

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

## **Logopedická prevence v alternativních mateřských školách**

diplomová práce

**Autor:** Bc. Anna Pavlínová

**Studijní obor:** Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Habrdová

**Oponent práce:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Anna Pavlínová</b>
Studium:	P20K0210
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Logopedická prevence v alternativních mateřských školách</b>
Název diplomové práce AJ:	Speech-language pathology prevention in alternative preschools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce bude zmapovat, jak probíhá logopedická prevence v alternativních mateřských školách. Pomocí kvalitativního výzkumného šetření, formou rozhovorů s učiteli alternativních mateřských škol budou zjišťovány informace o logopedické prevenci.

KUTÁLKOVÁ, D., (2005) Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Vyd. 4. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál)

LECHTA, V., (2005) Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Habrdová

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.12.2020

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 4. 2022

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Habrdové, která byla ochotná mou práci vést jako externí vedoucí. Především jí děkuji za skvělou spolupráci a komunikaci po celou dobu zpracování diplomové práce, také děkuji za ochotný a profesionální přístup a za cenné odborné rady. Rovněž mnohokrát děkuji mateřským školám a jejich pedagogům za možnost navštívit jejich školy a vést s nimi výzkumné rozhovory.

## **Anotace**

PAVLÍNOVÁ, Anna. *Logopedická prevence v alternativních mateřských školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 58 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce navazuje na autorčinu bakalářskou práci, která se zabývala problematikou logopedické prevence ve waldorfských mateřských školách. Diplomová práce přibližuje průběh logopedické prevence a celkový rozvoj řeči u dětí vzdělávajících se v dalších alternativních mateřských školách. Konkrétně se jedná o školy zapojené do programu Začít spolu a montessori mateřské školy. Úvodní část práce přináší základní informace o logopedické prevenci a alternativních systémech s ohledem na předškolní věk. Následně je text zaměřen na přístup k vývoji řeči i metody pro jeho podporu v daných alternativních systémech. Kvalitativní výzkumné šetření je postaveno na strukturovaných rozhovorech s pedagogy oslovených mateřských škol daných systémů. Tematická analýza výsledků je rozdělena do kategorií a následně jsou výsledky hodnoceny a diskutovány s dostupnými zdroji v rámci odpovědí na výzkumné otázky. Výsledky přinášejí zjištění, jakým oblastem logopedické prevence se mateřské školy věnují a jaké činnosti jsou dětem v rámci rozvoje řečových dovedností nabízeny. Výzkum také prezentuje způsoby spolupráce s rodiči v rámci logopedické prevence.

## **Klíčová slova:**

logopedická prevence; rozvoj řeči; mateřská škola; program Začít spolu; montessori pedagogika

### **Annotation**

PAVLÍNOVÁ, Anna. *Speech-language pathology prevention in alternative preschools*. Hradec Králové: Faculty Of Education of the University Hradec Králové, 2022. 58 pp. Diploma thesis.

The thesis is a continuation of the author's bachelor thesis, which dealt with the issue of speech therapy prevention in Waldorf kindergartens. The thesis presents the course of speech therapy, prevention, and the overall speech development of children educated in other alternative kindergartens. Specifically, these are schools involved in the Step by Step program and Montessori kindergartens. The introductory part of the paper provides the background information on speech therapy prevention and alternative systems with regard to preschool age. Subsequently, the text focuses on the approach to speech development as well as the methods for its support in the alternative systems. The qualitative research investigation is based on structured interviews with teachers in the kindergartens in question. The thematic analysis of the results is categorised and the results are evaluated and discussed with available sources in response to the research questions. The results provide findings on what areas of speech therapy prevention are addressed by the kindergartens and what activities are offered to children in the development of speech skills. The research also presents the ways of cooperation with parents in speech therapy prevention

### **Keywords:**

speech-language pathology prevention; speech development; preschool; Step by step program; Montessori pedagogy

# Obsah

ÚVOD .....	1
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ TERMÍNY.....	2
1.1 Logopedická prevence.....	2
1.1.1 Oblasti rozvoje řečových dovedností v rámci logopedické prevence .....	3
1.1.2 Nejčastější řečové poruchy u dětí předškolního věku.....	4
1.2 Montessori pedagogika .....	8
1.2.1 Vybrané myšlenky a principy montessori pedagogiky v mateřské škole .....	8
1.2.2 Montessori pedagogika a její přístup k rozvoji řeči.....	10
1.3 Program Začít spolu.....	12
1.3.1 Vybrané myšlenky a principy programu Začít spolu v mateřské škole .....	12
1.3.2 Centra aktivit .....	13
1.3.3 Program Začít spolu a jeho přístup k rozvoji řeči .....	14
2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	17
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	17
4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	19
4.1 Mateřské školy v programu Začít spolu.....	19
4.2 Montessori mateřské školy .....	21
5 VÝSLEDKY.....	22
5.1 Popis výsledků .....	22
5.1.1 Oblasti logopedické prevence .....	22
5.1.2 Spolupráce s odborníky .....	25
5.1.3 Dítě s řečovými obtížemi v mateřské škole .....	26
5.1.4 Komunikace a spolupráce s rodiči .....	28
5.1.5 Pomůcky a materiály .....	29
5.1.6 Logopedická prevence jako důležitá součást předškolního vzdělávání .....	31
5.2 Analýza a hodnocení výsledků.....	32
5.2.1 Oblasti logopedické prevence .....	32
5.2.2 Přístup alternativních mateřských škol k logopedické prevenci .....	36
5.2.3 Komunikace a spolupráce s rodiči v rámci logopedické prevence .....	39
6 DISKUSE .....	42
ZÁVĚR.....	47
Seznam použitých zdrojů .....	49
Seznam příloh.....	54
Přílohy .....	55

## ÚVOD

Výběr tématu diplomové práce byl ovlivněn mou bakalářskou prací, která se zabývala logopedickou prevencí ve waldorfských mateřských školách. V diplomové práci jsem se rozhodla toto téma dále rozvíjet a zmapovat průběh logopedické prevence v dalších alternativních mateřských školách, konkrétně v programu Začít spolu a montessori mateřských školách.

Oblast logopedické prevence je v předškolní pedagogice zásadní. Z výsledků mé bakalářské práce a dalších zdrojů plyne, že děti s narušenou komunikační schopností je velké množství a je zcela zásadní poskytnout těmto dětem adekvátní péči. V ideálním případě by pak bylo žádoucí aplikovat postupy, které by narušení komunikační schopnosti předcházely.

Vybrané alternativní pedagogické směry jsou mi blízké svými myšlenkami, principy a celkovým přístupem, což ovlivnilo mé rozhodnutí zkoumat logopedickou prevenci právě v těchto mateřských školách. Mým cílem bylo zjistit, zda mateřské školy v alternativních programech nabízejí jiné, zajímavé přístupy v této oblasti, zda využívají netradiční pomůcky či materiály a především, jak pedagogové těchto škol k logopedické prevenci přistupují.

Úvodní část má za úkol vysvětlit základní termíny a výchozí teorie týkající se logopedické prevence, popsat základní principy a východiska programů Začít spolu a montessori pedagogiky v mateřské škole. Druhá část práce popisující výzkumné šetření nejprve prezentuje výsledky rozhovorů s pedagogy a výstupy ze zkoumání dalších materiálů a dokumentů. Následně jsou výsledky analyzovány, hodnoceny a srovnávány. Závěr přináší zhodnocení výsledků šetření a popis praktických i teoretických přínosů.



# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ TERMÍNY

## 1.1 Logopedická prevence

Logopedická prevence je součástí širšího oboru logopedie, a proto je nejprve nutno definovat základní termíny z této oblasti.

**Logopedie** je nauka o výchově řeči a dle našeho tradičního systému je oborem speciální pedagogiky (Sovák, 1965). Logopedii můžeme definovat také jako výchovu osob s narušenou komunikační schopností a prevenci tohoto narušení (Lechta, 1990) nebo jako nauku o fyziologii a patologii dorozumívacího procesu, prevenci a ošetření jeho poruch (Vyštejn, 1979).

Předmětem zájmu oboru logopedie a jedním z jejích základních termínů je **narušená komunikační schopnost**. Pro vysvětlení tohoto pojmu je často zmiňována definice Lechty (1990, str. 19): *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušená tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů, respektive může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu individuální komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Logopedická prevence je jednou ze tří základních složek logopedické intervence. **Logopedickou intervencí** můžeme definovat jako specifickou aktivitu vykonávanou logopedem, která si dává za cíl identifikaci narušené komunikační schopnosti. Dále hledá způsoby, jak jí případně předejít, jak ji zmírnit, překonat nebo zcela eliminovat (Škodová a Jedlička, 2003). Její složky, mimo již zmíněnou logopedickou prevenci, tvoří **logopedická diagnostika a terapie**.

Logopedická prevence si klade za cíl předcházet vzniku narušené komunikační schopnosti. Tím se dostávají do popředí metody jako screening, depistáž a logopedická osvěta (Lechta, 1990). Logopedická prevence se dělí na tři složky: logopedická prevence primární, sekundární a terciární.

**Primární logopedická prevence** zajišťuje osvětovou činnost v této problematice (Peutelschmiedová, 2006). Dělíme ji na *specifickou*, která se zaměřuje na konkrétní výskyt rizika a jeho předcházení (Vašíková, Žáková, 2017), a *nespecifickou*, která podporuje formy

žádoucího chování (Škodová a Jedlička, 2003). Primární logopedická prevence zastává důležitou a přirozenou službu ve výchově dítěte. Mluvíme tedy o speciálně pedagogické činnosti zásadní pro rozvoj mezilidské komunikace a kultury řečového projevu (Sovák, 1984).

**Sekundární logopedická prevence** se již zaměřuje na konkrétní rizikové skupiny, na jedince, kteří jsou ohroženi negativními vlivy, a tudíž jsou náchylnější k výskytu narušené komunikační schopnosti (Škodová a Jedlička, 2003). Konkrétně se může jednat o děti předčasně narozené, s nízkou poporodní hmotností, děti s dědičnou zátěží (Peutelschmiedová, 2006) nebo děti v kojeneckých ústavech s vývojovou neplynulostí řeči (Škodová a Jedlička, 2003).

Poslední složka logopedické prevence – **terciární logopedická prevence** již pracuje s jedinci, kteří mají narušenou komunikační schopnost. Má za cíl zabránit svým působením dalšímu negativnímu vývoji nebo dalším důsledkům narušení (Škodová a Jedlička, 2003).

### 1.1.1 Oblasti rozvoje řečových dovedností v rámci logopedické prevence

Předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti spočívá také ve všestranném rozvoji a rozvoji schopností, které jsou zásadní pro rozvoj komunikačních dovedností (Kutálková, 2009). Základní oblasti, které rozvoj komunikačních dovedností ovlivňují, jsou popsány níže.

Jedná se o oblast jemné i hrubé **motoriky**, kde úroveň lokomočních, nelokomočních a manipulačních dovedností ovlivňuje řečový vývoj. Přímý vliv na rozvoj komunikace má také motorika mluvidel, ruky, očních pohybů a grafomotorika (Vašíková a Žáková, 2017). Dle Zelinkové (2001) do oblasti grafomotoriky spadá i kresba, která má na rozvoj řečových dovedností značný vliv.

Další důležitou oblastí je **smyslové vnímání**. V oblasti zrakové i sluchové percepce se jedná o optickou či akustickou paměť, pozornost a diferenciaci. Důležité je rozvíjet i hmatovou percepce, propiocepci, chuť a čich (Kutálková, 2009).

Důležitou součástí rozvoje řeči je také podpora rozvoje **početních představ** a **senzomotorické koordinace**. Zásadní je zaměřit se na koordinaci ruky a oka a koordinaci rukou a mluvidel. Roli při rozvoji hraje taktéž **serialita**, tedy schopnost správně řadit úkony za sebou, a **intermodalita**, schopnost najít souvislost mezi situacemi a uplatnit je v podobných situacích (ibid.).

Pro správné vyjadřování a tempo řeči je důležité správné **hospodaření s dechem**, které je další z oblastí podporovaných v rámci logopedické prevence. Zásadní jsou **mluvní dovednosti**, kde rozvíjíme slovní zásobu, porozumění řeči a vyjadřovací pohotovost (ibid.).

Všechny výše zmíněné oblasti by měla mateřská škola do logopedické prevence zahrnout. Pokud se chceme zaměřit na přímý rozvoj jazykových a komunikačních dovedností v mateřské škole a naplánovat činnosti, které s ním souvisejí, oblast Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nabízí vzdělávací cíle, nabídku, očekávané výstupy i rizika. Hlavními cíli je rozvoj jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Mezi další cíle v této oblasti spadá osvojení si poznatků předcházejících čtení a psaní a vzbuzení zájmu o psanou formu jazyka nebo rozvoj komunikativních dovedností spolu s kultivovaným projevem (RVP PV, 2021).

### 1.1.2 Nejčastější řečové poruchy u dětí předškolního věku

Následující kapitola stručně charakterizuje nejrozšířenější projevy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Z hlediska logopedické prevence má učitel v mateřské škole povinnost provádět již zmíněný screening, tedy věnovat se orientační diagnostice a provést tak časnou detekci (Vašíková a Žáková, 2017).

**Opožděný vývoj řeči** je porucha, kterou lze charakterizovat narušením ve vývojovosti (Vašíková a Žáková, 2017). Pokud dítě do 3 let nemluví, jde o období *prodloužené fyziologické nemluvnosti*. Pokud však nemluvnost pokračuje i po třetím roce, kdy by se dítě za normálních okolností mělo domluvit, můžeme hovořit o opožděném vývoji řeči (Kutálková, 2011). Při diagnostice této poruchy je nutné vyloučit opožděný vývoj symptomatický, který by souvisel s jiným postižením. Dítě s opožděným vývojem řeči vyžaduje komplexní přístup, tedy podporu ve všech oblastech podílejících se na realizaci řeči (Vašíková a Žáková, 2017).

**Vývojovou dysfázii** neboli specificky narušený vývoj řeči řadíme rovněž mezi vývojové poruchy řeči (Klenková, 2006). Tato porucha se vyznačuje neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat (Mikulajová a Rafajdusová, 1993). Dítě zatížené touto poruchou řeč slyší, ale nepřesně jí rozumí, což způsobuje nedostatky v tvorbě vlastní řeči. Projevy vývojové dysfázie lze zaznamenat v oblasti řečové i neřečové. Jedná se například o poruchu fonetické i fonologické realizace hlásek nebo agramatickou a často nesrozumitelnou řeč. Dítě s vývojovou dysfázií přehazuje, vynechává a opakuje slabiky a jeho

slovní zásoba je málo aktivní (Lejska, 2003). Vývojová dysfázie může mít dvě formy. Při diagnostice rozlišujeme expresivní a receptivní poruchu řeči. V případě expresivní poruchy řeči je schopnost užívat mluvenou řeč pod úrovní mentálního věku dítěte, schopnost chápání je v normě a nemusí být přítomny poruchy v artikulaci. Při receptivní poruše řeči je chápání řeči pod úrovní mentálního věku a pouze zřídka nebývá významně porušena expresivní řeč (Vacková, 2019). Dle Vágnerové (2014) se výše zmíněné formy vývojové dysfázie objevují izolovaně zřídka a nejčastěji se vyskytují ve smíšené formě. Dále se také vývojová dysfázie odráží v kresbě, hmatové i zrakové percepci nebo v jemné motorice (Lejska, 2003). I v tomto případě hraje zásadní roli komplexní přístup všech odborníků společně s rodinou a učitelem v mateřské škole (Vašíková a Žáková, 2017).

**Dyslalie** je porucha ve funkčním vývoji řeči (Kutálková, 2011), která se jinak nazývá patlavost (Klenková, 2006). Jedná se o poruchu výslovnosti, která je bezkonkurenčně nejčastější poruchou řeči (Kutálková, 2011). Na fonetické úrovni její projevy spočívají v delecí (vynechávání hlásek), substituci (zaměňování či nahrazování hlásek) a distorzi (nepřesném vyslovování) (Vašíková a Žáková, 2017; Klenková, 2006).

**Mutismus** je dle Kutálkové (2007, str. 5) charakterizován jako: „*porucha řeči, kdy jedinec, který má rozvinutou řeč, za určitých podmínek nemluví*“. Mutismu je více druhů a nejčastější formou je mutismus elektivní (Kutálková, 2007). Shodně uvádí Škodová a Jedlička (2007), že každý logoped se během své praxe setká s mutismem a nejčastěji se vyskytuje právě elektivní, který je označován rovněž jako selektivní. Může být chápán jako výběrový mutismus, kdy se oněmění váže na určitou osobu či situaci. Podle Kutálkové (2007) je elektivní mutismus porucha řeči v sociální interakci, jejíž základní charakteristikou je nejistota v kontaktu s cizím člověkem nebo nové situace. Stres provázející tyto situace zablokuje řečové mechanismy. Škodová a Jedlička (2007) k elektivnímu mutismu uvádějí, že je považován za primárně psychogenně podmíněnou poruchu. Lze ho chápat jako druh obranného mechanismu, který je reakcí na neuspokojení základních psychických potřeb. Kutálková (2007) uvádí znaky v chování dítěte se selektivním mutismem. Dítě bývá úzkostné, drží se dospělého průvodce, komunikuje prostřednictvím rodičů, odmítá fyzický kontakt nebo může schovávat hlavu. Vznik této poruchy může mít více příčin. Může se jednat o náhlé a neplánované situace, mezi které patří nadměrné nároky ze strany rodičů, nestabilní rodinná situace, traumatizující událost nebo nová situace v životě dítěte, např. nástup do školy (Bytešníková, 2012).

