Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2019 Mgr. Martina Lukášková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání

Diplomová práce

Autor: **Mgr. Martina Lukášková**

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie

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

Oponent práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Hradec Králové 2019

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Mgr. Martina Lukášková**

Studium: P16P0181

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie

Název diplomové práce: **Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání**

Název diplomové práce AJ: Support of Speech Therapy Prevention in Pre-school Education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá podporou logopedické prevence v mateřských školách. Teoretickými východisky práce jsou základní termíny týkající se vývoje dětské řeči a problematiky frekventovaných vývojových poruch řečové komunikace u dětí předškolního věku. Mimo jiné se tato část věnuje také stěžejním termínům z oblasti logopedické prevence a logopedické péče v předškolním vzdělávání. Náplní výzkumné části je podpora konkrétní mateřské školy v realizaci logopedické prevence na základě vypracování stimulačního programu pro děti předškolního věku. Z metodologického hlediska bude v rámci diplomové práce využita metoda analýzy odborných pramenů a literatury, metoda pozorování.

BENDOVÁ, Petra. Logopedická prevence v MŠ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0. NEUBAUER, Karel. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-118-2. NEUBAUER, Karel, Sarmite TÜBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 26. listopadu 2019 Podpis: ……

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Petře Bendové, PhD. za odborný dohled nad zpracováním práce. Potom bych chtěla poděkovat panu řediteli Mgr. Janu Novotnému a učitelkám Mgr. Nikole Muchové a Marii Spáčilové, že mi poskytli v hlinecké mateřské škole prostory pro ověřování navrženého stimulačního programu. Dále patří dík všem třem dětem, které se na ověřování programu podílely. A v neposlední řadě si zaslouží poděkování také mí rodiče a partner, kteří mi byli při studiu i zpracování práce důležitou oporou.

Anotace

LUKÁŠKOVÁ, Martina. *Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 90 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá podporou logopedické prevence v předškolním vzdělávání. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly shrnující základní poznatky z odborných pramenů a literatury. První kapitola je věnována dítěti v předškolním věku, a to z pohledu vývojové psychologie. Je zaměřena na jeho tělesný a motorický vývoj, vývoj poznávacích procesů, socializaci a emoční vývoj. Další kapitola pak přibližuje vývoj řeči a komunikačních schopností s důrazem na ontogenezi řeči. Na tomto místě jsou popsány také faktory, které vývoj řeči ovlivňují. Kapitola dále popisuje vývoj artikulačních schopností a související vývojové odchylky artikulace. Poslední kapitola teoretické části je pro tuto práci stěžejní, protože se zabývá logopedickou prevencí se zacílením do prostředí mateřské školy. Jsou zde přiblíženy nejen využívané metody a důležité zásady, ale také konkrétní oblasti, na které se osoba věnující se logopedické prevenci v mateřské škole zaměřuje. Z teoretického základu vychází následující praktická část práce, kterou reprezentuje návrh stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v mateřské škole. V této části práce je prezentován postup při tvorbě stimulačního programu a také výsledky jeho ověřování u dětí běžné mateřské školy.

Klíčová slova: dítě v předškolním věku, vývojová odchylka artikulace, logopedická prevence

Annotation

LUKÁŠKOVÁ, Martina. *Support of speech Therapy Prevention in Pre-School Education.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 90 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the support of speech therapy in pre-school education. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part consists of three chapters summarizing the basic knowledge of professional sources and literature. The first chapter is devoted to the child of preschool age, from the perspective of developmental psychology. It focuses on the physical and motor development, cognitive processes, socialization and emotional development. The next chapter describes the development of speech and communication skills with emphasis on speech ontogenesis. Factors that influence speech development are also described here. The chapter also describes the development of articulation abilities and related developmental deviations of articulation. The last chapter is fundamental for this work, because it deals with speech therapy prevention, with emphasis to the kindergarten environment. There are described not only the methods used and important principles, but also the specific areas, which the person dealing with speech therapy in kindergarten with children focuses. The theoretical part is based on the following practical part of the thesis, which represents the suggestion of stimulative program to support prevention of speech therapy in kindergarten. In this part of thesis is presented the process of creating a stimulus program and also the results of its validation in children of regular kindergarten.

Keywords: pre-school child, developmental deviation of articulation, speech therapy prevention

Obsah

Úvod ... 9

1 Dítě v předškolním věku z pohledu vývojové psychologie ... 10

1.1 Tělesný a motorický vývoj ... 11

1.2 Poznávací procesy ... 13

1.3 Základní schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku ... 15

1.4 Socializace dítěte a emoční vývoj ... 17

2 Vývoj řeči a komunikačních schopností dítěte ... 20

2.1 Ontogenetický vývoj řeči ... 20

2.1.1 Stádia vývoje řeči ... 21

2.1.2 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin ... 25

2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči ... 27

2.3 Vývoj artikulačních schopností dítěte ... 30

2.4 Dítě s vývojovou odchylkou artikulace ... 31

2.4.1 Fyziologické obtíže ... 32

2.4.2 Zafixované odchylky ... 33

3 Logopedická prevence u dětí předškolního věku ... 35

3.1 Mateřská škola a logopedická prevence ... 37

3.2 Metody a zásady logopedické prevence v mateřské škole ... 40

3.3 Oblasti logopedické prevence v mateřské škole ... 42

3.3.1 Motorické schopnosti ... 43

3.3.2 Dechová a fonační cvičení ... 44

3.3.3 Sluchové vnímání ... 45

3.3.4 Zrakové vnímání ... 46

3.3.5 Rozvoj řeči a jazyka ... 46

4 Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání ... 47

4.1 Definiční vymezení cílů a výzkumných otázek empirické části 47
4.2 Charakteristika průběhu realizace výzkumného šetření 48
4.3 Charakteristika místa výzkumného šetření 48
4.4 Specifikace výzkumného vzorku empirické části 49
4.5 Metodologie empirické části diplomové práce 50
4.6 Charakteristika stimulačního programu 52
5 Dětské hrátky se zvířátky 58
5.1 Průběh a realizace výzkumného šetření 58
5.1.1 Testové materiály 59
5.2 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením 61
5.2.1 Vstupní vyšetření 61
5.2.2 Individuální sezení 70
5.2.3 Výstupní šetření 72
5.3 Zhodnocení naplnění cílů empirické části diplomové práce 77
Závěr 81
Seznam použitých zdrojů 83
Seznam tabulek 89
Seznam příloh 90
Dětské hrátky se zvířátky (volná součást diplomové práce v kroužkové vazbě)

Úvod

Vývoj řeči u dětí je komplikovaným procesem, který závisí na mnoha faktorech. Výslovnost u dětí se stále zhoršuje a dětí, které mají v řeči nějaké obtíže, rychle přibývá. Na vzniku tohoto jevu se podílí nespočet faktorů a nelze tak stanovit jednu příčinu. Děti v dnešní době usedají ve velmi nízkém věku poprvé k počítači a tráví u něj nepřiměřeně dlouhou dobu. To se následně projevuje tak, že mluví v holých větách, špatně vyslovují jednotlivé hlásky a mají velmi ochablá mluvidla. Je jasné, že děti potřebují bezprostřední kontakt dvou lidí, potřebují, aby si s nimi někdo povídal a aby mohly vnímat výrazy v obličeji při těchto rozhovorech. Zkrátka potřebují poznávat realitu a svět kolem nich.

Většina dětí tráví v předškolním věku nejvíce času v mateřské škole a v rodině. Právě z toho důvodu by mělo být snahou rodičů i učitelů předcházet vzniku poruch řečové komunikace. Situace by neměla být řešena až ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém v řeči. Podpora intaktního vývoje řeči a snaha předcházet vzniku narušené komunikační schopnosti je náplní logopedické prevence.

A právě podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání je hlavním tématem této práce. Na základě realizace správně zacíleného programu logopedické prevence u dětí předškolního věku lze vhodným způsobem podpořit jednotlivé oblasti mající vliv na vývoj řeči i artikulačních schopností. Cílená logopedická prevence může být však prospěšná pouze dítěti, které nemá konstantní odchylku artikulace či jinou poruchu řečové komunikace, jelikož pomáhá takovému dítěti dosáhnout normy v této oblasti před jejich nástupem do základní školy. K výběru tématu autorku inspirovala aktuálnost dané problematiky a zájem vytvořit něco prospěšného a využitelného v praxi.

Smyslem teoretické části práce je přiblížit a vysvětlit zkoumanou problematiku, tedy logopedickou prevenci v mateřských školách. Na teoretickou část plynule navazuje část empirická, jejímž cílem je vznik stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v běžné mateřské škole a jeho následné ověření u cílové skupiny dětí. Výzkum má kvalitativní charakter a k naplnění jeho cíle byla využita metoda analýzy odborných pramenů a literatury a metoda pozorování. Stimulační program vytvořený jako pracovní sešit je součástí diplomové práce.

1 Dítě v předškolním věku z pohledu vývojové psychologie

Předškolní věk je jedinečné a neopakovatelné životní období, ve kterém dochází k propojení vrozených dispozic s tím, co dítě přijímá výchovou a učením. V předškolním období se vývoj zpomaluje a harmonizuje, ale přesto v něm probíhá velké množství intenzivních změn fyziologického, psychického i sociálního charakteru. Na povrch se dostává individuální osobnost dítěte, která se formuje. Předškolní období začíná završením třetího roku života a jeho konec je kromě fyzického věku spojen s počátkem povinné školní docházky, což obvykle bývá mezi šestým a sedmým rokem života. Zpočátku předškolního období lze u dítěte pozorovat projevy prvního vzdoru, kdy dítě odmítá být poslušné a při nedosažení cílů jej přepadá vztek, zuřivost, zlost či agrese. Dítě zároveň bezohledně prosazuje svá přání. Je nutné si ale uvědomit, že se jedná o přirozený vývojový jev, v němž si dítě formuje své sebevědomí a vůli (Šimíčková, Čížková, 2010).

Předškoláci jsou plni energie, zvědavosti, nadšení a do všeho se pouštějí naplno. Rozvíjejí se u nich nejen motorické schopnosti, ale také kreativita a fantazie. Značný vývoj lze pozorovat i v oblasti intelektu a slovní zásoby. Objevuje se přesnější vyjadřování, lepší řešení problémů, kontrola nad vlastním chováním. Dítě prostřednictvím procesu učení získává nové zkušenosti a dovednosti. U každého dítěte probíhá vývoj individuálně, nicméně orientačně by ve věku tří let mělo zvládnout zopakovat krátkou básničku, zazpívat jednoduchou písničku či rozeznat základní barvy. Ve čtyřech letech začíná fantazírovat, umí vyprávět delší příběh a zvládá základní hygienické návyky. Okolo pátého roku se dítě učí pravolevé orientaci – rozezná pravou a levou končetinu, dokáže se samo umýt, zná a dokáže říct své jméno, bydliště a věk. V šesti letech začíná chápat časové posloupnosti, snaží se dokončit zadaný úkol či si upevňuje správný úchop tužky. K rozvoji dítěte je důležitá jeho správná motivace (Machová, 2016).

Předškolní věk je důležité chápat jako fázi přípravy na život v lidské společnosti, protože si v něm dítě vytváří na základě získaných zkušeností vzorce chování, které si následně osvojuje. Dítě v tomto věku hledá vlastní pozici ve světě, seznamuje se s normami a morálními hodnotami společnosti a setkává se s velmi důležitým úkolem, jímž je socializace. Se vstupem do mateřské školy dochází k uvolnění vázanosti dítěte na rodinu a dítě začíná být samostatné (Šimíčková, Čížková, 2010; Thorová, 2015).

Pro komplexní pochopení problematiky, kterou se práce zabývá, je nutné znát alespoň v základních souvislostech důležité mezníky vývoje dítěte v předškolním věku z pohledu vývojové psychologie. Další text je tedy zaměřen na oblasti tělesného a motorického vývoje, vývoje poznávacích procesů a sociálního a emočního vývoje dítěte v předškolním věku.

1.1 Tělesný a motorický vývoj

V předškolním věku je velice důležité celkový motorický vývoj dobře zhodnotit. Správně rozvinutá motorika totiž tvoří předpoklad školní úspěšnosti. Opožděný nebo odchylný vývoj může způsobit obtíže v motorických aktivitách v tělesné výchově či v pracovních činnostech, ale i při dalších školních činnostech jako je psaní či kresba. Při posuzování školní zralosti pro vstup dítěte do základní školy je rozhodující také jeho tělesná konstituce na konci předškolního věku (Přinosilová, 2007).

Tělesný vývoj

Pro předškolní věk je charakteristické pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo. Dítě roste přibližně o pět až deset centimetrů ročně a každoročně přibírá dva až tři kilogramy. Do konce čtvrtého roku života je pro dítě ještě typická baculatost převládající z batolecího období, později se dítě stává na pohled štíhlejší. Po pátém roce je výrazným ukazatelem tělesného zrání postupná obměna dočasného chrupu za chrup trvalý. Na konci šestého roku se výrazně prodlužují končetiny a ztenčuje se vrstva podkožního tuku, což lze nazvat obdobím první vytáhlosti. V tomto věku také dochází k dovršení osifikace zápěstních kůstek, což má vliv na rozvoj jemné motoriky. Již v předškolním věku se formuje budoucí vzhled dítěte (Šimíčková, Čížková, 2010; Thorová, 2015; Machová, 2016).

Motorický vývoj

Pod pojmem motorika se skrývá celková pohybová schopnost neboli obratnost člověka. Motorický vývoj u dětí v předškolním věku probíhá na základě rozvoje centrální nervové soustavy. V tomto věku dochází k intenzivnímu psychomotorickému vývoji a dítě začíná vědomě ovládat své tělo. Motorický vývoj není tak výrazný a nápadný, ale přesto hraje důležitou roli. Ovlivňuje pohybovou obratnost a zdatnost dítěte v hrách ve vrstevnické skupině. Motorický vývoj má vliv i na vývoj dětské soběstačnosti (Thorová, 2015).

V motorickém vývoji rozlišujeme hrubou motoriku, tedy pohyby celého těla a velkých svalových skupin včetně lokomoce (chůze, běh, skoky atd.) a jemnou motoriku, tedy pohyby malých svalových skupin včetně oromotoriky, mimického svalstva a motoriky oka (Přinosilová, 2007; Thorová, 2015).

V předškolním období se zdokonaluje hrubá motorika, a to už na jeho počátku. Děti jsou v tomto věku hbitější a jejich pohyb je koordinovanější. Tříleté dítě by mělo mít zautomatizovanou chůzi, mělo by se umět rozběhnout a utíkat bez přílišných pádů na zem. Dítě by mělo bez výrazných obtíží zvládat také chůzi po nerovném terénu, skákání a zároveň by mělo být schopné napodobit chůzi po špičkách. Čtyřleté dítě by mělo umět skákat na jedné noze, udělat kotrmelec, střídat nohy při chůzi ze schodů, přeskočit nízkou překážku nebo například jezdit na tříkolce. V rozmezí pátého a šestého roku, tedy před nástupem do školy, pak dítě zpravidla dokáže již složitější pohybovou koordinaci, například obratně házet míčem, skočit a dopadnout na špičky, jezdit na koloběžce či na kole, bruslit, lyžovat nebo plavat. Také je schopno se samostatně oblékat a svlékat (Machová, 2016).

Zejména ke konci předškolního věku se zdokonaluje také jemná motorika dítěte. Dítě se učí zacházet s tužkou, nůžkami a dalšími výtvarnými pomůckami, učí se jíst příborem, chytat míček atd. Tím se rozvíjí jeho manuální zručnost (Machová, 2016).

S rozvojem jemné motoriky souvisí lateralita čili přednostní užívání jednoho či druhého z párových orgánů (týká se např. rukou, nohou, očí, uší). Praváctví nebo leváctví se rozlišuje podle toho, zda při činnostech převažuje pravá nebo levá strana. Ambidextrie neboli nevyhraněná lateralita je případ, kdy člověk využívá pravou i levou stranu stejnoměrně. Projev laterality souvisí se zráním centrálního nervového systému a jeho nervových drah a je tedy podmíněn převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. Lateralita rukou je spojená s přednostním používáním jednoho či druhého oka, což se projevuje tak, že úkoly vyžadující přesnost vykonává jedinec vedoucí rukou rychleji, přesněji a s menší únavou. Převaha jedné ruky se začíná vyhraňovat přibližně po čtvrtém roce věku dítěte, ale u většiny dětí lateralita kolísá až do věku pěti let (Hartl, Hartlová, 2015; Machová, 2016).

1.2 Poznávací procesy

Během předškolního období se rozvíjí poznávací procesy (myšlení, paměť, vnímání, pozornost a řeč dítěte), a to velmi intenzivně. Děti v tomto věku poznávají především nejbližší objekty, zaměřují se na nejbližší svět a pravidla v něm. Níže jsou jednotlivé poznávací procesy blíže specifikovány. Vývoji řeči je věnována samostatná kapitola.

Myšlení

V oblasti myšlení dochází k velmi významné vývojové změně. Kolem čtyř let se dostává u dítěte vývojová úroveň myšlení z úrovně předpojmové čili symbolické na úroveň vyšší, a to na úroveň názorného, intuitivního myšlení. Názorné myšlení je typické právě pro děti ve věku čtyř až osmi let. Přestože myšlení dítěte ještě plně nerespektuje zákonitosti logiky a je tedy nepřesné a omezené, dítě začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě podstatných podobností. Zajímavým znakem pro myšlení dítěte v předškolním věku je egocentrismus, kdy dítě považuje za jedinou možnost posuzování svůj vlastní názor. Úsudek je závislý na subjektivním pohledu dítěte a bývá často zkreslován na základě subjektivních preferencí dítěte. Kromě toho se u dítěte lze setkat i s fenomenismem. To znamená, že dítě je fixováno na nějakou představu reality, kterou odmítá opustit a klade důraz na zřejmou podobu světa, jež vnímá podle znaků, které jsou pro něj samotného důležité (Krejčová a kol., 2015).

Velmi důležité je u dětí předškolního věku rozvíjet představivost, fantazii a kreativitu, díky čemuž se může maximálně rozvinout potenciál abstraktního myšlení. S tím souvisí další ze znaků dětského myšlení, a to magičnost. Děti v předškolním věku si při ztvárnění dění v reálném světě pomáhají fantazií, čímž dochází ke zkreslování. Také se objevuje absolutismus, kdy pro dítě má každé poznání definitivní a jednoznačnou platnost. U předškoláka s bohatou fantazií lze pozorovat různé přechodné strachy a fobie, například víru v nadpřirozeno (Vágnerová, 2000; Krejčová a kol., 2015).

Rozvoj dítěte v předškolním věku se projevuje i v chápání prostorových vztahů. Dítě již rozumí pojmům nahoře, dole, blízko, daleko, začíná chápat jednoduché matematické vztahy a objevuje se i pochopení logických vztahů přímé úměrnosti. Pomocí opakujících se jevů se rozvíjí chápání času. Mění se způsob dětského poznávání, které se zaměřuje především na nejbližší okolí dítěte, svět a pravidla v něm (Vágnerová, 2012).

Paměť

Paměť je v předškolním věku založena na konkrétnosti a mimovolnosti, je bezděčná a mechanická, což znamená, že se opírá o vnější náhodné znaky. Ke konci tohoto vývojového období se začínají již objevovat počáteční projevy záměrné paměti a před dovršením šestého roku se kromě mechanické paměti rozvíjí také paměť slovně logická, která se opírá o vnitřní vztahy. Dítě umí reprodukovat známé a často se opakující události na základě logického sledu a logických souvislostí. Například je dítě schopné pomocí logického sledu událostí převyprávět známou pohádku na základě obrázků, které jsou uspořádány za sebou (Šimíčková, Čížková, 2010).

Vnímání

Vnímání se u dítěte předškolního věku rozvíjí velice výrazně. Konkrétně převládá celistvé neboli synkretické vnímání. To znamená, že dítě nedokáže rozlišit podstatné znaky předmětů na základě vztahů mezi nimi, ale vnímá pouze takové předměty, které jsou pro něj nějakým způsobem nápadné a které mají nějaký vztah k jeho činnosti. V tomto věku dítě umí rozlišit nejen základní ale i doplňkové barvy jako je například fialová či růžová (Vágnerová, 2012).

U dítěte se rovněž zpřesňuje hmatové, čichové, chuťové a sluchové vnímání. Sluchem je dítě schopno identifikovat zvuky z různých zdrojů, například zvuky různých dopravních prostředků či zvuky zvířat. Vnímání je v předškolním období neanalytické, vjemy jsou ovládány dětskou egocentričností a často jsou subjektivně zabarvené. Rozvoj vnímání je hodně ovlivněn myšlením a získanou zkušeností dítěte. Dítě v tomto období rádo experimentuje a vnímá převážně pomocí činností spojených s nějakou konkrétní aktivitou. Ne zcela přesné je zpočátku období vnímání času a prostoru. Rozvoj vnímání je výrazně obohacován fantazií dítěte. Představivost se uplatňuje zejména při výtvarných činnostech dítěte, v námětových hrách, ale i v reálných situacích (Machová, 2016).

Pozornost

Pozornost je u dítěte předškolního věku nestálá. Dítě se nedokáže soustředit delší dobu na jednu věc či sedět v kruhu v tichosti a bez pohybu. Samozřejmě čím je starší, tím se dokáže lépe soustředit a postupně se u něj vytvářejí počátky úmyslné pozornosti. To vše ovlivňuje ve velké míře také temperament dítěte (Šimíčková, Čížková, 2010).

1.3 Základní schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku

Mezi dalšími oblastmi vývoje je nepochybně nutné zmínit rozvoj grafomotoriky a kresby a význam hry a pohádek, které jsou hlavní náplní činností dítěte předškolního věku.

Grafomotorika, kresba

Úroveň psychického vývoje dítěte se odráží i ve vývoji jeho kresby. Vývoj kresby a grafomotoriky úzce souvisí s motorickým vývojem a ke zlepšování se v těchto oblastech dochází právě se zdokonalováním jemné motoriky. Grafomotorika je charakterizována jako soubor psychomotorických činností, které jsou vykonávány při kreslení a psaní. V rámci vývoje grafomotoriky se zdokonaluje koordinace oka a ruky, což dítěti umožňuje spontánní grafický projev a později právě psaní. Kromě jemné motoriky hraje při rozvoji schopnosti kresby a grafomotoriky důležitou roli i celková motorická koordinace, úroveň hrubé motoriky a rozumových schopností. Dítě nejprve spontánně uchopuje kreslící náčiní, experimentuje s ním a kreslí bez konkrétního cíle. Postupem času se stává úchop jistější a kresba začíná směřovat k nějakému určitému cíli (Simonidesová, 2013).

Kresba pro dítě v tomto věku má neverbální symbolickou funkci, protože prostřednictvím ní zobrazuje svět tak, jak ho samo chápe. Po třetím roce dítě začíná spojovat svůj kresebný projev s konkrétním významem, i když pro dospělého člověka kresba ještě nemusí být srozumitelná. Kolem čtyř let je dítě schopno postihnout v kresbě hlavní znaky vybraného objektu. V tomto věku děti nejčastěji kreslí člověka, který se zpočátku období podobá tzv. hlavonožci (dítě nakreslí hlavu, z které vycházejí ruce a nohy). Dále dítě kreslí věci, které má rádo, které se mu líbí a kreslí spíše z představy než podle toho, co reálně vidí. V kresbě se výrazně projevuje fantazie, která mnohdy splývá s realitou. Dítě nedokáže přesně zachytit proporce a prostor. To se učí až ke konci předškolního období, tedy mezi pátým a šestým rokem, kdy se začíná objevovat stadium realistické kresby. Dítě zachycuje objektivní znaky předmětů a obohacuje je typickými detaily. Stále však převládá kresba převážně podle fantazie než podle skutečné předlohy. Při diagnostice dítěte předškolního věku se využívá kresba lidské postavy, která poskytuje hodnotnou výpověď nejen o psychickém vývoji, ale také o vývoji motorickém a emocionálním (Šimíčková, Čížková, 2010; Helus, 2018).

