

# Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence

Vendula Kolářová

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Vendula Kolářová**  
Osobní číslo: **H190061**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na logopedickou prevenci v mateřské škole.  
Vymezení teoretických východisek týkajících se připravenosti učitelů mateřských škol na realizaci logopedické prevence.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická


Seznam doporučené literatury:

- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4. ed.). St. Louis: Elsevier Mosby.
- Vašíčková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková**  
Ústav školní pedagogiky

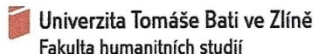
Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

\_\_\_\_\_  
**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



\_\_\_\_\_  
**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021



## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

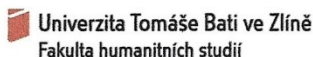
- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4.2022

.....

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-výzkumný charakter, jejím cílem je popsat možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Teoretická část je zaměřena na logopedickou prevenci v mateřské škole, na vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence, ale i na samotnou roli učitele jako logopedického preventisty. Výzkumná část bakalářské práce prezentuje výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu získané pomocí dotazníkového šetření pro učitele mateřských škol. Výsledky výzkumu představují, jaké možnosti vzdělávání učitelé mateřských škol mají, ale také které nejčastěji využívají. Dále výzkum poukazuje na přínosy absolvování daného vzdělání, ale také na slabé stránky vzdělávání, kdy vzdělání nepřineslo všechna pozitiva, která by mělo, jako je např. využívání všech kompetencí, které učitelé mají po absolvování kurzu logopedické prevence s akreditací MŠMT.

Klíčová slova: logopedická prevence, logopedický preventista, primární logopedická prevence v mateřské škole

## ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-research character, with the aim of describing options of education of teachers in kindergarten in the area of speech therapy prevention. The theoretical part is focused on speech therapy prevention in kindergarten, on education of teachers in kindergarten in the area of speech therapy prevention, as well as the role of a teacher as a speech therapy preventionist. The research part of the bachelor thesis presents results of a quantitatively oriented research obtained from a questionnaire survey for teachers in kindergartens. Results of the research present, which options of education the teachers in kindergarten have, but also which techniques they mostly use. In addition, the research points out the benefits of completion of specific education courses, but also the weaknesses of education, when education does not bring all the benefits, which should have brought, e.g. use of all competencies, which teachers have after completion of speech therapy prevention course with the accreditation MŠMT.

Keywords: speech therapy prevention, speech therapy preventionist, primary speech therapy prevention in kindergarten

### **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Ivě Žákové za odborné rady a cenné připomínky.

Dále poděkování patří mé rodině a příteli, kteří mi poskytovali podporu a pomoc během celého studia.

### **Prohlášení**

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



**OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>12</b>
1.1 LOGOPEDICKÁ PREVENCE.....	12
1.2 NEJČASTĚJŠÍ LOGOPEDICKÉ PROBLÉMY U DĚTÍ.....	14
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>18</b>
2.1 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V RESORTU MŠMT.....	18
2.2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI LOGOPEDICKÉ PREVENCE .....	21
<b>3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V ROLI LOGOPEDICKÉHO PREVENTISTY</b> .....	<b>23</b>
3.1 KOMPETENCE UČITELE V RÁMCI LOGOPEDICKÉ PREVENCE .....	23
3.2 METODY PREVENCE NKS.....	25
3.3 PŘÍSTUP UČITELŮ K DĚTEM S NKS.....	26
<b>4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>27</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	29
5.2 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	30
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	31
5.4 PŘEDVÝZKUM .....	31
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>32</b>
6.1 VYHODNOCENÍ SOCIODEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ .....	32
6.2 VYHODNOCENÍ OTÁZEK DOTAZNÍKU .....	34
<b>7 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ</b> .....	<b>45</b>
7.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ .....	45
7.2 LIMITY VÝZKUMU, DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	52
<b>8 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>66</b>

## ÚVOD

Jelikož v populaci narůstají počty dětí s narušenou komunikační schopností, je potřeba se více věnovat samotné logopedické prevenci, která by se snažila alespoň minimalizovat tyto problémy a předcházet jim. Proto v mateřských školách učitelé usilují o realizaci logopedické prevence. Často ale učitelé nemají dostatek informací, jak ji vhodným způsobem realizovat a jaké aktivity na její podporu aplikovat.

Proto jsme si pro naši práci zvolili téma „Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence“, neboť v dnešní době je spousta nabídek, jak si vzdělání v oblasti logopedické prevence doplnit, ať už se jedná o kurzy, semináře, webináře či celoživotní vzdělávání na univerzitách. Je také otázkou, do jaké míry pak učitelé tyto možnosti využijí. Naším cílem však nebude pouze zjistit možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v rámci logopedické prevence, ale i odhalovat souvislosti spojené s tímto vzděláváním. Ty mohou totiž hrát roli při výběru dalšího vzdělávání, máme na mysli například podporu ředitele školy či finanční prostředky.

Bakalářská práce se skládá z části teoretické, ale samozřejmě i z části praktické, ve které se jedná o kvantitativně orientovaný typ výzkumu. V teoretické části budeme hovořit o samotné logopedické prevenci, narušené komunikační schopnosti, možnostech dalšího vzdělávání učitelů, ale i o roli učitele mateřské školy v logopedické prevenci. Poté bude následovat shrnutí celé teoretické části a naváže část praktická.

V praktické části si nejprve vymežíme výzkumné otázky a hypotézy. Následně budeme interpretovat samotné výsledky dotazníkového šetření, které si poté zanalyzujeme a odpovíme si na výzkumné otázky a hypotézy. Na hypotézy budeme odpovídat v rámci vypočítaného chí-kvadrátu. Nakonec se zaměříme na limity výzkumu, ale i diskusi, jejíž součástí bude porovnání našich dat s jinými výsledky výzkumů. V rámci této části budeme popisovat i doporučení pro praxi, která z našeho výzkumu vyplynou.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PRIMÁRNÍ LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Logopedická prevence je součástí vědního oboru logopedie. Pojem logopedie se skládá ze slov *logos* (slovo) a *paideia* (výchova) (Kejklíčková, 2016). Tento pojem byl poprvé použit již v roce 1913, nicméně byl zaveden až v roce 1924 vídeňským lékařem, a to konkrétně Emilem Fröschelsem (Hilbert & Paulus, 2018). Podle Kejklíčkové (2016, s. 11) se obor logopedie zabývá výzkumem zaměřeným na komunikační funkce, na „*odstraňování a nápravu poruch v komunikačním projevu a prevenci, zaměřenou na rozvoj sdělovacích schopností dítěte*“. Díky tomu je logopedie velmi blízká foniatrii, která spadá mezi lékařské obory. Samotná logopedie je součástí speciální pedagogiky, ale také defektologie, která je zaměřena na osoby zdravotně postižené, jak fyzicky, tak psychicky. Nejenže do defektologie spadá logopedie, ale také tyflogedie, psychopedie, somatopedie a surdopedie (Kejklíčková, 2016). Podle Kejklíčkové (2016, s. 11) je tedy náplní logopedie „*výchova ke správné mluvě a řeči vůbec. Patří sem odstraňování, nebo alespoň zmírňování poruch mluvy, čtení, psaní, mezilidské komunikace v celé její šíři*.“ Ale také dnes podle Kejklíčkové (2016) logopedie zastává i roli preventivní, kdy se snaží předcházet poruchám řeči, ale rovněž všemu, co souvisí s poruchami sdělovacího procesu.

### 1.1 Logopedická prevence

Logopedická prevence je zařazena společně s logopedickou diagnostikou a terapií do logopedické intervence. Logopedickou intervencí tak můžeme označit jako „*multifaktoriální proces*“, do kterého spadá logopedická diagnostika, terapie a prevence. Logopedická diagnostika nám zprostředkovává systém informací, díky kterým se můžeme věnovat dále terapii a prevenci (Lechta, 2009). Jde tedy o analyzování poruch komunikace a navrhování vhodných postupů logopedické intervence (Neubauer, 2018). To vyplývá již ze samotného názvu, který pochází z řeckého slova *diagnosis*, jehož překlad můžeme chápat jako „*hloubkové či rozšiřující poznání*“ (Klenková, 2006, s. 57).

V rámci terapie jde pak o odstranění nebo co největší minimalizaci dané narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2009). Důležitou součástí terapie je také jak „*obnova porušených funkcí na úplné či částečné úrovni jejich reintegrace*“ (Neubauer, 2018, s. 77), tak i „*co nejdříve stabilizace současných projevů poruchy*“ (Neubauer, 2018, s. 77). Dále dle Neubauera (2018) využívá co nejpestřejší škálu metod a postupů, které vyžadují mezioborovou spolupráci.

Nyní už se můžeme zaměřit na samotnou logopedickou prevenci, kterou se zabývá mnoho autorů. Radíme mezi ně například Peutelschmiedovou (2007), Lipnickou (2013) anebo také Kutálkovou (2011). Samotný pojem prevence můžeme podle Průchy et al. (2013, s. 219) definovat jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům*“. Avšak pokud si vymežíme obecnou prevenci ve vztahu k mateřské škole, můžeme ji definovat podle Lipnické (2013, s. 10) jako „*soubor opatření a činností učitelů i odborných zaměstnanců zaměřený na včasné předcházení (minimalizaci) vzniku nežádoucích jevů u jednotlivého dítěte nebo skupin dětí, např. nemocí, poruch, problémů, deficitů a úrazů*“. Prevence je v mateřské škole každý den součástí v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, a proto součástí preventivního programu je i logopedická prevence (Lipnická, 2013).

Do 90. let 20. století se hovořilo pouze o primární a sekundární logopedické prevenci (Peutelschmiedová, 2007). Avšak dnes už podle Lipnické (2013), Paula a Norburyho (2012) či Peutelschmiedové (2007) a dalších autorů přiřazujeme k primární a sekundární prevenci ještě prevenci terciární.

Na **primární prevenci** v oblasti logopedie se podílí celá populace, zejména rodiče, kteří by měli mít základní přehled o tom, co je při vývoji řeči dítěte vhodné rozvíjet a podporovat, a co naopak ne (Peutelschmiedová, 2007). K dobrému vývoji komunikačních schopností přispívá nejen rodina, výrazný podíl má také mateřská škola. Proto tedy primární logopedická prevence v mateřské škole je podle Lipnické (2013, s. 10) zaměřená na „*eliminování situací, které u dítěte způsobují narušení komunikační schopnosti; na osvětovou a poradenskou činnost*“.

V rámci logopedické prevence v mateřské škole působí samozřejmě i logoped, se kterým si spojujeme pojmy jako je logopedické poradenství a logopedická depistáž. Logopedické poradenství může být jak skupinové, tak individuální. V rámci poradenství poskytuje logoped rodičům, ale i učitelům důležité informace a rady. Logoped také upozorňuje na různá rizika, která by mohla daný problém zhoršit nebo další problém způsobit. Cílem logopedické depistáže je preventivně vyšetřovat děti a vyhledat tak ty, které mají nějakou komunikační poruchu (Lipnická, 2013).

Primární prevenci můžeme dále rozdělit na nespecifickou a specifickou. Nespecifická prevence se dotýká celé populace a jedná se např. o „*prevence projevů opožděného vývoje řeči, odchylek vývoje artikulačních schopností a rozvoje specifických poruch učení*“ (Neubauer, 2018, s. 95). Specifická prevence je zaměřená na konkrétní problémy, které se

nejčastěji vyskytují v populaci. Jedná se např. o „*odchylky vývoje artikulačních schopností a vznik specifických poruch učení u dětí předškolního věku*“ (Neubauer, 2018, s. 95).

Dalšími stupni jsou dle Paula a Norburyho (2012) sekundární a terciární prevence, které nastupují tehdy, kdy nejsme schopni zabránit některým problémům a poruchám. Může se jednat o takové poruchy, u kterých odborníci např. neznají příčinu, a tudíž primární prevence nemá správný účinek.

**Sekundární logopedická prevence** je dle Vašíkové a Žákové (2017), které vychází ze Zezulkové (2006), zacílena na rizikovou skupinu, do níž mohou příslušet děti, které vyrůstaly např. v kojeneckém ústavu. Tato prevence podle Neubauera (2018) usiluje o odhalení poruch v řečové komunikaci, ale také se zabývá terapeutickým programem. Jde o zaměření se na osoby, které mohou mít podezření na nějaký řečový deficit či motorický deficit funkcí v orofaciálních oblastech (Neubauer, 2018).

**Terciární logopedická prevence** je zaměřena již na osoby s narušenou komunikační schopností. Jde však zejména o to, abychom zamezili nežádoucímu zhoršení a také nežádoucím důsledkům (Vašíková & Žáková, 2017). Nejúčinnějším faktorem při terciární prevenci je mezioborová spolupráce. Jedná se např. o spolupráci se střediskem rané péče, se sociálním pracovníkem apod. (Neubauer, 2018).

## 1.2 Nejčastější logopedické problémy u dětí

V první kapitole jsme hovořili o komunikačních poruchách. Avšak od termínů „poruch a vad“ se podle Lechty (2007) přikláníme k obecnějšímu pojmenování „narušená komunikační schopnost“.

Narušenou komunikační schopnost můžeme definovat podle Lechty et al. (2009, in Průcha & Veteška, 2014) jako jazykový (řečový) deficit. Do narušené komunikační schopnosti pak můžeme zařadit například opožděný vývoj řeči, poruchy plynulosti řeči, afázií apod.

Při určení, zda se jedná o NKS, se musíme řídit určitými kritérii. Mezi tato vymezení náleží kritérium vývojové, fyziologické, terapeutické, lingvistické a také kritérium komunikačního záměru. Vývojové kritérium určuje, zda je vývoj opožděný, či odpovídá vývojovým normám (Lechta, 2007). U fyziologického kritéria se jedná o to, zda „*je způsob hovoru (mluvené řeči) člověka fyziologicky korektní*“ (Lechta, 2007, s. 22). Kritérium terapeutické se zabývá tím, zda jedinec potřebuje cíleně mířenou intervenci od specialisty, lépe řečeno logopeda. Lingvistické hledisko kontroluje míru, jak moc je řečový projev v souladu s normami jazyka.

Kritérium komunikačních záměrů hodnotí, zda je jedinec schopen „*projevit svůj komunikační záměr bez rušivých momentů*“ (Lechta, 2007, s. 23).

### 1. Vývojová dysfázie

U dětí se spíše než s afázií setkáváme s vývojovou dysfázií. U afázie se jedná o ztrátu již zvládnuté schopnosti řeči, kdežto u vývojové dysfázie hovoříme o takové poruše řeči, která ještě není plně rozvinutá či ukončená (Kejklíčková, 2016). Podle Pospíšilové (2018, s. 284–285) je vývojová dysfázie „*komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí*“. U těchto dětí se řeč objevuje později, avšak ve školním věku se nijak neodlišuje, jelikož vývojová dysfázie se poté projevuje např. jako porucha učení, obtíž v zapamatování pojmů či ve špatném pochopení čteného textu (Pospíšilová, 2018).

### 2. Opožděný vývoj řeči

Pokud se jedná o prostý opožděný vývoj řeči, znamená to, že dítě rozumí mluvenému slovu dle možností věku, avšak jeho mluvní projev je opožděný (Kejklíčková, 2016). Podle Pospíšilové (2018, s. 269) „*lze za řečové a jazykové zpoždění považovat osvojování jazyka dítětem s vývojovými milníky ve správném pořadí, ale s pomalejším nástupem*“. V některých případech si můžeme u dětí všimnout, že i jejich celková motorika může být do jisté míry opožděná. Tento prostý opožděný vývoj řeči se však mezi třetím a pátým rokem dítěte vyrovná (Kejklíčková, 2016).

Pokud se jedná o opožděný vývoj řeči způsobený jinou příčinou, jako je např. porucha sluchu, porucha mluvidel, mentální retardace, orofaciální rozštěpy či zanedbávání, mohou mít děti tuto poruchu trvalou (Kejklíčková, 2016; Pospíšilová, 2018).

### 3. Dyslalie

Dyslalie znamená „*narušení zvukové roviny řeči*“ (Vašíková & Žáková, 2017, s. 57). A konkrétně podle Klenkové (2006, s. 99) je dyslalie „*porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem*“. Rozlišujeme

tři typy dyslalie: hláska je vynechávána, hláska je nahrazována hláskou jinou, hláska je modifikovaná (Černá & Skarnitzl, 2018).

#### 4. Mutismus

Mutismus můžeme nazvat také jako nemluvnost či oněmění. Podle Preissové (2018, s. 525) je mutismus „*porušená komunikační schopnost, která dítěti brání dobře fungovat v běžných sociálních situacích, přičemž se nejedná o organické poškození CNS*“. Typickým projevem u selektivního mutismu je to, že v některých situacích dítě mluví a v některých naopak ne. Nejvýrazněji se projeví v situaci, kdy dítě začne navštěvovat předškolní zařízení (Langdon & Starr, 2019).

I když dítě není schopné nabytou schopnost mluvit využít, stále dokáže rozumět ostatním. Při této poruše je vždy určitý psychologický problém, který brání verbálnímu projevu. Nejčastěji mutismus postihuje děti předškolního věku, ale můžeme se s ním setkat i u dospívajících a dospělých jedinců (Preissová, 2018).