Důležité je zmínit **balbuties**, závažnou poruchu plynulosti řeči, které se říká koktavost (Klenková, 2006; Kutálková, 2011). Definice koktavosti je obtížná a neexistuje pro ni jednotná verze. Její etiologie, symptomatologie, diagnostika i terapie je velmi rozsáhlá (Klenková, 2006). Pro vysvětlení koktavosti jsem využila popis příznaků dle Kutálkové (2011). Mezi příznaky se řadí opakování celých slov nebo opakování prvních či posledních slabik ve slově (tzv. *klony*). Dále se může jednat o tlak na první slabiku, přes kterou jedinec není schopen dále pokračovat (tzv. *tony*). Tony a klony se mohou vyskytovat samostatně nebo se často objevují v kombinaci (tzv. *tonoklony*). Dále řeč mohou provázet nádechy v místech, kam nepatří, slovní vmetky (např. „*ale já jsem ale mamince říkal*“) nebo tzv. souhyby a součiny (rudnutí, blednutí, zavírání očí/pěstiček...) (Kutálková, 2011). Základem prevence koktavosti je respekt k vývojovým etapám dítěte a přiměřené nároky na jeho osobnost. Zásadní je rovněž mluvný vzor, kde má dítě možnost odpozorovat správnou techniku dýchání (Kutálková, 2009).

Druhou často se vyskytující poruchou plynulosti řeči v předškolním věku je **tumultus sermonis** neboli breptavost. Vyskytuje se méně než výše zmíněná porucha plynulosti řeči koktavost (Kolesová, 2016). Tato porucha se dle Sováka (1978, str. 231) pokládá za „*patologickou změnu tempa čili časového přízvuku a plynulosti mluvy*“. Mezi projevy breptavosti patří zejména extrémně zrychlené tempo řeči, které je nejvíce patrné při souvislém projevu – při vyprávění a tvorbě delších vět. Je zde riziko, že pokud dítě odpovídá v krátkých větách nebo pouze několika slovy, k odhalení poruchy může dojít později. Při řečovém projevu dětí s breptavostí se může zdát, že dítě neumí vyslovovat hlásky. Dítě však hlásky většinou vyslovit umí, ale ve správné artikulaci mu brání zrychlené tempo řeči. Mezi příznaky breptavosti dále patří poruchy dýchání nebo opakování a vynechávání hlásek. V rámci terapie této poruchy je dobré zařazovat dechová a artikulační cvičení a zabývat se nácvikem tempa, rytmu a melodie řeči (Kolesová, 2016).

**Rinolálie** neboli huhňavost je porucha postihující zvuk řeči a artikulaci. „*Vlivem získaných poškození velofaryngeálního závěrového mechanismu nebo vrozenými orgánovými poruchami v orofaryngeální oblasti může dojít ke znatelnému narušení rovnováhy ústní a nosní rezonance*“ (Klenková, 2006, str. 130). Zvuk hlasu během komunikace je podmíněn individuální mírou jeho nazální rezonance. Jedinec trpící tímto druhem narušené komunikační schopnosti má sníženou nebo zvýšenou nosovost zvuku řeči (ibid.).

Podle Lechty (1990) mají na rozdíl od jiných druhů narušené komunikační schopnosti **poruchy hlasu** jednoznačnou definici. Jedná se o patologickou změnu ve struktuře hlasu. Jde o změny v jeho akustických kvalitách, způsobu jeho vzniku a používání. Hlasové poruchy se dělí na funkční a orgánové. Dále Lechta (1990) uvádí, že i nejmenší narušení funkce nebo koordinace fonačních, respiračních nebo artikulačních orgánů může vést k hlasovým odchylkám. Funkční hlasovou poruchou je dysfonie, které vzniká v důsledku přemáhání hlasu a vyskytuje se často právě u dětí. Je důležité učit děti správně používat vlastní hlas a úloha rodiny je v tomto případě nezastupitelná. Pokud dítě vyrůstá v hlučné rodině, nelze se divit, pokud je jeho hlas vykřičený (Veldová, 2005). Veldová (2005, str. 498) dále uvádí: *„Děti s hyperkinetickou dysfonií (vzniklou přemáháním hlasu) samy svojí poruchou upozorňují na to, že v rodině není něco v pořádku. Samy se na sebe snaží upoutat pozornost překřikováním kolektivu při hře doma i ve školních zařízeních.“* Logopedická prevence v oblasti poruch hlasu zahrnuje poměrně velké množství možných přístupů. Jedná se o hlasovou hygienu, výchovu k užívání správné hlasové techniky, zajištění správného hlasového vzoru i o snahu předcházet zánětům dýchacích cest. Nutné je také zohledňovat nepřímé vlivy, jako je hygiena prostředí. Peutelschmiedová (2001, str. 50) uvádí, že: *„pro žádoucí užívání hlasového fondu není nepodstatné celkové vyladění osobnosti dítěte“*.

## 1.2 Montessori pedagogika

V České republice je aktuálně 154 školských zařízení, která nabízejí vzdělávání dětí montessori pedagogikou. Pro vzdělávání dětí ve věku 3–6 let je v nabídce 117 montessori škol (Montessori ČR, 2022).

Školy montessori nesou název po své zakladatelce Marii Montessori, italské lékařce a pedagožce, která původně zaměřila svůj pedagogický výzkum na děti s duševním postižením (Průcha, 1996). Získané zkušenosti ji vedly k tomu převést své poznatky na vzdělávání intaktních dětí předškolního věku a své metody tak začala praktikovat v soukromých i státních školách (Montessori, 2019).

### 1.2.1 Vybrané myšlenky a principy montessori pedagogiky v mateřské škole

Maria Montessori během své praxe dospěla k názoru, že se každé dítě rodí s obrovským potenciálem a úkolem dospělého je poskytnout dítěti v prvních letech života dostatečné podněty k rozvoji tohoto potenciálu (Seldim, 2017). Její hlavní motto je známé dodnes a zní: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám“*. Toto motto v sobě skrývá důležitý a zásadní princip montessori pedagogiky. Odkazuje na to, aby učitel respektoval dítě a dával mu maximální prostor uplatnit své schopnosti. Učitel by měl být dítěti nápomocný, měl by však umět správně odhadnout, kdy dítě potřebuje pomoci a kdy je lepší jej nechat soustředěně pracovat a trpělivě a tolerantně jej pozorovat (Zelinková, 1997).

Mezi důležité poznatky Marie Montessori patří objevení senzitivních období u dětí. V těchto obdobích je dítě citlivé k učení se určitým schopnostem a dovednostem. V jednotlivých obdobích se u dětí tvoří potřeba hnaná vnitřní motivací poznávat okolní svět a učit se novému. Pokud podněty z okolí přijdou ve správný čas, dítě se učí téměř nevědomě (Seldim, 2017).

Mezi základní principy montessori pedagogiky patří **soustředění**. Považuje jej za posvátný okamžik, kdy se dítě může rozvíjet a učit se. Soustředění vzniká zájmem dítěte o nějakou činnost, kterou následně opakuje a dochází k soustředění. Úkolem učitele je nechat dítě soustředit se, nerušit jej a zabránit rušivým elementům. Učitel však také zodpovídá za to, že dítě včas upozorní a vyruší jej, pokud je činnost nevhodná. Vždy však musí reagovat laskavě (Slabá, 2020). Je nutné, aby učitel nastavoval dítěti hranice. Musí ale správně odhadnout, kdy zakročit, aby tak minimálně zasahoval do soustředění dítěte a omezoval jeho svobodu.

Dalším klíčovým principem je **svoboda**. Maria Montessori svou pedagogiku vedla v myšlence, že každé dítě je svým učitelem a ví, jak se rozvíjet. Je zapotřebí dítěti poskytnout svobodu a takzvané **připravené prostředí**. To znamená prostředí, kde si dítě dle své intuitivní volby může vybírat aktivity a činnosti na libovolně dlouhou dobu a kde si může pro činnost zvolit místo ve třídě i jiné dítě ke spolupráci. Volba pomůcek je též svobodná, dítě ji však před zapůjčením musí představit učiteli, aby bylo zabráněno nevhodnému zacházení s pomůckou. Za zásadní považovala Maria Montessori svobodu pohybu, přičemž věřila, že pohyb souvisí s rozvojem intelektu a řeči (Slabá, 2020). Svoboda v montessori školách je omezena základními pravidly slušného chování a dodržováním pořádku. Uspořádané a uklizené prostředí podporuje děti v ukázněnosti a samostatnosti (Seldim, 2017).

Pro montessori mateřskou školu je klíčových 5 základních **vzdělávacích oblastí**, se kterými souvisejí typické montessori **pomůcky**. První oblast zahrnuje činnosti spojené s každodenními aktivitami, dětem často známé. Tato oblast je nazvaná *cvičení praktického života* a jedná se o nácvik úkonů spojených s péčí o sebe, prostředí a cvičení ovládnutí pohybů. Konkrétně se může jednat o přípravu jídla, mytí rukou, zametání, utírání prachu nebo chůzi po elipse (Slabá, 2020). Dále si děti mohou nacvičit leštění bot, různých kovových předmětů nebo nalévání tekutiny (Seldim, 2017). V této oblasti mohou využít pomůcky, jako jsou zapínací rámy s knoflíky, tkaničkami nebo s pásky (Montessori, 2017). Další oblast je zaměřena na *smyslový rozvoj*, který má v mateřské škole své důležité zastoupení, protože po šestém roce bývá rozvoj smyslů ukončen. Smyslové pomůcky pomáhají dětem organizovat vjemy, porovnávat, zobecňovat, odhadovat nebo tvořit hypotézy. Tato oblast souvisí s rozvojem intelektu, ale rozvíjí i jazyk nebo matematické a geometrické dovednosti. Pro další oblast – *matematika* – jsou pomůcky podobné jako pro oblast smyslovou a odpovídají potřebám a aktuálním dovednostem dítěte. Maria Montessori viděla v dětech přirozený zájem o matematické aktivity, proto vytvořila pomůcky, které by matematické představy mohly rozvíjet již v mateřských školách. Učení se matematice má své zákonitosti a dítě se učí postupně. Nejdříve rozlišuje množství, následně symboly číslic a konečně počítání do deseti. Předposlední oblastí je *oblast kulturní*, která prostupuje všechny zbylé oblasti. Děti se v této oblasti seznamují se světem, kulturou a uměním, zkoumají živou přírodu nebo dělají různé pokusy. *Jazyk* je poslední vzdělávací oblast, která je popsána níže. Obecně o montessori pomůckách můžeme říci, že jsou velmi detailně propracované a promyšlené, postavené na výsledcích vědeckého zkoumání. Mezi další jejich vlastnosti patří přesnost, krása a přitažlivost. Měly by být reálné a funkční, čisté a kompletní stejně jako prostředí třídy. Jsou



často navržené pro rozvoj jedné konkrétní dovednosti, obsahují kontrolu chyby a ve třídě by měly mít své neměnné místo (Slabá, 2020).

### **1.2.2 Montessori pedagogika a její přístup k rozvoji řeči**

Maria Montessori pokládala jazyk za velmi zásadní součást vývoje dítěte, které věnovala samostatné kapitoly ve svých knihách i přednášky. Ve své knize *Absorbující mysl* píše: „*Přemýšlet o vývoji jazyka je nezbytné, protože jinak by nám mohla uniknout jeho souvislost se společenským životem. Jazyk nejenže lidi spojuje do skupin a národů, ale také nejvýrazněji odlišuje lidský druh od ostatních živočišných druhů.*“ (Montessori, 2018, str. 105). K pochopení představy Marie Montessori o tom, jak se dítě učí jazyk, je nutné představit její hlavní myšlenky související s touto problematikou. Hlavní myšlenka byla, že každé dítě se rodí s určitou jazykovou schopností a každé dítě je schopno do věku tří let absorbovat libovolné množství jazyků, jež ho obklopují (Willheimová, 2020; Montessori, 2018). Za ideální považuje montessori pedagogika bilingvní prostředí. Je však nutné zachovat pravidlo, kdy jeden z rodičů využívá v komunikaci s dítětem pouze svůj jazyk a stejně tak druhý rodič komunikuje pouze svým. Toto doporučení je platné nejen v montessori pedagogice. Lze se o něm dočíst i v současné literatuře, která rozebírá tuto problematiku a doporučuje pravidla pro výchovu bilingvních dětí. Pravidlo jeden člověk – jeden jazyk (one person – one language) je uvedeno například v příručce *How to raise a bilingual child* (Bouko et. al. 2020). Nezbytnou součástí rozvoje řeči je senzitivní jazykové období a potřeba komunikovat jakožto lidská přirozenost (Willheimová, 2020). Jazykové senzitivní období probíhá od narození do šesti let věku dítěte (Seldim, 2017).

Jak již bylo zmíněno výše, v montessori mateřských školách patří „*jazyk*“ do pěti základních oblastí, se kterými systém pracuje. Rozvoj této oblasti probíhá většinou bez pomůcek. Hlavní roli hraje učitel jako řečový vzor. Měl by s dětmi pravidelně hovořit a diskutovat, navázat uvítací rozhovory, číst a vyprávět příběhy nebo hrát jazykové hry (Slabá, 2020). Pravidelná komunikace zahrnuje popis úkonů, které s dítětem dospělý dělá, popis následujících aktivit, komentování věcí a situací kolem nás. Dospělý by se měl snažit maximálně rozvinout slovní zásobu dítěte v době, kdy je dítě pro učení nových slov velice citlivé. Je dobré využívat popisná slova, barvy a vlastnosti předmětů, dále předměty porovnávat a vyzývat dítě k popisu různých situací nebo vyprávění zážitků. V montessori školách je pro získání bohaté slovní zásoby využívána takzvaná třístupňová metoda. V prvním kroku jsou dítěti ukázány předměty a učitel pojmenuje jejich barvy. V druhém kroku chce po dítěti, aby mu ukázalo předmět

vybrané barvy, a v posledním kroku učitel dítě požádá, aby pojmenovalo barvu předmětu, který určí. Pokud dítě dělá chyby nebo si v odpovědích není jisté, třístupňová metoda říká, že by se mělo vrátit na nižší stupeň (Seldim, 2017). Montessori metoda dále doporučuje mluvit s dítětem zřetelně a nežvatlat, učit jej správná jména lidí a předmětů a nabízet dítěti k prohlížení kvalitní knihy (Hainstock, 2013). Komunikace mezi ostatními je zásadní. Věkově heterogenní třídy nabízí rozvoj komunikativních dovedností a uplatnění nejrůznějších komunikativních stylů. Zajímavostí v montessori pedagogice je fakt, že děti v předškolním věku se učí číst a psát. V mateřské škole jsou dětem k dispozici pomůcky rozvíjející tyto dovednosti (Slabá, 2020). Velkou roli ještě před začátkem psaní a čtení sehrávají montessori pomůcky. Díky podpoře jemné motoriky, percepce, koordinaci ruky a oka, pohybů ruky a prstů pak děti zvládají číst a psát často už v předškolním věku. Mezi montessori pomůcky, které vedou k podpoře těchto dovedností, patří různé válečky, skládačky s úchytkami, hmatové a senzomotorické cvičení, vkládání tvarů nebo smirková písmena (Hainstock, 2013). Smirková písmena z jemného smirkového papíru, která jsou vytvořena na kartě v barevném kontrastu, umožní učení se více smysly. Tím, že má dítě možnost zkoumat písmena zrakem i hmatem, má větší šanci na jejich zapamatování (Seldim, 2017).

S rozvojem řeči nepřímo souvisejí i jiné dětské aktivity, které se považují za složky logopedické prevence. Jedná se například o oblast zrakového vnímání, jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky nebo dechovou a fonační oblast (Bytešníková, 2012). Montessori pedagogika a její oblasti vzdělávání nabízejí velké množství těchto vedlejších rozvojových aktivit. Najít je můžeme například v propojení rozvoje jazykových dovedností s oblastí rozvoje smyslů nebo cvičení praktického života, kde děti trénují mnoho druhů motoriky a percepce. V oblasti matematiky pak rozvíjí početní představy, což rovněž napomáhá všestrannému jazykovému rozvoji.

### 1.3 Program Začít spolu

Program Začít spolu vzniká na počátku devadesátých let 20. století s myšlenkou předškolního vzdělávání pro všechny bez ohledu na sociální postavení, etnickou příslušnost, národnost nebo speciální potřeby. Program vzniká v USA a nese mezinárodní název „*Step by step*“. Po roce 1990 prostřednictvím Nadace Open Society Fund získaly mateřské školy v České republice možnost uspořádat prostředí svých škol dle potřeb programu a postupně vzdělávat učitelky v duchu konceptu Začít spolu. Roku 1994 byl v ČR tento program akreditován (Průcha a Kořátková, 2013). Dle webové stránky programu Začít spolu (2022) je aktuálně v ČR v programu Začít spolu zapojeno 80 mateřských škol.

