

Sociální integrace dětí s vadami řeči v mateřské škole

Tereza Hyžáková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Hyžáková**
Osobní číslo: **H190609**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sociální integrace dětí s vadami řeči v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti poruch vývoje řeči dítěte, logopedické prevence a sociální integrace dětí s vadami řeči.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou kazuistik.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BEZDĚKOVÁ, Jana, 2008. Učíme naše dítě mluvit – řečová výchova dítěte od narození do sedmi let. Velké Bílovice: TeMi CZ. ISBN 978-80-87156-02-5.

KRYČOVÁ, Marta, 2018. Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním věku. Praha: Raebe. ISBN 978-80-7496-376-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3080-6.

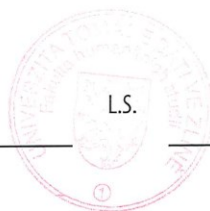
PRŮCHA, Jan, 2010. Interkulturní komunikace. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Klimecká, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12. 4. 2021

.....
V

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na sociální integraci dětí s vadami řeči v mateřské škole. V teoretické části jsme si definovali základní pojmy integrace, socializace dítěte s vadou řeči. Dále jsme si definovali faktory ovlivňující děti s vadou řeči při nástupu do mateřské školy a charakterizovali jsme prevenci péče o dítě s vadou řeči. Praktická část je orientovaná na problémy dětí s vadou řeči v průběhu sociální integrace do mateřské školy. Cílem výzkumu je za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a učitelkami zjistit, jaký vliv má nástup do mateřské školy na děti s vadou řeči. Výzkumem bylo prokázáno, že zahájení sociální integrace dítěte do mateřské školy, má vliv na aktivní řešení vady řeči u dítěte.

Klíčová slova: dítě s vadou řeči, sociální integrace, mateřská škola, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This Bachelor's thesis focuses on social integration of children with speech defects in kindergarten. In the theoretical part we have defined the basic concepts of integration, socialization of the child with speech defect. Next, we defined on the factors that affect children with speech defects as they enter kindergarten, and we characterised the prevention care. The practical part focuses on the problems of children with speech defects during the process of social integration in kindergarten. The main goal of this research, which is carried out using semi-structured interviews with both parents and teachers, is to find out what kind of effect does entering kindergarten have on children with speech defects. Due to this research there was found that start of social integration of a child to kindergarten influences the result of speech disorder involving the child.

Keywords: child with speech defect, social integration, parent, kindergarten, quality research

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Evě Klimecké, PhD. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Poděkování patří i všem deseti informantům, za důvěru a čas, který mi umožnili v rámci výzkumného šetření.

Současně chci poděkovat mé rodině a přátelům, za podporu a trpělivost po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIÁLNÍ INTEGRACE	11
1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA INTEGRACE	11
1.2 POJEM SOCIÁLNÍ INTEGRACE A JEJÍ VÝZNAM PRO DÍTĚ S VADOU ŘEČI	12
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ S VADOU ŘEČI	14
2.1 RODINA	14
2.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	17
3 PREVENCE DĚTÍ S VADOU ŘEČI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
3.1 VÝVOJ ŘEČI U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	20
3.2 METODY A FORMY PRÁCE S DĚTMI S VADOU ŘEČI	22
3.3 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 VÝZKUM.....	29
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	30
4.3 METODY VÝZKUMU A TECHNIKA SBĚRU DAT	31
4.4 ANALÝZA DAT	34
5 SHRNUTÍ A INTERPRETACE DAT.....	36
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
5.2 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	48
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	58
SEZNAM TABULEK.....	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Řeč je jedním z hlavních nástrojů, které nám slouží nejen k vzájemné komunikaci, ale především k celkovému zapojení do společnosti. Jak se do ní od malička zapojíme, závisí na nejbližším okolí dítěte, na lidech, kteří ho vychovávají a integrují do rozšířené sociální skupiny.

Jak zabezpečit dítě a budovat v něm kvalitní vývoj řeči, emocí, názorů a postojů k životu? Každý, kdo se nad touto otázkou pozastavil, získal určitě spoustu odpovědí. Odpovědnost za správný vývoj řeči dítěte v jeho prvotním vzdoru je kladena na rodiče, prarodiče, sourozence, vrstevníky. Ve své praxi v mateřských školách jsem se setkala s dětmi, rodiči a učiteli, které trápí jejich snaha o dosažení kvalitní sociální integrace dítěte s vadou řeči. Tento stav je ovlivněn špatnou vzájemnou komunikací všech zúčastněných skupin, ohledně vzdělávání a uspokojování potřeb dítěte. Malý přínos logopedických aktivit pro dítě je způsoben také jejich nekvalitním rozvržením v průřezu dne dítěte.

Rozhodla jsem se tedy o rozšíření vzdělání v souvislosti s Primární logopedickou prevencí, kde jsem získala další cenné informace k tématu mé bakalářské práce. Proto bych se chtěla zaměřit na sociální integraci dítěte v době zahájení docházky do mateřské školy, jak řeší rodiče, učitelé prevenci, vzdělávání dětí s vadou řeči a jaké mohou vzniknout důsledky spojené s nízkou sociální integrací.

V teoretické části se zaměřuji na vymezení pojmů integrace, socializace dítěte s vadou řeči, jednotlivé faktory sociálních skupiny, kam je zařazená rodina, sourozenci, mateřská škola, učitel a vrstevníci, kteří se podílejí na rozvoji socializace a řeči dítěte. Dále vymezuji vývoj řeči dítěte, logopedickou péči v mateřské škole, její možnosti a metody ve spolupráci s rodinou.

V praktické části za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a učiteli v mateřské škole, máme možnost hlouběji nahlédnout do jejich schopností zapojení dítěte s vadou řeči do mateřské školy. Zaměříme se na to, jak rodiče a učitelé řeší způsob sociální integrace dítěte s vadou řeči a předložíme její formy, používané k rozvoji dítěte v mateřské škole.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaký má vliv zahájení docházky dítěte s vadou řeči do mateřské školy na sociální integraci, zmapovat informovanost rodičů o možnostech podpory z řad učitelů a odborníků, navrhnout účinné opatření v oblasti logopedické péče a vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ INTEGRACE

Pojem sociální integrace může být chápán několika způsoby. Mnoho lidí si představí pod tímto pojmem začleňování jednotlivce nebo menšinové skupiny do společnosti. Integrovaní mohou být rasové, sociální, politické, regionální a další menšiny, které se od většinové skupiny odlišují. Sociální integrace má vliv na většinu populace, ať se jedná o děti, dospělé nebo seniory, působí na rozvoj lidské osobnosti. Každý jedinec si díky **sociální integraci** buduje svou osobní identitu a utváří si tak sociální vztahy, které jsou nezbytné pro uspokojování lidských potřeb.

Vágnerová (2005) poukazuje na možné požadavky, zásady v jednotlivém sociálním začleňování, v kterých je potřeba se orientovat a následně jich přijmout, což je možné jen díky dobré komunikaci. Každého člověka naplňuje, když může patřit do určité sociální skupiny, se kterou může sdílet své zážitky a podílet se na společných aktivitách, proto je nezbytně důležitý správný rozvoj sociální integrace již v útlém věku jedince.

1.1 Obecná charakteristika integrace

O psychický podmět podstatný pro integraci se opírá Vágnerová (2007), která ho řadí k důležitým bodům k dosažení dobré integrace. Jedná se o určitý způsob ovlivnitelného chování, které je podmíněno rozumovou stránkou jedince. Dále poukazuje na důležitý **faktor integrace**, kterým je vrozená indispozice a vnější prostředí, které je nedílnou součástí správného vývoje integrace u dítěte s vadou řeči. Obě tyto úrovně jsou zcela odkázány na individualitě rozvíjené dítě, které je následně celoživotně ovlivněno právě těmito specifickými faktory.

Dobré integrace lze dosáhnout, pokud je člověk ochotný přijmout hodnoty a normy společnosti, díky kterým je obohacen nejen daný jedinec, ale i celá skupina, komunita. Pokud jsou tyto hodnoty oboustranně naplněny, můžeme tento proces označit jako pozitivní integraci. V pozitivní integraci se objevují zdravotně či sociálně znevýhodnění jedinci, kteří se snaží o sociální začlenění do rodiny, skupiny vrstevníků, sourozeneckých vztahů a společenského postavení (Vítková, 2008).

O znevýhodnění jedince a jeho následné integraci pojednává Hájková (2005, s. 21), která hlouběji definuje, že „*integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních. V tomto interaktivním procesu se obě strany mění a roste jejich pospolitost a sounáležitost*“.

Integraci jedince může pomoci i začlenění do sekty, díky kterému má člověk pocit, že patří do určité komunity, ve které může najít podporu ve svém handicapu. Pozitivní integrace má důležité místo ve výchovně – vzdělávacím procesu. Zabývá se jí speciální pedagogika, sociální pedagogika, sociální práce. Vědomosti z této oblasti využívá mnoho prosociálně pomáhajících profesí (Vítková, 2004).

1.2 Pojem sociální integrace a její význam pro dítě s vadou řeči

Vítková (2004) definuje pojem sociální integrace jako vztah mezi různými společenskými vrstvami lidí, kteří se podílejí na počátku vzniku jisté sociální integrace. Poukazuje také na psychologické pojetí, ve kterém zdůrazňuje člověka jako samostatnou jednotku, která má vztah ke svému okolí.

V sociální integraci hraje roli sociální inteligence, která může být dle (Vágnerová 2007) vnímána jako porozumění určitému sociálnímu jevu, např. chování neznámých lidí, jejich postoje a reakce k určitému specifickému prožitku. Právě prožitek umožní často dítěti zorientovat se v nějaké skutečnosti. V rámci poznávání určité sociální skupiny a následné integrace máme možnost vyhodnotit mnoho různých sociálních norem a pravidel a poznat tak i svoje vlastní chování a emoce vzhledem k integrované skupině lidí. Všechny **sociální skupiny**, ve kterých dítě s vadou řeči vyrůstá, jsou velmi ovlivnitelný faktor komunikace, který řadí Krýčová (2018) jako ten nejdůležitější pro potřeby dítěte s vadou řeči.

Podle Vágnerové (2005) si dítě buduje svoji prvotní socializaci projevenou emocemi v **rodinném prostředí**. Po vzoru dospělých dítě uplatňuje získané poznatky a přejímá je do vlastních zkušeností a konfliktních situací i s cizími lidmi napříč širší sociální skupiny. Potlačování nežádoucích norem přijatých od rodiny může v dítěti během interakce s cizími lidmi vytvořit nepříznivé emoce osobité selhání.

Specifické utváření osobnosti dětí a jejich socializace je dle Vágnerovou (2005) definováno jako touha po dosažení a výměně názorů. Komunikaci si dítě vybírá zejména verbálním způsobem, díky které se dokáže lépe prosadit, adaptovat, sdělovat a poskytovat zpětnou vazbu informací. Děti předškolního věku reagují na podněty především v kladením otázek, tak si utvářejí představy o světě a jeho fungování.

Důležitý posun u dítěte s vadou řeči nastává v **asociační hře**, ve které dochází ke vzájemnému sdílení hraček s ostatními členy blízké skupiny. Děti si začínají osvojovat teorii mysli, což je schopnost uvědomovat si, co si druhý myslí, co si přeje a podobně. Na základě

toho se snaží o hlubší navázání komunikace s okolní společností. Později se ovšem vyskytuje u dítěte jistá touha po rozdělení rolí, která je využívána především individuálním přínosem v kooperativní hře (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Mezi základní vývojové mezníky pro dítě s vadou řeči v procesu socializace patří sociální reaktivita, sociální kontrola a **sociální role**. Dítě, které je schopno navázat komunikaci s cizími lidmi potlačenou emoční angažovaností, gesty, očním kontaktem, má velmi dobře rozvinutou sociální reaktivitu. Dospělí svými příkazy a zákazy dítě formují a utváří v něm jistý řád, bezpečí pro danou společnost. Dítě ve své seberegulaci začíná postupně chápat a ovládat emoce, dokáže rozeznat a vcítit se do cizích socializačně projevených emocí, v rámci, kterých se učí porozumět schopnostem druhých (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Helus (2009) taktéž pokládá za velmi důležitý bod v socializaci dítěte **transkontextuální sociální vazby**. Skládají se z rodiny, školy a vrstevníků, kteří by dítěti s vadou řeči měli vždy pomoci v seznamování se s novým prostředím, které je pro něho mnohdy velkou překážkou. U dítěte díky přítomnosti oblíbené věci, která mu připomíná domov, můžeme předcházet k nežádoucí sociální integraci. Důležitý vzdor u dítěte s vadou řeči se odehrává v blízkém očním kontaktu skrz lidi, kteří v dítěti vytváří možné představy o jeho budoucím sociálním prostředí.

Pro úspěšnou integraci dítěte s vadou řeči je nutné dobře poznat specifické rysy jeho osobnosti, díky kterým se může lépe integrovat do určité skupiny, komunity. Na tento aspekt se zaměřuje i Helus (2009), který pokládá následný dopad integrace u dítěte v dobré orientační smysly v neznámém prostředí, ve kterém je schopno se učit a podchycovat nové věci a zkušenosti. Svým jednáním a celým životním postojem má **vliv** na dítě s vadou řeči i druhý člověk, který náležitými gesty nezbytně působí na možnou účinnou socializaci, kterou si právě malé dítě začíná vštěpovat. Ať už se jedná o vzory, příklady, které jsou dítěti nabídnuty od rodiny, učitelů, vychovatelů, kteří se snaží každým názorným působením poukázat na dítě, co se od něho v sociální integraci žádá. Proto ranná integrace v mateřské škole pro dítě s vadou řeči obnáší velkou podporu v začlenění jak se strany rodiny, tak mateřské školy. Všechny tyto prvky musí mít velmi úzký kontakt, díky kterému může mít dítě s vadou řeči lepší start při přijímání hodnot a norem v dané vrstevnické skupině.

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ S VADOU ŘEČI

Sociální rozvoj dítěte s vadou řeči je ovlivňován různými faktory. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006), je můžeme rozčlenit na:

- **vnější faktory** (sociokulturní prostředí v rámci kterého se dítě s vadou řeči vyvíjí a následná výchova, která dítě socializuje do společenské skupiny),
- **vnitřní faktory** (biologické předpoklady dítěte spolu s dědičnými a somatickými rysy).

Na vývoj řeči dítěte působí celé řada různorodých odlišných faktorů, ať už výchovných nebo verbálních, které vývoj řeči ovlivňují. Dle Lechty (2008) zde můžeme zařadit jistou sociální interakci sluchu, zraku, hmatu, čichu, chuti, kinestetických jevů, společně sdílené emoce a pozornosti, které jsou rozvíjeny v raném stádiu dítěte. Tyto vlivy vnějšího komunikačního projevu se přímo či nepřímo odrážejí v řeči dítěte.

U dítěte s vadou řeči v mateřské škole se rozvíjejí nové sociální dovednosti v podobě komunikace a vyspělejší sociální integrace s jinými činiteli, než u dítěte doposud zašitovála rodina. Dítě se v předškolním období dokáže primárně zapojit do určité sociální skupiny a přijmou její hodnoty, ovšem rodina je stále pro dítě s vadou řeči prvotním zázemím a ochranou. Postupně dítě s vadou řeči začíná vnímat podmínky působení sociálních skupin, které jsou pro něho zřídka rozlišovány jako rodina, vrstevníky a mateřská škola (Vágnerová, 2005).

