

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2018

Bc. Markéta Korčáková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Bc. Markéta Korčáková

Speciálněpedagogická péče o komunikaci v předškolním věku

Olomouc 2018

vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph. D.

Prohlášení: Prohlašuji, že diplomová práce je mým původní autorským dílem, které jsem vypracovala zcela samostatně pod vedením prof. PhDr. PaedDr. Miloně Potměšila, Ph. D. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. PaedDr. Miloni Potměšilovi, Ph. D. za cenné rady a čas, které mi poskytl při řešení dané problematiky, pedagogům mateřské školy a v neposlední řadě také všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

V Olomouci dne

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Markéta Korčáková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph. D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Speciálněpedagogická péče o komunikaci v předškolním věku
Název v angličtině:	Special education care of preschool age communication.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá speciálněpedagogickou péčí o komunikaci v předškolním věku. V teoretické části je popsána problematika pedagogické komunikace, vývoj dítěte předškolního věku, předškolní dítě. Praktická část analyzuje dotazníkové šetření a jeho vyhodnocení.
Klíčová slova:	Speciálněpedagogická péče, předškolní věk, pedagogická komunikace, předškolní dítě
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with special education care of preschool age communication. Described in the theoretical part there are the problematice of pedagogical communication, a preschool aged childs evolution, a preschool child. The practical part analyzes the survey and its evaluation.
Klíčová slova v angličtině:	Special education care, preschool age, pedagogical communication, a preschool child
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku

	Příloha č. 2 – Dotazník pro pedagogy mateřské školy Příloha č. 3 – Rozhovor s pedagogy mateřské školy
Rozsah práce:	106
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD	8
1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	11
1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	11
1.1.1 Komunikační kompetence	12
1.1.2 Kompetence a aktivity učitele při prevenci narušené komunikační schopnosti.	13
1.2 Funkce pedagogické komunikace.....	14
1.3 Účastníci pedagogické komunikace	16
1.3.1 Pravidla pedagogické komunikace	17
1.3.2 Počet pravidel	18
1.4 Komunikace verbální, komunikace neverbální	18
1.4.1 Komunikace verbální.....	18
1.4.2 Neverbální komunikace	21
2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
2.1 Ontogeneze řeči analýza jazykových rovin.....	25
2.1.1 Aspekty optimálního vývoje řeči.....	27
2.2 Jazykové roviny a jejich rozvoj u předškolních dětí	28
2.3 Narušený vývoj řeči.....	30
2.3.1 Opožděný vývoj řeči.....	31
2.3.2 Etiologie dyslalie	33
3 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ	35
3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	35
3.2 Cíle předškolního vzdělávání	36
3.3 Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	38
3.4 Vzdělávání dětí mimořádně nadaných	39
4 PRAKTICKÁ ČÁST	42
4.1 Vymezení výzkumného problému.....	42

4.2	Cíl výzkumu	42
4.3	Organizace výzkumu	42
4.4	Metoda výzkumu	42
4.5	Vyhodnocení dotazníkového šetření	43
4.5.1	Dotazník A - Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku.....	43
4.5.2	Závěry výzkumného šetření (Dotazník A)	61
4.5.3	Dotazník B - Dotazník pro pedagogy mateřské školy.....	64
4.5.4	Závěry výzkumného šetření (Dotazník B).....	82
4.6	Řízený rozhovor s pedagogy mateřské školy	85
4.6.1	Interpretace odpovědí pedagogů.....	89
ZÁVĚR		92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		96
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK		98
SEZNAM PŘÍLOH		102
	Příloha A – Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku	102
	Příloha B – Dotazník pro pedagogy mateřské školy	104
	Příloha C - Rozhovor s pedagogy mateřské školy.....	106

ÚVOD

Dennodenně se setkáváme s dětmi s narušenou komunikační schopností. Rodiče nevěnují dostatečnou pozornost nápravě a odstranění vad řeči. Často si nechtějí připustit, že by jejich dítě mělo vadu řeči. Mýlné informace a předsudky směřují k tomu, že nedochází k včasnému podchycení a následnému odstranění vad řeči. Rodiče berou pedagogy a jejich doporučení na lehkou váhu a nedomýšlí následky.

Vady řeči mají negativní dopad nejen na psychiku jedince, ale také jej provází celým životem. Již v předškolním věku se stává, že děti s vadami řeči, jsou častým terčem posměchů od svých vrstevníků. Nejen logopedická péče, ale celková péče o komunikaci dětí předškolního věku, je tolik důležitá. Rozvíjení slovní zásoby jakoukoliv formou je pro děti velice důležité. Nejen samotná slovní zásoba, ale pohybové vyjádření písní, básní, dramatizace pohádek, četba pohádek je neodmyslitelnou součástí denního života dětí a pro děti přínosem. Dnešní multimediální doba není pro děti přínosem, rodiče nevěnují svým dětem dostatek času a neuvědomují si následky.

Autorka diplomové práce si zvolila toto téma, protože pracuje v mateřské škole, kde se denně setkává s dětmi s vadami řeči. Sbírala cenné informace a rady, které ji byly inspirací pro výběr tématu „Speciálněpedagogická péče o komunikaci v předškolním věku“. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a zabývá se problematikou pedagogické péči o komunikaci v předškolním věku.

Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola pojednává o pedagogické komunikaci, její definici, popisuje funkce pedagogické komunikace, účastníky pedagogické komunikace, komunikační kompetence, zvukové prostředky řeči, komunikaci verbální, neverbální.

V druhé kapitole jsme se zabývali vývojem dítěte předškolního věku, ontogenezí vývoje řeči, aspekty řeči, analýzou jazykových rovin, aspekty optimálního vývoje řeči, poruchami artikulace, etiologií dyslálie.

Třetí, poslední kapitola pojednává o předškolním dítěti, charakteristice předškolního vzdělávání, cíle vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí mimořádně nadaných.

V praktické části jsme se zabývali kvalitativním výzkumem. Z metod kvalitativního výzkumu jsme využili metodu dotazníkového šetření. Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat pedagogickou péči o komunikaci v předškolním věku.

Praktická část zahrnuje vlastní výzkumné šetření, charakteristiku výzkumného vzorku, analýzu výsledků dotazníkového šetření, vyhodnocení.

V teoretické části jsme čerpali z odborné literatury a odborných pramenů a v praktické části jsme využili informace z dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení.

1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pojem pedagogická komunikace může být chápána z různých hledisek. Pokud budeme pedagogickou komunikaci považovat za zvláštní případ sociální komunikace, můžeme tedy říci, že se jedná o komunikaci, jejímž prostřednictvím vzděláváme a vychováváme a sledujeme pedagogické cíle. D. Gavora uvádí tuto definici: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace seřídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků*“. U. A. N. Leont'jeva definuje komunikaci: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu*“. S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš uvádějí tuto definici: „*Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu*“. (Bytešnicková, I. str. 60).

Schopnost komunikace je základním a životně důležitým procesem pro existenci a organizaci každé společnosti. Kunczik (1995) praví, že význam a důležitost komunikace pro život jedince nelze nikdy dostatečně ocenit – jakkoli se tato základní pravda zdá být určitou samozřejmostí. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož se nadále vyvíjet a přežít. Pojem komunikace nemá v literatuře jednotný pojem, existují desítky jejich definic. Dle Vybírala (2005) příručky a slovníky definují komunikaci mnohými způsoby, například jako „*proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)*“, nebo jako „*přenos nebo vytváření znalostí*“. Defleur, Ballová-Rokeachová (1996) za podstatu lidské komunikace považuje „*snahu vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících symboly a významy*“. Kocourová (2002) praví, že lidská komunikace bývá především považována za sociálně psychologický jev, který vychází z poznatku, že lidská komunikace je vlastním nositelem sociálního dění. (Bytešnicková, I. str. 61).

Pod pojmem mezilidská komunikace, tzn. sociální komunikace prostřednictvím mluvené a psané řeči, je chování uvědoměle a záměrně vedené k vzájemnému dorozumění a porozumění. Chceme-li vymezit lidskou komunikaci, musíme se zabývat problematikou řeči, jazyka a mluvy. Řeč můžeme definovat jako obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného, nebo nějakého jiného kódu předávány

smysluplné informace, které jedinec dekóduje. Novák, Jedlička definují řeč takto: „*Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka*“. Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného, nebo jiného kódu smysluplné informace. Na jazyk lze pohlédnout jako na určitý univerzální prostředek, každá společnost má svůj jazyk a každá lidská bytost si osvojuje svůj mateřský jazyk a nadále jej běžně používá. Jazyk se neustále vyvíjí, objevují se v něm nová slova a významy, může se také měnit i jeho gramatika. Jazyk je jev společenský a prvotní prostředek komunikace myšlenek. (Klenková, 2006, s. 28)

Pojem jazyk definuje Alajouanine In takto: „*Jazyk je výsledek složité neuronální činnosti, dovolující vyjadřovat a vnímat duševní stavy prostřednictvím sluchových a grafických znaků nebo gest při využití senzorických a motorických funkcí, které k tomuto účelu nebyly prvotně specializovány*“. Mluva - tento pojem můžeme definovat jako jazykový projev v určitém okamžiku, liší se na základě toho, kdo promluvu realizuje (Novák, 1999). Důležité je zmínit pojem komunikační kompetence, které představují schopnost využívat jazykové prostředky mluvčího v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité účely. (Bytešníková, I. str. 87).

1.1.1 Komunikační kompetence

Pojem komunikační kompetence vyjadřuje schopnost využívání jazykových prostředků mluvčí v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely. Komunikační kompetence můžeme také chápat jako, soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika). (Lipnická, M. str. 12).

Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka. V psycholingvistice se rozumí kompetencí to, že mluvčí je v daném jazyce schopen neomezeně vytvářet nové věty. Člověk zná a ovládá systém znaků, rozumí pravidlům jeho kombinatoriky, zvládá ho správně použít a diferencuje, pokud je použit nesprávně. (Lipnická, M. str. 14).

1.1.2 Kompetence a aktivity učitele při prevenci narušené komunikační schopnosti

Profesní kompetence (způsobilosti) se obecně charakterizují jako soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a vlastností, které člověku v dané profesi umožňují efektivně plnit povinnosti, vykonávat potřebné činnosti a uplatňovat svá práva. V užším významu se kompetence vážou na výsledky, jichž odborník dosáhl vzděláním, čímž získal určité oprávnění (pravomoci), které je v porovnání s kompetencemi jiných odborníků specifické a zavazuje ho k osobní a pracovní zodpovědnosti. Učitel jako pedagogický odborník nemá kompetence psychologa, nebo speciálního pedagoga, i když mu mohou připadat podobné, a proto je nemůže zastupovat ani vykonávat jejich činnosti. Rozmanitost speciálních potřeb dětí však klade na učitele nároky, aby si koordinovanou spoluprací s těmito odborníky a dalším vzděláváním zdokonaloval způsobilosti i v této oblasti práce. Při prevenci narušené komunikační schopnosti učitel není oprávněn suplovat specializované logopedovy intervence, i když nejsou dítěti poskytovány. Od učitele nelze vyžadovat, aby u dětí s narušenou komunikační schopností uplatňoval metody logopedické terapie v oblasti stimulace, korekce, či reedukace. (Lipnická M, str. 12).

Učitel především plánuje, uskutečňuje a hodnotí edukační činnosti zaměřené na optimální rozvoj komunikačních schopností dítěte. Podstatou prevence narušené komunikační schopnosti dětí jsou z pedagogického hlediska – efektivní postupy v edukační praxi (znamení dosahování požadovaných výsledků a výkonů v co nejkratším čase a s co nejmenší námahou dítěte, i učitele) a optimální rozvoj komunikačních schopností dítěte (který zajišťuje cíle, prostředky a podmínky edukace, aby byly schopné osvojovat si jazykové prostředky, uplatňovat je a aktivně zvládat rozmanité komunikační situace v běžném životě i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi základní kompetence učitele v prevenci narušené komunikační schopnosti dětí patří teoretické kompetence, komunikační kompetence, intrapersonální, interpersonální a reflexivní. (Lipnická M, str. 13).

Teoretické kompetence zahrnují jazykové vzdělání, vědět, jaký obsah spisovného jazyka je třeba dětem zprostředkovat a jaké k tomu použít metody, rozumět obsahu a vztahům klíčových pojmů v oblasti jazykově-komunikační edukace, umět je vysvětlit na základě nativistických teorií, znát metodická doporučení a programy důležité pro výchovu a vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností, mít prostudované vhodné metodiky rozvoje řečových a jazykových dovedností a podle potřeb dětí je umět aplikovat. Didaktické kompetence zahrnují např. diagnostikování řeči, stanovovat pro dítě uskutečnitelné cíle tak,

aby byly zřetelně vymezené konkrétní vědomosti, schopnosti, postoje a osobnostní vlastnosti dítěte, jež má v edukačním procesu získat, nebo zdokonalit, umět vybírat a využívat pro dítě vhodné strategie, metody, organizační formy, pomůcky, materiály tak, aby se s nimi co nejsnadněji pracovalo a dítě se naučilo, co nejvíce, uskutečňovat s dítětem potřebné stimulační programy a metodiky, uplatňovat individuální přístup k dítěti a jeho komunikačním schopnostem. Komunikační kompetence učitele se vyznačují především kultivovaným projevem, spisovným jazykem, být vzorem pro děti, tvořivě, trpělivě, empaticky, optimisticky zvládat různé komunikační záměry a situace, přiměřeně a srozumitelně komunikovat na úrovni myšlení dítěte, vytvářet příležitosti k učení, v nichž bude převažovat dialog nad monologem, podporovat otevřenost ve vyjadřování názorů, eticky a taktně zprostředkovat zprávy. Intrapersonální kompetence znamenají především mít chuť a být ochoten pomáhat druhým, být emočně, sociálně vyrovnaný, mít schopnost seberegulace, kriticky myslet, komunikovat s rozvahou, soustavně se vzdělávat, vyhledávat potřebné informace. Intrapersonální kompetence znamenají ochotně spolupracovat v každé situaci, dodržovat etická pravidla, hodnoty, umět nahlédnout věci z pohledu jiné osoby, nenásilně řešit konflikty, spolupracovat v týmu. Reflexivní kompetence představují hodnocení, analyzování, poskytování si zpětnou vazbu – Jaký jsem člověk? Jaký jsem učitel? Vymezené kompetence jsou pouze částí spektra kompetencí důležitých pro vykonávání této náročné a zodpovědné profese. Učitel si více, či méně uvědomuje rozmanitost odborných a osobnostních dispozic, které jsou důležité pro optimální pracovní výkon, úspěšnost a subjektivní spokojenost. (Lipnická M, str. 15).

1.2 Funkce pedagogické komunikace

Primární funkce lidského komunikování můžeme dělit následovně – informovat (předat zprávu, oznámit, prohlásit), instruovat (navést, naučit, zasvětit), přesvědčit (adresáta o pozměnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit, či zmanipulovat, vyjednat (řešit a vyřešit, dospět k dohodě), pobavit (rozveselit druhého, rozveselit sebe), kontaktovat se (užít si blízkosti, prožít si sebestpotvrzení) a předvést se (prezentovat se, vyvolat dojem). (Nelešovská, A. str. 12).

Mezi základní funkce komunikace patří – funkce informativní, instruktážní, persuasivní a funkce zábavní. Prostřednictvím informativní funkce nám chce osoba předat informaci, oznámit nám zprávu. Při funkci instruktážní se snaží komunikační partner toho druhého něco naučit, dát mu návod, jak se určitá činnost dělá. Funkce persuasivní nám pomáhá při

přesvědčování partnera v komunikaci, aby změnil svůj názor, snažíme se jej ovlivnit, získat si jej na svou stranu. Funkce zábavní nám umožňuje se rozptýlit, popovídat si. Jestliže se zaměříme na definici pedagogické komunikace, vyplývají nám z ní dvě důležité funkce. Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem. Sovák popisuje tři formy komunikace. Jedná se o komunikaci intraindividuální, která je vázána na vnitřní prostředí, extraindividuální, jež je vázána na přírodní prostředí a interindividuální, která probíhá v prostředí společenském. Interindividuální komunikaci považuje za projev toho, že člověk je ryze společenský tvor. Tato forma komunikace probíhá v různých rovinách i formách. Může se jednat o verbální, či slovní a nonverbální, neboli mimoslovní komunikaci. Verbální komunikace jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou, nebo psanou. (Nelešovská, A. str. 15).

Řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka. Jedná se o systém, jenž je schopen přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků. Lidská řeč vznikla během hominizačního procesu a je považována za výsledek miliony let trvajících vývoje. Je úzce vázána na lidskou společnost, přičemž vztah mezi společností a řečí je vzájemný. Lejska uvádí toto tvrzení: „ *Řeč jako objektivní realita je trvale spojena s vývojem lidského rodu a vývojem člověka* “. K tomu podotýká, že pokud je některému jedinci z jakéhokoliv důvodu odeprána schopnost řeči, potom je tomuto jedinci odebrána nejvlastnější lidská schopnost. Lze říci, že je řeč od počátku svého fyziologického i ontogenetického vývoje společensky podmíněná, má svoji společenskou determinaci – původ i sociální dimenzi – rozsah. (Bytešnicková, I. str. 25).

Rozvoj řečových schopností můžeme u jedince posuzovat ze dvou základních aspektů. První aspekt je fylogenetický, v rámci něhož se jedná o vývoj vyjadřovacích schopností u člověka jako živočišného druhu. Druhý je ontogenetický aspekt, kdy se zaměřujeme na vývoj řeči jedince v průběhu života. Řeč je možné vymezit jako soubor speciálních zvukově artikulačních symbolů, přenášejících vnitřní informaci. Za charakteristické znaky je považována individualita a socializace, řeč má jak vnitřní, tak i vnější strukturu a redundantní, tzn. nadbytečnou informaci. Řeč má dvě základní struktury a to hlubokou a povrchovou. Hluboká struktura zahrnuje sémantický obsah řeči, povrchová struktura potom fonetické a fonologické realizace. Řečové sdělení mluvčího tvoří čtyři etapy. První etapa zahrnuje potřebu, nebo motiv vyjádřit v řečové komunikaci daný obsah. Druhá etapa řečového sdělení je záměr výpovědi, v němž se vytváří základní struktura budoucí výpovědi a utváří obecný subjektivní smysl výpovědi. Třetí etapu můžeme označit jako etapu vnitřní řeči. Zde se

realizuje překódování záměru do postupně se rozvíjející, organizované řečové promluvy, tedy do soustavy syntakticky organizovaných řečových významů. Poslední etapou je potom plynulá rozvinutá vnější řečová promluva. Jednotlivé věty zde vystupují vždy v kontextu, přičemž jsou vzájemně koherentní. Je důležité se zmínit o tom, že kontext musí odpovídat záměru mluvčího, ale i vztahu k promluvě posluchače. Takto začleněné věty potom získávají jak referenční, tak i sociálně kontextový význam. U člověka nejprve dochází k uvědomování si pocitů, či vytvoření jisté myšlenky, kterou následně převede do systému řeči s určitým záměrem dělení. Systém řeči se skládá ze slovní zásoby a větné stavby, které souvisí se strukturou hlásek a prozodií. Prostřednictvím struktury hlásek jedinec produkuje slova, ve formě mluvené, či psané. Důležité je zmínit se o tom, že poměrně velký vliv na úroveň porozumění mluvené řeči má především přízvuk, intonace, tempo řeči, pauzy, neboli prozodie. (Nelešovská, A. str. 27).

1.3 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitém vztahu. Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace patří učitel – žák. Role učitele představuje jednatel, dospělá osoba. Učitel zpravidla stojí proti dvaceti, třiceti žákům a převážně komunikuje s touto skupinou jako s celkem. V jistém slova smyslu má pedagogická komunikace charakter masové komunikace (J. Průcha, 1997). D. Gavora vymezuje několik typů vztahů učitel – žák. Jedná se o vztahy učitel x žák, učitel x třída, učitel x skupina žáků, žák x třída, žák x skupina žáků, žák x žák, skupina žáků x skupina žáků, skupina žáků x třída. První tři typy vztahů jsou nesymetrické nadřazeným postavením učitele. Je to učitel, který rozhoduje, kdo bude komunikovat. Vztah učitel x žák lze pojmout i opačně žák x učitel. Žák si buduje ke svému učiteli vztah. Je důležité si uvědomit, že vztahy v pedagogickém procesu se neustále vyvíjejí. Jiný druh vztahů můžeme nalézt mezi žáky navzájem. V tomto případě se jedná o asymetričnost ze vztahů učitel x žák, protože žáci mají ve třídě stejná práva a také povinnosti, která jsou dána řádem školy. Mezi žáky můžeme nalézt rozdíly v jejich postavení. Žák dostává pověření od učitele, nebo získává čelní postavení dosazením skupinou žáků. Žáci rozvíjejí vztahy mezi sebou nejčastěji v práci ve skupině. Je samozřejmé, že mají jasně určeného vedoucího skupiny, pracují tedy mnohem efektivněji, spolupráce se velmi daří. (Nelešovská, A. str. 29).

U skupin, kde jsou dva, či více dominantních žáků, spolupráce může vážnout. Ve skupině se objevují častější spory, žáci se obtížně domlouvají na společném postupu. V pedagogické komunikaci žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale také sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme tzv. intra komunikací. Žák během vyučování je veden k hodnocení získaných informací, vyvstávají před ním otázky i argumenty. Jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou. (Bytešníková, I. str. 88).

Intra komunikace se neváže pouze k žákům, ale je neoddělitelně spojena s myšlením člověka vůbec. Tento proces přehodnocování, formulování zpráv je velmi pozitivní a je důležité si uvědomit, že v pedagogické komunikaci je potřebné posilovat tvořivý postup k vytváření výpovědí a potlačovat jen pouhou reprodukci hotových informací. (Bytešníková, I. str. 90).

1.3.1 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace je do značné míry ovlivněn tím, jaká jsou stanovena pravidla, podle nichž komunikujeme. Pod pojmem pravidla se ukrývá více než jen klasický školní řád, který visí v každé třídě našich škol. J. S. Cangelosi popisuje pravidla takto: „*Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznamováni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“. J. Mareš uvádí tři skupiny, které formulují komunikační pravidla. Jedná se o školu, společnost a výsledek složitějšího procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Škola svá pravidla formuluje ve školním řádu. Problémem těchto pravidel je celý výčet povinností, které si žáci nechtějí a nemohou zapamatovat. (Nelešovská, A. str. 30).

Proto na našich školách plní většinou jedinou funkci a to, že jsou vhodným textem k přepisu pro problémové žáky. Pravidla, která jsou dána společností, se na první pohled nemusí jevit jako významná. Teprve zkušený pedagog dokáže rozeznat i jemné rozdíly v chování žáku daných odlišnou kulturou, náboženským přesvědčením atp. pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetů zájmů mezi učitelem a žáky se dlouho a složitě vyvíjejí. Můžeme připomenout takřka vždy se opakující proces vzájemného poznávání, neboli, oťukávání, když žáci dostanou nového učitele. Je to období, kdy děti zkoušejí, co nový učitel vydrží, co si mohou k učiteli dovolit. Záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, které vůči žákům má, ale i na žácích samotných. Navzájem předurčují, jaká pravidla budou mezi nimi nastolena. Do značné míry jsou tato pravidla ovlivněna také mírou benevolence učitele. (Nelešovská, A. str. 31).

1.3.2 Počet pravidel

Velký počet pravidel ztrácí svou funkčnost. Žáci se podle nich nechovají, nedodržují je. Pravidla jsou pak žákům stavěna jen jako zrcadlo, když se proti nim prohřeší. J. S. Cangelosi pro užívání menšího počtu pravidel udává tyto důvody – málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho, jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité, funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování, funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality. Vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Učitel se musí vyvarovat toho, aby pravidla nebyla úzce vymezena, anebo, naopak, obecná do té míry, že ztrácejí svou vypovídací hodnotu. V zásadě lze vymežit tři způsoby, jak pravidla utvářet – pravidla stanoví učitel, o pravidlech rozhodují žáci, žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem. (Nelešovská, A. str. 33).

Mnozí učitelé se domnívají, že nejefektivnější je vytvářet pravidla za účasti žáků. Jiní považují zodpovědného za stanovení pravidel výhradně jenom učitele. Je oprávněný názor prvně zmiňovaných pedagogů, že žáci se budou spíše podřizovat pravidlům, která sami navrhli. Učitel by se měl vyvarovat zavádění zbytečných pravidel. Každé takové pravidlo může vést žáky k zobecnění – když je pravidlo nedůležité, pak i ostatní pravidla jsou nedůležitá. J. Petty uvádí: *„Pravidla by měla být zavedena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a orálních, neměla by vycházet z vaší povahy, či osobních sklonů“*. (Bytešnicková, I. str. 10).

1.4 Komunikace verbální, komunikace neverbální

1.4.1 Komunikace verbální

V pedagogické komunikaci ve škole stojí na prvním místě mluvení – řeč. Mluvením se podle slovníku spisovné češtiny rozumí „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo, hovoříme o slovní – verbální komunikaci. Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejdříve musí existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno určitému příjemci, žákovi, nebo skupině žáků, nebo celé třídě. Příjemce se snaží o dekódování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl. Jedním z prostředků, jak lze zpřesnit smysl, je rozhovor. (Nelešovská, A. str. 41).

Vyšší formou hledání společného smyslu nazýváme dialog. V dialogu nejde jen o prostý pohyb informací, ale také o aktivní změnu, kdy se závažnost informace pro příjemce předává při ujetí se slova. Při vyučování na základní škole při klasické formě hodiny dominuje výklad učitele. Funkce učitelova slovního projevu jsou především – zprostředkovat, zpřístupnit učivo, doplnit, aktualizovat text učebnice, ověřit, jak žáci učivo chápou, jak je dokáží prakticky použít. Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka. Dotazování chápe mnoho učitelů jako tradiční, téměř bezproblémovou záležitost. Důvodů může být několik – historické tradice, považující rozhovor za ideální vyučovací metodu už nejméně od dob Sokratových, převládající koncepce slovně-názorného vyučování na našich školách, ahistorické chápání vyučovacích metod, které tradiční didaktika považovala za samostatné jevy, pojetí vyučovacích metod jen jako působení jduoucího učitele k žákům, absence podrobnějších výzkumů otázek a dotazování ve škole. (Nelešovská, A. str. 42).

Otázka a její požadavky

Otázku můžeme často zaměňovat s tázací větou. Označení otázka se používá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. Odpověď může být v pedagogické komunikaci odpovědí mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá. Otázky a odpovědi, které zazní ve výuce, jsou součástí většího celku, tedy výukového dialogu. Otázku v pedagogické komunikaci nemusíme chápat pouze jako větu tázací, ale také pro nás představuje nějaký problém, či úkol, který je potřeba vyřešit. Je východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí nezbytnou rozhodující součástí. Základní předpokladem toho, aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, je, že splňuje určité předpoklady – přiměřenost, srozumitelnost a stručnost, jednoznačnost, věcná správnost a přesnost jazyková správnost. (Nelešovská, A. str. 43).