#### 1.3.1 Vybrané myšlenky a principy programu Začít spolu v mateřské škole

Celý koncept vzdělávání je postavený na myšlenkách a studiích mnoha významných osobností zabývajících se pedagogikou a psychologii. Program využil výsledků práce C. Freineta, M. Montessori, J. Piageta, L. S. Vygotského, E. H. Eriksona nebo H. Gardnera (Průcha a Kořátková, 2013). Koncepce zahrnovala poznatky Eriksona z psychosociálního vývoje a rovněž principy kategorizace učení stojící na zkoumání Piageta a Vygotského. Zásadní je **osobnostně rozvíjející model** přístupu k dítěti C. Rogerse, který vychází z přesvědčení, že nejefektivnější způsob rozvoje dítěte je **hra**, která může maximálně rozvinout možnosti dítěte a jeho potenciál (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Základním stavebním kamenem programu je také princip **konstruktivismu**, jehož hlavní myšlenkou je, že dítě konstruuje své znalosti na základě zkušeností spojených s materiály, předměty nebo lidmi (Předškolní vzdělávání orientované na dítě, 2020). Přestože dítě je samostatné, úkolem pedagoga je tento proces usnadňovat, připravit podnětné prostředí a poskytnout dítěti nástroje, pomůcky, podporu, vedení i zájem (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Zásadní v programu Začít spolu je **individuální přístup** k dítěti a snaha umožnit mu rozvoj dle vlastního tempa a způsobu poznávání, který mu vyhovuje a dále jej motivuje. Program rovněž klade důraz na možnost **vlastní volby** dítěte. Cílem je rozvinout u dítěte samostatné rozhodování, kooperaci s ostatními dětmi a přirozený zájem o učení. K naplnění těchto cílů pomáhá prostředí třídy rozdělené do center aktivit stejně jako volně dostupné pomůcky a materiály (Průcha a Kořátková, 2013).

### 1.3.2 Centra aktivit

Centra aktivit představují zásadní princip programu Začít spolu. Jsou založena na myšlence **podnětného prostředí**. Program Začít spolu za takové prostředí označuje místo, které podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopné mnoho otázek zodpovídat a ještě mnohem více vyvolat. Jednotlivá centra aktivit představují pracovní koutky rozmístěné po třídě. Poskytují dětem příležitosti ke hře i k tvořivým a pracovním aktivitám. Důležitou roli hraje spolupráce s ostatními dětmi, nápodoba a učení se od sebe navzájem (Gardošová a Dujková et. al., 2003).

Spolupráci mohou děti uplatnit například v centru *domácnost*, kde mohou využít vybavení kuchyně a funkční nádobí na přípravu salátů, pomazánek, cukroví a mnoho dalšího (ibid.).

Dalším podstatným centrem v mateřské škole programu Začít spolu je *ateliér*. Nabízí dětem možnost uměleckého vyjádření, které napomáhá k pochopení sebe sama i ostatních. Umělecké zážitky přispívají k všestrannému rozvoji napříč všemi oblastmi. Umělecké dovednosti podpoříme ukázkou různých hudebních, výtvarných či pohybových děl a nabídkou rozmanitých materiálů (Předškolní vzdělávání orientované na dítě, 2020).

Dalším z center je *dílna*, která nabízí práci s pracovními nástroji, jako jsou například hřebíky, kladivo nebo pilka. Děti mají na výběr velké množství materiálů (ibid.).

V centru *pokusy a objevy* se děti mají možnost seznamovat s živou i neživou přírodou. Mají k dispozici lupy, mikroskopy, různé přírodniny, herbáře nebo encyklopedie. Také se zde mohou starat o zvíře, pěstovat rostliny, pozorovat biologické i chemické pokusy a věnovat se dalším činnostem zaměřeným na objevování. V tomto centru děti získávají vědecké kompetence prostřednictvím praktických zkušeností, objevováním světa a procvičováním dovedností jako je pozorování, třídění, zkoumání nebo vyvozování závěrů (ibid.).

Centrum *písek a voda* by mělo být umístěno vedle centra *pokusy a objevy* a ideálně v blízkosti hygienického zařízení. Centrum vyžaduje prostor, který se bude snadno udržovat. Jeho součástí je stůl na kolečkách se zapaštěnou vaničkou, který slouží i pro pokusy v centru *pokusy a objevy*. Hry v centru *písek a voda* jsou pro děti velkým zážitkem a dobrodružstvím. Je důležité mít k dispozici dostatečné množství písku pro budování tunelů i báboviček. Je potřebné centrum doplnit předměty jako jsou lopatičky, kbelíky, síta, trychtýře, odměrky a další. Centrum podporuje smyslový i tělesný rozvoj stejně jako rozvoj motoriky i koordinaci svalů celého těla. Podporuje chápání chemických a fyzikálních zákonů (např. co plave, co se potápí) nebo rozvíjí matematické představy (Gardošová a Dujková et. al., 2003).

Centrum *kostky* patří mezi důležitá centra aktivit v programu Začít spolu. Toto centrum umožňuje dětem uplatnit svou fantazii a stavět z různých stavebnic, cokoliv je napadne. Centrum nabízí různě velké a různě barevné dřevěné i umělohmotné kostky, molitanovou nebo polykarpovou stavebnici. Pro obohacení můžeme dětem poskytnout různé hračky, jako autíčka, dopravní značky, figurky zvířat nebo dopravní koberec (ibid.).

V dalším centru *manipulační a stolní hry* mají děti k dispozici různá pexesa, skládačky, mozaiky, korálky, puzzle, lego nebo ideálně tzv. lego stůl, další stavebnice a také místo – stůl a židle, kde lze hry hrát (ibid.).

Centrum *hudba* je situováno u klavíru. Pomůcky tvoří především Orffovy nástroje. Aktivity odehrávající se v centru *hudba* hrají důležitou roli v podpoře jazykového vývoje, uvolňují napětí, rozvíjí schopnost zapamatování, motoriku i koordinaci. Konkrétně v centru *hudba* probíhají aktivity jako je zpěv, rytmizace písní a říkadel, vytleskávání, tanec, poslech hudby nebo sluchové hry (ibid.).

Posledním centem je *školní zahrada*. Jedná se obecně o pobyt dětí venku, a to právě na školní zahradě nebo v okolí mateřské školy a v přírodě (ibid.).

### **1.3.3 Program Začít spolu a jeho přístup k rozvoji řeči**

Centra aktivit nabízejí mnoho příležitostí k rozvoji řečových schopností. Práce ve skupinách dává příležitost k přirozené komunikaci, řešení problémů a cvičení vyjadřovacích schopností (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Všechna z center nabízejí rozvoj konkrétních jazykových dovedností, které jsou uvedeny v příručce Předškolní vzdělávání orientované na dítě (Předškolní vzdělávání orientované na dítě, 2020). Například v centru *písek a voda* rozvoj řečových dovedností spočívá ve vyjadřování vlastních myšlenek a plánů, kladení otázek, popisu a pojmenování všeho, co nás obklopuje, a podílení se na komunikaci. V jednotlivých centrech si děti utvářejí novou slovní zásobu spojenou s danou oblastí. Například v centru *kostky* se dítě učí slovům jako dlouhý, velký, stejný nebo krátký a v centru *pokusy a objevy* dítě poznává nová slova spojená s přírodou, různé názvy a nové pojmy (ibid.). Stejně jako centra v montessori mateřských školách nabízejí i centra v programu Začít spolu mnoho aktivit, které nepřímo souvisejí s rozvojem řeči. Centrum *kostky* nabízí rozvoj jemné i hrubé motoriky, zdokonalování koordinace ruky a oka, vnímání vizuálních podnětů, třídění nebo rozvoj početních představ (ibid.). Taktéž centrum *manipulační a stolní hry* nabízí rozvoj

v koordinaci ruky a oka, jemné motoriky nebo rozvoj smyslového vnímání (Gardošová a Dujková et. al., 2003).

Výše jsou stručně nastíněna centra programu *Začít spolu*. V kapitole *Program Začít spolu a jeho přístup k rozvoji řeči* jsem se rozhodla popsat podrobněji dvě centra, která mají k rozvoji řeči nejbližší. Jedná se o centra *knihy a písmena* a *dramatika*.

Činnosti, které děti v centru *knihy a písmena* mohou vykonávat, rozhodně patří do oblasti logopedické prevence. Jedná se o poslech pohádek, básniček a říkadel, seznamování se s knihou, vyprávění příběhů podle obrázků a karet, psaní nápodobou, hraní slovních her, práci se slovy a rýmem, vytleskávání slov, vyhledávání počáteční a koncové hlásky nebo vyprávění zážitků například z divadla nebo filmu (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Jazykový vývoj je v centru *knihy a písmena* posouván díky objevování zvukové stránky jazyka, kladení otázek a odpovídání, pojmenování a popisu věcí a dějů a v neposlední řadě diskutování ve třídě (Předškolní vzdělávání orientované na dítě, 2020). Učitelé by měli být především dobrým vzorem při přednesu poezie, v rámci modulace hlasu při práci s textem nebo při ukázce jazykolamů (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Dále učitel může u dětí efektivně rozvíjet slovní zásobu v rámci práce s knihou. Publikace *Předškolní vzdělávání orientované na dítě* (2020) doporučuje třífázovou metodu, jak pracovat s knihou při rozvoji slovní zásoby. V první fázi jde o pojmenování věcí a zachycení detailů na obrázku – je třeba užívat jednoduché vhodné otázky a opakovat sdělení dítěte. Další fázi je popis děje, kdy by podněcování učitele mělo být krátké a jednoduché a děti by měly být vedeny tak, aby se k podnětům vracely. Poslední fáze nastává až poté, co jsou děti seznámeny s knihou. V této fázi se děti snaží využít získanou slovní zásobu pro převyprávění příběhu knihy (Doing What Works, 2008).

Obsahem centra *dramatika* jsou především napodobivé a námětové hry, při kterých se děti učí různým sociálním rolím. Důležitou součástí centra jsou různé rekvizity, loutky a maňásci, kočárky a panenky, pomůcky pro hru na lékaře a další předměty, které vhodně doplní hru. Činnosti, které děti v centru mohou vykonávat, jsou: hry na rodinu, kadeřnici, obchod nebo lékaře, dramatizace scének, hraní divadla nebo také motivační hry. Napodobivé a námětové hry mají velký význam pro rozvoj všech oblastí. Významnou roli hrají v citovém rozvoji, rozvoji inteligence a sociálního citění a především v rozvoji jazykovém (Gardošová a Dujková et. al., 2003). Jde o sdělování vlastních nápadů a plánů, pojmenování a popis, kladení otázek, vedení dialogu, konverzaci a rozšiřování slovní zásoby (Předškolní vzdělávání orientované na dítě, 2020). Právě rozvoj slovní zásoby spolu s pojmovým myšlením je

důležitým předpokladem pro zvládnutí čtení. Děti v centru *dramatika* komunikují, užívají jazyk, vyměňují si myšlenky a tím zlepšují svoji výmluvnost a upevňují si pojmy (Gardošová a Dujková et. al., 2003).

Gardošová a Dujková et al. (2003, str. 113) ve spojitosti se vzděláváním dětí se speciálními potřebami uvádějí zásadu, která říká: „*Aktivní účasti každého dítěte dosáhneme úpravou pomůcek a prostředí, změnou postupu učitele.*“ Pro děti s řečovými a jazykovými poruchami doporučují podporovat jazykový projev, avšak doporučují dbát, především ze začátku, na potřeby dítěte a umožnit mu případně pouze tichou účast. Atmosféru k mluvení vytvoříme povzbuzováním dítěte k mluvení, vydáváme jednoduché slovní instrukce a postupně přecházíme ke složitějším. Dále je dobré činnosti doprovázet slovy a pojmenovávat všechno kolem nás. Další metody ke stimulaci řeči a jazyka jsou naslouchání, kladení otevřených otázek, přetváření (přeformulování nesprávné promluvy dítěte), souběžná mluva nebo samomluva (komentování činností), rozšiřování (doplnění promluvy dítěte a transformace do ucelené, dobře formulované promluvy) (ibid.).

## 2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem práce je zjistit, jak alternativní mateřské školy přistupují k logopedické prevenci, zda jsou vhodné pro děti s narušenou komunikační schopností, tj. zda reagují na jejich skutečné potřeby, a jak oslovené školy komunikují v rámci problematiky logopedické prevence s rodiči.

**VO 1:** Na jaké oblasti logopedické prevence klade daný alternativní systém důraz?

**VO 2:** Jaký přístup mají alternativní mateřské školy k logopedické prevenci?

**VO 3:** Jakým způsobem probíhá komunikace a spolupráce s rodiči v rámci logopedické prevence?

## 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkumné šetření v mé diplomové práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jako výzkumnou metodu jsem využila strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, který je časově méně náročný a umožní získané odpovědi snadněji analyzovat (Hendl, 2005). Otázky v rozhovoru jsou sestaveny tak, aby bylo nejprve zjištěno, jak se respondent v dané problematice orientuje. Mezi počátečními otázkami jsou spíše otázky obecnějšího charakteru (Chráska, 2007), na které navazují otázky směřující k získání odpovědí na výzkumné otázky.

Ve výzkumu je použita metodologická triangulace (Denzin, 1989 cit. dle Hendla, 2005). Výsledky rozhovorů jsou doplněny informacemi, jež byly získány studiem materiálu, dokumentů a pomůcek ve vybraných mateřských školách. Součástí sběru dat je i sběr informací o vybraných mateřských školách a respondentech. Informace jsou zjištěny z dostupných zdrojů na webových stránkách školy, nebo pomocí přidaných otázek do rozhovorů.

Pro následnou analýzu jsou rozhovory nejprve očištěny a anonymizovány. Obsahovou tematickou analýzou získaných dat jsem na základě studia dostupné odborné literatury dospěla k následujícím kategoriím: *oblasti logopedické prevence, spolupráce s odborníky, dítě s řečovými obtížemi v mateřské škole, komunikace a spolupráce s rodiči, pomůcky a materiály a logopedická prevence jako důležitá součást předškolního vzdělávání.*



Kvalita výzkumného šetření je dle Hendla (2005) zajištěna například tím, že je ve výzkumu použita metodologická triangulace. Autor dále doporučuje trénink rozhovorů. Výhodou mého šetření je skutečnost, že diplomová práce navazuje na výzkum mé práce bakalářské, kde jsem již podobné rozhovory vedla a zkušenosti a znalosti získané tímto výzkumem jsou jedním z předpokladů pro zajištění kvality celého výzkumného šetření. Celkovou kvalitu výzkumu pak podpořila skutečnost, že součástí rozhovorů je návštěva mateřské školy a tedy delší pobyt v terénu (ibid.). Pro zajištění přesnosti záznamu z rozhovorů bude využita aplikace v mobilním telefonu, která nahrává zvuk. Využití technologických prostředků doporučuje ve své knize Chráska (2007).

### **Otázky v rozhovoru:**

1. Jaké oblasti považujete za součást logopedické prevence?
2. Jaké oblasti logopedické prevence považujete za důležité?
3. Jsou nějaké oblasti logopedické prevence, které jsou zahrnuté v rámci vašeho alternativního vzdělávacího systému?
4. S jakou četností je zařazujete?
5. Navštěvují nebo navštěvovaly v minulosti vaši mateřskou školu děti s řečovou vadou?
6. Jakým způsobem k nim vaše mateřská škola přistupovala?
7. Jakým způsobem v těchto případech mateřská škola spolupracuje s rodiči?
8. Jsou nějaké metody/techniky/principy vaší pedagogiky, které ovlivnily jedince s řečovou vadou?
9. Mateřská škola může být místem, kde se řečový problém odhalí, nebo místem, kde je snaha problém řešit. Dostala se vaše mateřská škola do takové situace? Jak v takových případech postupujete?
10. Spolupracuje vaše mateřská škola s logopedem? (klinický – doporučení rodičům, školní logoped, externista, který do mateřské školy dochází)
11. Považujete logopedickou prevenci v mateřské škole za důležitou součást vzdělávání dětí předškolního věku? (škála 1–5)

## 4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Respondenti ve výzkumném vzorku mé diplomové práce jsou pedagogové alternativních mateřských škol. Výzkumný soubor tvoří čtyři mateřské školy. Jedná se o dvě mateřské školy systému montessori a dvě mateřské školy zapojené do programu Začít spolu. V každé škole byly uskutečněny dva rozhovory – jeden s učitelem nebo asistentem pedagoga a druhý s jedním z vedoucích pracovníků školy. Jednalo se o sedm žen a jednoho muže ve věkovém rozmezí od 24 do 57 let a v rozsahu pedagogické praxe od 8 měsíců do 35 let.

### 4.1 Mateřské školy v programu Začít spolu

**MŠ 1:** Mateřská škola se nachází v malé obci, která má kolem 500 obyvatel. Je součástí základní školy, kterou navštěvují děti plnící první stupeň povinné školní docházky. Do programu Začít spolu je zapojena celá škola a pracují podle něj již 8 let. Do programu byla škola zapojena s nástupem nového pana ředitele, který školu vede i v současnosti. Hned po zapojení prošel celý pedagogický sbor letním vzdělávacím programem, aby učitelé získali potřebné kompetence a mohli v programu Začít spolu pracovat.

Maximální kapacita mateřské školy je 39 dětí. Děti v této mateřské škole jsou vzdělávány ve dvou věkově heterogenních třídách v počtech 21 a 18 dětí. Mají k dispozici nově rekonstruovanou dvoupodlažní budovu v centru obce, ve které se nacházejí dvě prostorné třídy a další prostory pro pohybové aktivity. Součástí školy je rovněž velká samostatná zahrada. Pedagogický sbor mateřské školy tvoří hlavní učitelka pro MŠ a další tři učitelky. Každá třída má kromě dvou učitelek k dispozici také asistenta pedagoga.

