

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní
mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Palmová
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Štěpánka Lauková



Zadání bakalářské práce

Autor:	Kateřina Palmová
Studium:	P19P0865
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - intervence
Název bakalářské práce:	Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole
Název bakalářské práce AJ:	The Communication Skills' Development of Children in Regular and Alternative Nursery Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou komparace rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole. Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je charakteristika předškolního období, charakterizovat rozvoj komunikačních dovedností u dětí navštěvujících běžnou MŠ a dále pak popsat systém a principy Montessori a Waldorfských alternativních mateřských škol. Cílem prakticky orientované části BP je provést komparaci přístupu k rozvoji komunikačních dovedností dětí předškolního věku navštěvujících běžnou a alternativní mateřskou školu. Z metodologického hlediska bude využito metody pozorování a rozhovoru.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0

MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. Vyd.1., Praha: Triton, 2011. 117 s. ISBN 9788073874780

STAINER, R. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Vyd.1., Opherus, 2003. 208 s. ISBN 21107217700-91935247

KERSNER, M. *Speech and language therapy: the decision-making process when working with children*. WRIGHT, J., London: Routledge, 2012. 239 s. ISBN 978-0-415-61408-5

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Štěpánka Lauková

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Petře Bendové, za odborné vedení a cenné rady, při vypracování této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vedení mateřských škol, dětem a pedagogům, kteří mi umožnili konání výzkumného šetření a přijali mě s vřelým přístupem.

Anotace:

PALMOVÁ, Kateřina. *Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 56 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole. Z řad alternativních systémů byla zvolena mateřská škola Montessori a Waldorfská. Cílem práce je provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností výše zmíněných alternativních systémů a běžné mateřské školy.

Teoreticky koncipovaná část charakterizuje období předškolního věku obecně i specificky vývojem řeči. Popisuje systém a principy vybraných alternativních systémů mateřských škol Montessori a Waldorfské. Obsahem teoretické práce je rovněž rozvoj komunikačních schopností ve vybraných alternativních výchovných systémech.

Předmětem praktické části bakalářské práce je popis rozvoje komunikačních dovedností ve zvolených systémech mateřských škol, za použití metody pozorování a rozhovoru. Ze zjištěných informací je provedena samotná komparace.

Klíčová slova: komunikační dovednosti, alternativní systém, Montessori a waldorfská pedagogika

Annotation:

PALMOVÁ, Kateřina. The Communication Skills' Development of Children in Regular and Alternative Nursery. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 56 s. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis deals with the development of communication skills in children in a regular and alternative kindergarten. Montessori and Waldorf kindergartens were chosen from among the alternative systems. The aim of the thesis is to make a comparison of the development of communication skills of the above-mentioned alternative systems and the regular kindergarten.

The theoretically conceived part characterizes the preschool period in general and specifically the development of speech. It describes the system and principles of selected alternative systems of Montessori and Waldorf kindergartens. The content of the theoretical work also includes the development of communication skills in selected alternative educational systems.

The subject of the practical part of the bachelor thesis is the description of the development of communication skills in the selected systems of kindergartens, using the method of observation and interview. From the information found, the actual comparison is made.

Keywords: communication skills, alternative system, Montessori and waldorf pedagogy

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	11
1.1 Vývojová specifika dětí v předškolním období	11
1.2 Ontogeneze řeči.....	12
1.3 Vývoj předškolního dítěte v oblasti komunikačních dovedností	16
1.4 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání	17
2 Alternativní vzdělávací systémy	21
2.1 Alternativní a běžná koncepce vzdělávání v mateřských školách	21
2.2 Pedagogika Marie Montessori.....	22
2.3 Waldorfská pedagogika.....	24
3 Rozvoj komunikačních schopností ve vybraných alternativních výchovných systémech.....	26
3.1 Komunikace ve výchovném systému Montessori.....	26
3.2 Komunikace ve výchovném systému Waldorfské pedagogiky	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 Uvedení do praktické části bakalářské práce	28
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	28
4.2 Metodologie výzkumného šetření	29
4.3 Charakteristika místa a vzorku výzkumného šetření	31
5 Rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v praxi	37
5.1 Rozvoj komunikačních dovedností v Montessori systému	37
5.2 Rozvoj komunikačních dovedností ve Waldorfské pedagogice	40

5.3 Rozvoj v běžné mateřské škole	43
6 Zhodnocení naplnění cílů výzkumného šetření a diskuze.....	46
ZÁVĚR.....	52
Seznam citovaných pramenů	53
Seznam grafů	56
Seznam tabulek.....	57
Seznam obrázků.....	58

Seznam zkratek

MŠ	Mateřská škola
RVP	Rámcově vzdělávací program
RVP PV	Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
NKS	Narušená komunikační schopnost

ÚVOD

Komunikace je jedním z hlavních dorozumívacích prostředků mezi lidmi obecně. Pomocí verbální komunikace sdělujeme a vyjadřujeme důležité informace, myšlenky, emoce, potřeby a přání. Pro lidi je velice důležitá. Nejprudší rozvoj dětské řeči nastává mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte. Z tohoto důvodu, je důležité, aby řeč byla rozvíjena v dostatečné míře a správným způsobem.

Téma bakalářské práce s názvem „Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole“ jsem si zvolila na základě zájmu o rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku, jelikož částečně pracuji v běžné mateřské škole a během mé dosavadní krátké pedagogické praxe pozoruji, jak se kvalita komunikace u dětí rapidně zhoršuje. Také mě zajímalo, jakým způsobem probíhá rozvoj komunikačních dovedností v alternativních mateřských školách a zda by se daly převzít nějaké metody z alternativní do běžné mateřské školy pro zkvalitnění rozvoje řeči.

Cílem bakalářské práce je popsat a poté provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole. Dle vlastního výběru byla z alternativního systému zvolena mateřská škola s prvky Montessori pedagogiky a mateřská škola s prvky Waldorfské pedagogiky. Hlavním tématem práce je způsob rozvíjení komunikace u dětí předškolního věku. Výsledkem práce bude zjištění toho, jaké metody a pomůcky k rozvoji používají, či zdali má vliv na rozvoj řeči výchovný a vzdělávací přístup mateřské školy.

Teoreticky koncipovaná část je zaměřena na shromáždění informací z odborné literatury, týkající se charakteristiky dítěte v předškolním věku. V práci je specifikován rozvoj řeči a vývoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Je zde popsán alternativní systém Marie Montessori, Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, a to, jak se rozvíjí komunikace v těchto alternativních systémech.

Cílem prakticky orientované části bakalářské práce je provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole Montessori a Waldorfské, za použití metody pozorování a rozhovoru. Z výsledků komparace bude zhodnocen vývoj rozvoje komunikačních dovedností, a to zejména způsob, metody a přístup pedagogů v jednotlivých vzdělávacích systémech předškolního vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Mezi dětmi existují individuální rozdíly, a proto bychom ke každému jednotlivci měli přistupovat jiným způsobem, a to i přesto, že tato skupina má společné rysy na úrovni celkového vývoje.

1.1 Vývojová specifika dětí v předškolním období

Předškolní věk bývá periodicky vymezován od 3 do 6 let věku dítěte. Charakteristikou vlastností tohoto věku mimo rozvoj mentálních funkcí a tělesných dovedností je zásadní intenzita socializace a enkulturace, osvojuje si tak normy své společnosti a kultury, ve které žije, zejména hodnoty, stereotypy nebo předsudky. Při vstupu do předškolního vzdělání se rychle vytvářejí sociální a komunikační kontakty, vrstevnické vztahy a role. Nastávají počátky verbálního dorozumívání, identifikace sociálních vztahů a následná adaptace na kolektiv vrstevníků. (Průcha a kol., 2016). Jedinci tohoto věku bývají plní zvědavosti, díky které se rozvíjí slovní zásoba a intelekt, následně pak dokážou lépe řešit problémy a plánovat dopředu (Allen, Marotz, 2008).

Nejdůležitější a nejpřirozenější činností dítěte je **hra**, prostřednictvím které získává zkušenosti, poznává samo sebe a rozvíjí celou svoji osobnost. Ve věku 3-4 let má dítě oblíbené hry „na někoho jiného“, stavění z kostek, modelování, malování, nebo například hry, které se vztahují k běžným pracovním činnostem. Mezi čtvrtým a pátým rokem se mění akční rádius her a dítě potřebuje více pohybu. Často mění aktivity a vyžaduje větší nezávislost na dospělém, stále více vyhledává hry se svými kamarády. V rozmezí pátého a šestého roku se věnuje kolektivním činnostem a dokáže se zapojit do společenských her s jednoduchými pravidly. Důležité jsou v tomto věku didaktické hry, jejichž záměrem je rozvíjet poznávací schopnosti a funkce. Prostřednictvím hry dítě také rozvíjí komunikaci a s ní spojenou slovní zásobu či gramatiku (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývoj dítěte je spjat úzce s rozvojem hrubé a jemné motoriky. **Hrubá motorika** je schopnost ovládat celkové pohyby těla, koordinaci pohybů končetin horních i dolních, držení těla a rytmizaci pohybů. Hrubá motorika je ovlivňována mnoha faktory, mezi které řadíme například vyzrálou mozkou, smyslové vnímání jedince, individuální zvláštnosti

nebo výživu. **Jemná motorika** je „postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty“ (Santlerová a Sýkorová in Bytešnicková, 2012, s. 146). Oblast stimulace jemné motoriky a **grafomotoriky** (která se rozvíjí v závislosti na rozvoji jemné motoriky a vizuomotoriky) je v tomto období velmi důležitá, a to z důvodu přípravy na psaní i vzájemné souvislosti funkce ruky a řeči. Pokud jsou u dítěte nedostatky v oblasti jemné motoriky, často se projeví deficit i v oblasti řeči (Bytešnicková, 2012).

Zrak je velice důležitý pro příjem informací z našeho okolí a je prostředkem komunikace. **Zrakové vnímání** je zásadní pro poznávání v prostoru a následné zpracování a uchovávání informací z okolního světa, ve kterém se dítě nachází, což souvisí například se zrakovým kontaktem s matkou a následném opakování pohybů mluvidel. Podle Bednářová, Šmardové (2015) je **sluchové vnímání** stejně jako zrakové, prostředkem komunikace a výrazně ovlivňuje rozvoj řeči, se kterým souvisí i abstraktní myšlení.

Vývoj poznávacích procesů jako je vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení a řeč se v období předškolního věku prudce rozvíjí.

Charakteristika předškolního dítěte v oblasti komunikačních schopností bude prezentována v podkapitole 1.4.

1.2 Ontogeneze řeči

Ontogeneze, nebo také vývoj řeči je proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Z tohoto důvodu je důležité vývoj sledovat z psychické stránky, kdy bereme v potaz i vnější podněty, které na jedince působí. Nejdůležitějším obdobím vývoje řeči je rozhraní tří až šesti let věku dítěte, ale zásadní je období mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy nastává nejrychlejší tempo rozvoje, co se řeči týče (Bytešnicková, 2007).

Pro obor logopedie je velmi důležité znát vývoj řeči u intaktních dětí, aby se tyto poznatky aplikovaly při rozvoji řeči u dětí s obtížemi v komunikaci. U dítěte je vývoj řeči ovlivňován vývojem myšlení, vnímání, motoriky a socializací (Klenková, 2006). Vygotskij (in Klenková, 2006) je toho názoru, že vývoj myšlení a řeči probíhá nezávisle na sobě, v myšlení se nacházejí předintelektuální stádia a v řeči stádia předřečová a až okolo druhého roku věku dítěte se tyto dvě složky propojí, tudíž se myšlení stává

verbální a řeč intelektuální. Vývoj řeči můžeme dělit na přípravné stádium a stádium vlastního vývoje řeči. **Přípravné neboli předřečové stádium** řeči je specifikované přibližně do jednoho roku dítěte, ve kterém si osvojuje návyky a zručnosti, na jejichž základě vzniká později skutečná řeč, kterou můžeme charakterizovat jako předverbální návyky, kam řadíme broukání a křik, na jehož základě se poté vyvíjí zvuková, slovní a mluvená řeč jedince. Tyto návyky se postupem času vytrácejí a jsou nahrazeny verbálními projevy. Druhou složkou jsou neverbální aktivity, do kterých patří projevy zvukové i nezvukové, jako je například zrakový kontakt nebo komunikace při kojení na základě tělesného kontaktu. Tato neverbální komunikace nám zůstává po celý život (Lechta in Klenková, 2006). S nácvičkem mluvy úzce souvisí sání.