Přiměřenost – učitel vychází při sestavování otázky z možností žáků. Má na paměti jejich věk i úroveň vědomostí. Pro žáka je nepřijatelná otázka obtížná. Není schopen ji pochopit, a tudíž na ni nemůže ani odpovědět, stejně jako na otázku velmi lehkou, jednoduchou. Srozumitelnost a stručnost úzce spolu souvisí, stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti. Pokud bude učitel rozvádět otázku do nepřehledných souvětí, žák ztrácí její smysl a podstatu, nedokáže se v přemíře slov orientovat. Vliv má také výběr slov, který by neměl vycházet ze slovní zásoby přiměřené věku žáka. Jednoznačnost je podmíněna položením vždy jen jedné otázky, která je postavena tak, že připouští jediný způsob odpovědi. Pokud tomu tak není a na otázku existuje několik správných odpovědí, musí učitel

respektovat každou z nich. Věcná správnost a přesnost vychází z odbornosti učitele, který by ji měl důsledně dodržovat. Nesprávné, či nepřesné pojmenování skutečností vede žáky k tomu, že to považují za nedůležité. Jazyková správnost svědčí řečové kultuře a úrovni učitele, který by měl dbát na čistotu a správnost skladbu svého jazykového projevu a jeho spisovnost. Je nesmírně důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, aby byla zjevná jejich provázanost s praktickým životem. Jen takové otázky mohou sloužit k vhodné motivaci žáků a povzbudit jejich zájem o probírané učivo. Kromě správnosti formulace otázek je třeba zvážit i pořadí, ve kterém budou otázky za sebou následovat, a zvolit mezi nimi dostatečný časový odstup. Jsou-li otázky kladeny v rychlém sledu o sobě, cítí se žák zaskočen a nedokáže odpovědět, přestože učivo ovládá. Aby byla verbální komunikace ve škole nejen funkční, ale aby splňovala i určité požadavky z hlediska estetického, musí učitel, ale i žáci ovládat určité verbální komunikativní dovednosti. Patří sem mimo jiné akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost. (Nelešovská, A. str. 44).

Akustické vlastnosti hlasu

Na hlas z fyzikálního hlediska nahlížíme jako na zvuk a vyznačuje se třemi vlastnostmi, které každý zvuk charakterizují. Síla hlasu výška hlasu a barva hlasu. Síla hlasu se řídí rozkmitem hlasivek a závisí na dechové funkci. Můžeme rozlišit hlasy zvučné, znělé, slabé a neznělé. Výška hlasu je dána počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Počet kmitů je podmíněn jednak stupněm síly výdechového proudu, jednak napětím hlasivek. Rozeznáváme hlasy hluboké – ty mají menší průbojnost a hlasy vysoké, které jsou více průbojné, někdy mohou být nepříjemné. Barva hlasu – základem jsou anatomicko-fyziologické podmínky hlasového ústrojí v celém rozsahu, poměry dýchací i utváření a činnost prostorů nad hrtanem. Z hlediska účinku na posluchače lze hlasy třídit na tři základní skupiny – hlasy příjemné, sympatické x hlasy nesympatické, nepříjemné a hlasy neutrální. K vlastnostem hlasu patří také nasazení hlasu, tedy hlasový začátek. Rozlišujeme měkký hlasový začátek, tvrdý hlasový začátek a dyšný hlasový začátek. Měkký hlasový začátek z hlediska hlasové hygieny je nejvýhodnější, přirozený, libozvučný, hlas je vyrovnaný, nedochází k dynamickým ani intonačním odchýlkám. Tvrdý hlasový začátek se projevuje vyrážením výdechového proudu, pro hlas je škodlivým, může dojít i k onemocnění hlasivek. Dyšný hlasový začátek se projevuje dechovým šelestem, pro hlas je škodlivý. (Nelešovská, A. str. 44).

Zvukové prostředky řeči

Mezi zvukové prostředky řeči řadíme přízvuk, rytmus, dynamiku, intonaci, tempo a pauzu. Přízvuk – jedná se o zesílení, zvýraznění určité slabiky v mluveném textu. Správně používaný přízvuk v řeči učitele člení jeho řeč do logických celků, zdůrazňuje podstatné, přispívá k srozumitelnosti, nápodobě, zvyšuje emocionální účinek. Rytmus je založen na střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Je významnou složkou projevu učitele. Pravidelný rytmus uklidňuje, nepravidelný znamená změnu, vyrušení. Dynamika představuje zesílení, zvýraznění slova, hlasitost řeči a její změny, silovou intenzitu. Vychází z vnitřního zaujetí pro obsah, který sdělujeme. Přispívá ke zvýraznění projevu, upoutání pozornosti, srozumitelnosti. Intonace je důsledkem změn tónové výšky. Plní funkci sdělovací a emocionální. Vhodné užití intonace je pro učitele velmi důležité. Měli bychom se vyvarovat monotónního hlasu a také hlasu, který je příliš vysoký, nebo naopak hluboký. Stejně jako dynamika nám intonace pomáhá k udržení pozornosti, srozumitelnosti a nápodobě. Tempo představuje rychlost, jakou je sdělován obsah projevu, nebo některých jeho částí. Bývá ovlivněno temperamentem mluvčího, obsahem sdělení, momentální situací, prostředím, cílem projevu aj. optimální je takové tempo řeči, které je adekvátní obsahu a signalizuje živost, temperament. Pauza - jde o přerušení řeči. Užívají se především tyto pauzy – fyziologické (souvisejí s dechem), logické (vyznačují hranice taktů, úseků a vět, slouží pro jasné vyjádření myšlenek) a psychologické (tlumočí určitý podtext a učitel jich používá zcela záměrně). (Nelešovská, A. str. 45).

1.4.2 Neverbální komunikace

Pojem neverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci. Nejedná se o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla. Taková řeč těla může být upřímnější než slova. Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7% informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38% a 55% z řeči lidského hlasu. Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme. Pojem nonverbální komunikace zahrnuje výrazy obličeje, neboli mimika, pohledy (řeč očí), pohyby (kinezika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), dotek (haptika), přiblížení, či oddálení (haptika), tón řeči, úprava zevnějšku. Mimoslovně si sdělujeme především emoce, zájem o sblížení, snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera, řídíme chod vzájemného styku. Mimika, neboli,

řeč obličeje. P. Ekman zjistil, že svaly v našem obličeji nám umožňují více než 1000 různých výrazů obličeje. Činnost svalů je přitom tak hbitá, že tyto rozmanité výrazy mohou být produkovány v minimálním čase. Funkce mimických projevů rozlišujeme na sdělování kulturně tradovaných gest a instrumentální pohyby. Nejčastější je sdělování emoci, jako jsou např. city, pocity, nálady, citové prožitky a afekty. (Bytešnicková, I. str. 13).

Emoce můžeme rozdělit na emoce primární a emoce sekundární. Mezi primární emoce patří štěstí, neštěstí, neočekávaná překvapení, splněná očekávání, strach a bázeň, pocit jistoty, radost, smutek, klid, rozčilení, spokojenost, nespokojenost, zájem, nezájem. Mezi sekundární emoce řadíme splnutí, složení mimických projevů, aktivizace svalových komplexů obličejových svalů. Pohledy – řeč očí. Oči jsou více než sto let předmětem studia fyziologů, psychologů a sociologů. Řeč patří k nejdůležitějším způsobům sdělování. Abychom této řeči mohli porozumět, je důležité vědět, jaké prvky obsahuje. Jsou to především zaměření pohledu, doba trvání bodového zaměření pohledu, četnost pohledů, sled pohledů (sekvence), celkový objem ohledů, úhel pootevření očních víček, průměr zornice (velikost pupily), odklon směru pohledu, tvary a pohyby očí, tvary vrásek kolem očí. Poznatky z oblasti mimiky a řeči očí, nám vypovídají o tom, jak důležitá je nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k ni máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco cenného a podstatného ochuzen. Kinezika – řeč pohybů. Slovo kinezika pochází z řeckého slova „kinema“ a znamená pohyb. Kinezika zahrnuje všechny druhů pohybů. Nejmenší pohybovou jednotkou v kinezice je kin, z kinů se skládají vyšší složitější jednotky – kinemy. Jim jsou nadřazené kine morfy, neboli, věty. Sledování řeči pohybů je velmi náročné a ve školním vyučování ho příliš využívat nelze. Určitě by musel mít velmi dobrou pozorovací schopnost. Existuje však jedna část kineziky, kterou ve škole uplatňujeme a tou gestika. Gestika – řeč gest. Gesta jsou pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, doprovázejí slovní projevy, nebo je zastupují. Jde o pohyby kterékoli části těla – nejen rukou, i když většina gest je záležitostí rukou. Gesta patří do kineziky a jsou ze všech pohybů nejvíce výrazné. Řadu gest používáme záměrně. Častokrát se však stává, že uděláme určité gesto, aniž bychom si toho byli vědomi. Posturologie – sdělování fyzickými postoji. Předmětem zkoumání posturologie je studium poloh těla. Tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy, může jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský, či nepřátelský. Mezi základní polohy a postoje patří především polohy – vstojí, vsedě a vleže. Při každé z nich mohou různé části těla zaujímat rozmanité polohy. Hovoříme-li o vzájemné poloze dvou částí těla při téže základní i tělesné poloze, jde o tzv. kompozici. Jde-li, o vystižení vzájemných poloh všech částí těla

jedná

se

o konfiguraci. Poziturou se rozumí celek, který nám udává nejen základní tělesnou polohou, ale také polohovou konfiguraci všech částí těla. Haptika- sdělování dotekem. Tento termín zavedl lingvista William Austin a vyjadřuje taktilní kontakt, neboli, dotek. Taktilní kontakt zahrnuje příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže, příjem zpráv o působení tepla příjem zpráv působení chladu, příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest. Proxemika (sdělování přiblížením a oddálením). Výzkumy zjistily, že u osob, které spolu komunikují vestoje, existuje tzv. osobní zóna člověka. Jedná se o pomyslnou čáru, která ohraničuje prostor kolem člověka, do něhož nerad pouští druhé lidi. Osobní zóna není u každého stejně velká a navíc se mění podle okolností. Osobní zónu si můžeme představit jako mýdlovou bublinu, která obklopuje člověka. (Bytešnicková, I. str. 15).

Každý z nás má ne jednu, ale hned několik bublin. Rozlišujeme čtyři druhy těchto bublin – intimní sféry, osobní sféra, sociální sféra a veřejná sféra. Dolní hranice intimní sféry splývá s těsným hmatovým dotekem partnerů. Takovýto styk můžeme pozorovat například mezi matkou a dítětem, milenci, manžely. Ve škole se s intimní sférou nesetkáváme. Osobní sféra – oddálení těl partneru o 45-75 centimetrů. Jedná se o maximální vzdálenost, v níž je ještě možno se držet za ruce, popřípadě jít vedle sebe. Horní hranicí oddálení je až 120 centimetrů. Tuto hranici dodržujeme při setkání s člověkem, s nímž se nenadále potkáme např. na ulici. Sociální sféra – dolní hranice je 120 až 120 centimetrů, horní 210 – 360 centimetrů. Jedná se o vzdálenost, kterou udržujeme při obchodním jednání, při diskuzích ve skupině, při zkoušení žáka apod. Veřejná sféra – vystupuje-li někdo veřejně např. herec na jevišti v divadle, učitel ve třídě, profesor v posluchárně aj. Paralingvistika – sdělování tónem řeči. Paralingvistika se vztahuje k řeči, nedá se, ale zachytit klasickými metodami. Pod pojmem paralingvistika si můžeme představit např. hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace – melodie řeči, pohyby v řeči, správná výslovnost, kvalita řeči – věcnost hovoru a členění řeči – frázování. Za zmínku stojí také tzv. komunikace činem. Sdělování činy je velice významným druhem pedagogické komunikace. Pod pojmem komunikace činem si můžeme představit způsob jednání, jednání učitele se žáky. Zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá. Jedná se především o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím apod. (Bytešnicková, I. str. 17).

Shrnutí

Prostřednictvím pedagogické komunikace vychováváme, vzděláváme a sledujeme výchovné cíle jedinců. Pojem komunikace nemá v literatuře jednotný pojem, existují desítky jejich definic. Dle Vybírala (2005) příručky a slovníky definují komunikaci mnohými způsoby, například jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)“, nebo jako „přenos nebo vytváření znalostí“. Komunikační kompetence můžeme chápat jako, soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika). Primární funkce lidského komunikování můžeme dělit následovně – informovat (předat zprávu, oznámit, prohlásit), instruovat (navést, naučit, zasvětit), přesvědčit (adresáta o pozměnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit, či zmanipulovat, vyjednat (řešit a vyřešit, dospět k dohodě), pobavit (rozveselit druhého, rozveselit sebe), kontaktovat se (užít si blízkosti, prožít si sebepotvrzení) a předvést se (prezentovat se, vyvolat dojem). Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitém vztahu. Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace patří učitel – žák. Komunikaci rozlišujeme na komunikaci verbální a neverbální. Pojem neverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci.

2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Ontogeneze řeči analýza jazykových rovin

Pod pojmem ontogeneze řeči si můžeme představit složitý proces, který je ovlivněn řadou endogenních a exogenních faktorů. Vývoj řeči dítěte je potřeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem. Vývoj komunikačních schopností jedince má v ontogenezi člověka prudký průběh. Za klíčové a důležité období je považováno především období do šestého roku života dítěte, přibližně do 3-4. lze u dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo. Charakter vývoje řeči ovlivňují především následující faktory, stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchového a zrakového vnímání, vrozená míra nadání pro verbální komunikaci a také i sociální prostředí, v němž se dítě nachází. (Bytešníková, I. str. 16).

Ontogeneze řeči probíhá v určitých stádiích, stádia mohou mít různou délku trvání. Ve vývoji dětské řeči můžeme rozlišovat preverbální období a vlastní vývoj řeči. Prvním komunikačním projevem novorozence je hlasový signál, neboli, křik. Jedná se o hlasový reflex, prostřednictvím kterého dítě reaguje na změnu prostředí, teploty okolí a krevního oběhu. Zpočátku je křik krátký a jednotvárný. Pláč novorozence nám může připomínat přechod mezi samohláskami o-e, a-e, nebo o-a-e. V novorozeneckém období můžeme pozorovat náznaky první neverbální komunikace. (Bytešníková, I. str. 17).

V období od druhého do třetího týdne můžeme u dítěte sledovat vrozený výrazový pohyb, neboli, úsměv. Jedná se o vrozenou mimickou výrazovou šablonu, která je později nahrazována úsměvem na podnět. Křik dítěte postupně nabývá na intenzitě, čímž se stává pro matku signálem osamění, hladu, bolesti apod. V období druhého až třetího měsíce nabývají hlasové projevy na intenzitě. Ze stávajícího křiku se tak stává prostředek uspokojování akutních potřeb, tzv. přivolání. Dítě začíná vydávat i hrdelní zvuky, jedná se o broukání. Broukání se stává komplexem jemných pohybů mluvidel, spojených s expirací. Jedná se tedy o soustavu reflexních činností, která se objevuje u každého kojence. Stádium pudového žvatlání navazuje na stádium křiku s broukáním. Pudové žvatlání můžeme považovat za tzv. hru s mluvidly. Dítě řečovými orgány vykonává podobné pohyby jako při příjmu potravy, které je navíc doprovázeno hlasem. Dochází tedy k tomu, že náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky, které jsou podobné některým hláskám, slabikám, slovům. (Vágnerová, M. 2012). Ve čtvrtém až šestém měsíci dítě pozorněji reaguje na známé hlasy, především hlas matky. Postupně začíná rozlišovat i zabarvení hlasu. Na základě rozvíjejícího se smyslového

vnímání (přibližně v šestém až osmém měsíci) nastupuje období napodobujícího žvatlání. Jedná se o první kritický moment z hlediska vývoje řeči. Dítě začíná napodobovat zvuky, které samo vydává. Dochází k zapojení vědomé zrakové a sluchové kontroly. Kojenec začíná sledovat pohyby mluvidel okolních lidí, zejména matky. Napodobuje hlásky, melodií a rytmus. Hlásky se pokouší napodobovat opakovaně a toto opakování nazýváme fyziologická echolálie. Dítě se stále více snaží komunikovat se svým okolím a svojí oblíbenou hračkou. Také spojuje samohlásky s některými souhláskami do slabik (ma-ma, ba-ba, pá-pá). Zvukové projevy jsou doprovázeny pohyby těla, rukou, otáčením hlavičky aj. Šestý až devátý měsíc je důležitý z hlediska podchycení sluchové vady. Napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u jedinců slyšících, neslyšící jedinci postupně žvatlat přestávají. Žvatlání se tak stává komunikačním prostředkem, přestože se prozatím jedná o potřebu udržet kontakt s okolím. Je tedy evidentní, že období mezi šestým až devátým měsícem je velmi významné z hlediska vývoje řeči. Mezi desátým a dvanáctým měsícem života začíná stádium rozumění řeči. V tomto období můžeme již pozorovat počátky pasivní slovní zásoby, nemůžeme však hovořit o rozumění v pravém slova smyslu. Dítě reaguje motoricky na určitá slova, tzn. globální zvukový obraz toho, co uslyší v asociaci s celkovou konkrétní situací, která se opakuje. Kolem prvního roku života nastupují počátky vlastního vývoje řeči. V této vývojové fázi se rozlišují stádia, která dítě musí absolvovat. Stádia vývoje řeči rozlišujeme – emocionálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, rozvoj komunikační řeči, logické pojmy, intelektualizace řeči. Přibližně kolem prvního roku dítě začíná, postupně užívat jednoslovné věty. Jde tedy o první slova, která splňují funkci celých vět. Slova vznikají opakováním slabik a jsou nesklonná (táta, mama, baba). Tato první dětská slova vyjadřují výrazy pocitů, emocí, přání, vůle. Z tohoto důvodu je počáteční období nazýváno stádiem emocionálně-volním. Slovní druhy jsou zastoupeny především podstatnými jmény a postupně i slovesy. (Bytešnicková, I. str. 18).

V dalším období (přibližně kolem roku a půl až do dvou let) dítě samo začíná objevovat mluvení jako činnost. Můžeme tedy hovořit o egocentrickém stádiu vývoje řeči. V tomto období dítě opakuje slova a prostřednictvím řeči napodobuje dospělé osoby. V řeči můžeme evidovat první otázky. Jedná se o typy otázek – Co je to? Kdo je to? Vývoj pokračuje tvořením dvojslovných vět, které vznikají spojením dvou jednoslovných vět. Vzhledem k tomu, že dítě v určitých situacích reprodukuje jednoduché asociace, můžeme toto stádium nazývat stádiem asociačně reprodukčním. (Kutálková, D. str. 22).

Na přelomu druhého až třetího roku dochází k nástupu stádia rozvoje komunikační řeči. Dítě se prostřednictvím využití řeči snaží dosahovat nejrůznějších drobných cílů. Na toto

období navazuje stádium logických pojmů. Ve věku přibližně tři a půl let začíná tzv. druhý věk otázek. Dítě pokládá svému okolí otázky typu Proč? Kdy? Jak? Přibližně kolem čtvrtého roku se začíná rozvíjet stádium intelektualizace řeči, který trvá až do dospělosti. V tomto stádiu dochází k vývoji řeči po stránce logické. Slova se tzv. intelektualizují. Rozvíjí se schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění celkového řečového projevu a rozšiřování slovní zásoby. Stádia řeči na sebe navazují a prolínají se. (Kutálková, D. str. 23).

2.1.1 Aspekty optimálního vývoje řeči

Na osvojení řeči se podílejí endogenní faktory, ale také i faktory exogenní. Je tedy důležité sledovat vyvíjející se řeč dítěte v souladu s celkovým psychickým vývojem. Měli bychom vycházet z toho, že vývoj komunikačních schopností jedince má v ontogenezi člověka prudký průběh. Za klíčové období je považováno období do šestého roku života. Vývoj řeči ovlivňují především faktory – stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchové percepce, úroveň zrakové percepce, vrozená míra nadání pro řeč a jazyk a vlivy sociálního prostředí. K tomu, aby se u dítěte vyvíjela správná řeč, je třeba, aby žádný z oddílů centrální nervové soustavy nebyl narušen. (Bytešníková, I. str. 20). Důležité je však i vyžívání. Centrální nervová soustava programuje nervové funkce a zpracovává sensorické informace, čímž se podílí na vývoji řeči a komunikačního procesu. Poznatky, jež jsou předávány jedinci od narození přibližně do čtyř až pěti let věku, zůstávají naší trvalou součástí. Využíváme je stále, bez nutnosti opakování. Vývoj řeči i myšlení probíhají po dvou liniích, které se přibližně kolem druhého roku věku protnou a řeč se díky myšlení stává intelektuální a myšlení pomocí řeči verbální. Jedinci u nichž je snížena úroveň rozumových schopností, nemohou dosáhnout ve vývoji řeči obvyklé normy. Dítě přichází na svět s geneticky danými inteligenčními předpoklady. Ty se rozvíjí vývojem, učením a životní zkušeností. Inteligence je tedy důležitou složkou vývoje dítěte, jelikož mu umožňuje pracovat s názorným materiálem, třídít ho, analyzovat, vytvářet logické vztahy mezi pojmy a jevy, zobecňovat. (Lejska, M. str. 90).

Na úroveň řeči má velký vliv i úroveň motorických schopností. Motorika a řeč se vzájemně ovlivňují. Primárním předpokladem rozvoje řeči dítěte je především správná funkce řečových orgánů. Pokud dojde k narušení hybnosti mluvidel, dochází k deficitům v oblasti vyjadřování a celkového vývoje řeči. Poškození centrální oblasti postihuje schopnost centrální nervové soustavy řídit a koordinovat jemné motorické akty. Důležitým vnitřním činitelem,

který ovlivňuje vývoj řeči, je sluch. Sluchová percepce se vyvíjí již během prenatálního období, přibližně od pátého měsíce nitroděložního života. Novorozenec reaguje na zvukový podnět pohybovou reakcí, která je zpočátku nediferencovaná. V další fázi vývoje dochází k tomu, že se již odlišuje reakce na libé a nelibé zvuky. Vývoj sluchové percepce postupně nabývá na větší ostroti a diferenciaci. Prostřednictvím sluchu dítě vnímá až 60% veškerých informací z okolního prostředí. (Lejska, M. str. 92).

Kromě sluchu se na vývoji řeči podílí i zrak. Ten je společně se sluchem důležitým orgánem schopným přijímat vjemy, které přicházejí z dálky. Autoři Langmeier, Kňourková uvádějí: „*Zrakové vnímání je schopnost rozeznávat vizuální podněty, rozlišovat a interpretovat je na základě asociací s dřívějšími zkušenostmi*“. Jedná se tedy o dynamický proces, který zahrnuje pozorování, sledování a zpracování pozorovaného. Zrakové vnímání probíhá ve vzájemné souvislosti s ostatním smyslovým vnímáním a v závislosti na rozvoji jemné motoriky, řeči a na vývoji tělesném, ale i rozumovém. První náznaky interpersonální komunikace vycházejí ze zrakového kontaktu. Pokud zjistíme u dítěte deficity v oblasti zrakové percepce, musíme se cíleně zaměřit na stimulaci nedostatečně rozvinuté funkce. Z vnějších činitelů, které se podílejí na vývoji řeči, mají především velký význam vlivy sociálního prostředí a vrození míra nadání pro jazyk a řeč. Značnou úlohu zde zastává množství a přiměřenost verbálních podnětů. Pokud dítě nemá dostatek těchto podnětů, může docházet k opoždění ve vývoji řeči. Vzhledem k probíhajícímu vyzrávání centrální nervové soustavy je třeba upozornit na přetěžování dítěte nadbytečným množstvím podnětů. Může docházet ke zvýšené unavitelnosti dítěte a snižování koncentrace pozornosti. (Lejska, M. str. 94).

2.2 Jazykové roviny a jejich rozvoj u předškolních dětí

Ve vývoji řeči dochází k prolínání jazykových rovin, jedná se o roviny foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou. Na jazykovou rovinu je pohlíženo jako na dílčí systém, neboli, subsystém jazyka, který je charakterizován specifickými základními jednotkami. (Lipnická, M. str. 17).

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řečového projevu, základními jednotkami této roviny jsou hlásky, neboli, fonémy. U dětí, u kterých se vyskytují, deficity různého charakteru v této rovině může docházet ke ztížení vzájemného styku s okolím. Nedokonalá výslovnost dítěte může na sebe strhovat pozornost posluchače. Velmi často se stává, že okolí se zaměřuje více na nedostatky ve výslovnosti jedince, než na obsah

samotný. Deficity v oblasti foneticko-fonologické rovině mohou již v časných fázích vývoje dítěte být ukazatelem nesprávného, či odlišného řečového vývoje. Tuto jazykovou rovinu můžeme zkoumat ze všech jazykových rovin nejdříve. Po sedmém týdnu života jedince se do vokálního křiku dítěte začínají začleňovat souhláskové zvuky. V řečovém vývoji dítěti se musíme vždy soustředit na přechod od pudového žvatlání na napodobivé. Tato skutečnost představuje velmi důležitý, vývojový, diagnostický mezník. Zvuky, které dítě do této doby vydávalo, měly pouze pudový základ a proto je nelze považovat za hlásky. Od tohoto období můžeme však již hovořit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, protože se u dítěte zapojuje sluchová a zraková kontrola. Z diagnostického a terapeutického pohledu je při rozvoji řeči důležité se zaměřit na pořadí fixace hlásek. Nejprve dochází k fixaci vokálů (samohlásek) a poté dochází k fixaci diftongů (dvojhlásek). Je také důležité sledovat způsob artikulace, místo artikulace a přítomnost, či nepřítomnost distinkce, znělosti. Při fixaci dochází k upevnění závěrových hlásek, následně hlásek úžinových, po ustálení artikulace sykavek dochází k fixaci hlásek polozávěrových. Jako poslední se fixuje konsonant L a konsonanty R, Ř. Osvojování foneticko-fonologické roviny začíná dříve a trvá déle, než jiné roviny. Na osvojování rovin má vliv mnoho faktorů. U dětí předškolního věku je vhodné zařazovat do denní činnosti dechová cvičení, fonační cvičení, artikulární cvičení, napodobování zvuků (zvuky zvířátek, zvuky dopravních prostředků), zpěv (Bytešníková, I. str. 72).

Lexikálně-sémantická rovina představuje pasivní a aktivní slovní zásobu. Základní jednotkou systému je slovo, neboli, lexém. Souhrn všech slov představuje slovní zásoba. Proto můžeme říct, že vědní disciplína lexikologie, se zabývá slovní zásobou, tvořením slov, sémantikou a frazeologií. Slovní zásobu jedinců lze rozlišovat na zásobu aktivní a zásobu pasivní. Pasivní slovní zásoba představuje slova, která známe. Aktivní slovní zásoba představuje slova, která dennodenně používáme. Pasivní slovní zásoba se vyvíjí již v desátém měsíci života. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet později, tedy kolem prvního roku života. Dítě začíná postupně slovům přisuzovat význam. Slovní zásoba dítěte se vyvíjí individuálně a nerovnoměrně a proto mezi dětmi mohou být značné rozdíly. K velkému nárůstu slovní zásoby dochází kolem třetího roku života. Kolem třetího roku užívá dítě přibližně tisíc slov, ve čtyřech letech tisíc pět set slov a dítě ve věku šesti let používá dva a půl tisíce až tři tisíce slov. Dítě si postupně rozšiřuje slovní zásobu z různých okruhů a témat. Před zahájením školní docházky by slovní zásoba dítěte měla být na odpovídající úrovni přiměřená věku. Dítě by mělo chápat a vhodně používat homonyma a synonyma, vztahy nadřazenost, podřazenost, antonyma. (Bytešníková, I. str. 75).

