



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách

Vypracovala: Anna Pavlínová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, Pedagogickou fakultou elektronickou cestou, ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 15.5.2020

.....

Anna Pavlínová

Poděkování:

Děkuji PhDr. Aleně Váchové za pomoc při vedení bakalářské práce. Za cenné rady, které mi během psaní poskytovala a za její ochotu a nápaditost při konzultacích. Mé poděkování patří též učitelkám mateřských škol za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Abstrakt:

Cílem práce je poukázat na skutečnost, že i v alternativních mateřských školách probíhá kvalitní logopedická prevence. Pozornost je zaměřena na průběh logopedické prevence ve waldorfské mateřské škole a na zmapování nejčastějších činností a metod podporujících rozvoj řeči. Cílem je rovněž zjistit, zda činnosti ve waldorfských mateřských školách v oblasti rozvoje řeči probíhají dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a v čem se liší od činností v běžných mateřských školách. V teoretické části jsou definovány základní pojmy související s logopedickou prevencí, Rámcovým vzdělávacím programem a činnosti doporučené pro správný rozvoj řeči. Dále teoretická část pojednává o waldorfské pedagogice, jejích principech, obsahu, cílech i metodách. V praktické části je výzkum orientován na zjištění, jakým způsobem logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách probíhá. Pro získání informací je použito kvalitativní šetření – rozhovory s učiteli waldorfských mateřských škol a pozorování ve waldorfské i v běžné mateřské škole. Z výsledků vyplývá, že logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách je na dobré úrovni a že je zde pravidelně zařazováno mnoho aktivit pro rozvoj řeči, které jsou rovněž zahrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu. Logopedická prevence se ve waldorfské mateřské škole liší především formou zpracování jednotlivých aktivit a jejich četností při řazení do programu.

Klíčová slova:

mateřská škola; logopedická prevence; rozvoj řeči; waldorfská pedagogika

Abstract:

The thesis aims to demonstrate that alternative preschools provide high-quality speech-language pathology prevention. The paper focuses on the system of speech-language pathology prevention at Waldorf preschool and the description of the most common activities and methods supporting speech development. Another aim is to discover whether the speech development activities at Waldorf preschool correspond with the Framework Education Programme for Preschool Education, and how they differ from such activities at classic preschool. The theoretical section defines the main terminology connected with speech-language pathology prevention, the Framework Education Programme, and activities recommended for positive speech development. Moreover, it describes the principles, contents, aims, and methods of Waldorf pedagogy. The research focuses on the system of speech-language pathology at Waldorf preschool. For collecting the data, qualitative research questions are used, i.e. interviews with Waldorf teachers. Furthermore, observations at both Waldorf and classic preschools were conducted. The results show that the standards of speech-language pathology prevention at Waldorf preschool are high, and a variety of activities for speech development, included in the Framework Education Programme, are performed. The main difference between Waldorf and classic preschool speech-language pathology prevention is in the form and frequency of such activities.

Keywords:

preschool; speech-language pathology prevention; speech development; Waldorf pedagogy

Obsah

Úvod.....	9
1 Teoretická východiska	10
1.1 Vysvětlení základních pojmů v souvislosti s logopedickou prevencí.....	10
1.1.1 Logopedie.....	10
1.1.1.1 Narušená komunikační schopnost	10
1.1.2 Logopedická intervence	11
1.1.2.1 Logopedická diagnostika	12
1.1.2.2 Logopedická terapie	13
1.1.2.3 Logopedická prevence	13
1.2 Ontogenetický vývoj řeči.....	14
1.2.1 Stádia vývoje řeči	15
1.2.1.1 Přípravná stádia	15
1.2.1.2 Vlastní vývoj řeči.....	16
1.2.2 Jazykové roviny ve vývoji řeči	16
1.3 Logopedická prevence v MŠ.....	17
1.3.1 Logopedická prevence dle RVP PV.....	17
1.3.2 Rozvoj v jednotlivých oblastech prevence v MŠ.....	21
1.3.2.1 Motorika	21
1.3.2.2 Percepce	23

1.3.2.3	Mluvní dovednosti.....	25
1.3.2.4	Početní představy.....	27
1.3.2.5	Senzomotorická koordinace.....	28
1.3.2.6	Serialita.....	28
1.3.2.7	Intermodalita.....	29
1.3.2.8	Hospodaření s dechem.....	29
1.4	Waldorfská pedagogika.....	30
1.4.1	Vznik waldorfské pedagogiky a Rudolf Steiner.....	30
1.4.2	Myšlenky waldorfské pedagogiky se zaměřením na předškolní věk.....	30
1.4.3	Eurytmie.....	35
2	Cíl práce a výzkumné otázky.....	36
2.1	Cíl práce.....	36
3	Metodika.....	37
3.1	Kvalitativní výzkumné šetření.....	37
3.1.1	Rozhovor.....	37
3.2	Výzkumný soubor.....	38
4	Výsledky.....	40
4.1	Výsledky na základě rozhovorů.....	40
5	Diskuze.....	54
	Závěr.....	62

Seznam použitých zdrojů.....	65
Seznam příloh.....	67

ÚVOD

Téma logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách jsem si vybrala z několika důvodů.

Domnívám se, že význam logopedické prevence je zásadní pro velkou a stále se zvětšující část populace. V posledních letech lze zaznamenat viditelný nárůst dětí s poruchami řeči a dalšími problémy. Řeč je klíčovým faktorem rozvoje osobnosti dítěte, avšak zároveň platí, že harmonický vývoj všech součástí dětské osobnosti je nezbytný pro úspěšný rozvoj řeči. Je tedy velmi důležité, aby lidé, kteří se podílejí na výchově zajistily harmonický vývoj dítěte ve všech oblastech.

Další témata spojená s logopedickou prevencí, jako jsou obecná logopedie a její další oblasti – poruchy řeči, náprava, prevence nebo další možné činnosti podporující rozvoj řečových dovedností dětí, mne zaujala během studia učitelství pro mateřské školy. Proto jsem se také rozhodla věnovat tomuto tématu v bakalářské práci a ráda bych se jimi dále zabývala v navazujícím magisterském studiu.

Ve své práci zaměřuji pozornost na průběh logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách. Waldorfská pedagogika je mi blízká a mám s ní osobní zkušenosti. Sama jsem navštěvovala waldorfskou základní školu a znám tak její principy i praktickou aplikaci. K bližšímu poznání waldorfské pedagogiky v mateřské škole mi pomohla školní souvislá i průběžná praxe, kterou jsem zde absolvovala. Tato mateřská škola byla i jednou z těch, kde jsem následně dělala rozhovory pro svou práci a měla tak prostor pro pozorování, i možnost se aktivně zapojit do programu. Jsem přesvědčena, že waldorfská mateřská škola vytváří pro dítě podnětné prostředí umožňující jeho všestranný rozvoj. Vzhledem k výše zmiňovanému zájmu o logopedii jsem se zaměřila na to, jak tento pedagogický systém podporuje rozvoj dítěte v oblasti řečových dovedností a jak je ve waldorfských mateřských školách zajištěna logopedická prevence.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vysvětlení základních pojmů v souvislosti s logopedickou prevencí

1.1.1 Logopedie

Logopedie se řadí mezi disciplíny speciální pedagogiky a zabývá se výchovou a vzděláváním osob s narušenou komunikační schopností a také prevencí tohoto narušení (Lechta, 1990). Její název se skládá z řeckých slov logos, což znamená slovo, paidea – výchova. Logopedie je poměrně mladý vědní obor, který se formoval až v první polovině 20. století (Klenková 2006).

Logopedie zkoumá nejen narušení komunikační schopnosti z hlediska příčiny, frekvence výskytu a následků, ale také hledá možnosti diagnostiky problémů, odstranění poruch a jejich prevencí. Zabývá se také určením prognózy a dalším rozvojem narušené komunikační schopnosti.

Osoby, které jsou v centru pozornosti logopedické péče, lze rozdělit do tří kategorií. Jedná se o výchovu nepostižených osob s narušenou komunikační schopností, postižených osob s narušenou komunikační schopností a o výchovu osob intaktních (Lechta, 1990). Klenková (2006) upozorňuje na důležitou skutečnost, že současná logopedie se nedotýká pouze dětí.

Logopedie řeší problematiku logopedické prevence u všech věkových kategorií, sociálních a etnických skupin a dotýká se tím velké části intaktní populace. Její význam pro společnost je tedy zásadní (Lechta, 1990).

1.1.1.1 *Narušená komunikační schopnost*

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušená tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů, respektive může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu individuální komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Lechta, 1990, s. 19) Určité projevy u dětí nelze ihned

diagnostikovat jako narušení komunikační schopnosti, protože se často jedná o fyziologické jevy. Například v období mezi 3. a 4. rokem se může objevit fyziologická neplynulost, kolem 4. roku života se projevuje fyziologický dysgramatismus a dále fyziologická dyslalie. Tyto jevy nemusí být projevem narušené komunikační schopnosti, ale fyziologickým jevem, jako je například nezralost nervového systému. Vždy je ale důležité nechat je posoudit odborníkem, uvádí Klenková (2006).

Narušená komunikační schopnost může být přechodná nebo trvalá. Dále ji lze dělit na vrozenou a získanou komunikační schopnost, která může být hlavním, vedoucím symptomem, nebo se může jednat o důsledek jiného dominujícího postižení. Příčiny narušené schopnosti mohou být funkční a orgánové (Lechta, 1990).

1.1.2 Logopedická intervence

Intervence je definována jako „zákrok“ (Hartl & Hartlová, 2015), nebo všeobecně „činnost působení za účelem změny“ (Singh & Kenth, 2000).

Logopedická intervence je specifická aktivita, kterou logoped uskutečňuje s určitými cíli – identifikovat narušení komunikační schopnosti, případně mu předejít, zmírnit nebo překonat, či jej zcela eliminovat. Jedná se o složitý multifaktoriální proces, který je realizován na třech úrovních, které se vzájemně analogicky prolínají, přitom však směřují k výše uvedeným cílům. Jedná se o logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci (Škodová et. al., 2003). Logopedická intervence je tedy složitý multifaktoriálně podmíněný proces, který pracuje na výše uvedených cílech ve třech již jmenovaných úrovních (Klenková, 2006). Když se zaměříme na zabezpečení logopedické prevence u dětí předškolního věku, zjistíme, že spadá do různých rezortů a je realizována v různých zařízeních. Jedná se rezorty školství a zdravotnictví a k realizaci dochází v zařízeních státních, nestátních i soukromých.

V rámci mateřské školy se může intervence provádět několika způsoby. Logoped může docházet do běžné MŠ, nebo se může jednat o speciální logopedickou třídu nebo školu. Důležitou součástí logopedické prevence a péče jsou také školská poradenská zařízení, kde ji zabezpečují logopedi a logopedičtí asistenti. Intervenci u předškolních dětí

provádějí také kliničtí logopedi pracující v rezortu zdravotnictví. Dalším typem zařízení jsou privátní centra. Logopedickou péčí se rovněž zabývají další zdravotnické obory jako například foniatrie (Bytešníková, 2007).

1.1.2.1 Logopedická diagnostika

V logopedické diagnostice proběhla od jejích počátků zásadní změna, kdy se na poruchy řeči začalo nahlížet jako na komplex narušené komunikační schopnosti. Tato změna s sebou přinesla více práce při logopedické diagnostice. Kompletní diagnózu již nelze stanovit za 10–15 minut, jak tomu bylo dříve, protože musí být splněno několik podmínek a cílů. Nejprve je nutno zjistit, zda se jedná o narušení komunikační schopnosti nebo pouze o fyziologický jev, a následně odhalit příčinu potíží (pokud je to možné). Rovněž je nutno určit, zda se jedná o postižení přechodné, trvalé, vrozené nebo získané. Je nutno provést komplexní vyšetření, které odhalí, zda se nejedná o symptom jiného onemocnění, postižení či narušení. Součástí diagnostiky je rovněž zjištění, zda si osoba svůj handicap uvědomuje. Mezi důležité cíle diagnostiky také patří určení stupně a formy narušené komunikační schopnosti a návrh případných terapeutických opatření (Klenková, 2006). Postup logopedického vyšetření je následující. Nejprve logoped naváže kontakt s osobou, kterou vyšetřuje, což je nezbytné pro správné a rychlé určení diagnózy a pro následnou práci na odstranění problému. Dále pokračuje stanovením rodinné anamnézy v rámci narušení komunikační schopnosti, sluchu či hlasu a určí další případné odchylky řečových orgánů. Následuje vyšetření sluchu, které se skládá ze dvou částí – orientační vyšetření sluchu a vyšetření schopnosti fonematické diferenciaci. Další vyšetření se týká porozumění řeči a řečové produkce (Lechta, 1990). Mezi vyšetření řečové produkce se řadí vyšetření výslovnosti jednotlivých hlásek, aktivní a pasivní slovní zásoby, gramatické stavby řeči, dýchání při řeči a další (Klenková, 2006). Následné vyšetření motoriky se dělí na vyšetření celkové motoriky a motoriky řečových orgánů. V závěru dojde k vyšetření laterality a přezkoumání sociálního prostředí (Lechta, 1990).

1.1.2.2 Logopedická terapie

Výsledky logopedické diagnostiky jsou předmětem logopedické terapie. Slouží k výběru postupů, metod, prostředků a forem. Logopedická terapie je specifická aktivita, která se realizuje pomocí specifických metod ve specifické situaci záměrného učení (Klenková, 2006). Její metody můžeme dělit na stimulující, korigující a reedukující (Lechta, 2005). Metody stimulující stimulují nerozvinuté a opožděné řečové funkce, korigující korigují vadné řečové funkce a reedukující metody reedukují zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce (Škodová et. al., 2003).

1.1.2.3 Logopedická prevence

V moderní logopedii se dostává do popředí úsilí o předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti – screening, depistážní akce a logopedická osvěta (Lechta, 1990). Depistáží podle psychologického slovníku rozumíme: „Záměrné vyhledávání zdravotně ohrožených jedinců.“ (Hartl, 1993) Za screening se považuje například vyšetření všech dětí v devíti měsících života. Do češtiny můžeme screening přeložit jako prosívání (Peutelschmiedová, 2006). Mezi základní metody logopedické prevence patří včasné odhalení a odstraňování příčiny vzniku. Při prevenci jsou aplikovány tři metody prevence – primární, sekundární a terciální.

- Primární logopedická prevence

Primární logopedická prevence je v podstatě osvětová činnost (Peutelschmiedová, 2006). Snaží předcházet ohrožujícím situacím v celé populaci. Může být specifická, tedy zaměřená na konkrétní ohrožení narušení komunikační schopnosti. Předchází specifickým poruchám jako jsou dyslálie, koktavost, patlavost atd. Primární logopedická prevence může být také nespecifická, která naopak podporuje formy žádoucího chování (Škodová et. al., 2003). Primární logopedická prevence by měla být přirozenou součástí výchovy, rozvíjet kulturu řečového projevu a v neposlední řadě předcházet možným poruchám čtení a psaní. Měly by se jí účastnit všechny osoby, které se podílejí na výchově dítěte. Jedná se o speciálně pedagogickou činnost pro rozvoj mezilidské komunikace (Sovák, 1984).

- Sekundární logopedická prevence

Sekundární logopedická prevence se oproti tomu chce přiblížit již konkrétní rizikové skupině, která je ohrožena negativními jevy. Může se jednat o děti v kojeneckých ústavech nebo o děti, které mají vývojovou neplynulost řeči, a tudíž jsou k výskytu narušené komunikační schopnosti náchylnější (Škodová et. al., 2003). Může se jednat i o děti předčasně narozené, s nízkou porodní hmotností nebo děti s dědičnou zátěží. Sekundární logopedickou prevenci lze ukázat na zajímavém příkladu ze Švýcarska, kde logopedky dochází na oddělení předčasně narozených dětí. Provádějí zde dětem v inkubátorech s nedostatečně vyvinutým sacím reflexem stimulaci obličeje pro podporu pohyblivosti mluvidel (Peutelschmiedová, 2006).

- Terciární logopedická prevence

Terciární logopedická prevence se zaměřuje na skupinu lidí, kteří se již potýkají s narušenou komunikační schopností. Je zaměřena na předcházení dalšímu negativnímu vývoji nebo dalším důsledkům narušení (Škodová et. al., 2003).

