

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce
Bc. Veronika Musilová

Komunikativní kompetence dětí a jejich rozvoj v mateřské škole

Čestné prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a že všechna literatura je řádně citována.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při jejím vypracování. Zároveň bych chtěla poděkovat mateřské škole Klobouky u Brna, jejímu vedení a pedagogickým pracovníkům za umožnění realizace výzkumného šetření.

Obsah

1	Úvod	6
2	Komunikace	9
2.1	Definice komunikace	9
2.2	Komunikace jako neustálá výměna signálů mezi lidmi.....	10
2.2.1	Věcné a vztahové signály	10
2.2.2	Symetrická a asymetrická komunikace	11
2.2.3	Průběh komunikace a její zásady.....	12
3	Vývoj komunikace u dítěte v předškolním období.....	13
3.1	Úroveň komunikace u dvouletého dítě	16
3.2	Úroveň komunikace u tříletého dítěte.....	19
3.3	Úroveň komunikace u čtyřletého dítěte	21
3.4	Úroveň komunikace u pětiletého dítěte	24
3.5	Úroveň komunikace u šestiletého dítěte	25
4	Komunikace v mateřské škole	28
4.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	28
4.2	Místo komunikace v mateřské škole.....	32
4.3	Vliv činností v mateřské škole na rozvoj komunikačních kompetencí	33
4.4	Osobnost pedagoga	35
4.4.1	Kompetence učitele	35
4.4.2	Osobnost pedagoga v komunikaci.....	39
4.5	Pravidla komunikace mezi pedagogem a dítětem.....	42
4.5.1	Chyby v komunikaci mezi pedagogem a dítětem.....	44
5	Design výzkumného šetření.....	47
6	Vlastní realizace výzkumného šetření	50
7	Výsledky výzkumného šetření	68

8	Závěr.....	73
9	Literatura	75
10	Přílohy	78
10.1	Příloha 1 – rozhovory s pedagogy.....	78
10.2	Příloha 2 – Anotace	83

1 Úvod

Komunikace je všude kolem nás, je to nikdy nekončící proces, kdy kolem nás plují různé informace a slova, kterých je tolik, že nám mohou připadat jako nekonečný oceán. Do něj dítě prakticky již od narození vplouvá a požaduje se po něm, aby se v tomto oceánu naučilo co nejdříve plavat a z nepřehledného množství informací, které se tam nacházejí, umět vybírat ty správné. Prvními průvodci dítěte na jeho cestě za poznáním jsou rodiče a poté **mateřská škola** potažmo pedagogové v ní. **Mateřská škola** doplňuje rodinnou výchovu a pedagogové v ní by měli k dětem přistupovat s úctou a respektem a pozitivně je motivovat a podporovat v dalším poznávání světa vedle jejich rodičů. Jelikož výzkum MŠMT ČR ukázal, že dítě v mateřské škole tráví většinu svého dne, měla by právě **mateřská škola** a pedagogové v ní vytvořit takové prostředí, které je pro dítě podnětné, bezpečné a hlavně vstřícné.

Prostředí je jeden z hlavních činitelů, které ovlivňují zdravý vývoj osobnosti dítěte a jeho komunikačních kompetencí. Prostředí v mateřské škole je tvořeno převážně pedagogy, ti jsou hlavními iniciátory a koordinátory výchovně vzdělávacího procesu a vytvoření klima v mateřské škole. Jelikož pedagogové velkou měrou přispívají k rozvoji komunikačních kompetencí, je nutné, aby byli obeznámeni s vývojovými specifiky předškolních dětí a jejich vývoj **komunikace**, která ovšem nezahrnuje pouze vývoj řeči, ale také interakci s okolím a druhými lidmi, užívání neverbální **komunikace** a osvojování si správných sociálních vzorců chování.

Požadavky na pedagoga se v soudobém pojetí vzdělávání výrazně liší, jsou na něj kladeny jiné nároky, než jaké byly v minulosti. Také postavení pedagoga vůči dítěti se výrazně liší. Již by pro něho neměl být autoritou, ale spíše partnerem a rádcem. V teoretické části budou nastíněny zásady a požadavky na pedagoga, jak má přistupovat k dítěti při komunikaci s ním a jaké má vytvářet prostředí, které budou následně ve výzkumném šetření ověřeny v praxi s cílem zjistit, zdali pedagogové dodržují doporučené zásady a doporučení, nebo se dopouští chyb při komunikaci s dítětem.

Cílem diplomové práce je nastínit jakým způsobem mohou být v mateřské škole rozvíjeny komunikační kompetence dítěte a kdo k rozvoji těchto kompetencí přispívá.

Teoretická část má za cíl seznámit se základními definicemi, které vymezují pojem **komunikace** a její základní členění a důležitost v životě člověka. Další částí bude zpracování vývoje komunikačních dovedností dětí v předškolním věku, ke kterému pro objektivitu využijeme literaturu různých autorů, kteří se zabývají touto problematikou.

Poslední kapitola teoretické části seznámí, jakou má **mateřská škola** roli při rozvoji komunikačních dovedností dětí, při jakých činnostech v mateřské škole je možné tyto kompetence rozvíjet a také jejich ukotvení v Rámcovém vzdělávacím dokumentu. Ten je pro mateřskou školu stěžejním, proto je důležité zmínit jeho obsah a důvod vzniku.

Praktická část bude navazovat na teoretickou část diplomové práce a bude obsahovat výzkumné šetření, jehož cílem bude zjistit, zdali pedagogové dodržují zásady a doporučení při komunikaci s dítětem a tvorbě takového prostředí, aby podněcovalo a co nejvyšší měrou přispívalo k rozvoji komunikačních kompetencí dětí. Výzkumné šetření bude provedeno pomocí analýzy plánů pedagogů, pozorováním jejich práce a pro úplnou kompletnost údajů bude s pedagogy poté proveden **rozhovor**, ve kterém budou pedagogům pokládány různé otázky, aby odpověděli na nejasnosti v **pozorování**.

Teoretická část

2 Komunikace

2.1 Definice komunikace

O komunikaci toho bylo již napsáno spoustu od jejího vymezení až po rozdělení a členění. My uvedeme několik definic vymezující tento pojem a spíše se zaměříme na jiný pohled **komunikace**, která je založena na fungování mozku.

