

Prevence specifických poruch učení v předškolním věku

Andrea Hradilová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Andrea Hradilová**

Osobní číslo: **H130302**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Prevence specifických poruch učení v předškolním věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti specifických poruch učení v předškolním věku.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na problémy ve vývoji řeči dětí předškolního věku.

Vypracování projektu pro práci s dětmi předškolního věku se zaměřením na prevenci poruch řeči.

Realizace a ověření projektu v podmínkách předškolního vzdělávání.

Zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press a.s., 2008. ISBN 978- 80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost. Brno: Computer Press a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

KUTÁLKOVÁ Dana. Logopedická prevence. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.

LECHTA Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

ZELINKOVÁ Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD, Vyd. 10., přeprac.a rozšíř. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

FARRELL, Michael. Educating Special Children 1.vydání. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-46315-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

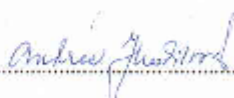
Hem na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejího skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16. 4. 2016


.....

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b, Zveřejnění autorských prací.

2) Vyrobá dílo výhradně pro své osobní užití, pro omezené kolektivní užití nebo pro účely výzkumné práce v kterých probíhá obhajoba, včetně posudků upravené a výsledky obhajoby prostřednictvím databáze knihovnických prací kterou spravuje. Zveřejnění stanoví vlastní právní předpis školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení v předškolním věku. Práci tvoří dvě stěžejní oblasti, teoretická a praktická. V teoretické části je zpracována, na základě současného stavu poznatků, problematika specifických poruch učení v předškolním věku. Práce se dále zabývá způsoby vedení pedagogické diagnostiky a zásadami prevence a reedukace těchto poruch. V části praktické- aplikační, je vypracován, zrealizován a následně ověřen logopedický program s konkrétními náměty pro práci s dětmi předškolního věku. Na základě tohoto ověření byly následně vypracovány závěry pro pedagogickou praxi s dětmi předškolního věku. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice je možné považovat zmapování specifických poruch učení z pohledu předcházení školní neúspěšnosti a především sestavení stimulačního komplexního programu na podporu logopedické intervence.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, logopedické prevence, diagnostika, program logopedické prevence

ABSTRACT

The bachelor thesis is about issues of specific learning disorders in pre-school age. The work consists of two core areas, theoretical and practical. The theoretical part is processed with the issues of specific learning disorders, based on current knowledge. This bachelor also analyze ways of educational diagnostics, prevention rules, and reeducation of this disorders. Speech program with specific topics that works with pre-school age children was developed, realized, and verified in this practical part. Based on the results a program was developed for practical use with pre-school age children.

The greatest benefit of this work is to chart the specific disorders with the aim of preventing school failure, and most importantly the assembly of a stimulating and comprehensive program to support speech therapy intervention.

key words: specific learning disorder, speech therapy prevention, diagnoses, speech therapy prevention program

Ráda bych touto cestou chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Chtěla bych také poděkovat doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD za cenné podnětné rady a podněty, které mi pomohly tuto práci zkompletovat a dokončit.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	12
1.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	12
1.1.1 Dyslexie	13
1.1.2 Dysgrafie	13
1.1.3 Dysortografie	14
1.1.4 Dyskalkulie	15
1.1.5 Dyspraxie	15
1.1.6 Dymúzie	16
1.1.7 Dyspinxie	16
1.2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE U JEDINCŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	17
2 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	19
2.1 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	20
2.2 DIAGNOSTIKOVÁNÍ JEDINCŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	21
2.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A PROCES INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	23
2.4 JSOU ŠKOLY PŘIPRAVENY NA DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI?	24
3 PROBLÉMY VE VÝVOJI ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
3.1 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JAZYKOVÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	26
3.2 VÝVOJ ŘEČI A SLOVNÍ ZÁSObY U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
3.2.1 Slovní zásoba	27
3.2.2 Výslovnost	28
3.2.3 Řeč a řízení vlastního chování	28
3.2.4 Větná stavba	28
3.2.5 Fyziologické zvláštnosti	29
3.3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST S DOSAHEM NA LOGOPEDII	29
3.4 SYMPTOMATICKÉ PORUCHY ŘEČI A NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	29
3.4.1 Primární řečové narušení	30
3.4.2 Symptomatické poruchy řeči	32
3.5 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 LOGOPEDICKÝ PROGRAM	37

4.1	ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY PROGRAMU.....	37
4.2	CÍL PROGRAMU	38
4.3	VZDĚLÁVACÍ OBSAH	38
4.4	SUBJEKTY PROGRAMU	39
4.5	ČASOVÉ PARAMETRY.....	39
4.6	PEDAGOGICKÉ STRATEGIE	39
4.7	POMŮCKY PRO VEDENÍ LOGOPEDICKÉ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	40
4.8	MÍSTO.....	40
5	KONKRÉTNÍ NÁMĚTY PRO PRÁCI S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI PORUCH ŘEČI	44
5.1	KOMPLEXNÍ SHRNUTÍ LOGOPEDICKÉHO PROGRAMU PRO BAKALÁŘSKOU PRÁCI.....	44
5.1.1	1. Tematický blok	44
5.1.2	2. Tematický blok	46
5.1.3	3. Tematický blok	47
5.1.4	4. Tematický blok	49
5.1.5	5. Tematický blok	50
5.2	UKÁZKA KONKRÉTNÍHO LOGOPEDICKÉHO BLOKU NA JEDEN MĚSÍC	51
5.2.1	Logopedická chvílka.....	54
5.2.2	Logopedická chvílka.....	55
5.2.3	Logopedická chvílka.....	56
5.2.4	Řízená činnost	57
6	REALIZACE A OVĚŘENÍ PROGRAMU V PODMÍNKÁCH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	59
6.1	ORIENTAČNÍ VSTUPNÍ A VÝSTUPNÍ LOGOPEDICKÉ VYŠETŘENÍ	59
6.1.1	Formulář pro vedení logopedického vyšetření.....	59
6.1.2	Orientační vstupní vyšetření	59
6.2	VYHODNOCENÍ PROGRAMU V PODMÍNKÁCH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	59
6.2.1	Vyhodnocení programu jako celku	61
6.2.2	Vyhodnocení programu po stránce správné výslovnosti jednotlivých hlásek (foneticko- fonologická rovina).....	61
7	EVALUACE LOGOPEDICKÉHO PROGRAMU.....	63
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	67
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
	SEZNAM TABULEK	76
	SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení se řadí k aktuálním problémům současného školství. Specifické poruchy učení jsou velmi diskutovanými tématy v procesu našeho vzdělávacího systému, a to především v procesu integrovaného vzdělávání a probíhající inkluze.

V české odborné literatuře se setkáváme s používáním výrazů Specifické poruchy učení nebo Specifické vývojové poruchy učení, dále SPU. Představují povahu poruch, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Jedná se především o dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzii, dyspraxii, vývojové dysfázie a neverbální poruchy učení.

Cílem celé bakalářské práce je zpracovat na základě současných poznatků problematiku specifických poruch učení v předškolním věku, vypracovat, zrealizovat a následně ověřit logopedický program s konkrétními náměty pro práci s dětmi předškolního věku, na základě kterého vypracuji doporučení pro praxi mateřských škol.

Práci budou tvořit dvě stěžejní oblasti, část teoretická a praktická. Teoretická část se bude skládat ze tří kapitol. V první kapitole bude podán popis SPU, jejich příčin, symptomů, vymezení jednotlivých typů, včetně jejich vlivu na dosaženou úroveň komunikačních schopností dítěte. Dále zde budou řešeny i možné způsoby jejich prevence, které lze uplatňovat u dětí předškolního věku a bude zde také podtržena nutnost stanovení včasné a kvalitní pedagogické diagnostiky. Druhá kapitola se bude zabývat možnou reedukací výše uvedených poruch učení a aktuální problematikou nově nastavovaných pravidel inkluze dětí se SPU v našem školství. Teoretickou část bude uzavírat třetí kapitola, která se bude zabývat narušenou komunikační schopností dětí a poruchami řeči. Tato problematika bude řešena s dopadem na logopedii a také z pozice zakotvení logopedické prevence v kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání.

Praktickou část budou tvořit čtyři tematické celky. Bude zde podán přehledný popis vytvořeného logopedického programu se zdůvodněním jeho potřeby, vymezeného cíle, vzdělávacího obsahu, subjektů programu, časových parametrů, vhodných pomůcek a zvolených organizačních forem. Navazovat bude podrobně popsaná část daného logopedického programu, který bude s dětmi v praxi po čtyři po sobě jdoucí kalendářní měsíce realizován. Po realizaci logopedického programu v pedagogické praxi, bude provedeno jeho vyhodnocení a na základě tohoto vyhodnocení budou vytvořena doporučení pro praxi mateřských škol v souvislosti s rozvojem komunikačních schopností dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Cílem teoretické části bakalářské práce je zpracovat na základě současného stavu poznatků problematiku specifických poruch učení v předškolním věku.

Téma mé bakalářské práce chápu ve svém pojetí jako velmi aktuální a diskutovanou problematiku. Je tomu tak proto, že v dnešní době jsou v rámci moderních reformních přístupů ve školství vyvíjeny maximální snahy o začleňování dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího procesu.

Výskyt **specifických poruch učení** může mít zásadní vliv na formování osobnosti dítěte. Takové dítě může trpět pocity méněcennosti a mohou se u něj objevit i neurotické příznaky, jako jsou potíže se spánkem a usínáním, nechutenství, úzkostné stavy a podobně. Mají zásadní vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte, protože první projevy specifických poruch učení jsou nejčastěji objeveny právě až po nástupu dítěte do základní školy.

Pokud budou učitelé podrobně seznamováni s problematikou specifických poruch učení a jejich nápravou, bylo by možné předcházet mnoha konfliktním situacím ve škole i v rodinách. Mnoho dětí by nemuselo prožívat bezmoc z neúspěchu a v neposlední řadě bychom mohli mluvit také o prevenci poruch učení (Pokorná, 2001).

Velmi důležité je tedy umět specifické poruchy rozpoznat a včas diagnostikovat, mít povědomí o způsobech vedení jejich reedukace a ovládat preventivní opatření, prostřednictvím kterých se dá specifickým poruchám učení předejít, nebo je zmírnit.

1.1 Základní terminologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při získávání a užívání takových dovedností, jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní a matematické usuzování. U specifických poruch učení předpokládáme dysfunkci centrálního nervového systému (Bartoňová, 2004).

Pro specifické poruchy učení je charakteristické, že se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Doprovázejí je ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže se soustředěním, poruchy pravolevé a prostorové orientace. Často je také nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže (Pokorná, 2001).

Z dostupných odborných textů vyplývá, že se jedná o poruchy s předponou dys-, která znamená určitý rozpor či deformaci. Níže uvádím názvy specifických poruch učení, kde tedy

předpona dys- znamená nedostatečný či nesprávný vývoj určité dovednosti a druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

1.1.1 Dyslexie

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení.

„Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.“ (Bartoňová, 2004, str. 10)

Ve školním prostředí se projevuje nejnápadněji. Typickým projevem je skutečnost, že úroveň čtení je u dítěte výrazně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. Jedná se tedy o poruchu osvojování čtenářských dovedností (Pokorná, 2001).

Dítě má na jedné straně problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen a na straně druhé s rozlišováním písmen tvarově podobných (Bartoňová 2004).

Přestože dyslexii charakterizujeme jako poruchu, která způsobuje obtíže při nácvičce čtení a psaní, takže se plně projevuje až při nástupu do školy, může ji vysledovat také učitelka mateřské školy již v předškolním věku. Na základě kvalitně vedené diagnostiky dokáže objevit už v tomto období jisté deficity a opoždění v oblasti sluchového a zrakového vnímání, krátkodobé a pracovní paměti, v řeči, určitých psychických procesech, takže je možné takto rizikové děti diagnostikovat již v předškolním věku.

V mateřské škole k podpoře předčtenářských dovedností a prevenci dyslexie můžeme zařazovat činnosti, při kterých budeme rozvíjet zrakové rozlišování tvarů a detailů, procvičovat sluchové rozlišování hlásek a slabik, podporovat rozvoj zrakové i sluchové paměti, smyslu pro orientaci, vytvářet schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky a dokonalé vnímání a dokonalou představivost.

1.1.2 Dysgrafie

„Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu.“ (Zelinková, 2009, str. 9)

Žáci mají písmo neuspořádané, těžkopádné a neobratné, píšou pomalu, namáhavě. U těchto dětí je také časté vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní předpokládá velkou míru koncentrace, avšak tento žák není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu (Bartoňová, 2004).

Také zde může učitelka včas zahájit při rozpoznání příznaků této poruchy včasnou prevenci. Tyto děti mají již v prostředí mateřské školy špatný úchop tužky, po psaných grafomotorických cvičeních je bolí ruka, „píší“ pomalu a jejich psané úkony jsou nepravidelné, nesrovnané. Tyto děti mají velké potíže s přemýšlením a psacími úkony současně. Jako prevence v předškolním věku může zásadně pomoci celkové zklidnění dítěte a cílená motivace ke grafomotorickému cvičení předcházejícímu psaní písmen. Nelze opomenout ani na zařazování aktivit na uvolnění a rozvoj jemné motoriky.

1.1.3 Dysortografie

„Je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií.“ (Pokorná, 2001, str. 10)

Týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen. Tito žáci také nesprávně umísťují nebo vynechávají vyznačení délek samohlásek, mají časté chyby v měkčení (Bartoňová, 2004).

Z uvedené charakteristiky vyplývá, že daná dysortografie je diagnostikovatelná až v rámci školní docházky. Zjišťovala jsem si způsoby, podle kterých může být včas rozpoznána. Aby mohl učitel ve třídě naráz vyzkoušet všechny děti a zjistit, jestli netrpí touto poruchou, vymysleli pedagogičtí metodikové několik jednoduchých diktátů. Diktáty jsou rozděleny podle věku a schopností dětí, přičemž obsahují slova, která v nich provokují dysortografické chyby. V rámci celkového hodnocení dítěte je nutné, aby učitel sledoval i chování dětí během psaní (neklid, tempo, držení psacího náčiní, únava...), dále pečlivost při závěrečné kontrole pravopisu a výskyt chyb na začátku, uprostřed a na konci textu. Na základě konečných chyb v pravopisu i všech ostatních vyzorovaných informací je učitel schopen poměrně spolehlivě určit, jestli dítě netrpí dysortografií nebo jinou poruchou učení.

Jako prevence vzniku dysortografie, na základě získaných poznatků a informací, je třeba v mateřských školách pravidelně zařazovat činnosti, které jsou zaměřené na rozvoj a procvičování zrakové paměti. V praxi to tedy znamená zařazovat aktivity, při kterých si děti mají například zapamatovat určitý obrázek, nakreslit jej a popsat, překreslovat série krátce ukázaných obrázků a věcí, pokračovat v systému řazení prvků (střídání geometrických tvarů, korálků...), hrát Kimovy hry.

1.1.4 Dyskalkulie

Jde o poruchu osvojování matematických dovedností, která se projevuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací (Zelinková, 2009).

Tato porucha se týká základních početních výkonů, kdy žák například není schopen dospět k pochopení pojmu číslo, diferencovat geometrické tvary, zaměňuje tvarově podobné číslice, má poruchu pravolevé a prostorové orientace, a v důsledku toho píše číslice často zrcadlově, má poruchy v provádění matematických operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení), má problémy při označování množství a počtu předmětů (Bartoňová, 2004).

Při své pedagogické práci musíme mít na paměti, že vývoj dítěte od jeho narození až do nástupu do školy je jedním z určujících faktorů pro úspěšnost či neúspěšnost při budoucí výuce matematiky. V praxi mateřských škol je proto v rámci prevence dyskalkulie rozvíjet u dětí předčíselné představy prostřednictvím různorodých matematických her a operací (třídění, porovnávání, zobrazení).

1.1.5 Dyspraxie

Tuto poruchu můžeme charakterizovat jako poruchu, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2009).

Může se projevit při běžných denních činnostech i při vyučování tím způsobem, že děti jsou pomalé, nešikovné, neupravené (Bartoňová, 2004).

Zkušený pedagog by měl umět rozlišit dyspraxii od nešikovnosti. Zelinková (2016) upozorňuje na skutečnost, že dyspraxii můžeme definovat jako poruchu koordinace pohybů a osvojování pohybů. Svojí podstatou a projevy je tedy dyspraxie závažnější než pouhá nešikovnost.

Tato porucha je pro zkušeného pedagoga celkem snadno rozpoznatelná už u dítěte předškolního věku. Můžeme vysledovat, že tomuto dítěti začínají potíže už ráno, hned při převlékání, jezení, při rozličném hraní si s dětmi. Charakteristické jsou potíže s koordinací pohybů, pomalost a zvýšená únava. Některé úkoly jsou pro děti předškolního věku přímo neřešitelné, např. vystříhnout a nalepit obrázek, hrát míčové hry, jízda na kole. V silách mateřských škol je, v rámci prevence této SPU, těmto dětem celkem úspěšně pomoci. Je třeba umožňovat hru, která má být nenásilná, radostná. Dítě se jí nemá bát jen proto, že něco se "musí" udělat. Naopak má vědět kde, jak, s čím a s kým si má hrát. Trpělivě je mu potřeba vysvětlovat

pravidla hry. Zvýšenou pozornost a trénink je třeba také věnovat rozvoji hrubé motoriky (např. přelézáním a podlézáním překážek, stolu, židlí, při hře s míčem používat větší míče nebo balóny, protože se snadněji chytají, ke zlepšení stability a rovnováhy dobře poslouží trampolína nebo skákací hrad, provádět různé tvůrčí činnosti jako jsou malování, koláže, práce s plastelínou, hlínou...). Pro rozvoj jemné motoriky lze použít stavebnice, magnetické skládačky, puzzle, později lego, obkreslování jednoduchých obrázků, vhadzování kuliček do plastových lahví, mincí do pokladničky, skládačky z papíru.