#### 5. Poruchy hlasu

Podle Kerekrétiové (2009) hovoříme o poruše hlasu tehdy, pokud hlas nespĺňuje určitá kritéria. Lidský hlas, který je v normě a je zdravý, by měl být: „*čistý, zvukný, lehko nasazovaný, stabilní ale zároveň flexibilní, přiměřený výšce, síle, barvě a rezonanci vzhledem k věku a pohlaví, jako i společensko-kulturnímu a historickému pozadí a momentální situaci a prostředí*“ (Kerekrétiová, 2009, s. 157). Porucha hlasu se může projevovat ve třech stupních od afónie (bezhlasí) přes dysfónii (porucha mluveného hlasu) až po dysódii (porucha zpěvného hlasu). Porucha hlasu se často projevuje nesrozumitelností, která může hovor komplikovat či úplně znemožňovat, jelikož je postižena foneticko-fonologická jazyková rovina (Kerekrétiová, 2009).

#### 6. Rinolalie

Rinolalii můžeme definovat jako „*patologické zvýšení nebo snížení přirozené nosovosti v mluvním projevu, jedná se o poruchu rezonance, která se podílí na dotváření lidského hlasu*“ (Škodová, 2003, Dršata et al., 2011, in Hošnová & Urík, 2020, s. 27). Podle Hošnové a Uríka (2020), kteří vychází ze Škodové (2003) a Dršaty et al. (2011), se na rinolalii neboli na tzv. huhňavosti podílí nasadní trubice, což je rezonanční prostor, do kterého řadíme dutinu hrtanovou, hltanovou, nosohltanovou, ale i dutinu ústní. Kvůli nasadní trubici vznikají další tóny a šumy, které se přidávají k hrtanovému tónu, tedy ke kmitání hlasivek. Huhňavost můžeme



dělit na otevřenou, uzavřenou a smíšenou. Otevřená huhňavost je zapříčiněna tím, že vzduch, který měl jít do dutiny ústní a má se podílet na orálních hláskách, putuje do nosu a nosohltanu. Tato porucha může vznikat kvůli vrozeným organickým vadám, jako je rozštěp patra, nebo získaným poruchám, jako je stav po různých operacích a zákrocích, třeba v případě měkkého patra. Otevřená huhňavost může být dále způsobena funkčními příčinami jako je např. špatný mluvní vzor, oslabení patrohltanového aparátu apod. Co se týče uzavřené huhňavosti, tak může být způsobena vrozeně, kdy se jedná např. o neprůchodnost nosní dutiny, vybočení nosní přepážky, anebo příčinami získanými jako je akutní či chronická rýma apod.

## 7. Poruchy plynulosti řeči

Mezi poruchy plynulosti řeči můžeme zařadit koktavost a breptavost. Jedná se o poruchy, které se vyznačují špatnou plynulostí, intonací, špatným tempem anebo rytmem řeči (Kejklíčková, 2016).

Podle Lechty (2009) se koktavost vyznačuje narušujícími pauzami při mluvení, které nejsou záměrné. Jde o „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvě*“ (Lechta, 2009, s. 190). Koktavost se častěji vyskytuje u mužského pohlaví a vzniká nejčastěji v předškolním věku (Lechta, 2009).

Pro breptavost je typická mluva, která je „*rychlá, překotná, s častým přeríkáním, nedbalou artikulací, komolením slov, zejména delších, někdy ‚polykáním‘ částí slov*“ (Kejklíčková, 2016, s. 108). Jedná se tedy o poruchu plynulosti řeči, především o narušení mluvního projevu (Kejklíčková, 2016).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Učitelé v mateřských školách jsou stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci povinni se vzdělávat v průběhu výkonu práce podle zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Vzděláváním si učitelé doplňují a rozšiřují kvalifikaci. Další vzdělávání mohou pedagogičtí pracovníci absolvovat samostudiem, vysokoškolským vzděláváním či v zařízeních, která jsou určena pro další vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Na dalším vzdělávání učitelů mateřských škol má také velký podíl ředitel, který by měl postupovat dle plánu dalšího vzdělávání. Plán dalšího vzdělávání by měl respektovat studijní zájmy pedagogických pracovníků, ale také by měl brát v úvahu potřeby a rozpočet školy (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, in MŠMT, n.d.). Zormanová (2017, s. 30) označuje jako další „*to vzdělávání, které následuje po absolvování počátečního vzdělávání*“. Podle Zormanové (2017, s. 30) můžeme další vzdělávání rozdělit na tři typy, a to konkrétně na „*zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání a další profesní vzdělávání, které se realizují ve sféře volného času*“.

Mezi jednotlivé formy vzdělávání učitelů můžeme podle Lazarové (2006) zařadit přednášky, kurzy, semináře či školení. Jednotlivé formy se od sebe odlišují, jak vzdělavatelem, tak délkou, cílem a metodami, které jsou v rámci dalšího vzdělávání využívány (Lazarová, 2006).

### 2.1 Logopedická prevence v resortu MŠMT

Co se týče učitelů v mateřských školách, pohybujeme se v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V tomto resortu bývá zajištěna logopedická péče právě učitelkami, které mají kvalifikaci logopedického asistenta. Nicméně musí spolupracovat i s logopedickými pracovišti. Pokud však péče pro dané dítě v mateřské škole není dostačující, mohou děti s NKS navštěvovat specializované třídy mateřských škol, kde je realizovaná individuální i skupinová logopedická péče. V těchto třídách je pak obvykle do 14 dětí. Tyto třídy jsou pod odborným vedením klinického logopeda či logopeda ze speciálně pedagogického centra (Neubauer, 2018).

Speciálně pedagogické centrum můžeme definovat jako zařízení, které „*zajišťuje speciálněpedagogickou a psychologickou péči dětem, mladistvým, resp. žákům a studentům se zdravotním postižením*“ (Pastieriková, 2016, s. 210).

Z výše uvedeného je zřejmé, že učitelé se setkávají s dětmi s NKS poměrně často a v poslední době je těchto situací čím dál víc. A proto mateřské školy mají snahu se angažovat i do logopedické intervence. Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že logopedickou intervencí může provádět pouze kvalifikovaný odborník, jímž je klinický logoped či speciální pedagog. Proto učitelé mateřských škol mohou absolvovat různé kurzy, které je kvalifikují na logopedické preventisty, aby se mohli podílet alespoň na logopedické prevenci v mateřské škole (Vašíková & Žáková, 2017). Jejich pracovní náplní je tedy „*podpora přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí předškolního věku*“ (Vašíková & Žáková, 2017, s. 16). Také je ale nutná podle Neubauer (2018) spolupráce mateřské školy s různými logopedickými pracovišti.

Krom výše zmíněného logopedického preventisty může v mateřské škole působit i logopedický asistent či speciální pedagog (Fukanová, 2007).

**Speciální pedagog** může působit v rámci logopedie ve speciálních základních školách, ve specializovaných třídách při základních školách anebo v pedagogicko-psychologických poradnách apod., musí však splňovat kritérium státní závěrečné zkoušky z logopedie (Fukanová, 2007).

**Logopedického asistenta** můžeme definovat jako absolventa, který získal vysokoškolské vzdělání na úrovni bakaláře ve speciální pedagogice, která je zaměřena na poruchy verbální komunikace. Logopedický asistent by měl pracovat pod dohledem speciálního pedagoga či klinického logopeda (Fukanová, 2007). Podrobnější rozbor toho, jaké konkrétní vzdělání musí splňovat logopedický asistent nalezneme v Metodickém doporučení č. j. 14 712/2009–61 k zabezpečení logopedické péče ve školství (MŠMT, 2009).

Za **logopedického preventistu** označujeme učitele mateřské školy, který absolvoval kurz logopedické prevence. Jeho cílem je rozvíjení všech jazykových rovin u dítěte (Bendová, 2011). Logopedický preventista díky kurzu logopedické prevence „*snáze dokáže v rámci pedagogické diagnostiky propojit vědomosti v oblasti komunikační schopnosti a kompetencí dětí*“ (Vašíková & Žáková, 2017, s. 16). Vašíková a Žáková (2017) také upozorňují na to, aby logopedický preventista nezasahoval do kompetencí logopeda, jelikož pedagog s kurzem logopedické prevence nemá kompetence týkající se logopedické diagnostiky a intervence.

U některých autorů si však můžeme všimnout, že pojem logopedický preventista ztotožňují s pojmem logopedický asistent. Např. Kutálková (2011) píše o logopedickém asistentovi

jako o učiteli, který absolvoval kurz logopedické prevence. Přitom z výše uvedeného víme, že logopedický asistent je absolvent alespoň bakalářského studia zaměřeného na speciální pedagogiku, a to konkrétně na poruchy verbální komunikace (Fukanová, 2007).

Víme tak, že logopedický asistent má vyšší vzdělání než pouhý logopedický preventista. Díky tomu může logopedický asistent provádět pod supervizí logopeda i přímou intervenci u dětí, jež mají identifikovanou prostou vadu výslovnosti (Michalík et al., 2015).

Samotné MŠMT uvádí kompetence logopedického asistenta dle vzdělání, které zahrnují i kompetence výše zmíněného logopedického preventisty. Jelikož je velice důležité vědět, jaké kompetence dle zákona daný učitel s určitým vzděláním může vykonávat, uvádíme níže kompetence logopedického asistenta dle Metodického doporučení č. j. 14 712/2009–61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, čl. V. (MŠMT, 2009, s. 3):

***„Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost podle čl. IV písm. a) a b) provádí:***

- *přímou logopedickou intervenci u žáků se zjištěnou prostou vadou výslovnosti,*
- *logopedem stanovené edukační, resp. reedukační postupy a cvičení u svěřených žáků,*
- *vyhledává žáky s narušenou komunikační schopností,*
- *u svěřených žáků činnosti zaměřené na podporu přirozeného rozvoje řeči a prevenci vzniku poruch řeči a prevenci vzniku čtenářských obtíží,*
- *v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace o dostupnosti logopedické péče.*

***Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost podle čl. IV písm. c) se zaměřuje zejména:***

- *na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku a mladším školním věku,*
- *na prevenci vzniku poruch řeči,*
- *na prevenci vzniku čtenářských obtíží,*
- *v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace o dostupnosti logopedické péče.“*

## 2.2 Formy vzdělávání v oblasti logopedické prevence

Jak už bylo zmíněno, v mateřských školách působí logopedičtí asistenti a preventisti. První kurzy zabývající se logopedickou prevencí u nás v České republice se datují už od roku 1961. Tyto kurzy byly určeny pro učitele mateřských a základních škol, aby jako logopedičtí asistenti mohli pracovat pod supervizí logopeda s vysokoškolským vzděláním (Klenková, 2006). V dnešní době tedy různé instituce nabízejí různé kurzy jak pod záštitou MŠMT, tak i bez ní.

Nejdříve se zaměříme na **národní pedagogický institut**. Kurzy logopedické prevence pod touto záštitou jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které absolventům umožňují akreditaci logopedického asistenta „*dle čl. IV písm. c) dle metodického doporučení MŠMT k zabezpečení logopedické péče ve školství č. j. 14 712/2009–61*“. Předpoklad pro zahájení kurzu je samozřejmě nenarušená komunikační schopnost účastníka. Časová dotace těchto kurzů je 65 hodin, z toho 41 hodin jsou semináře a přednášky, 20 hodin pedagogická praxe a 4 hodiny jsou věnovány závěrečnému semináři. Kurzy bývají dělené na 5 modulů, každý z nich se specializuje na jiné oblasti: *Systém logopedické péče, Úvod do ontogenetického vývoje řeči, Fyziologický a narušený vývoj řeči, Metody a postupy podpory rozvoje dětské řeči* (kde jde zejména o „*rozvoj komunikačních schopností a jazykových dovedností v komplexním pojetí pedagogické praxe*“ a také o „*metody individuální a skupinové podpory rozvoje řeči dětí*“) a poslední je *Pedagogická praxe*. Účastníci mají tedy možnost získat různé náměty a příklady aktivit pro práci s dětmi s NKS, ale také mají šanci si vytvořit během absolvování kurzu zásobník na podporu slovní zásoby apod. V rámci praxe musí účastníci zpracovat závěrečnou práci zaměřenou na téma jazyková chvílka, kterou poté posuzují lektori. V posledním závěrečném semináři pak závěrečnou práci účastníci prezentují (Národní pedagogický institut ČR, n.d.).

Dále také **Asociace logopedů ve školství**, o. s. realizuje v rámci projektu „*Logopedická prevence u dětí a žáků v ČR*“ kurzy logopedické prevence pro učitele mateřských škol a učitele prvního stupně základních škol. Kurzy mají časovou dotaci 40 hodin, jsou rozděleny na dvě části. První část je zaměřena teoreticky a obsahuje ukázkou logopedické intervence. Druhá část kurzu je jednodenní. Mezi úvodní a závěrečnou částí kurzu učitelé působí na svém pracovišti a využívají materiálů, které jim byly poskytnuty. Tyto kurzy jsou také akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Asociace logopedů ve školství, n.d.).

**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy** také přispělo ke vzdělávání učitelů v oblasti logopedické prevence rozvojovým programem, který proběhl v roce 2016. Cílem bylo zvýšit kvalitu předškolního vzdělávání pomocí vzdělávání pedagogických pracovníků a také pomocí vybavení pracovního prostředí. Tento projekt se konal v roce 2016, avšak podpora logopedické prevence je dále možná v rámci *Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání v rámci šablon* (MŠMT, 2015).

Dále může pedagogický pracovník získat vzdělání v oblasti logopedické prevence absolvováním **celoživotního vzdělávání na některých univerzitách**. Tyto univerzity pořádají doplňující studium speciální pedagogiky, které kvalifikuje absolventy bakalářského pedagogického studia na logopedické asistenty. Toto studium nabízí například Masarykova univerzita v Brně. Účastník tohoto studia na Masarykově univerzitě musí do dvou let od přijetí do programu celoživotního vzdělávání složit zkoušku, díky které dostane osvědčení o absolvování studia, které je poté přílohou k vysokoškolskému diplomu (Masarykova univerzita, n.d.).

Také existují různé **webináře** logopedické prevence, které však nejsou akreditovány MŠMT a jsou časově velmi omezeny. Například webinář realizovaný organizací Životní vzdělávání předává účastníkům pouze praktické rady týkající se cvičení postupů, kterými rozvíjí „*slovní zásobu, tvorbu vět, vyjadřovací schopnosti, hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, krátkodobou verbální paměť, zrakové a sluchové vnímání*“. Na tomto webináři bývají účastníkům také ukazovány různé pomůcky, jako jsou pracovní sešity, knížky apod. (Životní vzdělávání, n.d.).

Učitelé mateřských škol se mohou také účastnit různých **seminářů**, například „*Podpora a rozvoj řečových schopností u dětí předškolního věku (logopedická prevence)*“. Tento seminář je akreditovaný MŠMT a je rozdělen na osm částí po 45 minutách. Na tomto semináři mohou účastníci načerpat nové informace, ale také se seznámit s praktickými ukázkami (Dobrá logopedie, n.d.).

### 3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V ROLI LOGOPEDICKÉHO PREVENTISTY

Učitel v mateřské škole je pedagogický pracovník, který má stanoveny určité kompetence. Ty se mohou zdát podobné kompetencím např. speciálního pedagoga, ale není tomu tak. Proto ani učitel nemůže zastupovat logopeda (Lipnická, 2013). Co se týče kompetencí, můžeme si je definovat podle Průchy et al. (2013, s. 129) jako „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích*“. Např. i Lipnická (2013, s. 12) kompetence definuje podobným způsobem, jako „*soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a vlastností, které člověku v dané profesi umožňují efektivně plnit povinnosti, vykonávat potřebné činnosti a uplatňovat svá práva*“. Z toho vyplývá, že kompetence nese široký význam ukrývající vlastnosti, dovednosti, schopnosti, které využíváme v různých situacích, za které jsme zodpovědní.

#### 3.1 Kompetence učitele v rámci logopedické prevence

Tato podkapitola je věnována samotným kompetencím neboli oprávněním, která učitel má v rámci logopedické prevence. Již výše jsme si vymezili kompetence dle Metodického doporučení (MŠMT, 2009), ale i jiní autoři zabývající se logopedií vymezili kompetence logopedického preventisty, např. Lipnická (2013), jejíž dělení kompetencí je srozumitelné a přehledné.

Podle Lipnické (2013) by měl učitel v edukační praxi využívat efektivní postupy a snažit se o optimální rozvoj komunikačních schopností dětí. Níže uvádíme kompetence logopedického preventisty právě od Lipnické (2013):

##### **Teoretické kompetence učitele**

Učitel by měl:

- být schopný využívat vhodný spisovný jazyk přiměřený věku dětí,
- být schopný se orientovat v jazykově-komunikační edukaci a objasnit základní pojmy v rámci jazykově-komunikační edukace dle nativistických teorií (teorie Chomského), interakčních teorií (teorie Vygotského) a teorií sociálního učení (teorie Bersteina),

- být způsobilý efektivně využívat metody a programy, které rozvíjí řečové a jazykové dovednosti,
- být schopný rozpoznat klíčová období v ontogenezi řeči a jazyka, která dále využije při pedagogické diagnostice.

### **Didaktické kompetence učitele**

Učitel by měl:

- být schopný efektivně využívat diagnostické metody v návaznosti na vhodně stanovené cíle, které se týkají konkrétních oblastí,
- využívat takové didaktické strategie, které jsou adekvátní pro dané dítě,
- využívat individuální přístup k dětem při rozvoji komunikačních schopností a také spolupracovat s rodiči v zájmu co nejlepších komunikačních příležitostí pro dítě.

