

Primární logopedická prevence v podmínkách mateřské školy

Bc. Silvie Zálešáková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Silvie Zálešáková**

Osobní číslo: **H16967**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Primární logopedická prevence v podmínkách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se rozvoje komunikačních kompetencí dětí předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek z oblasti logopedické prevence v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovorů s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HULME, Charles. a Margaret J. SNOWLING. Developmental disorders of language learning and cognition. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 0631206124.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Praha: Grada Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-394-10.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-726-2598-7.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Vašíková, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

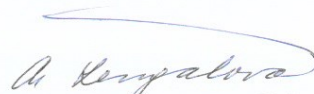
Datum zadání diplomové práce:

11. října 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 18.12.2017

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje způsob realizace primární logopedické prevence v mateřské škole. Teoretická část práce se soustřeďuje na objasnění pojmu primární logopedická prevence a na komunikační kompetence dítěte předškolního věku, které souvisejí s vývojem jazyka a řeči. Praktická část práce je zaměřena na učitele v mateřské škole, co dělá v rámci primární logopedické prevence a odkrývá, jak logopedická prevence reálně probíhá. Výzkumné šetření bylo založeno na metodách nestrukturované pozorování a polostrukturované interview. Na základě interpretace výzkumných zjištění byl vytvořen teoretický model vztahů v primární logopedické prevenci.

Klíčová slova: primární logopedická prevence, komunikační kompetence, jazyk a řeč

ABSTRACT

The thesis describes the way of realisation of primary speech prevention in kindergarten terms. The theoretical part focuses on clarification concept primary speech prevention and communication competencies of preschool child, which related with language and speech development. The practical part is concentrated on preschool teacher, what does within primary speech prevention and open, how logopedic prevention really takes place. Research was based on unstructured observation and semi-structured interview. The theoretical model of relationships in primary speech prevention was created based on interpretation research findings.

Keywords: primary speech prevention, communication competences, language and speech

Motto:

„Pohyb je mostem do světa věcí a jazyk je mostem do světa lidí.“ (M. Cipro)

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce, za čas, který mi během celé tvorby práce věnovala, pomoc a ochotu při zpracovávání jak teoretické, tak praktické části. Mé poděkování patří také paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., a to za kritiku, která mi otevřela oči a posunula vpřed. Nesmírně si vážím také ochoty všech paní učitelek, které byly součástí mého výzkumu, a které mi poskytly významná data a inspiraci. Děkuji svým spolužákům a spolužačkám, přátelům a rodině za trpělivost a motivaci ke studiu.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÁ PREVENCE.....	12
1.1 LOGOPEDICKÝ PREVENTISTA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	17
1.2 PROSTŘEDÍ ZAJIŠŤUJÍCÍ PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKOU PREVENCI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	22
2 JAZYK A ŘEČ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
2.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA Z OBLASTI JAZYKA A ŘEČI	26
2.2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
2.3 OPOŽDĚNÍ JAZYKA A ŘEČI	33
2.4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
3.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	39
3.2 VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT	39
3.2.1 Charakteristika participantek výzkumu.....	40
3.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – POZOROVÁNÍ	43
3.3.1 Mluvím, mluvíš, mluvíme.....	44
3.3.2 Pusťme se do práce	47
3.3.3 Vyrážíme do světa.....	50
3.4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – ROZHOVORY	53
3.4.1 Tak co s tebou?.....	54
3.4.2 Jsme tu pro vás	55
3.4.3 Když se řekne logopedický preventista.....	57
3.4.4 Povinná výbava	60
3.4.5 Ve dvou se to lépe táhne	62
4 SHRNUTÍ VÝZKUMU A VYTVOŘENÍ TEORETICKÉHO MODELU VZTAHŮ V PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÉ PREVENCI.....	64
5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	69
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM TABULEK.....	78

ÚVOD

Termín prevence je v naší společnosti velmi diskutovaný fenomén. Provází člověka po celý život, od předškolního věku, až po stáří. Všude možně můžeme spatřit výstražné informace, které se zabývají prevencí před úrazy, prevencí před závislostmi na návykových látkách nebo prevencí před civilizačními chorobami. V naší informační společnosti můžeme dnes a denně získávat nové a nové znalosti, jak se takovým nebezpečným jevům bránit, jak jim předcházet. Záleží na síle těchto informací a naší vůli, zda nás přesvědčí, či ne. Pojítkem všech výše zmíněných jevů je naše zdraví. Není lepšího pocitu, než když nemáme žádné zdravotní problémy, komplikace, které mohou výrazně ovlivnit kvalitu našeho života. Nejde jen o fyzické problémy. Mnohdy jsou závažným problémem zejména psychické problémy. Ne nadarmo se říká, že psychika je hlavním spouštěčem dalších nemocí. Co se týče dětí předškolního věku, které navštěvují mateřské školy, nesmí učitelé jakoukoli prevencí zanedbávat. Učitelé v mateřských školách mají ještě tu výhodu, že pracují s dětmi, které naslouchají, věří a pamatují si. Je mi vždy potěšením slyšet dítě, které poučuje druhé dítě slovy: „*To nedělej, protože...*“, nebo „*Paní učitelka říkala, že...*“ Bohužel, dítě velmi rychle roste, vyvíjí se rozumově a z malého dítěte je za krátkou dobu adolescent, který chce objevovat neznámé, experimentovat, překonávat hranice a hlavně se v mnoha případech jen profilovat před kamarády. Zde se již prevence musí prezentovat trochu jinak, než v předškolním věku.

Hlavní doménou této diplomové práce je primární logopedická prevence v mateřské škole. Logopedická prevence je v dnešní době již mezi učiteli mateřských škol velmi rozšířený pojem. I přes to, že jsem teprve začínající učitel v mateřské škole, tak za dobu své praxe jsem se setkala s několika desítkami dětí. Jsem typ člověka, který si rád s dětmi povídá, naslouchá jejich komentářům, myšlenkám, přáním a touhám. Komunikace je to vždy spontánní, nicméně mnohdy problémová. Většina dětí má přirozenou potřebu vyhledávat komunikačního partnera, ať už je to dítě, či dospělý a sdílet s ním zážitky. Aby byla komunikace efektivní, musí si partneři především rozumět, a to jak v obsahu, tak formě. Mnohokrát jsem se v praxi setkala s dětmi, které měly velkou potřebu komunikovat. Ať už to bylo tím, že potřebovaly získat pozornost, nebo jen doposud neměly možnost si s někým jen tak povídat. Kámen úrazu však byl patrný hned po první větě – byla to řeč dítěte. Nastává ta trapná chvíle, kdy vás dítě zásobuje informacemi, jenže vy absolutně nevíte, co říká, jelikož mluví rychle, nesprávně a k tomu ještě špatně vyslovuje i několik hlásek najednou. Je mi pak takových dětí líto, když vidím, že touhu po komunikaci

opravdu mají, avšak ztěžuje jim to jejich nesprávná řeč, které se v mnoha případech dá přirozeně a bez tlaku předejít. O to více mě těší, když v mateřských školách narážím na informace o logopedické prevenci, o logopedických kroužcích nebo o aktivní spolupráci s místním klinickým logopedem. Mnoho učitelek absolvuje v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků akreditovaný kurz logopedického preventisty, po jehož úspěšném zvládnutí jsou kompetentní k tomu, zajistit dětem v mateřské škole adekvátní prevenci. Názory se však na tuto roli učitele - preventisty různí. Někdo je pro, jiný proti. Nikdy ani nikde se neshledáme se stoprocentní shodou. Jak kdysi pronesl Marcus Tullius Cicero – „*Poutem společnosti je rozum a řeč*“, správná řeč bez sebemenších odchylek je pro společnost velmi důležitá, bez řeči se prostě neobejdeme. Jednou velkou nevýhodou řeči je to, že je slyšitelná. První věcí, čeho si u druhého všimneme, je samozřejmě vzhled, hned na to navazuje řeč. A pokud řeč není v pořádku, už nastává problém, jak pro jednu, tak pro druhou stranu. Logopedická prevence tedy rozhodně ve školství smysl a uplatnění má.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je sumarizovat teoretická východiska z primární logopedické prevence a komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Zabývám se zde pojmem primární logopedická prevence, logopedickým preventistou, který v mateřských školách působí a také, ve druhé kapitole, vývojem jazyka a řeči u dětí. Popisuji zde několik teoretických přístupů, jejichž propagátory jsou například Jean Piaget a Lev S. Vygotskij. Kromě primární logopedické prevence jsou stěžejní také komunikační kompetence dítěte předškolního věku. V teoretické části se také lehce dotýkám opožděného vývoje řeči a narušené komunikační schopnosti.

V praktické části, kde prezentuji kvalitativní výzkum založený na nestrukturovaném pozorování a polostrukturovaných rozhovorech s učitelkami mateřských škol, je mým cílem popsat, jakým způsobem probíhá v mateřské škole primární logopedická prevence a objasnit, co dělá učitel v rámci procesu primární logopedické prevence.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÁ PREVENCE

Ještě dříve, než se začneme zabývat pojmem logopedická prevence, je vhodné si definovat pojem logopedie. Jak uvádí Kejklíčková (2016, s. 11) ve své publikaci, logopedie je vědní obor, který se věnuje výchově k řeči, pečuje o správné používání řeči. Můžeme také říct, že se obecně věnuje kvalitě mezilidské komunikace. Logopedie zahrnuje široké spektrum činností, které ve svém procesu logoped realizuje. Jedná se například o odstraňování a nápravu poruch v komunikačním projevu a prevenci, která je zaměřená na rozvoj sdělovacích schopností dítěte. Logopedie spadá pod speciální pedagogiku, je jedním z jejích oborů. Klíčovou náplní tohoto oboru je výchova ke správné mluvě a řeči. Do této oblasti spadá zmírňování, nejlépe však úplné odstraňování poruch řeči, čtení a psaní. Logopedie má však kromě těchto funkcí také důležitou funkci preventivní, na základě které se snaží předcházet poruchám řeči (Kejklíčková, tamtéž).

Významným slovenským autorem, který se zabývá problematikou logopedie a logopedické prevence je prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD. Profesor Lechta rozlišuje jak pojem logopedie, tak pojem logopedická prevence. Dle Lechty (2005, s. 15-16) je logopedie „*věda zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejich příčin, projevu, následků, možnosti diagnostiky, terapie i prevence.*“ Logopedickou prevencí tudíž na základě jeho názorů můžeme zařadit pod velký obor logopedie. Lechta dělí logopedickou prevenci do tří velkých skupin – na primární, sekundární a terciární. Pro naše účely má největší význam právě primární logopedická prevence. Primární prevenci má ve svých kompetencích logoped či pověřený učitel, jehož úkolem je převážně šířit osvětu, a snažit se předcházet různým ohrožujícím situacím, se kterými by se mohlo dítě v rámci svého řečového vývoje setkat (Lechta, 2005, s. 29). Klenková (2006, s. 57) definuje primární prevenci obdobně, tedy jako určité „*předcházení situacím, které ohrožují určité narušení komunikační schopnosti.*“ Sekundární prevence se už zaměřuje přímo na děti, které můžeme z konkrétních důvodů označit za již rizikové, tedy děti, které mají sklon k jazykovým vadám a nesprávnému vývoji řeči. V rámci terciární prevence odborníci pracují s dětmi, u kterých se již narušená komunikační schopnost projevila. Jejich snahou je podpořit jazykový vývoj a zabránit dalším negativním dopadům a následnému prohlubování narušené řeči (Lechta, 2005, s. 29). Primární prevenci popisuje i Lipnická (2013, s. 10). Uvádí, že se jedná jak o osvětovou, tak o poradenskou činnost. Jak už zmínilo mnoho autorů, tak prevence je založena na předcházení problémů týkajících se narušené komunikační schopnosti, nicméně dodává, že tato prevence se vztahuje na „*celou*

populaci dětí od raných období života“ a realizuje se zejména formou „přiměřené stimulace v rodině a efektivní edukace v mateřské škole.“

Logopedickou prevenci lze obecně definovat také jako určitý proces „*šíření osvěty o logopedii zvyšováním veřejného povědomí a popularizací preventivní logopedie, a to zejména mezi odborníky jako jsou lékaři, psychologové, sociální pracovníci a kulturní instituce.*“ (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 191) Definice není specifická, směřuje na celou společnost, na všechny lidské bytosti, co se vyskytují na naší planetě. Pokud bychom chtěli logopedickou prevenci zkonkretizovat, zabývali bychom se vyloženě prevencí v raném dětství, dospělosti, nebo stáří. I v dospělosti a stáří je nutné se alespoň částečně zabývat prevencí jazyka a řeči, jelikož vada řeči nás může potkat kdykoli, kdekoli, tedy i v jakémkoli věku. Autoři Neubauer a Neubauerová (2017, s. 226) zmiňují ve své publikaci tři směry (přístupy) logopedické prevence. Rozdíly v přístupech se ukazují v zaměření při interakci subjekt – realizátor. V prvním přístupu je proces prevence přímo a úzce zaměřen na dítě předškolního věku, které zde vystupuje jako subjekt. Realizátory, kteří na subjekt působí, jsou učitelé mateřských škol, rodiče a logopedi. Cílem realizátorů je podněcovat subjekty především v oblasti artikulace, s čímž souvisí rozvoji řeči. Druhý přístup přesahuje hranice prvního přístupu a kromě dětí předškolního věku se zaměřuje ještě před předškolní věk, tedy do období narození dítěte, či dokonce do prenatálního vývoje plodu. Druhý přístup tedy spíše než na děti apeluje na rodiče dětí, kteří se tak stávají dalšími subjekty logopedické prevence. Třetí přístup je specifický tím, že logopedii jako vědu, chápe v holistickém pojetí. Logopedie a s tím spojená logopedická prevence jsou interdisciplinární, čerpají jak z medicíny, tak z lingvistiky, psychologie a pedagogiky.

Skorek (2014, in Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 230) definuje logopedickou prevenci jako „*souhrn organizačních forem, obsahů, metod, principů a prostředků, které tvoří kompaktní strukturu sloužící k předcházení narušené komunikační schopnosti člověka a důsledků, jaké by to pro jeho fungování mělo.*“

Primární prevenci někteří autoři označují také jako ranou prevenci. Jak již bylo zmíněno, prevence se zaměřuje na celou populaci a přínosná je zejména v období než se objeví nějaký logopedický problém. Zásadním v rámci primární prevence je celospolečenská propagace zdraví. Neubauer a Neubauerová (2017, s. 231) objasňují přímou a nepřímou logopedickou prevenci. Nepřímá, také nespecifická prevence má za cíl soustředit se na skupiny osob, jež jsou považovány za rizikové. Tyto osoby jsou považovány za rizikové z toho důvodu, že jsou potenciálně vystaveny špatným

ekonomickým, sociálním nebo kulturním vzorům. Mezi nepřímé aktivity se řadí takové aktivity, které podporují správný životní styl, podporují optimální životní podmínky, mezi které patří již pouhá dostupná lékařská péče nebo propagace informací o možných problémech jazyka a řeči (například v časopisech pro rodiče). Přímá, specifická prevence, se zaměřuje vyloženě již na děti, které žijí v nepodnětném, zanedbaném prostředí, a které mají omezený jazykový kontakt s okolním světem a dalšími lidmi. Prevence se nezaměřuje pouze na děti, ale také na osoby, které se žijí svým hlasem. Záměrem přímé prevence je tedy již mnohokrát zmiňované včasné předcházení logopedickým problémům, než se kompletně u dané osoby projeví. S přímou a nepřímou prevencí úzce souvisí i přímé a nepřímé metody. V rámci přímých metod jsou realizátoři aktivně zapojeni do prevence, přímé metody tvoří přednášky pro různé skupiny osob (pro učitele, rodiče), sledování vytipovaných osob, následný screening a práce s jednotlivcem nebo skupinou. Do nepřímých metod spadá televizní vysílání informací o prevenci, internetové stránky zaměřené na problémy v řeči, informační letáky, plakáty. Situace je však taková, že mnohdy, zejména nepřímých metod, které propagují logopedickou prevenci, je velmi málo (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 242).

Realizátory logopedické prevence nejsou pouze a jen učitelé v mateřských školách a rodiče dětí, pravomocemi mohou disponovat i další subjekty – veřejnosprávní orgány jsou považovány jako hlavní zástupce nepřímé primární prevence a podporují zásadní podmínky pro kvalitní život, nestátní organizace vyzdvihují další zařízení (kromě mateřské školy), jako jsou odborné spolky, kde by se měla odehrávat alespoň malá logopedická prevence. Média vystupují jako další hlavní realizátor nepřímé primární prevence a šíří informace. Spíše než realizátory, mohou být spolurealizátory i další odborníci, kterými jsou lékaři, zdravotní sestry, speciální pedagogové nebo psychologové (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 241). Osvěta logopedické prevence by měla zahrnovat široké spektrum informací, od zdravého životního stylu, přes prezentaci příznaků jazykových poruch až po možnosti spolupráce s dalšími odborníky (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 244).

Lipnická (2015) popisuje současný stav prevence narušené komunikační schopnosti ve slovenských mateřských školách v oblasti specifického přístupu učitelů a logopedické péče. V její práci se učitelky mateřských škol ve většině shodují v tom, že řeč dětí se rok od roku zhoršuje. Zde se také objevuje názor, že učitel mateřské školy není způsobilý napravovat vady ve výslovnosti. Kutálková (2010) uvádí, že prevenci lze u dětí podporovat

již o narození dítěte, tedy od doby, kdy dítě začne vnímat. Funkci preventisty v nepravém slova smyslu tedy zastává i rodič dítěte.

Logopedická péče, a její organizovaná struktura, je v České republice rozvrstvena do několika rezortů společnosti – do rezortu zdravotnictví, školství a rezortu práce a sociálních věcí (Klenková, 2006, s. 212). Záměrem mé diplomové práce je zabývat se výhradně logopedickou prevencí v rezortu školství.

V české krajině se zabývá logopedickou prevencí PaedDr. Dana Kutálková, která v roce 2009 vydala již 5. přepracované vydání publikace Logopedická prevence, s podtitulem Průvodce vývojem dětské řeči. Zde můžeme vidět, že pojem logopedická prevence je v české pedagogice již spoustu let, jelikož Kutálková své první vydání této knihy vydala již v roce 1996. Jak se uvádí na přebalu knihy *„Nejrůznějších poruch řeči u dětí v současné době přibývá. Různé odborné výzkumy ukazují, že nejméně třetina jich vzniká zbytečně a ostatní by často nemusely být tak závažné, kdyby se začalo s dítětem včas pracovat na jejich odstranění.“* (Kutálková, 2009) Logopedická prevence se tedy nezaměřuje na děti, které mají již nějakou poruchu řeči, ale pracuje zejména s dětmi, které nejsou poruchou postiženy, ale mohou být náchylné k jejímu získání, ať už špatným mluvním vzorem nebo nedostatečně podnětným prostředím. Takové děti můžeme označit jako intaktní, tedy bez poruchy. S jazykem a řečí je silně spjata motorika (ruky, mluvidel, oka), grafomotorika, dále také zrak, sluch, hmat nebo dýchání. Vše souvisí se vším a v rámci logopedické prevence tyto jednotlivé oblasti a části tvoří jeden velký celek. Logopedická prevence není pouze učení se básniček, nebo vyprávění zážitků v rámci komunitního kruhu. Je to něco víc, co si musí učitelé mateřských škol uvědomit a náležitě s tím pracovat.

Jestliže se dítě dostane do procesu logopedické péče, je u něj tedy zjištěna nějaká vada či poškození řeči, nastává tím pro něj, i pro jeho rodiče, běh na dlouhou trať. Poruchu řeči můžeme popsat jako určitou *„výraznou odchylku ve zvukové podobě mluvního projevu, a to jak celku nebo v jeho jednotlivých částech, dále neschopnost správně mluvu používat a také neschopnost řeči rozumět.“* (Kejklíčková, 2016, s. 39) Existuje mnoho poruch řeči, které se liší svou závažností i rozsahem. Vady řeči se také liší svou etiologií, tedy vznikem.

Pokud však logopedická prevence v mateřské škole není dostatečná, je nutné, aby dítě začalo navštěvovat erudovanější odborníky, a to především klinické logopedy. Některé vady vznikají u dětí hned po narození, některé se objeví až v raném dětství, některé vady

jsou způsobeny v pozdějším věku např. z důvodu vážného úrazu. Děti, u kterých je zjištěna určitá vada řeči, v zahraničí spadají do skupiny, která nese výstižný název *Children with specific language impairment* (zkráceně SLI). Jedná se o heterogenní skupinu, jejímž hlavním činitelem je narušení v oblasti jazykového vývoje a jazykových schopností. V našich českých poměrech můžeme děti rozdělit do dvou hlavních skupin – do skupiny dětí s opožděným vývojem řeči, a do skupiny dětí s nesprávným vývojem řeči. Opožděný vývoje řeči lze definovat jako nápadné zdržení řeči. Při opožděném vývoji řeči se klade hlavní důraz zejména na vyjadřovací schopnosti, které nejsou úměrné věku dítěte. Může se také stát, že děti, které jsou opožděné ve vývoji řeči, mají také další problémy, týkající se například motoriky. Je nutné zjistit pádnou příčinu opoždění, a na jejím základě dítěti poskytnout odpovídající péči. Kejkličková (2016, s. 39-40) uvádí některé příčiny, které mohou souviset s opožděným vývojem řeči. Jedná se o poruchu sluchu, poruchu mluvidel, intelektu, poruchu jemné motoriky, onemocnění centrální nervové soustavy, nedostatek mluvních impulzů v okolí či těžké poruchy zraku.

