



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Rozvoj řečových schopností v MŠ u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Iva Schweidlerová**
Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iva Schweidlerová**
Osobní číslo: **P16000456**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Rozvoj řečových schopností v MŠ u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem bakalářské práce je vytvořit program rozvoje vybraných řečových schopností a dovedností u předškoláků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí určený pro práci učitelek v mateřské škole. Cíl bude naplňován studiem odborné literatury a konzultacemi s učitelkami mateřských škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., et al., 2012. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

KAZDOVÁ, V., 2011. Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-354-8.

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

LYNCH, C., KIDD, J., 2016. Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1156-3.

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

ZÍKOVÁ, T., a kol., 2011. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0053-9.


Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Oto Dymokurský

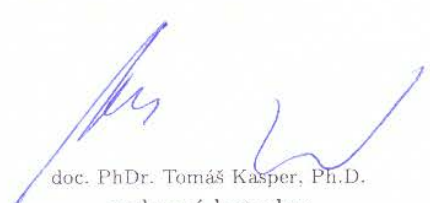
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

8. 6. 2019


Iva Schweidlerová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mojí bakalářské práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za odborné vedení, podnětné a cenné rady. Dále děkuji mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Anotace

Cílem bakalářské práce je vytvořit program rozvoje vybraných řečových schopností a dovedností u předškoláků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, určený pro práci učitelů v mateřské škole. Program vychází z poznatků odborné literatury zaměřené na problematiku dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a na rozvoj řeči v předškolním věku a z konzultací s učitelkami mateřských škol, které mají zkušenost s výchovou a vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Program je rozdělen do deseti lekcí a zaměřuje se v řečovém rozvoji na různé aspekty řeči. Návrh programu zatím nebyl realizován.

Klíčová slova

sociální znevýhodnění, sociálně znevýhodňující prostředí, řeč, rozvoj řeči, předškolní věk

Annotation

The aim of the bachelor thesis is to create a program of development of selected speech abilities and skills for preschoolers coming from socially disadvantaged environment intended for teachers working in kindergarten. The program is based on the knowledge of specialized literature focusing on the issue of children from socially disadvantaged environment and on the development of preschool speech and consultations with kindergarten teachers who have experience in educating children from socially disadvantaged environment. The program is divided into ten lessons and focuses on different speech aspects. The program proposal has not yet been implemented.

Key words

social disadvantage, socially disadvantaged environment, speech, speech development, preschool age

Obsah

Úvod.....	10
1 Vývoj řečových schopností a dovedností u dítěte v předškolním věku	11
1.1 Vývoj řeči u předškoláka od 3 do 6 let	11
1.2 Cíle podpory rozvoje řeči v MŠ.....	16
1.3 Možnosti podpory rozvoje řeči v MŠ.....	21
2 Dítě pocházející ze sociálně znevýhodňujícího prostředí	24
3 Tvorba programů v předškolním vzdělávání.....	31
4 Návrh programu.....	35
4.1 Popis tvorby programu	35
4.2 Program	40
4.3 Zhodnocení programu	77
Závěr	79
Seznam použitých zdrojů.....	80
Seznam příloh	83

Seznam použitých zkratek

ad.	a další
al.	jiní, kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
cca	cirka, zhruba
ČR	Česká republika
kol.	kolektiv
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
nedat.	Nedatováno
OSPOD	orgán sociálně právní ochrany dětí
resp.	respektive
s.	strana
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný

Seznam obrázků

Obrázek 1: Obrázky, jejichž pojmenování obsahuje Ť, TĚ, TI	42
Obrázek 2: Kotě	43
Obrázek 3: Labuť	43
Obrázek 4: Pláštěnka	43
Obrázek 5: Koště	43
Obrázek 6: Tílko	44
Obrázek 7: Květiny, květináč	44
Obrázek 8: Noty k písničce Medvědice	46
Obrázek 9: Obrázky, které (ne)obsahují Ď, DĚ nebo DI.....	47
Obrázek 10: Lidský jazyk	49
Obrázek 11: Zvířata	50
Obrázek 12: Potrava zvířat	50
Obrázek 13: Hrací plocha hry „Dovedeš splnit úkol?“	55
Obrázek 14: Úkoly ke hře 1	56
Obrázek 15: Úkoly ke hře 2	57
Obrázek 16: Nos × kos	59
Obrázek 17: Kosa × koza	60
Obrázek 18: Pec × pes	60
Obrázek 19: Kabát × kabát.....	60
Obrázek 20: Kost × kost.....	61
Obrázek 21: Meč × míč	61
Obrázek 22: Liška × myška.....	61
Obrázek 23: Lístek × lísteček	62
Obrázek 24: Sýr × sýr.....	62
Obrázek 25: Bota × nota.....	62
Obrázek 26: Včela × včela	63
Obrázek 27: Mrak × drak	63
Obrázek 28: Muž × nůž.....	63
Obrázek 29: Husa × pusa	64
Obrázek 30: Noty k písni Hlava, ramena, kolena, palce.....	70
Obrázek 31: Sova s 5 rozdíly	76
Obrázek 32: Obrázky z pohádky Boudo, budko.....	77

Úvod

Během své praxe v mateřských školách jsem přišla do styku s dětmi, které se potýkaly s problémy ve vývoji řeči. Mezi těmito dětmi se nacházely také ty, o kterých by se dalo říct, že pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. V kolektivu svých vrstevníků tyto děti obtížně navazovaly kontakty, hůře se zapojovaly do her a byly tak částečně od ostatních izolované, což z mého pohledu spíše brzdilo jejich další rozvoj. O problematiku péče o tyto děti jsem se proto začala více zajímat. Děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí si mohou ze svého rodinného prostředí nést, krom jiných, řečový hendikep, který může být důsledkem nedostatečné kognitivní stimulace, špatného mluvního vzoru nebo používání jiného mateřského jazyka. Tento hendikep u některých z nich bývá podpořen i tím, že rodiče buď nemají zájem o podporu svého dítěte, nebo mohou pomoc ze strany druhých při podpoře jejich dítěte odmítat. V tomto ohledu pak vnímám roli mateřské školy jako podstatnou, neboť se u některých dětí může jednat o jediné prostředí, kde se věnuje cílená pozornost rozvoji jejich řeči.

Mým záměrem a snahou je zpracovat návrh lekcí řečového rozvoje pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, které budou čerpat jak z odborné literatury, tak ze zkušeností učitelek mateřských škol. Navržené lekce lze vnímat jako součást prevence řečových obtíží dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ale i těch, které sice nemohou být označeny touto „nálepkou“, přesto ale trpí podobnými problémy ve vývoji řeči.

První kapitole uvádí pojednání o vývoji řečových schopností předškolních dětí, konkrétně ve věku od 3 do 6 let, kdy většina dětí v České republice navštěvuje mateřskou školu. Ve druhé kapitole je popsána problematika sociálně znevýhodňujícího prostředí a jeho vliv na rozvoj řeči dítěte. Ve třetí kapitole jsou uvedeny didaktické zásady, které by měl mít učitel při tvorbě činností pro děti (zaměřených nejen na rozvoj řeči) a při práci s nimi na paměti. Ve čtvrté kapitole je popsána tvorba návrhu programu řečového rozvoje a samotný program.

1 Vývoj řečových schopností a dovedností u dítěte v předškolním věku

Každé dítě se narodí s předpokladem upřednostňovat objekty společenského charakteru. Sleduje a zaujme ho lidský hlas a obličej více než jiné zvuky nebo objekty. Hlavní zásadou ovládnutí řeči je, že se dítě od prvního dne svého života ocitá v určitém sociálním prostředí a seznamuje se s řečí osob v jeho okolí a to především s hlasem a řečí své matky. (Průcha, Kořátková 2013, s. 39-40) Vývoj řeči předškolního dítěte, tedy od 3 do 6 let, se odehrává v několika rovinách, které si dále popíšeme.

1.1 Vývoj řeči u předškoláka od 3 do 6 let

Výslovnost

Výslovností můžeme chápat způsob, jehož prostřednictvím produkuje člověk zvuky, ze kterých se tvoří řeč mluvená. Výslovnost je zvukovým vyjádřením lidské řeči. Má na ni vliv použitý jazyk, místo, odkud jedinec pochází, kde žije, ale také jeho osobnost a vzdělání. (Hála, Sovák 1962, s. 213; Výslovnost 2019)

Rozlišujeme tři úrovně výslovnosti, a to výslovnost pečlivou, pohodlnou a nedbalou. Výslovnost pečlivá se užívá v situacích, kdy nám záleží na spisovném projevu, a při různých formálních příležitostech, kdy chceme, aby naše mluva co nejvíce zapůsobila. Pohodlná výslovnost se využívá v běžném slovním projevu a vyjadřování, kdy nám nezáleží na tom, jak svou mluvou na dotyčného zapůsobíme. Je typická usnadňováním konsonantů (např. „novej“ místo „nový“, „černej“ místo „černý“) a nesprávným množstvím hlásek (např. „mrkeu“ místo „mrkev“, „regma“ místo „revma“). Výslovnost nedbalá se užívá v určitých sociálních skupinách a je rozličná podle krajů či oblastí. Je charakteristická úmyslným utlumováním a polykáním hlásek a slabik. (Hála, Sovák 1962, s. 156-157)

Ve třech letech věku dítěte začínáme pečlivěji sledovat jeho výslovnost. U dětí, kterým rozumíme a jejichž řeč není příliš nesrozumitelná, stačí, když se o vývoj jejich výslovnosti začneme blíže zajímat až o rok později, tedy ve čtvrtém roce života. (Kutálková 2011, s. 14)

Postupem času začíná dítě v řeči používat sykavky. Ty mohou být nepřesné, zvukově někde mezi oběma hláskami (rodiče pak charakterizují řeč jako šiřlavou). Pokud jedinec správně nevysloví Ť, Ď, Ň, má zpravidla problém i s hláskami Č, Š, Ž.

Dítě se pak omezuje pouze na řadu C, S, Z (např. babicka, masicko, zizalka). V některých případech mohou naopak převládat hlásky Č, Š, Ž a druhá řada sykavek zaostávat (např. šalám, mášlo). Pokud dítě sykavky ještě neumí, nahrazuje je většinou hláskou T (např. týr, houtka). (Kutálková 2005, s. 43)

Pořadí vyvozování správné výslovnosti sykavek není jednoznačně dáno. U každého člověka to může být jiné. Některé dítě používá nejprve Č, pak Š a až poslední Ž. U jiného dítěte je to naopak, Č si osvojí až jako poslední. (Kutálková 2005, s. 43)

Předškolní dítě by nemělo mít problém se správným vyslovováním téměř všech hlásek. Většinou, když má dítě obtíže s výslovností, je problém s vibranty (R a Ř) a sykavkami (C, S, Z, Č, Š, Ž). (Bezděková 2014, s. 68-69)

Slovní zásoba

„Příruční slovník jazyka českého uvádí na čtvrt milionu českých slov. Všechna tato slova ovšem neznáme, přestože v jazyce existují. Odhaduje se, že jednotlivci používají běžně něco mezi 3 000 a 10 000 slov. Pasivní slovní zásoba, tedy množství slov, která sice nepoužíváme, ale rozumíme jim, je samozřejmě podstatně větší. Malé dítě tedy čeká gigantický úkol, který musí být navíc z větší části splněn už ve věku předškolním.“ (Kutálková 2005, s. 42)

Děti na začátku předškolního věku mají asi 400 slov aktivní slovní zásoby. Oblíbenou činností předškoláků je hraní si se slovy. Různě přehazují hlásky, slabiky a nahrazují je za jiné. Z této hry vznikají i zcela nová slova, která nazýváme neologismy. Pokud se těchto vlastních označení a nových slovních tvarů vyskytuje v řeči dítěte větší počet, označujeme tento jev jako idioglosii. Jedná se o vlastní jazyk dítěte, kterému rozumí pouze dítě a jeho nejbližší okolí. Časem s větší slovní zásobou u dítěte tento jev mizí a dítě častěji používá běžný slovník. (Kutálková 2005, s. 42-43)

„Při postupném rozšiřování slovní zásoby vznikají i slova různě zkomolená přehozením hlásek nebo slabik (žabant, kolomotiva, sova – vosa) nebo přeslechnutím – místo poklice říká dítě puklice, místo fotbal chodbal. Slova, která ve slovní zásobě zatím ještě chybí a dítě je zrovna potřebuje, si často vytváří samo analogií z výrazů, které už zná (místo vrtulník – éro lívanec).“ (Kutálková 2005, s. 42) Vzpomínám si na to, že

sama jako malé dítě jsem drobečky od jídla nazývala „zdobínka“. Pod tímto názvem jsem si vždy představila drobečky, které právě sezobávají ptáčky.

Rozšiřování slovní zásoby dítěte se děje vcelku jednoduchým způsobem. Při prvním setkání dítěte s předmětem mu předmět pojmenujeme: To je auto. *„Dítě vezme tento fakt na vědomí a můžeme proto zjistit, zda si slovo zapamatovalo: Ukaž mi auto, kde je auto, podej mi auto. Teprve časem se ptáme: „Co je to?“ a dítě odpoví: Auto. V této etapě vývoje se ptáme především my a dítě nám odpovídá.“* Po nějakém čase se nás dítě začne samo tázat a vyžadovat po nás, abychom mu prozradili, jak se dané předměty jmenují. (Kutálková 2005, s. 45)

Druhý způsob rozšiřování slovní zásoby se uskutečňuje formou předčítání. Dítě se seznamuje s novými slovními výrazy a rozšiřuje si tak slovní zásobu. (Koťátková, Průcha 2013, s. 40)

S postupujícím věkem tvoří slovní zásobu předškolního dítěte přibližně 1 500 a více slov. (Allen, Marotz 2008, s. 119) Slovní zásoba narůstá a na konci předškolního období dítě rozumí 2 500 až 3 000 slov. (Klenková 2006, s. 39)

Předškolní dítě zvládne před vstupem do školy vymyslet slova podobného významu (synonyma), zdrobněliny, slova opačného významu (antonyma) ale i různého významu (homonyma). Dále dítě dokáže vysvětlit význam slov. (Bezděková 2014, s. 69)

Syntax

Do syntaxe zahrnujeme používání tvarosloví, větosloví a slovních druhů. Na počátku předškolního období dítě používá podstatná jména, slovesa, přídavná jména, zájmena osobní a poté číslovky. Teprve později se přidávají i další slovní druhy. Na začátku předškolního období začíná dítě postupně skloňovat a posléze časovat. Utváří si rod, číslo, pád. (Bednářová, Šmardová 2007, s. 29)

„Jako svým způsobem nejjednodušší aspekt syntaktických schopností můžeme hodnotit schopnost vytvářet dlouhé věty. Takové chápání syntaxe se odráží v používání průměrné délky výpovědi pro měření vývojové úrovně.“ (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 90) Nejprve předškolák užívá věty s více slovy (pěti až sedmi) a s postupujícím

věkem začíná používat souvětí. Zprvu využívá souřadná souvětí, později i podřadná. (Allen, Marotz 2008, s. 120; Bednářová, Šmardová 2007, s. 29)

Dítěti se utváří gramatická struktura řeči. Slova, která byla dosud neskloňná (např. mňau), se mění na slova podléhající pravidlům gramatiky. Nejdříve dítě začne skloňovat (např. „Táto, bumbat.“) a později časovat slovesa (např. „Panenka sedí. Já jsem brečel.“). Dítě sleduje své okolí, díky kterému si osvojí gramatické struktury. Slova podobná mění podle jednoho vzoru, má zvláštní cit pro podobné gramatické situace. Slova, se kterými se seznámí poprvé, zvládne časovat a skloňovat. Protože skloňuje a časuje důsledně, mohou se objevit legrační gramatické tvary (např. „Dal jsem to pse. Koupil jsem to tetoj. Žába má žabátko.“). Gramatika se utváří i prostřednictvím mluvy dospělých. (Kutálková 2005, s. 43; Vágnerová 2012, s. 215)

Verbální zdatnost

Vyjadřovací schopnosti se u dítěte rozvíjejí postupně. Jedinec nejprve popíše podle nějaké předlohy (obrázku) situaci, která se na ní vyskytuje (např. „Je tam kočka, mléko, pije.“) Později dovede odpovědět delší větou a také již popíše děj (např. „Na obrázku je kočka, pije mléko a asi jí chutná, usmívá se.“ (Allen, Marotz 2008, s. 119; Kutálková 2005, s. 43)

Předškolní dítě se samostatně, srozumitelně a souvisle vyjadřuje. Vypráví kratší příběh, zážitek či pohádku. Určí elementární účel věcí (např. „Hrneček je na pití. Židle je na sezení.“). Zvládne označit čtyři až osm barev, popsat situaci podle obrázků, bez pomoci přednese několik říkadel, zazpívá píseň, je schopno pochopit, vymyslet různé vtipy, baví ho rozveselovat okolí a zarecituje báseň s výrazem. (Allen, Marotz 2008, s. 119-120; Bezděková 2014, s. 68-69; Langmeier, Krejčířová 2006, s. 89)

Na rozkvětu verbální zdatnosti se může podílet slovní dorozumívání a média. Jedinec si tak osvojuje soubor vztahů mezi předměty, různými případy a také korektně užívá spojky, příslovce a předložky. Jedinec postupně dokáže porozumět různým spojením, např. užívá příslovce místa (např. kam, kde, kudy, odkud) a později času (např. v kolik, kdy, včera, dnes). Předškolák, který hovoří se staršími jedinci či s dospělou osobou, kopíruje jejich mluvu. (Vágnerová 2012, s. 215)

Komunikační dovednosti

Již novorozené dítě je schopno navazovat a zároveň opětovat oční kontakt. S prostředím jedinec komunikuje pomocí mimických projevů, úsměvu, broukání a pláče. (Průcha, Košťátková 2013, s. 40)

S rostoucím věkem dítě začíná klást rodičům a svému okolí otázky typu proč, co je to apod. Tato vývojová etapa je pro okolí dítěte obdobím, kdy na spoustu otázek musí soustavně odpovídat. Dítě tak získává a přebírá zkušenosti, které nejsou ani tak vedeny snahou o získání nových informací jako spíše zájmem o komunikaci s nejbližšími. Když dítěti na jeho dotaz odpovíme, následují vzápětí další otázky. Pro rodiče a okolí je to dost náročná etapa života, avšak pro malého jedince je tato vzájemná komunikace značně důležitá. Po určitém období neustálé otázky odeznějí. (Allen, Marotz 2008, s. 119; Kutálková 2005, s. 45)

Pamatuji si na syna sestřenice, který se v období otázek ptal často na jednu a tu samou věc i několikrát za sebou. A sestřenice mu vždy odpověděla, i když už ji to samotnou nebavilo. Je důležité dětem odpovídat na jejich otázky, které nám kladou a neodbit je. Myslím si, že by se pak přestaly zajímat o svět kolem sebe, což by mohlo vést k tomu, že nebudou získávat nové informace a nebudou ani projevovat zájem o komunikaci s druhými.

O sobě dítě mluví ve 3. osobě do té doby, než pochopí, že je oslovováno a že se od něho čeká odpověď. V této chvíli začíná používat zájmeno "JÁ". (O vývoji řeči nedat.)

Tříleté dítě je schopné realizovat pokyn, který mu je slovně zadán jinou osobou. V pozdějším věku již provádí činnosti i pomocí své vnitřní řeči, kdy své záměry nesděljuje nahlas, ale diskutuje o nich ve své mysli. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 89)

Jestliže se některá z řečových schopností a dovedností řádně nerozvine, „není sice ještě nic ztraceno, protože vývoj pokračuje dál, ale je podstatně pracnější a časově náročnější dosáhnout úrovně, které mohlo být dosaženo. Po sedmém roce věku už vlastně jen zdokonalujeme a doplňujeme stavbu, která je v základních obrysech hotova.“ (Kutálková 2005, s. 46)

1.2 Cíle podpory rozvoje řeči v MŠ

V průběhu předškolního vzdělávání by si dítě mělo osvojit „rozvinuté řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev, vyjadřování)“ a interaktivní a komunikativní dovednosti verbální i neverbální povahy. (MŠMT 2018, s. 17, 23) Každé dítě před nástupem do základní školy docílí různého řečového a komunikačního stupně. Tyto schopnosti se vzájemně doplňují a prolínají, přičemž každý předškolák dosáhne takové úrovně těchto schopností, která odpovídá jak jeho dispozicím, tak prostředí, ve kterém se nachází a žije.

Dosahování vzdělávacích cílů v oblasti jazyka a řeči se děje prostřednictvím naplňování očekávaných výstupů, kterých definuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (MŠMT 2018) celou řadu:

- „správně vyslovovat, ovládat dech“ (MŠMT 2018, s. 18) – Je nezbytné, aby dítě poznalo rozdíl v hláskách a umělo je správně používat. (Bednářová, Šmardová 2007, s. 29);
- ovládat „tempo i intonaci řeči“ (MŠMT 2018, s. 18) – Podle toho, o jaký text či píseň se jedná, dítě hovoří radostně s úsměvem či smutným hlasem. (Bezděková 2014, s. 69);
- poznat a „pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno“ (MŠMT 2018, s. 18, 20) – Dítě dokáže nazvat předměty, které se kolem něho nachází, a určit, k čemu slouží. (Bezděková 2014, s. 68);
- „vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“ a „vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje“ (MŠMT 2018, s. 18, 20) – Dítě si krok za krokem osvojuje ty formy jazyka, jež mu usnadní oboustranné dorozumívání se s ostatními, přemýšlení, poznávání dějů, průběžné prožívání života v kolektivu dětí a dospělých (např. gesta, znakové posunky nebo tištěné znaky jako je označení toalet, směrová šipka k východu atp.). (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, et al. 2012, s. 101);
- „vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)“ (MŠMT 2018, s. 18) – Dítě se učí nepřeskakovat z jednoho tématu na druhé, vědět, o čem se hovoří, dávat pozor a poslouchat druhé jedince, neskákat druhým do řeči. (Bytešníková 2012, s. 83)

Na konci předškolního věku by dítě mělo mít takové vyjadřovací schopnosti, že bude schopno vnímat pokyny rodičů, dětí i dospělých (např. „Podej mi štetec. Uklid' si hračky a dej je na své místo. Nakresli zvířátko.“), mělo by se umět zapojit do dětských her, u říkanek a pohádek by mělo chápat jejich děj a průběh. (Bednářová, Šmardová 2007, s. 26) Předškolní dítě by mělo umět z části pochopit pocity druhých, přemýšlet o tom, jak se asi daná osoba cítí, a díky těmto úvahám si jednoduše vybavit, co je pro jedince nezbytné a proč. (Vágnerová 2000, s. 123);

- „*domluvit se slovy i gesty, improvizovat*“ (MŠMT 2018, s. 18) – Na počátku předškolního věku dítě zvládá mluvit o tom, co bylo a co bude následovat, postupně zvládne říct si a poprosit o to, co momentálně chce. Zjišťuje, že svou řečí může ovlivňovat své okolí, a to nejen pomocí rozkazů, ale zároveň prosbou a přemlouváním svého okolí. (Bytešníková 2012, s. 84);
- „*porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)*“ (MŠMT 2018, s. 18) – Pro vývoj dítěte je důležité umět sledovat dramaturgii a různá vyvrcholení v dětských představeních a pohádkách, které dokáže později napodobit a vyjadřovat se o nich. (Kryčová 2018, s. 67) Dítě se učí chápat slovní spojení, která pojíme k tomu, co se může stát, proč se daná věc stala či co uděláme, když dítě určitou věc (ne)udělá, a dokáže spojit věty podle toho, jaký dávají smysl. (Bezděková 2014, s. 35);
- „*formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat*“ (MŠMT 2018, s. 18) – Na začátku předškolního období dítě reaguje na otázky, které mu jsou kladeny (např. „Co je to za zvířátko? Kdo to je?“), dokáže splnit i tři příkazy či zodpovědět i tři dotazy za sebou. (Bezděková 2014, s. 35, 54) Postupem času se jeho vývoj posune natolik, že zaznamená obměnu příběhů, které zná, a odpoví na otázku, která je mu kladena. (Bytešníková 2012, s. 85) Na konci předškolního období je schopné porozumět a provést více náročné požadavky. (Bezděková 2014, s. 68);
- „*učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)*“ (MŠMT 2018, s. 18) – Když dítěti něco není jasné, samo od sebe se znovu ptá a chce danou věc objasnit. (Bytešníková 2012, s. 85) Dítě by mělo mít možnost si ujasnit a nechat si vysvětlit význam slov a vět, kterým nerozumí. S tím je

spojena nezbytnost dítě upozornit na to, když v některé ze svých promluv udělá chybu, čímž mu dáváme možnost se příště pokusit vyhnout nesprávně použitým slovním spojením a označením. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, et al. 2012, s. 101) Velice se dbá na rozvinutí slovní zásoby, která se v předškolním zařízení hodně rozrůstá. (Kryčová 2018, s. 88);