Stádium vlastního vývoje řeči probíhá od jednoho roku věku dítěte a lze ho charakterizovat podle Klenkové (2006) čtyřmi stádii. Prvním je stádium emocionálně-volní, kterým dítě vyjadřuje svoje přání, city, prosby, a to již verbálním projevem, pro který je základní jednotkou slovo, například slovem „pá“ dává najevo smutek, když se s někým loučí nebo radost, když odchází z mateřské školy a těší se domu. Podle Sováka (in Klenková, 2006) v asociačně-reprodukčním stádiu začíná dítě využívat slova ve funkci pojmenovavací. V období mezi třetím, čtvrtým rokem nastává prudký rozvoj řeči a dítě začíná poznávat, že se tímto způsobem může dorozumívat s dospělými a začne takto dosahovat svých cílů, pokud se mu nedaří těchto cílů za pomoci komunikace dosáhnout, nastává frustrace dítěte. Ve třech letech věku dítěte nastupuje důležité stádium logických pojmů, ve kterém se slova pomocí abstrakce stávají obecným pojmenováním, tedy slovy s určitým obsahem. Toto stádium podle Sováka znamená začátek přechodu z první do druhé signální soustavy. *„Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často v období okolo třetího roku k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.“* (Klenková, 2006, s. 37). Mezi třetím a čtvrtým rokem vyjadřuje dítě svoje myšlenky obsahově i formálně, a to se značnou přesností. Jedná se o kvantitativní stránku, kdy se začíná zvětšovat slovní zásoba, zpřesňují se gramatické formy slov a jejich obsah. Nazýváme ho stádium intelektualizace řeči, které pokračuje až do dospělosti jedince (Klenková, 2006).

Subsystémem vývoje řeči jsou **jazykové roviny**, které se navzájem prolínají. *Jazyková rovina je považována za dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný*

specifickými základními jednotkami (Dvořák in Bytešníková 2012). Tyto roviny lze rozdělit na foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfológicko-syntaktickou a pragmatickou rovinu jazyka.

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje zvukovou stránku řečového projevu, jejíž základní jednotkou je hláska neboli foném. U dětí s narušením foneticko-fonologické roviny může dojít ke ztížení komunikace s okolím, jelikož dítě nedokáže sluchově rozlišit a naučit se jednotlivé hlásky, což může být ukazatelem nesprávného řečového vývoje. Důležitým diagnostickým mezníkem je přechod z pudového žvatlání na napodobivé, od tohoto období můžeme hovořit o vývoji výslovnost jako takové, protože se u dítěte zapojuje i sluchová a zraková kontrola. Realizace samohlásek je u dětí individuální a nemůžeme ji zevšeobecňovat, některé děti se naučí dříve a snáze vyslovovat hlásky, které vyžadují větší námahu a některým dětem tyto hlásky dělají potíže (Bytešníková, 2012). Důležitým aspektem při vývoji dětské řeči je pořadí **fixace hlásek**. Jako první se fixují vokály, nejčastěji písmeno *a*, jelikož jde dítěti nejsnáze napodobit. Ostatní vokály se fixují později z důvodu náročnosti po stránce akustické i artikulační. Jako druhé se fixují diftongy neboli dvojhlásky například *au*, *eu*, *ou*, u kterých je důležité sledovat místo artikulace, způsob artikulace, znělost a přítomnost či nepřítomnost distinkce (Ohnesorg in Bytešníková, 2012). Salomonová uvádí přehled postupného vývoje výslovnosti u dítěte:

Věkové období	Vývoj artikulace hlásek
1-2,5 roku	<i>b, p, m, a, o, u, i, e</i> <i>j, d, t, n, l</i> – artikulační postavení se upravuje po třetím roce, ovlivní vývoj hlásky <i>r</i>
2,5-3,5 roku	<i>au, ou, v, f, h, ch, k, g</i>
3,5-4,5 roku	<i>bě, pě, mě, vě, d', t', ň</i>
4,5-5,5 roku	<i>č, š, ž</i>
do 6 let	<i>c, s, z, r, ř, diferenciacie č, š, ž, a c, s, z</i>

Tabulka č. 1 Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek

(zdroj: Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Druhá rovina, která zahrnuje pasivní slovní zásobu, aktivní slovní zásobu a zabývá se jejím vývojem, se nazývá **lexikálně-sémantická rovina**. Ve věku okolo desátého měsíce jsme u dítěte schopni pozorovat začátky pasivní slovní zásoby a ve dvanáctém

měsíci začíná používat i svá první slova, u kterých se rozvíjí aktivní slovní zásoba. Dítě také postupně zvládá hypergeneralizaci – slova chápe všeobecně (mňau označuje všechny kočky) a hyperdiferenciaci – označuje pouze něco konkrétního, například máma je označení jen pro jeho matku. Okolo roku a půl se u dítěte objevují otázky typu „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“ a ve třech letech se otázky mění na „Proč?“ nebo „Kdy?“. Důležitým tématem je vývoj slovní zásoby, u které z mnohých výzkumů vyplývá, že v jednom roce života je slovní zásoba dítěte 5-7 slov, ve dvou letech je to přibližně 200 slov a ve třech letech dochází k rapidnímu nárůstu, a to přibližně 1000 slov, které dítě zná. Dokáže například rozeznat rozdíly jako „malý – velký, světlo – tma“, umí říct básničku, pamatuje si své jméno a příjmení, a to i u svého sourozence. V roce čtvrtém je jeho slovní zásoba asi okolo 1500 slov a před zahájením školní docházky v šesti letech vzroste na 2500 až 3000 slov v průměru. (Klenková, 2012).

*V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, věd, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska (Bytešníková, 2012, s. 80). Tuto rovinu lze zkoumat až od začátku vlastního vývoje řeči, tedy od jednoho roku věku dítěte. První slova plní funkci vět s tím, že vznikají opakováním slabik, jako například podstatná jména „mama, tata, dada“ většinou v prvním pádě, jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují. Slovesa dítě používá v infinitivu nebo ve třetí osobě, popřípadě ve způsobu rozkazovacím a přibližně po dvou letech věku začínají vznikat dvouslovné věty. Lechta (1995) vymyslel gramatickým systémem, ve kterém popisuje slovní druhy v pevné vazbě, například *mama* „pápá“, *baba* „pápá“ s významem, že slovo „pápá“ nazývá jako pivot a tento systém pojmenoval jako „pivotová gramatika“. Z morfologického hlediska dítě nejprve používá podstatná jména, poté slovesa a ve věku okolo třetího roku používá častěji i přídavná jména nebo ukazovací zájmena a postupem času i číslovky, předložky a spojky. Po dosažení čtyř let většinou dítě používá všechny slovní druhy. Ve věku dvou až tří let dítě začíná skloňovat, užívá jednoduché i množné číslo, ale z časového hlediska se potíže často vyskytují u stupňování přídavných jmen. Ve věku tří až čtyř let se dítě učí pravidla syntaxe pomocí transferu, do konce čtvrtého roku jde o přirozený jev, který nazýváme fyziologický dysgramatismus. Po ukončení čtyř let věku dítěte, by jeho komunikace neměla obsahovat žádné odchylky, pokud ano, je na místě hovořit o možném narušení vývoje řeči (Klenková, 2006).*

Lechta uvádí, že **pragmatická rovina** představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace (Lechta in Klenková, 2006, s. 40). Dítě se dokáže aktivně účastnit konverzace a chápe roli komunikačního partnera, zachovává pravidla dialogu (Bytešnicková, 2012) a podle Grohnfeldta si dítě vytváří komunikační vzorce, které využívá v různých situacích, různým způsobem. Po třetím roce života si všímáme snahy navazovat kontakt, komunikaci s dospělými a ve čtyřech letech v období intelektualizace řeči dítě reguluje a usměrňuje dění v okolí ve kterém se aktuálně nachází. (Klenková, 2006)

1.3 Vývoj předškolního dítěte v oblasti komunikačních dovedností

Komunikační dovednosti dítěte jsou ukazatelem jeho celkové mentální vyspělosti. Většina procesů vzdělávání a výchovy dětí se uskutečňuje právě skrze řeč a komunikaci. Z tohoto důvodu je prioritní, abychom získali poznatky, jak se děti jazykově a komunikačně vyvíjejí (Průcha, Kořátková, 2013).

Komunikace (z lat. *Communicatio*, které lze chápat ve významu, spojování, sdělování, ale také přenos, společenství) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, 2004, s. 25). Komunikace významně ovlivňuje vývoj osobnosti a v nejširším slova smyslu ji lze chápat jako vzájemné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, tzv. interakce (Klenková, 2006). Komunikace může být verbální nebo nonverbální. **Verbální komunikace** je pouze specificky lidská činnost, které je realizována řečí mluvenou nebo psanou (Bytešnicková, 2012). Podle Kohoutka **nonverbální komunikací** vyjadřujeme duševní stavy, city, pocity, emoce, myšlenky a prožitky mnohem objektivněji než verbálně (Kohoutek in Bytešnicková 2012).

Řeč je charakteristickou vlastností člověka, jenž je systémem schopným přenášet informace skrze jazykové znaky. *Řeč je možné vymezit jako soubor speciální zvukové artikulačních symbolů, přenášejících vnitřní informaci* (Bytešnicková, 2012, s. 12). Rozvoj řečových schopností můžeme rozdělit do dvou aspektů. První aspekt nese název fylogenetický a týká se vyjadřovacích schopností člověka, oproti tomu druhý ontogenetický aspekt, o kterém můžeme hovořit, jako o *řeči emoci* se zaměřuje na vývoj řeči v průběhu života jedince. (Bytešnicková, 2012). **Jazyk** je soustava zvukových

a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky (Klenková, 2006, s. 27). Oproti řeči s výkonem individuálním, je jazyk procesem společenským. Primárním prostředkem komunikace je právě jazyk a každé dítě disponuje vrozenou schopností osvojit si jakýkoliv jazyk, tím prvním je většinou jazyk mateřský (Bytešníková, 2012).

Mateřský jazyk si osvojujeme pomocí jazykové kompetence a komunikační kompetence. Přičemž **jazyková kompetence** je soubor znalostí o určitém jazyce a **Komunikační kompetence** charakterizuje Průcha (in Bytešníková, 2012, s. 15) jako *soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel*. Podle RVP PV (2021) jsou **komunikační kompetence v mateřské škole** zakotveny ve vzdělávacím cíli Jazyk a řeč. Učitelka v mateřské škole vytváří program, ve kterém naplňuje tento cíl, a tudíž pomáhá ve zdokonalování jejich řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, jako je vnímání, naslouchání, porozumění a jazykových dovedností produktivních, kam řadíme výslovnost mluvené vyjadřování (Průcha, Koťátková, 2013).

Na konci předškolního období by podle očekávaných výstupů dítě mělo umět *správně vyslovovat, ovládat tempo a intonaci řeči. Pojmenovat většinu toho, co děti obklopuje, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity ve vhodné formulovaných větách. Vést rozhovor, porozumět slyšenému, učit se nová slova a aktivně je používat, naučit se nazpaměť krátké texty. Popsat situaci, utvořit jednoduchý rým, poznat některá písmena a číslice, poznat své napsané jméno, projevovat zájem o knížky a soustředěně poslouchat četbu* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 43–44).

1.4 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání

V české společnosti je tradičně věnována velká pozornost tomu, aby se v rámci předškolní edukace rozvíjely jazykové a komunikační dovednosti dětí. To je zabezpečováno vzdělávacími programy, jež jsou celostátně závazné pro edukační činnost v mateřských školách (Průcha, 2011 s. 130).

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, nebo také jen RVP PV (2021), *představuje základní pedagogický dokument státní úrovně, který vymezuje konkrétní cíle, obsah a oblasti vzdělávání, podmínky vzdělávání, vzdělávání dětí*

se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Jsou zde rovněž vytyčeny požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání předškolních dětí v předškolním zařízení (Bytešníková, 2012 s. 88).

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že kurikulární dokumenty jsou tvořeny dvěma základními dokumenty, které se zaměřují na volbu vzdělávací cesty v českém školství a program pro společné předškolní vzdělávání. První dokument s názvem **Národní program rozvoje vzdělávání** neboli Bílá kniha se zaměřuje na vzdělávání v celém školství včetně předškolního vzdělávání v mateřských školách, oproti tomu **Rámcové vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** je závazný dokument, který se konkretizuje pouze na předškolní vzdělávání, a to především na vymezení hlavních požadavků, podmínek a pravidel pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku a dále také na cíle, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky předškolního vzdělávání, specifika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, autoevaluaci školy, hodnocení dětí, a to vše pouze se zaměřením na předškolním vzdělávání.