Dvořák 2007 uvádí, že komunikaci (z lat. Communicatio) můžeme definovat jako přenos různých informací pomocí rozličných komunikativních systémů zejména prostřednictvím jazyka, který máme ve 3 formách: ukazované, psané a (té nejdůležitější) mluvené.

Jazyk je ve skutečnosti vlastně kódem, který při komunikaci používáme. Tento kód je v dané společnosti obecně srozumitelný, a proto dokáže přenášet informace mezi jednotlivci i skupinami. Tomuto přirozenému kódu se říká přesněji primární komunikační médium, protože je „*zprostředkovatelem sdělení mezi účastníky komunikace*“.

S rozvojem lidstva od jeho vzniku rostla potřeba přenášet sdělení v čase i v prostoru, což s sebou přineslo vznik tzv. sekundárních komunikačních médií. Za tyto média považujeme takové prostředky, které umožňují nebo se snaží o záznam a přenos různých sdělení. S rozvojem lidské společnosti došlo také k rozvoji těchto médií od obrázků, písma, různých obecně srozumitelných značek, přes kouřové signály, tamtamy, vlajkovou abecedou, až po audio nebo videozáznamy, telefony, telemosty, počítačové sítě a různá moderní elektronická komunikační média. (Jiráček a Köpplová, 2003).

Komunikace velmi významně ovlivňuje rozvoj osobnosti člověka, přispívá k vzájemnému dorozumění, porozumění, udržení a formování mezilidských vztahů v rámci sociální interakce. Pro existenci a organizaci každé společnosti, má **komunikace** nezastupitelný význam. Bez **komunikace** by totiž žádná společnost nemohla existovat (Klenková, 2006).

Gavora 2005 definoval komunikaci těmito třemi způsoby

1. **Komunikace** je dorozumívání. Jak naznačuje toto slovo, jde zde hlavně o dorozumění, tj. pochopení se, či dojít ke shodě myšlenek. Aby mohlo dojít k dorozumění, je nutné splnění určitých podmínek, aby si lidé vzájemně rozuměli, mluvili stejným nebo příbuzným jazykem a také aby hovořili o stejné věci a byli v myšlenkovém souladu.

2. **Komunikace** je sdělování. Sdělování můžeme vyjádřit také jako informování, tj. předávání poznatků, nebo obeznámení někoho se svými pocity, postoji, názory atd. Podmínkou tohoto druhu komunikace je existence komunikačního partnera, adresáta, nebo také recipienta, jemuž informace směřují.
3. **Komunikace** je výměna informací. Princip tohoto druhu komunikace vychází z předchozích 2 způsobů, s tím rozdílem, že komunikanti si role mezi sebou v průběhu interakce vyměňují. Komunikant A vyšle informaci ke komunikantovi B, který ji přijme a vyhodnotí a následně vyšle ke svému protějšku, tedy komunikantovi A další, jinou informaci, který ji opět přijme a vyhodnotí a posílá další informace svému protějšku. Jedná se tedy o komunikaci obousměrnou a oboustranně aktivní. V reálném světě bychom našli mnoho situací, při nichž jeden člověk vysílá informace a další je pouze pasivně přijímá bez další interakce. Přirozená a obvyklá je ale ve skutečnosti právě komunikace obousměrná. I v případě, že adresát je zcela pasivní a pouze zpracovává informace, které dostává od aktivního komunikanta, dochází zpravidla alespoň k výskytu neverbálních projevů, které jsou také neoddelitelnou součástí komunikace.

2.2 Komunikace jako neustálá výměna signálů mezi lidmi

Obecně si můžeme komunikaci představit, jako neustálou a neukončující výměnou signálů mezi lidmi. V literaturách se obecně dělí **komunikaci** na verbální a neverbální, zaměříme se však na jiné dělení komunikace a to na signály věcné a vztahové. Watzlawich (2011) zpracoval mezilidskou komunikaci, která je postavena na komunikaci s lidmi v souladu s fungováním mozku. Komunikace obecně je složena sledem kroků, které začínají vnímáním signálu, jejich následným zpracováním a končící reakcí příjemce signálu.

2.2.1 Věcné a vztahové signály

Věcné signály nás informují o tom, jaký je obsah **komunikace**, o datech, faktech a informacích. Nositelem těchto informací je jazyk, který je sdílen členy dané komunity například státu (Podgórecki, 1999). Aby byly tyto signály efektivní, je nutné mít na paměti, že mají být stručné. Ten, co chce něco sdělit, by měl vědět, co chce sdělit a jaký je jeho cíl. Dále by pak měl volit optimální množství informací k tomu, co chce říci. Také by měl být projev jasný, konkrétní a logicky strukturovaný. Čím je projev srozumitelnější, tím mu lépe ostatní lidé rozumí. K jasnosti přispívají do jisté míry také plánky, grafy apod. Také je nutné

zvážit, kdo je posluchačem a na základě toho volit jazyk. Jiný jazyk bude použit při rozhovoru s rodičem než na konferenci s předními autory zabývajícími se problematikou v oblasti pedagogiky (Švec, 2006).

Vztahové signály nás oproti tomu informují, jaký k nám má člověk, se kterým komunikujeme vztah, zdali je to vztah rovnocenný či nerovnocenný, v menší míře o tom, jaký má vztah ke komunikační situaci, ve které se nachází. Ve své podstatě jde o formu, jakou spolu komunikujeme. Nositelem těchto signálů je naše chování a neverbální signály, které vysíláme a zvuková stránka řeči jako je tón, hlasitost, intonace a rychlost, jsou vývojově starší a hrají v komunikaci zásadní roli. Jdou však do jisté míry ovlivnit, aby je ten, kdo je přijímá, pochopil. Borg (2012) uvedl, že až 93 procent našeho sdělení je vyjádřeno řečí našeho těla. Pokud tedy dojde k nedorozumění mezi dvěma lidmi, je většinou problém v oblasti vztahových signálů, než obsah samotný. Oba dva typy těchto signálů jdou spolu v komunikaci ruku v ruce a nelze je od sebe oddělit (Borg, 2012, Švec, 2006).