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje mluvní projev jedince, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla z gramatického hlediska. Gramatickou rovinu je možno zkoumat kolem prvního roku života. Při vývoji gramatiky se uplatňuje transfer. Pod pojmem transfer si můžeme představit tzv. přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci. Řeč dítěte v počátcích neobsahuje všechny slovní druhy. V počátcích převažuje zvukomalebná citoslovce. Citoslovce u dětí představují základní materiál. K citoslovcím se postupně připojují dětská slova. Postupně se připojují podstatná jména, jednotné, množné číslo, rod, u pádů se zpočátku používá první pád, slovesa jsou tvořena v infinitivu. Ve slovosledu je na prvním místě slovo, které má pro dítě emocionální význam. Po čtvrtém roce života by měla být řeč z gramatického pohledu správná. (Bytešníková, I. str. 80).

Pragmatická rovina nám představuje vyjádření jedince různých komunikačních záměrů. Pragmatická rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech jedince. Jedná se o oblast jazyka, která zahrnuje správné užívání jazyka v rámci společnosti. V rámci rozvoji pragmatické roviny je vhodné u dětí předškolního věku využívat rozhovor, samostatné vyprávění, dramatizaci, reprodukci pohádek, básniček, příběhu, popis předmětů, obrázků, situací. (Bytešníková, I. str. 83).

2.3 Narušený vývoj řeči

Deficity ve vývoji řeči bývají často spojovány s procesem vyžívání centrální nervové soustavy a také s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Narušený vývoj řeči můžeme charakterizovat jako veškeré poruchy, se kterými se můžeme ve vývoji dětské řeči setkat. Narušený vývoj řeči ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Narušený vývoj řeči můžeme také charakterizovat jako strukturní a systémové narušení jedné, či většího počtu oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte. Projevy narušení různého charakteru se mohou vyskytovat ve všech jazykových rovinách. Narušený vývoj řeči lze klasifikovat z několika aspektů – etiologického, stupeň narušení, průběh vývoje řeč a podle věku. (Bytešníková, I. str. 31).

U etiologických aspektů je třeba zdůraznit, že narušený vývoj řeči může být dominujícím symptomem v kompletním klinickém obraze, nebo se může u dítěte vyskytovat jako součást jiných vývojových poruch. Narušený vývoj řeči je samostatnou jednotkou v tom případě, pokud je hlavním symptomem poruch, které se u dítěte vyskytují. Aspekt stupně narušení zahrnuje celou škálu případů od celkové nemluvnosti až po mírné odchylky od

normy při narušeném vývoji řeči. Při vymezení aspektu věku hovoříme o tzv. prodloužené fyziologické nemluvnosti. (Bytešníková, I. str. 33).

Vývojová nemluvnost, která je patologická, v sobě zahrnuje skutečné případy narušeného vývoje řeči. Z aspektu průběhu vývoje řeči můžeme rozlišovat několik nedostatků. Jednotlivé typy vývojových vad řeči lze diferencovat na základě toho, v jakém vývojovém období byla řeč postižena a jak nadále probíhá vývoj. Důležitou roli má logopedická prevence, včasná a správná diagnostika a včasná stimulace. Nezastupitelnou roli má také instruktáž, podpora rodičů a pedagogů v mateřských školách, je tedy potřeba včlenit rodiče a pedagogy do celého procesu intervence u dítěte s opožděným, či narušeným vývojem řeči. (Lipnická, M. str. 32).

2.3.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči můžeme charakterizovat jako absence jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Důležité je, aby dítě mělo snahu samostatně komunikovat. Je zapotřebí přístup okolí jedince ve smyslu cílené stimulace a vytvoření optimálních podmínek pro vývoj vývoje řeči. Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivňovat rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Také může mít i dopad na formování osobnosti jedince, především v oblasti sociálních vztahů. Velkou roli hrají i řečové schopnosti dospělých jedinců, kterým se musí dítě naučit prostřednictvím napodobování. (Lipnická, M. str. 32).

Mezi etiologické faktory, které vedou, k opoždění vývoji řeči patří také negativní vliv prostředí. Může se jednat o nedostatečné podnětné prostředí, nedostatečnou řečovou stimulaci, či citové ochuzení dítěte. Negativní vliv na vývoj řeči má, ale také naopak, nadbytečné množství podnětů a přílišné nároky, které jsou na dítě kladeny. Jednou z příčin vzniku opožděného vývoje řeči může být také dědičnost. Jistý vliv má i faktor pohlaví, kdy opožděný vývoj řeči se častěji vyskytuje u chlapců, než u dívek. Z dalších etiologických faktorů může mít vliv nedostatečné vyžrávání centrální nervové soustavy, s čímž může souviset nízká porodní váha, nedonošenost apod. K opoždění ve vývoji řeči může docházet i na základě nedostatků v motorice, zejména v motorice jemné a motorice mluvidel. Svůj vliv mají rovněž nedostatky v pohybové koordinaci, což může mít za následek neschopnost napodobit mluvní vzorce. Velmi důležitou roli při opožděném vývoji řeči hraje diagnostika. Cílem diagnostiky je co nejpřesnější vystižení aktuálního řečového stavu dítěte jako východiska pro správný výběr a realizaci stimulačních metod, strategií a určení prognózy.

Určení správné diagnózy vždy závisí především na logopedovi, psychologovi a dalších lékařů, odborníků. Příčiny opožděného vývoje řeči mohou mít rozmanitý charakter, na vzniku se může podílet i více faktorů. Při zařazení dítěte do mateřské školy je důležité informovat a aktivní spolupráce předškolních pedagogů. (Lipnická, M. str. 34).

2.2.2 Poruchy artikulace

K poruchám artikulace, které se mohou, vyskytovat v dětském věku patří dyslalie a dysartrie. U těchto dvou typů narušené komunikační schopnosti je odlišná etiologie, společný je pouze symptom, čímž je narušení artikulačního procesu. Dyslalie patří z hlediska výskytu mezi nejčastější narušení komunikačních schopností. Tvoří až dvě třetiny ze všech druhů narušené komunikační schopnosti. (Bytešníková, I. str. 41).

Dyslalii můžeme definovat jako neschopnost používat jednotlivé hlásky, či skupiny hláse v komunikačním procesu. Porucha se projevuje na fonetické úrovni, kdy dochází k vynechávání, zaměňování, nahrazování a na fonologické úrovni. Dyslalii můžeme také charakterizovat jako nesprávnou výslovnost hlásek, kdy se určitá hláska zvukově odlišuje v řečovém projevu od normy daného jazyka. Je tedy tvořena na jiném místě, nebo jiným způsobem, než stanovuje fonetická spisovná norma. Z terminologického hlediska je zapotřebí rozlišovat vadnou výslovnost, což znamená dyslalii od nesprávné výslovnosti, čímž je fyziologická dyslalie. Vadnou výslovnost můžeme značit jako vadný mluvní stereotyp, a to z hlediska zvuku hlásky, mechanismu, či místa a způsobu realizace hlásky, nebo obojího. Nesprávná výslovnost dětí předškolního věku, nebo po zahájení školní docházky je jevem fyziologickým, který se projevuje neustáleností mechanismu realizace hlásek, nebo nepřesností diferenciací. Při analýze výskytu dyslalie lze uplatnit různá hlediska jako, jsou například věk, pohlaví, výskyt jednotlivých druhů dyslalie aj. V případě zohlednění aspektu pohlaví zjistíme četnější výskyt dyslalie u chlapců. Vzájemný poměr výskytu dyslalii je udávána 60%:40% v neprospěch chlapců. Pokud se zaměříme na jednotlivé druhy dyslalie, zjistíme, že se v praxi nejčastěji vyskytuje sigmatismus, což znamená nesprávná výslovnost sykavek, rotacismus, neboli, nesprávná výslovnost hlásky r a rotacismus bohemicus, což znamená, nesprávná výslovnost hlásky ř. na vzniku dyslalie se může podílet celá řada endogenních, či exogenních faktorů. (Bytešníková, I. str. 44).

2.3.2 Etiologie dyslalie

Mezi etiologii dyslalie řadíme dědičné vlivy, především nespecifická dědičnost, jako je například artikulační neobratnost, snížená schopnost fonematické diferenciaci, či specifické rodové nízké nadání pro řeč, narušení sluchové, nebo zrakové percepce, organické nálezy na mluvidlech – anatomické změny tvaru a velikosti jazyka, otevřený skus, klešťovitý skus, předkus horní čelisti, větší strukturní anomálie v oblasti dutiny ústní, extrémní zkrácení podjazykové uzdičky, poškození dostředivých, či odstředivých nervových drah – existuje souvislost mezi motorickým vývojem dítěte a vývojem výslovnosti, k realizaci většiny souhlásek a souhláskových skupin je zapotřebí přesná motorická koordinace artikulačních mechanismů, poškození centrální části nervového systému – vznikají často závažná postižení, k nimž se často přidružuje i dyslalie, negativní vlivy prostředí – nedostatek stimulace ke komunikaci, nesprávný mluvní vzor, mazlivá řeč, chyby ve výchovném přístupu, fixace vadných nebo nesprávných mluvních stereotypů výchovou, nesprávný nebo nedůsledný bilingvistu, další postižení sensorické, mentální, či jiné. (Bytešníková, I. str. 43).

Vývojové hledisko je založeno na ontogenezi řeči. Zdokonalení výslovnosti dítěte je relativně dlouhou dobou, než se přiblíží normě. Nesprávná výslovnost, která se u dítěte vyskytuje zhruba do pátého roku, je považována za fyziologický jev, což označujeme termínem fyziologická dyslalie. V případě, kdy přetrvává nesprávná výslovnost i v období mezi pátým až sedmým rokem života, jedná se o prodlouženou fyziologickou dyslalii. O dyslalii v pravém slova smyslu se jedná tehdy, pokud odchylka ve výslovnosti u dítěte je zafixována. K tomuto dochází přibližně kolem sedmého roku života. Jestliže bereme v úvahu etiologické hledisko, dělíme dyslalii na orgánovou a funkční. Funkční dyslalie vzniká na základě narušené sluchové diferenciaci, nedostatečných motorických schopností dítěte, napodobování nesprávného řečového vzoru, zanedbáváním ze strany sociálního prostředí, eventuálně při výskytu dědičných vlivů. Orgánová dyslalie vzniká při deficitech v dostředivé, odstředivé či centrální části reflexního kruhu. Při preferování aspektu lokalizace konkrétní příčiny lze diferencovat dyslalii na audiogenní (při vadách sluchu), labiální (při defektech jazyka), dentální (při defektech zubů), lingvální (při anomáliích, či defektech jazyka), palatální (při anomáliích patra), či nazální (při narušení nazality). Při zaměření na rozsah vadně tvořených hlásek, můžeme dyslalii klasifikovat na dyslalii universalis, kdy řeč jedince je srozumitelná, souhlásky jsou často nahrazovány hláskou t a dyslalie multiplex, kdy je rozsah chybně vyslovovaných hlásek menší než při dyslalii universalis a rovněž i srozumitelnost je na lepší úrovni. Dyslaliaparcialis je nejlehčím stupněm, poněvadž se týká

pouze jedné hlásky, nebo několika hlásek. Z hlediska kontextu můžeme dyslalii rozlišovat na dyslalii hláskovou, nebo dyslalii kontextovou. Dyslalie hlásková se týká pouze izolovaných hlásek a dyslalie kontextová může být slabiková, nebo slovní. Hlásky jsou izolovaně realizovány správně, k deficitům dochází ve slabikách, či slovech. V případě vyslovování hlásky vadně (jiným způsobem a na jiném místě, než odpovídá normě) se jedná o dyslalii v užším slova smyslu. U kontextové dyslalie se mohou vyskytovat symptomy různého charakteru. Může se jednat o elizi, neboli, vypouštění hlásek, metatezi – přesmykování hlásek, kontaminaci – směšování hlásek, anaptixi – vkládání hlásek, asimilaci, popřípadě jiné další změny hláskové struktury slov. Dále můžeme také rozlišovat dyslalii nekonstantní dyslalii, pokud daná hláska není vždy realizována vadně, v některých spojeních dochází ke správné realizaci. Nekonsekventní dyslalie se vyskytuje v případech, kdy daná hláska je realizována vadně, vždy však jiným způsobem. (Bytešníková, I. str. 47).

Shrnutí

Pod pojmem ontogeneze řeči si můžeme představit složitý proces, který je ovlivněn řadou endogenních a exogenních faktorů. Vývoj řeči dítěte je potřeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem. Na osvojení řeči se podílejí endogenní faktory, ale také i faktory exogenní. Je tedy důležité sledovat vyvíjející se řeč dítěte v souladu s celkovým psychickým vývojem. Měli bychom vycházet z toho, že vývoj komunikačních schopností jedince má v ontogenezi člověka prudký průběh. Ve vývoji řeči dochází k prolínání jazykových rovin, jedná se o roviny foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou. Na jazykovou rovinu je pohlíženo jako na dílčí systém, neboli, subsystém jazyka, který je charakterizován specifickými základními jednotkami. Deficity ve vývoji řeči bývají často spojovány s procesem vyzrání centrální nervové soustavy a také s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Narušený vývoj řeči můžeme charakterizovat jako veškeré poruchy, se kterými se můžeme ve vývoji dětské řeči setkat. Opožděný vývoj řeči můžeme charakterizovat jako absence jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. K poruchám artikulace, které se mohou, vyskytovat v dětském věku patří dyslalie a dysartrie. U těchto dvou typů narušené komunikační schopnosti je odlišná etiologie, společný je pouze symptom, čímž je narušení artikulačního procesu. Dyslalie patří z hlediska výskytu mezi nejčastější narušení komunikačních schopností.

3 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je cíleně zaměřeno na podporu rozvoje osobnosti dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Vítková (2006) uvádí: „*Předškolní vzdělávání zahrnuje více než 80% populace, je považována za otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a s rodinou jako s rovnocenným partnerem spolupracuje*“. Tím, že dítě absolvuje předškolní vzdělávání, by mělo mít vytvořeny primární předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Zákon č.561/2004 vymezuje, že předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou intervenci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem předškolní věk, neboli, období můžeme chápat jako vývojovou etapu dítěte od dovršení třetího roku života po vstupu do školy. Předškolní vzdělávání můžeme také charakterizovat jako první fázi celoživotního vzdělávání. Předškolní vzdělávání v současném pojetí představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. (Bytešníková, I. str. 88).

Aktuální vzdělávací politika v České republice úzce vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení a vědění. Poskytování předškolního vzdělávání je dle školského zákona považováno za veřejnou službu. Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let, přičemž jsou přednostně přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Na základě nového školského zákona je umožněno odložení povinné školní docházky nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Koncepce předškolního vzdělávání je orientována k tomu, aby si dítě již od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, což dále dítěti umožní snadnější a spolehlivější uplatnění ve společnosti. Předškolní vzdělávání je institucionálně zabezpečováno mateřskými školami, eventuálně je realizováno v přípravných třídách základních škol. Vítková uvádí, že přednostní institucionální předškolní výchovy je zejména odborné vedení dětí a cílené utváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. (Bytešníková, I. str. 33).

Problematika předškolního vzdělávání je legislativně ošetřena a blíže specifikována ve druhé části školského zákona č.561/2004 Sb., na to dále navazuje vyhláška MŠMT č.14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. Ve vyhlášce jsou detailněji rozpracovány podmínky provozu a organizace mateřské školy včetně organizace provozu mateřské školy v době letních prázdnin, dále zde jsou specifikovány počty přijatých dětí ve třídách mateřské školy, péče o zdraví a bezpečnost dětí, otázky stravování dětí a také úplata za předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou zřizuje stát, kraj, obec, nebo svazky obcí. (Lipnická, M. str. 9).

3.2 Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání chce dětem zabezpečit dostatečné podnětné prostředí k jejich rozvoji. Významným strategickým dokumentem se stal Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Prostřednictvím programu stát stanovuje cíle, úkoly a podmínky předškolního vzdělávání. Rámcový charakter programu by měl umožnit, aby nabídka předškolních vzdělávacích programů byla široká a pestrá, čímž se dospěje k tomu, že jednotlivé školy budou mít možnost pracovat podle modelových vzdělávacích programů, nebo mohou vytvářet programy vlastní. Předškolní vzdělávání je vázáno individuálně k vzdělávacím potřebám a možnostem jednotlivých dětí. (Bytešnicková, I. str. 45).

Předškolní vzdělávání plní také funkci diagnostickou, především ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou formulovány hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, které se vztahují na pedagogické činnosti realizované ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. RVP PV je základním východiskem pro tvorbu a následnou realizaci školních vzdělávacích programů a určuje společný rámec, který je potřeba dodržovat. Mezi základní principy patří například – akceptace přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku, definování kvality předškolního vzdělávání, zabezpečování srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů tvořených a realizovaných jednotlivými mateřskými školami, poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy aj. RVP operuje se čtyřmi základními cílovými kategoriemi. Jsou to rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcový vzdělávací program stanovuje klíčové kompetence, které reprezentují určitou cílovou kategorii, vyjádřenou výstupy. Jedná se o soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se vzájemně propojují a doplňují. Základy klíčových kompetencí mohou být adekvátním způsobem vytvářeny již v předškolním

věku u dětí, čímž můžeme vhodně ovlivnit budoucí příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte. Úroveň kompetencí, kterou by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout, je obsažena v RVP PV. Mezi klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání patří – Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. (Bytešníková, I. str. 87).

Vzdělávací obsah je v RVP PV obecně a pouze rámcově formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů. Samotný pojem učivo je nahrazen pojmem vzdělávací nabídka a očekávané výstupy získávají podobně jako vzdělávací nabídka činnostní charakter. Vzdělávací obsah je strukturován do jednotlivých oblastí. Existuje pět základních interakčních oblastí a to – biologická, psychologická interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Na základě těchto oblastí byly odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání formulovány jako – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. (Bytešníková, I. str. 90)

Dítě a jeho tělo – vzdělávání v biologické oblasti je zaměřeno na stimulaci a podporu nervosvalového vývoje dítěte, na podporu celkové fyzické pohody, fyzické zdatnosti, podporu rozvoje pohybových a manipulačních dovedností dítěte, nácvik sebe obslužných činností. Důraz je také kladen na osvojení si zdravých životních návyků a postojů. Dítě a jeho psychika – tato oblast je zaměřena na podporu duševní pohody jedince, rozvoj intelektových schopností, citů, vůle, rozvoj řeči a jazyka, poznávání. Pozornost je také zaměřena na sebepojetí dítěte a sebe nahlížení, rozvoj kreativity, sebevyjádření. Oblast Dítě a jeho psychika – existují tři podoblasti – Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie a třetí podoblast Sebepojetí, city a vůle Oblast Dítě a psychika je především zaměřena na rozvoj tvořivosti dítěte, zvědavost, radost z objevování, rozvoj smyslového vnímání, přechod od konkrétnímu myšlení k pojmovému myšlení, rozvíjet citové vztahy a okolí, rozvoj pozitivních citů apod. Oblast Dítě a ten druhý – vzdělávací záměry v této oblasti jsou zaměřeny především na vytváření vztahů dítěte k ostatním lidem, posílení prosociálního chování ve vztahu k druhému, rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností. Dítě si osvojuje elementární poznatky, schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro navazování a rozvíjení vztahů k druhým lidem a rozvoj kooperativních dovedností. Dítě a společnost – vzdělávací cíle se zaměřují na vytvoření povědomí o základních morálních a mezilidských hodnotách, rozvoj kulturně estetických dovedností, rozvoj schopnosti žít ve společenství lidí, spolupráce, schopnost přizpůsobit se. Dítě a svět – vzdělávací záměry jsou zaměřeny na snahy vytvořit u dítěte základy elementárního povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí. Pedagog se snaží u dítěte

vytvořit elementární základy pro zodpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí. Všechny oblasti jsou vzájemně propojeny, prolínají se a společně vytvářejí fungující celek. (Bytešnicková, I. str. 98).

3.3 Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je považována osoba se zdravotním postižením, zdravotní znevýhodněním, nebo osoba se sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je míněno postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení, nebo chování. Pod pojmem zdravotní znevýhodnění si můžeme představit zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy, které směřují k poruchám učení a chování. Tyto poruchy vyžadují zohlednění při vzdělávání. Za děti se sociálním znevýhodněním jsou považovány děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, děti ohrožené sociálně patologickými jevy, děti s nařízenou ústavní výchovou, děti v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky. Jelikož Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte, je základním východiskem také pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné, přičemž u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat jejich potřebám a možnostem. (Sovák, A. str. 116).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba zabezpečit optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními a pomoci dítěti, aby dosáhlo maximální možné samostatnosti. Z dalších podmínek se jedná např. o zabezpečení životosprávy dětí, psychosociálního klimatu, organizace vzdělávání, personálního a pedagogického zabezpečení, spolupráce mateřské školy s rodinou, věcného prostředí aj. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrovány v mateřských školách, či třídách s programem upraveným podle speciálních vzdělávacích potřeb. Při vzdělávání integrovaných dětí je nezbytné na jejich potřeby reagovat při přípravě školního vzdělávacího programu. Tento program je nutný jednotlivcům, nebo

skupině dětí vhodně přizpůsobit z hlediska obsahu i prostředků, popřípadě jej doplnit dílčími stimulačními programy. V případě potřeby je nutné vypracovat pro jednotlivé děti individuální vzdělávací plán, který maximálně vyhovuje jejich vzdělávacím potřebám, fyzickým, či psychickým možnostem i sociální situaci. Pokud je potřeba zakomponovat do vzdělávacího programu pro integrované děti v běžné mateřské škole určité specifické činnosti, je třeba při jeho přípravě a realizaci spolupráce předškolního pedagoga s příslušnými odborníky – lékaři, speciálními pedagogy, rehabilitačními pracovníky, psychology apod. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolní pedagog využívá služeb školských poradenských zařízení (speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny). Tato zařízení se řídí vyhláškou „72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*“. (Sovák, A. str. 119).

3.4 Vzdělávání dětí mimořádně nadaných

Terminologické vymezení nadané dítě se vztahuje nejen na děti s vysokými intelektovými schopnostmi, ale také se vztahuje k širšímu spektru kognitivních i nekognitivních charakteristik jedince, k jeho potenciálu i k aktuálně podávaným výkonům. Výskyt vysoce nadprůměrných výkonů je současně determinován komplexem kulturních a sociálních podmínek, v nichž dítě vyrůstá. V praxi se můžeme setkat s dětmi, které doposud z různých důvodů mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, přestože jejich osobnostní potencionál s velkou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Potom hovoříme o latentním nadání a tyto děti označujeme jako potencionálně nadané. (Bytešnicková, I. str. 51).

Za mimořádně nadané (talentované) dítě považujeme takové dítě, které manifestuje své nadání ve výkonech, nebo dítě, u něhož byl opakovaně zjištěn velmi vysoký osobnostní potencionál pro podávání mimořádných výkonů. Dále je za mimořádně nadané považováno dítě, které podává v určité oblasti vynikající výsledky, které můžeme ve srovnání s vrstevníky hodnotit po kvalitativní, či kvantitativní stránce, jako výjimečné. Projevy chování nadaného dítěte v předškolním věku se projevují v následujících oblastech – v oblasti jemné motoriky, v kreativní, intelektové a sociální oblasti, v oblasti řeči a ve specifických oblastech. V zájmu pedagogů je, aby byly nadané děti předškolního věku vyhledávány pro určitou konkrétní edukační nabídku, která je speciálně pro tyto děti vytvořena. Tato nabídka může mít různá zaměření a cíle. (Bytešnicková, I. str. 52).

V rámci vyhledávání nadaných dětí můžeme dělit dva pojmy – identifikace a výběr. Identifikací nadaných rozumíme vyhledávání nadaných dětí dosud neodhalených. Při takovém výběru se jedná o vyhledávání dětí s již manifestovaným a demonstrováním nadáním ze širší skupiny takových dětí. Identifikace nadaných je tedy především záležitostí nižších věkových skupin dětí, výběr se týká spíše až dětí staršího školního věku. Proces identifikace je tvořen třemi základními etapami – první etapa (nominační), druhá etapa (screening) a etapa třetí. Etapa nominační představuje přihlášení dětí, o nichž se učitelé, rodiče domnívají, že splňují dané požadavky pro vstup do speciální edukační nabídky. Etapa druhá, neboli screening – screening prostřednictvím skupinových metod a analýzy informací o přihlášených jedincích k účasti v edukační nabídce, pro niž je identifikace realizována. Třetí etapa se opírá o výsledky metod, které jsou dětem individuálně předkládány. Pokud se nevytvoří podmínky pro to, aby se dítě naučilo zacházet se svými specifickými schopnostmi, může paradoxně být jeho mimořádné nadání i příčinou vytvoření negativního sebe obrazu a popírání vlastních schopností. Rozvoj a podpora mimořádných schopností by měla být zabezpečována a organizována tak, aby nebyla jednostranná a neomezila škálu a šíři obvyklé vzdělávací nabídky. (Bytešníková, I. str. 50).

Předškolní vzdělávání má pro další vzdělávání a život dítěte nezastupitelný význam. Vytvoření vhodných základů v etapě předškolního vzdělávání může pozitivně zvýšit šanci dítěte na úspěch v současném světě a životě. Významným strategickým dokumentem se stal Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který by měl umožnit, aby nabídka předškolních vzdělávacích programů byla široká a pestrá. Současná koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných principech jako ostatní obory a úroveň vzdělávání a řídí se společnými cíli. Je celkově orientována k tomu, aby si dítě již od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je institucionálně zabezpečováno mateřskými školami. (Bytešníková, I. str. 53).

Shrnutí

Předškolní vzdělávání je cíleně zaměřeno na podporu rozvoje osobnosti dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání chce dětem zabezpečit dostatečné podnětné prostředí k jejich rozvoji. Významným strategickým dokumentem se stal Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Prostřednictvím

programu stát stanovuje cíle, úkoly a podmínky předškolního vzdělávání. Terminologické vymezení nadané dítě se vztahuje nejen na děti s vysokými intelektovými schopnostmi, ale také se vztahuje k širšímu spektru kognitivních i nekognitivních charakteristik jedince, k jeho potenciálu i k aktuálně podávaným výkonům. Za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je považována osoba se zdravotním postižením, zdravotní znevýhodněním, nebo osoba se sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je míněno postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení, nebo chování.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Vymezení výzkumného problému

V současné době přibývá stále více dětí s vadami řeči. Bohužel se stává, že rodiče nemají zájem daný problém řešit. Dětem je často logopedická péče poskytována příliš pozdě. Při každodenní práci s dětmi v mateřské škole se stále více setkávám s výskytem narušení komunikačních schopností u dětí. Častý výskyt narušení komunikačních schopností mě inspirovalo k tomu, abych se danou problematikou zabývala.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jakým způsobem probíhá péče o komunikaci předškolních dětí ze strany rodičů a pedagogů, jakými prostředky, metodami, rodiče a pedagogové aktivně rozvíjí slovní zásobu dětí.

