

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Logopedická prevence v mateřské škole

Diplomová práce

Autor:	Bc. Štěpánka Boušková
Studijní program:	N 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Štěpánka Lauková



Zadání diplomové práce

Autor:	Štěpánka Boušková
Studium:	P18P0665
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Logopedická prevence v mateřské škole
Název diplomové práce AJ:	Speech Therapy Prevention In The Kindergarden

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou logopedické prevence v oblasti předškolního vzdělávání. Hlavním cílem diplomové práce je podpora praktické realizace logopedické prevence ve vybraných mateřských školách na Chrudimsku, a to vytvořením a ověřením funkčnosti didaktické pomůcky orientované do oblasti logopedické prevence. V úvodních kapitolách diplomové práce bude prezentován teoretický vhled do sféry preprimární edukace, charakterizována osobnost dítěte předškolního věku a definovány možnosti zajištění logopedické prevence u dětí předškolního věku. V empiricky orientované části diplomové práce bude realizováno kvantitativní výzkumné šetření s prvky kvalitativního výzkumu, na základě kterého bude zjišťován aktuální stav realizace logopedické prevence v mateřských školách na Chrudimsku. Dále pak bude vyrobena a do praxe vybraných škol implementována pomůcka podporující komplexně rozvoj řeči, následně bude ověřována její funkčnost z pohledu pedagogů vybraných mateřských škol. Z metodologického hlediska bude využito dotazníkové metody a rozhovoru.

NEUBAUER, Karel. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011, 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol : kurikulum předškolní výchovy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9. PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Štěpánka Lauková
Datum zadání závěrečné práce:	5.1.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením PhDr. Petry Bendové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnuté rady a cenné připomínky při odborných konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným respondentům a informantům praktické části za jejich spolupráci a součinnost ve výzkumném šetření.

Anotace

BOUŠKOVÁ, Štěpánka. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 112 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem logopedické prevence v mateřské škole. Text je rozdělený do dvou částí. Teoretická část vymezuje období dětství s významným zřetelem na vývoj dětské řeči a dále předškolní edukaci a specifika logopedické prevence poruch řečové komunikace v mateřské škole. Prakticky orientovaná část diplomové práce prezentuje výsledky smíšeného výzkumného šetření, jehož cíl byl stanoven jako podpora praktické realizace primární logopedické prevence ve vybraných mateřských školách na Chrudimsku, a to formou metodické pomůcky. Z metodologického hlediska bylo využito dotazníku a rozhovoru.

Klíčová slova: dětství, vývoj řeči, mateřská škola, logopedická prevence, metodická pomůcka.

Annotation

BOUŠKOVÁ, Štěpánka. *Speech Therapy Prevention In The Kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 112 pp. Diploma thesis.

The Diploma thesis deals with the topic of speech therapy prevention in the kindergarten. The text is divided into two sections. The theoretical part defines the period of childhood with a special focus on the language development and pre-school education and specifics of speech therapy prevention of speech-language disorders in the kindergarten. Practically oriented part of the Diploma thesis presents the results of a combined research, whose aim was to support a practical implementation of primary speech therapy prevention in selected kindergartens in the Chrudim area, in the form of methodical project. From a methodological point of view, a questionnaire and an interview were used.

Keywords: childhood, language development, kindergarten, speech therapy prevention, methodical project.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DĚTSTVÍ A DĚTSKÁ ŘEČ	11
1.1 <i>Dětství</i>	11
1.1.1 Prenatální období.....	13
1.1.2 Novorozenecké období.....	14
1.1.3 Kojenecké období.....	15
1.1.4 Batolecí období	18
1.1.5 Předškolní období.....	20
1.2 <i>Dětská řeč</i>	22
1.2.1 Teoretická východiska vývoje dětské řeči	23
1.2.2 Specifika vývoje dětské řeči.....	24
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	32
2.1 <i>RVP PV a komunikace</i>	33
2.2 <i>Profesní role učitelky v MŠ</i>	38
2.3 <i>Komunikace v mateřské škole</i>	39
2.3.1 Komunikační kompetence předškolních dětí	40
3 LOGOPEDICKÁ PREVENCE.....	44
3.1 <i>Prevence</i>	44
3.2 <i>Logopedická prevence</i>	45
3.2.1 Logopedická prevence v mateřské škole.....	47
3.2.2 Preventivní působení pedagoga MŠ.....	48
3.2.3 Možné poruchy řeči u dětí v mateřské škole.....	57
PRAKTICKÁ ČÁST	59
4 UVEDENÍ DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	59
4.1 <i>Výzkumné cíle</i>	59
4.2 <i>Výběr metody a techniky</i>	60
4.3 <i>Operacionalizace výzkumných cílů</i>	61
4.4 <i>Výběr a charakteristika výzkumného vzorku</i>	65
4.5 <i>Popis realizace výzkumného šetření</i>	66
5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
5.1 <i>Prezentace dat získaných dotazníkem</i>	67
5.1.1 Interpretace DC1	68
5.1.2 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC1.....	78

5.1.3 Interpretace DC2	81
5.1.4 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC2.....	85
5.2 <i>Prezentace dat získaných z rozhovoru</i>	87
5.2.1 Interpretace DC3	87
5.2.2 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC3.....	89
5.2.3 Interpretace DC4	90
5.2.4 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC4.....	91
6 ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A DISKUSE.....	91
ZÁVĚR.....	94
SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH PRAMENŮ.....	95
SEZNAM TABULEK	100
SEZNAM GRAFICKÝCH ZNÁZORNĚNÍ.....	100
SEZNAM PŘÍLOH	101
PŘÍLOHY	102

Úvod

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest,
jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

Jan Amos Komenský

Předložená diplomová práce se zabývá tematikou logopedické prevence v mateřské škole. Klíčovými pracovníky mateřských škol jsou pedagogové, které má diplomová práce podpořit v realizaci primární logopedické prevence poruch řeči s jejich třídou dětí. Myšlenka zacílení práce se vystavěla na základě výroku Jana Amose Komenského, který pedagogy nechce vnímat jako pasivní realizátory výchovy a vzdělávání pro děti, ale jako zodpovědné funkcionáře, kteří dokážou aktivně reflektovat aktuální potřeby a požadavky doby. A současná situace si žádá zaměření pozornosti na aktuálně se rozvíjející problematiku odchylek ve vývoji dětské řeči, kterou mohou mimo jiné právě pedagogové v mateřských školách aktivně a pozitivně ovlivňovat. To jejich profesi činí ještě více zodpovědnější a významnější ke vztahu primární logopedické prevence.

První oddíl diplomové práce má teoretický charakter. Jeho kapitoly jsou řazeny tak, aby byl nejprve vystižen celkový vývoj jedince v období dětství z biopsychosociálního hlediska ve spojitosti s detailním popisem rozvíjení řečových, jazykových a komunikačních kompetencí dítěte. První roky lidského života představují období závrtných změn, kdy se lidská bytost mění ze shluku buněk na samostatnou uvažující bytost připravenou na další etapy života. Dítě tráví zpravidla dlouhé období v mateřské škole, kde jsou jednotlivé složky jeho osobnosti dále rozvíjeny a zdokonalovány, a rodinná výchova je tak doplňována o předškolní výchovu a vzdělávání. Zde jako důležitý podpůrný prvek vstupuje primární logopedická prevence. Takto jsou kapitoly teoretického oddílu koncipovány postupně vývojově od obecnějších témat ke konkrétním věcným záležitostem.

Druhý oddíl práce se věnuje popisu procesu smíšeného výzkumného šetření, jež probíhalo v kooperaci s pedagogy mateřských škol na Chrudimsku. Pomocí metody dotazníku a rozhovoru byly zjišťovány dílčí cíle praktické části, které daly základ pro plnění hlavního a aplikačního cíle práce. Záměrný výběr územní oblasti Chrudimska byl ovlivněn lokalitou bydliště autorky a toho času i pracovní náplní autorky jakožto koordinátorky vzdělávání střediska volného času pro východní Čechy. Z toho důvodu byla realizována snaha a úsilí vložit do praxe pedagogů mateřských škol ucelený materiál obsahující prvky primární logopedické

prevence, který by obohatil a podpořil jejich dosavadní pedagogickou činnost – aby pedagogové pouze neukazovali, kam jít, ale sami šli vstříc cestě mezi sloupy.

Diplomová práce si klade za cíl snahu vnést nový impulz do oblasti pedagogického působení v mateřské škole, a podpořit tak realizaci primární logopedické prevence poruch řeči pomocí Manuálu logopedické prevence pro pedagogy v mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětství a dětská řeč

První kapitola byla zvolena pro charakterizování dětství a dětské řeči, jelikož předmětem diplomové práce jsou děti v mateřské škole (s další návazností na logopedickou prevenci). K této cílové skupině je potřebné přistupovat souhrnně ze všech možných hledisek vývoje biosociálního, kognitivního, psychosociálního a s provázaností na specifika pedagogická, řečová a komunikační (potažmo logopedická). Prezentovaná teoretická východiska by měla ve výsledku podat komplexní obraz dětství a vývoje dětské řeči.

1.1 Dětství

Pro celkový náhled na dítě, které je předmětem procesu předškolní výchovy a vzdělávání v mateřské škole, je nutné charakterizovat jednotlivé vývojové etapy dětství. K takovému popisu je potřebné umět jako pedagog reflektovat vývojovou psychologii. *„Vývojová psychologie se zabývá psychickým vývojem jedince, proměnou způsobu prožívání, uvažování i chování, typického pro jednotlivé vývojové fáze, od prenatální fáze do ukončení dospívání, tj. do dosažení 20. roku.“* (Vágnerová, 2012, s. 9)

„V obecném smyslu chápeme vývoj jako řadu zákonitých změn, ke kterým dochází ve stabilním neměnném pořadí.“ (Špatenková, Petřková, 2013, s. 9) Jedná se o procesy odehrávající se po celý život jedince – tělesné a psychické změny, které jsou zákonité a nezvratné.

Vývojová psychologie je základní psychologickou disciplínou. *„Její tématem je vývoj, který chápeme jako sled změn, jimiž člověk prochází během života...“* (Helus, 2018, s. 246) Tyto změny souvisejí s věkem, probíhají na pěti základních úrovních (zrání, učení, socializace, edukace a sebeutváření jedince), mohou se různě diferencovat od normy a souvisejí s vývojovými epochami a obdobími. Fáze lidského vývoje rozlišujeme na prenatální věk, dětství, dospívání (pubescence, adolescence), dospělost (raná, střední, pokročilá) a stáří (rané a pravé).

Pro rámcový záměr diplomové práce je klíčové charakterizovat epochu **dětství** skrze období novorozenecké (první čtyři týdny života), kojenecké (první rok života), batolecí (do třetího roku života) a předškolní (do šestého roku života), jelikož v centru zájmu diplomové práce je cílová skupina mateřských škol. Do celkového výčtu jednotlivých vývojových období v rámci dětství zařazujeme ještě období mladšího školního věku (od šesti let do nástupu pubescence).

Tabulka 1 schematicky znázorňuje jednotlivá období dětství s jejich věkovým rozmezím.

Dětství	
Vývojové období	Věkové rozmezí
Novorozenecké	od narození do prvního měsíce života
Kojenecké	od druhého měsíce života do 1. roku
Batolecí	1.–3. rok
Předškolní	3.–6. rok
Mladší školní věk	6.–11. rok

Tabulka 1: Schéma vývojových období dětství s jejich věkovým rozmezím.

Helus (2018) považuje za hlavní obecné znaky dětství: *odkázanost a závislost; zranitelnost; potenciality; a rychlé tempo vývojových změn*. Vzhledem k tomu, že dítě není po narození schopné samostatného a soběstačného života, je odkázané na své okolí formou závislosti. S tím souvisí biologické (výživa, spánek, teplo aj.) a psychologické (bezpečí, láska aj.) potřeby, protože pokud jich má dítě nedostatek, je náchylné ke zranitelnosti. Dětský věk vývojově skýtá nabídku množství dispozic a předpokladů pro další rozvoj (jazykový, pohybový, emoční, komunikační) – tj. faktor potenciality. Rychlost vývoje závisí na působení podnětů na dítě a zároveň jsou otevřeny biologické predispozice pro činitel zrání, učení a socializace v nejmladších vývojových obdobích.

Před charakteristikou jednotlivých vývojových období je vhodné shrnout obecné zákonitosti duševního vývoje jedince dle Skorunkové (2013):

- *Posloupnost* – dítě musí od narození zvládat činnosti postupných vývojových úrovní, aby dosáhlo stádií pokročilejších.
- *Nerovnoměrnost* – v průběhu vývoje dochází k nerovnoměrným evolučním změnám, které rozvíjejí a zdokonalují nové schopnosti a dovednosti ve vyšší a komplexnější funkce. S věkem pak tyto funkce podléhají involučním procesům.
- *Stupňovitost* – vývoj podléhá pravidelnému střídání vzestupných změn.
- *Kvantitativně-kvalitativní změny* – vývojově se každá fáze života odlišuje od předchozí či následující kvantitativně i kvalitativně (dítě předškolního věku si osvojuje množství slov a postupně se mění způsob chápání jejich významu).
- *Diferenciace a integrace* – různorodost duševních procesů žádá celkovou stabilní harmonii řídicích funkcí osobnosti.

- *Osobnost se vyvíjí jako celek* – jednotlivé vývojové fáze ovlivňují utváření celkové osobnosti jedince.
- *Zpomalování vývoje* – rychlé tempo vývojových změn v dětství se věkově zvolňuje. V prvním roce po narození nastává největší rozsah změn než během celého dalšího života.
- *Individuální průběh vývoje* – individualita a neopakovatelnost vývoje každého jedince závisí na kvantitě a diferenciaci vnitřních i vnějších činitelů během celého života.

1.1.1 Prenatální období

Před definováním jednotlivých stádií raného vývoje dítěte je nutné zaměřit se na charakteristiku prenatálního období, jímž vlastně celý život dítěte začíná. Období trvá devět kalendářních měsíců. Rozděluje ho na tři fáze, které určují biologický vývoj plodu:

- *fáze oplození* (první 3 týdny), tj. uhníždění oplozeného vajíčka a vytvoření třech zárodečných listů;
- *fáze embryonální* (4.–12. týden po oplození), kdy se vytváří základ všech orgánových systémů;
- *fáze fetální* (od 12. týdne do porodu), kdy se dotváří orgánové systémy a některé již začínají fungovat.

Dle shrnutí Skorunkové (2013) sledujeme v nitroděložním vývoji první jednoduché psychické reakce plodu. Od třetího měsíce plod pohybuje horními i dolními končetinami, otáčí hlavu, vraští čelo, svírá prsty, pozorujeme sací pohyby. Od čtvrtého měsíce jsou pozorovatelné mimické pohyby tváří, úst, jazyka, plod reaguje na doteky na kůži matky. Vznikají základy pro primární reflexy. V pátém měsíci plod začíná být senzitivní na akustické podněty, vnímá tlukot srdce matky a dovede rozlišovat základní chutě. „*V případě zrakového vnímání je pochopitelně stimulace omezená, v děloze není dostatek světla ani příliš mnoho podnětů, které by bylo možné sledovat.*“ (Blatný, 2016, s. 66) Výrazně se mění pohyblivost plodu závislá na jeho bdělosti či spánku. Od šestého měsíce plod zvládá diferencovat příchozí akustické podněty (hudba, hlasy) a dle toho na ně reaguje. Tato schopnost se dle Blatného (2016) opírá o charakteristický rytmus a melodii verbálního projevu, nikoli o porozumění hláskám a slovům. Tento jev je podle prenatálních psychologů důkazem schopnosti učit se. Míra tělesných a psychických procesuálních změn v nitroděložním vývoji připravuje plod na poporodní adaptaci novorozence.

Vazba plodu a matky je přinejmenším biologicky patrná. Spojení života plodu s organismem matky je provázané nejen metabolicky, ale i duševně: „*Dobrý psychický stav matky a zdravá životospráva jsou proto důležité pro vytváření základů psychiky dítěte.*“ (Skorunková, 2013, s. 45) V průběhu těhotenství se formují rodičovské vazby k dítěti závislé na matčině a otcově očekávání příchodu dítěte na svět. Tento vztah vyvozený již z doby gravidity se přenáší na výchovný styl rodičů a na další budoucí životní role dítěte (zdravotní, školní, sociální, partnerské, zaměstnanecké aj).

1.1.2 Novorozenecké období

V novorozeneckém období je dítě v prvních dnech po porodu do prvních čtyř týdnů života (nejdéle do dvacátého osmého dne). Samotný porod a čas před porodem a po něm je pro matku a dítě fyzicky i psychicky zatěžující. Dítě prochází porodním traumatem, tedy změnou prostředí z nitroděložního života (prenatální období) na „mimoděložní“ svět oddělený od matky: „*Je to období adaptace, kdy se dítě přizpůsobuje podmínkám nového prostředí.*“ (Skorunková, 2013, s. 50) Novorozenec je zcela závislý na rané péči okolí, zejména na primární mateřské péči matky (případně jiné blízké osoby): „*Okamžikem porodu začne dítě používat vlastní plíce k okysličování vlastní krve a začíná fungovat jako nezávislý jedinec. Ovšemže tato nezávislost je velice omezená, prakticky jen právě na dýchání a na příjem potravy.*“ (Blatný, 2016, s. 66) Dle Heluse (2018) má biologická matka poporodně vystupňovanou produkci hormonů, která mateřské chování, vnímavost a interakci k dítěti posiluje.

Dítě je vybaveno řadou reflexů pro přežití v nových podmínkách – hledací, sací, polykací, kašlací, kýchací, mrkací, vyměšovací, orientační a obranný. Současně novorozenec reaguje dalšími reflexy, označovanými dle Blatného (2016) jako primitivní (Robinsonův úchopový r., Babinského r., Moroův r., plazení, plovací pohyby, chůzový automatismus), které jsou pozůstatkem fylogenetického vývoje, ale během prvních měsíců života mizí. „*V současnosti slouží jako kontrola normálního vývoje mozkových funkcí dítěte.*“ (Skorunková, 2013, s. 51)

Blatný (2016) charakterizuje novorozenecké období jako nepoměr mezi chováním a vnímáním: „*Zatímco schopnost ovládat své vlastní chování je u novorozenců skutečně velmi omezená, jejich vnímání a další poznávací procesy jsou připravené zprostředkovávat informace o vnějším světě a umožnit tak dětem učení.*“ (Blatný, 2016, s. 67) Pro vnímání novorozence má podstatný vliv přísun smyslových a podnětových stimulů (vizuálních, akustických, dotekových, teplotních, polohových, chuťových, emočních, verbálních). Děti jsou ve svém zorném poli fascinovány lidskou tváří, která poskytuje zajímavé zakřivené linie, kontrasty, obrysy, pohyby,

složitost. V novorozeneckém období tak začínají navazovat oční kontakt. Sluchové vnímání děti posilují již od prenatálního vývoje. Novorozenci zvládají rozlišovat hlas matky od ostatních žen a lokalizovat zdroj příchozího zvuku reakčním otočením hlavičky. Vnímavost k dotykům, změně teplot a polohy podporuje následné reakce dítěte. Děti upřednostňují sladké tekutiny. Čichem rozlišují různé druhy pachů a dokážou tak identifikovat svoji matku.

Typická novorozenecká reakce na podněty přicházející z okolí je křik: *„Křik signalizuje stav novorozence a jeho potřeby a přitahuje pozornost pečujících osob. Dítě zpočátku nekřičí proto, aby přivolalo matku, protože však na jeho křik reaguje, dítě si toto spojení zapamatuje a naučí se takto upoutávat pozornost.“* (Skorunková, 2013, s. 52) Bdelý stav má oproti spánku velmi krátký časový horizont: *„Novorozené dítě spí většinou 20 hod. denně a probouzí se 7 až 8krát v průběhu 24 hodin, nejčastěji z hladu nebo pro pocity vlhka.“* (Skorunková, 2013, s. 52) Celkově novorozenec vykazuje stavy spánku, bdělosti a pláče. Pozornost dítě udrží ve velmi krátkých časových úsecích.

Dítě je od narození vystavováno sociálními interakcím, prvotně v pevné vazbě s matkou a otcem. Záměrné činnosti při kojení, přebalování, koupání, imitační hře nastavují způsob vyjadřování a komunikace rodičů k dítěti, která má význam pro další úspěšnou socializaci dítěte.

1.1.3 Kojenecké období

Kojenecké období se vymezuje na dobu od prvních čtyř týdnů po narození dítěte do prvního roku věku, někteří autoři chápou první rok života (tedy novorozence a kojence) za jednu vývojovou fázi. Název předjímá nejdůležitější proces tohoto období – *kojení*, které má dle Heluse (2018) význam pro vývoj dítěte: *„...nejen jako způsob přijímání potravy, ale též a neméně jako specifický, emocionální kontakt s druhým člověkem – matkou.“* (Helus, 2018, s. 271) Kojení se pro dítě stává hlavní událostí dne, která by měla přicházet v klidu, laskavosti a pohodě. Režim jídla a spánku je individuální: *„Dítě, kterému nediktujeme zvnějšku žádný předem stanovený režim, postupně samo prodlužuje délku intervalů mezi dávkami jídla, zvětšuje si množství přijímané potravy, prodlužuje si dobu bdění.“* (Skorunková, 2013, s. 61)

Kojenec prožívá dramatické změny ve svém vývoji, které souvisí s růstem: *„K nejnápadnějším patří tělesný růst, protože dítě od narození do jednoho roku věku často ztrojnásobí svou váhu. Typická hmotnost novorozence je okolo 3,5 kg, přičemž hmotnost pod 2,5 kg je považována za abnormálně nízkou. Střední hmotnost dětí v jednom roce věku činí zhruba 9 až 10 kg. Střední*

tělesná délka („výška“) je po narození kolem 49 cm, v jednom roce pak něco pod 75 cm.“ (Blatný, 2016, s. 68–69) Dle Piageta je kojenecké období stadiem senzomotorické inteligence, jelikož hlavní vývoj probíhá v oblasti vnímání a motoriky.

Kojenecké vnímání se rozšiřuje díky registraci vzdálenějších, zajímavých a výrazných okolních předmětů. Pro orientaci v prostoru je dítě naváděno zrakovým pozorováním stabilních předmětů, od druhého měsíce zachycuje pohyblivé předměty zvedáním a otáčením hlavy. Postupně pohyby hlavy minimalizuje a zkoumá okolí pohybem očí (nemusí současně pohybovat hlavou). Vrozená dispozice podporuje dítě v navázání a opětování očního kontaktu. Zlepšuje se zraková ostrost a rozlišování barev. Poznává obličej matky, reaguje úsměvem a zamáváním rukou. Od pátého měsíce dítě vnímá mimiku obličeje druhých osob, reaguje na ni. Identifikuje předměty, ví, že existují, i když zrovna nejsou přímo v blízkém prostoru – to je tzv. trvalost objektu. Sluchově dítě rozliší lidskou řeč od zvuků jiných. Dítěti jsou libé zvuky lidského hlasu, lépe přijímá vysoké tóny. *„Zajímavým vývojem prochází schopnost lokalizovat zdroj zvuku: určit jeho směr dovede již novorozenec, ale tato schopnost je dána reflexem, který po 2 měsících vyhasíná. Určení směru, odkud přichází zvuk, se rozvíjí znovu mezi 3. a 4. měsícem a tato dovednost je již získaná učení. Sluchové vnímání je nezbytnou podmínkou pro rozvoj řeči.“* (Skorunková, 2013, s. 64) Kojenec diferencuje intenzitu, délku, hlasitost, výšku a zdroj přijímaných zvuků. Během čtvrtého až šestého měsíce dítě pozorněji reaguje na známé hlasy, zejména na hlas maminky. Kolem jednoho roku by měl dokázat reagovat na vyslovení jeho jména a začít vnímat často opakovaná slova. Specifika řečového vývoje jsou podrobněji popsána v podkapitole 1.2.2 Specifika vývoje dětské řeči.

Kojenecké myšlení, poznávání a učení je dáno přímým kontaktem s reálným světem třemi fázemi dle Vágnerové (2012): *fáze primární kruhové reakce* (1.–4. měsíc; koncentrace dítěte na vlastní tělo a jeho projevy, zejména pohybové, které s radostí dokola – „kruhově“ – opakuje), *fáze sekundární kruhové reakce* (4.–8. měsíc; dítě se zajímá o okolí, náhodně objevuje, že jeho činnost je příčinou něčeho dalšího, proto ji začíná záměrně opakovat pro dosažení určitého cíle, uvědomuje si trvalost objektů) a *fáze kombinované sekundární kruhové reakce* (8.–12. měsíc; dítě hledá vhodné aktivity, kterými dosáhne svého stanoveného cíle, hra má charakter experimentování, zkoumání a zkoušení).

Motoricky se novorozenec rozvíjí „od hlavy dolů“ – začíná s ovládním pohybů hlavy (zvedání a udržení ve stabilní poloze), poté koordinuje horní končetiny (opírání o předloktí, dlaně, pevné držení ruky druhého). Se zapojením dolních končetin se posadí, z polohy na břicho se staví na dlaně a kolena a leze po čtyřech, následně se s oporou postaví na nohy a pokračuje prvními

krůčky chůze za pomoci vedení za ruku, na konci prvního roku zvládne samostatné první kroky. Postupným vzpřimováním těla dítě mění úhly pohledu na prostor kolem sebe. Jemná motorika prstů se rozvíjí záměrným pohybem k uchopení předmětů, hraček (dítě uvolňuje pěstičky, nejprve předmět uchopuje dlaní se čtyřmi prsty – tzv. ulnární úchop, poté aktivně zapojuje palec až do tzv. klíšťového úchopu – palec + ukazovák) a následným strčením do úst s tendencí k poznání: „*Sání a kousání používá nejen k přijímání potravy, ale i k poznávání různých předmětů.*“ (Skorunková, 2013, s. 62) V polovině novorozeneckého období dítě zvládá koordinovat pohyby obou rukou, přendává si předměty z ruky do ruky, učí se je pouštět a hraje si házením předmětů do prostoru. Jsou zaznamenatelné preference pravé či levé horní končetiny.

Důležitým aspektem kojeneckého období je bezprostřední vstup dalších osob (otec, sourozenci, prarodiče, jiní příbuzní) do života dítěte. Dítě tak má prostor pro navazování dalších interakčních vztahů. Prostředkem je sociální učení. Kojence upoutává lidský hlas a obličej více než jiné podněty. Reaguje na ně a jeho reakce zpětně opětvují dospělí, kdy se matka a otec projevují tzv. intuitivním rodičovským chováním. K socializaci kojence formou úsměvu se vyjadřuje Skorunková (2013): „*Kojenec dovede velmi brzy opětovat oční kontakt, na konci 2. měsíce se objevuje první úsměv. Ve 3. měsíci se dítě naučí pomocí úsměvu docela dobře komunikovat, je projevem zájmu o kontakt s druhými lidmi, proto bývá označován jako sociální úsměv. Od 3. měsíce se kojenec začíná smát i hlasitě. Ve styku s lidmi je kojenec více aktivován, na přiblížení obličeje člověka živě reaguje mimikou, pohyby i hlasovými projevy.*“ (Skorunková, 2013, s. 67) Půlroční kojenec je ve vzájemné interakci s ostatními formou sociální hry – dítě si vezme hračku od dospělého, rozlišuje známé a neznámé osoby, objevuje se strach z cizích lidí a neznámých situací. Důležitý vliv má emoční pouto, které by mělo v ideálním případě v dítěti vyvolat pocit jistoty a bezpečí.

Po celou dobu kojeneckého období je význačné připoutání dítěte k matce. Toto pouto evokuje u matky vnímavost k projevům dítěte (při pláči, hladu, koupání, přebalování aj.), na které se snaží adekvátně zareagovat. Dítě návazně odpovídá dalšími projevy a tyto interakce mají podstatný vliv na další vývoj. Stupně připoutání dětí kolem jednoho roku k matce byly dlouhodobě vědecky zkoumány například ve známém „testu neznámé situace“ M. D. S. Ainsworthové (1913–1999). Publikace Attachment in the Preschool Years popisuje tuto studii v kapitole 4: „*The Ainsworth Strange Situation is a laboratory-based observation of the infant's response to two brief separations from, and reunions with, the parent. Infant responses to this situation are customarily classified as fitting to one of three overall patterns of behavioral*

organization: secure (the infant shows signs of missing the parent upon separation, greets the parent actively upon reunion, then settles and returns to play, identified as category B); insecure-avoidant (the infant shows little or no distress at separation from the parent, and actively avoids and ignores the parent upon reunion, category A); or insecure-ambivalent/resistant (the infant highly distressed by separation and seeks or signals for contact on reunion but cannot be settled by the parent and may show strong resistance, category C).“ (Main, Solomon, 1993, s. 121) Tento výzkum je popsán několika českými psychology a podává rozklíčování interakčních vztahů matek k dětem (česky užívané termíny: A) spolehlivě bezpečný vztah, B) nejistý vyhýbavý vztah, C) nejistý ambivalentní vztah). Někdy bývají tři úrovně jistoty připoutání doplňovány čtvrtým typem D) dezorganizovaný vztah, tj. stresový a traumatizující. Tyto rané typy vztahů mají dle Heluse (2018) dlouhotrvající následky do dalšího života: *„Například v předškolním a školním věku jsou děti vyznačující se raným připoutáním typu A oblíbenější, častěji jsou organizátory her a iniciátory kamarádských vztahů, snadněji se dokážou obracet o pomoc k dospělým. Později, v dospělosti, vykazují jedinci lepší způsobilost snáze překonat vztahovou krizi a navodit nový, poučenější silný vztah s nadějí na úspěch. Dokonce ve stáří dokážou tito lidé lépe navazovat vztahy k vnoučatům a udržovat pevné přátelské vztahy z dřívější doby...“* (Helus, 2018, s. 273)

1.1.4 Batolecí období

Batole je dítě ve věku 1–3 roky. V tomto věku dochází k nejvýraznějšímu vývoji dětské osobnosti.

Rozvíjí se rozsah pohybů a motorických činností ve smyslu lezení po čtyřech, postavení a samostatné chůze, ve které je postupně jistější a lépe udrží rovnováhu. *„První kroky udělá dítě sice okolo prvního roku, ale až o něco později chodí samostatně tak, že se rozejde z volného postoje, ujde několik kroků a umí se zase zastavit, aniž by se něčeho drželo.“* (Skorunková, 2013, s. 70) Dítě pomalu začíná běhat, poskakovat, rytmicky se pohybovat, kopat do míče. Chůze do schodů je postupně zdokonalována s dopomocí za ruku od starší osoby, nejdříve dítě na každý schod vkročí oběma nohama, postupně docílí střídání nohou na jednotlivý schod. Samostatné chůze ze schodů je dítě schopno až ke konci batolecího období vzhledem k náročnosti výkonu. Kolem tří let zvládá jízdu na tříkolce. Jemná motorika je dále rozvíjena pomocí přesného uchopování a pouštění hraček či jiných předmětů, ukazováním na předměty. Prsty se zdokonalují při otáčení stránek v knížce, při skládání stavebnice, při stavění věže z kostek, při házení a chytání míčku. Dítě začíná čmárat tužkami, postupně kreslí jednoduché

linie, kolem třetího roku se snaží znázornit lidskou postavu tzv. hlavonožcem. Seznamuje se s činností stříhání nůžkami. Blatný (2016) doplňuje charakteristiku rozvíjení jemné motoriky o moderní výpočetní technologie: „Z dnešního pohledu je zajímavým aspektem vývoje jemné motoriky ovládání zařízení s dotykovou obrazovkou jako tabletů a mobilních telefonů. Pokud rodiče dětem přístup k takovým zařízením dovolí, děti zde rychle získávají dostatek zručnosti a do tří let věku zacházejí s dotykovými ovládacími rozhraními velmi plynule.“ (Blatný, 2016, s. 75) Otázkou ale zůstávají další (negativní?) vlivy na zrakové vnímání a další kognitivní vývoj.

Mateřská péče je omezována pro podporu osamostatnění dítěte v samoobslužných činnostech. Dítě se učí krmit lžičkou, napít se z hrnku, svlékat se, oblékat se, ovládat vyměšování: „Úplné samostatnosti a kontroly nad vlastním vyměšováním dosahuje batole až okolo druhého roku. Občasné pomočování se však u většiny dětí vyskytuje i později, zejména při zaujetí hrou nebo v noci.“ (Skorunková, 2013, s. 70)

Dle Piagetovy teorie se dítě nachází ve fázi symbolického (předpojmového) myšlení. V mysli si utváří představy o způsobu činnosti a jejích následcích, bez reálného provedení (např. vsazování geometrických tvarů do geometrických otvorů). Mimo symboly a obrázky již dítě pracuje se slovy a představami o nich. S rozvojem poznávacích procesů souvisí rozvoj řeči, který je popsán v podkapitole 1.2.2 Specifika vývoje dětské řeči.