1.1.6 Dismúzie

Jedná se o poruchu osvojování hudebních dovedností (Zelinková, 2009).

„Dismúzie- specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus.“ (Bartoňová, 2004, str. 12).

Ve vlastní pedagogické praxi jsem se s dítětem postiženým dismúzií prozatím nesetkala. Pro prevenci vzniku této SPU zařazuji činnosti zaměřené na sluchovou analýzu a syntézu, na reprodukci rytmických struktur, rozpoznávání délek hlásek, slabik či slov, procvičuji fonematický sluch a sluchovou paměť.

1.1.7 Dyspinxie

Dyspinxii označujeme jako specifickou poruchu kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě má problémy se zacházením s tužkou- drží ji tvrdě, kreslí neobratně (Bartoňová, 2004).

Preventivní opatření při této SPU spočívají v rámci mateřských škol v pravidelných cvičeních jemné motoriky a nácviku koordinace pohybů se zrakem.

Závěrem bych k této kapitole chtěla podotknout, že přestože bývají v praxi specifické poruchy učení diagnostikovány „až“ většinou kolem 8. roku dítěte, tak zkušený pedagog začíná rozpoznávat jejich počátek již v předškolním věku. Protože je v současnosti daná problematika jedním z ústředních témat v rámci naší politiky přístupu ke vzdělávání u dětí, žáků a studentů, je velmi důležité, abychom se v ní dovedli orientovat již od raného věku dítěte a mohli tak odborně působit již v rámci předškolního vzdělávání.

1.2 Komunikační kompetence u jedinců se specifickými poruchami učení

Vymezení pojmu „komunikační kompetence“ není jednoduché. Dle Zezulkové (2006) musí mít učitelka mateřské školy především znalosti a povědomí o hranicích komunikačních schopností dítěte předškolního věku a v rámci jeho dalšího rozvoje je nutné, aby systematicky a cílevědomě sledovala postup jeho pokroků v učení a komunikaci a podle toho upravovala vzdělávací nabídku pro jednotlivé děti.

„Komunikační kompetence je schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel.“ (Kocurová, 2002)

Také uskutečněné výzkumy prokazují, že u jedinců se specifickými poruchami učení je zde přímý vztah podmíněnosti mezi diagnostikovanou specifickou poruchou učení a narušenou komunikační schopností.

Výzkum, který je prvním svého druhu v České republice, uskutečnila Marie Kocurová (2002). Zjistila v něm významně sníženou úroveň komunikační kompetence u dětí se specifickými poruchami učení, která se objevuje hned v několika oblastech.

Zabývala jsem se výsledky tohoto výzkumu a z hlediska mého tématu bakalářské práce zde nyní uvádím nejdůležitější skutečnosti o jedincích se specifickými poruchami učení v souvislosti s jejich komunikačními schopnostmi:

na řečové projevy reagovala jen necelá polovina přiměřeně,

- v oblasti interakce a konverzace potřebovali tito jedinci více podněcování,
- konverzace nebyla bezprostřední a poměrně často končila ztrátou zájmu,
- užívali často nesprávná pojmenování předmětů,
- při vyprávění uváděli jen část děje,
- často neporozuměli pokynům a záměrům mluvčího, neporozumění bylo spojeno s malou motivací k naslouchání,
- v případě neshody s kamarádem reagovali často neverbálně- strkáním, bitím.

Výše uvedené skutečnosti poukazují na jasný fakt, a to že specifické poruchy učení sebou přinášejí mimo jiné narušení komunikační schopnosti jedince. Toto narušení je úměrné typu a míře dané poruchy.

Z daných závěrů je tedy patrné, že v předškolním věku je třeba se intenzivně a cíleně věnovat právě rozvoji komunikačních schopností a preventivní logopedické péči, aby se děti jejich prostřednictvím dokázaly dále komplexně rozvíjet, uplatňovat a realizovat v rozličných společnostech a také úspěšně zvládat na ně kladené nároky při vstupu do prvních tříd základní školy. Z tohoto důvodu se budu této problematice podrobněji věnovat v dalších kapitolách mé bakalářské práce a v teoretické části vypracuji, zrealizuji a ověřím program zaměřený na logopedickou prevenci.

2 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Předškolní věk je velmi zásadním obdobím, kdy se rychle rozvíjejí všechny oblasti osobnosti, které následně ovlivňují seberealizaci dítěte v rámci určitých společenství a jeho další posun ve vývoji. Tento stav pak ovlivňuje dítě při vnímání výchovně- vzdělávacího procesu a jeho uplatňování v něm.

Hovoříme zde dle Bednářové a Šmardové (2010) o:

- tělesném (somatickém) vývoji a zdravotním stavu,
- úrovni vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí,
- úrovni přeslechopnosti (pracovní schopnosti, návyky),
- úrovni zralosti osobnosti.

V současné době na základě kompetencí, které jsem získala studiem Střední pedagogické školy v Přerově a vysokoškolským studiem na Pedagogické fakultě Univerzity Tomáše Bati je mi známo, že již u dětí předškolního věku můžeme zaznamenat některé projevy, které by v pozdější době mohly předznamenat rizikové faktory z hlediska specifických poruch učení a můžeme na základě odborné kvalifikace provádět také účinná a pro vývoj dítěte přínosná preventivní opatření.

Dle Bartoňové (2004) v současnosti v praxi používáme a rozlišujeme především prevenci **primární, sekundární a terciární**.

- Primární prevenci můžeme specifikovat jako veškeré kroky přispívající k podpoře psychického zdraví. V této souvislosti působíme na jedince v provázanosti s jeho specifickými problémy. U dětí bychom ji měli směřovat již od předškolního věku, konkrétně se zaměřit na oblasti, které ovlivňují výkony ve čtení, psaní a praktických činnostech. V tomto případě ještě nehovoříme o poruše, ale pouze o deficitu některé z dílčích funkcí, nutných k osvojení základů trivie (čtení, psaní, počty). Deficity těchto funkcí se mohou projevovat v oblasti paměti, v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy, v oblasti prostorové orientace, v řeči, v nedostatečné koncentraci pozornosti, v motorické koordinaci (Bartoňová, 2004).
- Sekundární prevenci rozumíme již odchylku, poruchu či jinou obtíž. Tento stupeň prevence s sebou již přináší následné zavádění opatření, která mají zabránit dalšímu prohloubení vady a narušení socializace jedince. V případě specifických poruch učení se

jedná o konkrétní preventivní programy, které stimulují jednotlivé narušené oblasti, vnímání, paměť a pozornost. Tyto programy realizují pedagogicko-psychologické poradny (Bartoňová, 2004).

- Terciární prevenci můžeme charakterizovat jako adekvátně zaměřené metody a postupy, které jsou směřovány k ochraně jedince před zhoršením jeho stavu. Zamezují komplikacím a prohlubováním problému. V případě jedinců se specifickými poruchami učení se jedná o osoby, u kterých porucha zasahuje i do oblastí sociálních a emocionálních. Tyto osoby potřebují již také terapeutický přístup a vzhledem k rozsahu poruchy se nepodaří její důsledky v plné míře odstranit. Jsou to tedy případy, kdy k poruchám učení přistupují i poruchy chování (Bartoňová, 2004).

Na základě výše uvedených poznatků je na místě si uvědomit důležitou skutečnost, a to že včasnou prevenci lze zahájit pouze v případě, že učitelka v mateřské škole dokáže příznaky SPU včas rozeznat a na základě kvalitní spolupráce s rodiči dítěte dokáže včas upozornit na dítě kompetentního odborníka. V tento okamžik pak může začít účelná intervence a prevence vycházející z odborně provedené diagnostiky, která povede u rizikových dětí předškolního věku ke zmírnění projevů specifických poruch učení.

2.1 Prevence specifických poruch učení v předškolním období

Specifické projevy učení se projevují narušením vývoje v určitých oblastech vývoje osobnosti, a to ve stupni vývoje jejich schopností a dovedností. Představují v oblasti diagnostikování kategorii, která slouží k souhrnnému označení vývojových problémů, jež vznikají jako důsledek dílčích oslabení funkcí, které jsou potřebné pro osvojení školních dovedností. V rámci prevence specifických poruch učení a uvedených skutečností je tedy žádoucí, aby se určitým signálům věnovala pozornost již v předškolním věku.

Sindelarová (2007) podtrhuje, že je třeba včas tyto deficity odhalit. Při jejich včasném objevení a diagnostikování, je tu pak velká šance, že dítěti umožníme následný harmonický a bezproblémový vývoj ve škole.

Na základě studia odborného článku od Malotové (2012) mě zaujala skutečnost, která byla zjištěna v rámci studentské práce na téma „Primární informovanost rodičů se specifickou poruchou učení o této poruše“. Z dotazníkového řízení jednoznačně vyplynulo, že rodiče dětí, které již navštěvují základní školu, jsou o výskytu těchto poruch nedostatečně informováni. Navíc více než polovina rodičů se domnívá, že oni sami rozpoznali a vysledovali jisté

odlišnosti u svého dítěte. V předškolních zařízeních je situace rozdílná. Rodiče podtrhují kvalitní spolupráci právě v této problematice. Uvádějí, že je mateřská škola upozornila na určitou problematiku ve vývoji jejich dítěte jako první a navíc současně navrhla postupy a náměty pro domácí tréninky. Z těchto skutečností vyplývá zcela důležitý závěr, že by bylo přínosné záměrně přesunout těžiště diferenciací odlišností v projevech dítěte ze základních škol více na školy mateřské. Výsledkem by pak bylo včasější podchycení projevů, které by postupně mohly vést ke zmírnění specifických poruch učení, což následně může pomoci dětem a jejich rodičům lépe se vyrovnat s nežádoucími psychickými a sociálními dopady vyplývajícími z těchto poruch. Málo kdo si totiž zatím uvědomuje fakt, že žáci se specifickými poruchami učení byli již před tím vzdělávání v mateřské škole.

V této souvislosti je velmi potěšující skutečnost, že se také na úrovni předškolního vzdělávání počítá s tak zvanými podpůrnými opatřeními, která mají dětem pomoci při zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. Tato pětistupňová podpůrná opatření škola může a zároveň musí bez nutnosti splnění dalších zákonných podmínek poskytovat dítěti, jakmile tuto potřebu zjistí. Zákonná pravidla užití těchto specifických přístupů školy k dítěti stanovuje novela školského zákona, která vstoupila v platnost 1.1.2016.

2.2 Diagnostikování jedinců se specifickými poruchami učení

V dnešní době, kdy je předškolní vzdělávání zařazeno jako první článek vzdělávací soustavy v ČR, je kvalitní vedení diagnostikování chápáno jako jeden z důležitých kvalifikačních předpokladů učitelky mateřské školy.

V mateřských školách je tedy nutné realizovat promyšlený systém pobídek, otevírání příležitostí a přenášení zkušeností, na základě kterých můžeme provádět kvalitní diagnostikování. Nezbytná je dobrovolná iniciativa školy, která však vyžaduje systematickou a cílevědomou podporu a také jasné vedení centrem (chápáno MŠMT). Podstatou je, že si každá mateřská škola stanovuje dlouhodobé cíle vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, které zanesou do svých školních vzdělávacích programů a ty pak realizuje na úrovni jednotlivých tříd prostřednictvím třídních vzdělávacích programů. Kvalitu pedagogů, kteří na základě diagnostikování připravují dítě dle jeho schopností a potřeb na jeho další rozvoj a vzdělávání, se snaží podporovat a garantovat promyšlený systém institucí poskytujících nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, Bílá kniha, 2001).

„Dobře provedená pedagogická diagnostika je předpokladem integrace.“ (Zelinková, 2001, str. 15)

V současném školském systému na základě odborné diagnostiky tvoří děti, žáci a studenti se specifickými poruchami učení velkou skupinu, která může být integrovaná na základě individuálních či skupinových vzdělávacích učebních plánů do běžných tříd a škol, či do speciálních tříd v rámci běžných škol.

Z mé pedagogické praxe jednoznačně vyplývá poznání a přesvědčení, že pokud se jako pedagogové chceme podílet na osobnostním rozvoji integrovaného dítěte, je zcela nezbytné se v těchto plánech a individuálních potřebách orientovat. Diagnostika provedená u dítěte předškolního věku kvalifikovanými odborníky by tedy měla dát odpověď na otázky učitelů a rodičů dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, jakým způsobem je třeba dále dítě ve výchově a vzdělávání vést a co všechno by mělo dítě zvládat, jaké dovednosti si osvojit.

Snahou je tedy vytvořit ucelený systém, který by odpovídal na otázky typu:

- ⇒ jak správně dělat diagnostiku,
- ⇒ co vlastně sledovat,
- ⇒ jak zjistit úroveň konkrétní schopnosti, dovednosti,
- ⇒ jak systémově zaznamenávat získané informace,
- ⇒ co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládnout,
- ⇒ jak správně pracovat s dětmi, které jsou vzhledem k vrstevníkům v některé z oblastí méně vyzrálé či opožděné,
- ⇒ podle čeho vytvářet individuální vzdělávací plány u dětí, které vyžadují individuální péči,
- ⇒ co konkrétně sledovat při posuzování školní zralosti, jak děti dobře připravit na školu (Bednářová, Šmardová, 2008).

Těmito přehledně popsanými oblastmi diagnostikování, by se měla v podstatě každodenně zabývat každá učitelka v rámci své výchovné a vzdělávací práce. Zde se však otevírá otázka, zda jsou pedagogické pracovnice ze středních pedagogických škol, které získaly kvalifikaci pro učitelství mateřských škol maturitou, plně kompetentní tyto diagnostické činnosti řádně a kvalitně vykonávat. Zabývala jsem se blíže obsahem studia odborných předmětů na střední pedagogické škole (v rámci vedení pedagogické praxe studentek středních pedagogických

škol v naší mateřské škole) a nabyla jsem přesvědčení, že oblasti diagnostikování je zde věnováno jen mizivé množství času a odborných informací. Zde bych se přimlouvala z důvodu stále většího počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o rozšíření této problematiky v rámci vyučovacích obsahů na středních pedagogických školách, nebo za změnu kvalifikačních předpokladů pro učitelky mateřských škol, kdy by bylo potřeba uzákonit formu vysokoškolského vzdělání.

Na základě uvedených skutečností bych tuto kapitolu ráda zakončila velmi příznačným shrnutím zabývajícím se diagnostikováním. Následná odborná slova napsaly ve své publikaci Bednářová, Šmardová (2010). Tyto autorky vyjádřily, že při diagnostikování musíme mít na mysli skutečnost, že se pohybujeme na rozhraní, rozcestí, před volbou, rozhodnutím, a proto je třeba každé konkrétní dítě vnímat velmi citlivě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, ale také s požadavky, které na něj bezesporu budeme klást v rámci jeho dalšího vývoje a také v souvislosti se zahájením povinné školní docházky.

2.3 Pedagogická diagnostika a proces integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Z naší pedagogické praxe víme, že pedagogická diagnostika je proces dlouhodobý a také náročný, protože musí brát v úvahu všechny činitele, které ovlivňují vývoj dítěte. Na základě odborně stanovené diagnózy pak volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň.

„Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum.“ (Zelinková, 2009, str. 50)

Předpokladem úspěšného průběhu integrace dítěte, je tedy jednak diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti (SPC, PPP), tak diagnostická činnost vedena učitelem dítěte v jeho třídě.

S integrovanými dětmi pak následně učitel pracuje na základě vzdělávacích plánů. U dětí, které jsou integrované ve speciální třídě v rámci běžné školy, je třeba ze zákona vytvořit a zpracovat skupinový vzdělávací plán. U dětí, které jsou integrovány individuálně do běžných tříd školy, je třeba vypracovat individuální vzdělávací plán.

Individuální i skupinový vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného dítěte. Vznikají na základě systémové

spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, dítětem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko- psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (Zelinková, 2009).

Význam individuálního a skupinového vzdělávacího plánu:

- ⇒ Umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem. Není překážkou pro další vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů.
- ⇒ Nese hodnotu motivační- dítě, které pracuje bez stresu a porovnávání s vrstevníky, často dosahuje mnohem lepších výsledků.
- ⇒ Dává možnost učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje. Je vodítkem plánované aktivity ve vztahu ke konkrétnímu individuálnímu dítěti (Zelinková, 2009).

V naší mateřské škole dlouhodobě pracujeme s dětmi na základě individuálních i skupinových vzdělávacích plánů. Při naší práci již plně chápeme skutečnost, že cílem identifikace ohrožených dětí není v žádném případě stanovení diagnózy SPU v předškolním věku, ale na základě rozboru údajů je třeba vypracovat rozvíjející programy, které budou prevencí možných obtíží. Zde je třeba také podtrhnout skutečnost, že pokud má být integrace v podmínkách běžných mateřských škol úspěšná, tak je nezbytné, aby se do přípravy těchto plánů a následně do jejich plnění zapojili i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Z tohoto důvodu zde však vzniká potřeba úzké spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou a příslušnými odborníky (názorná ukázka práce, konzultace...).