4.3 Organizace výzkumu

Z cíle výzkumu jsme si stanovili následující postup:

1. Vytvoření dotazníků pro rodiče dětí a pedagogy mateřské školy
2. Seznámení respondentů s dotazníky
3. Vyhodnocení dotazníků
4. Zpracování výsledků

4.4 Metoda výzkumu

Pro realizaci diplomové práce byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně metoda dotazníkového šetření. V průběhu měsíce květen 2017 byly sestaveny dva typy dotazníků obsahující otázky vztahující se k dané problematice. První dotazník obsahuje 18 uzavřených otázek a byl určen rodičům dětí MŠ. Celkem bylo připraveno 300 dotazníků, z 300 dotazníků se vrátilo 106 vyplněných, návratnost byla 35%. Návratnost dotazníků byla nižší, než jsme předpokládali, jelikož část rodičů vyplněný dotazník nepřinesla zpět. Druhý dotazník byl určen pro pedagogy mateřské školy. Výzkumu se zúčastnilo 30 pedagogů. Z 30 dotazníků se vrátilo 30 vyplněných, návratnost je tedy 100%. Jak rodiče, tak učitelé měli na vyplnění dotazníků dostatečný časový prostor, aby zodpověděli otázky co nejpečlivěji a odpovědi tak měly co nejvyšší vypovídací hodnotu.

4.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

4.5.1 Dotazník A - Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku

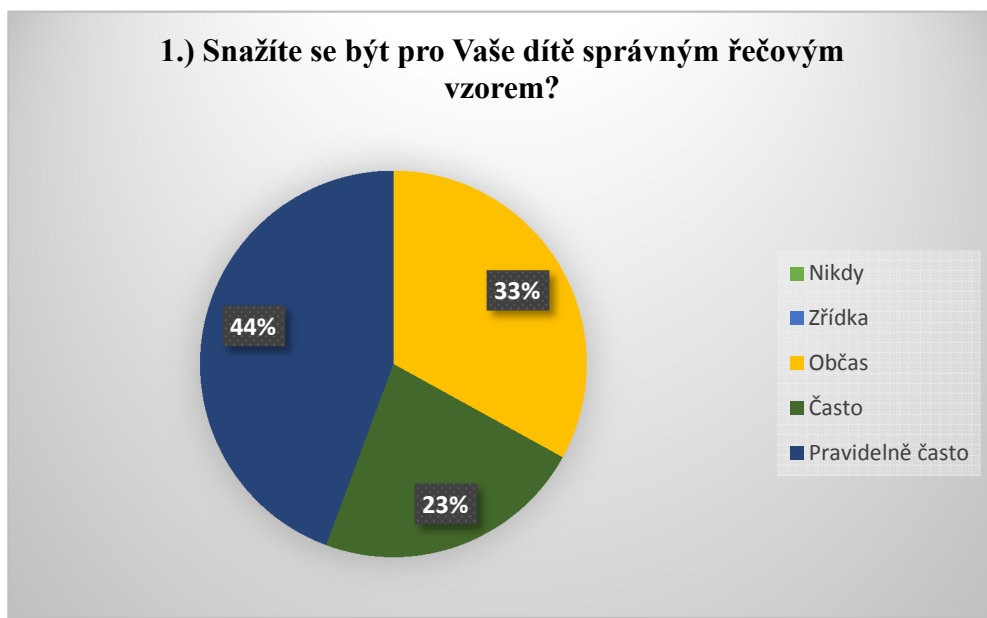
Vyhodnocení bylo prováděno na základě výzkumných otázek. Pro přesnější informace jsme použili tabulky a grafy. Dotazník pro rodiče dětí jsem osobně předala rodičům v předem domluveném termínu. Ve většině případů jsem se setkala s porozuměním ze strany rodičů. Osobní setkání mi umožnilo vysvětlit rodičům případné nejasnosti. Dotazníků bylo rozdáno celkem 300 a návratnost dotazníků byla 106, tedy 35%, u většiny otázek měli rodiče na výběr z pěti možných odpovědí, u některých položek byly čtyři odpovědi a u zbývajících otázek byly odpovědi formou ano x ne. Pro přehlednost vyhodnocení položených otázek jsem údaje zpracovala do tabulek a grafů. Dotazník obsahoval 18 uzavřených otázek. Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem probíhá péče o komunikaci předškolních dětí ze strany rodičů.

1.) Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?

Správný řečový vzor	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	35	33%
D) Často	24	23%
E) Pravidelně často	47	44%
	Σ 106	Σ 100

Tabulka č. 1 – Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?

Zdroj: M. Korčáková (vlastní šetření)



Graf č. 1 – Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V první výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda se rodič snaží být pro své dítě správným řečovým vzorem. Nejvíce dotazovaných (44%) uvedlo pozitivní odpověď a to, že se snaží být pro své dítě správným řečovým vzorem. Negativní není ani to, že 23% respondentů uvedlo, že se snaží často, zatímco 33% rodičů sebe považují za správný řečový vzor pro své děti jen občas.

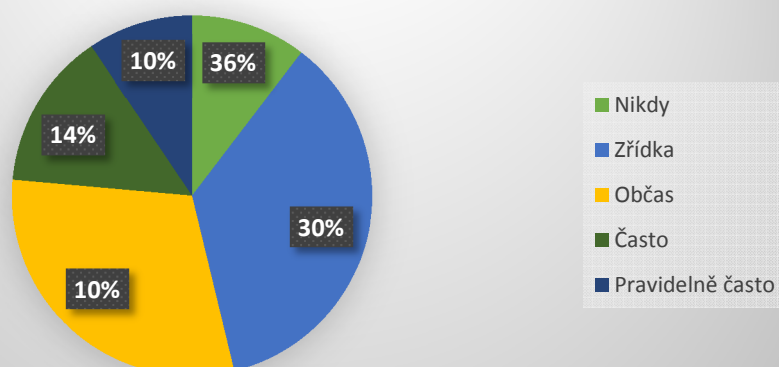
2.) Čtete Vašemu dítěti pravidelně (každý den) před spaním pohádku?

Pravidelná četba pohádek	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	11	36%
B) Zřídka	15	30%
C) Občas	32	10%
D) Často	37	14%
E) Pravidelně často	11	10%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 2 – Pravidelná četba pohádek

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

2.) Čtete Vašemu dítěti pravidelně (každý den) před spaním pohádku?



Graf č. 2 – Pravidelná četba pohádek

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Z druhé výzkumné otázky vyplývá, že 10% rodičů čte občas svým dětem pohádku, stejně tak 10% rodičů čte dětem pravidelně často, 14% rodičů čte často dětem pohádky, 36% dotazovaných nečte pravidelně a 30% rodičů čte pravidelně dětem pohádky zřídka.

3.) Jakou formu pohádek preferujete?

Forma pohádek	Absolutní četnost	Relativní četnost
DVD	39	36%
Kniha	31	30%
CD	36	34%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 3 – Preference pohádek

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 3 – Preference pohádek

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

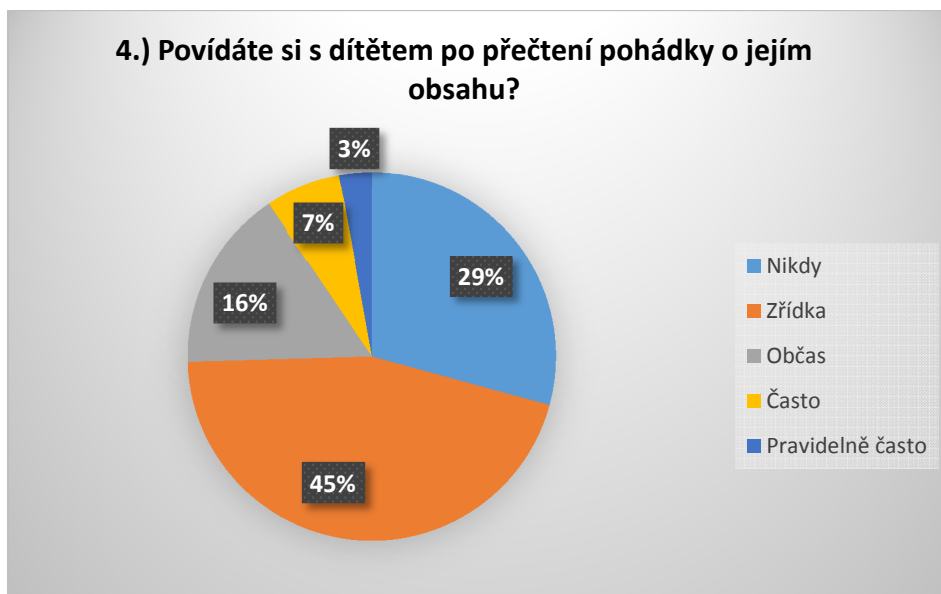
V třetí výzkumné otázce jsme se ptali, jakou formu pohádek rodiče upřednostňují. Nejvíce rodičů, konkrétně 36% dává přednost DVD pohádkám, 34% dotazovaných odpovědělo, že dětem pouštějí pohádky na CD a 30% rodičů čtou dětem pohádky z knih.

4.) Povídaté si s dítětem po přečtení pohádky o jejím obsahu?

Převyprávění obsahu	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	31	29%
B) Zřídka	48	45%
C) Občas	17	16%
D) Často	7	7%
E) Pravidelně často	3	3%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 4 – Vyprávíte si s dítětem o obsahu pohádky?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 4 – Vyprávění s dítětem o obsahu pohádky

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

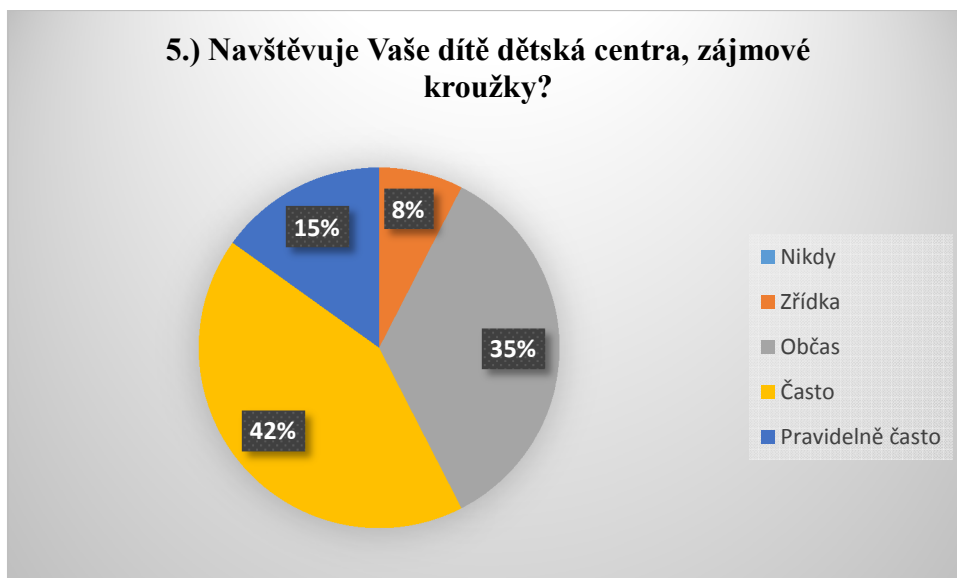
Z čtvrté otázky vyplývá, že 3% rodičů si pravidelně často vypráví s dítětem o obsahu dané pohádky, 7% dotazovaných si s dítětem povídají často po přečtení pohádky o jejím obsahu, 16% rodičů si občas popovídá, 45% dotazovaných uvedlo, že zřídka si vypráví s dítětem o obsahu pohádky a 29% rodičů odpovědělo, že si nikdy s dítětem nepovídají o obsahu čtené pohádky.

5.) Navštěvuje Vaše dítě dětská centra, zájmové kroužky?

Dětská centra, zájmové kroužky	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	8	8%
C) Občas	37	35%
D) Často	45	42%
E) Pravidelně často	16	15%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 5 – Návštěvnost dětských center, zájmových kroužků

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 5 – Návštěvnost dětských center, zájmových kroužků

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V páté výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda děti navštěvují dětská centra, zájmové kroužky. Nikdo z dotazovaných neuvedl odpověď nikdy, 8% rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje zájmové kroužky, dětská centra zřídka, 35% odpovědělo, že jejich dítě navštěvuje kroužky, centra občas, 42% rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje kroužky často a 15% respondentů uvedlo, že jejich dítě pravidelně často navštěvuje dětská centra, kroužky.

6.) Vyprávíte si s dítětem každý den zážitky z mateřské školy, kroužků?

Sdělování zážitků z MŠ, kroužků	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	25	24%
D) Často	37	35%
E) Pravidelně často	44	41%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 6 – Sdělování zážitků dítětem z mateřské školy, kroužků

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

6.) Vyprávíte si s dítětem každý den zážitky z mateřské školy, kroužků?



Graf č. 6 – Sdělování zážitků dítětem z mateřské školy, kroužků

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Na otázku, zda dítě sděluje rodičům zážitky z mateřské školy, kroužků, odpovědělo 24% rodičů, že jejich dítě občas vypráví zážitky, 35% uvedlo, že jejich dítě často vypráví zážitky, 41%, odpovědělo, že jejich dítě pravidelně často sděluje svým rodičům zážitky z mateřské školy, kroužků. Nikdo z uvedených nevyužil možnost odpovědi nikdy a zřídka.

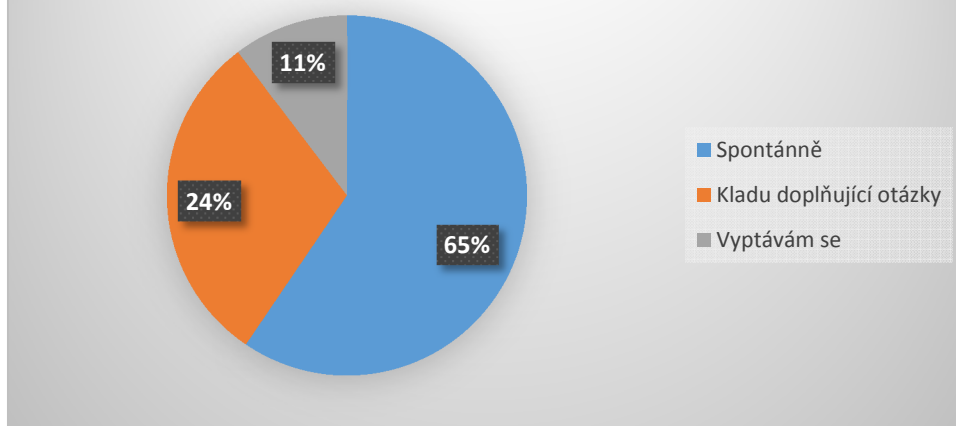
7.) Vypráví vaše dítě spontánně, nebo se musíte vyptávat?

Spontánní rozhovor s dítětem	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Spontánně	69	65%
B) Kladu doplňující otázky	25	24%
C) Vyptávám se	12	11%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 7 – Spontánní rozhovor s dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

7.) Vypráví Vaše dítě spontánně, nebo se musíte vyptávat?



Graf č. 7 – Spontánní rozhovor s dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V sedmé výzkumné otázce nás zajímalo, zda dítě hovoří s rodičem spontánně, nebo se rodič musí dítěte vyptávat, popřípadě mu klást doplňující otázky. 65% rodičů uvedlo, že jejich dítě hovoří spontánně, 24% rodičů musí klást dítěti doplňující otázky a 11% dotazovaných se dítěte na zážitky vyptává.

8.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte básně, písně, říkadla?

Správný řečový vzor	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	12	11%
D) Často	38	36%
E) Pravidelně často	56	53%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 8 – Využití básní, říkadel pro rozvoj slovní zásoby

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

8.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte básně, písně, říkadla?



Graf č. 8 – Využití básní, říkadla pro rozvoj slovní zásoby

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

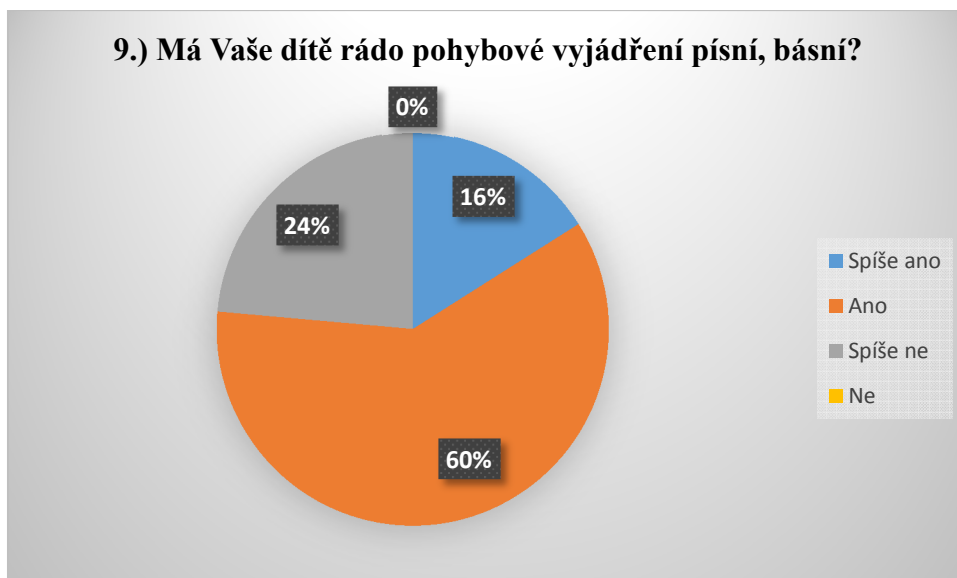
Na osmou výzkumnou otázku, zda rodiče využívají pro rozvoj slovní zásoby dítěte básně, říkadla uvedlo 11% dotazovaných, že občas využívají říkadla, 36% využívá básně, říkadla často a pravidelně často využívá básně, říkadla 53% rodičů.

9.) Má Vaše dítě rádo pohybové vyjádření písní, básní?

Pohybové vyjádření písní, básní	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Spíše ano	64	60%
B) Ano	17	16%
C) Spíše ne	25	24%
D) Ne	0	0%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 9 – Pohybové vyjádření písní, básní

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 9 – Pohybové vyjádření písni, básní

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Nejvíce rodičů, 60% uvedlo, že jejich dítě spíše má rádo pohybové vyjádření písni, básni, 16% dotazovaných odpovědělo, že jejich dítě má rádo pohybové vyjádření písni, básni a 24 % uvedlo, že jejich dítě spíše nemá rádo pohybové vyjádření písni, básni.

10.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte didaktické hry?

Využití didaktických her	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	5	5%
D) Často	67	63%
E) Pravidelně často	34	32%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 10 – Využívání didaktických her

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 10 – Využívání didaktických her

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Zda rodiče využívají, pro rozvoj slovní zásoby dítěte didaktické hry, uvedlo 5%, že občas využívají, 63% odpovědělo, že didaktické hry využívají často a 32% dotazovaných využívá didaktické hry pravidelně často.

11.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby dítěte slovní hru fotbal?

Slovní hra „fotbal“	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	25	24%
B) Zřídka	26	25%
C) Občas	14	13%
D) Často	29	27%
E) Pravidelně často	12	11%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 11 – Využívání slovní hry „fotbal“

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

11.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby dítěte slovní hru fotbal?



Graf č. 11 - Využívání slovní hry „fotbal“

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

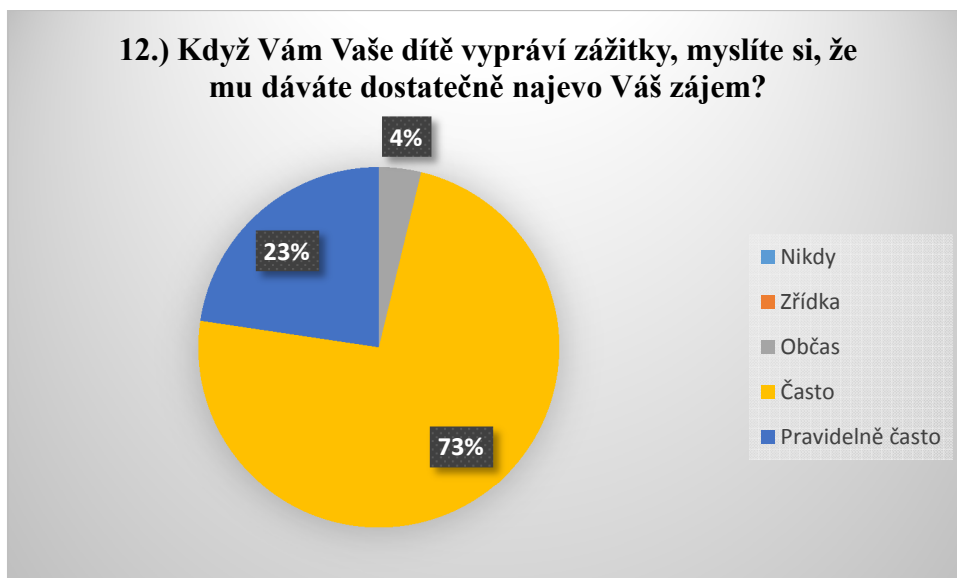
Z jedenácté výzkumné otázky vyplývá, že 13% dotazovaných využívá slovní hru „fotbal“ občas, 27% tuto hru hraje s dítětem často, 11% dotazovaných využívá slovní hru „fotbal“ pravidelně často, 25% hraje zřídka slovní hru fotbal a 24% dotazovaných slovní hru fotbal s dítětem nehraje.

12.) Když Vám Vaše dítě vypráví zážitky, myslíte si, že mu dáváte dostatečně najevo Váš zájem?

Zájem rodiče o vyprávění	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	4	4%
D) Často	78	73%
E) Pravidelně často	24	23%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 11 – Zájem rodiče o vyprávění zážitků dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 11 – Zájem rodiče o vyprávění zážitků dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

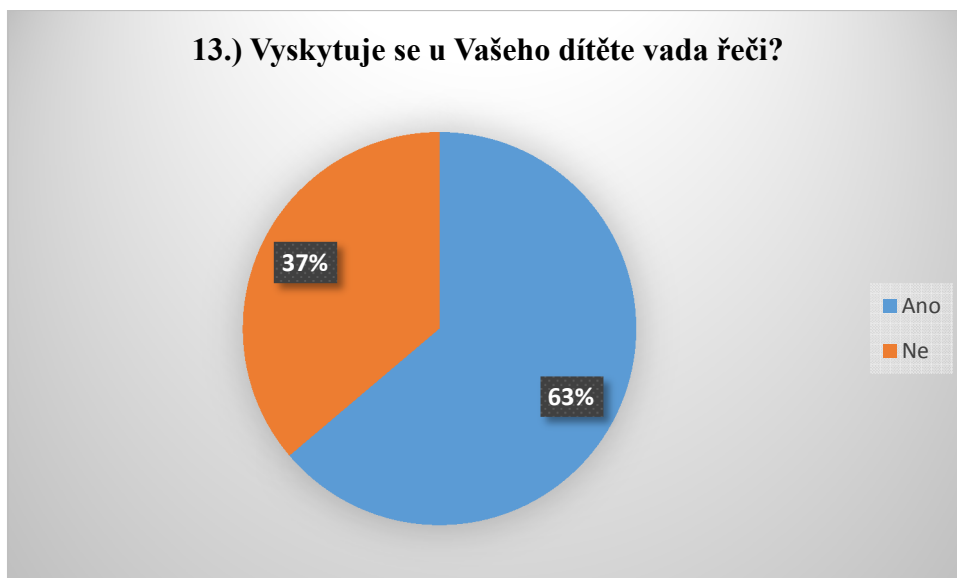
Na otázku, zda rodič dává svému dítěti dostatečný zájem při vyprávění zážitků z mateřské školy, kroužků uvedlo 4% dotazovaných, že občas, 73% dává svému dítěti často dostatečný zájem o jejich vyprávění a 23% uvedlo, že pravidelně často se dítěti věnují, když jim vypráví své zážitky.

13.) Vyskytuje se u Vašeho dítěte vada řeči?

Výskyt vady řeči u dítěte	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) ANO	67	63%
B) NE	39	37%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 13 – Výskyt vady řeči u dítěte

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 13 – Výskyt vady řeči u dítěte

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

63% dotazovaných uvedlo, že se u jejich dítěte vyskytuje vada řeči a 37% odpovědělo, že jejich dítě vadu řeči nemá.

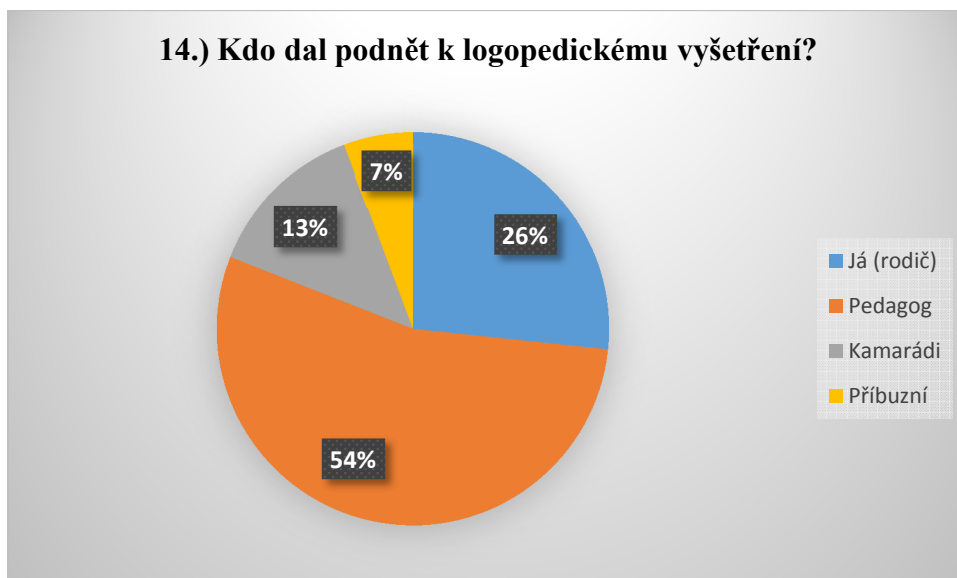
14.) Kdo dal podnět k logopedickému vyšetření?

Podnět k logopedickému vyšetření	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Já (rodič)	28	26%
B) Pedagog	57	54%
C) Kamarádi	14	13%
D) Příbuzní	7	7%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 14 – Podnět k logopedickému vyšetření

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

14.) Kdo dal podnět k logopedickému vyšetření?



Graf č. 14 – Podnět k logopedickému vyšetření

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Ve čtrnácté výzkumné otázce jsme zjišťovali, kdo dal rodičům podnět, aby dal dítě na logopedické vyšetření. Nejvíce dotazovaných, tedy 54% uvedlo, že jim podnět dal pedagog, 26% dotazovaných ze své iniciativy sami vyhledali logopedickou péči, 13% rodičů se řídilo radami svých kamarádů a 7% dotazovaných odpovědělo, že hlavním podnětem k logopedickému vyšetření bylo doporučení jejich rodin.