1.2 Ontogenetický vývoj řeči

„Vývoj komunikační schopnosti patří k nejpozoruhodnějším procesům v celém životě člověka.“ (Lechta, 1990, s. 37) Ovlivňuje mnoho dalších psychických a kognitivních funkcí. Klenková (2006) tvrdí, že pro logopedickou praxi je zcela nezbytné znát vývoj řeči. Většina autorů se shoduje, že stádia vývoje řeči se dělí na stádia přípravná a na vlastní vývoj řeči. Rovněž nastává shoda v nahlížení na individualitu řečového vývoje. Lechta (1995) dělí vývoj do několika ohraničených fází. Ontogenetický vývoj řeči podle něj začíná obdobím pragmatizace, které trvá přibližně do konce 1. roku života, dále navazuje období sémantizace mezi 1. a 2. rokem života, následuje období lexémizace (2.–3. r.), gramatizace (3.–4. r.) a po 4. roce života přichází období intelektualizace. Každé z těchto období má svůj význam v ontogenezi vývoje a nemůže být vynecháno.

1.2.1 Stádia vývoje řeči

1.2.1.1 Přípravná stádia

Přípravná, nebo také předverbální, stádia vývoje řeči probíhají v období do jednoho roku života. Dochází k osvojení návyků a dozrávání funkcí, na základě, kterých se vyvine skutečná řeč dítěte. Nejedná se výhradně o aktivity, které mají přímou souvislost s vývojem řeči. Jde například o sání či přijímání potravy obecně. Obojí se rovněž podílí na správném vývoji vlastní řeči (Lechta, 1990). Tyto projevy dělíme na předverbální a neverbální (Klenková, 2006).

Dle některých studií bylo zjištěno, že přípravná stadia řeči nezačínají dnem narození, ale přicházejí již v prenatálním období (Lechta, 1990).

Křik je jeden z prvních předřečových projevů člověka. Jedná se o primitivní nepodmíněný hlasový reflex. Je nositelem vzácných informací a má tedy i významnou diagnostickou hodnotu. Byly zaznamenány rozdílné jevy křiku u různých typů novorozeňat – například křik předčasně narozeného dítěte je slabý a žalostný (Lechta, 1990). Často se jedná o křik neurčitý, a ne vždy znamená, že dítěti něco schází (Kutálková, 2005).

Do tohoto období přípravných stádií spadá mnoho specifických komunikačních situací, z nichž nejdůležitější je interakce s matkou. Velmi významnou roli hraje kojení. Senzomotorická stimulace je také velmi důležitá a je typickou ukázkou předverbální komunikace (např. dotyky na těle dítěte a jeho občasná změna polohy).

Již kolem třetího týdne života dítě reaguje na lidské hlasy a upřednostňuje je před jinými zvuky. Ve zhruba stejném období se objevuje první úsměv na podnět. Kolem šestého týdne pak křik dostává citové zbarvení. Ve třetím měsíci se rozvíjí operační podmiňování (křik se mění na přivolávání). S ním přichází i období **žvatlání**, které je nejprve **pudové**, ale mezi šestým a osmým měsícem se mění na **napodobující**. Napodobující žvatlání je důležitým mezníkem ve vývoji řeči, dítě v něm objevuje svůj hlas, zkoumá jeho melodii a mění jeho výšku a sílu (Kutálková, 2005). Následně pak s desátým měsícem přichází stádium **rozumění řeči**, kdy dítě ještě nechápe obsah a pravý význam slov, ale částečně chápe asociace s nimi spojené a umí na určitá slova reagovat (Lechta, 1990).

1.2.1.2 Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči probíhá dle Sováka (1972) ve čtyřech stádiích. Jedná se o stádium emocionálně-volní, stádium asociačně-reprodukční, stádium logických pojmů a intelektualizace řeči. Dle Lechty (1990) je prvním skutečným verbálním projevem dítěte jednoslovná věta. S tím souhlasí i Sovák (1972), který tento projev řadí do stádia emocionálně – volního. První slova bývají jednoslabičná i víceslabičná a ukazují spojení mezi konkrétními věcmi, osobami a činnostmi. Skutečnost, že dítě začne používat slova, neznamena, že mizí předverbální a neverbální projevy. Dítě své potřeby a pocity i nadále vyjadřuje pomocí pláče, křiku a mimiky.

K největšímu rozvoji komunikační řeči u dítěte dochází mezi druhým a třetím rokem (Klenková, 2006). Na tom, že následující stádium logických pojmů může být z logopedického hlediska rizikové z hlediska výskytu koktavosti, se shoduje více autorů (např. Klenková, 2006, Lechta, 1990). Jedná se o stádium, při kterém na začátku dochází ke složitým myšlenkovým operacím, kdy se dítě učí místo konkrétních pojmenování novým abstraktním pojmům. S věkem kolem třetího roku je spjata také hranice takzvaného období fyziologické nemluvnosti. Pokud do té doby dítě nemluví, nemusí to být důvodem k znepokojení. Kolem věku tří let by již mělo být patrné, že si dítě rozšiřuje slovní zásobu a vývoj řeči postupuje (Kutálková, 2005). Stádium intelektualizace řeči začíná koncem třetího roku života a trvá až do dospělosti (Lechta, 1990). Jedná se o zlepšování kvality v rámci rozšiřování slovní zásoby, prohlubování a zpřesňování obsahu nebo gramatické formy (Klenková, 2006).

1.2.2 Jazykové roviny ve vývoji řeči

Vývoj řeči můžeme pozorovat i z hlediska jazykových rovin, které se prolínají v průběhu vývoje vlastní řeči (Zajitzová, 2011) v jednotlivých časových úsecích (Klenková, 2006). Každá rovina je specifická pro jinou složku ve vývoji řeči. Složka **morfologicko-syntaktická** představuje rovinu gramatickou a lze ji pozorovat až v době vlastního vývoje řeči (Zajitzová, 2001). Další rovinou je rovina **foneticko-fonologická**, která zkoumá řeč z hlediska její zvukové stránky a celkem logicky se dá zkoumat ze všech rovin nejdříve

(Bytešníková, 2007). Za třetí rovinu ve vývoji řeči můžeme považovat rovinu **pragmatickou**. Ta se týká uplatnění komunikačních schopností v sociálním prostředí, kdy jsou v popředí sociální a psychologické složky komunikace. Poslední rovinou je rovina **lexikálně-sémantická**, která je zaměřena na slovní zásobu (porozumění a vyjadřování) a dítě se v této rovině rozvíjí nejdříve pasivně, kdy naslouchá slovům a uchovává je v paměti, a následně aktivně, kdy slova začne používat v komunikaci (Zajitzová, 2001).

1.3 Logopedická prevence v MŠ

1.3.1 Logopedická prevence dle RVP PV

Mateřské školy v České republice se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Tento dokument byl zaveden v souladu s principy Národního programu rozvoje a vzdělávání v ČR a je zakotven v zákoně č. 561/2004, školském zákoně. Vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání předškolních dětí v institucích. Je rozdělen do několika oblastí, které se věnují jednotlivým stránkám osobnosti dítěte. Z hlediska logopedické prevence je podstatná oblast **Dítě a jeho psychika**, a to konkrétně podoblast **Jazyk a řeč**. Komunikaci ale rozvíjí i jiné oblasti, proto je důležité věnovat pozornost i jim.

Mezi dílčí vzdělávací cíle oblasti Jazyk a řeč patří například rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních nebo rozvoj komunikativních dovedností. Vzdělávací cíle určují nejdůležitější oblasti, které má učitel u dítěte podporovat. RVP PV poskytuje rovněž nabídku vzdělávacích činností v těchto oblastech. Doporučuje zařazovat komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, samostatný řečový projev, společné diskuze a mnoho dalších. Dále jsou v kurikulu definovány očekávané výstupy, které by dítě mělo zvládnout na konci předškolního období. Jedná se například o schopnost správně vyslovovat, samostatně se vyjadřovat, nebo schopnost sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech. Je velmi důležité, aby projevovalo zájem o knihy. Podoblast Jazyk a řeč rovněž definuje možná rizika neboli negativní vlivy, které mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Patří sem špatný jazykový vzor, komunikačně chudé prostředí, omezený

přístup ke knihám a další. Vyňaté stránky z dokumentu RVP PV, na kterých se nachází oblast Jazyk a řeč, jsou uvedeny v přílohách (RVP PV, 2018).

Jak již bylo řečeno, na vývoji řeči se podílí i jiné dětské aktivity, které s vývojem nepřímo souvisí a je nutno je rozvíjet. Tyto aktivity řadíme mezi složky logopedické prevence. Mezi oblasti, které je nutno podporovat, patří oblast sluchového vnímání a fonemické diferenciaci, zrakového vnímání, dechová a fonační oblast, oblast motoriky hrubé a jemné, mluvních orgánů a grafomotoriky (Bytešníková, 2012). Vzhledem ke skutečnosti, že vývoj řeči ovlivňuje mnoho složek, je nezbytné působit na celou osobnost dítěte. Rozvoj řeči závisí rovněž na úrovni myšlení, percepce a socializace. Pro hladký průběh rozvoje řeči platí několik pravidel. Základní je dostatek přiměřených podnětů, respekt vůči věku dítěte a dosaženému stupni vývoje, orientace na jeho zájmy, pochvala, trpělivost, vhodný výběr podnětů, rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti (Kutálková, 2005).

Dále Kutálková (2005) popisuje metody, které mohou pomoci ke správnému vývoji řeči. Tyto metody mohou být využívány v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. Konkrétní aktivity, které lze řadit do těchto metod, můžeme nalézt ve vzdělávací nabídce nebo v jiných částech RVP PV. Mezi zmíněné metody patří metoda **realita**, při které dítě poznává okolní svět a tím se bezpochyby rozvíjí jeho řečové schopnosti. Nedílnou součástí tohoto poznávání by měl být dospělý, který je pro dítě průvodcem a odpovídá na otázky a komentuje jevy v okolí (Kutálková, 2005). Tato metoda téměř kopíruje celou oblast v RVP PV Dítě a svět, kde ve vzdělávací nabídce nalezneme například aktivity zaměřené na orientaci v obci nebo přirozené pozorování blízkého okolí (RVP PV, 2018).

Dalšími metodami jsou **hra** a **práce**. Důležitost hry je nesporná, jak z hlediska vývoje řeči, tak jako prostředek učení. Hra jako činnost je pro dítě atraktivní, a tudíž splňuje základní požadavek pro úspěšné učení – kladnou vnitřní motivaci. I práce je pro dítě forma zábavy a dobrodružství, pokud nedošlo k narušení tohoto principu nesprávnou výchovou. Hra s ohledem na její důležitost v předškolním období je doporučena jako základní metoda i v RVP PV a je zařazena v různých formách do všech oblastí, které program popisuje. Například v oblasti Dítě a jeho tělo se jedná o hry hudební a hudebně pohybové, v oblasti

Dítě a jeho psychika nalezneme například hry smyslové a spontánní. S ohledem na řeč RVP PV nabízí v oblasti Jazyk a řeč hry artikulační řečové, rytmické nebo hry se slovy (RVP PV, 2018).

Další metodou je metoda **obrázky a knížky**. Tato metoda je obzvláště důležitá v dnešní době, kdy nastal pokles času tráveného s knížkou a počet dětí, které nemají svou oblíbenou knížku, stoupá. Obrázky jsou důležité zejména pro rozvoj přesnosti zrakového vnímání a rozšiřují znalosti dítěte. Je však nutné zasazovat obrázky do kontextu situací a navazovat tak na konkrétní dětské zážitky (Kutálková, 2005). Vzdělávací nabídka podoblasti Jazyk a řeč nabízí využití knížky pro prohlížení a „čtení“ (RVP PV, 2018).

Metoda **pohádky a příběhy** je významná nejen pro to, že neodmyslitelně patří ke kulturnímu dědictví národa. Pohádky a příběhy dítěti zprostředkovávají základní morální pravidla a principy, které si dítě osvojí a naučí se jim rozumět (Kutálková, 2005). Tato metoda je zahrnuta nejen již v několikrát zmiňované podoblasti RVP PV Jazyk a řeč, kde je do vzdělávací nabídky zařazen poslech či vyprávění pohádek a příběhů, ale najdeme ji i v oblasti Dítě a ten druhý, kde se doporučuje zařadit četbu, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením. Další oblast Dítě a společnost mimo jiné zařazuje do vzdělávací nabídky poslech pohádek, příběhů, ale i veršů, hudebních skladeb, písní, sledování dramatizací nebo divadelních scének (RVP PV, 2018). Tento bod vzdělávací nabídky spadá do několika metod uvedených Kutálkovou (2005).

Další metodou, kterou lze bezpochybně naprosto přirozeně rozvíjet dovednosti důležité pro správný vývoj řeči a paměti, jsou **říkadla a básničky**. Rytmus nejenže vytváří příjemný pocit, ale zároveň učí dítě správně dýchat a mluvit současně. Je žádoucí přidat k říkadlům pohyb a docílit tak rozvoje koordinace pohybu a řeči. Dítě získává schopnost koordinovat více činností zároveň. Klenková (2006) zdůrazňuje, že je důležité zařadit říkadla a básničky již do období před nástupem do mateřské školy. Kolem tří let by za sebou dítě mělo mít takzvanou individuální fázi a následně pak ve škole může lépe spolupracovat ve fázi skupinových her.

Stejně důležité jsou **písničky**, které kromě rytmu a obsahu mají navíc své tempo a melodii. Zpěv písně je zároveň běžnou součástí orientačního logopedického vyšetření

(Kutálková, 2005). Stejně tak ve vzdělávací nabídce podoblasti Jazyk a řeč nalezneme přednes, recitaci a zpěv (RVP PV, 2018).

Lidská verbální komunikace je postavena nejen na mluvené řeči, ale také na čtení a psaní. Tím se dostáváme k další metodě, kterou je **kresba**. Technická kvalita kresby je důležitým předpokladem pro úspěšné zahájení čtení a psaní. Rozbor dětské kresby je také důležitým funkčním prostředkem v diagnostice.

Zásadní metodou, která se prolíná všemi předchozími je **mluvní vzor a komunikace v rodině**. Pokud vzor není kvalitní, úspěch bude jen částečný. Za metodu logopedické prevence se tedy logicky považuje i logopedická péče pro dospělé rodinné příslušníky (Kutálková, 2005). I o mluvním vzoru je zmínka v podoblasti Jazyk a řeč, tentokrát v rizikách, která mají upozornit na to, co může ohrozit vzdělávací úspěch (RVP PV, 2018).

Metoda **divadlo** obsahuje jak samotnou návštěvu divadla, tak následné činnosti v podobě dramatické výchovy. Je známo, že dramatická výchova je prospěšná zejména pro nesmělé děti. Děti jsou uvolněnější, převezmou roli někoho jiného, nebo například mluví za maňáska či loutku.

Mezi metody se řadí i **využití masmédií**, která neodmyslitelně patří do moderní doby a mají obrovský vliv na současnou populaci. Je velmi důležité využívat je správným způsobem a v rozumné míře.

Poslední metodou, kterou Kutálková (2005) uvádí, je **nácvik** neboli *průpravná cvičení*. Nácvik je dobré zařadit v případě, že dítě zaostává v některých oblastech, přestože nebyla stanovena diagnóza. Ačkoli se může jednat pouze o opožděný vývoj, je vhodné nácvik preventivně uskutečňovat. Vždy je však nutno dodržovat pravidla, která vyžadují odborné a systematické vedení. Nácvik se tak stává součástí prevence jako přechodná fáze k reedukačním metodám.

1.3.2 Rozvoj v jednotlivých oblastech prevence v MŠ

V této kapitole budou uvedeny jednotlivé oblasti a možné činnosti pro jejich rozvoj. Tyto aktivity musí dítě zvládnout při vstupu do základní školy, při jejich plnění je však nutno zohlednit věk dítěte v předškolním věku. Vývoj v tomto období probíhá totiž velice rychle a v tom, co dítě zvládá, dochází k častým změnám.

1.3.2.1 Motorika

Tento pojem označuje celkovou pohybovou schopnost organismu. Je prvním prostředkem v poznávání okolního světa, a tudíž se významně podílí na vývoji kognitivních funkcí (Zelinková, 2001). Dle Hartla (1993) se skládá z pohybů spontánních, reflexních, volných a expresivních. Nárůst pohybu u dítěte souvisí s rozvojem řeči. Dítě se učí prostorové orientaci, což souvisí s postupným rozvojem slovní zásoby. Motoriku dělíme na **hrubou** a **jemnou**. Jemná motorika se rozvíjí až poté, co se úroveň hrubé motoriky dostane na určitou úroveň. Rozvíjí se tudíž později. Zelinková (2001) uvádí náměty pro rozvoj hrubé motoriky jako je chůze po čáře, elipse, nebo chůze různými směry. Dále je možno podpořit rozvoj hrubé motoriky skoky na místě, na jedné noze, přes překážku nebo stojem se zavřenýma očima. Pro rozvoj jemné motoriky Zelinková (2001) uvádí hry s uchopováním předmětů, s kostkami, stavebnice, využití hudebních nástrojů a v neposlední řadě kreslení, malování a činnosti spojené se sebeobsluhou (Zelinková, 2001). Důležité je z hlediska vývoje řeči pozorovat i vývoj motoriky ruky, očních pohybů, artikulačních orgánů a grafomotoriky.