2.1 Rodina

Prvotním sociálním prostředím se pro dítě stává jasně daná skupina jeho nejbližších lidí a tu tvoří rodina a její příbuzní. Zde si dítě poprvé buduje a zkouší své postavení a role. Pro dítě je rodina prvním místem plným důvěry, ochrany, bezpečí a jistoty, což jsou důležité faktory pro jeho budoucí socializaci. Rodiče by právě díky těmto významným faktorům měli jít dítěti příkladem a udržet tak domov plný lásky a vzájemného respektu. Rodina plní již od prvopočátku rozvoje dítěte tu nejdůležitější roli, protože zde dochází k základnímu **působení na vývoj řeči** a formují se všechny složky osobnosti dítěte, které ho do budoucna nesmírně ovlivňují. Ať už dítě vyrůstá v rodině úplné, neúplné nebo žije jen s jedním z rodičů, tak právě toto zázemí vytváří pro dítě pocit jistoty. Řádná výchova, základy komunikace a navazování mezilidských vztahů jsou nedílnou součástí vývoje dítěte (Kollárik 2008).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 93) se v souvislosti s působením rodiny na dítě s vadou řeči zmiňují o **třech oblastech socializace**:

1. Vývoj sociální reaktivity – u dítěte se projevuje velkou mírou diferencovaných vztahů k veřejnosti (někoho dítě má rádo – miluje, někoho nikoliv).
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – zde se dítě řídí sociálními normami, které získá prostřednictvím zákazů a příkazů, které mu jsou udíleny dospělými jedinci, ve kterých má dítě vzor a cítí k nim respekt. Postupně dítě tyto reakce přijímá za své a následně formuje své sociální chování.
3. Osvojení sociálních rolí – na dítě jsou kladeny požadavky odpovídající věku, společenskému postavení, pohlaví. Jedná se o odlišné postavení dítěte v domácím prostředí, mezi vrstevníky a následně v mateřské škole.

Určujícím faktorem pro vývoj osobnosti dítěte s vadou řeči z pohledu Langmeiera, Krejčířové (2006) je **vztah dítěte a matky**, popřípadě jiné blízké pečující osoby dítěte. Matky, které dokážou na případné potřeby a signály dítěte jemně, a přitom přiměřeně reagovat už v útlém věku, dokážou dítě velmi dobře naučit základnímu chování a připraví je k navázání pozdějších kvalitních vztahů s učitelkou, vychovatelkou v mateřské škole.

Hayes (in Stašová, Staninová, Junová, 2015) podotýká, že společenské prostředí, vzájemné mezilidské vztahy a jejich fungování v rodině dítěte s vadou řeči se následně projeví v jeho sociální integraci. Socializaci dítěte velmi ovlivní nejen rodiče, ale je úzce spjatá ve vztazích se sourozenci a prarodiči. Mezi hlubší skupiny můžeme definovat nejen sociální nebo rodinné prostředí, ale v neposlední řadě má vliv na dítě i kulturní a životní prostředí ve kterém se dítě nachází. Na integraci působí také kulturní a životní prostředí rodiny. Mezi dítětem a širší společností tvoří vzájemné propojení právě rodiče a případně sourozenci, kteří se snaží dítěti pomoci orientovat se v sociálních, společenských hodnotách světa.

Průcha (2011) hovoří o vlivu rodiny na **formování komunikační kompetence** dítěte. Vedle stabilního, emočního a harmonizačního prostředí rodiny záleží především na míře rodičovské péče o dítě, která může být aktivně prohloubena i díky úrovni rodičovského vzdělání. Dle Kořátkové, Kryčové (2018) je příčinou rizik nežádoucích zvolených aktivit a metod v rozvoji řeči u dítěte nízká úroveň vzdělání rodičů.

Nedostatek řečových podnětů se na dítěti s vadou řeči odráží zpomalením řeči, ovšem přemíra komunikačních vzorů má za následek u dítěte negativní chování a neurotizuje dítě.

Pasivní komunikační vzor v rodinném prostředí tedy napodobuje dítě s vadou řeči ve všech směrech, což negativně ovlivňuje budoucí sociální integraci Klenková (2006).

U dítěte vyrůstajícího v rodinném prostředí hraje velký vliv na jeho sociální rozvoj další sourozenec. Díky **sourozenci** získá dítě s vadou řeči poměrně velkou míru sociální integrace a lépe se orientuje v sociálních rolích. V interakci se sourozencem se dítě naučí komunikovat, spolupracovat, rozpoznávat emoce a gesta, díky kterým má pak lepší vstup do nových společenských zázemí.

Jak uvádí Vágnerová (2005), pro dítě se stává sourozenec prvním vrstevníkem, se kterým je možné se setkat. Utváření vzájemných vztahů může být vymezeno pořadím jejich narození. Starší sourozenec může být pro mladšího jistou autoritou, pocitem bezpečí a vzorem. Dítě s vadou napodobuje gesta staršího díky nim se formuje jeho sociální status. Vzájemná souhra sourozenců však záleží na výchově rodičů a jejich postavení v určitých sociálních větvkách. Díky prezentování jejich emocí a postojů si sourozenci budují svůj společný vztah, který je do budoucna pro ně velmi důležitým ukazatelem stabilního sociálního naplnění.

Dítě s vadou řeči velmi značně ovlivní možný status **jedináčka**, protože právě ten se musí naučit brát ohled na své vrstevníky a vypořádat se s faktem, že není vše, jak by si přálo, což vede k častým neshodám mezi domácím prostředím a mateřskou školou. Tento fakt však není obtížný jen pro jedináčka. Častá situace dítěte vůči orientaci v následné sociální integraci trápí i děti s vadou řeči, které vyrůstají v početnější rodině a velmi tak záleží, jaká je následná spolupráce mateřské školy a rodiny na integraci dítěte (Niesel, Griebel, 2005).

Zvláštní způsob vzájemného sourozeneckého působení představují **dvojčata**. Jejich verbální i neverbální projev bývá pro rodinu i veřejnost většinou spojen v jedno. Novák (2007) uvádí, že dvojčata ve výchově mají většinou stejné podmínky i na úkor možné mentální odlišnosti. Velkou roli možné indispozice dvojčat setrvává v průběhu těhotenství a následném porodu matky. Tyhle důležité faktory se odrážejí na pozdějším psychickém efektu, opožděném vývoji řeči a labilitě nálad.

Opožděný vývoj řeči u dvojčat je typický zejména tím, že nevyhledávají stejné staré jedince a vystačí si pro svou soběstačnost. Jak uvádí Rulíková (2008), nejzásadnější rozdíly v řečových rovinách jsou nejvíce pozorovatelné mezi druhým a osmým rokem života. Řeč u dvojčat je typicky tak vratká, že je mnohdy odlišná od ostatních sourozenců, vrstevníků, proto je velmi podstatný kontakt s ostatními vrstevníky, je třeba dbát neustále na nepřesnosti v jejich řeči.

Jak dále specifikuje Rulíková (2008), dvojčatům a jejich sounáležitosti v komunikaci může rozumět matka, popřípadě sourozenci, kteří jsou v každodenním vzájemném kontaktu a dokážou se vcítit do významu jednotlivých slov dvojčat. Možnou příčinou vady řeči u dvojčat může být izolace, malý kontakt s vrstevníky, díky kterému u dvojčat vznikají opakovaně zkomolená slova, což se reflektuje na vzájemné fixaci slov. Zajímavostí u dvojčat je zejména fakt, že jim rodina, učitelky v mateřských školách ani široká veřejnost nerozumí, což dvojčata nesou velmi špatně.

2.2 Mateřská škola

Mateřská škola se pro dítě v období předškolního věku stává druhou, velmi vlivnou formou výchovy a učitelkou sociální zralosti, což přesněji definuje Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 322) „*Mateřská škola je školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem od tří do šesti let. Není součástí povinné školní docházky*“.

Pro dítě s vadou řeči je mateřská škola prvním místem, kde získává zkušenost s kolektivním zázemím a buduje si zde své sociální postavení. Možnost navázat kontakt a získat sociální integraci může dítě již od útlého věku v rámci sociálního zařízení, jako jsou rodinná centra, jesle, dětské skupiny. Děti, které navštěvují sociální zařízení se lépe integrují, komunikují a adaptují do běžné předškolní docházky.

Průcha (2011) pokládá mateřskou školu pokládá za velmi **přínosnou zejména pro děti**, které pocházejí se sociálně slabších rodin s nižší úrovní vzdělanosti rodičů. Tyto děti tak mají prvotní možnost v předškolním vzdělávání navázat sociální kontakty v rámci kterých se naučí lépe komunikovat a tím zlepšují své slabé rodinné podmínky. To vede však u dítěte k odlišným pravidlům, ve kterých se doposud v rodinném zázemí pohybovalo.

Každá osobnost stránka dítěte má své specifické rysy a díky nim se každé dítě socializuje do mateřské školy odlišně. Důležitou roli při prvotním vstupu má **učitelka**, díky které dítě s vadou řeči získá základní pravidla chování v kolektivu a seznamování. Citlivé a velmi emocionálně založené děti mohou mít při vstupu do mateřské školy problémy s komunikací, pak záleží na individuální spolupráci pedagoga s rodiči. Problémy v sociálním prostředí mohou být signalizovány koktavostí a na nespokojenost dítěte ukazují projevy mutismu, kdy dítě nekomunikuje s ostatními členy společnosti (Kryčová, 2018).

Učitelka představuje pro dítě s vadou řeči další **vzor v komunikaci**, sociálním postavení a v nespočet výchovně – vzdělávacích činitelů. Pro mnoho dětí se učitelky stávají velkým příkladem správného vzoru řeči, který jim rodinné prostředí nemohlo poskytnout (Svobodová, 2010).

S dobrými osobnostními rysy učitelky a jejím přenesením na dítě s vadou řeči se dobrým klimatem třídy se ztotožňuje i Košťátková (2014, s. 98), která říká, že „*pravidelně vyslovovat svoje city vůči dítěti přímo ovlivňuje lásku k němu. Dítě chválené a uznávané učitelkou je s klidem přijímané a oceňované rodičem. Tím se klima ve třídě mateřské školy posouvá do klimatu rodiny*“.

V rámci prevence učitel respektuje základní principy, které se odrážejí specifickými pravidly a požadavky vzhledem k osobnosti a schopnosti komunikačních potřeb dětí v předškolním věku. Specifikum těchto principů je usměrnit učitelovu pedagogickou činnost ve spojitosti s dítětem. Lipnická (2013, s. 14) se zmiňuje o **preventivním působení** takto:

- Jazyková kultivovanost učitele – dítě se nejvíce učí nápodobou, proto je nesmírně důležitý vystříbený projev, spisovné vyjadřování učitele, díky kterým dítě podchytí používání jazyka a řeči v rámci různorodých témat a kultur.
- Akceptování osobnosti dítěte – podpora, sebedůvěra, aktivita je od učitelky v rámci zapojení individuálních potřeb dítěte očekávána.
- Respektování chyb – dítěti nesmí být předkládána kritika, výsměch a trestání, v rámci, kterých by mohlo dojít k narušení vzájemných vztahů s učitelem.
- Poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti – je úzce spojená se **spoluprací** s rodiči, logopedem, popřípadě s jiným specialistou. Učiteli k poznání narušené komunikační schopnosti dítěte slouží pedagogická diagnostika a napříč těmito signálům doporučí rodičům odbornou pomoc logopeda nebo poradenského centra.
- Přiměřenost informací – dítěti s vadou řeči chybí v dnešní době především osobní kontakt blízkým člověkem, zatímco je pohlcen virtuálním světem. Učitel se snaží nežádoucím patologickým vlivům předcházet, případně jejich nadbytek vždy řeší ve spolupráci s rodiči v rámci poradenských aktivit.
- **Kooperace** rodičů, učitelů, logopedů a jiných odborníků – by měla by vést k jednoznačnému vytyčenému cíle, který vede ke sjednocení potřeb dítěte.

- Hra v podnětném prostředí – dítě je zcela odkázáno na své řečové a jazykové schopnosti na úkor které uplatňuje nejen mezi vrstevníky, ale i dospělými což v dítěti buduje a pomáhá měnit hodnoty a pravidla.

V podnětném prostředí, které je pro dítě v mateřské škole typické především ve vztahy s **vrstevníky** je nesmírně plnohodnotný bod. Dítě s vadou řeči se může se svými vrstevníky setkat poprvé až v mateřské škole, a to z toho důvodu, že žijí v souladu s dospělými lidmi a v časté fázi jsou děti jedináčci.

Dítě, zejména v jeho počátcích, jak uvádějí Niesel, Griebel (2005) se orientuje a hledá ve své skupině vztahy s ostatními vrstevníky poprvé zcela samo, bez přítomnosti rodiny. Velkou roli při začleňování jedince mají starší děti, popřípadě známosti dětí mezi sebou, ještě před nástupem do mateřské školy. Tyto faktory zcela ovlivní dítě s vadou řeči a utvářejí mu tak pocit blízkosti, jistoty při jeho zapojení do kolektivu.

Velký zlom však u dítěte nastává, pokud se dle Niesela, Griebela (2005) dostane dítě do role outsidera. Velkým ukazatelem tohoto chování může být odlišné jednání vůči svým vrstevníkům. Při těchto problémech se doporučuje dítěti s vadou řeči navázání sociální sítě s vrstevníky a dospělými i mimo mateřskou školu.

Sociální integrace u dítěte s vadou řeči v mateřské škole se projevuje především v utváření svého vlastního postoje a chování v různých etapách edukačního procesu. V rámci činností se dítě s vadou řeči naučí řešit konflikty mezi vrstevníky, potlačit, rozpoznat a respektovat svou autoritu vůči ostatním. Díky tomu se dítě s vadou řeči cítí mezi svými vrstevníky velmi dobře a dokáže vnímat radost, smutek, pochvalu, uznání od svých vrstevníků. Velkou roli v průběhu adaptace dítěte v mateřské škole sehrávají učitelky, které preventivně působí na vzájemné vztahy mezi dětmi, podporují je, regulují a kultivují.

3 PREVENCE DĚTÍ S VADOU ŘEČI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Řeč představuje nedílnou součást každodenní socializace v rámci mezilidských vztahů. Dává nám možnost vyjadřovat své emoce, touhy, přání, názory, díky kterým si budujeme vzájemně svou vnitřní osobnost. Dítě, které má možnost vyrůstat v prosperující rodině dle Průchy (2008) získá dobré předpoklady pro dorozumívání napříč odlišných osob. Dnešní doba nám nabízí mnoho alternativních pomůcek k budování řeči, proto mnoho dětí s vadami řeči i se zrakovým či sluchovým postižením má možnost naučit se lépe mluvit a rozumět v souladu s okolím. U každého dítěte probíhá individuální vývoj řeči.

3.1 Vývoj řeči u dítěte v předškolním věku

U dítěte v předškolním věku se řeč nadále rozvíjí, zejména aktivní slovní zásoba. K rozvoji řeči dochází zejména prostřednictvím sociálního učení, které je podmíněno nápodobou řeči dospělých lidí nebo vrstevníků a okolí. Řeč se u dítěte vyjadřuje prostřednictvím větných spojení, vyprávění a krátkých vět. Důležitá je obsahová stránka řeči (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pro všechny, kteří se podílejí na vývoji řeči dítěte, je nesmírně důležitá znalost rozvíjení řečových kompetencí. Mnoho badatelů popisuje různé stupně vývoje řeči u dítěte v předškolním věku, ovšem vědci jako jsou Příhoda, Sovák, Lechta, Becker a další se shodují na **dvou stádiích vývoje dětské řeči** (Klenková, 2006, s. 32):

1. Přípravné stádium – se v dítěti probouzí v projevech křiku, broukání, žvatlání, zrakovém kontaktu, zvukových prvcích, a především v budování artikulačního aparátu.
2. Stádium vlastního vývoje řeči – v dítěti vzniká touha verbálně projevat emoce, pocity, prosby a jeho komunikace se stává převážně verbální. Období druhého až čtvrtého roku je úzce spjato z rozvoje logistických pojmů osvojování si neustále nových slovních spojení.

Při ontogenezi řeči dítěte se jazykové roviny navzájem prolínají, tudíž jejich vývoj probíhá současně. Jedná se o čtyři jazykové roviny – foneticko – fonologická rovina, lexikálně – sémantická rovina, morfologicko – syntaktická rovina a pragmatická rovina.