Pozor však, ani při práci s integrovanými dětmi dle Sindelarové (2007) nesmíme zapomínat na důležitou zásadu, a to že všechny úkoly a úkony musí dítě provádět s radostí, tedy učení a radost by měly být pro dítě neoddělitelné.

2.4 Jsou školy připraveny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z mého pohledu si myslím, že se jedná o velmi zásadní otázku, a proto jsem se rozhodla v mé bakalářské práci zabývat také touto problematikou. Dle Bohumila Kartouse (2015), vedoucího komunikace EDUin, o.p.s., je v současné době diagnostika, kdy se snažíme o inkluzi a integrování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol, která se používá pro stanovení speciálních potřeb dětí, nedostatečná a zavádějící. Popisuje zcela oprávněně

obavy, že poradenská podpora škol, která hraje ve snaze integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol klíčovou roli, je personálně poddimenzovaná a její možnosti jsou tak značně omezené.

To je pádný argument, který si vskutku zaslouží zamyšlení. Průkazný fakt personální poddimenzovanosti odborníků a specialistů v PPP a ve SPC laická veřejnost v naprosté většině nevnímá, ale na učitele a ředitele jasně doléhá. Tito pedagogičtí pracovníci pak nesou zodpovědnost za vzdělávání dětí se speciálními potřebami na svých bedrech a na základě této skutečnosti pak považují bohužel inkluzi za zlo.

V této souvislosti bych chtěla také podtrhnout fakt, že ministryně Valachová dlouhodobě usiluje o zlepšení inkluzivního vzdělávání. To má zajistit vyhláška č. 27/2016, která bude účinná od nového školního roku. Měla ulehčit začlenění handicapovaných a různým způsobem znevýhodněných dětí do běžných škol a sjednotit podmínky pro ty, kteří se už nyní vzdělávají společně se zdravými vrstevníky. Se zněním této novely a jednotlivými podpůrnými opatřeními jsem z hlediska své funkce ředitelky mateřské školy, kde probíhá výchova a vzdělávání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jak ve formě skupinové, tak ve formě individuální integrace, podrobně seznámena. Tato vyhláška stanovuje také přísné postupy pro přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol. Její součástí je ustanovení, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může být do školy přijato a následně integrováno pouze na základě vyjádření kvalifikovaných odborníků ze SPC a PPP. Toto vyšetření musí být uskutečněno do 1.9.2016. A zde se projevuje opět výše uvedený problém. Na základě mých dosavadních zkušeností mám velké obavy z nedostatečného počtu pracovníků školských poradenských zařízení i dalších specialistů, které je navíc obtížné sehnat. Navrhované lhůty na vydání doporučení stupně podpůrného opatření a další úkony se mi jeví vzhledem ke kapacitám poraden nereálné.

3 PROBLÉMY VE VÝVOJI ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Problémy ve vývoji řeči u dětí předškolního věku jsou velmi aktuální tematikou, a proto je potřeba se jimi blíže zabývat. Je tomu tak proto, že narušená komunikační schopnost na jedné straně doprovází zcela prokazatelně a téměř pravidelně děti, u kterých je diagnostikována SPU a na straně druhé narůstá prokazatelně také počet dětí, u kterých je diagnostikována narušená komunikační schopnost, a to bez souvislosti se SPU. Jedná se v současnosti o problém velmi častý a pro úspěšný vstup dítěte do základní školy a jeho celkový osobnostní rozvoj velmi zásadní.

3.1 Komunikační schopnosti a jazykový vývoj předškolních dětí v kurikulárních dokumentech

Konkrétními dokumenty, které jsou zásadní pro předškolní vzdělávání v oblasti rozvoje jazykových schopností a dovedností jsou především Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Stejně jako většina dokumentů spojených s předškolním vzděláváním, tak i **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** má úzkou spojitost s logopedickou prevencí. V oblasti „Klíčové kompetence“ je zahrnuta část s názvem *komunikativní kompetence*, které vymezují, co by mělo dítě před nástupem do školy zvládnout. Dále se tato vzdělávací aktivita rozpracovává v Oblasti *Dítě a jeho tělo* – podoblast Jazyk a řeč, kde jsou vystiženy činnosti a aktivity podporující právě správný rozvoj řeči a komunikační schopnosti (RVP PV, 2006).

Klíčová komunikativní kompetence

Dle RVP PV (2006) vyplývá, že dítě na konci předškolního vzdělávání by mělo zvládnout základní požadavky, které poukazují na to, že bez problému zvládá řeč, hovoří vhodně ve formulovaných větách; samostatně vyjadřuje své myšlenky, pocity, dojmy, sdělení, otázky i odpovědi; rozumí slyšenému a slovně reaguje a vede smysluplný dialog s druhými osobami. Dítě by dále mělo umět vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (výtvarnými, řečovými, hudebními, dramatickými, apod.). Do zvládnutí dovedností předškolního dítěte v této kompetenci také patří umění domlouvání se gesty i slovy, rozlišování některých základních symbolů a porozumění jejich významu a funkci.

V běžné komunikaci by dítě mělo vést rozhovor bez jakýchkoli zábran a ostychu s dospělými i dětmi; mělo by chápat, že být komunikativní, aktivní a iniciativní je výhodné, mělo

by ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní. Dále by dítě předškolního věku mělo průběžně rozšiřovat svoji slovní zásobu a aktivně ji používat v komunikaci s okolím a mělo by umět využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se v běžném životě setkává (knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon). V poslední řadě by dítě mělo chápat fakt, že lidé kolem nás se dorozumívají i jiným jazykem než je náš mateřský a mělo by mít vytvořeny základní elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. Tyto veškeré činnosti podporující komunikační dovednosti současně podporují logopedickou prevenci v předškolním vzdělávání.

Vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“ - Jazyk a řeč

Záměrem této vzdělávací oblasti RVP PV (2006) je stimulovat a podporovat u dítěte duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost. V této oblasti vyvíjí pedagog úsilí, kdy působí na rozvoj intelektu dítěte, jeho řeči, jazyka, na rozvoj jeho poznávacích procesů a funkcí, dále citů i vůle a rovněž na rozvoj jeho sebepojetí a sebenahlížení. Není možné opomenout ani podporování kreativity a schopnosti sebevyjádření dítěte.

3.2 Vývoj řeči a slovní zásoby u dítěte předškolního věku

Abychom mohli u dítěte postřehnout a zaznamenat narušenou komunikační schopnost, je třeba mít znalosti, které nám dávají ucelený obraz o jeho zdravém řečovém a jazykovém vývoji. Je tedy nejprve žádoucí, abychom si nejprve ujasnili dětský jazykový vývoj, který je zdravý, přirozený a také fyziologicky podmíněný. Teprve pak až můžeme pochopit a diagnostikovat jednotlivé komunikační poruchy a odlišnosti. Pro přehlednost, ucelenost a komplexnost rozvíjím tuto kapitolu hned několika směry.

3.2.1 Slovní zásoba

Na základě našich odborných poznatků z vývojové psychologie a základů logopedie víme, že rozvoj slovní zásoby je v předškolním období při optimálním vývoji velmi rychlý. V předškolním věku slovní zásoba postupně vzrůstá na několik tisíc slov. Děti pojmenovávají bezprostředně vnímané osoby, zvířata, rostliny, předměty, činnosti a jevy a před vstupem do základní školy i abstraktní představy.

Čačka (1997) uvádí, že slovní zásoba vzroste z původního tisíce slov až na tři tisíce slov. Z původního 1000 slov vzrůstá slovní zásoba až na trojnásobek: 3r. – 1000 slov, 4r. – 1500 slov, 6 r. – 3000 slov. Děti v tomto věku však rozumí dalším tisícům slov.

Slova v předškolním období slouží dítěti k označení či porozumění vnějšího úkazu: předmět, člověk, čin či vlastnost. Velký význam má pro zdravý řečový vývoj rodina dítěte. Tuto skutečnost potvrzuje také (Farrell, 2008), který uvádí, že ovlivňování dítěte v raném věku rodiči, kteří povzbuzují spojování zvuku s jevy je velmi důležité pro pochopení smyslu. Dokladuje, že dítě kolem třetího věku znatelně pokládá otázky na dané předměty a další jevy. Proces identifikování jednotlivých předmětů však vyžaduje jistou úroveň zrání a rozvoje dovedností.

3.2.2 Výslovnost

Výslovnost se během předškolního období pozvolna zdokonaluje a z našich odborných znalostí a také praktických zkušeností víme, že nesprávná výslovnost a málo zřetelná mluva je u dítěte předškolního věku do určité míry fyziologickým jevem.

Teprve u předškolního dítěte můžeme vyžadovat zvládnutí všech složek výslovnosti na dobré úrovni (Krčmová, Richterová, 1987).

3.2.3 Řeč a řízení vlastního chování

Kolem třetího roku, kdy narůstá schopnost cíleného soustředění se dítěte na určitý podnět, vzrůstá také zájem o naslouchání krátkých příběhů. V tomto období děti rády a intenzivně mluví a někdy si promlouvají jen tak samy pro sebe.

Děti dokáží užívat řeči k řízení vlastního chování- nahlas opakují instrukci a pak ji realizují. Mají také velmi rády obrázky a knížky (Čáp, Mareš, 2001).

Langmeier (2006) poznamenává k regulaci vlastního chování dětí, že nejprve je to tak, že si danou instrukci opakují nahlas (ve věku kolem 3. let), později (ve věku kolem čtyř až pěti roků) je to pomocí „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování.

3.2.4 Větná stavba

K velkému rozvoji dochází také ve větné stavbě dítěte. K velkému posunu ve větné stavbě dochází zhruba od dvou let dítěte. Pro děti dvouleté jsou typické věty dvou- tříslavné, zatím co ve věku tří let již děti obvykle umí správně tvořit méně rozvité věty. Souvětí se objevují postupně podle myšlenkových náročností vyjadřovaných vztahů.

Langmeier (2006) udává, že děti v polovině třetího roku hovoří o sobě ve 3. osobě času minulého (př. Kája papala). Čtyřleté děti již samostatně hovoří ve větách jednoduchých. V pěti letech již dokáží děti správně tvořit minulý čas, narůstá složitost promluv- tvoří delší věty.

V šesti letech již děti dokáží vést rozhovor, tvoří samostatně souvětí. Dokáží již tvořit a používat souvětí souřadná i podřadná.

Až v posledním roku předškolního věku děti zvládají utvářet souvětí podmínkové, kde je poměr mezi větami složitější. (Krčmová, Richterová, 1987).

3.2.5 Fyziologické zvláštnosti

Nelze opomenout zdůraznit zcela jasně postřehnutelné fyziologické zvláštnosti v jazykovém projevu dítěte. Patří mezi ně především síla dětského hlasu, která je menší než u dospělých. Za zmínku zcela jistě patří také skutečnost, že dětské hlasové ústrojí je zranitelnější a tempo řeči bývá u dětí větší než u dospělých.

3.3 Narušená komunikační schopnost s dosahem na logopedii

Definovat narušenou komunikační schopnost není snadné. Dle mé mnohaleté pedagogické i logopedické praxe mohu říci, že narušená komunikační schopnost se nejčastěji vyskytuje v počátečních fázích řečového vývoje. Je častým důvodem k odkladu školní docházky. Narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie.

„Logopedii definujeme jako disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním, komplexní péčí o osoby s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení poruchy.“
(Klenková, 1996, str. 9)

Cílem logopedické péče je odstranit, překonat nebo alespoň v maximální možné míře redukovat narušenou komunikační schopnost, předcházet poruchám komunikační schopnosti a rozvíjet komunikační schopnost (Pipeková a kol., 1998, s. 69).

Z mé logopedické praxe bych chtěla k této tematice dodat, že ke každému člověku, u kterého se vyskytuje narušená komunikační schopnost, je třeba volit na jedné straně *individuální* přístup, a to v průběhu speciálně pedagogické diagnostiky logopedické, během reedukace poruch komunikační schopnosti a současně při začleňování do společnosti. A na straně druhé je nutné uplatňovat také přístup *interdisciplinární*, protože logopedie musí spolupracovat a využívat poznatků z jiných vědních oborů- medicíny, psychologie, jazykovědných oborů.

3.4 Symptomatické poruchy řeči a narušená komunikační schopnost

Poruchy řeči a narušené komunikační schopnosti znamenají problém, který však v naprosté většině lze obvykle napravit, nebo alespoň upravit pod odborným dohledem logopeda. V této

souvislosti by učitelka mateřské školy měla vědět, že narušená komunikační schopnost může být trvalá, ale také přechodná.

Protože v rámci výchovně- vzdělávacího procesu se pedagogičtí pracovníci setkávají především s tak zvanými symptomatickými poruchami řeči a současný trend inkluzivního vzdělávání dětí s postižením vyžaduje, aby o těchto poruchách řeči byli pedagogové v běžných školách řádně informováni, bude se tato bakalářské práce dále blíže věnovat právě těmto poruchám řeči.

Dle Lechty (2011) můžeme narušenou komunikační schopnost z hlediska symptomatického dělit na dvě stěžejní oblasti. Hovoříme o primárním řečovém narušení a o symptomatických poruchách řeči.

3.4.1 Primární řečové narušení

Než začnu blíže tuto skupinu vad řeči blíže charakterizovat, chtěla bych v úvodu uvést, že odborná logopedická práce s dětmi se symptomatickými poruchami řeči přináležejí především logopedům a speciálním pedagogům. Tito pedagogové pracují s dětmi na základě vzdělávacích plánů. Nejprve se blíže zaměříme na poruchy řeči způsobené tak zvaným primárním řečovým narušením.

Dle Lechty (2011) může být primární řečové narušení hlavním, vedoucím symptomem, které např. zahrnuje celou řadu poruch. Pro ujasnění dané problematiky nyní vymezím za pomoci odborné literatury nejčastější poruchy:

- **Afázie** – získaná orgánová nemluvnost-ztráta již vyvinuté řeči, při orgánovém poškození mozku (Kutálková, 2002).
- **Vývojová dysfázie** – vývojová nemluvnost- lehčí porucha než afázie, některé děti (častěji chlapci) řeknou své první vědomé slovo až kolem druhého roku. Hovoříme zde o období **prodloužené fyziologické nemluvnosti**. Za hranici, kdy končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti, považujeme tři roky věku dítěte. Jestliže dítě nemluví ani po třetím roce nebo mluví podstatně méně, než je pro tento věk obvyklé a jeho stav se nijak výrazně nemění, jde už o **opožděný vývoj řeči** a dítě patří v každém případě do odborné péče. Příčiny dětské nemluvnosti můžeme podle příznaků rozdělit na dvě skupiny. První skupina je charakteristická příznakem základním- je způsoben především

nevhodnými vlivy sociálními a okolnostmi výchovnými a druhá skupina příznakem druhotným, kdy opožděný vývoj řeči je způsoben důsledkem základního onemocnění nebo vady- př. vady sluchu, dětská mozková obrna (Kutálková, 2002).

- **Neurotické poruchy řeči jako je mutismus** - ztráta již vyvinuté řeči, **elektivní mutismus** útlum řeči vůči určitým osobám za určitých okolností, **surdomutismus** oněmění charakterizované jako historicky podmíněný jev (Klenková 1996).
- **Poruchy zvuku řeči** („nosová řeč“), **mezi které patří huhňavost**, která je často zapříčiněna zbytněnou nosní mandlí a **palatolalií** – vývojová vada řeči, která vzniká na základě rozštěpu patra u embrya v 7. – 9. týdnu těhotenství (Klenková 1996).
- **Poruchy plynulosti řeči, mezi které řadíme koktavost**- která patří k nejtěžším poruchám řeči a **breptavost**, pro niž je charakteristické extrémně zrychlené tempo- řeč se tak stává nesrozumitelnou (Klenková 1996).
- **Poruchy artikulace, které nazýváme dyslalie a dysartrie.**

Dyslalie- je vada charakteristická vadným tvořením hlásek a poruchou artikulace hlásek. Při dyslalii je rozlišována:

- nesprávná výslovnost, která je vývojovým, přechodným jevem,
- vadnou výslovnost, která má výrazně patologický charakter již od počátku jejího vývoje, nebo když nesprávná výslovnost přetrvává do období, kdy se již ustaluje (upevňuje) výslovnost, to je okolo 7. roku.

Dyslalie může dle Klenkové (1996) postihnout jednotlivou hlásku (*mogilálie*- dítě hlásku vůbec netvoří a proto ji v řeči vynechává; *paralálie*- dítě hlásku, kterou neumí vyslovit, zaměňuje za jinou; dítě hlásku vyslovuje chybně nebo na jiném místě- takový způsob je označován *řeckým názvem hlásky a příponou – ismus*- např. l- lambdacismus, r- rotacismus, sykavky- sigmatismus apod.), skupiny hlásek (=mnohočetná dyslalie- *dyslalalie multiplex*) nebo se vyskytuje při výslovnosti slabik a slov (*tetismus*).

Dysartrie- porucha procesu artikulace při organickém poškození nervového systému (Klenková 1996).