### **Komunikační kompetence učitele**

Učitel by měl:

- být příkladem pro děti, a proto by měl využívat jazyk spisovné češtiny,
- dávat dětem příležitosti k vyjádření,
- dokázat argumentovat v rámci obhájení diagnostických úsudků na základě odborných znalostí,
- umět výsledky diagnostických zjištění prezentovat jak v písemné, tak i v mluvené formě.

### **Intrapersonální kompetence**

Učitel by měl:

- být ochotný, emočně vyrovnaný a empatický ve svých projevech,
- být schopný kriticky myslet, vzdělávat se a také se dokázat vyrovnat se zátěžovými situacemi.

### **Interpersonální kompetence.**

Učitel by měl:

- být schopný spolupracovat, a to vždy ochotně,



- dodržovat pravidla, řešit spravedlivě konflikty a nahlížet na problém i z jiného úhlu pohledu,
- být schopný vytvářet kompromisy, spolupracovat a být tolerantní.

### Reflexivní kompetence

Učitel by měl:

- být schopen sebereflexe – analyzovat své chování,
- být schopen seberozvoje.

## 3.2 Metody prevence NKS

Samotný pojem metoda můžeme podle Lipnické (2013) chápat jako postup, který nám pomáhá dosáhnout cíle v rámci edukace. Metody tedy využíváme i v rámci prevence narušené komunikační schopnosti, které si rozdělíme dle Lipnické (2013) na:

*Metody podporující rozvoj slovní zásoby*, kam můžeme zařadit podle Vybírala (2005, in Lipnická, 2013) například různé neologismy, zvuky, které zastupují slova. Dále Lipnická (2013) zařazuje v rámci této metody ukazování předmětů podle slovní instrukce dospělého, pojmenovávání všeho, co dítě vidí (osoby, předměty a jevy), seskupování slov v rámci nadřazeného pojmu, přiřazování významů ke slovům a také objasňování významů, tvoření synonym, antonym a homonym. Z toho vyplývá, že je důležité začít nejprve od pasivní slovní zásoby, kdy dítě pouze dané předměty ukazuje (Kolesová, 2016). Kutálková (2011) ještě dodává, že pro rozvoj slovní zásoby je dobré využívat obrázky, knihy, časopisy apod.

*Metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte*, které si můžeme rozdělit na metody řečové přípravy, kam spadají cvičení a hry s dechem, cvičení a hry v rámci artikulace, intonace a odezírání. Tím se dítě naučí správně dýchat při mluvení, napodobovat pohyby mimických svalů a artikulačních orgánů a také ovládat hlas. V rámci metod řečové podpory dítě může napodobovat různé zvuky, pracovat s hrubou a jemnou motorikou a také motorikou řečových orgánů. Dále děti mohou pracovat s rytmem a pohybem, které využívají v hudebně-pohybových hrách, anebo také mohou tvořit rýmy a hrát si se slovy, kde rozpoznávají jednotlivé hlásky a slabiky (Lipnická, 2013).

*Metody rozvíjející porozumění i souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka*. V rámci této metody dítě rozvíjí schopnosti, které mu pomáhají naslouchat, vyjadřovat své myšlenky, pokládat otázky, ale také reagovat na komunikaci ostatních.

K těmto metodám také řadíme metody, které „stimulují verbální reprodukci dítěte (napodobování, opakování) a především produkování subjektivních ‘pravd’“ (Lipnická, 2013, s. 26). Sem můžeme zařadit různé rozhovory, vyprávění, zpívání, tanec, práci dle instrukcí, popisování (předmětů, obrázků, hraček a situací), využívání hádanek, říkanek, dramatizace, odezírání, řešení verbálních problémů, plánování, čtení dětem apod. Těmito činnostmi, si dítě upevňuje výslovnost, práci se slabikami, schopnost řešit problémy, využívá paměť, představivost apod. (Lipnická, 2013).

### 3.3 Přístup učitelů k dětem s NKS

S dětmi, které mají NKS se můžeme dorozumívat jak verbální, tak i neverbální komunikací. Nicméně je velmi důležitá tzv. zdravá komunikace (Mlčáková, 2012). Zdravou komunikaci můžeme popsat jako komunikaci, která je funkční a kvalitní. Opakem zdravé komunikace je komunikace takzvaně dysfunkční, která může ovlivnit naše myšlení, komunikaci, ale třeba i charakter. Do zdravé komunikace můžeme zařadit: bezprostřední reakci (odpovídáme ihned), kognitivní přizpůsobování (nemůžeme mluvit se všemi stejně), zájem o druhého (např. nasloucháme, snažíme se být trpěliví, sdílíme zájem s druhým), reciprocitu (možnost vyjádření všech), humor (nicméně ne na úkor druhých), třikrát ne (ne příliš požadavků a kritiky na druhého), podporu vývoje a flexibility (otevřenost), konzistenci interakcí a uvolnění (Vybíral, 2009).

Dále bychom se měli řídit následujícími principy, které vymezuje Bendová (2011): princip komplexnosti (brát ohled na vývojové i osobnostní zvláštnosti v oblasti sociální, psychologické, ale i v oblasti zdravotní), princip individuálního přístupu (nejen respektování NKS, ale i zvláštností osobnosti dítěte), princip včasného zákroku, princip týmové péče, princip imitace normálního řečového vývoje, princip preferování obsahové stránky řeči před formální a zvukovou (preferujeme obsahový rámec a ne výslovnost), princip sociálního aspektu (vyžívání přirozeného komunikačního prostředí ve škole), princip přístupu hrou. Bendová (2011) dále uvádí principy, které se využívají při logopedické intervenci. Jde například o princip polysenzorického přístupu (vnímání všemi smysly) a princip užívání mechanických pomůcek.

## 4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na zařazení pojmu „logopedická prevence“ do vědní disciplíny logopedie, kterou jsme stručně definovali. Dále jsme se zabývali samotným pojmem logopedická prevence, kterou můžeme dělit na primární, sekundární a terciární. Popsali jsme nejčastější logopedické problémy, jelikož v mateřské škole je čím dál více dětí s narušenou komunikační schopností. K NKS jsme zařadili například vývojovou dysfázii, opožděný vývoj řeči, ale také i dyslalii a mutismus.

V druhé kapitole teoretické části jsme se specializovali na samotné vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence, kde jsme nejprve vymezili obecnou povinnost pedagogických pracovníků se dále vzdělávat v průběhu výkonu práce. Následně jsme zmínili formy vzdělávání učitelů, mezi které můžeme začlenit např. kurzy či semináře. V návaznosti na to jsme vymezili logopedickou prevenci v resortu MŠMT, do něhož spadá právě logopedický preventista, jenž je absolvent kurzu s akreditací MŠMT a podílí se na logopedické prevenci v mateřské škole. Dále jsme se zaměřili na konkrétní možnosti, kde si učitelé mateřských škol mohou doplnit vzdělání v oblasti logopedické prevence, a to jak v rámci celoživotního vzdělávání na různých univerzitách, tak např. v rámci Národního pedagogického institutu.

V poslední kapitole teoretické části jsme popsali učitele mateřské školy v roli logopedického preventisty. Nejprve jsme si vymezili kompetence, které má učitel při realizaci logopedické prevence. Dále jsme se zaměřili na metody prevence, a to konkrétně na metody podporující rozvoj slovní zásoby; metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte a na metody, které rozvíjejí porozumění i souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka. V úplném závěru jsme charakterizovali přístup učitelů k dětem s narušenou komunikační schopností, jež je dle nás velmi důležitý nejen v rámci logopedické prevence.

V návaznosti na teoretickou část budeme realizovat výzkum, který bude souviset právě s výše uvedenou teorií. V rámci výzkumu budeme zjišťovat možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Rovněž budeme zkoumat různé problémy v souvislosti se vzděláváním učitelů mateřských škol v této oblasti, které mohou vyvstávat v průběhu analyzování dat z dotazníkového šetření.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali logopedickou prevencí v mateřské škole, ale především jsme se zaměřili na učitele v roli logopedického preventisty. Jak již bylo uvedeno, v mateřských školách přibývá dětí s narušenou komunikační schopností, a tak se postupně učitelé chtějí co nejvíce angažovat v prevenci. Aby učitelé mohli vykonávat logopedickou prevenci, mohou absolvovat různá vzdělání, která jim umožní pracovat jako logopedický preventista či asistent. Poznatky z teoretické části jsou tedy důležité pro následnou praktickou část, kdy jsme zjišťovali možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence.

### 5.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

**Hlavním cílem** bylo zjistit možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence.

#### **Dílčí cíle výzkumu (DCV):**

DCV1: Zjistit, jaký význam má vzdělání v oblasti logopedické prevence na zaměření učitelů mateřských škol v logopedické prevenci.

DCV2: Zjistit, jaký význam má absolvované vzdělání v oblasti logopedické prevence na samotnou její realizaci.

DCV3: Zjistit, jaký význam má nejvyšší dosažené vzdělání učitelů mateřských škol na absolvované vzdělání v oblasti logopedické prevence.

#### **Hlavní výzkumná otázka (HVO):**

HVO: Jaké možnosti mají učitelé mateřských škol ve vzdělávání v oblasti logopedické prevence?

#### **Dílčí výzkumné otázky (DVO):**

DVO1: Jaký je vztah mezi vzděláním v oblasti logopedické prevence a zaměřením učitelů mateřských škol v logopedické prevenci?

DVO2: Jaký je vztah mezi absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence a samotnou realizací logopedické prevence v mateřské škole?

DVO3: Jaký je vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů mateřských škol a absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence?

**Hypotézy (H):**

H1: Předpokládáme, že učitelé se vzděláním v oblasti logopedické prevence se budou více zaměřovat na děti s narušenou komunikační schopností než učitelé bez vzdělání v oblasti logopedické prevence.

H2: Předpokládáme, že učitelé s kurzem logopedické prevence s akreditací MŠMT budou více preferovat realizaci kroužků logopedické prevence než učitelé bez kurzu s akreditací MŠMT.

H3: Předpokládáme, že učitelé s vyšším vzděláním než středoškolským budou mít ve vyšší míře absolvovaný kurz logopedické prevence s akreditací MŠMT než učitelé se středoškolským vzděláním.

**5.2 Metoda sběru a zpracování dat**

Pro praktickou část bakalářské práce jsme zvolili kvantitativně orientovaný výzkum prostřednictvím dotazníku, který byl anonymní. Dotazník můžeme definovat jako metodu určenou „*pro sběr dat, která obsahuje baterii psaných výroků nebo otázek, na které respondent reaguje podle daných instrukcí*“ (volně podle Vogt, Johnson, 2011, s. 316, in Chráska & Kočvarová, 2015, s. 41). Podle Gavory (2012, s. 42, in Chráska & Kočvarová, 2015, s. 41) se jedná o „*soubor položek, které u osob zjišťují faktografické informace, názory, postoje, motivy apod.*“

Dotazník byl určen pro učitele mateřských škol a skládal se ze dvou částí. V úvodu je vysvětlen účel dotazování, je zde také poděkování. Dále už následuje první část, konkrétně sociodemografické údaje. Následně se pak v dotazníku další otázky věnují našemu tématu. Dotazník obsahoval 25 otázek, z nichž patnáct nabízelo kombinaci uzavřené a otevřené odpovědi, osm vyžadovalo uzavřenou odpověď, jedna otevřenou a jedna odpověď byla škálová (seřazení podle priorit). Dotazník byl učitelům administrován prostřednictvím Survia, odkaz byl zaslán v e-mailu či přiložen u příspěvku na sociálních sítích.

Data z dotazníkového šetření byla stažena z programu Survio do programu Microsoft Office Excel. Dále data byla převáděna na relativní četnost a vložena do tabulek a grafů. Otevřené otázky jsme uspořádali do kategorií a následně pomocí čárkovací metody jsme zjistili jejich absolutní četnost.

Hypotézy v našem výzkumu byly ověřeny za pomoci statistické metody, a to konkrétně testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (nicméně budeme využívat čtyřpolní

tabulky). Postupovali jsme dle Chrásky a Kočvarové (2014), kdy jsme si po vytvoření kontingenční tabulky vypočítali očekávané četnosti a následně jsme provedli výpočet testového kritéria chí-kvadrátu, který má následující vztah:  $\chi^2 = \sum (P-O)^2 / O$ .

Po vypočítání rozdílu mezi nulovou a alternativní hypotézou jsme určili stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05. Následně jsme z tabulky dle Chrásky a Kočvarové (2014) přidělili kritickou hodnotu.

### 5.3 Výzkumný vzorek

Základní soubor našeho výzkumu tvořili učitelé mateřských škol z ČR, nicméně výběrový soubor reprezentovalo 360 učitelů mateřských škol z ČR. Dotazník byl zprostředkován respondentům pomocí webové stránky Survio a byl administrován učitelům mateřských škol přes sociální síť a také formou rozesílání e-mailů mateřským školám na území Moravy. Můžeme tedy říct, že způsob výběru souboru byl dostupný. Dotazník vyplnilo 369 učitelů, avšak 9 z nich bylo vyřazeno, a to kvůli nevyplnění všech položek dotazníku (otevřené odpovědi vyplněny pouze tečkou), či dotazník vyplnila osoba, pro niž dotazník nebyl určen. Vyplnění dokončilo pouze 43 % respondentů. Tento nízký údaj může být zapříčiněn právě vložením dotazníku na sociální síť, k dotazníku tak měly přístup i osoby, pro které nebyl určen.

### 5.4 Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován se třemi učitelkami z mateřské školy z okresu Prostějov. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda dotazník byl srozumitelně zformulovaný a zda není potřeba doplnit i jiné možnosti odpovědí. Na základě toho jsme do dotazníku zapracovali připomínky a přidali k některým otázkám možnost vlastní odpovědi.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Nejprve se zaměříme na samotné vyhodnocení sociodemografických údajů, které jsme zjišťovali pomocí otázek č. 1, 2, 3 a 4. Dále se budeme věnovat již otázkám k našemu tématu, tedy logopedické prevenci a jejímu spojení se vzděláváním učitelů a její samotné realizaci.

### 6.1 Vyhodnocení sociodemografických údajů

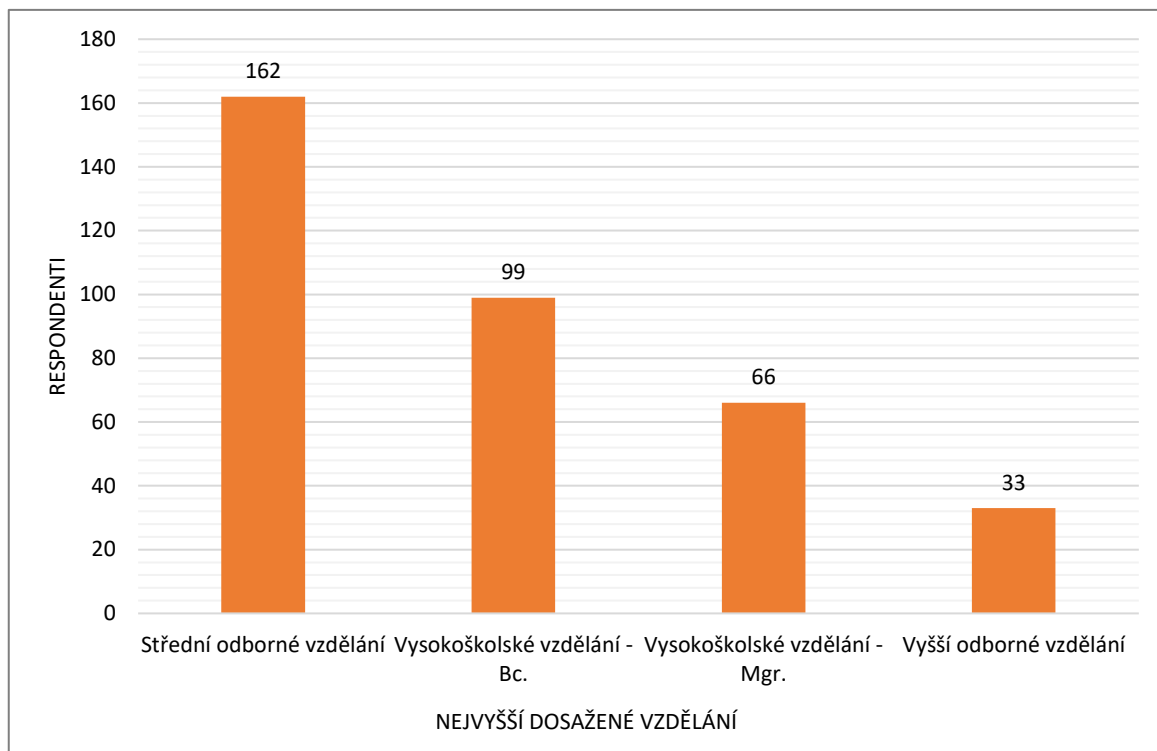
V dotazníku v **otázce č. 1** jsme zjišťovali pohlaví respondentů. Ačkoliv jsme předpokládali z důvodu zaměření se na učitele mateřských škol, že pohlaví respondentů budou tvořit pouze ženy, nebyla to úplně pravda. Mezi 360 respondenty se našli 2 (0,6 %) muži a tedy 358 (99,4 %) žen (viz tabulka 1).

