

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

AKTIVITY VYUŽITELNÉ V RÁMCI LOGOPEDICKÉ INTERVENCE U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V RÁMCI JEDNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
ZICHÁČKOVÁ LENKA

OLOMOUC 2021

VEDOUCÍ PRÁCE: doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

Prohlášení:

Tímto prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Aktivita využitelné v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku v rámci jedné mateřské školy* vypracovala zcela samostatně s využitím zdrojů citovaných v seznamu literatury.

Lenka Zicháčková

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady a odbornou spolupráci.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce mateřské školy, která mi poskytla odbornou literaturu k danému tématu, dále, že mi dovolila v dané mateřské škole provést pozorování a rozhovor s pedagogem mateřské školy.

ANOTACE:

Jméno a příjmení:	Lenka Zicháčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Aktivity využitelné v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku v rámci jedné mateřské školy
Název v angličtině:	Activities applicable to speech therapy intervention for preschool children in one kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává o logopedické intervenci u dětí předškolního věku v rámci mateřské školy Přerov. Teoretické kapitoly bakalářské práce popisují komunikaci, ontogenezi řeči, logopedickou intervenci-zjišťování komunikačních schopností u dětí mateřských škol, logopedickou prevenci opožděný vývoj řeči, aktivity v rámci logopedické péče předškolního věku. V praktické části bakalářské práce jsou prezentovány dvě metody. Rozhovor s danou učitelkou logopedické třídy dané mateřské školy, kde je zjišťované, jak se děti dostanou do logopedické třídy, co vše k tomu potřebují, dále logopedická intervence, prevence a péče. Pozorování průpravných cvičení k nápravě hlásek „V“ „F“ v mateřské škole v rámci logopedie. Obě tyto metody jsou realizovány v Mateřské škole Přerov.
Klíčová slova:	vývoj dětské řeči včetně ontogeneze, komunikace, logopedická diagnostika, terapie, prevence, intervence ve školství, aktivity zaměřené na výslovnost

<p>Anotace v angličtině</p>	<p>The bachelor thesis deals with speech therapy intervention in preschool children in the kindergarten in Přerov. The theoretical chapters of the bachelor thesis describe communication, ontogenesis of speech, speech therapy intervention-detection of communication abilities in kindergarten children, speech therapy prevention of delayed speech development, activities within speech therapy care of preschool children. In the practical part of the bachelor thesis two methods are presented. Interview with the given teacher of the speech therapy class of the given kindergarten, where it is found out how the children get to the speech therapy class, what all they need for it, as well as speech therapy intervention, prevention and care. Observation of preparatory exercises for the correction of the "V" "F" vowels in the kindergarten within the framework of speech therapy. Both of these methods are implemented in the Kindergarten Přerov.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>child speech development including ontogenesis, communication, speech diagnosis, therapy, prevention, intervention in education, activities focused on pronunciation</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>průpravné cvičení k nápravě hlásek V a F, záznam rozhovoru</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>59 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Vývoj dětské řeči.....	9
1.1 Ontogeneze řeči.....	10
1.1.1 Přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči.....	11
1.1.2 Vlastní vývoj řeči.....	14
1.1.3 Věk čtyři až pět.....	16
1.1.4 Věk pět až šest-konec vývoje řeči.....	16
2 Pojem komunikace.....	17
2.1 Komunikace v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	18
3 Logopedická intervence.....	20
3.1 Zjišťování komunikačních schopností u dětí mateřských škol.....	20
3.2 Logopedická diagnostika u dětí předškolního věku.....	22
3.3 Logopedická terapie.....	23
3.4 Logopedická intervence v rezortu školství v mateřské škole.....	24
3.4.1 Speciálně pedagogická centra.....	25
3.5 Logopedická prevence v mateřské škole.....	26
3.5.1 Poruchy vývoje řeči a typy vývojových poruch.....	27

4 Aktivity v rámci logopedické péče předškolního věku.....	31
4.1 Logopedická náprava výslovnosti a rozvoj řeči.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 Aktivity využitelné v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku v rámci jedné mateřské školy.....	35
5.1 Uvedení do praktické části bakalářské práce.....	35
5.2 Cíl průzkumu bakalářské práce.....	35
5.3 Metoda získání dat.....	36
5.4 Charakteristika průzkumného vzorku a místa šetření.....	37
5.5 Etické zásady.....	38
5.6 Analýza sběru dat.....	38
5.7 Závěry šetření.....	48
5.8 Diskuze.....	48
5.9 Limity šetření.....	51
Závěr.....	53
Seznam zkratk.....	55
Seznam literatury.....	56
Internetové zdroje.....	58
Seznam příloh.....	59

Úvod

Bakalářská práce se zabývá aktivitami využitelnými v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku. Logopedie a problémy s řečí u dětí v dnešní době jsou čím dál tím větší problém, čím dál tím více dětí má nějakou vadu řeči a špatně mluví.

Cílem celé práce popsat aktivity, které se využívají v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku v rámci konkrétní mateřské školy Přerov. Popíšeme a vysvětlíme si logopedickou diagnostiku, prevenci a terapii, které jsou součástí celé logopedické intervence. Nejdřív musí proběhnout diagnostika, jestli vůbec je u daného dítěte problém, poté proběhne terapie mluvidel. Dále celému problému s řečí se dá předcházet prevencí, aby nevznikl problém nebo se alespoň trochu zmírnil. Konkrétně v mé bakalářské práci jsou popsány aktivity logopedické prevence, konkrétně průpravných cvičení k nápravě hlásek „V“ a „F“, u kterých jsem byla přítomna v mateřské škole Přerov, tedy co konkrétně je potřeba dělat, aby tyto dvě hlásky byly vyslovovány správně.

Práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. V teoretické části se budu zabývat komunikací předškolního věku, jak vlastně vzniká řeč, dále logopedickou intervencí a prevencí, a také aktivitami využitelnými v rámci logopedie v předškolním věku.

Komunikace je jednou z nejzákladnějších životních potřeb. Pojmem komunikace v širším slova smyslu označuje každou formu oboustranného předávání informací za pomoci znaků či symbolů mezi živými tvory, eventuálně mezi lidmi a data zpracujícími stroji. Pod pojmem komunikace v užším slova smyslu rozumí mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků. (Bytešniková, 2012)

V praktické části jsem realizovala rozhovor s učitelem dané mateřské školy, který pracuje v logopedické třídě. Současně jsem pozorovala logopedické aktivity, průpravných cvičení k nápravě hlásek „V“ „F“ v mateřské škole v rámci logopedie.

Doufám v to, že tato práce bude přínosná všem těm, co se chtějí dozvědět o logopedii předškolního věku, ontogenezi dětské řeči, její diagnostice, prevenci, intervenci a aktivitách, konkrétně průpravných cvičení k nápravě hlásek „V“ a „F“.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dětské řeči

V první kapitole se budu věnovat problematice vývoje dětské řeči, od narození až pro předškolní věk. Vývoj řeči od narození až po předškolní věk, kdy dítě nastupuje do 1.třídy ZŠ je nejdůležitější.

Existují čtyři vývojová stádia řeči, kdy mezi 5. -6. rokem je vývoj řeči ukončen. V prvním přípravném stádiu vývoje řeči je důležitý šestý až devátý měsíc života dítěte. Dítě v tomto období potřebuje zvýšené množství osobních kontaktů, dále oslovování, další rodičovskou lásku. Pokud v tomto období tyto podněty dítě nedostává, může docházet k opoždění nástupu prvních slov. V druhém vývojovém stádiu vývoje řeči, nazvaném vlastní vývoj řeči, jsou nejdůležitější čtyři na sebe navazující stádia řeči. 1.stádium emocionálně volní, kdy dítě verbálně vyjadřuje své přání, potřeby. 2.stádium egocentrickém, dítě napodobuje dospělého, opakuje slova po dospělém, objevuje mluvení jako činnost. Ve 3.stádiu asociálně reprodukcí prvotní slůvka nabývají pojmenovávání. V období mezi druhým a třetím rokem v řečovém vývoji dochází k nástupu komunikační řeči, dochází zde i k osvojování náročných myšlenkových situací. V tomto období jsou na dítě kladeny nároky v řeči, u některých můžeme evidovat různé vývojové obtíže. 3 až 4 rok života dítěte, který je nazvaný intelektualizací řeči. Dítě si rozvíjí řeč po stránce logické, tj. chápe obsah, rozlišuje pojmy konkrétní a abstraktní, zpřesňuje gramatické formy, zkvalitnění řečového projevu. Tato etapa pokračuje až do dospělosti. Věk čtyři až pět let u dítěte, kdy dítě aktivně využívá 800-1500 slov, rádo vypráví příběhy. Klade otázky, jako jsou Jak? Proč? Věk pět až šest let věku u dítěte, kdy dítě dokáže vyprávět podle obrázků, dokáže vysvětlit účel předmětů. Slovní zásoba šesti letého je tvořena 2500-3000 slovy.

Vývoj dětské řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení, vztahem mezi rozvojem řeči (Klenková, 2006).

Vývoj dětské řeči nelze odlišit od vývoje ostatních schopností člověka. Není proto možné rozvíjet dětskou řeč na úrovni, která by měla odpovídat věku, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností dítěte neprobíhá tak, jak bychom si představovali a přáli (Logopedie sro, [b. r.]).

Vývoj dětské řeči u intaktních dětí probíhá v jisté posloupnosti, v etapách, které je nutné v logopedické praxi znát. Jedná se o základní znalost, na niž se dále staví jak podpora rozvoje komunikačních schopností v rámci prevence, tak na úrovni logopedické intervence (Klenková, 2006).

1.1 Ontogeneze dětské řeči

Šulová (2004) v publikaci Komunikace dětí předškolního věku od Bytešnickové (2012) výstižně uvádí, že při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. Dítě se tak učí imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, adekvátně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Klíčovým obdobím, v němž je proces osvojování mluvené řeči realizován, je vývojové období do šestého roku.

(Lechta, 2002, in Bytešnicková, 2012) Za těžiště je zde považováno období do třetího až čtvrtého roku, v němž probíhá vývojové tempo nejrychleji.

Vygotskij (1970) v publikaci Logopedie od Klenkové (2006) vzpomíná na názor, že do určitého věku probíhá vývoj myšlení a řeči nezávisle na sobě: v myšlení existují předintelektuální stadia a v řeči stadia předřečová, a teprve kolem 2. roku života dítěte se obě linie protínají, čímž se myšlení stává verbální a řeč intelektuální.

Ontogeneze řeči probíhá v určitých stadiích, která mohou mít různou délku trvání. U dítěte může docházet k obdobím akcelerace či retardace ve vývoji řeči, žádné stadium vývoje řeči však nemůže být vynecháno. Ve vývoji dětské řeči lze rozlišit tzv. preverbální období, jež probíhá přibližně do prvního roku života, a vlastní vývoj řeči. Vlastní vývoj řeči nastupuje u intaktního dítěte kolem prvního roku života (Bytešnicková, 2012).

Sovák (1971) v publikaci Logopedie od Klenkové (2006) uvádí, že období před, než dítě začne mluvit, řadí celou řadu přípravných období, předstupňů řeči, která začínají hned po narození dítěte a nejsou časově přesně oddělena, prostupující se navzájem a probíhají i současně vedle sebe. V ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stadia vývoje řeči, a to jsou:

- i. Období křiku
- ii. Období žvatlání

- iii. Období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam řadí tato postupná, na sebe navazující stádia
1. Stadium emocionálně-volní
 2. Stadium asociačně-reprodukční
 3. Stadium logických pojmů
 4. Intelektualizace řeči

1.1.1 Přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči

V období, které probíhá přibližně do 1 roku života, si dítě osvojuje zručnosti, návyky, na jejichž základě vzniká později skutečná řeč. Tyto činnosti charakterizujeme jako předverbální a neverbální aktivity (Klenková, 2006).

Prvním komunikačním projevem novorozence je hlasový signál, tzn. křik. Jedná se o hlasový reflex, kterým dítě reaguje na změnu prostředí, teploty okolí a krevního oběhu. V počátcích vývoje lze křik charakterizovat jako krátký a jednotvárný (Bytešníková, 2012).

Příhoda (1963) v publikaci Komunikace dětí předškolního věku od Bytešníkové (2012) hovoří o tom, že křik je zpočátku slabý, má poněkud nosní přízvuk, ale je jasný a má rozsah přibližně 435 Hz.

Podle Kollára, (1992), in Bytešníková, 2012) Pláč či křik novorozence připomíná přechod mezi samohláskami o-e, a-e nebo o-a-e.

Novorozenec vstupuje se svou matkou do specifické neverbální komunikace (Klenková, 2006).

Damborská (1982) v publikaci od Klenkové (2006) prohlašuje kojení za typický přirozený *komunikační obřad*, při němž dochází k výrazné sumaci libých zážitků pro dítě, v neposlední řadě i jeho dotykem s obnaženou mateřskou pletí.

Od 2. - 3. týdne pozorujeme vrožený výrazový pohyb-úsměv (Klenková, 2006). V tomto období lze u dítěte evidovat t vrožený výrazový pohyb – úsměv. Jedná se o vrozenou mimickou výrazovou šablonu, která je později vystřídána úsměvem na podnět (Bytešníková, 2012).

Mezi 2. a 3. měsícem života dítěte se již objevuje reakce úsměvem na úsměv. Asi od 6. týdne života se začíná charakter křiku měnit, křik dostává *citové zabarvení*. O hlasových projevech v tomto období hovoříme jako o houkání nebo broukání. S tímto obdobím se prolínají začátky žvatlání (Klenková, 2006).

Podle Sováka (1972) v publikaci od Klenkové (2006) se objevuje větší rozmanitostí zvuků, což souvisí se změnami v utváření rezonančních dutin, ústní a hltanové dutiny. Dítě opakuje při tvorbě hlasu sání i polykací pohyby i když nepřijímá potravu-mluvíme o pudovém žvatlání, jsou vytvářeny tzv. *prahlásky, prefonémy*.

Stadium pudového žvatlání navazuje na stadium křiku s broukáním, přičemž jejich přechody jsou plynulé. Pudové žvatlání se často považuje za „hru s mluvidly“, kdy dítě řečovými orgány vykonává podobné pohyby jako při příjmu potravy, které navíc doprovází hlasem. Dochází zde k tomu, že náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám i slovům (Bytešníková, 2012).

Vyštejn, (1995), in Bytešníková, 2012) popisuje, že hlasové projevy tohoto typu nejčastěji připomínají vokály *a* nebo *e*. Přibližováním a oddalováním rtů se mohou podobat konsonantám *p, b, m* (ebebe, bababa, mamama...).

Některé z těchto hlasových projevů mohou být vytvářeny proudem vzduchu, který rozráží sliny nahromaděné nad jícnem (gaga, grgr). Často dochází k tomu, že stejný zvuk či skupinu zvuků dítě opakuje několikrát za sebou (Bytešníková, 2012).

V druhé polovině 1. roku života (přibližně v 6. -8. měsíci) začíná období napodobujícího žvatlání. Dítě připodobňuje své vlastní zvuky, které při žvatlání produkuje, hláskám svého mateřského jazyka. Zapojuje se vědomá sluchová a zraková kontrola, dítě si všímá i pohybů mluvidel nejbližších osob, matky, začíná napodobovat hlásky svého rodného jazyka. K napodobení hlásek je třeba mnoho pokusů, které nazýváme *fyzilogickou echolálií*. V tomto období dítě využívá modulačních faktorů řeči, své pocity a přání a vyjadřuje napodobením melodie, výšky, síly, rytmu řeči (Klenková, 2006).

Dítě se stále více snaží komunikovat se svým okolím i se svojí oblíbenou hračkou. Rovněž dochází k tomu, že spojuje samohlásky s některými souhláskami do slabik (ma-ma, baba, pá-pá). Zvukové projevy začíná doprovázet pohybem těla, rukou, otáčením hlavičky apod. Šestý až devátý měsíc života je důležité diagnostické období z aspektu podchycení

sluchové vady. Důvod je ten, že právě napodobující žvatláni se vyskytuje pouze u jedinců slyšících, neslyšící jedinci postupně žvatlat přestávají (Bytešníková, 2012).

Vágnerová, (1999), in Bytešníková, 2012) žvatláni se stává komunikačním prostředkem, přestože se jedná prozatím zejména o formu a potřebu udržet kontakt. Nejedná se tedy stále ještě o obsah, který prozatím žvatláni neobsahuje nebo se vyskytuje pouze velmi málo. Je tedy evidentní, že období mezi šestým až devátým měsícem života je velmi významné z hlediska vývoje řeči. „V tomto období dítě potřebuje zvýšené množství osobních kontaktů, oslovování, opakování žvatlavých projevů, jistotu rodičovského vztahu a laskavé citové klima.“

„Pokud tomu tak není, pak aktivita kojence ke žvatláni upadá, je nepříznivě ovlivněn nástup prvních slov a později i počátek slovních spojení ve věty“ (Čížková a kol., 2005, s. 56) v publikaci od Bytešníkové (2012, s. 19).