V zahraničí je problematika logopedické prevence a zkoumání opožděného či narušeného vývoje řeči na velmi vysoké úrovni. Existuje nespočet screeningových baterií a testů, které jsou aplikovány na dětech již od raného věku (mnohdy už od 2 let). Do těchto zkoumání nejsou zapojeni pouze učitelé v mateřských školách, ale spolupracuje na nich velký semknutý tým lékařů, psychologů, rodičů i studentů, kteří se připravují na své budoucí povolání buď lékařů, učitelů, psychologů nebo logopedů. Právě díky ranému vyšetření dítěte v oblasti jazyka a řeči se může s dítětem dál pracovat. Pokud se u dítěte brzy stanoví diagnóza a nastoupí přiměřená terapie, postižený pak může v budoucím životě dosáhnout lepších výsledků, které mu zajistí úspěch, a rozšíří mu tak možnosti se v dospělosti dobře uplatnit.

V praxi se využívá také pojem logopedická intervence. Všeobecně je intervence určitý druh systematického procesu, který slouží k prevenci či přímo k nápravě určitého problému. V našem případě se jedná o problém logopedický. Lechta (2005, s. 18) popisuje logopedickou intervenci jako „*specifickou aktivitu, která je realizována s cílem identifikovat, eliminovat, zmírnit nebo překonat narušenou komunikační schopnost a předejít tomuto narušení – tzn. zlepšit tuto schopnost.*“ V rámci logopedické intervence jsou již vyhledávány děti, u kterých je riziko narušeného vývoje řeči. Mezi takové děti patří třeba děti s genetickými chorobami, které mohou být příčinou narušení řeči. Jedná se také o děti s metabolickými poruchami, děti, které byly či stále jsou vystavené toxickým

látkám. Spadají sem i děti, jejichž rodiče mají nějaký problém (zdravotní či existenční), tak i děti, které jsou například předčasně narozené. Proto by každý odborník (ať už se jedná o učitele nebo dalšího specialistu) měl mít na mysli důležitou triádu prevence – raná identifikace – raná intervence (Lechta, 2005, s. 34).

V rámci logopedické prevence, avšak i intervence, je důležitým prvkem především diagnostika dítěte. V mateřské škole by se měla realizovat výhradně orientační diagnostika, kdy učitelé nebo další odborníci využívají metody depistáže, kdy je jejich úkolem zjistit, zda dané dítě má, či nemá nějaký problém. Logopedické depistáže se dle Lipnické (2013, s. 11) účastní 5 – 6leté děti, nebo i následně děti v 1. třídě základní školy a provádí ji logoped. Pro depistáž je nutné, aby rodiče dětí dali písemný souhlas k vyšetření. Logoped následně vytvoří pro danou mateřskou školu zprávu, kde zaznamená, kdo potřebuje další logopedickou péči. Diagnostika může být založena i na rozhovorech s dětmi, pozorování, řečových zkouškách nebo analýze práce dítěte, či rodinné anamnéze. Kromě depistáže lze využít i různé screeningové testy. Jestliže má učitelka v mateřské škole podezření, že dítě souží nějaký problém, zkontaktuje příslušného logopeda a ten následně provádí další diagnostikování – základní a speciální (Lechta, 2005, s. 20).

Logopedická prevence je v dnešní době velmi populární, a to zejména z důvodu, že si učitelé mateřských škol velmi důsledně uvědomují ten fakt, že správná výslovnost a správný vývoj řeči jsou hlavním indikátorem úspěšné školní zralosti dítěte, což mu ulehčí následné učení se čtení a psaní na základní škole. Na základě toho se významně zabývají monitoringem dětí v předškolním věku v oblasti jazyka a řeči (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 226).

1.1 Logopedický preventista v mateřské škole

Učitel v procesu logopedické péče hraje velmi důležitou roli. Každý učitel, který působí v mateřské škole, by měl disponovat určitými vlastnostmi, které jsou pro práci s dětmi nezbytné. Ať už se jedná o empatii, trpělivost či důslednost, nejdůležitější je mít cit k práci s dětmi a hlavně chuť s nimi pracovat. Dítě by mělo být středem pozornosti, zejména v rámci logopedické prevence.

Každý učitel, který provádí logopedickou prevenci v mateřské škole, ať už jako laik, nebo jako částečný odborník - logopedický preventista, by měl mít o této problematice alespoň něco načteno, jelikož i v této oblasti se dá dítěti ublížit. Nemyslí se tím ublížení

fyzické, ale mnohdy psychické, kdy dítě ztratí zájem při preventivních činnostech spolupracovat. Logopedickými preventisty jsou v mateřských školách učitelé. Škodová a Jedlička (2003, s. 47) definují logopedického preventistu následovně – „*středoškolsky vzdělaný pedagog (většinou učitelka mateřské školy), který absolvoval kurz logopedické prevence. Zabývá se rozvojem komunikačních dovedností u intaktní populace předškolního věku v rámci svého pracovního úvazku a s ním související pracovní náplní.*“ Tito preventisté získají kompetence k preventivním činnostem na základě úspěšně zvládnutého logopedického kurzu. Kurzy jsou založeny na přednáškách a seminářích, kde se učitelky seznamují s poruchami řeči, které mohou děti postihnout a také s metodami, které mohou učitelky využívat při práci s dětmi. Hlavním cílem a posláním preventisty tedy je, aby se zabýval prevencí poruch řeči, osvětou a také vyhledáváním dětí, které mohou být ohrožené některou poruchou komunikace (Kutálková, 2010, s. 99). Kurzy jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

V rámci potřebnosti zajištění logopedické péče vzniklo v roce 2009 tzv. Metodické doporučení č. j. 14 712 /2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. V jednotlivých článcích (Čl. I – VII) je popsáno vymezení logopedické péče, funkce logopeda, logopedického asistenta a krajského koordinátora logopedické péče a jejich kompetence ve školství. Logopedický asistent je popsán v Čl. IV a tuto funkci může vykonávat pouze osoba, která má pedagogické vzdělání a navíc musí mít i dostačující odborné předpoklady z oblasti logopedie získané na základě studia buď speciální pedagogiky, nebo příslušného studia pro učitele mateřských škol (týká se i učitelů pro základní a střední školy). Tito učitelé musejí splnit jednu podmínku, a to, že nevykonávají výchovně-vzdělávací práci ve třídách nebo školách, které jsou specializované výhradně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohou však mít doplněné vzdělání absolvováním studia celoživotního vzdělávání, nebo právě akreditovaného kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci. Logopedický asistent by měl pracovat pod dohledem logopeda ze speciálně pedagogického centra a v jeho kompetencích je zaměřit se na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností dětí předškolního věku, na prevenci vzniku poruch řeči, prevenci vzniku čtenářských obtíží a také poskytuje zákonným zástupcům informace o dostupnosti logopedické péče.

Již v minulosti existovaly pro učitele mateřských škol (souběžně i pro učitele základních škol) logopedické kurzy, kde byli proškolení. Po proškolení se mohl každý účastník považovat za tzv. logopedického asistenta, který poté následně spolupracoval

s logopedem, který měl v tomto oboru vysokoškolské vzdělání. Tyto logopedické kurzy byly pod záštitou Ministerstva školství a počátek těchto kurzů lze datovat již do 60. let minulého století (Klenková, 2006, s. 21).

Logopedický preventista je stále ještě v mateřských školách nazýván jako logopedický asistent (což je tak popsáno i v Metodickém doporučení, 2009). Logopedický asistent v pravém slova smyslu dle Škodové a Jedličky (2003, s. 47) je „*absolvent vysokoškolského bakalářského studia speciální pedagogiky se zaměřením na poruchy verbální komunikace. V rezortu školství pracuje pod supervizí speciálního pedagoga.*“

Nejdůležitější je při procesu logopedické prevence motivace a aktivita, jak ze strany učitele, tak ze strany dětí a následně i ze strany rodičů. Motivace by měla být přiměřená, protože jinak je malá pravděpodobnost, že by se dosáhlo určitého efektu. Učitel by měl k dětem přistupovat s citem, prevenci by měl realizovat nenásilně. Dítě by vlastně ani nemělo poznat, že podstupuje nějakou cílenou péči. Učitel by měl logopedické aktivity realizovat formou hry, protože jedině tak děti zůstanou aktivní. Velmi důležitá je zpětná vazba. Jak pro děti, tak i pro jejich rodiče, kteří by s procesem logopedické péče měli být obeznámeni. Stačí malá pochvala, povzbuzení a dítě je hned namotivované k další práci. Samozřejmě i negativní hodnocení může být pro dítě prospěšné. Je nutné si narovinu říct, co komu dělá problém, na čem je ještě nutné pracovat, o co se snažit. Případná potíže by neměla být brána na lehkou váhu. Největší důraz se na logopedickou péči klade zejména u těch nejstarších dětí, které do mateřské školy docházejí. Nicméně pracovat by se mělo i s těmi nejmenšími, i přes to, že ještě neumějí příliš mluvit, či se brání komunikovat, třeba v rámci jejich adaptačního procesu (Lechta, 2005, s. 191 – 193).

Učitelka v mateřské škole, samozřejmě společně s rodiči dítěte, vystupuje jako hlavní řečový vzor. Důležité je v rámci interakce učitel (rodič) - dítě mluvit, komentovat, ptát se, odpovídat. Jak uvádí Peutelschmiedová (2009, s. 91) dospělý „*ukazujte dětem, že řeč je něco milého, pěkného, co lidi spojuje a přináší jim potěšení.*“ Už jen pouhé komentování situace při oblékání dětí lze ovlivnit dětskou řeč.

Učitel v mateřské škole se v rámci logopedické prevence zabývá především tzv. přípravnými cvičeními, která jsou zaměřena na motoriku artikulačních orgánů (oromotoriku). Pro děti je nejvhodnější provádět tato cvičení formou her. Doporučuje se i možnost, provádět oromotorická cvičení před logopedickým zrcadlem, aby dítě názorně vidělo, jak má ústa, rty, jazyk či zuby dát. Forma hry je však pro dítě přirozenější, a nebude

v něm vzbuzovat pocity, že něco „musí“ dělat (Lechta, 2005, s. 196). Učitelky v mateřské škole by se měly snažit podporovat i rodiče v tom, aby s dětmi doma, v příjemném neformálním prostředí, ve volných chvílích, procvičovali základní oromotorické prvky. Nejen doma, ale i na cestě do a z mateřské školy, při koupání, před spaním. Je třeba pravidelného avšak nenásilného tréninku. Ústa a mimické svaly jsou důležitým prvkem pro řeč. Hra s jazykem, tvářemi, rty je tedy nutná a podstatná pro to, aby dítě dokázalo správně tvořit hlásky a následně mluvit (Peutelschmiedová, 2009, s. 91). Dalšími kroky jsou pak vyvozování hlásek, a to hlavně nepřímým, kdy si děti prakticky trénují jednotlivé hlásky nápodobou. Podle předlohy učitele si děti hrají na různá zvířata, předvádějí jejich zvuky (pípají jako kuřata, syčí jako hadi, bručí jako medvědi). Dále předvádějí dopravní prostředky (vlak, auto, traktor). Velmi oblíbené je pro děti i předvádění přírody a počasí. Po vyvozování hlásek poté následuje etapa fixace vyvozené hlásky ve slabikách, kdy má dítě za úkol opakovat jednotlivé slabiky po učiteli, či rodiči (Lechta, 2005, 196). Tato metoda však působí velmi mechanicky a dle Lechty (2005) není efektivní. Na závěr si dítě musí všechny naučené hlásky zautomatizovat. To však není hned, automatizace hlásek nějaký čas trvá. Správný rodič, ale i učitel by neměl tento nejdůležitější krok zanedbat, hlavní je vydržet a výsledky se vždy nakonec dostaví. To samé je nutné i při situacích, kdy učitelé učí děti básničky, písničky, příběhy. To, že děti po pár dnech nedokážou říct nazpaměť krátký text nebo verš neznamena, že jej neumějí a nemají je ve své paměti. Chce to opět čas, aby dítě vše vstřebalo a ujasnilo si. Po čase může pak překvapit velkým zásobníkem různých říkanek, textů, ale i komentářů, které učitelka či rodič někdy vyslovili, a které bude v mateřské škole vyprávět ostatním (Peutelschmiedová, 2009, s. 92).

V rámci logopedické prevence se může učitelka v mateřské škole zaměřit také na činnosti a cvičení přípravně-preventivní, které podněcují děti k tomu, aby dokázaly správně artikulovat a celkově používat svůj hlas. Další cvičení jsou ortofonická, tedy taková cvičení, která již upevňují správnou artikulaci. Podstatnými jsou i cvičení logorytmická, která u dětí spojují pohyby celého těla a rytmiku. V neposlední řadě by se měla učitelka zaměřit i na cvičení, která slouží pro rozvoj jazykového povědomí (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 226). Preventivní působení učitele není založené pouze na preventivních aktivitách, reflektuje se v něm i spousta dalších věcí. Jsou jimi například jazyková kultivovanost učitele, akceptování osobnosti dítěte, komunikace založená na empatii, respektování chyb, porozumění dítěti, reakce na řeč dítěte, podpora komunikace a samozřejmě kooperace s dalšími subjekty (Lipnická, 2013, s. 14 - 15).

Krejčíková a Kaprová (2000) poskytují inspiraci pro logopedickou prevenci v mateřské škole, která se rozrůstá o další činnosti. Jedná se především o dechová, průpravná, artikulační a sluchová cvičení, procvičování hlásek ve slabikách, slovech, ve větách, různé říkanky, texty, rytmizace s pohybem, cvičení na rozvoj slovní zásoby, rozvoj fonemického sluchu či spojení grafomotoriky s mluveným slovem, motorické hry, hry zaměřené na myšlení.

Jestliže učitelka v mateřské škole zjistí, že má dítě výrazné problémy s řečí, a zároveň vyhodnotí ten fakt, že pouhá logopedická prevence už nebude u dítěte dostačující, je potřeba jako první tuto záležitost vyřešit s rodičem dítěte. Peutelschmiedová (2009, s. 36) tvrdí, že jestliže se rodiče dostaví oba, je nutné hovořit s oběma zároveň. Oběma říct stejné informace, nerozlišovat, zda se o problému více baví s matkou, nebo s otcem. Děti, u kterých se projeví nějaký větší jazykový problém, by také měly vědět alespoň něco málo o tom, co je trápí a díky čemu budou muset podstupovat mnohdy i nepříjemná vyšetření. Velkou roli však vždy hraje vzájemná důvěra a podpora, která významně obohatí všechny zúčastněné strany.

Nejen logopedický preventista, ale všichni učitelé, kteří pracují v mateřské škole, by měli oplývat základními kompetencemi, jež se vztahují k oblasti narušené komunikační schopnosti dětí. Jedná se zejména o kvalitní jazykové vzdělání, znalost spisovného jazyka, znalost teoretických východisek z oblasti jazyka a řeči. Měl by zvládat diagnostikovat řeč a komunikační schopnosti dětí, přiměřeně komunikovat s dětmi na základě jejich věku, ale také spolupracovat s kolegy a v týmu, a umět podávat zpětnou vazbu (Lipnická, 2013, s. 12-13).

Každá učitelka by měla k dětem přistupovat jako k jedinečným individualitám a na každém dítěti by v první řadě měla vidět to dobré, pozitivní, s čím dítě disponuje a co v sobě často skrývá. Není rozhodně vhodné si děti selektovat na lepší a horší, na šikovné či méně šikovné. Žijeme ve společnosti, kdy se běžně do mateřských škol dostávají děti handicapované a znevýhodněné. Jak zmiňuje Peutelschmiedová (2009, s. 51) není důvod vzbuzovat u takových dětí žádný zbytečný soucit nebo lítost. To platí i u dětí, jejichž řeč není dokonalá a vyskytuje se u nich určitá odchylka. Cílem by pro každou učitelku mělo být to, aby se dítě samo nezařadilo mezi znevýhodněné děti, a to jenom proto, že neumí správně vyslovit základní hlásku. Hlavní je motivace, jak učitelky, tak dítěte, se takových problémů efektivně zbavit. Pro mnohé učitele může být pozitivem ten fakt, že mnohdy lze

jazykové opoždění a s tím spojené jazykové vady identifikovat již v raném věku dítěte, tedy okolo 2 až 3 let (Korpilahti, Kaljonen, Jansson – Verkasalo, 2016).

1.2 Prostředí zajišťující primární logopedickou prevenci v mateřské škole

Prostředí v mateřské škole by mělo být všeobecně a bez pochyb bohaté. Bohužel není to pouze o snaze, vytvořit dětem bohaté prostředí, ale záleží to i na dispozicích mateřské školy. Jestliže mateřská škola nebude moci zajistit dětem materiální vybavení, učitelé by jim to měli vynahradit alespoň tím nemateriálním – duchovním vybavením. Jak podotýká Peutelschmiedová (2009, s. 96) „*podnětné prostředí – to je především stimulační klima, atmosféra rodiny.*“ Rodina je základ. Základ se však vždy rodí doma, v rodině dítěte, kde od narození vyrůstá. Nicméně mateřská škola dokáže dětem také zajistit podnětné prostředí. Nejen pro řeč, ale i další oblasti rozvoje.

Primární logopedická prevence by se měla realizovat prostřednictvím běžných jazykových aktivit, mezi které patří například básničky, říkadla, písňe a příběhy (Neaum, 2012). Všechny tyto formy obohacují náš život, a co se týče dětí, velmi silně a pozitivně je ovlivňují. Neaum (2012, s. 99) uvádí, že jestliže se dítě v raném věku dostatečně setkává s mluveným slovem, učí se básně, písňe, tak to u něj prokazatelně rozvíjí jeho kreativitu, zlepšuje to jeho osvojování jazyka a rozvíjí předpoklad k tomu, že se dítě stává gramotným. Existuje nespočet knih pro děti, které jsou plné různých zábavných básniček a milých říkadla. Na základě písni a básni si dítě rozšiřuje rozsah a kvalitu svého jazyka. Důležité je, aby rodiče, ale i učitelé, předali obsah dětem v takové formě, která odpovídá hře. Děti jazykovými prostředky a formami neopovrhují, rády se učí básničky, písničky. Učitelé by se neměli bát ani různých slovních hříček nebo jazykolamů. Celkově básně, poezie a hudba jsou důležité pro dítě také v oblasti učení se tzv. prosodické struktuře řeči. Prosodie je souhrn zvukových vlastností jazyka. To zahrnuje využívání výšky, hlasitosti, tempa, rytmu a důrazu (přízvuku) v řeči. Kromě toho ještě hrají básně a písňe velkou roli v rozvoji fonologického uvědomění, které zde vystupuje jako schopnost sledovat a rozlišovat rozdíly mezi zvuky. S tím souvisí i ten fakt, že prostředí třídy v mateřské škole, by mělo být oproštěno o nadměrný hluk, který dětskému hlasu neprospívá (Lipnická, 2013). Tento pojem by se neměl plést s fonematičným uvědomováním, což je schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky. Fonematičké uvědomování je součástí fonologie,

nicméně rozvoj nastává u dětí až později (Neaum, 2012, s. 100-101). Říkadla jsou však pro děti přínosné také z jiné stránky, než z té lingvistické.

Nemalou pozornost bychom měli věnovat i čtení dětem. Příběhy jsou zakotveny v každodenním životě dítěte, a i toto můžeme považovat za určitou smysluplnou a příjemnou cestu k rozvoji jazyka. Knihy, příběhy jsou pro děti velkým zdrojem zábavy, ale také vědomostí a přispívají k formování osobnosti. Díky příběhům si děti rozšiřují svou slovní zásobu (Neaum, 2012, s. 106-107). Významné jsou pro děti i obrázkové knihy s minimálním či žádným textem. Právě takové knihy, kde jsou dominantní pouze obrázky, motivují děti k tomu, aby objevovaly svou kreativitu a představivost. Využívání knih a podpora dětí, aby měly možnost se setkávat s knihami, a tištěným slovem, jsou velmi přínosnými faktory, jak se vyhnout následným čtenářským obtížím na základní škole. Zde se vynořuje další cíl logopedické prevence, a to naučit dítě vnímat souvislosti mezi zvukovou a grafickou podobou slov (Krejčíková, Kaprová, 2000, s. 21). Kromě toho, knihy dětem přinášejí potěšení, vyvolávají v nich radost, povzbuzují zvědavost, rozvíjejí empatii či porozumění. Knihy jsou velmi důležité pro osvojení si jazyka. Dítě by se mělo již od útlého věku seznamovat s knihami, mělo by společně s další osobou pojmenovávat obrázky, osoby v knihách, což postupně přechází až k vytváření příběhů a abstraktních myšlenek, které děti „vyčtou“ z obrázků (Neaum, 2012, s. 111-113). V České republice je již několik let realizován projekt „*Celé Česko čte dětem*“, což je také jedna forma prevence. Snahou je mohutně rozšiřovat koncepci „*Celá Evropa čte dětem*“ (*All of Europe Reads to Kids*). Proto tato kampaň, zaměřená na čtení dětem, není známá pouze v našich českých poměrech, ale je propagována také v dalších evropských zemích, jako jsou Polsko (od roku 2014) nebo Slovensko (Neubauer, Neubauerová, 2017, s. 246).