2.2.2 Symetrická a asymetrická komunikace

Komunikujeme-li s druhým člověkem, nejvíce přichází porozumění použitím symetrické vztahové **komunikace**. Pod tímto názvem se skrývá komunikace, ve které jsou si oba partneři rovni a ani jeden se nevyvyšuje. V tomto vztahu se necítí ani jeden partner utlačovaný a dává jeden druhému prostor. Takovou komunikaci začínáme většinou v 1. osobě množného čísla a prosbu můžeme vytvořit podmiňovacím způsobem či pomocí otázky. Opakem je asymetrická vztahová **komunikace**, kde se jeden partner na druhého povyšuje, nebo se staví do role podřízeného. Mezi asymetrickou komunikací patří hodnocení, věštění, mentorování a další typy agresí. K asymetrii v komunikaci může také dojít vztahovými útoky, jako je neslušnost, nebo je jednomu z komunikujících naznačeno, že není zase tak chytrý, nebo jsou mu pokládány uzavřené otázky a má potom pocit, jako by byl u výsledku a logicky je mu daný **rozhovor** nepříjemný. Podstatou asymetrie v rozhovoru je, že jeden z partnerů je připraven o svobodu. To se může stát i rozkazem, byť může být sebevíc slušný (Podgórecki 1999). Je lepší užívat spíše symetrickou komunikaci, někdy je však nevyhnutelné použití i **komunikace** asymetrické, každá má v životě člověka své místo. Asymetrickou komunikaci používáme především, když je například nějaká krize a je nutné zavčas jednat a rozdělovat rozkazy. Musíme ale zvážit, do jaké míry je to v kontextu vhodné, abychom použili tento typ **komunikace**. Většinou se stává, že asymetrické vztahové signály, které jsou využívány během komunikace, u člověka vyvolávají velice silné emoce a jsou dlouho uchovány v paměti člověka (Watzlawick 2001, Švec, 2006).

2.2.3 Průběh komunikace a její zásady

Komunikace vždy začíná nastavením vztahů. Hned během několika vteřin je zřejmé, jak partneři ke komunikaci přistupují a jestli půjde tedy o komunikaci symetrickou, nebo asymetrickou. Pokud jsou nastaveny vztahy, můžou partneři, jak se říká „přejít k věci“. Poté vstupuje zájem o věcnou stránku **komunikace**, na kterou se oba začnou soustředit. Jakmile jeden z nich udělá něco nečekaného, co druhého rozhodí, jedná se o tak zvaný vztahový útok. Poté opět ustupuje složka věcná a nastupuje vztahová a jsou řešeny vztahy. Takový vztahový útok lze i ignorovat, záleží však na povaze každého člověka, jak dlouho tyto útoky vydrží ignorovat. Pokud tyto útoky vykročí z asymetrie a nejsou druhým partnerem ignorovány, dochází ke vztahové válce, kde je na útok jednoho partnera odpovězeno útokem toho druhého. Poté dochází k tomu, že si partneři přes věcnou rovinu vyřizují vztahy. Efektivnější způsob řešení vztahové války, je sociální zpětnou vazbou, která je komunikačním nástrojem a napravuje vztahy v komunikaci.

S průběhem **komunikace** je nutné zmínit taky základní organizační principy mozku, kdy je většina našeho sociálního chování ovlivněna principem minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Tento princip ovlivňuje chování člověka, protože když mozek vyhodnotí, že daná situace pro něj může být ohrožující, okamžitě začne pracovat na tom, aby byl zdroj nebezpečí odstraněn. Tato reakce se nazývá minimalizace ohrožení. Na druhou stranu, když je něco vyhodnoceno mozkiem, jako bezpečná situace, která daného člověka neohrožuje, začne pracovat na tom, aby v této situaci setrval co nejdéle, a také vyhledává podobné situace. Reakce vyhýbání má negativní vliv i na poznávací výkon člověka. Převáděno do prostředí mateřské školy – pokud se učitel chová autoritativně a nedává dětem dostatečný prostor a trvá na dodržování jeho přesných instrukcí, budou mít děti s největší pravděpodobností mnohem větší problém řešit problémy a budou mít tendence dělat více chyb.

Jak tedy mluvit s dítětem, abychom u něho nevyvolali reakci vyhýbání se? Odpovědí může být, že používáním prostého popisného jazyka. Jeho princip je postaven na prostém popisu toho, co je vidět nebo slyšet z chování druhého. Důležité je, dát druhému pocit, že o něho stojíme a jsme tady pro něj, potom je i reakce vyhýbání se minimalizována (srov. Podgórecki, 1999, Švec, 2006, Watzlawick 2001).

3 Vývoj komunikace u dítěte v předškolním období

V této kapitole nastíníme vývoj **komunikace** dítěte, která zahrnuje vývoj neverbální **komunikace**, interakci s dospělými i dětmi. V předškolním období se vyvíjí kontinuálně celá osobnost dítěte. Tento proces je souvislý, jednotlivá vývojová stádia na sebe navazují a nejsou přesně věkově ohraničena. Některé stádium může trvat déle, jiné zase kratší dobu. Přesto by měl pedagog mít povědomí o tom, jak se vyvíjí řeč dítěte, aby k němu mohl přistupovat adekvátním způsobem a co nejvíce podporoval jeho zdravý rozvoj **komunikace**. Vývoj **komunikace** dítěte je nezvratný proces, ve kterém když dosáhne určitou vývojovou úroveň, tak ji nemůže ztratit. Osobnost pedagoga a neznalost vývoje **komunikace** dítěte ho však může nezvratně poznamenat a ovlivnit na další roky (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Zaměříme se pouze na věk 2 – 7 let, protože právě děti toho věkového rozmezí navštěvují mateřskou školu.

Dítě v předškolním období díky docházení do kolektivu procvičuje své sociální dovednosti a v neposlední řadě také sociálně komunikační strategie jako je vyjednávání a přemlouvání, učí se spolupracovat, hledat nová řešení, kontrolovat své emoce a řešit konflikty. Děti se také učí v kolektivu vytvářet přátelské vztahy a je dokázáno, že pouhá přítomnost známých, nebo i cizích vrstevníků podporuje pocit jistoty a bezpečí u dítěte. Pokud jsou však vrstevníci nezbytní pro správný rozvoj osobnosti dítěte, zatím není známo (Thorová, 2015).