**RESPONDENT A:** Respondentka A ve věku 41 let je na pozici hlavní učitelky a délka její praxe v pedagogické činnosti je 11 let. Po celou dobu své praxe učí v této mateřské škole. Její předchozí zaměstnání bylo v oblasti sociální péče, kdy se starala o osoby s Alzheimerovou chorobou. Respondentka je vzděláním speciální pedagog se zaměřením na logopedii a surdopedii.

**RESPONDENT B:** Respondentka B je ve školce zaměstnaná jako učitelka. Její věk je 57 let a v praxi je již 35 let. Dva roky působila na pozici ředitelky a 14 let na pozici vedoucí učitelky. V programu Začít spolu je zapojena od jeho počátku na této škole – tedy 8 let. Respondentka má vystudovanou střední pedagogickou školu.

**MŠ 2:** Druhá mateřská škola se nachází v obci s téměř 5000 obyvateli. Mateřská škola vznikla roku 1979 jako dvoutřídní a v průběhu let se rozšiřovala o další třídy, kterých má nyní 7. V této škole se v současnosti vzdělává celkem 186 dětí. V programu Začít spolu je škola zapojená šestým rokem. Její zaměstnanci prošli povinným školením pro učitele a dalšími semináři, které byly zaměřeny na vytváření podnětného prostředí a center aktivit. Kvalitní vedení svým zaměstnancům poskytuje paní ředitelka, která působila v jedné z prvních škol v České republice, které byly do tohoto programu zapojeny. Jako zkušený pedagog a znalec tohoto systému předává kolegům mnoho osobních zkušeností a poskytuje jim potřebnou podporu.

Pedagogický sbor tvoří paní ředitelka, její zástupkyně a zároveň učitelka a dalších 14 učitelů, kteří zastávají i další role. Tři učitelé jsou zároveň logopedičtí asistenti. Dále je v pedagogickém sboru metodik tělesné a environmentální výchovy a metodik pedagogické diagnostiky. MŠ 2 také zaměstnává 6 asistentů pedagoga, jednoho školního asistenta a dvě chůvy.

**RESPONDENT C:** Respondentka C působí v MŠ 2 jako ředitelka školy. Její věk je 43 let a délka její pedagogické praxe je 17 let. Respondentka je vysokoškolsky vzdělaná. Absolvovala studium speciální pedagogiky pro mateřské školy a studium předškolní pedagogiky se zaměřením na děti se speciálními potřebami v Hradci králové.

**RESPONDENT D:** Respondentka D je na pozici třídní učitelky. Její věk je 39 let a jako učitelka pracuje 6 let. Dříve pracovala v oblasti sociální péče. Respondentka má ukončené střední pedagogické vzdělání s maturitou zaměřené na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Respondentka D také absolvovala logopedický kurz a nyní v MŠ působí jako logopedický asistent.

## 4.2 Montessori mateřské školy

**MŠ 3:** Mateřská škola se nachází ve městě, které má 100 000 obyvatel. Organizace vznikla roku 2009, kdy zakladatelka otevřela montessori volnočasové centrum. Celou organizaci nyní tvoří základní a mateřská škola, dětská skupina a dílny pro rodiče s dětmi. Mateřská škola je pouze jednotřídní a kapacita třídy je 24 dětí. Jedná se o věkově heterogenní třídu a její chod zajišťují dva pedagogové a jedna asistentka pedagoga. Škola má k dispozici moderní budovy v centru města a pyšní se certifikovanou přírodní zahradou.

**RESPONDENT E:** Respondent E ve věku 37 let pracuje na pozici učitele jeden rok. V mateřské škole působí již 9 let, dříve jako asistent. Respondent vystudoval učitelství pro mateřské školy na jihočeské univerzitě a absolvoval kurz organizovaný asociací Montessori ČR.

**RESPONDENT F:** Respondentka F pracuje na pozici asistenta pedagoga prvním rokem. Její věk je 24 let a v praxi je 8 měsíců. Má vysokoškolské vzdělání v oboru vychovatelství a pedagogika volného času na Jihočeské univerzitě a momentálně studuje střední pedagogickou školu, aby mohla být zaměstnaná jako učitelka.

**MŠ 4:** Poslední mateřská škola ve výzkumném souboru se nachází v městysi se 1300 obyvateli. Mateřská škola je součástí základní školy a nachází se v příjemném prostředí v přírodě u jezera. Děti a pedagogové mají od roku 2014 k dispozici zrekonstruované prostory a školní zahradu s hřištěm a přírodními prvky. Děti se vzdělávají ve dvou heterogenních třídách a celková kapacita mateřské školy je 56 dětí. Mateřská škola s prvky montessori se zabývá také pedagogikou Franze Ketta. Pedagogický sbor tvoří vedoucí učitelka a další tři pedagogové.

**RESPONDENT G:** Předposlední respondentce je 41 let a v praxi jako učitelka působí 19 let. Má vysokoškolské bakalářské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Zároveň je diplomovaná montessori učitelka – absolvovala roční diplomovaný kurz pořádaný asociací Montessori ČR.

**RESPONDENT H:** Věk respondentky H je 42 let a délka její praxe je 20 let. Po vystudování střední pedagogické školy několik let působila v dětském domově. Respondentka má dále vystudovanou dvousemestrální nastavbu z oboru speciální pedagogika a především absolvovala kurz pro logopedické preventisty.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Popis výsledků

Výsledky získané při návštěvě mateřských škol prostřednictvím rozhovorů, pozorování a studiem dokumentů a materiálů jsou prezentovány v jednotlivých tematických kategoriích. Vybrané kategorie jsou: *oblasti logopedické prevence, spolupráce s odborníky, dítě s řečovými obtížemi v mateřské škole, komunikace a spolupráce s rodiči, pomůcky a materiály a logopedická prevence jako důležitá součást předškolního vzdělávání*. Pro lepší orientaci jsou mateřským školám přiřazeny zkratky MO (montessori mateřské školy) a ZS (Začít spolu mateřské školy).

#### 5.1.1 Oblasti logopedické prevence

**MŠ 1 (ZS):** Pro respondentku A je těžké definovat, která ze složek logopedické prevence je nejdůležitější. Jako významné ale zmiňuje rodinné zázemí, podnětné prostředí a předčtenářskou gramotnost. Dále uvádí, že vývoj řeči závisí na rozvoji jemné i hrubé motoriky, oromotoriky, a zdůrazňuje důležitost dechových cvičení. Respondentka B rovněž tvrdí, že rozvoj řeči souvisí s přístupem rodičů a za důležitou součást řečového vývoje považuje rozvoj grafomotoriky.

V centru *knihy* se v MŠ 1 (ZS) zaměřují na fonetický sluch, práci s hláskami a rozvíjení slovní zásoby. Někteří předškoláci v mateřské škole již čtou. Dalším centrem, které respondentka A zmiňuje v souvislosti s rozvojem řeči, je *dramatika*, kde děti například dramatizují pohádku. Dodává, že o výběru činností rozhoduje učitelka a zohledněn je také zájem dětí. Obě respondentky se shodují, že činnosti spojené s rozvojem řeči zařazují v průběhu celého dne. Ráno v kruhu sdílí děti společně své každodenní zážitky (např. na co se těší nebo co aktuálně čtou), před spánkem se dětem čte knížka a děti mají možnost příběh převyprávět. Četba pohádky je rovněž zařazována ve volných chvílích.

**MŠ 2 (ZS):** Respondentka C do logopedické prevence zahrnuje motoriku mluvidel, dechová cvičení, jazykovou obratnost, všechny druhy percepce a paměti, lateralitu, preferenci oka, hrubou i jemnou motoriku, čtenářskou gramotnost a grafomotoriku. Respondentka D zmiňuje veškeré formy komunikace. Uvádí, že lpí na podpoře slovní zásoby, na správném užívání slov, jejich ohýbaní atd. Respondentka D neopomíná ani percepci a motoriku. Právě důležitost motoriky vnímá stejně jako respondentka C jako významnou součást logopedické prevence, kterou je třeba rozvíjet, pokud má dítě správně mluvit. Respondentka D vzhledem ke

zkušenosti s dětmi z bilingvních rodin vnímá také důležitost v podpoře rozvoje českého jazyka.

Oblastem, které respondentka C zmiňuje výše v rámci logopedické prevence, se v MŠ 2 (ZS) věnují nejčastěji v pravidelném ranním kruhu, během řízené činnosti a tělesné výchovy. Respondentka C dále vysvětluje, že v centrech aktivit nelze mluvit o záměrné logopedické prevenci, jelikož děti pracují samostatně, bez cíleného vedení dospělého. Respondentka D si myslí, že děti rozvíjejí předčtenářskou gramotnost, slovní zásobu i komunikaci v centru aktivit *knihy a písmena*. V tomto centru využívá respondentka D pomoc asistentky nebo centrum navštíví sama a pracuje s dětmi na vizuální stránce písmen, s různými obrázky na posloupnost děje nebo vyprávění základního příběhu. Využívá také různé kartičky, například pro rozvoj sloves – snaží se reagovat na aktuální potřeby dětí. Největší benefit v rámci rozvoje řeči při vzdělávání dětí v centrech aktivit respondentka D vidí v tom, že děti musí kooperovat a komunikovat v rámci jednotlivých center. Respondentka D tvrdí, že děti tak uplatňují komunikaci mezi vrstevníky a i stydlivější jedinci se zapojí do komunikace v rámci úkolu v jakémkoli centru.

**MŠ 3 (MO):** Respondent E do oblastí logopedické prevence zahrnuje celé připravené prostředí třídy, které mu připadá velmi důležité. Dále vysvětluje, že pro hlasový projev a artikulovanou řeč dítě musí projít všemi stádii vývoje a je dobré začít dítě rozvíjet nejprve v oblasti praktického života. Shodně s respondentkou F popisují činnosti, které děti provozují v této oblasti připraveného prostředí. Jedná se o přelévání a přesypání, třídění nebo zaplétání copů. Respondentka F doplňuje, že se jedná o činnosti, které rozvíjejí hmat, koordinaci ruky a oka, zrakové vnímání a jemnou motoriku. Respondentka F doplňuje další oblasti logopedické prevence jako početní a prostorové představy, rozvoj dalších smyslů a koordinaci činností. Respondent E také tvrdí, že řeč podporují tím, že děti vedou k samostatnosti v sebeobsluze i komunikaci.

Respondent E zdůrazňuje i důležitost oblasti hrubé motoriky. Má pocit, že nácvik hrubé motoriky bývá často opomíjen, přičemž je při rozvoji řeči zásadní. Rozvoj pohybových schopností a dovedností u dětí respondent E rozvíjí především aktivitami na elipse, která je určena pro nácvik chůze. Děti zde mohou chodit do rytmu hudby, potichu nebo za doprovodu tleskání. Respondentka F tvrdí, že chůze po elipse zklidňuje organismus, a doplňuje, že mimo jiné kladou důraz na chůzi po patách a špičkách.

Respondent E využívá také logopedické cvičení formou hry na ozvěnu, kdy rozvíjí i sluchovou percepci. Respondent E také vysvětluje principy nácviu jednotlivých hlásek, při kterém pedagogové využívají nástěnnou pyramidu, kde jsou jednotlivé hlásky rozděleny podle toho, jak by je děti měly zvládat dle věku. Respondentka F říká, že s dětmi také prozvučuje hlásky a hraje hláskové hry. Respondent E v souvislosti s logopedickou prevencí dodává, že jejich ideálem je, aby děti před nástupem do základní školy uměly číst a psát. Nevyžadují to však po všech dětech, ale chtějí, aby uměly alespoň základy. Věnují pozornost senzitivnímu období pro čtení a psaní, které nastává již v předškolním věku (viz kapitola 5.2.1). K seznámení se čtením dětem slouží čtenářský koutek, kde mají k dispozici křeslo a knihovnu s šesti knížkami. Respondentka F popisuje nácvik psaní a seznamování dětí s jednotlivými písmeny a hláskami. Nejdříve děti písmeno „nacíťují“ pomocí pomůcky s písmeny ze smirkového papíru. Následně dítě přepisuje písmeno do písku. V případě, že zvládá zapsat písmeno úhledně do písku, pokračuje v psaní křídou na řádkovanou tabulku. Následně píše tužkou na papír a nakonec píše na velké tabuli (viz příloha č. H).

**MŠ 4 (MO):** Respondentka G tvrdí, že když se zamyslí nad oblastmi logopedické prevence, jako první v souvislosti s jejich školou ji napadnou rituály, které vedou děti k mluvnímu projevu. Rituály nejčastěji souvisí se sdílením různých zážitků, otázek nebo problémů. Jedná se i o diskuze na různá témata. Aktivity probíhají také v komunitním kruhu, kde děti vyjadřují svůj názor. Respondentka G je také názoru, že řeč podporují i přístupy jako jsou efektivní komunikace a respektující přístup. Popisuje, že umožní dětem se vyjádřit, neřeší věci za ně a dávají jim pro vyjadřování dostatečný prostor. Respondentka G říká: *„Je to aktivizace dětí. Pokud bude dítě pasivní, tak se nic nenaučí, a to zejména v rámci komunikace. Dělam to například tak, že na otázku odpovídám otázkou. Jde tedy o komunikaci v rámci celého dne, například u svačiny, nebo když jdeme ven.“* MŠ 4 (MO) si klade za cíl dětem zajistit podporu a bezpečné prostředí, aby komunikace mohla postupovat. Denně respondentka G zařazuje počítání nahlas a dělá s dětmi hádanky, které spočívají v tom, že dítě popisuje ostatním zvíře na zakrytém obrázku. Je také názoru, že logopedická prevence je i to, že děti jsou v mateřské škole v kolektivu, což je přirozeně vede k tomu, aby se v řeči zlepšovaly. To se děje v rámci volné hry, kterou MŠ 4 (MO) zařazuje v odpoledních hodinách. Dopoledne se věnují práci s montessori materiálem a společným aktivitám, kde mají děti mnoho příležitostí ke vzájemné spolupráci a komunikaci. Cíleně vedou děti k tomu, aby se s problémy obracely i na své kamarády, a ne vždy na paní učitelku. Respondentka G dále popisuje kroužek čtenářství, kde s dětmi diskutují a dotýkají se i mnoha dalších oblastí logopedické prevence. Důležitá je také

rytmizace, zpěv a rozvoj pohybových dovedností. Respondentka G doplňuje, že pro rozvoj dechu často využívá brčka, pomocí kterých děti tvoří bubliny do vody nebo rozfoukávají barvy. Popisuje dále karty, u kterých využívají třífázovou metodu. Také využívá karty, které děti skládají v posloupnosti dle děje a následně popisují, co na obrázcích vidí.

### **5.1.2 Spolupráce s odborníky**

**MŠ 1 (ZS):** Respondentka A mimo jiné zmiňuje spolupráci s psychologem, který do mateřské školy dochází na screeningová šetření. Dále také škola spolupracuje se školním logopedem z nedalekého speciálně pedagogického centra. Logoped do školy dochází jednou měsíčně a pracuje s dětmi dle aktuálních potřeb. Při závažnějších řečových vadách škola doporučuje klinickou logopedku, se kterou škola rovněž spolupracuje. Respondentka A pozitivně hodnotí depistáž školního logopeda, díky které je návaznost na klinického logopeda snadná. První návštěva školního logopeda probíhá právě jako depistáž, kdy na závěr dostane učitelka podklady a doporučení, jak s dítětem dále pracovat. Respondentka B také oceňuje spolupráci s externími pracovníky a věří, že tyto spolupráce zvyšují kvalitu celé mateřské školy. Zároveň dodává, že si není jista, zda si těchto aktivit dostatečně váží všichni rodiče. Domnívá se, že tato skutečnost může být ovlivněna spádovostí školy a skutečností, že většina rodičů si systém vědomě nevybrala.

**MŠ 2 (ZS):** Vzhledem k tomu, že respondentka C zdůrazňuje důležitost rozvoje motoriky v rámci logopedické prevence, považuje za důležité zapojení mateřské školy do programu Lokomoce. V rámci tohoto programu navštěvují mateřskou školu fyzioterapeuti, kteří provádí vyšetření dětí. Respondentka C taktéž zmiňuje spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, díky které žákům se speciálními vzdělávacími potřebami mohou poskytovat podpůrná opatření. Z hlediska logopedie je zásadní, že MŠ 2 (ZS) zaměstnává celkem 3 logopedické asistenty, kteří se dětem věnují individuálně v dopoledních i odpoledních hodinách. Jedná se o nadstandardní péči, kterou si rodiče hradí. Mateřská škola má také několik kontaktů na klinické logopedy v místním okolí. Znájí jejich metody, a tudíž mohou nabídnout rodičům kontakt na logopeda, který se pro dítě nejlépe hodí. Respondentka C z pozice logopedické asistentky dodává, že kliničtí logopedové mají nedostatečné kapacity a návštěvy dětí tak probíhají přibližně jednou za měsíc. Dle jejího názoru je nutno u dětí s řečovým problémem nacvičovat komunikaci častěji, a proto doporučuje individuální nadstandardní péči. Jedná se o půlhodinové setkání s logopedickým asistentem, kterého se mohou účastnit i rodiče.