Dětství je provázeno hlavně hrou. Zaměření hry batolat je manipulace a experimentování s dostupnými předměty. Děti se zájmem odhalují základní vlastnosti věcí, zajímají je hlavně ty, které používají dospělí, aby se k jejich chování co nejvíce nápodobou přiblížily. V souvislosti s Piagetovými stadii vývoje dítě začíná vnímat hru jako symbolickou – užívá reálné předměty „jako“: „Např. malé autíčko představuje skutečné auto, které jezdí po silnici nebo něco vozí. Dítě může krmit medvídku kuličkami jako bonbóny a přitom si uvědomovat, že nejde o skutečné bonbóny.“ (Skorunková, 2013, s. 74) U dětí sledujeme tendenci k seznamování s ostatními (s dospělými i vrstevníky), rády si hrají v přítomnosti druhých dětí tzv. koaktivní či paralelní hrou – tj. hra dětí vedle sebe, nekooperují a nesoutěží, každé má „svoji hru“ a nerady se dělí o své hračky.

V tomto období se dítě postupně oprostuje od pevného připoutání k matce či jiným blízkým osobám a objevuje počátky své autonomie – tzv. období první emancipace. Kolem dvou let si začíná uvědomovat sebepojetí, tzn., že o sobě již nemluví ve třetí osobě nebo se neoznačuje svým jménem, ale užívá slovo „já“. Tento vývojový krok učí dítě asertivitě a sebeprosazování

(„já chci“). U dítěte pozorujeme sebechválu, sebeovládání, ale i citlivost k selhání: „Na významu nabývá stud; pocity zahanbení se stávají významným motivem vývoje respektu a ohleduplnosti k druhým osobám.“ (Helus, 2019, s. 273) Útěchu hledá u matky, může reagovat pláčem, přerušením hry. Důležitý vliv na formování osobnosti dítěte má pozitivní zpětná vazba od dospělých – pochválení, ocenění. Dále je viditelná snaha udělat něco sám – při oblékání, jídle. Při úspěchu reaguje úsměvem a hlasovými projevy. Důležitým předělem je poznání vlastní osoby v zrcadle. Kolem dvou let přichází období prvního vzdoru (negativismu), tzv. terrible twos – dítě reaguje vztekem, pláčem či lítostivostí na nemožnost překročení stanovených hranic či jiných překážek ve svém sebeprosazování – Blatný (2016) radí: „Ze strany rodičů je třeba zejména pochopení a trpělivost.“ (Blatný, 2016, s. 77)

1.1.5 Předškolní období

Dítě je ve věku 3–6 let. Za konec předškolního období je považováno zahájení povinné školní docházky. „Je to období, kdy dítě je již natolik „osamostatněné“, že dokáže (byť zprvu s většími či menšími potížemi) být na čas bez rodičů. Mateřská škola se mu rychle stává novým, plně akceptovaným prostředím, znamenajícím novou dimenzi jeho zdatnosti.“ (Helus, 2019, s. 274) Předškolákovy dovednosti a schopnosti se nerozvíjí tak rapidně jako u kojence či batolete, ale upevňují se a stabilizují.

Pohybově je předškolák jistější, motorické dovednosti jsou rychlejší, obratnější a koordinovanější než u batolete. Zvládne běh po rovném i nerovném terénu, skok, stoj na jedné noze, lezení po žebříku či jiných prolézačkách na hřišti, výstup do schodů a sestup z nich, hod a úchop míče, jízdu na kole či na lyžích. Mezi vrstevníky se poměřuje, kdo je rychlejší, hbitější, silnější. Vedle hrubých motorických pohybů se rozvíjí manuální zručnost, tedy jemná motorika. Dítě baví sestavování stavebnic, modelování plastelíny, navlékání korálků, kreslení: „Ve třech letech děti napodobí směr čáry podle předlohy. Na konci tohoto období nakreslí spolehlivě podle předlohy čtverec či trojúhelník.“ (Helus, 2018, s. 275) Velkou oblibou se stává spontánní kreslení. Předchozí nejasné čmáranice dítě kolem čtyř let zdokonaluje, konkretizuje a obrázky kreslí detailněji: „Kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě a je mnohem detailnější.“ (Skorunková, 2013, s. 80) Odborníci z řad psychologů věnují dětské kresbě značnou pozornost, jelikož z ní posuzují intelektový rozvoj dítěte, citové rozpoložení či traumatické prožitky. S motorikou souvisí i rozvíjení samoobslužné činnosti ve formě oblékání, svlékání, zavazování tkaniček, principů hygieny a čistoty, stolování a příjmu stravy.

Dítě předškolního věku přechází ze stadia symbolického myšlení na úroveň názorného intuitivního myšlení (dle J. Piageta): „*Předškolák již uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností, myšlení však stále ještě nerespektuje plně zákony logiky. Usuzování je vázáno na konkrétní vnímanou skutečnost.*“ (Skorunková, 2013, s. 81) Dítě preferuje sama sebe, ulpívá na subjektivním pohledu, je egocentrické. Nedokáže chápat věci z jiných úhlů pohledu. Má však expertní poznatky o konkrétní oblasti, která jej nejvíce zajímá (auta, sport, zvíře). Kognice je rozšířena o chápání prostorových vztahů (dítě se učí pojmy nahoře–dole, blízko–daleko, vpravo–vlevo a další pojmy k popisu prostoru), matematických představ (početní řada cca do deseti, méně–více). Postupně se rozvíjí chápání času ve smyslu struktury dne a přítomnosti (minulý a budoucí čas dítě neřeší). Čtení a psaní navazuje na poznávací procesy, spolu s řečí předškoláků jsou tyto modalities popsány v podkapitole 1.2.2 Specifika vývoje dětské řeči.

Důležitou bází předškolního věku je magičnost a fantazie: „*Dětská fantazie se projevuje animismem (přisuzuje neživým věcem vlastnosti zvířat) a antropomorfismem (neživé věci polidšťuje). Dítě světu přičítá vlastnosti a motivy živých bytostí, dění okolo sebe vysvětluje analogicky podle modelu vlastní činnosti. Například slunce večer zapadá, protože chce spát, stůl je zlý, protože mě uhodil...*“ (Skorunková, 2013, s. 82) Vágnerová (2012) dále doplňuje předškolní věk o typický *artificialismus*, kdy dítě žije v domnění, že vnější svět je někým vyroben (např. hvězdy a měsíc dal někdo na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka). Hra předškolního dítěte je rozvinutější než batolecí manipulace, experimentování a napodobování. Má předem stanovený cíl či úmysl – tj. konstrukční hry (vytváření něčeho nového) nebo námětové hry (zkoušení sociálních rolí – na prodavače, na doktora, na maminku). Důležité je dát dítěti prostor pro volnou hru – jak doma, tak v mateřské škole mimo řízené činnosti. Spontánní zájem dítěte o hračky, fantazijní příběhy a situace je přirozeným učením. Od paralelní hry děti přechází ke kooperativní, kde spolu děti komunikují, spolupracují, organizují, stanovují si role. Dítě rádo podléhá fantazijním symbolickým představám a tím si přizpůsobuje realitu svým potřebám: „*Dítě nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí. Může si například uspokojovat potřebu mít kamaráda při hře s imaginárním společníkem, kterého si dítě vymyslí a se kterým si povídá a hraje.*“ (Skorunková, 2013, s. 85)

Vnímání vlastní identity navazuje na sebehodnocení a vztah k ostatním: „*Vlastnictví se stává součástí identity, proto se u předškolních dětí objevují majetnické sklony, děti často zdůrazňují, co je jejich, a nechtějí své věci nikomu půjčit. Současně je to příležitost, aby se učily respektovat majetek druhých, nebrat jej bez svolení a za vypůjčení něčeho poděkovat.*“ (Skorunková, 2013,

s. 85) V mezilidské interakci přibývají nové sociální role mimo rodinu – žák mateřské školy a vrstevník v dětské skupině. Obě role mu dávají možnosti k rozvíjení komunikace, sebeprosazování i sebeovládání, soupeření i spolupráce, empatie. S ostatními se seznamuje čím dál raději. V předškolním období si dítě začíná uvědomovat své svědomí (co je dobře–špatně, pocit správnosti–viny). Zároveň prožívá fázi vlastního uvědomění a přijetí role pohlaví (genderové zájmy a postoje ve vztahu k hračkám, hrám, oblečení; větší kamarádství ke stejnému pohlaví; chování a celkový „styl“).

1.2 Dětská řeč

Stěžejní část diplomové práce je věnována psycholingvistickému hledisku na dětskou řeč. Řeč je základem veškerého nonverbálního i verbálního působení okolí a dítěte ve vzájemné interakci. Na této bázi by měla být vedena následná předškolní i logopedická činnost v rámci výchovy a vzdělávání poskytované mateřskými školami.

Fenomén **dětské řeči** (*early language development, first language acquisition, child language, child speech*) je pozorován, popisován a zkoumán již od 19. století odborníky z řad psychologů, lingvistů, pedagogů, filozofů i lékařů. Jména jako Ernst Meumann, Berthold Sigismund, Gustav Lindner, B. F. Skinner, Jean Piaget, Lev Semjonovič Vygotskij, Clary a Wilhelm Sterns, A. N. Gvozďev, Dan Slobin, M. Zarebina, O. S. Achmanova, A. A. Leont'jev, Noam Chomsky, D. Slančová, V. Lechta v zahraničí a František Čáda, Karel Ohnesorg, J. Pačesová, K. Šebesta, Iva Nebeská, J. Smolík, J. Langmeier, D. Krejčířová, L. Šulová, M. Vágnerová, J. Klenková, H. Kolbábková, D. Kutálková, Jan Průcha, L. Saicová Římalová, I. Bytešníková na našem území tvořila teoretické základy pro uchopení tématu řečového vývoje u dětí. (Průcha, 2011)

Historicky je řeč a její vývoj široce vázaný na několik vědeckých specializovaných oborů, protože má interdisciplinární kontext. Dle Nebeské (1992) je užívání jazyka předmětem zkoumání primárně psycholingvistiky a dále lingvistiky, fonetiky, lexikologie, syntaxe, stylistiky, kognitivní psychologie, psychologie osobnosti, vývojové psychologie (osvojování jazyka dítětem; vývojová psycholingvistika, *developmental psycholinguistics*), sociální psychologie, sociologie, pedagogiky, hermeneutiky, rétoriky, sémiotiky, neurověd, umělé inteligence aj.

Tento výčet by bylo vhodné doplnit a aktualizovat o moderní výpočetní technologie, které jsou založené na jazyku a řeči a jsou čím dál vývojově časněji nabízeny dětem. Neberme tuto

skutečnost pouze skepticky, i když jsou evidentně jednoznačné argumenty v podobě nepřirozeně netrojrozměrně předávané informace, nepřímého poznání světa, omezeného fyzického sociálního kontaktu, nesprávného mluvního vzoru, emoční chabosti, nezralé pozornosti, pasivity vztahů, motorické ochablosti atd. Některé kvalitní aplikace a další technologická zařízení však vývoj dětské řeči a komunikace podporují a jejich prostřednictvím asistujeme dítěti a doplňujeme komplexní ráz skutečnosti. Například v roce 2018 byl publikován článek na webových stránkách Pediatrics (Official Journal Of The American Academy Of Pediatrics), jehož autoři praktikovali longitudinální studii v několika klinických lékařských zařízeních primární péče v Torontu. Na vzorku 236 náhodně vybraných rodičů hospitalizovaných dětí ve věku 0–6 měsíců se klinici pokoušeli pomocí video-modulové aplikace zlepšit rodičovské znalosti o kojeneckém jazyce a kognitivním vývoji: „*The modules educate parents about brain and language development, and provide parents with concrete strategies to talk more with their child, attend to their child's communication cues, and take conversational turns with their child.*“ Prostřednictvím čtyř modulů vzdělávacího programu Well Baby došlo u rodičů k pochopení smyslu komunikace s dítětem v takovém prostředí a nákladově a časově aplikace zefektivnila primární péči v raném dětství. (Pediatrics, 2018) Proto nezavrhujeme technické novinky jako podpůrné pro řečový vývoj dětí (a pro jejich rodiče).

1.2.1 Teoretická východiska vývoje dětské řeči

Do konce 50. let 20. století psychologové vycházeli z behavioristického konceptu *Burrhuse Frederica Skinnera* (1904–1990) formou *operantního podmiňování*, kdy se děti učí jazyku reagováním na verbální a neverbální stimuly přicházející od dospělých, tedy hlavně od rodičů. Tuto teorii revolučně rozvinul americký lingvista *Noam Chomsky* (nar. 1928) do své koncepce *generativní transformační gramatiky* (nativistický přístup), kterou shrnul Průcha (2011): „...*na jazyk se pohlíží nikoliv jako na fenomén získávaný pouze učním, nýbrž jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka.*“ (Průcha, 2011, s. 18) Tedy, že dítě je biologicky předpřipraveno k osvojování jazyka (*LAD – Language Acquisition Device* – zařízení pro spojování jazyka, *LF – Language Faculty* – jazyková schopnost). Nativisté (*Noam Chomsky, Barbara Lust, Robert Sternberg, Steven Pinker*) tím ale potlačují roli učení, zkušenosti a napodobování. Věnují se gramatické složce dětské řeči a pomíjejí složku sémantickou a lexikální. Nezahrnují vliv sociálního prostředí a komunikační funkce. Proto je jejich přístup často označován jako abstraktní a spekulativní. Vedle Chomského **racionalistické teorie** se vědecké přístupy k vývoji dětské řeči mohou rozdělit na empiristický přístup a interakční přístup. (Průcha, 2011)

„Pro **empiristický přístup** je charakteristické, že nespolehá výhradně na biologickou vrozenost osvojování jazyka typu LAD, nýbrž se snaží si toto osvojování vysvětlit především na základě učení, získávané zkušenosti, přirozeného jazykového inputu a různých faktorů působících v komunikačních situacích dítěte.“ (Průcha, 2011, s. 27) Americký lingvista a psycholog Michael Tomasello (nar. 1950), představitel *sociopragmatického přístupu* (Eve V. Clark, Erika Hoff, Marilyn Shatz, Jean A. Rondal), užívá název teorie založené na komunikačním fungování. Udává konkrétní determinanty vývoje dětské řeči: jazykový input (*linguistic/language input*), tedy různé formy verbálních a neverbálních stimulů působících na dítě okolním společenstvím (matka, otec, jiná dospělá osoba nebo dítě); imitační učení; pamětné učení; komunikační funkce dítěte; mimojazykové faktory (komunikační situace, komunikační partneři); sociální a kulturní kontext prostředí. (Clark, 2003)

Interakční přístup spojuje určité prvky výše popsaných teorií. Americká badatelka v teorii a výzkumu dětské řeči Eve V. Clark (2003) přisuzuje osvojování jazyka procesu učení. Zároveň ale zkoumá, zda mechanismy učení se jazyku jsou vrozené. Ve svém *komplementárním pojetí* pracuje hlavně s pojmem *jazykový input*, kdy na dítě působí řeč osob v jeho okolí, a rozvádí ho i do *prenatálního období*, kdy komunikace s matkou již také probíhá. V našem prostředí toto pojetí zastává psycholožka Marie Vágnerová. (Průcha, 2011)

1.2.2 Specifika vývoje dětské řeči

„Dětská řeč, postupné osvojování jazyka dítětem patří nepochybně k nejzajímavějším tématům, kterými se vědy o člověku zabývají.“ (Nebeská, 1992, s. 93) Charakterizovat dětskou řeč je třeba od počátku, tedy vývojově. Problematikou vývojového osvojování jazyka se zabývá specifický vědní obor – vývojová psycholingvistika.

Specifika vývoje dětské řeči jsou v textu prezentovaná v návaznosti na intaktní vývoj celé osobnosti dítěte. Za podmíněčné činitele pro intaktní vývoj řeči považujeme: neporušený sluch a sluchové vnímání, nepostižený centrální nervový systém a zpětnovazebné mechanismy, nepoškozený zrak a zrakové vnímání, nepoškozené artikulační a fonační ústrojí a dostatečně podnětné sociální okolí dítěte, potažmo správný mluvní vzor. (Bendová, 2014)

Prenatální období

„Počátek vývoje dětské řeči nelze spojovat jen s produkováním prvních slov, nýbrž je nutno jej klást do ranějších období dětského života.“ (Průcha, 2011, s. 35) Již v prenatálním období dochází k určitým způsobům komunikace dítěte s matkou; například plod rozeznává akustické podněty (hlas matky, četba, hudba), emoce matky, doteky a hlazení těhotenského břicha, reaguje na tyto aktivity a tím se učí, získává zkušenost. Dle Průchy (2011) se tato schopnost učení a využívání zkušenosti přenáší do období po narození a hraje významnou roli pro další vývoj řeči a komunikace dítěte.

Jazykový input po narození

Počáteční jazykový input probíhá u dítěte v prvních dnech a týdnech po narození. Průcha (2011) toto období popisuje tak, že: „Dítě se setkává s prvními zvuky lidské řeči, které nikdy předtím neslyšelo přímo, s rozmanitou melodií lidských hlasů, s prvními dotyky lidských rukou doprovázenými akustickými stimuly.“ (Průcha, 2011, s. 37) Dítě na tyto stimuly reaguje preverbálním chováním, tedy různými hlasovými, mimickými, tělesnými a emočními projevy (pláč, smích, pohyby rukou, nohou, očí), avšak ještě ne užitím slov. Psycholingvisté tento proces nazývají *Primary Linguistic Data (PLD)*, tedy prvotní jazykové informace (zvuky řeči, přízvuky, rytmus, tempo, melodie, intonace, tón a výška hlasu, zpěv, pauzy mezi slovy, užívání krátkých slov zejména se samohláskami), které dítě akusticky vnímá. Na dítě jsou mířené *přímé* verbální a neverbální podněty od jeho okolí a dítě je aktivně přijímá, zpracovává a také na ně vyjadřuje své odezvy. Působí na něho však také *nepřímý jazykový input* – přítomnost lidské řeči v okolí dítěte, která na něho ale není primárně zaměřena.

Poznatky z psycholingvistických výzkumů a vývojové psychologie (Langmeier, Krejčířová, 1998) dokládají, že již po narození jsou děti schopné *učit se komunikovat*. „*Toto učení se projevuje například ve schopnosti rozpoznávat hlas matky a reagovat na něj, rozlišovat vizuálně lidský obličej na rozdíl od jiných vizuálních podnětů aj. Imitační učení hraje přitom zásadní roli.*“ (Průcha, 2011, s. 43–44) Tato komunikace nemusí být pouze na úrovni zvuků řeči pomocí vokálů, ale důležitou roli přikládáme neverbální komunikaci skrze gesta, pohyby rukou, hlavy a celého těla, mimiku a zrakový kontakt.

Stadia vývoje řeči

Standardní vývoj řeči a komunikace v populaci jako takový má své typické charakteristiky. Podstatným faktorem pro vývoj řeči je **věk** dítěte: „*Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního, sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují.*“ (Nebeská, 1992, s. 98) Dalším činitelem řečového vývoje je přímé **prostředí** dítěte. Primární úlohu zde představují matka a otec dítěte, později širší rodina a další členové společnosti (přátelé, známí, učitel, lékař apod.). Dle Skorunkové (2013) dítě musí mít **dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč** pro to, aby ji mohlo rozlišovat a napodobovat.

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. dr. h. c., přední český pedagog, ve své knize *Dětská řeč a komunikace* uvádí na s. 45 tabulku s přehledem typických *projevů receptivního a produktivního vývoje řeči dětí* v období do 1. roku života (viz Tabulka 2):

Receptivní vývoj	Produktivní vývoj
0–3 měsíce	
Rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků.	Vydává reflexivní zvuky, pláče.
Lokalizuje hlas matky.	Objevuje se broukání (kolem 8. týdne).
Reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty apod.	Směje se při spokojeném stavu, křičí při nespokojenosti, hladu apod.
4–8 měsíců	
Reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět.	Objevuje se žvatlání, tj. opakování různých hlásek a slabik.
Objevuje se dovednost segmentace: dítě rozpoznává ve větách slova, která před tím slyšelo izolovaná.	Dítě odezírá z tváře mluvčího subjektu a napodobuje pohyby rtů a jazyka.
Komunikuje pomocí gest.	Rozlišuje se repertoár mimických pohybů tváře a gest rukou.
Rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny.	Je patrná snaha dítěte navazovat i udržovat komunikační kontakt s matkou a blízkými osobami.
10–12 měsíců	
Rozumí některým výrazům dospělého (např. dej mi, nesmíš, papej, bumbej atd.).	Vyslovuje první slova.

Reaguje na vyslovení svého jména.	Komunikuje s matkou a s jinými dospělými prostřednictvím úsměvu, pláče, gestikulace a jednoduchých řečových signálů.
Je schopno rozpoznávat řeč v mateřském jazyce a v cizím jazyce.	
Reaguje v rituálních situacích (Udělej pa pa!).	

Tabulka 2: Projevy receptivního a produktivního vývoje řeči dětí v období do 1. roku života

Prvním hlasovým projevem po narození dítěte je **pláč, smích a křik**. Kolem druhého měsíce se objevuje **broukání**, tj. vrozená předřečová aktivita, hra s mluvidly: „*Broukání má na počátku reflexní charakter a objevuje se i u neslyšících dětí, u kterých však postupně vyhasíná, neboť není posilováno zpětnou vazbou.*“ (Skorunková, 2013, s. 65) Návaznost broukání na další řečový vývoj doplňuje Nebeská (1992): „*Nejprve mají tyto projevy povahu spíše pohybové činnosti artikulačních a dýchacích orgánů, teprve v dalších týdnech se spolu se žvatláním stávají prostředkem interakce s dospělými, zejména s matkou.*“ (Nebeská, 1992, s. 98)

Mezi 6. a 8. měsícem věku dítě začíná žvatlat. **Žvatlání** rozdělujeme na pudové a napodobující. Pudové žvatlání je užívání hlasu v kombinaci s broukáním, kdy náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné hláskám, slabikám či slovům (ebebe, amama...). Napodobující žvatlání je opakování jasně artikulované skupiny hlásek (ma-ma, pá-pá), kterým dítě imituje okolí na základě zrakového i sluchového vnímání. Žvatlání má svoji melodii i rytmus. V průběhu kojeneckého věku dítě se svým hlasem experimentuje, opakuje ho a poslouchá se.

„*Obvykle se dokládá, že ve věku 8–9 měsíců je dítě schopno rozpoznávat rozdílné významy vět dospělého v určitých situacích...*“ (Průcha, 2011, s. 46) Od percepčního přijetí informace od dospělých dítě přechází k **porozumění** jejich **řeči**. Děje se to samozřejmě na úrovni jednoduchých slov a krátkých sdělení týkajících se běžných denních úkonů (hygiena, krmení). „*Schopnost porozumět významu slov se objevuje dříve, než je dítě začne samo používat..., např. ne, nesmíš, dej, máma.*“ (Skorunková, 2013, s. 66) Důležitým aspektem v tomto procesu komunikace je sociální interakce, tedy působení dospělého na dítě svojí přítomností (dotyky, přizpůsobováním mluvy a chování dítěti) a reakce dítěte na dospělé svým preverbálním, nonverbálním, příp. verbálním chováním. Pozornost dítěte totiž snadněji upoutá lidský hlas než jiné zvuky. (Průcha, 2011) Kolem jednoho roku věku u dítěte sledujeme **první mluvní**

produkcí. Děti kombinují různé slabiky a používají první slova s již nějakým významem (pápá, máma): „Některé z těchto prvních výrazů mají charakter **dětského žargonu** – hantýrky, které rozumí jen rodiče.“ (Skorunková, 2013, s. 66) Dle Nebeské (1992) se po prvním roce života objevuje tzv. **m-komplex**: „shluky zvuků začínajících hláskou m nebo obsahující hlásku m byly zaznamenány u dětí osvojujících si různé jazyky v různých sociokulturních prostředích. Souvisí se slovem máma (které v mnoha jazycích začíná hláskou m) a dítě jimi dává najevo pocity pohody, spokojenosti a bezpečí.“ (Nebeská, 1992, s. 98) Načasování produkce prvních slov je velmi individuální; někdy se objeví brzy na začátku batolecího období, často je to ale později. Dle Blatného (2016) je ale již nezvyklé, pokud dítě v osmnácti měsících věku neřeká žádná slova. Průcha (2011) hodnotí první mluvní produkci jako: „První slova se mohou u dětí objevovat mezi 12.–18. měsícem, s velkými individuálními rozdíly. Jde o jednoslabičná a dvouslabičná slova, jimiž dítě již vědomě označuje některé osoby a předměty ve svém nejbližším okolí.“ (Průcha, 2011, s. 48) Kvantita těchto prvních slovních produktů se individuálně liší. Dle J. Piageta je rozhodujícím obdobím pro produkci slov u dítěte stadium symbolických funkcí jazyka (18.–24. měsíc věku).

Na začátku batolecího období dítě opakuje izolovaná slova, poté se v průběhu objevují první dvouslovná spojení. Zde je nezbytná aktivita rodičů v podobě **slovního doprovodu**, kdy dospělí rozšiřují výraz do kompletní formy (např. dítě říká „auto“ a rodič komentuje šířeji „Ano, po cestě jelo velké auto.“). Podotýkání skutečností z okolí dítěte a směřující komentáře obohacují jeho slovní zásobu. Dítě se tím také učí významům verbálního sdělení: „Batole musí zvládnout sémantickou stránku řeči – musí se naučit rozlišovat významy slov, obsah toho, co označují.“ (Skorunková, 2013, s. 72)

Helus (2018) popisuje dominantní nárůst projevů řeči batolete jako doklad rychlého vývojového tempa dětství. Tento nápadný růst slovní zásoby je nazýván jako slovníkový spurt či lexikální exploze (vocabulary spurt, naming explosion). (Blatný, 2016) Umění pojmenovat věci je novou kvalitou vztahů s okolím. **Slovní zásoba** dítěte se rozšiřuje na úrovni **pasivní** (tj. počet slov, kterým dítě rozumí) formou porozumění požadavku – přines, podej, ukaž, vyber; a na úrovni **aktivní** (tj. slova, která dítě samo používá) stylem vlastního verbálního projevu. Tato vlastní slovní vyjádření jsou vesměs krátká, jednoslabičná nebo ve formě novotvaru a dají se široce vysvětlit (např. ham označuje vše pro téma jídlo). Postupně se slova zvukově zdokonalují a kolem dvou let začne dítě produkovat dvouslovná spojení a pokládá první otázky pro zpřesnění jevu (Co je to? Kdo je to? Kde je to?). Ještě v batolecím věku dítě zvládne požádat o jídlo, pití, hračku. Zopakuje říkanky, učí se barvy, tvary, početní řadu do deseti.

„Mezi druhým a třetím rokem má dítě zvládnout slovník základních výrazů a samo tvoří jednoduché věty. Rozumí přitom mnoha výrazům dalším i relativně složitým syntaktickým konstrukcím, třebaže je samo zatím nepoužívá.“ (Nebeská, 1992, s. 98) Tento vývojový jev je nazýván jako **overgeneralization**, česky: přehnané dodržování pravidel – dítě pouze neopakuje slovní produkty dospělých, ale samo morfologicky experimentuje (skloňování, časování), ovšem nemá ještě osvojené výjimky (např. chlapec užívá u sloves ženský rod nebo dle Nebeské (1992) např. *Můžu si to vezmout? Já budu k babičce, Martina tam už pudla.*). Nejpatrnější je to v angličtině při skloňování nepravidelných sloves (goed místo went, breaked místo broke atd.). Tento úkaz je popsán v článku Avy Irani, Ph.D., která se v Pennsylvanii výzkumně věnuje tématu Language Acquisition and Syntax. Autorka identifikuje chyby, které dítě vývojově nabývá, a tím se formuje jeho budoucí slovní tvorba, zejména gramatika a morfologický a syntaktický systém, která se postupně upravuje až do konzervativní mluvy dospělých. Nejedná se o chyby v pravém slova smyslu, ale o žádoucí pozitivní změnu, kterou by měl intaktní vývoj dětské řeči projít. (Irani, 2019)

V předškolním věku od tří let dítě přijímá kvantum nových znalostí a dovedností. Tím pádem se i prudce rozvíjí řeč: „...rozšiřuje se slovní zásoba, zvyšuje se počet a rozmanitost pojmenování nových znalostí, syntaktické struktury užívaných vět se stávají stále složitější.“ (Nebeská, 1992, s. 99) Dítě si pamatuje říkanky, udrží pozornost při naslouchání krátkým příběhům, samo neorganizovaně vypráví, používá novotvary slov. Zná celé své jméno, pojmenování barev, jednoduše definuje známé pojmy. Předškolák je v tzv. druhém ptacím období, kdy klade otázky na objasňování funkcí a příčin – jak a proč. Užívá tzv. **egocentrickou řeč** – povídá si samo pro sebe nahlas své plány, postupy, činnosti. Dle Skorunkové (2013) tato řeč funguje jako prostředek myšlení: „*Egocentrická řeč se postupně mění a stává se vnitřní řečí.*“ (Skorunková, 2013, s. 83)

Dominantním faktorem vývoje komunikační kompetence u dětí je iniciace a podpora matky, otce, příp. jiných dospělých. Dítě si však utváří komunikační dovednosti i se svými vrstevníky (sourozenci, jiní příbuzní, děti z předškolního zařízení). Průcha (2011) na základě výzkumu Slamové-Cazacové (1966) vyvrací Piagetovo tvrzení o egocentrické řeči dětí (tj. řeč monologická pro sebe, bez interakce na druhého). Sama rumunská psycholingvistka se k tomu ve své knize *Dialogue in Children* (1977) kriticky vyjadřuje: „*Therefore, the study of children’s dialogue seems to us important in part because it is necessary to analyze in detail the child’s speech from this essential perspective, which is nearly absent from the literature dedicated to child speech; and on the other hand, because it is perhaps not without interest to add to the*

arguments brought against the thesis of „egocentrism“, new arguments based particularly upon the presentation, analysis, and interpretation of a rich material, concretely observing the peculiarities and the function of dialogue in children.“ (Slama-Cazacu, 1977, s. 12–13) Již kolem dvou let se dítě míhavě zapojuje do dialogických situací a tato zkušenost se postupně prohlubuje a zdokonaluje. Nejdříve dítě užívá jednoslovně jednoduché odpovědi směřující do prostoru, časem se samo zapojuje do interakce s dotazy, žádostmi, stížnostmi a informováním ve dvojici, postupně i ve skupině několika dětí. Dle výzkumu Slamové-Cazacové (1966) je 90 % těchto projevů cíleně adresováno, zaměřeno na komunikační partnery. Dialog v pravém slova smyslu se u dětí pozoruje až po druhém roce věku. Prohlubuje se v obsáhlejší a rozsáhlejší věty. Často děti imitují rozhovor dospělých, rodičů: „Dialog je nejpřirozenější a nejzákladnější forma existence řeči. Proto je pro děti prospěšné, mohou-li se zúčastňovat komunikace s jinými dětmi v předškolních zařízeních a mít tak příležitost k rozvíjení dialogu v komunikaci s jinými dětmi.“ (Průcha, 2011, s. 127)

U některých předškolních dětí přetrvávají **dyslalické odchylky v řeči**, tzv. dětská patlavost, tj. nedokonalá výslovnost mnohých slov s vývojově složitějšími hláskami. Od čtvrtého roku se dle Langmeiera, Krejčířové (1998) artikulační obratnost více zdokonaluje. Po čtvrtém roce dítě samočinně tvoří delší věty i souvětí. Fonologická, morfemická a lexikální složka řeči v tomto období prudce akceleruje. Gramatické kompetence dětí se posouvají od užití citoslovcí, substantiv, adjektiv a sloves k číslovkám, zájmenům, předložkám, příslovcím, částicím a spojkám. Syntaktické konstrukce se dítě učí s přesahem do školního období. (Skorunková, 2013)

Nebeská (1992) také podotýká, že nedílnou složkou vývoje dětské řeči je osvojení **komunikačních norem** od nejbližšího okolí. Dítě se tak od rodičů a dalších členů ze svého okolí nevědomě učí patřičná konverzační pravidla a zvyklosti (oslovení, požádání, poděkování, úcta k autoritě, nemluvit s plnými ústy, neskákat ostatním do řeči apod.). Prostřednictvím těchto pragmatických principů se dítě snaží přiblížit dospělým, socializuje se.