Lechta a kol. (1987) upozorňují na fakt, že i když jednotlivá období vývoje řeči u dítěte mají určité mezníky, nelze je brát striktně. Jsou to mezníky, které jsou pouze orientační. Uvádí také, že jen okolo 50% dětí jsou v daném věku na takové úrovni, jakou uvádí odborná literatura. Musíme brát na zřetel, že každé intaktní dítě se jinak vyvíjí a i jeho jednotlivá stádia vývoje řeči mohou být časově variabilní. Je důležité si uvědomit, že z logopedického hlediska může dojít k období tzv. akcelerace nebo retardace. To neznamená, že by některé stádium bylo vynechané, akorát se prodlouží délka jeho trvání. Autor zároveň upozorňuje na fakt, že jsou činitelé, kteří ovlivňují vývoj řeči (Lechta a kol. 1987).

Sovák (1984) upozorňuje na okolnosti ovlivňující vývoj řeči dítěte. Z hlediska psychických zákonitostí je zcela zbytečné, nebo dokonce nežádoucí to, aby dítě opakovalo předříkaná slova nebo ho do mluvení nutit. I když dítě nemluví, pouhé spojování mluvených zvuků s konkrétními představami má pro dítě velký význam, protože vzniká a rozšiřuje se jeho pasivní slovník. Další okolností, kterou nesmíme opomenout je princip názornosti, který již před čtyřmi staletími prosazoval J. A. Komenský. Na tento princip bychom neměli

zapomenout nejen při učení řeči, ale při jakémkoli učení vůbec. Svou úlohu při osvojování si řeči má i cit, protože první mluvní projev dítěte je výrazem vzrušení, přání, nebo odporu. Podle autora jsou však okolnosti, které dítě významně ovlivňují a to je stimulace, s jakou zřetelností a precizností vyslovuje řečový vzor, citové vztahy a motivace (Sovák, 1984).

Autorky Čížková, Šimíčková a kol. (2005) uvedly, že v předškolním období lze poměr řeč a myšlení, které je jeho nedílnou součástí a ovlivňuje ji, rozdělit do dvou částí. V první zaostává řeč za myšlením, kdy dítě umí určitou činnost vykonat, neumí ji však pojmenovat. To je typické pro mladší předškolní věk. V druhé polovině předškolního věku pak nastupuje část druhá. To je období, kdy dochází k prudkému rozvoji řeči a zvyšuje se řečová aktivita dítěte. Samo si vymýšlí slova, kterými pojmenovává pro něho neznámé věci a situace (Šimíčková, Čížková a kol. 2005).

Vývoj řeči patří k nejpozoruhodnějšímu procesu vývoje dítěte. Dítě si musí kromě mnohého osvojit mateřský jazyk, neumí však číst, aby mu k tomu byly nápomocny učebnice. Dítě se učí mluvit především prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí (Vágnerová, 1998). Proto průměrný jedinec v přiměřeném prostředí dokáže od narození během čtyř let docela plynule konverzovat. Předškolní období lze rozdělit do dvou rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. První je na samém začátku započeti předškolní docházky, tedy mezi třetím a čtvrtým rokem, další pak po dovršení šestého roku, nástup do základní školy.

Osvojování si mateřského jazyka není výsledek tvrdé a vědomé práce. Je to především práce psychiky a správného prostředí, které dítě obklopuje. Často je dítě nuceno, aby se jazyk učilo vědomě, avšak mnohem snadnější je všechno nechat přirozeně plynout a nenásilně usměrňovat (Montessori, 2003).

Kutálková (2005) uvádí, že dítě by mělo slyšet slovo dvěstěkrát, aby si ho zapamatovalo. Praxe je ovšem někdy zcela jiná a často se stává, že dítěti stačí nějaké slovo slyšet pouze jednou a poté trvá docela dlouhou dobu, než nevybíravé slovo zmizí z aktivního slovníku dítěte. To je dáno tím, že ani tak nezáleží na tom, kolikrát dítě dané slovo slyší, ale důležitější je jeho zvuková malebnost a emoční doprovod. Lépe se dítěti totiž zapamatovávají slova zvukomalebná a ta, která jsou doprovázena nějakou zajímavou situací.

Komunikativní kompetence dítěte se během předškolního věku zdokonalují ve formě i obsahu. Nejvíce se děti rozvíjí při komunikaci s dospělými, v menší míře je může ovlivňovat **komunikace** s vrstevníky a média. Stále častěji se však setkáváme s případy, kdy děti tráví více času u médií (televize, počítač, tablet) než při verbálním kontaktu s dospělými. To je jedním z hlavních faktorů, které negativně ovlivňují vývoj řeči. Děti si snadno zvyknou

na pasivní přijímání zábavy, jakou jim poskytuje dnešní moderní IT technika a televize. Mimo špatného vlivu na vývoj řeči se na nich děti stávají lehce závislémi. Nejen pedagog, ale především každý rodič by měl mít na paměti, že televize s dítětem dialog nevede, nestimuluje ho k mluvení a rozvoj řeči nepodporuje (Bezděková, 2008). Zejména poslední rok před nástupem do 1. třídy děti tíhnou k tomu, co soudobá technika nabízí – počítačové hry. Ty potom naplňují čas dítěte na úkor čtení pohádek s rodiči, povídání v rodině a vůbec zdravé komunikaci (Sobotková, 2012). Dokonce když se podíváme na některé animované filmy a seriály, které přichází do televizí, vidíme jen násilí, vulgární výrazy a špatnou mluvu. To vše je velice vzdálené faktorům, které pozitivně ovlivňují vývoj dětské řeči.

Velká důležitost je přikládána otázkám typu „proč?“, na které může konstruktivně odpovědět převážně dospělý. Mají pro děti velký význam jak při obohacování znalostí a pasivní slovní zásoby, tak pro rozvoj správného vyjadřování. Vágnerová (1998) uvádí, že správné osvojení těchto dovedností signalizuje pochopení vztahů, které označují. Jedná se o příslovce, spojky apod. Důvodem je provázanost rozvoje řeči a myšlení i jejich ovlivnění sociální stimulací. Dítě snadněji chápe prostorové vztahy, proto rychleji porozumí příslovcím určení místa a dokáže je správně užít, teprve poté si osvojí příslovce určení času. Děti předškolního věku sice užívají slova, která určují čas, často je však v kontextu použijí nesprávně (Vágnerová, 1998).