Hra

Základním prostředkem učení v předškolním období představuje hra a herní aktivity, které mají obrovský význam v procesu socializace a jsou pro toto období naprosto přirozené. Spontánní hra významným způsobem rozvíjí všechny oblasti dětského vývoje. Probouzí v dítěti bohatou a neohraničenou fantazii, sociální a emoční cítění, rozvíjí se při ní myšlení, paměť, představivost, řeč, hrubá i jemná motorika, ukázněnost i sebeovládání. Hra je zaměřena na tvorbu něčeho nového, ale hlavně má vždy jasně stanovený cíl (Machová, 2016).

Stejně jako kresba má i hra pro dítě neverbální symbolickou funkci. S rozvojem symbolického myšlení se do popředí dostává fantazijní symbolická hra, při níž dítě na základě své představivosti mění význam předmětu podle toho, v jaké roli ho při hře potřebuje mít. Díky tomu se dítě vyrovnává s realitou. Dítě je ve hře svobodné a může si pomocí ní plnit svá přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Objevuje se také námětová hra, při níž si dítě hraje „na něco“ nebo „na někoho“. Hra může pomoci s nácvikem budoucích, především sociálních, rolí. S tím souvisí i další typ hry – hra s přesunem sociálních perspektiv. Příkladem může být situace, kdy maminka hraje nemocné dítě a dítě maminku, které se o něho stará. V tomto období se samozřejmě objevují klasické motorické hry, při níž dítě cvičí svou obratnost. Patří sem například různé hry s míčem, skákání „panáka“, prolézání na průlezkách. Využívají se i hry s pravidly, které je již dítě v tomto věku schopné chápat (Machová, 2016; Thorová, 2015).

Pohádky

Předškolák již dokáže naslouchat klasickému čtení pohádek i vyprávění příběhů. Předškolní dítě také nesmírně rádo vypráví, čímž se snaží upoutat pozornost dospělých. Pokud posluchač projevuje o tuto konverzaci zájem, dostává dítě důležitý impuls pro rozvoj řečových kompetencí, čemuž se podrobněji věnuje následující kapitola. Pohádky jsou často inspirací pro dětské hry, ale především mají u těchto dětí psychologický význam. Pohádky jsou pro dítě srozumitelné a disponují jasnými jednoduchými pravidly. Díky tom uspokojují dětskou potřebu naděje. Dále pohádky pomáhají k rozvoji vnitřního světa svým jasným vymezením dobra a zla, což nesmí být v žádném případě podceňováno. V pohádkách dobro vždy vítězí nad zlem a zlo je vždy potrestáno, což se v realitě ne vždy děje (Machová, 2016; Helus, 2018).

Pohádky pomáhají dětem také chápat fungování skutečného světa, jelikož jsou v nich jasně vymezeny role. Dítě vidí, jak se chovají dobří lidé, jak se chovají zlí lidé, což vede k vymezení dětské identity. Často se dítě v tomto věku ztotožňuje s hrdinou, který může řešit stejné problémy jako ono. Pohádky dítě utvrzují v tom, že se může spolehnout na lidi ve svém okolí a že nikdy není na nic samo (Vágnerová, 2012; Helus, 2018).

1.4 Socializace dítěte a emoční vývoj

Mezi první pozorovatelné sociální signály dítěte patří oční kontakt, dále pak od šestého týdne života nespokojenost projevující se citově zabarveným pláčem a od druhého až třetího měsíce života uvědomělý úsměv. V předškolním období začíná nekonečný proces sociálního vývoje, jehož hlavním činitelem je rodinné prostředí a mateřská škola.

Sociální vývoj

Sebehodnocení u těchto dětí je zatím závislé na názoru druhých, a to zejména na názoru rodičů. Proto tvoří rodina v tomto období základní kámen pro socializaci dítěte. Názor dospělých dítě přejímá nekriticky a často se objevuje ztotožňování se dítěte s rodiči, jelikož se jim chce dítě podobat. Rodina dítě připravuje také na budoucí život ve společnosti. Dítě v ní přejímá velmi důležité vzory sociálního chování a také se učí účelně komunikovat, vnímat, chápat, vciťovat se, respektovat druhé, prosazovat svůj vlastní názor, řešit konflikty a ovládat své emoce. Rodina uspokojuje dětské potřeby a formuje jeho osobnost. Dítě si velmi dobře uvědomuje, že v rodině má své pevné místo a citové zázemí (Skorunková, 2013; Machová, 2016).

V předškolním věku se mohou u dítěte objevovat majetnické sklony, jelikož vlastnictví se v tomto věku stává součástí identity. Děti obvykle nechtějí svoje věci nikomu půjčovat a jasně dávají najevo, že jsou jejich. Prostřednictvím této skutečnosti se dítě začíná učit respektovat majetek druhých, nebrat jej bez svolení a vždy za jeho zapůjčení poděkovat (Skorunková, 2013).

Postupem času dítě začíná trávit část dne mimo domov, konkrétně v mateřské škole. V okamžiku, kdy dítě překročí pomyslnou hranici rodiny, začne rozšiřovat sociální kontakty a získávat nové zkušenosti, což je nezbytné pro jeho další osobnostní vývoj.

Rozvoj nezávislosti a samostatnosti je pro dítě důležitým krokem k osobnímu i společenskému dozrávání. Dítěti přibývají nové sociální role – role žáka mateřské školy či vrstevnická role v dětské skupině. Dochází k rozvoji svědomí a dítě si začíná uvědomovat své povinnosti a také to, že některé věci se nemají dělat. V případě porušení nastavených pravidel se u dítěte objevuje pocit viny. Zásadní význam při formování svědomí mají vychovatelé. Mezi vrstevníky se dítě předškolního věku učí soutěživosti a spolupráci. Tento proces postupně vede k zapojení dítěte do života společnosti, což znamená, že se dítě postupně socializuje (Skorunková, 2013; Machová, 2016).

Emoční vývoj

Emoce jsou součástí života každého člověka, a právě v předškolním období dochází k bohatému emocionálnímu prožívání, jehož zdrojem je konkrétní činnost. Pro toto období je charakteristická větší stabilita a vyrovnanost citů, než byla typická pro období batolecí. I přesto citové prožitky předškoláka bývají velice intenzivní a střídají se přívaly negativních a pozitivních emocí. Emoční stav se u dítěte váže na aktuální situaci a odvíjí se tedy od momentálního prožitku. Děti prožívají radost ze spontánní činnosti a postupně se u nich rozvíjí smysl pro humor. Pokud se dětem v předškolním věku konkrétní činnost nedaří, může se u nich objevit pocit vzteku a zlosti. K dalším nejčastějším emocím patří pláč, křik, smutek, strach, úzkost, žárlivost, radost, touha, nadšení či spokojenost. Kolem čtvrtého roku života může u dítěte převládat strach z neznámého prostředí, z neznámých situací či z cizích lidí (Vágnerová, 2000; Šimíčková, Čížková, 2010).

V rámci vyšších citů se rozvíjejí sociální, intelektuální, estetické a etické city. Sociální city se vyvíjejí ve vztahu k dospělým i ve vztahu k vrstevníkům. Na začátku předškolního období převládají vztahy k rodičům a k ostatním členům rodiny a vrstevníky dítě vůbec nepotřebuje, protože si dokáže hrát samo. Později si však dítě uvědomuje, že ke své hře potřebuje partnera. Intelektuální neboli poznávací city se projevují radostí z poznávání nových věcí, nových činností, ze získávání nových zkušeností. Estetické city slouží dítěti ke vnímání krásna a etické cítění je rozvíjeno díky porozumění tomu, co je dobré a co naopak špatné, co se smí a co se nesmí. K tomu, aby se vyšší city u dětí předškolního věku správně rozvíjely, je zapotřebí vzor dospělého člověka, nejčastěji rodiče. Rozvoj vyšších citů je výsledkem sociálního učení (Šimíčková, Čížková, 2010).

Děti v předškolním období bývají zpočátku velmi egocentrické a sebestředné a pokládají se za střed světa. Mají pocit, že okolí slouží pouze jejich potřebám a zájmům. Postupně se egocentrismus začíná eliminovat, a to většinou v době nástupu do mateřské školy. Dítě se mezi vrstevníky učí vnímat potřeby druhých, podřizovat se, odsunout své vlastní potřeby, přání a zájmy do pozadí. Dalo by se říct, že dítě se učí empatii a rozvíjí svou emoční inteligenci. Na základě toho dochází k větší citové stabilizaci a zlepšuje se citové sebeovládání (Vágnerová, 2000).

2 Vývoj řeči a komunikačních schopností dítěte

S celkovým vývojem dítěte v předškolním věku a zejména pak s vývojem poznávacích procesů souvisí i vývoj řeči. Řeč se v tomto období vyvíjí velice rychle, ale je nutné mít na paměti, že tempo vývoje je u jednotlivých dětí zcela individuální. Jsou děti, u kterých je kolem tří let řeč po formální stránce již zcela hotová. Jiné děti naopak mohou mít potíže s výslovností hlásek ještě v pátém či šestém roce života. Je nutné však mít na paměti, že nepřesná či nesprávná výslovnost je součástí fyziologického vývoje. Na tvorbě řeči se podílí ústrojí respirační, fonační i artikulační a samotnou vnější řeč tvoří mluvidla. Mluvní proces, porozumění i chápání řeči jsou procesy, které se odehrávají v mozku, který mluvní projev řídí a koordinuje. Realizaci řeči nám umožňuje Brocovo motorické řečové centrum a její porozumění potom Wernickeho senzorické řečové centrum (Klenková, 2006; Bytešníková, 2007; Šimíčková, Čížková, 2010).

Přibližně čtyřleté dítě je schopné diferencovat způsob komunikace v závislosti na svém komunikačním partnerovi. Pokud dítě hovoří s dospělým, dokáže používat zdvořilejší způsob vyjadřování a vyhýbá se nežádoucím slovním výrazům. Řeč se pro dítě postupně stává hlavním dorozumívacím prostředkem a v rámci celého předškolního období se zlepšuje nejen mluvnická struktura aktivního slovníku (Špaňhelová, 2008).

2.1 Ontogenetický vývoj řeči

V úvodu této podkapitoly je nutné si uvědomit, že neexistuje pevné pravidlo, jak by měl vývoj řeči u dětí probíhat. Stejný průběh mívají zejména počáteční etapy vývoje, nicméně pak už je vývoj zcela individuální a záleží na mnoha okolnostech, o kterých bude zmínka ještě dále v textu. Pro logopedickou praxi je naprosto nepostradatelná znalost vývoje řeči u intaktních dětí. Avšak orientace ve vývoji řeči by neměla být záležitostí pouze logopedů, ale minimálně také pedagogů, kteří pracují s různě starými dětmi na různých typech škol. Znalosti by měli mít i pediatři, kteří by měli odhalit, pokud něco není v pořádku a případně rodiče nasměrovat k dalším odborníkům. Nicméně základní povědomí o vývoji řeči by měli mít také samotní rodiče (Klenková, 2006).

2.1.1 Stádia vývoje řeči

Následující část textu se věnuje jednotlivým stádiím řečového vývoje. Pro pochopení souvislostí ve vývoji řeči je nepostradatelné pochopení základních obecně platných principů, na kterých se shodují mnozí odborníci. Je nutné si uvědomit, že vývoj řeči je předvídatelný. To znamená, že dítě prochází jednotlivými etapami vývoje, z nichž žádnou není možné přeskočit, avšak je možné, že se vzhledem k věku dítěte daná fáze objeví o něco dříve, než je obvyklé. S tím souvisí další důležitý princip a to, že děti dosahují jednotlivých vývojových mezníků přibližně ve stejném věku. Dále je potřeba si uvědomit, že při vývoji dítě prochází určitými periodami a fázemi, což znamená, že vývoj řeči je stadiální. Pro rozvinutí konkrétní schopnosti je u dítěte nutná vývojová zralost. V odborné literatuře je možné se setkat s „tabulkovým věkem", u nějž je stanoven daný vývojový mezník. Je nutné však pochopit, že pásmo normy je mnohem širší, než jak jej nabízejí vývojové tabulky a že se mezi jednotlivými dětmi objevují individuální rozdíly (Klenková, 2006; Horňáková a kol., 2009).

Jak bylo již nastíněno, ontogeneze řeči je pro každého jedince zcela individuálním procesem, jenž je ovlivňován vývojem senzomotorického vnímání, motoriky, myšlení i socializací. Z časového hlediska jsou zjistitelné zárodky vývoje řeči již v období nitroděložního vývoje dítěte a vývoj pak probíhá až do samého úmrtí člověka. Nejmarkantnější část lze pozorovat do pěti let života. Mnozí autoři se shodují v rozdělení ontogeneze řeči na dvě stádia, a to přípravné předřečové stádium a stádium vlastního vývoje řeči. Mezi nejznámější dělení patří stále Sovákovo dělení na období křiku, žvatlání, rozumění řeči a vývoj vlastní řeči zahrnující substádium emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stádium logických pojmů a intelektualizaci řeči. Často se používá také Lechtovo dělení na období pragmatizace, sémantizace, lexémizace, gramatizace a intelektualizace. Jak názvy napovídají, dělení jednotlivých autorů se v mnohém shodují (Klenková, 2006, Horňáková a kol., 2009).

Přípravné předřečové stádium

Přípravné stádium ontogeneze řeči trvá zhruba do jednoho roku věku dítěte a je pro ně charakteristický prudký řečový vývoj. Jedinec se rodí již s určitými predispozicemi osvojit si a užívat mluvenou řeč a následně se prostřednictvím předverbálních a neverbálních projevů na tento budoucí mluvní projev připravuje.

Předverbální projevy mají vazbu na verbální projevy, tedy slovní, zvukovou i mluvenou řeč dítěte, které v budoucnu předverbální projevy nahrazují. Neverbální aktivity zahrnují především nezvukové, ale i zvukové prvky, které nemusejí přímo souviset s budoucí mluvenou řečí. Konkrétně sem patří oční kontakt, komunikace při kojení na základě tělesného kontaktu apod. Tyto neverbální aktivity přetrvávají po celý život. Dítě postupně prochází jednotlivými přípravnými stádii, z nichž první je křik, následuje broukání, pudové žvatlání, napodobující žvatlání a stádium rozumění řeči. Předverbální projevy lze pozorovat již v období nitroděložního vývoje dítěte (tzv. nitroděložní kvílení). V prenatálním období jsou průkazné také polykací pohyby a dumlání palce. Bezprostředně po narození se dítěti aktivují artikulační orgány zabezpečující primární životní funkce, tedy sání a polykání (Klenková, 2006).

Prvním hlasovým projevem novorozence je křik, který je vyvolán podrážděním dýchacího centra přechodem na plicní dýchání. Jedná se o přirozený biologický projev, charakteristický jako reakce na změnu prostředí, teploty a krevního oběhu apod. V prvních dnech života se jedná pouze o reflexní činnost, která nenese žádný hlubší význam z hlediska potřeb dítěte. Dítě se však postupem času učí křik využívat a dávat jím najevo potřebu jídla, spánku, čistoty, jistoty a bezpečí, blízkosti matky, jejich doteků či slov. Již od druhého týdne lze u novorozence sledovat první náznaky neverbální komunikace, a to například vrozený mimický úsměv, který je v pozdějších stádiích nahrazen úsměvem na podnět (Synek, 2008; Bytešníková, 2017).

Okolo šestého týdne se hlasový projev mění a nabývá na rozsahu a intenzitě. V tomto období dítě dává prostřednictvím tvrdého hlasového začátku najevo svoji nespokojenost, nelibost, vztek či bolest. Tento zvukový projev je vnímán jako pláč. Ve druhém až třetím měsíci života začíná používat i měkký hlasový začátek, jímž dává najevo spokojenost. Z křiku se tedy postupně stává prostředek na uspokojování základních potřeb. Dítě v tomto věku také zkoumá svá mluvidla a vytváří první zvuky, které nabývají podobu vokálů a konsonantů. Období plynule přechází do období broukání (Bytešníková, 2017).

Mezi čtvrtým až šestým měsícem dítě aktivně vyhledává zdroj zvuku a také se za ním otáčí. Kojenec postupně objevuje možnosti svého hlasu, mění jeho melodii, sílu i výšku. Produkovaný zvuk zní jako prozpěvování, které se již podobá hláskám. Součástí projevu bývá i mlaskání či cvakání. Prozatím se jedná pouze o reflexní pudovou hru s mluvidly.

Tato „hra s mluvidly“ dítě velice baví a je označována jako pudové žvatlání. Období trvá přibližně půl roku. Vzhledem k tomu, že ještě není přítomna vědomá zraková a sluchová kontrola, tak se lze s pudovým žvatláním setkat i u dětí se sluchovým postižením (Kutálková, 2009).

Mezi šestým a osmým měsícem začíná jedinec bez opory sedět a mluvidla se tak ocitají v jiném postavení. Dítě také začíná napodobovat vše, co vidí a slyší ve svém blízkém okolí, například výrazy obličeje, slyšené hlásky, první nejjednodušší slova. Nejlépe napodobuje melodii hlasu a tónem hlasu vyjadřuje svoje kladné a negativní pocity. Tyto projevy jsou nazývány napodobujícím žvatláním. U napodobujícího žvatlání dítě zapojuje vědomou sluchovou a zrakovou kontrolu. Pokusy k napodobování hlásek mateřského jazyka, kterých je potřeba mnoho, než dojde k zafixování, lze nazývat fyziologickou echolálií (Škodová, Jedlička, 2007; Bytešníková, 2007).

Přibližně v desátém měsíci dítě začíná rozumět mluvené řeči. Přichází tedy stádium rozumění řeči. Toto období je důležité z hlediska včleňování se do sociálního prostředí. Dítě sice ještě nechápe obsah slov, jenž slyší, ale pod slyšenými zvuky si představuje konkrétní situaci, která se často opakuje. Reakce jsou většinou motorického rázu (například „Paci, paci“) a nejsou vyvolané obsahem slov, nýbrž melodickou modulací mluvního projevu druhé osoby. Dítě se v tomto věku snaží upoutat pozornost rodičů, a proto často do hry přichází také důležitost gest. Dítě již reaguje na krátké příkazy a upozornění, což umožňuje využití řeči k výchovnému působení na dítě Je vhodné v tomto období dítěti poskytovat dostatek kontaktů s ostatními lidmi a dodržovat zásadu názornosti. Další vývoj myšlení i řeči je závislý na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Kladně působí především podnětné prostředí a emoční vřelost v něm. Tyto podmínky umožňují vznik asociací mezi slovy a předměty, což vede k rozšiřování slovní zásoby. (Bytešníková, 2007; Kutálková, 2009; Horňáková a kol., 2009; Klenková a kol., 2012).

Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči je obdobně jako předchozí období zcela individuální. Nejčastěji začíná okolo jednoho roku věku dítěte, kdy dítě začíná užívat první slova. Dle některých odborníků lze v tomto období rozlišovat čtyři základní stádia.

Prvním je emocionálně-volní stádium, kdy jedinec začíná dávat najevo svoje pocity, emoce a přání a dochází tak k prvnímu verbálnímu projevu. První slova zastávají funkci jednoslovných vět, které mají komplexní význam. U dítěte se jedná o první skutečný verbální projev, který vzniká především opakováním nejjednodušších slabik. Dítě používá nejprve podstatná jména a postupně připojuje i slovesa či onomatopoia. Slova dítě spojuje s konkrétní osobou nebo činností. Důležitým ukazatelem jsou pro dítě v tomto období vývoje také prozodické faktory řeči, jako je melodie, intonace a výška tónu. Na základě prozodických faktorů dítě rozpoznává, zdali se jedná o otázku, žádost, rozkaz či oznamovací větu. Dítě v tomto období často napodobuje dospělé a opakuje jejich sdělení. Později přichází také nával otázek typu „Co je to?“, „Kdo je to?“. I nadále dítě k dorozumívání využívá mimiku, gesta i pláč pro přivolání blízké osoby (Bytešníková, 2007).

Ve dvou letech se mluvení pro dítě stává zábavou a přichází asociačně-reprodukční stádium, ve kterém dítě pojmenovává předměty v blízkém okolí a konkrétní označení prostřednictvím asociace přenáší i na jevy podobné. Mezi druhým a třetím rokem se prudce rozvíjí slovní zásoba a kvalitativně i řeč. Dítě si uvědomuje, že prostřednictvím řeči lze dosáhnout drobných cílů a že lze ovlivňovat osoby ve svém okolí. Dítě je zvídavé a cítí se být součástí vnějšího světa (Klenková a kol., 2012).

Okolo tří let se u dítěte objevuje stádium logických pojmů, které je pro rozvoj řeči klíčové. Jedinec dává konkrétním jevům všeobecná označení a začíná být tedy schopné abstrakce a zevšeobecňování. Významným jevem tohoto období je také chápání příčinných vztahů, což je důsledkem nekonečného dětského dotazování „Proč?“. Dítě se již orientuje v časovém sledu dne a dokáže pojmenovat základní denní potřeby. V tomto období probíhají náročné myšlenkové operace, a proto často dochází k vývojovým obtížím jako jsou zarážky v řeči, opakování slov, slabik, hlásek apod. (Bytešníková, 2007).

Mezi třetím a čtvrtým rokem jedinec již chápe souvislosti a obsah slov, vyjadřuje svoje myšlenky a pocity, rozvíjí kvantitativně i kvalitativně slovní zásobu, upřesňuje si gramatické formy, celkově zlepšuje svůj mluvní projev, … Dítě tak přechází do stádia intelektualizace řeči, které přetrvává až do dospělosti (Bytešníková, 2007; Horňáková a kol., 2009; Bytešníková, 2012).

2.1.2 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Řečový vývoj je zdlouhavý a velmi složitý proces, kterému se lze mimo výše uvedené dělení věnovat také z hlediska čtyř jazykových rovin. Jazykové roviny se v ontogenezi řeči prolínají. V komunikaci se komunikující osoby nejčastěji soustředí na zvukovou stránku jazyka, čemuž se věnuje foneticko-fonologická rovina. Druhou jazykovou rovinou je morfologicko-syntaktická, která se věnuje gramatické stránce jazyka. Třetí rovina je lexikálně-sémantická, tedy rovina slovní zásoby a čtvrtá je rovina pragmatická, která se zaobírá praktickým využitím jazyka ve společnosti (Klenková a kol., 2012).

Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina jazyka se zabývá tvorbou hlásek, funkcí hlásek (distinktivními rysy hlásek) a tzv. modulačními faktory řeči (melodie, přízvuk, tempo, barva hlasu). Tuto rovinu lze u dítěte hodnotit již mezi šestým a devátým měsícem života, kdy zvukový projev přechází z pudového žvatlání na žvatlání napodobivé. Nejprve dítě v tomto období vyslovuje jednoduché vokály, poté dvojhlásky, následně přechází k artikulaci retných konsonant a postupně si osvojuje i hlásky hrdelní. Vývoj výslovnosti je ovlivněn obratností mluvních orgánů, vyzrálostí fonematického sluchu, společenským prostředím a množstvím stimulů, jež mluvní projev dítěte podněcují. V této rovině je hodnocena schopnost diferenciace zvukově stejných a odlišných hlásek, analýza a syntéza slov, funkční využití prozodických faktorů a správná výslovnost (Klenková a kol., 2012; Bendová, 2014a; Bednářová, Šmardová, 2015; Kroupová a kol., 2016,).

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická jazyková rovina v sobě zahrnuje aktivní i pasivní slovní zásobu, porozumění významu slov vztahujících se na konkrétní předměty, činnosti či vlastnosti, časové, příčinné a prostorové vztahy a souvislosti, schopnost samostatného vyprávění, užívání a chápání nadřazených a podřazených pojmů, antonym, homonym a synonym. Rovina se u dítěte rozvíjí okolo desátého měsíce života, kdy dítě začíná postupně využívat a rozvíjet pasivní slovní zásobu se schopností „rozumět“ řeči. Již v prvním roce života dochází také k vývoji aktivní slovní zásoby. Dítě začíná reprodukovat první mluvená slova a lze pozorovat dva jevy: hypergeneralizaci a hyperdiferenciaci. Hypergeneralizace znamená přílišné zevšeobecňování (vše, co je chlupaté a má čtyři nohy, se nazývá haf).

Hyperdiferenciace je případ, kdy určité slovo znamená pouze jeden jev, předmět či osobu (táta je jen otec dítěte). Dorozumívání se i nadále opírá o pohledy očí, mimiku, různá pohybová gesta, pláč. Prudký vývoj slovní zásoby nastává v období prvního („Co je to?“, „Kdo je to?“) a druhého („Proč?“, „Kdy?“, „Jak?“) věku otázek, což je okolo jednoho a půl roku a okolo tří a půl let věku dítěte. Tato období bývají pro rodiče náročné z důvodu velmi častých a opakovaných dětských otázek. Nutné je však vydržet na otázky odpovídat, jelikož si dítě díky tomu rozšiřuje nejen slovní zásobu, ale učí se také gramatické struktuře jazyka. V tabulce je uveden přehled přibližného nárůstu aktivní slovní zásoby dítěte (Horňáková a kol., 2009; Klenková a kol., 2012; Bednářová, Šmardová, 2015).

Tabulka 1 – Aktivní slovní zásoba dítěte (Klenková a kol., 2012)

Věk dítěte	**Aktivní slovní zásoba dítěte**
1 rok	5-7 slov
2 roky	200 slov
3 roky	1000 slov
4 roky	1500 slov
6 let	2500-3000 slov

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina se rozvíjí okolo jednoho roku věku dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči a odráží se v ní celkový psychomotorický vývoj dítěte. Rovina sleduje užívání slovních druhů, tvorbu vět a souvětí, časování a skloňování (jinými slovy gramatická pravidla), čímž je úzce spojována s rovinou lexikální. První slova, jež dítě používá vznikají opakováním slabik, plní funkci vět a neřídí se gramatickými pravidly (jsou tedy neohebná, neskloňují se, nečasují se). Nejprve dítě používá podstatná jména, následně slovesa, a nakonec zvukomalebná citoslovce, jak již bylo zmíněno výše. Teprve v období dvou až tří let se dítě učí slova skloňovat a začíná používat jednotné i množné číslo. Postupně začíná používat přídavná jména, zájmena, číslovky, předložky či spojky.

V tomto období dítě tvoří dvouslovné věty, jimiž vyjadřuje potřeby či silné zážitky. Všechny slovní druhy jsou obvykle zastoupeny po čtvrtém roce. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě tvoří smysluplná souvětí, a to nejprve souřadná a následně podřadná. Přibližně do čtyř let se v gramatické stavbě řeči mohou objevit rozmanité odchylky (fyziologické dysgramatismy) v používání gramatických tvarů. Časté problémy jsou se stupňováním přídavných jmen. Po čtvrtém roce dysgramatické jevy postupně mizí. Pro dítě v tomto období je typické kladení emocionálně význačných slov na začátek věty (Kutálková, 2009; Klenková a kol., 2012).

Pragmatická rovina

Čtvrtou jazykovou rovinou je rovina pragmatická často označována jako rovina sociální aplikace, kde se projevují psychologické a sociální aspekty. Jak název sám napovídá, rovina se věnuje tomu, jak dítě používá řeč k dorozumívání se s blízkými lidmi. Jinými slovy se dítě v této oblasti učí uplatnit dovednosti z předchozích tří rovin v komunikaci a mezilidské interakci. Jedná se například o dovednost vyžádání či oznámení informace, vyjádření pocitů, prožitků, událostí, … Dítě vědomě užívá prvky neverbální komunikace, oční kontakt a již mezi druhým a třetím rokem života chápe svou roli komunikačního partnera. V tomto období dítě dokáže podle své role reagovat a řešit v ní konkrétní situace. Dítě se učí ovládat mateřský jazyk nejen jako soubor různých znaků, ale osvojuje si i různé vzorce komunikace. Kolem čtyř let získává řeč regulační funkci a je možné pomocí ní chování dítěte usměrnit (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Dítě se rodí do uspěchaného světa plného hluku a velkého množství informací, jež jsou na něj vysílány ze všech stran. Prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá, však z velké části nelze nijak ovlivnit. Ovlivnit ale lze způsob života a výchovné metody, které mají na vývoj řeči vliv. Rodiče se mnohdy nesprávně domnívají, že se dítě naučí mluvit samo a že není z jejich strany zapotřebí žádné úsilí. Řeč se sice může vyvíjet bez problémů, ale pouze v případě, že je zachována jednota vnitřních a vnějších podmínek vývoje. Na vzniklé potíže v řeči je nutné pohlížet komplexně a proces komunikace sledovat od přijetí informace až po reakci organismu na odpověď. Většinou nemají obtíže v řeči pouze jednu příčinu. Následující text se této problematice blíže věnuje (Kutálková, 2009).

Vnitřní faktory většinou vyplývají ze schopností dítěte a také ze stavu jeho organismu. Patří mezi ně vrozené předpoklady, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru a řečových zón v mozku, zdravý vývoj řečových orgánů a také celkový duševní a fyzický vývoj a stav. Mezi faktory vnější patří prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, množství a přiměřenost podnětů, kterými je dítě zahrnováno, a především správný mluvní vzor. Text níže je zaměřen právě na faktory ovlivňující vývoj řeči (Kutálková, 2011).

Nedůslednost ve výchově

Ve výchově není vhodné využívat autoritativní výchovný styl, ale ani extrémně tolerantní výchovu. Rodiče sice chtějí dítěti dát možnost o sobě rozhodovat již od útlého věku, ale rozhodovat by dítě mělo pouze o věcech odpovídajících jeho zralosti (Kutálková, 2011).

Nadbytek či nedostatek podnětů

Dnes u dětí mnohdy dochází k ochrannému útlumu, při kterém přestávají poslouchat a pozorovat všudypřítomné zvuky, hluk, množství barev, tvarů či nápisů, jež produkují například média. Tyto informace totiž nemají žádný význam. Stejným způsobem člověka zahlcují i slova. Dospělý jedinec si ze situace vybere podstatné informace, což ale dítě ještě neumí. Dítě z kontextu vybírá výrazy, které jsou pro něj zajímavé, ať už mimikou či zvukomalebností. Z tohoto důvodu dochází při dlouhém a opakovaném vysvětlování k tomu, že dítě přestává poslouchat, postupně ztrácí zájem o dialog a je celkově utlumené. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby vždy první vysvětlení bylo důkladné a srozumitelné, ve druhém bylo vše upřesněno a ve třetím proběhl daný úkon. Obdobně tomu je i v rámci zrakového vnímání. Dítě se dívá, ale nevidí, protože je přesycené a jeho zrakové vnímání je nepřesné. Objevují se problémy při čtení, psaní, i při zpřesňování výslovnosti v oblasti rtů, jelikož pohyby se během vývoje upravují právě nápodobou (Kutálková, 2011).

Vzhledem k nepřebernému množství moderních technologií, které dítě v dnešním světě obklopují, může docházet ale i k nedostatku slovních podnětů. Dítě v předškolním věku již mnohdy tráví před televizí nebo u počítače mnoho času. Členové rodiny se spolu na základě těchto aspektů méně stýkají, méně spolu komunikují, téměř si nevypráví a ani si nesdílejí svoje zážitky. Nedostatek zkušeností s řečí ztěžuje vytváření bližších přátelství, děti mají chudší slovní zásobu bez hlubších myšlenkových představ i problémy s osvojováním si čtení a psaní (Bezděková, 2014; Tomášková, 2015).

Nepřiměřené nároky

Dítě je ke konci předškolního věku mnohdy zaměstnáváno řízenou aktivitou po dobu, která se rovná plné pracovní době dospělého člověka. Dítě většinou navštěvuje mateřskou školu a následně další zájmové kroužky, častokrát třeba i dva denně. Jeho činnost je tedy neustále někým řízená a ke spontánní hře již nezbývá moc příležitostí. Rodiče očekávají, že dítě díky tomu bude všestranně rozvinuté. Naopak se mnohdy setkávají s nástupem nezájmu. Dítě je přetížené a hrozí riziko neurotizace (Kutálková, 2011).

Nedostatek pohybu a následná neobratnost mluvidel

Pro dítě je velmi vhodné, aby byl součástí každého dne přirozený pohyb. Mnohdy bývá tento přirozený pohyb nahrazován sportovními tréninky či pouhým pohybem po domě nebo pohyby při počítačových hrách. Skrz to dochází u dítěte k nejrůznějším druhům nešikovnosti, a to především v oblasti používání ruky či v oblasti mluvidel. Při tom právě jemná motorika a koordinace jsou nezbytným předpokladem pro čtení, psaní i mluvení. Mezi pohybové činnosti je vhodné zařazovat rytmizační cvičení (spojování pohybu se zvukem) rozvíjející hudební a rytmické cítění (například využití rytmizace slov, rozpočítadel, říkadel, mluvních podnětů). Rytmizační cvičení uvolňují napětí a aktivizují celé tělo. Dítě se celkově vyvíjí přes hrubou motoriku až po tu nejjemnější motoriku mluvidel (Kutálková, 2011; Tichá, 2013; Těthalová, 2015).

Aby se u dítěte mohla rozvinout zřetelná řeč, musí dosáhnout určité obratnosti mluvidel, k čemuž lze využít typických cvičení zlepšujících motoriku mluvidel a usnadňujících nápodobu správných artikulačních pohybů. Při těchto artikulačních cvičeních není důležitá rychlost, ale přesné provedení cviku. Cílem je uvolnění, posílení, rozhýbání i ovládání motorických svalů. Pro kontrolu lze využít zrcadlo (Tichá, 2013).

Čtení, trpělivé zodpovídání dětských otázek, zpěv

Čtení je jedním z důležitých faktorů, jelikož obohacuje slovní zásobu, rozvíjí paměť, fantazii a kreativitu. Ke společnému čtení s dítětem je zapotřebí klid, čas, soustředění a především chuť. Je potřeba vybrat správnou knihu a správnou délku čtení tak, aby dítě naplňovalo. Dítě se učí soustředit a zároveň procvičuje výslovnost a schopnost sluchové analýzy. Dítě by mělo být při četbě aktivní a podílet se na ní. Dále je vhodné vyprávět si s dítětem pohádky, díky čemuž si ujasňuje pravidla (Kutálková, 2011; Šulová, 2014).

Ve vývoji řeči je stěžejní i období otázek. Nejen pro rozvoj slovní zásoby či pro budoucí navazování kontaktů, ale i pro budování zájmu o vzájemnou komunikaci. Pokud dítě nedostává na otázky odpovědi nebo naráží na nezájem ze strany dospělých, dochází u něj k jisté stagnaci ve vývoji. Dítě se méně ptá a zaostává za svými možnostmi. Mluvit se sice naučí, ale jeho vyjadřování je chudší a mizí vrozená touha poznávat. Dítě poté pasivně přijímá, co se mu předkládá a nechá sebou snadno manipulovat (Kutálková, 2011).

Zpěv a také nácvik písní přispívá k rozvoji slovní zásoby, předávání informací, k rozvoji kognitivních schopností, slouží k prožívání pozitivních pocitů u dítěte apod. Mnoho rodičů si však důležitost zpěvu při vývoji řeči neuvědomuje, a proto v současnosti rodiny doma zpívají minimálně. Děti mají problém s usínáním, rodiče se diví, že jejich děti nemají hudební sluch a že nedokážou udržet rytmus (Kutálková, 2011; Tichá, 2013).

2.3 Vývoj artikulačních schopností dítěte

Vývoj percepčně-motorických vzorů hlásek je variabilní proces a existuje pouze omezená validita statistických údajů o pořadí vývoje hlásek a vhodném věku pro intaktní realizaci jednotlivých hlásek. Dítě v rámci rozvoje postupuje od percepčně a motoricky snazších hlásek k těm obtížnějším. Nelze však vytvořit všeobecné pravidlo pro průběh procesu, jelikož každé dítě je individuum, postupuje v rámci něj jinak a má případně jiné obtíže. V průběhu nalézání a zpřesňování slyšených a viděných motorických vzorů jsou dříve vybaveny hlásky, které jsou zvukově dobře odlišitelné a motoricky snáze realizovatelné. Tyto hlásky (samohlásky, většina rázových hlásek) jsou většinou na dobré artikulační úrovni a jejich vývoj probíhá zhruba do věku čtyř let. Specifickou pozornost vyžaduje artikulace hlásky L, která má zásadní význam pro vybavení vibranty R.

Vývoj úžinových hlásek a vibrant je komplikovanější a závisí většinou na správném rozvoji hlásek, jimiž dítě nestabilizovanou hlásku nahrazuje. Vývoj těchto hlásek bývá dobře nastaven až ve věku pěti či šesti let. Mezi nejfrekventovanější jevy patří vývoj hlásky L z předchozí hlásky J, vývoj R s předchozím nahrazováním hláskou L a užívání zvuku sykavky Š, jež předchází vývoji hlásky Ř. Také vývoj artikulace sykavek prochází pozvolným vývojem, protože je k němu potřeba jemná souhra mezi motorickou realizací úžiny hrotem jazyka a sluchovou percepcí vytvářeného zvuku.

Spontánní proces vývoje řečových a artikulačních schopností dítěte se liší od metod korekce odchylek artikulace logopedem. Zahájení umělého a náročného vyvozování nové hlásky pomocí substitučních hlásek a vyvozování nových percepčně-motorických vzorů by mělo navazovat na kvalifikované diagnostické vyšetření týkající se stavu vývoje artikulačních schopností dítěte. Vždy je nutné preferovat spontánní vývoj vzoru dané hlásky a odstranit případnou blokádu dalšího rozvoje. Vybavení nového artikulačního vzoru by mělo být využito až v případě, že je odchylná artikulace dané hlásky již fixována (Neubauer, 2018).

Následující tabulka ilustruje fyziologický vývoj artikulace hlásek s ohledem na věk dítěte. Jednotliví autoři se v nárysu vývoje výslovnosti jednotlivých hlásek mateřského jazyka parciálně odlišují. Tabulku je vzhledem k výše uvedenému nutné brát jako ilustrativní.

Tabulka 2 – Fyziologický vývoj artikulace hlásek (Salomonová, 2007)

Věk dítěte	**Vývoj artikulace**
od 1 do 2,5 let	B, P, M, A, O, U, I, E (J, D, T, N, L – artikulační postavení se upravuje po 3. roce)
od 2,5 do 3,5 let	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
od 3,5 do 4,5 let	BĚ, PĚ, MĚ, VĚ, Ď, Ť, Ň
od 4,5 do 5,5 let	Č, Š, Ž
od 5,5 do 6,5 let	C, S, Z, R
od 6,5 do 7 let	Ř a diferenciace sykavek

2.4 Dítě s vývojovou odchylkou artikulace

Již v předškolním věku se u dětí vyskytují projevy narušené komunikační schopnosti. Odborník musí posoudit, zda jde o fyziologický jev či zafixovanou odchylku. Narušená komunikační schopnost znamená působení některé jazykové roviny (případně více rovin) interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru dítěte (Těthalová, 2012).

2.4.1 Fyziologické obtíže

Fyziologické obtíže v řeči mají největší zastoupení kolem tří let věku dítěte. Tyto obtíže jsou přirozenou záležitostí, která je podmíněna vývojem, a nejedná se tedy o patologii. V odborné literatuře se lze dočíst o tzv. fyziologické nemluvnosti, která se projevuje přibližně do věku jednoho roku, kdy je přirozené, že dítě ještě nemluví. V praxi se lze však setkat i s případy, kdy je dítě zcela zdravé, jeho výchovné prostředí ho optimálně stimuluje v rozvoji řeči, ale přesto se vývoj řeči opozdí. V tomto případě je jev označován za tzv. prodlouženou fyziologickou nemluvnost, která obvykle může trvat až do konce třetího roku věku. Pokud dítě ani ve třech letech nemluví a používá pouze pár slov, tak se jedná o opožděný vývoj řeči (Kutálková, 2010; Bytešníková, 2012).

Dalším fyziologickým jevem je fyziologická iterace neboli neplynulost. V tomto případě dítě opakuje některá slova či slovní spojení a v jeho mluvě se objevují zjevné zarážky. Tento jev se objevuje u dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem života, kdy probíhá prudký nárůst slovní zásoby a dítě používá mnoho nových pojmů. V řeči dítěte se mohou objevit dlouhá rozvinutá souvětí, na což artikulační aparát dítěte ještě není dokonale vyzrálý. U dítěte se objevuje typická emocionální labilita a prudký rozvoj v řeči může způsobit právě ono fyziologické opakování, jež lze pozorovat až u osmdesáti procent dětí na světě. Na druhou stranu je důležité zmínit, že fyziologické iterace mohou být předzvěstí pravé koktavosti v případě, kdy si dítě své neplynulosti uvědomuje (Lechta, Králíková, 2011).

Dále se u dětí objevuje fyziologická dyslalie, při které dítě vyslovuje hlásky nesprávně. U tohoto fyziologického jevu není výjimkou ani malá deformace slov či vynechávání nebo nahrazování složitějších hlásek. Dítě vyslovuje téměř přesně většinu hlásek po třetím roce věku, až na obtížnější L, R, Ř a často problematické sykavky. Do tří let tedy není nutné za běžných okolností výrazně do výslovnosti zasahovat. Pokud dítě hlásky, které zatím nezvládá vyslovit, nahrazuje jinými, ale dobře provedenými, jedná se o nesprávnou výslovnost. Ve většině případů se slova postupně zdokonalují a není potřeba se výslovnosti speciálně věnovat. Pokud však výslovnost stagnuje i ve věku čtyř a půl let, je vhodné již navštívit logopeda. Vadnou výslovností u dítěte označujeme situaci, kdy nepřesná výslovnost přetrvává i v sedmi letech nebo pokud je nezávisle na věku přítomna výslovnost odlišující se od normy (Gúthová, 2009; Kutálková, 2010).

Poslední jev, o kterém je třeba se zmínit, je fyziologický dysgramatismus, pro který je typické, že dítě nepoužívá slova gramaticky správně, má problém s jejich skloňováním, časováním, a to nejčastěji přibližně do čtyř let. Jev se tedy týká především roviny morfologicko-syntaktické. V šesti letech by dítě již mělo hovořit gramaticky správně a v řeči využívat i souvětí (Peutelschmiedová, 2009; Valenta, 2014).

2.4.2 Zafixované odchylky

Nejčastějšími zafixovanými poruchami řečové komunikace v předškolním věku dítěte jsou opožděný vývoj řeči, dyslalie, vývojová dysfázie, balbuties, tumultus sermonis či elektivní mutismus. V rámci terapeutického působení je třeba spolupráce celé rodiny, logopeda i mateřské školy. Jelikož tato práce je zaměřena na logopedickou prevenci a zabývá se tedy dětmi, u kterých se vyskytují fyziologické odchylky dané vývojem, tak jsou zde jmenované poruchy pro ucelení problematiky popsány jen velice stručně. K dalšímu studiu lze využít odborných publikací citovaných v textu (Kolesová, 2016).

Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči je absence jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k věku dítěte. Může se objevit samostatně. Dítě v tomto případě nemá poškozený sluch, mluvidla ani intelekt a řeči rozumí. Jedná se tedy o primárně opožděný vývoj řeči, který nastává v případě, pokud dítě ještě po třetím roce žvatlá, komunikuje primárně pomocí pohybů a mimika a jeho řeč je nesrozumitelná. V tomto případě je zdravotní stav dítěte v pořádku a dítě nezaostává ani v jiných oblastech. Pokud je opožděný vývoj řeči průvodním znakem jiného postižení či poruchy, jedná se o sekundárně opožděný vývoj řeči. Logopedická terapie se mimo rozvoje slovní zásoby, vyjadřovacích schopností a krátkodobé verbální paměti zaměřuje na rozvoj hrubé a jemné motoriky a smyslového vnímání (Kolesová, 2016; Kutálková, 2018).

Dyslalie

Dyslalie je nesprávná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky dítě vyslovuje bezchybně. Jedná se o nejčastější poruchu výslovnosti v předškolním věku. Z etiologického hlediska lze dělit na funkční (motorickou: celková neobratnost mluvidel a senzorickou: narušení sluchové diferenciace) a orgánovou vznikající na základě orgánového poškození sluchu, CNS nebo artikulačních orgánů.

V terminologii dyslalie však stále zůstává velká nejednotnost mezi českou a zahraniční literaturou. V českých podmínkách je pro dyslalii užíváno jednotné pojmenování. V zahraniční literatuře se využívají termíny dva, a to fonetické poruchy a fonologické poruchy. Díky tomuto rozdělení může být terapie vedena efektivněji vzhledem k typu obtíží. Fonetické poruchy se vztahují ke konkrétním artikulačně-motorickým realizacím jednotlivých hlásek. Dítě nezvládnutou hlásku buď vynechá (mogilálie/eliminace) nebo nahradí (paralálie/substituce) hláskou artikulačně jednodušší. Případně může být hláska chybně vytvořena a vyslovována (distorze). Fonologické poruchy se týkají používání hlásek ve slabikách, slovech a větách. Správné použití hlásky je podmíněno osvojením si fonologických pravidel. Dítě mnohdy zvládá danou hlásku, ale neumí ji použít ve všech kombinacích. Objevuje se substituce hlásky, kterou již dítě umí vyslovit, omission (vynechávání již zvládnuté hlásky), addition (přidávání hlásky na konci slabiky či slova) (Gúthová, 2009; Kutálková, 2010).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, při kterém je zasažen vývoj kognitivních funkcí v pre-, peri-, nebo postnatálním vývojovém období. Porucha vzniká v důsledku difúzního poškození centrální nervové soustavy a kvůli tomu působí problémy v centrálním zpracování řečového signálu. Narušena je receptivní i expresivní složka řeči, a to napříč všemi rovinami. Typické jsou poruchy jazykového citu. Dítě má malou slovní zásobu a jeho celkový vývoj je nerovnoměrný. Deficity se mimo řeči objevují také v motorice, v kresbě, ve zrakovém a sluchovém vnímání, v orientaci v čase a prostoru apod. Často se u dětí objevuje také porucha krátkodobé, verbálně akustické paměti a poruchy rytmických schopností. Jedná se tedy o komplexní narušení vývoje osobnosti. Dítě má problémy verbálně komunikovat, přestože se vyvíjí v podnětném prostředí (Škodová, Jedlička, 2007; Lipnická, 2013; Kutálková, 2018).