- **Poruchy hlasu- afonie, dysfonie**- chraptivá nebo šeptavá řeč u porušené inervace laryngu nebo hlasivek (Pipeková a kol., 1998).

- **Poruchy grafické podoby řeči**, které zahrnují specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a jiné (Pipeková a kol., 1998).

3.4.2 Symptomatické poruchy řeči

Pro objasnění daných poruch uvádím, že o symptomatických poruchách řeči hovoříme tehdy, když je komunikační porucha zapříčiněna symptodem jiného dominujícího onemocnění nebo poruch.

Dle Lechty (2011) primárními příčinami symptomatických poruch řeči může být například:

- ⇒ dědičnost, která způsobuje rozličná dominantní postižení - např. hluchotu,
- ⇒ orgánové porušení mozku způsobující dominující postižení - např. mentální postižení,
- ⇒ nebo současně to mohou být dvě primární příčiny - například nevidomost spojená s negativním vlivem prostředí.

V České republice je péče o děti se symptomatickými poruchami v raném věku nejprve zajišťována nejprve rezortem zdravotnictví (s dětmi pracuje pediatr, foniatr, neurolog, rehabilitační lékař, chirurg, psychiatr, rehabilitační lékař, klinický logoped, klinický psycholog, fyzioterapeut apod.) a následně s věkovým posunem dítěte tuto péči dále rozšiřují další odborníci z oblasti resortu školství, a to z Pedagogicko-psychologických poraden a Speciálně-pedagogických center (Lechta, 2011).

Na základě studia odborných textů zde nyní provádím charakteristiku této druhé skupiny symptomatických poruch řeči. Pro tuto skupinu je charakteristická široká různorodost, a proto vyžaduje nestejnorodou a skutečně komplexní péči o děti s tímto druhem narušené komunikační schopnosti. Bez kvalitní odborné intervence specialistů z různých rezortů, by práce v běžných třídách škol nebyla možná.

Děti s mentálním postižením a jejich komunikační schopnosti

Řeč u dětí s mentálním postižením je obvykle výrazně narušená. Narušený vývoj řeči je jedním z nejcharakterističtějších znaků mentálního postižení. Opožděný začátek vývoje řeči může tedy být i pro laika jedním z příznaků, který signalizuje možnost snížení intelektu. Řeč se u těchto dětí vyvíjí pomalu, deformovaně a ani později nedosahují obvyklé úrovně. Průběh

vývoje řeči a především jeho začátky primárně závisí na stupni sníženého intelektu (hluboké, střední či lehké mentální postižení). Z těchto skutečností jasně vyplývá úzká souvislost mezi myšlením a řečí (Lechta, 2011).

Děti postížené dětskou mozkovou obrnou a jejich komunikační schopnosti

Řeč těchto dětí je determinována jednak vlastním postižením motoriky a jednak širokým spektrem dalších projevů dětské mozkové obrny (dále jen DMO). Na rozdíl od některých jiných postižení při DMO nikdo nepochybuje o výrazném narušení řeči u většiny dětí a o enormní námaze potřebné při jeho odstraňování. Děti mají těžkosti v řeči různého stupně od lehkých poruch artikulace až po úplnou neschopnost artikulovat. Je zde úzká souvislost mezi vývojem řeči s celkovým motorickým vývojem dítěte (Lechta, 2011).

Děti se zrakovým postižením a jejich komunikační schopnosti

Lechta (2011) uvádí, že dle prováděných výzkumů se odhaduje, že se zrak podílí na vývoj řeči asi 30%. Vývoj dětí je u těchto dětí opožděný (asi o 6-10 měsíců), avšak v pozdějším období není omezený. Práce s nevidomým dítěte přináší pro logopedickou intervenci celou řadu zvláštností (např. nepracuje se před zrcadlem, kde se předvádí určité postavení a činnost mluvidel).

Děti se sluchovým postižením a jejich komunikační schopnosti

Při hodnocení narušené komunikační schopnosti u dětí se sluchovým postižením se tradičně berou zejména v úvahu **věk**, ve kterém došlo k postižení, **stupeň** a **typ** sluchového postižení, dále věk, v němž se dítěti začala poskytovat **speciální péče a existující přidružená postižení a narušení**. U dětí se sluchovým postižením jde obvykle o vývoj řeči **omezený** - u neslyšících dětí, **přerušovaný** - při ztrátě sluchu v určitém věku, **případně opožděný** - u nedoslýchavých dětí. Práce logopeda je při práci s těmito dětmi nesmírně náročná a různorodá. Logopedická péče musí začít co nejdříve po vzniku sluchového postižení. U dětí s vrozenou, nebo v raném věku získanou těžkou poruchou sluchu, je třeba začít odborně pracovat nejpozději od 3. roku života (Lechta, 2011).

Děti s dalšími poruchami a onemocněními a jejich komunikační schopnosti

- Děti s poruchami pozornosti a hyperaktivitou, u nichž se často projevuje nepozorné poslouchání komunikačního partnera a nepřiměřená upovídanost. Dítě ve škole odpovídá, i když není vyzvané, přerušuje řeč ostatních, skáče komunikačnímu partnerovi do řeči

apod. Specifika logopedické péče jsou u nás poměrně málo rozpracována. Ranou diagnostiku a včasnou péči o řeč však zdůrazňují prakticky všichni autoři zabývající se těmito otázkami. U těchto dětí je potřeba včasné zásah zejména proto, že později tvoří rozhodující většinu dyslektiků, dysgrafiků a dyskalkuliků (Lechta, 2011).

- Děti s epilepsií, u kterých se narušená schopnost projevuje ve formě přechodných nebo trvalých poruch řeči. Přechodné poruchy řeči se u nich mohou vyskytnout před záchvatem či po záchvatu. Trvalé poruchy řeči vznikají obvykle z přechodných poruch, zpravidla v případech zhoršování epilepsie. Logopedická péče se uplatňuje v případě trvalých poruch řeči. Práce zde může být ztížena případnou demencí a ve velké míře pro ni v těchto případech platí specifika uvedená v podkapitole o mentálně retardovaných dětech (Lechta, 2011).
- Děti s poruchami chování, u kterých je problematika řečových odlišností zatím velmi málo zpracována. Dle Lechty (2011) bylo výzkumy dokázáno, že emocionálně narušené dítě předškolního věku v situaci hry komunikuje výrazně vzácněji než zdravé děti a častěji se obrací na dospělé osoby, na nichž jsou více závislé. Tyto děti méně komunikují se skupinou jako celkem a často vyjadřují nesouhlas. Z hlediska specifik týkajících se logopedické péče v této oblasti zatím chybějí spolehlivé, cílené logopedické výzkumy, statistické údaje i zkušenosti z konkrétní práce logopedů

3.5 Logopedická prevence v předškolním věku

Na závěr své teoretické práce bych chtěla zdůraznit, že v mateřské škole v rámci vedení preventivní logopedické péče jde především o vytváření vhodných podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči a tím předcházení různým vadám a poruchám. Díky kvalitnímu vzdělávání v těchto školních institucích zde můžeme včas odhalit případné nedostatky v řeči, které by mohly být pro dítě do budoucna překážkou jeho zdravého osobnostního rozvoje. Jsem velmi potěšena, že také mateřská škola, ve které pracuji a provádím logopedickou prevenci, se systémově spolupodílí na tak zásadní dovednosti dětí, jako je kvalitní komunikační kompetence.

Mohu konstatovat, že i soudobé snahy v oblasti logopedické prevence jsou totožné s úkoly, které popsal Sovák (1986). Na jedné straně je třeba děti vést k vytváření správných komunikačních návyků (prevence zafixování vad) a na straně druhé je důležité pracovat odborně

s dětmi s poruchou komunikačních schopností tak, aby své nedostatky buď s úspěchem překonávaly, nebo aby se nezhoršovaly.

V rámci prevence narušené komunikační schopnosti může tedy učitel v běžné mateřské škole působit hned několika způsoby:

- důležité je ze strany pedagoga působit jako vhodný komunikační vzor (dítě v předškolním věku má vysokou schopnost v krátké době zafixovat si dobré řečové návyky, ale také zlovyky),
- v rámci cílené organizované logopedické prevence je třeba, aby paní učitelky:
 - zařazovaly pravidelně alespoň jednou týdně systematicky logopedické chvílky,
 - vedly logopedické kroužky (ty, které mají absolvovaný kurz pro logopedické asistentky),
 - vedly děti logopedicky integrované (speciální pedagogové, kteří v rámci vysokoškolského studia složili zkoušku z logopedie),
 - úzce spolupracovaly s odbornými pracovišti (SPC, PPP) a klinickými logopedy,
 - účelově spolupracovaly se svými kolegyněmi,
 - pravidelně spolupracovaly s rodiči a vyvíjely směrem k nim poradenskou činnost.

Vedení mateřské školy však musí mít jako jednu z priorit prevenci proti vzniku narušených komunikačních schopností. Pak na základě systematického vzdělávání svých pedagogických pracovníků, kdy je podporována jejich odbornost v prevenci narušené komunikační schopnosti, může mateřská škola realizovat tento promyšlený systém cílené logopedické prevence.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 LOGOPEDICKÝ PROGRAM

Cílem praktické části mé bakalářské práce je vypracovat, zrealizovat a následně ověřit logopedický program s konkrétními náměty pro práci s dětmi předškolního věku, na základě kterého vypracuji doporučení pro praxi mateřských škol.

Kvalitou řečového projevu a komunikačních schopností se zabývají lidé již od pradávna. V současnosti již máme v této problematice dostatek vzdělaných a odborně kvalifikovaných odborníků-logopedů, kteří se plně věnují studiu procesu komunikace. Zabývají se rozvojem komunikačních schopností a poruchami těchto schopností.

Logopedi tedy odstraňují, překonávají, redukují narušenou komunikační schopnost, vychovávají a vzdělávají děti, mladistvé i dospělé s narušenou komunikační schopností a současně se snaží těmto poruchám a vadám předcházet (Pipeková a kol., 1998).

Díky systematickému vzdělávání učitelek mateřských škol, v tom nejsou tito odborníci sami. Každým rokem se pořádají vzdělávací akce zabývající se logopedickou problematikou, jejichž úspěšné absolvování zakončené vypracováním odborné práce a řádnou zkouškou, dává učitelkám přesně vymezenou pravomoc k práci s dětmi s narušenou komunikační schopností.

Také já jsem splnila všechny vědomostní a zákonné požadavky, které mně činí kompetentním pedagogem, který s dětmi může logopedicky pracovat. Na základě mých mnohaletých zkušeností z praxe a také vědomostních poznatků, jsem v rámci prevence poruch řeči vytvořila logopedický program. Tento program je součástí mé bakalářské práce a bude sloužit jako pedagogická podpora v oblasti rozvoje jazykových a komunikačních dovedností v naší mateřské škole.

4.1 Zdůvodnění potřeby programu

Správná mluva je vizitkou každého z nás. Bohužel však stále více dětí předškolního věku trápí poruchy výslovnosti. Pokud se porucha včas rozpozná a podchytí, je velké procento úspěšnosti jejího úplného odstranění. V dnešní době, kdy neustále vzrůstá množství dětí předškolního věku, u kterých je diagnostikována narušená komunikační schopnost, je takřka nevyhnutné mít řádně zanesenou tuto problematiku do Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Protože vývoj řeči končí přibližně kolem 6. - 7. roku, je zcela jasné,

že předškolní věk je nejvhodnějším obdobím pro správné rozvíjení komunikace, pro vyvození a upevnování správné výslovnosti jednotlivých hlásek. Každá mateřská škola by měla mít vytvořený konkrétní systematický program logopedické péče a prevence, kterým se řídí. Jak uvádí Bytešnicková (2012), důležitou úlohu v této problematice zde má právě logopedická prevence, včasná a správná diagnostika a včasná stimulace.

4.2 Cíl programu

Pro nově vytvořený logopedický program jsem si proto stanovila následující cíle:

Cíl kognitivní - Porozumět obsahu běžné komunikace a umět formulovat své myšlenky.

Cíl afektivní - Vnímat hodnotu, krásu a rozmanitost mateřského jazyka.

Cíl psychomotorický - Vědomě napodobovat a zpřesňovat správnou výslovnost jednotlivých hlásek.

4.3 Vzdělávací obsah

Logopedický program sestavený na jeden školní rok. Pro přehlednost a snadnější orientaci jsem vzdělávací obsah programu uspořádala do níže uvedené tabulky č. 1. Tento program bude po čtyři měsíce aplikován a následně vyhodnocen.

Tabulka č. 1- vzdělávací obsah logopedického programu:

Název bloku + téma v TVP	měsíc	co procvičujeme:
BLOK č. 1 <u>„Správné dýchání řeč nám zachrání.“</u> TVP- „Já a moji kamarádi“ TVP- „Jablíčka jsme očesali“	září říjen	procvičování hlásek- a, e, i, o, u, b, p, m procvičování hlásek- h, ch, j, f, v
BLOK č. 2 <u>„Neboj se, s pusinkou si hrej a s námi se směj.“</u> TVP- „Když příroda usíná“ TVP- „Vánoce“	listopad prosinec	procvičování hlásek- k, g procvičování hlásek- n, d, t
BLOK č. 3 <u>„Nastraž uši, poslouchej, s pusinkou si zacvičíme a bude nám spolu hej.“</u> TVP- „Zimní radovánky“ TVP- „Masopust“	leden únor	procvičování hlásek- d', t', ň procvičování hlásek- č, š, ž
BLOK č. 4 <u>„Neboj se a tužkou piš, je to snadné- uvidíš.“</u>		

TVP- „Velikonoční radovánky“ TVP- „Jak se rodí jaro“	březen duben	procvičování hlásek- č, š, ž – c, s, z procvičování hlásky- l
BLOK č. 5 <u>„S Logopedníčkem si hrej, neboj se a povídej.“</u> TVP- „Když všechno kvete“ TVP- „Těšíme se na prázdniny“	květen červen	procvičování hlásek- r, ř

4.4 Subjekty programu

Zúčastněnými subjekty daného logopedického programu jsou děti, učitelky a rodiče.

- Děti jsou z běžné třídy mateřské školy, ve věku 4-7 let, počtu 25.
- Učitelky- běžní pedagogové, logopedické asistentky a speciální pedagogové (zaměstnanci mateřské školy), kteří uskutečňují logopedický program.
- Rodiče- spolupráce v rámci prevence komunikačních poruch, která zahrnuje:
 - rozhovory s rodiči,
 - poradnu pro rodiče,
 - odkazy na odborné knihy a logopedické materiály,
 - kontakty na odborníky z oblasti speciální pedagogiky a klinické logopedie.

4.5 Časové parametry

Program jsem vytvořila na jeden školní rok. Zahrnuje v praxi 4 aktivity v měsíci- jednu hlavní řízenou činnost v časovém rozsahu 25- 30 minut a 3x logopedickou chvilku v časovém rozsahu 15 minut.

4.6 Pedagogické strategie

- frontální organizační formy -všechny třídy
- skupinové organizační formy- všechny třídy
- individualizované- individuální práce speciálního pedagoga s individuálně a skupinově logopedicky integrovanými dětmi

4.7 Pomůcky pro vedení logopedické prevence v mateřské škole

Stimulační

- pomůcky pro sluchovou diferenciaci – rytmické i melodické hudební nástroje - ozvučná dřívka, bubínek, triangel, činelky, dřevěný blok, metalofon, xylofon, flétna, píšťalka, trumpetka, zvukové hračky, dětské rytmické nástroje
- pomůcky pro dechová cvičení – bublifuk, větrník, vodové barvy, tuše (*rozfoukávání*), vatové kuličky, brčka- slámky, foukací labyrint, pingpongový míček, dýmka s lehkou polystyrenovou kuličkou
- speciální pomůcky- jazykový vibrátor

Motivační - rozličné hračky a učební pomůcky – maňasci, loutky, plyšové hračky, stavebnice, skládačky, puzzle, kostky, logopedická razítka, dětský telefon, plastelína

Didaktické - dětské obrázkové knihy a pohádkové knihy, sešity, pexesa, soubory slov a obrázků, logopedické texty, pracovní listy, logopedické říkanky, logopedické kostky, logopedické obrázkové karty, omalovánky k hláskám, obrázky k hláskám, leporela, obrázkové slovníky, zvukomalebná slova na kartách

Názorné - logopedické zrcadlo, počítačové programy (*speech viewer*) - Brepta, záznam zvuku (*na počítači, na magnetofonu*), logopedická razítka

4.8 Místo

Místem uskutečnění programu je běžná mateřská škola ve Zlínském kraji, kde je logopedická činnost s dětmi předškolního věku jednou ze zásadních odborných činností. K tomu, aby mohla být kompetentně vedena, je třeba, aby pedagogové měli k této činnosti potřebné vzdělání a kvalifikaci. V naší devítitřídní mateřské škole máme také z tohoto důvodu zaměstnáno pět pedagogů, kteří mají vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky, kde logopedie byla jednou ze speciálních studijních disciplín a dále zde máme devět pedagogických pracovníků, které absolvovaly kurz logopedické prevence, jenž dává těmto pracovníkům pozici logopedické asistentky. Dále některé naše pracovnice absolvovaly velmi odborné kurzy, jejichž prvky citlivě a odborně přenášejí do praxe (př. Myofunkční poruchy výslovnosti, metodika Tréninku fonemického uvědomování podle Elkonina, Metoda dobrého startu...).