Kutálková (2005) upozorňuje, že bychom na dítě, byť je malé, neměli šišlat, ani používat příliš zdobnělin. Přestože třeba dítě ještě není samo aktivní ve verbálním projevu, už mluvu z okolního světa vnímá a učí se ji a to jak tu dobrou, tak i špatnou.

Dlouho předtím, než dítě vysloví své první slovo, začíná se rozvíjet jeho pasivní slovní zásoba. V této době jsou již položeny základy mateřského jazyka, to znamená, že si dítě osvojuje základy mimiky, gestikulace a melodie hlasu.

Pro dítě je nezbytné, aby žilo v přiměřeně stimulujícím a láskyplném prostředí. Je dokázáno, že dítě, které žije v rodině s vyšším socioekonomickým statusem, dítěti zprostředkovává bohatší a podnětější prostředí (Thorová, 2015). Jejich **komunikace** s dítětem je frekventovanější, využívají bohatší slovní zásobu a také více používají neverbální složku řeči. Také okolní svět a především lidé v něm, mají buď pozitivní, nebo negativní dopad na formování dětské osobnosti (Kohoutek, 2017).

V předškolním období má dítě často strach, který je dán především tím, že dítě v tomto věku má vysoce rozvinutou fantazii a představivost. Díky těmto determinantům dítě vymýšlí

pro něho směšné a nesmyslné situace, kterými chce pobavit ostatní. Humor má v předškolním věku také svoji roli, protože skrze něj se posilují kamarádské vztahy u dětí (Zajitzová, 2011).

3.1 Úroveň komunikace u dvouletého dítěte

Podle Lechty a kol. (1987) se k tomuto věku dítěte ve vývoji řeči váže stádium *komunikační řeči*. Kdy dítě komunikuje s dospělými, zjišťuje, že pomocí řeči se dají usměrnit. Montessori považuje hranici dvou a půl let, po které následně začíná nové období zdokonalování jazyka. To je charakteristické velkou dávkou živosti a spontánnosti dítěte. Dítě si začíná uvědomovat, že jazyk je účinný nástroj, kterým lze vyjádřit, jak se cítí, jaké jsou jeho přání a prezentovat je tak, aby na ně ostatní reagovali. Rychlý rozvoj slovní zásoby napomáhá stále dokonalejší komunikaci mezi dítětem a jeho sociálním okolím. Je aktivní, zvědavé a má sklon k samostatnosti. V tomto období také objevuje nový pojem „já“, který dítě nabádá k experimentování s nově poznaným. Nastává takzvaně období vzdoru, což se odráží na vztahu dítěte s dospělým. Dříve dítě bylo na dospělých více závislé, nyní se od nich začíná odpoutávat a chce spoustu věcí dělat samo. V tomto věku je ovlivněn pozdější zájem o mluvené slovo a chápání textu. To především souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělou osobou nejčastěji matkou na dostatečně dlouhou dobu každý den. Pokud dítě tuto možnost nemá, pak nastávají v řečovém vývoji negativní změny. Mezi tyto změny, které nelze zvrátit, je menší cit pro jazyk, menší kapacita slovních zásob a podobně. (srov. Allen, Marotz, 2005, Lechta, 1987, Nakonečný, 2003, Průcha, 2011, Šulová, 2004).

Co se týče vztahu k ostatním dětem, tak projevuje soucit vůči těm, kterým se něco stalo. Svůj soucit však nevyjadřuje slovy, ale gesty. Většinou danou osobu pohladí nebo obejmě. Jelikož je toto období označováno jako obdobím vzteku, je velice těžké se s dítětem domluvit, nebo mu něco rozumně vysvětlit. Je netrpělivé, takže je pro něj těžké vyčkat, až s danou osobou bude moci komunikovat. Dítě zatím ještě nemá pochopení pro společenská pravidla, chce, aby bylo všechno podle něj, a marní všechny pokusy ze strany dospělých o to, aby mělo všechno svůj řád. Vyhledává komunikaci a kontakt s dospělým, spontánně podá knihu a chce, aby si ji s dospělým společně prohlíželi a četli a dokáže si vyžádat pomoc ať už očním kontaktem, gestem, nebo slovem. Dítě také hojně užívá spojení dvou gest, například ukáže na sušenku a přikývne. Na konci 2. roku, když potřebuje něco rychle povědět, tak dokáže spojit i tři gesta. Dospělí v interakci s dítětem mnohem častěji svou řeč doprovázejí pohyby tváře, očí i pohyby celé hlavy a rukou (Hornáková a kol. 2005, Průcha, 2011).

Oblast interakcí **komunikace** s ostatními dětmi je velice chudá. Děti si hrají sami pouze vedle sebe. Nerozdělují si role, nespolupracují, nemluví spolu. Občas se mohou chvíli

pozorovat, ale poté se opět uchýlí ke své započaté hře. Sledování a **pozorování** dítěte druhých má své opodstatnění a to takové, že se díky tomu učí odhadovat druhého a jeho reakce, napodobuje jeho chování a způsob hry. Dítě není totiž plně koncentrované jen na sebe a svoji hru, zajímá se také o druhé, ale nemá potřebu se s někým porovnávat, nebo soupeřit. Ke kontaktu s dětmi dochází tehdy, když jim nabízí hračky, stále však má majetnické sklony a rádo shromažďuje a nerado se dělí. Dítě neumí ještě řešit konfliktní situace, které přicházejí. Většinu situací řeší kopáním, vztekáním se a házením věcí o zem (Kořátková, 2005, 2014).

Slovní zásoba dvouletého dítěte se nerozrůstá rovnoměrně. Ze začátku lze ještě registrovat nová slova, která se dítě učí, avšak kolem druhého roku dochází k rychlému rozvoji, takže je ani nelze spočítat. Někdy se také může zdát, že se dítě nachází v období, kdy se nová slova neučí a vystačí si pouze se stávající slovní zásobou a ukazováním. Pasivní slovní zásoba dvouletého dítěte převyšuje nad aktivní slovní zásobou, protože pasivní slovní zásoba se začíná rozvíjet daleko dříve, než ta aktivní. Kutálková (2010) stejně jako ostatní autoři uvádí, že pasivní slovní zásoba dítěte se rozvíjí již před tím, než dítě vysloví své první slovo. Většina dvouletých dětí rozumí výrazně více, než co dokáží slovy vyjádřit. Nejdříve nám dítě rozumí slova, která se váží ke každodenním opakujícím se činnostem, postupně začínají chápat i celé věty. I když ze začátku nerozumí každému slovu, vnímá kromě slov, také melodii toho, kdo na něj mluví a také gesta a mimiku. Již však skoro bez chyby vyhoví jednoduchým pokynům, nebo větám, které obsahují jeden klíčový výraz a začíná rozumět slovům *ano* a *ne*. Reaguje již na otázku „kde?“, ale ne nezbytně slovem a chápe význam vlastnictví, na vyžádání přinese věci toho, koho patří (Kutáková, 2010).