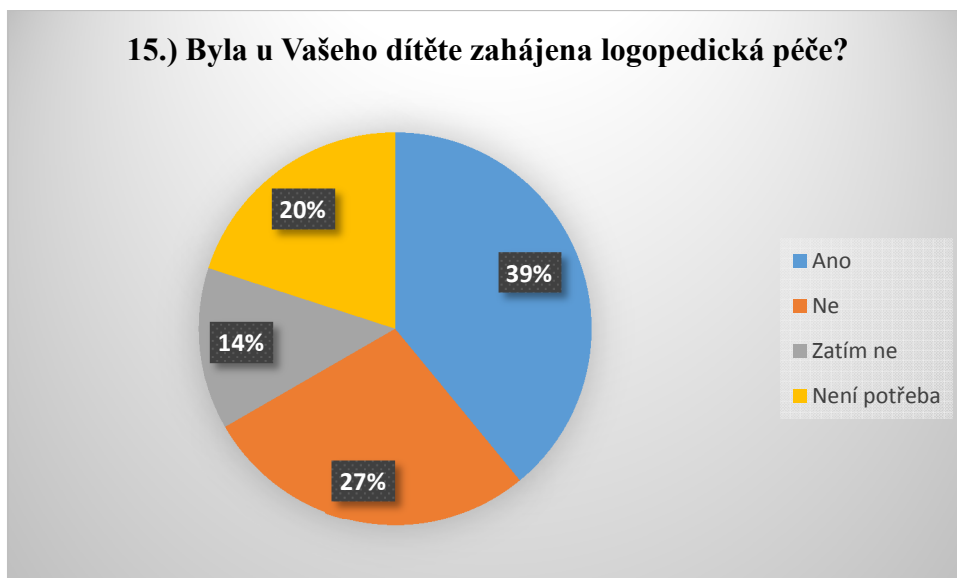
15.) Byla u Vašeho dítěte zahájena logopedická péče?

Zahájení logopedické péče	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Ano	41	39%
B) Ne	29	27%
C) Zatím ne	15	14%
D) Není potřeba	21	20%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 15 – Zahájení logopedické péče

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

15.) Byla u Vašeho dítěte zahájena logopedická péče?



Graf č. 15 – Zahájení logopedické péče

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

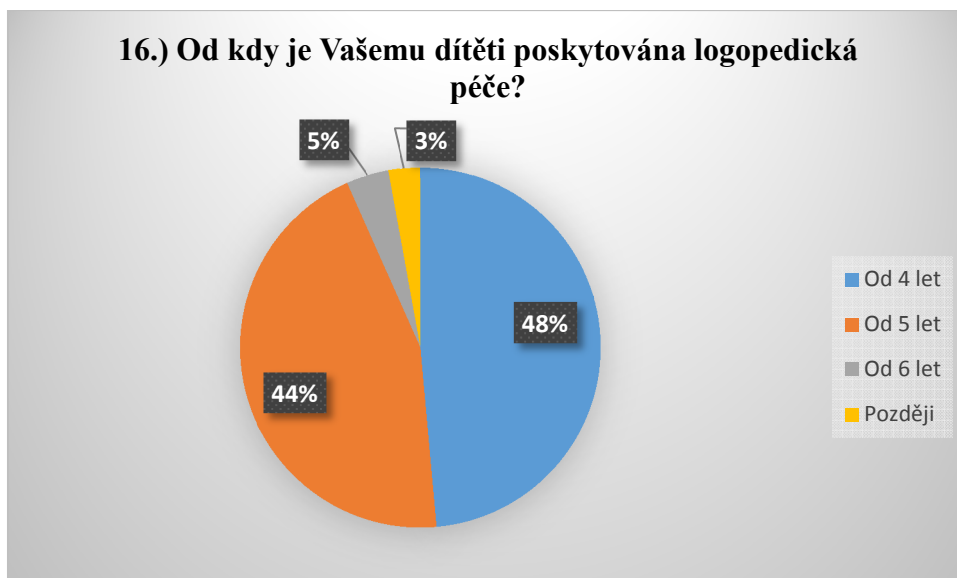
Zda rodiče po absolvování logopedického vyšetření zahájili logopedickou péči, uvedlo 39%, že logopedickou péči zahájili, 27% dotazovaných logopedickou péči u jejich dítěte nezahájilo, 14% doposud logopedickou péči nezahájilo a 20% uvedlo, že není potřeba, aby u jejich dítěte byla zahájena logopedická péče.

16.) Od kdy je Vašemu dítěti poskytována logopedická péče?

Poskytování logopedické péče	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Od 4 let	51	48%
B) Od 5 let	47	44%
C) Od 6 let	5	5%
D) Později	3	3%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 16 – Poskytování logopedické péče

Zdroj: Markéta Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 16 – Poskytování logopedické péče

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

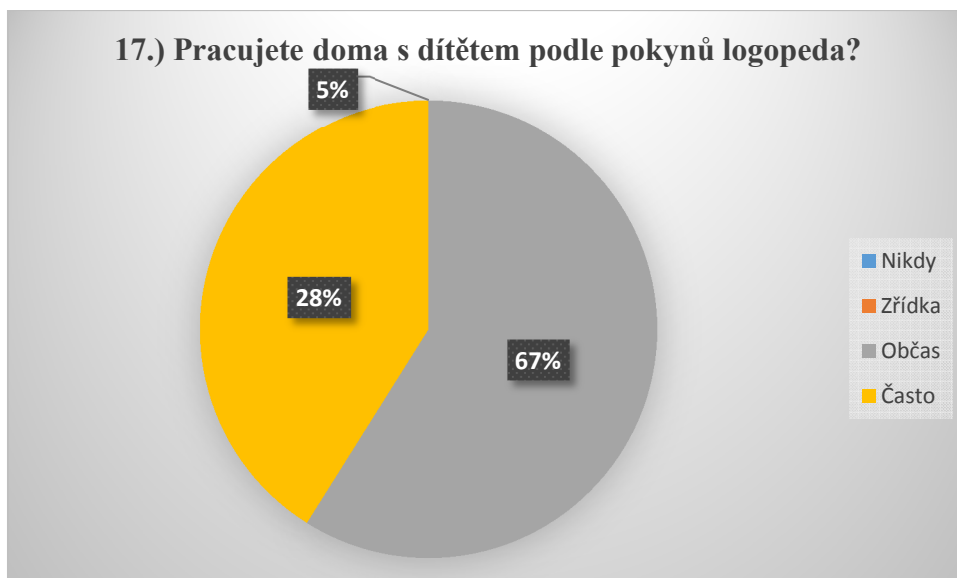
V šestnácté výzkumné otázce jsme se ptali, od jakého roku dítěte byla, zahájena logopedická péče. 48% rodičů uvedlo, že jejich dítě zahájilo logopedickou péči již od 4. roku, 44% dotazovaných odpovědělo, že jejich dítě zahájilo logopedickou péči od 5 roku, 5% respondentů uvedlo, že jejich dítě začalo logopedickou péči navštěvovat od 6 roku a 3% dotazovaných odpovědělo, že jejich dítě začalo logopedickou péči navštěvovat později.

17.) Pracujete doma s dítětem podle pokynů logopeda?

Práce s dítětem	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	5	5%
C) Občas	71	67%
D) Často	30	28%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 17 – Práce s dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 17 – Práce s dítětem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

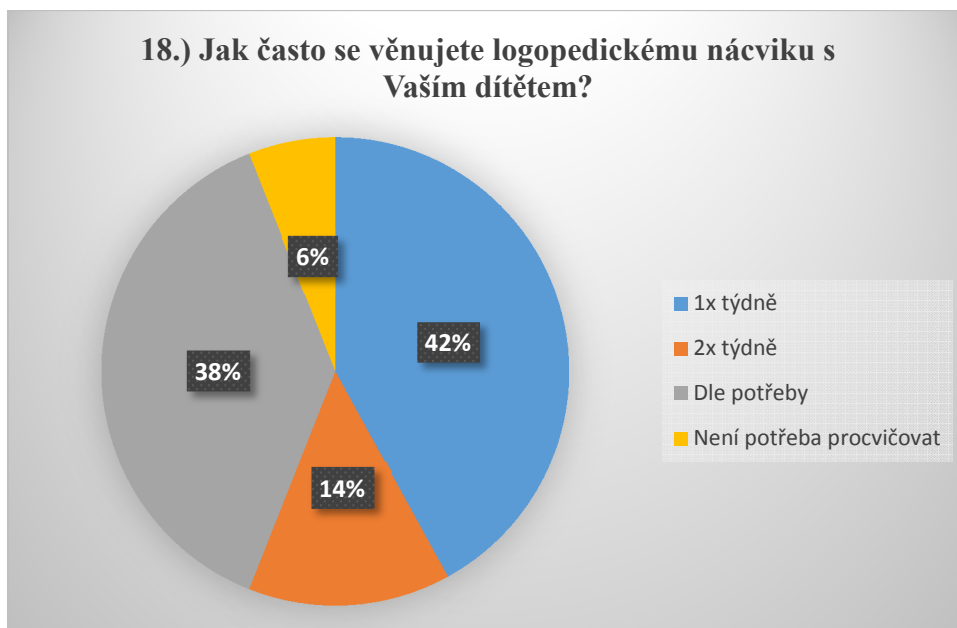
Zda rodiče doma pracují, s dítětem podle pokynů logopeda odpovědělo 5%, že zřídka se dítěti věnují, 67% rodičů uvedlo, že s dítětem občas pracují podle pokynů logopeda a 28% dotazovaných často pracují podle pokynů logopeda.

18.) Jak často se věnujete logopedickému nácviku s Vaším dítětem?

Intenzita logopedického procvičování	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) 1x týdně	45	42%
B) 2x týdně	15	14%
C) Dle potřeby	40	38%
D) Není potřeba procvičovat	6	6%
	$\Sigma 106$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 18 – Intenzita logopedického procvičování

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 18 – Intenzita logopedického procvičování

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V poslední výzkumné otázce jsme se ptali rodičů, jak často se věnují logopedickému procvičování s jejich dítětem. Na tuto otázku odpovědělo 42% rodičů, že s dítětem provádí nácvik 1x týdně, 2x týdně 14% dotazovaných provádí nácvik, 38% procvičuje s dítětem dle potřeby a 6% uvedlo, že není potřeba, aby jejich dítě doma provádělo nácvik výslovnosti.

4.5.2 Závěry výzkumného šetření (Dotazník A)

V první výzkumné otázce jsme se dotazovali rodičů, zda se snaží být pro své dítě správným řečový vzorem. Z celkového počtu 44% dotazovaných uvedlo, že velmi často. Existuje několik způsobů, kterými mohou rodiče rozvíjet řeč svých dětí. Jednou z forem je pravidelná četba pohádek. Podle výzkumu čte svým dětem pravidelně často pouhých 10% rodičů. Negativním jevem je, že více než třetina, tedy 36% dotazovaných uvedlo, že svým dětem nikdy nečtou pravidelně pohádky. Otázkou tedy je, jakou formou rodiče rozvíjí slovní zásobu dětí. Odpovědí nám je třetí výzkumná otázka, ve které jsme zjišťovali, jakou formu tedy volí. Nejvíce rodičů (36%) volí formu pohádek prostřednictvím DVD, 34% CD a nejméně rodičů (30%) čte dětem pohádky z knih. Nejen četba pohádek a jejich dramatizace, ale spontánní rozhovor rodiče s dítětem o obsahu dané pohádky je přínosem pro rozvoj slovní zásoby dítěte. Ovšem pouze 3% rodičů rozmlouvají se svými dětmi pravidelně často o obsahu čtené pohádky, nejvíce rodičů (45%) tento způsob rozmluvy s dětmi volí pouze zřídka. Děti rádi využívají svoji fantazii a nechat je převyprávět obsah pohádky, je také jednou z možností, jak

rozvíjet jejich slovní zásobu a naučit je samotnému spontánnímu vyjadřování. Rodiče by také mohli volit formu otázek, aby své děti nabádali k přemýšlení o tom, o čem byla pohádka a aby se snažili samostatně vyprávět svými slovy. Rodiče nechávají svým dětem prostor k rozvoji slovní zásoby také prostřednictvím zájmových kroužků. Z celkového počtu 42% rodičů uvedlo, že často jejich dítě navštěvuje zájmový kroužek. Mezi dětmi se nenašlo jediné dítě, které by nikdy zájmový kroužek nenavštívilo. V Boskovicích a okolí je k dispozici celá řada zájmových kroužků pro děti předškolního věku. Děti chodí domů plné dojmů a rádi svým rodičům převyprávějí své zážitky a poznatky z prožitého dne. Více než polovina dětí, tedy 65% vypráví svým rodičům své zážitky spontánně, 24% rodičů se snaží rozvíjet slovní zásobu svých dětí prostřednictvím doplňujících otázek. Pouze 11% rodičů se musí dětí vyptávat, aby děti hovořily. Každý z rodičů volí pro rozvoj slovní zásoby svých dětí různých metod. Někteří čtou svým dětem pohádky, povídají si s nimi o příběhu, jiní využívají zájmových kroužků, kde jsou děti zároveň v kolektivu svých vrstevníků a jiní rodiče využívají například ke komunikaci s dítětem básně, říkadla, písničky. Na tuto otázku odpověděla pozitivně více než polovina rodičů (53%), často (36%) a pouhých 11% rodičů zvolila možnost pouze občas. V mateřské škole mohou pedagogové využít k rozvoji slovní zásoby dětí diskuzní, ranní kruh. Kde se děti spontánně vyjadřují, co dělali o víkendu, co prožili apod. Na tuto otázku, jak často pedagogové zařazují do řízených činností ranní, diskuzní kruh odpovědělo často 17% pedagogů a 83% pravidelně část. Převážná většina s dětmi pravidelně často hovoří o tom, co dítě prožilo. Zda se děti aktivně zapojují, do diskuzního kruhu odpovědělo, 20% dotazovaných že zřídka, 27% občas, často 40% a pravidelně 13%. Je na každém z pedagogů, jak pravidelně často volí možnost diskuzního kruhu s dětmi k rozvoji slovní zásoby. Každý den (37%) pedagogů provádí s dětmi diskuzní kruh, jedenkrát týdně 20%, dvakrát týdně 27%, třikrát týdně 9% a čtyřikrát týdně 7% pedagogů. Slovní zásobu dětí můžeme také rozvíjet prostřednictvím pohybových aktivit. Ptali jsme se pedagogů, jak často využívají pohybové vyjádření písní, básní. 77% dotazovaných uvedlo, že často a 23% pravidelně často. Většina dětí má rádo pohybové vyjádření písní, básní, říkadel. Nenásilnou formou u dětí rozvíjíme slovní zásobu, vnímání vlastního těla, prostorovou orientaci, spolupráci s vrstevníky. V rámci mateřské školy mají děti možnost navštěvovat taneční kroužek „Klubíčko“. Nejen pohybové vyjádření písní, básní, ale také zpěv za doprovodu hudebního nástroje je pro děti předškolního věku důležitý. 43% pedagogů rozvíjí slovní zásobu dětí denně prostřednictvím písní, jedenkrát týdně 17% dotazovaných, dvakrát týdně 23% a 17% třikrát týdně. Děti si lépe pamatují písničky, básničky pokud je jejich vyjádření doplněno pohybem. Proto jejich zařazení do řízených činností je nejen důležité, ale u dětí velmi oblíbené. Nejen pedagogové,

ale také rodiče často využívají k rozvoji slovní zásoby dětí říkadla, básničky. 60% rodičů uvedlo, že básně říkadla využívají často, ovšem 24% rodičů básně, říkadla nevyužívají pro rozvoj řeči jejich dítěte. Didaktické hry jsou další z možností, jak rozvíjet řeč dětí. Například slovní hra „fotbal“, která je velmi oblíbená nejen u dětí, ale také rodičů je vhodnou metodou, jak rozvíjet řeč dětí, děti se prostřednictvím této hry mohou učit hlásku na začátku slova, na konci slova, rytimizace slov, aj. K rozvoji řeči a slovní zásoby dítěte využívá tuto hru 44% rodičů, 23% uvedlo, že často a třetina dotazovaných odpověděla, že občas. Především s předškoláky často využívám tuto hru. Hravou formou se děti učí rozlišovat hlásku na začátku, konci slova, vymýšlejí další slova, která začínají na určité písmenko a také se učí soustředěnosti a pozornosti. Je v zájmu každého rodiče, aby se snažil různými způsoby rozvíjet řeč a slovní zásobu dítěte. Jak již bylo zmíněno, existuje celá řada způsobů, jak toho využít. V dnešní multimediální době nejvíce rodičů volí formu DVD, CD a málo si se svými dětmi povídá. Pro děti je také důležité, aby měly pocit, že rodič dává svému dítěti dostatečný zájem a prostor k tomu, aby se dítě mohlo spontánně a samostatně vyjadřovat. Z počtu dotazovaných rodičů uvedlo 73%, že svým dětem dávají dostatečný zájem o to, co jim jejich dítě vypráví. Žádný z rodičů nevedl, že by svému dítěti neprojevoval dostatečný zájem.

V druhé polovině dotazníku jsme se zabývali vadami řeči u dětí předškolního věku. Většina rodičů se snaží různými metodami, způsoby rozvíjet řeč svých dětí, přesto 63% rodičů uvedlo, že se u jejich dítěte vyskytuje různá forma vady řeči. Z celkového počtu respondentů uvedlo 39% rodičů, že u těchto dětí byla zahájena logopedická péče, 14% rodičů uvedlo, že přestože jsou si vědomi, že jejich dítě trpí poruchou řeči, tak stále neučinily krok vedoucí k zahájení logopedické péče. Překvapujícím zjištěním je, že 20% rodičů je přesvědčeno, že logopedická péče není nutná. Denně se setkáváme s rodiči, kteří si vyslechnou názor pedagoga, ale myslí si své, nebo pedagoga odbydou se slovy, my to víme, nám to říkat nemusíte. Mezi rodiči se často šíří klamné informace o fungování logopedických tříd. Rodiče nechtějí dát své dítě do logopedické třídy z důvodu, že by se jejich dítě nejenže nenaučilo správné výslovnosti, ale naopak by se jeho řeč ještě zhoršila. Tyto nepodložené informace kolují mezi rodiči, aniž by si rodiče ověřili jejich správnost. Za pozitivní považujeme fakt, že 48% rodičů neotálelo a v případě zjištěné vady řeči vyhledalo logopedickou péči již ve 4. roku dítěte, dalších 44% ve věku 5 let a nejméně 3% rodičů později, než v předškolní věku dítěte. Na jedné straně považujeme za pozitivní, že rodiče, u jejichž dítěte se vyskytla vada řeči, vyhledali, co nejdříve logopedickou péči. Není ovšem pouze v zájmu odborného logopeda, aby se dítě co nejlépe zbavilo jakékoliv vady řeči, ale stejně tak důležité je, aby dostatečně spolupracovali rodiče. Důkazem toho, že tato spolupráce není vždy maximální, jsou odpovědi na sedmnáctou

otázku, ve které 67% rodičů uvedlo, že pouze občas pracují doma s dítětem podle pokynů logopeda. Pouhých 28% dotazovaných rodičů často spolupracuje s logopedem. Pokud se rodiče dětem za účelem odstranění vady řeči věnují, tak je to ovšem málo, 42% rodičů uvedl, že svůj čas věnují dětem pro nápravu řeči pouze jedenkrát týdně a 38% rodičů má za to, že tento čas je vhodné věnovat dětem pouze podle potřeby.

Shrnutí

Rodiče si často nechtějí připustit, že by jejich dítě mělo vadu řeči. Logopedické péči se brání, ačkoliv je velmi důležité, začít s péčí pokud možno, co nejdříve. Existuje řada metod, prostředků jak slovní zásobu dítěte rozvíjet. Pohybové vyjádření básní, písni, dramatizace pohádek, zpěv písni za doprovodu klavíru, nácvik besídek. Nejen tyto činnosti, ale i jiné rozvíjí nenásilnou formou slovní zásobu dětí. Je důležité, aby se rodiče svým dětem věnovali pokud možno, co nejvíce a v případě vad řeči, vyhledali odbornou pomoc. Pedagogové rodičům mohou doporučit logopedickou péči, logopedické třídy, ale je na zvážení rodičů, zda mají o touto možnost zájem, či nikoliv. Často se stává, že rodiče neberou pedagogy příliš vážně a logopedickou péči odkládají. Rodiče si však neuvědomují, že je důležité zahájit včas logopedickou péči a podle potřeby se dítěti věnovat.

4.5.3 Dotazník B - Dotazník pro pedagogy mateřské školy

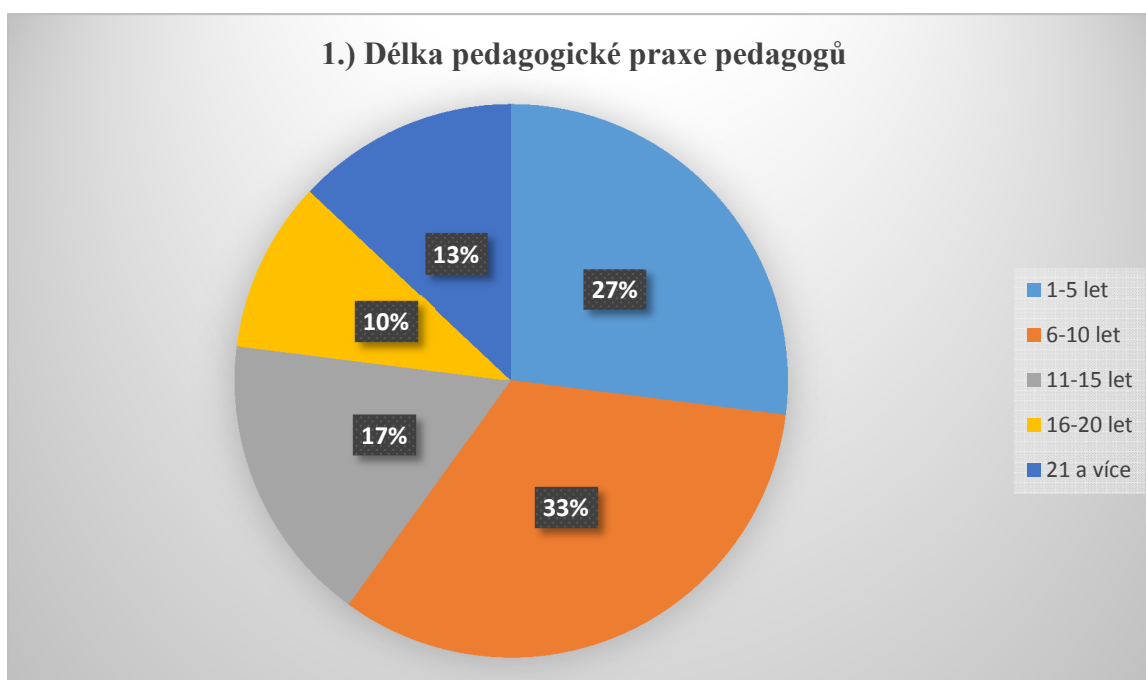
Dotazník pro pedagogy jsem osobně předala pedagogům v předem domluveném termínu. Ve většině případů jsem se setkala s porozuměním. Osobní setkání mi umožnilo vysvětlit pedagogům případné nejasnosti. Dotazníků bylo rozdáno celkem 30 a návratnost dotazníků byla 30, tedy 100%, u většiny otázek měli pedagogové na výběr z pěti možných odpovědí, u některých položek byly čtyři odpovědi a u zbývajících otázek byly odpovědi formou ano x ne. Pro přehlednost vyhodnocení položených otázek jsem údaje zpracovala do tabulek a grafů. Dotazník obsahoval 18 uzavřených otázek. Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem probíhá péče o komunikaci předškolních dětí v mateřských školách.

1.) Délka pedagogické praxe pedagogů

Ženy	1-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21 a více
Dotazovaných celkem	8	10	5	3	4
Procentuální vyčíslení	27%	33%	17%	10%	13%

Tabulka č. 19 – Délka pedagogické praxe pedagogů

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 19 – Délka pedagogické praxe pedagogů

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

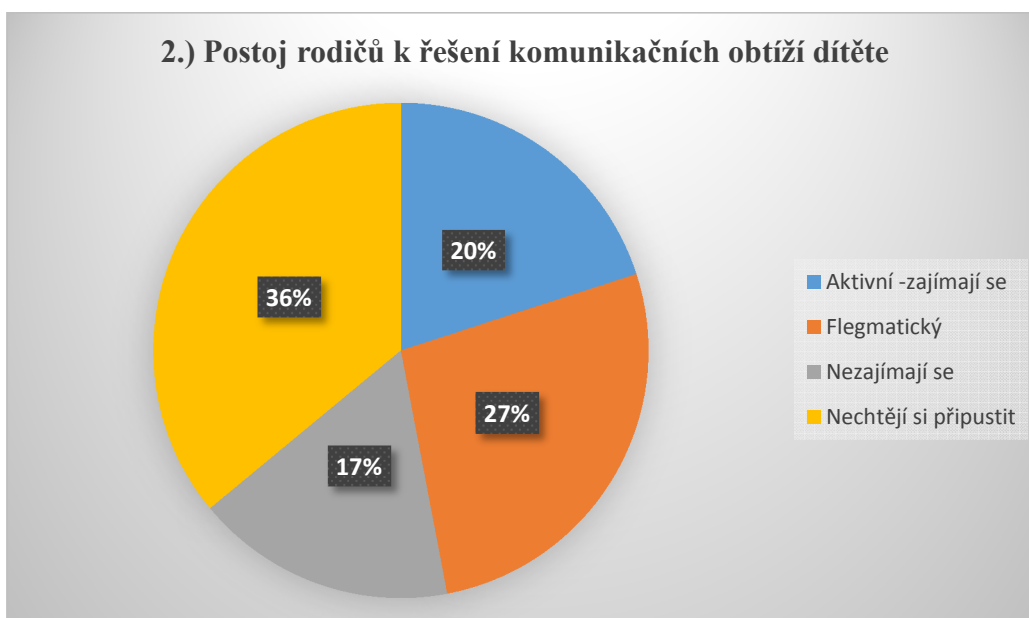
V první výzkumné otázce jsme zjišťovali délku pedagogické praxe. 4 dotazovaní odpověděli, že délka pedagogické praxe je 1-5 let, 10 dotazovaných odpovědělo, že délka jejich pedagogické praxe je 5-10 let, 4 dotazovaní odpověděli, že délka jejich pedagogické praxe je 10-15 let, 3 dotazovaní odpověděli, že délka jejich pedagogické praxe je 15-20 let a 4 dotazovaní odpověděli, že délka jejich pedagogické praxe je 20 a více let.