Klenková (2006, s. 36) uvádí, že ve 40. týdnu věku dítěte nastupuje stadium rozumění, porozumění řeči. Dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší, ale slyšené zvuky asociuje s vjemem či představou konkrétní situace, která se často opakuje. Jeho rozumění se projevuje motorickou reakcí, například „*Udělej paci, paci.*“ – „*Jak jsi velký?*“ – „*Jak se máš?*“. *Reakci dítěte vyvolává melodie řeči, velký význam má mimika a gestikulace mluvící osoby, vzájemné citové vztahy dítěte a jeho okolí. V tomto období je důležité poskytovat dítěti dostatek kontaktů s ostatními lidmi. Snažíme se mluvit s dítětem jen o tom, co právě vidí. Dítě v tomto období vývoje vstoupilo do stadia „rozumění“ řeči.*

Pavlová-Zahálková a kol. (1980, s. 45) uvádí, že v tomto období již lze registrovat počátky pasivní slovní zásoby, nelze však hovořit o rozumění v pravém slova smyslu. Dítě reaguje především motoricky na určitá slova, tzn. na globální zvukový obraz toho, co uslyší v asociaci s celkovou konkrétní situací, která se často opakuje. „*Reakce dítěte tu ovšem dosud není vyvolána obsahem slov, jde o reakci především na melodickou modulaci mluvního projevu dospělých, přičemž významnou úlohu tu má také gestikulace a mimika mluvící osoby.*“

V této vývojové fázi dochází k postupnému začínání spojování slov s předměty, které označují (Bytešníková, 2012).

Kutálková (2002) předřečové období završuje etapou porozumění, jejíž rozvoj je třeba podporovat různými básničkami, rytmickými říkadly typu „takhle jedou dámy“. Dítě se učí rozumět básničkám, ale i prvním slovním pokynům, např. *udělej paci paci!* Autorka dále uvádí:

„Období porozumění řeči je mimořádně důležité, protože dítě velmi rychle vrůstá do svého kulturního prostředí, přizpůsobuje se jeho zvyklostem a registruje všechny naše ctnosti i nectnosti.“ (Kutálková, 2002, s. 39).

1.1.2 Vlastní vývoj řeči

Bytešníková (2012) kolem prvního roku života nastupují počátky vlastního vývoje řeči v pravém slova smyslu. V této vývojové fázi se diferencují určitá stadia, která dítě musí absolvovat. Stadia vývoje řeči:

- 1) emocionálně-volní
- 2) egocentrické
- 3) asociačně-reprodukční
- 4) rozvoje komunikační řeči
- 5) logických pojmů
- 6) intelektualizace řeči

Starší literatura uvádí začátek tohoto období asi od 5. čtvrtletí, dnes datujeme začátek vlastní řeči okolo jednoho roku života dítěte. Toto období charakterizují čtyři postupná, na sebe navazující stadia (Klenková, 2006).

Počátečním obdobím vlastní řeči je stadium emocionálně-volní, kdy dítě vyjadřuje svoje přání, city, prosby. K tomu používá první skutečný verbální (verbum=slovo) projev. Prvním takovým projevem jsou jednoslovné věty. První dětská slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, slovní označení spojuje s konkrétními osobami, věcmi (Klenková, 2006).

Užívání prvních slov však neznamená zánik žvatlání, to ještě nějakou dobu přetrvává, hlavně před usínáním (Seeman, 1955) uvedené v publikaci od Klenkové (2006). V období mezi 1 a půl až 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Mluvíme o *egocentrickém stadiu* vývoje řeči (Klenková, 2006).

Bytešníková (2012) uvádí, že dítě začíná užívat tzv. jednoslovné věty. Jedná se v podstatě o první slova, která splňují funkci celých vět. Slova vznikají opakováním slabik a jsou nesklonná (např. tata, mama, baba...).

Ve stadiu asociačně-reprodukčním podle Sováka (1972) z publikace od Klenkové (2006) nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovávání. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace.

Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Pomocí řeči se dítě učí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se mu líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji (Klenková, 2006).

Ve věku 2 a půl roku můžeme u dítěte pozorovat podle Wendlera a Seidnera (in Lechta, 1990) v publikaci od Klenkové (2006) frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci.

Zajímavé je sdělení, jež uvádí Mašura (in Lechta, 1990) v publikaci od Bytešnickové (2012), kdy kolem druhého roku života vrcholí účinek tzv. genotypického faktoru pro osvojení mluvené řeči.

Sovák (1978) v publikaci od Bytešnickové (2012) zmiňuje, že v rozvoji samostatné řeči nabývají slova pojmenovací funkci, kdy dítě označuje různými výrazy nejdříve konkrétní osoby a jevy ve svém okolí. Tato označení později přenáší i na jevy podobné.

Bytešnicková (2012) v období přelomu druhého až třetího roku dochází v řečovém vývoji k nástupu stadia rozvoje komunikační řeči. Pro zmíněnou etapu je charakteristické, že se dítě prostřednictvím využití řeči snaží dosahovat nejrůznějších drobných cílů. Velmi důležité je stadium logických pojmů okolo 3. roku života dítěte. V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Toto stadium podle Sováka znamená začátek přechodu z 1. do 2. signální soustavy.

Bytešnicková (2012) v této fázi vývoje dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací. Je třeba brát v potaz, že právě v tomto období jsou na dítě kladeny velké nároky, proto můžeme v řeči dítěte evidovat různé vývojové obtíže. Ty se mohou projevat například v opakování hlásek, slabik, slov a obecně vzato celkově dysfluenci řečového projevu. Odhaduje se, že slovní zásoba v tomto období se pohybuje přibližně okolo jednoho tisíce slov. Tříleté dítě má většinou osvojenou schopnost pojmenovat základní předměty denní potřeby, orientuje se v časových pojmech (den–noc...).

Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově a formálně s dostatečnou přesností. Toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči. Týká se kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby (Klenková, 2006).

V tomto stadiu dochází k vývoji řeči po stránce logické. Hovoříme o tom, že slova se intelektualizují. Rozvíjí se tedy schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění celkového řečového projevu a rozšiřování slovní zásoby. Tato etapa pokračuje až do dospělosti člověka (Bytešnicková, 2012).

1.1.3 Věk čtyři až pět let

Ve věku čtyř let dítě rozumí asi 1500–2000 slov a aktivně využívá 800-1500 slov. Dokáže rozpoznat velké množství barev. Rádo vypráví příběhy, a to skutečné i neskutečné. Často vede dlouhé konverzace. Klade často otázky „Jak? Kdy? Proč? Co kdyby?“ Používá první osobu jednotného čísla a třetí osobu jednotného čísla. Objevuje se minulý i přítomný čas. Velmi častou větou je „Já sám.“ Používá také spoustu komolenin, zájmena on, ona ono, já, ty, me, můj, ale i zvrtná zájmena (Škodová, Jedlička, 2007).

1.1.4 Věk pět až šest let - konec vývoje řeči

Vašíková, Žáková (2018) uvádějí, že je pro tuto vývojovou fázi typický ústup fyziologické patlavosti, pouze rotacismus a sigmatismus může přetrvávat. Dítě je schopné vyprávět příběh dle obrázků, dokáže popsat předměty a vysvětlit jejich účel, vtíp. Slovní zásoba šestiletého dítěte je tvořena 2500–3000 slovy.

Dle Lechty (2011) se v tomto období také ukončuje proces vývoje fonemické diferenciacce, který je velmi důležitý pro zvládnání aktivit v procesu učení na základní škole.

Vývoj řeči je ukončen až kolem 5. – 6. roku věku bereme v úvahu i správnou výslovnost (Škodová, Jedlička, 2007).

2 Pojem komunikace

V této kapitole se budu věnovat komunikaci, která je důležitá z hlediska předávání informací mezi vrstevníky v předškolním věku. Dále jako komunikace, která zahrnuje po ontogenezi řeči, všechny aspekty, jako jsou kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní. Dále se v této kapitole budu zabývat komunikací v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, jelikož je důležité vědět, jak probíhá komunikace v předškolním vzdělávání. Komunikace v předškolním vzdělávání probíhá v rámci pěti oblastí, jako jsou „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“.

Vybíral (2005) uvedené v publikaci od Bytešnickové (2012) vhodně podotýká, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) a všechny roviny významu a dopadu, není možná.

Podle Vybírala, (2000), in Klenková, 2006) vyčerpávající definice mezilidského komunikování, jež by zahrnula všechny aspekty (kognitivní, filozofické, sociální, lingvistické, kulturní), všechny potenciaální proměnné a možné roviny významu a dopadu, zřejmě není možná.

Sovák (1984) definuje komunikaci jako výměnu informací, jejich vydávání, přijímání a zpracování. *„Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“* (Klenková, 2006, s. 26).

Cesta sloužící k předávání informací se nazývá *komunikační kanál*. Efektivní komunikace se uskutečňuje podle Kohoutka (1998) uveden v publikaci od Klenkové (2006) v atmosféře důvěry. Důvěryhodnost (credibility) patří mezi tzv. „sedm C“ efektivní komunikace.

Podle Lechty, (1994), in Klenková, 2006) komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.

Busmann (in Franke, 1998) v publikaci od Bytešnickové (2012) diferencuje komunikaci v širším slova smyslu a v užším slova smyslu. Pojmem komunikace v širším slova smyslu označuje každou formu oboustranného předávání informací za pomoci znaků či

symbolů mezi živými tvory, eventuálně mezi lidmi a data zpracujícími stroji. Pod pojmem komunikace v užším slova smyslu rozumí mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků.

Podle Vybírala, (2005), in Bytešníková, 2012) je třeba poukázat na to, že každá komunikace má svůj účel, smysl a plní určitou funkci. Na tomto základě charakterizuje hlavní funkce lidské komunikace: Primární funkce lidského komunikování:

- informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit
- instruovat – navést, naučit, zasvětit
- přesvědčit – adresáta o (po)změnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit či zmanipulovat
- vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě
- pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe
- kontaktovat se – užít si blízkosti, prožít si sebepotvrzení
- předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem

2.1 Komunikace v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2006) představuje základní pedagogický dokument státní úrovně, který vymezuje konkrétní cíle, obsah a oblasti vzdělávání, podmínky vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Rámcový program je pro oblast předškolního vzdělávání zpracován dostatečně otevřeně a volně, což vhodně umožňuje pedagogům vytvořit školní vzdělávací program tak, aby byl inovativní a odpovídal veškerým požadavkům, kladeným na současné předškolní vzdělávání (Bytešníková, 2012).

Jak popisuje Bartoňová (2005) uvádí v publikaci od Bytešníkové (2012), předškolní vzdělávání je považováno za prvopočátek vzdělávání a zahrnuje více než 80 % populace. Jedná se o otevřený systém, vycházející z rodinné výchovy a spolupracující s rodinou jakožto rovnocenným partnerem. Tento typ vzdělávání je vázán k individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem jednotlivých dětí. V celém procesu edukace by měl předškolní pedagog uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat kooperativního a činnostního učení, důležitou roli má i spontánní sociální učení.

Podle Vítkové, (2006), in Bytešníková, 2012) předškolní vzdělávání však plní i funkci diagnostickou, především ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem aktuálního předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, možnostem a potřebám. Veškeré snahy směřují k tomu, aby dítě na konci předškolního období bylo samostatnou osobností schopnou zvládat veškeré požadavky, které na něho budou kladeny v dalších etapách života. Z toho důvodu RVP PV (2006) stanovuje cíle, jež k rozvoji dítěte napomáhají. Obecné záměry předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, které se promítají v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Očekávané výstupy rámcových cílů vyjadřují klíčové kompetence, ty tvoří základ na všech úrovních vzdělávání, dá se z nich kvalitně vycházet a navazovat na ně v dalším stupni vzdělávání. Každá klíčová kompetence je v RVP PV (2006) rozpracována, a tak pedagogům nabízí představu, co by mělo dítě předškolního věku před zahájením školní docházky zvládnout. Jednou z nezastupitelných klíčových kompetencí je kompetence komunikativní. Vzdělávací obsah je strukturován do pěti jednotlivých oblastí, které se kontinuálně prolínají a doplňují. Dle RVP PV (2006) se jedná o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá oblast v sobě zahrnuje dílčí cíle – to, co pedagog u dítěte podporuje –, dále vzdělávací nabídku – to, co pedagog dítěti nabízí – a očekávané výstupy – čím by dítě na konci předškolního období mělo disponovat. Očekávané výstupy nejsou pro všechny předškolní děti pevně stanovené, jsou pouze pro pedagogy orientační, nechávají tak prostor pro individuální možnosti a potřeby jednotlivých dětí (Bytešníková, 2012)

Na základě již zmíněných pěti interakčních oblastí byly odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání formulovány jako:

- „Dítě a jeho tělo“,
- „Dítě a jeho psychika“,
- „Dítě a ten druhý“,
- „Dítě a společnost“,
- „Dítě a svět“.

Rozvoj komunikačních schopností po celou dobu předškolního vzdělávání probíhá kontinuálně ve všech jmenovaných oblastech, přičemž za stěžejní je považována oblast nazvaná „Dítě a jeho psychika“ (Bytešníková, 2012).

3 Logopedická intervence

V této kapitole se budu zabývat logopedickou intervencí, jež je v předškolním zařízení realizována ve třech oblastech, jako logopedická diagnostika, terapie a prevence. V logopedické diagnostice, jak se zjišťuje logopedické vada u dětí předškolního věku, kdo koná, kde se koná, na co se zaměřuje, poměr v rodinném prostředí, poměr ke škole. Dále logopedické intervenci ve školství, jež v rámci diagnostiky a terapie, a také prevence u dětí předškolního věku, probíhá ve speciálně pedagogických centrech, kterými se budeme v této kapitole zabývat. Logopedická prevence v mateřské škole, jež zahrnuje poruchy vývoje řeči. Logopedické prevence, která se má rozvíjet u dětí předškolního věku po stránce obsahové, také se má rozvíjet spontánní řečový projev dítěte, aby spolupracovalo s dětmi i dospělými, pokud potřebuje samo, ale také když to potřebuje někdo jiný.

V předškolním věku je klíčový přirozený rozvoj řeči, fixace a automatizace výslovnosti hlásek a komunikačních návyků. Proto je vhodné děti podpořit dostatkem kvalitních stimulů v rámci prevence NKS a v případě zjištění odchylky v řeči u dítěte přistoupit k jejich řešení. Logopedickou intervencí chápeme jako složitý proces, který je realizován na třech úrovních jako logopedickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou prevenci. Mnohdy se diagnostika, terapie i prevence prolínají a nelze je přesně odlišit (Lechta in Klenková, 2006).

3.1 Zjišťování komunikačních schopností u dětí mateřských škol

Podle pojetí materiálů Programu i Metodiky výchovné práce v předškolních zařízeních (1984) sledují při jazykové výchově pracovníce v mateřských školách dosažený stupeň jazykových schopností u všech dětí. Všimají si, jak dovedou komunikovat, jakých sdělovacích forem přednostně používají, zda slovních či neslovních, i jaké nedostatky se vyskytují (Sovák, 1984).

Tato metodika výchovné práce v předškolních zařízeních podle Sováka (1984) stále běží v mateřských školách, avšak v některých částech se liší, neprobíhá logopedické zjišťování ve skupině, nýbrž většinou logopedické zjišťování individuální a poté vyšetření individuální, dále veškeré fáze metodického postupu učení jsou zachovány, dále logopedická péče ve skupině a individuální, ta v probíhá v rámci aktivit v mateřské škole po celý den, dále spolupráce se zdravotnictvím, ta již neprobíhá, mateřská škola s rodiči a SPC.

Kdo koná zjišťování

Komunikační schopnosti a případné nedostatky dětí vyšetřuje a zjišťuje učitelka mateřské školy, a to u dětí své skupiny. Ze sboru učitelek téže mateřské školy aspoň jedna, která má příslušnou průpravu v předškolní logopedii a která byla k funkci školní logopedky ředitelkou školy pověřena, koná speciální službu poradenskou. Pro školní mládež koná zjišťování logopedický asistent (Sovák, 1984).

Kde se koná zjišťování

Logopedická péče se koná ponejvíce, a hlavně v denní místnosti v kolektivu dětí. Výjimečně probíhá v přidělené místnosti mateřské školy, kde tato místnost slouží za poradnu pro matky, jejichž děti školu navštěvují. Logopedičtí asistenti konají zjištění v místnosti příslušné poradny (Sovák, 1984).