- Motorika ruky

Kutálková (2005) uvádí, že motorika ruky je úzce spjata s hmatem a koordinací pohybů a nabízí činnosti, které rozvíjí schopnosti potřebné pro rozvoj komunikačních dovedností. Pro rozvoj motoriky ruky uvádí aktivity, které jsou spojené s manipulací předměty. Dále je vhodné zařadit kutilské činnosti typu zatloukání, šroubování, šití a vyšívání nebo hry s míčem.

- Motorika očních pohybů

Procvičování motoriky očních pohybů je důležité zejména pro přípravu na čtení a psaní, kdy oči musí vykonávat pohyb zleva doprava (Zelinková, 2001). Neméně důležitou roli hraje také v orientaci v prostoru a zrakovém vnímání. Dle Kutálkové (2005) je dobré procvičovat motoriku očních pohybů koulením očima, pohledem nahoru, dolů, doprava, doleva a do dalších míst podle pokynů. Dále je dobré sledovat očima pohyb, zejména pohyb prstu při čtení. Podle Zelinkové (2001) můžeme cvičení doplnit jmenováním předmětů zleva doprava, kreslením vlnovek a čar či čtením prvních písmen ve slovech.

- Motorika artikulačních orgánů

Procvičování motoriky artikulačních orgánů neboli motoriky mluvidel, by mělo být zařazováno do programu mateřské školy, neboť tvoří prevenci poruch řeči a ovlivňuje správnou výslovnost a tím i řeč a následné čtení a psaní. Jedná se o pohyblivost jazyka a rtů. Mezi cvičení patří vyplazování jazyka, pohyby jazyka do stran, olizování rtů, vedení jazyka podél horních zubů, nafukování tváří střídavě i současně, nebo také nafukování balónku a foukání do bublifuku. Tyto úkoly mohou sloužit zároveň jako diagnostická cvičení (Zelinková, 2001). Dále také můžeme přidat špulení rtů a kloktání. Je důležité cvičení nabízet ve vhodných situacích, kdy má dítě chuť spolupracovat a zajistit, aby artikulační cviky byly pro dítě zábavné (Kutálková, 2005).

- Grafomotorika

Tento pojem označuje soubor psychických činností, které jsou vykonávány při psaní (Průcha et. al. 1995). Spadá sem péče o správné držení tužky třemi prsty a také správný směr tužky, které má mířit k rameni (Kutálková, 2005). Je důležité zmínit, že úroveň grafomotoriky se odvíjí od dosažené úrovně hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace, senzomotorické koordinace a vývoje psychiky (Zelinková, 2001). Pro rozvoj grafomotoriky tudíž musíme nejprve rozvinout hrubou a jemnou motoriku a teprve následně zařadit specifická cvičení na rozvoj grafomotoriky. Kutálková (2005) mezi grafomotorická cvičení řadí kreslení tvarů na volný, nelinkovaný papír. Jedná se o kruh, klubíčko, elipsu, osmičku, oblouky horní/dolní, čáry vodorovné/šikmé a vlnovku. Zelinková (2001) tvrdí, že do této oblasti spadá i **kresba**. Dětská kresba je důležitým

nástrojem pedagogické diagnostiky a lze z ní zjistit důležité informace o dítěti. Je potřebné pozorovat vývoj dětské kresby a podporovat dítě v kreslení.

1.3.2.2 Percepce

Percepce neboli vnímání je proces přijímání vjemů prostřednictvím smyslových orgánů (Hartl, 1993). Patří mezi poznávací procesy a zprostředkovává informace z vnějšího i vnitřního prostředí. Percepce se dělí dle smyslových orgánů na percepci vestibulární, taktilní, kinestetickou a v neposlední řadě zrakovou a sluchovou, které jsou velmi důležité pro správný vývoj řeči (Zelinková, 2001). Do percepce řadíme také čich a chuť.

- Zraková percepce

Rozvíjení zrakové percepce a jejích složek je důležité pro rozvoj komunikačních schopností z toho důvodu, že zrakové podněty vyvolávají v dítěti hlasové reakce. Zároveň je toto rozvíjení významné pro odezírání a následnou nápodobu mluvidel. Prostřednictvím zrakového vnímání můžeme pozorovat neverbální projevy, které jsou součástí komunikace. Zrakové vjemy taktéž obohacují znalosti jedince a následně slovní zásobu. Jak již bylo uvedeno výše, zraková percepce má více složek. Jedná se o zrakovou paměť, u které Kutálková (2005) uvádí, že pro její rozvoj je dobré zařadit Kimovy hry a pexeso. Dalšími složkami je zraková pozornost, diferenciací a zrakové vnímání figury a pozadí. Pro trénink těchto složek je vhodné soustředit se na vnímání změny, například u obrázku nebo ve třídě. Dále lze využít cvičení s bludišti, obkreslování přes sebe nakreslených tvarů a dalších (Zelinková, 2001). Kutálková (2005) doplňuje činnosti jako hledání rozdílů na obrázku nebo takzvané domalovánky, kdy má dítě dokreslit chybějící část obrázku nebo například hledání obrázků ve změti čar.

- Sluchová percepce

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“ (Zelinková, 2001, s. 76) Funkční sluchová percepce je předpokladem pro správný vývoj řeči. Dítě se učí převážně nápodobou, a proto je zcela nezbytné, aby sluchový orgán správně fungoval. Je potřebný nejen pro následnou nápodobu slyšeného, ale také pro korekci správnosti napodobeného hlasového vjemu. Stejně jako u zrakové má i sluchová percepce několik složek. Patří sem sluchová paměť, která se rozvíjí například prostřednictvím básniček, písniček, říkadel. Kutálková (2005) uvádí slovní řady, hry typu „Babička šla do městečka a koupila tam...“. Pro rozvoj sluchového rozlišování figury a pozadí slouží cvičení, kdy má dítě reagovat na slovo v plynulé řeči, má poznat štěkot psa nebo poznat určitý hlas v rozhovoru (Zelinková, 2001). S tím souvisí i sluchová pozornost, pro jejíž podporu můžeme s dětmi hrát slovní kopanou na poslední slabiku. Je dobré zařadit do výuky čtení známých pohádek, při kterých něco změním nebo říkat lživé výroky, které děti mají opravit (Kutálková, 2005). Do sluchového vnímání patří také akustická diferenciacce, která je potřebná zejména pro diferenciaci hlásek a s tím úzce spjatá sluchová analýza a syntéza, tedy rozkládání slov na jednotlivé hlásky. Je nutné podporovat rozvoj fonemického sluchu a fonémového uvědomění, který zajišťuje, že dítě rozezná podobně znějící hlásky. V rámci sluchového vnímání zařazujeme písně, básně, říkadla, rozpočítadla, která podporují vnímání rytmu.

- Hmatová percepce

Z hlediska komunikace je dotek důležitou součástí neverbální komunikace. Navíc hmatové vjemy doplňují vjemy vizuální a jedinec tím získává větší spektrum podnětů a učí se lépe komunikovat. Zelinková (2001) uvádí, že hmatová neboli taktilní percepce je v dnešní výuce neprávem opomíjena. Je přitom velmi důležitá, jelikož umožňuje bezprostředně vnímat realitu. Při nácviu taktilní percepce doporučuje poznávat předměty podle hmatu, rozlišovat drsnosti povrchů, či poznávat geometrické tvary podle hmatu. Kutálková (2005) radí zařadit do programu stříhání, lepení, modelování nebo manipulaci s drobnými předměty.

- Čich a chuť

Stejně tak jako hmat tyto dva smysly doplňují vizuální vjemy a umožňují tak obohatit zkušenosti dětí pomocí prožitkového učení. Kutálková (2005) nabízí činnosti s ochutnáváním různých potravin, kde je dobré doplnit komentář anebo pokládat otázky typu: „Co to je, jakou to má chuť, z čeho je to vyrobeno?“. Zajímavé je také dětem při ochutnávání zavázat oči tak, aby zapojili pouze chuť. Stejně tak doporučuje postupovat u poznávání potravin podle čichu.

1.3.2.3 Mluvní dovednosti

- Porozumění řeči

Úroveň porozumění řeči neboli úroveň řeči perceptivní se odvíjí nejen od úrovně sluchové percepce, ale také ji ovlivňuje stupeň rozvoje slovní zásoby a psychiky dítěte. Tyto kvality se mohou týkat motivace a zájmu poslouchat, soustředění, krátkodobé i dlouhodobé paměti nebo také rozumových schopností (Zelinková, 2001). Klenková doporučuje pro trénink porozumění řeči dát na stůl různé předměty a dávat dítěti pokyny typu: „Dej gumu vedle sešitu, polož nůžky na sešit, ...“ Zelinková (2001) podobně doporučuje cvičení na vykonávání instrukcí a radí zařazovat otázky typu: „Čím jíme, čím cestujeme, ...?“ Nezbytná je také bohatá komunikace s dítětem, kdy by nemělo chybět povídání při běžných činnostech a vyprávění smyšlených i reálných příběhů.

- Artikulace – výslovnost

Výslovnost ovlivňuje několik faktorů, které by se v rámci prevence nesprávné výslovnosti měly rozvíjet. Jedná se o podporu rozvoje motoriky, a to především motoriky artikulačních orgánů (viz předešlé kapitoly). Další podmínkou správné artikulace je dostatečná rozvinutost sluchového vnímání a v neposlední řadě správný řečový vzor. I když se může zdát, že jazykolamy jsou vhodnou cestou nejlepšího nácviku artikulace, nemusí tomu tak vždy být. Je důležité si uvědomit, že přestože tato aktivita mnoho dětí baví, existuje také velké množství dětí, které jazykolamy nedokáží zvládnout a tento neúspěch na ně může mít celoživotní dopad (Zelinková, 2001).

- Slovní zásoba

Slovní zásoba se dělí na **aktivní** slovní zásobu, což jsou slova, které jedinec používá ve svém aktivním řečovém projevu, a na **pasivní** slovní zásobu, což jsou slova, která jedinec zná, rozumí jim, ale ve své řeči je nepoužívá.

Slovní zásobu ovlivňuje několik faktorů. Prvním z nich je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dalšími jsou míra rozumových schopností a osobní předpoklady (Zelinková, 2001). Dále také Zelinková (2001) uvádí počet slov, které by dítě mělo v předškolním období znát. Ve dvou letech 200-300, ve třech 700-900 a na konci předškolního věku by se slovní zásoba měla pohybovat v řádech tisíců slov. Nedostatečná slovní zásoba může být spojena s obtížemi, a to nejen v porozumění řeči, ale také v neschopnosti vyjádřit své myšlenky. Proto je důležité ji u předškolních dětí rozvíjet. Kutálková (2005) doporučuje hry se slovy, jako jsou hledání protikladů, synonym, významů, přirovnání, souvislostí, rýmů, slov na stejnou slabiku nebo nadřazených pojmů.

- Gramatické kategorie

Gramatiku řeči ovlivňují stejné faktory jako slovní zásobu. Její vývoj je však mnohem individuálnější a gramatické nepřesnosti se u dětí objevují i v průběhu školní docházky. Uvádí se, že od čtyř let bývá mluva dítěte bez velkých gramatických nepřesností. Pro jejich rozvoj můžeme do výuky zařadit převádění slov z množného čísla do jednotného a naopak, hledání slov opačného rodu, nebo hledání slov se stejným slovním základem (Zelinková, 2001).

- Vyjadřovací pohotovost

Vyjadřovací pohotovost Zelinková (2001) označuje také jako mluvní pohotovost, vybavování slov nebo verbální fluenci. „Mluvní pohotovost je schopnost jedince pohotově si vybavovat odpovídající slova.“ (Zelinková, 2001, s. 91) Pro tuto schopnost předpokládáme, že tato odpovídající slova jsou uložena v aktivní nebo pasivní slovní zásobě. Vyjadřovací pohotovost je částečně vrozená, avšak určitá cvičení ji mohou podpořit (Zelinková, 2001). Vhodné jsou hádanky, hledání řešení situací, vyprávění

příběhů a popis děje (Kutálková, 2005). Zařadit můžeme také popis obrázku, který rozvíjí vyjadřovací pohotovost současně se slovní zásobou.

- Tempo řeči a plynulost mluvního projevu

Tempo řeči a plynulost mluvního projevu jsou velice individuální záležitostí, protože jsou vrozené a poměrně neměnné. Ovlivňuje je temperament, schopnost sebekontroly, impulzivita nebo také sebehodnocení. Závisí také na schopnosti mluvní pohotovosti a slovní zásobě (Zelinková, 2001). Jak již bylo řečeno, tempo a plynulost řeči lze těžko ovlivnit, přesto děti vedeme ke klidnému řečovému projevu, dáváme jim dostatek času a zajímáme se o jejich sdělení.

- Modulační faktory

Mezi modulační faktory řadíme melodii, přízvuk, dynamiku a rytmus řeči. Tyto složky řeči mohou měnit smysl vyjádření a u dětí ji podpoříme opakováním říkadel nebo básní (Zelinková, 2001). Také si tyto faktory dítě osvojuje napodobováním vzorů.

1.3.2.4 Početní představy

Početní představy by dítě mělo zvládat již v předškolním období před nástupem do školy. Tyto představy ovlivňuje mnoho psychických funkcí, jako například dlouhodobá paměť, vnímání tělesného schématu, motorika a rozumové schopnosti. Mimo psychické funkce jsou početní představy ovlivňovány vnějšími vlivy, mezi které patří rodinné prostředí nebo styl rodinné výchovy (Zelinková, 2001). Dítě by mělo zvládat činnosti jako je třídění, přiřazování nebo porovnávání obrázků, předmětů a zvuků (Kaslová, 2010). Pro jejich nácvik zařazujeme do výuky cvičení typu rozdělování stejných předmětů na hromádky po stejném množství, ptáme se dětí, kolik ukazují prstů, hrajeme hry s kostkami a kuličkami nebo zkusíme operace typu: „Uber a přidej.“ (Kutálková, 2005)

1.3.2.5 *Senzomotorická koordinace*

Jedná se o koordinaci motoriky a smyslového vnímání.

- Koordinace ruky a očí

Pro rozvoj koordinace ruky a očí by dítě mělo procvičovat labyrinty, sledovat čáru prstu nebo pastelky, obkreslovat přes průsvitný papír nebo fólii (Kutálková, 2005). Zelinková (2001) doporučuje spojování. S koordinací ruky a očí úzce souvisí **lateralita**. Když mluvíme o lateralitě, mluvíme o přednostním užívání párových orgánů. Může se jednat o ruce, nohy nebo smyslové orgány (Zelinková, 2001).

- Koordinace ruky a mluvidel

Koordinace ruky a mluvidel je velice důležitá z hlediska komunikace, a to zejména neverbální. Při verbální komunikaci uplatňujeme i neverbální signály, a proto je důležité zvládnutí koordinace ruky a mluvidel. Dle Klenkové (2006) do neverbální komunikace spadá gestikulace, pohyby hlavou i další pohyby těla, postoje těla ale i výrazy tváře, pohyby očí a zaujímání prostorových pozic. Pro rozvoj popisujeme to, co právě děláme nebo ilustrujeme pohybem básničku (Kutálková, 2005). Je vhodné pohyb přidat do písniček a říkadel, které udávají rytmus. (Zelinková, 2001).

1.3.2.6 *Serialita*

Kutálková (2005, s. 210): „Serialita je schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla, vytvářet si algoritmy.“ Pro její rozvoj doporučuje navlékání korálků podle předem daného pořadí barev nebo doplnit do systematické řady chybějící obrázek.

1.3.2.7 *Intermodalita*

Dle Kutákové (2010, s. 112) pod pojmem intermodalita rozumíme „schopnost najít vztah, souvislost mezi informacemi a využít je v jiných podobných situacích“. Pro cvičení můžeme vytvářet řady slov nebo obrázků, které si má dítě zapamatovat (Kutáková, 2005).

1.3.2.8 *Hospodaření s dechem*

Hospodaření s dechem je důležité zejména pro správné vyjadřování, ovlivňuje tempo řeči a celistvost řečového projevu. Pro správné hospodaření s dechem je dobré zařadit hlasová a dechová cvičení. Kutáková (2005) doporučuje foukání brčkem do vody, bubliny s mydlinkami nebo bublifuk, pití brčkem, vědomé vnímání vůní ale také hru na flétnu, hry ve vodě a plavání.