Koktavost

Koktavost se řadí mezi těžké a komplikovaně odstranitelné poruchy řečové komunikace a asi osmdesát procent případů vzniká v předškolním věku. Koktavost se projevuje nedobrovolnými a nekontrolovatelnými dysfluencemi. které jsou zpravidla provázené nadměrnou fyzickou námahou a psychickým napětím při artikulaci (Lipnická, 2013).

3 Logopedická prevence u dětí předškolního věku

Na úvod stojí za vysvětlení obecnější a širší pojem, a to pojem logopedická intervence. Logopedická intervence je proces obsahující velký soubor činností, které logoped v rámci něj vykonává. Cílem logopedické intervence je identifikovat narušenou komunikační schopnost, tedy provést diagnostiku a na základě ní získat komplexní informace pro realizaci terapie (která slouží k eliminaci, zmírnění či alespoň částečnému překonání narušené komunikační schopnosti) a prevence, které se věnuje text níže (Lipnická, 2013; Bočková, 2016; Bytešníková, 2017).

Logopedická prevence je v podstatě osvětové působení nejen ve smyslu předcházení poruchám komunikačních schopností. Lze ji chápat i jako soubor pokynů pro optimální stimulaci vývoje řeči. U předškolních dětí byla logopedická prevence propagována již od roku 1978, kdy se o to zapříčinil profesor Sovák. Sovák doporučoval prohlubovat preventivně-výchovnou logopedickou péči především v mateřských školách a zaměřoval se i na vzdělávání pedagogů těchto škol. Logopedická prevence je aktuálně zaměřena na předcházení vzniku a zmírnění důsledků poruch řeči (Lipnická, 2013; Bočková, 2016).

V logopedické prevenci má dále zásadní význam také osvěta, která může být směřována na rodiče (formou odborných článků v časopisech, rozhovorů s odborníky na danou problematiku, formou informačních letáků apod.), ale i na výchovné pracovníky v mateřských, popřípadě základních školách. Dle odborné literatury lze logopedickou prevenci dělit na primární, sekundární a terciární a může probíhat individuálně či skupinově (Salomonová, 2007; Mlčáková, Vitásková, 2013).

Primární logopedická prevence

Primární logopedická prevence se zabývá předcházením poruch řečové komunikace v celé populaci dětí od raných období života přiměřenou stimulací v rodině a efektivní edukací v mateřské škole. Zahrnuje také eliminaci situací, jež u dítěte způsobují poruchu řečové komunikace a osvětovou a poradenskou činnost. V rámci primární logopedické prevence by měl být proveden i včasný záchyt dětí, jejichž vývoj neodpovídá normě a jejich následné doporučení k zahájení odborné intervence pod dohledem klinického logopeda. Na tomto by se měli aktivně podílet pediatři (Lipnická, 2013; Bendová, 2014b).

Primární logopedickou prevenci lze dle Lechty dělit na specifickou a nespecifickou. Nespecifická primární prevence je v podstatě podpora žádoucí formy chování, konkrétně zajištění správného mluvního vzoru dítěte v raném a předškolním věku. Spadá sem vhodná raná stimulace vývoje dítěte, která vytváří předpoklady dobrého rozvoje komunikačních dovedností. Týká se to především prevence projevů opožděného vývoje řeči, odchylek vývoje artikulačních schopností nebo rozvoje specifických poruch učení (Lechta, 2011; Lipnická, 2013; Bendová, 2014b).

Specifická logopedická prevence je zaměřena na konkrétní riziko vzniku poruchy řečové komunikace s důrazem na časté jevy v populaci. Zaměřuje se tedy především na odchylky vývoje artikulačních schopností a vznik specifických poruch učení. Příkladem takových široce využitelných programů zaměřených na riziko vzniku odchylek je například publikace Program krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazýček za zoubky od Neubauera nebo publikace Předcházíme poruchám učení od Sindelarové (Neubauer, 2018).

Sekundární logopedická prevence

Sekundární logopedická prevence se již specifikuje na rizikovou skupinu jedinců, která je mimořádně ohrožena vznikem narušené komunikační schopnosti. Jedná se o rizikové novorozence, děti s hereditárním předpokladem vzniku vady/poruchy ovlivňující vývoj řeči, o hlasové profesionály, děti vyrůstající v kojeneckých ústavech, v dětských domovech. Preventivní úsilí je zaměřeno na odhalení přítomné poruchy v řečové komunikaci či na rozvoj efektivního terapeutického programu. Zde je prostor pro iniciaci specializované vyšetření klinickým logopedem u dítěte či dospělého s podezřením na neodhalenou příčinu vývojového nebo získaného deficitu řečové komunikace. Působení klinického logopeda ovlivňuje další vývoj poruchy a cílem je odstranit, příznivě ovlivnit, případně zmírnit její projevy (Bendová, 2014b; Neubauer, 2018).

Terciární logopedická prevence

Terciární prevence je směřována na jedince, u kterých existuje narušená komunikační schopnost, tzn., že se nejedná o prevenci v pravém slova smyslu, protože dochází k prolínání preventivních opatření s terapeutickým působením logopeda. Cílem je předcházet dalšímu negativnímu vývoji vady řeči či jazyka a s tím souvisejícím dalším negativním důsledkům těchto vad a poruch v sociální i edukativně-profesní oblasti.

Snahou je, aby se problém neprohluboval a nezhoršoval. Účinnou složkou v této oblasti je mezioborová spolupráce (s pedagogy, sociálními pracovníky, střediskem rané péče, organizacemi pro pomoc zdravotně postiženým). Dalšími účinnými oblastmi může být rozvoj skupinových aktivit, svépomocných skupin, uplatňování psychoterapeutického přístupu, a to zejména při snižování sociálních a psychických následků závažných komunikačních poruch (Peutelschmiedová, 2009; Bendová, 2014b; Neubauer, 2018).

3.1 Mateřská škola a logopedická prevence

Předškolní vzdělávání je legislativně zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Dále se předškolní vzdělávání řídí vnitroresortními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a nařízením vlády. Základním kurikulárním dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, ve kterém jsou vymezeny cíle, povinný obsah, rozsah i podmínky vzdělávání. V RVP PV je vzdělávání rozděleno do pěti vzdělávacích oblastí: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Podle RVP PV si jednotlivé instituce vytváří školní vzdělávací program, na jehož základě pak pedagogové realizují výchovně-vzdělávací činnost (RVP PV, 2018).

Předškolní vzdělávání probíhá v mateřské škole. Mateřská škola je v životě většiny dětí první institucí, se kterou přicházejí do pravidelného kontaktu (mimo rodiny). Jedná se o preprimární stupeň vzdělávání, který je v České republice kromě posledního ročníku nepovinný. V těchto zařízení se zpravidla vzdělávají děti ve věku od tří do šesti let. Mateřská škola je organizačně rozdělena do tříd, které jsou uspořádány dle věku dětí a podle toho se dělí na heterogenní (děti různého věku) nebo homogenní (děti stejného věku) (Šmelová a kol., 2012; Šmelová, 2018; RVP PV, 2018).

V dnešní době je stále zvyšován důraz na socializaci dítěte s ohledem na jeho individualitu v období předškolní výchovy. Předškolní vzdělávání je v současnosti chápáno jako etapa celoživotního učení. Posláním mateřské školy je podpora rozvoje osobnosti dítěte a podílení se na jeho zdravém tělesném, rozumovém a citovém vývoji.

Záměrem mateřské školy je osvojení si základních vzorců chování a životních hodnot, jež dítě využije nejen v dalším vzdělávání, ale také v životě ve společnosti. Rozvíjeny jsou klíčové kompetence, konkrétně kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, kompetence činnostní a občanské. Pobyt dítěte v mateřské škole by měl doplňovat výchovu v rodině (Šmelová a kol., 2012; Šmelová, 2018).

Nejen rodina, ale i mateřská škola musí plnit určité základní funkce. Jednou z funkcí je funkce pečovatelská, kdy je nutné respektovat specifika dětí, a jejich vzdělávání v maximální možné míře přizpůsobovat potřebám vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním i emocionálním. U dítěte se přihlíží na jeho individualitu a je mu poskytována kvalitní podpora. Další funkcí je funkce vzdělávací. Během předškolního vzdělávání probíhá rozvoj dítěte i jeho učení a poznání. K rozvoji dítěte se využívá prožitkového a kooperativního učení a stimuluje se dětská zvídavost. Základem učebních aktivit je přirozená dětská hra. Třetí funkcí je funkce socializační, prostřednictvím které probíhá podpora vrstevnických vztahů a vztahů dítěte s dospělým. Dále jsou rozvíjeny komunikativní dovednosti, je dbáno na klidné a nekonfliktní zázemí v němž se dítě učí respektovat pravidla a žít ve společnosti druhých. Funkce integrační se snaží o lehčí uplatnitelnost jedince v okolní společnosti. Poslední funkcí je funkce personalizační, která podporuje získávání samostatnosti a individuality každého jedince (Šmelová, 2018).

Role logopeda, logopedického preventisty, pedagoga v realizaci prevence

Prevence v mateřské škole je součástí výchovně-vzdělávacího procesu, který v této instituci probíhá. Prevence je zaměřena na určité oblasti, konkrétně poruchy chování, zdraví, signály budoucích poruch učení, pohyb a také komunikační schopnosti, čemuž se věnuje právě tato práce. Logopedickou péči v resortu školství zabezpečuje legislativní dokument „Metodické doporučením č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství“. V tomto dokumentu lze podrobně nastudovat zajišťování logopedické péče u dětí a žáků, funkce a kompetence jednotlivých pracovníků, jež logopedickou péči poskytují apod. Přestože logopedická prevence patří do kompetence logopedů, v současné době se především primární logopedické prevenci v mnoha mateřských školách věnují kromě logopedů také logopedičtí preventisti, tedy absolventi kurzů logopedické prevence, nebo běžní pedagogové, kteří tento kurz neabsolvovali (Bendová, 2014b; Vašíková, Žáková, 2018).

Působení logopeda v mateřské škole je přínosné především z toho důvodu, že může dítěti, které má potíže v řeči pomoci dle jeho individuálních potřeb v prostorách, které mu jsou dobře známé a je na ně zvyklé. Rodiče z působení logopeda v mateřské škole těží také, protože logoped rodičům může vysvětlit doporučení a zprávy ze školských poradenských zařízení či od jiných odborníků. Logoped má navíc možnost spolupráce nejen s rodiči, ale také s učiteli mateřské školy. Nabízí logopedické poradenství a může pořádat i různé kurzy či konzultace. Mimo jiné provádí v rámci mateřské školy také logopedickou depistáž, tedy orientační vyšetření řeči, na jehož základě vyhledává případné narušení komunikační schopnosti. Pro práci logopeda je dobré zajistit vhodné místo, v ideálním případě samostatnou místnost vybavenou nábytkem a pomůckami (Lipnická, 2013).

Logopedičtí preventisti absolvují logopedické kurzy, aby byli schopni rozpoznat odchylky ve vývoji řeči. Logopedičtí preventisti nikdy nekopírují práci logopeda a mezi jejich hlavní úkoly patří podpora přirozeného vývoje řeči (dostatečným rozvojem slovní zásoby, porozumění, artikulační obratnosti či fonematického sluchu), preventivní působení, osvěta a poskytování informací o možnostech dostupné logopedické péče v případě potřeby. Velmi důležitá je spolupráce těchto preventistů s logopedem, díky čemuž se práce stává efektivnější (Kutálková, 2011).

Běžní učitelé mateřských škol podporují zdravý rozvoj řeči už jen tím, že jsou pro dítě mluvním vzorem. Z toho důvodu by měli používat spisovnou češtinu a komunikovat s dětmi vhodným způsobem. V jejich kompetenci je to, jaké podněty či prostředí dětem poskytují, jaké činnosti volí apod. Pokud si tento svůj vliv pedagog uvědomuje, je mu zřejmé, že je vhodné do kontaktu s dětmi zařadit především povídání, zpěv, čtení a podobné aktivity. Mezi kompetence pedagoga patří kompetence teoretické, intrapersonální (kriticky myslet a rozvážně komunikovat) a interpersonální (diskutovat o názorech, spolupracovat s ochotou, dělat kompromisy a radit se s druhými). V neposlední řadě se jedná o kompetence reflexivní, jež se týkají schopnosti zpětné vazby a určování priorit v seberozvoji (Těthalová, 2012; Lipnická, 2013).

V odborné literatuře se u jednotlivých odborníků objevuje nejednotnost týkající se výkladu kompetencí, zejména logopedických preventistů, kteří získali vzdělání prostřednictvím logopedických kurzů. Jelikož tato problematika není pro práci stěžejní, další text se jí podrobně nezabývá a věnuje se práci běžných pedagogů mateřských škol.

Rozvoj komunikačních kompetencí v pojetí RVP PV

Cílem jazykové a komunikační výchovy v RVP PV je vytváření komunikativní kompetence dětí, která je dále vymezena v podobě dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů týkajících se jazyka a řeči. V odborné literatuře se uvádí, že pro rozvoj komunikace je stěžejní oblastí oblast Dítě a jeho psychika, konkrétně její podoblast Jazyk a řeč. Tato podoblast rozvíjí schopnosti receptivní (porozumění, vnímání) i produktivní (výslovnost, mluvní projev). Činností, které pedagog může v této oblasti využívat je mnoho: artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, společná diskuze, samostatný slovní projev na dané téma, poslech čtených či vyprávěných pohádek, vyprávění toho, co dítě zažilo, recitace, dramatizace, grafické napodobování tvarů čísel, písmen, prohlížení a čtení knížek, činnosti seznamující děti se sdělovacími prostředky. Pracovníci mateřské školy by se však neměli zaměřovat jen na samotný rozvoj komunikačních kompetencí, ale měli by také průběžně orientačně zjišťovat stav dosažené úrovně v této oblasti (Bytešníková, 2012; RVP PV, 2018).

3.2 Metody a zásady logopedické prevence v mateřské škole

Při jakémkoliv snažení by měly být vždy využívány vhodné metody a dodržovány určité zásady. Stejně tak tomu je i v rámci logopedické prevence.

Metody logopedické prevence

Metoda je způsob koordinace učitelova řízeného učení a spontánního či záměrného učení dítěte za účelem dosažení cílů edukace a zvládnutí jejího obsahu. Prostřednictvím vhodně volených metod je umožněno vytvořit dítěti smysluplnou situaci, ve které získává nové zkušenosti. Je nutné dbát na to, aby dítě mělo pocit, že si hraje, nikoliv, že se učí. Právě proto by výchovně-vzdělávací metody měly mít charakter hry, která je nejen v předškolním období základem osvojování, upevňování a uplatňování jazykových a řečových schopností v mateřské škole. V rámci společných her vzniká prostor pro volnou komunikaci, dochází k uspokojování zájmů dětí. Učitel musí volit metody přiměřené věku, schopnostem a potřebám daného dítěte. Metody logopedické prevence lze dělit do tří skupin: metody podporující rozvoj slovní zásoby, metody rozvíjející správnou výslovnost a srozumitelnost řeči a metody rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a podvědomí dítěte o gramatických pravidlech jazyka.

Do první oblasti, tedy mezi metody podporující rozvoj slovní zásoby patří činnosti jako určení, ukázání či výběr pojmenovaného, pojmenování osob, předmětů, jevů, seskupování slov na základě společných znaků (podřazená, nadřazená slova), doplňování, vysvětlování či srovnávání významu, znalost zdrobnělin, stupňování přídavných jmen. Důležité je nezapomínat na zásadu názornosti.

Druhá oblast metod rozvíjejících správnou výslovnost a srozumitelnost řeči zahrnuje dechová cvičení, artikulační cvičení, intonační cvičení a odezírání, což jsou metody řečové přípravy. Dále potom zahrnuje metody řečové podpory, kam spadá napodobování zvuků, aktivity využívající rytmus a pohyb, aktivity týkající se koordinace pohybů hrubé a jemné motoriky s motorikou řečových orgánů, tvorba rýmů, hry se slovy: analýza, syntéza slov, zvukové porovnání stejně a rozdílně znějících slabik, slov.

Třetí oblast zahrnuje metody rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a povědomí o gramatických pravidlech. Do této oblasti patří činnosti jako povídání si, vyprávění, reprodukce příběhů, zpívání, tanec, činnosti dle pokynů, komentování zážitků, popis předmětů, obrázků, hraček, hádanky, říkanky, dramatizace příběhů, hraní rolí, žertování, plánování, verbální řešení problémů a také čtení dítěti či čtení s dítětem (Lipnická, 2013).

Zásady logopedické prevence

Bez dodržování níže jmenovaných zásad, nelze efektivně dosáhnout požadovaného cíle v jeho maximální možné míře. V odborné literatuře jsou mezi zásadami zmiňovány zásada komplexnosti, individuálního přístupu, včasného začátku, týmové spolupráce, imitace normálního řečového vývoje, preferování obsahové stránky řeči, sociálního aspektu, přístupu hrou či princip polysenzorického přístupu. Je třeba si uvědomovat, že dítě nelze ke komunikaci nutit. Dítě by nemělo být při projevu přerušováno a neměly by mu být vyčítány chyby v komunikaci. Vždy by mělo mít dítě dostatek času k odpovědi (Lipnická, 2013; Bendová, 2014a).

Je nutné si uvědomit, že preventivní program je primárně určen dětem v běžné populaci, s celkově dobrým vývojem schopností, případně jen s určitými odchylkami ve vývoji výslovnosti. Terapie dětí se závažnějšími poruchami vývoje řečových schopností či s poruchami vývoje hybnosti a psychomotorických schopností by měla probíhat vždy pod vedením kvalifikovaného logopeda (Bendová, 2014a; Neubauer, 2014).

Učitelé v mateřských školách by měli u dětí rozvíjet řeč postupně od úrovně, na které se dítě aktuálně nachází, poskytovat dítěti časté příležitosti ke společným hrám a činnostem s ostatními dětmi, využívat k rozvoji hry a cvičení, které jsou zábavné a atraktivní, respektovat zásadu „častěji a kratší dobu“, s dětmi by měli často zpívat, říkat říkanky, hrát hry zaměřené na rytmus, pohyb, relaxaci, rozvíjet neverbální komunikaci jakožto mimiku, gesta, pohyby těla, procvičovat artikulaci jednotlivých hlásek ve slovech, větách, procvičovat jemnou a hrubou motoriku a motoriku mluvidel, rozvíjet obsahovou stránku řeči a spontánní řečový projev dítěte. Dítě by mělo vždy být považováno za rovnocenného partnera (Kutálková, 2009; Lipnická, 2013).

Pedagog mateřské školy, který nemá patřičné vzdělání, by se neměl snažit suplovat práci logopeda, speciálního pedagoga ani psychologa. Pedagog by měl s těmito odborníky spolupracovat. Hlavním úkolem pedagoga je plánovat, realizovat a hodnotit vzdělávání dětí v oblasti komunikace (Lipnická, 2013).

3.3 Oblasti logopedické prevence v mateřské škole

V mateřských školách probíhá logopedická prevence nejčastěji v rámci kolektivních logopedických chvilek, jež realizují učitelky v čase, který dovoluje organizace školního života (zpravidla v době ranních her). Programy primární prevence jsou specifické a snaží se předejít vzniku patologických jevů a snížit pravděpodobnost jejich výskytu. Tyto programy fungují na principu pravděpodobnosti, což znamená, že nejsou všemocné. Preventivní program by měl být kontinuální proces s dlouhodobým trváním, nikoliv pouze jednorázová aktivita (Svatošová, 2011; Bytešníková, 2012; Křížová, 2017).

V rámci primární logopedické prevence se učitelé s dětmi věnují oblastem souvisejícím s rozvojem řečových kompetencí, konkrétně motorice mluvidel, správnému dýchání, jemné a hrubé motorice, grafomotorice, fonačním a artikulačním cvičením a rozvoji smyslového vnímání. Jedná se o velice rozsáhlou problematiku a níže je k ní uveden pouze stručný teoretický základ. Podrobněji se jí věnuje výzkumná část této práce.

3.3.1 Motorické schopnosti

Rozvoj řeči je propojen i s vývojem obratnosti, což znamená, že v případě narušení motoriky je narušen i vývoj řeči. U dítěte se pak objevuje také ztuhlost mluvidel (artikulačních orgánů). Aby se tedy dítě mohlo správně vyjadřovat, musí ovládat svaly obličeje a krku. Motorika navíc není důležitá jen pro správný vývoj řeči, ale i pro správný rozvoj sociálního chování a poznávacích schopností dítěte.

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost končetin a celého těla. Dítě potřebuje dostatek prostoru k posilování velkých svalových skupin a je nutné sledovat, jestli je koordinace jednotlivých pohybů správná. Z rozvoje hrubé motoriky vychází rozvoj motoriky jemné a z té pak rozvoj grafomotoriky. Vývoj hrubé motoriky je ovlivňován mnohými faktory (genetikou, výživou, pohybovou výchovou, cílenou stimulací, individuálními vlastnostmi dítěte, vyzrálostí mozku a smyslového vnímání, množstvím svalových vláken i duševním vývojem). Je nutné u dítěte podporovat především přirozené aktivity, a to jak lokomoční, nelokomoční, tak i manipulační. Mezi aktivity rozvíjející hrubou motoriku patří především aktivní chůze, chůze v rytmu, běh, přelézání, podlézání, skoky, kroužení a další pohyby hlavou, překonávání překážek, hry s míčem, vodní hry a plavání, jízda na koloběžce, na kole, házení koulí, udržování rovnováhy a další. Existuje nepřeberné množství pohybových her, v nichž se uplatňují písničky, rozpočítadla či říkanky (Bytešníková, 2012; Bezděková, 2014; Vašíková, Žáková, 2018).

Jemná motorika a grafomotorika

Jemná motorika se týká drobných svalových skupin a pro své správné fungování vyžaduje spolupráci rukou a očí. Při logopedických sezení je vhodné střídat činnosti vyžadující mluvení s různými manuálními činnostmi. Jemnou motoriku lze rozvíjet jakoukoliv manipulací s předměty, které se postupně zmenšují, čímž se manipulace s nimi stává složitější. Mezi aktivity na rozvoj jemné motoriky patří každodenní činnosti, sebeobsluha, manipulace s různými předměty, tedy rozebírání, sestavování, skládání, třídění (například přírodních materiálů), rukodělné činnosti: práce s papírem a jeho skládání, trhání, stříhání, lepení, práce s textilem či modelínou, ale také malování, kreslení, či třeba cvrnkání kuliček nebo další prstová cvičení (Kutálková, 2014; Vašíková, Žáková, 2018).

Grafomotorika je součástí jemné motoriky a psychických funkcí, jež jsou využívány při kreslení a psaní. Aby grafomotorické aktivity vzbudily u dítěte zájem, je nutné volit nápadité motivační prvky a postupovat od jednoduchých cviků ke složitějším, od velkých formátů k menším. S předškolními dětmi je třeba podporovat zdravé pracovní návyky jakožto správné držení těla, pracovního náčiní, postavení a uvolněnost ruky. Stimulace k přiměřeným grafickým projevům by měla probíhat ideálně každý den. Díky opakování se naučené činnosti zautomatizují (Bednářová, Šmardová, 2006; Těthalová, 2015).