Existuje nespočet pomůcek, které pomáhají učitelům v rámci jazykové výchovy a především v rámci logopedické prevence. V dnešní době je velkou výhodou, že je trh přesycen různými novinkami, které jsou pro děti sympatické a přitažlivé, a díky kterým si děti nenásilně a mnohdy i nevědomě procvičují různé oblasti svého rozvoje. V mateřské škole lze v rámci logopedické prevence využít zejména stimulačních hraček, mezi které můžeme zařadit zvukové hračky, hudební nástroje nebo hračky k foukání. Takové hračky, už dle názvu, stimulují dítě k dané činnosti. Důležité jsou také hračky motivační, které více než děti spíše využívají učitelé k tomu, aby dítě jednoduše motivovali k činnosti a vzájemné spolupráci. Zmínit můžeme ještě hračky didaktické, což obsahuje například soubory obrázků, kterými se zjišťuje slovní zásoba nebo tematické obrázky, ale spadají

sem i logopedické říkanky, pohádky, příběhy. Existují i jiné pomůcky, které by však měli spíše využívat erudovanější lidé, jako logopedové. Mezi takové pomůcky patří špachtle nebo rotavibrátory (Sovák, 1986 in Klenková, 2006, s. 61). Další pomůckou je logopedické zrcadlo. Není na škodu jej v mateřské škole využívat, avšak každý učitel by se měl řídit danými pravidly, co a jak si může k dítěti v rámci prevence dovolit. Jelikož společnost a technika jdou velmi kupředu, i v mateřských školách se můžeme setkávat s moderními přístroji - počítači, tablety a interaktivními tabulemi, které učitelky v rámci rozvoje jazyka a řeči mohou využívat. Pro mnohé mateřské školy to jsou velké inovace, které však děti velmi pozitivně přijímají. Pro tyto přístroje vznikají nové aplikace, které jsou využitelné pro všechny věkové kategorie dětí. Mezi takové aplikace, které se zaměřují na jazyk a řeč, patří například aplikace *Slovohrátky* nebo *Poviš mi to* (Vašíková, Žáková, 2017, s. 53).

2 JAZYK A ŘEČ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jazyk a řeč jsou důležitými prostředky k naší vzájemné komunikaci. Schopnost získávat a používat jazyk je životně důležitá podmínka pro naši participaci ve společnosti. Jazyk nám umožňuje komunikovat s ostatními, myslet a učit se. Mluvený jazyk podmiňuje naše dovednosti v oblasti gramotnosti. Zároveň to je významný prvek pro lidské myšlení. Jazyk je velmi sofistikovaná věc, která napomáhá člověku získávat informace z vnějšího okolí a slouží k uchování všeho, co víme nebo co se teprve dovíme (Neaum, 2012, s. 7).

Existuje významný vztah mezi osvojováním jazyka a učením. Jazykové dopady na všechny aspekty našeho života a učení jsou následující: determinují schopnost porozumět, schopnost sdělovat naše myšlenky, porozumět a sdělovat naše potřeby, formovat a udržovat osobní, sociální a profesní vztahy (Neaum, 2012, s. 49).

Je nutností si však tyto dva termíny náležitě vysvětlit. Jazyk a řeč jsou dvě různé složky. Jak definuje Klenková (2006, s. 27) „*Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.*“ Zatímco řeč je podle Klenkové (2006, tamtéž) definována následovně – „*Řeč je specificky lidská schopnost. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.*“ Tyto dvě složky (jazyk a řeč) se od sebe odlišují zejména svou povahou. Můžeme říct, že jazyk je spíše společenským fenoménem, kdežto řeč je individuálním jevem. Má však i prvky společenského předpokladu, tzn., že každý člověk se učí řeč podle toho, jak na něj působí společenské prostředí, které jej obklopuje. Řeč ovlivňuje jak motorická schopnost a dovednost každého člověka, tak i mozek a celkově nervová soustava, která řeč podporuje. Výsledkem spojení jazyka a řeči je tedy komunikace, což je obecně řečeno interakce, a také „*určitá lidská schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ (Klenková, 2006, s. 25) Na vývoji a realizaci řečové komunikace se podílí několik lidských orgánů. V první řadě se jedná o centrální nervový systém jedince, který zahrnuje mozek, jako celek, dále jeho části (thalamus, hypotalamus, mozkový kmen, limbický systém, mozeček), ale také nervové dráhy. Na komunikaci se dále účastní artikulační a fonační orgány a důležitý je i sluchový orgán (Dlouhá, 2017).

2.1 Teoretická východiska z oblasti jazyka a řeči

Jazyk je silně spojen s lidským myšlením. Touto problematikou se hodně zabývali osobnosti, jako byli Jean Piaget nebo Lev Vygotskij. Každý měl na tuto problematiku jiný názor, každý spojení jazyka a řeči definoval jinak. Piagetova konstruktivistická koncepce se zakládá na myšlení a řeči, na jejich vnitřních mechanismech a mentálních reprezentacích. Vygotského koncepce je založena na sociálně a kulturně-historické podmíněnosti jazyka a myšlení (Průcha, 2011, s. 12).

Jazykem a řečí se zabývalo také mnoho osobností, které jsou spojené s behavioristickým proudem. Ti považovali rozvoj jazyka a řeči jako jeden z principů posilování jazykového vzdělávání. Jazykové vzdělávání je u nich založeno na bázi podnětu (stimulu) a reakce. Dítě se učí mluvit velmi pomalu, postupuje po malých krocích, které jsou podmiňovány reakcemi druhých osob (nejčastěji rodičů). Na základě pozitivního posilování se dítě snaží opakovat zvuky a přijímat pozitivní zpětnou vazbu (Neaum, 2012, s. 17-18).

Behavioristický přístup je založen na faktu, že dítě produkuje určité „*jazykové chování*“ (nějak se specificky chová), ostatní lidé na jeho projevy reagují, a to všechno dohromady vytváří odpověď na základě stimulu a reakce, která formuje a vytváří dětský jazyk (Neaum, 2012, s. 18). Zjednodušeně řečeno, dítě se při učení jeví spíše jako pasivní článek a vše si osvojuje přímo z prostředí (ať už se jedná o různé dovednosti či zručnosti, spadají sem i ty komunikační), (Lechta, 2005, s. 36).

Další přístup k jazyku a řeči je založen na nativistických teoriích. Nativisté tvrdí, že i to nejdůležitější přímé pozorování a analýza dětského jazyka nám ukazuje, že se děti učí využívat komplexní jazykové struktury pouze limitovanou přímou výukou a posilováním, a jsou vystaveny poměrně nepřesnému využití jazyka lidmi kolem. Tvrdí, že osvojení jazyka je univerzální. Všichni lidé, kteří nemají jazykové problémy, se naučí mluvit (Neaum, 2012, s. 20). Existuje i názor, že nativisté mají vyhraněný postoj k tomu, že se jazykové schopnosti dají rozvíjet učením. Vše je založeno na genetické výbavě každého člověka (Lechta, 2005, s. 37).

Zmínit bychom měli i přístup, založený na jazyku a sociální interakci. Tento přístup prezentovali zejména Lev Vygotskij a Jerome Bruner. Ti objevili v osvojování jazyka určitou intenzivní povahu, která počíná v dětské, patrně vrozené, cestě komunikovat s ostatními. Učení se jazyku chápou jako komunikaci, která je řízená a společensky

tvarovaná. Je to cesta k osvojení jazyka, která nám umožňuje komunikovat s ostatními. Užívání a rozvoj jazyka a řeči je závislé na našich zkušenostech ve společnosti (Neaum, 2012, s. 21-22).

Zmínit můžeme ještě i teorii vycházející z kognitivně-sémantického přístupu. Na základě tohoto přístupu se předpokládá, že každé dítě verbálně (tedy řečí) produkuje pouze to, co už má kognitivně zpracováno. Řeč je tedy závislá na kognici. Tvrdí se, že řeč tedy není možné rozvíjet za hranice kognitivních schopností (Lechta, 2005, s. 38).

Jazyk lze rozdělit do dvou oblastí. První z těchto oblastí je receptivní jazyk, což je schopnost porozumět mluvenému a čtenému jazyku. Druhou oblastí je expresivní jazyk, který je využíván k šíření myšlenek a komentářů za použití hlasu, gest, znaků nebo symbolů (Selmi, 2015, s. 91).

Ve spojitosti jazyk, řeč, logopedická prevence a vada řeči, tak nejdříve si každé dítě, každý člověk, v průběhu svého života prochází svým specifickým jazykovým vývojem. Hned po narození se dítě dostane do tzv. období křiku. Křik je prvním a velmi důležitým projevem, který dítě ukazuje krátce po narození. Jedná se o reflexní činnost, která nemá žádnou závažnou příčinu. Jak dítě roste, rozsah a intenzita jeho hlasu se zvyšuje, začíná si broukat a vyjadřovat spokojenost a nespokojenost. Následuje žvatlání, kdy dětské hlasové projevy začínají již připomínat hlásky či jednoduchá slova. Jako první dítě vyjadřuje hlásku A, která je pro něj ještě s dalšími hláskami P, B, M, a T, nejsnadnější. Tyto hlásky se nazývají retnice. Krátce poté dítě vysloví své první slovo. Jedná se nejčastěji o krátké a jednoslabičné slovo, někdy dvouslabičné (Kutálková, 2009). Vývoj řeči můžeme rozdělit dle Průchy (2011, s. 45) na receptivní, kdy dítě diferencuje lidský hlas od zvuků jiných, komunikuje pomocí gest, či reaguje na své jméno. Další je vývoj produktivní, který je založen na vlastní produkci zvuků, ale i na mimice a gestech. Okolo 10. – 12. měsíce můžeme říct, že komunikace mezi dítětem a dospělým je již identifikovatelná.

Okolo prvního roku života dítě začíná vyslovovat první jednoduchá slova. Děti jsou již od malička velmi zvědavé a rády experimentují. To se stává i při rozvoji řeči. Rády se baví zvukovou stránkou jazyka (fonologií), postupně se tak u nich začíná rozvíjet tzv. fonologické uvědomování. Jakmile se dítě začne do jazyka a řeči hlouběji ponořovat a logicky řeč používat, začne se u něj rozvíjet další oblast, a to fonemické uvědomování (Selmi, 2015, s. 86 - 87). Mluvení a s tím spojené i naslouchání vede dítě k objevování světa, který je kolem něj. Pomáhá mu porozumět událostem, které se dějí v jeho blízkém

okolí, nabízí mu určitý rozhled. Je pozoruhodné, že dítě v prvních 5 letech života si denně do své slovní zásoby přidává průměrně 9 nových slov, které objeví, a které se naučí (Selmi, 2015, s. 87).

Lechta (1995, in Klenková, 2006, s. 33-34) jasně popisuje, v jakých věkových obdobích dítěte se u něj rozvíjí daná jazyková rovina, či kterým jazykovým období dítě právě v daném věku, prochází. Kojenec, do 1. roku života podle něj prochází tzv. obdobím pragmatizace. Následuje období sémantizace, které se objevuje mezi 1. a 2. rokem života. Během 2. a 3. roku dítě prochází obdobím lexémizace, následuje období gramatizace (3. – 4. rok) a po 4. roce života vrcholí období intelektualizace. Tyto jednotlivé fáze popisují nejtypičtější procesy, kterými si dítě během svého raného dětství prochází, čemu se učí, a co by mělo na konci daného věku již bez větších problémů zvládat.

Proces nabývání či osvojování si jazyka a řeči je založen na vzájemné interakci dítěte a prostředí. Prostedí mateřské školy a zejména prostředí rodiny by mělo významně přispět k již zmíněnému osvojování si jazyka a řeči. Jen tak se dítě naučí, jak správně používat řeč, která je důležitá k mezilidskému dorozumívání. Dítě potřebuje znát ten fakt, že má dostatek schopností k tomu, efektivně komunikovat s ostatními (Selmi, 2015, s. 87).

Shonkoff and Phillips, (2001 in Selmi, 2015, s. 87-88) představují 3 případy, na které by si měli učitelé dát pozor, jelikož díky nim se dítě může dostat do situace, která může mít dopad na vývoj jeho jazyka a řeči. Může jej změnit, či opozdit. Prvním případem je nepodnětné prostředí. Dítě se může odchýlit od vývoje tím, že vyrůstá v prostředí, kde je přísun kvality a kvantity jazyka pod normou běžného příjmu. Druhým případem je určité poškození dětského organismu, např. když se jedná o problémy středního ucha, které nedovolují dítěti slyšet řeč. Posledním případem je zjištění, že dítě trpí vážnými poruchami kognitivních schopností.

Věk kolem tří let se označuje jako hranice období fyziologické nemluvnosti, což v praxi znamená, že do této doby se u dětí toleruje to, že mluví málo a nepřesně. V tomto období by však mělo být jasné, že vývoj řeči postupuje a dítěti se zvyšuje jeho slovní zásoba (Kutálková, 2009, s. 39). Je nutné však rozlišovat dva druhy slovní zásoby – slovní zásobu aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba je takový balíček slov, která dítě opravdu ve své mluvě používá. Zatímco pasivní slovní zásoba je množství slov, které dítě sice zná a rozumí jim, ale v běžné mluvě je vůbec nepoužívá (Kutálková, 2009).

Vývoj řeči probíhá v jednotlivých řečových rovinách, mezi které řadíme rovinu lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. Lexikálně - sémantická rovina zahrnuje slovní zásobu, porozumění slovům a větám, morfologicko – syntaktická rovina zajišťuje gramatiku, tvarosloví a syntax. Foneticko – fonologická se zabývá zvukovou stránkou mluvené řeči a artikulací a poslední, pragmatická rovina, obsahuje praxi, tedy účel a srozumitelnost komunikace (Dlouhá, 2017, s. 101-102). Jednotlivé jazykové roviny a jejich vývoj popisuje ve své publikaci i Otto (2018). Lechta (2003, s. 17) popisuje vznik narušené komunikační schopnosti v případě, když některá rovina (nebo více rovin současně) jazykového projevu působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Hlavním cílem diagnostiky narušené komunikační schopnosti je zjistit, zda se vůbec jedná o narušení, a ne o pouhý fyziologický jev tohoto narušení. Důležité je také zjistit, zda se jedná o vrozené narušení a také zda je komunikační schopnost narušena výhradně a dominantně a nejedná se tedy jen o symptom jiného postižení.

Mateřský jazyk je velmi důležitým prvkem pro fungování v běžném životě. Jeho rozvoj v raném věku by se neměl podceňovat. Mluvení a naslouchání jsou základními kameny pro čtení a psaní, zároveň jsou určitým ukazatelem uvědomělosti (či chytrosti) a jsou považovány také za studijní, sociální a životní zkušenosti, které jsou oceňovány jak ve škole, tak v celém světě (Resnick and Snow, 2009 in Selmi, 2015, s. 88). Proto je velmi nutné podporovat děti v tom, aby mluvily. Mluvily v takové míře, která zvýší jejich slovní zásobu a rozšíří jejich řeč. Měly by mít dost příležitostí mluvit a diskutovat na určité téma, sdílet své znalosti a nahlas vyjadřovat, co by chtěly vědět a znát. Zároveň by dětem měla být poskytnuta příležitost diskutovat o knihách, příbězích a také by jim mělo být dopřáno hrát příběhy. Tím, že budou aktivně šířit své myšlenky, nápady a vědomosti, si otevrou cestu ke kvalitnímu rozvoji a obohacení sociálního a následně pak studijního života (Selmi, 2015, s. 89). Jestliže však dítě nemá zrovna v danou chvíli potřebu mluvit, rozhodně by jej nikdo neměl nutit. Vzájemný respekt k druhým je podstatou komunikace. Existují dva typy lidí – ti, kdo mluví moc, a ti, kdo mluví málo. Respektovat řečový typ je důležité pro další rozvoj osobnosti (Peutelschmiedová, 2009, s. 91).

S jazykovým vývojem se silně pojí také pojem jazyková gramotnost. Co se týče předškolních dětí, nelze zde ještě vyloženě hovořit o jazykové gramotnosti, jakožto schopnosti umět psát a hovořit v cizím jazyce. V mateřské škole by měly děti získat základ pro pozdější rozvoj této gramotnosti (zejména v mateřském jazyce), která zahrnuje znalost

písmen abecedy a jejich zvuků, fonologické uvědomění, cit pro gramatiku, receptivní slovní zásobu, dovednost využívat knihu, dovednost vyprávět příběhy a disponovat rozšířenou slovní zásobou o neobvyklá slova (McLachlan, 2013, s. 163-164).

S gramotností se vynořuje spousta otázek, na které by si měly rodiče a učitelé v rámci výchovně-vzdělávacího procesu odpovědět. Souvisí to ale také se zájmem dítěte o knihy, písně, básně, a celkově o jazyk a řeč. Např. *Zpívá si dítě písničky? Využívá dítě širokou slovní zásobu? Používá dítě zajímavá slova? Zajímá se dítě o noviny, časopisy, názvy složené z písmen? Vytváří dítě příběhy? Sdílí tyto příběhy s kamarády a učiteli? Dokáže dítě na základě příběhu nakreslit obrázek?* (McLachlan, 2013, s. 168 – 170)

V raném dětství děti potřebují projevat jazyk a řeč výrazně, a to skrz mluvení, čtení a zpívání písní. Učitel, ale i rodič by měl svému dítěti především naslouchat. Komunikace by neměla být jednosměrná, proto se uvádí jako efektivní dbát na to, aby dospělý mluvil s dítětem a ne, aby se komunikace převrátila a dospělý by mluvil pouze na dítě. Důležité je u dětí budovat dovednost slovně popsat a vyjádřit své emoce, pocity, které aktuálně prožívají (Peutelschmiedová, 2009, s. 104). V batolecím věku, když se dětská řeč rozvíjí a jazykové dovednosti narůstají, učitelé musejí pokračovat v rozšiřování příležitostí ke komunikaci, interakci, čtení příběhů a jazykovým hrám, ale také by měli poskytovat příležitosti k experimentování se psaním. Psaní zde ještě nemůžeme brát v tom pravém slova smyslu. Učitelé by měli dítěti poskytovat příležitost k vytváření grafických projevů, jako jsou čmáranice, a měli by jim dát prostor k malování a kreslení (McLachlan, 2013, s. 170).

Při osvojování si jazyka a řeči je velmi důležitým indikátorem zejména osobnostní přístup k dítěti, který zajišťují rodiče a následně pak učitelé v mateřské škole. Mnoho rodičů si však usnadňuje svou práci tím, že posadí své dítě před televizi, která zajistí dítěti „vzdělávání“ v prostředí domova. Neaum (2012, s. 53) ve své publikaci tvrdí, že vztah mezi sledováním televize a rozvojem dětského jazyka nese určitá pozitiva. Dítě slyší z televize mnoho zvuků a to může být přínosem pro proces osvojování si jazyka a jeho další rozvoj. Avšak výsledný efekt je mnohem nižší, než by se dalo očekávat. Děti ve věku 2 až 5 let mohou těžit ze sledování televize pouze tehdy, jestliže sledují kvalitní edukační programy, které jsou přiměřené dětskému věku. Zároveň není známo, že by děti pod 2 roky získaly ze sledování televize nějaký přínos k osvojení si a rozvoji jazyka a řeči. To jistě se děje, jestliže děti sledují programy určené pro širokou veřejnost či dospělou populaci. Děti

si tímto způsobem spíše oslabují svůj jazykový vývoj. Nejhorším případem jsou děti, které jsou extrémními příznivci televize. Tyto děti bývají často doslova až lingvisticky zaostalé.

Komunikace a s tím spojená řeč se prolíná i alternativní pedagogikou. V programu Začít spolu se klade důraz na ranní kruh, v Montessori pedagogice se využívá speciálních pomůcek, které děti stimulují ke komunikaci, v Daltonském plánu se pracuje v centrech aktivit a učitel má tedy dostatečný prostor k pozorování dětí (Bytešníková, 2012). Ve Waldorfské pedagogice se k rozvoji komunikačních kompetencí dětí využívá eurytmie, což Rudolf Steiner popisuje jako viditelnou mluvu. Řeč je něco, čím se člověk prezentuje navenek druhým a v rámci eurytmie do řeči implementuje navíc gesta a pohyby končetin a celého těla (Steiner, 2008).

2.2 Komunikační kompetence dětí předškolního věku

Dlouhá (2017, s. 51) popisuje pojem jazyková kompetence, což je určitá schopnost člověka poznat, uvědomit si, zda to, co někomu sdělujeme, či někdo sděluje nám, má smysl nebo nemá. Základem jsou věty, které si vyhodnocujeme jako významné, věty které mají smysl, rozumíme jim. My sami si už musíme určit, zda věty mají jeden nebo i více významů, nebo naopak význam postrádají. Jazykové kompetence si řídíme a využíváme zcela nevědomě. Tyto kompetence můžeme zařadit do jazykové gramatiky, která slouží k objasnění pravidel, co člověk v rámci jazyka ovládá, nicméně nezahrnuje způsob, jak má člověk opravdu mluvit. Termín jazyková kompetence zavedl Noam Chomsky. Tento významný lingvista zavedl také koncepci LAD (*Language acquisition Device*), což je „*biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka.*“ (Průcha, 2011, s. 18) Můžeme říci, že každé narozené dítě si nese ve své genetické výbavě tento mechanismus, tuto dispozici. Průcha (2011, s. 51) popisuje navíc gramatickou a sémantickou (lexikální) kompetenci. Gramatická kompetence se zakládá na znalostech gramatiky daného jazyka, která staví především na tvarosloví a syntaxi. Sémantická (lexikální) kompetence závisí na osvojení si slov a významů mateřského jazyka. Do sémantiky a lexikologie patří slovní zásoba, kterou si dítě rozšiřuje.

Pojem komunikační kompetence není explicitně definován pro děti předškolního věku. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, dále jen RVP PV) popisuje pouze komunikativní kompetence, kterých by mělo dítě dosáhnout na konci předškolního vzdělávání. Dítě by tedy před vstupem do základní školy mělo umět hovořit

ve vhodně formulovaných větách, zvládat vyjadřovat své prožitky, komunikovat bez ostychu, či využívat informativní a komunikativní prostředky (RVP PV, 2004, s. 12). Pro naplnění těchto kompetencí Rámcový program nabízí oblast rozvoje *Dítě a jeho psychika*, jejíž podoblastí je *Jazyk a řeč*. V rámci této podoblasti se naplňuje i obsah logopedické prevence. V českém předškolním vzdělávání je přirozené, že se učitelé aktivně zabývají jazykovou výchovou a rozvojem jazykových a komunikačních dovedností dětí. Průcha (2011, s. 112 - 113) shrnuje, že komunikační kompetence „získává každé normálně se vyvíjející dítě“. Pro získání komunikační kompetence je nutné, aby bylo dítě vystaveno konkrétním subjektům, které jej v rámci komunikace ovlivňují, dále situaci, v rámci které komunikace probíhá a zapojeny mohou být i sociální a jiné faktory. Osvojování komunikačních kompetencí je dvojího druhu – spontánní a záměrné, neboli řízené. Nastává otázka, který proces je v předškolním věku dominantnější? Odpověď je nejasná, ale můžeme říct, že spontánní proces osvojování je dominantnější do 3 let, později se prolíná s osvojováním řízeným.