Každá mateřská škola má za povinnost vytvořit si svůj program, který je upravený jejich podmínkám a možnostem (Průcha, 2011)

Bartoňová (2005) uvádí předškolní vzdělávání jako prvopočátek vzdělávání, který do tohoto otevřeného systému zahrnuje spolupráci s rodinou a vychází ze samotné rodinné výchovy, kde klade důraz na individuální vzdělávací potřeby jednotlivého dítěte. Cílem je, aby dítě na konci předškolního vzdělávání bylo samostatné a zvládalo všechny požadavky, které na něj v následujícím vzdělávání budou kladeny (Bartoňová, 2005 in Bytešníková, 2012).

Proto RVP PV z výše zmíněného důvodu uvádí čtyři cílové kategorie, které napomáhají k rozvoji dítěte:

Rámcové cíle mají představovat obecnou podobu cílů v předškolním vzdělávání. Rámcovým cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet dítě třemi stránkami a to, fyzickou, psychickou a sociální, aby na konci předškolního vzdělávání bylo schopné samostatnosti do určité míry. Při vzdělávání sleduje učitel to, jak se dítě rozvíjí v rámci učení a poznávání, jak si osvojuje základy hodnot společnosti, nebo zda nabývá samostatnosti projevu. (RVP PV, 2021 [online])

Klíčové kompetence představují očekávané výstupy rámcových cílů, které jsou obecně formulovány jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince* (RVP PV, 2021, s. 10 [online]). Tyto kompetence tvoří základ vzdělávání a postupně se budují v každém navazujícím vzdělávání (RVP PV, 2021 [online]).

Pro předškolní vzdělávání jsou zásadní tyto kompetence (RVP PV, s. 11):

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence činnostní a občanské.

Dílčí cíle jsou specifické pro každou jednu dílčí oblast vzdělávání. Biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a enviromentální jsou oblasti, které pedagog u dítěte podporuje (Průcha, Koťátková, 2013). Důležitá je také vzdělávací nabídka, která je spolu s očekávanými výstupy součástí vzdělávacích oblastí. (Bytešnicková, 2012)

Z předchozích pěti dílčích cílů byly odvozeny následující **vzdělávací oblasti**:

- **Dítě a jeho tělo** je oblast, ve které je záměrem stimulovat a podporovat neurosvalový vývoj dítěte, nadále podporovat fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou zdatnost, rozvíjet pohybové a manipulační dovednosti. V neposlední řadě učit sebeobslužným dovednostem a vést ke zdravým životním návykům a postojům.
- Oblast **Dítě a jeho psychika** je zacílená na podporu duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte. Důležitý je rozvoj intelektových schopností, citů, vůle, rozvoj řeči a poznávání. Stejně tak důležité je jeho sebepojetí, sebenahlížení, kreativita, stimulace osvojování vzdělávacích dovedností a podpora v dalším rozvoji. Součástí jsou tři podoblasti, které zahrnují jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůle.
- Záměrem interpersonální oblasti **Dítě a ten druhý** je podpora utváření vztahů dítěte k ostatním lidem, posilovat a obohacovat jejich vzájemnou

komunikaci a pohodu vztahů. Rozvíjet interaktivní a komunikativní dovednosti.

- Sociálně-kulturní oblastí je **Dítě a společnost**, ve které je záměrem dítě socializovat do společnosti a uvést ho do pravidel soužití s ostatními lidmi, také do světa kultury, materiálních a duchovních hodnot.
- Poslední enviromentální vzdělávací oblastí je **Dítě a svět**, u které je záměrem podvědomí o okolním světě a jeho dění. Vliv člověka na životní prostředí, kam spadá nejen blízké okolí jedince, ale také povědomí o problémech životního prostředí v globálních rozměrech a vytvářet pozitivní postoj dítěte (RVP PV, 2021 [online] dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>).

Dílčí výstupy představují dovednosti, postoje, poznatky a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům. (Smolíková, 2004)

2 Alternativní vzdělávací systémy

Kvalita předškolního vzdělávání má pro další vývoj dítěte jednoznačně významný vliv. Z tohoto důvodu je důležité, vybrat pro své dítě správný vzdělávací systém. V této kapitole jsou popsány alternativní a běžné koncepce, systémy a principy vzdělávání v mateřských školách.

2.1 Alternativní a běžná koncepce vzdělávání v mateřských školách

Pojem „**alternativní**“ ve spojitosti se vzděláváním může znamenat odlišnost od hlavního vzdělávacího proudu, čím míníme organizaci vzdělávání, specifickou vzdělávacích obsahů, nebo například odlišnost ve způsobu zřízení organizace (Průcha a kol., 2016).

Alternativní vzdělávací program dává možnost výběru pro jiné, než pouze tradiční neboli běžné vzdělávací systémy a vytvářejí ve společnosti rozmanitost ve volbě vzdělávací cesty (Průcha, Koťátková, 2013).

Průcha a Koťátková (2013 s. 120) uvádějí, že *alternativní koncepci ve vzdělávání můžeme vysvětlit jako směr odlišný nebo zástupný k tradičně pojatému nebo běžně užívanému způsobu vzdělávání, který je v současnosti podmíněn i naplňováním Rámcově vzdělávacího programu pro různé stupně škol*. Tyto mateřské školy si vytvářejí školní vzdělávací program jako jiné běžné školy a vycházejí taktéž z RVP PV, ale odlišností je, že si zřizovatel, nebo pedagogický tým zvolí jiný zdroj pro vytvoření svého programu, tím je myšlen například již ověřený program s určitou filozofií a teoretickými východisky.

Teprve na přelomu 19. a 20. století začaly vznikat první alternativní školy, jejichž hlavním znakem jsou humanistické přístupy a respekt k individuálním potřebám jedince. Vznik alternativních typů je spjat s obdobím reformního hnutí, do kterého řadíme významné reformátory, jako byl například Rudolf Steiner a Marie Montessori. V období 2. světové války se rozvoj alternativních škol přerušil, až po roce 1989 se začaly opět objevovat možnosti pro zavedení alternativních typů škol i na území České republiky. S reformní pedagogikou se objevily hlavní myšlenky, které vycházejí z uznání dítěte a jeho práv na rozvoj, podle jeho potřeb a vnitřních sil, by měly být hlavním cílem pedagogického působení. Ideálním prostředkem takového působení by bylo vytvoření

přirozeného výchovného prostředí s dostatkem činností, které jsou zdrojem jejich zkušeností (Průcha a kol., 2016).

Běžné neboli standartní školy můžeme dle Průchy (2012, s. 26) definovat, jako takové, „*kteří svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standart, předepsaný vzor*“. Školy, které se odlišují v tomto standardu, můžeme chápat jako alternativní, tj. nestandardní. V této koncepci lze státní neboli veřejné školy v České republice považovat za školy běžné, ale soukromé a církevní školy, jsou školami alternativními, jelikož se odchylojí od stanovené normy, kterou nazýváme standardem – běžné školy. Ovšem i některé státní školy mohou fungovat jako alternativní, a to například školy s rozšířenou výukou některých předmětů jako je matematika, cizí jazy, tělesná výchova a tak dále.

2.2 Pedagogika Marie Montessori

Mateřské školy na těchto principech založila italská lékařka **Marie Montessori** (1870-1952) v Římě v roce 1907. První instituce tohoto typu nesla název „Casa di Bambini“, což v překladu znamená Dům dětí. Věnovala se teoretické práci možnosti výchovy dětí sociálně ohrožených, mentálně postižených, ale i zdravých. Podrobně se věnovala také praktické vybavenosti a navrhla pomůcky, které dítěti usnadňují práci a dovolují pracovat podle aktuální úrovně svého rozvoje. Svou teorii ověřovala pozorováním a výzkumnými experimenty, ve kterých se opírala o poznatky z biologie, antropologie a experimentální psychologie (Koťátková, 2014).

Vnitřní potřeba dítěte učit se něčemu novému se odvíjí od senzitivních fází, kdy je dítě velmi citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. V tomto období lze dobře nastartovat jejich schopnosti a dovednosti. Důsledkem tohoto zjištění se Montessori pedagogika rozděluje na tři základní senzitivní fáze. Pro dodržení tématu, bude rozebrána pouze první fáze, která je od 0 do 6 let věku dítěte. Do 3 let je senzitivními oblastmi hlavně pohyb, řád a řeč. V prvních třech letech života je možné pouze nepřímé výchovné ovlivňování a vytváření vhodného prostředí pro dítě. Od 3-6 jsou senzitivní oblastí vývoj sebeuvědomování a osvojování pohybových a řečových dovedností.

Montessori pedagogika se řídí několika důležitými **principy**. Prvním principem je **svoboda**, která spočívá ve svobodném vývoji dítěte, ve výběru určité činnosti a aktivity, svobodě pohybu a také má svobodu mravní. Ovšem je důležité zmínit,

že svoboda je úzce spojena se zodpovědností, což znamená, že se svobodou dítě přijímá i zodpovědnost za své jednání a rozhodování. Promítá se to například ve výběru pomůcek, tématu, s kým a jak dlouho dítě na úkolu bude pracovat, ovšem vždy by mělo svou práci dokončit. Dalším principem je **princip polarizace**, do kterého spadá pozornost a soustředění dítěte na činnosti. Koncentrace dítěte je důležitá, zvláště když je pedagogika Montessori postavena na faktu, že dítě samo utváří svou osobnost a také samo rozvíjí své dovednosti, tedy pokud jsou k tomu vytvořeny vhodné podmínky, pomůcky a prostředí. **Prostředí** by mělo obsahovat pomůcky a předměty, které budou odpovídat senzitivnímu období a podněcovat dítě k učení se. Příprava takového prostředí má svá pravidla, při kterých dbáme především na respektování vývojových period, a mělo by mírně předbíhat vývoj dítěte. Důraz je kladen na výběr nábytku ve třídě, jelikož by měl být přizpůsobený velikosti dítěte a měl by být lehce přenosný. Velice důležitý je v systému Montessori i **didaktický materiál**, což jsou speciálně vytvořené pomůcky, se kterými dítě může pracovat samostatně a rozvíjet své schopnosti. Jedná se o materiál ke cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál pro matematiku a jazykovou výchovu nebo materiál pro kosmickou výchovu. Uvedení do práce je úkolem pedagoga. Dítě nejprve realizuje úkol a až následně předměty pojmenovává, nejprve musí provést cvičení k tomu, aby mohl chápat rozdíly, které materiál vykazuje. Tento proces nazýváme rozvoj nominativních funkcí (Bytešníková, 2012).

Dle Průchy a Koťátkové (2013) mezi **myšlenky Montessori pedagogiky** řadíme celostní rozvoj dítěte, tradiční školní prostředí, postupy a obsah. Svobodu, kterou dítě využívá k rozvoji své vnitřní síly. Promyšleně připravené prostředí, které vzbuzuje pozornost dítěte, což vede k efektivnímu poznávání a učení. U dítěte se v jeho vývoji objevují senzitivní fáze, ve kterých je připraveno se hlouběji rozvíjet právě v té oblasti, ve které se senzitivita projevila. Učitel je v pozici citlivého a poučného pozorovatele, který odhaluje potřeby dítěte a pomáhá tak, kde to dítě potřebuje. Na což navazuje výstižné motto Montessori pedagogiky, „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“.

Montessori pedagogika si klade cíle na vytvoření podmínek ke koncentraci dětí z jejich svobodné vůle a připravení nabídky přiměřených cvičení, pomůcek a materiálů. Dalším cílem je pozorovat a rozpoznávat senzitivní fáze. Respektovat iniciativu dítěte, jeho svobodnou volku a vlastní tempo. V neposlední řadě také pomoci dítěti s rozvojem svobodné osobnosti na základě samostatnosti a vlastní činnosti (Koťátková, 2014).

2.3 Waldorfská pedagogika

Mateřská škola typu Waldorfské pedagogiky byla založena v roce 1920 a to při základní škole v Německu nedaleko Stuttgartu, a to zejména pro děti dělníků, kteří pracovali v přilehlé továrně. Rudolf Steiner (1861–1925), který byl filozofem a zakladatel antroposofické nauky dostal nabídku, aby vytvořil pedagogickou koncepci pro tuto nově koncipovanou školu. Steiner byl již v této době známý po celém světě a zajímal se například o Goetheho nauku o barvách, kterou ve své pedagogice přetvořil v souvislosti s působením barevných tónů v učebním prostředí a v tvůrčím vyjadřování. Antroposofie se stala duchovní a filozofickou podstatou Steinerovo pedagogické koncepce Waldorfské pedagogiky (Průcha, Koťátková, 2013).