Tuto naši specifickou práci zastřešují pracovnice SPC při Základní a Mateřské škole logopedické, Veslařská 234, Brno- pobočky v Kroměříži a Uherském Hradišti. Pracovnice SPC k nám pravidelně dle stanovených termínů jezdí a provádějí logopedická a psychologická vyšetření a také vedou poradenskou činnost směrem k našim pedagogům a také k rodičům.

Logopedická prevence u nás probíhá organizovaně v průběhu celého školního roku. Charakteristiku naší logopedické práce s dětmi začnu netradičně, a to měsícem květen. Proč právě tímto měsícem? Měsíc **květen** je pro naši mateřskou školu, co se týká problematiky práce s dětmi s narušenou komunikační schopností, velmi zásadní. Součástí naší mateřské školy jsou totiž dvě speciální logopedické třídy a v měsíci květnu musí probíhat depistáže, a to jak u dětí nových (v rámci zápisu do MŠ), tak u dětí již stávajících (v běžných třídách MŠ). Citlivý výběr dětí do těchto speciálních tříd je zásadní pro následující školní rok. Tento výběr je prováděn pod odborným dohledem pracovnice SPC. Seznamy těchto dětí spolu s jejich očíslovanými diagnostikami se posílají k posouzení na KÚ Zlínského kraje současně s žádostí o povolení činnosti těchto tříd pro následující školní rok. Provádíme zde skupinovou logopedickou integraci v rámci běžné mateřské školy.

V červnu přichází rozhodnutí krajského úřadu směrem k těmto třídám.

Měsíce **červenec a srpen** jsou měsíci, kdy si paní učitelky připravují k jednotlivým dětem v logopedických třídách velmi rozsáhlou dokumentaci, věnují se samostudiu, vyrábějí na základě tohoto studia nové pomůcky a hračky, vybavují třídy specifickými didaktickými pomůckami, vyhledávají odborné kurzy a semináře, které se pak dávají ředitelce mateřské školy ke schválení a k povolení absolvování některých z nich.

Poznámka: Každá pedagogická pracovnice má povinnost seznámit ostatní kolegyně s nově nabytými poznatky ze všech vzdělávacích akcí.

V měsíci **září** probíhá opět depistáž. Tentokrát se jedná o zjištění stavu výslovnosti dětí v běžných třídách. Na základě tohoto zjištění rozdělujeme děti do logopedických kroužků, a to podle druhu odborné potřeby vedení logopedické péče. Při zjištění dalších těžších a zásadnějších poruch komunikačních schopností provádíme individuální logopedickou integraci, a to taktéž v úzké spolupráci se SPC Brno. Tato integrace se uskutečňuje v běžných třídách mateřské školy.

Říjen- Počet logopedických integrací musí ředitelka mateřské školy vykázat do výkazu o mateřských školách a dále jej také musí spolu s očíslovaným druhem diagnózy komunikační poruchy zaslat na KÚ příslušného kraje, aby byla tato skutečnost při tvorbě rozpočtu pro

následující školní rok brána na zřetel. Při správném vykázání kroužků a integrací, je pak rozpočet školy v následujícím kalendářním roce rozšířen o částku na platy pro jednotlivé pedagogické pracovníky zabývající se logopedickou intervencí a také je zde zahrnut finanční tok na nákup speciálních pomůcek, které jsou při této práci nezbytné.

Od měsíce **října až do měsíce června** v mateřské škole plně uplatňujeme konkrétní logopedické aktivity. Jedná se především o činnost čtyř logopedických kroužků, do kterých jsou systematicky zařazeny děti dle druhu a závažnosti poruchy jejich komunikační schopnosti. Na podporu komunikačních schopností a dovedností jsou zaměřeny také další tři kroužky- dva zabývající se Metodou dobrého startu a jeden specifický, v rámci jehož praktikujeme metodiku tréninku fonematického uvědomování podle Elkonina. Naše logopedická intervence je samozřejmě v souladu s pokyny klinických logopedů, jež některé naše děti na základě doporučení dětského praktického lékaře navštěvují.

Do běžných tříd mateřské školy máme vypracovaný celoroční plán a zásobník jazykových chviliek, dle kterého paní učitelky soustavně pracují a zařazují během dne jazykové chvilky. Dále pravidelně a systematicky rozvíjíme dětskou motoriku, zařazujeme činnosti rozvíjející zrakové a sluchové vnímání, provádíme nejrůznější dechová a fonační cvičení a také různá přípravná artikulační cvičení. Naší snahou je také cíleně rozvíjet slovní zásobu dětí.

Při naší práci vycházíme z našeho cíle- připravit dítě co nejlépe pro úspěšný vstup do základní školy a zkvalitnit tak co nejvíce jeho budoucí vývoj a vzdělávání.

Logopedická prevence v rámci naší mateřské školy tedy zahrnuje:

- ⇒ primární logopedickou prevenci- zdravé děti se učí správně mluvit, vytvářejí si a osvojují správné komunikační návyky,
- ⇒ sekundární logopedickou prevenci- jednotlivým dětem s narušenou komunikační schopností věnujeme kvalitní speciální péči v takovém rozsahu, aby dokázaly překonat své nedostatky a aby následně nedocházelo k deformaci jejich osobnosti (Klenková, 1996).

Mateřská škola Zlínského kraje, kde byl vytvořený logopedický projekt realizován- viz. příloha č. 1. Vytvořený logopedický projekt je přehledně popsán a znázorněn také na dokumentu, ze kterého byl vytvořen poster pro konferenci „Nové výzvy pro předškolní pedagogiku“ konanou ve dnech 26.-27.3 2015 ve Zlíně (viz. příloha č.2).

Při realizaci logopedické prevence dbáme na:

- dostatek podnětů ke komunikaci,
- správný mluvní vzor lidí, kteří se na výchově a vzdělávání dítěte spolupodílí,
- kladná citová vazba k blízkým lidem (rodina, učitel, vrstevníci),
- netrestání za nezdar a chyby,
- pochvalu a povzbuzení i za sebemenší pokrok a trpělivý přístup,
- vzbuzování zájmu o mluvní projev (motivace, podnětné prostředí),
- respektování věku, schopností, potřeb, stupně rozvoje a zájmů dítěte,
- rozvíjení obratnosti mluvidel ve spojení s pocity, obratností ruky a pohybem (jemná a hrubá motorika, psychomotorika),
- rozvíjení fonemického sluchu,
- pravidelné využívání rytmizace, říkadel, básní, zpěvu,
- nastavení psychohygienických podmínek (klid a pohoda prostředí, zdravotní a bezpečnostní nezávadnost).

Při své práci tedy vycházíme s kurikulárního dokumentu- Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. **Na základě tohoto dokumentu respektujeme současný názor na logopedickou prevenci, kdy logopedická prevence je chápána nejen ve smyslu předcházení poruchám komunikačních schopností, ale také ve smyslu poskytování pokynů pro optimální stimulace řečového vývoje.**

5 KONKRÉTNÍ NÁMĚTY PRO PRÁCI S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI PORUCH ŘEČI

V praktické části bakalářské práce jsem vypracovala a následně v praxi ověřila náměty pro práci s dětmi předškolního věku (v běžné třídě mateřské školy) se zaměřením na prevenci poruch řeči s dosahem na logopedii.

V běžných třídách mateřské školy se v souvislosti s touto vzdělávací aktivitou nejčastěji používají tzv. logopedické a jazykové chvilky, jejichž součástí jsou rozličná motorická, artikulární, fonační a dechová cvičení, činnosti rozvíjející zrakové a sluchové vnímání, činnosti rozvíjející paměť, pozornost, cit pro detail, činnosti podporující rozvoj jemné motoriky, hrubé motoriky a grafomotoriky. V rámci daných logopedických aktivit se nejedná o nápravu hlásek, ale o prevenci nesprávné výslovnosti.

Při provádění logopedického programu je třeba dbát na to, aby byly tyto chvilky vždy motivačně spjaty s tematickým blokem či projektem, který v daném časovém období v rámci třídy probíhá.

Celým logopedickým programem nás doprovází logopedický maskot Logopedníček- viz. příloha č. 3.

Protože celý logopedický projekt je velmi rozsáhlý (91 stran), bude i se všemi přílohami doložen k bakalářské práci.

5.1 Komplexní shrnutí logopedického programu pro bakalářskou práci

V této kapitole je proveden přehled vedení celé koncepce programu logopedické prevence. Komplexně a uceleně zde shrnuji všech pět tematických celků, prostřednictvím kterých je a i nadále bude vedena logopedická prevence po celý školní rok. Ve všech tematických celcích jednotlivě popisuji a uvádím pro prokázání jejich ucelenosti, návaznosti a systematičnosti přehlednou tabulku logopedických činností a aktivit, vymezuji očekávané výstupy a pojmenovávám klíčové kompetence, ke kterým se cíleně ubíráme.

5.1.1 1. Tematický blok

Pro přehlednost jednotlivých logopedických aktivit, které byly realizovány s dětmi pravidelně v průběhu měsíců září a říjen roku 2015, jsem vytvořila tabulku č. 1. V tabulce je uveden název tematického bloku, zvolená organizační forma, časová dotace na logopedické aktivity a konkrétní zaměření na procvičování správné výslovnosti stanovených hlásek.

Tabulka č. 2

Název:	měsíc	organiz. forma	čas	co
„Správné dýchání řeč nám zachrání.“				
TVP- „Já a moji kamarádi“	září	logop. chvílka	15 min.	procvičování hlásek-
		logop. chvílka	15 min.	a, e, i, o, u, b, p, m
		logop. chvílka	15 min.	
TVP- „Jablíčka jsme očesali“	říjen	řízená činnost	25 min.	procvičování hlásek-
		logop. chvílka	15 min.	h, ch, j, f, v
		logop. chvílka	15 min.	
		logop. chvílka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	

Očekávané výstupy:

- zjištění a odhalení dětí s narušenou komunikační schopností,
- snaha u dětí o zřetelnou výslovnost,
- správné ovládání dechu,
- přirozené ovládání tempa a intonace řeči,
- vytvoření při práci s dětmi vhodného komunikačního prostředí,
- podporování zájmu dětí o logopedická cvičení.

V úrovni klíčových kompetencí - dítě ukončující předškolní vzdělání (RVP PV, 2004):

Kompetence k učení

- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích
- dovede postupovat podle instrukcí a pokynů
- raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo

Kompetence k řešení problémů

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale i za snahu

Komunikační kompetence

- samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

Sociální a personální kompetence

- samostatně rozhoduje o svých činnostech

- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla, přizpůsobí se jim

Činnostní a občanské kompetence

- přizpůsobuje se daným okolnostem
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat

5.1.2 2. Tematický blok

Pro logopedické aktivity, které byly realizovány s dětmi pravidelně v průběhu měsíců listopad a prosinec roku 2015, jsem vytvořila tabulku č. 2. V tabulce je uveden název tematického bloku, zvolená organizační forma, časová dotace na logopedické aktivity a konkrétní zaměření na procvičování správné výslovnosti stanovených hlásek.

Tabulka č. 3

Název:	měsíc	organiz. forma	Čas	co
„Neboj se, s pusinkou si hrej a s námi se směj.“				
TVP- „Když příroda usíná“	listopad	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- k, g
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	
TVP- „Vánoce“	prosinec	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- n, d, t
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	

Očekávané výstupy:

- zvládnutí techniky správného dýchání,
- ovládnutí dechového svalstva,
- zlepšení motorické obratnosti mluvidel.

V úrovni klíčových kompetencí- dítě ukončující předškolní vzdělání (RVP PV, 2004):

Kompetence k učení

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí
- klade otázky a hledá na ně odpovědi

- soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje

Kompetence k řešení problémů

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí
- známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně

Komunikativní kompetence

- samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení
- chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- dokáže sdělovat své prožitky, pocity a nálady

Sociální a personální kompetence

- při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
- v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky společenského styku

Činnostní a občanské kompetence

- svoje činnosti a hry učí se plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže přizpůsobovat se daným okolnostem

5.1.3 3. Tematický blok

Pro aktivity logopedické prevence, které byly realizovány s dětmi pravidelně v průběhu měsíců leden a únor roku 2016, jsem vytvořila tabulku č. 3. V tabulce je uveden název tematického bloku, zvolená organizační forma, časová dotace na logopedické aktivity a konkrétní zaměření na procvičování správné výslovnosti stanovených hlásek.

Tabulka č. 4

Název:	měsíc	organiz. forma	čas	co
„Nastraš uši, poslouchej, s pusinkou si zacvičíme a bude nám spolu hej.“				
TVP- „Zimní radovánky“	leden	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- d', t', ň
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	
TVP- „Masopust“	únor	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- č, š, ž
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	

Očekávané výstupy:

- vnímat a rozlišovat zvukové podněty pomocí sluchu,
- poznávat a rozlišovat rozličné zvuky v okolí,
- přirozeně zachovávat správné držení těla,
- umět vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru,
- zacházet s předměty denní potřeby, s náčiním a materiálem – rozvoj jemné motoriky,
- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci.

V úrovni klíčových kompetencí - dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004):*Kompetence k učení*

- dovede postupovat podle instrukcí a pokynů
- raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- při zadané práci dokončí, co započalo

Kompetence k řešení problémů

- známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně
- rozlišuje řešení, která jsou funkční a řešení, která funkční nejsou

Komunikační kompetence

- samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení
- rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- domlouvá se gesty i slovy

Sociální a personální kompetence

- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí
- při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje

Činnostní a občanské kompetence

- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení
- zajímá se o druhé, i o to, co se kolem děje
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých

5.1.4 4. Tematický blok

Pro jednotlivé činnosti logopedické prevence, které byly realizovány s dětmi pravidelně v průběhu měsíců březen a duben roku 2016, jsem vytvořila tabulku č. 4. V tabulce je uveden název tematického bloku, zvolená organizační forma, časová dotace na logopedické aktivity a konkrétní zaměření na procvičování správné výslovnosti stanovených hlásek.

Tabulka č. 5

Název:	měsíc	organiz. forma	čas	co
„Neboj se a tužkou piš, je to snadné- uvidíš.“				
TVP- „Velikonoční radovánky“	březen	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- č, š, ž – c, s, z
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	
TVP- „Jak se rodí jaro“	duben	logop. chvilka	15 min.	procvičování hlásek- l
		logop. chvilka	15 min.	
		logop. chvilka	15 min.	
		řízená činnost	25 min.	

Očekávané výstupy:

- záměrně vnímat pomocí zraku,
- zrakově rozlišovat, třídit a skládat předměty,
- záměrně pozorovat,
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost,
- soustředěně poslouchat četbu, hudbu,
- znát základní barvy, jednoduché geometrické obrazce,
- správná poloha sezení na židli u stolečku.

V úrovni klíčových kompetencí - dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004):

Kompetence k učení

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí
- soustředí se na činnost a záměrně si pamatuje
- dovede postupovat podle instrukcí a pokynů

Kompetence k řešení problémů

- zpřesňuje si početní představy

- užívá číselných a matematických pojmů

Komunikativní kompetence

- rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- ovládá dovednosti předcházející psaní a čtení

Sociální a personální kompetence

- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým
- pomáhá slabším
- je schopné respektovat druhé

Činnostní a občanské kompetence

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení
- k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně

5.1.5 5. Tematický blok

Pro realizované činnosti a aktivity v rámci daného logopedického programu v průběhu měsíců květen a červen roku 2016, jsem vytvořila tabulku č. 5. V tabulce je uveden název tematického bloku, zvolená organizační forma, časová dotace na logopedické aktivity a konkrétní zaměření na procvičování správné výslovnosti stanovených hlásek.

Tabulka č. 6

Název:	měsíc	organiz. forma	čas	co
„S Logopedníčkem si hrej, neboj se a povídej.“				
TVP- „Když všechno kvete“	květen	logop. chvílka logop. chvílka řízená činnost	15 min. 15 min. 25 min.	procvičování hlásek- r, ř
TVP- „Těšíme se na prázdniny“	červen	logop. chvílka logop. chvílka řízená činnost	15 min. 15 min. 25 min.	

Očekávané výstupy:

- umět správně artikulovat, ovládat dech,
- vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, přání, pocity,
- dokázat vést rozhovor (naslouchat druhým, sledovat řečníka, odpovídat na otázky),
- rozšířit a obohatit si aktivní a pasivní slovní zásobu,

- porozumět slyšenému slovu,
- umět reagovat na pokyn,
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- naučit se z paměti krátkou básničku, písničku, pohádku,
- popsat situaci, pojmenovat věci v okolí,
- sladit pohyb s rytmem a hudbou,
- projevovat zájem o dětskou literaturu.

V úrovni klíčových kompetencí - dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004):

Kompetence k učení

- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích
- raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo

Kompetence k řešení problémů

- řeší problémy, na které stačí
- známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně

Komunikativní kompetence

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách
- samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou
- rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

Sociální a personální kompetence

- uvědomuje si, za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí

Činnostní a občanské kompetence

- k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně
- váží si práce i úsilí druhých

5.2 Ukázka konkrétního logopedického bloku na jeden měsíc

Pro přiblížení obsahového zpracování mého logopedického programu jsem si zvolila jeho III. tematický celek. Tento celek byl realizován v měsících leden a únor, roku 2016. Podrobný rozpis činností uvádím za měsíc leden, ve kterém byl logopedický program v rámci mé bakalářské práce naposledy realizován a následně byl vyhodnocován.