Komunikační kompetence dle Bytešnickové (2007, s. 81-84) jsou pro dítě důležité zejména k tomu, aby bylo schopné komunikovat s druhými dětmi a dospělými. V těchto případech je nutné, aby se umělo souvisle a srozumitelně vyjadřovat a v rámci toho bezproblémově navazovat sociální kontakty. Učitelé v mateřských školách by se měli zaměřovat na zjišťování úrovně komunikačních kompetencí. Záleží na každé mateřské škole a na každém učiteli, jak často diagnostika bude probíhat. Středem zájmu by se měla stát výslovnost hlásek, způsob vyjadřování, tempo, rytmus, síla a melodie řeči. Také obsahová a gramatická stránka řeči a tvorba vět. V neposlední řadě by se měla zjišťovat i zraková a sluchová percepce a také celková motorika. Základními předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí je v první řadě dostatečně podnětné prostředí mateřské školy, kde jsou učitelé správným jazykovým vzorem, ovládají český jazyk a snaží se své jazykové znalosti dále prohlubovat. Také se zaměřovat na vyjadřovací dovednosti dětí, správnou výslovnost, slovní zásobu. Učitel by měl být také dostatečně znalý k tomu, aby dokázal u dětí v rámci komunikace zachytit odchylky, které se již vymykají normě. Neméně důležitá je i spolupráce jak s rodinou dítěte, tak s dalšími odborníky, kterými jsou logopedi nebo speciální pedagogové.

Učitelé komunikují s dětmi na základě dialogů, podporují je v monologu, využívají dramatizaci, hudební formy a výtvarné prostředky. Komunikační kompetence rozvíjejí pomocí činností zaměřených na všechny jazykové roviny (lexikálně - sémantickou,

morfologicko - syntaktickou, foneticko - fonologickou a pragmatickou). Podpora rozvoje komunikačních kompetencí se realizuje pomocí aktivit na sluchové vnímání a fonemickou diferenciací, zrakové vnímání, pomocí dechových a fonačních cvičení, aktivit na rozvoj motoriky mluvních orgánů, hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky (Bytešníková, 2012). V rámci logopedické prevence můžeme jednotlivé aktivity rozřadit do několika skupin a využívat je jako metody. Jedná se o metody podporující rozvoj slovní zásoby, kam spadá například pojmenovávání osob, předmětů, jevů. Dále metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte, které zahrnují dechové, artikulační hry (metody řečové přípravy), dále napodobování zvuků, koordinace celkové motoriky, hry s rytmem a pohybem (metody řečové podpory). Poslední skupinou jsou metody rozvíjející porozumění i souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka, kde lze využít rozhovorů, zpěvu, tance, činností, které jsou založeny na instrukcích, následně hádanek, říkanek, komentování zážitků, dramatizace příběhů a v neposlední řadě také čtení dítěti a čtení s dítětem (Lipnická, 2013, s. 23-28).

2.3 Opoždění jazyka a řeči

Jazykový a řečový vývoj je považován za hlavní indikátor dětského kognitivního a studijního úspěchu. Obavy z jazykového opoždění se zvyšují tehdy, jestliže se dítě nezačíná v prvním roce života typicky zvukově projevovat, nebo když je dětská řeč odlišná od řeči vrstevníků, kteří používají stejný jazyk. Každé dítě má možnost podstoupit specializovaný screening nebo vyšetření jazyka a řeči, které dokáže odhalit jeho opoždění. Nicméně, děti s jazykovým a řečovým opožděním jsou náchylnější k zisku poruchy učení, jakmile dosáhnou věku, kdy nastoupí na základní školu. Typicky u nich dochází ke sníženým čtenářským dovednostem (Selmi, 2015, s. 91). Dítě může prokazovat jazykové opoždění v receptivní i expresivní oblasti jazyka. Receptivní jazykové opoždění je založeno na tom, že dítě má problémy s porozuměním mluvené řeči. Expresivní jazykové opoždění přichází tehdy, když dítě má problémy s vyjadřováním svých myšlenek.

Existují však i děti, které mají další problémy s řečí. Týká se to např. oblasti fonologie (zvuková stránka jazyka), morfologie (struktura slov, tvarosloví) nebo gramatiky (syntax - skladba vět a slov). Problémy mohou nastat také v oblasti sémantiky (význam) a pragmatiky (praktické využití řeči) jazyka (Selmi, 2015, s. 92).

Problémy jazyka, řeči a celkové komunikace mohou být způsobeny různými faktory. Problémy s řečí může mít na vině např. opakovaná ušní infekce. Problémy mají i děti trpící mozkovou obrnou, jelikož mají ochablé ústní svaly v obličejové oblasti. Obtíže se mohou silně projevit i tehdy, když dítě prodělá náročný porod, vlivem kterého se mu poškodí mozek. Toto poškození nemusí však vést pouze k narušení řeči, ale i k celkovému opoždění dětského vývoje. Příčinou opoždění jazyka a řeči může být také genetika a s tím spojené řečové komplikace některého ze členů rodiny. S jazykovými problémy se setkávají i děti, u nichž byl diagnostikován např. autismus. O problematice autismu a jeho vlivu na jazykový vývoj, hovoří ve své publikaci Hulme a Snowling (2009). V neposlední řadě má vliv na jazyk a řeč také nedostatečná stimulace a podpora při poskytování jazykových zkušeností, které jsou nezbytné pro rozvoj řeči, jazyka a komunikativních dovedností (Neaum, 2012, s. 57). Nicméně, mnoho dětí trpí jazykovým opožděním z neznámých důvodů.

Děti jsou velmi vnímavé bytosti. Mnoho z nich si dříve či později uvědomí, že se potýkají s určitými odchylkami v řeči. Ať už na to přijdou samy, či je někdo upozorní. Záleží už na povaze samotného dítěte, jak se s tímto problémem popere, avšak vliv na něj může mít i samotné prostředí, které na něj bude vyvíjet tlak a uvádět ho tak do rozpaků. Některé děti svůj problém nebudou zas až tak vnímat, budou si žít dále svůj bezstarostný dětský život, některé se však budou snažit uniknout do svého vnitřního světa, ve kterém se budou cítit alespoň trochu lépe. Stát se může i to, že dítě přestane s okolím komunikovat. Buď ze strachu, nebo z donucení (Peutelschmiedová, 2009, s. 53).

2.4 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost můžeme definovat velmi obecně. Do narušené komunikační schopnosti spadá například narušený vývoj řeči. Spokojit se musíme pouze s obecnou definicí zejména proto, jelikož existuje mnoho příčin, a mnoho příznaků, kterými se narušená komunikační schopnost odlišuje. Základem jsou však oblasti vývoje řeči, které jsou u dítěte systémově narušeny. Jedná se buď o jednu nebo více narušených oblastí (Lechta, 2005, s. 33).

Období, kdy dítě dovrší věku 3 let, můžeme označit za období tzv. fyziologických potíží v řeči. Řeč dětí se vyvíjí a lze jich tudíž najít nespočet, jejichž řeč bude rozdílná od běžné, správné řeči, která se pak od dětí později očekává. Dítě má právo do určitého věku

mluvit s určitými odchylkami. I do věku 5 let je ještě tolerance nesprávné řeči akceptována. Po překonání této věkové hranice je už nutné hlouběji začít pátrat po příčinách špatné řeči (Peutelschmiedová, 2009, s. 122). Dítě v raném věku, které má ještě nedokonale vyvinutou řeč, nemůžeme označit za dítě s narušenou komunikační schopností. Je přirozené, že se u dětí může objevit např. fyziologický dysgramatismus (do 4 let). Takové jazykové nedostatky, které dysgramatismus provázejí, nemají ve většině případů podíl na pozdějším narušení jazyka a řeči. Kromě dysgramatismu se může dítě potýkat i například s fyziologickou dysfluencí či fyziologickou dyslalií, což způsobuje mimo jiné, kromě nesprávné výslovnosti, i vynechávání nebo záměnu hlásek (Klenková, 2006, s. 53).

Narušená komunikační schopnost může být pro dítě velkou obtíží. Protože se dítě nedokáže kvalitně vyjádřit, může se potýkat s různými, zejména psychickými problémy, které mohou postihnout celou dětskou osobnost, která je zejména v raném věku velmi zranitelná. Dostavit se může pocit méněcennosti, jelikož i malé dítě je velmi vnímavé, a velmi brzy si začne všimnout, že se od ostatních dětí odlišuje. O to smutnější je fakt, když jej i společnost považuje za méněcenného. Každé dítě, ať už postižené, ohrožené či jen s určitým narušením má svá práva, stejně jako děti zdravé, intaktní. U některých dětí s narušenou komunikační schopností (i jejich rodinných příslušníků) si lze povšimnout, že se u nich vyvíjí určité stigma, které dítě může i ohrožit. Stigma je určitý výrazný znak, nějaké znamení, které si člověk mnohdy nedobrovolně nosí. Jak uvádí Lechta (2016, s. 97) tak mezi stigmatizující postižení lze zařadit např. tělesné postižení či právě narušenou komunikační schopnost, a to z toho důvodu, že takové handicapy jsou viditelné na první pohled a výrazně se projevují v sociálním styku, který dítě, dospělý, udržuje v rámci přirozených sociálních interakcí.

Nejasná a vadná řeč může vyvolávat u vrstevníků dítěte určité známky opovržení. Dítě s handicapem se může stát terčem posměchu, může být vyloučeno z kolektivu, či se v krajní mezi setkat až se šikanou, která naštěstí v mateřské škole není zas až tak častá. Mezi dětmi panuje velká konkurence. I když by to tak být nemělo, mnohdy se učitelé soustředí u dětí zejména na výkon. Děti s narušenou komunikační schopností mnohdy výkonnostně selhávají, obzvláště v činnostech, které jsou zaměřeny na komunikaci a verbální projev. Neúspěch u každého vyvolá alespoň na krátkou chvíli pocity, které najednou změň lidské sebehodnocení, a to negativně (Lechta, 2016).

Lechta (2016, s. 334) ve své publikaci zmiňuje, že se pedagogové nejčastěji v praxi setkávají s poruchami hlasu, koktavostí (balbuties) a dyslalií neboli patlavostí.

Lidský hlas je bezpodmínečně základním kamenem verbální komunikace. Poruchy hlasu jsou však velmi opomíjeny či až doslova zanedbávány oproti jiným poruchám jazyka a řeči. Jen velmi nízké procento poruch řeči bývá vyšetřováno a odhalováno specialisty – logopedy. Hlas s poruchou se odlišuje od zdravého hlasu v několika podstatných znacích. Jedná se hlavně o výšku, sílu, kvalitu nebo barvu hlasu. Můžeme se setkat také s tzv. funkční dysfonií, která vzniká kvůli nadměrnému a nevhodnému používání hlasu, a také kvůli zneužívání hlasu. V rámci prevence poruch hlasu je nutné dodržovat především důkladnou hlasovou hygienu (Lechta, 2016, s. 336).

Koktavost neboli balbuties, se projevuje mimo jiné psychickou tenzí, nadměrnou námahou při hovoření a dysfluencí při řečovém projevu. Koktavost silně narušuje lidskou komunikaci a přináší komplikace oběma stranám, které se komunikace účastní. Koktavost provázejí různé mimické záškuby, výrazná gestikulace v obličejové oblasti. Dysfluence je doprovázena opakováním částí i celých slov, různými výkřiky (interjekcemi) hlásek, slabik či frází. Je k zamyšlení fakt, že koktavost se objevuje vždy při mluvení, avšak ztrácí se např. při zpěvu nebo recitaci. Míra koktavosti je založena jednoznačně na náročnosti komunikační situace. Zjistit příčinu koktavosti je velmi náročné, mezi nejčastěji zmiňované příčiny patří dědičnost, nebo odchylky v oblasti mozku (Lechta, 2016, s. 339-340).

Patlavost (dyslalie) je porucha výslovnosti. Počet dětí, které trpí touto poruchou, se zvyšuje. Výslovnost dítěte prochází také vlastním individuálním vývojem. Ideálem by bylo, kdyby se dítě naučilo správně vyslovovat všechny hlásky do svých 5 let. Tak se tomu bohužel neděje a dítěti přetrvává nesprávná výslovnost i do pozdějšího věku. Přibližně od 5. do 7. roku lze ještě hovořit o tzv. prodloužené fyziologické dyslalii, kde se ještě očekává přiměřená autokorekce dané hlásky. Uvádí se, že po 7. roce života se již jedná o pravou dyslalii. Patlavost může vzniknout ze dvou příčin – z vnitřních a vnějších. Vnitřní příčiny obsahují narušené sluchové a zrakové vnímání, poškození artikulačních orgánů nebo neuromotorické poruchy. Vnější příčiny patlavosti jsou založeny hlavně na negativních vlivech prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. Pro dítě je vždy nejdůležitější mluvní vzor, od kterého se dítě učí. Dítě se přirozeně učí nápodobou a opakuje to, co dělá vzor. Tak se učí i řeč. Jestliže rodič, který s dítětem doma pravidelně komunikuje, má nějakou řečovou vadu a neumí správně vyslovovat některou hlásku, je pravděpodobné, že dítě na základě špatného mluvního vzoru tuto nesprávnou výslovnost hlásky převezme, zafixuje si ji a bude ji stejně, jako rodič, nesprávně vyslovovat (Lechta, 2016, s. 344). Je nutné, aby

rodiče tyto problémy nepodceňovali a zároveň nenechávali na učitelích, nebo dalších odbornících veškerou zodpovědnost v tom, že se dítě během krátké doby odnaučí této překážce. Není dyslalie jako dyslalie. Existuje spousta variant, které se u dětí mohou vyskytnout. Některé děti pouze vynechávají hlásky, které si vyhodnotí jako problematické, jiné děti zaměňují hlásky, nebo si je samy nahrazují jinými hláskami a ulehčují si tak vyslovování slov. Také se může stát, že děti vymění dvě hlásky ve slově, opakují hlásky nebo slabiky, vkládají do středu slova nějakou hlásku, která tam nepatří, nebo jednoduše vyslovují danou hlásku špatně. Mezi nejčastější chybně vyslovované hlásky patří zejména R, Ř (rotacismus) a sykavky (sigmatismus). Lipnická (2013, s. 31) vymezuje fyziologickou dyslalii zejména jako neschopnost správně vyslovovat hlásky, i přes to, že má dítě srozumitelnou řeč, a to především s, š, c, č, z, ž, d, t, n, l, r nebo b, d', t', ň, k, g, v, ch. Učitelé mateřských škol nejsou v mnohých případech dostatečně kompetentní k tomu, aby dokázaly úplně odstranit tyto vady. Je nutné, aby rodiče s mateřskou školou spolupracovali a byli ochotní i ke spolupráci s dalšími odborníky, kteří k dítěti budou přistupovat zase z trochu jiného úhlu. Mezi tyto odborníky patří výhradně logopedové (Lechta, 2016, s. 344 – 345). U předškolních dětí se často objevuje spojení patlavosti s koktavostí. Kvalitní logopedové by se tedy měli v rámci své intervence zaměřit primárně především na odstranění koktavosti a následně pak na odstranění patlavosti (Peutelschmiedová, 2009, s. 78). Pro děti se silnější vadou řeči jsou vhodné především logopedické třídy při běžných mateřských školách, nebo vyloženě již logopedické mateřské školy, kde je takovým dětem poskytována cílená a individuální péče (Klenková, 2006). Takové instituce jsou pro děti velmi prospěšné. Co se týče jazykového handicapu, tak pokud vada řeči není spojená ještě s dalším postižením (mentálním, kombinovaným), dítě nemusí mít do budoucna zavřené dveře v oblasti vzdělávání. Ullrich a Marten (2014) potvrzují, že vady řeči a jejich následná intervence, nemají vliv na IQ dítěte. Z jeho longitudinálního výzkumu vyplynulo, že děti, které navštěvovaly specializované logopedické mateřské školy, v dalších letech neměly problém studovat na běžných základních i středních školách. Některé se dokonce vzdělávaly i na univerzitě.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k povaze problematiky byl realizován kvalitativní výzkum, jenž byl založen na pozorování v mateřských školách a následných rozhovorech s učitelkami.

3.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je *popsat, jakým způsobem se realizuje primární logopedická prevence v mateřských školách a jakou roli v tomto procesu zastává učitel.*

Dílčí výzkumné cíle:

1. Objasnit, co dělá učitel v rámci procesu primární logopedické prevence v mateřské škole.
2. Odkrýt, jak probíhá primární logopedická prevence v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem se v mateřské škole realizuje primární logopedická prevence?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Co dělá učitel v rámci procesu primární logopedické prevence v mateřské škole?
2. Jak probíhá primární logopedická prevence v mateřské škole?

3.2 Výzkumná metoda a technika sběru dat

Diplomová práce je kvalitativního charakteru, empirická část byla realizována v podmínkách vybraných mateřských škol na základě metod (Hendl, 2012; Gavora, 2010):

- nestrukturované pozorování,
- polostrukturovaný rozhovor.

Výzkumný vzorek byl dostupný, tvořily jej učitelky mateřských škol.

Nestrukturované pozorování probíhalo v mateřských školách v dopoledních hodinách, v rámci dopoledního bloku vždy od 8 do 10 hodin. Středem zájmu bylo převážně zařazování a průběh logopedických aktivit, které učitelé v mateřských školách používají, ať záměrně, či nezáměrně. Pozorovala jsem však celé dění ve třídě od mého příchodu, přes snídani, hygienu, řízenou činnost, svačinu a následně pobyt venku. Každému vstupu do mateřské školy předcházelo osobní kontaktování buď přímo ředitelů mateřských škol, nebo

jednotlivých učitelek. V mateřské škole jsem se představila, vysvětlila jim můj záměr vstupu do jejich mateřské školy. Záměrně jsem učitelkám říkala, že mým cílem je sledovat řeč dětí, a to z toho důvodu, abych neovlivnila práci učitelek, které by si záměrně připravily do svých plánů aktivity, zaměřující se na logopedickou prevenci. Vysvětlila jsem také strategii svého výzkumu. Popsala jsem učitelkám, že výzkum je založen na pozorování učitelek při výchovně-vzdělávacím procesu a na následných rozhovorech, které jsou nahrávané, anonymní a dobrovolné. Žádnou participantku jsem do výzkumu nenutila, respektovala jsem jejich každou připomínku a námitku.

Pozorování bylo přímé, sledovala jsem práci učitele a zapisovala si jeho činnost do sešitu. Následně jsem pozorování přepisovala do elektronické podoby a ze získaných dat jsem vyčleňovala v první řadě ty aktivity, které se zabývají logopedickou prevencí.

Na základě pozorování jsem poté realizovala polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol. Rozhovory probíhaly také s dalšími učitelkami, které nebylo možné z časových důvodů sledovat přímo při jejich výchovně-vzdělávacím procesu. Rozhovory byly realizovány přímo v mateřské škole, tedy v místě, které bylo učitelkám blízké. Jeden rozhovor byl realizován mimo mateřskou školu. Než došlo k samotnému rozhovoru, vždy jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru (raport), aby ani jedna strana nebyla nervózní a rozhovor probíhal v klidu a bez potíží. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, poté přepsány do elektronické podoby. Všechny transkripty jsem po důkladném přepsání zkontrolovala a následně podrobila metodě otevřeného kódování (Švaříček, Šedřová, 2014).

3.2.1 Charakteristika participantek výzkumu

Středem pozorování výchovně-vzdělávacího procesu bylo 5 učitelek ze dvou mateřských škol (státní, soukromá firemní), ty následně podstoupily i nahrávané rozhovory. Rozhovorů se účastnilo celkem 11 učitelek z různých typů mateřských škol. Celkem se v mém výzkumu objevilo 12 učitelek mateřských škol. Z důvodu zachování anonymity všech participantek je následně, v rámci kapitoly Interpretace výzkumných zjištění, nazývám zkratkami U 1 – U 12.