Tabulka 1 Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ženy	358	99,4 %
Muži	2	0,6 %
<b>Celkem</b>	<b>360</b>	<b>100 %</b>

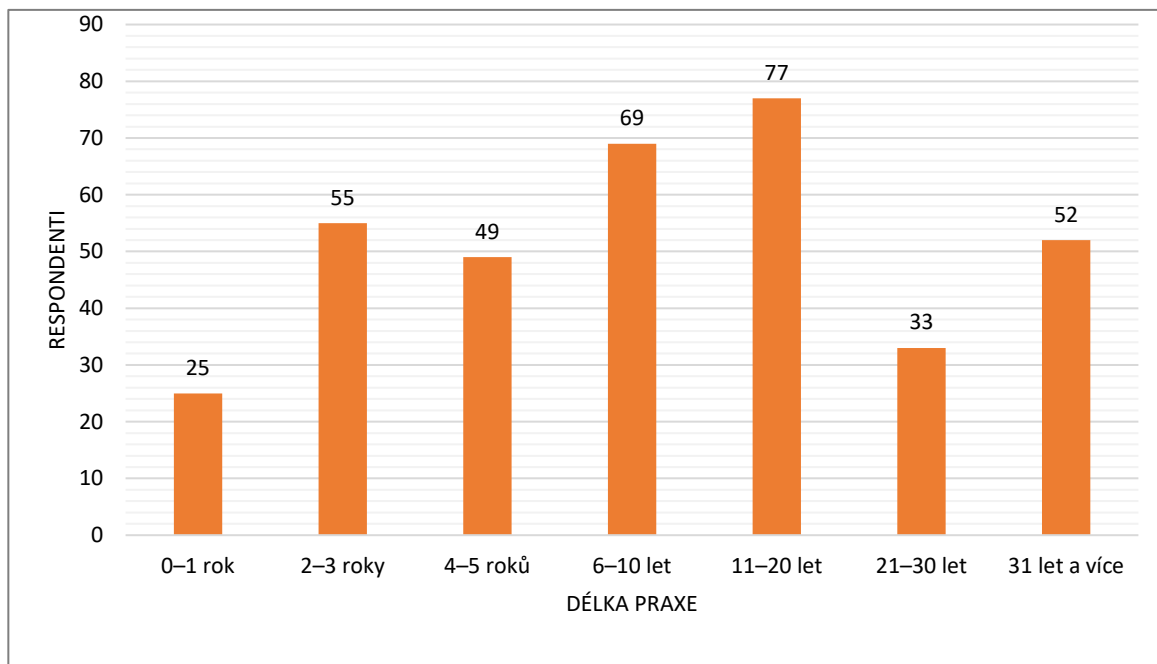
Dále jsme zjišťovali nejvyšší dosažené vzdělání respondentů za pomoci **otázky č. 2**. Největší zastoupení mělo střední odborné vzdělání (162; 45 %) a naopak nejméně respondentů absolvovalo vyšší odborné vzdělání (33; 9,2 %) učitelů. Poměrně velké zastoupení měly vysoké školy, jelikož dohromady 165 (45,8 %) učitelů je právě absolventy buď bakalářského studia (99; 27,5 %) či magisterského studia (66; 18,3 %). Můžeme tedy vidět, že víc jak polovina učitelů (198 z 360) má vyšší vzdělání než jen střední odborné (viz graf 1).





Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání

Další údaj, který jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření (**otázka č. 3**), byla poloha mateřské školy. Z dat vyplynulo, že 47,5 % učitelů, kteří se zúčastnili šetření, pracuje na vesnici, a 52,5 % ve městě. Také nás zajímala délka praxe respondentů (**otázka č. 4**), jelikož může hrát roli právě v absolvování kurzů s akreditací MŠMT. Výsledek této hypotézy byl jednoznačný, jelikož učitelé s menší praxí kurzy neabsolvují v takové míře, jako učitelé s delší praxí. Z grafu č. 2 můžeme vyčíst, že největší zastoupení měla délka praxe učitelů 11–20 let (21,4 %) a nejméně se zúčastnilo dotazníkového šetření učitelů, jejichž praxe je 0–1 rok (6,9 %), viz graf č. 2.



Graf 2 Délka praxe

## 6.2 Vyhodnocení otázek dotazníku

**Otázka č. 5** v dotazníku zjišťovala, zda učitelé vědí, jak si mohou vzdělání v oblasti logopedické prevence doplnit. Z dotázaných 77 % vědělo, kde si vzdělání může doplnit a zbylých 23 % nemělo žádnou představu, jak vzdělání absolvovat. Respondenti nejčastěji uváděli, že si mohou vzdělání doplnit za pomoci kurzů, zmínilo se o nich 48,2 % dotázaných, 19,4 % uvedlo kurz v rámci NPI (dříve NIDV) a DVPP. Dohromady zmíněné kurzy činily 67,6 %. Učitelé také nejčastěji zmiňovali doplnění vzdělání v rámci vysokých škol anebo seminářů. Nicméně překvapujícím zjištěním může být to, že pouze 5,4 % respondentů, kteří věděli, kde se mohou vzdělávat, uvedlo webináře, což je v dnešní online době velmi nízké procento.

S touto položkou se pojí i **otázka č. 6**, kde učitelé byli dotázáni, zda vědí, jaké povinnosti takové vzdělání vyžaduje. Z výše uvedeného víme, že pouhých 23 % neví, kde si vzdělání doplnit, nicméně nepřekvapující zprávou je to, že povinnosti související se vzděláním neznají ani někteří z respondentů, kteří vědí, kde vzdělání absolvovat. 54 % učitelů vůbec neví, co takové vzdělání obnáší. Mezi nejčastějšími požadavky respondenti zmiňovali následující (některé z nich uvádíme v teoretické části): přítomnost na teoretické části kurzu 25,3 %, zkoušku (test či ústní forma) 25,5 %, požadavek na nenarušenou komunikační schopnost (16,9 %) a absolvování praxe (22,3 %).

Jednou z důležitých otázek byla právě **otázka č. 7**, která nám pomohla zjistit, zda si respondenti myslí, že vzdělání v oblasti logopedické prevence absolvovali. Z tabulky č. 2 můžeme vidět, že 60 % respondentů ví, že vzdělání absolvovalo, a 40 % dotázaných tvrdí, že vzdělání nemají. Nicméně u otázky č. 7 jsme zjistili, že někteří respondenti uvedli, že vzdělání nemají, a přitom při výběru možností v otázce č. 9 zjistili, že právě i seminář či webinář může být jedna z forem vzdělávání.

Tabulka 2 Absolvované vzdělání v oblasti logopedické prevence

Vzdělání v oblasti logopedické prevence	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	216	60 %
Ne	144	40 %
<b>Celkem</b>	360	100 %

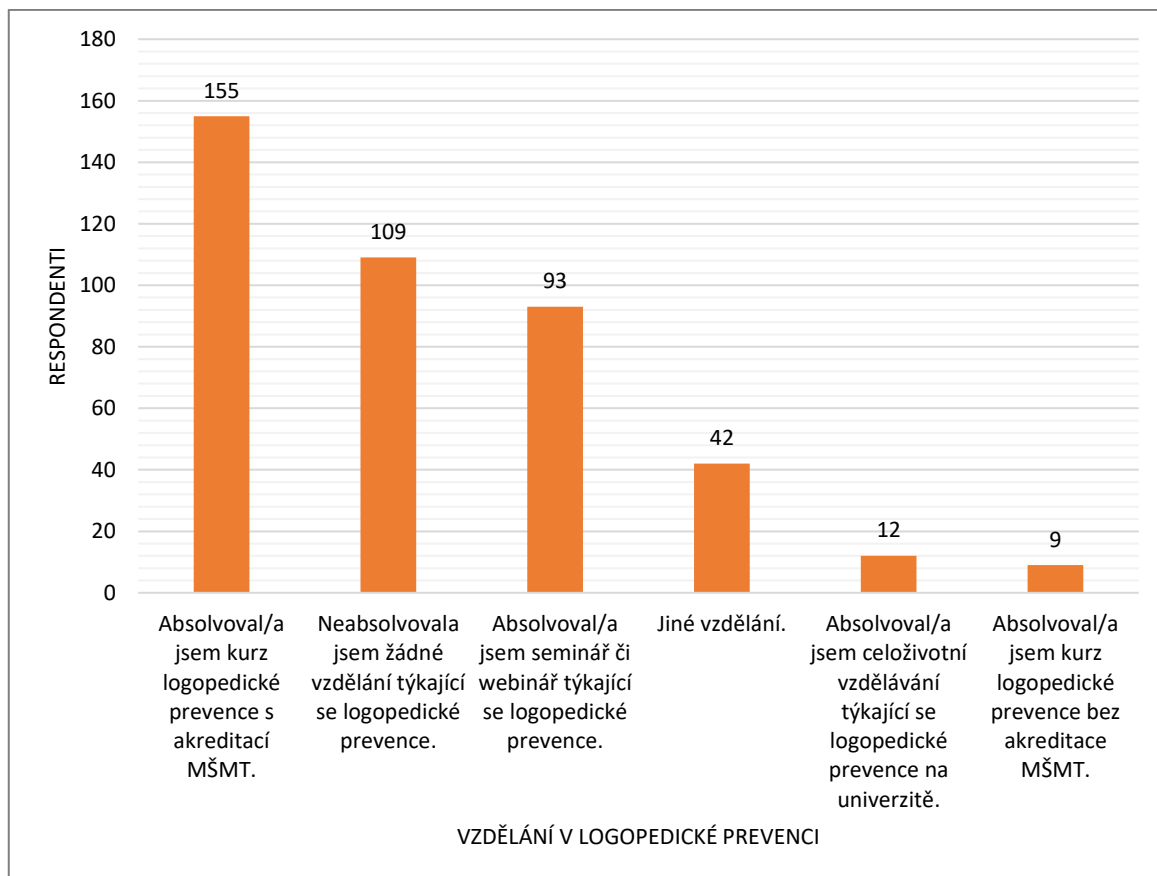
**Otázka č. 8** nám pomohla zjistit, jaká je motivace učitelů se dále vzdělávat, v rámci vybraných možností vzdělávání, které jsou vypsány níže u otázky č. 9 či otázky č. 10. Respondenti u této otázky (č. 8) mohli vybírat více možností, tudíž celkový součet nevyjde 100 %. V tabulce č. 3 můžeme vidět, že nejvíce motivuje učitele mít širší obzor znalostí. Poté jen o pouhých 1,1 % učitele motivují děti s narušenou komunikační schopností. Tak jak jsme v teoretické části zmiňovali, v dnešní době je čím dál více dětí s NKS. Zajímavostí může být, že 27 respondentů motivují jiní činitelé, než je uvedeno, jako je například: vlastní dítě učitelky, které má NKS a v mateřské škole mu neporadili, proto si respondentka uvědomila, že je potřeba mít dané vzdělání; logopedi mají plno, a tak je potřeba realizovat logopedickou prevenci. Nicméně v položce „jiné“ byla i odpověď, že respondentka nemá motivaci se vzdělávat v této oblasti, jelikož se obává, že by se naučila špatnou metodiku, která by ve výsledku mohla dítěti ublížit.

Tabulka 3 Motivace dalšího vzdělávání v oblasti logopedické prevence

Motivace	Absolutní četnost	Relativní četnost
Mám zájem si rozšiřovat znalosti.	207	57,5 %
Máme v MŠ děti s narušenou komunikační schopností a potřebujeme informace.	203	56,4 %
Rád/a se zajímám o tuto oblast.	114	31,7 %
Jiné odpovědi.	27	7,5 %
Nemám motivaci dále se vzdělávat.	13	3,6 %

Již výše jsme zmínili **otázku č. 9**. Tato položka je pro nás velmi zajímavá, jelikož zjišťuje, kolik procent učitelů může být logopedickými preventisty díky absolvování kurzu logopedické prevence s akreditací MŠMT. Bylo zjištěno, že tento kurz absolvovalo 155 respondentů (graf č. 3). Nicméně z počtu respondentů, kteří mají kurz s akreditací MŠMT, jich 31 % absolvovalo i jiné vzdělání týkající se logopedické prevence.

Jako jiné vzdělání učitelé uvedli, že měli předmět logopedii či logopedickou prevenci na vysoké škole (10; 23,8 % z volby „jiné“), dále státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie a logopedie (9; 21,4 % z volby „jiné“), poslední nejčastější možností byla státní závěrečná zkouška z logopedie v rámci studia speciální pedagogiky, a to v zastoupení 7 učitelů (16,7 % z volby „jiné“).



Graf 3 Možnosti vzdělání v oblasti logopedické prevence

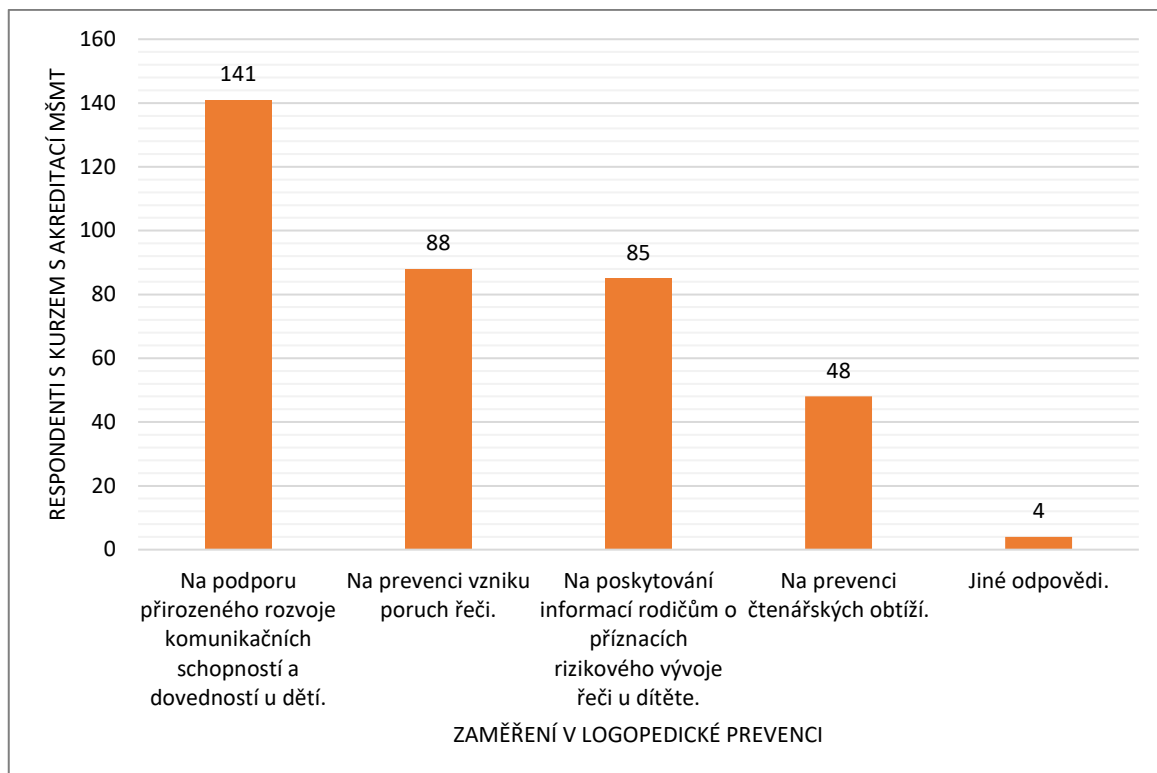
Další formy, které učitelé využívají v rámci vzdělávání v oblasti logopedické prevence, jsou znázorněny v tabulce č. 4. spadající do **otázky č. 10**. Z tabulky č. 4 vyplývá, že učitelé preferují o 38 % informace od svých kolegů než od školního logopeda. Učitelé tedy mohli zvolit více odpovědí. Další nejčastější formou je vzdělávání se na internetu, což se dle našeho názoru dalo očekávat. Nicméně učitelé využívají i jiné formy vzdělávání, jako je např. konzultace s logopedy mimo jejich MŠ, čtení odborných časopisů, využívání materiálů od logopeda, informace ze skupin na sociálních sítích apod.