**MŠ 3 (MO):** Respondent E popisuje, že mateřská škola dvakrát pořádala odpolední přednášku pro rodiče, kterou vedla logopedka. Respondent E také uvádí, že poslední návštěva logopedky, která provedla depistáž, proběhla před dvěma lety. Spolupráce byla zastavena kvůli pandemii onemocnění covid-19 a s ní spojenými karanténními opatřeními. Respondent E vysvětluje, že mají kontakt na klinickou logopedku, který rodičům v případě potřeby předávají.

**MŠ 4 (MO):** Respondentka H popisuje spolupráci s klinickou logopedkou. Logopedka, která v mateřské škole mimo jiné provádí depistáž, dojíždí do školy jednou měsíčně. Respondentka H jako logopedická asistentka s ní spolupracuje a navrhuje, které děti potřebují individuální podporu. Klinická logopedka následně navrhuje, které děti by měly podstoupit odbornou péči.

### **5.1.3 Dítě s řečovými obtížemi v mateřské škole**

**MŠ 1 (ZS):** Respondentka A své zkušenost s řečovými vadami u dětí popsala následující větou: „*Dneska, když se podíváte do třídy, tak si myslím, že najdete jen pár dětí, které mluví opravdu správně.*“ Podobně hodnotí situaci i respondentka B, která s nadsázkou říká, že při nástupu do praxe byly v celé školce dvě děti s řečovým problémem a nyní dvě děti, které mluví správně. Dále respondentka A uvádí, že se setkává s málo dětmi, které by správně vyslovovaly, artikulovaly a měly bohatou slovní zásobu. Výhodu pro děti s řečovými vadami v mateřské škole v programu Začít spolu vidí zejména v individuálním přístupu. Respondentka B vidí výhody v menším počtu dětí ve třídě a v pomoci asistenta. Může si práci lépe rozvrhnout a působit tak na děti v rámci individuální práce kvalitněji.

Respondentka A konstatuje, že centra aktivit nabízejí dětem se speciálními vzdělávacími potřebami možnost pracovat dle jejich možností a vlastní volby. Děti se tak snadněji zapojí do kolektivu intaktních dětí a nedostatky nejsou tak zřetelné jako například u frontální výuky. Dodává, že dětem s řečovými vadami je rovněž v každé třídě k dispozici asistent pedagoga.

Ráno mají tyto děti možnost účastnit se logopedického cvičení a odpoledne se mohou přihlásit na logopedický kroužek. Respondentka B popisuje, že na kroužku zvaném Logohrátky s dětmi trénují říkanky a gymnastiku mluvidel. K ranním logopedickým cvičením dodává, že je někdy náročné cvičení uskutečnit, protože některé děti do školky docházejí později. Respondentka A se snaží s dětmi procvičovat individuálně, třeba i v kanceláři.

Návaznost práce logopeda a mateřské školy zajišťují například tak, že asistent doprovází rodiče na sezení s logopedem. Rodiče také zasílají materiály od logopeda, které si následně škola tiskne a pracuje podle nich s dítětem, konstatuje respondentka A.

Respondentka B si v případě, že identifikuje dítě s řečovou vadou, domluví konzultaci s rodiči a zjišťuje, zda a případně jakým způsobem rodiče problém řeší. Uvádí, že rodiče jsou často rádi, že problém mají s kým řešit a že jim mateřská škola poradí, na koho se obrátit. Zároveň dodává, že je přesvědčena, že na děti s řečovou vadou i všechny ostatní pozitivně působí příznivé klima školy, jelikož si s kolegyněmi velmi rozumí a svou práci dělají srdcem.

**MŠ 2 (ZS):** MŠ 2 aktuálně navštěvují dvě děti s dysfázií, dále dvě děti s poruchou autistického spektra, které mají rovněž narušeny jazykové roviny. Respondentka C vidí výhodu v tom, že je vzdělaná v oblasti speciální pedagogiky. Věří, že díky tomu se v jejich mateřské škole daří poruchy včas odhalovat. Dále zmiňuje standardizované diagnostické postupy a metody, se kterými pracují i další pedagogové. Pokud testy odhalí nedostatky, učitelé si sjednávají konzultaci s rodiči dítěte. Po čtvrtém roce každé dítě projde podrobnějším screeningovým vyšetřením, na základě kterého je pak rodičům doporučena návštěva klinického logopeda, což potvrzuje také respondentka D. Respondentka C dodává, že dětem s řečovou vadou se věnují logopedické asistentky a děti také mohou navštěvovat odpolední kroužek logopedie. Respondentka D popisuje, že jako logopedický asistent provádí depistáže a dává doporučení k návštěvě klinického logopeda.

Respondentka D říká, že dětí s logopedických problémem je mnoho a stále jich přibývá. Před šesti lety, kdy začínala, prý bylo ve třídě přibližně jedno dítě s řečovou vadou a dnes pouze pár dětí, které mluví správně. Zmiňuje, že se v mateřské škole často setkává s dětmi z bilingvních rodin a i některé děti z českých rodin znají a používají anglická slova, například z televize. I respondentka C zmiňuje, že jedno dítě s dysfázií je z bilingvního prostředí a že takové případy nejsou výjimečné.

**MŠ 3 (MO):** Respondent E mi sděluje, že dle pyramidy hlásek se orientují v tom, kdy má dítě umět vyslovovat kterou hlásku. Pokud pedagog zjistí, že by dítě vzhledem ke svému věku mělo zvládat výslovnost určitých hlásek a nedaří se mu to, doporučují rodičům návštěvu logopeda. V současné době navštěvují logopeda tři děti ze třídy. Respondent E také popisuje, že se s dětmi snaží pracovat a zjistit, jak na tom s řečí jsou. Říká, že často děti na správné vyslovení hlásek potřebují více pozornosti a soustředění. Respondent E také říká, že v jejich mateřské škole zatím nebylo dítě, které by potřebovalo naléhavou logopedickou péči. Jednalo

se vždy pouze o menší řečové problémy a logopedka poskytla rodičům několik doporučení, jak tyto problémy řešit.

**MŠ 4 (MO):** Respondentka G popisuje, že u méněmluvných dětí se snaží rozvíjet komunikaci a slovní zásobu pomocí knížky a obrázků. Také je názoru, že často se nějaké drobné obtíže překonají samy, když je dítě v kolektivu dětí a je zapojeno do aktivit, které mateřská škola nabízí. Dodává, že pokud se jedná o větší obtíže například s výslovností, je náprava důležitá. Respondentka H jako logopedický preventista vede takzvané „logo chvilky“, kde s dětmi provádí dechová a artikulační cvičení a procvičování jazyka. Dále se také dětem věnuje individuálně, kdy například různě pracují s obrázky. Respondentka H také vysvětluje, že často využívá pomoci maňáška, který něco říká, a děti po něm opakují.

#### **5.1.4 Komunikace a spolupráce s rodiči**

**MŠ 1 (ZS):** Spolupráce s rodinou je dle respondentky A klíčovým prvkem programu Začít spolu. Respondentka A zdůrazňuje význam kvalitní komunikace pro všestranný rozvoj a spokojenost dítěte. Uvádí, že komunikace je důležitá pro obě strany – mateřskou školu i rodinu. V mateřské škole dvakrát ročně probíhají individuální konzultace pro rodiče. Rodiče se sejdou s učitelem, sdílejí s nimi pokroky dítěte a hodnotí jeho výsledky. Podkladem pro tyto konzultace je jednak portfolio, které si dítě tvoří, ale také výsledek screeningového šetření psychologa. Mimo konzultace taktéž probíhají třídní schůzky. Navíc mají rodiče kdykoliv možnost navštívit třídu a účastnit se center aktivit i dalších činností nebo se například s dětmi účastnit školního výletu. Rodiče také dostávají informace o tom, kdy školu navštíví školní logoped, a mají možnost se jeho návštěvy účastnit. Respondentka B spolupráci s rodiči ve většině případů hodnotí velmi pozitivně. Uvádí, že se rodiče snaží motivovat, aby s dítětem na řečovém problému pracovali a dítě bylo kvalitně připraveno na povinnou školní docházku.

**MŠ 2 (ZS):** Respondentka C vysvětluje, že na základě výsledků diagnostických testů si pedagogové sjednávají osobní schůzku s rodiči, kde sdělují své postřehy a navrhují spolupráci s odborníky. Tvrdí, že spolupráce s rodiči je úzká a bez ní by nebylo možné dítě dostatečně podpořit. Dále popisuje, že není v náplni práce učitelky, aby s dítětem individuálně dělala cvičení, která dostávají rodiče od logopeda. Zdůrazňuje, že tato práce je odpovědností rodičů a ona se snaží je na to upozorňovat. Rodiče mohou požádat o nadstandardní placenou péči logopedického asistenta.

Respondentka D popisuje, že spolupráce s rodinou nastává hned v samém počátku, kdy dítě nastoupí do mateřské školy a zdá se, že řeč neodpovídá „tabulkám“. Vysvětluje, že se ptají rodičů na vývoj dítěte – zda nebyl problém u porodu nebo kdy začalo dítě mluvit. V případě, že dítě doporučí k návštěvě logopeda, vyžadují od rodičů zpětnou vazbu. Respondentka D také zmiňuje, že komunikace v těchto případech často vázne. Vyzývá rodiče, že pokud mají úkoly od logopeda, mohou jim je přinést a dítě může procvičovat i ve škole například rámci odpoledních činností.

**MŠ 3 (MO):** Pokud dítě navštěvuje logopeda, většinou se nácviku věnují pouze rodiče, tvrdí respondent E. Popisuje, že si rádi ve škole vyslechnou, co rodičům logoped doporučil a jak mohou pomoci. Zároveň však dodává, že na cílené cvičení je v mateřské škole málo prostoru. Respondent E také sděluje, že se nejednalo o děti se závažnější řečovou poruchou. Respondent E dále tvrdí, že spolupráce s rodinou funguje celkem bez problémů. Poukazuje na to, že se rodičům snaží informace předat, ale rodiče se často nedokáží dětem dostatečně věnovat. Respondent E hledá různé cesty, jak s rodiči komunikovat a předat vše potřebné. V MŠ 3 (MO) probíhají individuální konzultace třikrát ročně a dvakrát do roka probíhají třídní schůzky, kde rodiče informují o možné podpoře dětí i v rámci logopedické prevence.

**MŠ 4 (MO):** Respondentka G popisuje portfolio, které děti tvoří. Jedná se o soubor mnoha materiálů, na základě kterých mohou pedagogové pozorovat posun dětí rovněž v oblastech souvisejících s rozvojem řeči. Respondentka H je názoru, že v rámci logopedie je spolupráce a komunikace s rodinou zásadní. Jako logopedická preventistka určuje, které dítě by mělo navštívit logopeda, a následně doporučení předává rodičům. Respondentka H uvádí, že dítě, které je v péči logopeda, nácvik provádí výhradně s rodiči. Ona se však alespoň orientuje v tom, na jaké úrovni se dítě nachází. S logopedkou mají dobré vztahy, důvěřuje jí a vidí, že děti vede správně. Respondentka H popisuje případ, kdy rodiče odmítli návštěvu logopeda z časových důvodů. V takovém případě se snaží poskytnout dítěti péči ve škole. S úsměvem dodává, že je to ale jeden případ ze sta.

### **5.1.5 Pomůcky a materiály**

**MŠ 1 (ZS):** Respondentka A vysvětluje, jak pracují s obrázky (viz příloha A). Využívají obrázky pro rozvoj slovní zásoby, kde popisují například umístění předmětů (pod, nad), dále obrázky, které zobrazují nadřazená a podřazená slova, nebo obrázky, které charakterizují nějaké citoslovce. Na dechová cvičení v MŠ 1 (ZS) využívají pířka (viz příloha B), do kterých se děti snaží foukat, a podobnou pomůcku – dřevěnou destičku s rýhou, do které se zasadí

kulička a dítě se jí snaží dofouknout na konec destičky (viz příloha B). Dále respondentka A popsala dřevěná dřívka (viz příloha C), která využívají při vytleskávání slabik, aby děti mohly graficky určit počet slabik ve slově. Dále respondentka A popisuje, že využívají čtenářské kostky, Albi tužku a také čerpají z knihy Logohrátky nebo Rozhýbej svůj jazýček. Zajímavou pomůckou, kterou respondentka A ukázala, je „lunární vozítko“ (viz příloha D). Pomůcka je zaměřena na celkovou koordinaci těla. Rozvíjí tedy jemnou a hrubou motoriku zároveň. Děti se neodrážejí nohama, ale celým pohybem těla, vysvětluje respondentka A.

**MŠ 2 (ZS):** Respondentka C mě informuje o tom, že mateřská škola je od roku 2016 plně digitalizovaná a v rámci logopedické prevence využívají tablety i dotykové telefony. Respondentka D tvrdí, že mnoho pomůcek si vyrábí sama. Využívá stránku Pinterest pro tisk různých obrázků, díky kterým může rozvíjet slovní zásobu dětí.

**MŠ 3 (MO):** Respondent E popisuje například tácky s různými předměty, které se třídí do jednotlivých misek (viz příloha E). Dále do pomůcek, které mohou podporovat rozvoj řeči, zařazuje pinzetu a bambulky (viz příloha E), kdy děti rozvíjejí jak jemnou motoriku, tak koordinaci ruky a oka. Dále děti mají k dispozici lopatku se smetáčkem a sušenou pomerančovou kůru. Respondent E vysvětluje, že se snaží o co největší přirozenost a jednotlivé pomůcky se snaží obměňovat. Respondentka F doplňuje zapínací rámy (viz příloha G). Dále popisuje pomůcky červené tyče (viz příloha F), růžovou věž a hnědé schody (viz příloha F), kde mají děti za úkol seřadit předměty dle posloupnosti. Doplňuje, že děti s pomůckami pracují opakovaně, dokud úlohy nesplní správně.

**MŠ 4 (MO):** Respondentka G mi ukazuje pomůcku, na které si mohou děti každý den určit, jakou mají náladu (viz příloha I). Následně pak v kruhu sdílí své pocity a učitelka dětem pokládá otázky typu: „Proč jsi rozzlobený? Proč jsi veselý?“ Dále mě zaujal nástěnný materiál, který slouží k vizualizaci písmen, a známá montessori pomůcka activity board, která slouží pro podporu rozvoje jemné motoriky a dalších dovedností. V MŠ 4 (MO) mají také děti k dispozici zapínací rámy (viz příloha G). Pro rozvoj slovní zásoby a určování hlásek na začátku slova mají vyrobené kartičky s obrázky (viz příloha J). Respondentka H doplňuje, že mají i kartičky k rýmování slov. Pro rozvoj grafomotoriky mají děti každý den úkol, kde mají obtáhnout různé tvary na obrázku přilepeném na zdi. Respondentka H popisuje pomůcku pro rozvoj dechu, kdy děti pomocí dechu musí sunout míček po šikmé desce vzhůru. Pro diagnostiku řečových dovedností i dalších schopností dítěte respondentka H využívá knihu Diagnostika předškoláka od Jiřiny Klenkové a Heleny Kolbábkové, se kterou děti rády pracují.

### 5.1.6 Logopedická prevence jako důležitá součást předškolního vzdělávání

Tato kapitola prezentuje odpovědi respondentů na poslední otázku v rozhovoru: *Považujete logopedickou prevenci v mateřské za důležitou součást vzdělávání dětí předškolního věku? (škála 1–5)*

**MŠ 1 (ZS):** Respondentka A se smíchem říká, že označuje 6. Respondentka B je názoru, že logopedická prevence je velice důležitá a označuje 5. Dodává, že kdyby mohla označit 10, tak to udělá.

**MŠ 2 (ZS):** Respondentka C konstatuje, že v dnešní době má přibližně 70 % dětí narušenou komunikační schopnost, a proto označuje na škále číslo 5. Respondentka D se shoduje s respondentkou B a také by označila 10, kdyby to bylo možné.

**MŠ 3 (MO):** Respondent E označuje 3. Přitom dodává, že nechce popřít její důležitost, ale z pohledu na celý soubor toho, co dětem máme předat, nemůže označit jinak. Respondentka F označuje 5 a dále říká: *„Já ji považuji za velice důležitou, a to zejména proto, že v předškolním věku neustále probíhá vývoj, i vývoj řeči. Některé děti mohou mít i špatné návyky mluvení od rodičů, kdy rodiče na děti šišljají, špatně artikulují, to určitě nepůsobí pozitivně na dítě a jeho vývoj. Proto vidím v logopedické prevenci velkou důležitost.“*

**MŠ 4 (MO):** Respondentky G i H označují na škále číslici 5. Respondentka H tvrdí, že není dobré posílat do školy děti s řečovým problémem. Říká: *„Neradi pouštíme do školy děti, které mají nějakou logopedickou vadu. Mají pak problémy se čtením a psaním. Je to pro ně daleko náročnější. Snažíme se pro to dělat maximum, ale vždy záleží i na tom, jak spolupracuje rodina.“*

## 5.2 Analýza a hodnocení výsledků

Tato kapitola výzkumné části diplomové práce se zabývá analýzou a hodnocením získaných výsledků a hledáním odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Odpovědi jsou v souladu s výzkumnými otázkami rozděleny do tří základních oblastí, z nichž každé je věnována jedna podkapitola: *Oblasti logopedické prevence, Přístup mateřských škol k logopedické prevenci, Spolupráce a komunikace s rodiči.*

### 5.2.1 Oblasti logopedické prevence

V této kapitole analýzy a hodnocení výsledků odpovídám na první výzkumnou otázku – **VO 1: Na jaké oblasti logopedické prevence klade daný alternativní systém důraz?** Na tuto otázku se nepodařilo nalézt jednoznačnou odpověď. Během výzkumu jsem zjistila, že záleží především na tom, jak konkrétní osoby a konkrétní mateřské školy principy a metody logopedické prevence aplikují v praxi. Z rozhovorů bylo patrné, že to, na co jednotlivé školy kladou důraz, se značně liší. V odpovědi na první výzkumnou otázku jsem se rozhodla podrobně popsat jednotlivé oblasti, které byly zaznamenány v odpovědích mých respondentů. Všechny níže uvedené oblasti zmínili respondenti jako důležitou součást logopedické prevence.