Na co se zaměřuje zjišťování

Zřetel se zaměřuje především komplexně na celé dítě, na jeho řeč, chování, sociální vztahy, sociální zralost, na smyslovou výkonnost, motoriku i na stupeň rozumového vývoje. Dále zjišťujeme v porovnání s ostatními dětmi skupinky-zda komunikační schopnosti odpovídají věku po stránce zevní i obsahové, zda převládá mluví ostýchavost nebo naopak pohotovost. Učitelka-logopedická pracovnice podle potřeby doplňuje svá zjištění dlouhodobým pozorováním (Sovák, 1984).

Poměry rodinného prostředí

Si logopedická asistentka zjišťuje šetrným rozhovorem ve své poradenské činnosti. Zajímá se především o tyto okolnosti: zda nejde o rodinnou zátěž v případě, že vada se vyskytuje u více členů širší rodiny, jaké jsou rodinné výchovné zvyklosti, jaké jsou citové vztahy, hlavně mezi matkou a dítětem (Sovák, 1984).

Poměr ke škole

Má též významnou úlohu ve vyšetřování i v následné logopedické péči: chodí dítě rádo do školy, těší-li se na školu a na spolužáky (Sovák, 1984).

Zhodnocení vlivů prostředí na dítě

Vliv výchovného prostředí logopedická pracovnice zhodnotí se zřetelem na to, zda prostředí vadu nebo nedostatky vyvolává, zda svým tvrdým postojem a potlačováním je zhoršuje, zda je dokonce pěstuje a podporuje a tím je fixuje (Sovák, 1984).

Vliv vady na osobnost dítěte

Zjišťují se hlavně dvě závažné okolnosti: především jak se k postiženému dítěti stavějí druhé děti, a pak jak se ke své vadě staví postižené dítě. Ze zjištění pak vyplývají příslušná logopedická opatření (Sovák, 1984).

3.2 Logopedická diagnostika u dětí předškolního věku

Logopedická diagnostika má podle Lechty (1995) v publikaci od Lechty (2003) tři úrovně, a to orientační, základní a speciální. Ve fázi orientační diagnostiky, která může být součástí screeningu, nebo depistáže zjišťujeme, zda se narušená komunikační schopnost u jedince vůbec vyskytuje. Ve druhé fázi, tedy, základní úrovni diagnostiky již zjišťujeme, o jaký konkrétní druh narušené komunikační schopnosti se jedná. Během této fáze tedy určujeme základní diagnózu. Ve třetí fázi, tedy části, speciální se co nejpřesněji a nejkonkrétněji zaměřujeme na identifikaci narušené komunikační schopnosti ve smyslu zjištění toho, jaká forma narušené komunikační schopnosti je u jedince přítomna, který typ a jaký stupeň. Dále sem patří i informace o příčinách, následcích a bližších specifikách. Skutečně efektivní terapie tedy vychází až z informací třetí úrovně, protože orientační vyšetření umožňuje pouhý nárys problematiky.

Základní logopedické vyšetření má mít také svou strukturu a má obsahovat předem daný výčet oblastí, na které je nutné se zaměřit. Tento logopedický model byl vytvořen Lechtou (1990) v publikaci od Lechty (2003) a je užíván i v dnešní době. Obsahuje naznačení postupu, který začíná navázáním kontaktu s vyšetřovanou osobou. Tato část je důležitá hlavně u dětí ostýchavých, které je často těžké motivovat ke slovní produkci. Pokud by seznámení neprobíhalo podle představ dítěte, mohlo by se stát, že dítě odmítne spolupráci. Dále následuje osobní anamnéza. V případě dítěte jsou informace zjišťovány od rodičů nebo zákonných zástupců. Tyto informace jsou cenným zdrojem zvláště v případech dědičnosti nebo podobné

zátěže, která může přispět ke vzniku narušené komunikační schopnosti. Je prováděna osobní anamnéza dítěte, která se orientuje na dítě, jeho zdravotní stav a vlastnosti a také anamnéza rodinná, která informuje logopeda o zázemí dítěte, výskytu různých onemocnění v rodině a podobně.

Další oblastí, na kterou je třeba se zaměřit je sluch. Je prováděno orientační vyšetření sluchu, které má případně zachytit vadu sluchu, která může být potenciálním viníkem nějaké řečové nedokonalosti. Do této skupiny patří i vyšetření fonemického sluchu. Lejska (2003) k tomuto dodává, že se orientační sluchová zkouška se vyšetřuje hlasitou řečí i šepotem a jsou volena slova s rozdílným frekvenčním obsahem.

Podle Lechty, (1987), in Lechta, 2003) logopedická diagnostika se řídí konkrétními zásadami, které původně sestavil Lechta. Patří sem zásada komplexnosti, objektivnosti, kvantifikace, týmového přístupu a průběžnosti. Tyto zásady pomáhají obsáhnout nejen osobnost vyšetřovaného, ale také jeho okolí a všechny vlivy, zaměřuje se na více odborníků a také zvažuje hledisko času, při dodržení těchto zásad je pravděpodobné, že se odborník vyvaruje zbytečných chyb.

Při provádění logopedické diagnostiky je velmi důležité samotné odhalování příčiny narušené komunikační schopnosti. Dle Lechty (2003) je toto hledisko důležitým úkolem, protože neodhalení příčiny může mít za následek snížení šancí korekce této vady. Autor dále uvádí důležitost časové efektivity a přiměřenosti při vytváření diagnózy, protože hrozí buď zbytečné prodloužení doby nástupu nápravy, nebo naopak povrchní diagnóza.

3.3 Logopedická terapie

Logopedickou terapii lze označit za specifickou aktivitu, která je realizována specifickými metodami během procesu záměrného učení. Na diagnostický proces plynule navazuje proces terapeutický, který vychází ze stanovené diagnózy. Předpokladem vhodně zvolené terapie je dlouhodobá diferenciatní diagnostika. Neubauer (2018) uvádí čtyři cíle, ke kterým proces terapie směřuje. Prvním cílem je odstranit poruchu či odchylku. Tento cíl je realistický například u dyslalie. Dalším cílem je omezit či potlačit projevy poruchy během terapeutického procesu, například u dysartrie. Obnovit úplně, či alespoň částečně porušené funkce, lze v případě afázie. Posledním cílem uvádí co nejdříve stabilizaci projevů poruchy, například při degenerativním onemocnění centrální nervové soustavy. Lechta (2005, s. 21)

uvádí obecné vymezení cílů terapie: „*Cílem terapie NKS v nejširším slova smyslu je eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS*“

Logopedická terapie může mít formu individuální nebo skupinovou. Individuální terapie trvá v rozmezí dvaceti až šedesáti minut dle druhu narušené komunikační schopnosti a věku dítěte. Zaměřuje se na intenzivní trénink řečových a jazykových schopností. Skupinová forma je omezena počtem dětí, aby byl zachován individuální přístup, realizuje se ve skupině tří až šesti dětí. Ve skupině dítě upevňuje získané komunikační schopnosti, vstupuje do interakce s ostatními dětmi. Jak uvádí Neubauer (2018), účinnou, avšak náročnou formou je propojení skupinové a individuální formy terapie. Toto propojení umožňuje intenzivní individuální trénink i využití naučených dovedností ve skupině. Terapeutický proces je veden logopedem, avšak zapojují se i další 32 osoby. V mateřské škole aktivně vstupuje do terapie učitelka mateřské školy nebo speciální pedagog, v rodině poté rodič. Osoba, která je zapojena do terapeutického procesu, značně ovlivňuje jeho účinnost. Stejný vliv má i prostředí, kde probíhá. Při terapii narušeného vývoje řeči je důležité dodržování všeobecných principů. Pouze tehdy se terapie stává účinnou. Základním principem, kterým se logoped řídí, je princip imitace normálního vývoje řeči. Předpokladem je znalost intaktního vývoje řeči. Logoped musí posoudit, v jakém vývojovém období řeči se dítě nachází a postupovat dle přirozeného vývoje řeči. (Lechta, 2005)

3.4 Logopedická intervence v rezortu školství v mateřské škole

„Logopedická intervence může být poskytována v současné době dětem předškolního věku v zařízeních státních, nestátních i soukromých“ (Bytešníková, 2007, s. 18).

Logopedickou intervencí zajišťují odborníci-logopedi, kteří působí v různých zemích v různých institucích, v některých zemích ve školských zařízeních, jinde ve zdravotnictví (Klenková, 2006).

Podle Lechty (2005) je logopedická intervence aktivita, kterou provádí logoped s cílem identifikovat narušenou komunikační schopnost, eliminovat, překonat nebo alespoň ji zmírnit a předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost).

Pod pojmem intervence rozumíme nějaký zákrok či zásah. Dvořák (2007, s. 94) definuje termín intervence jako „*zásah, zákrok v něčí prospěch, zákrok do nějakého jevu, s cílem ovlivnit jej*“.

Pedagogický slovník vysvětluje tento pojem jako „*zákrok, předem plánovaný a systematický zásah sledující zpravidla řešení určitého problému jedince*“ (Průcha a kol. 2001, s. 92).

Do mateřské školy logopedické se zařazují děti se závažným typem i stupněm postižení, které se vztahuje k postižení centrálních procesů řeči v oblasti vnímání, zpracování a užívání řeči (Klenková, 2006).

Zařazení dítěte do *logopedické třídy* při běžné mateřské škole je vhodné v těch případech, kdy je třeba upřednostnit setrvání dítěte v prostředí běžné mateřské školy a zachování všech kvalit sociálních vazeb (Klenková, 2006).

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě dětí s narušenou komunikační schopností, musí splňovat všechny *podmínky integrace*. Ve třídě je zajištěna logopedická intervence, je dodržován individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů k integrovaným žákům. Škola se snaží zajistit vhodnou spolupráci s rodiči integrovaných dětí, spolupráci s odbornými pracovníky SPC. Speciální pedagog logoped v průběhu logopedické intervence spolupracuje dle potřeby s ostatními odborníky-pediatry, foniatry, neurology, psychology a dle individuálních potřeb s dalšími specialisty, protože jen tak zajistí komplexní péči dětí s narušenou komunikační schopností (Klenková, 2006).

3.4.1 Speciálně pedagogická centra logopedická

SPC logopedické zajišťuje péči o klienty s řečovými, jazykovými a komunikačními obtížemi, ať již přechodnými či trvalými – tedy narušenou komunikační schopností jako s primární diagnózou (nevyplývající z jiného postižení) nebo jako dominujícími obtížemi, které nejvýrazněji ovlivňují vzdělávání (SPC logopedické, 2022).

Poradenské služby včetně speciálněpedagogických pro potřeby rezortu školství jsou definovány jako *odborné služby dětem, rodičům a pedagogickým pracovníkům*, poskytované subjekty systému výchovného poradenství k optimálnímu zabezpečení výchovně-vzdělávacího procesu, osobnostního rozvoje žáků a k řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji dětí a žáků (Klenková, 2006).

Hlavní úkoly SPC, která se zabývají narušenou komunikační schopností dětí a žáků jsou: realizace komplexní speciálněpedagogické logopedické a psychologické diagnostiky,

stanovení konkrétních edukačních/reedukačních logopedických postupů, zabezpečování komunikační kompetence dětí, poskytování logopedické intervence s přihlédnutím na individuální potřeby klientů, úzká spolupráce s pedagogy škol, kteří zajišťují individuální integraci jedince s narušením komunikačních schopností, sestavení návrhů individuálního vzdělávacího plánu pro individuálně integrované klienty, zajištění rané intervence vůči dětem s narušenou komunikační schopností nebo opožděním ve vývoji, a to i jejich rodičům, příprava komplexních podkladů pro vydávání rozhodnutí orgánů státní správy, evidence dětí, žáků a mladistvých v péči SPC, osvětová a informační činnost (Klenková, 2006).

3.5 Logopedická prevence v mateřské škole

„Vycházíme-li z premisy, že logopedie v nejširším pojetí je výchovou řeči, posilujeme tím platnost tvrzení, že lépe je poruchám předcházet, než je následně řešit” (Vitásková, 2005, s. 149).

Prevence v MŠ je součástí výchovně-vzdělávacího procesu orientovaná na různé oblasti, mj. i na narušenou komunikační schopnost. Primárně se na základě osvěty, poradenství, efektivní edukací a podnětností rodiny předchází NKS. (Lipnická, 2013).

Preventivní péče v předškolním věku má za úkol podporovat přirozený a správný rozvoj řeči a předejít tak možným poruchám či vadám, nebo také odhalit nedostatky. Překonávání a odstraňování překážek, které brání správnému rozvoji řeči, má velký vliv na rozvoj osobnosti jedince (Klenková, 1997).

Logopedická prevence podporuje přirozený rozvoj komunikace u dětí, podněcuje řečové schopnosti a dovednosti adekvátně jejich věku. Nadále pomáhá minimalizovat vznik poruch řeči. Preventista je v kontaktu se školským logopedem a odkazuje se na něj. Cílem této prevence je rozvoj komunikace u dětí (Základní škola a Mateřská škola Rymice, 2022)

Důležité je v maximální možné míře rozvíjet obsahovou stránku řeči a spontánní řečový projev dítěte, aby si rozumělo a spolupracovalo s dětmi i dospělými, pokud potřebuje samo, ale také když to potřebuje někdo jiný. Jde o zvyšování řečové aktivity dítěte a samostatnosti při vyjadřování vlastních myšlenek a přizpůsobování se pokynům a instrukcím od jiných osob. Zásadním požadavkem je, aby k tomu bylo dítě vedeno v souladu s etickými principy a za použití rozvojového působení učitele, prostřednictvím obohacujících zážitků v prostředí běžného života a v inkluzivních podmínkách mateřské školy (Lipnická, 2013).

3.5.1 Poruchy vývoje řeči a typy vývojových poruch

Vývoj řeči může probíhat nesprávně nebo být porušen, když je poškozen některý orgán, který je nutný k řeči, např. sluch: to jsou poruchy organické. Funkcionální vady mají svůj původ obvykle v nevhodném prostředí, především ve výchovných chybách (Pavlová-Zahalková a kol., 1976).

Narušený vývoj řeči je termínem, jenž v současné době zastřešuje veškeré poruchy, se kterými se můžeme ve vývoji dětské řeči setkat (Bytešnicková, 2012).

Dle Mikulajové (in Lechta a kol., 2003) v publikaci od Bytešnickové (2012) narušený vývoj řeči systémově ovlivňuje psychický vývoj dítěte. O narušeném vývoji řeči se často hovoří jako o strukturním a systémovém narušení jedné či většího počtu, eventuálně i všech oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte.

Jak uvádí Klenková (2006), v současné době můžeme diferencovat několik kategorií, které rozpracoval v osmdesátých letech 20. století Sovák (1974, 1978 a další vydání) a poté i Lechta (1990), dle nichž lze narušený vývoj řeči klasifikovat z několika aspektů: etiologického, stupně narušení, průběhu vývoje řeči (opožděný, omezený) a věku (fyziologická nemluvnost, prodloužená fyziologická nemluvnost, patologická nemluvnost).

Sovák (1984) rozděluje poruchy vývoje řeči do několika skupin:

- 1) vývoj opožděný
- 2) omezený
- 3) přerušovaný
- 4) předčasný (překotný)
- 5) nesprávný (scestný)

1. VÝVOJ OPOŽDĚNÝ

U normálně vyvinutých dětí se vývoj řeči, opoždí, vyrůstají-li v prostředí, které se dostatečně nevěnuje jejich neuropsychickému rozvoji, vývoji citu a řeči. Citový vztah k dospělým se nerozvíjí. Druhým extrémem jsou děti, které jsou stálým středem pozornosti a

nadměrné péče rodičů, nýbrž i rozšířeného příbuzenstva a známých. Vzniká též u dětí vychovaných v prostředí, kde je málo mluvních pudů (Pavlová-Zahalková a kol., 1976).

Za opožděný vývoj řeči je považována absence jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte (Lejska, 2003).

Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivňovat rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Mimo to může mít dopad i na formování osobnosti jedince, zejména v oblasti sociálních vztahů (Bytešníková, 2012).

(Seeman, 1955, in Bytešníková, 2012) při vzniku řeči se podílí dědičné dispozice – schopnost naučit se řeč a vlivy vnějšího okolí. To znamená, že velkou roli hrají i řečové schopnosti dospělých jedinců, kterým se musí dítě naučit prostřednictvím napodobování.

Novák (1997 in Bytešníková, 2012) uvádí, že variabilita ve vývoji řeči by neměla u zdravého dítěte přestoupit hranici $\pm \frac{1}{2}$ roku. Pokud dojde k jejímu překročení, je třeba tento fakt brát jako varování, abychom vyloučili veškeré patologické faktory, které by mohly způsobit opožděný, aberantní vývoj.