Učitelka (U)	Délka praxe v MŠ	Dosažené vzdělání	Typ MŠ (aktuální pracovní místo)	Logopedický preventista
1.	3 roky	Vysokoškolské	Státní	ANO
2.	3 roky	Vysokoškolské	Soukromá firemní	NE
3.	5 let	Vysokoškolské	Státní	ANO
4.	35 let	Střední pedagogické	Státní	NE
5.	25 let	Vysokoškolské	Státní	NE
6.	2 roky	Vysokoškolské	Státní	NE
7.	5 let	Vysokoškolské	Státní	ANO
8.	4,5 roku	Vysokoškolské	Státní	NE
9.	9 let	Střední pedagogické	Soukromá firemní	NE
10.	25 let	Střední pedagogické	Soukromá firemní	ANO
11.	15 let	Střední pedagogické	Státní	NE
12.	25 let	Střední pedagogické	Státní	ANO

Tabulka 1: Charakteristika participantek výzkumu

Učitelka 2 (U2) pracuje třetím rokem v soukromé firemní mateřské škole v centru většího města. Do mateřské školy nastoupila hned po absolvování vysoké školy. Logopedickým preventistou se chce stát, nicméně podmínky pro absolvování kurzu jí zatím nepřejí. Učitelka pracuje ve třídě, kde je trvale 16 dětí (v aktuálním školním roce 11 chlapců, 5 dívek). Třída je smíšená od 4 do 7 let. Nacházejí se zde děti „předškoláci“ a také děti s odkladem školní docházky (v tomto školním roce je dětí, které by měly nastoupit do základní školy 9). V době pozorování byly do třídy zařazeny i 3 dvouleté děti, které běžně jsou ve své třídě, avšak z důvodu nemoci jejich pečovatelek byly výjimečně zařazeny do tříd. Děti měly k dispozici chůvu, a ta průběžně přecházela mezi nimi (více se starala o ty, které měly ještě plenu). Děti v této třídě již byly bez plenek a dokázaly bez problémů fungovat se staršími dětmi, i když měly více volnosti. Při různých řízených činnostech si mohly vedle hrát s hračkami. Ve třídě se nachází jeden chlapec, který má cukrovku, kromě stravování nemá žádná omezení. Také se zde nachází jeden chlapec, u kterého mají paní učitelky podezření na zatím neurčitou poruchu. Byl doporučen do speciálně pedagogického

centra na vyšetření. Chlapec je předškolák, avšak oproti ostatním dětem je o hodně pomalejší ve všech činnostech, musejí se mu dávat jednoduché pokyny, několikrát se musí opakovat. Paní učitelky si myslí, že bude mít pravděpodobně odklad školní docházky. Děti jsou velmi aktivní a velmi zvědavé. Většina dětí má velké znalosti o zvířatech, o světadílech, o dinosaurech, autech. Mnohdy paní učitelkám pokládají velmi záludné otázky, nad kterými musejí i ony přemýšlet. Ptají se paní učitelek např. na otázku, zda mohou spolu bydlet dva muži v jedné domácnosti a na to navazují otázky, kdo dělá mámu, kdo tátu. Jedna dívka je velmi zvědavá, nejraději by byla s paní učitelkami stále u stolu a sledovala, co dělají, co si povídají. Kontroluje každou věc, co paní učitelka dělá (co se týče mě, tak za mnou každou chvíli chodila a ptala se, co si zapisuju do sešitu, proč si to zapisuju, k čemu to budu mít).

Učitelka 7 (U 7) pracuje 5 let ve státní mateřské škole v centru města. Do zaměstnání nastoupila ihned po absolvování vysoké školy. Již druhým rokem zastává v mateřské škole funkci logopedické preventistky. Učitelka pracuje ve třídě, kde se nacházejí děti ve věku od 3 do 5 let. Děti jsou již ve 2. třídě, nevyskytuje se zde žádné nově přichozí dítě. Všechny děti jsou již zvyklé na mateřskou školu. Děti jsou hodně živé, bystré a upovídané, zvědavé, ale také pilné a komunikativní. Cizích osob se nebojí. Při sestavě dětí ve smíšené třídě se často stává, že ti mladší hodně opakují chování po starších dětech. Jsou však všichni velmi samostatní, nemají problémy s hygienou, sami si zajdou na WC, umyjí se, nepotřebují asistenci. Jeden chlapec je autista – v době pozorování celou dobu jen brečel, pouze seděl na židli, nezapojoval se do činností, jen po výzvě paní učitelky se zapojil do výtvarné činnosti, jinak vůbec nekomunikoval, i když komunikovat dokáže, mluví. S dětmi si vůbec nehrál, byl velký samotář, nezajímal se o nikoho. 14 dětí ze třídy dochází do odpoledního logopedického kroužku, spousta dětí má různé vady řeči, spousta dětí mluví špatně. Jeden chlapec (jeden z nejmladších) má velké problémy s motorikou, avšak rozumově je na tom velmi dobře. Jeden chlapec má oba rodiče z Ukrajiny, česky sice mluví, ale velmi do češtiny míchá i ukrajinštinu. Jde vidět, že rodiče mluví doma smíšeně. Chlapec však nemá v mateřské škole žádné problémy.

Učitelka 10 (U 10) je kolegyní učitelky U2. Pracují spolu v jedné třídě. Druhým rokem je v soukromé firemní mateřské škole. Předtím pracovala ve státních mateřských školách, zejména v malých obcích. Logopedickou preventistkou je téměř 7 let a v mateřské škole je považována za hlavní osobu v rámci prevence vad u dětí.

Učitelka 11 (U 11) pracuje jako učitelka v mateřské škole téměř 15 let. Vystudovanou má střední pedagogickou školu, avšak momentálně začala studovat vysokou školu. Logopedickou preventistkou není, zatím o kurzu ani neuvažuje. Pracuje ve třídě, kde se nachází 27 dětí ve věku 6 – 7 let. Tři děti jsou zde již po odkladu povinné školní docházky. Paní učitelky si myslí, že jedné dívce odklad vůbec neprospěl, v mateřské škole se velmi nudí, nebaví ji mnohé činnosti, je spíše samotářská, do kolektivu moc nezapadla. Dle předběžných šetření paní učitelek by nejspíše odklad měly letos dostat ještě další 3 děti, které opravdu moc nezvládají základní věci, které by již předškolák měl dávno umět. Snaží se však děti důkladně připravovat na základní školu, přizpůsobují tomu veškerý denní program. Děti jsou ve třídě velmi komunikativní, aktivní a pracovitě. Paní učitelky si děti velmi pochvalují, protože dle jejich slov opravdu „makají“ a práce je s nimi velmi příjemná. Jako kolektiv si děti sedly, vycházejí spolu velmi dobře, samozřejmě občas na sebe žalují, ale jsou na sebe velmi milé, pomáhají si. Velmi je baví zejména výtvarné činnosti, u kterých dokážou sedět i hodinu. Jejich výrobky jsou velmi zajímavé. Ve třídě si nikdo nezávidí, spolupráce dětí je na vysoké úrovni. Při pohybových hrách a soutěžích se děti velmi pěkně podporovaly, nikdo nebyl na nikoho naštvaný, soutěže braly tak, že vyhráli všichni a nikdo není poražený. Děti si velmi vzájemně pomáhají, kdo má s čím problém, druhý mu pomůže. Spousta dětí má však také vady řeči, docházejí jak do odpoledního kroužku v mateřské škole, tak k logopedovi. Jedna dívka má určenou makrobiotickou stravu, je trochu samotář, často se stává, že do třídy nechce vůbec ráno vejít. Maminka ji musí doslova nutit, aby vešla. Nikdo nechápe, proč se dívka tak chová, protože nebrečí, a když pak vstoupí do třídy, celý den je v naprosté pohodě. Ve třídě se nacházejí jak velmi výrazné a temperamentní děti, tak i děti, které jsou spíše zamlklé, a trvalo jim delší dobu, než se socializovaly do kolektivu dětí. Žádné dítě však není mimo kolektiv.

Učitelka 12 (U 12) je kolegyní učitelky U11, pracují spolu v jedné třídě ve státní mateřské škole. Učitelka má vystudovanou střední pedagogickou školu, nicméně více jak 10 let pracovala mimo obor školství. Již několik let je logopedickým preventistou v mateřské škole.

3.3 Interpretace výzkumných zjištění – pozorování

Na základě analýzy 12 pozorování výchovně-vzdělávací práce učitelek v mateřské škole jsem si stanovila 3 významové kategorie, jejichž interpretace uvádím níže v textu.

Pozorovala jsem práci celkem 5 učitelek (konkrétně U 2, U 7, U 10, U 11, U 12) z různých typů mateřských škol, v různých typech tříd. Jedna učitelka (U 12) podstoupila pozorování, z časových důvodů však už nebyl zrealizován rozhovor. Pozorování probíhalo ve státních mateřských školách a také v jedné soukromé firemní mateřské škole. Většinou pozorování jsem se účastnila ve třídě předškolních dětí, kde byly navíc děti s odkladem školní docházky. Pozorování učitelky 7 (U 7) bylo realizováno ve třídě dětí ve věku 3 – 5 let. Konkrétní pozorování je zde označeno zkratkou P, učitelky zkratkou U.

3.3.1 Mluvím, mluvíš, mluvíme

Primární logopedická prevence se neobejde bez komunikace. Tím, že se učitelky zaměřují na všechny děti a vyhledávají rizika, která by mohla ovlivnit řeč, musí si všimnout i celkové komunikační zdatnosti a již v teoretické části zmíněných komunikačních kompetencí dětí. Nezávisí to ale pouze a jen na dětech, ale také na samotných učitelkách a jejich komunikačních dovednostech.

Všechny učitelky s dětmi velmi aktivně komunikovaly, stále se děti na něco vyptávaly, pokládaly jim otázky, snažily se, aby se děti aktivně zapojovaly do komunikace, ať už na základě interakce učitelka – dítě, nebo dítě – dítě.

„Paní učitelka si s dětmi při předávání jídla povídala – ptala se na maminku, na tatínka konkrétních dětí. S ostatními vždy prohodila alespoň jednu větu – „Jak ses vyspal, Honzo?“ Honza: „Dobře, mamka mi včera večer četla pohádku. U: Jakou? Honza: O autech.“ (P 1 – U 7)

Taková bezprostřední komunikace mezi učitelkou a dítětem je prospěšná v mnoha ohledech. Vzájemně si budují mezi sebou vztah, dítě postupně získává k učitelce důvěru, a pro ni je to zároveň i diagnostická metoda. Na základě všední komunikace může zjistit jak kvalitu dětské řeči, tak případné další problémy, se kterými se dítě může potýkat. Pro utužení vzájemné důvěry je také vhodné, když učitelky dětem povědí něco ze svého soukromí. Takové všední věci mohou v dětech vyvolat reakce k tomu, aby se i ony projevíly.

„Děcka, musím vám povědět, jak se mi ráno vstávalo a co se mi stalo. Probudila jsem se, umyla, oblékla a nasnídala. Jenže jsem nesledovala hodiny, a proto mi málem ujel autobus...“ (P 1 – U 7)

„Včera jsem byla na procházce se svým psem, který se jmenuje Asta. Ale Asta byla velmi zlobivá, stále mě na vodítku tahala. Musela jsem jí několikrát říct, ať toho nechá...“ (P 8 – U 12)

Komunikace mezi učitelkou a dětmi probíhala neustále – v rámci ranních her, při snídani, svačině, v umývárně, v šatně a samozřejmě hlavní komunikace probíhala v rámci řízených činností. Nejčastěji učitelky využívaly v rámci komunikace s dětmi metody slovní, kterými byly vyprávění, rozhovor, vysvětlování, popis, které byly většinou propojené ještě s dalšími metodami, jako předvádění nebo nácvik pracovních a výtvarných dovedností.

„Do třídy přišla uplakaná dívka s tím, že si doma zapoměla svou oblíbenou čelenku do vlasů. Už se to stalo několikrát, ale její maminka byla vždy tak shovívavá, že jí pro tu čelenku došla. Tentokrát ale spěchala do práce, s dívkou se rychle rozloučila a odešla. Dívka prožívala doslova panický záchvat, že nemá čelenku s sebou. Paní učitelka si ji vzala stranou a snažila se jí vysvětlit, že se to lidem občas stává, že něco zapomenou, že to je úplně normální. Dívka ale stále plakala. Děti pouklízely hračky a sedly si ke stolům. Paní učitelka začala dětem vyprávět, proč dívka pláče a je smutná. Začala dětem vysvětlovat, že rodiče musejí chodit do práce a nemohou svým dětem v mnoha případech vyhovět. Pokud se stane, že si zase někdy něco zapomeneme, tak nesmíme být smutní. Ta věc, co jsme zapoměli, zůstala doma, nikde se neztratí, až přijdeme ze školky, tak tam na nás bude čekat.“ (P 8 – U 12)

Děti, zejména ty nejmenší potřebují jistotu a adekvátní vysvětlování různých situací v nich může jistotu upevnit. Učitelka 12 reagovala velmi dobře na nečekanou situaci, kdy si dívka zapoměla svou oblíbenou věc doma. Snažila se ji vlídně a klidně vyřešit jak o samotě pouze s dívkou, tak poté i s celou třídou. Takové gesto podporuje celkové klima třídy a opět vyvolává u dětí reakce k mluvení, kdy děti mohou vzpomínat na situace, které se jim kdysi staly.

„Jedno dítě si všimlo, že na zahradě mateřské školy je cizí kočka. Druhý chlapec se zmínil, že je na kočky alergický, paní učitelka se toho chytila a navázala na to, že některé zvířata způsobují alergie, které se projevují různě. Děti samy začaly zmiňovat, co vše může alergie způsobit. Odpovídaly, že se může objevit vyrážka, opuchnutí, kašel, nebo se může špatně dýchat.“ (P 11 – U 10)

Velkou skupinu tvořily, v rámci komunikace učitelka – děti, otázky. Učitelky využívaly jak otevřené otázky, tak uzavřené. Samozřejmě mnohem lepší je využívání otevřených otázek, které děti podporují v samostatném mluvním projevu a vyhýbají se tak jednoslovným a často nic neříkajícím odpovědím.

„U: „Kdo žije na Arktidě?“ Děti: „Eskymáci, tučňáci nebo lední medvědi. U: „Co jedí Eskymáci?“ Děti: „ryby“. (P 11 – U 10)

„U: „Co je dnes za den?“ Děti: „Čtvrtek“. U: „Jaké máme roční období?“ Děti: „Zimu.“ (P 10 – U 2)

„Na magnetické tabuli byly připevněné demonstrační obrázky na téma zdraví. Na prvních dvou obrázcích byly děti, které ležely v posteli. U: „Proč asi ty děti leží v posteli?“ Chlapec: „Protože jsou nemocné, nebo zraněné.“ U: „Kdyby byly zraněné, tak leží v nemocnici.“ Dívka: „Možná mají teplotu.“ U: „Proč můžeme mít teplotu?“ Dívka: „Teplotu máme, když chytíme nějakou nemoc, nebo nějaký bacil venku, nebo od kamaráda. Nemocní můžeme být taky proto, že si neumýváme ruce.“ (P 8 – U 12)

Základem je, jak učitelka dokáže pracovat s odpověďmi dětí. Zda volí takové strategie, které u dětí rozvíjejí myšlení, provokují je k vyjadřování, nebo jí stačí holá odpověď, kterou poté sama dopoví.

Co se týče prevence, tak nedílnou součástí je i podpora dítěte ve správném mluvním projevu, ve smyslu správně gramaticky. Je normální, že děti v raném věku komolí slova, zaměňují písmena, občas hovoří nesmysly, které jsou sice mnohdy vtipné, avšak dítěti rozhodně neprospívají.

„Děti si vykládají při svačince u stolu. Jeden chlapec řekl, že je jeho tatínek „VE NĚMECKU“. Paní učitelka jej opravila, že se neříká „VE NĚMECKU, ALE V NĚMECKU. Chlapec to po ní zopakoval.“ (P 10 – U 2)

„Dítě vytáhlo z pytlíku lékařský obvaz. Paní učitelka se jej zeptala, co to je. Dítě nevědělo. Učitelka se zeptala ostatních. Jeden chlapec odpověděl, že to je ODVAZ. Paní učitelka všechny poučila o tom, že se neříká ODVAZ, ale OBVAZ a nechala děti, aby to slovo po ní několikrát zopakovaly.“ (P 8 – U 12)

„Paní učitelka hraje s dětmi hru „Letěla vrána, letěla, do školky nám vletěla. Povídejte milé děti, co ona tam viděla?“ Vybírá děti a ty heslovitě odpovídají, co viděla (například děti, stoly, hračky...). Paní učitelka naslouchá dětem, ale povzbuzuje je v tom, aby

odpovídaly celou větou. Děti to moc nezvládají, proto jim vždy řekne, jak to má být („Vrána ve školce viděla hračky.“). Děti opakují po ní, a všechny se snaží vytvořit souvislou celou větu.“ (P 4 – U 11)

Jak zmiňuje Peutelschmiedová (2009) a následně i Bytešníková (2007), jazykový vzor je pro dítě předškolního věku důležitý zejména v oblasti správné gramatiky a celkové stavby vět. V tomto případě je u učitelky důležité, aby projevila kvalitní znalost českého jazyka.

Na základě pozorování jsem zjistila, že velmi aktivní byly zejména učitelky U 2 a U 10, které jsou kolegyně v jedné třídě a propagují aktivní komunikaci hned při příchodu dítěte do mateřské školy a snaží se denně předávat rodičům obsáhlé vzkazy o jejich dítěti a celém dni v mateřské škole. Naproti tomu učitelka U 11 si dle mého názoru zorganizovala svou činnost ze všech nejpestřeji. Zapojila mnoho druhů aktivit, jak těch logopedických, tak i ostatních, zaměřených třeba na spolupráci nebo hrubou motoriku. Všechny učitelky měly silný hlas, a jejich komunikace byla zřetelná, správná a bez odchylek.

3.3.2 Pust'me se do práce

Logopedická prevence by měla probíhat v mateřské škole neustále. Mnoho učitelek realizuje prevenci záměrně a často, jiné spíše výjimečně. Logopedická prevence už není pouze a jen součástí řízených činností, ale využívá se jí kdykoli během dne. Ať se jedná o hygienu, přípravu na ven, stolování. Hlavní, záměrná a vědomá činnost učitelek však probíhá v rámci řízených činností, nejčastěji na koberci, ve vyhraněném prostoru pro takové činnosti, a také ve třídě, když děti sedí u svých stolů.

Zaměření aktivit na podporu logopedické prevence a rozvoje komunikačních kompetencí dětí bylo různorodé. Učitelky využívaly mnoho druhů aktivit. Jako základní aktivity učitelky volily artikulační cvičení spojené s procvičením oromotorických orgánů–
„...paní učitelka se zeptala dětí, jestli si třeba nezapomněly ještě tváře (nafoukla je). Děti začaly také nafukovat. Nejdříve jednu, poté druhou, nakonec obě. Poté navazovala otázka, jestli si nezapomněly pusy (poslala dětem pusy). Děti začaly pusy také posílat, paní učitelka je upozornila, že by chtěla slyšet pořádné mlasknutí, když ji posílají všem dětem a také mamince a tatínkovi, kteří jsou buď doma, nebo v práci.“ (P 1 – U 7)

„Ukažte mi úsměv, kde nejdou vidět zuby. Teď úsměv, kde jdou vidět zuby. Ukažte mi, jak se umíte pořádně zaškaredět.“ (děti ukazovaly zamračené obličej, paní učitelka komentovala, kdo se nejvíce mračí).“ (P 2 – U 7)

Učitelka 11 pravidelně jednou týdně chodí s dětmi do tělocvičny blízke základní školy, kde probíhá cvičení. I v rámci tělesného cvičení, konkrétně při rozcvičce, jsem objevila aktivity, které spadají pod logopedickou prevenci.

„Děti sedí v tureckém sedu, záda mají rovná, paže upažené, lokty a dlaně jdou vzhůru a hrají si na svícen – svícen svítí, když se děti usmívají, když se mračí, je zhasnutý. Střídají úsměv a zamračený obličej, předvádějí rozsvěcování a zhasínání svíček pomocí dlaní.“ (P 4 – U 11)

Zastoupena byla i dechová a fonační cvičení, která tvoří důležitý stavební kámen pro řeč. Učitelka 10 zapojila do ranní činnosti cvičení dětské jógy (P 11 – U 10). Cvičení bylo založené na pásmu zpívaných písní puštěných z přehrávače, při kterých děti podle učitelky cvičily jednotlivé cviky. Mezi písněmi byly pasáže, které sloužily k prodýchání - nádech nosem, výdech pusou (provázelo to celé cvičení, vždy mezi jednotlivými cviky se hudba zpomalila, což byl pokyn k prodýchání). Fonační cvičení se běžně propojuje s dechovým cvičením (Bytešnicková, 2012). Učitelky však dechové a fonační cvičení oddělovaly. Fonační cvičení byla založena především na vytváření různých zvuků nebo na odříkávání básniček, písniček.

„Paní učitelka se dětí zeptala, zda si pamatují básničku o vráně. Začala ji říkat, děti se přidávaly – „Kráká vrána na havrana, zvečera i časně z rána. Kdy přineseš sníh? Jen se neboj, milá vráno, až se vzbudíš, zítra ráno, bude na polích.“ (P 4 – U 11)

„Po snídani paní učitelka vyslala děti se umýt, uslyšela, že se z umývárny linou zvláštní zvuky (vypadalo to jako dětský pláč). Šla se tam podívat a zjistila, že nikdo nepláče, ale děti na sebe houkají. Zeptala se tedy dětí, zda vědí, kteří ptáci houkají – odpověděly, že sovy a všichni si znovu houkání předvedli.“ (P 5 – U 11)

„Jedno dítě si všimlo, že na zahradě mateřské školy je cizí kočka. Oznámilo to paní učitelce a ta dětem vysvětlila, že cizí kočka na zahradě školky nemá co dělat a bylo by dobré, kdyby odešla pryč. Navrhla dětem, že ji mohou alespoň přes okno odehnat a začala volat „kššššc“, děti se k ní přidaly a všechny volaly na kočku „kššššc, kšššššc.“ (P 11 – U 10)

V obou předchozích případech učitelky zareagovaly velmi profesionálně. Učitelka U 10 – preventistka, velmi dobře využila situace a nenásilně zakomponovala preventivní aktivitu do aktuální chvíle, co ve třídě nastala. Učitelka U 11 využila spontánního nápadu dětí k vytvoření zvuku. Učitelka U 7 zase ukázala dětem, co vše dokáže lidský hlas. Příležitostí by i v rámci této aktivity bylo, kdyby dětem velmi zjednodušeně popsala i hlasovou hygienu a rizika práce s hlasem.

„Aktivita Ztiš hlásek na potichu – děti spolu s učitelkou sedí v kruhu. Paní učitelka řekne dětem, aby po ní opakovaly pořekadlo „Bon čiki bon“ a přitom plácaly dlaněmi do steh. Paní učitelka s dětmi odříkávala pořekadlo a říkala dětem, jak ho mají říct – velmi hlasitě, ať to slyší až paní kuchařky v kuchyni, méně hlasitě, normálně, jako když se bavíme mezi sebou s kamarádem, potichu, ale aby to ještě šlo slyšet a úplně tiše, aby to nebylo vůbec slyšet (děti pouze otevíraly ústa).“ (P 1 – U 7)

Dalšími druhy aktivit, které se při mém pozorování v terénu objevily, byly cvičení na zrakové vnímání a fonemický sluch. Zrakové vnímání je důležité k tomu, aby vyvolávalo v dítěti potřebu mluvit a komentovat situaci kolem něj.

„Na koberci byly položeny obrázky (obrázkem dolů). Paní učitelka vyzvala děti, aby řekly číslo a odpočítávala mezi dětmi počet, co byl vyřčen. Na koho to číslo padlo, ten si mohl vzít jeden obrázek, ale nesměl ho nikomu ukázat. Když byly všechny obrázky vybrané, paní učitelka vyvolávala jednotlivě děti, které držely obrázek. Na obrázcích byly různí ptáci. Dítě mělo za úkol říct, jakého ptáka má na obrázku a následně toto slovo vytleskat. Dítě, které drželo obrázek havrana – řeklo: „Mám na obrázku havrana. HAV-RAN (vytleskalo 2 slabiky)“ (P 6 – U 11)

„Paní učitelka ukázala dětem pytlík. Vybrala jedno dítě a řekla mu, aby z pytlíku vybral jednu věc a ukázal ji ostatním dětem a následně ji popsal. Chlapec z pytlíku vytáhl teploměr.“ (P 8 – U 12)

„Každé dítě mělo za úkol si vzít z krabice 6 bílých vršků. Paní učitelka dětem zadala úkol - vyskládejte 6 bílých vršků podélně do řady (upřesnila, že všechny vršky budou vedle sebe jako plazící se had).“ (P 10 – U 2)

Zejména sluchové vnímání se podstatně podílí na řeči dítěte. Pokud dítě má problémy s aktivitami, které jsou zaměřené na sluch, je nutné pátrat po příčině a vyloučit například sluchovou vadu.

„Paní učitelka vybrala jedno dítě, které se schovalo do „iglu“ ze židlí a deky, zády ke všem dětem. Poté tajně vybrala jedno dítě, které mělo na „Eskymáka v iglu“ zavolat „ESKYMÁČKU, POJĎ VEN!“ Dítě zavolalo. Eskymáček v iglu přemýšlel a podle hlasu určil jméno svého kamaráda. Neuhodl. Paní učitelka vyzvala toho, kdo na něj volal, aby zavolal znovu. Na podruhé se chlapec v iglu trefil. Děti se vyměnily a hádal další.“ (P 12 – U 10)

Do této aktivity - na Eskymáky – paní učitelka zapojila i ty nejmenší děti, které byly ve třídě přítomné (dvouleté). Jelikož si dva dvouletí chlapci hráli pouze spolu, nechala je, aby si hru vzájemně vyzkoušeli. Oba chlapci hlas toho druhého bez náповědy poznaly. Zde můžeme vidět ten fakt, že lze provádět prevenci i u nejmenších dětí a trénovat je ve všech oblastech, které jsou pro řeč důležité.

„Paní učitelka s dětmi vytvořila malou hudební skupinu – rozdělila hudební nástroje k jednotlivým veršům písničky - „Huboval vrabčák na zimu, škoda, že nemám peřinu. Studí mě nohy, zebe mě nos, protože skáču i zimě bos.“. Činely měly za úkol znít při slovech NOS – BOS. Bubínek měl bubnovat při slovech NA ZIMU – PEŘINU. Dřívka vyťukávaly zbytek textu.“ (P 6 – U 11)

V dětském věku je nutné aktivně rozvíjet slovní zásobu. Nejenom formou souvislého mluvního projevu, ale také formou hry. Učitelka 11 často používala aktivitu na rozvoj slovní zásoby.

„Paní učitelka seděla u učitelského stolu, děti u svých stolů. Bez upozornění začala dětem říkat: „Letěla vrána, letěla, do školky nám vletěla. Povídejte milé děti, co tam všechno viděla?“ Paní učitelka si vybírala děti a děti heslovitě odpovídaly (např. děti, stoly, hračky...).“ (P 4 – U 11)

Využívaly však také aktivity zaměřené na motoriku, ať už jemnou, hrubou nebo grafomotoriku. Mnoho aktivit se různě prolínalo. Aktivity byly zaměřeny vždy tématicky. V rámci mých pozorování se v jednom případě jednalo o podzimní tematiku, ve všech zbylých případech o zimní tematiku.

3.3.3 Vyrážíme do světa

Tato kategorie se zaměřuje na výuku anglického jazyka v mateřských školách a její vliv na řeč dětí. Ve třech případech jsem v rámci svého pozorování narazila na výuku

anglického jazyka, která byla v rámci dopoledního bloku, kdy paní učitelky pracovaly vždy s částí dětí. Anglický jazyk je dnes rozšířen do většiny mateřských škol, jelikož je brán jako určitý nadstandard ve vzdělávání a většinou rodiče jej považují za důležitou součást budoucího života svých dětí. Nastává však otázka – Je potřeba učit děti cizímu jazyku, když nezvládají dostatečně svůj mateřský jazyk? V rámci jednoho rozhovoru paní učitelka odpověděla:

„Já kdybych to měla rozhodnout, kdybych o tom rozhodovala já, tak bych to dala maximálně pro předškoláky. Ale pro předškoláky, kteří mají dobrou řeč. Maximálně, že mají špatné to R, Ř, což v předškolním věku se ještě jakoby respektuje, i když samozřejmě musíme cvičit. Tak u těchto bych to nechala tu angličtinu, ale u mladších dětí nee. Přijde mi to, že neumí ještě se, jak jsme se bavily o vyjadřování, neumí si povídat s kamarády, neumí říct česky pohádku, natož abychom je zahlcovaly anglickýma slovíčkama. Opravdu je výhoda v tom, když se na to podívám z hlediska angličtiny, že to ty děti do budoucna umí. Je to dobře, protože v dnešní době je angličtina důležitá, takže z tohoto pohledu je to úžasné. Ale z toho pohledu našeho, že neumí krásně českou řeč, to je smutné. Takže z těchto dvou stran.“ (U 2)

Anglický jazyk probíhá i ve třídách s mladšími dětmi (okolo 3 – 4 let), které jsou na tom s vlastní, českou, řečí velmi špatně. Je to sice věc dobrovolná, každý rodič má volbu, zda dítě pošle do angličtiny, nebo nepošle. Většinou jde rodiči jen o to, mít něco nadstandardnějšího, než o řeč svého dítěte. Je tedy opravdu na pováženou, zda by se anglický jazyk měl opravdu zařazovat do mateřské školy, nebo jej přenechat až do základní školy.

V mateřských školách však anglický jazyk probíhá stejně jako všechny ostatní činnosti formou hry – kdy se děti učí slovíčka podle obrázků, zpívají písničky, které jsou často spojené s pohybem, učí se základním anglickým frázím.

„Paní učitelka si sedla s dětmi opět do kruhu, aby zahájila výuku angličtiny. Dala dětem pravidlo, že nechce slyšet žádná česká slovíčka, pouze jen anglická. Paní učitelka držela v ruce maňáska Cookieho, a jednotlivě jím každé dítě pohladila a pozdravila ho – vždy za maňáska řekla „Hello Tom...“ a dítě mělo za úkol maňáskovi a paní učitelce odpovědět větou „Hello Cookie and Mrs. Teacher.“ (P 9 – U 2)

Tato forma výuky však dle mého názoru nepodporuje dostatečně mluvní projev dětí, jelikož většina aktivit je zaměřena na pouhou komunikaci v heslech, kdy má dítě za

úkol odpovědět učitelce jedním slovem, protože více prostě ve svém věku ještě v rámci cizího jazyka nezvládne.

„Začala ukazovat dětem obrázky a ptala se jich „What is it?“ Ukázala přitom dětem obrázků a děti odpovídaly (vždy se musely přihlásit, paní učitelka je vyvolala). Mezi obrázky byly „Scooter, Dolly, Teddy, Car, Train, Ball.“ Dítě odpovědělo, co je na obrázku, paní učitelka se u slovíčka zastavila a vždy řekla dětem, aby se na ni pořádně dívaly, především na její pusku, zopakovaly slovíčko několikrát přesně po ní, jak ho vyslovovala. Několikrát za sebou třeba vyslovovali slovo „Train“ – paní učitelka kladla důraz na výraznou výslovnost, opakovala slovíčko tolikrát, dokud to všechny děti neřekly v rámci jejich možností, v pořádku. Chlapec držel v ruce obrázek letadla, řekl „PLANE“ a paní učitelka zopakovala „PPPLANE“ – kladla velký důraz na první hlásku. Také si hrála se slovíčky, nechala děti, aby je vyslovily nejdříve tiše, pak hlasitěji, některé aby zakřičely.“ (P 9 – U 2)

Zde si můžeme povšimnout, že lze identifikovat i v rámci výuky anglického jazyka určitou logopedickou prevenci, kdy paní učitelka klade důraz na výslovnost anglických slovíček a kontroluje děti, zda dané slovo vyslovují správně a také si hraje s hlasem a ukazuje dětem, jakou sílu jejich hlas může mít.

Děti se tedy ve většině případů dostávají do role pasivního posluchače a plnítelem zadaných úkolů, což řeči určitě neprospívá.

„Paní učitelka rozdala dětem na stůl pastelky a dávala jim další pokyny, které několikrát zopakovala, např. „Teddy will be yellow.“ Děti měly za úkol si vzít správnou pastelku, v tomto případě žlutou a vykreslit jí medvídku.“ (P 9 – U 2)

Nicméně učitelka 2 (U 2) kladla důraz i na to, aby děti po ní jednotlivé věty opakovaly a ona je kontrolovala, zda je říkají dobře.

Anglický jazyk je pro děti mnohdy velmi zajímavý, a tím, že je jim předáván hravou formou, tak si jej děti dobře pamatují, protože to je pro ně něco nového, nevěšedního.

„Děti sedí u stolů a paní učitelka se ptá: „Kdo dokáže říct nějakou básničku, nebo zazpívat písničku, kterou jsme se ale všichni učili ve školce?“ Jeden chlapec se ozval, že by rád zazpíval písničku, paní učitelka mu tedy předala slovo. Začal zpívat anglickou písničku Number song. Paní učitelka byla velmi udivená, pochválila ho, že začal s takovou těžkou

a navíc anglickou písni. Chlapec zpíval, ale po pár slovech si nezpomněl, jak písnička dál pokračuje. Paní učitelka tedy navrhla, že si mohou písničku zazpívat všichni, protože ji znají. Paní učitelka zpívala s dětmi a ukazovala navíc na prstech jednotlivá čísla. "One, two, three, four, five, six, one, two, three, four, five, six. Do you know your numbers? Can you count to six? One, two, three, four, five, six." (P 2- U 7)

Paní učitelka se zachovala ke chlapci velmi dobře, když ocenila jeho snahu o zpěv anglické písničky, následně mu pomohla, když mu vypadl text. Celkově tato situace vytvořila pro děti prostor se samostatně vyjádřit před ostatními, získat si obdiv a zároveň něco předvést, v tomto případě naučenou píseň, která spadá do oblasti fonačních cvičení v rámci logopedické prevence.

V jednom případě učitelka zakomponovala anglický jazyk do komunitního kruhu, kde si děti s učitelkou vyprávěly o lidském těle – z čeho se skládá, jaké jsou funkce jednotlivých orgánů, co k čemu slouží.

„Paní učitelka začala zpívat písničku „Hlava, ramena, kolena palce, kolena, palce, kolena, palce. Hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, pusa, nos.“ Zároveň předváděla pohyb (ukazovala jednotlivé části těla), děti také ukazovaly a zpívaly s ní. Poté změnila úkol a řekla dětem, že jsou velmi šikovné, proto zkusí tuto písničku zazpívat i anglicky. Nejdříve s dětmi zopakovala jednotlivé části těla anglicky - děti opakovaly po učitelce (hlava - head, ramena – arms, břicho – tummy, nohy – legs, prsty – fingers, chodidla – feet). Zazpívaly si písničku i v angličtině, ukazovaly na jednotlivé části těla. Paní učitelka se pak ještě doptávala dětí „Where is eye, ear, mouth, nose...?“ Děti ukazovaly na příslušné části těla.“ (P 7 – U 12)

Pokud se již anglický jazyk ve třídě realizuje, není na škodu si jej i zopakovat mimo výuku anglického jazyka. Vždy to zpestří denní program, děti si zopakují slovní zásobu, v tomto případě se i fyzicky protáhnou. Můžeme tedy říci, že i anglický jazyk a s ním spojené aktivity, můžeme považovat jako formu logopedické prevence, i přes to, že český jazyk by měl v běžných mateřských školách výrazně převládat a základem je u všech dětí podporovat řeč v jejich mateřském – tedy českém jazyce.

3.4 Interpretace výzkumných zjištění – rozhovory

Na základě analýzy 11 rozhovorů s učitelkami mateřských škol vznikly 4 významové kategorie, jejichž interpretace uvádím níže v textu.

3.4.1 Tak co s tebou?

První kategorie shrnuje data, která se týkají názoru učitelek na řeč dětí, které jsou aktuálně ve třídě, kde učitelky působí, nebo mateřskou školou prošly v několika předešlých letech. Učitelku v rámci této kategorie můžeme nazvat jako diagnostika či hodnotitele dětské řeči. Všechny učitelky se shodly na tom, že řeč dětí je špatná.

„Tak teďka je to celkově špatné. Jakože my máme třeba ve třídě tak polovinu dětí, nebo víc jak polovinu dětí, co mají vadu řeči.“ (U 8)

Na učitelkách bylo vidět, že je špatná řeč dětí trápí. Jednou z funkcí každé učitelky je realizovat diagnostickou činnost. V našem případě se jedná o diagnostiku dětské řeči. Největší nedostatky v řeči dětí vidí učitelky zejména ve výslovnosti hlásek – konkrétně R, Ř, sykavky, K a L a v artikulaci při běžném mluvním projevu. Učitelky si také v posledních několika letech všimají problému, který postihuje dětské vyjadřování – popisují to opět shodně, že se děti neumí vyjadřovat. Používají jednoslovné věty, namísto řeči využívají gesta, nejsou v mluvním projevu samostatné.

„Hodně si všímám taky toho, že děti mají problém s tím vyjadřováním, že hodně místo toho jen ukazují. A já se jich pak musím dost doptávat. Stává se to třeba u oblékání. Někdo za mnou přijde a řekne jen „paní učitelko...“ a ukáže třeba na nohu. No a já se ho zeptám „Co potřebuješ?“, on zas ukáže. Zeptám se „Máš nějaký problém?“ a ono odpoví třeba jenom „bota“. Přitom já přesně vím, že chce, abych mu ty boty zavázala, jenže nechám vždy to dítě, aby mi samo řeklo „Paní učitelko, zavážete mi prosím botu?“ (U 3).

V tomto případě záleží také na osobnosti učitelky, zda dokáže konstruktivně řešit situace, které nastanou. Není cílem dítěti hned vyhovět, lidově řečeno „skákat, jak dítě píská“, ale naučit jej jak samostatnosti, tak schopnosti srozumitelně vyjádřit svůj problém.

„A co se týče úrovně vyjadřování třeba, tak to je slabší, protože spousta dětí není zvyklých mluvit. Samostatně, nahlas, nejsou vůbec ... nebo nemají zkušenosti s tím. Jde vidět, že doma neprobíhají moc nějaké rozhovory, nebo povídání si ... nic takového.“ (U 1).

V několika rozhovorech se objevilo doslova, že jsou děti v komunikaci pasivní, a není to spojeno s jejich osobnostními rysy. V mateřské škole se nacházejí 2 typy dětí – děti, které skoro nemluví a děti, které povídají až moc.

„Některé děti samozřejmě vyprávějí, co se dělo ten den předchozí, nebo co se probíralo s rodiči. Některé děti jsou samozřejmě pasivní, nepovídají, nemají zájem o nějaké rozhovory.“ (U 4)

Mezi dětmi jsou vidno pozorovatelné rozdíly, ať už v rovině pohlavní (dívky/chlapci), či v rovině věkové.

„...protože teď nám tady došla holčička, měla 2 roky a 2 měsíce a souběžně s ní tam byl chlapeček 2 roky a 2 měsíce, a mezi nima byl zas úplný rozdíl. Že ona fakt jako jenom mluvila „aa“ a pro ni to znamenalo jako úplně všechno, zato ten chlapeček mluvil normálně plynule, plynulé věty a všechno...“ (U 6).

Na téma rozdílů v řeči dětí poukazuje Peutelschmiedová (2009), avšak učitelky ani rodiče se nemusí ve většině případů obávat, že by dětská uzavřenost byla něčím ohrožujícím. Učitelky se v běžných mateřských školách setkávají s klasickými vadami řeči, které se týkají výslovnosti hlásek a artikulace, což potvrzuje ve své práci i Lipnická (2015). Ze závažnějších vad se několik učitelek setkala s dětmi, které trpěly koktavostí. Hlavní příčinu výrazného zhoršení řeči učitelky uvádějí fakt, že se výrazně změnila doba a společnost jde velmi rychle kupředu, život se zrychluje, času je málo.

3.4.2 Jsme tu pro vás

Rodina je považována první vzdělávací institucí dítěte. Rodina předává dítěti prvotní životní zkušenosti, dovednosti a znalosti. Rozvíjí jej po stránce kognitivní, afektivní, psychomotorické a sociální. Jazyk a řeč s tím souvisí. Jako první dítě slyší hlas svých rodičů, nejčastěji matky. Ta bývá prvním jazykovým vzorem dítěte, učí jej první slova, věty. Rodič je tedy podle předešlých vět aktivním partnerem dítěte na utváření správné řeči. Realita je však naprosto jiná. V mateřské škole do tohoto vztahu vstupuje ještě učitelka. V rámci této kategorie můžeme učitelku nazvat koučem. Podle učitelek se rodiče v oblasti jazyka a řeči dětí dělí na dvě skupiny – na rodiče, kteří k řeči dětí přistupují velmi zodpovědně.

„...jsou rodiče, kteří za to poděkují, jsou rádi. Řeknou „Paní učitelko a můžete nám připravit i domů nějaké věci, že bychom cvičili?...“ (U 2)

Druhou skupinou jsou rodiče, kteří v řeči dětí selhávají. Hlavní příčinu zhoršení řeči u dětí učitelky vidí v nedostatečné domácí rodičovské péči. Rodiče jsou velmi

zaměstnaní, děti tráví velké procento dne v mateřské škole, rodinný život provází věčný shon a stres, silně vystupuje na povrch časová tíseň rodičů.

„...dneska ti lidi na to hodně zapomínají, na všechno. Protože zas, oni řeší pořád čas. Kde mám pořád hledat čas, řeknou. A je to o prioritách asi. Každá rodina má jinou prioritu. Každá jinak tráví volný čas. Asi je to o tom, co jsou ochotni tomu dávat. Jak směřují svůj život vlastně.“ (U 1)

Rodiče nemají čas a mnohdy ani chuť si s dětmi povídat, komunikovat. Je velká škoda, že mnohdy rodiče takto selhávají.

„...podle mě je to tou rodinou. Že i když my, mladí, máme ten život uspěchaný, tak se to pak obrací na ty děti.“ (U 2)

Jejich přístup je velmi laxní. Spolupráci mateřské školy a rodiny v rámci logopedické prevence je velmi důležitá. Jak už jsem zmínila výše, právě ve spolupráci se nejvíce projevuje různorodost rodičů. Objevují se rodiče, kteří v rámci prevence spolupracují se školou velmi aktivně – ptají se na názory učitelek, vyhledávají další pomoc, hledají inspiraci pro domácí prevenci. Učitelky jsou tady od toho, aby poskytovaly rodičům první informace o dalším postupu v rámci logopedické prevence.

„My víceméně doporučujeme logopedickou péči, protože oni jako takto sami... málokterý rodič slyší, že jejich dítě mluví špatně, nebo i když to slyší, tak na to nereflktují a neřeší to nijak. Takže potom začnou chodit do logopedie. Jsou tady rodiče, kteří třeba řeknou – my jsme začali nové písmenko, už umíme to, to, už umíme tady toto, už umíme další, trénujeme doma.“ (U 10)

Na druhé straně jsou rodiče, kteří nepřijímají názor učitelek, že by jejich dítě mohlo mít nějaký problém, staví se ke spolupráci se školou pasivně, či vyloženě odmítavě. Výpověď jedné z učitelek vidí problematiku zhoršení jazyka a řeči zejména v tom, že se začíná hojně vyskytovat dětí, které pocházejí z dysfunkčních rodin.

„Je to myslím i hodně tím, že jako hodně těch rodin je tak rozvrácených, že jsou rozvedení. A ty děti tráví i ty víkendy prostě ... jednou u tatínka, jednou u maminky a teďka maminka většinou nemá čas, protože vaří, uklízí, takže děti jsou samy, tatínek nikde...“ (U 8)

Učitelky také často vzpomínaly rodinné situace a zázemí dítěte, které podle jejich zjištění je nepodnětné, zejména co se týče literárních prostředků. Zároveň se do jejich

středu zájmu dostávají knihy, které svým vzhledem jsou velmi lákavé, nicméně obsahem jsou na podprůměrné úrovni.

„...u některých je to třeba i jako, že ani nemají nějaké takové ty ... hezké knížky, které se dají číst, protože dneska, když člověk otevře pohádku nějakou, tak zjistí, že ji musí zavřít, protože ji nemůže dočíst, protože je napsaná takovým stylem, že se tam zabíjí a takové věci.“ (U 11)

Právě učitelky by měly motivovat rodiče, aby řeč svých dětí nezanedbávali, nebo alespoň nepodceňovali. Stačí opravdu málo k tomu, aby se stala domácí komunikace aktivní a efektivní. Jak uvedla jedna učitelka – logopedická preventistka, je nutné tento fakt a tuto ne mnohdy příjemnou situaci rodičům občas připomenout, aby se zamysleli sami nad sebou. Důležité je, aby učitelky dokázaly dobře argumentovat a dokázala by přesvědčit rodiče.

„Taky jsem matka, taky vím, jak je to složité v dnešní době, ale vždy jim říkám, ať si hledají ty chvílky, kdy si budou, třeba jenom jeden rodič, nebo oba dva rodiče s dítětem povídat, sami si sednou, lehnou si do postýlky, a třeba 5 minutek si vykládají o tom, jaký byl den, co děti zažily, co se jim líbilo ve školce nebo ve škole. Co dělali v tom kroužku, ve kterém byli ten den třeba. Prostě aby jim ty děti samy něco vykládaly. Ne jenom aby jim odpovídaly ano, ne ... protože spousta rodičů to tak dělá – chutnal ti dneska oběd? – ano ...“ (U 1)

3.4.3 Když se řekne logopedický preventista

Dnešní doba podporuje další vzdělávání pedagogů. Je spousta společností, které organizují a zajišťují kurzy logopedické prevence, po jejichž absolvování se učitelé stanou kompetentními k výkonu logopedického preventisty v mateřské škole. Pět účastnic z dvanácti má absolvován tento kurz a aktivně provádějí ve svých mateřských školách prevenci. Z dvanácti účastnic je jedenáct pro to, aby se učitelky v rámci dalšího vzdělávání proškolovaly v oblasti logopedické prevence, a to především, že děti se špatnou řečí přibývá. Podle nich je kurz logopedického preventisty velmi užitečný a prospěšný.

„Je to důležité. Měla by to podle mě mít každá učitelka, tady tenhle kurz, protože těch problémových dětí, co se týče řeči, je čím dál víc. A tím, že ti rodiče přenášejí tu zodpovědnost často na nás, tady v tomto, tak my bychom měli mít ty schopnosti jim pomoci s tím.“ (U 1)

Logopedická prevence je v mateřských školách na denním pořádku a preventisté jsou potřeba.

„... No myslím si, že by měl být v každé třídě...“ (U 5).

„No myslím si, že v dnešní době by bylo hrozně dobré, kdyby každá ta učitelka měla takový ten kurz, jako i když to není nic extra, tak aspoň takové základy ...“ (U 6).

Jedna participantka vyjádřila opačný názor. Podle ní logopedický preventista není dostatečně vyškolený člověk na danou problematiku a kurz, který má pár hodin, není efektivní.

„...protože si myslím, že ten kurz není tak kvalitní, jako když prostě je učitelka, která má vysokou školu, vyloženě má to učitelství, nebo speciální pedagogiku, tady na tu logopedii. A naopak si myslím, že může i uškodit ta preventistka.“ (U 8)

Logopedičtí preventisté pracují jak se všemi dětmi najednou, tak individuálně s již vytipovanými dětmi. Jejich úkolem je především vyhledávat děti s potenciálním ohrožením řečovou a jazykovou vadou. Preventistky provádějí depistáže, jakožto prvotní screening dětí. Učitelky, které nejsou logopedickými preventistkami, jsou velmi uvědomělé v tom, jak mají k dětem v této oblasti přistupovat. Avšak i učitelky preventistky vědí, co mohou, a nemohou s dětmi dělat. Mnohým to ani svědomí nedovolí, protože nikdo nemá potřebu si dělat nějaké problémy, které se navíc týkají dětí.

„Přijde mě, že mi v tomto směru chybí takové ty praktické znalosti, aby to dokázala fakt do těch činností jako dát.“ (U 6)

„My jsme tady od toho, abychom pomohli v těch základních věcech. Nebo já si na to netroufám, a ani bych to dělat neměla, něco, co se mi zdá jako závažnější problém. Vždycky je posílám opravdu k logopedům, ke specialistům, protože to se hůř odstraňuje, když to dítě vůbec třeba nevysloví tu hlásku. My děláme opravdu jenom ... to je takové ... já tomu vždycky říkám takové doladování, my bychom měli jen doladovat, nějaké drobné nuance, odchylky, a když je nějaká větší vada, tak to už by měl opravdu jít k logopedovi.“ (U 1)

Jsou si vědomy nedostatečných znalostí v tomto oboru, proto často spolupracují s kolegyněmi, které tento kurz mají. I přes to, že se klade důraz na to, aby se učitelé dále vzdělávali především na vysokých školách, teoretické znalosti v oblasti logopedie a pak následně i speciální pedagogiky nejsou dostačující a časová dotace pro tyto předměty je

velmi malá. Něco jiného je studium přímo speciální pedagogiky, kde se absolvuje státní závěrečná zkouška z logopedie.

„No tak my máme ve školce tu logopedickou preventistku, která prošla tím kurzem, a pokud ... ona je teda v jiné třídě... a pokud mě se s tou mojí kolegyní nějak zdá, že má nějaké dítě vadu řeči, tak to dítě pošleme za tou preventistkou. Ona udělá depistáž, a pokud se tam něco objeví, tak už to potom řešíme s rodiči, aby navštívili toho klinického logopeda a už to prostě nějak individuálně řešili.“ (U 8)

Jde vidět, že učitelkám velmi záleží na řeči dětí díky velkým možnostem, které jsou jim poskytovány v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, touha stát se preventistkami stoupá.

„Já za to bojju dlouho, ale zatím mi to nebylo poskytnuto, umožněno. Takže třeba snad někdy v budoucnu.“ (U 9)

Záleží však na podmínkách mateřské školy, zda vloží finance do těchto kurzů, nebo je využije jinak. Kurzy pro logopedické preventisty jsou docela finančně náročné a je přirozené, že se ředitelé, nebo samotné učitelky rozhodují na základě situace, která v mateřské škole aktuálně probíhá.

„Já bych uvítala možná i nějaké proškolení. My jsme se to sice učili ve škole, na střední škole, ale myslím si, že by nebylo na škodu třeba podstoupit nějaký seminář jenom, kde by se člověk dozvěděl, kde může ještě víc prohlubovat ty znalosti a vlastně těm dětem pomáhat. Protože ten, kdo v tom není kovaný, tak si myslím, že v tom má třeba problém. A nevím, jestli si každá paní učitelka dokáže rozeznat jako úplně přesně nějakou tu vadu. Jakože je slyšíme asi všichni, ale asi to chce trošku odbornosti, aby o tom dokázala rodičům říct, že má takový a makový problém.“ (U 11)

Logopedičtí preventisté však nemohou spasit vše, co jim přichází pod ruce. Je třeba zapojit do logopedické péče i další, více zainteresované osoby – logopedy, kteří by dělali vše pro to, aby se řečové vady v takové míře neobjevovaly. Podpořit by se měla zejména osvěta v rámci logopedické přípravy, ale i specializovaných zařízení pro děti s již identifikovanou vadou řeči.

„No... určitě by bylo výborné, aby se otevřelo hodně logopedických tříd, hodně mladých studovalo logopedii. I já osobně jsem nad tím přemýšlela, chtěla jsem. Nakonec jsem do

toho nešla, ale aspoň bych to chtěla nahradit tím kurzem. Takže určitě ať víc lidí chodí na kurzy, studuje vysokou školu zaměřenou na logopedii, ať je toho víc.“ (U 2)

3.4.4 Povinná výbava

Kategorie zaměřující se na podmínky pro primární logopedickou prevenci v mateřské škole se odvíjí od organizace primární logopedické prevence, dále materiálního zajištění, jednotlivých aktivit, které učitelky ve výchovně-vzdělávacím procesu s dětmi realizují. Podmínky se v mateřských školách liší. Zde hrají velkou roli zejména finanční prostředky, se kterými mateřské školy disponují. Participantky si jsou vědomy toho, že logopedickou prevenci je třeba dělat stále, v každé volné chvíli, nejen ve vyhraněných blocích jako jsou řízené činnosti nebo komunitní kruhy v ranních hodinách.

„Tady prolíná logopedie fakt celý den.“ (U 10)

„Každý den. Vždycky jakoby... pokud jsme na koberci, tak je to v rámci komunitního kruhu. Když jdeme zpívat, tak musíme s dětmi dělat dechová cvičení, artikulační cvičení, aby se rozmluvily. Pokud to nestihneme jít na koberec, tak třeba v rámci volné chvílky před svačinou, kdy taky využíváme různé oromotorické cvičení a hry právě na jazyk a podobně.“ (U 7)

Z důvodu mnoha dalších povinností, které se musejí v mateřské škole běžně splnit, na častější logopedickou prevenci není čas, proto se na ni záměrně zaměřují pouze jeden den v týdnu.

„...vím, že je to smutné, nebo horší, mohlo by to být častěji, ale víckrát to za ten týden nestihnu. Opravdu to stihnu jenom 1x týdně v tom kruhu udělat nějakou logopedickou chvílku.“ (U 2)

Některé učitelky prevenci nazývají jako logopedické chvílky. Logopedická chvílka je trefný název a vystihuje podstatu prevence během krátkých chviliek v rámci celého dne. A nejen pouze v mateřské škole, ale i kdekoli jinde – na vycházce, při cestě dopravními prostředky na výlet.

„Co se týče prevence takové, tak my zařazujeme každý den ty logopedické chvílky. A to by mělo být součástí každodenního života ve školce.“ (U 1)

Všechny participantky uvedly, že logopedickou prevenci mají zakotvenou ve školním a také třídním vzdělávacím programu. V rámci logopedické prevence

participantky využívají různé pomůcky – od knih, obrázků, až po slámky, peříčka, bublifuky, větrníky. Mnoho participantek uvedlo, že kreativní učitelka si dokáže pomůcku zajistit z čehokoli.

„...samozřejmě pomůžou nám obrázky, knihy, maňásci, prakticky jako cokoliv, co tady v mateřské škole najdeme, tak to nám může být pomůckou právě pro trénování té řeči.“ (U 7)

V důsledku oslabení domácího čtení se participantky silně zaměřují na čtení dětem. Na čtení se podílí buď samy ony, nebo si děti „čtou“ navzájem.

„Vytvořily jsme si s kolegyní takovou hru, co děti hodně baví. Děti si vždy donesou nějakou knížku, co mají rádi a před spaním ostatním „přečtou“ nějaký příběh. Tady u této činnosti sledujeme, jestli dítě udržuje oční kontakt s ostatními. Většinou to je ale tak, že jsou děti upřené do knížky a na děti se ani nepodívají. Některé jsou v tomto ale velmi dobré, „čtou“ podle obrázků s velkým přehledem, nebo si vymýšlejí i své vlastní příběhy.“ (U 3)

V tomto případě lze vysledovat, že kreativě se meze nekladou, a stereotyp, kdy učitelka každý den čte dětem, se může změnit, a místo učitele, do jeho křesla, může usednout i dítě. Učitelka má v této situaci dítě pozorně sledovat a diagnostikovat. Do čtení se případně zapojují i rodiče, nebo žáci ze základních škol v rámci projektu „Celé Česko čte dětem.“, což propaguje i Neubauer a Neubauerová (2017).

„Teď chodí například jen jeden tatínek, stejně jako loni. On zavolá, že by rád přišel před polednem, nebo po obědě. Takže my děti nachystáme do těch postýlek, tatínek přijde, přivítá se s něma, sedne si ke knížce a čte.“ (U 9)

Propagace tohoto projektu je na vysoké úrovni, a je velmi dobře, že se do něj mnoho lidí zapojuje. Je potřeba podporovat čtení dětem, zároveň je i nutné naučit se s knihou a s příběhy pracovat. Co se týče čtení před spaním, tak to je většinou využíváno jako metoda, kterou lze děti uspat. Děti se učí naslouchání, avšak mnoho dětí, zejména těch nejmenších, během pár minut usne a tím pro ně příběh končí. Čtení před spaním by se nemělo vynechávat ani zanedbávat, nicméně nemělo by to být pouze jedinou aktivitou, kdy se kniha v mateřské škole používá. Je pochopitelné, že během spaní dětí nelze s knihou nějak hlouběji pracovat (dávat dětem otázky, které se textu týkají, pracovat s ilustracemi), záleží na situaci, dětech, na podmínkách, které se v mateřských školách vyskytují.

V mateřských školách mají děti dostupnou knihovnu. Inspirace participantky získávají především na internetu, ale také z odborné literatury, seminářů, nebo z vysoké školy. Participantky, které mají kurz logopedického preventisty, uvedly, že si v rámci kurzu vytvořily velký zásobník aktivit, které v praxi využívají. Co se týče konkrétních preventivních aktivit, zařazují participantky především dechová cvičení, oromotorická cvičení, cvičení na fonemický sluch (určování hlásek, hry se zvuky), artikulační cvičení, grafomotorická cvičení, rozvoj představivosti, stejně jak je popsáno například v publikaci Krejčíkové a Kaprové (2000). Využíváno je i loutkové divadlo, kde s dětmi učitelka dramatizuje příběhy. Dále se využívají také hádanky, básničky, zpívání písniček, aktivity na rozvoj slovní zásoby, rytmizace slov, práce s knihou, popis obrázků, či cvičí jógu. Správná řeč je pro člověka nesmírně důležitá, protože řeč používáme po celý náš život. V rámci prevence učitelky postupují se záměrem pomoci dítěti, zařazují aktivity nenásilně, formou hry, netlačí na děti, zároveň se snaží, aby byly děti aktivní. Nejdůležitější je vždy vhodná motivace.

„...ale spíš se snažíme pracovat s dětmi hravou formou, abychom je nějak nenutili, aby skoro ani nepoznali náš cíl.“ (U 11)

3.4.5 Ve dvou se to lépe táhne

Všechny zúčastněné učitelky si důkladně uvědomují své profesní kompetence v mateřské škole. Vědí, co si k dětem mohou dovolit, jak mohou zasáhnout v rámci problému a co už mají přenechat aprobovaným odborníkům dané problematiky. Tato kategorie může představit učitele jako kolegu ve vztahu k odborníkům. Některé mateřské školy úzce spolupracují s klinickými logopedy.

„...ale máme smlouvu... nebo ne že smlouvu, ale takovou dohodu s paní logopedkou, která jednou ročně přijde, a právě prošetří děti, vytipované děti už, které právě doporučí přímo do logopedické třídy.“ (U 7)

Formy spolupráce s logopedem jsou různé – buď logoped navštěvuje mateřskou školu pouze sporadicky, a tu hlavní činnost provádí ve své ambulanci, nebo dochází do mateřské školy pravidelně a tam pracuje s jednotlivými dětmi. Aktivní přítomnost logopeda v mateřské škole je určitě velkým přínosem. Rodiče i děti mají kvalitní logopedickou péči, dá se říct, přímo na dlani, a kvalifikovaný logoped vždy přesně ví, jak s konkrétním dítě-

tem pracovat, dokáže každému dítěti zajistit individuální přístup a tím pádem i kvalitní podmínky k trénování, posilování a případné nápravě řeči.

„...v bývalé práci, tak tam nám docházela logopedka vždycky jednou za dva týdny, v pondělí. To bylo super.“ (U 6)

Může se stát, že mateřské školy s žádným logopedem nespolupracují, a to z důvodu, že se jim zdá, že jsou logopedové dost uzavřené jednotky a mnozí s mateřskými školami ani nechtějí spolupracovat. Často se stává, že logopedové neakceptují logopedické preventisty.

„Je možná škoda, že nejdou ruku v ruce. Přejde mi, že tady ti odborní, nebo už ti kliničtí si jedou ve svém a učitelky jakoby... ne shazují, to bych řekla špatně, ale že tu jejich práci nějak neberou.“ (U 11)

Někdy je problémem i to, že logopedů je v dané oblasti málo a na úkor tomu, děti s problémy je moc. Děti, a především rodiče, se dostávají do stresových situací, kdy dlouze čekají na daný termín vyšetření.

„Tady prostě je strašně těžké sehnat logopeda. Vůbec logopeda, který by přijel do školky. A pak ty děti, když se objednávají k logopedovi, tak tam je taková čekací doba šílená, že prostě ta spolupráce tady není taková. Na takové úrovni.“ (U 10)

Zde může vyvstat otázka, zda jsou preventisté opravdu přínosní pro práci s dětmi právě v oblasti logopedické péče, když mají v oblasti logopedie pouze minimální základy. Pokud mateřská škola spolupracuje s logopedem, je nutné, aby si vytvořili opravdu hlubokou spolupráci, založenou na vzájemné informovanosti a tvořili tak jeden celek. Často je tomu právě naopak.

4 SHRNUTÍ VÝZKUMU A VYTVOŘENÍ TEORETICKÉHO MODELU VZTAHŮ V PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÉ PREVENCI

Primární logopedická prevence se ve všech pozorovaných mateřských školách vyskytuje, učitelky na ni kladou důraz. Na základě rozhovorů jsem zjistila, že učitelky vědí, co to logopedická prevence je, co je její součástí a jsou si vědomy toho, že v rámci prevence k dětem mají omezené kompetence. Učitelky, které podstoupily pozorování a rozhovory byly rozděleny do dvou skupin – na učitelky, které jsou logopedickými preventistkami a učitelky, které nejsou preventistkami. V mateřských školách mají logopedické preventistky významné postavení. I přes to, že odborná příprava preventistek není tak kvalitní, jako příprava speciálních pedagogů, kteří absolvují státní závěrečnou zkoušku z logopedie, nebo přímo logopedů, tak v mateřských školách mají roli hlavního diagnostika dětské řeči a pracují jak se všemi dětmi zaráz, tak následně, po depistázi, s dětmi, které se zdají být výrazně rizikové pro zisk řečové vady, nebo s dětmi, které už nějakou lehkou řečovou vadou trpí. Pracují jak individuálně, tak skupinově. Ve většině případů se učitelky shodují na tom, že logopedičtí preventisté jsou velkým přínosem na půdě mateřské školy, jelikož mnohdy vystupují jako jediné osoby, které se o dětskou řeč zajímají, neboť domácí péče v této oblasti často výrazně selhává. Právě v mateřské škole mají děti prostor pro to, aby hovořily, ptaly se, komunikovaly, kdežto doma mnohé pouze a jen pasivně přijímají řeč z audiovizuální techniky, jako jsou televize a mobilní telefony. Každá mince má však dvě strany. Z jednoho názoru vyplynulo, že i přes to, že se klade důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků v oboru logopedické péče, tak právě z důvodu malé časové dotace při školení těchto preventistů, nemusí mít vliv tohoto rádobý „odborníka“ takový efekt. Učitelky, které nejsou logopedickými preventistkami (nemají na to kurz), jsou v pozici, kdy mohou identifikovat nějakou odchylku od normy, ale jejich úkolem je nasměrovat dítě k preventistce, která bude situaci dále vyšetřovat. Nicméně preventivní aktivity, které jsou složené z dechových či artikulačních cvičení mohou dělat. Tyto preventivní aktivit ve výsledku mohou dělat i rodiče, kteří se školstvím a oblastí logopedie nemají vůbec nic společného.

Mateřské školy standardně spolupracují s různými institucemi, ať už se jedná o další vzdělávací instituce (základní školy, základní umělecké školy), nebo pedagogicko - psychologické poradny, tak se do spolupráce zapojují i kliničtí logopedové, nejčastěji místní. Spolupráce s logopedy je činnost dobrovolná, a pro mnohé rodiče pak následně

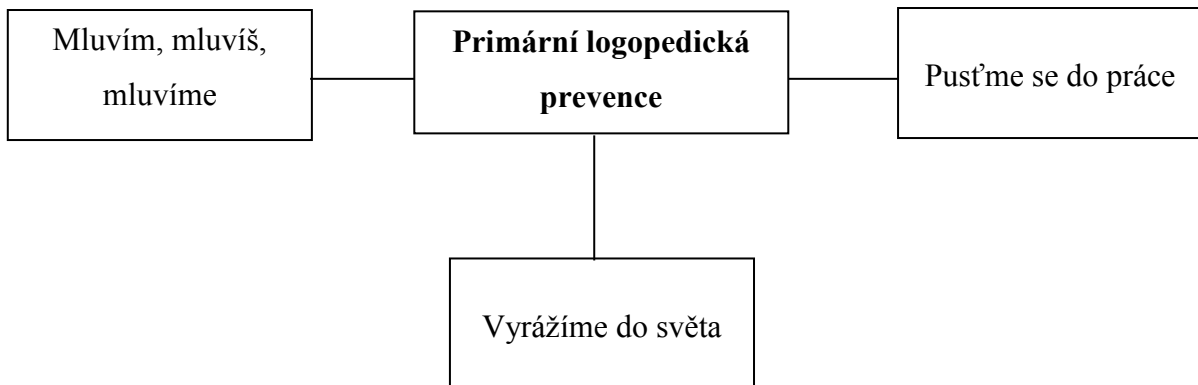
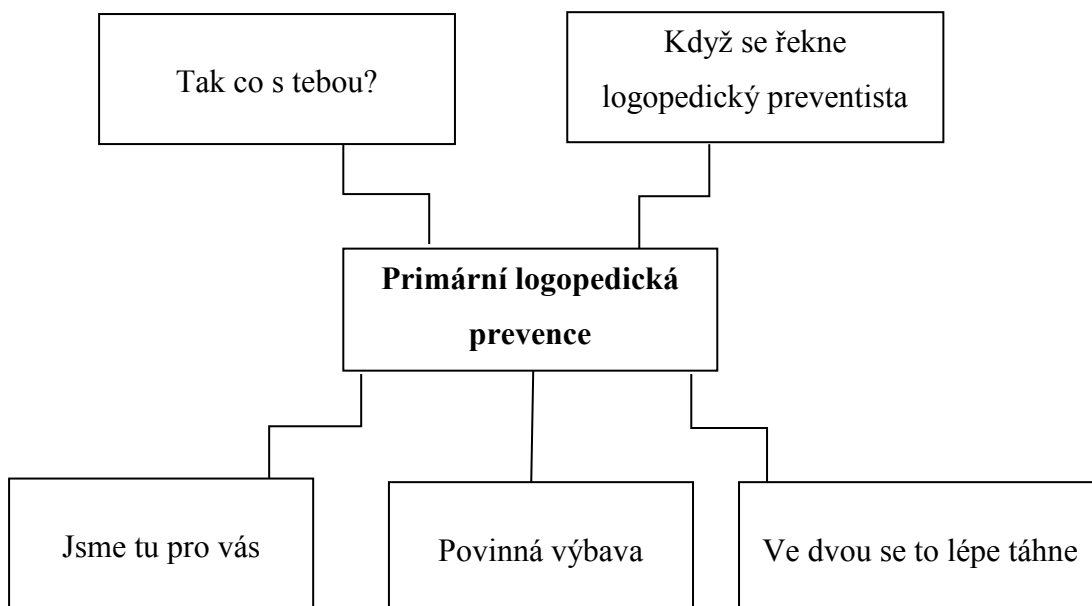
nadstandardní. V rámci této oblasti učitelé mateřských škol (zejména logopedičtí preventisté) vystupují v roli kolegy. Kolegy odborníka. Opět však není podmínkou, aby mezi učitelem a logopedem kolegiálnost panovala. Zde je již naprosto jasné, jaké diametrální rozdíly mezi preventistou a logopedem jsou. Není se čemu divit, že logopedi mnohdy neuznávají práci osob, které nejsou vzdělané v oblasti logopedie, jako oni. Učitelky si uvědomují, že práce logopeda je v rámci zjištění řečové vady u dítěte na prvním místě. Na druhou stranu dle výpovědí učitelek spolupráce mateřské školy a logopedů selhává. Spousta dětí navštěvuje ambulance klinických logopedů, nicméně vše se už děje pouze za jejich dveřmi a mnohdy učitelky ani nevědí, co dítě s logopedem, nebo následně s rodičem doma procvičuje a na co by se okrajově mohly zaměřit i v mateřské škole. Ideálním případem by bylo, kdyby logoped docházel přímo do mateřské školy a pravidelně by konzultoval jak s učitelkami, tak následně i rodiči dětí, které by k němu docházely.

Co se týče rodičů, tak v rámci těchto interakcí učitel vystupuje jako konzultant, či kouč. Mateřská škola je jedinou vzdělávací institucí, kde se učitelé pravidelně denně setkávají alespoň s jedním z rodičů přítomných dětí. I když to je povětšinou jen letmé setkání mezi dveřmi, tak v případě, že má učitelka u dítěte podezření na riziko vzniku řečové vady, neměla by se spolupráce učitele a rodiny zanedbávat. Učitelky se shodly na tom, že existují rodiče dvojího typu – rodiče, kteří aktivně spolupracují a rodiče, kteří se k situaci staví ne negativně, ale spíše pasivně. Velmi zjednodušeně řečeno – jejich dítě je jim tak trochu jedno. Právě učitelé by měli rodičům v rámci prevence poskytovat základní informace, ať už o potenciální vadě řeči, dalšímu postupu nebo i o dostupnosti odborné logopedické péče v místě bydliště. Učitelka jako kouč doporučuje rodičům, co by měli s dětmi dělat doma, odkazuje je na literaturu, kterou mohou využít, jaké cvičení mohou s dětmi dělat, nebo co mají omezit. Stejně jako spolupráce s odborníky, tak i spolupráce s rodiči by měla být propracovanější a měla by být postavena na bázi partnerství mezi mateřskou školou a rodinou.

Přímé pozorování v mateřských školách mělo ukázat, jak reálně probíhá v mateřské škole primární logopedická prevence, a to konkrétně v dopoledních hodinách, kdy probíhají především řízené činnosti. Výsledky pozorování jsou velmi omezené, z důvodu malého počtu zkoumaných učitelek v mateřských školách, kde probíhal výzkum, nejde výsledky zobecnit. K tomu by bylo nutné i delší, hlubší a intenzivnější pozorování v řádech měsíců, což v mém případě nebylo možné. Tím, že učitelky o problematice logopedické

prevence vědí dostatek informací a právě díky tomu, že se učitelky průběžně vzdělávají v této oblasti, tak i zapojují prevenci do běžného denního režimu v mateřské škole. Některé učitelky používají preventivní cvičení nahodile, ve volných chvílích, jiné záměrně. Z pozorování vyplynuly tři významové kategorie. Jedna se zaměřuje na celkovou komunikaci a podporu komunikačních kompetencí, které jsou podstatné pro dětskou řeč a následnou prevenci. Komunikace je důležitá a právě mateřská škola je ještě tak svobodný útvar, který dopřává dětem jak volný pohyb, tak volnou komunikaci mezi sebou a s učitelem, a to téměř nonstop. Učitelky se snaží vystupovat jako správný řečový vzor, dbají na to, aby děti mluvily správně jak obsahově, tak gramaticky. Podporují děti v souvislém mluvním projevu, opravují jejich řečové nesprávnosti (záměna písmen, vynechávání slov), dávají jim prostor se široce vyjádřit, v celých větách, povzbuzují je k tomu, aby vyprávěly své zážitky, přání, myšlenky. Druhá kategorie se zaměřuje na konkrétní činnosti, které provázejí dopolední blok a mají spojitost s logopedickou prevencí. Tyto činnosti můžeme označit jako preventivní. Jednalo se o dechové, artikulační, fonační cvičení, činnosti zaměřené na zrakové vnímání, na podporu fonemického sluchu. Tyto aktivity byly ve většině případů záměrně naplánované. Objevily se však aktivity, které byly neplánované, a učitelka pomocí těchto aktivit reagovala na aktuální a nečekanou situaci, která se ve třídě objevila. Třetí kategorie prezentuje data, jež jsou založená na výuce cizího jazyka v mateřské škole. Mnoho mateřských škol nabízí tuto službu, děti se již od raného věku mohou učit cizímu jazyku (nejčastěji anglickému) a to především formou hry. Vyskytují se však otázky, zda je nutné děti učit anglickému jazyku v tak nízkém věku, když ještě nezvládají ani svůj rodný jazyk. V mateřských školách je o anglický jazyk zájem, a je pravdou, že v dnešní době je znalost alespoň jednoho cizího jazyka nutností, a to skoro ve všech oblastech, které se vyskytují na trhu práce. V našem případě však anglický jazyk pouze minimálně doplňuje hlavní výchovně-vzdělávací činnost v mateřské škole a působí jako pouhý nadstandard ve vzdělávání.

Na základě zjištěných výsledků rozdělených do jednotlivých významových kategorií, vznikly teoretické modely, které můžeme nazvat jako **Teoretické modely vztahů v primární logopedické prevenci**, která se vyskytla v mateřských školách, a které vycházely z pozorování a následných rozhovorů s učitelkami.

Teoretický model vycházející z pozorování (Model 1)**Obrázek 1:** Teoretický model – pozorování**Teoretický model vycházející z rozhovorů (Model 2)****Obrázek 2:** Teoretický model - rozhovory**Interpretace Modelu 1:**

Základním kamenem v tomto modelu je pojem primární logopedická prevence. Na základě pozorování vznikla kategorie „*Mluvím, mluvíš, mluvíme*“, která prezentuje zejména komunikaci učitele s dětmi při edukačních činnostech a při činnostech spojených s logopedickou prevencí. Tím, že učitel v mateřské škole podporuje rozvoj komunikačních kompetencí, a sám vystupuje jako řečový vzor, je nutné komunikaci do tohoto modelu zahrnout. Druhou kategorií je „*Pusťme se do práce*“. Tato kategorie představuje již

konkrétní aktivity, které jsem si na základě pozorování poznačila jako aktivity, které spadají do podpory jazyka a řeči a jsou součástí logopedické prevence. První dvě kategorie tedy odpovídají na dílčí výzkumnou otázku *-Jak probíhá primární logopedická prevence v mateřské škole?* Třetí kategorií je *„Vyrážíme do světa“* a zaměřuje se na výuku anglického jazyka v mateřské škole a její spojitost s logopedickou prevencí. I přes to, že se jedná o cizí jazyk, logopedickou prevenci zde můžeme sledovat. A to i z toho důvodu, že anglický jazyk často probíhá během hlavních dopoledních činností.

Interpretace Modelu 2:

Další kategorie, které v modelu uvádím, přináší odpověď na dílčí výzkumnou otázku *-Co dělá učitel v rámci primární logopedické prevence v mateřské škole?* V kategorii *„Když se řekne logopedický preventista“* je stěžejním bodem logopedický preventista, jehož roli několik participantek v mateřských školách zastává. Kategorie *„Tak co s tebou?“* popisuje učitele jako diagnostika, který v rámci běžného mapování všech dětí objevuje i nepatrné odchylky od normy, v našem případě v oblasti řeči a komunikace. V kategorii *„Jsme tu pro vás“* učitelka vystupuje jako kouč. Podporuje rodinu dítěte, ukazuje rodičům směr, jak mají dále postupovat s dítětem, u kterého je riziko řečové vady. *„Povinná výbava“* popisuje všechny možnosti, co učitel v rámci prevence má, ať už to jsou materiální zdroje, prostor, čas. Poslední kategorie *„Ve dvou se to lépe táhne“* se zaměřuje na učitele jako na kolegu. To je myšleno, tak, že je v dané interakci s odborníky, což jsou především kliničtí logopedové. Spolupráce mezi nimi by měla být na určité úrovni, aby společnými silami dokázali dítě oprostít od dalších problémů, které jsou spojené s řečí.

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Hlavním doporučením pro praxi mateřských škol, které vyplynulo z výzkumu v této diplomové práci, je určitě to, aby se učitelé o logopedickou prevenci v mateřské škole zajímali. Jazyk a řeč dětí se nesmí zanedbávat, a právě v mateřské škole je stále prostor k úspěšné prevenci jakýchkoli poruch, nejedná-li se o vrozené vady. Učitelky v mateřských školách by se neměly bát studovat odbornou literaturu o logopedické prevenci, ale také o logopedických vadách a celkově o jazyce a řeči v předškolním věku. Dostupnost literatury je velká, a je vhodné vzájemně propojovat jak teoretické znalosti s těmi praktickými, které jsou dostupné v mnoha populárně-naučných knihách, kde se nachází zásobníky aktivit, na jednotlivé oblasti dětské řeči. Jak bylo zmíněno v interpretaci výzkumných zjištění, učitelky si uvědomují, že logopedickou prevenci zanedbávají a opomínají. Je nutné, aby u dětí probíhal všestranný rozvoj jejich osobnosti, což dle mého názoru lze v rámci logopedické prevence využít. Aktivity by pro děti měly být pestré, zajímavé, pokud možno neotřelé a neměly by po nějakém čase upadnout ve stereotyp. Mnohdy jsou učitelky v mateřských školách od přírody kreativní, což je vhodné využít i při přípravách jednotlivých aktivit a plánování logopedické prevence v konkrétních mateřských školách. Jak uvedla jedna učitelka ve své výpovědi, která se týkala rodičů a jejich péče o dětskou řeč – „...at' si třeba 5 minutek vykládají o tom, jaký byl den, co děti zažily, co se jim líbilo ve školce nebo ve škole...“ (U1) – to samé by mělo platit i v rámci běžného dne v mateřské škole. I přes to, že čas utíká velmi rychle a mnohdy jde shon a nedostatek času citelně znát, tak 5 minut na to, aby si děti hravou formou procvičily tváře a ústa, aby povykládaly krátký zážitek, co se jim stal, se najde každý den, i mimo komunitní kruh nebo řízenou činnost.

Co se týče osoby logopedického preventisty, do této oblasti v rámci doporučení moc zasahovat nechci. Je na každé učitelce, aby si zvážila všechna pro a proti, která se statutem logopedického preventisty souvisejí. Tím pádem je i na každé učitelce, aby se sama rozhodla, zda se chce či nechce stát logopedickým preventistou. Jak bylo uvedeno v interpretaci, ne všichni se shodují na přínosu preventisty v oblasti jazyka a řeči dětí. To však, ale neznamená, že kdyby nebyli logopedičtí preventisté, tak by nemohla existovat ani logopedická prevence. Jak jsem uvedla v teoretické části, základní prevenci mohou provádět i laici. Nejdůležitější je, aby byla učitelka pozorná, dokonale znala charakteristiku dětí ve své třídě a dokázala flexibilně reagovat na možné problémy, které se kdykoli mohou vyskytnout. Zároveň byla obezřetná při diagnostikování řečových problémů.

Oblast spolupráce s odborníky, kterými jsou logopedové, může být také jedním článkem v doporučení pro praxi. Jak je z výzkumu vidět, mnohdy je spolupráce mateřské školy a logopedů na velmi nízké úrovni, nebo vůbec neexistuje. Spolupráce je vždy o vztahu dvou stran, a pokud mateřská škola bude mít tu snahu, avšak logopedové budou tyto snahy ignorovat, tak to určitě nebude přínosné a efektivní. Pokud by se však spolupráce povedla vytvořit, bylo by vhodné si udělat například nějakou společnou koncepci, kde by bylo jasně vymezeno, co je v kompetencích mateřské školy (logopedického preventisty), a co už výhradně spadá do kompetencí logopeda. Co by měl dělat logoped ve své ambulanci, co by měla dělat logopedická preventistka v mateřské škole. Jak je zmíněno v Metodickém doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství (2009) tak logopedičtí asistenti (v našem případě preventisté) pracují pod supervizí logopeda. Podle toho by měla vypadat i spolupráce. Pravidelné schůzky preventistů a logopedů či jejich vzájemná korespondence, aby obě strany věděly, jak na tom konkrétní dítě je v logopedické ambulanci a v mateřské škole. I přes to, že se toto doporučení může zdát jako utopie, všechno jde, když se chce. Chce to pouze čas a motivaci.

Věřím, že logopedická prevence se bude v dalších letech jen zdokonalovat a rozvíjet, jelikož dostupných možností je mnoho. Na závěr bych ještě uvedla pár doporučení, které vzešly přímo z výpovědí participantek. „*Chtěla bych říct, že by se prostě mělo s dětma víc mluvit...*“ (U 4) Tato výpověď nepotřebuje komentář, protože komunikace je prostě základ. „*Děti by měly slyšet ten hlas, ten přirozený hlas učitelky...*“ (U 5) Hlas učitelky je také základem veškerého dění v mateřské škole. Děti by měly vědět, co hlas dokáže, zároveň by měly vědět, co hlasu může uškodit. „*...Zdravě se jim věnovat. Zdravě s nima komunikovat, ať je to jako přirozené. Já nejsem zastánce toho něco někam úplně tlačit do maxima, to je spíš zprotiví a odradí. Tak jako přirozeně postupovat...*“ (U 9) Tohle by měl být hlavní cíl logopedické prevence. Přirozeně postupovat, nepanikařit, mít zdravý vztah jak s dítětem, tak s jejich zákonnými zástupci. A hlavně mít na paměti triádu prevence – raná identifikace – raná intervence (Lechta, 2005).

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo popsat, jak probíhá primární logopedická prevence v podmínkách mateřské školy a odhalit, co dělá učitel v rámci primární logopedické prevence. Metody sběru dat byly využity nestrukturované pozorování a polostrukturované interview s učitelkami mateřských škol. Průběh sběru dat probíhal bezproblémově, všechny paní učitelky byly velmi ochotné mi pomoci, zároveň mi během pozorování poskytly mnoho nových inspirací, které využiji ve své budoucí praxi. Mou přítomnost ve třídách braly jako velké pozitivum a byly také rády, že si se mnou mohly podiskutovat na aktuální téma, kterým logopedická prevence v dnešní době je. Jejich názory na celou problematiku mi pomohly k vybudování si svého osobitého názoru jak na prevenci, tak na logopedické preventisty. Samozřejmě výzkum nemůže stále probíhat jen hladce. Ve dvou případech se mi stalo, že učitelky, které jsem požádala o pomoc, odmítly, a to z důvodů, buď že nechtěly nic zaznamenávat na diktafon, nebo že jim není příjemné, když je někdo druhý sleduje při práci.

Všechny učitelky na mě působily velmi profesionálně, část učitelek měla praxi již více jak 20 let v oboru. Za tu dobu se toho sice dost změnilo, avšak všimla jsem si, že jejich názory nejsou zastaralé, ale mnohdy inovativní. Co se týče problematiky jazyka a řeči, tak jde vidět, že na této oblasti učitelkám velmi záleží a umí si přiznat, že pokud nebudou s dětmi pracovat na tom, aby uměly dobře vyslovovat a mluvit, tak jim mohou do budoucna přivodit mnoho dalších závažných problémů hraničících až s dys- poruchami. Byla jsem nadšená z množství pomůcek, kterými mateřské školy oplývají. Možná je trochu na škodu, že je učitelky nevyužívají tak často, a to zejména z důvodů, že pomůcek není tolik pro všechny děti. Nicméně profesionalitu učitelek dohání i velká kreativita, ať už v rámci aktivit, nebo pomůcek, které učitelky využily.

Dle výzkumu učitelé mohou vystupovat v mateřské škole jako „malí odborníci na řeč dětí“, tedy jako logopedičtí preventisté (dle Metodického doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, 2009) také jako kouči, kteří odborně pomáhají rodičům, jako kolegové při spolupráci s odborníky, kterými jsou logopedi a samozřejmě jako diagnostici. A to nejen řečových, ale také mnoha dalších vad. Prostředí mateřské školy by mělo být hlavně pozitivní, a to z důvodu, aby děti vůbec měly chuť komunikovat, protože jen tak učitelé mohou zjistit, jak na tom dítě s řečí je. Prostředí musí být také připravené, jak po materiální stránce, tak po odborné stránce. Z výzkumu

vyplývalo, že učitelky, které nejsou oficiálně logopedickými preventistkami, tedy nemají na tuto funkci kurz, si velmi dobře uvědomují své limity při práci s dětmi. Nemyslím si však, že by hranice mezi logopedickým preventistou a učitelkou bez logopedického kurzu byly nějak výrazné, protože ve výsledku má možnost prevenci realizovat i rodič bez pedagogického vzdělání. Nad touto otázkou by se dalo ještě dlouze diskutovat a možná i polemizovat. K tomu by sloužil další a především hlubší výzkum této problematiky, který by se týkal vyloženě logopedického preventisty.

Otázky, které jsem si na začátku výzkumu stanovila, se mi podařilo, i když s menšími komplikacemi zodpovědět. Vzhledem k mým velmi malým zkušenostem s výzkumem může sloužit tato práce jako miniaturní inspirace pro další začínající výzkumníky, kteří se chtějí o problematice primární logopedické prevence v mateřské škole něco dozvědět. V teoretické části jsem sumarizovala teoretická východiska primární logopedické prevence, zabývala jsem se osobou logopedického preventisty, komunikačními kompetencemi dětí předškolního věku a také vývojem jazyka a řeči dětí. Lehce jsem se také dotkla problematiky opožděného vývoje řeči a narušené komunikační schopnosti, což už však není hlavní doménou primární logopedické prevence, a kompetence logopedického preventisty jsou na tuto oblast již zcela nedostatečné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
2. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
3. DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
6. HULME, Charles a Margaret J. SNOWLING. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-0-631-20611-8.
7. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada-Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.
8. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-2471-110-9.
9. KORPILAHTI, Pirjo, Anne KALJONEN a Eira JANSSON-VERKASALO. *Population-Based Screening for Language Delay: Let's Talk STEPS Study*. *Psychology* [online]. 2016, 07(02), 205-214 [cit. 2018-04-08]. DOI: 10.4236/psych.2016.72023. ISSN 2152-7180. Dostupné z: <http://www.scirp.org/journal/doi.aspx?DOI=10.4236/psych.2016.72023>
10. KREJČÍKOVÁ, Jarmila a Zuzana KAPROVÁ. *Náměty pro logopedickou prevenci: -hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky-*. Ilustroval Eva KOLBÁBKOVÁ. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-691-3.
11. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-726-2598-7.

12. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
13. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
14. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
15. LIPNICKÁ, Milena. *Špecifický přístup učitel'a v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí v materskej škole*. Banská Bystrica, 2015. Habilitačná práca. Univerzita Mateja Bela, pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky.
16. LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
17. MCLACHLAN, Claire., Marilyn FLEER a Susan EDWARDS. *Early childhood curriculum: planning, assessment, and implementation*. Second edition. New York: Cambridge University Press, 2013. ISBN 978-1-107-62495-5.
18. Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství [online]. In: . Praha, 2009 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2012/03/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni.html>
19. NEAUM, Sally. *Language and literacy for the early years*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012. ISBN 978-0-85725-741-3.
20. NEUBAUER, Karel a Lenka NEUBAUEROVÁ, ed. *Současné koncepce a formy komunikační podpory pro osoby se závažným komunikačním handicapem: Contemporary approaches and forms of communication support for people with significant disorders of communication*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-262-2.
21. OTTO, Beverly. *Language development in early childhood education*. Fifth edition. New York: Pearson, 2018, xviii, 486. ISBN 978-0-13-455262-0.
22. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2666-3.

23. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
24. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2018-03-30]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
25. SELMI, Ann M. *Early childhood curriculum for all learners: integrating play and literacy activities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2015. ISBN 978-1-4522-4029-9.
26. STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-866-0051-2.
27. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s., viii s. barev. obr.příl. ISBN 80-7178-546-6.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
29. ULLRICH, Dieter, Katja ULLRICH a Magret MARTEN. A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2014, **49**(5), 558-566 [cit. 2018-04-08]. DOI: 10.1111/1460-6984.12092. ISSN 13682822. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1460-6984.12092>
30. VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2017 [cit. 2018-04-14]. ISBN 978-80-7454-713-3. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/41600>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

U učitelka

P pozorování

apod. a podobně

např. například

tzn. to znamená

tzv. takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Teoretický model – pozorování	67
Obrázek 2: Teoretický model - rozhovory	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika participantek výzkumu	41
---	----