Počáteční, **foneticko – fonologická rovina** představuje dle Kryčové (2018) u dítěte předškolního věku zvládnut zvukovou stránku řeči, která je charakterizována učením se samohlásek a souhlásek. Pokud si ovšem dítě neosvojí všechny hlásky před nástupem do

základní školy, nastává u rodičů povinnosti navštívit odbornou pomoc, neboť náprava v počátku školní docházky je velmi náročná. Na důležitost společnosti orientovat se v pořadí hlásek kladem důraz i Klenková (2006), protože při správné znalosti pořadí můžeme dítěti pomoci při prevenci řeči. Pedagog v mateřské škole rozvíjí foneticko – fonologickou rovinu převážně dechovým cvičeními, která jsou propojena říkánkami, básničkami a vyprávěním vlastních příběhů dětí. Zaměřuje se také na rytmizaci písniček a důležitost zpěvu, který je podstatný pro správné dýchání (Kryčová, 2018). Pokud v předškolním věku nejsou dostatečně zvládnuty všechny artikulační roviny a dítě ještě nenavštěvuje logopedickou nápravu, je povinnost upozornit a doporučit rodině odborné vyšetření.

Druhá, **lexikálně – sémantická rovina** se u dítěte rozvíjí užíváním aktivní a pasivní slovní zásoby, kterou přejímá od lidí kolem sebe. V předškolním věku je dítě převážně vedeno k porozumění významu slov, které používá v každodenním režimu v rámci svých činností. Dítěti s vadou řeči můžeme různé pomůcky a metody – např. didaktické, situační obrázky se slovy nadřazenými, podřazenými, popis činnosti na obrázku a mnoho dalších pro rozvoj slovní zásoby (Kryčová, 2018). Pokud dítě v předškolním věku není schopné aktivně hovořit o dané situaci, nedokáže vyjádřit svou základní identitu a slovní zásoba je nedostatečná, může dojít k riziku při budoucím vzdělávání v rámci vývoje čtení, na čemž se shodují autoři Sovák, Klenková, Kryčová (2018).

Třetí rovinou je **morfologicko – syntaktická** rovina, která se zaměřuje na gramatickou stránku řeči. Dítě v předškolním věku se učí správně používat slovní druhy, tvarosloví, stavbu vět a jednoduché souvětí. Vhodnými pomůckami pro rozvoj této roviny mohou být didaktické hry a činnosti, vyprávění vlastních příběhů. Důležité je také dbát na četbu při odpočinkové relaxaci (Kryčová, 2018). Nedílnou součástí při utváření správné gramotnosti dětí je rodinné prostředí, ve kterém mohou rodiče dětem předčítat knihy, vyprávět, navštěvovat s dětmi knihovnu a tím podpořit rozvoj této roviny (Vojtíšková, 2020).

Pokud se u dítěte projeví jistá dysgramatizace, která představuje narušení projevu řeči u dítěte, může se jednat o narušení hlubokého vývoje řeči (Klenková, 2006).

Poslední rovina je **pragmatická rovina**, která souvisí s užíváním řeči v praxi. Před nástupem do školy by dítě mělo umět vést dialog, navázat oční kontakt a porozumět dané konverzaci. Všechny tyto aspekty komunikace souvisejí se sociálním a psychologickým jednáním druhých osob. Děti v předškolním věku jsou motivovány a povzbuzeny k diskuzi

v rámci edukačního programu v mateřské škole. Učí se naslouchat, odpovídat na otázky ostatních a ovládat základní řečová pravidla v komunikaci (Kryčová, 2018).

V rámci pobytu dítěte v mateřské škole se mohou jak rodiče, tak učitelky setkat s možnou následnou vadou řeči u daného jedince. Klenková (2006, s. 55) ve své knize zmiňuje **deset nejčastějších vad narušené komunikační schopnosti**, které podrobněji rozpracovává ve svých publikacích Lechta (1990, 2003):

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. Narušení fluence (plynulost) řeči (balbuties)
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

Vady řeči se nemusí projevovat pouze u dítěte, ale můžeme si těchto signálů všimnout i u dospělých a starších jedinců. Právě oni a jejich výchova, prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jeho následná stimulace v komunikaci velmi ovlivní dítě a jeho řeč. Všechny tyto procesy Klenková (2006, s. 63) řadí jako **vnější faktory**, které ovlivňují nejen možnou vadu řeči dítěte, ale podstatnou část sociální integrace do okolního světa. Mezi **vnitřní faktory**, které působí na dítě v rámci jeho řeči se objevují prostřednictvím zdravého vývoje sluchu a zrakového ústrojí, centrální nervové soustavy a v neposlední řadě v dobrém fyzickém i duševním zdraví. Zde volíme vhodné metody práce s dětmi s vadou řeči.

3.2 Metody a formy práce s dětmi s vadou řeči

Dle Svobodové (2010) by metody a jimi zvolené organizační aktivity měly co nejvíce napodobovat návyky ze života dítěte v domácím prostředí, díky kterému mohou děti vzájemně rozvíjet své dosavadní znalosti. Prohloubení výchovně – vzdělávacích návyků u dítěte s vadou řeči nespočívá pouze v řízených aktivitách učitelkou, ale zaměřuje se na

všechny činnosti v mateřské škole, včetně stravování a dalších základních prvků pro prevenci vady řeči.

Hlavním **cílem** péče o dítě s vadou řeči je v mateřské škole předcházet, zabraňovat dalšímu rozvoji nežádoucí vady řeči u dítěte. V rámci individuálních podmínek a potřeb daného dítěte se prevence v mateřské škole orientuje na vymezené oblasti, jako jsou poruchy chování, užívání návykových látek, psychická a fyzická kondice, signály budoucích poruch učení a mnoho dalších (Lipnická, 2013). Jednou z možností je logopedická péče.

Ukotvení činností pro logopedickou prevence v mateřské škole je zaznamenáno v Metodickém doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, které charakterizuje pokyny, normy a pravomoci, kterými se řídí logoped, logopedický asistent v rozsahu pedagogů v mateřských a základních školách v oblasti logopedické prevence.

Základní soubory výchovně – vzdělávacího procesu jsou zaznamenány v prevenci, kterou řadí Klenková (2006, s. 57) následovně:

- *Primární logopedická prevence* – je zaměřená na celkový rozvoj řeči a primárně na předcházení, vyhledávání rizik nežádoucího poškození řeči u dítěte jak v ranném vývinu v rodině, tak následně v aktivním vzdělávání v mateřské škole. Renotíerová, Ludíková (in Vašíková, Žáková, 2018) rozšiřují primární logopedickou prevenci o prohloubení vzdělání a informovanosti učitelů, pediatrů a dalších odborníků ve spojitosti s výskytem vad řeči u dítěte.
- *Sekundární logopedická prevence* – se orientuje na rizikovou oblast jedince, kterému hrozí narušení vady řeči u dítěte spojené s raným vývojem (předčasné narození dítěte, dědičnost, kojenecký ústav, sociální podmínky a s tím spojená kórtavost a další vady řeči).
- *Terciální logopedická prevence* – podporuje děti, které se už vyznačují narušenou vadou řeči. Zde je podstatná úloha logopeda, rodiny a mateřské školy v zabránění dalšímu negativnímu prohloubení a ve značném posunu v integraci dítěte v rámci jeho vady.

Pomoci rodině s dítětem s vadou řeči by měl být v běžné mateřské škole nejen dle Lipnické (2013) nabídnut **logoped**, který musí mít bez pochyby ze strany mateřské školy velkou podporu a zázemí, pro individuální aktivity a následné poradenství s dítětem. Mateřská škola

se vzhledem k jeho potřebám zaměřuje především na širokou škálu vybavenosti nábytku, didaktických pomůcek k zabezpečení rozvoje dítěte. Velmi výhodný je individuální přístup pro dítě především ten, že s logopedem uplatňují preventivní postupu právě v prostředí, na které je dané dítě zvyklé. Dítě je tak mnohem otevřenější a spolupráce výrazně kvalitnější.

V kompetenci logopeda v běžné mateřské škole dle Lipnické, Lechty a Klenkové (2006) je u dítěte v rámci preventivní diagnostiky, terapie, popřípadě depistáže posuzovat nejen komunikační schopnosti, ale zabývá se i sociálním porozuměním ve spojitosti s chováním, myšlením, příčinami a možnými následky. Zde je velmi přínosný i názor učitelky a vzájemná diskuze nad potřebami daného dítěte, v jeho osobnostním zlepšení. Přítomnost logopeda v běžné mateřské škole je pozitivní i pro rodiče, kteří jsou hned informováni o diagnostice dítěte a nemusí odborníky vyhledávat a do jisté míry zasahovat do jejich profesních požadavků. Společným ukazatelem všech výše uvedených skupin by měla být aktivní spolupráce a kvalitní uplatňování služeb k zajištění dítěte a jeho rozvoje.

Mateřské školy se taktéž mohou v rámci další metody prevence u dítěte s vadou řeči opřít o **logopedického asistenta**. Logopedický asistent představuje další možnost a podporu přímé individuální prevence pro dítě v komunikační a sociální rovině. Jeho přítomnost v mateřské škole mohou využívat děti s vadou řeči, u kterých není naplněna v rámci rodičů aktivní logopedická činnost, děti ze sociálně slabších vrstev, u nichž se projevuje negativní sociální integrace spojená s řečí a mnoho dalších. Logopedický asistent pracuje vždy pod metodickým vedením logopeda, který intenzivně spolupracuje s rodičem a učitelem.

Kompetence logopedického asistenta se zaměřují na:

- přímou logopedickou intervenci a rozvoj komunikačních dovedností u dětí mladšího a předškolního věku,
- vyhledává děti s narušenou komunikační schopností,
- na prevenci vzniku poruch řeči a čtenářských obtíží,
- v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům dítěte s možnou vadou řeči vývoje informace o dalším odborném vyhledávání logopedické péče (Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství).

Bezděková (2008) poukazuje na podporu logopedické péče v mateřské škole, která nespočívá pouze v krátkodobé nápravě, ale je zapotřebí zapojit všechny výchovně – vzdělávací složky k dlouhodobému a systematickému cvičení řeči dětí.

Mateřské škola dítěti s vadou řeči nabízí různé prvky a metody vzdělávání, které jsou odlišné a charakteristické pro danou školu, proto by měl jak rodič, tak učitelka respektovat propojení různých metod a s nimi spojená možná rizika, kterých by se ve svém působení měla učitelka vyvarovat. Specifické vady řeči u dítěte je v rámci mateřské školy možné **rozvítjet** za pomoci samovolných řečových projevů, díky kterým bude dítě lépe komunikovat a spolupracovat nejen se svými vrstevníky, ale taky s dospělým člověkem. Mateřská škola každému dítěti s vadou řeči umožňuje:

- vzdělávání a sociální začlenění ve zdravé komunikační skupině vrstevníků v běžné mateřské škole,
- dítě zažívá příznivé emoční klima ve třídě, kde nedochází ke konfliktům, napětí a nadměrnému křiku,
- dítě cítí spokojenost, podporu při adaptačním, sociálním, popřípadě emočním selhání,
- při individuálním rozvoji osobnosti dítěte mateřská škola úzce spolupracuje s rodiči, asistentem učitele, logopedem, lékařem apod.,
- reguluje dítě při nadměrné komunikační zátěži tak, aby nedocházelo k selhání jeho osobnosti a nestranilo se tak kolektivního zázemí,
- propojuje dítě s ostatními vrstevníky tak, aby získalo poznatky, zkušenosti a jistou motivaci ve vzájemném porozumění a potřebách (Lipnická, 2013, s. 36).

Pro efektivní navázanou podporu a naplnění výše uvedených metod pro sociální integraci dítěte s vadou řeči se každá mateřská škola řídí vzdělávacím prostředkem, a tím je *Rámcově vzdělávací program (2018)*. Zde najdeme několik výstupů k správnému vývoji řeči v jednotlivých oblastech u dítěte. Hluběji se v našem problému jedná o kapitolu „*Jazyk a řeč*“ ze které učitelé čerpají ve svém praktickém působení v edukační činnosti v rámci dne.

Nad *Rámcově vzdělávacím programem* pro předškolní vzdělávání se zamýšlí i Průcha, Kořátková, Kryčová (2018), kteří se shodují ohledně obtíží spojených s naplněním jeho podmínek. Hlavním nepříznivým dopadem při vzdělávání jsou **přeplněné mateřské školy**. Nepříznivé podmínky se objeví ve třídách, kde je složení dětí heterogenní. Zde nastává velký sociální rozsah dětí, který vede k obtížnému naplnění nejen komunikace, ale především výchovně – vzdělávacích činitelů, kterou tvoří rodina a mateřská škola.

3.3 Spolupráce rodiny a mateřské školy

O spolupráci rodiny a mateřské školy se opírá Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů v § 1 odst. 1: *Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*

Velkým nedostatkem může být dle Svobodové (2010) i jistá rivalita mezi rodičem a učitelem, kde dochází ke vzájemnému nerespektování lidských pravidel, kritizování, nadměrným požadavkům souvisejícím s rozvojem dítěte. Hluběji Svobodová (2010 s. 64) popisuje svoji zkušenost tak, že „*Partnerství s rodičem přináší učitelce možnost lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče může být partnerství s učitelkou přínosné v poznání metod a způsobů vzdělávání, učitelka může rodičům nabídnout vzory v komunikaci s dítětem, pomoci najít pro dítě vzdělávací cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně rozvine jeho předpoklady*“.

O kooperaci mateřské školy a rodiny v rámci naplnění sociální integrace dítěte s vadou řeči se uvádí několik výstupů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Ten se zaměřuje na jednu ze sedmi podmínek právě na podrobnější **spoluúčast rodiny a mateřské školy**, následovně:

- Ve vybudování kvalitní spolupráce mezi rodičem a učitelem má panovat vzájemná důvěra, ochota spolupracovat a otevřenost.
- Role učitele spočívá v naplnění výchovně – vzdělávacích potřeb daného dítěte s vadou řeči, popřípadě rodiny.
- Rodiče mají právo a možnost se zapojit do edukačních aktivit pořádaných mateřskou školou. Jsou neustále **informováni** o aktualitách v mateřské škole, kde se mohou podílet na jejich tvorbě a díky tomu podpořit své dítě v určité oblasti.
- Učitelé pravidelně předávají informace rodičům o individuálních potřebách dítěte s vadou řeči. Společně hodnotí a podílejí se na **rozvoji** dítěte v rámci jeho výchovně – vzdělávacích možností.
- Učitel akceptuje soukromí rodiny a snaží se jednat přiměřeně k potřebám a požadavkům rodinného charakteru.

- **Mateřská škola** buduje v rodině pocit podpory a poskytuje rady při péči o dítě. Umožňuje rodičům využít poradenské činnosti v rozvinutých sférách všech výchovně – vzdělávacích odvětví (Smolíková, 2004, s. 48).

Partnerské propojení mezi rodičem a mateřskou školou pokládají za důležitý bod i Vašíková, Žáková (2018). Mateřská škola se má ve své kompetenci zaměřit individuálně na všechny potřeby dítěte, aby tak naplnila sociální, poradenské, diagnostické a preventivní funkce Lipnická (2013) taktéž poukazuje na dobrý osobnostní vývoj dítěte s vadou řeči jen tehdy, pokud učitelé v mateřské škole budou mít značnou podporu ve vedení školy v rámci vybudování individuálních podmínek pro pedagogickou práci, možnost spolupráce s odborníky, a především náležitou podporu rodičů. Jen díky vybudování vzájemné spolupráce bude mít dítě možnost uspokojit si své speciálně – výchovné potřeby a celkovou podpořena jeho socializace.

Niesel a Griebel (2005, s. 65) doporučují taktéž další velmi účinné **formy** prohloubení vztahů rodiče a mateřské školy ve své spojitosti o lepší integraci dítěte s vadou řeči na prostředí mateřské školy:

- uspořádat den otevřených dveří,
- zapojení rodiny do programu mateřské školy,
- umožnit rodičům individuální konzultace a zvát je na třídní schůzky,
- poskytnout veřejnosti a rodičům potřebné informace o mateřské škole ještě před podáním přihlášky,
- v rámci týdenních adaptačních pobytů, klubu pro rodiče s dětmi, umožnit společnou adaptaci rodiče a dítěte ještě před přijetím do mateřské školy,
- poskytnout rodině informace o mateřské škole prostřednictvím školního časopisu, webových stránek.