Ve věku pěti let a výše se komunikace jako celek zdokonaluje a zefektivňuje. Dítě komunikuje se záměrem, kombinuje slova, doprovází projev gestikulací, tvoří souvětí, aktivní i pasivní slovník je objemný. Nebeská (1992) shrnuje tento posun dítěte tak, že: „*Je schopno přizpůsobit obsah a formu svých výpovědí adresátovi. Již ve věku kolem šesti let dítě v zásadě zvládá synonymii i homonymii a dokáže porozumět slovním hříčkám a žertům. Lze říci, že v průběhu tzv. středního dětství, tj. do počátku adolescence, nabývá dítě úplně jiné jazykové i komunikační kompetence.*“ (Nebeská, 1992, s. 99)

Kolem šestého roku věku dítě k osvojeným prostředkům mluveného jazyka připojuje grafický písemný projev, který dle Nebeské (1992) vyžaduje záměrnou a řízenou intelektuální aktivitu dítěte, tj. výuka čtení a psaní v přípravných či prvních třídách základní školy. Avšak děti jsou dle Blatného (2016) již během předškolního období stále více konfrontovány s úlohami na rozvoj schopností, které předznamenávají osvojování školních dovedností, především čtení. Vývojem si budují fonologické povědomí, tj. schopnost vnímat hláskovou strukturu slov. Děti postupně přichází na způsob analýzy slov, tedy na rozklad slova na slabiky (pomocí rytmických cvičení, vytleskání), později na hlásky (dovedou určit první hlásku/písmeno ve slově, druhé, poslední). Tuto dovednost zvládá většina dětí ještě před nástupem do školy (někdo zvládá i počátky psaní), někteří se to naučí až ve škole.

Dle Kutálkové (2005) se základní vývoj řeči uzavírá kolem sedmého roku věku dítěte. Mezi šestým a sedmým rokem by dítě již mělo zvládat výslovnost všech hlásek mateřského jazyka. Charakteristika dětské řeči je doplněna o Tabulku 3, která je uvedena v publikaci Klinická logopedie (Škodová, Jedlička, 2003) na s. 334 a prezentuje výčet jednotlivých hlásek českého jazyka, které by mělo dítě v daném věku artikulačně zvládnout proslovit.

Věk dítěte	Vývoj artikulace
Od 1 roku do 2,5 let	B, P, M, A, O, U, I, E J, D, T, N, L – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky R
Od 2,5 do 3,5 let	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
Od 3,5 do 4,5 let	BĚ, PĚ, MĚ, VĚ, Ď, Ť, Ň
Od 4,5 do 5,5 let	Č, Š, Ž
Od 5,5 do 6,5 let	C, S, Z, R
Od 6,5 do 7 let	Ř a diferenciaci Č, Š, Ž a C, S, Z

Tabulka 3: Vývoj výslovnosti českých hlásek dle věku

Komparací hodnocení kvantity slovní zásoby dítěte z publikací Průchy (2011), Langmeiera, Krejčířové (1998), Skorunkové (2013), Blatného (2016), Klenkové (2006) dostáváme následující hodnoty: okolo jednoho roku věku **5–7 slov**, v osmnácti měsících věku **50 slov** nebo méně, ve dvou letech věku **200–300 slov**, ve třech letech věku **kolem 1000 slov**, ve čtyřech letech věku **kolem 2000 slov**, před nástupem do školy kolem šesti let věku **2500–3000 slov**. Je zajímavé podotknout genderové difference ve vývoji slovní zásoby mezi dívkami a chlapci dle Průchy (2011): „Všeobecně je známo, že řečový vývoj dívek a chlapců postupuje rozdílně, tj.

obvykle rychleji u dívek než u chlapců. Určité rozdíly se projevují dokonce ještě ve věku 10 a 15 let. Dokládají to data z mezinárodních měření čtenářské gramotnosti, která se ovšem netýká pouze schopnosti číst různé texty a porozumět jim, nýbrž pokrývá i některé složky jazykové kompetence, jako je vyhledávání informací z textu, jejich interpretace a vyvozování závěrů a další.“ (Průcha, 2011, s. 78)

Každé dítě prožívá svůj specifický individuální rozvoj řeči s individuálními odlišnostmi, i když věkově si děti mohou být blízké. Dle Vágnerové (2012) některé děti začínají mluvit až ve třech letech, ale to současně nemusí znamenat negativa pro další vývoj dítěte. Langmeier, Krejčířová (1998) poukazují na nerovnoměrnost v kvantitě řečové produkce dětí, jelikož v prvních letech života slovní zásoba velmi pomalu stoupá a od určité doby je její nárůst extrémně rychlý. I v tomto tempu se každé dítě individuálně liší. Průcha (2011) se k rozdílnosti v řečovém vývoji vyjadřuje: *„Individuální rozdíly mezi dětmi jsou v tomto ohledu opravdu značné, v závislosti na kognitivní vyspělosti každého dítěte, ale také na charakteru jazykového inputu, který je dítěti exponován, a na sociokulturních faktorech rodinného prostředí či jiného prostředí, v němž dítě vyrůstá.“* (Průcha, 2011, s. 48) Početně se ovšem opíráme o výzkumy, které byly prováděny v minulém století (Příhoda, Hamerský, Bartušková, Monatová). Lze předpokládat, že slovní zásoba dnešních dětí je alespoň minimálně kvantitativně i kvalitativně odlišná, ovšem chybí k tomu příslušná aktuální výzkumná zjištění.

2 Mateřská škola

Mateřská škola je předškolní zařízení, které systémově spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Je součástí školské vzdělávací soustavy České republiky. Je zpravidla určena dětem v předškolním období, tj. od tří do šesti, případně sedmi let. (S účinností od 1. 9. 2020 nastane legislativní změna, která organizačně pozmění poskytování předškolního vzdělávání pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.) Od pátého roku věku dítěte je docházka do mateřské školy povinná. Z historického hlediska se dříve mateřské školy nazývaly „opatrovny“. Vznikaly v 19. století, kdy začaly být matky dětí zařazovány do pracovního procesu – tehdy byla vznesena potřeba umístit děti do určeného zařízení po dobu, kdy se o ně rodiče nemohou z pracovních důvodů starat. Legislativně se mateřská škola řídí *Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdější předpisů*. Školský zákon upravuje předškolní vzdělávání, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva

a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. (Školský zákon, 2019) Dále mateřská škola podléhá kurikulární politice vycházející z *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha), který byl přijat vládou ČR v roce 1999. Z těchto dvou klíčových státních dokumentů vychází další dva kurikulární dokumenty – jeden na státní úrovni, druhý na školní úrovni. Předškolní vzdělávání se v mateřské škole uskutečňuje na základě státem stanoveného **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**, aktualizovaného v roce 2018, ze kterého vychází **Školní vzdělávací program (ŠVP)** konkrétní mateřské školy, kterou vydává ředitel předškolního zařízení. Škola poté na základě vlastního ŠVP tvoří *Třídní vzdělávací program (TVP)*, ve kterém stanovuje plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích aktivit v konkrétní třídě MŠ dle specifické věkové skladby dětí.

Funkčním úkolem mateřské školy je **doplňovat a podporovat rodinnou výchovu dítěte** a v úzké vazbě na ni zajišťovat další předškolní vzdělávání. Předškolní edukace realizovaná v mateřských školách ovlivňuje kognitivní, emocionální a tělesný rozvoj dětí. Bližší specifika jsou popsána v následujících podkapitolách.

Dle dat Českého statistického úřadu provozovalo svoji činnost ve školním roce 2018/2019 v České republice 5 287 mateřských škol v 16 064 třídách. Za tento rok se eviduje počet 363 776 dětí, genderově je poměr chlapců vůči dívkám ve třídě vyšší (189 004 : 174 772). Pedagogů v MŠ bylo zaměstnaných přes třicet tisíc (výrazný nepoměr učitelek (více) než učitelů, i když mužského pohlaví v předškolním vzdělávání každým rokem přibývá). Průměrný počet dětí na jednu třídu je 22,6. (ČSÚ, 2018/2019)

2.1 RVP PV a komunikace

Důležitým rámcem diplomové práce je sledovat kurikulární a tedy státní uchopení pojmu komunikace v předškolním vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* je veřejný kurikulární dokument. Termín „předškolní vzdělávání“ RVP PV vykládá jako výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole: „*Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.*“ (RVP PV, 2018, s. 4)

Rámcové vzdělávací programy jsou v úplném znění RVP PV (2018) popsány tak, že:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

RVP PV vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Ty se vztahují na pedagogické činnosti probíhající v zařízeních spadajících do školské vzdělávací soustavy České republiky. Navazuje na ně RVP pro základní vzdělávání. RVP PV uplatňuje metody a formy práce, které vedou k prožitkovému a kooperativnímu učení hrou. Voleny by měly být činnosti založené na přímých zážitcích dítěte, podporující jeho zvědavost, zájem o učení, zkušenosti a rozvíjení dovedností. Celkovým záměrem je rozvoj každého dítěte po stránce fyzické, psychické, sociální.

RVP PV principiálně respektuje přirozená vývojová specifika dětí v předškolním období, vyzývá k individuálnímu přístupu k jednotlivým dětem a zaměřuje se na oblasti klíčových kompetencí dosažitelných předškolním vzděláváním. Cíle předškolního vzdělávání jsou stanoveny na základě pěti dílčích oblastí – *biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální*. Vyjmenované oblasti tvoří obsah vzdělávacích oblastí, které jsou v RVP nazvány jako: *Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*.

Klíčové kompetence představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, kterých se dosahuje v předškolním vzdělávání. Obsahují pět souborů předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, kterých by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout. Jedná se o klíčové kompetence (K.): *K. k učení, K. k řešení problémů, K. komunikativní, K. sociální a personální, K. činnostní a občanské*. Zaměříme-li se na tu oblast, která nás z hlediska řeči a komunikace dětí zajímá nejvíce, stačilo by charakterizovat **kompetenci komunikativní**. Je ale nutné mít na paměti vzájemnou provázanost stanovených oblastí, které se všechny odráží v komunikačním kontaktu dětí v mateřské škole. Tabulka 4 udává úroveň jednotlivých klíčových kompetencí dle RVP PV (2018).

Klíčová kompetence (K.)	Úroveň klíčové kompetence u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání
K. k učení	<ul style="list-style-type: none"> – soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů; – uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení; – má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije; – klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; – se učí nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům; – odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých; – se učí s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění;
K. k řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> – si všímá dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem; – řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého; – řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost; – užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích; – zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti; – rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit; – chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit; – se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu;
K. komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; – se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.); – se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci; – komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou; – ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní; – průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;

	<ul style="list-style-type: none"> – dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.); – ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku;
K. sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> – samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; – si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky; – projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost; – se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy; – napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí; – se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim; – se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout; – je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem; – chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování;
K. činnostní a občanské	<ul style="list-style-type: none"> – se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; – dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky; – odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem; – chápe, že se může o to, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá; – má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých; – se zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění; – chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky; – má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat; – spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat; – si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu; – ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit; – dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské).

Tabulka 4: Klíčové kompetence a jejich vymezení

Ve Vzdělávacím obsahu RVP PV (2018) se prezentuje pět vzdělávacích oblastí. Pro účely diplomové práce je vybrána k popisu část vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika**, která se zabývá **jazykem a řečí předškolních dětí**. Je rozdělena na *dílčí vzdělávací cíle* (co učitel MŠ u dítěte podporuje), *vzdělávací nabídku* (co učitel dítěti v MŠ nabízí), *očekávané výstupy* (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a *rizika* (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga MŠ), která jsou uvedena v Tabulce 5.

Jazyk a řeč	
Dílčí vzdělávací cíle	<ul style="list-style-type: none"> – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); – rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; – osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické);
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none"> – artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti; – společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.); – komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv; – samostatný slovní projev na určité téma; – poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů; – vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo; – přednes, recitace, dramatizace, zpěv; – grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen; – prohlížení a „čtení“ knížek; – hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest; – činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika);
Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> – správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; – pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno; – vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách; – vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se); – domluvit se slovy i gesty, improvizovat; – porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách); – formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat; – učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí); – učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.);

	<ul style="list-style-type: none"> – sledovat a vyprávět příběh, pohádku; – popsat situaci (skutečnou, podle obrázku); – chápat slovní vtip a humor; – sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech; – vytvořit jednoduchý rým; – poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma; – rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci; – sledovat očima zleva doprava; – poznat některá písmena a číslice, popř. slova; – poznat napsané své jméno; – projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon;
Rizika	<ul style="list-style-type: none"> – prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými; – málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim; – špatný jazykový vzor; – vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte); – časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.); – nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní; – omezený přístup ke knížkám.

Tabulka 5: Dítě a jeho psychika – podoblast Jazyk a řeč

Kombinaci klíčových kompetencí a podoblasti Jazyk a řeč, které vycházejí z RVP PV (2018), bych subjektivně považovala za rámec logopedické prevence, kterého by se měl pedagog v mateřské škole držet a navazovat na něho záměrným plánováním pro podporu řečového vývoje každého dítěte.

2.2 Profesionální role učitelky v MŠ

Pedagogové, kteří úspěšně absolvovali sekundární či terciární vzdělávání, bezprostředně poté vcházejí ze studentské do profesionální role. Nástup do zaměstnání jim dává základ profesionální kariéry. Dle Škobrtala a Badoška (2013) je důležité vymezit profesionální roli učitelky MŠ ve vztahu k cílové skupině předškolní edukace. Zaměstnání v mateřské škole je zdrojem nových podnětů a zkušeností, je v něm naplňována potřeba sociálního kontaktu, zaměstnanec dosahuje vlastní seberealizace.

Učitelka MŠ vystupuje profesně v roli zaměstnance, v roli podřízené (vůči ředitelce), v roli kolegyně (v rámci pedagogického sboru), v roli pedagogického (potažmo výchovného) vzoru pro děti: „*Učitelka v mateřské škole vystupuje v mnoha sociálních rolích. V těchto rolích se naplňují jak očekávání dětí, tak pedagogického sboru, vedení školky a potažmo i rodičů dětí. Každá z těchto rolí klade na učitelku jiné požadavky a jiná očekávání.*“ (Škobrtal, Badošek, 2013, s. 11)

Prvořadou je v mateřské škole role *vychovatelky a podporovatelky* dětí, kdy učitelka MŠ děti vychovává (jako doplnění k rodičovské výchově), podporuje a motivuje je v různých okruzích k poznání světa, aby rozvíjely své schopnosti, dovednosti. Aby k těmto přenosům docházelo, musí být jasně strukturovaný a organizovaný plán činností a aktivit s dětmi – učitelka je v roli *metodičky*. Zároveň pomáhá dětem projít předškolním vzděláváním od jeho zahájení po přípravu do základní školy, můžeme ji tedy nazvat i *průvodkyní*. Pracuje kolektivně s celou třídou dětí, ve které by měla být navozena vztahová harmonie. Můžeme v tom najít roli *podporovatelky integrace dítěte do skupiny*. Učitelka by měla znát individuálně každé dítě, se kterým pracuje – spatřujeme v ní i *pozorovatelku*. V závislosti na volbě aktivit bychom mohli pokračovat výčtem rolí jako *zpěvačka, herečka, klavíristka, umělkyně, výtvarnice, tanečnice...* Také děti učí stravovacím návykům, hygieně a dalším sebeobslužným úkonům. Vzdělává je v komunikačních a vztahových normách. Důležité je si ale uvědomit, že se stále jedná o jednu a tutéž osobu – **paní učitelku v mateřské škole**.

2.3 Komunikace v mateřské škole

Při komunikaci jde o dorozumívání a sdělování určitých významů v sociálním chování. **Jazykový a komunikační rozvoj dětí** je mimo další požadované kompetence významnou složkou a nezbytnou potřebou edukace v mateřské škole. Mateřská škola dává dětem prostor ke komunikačnímu kontaktu v průměru tři roky (v době předškolního vývojového období, tj. 3.–6. rok věku). Délka pobytu v mateřské škole se mění v závislosti na věku dítěte při zápisu do MŠ, zda dítě tráví čas v MŠ celodenně či jen dopoledne a také na možném prodloužení docházky do MŠ z důvodu odkladu vstupu do základní školy (odklad povinné školní docházky). V průměru však české předškolní dítě tráví každý pracovní den s jednou až dvěma učitelkami a se zhruba dvaceti dětmi podobného věku. To skýtá několik příležitostí ke komunikačnímu kontaktu. (Průcha, 2011)

Rozvíjení jazykové a komunikační dovednosti dětí je v České republice zabezpečováno dílčím vzdělávacím cílem a očekávaným výstupem týkajícím se jazyka a řeči z ústředního Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) – **komunikační kompetenci**. Ovšem v praxi mateřské školy dochází k tzv. diferenci mezi projektovaným kurikulem na jedné straně a realizovaným či dosahovaným kurikulem na druhé straně. (Průcha, 2011) Vystává zde otázka o úrovni fakticky realizované komunikační kompetence v praxi předškolního vzdělávání, tzv. edukační reality. Právě tuto oblast si klade praktická část diplomové práce za cíl podpořit pomocí Manuálu logopedické prevence pro pedagogy v mateřských školách.

2.3.1 Komunikační kompetence předškolních dětí

Komunikační kompetence dětí v mateřské škole byly předmětem několika výzkumných šetření popisovaných Průchou (2011) a také studentských závěrečných prací v předešlých letech (Velasová, 2012, Flajšmanová, 2013, Procházková, 2017). Při komparaci výsledků těchto prací získáváme obecné determinanty, které ovlivňují hodnocení aktuálního stavu komunikační kompetence dětí v předškolní edukaci:

- *individualita* každého dítěte MŠ v celkovém rozsahu komunikace
 - v důsledku individuálních psychických a kognitivních vlastností,
 - v důsledku sociálních podmínek k rozvoji komunikace v rodinném prostředí dítěte (*až komunikační absence*),
- mateřská škola *navazuje* na jazykové a komunikační znalosti a dovednosti *získané v rodině*,
- *naplněnost tříd*, která je omezující podmínkou pro práci pedagogů,
- *připravenost pedagogů pro komunikaci s dětmi* v mateřských školách (formou doplňujícího studia, ale i osobní přípravy).

KOMUNIKACE DOSPĚLÝCH S DĚTMI

Podstatou **komunikační kompetence** je osvojení komunikačních dovedností a jejich uplatnění v reálné komunikaci. Tyto dovednosti každé dítě získává vývojově od nejranějšího věku, jak bylo popsáno v předešlém textu. Zdrojem dovedností jsou dle Průchy (2011) subjekty komunikace (členové), kontext situace a sociální faktory. Intenzitu působení těchto subjektů popisuje: „*Můžeme pouze předpokládat, že vliv spontánního osvojování je v raném věku dětí*“

(asi do 3 let) dominantní, v pozdějším věku je spontánní osvojování doplňováno řízeným učením, jehož působení se projevuje již během předškolního vzdělávání a zvětšuje se především v průběhu základního vzdělávání dětí.“ (Průcha, 2011, s. 113)

Klíčovým činitelem pro vývoj komunikace dítěte jsou **interakční aktivity** (*interactional competence*). Vzájemné působení dítě – matka (otec, prarodiče, další blízcí členové) probíhá od preverbálního období a rozvíjí se celý život. Prvotní interakce probíhá formou vokálních signálů a záměrných gest. Tím se vytváří pragmatická funkce dětské řeči; prostřednictvím dialogu si dítě nejen osvojuje jazyk, ale i pragmatické prostředky interpersonální komunikace. Uplatňuje se zde Vygotského koncepce zóny nejbližšího vývoje, která je ovšem determinována dalšími faktory: prostředím komunikační situace, charakteristikou dospělých (věk, pohlaví, známý x cizí), zájmem dítěte o interakci, osobnostními rysy dítěte, výchovným stylem (rodiny, učitelka). (Průcha, 2011) Je důležité dále specifikovat komunikaci probíhající v mateřské škole.

KOMUNIKACE PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL S DĚTMI

Zdrojem komunikačních kompetencí je sociální interakce. V první kapitole o dětství a vývoji dětské řeči bylo pojednáno zejména o interakci dítěte s nejbližšími rodinnými subjekty, okrajově bylo zmíněno sociální působení s ostatními vrstevníky, zejména co se týče hry. Je třeba ale věnovat dostatek pozornosti také **interakci mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole**, protože tak se dítěti předávají cenné prostředky pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností.

Jednou ze stěžejních činností pedagoga v MŠ je pedagogická komunikace – ve vztahu k dětem ve třídě, k rodičům dětí i mezi zaměstnanci školy: *„Zdokonalování v komunikačním projevu by mělo být součástí profesionalizace učitelky MŠ stejně tak, jako získávání vědomostí, dovedností a schopností, které jsou nezbytné pro výkon jejího budoucího povolání.*“ (Škobrtal, Badošek, 2013, s. 90) Učitelka musí záměrně a systematicky rozvíjet své komunikační schopnosti pro to, aby byla dobrým komunikátorem. Dle Gavory (2005) působí jako **komunikační model pro děti** – *„V předškolním věku je pro většinu dětí nejvýznamnějším jazykovým inputem řeč učitelky v mateřských školách.*“ (Průcha, 2011, s. 141)

Jako i v jiných situacích mezilidského kontaktu ovlivní první dojem z osoby prvotní nahlížení na ni: *„První dojem, kterým učitelka zapůsobí, ovlivní na dlouhou dobu ochotu a schopnost dětí i rodičů s ní spolupracovat.*“ (Škobrtal, Badošek, 2013, s. 104) Proto by měla učitelka dbát jak

na svůj zevnějšek, tak na svůj verbální a nonverbální projev.

Souhrnně dle komparace Škobrtala, Badoška (2013) a Hogga, Vaughana (2011) by měla učitelka v komunikaci s dítětem respektovat tyto obecné požadavky:

- navázat kontakt s dítětem,
- přijímat děti s porozuměním, bez podmínek, výhrad a předsudků,
- přijímat děti s plnou důvěrou a úctou k jeho individualitě,
- komunikovat vyváženě se všemi dětmi,
- mluvení učitelky a naslouchání k dítěti by mělo být v rovnováze,
- být věcně konkrétní,
- být přirozeně dominantním prvkem v komunikaci,
- nastavit vysokou míru organizace aktivit, zejména formou her,
- přizpůsobit slovník – nabízet bohatost slovní zásoby českého jazyka, distancovat se od cizího pojmosloví,
- dodržovat pragmatické komunikační normy,
- užívat prvky nonverbální komunikace (mimika, gestika, oční kontakt, pohled, úsměv, dotyk, pohyby, postura, vzdálenost),
- vhodně zapojovat emoce do komunikace – dbát na emocionální účinek slov,
- podporovat motivaci ke komunikaci,
- využívat humor, fantazii, magičnost,
- zpřesňovat výroky dětí (obsahově i výslovnostně),
- uzpůsobit tempo řeči,
- hospodárně a vědomě řídit dýchání pro usnadnění mluvy (tzv. dechová ekonomie),
- přiměřeně užívat akustické vlastnosti hlasu – ovládat hlasitost, vytrvalost, intenzitu, délku, sílu, výšku, barvu hlasu.

Všechny zmíněné body spadají do oblasti logopedické prevence, kterou lze zahrnout do komunikačních kompetencí stanovených v RVP PV (2018).

Z výzkumného hlediska Průcha (2011) kritizuje současný stav nedostačujících poznatků z českého prostředí, které by obohatily jazykové a komunikační profily učitelek ve směru

k dětem. Obrací se proto na výzkumy realizované na Slovensku profesorkou D. Slančovou. Charakteristiky komunikace učitelek s dětmi uvádí Slančová (1999) na základě zkoumání pragmatické, syntaktické a lexikální složky řeči učitelek. Na nich se podílí determinující vlastnosti hodnotící situaci, hovornost, dialogičnost, kooperaci účastníků komunikace, zjednodušování projevu, objasňování, didaktiku a dětský aspekt. Vyjmenované prvky zhodnocuje komplexně ve vší provázanosti, jelikož tak je komunikace učitelky multifunkčně předávána. Výsledky závěrů jejího šetření jsou popisovány na základě:

- pragmatické charakteristiky řeči učitelek – učitelky realizují zejména *kooperační činnosti*, které dávají prostor ke společným činnostem učitelky a dětí. V tom se zapojuje *dialog* a aktivizační ráz pro děti i učitelku, tj. společně cvičí, zpívají, modelují apod. Přitom jsou dodržovány *pragmatické principy řeči*, tedy komunikační normy (oslovení „paní učitelko“, pozdravení, vykání, poděkování, požádání, neskákání do řeči, nemluvení s plnými ústy aj.);
- frekvence komunikačních frází – učitelky používají *reaktivní komunikační funkce*, tj. výzvy, povzbuzování, příkazy, instrukce, které vyplývají z *didaktických záměrů*;
- specifických vztahů učitelek k jednotlivým dětem – *emocionálně zabarvená řeč* učitelek s *kladným rázem*, kde převažují *pochvaly* nad výtkami. Učitelky také *oslovují děti individuálně*, i když s nimi pracují ve velkém kolektivu;
- simplifikačního a klarifikačního záměru – tedy *zjednodušování a objasňování* pokynů, výzev, instrukcí, které jsou na děti aktivně mířeny, aby je lépe přijaly, zpracovaly a dále s nimi dokázaly pracovat;
- lexikální charakteristiky řeči učitelek – zpravidla užívají *všechny slovní druhy*, řeč je ale *celkově emocionálně pozitivně laděná*. Hojně využívají zdrobněliny a zvukomalebná slova, kladně hodnotící přídavná jména, minimálně se objevuje slovo „muset“ a absentují pejorativní výrazy. Nejvíce jsou produkována *plnovýznamová akční slovesa*, vyhýbají se slovům cizího původu.

Logopedická péče v rámci předškolních zařízení

V kapitole Komunikační kompetence předškolních dětí je věnována pozornost komunikačnímu vztahu mezi dítětem, rodičem a pedagogem mateřské školy. Dospělé subjekty by měly věnovat svoji aktivní snahu a úsilí logopedické prevenci v respektu k vývojovým obdobím dětského věku ve spojitosti s komunikačními kompetencemi dětí. Učitelky se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který stanovuje vzdělávací obsah

pro plánování a realizaci předškolní edukace, jehož součástí jsou požadavky na komunikaci, jazyk a řeč dětí. Logopedická péče v rámci předškolních zařízení jako taková je dle Neubauera (2018) zajišťována především prací učitelek MŠ s kvalifikací logopedického asistenta a spoluprací s dalšími logopedickými pracovníky. Některé školy zřizují specializované třídy pro děti s narušenou komunikační schopností. Blíže bude logopedická intervence specifikována v následující kapitole.

3 Logopedická prevence

Kapitola představí terminologické významy pojmů prevence a logopedická prevence, přičemž největší pozornost je věnována stěžejnímu tématu – roli pedagoga MŠ při primární nespecifikované logopedické prevenci v mateřské škole.

3.1 Prevence

Prevenci obecně můžeme chápat velmi široce. Dle Neubauera (2018) pojem: „...vykazuje rozmanité významové rozpětí v závislosti na profesi, zaměření, preferencích mnoha autorů, kteří pojem užívají.“ (Neubauer, 2018, s. 94) Prevence se skládá ze tří úrovní: **primární, sekundární a terciární.**

Prevence se nejčastěji vztahuje k oblasti kriminality. Dle webových stránek Ministerstva vnitra ČR (MVČR, 2019) odpovědnost za oblast primární a sociální prevence spadá do působnosti rodiny, obce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Sekundární a terciární prevence je s ohledem na odbornou náročnost jednotlivých aktivit záležitostí resortu Ministerstva práce a sociálních věcí a v některých souvislostech i Ministerstva spravedlnosti a Ministerstva zdravotnictví. Ve specifické části populace působí i Ministerstvo obrany.

Pro logopedickou, tedy speciálně-pedagogickou oblast bude podstatnější vymezit prevenci týkající se pedagogiky. Průcha, Mareš, Walterová (2003) vymezují prevenci jako **soubor opatření, který se zaměřuje na předcházení nežádoucím jevům** – to znamená zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům.

Primární prevence je zaměřená na celou sledovanou populaci, zahrnuje především výchovné, vzdělávací, volnočasové, osvětové a poradenské aktivity. Můžeme ji dále dělit na *nespecifikovanou*, která podporuje žádoucí formy chování obecně, a *specifikovanou*, která se zaměřuje proti konkrétnímu riziku.

Sekundární prevence je zacílena na rizikové jednotlivce a skupiny, u nichž je zvýšená pravděpodobnost výskytu nežádoucích jevů.

Terciární prevence je zaměřena na snížení následků nebo pokračování nežádoucích jevů, které se již projeví. Cílem je udržet dosažené výsledky předchozích intervencí.

V mateřské škole je prevence součástí výchovně-vzdělávacího procesu, kde se zaměřuje na různé tematické okruhy (např. silniční bezpečnost, nemoci, pohyb). Lipnická (2013) charakterizuje prevenci v mateřské škole jako: „...soubor opatření a činností učitelů i odborných zaměstnanců, zaměřený na včasné předcházení (minimalizaci) vzniku nežádoucích jevů u jednotlivého dítěte nebo skupin dětí, např. nemocí, poruch, problémů, deficitů a úrazů. Jde o vyhledávání, posuzování a řešení rizikových činitelů, jež mohou nepříznivě ovlivňovat kvalitu života nebo vzdělávání dítěte.“ (Lipnická, 2013, s. 10)

3.2 Logopedická prevence

Logopedická péče je mezioborový podmíněný proces, který se realizuje v zájmu dosažení co nejlepších výsledků v logopedické nápravě. Dělíme ji na *logopedickou diagnostiku*, *logopedickou terapii* a *logopedickou prevenci*.

Logopedickou prevenci charakterizujeme jako aktivní předcházení vzniku poruch řečové komunikace / narušené komunikační schopnosti. Klenková (2006) tuto definici doplňuje o souhrn pokynů pro optimální stimulaci vývoje řeči. Bendová (2014) rozšiřuje cíl logopedické prevence na zmírňování důsledků již vzniklých vad řeči a jazyka.

Neubauer (2018) rozděluje čtyři úrovně realizace logopedické prevence:

- *Nespecifickou primární logopedickou prevenci* realizujeme hlavně podporou rané stimulace dítěte, která vytváří předpoklady dobrého rozvoje řečové komunikace dětí. Je zaměřena na prevenci projevů opožděného vývoje řeči, odchylek vývoje artikulace a rozvoje specifických poruch učení (například formou zajištění správného mluvního vzoru).
- *Specifická primární logopedická prevence* je zacílena na konkrétní jevy s vysokou přítomností v populaci, tj. odchylky vývoje artikulačních schopností a vznik specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

Bendová (2014) doplňuje charakteristiku primární logopedické prevence o realizaci screeningu dětí s vadami řeči logopedem, tj. včasný záchyt odchýlného vývoje dětské řeči. V předškolních zařízeních se provádí také cílená depistáž (vyhledávání dětí s narušenou

komunikační schopností formou orientačního logopedického vyšetření), která pokud zjistí odchýlení vývoje řeči od normy, doporučuje započítí soustavné logopedické intervence u klinického logopeda či logopeda ve speciálně pedagogickém centru pro vady řeči.

- *Sekundární logopedická prevence* je zaměřena na odhalení přítomné poruchy řečové komunikace (diagnostika) či na rozvoj plánu intervence (terapie). Mělo by dojít k iniciaci specializovaných vyšetření, které diferenciálně stanoví příčinný nálezn, se kterým se dále pracuje ve formě odstranění, příznivého ovlivnění či potlačení projevů. Předmětem zájmu sekundární prevence jsou například děti sluchově postižených rodičů, hlasoví profesionálové, děti ohrožené nepříznivým sociálním vývojem aj.
- *Terciární prevence* se snaží o minimalizaci následků zjištěné poruchy řečové komunikace v sociální a edukativně-profesní oblasti. Cílem je minimalizace dalšího negativního vývoje řeči a jazyka.

Organizace logopedické péče v České republice je zajišťována v rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR), Ministerstva zdravotnictví (MZ ČR) a Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV ČR). Každý z těchto rezortů nabízí trochu jiné profesní uplatnění. Tabulka 6 shrnuje profese osob, které absolvovaly patřičnou logopedickou kvalifikaci.

Rezort ČR	Profese logopedických pracovníků
MŠMT ČR	logopedický preventista logopedický asistent speciální pedagog – logoped, surdoped
MZ ČR	logoped ve zdravotnictví klinický logoped
MPSV ČR	klinický logoped speciální pedagog – logoped, surdoped

Tabulka 6: Profesní uplatnění logopeda v rezortech ČR

Pro diplomovou práci je klíčové vymezit organizaci logopedické péče v rámci MŠMT ČR. Na zajištění logopedické péče ve školství se podílejí odborníci profesně specifikovaní jako logopedický preventista, logopedický asistent a speciální pedagog. Fukanová (2003) charakterizuje tyto pozice v publikaci *Klinická logopedie*:

- *Logopedický preventista* je středoškolsky vzdělaný pedagog (většinou učitelka MŠ), který absolvoval kurz logopedické prevence. Zabývá se rozvojem komunikačních dovedností

u intaktní populace předškolního věku v rámci svého pracovního úvazku a s ním související pracovní náplní.