Tabulka 4 Další vzdělávání v oblasti logopedické prevence

Další vzdělávání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Diskutuji o možnostech logopedické prevence se svými kolegy/kolegyněmi.	229	63,6 %
Čerpám informace z internetu.	211	58,6 %
Čerpám informace z knih.	202	56,1 %
Čerpám informace od školního logopeda.	92	25,6 %
Jiné zdroje.	52	14,4 %
Nevzdělávám se, protože mám dostatek znalostí.	4	1,1 %
Nevzdělávám se, jelikož mi to nepřijde důležité.	2	0,6 %

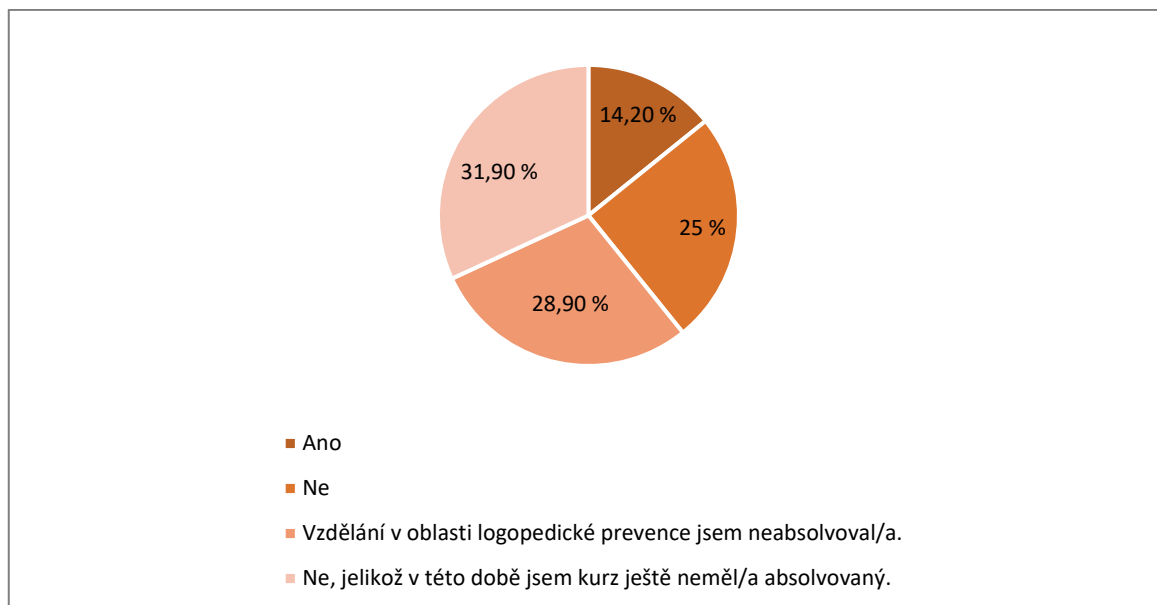
Učitelů jsme se také ptali v **otázce č. 11**, o co je kurz logopedické prevence obohatil, popřípadě co si myslí, že by jim předal. Jelikož jsme se ptali všech učitelů, vytrídili jsme odpovědi a zaměřili se pouze na učitele, kteří kurz logopedické prevence absolvovali s akreditací MŠMT. Nejčastěji učitelé uváděli, že je obohatil především o tipy z praxe (26,45 %) a teoretické poznatky (25,16 %), díky kterým vědí, jaké jsou jejich kompetence po absolvování kurzu. Dále pak 26,45 % učitelů uvedlo, že je kurz obohatil jak o praxi, tak i teoretické poznatky. Například jedna respondentka uvedla: „*rozumím lépe potřebám dítěte s poruchou výslovnosti, dokážu poradit, jak postupovat*“ nebo také: „*nahlédnutí do této problematiky, důležitost logopedické prevence v MŠ, důležitost dalšího vzdělávání v této oblasti*“. Možná po větší analýze bychom mohli zjistit, že učitelé díky absolvování tohoto kurzu zjistili, že je opravdu potřeba se vzdělávat v této oblasti, a že to není tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát.

V dotazníku v **otázce č. 12** nás také zajímalo, na co se učitelé zaměřují po absolvování kurzu logopedické prevence, kde jsme přímo od MŠMT (2009) vypsali konkrétní položky, které mohou učitelé jako logopedičtí preventisté realizovat. Učitelé se nejvíce zaměřují na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí, a naopak nejméně na prevenci čtenářských obtíží (graf č. 4). Jelikož někteří respondenti odpověděli i bez absolvovaného kurzu s akreditací MŠMT, odpovědi jsme vytrídili za pomoci excelové tabulky.



Graf 4 Zaměření učitelů po absolvování kurzu s akreditací MŠMT

Data z **otázky č. 13** (graf. č. 5) nás nutí uvažovat nad tím, co vlastně učitelé považují za absolvované vzdělání, jelikož jsme zjistili, že často učitelé na vysoké škole splnili předmět s názvem logopedická prevence, přesto zvolili odpověď, že vzdělání neabsolvovali, ale ani např. seminář či webinář učitelé nepovažují za absolvované vzdělání. Proto jsme se v analýze jednotlivých odpovědí (u otázky č. 13) zaměřili pouze na učitele se vzděláním s akreditací MŠMT, kde 18,7 % respondentů kurz při ucházení se o práci pomohl, tudíž bychom to mohli považovat za další možnost motivace pro učitele, ale naopak 23,9 % učitelům tento kurz nepomohl. Ostatní procento respondentů kurz absolvovalo až později, kdy se o pozici učitele v mateřské škole již neucházeli.



Graf 5 Absolvování logopedického vzdělání jako pomoc při ucházení se o práci

V rámci otázek č. 14, 15 a 16 jsme se zajímali, zda ředitelé umožňují učitelům se vzdělávat v oblasti logopedické prevence. V našem případě jsme se nakonec zaměřili jen na učitele, kteří kurz s akreditací MŠMT absolvovali, a dále pak na respondenty, kteří byli ochotní zdůvodnit, proč by byli rádi, kdyby jim tato příležitost byla umožněna vedením školy. Také jsme analyzovali odpovědi respondentů, kteří nám byli ochotni odpovědět na to, proč si myslí, že jim vedení toto vzdělání neumožnilo. Zjistili jsme, že ze 155 učitelů, kteří kurz s akreditací MŠMT absolvovali, činí 86,5 % ti, kterým bylo umožněno kurz absolvovat díky řediteli školy. Ostatním 13,5 % buď ředitel tuto možnost nedal, a tak si kurz doplnili z vlastního zájmu, anebo kurz absolvovali dříve, a proto ředitel neměl možnost jim toto vzdělání umožnit. Učitelé, kteří kurz nemají, obvykle buď možnosti nabídky vzdělání od ředitele nevyužili (37,1 %), popřípadě využili jinou možnost vzdělání než kurz, či jim možnost nebyla nabídnuta z možných následujících důvodů, které uvedli. Nejčastěji se objevoval nedostatek financí (16,2 %), ale také absence učitele v MŠ v důsledku realizace kurzu (4,3 %). Učitelé ale také často uvedli (13,2 %), že ani neví, proč jim tuto možnost ředitel nenabídl. Nicméně učitelé zmiňovali, že by si kurz doplnili, aby získali více znalostí a zdokonalili se v práci s dětmi.

Také nás zajímalo, zda učitelé cíleně realizují primární logopedickou prevenci v mateřské škole. Tuto odpověď jsme získali z otázky č. 17, z níž vyplývá, že 86,1 % respondentů realizuje cíleně prevenci. Nicméně i značná menšina respondentů, která cíleně logopedickou

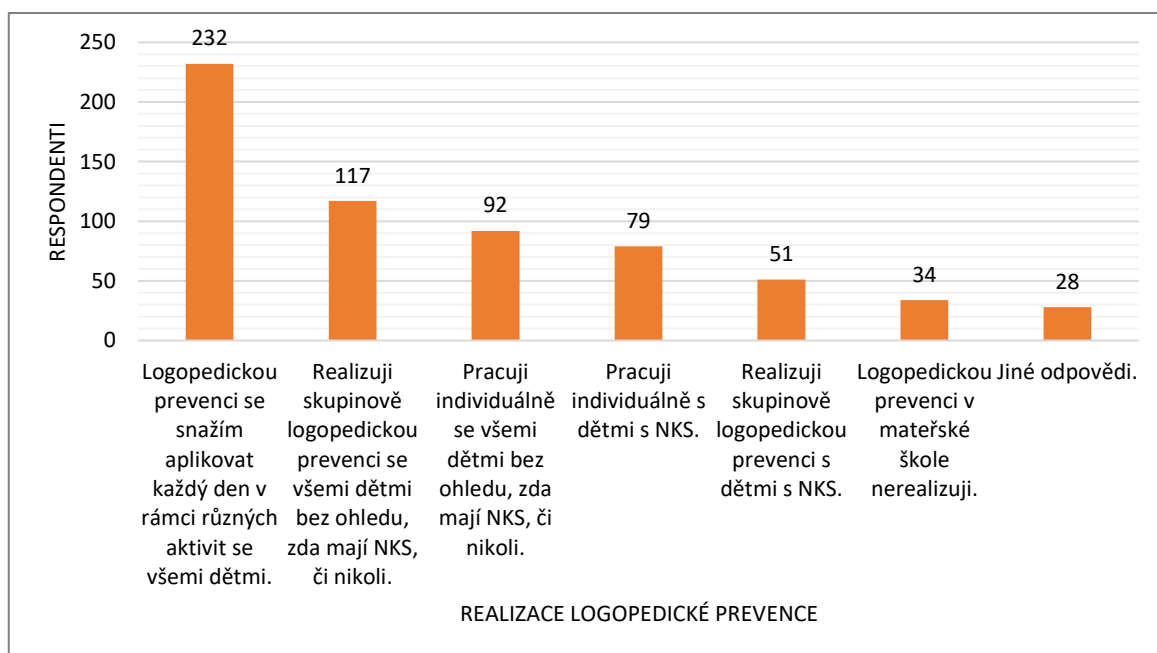


prevenci nerealizuje, přesto některé aktivity v rámci prevence uskutečňuje, viz otázka z dotazníku č. 22.

Tabulka 5 Realizace logopedické prevence

Realizace logopedické prevence	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	310	86,1 %
Ne	50	13,9 %
<b>Celkem</b>	<b>360</b>	<b>100 %</b>

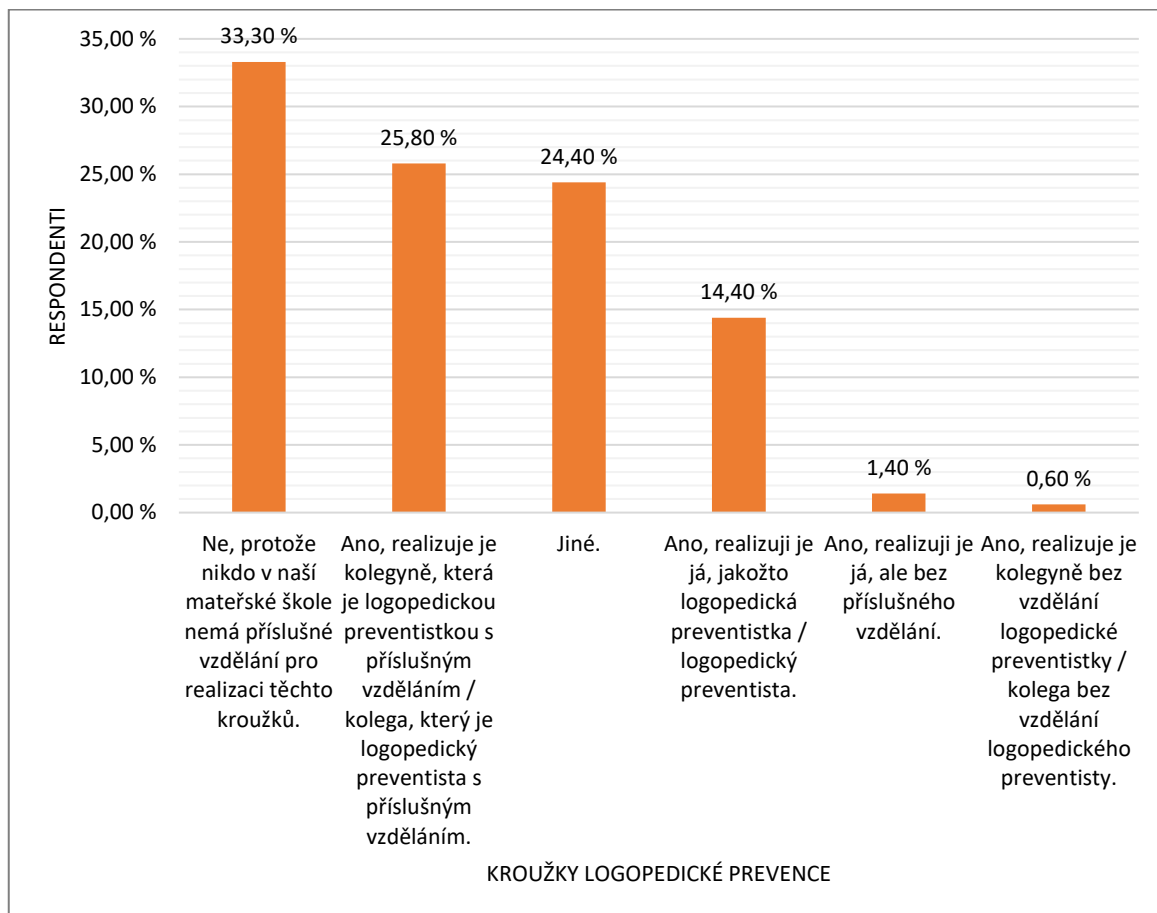
V otázce č. 18 jsme se zajímali o to, jakou formou realizují respondenti logopedickou prevenci. Zde mohli vybrat vícero možných odpovědí. Nejčastěji učitelé aplikují logopedickou prevenci každý den v rámci různých činností, poté realizují skupinovou logopedickou prevenci (graf č. 6).



Graf 6 Realizace logopedické prevence

Dále jsme zjišťovali v otázce č. 19, zda respondenti realizují kroužky logopedické prevence. 120 respondentů uvedlo, že kroužky nerealizují, jelikož na ně nemají vzdělání, nicméně 29 z nich kurz logopedické prevence s akreditací MŠMT má. Můžeme se pouze domnívat, že nejspíš absolventi kurzu neví, že tyto kroužky mohou realizovat. Dále ve 25,8 % respondentů uvedlo, že kroužky realizuje jejich kolegyně. V položce „jiné“ často

respondenti psali o tom, jaká je jejich aktuální situace s logopedickou prevencí v MŠ. Např. že kroužek logopedické prevence v jejich MŠ realizuje logopedka, že logopedickou prevencí realizují každý den, a tak žádný kroužek již nerealizují.



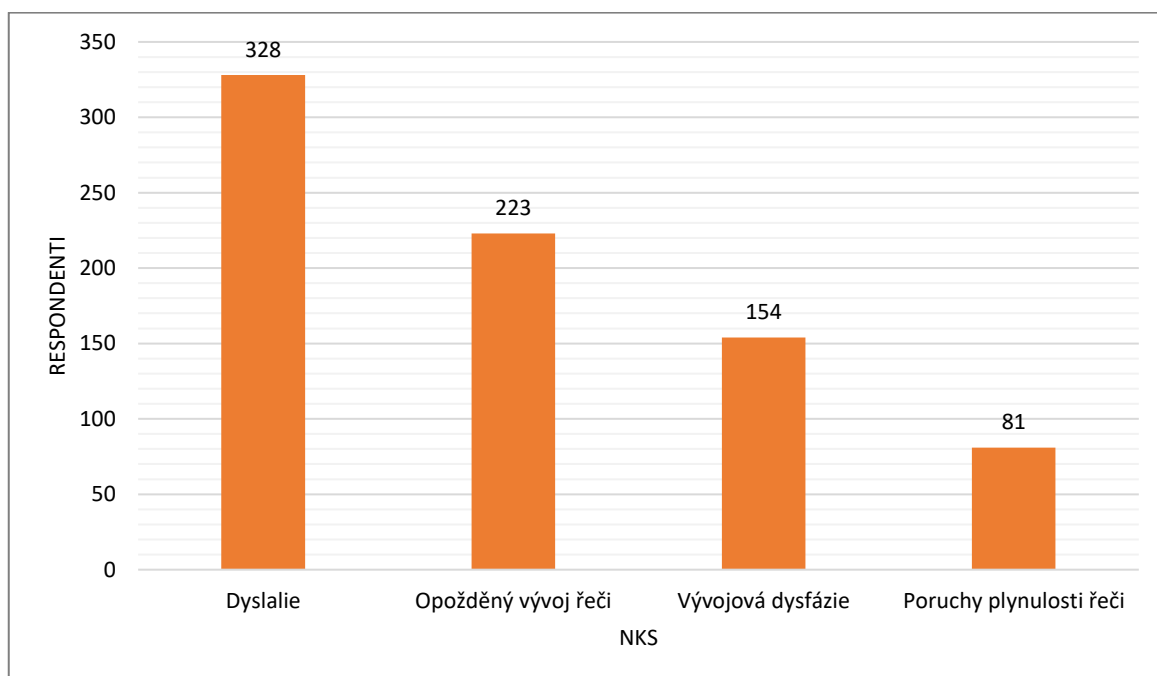
Graf 7 Realizace kroužků logopedické prevence

V otázce č. 20 jsme se ptali, jakým způsobem učitelé realizují logopedickou prevencí. Ve 30,8 % se respondenti shodli, že logopedickou prevencí aplikují každý den při různých činnostech, a ve 25,3 % respondenti cíleně aplikují logopedickou prevencí každý den. Dále 11,9 % respondentů cíleně aplikuje logopedickou prevencí jednou do týdne a 9,7 % respondentů ji aplikuje cíleně jednou do týdne, nicméně každodenně využívají aktivity, které spadají do logopedické prevence.