Cílem mateřské školy je především podpora rodičů v pravidelných návštěvách logopedického či jiného odborného poradce, díky kterým jsou společně nápomocni ke zlepšení edukačních nebo zdravotních potřeb dítěte s vadou řeči (Lipnická, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Žijeme v době, která se rychle rozvíjí, vznikají nové technologie, informační techniky, jsou na nás kladeny vyšší nároky a taky máme vyšší cíle. Správná komunikace je jednou z možností, jak úspěšně zvládnout svou životní cestu. Je nutné již o dětství dbát na správnou komunikaci, spojenou s výslovností a integrací dětí do kolektivu. Se špatnou komunikací se stále častěji setkáváme již u dětí v útlém věku. Zde se snažíme najít příčiny a způsoby jejího odstranění.

V teoretické části jsme si objasnili pojem integrace a její význam pro dítě. Zjistili jsme, jakými etapami socializace prochází dítě předškolního věku. Stanovili jsme si kompetence sociálních skupin, které působí na dítě s vadou řeči. Týká se prostředí rodin, ve kterém dítě vyrůstá, vliv sourozenců a kolektivů vrstevníků v mateřské škole. V další kapitole jsme popsali vývoj řeči u dítěte, určili metody a formy práce u dětí s vadou řeči a vyzdvihli, jak důležitá je spolupráce rodiny a mateřské školy.

Špatná komunikace může mít za následek nezvládnutí školní zralosti a následný odklad školní docházky. Z důvodu negativních ukazatelů náš výzkum pojednává dle Hendla (2008) o systematickém zkoumání nových přírodních či sociálních činitelů, kteří nám umožní zhodnotit výzkumné otázky, výše frekvencovat naše znalosti v oboru a přispět k prohloubení daného zkoumaného jevu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký vliv má zahájení docházky do mateřské školy u dětí s vadou řeči. Jak celou situaci hodnotí rodiče, jestli mají snahu řešit otázku sociální integrace svého dítěte v mateřské škole. Chceme zmapovat vliv vnějších faktorů, působících na děti s vadou řeči. Komunikace dětí v rodinném prostředí může být zcela odlišná od komunikace a prosociálního chování v mateřské škole. Zajímají nás názory učitelek a rodičů dětí s vadou řeči, jakými formami péče mohou ovlivnit rozvoj sociální integrace v zahájení a v průběhu docházky do mateřské školy.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsme zvolili:

- **Jaký vliv má zahájení docházky do mateřské školy a následné vzdělávání na dítě s vadou řeči?**

Dílčí výzkumné otázky:

- **Jak se projevuje sociální integrace dítěte s vadou řeči v mateřské škole z pohledu informantů?**
- **Jakou strategii lze volit v otázce logopedické péče u dítěte s vadou řeči v mateřské škole?**
- **Jakými důsledky se projeví sociální integrace u dítěte s vadou řeči v mateřské škole?**

Dílčí otázky plní dvě funkce: jsou určeny k tomu, aby získané výsledky byly v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem (Švaříček, Šed'ová, 2007).

4.2 Výzkumný vzorek

K získání výzkumného vzorku jsme se rozhodli pro metodu **záměrného dostupného výběru**. Typickým znakem pro tento vědecký postup uvádí Reichel (2009) především jeho užší cílený výběr výzkumného vzorku, který je charakterizován společnými rysy a vlastnostmi.

Ve vzájemné kombinaci se záměrným dostupným výběrem jsme použili metodu **sněhové koule**. Základním prvkem této metody je zejména získání potřebného dalšího informanta, prostřednictvím předchozích kontaktů s prvními výzkumníky (Miovský, 2006).

Pro námi stanovený výzkum jsme si stanovili kritéria našich informantů:

- rodiče dětí, kteří mají dítě s vadou řeči v typické mateřské škole a
- učitelky mateřských škol, kde děti s vadou řeči absolvují předškolní docházku.

Výzkumný vzorek byl zastoupen pěti rodiči a pěti učitelkami, z toho bylo osm žen a dva muži. Blíže budeme specifikovat charakteristiky jednotlivých rodin dětí s vadou řeči, získáme informace o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a tím si vytvoříme **výzkumný vzorek:**

Rodina č. 1

První případ pojednává o Jonášovi, který má šest let. Jonáš vyrůstá v úplné rodině jako jedináček. Matka má třicet šest let a její vzdělání je středoškolské v oblasti účetnictví. Jonášův otec má čtyřicet dva let a pracuje jako sportovní trenér. Rodina žije společně na vesnici v rodinném domě, avšak se synem dojíždí do mateřské školy do nejbližšího města, kde oba rodiče pracují.

Rodina č. 2

Ve druhé rodině žije čtyřletý chlapec Matěj. Matěj pochází z neúplné rodiny, kterou tvoří jeho dvě starší sestry ve věku patnáct a devět let. Ve společné domácnosti žila rodina dohromady pouhých osm let. Matka má čtyřicet dva let a dovršila vysokoškolské vzdělání v oblasti sociální pedagogiky, které se věnuje i v nynějším zaměstnání. Otec má čtyřicet pět let a jeho náplní práce jsou informační technologie. Nyní rodiče žijí každý ve své vlastní domácnosti a děti mají ve střídavé péči, pouze v rámci jejich vlastní dohody.

Rodina č. 3

Třetí případ se týká pětileté holčičky Veroniky, která vyrůstá v úplné rodině. Veronika má dva sourozence, staršího bratra ve věku osmi let a mladší sestru, která má devět měsíců. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání a pracují v oblasti školství. Matka má třicet pět let, otec třicet devět let a společně žijí v rodinném domě na vesnici.

Rodina č. 4

Ve čtvrté rodině žijí jednovaječná dvojčata, Kateřina a Anna. Dívky mají pět let a žijí v úplné rodině spolu s mladší sestrou, která má tři roky a bratrem, který má osm měsíců. Jejich matka má třicet osm let a před mateřskou dovolenou pracovala jako pomocná síla. Otec má čtyřicet dva let a jeho zaměstnáním jsou zednické práce. Rodina žije v odlehlé části vesnice, starají se o své prarodiče a velkou pozornost věnují hospodářství.

Rodina č. 5

Poslední rodina má syna Oliverova, kterému je šest let. Společně s jeho mladší sestrou ve věku čtyř let a rodiči žijí jako úplná rodina na okraji vesnice. Matka má třicet osm let, otec třicet devět let a mají oba dělnickou profesi.

4.3 Metody výzkumu a technika sběru dat

Pro výzkumnou část v bakalářské práci jsme zvolili **kvalitativní výzkum**, kterým získáme velmi detailní a podrobné informace potřebné k dosažení našeho stanoveného cíle. Kvalitativní výzkum je charakterizován velmi širokými možnostmi sběru dat, bez toho, že by na počátku byly určeny základní proměnné (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Za výzkumnou metodu šetření byl zvolen **polostrukurovaný rozhovor**, z kterého jsme následně čerpali potřebná data pro náš výzkum. Typ polostrukurovaného rozhovoru jsme vybrali zejména proto, abychom dali informantům možnost volnějšího prostoru pro jejich odpovědi a nasbírali tak i data, která nebyla v mém výzkumném cíli, ale mohla výzkum

značně obohatit. Polostrukturovaný rozhovor jsme uskutečňovali individuálně na základě předem připraveného okruhu otázek.

Švaříček, Šedřová (2007) charakterizují polostrukturovaný rozhovor za jako jednu z nejčastěji používaných metod sběru dat pro kvalitativní výzkum. V rámci rozhovoru tak výzkumník získá větší přehled o zkoumané problematice a získá hlubší pochopení jevu ze strany dotazovaného účastníka výzkumu. Jednou z hlavních výhod kvalitativního výzkumu je možnost zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což obohatí velkou podstatu daného jevu.

Úkolem výzkumníka je navodit příjemnou a velmi otevřenou atmosféru. Pokud se toto nepodaří a prostředí bude velmi chladné, chování informantů bude odtažité a netrpělivé, může dojít i k odmítnutí ze strany informanta (Gavora, 2010).

K přehlednosti získávání dat jsme si zvolili pro náš výzkum následující **fáze polostrukturovaného rozhovoru:**

V první fázi polostrukturovaného rozhovoru jsme se s rodiči a učitelkami domluvili na termínu a čase, kdy bude rozhovor probíhat. Všechny rozhovory byly vzhledem k nepříznivé epidemické situaci realizovány na pracovišti rodičů a učitelů.

V druhé fázi jsme rodiče a učitele požádali o poskytnutí souhlasu s nahrávkou a dalším použitím ke zpracování bakalářské práce. Vzor souhlasu je uveden v příloze č. 1. Po celou dobu rozhovoru s rodiči a učiteli bylo jednáno dle etického kodexu. Křestní jména jsou kvůli anonymitě informantů v textu pozměněna.

U tří z rodičů a všech učitelek nebyl problém s provedením rozhovoru, otevřeně poskytli důležité informace pro výzkumné šetření. U dvou rodičů jsme se setkali s ostýchavostí a strachem, který během rozhovoru ustal.

Doba konání rozhovorů trvala 15 až 30 minut. Před zahájením samotných rozhovorů byli všichni rodiče a učitelé seznámeni s použitím nahrávaných dat. Rozhovory s informanty byly nahrávány na digitální záznamník, který slouží velmi autentičtěji vzhledem k jeho přirozenému mluvenému slovu (Mioviský, 2006).

S ohledem na stanovené cíle výzkumu byly vytyčeny následující **výzkumné otázky polostrukturovaného rozhovoru** pro rodiče a učitele. Propojenost otázek ve vztahu rodič – učitel shledáváme ve faktu, že pohled na dítě ze strany rodičů se liší s názorem pohledu učitelů.

Rodičům jsou kladeny otázky, jak ovlivnil vstup jejich dítěte s vadou řeči do mateřské školy s ohledem na sociální integraci. Zda mají možnosti a zdroje, ze kterých mohou čerpat informace v důsledku komunikačních vad u svého dítěte. Učitelů jsme se dotazovali, kdy začali vnímat zhoršenou komunikaci u dítěte, jakými metodami a prostředky se snaží vady odstranit a jakými způsoby spolupracují s rodiči. V průběhu rozhovorů s informanty bylo v případech potřeby pozměňováno pořadí kladených otázek a přidávány doplňující otázky.

Skupinu **rodičů** v polostrukturovaném rozhovoru byly položeny následující otázky:

1. Stručně charakterizujte Vaši rodinu (kdo jí tvoří, věk, zaměstnání, škola...)
2. Kdy a v jakých situacích jste začali u Vašeho dítěte zjišťovat vadu řeči?
3. Jak jste postupovali po zjištění, že Vaše dítě trpí vadou řeči?
 - Podotázka:
 1. Navštěvuje Vaše dítě logopeda – jak často a jaký posun u dítěte zjišťujete?
4. Jakým způsobem změnil daný problém dítěte režim ve Vaší rodině (zaměstnání, volný čas, přátelé)?
5. Jakým způsobem a z jakých zdrojů čerpáte při cvičení s dítětem na odstranění vady řeči?
6. Dokázali byste popsat sociální vývoj Vašeho dítěte s poruchou řeči (vztahy s rodiči, sourozenci, prarodiči, rodinným režim, společenské akce...)?
7. Jaké problémy jste museli řešit u vašeho dítěte v mateřské škole v otázce jeho vady řeči?
8. Jak se projevuje komunikace Vašeho dítěte s vadou řeči s personálem a dětmi v MŠ?
9. Jaký vliv má pobyt Vašeho dítěte na vývoj řeči v MŠ?

Skupinu **učitelů** v polostrukturovaném rozhovoru byly položeny následující otázky:

1. Kdy a v jakých situacích jste začali u daného (x) dítěte zjišťovat vadu řeči?
2. Co následovalo, jaká byla komunikace s rodinou ohledně problému dítěte (x)?
 - Podotázka:
 1. Jaké jste doporučili možnosti rodičům pro rozvoj komunikace u (x) dítěte (školní zázemí, logoped, asistent, doporučená literatura, speciálně – pedagogická centra...)?
3. Jaká je reakce ostatních dětí s ohledem na vadu řeči daného dítěte při začleňování do kolektivu?

4. Dokázali byste popsat sociální vývoj (x) dítěte s poruchou řeči v MŠ?
5. Jaké jsou ve Vaší mateřské školce prostředky a možnosti pro vývoj (x) dítěte s vadou řeči?
6. Jaký volíte způsob sociální integrace daného (x) dítěte s vadou řeči v MŠ?

Ve třetí fázi po celkovém získání rozhovorů od všech informantů jsme zpracovali v rámci transkripce do písemné podoby, což Hendl (2008) pokládá za jeden z nejnáročnějších kroků pro samotnou realizaci výzkumu.

Ve čtvrté fázi jsme jako velmi efektivní metodu pro analýzu dat využili dle Švaříčka, Šed'ové (2014) otevřené kódování. Kódování pojednává o operaci, ve které jsou získaná data rozebrána a následně uspořádána novým způsobem.

4.4 Analýza dat

Otevřené kódování v analýze dat nám vytyčuje základní obraz interpretace a vybízí nás k pozornosti nad vzrůstajícími novými výzkumy. Vznikající základní témata mají vždy propojenost z doloženými výzkumnými otázkami, k předem vytyčené teorii a mnohdy zdůrazněné nové myšlenky vznikající od našeho průchodu tématem. Tato fáze je základním seznámením s výzkumným předmětem, díky které můžeme nacházet další témata a postupně třídit, kombinovat v naší analýze (Hendl, 2008).

V našem výzkumu bylo zkoumaných pět dětí s vadou řeči. U každého dítěte byly otázky kladeny jeho rodičům a učitelkám v mateřské škole, kterou dítě s vadou řeči navštěvuje. Rodiče jsou pro náš výzkum označení R1-R5. Učitelé jsou označení U6-U10.

Pro upřesnění uvádíme vzájemnou propojenost rodičů a učitelů v souvislosti s dítětem s vadou řeči následovně: Rodič R1 přísluší k učitelce U6 a dále až rodič R5 patří k učitelce U10. Pro efektivní možnost dohledání dat jsme doplnili číslo každého řádku v rozhovoru.

Příklad: Rodič R5 uvádí na řádku 55-56: „*Dcera, když byla malé miminko tak jí opečovával a chránil, ale když začala mluvit, tak ho spíš ona táhla, třeba i s tím jídlem, víc než on ji*“.

Učitel U10 uvádí na řádku 58-59: „*No, ale velkým přínosem byla i jeho mladší sestřička, která ho měla tak pod křídly a on se při ní tak nějak vezl*“.

První aplikací **otevřeného kódování** jsme v souvislosti s rozhovory a jejich analýzou prostřednictvím podrobné transkripce text rozdělili na jednotky, tyto jednotky následně označili kódy. Celkem máme sedmáct kódů. U každého kódu jsme vytyčili, kde se nachází

text, který zastupuje (Miovský, 2006). Příklad názorného vypracování otevřeného kódování je uvedeno v příloze č. 2 této bakalářské práci.

Jednotlivé kódy jsme následně seskupili do kategorií podle jejich významného charakteru. Pojmenování jednotlivých kategorií je vytyčeno jejich osobitou vlastností, díky které ponecháme autentičnost údajů (Miovský, 2006). V kompetenci kategorií nalezneme způsoby, hodnocení, vlivy a formy, se kterými se rodiče a učitelky v procesu sociální integrace dítěte s vadou řeči do mateřské školy setkaly.

Bližší jsme si definovali získaná data a zvolili jsme si následující **čtyři kategorie**:

1. **Pomocná ruka**
2. **Vnitřní souboj**
3. **Poupě**
4. **Týmová spolupráce**

5 SHRNUTÍ A INTERPRETACE DAT

Shrnutí výzkumu je prezentováno kategoriemi, které jsme získali v souvislosti s otevřeným kódováním. V realizaci interpretace dat jsou podchyceny nejdůležitější poznatky všech výzkumných vzorků.

1. Pomocná ruka

V kategorii „Pomocná ruka“ se blíže definuje pohled na řešení problému vady řeči. Vyhledáváme, zda u dítěte došlo k aktivnímu řešení vady řeči již před zahájením docházky do mateřské školy, nebo zda byla vada řeči zjištěna až v procesu sociální integrace. Dále zde zacházíme do hlubší informovanosti rodin o dostupnosti logopedické péče v dané mateřské škole a jejím případným využitím.