Motorika mluvidel

Motorika mluvidel (oromotorika) je stěžejní oblastí pro výslovnost hlásek a velmi úzce souvisí s vývojem hrubé i jemné motoriky. Mnohdy se v této oblasti vyskytují problémy, a proto je nutné se v rámci logopedické prevence zaměřit na práci s mluvidly (procvičovat rty, jazyk i dolní čelist), aby u dítěte bylo dosaženo dostatečné síly a pohyblivosti, rtů, jazyka a měkkého patra, dostatečně pevného retního uzávěru a celkové síly svalstva v orofaciální oblasti (Kutálková, 2011; Bendová, 2014a).

Motorika mluvidel je podporována spíše situačně – doprovod k obrázku či situaci apod. Vždy je nutné myslet na to, aby nebyla tato cvičení přeceňována. Konkrétní cvičení musí být efektivní, smysluplné a vhodně zacílené. Průpravná cvičení hybnosti mají být důsledně vázána na artikulační hybnost a neměla by obsahovat pohybové prvky, které se v české výslovnosti nevyskytují. Zároveň by jednotlivá cvičení měla být bezprostředně vázána na následný postup úpravy percepčně-motorického vzoru konkrétní hlásky, na kterou jsou zacílena (například cvičení polohy hrotu jazyka na alveolách za horními zuby slouží k rozvoji intaktní výslovnosti hlásky L). U dětí mezi čtvrtým a šestým rokem života je třeba být důsledný a dbát na přesnou koordinaci pohybů (Neubauer, 2018).

3.3.2 Dechová a fonační cvičení

Dechová cvičení spolu s cvičením fonačním jsou zařazována na začátek logopedických chvilek a jejich účelem je koordinace dechu, hlasu a mluvy. Pro správnou mluvu je nezbytný dostatečně silný tlak vzduchu a délka výdechu, jeho pravidelnost apod. Proto je snaha v této oblasti cílena také na prohloubení fyziologicky správného výdechu i vdechu a schopnost hospodaření s dechem. Správný vdech by měl být nenápadný, tichý, volní a nikdy ne „násilný“. Výdech by měl být plynulý, nepřerušovaný a dostatečný.

Pro nácvik ovládání a síly výdechového proudu lze využít různé pomůcky jako jsou peříčka, píšťalky, flétny, foukací harmoniky apod. Je vhodné dodržovat několik zásad, a to: cvičení provádět v čisté a vyvětrané místnosti, cílit cvičení na správný výdech a vdech a na nácvik řečového dýchání, učit děti správné držení těla při nácviku nádechu, připravovat děti k nácviku řečového dýchání a cvičení kombinovat s pohybem například při chůzi, v klidném postoji, s pohybem části těla. Vhodné je věnovat se práci s hlasem a vést děti k tomu, aby se nepřekřikovaly, nepřepínaly hlas apod. (Bytešníková, 2012; Bendová, 2014a; Těthalová, 2015).

3.3.3 Sluchové vnímání

Sluch je jeden z prostředků komunikace ovlivňující rozvoj řeči a tím i abstraktního myšlení. Při rozvoji sluchového vnímání je nutné se u předškolních dětí zaměřit na rozvoj vnímání a rozlišování zvuků kolem nás, naslouchání, rozlišení figury a pozadí (například řeči od ruchu silnice), sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu (rozkládání slov na hlásky) a syntézu (skládání slov z hlásek), sluchovou paměť (uchování a vybavení si informací), vnímání rytmu, smysl pro melodii, tempo řeči. Sluchové rozlišování je důležité nejen pro vývoj řeči a výslovnosti, ale i pro psaní a čtení. Mezi stěžejní aktivity patří zpěv či říkadla, která nám poskytují právě propojení rytmu, řeči a pohybu. Rozvoj fonematické diferenciace předchází složitějšímu úkolu, sluchové analýze a syntéze. jež rozvíjíme prostřednictvím rytmizace. Dítě nejprve člení slova na slabiky a kolem pěti let začíná vydělovat jednotlivé hlásky (Těthalová, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015).

Fonematický sluch

Fonematický sluch je velice důležitý pro rozvoj řeči, a proto je nutné u dětí v předškolním věku této schopnosti věnovat dostatečnou pozornost. Dítě díky fonematickému sluchu dokáže rozpoznat jednotlivé hlásky řeči, jež mohou rozlišovat význam slov. Mezi aktivity, které dítěti v rozvoji napomáhají patří rozpoznávání stejných a podobných zvuků a hluků či rozlišování zvuku a ticha, hlasitosti konkrétního zvuku, výšky či jeho délky. Dalšími aktivitami je například vytleskávání slov po slabikách, vymýšlení slov na poslední slabiku předešlého slova K rozvoji fonematického sluchu pomáhají básničky, říkadla, rytmizace, zpěv, ale důležitý je především běžný rozhovor (Kutálková, 2014; Bednářová, Šmardová, 2015).

3.3.4 Zrakové vnímání

Dobré zrakové vnímání je předpokladem nejen ke zvládnutí čtení a psaní, ale i k rozvoji mluvného projevu dítěte, protože zrak upevňuje sluchové vjemy. Odezírání, artikulace, mimika či gestikulace jsou využity jako doplňky sluchového vnímání řeči. Zrak kontroluje nejen mluvidla jiných osob, ale i ta vlastní. Navíc díky zrakovému vnímání je získáváno až devadesát procent informací z okolního světa. Pokud se ve zrakovém vnímání objevují nějaké nepřesnosti, mohou být následkem nedostatků ve vývoji výslovnosti a dítě pak artikulační pohyby nenapodobuje správně. Dítě by mělo zvládnout vnímat barvy a ovládat dovednosti jako rozlišení figury a pozadí, rozlišení detailů a polohy předmětů, zrakovou analýzu (rozklad celku na části) a syntézu (skládání částí v celek), záměrné vedení očních pohybů, vizuomotorickou koordinaci a zrakovou paměť. Mezi materiály, které rozvíjí zrakové vnímání patří hračky s otvory, kam se prostrkávají předměty. Dále jsou to aktivity jako stříhání, skládání obrázků, puzzle, pexeso, domina, třídění předmětů dle daného pravidla, hledání hraček nebo předmětů dle určitého popisu, hledání rozdílů, hledání obrazců, které se překrývají, dokreslování obrázků apod. (Kutálková, 2014; Bendová, 2014a; Bednářová, Šmardová, 2015).

3.3.5 Rozvoj řeči a jazyka

Během logopedické prevence se učitelé mateřských škol zaměřují také na rozvoj řeči a jazyka ve všech jazykových rovinách. Rozvíjí se receptivní (naslouchání, porozumění) i produktivní (rozvoj slovní zásoby, správné a plynulé vyjadřování) složka řeči. Dítě se učí kulturně společenské návyky, navazování kontaktu s novými dětmi i dospělými. Rozumění řeči lze rozvíjet prostřednictvím pokynů, kdy má dítě umístit někam předmět či rekvizitu. Slovní zásobu lze rozvíjet pomocí tematicky zaměřených okruhů a her se slovy (protiklady, synonyma, přirovnání, hledání rýmu, významu, slov začínajících na stejnou hlásku). Vhodná je podpora vyjadřovacích schopností vymýšlením příběhů, vyprávěním, popisem dějových posloupností (Bendová, 2014a; Vašíková, Žáková, 2018).

4 Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání

V rámci mateřských škol je věnována pozornost nespecifické primární logopedické prevenci, která je součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Touto oblastí se také zabývá tato práce, a především pak právě tato praktická část. Činnosti nespecifické primární logopedické prevence, jak bylo zmíněno výše, se zaměřují na oblast rozvoje hrubé motoriky, jemné motoriky, koordinace pohybů, oromotoriky, zrakového a sluchového vnímání a komunikačních kompetencí na úrovni všech jazykových rovin. I přes osvětu a v poslední době také kladení většího důrazu na logopedickou prevenci, poruch řečové komunikace v populaci přibývá. Důsledkem toho se zvyšuje míra tolerance společnosti k narušené komunikační schopnosti, čímž se posouvá i výslovnostní norma.

Autorka diplomové práce (dále jen DP) se proto rozhodla zpracovat téma logopedické prevence v předškolním vzdělávání ve své diplomové práci a nabídnout prostřednictvím stimulačního programu podporu konkrétní běžné mateřské škole, ve které logopedická prevence dosud cíleně a pravidelně neprobíhá. Práce je strukturována tak, aby na základě zpracovaných odborných poznatků motivovala rodiče, učitele a případně další odborníky ke vzájemné spolupráci v této oblasti, případně jim dávala návod, jak s dětmi v této oblasti pracovat. Zpracovaný program je využitelný i pro další instituce předškolního vzdělávání.

4.1 Definiční vymezení cílů a výzkumných otázek empirické části

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je, jak z výše uvedeného vyplývá, vytvoření stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v mateřské škole a zároveň kvalitativní zhodnocení jeho přínosu pro intaktní vývoj artikulace u předškolních dětí v běžné mateřské škole. Autorka DP předpokládá na základě poznatků z odborné literatury zlepšení artikulačních a dalších řečových dovedností u dětí v předškolním věku.

Na základě výše uvedeného byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Zlepšily se artikulační a další řečové dovednosti konkrétních dětí po aplikaci stimulačního programu oproti vstupnímu vyšetření? Jak?
- Je navržený stimulační program přínosný a využitelný v klinické praxi?

4.2 Charakteristika průběhu realizace výzkumného šetření

Před počátkem tvorby stimulačního programu a jeho ověřování byla nastudována a analyzována dostupná odborná literatura a další odborné prameny týkající se dané problematiky. Na základě toho byla zpracována teoretická část práce a také získány a prohloubeny důležité znalosti pro následné cílevědomé zpracovávání materiálu využitelného jako podpora logopedické prevence. Po této fázi následovalo v červnu 2019 zkontaktování domluveného zařízení, konkrétně Mateřské školy Rubešova v Hlinsku.

Následující čas, tedy období od června do srpna roku 2019, byl věnován poctivé tvorbě stimulačního materiálu pro děti předškolního věku. U dětí tvořících výzkumný vzorek autorka DP provedla na začátku října roku 2019 vstupní vyšetření, na jehož základě byla připravována a plánována další setkání s dětmi. Jednotlivá sezení byla zacílena na rozvoj a podporu konkrétních dovedností tak, jak bylo navrženo ve vytvořeném stimulačním programu. Prostřednictvím tohoto setkávání byl materiál u cílové skupiny dětí ověřován. Na závěr výzkumu byla u dětí provedena výstupní analýza, na jejímž základě bylo vyhodnoceno naplnění cíle diplomové práce a zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

4.3 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo, jak již bylo zmíněno, v Mateřské škole Rubešova v Hlinsku. V červnu roku 2019 autorka DP zkontaktovala toto, již dopředu sjednané, pracoviště. Na základě ústní domluvy s ředitelem Mgr. Janem Novotným byla stanovena konkrétní podoba spolupráce na ověřování vytvořeného stimulačního materiálu – konkrétní třída, časové možnosti mateřské školy, informované souhlasy pro rodiče dětí apod.

Mateřská škola Rubešova v Hlinsku je mateřskou školou pavilónového typu a tvoří ji tři jednopatrové budovy. V každém pavilónu sídlí dvě třídy. Jednotlivé pavilóny jsou vzájemně propojeny spojovací chodbou a hospodářskou budovou, kde se nachází školní jídelna a od roku 2014 také třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízena dle aktuálního znění školského zákona. V současné době je kapacita mateřské školy 170 dětí. Školní vzdělávací program „Rok na Vysočině“ je vhodně situován do prostředí města Hlinska a okolí mateřské školy. Nedaleké zahrádkářské kolonie, Ratajské rybníky či blízký les napomáhají s naplňováním jeho cílů (Mateřská škola Rubešova, 2016).

Mateřská škola Rubešova vznikla spojením dvou původně samostatných hlineckých mateřských škol. Momentálně má tedy své odloučené pracoviště – Mateřská škola Milíčova. Odloučené pracoviště je umístěno v jednopatrové budově. V současné době jsou zde provozovány dvě třídy s celkovou kapacitou 50 dětí. Pracoviště má i vlastní jídelnu. Toto pracoviště má také velmi příjemné okolní prostředí – nachází se v blízkosti Betléma, což je historická roubená zástavba města, v blízkosti parků, lesů, lyžařského areálu či zahrádkářské kolonie (Mateřská škola Rubešova, 2016).

4.4 Specifikace výzkumného vzorku empirické části

Skutil ve své publikaci uvádí tři možnosti výběru osob pro kvalitativní výzkum. První možností je výběr záměrný, který musí odpovídat cíli výzkumu. Dále je to postupný výběr, u kterého se rozhodnutí neuskutečňuje najednou ale jednotlivé osoby jsou vybírány postupně s ohledem na mnoho skutečností. Třetí možností je výběr postavený na ochotě participantů účastnit se výzkumu (Skutil, 2011).

Výzkumný vzorek pro tuto práci byl vybírán záměrně, a to ve spolupráci s ředitelem mateřské školy Mgr. Janem Novotným a s učitelkami zvolené třídy, tedy Mgr. Nikolou Muchovou a Marií Spáčilovou. Třída, ze které byly děti vybrány, je dle věku heterogenní. Původně tvořilo výzkumný vzorek pět dětí předškolního věku. Vzhledem k několika skutečnostem nakonec výzkumný vzorek sestával pouze ze tří dětí. Důvodem byly především časté nemoci a nepravidelná docházka jednotlivých dětí. Autorka DP byla v mateřské škole na tuto skutečnost předem upozorněna. V následující tabulce je zaznamenán přehled základních informací o dětech k začátku výzkumného šetření.

Tabulka 3 – Výzkumný vzorek

Pohlaví	Datum narození	Věk	Logopedická péče
chlapec (Petr)	červenec 2014	5 let, 2 měsíce	ne
chlapec (Pavel)	leden 2014	5 let, 8 měsíců	ne
dívka (Lucie)	červen 2014	5 let, 3 měsíce	ne

4.5 Metodologie empirické části diplomové práce

Diplomová práce má podobu kvalitativního výzkumného šetření. Výzkum probíhal za využití analýzy odborných pramenů a literatury a metody pozorování. Na základě pozorování byla vyhodnocena efektivita a přínos vytvořeného stimulačního programu, jinými slovy, zda byl naplněn stanovený cíl diplomové práce.

Kvalitativní výzkum zahrnuje přístupy, které neslouží ke kvantifikaci dat, ale naopak k jejich podrobné analýze. Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum pouze jako doplněk tradičních kvantitativních výzkumných metod. Kvalitativní výzkum si však postupně právem získal rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. K využití tohoto typu výzkumného šetření je třeba dobré orientace ve zkoumané problematice. Pro kvalitativní výzkum je charakteristický dlouhodobý a intenzivní kontakt s terénem nebo situací, snaha o získání jednotného pohledu na předmět studie, na jeho kontextovou logiku a využití nižšího počtu standardizovaných metod získávání dat. V interpretaci dat se nesmí vynechávat nic, co by mohlo objasnit situaci a vztahy (Hendl, 2016).

Mezi nejčastěji využívané kvalitativní metody patří zisk informací pomocí sběru a studia dokumentů a odborných textů, pozorování a rozhovor. Mnohdy se k naplnění cílů využívá podrobného přepisu terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografií, deníků, audiozáznamů apod. Mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu patří především získání podrobného popisu a vhledu do zkoumané problematiky v přirozeném prostředí. Z výše zmíněného plyne, že kvalitativní výzkum je časově náročnější pro sběr dat i pro jejich vyhodnocování. Díky tomu však tento typ výzkumu zahrnuje komplexní pohled na danou problematiku. Cílem je přiblížit chování a reakce lidí v daném prostředí. Výzkumník se soustředí na subjektivní svět těchto osob, a proto je nejlepším nástrojem zkoumání vlastní podložený úsudek a zkušenosti výzkumníka (Gavora, 2010; Hendl, 2016).

Analýza odborných pramenů a literatury

V kvalitativně zaměřených výzkumech je pro doplnění údajů používána metoda analýzy produktů, které vytvořil člověk, tedy odborných dokumentů. Díky tomu se výzkumná data stávají bohatšími a všestrannějšími. Za odborné prameny lze považovat materiály zachycené v psané či tištěné podobě, ale i filmové či audiovizuální záznamy. Při rozboru pramenů je nutné brát vždy na zřetel jejich věrohodnost (Gavora, 2010).

Metoda pozorování

Pozorování je nejtypičtější metodou sběru dat v kvalitativně zaměřeném výzkumu. Podstata pozorování spočívá ve sledování činnosti lidí a následného zaznamenávání, analyzování a vyhodnocování získaných dat. Lze jej uplatnit v nejrůznějších situacích. U kvalitativního výzkumu se téměř vždy používá pozorování nestrukturované, tedy takové, které má stanoven pouze cíl a prostředí, ve kterém se uskutečňuje. Pokud výzkumník není dopředu vázán vytvořeným systémem pozorovacích kategorií (jako je tomu u pozorování strukturovaného), může pracovat otevřeně a ke zkoumanému problému přistupovat pružným tvůrčím způsobem. Díky tomu je možné objevit nové méně známé skutečnosti a nepředpokládané souvislosti. Takový způsob pozorování však klade na výzkumníka vyšší nároky v podobě větších požadavků na vnímavost a jeho dovednosti (Gavora, 2010; Ochrana, 2019).

Hlavním cílem pozorování v kvalitativním výzkumu je objevit ve zkoumané realitě nové skutečnosti. Proto je třeba být pro tuto situaci dostatečně otevřený a nezahleděný do známých dosavadních stereotypů, které jsou v daném prostředí a v dané problematice nastaveny. Vždy je však důležité, aby pozorovatel věděl, na co se má při pozorování soustředit a vcházel tedy do situace, kterou má pozorovat, připraven. Mezi základní vlastnosti pozorování v kvalitativním výzkumu patří deskriptivnost, tedy přesný, výstižný a rozsáhlý popis; holističnost, což je snaha zachytit zkoumané prostředí a lidi v něm komplexně s ohledem na dané zacílení výzkumu; induktivnost neboli vznik interpretace na základě sesbíraných a zpracovaných dat; či nepředpojatost k pozorované problematice (Gavora, 2010; Ochrana, 2019).

Délka, intenzita a frekvence pozorování závisí především na cíli výzkumu. S ohledem na cíl této diplomové práce byla zvolena metoda přímého krátkodobého pozorování. Krátkodobé pozorování znamená sledování jednotlivých časově krátkých procesů, v tomto případě tedy běžných činností dětí v mateřské škole a jednotlivých sezení s dětmi. I z tohoto důvodu slouží tato kvalitativní metoda spíše jako pomocný přístup k ověření efektivnosti stimulačního programu. Během pozorování si autorka DP dělala podrobné poznámky, které poté analyzovala a vyhodnocovala. Hlavní data však získává na základě provedeného vstupního a výstupního šetření (Gavora, 2010).

4.6 Charakteristika stimulačního programu

V teoretické části byl přiblížen průběh logopedické prevence v mateřských školách u dětí s intaktním vývojem řečových schopností případně fyziologickými odchylkami artikulačních schopností s ohledem na doporučované metody a zásady práce. Dále byly stručně specifikovány oblasti, na které se primární logopedická prevence v mateřské škole zaměřuje. Na tomto místě text plynule navazuje na teoretickou část zpracovaným postupem při tvorbě konkrétního stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v běžné mateřské škole. Program v kroužkové vazbě tvoří volnou přílohu této diplomové práce pro možnost jeho následného praktického využití v prostředí předškolních vzdělávacích institucí, ale také například v rodinách.

Tvořený stimulační program pro podporu logopedické prevence je v oblasti rozvoje řeči zaměřen na hlásky, které nejčastěji podléhají chybné artikulaci, konkrétně tupé i ostré sykavky, vibranty a hlásku L. Hlásky byly vybrány nejen na základě toho, že patří mezi nejčastější chybně artikulované hlásky, ale také na základě vstupního vyšetření u vybraného vzorku dětí. Samozřejmě by stálo za to následně program rozšířit i na ostatní skupiny hlásek. Kromě řečových dovedností se program zaměřuje na motorické dovednosti, smyslové vnímání a celkový rozvoj dítěte. Program je primárně určen dětem v období mezi pátým a šestým rokem života, ale některé jeho části lze s drobnými obměnami použít i u mladších dětí, což vždy záleží na uvážení kompetentní osoby, která dítě dobře zná.

Symbolický rámec stimulačního programu

V praxi začíná být ve větší míře věnován prostor vzniku nových publikací, materiálů a pomůcek využitelných nejen v logopedické prevenci, ale v logopedické intervenci jako celku. Ne všechny materiály však naplňují cíle, které by měly splňovat, aby byly využitelné v praxi. Některé materiály se také nesetkávají se zájmem dětí, jelikož pro ně nejsou dostatečně motivační a atraktivní. Autorka DP se proto na úvod tvorby stimulačního programu zamýšlela především nad jeho symbolickým rámcem tak, aby byl pro děti dostatečně zajímavý. Symbolický rámec je jeden z nejdůležitějších motivačních prvků k dětské činnosti (ke hrám, k práci s různými materiály apod.).

Autorka DP je od první třídy aktivním členem skautské organizace, kde se přibližně od 14 let věnuje přípravě programu pro děti různých věkových kategorií (pravidelné týdenní schůzky, víkendové výpravy, čtrnáctidenní tábor) a velmi dobře si uvědomuje účinnost využití symbolického rámce ve své činnosti. Symbolický rámec je v podstatě jakýsi „obal“ programu, který mu dodává atraktivitu a podporuje naplnění jeho vytyčených cílů. Dává prostým jednoduchým věcem a činnostem další rozměr, díky čemuž motivuje k tomu, aby jim cílová skupina věnovala pozornost. Symbolický rámec by měl vždy tématem odpovídat věkové kategorii a měl by být pro děti zajímavý.

Děti předškolního věku mají obecně velmi rády zvířata. Učí se poznávat zvuky, kterými se zvířata dorozumívají, učí se názvy jejich mláďat, způsob a místo jejich života. Právě proto bylo rozhodnuto stimulační program zaobalit do symbolického rámce o zvířatech a nazvala jej „Dětské hrátky se zvířátky“. Pro každou oblast je zvoleno jedno zvíře, které dítě provází jednotlivými úkoly, motivuje ho k činnosti a podporuje ho v ní. Symbolický rámec je podpořen ilustracemi a slovem v samotném programu, ale také vyrobenými prstovými maňásky, se kterými se dítě během průběhu práce s programem seznamuje. Prstoví maňásci jsou také aktivně využívány k činnosti. Podrobněji bude využití symbolického rámce popsáno dále v textu.

Jednotlivé oblasti stimulačního programu

Stimulační program je tvořen převážně obrazovým materiálem, který je doplněn stručným textem sloužícím jako opora a vysvětlení jednotlivých úkolů a aktivit. Všechna cvičení jsou zkompletována do jednoho pracovního sešitu, který je strukturován tak, aby byl dostupný širší veřejnosti. Byla zvolena kombinace barevného i černobílého zpracování, aby bylo možné z materiálu kopírovat a šířit jej k dalším dětem. S materiálem je tedy nutné před jeho využitím dále pracovat, protože obsahuje různé obrázky, pracovní listy apod., které je mnohdy třeba upravit (vystříhat případně zalaminovat). V pracovním sešitě jsou zaznamenány instrukce a typy pro práci s jednotlivými materiály. Slova, která materiál obsahuje, volila autorka DP s ohledem na věk a zájmy cílové skupiny dětí. V materiálu jsou kombinovány vlastnoručně malované ilustrace s existujícími obrázky tak, aby měly pro děti motivační charakter a byly poutavé a atraktivní.