Jako každý blok logopedického programu, je i tento celek motivačně laděn k tématům třídního vzdělávacího programu, obsahuje charakteristiku práce, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy, klíčové kompetence a vychází z kurikulárních dokumentů závazných pro předškolní vzdělávání- z RVP PV a školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. U jednotlivých logopedických celků je vždy konkretizován úkol a uvedeny organizační formy, metody, organizace, časová dotace a pomůcky.

RVP PV: Vzdělávací oblast 5. 2- Dítě a jeho psychika (psychologická) - Jazyk a řeč Podoblast: Výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, vyjadřování, dorozumívání

III. Tematický blok:

„Nastraš uši, poslouchej, s pusinkou si zacvičíme a bude nám spolu hej.“

Časový rozsah: leden – únor (8 týdnů)

**Procvičujeme hlásky: leden- Ď, Ť, Ň
únor - Č, Š, Ž**

Charakteristika práce:

Třetí tematický blok je věnován rozvoji sluchového vnímání a sluchové diferenciaci, která je velice důležitá pro správnou artikulaci hlásek a obecně pro mezilidskou komunikaci. Budeme využívat sluchové hry a činnosti, které budou zaměřené k poznávání a rozlišování různých zvuků. U procvičování sluchového vnímání se zaměříme na oblast fonemického sluchu, rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek. Budeme přispívat praktickými cvičeními k rozvoji hrubé a jemné motoriky.

Vzdělávací nabídka:

- sluchové hry,
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků,
- procvičování fonemického sluchu (*měkké souhlásky*),
- poslech četby, pohádek,
- vyprávění příběhů, dokončení příběhů (*rozvíjení fantazie*),
- spojení hudby a pohybu s využitím pohybových říkanek a písní,
- pohyb dle slovních pokynů dospělého nebo kamaráda,
- tělovýchovné chvilky (*přeskoky, poskakování, plazení, podlézání*),
- manipulace s drobnými předměty,
- výtvarné činnosti jako stříhání.

Záměry:

- rozvíjet a posilovat sluchové vnímání,
- podpořit rozvoj sluchové diferenciaci a sluchové paměti,
- zdokonalovat hrubou motoriku,
- rozvíjet jemnou motoriku.

Očekávané výstupy:

- vnímat a rozlišovat zvukové podněty pomocí sluchu,
- poznávat a rozlišovat rozličné zvuky v okolí,
- přirozeně zachovávat správné držení těla,
- umět vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru,
- zacházet s předměty denní potřeby, s náčiním a materiálem – rozvoj jemné motoriky,
- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci,

V úrovni klíčových kompetencí - dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004):

Kompetence k učení

- dovede postupovat podle instrukcí a pokynů
- raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- při zadané práci dokončí, co započalo

Kompetence k řešení problémů

- známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně
- rozlišuje řešení, která jsou funkční a řešení, která funkční nejsou

Komunikativní kompetence

- samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení
- rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- domlouvá se gesty i slovy

Sociální a personální kompetence

- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí
- při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje

Činnostní a občanské kompetence

- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení
- zajímá se o druhé, i o to, co se kolem děje
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých

LEDEN

ŠVP PV: Pramen k poznání

Tematický blok – Zimní radovánky

5.2.1 Logopedická chvílka

Úkol : Uvolňovat mluvidla.

Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku.

Org. forma : logopedická chvílka

Metody : rozhovor, vysvětlování, vyprávění, metody práce s knihou, předvádění didaktická hra, hra

Organizace : děti sedí v kroužku na koberci v herně
organizovaný pohyb v herně třídy
činnost u stolečků

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky : Logopedníček, grafomotorický list, tužka

Metodický postup:

1. Motivace (Logopedníček motivačně doprovází všechny činnosti): Logopedníčkovi se líbí padání vloček- pozorování padajících vloček z okna

2. Dechové cvičení

- děti foukají nahoru, dolů, doprava, doleva (vítr- tanec vloček)

3. Artikulační cvičení

- široký úsměv jéjéjé, jjíjíjí, djé, djí, tjé, tjí (radost z krásného „tance“ vloček)

4. Sluchové cvičení

- sluchová hra „Tíše děti vločky spí, hláska Ť, Ď, Ň je probudí“ – děti vymýšlejí slova, kde se tyto změkčené hlásky objevují (ťapka, tělo, štěstí, stěna, potěšení, kotě, ticho, tílko, dělo, dítě, Nina, nic, něco, koně ...)

5. Koordinace pohybů celého těla

- spontánní pohyb dětí v prostoru herny předvádějící tanec sněhových vloček

Grafomotorické uvolňování

- kreslení vloček (viz. příloha č. 4)

5.2.2 Logopedická chvílka

Úkol : Uvolňovat mluvidla.

Procvičovat správné dýchání.

Org. forma : logopedická chvílka

Metody : rozhovor, vysvětlování, předvádění, didaktická hra, hra

Organizace : děti sedí v kroužku na koberci v herně
organizovaný pohyb v herně třídy

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky : Logopedníček, maňásek koťátka

Metodický postup:

1. Motivace (Logopedníček motivačně doprovází všechny činnosti): Logopedníček uviděl venku před domem choulit se koťátka (jemu ho moc líto)

2. Dechové cvičení

- nádech nosem, dlouhý plynulý výdech do otevřených dlaní (zahříváme koťátka)- opakujeme

3. Artikulační cvičení

- koťátka: - mňau – mňau (opakujeme)
- ťap – ťap (opakujeme)- dlaně o zem

4. Sluchové cvičení

děti vytleskávají své jméno (seznamování se s koťátkem)

5. Grafomotorické uvolňování

- hra s dlaněmi- „vytahování a stahování drápků“ = rozevřít dlaně s nataženými prsty od sebe x sevřít ruky do pěstičky

6. Opakování textu:

„Sněží, sněží, mráz kolem běží,
zima je kočičce, hřbet se jí ježí.“

7. Hrubá motorika

- pohyb předvádějící naježený hřbet a zpět
- PH „Na kočku a myš“

5.2.3 Logopedická chvílka

Úkol : Uvolňovat mluvidla.

Procvičovat sluchovou paměť.

Org. forma : logopedická chvílka

Metody : rozhovor, vysvětlování, předvádění, didaktická hra, hra

Organizace : děti sedí v kroužku na koberci v herně

organizovaný pohyb v herně třídy

činnost u stolečků

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky : Logopedníček, hrneček, pytlíčky čaje s kořením, bílé papíry A4, grafomotorický list, bílá křída, triangl

Metodický postup:

1. Motivace (Logopedníček motivačně doprovází všechny činnosti): Logopedníčkovi je zima, chce se napít, ale čaj je horký. Otázka: „Co poradíme Logopedníčkovi?“- ... pofoukat

2. Dechové cvičení

- nádech nosem, dlouhý prudký výdech ústy (chladíme horký čaj)- opakujeme

3. Artikulační cvičení

- šimráme špičkou jazyka za horní řezáky (hladíme popálený jazyk)

4. Sluchové cvičení

- děti mají zavřené oči a opakují předříkávaný text:

„*Děti mají rády sníh, mohou jezdit na saních.*

Sněhuláky koulí těž a není to žádná lež.

Potom domů utíkají, z hrníčku si čajík dají.“

5. Dechové cvičení

- voníme k pytlíčkům čajů s kořením (šípkový, s mateřídouškou, s citrónovou kůrou)

6. Jemná + hrubá motorika

- krčení bílého papíru A4- sněhové koule

- PH „*Koulování*“- děti jsou rozděleny na půlku, každé má v ruce sněhovou kouli. Mezi těmito dvěma skupinami je nakreslena křídou dělící hraniční čára. Na zvukový signál (úder trianglu) děti hází své koule a všechny koule, které se objeví na jejich straně přes čáru na druhou stranu (tzn. k soupeřům). Na další zvukový signál děti přestanou házet a spočítáme, která strana vyhrála (tzn. má na své straně méně sněhových koulí). Hru dle zájmu dětí opakujeme.

7. Grafomotorické uvolňování

- grafomotorický list (viz. příloha č. 5)- kresba peřin a hrnečku s čajem pro nemocné děti, které dříve nepily bylinkové čaje

5.2.4 Řízená činnost

Úkol : Sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu.

Rozvíjet sluchovou paměť.

Rozšiřovat slovní zásobu dětí.

Org. forma : řízená činnost

Metody : rozhovor, vysvětlování, vyprávění, metoda práce s knihou, předvádění, didaktická hra, hra

Organizace : děti sedí v kroužku na koberci v herně
organizovaný pohyb v herně třídy

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky : Logopedníček, logopedická pohádka, 4 kulaté krabičky od sýrů, ve kterých je jednotlivě uložen papír, fazole, šroubky, písek, obrázky: sněhulák, sáně, sníh, led, vločka, dřevěné kostky ve tvaru krychle a kvádrů

Metodický postup:

1. Motivační příběh „ Matějův pětiboj“ - sluchová pozornost, naslouchání, výskyt hlásek d, t, ň

„Matěj má dvě malinká kořata. Jeho děda je pojmenoval Puntík a Špuntík. Kořata Matěje úplně milují. Kamkoliv Matěj jde, slyší za sebou řap, řap, řapy, řap. Kořata chodí všude za ním. A jak se spolu nadovádí! V pondělí udělal Matěj kořatům soutěžní klání. Kořata budou soutěžit v mňoukání, chytání myšky, v motání klubka nití, plavání ve vodě a v ježdění na koni. Pět soutěží, to je Matějův pětiboj. Vítěze Matěj potěší kachní paštikou.

Začíná se mňoukáním. Kotě puntík mňouká jemně a potichu, Špuntík mňouká důkladně, vzbudil i Matějova dědu. Vítězem v mňoukání je Špuntík, ale jenom těsně! Další soutěží je chytání myšky. Myška utíká po kuchyni a kořata za ní. Puntík ji honí s takovou chutí, že shodí ze stolu dědečkův budík. Ale myšku nedohoní. Špuntíkovi se ale nechce utíkat. Objevil v koutě kuchyně pastičku na myši a čeká u ní, jestli se myška chytí. Vítězem soutěže je Puntík, ale těsně! Potom kořata soutěží v motání klubka nití. Puntík zamotá do nití i dědu, Špuntík zase Matěje. Soutěž v motání klubka nití nemá vítěze, kořata jsou na tom s motáním obě stejně. Po motání má být soutěž v plavání. Matěj ví, že kořata plavat neumějí, tak shání dvě lodě, kam chce kořata posadit. Dívá se všude, ale loďku žádnou nevidí. Ale teď Matěj neuvidí už

ani kořata! Kam se poděl Puntík a Špuntík? Nejsou na okně ani na plotě. Konečně je Matěj uviděl. Tiše spinkají v koupelně. Puntík v dědově botě, Špuntík v Matějově botě. A tak ne-slavně skončil Matějův pěti boj.

A co odměna vítězům? Matěj ji nakonec s chutí snědl k snídani.!“(Eichlerová J., Havlíčková J., 2012)

2. Sluchová diference- rozlišování obsahu krabiček

Děti mají za úkol rozeznat obsah krabičky od Logopedníčka, které si chce vzít sebou na výlet. V každé z nich je jiný obsah (papír, fazole, šroubky, písek).

3. Sluchová analýza a syntéza- vytleskávání slov dle slabik

Děti mají za úkol vytleskat název obrázku se zimní tematikou a následně vymýšlet na tyto slova jednoduché věty (sněhulák, sáně, sníh, led, vločka).

4. Sluchová paměť- rozvíjení vět

Děti mají za úkol rozvíjet holou větu tak, že každý z nich danou větu zopakuje a přidá jedno slovo.

Př.: Až pojedu na zimní výlet, vezmu si sebou ... (např. šálu, sáně).

5. Vnímání rytmu – zaznamenávání rytmické struktury

- nejprve rozlišování délky tónů hraných na klavír postojem a polohou těla- krátké tóny- stoj ruce spojené ve vzpažení, dlouhé tóny- ruce v upažení,
- po té nácvik zápisu s kostkami- krátké tóny- krychle, dlouhé tóny- kvádr,
- postup: dítě opakuje slova se zimní tematikou dle učitelky (délku slabik přeháníme, aby děti rozdíl postřehly) a pomocí sluchové kontroly zaznamenává délky slabik nejprve daným postojem a po té pomocí kostek.

6. Hrubá motorika, rychlá orientace v prostoru

Pohybová hra „Na mráz“

Pravidla: Vybrané dítě je mrazík, koho chytne, tak stojí ve stoje rozkročném (je zmražený), pokud jej chce kamarád zachránit, pak jej musí hbitě podlézt. Jestliže je při podlézání chy-cen mrazem, pak i on se musí postavit do stoje rozkročného.

6 REALIZACE A OVĚŘENÍ PROGRAMU V PODMÍNKÁCH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Daný logopedický projekt jsem realizovala s dětmi z běžné třídy mateřské školy po dobu pěti měsíců. Pro zjištění jeho účinnosti v oblasti logopedické prevence jsem uskutečnila na začátku měsíce září vstupní logopedickou depistáž a na konci 1. pololetí výstupní logopedickou depistáž.

6.1 Orientační vstupní a výstupní logopedické vyšetření

Obě logopedické depistáže jsem realizovala pod kontrolou speciálního pedagoga, který na naší mateřské škole v oblasti logopedické prevence působí a za kvalitní a systematické vedení této prevence a intervence zodpovídá. Logopedickými šetřeními prošly všechny děti z dané třídy. V této třídě se vzdělává 11 dětí předškolního věku (5 – 7 let) a 14 dětí středního věku (4 - 5 let). Po stránce dělení podle pohlaví dětí mohu uvést, že ve třídě je 12 děvčat a 13 chlapců.

6.1.1 Formulář pro vedení logopedického vyšetření

Výsledky vstupního orientačního logopedického vyšetření jsem si zaznamenávala do uceleného přehledu (viz. příloha č. 6). Při zjištění narušené komunikační schopnosti jsem následně oslovovala jednotlivě rodiče těchto dětí, abych je s danou skutečností seznámila a vyžádala si písemný souhlas k vedení následné logopedické péče (vzor tabulky viz. příloha č. 7).

6.1.2 Orientační vstupní vyšetření

Orientační logopedické vyšetření vychází z ověření správné výslovnosti jednotlivých hlásek, kdy jsem brala na vědomí také zákonitý fyziologický vývoj dítěte v oblasti mluvidel. Přesný výčet slov použitých při orientačním logopedickém vyšetření viz. příloha č. 8. Tento výčet je zpracován za pomoci publikace, kterou vytvořili autoři Štěpán, Petráš (1995).

6.2 Vyhodnocení programu v podmínkách předškolního vzdělávání

Logopedický program byl realizován čtyři po sobě jdoucí kalendářní měsíce. Byl systematicky a cíleně veden v mateřské škole Zlínského kraje, v běžné třídě, s dětmi v počtu 25 a ve věku 4-7 let. Logopedická prevence byla vedena v měsících říjen- leden. Vstupní logopedické vyšetření (depistáž) proběhlo v měsíci září 2015, výstupní bylo uskutečněno v měsíci

únor 2016. Výsledky těchto šetření jsou uvedeny v tabulce č. 7, kterou jsem pro přehlednost rozlišovala hned z několika hledisek. Jsou zde za pomoci barevného odlišení specifikovány:

- dívky a chlapci,
- předškoláci (6-7 leté děti) a děti 4-5 leté (uvedeno i s datem narození),
- výslovnost jednotlivých hlásek k 30.9.2015 (vstupní depistáž),
- výslovnost jednotlivých hlásek k 1.2.2016 (výstupní depistáž),
- v poznámkách výstupy programu logopedické prevence (zlepšení, stagnace).