V této kategorii jsme si vytyčili následující **kódy**: osobní iniciativa, vnější iniciativa, včasné řešení, dostupnost odborníka, informovanost, spokojenost.

R2 4-19 říká „*Ze začátku mluvil nemluvil, bylo to takové žvatlaní, tak s ním manželka zašla k logopedovi, ale tam řekli, ať počkáme do školky. No ale teď, když se stala pro kluka nepříjemná věc, tak se není čemu divit, že...(..)...tak tam došlo k určitému psychickému a pozdě i fyzickému násilí na jeho matku, které i můj syn viděl*“. Rodič dále uvádí jistou neaktivní účast v mateřské škole u syna v rámci silného pouta s matkou. Později synovu prosociální integraci blíže popisuje R2 20–25 jako: „*Co s ním chodím i do centra, nebo nás učitelka hned upozornila, že je syn hrozně agresivní nejenom na ni, ale i na děcka je citlivý a takový úzkostlivý a co už je fakt nesnesitelné je to, když v noci křičí ze spaní a volá všelijaké blbosti aj v té školce*“. Rodič byl tedy kvůli synově negaci vybídnut mateřskou školou k vyhledání logopedické péče, kterou později definuje jako opakovaně nenaplněnou napříč navázání kontaktu mezi synem a odborníkem.

Upozornění na nestandardní chování rodičům se dostalo dalším rodičům taktéž z centra, ve kterém dítě navštěvovalo mikrojesle a rodič R1 12-18 tuhle situaci definuje tak, že: „*No, v podstatě se moc nevyjadřoval a potom po sléze vlastně s dětmi komunikoval, ale s učitelkou vůbec. Měl tam taky jen jednoho kamaráda, na kterého byl dost vázaný...(..)...šla jsem tenkrát k logopedce, jednou, jenomže tam byl problém, že on sní nechtěl mluvit a hodně se styděl ...(..)...ona mi řekla, že by tomu dala ještě hodně času, že se tím nemám ještě zabývat*“.

O zkušenost s aktivní sociální integrací dítěte se rodič R5 28-32 zmiňuje následovně: „*No, začali jsme to zjišťovat ve chvíli, kdy podle takzvaných tabulek nevycházel syn tak jak má v porovnání s děčkama nebo později se sestrou, ale pediatřička nás ujistila, že je to kluk, že se to ve školce zlepší...(..)...tady právě žádná logopedka není, nebyla a teda popravdě nevím, ale o té vadě jsem nic nevěděla já a tím pádem ani učitelky nemohly reagovat na syna, vařilo se tak nějak za pochodu“.* Rodič dále uvádí svůj postup jako opakované vyhledávání nového logopeda kvůli velké nespokojenosti s nepřiměřeným postupem při synově prevenci. Zmiňuje se taky o možném riziku v rámci těhotenství, které klade jako možný bod a důvod synovy indispozice. Dále pak R5 81-83 popisuje posun syna v rámci integrace následovně: „*Pomocnou ruku nám vlastně podala jeho učitelka v maláčkoch, která jak pozdě paní pediatřička vyhodnotila bylo nad její rámeček, začala syna zapojovat mezi děčka, a i různé aktivity prostřednictvím VOKSU, domácích úkolů mu dávala, ale vzhledem k počtu dětí a personálu k tomu nebyl moc čas individuálně procvičit. Ona to dělala, aniž by vlastně něco o té vadě tušila. Moc se na aktivity těšit, a i děčka ho začali podlé nás trošku jinak vnímat“.*

Z uvedené výpovědi si můžeme povšimnout malou informovanost o využití logopedické péče v mateřské škole. Jisté známky nejasnosti líčí rodič R1 46–57: „*Žádnou nabídku o využití logopeda jsme ze strany mateřské školy nedostaly...(..)...ne, právě jsem se dívala i na jejich webové stránky, ale nenašla jsem konkrétně u téhle školky nic“.* Možnosti nabídky logopedického vzdělávání v mateřské škole konstatuje rodič R3 24-26: „*Co se týká logopeda ve školce, tak toho jsme nevyužili, protože máme, ale od známých, co navštěvují taky stejnou školku, tak s nimi jsme řešili problém, že si museli samy vyhledat, protože ve školce jim nikdo nepomohl.“*

Informanti se velmi často zmiňují o tom, že je na vadu dítěte upozornili příbuzní nebo známí, kteří je vybízejí k aktivnímu hledání logopedické prevence u dětí. Toto tvrzení může doložit R4 25-27, který říká: „*No upozornili nás na to i naši známí, po kterých jsme chtěli kontakt na poradnu, protože jsme moc nevěděli, ale zatím jsme to nijak extra neřešili, protože holky budou mít odklad, tak nám poradí až ve školce, co a jak“.*

Mnoho rodičů vyhledává logopedickou péči opakovaným nenaplněním v rámci jejich potřeb. Možnost informovanosti logopedické péče pro veřejnost uvádí R3 6-15 tak, že: „*Doplnil bych asi to, že naše dcera má i vrozené poškození mozku, takže my jsme už nějaké vývojové komplikace řeči svým způsobem předpokládali. No a vlastně k nám jezdí raná péče, tak ti nám vlastně pomohli, dali nám i tipy na běžnou školku, kde je logoped zajištěný, protože s manželkou jsme i za pomoci okolí kvalitní logopedku nenašli“.*

Dalším signálem dostupnosti logopedické péče může být dle U4 2-8 to, že: „*hned při nástupu do školky je vidět na nástěnce logopedická depistáž, kde akorát dítě přihlásíme a díky tomu jsme byli včas informováni, jak s ním pracovat a kde je problém*“. Jeden z rodičů předkládá osobní zkušenost s logopedickou depistáží a hodnotí ji následovně R1 15-16: „*my jsme se vlastně hrozili toho, že se mutismus u kluka potvrdí, ale pak i po vyšetření nám došly výsledky, kde to bylo teoreticky včas podchycené i když ty výsledky došly až po tom necelém roce*“. Dodává ale, že vyšetření proběhlo později z toho důvodů, že byla u dítěte sociální integrace následující R1 57-59: „*upozornili nás ze začátku na to, že on s nimi nechce vůbec mluvit, že je takový pozorovatel a vykládá a kamarádí se jen s jedním kamarádem... (...) ...s tou paní učitelkou jsme to řešili jenom jednou, nezávazně a řekla, že neumí akorát ř, ale že tomu máme celkově nechat ještě rok*“.

Shrnutím kategorie „Pomocná ruka“:

Zde se nám odkrývá sdělení rodičů, že na vadu řeči u dítěte jsou ve většině případů upozorněni svým okolím. Snahou informantů je nacházet metody prevence a práce u dětí s vadou řeči. Setkáváme se s dostupností logopedické péče v mateřských školách. Zjišťujeme nedostatek logopedů, rodiče opakovaně vyhledávají pomoc odborníků a mají malou informovanost se strany učitelů.

2. Vnitřní souboj

Kategorie „Vnitřní souboj“ se hlouběji zaměřuje na úroveň sociální integrace dítěte do prostředí mateřské školy. Vykazuje známky integrace dítěte v rámci sociálních vztahů a s nimi i spojená rizika.

V této kategorii jsme si vytyčili následující **kódy**: adaptace na prostředí, vliv vrstevníků, spolupráce dítěte, psychosomatické projevy.

Počáteční sociální integrace bývá u dětí projevována několika specifickými rysy, proto U1 4-5 říká, že: „*Občas se nám stalo při jeho začátku, že nás i kousl anebo bouch sebou o zem nebo kamaráda a my jsme pak tuhle situace museli řešit, on s námi ze začátku odmítal komunikovat a spolupracovat*“. Dále R5 71-75 poukazuje na další problémy, které musel řešit při sociální integraci dítěte a popisuje je následovně: „*no, tam byl celkem problém na začátku, tak to bylo drsné, protože ani já a ani nikdo nevěděl a čekali jsme až se teda rozmluví na základě té pediatričky...(..)...tam právě byly problémy, že on, když měl mluvit nebo někoho ze začátku pozdravit tak on třeba šel a plácnul, jako nebylo to v úmyslu já ti chci ublížit, ale vnitřně upozornit na sebe, ahoj já jsem tady, a to se dost často setkalo*

s nepochopením ..(..)ano, přesně tak, museli jsme se omlouvat i rodičům a vysvětlovat zbytečně nedorozumění“. Velmi podobnou situaci popisuje rodič R1 60-63 výrokem: *„Všimla jsem si toho a byla i v mikrojeslích upozorněná, že když se mu něco nelíbí, tak on to prostě neřekne, ale začne s vlastním tělem bouchat o zem, dveře, kousal kamarády no. On je jedináček, což si kladu možná taky za to jeho blbé chování k ostatním kamarádům“.*

O sociální integraci a pomoci dětem s vadou řeči uvedli rodiče a učitelé mnoho faktů:

O možnostech sociální integrace v rámci vztahů uvádí R4 38-40: *„hodně nám pomohla vlastně při začátku jejich mladší sestra, která chodí do vedlejšího oddělení a díky ní, co vlastně vím i od učitelky, když mají holky nějaký problém nebo jim nikdo nerozumí, tak si zavolají na pomoc ji“.* Podobně vypovídá i U4 16-17: *„ze začátku, vlastně to trvá převážně i doteď, že pokud se chce domluvit, má vzdor tak zavoláme na pomoc dobrou kamarádku, my totiž nejsme schopni vytušit, co chce a oni se navštěvují i v rodině“.* O hlubokém propojení sociálních vazeb s vrstevníky vypověděla následující učitelka, která podotýká U3 18-20: *„co je třeba problém, je ten, že se na svoji kamarádku tak upne, že ji nechce pustit ani při venkovní hře, a to kolikrát pak vede k nabourání činností a u ní se to projeví v úzkost, že se nemá o koho tzv. opřít“.*

Z odpovědí informantů lze tedy vyčíst, že vzájemné propojení vrstevníků hraje velmi důležitou roli při samotném procesu integrace. Informanti se shodují s názorem z praxe od Kořátkové (2008), která úspěšnost integrace dává do souvislosti s tím, že v mateřské škole jsou v jednotlivých třídách děti různého věku, takže jedny motivují druhé. Toto tvrzení uvedeme tedy i v následujícím výroku R3 29-30: *„zapojujeme i sourozence, aby dcera neměla pocit, že je to jenom její problém, tak syn je takový šikovný, ten nad ní drží ochranou ruku a pomáhá nám“.*

Opačný problém v souvislostech integrace uvádějí rodiče a učitelé mnoho faktů, tykajících se psychosomatických projevů u dětí s vadou řeči. Informanti zmiňují nepřiměřené vyvolané emoce, které se odrážejí na celkovém začlenění do společenské skupiny. Tohle tvrzení dokládáme rodičem, který vypovídá, že R2 18-23: *„Upozornili náš ve školce, že při spaní se často počůrával, volal ze snu všelijaké blbosti, nespoupracoval už vůbec s nikým a byl agresivní víc i na děti. Syn má tedy hroznou psychiku, protože viděl to, co viděl, a proto nechce s nikým mluvit.“* Uvedené negativní prosociální chování má za příčinu psychické a fyzické týrání matky, do kterého bylo zapojené i dítě. Rodič R3 26-30 tento jev uzavírá

následovně: „Bylo nám řečeno, že má syn náběh na koftavost, ale protože nechce mluvit s logopedem, tak oni moc taky neví“.

Jedna z učitelek vypovídá o možném řešení socializace následovně U5 13-15: „přemýšleli jsme, že zažádáme o osobní asistentku, ale ze speciálně – pedagogického centra nebyla dítěti přidělena, a to i navzdor tomu, že se stav od nástupu dítěte vůbec nelepšil“. O asistentce a její vlivu na proces navození dobré integrace se zmiňuje i U3 7-11, který říká, že: „přijde mi, že asistentku vůbec nevnímá, že je tady pro něj a ona nechce, furt má problém se sni nějakým způsobem skamarádit“.

Shrnutí kategorie „Vnitřní souboj“:

Setkáváme se zde se sociálně – patologickým chováním dětí při zapojování do sociální integrace. Informanti poukazují na chování v kompilaci spojenou s mezilidskými vztahy. Uvádějí nepochopení v chování u vrstevníků, dostávají se do konfliktu s ostatními rodiči. Informanti z řad učitelů se zmiňují v rámci vzdělávání dětí s vadou řeči o možnosti osobní asistence.

3. Poupě

Kategorie „Poutě“ pojednává o sociální zralosti dítěte v rámci sociální integrace v mateřské škole. Své místo tu má i zaměření na individuální prevenci dítěte s ohledem na kapacitu mateřské školy. Popisuje informace o aktivní přípravě na školní docházku.

V této kategorii jsme si vytyčili následující **kódy**: seberozvoj, komplikace, omezení.

Učitelka poukazuje na zhoršující se mezník v oblastech individuálního rozvoje dítěte po dobu integrace do mateřské školy. Důležitost v mezníku apeluje především v jeho dopad na dítě a rozebírá to následovně U4 19-22: „Většinou tahle vada se vyvíjí dobře, protože když je dítě v kolektivu svých vrstevníků, tak se posune dál. Ale tady u těch dvojčátek, tam si myslím, že není žádný velký pokrok, nebo když něco zpívají, tak si i s dětmi říkáme, jestli to není ještě horší, než to bývalo, protože ta jejich hapatýrka, to je opravdu strašné, nikdo jim nerozumí“. Tuto myšlenku rozvíjí Rulíková (2008), která reflektuje nedorozumění u dvojčat s širokou veřejností jako jejich osobní selhání, které se u dvojčat odráží v nenaplněné motivaci nadále rozvíjet svou řeč.

Dále se učitelka U4 zmiňuje o velkém počtu dětí, kvůli kterému nemůže věnovat dost času individuální prevenci dítěte. Tuto skutečnost doplňuje další U5 47-49: „navíc je vysoký počet dětí ve třídách – dvacet čtyři až dvacet osm dětí, a to nemluví o přijímáních dvouletých,

kteře nejsou samostatné v samoobsluze, hygieně, jídle, tak to je rozhodující faktor pro rozvoj dalších dětí s nějakou vadou a celkově, jejich péčí“.

Tuto závažnou situaci vylíčil i rodič a popisuje ji následovně R5 88-90: „u zápisu nám bylo sděleno, že bude mít odklad a tlačili nás i ze speciálního centra ať dáme syna na obkladový rok do speciálně logopedické školky, že tam se víc posune, bude mezi svými a bude na něho víc času“. Rodič se i přes své obavy rozhodl pro přeřazení do speciální logopedické školy, hlavně na základě doporučení a dál popisuje R5 95-96: „v předešlých letech bychom ho tam museli vozit, a to by nám hodně zasáhlo do rodinného rozpočtu, a navíc máme tři směny, ale teď udělali svozovou cestu tak jsme využili té“. Podobnou situaci řeší i další rodič a poukazuje především na problém, který definuje takto R4 60-62: „zatím jsme speciální školku neprobírali, ale vzhledem k tomu, že není v naší obci a dost by nás to finančně zasáhlo, tak se k tomu moc nepřikláním, ještě když je nás doma tolik, a navíc holky by byly smutné, že přijdou o své kamarády“.

Rodiče a učitelé se velmi často potýkají s nejasnostmi ohledně dalších preventivních opatření dětí. Velmi často uvádějí malou individuální péči o jednotlivé dítě. Proto další rodič popisuje vhléd do problematiky následovně R3 42–74: „signál v minulé školce jsme dostali, že ona nebyla schopná a nezvládala úplně všechno rychle v tak velkém počtu dětí. Takže ona při vystoupení hrála vždy strom (smích), ale doma nám zazpívala a byla vidět, jak strašně chce...(..)... teďkom, v té školce je to fajn, jich je tam míň, a dokonce teď byla u kamarádky na návštěvě, takže se zapojila velmi dobře i přes její obtíže, takže z toho máme takový dobrý pocit“.