Pedagogika mateřských škol v programu Začít spolu i montessori mateřských škol považuje za zásadní součást vzdělání **podnětné a připravené prostředí**. V programu Začít spolu se děti vzdělávají v předem připravených centrech aktivit, kde jsou přehledně k dispozici připraveny pomůcky různého zaměření. Podobné je to také v montessori mateřských školách, kde je na připravené prostředí kladen velký důraz. Pomůcky jsou na podobném principu rozděleny dle svého zaměření a mají být vždy připraveny a volně k dispozici dětem. Z literatury plyne, že myšlenka podnětného a připraveného prostředí je zásadním principem obou alternativních systémů. Slabá (2020, s. 51) v knize Montessori školka uvádí: *„Připravené prostředí je základním prostředkem výchovy a vzdělávání dítěte v montessori pedagogice. Dítě se celkově rozvíjí díky interakci s prostředím. Reaguje na podněty, které mu prostředí poskytuje. Dá se říci, že mezi prostředím a dítětem dochází ke komunikaci ve smyslu výměny informací.“* Z rozhovorů je zřejmé, že učitelé v oslovených mateřských školách tuto zásadu podnětného a dětem připraveného prostředí skutečně považují za zásadní součást vzdělávání dětí předškolního věku a zmiňují ji i jako oblast, kterou nelze opomenout v souvislosti s řečí. Jde také o to, že podnětné připravené prostředí dává dětem možnost rozvíjet další schopnosti a dovednosti, které povedou ke správnému řečovému vývoji. To

potvrzuje i dostupná literatura. Průcha (2011) uvádí, že úroveň komunikačních schopností je ovlivňována mimo jiné i prostředím. Sovák (1986) v souvislosti s rozvojem řeči uvádí, že podnětné prostředí by měla dětem pro rozvoj řeči zajistit právě učitelka.

Z prezentace výsledků dále plyne, že respondenti neopomíjejí **předčtenářskou gramotnost**. Mateřské školy Začít spolu mají centrum *knihy a písmena*, kde se zaměřují na fonetický sluch, práci s hláskami, rozvoj slovní zásoby, vizuální stránku písmen, čtou pohádky nebo trénují řečový projev. Taktéž montessori mateřské školy mají koutek, kde děti mají k dispozici knihovnu a prostor pro pomůcky související se psaním. Jedná se o smírková písmena, písek pro zapisování písmen, tabulku s křídou a tužky i papír (viz příloha H). Oslovené mateřské školy obou zkoumaných alternativních programů si kladou za cíl vést děti v mateřské škole ke čtení a psaní již v předškolním věku. Do vzdělávací nabídky proto zařazují aktivity předcházející těmto činnostem. Hlavní motivací respondentů, proč vést děti k čtení a psaní, je také zájem dětí o tyto aktivity. Pedagogika montessori a její hlavní myšlenka senzitivních období určuje senzitivní období pro čtení a psaní již v předškolním věku. Dítě se ve věku 0–6 let nachází v senzitivním období pro učení se jazyka, proto montessori pedagogika tvrdí, že je dobré s výukou čtení a psaní začít před 6. rokem věku dítěte (Slabá, 2020). Seldin (2017) konkrétně uvádí senzitivní období pro psaní od 3 do 6 let a pro čtení od 3 do 5, kdy děti vykazují spontánní zájem o symboly a hlásky, reprezentující symboly. Zajímavé výsledky shodující se s názory mých respondentů přináší dotazníkové šetření bakalářské práce Zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity (Kolínková, 2020). Bylo zjištěno, že děti předškolního věku se nejvíce zajímají o aktivity týkající se písmen a slov. Dále bylo zjištěno, že polovina dětí z výzkumného vzorku má snahu o psaní písmen nebo slov. Výzkumný vzorek tvořilo 156 respondentů – rodičů dětí předškolního věku. Fakt, že děti v předškolním věku mají zájem o písmena a slova, potvrzují z vlastní zkušenosti i učitelky v mateřské škole.

Z výzkumu mé diplomové práce je zřejmé, že **komunikaci** označují učitelky jako další důležitou oblast, pokud mluví o průběhu logopedické prevence v jejich mateřské škole. Komunikace v mateřských školách probíhá v mnoha formách. Respondenti často popisovali komunitní kruh, kde s dětmi sdílí názory, kladou jim otázky nebo diskutují o různých tématech. S tím souvisí i **podpora samostatného řečového projevu**. Tato oblast se rovněž opakovala v odpovědích mých respondentů. Uváděli ji velmi často právě v souvislosti s činnostmi v komunitním kruhu. Zaujal mě rituál MŠ 4 (ZS), který spočívá v tom, že každý den některé z dětí prezentuje ostatním dětem hádanku. Popisuje ve větách zvíře, které je na obrázku. V MŠ 4 (ZS) mi paní učitelka představila pomůcku, která se týká dalšího rituálu, kde



děti určují svou dnešní náladu a následně společně sdílejí důvody, proč se tak cítí (viz příloha I). Tato pomůcka mě oslovila, protože jsem přesvědčena, že je velmi důležité, aby děti dokázaly mluvit o svých pocitech. Tento rituál učí děti své emoce pojmenovat, sdílet je s ostatními a zároveň podporuje komunikaci i řečový projev dítěte.

Někteří respondenti vysoce oceňují také komunikaci mezi dětmi. V programu Začít spolu děti pracují v jednotlivých centrech po skupinách a mají tak možnost vzájemné spolupráce a tím pádem i nutné komunikace. Oba alternativní programy preferují věkově heterogenní třídy, což zkvalitňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci. Gray (2007) během svého výzkumu došel k závěru, že hra a další aktivity ve věkově smíšené třídě nabízí příležitosti k učení a rozvoji, které ve hře vrstevníků nejsou přítomny. Dále uvádí, že mladší děti v přítomnosti starších mohou snadněji získat dovednosti v oblasti čtení, psaní i počítání.

Oceňuji odpověď respondentky G, která neopomenula zmínit komunikaci mezi pedagogem a dítětem. Líbí se mi její názor, že efektivní komunikace a partnerský přístup mají vliv na vývoj řeči dítěte. To potvrzuje i literatura, například Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) ve své knize uvádějí, že v mnoha případech dítěti není rozumět. V těchto situacích však nedoporučují používat negativní výroky jako: „Říkáš to špatně“, ale naopak doporučují s respektem požádat dítě, aby zopakovalo, co chce říct. Myslím si, že uplatňováním partnerských přístupů a metod efektivní komunikace bude pedagog pro dítě nejen správným řečovým a komunikačním vzorem, což je důležitý předpoklad správného vývoje komunikace dítěte, ale zároveň jej vede ke zlepšování dovedností, aniž by snižoval jeho sebevědomí. Krčmová (1998) uvádí, že prostřednictvím učitelky, rodiče nebo jiného řečového vzoru si dítě dělá představu o tom, jak by měla vypadat kultivovaná řeč a správná komunikace. Špatný řečový vzor je oproti tomu pro dítě rizikem a je tedy takto označen v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a řeč (RVP PV, 2021). Respondentka G nabízí další přístup k dětem, má snahu děti takzvaně „aktivizovat“, aby byly samostatné a komunikovaly. Vedení dětí k samostatnosti v oblasti sebeobsluhy, ale i komunikace zmiňovali i další respondenti. Mají snahu, aby děti samostatně vyjadřovaly své potřeby, a snaží se jim k tomu dát potřebný prostor.

Během všech rozhovorů v souvislosti s oblastmi, které ovlivňují rozvoj řeči, respondenti zmiňovali **hospodaření s dechem**. S dětmi provádí různá dechová cvičení a využívají zajímavé pomůcky, které mohou být inspirativní pro další pedagogy. S dětmi foukají do kuličky, míčku nebo peříčka. Zajímavé je také dělání bublin a tvoření obrázků rozfoukáváním barvy pomocí brčka.

V rozhovorech s pedagogy několikrát zaznělo, jak zásadní je podpora **motoriky**. Názor několika respondentů, se kterým se zcela ztotožňuji, je, že motorika je úzce spjata s řečí. Potvrzuje to i literatura. Například Zelinková (2001) uvádí, že motoriku můžeme označit jako první prostředek poznávání okolního světa, a proto má zásadní vliv na vývoj kognitivních funkcí. I Klenková (2006) uvádí, že vývoj řeči u dítěte je mimo jiné ovlivňován vývojem motoriky.

Pro rozvoj **hrubé motoriky** montessori pedagogika nabízí chůzi po elipse. V MŠ 3 (MO) mi představili více způsobů, jak elipsu využít. Po elipse chodí po špičkách i po patách, chůzi doprovázejí tleskáním nebo chodí v rytmu nějaké hudby.

**Rytmizaci** zmiňovali i další respondenti jako důležitou složku logopedické prevence. S tím souzním a potvrzuje to i Zelinková (2001), která uvádí, že špatné vnímání a reprodukce rytmu se nepříznivě odráží nejen v řeči, ale i v pohybovém projevu a čtení a psaní. S rytmizací souvisí i sluchová percepce, kterou v oslovených školách také rozvíjejí. Často se zabývají rozdělováním slov na jednotlivé slabiky. V MŠ 1 (ZS) využívají pro grafické znázornění slabik ve slově pomůcku – dřívka pro určení počtu slabik ve slově (viz příloha C). Zelinková (2001) k této problematice uvádí, že slabika je základní jednotkou řeči a doporučuje cvičení, jako je dělení slov na slabiky v říkadlech nebo písničkách, vytleskávání slabik nebo jejich grafické znázornění.

V rámci podpory hrubé motoriky mě zaujalo zapojení MŠ 2 (ZS) do programu Lokomoce, v rámci kterého jejich mateřskou školu navštěvují fyzioterapeuti a provádějí s dětmi cvičení. Program Lokomoce nabízí projekt pro mateřské školy, jehož součástí může být zaškolení učitelek mateřských škol či poskytnutí materiálu pro vedení cvičení nebo cvičebních pomůcek (Lokomoce, 2022).

V druhé škole programu Začít spolu v MŠ 1 (ZS) mi představili pomůcku pro rozvoj motoriky a celkové koordinace těla. O „lunárním vozítku“ (viz příloha D) jsem slyšela poprvé a velice mě tato pomůcka zaujala. Prodejce toto vozítko nazývá jako *samochodící autíčko Riricar*, které umožňuje dětem řídit a ovlivňovat autíčko jejich vlastní aktivitou. Autíčko je určené dětem od 3 let i dospělým a využívá zdroje jako setrvačnost, odstředivou sílu, gravitaci a tření. Autíčko nemá pedály, baterii ani jiný zdroj pohonu, dítě si může vybrat svůj vlastní způsob ježdění (ElektrickáAutíčka.cz, 2022).

Montessori mateřské školy využívají mnoho pomůcek, které jsou zaměřeny na **jemnou motoriku** a další oblasti jako je senzomotorická koordinace, smyslové vnímání nebo početní a prostorové představy. Pomůcky jsou dětem k dispozici v rámci připraveného prostředí v oblasti praktického života. Jedná se o pomůcky pro přelévání, přesýpání, zaplétání copů a třídění. Dále zde děti mohou přemísťovat předměty pomocí pinzety nebo využívat pomůcky pro určování posloupnosti (viz příloha F). Nejen pro rozvoj jemné motoriky nabízí montessori školy známé pomůcky, jako jsou zapínací rámy nebo activity board. Zapínací rám může být s patentkami nebo na šněrování, kdy se dítě učí pracovat s tkaničkami a rozvíjí tak jemnou motoriku i senzomotoriku. Dále může sloužit k vázání mašlí a zapínání knoflíků, uvádí Švamberk Šauerová et. al. (2012).

Většina respondentů neopomenula zmínit **grafomotoriku**. Nezískala jsem však většinou podrobnější informace o tom, jak grafomotoriku rozvíjejí. V MŠ 4 (MO) mi při prohlídce školy představili týdenní úkol – papír na zdi s grafomotorickým cvičením, které dítě v průběhu týdne splní. Po týdnu se úkol vymění na jiný.

Jako důležitou oblast podpory řeči respondenti také často zmiňovali **rozvoj slovní zásoby**. Učitelky i logopedičtí pracovníci mého výzkumného souboru pro rozvoj slovní zásoby často využívají různé obrázky a kartičky s obrázky (viz příloha A). Obrázky v mateřské škole jsou také využívány k určování písmen na začátku slov (viz příloha J). Někteří respondenti do své odpovědi na oblasti logopedické prevence zahrnuli i práci s hláskami, hláskové hry a hry s písmeny.

### **5.2.2 Přístup alternativních mateřských škol k logopedické prevenci**

Následující kapitola popisuje odpověď na druhou výzkumnou otázku – **VO 2: Jaký přístup mají alternativní mateřské školy k logopedické prevenci?** Pro lepší orientaci v odpovědi na výzkumnou otázku jsem ji rozdělila na dvě části. První část – *Pracovníci s logopedickým vzděláním* je podstatná, protože popisuje základní prvky logopedické prevence, jako je například depistáž a screeningová vyšetření, která jsou prováděna v oslovených mateřských školách. Druhá kapitola – *Přístupy pedagogů k logopedické prevenci* analyzuje a hodnotí názory pedagogů na důležitost logopedické prevence.

## Pracovníci s logopedickým vzděláním

Pro analýzu logopedické prevence v mém výzkumném souboru je zásadním zjištěním, že tři ze čtyř mateřských škol zaměstnávají odborníka s logopedickým vzděláním nebo s ním spolupracují. Respondenti si spolupráci s odborníky chválí a tvrdí, že se tím zvyšuje kvalita poskytovaného vzdělání v jejich mateřské škole a dětem tato péče velmi pomáhá. Je větší šance odhalit včas případný problém a zvolit další postup pro správnou podporu dalšího vývoje dítěte. Meruňková (2004) označuje včasný zásah jako jeden z faktorů, který ovlivní efektivitu následující péče. Dále v článku uvádí následující: „*Včasná logopedická diagnostika a zahájení logopedické péče již v raném věku může alespoň zčásti zamezit pozdějším zbytečným obtížím ve škole při výuce čtení a psaní.*“

MŠ 1 (ZS) má k dispozici logopeda z nedalekého speciálně pedagogického centra, který v mateřské škole provádí depistáž. Respondentky se domnívají, že jeho měsíční návštěvy, při kterých s dětmi pracuje a podává doporučení pro další práci pedagogům mateřské školy, je dostatečné. Důležité je také zmínit návštěvy psychologa v MŠ 1 (ZS), který díky screeningovým vyšetřením může odhalit nedostatky v řečové oblasti i v oblastech, které s řečí souvisejí.

MŠ 2 (ZS) zaměstnává dokonce 3 logopedické asistenty. Logopedická asistentka – respondentka D mi popsala své činnosti v mateřské škole. Provádí individuální práci s dětmi v dopoledních i odpoledních hodinách. Katalog podpůrných opatření (2022) do náplně práce logopedického asistenta řadí: *podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností, prevenci vzniku poruch řeči nebo depistáž dětí s narušenou komunikační schopností.* Stejně činnosti mi popsala i respondentka D.

MŠ 4 (MO) zaměstnává učitelku, která je zároveň logopedický preventista a respondentka H. Respondenta H se jako logopedický preventista zaměřuje na činnosti, které popisují Škodová a Jedlička (2003). Jedná se především o soubor různých aktivit, které vedou k rozvoji komunikačních dovedností u intaktních dětí předškolního věku. Kutálková (2010) vidí jako hlavní cíle práce logopedického preventisty prevenci poruch řeči, osvětu a vyhledávání dětí ohrožených narušením komunikační schopnosti.

Jediná MŠ 3 (MO) neprovádí ve své mateřské škole žádnou cílenou depistáž logopedickým odborníkem. Nezaměstnává žádného odborníka s logopedickým vzděláním ani s žádným nespolečuje. Mateřská škola nemá tolik zkušeností s dětmi s řečovými problémy jako ostatní mateřské školy výzkumného souboru, které takových dětí vzdělávají více. Z rozhovoru

s respondentem E také vyplývá, že určitou spolupráci s logopedem měli, ale kvůli pandemii nemoci covid-19 a opatřeními s ní spojenými byla přerušena. Škola by mohla spolupráci obnovit, jelikož je rozhodně žádoucí, aby v mateřské škole prováděl depistáž odborník na logopedii.