Dítě v tomto věku začíná používat 50 – 300 různých slov a jeho slovní zásoba se neustále rozšiřuje. Začíná skládat věty o třech až čtyřech slovech, kde užívá tradiční pořádek slov. Čím se dítě více zdokonaluje v mluvě, tím více chce povídat a k vyjádření svých myšlenek již nestačí jednoslovné věty, proto je zkouší dle svých možností stále více rozšiřovat. Protože je matka ta, která s dítětem tráví nejvíce času, její oslovení ve větách figuruje nejčastěji. Stále však převažuje používání pohledů, gest, mimiky, pláče, výkřiků a pohybů celého těla jako nástroj k dorozumívání. Zápory ve větách užívá tak, že do věty přidá slovo „ne“. Složení jeho jednoduchých vět ještě nemá žádný řád a mívá svérázný slovosled, který není podle pravidel gramatiky, avšak slovo, které má pro dítě vyšší význam, zpravidla klade na první místo ve větě. Kutálková stejně jako Sovák a další uvádí, že dítě si gramatiku utváří pomocí analogie neboli podobností. Většinu slov ještě nepoužívá ve správném tvaru, nebo si vytváří svá vlastní slova, která suplují ta, na která si dítě nemůže vzpomenout nebo je neumí vyslovit. Ne všechna slova, která se dítě naučí, jsou ve správném

znění. Někdy si je dítě upraví tím, že nahradí jedny hlásky druhými. Dalšími způsoby úprav slov je vynechání hlásky, které dítěti dělá obtíže, nebo některé hlásky zaměňuje a jiné vynechává. Hlásky zaměňuje většinou těmi, které se mu lépe vyslovují, nebo jsou mu sympatické. Dítě totiž nejdříve začíná vyslovovat hlásky, jejíž navození mu dělá nejmenší problém. Podle tohoto pravidla nejdříve začíná správně vyslovovat samohlásky, poté retné souhlásky a nejpозději hrdelní hlásky. Někdy se také může stát, že dítě dané slovo špatně slyší, proto si ho neosvojí ve správném znění. Občas dítě přijde i s novým svým vymyšleným slovem, protože vychází z faktu, že každá věc se nějak jmenuje. Když potom neumí nějakou věc pojmenovat, tak si pro ni vymyslí vlastní název. Když dítě mluví o sobě, tak na sebe poukazuje svým jménem a používá slovo ve 2. nebo ve 3. osobě čísla jednotného (Allan, Marotz, 2005, Klenková, 2006, Lechta, 1987).

Dvouleté dítě je již na konci tohoto období stává docela zdatným komunikátorem, převážně dokáže zachovat téma rozhovoru a neodbíhá od tématu. Dokáže pomocí gest, zvuků a jednoduchých vět vyjádřit své potřeby a pocity. Okolo druhého roku však dítě ještě nesprávně skloňuje a časuje. To je dáno tím, že ještě nerespektuje gramatické zvláštnosti mateřského jazyka. Ty si osvojuje až pomocí aktivní mluvy, pochopením vztahů okolního světa, zkušeností a zpětnou vazbou od okolí. Užívání neverbální **komunikace** ještě převyšuje verbální. K dorozumívání používá především mimické projevy, kterými je vybaveno již od počátku života, jsou považovány za vrozenou schopnost komunikovat. Kromě neverbální **komunikace**, také používá komunikaci činem, například nesouhlas vyjádří tím, že vezme hračku a hodí ji na zem. Jedním z mimických projevů je úsměv, který je taktéž vrozený, ovšem dítě ho ve věku dvou let používá vědomě a cíleně. Dalším projevem je pláč, který je považován za nejčastější komunikační aktivitu dítěte raného věku. Rádo úkoluje své rodiče a pečovatele, dává jim různé úkoly a čeká, že budou okamžitě splněny. Dalším charakteristickým znakem tohoto věku je období otázek „co to je?“, které následně plynule přejdou do období „proč?“. Účelem těchto otázek je samozřejmě získání informací o věcech dějících se kolem dítěte. Mnohdy však zjistíme, že se dítě pořád dokola ptá na věci, na které již odpověď zná. Důvodem tak není získání informací, ale cesta, jak navázat komunikaci s dospělým. Pro okolí kolem dítěte je to jasný signál toho, že chce komunikovat. Celkem hojně užívá slovo „to“ místo, aby pojmenovalo požadovaný předmět. Většinou toto oslovení doplní gestem. (Ondráková a kol. 2013, Bezděková, 2008).

Mezi druhým a třetím rokem dítěte dochází k pozoruhodnému rozvoji řeči. Dítě se denně učí nová slova a výrazy, rychle roste jeho aktivní i pasivní slovní zásoba, zajímá se o svět kolem sebe, neustále se ptá na věci, které ho zajímají. V tomto období velice záleží

na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a na tom, jaký k dítěti zaujmou postoj jeho blízcí. Pokud dítě budou motivovat k verbálnímu projevu a těšit se spolu s ním z nových slov, má dítě dobrý předpoklad k tomu, aby se dále po řečové stránce optimálně vyvíjelo. Zaujmou-li takový postoj, že budou dítě odbývat v odpovídání na jeho otázky, okřikovat ho a zakazovat mu mluvit, pravděpodobně to povede k nezdravému vývoji dítěte nejen po stránce řečové, ale také psychické (Kutálková, 2010).