- „učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)“ (MŠMT 2018, s. 18) – Předškolák zvládne recitovat méně obtížné říkanky či básně, zazpívá elementární lidovou zpěvnou píseň s tím, že reprodukuje a vnímá rytmus, zpívá písničky (např. s kytarou, klavírem či jinými doprovodným nástrojem či samo bez nich). (Bezděková 2014, s. 35, 54);
- „sledovat a vyprávět příběh, pohádku“ (MŠMT 2018, s. 18) – Zpočátku dítě vydrží dávat pozor jen pár minut. S pomocí dospělého reprodukuje méně obsáhlé příběhy a podle schématu poví, co se v příběhu děje. Postupem času je dítě schopné se déle soustředit na předčítanou pohádku či vyprávěný příběh. Nečiní mu problém si domyslet závěry určitých příběhů podle toho, jak chce ono samo. Dítě používá představivost a díky ní si upravuje reálné příběhy. Zvládne v souvětích říci, o čem pohádka vypráví. (Bezděková 2014, s. 54, 69);
- „popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)“ (MŠMT 2018, s. 18) – Dítě nejprve popisuje s pomocí dospělé osoby. Později již situaci na obrázku dítě popíše bez dopomoci, reprodukuje příběhy z vlastního života a méně obsáhlé příběhy smyšlené a pohádkové. (Bezděková 2014, s. 54, 69);
- „chápat slovní vtip a humor“ (MŠMT 2018, s. 18) – V předškolním období děti vědí, co je to žert, chápou ho a vytvářejí různé hádanky. Někteří jedinci jsou schopni reprodukovat jednodušší vtipy, i když tyto jejich snahy nejsou někdy patřičně oceněny. (Bytešníková 2012, s. 84);
- „utvořit jednoduchý rým“ (MŠMT 2018, s. 18) – Dříve byla poezie v předškolních zařízeních běžně používaná, v současné době ji ze života dětí vytlačují počítače a jiná média. Často se tak stává, že děti neznají žádnou říkanku či básničku. Dochází tak k upadání slovní zásoby, jazykového citu a schopnosti mít z poezie radost. (Kryčová 2018, s. 57-58);
- „poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma“ (MŠMT 2018, s. 18) – Dítě se učí charakterizovat základní protiklady (např. tlustý ×

hubený, smutný × veselý). Na konci předškolního období dítě dokáže bez problému používat složitější slova s opačným významem (např. nemocný × zdravý, smát se × plakat) a vysvětlit, co znamenají. Zvládne vytvořit zdobně slova a nalézt ke slovu jiné slovo, které má totožný význam (např. chlapec – kluk, ústa – pusa). (Bezděková 2014, s. 35, 69) Dítě poznává, že mezi slovy existují určité vazby, které se snaží pomocí řeči vystihnout (např. ví, že okurka a paprika mají nadřazený výraz zelenina, naopak ke slovu nadřazenému doplní podřazené výrazy, např. ke slovu barva patří červená, zelená, oranžová). (Bytešníková 2012, s. 78);

- *„rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci“* (MŠMT 2018, s. 18) – Předškolní dítě se učí poznat a charakterizovat dopravní značky a další symboly, které zná. (Bezděková 2014, s. 69);
- *„projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film“* (MŠMT 2018, s. 18) – Nasloucháním a pozorováním příběhů děti rozvíjejí své představy, obohacují svou fantazii a rozšiřují svou slovní zásobu. (Kolaříková 2015, s. 25; Kryčová 2018, s. 66) Práce s příběhy napomáhá i při rozvoji sociálních dovedností. Objevují se v nich různé lidské vlastnosti, které pomáhají dítěti tvořit si svůj pohled na svět. Když je dítěti čten příběh, má to pro něj emotivní význam. Dějové části, které by mohly působit nebezpečně, jsou eliminovány předčítající osobou, tudíž se dítě cítí bezpečně a může se z příběhu učit. (Kolaříková 2015, s. 25);
- *„navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho“* (MŠMT 2018, s. 23) – Pro některé dítě, které zahájí předškolní docházku, je mnohdy novinkou, že může být ve slovním kontaktu i s jinými osobami, než jsou jeho rodiče a příbuzní. Naproti tomu předškolák už by neměl mít problém navázat slovní kontakt s dospělou osobou a souvisle s ní komunikovat. (Bezděková 2014, s. 35, 68) Při komunikaci s dospělým dítě ví, že mu má vykat, pokud ho dobře nezná. (Koťátková 2014, s. 169);
- *„přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem“* (MŠMT 2018, s. 24) – V mateřské škole se jedinec učí jednak podřídit se většině, ale také pomáhat si s vrstevníky a spolupodílet se na plnění úkolů. Postupně dítě zná jména svých

vrstevníků. (Bezděková 2014, s. 55, 69) S vrstevníky dítě navazuje kontakty odlišně než se svým bratrem či sestrou, protože přátelství s kamarádem se liší tím, že jedince může odmítnout, nemusí se s ním přátelit, když nebude chtít. Proto dává přednost těm vrstevníkům, se kterými se ztotožňuje v tom, co ho baví, co je pro něho důležité. Dítě často upoutá jedinec, který je komunikativní, bez ostychu, protože je s ním přátelství jednoduché a uspokojující. Naopak děti, které při činnostech nedávají pozor, obtěžují ostatní, jsou většinou neuznávané a neoblíbené. Vrstevníci si s nimi často nechtějí hrát. Dítě s ostatními jedinci komunikuje otevřeně včetně výrazů, které by se dospělé osobě líbit nemusely (např. „Ty jsi ale hloupý, pomalý.“). Jedinec při komunikaci s druhým jedincem často přejde do monologu, kde očekává, že se vrstevník zachová stejně. Pokud se tak nestane, po chvíli tento předpoklad vypouští z hlavy. (Vágnerová 2000, s. 128-129, 131) Jedince dokáže dítě oslovit jménem, do konverzace s ním se zapojí prostřednictvím nějakého názoru, poznatku a zároveň se snaží zapojit ostatní vrstevníky do kolektivního rozhovoru. (Bytešníková 2012, s. 85-86);

- *„uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)“* (MŠMT 2018, s. 26) – Jedná se především o uvědomění si sociálního kontextu situace a schopnost na tomto základě zvolit správnou komunikaci. (Bezděková 2014, s. 70);
- *„vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí)“* (MŠMT 2018, s. 26) – Po celou dobu předškolního období se u jedince utváří snaha s osobou či osobami něco projednávat. (Bytešníková 2012, s. 84) Dítě se snaží s druhými vycházet a najít společné východisko, které bude vyhovovat všem. (Kofářková 2014, s. 170) Při komunikaci s druhými se krok za krokem učí, jak se jim přizpůsobit podle toho, zda jsou jeho známí či ne, jestli se jedná o chlapce či dívku a zda je osoba oproti dítěti mladší nebo starší. (Bytešníková 2012, s. 86) Obzvláště v předškolním věku dítě získává vědomosti a zkušenosti, jak správně komunikovat s dospělými a se svými vrstevníky, s osobami, které mu jsou známé či nikoliv. (Burkovičová 2016, s. 9)

1.3 Možnosti podpory rozvoje řeči v MŠ

V předškolním vzdělávání není jazyk vyučován jako samostatný předmět (jazyková výchova), jak je tomu na základní škole. Rozvoj jazyka v mateřské škole probíhá při hrách, zájmových činnostech nebo při čtení pohádek, kdy jsou dětem kladeny otázky, na které odpovídají, nebo zadávány úkoly, které plní. Děti při plnění zadaných úkolů svoji činnost nahlas komentují, čímž se rozšiřují jejich řečové schopnosti. Např. při malování dítě komentuje to, co momentálně dělá, a sděluje, co chce při kreslení obrázku doplnit, domalovat, nebo co na obrázku uvidí. Při těchto aktivitách učitel na děti dohlíží a sleduje správnou výslovnost i obsahovou přiléhavost. Při dětských činnostech je žádoucí zaujmout děti pro dějové situace, vyprávění či pohádky, rozvíjet jejich fantazii, předurčit s nimi vývoj děje s možností do něho vstoupit a následně ho upravit. Je možno předškolákům klást otázky k postavám a děti nechat slovně vyjadřovat. (Zíková, a kol. 2011, s. 90-92)

V mateřské škole se řeč rozvíjí v podstatě celý den. Již ráno při příchodu do mateřské školy se dítě uvítá s učitelem a svými vrstevníky. Následují ranní hry, kdy si děti volně hrají se svými kamarády. S nimi navazují sociální kontakt a domlouvají se, čímž rozvíjejí své komunikační dovednosti. Děti se dorozumívají v průběhu celého dne, kdy mají potřebu učiteli či vrstevníkům něco sdělit (potřebu jít na toaletu, že je něco bolí atd.). Poté je učitelem veden ranní kruh, v němž s dětmi hovoří o tématu, které si pro ně připravil, nebo se jich ptá na různé otázky související s jejich zážitky (např. „Co jsi dělal/a o víkendu? Jak ses dnes vyspal/a?“). Společné konverzace v mateřské škole vedou k tomu, že se dítě učí počkat, až domluví druhý, a neskákat mu do řeči. Tím si zkouší přecházet z role posluchače do role vypravěče a naopak. Zároveň poznává, že každý může mít svůj názor a pohled na danou věc. (Bytešníková 2012, s. 86; Kryčová 2018, s. 67) Pro rozvoj komunikativních dovedností bych doporučila knihy *Povídám, povídáš o...*,¹ *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*,² *Diagnostika předškoláka*,³ *Hrajeme si s řečí*,⁴ *Bud' slušný, Chrochtíku!*⁵

Po svačině následuje řízená činnost. Při rozvíjení jazyka v rámci řízené činnosti v mateřské škole by měly působit 3 druhy činností, a to úvodní, hlavní a doplňkové.

¹ PĚNKAVOVÁ, H., 2014. *Povídám, povídáš o...* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0498-3.

² KRYČOVÁ, M., 2018. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-376-6.

³ KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H., 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství.

⁴ PÁVKOVÁ, B., 2004. *Hrajeme si s řečí*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0322-6.

⁵ HEGEROVÁ, V., 2010. *Bud' slušný, Chrochtíku!*. Praha: Axióma. ISBN 978-80-7292-184-3.

V úvodních činnostech, např. v pohádkovém příběhu, učitel vylíčí a uvede svízelnou situaci a důvod, proč k ní došlo. V hlavní činnosti se představí hlavní postava, která bude situaci řešit, a je možno uvést odvážný čin hlavní postavy. V doplňkové činnosti vyzve učitel děti k výtvarnému zpracování uvedeného příběhu, kde se uplatní jejich fantazie a dále se rozvine diskuse k uvedenému ději. Učitel pokládá otázky a děti přemýšlejí a ústně se vyjadřují, proč daná situace nastala a jak byla řešena. Kdo byl např. statečný, čestný, vytrvalý a vysvobodil a získal princeznu, a kdo se zachoval nečestně, zbaběle, nebyl vytrvalý a požadovaného cíle nedosáhl. Přemýšlením o průběhu děje, výtvarnou činností a slovním vyjádřením dítě zapojuje do činnosti svoje vnímání a myšlení, a tak posiluje i své řečové schopnosti. (Zíková, a kol. 2011, s. 92-93)

Řízená činnost může mít i jinou podobu. Děti se například učí novou písničku, básničku či říkadlo, a to včetně jejich přednesu či ztvárnění. Učení se písničkám, básničkám a říkadlům rozvíjí nejen řeč, ale také usnadňuje další učení tím, že se dítě učí něco se učit. Díky písničkám se děti také naučí užívat melodii a rytmus, korektně se nadechovat, udržet tempo a rozšiřují si slovní zásobu. (Bednářová, Šmardová 2007, s. 54; Kryčová 2018, s. 57, 59) Pro práci s písničkami, básničkami a říkadly doporučuji knihy *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*,⁶ *Tancovala žížala*,⁷ *Obrázkové básničky*,⁸ *Řikanková cestička*,⁹ *Učíme se správně mluvit*,¹⁰ *Šišlání nám nesluší*.¹¹

Po obědě následuje odpočinek, kdy učitel může dětem přečíst pohádku. Po odpočinku se mohou děti s učitelem k pohádce vrátit a dále s ní pracovat, např. tak, že budou k bytostem z pohádky vymýšlet protiklady (zlá čarodějnice × hodná čarodějnice), nebo že si pohádku přehrají, přičemž si procvičí slovní zásobu. Pro práci s pohádkami se zapojením rozvoje dalších dovedností doporučuji knihy *Logopedické pohádky*,¹² *Dědečku, ještě vyprávěj*,¹³ *Pohádky pro malé neposluchy*.¹⁴

⁶ RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L., TICHÁ, A., 2009. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-543-1.

⁷ *Tancovala žížala*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01142-5.

⁸ JELÍNKOVÁ, H., 2008. *Obrázkové básničky*. Praha: BB/art. ISBN 978-80-7381-365-9.

⁹ SVATOŠOVÁ, M., 2011. *Řikanková cestička*. Stařeč: Infra. ISBN 978-80-86666-37-2.

¹⁰ BERANOVÁ, Z., 2002. *Učíme se správně mluvit*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0257-6.

¹¹ KOPECKÁ, I. Q., 2014. *Šišlání nám nesluší*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0584-3.

¹² EICHLEROVÁ, I., HAVLÍČKOVÁ, J., 2012. *Logopedické pohádky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0060-4.

¹³ ŠPAČEK, L., 2014. *Dědečku, ještě vyprávěj*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3478-4.

¹⁴ NOVOTNÁ, I., SEDLÁKOVÁ, K., 2012. *Pohádky pro malé neposluchy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0045-9.

Učitel může pohádky využít i k rozvoji slovní zásoby, a to tak, že se po přečtení příběhu táže dětí, zda všemu v příběhu rozuměly. Pokud některé z nich odpoví, že nějakému slovu nerozumělo, učitel se ostatních zeptá (např. „Děti, kdo toto slovo zná a vysvětlí nám ho?“). Děti se touto cestou naučí nejen rozumět slovům, ale také pomáhat druhým. (Kryčová 2018, s. 88)

V odpoledních činnostech děti dále mohou vypracovávat různé pracovní listy (např. *Šimonovy pracovní listy 10: Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání*,¹⁵ *Hravá logopedie*¹⁶) nebo pracovat s obrázky (např. *Slova a obrázky pro rozvoj dětské řeči*¹⁷), kdy se učitel dítěte ptá (např. „Co vidíš na obrázku? Jak se to nazývá? Na obrázku je míč, ale je velmi malý, jak se říká malému míči?“) a dítě odpovídá. Při těchto činnostech učitel pozoruje syntax, verbální zdatnost, výslovnost a další jevy, na které se při rozvoji řeči dítěte zaměřuje. (Bednářová, Šmardová 2007, s. 54; Kryčová 2018, s. 59, 61, 70)

¹⁵ MLČOCHOVÁ, M., 2007. *Šimonovy pracovní listy 10: Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-826-5.

¹⁶ NOVOTNÁ, I., 2013. *Hravá logopedie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0182-1.

¹⁷ PÁVKOVÁ, B., 2014. *Slova a obrázky pro rozvoj dětské řeči*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0388-7.

2 Dítě pocházející ze sociálně znevýhodňujícího prostředí

Pojem sociálně znevýhodněného dítěte byl u nás zaveden v roce 2004 k označení dětí, kterým příslušel vyšší stupeň podpory v prostředí školy. V § 16 školského zákona bylo do roku 2016 sociální znevýhodnění vymezeno jako *„rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR“*. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 8)

Od roku 2016 je dítě, které pochází ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, označováno jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové dítě můžeme charakterizovat jako jedince, *„který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k naplnění či uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*. (Burkovičová 2016, s. 19)

Děti s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění nejsou nemocné ani zdravotně postižené, ale vzhledem ke svým sociálním podmínkám jsou obtížněji vzdělávatelné. Tyto děti mají nižší schopnost zapojit se do kolektivu svých vrstevníků a často jsou z tohoto kolektivu vyčleněny. Toto vyčlenění pak trvá i do dospělosti. Těmto dětem se proto musí věnovat zvýšená pozornost ze strany učitelů mateřské školy a je třeba je zapojovat do předškolního života. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 8)

Nyní si rozebereme vybrané typy sociálně znevýhodňujícího prostředí. Mezi ně patří rodiny s nízkým socioekonomickým statusem, rodiny s vyšším výskytem sociálně patologického chování, rodiny zanedbávající emoční a sociální potřeby dětí, rodiny sociokulturně odlišné a rodiny s odlišným mateřským jazykem.

Rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením a ohrožené vyšším výskytem sociálně patologických jevů znamená nevhodné životní podmínky, které přinášejí různorodé životní komplikace. V prostředí, ve kterém dítě žije, scházejí finanční prostředky, materiální vybavení, je zanedbávána hygiena a pravidelné lékařské prohlídky, chybí hodnotná a pestrá strava s dostatkem vitamínů a živin, celková životní úroveň je na nízkém stupni, a tak se dítě nemůže plně po všech stránkách dostatečně rozvíjet. Má nedostatek kvalitních lidských vzorů, včetně správného spisovného i mluveného jazyka. Navíc je mnohem častěji vystaveno vzorům nesprávným, většinou

v důsledku sociálně patologického jednání osob blízkých. (Burkovičová 2016, s. 13; Zíková, a kol. 2011, s. 15-18)

Předškolní dítě, které pochází z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, si svou rozdílnost od ostatních vrstevníků spíše neuvědomuje. V prostředí, ve kterém vyrůstá, se setkává s jedinci, kteří žijí ve stejných podmínkách jako ono samo. Chovají se podobně jako ono, obdobně mezi sebou komunikují. I když se dítě kamarádí s dětmi z jiných sociálních skupin, neuvědomuje si svoje nižší sociální postavení. Rodiče pokládá za své vzory a vyjadřuje se tak, jak je běžné v jeho rodinném a sociálním prostředí. (Burkovičová 2016, s. 14)

Nejčastěji jsou děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statusem znevýhodněné tím, že jejich rodiče nemají pravidelný finanční příjem, jsou nezaměstnaní, pocházejí ze slabších sociálních vrstev, mají často pouze základní a v některých případech i nedokončené základní vzdělání. Na pracovním trhu jsou rodiče těchto dětí často málo uplatnitelní. Toto prostředí vytváří podmínky, díky nimž se děti ocitnou v dospělosti v podobných životních situacích. Děti často žijí v nevyhovujících bytových podmínkách, kde schází řádné vytápění, byty jsou vlhké a z důvodu neplacení záloh jsou odpojené od elektřiny, plynu a vody a dětem tak schází základní životní podmínky. Nemohou si např. hrát a kreslit za světla jako jejich vrstevníci. Žijí často v sociálně vyloučených lokalitách¹⁸ a nikdo z blízkých jim není schopen pomoci, protože i oni žijí ve stejných životních podmínkách. A protože tyto děti často nenavštěvují ani předškolní zařízení, tak jim kromě dostatečného rodinného zázemí chybí i kvalitní soustavná pravidelná předškolní výchova. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, et. al. 2012, s. 253-254; Burkovičová 2016, s. 13; Zíková, a kol. 2011, s. 15-18)

Aby se jednalo o dítě pocházející z rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, není pravidlem, že všechna výše uvedená negativa musejí být naplněna. Může se jednat pouze o některá z nich. Rodiny těchto dětí ale často svoji špatnou sociální situaci a možnost svého vzdělání neřeší. Na tento stav jsou dlouhodobě

¹⁸ Sociálně vyloučení se týká těch občanů, „kteří mají ztížený přístup k institucím a službám (tedy k institucionální pomoci), jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu. Základní charakteristikou propadu na sociální dno je nahromadění důvodů, které vedou k životní krizi (ztráta zaměstnání, platební neschopnost, problémy s bydlením, problémy dětí ve škole, nemoc atd.). Sociálně vyloučení lidé obvykle nestojí před jedním problémem, ale před jejich komplexem, přičemž mnohý z nich by i jednotlivě ohrožoval normální fungování člověka ve společnosti.“ (Švec 2009, s. 7)

zvyklé, nemají navyklé soustavné pracovní povinnosti a následně nekomunikují s institucemi, tedy i školskými zařízeními. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 9-10, 12-15; Zíková, a kol. 2011, s. 12-13)

V souvislosti se sociálním vyloučením dochází i ke kulturnímu vyloučení. Většinové obyvatelstvo, které žije ve standardních sociálních a ekonomických podmínkách, se distancuje od obyvatel, kteří žijí v jiných kulturních a sociálních podmínkách či na okraji společnosti, tzn. v marginálním prostředí. Situace může dojít tak daleko, že mateřskou školu, kam chodí děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, přestanou navštěvovat děti z většinové populace (protože je rodiče odhlásí) a dojde k etnizaci tohoto zařízení, což znamená, že mateřskou školu navštěvují převážně či výlučně děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. (Zíková, a kol. 2011, s. 24-25)

Marginalizované děti nic nepodněcuje k tomu, aby se vzdělávaly, protože to od nich a od jejich blízkých nikdo nepožaduje. O nic se pak nezajímají, nepřijímají nové poznatky, nemají žádný cíl či zájem hledat své uplatnění ve světě a v budoucnu obtížně shánějí práci, což se také odrazí na jejich duševním zdraví. V roli rodičů pak samy nevedou své děti ke vzdělávání a pracovnímu uplatnění. V podstatě se tento jev přenáší z rodičů na děti, z generace na generaci. (Zíková, a kol. 2011, s. 19)

Řeč těchto dětí by se jednoduše dala označit za chudou, a to jak po stránce kvalitativní, kdy je výrazně omezeno jak porozumění (pasivní slovní zásoba), tak dorozumění (aktivní slovní zásoba), tak po stránce kvantitativní, kdy se vyjadřování omezuje na slova a jednoduchá slovní spojení (verbální zdatnost). (Zíková, a kol. 2011, s. 60)

Mezi sociálně znevýhodňující prostředí patří dále rodiny, v nichž dochází k neúměrnému trestání, týrání a zneužívání dětí rodiči, rodinnými příslušníky či blízkými osobami. Dítě vyrůstá ve stresu a v obavách ze svých nejbližších, není schopno se soustředit a rozvíjet se. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 9) V komunikaci je takové dítě zamlklé, čímž omezuje možnosti přirozeného rozvoje řeči v kontaktu s druhými. Mlčením může dítě také skrývat dopady konfliktů z prostředí, ve kterém žije, a to např. do roviny plynulosti řeči (např. koktavost, zadržávání), čímž si ale opět zavírá možnost řečové nedostatky napravovat. (Zíková, a kol. 2011, s. 15, 23, 28-29)

Sociálně znevýhodněné mohou být i děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem, kde častá pracovní zaneprázdněnost rodičů způsobuje emoční a sociální

zanedbávání dítěte. Takoví rodiče s dětmi nekomunikují, nečtou jim pohádky, nepodnikají společné výlety, nesdělují si vzájemně své zážitky a nemají na ně čas i v dalších ohledech. (Burkovičová 2016, s. 15; Zíková, a kol. 2011, s. 15-17)

Za sociálně znevýhodňující prostředí můžeme označit i neúplnou rodinu s jedním rodičem a více sourozenci, kdy rodič nemá možnost se plně věnovat rozvoji všech svých dětí. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 9)

Děti, na které jejich rodiče nemají dostatek času, trpí v řeči daleko častěji a do pozdějšího věku špatnou výslovností, protože dítě samo dlouho nepozná, že vyslovuje špatně. V komunikaci s okolím se může objevit snaha získat si pozornost za každou cenu, tedy i způsoby nevhodnými, případně neprosazování se mezi vrstevníky jako důsledek přivyknutí si na nezáměr okolí.

Poněkud odlišnou skupinou dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsou rodiny s odlišným kulturním založením a náboženským vyznáním, které vyznávají odlišné hodnoty oproti většinové populaci. Může se jednat např. o nepodporování vzdělanosti dívek (žen). Dítě, které žilo v jiném kulturním prostředí, některým skutečnostem ve svém novém okolí nerozumí. Vytržením ze svého původního prostředí většinou ztratilo pro něj podstatné sociální vazby na některé rodinné příslušníky i své kamarády. V takovém případě může dojít k tzv. kulturnímu šoku a nastat situace, kdy se dítě uzavře samo do sebe a nekomunikuje se svým novým okolím. Jeho apatie a izolovanost může být doprovázena dalšími negativními jevy (např. nechutenstvím). Tento stav bývá většinou přechodný a předškolák se postupně začne seznamovat a spolupracovat s novým okolím a novými kamarády. Pokud by se jednalo o jev dlouhodobější, je potřebné o tomto problému promluvit s rodiči. Dítě přistěhovalců či migrantů navíc mohlo zažít psychický otřes nebo velmi nepříjemný životní zážitek, který může způsobovat jeho izolovanost od nového okolí. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 9-10, 12-15; Zíková, a kol. 2011, s. 12-13)

Pro tyto děti může být problematické porozumění tomu, co není v souladu s jejich dosavadním sociokulturním vývojem, což se bude projevovat především v komunikaci o příslušných tématech s druhými. V mateřské škole se může jednat např. o porozumění příběhům, hodnocení postav v nich vystupujících, ale i o běžné komunikační situace, v nichž jsou kulturní normy základem úspěšného průběhu situace.