Příčiny opožděného vývoje řeči:

Sociální prostředí je nejčastějším zdrojem příčin opožděného vývoje. Dítě velmi stojí o kontakt, o rozhovor, dožaduje ho. Dědičnost se podílí na opožděném vývoji řeči nejméně jednou třetinou. Bohužel velmi častou, a rovnou řekněme, že zcela zbytečnou příčinou je nedostatek mluvního kontaktu. Nadbytek péče o řeč často provází příliš pečlivou výchovu. Pro vývoj řeči je stav sluchu. Není-li v pořádku, má to za následek nejen opoždění vývoje řeči, ale i podstatné změny v její kvalitě. Citová nevyrovnanost způsobuje, že se dítě nedokáže soustředit na řeč, kterou poslouchá, a proto mluví také méně a hůře, než odpovídá jeho možnostem (Kutálková, 1999).

Také snížení rozumových schopností bývá příčinou opožděného, často i mírou intelektových nedostatků omezeného rozvoje řeči. Rozumová výchova je pak těsně propletena s rozvojem řeči a obě oblasti se vzájemně ovlivňují. Málokdy má opožděný vývoj příčinu tak jednoznačnou, že ji můžeme snadno rozpoznat a odstranit (Kutálková, 2010).

Již Seeman (1955) hovořil o jisté spojitosti mezi pozdějším vývojem řeči u rodičů, popřípadě jiných členů rodiny a opožděním v řečových projevech dítěte. Autor tento jev označil

jako „familiární opoždění vývoje řeči“. Je zřejmé, že dědičnost tohoto rodového znaku se přenáší mnohem častěji ze strany otce než ze strany matky. Seeman (1955) v této souvislosti udával poměr 2:1. Zmíněný fakt je dáván do souvislosti s rychlejším průběhem myelinizace u dívek než u chlapců.

K opoždění ve vývoji řeči může docházet i na základě nedostatků v motorice, zejména v jemné motorice a motorice mluvidel. Svůj vliv mají rovněž nedostatky v pohybové koordinaci, což může mít za následek neschopnost napodobit mluvní vzorce (Bytešníková, 2012).

Symptomy:

V počátcích vývoje jsou nejvíce zřetelné příznaky v lexikálně-sémantické rovině a morfologicko-syntaktické rovině (Bytešníková, 2012).

Pasivní slovní zásoba značně převažuje nad slovní zásobou aktivní (Vyšejn, 1995) v publikaci od Bytešníkové (2012).

Lze tedy konstatovat, že u dětí s opožděným vývojem prostým se „verbální věk“ do značné míry opoždí za „věkem kalendářním“ (Lechta, 1990).

2. VÝVOJ OMEZENÝ

Vyskytuje se u dětí mentálně zaostalých. Někdy může omezený vývoj řeči být důsledkem těžší poruchy hybnosti. Tyto děti mívají normální intelekt, a proto svůj stav snášejí těžce (Pavlová-Zahalková a kol., 1976).

Jedná se o výraznější opoždění vyjadřování, které je spojeno s dalšími omezeními ve vývoji, případně mimořádně nepříznivými vnějšími okolnostmi. Mezi nejčastějšími příčinami se uvádí mentální retardace, těžší vada sluchu či výrazně patologické sociální prostředí zahrnující i extrémní případy absence smyslových a komunikačních podnětů (děti jsou dlouhodobě zanechávány samotné v postýlce bez interakce s pečující osobou). Porucha je nejvíce patrná v obsahové stránce řeči (rozsahu a kvalitě slovní zásoby a schopnosti jejího uplatnění). U dětí s mentální retardací záleží míra opoždění na stupni postižení intelektu (Hublová, 2020).

3. VÝVOJ PŘERUŠENÝ

Zdravé, normálně se vyvíjející dítě onemocní těžkou dlouhotrvající chorobou. Neupevňená řeč nejenže nepokračuje, ale dítě mnoho slov zapomene (Pavlová - Zahalková a kol., 1976).

Jedná se o stav, kdy byl fyziologický vývoj řeči z nějakého důvodu přerušen. Příčinou přerušení mohou být úrazy, nádorová onemocnění mozku nebo mluvidel, těžká vada sluchu, závažné psychické trauma. Za příznivých podmínek (při úspěšné léčbě, kompenzaci vady sluchu sluchadlem, úrazu bez trvalých následků) lze s dodatečnou podporou dosáhnout očekávané úrovně rozvoje řeči. Pokud se příčina přerušení nepodaří odstranit, případně jsou její následky trvalé, je další průběh vývoje obdobný jako u omezeného vývoje řeči (Hublová, 2020).

4. VÝVOJ ŘEČI PŘEDČASNÝ

Vzniká buď záměrně, nadměrnou snahou dospělých, nebo nevědomky. Děti silného typu vyšší nervové činnosti mohou se s těmito zvýšenými požadavky na jejich psychiku vyrovnat. Takové dítě mluví dříve než ostatní, používá často obtížných, věku nepřiměřených slov. Dětská společnost mu nevyhovuje, je raději s dospělými, ve škole se obyčejně nudí, protože mnohé je mu již známé. Zrychlování vývoje řeči, ať vědomě či nevědomě, není nikdy vhodné (Pavlová - Zahalková a kol., 1976).

5. VÝVOJ ŘEČI NESPRÁVNÝ

Nesprávný vývoj řeči vzniká při vrozených rozštěpech patra. Taková porucha řeči se nazývá palatolálie. Palatolálie se vyznačuje poruchou výslovnosti a změněným zvukem řeči. Postižené děti mají otevřenou huhňavost, poněvadž pro nedostatečný uzávěr uniká část vzduchu nosem. Současně je porušena výslovnost různých hlásek, souhlásek i samohlásek (Pavlová - Zahalková a kol., 1976).

4 Aktivity v rámci logopedické péče předškolního věku - průpravná cvičení a náprava hlásek

V této kapitole se budu zabývat aktivitami v rámci logopedické péče předškolního věku, konkrétně nápravou výslovnosti, zásadami. Což je velice důležité v logopedii předškolního věku správná výslovnost hlásek. Dozvíme se, co je úkolem pedagoga, dále logopedickou nápravu výslovnosti a rozvoj řeči, konkrétně, jak se tvoří hláska „V“ a „F“, těmito hláskami se pak budu zabývat v praktické části bakalářské práce.

Pedagog v MŠ bez příslušného logopedického vzdělání nezastupuje činnost jiných odborníků, v oblasti rozvoje řeči a logopedické prevence začleňuje činnosti dle RVP-PV, popř. po zaškolení logopedem integruje do výchovně-vzdělávacího procesu speciální přístupy, které jsou ale v souladu s jeho kompetencí (Lipnická, 2013).

Dále je podle Lipnické (2013) pedagog kultivovaný v řečovém projevu a používá spisovný jazyk, plnohodnotně podporuje dítě v komunikaci, učí děti empatii v komunikaci a je jim v tom vzorem, pružně reaguje na komunikační záměr dítěte. Zároveň to znamená umožňovat dítěti projevit se autenticky, podporovat komunikační záměr bez narušování z důvodu upozorňování na chyby v řeči. Jako další nutnou vlastnost učitele MŠ autorka uvádí schopnost odhalit případné signály NKS dítěte, a to na základě pedagogické diagnostiky.

Dále je důležitá při logopedických aktivitách v mateřské škole role pedagoga. Dle Lipnické (2013), která upozorňuje, že by se pedagog mateřské školy bez patřičného vzdělání neměl snažit suplovat práci logopeda (logopedickou terapii), speciálního pedagoga či psychologa, měl by s nimi však spolupracovat. Úkolem učitelky je plánovat, realizovat a hodnotit vzdělávání dětí v oblasti komunikace.

V kontextu s logopedickou prevencí v mateřské škole, která je součástí logopedické intervence, je úkolem pedagoga:

- být správným mluvním vzorem,
- užívat spisovnou češtinu a vhodným způsobem komunikovat s dětmi,
- na základě znalostí o vývoji řeči realizovat diagnostiku řeči dítěte,
- znát metodiky, postupy a vědět, jak rozvíjet řečové schopnosti dětí, včetně dětí s narušenou komunikační schopností,

- aplikovat individuální přístup dle potřeb, zájmů a schopností jednotlivých dětí,
- být schopna argumentovat na základě diagnostiky dítěte a prostudované literatury,
- pracovat v týmu, být schopna spolupracovat s rodiči a odborníky,
- být ochotná reflektovat svou práci a dále se vzdělávat,
- i prostřednictvím vlastního vzoru vést děti k empatické komunikaci a chování,
- poznávat komunikační problémy a včas je řešit,
- doporučit zákonným zástupcům dítěte návštěvu odborníka,
- citlivě pracovat s diagnózou dítěte (Lipnická, 2013).

4.1 Logopedická náprava výslovnosti a rozvoj řeči

Dítě by do školy mělo nastoupit se správnou výslovností všech hlásek. V první třídě se toleruje dokončení nácvičku vadné hlásky R a Ř. Pokud dítě vyslovuje vadně – dovedete si představit, jak rádo bude předčítat ostatním dětem např. s vadou sykavek? Nejenom správná výslovnost je důležitá. Je třeba rozvíjet porozumění řeči, paměť, aktivní slovní zásobu a jazykový cit. Ukáže-li se, že dítě vyslovuje hlásku i dřív, než je v normě, ale hlásku artikuluje „nějak jinak“, podívejte se na sebe při její výslovnosti společně do zrcadla. A pak je lépe začít s nápravou i v dřívějším věku, a to přiměřenou formou. Špatně se opravuje vada již zafixovaná. V případě, že dospělý si není sám jist se svojí správnou artikulací, je na místě kontrola logopeda (Logopedická náprava výslovnosti, 2022).

V předškolním vzdělávání nabízíme průběžně dostatek artikulačních, řečových a sluchových činností, které správnou výslovnost dítěte příznivě ovlivňují. Takovéto činnosti lze zařazovat pravidelně, anebo příležitostně. Uplatňujeme-li je v rámci logopedické prevence, tj. s cílem předcházet nedostatkům ve sdělovacím procesu, můžeme je zařazovat průběžně a pravidelně, např. 1-2× týdně formou logopedických chviliek. Tyto logopedické preventivní chvílky pomáhají dětem rozvíjet potřebné schopnosti a dovednosti tím, že děti dostávají příležitost správnou výslovnost procvičovat a upevňovat (Metodický portál, Program na podporu správné výslovnosti hlásek, 2004).

Metodické zásady nápravy ve výslovnosti:

- Při porušené výslovnosti hlásky neopravujeme nesprávně tvořenou hlásku, nýbrž vytváříme hlásku novou. Vytváříme stereotypy nové, staré necháme vyhasnout, aniž je

posilujeme opakováním, zakazováním nebo jakýmkoli připomínáním. Vytváříme a posilujeme spoje nové.

- Při vytváření nového zvuku vycházíme od hlásky, kterou dítě dovede správně vyslovit a jež je nové hlásce tvořením příbuzná, akusticky se však od ní liší (např. "c" odvozujeme z "t", "r" z "d" ap.). Při nácviku neupozorňujeme dítě na to, kterou hlásku a jak nesprávně vyslovuje a co místo ní má říkat. Logopedická činnost bude pro dítě hrou se slovíčky, při které pouze žádáme, aby náš vzor sluchově zachycovalo a artikulačně napodobovalo.
- Novou hlásku vyvozujeme cestou sluchovou, to je výcvikem fonemického sluchu, sluchového rozlišování hlásek, jež dítěti činily obtíže.
- Vadnou hlásku můžeme odstraňovat buď u každého jednotlivce zvlášť, nebo v kolektivu dětí stížených stejnou vadou výslovnosti.
- Novou hlásku vyvozujeme buď izolovaně nebo ve spojení se samohláskou. Potom ji upevňujeme (fixujeme) ve slovech: na konci slova, uprostřed slova a na začátku slova; před samohláskou, v souhláskových skupinách. Při fixaci se hláska automatizuje v krátkých větách, říkankách a básničkách.
- Má-li dítě více porušených hlásek, začneme s nácvikem té, která je pro ně nejjednodušší (což je individuální). Výcvik se koná tak, aby byl udržen zájem dítěte. U jednotlivců fyzicky a psychicky zdatných, kteří projevují snahu co nejdříve se vady výslovnosti zbavit, můžeme v jediné lekci cvičit i dvě hlásky.
- Při automatizaci hlásky se vyvarujeme hromadit hláskové těžkosti, jež tento tvořivý proces narušují a zpomalují, např.: strč prst skrz krk.
- Vyvozování nových hlásek je činnost namáhavá a únavná. Máme-li proto udržet potřebnou pozornost, soustředěnost a zájem dítěte, musíme logopedickou práci zaměřit tak, aby nepociťovalo únavu. Délku cvičení (5 - 10 - 15 minut) řídíme podle tělesné a duševní dispozice dítěte několikrát za den, ale vždy jen krátkou dobu (2 - 3, maximálně 5 minut).
- Ve své práci se zabývám konkrétně průpravným cvičením a nápravou hlásek „V“ a „F“, který byl u těchto dětí v mateřské škole Přerov. Měla možnost pozorovat a více se zabývám v praktické části.

Vzhledem k tomu, že se moje praktická část primárně věnuje vyvozování hlásek V a F, tak se tvorbou hlásek V a F, budu zabývat i v teoretické části, kterou pak naváží dále v praktické části.

Jak se tvoří hláska „V“ a „F“

Hlázky se tvoří spojením horních zubů a dolního rtu. V optimálním (fyziologickém) případě si dítě osvojuje tuto skupinu hlásek do 3 let. Nejčastěji chybou, které se děti dopouštějí, je nahrazování hlásky V hláskou B. Dítě tak tvoří závěr pomocí rtů, ne pomocí rtů a zubů. Předpokladem pro zvládnutí těchto hlásek je správné zlepšení motorické obratnosti a přítomnost horních řezáků (Housarová, Šulistová, 2011).

Učitelka může vybírat a zařazovat dle potřeb taková slova, která mohou sloužit k prevenci, k procvičování, ověření správnosti výslovnosti či rozpoznání poruchy. Tvořivá učitelka si snadno poradí-tato slova může uplatnit např. v různých říkánkách, třeba i doprovázených pohybem, které budou pro děti zábavné nejen pro svůj obsah, ale i pro rytmus, přízvuk a hudebnost, a tak nenásilně zařazovat logopedická cvičení do běžného vzdělávacího programu (Palatinová, 2004).

Cvičení a slova na tvorbu hlásek uvádím v příloze 2. Dále konkrétně hlásky V a F, kterými se primárně zabývám, podrobně popisuji v praktické části bakalářské práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Aktivity využitelné v rámci logopedické intervence u dětí předškolního věku v rámci jedné mateřské školy

V teoretické části bakalářské práce jsem se zaměřila na komunikaci, vývoj řeči, logopedickou intervenci a prevenci a aktivity využitelné v mateřské škole, hlavně aktivity k nápravě hlásek V a F.

V praktické části bakalářské části budu v tomto pokračovat, byla jsem přítomna a vedla pozorování při nápravě hlásek a cvičení V a F, a dále jsem provedla s pedagogem mateřské školy Přerov rozhovor o logopedické intervenci, vlastně celkově o logopedii v mateřské škole.

5.1 Uvedení do praktické části bakalářské práce

V pracích věnující se tématu logopedie předškolního věku, většinou všichni v praktické části dělali výzkum - dotazník. V pracích, které mají výzkumný vzorek- dotazník, se zabývá Gončárová (2019), Popelková (2014), Navrátilová (2008), Saňáková (2014), Procházková (2017), Čejková (2016). Tento typ pracuje se velkým množstvím dat. Mým záměrem bylo dozvědět se, jak vlastně probíhá celý proces logopedické intervence v předškolním věku. Proces myšlený počínají od diagnostiky až po terapii, včetně prevence. Proto jsem zvolila rozhovor s pedagogem mateřské školy, který působí v logopedické třídě již 14 let. Z rozhovoru jsem se dozvěděla vše, co je potřeba, aby mohl pedagog učit v logopedické třídě, celý proces, jak probíhá zařazení do této logopedické třídy, co je rozdílné oproti normální třídě, že je dětem věnován více individuální přístup, depistáže, a dále také spolupráce s rodiči a SPC.

5.2 Cíl průzkumu bakalářské práce

Cílem praktické části bakalářské práce je popsání aktivit, které se používají v rámci logopedické intervence ve vybrané mateřské škole v Přerově, kde jsou děti s různými logopedickými vadami a jsou zařazeni v logopedické třídě.

Dílčím cílem bylo zjistit proces logopedické diagnostiky a terapie, prevence v rámci mateřské školy Přerově.

5.3 Metody získání dat

Pro průzkum jsem zvolila kvalitativní metodu ve formě zúčastněného pozorování dané aktivity, konkrétně aktivity při nápravě hlásek V a F a dále jsem provedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor s daným pracovníkem mateřské školy na problematiku logopedické intervence.