Stimulační program je na základě výše zmíněného rozdělen do šesti oblastí: „Pohyb a tvoření s pejskem Alíkem“, „Kreslení s kozou Rózou“, „Dívání se s kravičkou Emičkou“, „Poslouchání s ovečkou Aničkou“, „Povídání si s kočičkou Lízou“ a „Hraní si s prasátkem Edou“. Do každé oblasti je dítě uvedeno první ilustrační stránkou, která obsahuje básničku týkající se dané problematiky a obrázek zvířete, se kterým bude dítě úkoly plnit. Zároveň si autorka DP, jak už bylo zmíněno, pro posílení motivačního charakteru stimulačního programu, vytvořila prstové maňásky zvířátek. Dítě tedy není motivováno jen obrázkem na papíře, ale také hračkou. Před začátkem práce v kterékoliv oblasti tedy dítě dostane prstového maňáska do ruky a může se s ním přivítat. V dané oblasti je vždy uveden návod a typy, jak s konkrétními úkoly pracovat. V následujícím textu je popsán obsah jednotlivých oblastí. Bližší popis aktivit je uveden v materiálu.

A) POHYB A TVOŘENÍ S PEJSKEM ALÍKEM

První oblastí je oblast pohybu, která je zaměřena na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Dítě je do plnění této oblasti motivováno básničkou: „Pojď si se mnou zatleskat, zadupat i zaskákat. Něco pěkného si vytvořit, pejska Alíka v tom podpořit.“ Tato část je zaměřena spíše na úkoly s reálným pohybem a reálnými předměty. Je pojata spíše jako soubor námětů činností, které vycházejí z odborné literatury případně ze zkušeností samotné autorky DP. V mateřských školách, i v té hlinecké, se většinou s pohybem a rukodělnými činnostmi pracuje naprosto běžně, proto tato část programu má spíše doplňující charakter.

Mezi aktivity rozvíjející jemnou a hrubou motoriku je v programu zařazena aktivita „Napodobuj zvířátka!“ (napodobování chůze a zvuků různých zvířat), „Hýbej se, jak slyšíš!“ (hýbání se do rytmu slyšených zvuků, hudby v různém tempu a různé hlasitosti), „Překážková dráha“ (překonávání různých překážek – dřepy, skákání přes švihadlo, slalom mezi kuželkami, chůze po čáře, skákání po jedné a druhé noze, přeskočení nízké překážky, podlezení překážky, skákání panáka, shazování kuželek apod.), „Bomba“ (pohybová reakce na daný pokyn) a „Hmatová hra“ (poznávání předmětů na základě hmatu). Jako další aktivity jsou navrženy hry s míčem, navlékání korálků, stavění věže z kostek, ze stavebnice, sběr rozsypaných korálků, rozházených lístečků, tvoření ze zažehlovacích korálků a různorodé rukodělné práce (trhání, stříhání, lepení, skládání, kreslení).

B) KRESLENÍ S KOZOU RÓZOU

V této oblasti je materiál zaměřen na rozvoj grafomotorických dovedností. Dítě do plnění oblasti motivuje následující básnička: „Pojďte si děti malovat, s kozou Rózou se radovat. Začneme spolu hezky od začátku, nakreslíme si i něco na památku.“ Během plnění grafomotorických cvičení je dobré u dítěte pozorovat úchop tužky, způsob sezení, jeho pečlivost při plnění jednotlivých úkolů a ochotu k plnění úkolů.

V této části dítě plní čtyři typy úkolů, a to „Vybarvi mě!“ (vybarvování obrázku dle předem zadaných instrukcí), „Dokresli mě!“ (dokreslování obrázků s podporou tečkované čáry, bez podpory) „Najdi cestu (bludiště)“. Tyto aktivity rozvíjejí také zrakové vnímání, představivost a fantazii.

C) DÍVÁNÍ SE S KRAVIČKOU EMIČKOU

Třetí oblast je věnována rozvoji zrakového vnímání. Dítě je do plnění této oblasti motivováno básničkou: „S kravičkou Emičkou se dívej, rozdíly na obrázcích hlídej. Tvary i barvy poznávej! Radost svou potom rozdávej.“ Na tomto místě jsou v materiálu popsána cvičení a aktivity, která se primárně zaměřují na rozvoj dovednosti zrakového vnímání. Je nutné si však uvědomit, že tato dovednost je rozvíjena i v mnoha dalších aktivitách. Stejně tak je tomu i v tomto programu. Dítě musí využívat dovednost zrakového vnímání napříč dalšími aktivitami v rámci celého materiálu.

Mezi aktivitami v této části lze najít tyto: „Puzzle“ (skládání papírových puzzle), „Stejný nebo jiný?“ (hledání obrázků stejných tvarů, velikostí, barev, hledání a poznávání stejných obrázků, odlišení obrázku, který do dané skupiny obrázků nepatří), „Co je jinak?“ (hledání rozdílů), „Figura a pozadí“ (přiřazování obrázků k jejich stínům), „Zraková paměť“ (seřazení nebo přiřazování obrázků či reálných předmětů), „Ve skutečnosti jako na obrázku“ (přiřazování obrázků k reálným předmětům) či „Co zmizelo?“ (odhalení předmětu, který zmizel).

D) POSLOUCHÁNÍ S OVEČKOU ANIČKOU

Tato část programu je věnována také smyslovému vnímání, konkrétně sluchovému. Dítě je na úvod této oblasti motivováno básničkou: „Ovečka Anička to slyší, v čem se zvuky a slova liší. Jestli to chceš taky slyšet, můžeš to s ní teďka zkoušet.“ Stejně jako u předešlé oblasti zrakového vnímání, dovednost sluchového vnímání musí dítě využívat nejen v této oblasti, která je především zaměřena na její rozvoj, ale napříč rozličnými aktivitami v celém materiálu.

Úkoly a aktivity jsou následující „Poznej zvuk!“ (sluchová diferenciace onomatopoií), „Najdi dvojici!“ (sluchové pexeso), „Jak mluví zvířátka?“ (rozlišování zvuků zvířat, napodobování zvuků zvířat), „Kde bydlím?“ (třízení slov na základě sluchové diferenciace zvukově podobných hlásek), „Kolikrát?“ (vytleskávání slov na základě počtu slabik), „Sluchová paměť“ (seřazení obrázků podle toho, jak byly předříkávány), či „Kompot“ (skupinová aktivita, při které si děti mění místa podle toho, co představují).

E) POVÍDÁNÍ SI S KOČIČKOU LÍZOU

V této oblasti se program věnuje rozvoji řeči. Je to stěžejní a nejrozsáhlejší část programu. Dítě je k plnění aktivit v této části motivováno následující básničkou: „Kočičce Líze vyprávěj, nová slůvka s ní poznávej. Společně si povídáme, zábavu si užíváme. “ Aktivity jsou zaměřeny především na pojmenování jednotlivých slov, cílený a spontánní řečový projev. Jednotlivé aktivity slouží k rozšiřování slovní zásoby, spojování pojmu s obsahem daného slova, samostatný spontánní řečový projev a v neposlední řadě procvičování správné artikulace. Využití jednotlivých materiálů je variabilní a lze jej použít ještě mnoha jinými dalšími způsoby.

V tomto stimulačním programu jsou zahrnuty následující aktivity: „Pojmenuj!“ (rozumění a pojmenování onomatopoií, jednoduchých i složitějších obrázků, což vede k rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby), „Kolik?“ (určování počtu předmětů na obrázků a využití množného čísla v řeči), „Skupinky slov!“ (zařazování obrázků dle instrukcí do správných kategorií), „Jak se jmenuji?“ (určování hlásky, na kterou slova začínají a vymýšlení dalších takových slov) a zejména pak samostatný mluvní projev dítěte na podkladě rozhovorů, popisu obrázků.

F) HRANÍ SI S PRASÁTKEM EDOU

Poslední oblastí jsou hry, které rozvíjejí u dítěte více oblastí současně, v čemž autorka DP vnímá veliký přínos. Navíc hry jako takové jsou přirozenou a oblíbenou součástí běžných aktivit dítěte předškolního věku, a proto mají v tomto stimulačním programu motivační charakter prohlubující chuť dítěte spolupracovat. Dítě je do plnění aktivit této oblasti vtáhnuto básničkou: „S prasátkem Edou já se nenudím, společně s ním své smysly probudím. Ukážu mu svůj postřeh a paměť, budeme se s prasátkem předhánět. Kdo si hraje ten nezlobí, to přece každé dítě ví.“

Pro dítě jsou v materiálu připraveny čtyři hry, konkrétně „Najdeš mě?“ (pexeso), „Víš, kam patřím?“ (domino), „Postřeh!“ (na motivy hry Dobble) a „Hýbej se!“ (pohybová hra). Pexeso a domino jsou hry, které u dětí rozvíjejí jemnou motoriku a zrakové vnímání, dále prohlubují aktivní i pasivní slovní zásobu a podílí se na procvičování správné artikulace jednotlivých hlásek. Pomůcky, které jsou k těmto hrám vytvořeny jsou využitelné i k dalším variabilním úkolům – vždy záleží na kreativitě odborníka, který je ke své práci využívá. Hra Postřeh! (vytvořená na motivy známé hry Dobble) je zaměřena na rozvíjení postřehu, reflexů, logického myšlení, soustředění a rychlého rozhodování, jak napovídá sám název hry. Hra Hýbej se! je zaměřena především na hrubou motoriku. Dítě spolu s učitelem (rodičem apod.) prochází hracím polem a plní pohybové úkoly. Podrobná pravidla jednotlivých her jsou popsána přímo ve stimulačním programu.

5 Dětské hrátky se zvířátky

Tato kapitola se zaměřuje na ověřování navrženého stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v praxi. Nejprve je uveden časový průběh a konkrétní podoba výzkumného šetření. Následně jsou v kapitole prezentována data získaná výzkumným šetřením. V další části jsou porovnány výsledky vstupního a výstupního šetření. Na závěr jsou na základě tohoto porovnání zodpovězeny výzkumné otázky a zhodnoceno naplnění vymezeného cíle práce.

5.1 Průběh a realizace výzkumného šetření

Na základě domluvené spolupráce probíhalo ověřování vytvořeného návrhu stimulačního programu u třech dětí předškolního věku navštěvujících Mateřskou školu Rubešova v Hlinsku. S realizací výzkumného šetření museli nejprve souhlasit zákonní zástupci dětí. Znění informovaného souhlasu je uvedeno v příloze A této práce. Další podmínkou účasti byla nepřítomnost zafixovaných vývojových odchylek artikulace.

Rodiče se zapojením svých dětí do výzkumu souhlasili, na základě čehož mohlo být zahájeno ověřování efektivnosti zpracovaného materiálu, který byl tvořen přibližně od června do srpna roku 2019. Na začátku října byla provedena vstupní diagnostika, ke které byl využit soubor Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí od Škodové a kolektivu (příloha B). Následně bylo provedeno vstupní vyšetření řečových dovedností, k čemuž byl využit Test pro vyšetření řeči od Truhlářové v modifikované podobě za využití vlastního obrazového materiálu (příloha C). Na základě vstupního šetření bylo realizováno plánování náplně jednotlivých setkání s dětmi.

Samotná práce s dětmi za využití navrženého stimulačního programu probíhala v průběhu měsíce října a listopadu roku 2019. Setkání byla strukturována do pravidelných dvaceti až třicetiminutových sezení. Doba jednotlivých setkání se lišila v závislosti na aktuálním rozpoložení dětí a jejich ochotě spolupracovat. Sezení probíhala většinou dvakrát týdně na základě individuální domluvy s učitelkami mateřské školy. Dny byly vybrány v závislosti na běžných aktivitách a činnostech (pravidelné bruslení, výlety apod.). Sezení byla situována mezi ranní svačinu a dopolední vycházku, tedy v čase mezi 8:30 a 10:00.

S každým dítětem proběhlo dvanáct jednotlivých sezení a byla realizovaná formou individuální terapie v oddělené místnosti. Místnost byla tichá, a tedy vhodně využitelná pro práci s dětmi. Byla zvolena individuální terapie, a to především z toho důvodu, aby byly děti při takto častém setkávání dostatečně soustředěné a nerozptylované přítomností dalších dětí.

Na konci listopadu bylo provedeno výstupní šetření prostřednictvím totožného testu jako vyšetření vstupní, tedy Testu pro vyšetření řeči. Výsledky vstupního a výstupního šetření autorka DP porovnává a specifikuje v podkapitole Prezentace dat získaných výzkumných šetření. Na základě těchto výsledků je zhodnoceno naplnění hlavního cíle práce a jsou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

5.1.1 Testové materiály

V této části je uveden ještě stručný přehled informací o testových materiálech, které byly využity ke vstupnímu a výstupnímu šetření.

Hodnocení fonematického sluchu

Test Hodnocení fonematického sluchu je standardizovaným testem určeným pro vyšetření fonematického sluchu, tedy diferenciaci distinktivních rysů hlásek u dětí předškolního věku. Pokud má být dosaženo fonologických realizací, musí se dítě nejprve naučit vnímat a uvědomovat si význam distinktivních rysů hlásek, což jsou zvukové rozdíly, které se v daném jazyce využívají k rozlišení různých jazykových projevů nebo jejich částí.

Test obsahuje sadu šedesáti karet. Na každé z karet je nad sebou vyobrazena dvojice obrázků, jejichž název je zvukově podobný, ale významově odlišný. Dvojice pojmů se liší vždy jednou hláskou (distinktivním rysem), tj. její artikulační a akustickou vlastností. Slova byla pro zpracování testu vybírána tak, aby byla známá dětem již od tří let věku a aby bylo možné jej jednoznačně vyobrazit dostatečně konkrétním obrázkem.

Test obsahuje čtyři subtesty, konkétně znělost-neznělost, kontinuálnost-nekontinuálnost, nosovost-nenosovost a kompaktnost-difuznost. Dítě postupně poslouchá všech 120 slov a jeho úkolem je vždy ukázat to slovo z dvojice, které právě slyšelo. Dítě získává za správnou odpověď jeden bod, za špatnou nula. V každém subtestu lze získat 30 bodů.

Pro každý subtest je také stanoven minimální bodový zisk, kterého je potřeba v dané oblasti dosáhnout. Po sečtení bodů z jednotlivých subtestů je zhodnocen celkový dosažený výsledek, jehož maximální hodnota je 120 bodů. Pásmo normy se pohybuje od 99 do 120 bodů. Hodnoty, které jsou pod 99 bodů jsou považovány za patologické. Pro potřeby této práce bylo použito zpracování testu bez magnetofonové nahrávky. Autorka DP práce dětem jednotlivá slova zřetelně a dostatečně nahlas vyslovovala podle předlohy (pořadí jednotlivých slov). Ostatní podmínky pro provedení i vyhodnocení testu byly dodrženy.

Test pro vyšetření řeči

Soubor pro orientační vyšetření řeči je v podstatě obrázkový materiál pomyslně se skládající ze dvou částí. V první části je vyšetřena správná artikulace samohlásek i souhlásek na základě obrázků. Test obsahuje pro každou hlásku obrázky, v jejichž názvu je daná hláska na začátku, uprostřed a na konci slova (kromě znělých souhlásek). V této části je hodnocen i stav diferenciace sykavek a kvalita artikulace jako celku.

V druhé části je prostor věnován popisu obrázků od jednoduchých k těm složitějším. Jednoduché obrázky zobrazují konkrétní činnosti. Následují tzv. dějové či pohádkové posloupnosti, tedy skládání souboru obrázků ve správném pořadí dle děje. Nejsložitějšími obrázky jsou potom velké dějové neboli situační obrázky. Na konec má dítě prostor na samostatný spontánní řečový projev – například při vyprávění jemu známé pohádky. V této části je kromě výslovnosti jako celku hodnocen rozsah slovní zásoby dítěte, schopnost se vyjadřovat, kognitivní schopnosti, samostatnost, souvislost a plynulost projevu a mimo jiné také míra osvojení gramatických pravidel ve spontánní řeči.

K orientačnímu vyšetření řeči je třeba disponovat připravenou sadou pomůcek, což vyplývá z výše zmíněného. Konkrétně se jedná o soubor obrázků ke každé hlásce (hláska se v pojmenováních obrázků nachází v otevřené slabice, a to v iniciální, mediální i finální pozici), soubor obrázků činností, soubor různých dějových sledů, které dítě dobře zná (každodenní činnosti, pohádky), soubor velkých situačních obrázků a náměty pro spontánní řečový projev dítěte (například pohádky). Mezi výhody tohoto testování patří především možnost jeho opakovaného využití. Výsledky pak slouží k porovnání a zhodnocení úrovně řečových dovedností v průběhu času.

Pro zhodnocení úrovně vývoje artikulačních schopností dětí byla využita první část tohoto testového materiálu. Pro zhodnocení celkové úrovně mluvního projevu a komunikačních schopností dítěte byla využita druhá část. Na základě toho získala autorka DP komplexní vstupní informace o stavu řečových schopností jednotlivých dětí.

5.2 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením

V následující části jsou prezentována data získaná při setkávání se s dětmi za využití navrženého stimulačního programu (vstupní vyšetření, sezení s využitím stimulačního programu, výstupní šetření). Užitá jména u jednotlivých dětí jsou smyšlená z důvodu zachování jejich anonymity.

Už od počátku setkávání byly děti ochotné spolupracovat, na práci se soustředily a na každé další setkání s autorkou DP se těšily. Trochu těžší spolupráce byla s Petrem, který do mateřské školy nastoupil teprve tento rok a nebyl ještě příliš zvyklý na její režim, natož na práci s dalším cizím člověkem. Pavel a Lucie neměli se spoluprací problém.

5.2.1 Vstupní vyšetření

Úvodem bylo u každého dítěte provedeno Hodnocení fonematického sluchu a Orientační vyšetření řeči. Výsledky těchto testů jsou níže popsány a zaznamenány do tabulek.

PETR

Petr se narodil v roce 2014 a v době výzkumu mu tedy bylo pět let. Chlapec je jediným dítětem svých rodičů a do mateřské školy začal chodit teprve v září tohoto roku. Chlapec byl zpočátku spolupráce s autorkou DP dost stydlivý, málo hovorný, a ne příliš spontánní. V běžných činnostech mateřské školy se jeví jako velmi hravý, poměrně bystrý a vždy dodržuje předem stanovená pravidla. V kolektivu chlapců je docela oblíbený.

A) HODNOCENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU

Chlapec neměl problémy s pochopením instrukcí k testu. V průběhu testování byl soustředěný, i když vzhledem k délce testu se u něj objevovalo občasné kolísání jeho pozornosti. Autorka DP nemá pocit, že by na základě toho došlo ke zkreslení výsledků testu.

V průběhu testu chlapec chyboval třináctkrát. V první kategorii distinktivních rysů znělost-neznělost měl chlapec čtyři chyby, v druhé oblasti kontinuálnost-nekontinuálnost chlapec chyboval dvakrát, v dalším subtestu nosovost-nenosovost se vyskytly u chlapce čtyři chyby a v posledním subtestu kompaktnost-difuznost tři chyby. Celkově chlapec získal 107 bodů, což odpovídá normě. Výsledky přehledně ilustruje následující tabulka.

Tabulka 4 – Hodnocení fonematického sluchu u Petra

Subtest	**Počet bodů**	**Úspěšnost v %**
znělost-neznělost (N>20)	26 bodů	86,6 %
kontinuálnost-nekontinuálnost (N>27)	28 bodů	93,3 %
nosovost-nenosovost (N>26)	26 bodů	86,6 %
kompaktnost-difuznost (N>24)	27 bodů	90 %
Celkem (N>98)	107 bodů	89,2 %

B) VYŠETŘENÍ ŘEČI

Chlapec má oslabené svalstvo v orofaciální oblasti, což se jeví jako problematická. Z tohoto důvodu je třeba se s chlapcem věnovat správnému postavení mluvidel při realizaci hlásek pro zpřesnění jejich artikulace. Postavení mluvidel není vždy přesné. Dále je třeba klást důraz na podporu cílených pohybů v oblasti oromotoriky.

a) Vyšetření artikulace

Samohlásky chlapec vyslovuje intaktně. Co se týká dalších hlásek, tak vibrantu R chlapec nahrazuje hláskou L, a to i izolovaně ve všech pozicích hlásky ve slově (slova robot, dárek, semafor, tedy vyslovuje jako „lobot“, „dálek“, „semafol“ apod.). Ostré sykavky S, Z jsou izolovaně i ve spontánní řeči nahrazovány sykavkami tupými, konkrétně Š, Ž, převážně na začátku a uprostřed slova (slova zámek, sova, sekera, koza, husa jsou vyslovována jako „žámek“, „šova“, „šekela“, „koža“, „huša“ atd.). Na konci slov chlapec všechny sykavky vyslovuje převážně intaktně, a to částečně i ve spontánní řeči. V řeči Petra se projevuje nesprávné postavení mluvidel mající vliv na výslovnost dalších hlásek.

Chlapec hlásky ve většině případů, kromě výše zmíněného, nenahrazuje jinými hláskami, ale jejich artikulace je nepřesná. Chlapec hlásky vyslovuje nedbale, což ale nemá znatelný vliv na srozumitelnost jeho projevu, jelikož hlásky znějí skoro tak, jak mají. Je tedy nutné se s chlapcem věnovat správnému postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek a dbát na dodržování jejich přesné výslovnosti.

b) Jednoduché činnosti

Co se týká pojmenování jednoduchých činností, tak Petr obrázky pojmenuje téměř vždy spontánně a samostatně, pouze občas je třeba drobně napovědět a blíže specifikovat danou činnost. Chlapec se většinou chytí a slovo na základě nápovědy sám pojmenuje. Autorka DP chtěla u chlapce docílit toho, aby popisoval obrázek vždy celou větou ve smyslu: „Chlapec se kouká na televizi“. Chlapcovo pojmenování však bylo většinou jednoslovné, tedy například: „kouká se“, „televize“. I přes opakované výzvy chlapec mluvil v celých větách pouze s autorčinou dopomocí.

c) Dějové posloupnosti

Chlapec neměl problém s pochopením zadaného úkolu. Dějové posloupnosti o třech obrázcích seřadí Petr bez dopomoci. Při reprodukci toho, co se na jednotlivých obrázcích děje, odpovídá jednoslovně, například „pasta“, „čistí si“ apod. Obrázky chlapec popisuje stručně a celé věty používá jen na výzvu a s dopomocí. Složitější dějové obrázky týkající se pohádek seřadí s dopomocí. V příbězích pohádek se příliš neorientuje a moc je nezná. Popis pohádky byl stručný a pouze na základě obrázkové podpory a slovní dopomoci autorky DP. Autorka musela část děje sama reprodukovat a doptávat se na otázky. Chlapec otázky zodpovídal. Rodičům chlapce bylo doporučeno, aby se s chlapcem více věnovali čtení pohádek.

d) Situační obrázek

Popis složitějšího obrázku, na kterém se objevovalo víc situací a činností, byl pro chlapce poměrně obtížný. Petr používal k popisu většinou jednoduché věty o dvou až třech slovech, případně jednoslovná pojmenování. Na obrázku si chlapec všímal spíše detailů, než stěžejních a výrazných věcí. Autorka DP musela chlapce k řeči pobízet a klást mu otázky na konkrétní situace na obrázku, jelikož by se k nim Petr sám nevyjádřil. Celkový chlapcův popis byl velice stručný. V projevu se objevovaly občasné dysgramatismy.