1.4 Waldorfská pedagogika

1.4.1 Vznik waldorfské pedagogiky a Rudolf Steiner

Waldorfskou pedagogiku řadíme do skupiny alternativních pedagogických směrů. První waldorfská mateřská škola vznikla v roce 1920 v Německu připojením ke stávající základní škole, která byla určena dětem dělníků továrny Waldorf – Astoria (Průcha & Kořátková, 2013). Majitele továrny na tabákové výrobky Emila Motla zásadním způsobem zaujala pedagogická a filosofická koncepce antroposofie. Jejím autorem byl německý myslitel Rudolf Steiner, který v té době přednášel o svých pedagogických vizích v mnoha evropských zemích. Motl se rozhodl Steinera podpořit a umožnit vznik školy, která se pokusí převést jeho inovativní myšlenky do praxe (Pol, 1995). Tak vznikla první waldorfská škola, která otevřela cestu pro vznik mnoha dalších. V roce 2000 bylo po celém světě, na všech kontinentech ve 49 zemích 1800 waldorfských mateřských škol, čímž se waldorfská pedagogika zařadila mezi nejrozšířenější alternativní pedagogické směry (Smolková, 2007).

1.4.2 Myšlenky waldorfské pedagogiky se zaměřením na předškolní věk

Hlavním cílem waldorfské výchovy je **celkový harmonický rozvoj jedince**, který se rozvíjí na všech úrovních lidské bytosti – fyzické, éterické, astrální (Pol, 1995). Úkolem učitele je tudíž zajistit klidné a optimistické prostředí, které umožní tento cíl beze zbytku naplnit – prostředí, kde se děti mohou projevat přirozeně, mají prostor pro správnou a velmi podstatnou nápodobu a kde se mohou tvořivě rozvíjet (Průcha & Kořátková, 2013). Harmonický rozvoj z hlediska waldorfské pedagogiky úzce souvisí s **propojením těla, duše a ducha**. Přispět k tomuto propojení je podstatným úkolem waldorfského učitele (Carlgren, 1991).

Mezi základní principy waldorfské pedagogiky patří podněcování a rozvoj aktivity dítěte, jeho zájmů a potřeb (Průcha, 1996). Právě cíl rozvíjet dětskou aktivitu nutí pedagogy waldorfských škol připravit výchovnou práci tak, aby děti měly zajištěn trvalý podíl na veškerém dění. V tomto směru je nutno zohlednit i **prožitek**, který probouzí dětský

zájem a rozvíjí dětské představy (Průcha & Kořátková, 2013). Učební cíle a plány waldorfské pedagogiky jsou sestaveny na základě poznání celé lidské bytosti.

Steiner klade zásadní důraz na práci učitele. Učitel by měl směřovat k poznání sebe i svých žáků a musí děti milovat, protože za nejdůležitější sílu výchovy považuje Steiner lidskou lásku. S poznáním všech žáků a stálým poznáváním jejich vyvíjejících se osobností souvisí i individuální přístup k dítěti, který je pro Steinera zcela zásadní. Z tohoto hlediska jsou efektivnější třídy s menším počtem žáků, ale Steiner zároveň zdůrazňuje, že nízký počet žáků ve třídě není řešením pro učitele, který není plný života podníceného touhou po pravém poznání člověka, protože právě tu považuje za nejdůležitější (Steiner, 2011).

Waldorfská pedagogika se opírá o nauku založenou Rudolfem Steinerem, o **anthroposofii**. „Anthroposofie není formou náboženství ani hotovým myšlenkovým systémem, ale cestou, jak získávat poznatky o světě a o člověku.“ (Carlgren, 1991) Jedná se o praktickou nauku o člověku, která sjednocuje teoretický pohled na svět s nadhledem životaplným a bezprostředním. Steiner anthroposofii popisuje jako „poznání člověka“ ale také jako cestu, která dokáže vést nejen k poznání, ale i k intuitivnímu prožívání duchovní skutečnosti. Anthroposofie nahlíží na poznání a touhu po poznání jako na základní nástroj výchovy a vzdělávání (Steiner, 2011).

Dalším opěrným bodem waldorfské pedagogiky je zkoumání **temperamentu**, který je předmětem výzkumu mnoha autorů. Rudolf Steiner však považuje pochopení temperamentu svých žáků za jeden z nejdůležitějších úkolů učitele. Podle něj je nemožné a nevhodné snažit se odstranit projevy temperamentu u dětí výchovnými opatřeními – například přemlouváním. Tvrdí, že je nutno nechat tyto vnitřní síly, aby se projevíly a pak případné negativní jevy začít velmi pomalu měnit. V praxi doporučuje nechávat pracovat děti stejných temperamentů společně. O temperamentu mluví také v souvislosti s učitelem. Očekává, že učitel bude vědomě pracovat se svým temperamentem tak, aby zlepšil kvalitu výuky (Carlgren, 1991).

Rudolf Steiner rozdělil **fáze vývoje lidské osobnosti**, přičemž předškolní období spadá do fáze 0–7 let. Ukončením této fáze je vypadání mléčných zubů (Steiner, 2011). Mezi cíle tohoto období patří zejména vyrovnat se s tělem, se sebou samotným, naučit se jeho

funkcím a položit dobrý základ pro budoucí život (Pol, 1995). V rámci splnění těchto cílů však nesmí být opomenut fakt, že dítěti v předškolním věku by měly být nabízeny aktivity vždy na dobrovolné bázi a nemělo by být do ničeho nuceno. V této fázi je vývoj duševní závislý na vývoji tělesném a jednání dítěte je velmi vázáno na smyslové vjemy a podněty vlastního těla (Průcha & Kořátková, 2013).

Pro tuto fázi vývoje používá Steiner spojení „**dítě jako smyslový orgán**“. (Carlgren, 1991) Děti v předškolním věku mají být vzdělávány smyslovým učením skrz zprostředkování zážitků (Bytešníková, 2012). Je nezbytné, aby učitel neuplatňoval styl autoritativní výchovy, která omezuje vznik vlastních zkušeností a vede k rozvoji podřízenosti a k pasivitě (Průcha & Kořátková, 2013). Zásadní důraz je kladen na to, aby prostředí, ve kterém dítě vyrůstá bylo maximálně podnětné (Bytešníková, 2012). Steiner byl jedním z prvních pedagogů, kteří podrobně analyzovali zásadní vliv předškolního období vývoje dítěte na jeho rozvoj (Carlgren, 1991).

Steiner nazývá období do sedmi let života věkem napodobování. **Nápodoba** je u dětí zakotvena velmi hluboko a je pro ně stejně důležitá jako dýchání, kdy smyslové dojmy jsou nádech a napodobení výdech. Nejprve děti napodobují zcela nevědomě, ale postupem času dochází ke zvědomění. Nápodobu lze pozorovat například při hře, kdy si děti hrají na situace, které dříve viděly nebo zažily (Carlgren, 1991). Důležitost nápodoby se odráží při praktické výchově. To, co učitel dělá je důležitější než to, co říká a učitel proto musí být sám aktivní, aby se děti mohly v rámci nápodoby k jeho činnosti přidat (Průcha & Kořátková, 2013). Je důležité si uvědomit, že dítě získává vjemy nejen z toho, co vnímá smysly, ale mezi učitelem a žákem působí rovněž tzv. imponderabilie – něco co nejde změřit či nahmatat. Dítě tyto nehmotné vlivy jako chování, charakter či pocity intenzivně vnímá a dále zpracovává. Je důležité, aby učitel vyvinul cílené úsilí a zajistil, aby v tomto směru bylo kolem dítěte „čisto“ (Steiner, 2011). Z hlediska praktického využití je důležité, aby na nápodobu učitel myslel při přístupu ke všem činnostem. Je žádoucí, aby učitel činnost nevysvětloval, nýbrž začal sám pracovat a děti se vnitřní motivací pomocí nápodoby následně samy připojí. Steiner tak vytvořil z nápodoby podstatný výchovný princip waldorfské pedagogiky (Průcha & Kořátková, 2013).

Další důležitou myšlenkou waldorfské pedagogiky je nutnost poskytnout prostor pro rozvoj **fantazie**. Tvůrčí fantazii popisuje Carlgren (1991) jako nejdůležitější vnitřní schopnost, kterou můžeme mít a říká, že děti jsou lidé plní fantazie podobně jako umělci. Fantazie vystupuje z nejhlubších vrstev člověka a umožňuje spojit činnost s tím co chceme, aby se stalo. Fantazii podpoříme tak, že dítě nebude dostávat příliš mnoho předmětů a zejména ne věci, které jsou „hotové“. Když dítě dostane hračku, která je určena k jedinému účelu, rychle jej tato hračka unaví. Pro rozvoj představivosti u dětí je vhodné poskytnout jim primitivní ručně vyrobené hračky ze dřeva, látky nebo vlny. Proto mají ve waldorfské mateřské škole děti k dispozici jen malé množství hotových věcí. Nesmí ale chybět tužky, štětce, křídly, modelovací hlína a barvy, několik jednoduchých hraček, krásné dřevěné stoly a židle, ale především přírodniny, jako jsou kameny, mušle či různé druhy dřeva a klacíků. S předměty tohoto druhu může dítě neomezeně tvořit. Interiér třídy dotváří obrazy, kusy látek a vlny, ozdoby z keramické hlíny. Za nejdůležitější podnět jsou však považovány věci, které si děti představují a které vznikají během volné hry (Carlgren, 1991).

Právě **volná hra**, která je významnou součástí každodenního programu, významně podporuje tvůrčí fantazii. Ve volné hře se neuplatňuje kritika ani jiné hodnocení, není nijak řízena a dítě má svobodnou volbu rozhodovat o svých aktivitách. Jakékoli zásahy do volné hry jsou vnímány jako vnější rušivé jevy, které mohou vést ke ztrátě vlastního prožitku, nespokojení dětí, či neuvědomění si vlastní chyby (Průcha & Kořátková, 2013).

Barvy hrají ve waldorfské pedagogice rovněž významnou úlohu, především pro své harmonizační schopnosti. Práce s barvami a štětcem může být prostředkem k vyžití emocí či uvolnění vnitřního tlaku. Rudolf Steiner navrhuje praktické využití působení barev pro dítě předškolního věku. Vysvětluje kontrast mezi barvou hlavní a barvou doplňkovou, kdy barva v nitru dítěte je barvou doplňkovou k barvě, která dítě obklopuje. Například vznětlivé dítě by mělo být obklopeno červenými nebo červenožlutými barvami, protože v jeho nitru pak bude jejich barva doplňková, což je uklidňující zelená (Carlgren, 1991).

Teorii o tom, že barvy harmonizují člověka, využil Steiner i v **uspořádání prostoru školy**. V prostorách školy by měly být pouze pastelové barvy, které přispívají k příjemné atmosféře a podporují chuť k učení a poznávání (Průcha & Koťátková, 2013). Mezi další specifika, která je nutno dodržet v prostorách školy, tříd i zahrady patří využití lichoběžníkových, půlkruhových a šestiúhelníkových dispozic místo pravých úhlů. Ve třídách by se mělo vyskytovat mnoho přírodnin a vybavení, pomůcky a hračky by měly být vyrobeny z přírodních materiálů, jak bylo vysvětleno v pojednání o rozvoji fantazie (Průcha & Koťátková, 2013).

Cílem waldorfské pedagogiky je také připravit dítě pro budoucí život zejména pak pro uplatnění v praxi. Je nezbytné, aby prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, nabízelo smysluplné a praktické aktivity (Bytešníková, 2012). S tím souvisí pravidelné zařazování **rukodělných činností** do vzdělávacího procesu. Může se jednat o měkké ruční práce jako je práce s látkami a bavlnou, modelování, v pozdějším věku pak vyřezávání nebo práce s kovem (Carlgren, 1991). Patří sem i pečení, které je integrální součástí aktivit ve waldorfské mateřské škole. Časté je modelování, ke kterému se využívá obarvený vosk nebo keramická hlína a modelína (Průcha & Koťátková, 2013). Rudolf Steiner prosazuje myšlenku, že když má člověk pohyblivé prsty, má i pohyblivé myšlenky a koresponduje tak s hlavním principem waldorfské pedagogiky – zajištěním všestranného a harmonického rozvoje celé osobnosti (Carlgren, 1991).

Za důležité waldorfská pedagogika považuje **slavnosti a oslavy**, které se mohou týkat narozenin, svátků ročních období či křesťanských svátků nebo může jít jen o malou slavnost spojenou s průpovědí u jídla a dalšími podobnými rituály (Carlgren, 1991).

Právě **rituály** mají ve waldorfské mateřské škole velkou důležitost a mnoho těchto činností se objevuje pravidelně v programu dne i týdne. Podstatným rituálem je například **komunitní kruh**, který probíhá každý den v ranním čase. Děti se společně přivítají a dostanou prostor, aby se vyjádřily k určitému tématu nebo jen sdělily své pocity a zážitky. V rámci komunitního kruhu se děti často učí nové básně a písně. Klíčový je i **zpěv**, který provází děti ve waldorfské škole téměř každou činností (Bytešníková, 2012).

Velmi důležitá je **spoluúčast rodiny** na životě školy. Návyky ze školy mají postupně přecházet do domovů a do rodičovské výchovy. Pro dítě jako pro aktivního pozorovatele je důležité, aby rodiče byli začleněni do života mateřské školy a do aktivit, které jsou pro ně připraveny. Dítě je v této oblasti velmi citlivé a vztahy mezi rodinou a školou jej hluboce ovlivňují (Průcha & Kořátková, 2013).

Waldorfská pedagogika, zejména v mateřské škole, stojí na cykličnosti a opakování. Jinak to není ani s **pohádkou**, se kterou se ve waldorfské škole hojně pracuje. Děti se s pohádkou seznamují po dobu deseti až patnácti dnů, kdy jim učitelka předává obsah formou čteného, vyprávěného nebo dramatického ztvárněného textu. Po nějaké době opakování jsou děti schopné s pohádkou dále pracovat, reprodukovat obsah nebo samostatně dramaticky ztvárnit (Bytešníková, 2012).

1.4.3 Eurytmie

Eurytmie je pohybové vyjádření hlásek a rytmických říkadel, jehož autorem je Rudolf Steiner (Průcha & Kořátková, 2013). Eurytmie zachycuje gesta vydechaného vzduchu v řeči nebo zpěvu pohybem ruky nebo celého těla (Steiner, 2008). Právě rytmický pohyb patří k nejpůvodnějším výrazovým prostředkům, které mohou uspokojit potřebu dítěte a dát formu jeho zážitkům fantazie (Carlgren, 1991). Při pohybovém vyjadřování hlásek dochází ke zvnitřnění hlásky a k jejímu následnému zapamatování, což podporuje pohybový postoj ve vztahu k jednotlivým hláskám (Průcha & Kořátková, 2013). Eurytmie je důležitá právě pro rozvoj řeči. Souvisí s probuzením řečového centra v pravé nebo levé mozkové hemisféře pomocí pohybu protilehlé paže (Steiner, 2008). Steiner (2008) dále popisuje, že právě pohyb rukou u malých dětí je klíčový pro rozvoj řeči. Při eurytmii navíc dochází ke spolupůsobení těla, duše i ducha, které je jedním ze zásadních pilířů antroposofického učení. V pohybu dítěte se podle Steinera odráží něco z jeho duše i ducha (Steiner, 2008).

2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Cíl práce

Cílem práce je získat informace o tom, jak logopedická prevence ve waldorfské mateřské škole probíhá, zda probíhá jinak než v běžné mateřské škole, případně jaké rozdíly lze zaznamenat. Cílem je také zjistit, zda waldorfské mateřské školy pracují dle kurikula pro předškolní vzdělávání, zda naplňují očekávané výstupy a čerpají ze vzdělávací nabídky RVP PV a také zda využívají alternativní postupy v oblasti celkového rozvoje řeči. Pokusím se zaznamenat, jaké konkrétní aktivity učitelky ve waldorfských mateřských školách zařazují do výuky a porovnáám je s aktivitami využívanými v běžné mateřské škole.

Výzkumný problém: Jakým způsobem probíhá logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách a v čem se liší od prevence v běžné mateřské škole?

Výzkumné otázky

VO 1: Co považují v oblasti logopedické prevence pedagogové waldorfských mateřských škol za důležité?

VO 2: Jaké činnosti jsou zařazovány v rámci logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách?

VO 3: Jak pracují waldorfské mateřské školy s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, aby zajistily očekávané výstupy v oblasti Jazyk a řeč?