3.2 Úroveň komunikace u tříletého dítěte

Tříleté dítě je velice přitažlivé pro své okolí z důvodu toho, že se již začalo uspokojivě vyjadřovat a má z toho radost nejen ono, ale i jeho okolí. Třetí rok patří k náročným, co se týče změn, které musí dítě absolvovat. K největším změnám patří zejména nástup do mateřské školy, který se stále více váže k tomuto věkovému období, než k období dřívějšímu. Začlenění do kolektivu vrstevníků má pro dítě velký význam z hlediska rozvoje jeho dorozumívacích schopností. Mnohé děti teprve v mateřské škole mají možnost hovořit s jiným dítětem nebo cizím dospělým (Bezděková, 2008, Kořátková, 2014).

V porozumění řeči dokáže spojit jednotlivá slova do významových kategorií, rozumí větám, které obsahují jeden pokyn. Chápe také předložky „ve, na do“ v kontextu. Vyslechne si vysvětlení, co, proč a jak se dělá, nebo nedělá, málokdy se však podle toho řídí. Již umí několik rýmů a dětských říkanek. Při popisu obrázku pojmenuje osoby a věci, které obrázek obsahuje. Při tvorbě věty užívá kombinaci podstatného jména a slovesa. Dítě ve třech letech mluví o tom, co dělají druzí, mluví o nepřítomných věcech, lidech a událostech, které jednak právě probíhají, ale také ty, které již proběhly. Dokáže již správně odpovědět na jednoduché otázky a samo klade stále více otázek, převážně se ptá na určení místa a na totožnost lidí a objektů (Allan, Marotz, 2005).

Začíná používat stále větší množství slovních obrátů a snaží se dále rozvíjet konverzaci, používá doplňující a rozšiřující otázky. Správně v komunikaci i otázkách užívá slova *ano* a *ne*. Snadněji však dokáže vyjádřit svůj nesouhlas, proto více neguje a odmítá, než souhlasí a přijímá. Dokáže také správně odpovědět, když je dotazováno na své jméno. K vyjádření myšlenky užívá jednoduché dvou až tříslavné věty, které obsahují kombinaci podstatného jména a slovesa. Na konci tří let by již dítě mělo umět hovořit ve větách a jeho řeč by měla být srozumitelná. V mluvě dítěte se do jeho čtvrtého roku stále vyskytují odchylky v gramatice mateřského jazyka. Často se při vyprávění nechává unést svou vlastní představivostí, protože v jeho očích ožívají i věci neživé. V tomto věku dítě prochází

obdobím egocentrismu, tudíž mluví převážně samo o sobě (srov. Lacinová a kol, 1995, Klenková, 2006, Smolíková a kol. 2007).

Pasivní slovní zásoba tohoto dítěte výrazně převyšuje tu aktivní a je v poměru asi 900 slov ku 500 slovům. Během jednoho roku můžeme sledovat obrovský nárůst slovní zásoby. Na konci 3. roku dítěte činí již 1000 slov a u některých aktivních jedinců dokonce i více. Velmi důležité je také stádium *logických pojmů*, které se váže k 3. roku věku dítěte. To znamená, že slova, které mělo dítě doposud spjato s konkrétní představou, nabývají abstraktního charakteru, stávají se tedy všeobecnými pojmy. V běžné mluvě často používá i více přívlastků za sebou a rozlišuje jednotné a množné číslo. Ve svých třech letech však má ještě problém s vyslovováním některých hlásek. Dítě nenutíme, aby po nás opakovalo a vyslovovalo hlásky správně. Zná již jména sourozenců a začíná tvořit všeobecnější pojmy. Zřídka dokáže užívat některé předložky a spojky, ale dokáže již správně řadit slova ve větě za sebou. Co se týče syntaxe, tak zvládá složit podřadné souvětí. Také umí vytvořit některé protiklady. Ke konci 3. roku dítěte, by se jeho mluva měla stále více podobat gramatické normě. Pokud stále v mluvě převládají výrazné dysgramatismy, mělo by na to již být upozorňováno, avšak opět by nemělo být nuceno k tomu, aby opakovalo gramaticky správné tvary slov (Lechta 1987, Klenková, 2006, Klenková, Kolbábková, 2003).

Rádo organizuje chování ostatních lidí, pobízí je a říká jim, co mají dělat a v jakém pořadí. Připojuje se k ritualizované sociální interakci, což znamená, že začíná běžně užívat pozdravy a prosby. Je schopné pochopit pouze jednoduchá pravidla ve vztahu k dospělým nebo dětem, ale má problém je přijmout a dodržovat. Ale ve vztahu k druhým se chová čím dál méně necitlivě, protože právě začíná rozumět pravidlům a ví, co je špatně. Co se týče ke vztahu k okolí, tak je vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit. Nejdříve dominují vztahy k dospělým, ale již začíná narůstat potřeba kontaktu s vrstevníky. Když potká známého dospělého nebo dítě, tak ho pozdraví, pokud je na to upozorněno. V tomto období se ještě často stává, že není porozuměno tomu, co říká. Dítě většinou projevuje zklamání z důvodu toho, že je nepochopeno a snaží se dorozumět jinými prostředky, protože chce, aby mu jiní porozuměli. Začíná se také přidávat k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem. Často si mluví samo pro sebe, začíná již však komunikovat i s ostatními dětmi. Nemá ale o tuto komunikaci velký zájem, protože nedokáže vést **rozhovor**, naslouchat ostatním dětem a ptát se. Při hrách ostatní děti spíše pozoruje, někdy se k nim i na chvíli připojí, ale často si hraje paralelně s nimi. Mnohem raději vyhledává společnost dospělého a snaží se s ním komunikovat. Z toho vyplývá, že ještě není součástí skupiny, většinou je mu jedno, co si ostatní přejí. Řídí se převážně svými zájmy, proto není schopno

spolupracovat při hře ani za dopomoci dospělého. Trvá stále na svém a hraje si samo. Jak se věk dítěte blíží k jeho 4. roku, začíná hledat své místo ve skupině. Vnímá změnu, která se děje ve třídě, snaží se nově vzniklé situaci přizpůsobit, ale je zmatené a dost dobře se v ní neorientuje, tak reaguje pouze pasivně tím, že se podřídí (Šimíčková, Čížková, 2003).