Waldorfské školy se postupem času rozrůstaly z Německa do Holandska, Anglie, Rakouska, Norska, Portugalska, Ameriky a tak dále. S nástupem fašismu byly Waldorfské školy v Německu i ve všech nacionalisticky orientovaných zemích zakázány. Ovšem po roce 1945 opět navázaly na svou pedagogickou činnost a rozšiřovaly tento systém po celém světě (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

„Waldorfský systém vychází z akceptace respektu pro integritu dětství a nenásilného podporování individuality dítěte“ (Bytešníková, 2012 s. 108). Primární charakteristikou je **snaha o rozvoj člověka v jeho celistvosti**. Výchova i vzdělávání vycházejí z vývojových potřeb dítěte a snaží se utvářet vztah ke světu prostřednictvím myšlení, cítění i vůle. V mladším věku dítěte je jeho vzdělávání zaměřeno na smyslové učení zprostředkováním zážitků. Jedním z Waldorfských principů je **napodobování**, které dítě dělá od narození přirozeně, a proto je důležité, aby se od mala soustředilo na smysluplné praktické aktivity. **Prostředí musí být maximálně podnětné**, jelikož období do šesti let života je obdobím tvořivých her, volného vyprávění, zpěvu, kreslení a dítě nesmí být do žádné činnosti nuceno.

Důležitým prvkem jsou tzv. **ranní setkání**, které můžeme představit také jako komunitní kruh. Každé ráno se děti v kroužku přivítají, povídají si a poté společně hrají pohybové hry, zpívají, učí se nové prstové hry a básničky. Zpěv je doprovodným prostředkem ve všech aktivitách, a to během celého dne. Pravidlem je každodenní četba klasické pohádky, vyprávění či dramatické zpracování, děti ji poté mohou samy vyprávět nebo dramatizovat. Ve waldorfském přístupu je cílevědomě rozvíjeno **hudební cítění**,

ke kterému jsou využívány různé hudební pomůcky a eurytmie která úzce souvisí s rozvojem komunikačních schopností (Bytešníková, 2012).

Základními myšlenkami waldorfské pedagogiky je napodobování, které by mělo být naplňováno prostřednictvím praktické výchovy. Autoritativní výchova je uplatňována až po 7 roce života, jelikož omezuje vznik vlastních zkušeností a vede k pasivitě. Pohybové vyjádření vede k stimulaci rozumových funkcí. Dítě je v roli aktivního pozorovatele, který vnímá spolupráci rodičů a mateřské školy, z tohoto důvodu, by se rodiče měli začlenit do života školy. **Základní cíl** je prostředí, kde se děti mohou projevovat přirozeně s možností nápodoby učitelů. Děti by měly být spoluúčastné u veškerého dění, což podněcuje vůli něco zkoušet, vytvářet a dokončovat. Důležitý je taktéž prožitek ze společné práce a spoluúčasti (Průcha, Kořátková, 2013).

3 Rozvoj komunikačních schopností ve vybraných alternativních výchovných systémech

Při vstupu do předškolního vzdělávání, můžeme zvolit z několika vzdělávacích systémů. Každý vzdělávacím systém má odlišný přístup a řídí se jinou filozofií, která působí na osobnost jedince a nadále ho ovlivňuje při jeho dalším vývoji.

3.1 Komunikace ve výchovném systému Montessori

Velká část jazykového rozvoje probíhá u dětí bez pomůcek, a to skrze širokou slovní zásobu a schopnost vyjádřit se. Základem rozvoje mluveného slova je bohatý spisovný jazyk, který poskytuje pedagog jako vzor komunikace, a to skrze uvítací minirozhovory při příchodu do mateřské školy, čtení poezie, vyprávění příběhů, prostřednictvím jazykových her a přítomných knih. Děti jsou vedeny k tomu, aby vyjadřovaly své pocity a potřeby vhodným způsobem. Díky věkově smíšené skupině, děti vnímají nejruznější komunikační styly, a pokud se v prostředí vyskytuje cizí jazyk, dítě ho absorbuje. V Montessori mateřské třídě jsou součástí jazykových pomůcek i pomůcky na rozvoj čtení a psaní, tudíž zde můžeme vidět i děti, které píší a čtou, tedy teprve až jsou na to samy připravené (Slabá, 2020).

V Montessori mateřské škole dochází k rozvoji komunikačních schopností mimo jiné také prostřednictvím řečových cvičení, která se skládají ze tří etap. V první etapě se utváří spojení mezi vnímanou kvalitou a označením, kdy principem je úsporné užívání slov. To znamená, že by dítě mělo slyšet pouze slova, která pojmenovávají přesný předmět nebo vystihují podstatu předmětu. Pedagog komentuje například: „To je žlutá kostka“. V etapě číslo dva, dítě samo poznává jmenované předměty, což znamená, že pedagog dává dítěti pokyny typu: „Podej mi žlutou kostku“. V poslední třetí etapě, dítě samo od sebe pojmenovává ukazované předměty, materiály nebo činnosti. Mezi 3-6 rokem poskytuje vychovatel dítěti speciální didaktický materiál, který se využívá i při budování komunikačních kompetencí (Bytešnicková, 2012).

Cvičení používaná pro nápravu řeči v Montessori výchovném systému jsou tři. První je cvičení ticha, které připravuje nervové dráhy řeči, aby dokonale přijímaly nové podněty. V různých fázích lekce pedagog vyslovuje omezený počet slov, který opakuje do chvíle, kdy dítě pochopilo význam slova a umí si představit, k čemu se pojí, nakonec dítě slovo správně zopakuje. Jako poslední složkou nápravy řeči je nácvik psaní, kde dítě

rozkládá slovo na jednotlivé hlásky, které poté opakuje. Tento proces opakování používá vždy, když se učí písmena abecedy, píše slova. Jednu hlásku po druhé přetváří ve složené nebo napsané slovo, což vytváří řeč (Maria Montessori, 2017).

Pomůcky využívané v Montessori mateřských školách k rozvoji komunikačních kompetencí jsou: „*smirková písmena, pohyblivá abeceda, barevné destičky, hmatové destičky, termické destičky, zvukové válečky, barevné válečky, červená věž a hnědé schody, krabičky s obrázky, krabičky s kartičkami s názvy předmětů, dřevěné puzzle, farma*“ (Bytešníková, 2012, s. 107).

3.2 Komunikace ve výchovném systému Waldorfské pedagogiky

Rozvoj komunikačních dovedností ve waldorfské pedagogice není koncipován samostatně, ale je součástí všeho, co dítě během dne dělá, přitom platí, že řečové dovednosti vznikají vnímáním a napodobováním (Bytešníková, 2012).

Obsah činností, které rozvíjí komunikační stránku dítěte, v tomto vzdělávacím systému jsou například již výše zmíněné napodobování, ke kterému je nutný správný řečový vzor pedagogů. Další činností rozvoje řeči, je používání pohádkových příběhů, u kterých jsou primární patrné lidské vlastnosti a co postavy v příběhu dělají, stejně tak je pro mysl dítěte přínosný duchovní rozměr a naznačené motivy, symboly soužití u klasické pohádky. Zpěv je důležitou stránkou lidského – dětského projevu ve waldorfském systému. Eurytmie, která podněcuje fantazii, je brána jako umělecký projev, který vytvořil R. Steiner a můžeme jej nazývat výrazovou mluvou. V mateřské škole využívají děti výrazovou mluvu k vyjádření nálady, zážitku z básně, motivu z pohádky, nebo prožité události. Význam této mluvy spočívá ve spojení řeči, zpěvu nebo básnického textu s pohybem, a tím se všestranně uplatňuje celé lidské tělo (Koťátková, 2014).

Mezi důležitou součástí rozvoje řeči ve waldorfské pedagogice dle Bytešníkové (2012, s.109) patří: „*hudba, zpěv, každodenní vyprávění, říkadla, prstové hry, pravidelná četba klasické pohádky, eurytmie – spojení slova, hudby a pohybu*“.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Uvedení do praktické části bakalářské práce

V empirické části bakalářské práce bude uskutečněno výzkumné šetření, které je zaměřeno na popis rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné mateřské škole a v alternativních mateřských školách s prvky Montessori a Waldorfské pedagogiky.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole. Z řad alternativních mateřských škol byla do výzkumného šetření vybrána Montessori mateřská škola a Waldorfská mateřská škola.

Z hlavního cíle byly vytyčeny následující dílčí cíle:

- DC1: Popsat jakým způsobem je prováděn rozvoj komunikačních dovedností u dětí v mateřské škole běžné, Montessori a Waldorfské.
- DC2: Porovnat, jak se liší přístup pedagogů v oblasti podpory komunikačních dovedností ve vybraných mateřských školách.
- DC3: Specifikovat metody využívané k rozvoji řečových dovedností u dětí v mateřské škole Montessori, waldorfské a běžné.

Pro realizaci vytyčeného cíle byly stanoveny následující úkoly:

1. Oslovit a navštívit vybrané mateřské školy;
2. Vypracovat záznamový arch a výzkumné otázky;
3. Zaznamenat zjištěné informace;
4. Popsat získaná data;

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Při výzkumu bylo využito dvou metod. První empirickou metodou je **pozorování**. Patří mezi důležité zdroje informací pro porozumění sociálních souvislostí a chování jedinců, je výhodou, že získáváme data z první ruky (Hendl, Remr, 2017).

Za použití smyslového nazírání získáváme informace o zkoumaném předmětu. Při této metodě vyčleňujeme ze zkoumaného ty jeho části, které chceme sledovat. Z předmětu tak vymezujeme pouze předmět zkoumání. Zkoumaný předmět izolujeme od ostatních předmětů, aby byly eliminovány rušivé faktory při zkoumání. Po izolování nastává pozorování a provádění analýzy s ohledem na stanovené výzkumné cíle. Nabyté informace jsou zpracovávány ve formě výsledků pozorování (Ochrana, 2019).

Pro výzkumné šetření bylo zvoleno **přímé pozorování**. Pozorování oproti rozhovoru, představuje snahu zjistit aktuální děj situace a nezahrnuje myšlenky nebo názory respondenta. Užívá se při každodenních činnostech. Do pozorování zahrnujeme nejen vizuální vjemy, ale často také i sluchové, čichové a pocitové (Hendl, 2008).

Pozorování bylo zaměřeno vždy na rozvoj komunikačních dovedností u dětí, včetně pedagoga v mateřské škole, u které bylo zjišťováno, jakým způsobem se provádí rozvoj komunikačních dovedností u těchto dětí. Pozorování probíhalo v rámci dopoledních činností v jednotlivých institucích. Pro získání informací byl vytvořen pozorovací arch:

- Počet dětí v MŠ
- Třída – homo/heterogenní
- Věkově smíšená třída – ano/ne
- Kolik dětí ve třídě má narušenou komunikační schopnosti (jaké zastoupení, jaký druh převažuje)
- Způsob rozvíjení řečových dovedností u dětí v MŠ
 - Řečové dovednosti rozvíjí speciální pedagog-logoped
 - Rozvoj řečových dovedností je zakotven v ŠVP a MŠ. Rozvíjí sami pedagogové v rámci komunikace s dětmi
- Metody rozvíjení řečových dovedností u dětí v MŠ
- Časté nedostatky v komunikaci dětí

- Pomůcky používané v rámci rozvoje komunikace dětí v MŠ
- Vytváření komunikačních příležitostí

Druhou použitou metodou byl **polostrukturovaný rozhovor**, který spočívá v přímé verbální komunikaci výzkumného pracovníka respondenta. Výhodou je navázání osobního kontaktu, což umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Lze sledovat reakce na kladené otázky a usměrňovat tak průběh rozhovoru. Úspěšnost rozhovoru závisí na schopnostech výzkumníka navázat přátelský vztah a vytvoření otevřené atmosféry. Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Od respondentů se požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění jejich odpovědi (Chráška, 2007).