Zároveň je možné, že se v rodině mluví jinak než česky a při příchodu do mateřské školy či jinam mezi ostatní občany je dítě nuceno se učit novému jazyku jakožto dorozumívacímu prostředku. U těchto jedinců si můžeme všimnout opakování strukturních konverzací, kdy například místo „Jak se máš?“ se táže „Jak ty se má?“ apod. Dále se u nich vyskytuje jednoduchá syntaxe a nedostatečná slovní zásoba. Když chtějí slovy vystihnout nějakou myšlenku, užívají fráze, které slyšeli a osvojili si je, avšak již je neskloňují. Vede to pak k tomu, že těmto dětem ostatní zkrátka nerozumějí. Odlišné může být i používání intonace, která může v řadě případů měnit význam sdělovaného. (Zíková, a kol. 2011, s. 68-72)

U těchto dětí je důležité určit jazykovou úroveň, na které se nacházejí, aby bylo možné určit postup, jak je dále rozvíjet. K tomu slouží různé dotazníky a úkoly, na jejichž základě můžeme dítě zařadit do jedné ze tří úrovní (Felcmanová, a kol. 2015, s. 109-110, 125-129, 131-132):

1. Slovní zásoba dítěte není tolik bohatá, jak bychom u něho předpokládali. Při běžném rozhovoru rozdíl v komunikaci zaznamenat nemusíme. Většinou má dítě obtíže v porozumění pokynům učitele, při zadávání samostatné práce (např. „Nakresli kolo.“) nebo při vysvětlování nových poznatků (např. „Toto zvíře má chobot a ocas.“). Je ale možné názornými ukázkami určit a vysvětlit, co daná věc znamená. Do této úrovně spadají i děti, které se doma mezi sebou dorozumívají etnolektem, což znamená, že komunikují českým jazykem, který prokládají slovními výrazy dalšího jazyka.
2. Nedostatečná slovní zásoba je u dítěte výraznější. Dítěti se tak více omezuje vzdělávání, protože v česky mluvícím prostředí se obtížně dorozumí a má problémy pochopit některé výrazy. Řeč však není omezena natolik, aby dítě neporozumělo základním příkazům a jednoduché komunikaci.
3. Dítě český jazyk vůbec neovládá a česky nekomunikuje. Nerozumí tedy tomu, co učitel říká, a nezná jednoduché příkazy. Dokáže pochopit a rozumět jednoduchým příkazům, avšak je natolik omezeno z hlediska aktivní slovní zásoby, že nemá možnost se účastnit všech činností jako jeho vrstevníci.

V rodině, kde se mluví dvěma jazyky, hovoříme o tzv. bilingvismu, což je dovednost jedince hovořit dvěma jazyky na podobném nebo různém stupni.

Bilingvismus vzniká v rodinách, kde rodiče hovoří odlišnými jazyky, nebo se jedná o rodinu, která hovoří v domácím prostředí jedním jazykem a z důvodu přestěhování do jiného státu se naučí druhému jazyku. Ovládat dva jazyky má své výhody v tom, že se jedinec dohovoří oběma jazyky. Nevýhody pak mohou plynout z nutnosti „přepínat“ se z jednoho jazyka do druhého, což je kognitivně náročné a důsledkem toho může být např. koktavost. Přepínání mezi dvěma jazyky může vést i ke kontaminaci jednoho jazyka druhým, a to jak v rovině slovní zásoby, tak v rovině gramatických struktur. (Linhartová, Loudová, Stralczynská 2015, s. 80-82)

Děti pocházející z rodin cizinců a Romů, které doma komunikují jazykem svých rodičů, jsou při vstupu do jiného prostředí (mateřská škola) nuceny komunikovat v českém jazyce. V těchto situacích může vznikat jazyková bariéra mezi dítětem a novým prostředím. Dítě je tímto způsobem znevýhodněné, protože nerozumí zadávaným úkolům od učitelů a ze stejného důvodu se ani neumí zeptat tak, aby mu bylo okolím rozuměno a pomoheno. Často je považováno za dítě méně chytré, i když je příčinou odlišnost v používaných jazykových kódech. Tento jev je dlouhodobější a trvá do doby, než si dítě osvojí český jazyk a bude schopno s ostatními v tomto jazyce komunikovat. Osvojení jazyka a odbourání komunikačních bariér jsou důležitou etapou v životě dítěte a dávají možnost dalšího sebevzdělání a seberealizace. (Zíková, a kol. 2011, s. 68-72)

V současné době se v romských rodinách komunikuje tzv. romským etnolektem, což znamená, že dítě hovoří češtinou, kterou propojuje s romštinou. Tento etnolekt vznikl tak, že se Romové, jejichž čeština byla nedokonalá, snažili své děti naučit češtině, aby se lépe začlenili do společnosti. Takové děti mají v naučení se novému jazyku (v tomto případě češtině) větší problémy než děti, které se naučily nejprve dobře romsky, a teprve poté se učily nový jazyk. Děti hovořící romským etnolektem neumějí dostatečně vystihnout, co chtějí říct, a také nesprávně skloňují a časují. (Kolaříková 2015, s. 26)

Vyjmenovat celou širokou škálu negativních prvků vytvářejících sociálně znevýhodňující prostředí a poukázat na jejich vzájemné narůstání a propojování je vcelku nemožné. Každé dítě, které žije v sociálně znevýhodňujících podmínkách, potřebuje svůj vlastní odborný pedagogický přístup, a to i v rovině rozvoje řeči a jazyka. Cílem je aplikace takových kroků, které by pomáhaly odstraňovat a snižovat negativní dopady sociálně znevýhodňujícího prostředí. (Felcmanová, a kol. 2015, s. 12)

Při plánování rozvoje řeči a jazyka v prostředí mateřské školy je třeba vyhodnotit, jaké reálné cíle je možné dosáhnout ze strany učitele a dítěte, pokud není předpoklad pomoci ze strany rodičů. Je třeba pečlivě zvážit, jaká pomoc je reálná, jaké jsou možnosti rozvoje. S cíleným rozvojem je třeba začít co nejdříve v předškolním věku. (Zíková, a kol. 2011, s. 49)

„Vývoj řeči nelze odlišit od vývoje ostatních schopností člověka. Není proto možné rozvíjet dětskou řeč na úrovni, která by měla odpovídat věku, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností dítěte neprobíhá tak, jak bychom si představovali a přáli.“ (O vývoji řeči nedat.)

V rámci jazykového vývoje dítěte je potřebné, aby dítě co nejvíce hovořilo během dne a aby nemělo v průběhu dne řečové výpadky, a to v rozsahu několika hodin. Tato zásada platí především u dětí, u kterých se vyskytují problémy s řečí. Je třeba, aby tito jedinci hovořili a zdokonalovali řeč v maximální míře a aby se jazyk stával běžnou součástí jejich života. Jazykové podněty umožní dětem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí komunikovat s ostatními vrstevníky a učiteli, a to na úrovni běžné slovní komunikace, přičemž není nutné disponovat obsáhlou slovní zásobou. Jde o to se dorozumět s vnějším okolním světem a propojit tak jazyk a život z domácích podmínek se životem a jazykem vnějším, kterým obyvatelé běžně hovoří. U dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, je jejich řečová stránka na nižší úrovni. Je proto potřebné těmto dětem ze strany učitele slovní pojmy vysvětlovat, hovořit s nimi a vytvořit přátelské prostředí, ve kterém se nebudou obávat se zeptat na výraz, kterému nerozumějí. (Zíková, a kol. 2011, s. 93-96)

3 Tvorba programů v předškolním vzdělávání

Tvorba výchovných a vzdělávacích programů v předškolním věku se řídí určitými didaktickými zásadami. Didaktické zásady jsou univerzální nároky a postupy, které vyplynuly z praktických zkušeností učitelů, kteří si zaznamenávali takové způsoby práce, které se jim při jejich pedagogické praxi potvrdily a které vedly ke kvalitním efektům jejich práce ve výchovné a vzdělávací činnosti. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 268; Zormanová 2014, s. 63)

Existují didaktické zásady, kterými by se měl učitel mateřské školy řídit a neměl by je ignorovat. Nevšímání si těchto zásad by se totiž mohlo negativně projevit ve výchovném a vzdělávacím působení učitele na děti. (Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 133)

Didaktické zásady mohou být objektivní a subjektivní. V objektivních zásadách je pedagog povinen řídit se podle daných faktů. (Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 133) Subjektivní zásady vycházejí ze zkušeností pedagoga a jeho přístupu k výchovným a vzdělávacím činnostem. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 268-269)

Dále budou popsány didaktické zásady, které jsou při tvorbě výchovných a vzdělávacích programů pro předškoláky důležité.

Zásada komplexního rozvoje osobnosti dítěte učitel říká, že při svém působení na děti by měl rozvíjet jejich poznávací schopnosti, psychomotorické dovednosti i prožívání. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 269) Tato zásada upozorňuje na potřebu zajišťování všestranného rozvoje dítěte bez zanedbávání některé oblasti.

Zásada vědeckosti vypovídá o tom, že by učitel měl znát aktuální trendy ve výchově a vzdělávání a měl by je umět do své práce s dětmi zapojovat. Tedy se předpokládá, že dovede dětem jednoduše a vhodným způsobem zprostředkovat nové poznatky a dovednosti. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 270; Šmelová, Prášilová, a kol., 2018, s. 134) Je nezbytné, aby děti učil odborně připravený učitel, který se průběžně vzdělává ve svém poli působnosti, aby byl schopen dětem předávat především to, co je nejen praxí, ale i teorií a výzkumem potvrzené. (Zormanová 2014, s. 64-65)

Zásada individuálního přístupu k dítěti reflektuje to, že každé dítě se od svých vrstevníků nějak liší, a proto je nutné ke každému jedinci přistupovat individuálně. V určitých ohledech mohou být vrstevníci stejní (podobní) na základě věku, ve kterém

jsou, nebo životní situace, ve které se nacházejí. K tomu je ale třeba přidat záliby, postupy získávání nových vědomostí, míru zvědavosti a snaživosti, míru aktivity, způsoby emočního prožívání ad. U každého jedince se tyto skutečnosti mohou lišit a učitel by proto měl k dětem přistupovat tak, aby svou činností tyto jedinečnosti využíval ve prospěch dětí. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 270)

Zásada spojení teorie s praxí odráží skutečnost, že společenství lidí, ve kterém dítě žije, a mateřská škola, kterou dítě navštěvuje, se vzájemně ovlivňují. Každé dítě, které navštěvuje mateřskou školu, je zvyklé na něco jiného, odlišně se chová, má jiné představy, znalosti, jež by učitel měl správně vyhodnotit. Učitel by měl také děti vést k tomu, aby se seznamovaly s okolnostmi, které se kolem nich nacházejí, a aby si je dokázaly uchovat v paměti a využít je ve svém běžném životě. (Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 134-135) Je nezbytné, aby učitel propojoval teoretickou oblast s oblastí praktickou, prostředí mateřské školy s prostředím mimoškolním. (Zormanová 2014, s. 65)

Jedinec je v mateřské škole postupně učen nezávislosti na ostatních, učí se jednat samostatně za sebe. Učitel dítěti představuje různorodé zvyklosti, vede dítě k tomu, jak má s lidmi a věcmi komunikovat, nakládat a zacházet. Učitel společně s dětmi vytváří pravidla, kterými se celá třída řídí. Díky společně vytvořeným pravidlům se děti učí dodržovat základní životní zásady a uvědomovat si jak jednání vrstevníků, tak i sebe sama. (Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 135) V *zásadě uvědomělosti* učitel také usiluje o to, aby děti nová témata co nejvíce zaujala a aby měly zájem se více dozvídat a zdokonalovat. Jedná se však o složitou záležitost, kterou se ne vždy daří naplňovat. (Zormanová 2014, s. 64)

Zásada aktivity říká, že učitel má s dětmi pracovat tak, aby při činnostech byly co nejvíce aktivní a aby je činnosti bavily. Do činností proto učitel zapojuje např. hry. (Průcha, Koťátková 2013, s. 57; Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 135)

Zásada názornosti odpovídá vývojové úrovni, na které se většina předškoláků nachází. Při učení jsou pro předškoláka nesmírně důležité smysly. Pokud si může dítě určitou skutečnost osvojit co nejvíce smysly, je více pravděpodobné, že novým informacím porozumí a že si nové poznatky v paměti dlouhodoběji uchová. Například pokud se bude dítě učit o jahodě, je vhodné ji vidět na obrázku či ve skutečnosti, ohmatat si ji a poté ji ochutnat. Osobní kontakt dítěte s realitou tedy hraje velice

důležitou roli. (Zormanová 2014, s. 65) Čím je dítě mladší, tím je u něho osvojování si nových věcí pomocí smyslů důležitější. To se týká i chování. Malý jedinec snadno odpozoruje od dospělého člověka jeho jednání, které si následně osvojí, a chová se poté v určitých situacích jako on. Např. pokud budou rodiče mluvit vulgárně, dítě to po nich začne postupem času opakovat. Nepomůže to, že rodiče za to budou dítě napomínat. To, aby dítě mluvilo slušně, vyžaduje zároveň slušnou mluvu dospělých. (Šmelová, Prášilová, a kol. 2018, s. 135) Nejedná se však pouze o rodiče, ale zároveň o správný příklad učitele, se kterým přijdou do styku děti téměř denně. (Průcha, Koťátková 2013, s. 56)

Zásada soustavnosti říká, že učitel musí dbát na to, aby děti nové poznatky navazovaly na vědomosti, které mají již osvojené a kterým rozumí. Nelze přeskakovat od jednoho k druhému, vše by na sebe mělo navazovat. Zároveň se postupuje od hmatatelného k pojmovému, od jednoduššího k složitějšímu. (Zormanová 2014, s. 66)

Zásada přiměřenosti upozorňuje na to, že učitel je povinen stanovovat vzdělávací záměry a způsob práce s dětmi podle jejich stáří, resp. možností vyplývajících z vývojových specifik daných vývojovými teoriemi. (Zormanová 2014, s. 65)

Zásada emočnosti říká, že učitel by měl usilovat o to, aby ve třídě panovala pozitivní atmosféra a aby měl kladný a harmonicky vytvořený vztah s dětmi. Pokud tomu tak je, je proces učení jednodušší jak pro učitele, tak pro děti. (Zormanová 2014, s. 65)

Zásada trvalosti upozorňuje učitele na to, aby s dětmi neustále opakoval to, s čím se dříve seznámily, aby se podpořilo dlouhodobé zapamatování. Kromě opakování je důležité dříve osvojené propojovat s novým, a to způsobem, který je pro děti přiměřený. (Zormanová 2014, s. 65)

Zásada zpětné vazby umožňuje učiteli si ověřit, do jaké míry se děti naučily něco nového. Prostřednictvím kladení otázek dětem učitel zjišťuje, zda děti danou věc pochopily nebo zda mají nějaké nejasnosti a je třeba se k tématu vrátit. (Zormanová 2014, s. 66) Nejprve by se měl učitel ptát celé třídy, následně se může obracet na jedince. Otázky, které učitel dětem klade, by měly být jasné a srozumitelné. (Skalková 2007, s. 191)

Vedle didaktických zásad popsaných výše je při tvorbě výchovně-vzdělávacích programů pro předškolní děti důležité věnovat pozornost jednotlivým fázím, do kterých se lekce dělí. Rozeznáváme 5 fází, do kterých lze činnosti (lekce) rozdělit (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 367-368; Zormanová 2014, s. 33):

1. Motivační fáze – to, jak učitel dítě před začátkem lekce namotivuje, ovlivní celý její průběh. Neexistuje žádná příručka, která by udávala, jak dítě namotivovat tak, aby toužilo spolupracovat a plnit daný úkol. Lze však utvořit takovou atmosféru ve třídě, která motivaci u dítěte podpoří. Učitel po úvodní motivaci ale s motivováním dětí nekončí a motivuje je po celou dobu lekce.
2. Expoziční fáze – učitel v této fázi představuje nové znalosti či dovednosti, které si mají děti osvojit. Pokud dílčí činnost trvá déle, musí učitel tuto část prokládat aktivitami, které dětem napomohou zregenerovat jejich pozornost a vybit si nahromaděnou tělesnou energii (např. pomocí pohybových her), aby byly schopny v lekci dále pokračovat. Jedná se o jednu ze dvou fází, které v lekci zabírají největší část času.
3. Fixační fáze – zde si děti utužují a zdokonalují svoje znalosti, dovednosti a návyky. Fixace probíhá hlavně pomocí procvičování a opakování. Tato fáze je druhou, která zabírá v lekci nejvíce času a zároveň jde o nejnáročnější fázi pro učitele i děti.
4. Diagnostická fáze – učitel v této fázi zjišťuje, co se děti v lekci naučily a zda je třeba se vrátit k některé z předchozích fází.
5. Aplikační fáze – zde dochází k přesunu naučeného do praxe, resp. běžných (každodenních) činností dítěte.

Lekce nemusí nutně obsahovat všechny výše uvedené fáze. Je možné, že jedna z lekcí obsahuje pouze expozici a fixaci, a jiná (následující) lekce pak obsahuje diagnostickou a aplikační fázi. Motivační fáze by však neměla chybět v žádné lekci. (Zormanová 2014, s. 33)

4 Návrh programu

V kapitole nejprve představím postup promýšlení a tvorby výchovně-vzdělávacího programu a následně samotný program.

4.1 Popis tvorby programu

V návrhu programu jsem vycházela nejen z odborné literatury, ale zároveň z rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které mají s dětmi pocházejícími ze sociálně znevýhodňujícího prostředí zkušenosti. Také jsem se inspirovala činnostmi, které jsem praktikovala s dětmi v mateřské škole v rámci své pedagogické praxe, a zhlédnutou řečovou chvilkou, které jsem se účastnila v jedné mateřské škole.

Vím, že rozhodnutí o použití jakéhokoli programu pro rozvoj řeči u předškoláka závisí na předchozí pedagogické diagnostice provedené mateřskou školou, případně ve spolupráci s externím odborníkem, pokud je to nezbytné. Učitel by měl vědět, na jaké řečové úrovni se dítě nachází, aby mu mohl nabídnout takové metody práce, které pro něj budou přiměřené, aby mohlo dojít k postupnému rozvoji. Vzhledem k tomu, že se ve své bakalářské práci zaměřuji na návrh programu, nikoli na pedagogickou diagnostiku řeči, nebudu se dále diagnostickým aspektem zabývat. Chci jen apelovat na ty, kteří by můj program chtěli použít, aby tak činili na základě dostatečných znalostí o dětech, se kterými by chtěli pracovat.

Jako formu motivace v průběhu celého mého programu jsem chtěla využít nějakou loutku či postavu, která by byla pro děti zajímavá a tudíž by je jednotlivé lekce mohly více bavit a lépe držet jejich pozornost. Konkrétně jsem si vybrala postavu klauna Pepína, kterého bude ztvárňovat učitelka, která lekci povede. Věřím, že postava klauna bude děti velmi zajímat, protože i mě jako malé nepozorné dítě dovedli klauni upoutat svým humorem. Klaun může pozornost dětí získat i svým vzhledem, protože nosí barevné oblečení a je výrazně nalíčen. Klaun Pepíno bude s dětmi komunikovat verbálně i neverbálně. V programu bude klaun sloužit jako průvodce dětí a jejich přítel. Bude s nimi realizovat spoustu aktivit a učit se s nimi nové věci. A proč jsem pro klauna zvolila jméno Pepíno? Protože se jedná o jméno, které neobsahuje žádnou z pro děti problematických souhlásek a zároveň obsahuje jen otevřené slabiky, díky čemuž je jednoduché a snadno vyslovitelné.

Protože se děti učí řečovým schopnostem a dovednostem lépe při komunikaci se svými vrstevníky, rozhodla jsem se zaměřit svůj program na skupinovou práci učitele s dětmi, nikoli na individuální práci učitele s dítětem. Vnímám jako výhodu, že u každého dítěte budou řečové nedostatky různého druhu, díky čemuž mohou děti slyšet různé aspekty řeči v jejich správné podobě nejen od učitele, ale i od vrstevníků. Děti tak budou schopny odstraňovat svoje řečové nedostatky nejen nápodobou, ale i svou snahou vyrovnat se svým vrstevníkům. Takový způsob postupného rozšiřování řečových schopností a dovedností může vést i ke zvyšování sebevědomí a zájmu dětí dále se učit. (Zíková, a kol. 2011, s. 96-97)

Na zkušenosti s rozvojem řeči u předškoláků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsem se tázala celkem osmi učitelky z 3 mateřských škol. Každé paní učitelky jsem se ptala na stejné otázky. Jednak jsem chtěla zjistit, s jakými dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mají učitelky zkušenost, abych porozuměla tomu, jakým způsobem řeč rozvíjejí, a abych lépe vybrala aktivity do svého programu. Díky tomu jsem přehodnotila některé své původní úvahy.

Například než jsem uskutečnila rozhovory s učitelkami mateřských škol, měla jsem v úmyslu každou lekci zaměřit na jednu vybranou souhlásku, kterou by si děti procvičily. Tuto myšlenku jsem po rozhovorech s učitelkami zavrhlá, protože jsem z jejich zkušeností zjistila, že v mateřské škole častěji pracují na rozvoji řeči děti z jiného sociokulturního prostředí (např. děti cizinců). Učitelky s nimi realizují různé činnosti, které jsou založeny na komunikaci s vrstevníky, zapojení se do společných činností, ve kterých se učí kromě řeči i spoustu dalších věcí. Proto jsem se rozhodla, že program zaměřím i na tyto děti, které mají problémy s komunikací a zapojením se do kolektivu.

Nyní popíši jednotlivé paní učitelky a následně uvedu, jaké poznatky jsem si z rozhovorů s nimi odnesla a jaké informace jsem od nich získala.

Učitelka 1 má 62 let a v předškolním vzdělávání pracuje zhruba 40 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 112 dětí, které jsou rozděleny do 5 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Učitelka 2 má 50 let a v předškolním vzdělávání pracuje 28 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 112 dětí, které jsou rozděleny do 5 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Učitelka 3 má 48 let a v předškolním vzdělávání pracuje 18 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 72 dětí, které jsou rozděleny do 3 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 1 300 obyvateli.

Učitelka 4 má 44 let a v předškolním vzdělávání pracuje 8 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 72 dětí, které jsou rozděleny do 3 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 1 300 obyvateli.

Učitelka 5 má 60 let a v předškolním vzdělávání pracuje 38 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 25 dětí, které jsou rozděleny do 2 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Učitelka 6 má 61 let a v předškolním vzdělávání pracuje 43 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 25 dětí, které jsou rozděleny do 2 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Učitelka 7 má 38 let a v předškolním vzdělávání pracuje 20 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 112 dětí, které jsou rozděleny do 5 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Učitelka 8 má 35 let a v předškolním vzdělávání pracuje 17 let. Pracuje v mateřské škole s kapacitou 112 dětí, které jsou rozděleny do 5 tříd. Mateřská škola se nachází v obci s cca 16 000 obyvateli.

Zkušenosti s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mají učitelky většinou dlouhodobé a rozmanité. Ve třídách, ve kterých pracují, se každý rok objeví alespoň jedno dítě, které pochází ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Většinou se jedná o děti cizinců, nejčastěji to jsou Vietnamci a Ukrajinci. Dále se jedná o děti ze socioekonomicky slabého prostředí, o romské děti, o děti pocházející z rodin s více než dvěma dětmi, ale i o řečově zanedbané děti z rodin s dobrým socioekonomickým statusem.

Většina učitelek se shoduje v tom, že s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí provádějí v rámci řečového rozvoje dechová cvičení, oromotorická cvičení, cvičení na rozvoj sluchového vnímání (např. vytleskávání, rytmizace) a rozvíjejí dovednost souvislého vyjadřování (např. s nimi popisují obrázky, hovoří o nich, vyprávějí si příběhy podle obrázku, probírají s dětmi jejich zážitky).