VO 4: Jaké jsou rozdíly v logopedické prevenci mezi běžnou mateřskou školou a waldorfskou mateřskou školou?

3 METODIKA

3.1 Kvalitativní výzkumné šetření

Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumného šetření a jako nástroj pro získání výsledků výzkumného šetření jsem použila rozhovory. V pochopení odpovědí respondentů mi pomohla teoretická východiska mojí práce, a především školní praxe, kterou jsem měla možnost vykonávat ve waldorfské mateřské škole. Pro zařazení výsledků do souvislostí a zodpovězení čtvrté výzkumné otázky pro mne byly zásadní i praxe ve dvou běžných mateřských školách, které jsem navštěvovala během studia předškolní pedagogiky. Celkem se jednalo o 36 dnů praxe v době dopoledních činností ve dvou třídách. Obraz o průběhu dne v běžných MŠ jsem získala také při rozborech pedagogické praxe ostatních studentek. Výsledky jsem zpracovala dle odpovědí respondentů na jednotlivé otázky v kapitole výsledky a následně analyzovala v diskuzi.

3.1.1 Rozhovor

Jak již bylo řečeno, v praktické části byl použit rozhovor. Jednalo se o individuální, strukturované rozhovory, které probíhaly ve waldorfských mateřských školách v České republice. Respondenty byli pedagogičtí pracovníci waldorfských mateřských škol. Pro rozhovory jsem měla připraven soubor jedenácti otázek. Na začátku rozhovoru jsem se s respondentem snažila navázat osobní kontakt – nejprve jsem se s ním přirozeně seznámila, zjistila potřebné informace pro charakteristiku výzkumného souboru a získala informace o vztahu jejich školy k logopedii. Některé respondenty jsem již delší dobu znala z mého působení během praxe. Mohla jsem tedy vést rozhovor otevřeně a s velkou vzájemnou důvěrou. Rozhovory proběhly v únoru 2020.

3.2 Výzkumný soubor

Rozhovory jsem měla možnost uskutečnit ve třech mateřských školách s osmi respondenty, z nichž všechny jsou ženy. Všechny respondentky prošly povinným středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním pro učitele mateřských škol a seminářem waldorfské pedagogiky.

MŠ č. 1: Škola se nachází ve městě, které má sto tisíc obyvatel. Funguje od roku 2009 jako součást základní waldorfské školy, má tři třídy, 46 zapsaných dětí a osm pedagogických zaměstnanců (tři třídní učitelky, dvě učitelky na odpolední tvoření, jedna na výpomoc, asistentka pedagoga a eurytmistka). MŠ nemá stálého zaměstnance s logopedickým vzděláním a nedochází do ní externí spolupracovník tohoto zaměření. Učitelky ve vybraných případech pracují s dítětem po konzultaci s rodiči, kteří na základě jejich doporučení navštívili klinického logopeda.

Respondentka A: pozice – třídní učitelka, délka praxe – 7 let, vzdělání – střední pedagogická škola, věk – 48 let, bez logopedického vzdělání, počet dětí ve třídě – 15

Respondentka B: pozice – třídní učitelka, délka praxe – 4 roky, vzdělání – gymnázium s rozšířenou maturitou na střední pedagogické škole + bakalářské vzdělání pro jiný učitelský stupeň, věk – 45 let, logopedické vzdělání – pouze v rámci studia rehabilitační péče o postižené děti, počet dětí ve třídě – 15

Respondentka C: pozice – třídní učitelka, délka praxe – 10 let, vzdělání – střední pedagogická škola a bakalářské studium učitelství pro MŠ, věk – 44 let, bez logopedického vzdělání, počet dětí ve třídě – 16

Respondentka D: pozice – zástupkyně ředitelky školy pro MŠ, délka praxe – 11 let, vzdělání – bakalářské učitelství pro MŠ, věk – 45 let, bez logopedického vzdělání

MŠ Č. 2: Škola se nachází ve městě, kde žije přibližně třicet tisíc obyvatel. Funguje od roku 2015 se dvěma třídami, 36 zapsanými dětmi a zaměstnává čtyři pedagogické pracovníky. Školu nenavštěvuje žádný odborník jako logopedický preventista, pedagogové posílají děti za klinickým logopedem po konzultaci s rodiči. Následně se pak snaží podpořit správný řečový vývoj dítěte.

Respondentka E: pozice – učitelka, délka praxe – 15 let, věk – 55 let, bez logopedického vzdělání, počet dětí ve třídě – 11

Respondentka F: pozice – vedoucí učitelka, délka praxe – 24 let, věk – 49 let, bez logopedického vzdělání, počet dětí ve třídě – 25

MŠ č. 3: Počet obyvatel ve městě, ve kterém se nachází třetí škola je přibližně jeden milion. Funguje od roku 1989 a navštěvuje ji 125 dětí v pěti třídách, které vede 15 pedagogických pracovníků. Logopedického preventistu nemají, ale jako asistent pedagoga zde pracuje jedna učitelka, která má logopedické vzdělání. Součástí MŠ je klub pro rodiče s dětmi, kam pravidelně dochází klinický logoped, který souzní s waldorfskou pedagogikou a věnuje se dětem s doprovodem rodičů individuálně.

Respondentka G: pozice – zástupkyně ředitelky, délka praxe – 18 let, věk – 47 let, vzdělání – střední pedagogická škola, bez logopedického vzdělání, počet dětí ve třídě – 25

Respondentka H: pozice – první rok pracuje jako asistent pedagoga, předtím 12 let učitelka MŠ, délka praxe – 13 let, věk – 43, vzdělání – lékařská fakulta, bakalářské studium učitelství pro MŠ, logopedické vzdělání v rámci lékařského vzdělání

4 VÝSLEDKY

4.1 Výsledky na základě rozhovorů

Odpovědi všech respondentek jsou uvedeny v rámci odpovědí na jednotlivé otázky v rozhovoru a rozděleny podle jednotlivých mateřských škol, ve kterých rozhovory uskutečnily.

Otázka č. 1:

Když se řekne logopedická prevence, co se vám jako první vybaví v souvislosti s vaší školou/třídou?

MŠ č. 1: Respondentka A říká, že jim v MŠ schází preventista. Snaží se sice řeč rozvíjet cíleně, ale byla by ráda, kdyby logoped do jejich mateřské školy docházel a pomohl jim řeč rozvíjet správným směrem. Dále doplňuje, že děti sice k logopedovi posílají, ale neobdrží žádné konkrétní výstupy, se kterými by případně mohli dále pracovat a dítě tak v této oblasti cíleně rozvíjet. Tvrdí, že logopedie dětem pomůže jen pokud s nimi doma rodiče cvičí, což ale ne vždy dělají. Respondentka B hovoří o gymnastice mluvidel, a vybaví se jí též trénování mluvení na určité téma s důrazem na rozvoj slovní zásoby. Respondentka C odpověděla, že se jí vybaví dýchání, pravá a levá mozková hemisféra a správná výslovnost písmen. Poslední respondentka ze školy č. 1, respondentka D uvedla, že se jí vybaví obecně prevence vad řeči a jejího správného rozvoje.

MŠ č. 2: Respondentky E a F se shodují na tom, že se jim vybaví kvalitní řečový vzor. Respondentka E upřesňuje, že podstatný je dostatek živého kultivovaného řečového projevu pedagogů. Respondentka F doplňuje nutnost poskytnout dostatek podnětů a činností.

MŠ č. 3: Respondentka G říká že se jí nevybaví nic. Dodává, že nic konkrétního s dětmi nedělají, a vlastně ani nesmějí, protože nejsou odborníci. Dále konstatuje, že spíš děti vedou k rozvoji řečových dovedností přirozenou cestou skrze básničky, písničky, nebo lehčí jazykolamy. Říká, že kladou velký důraz na klasické české pohádky, které mají smysl, hloubku a hezkou českou řeč. Respondentku H napadne jako první správný řečový vzor.

Otázka č. 2:

Jakou důležitost přikládáte logopedické prevenci v mateřské škole a z jakého důvodu?
(ohodnoťte na škále 1 – 10)

MŠ č. 1: Respondentka A důležitosti logopedické prevence přidělila osmičku a tvrdí, že je podstatné, aby se děti naučily správně vyslovovat. Aby měly možnost se správně vyjádřit a nebály se, že něco nezvládnou. Respondentka B odpověděla na otázku velmi podobně, na škále také označila číslo osm a zastává stejný názor, že je důležité, aby se děti uměly vyjádřit. Zdůrazňuje důležitost vyjádření citů a také klade důraz na to, aby dětem bylo rozumět. Doplňuje, že by dítě mělo zvládnout cíleně odpovídat na otázky. Respondentka C konstatuje, že dětí, které mají řečové problémy přibývá. Tvrdí, že rozvoj řeči je základ. Důležitost logopedické prevence tudíž zařadila na nejvyšší stupeň. Respondentka D by logopedickou prevenci zařadila někam doprostřed a zdůvodňuje to tím, že řeč není jednotlivá dovednost, ale musí být v souladu s rozvojem dalších oblastí. Jako příklad uvádí pohyb, o kterém tvrdí, že je v rozvoji řeči klíčový. Říká, že nelze určit, zda je důležitější pohyb nebo řeč, protože jdou spolu ruku v ruce.

MŠ č. 2: Respondentka E přikládá logopedické prevenci velkou důležitosti a zařazuje ji na desátý stupeň. Zastává názor, že je pro dítě důležitější prevence a učení se přirozenou nápodobou než napravování špatných návyků. Respondentka F má stejný názor. Tvrdí, že je vždy lepší předcházet než opravovat.

MŠ č. 3: Respondentka G nestanovila důležitost logopedické prevence číslicí, mluvila však o její důležitosti v souvislosti s včasným odhalením nedostatků a doporučením návštěvy logopeda. Dodává však, že v této oblasti musí být aktivní hlavně rodiče. Respondentka H přiřadila důležitost číslo devět. Již u první odpovědi zdůraznila důležitost dalších oblastí souvisejících s rozvojem dítěte. Mluvila o důležitosti rozvoje hrubé a jemné motoriky, které podporují při venkovní hře a v rámci rukodělných činností.

Otázka č. 3:

Jaké všechny oblasti a činnosti považujete za součást logopedické prevence a jak často je do programu třídy zařazujete?

MŠ č. 1: Respondentka A považuje za základ rozvoj hrubé motoriky, protože souvisí s rozvojem mluvidel. Dále již uvádí aktivity přímo spojené s rozvojem řeči, kdy do výuky zařazuje říkanky, písně, jazykolamy, básničky, hádanky a podobně. Dodává, že tyto aktivity jsou pravidelnou součástí ranního kruhu. Respondentka B popsala svůj program, který nazývá logohrátky. Probíhá v době, kdy jsou některé děti po svačině a některé dojídají. Vysvětluje, že každý den má svou básničku, se kterou se děti seznamují. Při logohrátkách na ni navazují hry se slovy, kdy jsou zařazeny i hádanky a vytleskávání slabik. Zaměřují se také na předmatematické představy, kdy porovnávají větší a menší nebo hledají opaky či další rýmováčky. Upozorňuje, že malé děti nemohou všechny činnosti zvládnout, proto tuto činnost zařazuje v době konce svačiny, kdy menší děti ještě dojídají a mohou poslouchat. Dále také tato respondentka uvádí zařazení písní a básní podobně jako respondentka A. Doplnuje však, že je důležité připojit ke zpěvu nebo řeči pohyb a zmiňuje důležitost správného dechu při těchto cvičeních. Popisuje také aktivitu, kterou s dětmi pojmenovaly „směrovka“ a uvádí, že se v podstatě jedná o aktivitu, kdy děti postupně plní zadané úkoly. Například: „Dotkni se zelené barvy kdekoliv ve třídě.“ Zařazuje i nácvik artikulace a popisuje aktivitu, kdy si každé dítě procestuje jazykem ústa, aby byly následně zařazeny cviky na uvolnění mluvidel. Zmiňuje rovněž časté zařazování pohádek do vzdělávání a nenásilný způsob opravy dětí s cílem podpory spisovného vyjadřování. Respondentka C opakuje zařazení básní, písní, říkanek a gymnastiku mluvidel, dále doplňuje nácvik správného dýchání a zařazování dýchacích cvičení. Respondentka D tvrdí, že s logopedickou prevencí souvisí rozvoj „snad úplně všeho“. Zdůrazňuje důležitost přívětivého prostředí, vzor pro dobrou nápodobu a všechny aktivity, které jsou pro dítě dostatečně podnětné, jako jsou například rituály nebo opakování pohádky.

MŠ č. 2: Respondentka E do oblastí logopedické prevence zařazuje především oblast pohybové průpravy a oblast literárně dramatickou. Za preventivní činnosti považuje vyprávění a čtení pohádek a příběhů, možnost vyprávět o svých prožitcích a v neposlední řadě cvičení eurytmie. V odpovědi respondentky F můžeme navíc zaznamenat zmínku o rozvoji motoriky. Jinak mluví o stejných oblastech jako respondentka E. Obě tyto činnosti zařazují každodenně, s výjimkou eurytmie, která probíhá jednou týdně.

MŠ č. 3: Respondentka G opět vyzdvihuje básně, písně a popisuje aktivitu třídy, která probíhá se skřítkem Jeřabinkou. Děti v rámci této aktivity mohou vyjádřit svůj názor, vzájemně si povídat nebo mají prostor cokoli říct. Dodává, že děti neopravují a nechávají všemu volný průběh. Respondentka H znovu zdůrazňuje důležitost řečového vzoru a vhodného prostředí. Prostor by mělo být pro dítě příznivé a je důležité, aby správně fungovaly vzájemné vztahy mezi učiteli i mezi rodiči a učiteli, dále aby prostředí obsahovala přiměřené množství správných podnětů a aby v něm děti mohly rozvíjet spontánní volnou hru. Za důležité respondentka považuje pozorování, které by mělo ukázat, na jaké vývojové úrovni se dítě nachází a podle toho zařadit odpovídající činnosti podporující jeho rozvoj.

Otázka č. 4:

V jakém čase během dne tyto činnosti zařazujete a jakou formu uplatňujete (frontálně, se skupinou, individuálně)?

MŠ č. 1: Respondentka A zařazuje činnosti spojené s rozvojem řeči během dopoledního kruhu s celou skupinou. Doplnuje, že individuálně s dětmi pracují jiní pedagogové v rámci předškolní průpravy. Respondentka B uplatňuje činnosti formou nabídky a hry pro celou skupinu dětí, kdy pro starší děti se může jednat o učení aktivní a pro mladší pasivní. Doplnuje, že jde o kombinaci frontální a skupinové činnosti, nikoli individuálního učení. Tyto aktivity jsou zařazovány v době konce svačiny v rámci logohrátek, o kterých mluvila při předchozí otázce. Respondentka C se na čase zařazení činností shoduje s respondentkou A – zařazuje aktivity v čase dopoledního kruhu a pracuje s celou skupinou, nikoli individuálně. Respondentka D mi na tuto otázku poskytla velmi podrobnou odpověď. Stejně jako předešlé respondentky mluví o komunitním kruhu, kde se děti mohou vyjádřit a který se odehrává po dopolední svačině. Mluví ale také o

pravidelném ranním kruhu, kde děti vítají den a kde si společně říkají básničky a zpívají písničky. V této souvislosti zmiňuje též opakování událostí a rituály, které jsou důležitou součástí waldorfské pedagogiky. Stejně se opakují i některé písničky, které pravidelně doprovázejí mnoho aktivit. Děti se je časem naučí a postupně se přidávají. Stejně tak je to i s pohádkou, která se opakuje před obědem, po obědě a před odpočinkem. Tyto aktivity jsou tedy zařazovány opakovaně každý den. Respondentka mluví také o situacích, které se odehrávají nahodile. Říká, že vedou děti k řešení situací, ke kterým se následně musí vyjádřit a rozvíjet své řečové schopnosti. Pravidelně se snaží u dětí opravovat agramatismy tak, že dítě po ní správně zopakuje chybně vyslovené slovo. V těchto situacích s dítětem pracuje převážně individuálně. Dodává však, že záměrné individuální vedení v této oblasti je minimální a častěji pracuje s celou skupinou. Doplňuje, že tento způsob učení se prolíná celým dnem. Snaží se však dítěti naslouchat, vnímat je, a tyto činnosti nezařazovat, pokud je dítě například ráno rozespálé a musí se „rozkoukat“.

MŠ č. 2: Respondentka E říká, že aktivity zařazují většinou dopoledne s celou skupinou dětí nebo individuálně. Respondentka F dodává, že individuálně pracují podle potřeby během celého dne, jinak převážně se skupinou v rámci dopoledního programu.