Další učitelka vypovídá o pomoci mateřské školy v rámci sociální zralosti u dítěte tak, že U1 61-68: „Když to porovnáám se začátkem nástupu, tak konkrétně u tohoto kluka je posun extrémní. Mu teda pomohlo, že si nosil s sebou jednu knížku, díky které nám přišlo, že cítí jistou podporu, jako domov, ale teď, když dojde do třídy ráno, tak nás všechny pěkně pozdraví a hned si jde hrát za mnou nebo mezi děti...(..)... on má odklad, takže ještě pěkně dozraje do šikovného prvňáčka“. Učitelka svou zkušeností potvrzuje výpověď Heluse (2009), který vnímá materiální přítomnost nějakého předmětu u dítěte jako značnou intuitivní rodinnou podporu v jeho integraci.

Informanti se taktéž společně ztotožňují s názorem Bezděkové, Kryčové (2018), které taktéž osobité hračky a prostředky u dítěte s vadou řeči vidí jako povzbuzující fenomén v budování mezilidské socializace.

Shrnutí kategorie „Poupě“:

Informanti poukazují na vysoké kapacity dětí v jednotlivých třídách, což nese s sebou problém s naplněním individuálních potřeb dítěte s vadou řeči. Toto tvrzení informantů můžeme doložit i slovy autorů Průchy, Koťátkové, Kryčové (2018), na základě, kterých tuto skutečnost prohlubujeme v teoretické části práce (viz podkapitola 3.2). Rodiče se potýkají se školní zralostí svých dětí s vadou řeči a následným odkladem povinné školní docházky.

4. Týmová spolupráce

Tato kategorie s názvem „Týmová spolupráce“ vypovídá o vzájemném propojení informací mezi rodičem, mateřskou školou a logopedem. Představuje informovanost o prevenci vadě řeči napříč veřejností. Zájem je tu kladen i na dostupnost materiálního, popřípadě personální využití pro případnou péči daného jedince.

V této kategorii jsme si vytyčili následující **kódy**: komunikace, napětí, prostředky, dostupnost.

Učitelka hovoří o napětí v rámci špatné komunikace následovně U5 5-13: „*Tak rodiče měli velký zájem na tom, aby se dítě zapojilo, tak jsme se společně domluvili na řešení. Oni vyhledali logopeda, my máme i školního, kterého má školka k dispozici a vesměs rodiče využívají této služby...(..)...trvalo to teda dlouhou, nevěděli jsme tak rok, jak máme podle nějakých norem s dítětem pracovat a zapojit ho, bylo to strašné pro všechny...(..)...ale logopedka, ke které následně chodil se se mnou telefonicky spojila a domluvili jsme si schůzku přímo u nás ve školce, aby chlapce viděla při těch činnostech“.*

Nejasné pocity vyjadřuje i další učitelka a konkretizuje U4 52-53: „*vadu nevíme, od těchto rodičů jsme nedostaly žádnou zpětnou vazbu ohledně vyšetření v poradně“.* Dále ještě doplňuje U4 41–44: „*doporučili jsme i literaturu a ty ostatní věci, to si myslím, že řeší s paní logopedkou, ale tady ta rodina vyplývá, že pochází ze sociálně slabších vrstev, a právě i komunikaci jsme prováděli jen s otcem, komunikujeme nad různým chováním a problémy, ale s mamkou teda jenom telefonicky popřípadě, když jsme jim doporučili speciální poradnu“.* Smíšené pocity v oblasti spokojenosti s propojenou komunikací líčí R1 39-43 následovně: „*do poradny jsem chtěla já, z vlastní iniciativy, školka mi nic nenabídla, ale říkala jsem jim, aby věděli a oni k němu taky měli napsat nějaký názor a paní učitelka teda jenom tehdy říkala, že taky mi to chtěla navrhnout, ale spíš, že potřebuje doladit grafomotoriku, uvolnit ruku, ale já jsem chtěla řešit především tu stydlivost a proč teda nemluví, je negativní k dětem a nezapojuje se.“*

O publikacích a možné specifické literatuře R3 64-65 tvrdí, že: „*co se týká nějakých odborných cvičení, publikací nebo her, tak to nám moc prezentováno od školky nebylo*“.

Do kategorie „Týmová spolupráce“ spadá informovanost rodičů dětí mateřských škol o dostupnosti materiálního, kapacitního a personálního zabezpečení mateřské školy s ohledem na integraci dítěte s vadou řeči.

Informant R1 31–37 hodnotí míru výše uvedené péče tak, že: „*hodně informací jsem získala z internetu i YouTube kanálu, jako vyslovování různých hlásek, mu teda pozdě naskočilo to r, ale taky když jsem to třeba řešila i ve školce, tak tam mě nikdy na nic neupozornili, tam jim to vlastně jenom odkýval ano/ne a když viděli, že na zahradě s kamarádem trošku komunikuje, tak to nijak neřešili, ale já jsem to právě chtěla řešit už v rámci toho odkladu, že by byl určitě problém, tak jsem vyhledala poradnu*“. K internetovému zdroji informací se přidává i další R5 45-48 ve: „*My jsme ho museli učit logopedii ale i grafomotoriku, logiku, různé cvičení na zrakové, sluchové vnímání...(..). Ale museli jsme každý den a ukrajovala čas s dcerou*“. Rodič R5 27-28 uvádí: „*I když paní logopedku jsme vyměnili asi čtyřikrát, takže až ta pátá logopedka nám hodně pomohla, před tím jsem byla zoufalá, nevěděla jsem, zda cvičíme dobře, tak proto ten internetový návod*“.

V mateřských školách je v posledních letech velkým přínosem logopedický asistent.

Kladně svou zkušenost s logopedickým asistentem hodnotí U2 35-39 tak, že: „*k nám chodí co týden holčina, která se zabývá prevencí a která nám hodně pomáhá, je tu sice ještě navíc logoped, ale všichni prostě jedem za jeden tým a díky ní, jsme třeba právě u kluka mohly rodiče podrobněji informovat, kde si zavolat a co je za problém...(..)... problém je akorát, že tu je tak terénně dalo by se říct, a my bychom potřebovali někoho, kdo tu bude po celou dobu, kdy je tu i dítě*“. Podobně hodnotí přínos logopedického asistenta i další U1 89-91: „*k nám chodily holky z jedné pedagogické fakulty na praxi a díky nim se dala sociální zaostalost u dítěte nějak ukoulet. Ony studují pajdu a sociální oblasti, takže nám poradily i možné postupy k řešení a vlastně díky nim si kolegyně dělá i kurz toho preventisty, ted' nevím, jak je to správně*“.

Shrnutí kategorie „Týmová spolupráce“:

V našem výzkumu jsme od informantů odkryli rozdílné názory na metody práce u dítěte s vadou řeči. Učitelé čerpají v rámci prevence z odborné literatury a metodických pomůcek, které ovšem nejsou dostupné pro okruh rodičů dětí s vadou řeči. Efektivnější spolupráce a důsledné řešení problému dětí s vadou řeči schází ve spolupráci mezi mateřskou školou a

rodiči. Jednou z možností pro rozvoj sociální integrace dítěte s vadou řeči je přítomnost logopedického asistenta v mateřské škole.

5.1 Výsledky výzkumného šetření

V kapitole výsledky výzkumného šetření budeme dávat do spojitosti vyhodnocení a interpretaci dat, v rámci čehož odpovíme na dílčí výzkumné otázky a hlavní výzkumnou otázku. Tento postup při kvalitativním zkoumání zmiňuje Reichel (2009, s. 169), který ho posuzuje jako velmi přehledný a jednoznačný postup.

Z našeho výzkumu jsme si odpověděli na dílčí výzkumné otázky:

- **Jak se projevuje sociální integrace dítěte s vadou řeči v mateřské škole z pohledu informantů?**

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že zahájení docházky do mateřské školy s sebou nese mnoho otázek a situací, které je nutné řešit hlavně ve spojení rodiny a mateřské školy. Včasné podchycení a realizace podnětů jak ze strany rodičů a učitelů, může dítěti usnadnit zahájení školní docházky.

Informanti se často potýkají při sociálním začlenění dítěte s vadou řeči s **psychosomatickými rysy**, které zasáhnou nejen okolí v mateřské škole, ale taky jejich individuální osobnost. Vstup dítěte s vadou řeči do mateřské školy tak můžeme definovat dle Niesela, Griebela (2005) jako rozporuplný čin naplnění, jak pomoci, tak zátěže pro vnější sociální skupiny.

Informanti se shodují, že u dítěte s vadou řeči shledávají slabou sociální integraci s možností individuálního zapojení do kolektivu. Někteří naši informanti, rodiče, hledají **alternativní způsoby**, jak vyřešit začlenění svého dítěte s vadou řeči do kolektivu mateřské školy. Jednou z možností se nabízí změna mateřské školy. Tuto situaci popisuje náš informant, rodič, kdy v rámci jednání s mateřskou školou byl návrh přemístění dítěte s vadou řeči do mateřské školy praktické. Po velkém nátlaku okolí rodiče dítěte vyhledali jinou klasickou mateřskou školu s menší kapacitou dětí, kde se dítě s vadou řeči dokázalo integrovat do kolektivu. Informovanost rodičů z hlediska kapacity dětí v mateřských školách se opírá o tvrzení, kdy Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) uvádějí nízkou informovanost rodičů o vzdělávání mateřských škol, což má dopad na špatný sociální vývoj a psychosomatické projevy dítěte s vadou řeči.

Mateřské školy s větší kapacitou dětí mají za následek, že dítě s vadou řeči se projevuje **agresí, hněvem, fyzickým napadáním**. Těmito jevy se dítě s vadou řeči snaží vyjádřit v situaci, kterou pak učitelé nejsou schopni ihned řešit, díky vysoké kapacitě dětí v mateřské škole. Tento názor sdílí i od Průcha, Kořátková, Kryčová (2018), kteří vidí přeplněné mateřské školy jako zábranu pro sociální začlenění dítěte s vadou řeči a jeho individuálních potřeb.

Celkové klima mateřské školy je velmi důležitý faktor právě pro děti s vadou řeči a jejich sociální integraci. Dle kvality mateřské školy tak může dítě předcházet možnému vyloučení z kolektivu, posměchu, popřípadě vzájemným napadáním mezi vrstevníky. Informanti, rodiče, se v některých situacích potýkají s nepochopením ostatních rodičů, kdy jejich dítě s vadou řeči přichází do **konfliktu se svými vrstevníky**. Na tuhle skutečnost se váže i názor Kořátkové (2014), která podotýká, že dítě s vadou řeči sice vyhledává ve vrstevnících potřebu partnerské hry, což vždy ale neznamená naplnění vzájemných sympatií a porozumění. V těchto situacích je důležité zapojení učitelů a pomocí edukačních procesů předejít následným konfliktům. Právě mezilidské propojení je pro dítě s vadou řeči podstatné, jelikož dochází k odbourání vnitřního strachu, motivuje a v rámci jeho prevence řeči dítě je schopno snadněji navázat s vrstevníky přátelské vztahy. Dochází tak k sociálnímu rozvoji dítěte s vadou řeči. Názor Niesela, Griebela (2005), který hodnotí spolupráci vrstevníků v mateřské škole, se rovněž jeví jako efektivní faktor pro sociální integraci dítěte s vadou řeči do sociálních skupin.

- **Jakou strategii lze volit v otázce logopedické péče u dítěte s vadou řeči v mateřské škole?**

Informanti hledají aktivní řešení na odstranění vady řeči u svého dítěte. Ze získaných a následně vyhodnocených dat uvádějí malou míru informovanosti v problematice dítěte s vadou řeči a následné logopedické péče. Shledávají nesourodou odbornou úroveň logopedů a vyhledávají odborníky – logopedy, kteří dokážou spolupracovat s dítětem a správně je motivovat.

Je jistě výhodou, když mateřská škola zastřešuje logopedickou péči, která zachytí problém vady řeči u dítěte ještě v počátcích a dokážou s tímto problémem plynule pracovat a odstranit. Ovšem jen zřídka se setkáváme s mateřskými školami, které mají možnost logopedické péče v rámci jejího vzdělávání. Informanti vidí velký problém ve vzájemné

spolupráci o případném řešení vady řeči u dítěte. Vyzdvihují zejména velkou **nespokojenost v rámci vyšetření** a případně opakovaně vyhledávají dalšího odborníka.

Svou postoj však rodiče a učitelé popisují ve vyšetření dítěte v rámci **depistáže**. Tento způsob řešení pokládají jako velmi přínosný. Za důležitý aspekt informanti považují především její rychlý přínos informací pro všechny mezilidské složky, které se podílejí na prevenci vady řeči u dítěte. U depistáže byla dotazovanými vylíčena poměrně nejasná informovanost v souladu s mezilidskými vztahy. Zde informanti uvádí, že by depistáž mohla probíhat taktéž v prvopočátku zahájení sociálních vazeb dítěte. Tady se můžeme ztotožnit s názory informantů a opakovat tak Lipnické (2013), která depistáž pokládá za přínosnou u dětí ve věku 5 - 6let. Včasná depistáž v mateřských školách by zabránila nejasnostem o vzdělávání dětí s vadou řeči a jejich sociální integraci.

Informanti negativně hodnotí taky velmi **dlouhé vyhodnocení diagnostiky** nad možnou vadou, která se následně odráží v mezilidských vztazích. V tomto případě musíme souhlasit s Klenkovou (2006), která vidí jasný problém v mezilidském nedorozumění ten, že v rámci diagnostiky u dítěte s vadou řeči není dostatečně naplněna iniciativa týmové spolupráce v rámci odborníků. Tyto fenomény rodiče a učitelé popisují především jako zoufalství a začarovaný kruh a díky těmto vlastnostem se dítě v jeho počátku socializuje o to hůř. Zde by mělo především docházet k návštěvě odborníka do mateřské školy při počáteční integraci dítěte. Toto tvrzení se nám pojí s názorem od Lipnické (2013), která poukazuje na vliv přítomnosti odborné pomoci v počáteční sociální integraci jako velmi efektivní, převážně v pomoci rodině a učitelce k odbourání nežádoucích emocí dítěte s vadou řeči.

Mateřské školy se potýkají i s nedostatkem osobních asistentů, asistentů pedagoga, popřípadě školních asistentů. Tyto profese by mohli být přínosem ve vzdělání hlavně v mateřských školách s vysokou kapacitou dětí. Učitelky vidí jako jednu z možností přítomnost **logopedického asistenta**. Tento obor je v malé míře zastoupen v mateřských školách praxí studentů vysokých škol zaměřených na logopedickou a pedagogickou činnost. Tato praxe je ovšem nedostačující. Každodenní přítomnost logopedického asistenta nenahradí.

- **Jakými důsledky se projeví sociální integrace u dítěte s vadou řeči v mateřské škole?**

Z našeho šetření vplynuly důsledky sociální integrace dětí s vadou řeči na školní zralost a s tím spojený nástup do 1. třídy ZŠ. Většina dotazovaných rodičů poukázalo na **odklad** dítěte

v důsledku nezralosti jak v sociální oblasti, tak na nevyzrálosti v komunikačním kanálu. Dotazovaní zmiňují dvě formy aktivního řešení výše uvedeného faktu. V případě první alternativní formy, kterou rodiče nejčastěji využívají v rámci doporučení odborníků je odklad školní docházky a umístění dítěte do **speciálně – logopedické školky**. Výskyt tohoto druhu mateřských škol narůstá, ovšem jsou rodiny, pro které je tato možnost z finančního hlediska nereálná. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že jsou rodiče, kteří popisují skloubení pracovních povinností s péčí o dítě s vadou řeči jako neadekvátní. Zjistili jsme, že možným východiskem pro rodiče, který se pro speciálně-logopedickou školku v rámci okresu rozhodl, je svozová cesta, díky které může dítě s vadou řeči absolvovat další vzdělávání.

Druhou formou řešení informanti uvádějí ponechat dítě s vadou řeči v **dosavadní mateřské škole**. Význam tohoto tvrzení dokládají prohloubením socializace a komunikace v již známém prostředí.