Rozhovor probíhal zejména s pedagogy, kteří vedou jednotlivé třídy, ve kterých byl výzkum realizován. V polostrukturovaném rozhovoru pedagogové odpovídali na otázky týkající se spolupráce s jinými zařízeními v rámci rozvoje řeči u dětí, otázky ohledně logopedické péče nebo způsobu informování rodičů. Rozhovor probíhal ve třídě mateřské školy během běžného pracovního dne a za přítomnosti dětí. Systém dotazování byl formou přednesení otázky a následným zodpovězením ze strany respondenta. Otázky kladené ze strany dotazujícího:

- Spolupracuje vaše mateřská škola s odbornými zařízeními (například logoped, SPC nebo pedagogicko-psychologická poradna)?
- Máte v zařízení speciálního pedagoga-logopeda?
- Jakou formou je realizována logopedická péče u dětí v MŠ?
 - Skupinová forma
 - Individuální forma
- Jak často (kolikrát do týdne) se věnujete rozvoji dětské řeči?
- Jakým způsobem probíhá informování rodičů o možnosti logopedické péče v MŠ (webové stránky, nástěnka, informace od ředitele) a zdali vyhledání odborné pomoci (logopeda) doporučí učitelka v mateřské škole?
- Provádíte v mateřské škole orientační hodnocení komunikačních schopností na začátku školního roku?

- Jak vysoký je aktuální odklad povinné školní docházky u předškolních dětí na základě komunikačních obtíží ve vaší třídě?

Výsledky zjištěné výzkumným šetřením budou prezentovány v 5. kapitole.

4.3 Charakteristika místa a vzorku výzkumného šetření

Výzkumný vzorek tvořily celkem 3 třídy různých mateřských škol, a to zejména děti, navštěvující konkrétní pozorovanou třídu a pedagogové působící v těchto třídách. Vzorek je tedy tvořen dětmi v jednotlivých třídách mateřských škol a pedagogy ze stejných tříd. Výběr místa a vzorku byl cílený. U jedné instituce rozhodovalo doporučení od známé osoby na kvalitu mateřské školy a u zbylých dvou byl výběr cílen na dostupnost z hlediska polohy objektů.

Pro lepší přehlednost je níže uvedena tabulka, prezentující názvy zařízení, průměrné počty dětí a pedagogů v jednotlivých zařízeních (v zařízení nebyl vždy stejný počet dětí, proto byl vytvořen průměr).

Název zařízení	Výzkumný vzorek	Průměrný počet dětí a pedagogů
Základní škola a mateřská škola Úprkova 1. – mateřská škola s prvky Montessori pedagogiky	děti	14
	pedagogové	1
Základní a Mateřská škola Jeřábinka – mateřská škola s prvky waldorfské pedagogiky	Děti	12
	pedagogové	2
Mateřská škola Milady Horákové – mateřská škola běžná, bez alternativního vzdělávacího systému	děti	24
	pedagogové	1

Tabulka č. 2 Charakteristika výzkumného vzorku, zdroj: vlastní

Charakteristika místa výzkumného šetření

První část výzkumu se konala v **Základní škole a mateřské škole, Hradec Králové, Úprkova 1**. Objekt je umístěn v městské části Malšovice. Okolí tvoří převážně rodinné domy a sousedící základní škola s prostorným venkovním hřištěm.

Mateřská škola pracuje s prvky pedagogického systému Marie Montessori, podle školního vzdělávacího programu, zpracovávaném na základě Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Tento systém je v programu doporučován jako jedna z metod alternativní výchovy a vzdělávání v mateřských školách. Zařízení naplňuje princip individualizované výuky a podporuje pluralitní systém vzdělávání. Děti při činnostech pracují se speciálním didaktickým materiálem a poznávají všemi smysly svět, který je obklopuje. Každé dítě je bráno jako osobnost, která má své vlastní zájmy, své vlastní tempo a svůj čas, který je důležitý ke vstřebávání nových poznatků a informací. Právě Montessori pedagogika zcela respektuje individuální zvláštnosti dětí. Mateřskou školu tvoří dvě věkově smíšená oddělení, a tudíž dochází ke spolupráci různých věkových skupin dětí.

Interiér třídy v mateřské škole je rozdělen vždy na třídu a hernu, dále je zde koupelna s toaletami a šatna. Třídy jsou vybaveny dětským nábytkem a audiovizuální technikou, jako je CD přehrávač, notebooky a interaktivními monitory. Skřínky jsou ve třídě rozmístěny tak, aby vznikaly pracovní koutky neboli centra aktivit. V těchto centrech jsou dle témat rozmístěny didaktické materiály a jiné pomůcky. Všechny tyto pomůcky jsou v dosahové vzdálenosti od dětí, pro jejich snazší sebeobsahu. Herna slouží pro řízené i volné aktivity dětí, na koberci se nachází namalovaná elipsa, na které se děti s pedagogy scházejí a komunikují. Herna slouží také jako relaxační zóna, kam přijdou rozmístit postele pro odpočinek dětí po obědě. Ve třídě se děti starají o akvárium s rybami a učí se tak zodpovědnosti.

Exteriér mateřské školy je rozdělen na část vzdělávací a část herní. V části herní můžeme najít labyrint, pískoviště, domeček, prolézačky. V létě děti mohou využívat mlhoviště, nebo vodu z pítka pro osvěžení. K posezení zde slouží krytá pergola. Vzdělávací část slouží zejména jako ekozahrada, kde si děti mohou pěstovat vlastní zeleninu, poznávat květiny a byliny v bylinkové spirále. Po celé zahrádce jsou dřevěné nášlapy pro k vyznačení chůze.



Obrázek č. 1 Třída mateřské školy s prvky Montessori, zdroj: vlastní

Druhý výzkum se odehrával v alternativní mateřské škole s oficiálním názvem **Základní a Mateřská škola Jeřabinka**, sídlící v ulici Sklářská 81 v Litvínově – Hamr. Prostředí, ve kterém se školka nachází je poklidné a blízko přírody. Subjekt je spojen se základní školou, která taktéž pracuje na principech waldorfské pedagogiky. Do areálu spadá i střední odborné učiliště, které funguje bez báze alternativního vzdělávání.

Mateřská škola je založena na spolupráci, respektu a úctě. Nevyznává se zde soutěživost a ke každému dítěti se přistupuje individuálně, s respektem a ohledem k jeho osobnosti. Dle waldorfské pedagogiky se děti učí zejména nápodobou a z tohoto důvodu je nutné, aby šli učitelé dětem příkladem a takové vztahy pěstovali mezi sebou, dětmi i rodiči. Činnosti jsou koncipované tak, aby děti byly motivované domluvit se na společných východiscích. Každé dítě si do života nese vlahy ke své úspěšné budoucnosti, proto je důležité, přihlížet k jeho individuálním potřebám, schopnostem a omezením. Jelikož je třída v mateřské škole věkově smíšená, vzniká prostor, který děti podněcuje ke spontánnímu sociálnímu učení.

Interiér třídy v mateřské škole se skládá z herny, třídy, koupelny s toaletami a šatnou. Herna obsahuje velkou dřevěnou prolézačku ve tvaru hradu. Na zemi je navíc položen koberec ve tvaru kruhu, na kterém se děti s pedagogem scházejí a vedou komunikační kroužek. Nachází se zde také klavír a jiné nástroje pro hudební aktivity. Po umístění postýlek slouží herna jako odpočívárna pro děti, které zůstávají na odpolední činnosti. Třída je tvořena stolečky ve tvaru šestiúhelníků. Dále se zde nachází didaktické

materiály a pomůcky, které jsou vyrobeny z přírodních materiálů jako je dřevo, látka, bavlna a jiné.

Exteriér mateřské školy je tvořen hřištěm s prolézačkami. Pedagogové s dětmi preferují spíše pobyty ve volné přírodě než na hřištích, a to zejména v lese, který se nachází blízko od mateřské školy.



Obrázek č. 2 Jídelní část mateřské školy s prvky waldorfské pedagogiky, zdroj: vlastní



Obrázek č. 3 Část herny v MŠ s prvky waldorfské pedagogiky, zdroj: vlastní
zdroj: <https://www.skolajerabinka.cz/nahlednete-k-nam.html>

Třetí a zároveň poslední mateřskou školou je **mateřská škola Milady Horákové**, která se nachází v ulici Milady Horákové 1143 v Hradci Králové. V okolí této mateřské školy je sídliště, ale také velmi prostorný lesopark vhodný na procházky s dětmi. Vedle MŠ je velké hřiště s mlhovinou a prolézačkami pro všechny dětské věkové skupiny. Sousedícím objektem je základní škola s fotbalovým a atletickým hřištěm, která nese stejný název jako mateřská škola. Tato MŠ má celkem 6 tříd, které jsou rozděleny dle pavilónů. Věnují zde pozornost tělesnému i psychickému zdraví. Děti předškolního věku pravidelně s mateřskou školou navštěvují tenisové kurty a horolezeckou stěnu. Ohledně psychického zdraví se u dětí snaží posílit sebedůvěru. Prioritou této mateřské školy je pečovat o celkové zdraví dětí, znát a respektovat individuální potřeby a zvláštnosti, pokračovat v rozšiřování spolupráce s rodiči a využít větší otevřenosti rodičů k MŠ.

Interiér je tvořen hernou, třídou, šatnou a koupelnou s toaletami. V herně se nachází koberec, dětský nábytek a plastové boxy, ve kterých mají děti hračky a jiné pomůcky na hraní. Dále se zde nachází klavír s hudebními pomůckami a rádiem. Na stěně zavěšena interaktivní tabule s projektorem, na který navazují bludiště, ve kterých se děti snaží dostat kuličku na správné místo. K vidění je také dětský stůlek, který slouží pro skládání lega. Na protilehlé polovině třídy je umístěn malý gauč a stůlek vhodný pro odpočinek. Do volného prostoru se umisťují postele ke spánku po obědě. Třidu tvoří převážně dětský nábytek, navržený pro snadnou dostupnost pro děti, ve kterém se nacházejí převážně pomůcky, dle různých zaměření. Stoly i židle odpovídají počtu i výšce dětí. V této části třídy se nachází i učitelský stůl. Pro děti je zde k dispozici stolní fotbal, který mají přístupný zejména za odměnu. V jedné z otevřených skříní je vždy jeden box pro jednotlivé dítě, které si do něj ukládá všechnu svou práci, to znamená například obrázky, omalovánky, výrobky, pracovní listy a jiné.

Exteriér je tvořen zahradou, na které jsou dětské prolézačky, domečky, pískoviště a jiné. Děti zde mají dostatek volného prostoru na jejich venkovní aktivity. Na zahradě se dostávají i do kolektivu jiných tříd z mateřské školy a mohou tak navazovat nové kontakty při společných hrách.



Obrázek č. 4 Herna mateřské školy bez alternativního systému, zdroj: vlastní

4.4 Časový průběh realizace výzkumného šetření

V rámci časového šetření byl nejprve vytvořen harmonogram výzkumného projektu, ve kterém jsou popsány fáze následné realizace výzkumného šetření. Pro lepší přehlednost je níže přiložena tabulka znázorňující časový průběh u jednotlivých výzkumných šetření ve vybraných institucích.

Časový harmonogram výzkumného projektu:

1. přípravná fáze projektu 11/2021–12/2021;
2. Realizace výzkumného projektu 1/2022–3/2022;
3. Analýza výsledků 3/2022;

Přehled navštívených institucí	Počet celkových návštěv	Rozmezí jednotlivých návštěv	Čas strávený v instituci	Způsoby komunikace s institucí
Základní škola a mateřská škola, Hradec Králové, Úprkova 1. – mateřská škola s prvky Montessori pedagogiky	2	1 měsíc	10 hodin celkově	osobně, telefonicky
Základní a Mateřská škola Jeřábinka – mateřská škola s prvky waldorfské pedagogiky	2	1 měsíc	10 hodin celkově	osobně, emailem, telefonicky
Mateřská škola Milady Horákové – mateřská škola běžná, bez alternativního vzdělávacího systému	2	1 měsíc	10 hodin celkově	osobně

Tabulka č. 3 Popis časového průběhu výzkumného šetření, zdroj: vlastní

5 Rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v praxi

Zaměření této kapitoly se vztahuje zejména na rozvoj komunikačních dovedností v mateřské škole waldorfské, Montessori a běžné. Jsou zde popisovány poznatky dosažené v rámci pozorování a rozhovoru v jednotlivých třídách mateřských škol.