Učitelka 1 se kromě řečového rozvoje snaží zapojit do činností a akcí mateřské školy jak děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, tak jejich rodiče. Dále jim nabízí spolupráci s orgánem sociálně právní ochrany dětí, úřadem práce, farní charitou a dalšími organizacemi, které jim mohou s některým aspektem jejich života pomoci. Učitelka 2 propojuje řečový rozvoj s učením se sebeobslužným a pracovním návykům (např. umýt si ruce po toaletě), protože mnohé z těchto dětí tyto návyky z domova nemají. Učitelka 5 pomáhá těmto dětem především při navazování kontaktů s ostatními dětmi (např. s nimi vede rozhovor, ptá se jich, co dělaly o víkendu).

Učitelka 3 spolu se svými kolegyněmi v mateřské škole dříve pořádala doučování, které probíhalo mimo hlavní a odpočinkové činnosti a trvalo cca 10 minut denně. Dále pořádala kroužky, v nichž s dětmi procvičovala různé řečové schopnosti a dovednosti. Protože účast dětí na kroužcích a doučování byla nízká, byly obě aktivity zrušeny. Rodiče děti na kroužek nevodili, i když byly přihlášeny, a častokrát se stalo, že na kroužek přišlo pouze jedno dítě.

Činnosti, které učitelky s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí realizují, se svojí povahou většinou výrazně neliší od činností prováděných s ostatními dětmi. Na tyto děti si spíše vyhradí více času, ve kterém se jim intenzivněji věnují. Ve větší míře učitelky pomáhají těmto dětem navazovat kontakty s vrstevníky a zařazují je do skupinových činností, protože toho samy často nejsou schopné.

Učitelky 2, 3, 5, 6 a 7 s dětmi rozvíjejí řečové dovednosti tak, že s nimi vedou rozhovory nad obrázky, nechají je obrázky popisovat, vyprávějí si s nimi vlastní zážitky, učí se společně říkanky a písničky, hrají hry pro rozvoj komunikace a začlenění se do kolektivu (např. deskové hry), procvičují smysly (např. sluchové pexeso). U učitelky 3 mě zaujalo, že se děti ptá, zda s ní chtějí řeč procvičovat. Do činností je nenutí, což se pozitivně odráží na pozornosti dětí a chuti něco dělat, což jsem měla možnost sama pozorovat.

Učitelky 1, 4 a 8 s dětmi vytleskávají slova podle rytmu, realizují různá dechová cvičení, artikulační cvičení, orofaciální cvičení a vysvětlují jim významy pro ně nových slov. Dle jejich názoru je společně s řečí důležité rozvíjet také hrubou a jemnou motoriku, sluchové a zrakové vnímání a vizuomotorickou koordinaci prostřednictvím forem a metod práce, které odpovídají úrovni dítěte.

Při realizaci řečového rozvoje nemají učitelky 1, 2 a 6, žádné problémy. Některé děti je jednoduché k činnostem namotivovat. Učitelky 3, 4, 5, 7 a 8 se zmínily, že některé děti nedávají při řečovém rozvoji pozor a díky tomu špatně plní úkoly, protože nevědí zadání. Některé děti nejsou schopné odpovídat na otázky a vést rozhovor. Pokud si učitelky pro děti připraví činnosti, které se ukáží být pro ně příliš složité, aktivitu zjednoduší, což nepovažují za zásadní problém pro svoji práci.

Při dotazu, jak často učitelky s dětmi realizují cílený řečový rozvoj, odpověděly všechny, vyjma učitelku 3, že mají vyhrazený čas v průběhu ranních a odpoledních her. Konkrétní děti si vezmou stranou, když si ostatní děti hrají. Společná činnost trvá několik minut. Práce probíhá většinou u stolečku, kde si povídají, dělají různé úkoly a poté je pošlou hrát si s ostatními dětmi.

Učitelka 3 hovořila o tom, že má řečové chvílky dvakrát týdně po půl hodině. Děti, které řečové chvílky navštěvují, jsou rozdělené na dvě poloviny. První polovina má řečovou chvílku dopoledne (od 8:00 do 8:30), druhá polovina odpoledne (od 15:00 do 15:30). Řečové chvílky učitelka organizuje společně s kolegyní a obě se v nich pravidelně střídají.

Učitelky uvádějí, že děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují rozvíjet a procvičovat řeč především proto, že jejich rodiče často nevěnují rozvoji řeči svých potomků dostatečnou pozornost (např. jim nepředčítají) a nejsou pro své děti správným řečovým vzorem (např. pro nápodobu výslovnosti a rozšiřování slovní zásoby). Řada rodičů, která by řečovým vzorem být mohla, se dítěti dostatečně nevěnuje, a to z různých důvodů. Dítě například pochází z rodiny s více než dvěma dětmi, nebo jsou rodiče pracovně vytíženi.

Někteří rodiče nejen že s dítětem dostatečně nekomunikují, ale dokonce je nezajímá, že jejich dítě má s řečí nějaký problém. Někteří rodiče si tuto skutečnost nechtějí připustit. Tvrdí, že jejich dítě je naprosto v pořádku, a proto není nutné řeč rozvíjet a procvičovat. Učitelka 7 vidí problém také v tom, že rodiče některých dětí mají nižší úroveň vzdělání, pročež nemohou svému dítěti poskytnout potřebnou péči při rozvoji řeči.

Podle učitelek může mateřská škola ovlivnit vývoj řeči jen natolik, nakolik pravidelně děti do mateřské školy docházejí. Pokud dítě přijde do mateřské školy jednou za čas, nemohou s ním učitelky řeč pravidelně procvičovat a efekt jejich snažení

je pak nulový. Kromě cíleného řečového rozvoje, o kterém jsem psala výše, podporuje mateřská škola rozvoj řeči dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí tím, že nabízí správný řečový vzor v osobě učitelky a vrstevníků a vede děti k tomu, aby odpovídaly celými větami a ne jednoslovně.

Rodiče s učitelkami většinou na rozvoji řeči svých dětí nespolupracují, a to z toho důvodu, že buď neumějí česky, anebo jim to nepřijde důležité. Rodiče obvykle přijímají informace o nedostacích v řeči jejich dítěte tak, že si vyslechnou paní učitelku, zprvu projevují zájem o informace o svém dítěti, ale posléze přestávají s učitelkami komunikovat, začínají se vymlouvat, proč s dětmi nemohou řeč procvičovat, a dalším rozhovorům s učitelkami se vyhýbají. Někteří rodiče učitelkám říkají, že doma s dítětem pracují, i když je z řečového projevu dítěte zřejmé, že tomu tak v řadě případů není. Někteří rodiče se dokonce chovají k učitelkám vulgárně, protože podle nich jejich dítě žádné problémy s řečí nemá.

Učitelka 6 uvedla příklad pozitivní spolupráce s rodiči dítěte, kdy do třídy, ve které učila, docházela vietnamská holčička, se kterou rodiče česky nehovořili, protože češtinu neuměli, ale její maminka zkontaktovala svou českou kamarádku, která řeč s dítětem procvičovala.

Učitelka 8 sdělila, že někteří rodiče přijímají informace o potřebě řečového rozvoje u jejich dítěte s pokorou a oceňují snahu učitelek. Převážně se jedná o rodiče dětí cizinců.

4.2 Program

Lekce 1 – Pepíno se představuje

Cíl: Děti si procvičí výslovnost Ť, TĚ, TI.

Pomůcky: převlek klauna, peříčka v počtu dětí, papíry s obrázky, jejichž pojmenování obsahuje Ť, TĚ, TI v počtu dětí, pastelky v počtu stolečků, obrázky, jejichž pojmenování obsahuje Ť, TĚ, TI

Harmonogram:

1. přivítání (2 minuty)
2. práce s dechem (10 minut)
3. práce s výslovností (15 minut)

4. výtvarná činnost (5-10 minut)
5. práce s výslovností (5-10 minut)
6. rozloučení (2 minuty)

Popis částí lekce:

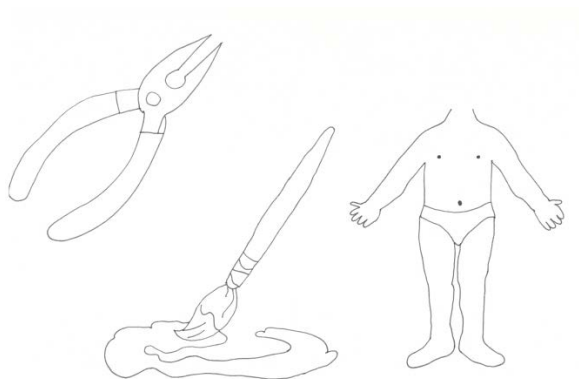
1. Za dětmi se do mateřské školy přišel podívat klaun Pepíno z Klaunova. Děti jdou za ním na koberec, posadí se do kroužku a klaun s nimi hovoří: *„Milé děti, já jsem klaun Pepíno a velmi rád poznávám nové kamarády. A to je důvod, proč chodím navštěvovat různé školky. No, a když jsem šel kolem té vaší, uslyšel jsem hlasitý smích. Byl jsem zvědavý, kdo se to tu tak nahlas směje, a tak jsem se přišel podívat sem k vám do třídy. A protože je vaše školka stejně veselá jako vy a je vyzdobená spoustou obrázků, rozhodl jsem se, že tu s vámi chvíli pobudu. A naučím vás nové věci, co my klauni z Klaunova umíme!“*
2. Klaun mluví k dětem: *„Než jsem přišel k vám do školky, našel jsem na cestě tuto věc.“* Klaun ukazuje ptáčí peříčko. *„Poznáte, co to je?“* Děti odpoví. *„Podívejte se, jakou má barvu. Poznává někdo, která barva to je?“* Bílá, hnědá, černá – podle zbarvení peříčka. *„Zjistil jsem, že máte taková podobná peříčka i ve vaší školce, a tak jsem se zeptal, jestli bych si pár peříček mohl půjčit, protože u nás v Klaunově s takovými peříčky umíme moc legrační hru a já jsem se rozhodl, že vás ji naučím!“* Klaun rozdává každému dítěti jedno peříčko. Děti si mezi sebou udělají dostatečný prostor, aby se nesrazily s vrstevníkem. Klaun nejprve ukáže dětem činnost, kterou bude s dětmi provádět: zvedne ruku s peříčkem co nejvýš, peříčko pustí a snaží se ho co nejdéle udržet ve vzduchu tím, že zespu do něho fouká. Děti si nejprve tuto činnost zkusí a poté klaun řekne dětem, že si teď společně vyzkoušejí, kdo udrží ve vzduchu peříčko nejdéle. Vítězi poté všichni zatleskají.
3. Klaun: *„Milé děti, z minulé činnosti jsem zjistil, že jste velice šikovné, a proto jsem se rozhodl vás naučit zajímavou básničku, kterou možná neznáte.“* Děti si sednou do kroužku na koberec, klaun se jich zeptá, zda vědí, jaký zvuk vydávají hodiny (tik, tak, tik, tak). Děti společně napodobují zvuk hodin. Poté poslouchají klauna, který jim řekne básničku (Svatošová 2011, s. 29):

*„Kočátko, kotě,
ztišilo se v koutě,
ted' má spáti v botě,
u taťky na plotě.“*

Klaun říká dětem básničku po slokách, děti ji po něm opakují. Poté se všichni postaví, chytanou se za ruce, jdou v kroužku a u toho říkají básničku najednou společně s klaunem. Nakonec si společně zatleskají.

4. Děti si sednou ke stolečkům. Klaun každému rozdá jeden papír, na kterém budou 3 obrázky, v jejichž pojmenování je Ť, TĚ nebo TI. Dále dětem rozdá pastelky. Úkolem dětí je obrázky vybarvit.

Obrázek 1: Obrázky, jejichž pojmenování obsahuje Ť, TĚ, TI



Zdroj: vlastní

5. Až budou mít obrázky všechny děti vybarvené, ukáže klaun vždy na jedno dítě, vyzve ho, aby zvedlo papír tak, aby na něj ostatní děti viděly, ukázalo na jeden vybarvený obrázek a řeklo nahlas, co na obrázku je. Takto bude klaun postupovat i u ostatních dětí. Nakonec klaun pochválí práci dětí, vybere si obrázky a s dětmi uklidí pastelky. Děti se posadí do kroužku na koberec. Klaun: *„Děti, vybarvily jste krásné obrázky. Já tu mám také nějaké obrázky, které jsem*

si přinesl, a chci vám je ukázat. Poznáte, co na nich je?“ Klaun postupně ukazuje obrázky, v jejichž pojmenování se objevuje Ť, TĚ, TI. Obrázek vždy zvedne nad hlavu a děti nahlas řeknou, co na něm je.

Obrázek 2: Kotě



Zdroj: vlastní

Obrázek 3: Labuť



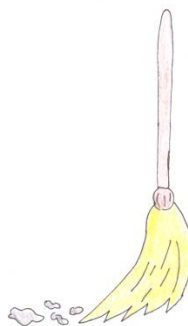
Zdroj: vlastní

Obrázek 4: Pláštěnka



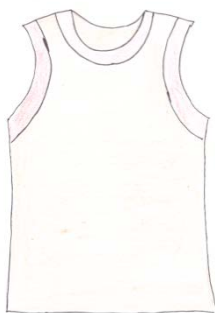
Zdroj: vlastní

Obrázek 5: Koště



Zdroj: vlastní

Obrázek 6: Tílko



Zdroj: vlastní

Obrázek 7: Květiny, květináč



Zdroj: vlastní

6. Klaun pochválí děti a rozloučí se s nimi: „*Milé děti, jsem moc rád, že jsem se s vámi dnes seznámil, velice jste mě překvapily, jste opravdu šikovné. Doufám, že se vám se mnou činnosti líbily, uvidíme se brzy. Ahoj!*“

Lekce 2 – Pepíno je zpátky

Cíl: Děti si procvičí výslovnost Ď, DĚ, DI.

Pomůcky: převlek klauna, barevné izolepy, materiál pro vybudování dráhy, brčka v počtu dětí a pro klauna, pingpongové či polystyrenové míčky v počtu dětí a pro klauna, obrázky, jejichž pojmenování (ne)obsahuje Ď, DĚ, DI

Harmonogram:

1. přivítání (2 minuty)
2. práce s dechem (10 minut)
3. práce s výslovností a rytmem (10-15 minut)
4. práce se sluchovým rozlišováním a výslovností (10 minut)
5. rozloučení (2 minuty)

Popis částí lekce:

1. Klaun Pepíno vchází do třídy, zdraví se s dětmi, mává jim. Děti jdou za klaunem na koberec, posadí se do kroužku a poslouchají klauna: „*Milé děti, velice rychle*

to uteklo a já jsem moc rád, že tu s vámi mohu zase být. Jak se máte? Jak se vám dnes líbí ve školce?“ Děti odpovídají.

2. Klaun: *„Nedávno jsem měl narozeniny a dostal jsem k nim velice pěkný dárek. Rozhodl jsem se, že vám ho ukážu.“* Klaun vytáhne pingpongový (nebo polystyrenový) míček a brčko. *„Poznáte, co to je?“* Děti odpovídají. *„Ano, je to míček a brčko. A s těmito dvěma věcmi jsem se naučil jednu skvělou hru. A protože jsem chtěl, abyste si ji také vyzkoušely, sehnal jsem více míčků a brček, aby je měl každý z vás. Pojďme na to!“* Klaun Pepíno jde s dětmi do prostoru, v ruce drží míček a brčko. Děti se postaví tak, aby na klauna viděly. V daném prostoru je předem připravená dráha, kde je označen barevnými izolepami start a cíl. Pepíno položí míček na start a v ruce drží brčko. Klekne si před čáru start, do pusy si dá brčko a pomocí brčka fouká do lehkého míčku, který se prostřednictvím vzduchu kutálí vpřed. Klaun se snaží dofoukat míček až k cíli. Po ukázce rozdá klaun každému dítěti míček a brčko a děti si činnost nejprve vyzkouší. Poté se děti seřadí na startu a klaun odstartuje závod. Prvním třem vítězům děti zatleskají a klaun pochválí všechny děti za to, jak moc byly šikovné a jak se snažily. Klaun s pomocí dětí uklidí pomůcky.
3. Klaun: *„Děti, dnes bych vás velice rád naučil písničku, kterou mi zpívala moje maminka, když jsem byl ještě malý. A protože je velice pěkná, rád bych si ji s vámi zazpíval.“* Děti si sednou do kroužku na koberec a klaun jim nejprve zazpívá celou píseň (na nápěv písničky *Pec nám spadla*):

„Medvědice hledá v lese,“ (děti se rozhlíží na jednu a na druhou stranu)

„jídlo pro svá mlád'ata,“ (děti si hladí břicho)

„když ho najde, poradí se,“ (děti naznačují šeptání na jednu a na druhou stranu, ústa mají ze stran zakrytá dlaněmi)

„zda pozvou i liščata.“ (děti dají ruce v bok a podřepují na jednu a na druhou stranu)

Obrázek 8: Noty k písničce Medvědice



Zdroj notového zápisu: <https://nasedeticky.sk/hudobna-vychova/9205/pec-nam-spadla-ludova-piesen/>

Poté si ji s dětmi zazpívá po částech, děti ji po něm opakují a u toho se drží za ruce a jdou do kolečka. Poté se k písni naučí taneček (viz instrukce v závorkách za jednotlivými slokami). Děti s klaunem zpívají a opakují po něm pohyb.

4. Klaun: „*Teda vy jste šikovné! Už umíte novou písničku! Dnes vám ukázu ještě něco, tak dávejte dobrý pozor.*“ Klaun rozprostře na zemi na koberci obrázky, které obsahují Ď, DĚ nebo DI, a obrázky, které Ď, DĚ nebo DI neobsahují. Děti si nejprve sednou do kroužku a budou poslouchat a pozorovat klauna, který jim činnost vysvětlí a názorně ukáže. Děti mají za úkol najít mezi několika obrázky takový, při jehož pojmenování uslyší Ď, DĚ nebo DI. Klaun dá příklad takového slova a příklad slova, které takové není. Poté klaun vyzve děti, aby si obrázky prošly a potichu si jejich název vyslovily, aby poznaly, zda je obrázek právě ten, který hledají. Každé dítě by mělo najít jeden takový obrázek a vzít si ho ze země. Je třeba děti u činnosti kontrolovat, aby nedošlo ke sporu či srážce s vrstevníkem. Ten, kdo první najde obrázek, si ho vezme. Nelze se o něj přetahovat, i když nastane situace, že dítěti spadne nalezený obrázek na zem. Nikdo už mu ho vzít nemůže. Až bude mít každé dítě jeden obrázek, společně si sednou do kroužku. Děti před sebe položí svůj obrázek a klaun každé z nich vyzve, aby obrázek pojmenovalo. Pokud dítě vybralo nesprávný obrázek, společně s klaunem se ujistí, že pojmenování obrázku neobsahuje Ď, DĚ nebo DI. Takový obrázek klaun otočí, aby nebyl vidět. Poté, co klaun obejde všechny děti, je pochválí a zatleská jim. Děti pomohou klaunovi uklidit obrázky.

Obrázek 9: Obrázky, které (ne)obsahují Ď, DĚ nebo DI



Zdroj: vlastní

5. Klaun se loučí s dětmi: *„Děti, jsem moc rád, že jsme spolu strávili další společnou chvíli, při které jsme se něco nového naučili, ale také si spolu pěkně pohráli a hlavně jste u činnosti byly velice šikovné! Moc vás chválím. Já už dnes musím jít, ale velmi rád se za vámi přijdu zase podívat, tak ahoooj!“*

Lekce 3 – Pepíno je popleta

Cíl: Děti si procvičí jazyk, vztahy mezi slovy a popis obrázku.

Pomůcky: převlek klauna, obrázek lidského jazyka, obrázky zvířat a potraviny podle počtu skupin dětí, čisté papíry v počtu dětí, sady pastelek v počtu stolečků

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s jazykem (10 minut)
3. práce se vztahy mezi slovy (15 minut)
4. práce s popisem obrázku (10 minut)
5. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Pepíno přijde do třídy, pozdraví se s dětmi, které jdou za ním na koberec a posadí se. Klaun osloví děti: *„Mojí milí kamarádi, moc vás zdravím a jsem velmi rád, že se s vámi zase vidím.“*
2. Klaun: *„Děti, cvičíte s paní učitelkou? Děláte rozcvičky, při nichž si rozhýbáváte své tělo?“* Klaun nechá čas na odpovědi dětí. *„My v Klaunově své tělo také procvičujeme, ale některé jeho části procvičujeme hodně pečlivě. Dám vám hádanku, jestli poznáte, o jakou část těla jde.“* Klaun ukáže obrázek lidských úst a jazyka a děti odpovídají.

Obrázek 10: Lidský jazyk



Zdroj: vlastní

„Ano! Správně, je to jazyk, který má každý z nás ve své puse. A já si s vámi dnes jednu rozvíčku s jazykem vyzkouším, jste pro?“ Klaun sedí naproti dětem a předvádí cviky s jazykem, které po něm děti 3-5krát opakují (Lynch, Kidd 2002, s. 75):

- a) dává jazyk na špičku nosu – pokud to nejde, tak na takové místo, kam až to půjde;
- b) jazykem hýbe doprava a doleva – nejprve pomalým tempem, poté rychleji;
- c) dělá z jazyku ruličku (trubičku);
- d) tlačí jazyk na vnitřní stranu tváře – nejprve doprava, poté doleva, z vnějšku je vidět „boule“ na tváři;
- e) vyplázne jazyk – co nejvíc to jde;
- f) napodobí kočku vzporem klečmo a pomocí jazyka představuje, jak pije mléko;
- g) vyplázne jazyk a pohybuje s ním doprava a doleva.

Při těchto cvicích klaun děti pozoruje a případně opravuje tak, že jim daný cvik znovu ukáže. Děti poté pochválí.

3. Klaun rozdělí děti do skupin po 2-3 a skupiny vždy posadí blíže k sobě. Klaun promluví k dětem: *„Děti, představte si, že jsem po cestě k vám potkal pejska a měl jsem ve svém batůžku k svačině mrkev. Chtěl jsem mu dát ochutnat, a tak jsem mu nabídl kousek mrkve. Jenže on ji vůbec nechtěl! Že já jsem to, děti, asi popletl?“* Klaun se tváří, jako že přemýšlí. *„Úplně jsem zapomněl, že pejsci*

mrkev nejedí. Poradili byste mi, co mám příště pejskovi nabídnout?“ Nechá dětem čas na odpovědi. „Mám tu pro vás obrázky zvířat a potraviny, kterou mají tato zvířata ráda, kterou se živí. Dáte dohromady dvojice obrázků tak, aby každé zvíře k sobě dostalo to, co rádo jí? Alespoň se tak naučíme, která jídla zvířátka jedí!“ Klaun dá na zem na koberec před každou skupinu na jednu kupičku obrázky zvířat a na druhou obrázky potraviny, kterou se živí. Až to budou mít všechny skupiny hotové, společně si svůj výsledek s klaunem zkontrolují. Klaun postupně oslovuje jedno dítě po druhém, vyzve ho, aby si vzalo jednu dvojici obrázků a nejprve řeklo, co je to za zvíře, a poté řeklo, jako potravu mu ve skupině vybrali. Nakonec klaun dětem řekne: „Jéé, děti, to jsem moc rád, že díky vám už vím, co má které zvíře rádo! Jste moc šikovné, děkuji!“

Obrázek 11: Zvířata



Zdroj: vlastní

Obrázek 12: Potrava zvířat



Zdroj: vlastní

4. Klaun: „Děti, pojďme si nyní každý nějaké zvíře nakreslit.“ Klaun vyzve děti, aby si sedly ke stolečkům. Každé dítě dostane svůj papír, na který bude kreslit, každý stoleček dostane jedny pastelky, o které se děti při práci dělí. Klaun pomáhá tam, kde se pastelka zlomí, aby ji ořezal. Až budou mít všechny děti

obrázek hotový, vezmou si ho s sebou na koberec, kde se posadí do kruhu. Klaun se děti ptá, jaké zvíře nakreslily a aby popsaly, z čeho se skládá, jak vypadá. Pokud si někdo neví rady, vyzve klaun ostatní děti, aby pomohly obrázek popsat.

5. Klaun: *„Děti, dnes jste mi opravdu velmi pomohly! Jsem rád, že mám kolem sebe tolik kamarádů! Moc jste se snažily a mně s vámi opět bylo moc hezky. Teď se s vámi rozloučím, ale brzy se u vás zastavím. Ahoj!“* Klaun mává dětem.

Lekce 4 – Proč je Pepíno udýchaný?

Cíl: Děti si procvičí mluvidla, verbální a neverbální vyjadřování.