1) Pozorování

Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi průzkumníkem a pozorovanými účastníky průzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky. Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu (Švaříček, Šedová, 2007).

Pozorování jsem prováděla v mateřské škole Přerov, kde jsem se účastnila, bez jakéhokoliv zasahování do činnosti cvičení a aktivit k nápravě hlásek V a F. Cvičení jsem si zaznamenávala na záznamový arch, který je uvedený v příloze 1. Účastnila jsem se konkrétně cvičení, které mám zaznamenané v příloze. Účastnila jsem se pouze průpravných cvičení k nápravě hlásek V a F, ne celkového procesu nápravy hlásek, jelikož celkový proces nápravy hlásek je u každého jedince individuální a trvá nejméně 3 týdny. Cvičení se účastnilo 10 participantů.

2) Rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, Šedová, 2007).

Kvale (1996, s. 5-6) uvedené v publikaci Švaříček, Šedová definuje hloubkový rozhovor jako metodu „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.*“

Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971, cit. podle Patton, 2002) z publikace Švaříček, Šedová (2007).

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček, Šedová, 2007).

Rozhovor jsem vedla s pedagogem dětí, který učí v logopedické třídě. Rozhovor je uvedený v příloze 3. Rozhovor probíhal v mateřské škole Přerov v logopedické třídě, kdy jsem si předem připravila seznam otázek, na který mi pedagog odpovídal.

5.4 Charakteristika průzkumného vzorku a místa šetření

Za účelem naplnění stanovených cílů byla účastněna jedna mateřská škola v Přerově.

Tuto mateřskou školu jsem zvolila proto, protože v ní taky působím. Mateřská škola Přerov, konkrétně mateřská škola, kterou navštěvují děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Školu navštěvuje 60 dětí. Součástí této mateřské školy je logopedická třída. Za účelem sdílení dobré praxe jsem se rozhodla popsat, jakým způsobem je realizovaná logopedická intervence v dané třídě.

Mateřská škola má 3 třídy, z toho jednu zaměřenou na logopedii, na děti s vadami řeči. 1. třídu nejmenších dětí, která se jmenuje Sluníčka, navštěvují děti ve věku 2,5 - 4,5 let. V této třídě pracují s dětmi dvě učitelky. Těmto učitelkám je k ruce nápomocen jeden asistent pedagoga, který se využívá i k individuálnímu věnování dětí. 2. třídu předškolní děti, která se nazývá Koťátka, navštěvují děti ve věku 4,5 - 6 let a děti s odkladem školní docházky. V třídě Koťátka s dětmi pracují dvě učitelky, které s dětmi vedou přípravu do 1. třídy základní školy. 3. třídu speciální, navštěvují děti se speciálními vzdělávacími potřebami-vadami řeči. Třídu navštěvuje menší počet dětí, konkrétně 13, jelikož je dětem věnován speciální individuální přístup. Individuální přístup je věnován hlavně k nápravě řeči. Třídu navštěvují děti ve věku 4 - 6 let a děti s odkladem školní docházky. S dětmi pracuje jedna paní učitelka, dále paní ředitelka na částečný úvazek. Ke všem aktivitám je nápomocen asistent pedagoga.

V této třídě se speciálními vzdělávacími potřebami - vadami řeči učí pedagog, který má státní zkoušku z logopedie. Tento pedagog s dětmi provádí různá logopedická cvičení v rámci celého dne.

Data č. 1 (uvedena v příloze 1) záznam z pozorování aktivit využitelných v rámci logopedické intervence, konkrétně pozorování aktivit a průpravných cvičení při nápravě hlásek V a F.

Data č. 2 (uvedena v příloze 3) záznam rozhovoru s pedagogem. Rozhovor jsem vedla s pedagogem, který působí v logopedické třídě 14 let.

5.5 Etické zásady

S mou přítomností v dané mateřské škole v Přerově a dané třídě byly obeznámeni všichni zaměstnanci školy, seznámeni i rodiče a na zúčastněném pozorování souhlasili. Souhlas jsem provedla ústně.

V dané mateřské škole Přerov a dané třídě jsem provedla polostrukturovaný rozhovor k dané problematice, se kterým pedagog souhlasil, a který mi odpověděl na předem připravené otázky. S veškerou problematikou a přítomností na bakalářské práci jsem pedagoga seznámila a pedagog souhlasil. Pedagog byl obeznámen i s anonymitou, že nebudu používat v bakalářské práci žádná jména. Tento souhlas jsme mezi sebou uzavřeli ústně.

5.6 Analýza sběru dat

1) Pozorování:

Cílem pozorování bylo zjistit a popsat, jakým způsobem probíhá logopedická intervence v mateřské škole v Přerově. Dále, jaké aktivity jsou v průběhu logopedické intervence v mateřské škole Přerově využívány. Konkrétně jsem pozorovala průpravná cvičení při nápravě hlásek V a F. Konkrétně šlo o dvě cvičení, nejprve průpravná cvičení při nápravě hlásky V. Toto cvičení jsem pozorovala jeden den, na druhý den jsem pozorovala průpravná cvičení při nápravě hlásky F. Níže tyto dvě aktivity popíšu. Nejdříve popíšu hlásku V, a poté hlásku F. Cvičení jsem pozorovala jednorázově. Přecvičování jedné hlásky trvá průměrně 3 týdny, ale dále záleží na intelektu dítěte. Také každé dítě je jiné a záleží na tom, jak rychle si osvojí správné postavení rtů, jazyka a správnosti výdechového proudu.

Průpravná cvičení hlásky V

Cvičení se účastnilo 10 participantů. Nejdřív pedagog s dětmi v rámci ranních chviliek zahájila dechová cvičení. Toto celé cvičení trvalo 20 minut a bylo využito názorné metody.

1. Dechové cvičení

1) Participanti nacvičovali nádech nosem, výdech pusou. Vše probíhalo nápodobou. Toto cvičení je nejlépe provádět vleže na zádech. Participanti leželi na koberci na zádech. Nejdříve se měli dívat na názornou ukázkou pedagoga. Nejdřív pedagog předvedl dechové cvičení. Položil ruku na břicho a děti se koukaly. Při nádechu ústy participanti pozorovali, jak se pedagogovi při nádechu pohnula ruka, a postupně při výdechu pusou se břicho zatínalo dovnitř. Je důležité dodržovat při tomto cvičení zásady, pusa při nádechu zavřena, vydechujeme prodloužení ústy. Následně si to, všichni participanti postupně vyzkoušeli, pedagog za přítomnosti asistenta pedagoga u všech participantů pozoroval, jestli participanti dýchají správně. Některým participantům tento typ dýchání dělal problém, některým to šlo pěkně. Celé dechové cvičení probíhalo na koberci i s názornou ukázkou učitelky 10 minut.

Poté se participanti přesunuli ke stolu naproti sobě, kde probíhalo ve dvojicích fotbalové cvičení, participanti foukali do papírové kuličky.

2) Kuličku si pomocí dechu mezi sebou posílali. Toto cvičení participanty bavilo, ale jak už jsem psala, někomu to šlo, a někomu ne. Pedagog názorně s pomocí asistentky participantům předvedla, co mají dělat. Toto cvičení probíhalo 5 minut.

Poté následovalo foukání do sklenice za pomoci brčka.

3) Každý participant dostal sklenici s vodou a brčkem. Pedagog participantům předvedl, co mají dělat, že mají foukat do brčka tak, aby se jim dělaly bubliny, a aby byl dodržen nádech nosem a výdech pusou, pořádně vydechnout tak, aby se jim tvořily, co největší bubliny. Následovala soutěž, kdo udělá ve sklenici, co největší bubliny, všem participantům to šlo, až na některé, kterým nestačil dech, a tak velké bubliny neměly. Celé cvičení trvalo 5 minut.

Tyto dechové cvičení je dobré provádět kdykoliv během dne, nebo při každé volné chvíli individuálně.

Následovala svačina. Po svačině v rámci řízených činností probíhaly další aktivity.

2. Cvičení na zlepšení pohyblivosti

Cvičení níže uvedené v bodě A a B trvalo 10 minut.

A) Následovaly cvičení na zlepšení pohyblivosti. V rámci skupinové práce participantů pomocí názorné ukázky pohyblivosti dolní čelisti, pohyb byl malého rozsahu a ukončen spojením rtů - retní uzávěr. Participantů si sedli ke stolu a předváděli pohyb za pokynů pedagoga a názorné ukázky. Přijelo k nám auto, které jede, auto jede, pomalu přesouváme dolní a horní čelist vzad, pohyb je malý, vše zakončíme spojením rtů-retní uzávěr. Cvičení probíhalo 5 minut

B) Cvičení na uvědomění si polohy a spojení dolního rtu a horních zubů, vytvoření retozubného spojení, při tomto cvičení se horní zuby se lehce dotýkají dolních rtu. Participantů sedí u stolu. Pedagog dětem ukázal obrázek zajíce a jeho zuby. Zajíc měl zuby dopředu. Motivace dětem představte si, jak kousá zajíc, kdy jí mrkev, zuby dopředu, které se dotýkají spodního rtu. Pedagog vše participantům názorně ukáže. Participantů celé cvičení napodobují.

Cvičení probíhalo 5 minut.

Cvičení níže uvedené v bodě 3 trvalo 25 minut.

3.Cvičení na přiřazování obrázků k obsahu textu

Následně se participantů přesunuli na koberec. Kde je pedagog rozdělil do skupin. Probíhala skupinová práce. Participantů dostali karty a učitelka vyprávěla příběh. Úkolem participantů je poslouchat příběh a poté pomocí obrázku za spolupráce celé skupiny, seřadit příběh podle obrázků. Pedagog dětem vyprávěl příběh podle Obrázkové karty a příběh „Valentine Make-Up“. Participantů poslouchali příběh, a poté pomocí obrázku ho seřazovali, mohli už pomalu seřazovat i při poslouchání. Důležité je, aby participantů správně obrázek poznali a seřadili tak správně posloupnost příběhu. Participantů říkali, co je na obrázku, každý ze skupiny si vybere jeden obrázek, který pozná a říká, co je na obrázku. Pedagog sleduje správnou výslovnost. Toto cvičení trvalo 25 minut.

Cvičení níže uvedené v bodě 4 probíhalo půl hodiny. Na cvičení v bodě 4 jsem přišla druhý den, jelikož už by to bylo na participantů hodně časově náročné

4. Rytmizační cvičení s nácvikem básní

Pedagog participanty nejdříve seznámila s básní. Básnička je zaměřena na nácvik hlásky V. Pedagog participantům básničku nejdříve řekl, a poté pomocí nápodoby se participanté básničku učili. Nejdříve si básničku několikrát za sebou řekli, a potom postupně po jednom řádku si jí opakovali. Nácvik si zpestřili o rytimizaci hrou na Orffovy nástroje - dřívka. Celá činnost probíhala 30 minut, básničku se děti na poprvé nenaučí, musí se to s nimi v průběhu celého dne opakovat a následně i na druhý den.

Vendula vyndala bavlnu ven,

pletla a pletla po dlouhý den.

Vyndala bavlnu, vyndala vlny,

do týdne upletla,

pantofel plný.

Grafomotorické cvičení uvedené níže v bodě 5 trvalo 5 minut.

5. Grafomotorické cvičení - vlak

- Participanté se přesunuli ke stolu. Pedagog participantům vysvětlil, co je jejich úkolem, úkol jim názorně ukázal. Rozdal participantům papír a tužky. Úkolem participantů bylo dokreslit vláčku dým z komína. Toto cvičení trvalo 5 minut.

- Následoval pobyt venku. Při pobytu venku lze s participanty procvičovat dechové cvičení.

6. Dechové cvičení venku

- Participanté si utrhli kytku. A pomocí kytky se učili nádech nosem, výdech ústy. Pedagog jim vše ukázal a děti si během pobytu venku, když chtěli, mohli toto cvičení trénovat. Pusa při nádechu zavřena, vydechujeme prodloužení ústy, kytka voní.

- Další možností bylo foukání do bublifuku

Tyto cvičení venku jsou dobrovolné, a tak nejsou časově ohraničené.

Po pobytu venku následoval odpočinek a další činnosti probíhali v rámci odpoledních činností.

7. Cvičení na nácvik myšlenkových operací (orientace na ploše)

Pracovní list bludiště – bludiště, které má po okrajích obrázky, obsahující slova s hláskou V. Ke každému obrázku vede jedna cesta. Cílem je najít cestu k obrázku z bludiště a správně vyslovit hlásku. Například na pracovním listě bludiště je uprostřed obrázek zahradník, zahradník má najít cestu z bludiště ven, kde je na obrázku konev. Na stejném principu jsou další pracovní listy dědeček, hledá cestu z bludiště ven k vousům, páv hledá cestu z bludiště ven ke svým pávčatům, voják hledá cestu z bludiště ven k pistoli, slepička k vejci, zvonek k domečku.

Individuální práce participantů v rámci odpoledních aktivit. Pedagog si s každým individuálně sedl, dal jim papír s bludištěm a participanti ji vyjmenovávali, co na obrázku vidí. Pedagog při tomto cvičení sleduje správnou výslovnost hlásek. Poté je jejich úkolem ke každému obrázku najít správnou cestu. Toto cvičení se také nedá časově ohraničit, jelikož s každým participantem je práce jiná a každému to trvá jinak déle.

8. Cvičení na rozvíjení slovní zásoby

Pomůcky: obrázky zvířat, věci, magnetická tabule

Tohoto cvičení se nestihlo účastnit všech 10 participantů, protože participanti během odpoledne odcházejí. Pedagog si bral každého individuálně. Participanti měli za úkol ke každé skupině obrázků přiřadit správný obrázek. Na jedné straně tabule byl obrázek zvířete, na druhé straně obrázků s věcmi. Participant měl na stole nachystané různé obrázky, obrázky zvířata a obrázky věci. Úkolem participanta bylo přiřadit obrázek na tabuli ke správné skupině a dále také zdůvodnit, proč ten obrázek, tak přiřadil. Toto cvičení je časově hodně náročné, každému participantu to trvá jinak déle, proto nelze toto časově ohraničit. Každého participanta intelekt je jinde, a tak to každému trvá jinak déle.

Průpravná cvičení hlásky F

Tohoto cvičení se účastnilo 10 participantů. Nejdřív pedagog s dětmi v rámci ranních chviliek zahájila dechová cvičení. Toto celé cvičení trvalo 20 minut a bylo využito názorné metody.

1. Dechové cvičení

První se začíná vždy dechovým cvičením. Dechové cvičení na hlásku F je stejné jako cvičení hlásky V. Veškeré cvičení je uvedeno u hlásky V ad dechové cvičení 1. Toto cvičení trvalo 20 minut a bylo využito názorné metody. Dechové cvičení probíhalo také při pobytu venku, toto cvičení je stejné jako u hlásky V uvedeno u pobytu venku ad hláska V.

2. Cvičení na pohyblivost dolní čelisti

Zlepšení pohyblivosti dolní čelisti, je stejné taky jako u hlásky V uvedené u hlásky V ad bod 2 A a B. Dále se liší v bodě, který teď uvádím. Toto cvičení trvalo 5 minut.

C) Větrík fouká-zlepšení pohyblivosti dolní čelisti

Dolní čelist zatažením vzad, umožní dolnímu rtu spojení s horními zuby, vytváření zvuku „fí“.

Učitelka participantům vše názorně ukázala. Participanti jsou rozmístěni v kruhu po koberci. Participanti dostanou každý papírový lístek, učitelka participantům říká, větrík fouká fí, participanti fouknout do lístku udělají fí.

Dále v rámci řízené činnosti probíhali říkanky s pohybem.

3. Cvičení doplněné pohybem

Participant stáli v kruhu. Pedagog říkal říkanku a ukazoval při tom pohyb a participant po ní opakovali pohyb a postupně se přidávali s textem.

Pedagog říkal:

Fifinka se fintí, (ukazujeme na hlavu malá, jakože se fintíme)

nad fotkou se diví, (děláme očima udivený pohled)

místo fífi anděla, (tleskáme)

na fontáně seděla. (sedneme si)

Toto cvičení trvalo 5 minut. Samozřejmě během 5 minut se to participanti nenaučí, říkanku si opakujeme během volných chviliek celého dne a další den. Toto cvičení je dobré, protože se tímto cvičením participanti učí hlásku F a taky si jí procvičují.

Dále následuje básnička s rytmizačním cvičením.

4. Rytmizační cvičení

Tato činnost trvala 30 minut. Pedagog participanty seznámil s básní. Básnička je zaměřena na nácvik hlásky F. Pedagog participantům básničku nejdříve řekl, a poté pomocí nápodoby se participanti básničku učili. Nejdříve si básničku několikrát za sebou řekli, a potom postupně po jednom řádku si jí opakovali. Nácvik si zpestřili hrou na Orffovy nástroje - dřívka.