- *Logopedický asistent* je absolvent vysokoškolského bakalářského studia speciální pedagogiky se zaměřením na poruchy verbální komunikace. Pracuje pod supervizí speciálního pedagoga.
- *Speciální pedagog* je pedagog se zaměřením na poruchy řeči a učení se státní závěrečnou zkouškou z logopedie. Jeho uplatnění je především ve školách (MŠ, ZŠ) a školských poradenských zařízeních (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna).

Neubauer (2018) vychází při aplikaci logopedické prevence z etiologického hlediska a z hlediska vnímání efektivity preventivního působení. Jeho zaměření spadá do logopedické prevence aplikované klinickým logopedem. Diplomová práce je ale zaměřená na školské prostředí předškolní edukace, proto je vycházeno především z publikací Průchy (2011), Bendové (2014), Lipnické (2013), Klenkové (2006) a dalších.

3.2.1 Logopedická prevence v mateřské škole

Ústředním tématem diplomové práce je logopedická prevence v mateřské škole. Z výše uvedeného textu vyplývá, že pedagog MŠ může vykonávat logopedickou péči na úrovni absolvovaného kvalifikačního kurzu **logopedický preventista**. Speciální pedagog – **logoped a logopedický asistent** primárně poskytují mateřské škole odborné logopedické poradenství a provádí logopedickou depistáž. Přínosem jejich působení je přístup k dítěti v prostředí, na něž je zvyklé a je mu emočně blízké. *„Výhodou je také úzká spolupráce logopeda s učitelem přímo v podmínkách mateřské školy, kde mohou společně diskutovat a uplatňovat potřebné postupy a způsoby rozvíjení komunikačních schopností dítěte. Kromě toho může logoped učitelům a rodičům aktuálně zprostředkovat a vysvětlit zprávy a doporučení odborníků, kteří se spolupodílejí na diagnostikování a terapii dítěte s narušenou komunikační schopností v klinických nebo poradenských zařízeních.“* (Lipnická, 2013, s. 10)

Logopedická prevence je provázaným procesem, který v sobě nese lékařskou péči, výchovné přístupy v rodině a v mateřské škole a podporu logopeda. Logoped svými plánovanými a cílenými intervencemi působí na překonávání a odstraňování komunikačních deficitů: *„Postupně rozvíjí schopnosti dítěte od mluvení ke komunikaci, od individuálního k sociálnímu porozumění v souladu s jeho myšlením, chováním a jednáním.“* (Lipnická, 2013, s. 11)

Do logopedické prevence zahrnujeme konkrétní oblasti, které za užití různých metod a postupů stimulují a podporují vývoj řečové a jazykové komunikace předškolních dětí. Jsou to sluchové vnímání a fonemická diferenciacce, zrakové vnímání, dechová a fonační cvičení, hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika, rozvoj motoriky mluvních orgánů, rozvoj řeči a jazyka.

3.2.2 Preventivní působení pedagoga MŠ

Z výše uvedeného textu vyplývá, že pedagogové mateřské školy, absolventi kurzu logopedické prevence v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují logopedickou prevenci na úrovni *primární a nespecifické*.

Je důležité, aby pedagog jasně znal hranice své preventivně logopedické působnosti a veškerou další přesahující logopedickou péči přenechal patřičnému odborníkovi: „*Učitel po zaškolení logopedem může do výchovně-vzdělávacího procesu integrovat speciální přístupy, které jsou ve shodě s cíli, principy, obsahem, metodami a formami edukace v mateřské škole, tj. jsou součástí kompetencí důležitých pro kvalifikovanou pedagogickou práci.*“ (Lipnická, 2013, s. 12)

Náplň pedagogické činnosti pedagoga mateřské školy je kurikulárně stanovena Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání od státu a Školním vzdělávacím programem konkrétní školy. V rámci obsahu vzdělávání by měl pedagog efektivně plánovat, uskutečňovat a hodnotit edukační činnosti, které se zaměřují na optimální rozvoj komunikačních kompetencí, díky čemuž přispívá ke zkvalitňování řečového a jazykového vývoje dítěte. Výsledným cílem je podpora účelné a funkční komunikace dítěte: „...*aby bylo schopné osvojovat si jazykové prostředky, uplatňovat je a aktivně zvládat rozmanité komunikační situace v běžném životě i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.*“ (Lipnická, 2013, s. 12)

Oblast logopedické prevence, kterou praktikují pedagogové MŠ, by měla principiálně **respektovat zásady logopedické péče**, které definuje Bendová (2014): *komplexní a individuální přístup ke každému dítěti ve třídě, včasný zákrok* (brzké zachycení potíží v řeči), *týmová péče* (mezioborová spolupráce za účelem co nejlepšího poskytování péče dítěti), *imitace normálního řečového vývoje* (respektování projevů jednotlivých vývojových stadií dětství), *preferování obsahové stránky řeči* (klást důraz na obsah sdělení dítěte a ne na výslovnostní a zvukovou formu), *sociální aspekt* (přirozené komunikační prostředí MŠ), *přístup hrou*,

polysenzorický přístup (využití všech lidských smyslů), užívání mechanických pomůcek (podporujících stimulaci řečového vývoje). Bendová (2014) dále doplňuje zásady, které by bylo vhodné pedagogy mateřské školy užívat, o doporučení: „...aby učitel MŠ navázal ve vztahu k realizaci logopedické intervence kontakt s rodinou dítěte a prostřednictvím zákonných zástupců byl informován o průběhu logopedické intervence a např. i o specifických postupech a metodách, jež by bylo vhodné do edukačního procesu dítěte s narušenou komunikační schopností v rámci podpory eliminace narušené komunikační schopnosti dítěte zařadit. Pedagog MŠ, jenž je dostatečně kreativní, pak často dokáže některé logopedické postupy a metody zahrnout do práce se třídou tak, aby dítě s narušenou komunikační schopností nebylo v průběhu edukačního procesu při „terapii“ narušené komunikační schopnosti nijak stigmatizováno.“ (Bendová, 2014, s. 50–51)

Lipnická (2013) sepsala **kompetence učitele**, se kterými by měl pedagog efektivně přistupovat k prevenci narušené komunikační schopnosti dětí:

- **Teoretické kompetence učitele** zahrnují *a/ teoretická východiska vývoje dětské řeči (viz podkapitola 1.2.1), b/ vývojová stadia týkající se ontogeneze dětství (viz podkapitola 1.1), c/ nastudování klíčových kurikulárních dokumentů pro edukaci v mateřské škole, d/ aplikaci vhodných metodik pro rozvoj řečových a jazykových dovedností, e/ jazykový cit (uzpůsobení mluvy na děti v rámci spisovného jazyka).*
- **Didaktické kompetence učitele** jsou oblastí pro zařazení *a/ stanovení cílů (které chce v rámci edukace naplnit), b/ plánování strategie, struktury a organizace edukačního procesu (aby se splnily stanovené cíle), c/ diagnostiky řeči, jazyka a komunikace dítěte (v rámci komplexního pozorování jeho osobnosti s volbou adekvátních diagnostických metod), d/ realizace nastudovaných stimulačních programů a metodik (z oblasti logopedické prevence i jiných), e/ individuálního a zároveň komplexního přístupu ke každému dítěti ve třídě, f/ nastavování nejrůznějších komunikačních situací (pro diferenciaci komunikačních kontaktů dítěte).*
- **Komunikační kompetence učitele** obsahují *a/ kultivovaný mluvní spisovný projev, b/ tvořivý, trpělivý, empatický a optimistický přístup ke komunikaci s dětmi, c/ řeč přiměřenou úrovni dětského vnímání, d/ kolektivní vedení aktivit (převažující je dialog nad monologem), e/ partnerství s rodiči dětí, f/ využití své vzdělanosti k objektivnímu zprostředkování podložených jevů (slovně i písemně).*

- **Intrapersonální kompetence učitele** zahrnují a/ charakteristiky *pomáhající profese* (chut' a ochota pomáhat druhým aj.), b/ emoční a sociální *stabilitu*, c/ *seberegulaci a sebedůvěru*, d/ prezentování *sdělení* až po řádném uvážení, e/ *celoživotní vzdělávání*, f/ *zvládání zátěžových situací*.
- **Interpersonální kompetence učitele** se soustředí na a/ *kooperaci* všech zúčastněných (dítě, kolegové, zákonní zástupci aj.), b/ *etické a morální hodnoty*, c/ *neodsuzování názorů druhých*, hledání *kompromisu*, d/ *klidné a efektivní řešení konfliktů*.
- **Reflexivní kompetence učitele** poskytují vlastní sebereflexi a hodnocení seberozvoje.

Lipnická (2013) dále rozpracovala **principy preventivního působení učitele**, které usměrňují pedagogickou práci s dítětem. Přístupy jsou vřazovány do realizace předškolního vzdělávání a respektují záležitosti vývojových fází, na které navazuje logopedické preventivní působení pedagoga v mateřské škole:

- **Jazyková kultivovanost učitele** s ohledem na učení dítěte napodobováním. Učitel zprostředkovává dítěti spisovné vyjadřování a rozmanité podoby užívání jazyka k porozumění jednotlivým tématům. Přenáší se tak nejen formální podoba slova, ale také jeho obsah a hodnota.
- **Akceptování osobnosti dítěte**, tedy bezpodmínečné přijetí jeho identity, je principem ke vzájemnému komunikačnímu porozumění a vedení dítěte ke zdravému sebevědomí, aktivitě a sebedůvěře.
- **Empatická komunikace a chování** rozvíjí v dítěti kompetence k vcit'ování se, poznání a chápání situace jiných a snahu o pomáhání druhým. Pedagog tak nastavuje pozitivní emoční klima ve třídě – vzájemné naslouchání a důvěru.
- **Respektování chyb** dítě posouvá v procesu učení.
- **Poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti** je principem pro včasné zachycení problému v řeči, na které navazuje další péče: „*Učiteli k tomu slouží pedagogická diagnostika a úzká spolupráce s rodiči, logopedem nebo jinými specialisty. Učitel není odborně připravený, aby poznal rizika a důsledky narušené komunikační schopnosti, a pokud rozpozná některé signály narušené komunikační schopnosti dítěte, doporučí rodičům odbornou diagnostiku v poradenském centru.*“ (Lipnická, 2013, s. 14–15)
- **Diagnóza není nálepka ani předpověď**. Pakliže je odborníkem stanovena diagnóza a zákonný zástupce s tímto výsledkem obeznámí učitele, učitel musí zachovat respekt

k těmto závěrům, řídí se pravidly ochrany osobních dat: „*Diagnóza je východiskem individualizované edukace a uplatňování speciálního přístupu k dítěti, ne prostředkem k jeho označování a zaškatulkování mezi „postižené“*. (Lipnická, 2013, s. 15) Pozn.: Podporou učitele se zde může stát další člen pedagogického sboru (osobní asistent, školní asistent).

- **Porozumění dítěti** nastavuje učiteli obraz, jakým směrem plánovat a realizovat výchovu a vzdělávání pro ulehčování komunikace: „*Myšlenky vyjadřuje pomocí slov a vět, které je dítě schopné kognitivně zpracovat a na které může adekvátně reagovat.*“ (Lipnická, 2013, s. 15)
- **Přiměřenost informací**, kterou pedagog dětem předává osobní komunikací a blízkým kontaktem, koriguje nahlížení dětského vnímání na svět. V současné době je dítě obkloповáno virtuální realitou (digitální hračky, televize, tablety atd.), kterou je nutno brát jako aktuální novou formu doplňku k té důležitější, mezilidské osobní komunikaci.
- **Podporování autenticity v komunikaci s upřednostňováním obsahu** je princip pro zvýrazňování obsahové stránky řeči a ne té formální, výslovnostní: „*Zaměření učitele na správnost a dokonalost komunikačních projevů a časté upozorňování dítěte na chyby v řeči staví bariéry.*“ (Lipnická, 2013, s. 15) Proto je třeba dítě podporovat v komunikaci, kde sděluje svůj záměr, prostřednictvím dostatečného prostoru pro vlastní způsoby vyjádření.
- **Reagování na řeč dítěte** staví učitele do role pozorovatele, komentátora, řešitele: „*Učitel má podle aktuálního dění ve třídě pohotově odpovídat na otázky, řešit nedorozumění, vysvětlovat postupy, diskutovat o názorech apod. Iniciativa dítěte v komunikaci nemá zůstat nepovšimnuta.*“ (Lipnická, 2013, s. 15) Zpětnovazebné reakce učitele na komunikační chování a jednání dítěte posouvají děti v názorech, postojích, hodnotách.
- **Kooperace rodičů, učitelů, logopedů i jiných odborníků** byla v textu zmíněna již několikrát. Veškeré nastavení týmové spolupráce je ve prospěch každého dítěte.
- **Hra v podnětném prostředí** je primární záležitostí mateřské školy. Učitel vystavuje dítě aktivním činnostem s jasnými pravidly a podmínkami, které se děti učí dodržovat: „*Při hře je dítě přirozeně vystavováno potřebě uplatňovat a ověřovat si řečové a jazykové schopnosti. Komunikace s jinými dětmi a dospělými dítěti průběžně nastavuje „zrcadlo“, což mu pomáhá měnit se v souladu s uznávanými hodnotami a pravidly, tj. i s komunikačními zvyklostmi.*“ (Lipnická, 2013, s. 16)

V průběhu docházky do mateřské školy je dítě pedagogem vystavováno takovým výchovně-vzdělávacím situacím, které mají včasné, přiměřené, dynamicky a kvalitativně vzestupně rozvíjet celkovou osobnost každého dítěte. **Cíle rozvoje řečových a jazykových schopností dětí** v prevenci narušené komunikační schopnosti formuluje Lipnická (2013) jako: rozvoj expresivní složky řeči v rovině analyticko-syntetických procesů, obratnost a koordinace pohybů artikulačních orgánů v souladu s celkovým percepčně-motorickým rozvojem, správná technika respirace, zdokonalení impresivní složky řeči stimulací vnímání a porozumění řeči v oblasti fonemického uvědomování a schopnosti aktivního naslouchání, rozvoj raných projevů čtení a psaní, zapojení rytmu a pohybu, regulace hlasitosti řečového projevu. K dosahování stanovených cílů vedou základní **strategie**: komunikace učitele a dítěte tváří v tvář, osobní až intimní zóna při komunikaci, poslouchání projevu dítěte s nutným vyčkáním celého vyjádření, navazování na téma promluvy či hry dítěte, povzbuzování k řečové produkci, používání podobných komunikačních vzorců při opakujících se situacích, přizpůsobení se jazykovým schopnostem dítěte na úrovni jeho myšlení a aktivního slovníku, interpretace neverbálních projevů dítěte, přirozená gestikulace doprovázející komunikační přenos, používání paralingvistických znaků v mluvené řeči (střídání hlasitosti, rytmu, rychlosti, melodie řeči aj.). (Lipnická, 2018)

Konkrétní oblasti, které jsou v předškolním vzdělávání pedagogy MŠ podporovány a mají efektivní vliv na preventivní působení proti vzniku narušené komunikační schopnosti, jsou spolu s technikami a metodami jejich realizace prezentovány níže. Jedná se o sluchové vnímání a fonemickou diferenciaci, zrakové vnímání, dechová a fonační cvičení, hrubou motoriku, jemnou motoriku a grafomotoriku, rozvoj motoriky mluvních orgánů a rozvoj řeči a jazyka. Pedagog musí volit formu aktivit stimulujících vývoj dětské řeči adekvátně jejich věku. Osvědčený způsob, jak zapojovat jednotlivé oblasti do preventivně logopedické stimulace, je jejich zakomponování do tematických celků, které jsou aktuálně v MŠ probírány.

A) SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A FONEMATICKÁ DIFERENCIACE

Sluchové vnímání zahrnuje příjem, rozlišení a interpretaci zvuků různé kvality. Děti se zdokonalují v naslouchání zvuků, procvičují sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu jednotlivých hlásek, slabik a slov, vnímají rytmus. Důležitý zřetel je věnován *rozvoji fonemického sluchu* (tj. schopnost rozlišovat zvukově podobné hlásky mateřského jazyka) – dítě se postupně učí autokorekci tak, že je samo schopno kontrolovat adekvátní užití podobně

znějících hlásek ve slově (např. kope x kape, les x pes, kos x koš, myška x miska atd.). Fonemický sluch dozrává kolem pátého roku věku, nejdéle pak před nástupem do ZŠ. (Bendová, 2014)

Rozvoj sluchového vnímání a fonemické diferenciaci je stimulován pedagogy v MŠ formou her a aktivit zaměřených na detekci zvuků (např. zaslechnutí i nejnižších tónů), identifikaci směru a zdroje zvuku, rozlišování dvou či více zvuků (např. za užití reálných předmětů – zvoneček, klíče, poklice aj.), hry s hudebními nástroji, výběr z obrázků podle slyšeného zvuku, napodobování zvuků (zvířat, dopravních prostředků aj.). Pedagogové využívají pro rozvoj sluchu dětská říkadla, pohybové básničky, vyprávění příběhů, čímž děti mimo jiné iniciují k identifikaci a rozlišování konkrétních hlásek či slov pomocí např. určitého pohybu (zvednutí ruky, zamrkání, postavení ze sedu apod.), doplňováním mluvy pedagoga (např. výčet všeho na „M“ x která hláska chybí ve slově), interpretováním promluvy pedagoga (např. opakování vyprávění vlastními slovy x syntéza slabik do slov (po-le-no) x analýza slov na slabiky x syntéza hlásek do jednoho slova (a-u-t-o) x analýza slova na jednotlivé hlásky x kterým písmenem slovo začíná/končí). Dále pro výše uvedené úkoly využívají zvuková pexesa, Orffovy nástroje, zvukové knížky. Pedagog s dětmi procvičuje také verbální paměť formou zapamatování výčtu cca čtyř až šesti slovních pojmů a jejich zopakování.

B) ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

„Pomocí zraku dítě odezírá artikulaci, mimiku i gestikulaci, může napodobovat řečový vzor, a proto je vhodné i v mateřské škole zařazovat k jiným cvičením i aktivity na rozvoj zrakového vnímání.“ (Bendová, 2014, s. 55)

Zrakové vnímání pedagogové v MŠ rozvíjejí identifikací a pojmenováním barev, tvarů (za užití skládaček, vkládaček, puzzle), rozlišováním figury a pozadí (např. vyhledávání v mixu obrázků), rozlišováním tematicky se hodících/nehodících obrázků (identifikace detailů, hledání shod a rozdílů – např. pexeso, loto), analytickými a syntetickými cvičeními na vnímání celku a částí (např. skládání puzzle, rozstříhaného obrázku), cvičením pohybů očí (nahoru–dolu, zleva–doprava) a celkově pohybů těla (napodobování rotace, flexe, extenze, abdukce, addukce atp. částí těla). Procvičování zrakové paměti pedagogové praktikují formou zapamatování vlastností objektu (barvy, tvar, umístění) či identifikací chybějícího či přebývajícího (z pěti kartiček jedna „zmizí“ nebo se objevila – která?, Kimovy hry). Je vhodné děti připravovat na školní dovednosti ve smyslu tvarů písmen a číslic. (Bendová, 2014)

C) DECHOVÁ A FONAČNÍ CVIČENÍ

„Dechová a fonační cvičení vedou ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou. Hlavním cílem dechových cvičení je zdokonalit a prohloubit dýchání, správně dýchat při řeči/mluvě.“ (Bendová, 2014, s. 60) Pedagogové by zde měli sledovat jednu z nejdůležitějších věcí – a to správný fyziologický proces dýchání dítěte: dítě se tiše, dostatečně dlouze nadechuje nosem a pomalu vydechuje ústy (výdechový proud se podílí na výslovnosti jednotlivých hlásek řeči). Lipnická (2013) popisuje: *„Děti se učí zhluboka dýchat, rozhýbat si bránici, koordinovat kombinaci dlouhého, krátkého, přerušovaného nádechu a výdechu, koordinovat jejich intenzitu, hloubku a rozsah.“* (Lipnická, 2013, s. 25)

Pedagogové v MŠ využívají pro koordinaci síly a délky výdechového proudu dechové hudební nástroje, píšťaly, flétny, foukačky, větrníky, slámky, vaty, polystyrenové a molitanové pomůcky, peříčka, zapojují relaxační cvičení. Dle Bendové (2014) mají fonační cvičení základ v nastavení měkkého hlasového začátku promluvy dětí, v korigování síly, intenzity, výšky a délky hlasu, rytmu a tempu řeči. Důležité je věnovat se diferencii intonace rozkazu, oznámení, prosby a otázky formou zapojování písniček, skandovaček, dramatizací pohádkových příběhů.

D) HRUBÁ MOTORIKA

Hrubá motorika zahrnuje pohyby velkých skupin svalů těla. Jejich činnost přispívá k rozvoji celkové hybnosti, zručnosti, řeči i poznávacích činností a sociálního chování: *„Hrubou motorikou lze rozumět souhrn pohybových dovedností, postupné ovládání a držení těla, zkoordinování dolní a horní končetiny, rytmizace pohybů. Hrubou motorikou se rozvíjí lokomoční pohyby (chůze, skákání, plavání, pohybování se všemi směry, podřízení lokomoce rytmu a hudbě, pohyby přes překážky atd.), ale i pohyby nelokomočního charakteru (např. sezení).“* (Bendová, 2014, s. 63)

Pedagog v MŠ zdokonaluje zvládnuté motorické pohyby v kombinaci s řečovými, sluchovými a rytmickými prvky. Pedagog připravuje říkanky, básničky, písničky s pohybovým doprovodem. Dodržuje zdravotní cviky i s využitím tělovýchovného náčiní, doplňuje jogistické prvky. Do her a dramatizačních úkolů zapojuje koordinací cvičení, kde je vyžadována přesnost či rychlost provedení pohybů.

E) JEMNÁ MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA

Jemná motorika, nebo-li zručnost, je výsledkem pohybů menších svalů na základě koordinace zraku a horních končetin. Její součástí je grafomotorika, tj. pohyby dominantní ruky s pomocí ruky druhé ve vzájemné koordinaci s očima. S touto oblastí se pojí také hrubá motorika, prostorová orientace, zraková pozornost, logické myšlení a řeč. (Bendová, 2014)

Vybavení tříd MŠ disponuje rozsáhlou nabídkou her a aktivit, v nichž se rozvíjí a zdokonaluje jemná motorika a grafomotorika. Primární jsou dětské grafické výtvary, kreslení, malování, (případně psaní), úchop psacích potřeb, střihání, práce s drobným materiálem (korálky, modelína, keramika, kamínky a jiné přírodniny), sestavování stavebnic, kostek, puzzle. Jemná motorika se rozvíjí i při sebeobslužných činnostech v MŠ, jako je používání příboru, pití z hrnečku, zapínání zipu, knoflíku, zavazování tkaniček, nandání rukavic. Procvičování prstů ruky bývá často zapojováno do herních aktivit a činností spolu s hudbou či tancem.

F) ROZVOJ MOTORIKY MLUVNÍCH ORGÁNŮ

S celkovým rozvojem hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky souvisí rozvoj artikulační obratnosti mluvidel (oromotorika, gymnastika mluvidel): *„Ve vztahu ke správnému artikulačnímu postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek je sledována součinnost pohyblivosti rtů, jazyka, čelistí a měkkého patra a schopnost dítěte vůlí ovlivňovat pohyby artikulačních orgánů.“* (Bendová, 2004, s. 62) Pedagog by měl věnovat pozornost dutině ústní dítěte, kde mohou být viditelné jevy, které mohou způsobovat překážky v oromotorických cvičeních (např. krátká podjazyková uzdička (*frenulum linguae*), odchýlný růst dentice apod.).

Cvičení mluvních orgánů je třeba dětem předvádět s výrazným až přehnaným zapojením mimiky, ideálně před zrcadlem, aby děti měly vlastní zpětnou zrakovou kontrolu: *„Děti se učí odezírat a napodobovat pohyby artikulačních orgánů a mimických svalů podle správného vzoru, který učitel předvádí... Učitel podporuje děti i při experimentování s pohyby artikulačních orgánů, např. při dramatických metodách, pantomimě nebo vyvozování různých zvuků.“* (Lipnická, 2013, s. 25) Je nutné pedagogem MŠ sledovat přesnost a preciznost prováděných pohybů, jelikož odchylky či souhyby jiných obličejových částí než těch, které mají pracovat, mohou způsobovat deficity ve správném vyvozování artikulace jednotlivých hlásek. Doporučuje se postupovat od individuálních oromotorických cvičení k jejich kombinaci a střídání pohybů v podobě oromotorických sekvencí.

Oromotoriku rtů procvičujeme širokým a mírným otevřením rtů, zakulacením, špulením, svaštěním, protahováním do úsměvu, skousnutím horního/spodního rtu, stahováním rtů do úst, ceněním zubů, posouváním koutku vpravo/vlevo, rozechvěním rtů, foukáním, pískáním i s pomocí pomůcek, např. špátle, kterou dítě drží mezi rty bez pomoci zubů.

Oromotorika jazyka se procvičuje plazením ven z úst vodorovně/nahoru/dolu/vlevo/vpravo, kmitáním jazyka zleva doprava, pohybem jazyka po horním/dolním rtu, pohybem jazyka po přední/zadní straně horních/dolních zubů, pohybem jazyka po horním/dolním patře, zvedáním jazyka na dásně za horními zuby, klapáním jazyka o horní patro. S pomocí pomůcek (špátle, zubní kartáček) sledujeme sílu a tlak jazyka.

Oromotorika tváří zahrnuje nafukování pravé/levé tváře či obou současně, přefukování vzduchu z jedné tváře do druhé, v kombinaci s oromotorikou jazyka se může procvičovat tlačení špičky jazyka do pravé/levé tváře, vertikální pohyb jazyka po pravé/levé vnitřní tváři.

Oromotorika čelistí se zaměřuje na přitahování a spouštění dolní čelisti, žvýkací a krouživé pohyby, cvakání zubů, zívání.

Oromotorika měkkého patra k posílení patrohltanového uzávěru zahrnuje foukání, kloktání, chrápání, pískání, bublání přes slámku do vody.

G) ROZVOJ ŘEČI A JAZYKA

Všechny výše zmíněné oblasti zájmu logopedické prevence v MŠ mají přímý a nedocenitelný vliv na rozvoj řeči a jazyka. Dítě se v mateřské škole rozvíjí po stránce všech jazykových rovin – foneticko-fonologické (v rámci sluchového vnímání a řeči), lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. (Bendová, 2014) To znamená, že u dítěte je systematicky rozvíjena slovní zásoba (aktivní i pasivní slova), rozšiřuje se užití slovních druhů (od podstatných jmen, citoslovcí a sloves po vývojově složitější). Dítě chápe tvorbu synonym, antonym, homonym, tvoří podobně znějící slova – rýmy, hraje si se slovy (analýza, syntéza, dlouhé x krátké slabiky, slova začínající/končící na určenou hlásku apod.). Dítě si spojuje název s předmětem nebo jevem, později rozumí abstraktním označením. Po dítěti by měla být požadována mluva v souvislých větách s postupným zapojováním gramatických pravidel. Dítě zpívá, tančí, přeřiká říkanky a básničky, má rádo hádanky, hraje role (ve smyslu dramatizace příběhů, pohádek), vyhledává zábavu a legraci, kreslí a maluje. Mělo by zvládnout vyprávění příběhu a adekvátně reagovat v komunikační situaci (podrobněji podkapitola 1.2 Dětská řeč).

S logopedickou prevencí narušené komunikační schopnosti v mateřské škole souvisí i specifická skupina *děti s rizikem vzniku specifických poruch učení*. (Bendová, 2014) I tuto skupinu by realizace logopedické prevence formou stimulace výše uvedených oblastí mohla podpořit.

Na základě této teoretické části diplomové práce, která se věnuje logopedické prevenci, byl realizován výzkum k praktické části diplomové práce a tvorba pomůcky.

3.2.3 Možné poruchy řeči u dětí v mateřské škole

Logopedickou prevencí obecně rozumíme předcházení poruchám řečové komunikace / narušené komunikační schopnosti. Je důležité znát druhy těchto potíží, aby na ně zúčastnění v případě potvrzení vady mohli cíleně a efektivně terapeuticky působit. V případě potvrzení vady řeči u dítěte se nastavuje mezioborová spolupráce, kde participují odborníci s různým zaměřením. Zjišťují původ poruchy řečové komunikace na možné bázi postižení:

- percepce – vlivu percepční bariéry,
- primárních funkcí orofaciálního traktu,
- motorických řečových mechanismů,
- individuálního jazykového systému,
- kognitivně-komunikačních poruch. (Neubauer, 2018)

Poruchy řečové komunikace dělíme dle Neubauera (2018) na základě etiologického zaměření diferenciálních syndromů, které byly zmíněny výše. U dětí se mohou diagnostikovat tyto vývojové poruchy řečové komunikace:

Poruchy na bázi postižení percepce

- **poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy sluchu** (vlivy sluchové bariéry na vývoj řečových schopností),
- **poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy zraku** (vlivy zrakové bariéry na vývoj řečových schopností).

Poruchy primární funkce orofaciálního traktu

- **dysfagie** (porucha procesu polykání při poruše vývoje vitálních funkcí orofaciálního traktu),
- **respirační insuficience** (vliv selhávání respiračního systému na řečovou komunikaci dítěte).

Motorické řečové poruchy

- **dyslalie** (konstantní porucha intaktní tvorby hlásek, vytváření jejích percepčně-motorických vzorů),
- **vývojová řečová dyspraxie** (porucha v programování hláskových segmentů řeči, dominantní ve spontánním projevu),
- **palatolalie** (porušená realizace motorických modalit řečového projevu dítěte při rozštěpu rtu a patra),
- **vývojová dysartrie** (vývojová centrální dyskoordinační porucha motoriky mluvy při organické lézi CNS),
- **rinolalie – rinofonie / huhňavost** (porucha nazality, změny rezonance a zvuku hlasu / artikulace při mluvě),
- **dysfonie / chraptivost** (porucha tvorby a užití hlasu rezultující z poruch činnosti hlasivek či orofaciálního traktu),
- **balbuties / koptavost** (porucha plynulosti mluvního projevu s tonickými či klonickými projevy),
- **tumultus sermonis / breptavost** (patologicky zvýšené tempo řeči se sníženou srozumitelností mluvního projevu).

Poruchy vývoje individuálních jazykových schopností:

- **opožděný vývoj řečových schopností** (subnormální vývoj řečových schopností vzhledem k fyzickému věku dítěte),
- **vývojová dysfázie** (těžká porucha vývoje řečových schopností na organickém difúzním podkladu),
- **specifické poruchy učení: dyslexie a dysgrafie** (specifické neurokognitivní poruchy v rozvoji komunikace čteným a psaným projevem).

Kognitivně-komunikační poruchy v dětském věku

- **kognitivně-komunikační poruchy při pervazivním vývojovém onemocnění** (projevy poruchy řečové komunikace při autismu, dětských psychózách),
- **kognitivně-komunikační poruchy u stavů po úrazu CNS či nemocí CNS** (projevy paměťové poruchy, poruchy pozornosti apod., ovlivňující řečovou komunikaci),
- **kognitivně-komunikační poruchy při mentálním handicapu** (vliv subnormálních inteligenčních a kognitivních schopností na rozvoj poruchy řečové komunikace).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Uvedení do výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce je založena na smíšené výzkumné strategii. Zjišťuje možnosti podpory logopedické prevence v oblasti předškolního vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol na Chrudimsku. Výzkumné šetření bylo realizováno na teoretickém základě předchozích kapitol. Nyní budou stanoveny cíle výzkumu, objasněny výzkumné metody a techniky a bude vyobrazen proces operacionalizace. Stěžejní částí je popis vlastní realizace šetření.

4.1 Výzkumné cíle

Výzkumným záměrem diplomové práce je identifikace klíčových problematických oblastí logopedické prevence z pohledu pedagogů mateřských škol na Chrudimsku. Na základě zjištěných dat bude plněn **hlavní cíl** práce, tedy tvorba návrhu funkčního logopedického metodického materiálu preventivního charakteru, který má podpořit pedagogy mateřských škol. Výsledkem výzkumného šetření bude nová forma pomůcky aplikovatelná v praxi pedagogů předškolního vzdělávání. Očekávaným přínosem výzkumu je zefektivnění logopedické prevence v rámci vybraných mateřských škol. Dále pak obohacení výchovné a vzdělávací činnosti v rámci logopedické prevence a také poskytnutí nové ucelené pomůcky širšímu okruhu uživatelů.

Aplikačním cílem smíšeného výzkumu je vytvoření preventivního logopedického materiálu a jeho aplikace do praxe pedagogů mateřských škol na Chrudimsku.