MŠ č. 3: Respondentka G upozorňuje na, to že se prolínají celým dnem během činností, které se mohou týkat například rituálů. S tím souhlasí i respondentka H, která říká, že nahodile vytváří i prostor pro samostatný řečový projev. Dále mluví o odpoledních chvílích s předškoláky, kdy zařazují mnoho činností zaměřených na tuto věkovou skupinu, a to nejen pro rozvoj řeči. Vysvětluje, že v tomto čase je prostor pro individuální práci nebo práci s menší skupinou dětí. Také uvádí, že individuální práci s dítětem vykonává asistent pedagoga.

Otázka č. 5:

Jaké činnosti ve škole děláte pro zajištění očekávaných výstupů v oblasti Jazyk a řeč v RVP PV?

MŠ č. 1: Respondentka A mluví opět o ranním kruhu, kde se snaží, aby děti vyprávěly například o tom, co dělaly o víkendu. Dále se snaží vést děti k tomu, aby dokázaly dobře popsat i problémové situace. Aby komunikovaly, rozvíjely svoji řeč a nacházely nové výrazové prostředky. Dále popisuje snahu o to, aby děti dokázaly pojmenovat, co slyší a vidí v průběhu celého dne. Doplňuje, že každý den dětem vypráví s cílem podpořit rozvoj slovní zásoby a porozumění textu. Samozřejmostí jsou básničky a písničky které se opakují v rytmu. Domnívá se, že nejsou dostatečně zařazovány aktivity z oblasti předmatematických dovedností, protože se například nezabývají znaky jako jsou číslice a písmena. Ráno v kruhu se však děti vždy počítají. Do oblasti Jazyk a řeč spadají také pravidelné návštěvy divadelních představení, dramatizace a reprodukce čteného nebo vyprávěného textu. Respondentka B mluví také o reprodukci básniček a písniček a o práci s pohádkou. Občas s dětmi mění či interpretují časový sled nebo si vyprávějí pohádku od konce do začátku. Dále zařazuje hry s cílem zjistit, zda děti ovládají řeč na vyšší úrovni, kdy musí být propojena s myšlením. V rámci již zmíněných logohrátek respondentka zařazuje různé slovní hry, říkanky a podobně. Respondentka C opět zmiňuje komunitní kruh, kde dává dětem prostor pro vyjádření pocitů, myšlenek nebo příspěví k danému tématu. Vede děti k tomu, aby uměly vést rozhovor a zároveň uměly naslouchat. Snaží se, aby porozuměly mluvenému slovu, a trénuje s nimi básničky, písničky a formulaci otázek. Pohádka má rovněž místo v jejím programu, kdy se snaží, aby ji děti dokázaly převyprávět i následující den. Dělá s dětmi přesmyčky a zkouší s nimi určovat písmenka na začátku a konci slova. Respondentka D popisuje práci s pohádkou podrobně v několika fázích, kdy jednu pohádku opakují i tři týdny. První týden dětem pohádku čte, ale některé děti ji již ve čtvrtek znají a přidávají se k učitelce s vyprávěním. Druhý týden si děti například vyrábějí maňásky a třetí týden nějakým způsobem samy reprodukuje její obsah. Důležitost této činnosti vidí v tom, že tímto způsobem dojde ke zvnitřnění příběhu, kdy děti neznají žádné obrazy příběhu, jen melodii řeči, podle které si pak obrazy dotváří ve své hlavě. Dále stejně jako ostatní respondentky zmiňuje říkadla a zpěv, který děti provází celým dnem a prstové hry (říkanka + pohyb prstů). Důležitá je

také učitelka jako vzor správného vyjadřování. Respondentka D pravidelně zařazuje pohybová cvičení, rytmizaci, běžný pohyb venku, vycházky a chůzi přes překážky. Co se týče řeči má pocit, že se snaží obsáhnout co nejlepších výsledků – chce, aby dítě umělo argumentovat, obhájit se, vyjádřit se, a zároveň učilo se novým slovům. Říká, že výhodou školy je malý počet dětí ve třídách, který umožňuje každému dítěti se vyjádřit k danému tématu a případně vést diskuzi.

MŠ č. 2: Ve škole č. 2 také využívají prstových her v rámci společných pohybových cvičení, uvádí respondentky E i F. Obě se shodují na zařazení ručních prací pro rozvoj jemné motoriky. Opět zmiňují práci s pohádkami. Respondentka E mluví o živém vyprávění a čtení a zmiňuje rovněž divadlo, dramatizaci pohádky a jazykové hry, které do svého programu řadí i respondentka F. Respondentka F vše doplňuje o rytmické a hudební hry nebo další práci s knihou a pohádkou.

MŠ č. 3: Respondentka G v této otázce nebyla konkrétní, vysvětlila, že činnosti zařazují v rámci toho, co dětem nabízejí a že neustále něco procvičují. Opět dodává, že vše dělají přirozenou formou a do ničeho děti nenutí. Respondentka H konstatuje, že výstupy plní v rámci opakujících se činností, které se nejčastěji odehrávají v přechodové fázi nebo jako rituály. Jedná se opět o básně či písně, případně o nějaký libý zvuk. Mluví o tom, jak si s dětmi po obědě vypráví. Co je například potěšilo, co se jim naopak nelíbilo a vytváří tak prostor pro vzájemnou komunikaci a naslouchání. Popisuje nápodobu, na které jsou veškeré aktivity založeny.

Otázka č. 6:

Jaké výstupy v oblasti Jazyk a řeč v RVP PV se vám nedaří plnit? S čím děti mívají problémy? Co naopak naplňujete bez problémů?

MŠ č. 1: Respondentka A uvádí, že s dětmi nedělají aktivity zaměřené na školní docházku, a proto mají děti nedostatky ve znalostech písmen. Některé děti písmena znají z rodiny, ale cíleně je k tomu ve škole nevedou. Děti se bez větších obtíží zvládnou naučit se básničku, říkanku, písničku nebo vymyslet dramatizaci. Většinou dokáží

reprodukovat příběh či pohádku nebo popsat, co prožily. Respondentka B vidí nedostatky ve výslovnosti. Domnívá se, že se nejedná o selhání školy, ale spíš rodičů. Tvrdí, že i když včas upozorní na nedostatky a doporučí návštěvu logopeda, rodiče tomu často nepřikládají odpovídající důležitost. Stává se, že i předškoláci neumí vyslovovat všechny hlásky správně. Myslí si, že děti v jejich škole mají oproti vrstevníkům lepší vyjadřovací schopnosti a schopnost dorozumět se s ostatními. Respondentka C upozorňuje na fakt, že vše je velmi individuální. Některé děti neumějí zopakovat text nebo přeříkat pohádku. Často jim působí potíže souvislý projev či naslouchání, zvláště pokud je dané téma zrovna nezajímá. Stejně jako respondentka A tvrdí, že děti jsou šikovné v básničkách a říkadlech, jelikož je společně v kroužku opakují velice často. Respondentka D na rozdíl od respondentky C tvrdí, že děti nemají problémy s projevem, že jsou schopné volně vyprávět – ať už na základě vlastní fantazie nebo předlohy. Na tom se shoduje s respondentkou A i B. Další přednost vidí ve schopnosti obhájit se a vyjádřit se. Je přesvědčena, že k této schopnosti přispívá bezpečné prostředí, dostatek prostoru pro vlastní rozvoj a pozitivní vztahy s pedagogy, které dětem dodávají potřebné sebevědomí a jistotu. Slabinu vidí v tom, že děti nepracují s didaktickými materiály, jako jsou například pracovní listy. Dodává však, že tyto materiály jsou nahrazovány jinými aktivitami. Obecně si myslí, že děti mají potíže se správnou výslovností, s čímž souhlasí i respondentka B. Respondentka D vnímá postupný posun k horšímu a tvrdí, že dětí s poruchami řeči nebo se špatným vývojem řeči přibývá.

MŠ č. 2: Na podobných výstupech se shodly i respondentky E a F ze školy č. 2. Mluví rovněž o zvládnutí reprodukce textu a samostatném vyprávění známého příběhu. Obě pozitivně hodnotí schopnost dětí spontánně formulovat vlastní myšlenky a samostatně komunikovat. Respondentka F u dětí oceňuje i schopnost naslouchat příběhu, pohádce nebo opakovat říkadla, písně a básně. Respondentka E zaznamenává u většiny dětí nedostatky ve výslovnosti, stejně tak jako respondentky B a D. Také však zmiňuje, že je těžké posoudit do jaké míry je tato situace zaviněna rodinou, a do jaké míry ji ovlivňuje práce učitelek. Dále vidí problém v tom, že se děti často překřikují a mluví nepřiměřeně hlasitě. Dodává však, že je to velice individuální. Respondentka F tvrdí, že některé děti mají problém se soustředit a některé ještě nezvládají reprodukovat text.

MŠ č. 3: Respondentka G odpovídá, že nijak nekladou důraz na sledování výstupů daných otázkou číslo šest. Myslí si, že děti dobře zvládají básničky, písničky a jiné činnosti, které se opakují v rámci celého týdne. Dostávají často zpětnou vazbu rodičů, že děti náplň baví a opakují činnosti ze školy i doma. Respondentka H podobně jako respondentka G mluví o opakujících se rituálech, které děti zvládají bez problémů. Dále pozitivně hodnotí nápodobu, jejíž prostřednictvím děti samostatně zvládají mnoho činností.

Otázka č. 7:

Jaké činnosti využíváte ze vzdělávací nabídky z oblasti Jazyk a řeč, která je uvedena v RVP PV?

MŠ č. 1: Respondentka A říká, že nejčastěji zařazují rytmické a sluchové hry nebo slovní hádanky. Dále zmiňuje, že velmi často zpívá, dramatizuje a zaměřuje se na vyprávění zážitků, vyprávění podle fantazie nebo podle obrázku. Dále respondentka mluví o využití některých technologií, což do filosofie waldorfské pedagogiky nepatří, stejně tak jako grafické symboly a tvary písmen, což koresponduje i s odpovědí respondentky B. Dodává, že v době Vánoc s dětmi vyráběly noviny a dále říká, že zanedlouho navštíví knihovnu. To potvrzuje i respondentka B, která doplňuje, že mají i ve škole i svou knihovnu a často si čtou nebo prohlížejí knihy. Respondentka B dále mluví o samostatném řečovém projevu, který je zařazen každý den a o aktivitách pro procvičování rozlišování zvuků a gest. Stejně tak jako respondentka A často řadí do programu dramatizaci. Respondentka C ze vzdělávací nabídky využívá řečové, sluchové, slovní a Kimovy hry. Často také uplatňuje slovní hádanky nebo říkadla, při kterých pracuje s rytmem a popisuje, jak s dětmi využívají končetiny, tleskají a dupají. Stejně jako respondentka C pracuje s pohádkou a podporuje samostatný řečový projev v rámci komunitního kruhu, kde si povídají o tom, co se jim líbilo, co by šlo zlepšit, nebo co jim chybí. Respondentka D popsala nejčastěji využívané činnosti u předešlé otázky. Dodává, že vzdělávací nabídka z RVP PV je zahrnuta ve školním vzdělávacím programu, což potvrdila i respondentka A.

MŠ č. 2: Respondentka E uvádí, že nejčastěji uplatňuje aktivity spojené s výchovou, dramatikou a pohybové aktivity. Respondentka F říká, že využívá všechny činnosti ze vzdělávací nabídky.

MŠ č. 3: Respondentka G říká, že vzdělávací nabídku mají obsaženou ve školním vzdělávacím programu tak, aby náplň odpovídala waldorfské pedagogice. Respondentka H zdůraznila, že řeč je propojena s mnoha dalšími složkami rozvoje. Opět mluvila o opakujících se činnostech v rámci dne i týdne, kdy jmenovala již několikrát zmíněné básničky, písničky, říkadla, hádanky a prstové hry, které podporují rozvoj jemné motoriky. V souvislosti s rozvojem jemné motoriky respondentka dále mluvila o zařazení ručních prací jako je například práce s voskem nebo pečení. Dále hovořila o aktivitě, kdy si děti povídají s třídním skřítkem a sdělují si vzájemně své poznatky. Nakonec doplňuje pohádku a zdůrazňuje její významnou roli ve waldorfské pedagogice.

Otázka č. 8:

Rozvoj řeči souvisí i s rozvojem jiných oblastí osobnosti dítěte, jedná se o motoriku (jemnou, hrubou, grafomotoriku), percepci (zrakovou, sluchovou, hmatovou) a senzomotorickou koordinaci. Jaké aktivity připravujete pro rozvoj těchto oblastí?

MŠ č. 1: Respondentky nejčastěji zmiňovaly činnosti, které jsou součástí programu týdne. V oblasti rozvoje hrubé motoriky se jedná především o pohyb venku. Respondentka A zmiňuje, že často chodí na procházky, aby si děti dokázaly poradit v terénu. Respondentka C popisuje, jak děti tráví mnoho času venku, kde překonávají různé překážky. Respondentka B mimo volné hry venku, podporující rozvoj hrubé motoriky, využívá také volného prostoru ve třídě, kam často nakreslí skákacího panáka. Dále popisuje zajímavou pomůcku – zvonkohru ve výšce, kdy dítě musí vyskočit, aby ji rozeznělo. Respondentka D doplňuje, že hrubou motoriku podporují také častou rytmizací. Popisuje, že u nich ve škole provází pohyb slova velice často, a to především v rituálech, které se prolínají celým dnem. V neposlední řadě je zde eurytmie, která je založena na propojení slova a pohybu. V oblasti jemné motoriky respondentky nejčastěji popisují práci s voskem, papírem a pečení, které je pravidelně zařazeno do týdenního

programu. Respondentky B a C dále zmiňují prstové hry, které jsou popsány v předchozích odpovědích. Respondentka D říká, že se často zaměřuje na ruční práce nebo jiné manuální práce jako je šití, filcování nebo práce s modelínou. Popisuje je v souvislosti s jemnou motorikou, ale i grafomotorikou, percepcí a senzomotorickou koordinací. Říká, že nezařazují klasické pracovní listy a záměrně netrénují špetkovitý úchop, ale snaží se je nahradit přirozenými a plynulými činnostmi, lépe korespondujícími s přirozeným vývojem. Respondentka A pro rozvoj grafomotoriky zařazuje práci s bločky (voskové bloky) nebo akvarelem, kdy děti nacvičují čáry nebo oblouky a další uvolňovací cviky. Respondentka B vysvětluje, že pro rozvoj grafomotoriky využívají velké papíry, které umožňují velký rozmach pro uvolnění ramene. Filcování detailněji popisuje respondentka A v souvislosti s rozvojem percepce i senzomotorické koordinace. Upozorňuje na jeho náročnost, kdy se dítě musí plně soustředit tak, aby se jehličkou strefovalo do malého prostoru na výrobku z vlny. Pro hmatovou percepci doplňuje využití již zmíněného vosku nebo navlékání přírodnin na jehlu, ale také volný čas strávený v přírodě, kde se děti mohou dotýkat různých přírodních materiálů. Respondentka B do rozvoje percepce zařazuje již zmíněnou směrovku. Děti také často hledají věci podle tvaru, barev, povrchu nebo různých jiných vlastností. Společně se seznamují se zvuky. Respondentka C doplňuje podporu percepce o Kimovy hry.

MŠ č. 2: Respondentky z druhé školy odpovídaly velmi podobně, obě zdůrazňovaly zařazení ručních prací pro rozvoj více oblastí a pohyb ve volné přírodě. Respondentka E mluvila o kreslení na volném papíře nebo o smyslových hrách. Respondentka F vše doplnila o již mnohokrát zmíněné prstové hry, hmatové hry nebo práci s přírodninami.

MŠ č. 3: Jako základní aktivitu pro rozvoj hrubé motoriky obě respondentky ze třetí školy opět vyzdvihly pohyb venku. Respondentka G považuje pro rozvoj jemné motoriky za významné tkaní, které mi podrobně popsala. Vysvětlila, že děti si momentálně tkají taštičky na tkacím rámu, kde je natažená osnova. Poté, co je kus látky dotkaný, děti si taštičku samostatně sešijí. I respondentka H jmenovala tkaní a šití. Také další rukodělné činnosti, jako je například práce s voskem, což potvrzuje i odpověď respondentky G. Respondentka H sem dále řadí pečení, které stejně tak jako jiné rukodělné činnosti nerozvíjí pouze jemnou motoriku, ale podporuje rozvoj mnoha dalších oblastí. Zrovna u pečení zdůrazňuje, že podporuje rozvoj smyslového vnímání – ovlivňuje hmat, chuť i

čích. Práce se surovinami navíc rozvíjí senzomotorickou koordinaci. Pro rozvoj grafomotoriky respondentka G zařazuje různé pohyby rukou nebo kresbu kruhů a osmiček. Respondentka H doplňuje, že kreslí voskovými bločky a využívají také kresbu na zemi, například do písku. Pro rozvoj sluchové percepce respondentka G popisuje hru, kdy děti mají zavázané oči a snaží se ukázat kterým směrem vychází různé zvuky. Respondentka H nakonec zmiňuje eurytmii, která má potenciál pro podporu rozvoje v mnoha oblastech.