Hafan hafá,

haf, haf, haf,

Fanda na něj,

baf, baf, baf.

Ty hafane nehafej,

A ty Fando

nebafej!

5. Grafomotorické cvičení

Participanti měli telefonu dokreslit šnůru. Participanti se přesunuli ke stolu. Pedagog jim rozdál papír s telefonem a tužkou. Úkolem participantů bylo dokreslit telefonu šnůru. Pedagog vše názorně ukázal a participanti následně úkol splnili.

6. Cvičení na rozvíjení slovní zásoby - uvedené u hlásky V

Bludiště je akorát zaměřeno na hlásku F

Další cvičení, které je možné realizovat při průpravných cvičeních nápravy hlásek V a F: obrázkové pexeso-osoby, zvířata, věci obsahují hlásky „V“, „F“- rozvoj paměti, literární výchova-Obrázkové čtení Šimonovy narozeniny, a dále další cvičení, který jsem nepozorovala, ale nastudovala v literatuře, cvičení je uvedeno v příloze 1.

2) Rozhovor

Cílem rozhovoru bylo zjistit celý proces, jak se dítě do dané třídy dostane, dále, jak probíhá režim v takové třídě, jaké cvičení je realizované v rámci logopedické intervence, jestli spolupracují se zařízením SPC, dále také, jestli spolupracují s rodiči. Rozhovor jsem dělala s pedagožkou, která s rozhovorem souhlasila. Tato pedagožka má velké zkušenosti v této třídě. Rozhovor jsem si písemně zaznamenávala. Odpovědi na otázky nebudou doslovný, ale budou ve formě obsahového zápisu.

Otázka číslo 1 a otázka číslo 2 je zaměřena na pedagožku, který působí v logopedické třídě v mateřské škole Přerov.

1) **Jaké je Vaše vzdělání, abyste mohla učit ve speciální třídě - vadami řeči v mateřské škole?**

Odpověď: Mám vzdělání střední pedagogické a dále státní zkoušku z logopedie.

2) **Kolik let praxe máte v této třídě?**

Odpověď: V této třídě mám 14 let praxe.

Další otázky jsou zaměřené na logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci.

3) **Jak probíhá proces, na základě, čeho a co všechno tomu potřebuje, aby dítě mohlo být zařazeno do speciální třídy vadami řeči v rámci logopedické intervence?**

Odpověď: V každé třídě této mateřské školy Přerov probíhá screening dítěte. Screening provádí v každé třídě pedagog, který má akreditovaný logopedický kurz. Screening se provádí vždy na konci školního roku, aby mohlo být dítě od začátku školního roku v případě vady zařazeno do logopedické třídy. Na základě podezření vady řeči u dítěte je vedený rozhovor s rodiči. Pokud

rodič souhlasí s vyšetřením u daného dítěte, je dítěti vypsán formulář do SPC logopedické. Na základě závěru zprávy z vyšetření, je dítě zařazeno do logopedické třídy. Pokud se však vada řeči u dítěte neprojeví, dítě nadále navštěvuje běžnou třídu mateřské školy. Pokud je závěr zařazení dítěte do logopedické třídy, je dítěti vypracován IVP, podle kterého se poté s dítětem pracuje.

4) Jak často musí být dítě pře vyšetřeno, aby mohlo navštěvovat nebo zůstat ve speciální třídě - vadami řeči v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Dítě v této třídě musí být pře vyšetřeno 1x za rok, kdy se zjistí, jestli nadále platí doporučení či ne.

5) V čem je práce ve speciální třídě - vadami řeči jiná oproti práci v běžné třídě?

Odpověď: Práce v běžné třídě oproti logopedické je jednodušší v tom, že v běžné třídě není každému dítěti vypracován IVP, podle kterého se pracuje. V běžné třídě není věnována každému dítěti taková pozornost, jak v logopedické třídě. V logopedické třídě je každému dítěti vypracován IVP, podle kterého se s daným dítětem pracuje. V logopedické třídě probíhá dechová cvičení skupinová, artikulační motorika, jsou zde vedeny s dětmi častější rozhovory, pracuje se s obrázky, předměty, popisují se obrázky, kde se sleduje řeč, výslovnost. Vyvozují se hlásky, dále se poté fixují.

6) Probíhá ve Vaší mateřské škole depistáž?

Odpověď: V mateřské škole probíhá depistáž.

7) Jak probíhá ve Vaší mateřské škole diagnostika v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Diagnostika probíhá tak, že v každé třídě je dítěti udělán screening, podle kterého je poslán do SPC logopedické, nebo taky pracovnice SPC logopedické přijde do mateřské školy, kde udělá vyšetření, podle kterého udělá diagnostiku.

8) V rámci, jakých činností denního režimu speciální třídy - vadami řeči, jakými formami, činnostmi probíhá logopedická terapie v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Činnosti směřované k logopedické terapii v rámci logopedické intervence

probíhají v rámci celého dne. V ranních hrách a odpoledních činnostech je individuální práce s každým dítětem, kdy se pedagog snaží na vyvozování konkrétní hlásky, se kterou má dítě problém, v rámci různých dechových cvičení, různých slov například vyvozování hlásky R před D tdnka atd, fixaci hlásek v rámci pobytu venku, v řízené činnosti se soustředí na jazykovou výchovu.

9) Provádíte různá cvičení v rámci logopedické prevence, která je zahrnuta v logopedické intervenci? Jestli ano, tak jaké?

Odpověď: Ano, nejčastěji v lehu na zádech, dále různá dechová cvičení v různých polohách, foukání do bublifuku, sklenička s brčkem foukání atd. Dále cvičení v rámci logopedické prevence probíhá na všech třídách mateřské školy, poté depistáž, a potom se posílá do SPC logopedické.

10) Provádíte dechová cvičení pro podporu dýchání, tvorbu hlasu, artikulaci v rámci logopedické prevence?

Odpověď: Ano

11) Spolupracujete s rodiči, aby s dětmi procvičovaly, v rámci logopedické prevence? Jak hodnotíte tuto spolupráci?

Odpověď: Spolupráce s rodiči je problematická, tuto mateřskou školu navštěvují děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Mateřská škola by chtěla s rodiči spolupracovat, ale domluva s rodiči s takového prostředí je těžká.

12) Spolupracujete se speciálním pedagogickým centrem v rámci logopedické intervence? Jak hodnotíte tuto spolupráci?

Odpověď: Mateřská škola spolupracuje s SPC logopedické, pracovnice s SPC logopedické chodí na návštěvy do mateřské školy jednou za dva měsíce nebo podle potřeby, mateřská škola s nimi konzultuje těžší případy, hledají společné cesty k nápravě řeči.

13) Spolupracujete se zařízením poskytující logopedickou intervenci, popřípadě podporu pedagogickým pracovníkům v rámci logopedické péče? Jestli ano, tak s kterými a jak hodnotíte spolupráci?

Odpověď: Ne.

Z rozhovoru bylo vše, na co jsem se zaměřila zjištěno. Vzdělání pedagoga v logopedické třídě, který musí mít státní zkoušku z logopedie nebo absolvovaný akreditovaný kurz, celkový proces zařazení dítěte do této třídy, dále logopedická prevence, terapie i intervence.

5.7 Závěry šetření

Z celého průzkumného šetření mým cílem bylo v rámci pozorování popsat aktivity, konkrétně nápravu hlásek V a F. Aktivit se účastnilo 10 participantů, zjistila jsem, že některým participantům, dělají některá dechová cvičení problém, například cvičení foukání do sklenice brčkem. Participanté nemají dostatek dechu na výdech pusou, a tak se jim ve sklenici netvoří bubliny. Dále některé myšlenkové operace dělají některým participantům problém. Z celého průzkumného šetření jsem zjistila, že průpravná cvičení k nápravě hlásek V a F je zdoluhavý proces a také individuálně záleží na každém participantu, jak rychle se naučí správné postavení rtů, jazyka a správnost výdechového proudu. Aktivity, které participanty baví a jdou jim, jsou například grafomotorické cvičení a rytmiizační cvičení doplněné hrou na Orffovy nástroje.

Cílem rozhovoru bylo zjistit celý proces logopedické intervence v mateřské škole Přerov. Závěr šetření je takový, že se mi podařilo zjistit celý proces logopedické intervence, v rámci logopedické intervence jsem se zaměřila, na logopedickou diagnostiku a terapii a prevenci. Zjistila jsem celý proces, jak se dítě do logopedické třídy dostane, dále v čem je práce jiná oproti normální třídě. Práce je jiná oproti normální třídě v tom, že každému dítěti v logopedické třídě je vypracován IVP, a každému dítěti se individuálně věnuje. Dále, že logopedické aktivity se prolínají v rámci celého dne. Probíhají zde aktivity, například dechové, v rámci logopedické prevence. Důležitá je taky spolupráce s SPC, která je důležitá v tom, že škola se radí na komplikovanějších případech a hledají společné řešení.

5.8 Diskuze

Byla jsem přítomna u pozorování konkrétně u průpravných cvičení při nápravě V a F. Dále bych chtěla porovnat s průzkumem, který je mému podobný v tom, že v tomto výzkumu probíhalo také pozorování. Rozdíl je v tom, že tento průzkum měl dlouhodobé pozorování. Porovnávám to s výzkumem z roku 2019, s bakalářskou prací s názvem Vývoj výslovnosti u dětí mladšího předškolního věku běžné mateřské školy od autorky Alžběty Zavřelové. Tento průzkum probíhal intenzivněji oproti mému, jelikož autorka dlouhodobě pozorovala. Autorka provedla vstupní diagnostiku. Po vstupním vyšetření začala procvičovat výslovnost jednotlivých hlásek, dále poté realizovala výstupní diagnostiku. Autorka chtěla zjistit, jaké

pokroky děti udělali za 2,5 měsíce, které autorka pozorovala. Já jsem byla přítomna jen při jednom pozorování, v rámci dvou dní, jelikož jsme se zaměřovali na dvě hlásky V a F. Teď už vím, že to nestačí, jelikož, když by byl člověk přítomen u vícero pozorování nebo dlouhodobého určitě by to bylo větším přínosem.

Další bakalářská práce, která má v praktické části rozhovor se jmenuje Rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku od Bedřicha Moravce, podobný je mému průzkumu je v tom, že autor realizoval rozhovor s logopedem, já jsem rozhovor prováděla s pedagogem, působícím v logopedické třídě. Také prováděl pozorování, jejímž cílem bylo sledovat režim dne, chování dětí, spolupráci v kolektivu, míru samostatnosti, zvládání aktivit. Náš rozhovor se liší v tom, že on byl v ambulanci logopedky, já jsem byla v mateřské škole a zjišťovala jsem, vzdělání a proces, on zjišťoval pokroky. Dále pozorování, které se od mého liší v cíli. On měl za cíl, který uvádím výše, já měla za cíl nápravu hlásek V a F sledování průpravných cvičení. Práce jsou podobné v tom, že mají stejné výzkumné vzorky, ale každý má odlišný cíl. Výsledky jsou jinačí, protože společný máme jen průzkumný vzorek – rozhovor.

Dále bakalářskou práci porovnávám s ostatními bakalářskými pracemi tak, že v ostatních pracích je prováděn dotazník, který jsem také chtěla provádět. Práce, ve kterých je realizován dotazník, jsem i s roky uvedla výše.

V diskuzi bych se chtěla zamyslet nad tím, co za výsledky jsem zjistila. Mým cílem pozorování bylo sledovat a popsat aktivity, konkrétně průpravná cvičení při nápravě hlásek V a F. Chtěla bych se zamyslet nad tím, že jsem si myslela, že tyto cvičení jsou jednoduchá a nejsou časově náročná. Opak je odlišný. Pochopila jsem, že tyto cvičení k nápravě hlásek V a F nejsou vůbec jednoduchá a zaberou velkou časovou náročnost. Samozřejmě u některých hlásek je proces náročnější, u některých rychlejší. Jak už jsem psala, vše záleží na individuálních možnostech každého účastníka.

Dále bych se chtěla konkrétně zamyslet nad konkrétními cvičeními. Dechové cvičení, které jsem si myslela, že je pro účastníka jednoduché, tak není. Některým účastníkům dělalo problém. Konkrétně jim dělalo problém, foukání do sklenice s brčkem, někteří účastníci neměli dostatek výdechu na to, aby vydechlo do brčka pusou, a tím se jim ve sklenici vytvořily bubliny. Bublání bublin ve sklenici je výsledkem správného nádechu nosem, výdechu ústy.

Dále bych se chtěla zamyslet nad zlepšením pohyblivosti čelisti, které je důležité proto, aby participant správně používal celou pusou, včetně používání jazyka, zubů a čelisti a správně, tak hlásku vyslovovalo. Některým participantům dělalo problém cvičení na *Větrík fouká*, kdy je dolní čelist zatažením vzad, umožní dolnímu rtu spojení s horními zuby, vytváření zvuku „fí“. Někteří participanté nedovedli zatahnout čelist vzad, a tak neumožnili spojení dolnímu rty s horními zuby a vytvoření zvuku „fí“. Myslela jsem si, že je toto cvičení jednoduché. Avšak jsem zjistila, že pro některé participanty ne.

Dále bych se chtěla pozastavit nad nácvikem básniček a říkanek. Tyto cvičení participanty baví, jelikož jsou doplněna rytmizačním cvičením a pohybem. Pro participanty jsou těžké, protože v této mateřské škole, jsou participanté ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které mají problém s pamětí. Těmto participantům dělá problém si zapamatovat jednoduchý text. A tak procvičování říkanek probíhá 3x denně, ale i přesto si participanté si text nepamatují. A tak procvičení této hlásky pomocí básniček a říkanek je nereálná. Zamýšlím se tedy nad tím, v čem je tedy problém? Problém je v tom, že tyto participanté jsou vděční za každou aktivitu, ale paměť jim to nedovoluje.

Dále aktivita, která je zaměřena na myšlenkové operace. V této mateřské škole realizovaná pomocí bludiště. Cílem bylo zjistit, jestli participant je schopen pojmenovat obrázky, obrázky jsou zaměřené na hlásky V a F a najít obrázkům správnou cestu z bludiště ven. U každého participanta je tento cíl individuální. Některým participantům dělalo problém pojmenovat obrázky, některým zase najít cestu. Přemýšlím nad pojmenováním obrázků a zjišťuji, že problém je ten, že tyto participanté v mateřské škole, nemají doma dostatek podnětů pro poznávání obrázků a pojmenovávání různých věcí. A tak nemají dostatek slovní zásoby a nenachází ve své paměti slovo, které by daný obrázek poznalo a pojmenovalo. Dále jsem se zapřemýšlela nad tím, v čem je problém najít obrázku cestu z bludiště. Tito participanté se do cesty z bludiště sami zamotají a už nedovedou dále pokračovat.

Dále v rámci pozorování, rozvíjení slovní zásoby. Hlavním cílem této aktivity bylo zjistit, jakou slovní zásobu participanté mají, a také, jestli si činnost, kterou provedou, umí pojmenovat. Cílem této aktivity bylo pracovat na magnetické tabuli, přiřadit správně obrázky, zvířata ke zvířatům, věci k věcem. Dále také slovní zdůvodnění, proč právě tento obrázek, tam přiřadili. Zamýšlím se, nad zjištěným výsledkem, který je u každého participanta individuální. Některým participantům dělalo problém pojmenovat obrázky. Dalším zase přiřadit obrázek a slovně zdůvodnit, proč to tak provedli. V této aktivitě nebyl splněn cíl přiřazování obrázků a

slovní zdůvodnění. Tuto aktivitu by pro příště chtělo více propracovat. Konkrétně v tom, že před přiřazováním si s participanty pedagog projde, zda poznají všechny obrázky a pojmenují je.

Celkově se zamýšlím nad tím, že průpravná cvičení nápravy hlásek V a F v mateřské škole je těžký proces, a taky dlouhodobý. Dále záleží zde na individuálních možnostech jedince.

Dalším průzkumným šetřením byl předem připravený rozhovor s pedagogem mateřské školy Přerov, který působí v logopedické třídě. Hlavním cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jestli mohou v této třídě učit všichni nebo jen ten, kdo má patřičné vzdělání. Dále jsem chtěla zjistit logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci. Nyní uvažuji nad výsledkem průzkumného šetření, že všechno, co jsem chtěla zjistit, jsem z předem připraveného rozhovoru zjistila. Pochopila jsem, že tento proces není vůbec jednoduchý. Jak dlouho trvá vlastně celkový proces? Co vše k tomu potřebuje? Práce odlišná v logopedické třídě oproti běžné třídě, terapii a různá cvičení.