5.1 Rozvoj komunikačních dovedností v Montessori systému

Po příchodu do třídy si děti automaticky vybírají pomůcky, kterým se chtějí věnovat a prostřednictvím kterých se budou učit. Společně s pomůckou odcházejí do vymezeného centra, kde se věnují svému rozvoji. Pedagog v roli rádce mezi dětmi chodí a pomáhá dětem při práci s vybranou pomůckou či materiálem. Když dítě neví, co s danou pomůckou dělat, jde za pedagogem, který mu ukáže její využití. Pedagog na děti po celou dobu mluví klidným, ztišeným až šeptavým hlasem. Takováto mluva je očekávána i od dětí. Po dodání svačin do třídy nečeká dítě na vyzvání pedagoga, ale samo si jde udělat osobní hygienu. Každé dítě samo jde a připraví si jídlo, poté si ho odnese ke stolku, kde si i opět samo nalije pití. Pokud by dítě cokoliv nezvládalo, může zavolat pedagoga, který dítěti rád pomůže, popřípadě ukáže správný postup činnosti. Po svačině si odnese talíř, vyhodí zbytky do koše a opět jde do umývárny, kde provádí osobní hygienu. Následovně děti v herně čekají na nadcházející činnost. Scházení se na elipse je druh komunikačního kruhu, který je namalovaný na koberci a děti si sedají tak, aby dodržovali její tvar. Pedagog jim zde pokládá otázky. Nejprve zaměřené na to, o čem si povídali v minulých dnech a poté položí jednu otázku, na kterou děti odpovídají jednotlivě. V systému Montessori nejsou děti do ničeho nuceny, takže pokud se nechtějí do konverzace zapojit, tak nemusejí. Každé dítě má vyhrazený prostor pro svou odpověď, ve které sdělí všechny své myšlenky na danou otázku. Po ukončení elipsy děti v doprovodu pedagoga odchází ven.

Dle vytvořeného pozorovacího archu bylo zjištěno, že při výzkumu bylo přítomno celkem 14 dětí. Třída je heterogenního typu, tudíž ji navštěvují děti různého věku. V tomto případě, se zde nacházejí děti ve věku od 3 do 7 let a navštěvují ji jak chlapci, tak dívky. Děti s narušenou komunikační schopností je zde celkem 5 s převažující dyslálií. Řečové dovednosti jsou rozvíjeny samotným pedagogem, který je

zároveň speciálním pedagogem – logopedický asistent. Metody rozvíjení řečových dovedností jsou konány formou za a) dialogů a to pedagog-dítě nebo dítě-dítě. Pedagog s dětmi komunikuje individuálně při ranních činnostech v centrech, a i v průběhu celého dne. S dětmi komunikuje pouze spisovným jazykem, bez řečových vad a vytváří tak optimální mluvní vzor. Za b) přednesem básniček a říkanek s propojením hrubé motoriky, c) diskuze na problematiku vytvořenou pedagogem nebo samotnými dětmi, d) zpěvu písniček, e) cvičením hybnosti mluvidel, například motorika jazyka f) formou her, jako je například foukání míčku brčkem do branky na ohraničené dřevěné ploše představující zmenšeninu fotbalového hřiště, které slouží pro nácvik dechového cvičení. Častým nedostatkem v komunikaci je u tohoto výzkumného vzorku dětí je chybná výslovnost některých hlásek. Nejčastější chybná výslovnost byla zaznamenána u sykavek: S, Š, C, Č. Tento nedostatkem měly dvě děti z celé pozorované skupiny. Dalším nedostatkem se jen u jednoho dítěte prokázala chybovost ve výslovnosti hlásky R. U dalších dvou dětí tato škála nedostatků v komunikaci byla neměřitelná, a to z důvodu cizího mateřského jazyka. Tyto děti se českému jazyku teprve učí a zatím umějí jen základní slova se silným ukrajinským přízvukem. Tedy celkem ze 14 dětí, má 5 dětí nedostatky v komunikaci a zbylých 9 je bez zřetelných komunikačních chyb. Tyto závěry byly zjištěny při pozorování dětí při komunikaci s pedagogem na elipse, když každé dítě mělo prostor pro sdělení svých myšlenek.



Graf 1: časté nedostatky v komunikaci dětí (Montessori MŠ), zdroj: vlastní

Pomůcky používané v zařízení jsou různorodé, z odlišných materiálů, způsobů použití a účelu použití. Všechny tyto pomůcky jsou dostupné dětem. Většina je umístěna ve třídě, ale některé jsou na vyžádání u pedagoga ve speciální místnosti z důvodu nedostatku úložného prostoru ve třídách. Každá pomůcka má své stanovené místo a navzájem se s žádnou nepřekrývají, tudíž není možné, aby například dvě odlišné pomůcky ležely na sobě.

Seznam pomůcek na rozvoj komunikačních dovedností: rozlišování zvuků (tác s předměty), sluchové pexeso, protiklady, obrázky na správné pojmenovávání předmětu, hlásky ve slově (začátek, konec střed), rýmy, pexeso, kartičky na určování délky slabik, slova stejně znějící různého významu (sluchová diferenciacce), kartičky s obrázky na dějovou posloupnost – dítě vypráví, kartičky na určování hlásek ve slově, párování kartiček u kterého dítě popisuje co je na obrázcích, třídění slov (slova nadřazená a podřazená), co do řady nepatří, smirková písmena, přiřazování písmen abecedy do správného tvaru, párování různých typů písem, sestavování slov dle předlohy. Pedagog aktivně vytváří komunikační příležitosti, a to v rámci dialogů, diskuzí, řízených rozhovorů, komunikace na elipse a jiných.

Ve spolupráci s pedagogem působícího ve zkoumané třídě mateřské školy, byly **za použití metody rozhovory zjištěny následující informace**. Mateřská škola spolupracuje s logopedem a se speciálně pedagogickým centrem. Logoped navštěvuje pravidelně mateřskou školu, a to 1x za 14 dní. Pracovnice na pozici speciální pedagog – logoped z SPC chodí na pozvání MŠ a diagnostikuje děti, které jsou za pomoci depistáže vytypovány samotnými pedagogy. Po souhlasu rodičů jsou děti diagnostikovány z důvodu školní zralosti, která souvisí i komunikačními dovednostmi dětí. Pedagogové samotní využívají diagnostické metody, a to s názvem iSophi, která se provádí online a pouze za souhlasu zákonného zástupce. V mateřské škole působí jeden speciální pedagog-logoped a jeden pedagog s logopedickým kurzem. Logopedická péče je dětem poskytována v rámci logopedického kroužku, který vede speciální pedagog – asistent logopeda. Kroužek je konán individuální formou. Skupinovou formou procvičuje pedagog s dětmi mimo kroužek pouze ve volných chvílích, například když čekají na oběd. Způsob informování rodičů, o možnosti logopedické péče v mateřské škole je pouze osobně a individuální formou. Pedagog neprovádí žádné orientační hodnocení

komunikačních schopností na začátku školního roku. Odklad na povinné školní docházky na základě komunikačních obtíží měly v tomto roce 2 děti z důvodu jiného mateřského jazyka, než je český jazyk.

5.2 Rozvoj komunikačních dovedností ve Waldorfské pedagogice

Děti si po příchodu do mateřské školy mohou vybrat, s jakými hračkami si chtějí hrát. Hračky, a celkově všechny pomůcky jsou vytvořeny pouze z přírodních materiálů, jako je dřevo, látka, vlna a další. Po volné hře následuje denní činnost, která je výtvarně a tematicky zaměřena na jarní období. Předmětem vytváření bude jarní koště, které si děti ozdobí dřevěnými ozdobami. Všechny materiály, ze kterých děti vytvářejí, jsou opět pouze přírodního materiálu. Každé dítě si individuálně rozmyslí, jak chce, aby jeho koště vypadalo, pokud tuto činnost dělat nechce, jde si hrát s hračkami. Děti jsou motivovány a při činnosti doprovázeny zpěvem písní. Nejprve začne pedagog a děti se k němu postupně přidávají. Zpěv jako i ostatní činnosti nejsou povinné a když dítě nechce, tak nemusí zpívat ani se zapojovat do jiných aktivit. Po denní činnosti navazuje ranní kruh, na který se přechází do herny. Děti si automaticky berou polštářky a sedají si na koberec tvaru kola a vytvářejí tak komunikační kruh. Podle dobrovolného výběru služby přinesou doprostřed kruhu plstěného skřítky, kterého zpěvem přivítají mezi nimi. Poté se přivítají společnou písní a pedagog pošle skřítky s tím, že mu mají děti povědět, na co se v příštích dnech těší. Děti si ho postupně předávají po směru hodinových ručiček, dokud nedojde opět k pedagogovi a skřítky opět uklidí. Pedagog má připravené kartičky s různě tvářícími se smajlíky. Vždy kartičku zvedne a předvede na svém obličejí emoci, kterou smajlík znázorňuje, poté pošle kartičku dokola a děti emoci napodobují. Tímto způsobem děti ukazují vztek, smutek, radost a tak dále. Následovně pedagog s dětmi dělá dechová cvičení, ve kterých například foukají dle různých intenzit a doprovází je pohybovými prvky. Poté trénují motoriku jazyka vyplazováním, zvedáním a kmitáním jazyka ze strany na stranu, dotýkáním se tváří v puse, oblíznutím rtů, a nakonec napodobováním klusoty koně. Základy anglického jazyka je následující aktivitou, kterou zajišťuje externí pedagog, který do mateřské školy dochází hlavně z důvodů zájmu rodičů o výuku anglického jazyka v mateřské škole. Hlavní metou výuky jsou písničky a říkanky spojené s pohyby těla. Pedagog dětem ukazuje správnou výslovnost v anglickém jazyce

a ony to po něm opakují. Po skončení anglického bloku děti zpívají na odchod z herny a přecházejí do třídy, kde na ně čeká připravená svačina, která se zakládá na programu „zdravých svačinek“. Děti, které dojedly, si jdou udělat osobní hygienu a odcházejí se společně oblékat do šatny.

V tomto výzkumném šetření bylo **s podporou pozorovacího archu zjištěno**, že ve třídě je celkem 11 dětí obojího pohlaví. Třída je věkově smíšená a navštěvují si děti od 2 do 7 let věku. Děti s narušenou komunikační schopností jsou v této třídě celkem 4 převážně s dyslálií. Způsob rozvíjení řečových dovedností rozvíjí samotný pedagog třídy, který působí jako speciální pedagog – asistent logopeda. Metody rozvíjená řečových dovedností u dětí v mateřské škole probíhají především formou a) zpěvu písní, který tvoří skoro polovinu jejich celkové komunikace ve třídě a většinou je doprovázen i pohybem, další formou rozvoje řečových dovedností jsou b) dialogy, kdy spolu komunikuje dítě a pedagog nebo dítě s dítětem, c) přednes básniček, d) diskuze s pedagogem na určené téma, e) napodobování zvuků zvířat, f) cvičení hybnosti mluvidel, g) dechové cvičení, h) hra na flétnu. Nedostatky v komunikaci dětí, jsou ve výzkumném vzorku u dětí ve waldorfské mateřské škole nízké. Z 11 dětí, mají nedostatky v komunikaci pouze 3 a zbylých 8 netrpí žádnou vadou, či nedostatkem v komunikaci. Jedno z výše uvedených dětí s potížemi v komunikaci má negativní přístup k verbální k verbální produkci řeči a většinu času v mateřské škole je nemluvné. Druhé dítě má poruchy v produkci řeči z důvodu opožděného dorůstání zubů. Vyskytuje se u něj absence předních zubů v horní čelisti, kvůli které nezvládá výslovnost některých hlásek korektně. U posledního dítěte jsou chyby v komunikaci způsobeny nízkým věkem, a tudíž celkovou nezralostí pro bezchybnou komunikaci. Tato zjištění byla vyzorována zejména během komunikačního kruhu.

WALDORFSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA A ČASTÉ NEDOSTATKY V KOMUNIKACI DĚTÍ



Graf 2: časté nedostatky v komunikaci dětí (waldorfská MŠ), zdroj: vlastní

Pomůcky používané v rámci rozvoje komunikace dětí jsou všechny vyrobeny z přírodních materiálů a většinou jsou využívány při skupinové i individuální logopedii. K vidění jsou zde například: pohádkové knihy, dřevěný box na vhadzování správného tvaru a pojmenování vhadzovaného předmětu, dosazování správného tvaru do obrysu, kartičky s písmeny a obrázky úst, podle tvaru výslovnosti jednotlivých písmen, kartičky s obrázky zaměřené vždy na jednu hlásku, hra rozhýbej svůj jazyček, obrázky jako pomůcky při gymnastice mluvidel, motivační obrázky na dechové cvičení, rytmické hudební nástroje, pracovní sešit zpracovaný podle RVP, jako přípravná logopedická cvičení. Vytváření komunikačních příležitostí je zejména skrze zpěv, který probíhá přes celý den. Například v situacích, když přijde paní učitelka do třídy, při přechodu ze třídy do herny, před hlavní činností i jako motivace na hlavní činnost, v průběhu hlavní činnosti anebo než děti načnou jíst.