Dále jsme se zajímali v otázce č. 21, jaké metody v rámci logopedické prevence jsou pro učitele nejvíce důležité. Metody logopedické prevence jsme převzali z Lipnické (2013). Nejdůležitější je pro respondenty rozvíjet slovní zásobu, na tom se shodlo 68,3 % učitelů. Na druhém místě bylo pro respondenty důležité rozvíjet správnou výslovnost a srozumitelnost řeči dětí. Na posledním místě se umístilo porozumění i souvislé vyjadřování

a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka. V návaznosti na otázku č. 19 a č. 20 jsme v **otázce č. 22** zjišťovali, jaké aktivity učitelé zařazují v rámci logopedické prevence dle Lipnické (2013). Respondenti mohli vybrat více aktivit. Nejčastěji uváděli říkanky (318 respondentů z 360), poté dechové hry a cvičení, a to konkrétně 312 respondentů z 360, hned za tím bylo zpívání (311 respondentů z 360), dále hry s rytmem a pohybem (303 respondentů z 360). Nejméně pak respondenti využívají odezírání, a to pouze 73 respondentů z 360, a intonační hry a cvičení (135 respondentů z 360). Z těchto učitelů, kteří využívají právě tyto aktivity, činí cca 80 %, kteří mají nějaké vzdělání v oblasti logopedické prevence, ať už je to seminář či kurz s akreditací MŠMT apod. Nicméně jsme očekávali, že využívání písni a říkanek bude mít skoro stoprocentní zastoupení.

S logopedickou prevencí je samozřejmě spjatá narušená komunikační schopnost, proto nás zajímalo v **otázce č. 23**, s jakou NKS se respondenti nejčastěji setkávají. Nejvíce se respondenti setkávají s dyslalií, 328 respondentů mělo dítě s touto NKS v mateřské škole. Nejméně byly zastoupeny poruchy hlasu, uvedli je pouze 3 učitelé. V návaznosti na tuto otázku jsme zařadili **otázky č. 24 a 25**, kdy většina dotázaných se dětem s NKS přizpůsobuje. Nicméně 8,6 % učitelů nechává práci na logopedovi a cíleně se nezaměřuje na přístup k dítěti s NKS.



Graf 8 Četnost NKS

Z otázky č. 25. vyplývá, že 64,4 % respondentů se dětem s NKS přizpůsobuje. Nejčastěji uváděli, že se snaží o individuální přístup, využívání piktogramů, používání více uzavřených otázek, doptávání se, zda dítě všemu rozumí apod. Také nás zajímalo, zda je rozdíl při přizpůsobování se dětem s NKS po absolvování kurzu či jiného vzdělání. Z analýzy odpovědí vyplývá, že 69,32 % respondentů, kteří mají alespoň nějaké vzdělání, se dětem s NKS přizpůsobuje. Naopak z respondentů, kteří nemají žádné vzdělání, se přizpůsobuje pouhých 53,2 %.

Tabulka 6 Přizpůsobení se dětem s NKS

Vzdělání	Přizpůsobují se	Nepřizpůsobují se	Celkem
Učitelé se vzděláním	174	77	251
Učitelé bez vzdělání	58	51	109
<b>Celkem</b>	232	128	360

## 7 SHRnutí VÝzkumnÝch ZJIŠTĚNÍ

Po obecném vyhodnocení dat již můžeme přejít na samotné vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz, které jsme si stanovili. Hypotézy vypočítáme pomocí chí-kvadrátu, jak popisujeme v kapitole 4.2. Následně se zaměříme na doporučení pro praxi a na limity výzkumu.

V rámci odpovědí na výzkumné otázky využijeme výše zmíněná data z dotazníkového šetření, nevyužijeme však všechny otázky z dotazníku, jelikož některé otázky pouze dovysvětlovaly některé odpovědi či zajímavá zjištění.

### 7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz

Pro náš výzkum jsme si zvolili jednu hlavní výzkumnou otázku a tři výzkumné otázky a tři hypotézy, které si níže zodpovíme.

**Hlavní výzkumná otázka: Jaké možnosti mají učitelé mateřských škol ve vzdělávání v oblasti logopedické prevence?**

V rámci dotazníkového šetření jsme se nejprve ptali, zda učitelé vědí, kde je možné si doplnit vzdělání v rámci logopedické prevence. Na tuto otázku odpovědělo „ano“ 77 % dotázaných a 46 % pak zná i určité povinnosti, které kurz s akreditací MŠMT obnáší. Motivací pro učitele, kteří realizovali alespoň některé ze vzdělání, byly především děti s narušenou komunikační schopností v jejich třídách.

Učitelé mají spoustu možností, kde si doplnit vzdělání v oblasti logopedické prevence od kurzů s akreditací MŠMT po semináře, webináře, vysoké školy apod. Další možností je také samostudium, kam řadíme četbu odborných knih, internet nebo diskutování s kolegy či školním logopedem.

Z interpretace dat však vyplývá, že 43,1 % dotázaných respondentů využilo možnost vzdělávání pomocí kurzu logopedické prevence s akreditací MŠMT a 25,8 % učitelů absolvovalo seminář či webinář zaměřený na tuto oblast. Nejméně učitelé využívají kurzy logopedické prevence, které nejsou akreditované MŠMT, a také celoživotní vzdělávání, které nabízejí univerzity. Můžeme se domnívat, že učitelé preferují akreditované vzdělání, jelikož pro ně může být důležité získat určitý certifikát, a ne jen pouhé absolvování semináře či webináře, které nemusí mít vždy ani osvědčení.

Učitelé ve 23,8 % z volby jiné možnosti vzdělávání uvedli, že absolvovali vzdělání v podobě předmětu logopedie či logopedické prevence v rámci studia na vysoké škole. Dále při volbě jiné možnosti 16,7 % učitelů zmiňovalo, že přímo složili státní závěrečnou zkoušku z logopedie, jež byla součástí studia speciální pedagogiky.

Nejvíce se však učitelé vzdělávají neformálním způsobem, kdy 229 respondentů uvádí, že diskutují o možnostech logopedické prevence se svými kolegy/kolegyněmi. Dále pak učitelé využívají informace z internetu a informace z knih. Tyto dvě formy vzdělávání či informování převažují nad přejímáním informací od školního logopeda. Následně učitelé využívají informace od logopedů mimo jejich školu či informace ze sociálních sítí a odborných časopisů.

V rámci Výroční zprávy, kterou vydala Česká školní inspekce v roce 2021, bylo zjištěno, že pouhých 12,7 % učitelů se zúčastnilo v rámci DVPP seminářů či kurzů v oblasti logopedie a logopedické prevence (Zatloukal et al., 2021). Z našeho výzkumu však vyplývá, že alespoň kurz s akreditací MŠMT má 43,1 % dotázaných respondentů. Nicméně rizikem našeho výzkumu může být právě to, že dotazník vyplnily jen osoby, které logopedická prevence zajímá, a tak data mohou být zkreslena.

### **DVO1: Jaký je vztah mezi vzděláním v oblasti logopedické prevence a zaměřením učitelů mateřských škol v logopedické prevenci?**

H1: Předpokládáme, že učitelé se vzděláním v oblasti logopedické prevence se budou více zaměřovat na děti s narušenou komunikační schopností než učitelé bez vzdělání v oblasti logopedické prevence.

H0: Předpokládáme, že vzdělání v oblasti logopedické prevence nesouvisí s přizpůsobením se dětem s narušenou komunikační schopností.

HA: Předpokládáme, že vzdělání v oblasti logopedické prevence souvisí s přizpůsobením se dětem s narušenou komunikační schopností.

Jak jsme již v teoretické části uváděli, kurzy s akreditací MŠMT se skládají jak z teoretické části, tak i z části praktické. Tyto informace potvrdil i náš výzkum, kdy respondenti, kteří kurz absolvovali, psali ve 26,45 % o tom, že kurz je obohatil především o tipy z praxe, a 25,16 % učitelů napsalo, že díky kurzu ví, jaké jsou jejich kompetence v roli logopedického preventisty. V tomto případě se jednalo o přínos nových informací týkajících se logopedické prevence v mateřské škole. 26,45 % respondentů zmínilo, že kurz je obohatil jak o stránku

teoretickou, tak i o stránku praktickou. Tyto informace by měly tedy být velkými přínosy pro samotnou realizaci logopedické prevence.

MŠMT vymezuje, na jaké oblasti by se měli učitelé díky kurzům logopedické prevence zaměřovat. Zajímavostí však je, že učitelé s tímto absolvovaným vzděláním se nezaměřují na všechny oblasti, které jim vzdělání umožňuje. Což může znamenat, že tyto kurzy nemají takové přínosy v realizaci logopedické prevence, jaké bychom mohli předpokládat. Otázkou tedy je, zda učitelé mají z kurzů dostatek informací o svých kompetencích, popřípadě jaký je důvod nerealizace těchto činností. Níže jsou vypsány kompetence, na které by se učitel s akreditací MŠMT měl zaměřovat podle Metodického doporučení č.j. 14 712/2009–61 k zabezpečení logopedické péče ve školství (MŠMT, 2009, s. 3):

- *na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku a mladším školním věku;* (141 ze 155)
- *na prevenci vzniku poruch řeči;* (88 ze 155)
- *na prevenci vzniku čtenářských obtíží;* (48 ze 155)
- *v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace.* (85 ze 155)

Z dat vyplývá, že nejméně se učitelé zaměřují na prevenci vzniku čtenářských obtíží a nejvíce na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí předškolního věku.

Dalším přínosem pro realizaci logopedické prevence by mohla být různá preference metod v rámci logopedické prevence dle vzdělání. Nicméně bylo zjištěno, že učitelé bez jakéhokoliv vzdělání nejvíce preferují, a to v 71,56 %, metody podporující rozvoj slovní zásoby. A učitelé se vzděláním (kurz s akreditací, celoživotní vzdělávání, SZZ z logopedie) také nejvíce preferují metody podporující rozvoj slovní zásoby, a to v 64,64 %. Můžeme tedy vidět, že preference metod se značně neliší podle toho, zda učitelé absolvovali nějaké vzdělání v oblasti logopedické prevence, či ne.

V rámci této výzkumné otázky jsme si určili hypotézu společně s jednou alternativní a jednou nulovou hypotézou. Pomocí chí-kvadrátu, kdy jsme si stanovili hladinu významnosti 0,050 a počet stupňů volnosti 1, jsme získali  $\chi^2 = 0,34$ . Zjištěno tedy bylo, že vypočítaná hodnota je menší než kritická hodnota 3,841. Přijímáme tedy nulovou hypotézu

a zamítáme hypotézu alternativní. Z tohoto výpočtu vyplývá, že i učitelé bez vzdělání se přizpůsobují dětem s NKS, stejně tak jako učitelé se vzděláním.

Ačkoliv v této dílčí výzkumné otázce nejsou vidět přínosy vzdělání v logopedické prevenci, neznamená to, že nemají žádný přínos. V dílčí výzkumné otázce č. 2 se zaměříme na aktivity realizované v rámci logopedické prevence v mateřské škole, kde by mohl být značný rozdíl mezi učiteli se vzděláním v logopedické prevenci a bez něj.

Tabulka 7 Přizpůsobení se dětem s NKS (H1)

	<b>Přizpůsobují se dětem s NKS</b>	<b>Nepřizpůsobují se dětem s NKS, jelikož to nevnímají jako důležité</b>	<b>Σ</b>
<b>Absolventi vzdělání v oblasti logopedické prevence (SZZ z logopedie, celoživotní vzdělávání, kurz s akreditací MŠMT) ve třídě s dítětem s NKS</b>	133 (131,56)	15 (16,44)	148
<b>Učitelé bez výše uvedeného vzdělání ve třídě s dítětem s NKS</b>	99 (100,44)	14 (12,55)	113
<b>Σ</b>	232	29	261

**DVO2: Jaký je vztah mezi absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence a samotnou realizací logopedické prevence v mateřské škole?**

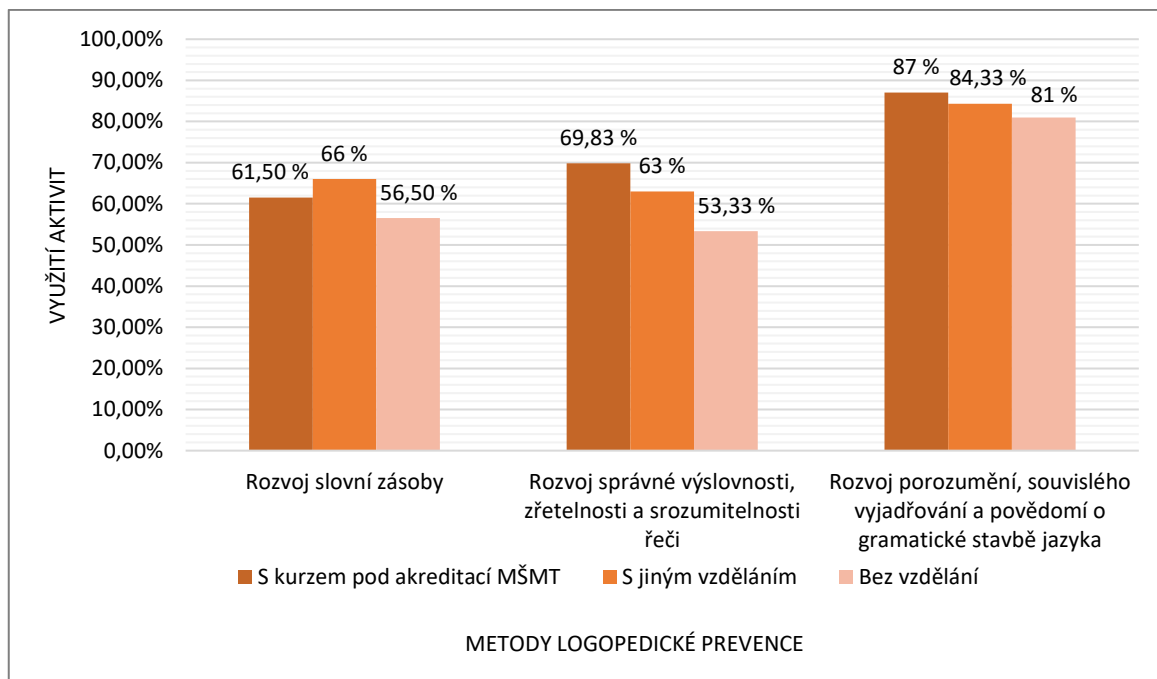
H2: Předpokládáme, že učitelé s kurzem logopedické prevence s akreditací MŠMT budou více preferovat realizaci kroužků logopedické prevence než učitelé bez kurzu s akreditací MŠMT.

H0: Předpokládáme, že využívání kroužků v rámci logopedické prevence a vzdělání v oblasti logopedické prevence spolu nesouvisí.

HA: Předpokládáme, že využívání kroužků v rámci logopedické prevence souvisí se vzděláním v oblasti logopedické prevence.



Cíleně logopedickou prevencí realizuje téměř většina respondentů, a to 86,1 %. Zajímalo nás, zda může být vztah mezi vzděláním v oblasti logopedické prevence a její samotnou realizací. Tak můžeme zjistit, jak jsou učitelé informováni o logopedické prevenci v rámci studia na střední škole, vyšší odborné škole a vysoké škole oproti učitelům, kteří mají vzdělání týkající se logopedické prevence. Vašíková a Žáková (2017) realizovaly výzkum, ve kterém zjistily, že často se participantky chtěly dál vzdělávat v oblasti logopedické prevence, neboť vzdělání pro učitele mateřských škol jim neposkytlo dostatečné množství informací v rámci tohoto tématu. Náš výzkum tuto informaci může také potvrdit, poněvadž učitelé, kteří mají alespoň nějaké vzdělání v oblasti logopedické prevence, provádí vícero aktivit, které spadají do primární logopedické prevence v mateřské škole. Největší rozdíl ve využívání aktivit logopedické prevence mezi učiteli se vzděláním a bez něj připadl na oblast rozvíjející správnou výslovnost, zřetelnost a srozumitelnost řeči, jež řadíme dle Lipnické (2013) do metod prevence narušené komunikační schopnosti. V předchozí výzkumné otázce (DVO1) jsme uvedli, že učitelé nejvíce preferují metody zaměřené na rozvoj slovní zásoby, nicméně když se podíváme na graf č. 9, který posuzuje procentuální využití aktivit v rámci daných metod, tak učitelé nejvíce využívají metody pro rozvoj porozumění, souvislého vyjadřování a povědomí o gramatické stavbě jazyka. Můžeme se však pouze domnívat, proč se tyto výsledky navzájem vylučují. Může to být tím, že učitelé nevěděli, co si pod danou metodou představit. Utvvrzuje nás to v přesvědčení, že je důležité, aby se učitelé v oblasti logopedické prevence dále vzdělávali, i když z dílčí výzkumné otázky č. 1 víme, že efekt není tak velký, jak by měl být.



Graf 9 Metody logopedické prevence

Pozn.:

a) *Rozvoj slovní zásoby (pojmenovávání osob, předmětů a jevů; objasňování významů)*

b) *Rozvoj správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči (napodobování zvuků; hry s rytmem a pohybem; dechové hry a cvičení; artikulační hry a cvičení; intonační hry a cvičení; odezírání)*

c) *Rozvoj porozumění, souvislého vyjadřování a povědomí o gramatické stavbě jazyka (řípkanky; zpívání; popisování předmětů, obrázků, hraček, situací)* (Lipnická, 2013)

V rámci této výzkumné otázky jsme si stanovili hypotézu a k ní jednu nulovou a alternativní hypotézu. Z vypočítaného chí-kvadrátu, kdy jsme použili hladinu významnosti 0,050 a počet stupňů volnosti 1, jsme získali  $\chi^2 = 35,6$ . Můžeme tedy tvrdit, že vypočítaná hodnota je mnohem vyšší než kritická hodnota 3,841. Nulovou hypotézu tedy zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. Z dat vyplývá, že absolvování kurzů logopedické prevence velmi souvisí s její samotnou realizací, a to konkrétně s kroužky logopedické prevence. Na druhou stranu bychom však mohli očekávat, že číslo realizace kroužků bude mnohem vyšší u absolventů kurzu logopedické prevence s akreditací MŠMT. Toto tvrzení může doplňovat i DVO1, kdy jsme zjišťovali přínosy vzdělání.