5.9 Limity šetření

1) Limit zvolené metodologie: V průběhu jsem změnila to, že původně měl celý proces zjišťování probíhat formou dotazníku, který měl být realizovaný v mateřské škole Přerov, ale jelikož by bylo málo účastníků pro dotazníkové šetření, tak jsem zvolila pozorování s rozhovorem. Dále s časových důvodů, jelikož v průběhu celého psaní bakalářské práce přišlo mnoho starostí a radostí. Nakonec jsem za zvolený typ průzkumného šetření ráda. Myslím si, že by se mi potřebný počet dotazníků nevrátil. V mateřské škole Přerov není dostatek účastníků na dotazníkové šetření, a tak by výsledky šetření z dotazníku nevyplýnuly.

2) Dále na straně organizace průzkumu. V průběhu celého psaní bakalářské práce nastalo mnoho překážek. Přišlo mé těhotenství, narození dítěte, péče o dítě. A tak jsem na bakalářské práci začala pracovat pozdě, proto všechny tyto průzkumné šetření jsou provedené narychlo. Nyní, když se nad tím zamyslím, si myslím, že pozorování mělo probíhat dlouhodobě, že by výsledky zjištění, v rámci pozorování byly lepší k porovnání. Z dlouhodobého pozorování by šel vidět výsledek pokrok u dítěte nebo žádný posun. A tak pro budoucí nebo podobné průzkumné šetření doporučuji dlouhodobé pozorování, což by bylo větším přínosem, jak pro mě, tak i ostatní.

3) Na straně průzkumníka: Mé schopnosti a kompetence při psaní bakalářské práce zkomplikovaly. Z důvodů, který už jsem uvedla, výše mé psaní bakalářské bylo komplikované. A tak mé schopnosti se na čas zastavily a věnovaly se radostem a starostem.

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá logopedická diagnostika, terapie, prevence u dětí předškolního věku, konkrétně v mateřské škole Přerov. Tuto školu navštěvují děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

V teoretické části bakalářské práce jsem se zaměřila vlastně na to, co je to komunikace, jak probíhá komunikace, dále funkce komunikace. Také komunikaci v rámci rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk, což je důležité pro tuto práci. Důležité je to proto, protože cílem bakalářské práce byla logopedická intervence u dětí předškolního věku. Dále na ontogenezi řeči u dětí předškolního věku, stádia ontogeneze řeči, jak vzniká řeč u dětí od narození po předškolní věk. Také stádia ontogeneze řeči, co by v jakém věku mělo dítě umět. Také možné milníky v ontogenezi řeči, proč může nastat opožděný vývoj, jejich příčiny vzniku. Vývoj omezený, který je z hlediska zdravotního důvodu. Následně také vývoj přerušen z důvodu úrazu. Přerušen také z důvodu dlouhotrvající nemoci, při včasné diagnostice a dostatečné podpoře dosáhnout příznivé úrovně řeči. Vývoj řeči předčasný, který je způsoben nadměrnou snahou dospělých, dospělý si neuvědomují nadměrnou snahu. Vývoj řeči nesprávný, který je od narození, vzniká vrozeným rozštěpem patra. Dále celý proces, logopedickou diagnostiku, prevenci, a taky logopedickou intervenci ve školství. Dále aktivity v rámci logopedické péče u dětí předškolního věku, které jsou zaměřené na výslovnost hlásek. Také zaměřené na hlásku V a F, u které jsem byla při pozorování v mateřské škole Přerov přítomna.

V praktické části jsem se účastnila konkrétního pozorování, a to pozorování aktivit neboli průpravných cvičení při nápravě hlásek V a F. Z pozorování jsem zjistila, jak je toto cvičení časově náročné, z hlediska toho, že některým účastníkům výzkumného šetření dělá problém jen to, naučit se správně dýchat a správně používat ústa. Také jsem zjistila, že celé to záleží na individuálních možnostech účastníka. Jak je schopen rychle si osvojit používání jazyka a rtu, a taky používání výdechového proudu. Problém v mém pozorování je ten, že jsem neprováděla dlouhodobé pozorování, abych zde viděla pokroky účastníků. Určitě pro budoucí nebo další výzkumné šetření bych volila dlouhodobé pozorování.

Dále jsem zjistila, probíhající screening, depistáže probíhající v mateřské škole Přerov. Taky, co vše je potřeba, aby mohlo dítě logopedickou třídu navštěvovat. Také logopedickou terapii a prevenci. Konkrétně logopedická cvičení probíhající v logopedické třídě. Dále v rámci,

kterých činností se v mateřské škole Přerov realizují logopedické činnosti. Jejich spolupráce se zařízením zajišťující logopedickou péči. A také velice důležitá spolupráce se zákonnými zástupci dětí.

Při zpracování teoretických částí bakalářské práce jsem vycházela především z knižních zdrojů, internetových zdrojů, tak i z cenných zdrojů let praxe v této mateřské škole Přerov. Zdroje byly snadno vyhledatelné, ale kolikrát ve vícero zdrojích byly informace totožné. Dále bych mohla využívat více zahraniční zdroje, na které jsem, ale neměla čas procházet a studovat.

Dále si myslím, že z průzkumného šetření vyplývá, že se mi podařilo všechny cíle naplnit. Práce je přínosná lidem, kteří se chtějí zabývat logopedií předškolního věku. Dále lidem, kteří se chtějí dozvědět o probíhající logopedické činnosti v mateřské škole. Může být přínosná i rodičům, kteří mají nedostatečné informace od pedagoga a nevědí, co všechno potřebují, aby jejich dítě, u kterého se vyskytla vada řeči, mohlo chodit do logopedické třídy, které jsou zřízeny při běžných mateřských školách, kde bude dítěti věnován IVP.

Z této bakalářské práce vyplývá doporučení pro praxi. Z této bakalářské praxe mohou čerpat pedagogové působící v logopedické třídě. Mají zde uvedené příklady průpravných cvičení při nápravě hlásek V a F, které jsou uvedené v příloze 1, a dále rozepsané v praktické části bakalářské práce. Také pro začínajícího pedagoga působící v logopedické třídě, který nemá zkušenosti a praxi, a neví, co je potřeba pro logopedickou diagnostiku. Dále taky z rozhovoru může čerpat příklady, které se týkají logopedické terapie.

Touto bakalářskou prací si myslím, že se dá navázat na diplomovou práci, kde by se mohl člověk zabývat delším pozorováním, a tudíž vidět i pokroky v řeči u dětí předškolního věku.

Seznam zkratk

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum logopedické
IVP	Individuální vzdělávací plán

Použitá literatura

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. vyd.1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.

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

DVOŘÁK, Josef (2007). *Logopedický slovník*. 3. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

HOUSAROVÁ, Blanka a Monika ŠULISTOVÁ a Ilustroval Anna CHMELOVÁ (2011). *Logopedická cvičení*. vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-103-9.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana (1999). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-667-5.

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

LECHTA, Viktor (1990). *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. vyd.1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

LECHTA, Viktor (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 359 s. ISBN 8071788015.

LECHTA, Viktor a kol (2005). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 386 s. ISBN 80-7178-961-5.

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

LEJSKA, Mojmír (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. vyd.1. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 156 s. ISBN 8073150387.

LIPNICKÁ, Milena a Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.

NEUBAUER, K., & kol. (2018). *Kompendum klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.

PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna, Milan KANTOR a Karel OHNESORG (1980). *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky.

PERUTKOVÁ, Jiřina a Olga SVOBODOVÁ (1995). *Logopedie v praxi: obrázkový pracovní sešit*, vyd. 2. Praha: Septima.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2001). *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

SOVÁK, Miloš (1984). *Logopedie předškolního věku*, upravené vydání 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice sociální pedagogiky.

STARÁ, Ester a Ilustroval Milan STARÝ (2013). *Logopedie: žežicha se neříká: říkanky, zábavné úkoly, jazykolamy*. 2. vyd. Praha: Fragment. Knihy pro děti s poruchou učení. ISBN 97880-253-1679-5.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

VITÁSKOVÁ, Kateřina, Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ (2005) *Logopedie*. vyd.1. Olomouc. ISBN 80244-1088-5.

Internetové zdroje

Logopedie. *Logopedie* [online]. Copyright © 2014 [cit. 29.05.2022].

Dostupné z: <http://www.logopedie-sro.cz/>

SPC logopedické. Speciálně pedagogické centrum | pro děti, žáky a studenty s narušenou komunikační schopností a pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením [online].

Copyright © [cit. 29.05.2022]. Dostupné z: <https://www.spcliberec.cz/spc/spc-logopedicke>

Logopedická prevence | Základní škola a Mateřská škola Rymice. Základní škola a Mateřská škola Rymice [online]. Copyright © 2020, Realizace [cit. 29.05.2022]. Dostupné z:

<https://www.skolarymice.cz/logopedicka-prevence>

Odborný článek: Logopedická prevence v mateřské škole: Specifický přístup k dětem s narušenou komunikační schopností. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17687/LOGOPEDICKA-PREVENCE-V-MATERSKE-SKOLE-SPECIFICKY-PRISTUP-K-DETEM-S-NARUSENOU-KOMUNIKACNI-SCHOPNOSTI.html>

Odborný článek: Narušený vývoj řeči, poruchy artikulace – dyslalie, dysartrie. Metodický

portál / Odborné články [online]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22418/narusenyvyvoj-rci-poruchy-artikulace-dyslaliedyartrie.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Záznamový arch a Průpravná cvičení při nápravě hlásek V a F

Příloha č. 2 - Cvičení a slova na tvorbu hlásek

Příloha č. 3 - Záznam rozhovoru s pedagogem mateřské školy Přerov logopedické třídy

Příloha 1

Záznamový arch
Průpravná cvičení k nápravě hlásky V

Záznamový arch

Průpravná cvičení k nápravě hlásky F

Výslovnost-Průpravná cvičení k nápravě hlásek „V“ „F“

A) Dechové cvičení: nácvik nádechu nosem, výdechu ústy

- 1) Kytička-pusa při nádechu zavřena, vydechujeme prodloužení ústy-Papírové květykytka voní
- 2) Fotbal-nadechujeme se-prudce vydechneme

Papírové kuličky-možno provádět ve dvojicích, nebo soutěž, kdo dál dofoukne

- 3) Bublínování- foukání do sklenice za pomoci brčka
- 4) Foukání do bublifuku

B) Zlepšení pohyblivosti dolní čelisti

1) Auto jede-předsouvání dolní, horní čelisti vpřed, vzad

- pohyb malého rozsahu
- pohyb ukončen spojením rtů (retní uzávěr)

2) Zajíček-zaječí zoubky-uvědomění si polohy a spojení dolního rtu a horních zubů, vytvoření retozubného spojení

- horní zuby se lehce dotýkají dolních rtů

3) Větrík fouká -zlepšení pohyblivosti dolní čelisti

- dolní čelist zatažením vzad, umožní dolnímu rtu spojení s horními zuby, vytváření zvuku „fí“

C) Obrázkové pexeso-osoby, zvířata, věci obsahují hlásky „V“, „F“- rozvoj paměti

D) Říkanka s pohybem Fifinka se fíntí, ad fotkou se diví, místo fífi anděla, na fontáně seděla

Smetat smítko z ramene, hlavou točit do stran, bouchat rukou do stehna, sed do sedu tureckého

E) Literární výchova-Obrázkové čtení Šimonovy narozeniny

Obrázkové karty k příběhu-přiřazování obrázků k obsahu textu

Básničky „V“, „F“ nácvik básní+ rytmiizační cvičení

Vendula:

Vendula vyndala bavlnu ven,

pletla a pletla po dlouhý den.

Vyndala bavlnu, vyndala vlny, do

týdne upletla pantofel plný.

Hafan

Hafan hafá, hafy,

haf,

Fanda bafá, baf,

baf.

F) Grafomotorika

Telefon-dokreslování šňůry

Vlak-dokreslování kouře

G) Orientace na ploše-myšlenkové operace

Bludiště-obrázky obsahují slova s hláskou

„V“, „F“ konev, flétna, vousy, páv, voják, vejce, zvonek, vana

H) Rozvíjení slovní zásoby-hra-Jak nazveme všechny tyto věci?

– pomůcky-obrázky zvířat, věci- magnetická tabule

- děti vytvářejí skupinky-slovní zdůvodnění příslušnost obrázků k určité skupině, seznamují se správným společným označením

Možné další cvičení hlásek „V“ „F“ v mateřské škole

Cvičení hlásek V:

Slova: Vana, vidle, noviny

Básničky: Sláva, sláva vodovodu! Přivede nám teplou vodu z vodárny až do vany.

Do vody se ponoříme a rázem se proměníme ve vydry a lachtany.

„Co to tady, Vando, voní? Stejná vůně jako vloni! Co to voní, se tě ptám?“

„Zázvor, anýz, badyán, purpura a borovice, jmelí, vosk, hořící svíce, vánočka a ovoce...“

„Už vím! Voní Vánoce!“ (Stará, 2013)

V/1 Slova: volá, Véna, káva, Vílek, vozík, vana, voda, váza, vodník, váhy

Otázky: Co se váží? Na čem se váží? Jsou vodníci? Kdo je podvodník?

Úkol: Nauč se říkanku. Nakresli vázu.

Véno, Véno, podej vanu, vykoupáme novou pannu. (Perutková, Svobodová, 1995) V/2

Otázky: Jak říkáme člověku, který vůbec nevidí? (nevidomý, slepý)

Co má nevidomý v ruce?

Co jsi dostal od rodičů nového? (nový veliký míč) (Perutková, Svobodová, 1995)

Cvičení hlásek F:

Slova: FFFF, baf, telefon Cvičení:

Vítr fouká FFŮŮ.

Fujavice FFÍÍ.

Fanda vzdychá UF.

Hafan štěká HAF. A já jsem z toho PAF!

Básničky: Fí-fí fučí fujavice za šály a pod čepice. Fíjú meluzína, jde se ohřát do komína.

Flétna, fagot, fujara, nálada je bujará. Všechny místní tanečnice jako tajfun při muzice do kola se točí. Nespustíš z nich oči. Fujara, flétna a fagot. Češi jsou hudební národ! (Stará,2013)

F/1 Slova: pif, paf, obuv, haf hafá, lev, konev, páv

Básničky: Pes si haf. Pán se baf. Kluk dělá pif paf.

Úkol: Udělej si z papíru malé kuličky a foukej je po stole (Perutková, Svobodová,1995).

F/2 Slova: výfuk, knoflík, telefon, Fanda, Fanyinka, fičí, fouká, fazole

Věty: Auto má výfuk.

Fanyinka má knoflík.

Venku fičí, fouká, fik se jen tak houpá.

Fazole, fazole, dáme je na pole.

Úkol: Znáš písničku Okolo Frýdku cestička? (Perutková, Svobodová,1995).

Cvičení k motorickým kartám:

Kopírka (kopírování): Dospělý předvede cvik nebo dva cviky najednou. Dítě je „kopírka“ a udělá přesně totéž. Dospělý má v ruce určitý počet žetonů (víček) a za správné kopie „zaplatí“. Hra končí, pokud již dospělý nemá na zaplacení (Housarová, Šulistová,2011).

Herníček k hláskám:

1. Fotbalmanie: Dospělý pojmenuje obrázky, dítě opakuje a společně na stole vytvoří

fotbalové hřiště (obvod a branky). Po vybudování hřiště se snaží dítě cvrknout víčko (kuličku) do branky soupeře.

2. **Námluvy vodníka:** Aby mohl jít vodník na námluvy, musí mu dítě pomoci. Za každé slovo (nebo dvojici slov či trojici slov) dospělý nakreslí barevnou mašli na papír (nebo dokonce váže na měchačku (vařečku) pentle z krepového papíru). Hra končí, dosáhne-li dítě předem domluveného počtu mašlí.
3. **Křížovky:** Dítě si do tabulky (mřížky) umístí dle pokynu dospělého 3-5 různě barevných víček (nahodile). Potom dle pokynu dospělého umisťuje (pod červené víčko obrázek vany, vedle modrého víčka apod.) a přitom opakuje po dospělém-obrázek vany dává pod červené víčko, nebo jen pojmenovává obrázek (Housarová, Šulistová, 2011).

Říkaneky s pohybem:

Fifinka se fintí, nad fotkou se diví. Místo Fifi Anděla na fontáně seděla.

Smetat smítko z ramene. Hlavou točit do stran. Bouchat rukou do stehů v rytmu slabik.

Sednout do sedu tureckého (Housarová, Šulistová, 2011).