2.) Postoj rodičů k řešení komunikačních obtíží dítěte

Postoj rodičů	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Aktivní – zajímají se	6	20%
B) Flegmatický (Vyslechnou si názor, ale neřídí se jím)	8	27 %
C) Nezajímají se	5	17%
D) Nechtějí si připustit, že by jejich dítě mělo vadu řeči	11	36 %
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 20 – Postoj rodičů

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 20 – Postoj rodičů k řešení komunikačních obtíží dítěte

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

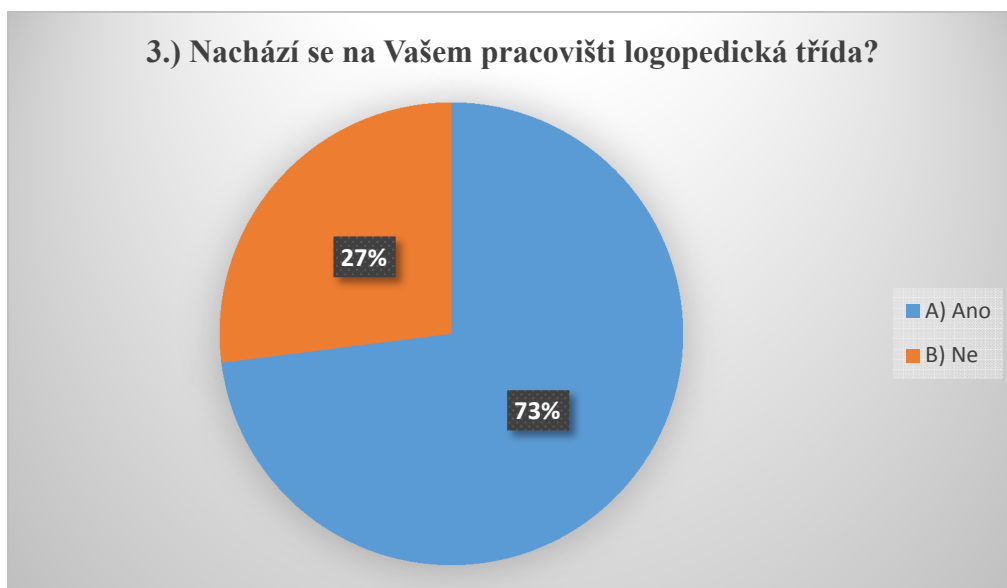
Z druhé výzkumné otázky vyplývá, že nejvíce rodičů, tedy 36% si nechtějí připustit, že by se u jejich dítěte vyskytovala vada řeči, 27% rodičů přistupuje k doporučení pedagoga flegmaticky, názor si vyslechnou, ale neřídí se jím, 17% rodičů se nezajímá a 20% rodičů přistupuje k řešení komunikačních obtíží jejich dítěte aktivně.

3.) Nachází se na Vašem pracovišti logopedická třída?

Výskyt logopedické třídy v MŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) ANO	22	73%
B) NE	8	27%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 21 - Logopedická třída v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 21 Logopedické třídy v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

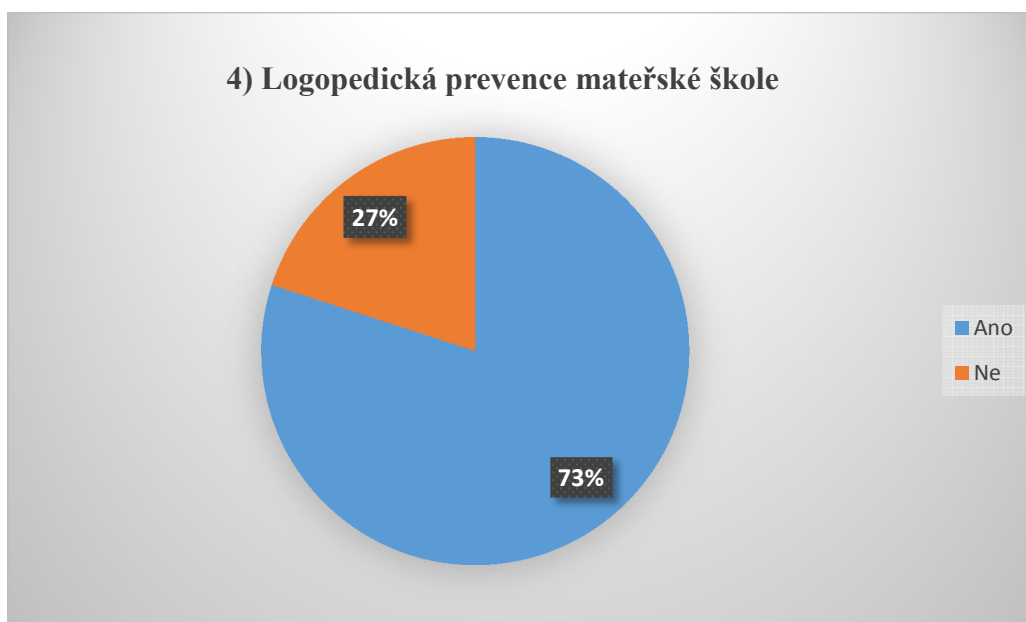
Na třetí výzkumnou otázku, zda se na pracovišti nachází logopedická třída, odpovědělo 73% dotazovaných, že ano a 27% dotazovaných odpovědělo, že nenachází. Mateřská škola Boskovice má tři odloučená pracoviště, na pracovišti Lidická jsou 2 logopedické třídy a na pracovišti Bílkova se nachází jedna logopedická třída.

4.) Logopedická prevence v mateřské škole

Logopedická prevence v MŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) ANO	24	73%
B) NE	6	27%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 22 – Logopedická prevence v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 22 - Logopedická prevence v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Ve čtvrté výzkumné otázce zjišťují, zda pedagogové v mateřské škole provádí s dětmi logopedickou prevenci. Na tuto otázku odpovědělo 73% dotazovaných, že logopedickou prevenci s dětmi provádí a 27% dotazovaných odpovědělo, že logopedickou prevenci neprovádí.

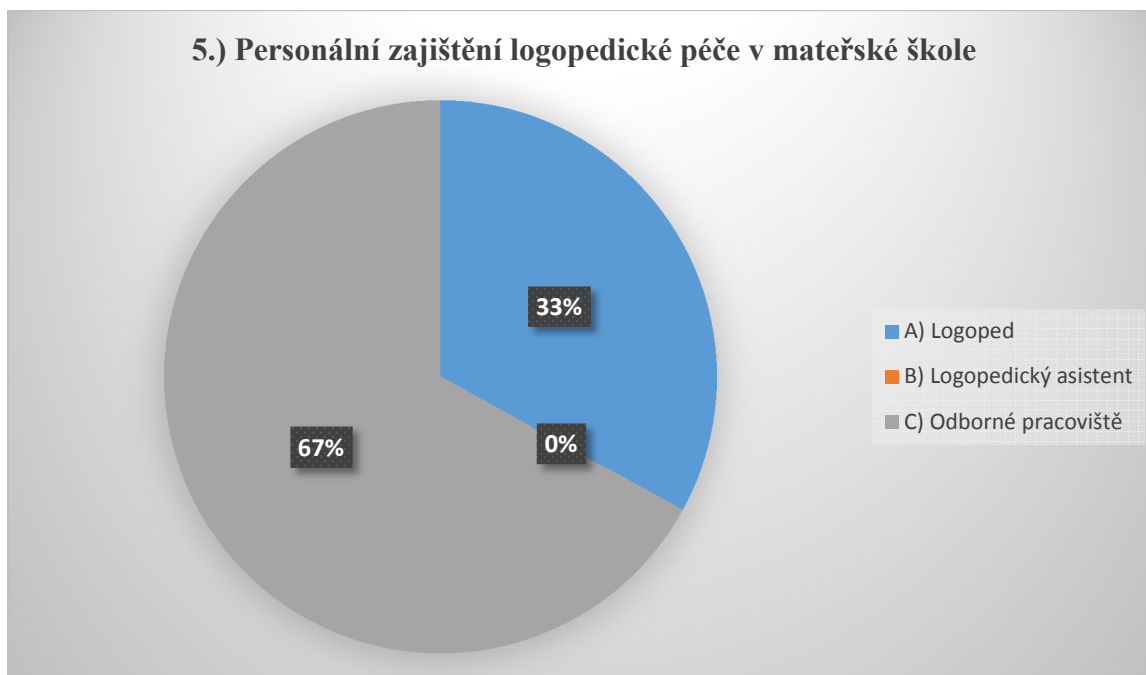
5.) Personální zajištění logopedické péče v mateřské škole

Personální zajištění logopedické péče	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Logoped	10	33%
B) Logopedický asistent	0	0%
C) Odborné pracoviště (Rodiče sami vyhledají odborníka)	20	67%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100\%$

Tabulka č. 23 – Personální zajištění logopedické péče v mateřských školách

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

5.) Personální zajištění logopedické péče v mateřské škole



Graf č. 23 – Personální zajištění logopedické péče v mateřských školách

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

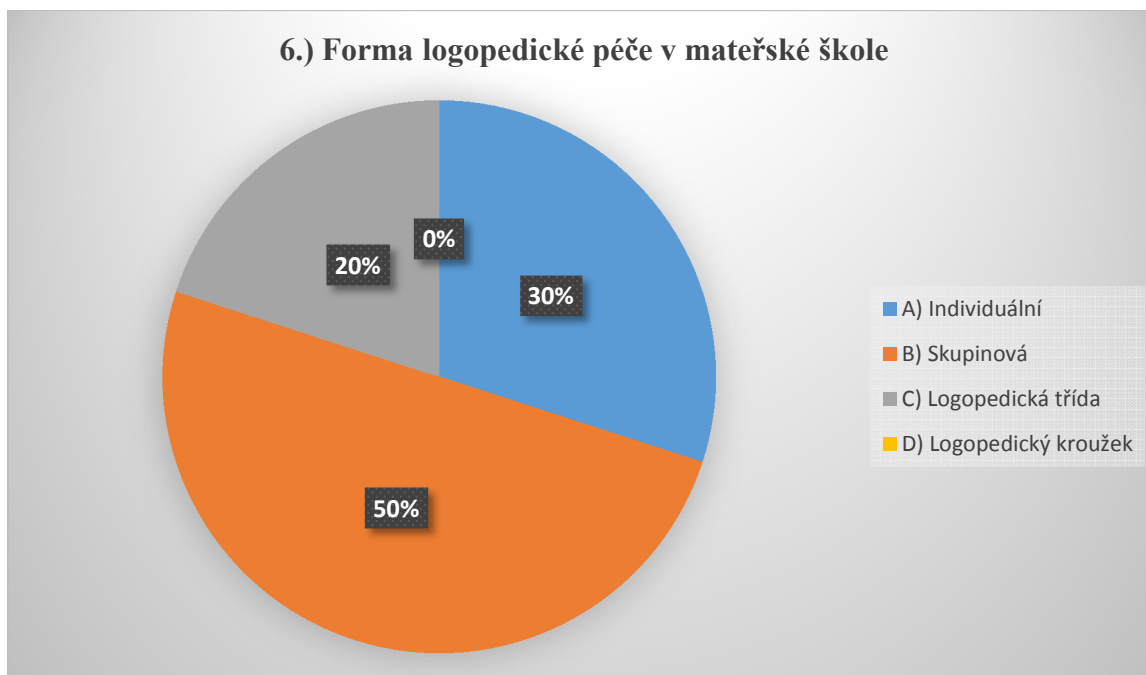
Cílem páté otázky bylo zjistit, jaké je personální zajištění logopedické péče v mateřských školách. 67% odpovědělo, že rodiče vyhledají odborné pracoviště, v případě, kdy se u dítě vyskytne vada řeči a 33% dotazovaných uvedlo, že mají na škole logopeda.

6.) Forma logopedické péče v MŠ

Forma logopedické péče	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Individuální	9	30%
B) Skupinová	15	50%
C) Logopedická třída	6	20%
D) Logopedický kroužek	0	0%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 24 – Forma logopedické péče v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 24 – Forma logopedické péče v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V šesté otázce zjišťujeme, jakou formou probíhá, logopedická péče v mateřských školách. 30% dotazovaných odpovědělo, že se dětem věnují individuálně, 50% dotazovaných odpovědělo, že s dětmi pracují ve skupině, 20% dotazovaných odpovědělo, že děti navštěvují logopedickou třídu, pokud jim to jejich pracoviště umožní a nikdo z dotazovaných nevedl, že by děti navštěvovaly logopedický kroužek, neboť tato možnost v mateřské škole není.

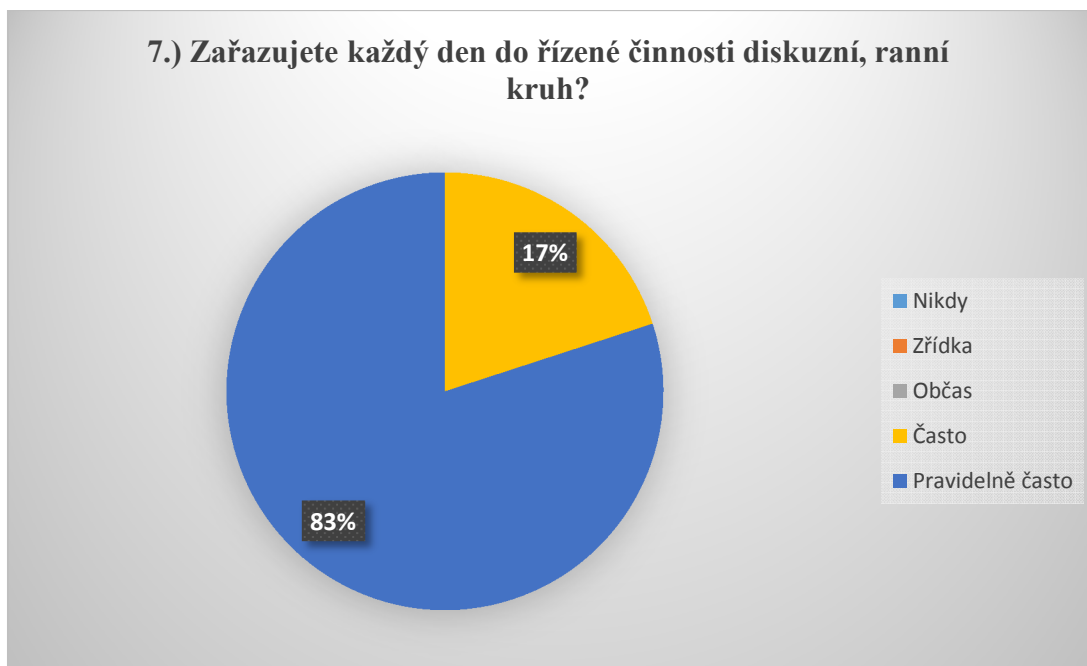
7.) Zařazujete každý den do řízené činnosti diskuzní, ranní kruh?

Ranní, diskuzní kruh	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	0	0%
D) Často	5	17%
E) Pravidelně často	25	83%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 25 – Zařazení diskuzního, ranního kruhu

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

7.) Zařazujete každý den do řízené činnosti diskuzní, ranní kruh?



Graf č. 25 – Zařazení diskuzního, ranního kruhu do řízených činností

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V sedmé výzkumné otázce zjišťujeme, zda pedagogové zařazují do řízené činnosti každý den diskuzní, ranní kruh. Na tuto otázku odpovědělo 83% respondentů, že ranní kruh zařazují do řízené činnosti často a 17% respondentů odpovědělo, že diskuzní kruh do řízené činnosti zařazují pravidelně často.

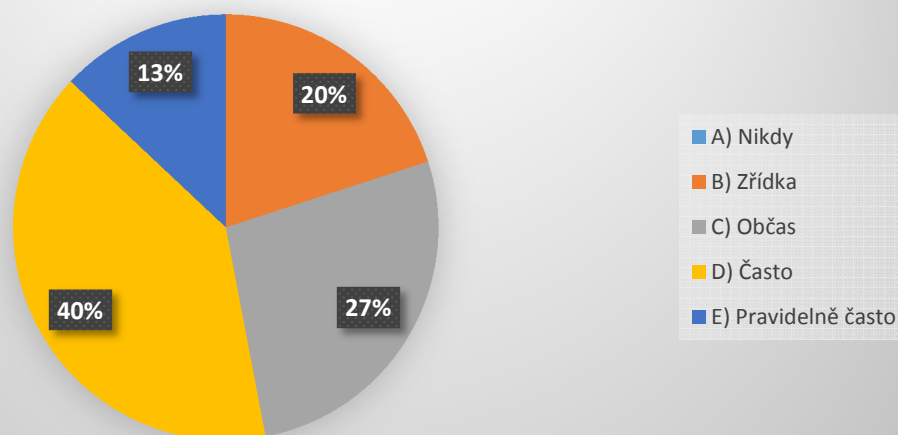
8.) Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?

Ranní, diskuzní kruh	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	6	20%
C) Občas	8	27%
D) Často	12	40%
E) Pravidelně často	4	13%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 26 - Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

8.) Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?



Graf č. 26 – Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

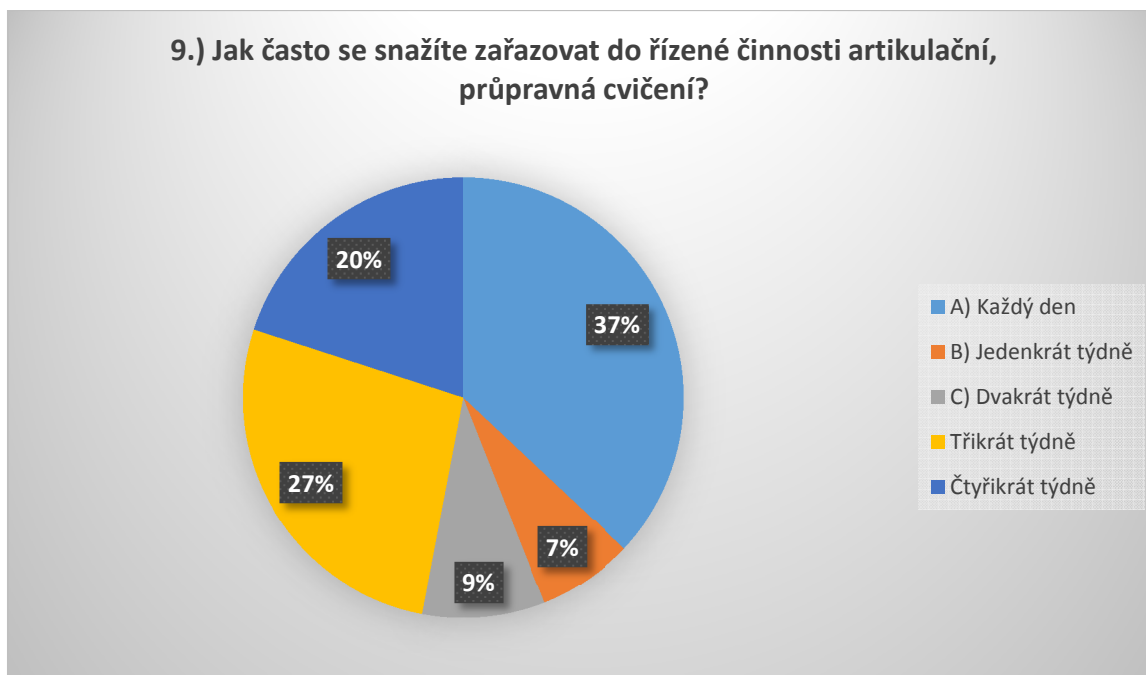
Z grafu č. 8 vyplývá, že 20% respondentů odpovědělo, že se všechny děti zřídka zapojují do diskuzního kruhu, 27% respondentů odpovědělo, že se občas děti zapojují do diskuzního kruhu, 40% respondentů odpovědělo, že se často děti zapojují do diskuzního kruhu a 13% odpověděli, že se děti pravidelně často zapojují do diskuzního kruhu.

9.) Jak často se snažíte zařazovat do řízené činnosti artikulační, průpravná cvičení?

Artikulační, průpravná cvičení	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Každý den	11	37%
B) Jedenkrát týdně	6	7%
C) Dvakrát týdně	8	9%
D) Třikrát týdně	3	27%
E) Čtyřikrát týdně	2	20%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 27 – Intenzita artikulačních, průpravných cvičení

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 27 – Jak často se snažíte zařazovat do řízené činnosti artikulační, průpravná cvičení?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V jedenácté výzkumné otázce zjišťujeme, jak často pedagogové využívají artikulační, průpravná cvičení. 37% dotazovaných odpovědělo, že artikulační cvičení využívají denně, 7% dotazovaných odpovědělo, že cvičení využívají jedenkrát týdně, 9% dotazovaných odpovědělo, že cvičení využívají dvakrát týdně, třikrát týdně odpovědělo 27% dotazovaných a 20% dotazovaných odpovědělo, že cvičení využívají čtyřikrát týdně.

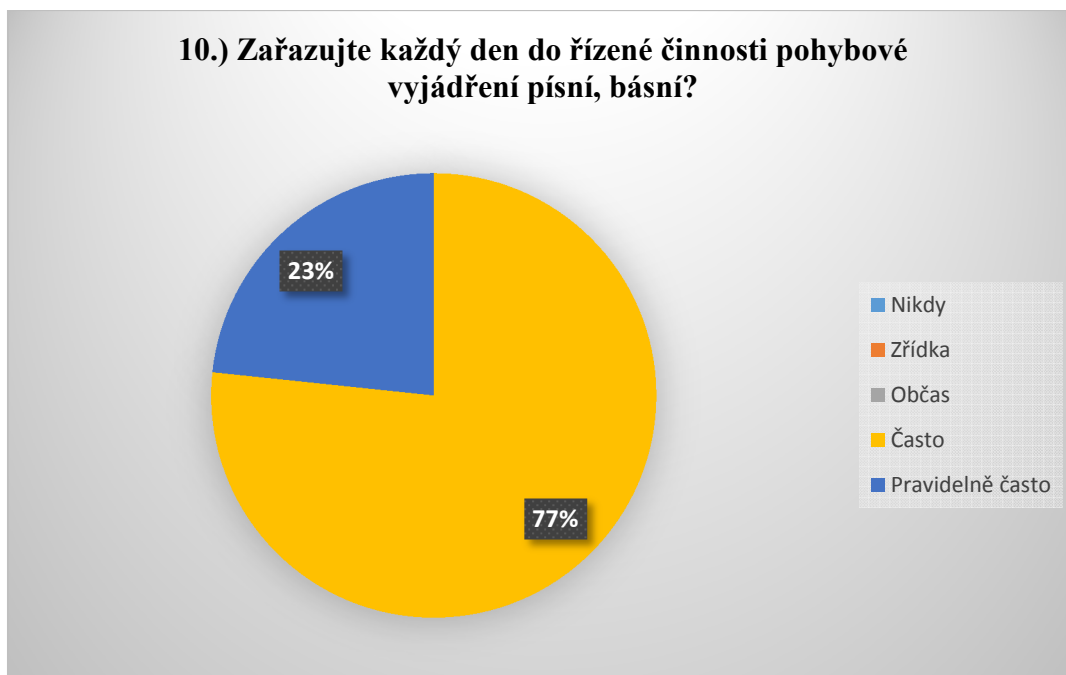
10.) Zařazujte každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písní, básní?

Pohybové vyjádření písní, básní	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	0	0%
D) Často	23	77%
E) Pravidelně často	7	23%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 28 – Pohybové vyjádření písní, básní

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

10.) Zařazujete každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písní, básní?



Graf č. 28 – Zařazujete každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písní, básní?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Na otázku, zda pedagogové zařazují každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písní, básní, odpovědělo 77% respondentů, že často využívají pohybové vyjádření písní, básní a 23% respondentů odpovědělo, že písně a básně využívají pravidelně často. Nikdo z dotazovaných neodpověděl nikdy, zřídka ani občas.

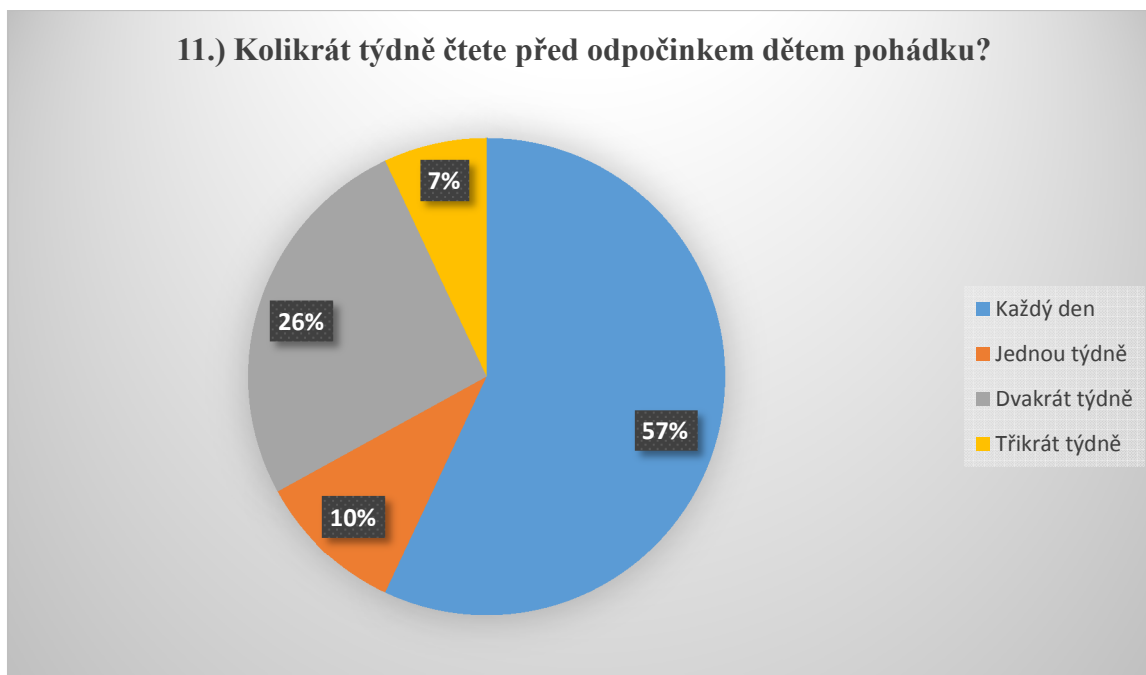
11.) Kolikrát týdně čtete před odpočinkem dětem pohádku?

Četba pohádky před odpočinkem	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Každý den	17	57%
B) Jednou týdně	3	10%
C) Dvakrát týdně	8	26%
D) Třikrát týdně	2	7%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 29 – Četba pohádky před odpočinkem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

11.) Kolikrát týdně čtete před odpočinkem dětem pohádku?



Graf č. 29 – Kolikrát týdně čtete před odpočinkem dětem pohádku?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V jedenácté výzkumné otázce zjišťujeme, jak často, pedagogové čtou, dětem před odpočinkem pohádku. 57% dotazovaných odpovědělo, že pohádku před odpočinkem čtou každý den, 10% respondentů odpovědělo, že pohádku čtou jednou týdně, dvakrát týdně čtou dětem před odpočinkem 26% z dotazovaných a třikrát týdně čtou pohádku 7% respondentů.

12.) Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?

Četba pohádky před odpočinkem	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Každý den	13	43%
B) Jednou týdně	5	17%
C) Dvakrát týdně	7	23%
D) Třikrát týdně	5	17%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 30 – Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

12.) Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?