Tabulka 5 – Orientační vyšetření řeči u Petra (vstupní)

Oblast	Aktuální stav
motorika mluvidel	- oslabené svalstvo v orofaciální oblasti - nesprávné postavení mluvidel při artikulaci
artikulace	- hláska R nahrazována hláskou L izolovaně i ve spontánním projevu ve všech pozicích - hlásky S, Z nahrazovány hláskami Š, Ž izolovaně i ve spontánním projevu na začátku a uprostřed slova - nepřesná artikulace ostatních hlásek (kromě samohlásek)
pojmenování	- téměř vždy samostatné, ale ne příliš spontánní, za občasné pomoci nápověd
slovní zásoba	- dostatečná
spontánní řečový projev	- stručný, nesamostatný, neplynulý, s občasným výskytem dysgramatismů

PAVEL

Pavel se narodil v roce 2014. V průběhu výzkumného šetření mu tedy bylo taktéž pět let. Chlapec má čtyři sourozence – bratry. Dva bratři jsou starší a jeden je mladší. Mladší bratr navštěvuje společně s Pavlem stejnou třídu mateřské školy. Chlapec navštěvuje mateřskou školu pravidelně. Od začátku spolupráce působil velmi přátelsky a byl vždy pozitivně naladěn. Chlapec je poměrně komunikativní a s autorkou DP již od prvního setkání velice dobře spolupracoval. Z rozhovoru s učitelkami této třídy mateřské školy autorka DP získala informace o tom, že Pavel nezvládá příliš dlouho spolupracovat a soustředit se na někým strukturovanou práci. Toto tvrzení se ale autorce ve spolupráci s chlapcem nepotvrdilo. V běžné činnosti mateřské školy je chlapec velice aktivní, hravý a bystrý. Často však bývá učitelkami napomínán vzhledem k jeho neposednému chování. V kolektivu je chlapec považován za vůdčí osobnost a mezi ostatními chlapci je poměrně oblíbený.

A) HODNOCENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU

Pavel snadno pochopil instrukce k testu. V průběhu testu klesala koncentrace chlapcovy pozornosti vzhledem k jeho povaze a délce testu. Na základě této skutečnosti mohlo dojít ke zkreslení výsledků testu.

V průběhu testu chlapec chyboval desetkrát. Nejvíce chyb, a to šest, se objevilo v prvním subtestu znělost-neznělost. V druhém subtestu kontinuálnost-nekontinuálnost chlapec chyboval dvakrát. V třetí a čtvrté kategorii distinktivních rysů, tedy v subtestech nosovost-nenosovost a kompaktnost-difuznost se objevilo vždy po jedné chybě. Celkově chlapec získal v testu 110 bodů, což odpovídá stanovené normě.

Tabulka 6 – Hodnocení fonematického sluchu u Pavla

Subtest	**Počet bodů**	**Úspěšnost v %**
znělost-neznělost (N>20)	24 bodů	80 %
kontinuálnost-nekontinuálnost (N>27)	28 bodů	93,3 %
nosovost-nenosovost (N>26)	29 bodů	96,6 %
kompaktnost-difuznost (N>24)	29 bodů	96,6 %
Celkem (N>98)	110 bodů	91,7 %

B) VYŠETŘENÍ ŘEČI

Svalstvo v orofaciální oblasti je u chlapce trochu oslabené. U chlapce je tedy vhodné klást důraz na správné postavení mluvidel při realizaci jednotlivých hlásek a podporovat cílené pohyby v oblasti artikulace.

a) Vyšetření artikulace

Chlapec vyslovuje všechny samohlásky intaktně. Intaktní je i izolovaná výslovnost téměř všech hlásek kromě vibranty Ř. Ve spontánním řečovém projevu chlapec občas chybuje i v hláskách, které izolovaně vyslovuje intaktně. Výslovnost vibranty Ř se podobá sykavkovému zvuku Ž, a to při izolované výslovnosti ve všech pozicích hlásky ve slově.

Na konci slova občas hlásku Ř vynechává. Slova jako řepa, pařez, kuchař, vyslovuje chlapec takto: „žepa“, „pažez“, „kucha“. Vibranta R je izolovaně vyslovena téměř vždy správně. Ve spontánní řeči není hláska ještě dostatečně fixována, a v některých pozicích, nejčastěji uprostřed a na konci slova, se při výslovnosti neozývá. U chlapce je třeba dbát na správné postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek, aby byla artikulace jednotlivých hlásek přesnější.

b) Jednoduché činnosti

V pojmenování jednoduchých činností se projevuje chlapcova fantazie a představivost. Díky bohaté slovní zásobě Pavlovi pojmenování činností nečinilo žádné obtíže. Nicméně chlapec v projevu nepoužíval celé věty, ale většinou pouze jednoslovná pojmenování konkrétní činnosti. To však může být v této oblasti i cílem. Na autorčino vyzvání chlapec obrázky popisoval celou větou, tedy například: „Paní počítá peníze.“

c) Dějové posloupnosti

Co se týče jednoduchých dějových posloupností o třech obrázcích, tak chlapec nemá problém je bez dopomoci seřadit a následně popsat. Spontánně popisuje obrázky spíše jednoslovně. Po vyzvání používá k popisu celé věty, ve kterých je znát chlapcova dostatečná slovní zásoba oproti například Lucii. Složitější dějové soubory obrázků, které obsahují šest obrázků a týkají se pohádek, chlapec seřadí s drobnou dopomocí. Příběh známé pohádky dokáže chlapec převyprávět i bez podpory obrázkových sledů. K vyprávění využíval Pavel paměť a svoje vlastní zkušenosti s danou pohádkou. Ve spontánním řečovém projevu používá chlapec jednoduché věty a vyjadřuje se poměrně stručně a rychle (jako kdyby někam spěchal). Na vyzvání Pavel používal podrobnější popis a na doplňující otázky odpovídal celými větami.

d) Situační obrázek

Při popisu rozsáhlejšího obrázku již byla u chlapce znát snížená koncentrace pozornosti. Nicméně přesto byl obrázkem dostatečně motivovaný, aby se věnoval jeho popisu. K popisu chlapec nepoužíval celé věty, ale převážně jednoslovné výrazy. Slovní spojení či jednoduchou větu použil v popisu pouze občas. Chlapec se vyjádřil ke všemu, co mu přišlo na obrázku zajímavé nebo důležité. Na autorčiny doplňující otázky odpovídal celými větami.

Tabulka 7 – Orientační vyšetření řeči u Pavla (vstupní)

Oblast	Aktuální stav
motorika mluvidel	- oslabené svalstvo v orofaciální oblasti
artikulace	- hláska Ř nahrazována hláskou Ž (případně vynechána) izolovaně i ve spontánním projevu ve všech pozicích - hláska R izolovaně fixována, ve spontánním projevu chybná výslovnost v pozici uprostřed a na konci slova - ve spontánním projevu občasný výskyt chybné artikulace některé z již zafixovaných hlásek
pojmenování	- téměř samostatné, ale ne příliš spontánní
slovní zásoba	- rozsáhlá
spontánní řečový projev	- bohatý, většinou nesamostatný, plynulý, s občasným výskytem dysgramatismů

LUCIE

Dívka se narodila stejně jako chlapci v roce 2014. I Lucie tedy byla v době průběhu výzkumu pětiletá. Dívka má dva starší sourozence – bratry. Při prvním setkání působila Lucie trochu nesměle, což vychází z její povahy. Na základě rozhovorů s učitelkami této třídy mateřské školy autorka DP zjistila, že dívka mívá problémy ve spolupráci s cizími lidmi a že jí obvykle dlouho trvá, než se osmělí. Nicméně tentokrát její chování překvapilo. Už v polovině prvního setkání začala dívka s autorkou DP spontánně hovořit. Dívka navštěvuje mateřskou školu pravidelně a bylo vidět, že velmi dobře zná její režim. V běžných činnostech je spontánní, hravá, velmi bystrá a ukázněná. Dívka mnohdy ke kázni vedla i ostatní děti ve třídě. V kolektivu je považována za vůdčí osobnost a mezi dívkami je poměrně oblíbená.

A) HODNOCENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU

Lucie byla při provádění testu soustředěná. V pokročilejší fázi testu se u dívky začal objevovat motorický neklid, což dle autorky DP nemělo na výsledek testu vliv.

V průběhu testu dívka chybovala pouze čtyřikrát. V první subtestu znělost-neznělost a v druhém subtestu kontinuálnost-nekontinuálnost se vyskytla jedna chyba. V třetí kategorii distinktivních rysů nosovost-nenosovost chybovala dívka dvakrát. V posledním subtestu kompaktnost-difuznost dívka nechybovala. Celkově Lucie získala 116 bodů.

Tabulka 8 – Hodnocení fonematického sluchu u Lucie

Subtest	**Počet bodů**	**Úspěšnost v %**
znělost-neznělost (N>20)	29 bodů	96,6 %
kontinuálnost-nekontinuálnost (N>27)	29 bodů	96,6 %
nosovost-nenosovost (N>26)	30 bodů	100 %
kompaktnost-difuznost (N>24)	28 bodů	93,3 %
Celkem (N>98)	116 bodů	96,7 %

B) VYŠETŘENÍ ŘEČI

Svalstvo v orofaciální oblasti má dívka ke správné artikulaci dostatečně posilněné.

a) Vyšetření artikulace

Dívka vyslovuje intaktně všechny samohlásky. V oblasti artikulace dalších hlásek se u dívky objevuje nedostatečná fixace vibrant R, Ř ve spontánním řečovém projevu. Izolovaně dívka vyslovuje hlásku R správně ve všech pozicích ve slově. Hláska Ř je izolovaně nesprávně artikulována na konci slova, tedy například slovo kuchař je vyslovováno jako „kuchar“. Ostatní hlásky jsou vyslovovány intaktně a jejich výslovnost je ve spontánní řeči intaktní téměř ve všech případech.

b) Jednoduché činnosti

V pojmenování jednoduchých činností u dívky byla znát nedostatečná slovní zásoba vzhledem k jejímu věku. Obrázky dívka pojmenovávala spontánně, někdy však byla nutná nápověda nebo bližší specifikace daného obrázku. Pojmenování většinou bylo pouze jednoslovné. Na základě výzvy dívka občas dodala, kdo danou činnost provádí.

c) Dějové posloupnosti

Seřazení jednoduchých dějových posloupností o třech obrázcích dívce nedělalo obtíže. Dívka následně dokázala danou posloupnost i slovně popsat. Popis byl stručný s využitím většinou jednoduchých vět. V případě řazení obtížnějších pohádkových posloupností o šesti obrázcích dívka taktéž neměla problémy. Při převyprávění pohádky byla znát menší slovní zásoba, dívka používala jednoduché věty a její projev nebyl co se týče slovních druhů nikterak bohatý, ale přesto poměrně rozsáhlý a detailní.

d) Situační obrázek

Při popisu situačního obrázku, kde se objevovalo více činností, byla dívka velmi aktivní, ale zároveň poměrně zbrklá. Skákala od jedné skutečnosti k druhé a obrázek popisovala zmateně. K popisu používala jednoduché věty a popsala pouze stěžejní části obrázku, tedy postavy, které něco dělaly, nikoliv předměty a další detaily, které se na obrázku objevovaly. Pozornost byla zcela pohlcena hlavními situacemi a celkový popis byl tedy poměrně stručný. Na doplňující otázky dívka aktivně odpovídala.

Tabulka 9 – Orientační vyšetření řeči u Lucie (vstupní)

Oblast	**Aktuální stav**
motorika mluvidel	- dostatečně posilněné orofaciální svalstvo - správné postavení mluvidel při artikulaci
artikulace	- hláska R izolovaně artikulována správně, ve spontánním řečovém projevu nefixována v žádné pozici - hláska Ř není izolovaně fixovaná v pozici na konci slova, ve spontánním projevu nefixována v žádné pozici
pojmenování	- téměř samostatné a spontánní, s častějšími nápovědami
slovní zásoba	- malá
spontánní řečový projev	- poměrně rozsáhlý, samostatný, plynulý, s občasným výskytem dysgramatismů

5.2.2 Individuální sezení

Na tomto místě je charakterizována práce s navrženým stimulačním programem. Autorka DP popisuje činnost s materiálem ve vztahu k ověření jeho efektivity u dětí tvořících výzkumný vzorek. Cíl práce je zaměřen na pozitivní změnu v oblasti artikulace a řeči dítěte. I přesto byly do společných setkání zařazeny aktivity také z ostatních oblastí. Jak vyplývá nejen z teoretické části, tak i ostatní oblasti mají vliv na vývoj artikulačních a komunikačních dovedností. Vždy je potřeba se na rozvoj osobnosti zaměřit jako na komplexní proces. Proto je i navrhovaný materiál pojat komplexněji a není zaměřen pouze na oblast rozvoje řeči.

S každým ze tří dětí proběhlo dvanáct setkání. První a poslední setkání byla využita ke vstupnímu a výstupnímu šetření. Ve zbylých deseti individuálních sezení se autorka DP s dětmi věnovala aktivitám z navrženého stimulačního programu. Do sezení nebyly zařazeny činnosti „Pohyb a tvoření s pejskem Alíkem". Aktivity z této oblasti byly navrženy pro využití v běžných činnostech mateřské školy. Učitelky se s dětmi pohybu věnují a navržené úkoly a aktivity jim mohly sloužit jako inspirace. K posilování svalstva v orofaciální oblasti byly během setkávání použity běžně využívané dostupné materiály a vlastní zkušenosti autorky DP, jelikož tato oblast není v materiálu obsažena.

PETR

Během pravidelného setkávání se chlapec osmělil a bylo možné u něj pozorovat spontánní (nejen mluvní) projevy a větší klid při práci. Úkoly nejen v testových materiálech, ale i v samotném stimulačním programu plnil dle zadání, neměl potíže s porozuměním. I přes jeho počáteční stydlivost byl zvídavý, co ho čeká za další úkol. Na další setkání se těšil. Petr používal zpočátku setkávání ke komunikaci převážně jednoduché věty.

U Petra se autorka DP při práci s materiálem soustředila na oslabené svalstvo v orofaciální oblasti, v důsledku čehož má chlapec nepřesné postavení mluvidel při artikulaci některých hlásek. Dále pak na spontánnější, rozsáhlejší, samostatnější a plynulejší spontánní řečový projev. Autorka se u chlapce zaměřila také na rozšiřování slovní zásoby a snížení výskytu dysgramatismů ve spontánním projevu. Co se týká artikulace jednotlivých hlásek, tak práce s programem byla u chlapce zaměřena na artikulaci vibranty R a sykavek S, Z.

Při setkáních s Petrem bylo využito téměř všech aktivit z každé z pěti oblastí programu. V oblasti „Poslouchání s Ovečkou Aničkou“ byla hodně využívána aktivita „Kde bydlím?“ a nebyla využita aktivita „Kompot!“ V oblasti „Povídání si s kočičkou Lízou“ bylo využito především aktivit na rozšiřování slovní zásoby. V oblasti „Hraní si s prasátkem Edou“ bylo využito jen aktivity „Najdeš mě!“ a „Víš, kam patřím!“. Chlapci se velmi líbil symbolický rámec celého programu a bavila ho činnost s prstovými maňásky. Méně chlapce bavily grafomotorické aktivity, i když při jejich plnění neměl potíže. Nejvíce Petra bavily aktivity, které měly rychlý spád, především „Zraková paměť“ a „Sluchová paměť“. U těchto aktivit si chlapec dokázal zapamatovat až deset obrázků. Aktivity „Najdeš mě!“ a „Víš, kam patřím!“ vnímal chlapec jako oddechové.

PAVEL

Při společném setkávání chlapec velmi dobře spolupracoval. Ke spolupráci byl dobře motivovaný. Téměř z každého úkolu a každé aktivity byl Pavel nadšený, do všeho se pouštěl bezhlavě a těšil se na to, co dalšího ho čeká. Toto učitelkami neočekávané chování autorka DP přisuzuje tomu, že pro chlapce byla takováto činnost něčím novým a díky tomu zajímavým. Pavel má poměrně rozsáhlou slovní zásobu. Chlapcův spontánní projev je docela bohatý s občasným výskytem dysgramatismů. Při práci se objevovala nesoustředěnost, což odpovídá chlapcově nespoutané povaze.

U Pavla se autorka DP při práci s materiálem soustředila na oslabené svalstvo v orofaciální oblasti. Dále pak na spontánnější a samostatnější pojmenování a spontánní řečový projev. Záměrem bylo také snížení výskytu dysgramatismů ve spontánním projevu. V rámci artikulace jednotlivých hlásek byla práce s programem zacílena na správné artikulaci vibrant R a Ř a fixaci ostatních hlásek ve spontánním projevu.

Při setkáních s Pavlem bylo využito také téměř všech aktivit z každé z pěti oblastí programu (kromě aktivity „Kompot!“ z oblasti „Poslouchání s ovečkou Aničkou“ a aktivity „Víš, kam patřím!“ z oblasti „Hraní si s prasátkem Edou“, která Pavla nezaujala). Symbolický rámec se chlapci líbil a činnost s prstovými maňásky ho bavila. S úspěchem se setkaly grafomotorické aktivity z oblasti „Kreslení s kozou Rózou“. Dále ho bavily aktivity „Zraková paměť“ a „Sluchová paměť“. Chlapec si taky rád povídal, takže oblíbené pro něj byly všechny aktivity z oblasti „Povídání si s kočičkou Lízou“.

LUCIE

Při pravidelných setkáních se Lucie jevila velmi přátelsky a byla poměrně komunikativní. Při vzájemné spolupráci na dívce byla pozorovatelná spokojenost a zároveň zaujatost předkládaným obrazovým materiálem i dalšími úkoly. Při každém autorčině příchodu do mateřské školy byl na dívce znát nadšený výraz a zvídavost, co ji dnes čeká za úkoly. Dívka měla velmi ráda pochvaly a někdy se za správné splnění úkolu „chválila“ sama. Dívka disponuje poměrně malou slovní zásobou a některá méně používaná slova nezná a nedokáže pojmenovat. Spontánní projev dívky je rozsáhlý, dívka ráda vypráví situace a zážitky převážně z domácího prostředí. Jednotlivým zadáním úkolu dívka rozuměla, i když někdy muselo být vysvětlení upřesněno.

U Lucie se autorka DP při práci s materiálem soustředila především na rozšiřování slovní zásoby a snížení výskytu dysgramatismů ve spontánním projevu. Co se týká artikulace jednotlivých hlásek, tak práce s programem byla zaměřena na artikulaci hlásek R a Ř.

Při setkáních s Lucií bylo využito také téměř všech aktivit z každé z pěti oblastí programu (kromě aktivity „Kompot!“ z oblasti „Poslouchání s ovečkou Aničkou“ a aktivity „Hýbej se!“ z oblasti „Hraní si s prasátkem Edou“. Lucie neměla příliš ráda pohyb a stačil jí pohyb v běžných činnostech mateřské školy). Především dívku nadchnul symbolický rámec a vyrobení prstoví maňásci, se kterými si dívka vyhrála Dívku velmi bavily všechny grafomotorické aktivity z oblasti „Kreslení s kozou Rózou“, ale i všechny aktivity z „Dívání se s kravičkou Emičkou“ a „Povídání si s kočičkou Lízou“. Nejvíce ji bavily aktivity „Zraková paměť“ a „Sluchová paměť“, stejně jako chlapce.

5.2.3 Výstupní šetření

V této části kapitoly jsou shrnuty výsledky výstupního šetření, které proběhlo na konci listopadu 2019 za využití identického testu jako při vstupním vyšetření. Stejně jako u vstupního vyšetření jsou popsány dovednosti dítěte u jednotlivých částí testu.

PETR

U chlapce došlo k výrazném zlepšení v oblasti oromotoriky a také bylo celkově posíleno svalstvo v orofaciální oblasti. Tím se zpřesnilo postavení mluvidel při realizaci jednotlivých hlásek, na základě čehož došlo i ke zlepšení jejich artikulace.

a) Vyšetření artikulace

V rámci artikulace se podařilo u chlapce fixovat vibrantu R, a to izolovaně ve všech pozicích hlásky ve slově. Ve spontánním projevu je hláska prozatím fixována nedostatečně a její artikulace je nesprávná především v pozici na konci slova. Výslovnost ostrých sykavek S, Z, které byly i izolovaně nahrazovány sykavkami tupými, konkrétně Š, Ž, je fixována ve všech pozicích. Ve spontánním projevu občas záměna přetrvává, ale u chlapce dochází k autokorekci. Co se týče artikulace, zdokonalila se u Petra i výslovnost dalších hlásek, které byly vyslovovány nedbale. To autorka DP přisuzuje posílení svalstva v orofaciální oblasti, ale také dodržování správného postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek

b) Jednoduché činnosti

Jednoduché činnosti Petr pojmenovává spontánně a samostatně bez potřeby autorčiny nápovědy. Chlapec k popisu používá celé věty ve smyslu: „Chlapec plave ve vodě.“, i když jej k tomu musí autorka DP navádět.

c) Dějové posloupnosti

Co se týče dějových posloupností, zlepšil se chlapcův popis děje. Většinou chlapec k popisu používá slovní spojení i celé věty. Složitější dějové posloupnosti týkající se pohádek je chlapec schopen seřadit s dopomocí. Zlepšila se ale jeho orientace v příbězích jednotlivých pohádek. Chlapec dokáže popsat děj pohádky, i když pouze na základě obrázkové podpory. K popisu však není téměř potřeba autorčina dopomoc. Toto zlepšení autorka DP přikládá snaze rodičů, kterým bylo doporučeno s chlapcem doma více číst. U chlapce je možné pozorovat také rozšíření slovní zásoby a celkově větší zájem o komunikaci.

d) Situační obrázek

Popis situačního obrázku chlapec zvládal lépe než při vstupním šetření. Petr používal k popisu většinou celé věty a na obrázku si všímal důležitých a výrazných věcí, ale i jednotlivých detailů. Obrázek chlapec popisuje systematicky, tedy od toho nejvýraznějšího k méně výraznému. V projevu se téměř nevyskytovaly dysgramatismy. Na autorčiny otázky chlapec bez problémů odpovídal.