Otázka č. 9:

Jakými činnostmi rozvíjíte mluvní dovednosti? (artikulaci, porozumění, slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti a tempo a melodii řeči)

MŠ č. 1: Respondentky A, C i D využívají různé básničky, říkanky a písničky v rámci rituálů nebo slavností, kdy zdůrazňují nejen tempo a melodii řeč, ale především správnou artikulaci. Respondentka D doplňuje, že se snaží děti pro artikulační cviky vhodně motivovat, například napodobováním čerta v období adventu nebo jinou herní aktivitou. Zmiňuje opět prstové hry a říkanky nebo vytleskávání slabik. Nezapomíná na důležitost pohádky, kterou zmiňují i respondentky A a C. Respondentka C dodává, že často vysvětluje slova, kterým děti nerozumí. Také v této souvislosti mluví o knížkách, které si s dětmi čte a prohlíží, vysvětluje, že děti mají možnost se jí zeptat, kdykoli něco neznají. Respondentka C do této odpovědi zahrнула mimo jiné i své logohrátky.

MŠ č. 2: I v odpovědích respondentek E a F se znovu objevuje pohádka a prstové hry, dále také zmiňují dramatizaci s improvizací, společný zpěv nebo aktivní i pasivní poslech vyprávění a časté rozhovory s dětmi.

MŠ č. 3: Obě respondentky jmenují již několikrát zmiňované básničky písničky, říkadla, hádanky nebo jazykolamy.

Otázka č. 10:

Jsou nějaká pravidla, která dodržujete při nácviku rozvíjení mluvních dovedností?

MŠ č. 1: Respondentky A i D se shodují na pravidle ohleduplnosti. Respondentka A podrobně popisuje, že když některé z dětí něco neumí vysvětlit nebo nedokáže převést své myšlenky do slov, ostatní se nesmějí a dají mu potřebný prostor. Děti do činností nenutí a vždy vychází z principu dobrovolnosti, což potvrzuje i respondentka D. Děti jsou rovněž vedeny k samostatnosti při řešení konfliktů. Respondentka B uvádí, že nemá vědomě vytvořená pravidla, ale z rozhovoru s ní vyplývá, že pravidla, o kterých mluví respondentky A i D, dodržuje také. Respondentka C říká, že při nácviku mluvních dovedností dodržují správný sed a dýchání do břicha.

MŠ č. 2: Respondentka E také mluví o pravidle ohleduplnosti a tolerance, což potvrzuje i respondentka F, která dodává, že se snaží, aby děti respektovali, že vždy mluví jen jeden.

MŠ č. 3: Respondentka G se smíchem říká, že uplatňují pravidlo „poslouchej a nezlob“. Dodává, že obecně se řídí nedefinovaným pravidlem, že se děti učí nápodobou. Respondentka H mluví o pravidle „méně je více“, kdy podotýká, že v případě nutné podpory dítěte se snaží zaměřit na jednu oblast na začátku a postupně přidávat oblasti další. Říká, že je důležité dítě nezahrnout příliš velkým množstvím aktivit. Také mluví o již zmíněném pravidle ohleduplnosti v souvislosti s aktivitou, kdy si děti povídají vzájemně, a s postavičkou – skřítkem. O dalším pravidle si není jista, zda se jedná o pravidlo v pravém slova smyslu, ale uvádí, že se vždy snaží být dětem správným komunikačním i řečovým vzorem.

Otázka č. 11:

Zařazujete do programu ve vaší mateřské škole eurytmii? Kdo ji ve vaší škole provádí? Jak často a v jaké části dne? Jak k ní děti přistupují?

MŠ č. 1: Do první MŠ dochází jednou týdně eurytmistka, která má vystudovaný pětiletý eurytmický seminář a léčebnou eurytmii. Respondentka A popisuje, že se v podstatě jedná o speciálního pedagoga, který dochází každý čtvrtek přibližně na půl hodiny dopoledne, a vede ranní kruh. Respondentka B mluví o tom, že klasická eurytmie probíhá pouze s eurytmistkou, ale že i ona sama využívá gesta hlásek, které zná, při doprovázení básniček a říkanek pohybem. **Respondentky C a D** potvrzují již zjištěné informace. Měla jsem možnost v této škole hodinu eurytmie navštívit. Probíhá tak, že se děti společně přesouvají do pohádky. Eurytmistka rozdá dětem pláštiky a cvičky, společně se chytí za ruce a vytvoří kruh, kde eurytmická cvičení probíhají. Děti přirozeně napodobují slova i pohyby učitelky.

MŠ č. 2: Eurytmie probíhá ve škole č. 2 velice podobně. Eurytmii vede jednou týdně v dopoledních hodinách externí specialistka za součinnosti třídní učitelky. **Respondentky E i F** se shodují, že děti přirozeně a spontánně napodobují pohyby lektorky.

MŠ č. 3: Respondentka G popisuje průběh eurytmie podobně, jako jsem zaznamenala sama v MŠ č.1. Eurytmie probíhá tak, že si eurytmistka děti přebírá již v šatně, dává jim pláště a vede je do větší třídy. Říká, že takto postupují kvůli správnému naladění atmosféry. Cvičení eurytmie vždy doprovází pohádka podle daného ročního období. Respondentka H dodává, že je velmi důležité, kdo eurytmii vede, a že od vztahu k eurytmistce se odvíjí i přístup dětí k eurytmii samotné. Říká, že momentálně mají výbornou eurytmistku, která děti vždy zaujme. Upozorňuje na fakt, že pětileté studium eurytmie je velice náročné a také, že ne každý eurytmista zvládá eurytmii s malými dětmi. Dále mluví o léčebné eurytmii, která je k dispozici jako doplňková služba jejich školy, stejně tak jako logoped.

5 DISKUZE

Cílem diskuze je zpracovat výsledky odpovědí na výzkumné otázky. Pokusila jsem se v odpovědích respondentek najít společné rysy a na základě jejich odpovědí v návaznosti na teorii určit základní charakteristiky logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách.

VO 1: Co považují v oblasti logopedické prevence pedagogové waldorfských mateřských škol za důležité?

Zásadním zjištěním je, že většina respondentek si uvědomuje důležitost logopedické prevence a denně zařazuje činnosti s ní spojené. Je pro ně zásadní vést dítě k samostatnému vyjadřování a správné výslovnosti. Důležitost logopedické prevence byla v rozhovorech několikrát zmíněna v souvislosti se skutečností, že je smysluplnější případným problémům předcházet prevencí – problémy včas odhalit, a následně zvolit nejvhodnější způsob jejich řešení.

Za velice důležité považují respondentky poskytnutí dostatečného prostoru pro svobodnou volbu dítěte – účast na aktivitách je dobrovolná a respondentky děti do ničeho nenutí. Většina respondentek také zdůrazňovala nutnost spoluúčasti rodičů a jejich spolupráce s učiteli. Tato spolupráce mezi rodinou a školou je vnímána jako zásadní ve všech oblastech, nejen pro kvalitní rozvoj řeči dítěte. Dobrovolnost i spolupráce rodiny a školy jsou základními principy waldorfské pedagogiky a respondentky je shodně vnímají jako zásadní. Další odpovědi respondentek rovněž odpovídaly filozofii waldorfské pedagogiky. Příkladem může být vnímání důležitosti učení nápodobou, které respondentky shodně využívají a vnímají jako integrální a důležitou součást každodenní praxe při nácviu řečových dovedností. Význam učení nápodobou, který je podrobně popsán v teoretické části, je pro Steinera zásadní. Stejně významná je podpora rozvoje dítěte prostřednictvím opakování událostí nebo rituálů, které často úzce souvisí i rozvojem řeči. Respondentky neopomenuly ani volnou hru, která je důležitou a dlouhou částí každého dne ve waldorfské mateřské škole.

Většina respondentek si dobře uvědomuje, že rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem jiných oblastí a snaží se tedy rozvíjet celou osobnost dítěte. Některé respondentky

zdůrazňovaly rozvoj hrubé motoriky, který je podstatný pro rozvoj řeči. Nejčastěji zmiňovaly častý pohyb venku, jehož cílem je rozvíjet schopnost dětí poradit si v terénu a překonávat překážky. Některé respondentky mají ve třídě skákacího panáka. Zajímavým nápadem je zvonkohra ve výšce, která je originálním nástrojem pro rozvoj hrubé motoriky. Pro rozvoj jemné motoriky jsou ve waldorfských mateřských školách často zařazovány rukodělné činnosti, které úzce souvisí s rozvojem percepce i senzomotorické koordinace. Jedná se o tkaní, šití, filcování, práci s voskem nebo papírem, navlékání přírodnin na jehlu, a v neposlední řadě pečení. Dále pro rozvoj percepce zařazují aktivity, jako jsou nejrůznější smyslové hry nebo práce s přírodninami, či trénování schopnosti rozlišování zvuků a reakce na ně. Pro rozvoj grafomotoriky ve waldorfských školkách nevyužívají pracovní listy ani jiné metodické materiály. Průprava pro psaní je zajišťována přirozeným způsobem – rozvoj grafomotoriky je podporován rukodělnými činnostmi, prací s voskovými bločky, akvarelem nebo kreslením klacíkem do písku.

Další důležitou součástí logopedické prevence ve waldorfské mateřské škole je kvalitní řečový vzor. Důležitost učení nápodobou ve waldorfské pedagogice již byla výše popsána. Z uvedeného vyplývá, že jazykový projev pedagoga musí být vždy živý, kultivovaný a jazykově správný. Respondentky jsou si této skutečnosti velmi dobře vědomy. Jazykový model ale sám o sobě nestačí. Neméně důležitý je vhodný přístup k opravování chyb v dětské řeči. Vzhledem ke skutečnosti, že pro waldorfskou pedagogiku je zásadní přirozené učení, způsob opravy musí dle respondentek těmto principům odpovídat. Některé učitelky dětské agramatismy neopravují vůbec, zatímco jiné zařazují nenásilný způsob opravy, kdy gramaticky nesprávné vyjádření po dítěti pouze zopakují správně.

Z rozhovorů bylo zřejmé, že pro respondentky je velmi důležité zajistit přívětivé a bezpečné prostředí, které je dle principů waldorfské pedagogiky pro harmonický rozvoj dítěte zcela zásadní. Toto prostředí zároveň musí poskytovat dostatek přiměřených podnětů a možností pro nejrůznější činnosti. Neméně důležité jsou vztahy mezi pedagogy, dětmi i rodiči, které by měly být harmonické, otevřené a přátelské.

VO 2: Jaké činnosti jsou zařazovány v rámci logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách?

Mezi činnosti, které zařazují pedagogové waldorfských mateřských škol patří nejčastěji básně, písně a říkanky, které se prolínají celým dnem. Mohou být součástí ranního kruhu, rituálů, případně slouží ke svolávání dětí, či jsou součástí různých aktivit. Tyto aktivity jsou důležité pro rozvoj mnoha složek logopedické prevence. V teoretické části je tato souvislost zmíněná v mnoha ohledech. Jsou podstatné například pro rozvoj rytmického cítění, správného dechu, slovní zásoby nebo artikulace.

Další činností jsou prstové hry. Jedná se o zapojení prstů do říkanek a básniček. Učitelky tyto hry zařazují nejčastěji pro vyplnění volných chvil. Stejně tak jako propojují menší pohyb prstů s řečí, zařazují i aktivity, které propojují pohyb celého těla a mluveného slova. Tím se dostáváme ke specifické a velmi důležité součásti waldorfské pedagogiky – eurytmii. Eurytmie je v oslovených waldorfských mateřských školách v týdenním programu každé třídy. Děti se eurytmie pod vedením profesionálního eurytmisty účastní jednou týdně po dobu 30–45 minut. Eurytmii tak lze považovat za součást logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách. Její význam tkví v propojování zvuků a symbolů písmen s pohybem. V souvislosti s básničkami a písničkami je v teoretické části uveden i důležitý aspekt rozvoje řečových dovedností, a sice propojení řeči a pohybu, který waldorfské školy naplňují právě zejména během prstových her a eurytmie. Jeho důležitost popisuje například Klenková (2006).

Další činností, která má své nezastupitelné místo v podpoře rozvoje řeči ve waldorfské pedagogice, je pohádka. Ve waldorfské mateřské škole se pohádka čte i vypráví několikrát denně. Důraz je kladen na klasické české pohádky, které mají smysl, hloubku a jsou psané krásným jazykem. Zajímavé také je, že se pohádka ve waldorfské škole několikrát opakuje, a když děti pohádku již znají, následuje další práce. S jednou pohádkou tak děti mohou strávit až tři týdny. Kromě čtení, vyprávění a výtvarného zpracování děti pohádku například dramaticky ztvárňují nebo ji vyprávějí v opačném časovém sledu. Pohádka má v souvislosti s rozvojem řeči své důležité místo, a to nejen ve waldorfské pedagogice, ale především v doporučení odborníků. Teoretická

východiska jsou popsána v teoretické části. Pohádku řadí mezi metody, které jsou důležité pro správný rozvoj řeči například Kutálková (2005).

Mezi činnosti, které jsou ve waldorfských školách pravidelně zařazovány, spadá i podpora dovednosti samostatného řečového projevu. Respondentky shodně uvedly, že často motivují děti k vyprávění zážitků, názorů, pocitů, povídají si o různých tématech. Snaží se, aby děti vedly rozhory, diskutovaly, dokázaly argumentovat a zároveň naslouchat. Děti vedou i k tomu, aby uměly pojmenovat a popsat co vidí, slyší, nebo cítí. Tyto aktivity jsou podnětné také pro rozvoj slovní zásoby stejně jako hledání opaků, porovnávání, slovní hádanky a Kimovy hry. Dále pro rozvoj řeči využívají hry se slovy, jazykové hry nebo lehčí jazykolamy.

Pro rozvoj artikulace můžeme ve waldorfských mateřských školách zaznamenat cviky na uvolnění mluvidel s různou motivací. Dále využívají recitaci básniček a říkanek s důrazem na výslovnost. Některé respondentky zařazují i lehčí jazykolamy, což teorie nepovažuje vždy za správné. Zelinková (2001) upozorňuje na fakt, že přestože tato aktivita mnoho dětí baví, existují takové děti, které s ní mohou mít zásadní problémy a zařazení jazykolamů může být pro ně velmi nežádoucí. Kladně tedy hodnotím skutečnost, že dotazované učitelky zařazují pouze lehké jazykolamy. Jedna z respondentek s dětmi v rámci logopedické prevence určuje hlásky na konci a začátku slov nebo vytleskává slabiky. S tím souvisí i rytimizace, která je rovněž součástí programu ve waldorfských mateřských školách. Může se jednat o rytmický doprovod k písni, rytmické hry, případně hru na vlastní tělo (dupání, tleskání, plácání, luskání). Důležitost a četnost písni již byla zmíněna. Stejně tak jako písni doprovázejí den i různé libé zvuky, jako je třeba cinknutí zvonku.

Do oblasti rozvoje řeči se zaměřením na tempo a melodii řeči patří i hudební a sluchové hry, dechová cvičení, či nácvik správného dechu, a to zejména při propojení pohybu a řeči. Řeč rozvíjí i zařazení práce s knihou. Mnoho tříd ve waldorfských školách má malou knihovnu, která je dětem volně přístupná. Dle rozhovorů jsem zjistila, že děti si knihy prohlížejí a na základě jejich iniciativy jim učitelka část přečte, případně vysvětlí, čemu dítě nerozumí. Některé respondentky rovněž hovořily o návštěvách knihoven a divadel.

Ve waldorfských mateřských školách jsou heterogenní třídy, tudíž určité činnosti související s logopedickou prevencí nejsou určeny pro celou třídu. Respondentky uvedly, že někdy činnosti zařazují pro celou skupinu. Mladší děti se buď individuálně přidávají nebo jsou pasivními pozorovateli. Ve dvou školách jsem se dozvěděla, že zařazují program pouze pro předškoláky, kde mají možnost se dětem věnovat i individuálně. Jinak ale upřednostňují práci s celou skupinou. V jedné škole individuální práci zajišťuje asistent pedagoga.