Tabulka č. 7- přehledné zpracování logopedických depistáží zúčastněných dětí při realizaci programu logopedické prevence:

Dítě	chlapec/dívka	da- tum.nar.	výslovnost k 30.9.2015	výslovnost k 1.2.2016	poznámky k 1.2.2016
1.	D- předškolák	22.8.2009	chybí: Ř	/	vada odstraněna
2.	CH- předškolák	27.5.2010	/	/	bez vady řeči
3.	D	22.8.2011	chybí: CSZ, ČŠŽ, L, R, Ř	chybí: CSZ, ČŠŽ, R, Ř	vyvozena hláska L
4.	D	18.9.2009	/	/	bez vady řeči
5.	CH	9.5.2010	/	/	bez vady řeči
6.	CH	18.7.2011	chybí: CSZ, ČŠŽ, L, R, Ř, Ť	chybí: CSZ, ČŠŽ, R, Ř	vyvozena hláska L, Ť
7.	D- předškolák	22.9.2009	chybí: CSZ, ČŠŽ	chybí: CSZ	vyvozena hláska Č, Š, Ž
8.	CH- předškolák	29.8.2016	chybí: R, Ř	chybí: Ř	vyvozena hláska R
9.	D- předškolák	8.12.2009	/	/	bez vady řeči
10.	CH	30.9.2010	chybí: R, Ř	chybí: Ř	vyvozena hláska R
11.	D- předškolák	14.1.2010	chybí: L, R, Ř	chybí: Ř	vyvozena hláska L, R
12.	D	11.10.2010	chybí: R, Ř	chybí: Ř	vyvozena hláska R
13.	D (dvojče s č. 14)	1.11.2010	chybí: CSZ, ČŠŽ, R, Ř,	chybí: R, Ř,	vyvozeny sykavky
14.	D	1.11.2010	chybí: CSZ, ČŠŽ, R, Ř,	chybí: R, Ř,	vyvozeny sykavky
15.	CH- předškolák	24.4.2010	chybí: CSZ, ČŠŽ, Ř,	chybí: CSZ, ČŠŽ,	vyvozena hláska Ř
16.	D	3.6.2011	chybí: CSZ, ČŠŽ, L, R, Ř, T Ť	chybí: ČŠŽ, L, R, Ř	vyvozena hl. T, Ť, CSZ
17.	CH- předškolák	25.7.2010	chybí: Ř	/	vada odstraněna
18.	CH	16.7.2011	chybí: CSZ, L, R, Ř, T, Ť	chybí: -SZ, R, Ř,	vyvozena hl. T, Ť, L, C
19.	CH	16.11.2010	/	/	bez vady řeči
20.	D- předškolák	5.8.2010	chybí: CSZ, ČŠŽ, Ř,	chybí: CSZ, ČŠŽ, Ř	dívka nespolupracuje, bude navržen odklad povinné školní docházky
21.	CH	17.5.2011	chybí: CSZ, ČŠŽ	chybí: -SZ, ČŠŽ	vyvozena hl. C
22.	CH	14.1.2011	/	/	bez vady řeči
23.	CH	20.7.2009	chybí: Ř	/	vada odstraněna
24.	D	30.11.2010	chybí: L, R, Ř	chybí: R, Ř	vyvozena hláska L
25.	CH	18.11.2011	chybí: CSZ, ČŠŽ, R, Ř,	chybí: R, Ř	vyvozeny sykavky

6.2.1 Vyhodnocení programu jako celku

Dle zjištěných výsledných skutečností z jednotlivých depistází (viz. ucelená tabulka č.7), jednoznačně vyplývá, že došlo k jasnému posunu ve výslovnosti jednotlivých hlásek. Došlo také k celkovému zlepšení komunikačních schopností a dovedností. Posun v těchto komunikačních kompetencích dětí je podrobně popsán v následující kapitole věnující se doporučením pro praxi mateřských škol.

6.2.2 Vyhodnocení programu po stránce správné výslovnosti jednotlivých hlásek (foneticko- fonologická rovina)

Toto vyhodnocení provádím na základě zjištěných faktů ze vstupní a výstupní depistáže. Pro přehlednost jej řadím do níže uvedených sloupců. V levém sloupci jsou uvedeny údaje ze vstupního logopedického vyšetření a v pravém naopak údaje z výstupního logopedického vyšetření. V každém řádku je uvedena zjištěná chybná výslovnost jednotlivých hlásek a také četnost jejího výskytu. Tyto údaje vycházejí z přílohy vytvořené tabulky č. 8 této bakalářské práce.

Vyhodnocení celé třídy – tabulka č. 8:

Vstupní logopedické vyšetření	Výstupní logopedické vyšetření
Ř - 17x	Ř - 13x
R - 12x	R - 8x
CSZ - 11x	CSZ - 5x SZ - 2x
ČŠŽ - 10x	ČŠŽ - 6x
L - 6x	L - 1x
Ť - 3x	Ť - /
T - 2x	T - /
žádná vada ve výslovnosti- 6	žádná vada ve výslovnosti- 9

Výše uvedený vyhodnocující přehled potvrzuje, že realizovaný logopedický program byl po stránce vyvozování správné výslovnosti jednotlivých hlásek u dětí předškolního věku

úspěšný. Došlo ke zcela zjevnému kvalitnímu posunu na úrovni výslovnosti u všech zaznamenaných hlásek. S největší četností se v obou depistážích objevovala chybná výslovnost u hlásek **Ř, R** a také **ostrých** a **tupých** sykavek. Musíme však v této souvislosti konstatovat, že tato skutečnost vyplývá z fyziologického vývoje mluvidel a fonemického sluchu. Jde tedy o přirozený jev, který vypovídá o tom, že při pravidelných logopedicky zaměřených aktivitách budou i tyto nedostatky ve výslovnosti hlásek postupně odstraňovány.

Z údajů, které jsem zaznamenala po výstupní depistáži, vyplívá také ještě jedna velmi důležitá skutečnost. Zjištěná fakta nám zcela prokazatelně dokazují, že správně vedená logopedická prevence je současně také nástrojem při prevenci specifických poruch učení. Došlo totiž ke značnému zlepšení výslovnosti nejen u předškolních dětí, ale především u dětí středního věku (viz. níže provedené vyhodnocení viz. tabulka č. 9). A nám pedagogům je známo, že od okamžiku, kdy se u dětí fixuje správná výslovnost jednotlivých hlásek, začínají se kvalitněji rozvíjet také další jazykové roviny a ty následně ovlivňují rozvoj dítěte ve všech dalších oblastech jeho vývoje.

Vyhodnocení 4 – 5 letých dětí – tabulka č. 9:

Vstupní logopedické vyšetření	Výstupní logopedické vyšetření
Ř - 12x	Ř - 10x
R - 10x	R - 6x
CSZ - 8x	CSZ - 2x SZ - 2x
ČŠŽ - 7x	ČŠŽ - 3x
L - 5x	L - 1x
Ť - 3x	Ť - /
T - 2x	T - /
žádná vada ve výslovnosti- 4	žádná vada ve výslovnosti- 5

7 EVALUACE LOGOPEDICKÉHO PROGRAMU

Můžeme říci, že pojem evaluace představuje systematické vyhodnocování, které nám následně slouží ke zlepšení vzdělávacího procesu i podmínek vzdělávání. Evaluaci provádíme s cílem zkvalitňovat naši pedagogickou práci v mateřské škole a to směrem ve prospěch námi vychovávaných a vzdělávaných dětí. Tuto evaluaci logopedického programu jsem realizovala ze dvou pohledů hodnotitelů - jednak ji provádím já (jako pedagog, který realizoval daný logopedický program), jedná se tedy o **autoevaluaci** a dále je uskutečňována z pohledu speciálního pedagoga, který dohlížel jako specialista na prováděné logopedické aktivity.

Snažila jsem se tuto evaluaci přehledně rozdělit do několika bodů, ke kterým jsem se vyjadřovala já i speciální pedagog. Zeleně jsou vyhodnocovány klady programu a červeně připomínky, které je třeba brát při realizaci programu na zřetel.

Tabulka č. 10 obsahuje **autoevaluaci programu** - tedy evaluaci prováděnou mnou, pedagogem realizujícím a ověřujícím logopedický program.

Tabulka č. 10

Odbornost pedagoga realizujícího program	<ul style="list-style-type: none"> - dostatečná- na základě absolvování kurzu „Logopedický asistent“ - na základě náročnosti tvorby programu a jeho důsledné realizace, cítím potřebu dalšího vzdělávání (DVPP, sebevzdělávání) v oblasti logopedické prevence
Úroveň logopedického programu	<ul style="list-style-type: none"> - kvalitní a odborně v souladu s řádnými logopedickými postupy - program byl zpracován na základě studia odborné literatury a pokynů a materiálů SPC Brno
Přípravenost pedagoga realizujícího program	<ul style="list-style-type: none"> - na každou logopedickou chvíli jsem se důsledně připravovala jak po stránce metodické, tak po stránce odborně-logopedické - časová náročnost při přípravě odborných aktivit
Respektování v programu zásady ohledu na věkové a individuální zvláštnosti	<ul style="list-style-type: none"> - daný program svojí vzdělávací nabídkou umožňuje respektovat individuální potřeby jednotlivých dětí - při správném pedagogickém uplatňování a realizaci vyhovuje individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem dětí - velká náročnost při realizaci programu na pedagoga při vysokém počtu dětí

Respektování v programu zásady opory o kladné rysy osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> - program neobsahuje žádné činnosti s dětmi, které by vedly k negativním slovním komentářům - na základě uvedených logopedických aktivit lze děti dostatečně chválit a hodnotit
Respektování v programu zásady aktivity dětí	<ul style="list-style-type: none"> - logopedický program je vytvořen tak, že pedagog může na jeho základě vytvářet pro děti podnětné prostředí - veškeré logopedické aktivity lze organizovat tak, aby byly děti přirozeně podněcovány k vlastní aktivitě
Respektování v programu zásady názornosti	<ul style="list-style-type: none"> - daný logopedický program je koncipován tak, že upřednostňuje aktivity, při kterých jsou děti aktivní - program umožňuje předkládat dětem dostatečné množství aktivizujících pomůcek
Respektování v programu zásady cílevědomosti	<ul style="list-style-type: none"> - logopedický program je postaven ve vzdělávací struktuře mateřské školy tak, aby pedagogická činnost jej realizujících pedagogů odpovídala poslání školy - logopedický program dostatečně naplňuje cíle školy dané ročním plánem a také rámcové a specifické vzdělávací cíle dané ŠVP
Respektování v programu zásady vědeckosti	<ul style="list-style-type: none"> - učitelka se v rámci daného programu může plně věnovat dětem a jejich vzdělávání, - v programu jsou uváděny moderní metody práce - pedagog může při své práci s dětmi užívat adekvátní výchovně-vzdělávací prostředky
Respektování v programu zásady informovanosti a spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> - program umožňuje a dá se říci, že jeho realizace také podmiňuje intenzivní spolupráci s druhou učitelkou ve třídě - program zve k úzké spolupráci rodiče a samozřejmě také děti

Autoevaluaci programu zpracovala: Andrea Hradilová

Tabulka č. 11 obsahuje **evaluaci programu prováděnou speciálním pedagogem, který dohlížel jako specialista na prováděné logopedické aktivity.**

Tabulka č. 11

Odbornost pedagoga realizujícího program	<ul style="list-style-type: none"> - pedagog realizující daný logopedický program, je plně odborně kvalifikovaný k provádění logopedické prevence v mateřské škole, má kvalitní a aktuální informace a vědomosti zabývající se logopedickou problematikou
Úroveň logopedického programu	<ul style="list-style-type: none"> - vytvořený logopedický program vychází z odborné literatury zabývající se problematikou logopedické prevence, opírá se o dokumenty odborných specializovaných pracovišť, se kterými mateřská škola systematicky spolupracuje

Přípravenost pedagoga realizujícího program	- pedagog realizující logopedický program se po celou dobu jeho realizace kvalitně metodicky připravoval na každou logopedickou činnost a aktivitu, měl vždy povědomí o správných metodických postupech při provádění logopedické prevence
Respektování v programu zásady ohledu na věkové a individuální zvláštnosti	- daný program svojí vzdělávací nabídkou umožňuje plně sledovat, respektovat a také uspokojovat konkrétní individuální potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální) a také umožňuje porozumět odborným potřebám jednotlivých rodin, které se mohou jeho prostřednictvím uspokojovat
Respektování v programu zásady opory o kladné rysy osobnosti	- program obsahuje logopedické aktivity, které dávají dětem prostor pro jejich samostatnou seberealizaci, na jejíž základě lze děti dostatečně chválit a hodnotit
Respektování v programu zásady aktivity dětí	- logopedický program je vytvořen tak, aby byl každému dítěti dán prostor k jeho seberealizaci, a to v jeho individuálním tempu, jednotlivé logopedické aktivity jsou postaveny tak, aby umožňovaly podněcování dětí k vlastní aktivitě
Respektování v programu zásady názornosti	- daný logopedický program je organizačně a metodicky koncipován tak, aby děti k žádoucím dovednostem a schopnostem v oblasti správného komunikačního projevu docházely vlastní aktivitou a činnostmi, - program upřednostňuje aktivity, při kterých jsou děti aktivní, dává návod a metodická doporučení k předkládání dostatečného množství aktivizujících pomůcek
Respektování v programu zásady cílevědomosti	- logopedický program má jasný záměr, promyšlený cíl, vzdělávací obsah, - jednotlivé logopedické aktivity tematicky navazují na vzdělávací obsah probíhající ve třídě na základě Třídního vzdělávacího programu - jednotlivé logopedické aktivity současně navazují na předchozí schopnosti, dovednosti a zkušenosti dětí - vzdělávací obsahová nabídka programu zabezpečuje všestranný rozvoj dětí - na základě programu lze systematicky provádět zpětnou vazbu pro plánování (hodnotící a evaluační činnost) - činnosti v programu jsou sestaveny smysluplně a provázaně, vedou k získání příslušných komunikativních kompetencí - program odpovídá poslání školy, dostatečně naplňuje cíle školy dané ročním plánem a také rámcové a specifické vzdělávací cíle dané ŠVP PV
Respektování v programu zásady vědeckosti	- logopedický program se svým vzdělávacím obsahem: ✓ je plně v souladu se současnými odbornými poznatky, ✓ zahrnuje vhodné výchovně- vzdělávací prostředky, moderní a soudobé metody práce s dětmi, ✓ umožňuje pedagogovi plně a systematicky věnovat se dětem, a to individuálně, skupinově i frontálně

Respektování v programu zásady informovanosti a spolupráce	<ul style="list-style-type: none">- program podporuje úzkou a intenzivní spolupráci obou učitelů ve třídě, spolupráci s rodinami jednotlivých dětí, a také spolupráci s jednotlivými dětmi- tyto subjekty jsou v oblasti spolupráce vzájemně propojeny- na základě tohoto programu může pedagog smysluplně vyhodnocovat pokroky a vývoj jednotlivých dětí a na základě zjištěných skutečností pravidelně informovat rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji komunikačních schopností a domlouvat se o společném postupu při jeho dalším vzdělávání (tak, jak to bylo realizujícím pedagogem příkladně prováděno)
--	---

Evaluaci programu zpracovala: Mgr. Vladislava Peřinková (speciální pedagog MŠ)

Na základě pozitivního vyhodnocení jednotlivých evaluačních kritérií a také na základě hodnocení posunu jednotlivých dětí ve vývoji komunikačních schopností vlivem realizace logopedického programu se domnívám, že mohu s uspokojením konstatovat, že daný logopedický program bude pro naši mateřskou školu, kde logopedická prevence patří mezi priority v rámci předškolního vzdělávání, přínosný.

Dle výše uvedených vyhodnocujících hledisek již proběhla intenzivní konzultace vedení mateřské školy se speciálními pedagogy zabývajícími se profesionálně vedením logopedické prevence v mateřské škole, kde působím a společně jsme dospěli k jednoznačnému závěru, ze kterého vyplývá skutečnost, že v rámci naší mateřské školy bude daný logopedický program zařazen jako metodický a podpůrný materiál pro všechny pedagogy v běžných i speciálních třídách, s účelem zvýšit o další stupeň kvalitu vedení logopedické prevence u dětí předškolního věku.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Jak jsem již v této práci uváděla, logopedická prevence tvoří nezbytnou součást výchovně vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. U dětí, u kterých se vyskytla vada výslovnosti nebo na ně působí nežádoucí vlivy, které mají na vznik nesprávné výslovnosti podíl, by měla být logopedická prevence nedílnou součástí jejich výchovy a vzdělávání.

Na základě výstupů z vytvořeného logopedického programu se ukazuje, že systematické a pravidelné vedení logopedické prevence ovlivňuje děti v kvalitě jejich komunikace, a to ve všech jazykových rovinách.

Foneticko – fonologická rovina

V této rovině došlo ke zkvalitnění v oblasti:

1. sluchového vnímání:

- fonemický sluch,
- sluchová paměť (děti dokáží již zopakovat krátkou větu),
- analýza (vytleskávání): máma = má – ma,
- syntéza: ko-sti-čka = kostička,
- určení první hlásky ve slově.

2. rytmického cítění

- hledání a vnímání rýmu

3. prozodických faktorů řeči

- tempo, pauzy, melodie

Lexikálně – sémantická rovina

V této rovině došlo k posunu v oblasti :

1. slovní zásoby aktivní i pasivní (pojmenování osob, předmětů a činností),
2. porozumění manipulaci s předměty dle slovního pokynu
3. výběru na obrázku dle slovního pokynu (slovo, které nepatří do řady),
4. chápání antonym (velký x malý vysoký x nízký smutný x veselý studený x horký),
5. vnímání nadřazených pojmů (př. ovoce – jablko, hruška, banán, třešeň, jahoda).

Morfologicko-syntaktická rovina

V této rovině došlo k posunu v dovednosti:

- popisu obrázku,
- používání správného slovosledu,

- časování sloves,
- skloňování podstatných jmen,
- stupňování přídavných jmen,
- užívání předložek (nad, pod, před, za, v, na...),
- tvoření správných tvarů jednotného a množného čísla,
- vyprávění podle obrázku a volného vyprávění,
- jazykového citění větné členy (např. ten pomeranč, ta hruška, to jablko),
- tvoření zdobných slov.

Klasifikace gramatické roviny řeči

V této rovině došlo k posunu při komunikaci ve schopnosti:

- spolupráce s dospělými i vrstevníky,
- zrakového kontaktu,
- pozornosti,
- samostatnosti projevu,
- volného vyprávění (básnička, písnička, pohádka, nejoblíbenější zvíře...).