Průpravná cvičení k nápravě hlásek V a F:

1. Kytička nádech nosem, čichneme ke kytičce, vydechneme pusou.
2. Fotbal-nácvik nádechu nosem, výdechu ústy-nadechujeme se nosem a prudce vydechneme ústy. Při nádechu jsou ústa zavřena. Foukáme do papírové kuličky.
3. Foukáme do bublifuku
4. Nácvik nádechu nosem – sklenka s brčkem. Pomocí brčka foukáme do sklenice s vodou.
5. Zajíček-vytváření retozubného spojení-zatáhneme lehce dolní čelist pod horní zuby a zpět, vytvoříme retný uzávěr. Cvik provádíme v rytmickém opakování 3x.
6. Autíčko jede-zlepšení pohyblivosti dolní čelisti-Předsuneme lehce dolní čelist vpřed a vzad. Pohyb je malého rozsahu. Pohyb ukončíme spojením rtů (retní uzávěr)
7. Větrík fouká-zlepšení pohyblivosti dolní čelisti-dolní čelist zatažením vzad umožní vytvořit dolnímu rtu spojení s horními zuby a vytváříme zvuk „fi“. Rytmičky opakujeme cvik 3x.

8. Zaječí zoubky-uvědomění si polohy a spojené dolního rtu a horních zubů-horní zuby se lehce dotýkají dolního rtu. Cvik provádíme v rytmickém opakování 5x. (Housarová, Šulistová, 2011)

Příloha 2

B bába, boty, bouchá, bije, Běla apod.

D dá, dáme, doma, jdeme, dým, voda, doufá,...

T tam, táta, teta, topí, pít,...

N ná, Nána, no, on, ven, Věna,...

Ť ticho, tiká, těká, tělo, ťape, ťapka ap.

Ď díky, dílo, dělám, d'ábel, d'obe ap.

Ň nit, nikam, někam, Máňa ap.

P paf, pif, hafá, fouká, funí aj.

V víno, ven, vata, voda, káva aj.

C ták, pac, bác, moc, nemoc, pec, věc, víc, nic; packa, tácky, facka, pecka, necky, pícka, Micka, cíp, cíl, cinká, cívka, cínový, cihla, cípy; ce-: cepy, cena, ceník, céva, cement, cedí, celý; ve spojení se samohláskou ca-: cáká, cape, cavyky, candát, capat, kecá; co-: co, copak, copy, cože; cou-: couvá, coul, courá, Macoun; cu-: cupe, cuká, cumel, cůpek, cupitá, culí se "ci-":

Vacík, paci, pacinka, macík, "ce-": opice, ulice, palice, vejce, plíce, v mlíce; v souhláskové skupině: cpe, mocný, cvik, cvaká, chci, chce, měkce, palce, v kabelce, otcův, letci, matce... S učíme dítě syčet jako syčí had, husa, pás, nos, vous, pes, ves, kous, vis, pasta, postel, hustý, páska, vesta, kosti, hosti; si-/sy-: syn, sytý, síto, sype, sílí, sídlo, sirky, sípe; se-: seno, sele, semeno, seká, sem, Semily, seje; sa-: sám, sál, sáně, sápe, salát, sako, salto, samé; so-: sob, sova, sotva, sokol, sobota, solí, soda; sou-: souká, soudek, soudí, soused, souček, "su-": sůl, suk, sud, sup, suchý, sůva; -si, -sy-: nosík, kosík, posype, osýchá; -se-: pásek, pejsek, písek, nesedá, posedá; -se: pase, nese, house; -sí: nosí, vosy, kosy, pásy, lesy, vousy; -sa-: vosa, kosa, mísa, husa, masa, basa; -so: maso, laso, chaso, naboso, Osov; -sou: kosou, pasou, nesou, s basou; -su: nesu, pasu, kosu, k lesu; sk-: skála, skákal, skoba, skopal; ps-: psal, psina, psota; sp-: spát, spal, spála, zpívá, zpět; st-: stál, stůl, stolek, stojí, stoka, stáj; sl-: sláva, sloh, sluha, slípka, sleva; sm-: smích, smetana, smát, smutek; sn-: snop, usne, kousne, písňě, usnul; sv-: svátek, svět, svítí, svůj, svoboda; vs-: vsadil, vsune, v sadě, vsedě, v sudě; ks-: koks Z zi-: zima, zívá; za-: záda, zámek, záhon; ze-: zebe, země, zelí; zo-: zobe, zobák, zotaví; zou-: zouvá, zoubek, pozoun, lezou; -ze: veze, peníze, meze; -zi: vozí, kazí, hází; za: koza, lízá, váza; zj-: zjeví, zjedná; zh-: zhoubný, z huby, z houští; zb-: zbytek, jizba; zd: zde, zdola, jízda; zl-: zlý, zlato, zladí; zm-: zmije, zmatek, zmítá se; bz-: bzučí, bziká, Bzenec; vz-: vzal, vzadu, v zimě; z-z:

Zuzana, zazobaný, za zády; slova, v nichž se vyskytují různé sykavky řady "s": saze, zase, cosi, sází, zasívá, zacpe, sasanka, zasypal ap.

Č

Jak se volá na kočičku? -č: míč, bič, tyč, peč, meč, koláč; -č-: mačka, kočka, tečka, počkej, babička; ču": čuchá, čumák, čuně, "čo-": čokl, čolek, čokoláda; čou-: čoudí, čouhá; ča-: čaj, čáp, čapá, čalouník; če-: čeká, čelo, čepka, Čechy; či-: čichá, činka. Souhláskové skupiny: článek, člověk, počty, kvočna, věčně, čmelák,...

Š

Jak syčí mašinka? Šššš; -š koš, máš, náš, výš; šu-: šumí, šunka, Šumava, šupa, šuhaj; šo-: šotek, šohaj, šok; šou-: šoupá, šoulá; še-: šelma, šeptá, šel, našel ši-: šíje, šípek, šídlo; -š-: duše, píše, Váša, Dáša, Máša; šk-: škola, škytá, tužka; šl-: šla, šlape, mašle, našla; šn-: šnek, pyšný, višně; šp-: špenát, špina, špunt; št-: štípe, štěká, štítí se; šv-: švihá, švihadlo, švec; šr-: šrám, šroub, šroubovák (jen v případě, když dítě již ovládá "r"); souhláskové skupiny: mašle, lepší, ovšem, vštípí, hepší.

Ž žu-: žula, župan, žumpa; ža-: žába, žalud, žaludek; žo-: žok, žokej, žolík; že-: žena, žene, žehlí; ži-: žito, žije, žihá; -že: maže, kůže, lože; -žou: kážou, mažou, vážou; souhláskové skupiny: číše, časy, seče, čížek, žáček, česá, destička, cestička Ch ach, och, mech, pích, chová, chata, máchá apod. L

la-: láme, láká, lampa, Lada, lapá, Labe, lano, lak; le-: lépe, léto, lehá, léky, levý, len, lenoch; lí: lípa, lita, lina, lih, lin, lip, lyko; lo-: lom, lovi, lov, loká, lopata, lokálka, lopota; lou-: loupe, loubí, louka, louh, loučí, loudí; lu-: lupa, lupen, luhy, lupy, luna, luka; -lá": volá, malá, kola, pila, byla, víla, dala -le: mele, hele, tele, pole, malé, vole; -lí,-lý: balí, malý, valí, kalí, volí, moli, kůly; -l-: dal, šel, myl, úl, pil, mol, půl, dál, apod. R při procvičování vyslovují děti slova s hláskou "r-", při nácvičku správné výslovnosti nahrazují hláskou "d". Přípravné cviky: Kadle, Kadlíku, Kadlov, kadlátko; tvadoh, dvadohy, dvaďžky, vadoval, zádoveň, Hadyk, Jadouš apod.; tr-: tro-: tdopí, tdojka, tdochu, "tru-": tdubka, tdůn, tdumpeta, "trou-": tdoubka, tdoubí, tdoufá, "trá-": tdává, tdápí, tramvaj; tre-: tdepky, tdenky, tdéma, "try-": tdíko,, tdyská, tdibuna, Petd, svetd, metd, vítđ; pr:"pru-": pdut, pduty, pdůvod, pdůchod, průvan, "pro-": pdoto, pdosím, pdovaz, Pdokop, "prou-": pdoud, pdoutek, pdoudí, "prá-": pdám, pdavítko, Pdaha, pdamen, pdáce, pdemie, pdezident, pdejt, kopdetina, pdyč, pdima, oprýská; pr-:pdší, pdvní, pdská, pdsty, prkno, kapd, kopd, Kypđ; br-: bru-: bdučí, bdusle, bduska, bdumlá, "bro-": bdok, bdoky, brokát, "brou-": bdouk, bdouček, bdouká, bdousí, brousek, bdečí, bdejle, bdeptá, bdyndá, bdigáda, bdikety, bdko, bdzo, brnká, obđ, zubđ, habđ; fr: Fđuta, fđonta, fđotuje, fđak, Fđanta, Francie, fđéza, fđeska, fđegata, Fđýdek, Fđidolín, Afđika, kafđ, kuřđ; vr:vđozený, v doce, v dovině, vdub, v duce, v dukávě, vdoubí, vdoubek, v douše, vdata, vdána, vdabec, vdátí, vdyp, vdytý, v dybníku "vr-": vđba, vdtá, vdšek, vdtí, vdní; kr:kduh, kdůta, kdupice, krumpáč, kdov, kdoky, kdoktý, kdokodýl, kdoupy, kdoutí, kdouží, kdouhá,

kdoužek, kdám, kdaj, kdajina, kdáva, kdém, kdev, kdeslí, kdyt, kdytina, kdysa, kdyje, kdmí, kdtek, kdčí, kdvavý, okd, cukd, cvikd gr:gro-: gdoš, Gdónsko, gdóf; gru-: gdundle, Gduzie; gra-: gdam, gdanát, gdamofon; gre-: gdešle, gdenadina, gri-: gdil, gdiláž, gdizzly; -gr: tygl, Negd; hr: hru-: hdubý, hduška, hdůza, hro-: hdob, hdoch, hdom, hrou-: hdouda, hdoutí, hdouží; hry-: hdy, hdyže, ohdyzek; hr-: hdnky, hdbatý, hddlička; chr: chru-: chdup, chdupky, Chdudim, chro-: chdomý, chdobák, chdochtá, chdoptí; chrou-: chdoupe, chdoupá, chroust; chra-: chdápe, chdaptí, chdání, chdást, chdapot; chr-: chdpa, chdčí, chdní; -chr: vichd, Pichd, machd; mr: mru-: mdučí, mro-: mdož; mra-: mdak, mdáz, mdačí, mravenec, mr-: mdká, mdkev, mdzí, mdcha, dr: dru-: dduhý, ddůbky, ddužička, ddužba, souddužka; dro-: ddobí, ddoždí, věddo; drou-: poddoušený, ddožka, drá-: ddát, ddápe, ddáha, ddama; -dry: moddý; dro: veddo, věddo; -dr-: moddý, sádda, mouddý; -dr: hadd, kádd, pudd; sr: sdub, sdáz, sdnka, sdká, sdčí; zr: zru-: zdučný, zduší, zdudne, z duky, zro-: zdovna, zdobí; zrou-: zdoubí, zdoubuje, zdousá; zra-: zdak, zdaje, zdalý; zre-: zdeziví, zdedukuje; zry-: zdýt, zdyje, zdýpat, zdychlil; zr: zrní, zdnko, zrcátko, R před samohláskou: ru-: duka, dukáv, duláda, dum, pdut ; rou-: .doubí, .douno, .douhá se, ro-: .dok, .doky, .Doman, .Dodina, rá-: .dám, .dámeček, .dak, .dakev, rý-: .dynk, .dybíz, .dýma, Cvičíme buď s oslabeným d nebo tak, že dítě před d předrazí neurčitý vokál. R mezi samohláskou a souhláskou cvičíme při oslabeném d: admáda, udčitě, hodký, pádky, sidka, kůdka, čádka, dídka, Jídka ap. Rovněž tak r na konci slova: sýd, míd, dad, komád, papíd, ovad, motod, Tatađ. Koncové d téměř šeptané. I tu lze však cvičit s předraženým neurčitým vokálem před koncovým d

Příloha 3

Záznam rozhovoru

1) Jaké je Vaše vzdělání, abyste mohla učit ve speciální třídě-vadami řeči v mateřské škole?

Odpověď: Mám vzdělání střední pedagogické a dále státní zkoušku z logopedie.

2) Kolik let praxe máte v této třídě?

Odpověď: V této třídě mám 14 let praxe.

Další otázky jsou zaměřené na logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci.

3) Jak probíhá proces, na základě, čeho a co všechno tomu potřebuje, aby dítě mohlo být zařazeno do speciální třídy vadami řeči v rámci logopedické intervence?

Odpověď: V každé třídě této mateřské školy Přerov probíhá screening dítěte. Screening provádí na každé třídě pedagog, který má akreditovaný logopedický kurz. Screening se provádí vždy na konci školního roku, aby mohlo být dítě od začátku školního roku v případě vady zařazeno do logopedické třídy. Na základě podezření vady řeči u dítěte je vedený rozhovor s rodiči. Pokud rodič souhlasí s vyšetřením u daného dítěte, je dítěti vypsán formulář do SPC logopedické. Na základě závěru zprávy z vyšetření, je dítě zařazeno do logopedické třídy. Pokud se však vada řeči u dítěte neprojeví, dítě nadále navštěvuje běžnou třídu mateřské školy. Pokud je závěr zařazení dítěte do logopedické třídy, je dítěti vypracován IVP, podle kterého se poté s dítětem pracuje.

4) Jak často musí být dítě pře vyšetřeno, aby mohlo navštěvovat nebo zůstat ve speciální třídě-vadami řeči v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Dítě v této třídě musí být pře vyšetřeno 1x za rok, kdy se zjistí, jestli nadále platí doporučení či ne.

5) V čem je práce ve speciální třídě-vadami řeči jiná oproti práci v běžné třídě?

Odpověď: Práce v běžné třídě oproti logopedické je jednodušší v tom, že v běžné třídě není každému dítěti vypracován IVP, podle kterého se pracuje. V běžné třídě není věnována každému dítěti taková pozornost, jak v logopedické třídě. V logopedické třídě je každému dítěti vypracován IVP, podle kterého se s daným dítětem pracuje. V logopedické třídě probíhá dechová cvičení skupinová, artikulační motorika, jsou zde vedeny s dětmi častější rozhovory, pracuje se s obrázky, předměty, popisují se obrázky, kde se sleduje řeč, výslovnost. Vyvozují se hlásky, dále se poté fixují.

6) Probíhá ve Vaší mateřské škole depistáž?

Odpověď: V mateřské škole probíhá depistáž.

7) Jak probíhá ve Vaší mateřské škole diagnostika v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Diagnostika probíhá tak, že v každé třídě je dítěti udělán screening, podle kterého je poslán do SPC logopedické, nebo taky pracovnice SPC logopedické přijde do mateřské školy, kde udělá vyšetření, podle kterého udělá diagnostiku.

8) V rámci, jakých činností denního režimu speciální třídy-vadami řeči, jakými formami, činnostmi probíhá logopedická terapie v rámci logopedické intervence?

Odpověď: Činnosti směřované k logopedické terapii v rámci logopedické intervence probíhají v rámci celého dne. V ranních hrách a odpoledních činnostech je individuální práce s každým dítětem, kdy se pedagog snaží na vyvozování konkrétní hlásky, se kterou má dítě problém, v rámci různých dechových cvičení, různých slov například vyvozování hlásky R před D tanka atd, fixaci hlásek v rámci pobytu venku, v řízené činnosti se soustředí na jazykovou výchovu.

9) Provádíte různá cvičení v rámci logopedické prevence, která je zahrnuta v logopedické intervenci? Jestli ano, tak jaké?

Odpověď: Ano, nejčastěji v lehu na zádech, dále různá dechová cvičení v různých polohách, foukání do bublifuku, sklenička s brčkem foukání atd. Dále cvičení v rámci logopedické prevence probíhá na všech třídách mateřské školy, poté depistáž, a potom se posílá do SPC logopedické.

10) Provádíte dechová cvičení pro podporu dýchání, tvorbu hlasu, artikulaci v rámci logopedické prevence?

Odpověď: Ano.

11) Spolupracujete s rodiči, aby s dětmi procvičovaly, v rámci logopedické prevence?

Jak hodnotíte tuto spolupráci?

Odpověď: Spolupráce s rodiči je problematická, tuto mateřskou školu navštěvují děti se sociokulturně znevýhodněného prostředí. Mateřská škola by chtěla s rodiči spolupracovat, ale domluva s rodiči s takového prostředí je těžká.

12) Spolupracujete se speciálním pedagogickým centrem v rámci logopedické intervence? Jak hodnotíte tuto spolupráci?

Odpověď: Mateřská škola spolupracuje s SPC logopedické, pracovnice s SPC logopedické chodí na návštěvy do mateřské školy jednou za dva měsíce nebo podle potřeby, mateřská škola s nimi konzultuje těžší případy, hledají společné cesty k nápravě řeči.

13) Spolupracujete se zařízením poskytující logopedickou intervenci, popřípadě podporu pedagogickým pracovníkům v rámci logopedické péče? Jestli ano, tak s kterými a jak hodnotíte spolupráci?

Odpověď: Ne.