Hlavní cíl je konstruován na základě **čtyř dílčích cílů**:

DC1: *Prvním dílčím cílem* je zmapovat aktuální stav a způsob zapojování logopedické prevence v mateřských školách. DC1 bude zjišťován dotazníkovým šetřením určeným pedagogům MŠ.

DC2: *Druhý dílčí cíl* je definovat aktuální požadavky pedagogů MŠ na obsah nové metodické pomůcky s preventivně logopedickými prvky se záměrem využití pomůcky v praxi těchto pedagogů. Ke sběru dat k DC2 bude užít dotazník.

DC3: *Třetím dílčím cílem* je vytvořit ucelenou logopedickou pomůcku preventivního charakteru co do obsahu a struktury. Polostrukturovaným rozhovorem ke zjišťování DC3 bude s pedagogy docházet k aktualizacím a inovacím stávajícího nástroje.

DC4: Čtvrtým dílčím cílem je navrhnout finální verzi metodické pomůcky pedagogům MŠ pro užití v jejich pedagogické praxi a zhodnotit její funkčnost a efektivitu. Zjištění DC4 bude podléhat výsledkům polostrukturovaného rozhovoru.

4.2 Výběr metody a techniky

Metodologické přístupy rozdělujeme na kvantitativní a kvalitativní. Nevylučují se, avšak mohou se vzájemně doplňovat. Kombinace těchto dvou způsobů byla zvolena jako **smíšená výzkumná strategie**: „Kvalitativní výzkum se odlišuje od kvantitativního v tom, že jeho plán se může v průběhu výzkumu měnit a jeho složky na sebe navenazují lineárním způsobem, jako je tomu ve výzkumu kvantitativním.“ (Hendl, Remr, 2017, s. 63) Dle konstatování Hendla a Remla (2017) bylo postupováno při šetření – nejprve proběhl kvantitativní sběr dat formou dotazníku, poté kvalitativní zpracování metodou rozhovoru.

Smíšené výzkumné šetření je definováno jako: „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigma v rámci jedné studie.*“ (Hendl, 2016, str. 56) Výhodou takového designu je vzájemné smísení čísel a slov, obrazů a vyprávění. Odpovědi vyplývají více specificky, výzkum má komplexnější charakter a přináší úplnější znalosti pro základ teorie i praxe. Potenciál smíšeného výzkumu je dle Egera, Egerové (2017) hlavně v poskytnutí širší perspektivy výzkumu za pomoci různých metod, jejichž prostřednictvím autor dochází k účelnému řešení výzkumného problému. (Eger, Egerová, 2017)

V jádru výzkumného šetření bylo dbáno hlavně na maximální snahu o ucelený obraz viděný očima zkoumaných subjektů, systematickosti a skutečnou interpretaci reality, tak jak radí Emanovský (2013). Dlouhodobě bylo shromažďováno množství podrobných dat specifické skupiny jedinců a ty byly dále intenzivně zkoumány.

Rámcové uspořádání, resp. design výzkumu je založen na **dotazníkovém šetření**, které kvantitativně, ale i kvalitativně zjišťuje dosavadní podobu logopedické prevence ve vybraných mateřských školách a podbízí k vytyčení potřeb pedagogů pro tvorbu uceleného metodického materiálu s užitím do praxe. Další užitá metoda v rámci kvalitativního zaměření byl **polostrukturovaný rozhovor**.

Dotazník (questionnaire) se používá jako univerzální nástroj pro získání dat nejčastěji. Je určen zejména pro hromadné získávání údajů v krátkém čase: „*Jde o formulář, který vyplňuje obvykle sám respondent.*“ (Hendl, Reml, 2017, s. 82) Dotazník může obsahovat otázky otevřené, uzavřené, polouzavřené či škálované. (Gavora, 2000)

Při administraci byl užit průvodní dopis určený respondentům s jasně stanoveným cílem dotazníku (viz DC1 a DC2). Celkem elektronický dotazník sestává z patnácti položek (ZO1–ZO15). Ve struktuře byly použity dva z výše zmíněných typů otázek: *uzavřené*, jež nabídlly hotové alternativní odpovědi, které respondent označuje; a *škálované*, tedy odstupňované hodnocení prvků pomocí čísel. Při analýze dat získaných dotazníkem bylo postupováno dle doporučení Chrásky (2016).

Druhá část výzkumu byla založena na metodě *rozhovoru*. Forma hloubkového rozhovoru (*in-depth interview*) průběžně doplňovala tvorbu metodického materiálu a byla velmi přínosnou a hodnotnou pro sběr dat: „*Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek.*“ (Švaříček, 2007, s. 162) Hendl a Reml (2017) rozdělují čtyři typy rozhovorů: Neformální rozhovor, Rozhovor s návodem, Standardizovaný otevřený rozhovor a Kvantitativní strukturovaný rozhovor.

Pro účel kvalitativního zpracování a zdokonalení pomůcky byl užit rozhovor s návodem a standardizovaný otevřený rozhovor (TO1–TO5). Oba typy vedly k postupné tvorbě jednotlivých částí pomůcky. Probíhaly slovně. *Rozhovor s návodem* má předem specifikovaná témata, pořadí bylo dáno schématem pomůcky od úvodu k závěru. Pro *standardizovaný otevřený rozhovor* byly otázky předem stanoveny na základě rozhovoru s návodem, byl doplňován volně a otevřeně, přispěl k analýze konečných dat. Doplněním výzkumu byly nestrukturované interakce pedagogů s jejich představami a návrhy pro zlepšení pomůcky: „*Interview je přitom výzkumnou metodou, která výzkumníkovi umožňuje zachytit nejenom data, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.*“ (Eger, Egerová, 2017, s. 139)

4.3 Operacionalizace výzkumných cílů

Výzkumné otázky vyplývající ze stanovených prvních dvou dílčích cílů byly zformulovány do dotazníku. Třetí a čtvrtý dílčí cíl je naplňován odpověďmi získanými polostrukturovaným rozhovorem. V Tabulce 7 je znázorněn proces operacionalizace dílčích výzkumných cílů konstruovaný na základě volby techniky, informantů a znakové otázky (v dotazníku) či tazatelské otázky (v rozhovoru).

Dílčí výzkumný cíl	Technika	Informant	Znaková otázka / Tazatelská otázka
<p>DC1: zmapovat aktuální stav a způsob zapojování logopedické prevence v mateřských školách</p>	<p>dotazník</p>	<p>pedagogičtí pracovníci MŠ, Chrudimsko</p>	<p>ZO1: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</p> <p>ZO2: Máte pedagogické vzdělání zaměřené přímo na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku?</p> <p>ZO3: Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?</p> <p>ZO4: Jakým způsobem jsou rozděleny třídy ve Vaší mateřské škole?</p> <p>ZO5: Kolik dětí máte ve třídě?</p> <p>ZO6: Mateřská škola, kde pracujete, zaměstnává či udržuje spolupráci s logopedem, s logopedickým asistentem nebo s jiným odborníkem zaměřeným na logopedii?</p> <p>ZO7: Jak často probíhá spolupráce s odborníkem zaměřeným na logopedii?</p> <p>ZO8: Spolupráce s logopedem / logopedickým asistentem / odborníkem zaměřeným na logopedii probíhá: (<i>pozn. jakou formou</i>)</p> <p>ZO9: Máte logopedické vzdělání či jste absolvoval/a vzdělávací kurz zaměřený na výchovu řeči u předškolních dětí (např. logopedickou prevenci) nebo jiný</p>

			<p>logopedický kurz?</p> <p>ZO10: Zapojujete prvky logopedické prevence do každodenních činností s dětmi?</p>
<p>DC2:</p> <p>definovat aktuální požadavky pedagogů MŠ na obsah nové metodické pomůcky s preventivně logopedickými prvky se záměrem využití pomůcky v praxi těchto pedagogů</p>	dotazník	<p>pedagogičtí pracovníci MŠ, Chrudimsko</p>	<p>ZO11: Uvítal/a byste ve své praxi ucelený didaktický materiál s praktickými náměty preventivního charakteru = pomůcku pro aplikaci primární logopedické prevence?</p> <p>ZO12: Jakou formou by dle Vás bylo vhodné preventivní logopedický materiál zpracovat, resp. pro koho by měl být určen?</p> <p>ZO13: Označte prosím číslicemi 1–8, jakou konkrétní oblast logopedické prevence osobně vnímáte jako nejčastěji problematickou, a tudíž potřebnou a nutnou metodicky ukotvit v preventivním didaktickém materiálu:</p> <p><i>(pozn. – č. 1 = nejčastěji problematická a nutná k zpracování do materiálu</i></p> <p><i>– č. 8 = nejméně problematická a minimálně nutná k zpracování do materiálu)</i></p> <p>ZO14: U které věkové skupiny dětí byste upřednostňoval/a užití navrhovaného materiálu?</p> <p>ZO15: Jakou formu realizace</p>

			logopedické prevence považujete v kontextu učitelské praxe jako důležitou primárně metodicky ukotvit?
DC3: vytvořit ucelenou logopedickou pomůcku preventivního charakteru co do obsahu a struktury	polostrukturovaný rozhovor	pedagogičtí pracovníci MŠ, Chrudimsko	TO1: Z výsledků dotazníku ohledně konkretizace problematických oblastí logopedické prevence vyplynuly čtyři nejproblematictější položky: artikulace, rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu, respirace a vyjadřovací pohotovost. Souhlasíte se zapracováním těchto oblastí do metodické pomůcky určené pedagogům MŠ? TO2: Chtěl/a byste doplnit tyto čtyři položky (z TO1) o další z nabízených v ZO13? TO3: Na základě představení plánu návrhu pomůcky prosím doporučte konkrétní změny v obsahu metodiky.
DC4: navrhnout finální verzi metodické pomůcky pedagogům MŠ pro užití v jejich pedagogické praxi a zhodnotit její funkčnost a efektivitu.	polostrukturovaný rozhovor	pedagogičtí pracovníci MŠ, Chrudimsko	TO4: Zhodnoťte prosím vytvořenou metodiku z Vašeho učitelského hlediska (obsah, účelnost, přehlednost, systematicčnost aj.) – klady a zápory. TO5: Doporučili byste pomůcku k užití dalším pedagogickým pracovníkům do MŠ na Chrudimsku?

Tabulka 7: Operacionalizace výzkumných otázek do dotazníku

4.4 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Reprezentativní záměrný výběr výzkumného vzorku podléhal šesti přesným klíčovým kritériím:

- oblast Chrudimska,
- účast vesnické mateřské školy,
- pedagogický pracovník v předškolní výchově a vzdělávání,
- vlastní odhodlání aktérů účastnit se výzkumu,
- rozdílná délka praxe pedagogů v předškolním vzdělávání,
- realizace logopedické prevence ve vybrané MŠ.

Územní kritérium bylo stanoveno na *okres Chrudim* z důvodu, že v této oblasti autorka bydlí, a proto se s ohledem na zaměření vysokoškolského studia zajímá o aktuální stav a způsob zapojování prvků logopedické prevence do předškolního vzdělávání. Účast *vesnické mateřské školy* by měla poskytnout vhled do erudovanosti učitelek MŠ v oblasti logopedické prevence. *Pedagogické osobnosti v mateřské škole* poskytují dětem výchovu a vzdělávání, do kterých by logopedická prevence, potažmo komunikativní kompetence dle RVP PV měla být zakomponována. Dle etických zásad výzkumu byla účast pedagogickým pracovníkům nabídnuta *dobrovolně*. Pro účely výzkumu jsou zajímavým poznatkem získaná data ohledně *věku a praxe respondentů* ve spojitosti s dosaženým vzděláním a realizací logopedické prevence. Značný vliv na tuto skutečnost měly legislativní změny z roku 2016, odkdy novela školského zákona č. 563/2004 Sb. vyžaduje po pedagozích vysokoškolskou kvalifikaci (s výjimkami délky praxe a věku učitelů). Výsledky tohoto mapování mají vliv na zapojování logopedické prevence. Téma logopedické prevence je primárním zaměřením celé diplomové práce.

Dotazníkovým šetřením bylo osloveno celkem 41 osob z pěti mateřských škol na Chrudimsku. Deset pedagogických pracovníků účast na šetření odmítlo, celkem bylo tedy administrováno 31 dotazníků. Na následných konzultacích a rozhovorech se podílelo pět osob z výzkumného vzorku.

V Tabulce 8 je uveden výzkumný vzorek demonstrující zkratky mateřských škol, počet účastníků z každé školy zapojených jednak do dotazníkového šetření, odpovídající na DC1 znakovými otázkami ZO1–ZO11, na DC2 znakovými otázkami ZO12–ZO15, a jednak do tvorby pomůcky pomocí rozhovorů.

Mateřská škola	Respondenti dotazníku k ZO1–ZO11	Respondenti dotazníku k ZO12–ZO15	Informanti rozhovoru
MŠ1	4	4	2 (I1, I2)
MŠ2	8	8	1 (I3)
MŠ3	4	4	1 (I4)
MŠ4	10	8	1 (I5)
MŠ5	5	2	0

Tabulka 8: Charakteristika výzkumného vzorku

4.5 Popis realizace výzkumného šetření

Proces výzkumu obsahoval preempirickou a empirickou fázi: „*Preempirická část zdůrazňuje určení dat potřebných k zodpovězení výzkumných otázek a k testování hypotéz a končí návrhem plánu výzkumu. Do empirické části patří výběr jednotek zkoumání, vlastní sběr dat a jejich analýza.*“ (Hendl, 2017, s. 61)

Před realizací výzkumu byla tedy pečlivě nastudována oblast výzkumu z dostupné tuzemské i zahraniční literatury, která stanovila konkretizaci tématu práce. Organizace a plánování struktury výzkumu zformovalo výzkumné cíle. Stanoveným metodologickým způsobem (dotazník a rozhovor) byla sbírána data, která analytickým zpracováním přispěla k formulaci odpovědí na výzkumné otázky (postup dle Punche In: Hendl, Remr, 2017).

Samotný výzkum proběhl v následujících krocích:

- navázání kontaktu se zaměstnanci z pěti mateřských škol na Chrudimsku,
- realizace dotazníkového šetření určeného pedagogům MŠ,
- sběr a vyhodnocení dat z dotazníkového šetření,
- tvorba pomůcky na základě získaných dat z dotazníku,
- polostrukturovaný rozhovor a konzultace s potenciálními uživateli pomůcky (pedagogy podílejícími se na dotazníkovém šetření)
- a finální návrh metodické pomůcky pro užití v praxi učitelek.

Časový harmonogram výzkumu trval třináct měsíců. V únoru 2019 byl pedagogům rozdán Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol (viz Příloha 1). Na základě získaných dat byl mapován aktuální stav logopedické prevence v mateřských školách na vybraném území

a také byly analyzovány výsledky parametrů z dotazníku pro tvorbu metodické pomůcky. Ta byla průběžně doplňována a modifikována hodnocením učitelek z polostrukturovaných rozhovorů (viz Příloha 2).

Etika práce s účastníky výzkumu podléhala hodnotě *důvěrnosti, respektu a tolerance* k získaným datům (anonymita, diskrétnost, nezveřejňování konkrétních dat a osobních informací, znemožnění identifikace účastníků). *Přímá* spolupráce se stala klíčovou pro závěry šetření, členové vstoupili do výzkumu *dobrovolně*. Diskutabilní je v každé práci *otevřenost respondentů* (možná nepřímá, snaha o pozitivní sebe prezentaci) a zkreslujícím faktorem je dále *neobjektivita spolupracujících činitelů*. (srov. Šeďová, 2007)

Etiku vědecké práce ohrožují další možná úskalí, kterým se snažilo být maximálně vyhnuto. Hendl (2006) při zpracovávání výzkumů upozorňuje na riziko plagiátorství, fabrikace a falšování dat: „*Hlavní dilema spočívá ve vyvážení zájmu výzkumníka o adekvátnost výsledků a práv a hodnot zkoumaných jedinců, které mohou být ohroženy výzkumem.*“ (Hendl, Remr, 2017, s. 62) Střet zájmů pro čtenáře a hodnotitele práce může nastat v otázce anonymizace versus hodnověrnosti dat, tak jak na to upozorňuje Eger, Egerová (2017). Při tvorbě práce byly respektovány legislativní požadavky za účelem ochrany osobních dat.

5 Analýza výsledků výzkumného šetření

Analýza výsledků výzkumného šetření vychází z dat získaných dotazníkem a polostrukturovanými rozhovory, díky kterým byly zjišťovány dílčí cíle práce. Všechny dílčí cíle jsou jednotlivě interpretovány a shrnuty, závěry šetření jsou poté definovány v samostatné kapitole.

5.1 Prezentace dat získaných dotazníkem

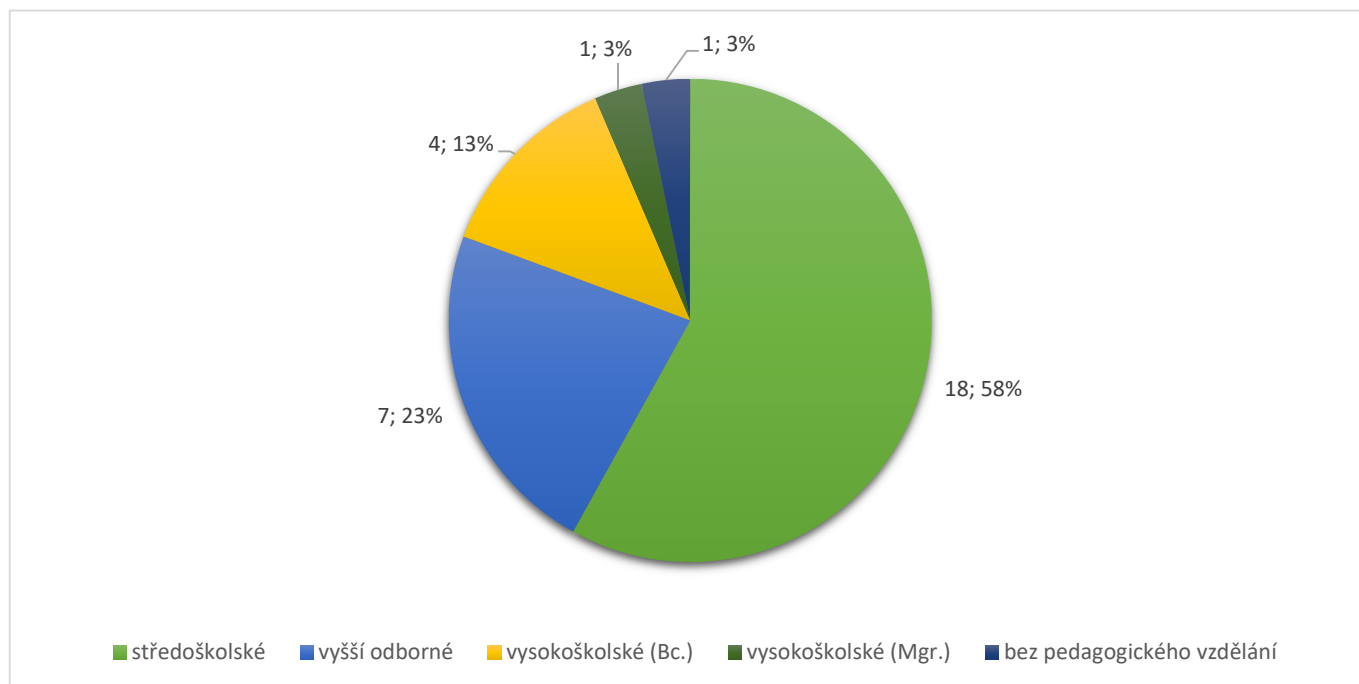
Dotazníkového šetření se celkem účastnilo třicet jedna osob. Jejich odpovědi podpořily výsledky pro interpretaci a shrnutí dílčího cíle 1. Dvacet šest osob z celkových jednatřiceti pokračovalo v dalších položkách dotazníku a podílelo se tak na výsledcích pro interpretaci a shrnutí dílčího cíle 2.

Výsledky dotazníkového šetření jsou vyobrazeny graficky formou kruhového diagramu.

Znakové otázky ZO1–ZO11 zjišťovaly aktuální stav logopedické prevence ve vybraných mateřských školách na Chrudimsku. Nejprve bylo nutné zjistit specifika výzkumného vzorku (ZO1–ZO5), na základě kterých pedagogové nastavují logopedickou prevenci v MŠ (ZO6–ZO11). Další série znakových otázek ZO12–ZO15 evokovala učitelky mateřských škol k vlastnímu definování konkrétních parametrů pro aktuální uchopení logopedické prevence do vlastní pedagogické praxe. Konkrétní výsledky jednotlivých položek dotazníku a důvody k jejich zjišťování jsou definovány písemně pod grafickým znázorněním odpovědí respondentů.

5.1.1 Interpretace DC1

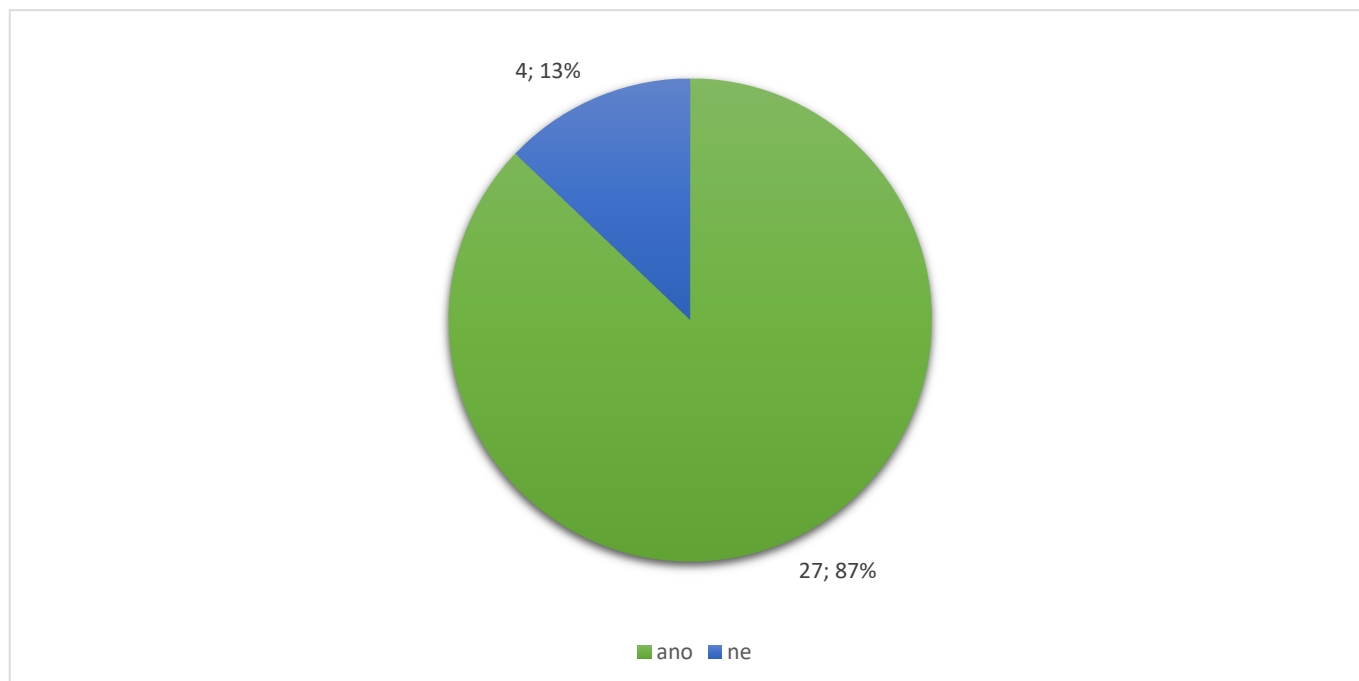
ZO1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Grafické znázornění 1: ZO1 – Nejvyšší dosažené vzdělání výzkumného vzorku

Dosažené vzdělání je ukazatelem erudovanosti a připravenosti dotazovaných osob na předškolní edukaci, proto výsledky ZO1 poskytují důležitý zdroj zmapování aktuálního stavu logopedické prevence v MŠ. Z výsledků v Grafickém znázornění 1 vyčteme, že 58 % učitelů úspěšně absolvovalo středoškolské vzdělání a dalších 23 % oslovených pokračovalo studiem vyšší odborné školy. 13 % dotázaných dokončilo bakalářské studium, 3 % respondentů dotazníkového šetření dosáhla magisterského stupně vzdělání. 3 % z pedagogických pracovníků v mateřské škole jsou zcela bez pedagogického vzdělání.

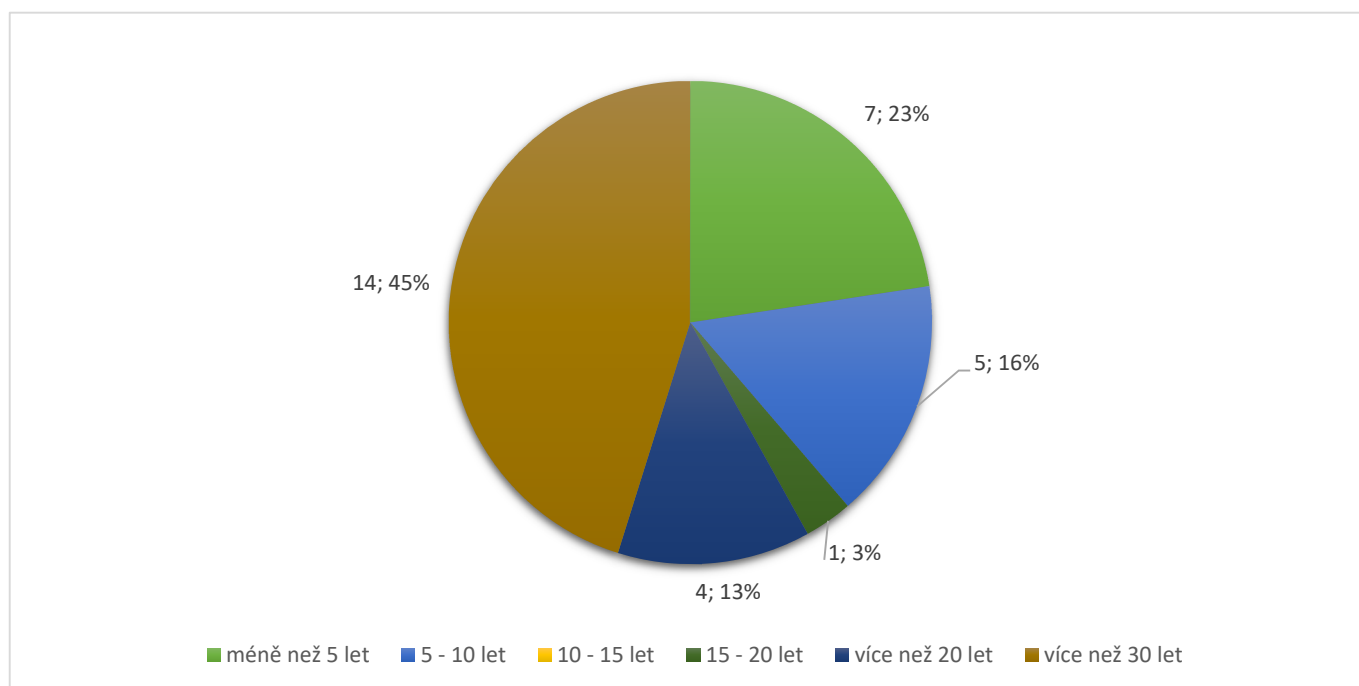
ZO2: Máte pedagogické vzdělání zaměřené přímo na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku?



Grafické znázornění 2: ZO2 – Pedagogické vzdělání výzkumného vzorku zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku

Pedagogické zaměření studia je důležitým aspektem pro hodnocení práce a pro kvalitu zaměstnanců v předškolních zařízeních. V rámci studií by pedagogové se specializací na preprimární edukaci měli být alespoň okrajově vzdělávání v oboru logopedie. Dle Grafického zobrazení 2 je 87 % dotázaných vzdělaných pro odbornost předškolní pedagogiky. U 13 % pedagogických pracovníků není jejich vzdělání primárně zaměřeno na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku.

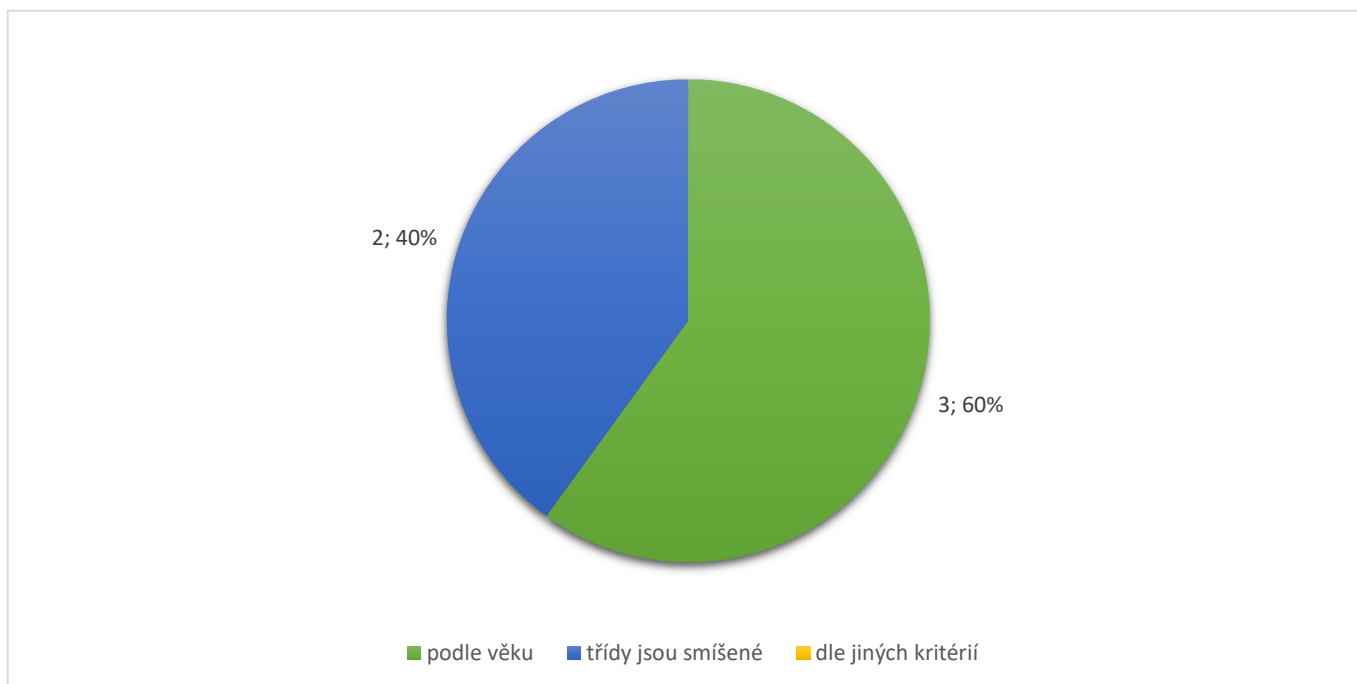
ZO3: Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?



Grafické znázornění 3: ZO3 – Délka praxe pedagogů v mateřské škole

Délka praxe oslovených pedagogů má vliv na způsoby aplikace prvků logopedické prevence do předškolních aktivit. Učitelé jsou zdrojem správného mluvního vzoru pro děti a volbou aktivit pro tuto cílovou skupinu mohou široce podpořit dětský vývoj řeči. Současný fenomén v prostředí českých mateřských škol je vzrůstající charakter odchylek v řečovém vývoji dětí oproti minulým generacím. Na tuto aktuální situaci musí umět pedagog adekvátně reagovat. V případě učitelek, které svoji praxi započaly s generací dětí narozených v devadesátých letech, je tato aktualita vyzývá ke změně v náhledu na logopedickou prevenci u současné „řečově zhoršené“ generace předškolních dětí. Dle Grafického znázornění 3 nejvíce respondentů (45 %) působí ve školství déle než třicet let, tedy měli by sami vnímat změny v řečových obtížích dětí. Lze mimo jiné předpokládat, že během cca deseti let budou mít nárok odejít do starobního důchodu. Druhou nejčetnější hodnotou je 23 % dotázaných, kteří jsou ve školství nováčky a jejich délka praxe je nižší než pět let – u nich předpokládáme nástup do zaměstnání po ukončení studií, která podporovala aktuální vliv logopedické prevence na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Ze 16 % působí pedagogové v mateřské škole v rozmezí pěti až deseti let. 13 % pedagogů pracuje v předškolním zařízení více než dvacet let; v rozmezí praxe patnácti až dvaceti let jsou 3 % pedagogů.