Všechny oslovené mateřské školy mají kontakt na klinického logopeda, se kterým mají dobré zkušenosti. Z pohledu některých respondentů, se kterými souhlasím, je v některých případech návštěva u klinického logopeda jednou měsíčně nedostatečná. Je tedy žádoucí, aby byl v mateřské škole zaměstnán pedagog s logopedickým vzděláním nebo aby mateřská škola s někým takovým spolupracovala a zajistila tak dětem, které to vyžadují, nadstandardní péči. Z výzkumu je zřejmé, že pokud mateřská škola nabízí nadstandardní péči, je tato péče hrazena rodiči. Nabízejí ji ve formě individuálních setkání pro děti, na která mají přístup i rodiče, nebo formou odpoledního kroužku.

Z výsledků plyne, že práce školních logopedů, logopedických asistentů a preventistů ulehčuje práci klinickým logopedům, protože mohou provést prvotní screeniny a depistáž. Ke klinickým logopedům následně docházejí děti, které jejich péči vyžadují.

Narušená komunikační schopnost může být součástí jiného postižení. Respondentka C neopomenula zmínit spolupráci školy s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem, které dětem se speciálními vzdělávacími potřebami mohou poskytnout poradenské služby a vydat doporučení podpůrných opatření.

### **Přístupy pedagogů k logopedické prevenci**

Téměř všichni respondenti vnímají logopedickou prevenci jako velmi důležitou součást předškolního vzdělávání. Respondentky s delší praxí jsou názoru, že dětí s řečovými problémy přibývá a že prevence je zásadní. Dle mého zkoumání jsou si oslovené mateřské školy a jejich zaměstnanci vědomi toho, jak k logopedické prevenci přistupovat, a snaží se maximálně využít své možnosti k tomu, aby řečovými problémům u dětí předešli. Zároveň ovšem zdůrazňují zásadní úlohu rodičů. Nadstandardní péče, kterou školy nabízí, však může částečně kompenzovat případný nedostatečný zájem rodičů.

Při odpovědích na otázku týkající se důležitosti logopedické prevence jako součásti vzdělávání dětí předškolního věku mohli respondenti pro lepší orientaci označit svůj názor číslicí na škále 1–5. Zjištění má určitou vypovídající hodnotu, neboť sedm z osmi respondentů označilo nevyšší důležitost. I z jejich dalších odpovědí vyplývá, že činnosti související

s rozvojem řeči zařazují denně, a kromě rozhovoru s respondentem E jsem ze všech rozhovorů vyrozuměla, že je pro respondenty problematika logopedické prevence zásadní. Zde považuji za důležité odkázat také na výsledky výzkumu mé bakalářské práce, která prokázala, že pedagogové waldorfských i běžných mateřských škol, výzkumného vzorku práce, rovněž přikládají logopedické prevenci zásadní důležitost. (Pavlínová, 2020).

### **5.2.3 Komunikace a spolupráce s rodiči v rámci logopedické prevence**

Poslední podkapitola analýzy a hodnocení výsledků prezentuje odpověď na třetí výzkumnou otázku – **VO 3: *Jakým způsobem probíhá komunikace a spolupráce s rodiči v rámci logopedické prevence?*** Odpověď na poslední výzkumnou otázku má také dvě části – *Schůzky a konzultace pro rodiče* – podkapitola popisující spolupráci s rodiči dětí v této oblasti, a druhá část – *Spolupráce s rodiči dítěte s řečovým problémem*, která prezentuje, jak školy výzkumného souboru spolupracují s rodiči dítěte, které potřebuje logopedickou péči.

Komunikace a spolupráce s rodinou je základním prvkem pedagogiky programu Začít spolu, což potvrdily i dotazované respondentky. Jsou názoru, že spolupráce mezi nimi a rodiči je zásadní pro mateřskou školu i pro rodinu. To potvrzuje například Krejčová (2005), která ve své knize uvádí benefity pro všechny zúčastněné strany – dítě, rodiče i školu. Dítě vnímá vztah školy a rodičů, a pokud je tento vztah harmonický, přináší dítěti pocit bezpečí, který je základem pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Oslovené mateřské školy jsou vůči rodičům velmi otevřené a snaží se, aby vztah školy s rodinami dětí byl blízký. Výzkum tedy u oslovených mateřských škol potvrzuje přítomnost základního prvku alternativních pedagogických systémů, tedy úzkou spolupráci s rodinou dítěte. MŠ 1 (ZS), zapojená do programu Začít spolu, nabízí rodičům zapojení do činností v mateřské škole nebo například účast při screeningových vyšetřeních logopedem či psychologem. Z odpovědí respondentů však vyplývá, že rodiče tuto možnost využívají málo. Někteří respondenti rovněž popisují, že spolupráce a komunikace s rodiči není často snadná. Popisují zkušenosti s rodiči s laxním přístupem, kterým je náročné vysvětlit, že návštěva logopeda je zásadní pro další život dítěte. Pro učitelky je také často náročné získat od rodin zpětnou vazbu a informace o dalších doporučeních po vyšetření logopedem.

## **Schůzky a konzultace pro rodiče**

V oslovených mateřských školách probíhají individuální konzultace pro rodiče většinou dvakrát nebo třikrát ročně. Během konzultací pedagogové informují rodiče o výsledcích průběhu vzdělávání jejich dětí. Školy vedou dětem portfolia, která slouží jako podklad pro tyto konzultace. Portfolio tvoří mnoho materiálů, na základě kterých lze pozorovat vývoj dítěte v jednotlivých oblastech. V některých mateřských školách byly součástí portfolia i materiály, které vypovídaly o úrovni řeči dítěte. Dále pak pedagogové během konzultací ukazují rodičům výsledky z šetření logopeda nebo jiného odborníka, který školu navštíví.

Třídní schůzky pro všechny rodiče oslovené mateřské školy pořádají většinou dvakrát ročně, stejně jako individuální konzultace. Respondent E blíže popsal jejich průběh a velmi zajímavé bylo zjištění, že po velkou část schůzky je věnována pozornost pedagogickým přístupům. Pedagogové motivují rodiče, aby tyto postupy také uplatňovali, a snaží se je informovat i o logopedické prevenci a možných metodách podpory rozvoje řeči. V rámci působení na rodiče se mezi respondenty opakovalo, že se snaží rodiče motivovat tak, že jim vysvětlují souvislosti s úrovní řečových dovedností a návazností na úspěšné plnění školní docházky jejich dětí. Informují rodiče také o tom, že v případě logopedických obtíží je dětem obvykle doporučován odklad školní docházky. Řeč je zásadní v procesu dalšího vzdělávání, jelikož je prostředkem pro získávání informací a je důležitá k celkovému uchopení světa. I literatura, konkrétně autorky Jucovičová a Žáčková (2014), zařazují řečové problémy mezi rizikové faktory ohrožující úspěšnost dítěte v základní škole. Dále uvádějí, že odklad školní docházky o jeden rok napomáhá v dozrání centrální nervové soustavy a během odkladového roku by měla probíhat intenzivní práce na rozvoji řeči (Jucovičová a Žáčková, 2014). Ze zkušenosti mých respondentů plyne, že rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo úspěšné ve škole, a tudíž motivace začít řečový problém řešit roste.

## **Spolupráce s rodiči dítěte s řečovým problémem**

Z výzkumu plyne, že nedostatek v oblasti řeči většinou odhalí pracovník s logopedickým vzděláním díky svým vyšetřením a diagnostickým testům. Pokud odhalí, že se dítě v řečové oblasti nevyvíjí žádoucím způsobem, domlouvá si osobní schůzku s rodičem, kde navrhuje možnosti dalšího řešení a návrhy spolupráce s dalšími odborníky. Výzkum také přináší poznatky o tom, že se oslovené učitelky snaží s rodiči komunikovat hned na počátku, kdy je zjištěn nějaký nedostatek, snaží se zjistit možné příčiny daného problému a rodině pomoci.

Oceňuji přístup MŠ 1 (ZS), ve které asistent pedagoga navštěvuje spolu s dítětem klinického logopeda, aby návaznost speciální péče logopeda na přístup pracovníků školy byla hladká.

Názory respondentů na zapojení mateřské školy do logopedem stanovených edukačních cvičení se liší. Respondentka C je názoru, že není v náplni práce učitelky mateřské školy, aby individuálně pracovala s dítětem a plnila úkoly od klinického logopeda, které jsou zadávány dětem jako domácí práce. Je názoru, že se jedná o zodpovědnost rodičů a právě oni musí mít primárně zájem o to, aby se dítě zlepšovalo. Přestože jiní pedagogové mají na tuto problematiku odlišný názor a podpůrná cvičení od logopeda s dětmi ve školce provádějí, z jejich odpovědí plyne, že je pro ně zodpovědnost rodičů rovněž důležitá, a pokud rodiče neprojeví zájem a snahu, řečový posun dítěte je náročný. Z výzkumu také plyne, že pokud cvičení od logopeda neprovádí učitelky, rodiče mají možnost požádat o již výše zmíněnou nadstandardní péči logopedického pracovníka, který se dítěti věnuje individuálně nebo v rámci odpoledního logopedického kroužku. Taktéž respondent E zastává názor, že na individuální logopedické cvičení je v mateřské škole málo prostoru. Respondentka A mi naopak popsala jinou situaci, kdy spolupráce s rodiči funguje výborně. Rodiče pedagogům posílají materiály od logopeda, které si učitelky tisknou a následně podle nich pracují s dítětem. Domnívám se, že to, jestli učitelky v mateřské škole provádí individuální cvičení stanovená logopedem, závisí čistě na rozhodnutí učitele, respektive ředitele školy. Tyto činnosti nejsou náplní práce učitelky, záleží tedy na přístupu konkrétní mateřské školy. Rodiče případně mohou využít již zmiňované nadstandardní péče pro své děti ve formě logopedického kroužku nebo individuální péče logopedického asistenta či preventisty. Je však důležité zmínit, že kroužky nebo individuální péče školního logopeda nenahrazují logopedickou terapii klinického logopeda a jeho doporučení směrem k rodičům. Mohou v mnoha případech pomoci, je však velmi důležité, jak je vada řeči závažná a zda je pro práci s dítětem s těžkou logopedickou vadou školní logoped dostatečně kompetentní.



## 6 DISKUSE

Diskuse doplňuje předchozí kapitolu, ve které jsou podrobně prezentovány výsledky výzkumného šetření diplomové práce. Tyto výsledky jsou následně analyzovány a hodnoceny v odpovědích na výzkumné otázky.

Odpovědi přinesly zjištění, že mateřské školy nabízejí dětem širokou škálu činností zahrnujících oblasti, které úzce souvisejí s rozvojem řeči. Mateřské školy a jejich zaměstnanci se dětem snaží zajistit prostředí, které takový rozvoj podpoří. Výzkum rovněž přinesl informace o spolupráci škol s dalšími odborníky, zejména s logopedickými pracovníky, a o komunikaci s rodiči dětí v rámci logopedické prevence. Bylo zjištěno, že úroveň logopedické prevence v oslovených mateřských školách je dobrá a pedagogové zajišťují dětem s řečovými obtížemi kvalitní péči, kterou vzdělávání těchto dětí vyžaduje.

Některá další zjištění a výsledky výzkumu nebylo možno zahrnout do odpovědí na výzkumné otázky v kapitole analýza a hodnocení výsledků. Jedná se o otázky týkající se přístupu k dětem s řečovými problémy v mateřských školách a případné výhody alternativních mateřských škol pro vzdělávání jedinců s narušenou komunikační schopností.

Výhodou pro dítě s řečovou vadou v mateřské škole Začít spolu nebo montessori mateřské škole může být individuální přístup, který jsem v rámci výzkumu ve všech oslovených mateřských školách zaregistrovala. V souvislosti s řečí o něm mluvili i někteří respondenti, kteří jej vnímají jako důležitou výhodu jejich školy. Individuální přístup je jistě přínosný i pro dítě, které trpí jiným znevýhodněním v jiné oblasti, než je rozvoj řeči.

Pro hladký průběh vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností může být výhodou vzdělávání dětí v menším počtu a zapojení asistenta, kterého většina oslovených škol zaměstnává. Je zřejmé, že se mateřské školy snaží využít všechny možnosti, zaměstnávat další pracovníky a vzdělávat své zaměstnance. Učitelky, které mají ve třídě asistenta pedagoga, si mohou práci lépe rozvrhnout, působit na děti kvalitněji a uplatňovat i jiné formy výuky, jako například individuální nebo skupinovou. To, že asistent pedagoga ve třídě mateřské školy přináší výhody, je doloženo výzkumem bakalářské práce Erbertové (2017). Kvalitativní výzkum této práce přináší zjištění, že díky působení asistenta pedagoga mají učitelé více možností věnovat se přiměřeně všem dětem, lépe diagnostikovat, vzdělávat a zajišťovat podmínky potřebné k naplňování individuálních potřeb všech dětí.

Jak již bylo několikrát zmíněno, program Začít spolu v mateřské škole funguje na principu vzdělávání dětí v centrech aktivit. Respondentky, které pracují jako učitelky v tomto typu mateřských škol, se domnívají, že centra aktivit umožňují dětem pracovat dle jejich možností a volby, což může být přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí s řečovými obtížemi. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou pracovat v centrech po menších skupinkách, mohou si samostatně vybrat individuální činnosti, uzpůsobit si je dle svých možností a lépe se včlenit do kolektivu intaktních dětí.

Důležitost prostředí při rozvoji řeči byla diskutována již v odpovědi na první výzkumnou otázku v kapitole Oblasti logopedické prevence. V diskusi bych ráda zhodnotila myšlenku jedné z respondentek, která uvedla, že pro správný řečový rozvoj dětí (a nejen řečový) je důležité také klima školy. To, že klima školy je součástí vlivu prostředí na dítě a že ovlivňuje vývoj řeči, je zřejmé již z výše uvedeného. Během svého výzkumu jsem hovořila s mnoha pedagogy alternativních škol a vyzorovala, že tito pedagogové se o svou práci v mateřské škole velmi zajímají a snaží se dělat maximum pro rozvoj dětí. Oslovené učitelky vnímaly vztahy a celkové prostředí jejich školy velmi pozitivně. Bylo zřejmé, že fungují jako tým, svou práci dělají rády a snaží se profesionálně rozvíjet a vzájemně se podporovat. Tyto skutečnosti mne přesvědčily, že učitelé zaměstnaní v alternativních školách odvádějí velmi kvalitní práci a mají velký zájem o další vzdělávání. Všechny mateřské školy výzkumného souboru organizují aktivity nad rámec povinných a nutných činností, jako jsou různé školní akce a výlety pro rodiče i děti. Program Začít spolu si klade za cíl navázat úzkou spolupráci s rodinou, což vyžaduje od učitelky zvýšenou aktivitu, nemalé úsilí a v neposlední řadě také nadšení pro práci. Výzkum mé bakalářské práce (Pavlínová, 2020), která byla zaměřena na waldorfské mateřské školy, přinesl podobná zjištění o tom, že oslovení pedagogové těchto alternativních škol jsou do práce podobně zapálení jako učitelé v montessori mateřských školách a mateřských školách programu Začít spolu. Mohu tuto skutečnost potvrdit i vlastní zkušeností z praxe v rámci studia, kterou jsem absolvovala právě ve waldorfské mateřské škole. Nadšení pedagogů, týmová spolupráce, podpora vedení školy i touha dělat svou práci co nejlépe se pochopitelně silně odráží v atmosféře školy, spolupráci s rodiči a vnímání školy jako centra setkávání, spolupráce a společné radostné činnosti. Takové prostředí je pak do značné míry zárukou zdravého vývoje dítěte a z pochopitelných a výše popsaných důvodů souvisí s logopedickou prevencí a rozvojem řeči v mateřské škole. Výzkum souvislostí mezi nadšením pedagogů, jejich spokojeností v práci, schopností vytvořit v mateřské škole

pozitivní prostředí a následný vliv těchto faktorů na celkovou atmosféru školy by byl jistě zajímavou oblastí dalšího bádání.

Další část diskuse se věnuje zkušenosti dotazovaných pedagogů s dětmi, které již mají logopedickou vadu. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že mají subjektivní pocit, že dětí s narušenou komunikační schopností přibývá. Respondenti například uvádí: „*Když se dneska podíváte do třídy, tak si myslím, že najdete jen pár dětí, které mluví opravdu správně.*“ Nebo: „*Když jsem nastupovala před 30 lety do praxe, byly v celé školce dvě děti s řečovým problémem a nyní dvě děti, které mluví správně.*“ Respondenti podotýkají, že děti nemají bohatou slovní zásobu, často špatně artikulují a vyslovují. To, že dětí nejen s artikulačními poruchami je opravdu stále větší počet, potvrzuje i klinická logopedka Mgr. Vlasta Šimková v rozhovoru pro Český rozhlas (Malá a Baják, 2021). Taktéž předsedkyně Asociace klinických logopedů ČR PaedDr. Irena Cudlínová na online konferenci pro Zdravotnický deník (Koubová, 2021) uvádí, že dětí s deficitem v oblasti řeči výrazně přibývá. Dle těchto výsledků je zřejmé, že logopedické prevenci musí být věnována zvýšená pozornost, aby se počet dětí s narušenou komunikační schopností snižoval.