Graf č. 30 – Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Na dvanáctou výzkumnou otázku odpovědělo 43% dotazovaných, že s dětmi zpívají každý den za doprovodu hudebního nástroje, 17% dotazovaných odpovědělo, že hudební nástroje využívají jednou týdně, 23% respondentů odpovědělo, že hudební nástroj využívají dvakrát týdně a 17% respondentů využilo odpovědi, že hudební nástroj využívají třikrát týdně.

13.) Myslíte si, že děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky?

Pohybové vyjádření písni, básni	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	0	0%
D) Často	10	33%
E) Pravidelně často	20	67%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 31 – Spontánní vyjadřování dětí

Zdroj: M Korčáková (Vlastní šetření)

13.) Myslíte si, že děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky?



Graf č. 31 – Myslíte si, že děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Na otázku, zda děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky, odpovědělo 67% dotazovaných, že děti dokáží pravidelně často hovořit se svými kamarády a 33% respondentů uvedlo, že často spolu děti hovoří.

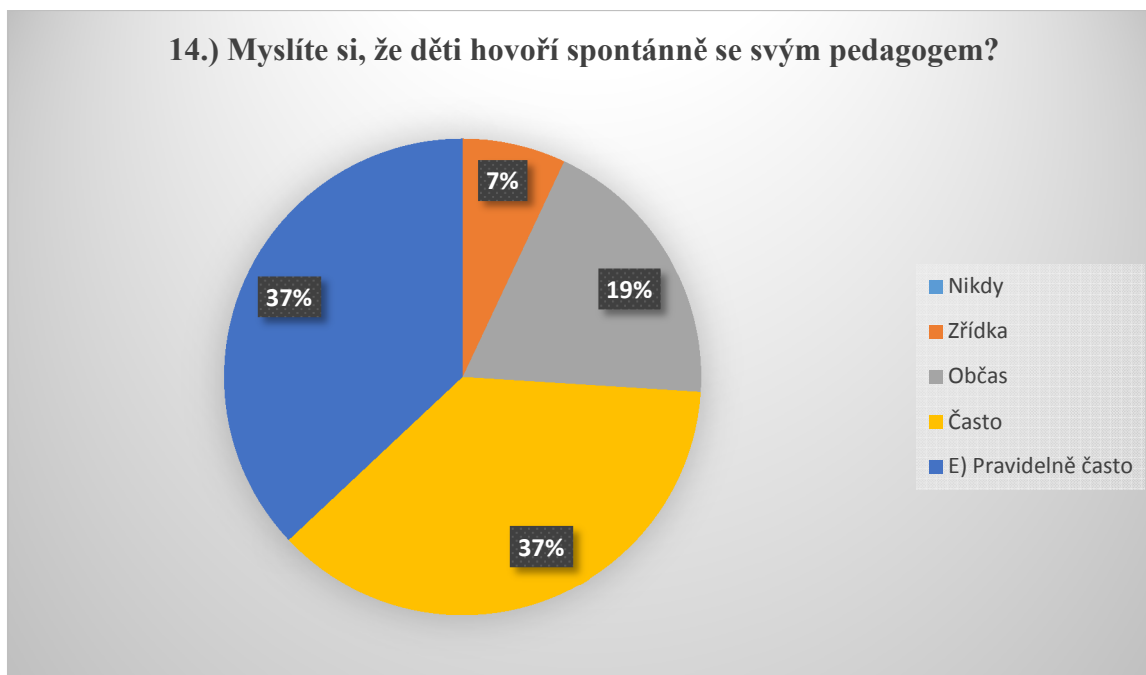
14.) Myslíte si, že děti hovoří spontánně se svým pedagogem?

Spontánní rozhovor dítěte a pedagoga	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	2	7%
C) Občas	6	19%
D) Často	11	37%
E) Pravidelně často	11	37%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 32 – Spontánní rozhovor dítěte s pedagogem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

14.) Myslíte si, že děti hovoří spontánně se svým pedagogem?



Graf č. 32 – Spontánní rozhovor dítěte s pedagogem

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

Na čtrnáctou výzkumnou otázku odpovědělo 7% respondentů, že zřídka děti hovoří se svým pedagogem spontánně, 19% respondentů odpovědělo, že občas děti hovoří spontánně s pedagogem, 37% respondentů odpovědělo, že často děti hovoří spontánně, stejně tak 37% respondentů odpovědělo, že děti pravidelně často hovoří spontánně se svým pedagogem.

15.) Upozorňujete děti na špatnou výslovnost hlásek?

Upozornění dětí na výslovnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Nikdy	0	0%
B) Zřídka	0	0%
C) Občas	0	0%
D) Často	13	43%
E) Pravidelně často	17	57%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 33 – Upozornění dětí na špatnou výslovnost

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 33 – Upozornění dětí na výslovnost

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

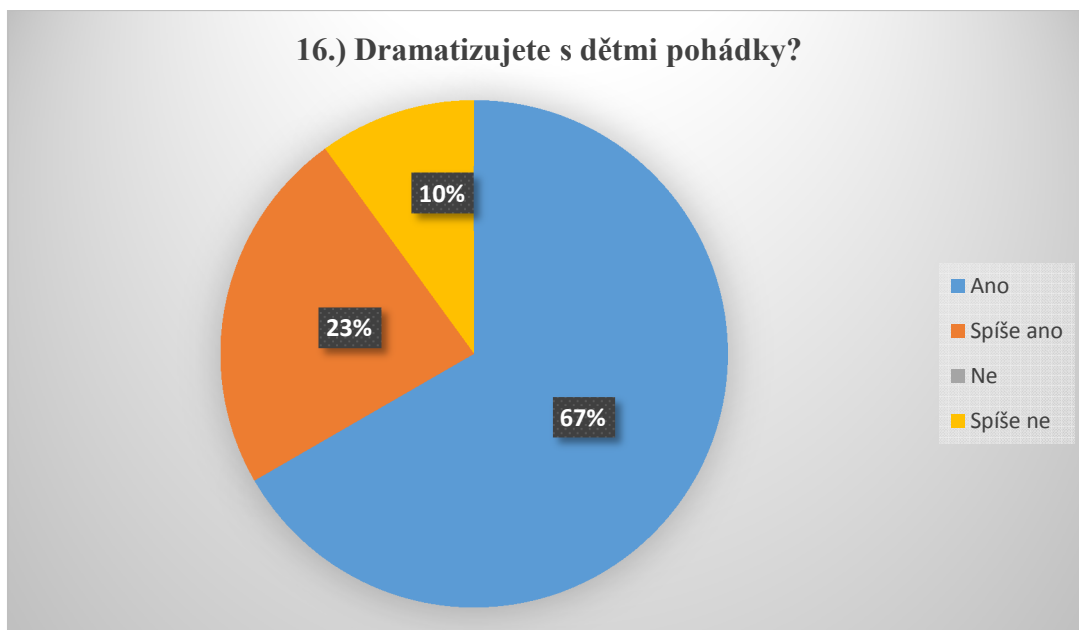
Na otázku, zda pedagogové upozorňují děti na špatnou výslovnost hlásky, odpovědělo 57% dotazovaných, že se pravidelně často snaží dítě upozornit na špatnou výslovnost a 43% dotazovaných odpovědělo, že se často snaží děti upozornit na špatnou výslovnost hlásek.

16.) Dramatizujete s dětmi pohádky?

Dramatizace pohádek	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Ano	20	67%
B) Spíše ano	7	23%
C) Spíše ne	3	10%
D) Ne	0	0%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 34 – Dramatizujete s dětmi pohádky?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 34 – Dramatizace pohádek v mateřské škole

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

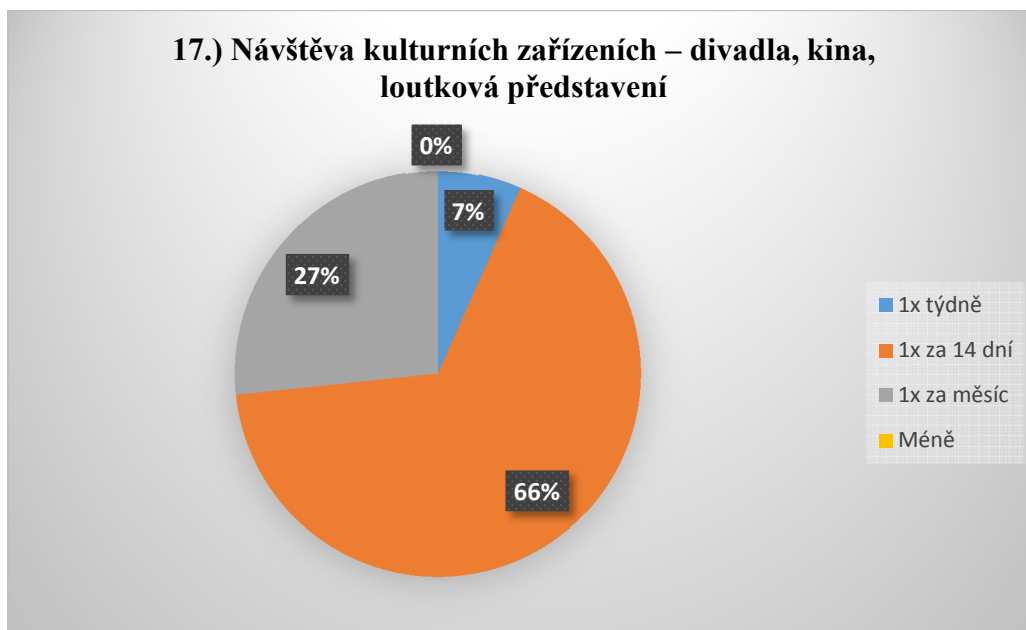
Na šestnáctou otázku, zda pedagogové dramatizují s dětmi pohádky, odpovědělo 67% respondentů, že ano, 23% respondentů odpovědělo, že spíše ano, 10% respondentů odpovědělo, že spíše ne.

17.) Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení

Návštěva kulturních zařízení	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) 1x týdně	2	7%
B) 1x za 14 dní	20	66%
C) 1x za měsíc	8	27%
D) Méně	0	0%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 35 – Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 35 – Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

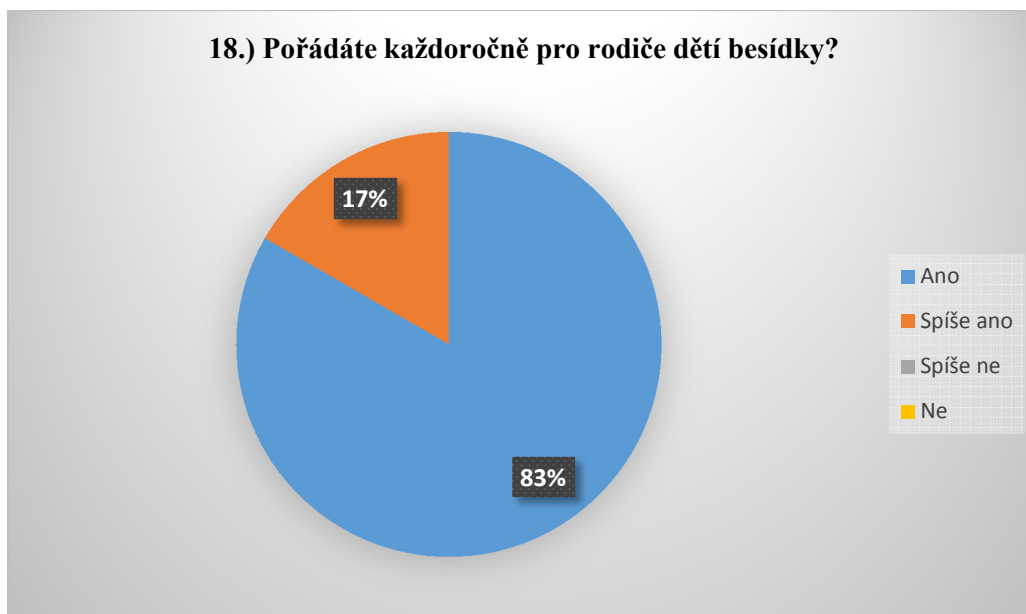
V sedmnácté otázce zjišťujeme, jak často navštěvují pedagogové s dětmi kulturní zařízení, jako jsou např. divadla, kina, loutková představení. 7% dotazovaných odpovědělo, že tyto kulturní akce navštěvují jedenkrát týdně, 66% dotazovaných odpovědělo, že kulturní akce navštěvují jedenkrát za čtrnáct dní, 27% dotazovaných odpovědělo, že kulturní akce navštěvují jedenkrát do měsíce.

18.) Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky? (Vánoční, Den matek, MDŽ, Den rodiny)

Besídky v MŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) Ano	25	83%
B) Spíše ano	5	17%
C) Spíše ne	0	0%
D) Ne	0	0%
	$\Sigma 30$	$\Sigma 100$

Tabulka č. 36 – Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)



Graf č. 36 - Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky?

Zdroj: M. Korčáková (Vlastní šetření)

V poslední výzkumné otázce jsem zjišťovala, zda pedagogové pořádají tradiční besídky (vánoční, ke dni matek, den rodiny, MDŽ). Na tuto otázku odpovědělo 83% dotazovaných, že besídky pořádají a 17% dotazovaných odpovědělo, že spíše ano.

4.5.4 Závěry výzkumného šetření (Dotazník B)

Druhá část dotazníku byla rozdána mezi 30 pedagogů mateřských škol, z nichž nejvíce má pedagogickou praxi v rozmezí 6-10 let, 27% pedagogů se pohybuje v oboru školství 1-5 let a 13% dotazovaných má praxi delší než 21 let. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem probíhá pedagogická péče o komunikaci u předškolních dětí v mateřských školách. V první části dotazníku jsme se zabývali otázkami, jak pedagogové pohlíží na skutečnost, jakým způsobem dávají rodiče svým dětem dostatečný prostor k rozvíjení komunikace a slovní zásoby a jakým způsobem řeší vady řeči dětí. Pedagogové vnímají tento postoj ze strany rodičů velmi negativně. Více než polovina dotazovaných pedagogů (36%) si myslí, že rodiče si nechtějí připustit, že by jejich dítě mělo jakoukoliv vadu řeči. Přestože se pedagogové snaží poukázat na vadu řeči u dětí a doporučit rodičům určité řešení, vnímá 27% dotazovaných postoj rodičů jako flegmatický. Přestože si vyslechnou jejich názor, daný problém neřeší. Jak již bylo zmíněno, u mnoho dětí v předškolním věku se vyskytuje vada řeči, ale nejedná se o problém, který by se pedagogové nesnažily odstranit. Vysoké procento (73%) dotazovaných uvedlo, že se na jejich pracovišti vyskytuje logopedická třída. Tento fakt

můžeme považovat za velmi pozitivní, nicméně rodiče často nemají o logopedické třídy zájem. Pouhých 20% dotazovaných uvedlo, že děti navštěvují logopedickou třídu. Z pohledu pedagogů jsou děti v mateřské škole velmi aktivní, co se týče komunikace a 40% pedagogů uvedlo, že se děti aktivně zapojují do diskuzních, ranních kruhů. Mezi dětmi nebylo žádné, které by se aktivně do těchto diskuzí nezapojovalo. Děti tak mají možnost komunikovat se svými vrstevníky a reagovat na to, co jejich kamarád vypráví. Komunikace se svými vrstevníky je pro rozvoj slovní zásoby nezbytností a pedagogové si jsou ve většině případech vědomi (67%), že jsou děti schopny spontánně hovořit. Stejně tak spontánně hovoří se svým pedagogem, tuto možnost uvedlo 37% dotazovaných pedagogů. Pedagogové při rozhovorech s dětmi vnímají jejich řečové nedostatky a snaží se děti upozornit na špatnou výslovnost hlásek. Více než polovina pedagogů (57%) uvedla, že poukazují na výslovnost dětí velmi často, aby si správnost uvědomovaly a snažily se ji zlepšit. Součástí diskuzních kruhů jsou také artikulační a průpravná cvičení. Více než třetina pedagogů (37%) zařazuje tato cvičení do řízených činností denně. Jak již bylo zmiňováno, děti mají rády pohybové aktivity a mnohem lépe si osvojují básně, písně, říkadla, pokud mají možnost využití pohybu. Tento názor také sdílí pedagogové a z celkového počtu dotazovaných uvedlo 77%, že často zařazují do řízených činností pohybové vyjádření písní, básní. Mezi uvedenými by nebyli pedagogové, kteří by tuto formu komunikace nevyužili. K doprovodu zpěvu také pedagogové využívají různé hudební nástroje. Ve většině mateřských škol (43%) doprovází pedagogové děti při zpěvu na hudební nástroj. Zpěv je pro děti mnohem zajímavějším a písně se lépe pamatují. Co se týče rozvoje slovní zásoby a řeči dětí v rodinném prostředí, rodiče zanedbávají četbu pohádek a raději volí pro ně jednodušší formu a to DVD, CD. Pedagogové se k této formě staví pozitivnějším způsobem a 57% z nich čte dětem pravidelně, každý den před odpočinkem pohádku. Obden čte dětem pohádky před spánkem 26% dotazovaných pedagogů. Není lehké zaujmout tolik dětí výkladem pohádky, ale je velice důležité, aby se dítě po celém dni zklidnilo, odpočinulo a relaxovalo. Po přečtení pohádky je možné dětem pustit relaxační hudbu, u které se mnoha z nich lépe usíná. S četbou pohádek úzce souvisí i dramatizace pohádek, která je u dětí velmi oblíbená. Změna prostředí je pro rozvoj dětí v předškolním věku velmi důležitá. Děti tak vnímají jiné situace, rozvíjí komunikaci s jinými lidmi a poznávají nové situace, učí se trpělivosti a soustředění se. Jednou z takových forem pro rozvoj slovní zásoby a komunikace je i návštěva divadel, kin a loutkových představení v rámci návštěvy MŠ. V 66% pedagogové se svými dětmi podnikají jednou za 14 dní návštěvu těchto kulturních zařízení. Po zhlédnutí představení mohou pedagogové se dětmi dále hovořit o tomto navštíveném představení, nechat je samostatně převyprávět děj pohádky

a komunikovat s nimi o tom, jak se jim představení líbilo. Děti se v průběhu školního roku postupně učí novým dovednostem, neustále rozvíjí své komunikační schopnosti a svoji slovní zásobu a v průběhu roku tak mohou své nabyté dovednosti předvést v rámci školních besídek svým rodičům a známým. Z dotazovaných pedagogů uvedlo 83% z nich, že pořádají každoročně pro děti různé besídky s různým námětem, například ke Dni matek, v průběhu vánočního času nebo ke Dni rodiny. Jak rodiče, tak pedagogové se snaží u svých dětí rozvíjet komunikační schopnosti, slovní zásobu a řeč. Z otázek v obou sestavných dotaznících můžeme vypočítat, že jak rodiče, tak pedagogové upřednostňují různé metody. Zatímco ve školce čtou učitelé dětem pravidelně pohádky, rodiče jim raději pustí DVD nebo CD. Rodiče trénují slovní zásobu a komunikaci s dětmi prostřednictvím jednoduchých her a stejně tak jako pedagogové dávají svým dětem prostor k pohybovému vyjádření básniček nebo písniček. Pedagogové pozorují u dětí jejich komunikaci v rámci kolektivu a jsou přesvědčeni, že děti ve většině případů nemají problém s komunikací jak v rámci kolektivu, tak s pedagogem samotným. To souvisí také s tím, že se neostýchají komunikovat díky tomu, že velmi často navštěvují různé zájmové kroužky a pohybují se v kolektivu cizích dětí a také komunikují spontánně se svými rodiči, aniž by se jich museli složitě vyptávat a nabádat je ke komunikaci. Zatímco rodiče, tvrdí, že zjistí-li u svých dětí jakoukoliv formu vady řeči, snaží se již od brzkých let tento problém řešit s odborným logopedem. Kterého pravidelně se svými dětmi navštěvují a 1x týdně se výslovnosti věnují s dětmi doma. Zjistí-li tento problém pedagogové, snaží se na něj poukázat, ale setkávají se spíše se zápornými reakcemi od rodičů. Podle pedagogů si rodiče naopak nepřipouštějí, že by jejich dítě disponovalo jakýmkoliv problémem ve výslovnosti a pokud už si jej připustí, tak ho v závěru vůbec neřeší.

Shrnutí

Většina pedagogů se dětem snaží věnovat maximálně. Pedagogové jsou si vědomi, že rodiče neberou jejich názory zcela vážně a setkávají se s nepochopením ze strany rodičů. Rodiče žijí v mylné představě, že logopedické třídy nejsou pro děti přínosem. V logopedických třídách se dětem pedagogové věnují individuálně a pokroky jsou hmatatelné. Prostřednictvím her, básní, písni, dramatizací pohádek, aktivně pedagogové rozvíjejí slovní zásobu dětí. Je důležité, aby pedagog byl pro dítě správný vzor a aktivně mu naslouchal. V případě zjištění vad řeči poskytuje pedagog dítěti maximální možnou péči.

4.6 Řízený rozhovor s pedagogy mateřské školy

Při pobytu v mateřské škole jsem měla možnost osobně hovořit s pedagogy a zeptat se jich na otázky týkající se dané problematiky. Z 10 oslovených pedagogů byli 4 ochotní mi na dané otázky odpovědět. Otázky se zabývaly nárůstem narušení komunikačních schopností, informovanost rodičů, přístup ze strany rodičů k řešení dané problematiky, úroveň řečových dovedností dětí předškolního věku. Jednotlivé odpovědi pedagogů jsem zaznamenala.

Lucie, 42 let, učitelka v mateřské škole, (běžná třída), praxe 8 let

1.) Pozorujete v posledních letech nárůst narušení komunikační schopnosti?

„Ano, všímám si, že dětí s vadami řeči stále více přibývá. Nejčastěji se u dětí vyskytuje patlavost, koktavost. Snažíme se o včasné podchycení a pravidelně spolupracujeme s magistrou, která v naší třídě provádí logopedickou depistáž. Po depistáži informujeme rodiče a ti mají možnost zařazení dítěte do logopedické třídy“.

2.) V případě, že má dítě vadu řeči, informujete jeho rodiče?

„Samozřejmě, rodiče informujeme a doporučujeme návštěvu logopedie. Bohužel ne všichni rodiče mají zájem s nápravou řeči cokoli dělat. Někteří rodiče nás odmítají se slovy, „Nebojte se, my si to zařídíme“. Domnívám se, že samotné docházení na logopedii však nestačí a je zapotřebí, aby rodiče s dítětem komunikovali, procvičovali. Některé děti dochází na logopedii jedenkrát měsíčně, což je z mého pohledu samozřejmě nedostatečné“.

3.) Jak hodnotíte přístup rodičů s narušenou komunikační schopností k informacím, které od Vás dostávají ohledně péče o komunikaci?

„Jak jsem se již zmínila, jsou rodiče, kteří mě odbydou se slovy, že se paní učitelka nemusí bát, že si to rodiče sami zařídí. Bohužel takových rodičů je více, než těch, kteří mají skutečně zájem o logopedii. Setkávám se i s názory, že jejich dítě na logopedii nepotřebuje docházet. Při nabídce logopedické třídy mi jedna maminka sdělila, že logopedické třídy jsou k ničemu, jelikož se tam dítě nejenže nenaučí správně mluvit, ba naopak se jeho řeč zhorší. Myslím si, že tento názor souvisí s nedostatkem informací a nesmyslnými názory, které si maminky předávají mezi sebou.“.

4.) Jak hodnotíte úroveň řečových dovedností dětí?

„Samozřejmě je to individuální záležitost. Jsou děti, které nemají sebemenší obtíže, a jsou děti, které by potřebovaly intenzivní logopedickou péči. Jedenkrát týdně v rámci řízené činnosti provádíme, s dětmi tzv. Povídky. Snažíme se, aby děti měly dostatečný prostor pro samostatný projev, souvislé vyjadřování. Hravou formu rozvíjíme u dětí řečové schopnosti. Samozřejmě všechny paní učitelky jsou pro děti názorným příkladem a v případě potřeby upozorňujeme děti na nesprávnou výslovnost.“

5.) Myslíte si, že mají média vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí?

„Bohužel ano a rodiče si ani neuvědomují, jak velký vliv. Pro rodiče je přijatelnější, když posadí dítě před televizi, či tablet. Bohužel si neuvědomují, že to dítěti neprospívá, ale naopak škodí. Děti sledují animované pohádky, kde se víceméně nemluví, nebo naopak se v pohádkách vyskytuje násilí. U chlapců jsou oblíbené želvy Ninja, na které si hrají v mš a bojují mezi sebou“.

Jana, 36 let, učitelka v mateřské škole, (běžná třída), praxe 5 let

1.) Pozorujete v posledních letech nárůst narušení komunikační schopnosti?

„Bohužel mi připadne, že je, stále méně dětí, u kterých nepozoruji vadu řeči. Dříve děti s vadami řeči bylo podstatně méně a při nástupu do základní školy neměly takové problémy, jako v dnešní době. Myslím si, že si rodiče dostatečně neuvědomují, jak na tom jejich dítě s řečí je a nejsou ochotni spolupracovat ať už s učitelkami v mš, či logopedií. Rodiče si často hledají důvody, jak si „práci“ s dětmi ulehčit. Bohužel dnešní doba je taková, jaká je.“

2.) V případě, že má dítě vadu řeči, informujete jeho rodiče?

„Samozřejmě, se snažím rodiče upozornit, popřípadě poradit, na koho se mohou obrátit a požádat o pomoc. Bohužel stále více přibývá rodičů, kteří si můj názor vyslechnou, ale více pro své dítě neudělají. Jsou i tací, pro, které nejsem dostatečně odborně vzdělaná na to, abych jim měla radit, a dají mi to dostatečně najevo. Nechci nikoho poučovat, ale záleží mi na dětech. Rodiče si neuvědomují, že dítě může při špatné výslovnosti obtížněji navazovat sociální kontakty a nemusí se začlenit mezi ostatní kamarády.“

3.) Jak hodnotíte přístup rodičů s narušenou komunikační schopností k informacím, které od Vás dostávají ohledně péče o komunikaci?

„Kdykoliv mě, jako matce, paní učitelka sdělila jakoukoliv informaci týkající se mého dítěte, tak jsem nikdy nebrala tyto věci na lehkou váhu. Snažila jsem se řídit tím, co mi paní učitelky řekly. V dnešní době mi připadne, že je to právě naopak. Rodiče nemají zájem se bavit o nedostatcích jeho dítěte a vnímají tuto skutečnost, jako že paní učitelka nemá jejich dítě rádo. Je to velice těžké přesvědčit rodiče o tom, že to pouze myslím dobře a v rámci naší mateřské školy jim nabízíme pomoc. Neříkám, že takoví rodiče jsou všichni, ale bohužel převážná část ano. Jsou i tací, kteří si názor vyslechnou a logopedickou péči vyhledají. Jako učitelka mě tento fakt těší a jsem ráda, že se o své dítě zajímají a chtějí pro své dítě to nejlepší“.

4.) Jak hodnotíte úroveň řečových dovedností dětí?