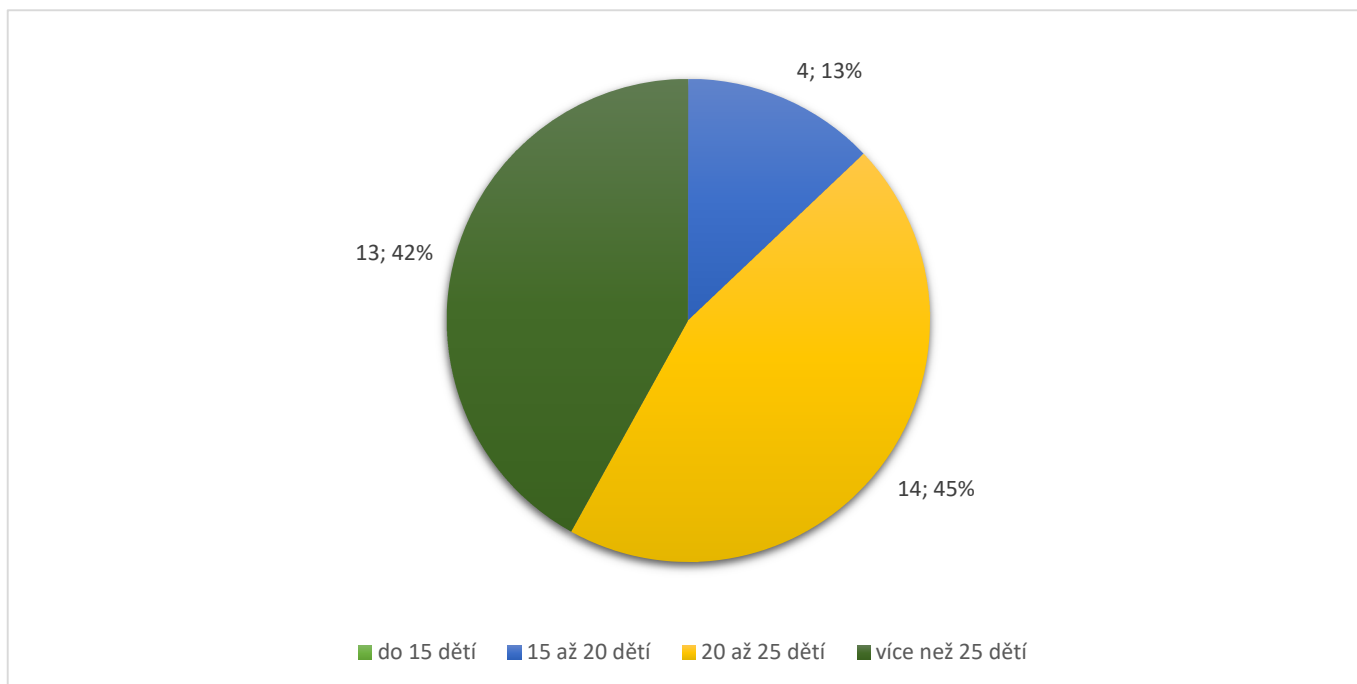
ZO4: Jakým způsobem jsou rozděleny třídy ve Vaší mateřské škole?



Grafické znázornění 4: ZO4 – Rozdělení tříd sledovaných MŠ

Tato otázka byla směřována na pět mateřských škol, nikoli na jednotlivé respondenty, jelikož by výpověď jedenatřiceti pedagogů nepřinesla významné hodnoty pro výzkum – je důležité znát rozdělení tříd v mateřských školách pro aplikaci logopedické prevence z hlediska věku dětí či smíšených skupin, kde ve druhém případě se musí zapojovat specifitější aktivity závislé na věkově heterogenní skupině. Grafické znázornění 4 vyhodnocuje, že 60 % oslovených mateřských škol má třídy rozdělené dle věku dětí, 40 % škol provozuje třídy věkově smíšené.

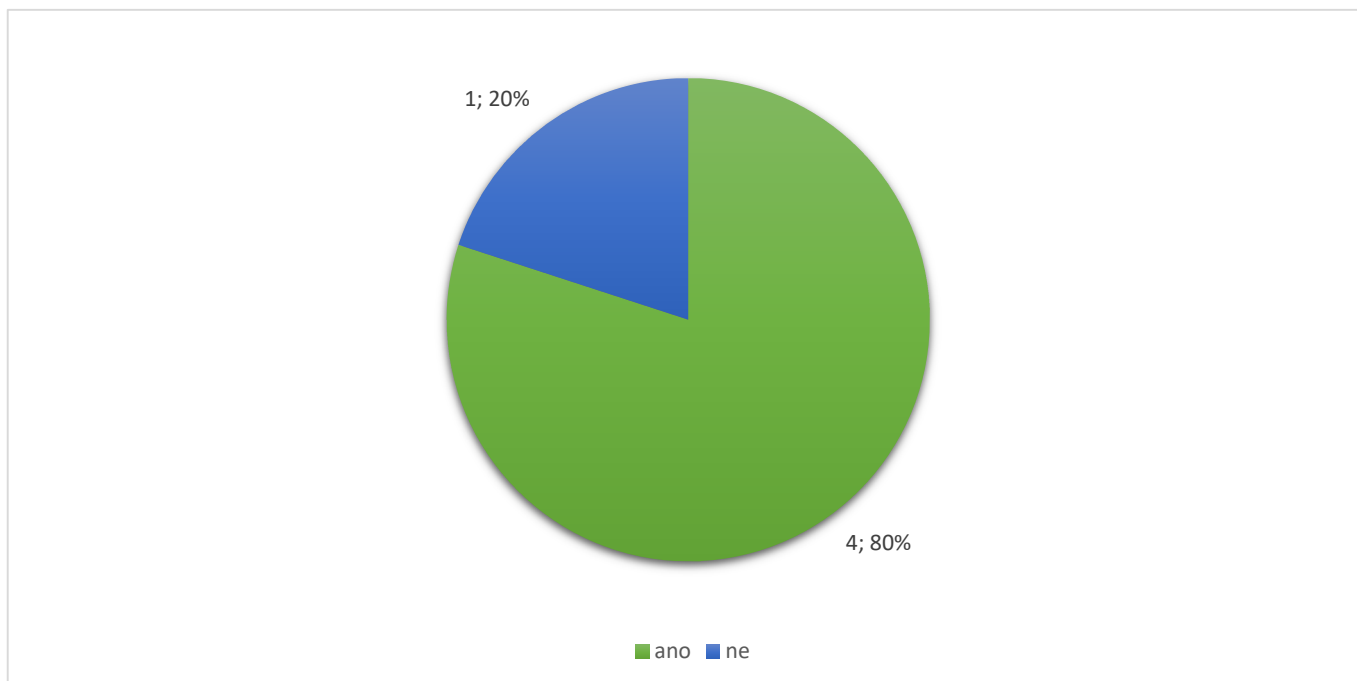
ZO5: Kolik dětí máte ve třídě?



Grafické znázornění 5: ZO5 – Počet dětí ve třídě MŠ

Počet účastníků na výuce je klíčový pro přípravu tematických programů učitelů. Počet dětí hraje roli při sestavování dílčích aktivit pro skupinu. Proto pedagogové kalkulují s třídním počtem a dle něho volí řízené aktivity. Dle získaných hodnot v Grafickém znázornění 5 se většina pedagogů připravuje ze 45 % na třídu s dvaceti až pětadvaceti dětmi, 42 % respondentů vyučuje ve třídách s více než pětadvaceti dětmi, 13 % dotázaných pracuje se skupinou patnácti až dvaceti dětí.

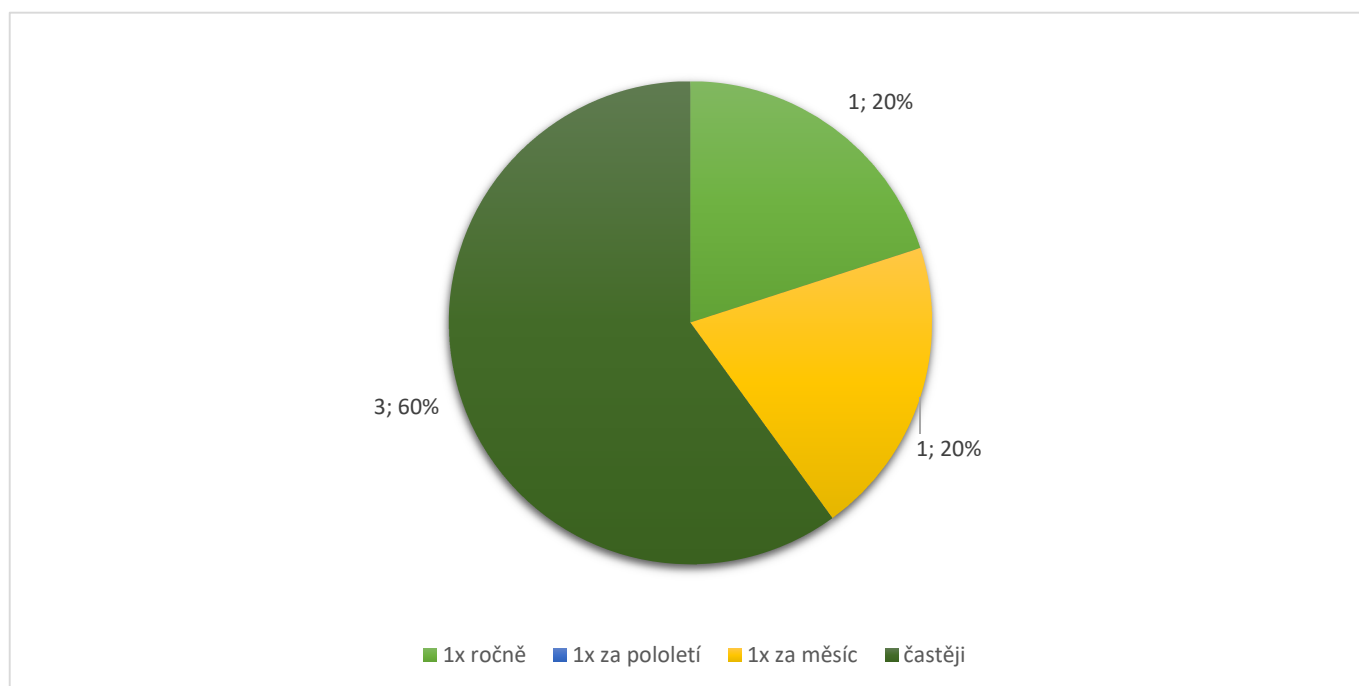
ZO6: Mateřská škola, kde pracujete, zaměstnává či udržuje spolupráci s logopedem, s logopedickým asistentem nebo s jiným odborníkem zaměřeným na logopedii?



Grafické znázornění 6: ZO6 – Spolupráce MŠ s logopedickým odborníkem

Přítomnost odborníka, věnujícího se oblasti logopedie (logopedický asistent, logopedický preventista, školský logoped, klinický logoped), v konkrétní mateřské škole je důležitým vlivným činitelem v ohledu na skupinovou či individuální práci s dětmi. Dobrý logoped je poradcem a průvodcem nejen pro děti s narušenou komunikační schopností a jejich rodiče, ale právě i pro samotné pedagogy, kteří se na něho s logopedickými otázkami mohou (a měli by se) obracet. Výsledky ZO6 v Grafickém znázornění 6 ukazují 80% spolupráci mateřské školy s logopedickým odborníkem, z 20 % škola s touto osobou nespolupracuje. Interpretovány jsou výsledky školy, nikoli výsledky jednotlivých pedagogických pracovníků, protože by k závěrům šetření objektivně nepřispěly.

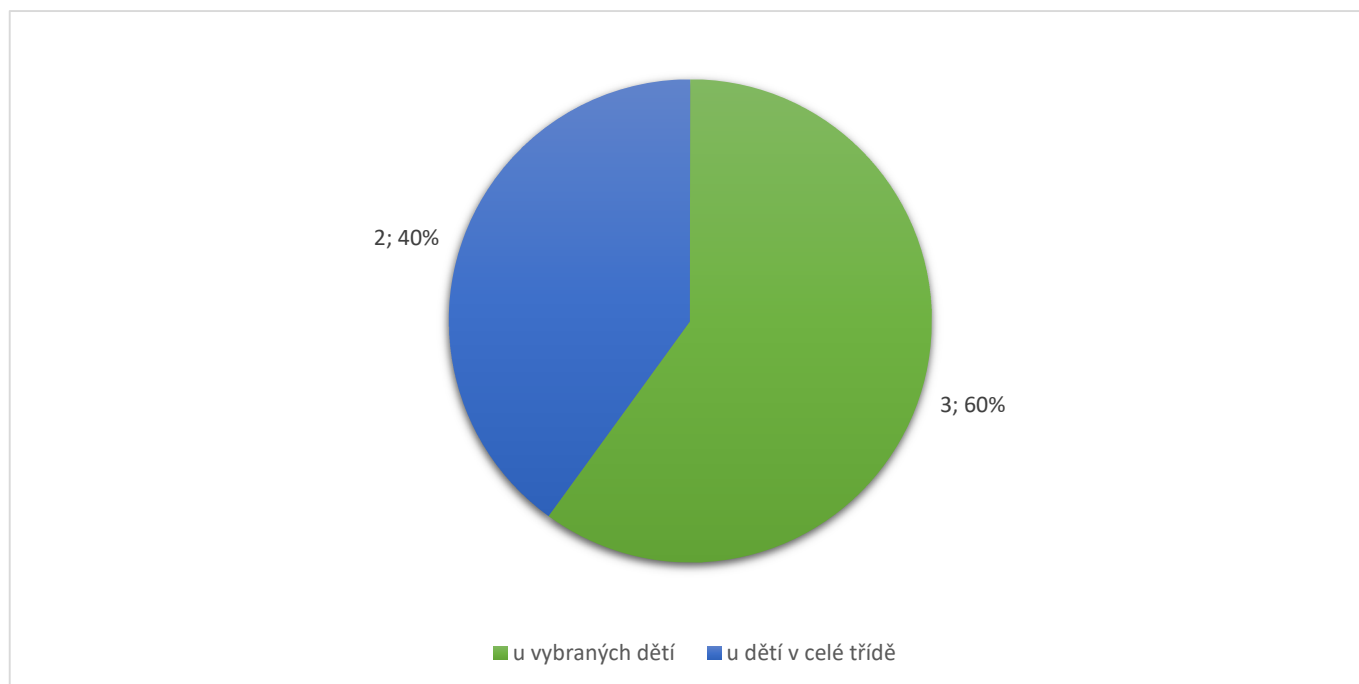
ZO7: Jak často probíhá spolupráce s odborníkem zaměřeným na logopedii?



Grafické znázornění 7: ZO7 – Míra spolupráce MŠ s logopedickým odborníkem

Míra spolupráce mateřské školy s logopedickým odborníkem značí nastavení logopedické prevence v MŠ. Zakomponovat do běžného provozu mateřské školy spolupráci s externisty zajisté není jednoduché, avšak ředitele, kteří jsou schopni zajistit preventivní kroky, jež mají za cíl pozitivní vliv na dětskou skupinu, považujeme za pokrokové a vzorové příklady. Jak z Grafického znázornění 7 vyplývá, spolupráce s odborníkem zaměřeným na logopedii probíhá v mateřských školách zapojených do šetření ze 60 % častěji než 1x za měsíc, z 20 % jednou měsíčně a ve stejném procentuálním vyčíslení jednou ročně.

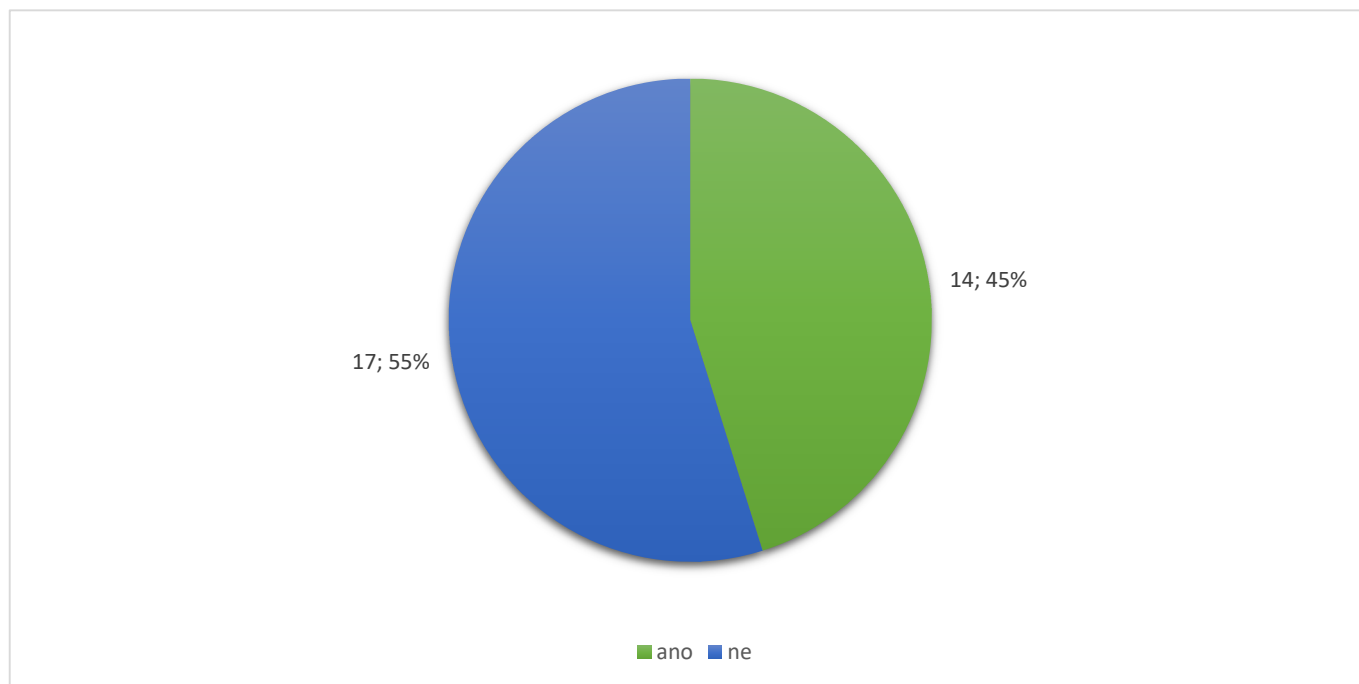
ZO8: Spolupráce s logopedem / logopedickým asistentem / odborníkem na logopedii probíhá:



Grafické znázornění 8: ZO8 – Forma spolupráce logopedického odborníka s dětmi v MŠ

Důležitý ukazatel spolupráce s logopedickým odborníkem hodnotily mateřské školy prostřednictvím její formy. Logopedická depistáž je většinou koncipována pro celé třídy, přímá prevence probíhá spíše individuální formou. Ze 60 % v mateřských školách logopedický odborník pracuje s vybranými dětmi, ze 40 % je logopedie aplikována u dětí v celé třídě. Hodnoty jsou zobrazeny v Grafickém znázornění 8.

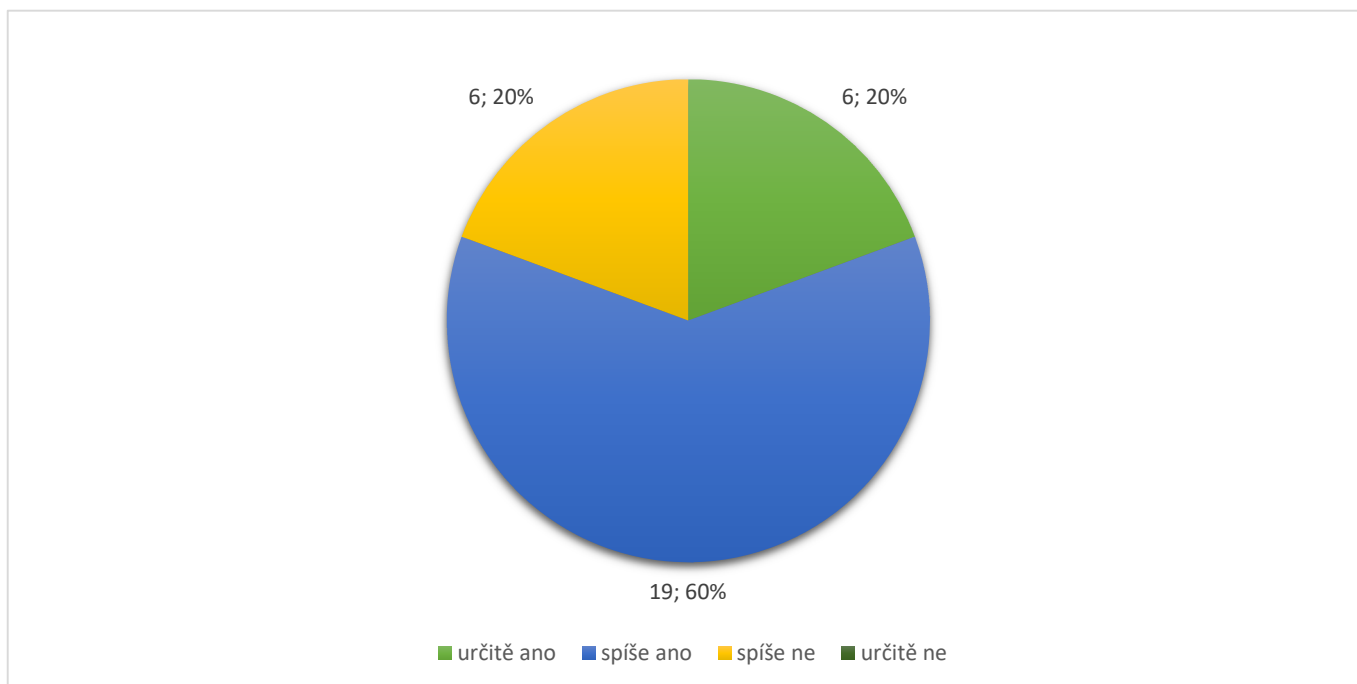
ZO9: Máte logopedické vzdělání či jste absolvoval/a vzdělávací kurz zaměřený na výchovu řeči u předškolních dětí (např. logopedickou prevenci) nebo jiný logopedický kurz?



Grafické znázornění 9: ZO9 – Doplnující vzdělání pedagogů MŠ k logopedické oblasti

Třicet jedna pedagogických pracovníků bylo dotázáno na vlastní studium logopedie. K rozšiřujícímu studiu musí být přítomna vedle nabídky i vlastní motivace a zájem. Pedagogů, kteří se setkali se vzděláním či kurzem v oblasti logopedie, je dle Grafického znázornění 9 45 % (ovšem to konstatuje pouze absolvování těchto kurzů, nikoli vlastní zapojování nastudovaných informací do vlastní praxe). 55 % respondentů nemá logopedické vzdělání či kurz.

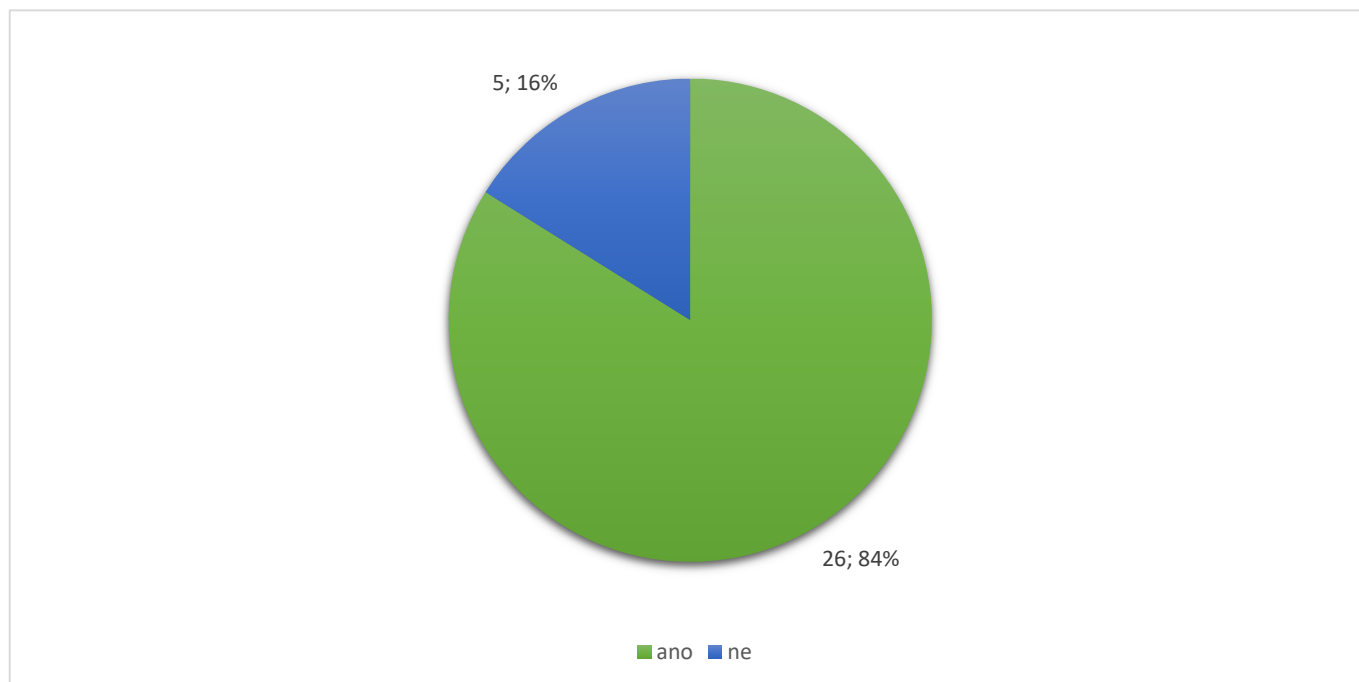
ZO10: Zapojujete prvky logopedické prevence do každodenních činností s dětmi?



Grafické znázornění 10: ZO10 – Stupeň zapojování prvků logopedické prevence do předškolního vzdělávání

Snahu a motivaci pedagogů k zapojování prvků logopedické prevence do předškolní edukace lze považovat za důležitý aspekt jejich pedagogické osobnosti, která vynakládá úsilí pro reflektování aktuální potřeby výchovy k řeči dětí. Grafické znázornění 10 ukazuje, že 60 % respondentů spíše splňuje začlenění preventivních logopedických složek do své praxe s dětmi v mateřské škole. 20 % učitelů má naprostou snahu užívat logopedickou prevenci jako součást výchovy a vzdělávání a dalších 20 % logopedii do činností s dětmi spíše nezapojuje.

ZO11: Uvítal/a byste ve své praxi ucelený didaktický materiál s praktickými náměty preventivního charakteru – pomůcku pro aplikaci primární logopedické prevence?



Grafické znázornění 11: ZO11 – Požadavek pedagogů na nový metodický materiál obsahující prvky logopedické prevence, který by mohli užívat ve své praxi

Důležitým hlediskem na celou problematiku logopedické prevence v mateřských školách je vlastní požadavek pedagogů na metodické uchopení logopedické prevence pro aplikaci v rámci předškolní edukace. Tato nabídka pro ně přichází v rámci výzkumného šetření a je nedílnou součástí interpretace dílčích cílů a závěrečného hodnocení celé diplomové práce. Z výsledků v Grafickém znázornění 11 vyplývá, že 84 % respondentů prokázalo zájem o pomůcku pro aplikaci primární logopedické prevence, 16 % dotázaných tento zájem neprojevalo.

5.1.2 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC1

Dílčí cíl 1 byl stanoven pro identifikaci aktuálního stavu a způsobu zapojování logopedické prevence v mateřských školách. K tomuto cíli vedlo dotazníkové šetření určené pedagogům mateřských škol. Analýzou výsledků jednotlivých položek dotazníku označených ZO1–ZO11 byla zmapována specifika výzkumného vzorku, na která navazuje nastavení aktuálního statusu logopedické prevence v předškolní edukaci vybraných mateřských škol na Chrudimsku. Současný stav ovlivňovaly výzkumem zjištěné hodnoty zaměřující se na:

- nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů,
- vzdělání zaměřené přímo na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku,
- délku praxe pedagogů v mateřské škole,
- počet dětí na třídu a její sestavu,
- spolupráci s odborníkem v oboru logopedie,
- časový horizont spolupráce s odborníkem v oboru logopedie,
- rozměr spolupráce s odborníkem v oboru logopedie ve vztahu k dětem,
- logopedické vzdělání pedagogů,
- zapojení prvků logopedické prevence do předškolní edukace a
- požadavek pedagogů na metodické ukotvení logopedické prevence pro aplikaci do předškolní edukace.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a detailní analýzou s kombinací jednotlivých položek konkrétních dotazníků vplynuly shrnující závěry pro posouzení aktuálního stavu logopedické prevence ve vybraných mateřských školách:

- Mateřské školy na Chrudimsku mají personální obsazení nejčastěji v zastoupení produktivního věku cca nad padesát let věku osob soudě z výsledků dat délky praxe více než třicet let (čtrnáct osob). Tento faktor dále ovlivňuje míru nejvýše dosaženého vzdělání, které je u většiny pedagogů středoškolské (u osmnácti osob). Z uvedeného lze usuzovat, že pedagogové s delší než třicetiletou praxí absolvovali studium střední školy zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku (dvacet sedm osob) a v podobném poměru spíše ano (devatenáct osob) až spíše ne (šest osob) (ne)zapojují prvky logopedické prevence do svého stylu výuky dětí. Na skutečnost (ne)zájmu o logopedické prvky má vliv počet dětí ve třídě, který je u pedagogů (definovaných v tomto odstavci) převyšující dvě desítky (čtrnáctkrát do dvaceti pěti dětí a třináctkrát nad dvacet pět dětí). Navíc jsou třídy mateřské školy ve dvou případech MŠ smíšené. Proto také logopedii u vybraných dětí (nejčastěji provozovanou několikrát měsíčně – hodnocení třech MŠ) přenechávají odborníkovi zaměřenému na oblast logopedie. Doplnující logopedické vzdělání formou kurzů méně než polovina těchto pedagogů (cca nad padesát let věku) absolvovala (z celkových výsledků dotazníků čtrnáct neabsolvovala, sedmnáct ano), avšak i přesto neinicují zapojování logopedické prevence do vlastní praxe. Šest pedagogů s délkou praxe delší než třicet let nabídku podpůrné metodické pomůcky preventivně logopedického charakteru odmítlo.

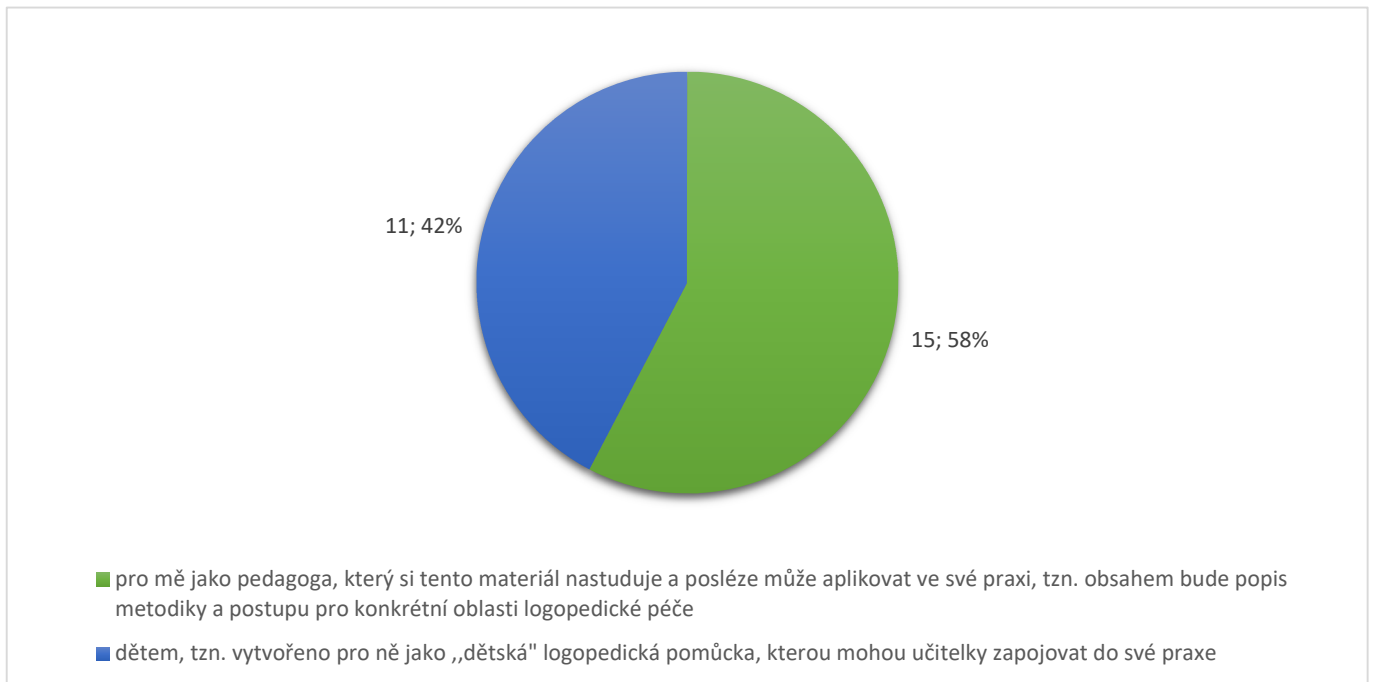
Tuto skutečnost lze hodnotit jejich pasivitou a nezájem o aktuální řešení současného stavu vývoje dětské řeči v rámci logopedické prevence v MŠ. Ostatních osm pedagogů vynaložilo zájem o podpoření jejich praxe pomocí metodické pomůcky, takže jejich otevřenost pro nové obohacující složky pedagogické práce není zcela omezená.