Pomůcky: převlek klauna, papíry podle počtu dětí, pastelky a voskovky podle počtu stolečků

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s mluvidly (10 minut)
3. práce s neverbálním vyjádřením (10 minut)
4. práce s časovou posloupností a vyprávěním (15-20 minut)
5. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Pepíno přijde do třídy a je celý udýchaný. Pozdraví se s dětmi a řekne: *„Pojďte se mnou na koberec a já vám povím, co se mi stalo, že jsem tak udýchaný.“*
2. Klaun: *„Když jsem k vám šel do školky, stále kolem mě něco létalo a dělalo to bzzz, bzzz, bzzz. Zkuste to se mnou: bzzz, bzzz, bzzz.“* Děti opakují zvuk s klaunem. *„Protože jsem nechtěl, aby kolem mě ta věc létala, odháněl jsem ji rukou a za chvíli byla pryč. Šel jsem dál a v tom si mi na prst sedla beruška. Tak jsem si ji chvíli prohlížel. Když už jsem si ji prohlédl, tak jsem do ní jemně fouknul, aby odletěla na louku. Asi tak.“* Klaun předvede jemné foukání na prst. *„Zkusíte to taky se mnou?“* Klaun fouká na prst a děti po něm foukání opakují.

„Když beruška odlétla, pokračoval jsem v cestě k vám a potkal jsem kočku. Protože jsem si ji chtěl pohladit, tak jsem na ni volal či, či, či. Zkusíte to se mnou?“ Děti zvuk opakují. „Kočka ke mně přišla a mohl jsem si ji pohladit. V tom jsem si uvědomil, že jdu za vámi a že to musím stihnout, abych nepřišel pozdě. Tak jsem se pokračoval v cestě. Když jsem šel kolem vlakového nádraží, uviděl jsem tam stát velkou černou parní lokomotivu, která se chystala na cestu, a proto dělala š-š-š. Umíte taky udělat zvuk jako parní lokomotiva?“ Děti napodobují zvuk lokomotivy po klaunovi. „Když jsem se kouknul na hodiny, tak jsem zjistil, že budu muset běžet, abych to sem k vám stihnul. A tak jsem se rozeběhl. A proto jsem byl tolik udýchaný, když jsem k vám dorazil.“

3. Klaun vypráví pohádku a děti ji podle něho dramatizují (napodobují klaunovy pohyby). Klaun vypráví a u toho ukazuje pohyby: *„Jak šla zvířátka do světa. Byl jednou jeden statek, kde žila zvířátka. Jejich hospodář se o ně pěkně staral, ale to jim nestačilo. Kohout, pes a kočka byli zvědaví, jak vypadá svět, a tak hospodáře opustili a vydali se do světa. Po cestě si radostně zpívali a poskakovali.“* Děti napodobují radostné poskakování. *„Na stráni rostly jahody a maliny, které zvířátka trhala a dávala si je do pusy.“* Děti napodobují trhání jahod a malin a dávají si je do úst. *„Trhala je tak dlouho, že zapoměla, že se začíná stmívat. Začalo se ochlazovat a zvířátkům byla zima.“* Děti napodobují drkotání zuby a zahřívání těla hlazením dlaněmi. *„Najednou se na cestě objevil vlk, který chtěl zvířátka sežrat. Zvířátka se polekala a schoulila se k sobě.“* Děti napodobují leknutí se a schoulí se k sobě. *„Kohouta napadlo, že vlka vystraší svými křídly.“* Děti napodobují rukama mávání pažemi. *„Psa napadlo, že vlka vystraší tím, že na něj bude cenit zuby.“* Děti cení zuby. *„Kočku napadlo, že se vyhrbí a naježí srst, aby vypadala větší.“* Děti napodobují vyhrbení kočky. *„Když to vlk viděl, polekal se a utekl. Zvířátka se radovala, že vlka zahнала. Protože si uvědomila, že dobrodružství pro dnešek bylo už dost, rozhodla se zvířátka vrátit k hospodáři, kde věděla, že budou v bezpečí. A tak vyrazila na cestu zpět domů.“* Děti pochodují, jako když jdou po cestě.
4. Klaun vyzve děti, aby si sedly ke stolečkům. Klaun rozdá dětem papíry (každému jeden), pastelky a voskovky (na každý stoleček jedna sada) a řekne

jim, aby nakreslily obrázek z pohádky, kterou si dnes spolu zahrály. Až budou mít děti obrázek hotový, vezmou si ho a položí jej na koberec. Vytvoří tak galerii obrázků. Klaun děti poprosí, aby seřadily obrázky tak, jak by šly v pohádce za sebou. Klaun pomáhá dětem v případě, že se neumějí domluvit. Jakmile jsou obrázky seřazeny za sebou, vyzve klaun děti, aby si společně pohádku převyprávěly a že jim k tomu pomohou i obrázky. Klaun se postupně ptá dětí na otázky související s pohádkou a pomáhá tak strukturovat příběh. Pokaždé dá slovo jinému dítěti, aby se vystřídal všechny děti.

5. Klaun: *„Mojí milí kamarádi! Jsem moc rád, že jsem s vámi mohl strávit čas. Moc hezky se mi s vámi dnes pracovalo, dnes už však musím jít, tak se mějte hezky, ahoj!“* Loučí se s dětmi, mává jim.

Lekce 5 – Pepíno má novou hru

Cíl: Děti si procvičí slovní zásobu a porozumění.

Pomůcky: převlek klauna, hrací plocha hry „Dovedeš splnit úkol?“, figurky v počtu dvojic/trojic, hrací kostka, kartičky s úkoly

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s dechem (5 minut)
3. práce s porozuměním a slovní zásobou (15-20 minut)
4. rozloučení (1 minuta)
















Popis částí lekce:

1. Klaun přijde do třídy, mává dětem, zavolá si je k sobě na koberec a povídá: *„Mojí milí kamarádi, tak jsem zpátky u vás! Mně se po vás moc stýskalo. A co vy, těšily jste se na mě, až si spolu zahrajeme a naučíme se nové věci? Ano? Tak pojdme na to!“*
2. Klaun popisuje dětem, jak probíhala jeho cesta do mateřské školy a u toho s dětmi realizuje dechová cvičení. Dětem každé cvičení nejprve ukáže a poté ho

dělá spolu s dětmi a děti ho napodobují. „*Když jsem šel k vám do školky, foukal vítr.*“ Děti napodobují vítr, který fouká střídavě silně a slabě. „*Vítr mě velmi ochladil a začala mi být zima. Proto jsem si začal zahřívát ruce.*“ Děti napodobují dýchání si vzduchu do dlaní a mnutí dlaní. „*Také jsem viděl na louce pampelišky. Některé byly ještě žluté, jiné byly bílé. Nejprve jsem si přičichl ke žlutým pampeliškám.*“ Děti napodobují čichání k pampelišce. „*Pak jsem si utrhл pampelišku s bílým ochmýřeným květem a foukl do ní.*“ Děti napodobují utrhnutí pampelišky a silné fouknutí. „*O kousek dál v trávě zasyčel had.*“ Děti napodobují přerušované s-s-s a nepřerušované sss, dokud jim stačí dech. „*A protože jsem si uvědomil, že jdu za vámi do školky, více jsem se netoulal a šel jsem rovnou k vám.*“
















3. Děti sedí na koberci a Pepíno povídá: „*Já jsem si dnes přinesl takovou hru. Jenže sám ji hrát nemohu, musím k tomu mít kamarády, a proto bych vás chtěl poprosit, jestli byste si ji nezahrály se mnou, byl bych moc rád!*“ Klaun vysvětlí dětem pravidla, která jsou obdobná jako u hry „Člověče, nezlob se“, akorát tady si hráči navzájem nevyhazují figurky z políček zpět do domečku. Klaun rozdělí děti do dvojic (případně do trojic). Každá dvojice (trojice) dostane jednu figurku. Děti udělají kruh kolem hrací desky, na které jsou barevná políčka. Ke každé barvě se vztahuje nějaký úkol (např. poznat, co je na obrázku za zvíře, říct, která věc má červenou barvu, říct, jaké mám oblíbené jídlo, říct, kolik dnů má týden apod.). Podle toho, na kterou barvu políčka figurka stoupne, dostane dvojice (trojice) horní kartičku z hromádky stejné barvy. Klaun kartičku přečte a vysvětlí úkol. Po políčkách se budou figurky pohybovat podle toho, jaké číslo padne na kostce. Když padne číslo 6, děti neházejí kostkou znovu, ale postoupí o šest políček vpřed. Když dvojice (trojice) úkol splní, hraje další dvojice (trojice). Kdo se dostane do cíle, tomu ostatní zatleskají. Hru je možné skončit po uplynutí předem daného času, nebo v případě zájmu dětí ji dohrát do konce, aby všichni dosáhli cíle. Klaun na závěr pochválí všechny děti.

Obrázek 14: Úkoly ke hře 1

KOLIK PRSTŮ MÁŠ NA OBOU RUKÁCH? 	KTERÉ ZVÍŘÁTO PŘEDVEDĚ - ŠTĚKÁ - MNŮUKA - MEČÍ - BEČÍ? 	BEZE SLOV NĚJAKÉ ZVÍŘÁTKO. 
KTERÁ VĚC MÁ ČERVENOU BARVU? 	JAKÁ ZNÁŠ HOSPODÁŘSKÁ ZVÍŘATA? 	JAK SE JMENUJEŠ, KOLK JETI LET, KDE BYDLÍŠ? 
JAKOU ZNÁŠ ZELENINU? 	RĚKNI, JAKÉ JE TVÉ OBĚBĚ JÍDLO. 	NAPOČÍTEJ DO 10. 
KOLIK DNŮ MÁ TYDEN? 	JAKOU BARVU MÁ BANÁN? 	KTERÉ ZVÍŘÁTKO MÁ KOPYTA? 
VE KTERÉM ROČNÍM OBDOBÍ STAVÍME SNĚHUŽKY JAK TAKOVÝ SNĚHUŽKA VYPADÁ? 	DÍKY KTERÉMU ORGÁNU: - SLYŠÍME - VIDÍME? 	JAKOU ZNÁŠ KVĚTINU? 

Zdroj: vlastní

Obrázek 15: Úkoly ke hře 2

JAKÉ ZNÁŠ OVOCE?	JAKÁ ZNÁŠ LESNÍ ZVÍŘATA?	ŘEKNI JEDEN HUDEBNÍ NÁSTROJ.
		
JAKOU BARVU MÁ PAMPELIŠKA?	JAK SE JHENE STROMI, NA KTERÝCH ROSTOU JABLKA?	CO SVÍTÍ NA OBLOZE, KDYŽ JE VEČER?
		
ZAPÍVEJ NEBO ŘEKNI BÁSNÍČKU (KAMARAĐI SE MOHOU PŘIDAT)	KTERÉ ROSTLINY, PLODY MŮŽEME SBÍRAT V LESE?	JAKÉ ČÁSTI TĚLA ZNÁŠ?
		
CO SVÍTÍ VE DNE NA OBLOZE?	JAKÉ JE TVEJ OBLÍBENÉ ZVÍŘÁTKO?	KTERÉ ZVÍŘE MÁ KŘÍDLA?
		
JAKOU ZNÁŠ POHÁDKU? O ČEM JE?	ŘEKNI JEDNO POVOLÁNÍ, KTERÉ ZNÁŠ.	UDĚLEJ 4 ŽABÁKY.
		

Zdroj: vlastní

4. Klaun: „*Děti, jsem moc rád, že jsem vás opět viděl a chci vám poděkovat, že jste si se mnou hrály. Těším se, až se s vámi zase uvidím, ahoj!*“ Pepíno se loučí s dětmi a odchází.

Lekce 6 – Poradíte Pepínovi?

Cíl: Děti si procvičí mluvidla, verbální popis a sluchové rozlišování.

Pomůcky: převlek klauna, obrázky dvojic slov, kostky na stavění podle počtu skupin, předměty k vydávání zvuků, počítač s připojením k internetu, reproduktory s přehrávačem zvuku, video (https://www.youtube.com/watch?v=8O6_Zv2XZ0k&feature=share&fbclid=IwAR1_cqX_U4fONZiGhi0j6XM2R5o-WswthUkflOizY8W-BViMvEtyimtBvXM)

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s mluvidly (5 minut)
3. práce se sluchovým rozlišováním (10 minut)
4. spolupráce dětí a práce s verbálním popisem (10 minut)
5. práce se sluchovým rozlišováním (10 minut)
6. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Klaun vejde do třídy, pozdraví se s dětmi a společně s nimi si jde sednout na koberec. „*Ahoj děti! Tak jste se párkrát vyspaly a už jsem tu zase s vámi! To jsem moc rád. I dnes bych od vás potřeboval vaši pomoc, ale nejdříve se pořádně procvičíme tak, jak to dělají klauni z Klaunova.*“
2. Klaun ukazuje cvičení dětem a ty je po něm opakují:
 - a) přejíždění špičkou jazyka po spodních a horních zubech;
 - b) napodobení zvuku klapotu koní jazykem;
 - c) přejíždění spodního rtu vypláznutým jazykem z jedné strany na druhou;
 - d) přejíždění horního rtu vypláznutým jazykem ze strany na stranu;
 - e) kroužení vypláznutým jazykem dokola po horním a dolním rtu;
 - f) špulení rtů a posílání pusy mlasknutím;

g) špulení rtů a pískání vypouštěním vzduchu.

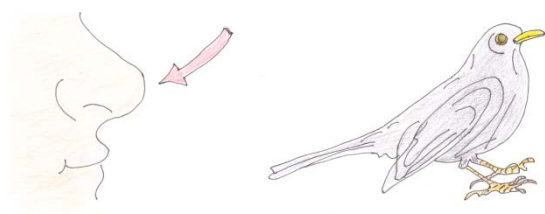
3. Klaun vysvětlí dětem, že se mu pletou slova a že netuší, zda stejně znějí a mají stejný význam či ne. Klaun vždy řekne dvě slova a zeptá se dětí, zda si myslí, že znějí stejně, či zda znějí různě. Poté se děti ptá, co daná slova znamenají.

Dvojice slov:

- a) nos × kos
- b) kosa × koza
- c) pes × pec
- d) kabát × kabát
- e) bába × žába
- f) kost × kost
- g) meč × míč
- h) liška × myška
- i) lísteček × lísteček
- j) sýr × sýr
- k) boty × noty
- l) včela × včela
- m) mrak × drak
- n) muž × nůž
- o) husa × pusa

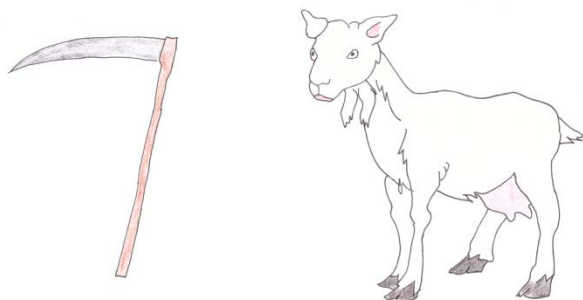
Poté klaun děti pochválí a poděkuje jim za pomoc.

Obrázek 16: Nos × kos



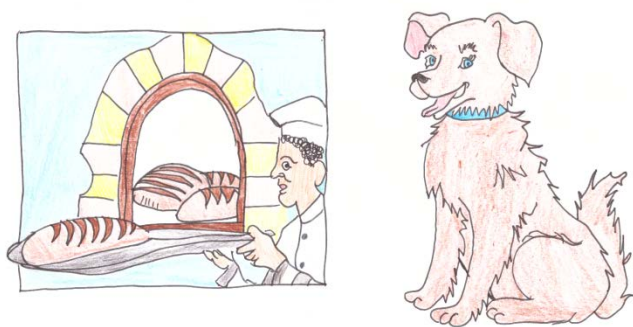
Zdroj: vlastní

Obrázek 17: Kosa × koza



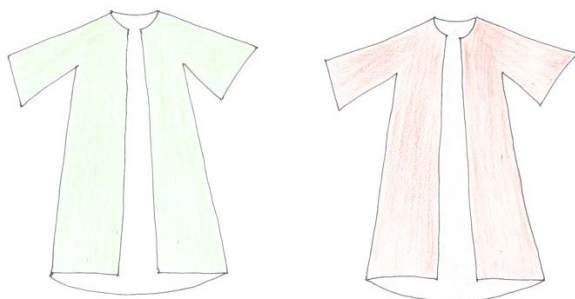
Zdroj: vlastní

Obrázek 18: Pec × pes



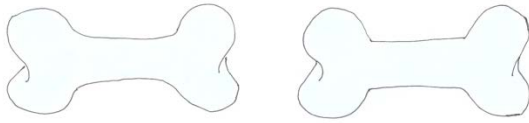
Zdroj: vlastní

Obrázek 19: Kabát × kabát



Zdroj: vlastní

Obrázek 20: Kost × kost



Zdroj: vlastní

Obrázek 21: Meč × míč



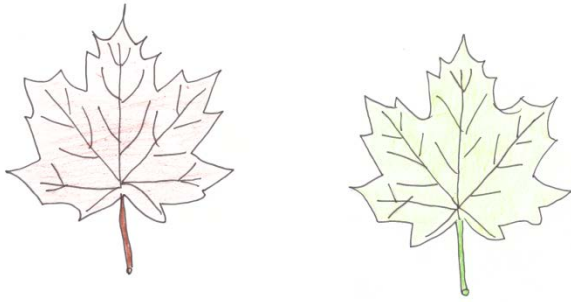
Zdroj: vlastní

Obrázek 22: Liška × myška



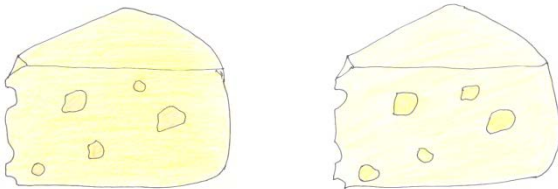
Zdroj: vlastní

Obrázek 23: Lísteček × lísteček



Zdroj: vlastní

Obrázek 24: Sýr × sýr



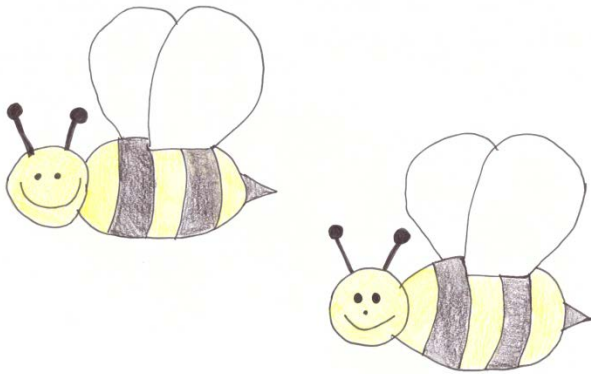
Zdroj: vlastní

Obrázek 25: Bota × nota



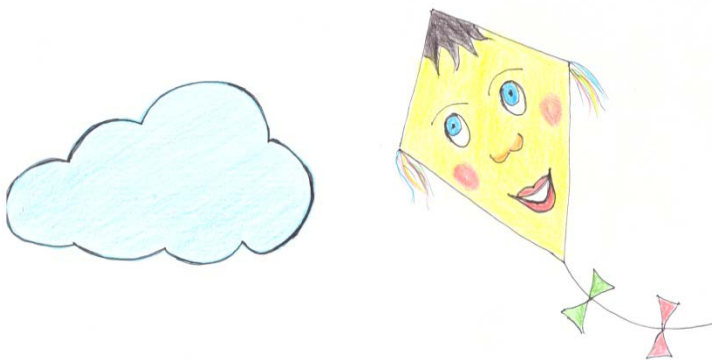
Zdroj: vlastní

Obrázek 26: Včela × včela



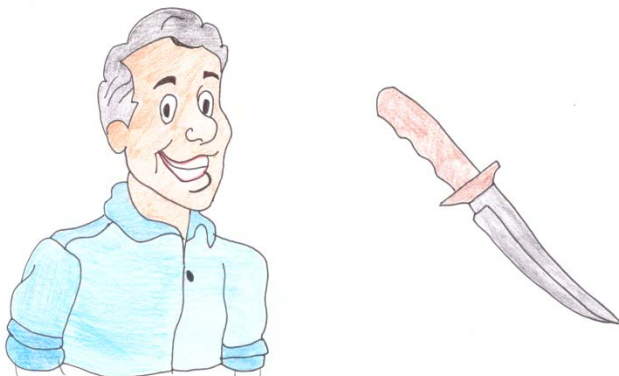
Zdroj: vlastní

Obrázek 27: Mrak × drak



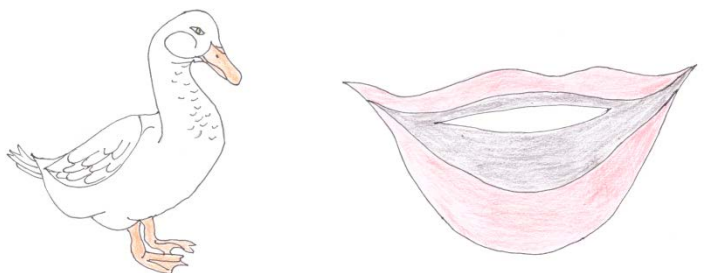
Zdroj: vlastní

Obrázek 28: Muž × nůž



Zdroj: vlastní

Obrázek 29: Husa × pusa



Zdroj: vlastní

4. Pepíno rozdělí děti do skupin po třech až čtyřech. *„Děti, tady máte kostky, ze kterých se dají postavit různé věci. Zkuste z těch kostek postavit něco, co bych měl poznat, a já se pokusím uhodnout, co jste postavily! Když se budete domlouvat mezi sebou, nezapomeňte šeptat, abych neslyšel, na čem jste se domluvily, co budete stavět.“* Jakmile skupiny stavby dokončí, začne klaun hádat, co postavily. Po uhodnutí se klaun ptá dětí, podle čeho se dalo poznat to, co postavily, a nechá skupiny svoje stavby popisovat. Nakonec klaun děti pochválí za krásné stavby.

5. Klaun vyzve děti, aby se pohodlně usadily na koberec. *„Děti, teď si vyzkoušíte, jak dobrý máte sluch. Já si vždycky vezmu nějakou věc tak, abyste ji neviděly, a ta věc udělá zvuk. Uhodnete, co to je za věc?“* Klaun si vezme několik věcí, které vydávají nějaký zvuk, a stoupne si tak, aby viděl na děti, ale aby děti neviděly na předměty. Lze využít předměty jako zvoneček (zvonění), skleničku a lžičku (cinkání), dlaně (tleskání), ústa (pískání), papír (mačkání), sáček (šustění). *„Děti, kromě předmětů vydávají zvuky i zvířata. Nyní si zkusíme, jak poznáte jejich zvuky.“* Klaun postupně pouští zvuky zvířat z nahrávky a ptá se dětí. Nakonec si děti zatleskají.

6. Klaun Pepíno: *„Tak jsme si spolu hezky pohráli, opět jsem se ujistil v tom, jací šikulové jste. Také jsme se spolu naučili další nové věci, ale je čas, abych už šel. Určitě to, děti, uteče rychle, a co nevidět se shledáme! Ahoj!“*

Lekce 7 – Básník Pepíno

Cíl: Děti si procvičí mluvidla, doplní rýmy a napodobí tělem předváděný rytmus.

Pomůcky: převlek klauna, papíry podle počtu dětí, voskovky a pastelky podle počtu stolků

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s mluvidly a obličejem (10 minut)
3. práce s rýmováním (10 minut)
4. práce s neverbálním vyjádřením (10 minut)
5. práce s rytmem (5 minut)
6. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Klaun vchází do třídy, děti jdou za ním a sednou si na koberec. *„Ahoj kamarádi! Tak jsem se za vámi přišel opět podívat! Jak se vám vede? Je u vás něco nového?“* Děti odpovídají. *„U mě je nového to, že jsem začal vymýšlet hádanky. Ale nejsou to takové obyčejné hádanky. Co je na nich výjimečného, vám povím za chvíli. Nyní si půjdeme procvičit pusinky.“*
2. Děti si udělají pohodlí a posadí se tak, aby na klauna dobře viděly, aby mu viděly do tváře. *„Za tu dobu, co jsme se neviděli, jsem se naučil spoustu věcí a jednou z nich jsou různé obličeje, chcete je ukázat a naučit se je se mnou? Tak pojďme na to!“* Klaun dětem nejprve ukáže obličej a děti ho poté po něm opakují:
 - a) *„Když se nám něco líbí a jsme s něčím spokojeni, tak uděláme široký úsměv.“*
 - b) *„Když nás něco překvapí, něco nečekáme, uděláme překvapený výraz.“*
 - c) *„Někdy se nám něco nelíbí, a tak se občas zamračíme.“*

- d) „Když se nám něco nelíbí, můžeme se tvářit našťvaně.“
- e) „Když vás dlouho nevidím, tak se tvářím smutně.“
- f) „Když kapřík někoho rád vidí, tak dělá hubičkou tohle.“ (našpulenými rty napodobuje kapra)
- g) „Když se kravička napase a je spokojená, tak přežvykuje.“
- h) „Když se chceme napít brčkem, a něco nám ho ucpe, tak to vypadá takhle.“
- i) „Když jsme spolu a jsme šťastní, tak máme spokojený výraz.“

Poté klaun děti pochválí.