Tabulka 8 Realizace kroužků logopedické prevence (H2)

	Realizují kroužky logopedické prevence	Nerealizují kroužky logopedické prevence	$\Sigma$
Absolventi kurzu s akreditací MŠMT	45 (24,54)	110 (130,46)	155
Učitelé bez kurzu s akreditací MŠMT	12 (32,46)	193 (172,54)	205
$\Sigma$	57	303	360

**DVO3: Jaký je vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů mateřských škol a absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence?**

H3: Předpokládáme, že učitelé s vyšším vzděláním než středoškolským budou mít ve vyšší míře absolvovaný kurz logopedické prevence s akreditací MŠMT než učitelé se středoškolským vzděláním.

H0: Předpokládáme, že absolvování kurzů s akreditací MŠMT a nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů mateřských škol spolu nesouvisí.

HA: Předpokládáme, že absolvování kurzů s akreditací MŠMT souvisí s tím, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání učitelů mateřských škol.

V dílčí výzkumné otázce č. 3 se zajímáme o to, zda nejvyšší dosažené vzdělání souvisí s absolvováním kurzů logopedické prevence. Jednou z možností může být, že středoškolsky vzdělaní učitelé chtějí absolvovat některou z forem vzdělávání, jelikož na střední škole neměli logopedii, a tak se chtějí obohatit o nové znalosti. Na druhou stranu nemusí ani tak úplně vědět, že by měli logopedickou prevenci realizovat v mateřské škole. Naopak vysokoškolsky vzdělaní učitelé často právě v rámci studia realizují předmět spojený s logopedií, jak jsme se dozvěděli z dotazníkové položky č. 9. To může být také důvod, proč by se chtěli dále vzdělávat, vědí, že tato oblast je důležitá. Na druhou stranu tento fakt nemusí motivovat k dalšímu vzdělávání, jelikož si učitelé mohou myslet, že mají dostatečný základ logopedické prevence.

V rámci této výzkumné otázky jsme stanovili nulovou a alternativní hypotézu. Zjišťovali jsme, zda nejvyšší dosažené vzdělání a absolvování kurzů s akreditací MŠMT má nějaký vztah. Při výpočtu chí-kvadrátu jsme použili hladinu významnosti 0,050 a počet stupňů

volnosti 1. Po výpočtu jsme získali  $x^2 = 0,35$ . Můžeme tedy konstatovat, že naše hodnota je mnohem menší než kritická hodnota 3,841. Proto tedy přijímáme nulovou hypotézu a alternativní zamítáme. Z toho vyplývá, že nejvyšší dosažené vzdělání nemá souvislost s dalším vzděláváním, a to konkrétně s absolvováním kurzů logopedické prevence s akreditací MŠMT.

Tento výsledek může být motivací se dále zajímat o to, proč učitelé s vysokoškolským vzděláním neměli potřebu např. kurz s akreditací MŠMT absolvovat. Je to tím, že měli dostatek znalostí? Jedna respondentka uvedla, že přestože má státní závěrečnou zkoušku z logopedie, absolvovala kurz s akreditací MŠMT, aby se obohatila o další znalosti, ale také praxi. Z toho vyplývá, že mít státní závěrečnou zkoušku z logopedie neznamena, že další kurz by neměl žádný přínos.

Tabulka 9 Absolvování kurzů logopedické prevence dle dosaženého vzdělání (H3)

	Kurz s akreditací MŠMT	Bez kurzu s akreditací MŠMT	$\Sigma$
Vysokoškolské vzdělání (Dis., Bc., Mgr.)	88 (85,25)	110 (112,75)	198
Středoškolské vzdělání	67 (69,75)	95 (92,25)	162
$\Sigma$	155	205	360

## 7.2 Limity výzkumu, diskuse a doporučení pro praxi

V průběhu výzkumu jsme se setkali s limity, které se týkaly vytvořeného dotazníku, jelikož dle našeho názoru ne vždy respondenti odpověděli úplně pravdivě a často, aby nemuseli svoji odpověď vypisovat, raději zvolili jinou možnost. Nicméně je to jen náš subjektivní názor a jde o pouhé spekulace, proč takto někteří respondenti volili své odpovědi. Dalším limitem mohla být i časová náročnost dotazníku, jelikož jej respondenti vyplňovali i přes deset minut. Možná proto by bylo lepší využít metodu rozhovoru, kde by byli respondenti více ochotni se rozprávět o daném tématu. Rovněž je potřeba zdůraznit, že jednotlivé výsledky nelze zobecňovat na celou populaci učitelů mateřských škol, ale pouze na náš výzkumný vzorek.

V rámci výzkumu jsme nicméně zjistili data, která často korespondují s daty ostatních výzkumů, které byly realizovány na podobné téma. V našem výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce učitelé využívají při dalším vzdělávání kurzy, a to konkrétně ve 43,1 %. Fakt, že učitelé nejvíce využívají kurzy jako formu dalšího vzdělávání, se objevil i ve výsledcích výzkumu, který realizovali Kašparová et al. (2014, in Chvál, 2018). Nicméně Kašparová et al. (2015) doporučují, aby se učitelé nevzdělávali pouze formou kurzů a seminářů, ale kombinovali různé formy vzdělávání. S tímto tvrzením se ztotožňujeme, nicméně v našem výzkumu učitelé často kombinují různé formy vzdělávání, mezi které můžeme zařadit i informální vzdělávání (samostudium – 229 učitelů mezi sebou diskutuje a kolem 200 učitelů se vzdělává za pomoci internetu a knih). Na druhou stranu, v případě logopedické prevence jsou kurzy jako forma vzdělávání využívány nejvíce, jelikož splňují požadavky jak praktické a teoretické, tak požadavek akreditace MŠMT, který učitelům oproti seminářům či samostudiu zajistí certifikaci.

Kašparová et al. (2015) uvádějí ve své publikaci výzkumy, které potvrzují, že vedení školy se značně podílí na profesním rozvoji, tedy na dalším vzdělávání učitelů. Výzkum, který jsme realizovali, toto tvrzení také prokazuje, jelikož z dat vyplynulo, že 86,5 % učitelů, kteří absolvovali kurz s akreditací MŠMT, jej absolvovali díky ředitelce/řediteli mateřské školy. Z našeho výzkumu je tedy patrné, že pokud ředitel učitele nepodporuje, tak si další vzdělání učitelé nedoplní. Proto dle Trojana (2016) je vhodné, aby ředitel využíval smysluplný plán, který by obsahoval sumu plánů individuálního rozvoje učitelů a strukturovaný plán vzdělávání a rozvoje na úrovni celé organizace. S tímto návrhem také souhlasíme, jelikož každý učitel by měl možnost se dále vzdělávat různými formami. Nutnost plánu profesního rozvoje také zdůrazňují Gallego a Caingcoy (2020), kteří realizovali výzkum na Filipínách. Podle nich je důležité, aby hlavní prioritou byla oblast vzdělávání podle potřeb konkrétních učitelů, tedy v našem případě by prioritou v plánu profesního rozvoje byla logopedická prevence.

Setkali jsme se také s odpověďmi, kdy učitelé v 16,2 % psali o tom, že kurz či jiné vzdělání si nemohou doplnit z finančních důvodů mateřské školy, ale také z důvodu personálního zajištění v době nepřítomnosti učitele či učitelky. Tyto informace také zjistily Vašíková a Žáková (2017) ve svém výzkumu, kdy participantky poukázaly na tyto překážky při dalším vzdělávání se v oblasti logopedické prevence. Možná by bylo potřeba se dále na tyto „překážky“ zaměřit a zjistit příčinu. Jedním z důvodů může být, jak jedna respondentka odpověděla v našem dotazníku, že ředitel preferuje jiné oblasti vzdělávání, a tak finance na

vzdělávání v logopedické prevenci neuvolní. Důvody mohou být i jiné, daly by se například zjistit výzkumem, který by byl zaměřen na názory ředitelů mateřských škol na vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Na druhou stranu je spousta učitelů, kteří podporu ředitele mají, ale nabídku dalšího vzdělávání nevyužijí.

Další vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence také hraje podstatnou roli v její samotné realizaci. Náš výzkum toto zjištění také částečně potvrzuje. Učitelé s jakýmkoliv vzděláním v oblasti logopedické prevence realizují více aktivit, které jsou zaměřeny na předcházení narušené komunikační schopnosti, a jak už jsme uváděli, podporují přirozenou komunikační schopnost dětí. Toto zjištění prezentují ve svém výzkumu i Vašíková a Žáková (2017). V něm některé participantky hovořily o tom, že jejich pedagogické vzdělání je dostatečně nepřipravilo na realizaci logopedické prevence. Myslíme si, že by také ředitelé mateřských škol měli mít větší povědomí o potřebě logopedické prevence v jejich mateřské škole, aby měli motivaci učitele podpořit v dalším vzdělávání v této oblasti.

## 8 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo zabývat se možnostmi vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence, ale také zodpovědět si na výzkumné otázky. Na tyto otázky jsme si odpověděli za pomoci dotazníkového šetření, jež bylo určeno pro učitele mateřských škol.

V návaznosti na výzkumné otázky jsme určili hypotézy, které jsme vypočítali po samotné interpretaci dat jednotlivých otázek v dotazníku. Na hlavní výzkumnou otázku, tedy **jaké možnosti mají učitelé mateřských škol ve vzdělávání v oblasti logopedické prevence**, jsme získali odpověď, že učitelé mají spoustu možností, jak se dále vzdělávat v logopedické prevenci, avšak nejčastěji využívají možnosti jako je absolvovat kurzy s akreditací MŠMT, semináře, webináře či celoživotní vzdělávání na univerzitách. Poté, v rámci dalšího vzdělávání, učitelé využívají internet, knihy, ale i diskuse se svými kolegy. Významnou roli hraje také ředitel, který právě učitelům akreditované vzdělávání umožňuje a stává se tak důležitým faktorem při dalším vzdělávání učitelů mateřských škol.

První výzkumná otázka zněla: **Jaký je vztah mezi vzděláním v oblasti logopedické prevence a zaměřením učitelů mateřských škol v logopedické prevenci?** K této otázce jsme přidělili hypotézu, kdy jsme předpokládali, že učitelé se vzděláním v oblasti logopedické prevence se budou více zaměřovat na děti s narušenou komunikační schopností než učitelé bez vzdělání v oblasti logopedické prevence. Tento předpoklad se však nepotvrdil, jelikož učitelé bez daného vzdělání se dětem s NKS také přizpůsobují. Nicméně v této otázce jsme si potvrdili teorii, která vychází z informačních stránek, které prezentují kurzy logopedické prevence s akreditací MŠMT. Bylo totiž zjištěno, že opravdu učitelé získají poznatky nejen z teorie, ale i z praxe, což je velmi podstatné. Dalším zjištěním bylo, že MŠMT ve svém doporučení zmiňuje oblasti, na které by se měli učitelé po absolvování kurzu s akreditací MŠMT zaměřovat. Bohužel učitelé se nezaměřují na všechny oblasti, můžeme se pouze domnívat, proč tomu tak je. Důvodem může být, že učitelům během kurzu nebylo přesně vymezeno, jaké jsou jejich kompetence.

Dále si představíme druhou dílčí výzkumnou otázku, jež zní: **Jaký je vztah mezi absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence a samotnou realizací logopedické prevence v mateřské škole?** K této výzkumné otázce jsme přiřadili následující hypotézu: předpokládáme, že učitelé s kurzem logopedické prevence s akreditací MŠMT budou více preferovat realizaci kroužků logopedické prevence než učitelé bez kurzu

s akreditací MŠMT. Tato hypotéza se nám potvrdila, jelikož je opravdu rozdíl v tom, zda učitelé mají alespoň nějaké vzdělání v této oblasti, anebo ne. Jedná se jak o realizaci kroužků logopedické prevence, tak i využívání aktivit v rámci logopedické prevence.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou bylo, **jaký je vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů mateřských škol a absolvovaným vzděláním v oblasti logopedické prevence.** Pro tuto výzkumnou otázku jsme vybrali hypotézu, kdy jsme předpokládali, že učitelé s vyšším vzděláním než středoškolským budou mít ve vyšší míře absolvovaný kurz logopedické prevence s akreditací MŠMT než učitelé se středoškolským vzděláním. Tuto hypotézu jsme vyvrátili, jelikož z výzkumného šetření vyplývá, že neexistuje vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů mateřských škol a absolvováním dalšího vzdělání v oblasti logopedické prevence.

V závěru praktické části jsme také uvedli některé limity, které náš výzkum provází. Může se jednat jak už o časovou náročnost vyplňování dotazníku, tak i nemožnost zobecňování našeho výzkumu na celou populaci učitelů mateřských škol v České republice.

V poslední kapitole jsme se ještě zabývali diskusí a doporučením pro praxi, kde jsme porovnali výsledky našeho výzkumu s výsledky výzkumu např. Vašíkové a Žákové (2017). Dále jsme pak uvedli možnost obohacení našeho výzkumu o další výzkum, který by se mohl zabývat názory ředitelů mateřských škol na vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence.



## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala vzděláváním učitelů mateřských škol, a to konkrétně v logopedické prevenci. Hlavním cílem bylo zjistit možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence.

Tato práce byla rozvržena do dvou částí, a to na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme uvedli tři kapitoly, první z nich pojednává o logopedické prevenci a s ní souvisejícím tématem: narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku. Druhá kapitola byla zaměřena na samotné vzdělávání učitelů mateřských škol. Nejprve jsme se zaměřili na obecnější vymezení, které se týkalo celkového vzdělávání učitelů mateřských škol. Následně jsme se orientovali na další vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Třetí kapitola již byla zaměřena na samotnou realizaci logopedické prevence, kterou provádí učitel mateřské školy.

V praktické části, jež je zaměřena na kvantitativně orientovaný typ výzkumu, jsme nejprve stanovili cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Následně jsme interpretovali data získaná z dotazníkového šetření pro učitele mateřských škol, jehož se zúčastnilo 360 učitelů mateřských škol z České republiky. V návaznosti na získaná data jsme pak odpověděli na výzkumné otázky a hypotézy.

Hlavním cílem výzkumu, jak jsme již výše napsali, bylo zjistit možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Z předem nastudované teorie se nám potvrdilo, že učitelé mateřských škol využívají v rámci dalšího vzdělávání kurzy, semináře, ale i celoživotní vzdělávání na univerzitě. Z výzkumného šetření také vyplývá, že mimo jiné pak učitelé využívají i samostudium, jako jsou knihy, diskuse s kolegy či získávání rad od logopedů. V rámci našeho výzkumu bylo také zjištěno, že absolvování dalšího vzdělávání nesouvisí s nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů, ale souvisí s realizací aktivit v rámci logopedické prevence v mateřské škole.

Také bylo zjištěno, že většina učitelů, kteří absolvovali kurz s akreditací MŠMT jej absolvovali díky ředitelce/řediteli mateřské školy. Námětem pro další výzkum by mohly být názory ředitelů mateřských škol na další vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Asociace logopedů ve školství (n.d.). *O projektu "Logopedická prevence u dětí a žáků v ČR"*. Dostupné z <http://www.alos-lp.cz/o-projektu>
2. Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
3. Černá, M., & Skarnitzl, R. (2018). Fonetická transkripce a její využití v logopedické praxi. *Listy klinické logopedie*, 2(1), 3–9. Dostupné z <https://doi.org/10.36833/lkl.2018.002>
4. Dobrá logopedie (n.d.). *Semináře DVPP akreditované MŠMT: 1. Podpora a rozvoj řečových schopností u dětí předškolního věku (logopedická prevence)*. Dostupné z <https://www.dobralogopedie.cz/cz/seminare-dvpp-akreditovane-msmt-wp000031.html?msclkid=a1fc01b7b3ec11ecac77c56be8537942>
5. Fukanová, V. (2007). Koncepce logopedické péče. In E. Škodová, & I. Jedlička, *Klinická logopedie* (2. vydání, 45–49). Praha: Portál.
6. Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and professional development needs of kindergarten teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. Dostupné z <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
7. Hilbert, J., & Paulus, W. (2018). Logopädie zwischen digitalisierung und unterfinanzierung: ein bericht aus der praxis. *Forschung aktuell*. Dostupné z <http://hdl.handle.net/10419/181181>
8. Hošnová, D., & Urík, M. (2020). Adenoidní vegetace z pohledu ORL lékaře a foniatra. *Listy klinické logopedie*, 4(1), 27–38. Dostupné z <https://doi.org/10.36833/lkl.2020.013>
9. Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design: v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
10. Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
11. Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.

12. Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
13. Kejkličková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada.
14. Kerekrétiová, A. (2009). Poruchy hlasu. In A. Kerekrétiová, D. Buntová, Z. Cséfalvay, M. Gúthová, S. Kapalková, V. Lechta, J. Marková, M. Mikulajová, M. Minariková, V. Nádvorníková, D. Ostatníková, & E. Tichá, *Základy logopedie* (1. vydání, 156–171). Bratislava: Univerzita Komenského.
15. Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
16. Kolesová, E. (2016). *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. Praha: Pasparta.
17. Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
18. Langdon, H. W., & Starr, M. B. L. (2019). Spolupráce mezi logopedem (SLP) a manželským a rodinným terapeutem (MFT) v léčbě selektivního mutismu: zpráva o případové studii. *Listy klinické logopedie*, 3(1), 78–82. Dostupné z <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.021>
19. Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání*. Brno: Paido.
20. Lechta, V. (2007). Základní vymezení oboru logopedie. In E. Škodová, & I. Jedlička, *Klinická logopedie* (2. vydání, 17–27). Praha: Portál.
21. Lechta, V. (2009). Základné poznatky o logopedii. In A. Kerekrétiová, D. Buntová, Z. Cséfalvay, M. Gúthová, S. Kapalková, V. Lechta, J. Marková, M. Mikulajová, M. Minariková, V. Nádvorníková, D. Ostatníková, & E. Tichá, *Základy logopedie* (1. vydání, 15–32). Bratislava: Univerzita Komenského.
22. Lechta, V. (2009). Zajímavost'. In A. Kerekrétiová, D. Buntová, Z. Cséfalvay, M. Gúthová, S. Kapalková, V. Lechta, J. Marková, M. Mikulajová, M. Minariková, V. Nádvorníková, D. Ostatníková, & E. Tichá, *Základy logopedie* (1. vydání, 189–208). Bratislava: Univerzita Komenského.
23. Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.

24. Masarykova univerzita (n.d.). *DPS Doplnující studium speciální pedagogiky - Logopedie*. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/czv/nabidka-kurzu/vsechny-kurzy/dps-doplnujici-studium-specialni-pedagogiky-logopedie>
25. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
26. Mlčáková, R. (2012). Komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností. In R. Vrbová, L. Grebeníčková, P. Hanák, P. Hanyková, L. Hradilová, J. Jehličková, J. Michalík, R. Mlčáková, & J. Šišková, *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností* (30–38). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
27. MŠMT (2009). *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009–61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>
28. MŠMT (2015). *Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání v roce 2016*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podpora-logopedicke-prevence-v-predskolnim-vzdelavani-v-roce-4>
29. MŠMT (n.d.). *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
30. Národní pedagogický institut ČR (n.d.). *Logopedický asistent - primární logopedická prevence ve školství*. Dostupné z <https://npi.cz/vzdelavani/vzdelavaci-programy/6623-logopedicky-asistent-primarni-logopedicka-prevence-ve-skolstvi11>
31. Neubauer, K. (2018). Legislativa a systém péče v resortu MŠMT a MPSV ve vztahu k profesi logopeda. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (57–63). Praha: Portál.
32. Neubauer, K. (2018). Logopedická diagnostika v klinické praxi. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (70–74). Praha: Portál.
33. Neubauer, K. (2018). Prevence v klinické logopedii. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (94–95). Praha: Portál.

34. Neubauer, K. (2018). Terapie poruch komunikace v klinické praxi. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (77–81). Praha: Portál.
35. Pastieriková, L. (2016). Terminologie z oblasti speciální pedagogiky osob s mentálním postižením. In K. Kroupová, L. Baše, A. Hanáková, K. Krahulcová, E. Martinková, L. Pastieriková, V. Regec, M. Růžička, E. Urbanovská, & J. Vožechová, *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. (181–220). Praha: Grada.
36. Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4. ed.). St. Louis: Elsevier Mosby.
37. Peutelschmiedová, A. (2007). *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada.
38. Pospíšilová, L. (2018). Opožděný vývoj řeči. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (268–282). Praha: Portál.
39. Pospíšilová, L. (2018). Vývojová dysfázie. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (283–315). Praha: Portál.
40. Preissová, I. (2018). Mutismus. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace* (525–535). Praha: Portál.
41. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
42. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
43. Trojan, V. (2016). *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
44. Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
45. Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (2. vydání). Praha: Portál.

46. Zatloukal, T. et al. (2021). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
47. Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.
48. Životní vzdělávání (n.d.). *Logopedická prevence, Opožděný vývoj řeči, Vývojová dysfázie - praktická cvičení*. Dostupné 8. 8. 2021 z <http://zivotnivzdelavani.cz/webinar/logopedicka-prevence-opozdeny-vyvoj-rci-vyvojova-dysfazie-prakticka-cviceni1>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

CNS	Centrální nervová soustava
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
HA	Hypotéza (alternativní)
H <sub>0</sub>	Hypotéza (nulová)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NKS	Narušená komunikační schopnost
NPI	Národní pedagogický institut
SZZ	Státní závěrečná zkouška
apod.	a podobně
č.	číslo
např.	například
pozn.	poznámka
s.	strana
tzv.	takzvaný

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Pohlaví .....	32
Tabulka 2 Absolvované vzdělání v oblasti logopedické prevence .....	35
Tabulka 3 Motivace dalšího vzdělávání v oblasti logopedické prevence.....	36
Tabulka 4 Další vzdělávání v oblasti logopedické prevence .....	38
Tabulka 5 Realizace logopedické prevence.....	41
Tabulka 6 Přizpůsobení se dětem s NKS.....	44
Tabulka 7 Přizpůsobení se dětem s NKS (H1) .....	48
Tabulka 8 Realizace kroužků logopedické prevence (H2) .....	51
Tabulka 9 Absolvování kurzů logopedické prevence dle dosaženého vzdělání (H3) .....	52



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání .....	33
Graf 2 Délka praxe.....	34
Graf 3 Možnosti vzdělání v oblasti logopedické prevence.....	37
Graf 4 Zaměření učitelů po absolvování kurzu s akreditací MŠMT .....	39
Graf 5 Absolvování logopedického vzdělání jako pomoc při ucházení se o práci.....	40
Graf 6 Realizace logopedické prevence.....	41
Graf 7 Realizace kroužků logopedické prevence .....	42
Graf 8 Četnost NKS.....	43
Graf 9 Metody logopedické prevence.....	50

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence

Vážená paní učitelko / Vážený pane učiteli,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na FHS Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás požádala o vyplnění mého dotazníku, týkající se možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedické prevence. Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku, ochotu a čas.

Vendula Kolářová

### 1 Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

Žena  Muž

### 2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

Střední odborné vzdělání  Vyšší odborné vzdělání  Vysokoškolské vzdělání - Bc.  Vysokoškolské vzdělání - Mgr.

### 3 Vaše MŠ se nachází:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

Na vesnici  Ve městě

### 4 Jak dlouho působíte v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

0-1 rok  2-3 roky  4-5 roků  6-10 let  11-20 let  21-30 let  31 let a více

## 5 Máte představu o tom, kde je možné si doplnit vzdělání v oblasti logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď. Pokud je Vaše odpověď ANO, prosím, zdůvodněte ji.*

- Nemám představu.
- Ano, vzdělání si můžu doplnit:

## 6 Víte, jaké povinnosti (požadavky) obnáší absolvování kurzu logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď. Pokud je Vaše odpověď ANO, prosím, zdůvodněte ji.*

- Ne
- Ano, kurz obnáší tyto požadavky:

## 7 Absolvovala / Absolvoval jste vzdělání týkající se logopedické prevence v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ano (např. kurz pod akreditací MŠMT, kurz bez akreditace MŠMT, seminář, webinář...)  Ne

## 8 Jaká je, nebo jaká by byla Vaše motivace se vzdělávat v oblasti logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď.*

- Máme v MŠ děti s narušenou komunikační schopností a potřebujeme informace.  Mám zájem si rozšiřovat znalosti.  Rád/a se zajímám o tuto oblast.  Nemám motivaci dále se vzdělávat.
- Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:

## 9 Jaké vzdělání v oblasti logopedické prevence jste absolvoval/a?

Nápověda k otázce: *Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď.*

- Neabsolvovala jsem žádné vzdělání týkající se logopedické prevence.  Absolvoval/a jsem kurz logopedické prevence s akreditací MŠMT.  Absolvoval/a jsem kurz logopedické prevence bez akreditace MŠMT.  Absolvoval/a jsem seminář či webinář týkající se logopedické prevence.
- Absolvoval/a jsem celoživotní vzdělávání týkající se logopedické prevence na univerzitě.
- Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:

## 10 Jaké další formy vzdělávání realizujete v rámci logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď.*

- Čerpám informace od školního logopeda.     Diskutuji o možnostech logopedické prevence se svými kolegy / kolegyněmi.     Nevzdělávám se, jelikož mi to nepřijde důležité.     Nevzdělávám se, protože mám dostatek znalostí.
- Čerpám informace z knih.     Čerpám informace z internetu.
- Jiné zdroje:

## 11 Čím Vás obohatil kurz (kurz s akreditací MŠMT/kurz bez akreditace MŠMT/seminář /webinář) logopedické prevence? Pokud jste kurz neabsolvoval/a, o co myslíte, že by Vás kurz obohatil?

## 12 Na co se zaměřujete díky absolvování kurzu logopedické prevence s akreditací MŠMT? (MŠMT, 2009)

Nápověda k otázce: *Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď.*

- Na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí.     Na prevenci vzniku poruch řeči.     Na prevenci čtenářských obtíží.     Na poskytování informací rodičům o příznacích rizikového vývoje řeči u dítěte.
- Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:

## 13 Při ucházení o práci v MŠ Vám pomohlo, že jste absolvovala / absolvoval vzdělání v oblasti logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ano     Ne     Vzdělání v oblasti logopedické prevence jsem neabsolvoval/a.     Ne, jelikož v této době jsem kurz ještě neměl/a absolvovaný.

### 14 Nabízí Vám pan ředitel / paní ředitelka možnosti na vzdělávání v oblasti logopedické prevence? (Např. zaplatil/a Vám nějaký seminář, kurz či webinář?)

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď. Pokud je Vaše odpověď ANO, napište, jakou formu vzdělání Vám pan ředitel / paní ředitelka umožnil/a.

- Ne  Ano, paní ředitelka / pan ředitel mi umožnil/a absolvovat vzdělání v oblasti logopedické prevence, nicméně jsem této příležitosti nevyužil/a.
- Ano, paní ředitelka / pan ředitel mi umožnil/a absolvovat:

### 15 Uvítala byste / Uvítal byste, kdyby Vám pan ředitel umožnil / paní ředitelka umožnila kurz logopedické prevence?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď. Pokud Vám vzdělání paní ředitelka / pan ředitel neumožnil/a, Vaši odpověď zdůvodněte.

- Paní ředitelka / Pan ředitel mi umožnil/a vzdělávání v oblasti logopedické prevence.  Paní ředitelka / Pan ředitel mi umožnil/a absolvovat vzdělání v oblasti logopedické prevence, nicméně jsem této příležitosti nevyužil/a.
- Zdůvodněte proč byste byl/a rád/a, popřípadě nebyl/a rád/a:

### 16 Jaký je podle Vás důvod, že Vám pan ředitel / paní ředitelka neumožňuje vzdělávání v oblasti logopedické prevence?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď.

- Paní ředitelka / Pan ředitel mi umožnil/a vzdělávání v oblasti logopedické prevence.  Paní ředitelka / Pan ředitel mi umožnil/a absolvovat vzdělání v oblasti logopedické prevence, nicméně jsem této příležitosti nevyužil/a.
- Dle mého názoru je to z důvodu:

### 17 Realizujete v mateřské škole cíleně logopedickou prevenci?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď.

- Ano  Ne

### 18 Jakou formou realizujete logopedickou prevenci v mateřské škole?

Nápověda k otázce: Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď. (NKS = narušená komunikační schopnost)

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Logopedickou prevenci v mateřské škole nerealizují.      | <input type="checkbox"/> Pracuji individuálně se všemi dětmi bez ohledu, zda mají NKS, či nikoli.                      | <input type="checkbox"/> Pracuji individuálně s dětmi s NKS. | <input type="checkbox"/> Logopedickou prevenci se snažím aplikovat každý den v rámci různých aktivit se všemi dětmi. |
| <input type="checkbox"/> Realizují skupinově logopedickou prevenci s dětmi s NKS. | <input type="checkbox"/> Realizují skupinově logopedickou prevenci se všemi dětmi bez ohledu, zda mají NKS, či nikoli. |  |  |
| <input type="checkbox"/> jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:                      | <input type="text"/>   |  |  |

## 19 Realizujete v mateřské škole kroužky týkající se primární logopedické prevence?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ano, realizuje je kolegyně, která je logopedickou preventistkou s příslušným vzděláním / kolega, který je logopedický preventista s příslušným vzděláním.
- Ano, realizuji je já, jakožto logopedická preventistka / logopedický preventista.
- Ano, realizuji je já, ale bez příslušného vzdělání.
- Ano, realizuje je kolegyně bez vzdělání logopedické preventistky / kolega bez vzdělání logopedického preventisty.
- Ne, protože nikdo v naší mateřské škole nemá příslušné vzdělání pro realizaci těchto kroužků.
- Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:

## 20 Logopedické aktivity v MŠ:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Nerealizujeme.
- Cíleně aplikujeme každý den.
- Cíleně aplikujeme každý druhý den.
- Cíleně aplikujeme jednou do týdne.
- Cíleně aplikujeme jednou do týdne. Cíleně aplikujeme třikrát do týdne, avšak každodenně se snažíme využívat logopedické aktivity.
- Aplikujeme každý den spontánně při různých aktivitách.
- Cíleně aplikujeme jednou do týdne, avšak každodenně se snažíme využívat logopedické aktivity.
- Cíleně aplikujeme dvakrát do týdne, avšak každodenně se snažíme využívat logopedické aktivity.
- Cíleně aplikujeme čtyřikrát do týdne, avšak každodenně se snažíme využívat logopedické aktivity.
- Cíleně aplikujeme jednou do týdne, avšak každodenně se snažíme využívat logopedické aktivity.
- Cíleně žádné aktivity neaplikujeme, pouze je využíváme spontánně, jelikož necháváme práci na logopedovi.

## 21 Seřadte metody logopedické prevence podle toho, které nejvíce využíváte až po ty, které využíváte nejméně. (Lipnická, 2013)

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejvíce využívaná metoda, 2. využívaná metoda, 3. - nejméně využívaná metoda).*

Metody podporující rozvoj slovní zásoby

Metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte

Metody rozvíjející porozumění i souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka

## 22 Jaké aktivity cíleně zařazujete do logopedické prevence v rámci Vašeho působení v MŠ? (Lipnická, 2013)

Nápověda k otázce: Můžete vybrat jednu odpověď či více, popřípadě doplnit jinou odpověď.

- |  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Objasňování významů                           | <input type="checkbox"/> Pojmenování osob, předmětů a jevů | <input type="checkbox"/> Napodobování zvuků | <input type="checkbox"/> Hry s rytmem a pohybem | <input type="checkbox"/> Dechové hry a cvičení |
| <input type="checkbox"/> Artikulační hry a cvičení                     | <input type="checkbox"/> Intonační hry a cvičení           | <input type="checkbox"/> Odezírání          | <input type="checkbox"/> Řikanky                | <input type="checkbox"/> Zpívání               |
| <input type="checkbox"/> Popisování předmětů, obrázků, hraček, situací | <input type="checkbox"/> Žádné aktivity nezařazujeme.      |   |   |  |
| <input type="checkbox"/> Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:           | <input type="text"/>                                       |   |   |  |

## 23 S jakou narušenou komunikační schopností se nejčastěji setkáváte v mateřské škole? (Klenková, 2006; Neubauer, 2018)

Nápověda k otázce: Můžete vybrat více odpovědí.

- |  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dyslalie (Porucha artikulace - narušená výslovnost hlásky či skupiny hlásek.) | <input type="checkbox"/> Opožděný vývoj řeči (Dítě rozumí mluvenému slovu, avšak mluvní projev je opožděný.) | <input type="checkbox"/> Vývojová dysfázie (Zaostávání komunikace, vývoje řeči a jazyka.) | <input type="checkbox"/> Mutismus (oněmnění)                |
| <input type="checkbox"/> Poruchy plynulosti řeči (breptavost, kolkavost)                               | <input type="checkbox"/> Rinolalie (huhňavost)   | <input type="checkbox"/> Poruchy hlasu  | <input type="checkbox"/> Nejsem schopna / schopen posoudit. |
| <input type="checkbox"/> Jiné:   | <input type="text"/>   |   |   |

## 24 Přihlížíte ve Vašich aktivitách realizovaných v mateřské škole ke skutečnosti, že máte ve třídě dítě s narušenou komunikační schopností (NKS)?

Nápověda k otázce: Můžete vybrat jednu odpověď či více.

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ne, jelikož ve třídě nemám žádné dítě s NKS. | <input type="checkbox"/> Ne, jelikož si nemyslím, že by to bylo potřeba, když dítě s NKS chodí k logopedovi. | <input type="checkbox"/> Ano, pokaždé se snažím přizpůsobit aktivity tak, aby i dítě s NKS se mohlo zapojit. |
| <input type="checkbox"/> Jiné odpovědi, prosím, doplňte zde:          | <input type="text"/>   |  |

## 25 Jak se přizpůsobujete dítěti s NKS?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď. Pokud je Vaše odpověď ano, prosím, zdůvodněte ji.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nepřizpůsobuji se, jelikož ve třídě dítě s NKS nemáme. | <input type="checkbox"/> Nepřizpůsobuji se, jelikož mi to nepříjde důležité. |
| <input type="checkbox"/> Ano, přizpůsobuji se následnými aktivitami a chováním: | <input type="text"/>   |