S pedagogem třídy, ve které probíhal výzkum byl prováděn **strukturovaný rozhovor**, ve kterém bylo zjištěno, že mateřská škola spolupracuje s SPC, které je zváno do mateřské školy, kde speciální pedagog-logoped vyšetří školní zralost u dětí, u kterých je předpoklad na odklad povinné školní docházky. Pedagog působící v této výzkumné třídě má logopedické vzdělání na úrovni speciální pedagog – logopedický asistent. Logopedická péče probíhá formou individuální i skupinovou. Skupinovou formou je péče prováděna vždy jednou do týdne v průběhu dopoledne z důvodu přání rodičů, jelikož

do odpoledních hodin zde zůstává minimum dětí. Individuální formou probíhá logopedická péče, která je pojmenována jako logopedický kroužek vždy jednou týdně a zejména v odpoledních hodinách. Skupinovou i individuální péči provádí vždy speciální pedagog-asistent logopeda. Rozesíláním emailů každý týden, jsou rodiče informováni o možnosti logopedické péče a také o pokroku jejich dítěte v rámci logopedického kroužku. Orientační hodnocení komunikačních schopností provádí v této mateřské škole vždy na začátku školního roku a poté každé tři měsíce. Každé dítě má zavedené své portfolio, do kterého si pedagog zaznamenává jeho aktuální stav schopností a dovedností obsahující také úroveň řeči dítěte. Celkem dvě děti z této třídy mají odklad povinné školní docházky. První dítě je nemluvné a nechce s nikým verbálně hovořit. Druhé dítě má špatnou výslovnost některých hlásek z důvodu nedorostlých předních zubů na v horní části chrupu.

5.3 Rozvoj v běžné mateřské škole

Všechny aktivity a činnosti se řídí dle pravidelného denního režimu a časového harmonogramu. V běžné mateřské škole jsou jasně stanovená pravidla, které děti i pedagogové musí dodržovat. Po příchodu do mateřské školy si děti mohou vybrat z přichystaných činností u stolů i na koberci, které jsou tvořeny dle aktuálního týdenního/měsíčního tématu. Po dokončení připravených činností si děti vyberou jakékoliv hračky a hrají si s nimi, než jim pedagog dá pokyn na úklid. Následně se děti sejdou na koberci, kde s nimi pedagog udělá docházku a řekne, kdo jde domu po obědě a kdo v MŠ spí. Řízená činnost začíná otázkami na dny v týdnu, děti se v odpovídání střídají podle toho, koho pedagog vyvolá. Děti jsou zvyklé se hlásit a některé u toho louskají prsty. Následuje komunikační kruh, ve kterém se pedagog ptá dětí, co dělaly celý den po odchodu z MŠ. Odpovídá každé dítě individuálně, ale není u nich příliš velký zájem o sdělování a komunikaci celkově. Poté pedagog zahájí tělovýchovnou chvíli, ve které se děti rozestaví do prostoru a dělají doprovodně cviky k básničkám zaměřené na hrubou motoriku. Děti si sednou do hloučku a opakují naučení básničky, odpovídají na otázky o aktuálním ročním období, poslouchají příběh a poté zpětně převypráví, vytleskávání slov a na jakou hlásku sovo začíná nebo končí. Nakonec jsou děti vyzvány, aby si sedly ke stolům a udělali zadaný úkol v pracovním sešitě. Následuje svačina, pro kterou si děti chodí k okénku a odchod na zahradu.

Při pozorování bylo zaznamenáno, že ve třídě bylo celkem 24 dětí obojího pohlaví. Třída není věkově smíšená, tudíž ji navštěvují děti v podobném věku. Tento výzkum byl prováděn ve třídě předškolních dětí, tudíž věkové rozmezí dětí bylo 5 až 7 let. Děti s narušenou komunikační schopností se zde vyskytuje celkem 10 převážně s dyslálií. Způsob rozvíjení řečových dovedností provádí pedagog této třídy, který má logopedický kurz. Metody rozvíjení řečových dovedností dětí v této mateřské škole je prostřednictvím použití forem: a) dialogů mezi učitelem a dítětem, nebo mezi dětmi samotnými, b) zpívání písní za doprovodu hudebního nástroje, c) převyprávění příběhu, který byl vyprávěn pedagogem, d) logopedické říkanky, e) básničky zaměřené na konkrétní hlásku, f) rozlišování zvuků, g) napodobování zvuků, h) slovní hry, jako je slovní fotbal. Časté nedostatky v komunikaci dětí jsou zejména v dyslálii, které je pro detailnější přehlednost rozdělena ještě na chybnou výslovnost sykavek, které v této třídě převažuje. Dyslálii má celkem 8 dětí, ale z toho 5 dětí mají chybnou výslovnost pouze v sykavkách. Zbylé 3 děti mají chybnou výslovnost v jiných hláskách. Dalším nedostatkem v komunikaci jsou chyby v gramatice, které se u 2 dětí projevují chybným skloňováním jmen, časováním sloves a odvozováním nových slov. Z tohoto vyplývá, že z 24 předškolních dětí, má celkově 10 dětí nějaký nedostatek v komunikaci, což tvoří bez dvou předškoláků skoro polovinu třídy.



Graf 3: časté nedostatky v komunikaci dětí v běžné mateřské škole, zdroj: vlastní

Pomůcky, které jsou používány v běžné mateřské škole, jsou různých materiálů a mají mnoho využití. K rozvoji komunikačních dovedností zde využívají plastové kostky, na kterých je vždy z jedné strany obrázek, pod kterým je napsaný jeho název a jinou barvou vyznačené, jaká hláska se na tomto slově procvičuje. Druhou pomůckou je dřevěná deska s dřevěnými kartami, na kterých je nejprve nakresleno roční období a poté karty, které toto roční období vystihují. Další pomůckou jsou dřevěné puzzle na, kterých se sestavují opět jednotlivá roční období. V této třídě mateřské školy k přípravě na povinnou školní docházku využívají pracovní listy, které jsou sestaveny podle RVP tak, aby odpovídaly znalostem, které by děti při vstupu na základní školu měly disponovat. Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny také básničkami, které pedagog učí děti zpaměti. Obrázkové pohádky jsou další z pomůcek, které slouží k podpoře správného vývoje řeči, ale také jako logopedická prevence. Pedagog v této třídě vytváří komunikační příležitosti, ale zejména pouze při řízené činnosti.

S pedagogem působícím ve zkoumané třídě bylo **v rozhovoru zjištěno**, že mateřská škola spolupracuje s SPC, které je na jejich popud zváno na diagnostiku předškolních dětí pro zjištění jejich zralosti na zahájení povinné školní docházky. V této třídě nepůsobí žádný speciální pedagog – logoped, ale pedagog, který tuto třídu vede, má logopedický kurz. Podpora rozvoje komunikačních dovedností je prováděna formou realizace skupinové logopedické prevence, dle potřeb, tudíž přesné stanovení kolikrát do týdne se věnují rozvoji komunikačních dovedností nemají. Pedagog vede logopedickou péči pouze skupinovou formou, to znamená, že nečiní žádné individuální setkávání s dětmi. V této běžné mateřské škole nemají žádný logopedický kroužek, tudíž ani neinformují rodiče a možnosti logopedické péče v MŠ. Pedagog slovně a individuální formou doporučí vyhledat odbornou pomoc rodičům dětí, u kterých zaznamená, že jejich komunikační vývoj není na správné úrovni, která je přiměřená jejich věku. Pedagog v této třídě provádí orientační hodnocení komunikačních schopností na začátku školního a poté každé pololetí. Odkladů povinné školní docházky na základě komunikačních obtíží jsou v tomto výzkumném vzorku celkem 4 z důvodu dyslálie.

6 Zhodnocení naplnění cílů výzkumného šetření a diskuze

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností u dětí v běžné a alternativní mateřské škole. Z řady alternativních mateřských škol byla do výzkumného šetření vybrána Montessori mateřská škola a Waldorfská mateřská škola.

Pro naplnění hlavního cíle bylo provedeno porovnání v podobě komparační tabulka č. 4., kde se porovnaly zjištěné informace z výzkumného šetření u všech třech zařízení. Popis naplnění tohoto cíle je prezentován na straně 46. Hlavní cíl praktické části bakalářské práce byl naplněn.

Komparace rozvoje komunikačních dovedností u vybraných mateřských škol

Způsob rozvíjení řečových dovedností	Alternativní MŠ Montessori	Alternativní MŠ waldorfská	Běžná MŠ
Metody rozvíjení řečových dovedností	a) dialogy, b) básně a říkanky, c) diskuze, d) zpěv, e) cvičením hybnosti mluvidel, f) formou her, g) dechové cvičení	a) zpěv, b) dialogy, c) básně a říkanky, d) diskuze, e) napodobování zvuků zvířat, f) cvičení hybnosti mluvidel, g) dechové cvičení, h) hra na flétnu	a) dialogy, b) zpěv, c) převyprávění příběhu, d) logopedické říkanky, e) básně a říkanky, f) rozlišování zvuků, g) napodobování zvuků, h) hry
Pomůcky používané v rámci rozvoje komunikace	rozlišování zvuků (tác s předmět), sluchové pexeso, protiklady, karty s obrázky, pozice hlásky ve slově, rýmy, slabiky, obrázky sluchová diferenciacce, kartičky na dějovou posloupnost, třídění slov (nadřazená/ podřazená), co do řady nepatří, smírková písmena, písmena do správného tvaru, párování různých typů písem,	pohádkové knihy, pojmenování předmětu/obrázku, dosazování tvaru do obrysu, kartičky s písmeny a obrázky úst, kartičky s obrázky zaměřené hlásku, hra rozhýbej svůj jazýček, obrázky ke gymnastice mluvidel, motivační obrázky na dechové cvičení, rytmické hudební nástroje, pracovní sešit zpracovaný podle RVP	plastové kostky s obrázky, dřevěná deska s kartami s ročním obdobím, puzzle, pracovní listy sestaveny podle RVP, knihy s básněmi, knihy s příběhy, obrázkové pohádky

	sestavování slov dle předlohy		
Vytváření komunikačních příležitostí pedagogem	Převážně individuální formou, ale vyskytuje se i forma skupinová. Zejména dopoledne v centrech a při elipse	Kombinace individuálních i skupinových komunikačních příležitostí	Převážně skupinovou formou, zejména při řízených činnostech a komunikačním kruhu
Přístup pedagogů v oblasti podpory komunikačních dovedností	Mluvení šepotem, individuální přístup, pedagog v roli rádce, spisovný jazyk, bez řečových vad	Mluva bez šepotu ani křikem, zpěv základní součástí každé činnosti, spisovný jazyk, bez řečových vad	Mluva spíše křikem, vymezená pravidla, ve všech směrech řídí třídu, částečně spisovný jazyk, bez řečových vad, dle nářečí zakončuje některá slova „oj“. Např. dej to Ondroj
Forma realizace logopedické péče	Individuální	Individuální i skupinová	Skupinová
Počet dětí s NKS	Ze 14 dětí má 5 dětí NKS	Z 11 dětí mají 3 děti NKS	Z 24 dětí má 10 dětí NKS
Časté nedostatky v komunikaci dětí	Dyslálie – sykavky (2 děti), s cizím mateřským jazykem (2 děti)	Negativní přístup k verbálnímu projevu (1 dítě), poruchy v produkci řeči – absence předních zubů (1 dítě), nezralost kvůli věku (1 dítě)	Dyslálie – sykavky (5 dětí), chybná výslovnost jiných hlásek (3 děti), chyby v gramatice (2 děti)
Spolupráce s odborným zařízením	Logoped, SPC	SPC	SPC
Kolikrát do týdne je prováděn rozvoj řeči u dětí	1x za 14 dní logopedem, 1x do týdne logopedická kroužek (speciální pedagoga – asistent logopeda), skupinově ve volných chvílích	1x do týdne logopedický kroužek (speciální pedagoga – asistent logopeda), skupinově ve volných chvílích	Pouze skupinově ve volných chvílích
Vzdělání pedagoga rozvíjející řečové dovednosti dětí	Řečové dovednosti rozvíjí speciální pedagoga-asistent logopeda	Řečové dovednosti rozvíjí speciální pedagoga-asistent logopeda	Řečové dovednosti rozvíjí pedagoga s logopedickým kurzem

Odklad povinné školní docházky na základě komunikačních obtíží	2 děti z důvodu cizího mateřského jazyka	2 děti z důvodu nemluvnosti a vadě růstu zubů	4 děti z důvodu dyslálie
Počet dětí ve třídě	14	11	24

Tabulka č. 4 Komparace komunikačních dovedností, zdroj: vlastní

Z komparační tabulky vyplývá, že se všechna zařízení navzájem liší zejména z důvodu odlišných výchovných systému a jejich filozofií. Odlišný je zejména počet dětí s narušenou komunikační schopností, kde nejvyšší počet má běžná MŠ. Zásadní je zde také rozdíl ve vzdělání pedagoga, který rozvíjí řečové dovednosti a kolikrát do týdne je prováděn rozvoj řeči u dětí. Z výsledků je patrné, že lépe jsou na tom alternativní systémy Montessori a waldorfský. Pomůcky využívané v rámci podpory řeči jsou nejbohatší u MŠ Montessori. Počet dětí se kterými pedagog rozvíjí komunikační dovednosti je největší v běžné MŠ, která má skoro jednou tak větší počet, než MŠ alternativní.