Z našeho výzkumu v souvislosti s dílčími výzkumnými otázkami jsme si odpověděli na hlavní výzkumnou otázku:

- **Jaký vliv má zahájení docházky do mateřské školy a následné vzdělávání na dítě s vadou řeči?**

Výzkumný šetřením a postupným vyhodnocením výzkumného problému jsme zjistili, že zahájení docházky do mateřské školy přináší pro rodiče i dítě radikální změnu v životě. Jsou děti, které se dokážou integrovat do mateřské školy zcela bez komplikací, ale máme děti, kterým tato změna činí velké potíže. Jedná se o špatnou komunikační schopnost. Dítě s vadou řeči je ve svém vývoji ve značné nevýhodě. Má problém se socializací, nevyhledává společnost, hraje si o samotě a nespolupracuje během edukačního procesu. Tyto argumenty jsou **prvotními rysy**, které informanti řeší v průběhu zahájení docházky do mateřské školy u dítěte s vadou řeči.

Včasná pomoc ze strany učitelů, odborníků a v neposlední míře dostatečná spolupráce s rodiči, může mít kladný dopad na rozvoj sociální integrace dítěte v rámci zahájení docházky do mateřské školy. Jsou to právě rodiče, kteří rozhodují, jaký zvolí přístup a do jaké míry budou s odborníky a učiteli spolupracovat.

Výzkum nám rovněž nastínil tvrzení Kořátkové, Kryčové (2018), které uvádějí míru vzdělanosti rodičů za ovlivnitelnou při péči o dítě s vadou řeči. To se nám u informantů

projevilo jako rozporuplné tvrzení, protože s metodami a brzkým řešením vady řeči u dítěte byli aktivní rodiče i s nižší úrovní vzdělanosti.

Dalším zjištěním jsme došli k závěru, že rodiče dítěte s vadou řeči později řeší **školní zralost** dítěte a s tím spojený odklad povinné školní docházky. Dle učitelů je všem dětem s vadou řeči doporučený odklad povinné školní docházky a využít možnosti dítě umístit do speciálně-logopedické školy.

5.2 Návrhy a doporučení pro praxi

Na základě vyhodnoceného výzkumu v praktické části můžeme konfrontovat společně s literaturou následující doporučení pro práci s dětmi s vadou řeči a jejich sociální integraci do mateřské školy.

- **Individuální vstupní konzultace rodiče a mateřské školy**

Během vstupní konzultace si učitelé společně s rodiči vytyčí informace o dítěti z hlediska zdravotního a psychosociálního vývoje. Tato vstupní konzultace by sloužila jako dlouhodobé portfolio dítěte. V našem případě by perspektivní pozorování mapovalo jednotlivé individuální činy dítěte s vadou řeči a jeho postavení v sociální integraci. Průběžné individuální poznatky o dítěti s vadou řeči by se staly podkladem pro vyšetření speciálním odborníkem.

Již Svobodová (2010) poukazuje za velmi přínosné, aby učitelka poznala dítě a jeho individuální možnosti, díky kterým by následně mohla sestavit individuální vzdělávání jednotlivého dítěte s vadou řeči v rámci potřeb. Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) poukazují z praxe na mateřské školy, které nahradily časté vstupní dotazníky právě rozhovorem. Považují to za velmi efektivní metodu spojenou s důvěrou a s prvním neformálním navázáním spolupráce s rodinou. Jako vzor pro mateřské školy je uveden v bakalářské práci (viz příloha č. 3) manuál polostrukturovaného rozhovoru mezi rodičem a učitelem.

- **Rozsah informovanosti o poskytování logopedické péče**

Již během vstupní konzultace je možné zařadit informace týkající se logopedické péče o dítě s vadou řeči. Shodujeme se tak i s Klenkovou (2013), na aktivní spolupráci logopeda napříč rodičem a učitelem, který má možnost půjčit rodině i mateřské škole dostupnou literaturu a potřebné pomůcky pro prevenci u dítěte s vadou řeči a jeho kvalitnější sociální integraci.

Dle závěrečné výroční zprávy *České školní inspekce* (dále už jen ČŠI) z roku 2019/2020 se mateřské školy aktivně snaží za pomoci vyhlášených projektů získat pro kvalitní vzdělávací činnosti dětí logopeda, popřípadě školního asistenta. Tímto výrokem tak vybízíme mnoho mateřských škol, aby také učinily a za pomoci projektů, grantů si zastřešili vlastního logopeda.

Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) hodnotí způsob prvotní informovanosti mateřskou školou v podobě výše uvedených zdrojů nabídek, jako možnou kompenzaci ve výchovných negativních jevech v rodinném prostředí.

- **Vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol**

Učitelky v našem výzkumu hovoří o vysokém počtu dětí v jednotlivých třídách. Z materiálů zpráv ČŠI z roku 2019/2020 vyplývá, že bariéry v **přeplněných mateřských školách** jsou až 31,6 % a s tím jsou spojené časové indispozice učitelek v neznalosti vhodných metodik a nástrojů ve výši až 52 %.

Od zřizovatele mateřské školy umožnit a podporovat prohloubení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které by značně přispělo prvotní pomoci u dítěte s vadou řeči a k jeho socializaci. *ČŠI společně s Asociací klinických logopedů v České republice* se shodují na **velkém úbytku klinických logopedů a logopedických asistentek v mateřských školách**. Na základě absolvování kurzu primární logopedický asistent mají učitelky právo předávat včasné informace rodině o nežádoucích projevech v řeči dítěte, čímž tak předcházejí dlouhému čekání nad diagnostickou klinických logopedů.

Pro celoživotní vzdělávání doporučuje autorka této práce portál „V lavici s.r.o.“, který nabízí akreditovaný kurz logopedický asistent. Po absolvování kurzu dostane učitel praktický pohled na danou problematiku, na jehož základě interpretuje poznatky u dítěte s vadou řeči ve své praxi.

- **Poradenství v oblasti sociální integrace s vadou řeči u dítěte**

Mnoha rodičům jsou předávány informace mateřskou školou velmi striktně tzv. mezi dveřmi. Zde jsou sděleny mnohdy jen základní poznatky z daných potřeb dítěte během dne, které jsou prezentovány před samotným dítětem, nebo mnohdy i před cizí osobou. Náš výzkumný problém se nám prolíná i s materiály výročních zpráv ČŠI z roku 2019/2020, kde je poukázáno pouze na 16,9 % aktivních mateřských škol, které zastřešují efektivní systém pravidelného poradenství pro individuální rozvoj dítěte.

V rámci sociální integrace bychom chtěli apelovat na mateřské školy a navrhnout pravidelné poradenství, jehož obsahem by byla vzájemná informovanost, postupy, a především oboustranná podpora pomoci u dítěti. Poradenství by probíhalo např. jedenkrát za měsíc, dle potřeb dítěte. Podstatnou roli tu hraje pečlivost rodičů, pomoc učitelů a logopedů. Zde se musíme ztotožnit s Lipnickou (2013), která poradenství vnímá jako týmový přístup mezi rodinou a školou k naplnění potřeb dítěte s vadou řeči.

- **Odpolední edukační stimulační pro děti v mateřské škole**

Oslovení rodiče a učitelé vykazují velké obavy při odkladu školní docházky spojené se slabou sociální integrací u dítěte s vadou řeči. Poukazují na skutečnost, že přeplněné kapacity mateřských škol brání dítěti s vadou řeči v jeho individuálním rozvoji. Podle výroční zprávy ČŠI z roku 2019/2020, jsou vady řeči zastoupeny u dětí v důsledku odkladu ve výši 21,6 % a za zmínku stojí i sociální nezralost v kontextu se sociokulturním zázemím, které se odráží v 8,3 %.

Vhodnou formou individuálního vzdělávání by zde mohla být zastoupena odpolední **edukační stimulační** pro děti, kterou doporučují ředitelé škol ve výroční zprávě ČŠI z roku 2019/2020 jako jednu z aktivit pro děti v předškolním roce před zahájením povinné školní docházky. Logopedický asistent, který úzce spolupracuje s klinickým logopedem využije v rámci edukační stimulační své znalosti ke zlepšení sociální integraci a zralosti u dítěte s vadou řeči. Mateřská škola pro aktivní zapojení dítěte s vadou řeči do odpolední edukace, bude apelovat především na rodiče, kteří se potýkají s odkladem školní docházky u svého dítěte.

- **Dostupnost informačních materiálů k dané problematice**

Jeden z dalších problémů je nedostačující osvěta v oblasti dětí s narušenou komunikační schopností. Existuje řada doporučené literatury, internetových odkazů a vzdělávacích pomůcek zaměřených na odstranění vad řeči u dítěte. V tabulce č. 1 je návrh doporučených bodů a zdrojů, které by mateřská škola mohla mít ve své nabídce.

Současně informovanost na **webu mateřské školy**, kde se nacházejí vypsání kontakty, literatura, logopedická depistáž, akce, workshopy, online odkazy, semináře a mnoho dalších aktivit na podporu řeči dítěte je neodmyslitelnou součástí osvěty. Kvalitní prezentace na webových stránkách školy nabízí příležitosti, představuje své záměry, prezentuje činnosti a hodnotí své výsledky.

Pro náš výzkumný soubor doporučujeme stránky <https://www.klinickalogopedie.cz/>. V souvislosti s její širokou nabídkou, týkající se mapování klinických logopedů v oblasti dítěte a jeho rodného místa bydliště. Dále internetový odkaz i <https://vlavici.cz/>. Vytýčuje zejména možnost online poradenství v souvislosti s vadou řeči u dítěte a jeho chování, mnoho alternativních metod, didaktických pomůcek, aplikací k rozvoji dítěte s vadou řeči, webinářů a vzdělání v oblasti komunikace.

Odborné knihy	KOŤÁTKOVÁ, Soňa. <i>Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet</i> . 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
Pracovní knihy, sešity	LIPNICKÁ, Milena. <i>Logopedická prevence v mateřské škole</i> . Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
Hravé aktivity pro rozvoj řeči	KRYČOVÁ, Marta. <i>Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání</i> . Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.
Webové odkazy	Asociace klinických logopedů – sdružení odborníků z oblasti logopedie – AKL. <i>Asociace klinických logopedů – sdružení odborníků z oblasti logopedie – AKL</i> [online]. Dostupné z: https://www.klinickalogopedie.cz/
Aplikace	Story Free, Memory Attention, Komunikační deník, Oko hrátky

Tabulka č. 1: Návrh doporučených zdrojů

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme zabývali „Sociální integrací dětí s vadami řeči v mateřské škole“.

Nejprve jsme se stručně seznámili nejen s terminologií sociální integrace, ale ukázali jsme si především rozvoj socializace, vývoj řeči dítěte, vlivy a vnější sociální faktory, které na dítě působí v rámci jeho rozvoje řeči. Na základě výzkumného šetření za pomoci rozhovorů jsme mohli získat důležité ukazatele a objevit problémy, se kterými se děti s vadou řeči potýkají v rámci mateřské školy. Naším hlavním cílem bylo zmapovat jaký vliv má zahájení docházky do mateřské školy na děti s vadou řeči. Zaměřili jsme se na způsoby a formy, kterými informanti řeší sociální integraci dítěte s vadou řeči do mateřské školy, a především jsme zjišťovali, jak hodnotí celkovou socializaci dítěte v průběhu začleňování.

Za pomoci polostrukturovaného rozhovoru jsme se mohly dostat blíže k problematice daného informanta, který poukázal na informovanost, který poukázal na míru své informovanosti o logopedické péči, popsal kritické momenty, se kterými se setkal v rámci sociální integrace dítěte s vadou řeči, zkušenosti se vzájemnou komunikací mezi rodičem, učitelem a logopedem. Pokusili jsme se zkoumat také důsledky sociálního chování dítěte v mateřské škole a následnou logopedickou prevenci. Dané faktory zaznamenané ve výzkumu nám pomohly k nahlédnutí do osobních možností řešení problému sociální integrace dětí s vadami řeči, ukázaly nám, jaké metody využívají respondenti v rámci sociální integrace dítěte a poukázali obraz jaký volí způsob, metody a prevenci pro utváření osobnosti dítěte v mateřské škole.

Zaměření na problematiku sociální integrace dětí s vadami řeči do mateřské školy je důležité především pro utváření vhodných podmínek, metod, doporučení, díky kterým mají děti s vadou řeči možnost se aktivně socializovat, výchovně vzdělávat mezi své vrstevníky do běžné mateřské školy. Utváření dobrého klimatu v rodině a mateřské škole, aktivní mluvní vzor od sociální skupiny by měly být nedílnou součástí každého vyspělé společnosti. V rámci efektivního sociálního začlenění by mateřská škola měla zprostředkovat pro širokou veřejnost dobře propracované informace o možnostech logopedické péče v rámci několika podrobných sektorů. Pro utváření kvalitní sociální integrace dítěte by se od mateřské školy žádalo, aby opakovaně vybízela rodiče k návštěvě včasné logopedické prevence a následném společném propojení a zaměření na potřeby daného dítěte s vadou řeči.

Domnívám se, že na základě výzkumu a navržených opatření lze docílit lepší sociální integrace dětí s vadami řeči do mateřské školy, a to zejména tím, že pedagogičtí pracovníci

budou celoživotně vzdělávání v oblasti prevence logopedické péče a budou spolupracovat s odborníky v oblasti logopedického opatření.

Na závěr je třeba připomenout, že *„Řeč je schopnost, kterou máme geneticky danou. Ale pouze kultivací se z ní může stát dar, který nám umožní dorozumívat se s ostatními“* (Bezděková, 2008 s. 6).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
2. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
3. HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
4. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
6. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
7. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
8. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
9. KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2479-3.
10. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
11. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
12. KRYČOVÁ, Marta. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.

13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
14. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
15. LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
16. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
17. NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
18. NOVÁK, Tomáš. *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2075-3.
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-168.
20. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
21. SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.
22. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-870-0000-5.
23. STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.
24. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
25. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-313-4.

26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
27. VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, 2018. ISBN 978-80-7454-798-0.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
30. VÍTKOVÁ RULÍKOVÁ, Klára. *Dvojčata: [péče o děti, jejich zdravý vývoj a výchova]*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2113-9.

Internetové zdroje

31. *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 24.04.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporučení-k-zabezpečení-logopedické-peče-ve>
32. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
33. VOJTÍŠKOVÁ, Sylva. *Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost? Vlavec.cz* [online]. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://vlavec.cz/clanek/28-jak-rozvijet-ctenarskou-gramotnost>
34. *Zákony pro lidi.cz: Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2021 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
35. *VÝROČNÍ ZPRÁVA České školní inspekce* [online]. Copyright © 2007 [cit. 24.04.2021]. Dostupné

z: http://www.csicr.cz/html/2020/Vyrocní_zprava_CSI_2019_2020/html5/index.html?&locale=CSY&pn=27

36. Asociace klinických logopedů – sdružení odborníků z oblasti logopedie – AKL. *Asociace klinických logopedů – sdružení odborníků z oblasti logopedie – AKL* [online]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- s. strana
- Sb. Sbírka zákonů
- č.j. číslo jednací
- tzv. takzvaný
- MŠ Mateřská škola
- R rodič
- U učitel
- resp. respektive
- ČŠI Česká školní inspekce
- např. například
- s.r.o. společnost s ručením omezeným

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Návrh doporučených zdrojů	51
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČELY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

Příloha P 2: **PŘÍKLAD KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU**

Příloha P 3: **MANUÁL VSTUPNÍHO ROZHOVORU**

PŘÍLOHA P 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČELY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím
pro účely bakalářské práce

Sociální integrace dětí s vadami řeči v mateřské škole

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Terezy Hyžákové s názvem „Sociální integrace dětí s vadami řeči v mateřské škole“. Cílem výzkumu je specifikace možnosti integrace dětí s vadami řeči v mateřské škole.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.
- Součástí každého rozhovoru s rodiči a mateřskou školou je uzavření dohody o mlčenlivosti, ochraně osobních a citlivých informací dle obecného nařízení Evropské unie o ochraně osobních údajů č. 2016/679, ve znění pozdějších předpisů a též dle Doporučeného postupu MPSV č. 02/2018, kterým se v rámci metodického a koncepčního vedení MPSV vypracovává Kodex chování ve smyslu čl. 40 Obecného nařízení o ochraně osobních údajů – GDPR pro potřeby výkonu sociální politiky.

e-mail:

telefon:

Datum rozhovoru:

Jméno výzkumnice:

Podpis výzkumnice.....