Za zajímavé zjištění dále považuji skutečnost, že několik respondentek během rozhovorů zmínilo specifické potřeby dětí z bilingvního prostředí. Z jejich zkušenosti vyplývá, že případy, kdy děti z bilingvního prostředí mají řečové obtíže, jsou relativně časté. V těchto případech se často jedná o dyslálii. To potvrzuje například diplomová práce Ralevski (2008), která tvrdí, že narušení řeči u bilingvních dětí bývá nejčastěji ve foneticko-fonologické rovině ve formě dyslálie. Zároveň práce potvrzuje vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti. Další výzkum, který hledal příčiny kochtavosti u 317 dětí, uvádí, že jedna pětina těchto dětí vyrůstá v bilingvních nebo multilingvních rodinách (Howel, Davis a Williams, 2009). Oproti tomu Marie Montessori tvrdí, že každé dítě je schopno do tří let věku absorbovat libovolné množství jazyků (Willheimová, 2020; Montessori, 2018). Tuto myšlenku jsem podrobněji rozebírala v úvodní části diplomové práce v kapitole Montessori pedagogika a její přístup k rozvoji řeči. Zajímavé je také porovnat výsledky mé diplomové práce s výsledky výzkumu Carol Stow a Barbary Dodd (2010). Jedním ze zjištění tohoto výzkumu je, že děti s narušenou komunikační schopností z bilingvního prostředí jsou často přehlíženy. Jejich řečové nedostatky jsou tolerovány a není jim věnována dostatečná individuální péče. Jedná se o výzkum z roku 2005 a domnívám se, že se dětem z bilingvního prostředí začalo věnovat více pozornosti až v posledních letech. Potvrzují to výsledky mého výzkumného šetření, z nichž plyne, že dotazovaní pedagogové věnují rozvoji těchto dětí

v řečové oblasti zvýšenou pozornost a aktivně jim pomáhají s rozvojem českého jazyka. Výsledky mého výzkumného šetření i dalších výše zmíněných výzkumů však myšlenku Marie Montessori o schopnosti malých dětí učit se cizím jazykům nevyvrací. Poukazují ale na to, že existuje zvýšená pravděpodobnost, že v jednom z jazyků dojde k narušení některé z komunikačních rovin a že je nutno s tímto problémem dále pracovat.

Závěrem diskuse bych ráda porovнала alternativní mateřské školy a jejich přístup k podpoře rozvoje řečových dovedností. Do porovnání zahrnuji také waldorfské mateřské školy, které byly předmětem zkoumání mé bakalářské práce. Montessori a waldorfské mateřské školy i mateřské školy v systému Začít spolu jsou si podobné v několika zásadních principech. Především se jedná o individuální a partnerský přístup k dětem, respektující komunikaci nebo úzkou spolupráci s rodinami dětí. Dalším společným rysem je velký důraz na vytvoření podnětného a připraveného prostředí ve třídě. Montessori třída je vybavena speciálními pomůckami, které mají své přesné místo a pevně daný způsob používání. Třída mateřské školy programu Začít spolu je speciální v tom, že je rozdělena do center aktivit, a prostředí waldorfských mateřských škol je specifické především díky širokému spektru využití přírodních materiálů a použití pastelových barev. Dále mají zmíněné alternativní pedagogické směry společné vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách a menší počet dětí ve třídě, než je typické pro klasickou mateřskou školu. S ohledem na rozvoj řeči existuje v montessori mateřské škole celá samostatná vzdělávací oblast *jazyk*. Mateřské školy v programu Začít spolu obdobně využívají vzdělávací centrum *knihy a písmena*, kde probíhá mnoho činností souvisejících s řečí. Montessori pomůcky přinášejí řadu možností pro rozvoj oblastí, které s rozvojem řeči souvisejí. Je zde však méně prostoru pro vzájemnou komunikaci mezi dětmi a spontánní hru. Prostředí třídy programu Začít spolu naopak tento prostor nabízí a centra aktivit vybízejí děti ke komunikaci a vzájemné spolupráci. Taktéž ve waldorfských mateřských školách je hra základním prvkem. Výhodou waldorfských mateřských škol může být také četné zařazování různých říkadel a písniček, o kterých pedagogové z montessori škol a ze škol programu Začít spolu mluvili méně. Zajímavé je, že jedním ze závěrů mé bakalářské práce bylo zjištění, že by bylo vhodné, aby waldorfské školy daného výzkumného souboru navázaly spolupráci s logopedickým odborníkem. Diplomová práce naopak přináší informaci, že spolupráce s logopedickými odborníky v oslovených mateřských školách je na velmi vysoké úrovni. Tento výsledek nelze zobecnit na tvrzení, že waldorfské mateřské školy nespolupracují s logopedickými odborníky. Může hrát roli mnoho dalších faktorů, jako je časové rozmezí mezi výzkumem bakalářské a diplomové práce nebo malý výzkumný vzorek

obou prací. Dítěti s řečovými problémy může vzdělávání ve všech alternativních směrech přinést četné výhody. Jednou ze zásadních je aktivní a velmi zodpovědný přístup pedagogů a rozvíjející prostředí mateřské školy. Důležitou roli hraje také spolupráce a komunikace s rodinami, na které je vzdělávání v alternativních mateřských školách postavené.

## ZÁVĚR

Úvodní část práce přináší teoretická východiska pro výzkumnou část práce. Jedná se o vysvětlení pojmů souvisejících s logopedickou prevencí, rozvojem řeči a popis základních logopedických vad vyskytujících se v předškolním věku. Dále úvodní část zpracovává základní informace o vzdělávacím programu Začít spolu a montessori pedagogice. Informace jsou zpracovány ve vztahu k dětem předškolního věku a rozvoji jejich řečových schopností a dovedností. Výzkumná část přináší popis zvolené metodologie, popis výzkumného vzorku a především prezentuje, analyzuje a hodnotí výsledky výzkumného šetření.

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zmapovat logopedickou prevenci ve výše uvedených alternativních mateřských školách. Tento výzkumný cíl se podařilo naplnit. Podařilo se zjistit, na jaké oblasti logopedické prevence se pedagogové působící ve školách zapojených do programu Začít spolu a montessori mateřských školách zaměřují a jaké činnosti v těchto oblastech dětem nabízejí. Dále výzkum přinesl podstatná zjištění o tom, jací odborníci se podílejí na logopedické prevenci v oslovených mateřských školách a s kým škola dále spolupracuje.

Díky vhodně zvoleným metodám výzkumného šetření bylo možné zhodnotit celkový přístup pedagogů k logopedické prevenci. Je zřejmé, že jsou si vědomi důležitosti logopedické prevence v mateřské škole a snaží se maximálně využít možností mateřské školy tak, aby dětem poskytli co nejkvalitnější péči. Myslím si, že na děti má velmi pozitivní vliv právě zodpovědný přístup pedagogů k jejich práci. Oslovené mateřské školy se zaměřují na individuální i partnerský přístup k dětem, využívají metody efektivní komunikace a celkově se snaží dětem zajistit podnětné a připravené prostředí, které umožní jejich rozvoj, a to nejen v oblasti řečových dovedností. Toho se daří dosahovat mimo jiné také díky menšímu počtu dětí ve třídách, než je běžné v klasických mateřských školách. Všechny oslovené mateřské školy zaměstnávají také asistenta pedagoga, který svým působením ve třídě zmíněné přístupy podporuje.

Práce si dále kladla za cíl zjistit, jak oslovené mateřské školy komunikují s rodiči dětí v rámci logopedické prevence. Výzkumná část tuto spolupráci podrobně popisuje. Důležitým tvrzením této části je, že spolupráce rodiny a školy je zásadní a rodiče při zajišťování logopedické prevence a podpory řečového rozvoje dětí hrají určující roli. Škola může dítěti s řečovými obtížemi nabídnout další možnosti jeho rozvoje. Podstatné však je, aby

zodpovědnost převzali rodiče a zajistili dítěti odpovídající péči například ve formě návštěvy klinického logopeda.

Výzkum dále přináší zmapování činností, které oslovené mateřské školy v rámci logopedické prevence v mateřské škole dělají. Tyto činnosti mohou být inspirací pro další učitele v mateřských školách, přestože nejsou zásadně odlišné od činnosti prováděných v běžných mateřských školách. Inspiraci také mohou přinést pomůcky, které v mateřských školách zapojených do výzkumu využívají.

Diplomová práce rovněž doplnila výzkum popsany v mé bakalářské práci, která se zabývala logopedickou prevencí ve waldorfských mateřských školách. Výzkumy obou prací tak společně mapují, jak logopedická prevence v alternativních mateřských školách probíhá a jaká jsou její specifika. Vzniká tak prostor pro porovnání jednotlivých alternativních systémů a běžné mateřské školy, která byla rovněž součástí výzkumu mé bakalářské práce.

## Seznam použitých zdrojů

1. BOUKO, Catherine, Julie CARTON, Ute LIMACHER-RIEBOLD, Mary-Pat O'MALLEY a Rita. *How to raise a bilingual child: Practical guide for parents with ready-to-use activities* [online]. PEaCH, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://bilingualfamily.eu/wp-content/uploads/2020/11/PEaCH-Handbook-eng-rev3.pdf>
2. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
4. Doing What Works. *Preparing a Dialogic Reading Lesson: Composite Example*. [online]. 2008, 6 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://dwwlibrary.wested.org/resources/383>
5. *ElektrickáAutička.cz* [online]. [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://www.elektrickaauticka.cz/detske-vozidla/riri-car>
6. ERBERTOVÁ, Andrea. *Asistenti pedagoga v mateřské škole v Plzeňském kraji*. Plzeň, 2017. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. 38 s.
7. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Step by step. ISBN 80-7178-815-5.
8. GRAY, Peter. *The Special Value of Children's Age-Mixed Play* [online]. Boston College, USA, 2007 [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/265196016\\_The\\_Special\\_Value\\_of\\_Children%27s\\_Age-Mixed\\_Play](https://www.researchgate.net/publication/265196016_The_Special_Value_of_Children%27s_Age-Mixed_Play)
9. HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
10. HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 167 s. ISBN 978-807-3676-124.
11. HOWELL, P, S DAVIS a R WILLIAMS. The effects of bilingualism on stuttering during late childhood. *Archives of Disease in Childhood* [online]. 2009, 42-46 [cit. 2022-05-02]. ISSN 0003-9888. Dostupné z: doi:10.1136/adc.2007.134114



12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
13. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
14. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
15. KOLESOVÁ, Eva. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-03-9.
16. KOLÍNKOVÁ, Věra. *Zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity*. Zlín, 2020. Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 2020, 71 s.
17. KOUBOVÁ, Michaela. *Děti s řečovým deficitem přibývá. Základem úspěšné léčby je včasná péče klinického logopeda* [online]. Praha: Zdravotnický deník, 2021, 13.dubna 2021 [cit. 2022-05-02]. Dostupné z: <https://www.zdravotnickydenik.cz/2021/04/deti-s-recovym-deficitem-pribyva-zakladem-uspesne-lecby-je-vcasna-pece-klinickeho-logopeda/>
18. KRČMOVÁ, M. Dnešní problémy kultury mluveného projevu. In: *Jazyk a kultura vyjadřování*. Brno: Masarykova univerzita, 1998
19. KREJČOVÁ, V. Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, ISBN 80-7041-391-3.
20. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
21. 978-80-247-3687-7.
22. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Mutismus: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
23. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
24. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
25. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.
26. LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

27. *Lokomoce: Pohyb jako prevence* [online]. Brno [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <http://www.lokomoce.eu/index.html>
28. MALÁ, Blanka a Milan BAJÁK. Poruch řeči přibývá, koukáme do mobilů. Děti potřebují pozornost a oční kontakt při komunikaci. *Český rozhlas* [online]. Praha, 2021, 23. května 2021 [cit. 2022-05-04]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/koronavirus-cesko-poruchy-rci-priciny-logopedie-logopedka\\_2105231709\\_ako](https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/koronavirus-cesko-poruchy-rci-priciny-logopedie-logopedka_2105231709_ako)
29. MERUNKOVÁ, A., 2004. Komplexní diagnostika v praxi klinického logopeda. *Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 14, č. 1, s. 44-49. ISSN 1211-2720.
30. MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 1993. ISBN 8090044506.
31. *Montessori ČR* [online]. Praha: Montessori ČR [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>
32. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
33. MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.
34. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
35. PAVLÍNOVÁ, Anna. *Logopedická prevence ve waldorfských mateřských školách*. České Budějovice, 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 70 s.
36. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0258-0.
37. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie v mateřských školách (1)*. Informatorium 3-8. 2006, č. 10, s. 12. ISSN 1210-7506.
38. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.
39. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.
40. PRŮCHA, Jan, Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

41. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ: *Přístup Step by Step / Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step ČR, 2020 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/predskolni-vzdelavani.pdf>
42. RALEVSKI, Michela. *Vliv bilingvismu na vznik narušení komunikační schopnosti*, Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
43. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online] 24.8. 2021 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
44. ROSENBACK. *How to raise to bilingual child: Practical guide for parents with ready-to-use activities* [online]. PEaCH for bilingual children, 2020 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://bilingualfamily.eu/wp-content/uploads/2020/11/PEaCH-Handbook-eng-rev3.pdf>
45. SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0
46. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
47. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
48. SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.
49. SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SNP, 1984.
50. SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku. 2. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice speciální pedagogiky.
51. SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
52. SOVÁK, Miloš. *Logopedie: (učebnice). 2. vydání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
53. STOW, Carol a Barbara DODD. A survey of bilingual children referred for investigation of communication disorders: a comparison with monolingual children referred in one area in England. *Journal of Multilingual Communication Disorders* [online]. 2010, 1-23 [cit. 2022-05-02]. ISSN 1476-9670. Dostupné z: doi:10.1080/14769670400009959
54. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

55. VACKOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie: Diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa*. Listy klinické logopedie, 36-42 str., 2019. [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <https://logoped.actavia.cz/pdfs/lkl/2019/01/08.pdf>
56. VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017[cit. 2022-03-01]. ISBN 978-80-7454-713-3(online, pdf). Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/41600/Vyznam\\_primarni\\_logopedicke\\_prevence\\_v\\_rozvoji\\_recovych\\_a\\_jazykovych\\_schopnosti\\_deti\\_predskolniho\\_veku\\_2017.pdf?sequence=6](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/41600/Vyznam_primarni_logopedicke_prevence_v_rozvoji_recovych_a_jazykovych_schopnosti_deti_predskolniho_veku_2017.pdf?sequence=6)
57. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
58. VELDOVÁ, Zuzana. Možnosti léčby hlasových profesionálů v ambulantní praxi. *Interní medicína pro praxi* [online]. 2005, č. 11 [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2005/11/07.pdf>
59. VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1979. Knižnice speciální pedagogiky.
60. WILLHEIMOVÁ, Michaela. Zázrak lidské řeči. *Asociace Montessori Česká republika* [online]. Praha, 28.02.2020 [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/zazrak-lidske-rci/>
61. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>
62. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.
63. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

## **Seznam příloh**

PŘÍLOHA A – Pomůcka – obrázky (MŠ 1, ZS)

PŘÍLOHA B – Pomůcky na dechové cvičení (MŠ 1, ZS)

PŘÍLOHA C – Pomůcka – dřívka (MŠ 1, ZS)

PŘÍLOHA D – Lunární vozítko/samochodící autíčko Riricar (MŠ 1, ZS)

PŘÍLOHA E – Pomůcky na třídění, přelévání, pinzetování (MŠ 3, MO)

PŘÍLOHA F – Pomůcka – červené tyče a hnědé schody (MŠ 3, MO)

PŘÍLOHA G – Pomůcka – zapínací rámy (MŠ 4 + MŠ 3, MO)

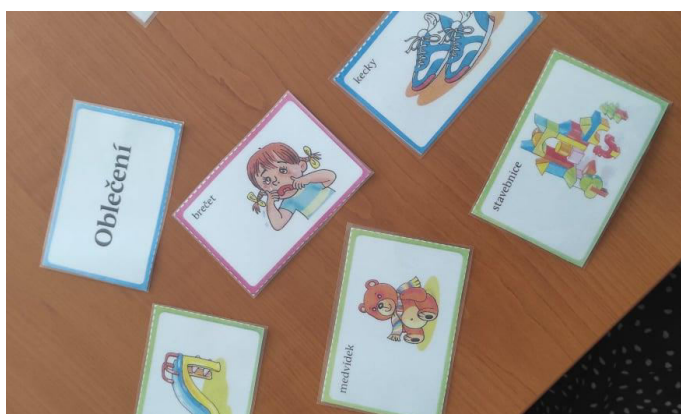
PŘÍLOHA H – Pomůcky pro nácvik psaní (MŠ 3, MO)

PŘÍLOHA I – Pomůcka pro určování nálady (MŠ 4, MO)

PŘÍLOHA J – Pomůcka – obrázky (MŠ 4, MO)

## Přílohy

### PŘÍLOHA A – Pomůcka – obrázky (MŠ 1, ZS)



### PŘÍLOHA B – Pomůcky na dechové cvičení (MŠ 1, ZS)



PŘÍLOHA C – Pomůcka – dřívka (MŠ 1, ZS)



PŘÍLOHA D – lunární vozítko/samochoďící autíčko Riricar (MŠ 1, ZS)



PŘÍLOHA E – Pomůcky na třídění, přelévání, pinzetování (MŠ 3, MO)





PŘÍLOHA F – Pomůcka – červené tyče a hnědé schody (MŠ 3, MO)



PŘÍLOHA G – Pomůcka – zapínací rámy (MŠ 4 + MŠ 3, MO)





PŘÍLOHA H – Pomůcky pro nácvik psaní (MŠ 3, MO)



PŘÍLOHA I – Pomůcka pro určování nálady (MŠ 4, MO)



PŘÍLOHA J – Pomůcka – obrázky (MŠ 4, MO)