3. Klaun: „Tak a teď vám děti povím, jaké hádanky jsem vymyslel! Dávejte dobrý pozor, určitě je uhodnete.“ Klaun vysvětlí dětem, že jim vždy přečte nějakou hádanku, ve které bude chybět jedno slovo. Toto slovo se bude s předchozími slovy (sloven) rýmovat. Klaun uvede příklad: „V trávě ležela kosa, kolem mne prolétla _ _ _ _.“ Děti hádají slovo vosy. Může se stát, že se bude rýmovat více slov. Klaun čte (Havlíčková, Eichlerová 2014):

Podal mi Matýsek

Bábovku na _ _ _ _ _ . (písek)

Podej, Jano, Iloně

Jedno jablko z _ _ _ _ _ . (jabloně)

Květa měla k obědu

pět jablíček na _ _ _ _ _ . (medu)

Od soboty do pátku

čtu Johaně _ _ _ _ _ . (pohádku)

Uvařily kuchtičky

šodó a k němu _ _ _ _ _ . (buchtíčky)

Půjč mi puk a koukej,
jak umím hrát _ _ _ _ _ . (hokej)

Ukazuje Káje Majka,
jak vypadá česká _ _ _ _ _ . (vlajka)

Potkala jsem Jitku,
koupila mi _ _ _ _ _ . (kytku)

Po louce se honí
stádo bílých _ _ _ _ _ . (koní)

Čumáček od mlíčka
má černá _ _ _ _ _ . (kočička)

Švadleny mi ušily
kalhoty a _ _ _ _ _ . (košili)

Vím, že v lednu klouže
každá zamrzlá _ _ _ _ _ . (louže)

Pavel volá na Zdenu,
ať vyleze z _ _ _ _ _ . (bazénu)

Pošlu tetě Natálce
dopis v bílé _ _ _ _ _ . (obálce)

Ukazuje Patrik Evelíně,
jak se skáče na _____. (trampolíně)

Strejda Honza na dvorku
startuje svoji _____. (motorku)

4. Pepíno: *„Děti, teď to obrátíme, a zkusíte mi dávat hádanky vy. Dostanete papír, na který nakreslíte, co máte rády, a já se budu snažit uhodnout, co jste nakreslili!“* Děti si sednou ke stolečkům, klaun jim rozdá papíry (každému dítěti jeden), voskovky a pastelky (každému stolečku jednu sadu) a děti podle sebe kreslí. Děti, které budou mít namalováno, si vezmou obrázek a posadí se na koberec. Postupně děti ukazují klaunovi obrázky, a ten hádá, co je na nich nakreslené. Nakonec klaun děti pochválí.

5. Klaun dětem vytleská nějaký motiv a děti ho po něm ve stejném tempu zopakují. Klaun používá tlesk (tlesknutí dlaněmi o sebe), plesk (plesknutí dlaněmi o stehna) a dup (dupnutí nohou). Klaun vytleská postupně následující motivy:

- a) tlesk + dup + plesk
- b) dup + dup + tlesk
- c) plesk + dup + plesk
- d) tlesk + tlesk + plesk + dup
- e) dup + tlesk + tlesk + dup
- f) dup + plesk + plesk + tlesk

Nakonec si všichni společně zatleskají.

6. Pepíno: *„To nám to dnes rychle uteklo a já se s vámi musím zase rozloučit. Jsem rád, že mám takové kamarády jako vy. Mějte se hezky a ahoj!“*

Lekce 8 – Pepíno cvičí tělo, aby nebolelo

Cíl: Děti si procvičí slovní zásobu a porozumění.

Pomůcky: převlek klauna, čtvrtky v počtu dětí, igelity na zakrytí stolečků v počtu stolečků, suché křídly v počtu stolečků, vlhké hadříky v počtu stolečků

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s dechem (5 minut)
3. práce se slovní zásobou (10 minut)
4. práce s porozuměním a popisem (10 minut)
5. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Pepíno vchází do třídy, děti jdou za ním na koberec, mluví k nim: „*Ahoj, kamarádi! Teda mně přijde, jako kdybych tu byl včera, a dnes jsem tu znovu, jak rychle to opět uteklo. Přijde vám to také?*“ Děti s klaunem komunikují.
2. Děti se pohodlně usadí na koberec. Pepíno: „*Na začátek si procvičíme náš dech, protože je důležitý.*“ Děti pozorují klauna a opakují po něm:
 - a) nádech nosem při zavřených ústech a výdech otevřenými ústy;
 - b) dlouhý nádech nosem při zavřených ústech a výdech otevřenými ústy s přerušovaným syčením;
 - c) dlouhý nádech nosem se zavřenými ústy, zadržení dechu, dokud každý bude moct, výdech otevřenými ústy;
 - d) nádech nosem se zavřenými ústy a výdechem otevřenými ústy s nepřerušovaným fičením;
 - e) nádech nosem se zavřenými ústy a při výdechu hluboké štekání, dokud má každý dech (ruka je položena na břicho, při štekání dítě cítí pohyb bránice);
 - f) nádech nosem se zavřenými ústy a při výdechu vysoké štekání, dokud má každý dech (ruka je položena na břicho, při štekání dítě cítí pohyb bránice).

Klaun děti pochválí.

3. Děti se rozmístí po prostoru tak, aby na klauna viděly a každé mělo kolem sebe dostatek prostoru. Pepíno: „*Víte, děti, kterou písničku mám velmi rád? Jmenuje*

se Hlava, ramena, kolena, palce. Znáte ji? Kdo ji nezná, ten se ji dnes může naučit.“

Obrázek 30: Noty k písni Hlava, ramena, kolena, palce



Zdroj notového zápisu: <http://zakatedrou.cz/?p=129>

Pepíno nejprve dětem ukáže celé provedení písně včetně pohybů: „*Hlava*,“ rukama si sáhne na hlavu, „*ramena*,“ rukama si sáhne na ramena, „*kolena*,“ rukama si sáhne na kolena, „*palce*,“ rukama si sáhne na palce u nohou, „*kolena*,“ rukama si sáhne na kolena, „*palce*,“ rukama si sáhne na palce u nohou, „*kolena*,“ rukama si sáhne na kolena, „*palce*,“ rukama si sáhne na palce u nohou, „*hlava*,“ rukama si sáhne na hlavu, „*ramena*,“ rukama si sáhne na ramena, „*kolena*,“ rukama si sáhne na kolena, „*palce*,“ rukama si sáhne na palce u nohou, „*oči*,“ ukazováčky ukáže na oči, „*uši*,“ ukazováčky ukáže na uši, „*pusa*,“ ukazováčky ukáže na ústa, „*nos*,“ ukazováčky ukáže na nos. Poté děti již zpívají a provádějí pohyb s klaunem. Když se děti nebudou plést a budou znát části těla bez obtíží, může rytmus písně zrychlit a tím se zrychlí i tempo ukazování částí těla. Nakonec si děti s klaunem zatleskají.

4. Klaun: *„Všichni malí klauni z Klaunova, kteří jsou stejně velcí jako vy, si moc rádi kreslí. Máte také rádi kreslení?“* Děti si sednou ke stolečkům, klaun dá na stolečky igelit na ochranu před znečištěním, každému dítěti rozdá čtvrtku a každému stolečku dá hadřík na otření znečištěného místa či na otření rukou. Klaun vypráví příběh a říká, co se na obrázku nachází. Děti se snaží vše, co klaun řekne, do obrázku nakreslit. K tomu použijí suché křídly. Klaun vypráví: *„Byl jednou jeden domeček, který měl vše, co by každý správný domeček měl mít.“* Klaun dá čas na nakreslení domečku. *„Vedle dveří ležela kočka.“* Klaun dá čas na nakreslení dveří a kočky. *„Nad domečkem svítilo sluníčko.“* Klaun dá čas na nakreslení slunce. *„Ke sluníčku se blížil velký mrak.“* Klaun dá čas na nakreslení mraku. *„Vedle domu stál chlapec, který měl modré kalhoty a zelené tričko.“* Klaun dá čas na nakreslení chlapce. Po skončení kresby si klaun nechá od dětí obrázků popsat, čímž kontroluje správnost provedení podle popisu.
5. Pepíno: *„No teda! Vy moji šikovní kamarádi, mám z vás obrovskou radost! Dnes jste se moc snažili a všechny činnosti vám šly velmi dobře. Brzy už budete umět tolik věcí, co já. Nyní se však s vámi musím rozloučit. Mějte se moc hezky a brzy ahoj!“* Mává si s dětmi a odchází.

Lekce 9 – Pepínův výlet

Cíl: Děti si procvičí slovní zásobu a verbální vyjadřování.

Pomůcky: převlek klauna, tři kostky s různými obrázky na každé straně (mezi obrázky jsou postavy a předměty)

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s mluvidly a obličejem (5 minut)
3. práce se slovní zásobou a krátkodobou pamětí (10 minut)
4. práce s vyprávěním příběhu podle obrázků (10-15 minut)
5. rozloučení (1 minuta)

Popis částí lekce:

1. Pepíno vchází do třídy, děti jdou za ním na koberec, mluví k nim: „*Dobrý den, děti, jak se vám vede?*“ Děti s klaunem komunikují.

2. Klaun řekne dětem, aby si sedly na koberec, udělaly si pohodlí a začne jim postupně ukazovat jednotlivé cviky. Děti nejprve Pepína pozorují a poté po něm opakují:
 - a) „*Jsmo malíři, kteří malují jazykem kruhy.*“ Děti vyplazeným jazykem dělají kruhy.
 - b) „*Jsmo truhláři, kteří zatloukají jazykem hřebíky.*“ Děti špičkou jazyka ťukají nejprve do horních a poté do spodních zubů.
 - c) „*Máme v puse bublinu.*“ Děti nafouknou jednu tvář, do nafouknuté tváře zatlačí rukou a bublina vzduchu se přesune do druhé tváře.
 - d) „*Vcucneme si koutky úst.*“ Děti nejprve vtáhnou jeden koutek do úst, poté druhý.
 - e) „*Vysíláme tajný opičí signál.*“ Děti mají zavřené rty, ale pootevřené čelisti. Vstrčí mezi zuby špičku jazyku mezi horní čelist a ret a poté jazykem krouží vnitřkem okolo rtů.

Na závěr klaun děti pochválí, jak moc jim to šlo.

3. Klaun si s dětmi sedne do kroužku na koberec. Pepíno mluví k dětem: „*Představte si, že se připravujete na výlet. K takovému výletu potřebujeme batůžek. A co si do něho dáme? To už je jen na vás.*“ Klaun začne větou: „*Do batůžku si zabalím jablíčko.*“ Jeho větu zopakuje dítě sedící vedle něj a vymyslí další věc, kterou si do batůžku zabalí (např. „*Do batůžku si zabalím jablíčko a pití.*“). Děti musejí dávat pozor, které věci jejich vrstevníci říkají. Pokud si některé dítě nevzpomene na nějakou věc, klaun vyzve ostatní, aby kamarádovi poradily.

4. Klaun: „*Děti, dále jsem si pro vás dnes přinesl kouzelné kostky, se kterými si dnes pohrajete.*“ Klan dá jednomu dítěti tři kostky. Dítě postupně s každou kostkou zvlášť hodí. Dítě seřadí obrázky na kostkách za sebou tak, jak s nimi házelo. Podle sestavených obrázků dítě poví příběh. Ostatní děti poslouchají.

Když dítě příběh podle obrázků dovypráví, předá kostky dítěti sedícímu vedle něj a postup se opakuje. Na závěr si klaun s dětmi povídá: „*Jaký příběh se vám děti líbil nejvíce?*“ A poté si společně zatleskají.

5. Klaun: „*Kamarádi moji, opět jsme spolu strávili pěkný čas, ale nyní se s vámi rozloučím. Mějte se tu hezky.*“ Klaun odchází a loučí se s dětmi.

Lekce 10 – Na shledanou, kamarádi, mějte se tu všichni rádi

Cíl: Děti si procvičí verbální a neverbální vyjadřování.

Pomůcky: převlek klauna, pracovní list s rozdíly mezi dvěma obrázky v počtu dětí, tužky v počtu dětí, pastelky v počtu stolečků, sady obrázků z pohádky „Boudo, budko“ v počtu skupin

Harmonogram:

1. přivítání (1 minuta)
2. práce s mluvidly (5 minut)
3. práce s verbálním a neverbálním vyjadřováním (10-15 minut)
4. práce se zrakovým rozlišováním (5 minut)
5. práce s verbálním vyjadřováním a porozuměním (5-10 minut)
6. rozloučení (2 minuty)

Popis částí lekce:

1. Klaun přichází do třídy, zdraví děti, mává jim a povídá: „*Ahoj, děti! Tak jsem zase tady u vás. Dnes jsem tu však naposledy. Již umíte skoro vše, co jsem vás chtěl naučit. Dnes si společně naposledy pohrajeme a pěkně si to užijeme!*“
2. Klaun řekne dětem, aby si sedly na koberec. Poté bude předvádět různé zvuky, které vydávají věci či zvířata, a děti je po něm zopakují:
 - a) „*Auto troubí tůů, tůů.*“ Děti napodobují troubení auta.
 - b) „*Koza mečí méé, méé.*“ Děti napodobují mečení kozy.
 - c) „*Slepička kvoká ko, ko, dáá.*“ Děti napodobují kdákání slepice.
 - d) „*Čert blekotá ble, ble, ble.*“ Děti napodobují blekotání čerta.

- e) „*Unavená princezna vzdychá ách.*“ Děti napodobují povzdechnutí.
- f) „*Překvapený princ se diví óóó.*“ Děti napodobují údiv.
- g) „*Překvapené děti dělají jé.*“ Děti napodobují překvapení.
- h) „*Ovce bečí béé, béé.*“ Děti napodobují bečení.
- i) „*Ptáček pípa píp, píp.*“ Děti napodobují ptáčka.
- j) „*Osel hýká í-á, í-á.*“ Děti napodobují hýkání osla.

Pepíno poté děti pochválí.

3. Klaun: „*Děti, já tu mám pro vás připravenou takovou pohádku, kterou si dnes zahrajeme, je o zvířátkách, možná ji někteří znáte, tak se do ní pusťme!*“ Klaun dělá vypravěče a ostatním dětem rozdává role zvířátek (myška, žabka, zajíček, pejsek, medvěd). Jedno zvířátko může hrát i více dětí. Při hraní pohádky dětem napovídá, co mají v jaké situaci zrovna říkat.

Pohádka *Boudo, budko*:

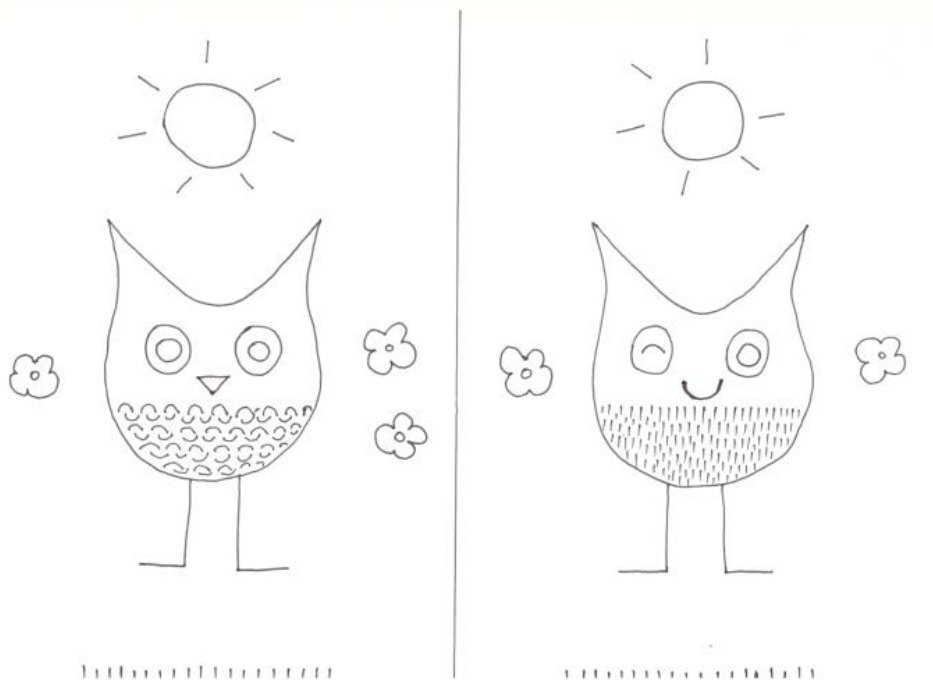
Na paloučku uprostřed lesa stála krásná, malá, dřevěná chaloupka. Jednoho dne šla kolem myška. Líbila se jí natolik, že měla touhu v ní bydlet. Zaklepala na dveře chaloupky a zeptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Nikdo se však neozval. A tak se rozhodla vejít dovnitř a v chaloupce se zabydlela. O několik dnů později skákala přes palouček žabka. Chaloupka se jí tolik líbila, že se v ní chtěla zabydlet. Žabka zaklepala na dveře a zeptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ A z chaloupky se ozvalo: „Já, myška Hryzalka. A kdo jsi ty?“ „Já jsem žabka Kuňkalka. Mohla bych tu s tebou bydlet?“ Myška souhlasila a Hryzalka a Kuňkalka bydlely spokojeně spolu. Zanedlouho hopkal kolem zajíček. Chaloupka byla přesně podle jeho představ a rád by v ní bydlel. Proto se rozhodl zaklepat na dveře: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka a kdo jsi ty?“ „Já jsem zajíček Ušáček. Mohl bych tu s vámi bydlet?“ Žabka Kuňkalka a myška Hryzalka souhlasily a zajíček Ušáček už bydlel s nimi. K chaloupce přiběhl pejsek. Chaloupka se mu velice líbila, a proto se zeptal, zdali v ní může bydlet: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ A z chaloupky se ozvalo: „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, já,

zajíček Ušáček. A kdo jsi ty?“ „Já jsem pejsek Hafálek. Mohl bych tu s vámi bydlet?“ Zvířátka souhlasila a pejsek už žil s nimi. Šel kolem medvěd a uviděl chaloupku. A protože se mu chaloupka velice líbila, zastavil se a rozhodl se, že na ni zaklepe a zeptá se, kdo v ní bydlí: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, já, zajíček Ušáček, já, pejsek Hafálek a kdopak jsi ty?“ „Já jsem medvěd Všechnosněd a chtěl bych s vámi bydlet.“ „Tak pojd' dál,“ řekla zvířátka, „místa je tu dost.“ Ale co to? Dveře byly moc malé. Zkoušel tedy do chaloupky vlézt oknem, ale do něho se také nevešel. Nakonec se rozhodl, že poleze komínem. Jenže jakmile začal lézt na střechu, ve staré budce to zapraskalo, až celá spadla. Zvířátka se polekala, vyskákala z rozbité budky a rozutekla se na všechny strany. Zazvonil zvonec a pohádka je konec.

Na konci pohádky Pepíno děti pochválí.

4. Klaun řekne dětem, aby si sedly ke stolečkům: *„Moji milí šikulové, dnes jsem si s sebou přinesl dva obrázky. Tyto obrázky vypadají na první pohled stejně, ale není tomu tak, v některých věcech jsou odlišné. Dokážete tyto odlišné věci najít?“* Poté rozdá každému dítěti papír, na kterém budou dva skoro stejné obrázky. Budou se lišit pouze pěti detaily, na které děti budou muset přijít. Nalezené rozdíly děti zakroužkují. Až budou mít všichni nalezené rozdíly, společně si je povědí. Poté si mohou pracovní list vybarvit.

Obrázek 31: Sova s 5 rozdíly



Zdroj: vlastní

5. Klaun: „*Pamatujete si ještě pohádku, kterou jsme si dnes zahráli? O čem byla?*“ Děti odpovídají, stručně si příběh pohádky zopakují. „*Já tu mám pár obrázků, které jsou z pohádky, ale celé se mi zpřeházely a já nevím, jak jdou správně za sebou, pomůžete mi?*“ Klaun rozdělí děti do skupinek po 4-5 dětech. Každá skupina od něho dostane kartičky, na kterých bude zachycen průběh pohádky. Děti budou mít za úkol seřadit obrázky dle časové posloupnosti. Až budou mít všechny skupiny obrázky seřazené, společně si správnost pořadí obrázků zkontrolují.
6. Klaun Pepíno: „*Moji milí kamarádi, jsem velice rád, že jsem se seznámil s tak šikovnými dětmi. Naučili jste se společně spoustu nových věcí a také jste mi pomohly s mnoha úkoly. Za vše vám moc děkuji. Nyní mě ale čekají děti v dalších školkách, které se také chtějí naučit nové věci. Přeji vám hodně štěstí a buďte na sebe hodné.*“ Pepíno se loučí s dětmi, mává jim a odchází.

Obrázek 32: Obrázky z pohádky Boudo, budko



Zdroj: vlastní

4.3 Zhodnocení programu

Program je určen pro předškolní děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, v důsledku čehož mají nějaký problém s řečí nebo mají díky problému s řečí obtíže se komunikačně začlenit mezi vrstevníky. Tyto děti totiž mohou mít potíže se zapojit do kolektivu svých vrstevníků z důvodu nepochopení českému jazyku, protože se stydí komunikovat či neumějí navázat kontakt s vrstevníky. Program se proto zaměřuje na spolupráci mezi dětmi, vzájemnou komunikaci mezi vrstevníky, na rozvoj

správné výslovnosti a další složky řeči. Každou lekcí provází učitelka převlečená do kostýmu klauna Pepína, který přichází za dětmi do mateřské školy se podívat a provádí s nimi aktivity, díky kterým mohou zjistit, že nejsou na své problémy v řeči samy a že mají podporu nejen v Pepínovi, ale i v ostatních dětech. Jednotlivé lekce učí děti pomocí písniček, básniček, pohádek, se kterými se pracuje ve skupině, a to jak prostřednictvím soutěžení, tak prostřednictvím spolupráce.

Od programu očekávám, že bude nápomocí pro děti pocházející ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při jejich začleňování do vrstevnického kolektivu, díky čemuž by jejich vývoj i v dalších oblastech neměl být tolik brzděn. Toto pojetí programu nebylo jasné od začátku, ale prošlo určitými změnami. Nejprve jsem měla představu o tom, že vytvořím program, který bude zaměřen především na rozvoj výslovnosti hlásek specifických pro češtinu. Tuto úvahu dále ovlivnily dva faktory. Prvním z nich bylo studium odborné literatury, která mi umožnila si uvědomit, že děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí tvoří poměrně pestrou škálu, co se obtíží v řečovém vývoji týká. V tu chvíli jsem se neuměla rozhodnout, co všechno by měl můj program u dětí rozvíjet. Proto jsem se rozhodla obrátit na učitelky z mateřských škol, které tvoří druhý významný faktor, který ovlivnil pojetí mého programu. Při návštěvě mateřských škol jsem měla možnost sledovat, jakým způsobem učitelky pracují v rámci tzv. řečových chvil s dětmi s obtížemi v řeči. Děti se v jejich průběhu učily nejen jednotlivé hlásky, ale pomocí zpěvu a pohybu rozvíjely spolupráci s vrstevníky. V rozhovorech mi učitelky sdělily, že řada rodičů dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí s nimi doma většinou nekomunikuje a netráví společně volný čas. Proto učitelky považují za nezbytné provázat rozvoj řeči s komunikací a spoluprací.

Každá lekce obsahuje přivítání, úvodní aktivitu (slouží např. k rozcvičení mluvidel, obličejů či dechu), hlavní aktivitu, doplňkové aktivity a rozloučení.

Závěr

Tématem rozvoje řeči u dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jsem se rozhodla zabývat z toho důvodu, že jsem se při své pedagogické praxi s těmito dětmi setkala. Začalo mě zajímat, co se v životě těchto dětí odehrává, že jejich řeč je na takové úrovni, na které je. Byla jsem překvapená, co všechno mohou problémy v řeči dále ovlivnit a že v některých případech může dojít k významnému zbrzdění celkového vývoje dítěte. Uvědomila jsem si, že mateřská škola může být pro tyto děti jediným podnětným prostředím, které podporuje jejich další vývoj. Proto jsem se rozhodla vytvořit program pro učitele mateřských škol, který bude zaměřený na rozvoj řeči u dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Návrh programu považuji za dobrý. Uvědomuji si, že jeho kvality ověří až jeho realizace s dětmi, pro které je určen. Sama se těším na to, že jej budu moct ve své budoucí práci v mateřské škole použít a zjistit, kde jsou jeho silné, ale i jeho slabší stránky.