Program pro předškoláky většinou probíhá v odpoledních hodinách, jinak se respondentky shodují, že většinu činností zaměřených na rozvoj řečových dovedností zařazují dopoledne. Nejčastěji probíhají v ranním uvítacím kruhu, dopoledním komunitním kruhu po svačině, případně v rámci rituálů. Prvky související s logopedickou prevencí zařazují i nahodile v návaznosti na vzniklé situace – jedná se například o opravu dítěte nebo vedení k řešení konfliktů a situací.

VO 3: Jak pracují waldorfské mateřské školy s Rámcovým vzdělávacím programem, aby zajistily očekávané výstupy v oblasti Jazyk a řeč?

Oslovené mateřské školy s Rámcovým vzdělávacím programem pracují. Očekávané výstupy i vzdělávací nabídka jsou zahrnuty ve školním vzdělávacím programu a činnosti jsou zařazovány s ohledem na principy waldorfské pedagogiky. Ze vzdělávací nabídky nevyužívají sledování filmů a napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen, protože tyto aktivity jsou v rozporu s waldorfskou pedagogikou. Očekávané výstupy jsou naplňovány vlastními postupy. Respondentky zmiňovaly, že nepřipravují aktivity, které souvisejí s přípravou pro čtení a psaní. Naplnění výstupu, aby dítě poznalo své napsané jméno, však dosáhnou i přesto, že se s dětmi písmena neučí. Vidí, že předškolní děti mají tyto dovednosti naučené z rodin a na konci předškolní docházky se většina dětí umí i podepsat. Nácvik těchto dovedností je z hlediska waldorfské pedagogiky zařazen až do druhého sedmiletí na základní škole. Učitelky waldorfských škol však při zájmu dítěte individuálně pomohou i s činnostmi tohoto typu. V praxi to vypadá například tak, že při pečení si děti na pečící papír kreslí svůj znak ke svému výrobku, aby si po upečení poznaly své dílo. Starší děti si mají možnost napsat své jméno, a když je potřeba, učitelka dítěti

asistuje. Vzhledem ke skutečnosti, že ostatní činnosti ze vzdělávací nabídky v oblasti Jazyk a řeč korespondují s waldorfskými pedagogickými principy, jsou tyto činnosti zařazovány v plném rozsahu. Nejvíce využívají básně, písně nebo říkadla. Vnímají také přednosti svých dětí ve vyjadřovacích schopnostech. Zajímavé odpovědi jsem dostala i v souvislosti s otázkou, které z výstupů se v oslovených waldorfských mateřských školách plnit nedaří. Respondentky často zmiňovaly problémy dětí ve výslovnosti, a to i u starších dětí a předškoláků.

VO 4: Jaké jsou rozdíly v logopedické prevenci mezi běžnou mateřskou školou a waldorfskou mateřskou školou?

Náplň logopedické prevence a podpory rozvoje řeči ve waldorfských mateřských školách je podobná jako v běžných mateřských školách. Rozdíly můžeme zaznamenat hlavně v práci s konkrétními metodami a činnostmi. Jedná se například o pohádku, která je využívána jak v běžné, tak ve waldorfské mateřské škole. Z mé zkušenosti v běžných mateřských školách pohádku častěji pedagogové čtou, než vyprávějí, zatímco ve waldorfské škole je tomu obráceně. Z mých poznatků rovněž zřetelně vyplývá, že ve waldorfských mateřských školách je důležitý nejen přednes pohádky, ale především následná práce s ní. V neposlední řadě je důležitým rozdílem to, že pohádka se ve waldorfských mateřských školách několikrát opakuje. Teorii potvrzuje fakt, že s pohádkou pracují dlouhodobě, systematicky a v souladu s dalšími aktivitami, zatímco v běžné MŠ se práce s pohádkou využívá také velmi často, ale bez daných pravidel – učitelka si sama zvolí, jak s pohádkou bude pracovat. Bytešníková (2012) popisuje, že ve waldorfských mateřských školách se s pohádkou pracuje až po dobu patnácti dnů, kdy se děti s pohádkou seznamují, a to čtenou, vyprávěnou, nebo dramaticky ztvárněnou formou, a následně ji samostatně reprodukuje.

Další oblastí, kde lze zaznamenat rozdíly mezi běžnou a waldorfskou mateřskou školou je skupina činností, do které patří básně, písně a říkadla. Všechny tyto činnosti jsou součástí programu obou škol. Rozdíl je v tom, že v běžných mateřských školách se děti často učí básně a písně v rámci řízené činnosti a poté je zpravidla opakují ve volných chvílích, popř. v dalších řízených činnostech. Ve waldorfské mateřské škole se tyto

aktivity prolínají celým dnem – často jako doprovod k činnostem, případně jako součást opakujících se rituálů. Školy například mají své svolávací básničky nebo písničky, ranní uvítací báseň, průpověď před jídlem i po jídle, doprovodnou písničku k umývání rukou nebo ke společnému odchodu ze zahrady. V běžných MŠ jsou podobné rituály někdy také zařazovány, jak dokládaly rozbory pedagogické praxe ostatních studentek, ale ne v takovém množství. Já jsem se s nimi během své praxe v běžných školách nesešla.

Pro waldorfské mateřské školy je typické využití prstových her, které jsem viděla využívat pouze učitelky waldorfských škol. Je však zřejmé, že i v běžných školách učitelky prstové hry využívají, nepatří to však do jejich každodenní náplně. Velmi důležitá je také výuka eurytmie, která se do programu běžných mateřských škol také vůbec nezařazuje. Důležitost propojení pohybu a řeči byla zmíněna několikrát – vyzdvihuje ji například Klenková (2006), ale i Steiner (2008), který zdůrazňuje důležitost pohybu rukou pro rozvoj řeči.

Shodu mezi waldorfskými i běžnými školami, které jsem měla možnost navštívit můžeme zaznamenat ve vnímání důležitosti správného řečového vzoru a ve způsobu opravy dětí, kdy pedagog pouze správně zopakuje chybně řečené slovo nebo slovní spojení. Dále jsou shodné činnosti jako hádanky a různé slovní, rytmické, hudební, sluchové nebo dechové hry. Zařazení lehčích jazykolamů lze zaznamenat, jak v běžné, tak ve waldorfské mateřské škole, což v literatuře není vždy doporučováno. O možných rizicích se zmiňuje například Zelinková (2001).

Ve waldorfských mateřských školách na rozdíl od klasických mateřských škol nevyužívají činnosti spojené s napodobováním symbolů, číslic a písmen. Rovněž nezařazují pracovní listy a podobné didaktické materiály, které v běžných školách nalezneme v programu velmi často.

Další oblast – motorika je ve waldorfské pedagogice s ohledem na její principy také rozvíjena rozdílným způsobem. V běžných mateřských školách určitě nezaznamenáme tak vysokou četnost zařazení a velkou různorodost rukodělných činností jako v těch waldorfských. Ve waldorfských mateřských školách se navíc cílí na přirozený rozvoj motoriky ve venkovním prostředí, kde děti tráví více času než v těch běžných.

V klasických mateřských školách podporují rozvoj hrubé motoriky často prostřednictvím pohybových her nebo jiných cvičení, které jsou v těch waldorfských méně časté.

Rozdílné jsou rovněž metody učení, a to nejen v oblasti rozvoje řeči. Jedná se především o učení nápodobou, které waldorfské mateřské školy hojně zařazují. Pedagogové ve waldorfských mateřských školách spontánně začnou aktivitu a děti je postupně a dobrovolně začnou napodobovat. Tak se k činnosti přidají. V běžných školách učitelky často aktivity vysvětlují a popisují, což z mého pohledu vždy není nutné. Dalším rozdílem je také již několikrát zmíněné vícečetné opakování činností, které v běžné mateřské škole zaznamenáme pouze u několika aktivit.

ZÁVĚR

Teoretická část práce přináší informace o logopedické prevenci, rozvoji řeči a o Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se zaměřením na řeč. Její další část pojednává o waldorfské pedagogice s ohledem na dítě v předškolním věku a o rozvoji jeho řeči. V praktické části je rozebrán výzkumný problém: Jakým způsobem probíhá logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách. K jeho porozumění byly stanoveny výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení vedly rozhovory. Oslovené mateřské školy a jejich učitelky se mnou vedly velmi otevřené konverzace, které byly pro pochopení celé problematiky zásadní. Nedílnou součástí zjišťování výsledků byla praxe, jak v běžné, tak ve waldorfské mateřské škole. Výsledky ukazují, že logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách je na dobré úrovni a je podobná logopedické prevenci v běžné mateřské škole.

Ve waldorfských mateřských školách si uvědomují důležitost logopedické prevence, i to, že rozvoj řeči je závislý na rozvoji dalších oblastí dětské osobnosti. Učitelky ve waldorfských mateřských školách činnosti spojené s rozvojem řeči zařazují denně. Vždy však dbají, aby veškeré nabízené aktivity děti mohly plnit dobrovolně a aby společná činnost probíhala vždy co nejpřirozeněji. Mezi další důležité principy waldorfské pedagogiky, které se promítají i do rozvoje řeči, patří nápodoba, skrze kterou se děti ve waldorfských mateřských školách učí nejčastěji a jejíž důležitost popisuje Steiner. Dále se jedná o spoluúčast rodičů, kterou respondentky uvádějí v souvislosti se správným vývojem řeči jako zásadní. Důležitá je zejména v situacích, kdy je nutná návštěva klinického logopeda. Učitelky waldorfských škol dávají rodičům doporučení, případně konzultují možná řešení nápravy a dalšího vývoje.

Aby se dítě mohlo rozvíjet, a to nejen v řečové oblasti, potřebuje příznivé prostředí. Tato myšlenka provázela všechny rozhovory. Je nesporné, že waldorfské mateřské školy se snaží zajistit, aby prostředí školky bylo pro dítě co nejvíce přátelské, podnětné a bezpečné.

Opakování a rituály, jako další princip waldorfské pedagogiky, se ve waldorfských mateřských školách využívá hojně v činnostech, které se výrazně podílejí na rozvoji řeči.

Nejčastěji se jedná o písně, básně, říkanky, které se často doporučují zařadit pro rozvoj řečových schopností. Činnosti tohoto typu jsou ve waldorfských školách přiřazovány nejen k rituálům, ale doprovázejí také mnoho dalších aktivit. Proto se za den opakují opravdu mnohokrát.

Dalším důležitým požadavkem logopedické prevence je přítomnost správného řečového vzoru, který pedagogové waldorfských mateřských škol zcela naplňují. Uvědomují si nutnost být dětem správným řečovým vzorem a podle mého pozorování přistupují k této roli velmi zodpovědně.

Ve waldorfských mateřských školách je zařazováno mnoho specifických činností, které zásadně ovlivňují rozvoj řečových dovedností. Mezi takové činnosti patří prstové hry, které dle odpovědí učitelek waldorfských mateřských škol využívají velice často. Důležitou složkou logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách je eurytmie, která je specifická pouze pro waldorfské mateřské školy. Nedílnou součástí jak logopedické prevence, tak waldorfské pedagogiky, je i pohádka, která provází děti ve waldorfských školách několikrát denně. Z výzkumu vyplývá, že se ve waldorfských mateřských školách soustředí i na rozvoj samostatného řečového projevu, přičemž aplikují aktivity spojené s vyprávěním podle fantazie, obrázků nebo slyšeného textu. Velká pozornost je věnována vyjadřování pocitů, myšlenek a názorů. Společná komunikace, vlastní řešení problémů, hledání řešení a argumentace je rovněž důležitou součástí každodenní praxe. Uplatňovány jsou i další činnosti jako jsou různé slovní hry, hry se slovy, sluchové, řečové, dechové nebo hudební hry. Některé respondentky zmínily i lehčí jazykolamy, které nejsou z hlediska literatury vždy doporučovány. Jako další činnosti, které korespondují se správným rozvojem řeči, respondentky jmenovaly cviky na uvolnění mluvidel, určování hlásky na začátku a konci slova, vytleskávání slabik, rytmické hry, hru na vlastní tělo nebo různá dechová cvičení. Ve waldorfských třídách jsou také často k dispozici dětské knihovny, kde mají děti přístup ke knihám a mohou s knihami společně pracovat. Jako zásadní pro rozvoj řeči učitelky waldorfských škol také vnímají volnou hru, která je důležitou složkou jejich denního programu.

Z výzkumu dále vyplývá, že činnosti zaměřené na rozvoj řeči často probíhají v odpoledních hodinách pouze pro předškolní děti. Jedná se o složitější činnosti, které se nedají uplatnit v homogenních třídách.

S ohledem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je v oblasti rozvoje řeči ve waldorfských mateřských školách naplňováno téměř všechno. Již zmíněné činnosti, které se ve waldorfských mateřských školách zařazují nejčastěji jsou součástí vzdělávací nabídky v RVP PV. Program je přizpůsoben principům waldorfské pedagogiky a jeho obsah je využíván v rámci svého školního vzdělávacího programu. Využívány jsou všechny nabízené aktivity kromě sledování filmů, napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen. Tyto činnosti nejsou v souladu s waldorfskou pedagogikou. Pedagogové však u dětí nevidí mezery ani v této oblasti. Tvrdí, že tyto základní výstupy, například poznat napsané své jméno, děti zvládají díky rodinné výchově.

Součástí výzkumu bylo také hledání odlišností v logopedické prevenci mezi běžnou a waldorfskou mateřskou školou. Činnosti nabízené dětem v rámci logopedické prevence jsou velice podobné. Liší se v provedení jednotlivých činností nebo jejich v jejich četnosti v rámci dne a týdne. Jedná se zejména o pohádky, básně a písně. Ve waldorfských školách můžeme navíc zaznamenat prstové hry nebo cvičení eurytmie, zatímco v běžných mateřských školách se využívají spíše různé didaktické materiály, či pracovní listy. Pracuje se znaky, písmeny a číslicemi. Rozdíl byl zjištěn i v celkovém přístupu. Ve waldorfských mateřských školách se děti učí převážně skrze nápodobu, zatímco učitelky v běžných školách aktivity dětem často vysvětlují a činnosti komentují.

Z mých zjištění lze vyvodit závěr, že logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách probíhá bez větších problémů a je na vysoké úrovni. Aktivity, které jsou dětem ve waldorfských mateřských školách nabízeny, jsou cíleně zaměřené i na rozvoj řeči a děti mají možnost své řečové dovednosti v rámci docházky posílit. Bylo by žádoucí, aby do waldorfských mateřských škol docházel logopedický odborník, který by pedagogům mohl poskytnout odborné rady pro zlepšení jejich činnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3008-0. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 8090030726.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN n.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Logopedie v mateřských školách (1). Informatorium 3-8. 2006, č. 10, s. 12. ISSN 1210-7506.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 8021010975.

PRŮCHA, Jan, Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [citace 2020 – 02 - 25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1> ISBN n.

SINGH, S., KENTH, R. D.: *Pocket Dictionary of Speech-Language Pathology*, Singular, San Diego 2000. ISBN n.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 8090376126.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SNP, 1972. ISBN n.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SNP, 1984. ISBN n.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]*. Přeložil Tomáš ZDRAŽIL. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. ISBN 978-80-260-5787-1.

STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 9788086600512.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM PŘÍLOH

1. RVP PV 2018 – str. 17, 18 a 19 (Kapitola Jazyk a řeč)

PŘÍLOHA č. 1

- nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových možností jednotlivých dětí
- neznalost zdravotního stavu a zdravotních problémů dítěte
- omezování spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností
- absence či nedostatek řízených pohybových aktivit vedoucích k osvojení nových pohybových dovedností
- nevhodné prostory pro pohybové činnosti a nevhodná organizace z hlediska bezpečnosti dětí
- dlouhodobé statické zatěžování bez pohybu, uplatňování nevhodných cviků a činností, nevhodné oblečení při pohybových činnostech
- nedostatek či zkreslení elementárních informací o lidském těle, o jeho růstu a vývoji, o funkcích některých částí a orgánů, o zdraví i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí
- nevhodné vzory chování dospělých v prostředí mateřské školy
- nedostatečně připravené prostředí, nedostatečné vybavení náčiním, nářadím, popř. nedostatečné využívání vybavení a dalších možností apod.

5.2. Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: 5.2.1 Jazyk a řeč; 5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; 5.2.3 Sebepojětí, city a vůle.

5.2.1 Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- 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 (co učitel dítěti nabízí)

- 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 (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- 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.)
- 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
- utvořit 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 (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- 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

5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)
- vytváření základů pro práci s informacemi

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte, rozhovor o výsledku pozorování
- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností
- konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod.)
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod.
- námětové hry a činnosti
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant
- hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti (mechanické a logické, obrazné a pojmové)
- činnosti zaměřené na vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.)
- činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce)
- hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině