

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**KOMPETENCE A ZKUŠENOSTI UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL  
V OBLASTI PODPORY VÝVOJE ŘEČI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ  
V DOMAŽLICKÉM OKRESE**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Simona Fišerová**

*Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

**Plzeň 2020**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 29. června 2020

.....  
vlastnoruční podpis

Touto cestou bych chtěla poděkovat panu PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D za poskytování cenných rad a jeho odborné vedení.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
1 ÚVOD.....	3
2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	4
2.1 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	4
3 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	6
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	8
3.2 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ .....	10
3.3 KOMPETENCE UČITELE V PREVENCI NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI .....	11
4 VÝVOJ ŘEČI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ .....	13
4.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	13
4.2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI .....	13
4.3 JAZYKOVÉ ROVINY V ONTOGENEZI ŘEČI .....	15
4.3.1 Foneticko-fonologická rovina.....	15
4.3.2 Lexikálně-sémantická rovina .....	15
4.3.3 Morfologicko-syntaktická rovina.....	17
4.3.4 Pragmatická rovina.....	17
5 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST .....	19
5.1 KOMUNIKACE.....	19
5.2 KLASIFIKACE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI.....	19
6 ROZVOJ ŘEČI Z POHLEDU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....	21
6.1 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE.....	22
7 PODPORA VÝVOJE ŘEČI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ .....	23
7.1 ORGANIZACE LOGOPEDICKÉ PÉČE V ČR.....	23
7.2 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	24
7.3 PREVENTIVNÍ LOGOPEDICKÉ PŮSOBENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	25
8 CÍL VÝZKUMU.....	26
8.1 METODOLOGIE.....	26
8.2 CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	26
9 VLASTNÍ ŠETŘENÍ .....	28
9.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	28
9.2 ROZHOVORY S PEDAGOGY .....	38
9.2.1 Rozhovor s pedagogem 1 .....	38
9.2.2 Rozhovor s pedagogem 2 .....	41
9.2.3 Rozhovor s pedagogem 3 .....	43
10 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	46
11 ZÁVĚR .....	48
RESUMÉ.....	49
SEZNAM LITERATURY .....	50
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	53
SEZNAM PŘÍLOH .....	54
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

<i>MŠ</i>	Mateřská škola
<i>PPP</i>	Pedagogicko-psychologická poradna
<i>RVP PV</i>	Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání
<i>SPC</i>	Speciálně pedagogické centrum
<i>ŠVP</i>	Školní vzdělávací program
<i>TVP</i>	Třídní vzdělávací plán

## 1 ÚVOD

Když jsem si vybírala téma mé bakalářské práce, věděla jsem, že chci psát o něčem, co využiji v mé následující praxi. Zaujalo mě téma narušené komunikační schopnosti, jelikož v dnešní době je zcela běžné, že do téměř každé třídy v mateřské škole dochází jedno a více dětí s narušenou komunikační schopností. Je tedy velká pravděpodobnost, že se s takovými dětmi budu denně setkávat a pracovat.

Chci, abych byla schopna pracovat s těmito dětmi v zájmu jejich komplexního rozvoje. Proto je potřeba znát a umět zacházet se svými kompetencemi, tedy kompetencemi učitele mateřské školy, a disponovat odbornými znalostmi, na základě kterých pak dále realizovat logopedickou prevenci.

Proto se tato práce zabývá kompetencemi a zkušenostmi učitelů mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí, kdy cílem práce je zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí v domažlickém okrese, kde žiji a již působím jako asistentka v mateřské škole Staňkov.

Ve své práci vymezuji pojem kompetence učitele, jeho rozdělení a možnosti rozvoje. Také kompetence učitele v oblasti prevence narušené komunikační schopnosti a samotný vývoj dětské řeči, kdy definuji jazykové roviny a vymezuji klasifikaci narušené komunikační schopnosti. Dále se zabývám možnostmi rozvoje řeči z pohledu kurikulárních dokumentů a podporou vývoje řeči předškolních dětí v prostředí mateřské školy.

Jako cíl mé práce jsem zvolila zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí v domažlickém okrese, jaký je stav prováděné logopedické prevence, možné příčiny neúspěchu a co by pedagogům pomohlo v cestě za zkvalitněním prováděné prevence.

## 2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitel mateřské školy (dále jen MŠ) je profesně kvalifikovaný pedagogický odborník neboli vzdělavatel. Tato osoba je jednou z hlavních činitelů vzdělávacího procesu, která organizuje a řídí činnost žáků, spoluvytváří edukační prostředí s klimatem třídy, řídí proces učení a v neposlední řadě reflektuje a hodnotí jeho výsledky. Je v neustále interakci s žáky, při které jedná v zájmu jejich komplexního rozvoje, dále s rodinami žáků, kolegy a s širokou veřejností. Pro vykonávání profese učitele v MŠ je nezbytná pedagogická způsobilost. Jedná se o kvalifikaci, neboli získané znalosti, dovednosti a kompetence ve vlastním přípravném vzdělání a následovaném celoživotním sebevzděláváním, které je pro vykonávání dané profese nezbytné (Průcha, Walterová, Mareš, s. 326, 2009).

Jelikož učitel působící v MŠ je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který dále vzdělává všechny generace po dobu jeho aktivní kariéry, je tedy nutné si vymezit základní informace týkající se jeho pedagogické způsobilosti. Následující kapitoly se proto okrajově zabývají pedagogickými rolmi, které učitel ve své profesi zastává, a dále z nich vyplývajícími profesními kompetencemi.

### 2.1 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitel v MŠ vystupuje v určitých pedagogických rolích. Tyto role mu pomáhají řešit nejrůznější situace vznikající na území MŠ. Role učitele zároveň naplňuje jistá očekávání, a to jak ze strany dětí (učitel hbitě a pružně reaguje na dětské potřeby, přání aj.), tak ze strany rodičů (co učitel dítěti poskytuje, jak mu pomáhá). Dále musí naplňovat očekávání zřizovatelů a nadřízených orgánů (jakým způsobem a za jakých podmínek učitel jedná) a očekávání základních škol (naplnění školní připravenosti dítěte) (Tomanová, 2000, s. 5).

Je tedy zřejmé, že jde o velmi náročnou funkci, se kterou se učitel potýká každý den. Avšak stále se nabízí otázka, jak správně definovat pojem role učitele.

Dle Šmelovské (2006, s. 120) můžeme pojem role chápat jako jakési poslání či úlohu, ale také jako „*předpokládané způsoby chování a jednání.*“

Vašutová (2004, s. 72) definuje pojem role ve spojení s profesí učitele jako vzorec chování, který je od jedince v dané sociální pozici očekáván.

Pokud budeme vycházet z faktu, že role učitele je neustále spjatá s procesem vzdělávání žáků, je učitel jakýmsi průvodcem světa učení se. V tomto případě se tedy nabízí struktura rolí podle Harlanové (Vašutová, 2004, s. 73), která ji dělí do tří hlavních rolí:

Učitel „**inspirátor**“ poskytuje svým žákům prostor pro seberozvoj a učení se, rovněž podporuje dětskou zvědavost. Otevřeně přijímá dětské nápady a akceptuje potřeby každého jedince s ohledem na vývojová specifika daného věku. A v neposlední řadě je inspiruje pedagogickými a didaktickými přístupy.

Učitel „**faciliátor**“ vytváří podmínky pro samostatnost a napomáhá žákům učit se. Řeší s nimi problémové situace vznikající v mateřské škole, ve kterých zastává pozitivní postoj, a tím jim napomáhá objevovat sebe samé.

Učitel „**konzultant**“ na základech důvěrného vztahu se svými žáky vytváří podmínky pro přátelskou komunikaci, vede žáky k schopnosti sebereflexe (např. ústním nebo výtvarným projevem) a směřuje k poradenství.

Podrobněji zpracovaný model rolí učitele v MŠ sestavila Tomanová (2000, s. 5-7), která ve svém článku *Co se očekává od učitelky MŠ?* rozděluje role do sedmi hlavních oblastí:

- 1) **role pečovatelky,**
- 2) **role komunikátora,**
- 3) **role učitele,**
- 4) **role vůdce,**
- 5) **role manažera,**
- 6) **role obhájce,**
- 7) **role poradce.**

Další z možných modelů pojetí rolí učitele v mateřské škole sepsala Sylová (2017). Při formulaci rolí se podepřela o již definovaný model podle Vašutové (2004), a to především proto, že pokrývá všechny oblasti profesních činností. Jedná se o role **socializační a kultivační, angažované osobnosti, diagnostické a evaluační, projektanta, facilitátora, konzultanta a administrátora**. I přes to, že nebyly primárně sepsány právě pro učitele MŠ lze je aplikovat i na jejich role.



### 3 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Schopnost, způsobilost, dovednost, ale také osobní charakteristiky, znalosti, postoje a mnoho dalších synonym nám pomáhají postupně poodkrýt význam slova kompetence. V pedagogické sféře mluvíme o kompetencích jako o schopnostech, dovednostech a způsobilosti k vykonání nějaké činnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Jedná se z části o přirozené schopnosti a z části o dovednosti získané vzděláním nebo praxí. Těmito vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi by měl být vybaven každý učitel, aby mohl svoji práci vykonávat kvalitně a efektivně.

V předešlém odstavci byla uvedena jedna z možných definic, kterou lze nalézt v základní pedagogické literatuře, konkrétně v Pedagogickém slovníku (2009). Problémem je, že tato definice je sice trefná, ale velmi strohá. Nelze si pod ní představit přesný význam, který se skrývá pod tímto pojmem.

Kompetenci učitele proto lépe vystihují autoři Veteška a Tureckiová (2008, s. 49), kteří definují tento pojem takto: *„Kompetence mají jak individuální, tak i sociální dimenzi. Na rozdíl od kvalifikace kompetence vyjadřují jednání v reálných situacích. Kompetence jsou tedy relativní, neboť situace a okolnosti se mění. Dělení kompetencí je nejčastější na: odborné, metodické, sociální a osobnostní.“*

Další možný úhel pohledu se nabízí od pana Švece (1999, s. 23), který tvrdí, že se jedná o *„Souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány, popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti, schopnosti, pedagogické nadání a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností. Jsou to pedagogické vědomosti, dovednosti a pedagogické zkušenosti. Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje, apod.“* Autor této definice dále sestavil model kompetencí učitele, které rozdělil do tří základních skupin:

- 1) **Kompetence k vyučování a výchově:** diagnostická kompetence, komunikativní kompetence, psycho-pedagogická kompetence
- 2) **Osobnostní kompetence**

- 3) Rozvíjející kompetence:** sebe-reflexivní kompetence, adaptivní kompetence, výzkumná kompetence, informační kompetence, auto-regulativní kompetence (Švec in Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 19).

Model kompetencí učitele sestavil nejen Švec (1999), ale pokoušelo se o to i mnoho jiných autorů. Například Helus (in Šmelová, 2006, s. 126-127) vymezil čtyři „jádrové“ kompetence učitele. Ty poukazují na cíl pedagogické činnosti a primární smysl této profese. Jde o:

**1) Kompetenci pedagogické**

- schopnost učitele řídit, plánovat a organizovat vzdělávání, s ohledem na individualitu dětí a vývojovou úroveň jednotlivců

**2) Kompetenci oborově didaktickou**

- orientace v dané oblasti (vyučovaný předmět) a schopnosti didaktické transformace

**3) Kompetence pedagogicko-organizační**

- způsobilé vedení činností a vztahů za předpokladu vytvoření prostředí, které je edukačně efektivní

**4) Kompetence kvalifikované pedagogické reflexe**

- schopnost evaluace dětské a své činnosti

Avšak při formulování kompetencí je velmi důležité neopomíjet vzdělávací politiku a její legislativní dokumenty. Hlavní principy předškolního vzdělání, které nalezneme sepsané v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP PV) (2017, s. 5 – 6), stanovují podklady pro kompetence učitele MŠ. „RVP PV je formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová **specifika dětí předškolního věku** a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňoval rozvoj a vzdělávání **každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb**
- zaměřoval se na vytváření **základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání**

- definoval **kvalitu předškolního vzdělávání** z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťoval **srovnatelnou pedagogickou účinnost** vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářel prostor **pro rozvoj různých programů a koncepcí** i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňoval mateřským školám využívat **různé formy i metody** vzdělávání a **přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám**
- poskytoval **rámcová kritéria** využitelná pro **vnitřní i vnější evaluaci** mateřské školy i poskytovaného vzdělávání“

Při dalším studováním RVP PV (2017) můžeme také narazit na požadavky na úroveň pedagogických dovedností, přístupy učitele či didaktický styl.

### 3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Soubor oborových a osobnostních předpokladů určených pro výkon profese je nazýván jako profesní kompetence (Průcha, 2002). Obecně je tedy tento pojem chápán jako komplexní soubor dovedností a schopností učitele, avšak není doposud v teorii pedagogiky zcela jednoznačně definován (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Mnoho autorů se pokoušelo tento pojem definovat, a proto se zde naskytuje široká škála pojetí. Pro účely této práce bylo vybráno pojetí profesních kompetencí podle Vašutové (2004, str. 92), která je vymezuje „*jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.*“

Vašutová (2007) dále vymezila velmi konkrétní model profesních kompetencí do sedmi oblastí. Tyto profesní kompetence by měl ovládat každý pedagog po uvedení do praxe.

**Kompetence předmětová**

Pedagog disponuje odbornými znalostmi, které aplikuje ve výchovně vzdělávací činnosti. Užívá mezipředmětové vazby a transformuje je na kognitivní úrovni žáků. Pedagog by měl ovládat mnohostranné dovednosti v didaktických oblastech (hudební, výtvarné, tělesné atd.) a jeho komunikace s žáky je na partnerské úrovni (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

**Kompetence didaktická a psychodidaktická**

Pedagog pracuje se strategií výchovy a užívá didaktické postupy. Vhodně volí organizační formy a výukové metody, které přizpůsobuje individuálním potřebám žáků (Syslová, 2013). Pečlivě promýšlí, jaký didaktický a metodický materiál využije. Je seznámen s RVP PV a dokáže s ním pracovat. V neposlední řadě tvoří ŠVP, TVP, stanovuje obsah hodin a cíle (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

**Kompetence pedagogická**

Pedagog rozumí podmínkám, prostředkům a procesům výchovy, individuálně rozvíjí jednotlivé děti a uspokojuje jejich potřeby. Na základě úrovně prováděné činnosti hodnotí úroveň vývoje dítěte. Ve třídě vytváří pozitivní emoční atmosféru, jeho projev je autentický a podporuje dětskou zvědavost. Je seznámen s právy dítěte a tyto práva zcela respektuje (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

**Kompetence diagnostická a intervenční**

Pedagog disponuje znalostmi z oblasti specifik předškolního věku a ovládá prostředky pedagogické diagnostiky, kdy identifikuje děti se speciálními potřebami. Dovede odhalit týrání či šikanu v kolektivu a zrealizovat nápravu. Sestavuje školní prognózu úspěšnosti, realizuje preventivní opatření a v neposlední řadě přizpůsobuje učivo a metody možnostem dětí (Šmelová, Nelešovská, 2009).

**Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Pedagog utváří ve třídě emočně příznivé klima, podporuje proces socializace, orientuje se v náročných sociálních situacích a ovládá prostředky jejich nápravy. Užívá efektivní komunikace v interakci s dětmi, jejich rodiči a kolegy (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

**Kompetence manažerská a normativní**

Pedagog má osvojeny legislativní znalosti týkající se vzdělávání, které náleží úkonům jeho pedagogické profese. Ovládá proces evaluace a orientuje se v administrativních činnostech (evidence dětí, záznam diagnostických výsledků aj.). Organizuje a vede děti v mimovýukových aktivitách a podílí se na růstu organizace, které je součástí (Syslová, 2013, s. 41).

**Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Pedagog ovládá všeobecné i profesní znalosti, které dále rozšiřuje. Využívá zásady profesní etiky pedagoga, kdy na veřejnosti vystupuje jako pedagogický profesionál. Ovládá proces sebereflexe a autoevaluace (Šmelová, Nelešovská, 2009).

**3.2 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ**

Profesní kompetence jsou rozvíjeny a formovány po celý kariérní růst pedagoga. Současná doba se mění a s ní i podmínky ve společnosti, které udávají požadavky na kompetence učitele v mateřské škole (např. nová technologie, integrace, multikulturní aspekty). Z toho lze vyvodit, že rozvoj kompetencí je vnímán jako celoživotní proces. S tím dále souvisí i osobní rozvoj pedagoga, který má značný vliv na odbornost a výkon profese (Šmelová, Prášilová a kol. 2018).

Kompetence lze rozvíjet pomocí celoživotního vzdělávání a sebereflexe. Průcha, Walterová a Mareš (2009) považují za hlavní složku odborného růstu právě sebereflexi. Tu dále označují jako vnitřní procesy napomáhající pedagogovi zhodnotit své postoje, názory a dále s nimi pracovat za účelem zdokonalení své práce.

Nelze však opomíjet ani samotnou reflexi. Pro učitele v MŠ je důležité, aby prováděla oba způsoby reflexe, a to jak sebereflexi, tak reflexi činností. Reflexi činností lze provádět např. podmětnými otázkami, tj. povídání si o tom, co se dělo, děje, a co budeme dělat, co jsme se naučili, říkali, aj. (Vašutová, Spilková, 2002)

### 3.3 KOMPETENCE UČITELE V PREVENCI NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Učitel MŠ je brán jako pedagogický odborník, který nedisponuje kompetencemi speciálního pedagoga, klinického logopeda nebo psychologa, i když se v některých případech mohou zdát podobné. V situacích, kdy dítě vyžaduje speciální potřebu, působí učitel především preventivně, a to pod dohledem již zmíněných odborníků, se kterými spolupracuje v zájmu dítěte. Z toho tedy vyplývá, že v případě narušené komunikační dovednosti učitel MŠ není kompetentní suplovat logopedické terapie.

Lipnická (2013, s. 12-13) vymezila základní kompetence učitele MŠ vedoucí k prevenci narušené komunikační schopnosti takto:

#### **Teoretické kompetence učitele**

Učitel má jazykové vzdělání a ovládá spisovný jazyk na úrovni, který je adekvátní úrovni dětské řeči. Uvědoměle pracuje s klíčovými pojmy, které dětem srozumitelně a trpělivě vysvětluje. Dále si je vědom metodického doporučení a programů pro edukaci dětí s narušenou komunikační schopností. Ve své práci aplikuje vhodné metodiky pro rozvoj jazykových a řečových dovedností, na základě svých odborných znalostí z oblasti vývoje řeči předškolních dětí provádí pedagogickou diagnostiku.

#### **Didaktické kompetence učitele**

Učitel uvědoměle přistupuje k dítěti a k jeho komunikačním možnostem, vybírá pro něj vhodné učební strategie, metody a formy, pomůcky (odborné metodiky) a materiály za účelem snadné práce, i efektivní výuky. Dále je schopen stanovit diagnostiku řeči a komunikační schopnosti dítěte. V neposlední řadě stanovuje dítěti cíle tak, aby byly konkrétní a v oblasti daného rozvoje dítěte reálně dosažitelné.

#### **Komunikační kompetence učitele**

Učitel srozumitelně a přiměřeně komunikuje s dětmi na jejich úrovni myšlení. V této komunikaci užívá kultivovaný spisovný jazyk. Dále vede děti k dialogům, monologům a podporuje u nich otevřené vyjadřování názorů. V interakci s rodiči taktně a eticky zprostředkovává diagnostické zprávy, které je schopen argumentovat na základě důsledného studia o dané problematice.

**Intrapersonální kompetence**

Učitel je ochoten a především má chuť pomáhat druhým, tyto postoje a hodnoty se snaží předat svým žákům. Samozřejmostí je sociální a emoční vyrovnanost učitele, dále schopnost seberegulace a přítomnost zdravé sebedůvěry. Vlastností, kterou by měl učitel disponovat, je schopnost rozvážné komunikace - nejprve myslí, pak mluví. Dále má předpoklady pro zvládnání zátěžových situací a zájem o soustavné sebevzdělávání v daném oboru a problematice.

**Interpersonální kompetence**

Učitel v každé situaci ochotně spolupracuje s dítětem. Ve svých postojích dodržuje etická pravidla a hodnoty. Dále disponuje dalšími schopnostmi, kterými jsou např. schopnost nahlížet na věci z jiného úhlu pohledu, schopnost být nekonfliktní v řešení problémů, přijímat kompromisy, být tolerantní a mnoho dalších.

**Reflexivní kompetence**

Učitel je schopen reflektovat svoji práci. Hodnotí se, analyzuje se a poskytuje si zpětnou vazbu za pomoci podmětných otázek určených sobě samému. Rozmýšlí vše, co potřebuje zdokonalit, v čem potřebuje zdokonalit a určuje si složky sebezvoje, na kterých postupně pracuje.

Výše uvedené kompetence učitele, které se vztahují k prevenci narušené komunikační schopnosti, jsou však pouze malou částí širokého spektra kompetencí. Jedná se o náročnou a zodpovědnou činnost pedagoga, na kterého jsou kladené vysoké nároky. Proto je velmi důležité, aby učitel měl dostatek informací týkající se této problematiky a neustále se v tomto oboru vzdělával.

## 4 VÝVOJ ŘEČI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Poruchy řeči jsou nejčastějším postižením u dětí předškolního věku. Již v roce 1995 statistiky uváděly, že až 40% předškolních dětí má poruchu řeči, ať už lehčího nebo těžšího stupně (Vyštejrn, 1995). V současnosti se procenta pohybují ještě na vyšších číslech, a proto je velmi důležitá prevence v MŠ. Jestliže učitel MŠ chce správně a uvědoměle zacházet se svými kompetencemi v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí, předpokládá se, že disponuje dostatečnými znalostmi týkající se této problematiky. Podmínkou se tedy stává odborná znalost pedagoga v oblasti vývoje řeči předškolního dítěte, na základě které je pedagog schopen diagnostikovat dítě s narušenou komunikační schopností, a za pomoci svých kompetencí zrealizovat prevenci.

### 4.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jelikož se tato práce zabývá podporou vývoje řeči u předškolních dětí, je důležité alespoň okrajově zmínit charakterizující prvky pro tento věk.

Období předškolního věku je ohraničeno 3. až 6. rokem života dítěte. Délka období závisí na fyzickém věku dítěte a sociální úrovni, kdy je dítě připraveno nastoupit do školy. Tyto faktory mohou zapříčinit možné odložení školní docházky o rok a více (Vágnerová, 2000).

Jedná se o dlouhé vývojové období, kdy dítě vyspívá jak po citové, tělesné a pohybové, tak i po inteligentní a společenské stránce. Dítě v tomto věku je velmi aktivní, má rádo hry, projevuje značnou míru fantazie a je sugestivní vůči osvojování si nových návyků (hygienické a společenské návyky). Dítě se dále začíná osamostatňovat a socializovat s ostatními dětmi (Paštiková, 2015).

### 4.2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI

Řeč je významnou součástí ve vývoji jedince, a to především proto, že výrazně ovlivňuje kvalitu kognitivních procesů (myšlení, poznávání, učení), jeho orientaci a jeho konání v lidské společnosti (Bednářová, 2015).



Vývoj dětské řeči probíhá ve dvou stádiích, mezi kterými jen s těžkostí můžeme najít přesnou hranici. Proto nejsou tyto stádia od sebe časově oddělena a zpravidla se navzájem prolínají. Je tedy třeba brát zřetel na individuální vývoj dítěte. Nelze čekat u jednotlivých dětí dané stádium vývoje řeči v období a přesné trvání těchto stádií, které je uváděno v odborné literatuře. Avšak důležitým bodem je fakt, že žádné stádium nemůže být vynecháno. Dítě si musí projít všemi stádii, aby byl řečový vývoj kompletní a ukončený.

Jedná se o přípravné období a období vlastní řeči. Pro **přípravné období** je typický první rok dítěte. Toto období je charakteristické svými neverbálními aktivitami, kterými jsou sání, polykání a křik, hrající důležitou roli v následujícím vývoji řeči. Prvním hlasovým projevem dítěte je křik, následuje broukání, pudové žvatlání a napodobující žvatlání, až dítě dojde do stádia rozumění řeči. To však neznamená, že dítě již rozumí mluvenému slovu. Obsah slyšených slov ještě nechápe, ale je schopno na základě slyšeného sledovat osobu nebo podmět a reagovat na ně („Ukaž, jak jsi veliký?“) (Klenková, 2000).

Stadium **vlastního vývoje řeči** se projevuje prvním verbálním projevem, kterým jsou slova. Jedná se o jednoslovné věty, vyjadřující potřeby, city, prosby a přání. Dítě objevuje mluvení jako činnost, a tak napodobuje dospělé a opakuje samo sebe. Mezi druhým a třetím rokem se dítě dostává do stadia rozvoje komunikační řeči, kdy dosahuje své malé cíle pomocí řeči (usměrňuje dospělé). Důležitým mezníkem ve vývoji dětské řeči je třetí rok. Dítě se dostává do stadia logických pojmů, ve kterém dochází ke spojení slova s určitým obsahem. Jedná se o náročné myšlenkové operace, při kterých dochází k vývojovým obtížnostem. V této fázi je tedy velmi důležitý postoj rodičů a učitelů při napomáhání tyto fáze překonat. Mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě zpravidla vyjadřuje obsahově a formálně. Další vývoj se projevuje především rozšiřováním slovní zásoby a upevňováním gramatických forem (Klenková, 2000).

Nelze však opomenout, že při samotném vývoji dětské řeči se dále navzájem prolínají čtyři jazykové roviny. Jedná se o gramatickou, lexikální, zvukovou a pragmatickou rovinu.

### 4.3 JAZYKOVÉ ROVINY V ONTOGENEZI ŘEČI

Dvořák (in Bytešníková, 2012, s. 72) definuje roviny jako „*dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami.*“ Pro přehled a orientaci je analyzována každá rovina odděleně.

#### 4.3.1 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Zvuková stránka řeči, jejíž základní jednotkou jsou hlásky neboli fonémy. Gramatickou rovinu lze pozorovat již u dětí starších sedmi týdnů. Avšak důležitým vývojovým mezníkem se stává přelom z pudového žvatlání na napodobující žvatlání, který probíhá mezi šestým a devátým měsícem dítěte.

Osvojení si gramatické roviny je ovlivněno několika faktory, které mohou mít vliv na intelektové schopnosti dítěte. Jedná se zejména o motoriku řečového ústrojí, stupeň úrovně komunikačních dovedností a fonemickou diferenciaci.

Bytešníková (2012) a řada dalších odborníků jako např. Klenková (2006) se dále zaměřují na pořadí fixace hlásek, kdy se nejprve upevňuje samohláska A, a to především proto, že je pro děti nejsnáze napodobitelná. Fixace dalších samohlásek trvá zpravidla déle. Je to způsobeno tím, že jejich výslovnost bývá náročnější. Jejich pořadí podle náročnosti upevnění je: závěrové hlásky, úžinové hlásky (nejnáročnější bývají sykavky) a polozávěrové hlásky.

Jestliže dítě dosáhne pátého roku života a stále nemá upevněnou správnou výslovnost vybraných hlásek, je to považováno za filologické. Pokud tomu ovšem není do sedmého roku dítěte, je nutné vyhledat odbornou pomoc.

#### 4.3.2 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Lexikální rovina zahrnuje jak aktivní, tak pasivní slovní zásobu. Její rozvoj probíhá po celý život a jde v ní o spojení jazyka a myšlení.

**Pasivní slovní zásoba** se vyvíjí kolem desátého měsíce dítěte. Tu dítě získává především od blízkých lidí (rodiny), kdy nejméně dvakrát musí slyšet nové slovo, aby si ho

zapamatovalo. Ovšem nejedná se o pravidlo, protože leckdy si děti pamatují nová slova již po prvním slyšení (jedná se především o zvukomalebná slova).

**Aktivní slovní zásobu** můžeme u dítěte pozorovat v rozmezí prvního a druhého roku života. Zprvu jde o užívání pojmů, které slouží k uspokojování dětského přání nebo potřeb. Další fáze je charakterizována otázkami „Co to je?“ a „A proč?“. Jde o období, kdy si dítě uvědomuje, že věci kolem nás mají svá jména a určitou funkci. V této fázi je velmi důležité nenechat se odradit od častých otázek dítěte a vytrvat v odpovídání.

Bytešníková (2012) vymezuje tři základní etapy při osvojování si nových pojmů. V první etapě, kdy se dítě setkává s novými pojmy, užívá přímé pozorování, manipulaci a kontakt k seznámení s novým. Ve druhé etapě si dítě zpřesňuje pojmy, kdy je dále dává do souvislostí. V poslední třetí etapě dochází k schopnosti, kdy dítě dokáže uplatnit pojem ve svém řečovém projevu.

Nárůst slovní zásoby bývá velmi individuální. Je to způsobeno různými faktory jako např. intelektem dítěte, vyvinutí centrální nervové soustavy nebo okolní stimulací. Nicméně je zde přiložena tabulka s průměrným počtem slov k danému věku dítěte. Nutno podotknout, že tabulka slouží jen pro orientační přehled, nikoliv jako platný dokument, kterým by se dalo řídit. Stále je potřeba respektovat odlišnosti dětského vývoje a ke každému jedinci přistupovat individuálně (Klenková, 2000, s. 15).

VĚK	PRŮMĚRNÝ POČET SLOV
1	5-7
1,5	70
2	270-300
2,5	350-450
3	1000
3,5	1200
4	1500
5	2000
6	2500-3000

Tabulka 1 Průměrný počet slov k danému věku dítěte

#### 4.3.3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

V morfológico-syntaktické neboli gramatické rovině sledujeme řeč na úrovni gramatiky. Proto se tato rovina zabývá především aplikací gramatických pravidel, správností slov, skladbou vět atd.

Od prvního roku dítěte je možné začít sledovat gramatickou rovinu. Je to období, „*kdy nastupuje vlastní vývoj řeči v pravém slova smyslu*“ (Bytešníková, 2012, s. 80). Pro samotný vývoj je pak charakteristický **transfer**, kdy dochází k procesu přenosu mluvního vzorce do své mluvy ve shodných situacích. Dítě je tedy velmi ovlivněno svým mluvním vzorem, který napodobuje jak z gramatické, tak lexikální roviny. Následným vývojem se pak skladba vět u dítěte gramaticky mění.

Samotný vývoj probíhá právě od již zmiňovaného prvního roku života a více, kdy dítě začíná tvořit dvojslovné věty, na které navazují víceslovné věty. Z gramatického hlediska by dětská řeč měla být do čtvrtého roku dítěte správná.

#### 4.3.4 PRAGMATICKÁ ROVINA

Pragmatická rovina sleduje schopnost jedince komunikovat. Je tedy zřejmé, že vychází ze sociálních a psychologických aspektů komunikace. Dítě by mělo být schopné vést dialog podle určitých společenských pravidel, kterými jsou např. schopnost adekvátně reagovat, zachovat oční kontakt po dobu komunikace nebo umět naslouchat.

Bytešníková (2012) uvádí tři základní oblasti, které ovlivňují pragmatickou rovinu:

##### 1) Rozvoj komunikativní funkce

První signály jsou nonverbální, tedy úsměvy a pohledy, které bývají doprovázeny hlasovými projevy, následují gesta a v neposlední řadě i slova. Udává se, že po osmnáctém měsíci dítě začíná užívat slovní komunikaci, která je mu nástrojem k uspokojení svých potřeb.

V rozmezí dvou až tří let si dítě začíná všimnout, že každý jedinec v jeho okolí má komunikační roli. Uvědomuje si jak je pro něj komunikace důležitá jako prostředek k získávání nových informací a uspokojování svých potřeb.

## **2) Odpověď na komunikaci**

Tato oblast věnuje pozornost tomu, zda-li dítě zvládá pochopit komunikaci a jak na obsah sdělení reaguje. Dítě začíná reagovat nejprve hlasovými a mimickými projevy. Tento způsob komunikace pozorujeme již v devátém měsíci života dítěte. Dále je dítě schopno chápat a užívat jednoduchá gesta a adekvátně reagovat na dané pokyny. Po třetím roce života dokáže vyprávět krátké příběhy a odpovídat na otázky.

## **3) Účast na konverzaci a interakci**

Interakce mezi dítětem a osobou jemu blízkou, především matkou, se začíná budovat přibližně v devátém měsíci života. Zprvu jde o zvýšenou motivaci ze strany matky, kdy za účelem upoutání pozornosti dítěte užívá nápadnou mimiku a gesta (tleskání, doteky, úsměv apod.). Po devátém měsíci dítě začíná ukazovat na věci, o které má zájem. Následuje užívání oslovení „mami“ a „tati“, zdokonalení schopnosti reagovat na sdělení ostatních osob a objevuje se zájem o komunikaci s ostatními dětmi.

Ve výše uvedeném přehledu jazykových rovin, který vymezuje Bytešníková (2012) se nachází jen malý výčet těch nejdůležitějších informací. Jedná se velmi náročný a komplikovaný proces vývoje řeči. Učitel MŠ by měl s těmito informacemi nakládat tak, aby ve své působnosti rozvíjel u dítěte všechny roviny naráz a v případě nesprávného vývoje byl schopen identifikovat příčinu a zrealizovat prevenci či vyhledat odbornou pomoc.

## 5 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

### 5.1 KOMUNIKACE

Pojem komunikace je chápán jako proces dorozumívání, při kterém dochází k záměrnému sdělování myšlenek, informací a pocitů. Existuje velké množství definic (od technických až po psychoterapeutické) od nejrůznějších autorů. V pedagogickém slovníku (2009) jsou popsány dvě, které jsou považovány za klíčové v oboru pedagogiky.

První možné pojetí je bráno z hlediska lidské komunikace. Zajímáme se tedy o řadu aspektů dorozumívání, které shrnujeme do několika otázek: Kdo sděluje? Co sděluje? Proč to sděluje? Pomocí čeho sděluje? Komu to sděluje? S jakými obtížemi sdělování probíhá? Jaký efekt sdělování má? (Průcha, Walterová, Mareš, s. 130, 2009)

Dále pojednáváme o komunikaci z pedagogického hlediska. V této oblasti je především významná sociální komunikace. Ta probíhá za pomoci jak mluvené řeči, tak psaného a tištěného slova, nebo gest (zařazuje se i znaková řeč). Je součástí přímého mezilidského sdělování i styku prostřednictvím technických zařízení. V pedagogické profesi je pak především používána při didaktické a pedagogické komunikaci (Průcha, Walterová, Mareš, s. 130, 2009).

Avšak nabízí se mnoho hledisek, ze kterých můžeme nahlížet na problematiku narušeného vývoje řeči. Jedná se o termín, který nemá danou jednotnou terminologii. S přesností lze ale říct, že termín **narušený vývoj řeči** zastřešuje všechny poruchy, které lze sledovat ve vývoji řeči.

### 5.2 KLASIFIKACE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Podle pedagogického přístupu je narušená komunikační schopnost chápána jako individuální vlastnost neboli specifikum či výjimečnost dítěte, které vyžaduje přizpůsobení edukace tak, aby v ní mohlo zažívat své úspěchy, tak v ní prospívat a optimálně se rozvíjet (Lipnická, 2013).

Lechta uvádí, že *„komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů je narušena, nedovoluje vyplnit*

*jeho komunikační záměr.*“ (Lechta in Klenková, 2000, s. 18) Dále dodává, že se jedná o rovinu gramatickou, lexikální, zvukovou a pragmatickou.

Vady ve vývoji řeči jsou často spojovány s rozvojem jazykových, motorických, kognitivních, percepčních funkcí a vývojem centrální nervové soustavy. To se avšak netýká získaných poruch. Ty postihují řeč v početném vývoji nebo řeč již vyvinutou (Bytešníková 2012).

Narušení komunikační schopnosti může zapříčinit mnoho faktorů (prostředí, citová deprivace, málo mluvních pudů, dědičnost apod.). Je důležité rozlišit, jestli se jedná o dominující symptom, nebo jako součást jiné vývojové poruchy (Bytešníková 2012).

Klasifikace narušené komunikační schopnosti je podle Lechty (1990) rozdělena do deseti kategorií. Rozdělení je na základě nejčastějších symptomů, které doprovází narušenou komunikační schopnost. Lechta rozděluje:

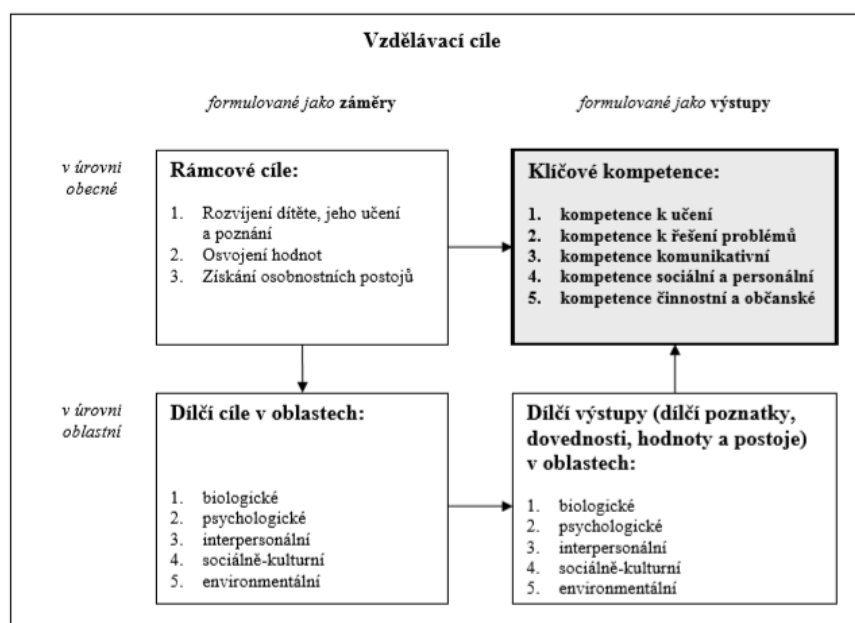
- 1) vývojovou nemluvnost (vývojová dysfázie),
- 2) získanou orgánovou nemluvnost (afázie),
- 3) získanou neurotickou nemluvnost (mutismus),
- 4) poruchu zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
- 5) poruchu plynulosti řeči (kuktavost, breptavost),
- 6) narušení článkování řeči a artikulace (dysartrie, dyslalie),
- 7) poruchu grafické stránky řeči (dysgrafie, dysortografie, dyslexie apod.),
- 8) symptomatickou poruchu řeči,
- 9) poruchu hlasu,
- 10) kombinované vady a poruchu řeči.

## 6 ROZVOJ ŘEČI Z POHLEDU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

V kurikulárních dokumentech státní úrovně lze najít vymezené podmínky pro rozvoj řeči předškolních dětí. Přesněji v Národním programu pro vzdělávání známý jako Bílá kniha a v Rámcovém vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání. Jedná se o dokumenty, které vymezují obsah, cíle a podmínky předškolního vzdělávání.

*„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.“ (RVP PV, 2017, s. 10)*

Nejen při rozvoji řeči dítěte pak pracujeme se čtyřmi kategoriemi cílů v podobě výstupů či záměrů, a to jak na úrovni obecné, tak oblastní. Jedná se o rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Propojenost těchto kategorií je znázorněna ve schématu pod textem.



**Obrázek 1**      **Vzdělávací cíle** (RVP PV, 2017, s. 9)



## 6.1 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE

Působení učitele v MŠ je směřováno k všestrannému rozvoji dítěte. Na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo dosáhnout klíčových kompetencí, tj. takových dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou nezbytnou součástí osobního rozvoje každého jedince. Neopomenutelnou kompetencí v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí se stává kompetence komunikativní, ve které jsou vymezeny schopnosti a dovednosti z oblasti komunikace.

Učitel rozvíjí klíčové kompetence dítěte pomocí vzdělávací nabídky, kdy dále podporuje dílčí vzdělávací cíle. Ve vzdělávací nabídce pro jazyk a řeč, která je vymezena v RVP PV (2017), nalezneme široké spektrum aktivit pro rozvoj komunikativní kompetence. Jedná se o aktivity z oblasti motorických schopností, sluchové paměti, zrakového vnímání, rozumových schopností, slovní zásoby, porozumění řeči, sluchového vnímání a fonemického sluchu, rytmického cítění, analýzy slov, gramatické roviny jazyka, jazykového citu, souvislého vyjadřování a vlastního projevu, které se ve vzdělávací nabídce navzájem prolínají.

## 7 PODPORA VÝVOJE ŘEČI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Z hlediska podpory vývoje a prevence poruchy řeči má úloha MŠ značný význam. Nabízí „*mimořádný prostor pro budování jazykové kompetence svěřených dětí.*“ (Krejčíková a Kaprová, 2000, s. 12) To ale neznamená, že na vývoji a prevenci poruch se podílí jen MŠ. Hlavní roli v tomto procesu stále hraje rodina a dále kvalifikovaní pracovníci.

### 7.1 ORGANIZACE LOGOPEDICKÉ PÉČE V ČR

V ČR je organizována logopedická péče do tří rezortů. Jedná se o resort Ministerstva zdravotnictví, resort Ministerstva školství a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Ty dále zajišťují péči pro jedince s narušenou komunikační schopností.

V **resortu Ministerstva zdravotnictví** je logopedická péče zajišťována logopedy ze soukromých klinik či poraden a poradnami, které jsou součástí zdravotnických zařízení (Klenková, Kolbábková, 2003).

**Resort Ministerstva školství** zajišťuje logopedickou péči speciálním MŠ, kam dochází děti s vadami řeči, dále v běžných MŠ, kde jsou zřízeny logopedické třídy, a speciálním školám pro děti školního věku (Klenková, Kolbábková, 2003).

Ministerstvo školství zřizuje školská poradenská zařízení SPC (speciálně pedagogická centra) a PPP (pedagogicko-psychologické poradny). Ty působí jako poradenské orgány zabývající se diagnostikou. Jsou určeny jak pro děti a jejich rodiče, tak pro učitele MŠ.

Za správný vývoj dítěte je plně zodpovědná rodina „*a je tedy věcí rodičů, zda se spokojí s tím, co je po ruce, nebo budou hledat pracoviště, které jim i dítěti bude vyhovovat, kde spolupráce bude příjemná a přinese proto své výsledky*“ (Kutálková, 1996, s. 188).

**Ministerstvo práce a sociálních věcí** se stará o péči jedinců umístěných v ústavech sociální péče. Jedná se o těžce mentálně, smyslově a tělesně postižené jedince, kdy je logopedická péče součástí komplexního rehabilitačního procesu (Klenková, Kolbábková, 2003).

## 7.2 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Termín logopedie je převzat z řeckého slova **logos** (slovo) a **paidea** (výchova), (Klenková, 2000). Je to mladý vědní obor, zabývající se diagnostikou, terapií a prevencí narušené komunikační schopnosti. Spadá do rezortu speciální pedagogiky, kde řeší edukaci osob s narušenou komunikační schopností a dále samotnou prevenci. Věnuje se příčinám narušení schopnosti, průběhem a možnostmi odstranění obtížností v řeči (Lechta, 1990).

Sleduje komunikační proces z patologického hlediska, díky čemuž má určitý vztah k medicíně. Spolupracuje spolu s foniatří, neurologií, neurochirurgií, pediatrií, psychiatrií a dalšími lékařskými obory, které léčí osoby s narušenou komunikační schopností, zatímco logopedie zastává výchovnou složku (Klenková, 2000).

Samotná logopedická prevence je pak rozdělena do tří okruhů na prevenci primární, sekundární a terciární.

Při **primární logopedické prevenci** je kladen důraz na pozitivní ovlivňování vývoje řeči od raného období života. V nejmladším věku dítěte jde o přirozenou stimulaci v rodinném prostředí a později za pomoci efektivní edukace v MŠ. Uskutečňována může být ve dvou frontách. V nespecifické, kdy je správná péče o řeč propagována všeobecně a ve specifické, kdy je cíleně předcházeno konkrétním rizikům (Škodová, Jedlička a kol, 2003).

**Sekundární logopedická prevence** se zaměřuje na rizikovou skupinu dětí, kterým hrozí možné narušení komunikačních schopností. Tomuto narušení se snaží zabránit pokud možno co nejdříve v počátečním stavu. Nejčastěji se jedná o děti předčasně narozené nebo děti narozené s nízkou poporodní hmotností (Škodová, Jedlička a kol, 2003).

Poslední, tedy **terciární logopedická prevence** je orientována k dětem, které již vykazují známky narušené komunikační schopnosti. Cílí na to, aby se narušení dále nezhoršovalo a neprohlubovalo.

### 7.3 PREVENTIVNÍ LOGOPEDICKÉ PŮSOBNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Preventivní logopedické působení orientované na děti předškolního věku je především o „vytváření podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči a tím předcházení různým vadám a poruchám a také o včasné odhalení případných nedostatků.“ (Klenková, 2000, s. 46)

Učitel tedy respektuje principy preventivního působení. Ty jsou konkretizovány určitými požadavky, které jsou kladené vzhledem ke komunikačním schopnostem a potřebám dítěte. Tyto principy zmiňuje autorka Lipnická ve své publikaci *Logopedická prevence v mateřské škole*.

- **Jazyková kultivovanost učitele** jako pomůcka při učení nápodobou.
- **Akceptování osobnosti dítěte** přes jeho speciální potřeby (dítě jako plnohodnotná osobnost).
- **Empatická komunikace a chování** ve vztahu k dítěti.
- **Respektování chyb** a trpělivost ve vztahu s dítětem.
- **Poznávání projevů a příčin narušené komunikační schopnosti** pomocí pedagogické diagnostiky.
- **Nenálepkování**, protože diagnóza není nálepka ani předpověď.
- Porozumění dětí
- **Přiměřenost informací** v přímé interakci s člověkem, tzn. kontakt z očí do očí (ne multimediální komunikační prostředky).
- **Podporování autenticity** v přímé komunikaci a **upřednostňování obsahu**.
- **Reagování na řeč dítěte**, tzn. odpovídat na otázky, diskutovat o názorech, řešit problémy, vysvětlovat postupy apod.
- **Kooperace učitelů, rodičů, logopedů** a jiných odborníků v zájmu dítěte.
- **Hra v podmětném a sociálně přirozeném prostředí** se zaměřením na komunikaci (Lipnická, 2013, s. 14 – 16).

## 8 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí v domazlickém okrese.

Dílními cíli jsou:

- zjistit, jaký je stav prováděné logopedické prevence
- zjistit možné příčiny neúspěchu při realizaci logopedické prevence
- zjistit, co by pedagogům pomohlo v cestě za zkvalitněním logopedické prevence

### 8.1 METODOLOGIE

Pro výzkumnou část byla zvolena kvantitativní metoda šetření. Data byla sbírána pomocí polo-strukturovaného **dotazníku** vlastního zpracování, který byl složen ze 7 hlavních otázek a 16 podotázek, tedy 23 otázek celkem. Jeho součástí byly jak otevřené, polootevřené i uzavřené otázky, tak povinné a nepovinné otázky. Samotné vyplnění pak respondentům zabralo přibližně 15 až 20 minut. Dotazník byl zcela anonymní. Data byla sbírána jak v elektronické, tak v papírové podobě. V následujícím textu jsou data statisticky zpracována a vyhodnocena pomocí výsečových a sloupcových grafů s komentáři.

Následně na základě vyhodnoceného dotazníku byly zrealizovány tři **rozhovory** s pedagogy mateřských škol, které proběhly za osobního setkání, tedy individuálně. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor s jasně danými otázkami, na které pedagogové odpovídali pomocí otevřených odpovědí.

### 8.2 CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření bylo prováděno po dobu dvou týdnů a bylo k němu osloveno 30 MŠ nacházejících se v domazlickém okrese. Školy byly osloveny pomocí e-mailu nebo osobně. Do samotného šetření se pak zapojilo 12 MŠ, tedy 40% ze všech oslovených, a celkem bylo vybráno 32 dotazníků. Samotné dotazníky byly distribuovány jak v elektronické, tak v papírové formě, která je k nahlédnutí v příloze. Návratnost dotazníků činila jeden až

sedm dotazníků na školu, přičemž 14 dotazníků (43,75%) bylo vráceno v papírové formě a 20 dotazníků (56,25%) v elektronické formě.

Rozhovory s pedagogy byly realizovány v následujícím týdnu po vyhodnocení dotazníku. Byli osloveni tři pedagogové z různých mateřských škol. Těmto pedagogům byly osobně kladeny předem připravené otázky, které jsou také součástí přílohy. Na otázky pedagogové odpovídali pomocí otevřených odpovědí, které byly zaznamenány a níže sepsány.

## 9 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

### 9.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Z dotazníkového šetření bylo obdrženo 32 vyplněných dotazníků a do šetření se zapojilo celkem 12 mateřských škol z 30 oslovených. Školy se zapojovaly do výzkumu pomocí vyplnění elektronického dotazníku nebo dotazníku v papírové formě.

NÁZEV MŠ	POČET VYPLNĚNÝCH DOTAZNÍKŮ
MŠ Horšovský Týn	4 dotazníky
MŠ Tlumačov	2 dotazníky
MŠ Chodská Lhota	1 dotazník
MŠ Domažlice	4 dotazníky
MŠ Holýšov	4 dotazníky
MŠ Kdyně	3 dotazníky
MŠ Koloveč	1 dotazník
MŠ Mrákov	2 dotazníky
MŠ Puclice	2 dotazníky
MŠ Staňkov	7 dotazníky
MŠ Trhanov	1 dotazník
MŠ Těšovice	1 dotazník

Tabulka 2 Seznam zapojených mateřských škol

**Příloha č. 3** Počet dětí ve třídě je jeden ze základních faktorů při provádění logopedické prevence, díky kterému může mít učitelka více či méně času na individuální potřeby dětí s narušenou komunikační schopností.

Z grafu (**Příloha č. 3 Počet dětí ve třídě**) je patrné, že nejčastější počet dětí na jednu třídu činí 24 se sedmi odpověďmi. Hned v závěsu pak s šesti odpověďmi 26 dětí, s pěti odpověďmi 25 dětí, se čtyřmi odpověďmi 27 dětí, s třemi odpověďmi 22 dětí. Po dvou

odpovědí dále pak s 28 a 20 dětmi a po jedné odpovědi s 12, 14 a 23 dětmi. Z grafu tedy vyplývá, že počet dětí na třídu je individuální záležitost, avšak nejčastěji se pohybuje v počtu 24 dětí a více.

**Příloha č. 4** Počet učitelek a asistentek ve třídě) znázorňuje počet učitelek a asistentek na jednu třídu. V 91% případech připadají na jednu třídu dvě učitelky a ve zbylých 9% jedna učitelka. Dále lze z grafu vyčíst, že 22% učitelek má po ruce asistentku, zatímco 78% učitelek ne. Je tedy patrné, že ve většině tříd jsou dvě učitelky (78%), poté dvě učitelky a jeden asistent (13%) a v neposlední řadě jeden učitel a jeden asistent (9%). Lze konstatovat, že přítomnost asistenta na třídě není tak časté jak bylo očekáváno.

**Otázka č. 1: Má některá z učitelek nebo asistentek ve Vaší třídě školení či kurz týkající se logopedie? (Pokud ne, na následující otázky 1.1 a 1.2 nemusíte odpovídat)**

Z grafu (**Příloha č. 5 Otázka č. 1**) je patrné, že až 63% (které činí 20 odpovědí z celkového počtu) učitelek neabsolvovalo logopedické školení či kurz, zatímco 37% (12 odpovědí z celkového počtu) učitelek daný kurz či školení absolvovalo.

Je překvapující, že v dnešní době, kdy přibývá čím dál více dětí s narušenou komunikační schopností, má jen malé procento (37%) učitelek mateřských škol nějaký logopedický kurz či školení.

**Otázka č. 1.1: Kurz či školení bylo:**

Na otázku č. 1.1 a 1.2 odpovídalo pouze 12 učitelek, které v otázce č. 1 odpověděly, že absolvovaly logopedický kurz či školení.

Z grafu (**Příloha č. 6 Otázka č. 1.1**) lze zjistit, že u již zmiňovaných 12, tedy 37% učitelek, které absolvovaly logopedický kurz či školení se jednalo v 50% případech o kurz jednorázového charakteru a 50% případech o školení dlouhodobého charakteru.

Zde jsou výsledky velmi vyrovnané, klíčové tedy bude o jaký typ školení či kurzu se jednalo. Touto otázkou se zabývá následující graf.



**Otázka č. 1.2: Vypište název absolvovaného školení či kurzu:**

Graf (Příloha č. 7 Otázka č. 1.2) se zkoumá druh absolvovaného školení či kurzu, kdy ve 42% (které činí 5 odpovědí z celkového počtu) případech se jednalo o jednorázové logopedické školení, v 33% (4 odpovědi) případech o kurz vedoucí k podpoře logopedické prevence, v 17% (2 odpovědi) případech o kurz logopedického asistenta a v 8% (1 odpověď) případech o zkoušku na vysoké škole.

Rozmanitost odpovědí velmi dobře mapuje možnosti, které mají učitelky mateřských škol ve vzdělávání se v oblasti této problematiky. Avšak zkouška na vysoké škole se nepovažuje za školení či kurz. Ovšem v rámci zkoušky si učitelka také osvojila základní znalosti z logopedické prevence a proto tato odpověď byla do grafu započítána.

**Otázka č. 2: Poskytuje Vaše MŠ „logopedický kroužek“? (Pokud ne, na následující otázky 2.1 a 2.2 nemusíte odpovídat)**

Z grafu (Příloha č. 8 Otázka č. 2), který zjišťuje přítomnost logopedického kroužku v mateřských školách, je patrné, že menší polovina mateřských škol (14 odpovědí, tedy 44%) poskytuje logopedický kroužek, zatímco větší polovina (18 odpovědí, 56%) tento kroužek neposkytuje. Z již uvedených 56% mateřských škol, které neposkytují tento kroužek, přemýšlí 12% (4 odpovědi) o jeho založení.

Bylo předpokládáno, že v dnešní době bude většina mateřských škol v rámci svého nadstandardu provozovat logopedický kroužek. Graf toto mínění ale vyvrací. Povzbuzující ovšem je, že procento škol, které poskytují již zmíněný kroužek, se přibližuje k polovině ze všech oslovených a také to, že některé školy o jeho založení již přemýšlí. Otázkou se stává, proč skoro polovina škol neposkytuje a ani neplánuje poskytovat kroužek logopedie.

**Otázka č. 2.1: Je o kroužek, ze strany rodičů zájem?**

Na otázku č. 2.1 a 2.2 odpovídalo pouze 14 učitelek, které v otázce č. 2 odpověděly, že jejich MŠ poskytuje logopedický kroužek.

Graf (Příloha č. 9 Otázka č. 2.1) zobrazuje odpovědi na otázku, zdali je o kroužek ze strany rodičů zájem. Učitelky k odpovědím využily jen dvě ze čtyř možných odpovědí, kdy

8 učitelek (které činí 53% z celkového počtu) zvolilo možnost spíše ano a 7 učitelek (47%) zvolilo možnost ano. Možnost spíše ne a ne se v odpovědích vůbec neobjevila (0% u obou).

Povzbuzující informace, která vyplývá z tohoto grafu je, že s menšími odchylkami je o kroužek ze strany rodičů 100% zájem.

**Otázka č. 2.2: *Zaznamenáváte u dětí, s pravidelnou docházkou do kroužku pokroky?***

Graf (**Příloha č. 10 Otázka č. 2.2**) zjišťuje odpovědi na otázku, zdali učitelky zaznamenávají u dětí s pravidelnou docházkou do kroužku pokroky. 12 učitelek zaznamenává u dětí zlepšení (odpověď ano a spíše ano, které dohromady činí 93% z celkového počtu odpovědí), zatímco 2 učitelky naopak spíše nezaznamenávají pokroky u dětí (7%).

Z odpovědí lze vyčíst, že až na výjimky je logopedický kroužek vhodným a efektivním prostředkem pro logopedickou prevenci. U dvou učitelek, které odpověděly, že spíše nezaznamenávají pokroky u dětí, se tedy pravděpodobně jednalo o špatnou zkušenost.

**Otázka č. 3: *Dochází do Vaší třídy děti s narušenou komunikační schopností? (Pokud ne, na následující otázky 3.1 až 3.3 nemusíte odpovídat)***

Z grafu (**Příloha č. 11 Otázka č. 3**) je patrné, že v 84% případech dochází mateřské školy děti s narušenou komunikační schopností, kdy takto odpovědělo 27 učitelek. Pouhých 5 učitelek (které činí 16% z celkového počtu) odpovědělo, že do jejich třídy nedochází žádné dítě s narušenou komunikační schopností.

Z toho plyne, že narušená komunikační schopnost je velmi rozšířená u dětí předškolního věku. Tento fakt byl již před realizací výzkumného šetření předpokládán, tudíž není překvapující. Je ale otázkou, proč tomu tak je, co zapříčiňuje tak veliký nárůst dětí s logopedickými problémy za poslední dobu.

**Otázka č. 3.1: *Kolik dětí s narušenou komunikační schopností do třídy dochází?***

Na otázku č. 3.1 až 3.3 odpovídalo pouze 27 učitelek, které v otázce č. 3 odpověděly, že do jejich třídy dochází dítě s narušenou komunikační schopností.

Graf (**Příloha č. 12 Otázka č. 3.1**) mapuje četnost dětí s narušenou komunikační schopností docházejících do jedné třídy mateřské školy. Z uvedených dat vyplývá, že nejčastější počet dětí s narušenou komunikační schopností na jednu třídu činí 2 děti s pěti odpověďmi. Hned v závěsu pak se čtyřmi odpověďmi je 5 dětí na jednu třídu, se třemi odpověďmi pak 3, 4 a 15 dětí na jednu třídu, se dvěma odpověďmi 7, 8, 10 dětí na jednu třídu a s jednou odpovědí 1, 6 a 11 dětí na jednu třídu.

Opět se dostáváme k otázce, proč se v dnešní době objevuje tak velké množství dětí s logopedickými problémy. Také zdali je v silách učitelek se takovému počtu dětí na jednu třídu individuálně věnovat.

**Otázka č. 3.2: Jedná se převážně o děti s:**

Větší polovina 53% učitelek (které činí 18 odpovědí z celkového počtu) uvedla, že do jejich třídy převážně dochází děti s diagnostikovanou vadou řeči. Naopak menší polovina 47% učitelek (16 odpovědí) uvedla, že do jejich třídy dochází převážně děti s odchylkou správného vývoje řeči, tedy bez logopedické diagnózy. Tyto informace plynou z grafu - **Příloha č. 13 Otázka č. 3.2.**

Je překvapující, že menší polovina dětí má odchylku správného vývoje řeči. Bylo by dobré se doptat učitelek, zdali je to proto, že se opravdu jedná jen o odchylku správného vývoje řeči, nebo jestli děti nemají diagnostikovanou vadu z důvodu přehlížení problému ze strany rodičů.

**Otázka č. 3.3: O jaký druh narušení se u dětí jedná? Zapište k dané věkové kategorii.**

Graf (**Příloha č. 14 Otázka č. 3.3**) zjišťuje druhy narušení, které jsou přiřazeny k daným věkovým kategoriím, které učitelky uvedly. Kdy ve věku **3 – 4 let** se nejčastěji objevuje dyslalie (3 odpovědi), děti cizinců, opožděný vývoj řeči, vývojová nemluvnost a dysartrie (po 1 odpovědi). Ve věku **4 -5 let** se nejčastěji objevuje dyslalie (6 odpovědí), opožděný vývoj, kockavost a breptavost (po 1 odpovědi). Ve věku **5 – 6 let** se nejčastěji objevuje dyslalie (4 odpovědi), děti cizinců (2 odpověď), opožděný vývoj řeči (1 odpověď) a kockavost (1 odpověď). Ve věku **6 -7 let** se nejčastěji objevují děti cizinců (3 odpověď),

dyslalie a opožděný vývoj řeči (po 2 odpovědi), vývojová nemluvnost a dysartrie (po 1 odpovědi).

Z grafu je dále patrné, že nejrozšířenějším narušením je dyslalie (15 odpovědí), pak děti cizinců (6 odpovědí), opožděný vývoj řeči (5 odpovědí), vývojová nemluvnost, dysartrie, koktavost (po 2 odpovědích) a v poslední řadě breptavost (1 odpověď).

Také lze vyčíst, že narušení komunikační schopnosti nejčastěji postihuje děti ve věku 4 – 5 let (9 odpovědí), pak děti ve věku 5 – 6 let (8 odpovědí), děti ve věku 3 – 4 let (7 odpovědí) a nejméně děti ve věku 6 – 7 let (6 odpovědí).

***Otázka č. 4: Jak postupujete, objevíte-li u dítěte logopedický problém?***

Graf (Příloha č. 15 Otázka č. 4) odpovídá na otázku, jak učitelky postupují, objeví-li se u dítěte logopedický problém. 13 učitelek (které činí 36% z celkového počtu) odpovědělo, že upozorní rodiče dítěte, 12 učitelek (33%) upozorní rodiče dítěte a s dítětem pracují individuálně po doporučení logopeda, 9 učitelek (25%) upozorní rodiče dítěte a s dítětem pracují individuálně dle svého uvážení a 2 učitelky dodaly (6%), že nabídnou rodičům dítěte možné řešení.

***Otázka č. 4.1: Jaké zkušenosti máte s reakcemi rodičů, při upozornění na přítomnost logopedického problému u jejich dítěte?***

Graf (Příloha č. 16 Otázka č. 4.1) zjišťuje, jaké mají učitelky zkušenosti s reakcemi rodičů při upozornění na přítomnost logopedického problému u dítěte. Ve většině případů, tedy 22 odpovědí (které činí 64% z celkového počtu), mají učitelky dobrou zkušenost, kdy po domluvě s rodiči došlo k realizaci podpůrných opatření. 6 učitelek (20%) uvedlo, že jejich zkušenost s reakcí rodičů byla špatná, protože rodiče nechtěli problém řešit. Výbornou zkušenost měli jen 2 (8%) učitelky a 2 (8%) učitelky uvedly, že reakce rodičů je velmi individuální. Učitelky mají tedy ze 72% dobrou až výbornou zkušenost.

**Otázka č. 5: Věnujete se ve své třídě cíleně logopedické prevenci? (Pokud ne, na následující otázky 5.1 až 5.7 nemusíte odpovídat)**

Z grafu (Příloha č. 17 Otázka č. 5) vyplývá, že drtivá většina učitelek se ve své třídě věnuje cíleně logopedické prevenci. Odpovědělo tak 84% učitelek, tedy 27 odpovědí. Zbýlých 16% (které činí 5 odpovědí) učitelek uvedlo, že se logopedické prevenci cíleně nevěnují.

Logopedická prevence by se měla objevit v každé třídě. Otázkou tedy je, proč tomu tak v 5 případech není. Je to chyba učitelek nebo vedení školy a špatného nastavení ŠVP či přehlížení tohoto problému.

**Otázka č. 5.1: Jak často se během týdne věnujete logopedické prevenci ve vaší třídě?**

Na otázku č. 5.1 až č. 5.7 odpovídalo pouze 27 učitelek, které v otázce č. 5 odpověděly, že se ve své třídě cíleně věnují logopedické prevenci.

Graf (Příloha č. 18 Otázka č. 5.1) mapuje intenzitu prováděné logopedické prevence v mateřských školách. Ve většině případů, tedy 13 třídách (které činí 48% z celkového počtu) je logopedická prevence realizována každý den. Dále je pak realizována v 6 třídách obden, ve 2 třídách podle času, v 1 třídě průběžně, v 1 třídě občas a v 1 třídě příležitostně.

Intenzita logopedické prevence je čistě individuální věc. Je patrné, že třídy, do kterých dochází více dětí s logopedickými problémy, budou provádět logopedickou prevenci častěji než třídy, kam dochází málo těchto dětí nebo dokonce žádné. Ovšem každý den by si měla učitelka najít chvíli, kam zařadit krátké cvičení pro rozvoj řeči. Tomu tak téměř v polovině případu je.

**Otázka č. 5.2: Kolik času průměrně, během jednoho dne, logopedické prevenci věnujete?**

Větší polovina učitelek, tedy 59% (které činí 16 odpovědí z celkového počtu) se věnuje průměrně logopedické prevenci během jednoho dne 5 minut. 5 – 10 minut pak věnuje logopedické prevenci 37% učitelek (které činí 10 odpovědí z celkového počtu) a pouze jedna učitelka (4%) odpověděla, že se během dne věnuje 10 – 20 minut logopedické prevenci. Tyto výsledky jsou patrné z grafu - Příloha č. 19 Otázka č. 5.2.

5 minut logopedické prevence denně je 5 minut nenásilného, zábavného a nepřehlceného času pro trénink správné výslovnosti. Zatímco 10 – 20 minut se jeví jako zbytečně dlouhé. Avšak je zde možnost, že takto odpovídala učitelka z logopedické třídy, kdy by to znamenalo, že čas je takto nastaven účelně a je vyhovující počtu dětí s narušenou komunikační schopností.

**Otázka č. 5.3: Jakou formou je logopedická prevence nejčastěji organizována?**

Nejčastější formou, kterou je prováděná logopedická prevence, podle grafu (**Příloha č. 20 Otázka č. 5.3**) je forma skupinová. Tu zvolilo 21 učitelek, tedy 70% z celého počtu. Individuální formu využívá ve své praxi 5 učitelek (17%) a hromadnou formu pak 4 učitelky (13%).

Skupinová forma organizace logopedické prevence prováděné v mateřské škole je podle učitelek nejefektivnější a využívá ji většina učitelek, které se zapojily do dotazníkového šetření.

**Otázka č. 5.4: Kde čerpáte inspiraci k logopedické prevenci?**

Na otázku č. 5.4 odpovídalo pouze 27 učitelek, které v otázce č. 5 odpověděly, že se ve své třídě cíleně věnují logopedické prevenci. Ty mohly pak označit jednu a více možností, nebo některou z možností dopsat.

Učitelky nejčastěji čerpají inspiraci v odborné literatuře (37,3%), dále pak na internetu (32,5%) a na školení či kurzech (23%). Dále se objevila odpověď, že učitelky čerpají z vlastní zkušenosti (4,6%) a při spolupráci s logopedem (4,3%). Lze vyčíst, že nejoblíbenější forma pro čerpání inspirace je studie knih a internetu.

Učitelky dále uvedly některé z využívaných knih jako např. *Vývoj dětské řeči krok za krokem* od Kutálkové (2010), *Budu správně mluvit?* Od Kutálkové (2011), *Logopedie 1. vydání* od Klenkové (2006), *Mluv se mnou* od Slezákové (2014).

**Otázka č. 5.5: Vypište, jaké pomůcky a materiály využíváte ve své logopedické prevenci:**

V grafu (Příloha č. 22 Otázka č. 5.5) jsou zaznamenané odpovědi učitelek na otázku, jaké pomůcky a metody využívají ve své logopedické prevenci, kdy nejosvědčenější pomůckou je obrázek, který získal 7 odpovědí, odborná literatura s 5 odpověďmi, dětské knihy se 4 odpověďmi, hudební nástroje se 4 odpověďmi, maňásci se 4 odpověďmi a další.

**Otázka č. 5.6: Vypište, jaké metody využíváte ve své logopedické prevenci:**

V grafu (Příloha č. 23 Otázka č. 5.6) jsou zaznamenané odpovědi učitelek na otázku, jaké metody využívají ve své logopedické prevenci. Nejčastěji se objevila možnost didaktické hry (9 odpovědí z celkového počtu), napodobování zvuků (6 odpovědí), práce s textem (5 odpovědí), gymnastika mluvidel (4 odpovědi), dramatizace (4 odpovědi) a další.

**Otázka č. 5.7: K jednotlivým oblastem rozvoje řeči vypište nejčastější podoby aktivit, které zařazujete. Zvolte jednu nebo více aktivit, které se Vám v praxi nejvíce osvědčily.**

Grafy (Příloha č. 24 Otázka č. 5.7a až Příloha č. 37 Otázka č. 5.7m) mapují nejčastější podobu aktivit k daným oblastem rozvoje řeči. Otázka byla položena všem 32 učitelkám, které odpovídaly jednou až čtyřmi odpověďmi.

**Otázka č. 6: Je něco, co se Vám neosvědčilo, či nepodařilo ve Vaší logopedické prevenci?**

24 učitelek v grafu (Příloha č. 38 Otázka č. 6) odpovědělo, že není nic, co se jim neosvědčilo či nepodařilo v jimi prováděné logopedické prevenci. Toto číslo činí 75% ze všech odpovědí a stává se tedy častější. Zbýlých 8 učitelek uvádí, že je něco, co se jim neosvědčilo či nepodařilo v jejich logopedické prevenci. Tento počet učitelek činí 25% ve všech odpovědích.

Učitelky, které odpověděly ano (25%), tedy že je něco se jim neosvědčilo či nepodařilo, vypsaly dále příčiny neúspěchů, které jsou zaznamenány v následujícím grafu.

**Otázka č. 6.1: Pokud ano, vypište, co se neosvědčilo či nepodařilo a jaké jsou podle Vás důvody neúspěchu:**

Nejčastější příčinou neúspěchu podle odpovědí, je špatná spolupráce s rodiči, kdy takto odpovídalo 75% učitelek. Dále se objevily důvody jako nepřiměřený věk dítěte (12%) a nevhodné podchycení problému (13%). Tyto odpovědi jsou zaznamenané v grafu - **Příloha č. 39**

**Otázka č. 6.1.**

Otázkou se tedy stává, proč je právě spolupráce s rodiči důvod neúspěchu. Také čím je to způsobeno a jak tomu zamezit.

**Otázka č. 7: Je něco, co byste potřebovali či uvítali k tomu, aby Vámi prováděná logopedická prevence mohla být kvalitnější?**

Větší polovina učitelek, tedy 56% (které činí 18 odpovědí z celkového počtu) by uvítala nebo potřebovala něco, co by jim pomohlo a zkvalitnilo jimi prováděnou logopedickou prevenci. Ostatních 44%, tedy 14 odpovědí, by nic nepotřebovalo ani neuvítalo. Tyto odpovědi jsou sepsány v grafu - **Příloha č. 40** **Otázka č. 7.**

Učitelky, které odpověděly ano (56%), tedy že je něco, co by potřebovali nebo uvítali k tomu, aby jejich práce byla kvalitnější, sepsaly své požadavky, které jsou zaznamenané v následujícím grafu.

**Otázka č. 7.1: Pokud ano, vypište, co byste potřebovali či uvítali:**

V grafu (**Příloha č. 41 Otázka č. 7.1**) jsou zaznamenané odpovědi učitelek, které vymezují, co by učitelky potřebovaly a uvítaly.

Aktivitu, zodpovědnost a spolupráci s rodinou by uvítalo 50% učitelek. Dále se objevili odpovědi jako spolupráce se speciálními centry (SPC, PPP), nové pomůcky, náslechy u zkušených kolegyní nebo logopedický kurz či školení.

Opět se naskytují otázky, proč právě spolupráce s rodiči je největším kamenem úrazu v oblasti narušené komunikační schopnosti, co je příčinou a zda-li je možné spolupráci zlepšit. Proto se tyto otázky objevují v dotazníkovém šetření.



## 9.2 ROZHOVORY S PEDAGOGY

Rozhovory byly realizovány v prostředí tří mateřských škol, kde byly osloveny tři učitelky. Samotný rozhovor pak probíhal podle předem připravených otázek, na které učitelky odpovídaly otevřenými odpověďmi.

### 9.2.1 ROZHOVOR S PEDAGOGEM 1

Rozhovor byl realizován s učitelkou mateřské školy, které za sebou nemá žádné logopedické školení či kurz a její odpovědi tedy plynou čistě z jejich zkušeností.

#### 1) Jakou váhu přikládáte logopedické prevenci prováděné v MŠ a jak se k ní stavíte?

*„Logopedické prevenci přikládám váhu velkou a stavím se k ní tak, že od nového roku budu vést kroužek logopedické prevence pod dozorem klinického logopeda, se kterým naše mateřská škola spolupracuje. Dále pokud to chvíle dovolí, tak se sama logopedické prevenci věnuji ve své třídě, kdy pracuji se dětmi ve skupinové formě při řízených činnostech.“*

#### 2) Myslíte si, že se jedná o nezastupitelnou složku při správném vývoji řeči dítěte? Nebo zde hrají roli jiné faktory?

*„Asi určitě se jedná o nezastupitelnou složku, protože řeč u dětí se z mého pohledu čím dál tím více zhoršuje, takže logopedickou prevenci prováděnou v mateřské škole považuji za velmi důležitou složku. V mnoha případech se také jedná o jedinou podmiňující složku v životě předškolního dítěte.“*

#### 3) Je něco, co Vás za dobu Vaší praxe překvapilo při logopedické prevenci? Co to bylo?

*„Osobně mě velice překvapuje stálá neochota rodičů se věnovat nějakým logopedickým cvičením i doma a jejich názor, že se jedná pouze o úlohu mateřské školy. Sami pak logopedický problém svých dětí prostě neřeší a vymlouvají se na mateřskou školu.“*

**4) Co považujete za největší úspěch ve Vámi prováděné logopedické prevenci?**

*„Za úspěch považuji každé dítě, které díky mé práci jeví známky pokroků a které už nepotřebuje individuální péči ve třídě. Velkým úspěchem je také, když se mi povede uvědomit rodiče a přesvědčit je o naléhavosti problému.“*

**5) Jak se Vám pracuje s dětmi s narušenou komunikační schopností? Ovlivňuje to nějak Vaší výuku? Jak?**

*„Pracuje se mi s nimi normálně, protože dle mého názoru se již jedná o součást každodenní reality. Do mé třídy tento rok docházelo více méně tři čtvrtě dětí s logopedickým problémem, takže určitě je potřeba tomu přizpůsobit přípravy i řízené činnosti. Největší problém vidím u mladších dětí, které si při nástupu do mateřské školy neumí říct takřka o nic. Pak je práce s nimi náročnější a je třeba na to reagovat nějakou obrázkovou metodou, posuvkami, znaky nebo symboly.“*

**6) Máte čas se těmto dětem věnovat individuálně v dostatečné míře?**

*„Samozřejmě že ne, protože dětí, které mají logopedický problém, je tolik, že ani není možné během dne zvládnout se jim všem věnovat individuálně.“*

**7) Myslíte si, že logopedické školení či kurz může být velkou výhodou při provádění logopedické prevence?**

*„Určitě může, nicméně stejně tak důležité je i další sebevzdělávání učitelky.“*

**8) Proč nemá více učitelek logopedické školení či kurz?**

*„Asi proto, že se jedná o docela finančně nákladnou záležitost. Každopádně jsem toho názoru, že minimum informací o logopedické prevenci by měla mít každá učitelka a pokud se vyloženě nejedná o logopedickou školu, tak si myslím, že není nutností, aby kurz měli všechny učitelky mateřské školy. Bohatě stačí jedna učitelka s kurzem logopedické preventivky na*

*mateřskou školu, protože skupinově ve třídě to dokáže provádět každá kvalifikovaná učitelka, pokud má tedy zájem.“*

**9) Myslíte si, že přítomnost asistenta ve třídě je velkým benefitem při logopedické prevenci? Proč? Jak by pomohl právě Vám?**

*„Asistent může svou přítomností obohatit prováděnou logopedickou prevenci. Já sama jsem měla asistentku k holčičce s logopedickými obtížemi, takže jsem jí mohla přenechat individuální působení na ní a sama jsem se pak mohla věnovat ostatním dětem. Nicméně teď už asistentku ve třídě nemám, ale velmi bych její přítomnost ocenila.“*

**10) Učitelky MŠ by nejvíce potřebovaly a uvítaly lepší spolupráci rodičů dětí při řešení logopedických problémů? Souhlasíte s tím? Proč je tomu tak?**

*„Ano, rozhodně souhlasím, protože jak už opakuji, rodiče tento problém neřeší a řešit nechtějí. To, že jejich dítě mluví špatně nebo nemluví vůbec, rodiče nevnímají jako problém. Záleží samozřejmě na individuálním přístupu rodičů, ale i přesto jsem toho názoru, že spolupráce ze strany rodičů by určitě mohla být o trochu lepší.“*

**11) Jak by se podle Vás dala zlepšit spolupráce rodiny a MŠ při řešení tohoto problému?**

*„Myslím si, že by bylo fajn zrealizovat náslechové hodiny, kde by rodiče mohly vidět kontrasty mezi řečí dětí ve třídě, dále jak se s jejich dětmi pracuje a jak probíhají logopedické chvílky. Možná že toto by je nakoplo a začali by logopedický problém svých dětí řešit.“*

### 9.2.2 ROZHOVOR S PEDAGOGEM 2

Rozhovor byl prováděn s učitelkou, která má za sebou kurz logopedického preventivy a pětiletou zkušenost s vedením logopedického kroužku.

#### 1) Jakou váhu přikládáte logopedické prevenci prováděné v MŠ a jak se k ní stavíte?

*„Logopedická prevence v mateřské škole je velmi důležitá a proto si myslím, že by měla být realizována ve všech třídách, což by bylo ideální a pokud tomu tak není, tak alespoň s dětmi předškolního věku určitě.“*

#### 2) Myslíte si, že se jedná o nezastupitelnou složku při správném vývoji řeči dítěte? Nebo zde hrají roli jiné faktory?

*„Rozhodně se jedná o nezastupitelnou složku ve vývoji řeči. Také je ale potřeba aby samotní rodiče s dětmi komunikovali, aby jim četli pohádky, vše jim vysvětlovali, byli jim dobrým mluvním vzorem a tím u nich přirozeně rozvíjeli slovní zásobu, paměť, pozornost, rozumové schopnosti a tím docházelo k celkovému rozvoji dítěte.“*

#### 3) Je něco, co Vás za dobu Vaší praxe překvapilo při logopedické prevenci? Co to bylo?

*„Největším překvapením pro mě byl vstupní pohovor do kurzu pro logopedické preventistky, který jsem absolvovala před pěti lety, kdy ho se mnou absolvovali dvě jiné kolegyně s vadou řeči a prošli. To pro mě bylo tedy skutečným překvapením. Dle mého názoru by takové osoby neměli učit děti správně mluvit.“*

#### 4) Co považujete za největší úspěch ve Vámi prováděné logopedické prevenci?

*„Za největší úspěch považuji to, že jsem měla ve třídě dítě, které mělo diagnostikovanou vadu řeči, kdy nahrazovala písmeno Ž písmenem D. Já jsem s ním samozřejmě pracovala a to jak v rámci logopedického kroužku, tak i individuálním přístupem ve třídě, kdy se nám povedlo vadu téměř odstranit. Když pak přijeli kolegové ze SPC Plzeň tak sami tvrdili, že se jedná o malý zázrak.“*

**5) Jak se Vám pracuje s dětmi s narušenou komunikační schopností? Ovlivňuje to nějak Vaší výuku? Jak?**

*„Je to samozřejmě komplikovanější. Některé děti, které komunikují, jsou snadněji motivovatelné. Naopak děti, které nekomunikují, je složité na-motivovat, získat si jejich důvěru a zkoncentrovat je. Až pokud se toto podaří, je možné s nimi nějak pracovat.“*

**6) Máte čas se těmto dětem věnovat individuálně v dostatečné míře?**

*„Jak se to vezme. Někdo spolupracuje tak, že sotva přijde na logopedický kroužek, je možné navázat na předešlé úkoly či aktivity. Někteří zase spoléhají na to, že jednou za čtrnáct dní má dítě 15 až 20 logopedický kroužek a tam vše dožene. V třídě se pak snažím provádět logopedickou prevenci hromadnou formou a snažím se i věnovat jednotlivým dětem individuálně, ale ne vždy je to možné.“*

**7) Myslíte si, že logopedické školení či kurz může být velkou výhodou při provádění logopedické prevence?**

*„Jakýkoliv kurz, ať se týká čehokoliv, je pro pedagogy přínosným. Obohatí naši práci a rozšíří nám obzory. Tím, že stále přibývá víc dětí s vadou řeči, by nebylo od věci, kdyby kurz nebo školení měli všechny asistentky a všechny učitelky.“*

**8) Proč nemá více učitelek logopedické školení či kurz?**

*„To je otázka. Ten kdo o to zájem má a chce se v tom oboru rozvíjet, tak si nějakou příležitost k doplnění kurzu najde.“*

**9) Myslíte si, že přítomnost asistenta ve třídě je velkým benefitem při logopedické prevenci? Proč? Jak by pomohl právě Vám?**

*„Přítomnost asistenta ve třídě bude vždycky kladná věc a to ať už se jedná o logopedickou prevenci nebo o cokoli jiného. Jsou to jedny oči a jedny ruce navíc, které se v našem zaměstnání budou hodit.“*

**10) Učitelky MŠ by nejvíce potřebovaly a uvítaly lepší spolupráci rodičů dětí při řešení logopedických problémů? Souhlasíte s tím? Proč je tomu tak?**

*„To určitě ano, ale je to velmi individuální. Jsou rodiče, kteří mají zájem o dítě, a nejedná se pouze o problematiku logopedických vad, a pak jsou rodiče, kteří nejeví absolutně žádný zájem o dítě. Ve většině případů je to tak, že ty děti, které by to potřebovaly a mají problém, tak jejich rodiče na to neslyší a žádný problém si nepřipouští. A proč je tomu tak? Tak asi protože buď si to nechtějí rodiče připustit, nebo nemají žádné srovnání, které my díky praxi máme.“*

**11) Jak by se podle Vás dala zlepšit spolupráce rodiny a MŠ při řešení tohoto problému?**

*„Osobně se snažím co nejvíce komunikovat s rodiči a kdo má zájem tak ho řeší, kdo ne tak neřeší. Myslím si, že tohle není úplně v kompetenci mateřské školy a zájem by tedy měl přicházet primárně od rodičů.“*

**9.2.3 ROZHOVOR S PEDAGOGEM 3**

Rozhovor byl prováděn s čerstvě vystudovanou učitelkou, která je zaměstnaná v mateřské škole necelý rok na půl úvazku jako učitelka a na půl úvazku jako asistent pedagoga.

**1) Jakou váhu přikládáte logopedické prevenci prováděné v MŠ a jak se k ní stavíte?**

*„Myslím si, že je velmi důležitá. Snažím se s ní pracovat každý den a to jak při řízené činnosti tak ve volných chvílích, třeba když děti čekají na oběd.“*

**2) Myslíte si, že se jedná o nezastupitelnou složku při správném vývoji řeči dítěte? Nebo zde hrají roli jiné faktory?**

*„Myslím, že je to jedna z nejdůležitějších složek, ale pak jsou tu i faktory jako rodina, která je nejvýznamnější a nejdůležitější složkou ve vývoji dítěte, tedy i ve vývoji jeho*

řeči. Pokud bude v rodině třeba tatínek koktat, tak mnou prováděná logopedická prevence může být sebelepší, ale výsledky nebudou nikdy stoprocentní.“

**3) Je něco, co Vás za dobu Vaší praxe překvapilo při logopedické prevenci? Co to bylo?**

„Bohužel nemám za sebou dlouholetou praxi, tak mě v tuto chvíli nic nenapadá.“

**4) Co považujete za největší úspěch ve Vámi prováděné logopedické prevenci?**

„To, že jsem vietnamskou holčičku naučila docela mluvit za necelý rok. Seznámila jsem se s ní právě před necelým rokem, kdy si neuměla říct takřka o nic. Dnes už je schopna komunikovat téměř s každým v jakékoliv situaci. Avšak holčička je velmi plachá a za tu dobu ke mně přilnula, tak mě teď mrzí, že tento rok přestupuje na základní školu i přes to, že jí byl doporučen odklad a v její řeči se stále nacházejí značné mezery.“

**5) Jak se Vám pracuje s dětmi s narušenou komunikační schopností? Ovlivňuje to nějak Vaší výuku? Jak?**

„Pracuje se mi s nimi hůř, než s dětmi, co nemají narušenou komunikační schopnost, protože je s nimi složitější domluva. Pokud jsem s takovým dítětem déle v kontaktu, tak mu začnu i přes jeho logopedický problém rozumět, ale pokud putuji mezi třídami v naší mateřské škole a nejsem na dítě zvyklá a ono na mě, mám velké problémy mu porozumět.“

**6) Máte čas se těmto dětem věnovat individuálně v dostatečné míře?**

„Když to vezmu z pohledu pedagoga tak úplně ne. Děti ve třídě je mnoho a plnit jejich individuální potřeby naráz nezvládám. Když to ale vezmu z pohledu asistenta tak ano. To se pak mohu zaměřit na určitou skupinu dětí a věnovat se jim v dostatečné míře individuálně.“

„Myslím, že logopedický kurz by měl mít každý pedagog pracující v mateřské škole. V dnešní době čím dál tím více přibývá dětí s narušenou komunikační schopností a na učitele je kladeno velké množství požadavků. Takže takový kurz či školení může být pro učitelku určitě velmi nápomocné.“

**7) Proč nemá více učitelek logopedické školení či kurzů?**

*„Protože ve většině mateřských škole jsou až dvě učitelky zaměřené na logopedii, tudíž mají kurz logopedie a zbytek učitelek se zaměřuje na něco jiného, třeba jako na předčtenářskou gramotnost. Další z důvodů je také určitě finanční náročnost těchto kurzů.“*

**8) Myslíte si, že přítomnost asistenta ve třídě je velkým benefitem při logopedické prevenci? Proč? Jak by pomohl právě Vám?**

*„Myslím, že přítomnost asistenta ve třídě je velmi důležitá, protože pomůže s dětmi, co mají nějaký problém a to ať logopedický nebo jiný. Práci asistenta je zaměření a věnování se dětem, co mají nějaké speciální potřeby a to děti s vadou řeči mají.“*

**9) Učitelky MŠ by nejvíce potřebovaly a uvítaly lepší spolupráci rodičů dětí při řešení logopedických problémů? Souhlasíte s tím? Proč je tomu tak?**

*„Určitě souhlasím. Rodiče mají tendence své děti přeceňovat a pak si nedokážou připustit to, že by jejich dítě mohlo mít nějakou vadu i když se nejedná o vadu na celý život a dá se s ní pracovat.“*

**10) Jak by se podle Vás dala zlepšit spolupráce rodiny a MŠ při řešení tohoto problému?**

*„Kdybych to věděla, tak to zavedu. Napadají mě jen konzultační hodiny se školním logopedem, ale na druhou stranu k nám klinický logoped dochází a rodiče mají možnost s ním mluvit, ale této možnosti nevyužívají.“*



## 10 SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí v domažlickém okrese. Dílčími cíli pak bylo zjistit stav prováděné logopedické prevence, možné příčiny neúspěchu při realizaci logopedické prevence a zda-li je něco, co by pedagogům pomohlo v cestě za zkvalitněním jejich logopedické prevence. Pro výzkumnou část byly použity kvantitativní metody získávání informací. Dotazník, který byl rozeslán všem mateřským školám nacházejícím se v domažlickém okrese a rozhovory se třemi učitelkami z různých škol.

Vyhodnocení dílčích cílů:

### **Jaký je stav prováděné logopedické prevence?**

Odpověď na tuto otázku byla zjišťována v dotazníkovém šetření. Ze získaných informací lze odpovědět, že prováděná logopedická prevence v mateřských školách na Domažlicku je plně vyhovující. Většina učitelek odpověděla, že logopedickou prevenci provádí každý den či obden, kdy ve skupinové formě pak probíhá průměrně 5 – 10 minut. Dle mého názoru je takováto intenzita ideální pro děti předškolního věku. Učitelky dále vypisovaly pomůcky, materiály a metody které využívají pro svoji práci. Jako zásobník her pak můžou sloužit odpovědi učitelek, které vypsaly nejčastější podoby aktivit k jednotlivým oblastem rozvoje řeči. Díky těmto odpovědím učitelky prokázaly, že disponují základními znalostmi z oblasti této problematiky, že jejich práce je promyšlená, různorodá a pro děti atraktivní.

### **Jaké jsou příčiny neúspěchu, při realizaci logopedické prevence?**

Na základě informací získaných z dotazníkového šetření lze konstatovat, že nejčastější příčinou neúspěchů při realizaci logopedické prevence v mateřské škole je špatná spolupráce s rodiči. Přesněji nezodpovědnost a nezájem se zapojit do řešení logopedického problému dítěte. *„Rodiče tento problém neřeší a řešit nechtějí. To, že jejich dítě mluví špatně nebo nemluví vůbec, nevnímají jako problém. Záleží ale samozřejmě na individuálním přístupu rodičů“* (rozhovor č. 1). Při rozhovoru pak bylo zjišťováno, jak by se dala zlepšit spolupráce

s rodiči v řešení tohoto problému, kde se objevily odpovědi jako zavedení konzultačních hodin s logopedem, zrealizování náslechové hodiny pro rodiče kde by měli možnost vidět, jak se pracuje s jejich dětmi nebo zaměřit se na častou komunikaci s rodiči a mluvit s nimi otevřeně o problému. Nabízí se zde tedy možnosti opatření a to zavedení náslechové hodiny pro rodiče a konzultačních hodin s logopedem.

### **Co by pedagogům pomohlo v cestě za zkvalitněním logopedické prevence?**

V odpovědi na tuto otázku se opět dostáváme k problematice špatné spolupráce s rodinou. Pedagogům by tedy pomohlo, kdyby rodiče dětí přistupovali zodpovědněji k řešení jejich logopedických problémů. Dále by jim také pomohly náslechové hodiny u zkušených kolegyní, úzká spolupráce se speciálními centry jako SPC a PPP nebo logopedické kurzy či školení které absolvovala jen menší polovina dotazovaných učitelek. Jako návrh na opatření vyplývá, že učitelky mateřských škol by měli v rámci sebevzdělávání absolvovat kurz či školení pro primární logopedickou prevenci zaměřenou na děti předškolního věku.

## 11 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá kompetencemi a zkušenostmi učitelů v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí. Cílem práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí v domažlickém okrese.

I přesto, že jsem předběžně byla informována o kompetencích učitele mateřské školy a vývoji dětské řeči, byla pro mě práce velmi přínosná a inspirující. Jsem si jistá, že informace, získané psaním této práce, mi budou nápomocné v mé následující praxi. Denně se v zaměstnání setkávám s dětmi s narušenou komunikační schopností. Nyní vím, jakými kompetencemi disponuji v oblasti podpory vývoje řeči a mohu je začít plně využívat.

V teoretické části jsem popisovala kompetence učitele v oblasti podpory vývoje řeči předškolního dítěte. Dále jsem se zaměřila na vývoj řeči, klasifikaci narušené komunikační schopnosti a na samotnou podporu vývoje řeči předškolních dětí. Abych získala co největší vzorek informací, prostudovala jsem různou literaturu od různých autorů a to nejdůležitější zmínila.

Práce se zabývá především zkušenostmi učitelek mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí. Zkušenosti učitelek jsem zjišťovala v praktické části za pomoci dotazníku a rozhovorů. Ze samotného výzkumného šetření pak vyplynulo, že nejhorší zkušeností učitelek v oblasti podpory vývoje řeči je špatná spolupráce s rodiči. Za účelem zkvalitnění výzkumu by se práce dala rozšířit o dlouhodobé pozorování práce učitelek, kterým by se daly ověřit zjištěné výpovědi dotazovaných.

Tato práce by se mohla stát přínosnou všem, kteří pracují v mateřské škole, nebo se chystají pracovat, tedy současným i budoucím učitelkám.

**RESUMÉ**

The bachelor thesis deals with competence of kindergarten teachers in the field of speech development support of preschool children. Firstly, the idea of competence is defined in a theoretical part, in this section is also listed division of competences. The second half of the theoretical section includes the issue of disturbed communication skills. This part is mainly focused on the development of children's speech, the classification of language levels and the definition of disturbed communication skills. The speech development from the point of view of curricular documents is defined as well in this section.

A practical part is focused on the experience of kindergarten teachers in the field of speech development support of preschool children. The research was carried out in the Domažlice district. The research survey lasted two weeks using questionnaires and interviews. The thirty-two questionnaires were returned from twelve kindergartens, interviews were realized with three teachers. Last but not least the obtained information was statistically processed using graphs and comments. In conclusion of the practical part is restated the main findings.

**SEZNAM LITERATURY**

- 1) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 2) ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.
- 3) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- 4) SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
- 5) TOMANOVÁ, D. Co se očekává od učitelky MŠ? *Informatorium*, 2003, č. 7, s. 5-7
- 6) VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- 7) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- 8) SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- 9) SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- 10) ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
- 11) ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- 12) VAŠUTOVÁ, Jaroslava.; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: Výstupy řešení za rok 2001*. 2. díl,

- Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 251 s. ISBN 80-7290-090-0.
- 13) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017)
- 14) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 2.*, přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- 15) ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II.* Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta, 2006. 160 s. ISBN 80-244-1373-6
- 16) ŠVEC, Vladimír. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999, 163s. ISBN 80-85931-70-2
- 17) LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole.* Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
- 18) KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie. 2.* přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.
- 19) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- 20) KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- 21) LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium. 1.* vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
- 22) VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč.* Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- 23) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2.* vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- 24) ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2003. *Klinická logopedie. 2.*, aktualizované vyd. Praha:Portál 2003, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

- 25) KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- 26) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
- 27) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 28) PAŠTIKOVÁ, Bc. Tereza. *Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku*. Hradec Králové, 2015. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.
- 29) KRYČOVÁ, Marta. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.
- 30) 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.

**SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK**

<b>Obrázek 1</b>	<b>Vzdělávací cíle .....</b>	<b>21</b>
<b>Tabulka 1</b>	<b>Průměrný počet slov k danému věku dítěte.....</b>	<b>16</b>
<b>Tabulka 2</b>	<b>Seznam zapojených mateřských škol .....</b>	<b>28</b>



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Dotazník .....	I
Příloha č. 2	Rozhovor .....	V
Příloha č. 3	Počet dětí ve třídě .....	VI
Příloha č. 4	Počet učitelek a asistentek ve třídě .....	VI
Příloha č. 5	Otázka č. 1 .....	VI
Příloha č. 6	Otázka č. 1.1 .....	VII
Příloha č. 7	Otázka č. 1.2 .....	VII
Příloha č. 8	Otázka č. 2 .....	VII
Příloha č. 9	Otázka č. 2.1 .....	VIII
Příloha č. 10	Otázka č. 2.2 .....	VIII
Příloha č. 11	Otázka č. 3 .....	VIII
Příloha č. 12	Otázka č. 3.1 .....	IX
Příloha č. 13	Otázka č. 3.2 .....	IX
Příloha č. 14	Otázka č. 3.3 .....	IX
Příloha č. 15	Otázka č. 4 .....	X
Příloha č. 16	Otázka č. 4.1 .....	X
Příloha č. 17	Otázka č. 5 .....	XI
Příloha č. 18	Otázka č. 5.1 .....	XI
Příloha č. 19	Otázka č. 5.2 .....	XI
Příloha č. 20	Otázka č. 5.3 .....	XII
Příloha č. 21	Otázka č. 5.4 .....	XII
Příloha č. 22	Otázka č. 5.5 .....	XIII
Příloha č. 23	Otázka č. 5.6 .....	XIII
Příloha č. 24	Otázka č. 5.7a .....	XIV
Příloha č. 25	Otázka č. 5.7b .....	XIV
Příloha č. 26	Otázka č. 5.7c .....	XV
Příloha č. 27	Otázka č. 5.7d .....	XV
Příloha č. 28	Otázka č. 5.7e .....	XVI
Příloha č. 29	Otázka č. 5.7f .....	XVI
Příloha č. 30	Otázka č. 5.7g .....	XVII
Příloha č. 31	Otázka č. 5.7h .....	XVII
Příloha č. 32	Otázka č. 5.7ch .....	XVIII
Příloha č. 33	Otázka č. 5.7i .....	XVIII
Příloha č. 34	Otázka č. 5.7j .....	XIX
Příloha č. 35	Otázka č. 5.7k .....	XIX
Příloha č. 36	Otázka č. 5.7l .....	XX
Příloha č. 37	Otázka č. 5.7m .....	XX
Příloha č. 38	Otázka č. 6 .....	XXI
Příloha č. 39	Otázka č. 6.1 .....	XXI
Příloha č. 40	Otázka č. 7 .....	XXI
Příloha č. 41	Otázka č. 7.1 .....	XXII

## PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Simona Fišerová a jsem studentkou třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě. Právě pracuji na mé bakalářské práci, kde se zabývám *kompetencemi a zkušenostmi učitelů mateřských škol v oblasti podpory vývoje řeči u předškolních dětí ve vybraném regionu.*

Ráda bych Vás požádala o pomoc s vyplněním tohoto dotazníku, který je zcela anonymní. Dotazník je složen ze 7 hlavních otázek a 14 podotázek, tedy 21 otázek celkem a vyplnění zabere kolem 15 až 20 minut. Správné odpovědi prosím označte.

Předem děkuji všem za vyplnění dotazníku  
Simona Fišerová

---

**Název MŠ:**

**Počet dětí ve třídě:**

**Počet učitelek ve třídě (+asistentek):**

---

**1. Má některá z učitelek nebo asistentek ve Vaší třídě školení či kurz týkající se logopedie? (Pokud ne, na následující otázky 1.1 a 1.2 nemusíte odpovídat)**

- a. Ano
- b. Ne

**1.1 Kurz či školení bylo:**

- a. Jednorázového charakteru
- b. Dlouhodobého charakteru
- c. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**1.2 Vypište název absolvovaného školení či kurzu:**

.....  
.....

**2. Poskytuje Vaše MŠ „logopedický kroužek“? (Pokud ne, na následující otázky 2.1 a 2.2 nemusíte odpovídat)**

- a. Ano
- b. Ne, ale chceme založit
- c. Ne

**2.1. Je o kroužek, ze strany rodičů zájem?**

- a. Ano
- b. Spíš ano
- c. Spíš ne
- d. Ne

**2. 2. Zaznamenáváte u dětí, s pravidelnou docházkou do kroužku pokroky?**

- a. Ano
- b. Spíš ano
- c. Spíš ne
- d. Ne

**3. Dochází do Vaší třídy děti s narušenou komunikační schopností? (Pokud ne, na následující otázky 3.1 až 3.3 nemusíte odpovídat)**

- a. Ano
- b. Ne

**3. 1. Kolik dětí s narušenou komunikační schopností do třídy dochází?**

.....

**3. 2. Jedná se převážně o děti s:**

- a. diagnostikovanou logopedickou vadou
- b. odchylkou správného vývoje řeči (bez logopedické diagnózy)

**3. 3. O jaký druh narušení se u dětí jedná? Zapište k dané věkové kategorii.**

3 – 4 let:.....  
 4 – 5 let:.....  
 5 – 6 let:.....  
 6 – 7 let:.....

**4. Jak postupujete, objevíte-li u dítěte logopedický problém?**

- a. Upozorním rodiče dítěte
- b. Upozorním rodiče dítěte a s dítětem pracuji individuálně dle svého uvážení
- c. Upozorním rodiče dítěte a s dítětem pracuji individuálně po doporučení logopeda
- d. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**4.1 . Jaké zkušenosti máte s reakcemi rodičů, při upozornění na přítomnost logopedického problém u jejich dítěte?**

- a. Výbornou, rodiče jednali v zájmu dítěte
- b. Dobrou, po domluvě došlo k realizaci podpůrných opatření
- c. Špatnou, rodiče nechtěli problém řešit
- d. Jinou (prostor pro vypsání)

.....

**5. Věnujete se ve své třídě cíleně logopedické prevenci? (Pokud ne, na následující otázky 5.1 až 5.7 nemusíte odpovídat)**

- a. Ano
- b. Ne

**5.1. Jak často se během týdne věnujete logopedické prevenci ve vaší třídě?**

- a. Každý den
- b. Obden
- c. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**5.2. Kolik času průměrně, během jednoho dne, logopedické prevenci věnujete?**

- a. 5 minut
- b. 5 – 10 minut
- c. 10 – 20 minut
- d. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**5.3. Jakou formou je logopedická prevence nejčastěji organizována?**

- a. Individuální
- b. Skupinovou
- c. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**5.4. Kde čerpáte inspiraci k logopedické prevenci?**

- a. V literatuře
- b. Na internetu
- c. Na školeních či kurzech
- d. Jiné (prostor pro vypsání)

.....

**5.5. Vypište, jaké pomůcky a materiály využíváte ve své logopedické prevenci:**

.....  
.....  
.....

**5.6. Vypište, jaké metody využíváte ve své logopedické prevenci:**

.....  
.....  
.....

**5.7. K jednotlivým oblastem rozvoje řeči vypište nejčastější podoby aktivit, které zařazujete. Zvolte jednu nebo více aktivit, které se Vám v praxi nejvíce osvědčily.**

Motorické schopnosti -

.....

Sluchová paměť -

.....

Zrakové vnímání -

.....

Zraková paměť -

.....

Rozumové schopnosti -

.....

Slovní zásoba -

.....

Porozumění řeči -

.....

Sluchové vnímání a fonemický sluch -

.....

Rytmické cítění -

.....

Analýza slov -

.....

Gramatická rovina jazyka -

.....

Jazykový cit -

.....

Souvislé vyjadřování -

.....

Vlastní projev -

.....

**6. Je něco, co se Vám neosvědčilo, či nepodařilo ve Vaší logopedické prevenci?**

- a. Ano
- b. Ne

Pokud ano, **vypište**, co se neosvědčilo či nepodařilo a jaké jsou podle Vás důvody neúspěchu:

.....

.....

**7. Je něco, co byste potřebovali či uvítali k tomu, aby Vámi provázená logopedická prevence mohla být kvalitnější?**

- a. Ano
- b. Ne
- c. Pokud ano, **vypište**, co byste potřebovali či uvítali:

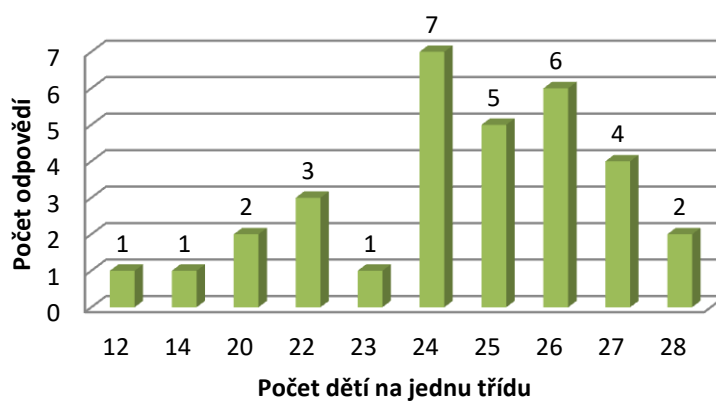
.....

.....

**Příloha č. 2    Rozhovor****Rozhovor s pedagogy – otázky:**

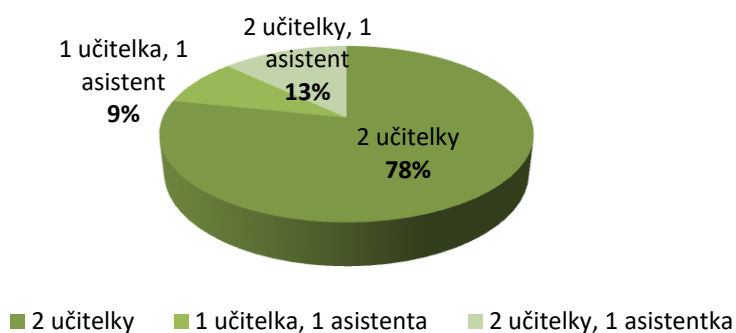
1. Jakou váhu přikládáte logopedické prevenci prováděné v MŠ a jak se k ní stavíte?
  - 1.1 Myslíte si, že se jedná o nezastupitelnou složku při správném vývoji řeči dítěte? Nebo zde hrají roli jiné faktory?
2. Je něco, co Vás za dobu Vaší praxe překvapilo při logopedické prevenci? Co to bylo?
3. Co považujete za největší úspěch ve Vámi prováděné logopedické prevenci?
4. Jak se Vám pracuje s dětmi s narušenou komunikační schopností? Ovlivňuje to nějak Vaší výuku? Jak?
  - 4.1 Máte čas se těmto dětem věnovat individuálně v dostatečné míře?
5. Myslíte si, že logopedické školení či kurz může být velkou výhodou při provádění logopedické prevence?
  - 5.1. Proč nemá více učitelek logopedické školení či kurz?
6. Myslíte si, že přítomnost asistenta ve třídě je velkým benefitem při logopedické prevenci? Proč? Jak by pomohl právě Vám?
7. Učitelky MŠ by nejvíce potřebovaly a uvítaly lepší spolupráci rodičů dětí při řešení logopedických problémů? Souhlasíte s tím? Proč je tomu tak?
  - 7.1 Jak by se podle Vás dala zlepšit spolupráce rodiny a MŠ při řešení tohoto problému?

## Počet dětí ve třídě



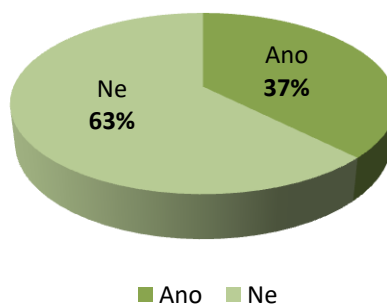
Příloha č. 3 Počet dětí ve třídě

## Počet učitelek a asistentek ve třídě



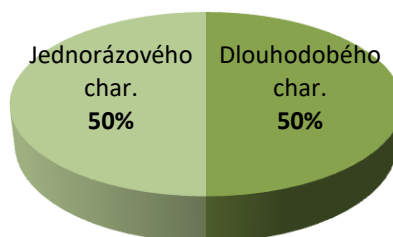
Příloha č. 4 Počet učitelek a asistentek ve třídě

## Otázka č. 1



Příloha č. 5 Otázka č. 1

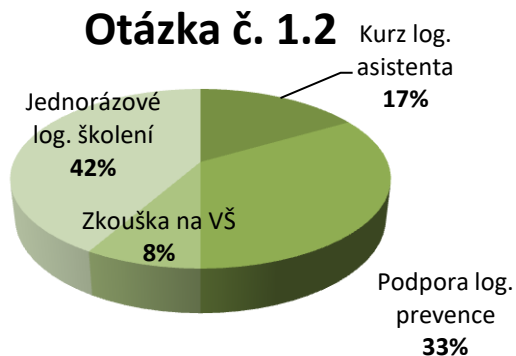
### Otázka č. 1.1



■ Dlouhodobého charakteru    ■ Jednorázového charakteru

Příloha č. 6    Otázka č. 1.1

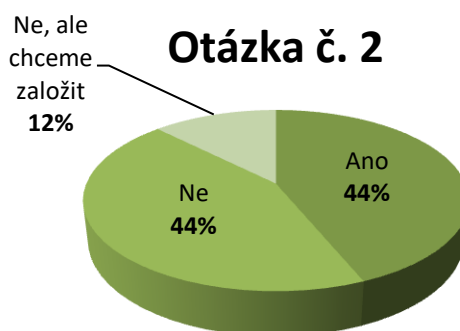
### Otázka č. 1.2



■ Kurz logopedického asistenta    ■ Podpora logopedické prevence  
 ■ Zkouška na VŠ    ■ Jednorázové logopedické školení

Příloha č. 7    Otázka č. 1.2

### Otázka č. 2

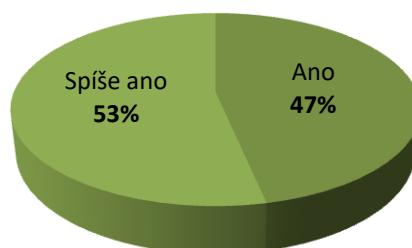


■ Ano    ■ Ne    ■ Ne, ale chceme založit

Příloha č. 8    Otázka č. 2



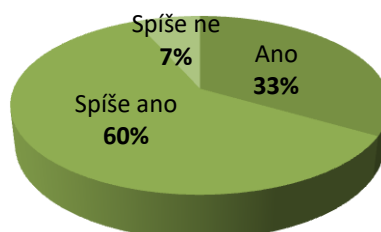
## Otázka č. 2.1



■ Ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne (0%) ■ Ne (0%)

Příloha č. 9 Otázka č. 2.1

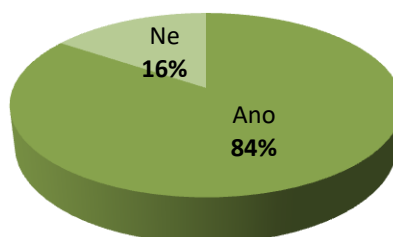
## Otázka č 2.2



■ Ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Ne (0%)

Příloha č. 10 Otázka č. 2.2

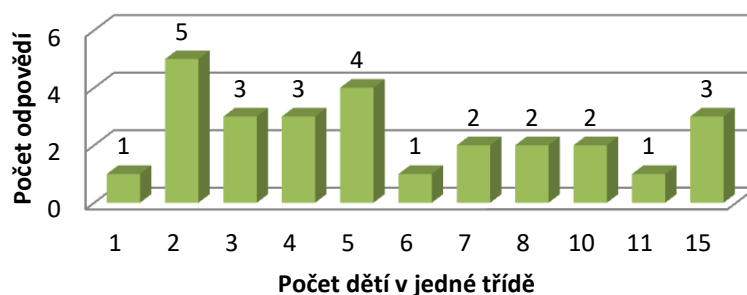
## Otázka č. 3



■ Ano ■ Ne

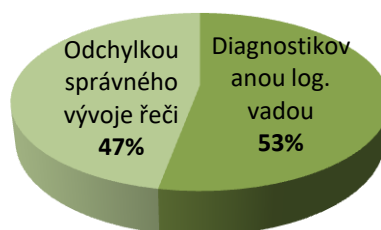
Příloha č. 11 Otázka č. 3

### Otázka č. 3.1



Příloha č. 12 Otázka č. 3.1

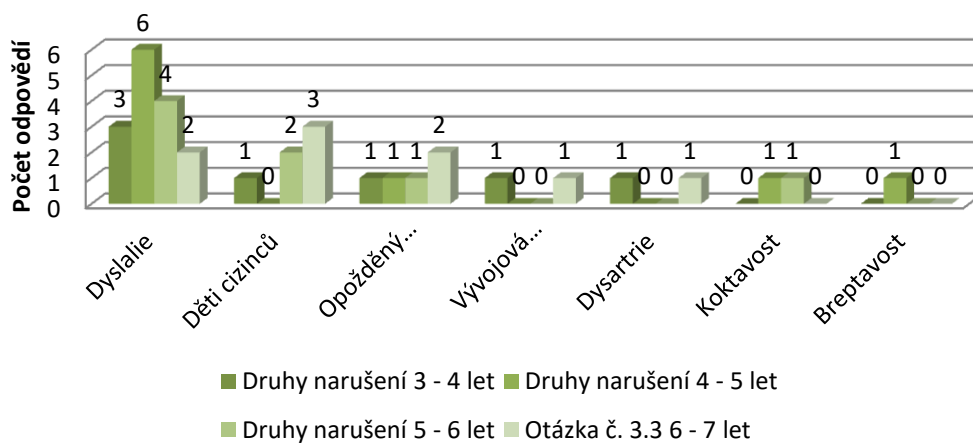
### Otázka č. 3.2



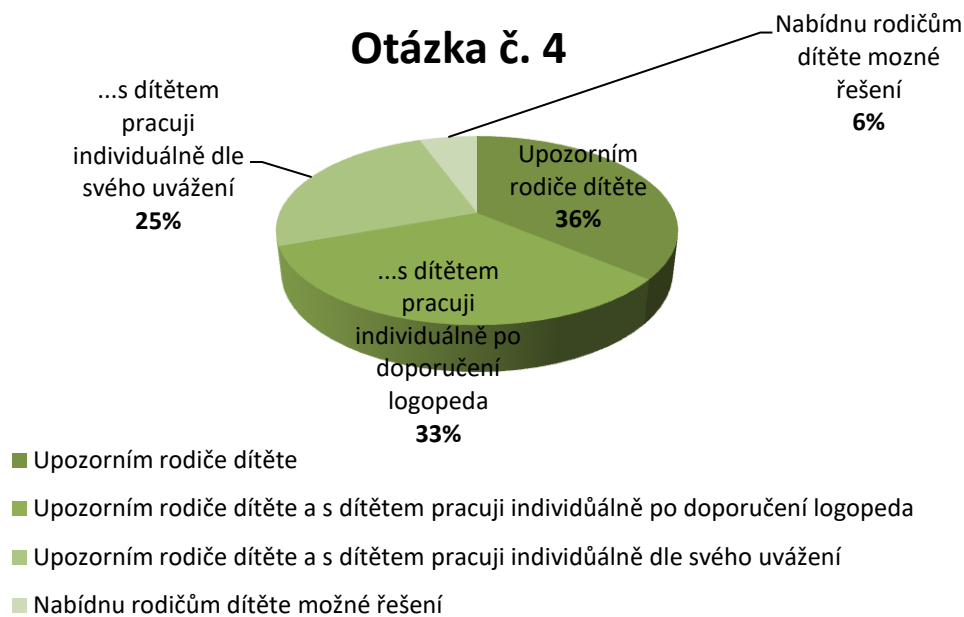
- Diagnostikovanou logopedickou vadou
- Odchylkou správného vývoje řeči

Příloha č. 13 Otázka č. 3.2

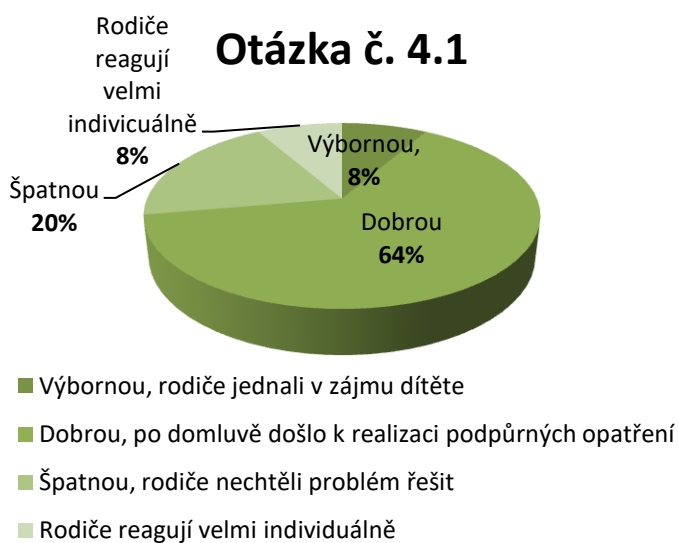
### Otázka č. 3.3



Příloha č. 14 Otázka č. 3.3

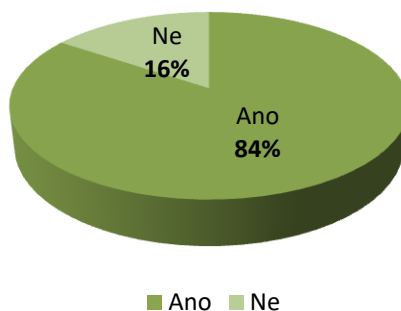


Příloha č. 15 Otázka č. 4



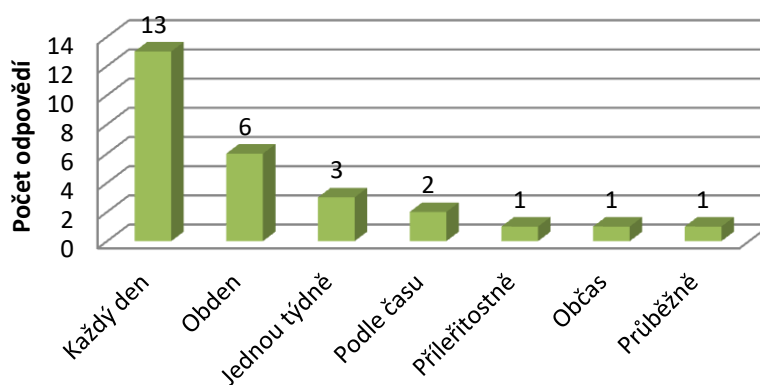
Příloha č. 16 Otázka č. 4.1

## Otázka č. 5



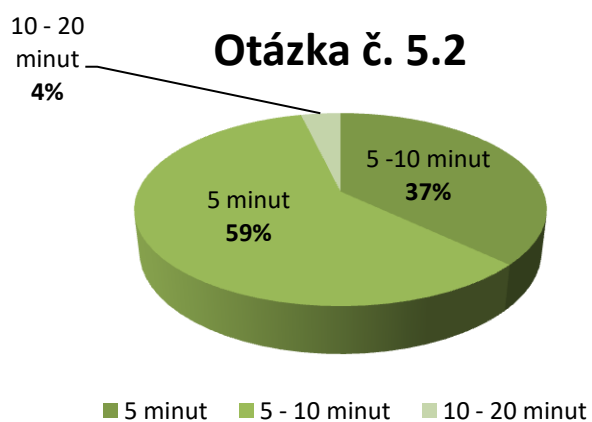
Příloha č. 17 Otázka č. 5

## Otázka č. 5.1

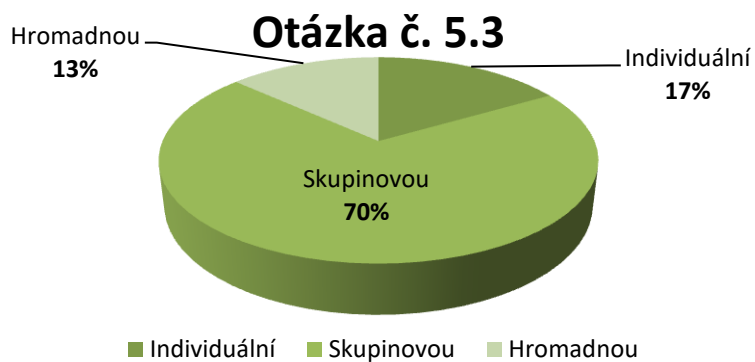


Příloha č. 18 Otázka č. 5.1

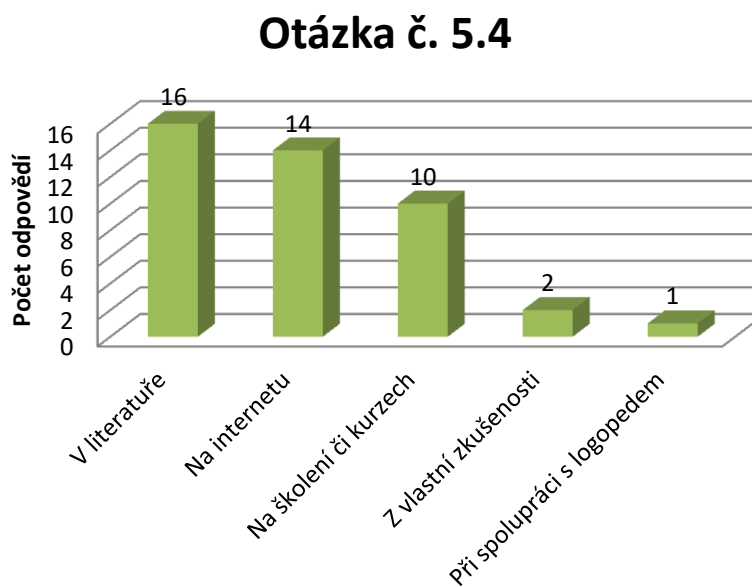
## Otázka č. 5.2



Příloha č. 19 Otázka č. 5.2

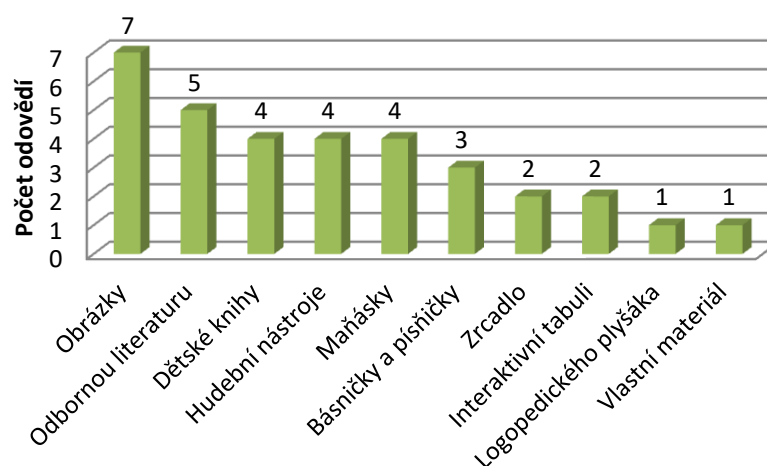


Příloha č. 20 Otázka č. 5.3



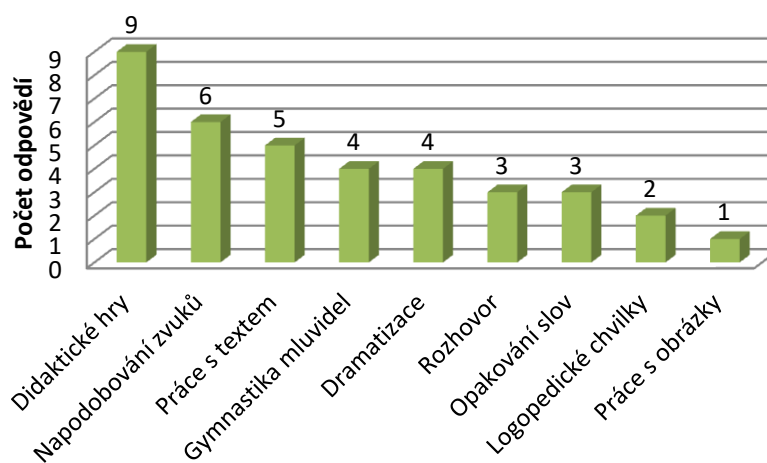
Příloha č. 21 Otázka č. 5.4

## Otázka č. 5.5



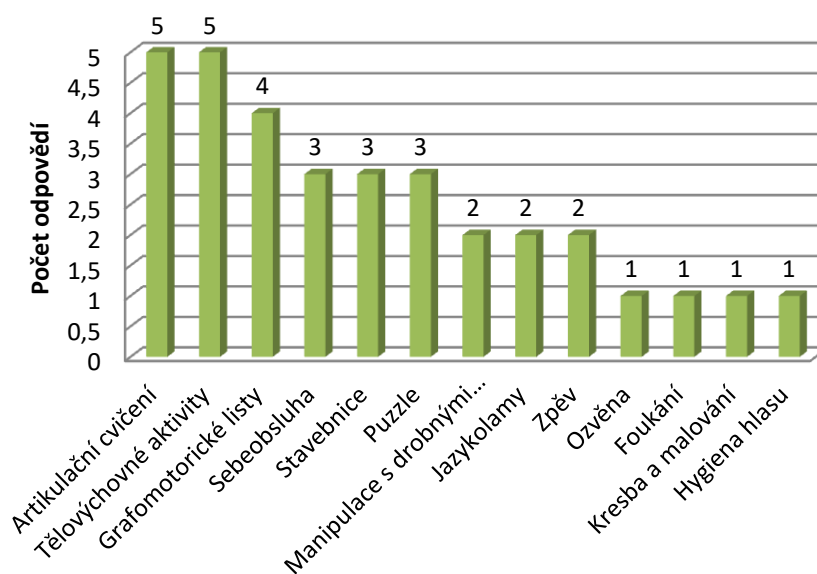
Příloha č. 22 Otázka č. 5.5

## Otázka č. 5.6



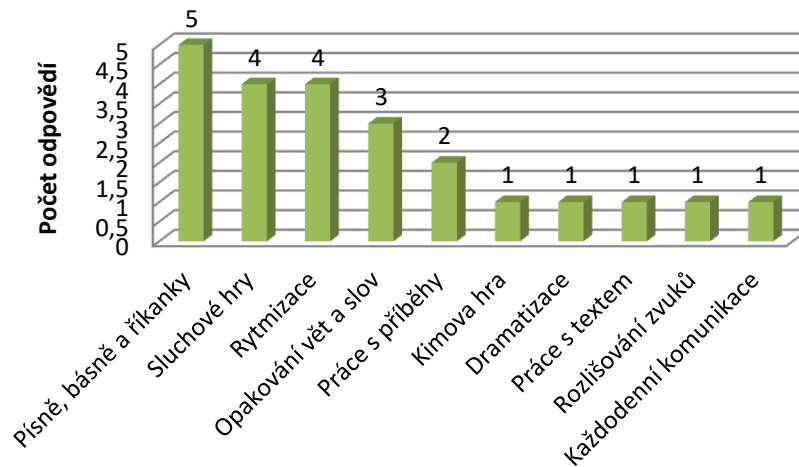
Příloha č. 23 Otázka č. 5.6

## Motorické schopnosti



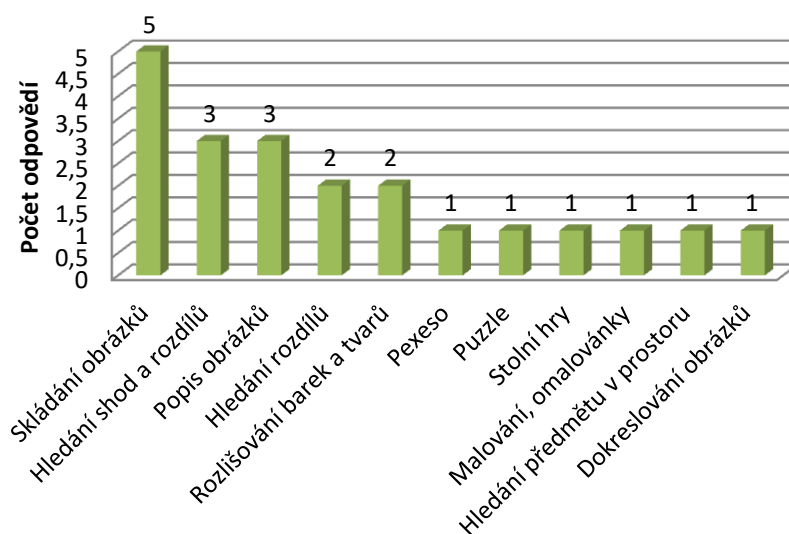
Příloha č. 24 Otázka č. 5.7a

## Sluchová paměť



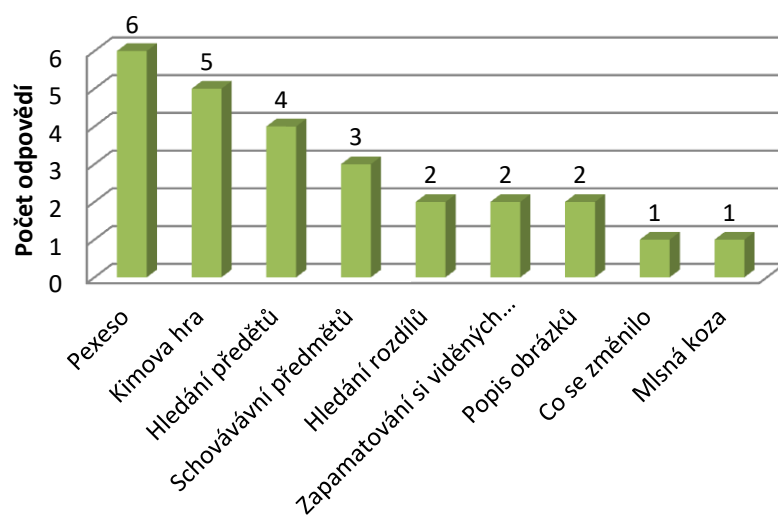
Příloha č. 25 Otázka č. 5.7b

## Zrakové vnímání



Příloha č. 26 Otázka č. 5.7c

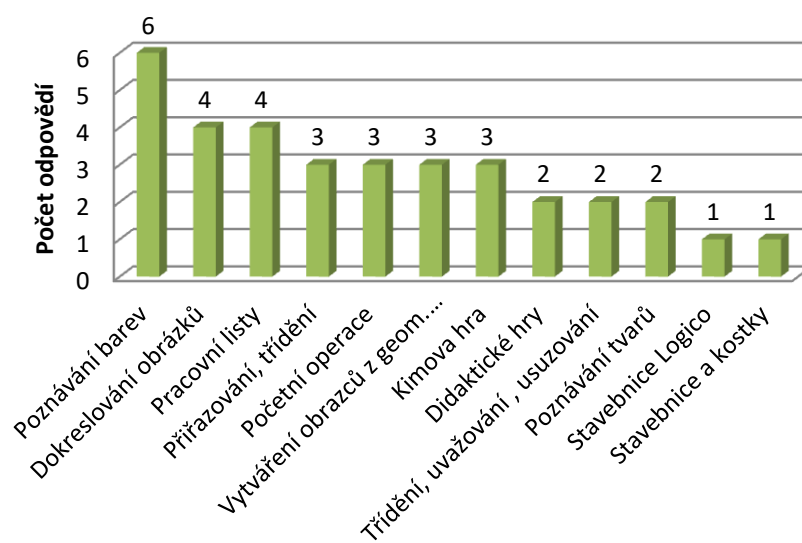
## Zraková paměť



Příloha č. 27 Otázka č. 5.7d

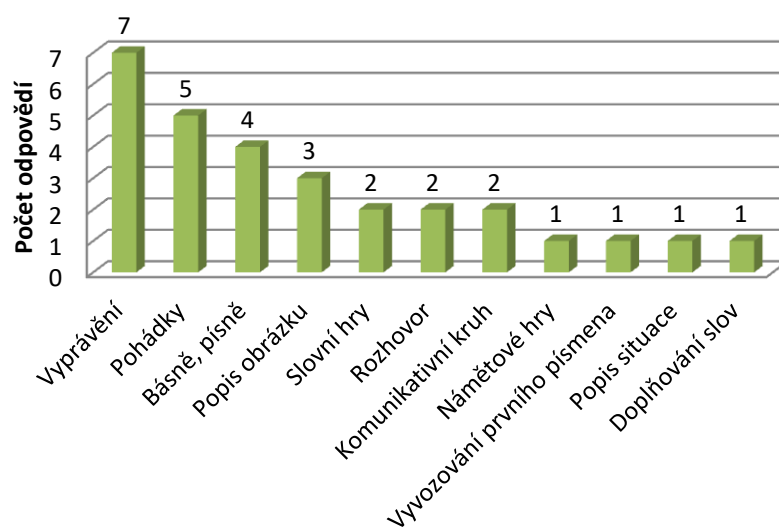


## Rozumové schopnosti



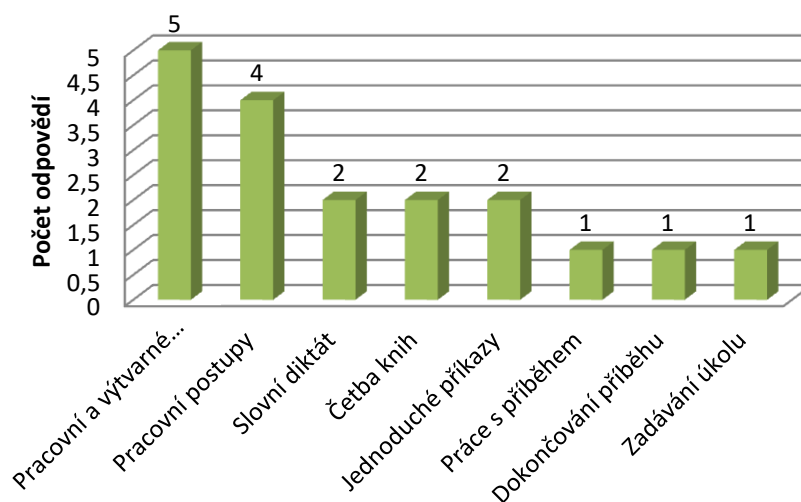
Příloha č. 28 Otázka č. 5.7e

## Slovní zásoba



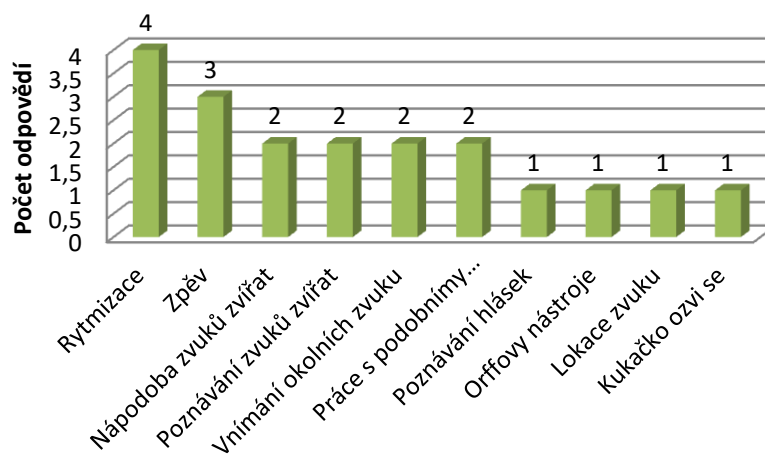
Příloha č. 29 Otázka č. 5.7f

## Porozumění řeči



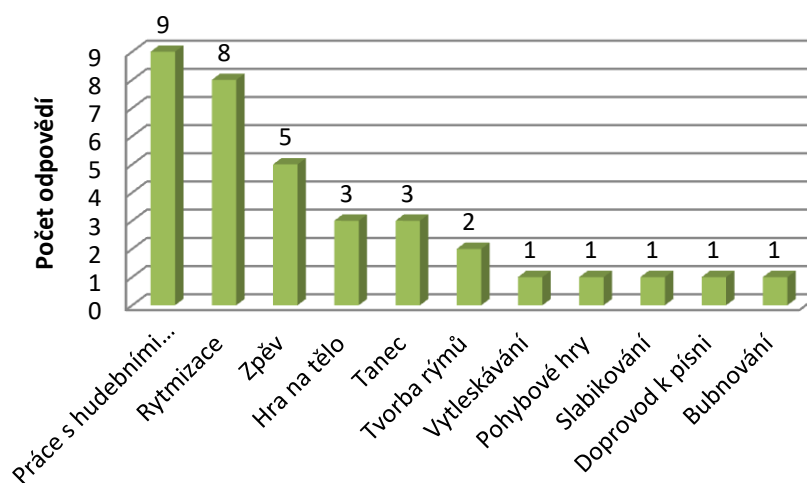
Příloha č. 30 Otázka č. 5.7g

## Sluchové vnímání a fonemický sluch



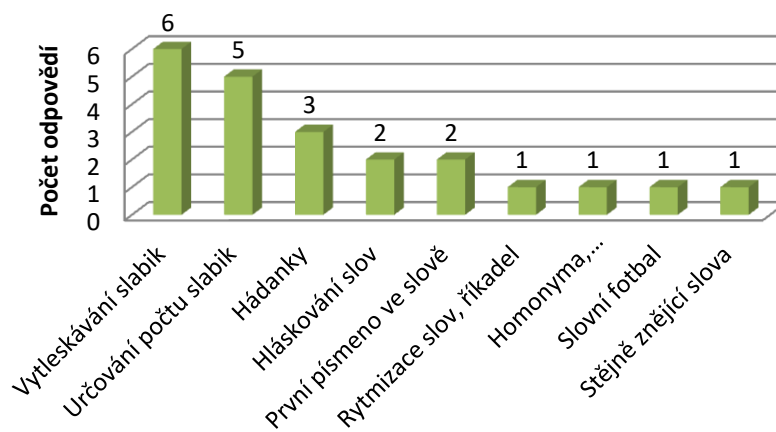
Příloha č. 31 Otázka č. 5.7h

## Rytmické citění



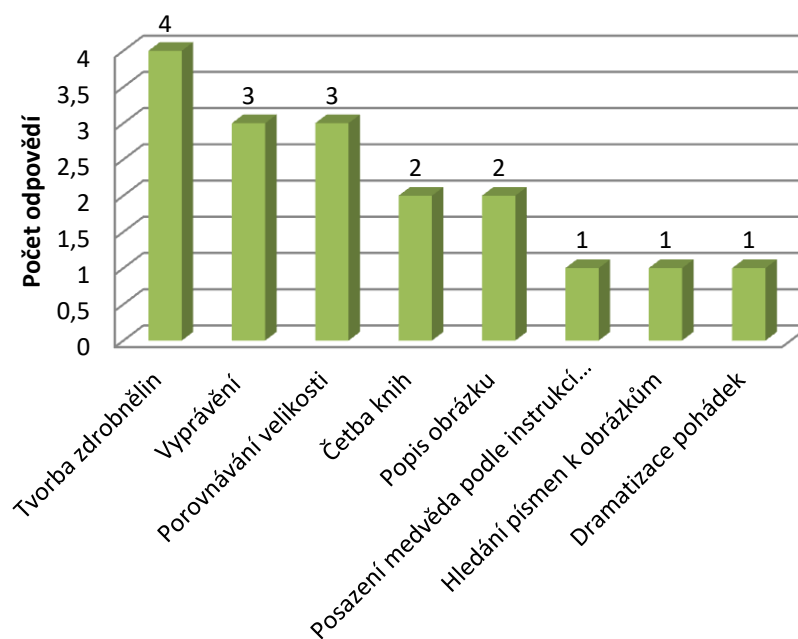
Příloha č. 32 Otázka č. 5.7ch

## Analýza slov



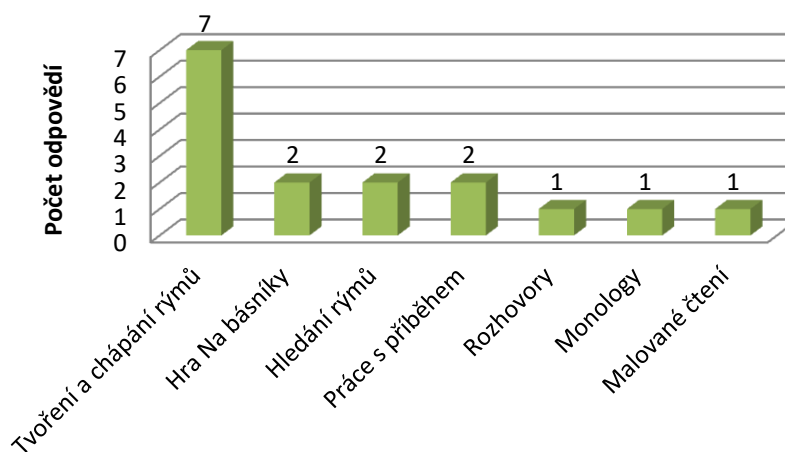
Příloha č. 33 Otázka č. 5.7i

## Gramatická rovina jazyka



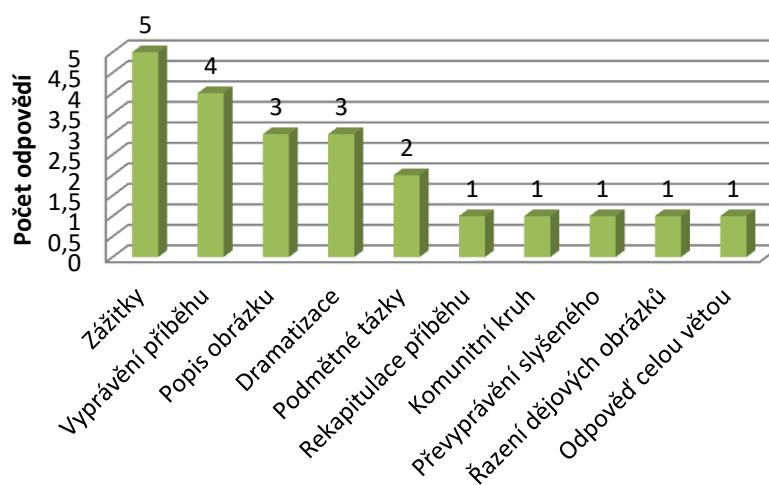
Příloha č. 34 Otázka č. 5.7j

## Jazykový cit



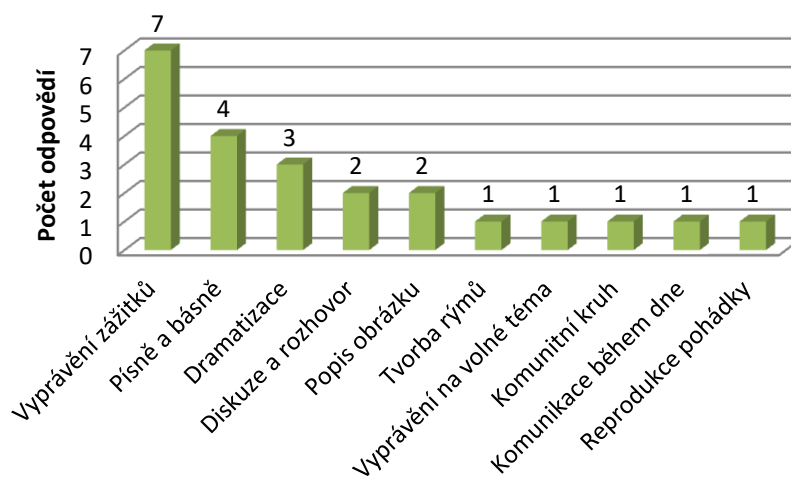
Příloha č. 35 Otázka č. 5.7k

## Souvislé vyjadřování

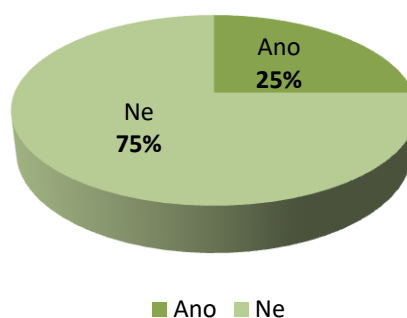


Příloha č. 36 Otázka č. 5.7l

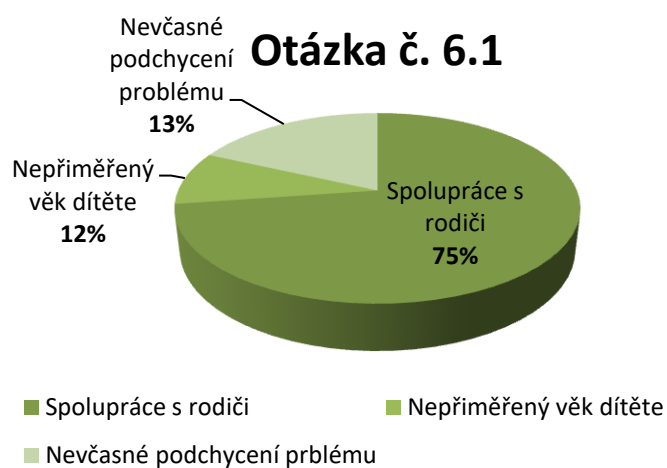
## Vlastní projev



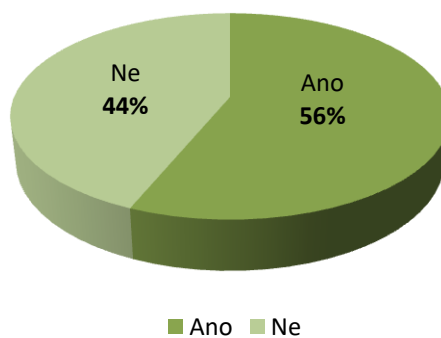
Příloha č. 37 Otázka č. 5.7m

**Otázka č. 6**

Příloha č. 38 Otázka č. 6

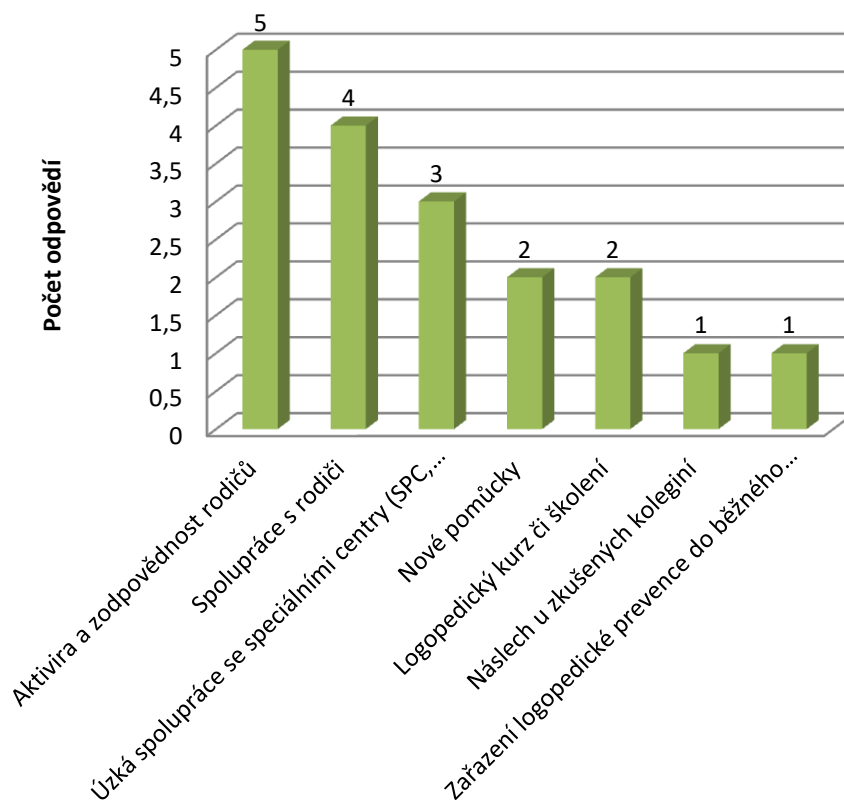


Příloha č. 39 Otázka č. 6.1

**Otázka č. 7**

Příloha č. 40 Otázka č. 7

## Otázka č. 7.1



Příloha č. 41 Otázka č. 7.1