Tvorba bakalářské práce mě obohatila o poznatky z oblasti vývoje dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, o kterých jsem dosud netušila. Za překvapivé považuji zjištění, že sociálně znevýhodněné nemusejí být pouze děti s nízkým socioekonomickým statusem, ale i děti, které vyrůstají v materiálně zajištěném prostředí, které ale není doplněno o emoční a sociální péči rodičů.

Do budoucna mě zajímá, do jaké míry se situace dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, kterým mateřská škola poskytuje podporu v jejich rozvoji, kladně vyvíjí, tedy jak se zlepšuje jejich komunikace v dětském kolektivu a jaké jsou jejich vyhlídky na úspěšný vstup do základní školy. Víím, že se jedná o cíle, které se odvíjejí od mého budoucího dlouhodobějšího působení v mateřské škole, a je mi jasné, že to bude běh na dlouhou trať. Myslím si ale, že úspěch těchto dětí za to stojí.

Seznam použitých zdrojů

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R., 2008. *Přehled vývoje dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2.
- BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., et al., 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEZDĚKOVÁ, J., 2014. *Učíme naše dítě mluvit. 2., upr. a dopl. vyd.* Praha: Arista. ISBN 978-80-87867-10-5.
- BURKOVIČOVÁ, R., 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-812-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- FELCMANOVÁ, L., a kol., 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.
- HÁLA, B., SOVÁK, M., 1962. *Hlas - řeč - sluch. 4., přeprac. a dopl. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HAVLÍČKOVÁ, J., EICHLEROVÁ, I., 2014. *Logopedické hádanky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0715-3.
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KOLAŘÍKOVÁ, M., 2015. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-161-7
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

- KRYČOVÁ, M., 2018. Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-376-6.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Logopedická prevence*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2011. *Budu správně mluvit*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B., 2015. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta.
- LYNCH, Ch. KIDD, J., 2002. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-571-7.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [vid. 26. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- O vývoji řeči. In: *Asociace klinických logopedů* [online]. [vid. 7. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>
- PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SVATOŠOVÁ, M., 2011. *Řikanková cestička*. Stařeč: Infra. ISBN 978-80-86666-37-2.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M., a kol., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠVEC, J., ed., 2009. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách. ISBN 978-80-7440-014-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Výslovnost, 2019. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. 11. 2. 2019 [vid. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDslovnost>

ZÍKOVÁ, T., a kol., 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0052-2.

ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Zvuky zvířat – poslechová činnost, 2015. In: *Youtube* [online]. 15. 4. 2015. [vid. 25. 6. 2019]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=8O6_Zv2XZ0k&feature=share&fbclid=IwAR1_cqX_U4fONZiGhi0j6XM2R5o-WswthUkflOizY8W-BViMvEtyimtBvXM

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepisy rozhovorů s učitelkami

Příloha 1 – Přepisy rozhovorů s učitelkami

Rozhovor s učitelkou 1

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Pracuji s nimi po celou dobu své praxe v mateřské škole, zhruba čtyřicet let.

O jaké děti se jednalo?

Jednalo se o děti z cizojazyčného prostředí, například Vietnamci, Romové, Španělé, Ukrajinci, Moldavci. Také jsme zde měli děti z jiného kulturního prostředí, například Arabové.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Seznamovala jsem je se sociálními návyky naší země, učila je respektovat společenství, které navštěvovaly, tj. školka. Zapojovala děti i rodinu do činností a akcí v mateřské škole, například pomoc s výzdobou MŠ, čarodějnický rej, besídky apod. Předávala informace o možnostech spolupráce s jinými organizacemi, například OSPODem, tj. orgán sociálně-právní ochrany dětí, úřadem práce, farní charitou.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Po počáteční diagnostice vývoje dítěte byla rozvíjena hrubá a jemná motorika, sluchové a zrakové vnímání, vizuomotorická koordinace prostřednictvím forem a metod práce, které by odpovídaly úrovni dítěte. Při cílených činnostech – orofacionální motorika, tj. motorika, ve které procvičujeme pohyblivost úst a obličeje.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Řečové chvílky probíhaly denně – kolektivně v průběhu celého dopoledne jako motivující a aktivizující pro určitou činnost s dětmi. A dále individuálně, zaměřené na rozvoj konkrétního dítěte, ty probíhaly odpoledne při volných hrách dětí.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Rodinné prostředí je chudé na podněty, doma se nepředčítá, nezpívá, děti sledují televizi bez komentáře a doprovodu. Nemají správný řečový vzor a nemají z rodiny vybudován pasivní slovník. A dále dítě často postrádá potřebu mluvit, protože rodina málo vzájemně komunikuje.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Pasivní slovník, následně aktivní slovník, zapojovat všechny smysly, pohyb, hrubou i jemnou motoriku, orofacionální motoriku.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Málo podnětné prostředí, neznalost jazyka, nekomunikativnost v rodině, neochota rodiny řešit problémy dítěte, rodina si nechce problém přiznat, nebo není mentálně schopna problém řešit. Nezáměr o výchovu, jazyková bariéra dospělých a následně dětí.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Působením na dítě, zvýšenou spoluprací s rodinou, doporučením návštěvy odborného pracoviště, procvičování všech složek řeči, což jsou dechová cvičení, artikulační.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Neustálá komunikace a doprovázení všech činností mluveným slovem, správný mluvní vzor, stavění pasivního slovníku, učení básniček, písniček, říkanek, pohádek, včetně doprovodu pohybového, sluchového a řečového. Dále rozhovory nad obrázky a zapojování dítěte do rozhovoru v kolektivu, napodobování zvuků, řeči. Jednoduché tanečky s pohybem a říkadly, řečové chvílky a hry s jazykem, rty, tvářemi, dechem, tělem, napodobování zvuků vyskytujících se kolem dětí, přírody, například vítr, déšť, hlasy zvířátek. Podpora mluvního apetitu, tzn. podpora chuti k mluvě prostřednictvím pochval a odměn.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Vše děláme společně, aby děti pochopily, co se požaduje. Pokud nejsou schopné se zapojit spontánně, učitelka dítě zapojuje individuálně, a to buď hned při činnosti samotné, nebo při nejbližší příležitosti, při hře s menší skupinou, následující den při pobytu venku.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Procvičování jemné a hrubé motoriky, grafomotorická cvičení všeho druhu, didaktické testy na prostorovou orientaci, zrakové vnímání, rozvíjení fonemického sluchu, například aby slyšelo rozdíl mezi slovy kosa × koza (diferenciace hlásek) apod.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Rodina nebyla úkoly zatěžována z důvodu neschopnosti rodičů pochopit zadaný úkol, z jazykové bariéry a nezájmem o spolupráci. Většinou bylo doporučeno s dětmi zpívat, číst, mluvit, prohlížet obrázky a nedělat vše mlčky.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Já jsem při řečových chvilkách neměla problém, ten byl spíše s rodiči. Pokud rodina měla zájem, spolupracovala. Řídila se pokyny učitelky. Při nezájmu nefungovalo vůbec nic. Rodina nespolupracovala, měla výhrady a nepřipouštěla si závažnost problému.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Rodiče podceňují problémy dětí a nejsou schopni pochopit, že to není krátkodobá záležitost. A že prvopočáteční problémy se mohou negativně odrazit a prohloubit v dalším vzdělávání.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Rodina odmítá zařazení do logopedické třídy, což narušuje celkovou logopedickou intervenci, tj. proces, který dítě usměrňuje a vyvíjí v oblasti řeči. Rodina to zdůvodňuje velkou vzdáleností logopedické třídy od bydliště, i když se jedná například o vzdálenost několika kilometrů, na logopedické klinické vyšetření se objedná pozdě nebo vůbec.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Při jazykové bariéře je problém v tom, že děti napodobují řeč rodičů, která není dokonalá, a tímto způsobem jako rodiče se snaží dorozumívat. Většina rodičů s jazykovou bariérou se snaží spolupracovat, záleží jim na tom, aby děti uměly správně mluvit, rodiče se s dětmi učí navzájem. U rodin málo ekonomicky zabezpečených jde většinou o celkový nezájem o vzdělávání vůbec.

Jak rodiče přijímali informace o nedostacích v řeči jejich dítěte?

Při zájmu o dítě radu vyslechnou, poptají se, co s dítětem mají procvičovat, jak s ním pracovat, přijmou rady, zařídí si další vyšetření, celkově spolupracují. Pokud nechtějí a nepřijmou problém, hledají různé výmluvy, jak se nápravě řeči vyhnout, nespolupracují, dělají si vše po svém.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Nevyptávám se jich, většinou děti samy prozradí, co doma dělaly, stačí se zeptat. Při opakování je vidět, zda dítě pracovalo, zda je procvičovaný pojem pro dítě neznámý nebo už ho někdy slyšelo.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Prostřednictvím rozhovoru s rodinou, dítětem. Pokud doma dítě pracuje, poznám to na jednotlivých činnostech, zda se zlepšuje či ne.

Rozhovor s učitelkou 2

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Zkušenosti s těmito dětmi mám již dlouholeté. Každoročně se ve třídě s počtem pětadvaceti dětí vyskytne určité procento dětí, u kterých by se dalo hovořit v kontextu s termínem „sociálně znevýhodněné“. Je to však vždy na subjektivním pocitu učitelky, nejde o objektivní diagnostiku.

O jaké děti se jednalo?

Především se jednalo o děti z ekonomicky slabšího zázemí či o děti cizinců.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

U těchto dětí je nutný zvýšený individuální přístup. Nejvíce u nich procvičuji oblast řečových schopností ale i oblasti sebeobsluhy a pracovních návyků a společenských vztahů – sociální oblast.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Vyprávěla jsem si s nimi jejich prožitky, vedla s nimi různé rozhovory nad obrázky, pracovala s nimi nad různě tematicky zaměřenými pracovními listy, pravidelně jsem s nimi procvičovala řeč, tzn. motoriku mluvidel, učila je různé říkanky, písničky, hrála s nimi sluchové hry, tj. sluchové pexeso, didaktické hry a to třeba pexeso, deskové hry apod.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě byly tyto řečové chvílky zařazovány v době odpočinku ostatních dětí a v okrajových částech dne, kdy je větší klid, například při ranních hrách, odpoledních hrách.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Rodiče často řeči dětí nevěnují dostatek pozornosti, děti mají méně správných řečových vzorů a podnětů.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Dle mého názoru je potřeba s dětmi rozvíjet slovní zásobu a správnou výslovnost. Dále je nutné s dětmi samostatně a smysluplně vyjadřovat myšlenky, pocity, vést je k tomu, aby porozuměly slyšenému slovu.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Příčinou je většinou nedostatek podnětů a správných řečových vzorů. Tyto děti mají často slabou motivaci, nejsou chváleny, povzbuzovány v činnostech.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Mateřská škola může tyto příčiny ovlivnit zvýšeným individuálním přístupem k těmto dětem, zvýšenou komunikací a spoluprací s rodinou.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

V řečových chvílkách jsem s dětmi procvičovala motoriku mluvidel, tematicky zaměřené rozhovory nad obrázky, praktické činnosti, ve kterých byly zahrnuty námětové a didaktické hry.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Společně jsme dělali řečovou prevenci v rámci ranního bloku činností, kde jsme zpívali, vyslovovali různá slova, která jsme poté vytleskávali, a různá dechová cvičení.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Dítě dělalo tematicky zaměřené pracovní listy, účastnilo se společných her, při kterých komunikovalo s vrstevníky.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Doporučila jsem jim, aby s dětmi komunikovali, aby jim děti vyprávěly prožitky z mateřské školy, aby s nimi společně četli z knížek, z dětských časopisů, ve kterých by hovořili o obrázcích, zpívali s nimi písničky a učili je různé básně.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Při rozvoji řeči jsem s dětmi problém neměla. Bylo strašně jednoduché je k nějaké činnosti namotivovat. Problém jsem měla spíš s rodiči. Rodina často nedostatečně spolupracovala. Rodiče většinou řečový problém jejich dítěte nezajímali.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Radila jsem rodičům, jak mají doma s dítětem pracovat, co s ním procvičovat. Rodiče si rady sice vyslechli, ale s dítětem stejně řeč nepochvičovali.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Problém byl se spoluprací rodičů. Nestáčí, aby řeč dítě procvičovalo pouze s námi učitelkami v mateřské škole. Musí se mu věnovat také doma. Jenže rodiče se jim nevěnovali.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Ne moc dobrou. Rodiče se o stav jejich dítěte nezajímali. Nepovažovali za důležité, aby dítě řeč procvičovalo.

Jak rodiče přijímali informace o nedostacích v řeči jejich dítěte?

Vyslechli si ode mě informace o svém dítěti, ale tím to skončilo. Nijak dál nereagovali.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Rodiče s dítětem nepracovali. (usmívá se)

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Dotazovala jsem se rodičů a poté i dětí, zda řeč procvičují. Občasně jsem zadávala domácí úkoly ve formě pracovních listů, které jsem chtěla vyplněné navrátit.

Rozhovor s učitelkou 3

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

No, nějaké zkušenosti už mám. (smích) Řeč dětí se čím dál víc zhoršuje a ještě horší je to právě u těchto sociálně znevýhodněných dětí, které jsme tu měli v předešlé době a také máme i nyní. Je to o tom hledat člena rodiny, se kterým si víc rozumím. Tyto děti je strašně jednoduché si získat, mají obrovskou radost, když je za něco pochválíte.

O jaké děti se jednalo?

Jednalo se o děti z českých rodin, většinou to byly děti, které pocházely z vícečetných rodin. Matka většinou nepracovala, nestíhala se věnovat všem dětem. Otec chodil do práce, byl jediný výdělečně činný člen v rodině, po několikahodinové práci přišel domů vyčerpaný, na děti neměl čas.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Při ranních hrách jsem si s nimi hrála různé hry, v těch se nejlépe pomáhá. Například při pexesu, bavila jsem se s nimi o tom, co vidí na obrázku. Poté jsme pro tyto děti pořádaly s ostatními učitelkami tzv. doučování, které probíhalo mimo pracovní dobu a byly jsme za to finančně ohodnocovány, přispíval nám na to zaměstnavatel. Bylo to převážně 10 minut denně a toto doučování navštěvovaly většinou děti předškolní. Chodilo sem ale opravdu málo dětí. Dále mohly děti chodit na kroužky, které jsme pořádaly, ale moc dětí se neúčastnilo. Účast nebyla slavná ani při doučování, jak jsem již zmiňovala, a tak se pak z důvodu malé účasti zrušily jak kroužky, tak i doučování. Ono když přijde na kroužek jen jedno dítě, občas dvě, tak víte, že je někde něco špatně.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Protože ani jedna z učitelek, které zde pracujeme, nemáme vystudovanou speciální pedagogiku, rozvíjíme jejich řečové dovednosti pomocí her, je to ale dobrovolné, děti do toho nechci nutit, proto když se mnou nechtějí jít a nechce se jim řeč procvičovat, nenutím je. Ano, zkusím je přemluvit, někdy se mi to podaří. (smích) Když ale ani to nezabere, což se stává, nenutím je. Osvědčilo se mi ale vzít na řečovou chvíli kamaráda dítěte, které má s řečí problém. Jeho kamarád nemusí mít s řečí problém, jde

nám zde spíše o to, že dítě se před kamarádem snaží, chce mu ukázat, co se v řečové chvílce procvičuje, a je více aktivnější, více se mu do těch činností chce.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Ano, měla jsem a mám s nimi pravidelné řečové chvílky. Začínáme vždy v září, kdy rodiče s řečovými chvílkami seznámíme. Máme na to tři neděle, abychom jim představily, co se bude v řečových chvílkách procvičovat a na to sehnat podpisy od rodičů, že souhlasí, že se jejich dítě bude chvílek účastnit. Poté je zahájíme. Trvají až do konce června. Máme je zde v mateřské škole dvakrát za týden. Vždy je pořádá učitelka, která má logopedický kurz. Ten jsme zde absolvovaly dvě. Já a moje kolegyně, takže se ve chvílkách střídáme. Těžko ale říct, zda je děláme správně. S kolegyní jsme zjistily, že je každá děláme úplně jinak. Možná je to ale dobré pro děti, protože mají tu chvílku pokaždé jinou. Logopedické kurzy, které jsme obě absolvovaly, jsou většinou celé o teorii, takže praxi si pak musíte udělat podle sebe. Řečové chvílky máme dvakrát týdně a to v úterý a ve čtvrtek. Děti si rozdělíme na půlku. První polovina dětí má řečovou chvílku od 8:00 do 8:30. Druhá polovina ji má od 15:00 do 15:30. Ostatní děti si vlastně ve třídě hrají, mají volnou hru a ty hlídá kolegyně, jsou na tu chvílku spojené.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Děti mají málo řečových podnětů, obzvláště v této době. V našem oddělení je nejvíce dětí, které mají s řečí problém. Rodiče na ně nemají čas, jak jsem již zmiňovala, většinou jsou to děti, které pochází z vícečetných rodin, rodiče se jim dostatečně nevěnují, nestíhají se jim v podstatě věnovat. Poznáte to třeba i při hrách, když si s dítětem chcete zahrát nějakou hru a ono v podstatě žádnou nezná, to se nám zde také stalo. To vypovídá o tom, že si s nimi doma nehrají. Když se jich zeptáte, co doma tedy dělají, co a s čím si s rodiči hrají, většinou odpoví, že s ničím.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Tak určitě je potřeba procvičovat dech, artikulační cvičení, výslovnost různých hlásek. My nejsme odborníci, také to těm rodičům říkáme, ale ti na to většinou nedbají. Myslí si, že když v mateřské škole s dítětem řeč procvičujeme, není potřeba se tím dále zabývat.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Dítě má málo podnětů pro rozvoj řeči, mnohé z dětí neznají význam slov. Máme tu chlapečka, který tu sice dnes není, ale ten nezná žádná zvířata. A to je předškolák. Když na vás mluví, skoro mu nerozumíte. Již jsem hovořila s rodiči a ti na to nedbají. Když byste s ním mluvila, přišlo by vám, že má celoročně rýmu, mluví tak nosně. Když mluvím s tatínkem, mluví skoro stejně. Takže těžko říct, zda má dítě nějakou poruchu, nebo zvětšené mandle či to má naposlouchané od rodičů. Je to těžké, když s ním nechťejí k žádnému odborníkovi zajít. Přitom je to takové snaživé dítě. Zrovna jsem tu minulý týden hrála s dětmi pexeso a on tu byl. Každé dítě vždy pojmenovalo obrázek, které otočilo. No a on nepoznal ani jedno zvíře. Nerozeznal psa od chobotnice a děti se mu začaly smát. Tak zajisté, že dětem řeknete, ať se nesmějí, že každý nemůže vědět všechno, ale sama víte, že je to základ. A bohužel je na něm tak hrozně vidět, že tu hru hrát chce, že se snaží, ale prostě to nedokáže najít. A to je jen jeden z více případů, které jsme tu měli. Já si myslím, že je potřeba s dětmi mluvit a mluvit, ale ti rodiče na to nedbají.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Určitě podle her. I při individuální práci. Já je třeba nutím k tomu, aby s námi mluvili v rozvířených větvích. Tyto sociálně znevýhodněné děti vám většinou odpoví jednoslovnou odpovědí a víc z nich nedostanete.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

To se nedá takhle přesně říct, prostě jsme s nimi dělali různá cvičení na dech, artikulační cvičení. Zpívala jsem s nimi, vytleskávala různá slova, pojmenovávala obrázky, dělala cvičení s jazykem. Činnosti jsem střídala po různých chvilkách, protože by celou dobu nevydržely sedět.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Dechová cvičení, artikulační, pohybová, ve kterých se mi osvědčil žebřík. Řeknete dítěti nějaké slovo, například kočka. Dítě musí v okénkách žebříku skočit dvakrát, na první skok řekne KOČ a na druhý KA, takže si děti uvědomí i pohybem, že je slovo na dvě slabiky. Dále jsem s nimi skákala panáka také na různá slova. Také máme plyšáčka Logopedáčka. S ním se velice dobře pracuje. Vždy dětem ukážu, kde má Logopedáček

jazyk a jak s ním pohybuje. A to samé chci po dětech. Za odměnu, že to zvládly, je vždy Logopedáček pohladí a to se jim velice líbí. Máme také pomůcku, která se nazývá Kouzelný míček a ten pomáhá trénovat dech dětí. Jak moc do dýmky fouknou, tak vysoko jim vylétne balónek. Děti s ním rády pracují. Nebo jim na jazyk dám bonbonek a chci, aby s ním tancovaly.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Dala jsem mu obrázky, dva až tři, a dítě je podle sebe uspořádalo za sebou a podle nich vyprávělo příběh. Je dobré je dát do dvojic, potom více pracují, to se nám osvědčilo.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Rodina? Ta vůbec nespolupracovala. My jsme první rok, co se zabýváme řečovými chvilkami, letos je to už čtvrtým rokem, pořádaly odpoledne setkání, kdy se rodiče mohli s dětmi zapojit do činností, my bychom jim ukázali, co s nimi děláme. Myslíte, že někdo přišel? Nikdo. Za celý rok možná jeden rodič. My rodičům řekneme, co s nimi cvičíme, oni nám to odkývou, že to budou trénovat, ale stejně to s dětmi doma nedělají.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Několikrát se mi stalo, že jsem si na děti připravila příliš těžké činnosti, které nebyly schopny splnit. Musela jsem tedy od těchto činností upustit a rychle si vymyslet lehčí variantu. Když máte v řečových chvilkách různě staré děti, je těžké vymyslet činnosti, které budou vyhovovat všem věkovým kategoriím. Je důležité však zachovat klid, a pokud se vám stane, že bude pro děti činnost příliš náročná, musíte improvizovat. Improvizace je v mateřské škole běžná.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Tak rozhodně spolupráce s rodiči. Já to vždy dělám tak, že oslovím jednoho rodiče, u toho vidím, jak se tváří a že ho v podstatě nezajímá, co říkám. Tak si počkám na druhého rodiče. U toho již třeba uvidím větší zájem, alespoň pokrok je ten, že vás poslouchá. Nic s tím ale také nedělá. No a i když víme, že by se to nesmělo, počkala jsem si na prarodiče. Sdělila jim problém dítěte a ti překvapivě nejvíce spolupracovali. Všichni zde víme, že je nesprávné předávat prarodičům informace o dítěti, ale co jiného nám zbývá? Kolegyně se mi tenkrát hrozně smály, jak chválím jednoho dědu jedné holčičky za to, že s vnučkou jezdí do logopedické poradny, hrozně jsem mu fandila a říkala mu: „Dědo, vy jste dobrej, že s vnučkou jezdíte do logopedické poradny.“,

a bylo vidět, že to i dědu těší, že ho někdo pochválí. Ale je to přece trapné chválit někoho, že s dítětem jezdí do logopedické poradny, když by to vlastně mělo být samozřejmostí, ale samozřejmost to bohužel není. Ale pomohlo to a alespoň se tomu dítěti někdo věnoval, když zde rodiče vůbec nefungovali. Takže kdybychom neoslovili prarodiče, bylo by to dítě v dnešní době úplně nešťastné, protože by pravděpodobně mělo s řečí veliké problémy.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Problém byl v různorodosti skupiny. Mnohem lepší by bylo, kdybych měla na řečových chvílkách stejně staré děti.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Tak hlavně musíte rodiče neustále oslovovat, vysvětlovat úspěchy, ale také neúspěchy jejich dítěte. S takovými rodiči je složité se o čemkoli domluvit. Vždy byl s takovými rodinami problém a asi i bude. V podstatě když jim doporučíme, aby s dítětem navštívili odborníka, což je placená záležitost, nenavštíví ho. Zkrátka je nedostaneme tam, kde je to placené. Je těžké získat si ty rodiče, vyhýbají se komunikaci s námi, skoro je to nezajímá. Rodiče si nepřipouští, že má jejich dítě nějaký problém a často jsou na nás i vulgární.

Jak rodiče přijímali informace o nedostatcích v řeči jejich dítěte?