Na základě výše uvedených skutečností při vedení logopedické prevence jsem došla k jednoznačným závěrům při doporučení pro logopedickou praxi mateřských škol. Vytvořený logopedický projekt byl vytvořen za účelem vedení logopedické prevence u dětí předškolního věku v běžné třídě mateřské školy. Dokázal, že logopedická prevence v mateřské škole je důležitou součástí pedagogické činnosti, a že učitelky v mateřské škole významně přispívají k rozvoji přiměřené jazykové vybavenosti dětí.

Došla jsem k závěru, že podmínkou ke správnému ovlivňování vývoje řeči je důležitý správný mluvní vzor a kladná citová vazba s dalším účastníkem komunikace. K tomuto je ovšem třeba ze strany pedagoga nezbytné aby:

- se vyvaroval trestání chyb,
- poskytoval dostatek podnětů k mluvení,
- respektoval věk a stupeň rozvoje, zájmy dítěte,
- motivoval a vzbuzoval zájem o mluvní projev,
- dostatečně chválil a měl trpělivý přístup,
- se zaměřoval na rozvíjení obratnosti mluvidel ve spojení s obratností ruky a hrubé motoriky,
- podporoval rozvoj fonemického sluchu,

- využíval říkadel, básní, zpěvu, rytmicizace,
- vytvářel klidné a pohodové prostředí.

Jestliže pedagog bude respektovat dané požadavky při vedení logopedické prevence, pak bude jeho činnost smysluplná a bude odborně a kvalifikovaně posunovat děti v rámci předškolního vzdělávání v oblasti komunikativní kompetence.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci na téma „Prevence specifických učení v předškolním věku“ jsem se pokusila zpracovat základní problematiku a terminologii specifických poruch učení. Dále jsem tuto problematiku dala do souvislosti s řádně prováděnou diagnostikou, na jejímž základě je možné vypracovat vzdělávací programy, které mohou být účinnou prevencí mnoha možných obtíží ve vztahu ke specifickým poruchám učení. V této souvislosti jsem se dotkla také diagnostiky dítěte předškolního věku, a to v souvislosti se školní zralostí, tedy připraveností dítěte pro vstup do základní školy a s možnými důvody odkladu povinné školní docházky. Protože z mé práce jasně vyplývá skutečnost, že specifické poruchy učení úzce ovlivňují kvalitu komunikačních schopností, zaměřila jsem se dále na problematiku narušené komunikační schopnosti. Popsala jsem nejprve zákonitosti ve vývoji řeči a slovní zásoby u dítěte předškolního věku a také fyziologické zvláštnosti v tomto období, objasnila pojem logopedie a dále jsem se zabývala symptomatickými poruchami řeči jako narušené komunikační schopnosti a způsoby práce s takto diagnostikovanými dětmi.

V praktické části jsem nejprve popsala komplexní systém vedení logopedické prevence a intervence v mateřské škole Zlínského kraje, kde pracuji. Popsala jsem zde skutečnost, z jakých zásadních kurikulárních dokumentů naše logopedické aktivity vycházejí a jaké cíle, výstupy a klíčové kompetence mají plnit a dosahovat. Dále jsem se zabývala logopedickými chvilkami, které jsou nejčastějšími logopedickými aktivitami v rámci denního kontaktu učitelky s celou skupinou dětí v běžných i speciálních logopedických třídách mateřských škol. Následně jsem vypracovala a v praxi běžné třídy uskutečnila logopedický program zahrnující třicet logopedicky zaměřených aktivit.

Po zrealizování praktické části jsem dospěla k závěru, že prevence a diagnostikování vad řeči jsou nedílnou součástí každodenní péče o dítě v mateřské škole. Je tomu tak proto, že u čím dál většího počtu dětí předškolního věku jsou diagnostikovány jak lehčí, tak těžší poruchy komunikačních schopností. Jedná se především o vady výslovnosti, které přetrvávají až do doby vstupu dítěte do 1. třídy základní školy, kde mohou dlouhodobě způsobovat problémy při osvojování učiva (získávání čtenářských dovedností, pochopení matematických operací, osvojování psaní...).

Cíle, které jsem si vytyčila pro obě části mé bakalářské práce, jsem postupně plnila. V teoretické části jsem zpracovala na základě současného stavu poznatků problematiku specifických poruch učení v předškolním věku a dále jsem se zabývala komunikačními poruchami

dětí předškolního věku s dopadem na logopedickou prevenci. V praktické části mé bakalářské jsem vypracovala, zrealizovala a následně ověřila logopedický program s konkrétními náměty pro práci s dětmi předškolního věku, na základě kterého jsem vypracovala doporučení pro praxi mateřských škol.

Na základě mých zkušeností z praxe se domnívám, že daná problematika by mohla být velmi dobře podpořena a umocněna kvantitativním výzkumem, který byl zjišťoval počet dětí předškolního věku, které na základě určitého stupně narušené komunikační potřeby cíleně vedenou logopedickou prevencí a intervencí.

Závěrem bych chtěla podtrhnout skutečnost, že svojí vlastní pedagogickou činností jsem se přesvědčila o tom, že logopedickou péčí nelze v žádném případě vyloučit ze vzdělávacích obsahů předškolního vzdělávání. Počet dětí s narušenou komunikační schopností je dle odborných pracovišť zabývajících se touto problematikou opravdu velký, a tak je dobře cílená logopedická prevence v rámci mateřských škol velmi žádoucí. Dobře vedené logopedické aktivity by měly být přirozenou součástí každodenních činností v mateřské škole a dobrá učitelka by je měla umět svým odborným působením přirozeně začlenit v rámci probíhajících témat do každodenního režimu dne.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně- nakladatelství Copyright. ISBN 80-210-3613.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně- nakladatelství Copyright. ISBN 80-210-3822-5.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press a.s. ISBN 978- 80-251-1829-0.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost*. Brno: Computer Press a.s. ISBN 978- 80-251-2569-4.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [6] ČAČKA, Otto, 1197. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM. ISBN 80-85799-03-0.
- [7] ČÁP, Jaroslav a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha:.. ISBN 80-7178-463-X.
- [8] EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ, 2012. *Logopedické pohádky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0060-4.
- [9] FARRELL, Michael, 2008. *Educating Special Children*. 1. vydání, London: Routledge. ISBN 978-0-415-46315-7.
- [10] HATÁLKOVÁ, K., P. SOKOLOVSKÁ a K. KOSTYÁNZKA, 2014. *Hravá matematika*. Praha: Taktik. ISBN 978-80-87881-44-6.
- [11] HATÁLKOVÁ, K., P. SOKOLOVSKÁ a K. KOSTYÁNZKA, 2014. *Hravá pastelka I*. Praha: Taktik. ISBN 978-80-87881-45-3.
- [12] HATÁLKOVÁ, K., P. SOKOLOVSKÁ a K. KOSTYÁNZKA, 2014. *Hravá pastelka 2*. Praha: Taktik. ISBN 978-80-87881-48-4.

- [13] KARTOUS, Bohumil, 2015. Školy by měly být připraveny na různé děti, realita je ale jiná. *Školní poradenství v praxi*. č. 2, s. 19-20. ISSN 2336-3436.
- [14] KLENKOVÁ, Jiřina, 1996. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-41-9.
- [15] KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 859-4042-250-26-1.
- [16] KRČMOVÁ, Marie a Libuše RICHTEROVÁ, 1987. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha Státní pedagogické nakladatelství Praha. publikace č. 45-00-39/1
- [17] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2002. *Logopedická prevence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-667-5.
- [18] KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- [19] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.
- [20] LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- [21] MACEK, Vladimír, 2007. *Já jsem malý muzikant*. Kladno: Havlíčkův Brod. ISBN 978-80-7351-080-0.
- [22] MATOLOVÁ, Martina, 2012. Prevence specifických poruch učení v předškolním období. *Poradce ředitelky mateřské školy*. č. 4, s. 64. ISSN 1804-9745.
- [23] MIŠURCOVÁ, Věra, 1964. *Hry se zpěvem*. Vyd. 3., Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-012-64.
- [24] MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [25] PIPEKOVÁ, Jarmila, 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

- [26] POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Porál. ISBN 80-71778-570-9.
- [27] SINDELAROVÁ, Brigitte, 2007. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
- [28] SOVÁK, Miloš, 1986. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. č. publikace 0-72-19/2.
- [29] ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ, 1995. *Logopedie v praxi*. Praha: SEPTIMA, ISBN 80-85801-61-2.
- [30] VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- [31] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Porál. ISBN 80-7178-544-X.
- [32] ZELINKOVÁ Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, Vyd. 10., přeprac.a rozšíř. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-7.
- [33] ZELINKOVÁ, Olga, 2016. Dyspraxie, nebo nešikovnost? *Informatorium*. č. 3, s. 20. ISSN 1210-7506.
- [34] ZEŽULKOVÁ, Eva, 2006. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: pedagogické fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-691-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SPU	Specifické poruchy učení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1- vzdělávací obsah celého logopedického programu

Tabulka č. 2- shrnutí logopedických aktivit, realizovaných v průběhu měsíců září a říjen, roku 2015

Tabulka č. 3- shrnutí logopedických aktivit, realizovaných v průběhu měsíců listopad a prosinec, roku 2015

Tabulka č. 4- shrnutí logopedických aktivit, realizovaných v průběhu měsíců leden a únor, roku 2016

Tabulka č. 5- shrnutí logopedických aktivit, realizovaných v průběhu měsíců březen a duben, roku 2016

Tabulka č. 6- shrnutí logopedických aktivit, realizovaných v průběhu měsíců květen a červen, roku 2016

Tabulka č. 7- přehledné zpracování logopedických depistáží zúčastněných dětí při realizaci programu logopedické prevence

Tabulka č. 8- vyhodnocení logopedického programu v rámci celé třídy po stránce správné výslovnosti jednotlivých hlásek

Tabulka č. 9- vyhodnocení logopedického programu u 4-5 letých dětí po stránce správné výslovnosti jednotlivých hlásek

Tabulka č. 10- autoevaluace programu

Tabulka č. 11- evaluace programu

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1- Mateřská škola Zlínského kraje, ve které jsem realizovala vytvořený logopedický program

Příloha č. 2 - Systém logopedické prevence mateřské školy, kde byl vytvořený logopedický projekt realizován

Příloha č. 3 - „Logopedníček“- maskot, který děti doprovázel celým logopedickým programem

Příloha č. 4 - Grafomotorický list- vločky

Příloha č. 5 - Grafomotorický list- hrnek s čajem, peřina

Příloha č. 6 - Záznam o depistáži

Příloha č. 7 - Souhlas zákonného zástupce s poskytováním logopedické péče

Příloha č. 8 – Výčet slov použitý při orientačním logopedickém vyšetření

Příloha č. 1 - Mateřská škola Zlínského kraje, ve které jsem realizovala vytvořený logopedický program



Příloha č. 2 - Systém logopedické prevence mateřské školy, kde byl vytvořený logopedický projekt realizován

SYSTÉM LOGOPEDICKÉ INTERVENCE V PEDAGOGICKÉ INTERVENCI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Andrea Hradilová a Mgr. Jana Pospíšilová

LOGOPEDICKÁ PREVENCE	LEGISLATIVA	VLASTNÍ LOGOPEDICKÝ SYSTÉM MŠ	SPOLUPRÁCE MŠ S ODBORNÝMI INSTITUCEMI	PLNĚ KVALIFIKOVANÍ A KVALITNÍ PEDAGOGOVÉ
- Primární - Sekundární	- zákon č. 561/2004Sb., ve znění pozř. předpisů - vyhláška č. 14/2005 Sb., ve znění pozř. předpisů - vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozř. předpisů - vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozř. předpisů - ŠVP PV - ŠVP PV „Pramen k poznání“ s rozpracovaným logopedickým programem - Třídní vzdělávací programy - Skupinové vzdělávací plány - Individuální vzdělávací plány	- zřízení 2 logopedické třídy (= skupinová integrace) - práce s dětmi individuálně integrovanými - práce s dětmi ve 4 logopedických kroužcích - pravidelné logopedické chvílky ve všech třídách mateřské školy - pravidelná poradenská činnost pro rodiče (konzultace, besedy, schůzky) - pravidelná poradenská činnost pro pedagogy mateřské školy	- SPC Brno při Základní a Mateřské škole logopedické Brno, Veslařská 234 - SPC Brno, pobočka Kroměříž, Františka Vanoušky 3692- logoped - SPC Brno pobočka, Uherské Hradiště, Zelené náměstí 1292- psycholog - PPP pracoviště Kroměříž, Jánská 9 - KÚ Zlínského kraje - Kliničtí logopedové - Děti praktičtí lékaři	- 5 vysokokolejky vzdělaných pedagogů pedagogů ve studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného speciální pedagogiku - podpora dalších 2 pedagogů ve studiu VŠ ve studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku (UTB Zlín) - všichni pedagogové plně splňují odbornou kvalifikaci - v každé třídě MŠ alespoň 1 pani učitelka absolvovala odborné studium ukončené zkouškou „Logopedický asistent“ - pravidelná účast v rámci DVPP na logopedických seminářích

Logopedická prevence je v dnešní době chápána nejen ve smyslu předcházení poruchám komunikačních schopností, ale také ve smyslu poskytování pokynů pro optimální stimulace řečového vývoje. V současnosti se tedy stále více dostává do popředí především snaha předcházet poruchám komunikačních schopností.

Logopedická prevence v rámci naší mateřské školy tedy zahrnuje:


- **primární logopedickou prevenci** - zdravé děti se učí správně mluvit, vytvářejí si a osvojují správné komunikační návyky
- **sekundární logopedickou prevenci** - jednotlivým dětem s narušenou komunikační schopností věnujeme kvalitní speciální péči v takovém rozsahu, aby dokázaly překonat své nedostatky a aby následně nedocházelo k deformaci jejich osobnosti.

Pro konferenci „Nové výzvy pro předškolní pedagogičku“ konané dne 26. – 27.3 2015 ve Zlíně

Příloha č. 3 - „Logopedníček“- maskot, který děti doprovázel celým logopedickým programem



Příloha č. 4 - Grafomotorický list vločky (= příloha č. 12 celého logopedického programu)



Jedna vločka, druhá, třetí,
v noci z nebe na zem letí.
Spolu dolů padají,
na všechno si sedají.
A než vyjde sluníčko,
bude bílé všecičko.

I. Prstem obtáhni čáry, které tvoří vločku.
II. Tužkou obtáhni čáry, které tvoří vločku.
III. Nakresli do obrázku další vločky.

10

Příloha č. 5 - Grafomotorický list- hrnek s čajem, peřina (= příloha č. 13 celého logopedického programu)

Když je zima a mám rýmu,
zavrtám se pod peřinu.
Míchám lžičkou v horkém čaji,
bacily už utíkají.

Spoj body na peřině ve směru šipky. Vytvoří se ti čtverečky.
Vybarvi je různými barvami.
Stejně spoj čarami i body na druhé peřině.
Z hrnečku s čajem se kouří. Vlnovky nejprve obtáhni tužkou a pak dokresli další.

11

Příloha č. 8 – Výčet slov použitý při orientačním logopedickém vyšetření**Hlásky do 2, 5 let věku:**

A - máma, bába, padá, pán , mák

O - Ota, boty, bonbon, mámo, bábo

U - umí, buchtu, mámu, bubu, bum

I - jí, jíme , myje, mýdlo, mami,

E - vedeme, meleme, med, máme

B - bába, Běďa, boby, oba, bubnuje

P - Pepa, papá, pije, pán, houpá

M - mami, máme, doma, mapa, pumpa

J - Jana, jáma, jiné, mají, hájí, taje

D - Dana, doma, Tonda, tady, tudy, voda

T - ty, táta, teta, Ota, mete, vítá, pata

N - Nela, nemá, noha, venku, Hana

Hlásky do 4, 5 let věku:

BĚ - běhat, Běťka, oběd, hrábě, obě

PĚ- pěna, pěst, zpěvák, doupe

MĚ - město, měsíc, paměť, země

VĚ - věta, věšák, zvědavý, medvěd

Ď - děda, dělá, dívá, děti, chodí, hadi, lodě

Ť - ticho, ťuká, tělo, nitě, chytí, kotě

Ň - někdo, nikdo, není,

Toník, koně, voní

Hlásky do 6 let věku:

C - cena, celý, cinká, cupe, více, ulice, konec, nic

S - sedí, sype, sova, mísa, maso, husa, pes, nos

Hlásky do 3, 5 let věku:

L - láme, lampa, lepí, Láďa, mele, jablko, kluci

AU - au, auto, autobus

OU - mouka, bouda, bouchá, jdou, vedou

V - vana, voda, víme, Eva, mává, pivo

F - Fanda, fouká, fičí, fučí, fenka, hafá

H - Hana, houpá, houby, noha, tahá, váhy

CH - chata, chyba, chová, ucho, moucha

K - Kája, koník, kámen, kouká, oko

G - guma, gól, Olga, vagon

Hlásky do 5 let věku:

Č - čelo, čichá, čokoláda, oči, koláče, míč

Š - šije, šaty, šedý, Míša, šátek, kaše, myška

Ž - žába, žije, žito, běží, váže, žízala

Z - zima, zebe, zelí, zajíc, koza, kazí, váza, vozí

R - ruka, rána, troubí, metr, Petr, hadr, cukr, dobrý

Ř - řeka, říká, řada, řeže, křivý, hoří, vaří, šetří