- Důležitý počet sedmi pedagogů mapuje zaměstnance mateřských škol, kteří nastoupili na pedagogickou pracovní pozici po skončení studií, a tedy mají délku praxe nižší než pět let. Tito zaměstnanci absolvovali pedagogické vzdělání vyšší než středoškolské (vyšší odborné sedm osob, bakalářské čtyři osoby a magisterské jedna osoba – z celkových odpovědí) se zaměřením na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Současně se setkali s oborem logopedie (čtrnáct osob) v rámci studia a spíše ano až určitě ano zapojují prvky logopedické prevence do své pracovní činnosti. Tito učitelé pracují s počtem nad patnáct dětí ve třídě. Třídy jsou rozděleny dle věku dětí (tři MŠ) nebo jsou i smíšené. Spolupráci s odborníkem v oboru logopedie udržují (čtyři MŠ) i neudržují (jedna MŠ). Spolupráce probíhá na úrovni vybraných dětí i celé třídy v časovém horizontu jedenkrát ročně či jedenkrát měsíčně. Zájem o metodickou pomůcku obsahující prvky logopedické prevence pro zapojení do předškolních aktivit pedagogové potvrdili (dvacet šest osob celkově). Závěry šetření této kategorie odkrývají aktivní pokrokové reagování na stav řečového vývoje dětí, a proto je generace „mladých pedagogů“ výkonným činitelem pro zapojování logopedické prevence do předškolní edukace.
- Pedagogové do cca padesáti let věku s praxí vyšší než pět let (5–10 let pět pedagogů, 15–20 let jeden pedagog, více než 20 let čtyři pedagogové) absolvovali vzdělání zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku na středních školách a dále v navazujícím vyšším odborném či vysokoškolském studiu. Čtyři z nich nemají adekvátní vzdělání pro předškolní edukaci a jeden z nich je zcela bez pedagogického vzdělání (poznámka autorky: dohledáním bylo zjištěno, že se jedná o asistenta pedagoga). Jsou otevřeni novým nabídkám v oblasti logopedické prevence a snaží se na potřebu změny ohledně vývoje dětské řeči reagovat doplňujícím logopedickým vzděláním a spoluprací s odborníky zaměřenými na logopedii minimálně jednou ročně (jedna MŠ) nebo jedenkrát za měsíc (jedna MŠ) nebo častěji pro všechny děti ve třídě (dvě MŠ) i pro konkrétně vybrané děti. Snaha o zapojování prvků logopedické prevence se u nich pohybuje v rozmezí spíše ne – spíše ano – určitě ano. Do své praxe by uvítali nový podpůrný prvek k logopedické prevenci ve formě metodické pomůcky. Jsou limitováni počtem dětí na třídu od patnácti výše. Sestava tříd je řazena dle věku dětí nebo jsou třídy smíšené. Heterogenita kategorie učitelek

do cca padesáti let věku je značná a nedají se jasné stanovit objektivní výsledné parametry. Celkově ale můžeme shrnout jejich zájem o aplikaci logopedické prevence do učitelské praxe jako aktivní a podporující.

5.1.3 Interpretace DC2

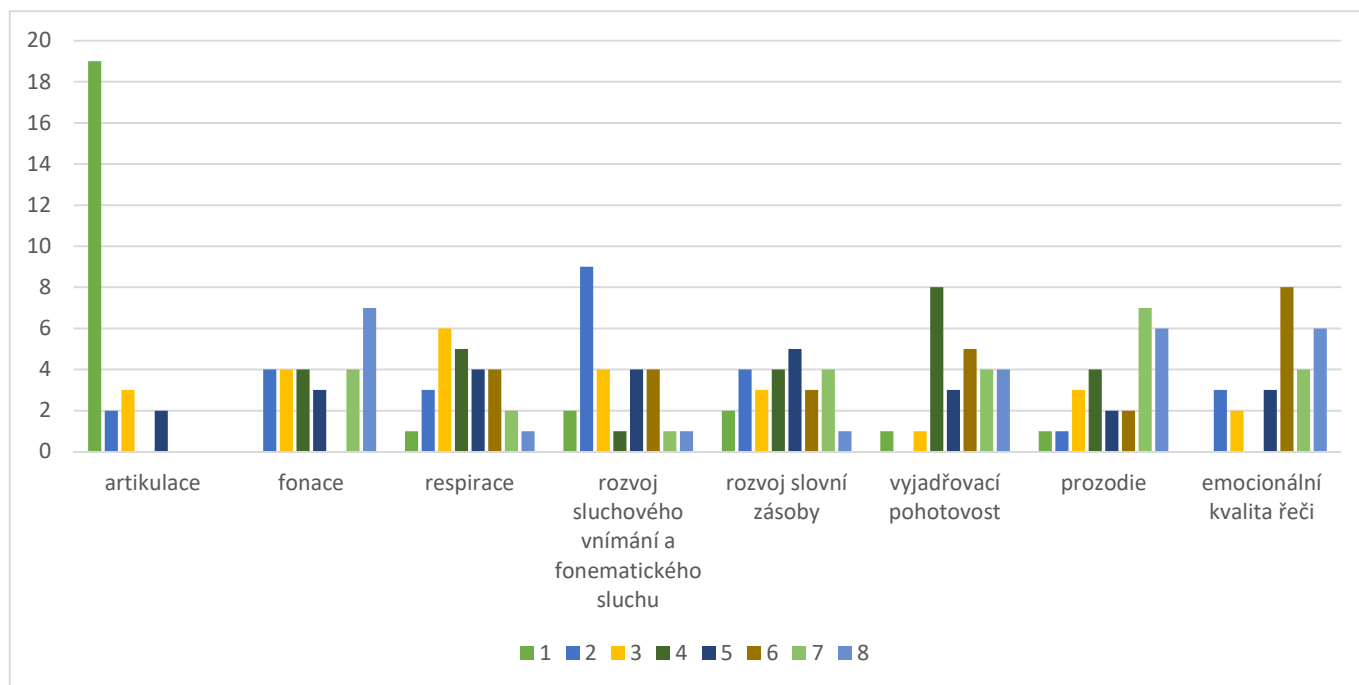
ZO12: Jakou formou by dle Vás bylo vhodné preventivní logopedický materiál zpracovat, resp. pro koho by měl být určen?



Grafické znázornění 12: ZO12 – Výběr adresáta pomůcky

Adresáta pomůcky je nutné vždy před začátkem tvorby dobře znát. Určení příjemce pomůcky dává podklad k promyšlení obsahu a rozsahu práce. Dle Grafického znázornění 12 chce 58 % respondentů být samo příjemcem logopedického materiálu, 42 % chce směřovat využití pomůcky pro děti.

ZO13: Označte prosím číslicemi 1–8, jakou konkrétní oblast logopedické prevence osobně vnímáte jako nejčastěji problematickou, a tudíž potřebnou a nutnou metodicky ukotvit v preventivním didaktickém materiálu.



Grafické znázornění 13: ZO13 – Konkretizace problematických oblastí logopedické prevence

Výsledky ZO13 definují četnost odpovědí respondentů na pořadí problematických oblastí logopedické prevence, které by měl vytvářený metodický materiál ve finální verzi respektovat a obsahovat. Osm oblastí bylo stanoveno do dotazníku na základě teoretických východisek realizace logopedické prevence z dostupných zdrojů, jež korespondují s teoretickou částí diplomové práce.

Grafické znázornění je sestaveno z:

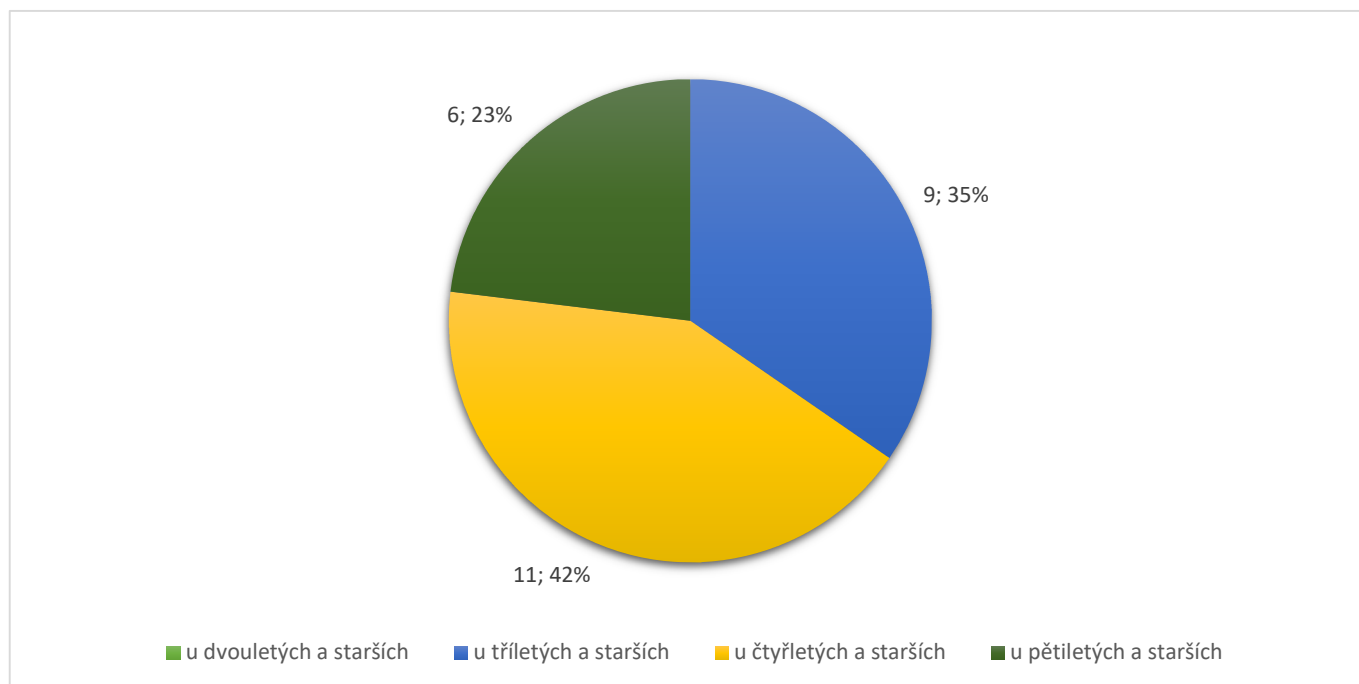
- klasifikačních čísel 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 horizontálně, přičemž:
 - hodnota 1 značí nejčastěji problematickou oblast maximálně nutnou k zapracování do materiálu,
 - hodnota 8 značí nejméně problematickou oblast a minimálně nutnou k zapracování do materiálu,
- nabídky osmi oblastí logopedické prevence, které respondenti každou jednotlivě hodnotili klasifikačními čísly 1–8, přičemž každá oblast mohla být označena jedním klasifikačním číslem (nebylo uznáno, pokud se čísla opakovala nebo nebyla užita),

- tyto oblasti byly definovány jako: artikulace, fonace, respirace, rozvoj sluchového vnímání a fonematického sluchu, rozvoj slovní zásoby, vyjadřovací pohotovost, prozodie a emocionální kvalita řeči,
- vertikály se sudými čísly 0–20, která demonstruje počet škálovaných odpovědí v kombinaci: klasifikační číslo + oblast logopedické prevence.

Jednotlivé sloupce grafu, značené barevně, vyjadřují četnost míry problematiky logopedické oblasti (1–8) tak, aby zmapovaly úsudek respondentů na každou z osmi nabízených oblastí. Klíčové pro celkové zhodnocení a následné metodické ukotvení do materiálu jsou tedy hodnoty od nejproblematictějších oblastí (od klasifikačního čísla 1) po minimálně problematické (po klasifikační číslo 8).

Jako nejčastěji problematickou vnímají pedagogové oblast artikulace (zeleně číslo 1–19 odpovědí). Druhou nejčastěji hodnocenou oblastí je rozvoj sluchového vnímání a fonematického sluchu (modře číslo 2–9 odpovědí). Na třetím místě zvolili pedagogové respiraci (žlutě číslo 3–6 odpovědí). Čtvrté místo zaujala vyjadřovací pohotovost (tmavě zeleně číslo 4–8 odpovědí). Pátým klasifikačním číslem zhodnotili slovní zásobu (tmavě modře číslo 5–5 odpovědí). Šestou oblastí s nejvyšším počtem hodnocení se stala emocionální kvalita řeči (hnědě číslo 6–8 odpovědí), sedmou je prozodie (světle zeleně číslo 7–7 odpovědí) a osmou oblastí byla respondenty zvolena fonace (světle modře číslo 8–7 odpovědí).

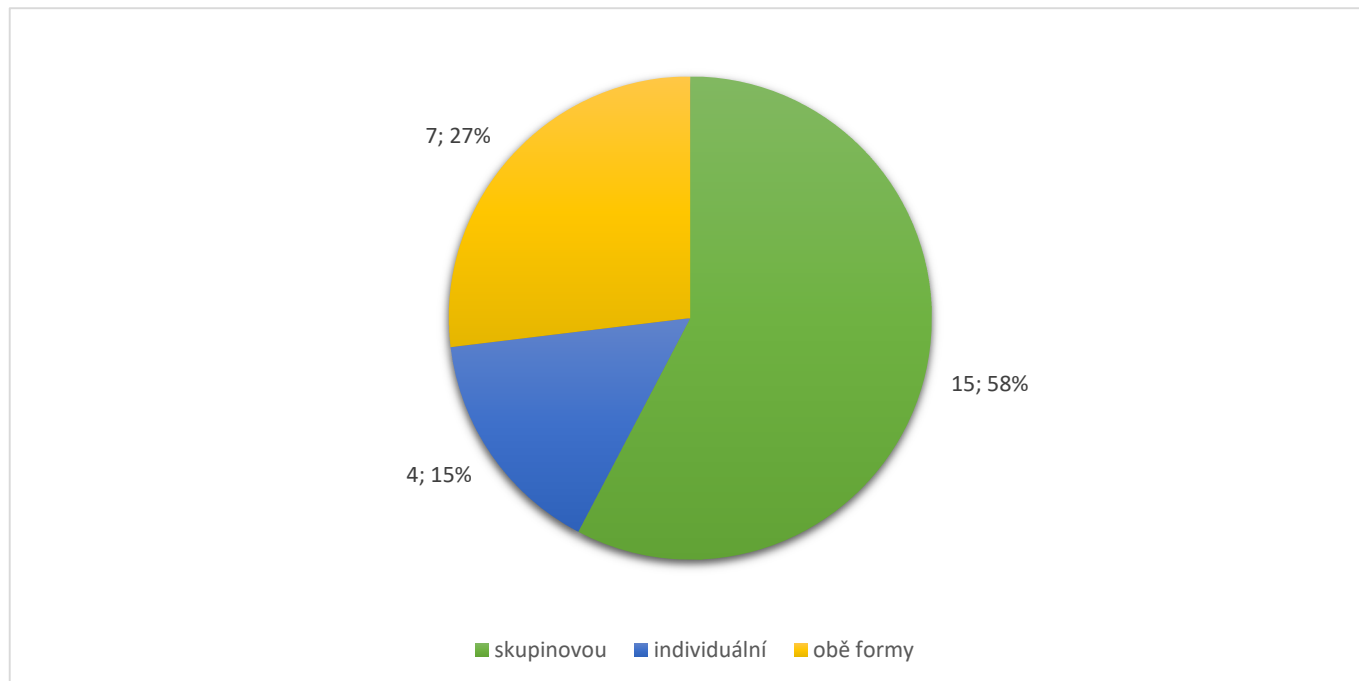
ZO14: U které věkové skupiny dětí byste upřednostňoval/a užití navrhovaného materiálu?



Grafické znázornění 14: ZO14 – Stanovení věkové skupiny dětí, u které se bude pomůcka aplikovat

Věkové kritérium je podstatným faktorem pro tvorbu pomůcek pro děti. Při volbě veškerých aktivit pro dětskou populaci by se mělo postupovat na základě znalostí a principů vývojové psychologie. Užití materiálu by dle odpovědí respondentů zaznamenaných v Grafickém znázornění 14 bylo vhodné ze 42 % zaměřit na děti čtyřleté a starší. 35 % pedagogů volilo navrhovaný materiál pro děti tříleté a starší. 23 % by adresovalo pomůcku dětem již od dvou let věku.

ZO15: Jakou formu realizace logopedické prevence považujete v kontextu učitelské praxe jako důležitou primárně metodicky ukotvit?



Grafické znázornění 15: ZO15 – Stanovení formy realizace pomůcky pro aplikační záměr

U prvků logopedické prevence implementovaných do předškolního vzdělávání předpokládáme jejich užití pro skupinovou činnost s dětmi. Tento aspekt bylo nutno ověřit prostřednictvím položky v dotazníku, která je reprezentována Grafickým znázorněním 15. Pedagogové z 58 % zvolili předpokládanou skupinovou formu realizace logopedické prevence, 27 % pedagogů odpovědělo kombinací formy skupinové a individuální a 15 % respondentů by chtělo logopedickou prevenci realizovat individuálně.

5.1.4 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC2

Dílčí cíl 2 konkretizoval aktuální požadavky pedagogů mateřských škol na obsah metodické pomůcky s logopedickými prvky pro užití v učitelské praxi. Záměrně byli dotazníkem osloveni stejní pedagogové, kteří se podíleli na zjišťování dílčího cíle 1, aby výtýčili problematické složky pro efektivní realizaci praktické pomůcky.

Na dotazníkovém šetření se podílelo dvacet šest pedagogů, kteří v poslední položce ZO11, zkoumající DC1, odpověděli ano, tj. že by ve své praxi uvítali ucelený didaktický materiál s praktickými náměty preventivního charakteru – pomůcku pro aplikaci logopedické prevence.

Znakové otázky ZO12–ZO15 respondenty navedly na konkretizaci složek, které udávají celkové obsahové zaměření pomůcky. Výčet zjištěných parametrů je následující:

- Více než polovina respondentů zvolila adresáta pomůcky samotného pedagoga (15 osob), který si doporučený materiál nastuduje a posléze může aplikovat ve své praxi. Podobný počet dotázaných (11 osob) by preferoval pomůcku ve formě pro užití dětem. Poměr odpovědí byl celkem vyrovnaný, ale rozhodla většinová kvantita. Forma pomůcky je tedy volena tak, aby jejím obsahem byl popis metodiky a postupu pro konkrétní oblasti preventivně logopedické péče určený pro pedagogy, ovšem zakomponované podpůrné aktivity jsou záměrně mířeny na děti ve třídě. Metodicky je pomůcka sestavena pro pedagogy, ale účelem je aplikace obsahu pomůcky v rámci předškolní edukace pro děti. S tím souvisela data získaná ze ZO14 a ZO15, kde by nejvíce pedagogů (11 osob) chtělo metodicky aplikovat pomůcku u čtyřletých a starších dětí ve formě skupinové realizace (15 + 7 osob).
- Pedagogům bylo v dotazníku předloženo osm oblastí logopedické prevence, které měli číselně zhodnotit od nejvíce problematických (č. 1) po minimálně problematické (č. 8). Nabídka konkrétních oblastí logopedické prevence vycházela z teoretických poznatků charakterizovaných v prvním oddílu diplomové práce. Po prezentování zjištěných výsledků šetření byl zvažován a konzultován obsah praktické pomůcky s pedagogy v navazujících rozhovorech a konzultacích. Nakonec se staly rozhodujícím faktorem pro tvorbu pomůcky klíčové hodnoty s klasifikačním číslem 1–4; tedy poloviční výběr z osmi nabízených oblastí:
 - artiklace,
 - rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu,
 - respirace
 - a vyjadřovací pohotovost.

Etické aspekty závěrečné práce vyžadují respekt k datům, jež byly získány od pedagogů. I když z teoretických zdrojů jasně vyplývá provázanost artiklace, fonace, respirace, rozvoje sluchového vnímání a fonemického sluchu, rozvoje slovní zásoby, vyjadřovací pohotovosti, prozodie a emocionální kvality řeči a dalších složek v rámci mezilidské komunikace, do pomůcky budou segmentovány čtyři nejčteněji zhodnocené výsledky ZO13, protože jestliže je pedagogové označují za potřebné a nutné metodicky ukotvit, realizuje se tak DC2 – konkretizace aktuálních požadavků pedagogů mateřských škol na obsah metodické pomůcky s logopedickými prvky pro užití v učitelské praxi.

5.2 Prezentace dat získaných z rozhovoru

Rozhovory probíhaly s pěti pedagogy, kteří se prvotně zúčastnili dotazníkového šetření ke zjišťování cílů DC1 a DC2. Účastníci polostrukturovaného rozhovoru do výzkumu vstoupili dobrovolně s jistotou anonymity. Předem byl každý dotazovaný požádán o vyhrazení osobního času cca na dvakrát jednu hodinu. Tento čas se zdál přiměřený pro záměry výzkumu, avšak někteří iniciativní pedagogové tento časový horizont z vlastního zájmu překročili. Sběr dat probíhal ústní a písemnou formou. Písemný záznam odpovědí ze strukturovaných rozhovorů s informanty k DC3 a DC4 je součástí příloh (Příloha 2). Informanti jsou v interpretaci výsledků rozhovorů označování I1, I2, I3, I4, I5 (viz Tabulka 2: Charakteristika výzkumného vzorku).

V následující části jsou uvedené postupné jednotlivé kroky při tvorbě pomůcky v kombinaci s výsledky rozhovorů, které přispěly k finálnímu řešení dílčích cílů 3 a 4, a tedy k celkovému splnění hlavního cíle diplomové práce.

5.2.1 Interpretace DC3

TO1: Z výsledků dotazníku ohledně konkretizace problematických oblastí logopedické prevence vyplynuly čtyři nejproblematictější položky: artikulace, rozvoj sluchového vnímání a fonematického sluchu, respirace a vyjadřovací pohotovost. Souhlasíte se zapracováním těchto oblastí do metodické pomůcky určené pedagogům MŠ?

Čtyři pedagogové (I2, I3, I4, I5) se souhlasně shodli, že čtyři specifikované oblasti logopedické prevence budou dostatečným rámcem pro tvorbu pomůcky, jelikož v nich sami shledávají nejproblematictější důvod odchýlného vývoje řeči dětí u nich v mateřské škole. Pedagogové navíc projeví respekt k datům získaným z dotazníkového vyjádření svých pedagogických kolegů, a proto do těchto výsledků nechtějí nijak zasahovat. Jeden pedagog (I1) by nejraději pomůcku uchopil komplexně se zapojením všech možných oblastí logopedické prevence.

TO2: Chtěl/a byste doplnit tyto čtyři položky o další z nabízených v ZO13?

Pedagog I1 požadoval rozšíření čtyř oblastí na všechny konkretizované v ZO13 i další, avšak ostatní informanti (I2, I3, I4, I5) berou v úvahu obsahový rozměr pomůcky, který by nastal připojením dalších dílčích částí. Proto se po vzájemném dovysvětlení ohledně nároků na rozsah pomůcky pedagogové definitivně shodli na hlavních čtyřech oblastech zájmu v rámci logopedické prevence.

TO3: Na základě představení plánu návrhu pomůcky prosím doporučte konkrétní změny v obsahu metodiky.

Pedagogům byla elektronicky prezentována plánovaná forma a obsah pomůcky následovně:

Název: *Manuál logopedické prevence pro učitelky MŠ*

Obsah:

- *Přivítání v manuálu*, kde jsou definovány důvody, proč a jak tato pomůcka v rámci diplomové práce vznikla a jaký je její účel.
- *Teoretická východiska aneb Slovníček pojmů na úvod*, kde jsou charakterizovány pojmy užívané v pomůcce na základě obsahu teoretické části diplomové práce.
- *Vysvětlivky k užitým symbolům*, aby bylo adresátům pomůcky ujasněno, jak s pomůckou pracovat.
- *Oblasti logopedické prevence*, kde jsou separačně rozepsány čtyři stanovené oblasti logopedické prevence s jejich specifiky. Zároveň je to stěžejní metodická část s konkrétními aplikačními činnostmi, jejichž příjemci jsou děti ve třídě mateřské školy.
- *Doporučené publikace*, které podporují zájem pedagogů o logopedickou oblast a poskytují možnost další inspirace.

Informanti chtěli nejčastěji změnit formulaci názvu pomůcky: I1 požadoval „Logopedie pro mateřské školy utvořená v rámci diplomové práce“, I2 měnil na „Logopedie pro učitelky MŠ“, I3 na: „Logopedická podpora pro učitelky MŠ“, I4 na: „Logopedická metodika“, I5 proti názvu „Manuál logopedické prevence pro učitelky MŠ“ nevyslovil požadavek na změnu. Úvodní část *Přivítání v manuálu* nikdo nehodnotil. Následující část s charakteristikami klíčových pojmů informant I5 označil jako přínosnou pro terminologickou orientaci v problematice oboru logopedie. K *Vysvětlivkám k užitým symbolům* pedagogové I1, I2, I5 navrhovali změny grafické. Podstatná a nejvýznamnější část pomůcky – *Oblasti logopedické prevence* – byla informanty modifikována a doplňována hojně. I1–I5 se inspirovali vlastní pedagogickou praxí, kde volí nejrůznější způsoby skupinových činností s dětmi – tyto doplňující prvky jsou komplexně uvedeny v Příloze 2. Dále u *Oblastí logopedické prevence* I1 požadoval grafickou úpravu uspořádání stránek. Doplnění o *Doporučené publikace* pozitivně zhodnotil I2 a I5, protože mimo jiné dodává přehled o aktuálních knižních novinkách.

Doplňující otázka k TO3: Stál/a byste o rozšíření tištěné metodické pomůcky formou interaktivní podpory – videomanuálem, který by názorně poskytl praktické návody pro realizaci logopedické prevence?

S tímto návrhem informanti jednoznačně nesouhlasili především z důvodu nedostatku časového prostoru pro přípravy na samotnou výuku v kombinaci s užitím tvořené pomůcky, natož na další doplňující podpůrné logopedické prvky formou videomanuálu. Navíc některé MŠ nedisponují technickým vybavením pro zapojení interaktivní podpory.

5.2.2 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC3

Třetí dílčí cíl byl stanoven pro navržení struktury a obsahu metodické pomůcky. Dotazovaným pedagogům byl nejdříve prezentován plán návrhu pomůcky, který byl projektován na základě dat zjištěných ze shrnutí DC2. Tento plán byl skrze výsledky polostrukturovaných rozhovorů obměňován a dotvářen do ucelené formy:

- Stěžejním obsahem metodické pomůcky byly definitivně stanoveny **čtyři nejproblematičtější zhodnocené oblasti logopedické prevence: artikulace, rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu, respirace a vyjadřovací pohotovost**. Rozšíření metodiky o další specifické oblasti bylo po důkladném zvážení odmítnuto, protože pomůcka je sestavována na základě požadavků samotných učitelů, kteří se na výzkumném šetření podíleli, a proto jsou jejich závěry finální.
- Po úvahách o změně názvu pomůcky se rozhodlo pro znění: **Manuál logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol** (dále jen Manuál). Byl zvolen obecně užívaný pojem „pedagog“ místo „učitelka“, aby pomůcka genderově nepředjímala či jinak nediskriminovala zaměstnanecké pozice v mateřské škole.
- **Přivítání v manuálu** obsahuje faktické důvody, proč a jak pomůcka v rámci diplomové práce vznikala a jaký je její účel, proto jeho pozměnění nebylo nikým vyžadováno.
- Část pojmenovaná **Teoretická východiska aneb Slovníček pojmů na úvod** je do Manuálu zařazena pro podporu v terminologické orientaci k problematice logopedické prevence.
- Základna celé metodiky spočívá v **Oblastech logopedické prevence**. Informanti přistupovali k návrhu tohoto bodu velmi vlivně a efektivně. Po důkladném prostudování stránek návrhu doplňovali své názory, postřehy a osvědčená doporučení z praxe, čímž přispěli k rozvinutí aplikačního obsahu formou nejdůvtipnějších podpůrných praktických aktivit pro děti.

- **Doporučené publikace** nabízí prostor pro další sebevzdělávání pedagogů a jsou do Manuálu zařazeny jako doplňující prvek.
- K celkovému obsahu Manuálu byl informantům nad rámec tištěné podoby popsán návrh o doplnění **videomanuálem**, který ovšem nebyl aktivně přijat, a proto není součástí praktického výstupu diplomové práce.
- Pro výsledný estetický a grafický efekt bylo dbáno na postřehy informantů (Vysvětlivky a úprava stránek a textu).

5.2.3 Interpretace DC4

TO4: Zhodnot'te prosím vytvořenou metodiku z Vašeho učitelského hlediska (obsah, účelnost, přehlednost, systematičnost aj.) – klady a zápory.

Pedagogům byla prezentována kompletní forma pomůcky elektronicky i tištěně. Informanti I1–I5 se shodují v pozitivních reakcích na vytvořenou pomůcku, nacházeli v jejím obsahu vlastní doporučení i nové prvky, které již využili, nebo se chystají využít ve své třídě. Informantům I1 a I3 chyběly obrázky v textu, avšak i v Manuálu je psáno, že aktivity spojené s využitím Manuálu pro logopedickou prevenci mohou podnítit výtvarnou činnost dětí, jejíž výsledky (obrázky, modely, figurky) mohou pedagogové užívat jako doplněk k realizovaným činnostem. I3 a I4 by doporučili Manuál studentkám či začínajícím učitelkám jako možnost, jak logopedickou prevenci uchopit ve své praxi, protože je obsah strukturován logicky a návazně od vysvětlení jednotlivých oblastí pro konkrétní aktivity. Pedagogové I4 a I5 brali aktivity praktikované s dětmi v MŠ za svoji praxi vždy komplexně, proto nahlížení na aktivity z hlediska jednotlivých oblastí je přinutilo k jinému pohledu na celou záležitost logopedické prevence.

TO5: Doporučili byste pomůcku k užití dalším pedagogickým pracovníkům do MŠ na Chrudimsku?

Jednohlasně by informanti I1–I5 doporučili pomůcku k rozšíření mezi další pedagogy mateřských škol včetně studentů pedagogiky.

5.2.4 Shrnutí výsledků k naplnění cíle DC4

Po úpravách struktury a obsahu Manuálu logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol dle výsledků k DC3 byla pomůcka elektronicky i písemně předána k dispozici pedagogům, kteří se účastnili rozhovoru k zjišťování DC3. Nyní s nimi probíhaly další rozhovory ke zhodnocení a doporučení finální verze Manuálu pro užití v učitelské praxi mateřské školy.

- Pedagogové byli seznámeni s celým procesem tvorby Manuálu, tedy se všemi fázemi praktické části diplomové práce, která navazuje na první teoretický oddíl. Proto většinou hodnotili manuál jako výsledek, kterým byl splněn záměr diplomové práce. Hodnotili také svoji pozici ve výzkumu, prostřednictvím níž přispívali a zasahovali do obsahu Manuálu, který je ve finále soubornou kvalitní prací několika nezávislých účastníků – za což jim patří upřímné poděkování, protože jejich přínos efektivně prospěl konceptu celé praktické části diplomové práce. Pozitivně hodnotí i množství aktivit, jež doposud ve své praxi nevyužili, a pomůcka jim tak dala nový impuls pro jejich zakomponování do plánu předškolního vzdělávání. Subjektivně příznivě sledávám postoj pedagogů ke změně ve vnímání logopedické prevence, kdy většinou za svoji praxi volí aktivity globálně např. ve vztahu k tematickému zaměření, avšak nezaměřovali se na volbu aktivit prostřednictvím dílčích oblastí logopedické prevence, což po nich bylo nyní vyžadováno.

Tištěný *Manuál logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol* bude předložen komisi v den konání obhajoby diplomové práce.

6 Závěry výsledků šetření a diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo zhotovit funkční logopedický metodický materiál preventivního charakteru, jehož záměrem je plošná aplikace do praxe pedagogů mateřských škol na Chrudimsku. K tomuto cíli bylo realizováno smíšené výzkumné šetření pomocí metody dotazníku a rozhovoru. Jeho výsledky významně podpořily vznik nové formy účelné praktické pomůcky.