Rodiče se tváří, jako že je hrozně zajímají ty informace, které jim ohledně jejich dítěte sdělujeme, ale posléze s tím nic nedělají. Já se s rodiči vždy snažím navázat milý kontakt a snažím se je přesvědčit, že jim vlastně chci pomoci, že to není nic potupného. Již ale z jejich reakce uvidíte, že jim to je jedno. Jeden otec předškolního dítěte mi jednou řekl, že měl také problémy s řečí a základní školu zvládl a proto ani jeho syn žádnou další péči nepotřebuje. Bylo mi z toho opravdu smutno, protože tomu chlapci nebylo skoro vůbec rozumět a až nastoupí do základní školy, bude mít opravdu veliké problémy. Jeho rodiče to však vůbec nezajímalo. Jedna smutná událost se mi stala s jednou holčičkou, která měla problémy s řečí, ale maminku to vůbec nezajímalo. Jednou jsem po práci šla do místního bufetu a viděla ji tam, jak sedí u stolu a před sebou má láhev piva. Její děti si vzadu u stolů kreslily. Nestačila jsem se divit, v tom na mě matka těchto dětí začala mluvit: „No, co koukáte! Koukáte na to pivo? To není pivo pro mě, to беру známému.“ Odvětila jsem jí, že to tedy koukám, a šla k prodavačce zaplatit svůj nákup. Ta si naši

konverzace všimla a dodala, že tato maminka nemluví pravdu, protože k nim s dětmi do bufetu chodí denně a pije tu pivo. Bylo mi z toho smutno.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Rodiče? Téměř vůbec. Když jim řekneme o problému jejich dítěte a možné varianty, jak by s dítětem měli pracovat a jakého odborníka by měli vyhledat, vše nám odkývou, naslibují, že budou spolupracovat, ale tím to končí. Vše, co můžeme my pro rodiče udělat, je, že jim řekneme o nedostatcích dítěte, dáme jim kontakty na odborníky a zde naše práce končí. Pak to závisí už na rodičích.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

To poznáte. Já se ptám rodičů, zda s dítětem pracovali, ti mi odsouhlasí, že ano. Poté se zeptám dítěte, zda s ním doma rodiče pracují, a to mi řekne, že ne. A děti většinou nelžou. I když jsou případy, kdy si něco vymyslí. Já se však poté ještě dítěte zeptám, co na logopedii dělalo, nebo co s ním rodiče doma trénují, a ono neví. Nevidím u něho žádný pokrok. Avšak když mi dítě ukáže cvik s jazykem či nějaké jiné cviky, je jasné, že s ním někdo trénuje. Takové cviky si přece jen tak nevymyslí.

Rozhovor s učitelkou 4

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Dlouhodobé. S takovými dětmi jsem se již setkala před dávnou dobou a vlastně i setkávám. Dokonce tady takové děti teď máme.

O jaké děti se jednalo?

Nebyly to žádné romské děti ani děti cizinců, ale normálně děti české, nejen ze slabě ekonomicky zajištěných rodin, ale i z rodin na úrovni.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Základní vzdělávací činnosti, což byly počty, pojmenovávání barev, učila jsem je hygienické návyky, které velice chyběly, dále jsem s nimi rozvíjela slovní zásobu, kde jsme pojmenovávali obrázky, komunikovali.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Popisovala jsem s nimi obrázky, dělali jsme různá dechová cvičení, artikulační cvičení, vysvětlovala jsem jim významy slov.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Ano, měla a zařazovala jsem je v průběhu vzdělávání dětí, i mimo pracovní dobu, což bylo individuálně ráno a odpoledne při volných hrách.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

S těmito dětmi se doma nemluví, nemají správný řečový vzor, chybí zde většinou komunikace mezi rodičem a dítětem. Musím říct, že to není vždy u těchto dětí, ale jsou to i děti, které pochází z rodiny na úrovni. Rodiče těchto dětí často pracují, v podstatě je pro ně důležitější práce než věnování se jejich dítěti. Sice mu dopřejí komfort, koupí mu různé hračky, ale v řečové oblasti se mu nevěnují a tudíž z této stránky dítě zaostává. Je s nimi ale lepší komunikace než s rodiči ze slabšího ekonomického prostředí, zajímají se, ale ten čas na dítě tam stejně moc není.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Určitě rozvoj slovní zásoby, vyslovování a náprava různých hlásek, vysvětlování významu slov, to dětem hodně chybí.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Rodiče s dětmi nemluví, nemají správný řečový vzor, který vlastně přejímají od svých rodičů. Když má rodič nějakou řečovou vadu, dítě ji snadno odkouká. Dle mého názoru děti nemají doma ani obrázkové knížky, které podle mě také hodně pomáhají, když si dítě pro sebe vypráví. Tady vlastně chybí celková péče o to dítě. Dítě nemá žádné podněty k tomu, aby se po řečové stránce rozvíjelo, rodiče s ním nehrají žádné hry, zkrátka si jich skoro vůbec nevšímají.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Určitě dojde ke zlepšení, když bude chodit pravidelně do mateřské školy, kde bude navštěvovat řečové chvílky. Také zajisté pomůže individuální péče, kdy se učitelka dítěti věnuje ve svém volném čase. Děti z rodin na úrovni, které mají řečový problém, většinou

mateřskou školu pravidelně navštěvují, takže u těchto případů je i možné zlepšení, ale děti pocházející z ekonomicky slabšího prostředí většinou do mateřské školy nechodí, nemají pravidelnou docházku. A to, že párkrát do mateřské školy přijdou a my s nimi něco procvičíme, to nepomůže. Dítě si z řečové chvílky něco odnese, ale do té doby, než opět do mateřské školy přijde, to zapomene.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Fungovalo mi popisování obrázků, artikulační, dechová cvičení. Vzhledem k tomu, že nejsem odborník, tak na ty děti nesmím sáhnout, třeba jako pomoci jim podržet puslu apod. Takže s nimi procvičuji pouze tyto oblasti.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Práce s obrázkem, dechová, artikulační cvičení, veršování říkanky s pohybem.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Liší se to podle věku. Starší děti většinou přiřazují stejné obrázky k sobě, které následně pojmenovávají. A když vidím, že to dětem moc nejde, dáme je do dvojic. Ve dvojicích jsou většinou mladší děti. Poznávají společně obrázky, vytleskávají slova.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Já jsem rodičům řekla, co s jejich dítětem procvičuji a co by bylo potřeba, aby s dítětem dělali doma. Avšak si nemyslím, že s dítětem procvičovali. S takovými rodinami je to složité, nedonutíte je, aby s dítětem něco procvičovali. Často poznáte i podle jejich pohledu, že se jim nějaká procvičování zdají zbytečná.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Občas děti nepochopily, jak mají danou činnost provést. Musela jsem jim činnost víckrát vysvětlovat, a mezi tím mi začaly zlobit děti, které činnost pochopily a měly ji již splněnou. Ale jinak nemůžu říct, že by mi při rozvoji řeči něco nefungovalo.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Spolupráce s rodiči. Pořádali jsme mnoho kroužků, ve kterých jsme s dětmi procvičovali řeč. Děti na kroužek sice byly přihlášeny, ale nedocházely na něj. Rodiče je zkrátka na kroužek nepřivedli. A to se tyto děti dají tak lehce namotivovat a jsou rády, že se jim

věnujete, protože to doma nemají. Mají radost a často s vámi chtějí činnosti dělat. Bohužel, rodičům je to jedno.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Tak někdy byly děti špatně naladěné, nechtělo se jim spolupracovat, vyrušovaly nás, dělaly něco jiného, než měly. U řečových chviliek to ale nebyly pouze děti ze slabě sociálního prostředí, které by vyrušovaly, ale také děti z běžných rodin. A dále to byla nespolečenská spolupráce s rodiči a velký nezájem o to, co jim o jejich dítěti říkáme.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Zkušenost se spoluprací rodiny nemám žádnou. Rodiče vždy vše odkývali, odsouhlasili, ale nic se nedělo.

Jak rodiče přijímali informace o nedostatcích v řeči jejich dítěte?

Jak kteří rodiče, některým se to nezdálo, nesouhlasili se mnou. Někteří mlčeli, nic na to neřekli a poté jsme s ostatními učitelkami slyšely, jak po našem rozhovoru na nás v šatně vulgárně nadávají. Rodiče to většinou neřešili, nepřipouštěli si, že má jejich dítě nějaký problém a odmítali ho s námi řešit.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

No, spíš nepracovali, než pracovali. (smích) Poznáte to z činností, dítě buď ví, co má dělat, nebo vůbec nespolečenskuje. Když se mu rodiče věnují a plní věci, které jsme jim poradily, dítě se zapojuje a ví, co po něm chceme, o co v té chvíli jde. Pokud s ním však rodiče nespolečenskují, často neví, co má dělat.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Dítě jsem si přezkušovala, jinak to nejde. Ptala jsem se dítěte i rodičů, zda procvičují řeč. Dítě mi většinou řeklo, že doma nic nespolečenskuje a rodiče mi řekli, že ano. Bohužel je to tak, že rodiče nám častokrát neřekli pravdu.

Rozhovor s učitelkou 5

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Po dobu mé práce se mi ve třídě každý rok sešlo většinou jedno až dvě děti.

O jaké děti se jednalo?

Většinou se jednalo o děti romského etnika, o děti cizinců, například jsme tu měli Vietnamce, Ukrajince a děti z finančně slabšího zázemí.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Jinak jsem s nimi nedělala nic, ale častěji jsem je zapojovala do běžných denních her a činností v kolektivu. Pomáhala jsem jim připojit se k vrstevníkům, protože jim samotným nešlo se do kolektivu zapojit, zkrátka to neuměly. A například při volné hře jsem si je brala k sobě a komunikovala s nimi, například co dělaly o víkendu apod.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

V první řadě jsem s nimi poslouchala písničky, básničky, ke kterým jsem zapojila pohyb, pracovala jsem s dětmi s obrázky, které popisovaly, a poté s nimi mluvila, ptala se jich například, kde byly o prázdninách, atd.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvíle? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Zařazovala jsem je v jakékoliv volné chvílce, většinou při ranních a odpoledních hrách, takže denně, pokud tedy dítě chce spolupracovat, nechci ho do toho nutit. Tyto děti ale většinou spolupracovat chtějí.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Bud' nemají správný mluvní vzor, tj. že jejich rodiče neumí český jazyk, nebo mají mluvní vzor nekvalitní. Rodiče nejeví zájem o dítě, v domácnosti s dítětem nemluví, v rodině chybí řečový doprovod při různých činnostech, nebo si rodiče sami neví rady, jak se český jazyk naučit, tj. v případě cizinců.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Nejprve je potřeba vytvořit u dítěte slovní zásobu jak aktivní, tak pasivní. Já s dětmi slovní zásobu procvičuji ve spojení s pohybem, názorností předmětů nebo obrázků.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Tak to vám odpovím stejně jako u předchozí otázky. Rodiče těchto dětí mají sami nějaký řečový nedostatek a dítě ho od rodičů odkouká, nebo to jsou děti cizinců, kteří s nimi

nemohou mluvit česky, protože tento jazyk sami neumí nebo se jim rodiče zkrátka nevěnují.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Děti mají v mateřské škole spoustu mluvního vzoru a rozvoje pohybu. Řeč slyší od svých vrstevníků a pomalu si ji od nich osvojují. Řeč je komplexní schopnost, to znamená, že procvičují cíleně, soustavně jak motoricky – hrubá, jemná motorika, mluvní orgány, tak procvičují vnímání – sluchové i zrakové vnímání a také je zapojují do kolektivu, do sociálního prostředí.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Já využívám stále různé hry a ty provádím často se všemi dětmi, proč? Protože se děti učí nápodobou. Jakmile danou hru z dětí někdo pochopí, pochválím ho a ostatní děti chtějí být také pochváleny, takže se u mých činností velice snaží pochopit danou činnost, abych i je pochválila. No a poté s nimi činnosti také neustále opakuji.

Jaké úkoly jste dělali společně?

My nejprve děláme vždy vše společně, a to různé hry, dechová cvičení a artikulační.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Po zvládnutí společných úkolů, o kterých jsem hovořila v předchozí otázce, přistupuji s dítětem k samostatným úkolům, které se nijak výrazně neliší od těch předchozích, jen je trochu tematicky upravím a dítěti se více věnuji.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Většinou s dětmi úkoly nedělají, s těmito rodinami je to těžké. Jako skvělý výkon u nich považujeme to, že dítě do mateřské školy vůbec přivedou.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Dětem se nechtělo při řečových chvílích občas pracovat, dělaly hlouposti a nedávaly pozor.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Spolupráce s rodiči. Bylo jim úplně jedno, že se jim snažím říct o tom, že jejich dítě má nějaký problém s řečí. Většina rodičů se při tom, když jsem je o problému informovala, cítila dotčená. V tomto případě se jednalo převážně o rodiče, kteří byli z ekonomicky

slabší vrstvy. Měli jsme tu také vietnamskou holčičku a spolupráce s jejich rodiči byla skvělá, s dítětem doma plnili úkoly, které jsme jim poradili, snaha rodičů byla vidět.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

No, rodiče neměli stejný pohled na věc jako my učitelky. Přišlo jim zbytečné se dítěti věnovat. Řečový problém u dítěte nepovažovali za důležitý.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Rodiče těchto dětí většinou nespolupracují. U cizinců je problém se s nimi dorozumět, často vám nerozumí, protože česky neumí. Většinou se tyto rodiče učí češtinu od svých dětí, které česky mluví lépe.

Jak rodiče přijímali informace o nedostatcích v řeči jejich dítěte?

K rodičům, kteří česky neuměli, jsme ani nehovořili o problému jejich dítěte. K těm rodičům, u kterých nebyla jazyková bariéra, jsme komunikovali. Některé rodiče zajímalo, co s dítětem mají v oblasti řeči procvičovat, a někteří naše rady přijali. Mnozí si však našli vždy nějakou omluvu pro sebe či jejich dítě, proč s nimi řeč procvičovat nemohou a proč má jejich dítě v řeči obtíže.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Rodiče s dítětem spíše nepracovali, a když měli někteří zájem, dávali jsme jim různé pracovní listy, které s dítětem plnili. V nich děti popisovaly obrázky, učily se nějakou básničku či písničku.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Není potřeba si to ověřovat, poznám to na dětech, jestli s nimi rodiče doma pracují nebo ne. Trávím s nimi většinu času, jsem s nimi denně.

Rozhovor s učitelkou 6

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Mám bohaté zkušenosti, ať se jedná o děti ze slabšího ekonomického zázemí, nebo děti z cizojazyčného prostředí.

O jaké děti se jednalo?

Jednalo se především o cizince z Vietnamu, Ukrajiny a Kyrgyzstánu.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Zaměřovala jsem se u nich především na řeč. Více jsem s nimi komunikovala, více je pozorovala u činností. Při volných hrách jsem si s nimi hrála nějaké hry, u kterých jsme komunikovali.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Povídala jsem si s nimi nad různými obrázky, které jsme společně popisovali, pouštěla jsem jim různé básně, písně.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Ano, měla jsem je denně, zařazovala jsem je při volných hrách, při ranních, odpoledních. Vzala jsem si na pět až deset minut děti s řečovým problémem a procvičovala s nimi různá slova, která četly z obrázků.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Protože s nimi doma rodiče nemluví, nepochvičují s nimi řeč nebo na děti nemají čas, protože mají více dětí a všem se nestíhají věnovat. Může to být také proto, že rodiče těchto dětí chodí hodně do práce, práci si s sebou berou i domů a dětem nevěnují žádný čas.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Určitě artikulační, dechovou a oromotorickou oblast.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Rodiny cizinců nebo rodiče méně ekonomicky zajištěné se svými dětmi nekomunikují.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Mateřská škola tyto příčiny může ovlivnit pouze částečně při řečových chvílkách a kolektivních hrách.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Komunikovala jsem s nimi, četli jsme obrázky, přiřazovali jsme obrázky, děti se mnou napodobovaly různé zvuky, které vydávají nejen věci, ale i zvířata, zpívala jsem s nimi písničky a básničky a ty jsme spojili s pohybem.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Zpívali jsme písničky s pohybem, básničky, cvičili s jazykem, pískali na flétničky.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Dítě nedělalo úkoly samostatně, vše děláme společně s ostatními dětmi.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Tak rodiče s dítětem žádné úkoly nedělali, je složité s nimi vůbec navázat komunikaci.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Nemůžu říct, že by mi něco nefungovalo. Vždy jsem si se vším poradila a při rozvoji řeči se mnou děti bez problému spolupracovaly.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Jediné, co se nedařilo, byla komunikace s rodiči, kteří se mnou o stavu jejich dítěte ohledně řeči odmítali mluvit, nepřipouštěli, že má jejich dítě nějaké obtíže.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Tak dle mého názoru si rodiče na své děti ani čas udělat nechtějí. Nemají zájem o to, aby s dítětem řeč procvičovali, nepřijde jim to důležité. Musím ale říct, že se jednalo spíše o romské rodiče a děti rodičů, které nemají moc financí. Měli jsme tu i děti cizinců, jejichž rodiče nás sice vyslechli, ale moc nám nerozuměli, protože neuměli česky.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Rodina většinou nespolečně pracovala. Měli jsme zde vietnamské děti, jejichž rodiče se s nimi snažili procvičovat, sice moc česky neuměli, ale po komunikaci s dětmi jsem zjistila, že s dítětem procvičuje teta. Později jsem zjistila, že je to česká kamarádka jeho maminky, které čeština nedělá problém. To však byla jen část rodičů, kteří

spolupracovali. Ostatní rodiče s námi nespolupracovali vůbec, ani je nezajímalo, co se jim snažíme sdělit.

Jak rodiče přijímali informace o nedostatcích v řeči jejich dítěte?

Někteří rodiče je přijali, jiní nám spíše ještě vynadali, že si vymýšlíme a že jejich dítě žádné problémy s řečí nemá.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

S dítětem rodiče spíš nepracovali, než pracovali. Jen při výjimečných případech, které jsem již uváděla. Byli to většinou rodiny cizinců. Vietnamská rodina si sehnala paní na učení dítěte českého jazyka a ta s nimi plnila různé pracovní listy, které obsahovaly úkoly, například popisování obrázků, vyslovování hlásek a učení básniček.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Nebylo třeba si to ověřovat, zda rodiče s dítětem pracují. Poznám to na dětech sama, jestli se v řeči zlepšují či ne.

Rozhovor s učitelkou 7

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Zkušeností mám dostatek, jelikož každoročně naši třídu navštěvuje jedno až tři děti, které by se daly zařadit jako děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

O jaké děti se jednalo?

Jednalo se o děti z ekonomicky slabších rodin, děti jiné národnosti.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Po celou dobu pobytu dětí v mateřské škole jsem se snažila o zařazování dětí do všech činností, protože samy nebyly schopné navázat ani kontakt s vrstevníky.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Vedla jsem s nimi rozhovory nad obrázky z různých dětských knížek.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Ano, měla a zařazovala jsem je denně při odpoledních činnostech, kdy si ostatní děti hrály. Řečové chvílky trvaly pět až deset minut, déle to stejně děti nevydrží.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Protože se jim doma rodiče nevěnují a nekomunikují s nimi.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Je třeba rozvíjet slovní zásobu, výslovnost hlásek, které danému dítěti dělají obtíže, je to individuální.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Je to zřejmě způsobeno nižší úrovní vzdělanosti.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Individuálním přístupem, kdy si dítě ve volné chvíli vezmu k sobě a komunikuji s ním, popisuji s ním obrázky a vyslovuji různé hlásky.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Vedla s nimi rozhovory, ptala se jich na různé otázky a snažila se, aby mi neodpovídaly jednoslovně.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Děti dělaly všechny úkoly s ostatními dětmi. Zpívali jsme dětské písně s pohybem, učili se dětské básně, dělali jsme různá dechová cvičení, například jsme foukali do peříček, pískali na píšťalky apod.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Vyslovovalo různá slova, ve kterých se vyskytovaly hlásky, které mu dělaly potíže, pojmenovávalo obrázky.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

Rodiče s dětmi nedělali žádné úkoly.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Roztěkanost některých dětí. Nedávaly pozor a poté nesprávně plnily i úkoly, které jsem jim zadala, protože mě neposlouchaly.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Častokrát jsme nedosáhli toho, aby se řeč dítěte zlepšila.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Tyto děti navštěvovaly mateřskou školu nepravidelně, měly časté absence a doma s nimi rodiče řeč necvičili.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Většinou neochota rodičů přijmout daná doporučení, jak s dítětem řeč procvičovat, nespolupráce rodičů.

Jak rodiče přijímali informace o nedostatcích v řeči jejich dítěte?

Často s nelibostí. Negativně také reagovali, když jsme jim doporučili, aby s dítětem navštívili odborníka, logopedickou poradnu.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Nebylo nám blíže známo, jak rodiče s dítětem pracují. Oni vám mohou odkývat, že budou s dítětem procvičovat to, co jste jim poradili, ale to je vše.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Formou rozhovorů s rodiči a následně i dětmi, zda doma řeč procvičují.

Rozhovor s učitelkou 8

Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřské škole?

Zkušenosti s těmito dětmi mám, každý rok se u nás v mateřské škole alespoň jedno takové dítě najde.

O jaké děti se jednalo?

Jednalo se o vietnamské děti.

Co jste s nimi dělala jinak nebo častěji na rozdíl od ostatních dětí?

Při volném čase, například při ranních nebo odpoledních hrách, jsem s nimi dělala různá fonetická cvičení, porozprávěla nad obrázky, vytleskávala slova a hrála didaktické hry pro jazykovou výchovu.

Jak jste s nimi pracovala na rozvoji jejich řečových dovedností?

Ukazovala jsem jim obrázky z encyklopedie, o kterých jsme si povídali, hrála s nimi pexeso, učila je říkanky, rozpočítadla, pomalý přednes básniček, vytleskávala jsem s nimi slova dle rytmu a také po mně děti vytleskávaly podle rytmu, tzn. že jsem vytleskala nějaký zvukový motiv a děti ho po mně měly zopakovat.

Měla jste s nimi pravidelné řečové chvílky? Pokud ano, jak často jste je zařazovala?

Ano, měla jsem s nimi řečové chvílky každý den, a to při odpoledních hrách. A při nich jsem používala literaturu jako například: Brousek pro tvůj jazýček – František Kábele, Luděk Vimr; Rozumíš mi? – Ivana Fialová.

Proč podle vás děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí potřebují více procvičovat řeč než ostatní děti?

Protože přešly z jiného kulturního prostředí, například z Vietnamu, a je potřeba s nimi řeč procvičovat, protože doma česky rodiče většinou nemluví. Dále protože si na ně rodiče neudělají čas a nekomunikují s nimi.

Jaké oblasti řeči je podle vás potřeba s těmito dětmi rozvíjet?

Vyslovování hlásek, učit je písničky a básničky, procvičovat s nimi dechová cvičení.

Co je podle vás příčinou problémů ve vývoji řeči u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

Příčinou je dle mého názoru jazyková bariéra nebo zanedbávání dětí, kdy rodiče s dětmi prakticky skoro vůbec nehovoří.

Jak (v čem) podle vás může mateřská škola tyto příčiny ovlivnit?

Neustálá komunikace s dětmi, správný řečový vzor, který slyší u učitelek a u některých svých vrstevníků.

Jaké způsoby rozvoje řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí vám fungovaly? Co jste s dětmi konkrétně dělala?

Dělala jsem s nimi básničky s pohybem, dechová cvičení, zpívala s nimi, učila jsem je říkanky, hry na sluchové vnímání, například hra Ptáčku pípni nebo sluchové pexeso.

Jaké úkoly jste dělali společně?

Vytleskávali jsme slova, hovořili jsme nad obrázky, hráli kolektivní sluchové a zrakové hry, učili se básničky s pohybem.

Jaké úkoly dělalo dítě samostatně?

Dechová cvičení, popis obrázků, vytleskávání slov.

Jaké úkoly dělali s dítětem rodiče (rodina)?

To my nemůžeme vědět, netážeme se jich.

A co vám při rozvoji řeči u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nefungovalo?

Děti mi nebyly schopné odpovídat na otázky, nebyly vůbec zvyklé komunikovat, vést s někým rozhovor.

Co se v práci moc nebo vůbec nedařilo?

Vzájemná komunikace s rodiči těchto dětí, ta nefungovala vůbec.

V čem jste viděla problém, proč to nešlo?

Důvodem byla jazyková bariéra.

Jakou máte zkušenost se spoluprací rodiny dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí při rozvoji jeho řečových dovedností?

Někteří rodiče se snažili plnit úkoly, které jsme jim poradili, některým to bylo úplně jedno.

Jak rodiče přijímali informace o nedostacích v řeči jejich dítěte?

Jak kteří, pár z nich informace přijali s pokorou, oceňovali snahu nás učitelk a samotné začlenění dítěte do kolektivu česky mluvících dětí. Někteří rodiče reagovali, jako bychom jim vůbec nic neřekli, takže zkrátka nijak.

Jak rodiče se svým dítětem pracovali?

Rodiče s námi nechtěli v této věci příliš komunikovat, takže s dětmi spíše nepracovali.

Jak jste si ověřovala, že rodiče s dítětem pracují?

Ptala jsem se dítěte a poté jsem s ním dělala různé činnosti, při kterých jsem poznala, zda dítě doma opravdu s rodiči řeč procvičuje či ne. Z důvodu jazykové bariéry to ani v mnoha případech není možné.