Zhodnocení naplnění dílčích cílů

DC1: *Popsat jakým způsobem je prováděn rozvoj komunikačních dovedností u dětí v mateřské škole běžné, Montessori a Waldorfské.*

Dílčí cíl byl naplněn v kapitole 5 s názvem Rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku v praxi. Podkapitola 5.1 je obsahově zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností s prvky Montessori systému v mateřských školách, ze které vyplývá, že komunikační dovednosti jsou prováděny zejména dialogy, diskusí, bohatými a různorodými pomůckami, korektní řečí pedagoga, individuálním přístupem, nízkým počtem dětí, či spoluprací s logopedem.

Podkapitola 5.2 vymezuje rozvoj komunikačních dovedností v MŠ s prvky waldorfské pedagogiky. Lze shrnout, že rozvoj komunikačních dovedností je prováděn zejména zpěvem, dialogy, básněmi, mnohými pomůckami, korektním projevem pedagoga, propojením individuální i skupinové formy rozvoje řeči a nízkým počtem dětí ve třídě.

V kapitole 5.3 je popsáno totéž v běžné MŠ, bez prvků alternativního systému. Způsob provádění rozvoje komunikačních dovedností je v souhrnu prostřednictvím dialogů převážně ve skupinové formě, říkanek, ne příliš rozmanitých pomůcek, pedagog

má korektní mluvnický projev, ale je zde patrné nářečí – zakončování slov „oj“ například „dej to Ondroj, podej to Vaškoj“, které používají i některé děti.

Dílčí cíl praktické části bakalářské práce byl naplněn.

DC2: Porovnat, jak se liší přístup pedagogů v oblasti podpory komunikačních dovedností ve vybraných mateřských školách.

Přístup pedagogů k rozvoji komunikačních schopností se liší zejména kvůli podstatám jednotlivých systémů. Dílčí cíl 2 je zaznamenán do komparační tabulky číslo 4 na straně 47.

Přístup pedagoga v oblasti podpory komunikačních dovedností v Montessori MŠ. Pedagog a děti na sebe umluví šepotem, zcela individuální přístup ke každému dítěti, pedagog v roli rádce tudíž neříká dětem, jak by správně mely mluvit, pedagog používá spisovný jazyk bez řečových vad, používá rozmanitou škálu pomůcek, kterou si sám připravuje, organizuje logopedický kroužek, vzdělání kvalifikující k rozvoji řeči.

V oblasti podpory komunikačních dovedností je přístup pedagoga ve waldorfské MŠ následovný: pedagog mluví klidným hlasem, zahajuje zpěv a děti se k němu postupně přidávají, používá spisovný jazyk bez řečových vad, využívá mnoho pomůcek k rozvoji řeči, vede logopedický kroužek, s jeho vzděláním může rozvíjet dětskou řeč.

V MŠ běžné, v oblasti podpory komunikačních dovedností pedagog přistupuje takto: komunikace s dětmi je spíše křikem, pedagog má jasně vymezená pravidla, používá částečně spisovný jazyk bez řečových vad, ale je patrné nářečí, ve kterém zakončuje některá slova „oj“, pedagog využívá malou škálu pomůcek a forma rozvoje je z velké části skupinová.

Dílčí cíl 2 praktické části bakalářské práce byl naplněn.

DC3: Specifikovat metody využívané k rozvoji řečových dovedností u dětí v mateřské škole.

Tento dílčí cíl je naplněn v kapitole 5, kde jsou vypsány všechny metody používané v jednotlivých mateřských školách k rozvoji řečových dovedností u dětí.

Metody využívané v MŠ Montessori jsou: dialogy, básně a říkanky, diskuze, zpěv, cvičením hybnosti mluvidel, formou her, dechové cvičení.

Metody využívané k rozvoji řečových dovedností ve waldorfské MŠ: zpěv, dialogy, básně a říkanky, diskuze, napodobování zvuků zvířat, cvičení hybnosti mluvidel, dechové cvičení, hra na flétnu

Metody využívané k rozvoji řečových dovedností v běžné MŠ: dialogy, zpěv, převyprávění příběhu, logopedické říkanky, básně a říkanky, rozlišování zvuků, napodobování zvuků, hry

Dílčí cíl 3 praktické části bakalářské práce byl naplněn.

Shrneme-li výsledky, dojdeme k závěru, že rozvoj komunikačních dovedností se liší, zejména v jednotlivých systémech výchovy mateřských škol. V podstatě došlo k potvrzení premisi, že alternativní směry ve vzdělávání s sebou skutečně přinášejí odlišné přístupy k rozvoji komunikačních dovedností jsou u běžné i Montessori a waldorfské MŠ odlišné.

Diskuze a doporučení do praxe

Z výzkumného šetření vyplývá, že se rozvoj komunikačních dovedností u jednotlivých zařízení liší zejména ve filozofii systému výchovy mateřských škol. Montessori mateřská škola má k rozvoji komunikačních schopností jiný přístup než waldorfská či běžná MŠ a naopak. Každý systém, ať alternativní či nikoliv, zcela zásadně ovlivňuje přístup k tomuto rozvoji.

Montessori systém klade důraz na individualitu jedince. Z tohoto důvodu je rozvoj komunikačních dovedností zejména individuální a pedagog v mnoha situacích jedná pouze s jedním dítětem, převážně při činnostech v centrech. Celkový počet dětí je podle mého názoru nízký a pedagog se tak může více věnovat každému dítěti zvlášť. Třída je věkově smíšená, což prospívá dětem starším i mladším. Mladší děti se mohou učit od starších a starší se učí spolupráci. Dle mého názoru je tento přístup možný pouze, pokud se ve třídě nachází více starších dětí než mladších. Kdyby bylo v jedné třídě více mladších dětí, ty starší by neměly potřebu rozvíjet se přiměřeně svému věku, ale snižovaly by se na úroveň dětí mladších. Pedagog a děti na sebe navzájem mluví ztlumeným hlasem, až šepotem, což sice vytváří tiché prostředí pro práci, ale z pohledu vývoje řeči to dle mého názoru není pro děti vhodné, zejména kvůli namáhaným hlasivkám. Popis Montessori systému se zrcadlí s teoretickou částí bakalářské práce.

Waldorfské pedagogika je zaměřena na zpěv, což má dle mého názoru vliv na rozvoj řeči a u dětí navštěvující mateřskou školu waldorfskou to bylo znatelné. Děti je zde nízký počet, a proto se jim pedagog může věnovat více individuálně, na rozdíl od běžné MŠ. V této MŠ mnoho dětí nezůstává po obědě, rodiče si je vyzvedávají, aby se jim mohli věnovat i doma. Z průběhu výzkumného šetření usuzuji, že by rodiče měli častěji vyzvedávat své děti z mateřských škol po obědě a trávit tak s nimi více času. Výuka anglického jazyka, která na této mateřské škole probíhá, není dle mého přesvědčení adekvátní pro děti takto nízkého věku, u kterých se stále mateřský jazyk vyvíjí. Může docházet ke vzniku vad způsobenou odlišným stylem vzniku hlásek, nebo může převažovat komunikace v anglickém jazyce nad českým jazykem. Popis komunikace ve waldorfské pedagogice se v praktické části shoduje s teoretickou částí bakalářské práce.

Běžná mateřská škola nabízí vrstevnický kolektiv, kde jsou všechny děti na podobné vývojové úrovni. Systém běžných mateřských škol je vhodný pro jedince, který nemá zájem o alternativní systémy a jejich filozofie. Pro mateřskou školu na základě reflexe zkušeností z alternativních mateřských škol by bylo vhodné doporučit méně dětí na jednoho učitele. Více individuálního přístupu. Pedagog by dle mého názoru neměl mluvit nářečím. V běžné mateřské škole pedagog vytváří o mnoho méně komunikačních příležitostí než v alternativních systémech, což dle mého názoru významně nepřispívá ke správnému rozvoji řeči.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala rozvojem komunikačních dovedností u dětí v mateřských školách běžných a mateřských školách s alternativním systémem. Z řad alternativních systémů byl zvolen vzdělávací systém Montessori a waldorfský. Celou práci tvoří celkem šest kapitol.

Teoretické část je zpracována na základě odborné literatury a je zpracována do tří kapitol. První kapitole se věnuje předškolnímu věku dítěte, a to zejména rozvoji řeči v tomto období a komunikačním kompetencím. Ve druhé kapitole jsou popsány vybrané alternativní vzdělávací systémy a běžné koncepce v mateřských školách, u kterých jsou obsaženy principy, pomůcky a způsoby rozvoje u jednotlivých vzdělávacích systémů. Třetí kapitola popisuje rozvoj komunikačních schopností ve výše zmíněných alternativních systémech, což zahrnuje komunikaci ve výchovném systému waldorfském a Montessori.

Praktická část je realizována kvalitativním šetřením za použití přímého pozorování tříd, ve vybraných alternativních a běžných mateřských školách a rozhovoru s pedagogy vedoucí jednotlivé třídy, ve kterých se konalo výzkumné šetření. Cílem prakticky orientované části bakalářské práce je provést komparaci rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku navštěvujících běžnou a alternativní mateřskou školu. První kapitola popisuje uvedení do praktické části, ve kterém jsou obsaženy cíle, metodologie, časový průběh a charakteristika místa vzorku výzkumného šetření. Druhá kapitola je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností v praxi, kde je popsán průběh dopoledne a zjištěné informace z pozorování a rozhovoru. V poslední kapitole jsou popsána zhodnocení dílčích cílů, které měli za cíl popsat způsob prováděná rozvoj komunikačních dovedností, porovnat odlišnosti přístupu pedagogů a specifikovat metody využívané k rozvoji komunikačních dovedností. Na závěr kapitoly byly doporučeny postřehy do praxe a diskuze.

Seznam citovaných pramenů

Literární prameny

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 8085783096.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

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.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. Efeta. ISBN 80-88824-18-4.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Garda, 2011. ISBN: 978-80-247-7384-1

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-546-0.

Internetové prameny

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2021 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Mateřská škola Milady Horákové [online]. Dostupné z: <https://www.msmhorakove.cz/>

Základní a mateřská škola Jeřabinka [online]. Dostupné z:
<https://www.skolajerabinka.cz/kontakty.html>

Základní škola a mateřská škola Úprkova 1, MŠ Štefcova [online]. Dostupné z:
<http://zsuprkova.cz/ms-stefcova/info-o-ms-stefcova/obecne-informace-ms-stefcova/>

Seznam grafů

Graf 1: časté nedostatky v komunikaci dětí (Montessori MŠ)	38
Graf 2: časté nedostatky v komunikaci dětí (waldorfská MŠ)	42
Graf 3: časté nedostatky v komunikaci dětí v běžné mateřské škole	44

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek	14
Tabulka č. 2 Charakteristika výzkumného vzorku	31
Tabulka č. 3 Popis časového průběhu výzkumného šetření	36
Tabulka č. 4 Komparace komunikačních dovedností	46

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Třída mateřské školy s prvky Montessori	33
Obrázek č. 2 Jídelní část mateřské školy s prvky waldorfské pedagogiky	34
Obrázek č. 3 Část herny v MŠ s prvky waldorfské pedagogiky	34
Obrázek č. 4 Herna mateřské školy bez alternativního systému	35