Vaše jméno:

Váš podpis:

PŘÍLOHA P 2: PŘÍKLAD KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

V prvním kroku byly přiřazeny barvy otázkám v polostrukturovaném rozhovoru následujícím způsobem:

a) Stručně charakterizujte Vaši rodinu (kdo jí tvoří, věk, zaměstnání, škola...)

b) Kdy a v jakých situacích jste začali u Vašeho dítěte zjišťovat vadu řeči?

c) Jak jste postupovali po zjištění, že Vaše dítě trpí vadou řeči?

Podotázka:

o Navštěvuje Vaše dítě logopeda – jak často a jaký posun u dítěte zjišťujete?

d) Jakým způsobem změnil daný problém dítěte režim ve Vaší rodině (zaměstnání, volný čas, přátelé)?

e) Jakým způsobem a z jakých zdrojů čerpáte při cvičení s dítětem s ohledem na odstranění vady řeči?

f) Dokázali byste popsat sociální vývoj Vašeho dítěte s poruchou řeči (vztahy s rodiči, sourozenci, prarodiči, rodinným režim, společenské akce...)

g) Jaké problémy jste museli řešit u vašeho dítěte v mateřské škole v rámci jeho vady řeči?

h) Jak se projevuje komunikace Vašeho dítěte s vadou řeči s personálem a dětmi v MŠ?

i) Jaký vliv má pobyt Vašeho dítěte na vývoj řeči v MŠ?

Ve druhém kroku dokládám na příkladu rozhovoru č. 5 realizaci zpracování dat. Samotná analýza a vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů jsou blíže specifikovány v praktické části bakalářské práce, resp. v 5. kapitole.

„Souhlasíte, abych použila tento rozhovor pro svou bakalářskou práci?“

„Ano, souhlasím“

„Stručně charakterizujte Vaši rodinu (kdo jí tvoří, věk, zaměstnání, škola...)“

(1) „Tvořím jí já, manžel a dvě děti. Bydlíme sami v rodinném domečku na vesnici.

(2) S manželem pracuji manuálně ve firmě“

„Kdy a v jakých situacích jste začali u Vašeho dítěte zjišťovat vadu řeči? „

(3) „No, začali jsme to zjišťovat ve chvíli, kdy podle takzvaných tabulek nevycházel syn tak

(4) jak má v porovnání s děčkama nebo později se sestrou, ale pediatřička nás ujistila, že je

(5) to 5.kluk, že se to ve školce zlepší.“

„V kolika letech jste to začali nějak takhle řešit, než nastoupil do školky nebo po konzultaci s paní pediatřičkou?“

(6) „No, právě, že jsme to neřešili vůbec, on je první dítě, pořád nám paní pediatrička říkala,
(7) že má čas, že se to zlepší, že to jsou kluci, že jsou lenivější a pořád odkazovala na tu
(8) školku, že jakmile bude mezi dětmi, že se to zlepší.“

(9) „Ono to bylo takové, že než mluvil, tak vydával zvuky (bé, mé), ale to bylo furt takové,
(10) on byl prvorozený, ale po sleze jsme se dozvěděli od paní logopedky, že třeba když jsem
(11) jí říkala že syn strašně dlouhou při hraní slinil, a to byl důsledek, že mu nefungovali ty
(12) svaly a nemohlo se to nijak posunout a tím pádem slinil strašně dlouhou než ostatní děti.
(13) Ale paní pediatrička říkala, že to jsou kluci, že jim strašně dlouho všechno trvá tak jí
(14) člověk věřil. Ale postupem času, když jsme byli u té paní logopedky a já jsem jí všechny
(15) tady ty příznaky řekla, tak mi bylo sděleno, že jsem tady měla přijít s ním už ve dvou
(16) letech a než až ve 4 letech, ale problém byl v tom, jak to člověk měl vědět, člověku až
(17) pak došlo a když se i učitelky ozývali, že to není dobré, že tady to plácání a vydávání
(18) zvuku není dobré, že to chce řešit. Často jsem měla i takové výčitky svědomí, že jsem
(19) měla reagovat a nereagovala.“

„Plácal i doma, plyšáka, sestru nebo jenom v MŠ?“

(20) „Ne, plácal čistě jenom ve školce, ve školce si spíš hrál sám, ale v 5 letech u velkáču už
(21) se zapojil mezi klukama a rozpovídal a začlenil se. Ale co třeba vím, tak ho holky straně
(22) opečovávali a pomáhali mu, když chtěl třeba něco říct. Takže si myslím, nebo i podle
(23) učitelek, že s dětmi pak vycházel dobře a pomáhali mu.“

„Jak jste postupovali po zjištění, že Vaše dítě trpí vadou řeči?“

(24) „Řešili jsme to teda hned, jak syn nastoupil do školky, s tím, že se to zlepší, bohužel se
(25) to nelepšilo a postupovali jsme tak, že jsme zase zašli za paní pediatričkou, ona ale
(26) nebyla moc nakloněna k tomu, že chceme k paní logopedce, nicméně žádanku jsme
(27) dostali, šli jsme k paní logopedce a tam se to konečně začalo řešit. I když paní logopedku
(28) jsme vyměnili asi 4krát, takže až ta 5 paní logopedka nám hodně pomohla, před tím
(29) jsem byla zoufalá, nevěděla jsem, zda cvičíme dobře, tak proto ten internetový návod.“

„Cvičili jste tedy aspoň doma se synem z nějaké knížky, ukázky?“

(30) „No, víceméně já jsem o té vadě skoro nic nevěděla, co s ním mám dělat nebo tak a
(31) upřímně řečeno až ta paní 5 logopedka, co se vlastně s tím dítětem má dělat, jak s ním
(32) pracovat, s tím, že potom nás ona navedla, co a jak.“

„To měl kolik let?“

(33) „To měl čtyři roky, to jsme začali nějak víc intenzivně pracovat i na základě té paní
(34)logopedky.“

„Nabídly Vám ve školce nějakou pomoc – logopedka nebo jste se nijak neinformovala?“

(35) „Tady právě žádná paní logopedka není, nebyla a teda není, s tím, že já, když syn
(36)nastoupil do školky tak já jsem o té vadě vlastně ani nevěděla a tím pádem ani paní
(37)učitelky nemohly nějakým způsobem reagovat a vařilo se to tak za pochodu. Až potom
(38) teda na základě toho, že mě paní učitelka upozornila na to, že by to opravdu chtělo víc,
(39) že to není dobré, že to nikam nesměruje, že by to chtělo odbornou pomoc, takže jsme
(40) hledali dál.“

„Jakým způsobem změnil daný problém dítěte režim ve Vaší rodině (zaměstnání, volný čas, přátelé)?“

(41) „Se synem doma to bylo takové, že jsem vlastně nepřizpůsobovali vůbec nic, že
(42)v zaměstnání jsme byli tak, že to bylo na střídačku s manželem a když jsem měla volno,
(43) tak jsem to dělala já, i paní logopedka mi vycházela vstříc a v té době vlastně ještě ani
(44) dcera nebyla na světě, ale později jakože když byla dcera starší tak spíš ona jeho tahala
(45) než on ji. My jsme ho museli učit logopedii ale i taky grafomotoriku, logiku, různé
(46)cvičení na zrakové, sluchové vnímání. Ale logika a matika je super, ale největší kámen
(47) úrazu je sluchové vnímání, ale museli jsme prostě každý den. I potom, co byl syn ve
(48)školce a narodila se dcera, tak jsem musela každý den ukrajovat čas s dcerou.“

„Syn má tedy vadu vrozenou nebo se projevovala postupem?“

(49) „Oni nám nikdy nic neřekly, chodili jsme k neurologovi, psychologovi, psychiatrovi a
(50) po všech čertech d'áblech ale nikdo nám nic neřekl a z čeho to vzniklo. Možná tam
(51)nějaká genetická predispozice je, protože manžel moc nechce chodit do společnosti, ani
(52)mluvit na veřejnosti nebo tak, možná tam s jeho strany něco je, ale čert ví. Když jsem
(53) čekala syna tak jsem spadla na schodech a chyběl mi hoříček, možná očkování.“

„Jak jste docházeli často k paní logopedce?“

(54) „Ze začátku to byla vlastně třikrát do měsíce, ale tedkom postupem času, když byl starší
(55)už jenom dvakrát do měsíce.“

„Vidíte nebo viděli jste vtom nějaký posun?“

(56) „Určitě jo, protože jak jsme začali k té paní logopedce chodit, tak ona zjistila i další věc,
(57) že nemá jenom tu dysfázii, ale že ji má kombinovanou s dysplagií a zjistila, že ty svaly,
(58) které tam má mu vůbec nefungují tak jak mají, takže jsme jenom půl roku fungovali
(59) na stylu foukání do peříček a další a až potom jsme začali řešit tu dysfázii a tady tohle,
(60) že jsme nejdřív rozhýbaly tady ty svaly. Takže s ní a s její pomocí jsme dospěly k tomu,
(61) že syn začal normálně kousat, komunikovat, zlepšila se slovní zásoba, že ona nás, mě
(62) fakt vedla tak jak měla a dělali jsme opravdu velké pokroky.“

„Dokázali byste popsat sociální vývoj Vašeho dítěte s poruchou řeči (vztahy s rodiči, sourozenci, prarodiči, rodinným režim, společenské akce.)“

(63) „Co se týká se sociálními vztahy s námi, tak vlastně my jsme mu rozuměli a věděli jsme,
(64) jak máme reagovat. Dcera, když byla malinké miminko tak ji teda opečovával a chránil,
(65) i teď, ale když začala mluvit tak ho spíš ona tahala, třeba i s tím jídlem, víc než on ji. Co
(66) se týká se širší rodinou a s veřejností tak ti to zcela chápali, ti neměli žádné výhrady, my
(67) jsme jim to vysvětlili. Co se týká akcí a takové, že spíš dozadu se stránil, já tu nejsem, a
(68) s tím mluvením třeba před dospělými nebo tak nám psychologka řekla, že on si vnímá
(69) tu svoji vadu, ví o ni a vnímá ji až moc, a proto se bojí třeba před dospělými mluvit, že
(70) to řekne třeba špatně, kdežto s děckama mluví naprosto normálně, spontánně a nemá
(71) problém.“

„Jaké problémy jste museli řešit u vašeho dítěte v mateřské škole v rámci jeho vady řeči?“

(72) „No tak to bylo hlavně celkem na začátku, tam to bylo celkem drsné, protože ani já a
(73) nikdo nevěděl a čekali jsme až se teda rozmluví na základě té paní pediatřičky.“

„V kolika letech nastoupil do MŠ?“

(74) „Ve 3 letech on právě že tam byli problémy, že on, když měl mluvit nebo na někoho
(75) zavolat tak on prostě třeba šel a někoho plácnul, jako nebylo to v úmyslu já ti chci ublížit,
(76) ale upozornit na sebe ahoj já jsem tady, a to se setkalo dost často s nepochopením, ale i
(77) to se vyřešilo.“

„Takže jsme třeba museli řešit i konflikty s dětmi s rodiči, omluvit se a vysvětlit jim, jaký je problém?“

(78) „Ano, přesně tak, museli jsme se omlouvat i rodičům a vysvětlovat zbytečně
nedorozumění.“

„A neřešilo se, že by Vám mateřská školka poskytla asistenta pro Vašeho syna, uvažovali jste o tom?“

(79) „My jsme to řešili, když se objevila tady ta vada řeči tak nás paní logopedka odkázala i
(80)na speciálně-pedagogické centrum a tam jsem to řešili, ale nebyla mému synovi žádná
(81)asistentka nebo taková nějaká pomoc přidělena Nemělo to dál nějaký význam řešit.“

„Jak se projevuje komunikace Vašeho dítěte s vadou řeči s personálem a dětmi v MŠ?“

(82) „Pomocnou ruku nám vlastně podala jeho učitelka v maláčkoch, která jak pozdě paní
(83)pediatrička vyhodnotila bylo nad její rámec a začala syna zapojovat mezi děcka, a i různé
(84)aktiviny prostřednictvím VOKSU, domácích úkolů, ty mu dávala, ale vzhledem k počtu
(85)děti a personálu k tomu nebyl moc čas individuálně procvičit. Ona to dělala, aniž by
(86)vlastně něco o té vadě tušila. Moc se na aktiviny těšit, a i děcka ho začali podlé nás trošku
(87)jinak vnímat.“

„Jaký vliv má pobyt Vašeho dítěte na vývoj řeči v MŠ?“

(88) „No, takže jsme to vyřešily tak, že nám bylo u zápisu sděleno, že bude mít odkal, my
(89) jste s tím teda trošku počítaly a daly jsme s velkým doporučením, kde nás tlačili i se
(90) speciálně – pedagogického centra na obkládový rok na speciálně logopedické školky.
(91) Ale měla jsem ho asi nechat v normální školce, kde má svoje kamarády, s nimi totiž víc
(92) komunikoval. Možná to i tam je ale třeba lepší skrz individuální přístup, ale myslím si,
(93) že nemá slovní náskok v nynější školce. Ale co vím, tak v normální školce si
(94)komunikoval, hrál.“

„Jak jste se dopravovali do speciální logopedické školky, je ve vaší obci, jak to zasáhlo váš každodenní režim?“

(95) „No právě v předešlých letech bychom ho tam museli vozit, a to by nám hodně zasáhlo
(96)do rodinného rozpočtu, a navíc máme tři směny, ale teď udělali svozovou cestu tak jsme
(97)využili té.“

„Děkuji“

1.Kategorie (kódy):

osobní iniciativa (řádek č. 28-32), vnější iniciativa (řádek č. 82-83), včasné řešení (řádek č. 3-4), dostupnost odborníka (řádek č. 28-32), informovanost (řádek č. 35-37), spokojenost (řádek č. 31-32)

2.Kategorie (kódy):

adaptace na prostředí (řádek č. 71-75), vliv vrstevníků (řádek č. 21-23), spolupráce dítěte (řádek č. 20), psychosomatické projevy (řádek č.74-76)

3.Kategorie (kódy):

seberozvoj (řádek č. 69), komplikace (řádek č. 49-50), omezení (řádek č. 45-48)

4.Kategorie (kódy):

komunikace (řádek č. 60-61), napětí (řádek č. 72-73), prostředky (řádek č. 29), dostupnost (řádek č. 95-96)

PŘÍLOHA P 3: MANUÁL VSTUPNÍHO ROZHOVORU

VSTUPNÍ ZÁZNAM O DÍTĚTÍ - MANUÁL

1. CHARAKTERIS TIKA RODINY

- a) rodina úplná, neúplná, sociokulturní prostředí, jazykové kompetence, počet dětí v rodině a jejich pořadí,
- b) výchovné styly v rodině (míra autority, závažné činy a problémy, které dítě ovlivňují, zatěžují).

2. CHARAKTERIS TIKA DÍTĚTE

- a) *zdravotní stav* - nemoci, péče odborného lékaře, vývojová vada, problémy v oblasti motoriky, řeči, zraku, sluchu, individuální potřeby (fyzická zátěž, aktivity, alergie atd.).
- b) *dosavadní vývoj dítěte a aktuální stav* - oblast motoriky, kdy začalo mluvit a jak se řeč vyvíjí, sebeobslužné návyky a dovednosti, pomoc v oblasti laterality.
- c) *adaptabilita a sociální chování* - přizpůsobivost dítěte v souladu se změnou prostředí, lidí, situací, míra závislosti na rodině, separace od rodičů, chování mezi vrstevníky, reakce v konfliktních situacích (agrese, pláč, domluví se apod.)
- d) *specifika* - projevy dítěte v oblasti chování, pasivní, pomalé, nadměrně živé, úzkostlivé, přecitlivělost, omítá jídla, bojí se někoho, nejoblíbenější hračka, co na dítě nejvíce působí.
- e) *výživa* - samostatnost v jídle, dokrmování, komunikuje, nesoustředěnost apod.

3. ADAPTACE

- a) *způsob zvykání* - spolu s rodiči v rámci zápisu několikrát navštívit mateřskou školu, postupně v průřezu edukačního dne.
- a) *vlatní adaptace* - problematická adaptace spojená se separací od rodinných příslušníků, změny v oblasti pedagogů, změna klimatu třídy, po nemoci, oblékání, socializace s vrstevníky, projevy sociálně - patologických jevů (pláč, zvracení, bouchání, agrese, negativismus, nemluvnost).