Smíšený výzkum byl sestavován na teoretickém základě diplomové práce, která poskytla přímé charakteristiky klíčových pojmů a souvislostí k tématu logopedická prevence v mateřské škole. Sumarizace shrnutí všech dílčích cílů přispěla ke splnění záměru hlavního a aplikačního cíle diplomové práce následovně:

Na základě souhrnu výsledků z šetření k ZO1–ZO11 lze konstatovat, že vliv všech definovaných položek dotazníku na realizaci logopedické prevence v mateřských školách je ukazatelem jejího aktuálního stavu. Významným činitelem je délka praxe pedagogů, v logickém převedení tedy věk zaměstnanců mateřských škol. Tento zjištěný prvek má přímou návaznost na další zkoumané parametry ohledně dosaženého vzdělání, vzdělání zaměřeného na předškolní edukaci, doplňujícího logopedického vzdělání, formy spolupráce s odborníkem z oblasti logopedie, vlastní iniciace pro zapojení logopedických prvků do pedagogické činnosti a požadavku na podpůrnou metodickou pomůcku preventivně logopedického charakteru. Výčet parametrů souvisí i s počtem dětí na jednu třídu MŠ, ve které má být primární logopedická prevence pedagogem realizována. Pedagogové nad padesát let nejsou aktivní a iniciativní pro přijetí nových forem k realizaci logopedické prevence v MŠ tak jako jejich mladší kolegové, jejichž snaha o efektivní změnu je z dotazníkového šetření patrná.

Další část dotazníkového šetření směřující ke shrnutí druhého dílčího cíle konkrétně definovala aktuální požadavky pedagogů mateřských škol na obsah nové metodické pomůcky s preventivně logopedickými prvky. Záměrem výzkumu bylo vytyčit adresáta pomůcky a specifické logopedické oblasti, které pedagogové vnímají jako nejčastěji problematické u dětí v MŠ. Dle teoretických východisek je komplexnost provázanosti nabízených logopedických složek v ZO13 evidentní, avšak pro účely výzkumu byl výběr položek určen na první polovinu nejproblematictější zhodnocených z celkových osmi. Čtyři výsledně stanovené oblasti (artikulace, rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu, respirace a vyjadřovací pohotovost) utvořily základní koncepci pomůcky, jejíž užití je určeno pedagogům pro aplikaci metodiky v rámci předškolního vzdělávání směrem k dětem (čtyřletým a starším) ve třídě.

Výstupem třetího dílčího cíle bylo kompletní stanovení struktury a obsahu metodické pomůcky. Definitivně byl určen název (*Manuál logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol*) a konstrukční rámec pomůcky (*Přivítání v manuálu, Teoretická východiska aneb Slovníček pojmů na úvod, Vysvětlivky k užitým symbolům, Oblasti logopedické prevence a Doporučené publikace*). Do obsahového složení byla od zúčastněných pedagogů do poslední chvíle vkládána nejružnější doporučení na aktivity a činnosti pro děti, korespondující se čtyřmi zvolenými problematickými oblastmi logopedické prevence. Vize doplnění tištěného Manuálu o interaktivní videomanuál nebyla pedagogy kladně přijata a vzhledem k tomu, že nevyjádřili iniciaci k užívání tohoto prvku, nebyl dále do praktické části zpracován.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zhodnocení funkčnosti a efektivity finálně upraveného Manuálu, které bylo realizováno formou rozhovorů. Obsahově pomůcka splnila očekávání pedagogů,

některé i překvapila a obohatila je o nové aktivity. Řadu pedagogů přiměl Manuál nahlížet na již v praxi aplikované činnosti „jinými očima“, tedy analyticky v tom smyslu, které dílčí modality řeči a jazyka jsou vůbec do her a činností dětí v MŠ zapojovány.

Diplomová práce byla sestavována tak, aby byla viditelná provázanost dílčích témat a cílů. V průběhu vypracování jsem se dotkla různých globálních i oblastních námětů k diskusi.

Jako diskutovatelné se jeví hodnocení kvantity a struktury slovní zásoby dětí při komunikaci v mateřské škole, ke kterému v současné době neproběhla žádná výzkumná šetření. Samozřejmě by se muselo jednat o longitudinální studii se zapojením několika účastníků, ovšem obohatilo by to aktuální teoretickou a praktickou základnu vědy o dětské řeči český mluvícího dítěte, která by reflektovala vliv fenoménu současné doby – moderních informačních a komunikačních technologií.

Stálý předmět k diskusi je nastavení adekvátní hranice maximálně možné obsazenosti tříd mateřských (potažmo i základních) škol, které je ale v kompetenci příslušných orgánů státní správy.

Návrh doplnění tištěné pomůcky pro pedagogy o videomanuál nebyl pedagogy MŠ přijat mimo jiné z důvodu nedostatečné technické vybavenosti vesnických mateřských škol (např. interaktivní tabule). Otázky finančního a technického rázu týkající se vesnických mateřských škol by měly být také součástí odborné diskuse na MŠMT.

Výsledné závěry šetření předložené diplomové práce jsou originální a jedinečné, doposud nebyl zkoumán podobný výzkumný vzorek, který by byl hodnocen lokálně a s obdobnými specifiky.

Závěr

Diplomová práce je vystavěna na oddílu teoretickém a praktickém, které se ale vzájemně proplétají a doplňují. Záměrem práce bylo předložit a obhájit vytyčené cíle tak, aby zrealizovaný výzkum obohatil poznatky v oblasti předškolní edukace a primární logopedické prevence.

Problematika logopedické prevence v mateřské škole byla v textu vymezena interdisciplinárně z hlediska psychologického, lingvistického, biosociálního, pedagogického a logopedického a ve svém důsledku by měla mít přínos pro obor speciální pedagogiky. Podrobně byla popsána etapa dětství a vývoj dětské řeči. Následovala charakteristika edukace v mateřské škole z pohledu učitele i dítěte, která se prolínala s tématem třetí kapitoly – s logopedickou prevencí. Definiční rámec zmíněných okruhů se stal základní platformou pro uskutečnění praktické části diplomové práce.

Pro realizaci výzkumu byla zvolena smíšená strategie kvalitativního a kvantitativního přístupu, která nastavila způsoby a metody spolupráce s pedagogy mateřských škol na Chrudimsku. Získání dat k dílčím cílům praktické části, jejich zpracování a vyhodnocování přispělo k formulaci závěrů šetření v předchozí kapitole. Očekávaným přínosem výzkumu byla stanovena podpora logopedické prevence v rámci vybraných mateřských škol a obohacení výchovné a vzdělávací činnosti. Poskytnutí vytvořené pomůcky pedagogům do praxe lze považovat za uskutečnění zamýšleného cíle. Celkový efekt práce by měl přispět k vizím předního českého a světového teoretika pedagogiky Jana Amose Komenského o učitelské profesi.

Vytvořený *Manuál logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol* by měl poskytnout netradiční vodítko k podpoře pozitivního ovlivnění nahlížení na logopedickou prevenci v mateřských školách. Doporučení pro další praxi by bylo možné shledat v doplnění tištěného Manuálu o materiál určený dětem formou pracovních listů, se kterým by mohly pracovat při individuálních činnostech, a dále o technickou podporu formou videomanuálu.

Seznam literatury a dalších pramenů

Teoretická část

1. BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 99 s. ISBN 978-80-7435-491-5.
2. BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 179 s. ISBN 978-80-7435-421-2.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.
4. CLARK, E. V.: *First Language Acquisition*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press, 2003, 515 pp. ISBN: 9780521629973.
5. FUKANOVÁ, Věra. Koncepce logopedické péče. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 45–50. ISBN 80-7178-546-6.
6. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
7. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018, 310 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.
8. HOGG, Michael, A. & VAUGHAN, Graham, M. *Social Psychology*. New York, Harlow: Pearson Prentice Hall, 2011, 763 pp. ISBN: 978-02-737-2596-1.
9. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
10. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005, 98 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.
12. LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013, 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.

13. NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H&H, 1992, 127 s. ISBN 80-85467-75-5.
14. NEUBAUER, Karel. Legislativa a systém péče v resortu MŠMT a MPSV ve vztahu k profesi logopeda. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 57–63. ISBN 978-80-262-1390-1.
15. NEUBAUER, Karel. Prevence v klinické logopedii. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 94–96. ISBN 978-80-262-1390-1.
16. NEUBAUER, Karel. Současná terminologická východiska oboru klinické logopedie. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 33–44. ISBN 978-80-262-1390-1.
17. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
20. ŠKOBRTAL, Pavel a Radim BADOŠEK. *Psychologie pro NMgr. studium učitelství pro MŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogické a školní psychologie, 2013, 156 s. ISBN 978-80-7464-449-8.
21. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Anna PETŘKOVÁ. *Psychologie dospělých: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 93 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3662-3.
22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje

23. IRANI, Ava. *How Children Learn to Disappear Causative Errors* [online]. Proceedings of the 43rd annual Boston University Conference on Language Development © 2019 Cascadilla Press, Somerville, MA [cit. 25. 2. 2020]. ISSN: 1080-692X. Dostupné z: <<https://pdfs.semanticscholar.org/61f0/5cad7c9e1ec06f305a9ed60e4f300fff2d93.pdf>>.
24. ČSÚ, 2018/2019. Český statistický úřad. Tab. 1: *Mateřské školy celkem – školy, třídy, děti a učitelé v časové řadě 2008/09 až 2019/19* [statistická data]. In: *Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019* [online]. [cit. 25. 2. 2020]. Dostupné z: <czso.cz/documents/10180/90577081/2300421901.pdf/690919f1-9306-4ff7-966a-e4c1699e3d0e?version=1.0>.
25. FLAJŠMANOVÁ, Dana. *Logopedická prevence v předškolním vzdělávání*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2013. 75 s. Diplomová práce. [cit. 22. 2. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/urq0b/Diplomova_prace__Flajsmanova_Dana.pdf>.
26. MAIN, Mary, SOLOMON, Judith. *Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation*. In: GREENBERG, Mark T., CICCETTI, Dante, CUMMINGS, E. Mark. *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* [online]. University of Chicago Press. 1993, pp. 507. [cit. 26. 2. 2020]. ISBN: 0226306305. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=WzHifiCXE8EC&oi=fnd&pg=PA121&dq=ainsworth+strange+situation&ots=WUvgyJylUn&sig=QcxbMK6he4jAOsiEhqUW-SFaJzQ&redir_esc=y#v=onepage&q=ainsworth%20strange%20situation&f=false>.
27. MVČR, 2019. *Prevence kriminality* [online]. MVČR: ©2019 [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné z: <<https://www.mvcr.cz/clanek/web-o-nas-prevence-prevence-kriminality.aspx?q=Y2hudW09Mw%3D%3D>>.
28. Pediatrics, 2018. LEUNG, Christy, LORE, Danielle, HUNDERTMARK, Alison, LEFFEL Kristin, MILLER, Kathryn, SUSKIND, Dana. *Improving education on child language and cognitive development in the primary care settings through a technology-based curriculum: A randomized controlled trial* [online]. Pediatrics. May 2018, 142 (1 MeetingAbstract) 777 [cit. 24. 2. 2020]. ISSN: 1098-4275. Dostupné z: <DOI: 10.1542/peds.142.1_MeetingAbstract.777>.

29. PROCHÁZKOVÁ, Anežka. *Realizace logopedické prevence v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 54 s. Bakalářská práce. [cit. 22. 2. 2020]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/e9m8m4/22066826>>.
30. RVP PV, 2018. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT. Leden 2018. [cit. 26. 2. 2020]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>.
31. SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Dialogue in Children* [online]. Mouton Publishers, The Hague, 1977. [cit. 26. 2. 2020]. ISBN: 90 – 279 – 7754 – 2. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=u0W0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA8&dq=slama-Cazacu&ots=SUY60g1vMG&sig=S2OIduGoRyzXBDynFiCTRtIdmis&redir_esc=y#v=onepage&q=slama-Cazacu&f=false>.
32. SLANČOVÁ, Daniela. *Reč autority a lásky: Reč učitelky materské školy orientovaná na dieta – opis registra* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999. [cit. 20. 2. 2020]. ISBN: 80 – 88722 – 30 – 6. 279 s. Dostupné z: <<file:///C:/Users/Petra/Downloads/Slan%C4%8Dov%C3%A1%20Daniela.%20Re%C4%8D%20authority%20a%20l%C3%A1sky.%20Pre%C5%A1ov%201999.pdf>>.
33. Školský zákon, 2019. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT. Listopad 2004, poslední revize 15.02.2019 [cit. 20. 2. 2020]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/souvislosti>>.
34. VELASOVÁ, Petra. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2012. 69 s. Bakalářská práce. [cit. 22. 2. 2020]. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/106862/>>.

Praktická část

35. ATTL, Pavel a Petr STUDNIČKA. *Zásady zpracování závěrečných kvalifikačních prací*. 3. aktualizované vydání. Praha: Vysoká škola hotelová v Praze, 2019. ISBN 9788087411827.
36. EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017, iv, 184 s. ISBN 978-80-261-0735-4.

37. EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 70 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3664-7.
38. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
39. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
40. HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017, 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
41. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2006, 583 s. ISBN 80-7367-123-9.
42. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
43. ŠEĎOVÁ, Klára: Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. str. 51–82. ISBN 978-80-7367-313-0.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Schéma vývojových období dětství s jejich věkovým rozmezím

Tabulka 2: Projevy receptivního a produktivního vývoje řeči dětí v období do 1. roku života

Tabulka 3: Vývoj výslovnosti českých hlásek dle věku

Tabulka 4: Klíčové kompetence a jejich vymezení

Tabulka 5: Dítě a jeho psychika – podoblast Jazyk a řeč

Tabulka 6: Profesní uplatnění logopeda v rezortech ČR

Tabulka 7: Operacionalizace výzkumných otázek do dotazníku

Tabulka 8: Charakteristika výzkumného vzorku

Seznam grafických znázornění

Grafické znázornění 1: ZO1 – Nejvyšší dosažené vzdělání výzkumného vzorku

Grafické znázornění 2: ZO2 – Pedagogické vzdělání výzkumného vzorku zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku

Grafické znázornění 3: ZO3 – Délka praxe pedagogů v mateřské škole

Grafické znázornění 4: ZO4 – Rozdělení tříd sledovaných MŠ

Grafické znázornění 5: ZO5 – Počet dětí ve třídě MŠ

Grafické znázornění 6: ZO6 – Spolupráce MŠ s logopedickým odborníkem

Grafické znázornění 7: ZO7 – Míra spolupráce MŠ s logopedickým odborníkem

Grafické znázornění 8: ZO8 – Forma spolupráce logopedického odborníka s dětmi v MŠ

Grafické znázornění 9: ZO9 – Doplnující vzdělání pedagogů MŠ k logopedické oblasti

Grafické znázornění 10: ZO10 – Stupeň zapojování prvků logopedické prevence do předškolního vzdělávání

Grafické znázornění 11: ZO11 – Požadavek pedagogů na nový metodický materiál obsahující prvky logopedické prevence, který by mohli užívat ve své praxi

Grafické znázornění 12: ZO12 – Výběr adresáta pomůcky

Grafické znázornění 13: ZO13 – Konkretizace problematických oblastí logopedické prevence

Grafické znázornění 14: ZO14 – Stanovení věkové skupiny dětí, u které se bude pomůcka aplikovat

Grafické znázornění 15: ZO15 – Stanovení formy realizace pomůcky pro aplikační záměr

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

Příloha 2: Písemný záznam odpovědí z rozhovorů s informanty k DC3 a DC4

Příloha 3: Použité zdroje pro tvorbu Manuálu logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol

Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jsem studentkou navazujícího magisterského oboru Speciální pedagogika – logopedie na Univerzitě v Hradci Králové.

S upřímnou prosbou Váš žádám o vyplnění *dotazníku určeného pro pedagogické pracovníky mateřských škol*, jehož výsledky poslouží ke vstupnímu metodologickému výzkumu mé diplomové práce s názvem „Logopedická prevence v mateřské škole“, kterou píše pod vedením PhDr. Petry Bendové, Ph.D.

Děkuji, že jste souhlasili se zapojením sebe sama do výzkumu. Vaše odpovědi budou použity jako základový materiál pro další etapy výzkumu.

Informace a klíčová data z dotazníku budou využity pro mapování možnosti další spolupráce Vaší školy na výzkumu. Výsledky výzkumu jako celku budou prezentovány anonymně.

Děkuji za Vaši ochotu a čas strávený nad dotazníkem.

Bc. Štěpánka Boušková, Hradec Králové

e-mail: stepanka.bouskova@uhk.cz

1. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské (Bc.)
- d) vysokoškolské (Mgr.)
- g) bez pedagogického vzdělání

2. Máte pedagogické vzdělání zaměřené přímo na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku?

- a) ano
- b) ne

3. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- a) méně než 5 let
- b) 5–10 let
- c) 10–15 let
- d) 15–20 let
- e) více než 20 let
- f) více než 30 let

4. Jakým způsobem jsou rozděleny třídy ve Vaší mateřské škole?

- a) podle věku
- b) třídy jsou smíšené
- c) dle jiných kritérií

5. Kolik dětí máte ve třídě?

- a) do 15 dětí
- b) 15 až 20 dětí
- c) 20 až 25 dětí
- d) více než 25 dětí

6. Mateřská škola, kde pracujete, zaměstnává či udržuje spolupráci s logopedem, s logopedickým asistentem nebo s jiným odborníkem zaměřeným na logopedii?

- a) ano
- b) ne

Pokud jste odpověděl/a ne, pokračujte prosím otázkou č. 9.

7. Jak často probíhá spolupráce s odborníkem zaměřeným na logopedii?

- a) 1x ročně
- b) 1x za pololetí
- c) 1x za měsíc
- d) častěji

8. Spolupráce s logopedem / s logopedickým asistentem/ s odborníkem zaměřeným na logopedii probíhá:

- a) u vybraných dětí
- b) u dětí v celé třídě

9. Máte logopedické vzdělání či jste absolvoval/a vzdělávací kurz zaměřený na výchovu řeči u předškolních dětí (např. logopedickou prevenci) nebo jiný logopedický kurz?

- a) ano
- b) ne

10. Zapojujete prvky logopedické prevence do každodenních činností s dětmi?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

11. Uvítala byste ve své praxi ucelený didaktický materiál s praktickými náměty preventivního charakteru = pomůcku pro aplikaci logopedie – primární logopedické prevence?

- a) ano
- b) ne

Pokud jste odpověděl/a **ano**, pokračujte prosím otázkami 12. až 15. Pokud jste odpověděl/a **ne**, dotazník pro Vás otázkou č. 11. končí. **Děkuji Vám za spolupráci.**

12. Jakou formou by dle Vás bylo vhodné preventivní logopedický materiál zpracovat, resp. pro koho by měl být určen?

- a) *pro mě jako pedagoga*, který si tento materiál nastuduje a posléze může aplikovat ve své praxi, tzn. obsahem bude popis metodiky a postupu pro konkrétní oblasti logopedické péče.
- b) *dětem*, tzn. vytvořeno pro ně jako „dětská“ logopedická pomůcka, kterou mohou pedagogové zapojovat do své praxe.

13. Označte prosím číslicemi 1–8, jakou konkrétní oblast logopedické prevence osobně vnímáte jako nejčastěji problematickou, a tudíž potřebnou a nutnou metodicky ukotvit v preventivním didaktickém materiálu:

- č. 1 = nejčastěji problematická a nutná k zapracování do materiálu
- č. 8 = nejméně problematická a minimálně nutná k zapracování do materiálu

- a) artikulaci, tedy motoriku mluvních orgánů a vyvození, fixace a automatizace jednotlivých hlásek

- b) fonaci, tedy správné užívání hlasových schopností číslo:
- c) respiraci, tedy správné hospodaření s dechem číslo:
- d) rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu (vnímání a rozlišování zvuků slov) číslo:
- e) rozvoj slovní zásoby číslo:
- f) vyjadřovací pohotovost, přednes mluveného projevu číslo:
- g) prozodii, tedy správné vlastnosti jazyka (přízvuk, tón, melodie, frázování, rytmus) číslo:
- h) emocionální kvalitu řeči (osobní x formální řeč, otázka x pokyn) číslo:

14. U které věkové skupiny dětí byste upřednostňoval/a užití navrhovaného materiálu?

- a) u dvouletých a starších
- b) u tříletých a starších
- c) u čtyřletých a starších
- d) u pětiletých a starších

15. Jakou formu realizace logopedické prevence považujete v kontextu učitelské praxe jako důležitou primárně metodicky ukotvit?

- a) skupinovou
- b) individuální
- c) obě formy

**Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.
Bc. Štěpánka Boušková, studentka UHK**

Příloha 2: Písemný záznam odpovědí z rozhovorů s informanty k DC3 a DC4

TO1: Z výsledků dotazníku ohledně konkretizace problematických oblastí logopedické prevence vyplynuly čtyři nejproblematictější položky: artikulace, rozvoj sluchového vnímání a fonematického sluchu, respirace a vyjadřovací pohotovost. Souhlasíte se zapracováním těchto oblastí do metodické pomůcky určené pedagogům MŠ?

I1: Souhlasím s definovanými oblastmi, ale proč jich do pomůcky nezapojíte více? Metodiku bych uvítala v komplexnějším zpracování.

I2: Ano, zvolila bych tyto čtyři oblasti pro zapracování do metodiky.

I3: Souhlasím s výsledkem zkoumaného jevu.

I4: Jestliže takto výsledky šetření dopadly, nic bych na tom neměnila.

I5: Tyto oblasti spatřuji ve své praxi jako hodně problematické, takže souhlasím.

TO2: Chtěl/a byste doplnit tyto čtyři položky o další z nabízených v ZO13?

I1: Ano, osobně bych nabídku aktivit pro děti pojala komplexně a rozšířila ji, aby bylo možné metodicky zachytit všechna úskalí a rizika odchylek v řeči dětí.

I2: Nemusí to být, preferuji hlavní čtyři zmíněné položky.

I3: Jestliže to má být metodická pomůcka, utvářela bych ji precizně, avšak nepřekompenzovaně. Učitelky nepotřebují další vzdělávací knihu, ale stručnou a výstižnou podporu, jak prakticky logopedickou prevenci uchopit.

I4: Pomůcka má být podpůrným prvkem pro učitelky, proto bych ji volila sumarizačně a hlavně prakticky, tedy s jasnými instrukcemi ohledně nejdůležitějších čtyř oblastí s užitím jak pro mě, tak následně pro děti.

I5: Berme v úvahu výsledky šetření a každodenní praxi ve školce, kdy čtyři zmíněné oblasti hodnotím jako nejproblematictější u dětí, a proto bych je preferovala zapracovat do pomůcky.

TO3: Na základě představení plánu návrhu pomůcky prosím doporučte konkrétní změny v obsahu metodiky.

(Pozn. Aktivity, co se opakovaly, jsou uvedeny pouze 1x.)

I1: *Změna názvu: Logopedie pro mateřské školy vytvořená v rámci diplomové práce. Dále bych zvážila grafiku vysvětlivek – větší zobrazení a grafické uspořádání jednotlivých oblastí – vždy každou skončit na jedné stránce a další začít na nové stránce. Sluch: hra Ptáčku, jak zpíváš, Kukačko, zakukej (téma Ptáčci v zimě), Holena hledá maminku (téma Pohádky), zvuky v přírodě (téma Les, zvířátka, počasí), Jak si povídají stromy (fouká vítr, listy šumí – co si asi stromy povídají?), otázky – rozvoj fantazie, mluveného slova, Jak zpívá Jaro, Les), Holka modrooká, nebo Voda, voděnka, zvuky z CD (domácnost – pračka, vysavač, telefon, doprava - auto, vlak, autobus, traktor), vnímání tónů nástrojů. Dech: relaxace s plyšáčkem, bublifuk, vatové kuličky (fotbal, vítr, vločka), foukání do volně uvázaných krepových papírů na vařečce, větvi, zadržetí dechu (rampouch). Vyjadřování: básničky s pohybem (stoupající, klesající hlas, ztišování, šeptání), pohádky při odpočinku.*

I2: *Změna názvu: Logopedie pro učitelky MŠ. Zvýraznit zobrazení vysvětlivek – tučně. Oblasti: pracujeme dle témat ŠVP. Artikulace: psaní pusou (držíme štětec, tužku v ústech), výrazový zpěv. Sluch: poslech CD, klavírní doprovod. Dech: dechový vír v kelímku, rozfoukání tempery brčkem, čichání vůní (dřeviny, jehličí, kůra, tráva, káva, kakao, koření), Putování s větříkem. Doplnění o doporučenou literaturu shledávám jako pozitivní pro další doplňující orientaci v problematice.*

I3: *Změna v názvu: Logopedická podpora pro učitelky MŠ. Oblasti: Aktivity obměňujeme podle témat, aby mohly být děti tematicky namotivované (např. Velikonoce, čarodějnice). Artikulace: pro téma čerti (srolovat jazyk do ruličky, jazyk z pusy, hudrují, pohyby očima + čertí písničky), šašci (grimasy, škraboška na oči a dítě pohybuje pusou – děti dávají úkoly nebo ho poznávají (usměj se, zamrač se)), otisky pusinky, vyjadřování nálady – jací jsme. Sluch: kapela přírodnin, pískání, Já jsem muzikant. Dech: využití slámky (závody, bubliny do vody).*

I4: *Změna názvu: Logopedická metodika. Oblasti: tematicky. Artikulace: nafukování balonku. Sluch: písničky spojované s pohybem, hra na déšť, vnímání přírody (šumění lesa, listí, vody), stopovaná, napodobování zvuků zvířat, ptáků. Dýchání: sáčky s hrachem, zahříváme ptáčka, rozpouštíme sněhovou kouli. Vyjadřování: reprodukce čteného příběhu, dramatizace (přímá řeč postav), recitace básní.*

I5: *Teoretická východiska aneb Slovníček pojmů na úvod považuji za vhodně zvolený doplněk pro terminologickou orientaci v oboru logopedie. Graficky výrazně odlišit vysvětlivky. Oblasti: Sluch: básničky a písničky s pohybem, tichá pošta. Dech: Foukám si na hřeben (básničky o větru), foukání do PET lahve, pokus kelímek + rukavice + brčko. Vyjadřování: masopustní skandovačky (Kmotra), velikonoční básně, písně (Hej Hou), dramatizace, CD Na farmě. Super jsou doporučené publikace aktuálně vydané.*

Doplňující otázka k TO3: Stál/a byste o rozšíření tištěné metodické pomůcky formou interaktivní podpory tzv. videomanuálem, který by poskytl praktické návody pro realizaci logopedické prevence?

I1: *Naše MŠ nedisponuje technikou v podobě interaktivní tabule a notebook by byl malou obrazovkou pro celou třídu dětí.*

I2: *Nemáme prostor pro nastudování dalších projektů, papírová verze bude pro potřeby naší MŠ stačit.*

I3: *Rozhodně ne, nejsem technicky zdatná.*

I4: *Ne, postačí mi Manuál.*

I5: *Nápad je to skvělý, ale obávám se, že většina pedagogů by tento návrh nepřijala aktivně, i kdyby byl videomanuál již teď součástí Vaší práce.*

TO4: Zhodnot'te prosím vytvořenou metodiku z Vašeho učitelského hlediska (obsah, účelnost, přehlednost, systematičnost aj.) – klady a zápory.

I1: *Doplnila jste doporučení a aktivity z praxe, které jsem Vám poskytla, ale našla jsem i nějaké nové činnosti, které v praxi nepoužívám – zajímavě popisujete princip orální stimulace kartáčkem, který jsem již s dětmi ve třídě vyzkoušela. Celkově pomůcka splňuje cíl, který jste si diplomovou prací stanovila. Chybí mi tam obrázky, které ale můžeme dotvořit s dětmi k tématu logopedické prevence.*

I2: *Struktura Manuálu se mi líbila již při první prezentaci, je vidět, že spolupráce s kolegy byla smysluplná a dala Vám spoustu podnětů, které jste zakomponovala. Bylo fajn mít možnost podílet se na tvorbě něčeho nového. Celkově hodnotím pomůcku jako obsažnou, účelnou a přehlednou.*

I3: *Manuál by mohl být více barevnější a doplněn o motivační obrázky. Ale je určen nám*

učitelkám, takže pro naše potřeby takto zajisté obsahově stačí. Každá máme svůj styl v zapojování logopedické prevence, pro učitelky na začátku praxe či pro studentky pedagogiky to určitě může být vodítkem v jejich praxi.

I4: Manuál máte systematicky volený, navazuje na Vaši diplomovou práci a zároveň je prakticky uchopitelný pro účely ve školce. Za mě je to vhodný doplněk pro učitelky, které si neví rady s uchopením logopedické prevence a jsou na ně kladeny tyto požadavky. Obsah je hezky přehledně zpracovaný, každý si může vybrat ze zaměření na tu kterou oblast. Spíše mě Vaše pomůcka usvědčila v tom, že veškeré aktivity, které ve školce s dětmi děláme, zahrnují vždy téměř všechny oblasti, které jste zpracovala, tedy ve finále logopedickou prevenci provádíme neustále. Pro studenty pedagogiky je fajn, že vidí, z čeho všeho (z jakých oblastí) se činnosti s dětmi skládají.

I5: Aktivity s dětmi volím na základě své praxe, Vaše pomůcka mě donutila přemýšlet o tom, co vše je z jednotlivých oblastí zapojováno do aktivit. Takto jsem nad tím nikdy neuvažovala, všechny aktivity mají propojení jak s artikulací, tak sluchem, správným dýcháním, užíváním hlasu, zrakem atd. Vaše pomůcka postupuje spíše obráceně – od jednotlivých oblastí k celkovým aktivitám, což není špatně, jen na to nejsme v praxi zvyklé. Za mě pomůcka splňuje Vaše cíle.

TO5: Doporučili byste pomůcku k užití dalším pedagogickým pracovníkům do MŠ na Chrudimsku?

I1: Ano.

I2: Ano, již jsme s kolegyněmi využívaly každá ve své třídě u nás ve školce.

I3: Ano, hlavně studentkám, co vykonávají ve školkách praxi.

I4: Ano a také pro praktikantky středních či vysokých škol, co u nás plní praxi.

I5: Ano.

Příloha 3: Použité zdroje pro tvorbu Manuálu logopedické prevence pro pedagogy mateřských škol

BÄCKER-BRAUN, Katharina. *100 her pro děti do tří let: v dětských skupinách a mateřských školách*. Přeložila Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2015, 78 s. ISBN 978-80-262-0947-8.

BENDOVIÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 179 s. ISBN 978-80-7435-421-2.

BRAULT SIMARD, Lucie. *Hry pro rozvoj řeči: pro děti od 2 let*. Přeložila Jaroslava FEJKOVÁ. Praha: Portál, 2019, 159 s. ISBN 978-80-262-1522-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 286 s. ISBN 978-80-210-7561-0.

FOŠENBAUEROVÁ, Eva. *Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Praha: Portál, 2016, 107 s. ISBN 978-80-262-1129-7.

GANGALE, Debra C. *Rehabilitace orofaciální oblasti*. Praha: Grada, 2004, 229 s. ISBN 80-247-0534-6.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Říkadla a hry pro nejmenší*. Praha: Portál, 2006, 126 s. ISBN 80-7367-131-X.

HILAROVÁ, Dagmar. *Jak si hraje příroda*. Pardubice: Kora, 1992, 54 s. ISBN 80-901092-3-3.

HOROVÁ, Ladislava. *Těšíme se do školky*. Praha: Portál, 2013, 134 s. ISBN 978-80-262-0506-7.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016, 222 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KMENTOVÁ, Milena. *Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování*. Praha: Portál, 2019, 63 s. ISBN 978-80-262-1479-3.

KOTOVÁ, Marcela. *Rozhýbej svůj jazýček: zábavné hry pro rozvoj řeči*. Praha: Grada, 2019,

166 s. ISBN 978-80-247-1955-9.

KRYČOVÁ, Marta. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, Společnost pro kvalitní vzdělávání, [2018], 206 s. ISBN 978-80-7496-376-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LAZZARI, Simona. *Vývoj dítěte v 1.–3. roce*. Praha: Grada, 2013, 199 s. ISBN 978-80-247-3734-8.

LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013, 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vydání třetí. Přeložila Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016, 133 s. ISBN 978-80-262-1156-3.

MUCKE, Dieter. *Foukám si na hřeben: měsíce v básních*. Přeložila Věra NOSKOVÁ. Berlin: Kinderbuchverlag, 1980, 1 sv.

NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011, 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9.

POSPÍŠILOVÁ, Zuzana a Petra POLÁČKOVÁ. *Pohyb s říkadly pro nejmenší: pro děti od 6 týdnů do 5 let*. Praha: Grada, 2009, 124 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2769-1.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016, 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9.

TUČKOVÁ, Jiřina. *Říkej si a hraj: metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. Praha: Portál, 2017, 61 s. ISBN 978-80-262-1176-1.