Tabulka 10 – Orientační vyšetření řeči u Petra (výstupní)

Oblast	Aktuální stav
motorika mluvidel	- dostatečně posilněné svalstvo v orofaciální oblasti - správné postavení mluvidel při artikulaci
artikulace	- hláska R izolovaně fixována ve všech pozicích, ve spontánním projevu fixována nedostatečně v pozici na konci slova - hlásky S, Z izolovaně fixovány ve všech pozicích, ve spontánním projevu občas přetrvává záměna za ostré sykavky Š, Ž
pojmenování	- téměř vždy samostatné
slovní zásoba	- poměrně bohatá
spontánní řečový projev	- rozsáhlejší, samostatný, plynulý, téměř bez výskytu dysgramatismů

PAVEL

Motorika v orofaciální oblasti se u chlapce zlepšila a došlo i k celkovému posílení svalů v orofaciální oblasti. Chlapec si sám kontroluje a hlídá, zda má správné postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek.

a) Vyšetření artikulace

U chlapce došlo v oblasti artikulace k velkému zlepšení artikulace vibrant. Hláska Ř je izolovaně fixována ve všech pozicích ve slově. Nadále přetrvává pouze její občasné vynechávání uprostřed či na konci slova ve spontánním projevu. Vibranta R je aktuálně fixovaná izolovaně i ve spontánním projevu ve všech pozicích hlásky ve slově. U chlapce došlo také k výraznému zlepšení v postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek. Při chybné artikulaci dochází ve většině případů k autokorekci.

b) Jednoduché činnosti

V pojmenování jednoduchých činností chlapec využívá své bohaté slovní zásoby. Chlapci nečinilo pojmenování činností potíže ani při vstupním šetření. Nyní však používal v projevu celé věty, aniž by na to musel být upozorňován.

c) Dějové posloupnosti

Chlapec neměl problém poskládat jednoduché dějové posloupnosti. Obtíže se neobjevovaly ani u složitějších pohádkových posloupností. Pavel bez problému obrázky a děj na obrázcích popisuje celými větami. Spontánní řečový projev chlapce je v porovnání se vstupním šetřením samostatnější a rozsáhlejší. V chlapcově projevu se již téměř neobjevují dysgramatismy.

d) Situační obrázek

K popisu situačního obrázku chlapec využívá celé věty jako při plnění předchozích úkolů. Obrázek popisuje Pavel systematicky a komplexněji, než tomu bylo při vyšetření vstupním.

Tabulka 11 – Orientační vyšetření řeči u Pavla (výstupní)

Oblast	**Aktuální stav**
motorika mluvidel	- dostatečná posilněné svalstvo v orofaciální oblasti - správné postavení mluvidel při artikulaci
artikulace	- hláska Ř izolovaně fixována ve všech pozicích, ve spontánním projevu přetrvává její občasné vynechávání uprostřed nebo na konci slova - hláska R fixována i ve spontánním projevu
pojmenování	- samostatné, spontánnější
slovní zásoba	- rozsáhlá
spontánní řečový projev	- bohatý, většinou samostatný, plynulý, téměř bez výskytu dysgramatismů

LUCIE

U dívky nebylo třeba se během setkávání příliš věnovat posilování svalstva v orofaciální oblasti. Již při vstupním šetření bylo pozorováno správné postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek.

a) Vyšetření artikulace

Co se týká artikulace, tak u dívky také došlo k výraznému zlepšení, stejně jako u chlapců. Vibranty R, Ř jsou nyní fixovány izolovaně ve všech pozicích hlásky ve slově, ale i ve spontánním řečovém projevu. Přetrvává pouze výjimečné nahrazování hlásky jinou hláskou. Ve spontánním projevu se neobjevuje chybná artikulace ostatních již zafixovaných hlásek.

b) Jednoduché činnosti

U dívky došlo k znatelnému rozšíření slovní zásoby během aplikace stimulačního programu, což bylo možné pozorovat také při popisu jednoduchých činností. U dívky se zlepšila i její představivost. Obrázky činností dívka pojmenovávala spontánně a nebyla potřeba bližší specifikace obrázku ani autorčiny časté nápovědy. Dívka většinou využívala k pojmenování slovní spojení nebo celé věty. Projev dívky byl celkově bohatší, na což mohla mít vliv samozřejmě Lucčina povaha, která byla nastíněna výše. Projev se mohl zlepšit právě na základě častějšího kontaktu s autorkou DP.

c) Dějové posloupnosti

Dívka bez problémů seřadí a popíše jednoduchou dějovou posloupnost. Popis je rozsáhlejší a komplexnější, než tomu bylo při vstupním šetření. V případě řazení obtížnějších pohádkových posloupností o šesti obrázcích dívka taktéž neměla problémy. Pohádku převyprávěla, a i u tohoto úkolu bylo možné pozorovat rozšíření slovní zásoby. Projev dívky byl bohatší a poměrně detailní.

d) Situační obrázek

Při popisu situačního obrázku postupovala dívka tentokrát systematicky. K popisu používala celé věty. Popsány byly nejen stěžejní části obrázku, ale i detaily. Celkový popis byl rozsáhlejší a samostatnější. Dívčin systematičtější přístup k popisu obrázku autorka DP přisuzuje většímu klidu dívky během společného setkávání.

Tabulka 12 – Orientační vyšetření řeči u Lucie (výstupní)

Oblast	Aktuální stav
motorika mluvidel	- dostatečně posilněné svalstvo v orofaciální oblasti - správné postavení mluvidel při artikulaci
artikulace	- zcela v normě
pojmenování	- téměř samostatné
slovní zásoba	- rozsáhlá
spontánní řečový projev	- poměrně rozsáhlý, samostatný, plynulý

5.3 Zhodnocení naplnění cílů empirické části diplomové práce

Tato kapitola je závěrečnou kapitolou práce a seznamuje čtenáře s výsledky výzkumného šetření. Konkrétně je zde uvedeno porovnání výsledků vstupního a výstupního šetření u výzkumného vzorku dětí, mezi kterými proběhlo deset individuálních setkání s každým dítětem. Na základě tohoto porovnání je zhodnoceno naplnění cíle a jsou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Závěrem autorka DP nabádá i k zamyšlení se nad danou problematikou a uvádí možnost dalšího rozšíření tohoto výzkumu a vytvořeného stimulačního programu, ale i směřování dalších podobných výzkumů.

Následující tabulka shrnuje komplexně zlepšení artikulačních a dalších komunikačních dovedností u výzkumného vzorku dětí předškolního věku na základě porovnání informací ze vstupního a výstupního šetření. Je nutné však brát v potaz to, že v rámci posilování svalstva v orofaciální oblasti bylo využito jiných dostupných materiálů a zkušeností autorky DP, jelikož navržený stimulační program se touto oblastí cíleně nezabývá. Stejně tak v programu nejsou zahrnuty aktivity týkající se dechových cvičení. Nicméně tato cvičení, která jsou zaměřená na správný nádech a dostatečný výdech, jsou do činnosti Mateřské školy Rubešova běžně zařazována.

Tabulka 13 – Porovnání vstupního a výstupního šetření

Dítě	Zlepšení a aktuální stav
Petr	- dostatečné posílení svalstva v orofaciální oblasti a správné postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek - hláska R zafixována v izolovaných slovech ve všech pozicích hlásky ve slově, ve spontánním projevu chybně artikulována již pouze v pozici na konci slova - hlásky S, Z fixovány v izolovaných slovech ve všech pozicích hlásek ve slově, ve spontánním projevu přetrvává záměna za hlásky Š, Ž - pojmenování samostatnější, slovní zásoba bohatší, spontánní mluvní projev rozsáhlejší, samostatnější, plynulejší, téměř bez dysgramatismů
Pavel	- dostatečné posílení svalstva v orofaciální oblasti a správné postavení mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek - hláska Ř fixována v izolovaných slovech ve všech pozicích hlásky ve slově, spontánním projevu chybně artikulována uprostřed a na konci slova - hláska R fixována i ve spontánním projevu - pojmenování samostatnější a spontánnější, slovní zásoba rozsáhlejší a spontánní mluvní projev bohatší, většinou samostatný, plynulejší, bez dysgramatismů
Lucie	- artikulace zcela v normě, pojmenování téměř samostatné, rozšířená slovní zásoba a rozsáhlejší a samostatnější spontánní mluvní projev

Ze získaných výsledků lze tvrdit, že na zlepšení artikulace má systematická práce s konkrétně zacíleným programem navrženým autorkou DP pozitivní vliv. Je nutné si uvědomit, že se ve výsledcích mohl samozřejmě promítnout i vliv fyziologického vývoje řeči, jelikož tento proces probíhá nepřetržitě a změny mohou být velice rychlé. V průběhu práce s materiálem došlo u všech dětí ke znatelnému zlepšení v oblasti artikulace a celkově komunikačních dovedností, což dokazují výsledky v tabulce 13.

Autorka DP však na základě pozorování při práci s dětmi zaznamenala u všech dětí zlepšení i v oblasti smyslového vnímání. Na základě toho lze tedy konstatovat, že cíl diplomové práce byl naplněn a že vytvořený stimulační program pro podporu logopedické prevence má příznivý vliv na vývoj řeči a artikulačních schopností u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole a přínos i pro další oblasti rozvoje dítěte.

Získaná data a výsledky výzkumu lze využít také k odpovědi na stanovené výzkumné otázky:

- Zlepšily se artikulační a další řečové dovednosti konkrétních dětí po aplikaci stimulačního programu oproti vstupnímu vyšetření? Jak?
- Je navržený stimulační program přínosný a využitelný v klinické praxi? Proč?

U jednotlivých dětí z výzkumného vzorku došlo po aplikaci stimulačního programu bezpochyby ke zlepšení jejich artikulačních a dalších dovedností. Tuto skutečnost ilustruje výše uvedená tabulka 13, která shrnuje informace ze vstupního a výstupního šetření a je v ní zaznamenáno zlepšení u jednotlivých dětí. Dále z výše uvedeného popisu setkávání s dětmi jasně vyplývá, že jednotlivé úkoly se setkaly s jejich velkým zájmem. Děti k práci pozitivně motivoval nejen symbolický rámec stimulačního programu, prstoví maňásci či básničky, ale i celkové zpracování jednotlivých úkolů napříč všemi oblastmi. Úkoly byly přiměřeně obtížné a odpovídaly věku cílové skupiny. Mezi ty nejoblíbenější patřily aktivity s prstovými maňásky, aktivity „Zraková paměť“ a „Sluchová paměť“, ale i hra s názvem „Postřeh!“ či „Najdeš mě!“. Méně oblíbené byly grafomotorické aktivity. Samozřejmě každé dítě je jiné a má jiné zájmy, takže oblíbenost cvičení nelze plošně shrnout. Závěrem lze říci, že stimulační program je efektivní, přínosný a využitelný v mateřské škole i v klinické praxi, což výše uvedené výsledky dokazují.

Zpracování praktické části bylo pro autorku DP velmi obohacující, a to především možností zpracovat vlastní navržený stimulační program pro podporu logopedické prevence sestavený na zkušenostech mnoha odborníků a autorů odborných prací. Obohacující byla i práce se samotnými dětmi, které tvořily výzkumný vzorek. Mimo jiné byl přínosem i pobyt v prostředí mateřské školy a spolupráce s oběma učitelkami. Na základě porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky je patrné, že na všechny děti mělo systematické působení dobrý vliv a přispělo ke zlepšení řečových dovedností.

Děti byly velmi spokojené, aktivity je bavily a na společná setkání s autorkou DP se velmi těšily, což potvrdily i učitelky mateřské školy. A právě tyto skutečnosti by měly nabádat k většímu důrazu na primární logopedickou prevenci v mateřských školách, která se prokázala jako účinná, a k dalšímu využití vzniklého materiálu (nejen v mateřských školách). Program by bylo určitě vhodné rozšířit o oblast týkající se motoriky mluvidel. Ze tří dětí tvořících výzkumný vzorek, měly dvě v této oblasti nedostatečně posílené orofaciální svalstvo, k jehož posílení autorka DP využívala vlastních zkušeností a jiných dostupných materiálů. Program by bylo vhodné rozšířit i o podobně orientované úkoly se zapojením ostatních skupin hlásek.

Závěr

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – na část teoretickou a praktickou. Teoretická část práce shrnuje poznatky z odborné literatury a dalších odborných zdrojů, které se váží k zacílení práce. Je rozčleněna do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na dítě jako osobitou bytost a na jeho vývoj z pohledu vývojové psychologie. Druhá část teoretické části se podrobně věnuje vývoji řeči a artikulačních schopností u dětí z více pohledů. Jsou zde zpracovány také informace o vývojových odchylkách artikulace. Třetí kapitola je s ohledem na zaměření praktické části věnována logopedické prevenci s důrazem na logopedickou prevenci prováděnou v mateřských školách. Věnuje se využívaným metodám a zásadám, které by měly být v rámci této činnosti dodržovány. Na tomto místě jsou také blíže specifikovány oblasti, kterým se učitelé mateřských škol v rámci logopedické prevence v předškolním vzdělávání věnují. Cílem praktické části diplomové práce je vznik stimulačního programu pro podporu logopedické prevence v běžné mateřské škole a jeho následné ověření u cílové skupiny dětí. V praktické části je zachycen postup tvorby stimulačního programu a způsob ověřování jeho efektivity.

Mluva je nejčastější způsob mezilidské komunikace, prostřednictvím které si lidé sdělují své myšlenky, přání, pocity. V současnosti lze pozorovat, že si odborníci dobře uvědomují důležitost logopedické prevence, a ta si tak v mateřských školách získává své místo a dostává se do popředí. Děti jsou v rámci ní vedeny ke správné komunikační schopnosti, srozumitelné výslovnosti a souvislému řečovému projevu s vhodným využitím modulačních faktorů řeči. Přesto však dětí s poruchami řečové komunikace přibývá a logopedická prevence, která je zacílena na ovlivnění příčin vzniku vývojových odchylek artikulace, stále není dostupná ve všech běžných mateřských školách.

Na přirozený vývoj řeči má velký vliv výchovné prostředí. Právě proto je nutné brát v potaz nejen význam mateřské školy, ale také rodičů, kteří by se měli snažit dítěti poskytovat dostatek mluvních podnětů, být mu správným mluvním vzorem a dávat mu pozitivní citovou vazbu. Rodiče by dítě neměli přetěžovat nadměrnými a nepřiměřenými požadavky, jelikož proces vývoje řeči je přirozený a nelze jej urychlit. Dítě by mělo být rodičem dostatečně chváleno a podporováno k mluvnímu projevu. Rodič by měl mít dostatek trpělivosti, neměla by se objevovat přílišná kritika dítěte nebo dokonce výsměch.

V domácím prostředí by měla převládat klidná atmosféra plná důvěry a životní pohody. Rodiče by měli být otevřeni ke spolupráci s mateřskou školou, popřípadě s dalšími odborníky, aby byly dítěti zpřístupněny všechny efektivní možnosti, jež by mohlo ve svém vývoji využít.

Nejen z těchto důvodu autorka DP považuje za důležité se nadále problematice logopedické prevence v předškolním vzdělávání věnovat v odborných pracích a studiích. Její rozšíření by zcela jistě pomohlo předcházet vzniku odchylek artikulačního vývoje. Autorka DP se na základě mapování situace domnívá, že v rámci logopedické prevence vzniká nemalé množství nových využitelných materiálů a pomůcek, ale chybí jejich uplatnění v rámci běžných mateřských škol. Příčinou může být neinformovanost pedagogů mateřských škol a jejich nedostatečné vzdělání nejen ve vývoji dětské řeči, ale především právě ve využití dostupných publikací, her či pomůcek ve skupinové, ale i v individuální činnosti se svěřenými dětmi.

Tato práce by mohla být dalším námětem pro zapojení logopedické prevence v běžných mateřských školách a mohla by sloužit jako osvěta široké veřejnosti. Zpracované téma v této podobě lze využít také jako motivační prvek pro učitele mateřských škol doplnit si potřebné vzdělání k tomu, aby se mohli činnostem týkajícím se předcházení vzniku zafixovaných poruch řečové komunikace věnovat ve výchovně-vzdělávacím procesu uvědoměle, nikoliv pouze nahodile. Motivovat by mohla zároveň rodiče, aby nebyly k vývoji řeči u svých dětí lhostejní, ale věnovali jim dostatečnou a zaslouženou pozornost nejen v této oblasti.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENDOVÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Ilustroval Barbora KŘISTKOVÁ, ilustroval Petra HAUPTOVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014a. ISBN 978-80-7435-421-2.

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

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

BOČKOVÁ, Barbora, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Radka HORÁKOVÁ. *Options in speech therapy intervention from an early age to adulthood*. Přeložil Petr KOPEČNÝ, přeložil Petr KOVAŘÍK. Brno: Masaryk University, 2016. ISBN 978-80-210-8411-7.

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. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÚTHOVÁ, Marta. Dyslalie. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd.. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOLESOVÁ, Eva. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-03-9.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Dyslalie: metodika reedukace*. 2. vyd. Praha: Septima, 2010. ISBN 978-80-7216-269-7.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. 2. vyd. Praha: Septima, 2018. ISBN 978-80-7216-349-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KŘÍŽOVÁ, Ivana. Programy primární prevence v MŠ. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy.* Praha: Forum, 2017, 9. ISSN 1804-9745.

LECHTA, Viktor a Barbara KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

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

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

Mateřská škola Rubešova. [online]. Webnode, 2016 [cit. 10. 11. 2019]. Dostupné z: https://rubesova.webnode.cz/.

MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Základy logopedie a organizace logopedické péče*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3722-4.

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

NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2666-3.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 11. 10. 2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304/.

SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 322–360. ISBN 978-80-7367-340-6.

SIMONIDESOVÁ, Martina. Školní zralost a zápis do školy: Školní zralost z hlediska grafomotoriky. In: *Grafomotorika*. [online]. Praha, 2012 [cit. 10. 10. 2019]. Dostupné z: http://www.grafomotorika.eu/skolni-zralost-z-hlediska-grafomotoriky/.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

Spreadthesign [online]. Švédsko: European Sign Language Center, 2018 [5. 7. 2019].

SVATOŠOVÁ, Marie. *Říkanková cestička*. Stařeč: Infra, 2011. ISBN 978-80-86666-37-2.

SYNEK, František. *Hlasy a hlásky: rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopeda*. 4., pozměn. vyd. Praha: ArchArt, 2008. ISBN 978-80-86638-12-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-2442-433-0.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Pre-school education in the context of curriculum: children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3370-7.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠULOVÁ, Lenka. Jak rozvíjet předčtenářské dovednosti dítěte. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy.* Praha: Forum, 2014, 7. ISSN 1804-9745.

TĚTHALOVÁ, Marie. Logopedická prevence podporuje zdravý rozvoj řeči. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2015, 19. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie. Logopedická prevence ve školce. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2015, 6. ISSN 1210-7506.

TICHÁ, Ivana. Hudební výchova a vady řeči. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: Forum, 2013, 8. ISSN 1804-9745.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjení řeči u dětí předškolního věku. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: Forum, 2015, 5. ISSN 1804-9745.

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

VALENTA, Milan. *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, 2018. ISBN 978-80-7454-798-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. IS9BN 80-7178-308-0.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Aktivní slovní zásoba dítěte
Tabulka 2 – Fyziologický vývoj artikulace hlásek
Tabulka 3 – Výzkumný vzorek
Tabulka 4 – Hodnocení fonematického sluchu u Petra
Tabulka 5 – Orientační vyšetření řeči u Petra (vstupní)
Tabulka 6 – Hodnocení fonematického sluchu u Pavla
Tabulka 7 – Orientační vyšetření řeči u Pavla (vstupní)
Tabulka 8 – Hodnocení fonematického sluchu u Lucie
Tabulka 9 – Orientační vyšetření řeči u Lucie (vstupní)
Tabulka 10 – Orientační vyšetření řeči u Petra (výstupní)
Tabulka 11 – Orientační vyšetření řeči u Pavla (výstupní)
Tabulka 12 – Orientační vyšetření řeči u Lucie (výstupní)
Tabulka 13 – Porovnání vstupního a výstupního šetření

Seznam příloh

Příloha A – Informovaný souhlas

Příloha B – Hodnocení fonematického sluchu

Příloha C – Orientační vyšetření řeči

Příloha A

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas:

Dobrý den,
jmenuji se Martina Lukášková a jsem studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského studia Speciální pedagogika – logopedie na Univerzitě v Hradci Králové. Ke zpracování diplomové práce s názvem „Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání“ potřebuji vyšetřit řeč a sluch u dětí předškolního věku a následně s nimi hravou formou rozvíjet jejich artikulační schopnosti. Vše bude probíhat v prostorách mateřské školy. Veškeré záznamy, které prostřednictvím práce s dětmi získám, budou sloužit pouze k vlastním studijním účelům a informace v rámci diplomové práce budou zpracovány zcela anonymně.

Souhlasím se zpracováním záznamů mé dcery/mého syna _____,

narozené/narozeného _____.

V Hlinsku dne Podpis zákonného zástupce:

Příloha B

Hodnocení fonematického sluchu

Vyšetření fonematického sluchu – ZÁZNAMOVÝ LIST					
1.	nitě	dítě	31.	liška	myška
2.	kos	kus	32.	mele	mete
3.	koza	kosa	33.	Petr	metr
4.	míč	rýč	34.	dělo	tělo
5.	mává	dává	35.	pata	padá
6.	tudy	dudy	36.	moucha	mouka
7.	kape	kope	37.	mouka	louka
8.	chata	vata	38.	dům	dým
9.	pije	bije	39.	vozy	vosy
10.	veze	vede	40.	bosa	basa
11.	muška	myška	41.	husa	pusa
12.	mrak	drak	42.	myje	šije
13.	Líba	lípa	43.	máček	míček
14.	sud	sad	44.	bolí	solí
15.	salám	salát	45.	nos	kos
16.	zeď	seď	46.	pas	pes
17.	Kuba	kupa	47.	liška	myška
18.	duha	tuha	48.	pec	pac
19.	kope	koupe	49.	kost	most
20.	koupe	houpe	50.	miska	maska
21.	vana	vata	51.	bába	žába
22.	pálí	balí	52.	pere	bere
23.	tužka	taška	53.	bumbá	pumpa
24.	zívá	dívá	54.	boty	noty
25.	jáma	máma	55.	táta	teta
26.	buben	pupen	56.	jede	vede
27.	houby	houpy	57.	vrána	brána
28.	pes	les	58.	luk	lak
29.	cop	cep	59.	nohy	rohy
30.	muška	tužka	60.	puk	luk
Znělost – neznělost (N>20)				bodů	%
Kontinuálnost – nekontinuálnost (N>27)				bodů	%
Nosovost – nenosovost (N>26)				bodů	%
Kompaktnost – difuznost (N>24)				bodů	%
Celkem (N>98)				bodů	%

Příloha C

Orientační vyšetření řeči

Test vyšetření řeči – ZÁZNAMOVÝ LIST						
	Iniciální poloha	**+/-**	**Mediální poloha**	**+/-**	**Finální poloha**	**+/-**
P	pes		lupa		čáp	
B	bota		houba		-	
M	myš		zámek		strom	
V	váza		sova		-	
F	Ferda		ufo		páv	
D	dopis		dům		-	
T	telefon		motýl		kabát	
N	noty		vana		slon	
Ď	děti		budík		loď	
Ď, Ť, Ň	dělo		kotě		niť	
L	loďka		kolotoč		datel	
J	jahoda		voják		čaj	
K	kolo		ruka		párek	
G	guma		lego		-	
H	had		duha		-	
CH	chobot		socha		duch	
C	cop		ovoce		pec	
S	sekera		husa		les	
Z	zebra		koza		-	
Č	čokoláda		kočár		míč	
Š	šaty		košile		koš	
Ž	žába		ježek		-	
R	robot		dárek		semafor	
Ř	řepa		pařez		kuchař	
Diferenciace sykavek						
		+/-		**+/-**		**+/-**
S, C, Z	slepice		záclona		zástěra	
S, Č, C, Š	svíčka		čepice		sešit	
Š, S, C, Ž	švestka		štětec		lžíce	
Samohlásky						
		+/-				**+/-**
A	aktovka			**E**	eskymák	
I	iglú			**O**	opice	
U	ucho					