„Přibývá dětí s odkladem školní docházky a stále více se jedná o děti, u kterých se vyskytují vady řeči, a proto nejsou schopni zahájení školní docházky. Dříve se vady řeči tolik u dětí nevyskytovaly“.

5.) Myslíte si, že mají média vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí?

„I když si to někteří rodiče nechtějí připustit, tak tomu bohužel tak je. Pro rodiče je pohodlnější, když si dítě sedne k televizi, počítači, či tabletu, pustí dítěti pohádku a dále se o dítě nestarají. Rodiče si však neuvědomují, že to dítěti neprospívá, ale škodí. Osobně si myslím, že čtená pohádka je pro dítě k nezaplacení. Velmi málo rodičů čte dětem pravidelně před spaním pohádku. Je důležité se s dítětem o pohádce bavit, rozvíjet jejich slovní zásobu. Jakékoliv pohádky na počítači, tabletu nejsou pro děti tou nejlepší volbou. Neříkám, že nemohou čas od času sledovat pohádku na televizi, ale nemyslím si, že je to nejlepší volba, jak u dítěte rozvíjet řeč“.

Hana, učitelka v mateřské škole, (běžná třída), 6 let praxe

1.) Pozorujete v posledních letech nárůst narušení komunikační schopnosti?

„Za ta léta, co pracuji jako učitelka v mateřské škole, jsem se nesečkala s tolika dětmi, u kterých se vyskytují vady řeči.“

2.) V případě, že má dítě vadu řeči, informujete jeho rodiče?

„Pochopila jsem, že je lepší nechat na rodičích, zda budou, či nebudou navštěvovat logopedii. Mohu doporučit, ale nesnažím se rodiče poučovat. Rodiče jsou na informace velmi citliví“.

3.) Jak hodnotíte přístup rodičů s narušenou komunikační schopností k informacím, které od Vás dostávají ohledně péče o komunikaci?

„Rodiče si informace vyslechnou, někteří se zajímají, jaké jsou možnosti, ale někteří rodiče si myslí své a dají Vám to dostatečně najevo“.

4.) Jak hodnotíte úroveň řečových dovedností dětí?

„U dětí jde poznat, zda se dítěti rodiče dostatečně věnují, či ne. Jsou děti, které mají bohatou slovní zásobu na svůj věk a pak tu jsou děti, které mají bohužel ke svému věku velmi chudou slovní zásobu. Děti se vyjadřují jednoslovně, nedokáží spontánně hovořit, souvislé, samostatné vyjadřování jim činí problémy. Myslím si, že je důležité si s dítětem každý den povídat, o tom co prožilo, co se dělo v mateřské škole, v průběhu dne. Také četba knih je pro děti velmi důležitá“.

5.) Myslíte si, že mají média vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí?

„Stále více slyším od dětí, že o víkendu hrály na tabletu, či počítači. Když se jich zeptáte, jakou hru hrály, kdo v té hře hraje atd., tak nejsou schopni složit celou, souvislou větu. Chápu, že pro děti je tablet, počítač lákavý a pro rodiče je to chvíle, kdy dítě zabaví a nemusí se mu věnovat. Rodiče si, ale neuvědomují, že tablet, či počítač není ta správná volba a jsou i jiné možnosti, které by byly pro děti zajímavé a prospěšné“.

Simona, učitelka základní škola, (1. třída), 23 let praxe

1.) Pozorujete v posledních letech nárůst narušení komunikační schopnosti?

„Ano, bohužel tomu tak je. Děti nastupují do první třídy s vadami řeči a stále více přibývá dětí s odkladem školní docházky. Děti mohou nastoupit do základní školy, i když mají vadu řeči a spousta z nich učivo zvládá bez problémů. Rodiče často volí možnost odkladu, ale neuvědomují si, že je důležité s dítětem pracovat a pomoci mu. Všimám si, že děti mají problém s navazováním přátelství, stydí se a je jim nepříjemné, že se jim ostatní děti smějí“.

2.) V případě, že má dítě vadu řeči, informujete jeho rodiče?

„Myslím si, že je důležité s dítětem pracovat již v předškolním věku, když učitelka, rodič zjistí, že má dítě problém. Bohužel v rámci třídy nemám tolik prostoru, abych se mohla každému dítěti zvlášť věnovat. Rodič by měl mít sám zájem pomoci svému dítěti a dbát na to, aby mu byla poskytnuta včasná logopedická péče. Někteří rodiče si neuvědomují, že děti mohou mít i psychické problémy, které je mohou provázet celý život. Rodičům doporučím logopedii, ale poslední rozhodnutí je samozřejmě na rodičích.“

4.) Jak hodnotíte úroveň řečových dovedností dětí?

„Děti se zhoršují, rodiče berou logopedická doporučení na lehkou váhu a nemyslí na následky, které mohou nastat. Děti si nesou špatný vzor z domova“

5.) Myslíte si, že mají média vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí?

„Především u chlapců jsou oblíbené pohádky želvy Ninja. Po zhlédnutí této pohádky jsem zjistila, že se v pohádce nemluví, ale pouze vydávají zvuky. Pohádky tohoto typu pro děti nejsou rozhodně prospěšné. Osobně upřednostňuji pohádky čtené, než v televizi“

4.6.1 Interpretace odpovědí pedagogů

P. učitelka Lucie poukazuje na fakt, že stále více přibývá dětí s vadami řeči. V rámci logopedické prevence provádí logopedka v mateřské škole pravidelné depistáže a navrhuje zařazení do logopedických tříd. Pokud p. učitelka ví, že dítě potřebuje logopedickou péči, včas informuje rodiče daného dítěte a snaží se o daném problému s nimi hovořit. Jednou měsíčně jsou pro rodiče vypsány konzultační hodiny, na kterých p. učitelka s rodiči probírá nejen logopedické potíže, ale veškeré záležitosti týkající se dětí. Bohužel o tyto konzultační hodiny není valný zájem. Podle slov p. učitelky by rodiče nejraději řešili věci „mezi dveřmi“, což není vždy možné. Někteří rodiče dochází na logopedii jednou měsíčně, což není pro dítě zcela dostačující. Bylo by vhodné docházet nejen na logopedii, ale také poctivě doma s dítětem procvičovat, což u většiny rodičů tak nefunguje. Rodiče často neberu pedagogy mateřské školy vážně a mají často svoji zkreslenou představu o tom, jak logopedické třídy fungují. Jak se již zmínila p. učitelka, často si maminky myslí, že se jejich dítě v logopedické

třídě zhorší, nikoliv naopak. Rodiče by potřebovali více informací, které by je přesvědčily o opaku. V rámci skupinové prevence provádí p. učitelka Lucie jedenkrát týdně tzv. „Povídálka“. Kde si s dětmi povídá o různých tématech, využívá logopedická a artikulační cvičení, básně, písně, pohybové vyjádření písní. Z pohledu p. učitelky by měl každý pedagog pravidelně do řízených činností zařazovat jakékoliv činnosti, které by smysluplně rozvíjely u dítěte jejich řeč. P. učitelka Jana uvádí, že děti s vadami řeči stále přibývá, což dříve tomu tak nebylo. Rodiče si neuvědomují, jaké následky může mít včasné neposkytnutá logopedická péče. Rodiče často hledají výmluvy, místo toho, aby se snažili dítěti v co nejvyšší možné míře pomoci. Podle některých rodičů není p. učitelka kompetentní k tomu, aby mohla posuzovat, zda jejich potřebuje, nebo nepotřebuje logopedickou péči. Vyslechnou si názor, ale dále s danou situací nic nedělají. Neuvědomují si, že tímto přístupem mohou dítěti škodit. Děti s vadami řeči hůře navazují sociální kontakty a začleňují se mezi své kamarády. Dříve, kdykoliv pedagog sdělil jakoukoliv informaci týkající se dětí p. učitelky Jany, vždy tyto informace nebrala na lehkou váhu a řídila se jimi. V dnešní době tomu tak bohužel není. Stále více přibývá dětí s odkladem školní docházky a někteří z nich by ani odklad nemusely mít, kdyby u nich byla zahájena včasná logopedická péče a rodiče by se dítěti věnovali. Stejně tak děti potřebují čtené pohádky a ne pohádky prostřednictvím CD, DVD. Tyto pohádky dětem nic neřeknou. Je potřeba si s dítětem o pohádce povídat a tím rozvíjet jejich slovní zásobu. P. učitelka Hana již pochopila, že domlouvat, či radit rodičům je zbytečné a raději rozhodnutí a zodpovědnost nechává na rodičích. Za léta praxe se naučila, že čím méně bude rodiče poučovat, tím lépe. Pro děti se snaží dělat maximum a plně se jim věnuje, ať už individuálně, nebo skupinově. Pravidelně s dětmi provádí logopedická, artikulační cvičení a v případě potřeby se zaměřuje individuálně na jednotlivé děti. Je jednoduché poznat, kdo z rodičů se dítěti věnuje a kdo ne, jsou děti, které hovoří spontánně a děti, které mají problémy s komunikací před ostatními dětmi. Podle p. učitelky Simony stále více dětí nastupuje do základní školy s vadami řeči. U většiny těchto dětí byla pozdě zahájena logopedická péče a děti mohou mít ve škole problémy. Pro rodiče je snadnější, aby jejich dítě mělo odklad, ale v takovém případě je nutné, aby se dítěti rodiče věnovali a případné nedostatky v jednotlivých oblastech byly odstraněny. V rámci jednotlivých tříd není tolik času a prostoru, aby se p. učitelky mohly plně individuálně dětem věnovat, pokud se nejedná o třídy logopedické, kde se p. učitelky dětem věnují každý den, individuálně dvacet, třicet minut. Běžná třída takové možnosti nemá, a proto je spolupráce rodičů velmi důležitá. Komunikace s dětmi je pro děti opravdu důležitá, ať už se rozvíjí aktivní, či pasivní slovní zásoba. Spontánní projev dětí není v dnešní době samozřejmostí. Stále více dětí se nechce před ostatními kamarády vyjadřovat,

stydí se, mají chudou slovní zásobu, která neodpovídá přiměřeně k jejich věku. Didaktické hry, artikulační, dechová cvičení, pexeso, popis obrázků, zážitky, jakékoliv činnosti, které nenásilnou formou rozvíjí slovní zásobu dítěte, jsou pro dítě opravdu důležité.

Shrnutí

Pedagogové poukazují na fakt, že stále více přibývá dětí s vadami řeči. Postoj rodičů je často flegmatický, odmítavý. Rodiče nevnímají pedagogy jako opravdové odborníky a radami se neřídí. Právě pedagog je po rodičích druhou osobou, která s dítětem tráví nejvíce času. Většina pedagogů se snaží dětem věnovat maximálně, ačkoliv individuální přístup není vždy možný. Prostřednictvím her, pohybových vyjádření písní, básní, artikulačních cvičení, spontánním projevem s pedagogem, dítětem, vedou děti k rozvíjení slovní zásoby. Děti se nechtějí samostatně vyjadřovat před svými kamarády. V dnešní době je velmi obtížné přimět rodiče k tomu, aby se poctivě věnoval logopedické péči a především včasně ji zahájil. I přestože mateřské školy disponují logopedickými třídami, tak zájem o tyto třídy není. Většina rodiče vychází z faktu, že se jejich dítě v logopedické třídě zhorší. Jedná se o mylné, nepodložené informace, které si rodiče mezi sebou vyměňují.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat, jakým způsobem probíhá pedagogická péče o komunikaci v předškolním věku. V dnešní době je stále více dětí s vadami řeči, a proto je tolik důležité včasné podchycení, dostatek informací, logopedická péče a prevence. Nejen rodiče dětí, ale i společnost trpí předsudky, mezi lidmi kolují často mylné, nepodložené informace, které se nezakládají na pravdě a v dnešní době nejsou pedagogové bráni jako vážení odborníci. Rodiče raději věří svým příbuzným a kamarádům, než aby dali na názor pedagoga. Právě pedagog je po rodičích druhou osobou, která s dítětem tráví nejvíce času a záleží mu na tom, aby u dítěte byl včasné podchycen jakýkoliv logopedický problém. Bohužel, i když se pedagog snaží dítěti věnovat maximálně, tak to není dostačující a proto je tolik důležitá spolupráce pedagoga s rodinou dítěte a dalšími odborníky.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části, v první kapitole, jsem vysvětlila podle odborné literatury charakteristiku pedagogické komunikace, dále jsem popsala funkce pedagogické komunikace, komunikační kompetence, komunikaci verbální, neverbální.

Ve druhé kapitole jsem se zabývala vývojem dítěte předškolního věku, ontogenezí řeči, analýzou jazykových rovin a jejich rozvojem u předškolních dětí, narušeným vývojem řeči, opožděným vývojem řeči, poruchami artikulace a etiologií dyslálie – nejčastější vada řeči. V poslední, třetí kapitole jsem popisovala předškolní dítě, charakteristiku předškolního vzdělávání, cíle vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí mimořádně nadaných.

Na základě získaných informací z teoretické části jsem zpracovala praktickou část. Praktická část je popsána formou kvalitativního výzkumu. Pro výzkumné šetření jsem si vybrala rodiče dětí předškolního věku v mateřské škole v Boskovicích a pedagogy mateřské školy. Také jsem použila volných rozhovorů s pedagogy, díky nimž jsem získala cenné informace, které jsem ve výzkumu mohla použít a zpracovat.

Osobně jsem se přesvědčila, že rodiče často neberou pedagogy vážně a myslí si své. Na logopedii nedochází pravidelně, někdy vůbec. Rodiče si neuvědomují, že tímto přístupem ubližují svým dětem a často se stává, že dítě s vadou řeči bývá častým terčem posměchu druhých.

V dnešní uspěchané době rodiče nemají čas na logopedickou péči a nevěnují se jí tolik, jak by bylo nutné. Samotný pedagog nestačí na to, aby poskytl dítěti maximální

logopedickou péči. Spolupráce pedagoga s rodinou je velice důležitá a pro dítě maximálním přínosem.

Pedagogové jsou často bezradní, jelikož nemají dostatečné prostředky, kterými by rodiče přiměli k zahájení logopedické péče. Pedagogové rodičům mohou logopedickou péči doporučit, avšak zásadní krok je právě na rodičích. Často se stává, že rodiče odbydou pedagogy se slovy: „Nebojte se paní učitelko, my budeme procvičovat doma, logopedie není nutná“. Bohužel rodiče nedomyšlí, kam až podcenění logopedické péče, může zajít.

Shrnutí

Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogické péče o komunikaci v předškolním věku. Práce je rozdělena na čtyři kapitoly, první tři kapitoly se týkají teorie a poslední, čtvrtá kapitola se zabývá praktickou částí.

V první kapitole teoretické části je popsána pedagogická komunikace, komunikace verbální, neverbální, komunikační kompetence, účastníci komunikace, funkce komunikace.

V druhé kapitole je popsán vývoj dítěte předškolního věku, jazykové roviny a jejich rozvoj, narušený vývoj řeči, opožděný vývoj řeči, etiologie dyslalie.

V třetí kapitole je popsáno předškolní vzdělávání, cíle předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí mimořádně nadaných.

V poslední, čtvrté kapitole je popsán cíl, metody výzkumu a výzkumné šetření. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá pedagogická péče o komunikaci v mateřských školách u dětí předškolního věku. Pro účely šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Pro získání informací bylo užito dotazníkového šetření, volných rozhovorů s pedagogy, rodiči.

Summary

The diploma thesis deals with special education care of preschool age communication. The thesis is divided into four chapters, the first three concern theory and the last one, fourth chapter focuses on practical part. In the first chapter of theoretical part there is described pedagogical communication, verbal and non-verbal communication, communication competencies, participants of the communication and the function of communication. In the second chapter there is described evolution of preschool aged child, linguistic levels and its development, disrupted speech progression, delayed speech progression, etiology of dyslalie. In the third chapter, there is described preschool education, objectives of preschool education, education of children with extraordinary education needs, education of exceptionally gifted children. In the last, fourth chapter, there is described the objective, research methods and the survey. The target of the qualitative research was to find out what is the form of pedagogical care of communication in kindergarten with preschool aged children. Qualitative research was chosen for the purposes of the survey. A survey was used for information gathering, free interviews with educators, parents.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěná literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Preschool education of children with special educational needs. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6044-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

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

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

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a předškolní věk. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-595-7.

KOCH, Jaroslav. Předškolní dítě - jeho vývoj a výchova. Praha: Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí, 1963. Lidové university a akademie vědy, techniky a umění.

KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LINHARTOVÁ, Dana. Pedagogická komunikace pro učitele. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. ISBN 80-7157-556-9.

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

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

SAGI, Alexander. Problémové děti v mateřské škole. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.

SOVÁK, Miloš. Logopedie předškolního věku. 3. upr. vyd. Praha: SPN, 1989. Knižnice speciální pedagogiky.

SVATOŠ, Tomáš a Věra KOTKOVÁ. Sociální a pedagogická komunikace: ukázky teorie a praktická cvičení. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.

SYROVÁTKA, Oldřich. Co děláme ve školce: pro předškolní věk. Ilustroval Zdeněk KUDĚLKA. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956.

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

ŠULOVÁ, Lenka. a Chantal. ZAUCHE-GAUDRON. Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 8024607522.

ZEZULKOVÁ, Eva. Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

Použité zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf č. 1 – Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?	44
Graf č. 2 – Pravidelná četba pohádek	45
Graf č. 3 – Preference pohádek	46
Graf č. 4 – Vyprávění s dítětem o obsahu pohádky	47
Graf č. 5 – Návštěvnost dětských center, zájmových kroužků.....	48
Graf č. 6 – Sdělování zážitků dítětem z mateřské školy, kroužků	49
Graf č. 7 – Spontánní rozhovor s dítětem.....	50
Graf č. 8 – Využití básní, říkadel pro rozvoj slovní zásoby	51
Graf č. 9 – Pohybové vyjádření písní, básní.....	52
Graf č. 10 – Využívání didaktických her.....	53
Graf č. 11 - Využívání slovní hry „fotbal“	54
Graf č. 11 – Zájem rodiče o vyprávění zážitků dítětem	55
Graf č. 13 – Výskyt vady řeči u dítěte.....	56
Graf č. 14 – Podnět k logopedickému vyšetření.....	57
Graf č. 15 – Zahájení logopedické péče	58
Graf č. 16 – Poskytování logopedické péče	59
Graf č. 17 – Práce s dítětem.....	60
Graf č. 18 – Intenzita logopedického procvičování.....	61
Graf č. 19 – Délka pedagogické praxe pedagogů.....	65
Graf č. 20 – Postoj rodičů k řešení komunikačních obtíží dítěte.....	66
Graf č. 21 Logopedické třídy v mateřské škole.....	67
Graf č. 22 - Logopedická prevence v mateřské škole.....	68
Graf č. 23 – Personální zajištění logopedické péče v mateřských školách	69
Graf č. 24 – Forma logopedické péče v mateřské škole.....	70
Graf č. 25 – Zařazení diskuzního, ranního kruhu do řízených činností.....	71

Graf č. 26 – Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?...	72
Graf č. 27 – Jak často se snažíte zařazovat do řízené činnosti artikulační, průpravná cvičení?	73
Graf č. 28 – Zařazujete každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písni, básni?.....	74
Graf č. 29 – Kolikrát týdně čtete před odpočinkem dětem pohádku?	75
Graf č. 30 – Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písni za doprovodu hudebního nástroje?	76
Graf č. 31 – Myslíte si, že děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky?	77
Graf č. 32 – Spontánní rozhovor dítěte s pedagogem	78
Graf č. 33 – Upozornění dětí na výslovnost	79
Graf č. 34 – Dramatizace pohádek v mateřské škole	80
Graf č. 35 – Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení	81
Graf č. 36 - Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky?	82

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?	43
Tabulka č. 2 – Pravidelná četba pohádek	44
Tabulka č. 3 – Preference pohádek.....	45
Tabulka č. 4 – Vyprávíte si s dítětem o obsahu pohádky?	46
Tabulka č. 5 – Návštěvnost dětských center, zájmových kroužků	47
Tabulka č. 6 – Sdělování zážitků dítětem z mateřské školy, kroužků.....	48
Tabulka č. 7 – Spontánní rozhovor s dítětem	49
Tabulka č. 8 – Využití básní, říkadel pro rozvoj slovní zásoby	50
Tabulka č. 9 – Pohybové vyjádření písní, básní	51
Tabulka č. 10 – Využívání didaktických her	52
Tabulka č. 11 – Využívání slovní hry „fotbal“	53
Tabulka č. 11 – Zájem rodiče o vyprávění zážitků dítětem.....	54
Tabulka č. 13 – Výskyt vady řeči u dítěte	55
Tabulka č. 14 – Podnět k logopedickému vyšetření.....	56
Tabulka č. 15 – Zahájení logopedické péče	57
Tabulka č. 16 – Poskytování logopedické péče.....	58
Tabulka č. 17 – Práce s dítětem.....	59
Tabulka č. 18 – Intenzita logopedického procvičování.....	60
Tabulka č. 19 – Délka pedagogické praxe pedagogů	65
Tabulka č. 20 – Postoj rodičů	66
Tabulka č. 21 - Logopedická třída v mateřské škole.....	67
Tabulka č.22 – Logopedická prevence v mateřské škole	68
Tabulka č. 23 – Personální zajištění logopedické péče v mateřských školách.....	68
Tabulka č. 24 – Forma logopedické péče v mateřské škole	69
Tabulka č. 25 – Zařazení diskuzního, ranního kruhu	70
Tabulka č. 26 - Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?	71

Tabulka č. 27 – Intenzita artikulačních, průpravných cvičení.....	72
Tabulka č. 28 – Pohybové vyjádření písní, básní.....	73
Tabulka č. 29 – Četba pohádky před odpočinkem	74
Tabulka č. 30 – Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?	75
Tabulka č. 31 – Spontánní vyjadřování dětí.....	76
Tabulka č. 32 – Spontánní rozhovor dítěte s pedagogem.....	77
Tabulka č. 34 – Dramatizujete s dětmi pohádky?	79
Tabulka č. 35 – Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení	80
Tabulka č. 36 – Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky?	81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku

1.) Snažíte se být pro Vaše dítě správným řečovým vzorem?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

2.) Čtete Vašemu dítěti pravidelně (každý den) před spaním pohádku?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

3.) Jakou formu pohádek preferujete?

A.) DVD B.) CD C.) Kniha

4.) Povídáte si s dítětem po přečtení pohádky o jejím obsahu?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

5.) Navštěvuje Vaše dítě dětská centra, zájmové kroužky?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

6.) Vyprávíte si s dítětem každý den zážitky z mateřské školy, kroužků?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

7.) Vypráví Vaše dítě spontánně, nebo se musíte vyptávat?

A.) Spontánně B.) Kladu doplňující otázky C.) Vyptávám se

8.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte básně, písni, říkadla?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

9.) Má Vaše dítě rádo pohybové vyjádření písni, básní?

A.) Spíše ano B.) Ano C.) Spíše ne D.) Ne

10.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte didaktické hry?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

11.) Využíváte pro rozvoj slovní zásoby Vašeho dítěte slovní hru „fotbal“?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

12.) Když Vám Vaše dítě vypráví zážitky z mateřské školy, kroužků, myslíte si, že mu dáváte dostatečně najevo Váš zájem?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

13.) Vyskytuje se u Vašeho dítěte vada řeči?

A.) Ano B.) Ne

14.) Kdo dal podnět k logopedickému vyšetření?

A.) Já (rodič) B.) Pedagog C.) Kamarádi D.) Příbuzní

15.) Byla u Vašeho dítěte zahájena logopedická péče?

A.) Ano B.) Ne C.) Zatím ne D.) Není potřeba

16.) Od kdy je Vašemu dítěti poskytována logopedická péče?

A.) Od 4 let B.) Od 5 let C.) Od 6 let D.) Později

17.) Pracujete doma s dítětem podle pokynů logopeda?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

18.) Jak často se věnujete logopedickému nácviku s Vaším dítětem?

A.) 1x týdně B.) 2x týdně C.) Dle potřeby D.) Není potřeba procvičovat

Příloha B – Dotazník pro pedagogy mateřské školy

1.) Délka pedagogické praxe pedagogů

A.) 1-5 let B.) 6-10 let C.) 11-15 let D.) 16-20 let E.) 21 a více let

2.) Postoj rodičů k řešení komunikačních problémů dítěte

A.) Aktivní (zajímají se) B.) Flegmatický (Vyslechnou si názor, ale neřídí se jim)
C.) Nezajímají se D.) Nechtějí si připustit, že by jejich dítě mělo vadu řeči

3.) Nachází se na Vašem pracovišti logopedická třída?

A.) Ano B.) Ne

4.) Logopedická prevence v mateřské škole

A.) Ano B.) Ne

5.) Personální zajištění logopedické péče v mateřské škole

A.) Logoped B.) Logopedický asistent C.) Odborné pracoviště (Rodiče sami vyhledají)

6.) Forma logopedické péče v mateřské škole

A.) Individuální B.) Skupinová C.) Logopedická třída D.) Logopedický kroužek

7.) Zařazujete každý den do řízené činnosti diskuzní, ranní kruh?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

8.) Myslíte si, že se všechny děti aktivně zapojují do diskuzního, ranního kruhu?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

9.) Jak často se snažíte zařazovat do řízené činnosti artikulační, průpravná cvičení?

A.) Každý den B.) Jedenkrát týdně C.) Dvakrát týdně D.) Třikrát týdně
E.) Čtyřikrát týdně

10.) Zařazujete každý den do řízené činnosti pohybové vyjádření písní, básní?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

11.) Kolikrát týdně čtete před odpočinkem dětem pohádku?

A.) Každý den B.) Jedenkrát týdně C.) Dvakrát týdně D.) Třikrát týdně

12.) Kolikrát týdně zpíváte s dětmi písně za doprovodu hudebního nástroje?

A.) Každý den B.) Jedenkrát týdně C.) Dvakrát týdně D.) Třikrát týdně

13.) Myslíte si, že děti dokáží spontánně hovořit se svými vrstevníky?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

14.) Myslíte si, že děti hovoří spontánně se svým pedagogem?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

15.) Upozorňujete děti na špatnou výslovnost hlásek?

A.) Nikdy B.) Zřídka C.) Občas D.) Často E.) Pravidelně často

16.) Dramatizujete s dětmi pohádky?

A.) Ano B.) Spíše ano C.) Ne D.) Spíše ne

17.) Návštěva kulturních zařízení – divadla, kina, loutková představení

A.) 1x týdně B.) 1x za 14 dní C.) 1x za měsíc D.) Méně

18.) Pořádáte každoročně pro rodiče dětí besídky? (Vánoční, Den matek, MDŽ, Den rodiny)

A.) Ano B.) Spíše ano C.) Ne D.) Spíše ne

Příloha C - Rozhovor s pedagogy mateřské školy

- 1.) **Pozorujete v posledních letech nárůst narušení komunikační schopnosti?**
- 2.) **V případě, že má dítě vadu řeči, informujete jeho rodiče?**
- 3.) **Jak hodnotíte přístup rodičů s narušenou komunikační schopností k informacím, které od Vás dostávají ohledně péče o komunikaci?**
- 4.) **Jak hodnotíte úroveň řečových dovedností dětí?**
- 5.) **Myslíte si, že mají média vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí?**