Má rádo společné fyzické aktivity s ostatními dětmi, například pohybové hry. I když má dítě v mateřské škole možnost si vybrat místo pro svoji hru, často vyhledává blízkost jiného dítěte, které si také hraje. To mnohdy vede ke konfliktům mezi dětmi, protože se často stává, že pozorující dítě přepadne touha hrát si tady a teď s hračkou, kterou vidí u jiného. Pro toto období je typické, že si dítě brání své vlastní hračky a majetek. Někdy se chová i násilnicky, vytrhává dětem hračky z ruky a bije je. Nedokáže totiž ještě ovládnout své chování, ale zklidní se za pomoci dospělého, který mu buď domluví, nebo objasní situaci. Nekomunikuje však při konfliktu s ostatními dětmi a nedomlouvá se s nimi na společném řešení. Pokud je to nutné, hračky raději schová, aby si s nimi ostatní děti nemohly hrát. K mladším dětem projevuje náklonost a soucítí s nimi, pokud se jim stalo něco nepříjemného. Při samotných činnostech je dítě nesoustředěné, činnost většinou samo nedokončuje, ale reaguje a přijímá pomoc dospělého a nechává se jím vést (Smolíková a kol. 2007).

3.3 Úroveň komunikace u čtyřletého dítěte

Z nesamostatného dítěte se stává samostatnější a sebevědomější jedinec, který se umí prosadit. Je již často vnímané jako partner, protože více rozumí našemu vysvětlování a dokáže se obstojně vyjádřit. Pro čtyřleté dítě je typické, že překypuje neuhasínající energií, srší nápady, neustále povídá a ani na chvíli se nezastaví. Dítě v tomto věku hledá hranice, kam až může zajít ve vztahu k dospělému a to nevybíravými řečmi, vtípkami, neustálým povídáním, nekonečným dotazováním apod. Stále u něho převládá strach z neznámého prostředí, lidí a nereálných situací, který postupně ustupuje do pozadí. Kromě těchto vlastností charakterizujících čtyřleté dítě má i kladné, milé vlastnosti. Překypuje nadšením, rády a s chutí pomáhají, mají živou představivost a již do určité míry umí plánovat činnosti, které se odehrají v blízké době (Košátková, 2014, Šimíčková, Čížková 2003).

Je iniciativní ve hře, kooperuje s ostatními dětmi i dospělými. Vztah k ostatním dětem se u čtyřletého dítěte mění. Objevuje se již sdružující hra, do které je zapojeno 3 – 5 dětí. Ty se domluví na jednom společném přitažlivém námětu a hrají si „na něco“, co viděly, nebo zažily. Během hry spolu však už dále nekomunikují, nedomlouvají se na ději ani se neposlouchají. Soustředí se pouze na sebe, na vlastní verzi a naplnění role, kterou si sami určily. S dětmi už začíná vyjednávat a snaží se s nimi dohodnout, ale je to obtížné, protože

stále prosazuje především svoje potřeby a obtížně chápe to, že jiné děti mají jiné potřeby. Mají také přijmout společné návrhy nebo rozhodnutí. Zkouší projevovat tvořivost a fantazii, činnosti vykonává s vlastní vkladenou představou a realizuje ji. Také si hraje buď samo, nebo s dítětem, které je mu sympatické a chová k němu určitou náklonost. Nedokáže však ještě příliš spolupracovat, proto tato hra ve dvojici nemá dlouhého trvání. V činnostech potřebuje větší povzbuzení, aby je dokončilo, pokud je to nutné, uvítá i pomoc dospělého. O jeho pomoc si již dokáže říci samo. Do skupiny ostatních dětí již patří a má tam své místo, ale jeho pozice je stále izolovaná, pořád se totiž snaží uspokojit své potřeby a zájmy (Bezděková, 2008).

Snaží se pochopit stanovená pravidla, poslouchá jejich vysvětlování. Ne vždy se mu ale daří se jimi řídit, proto má občas problémy s jejich dodržováním. Potřebuje pobídku ze strany dospělého a obeznámení s možnými nepříznivými důsledky svého chování, nebo naopak s výhodami. Projevy necitlivosti čtyřletého dítěte vůči okolí jsou méně časté. Vyskytují se převážně tehdy, když je dítě unavené, podrážděné nebo se cítí ohrožené a vyvedené z míry. To znamená, že necitlivost má spíše ochranný charakter (Smolíková a kol. 2007).

Již je schopno vést dialog s ostatními, ale problémy mu stále dělá formulace otázek, nedokáže vždy porozumět tomu, co druhý říká. S dospělým se snaží komunikovat a daří se mu to bez výrazných obtíží, v dialogu je aktivní. Také je schopno vést strukturovanou konverzaci a rozvíjet jí na dané téma, neodbíhat od tématu a adekvátně odpovídat. Rozumí delším větám, které obsahují jeden pokyn a splní dva časově související pokyny. Chápe otázce, ve které má možnost výběru. Výběr nechává převážně na sobě a svých zájmech. Rozumí také předložkám „za, vedle, mezi, u“, které jsou v kontextu. Občas chybuje ve vynucování si **komunikace** v době, kdy na ni není prostor ani čas. Není ještě schopné odhadnout, kdy je vhodné započít konverzaci a kdy je lepší vyčkat na správný čas. Poslouchá ale se zaujetím pohádku a příběh, snaží se mu porozumět. Po četbě odpoví na otázky, ale následně převypráví příběh jen stěží. Dokáže si zapamatovat krátký vzkaz a předat ho osobě, které je určený (Čadilová, Žampachová a kol. 2015).

Jeho řečový projev je již převážně gramaticky správný, ale co se týče výslovnosti, pořád mohou převládat drobné odchylky. Většinou chybuje v některých mluvnických kategoriích. Neverbální prostředky se stále podílejí na komunikaci, ale již v menší míře, než tomu bylo doposud. Již se vyjadřuje ve větách o více slovech, kde jsou zahrnuty i přívlastky příslovečná určení a začíná upřednostňovat verbální projev před neverbálním. Také už používá běžné předložky, přívlastňovací tvary zájmen a jmen apod. Co se týče stavby věty,

používá již složitější souvětí a začíná správně užívat minulý čas a mluví o nepřítomných lidech a objektech. Při komunikaci mění hlas i větnou strukturu podle toho, kdo je jeho komunikační partner. V komunikaci s ostatním dítětem je nejdříve stydlivé, ale po určité době se osmělí a **komunikace** mu již nedělá takové obtíže. Například při komunikaci se svým sourozence volí jiná slova a hlas, než při komunikaci se svoji matkou. Dokáže již říct své křestní jméno a příjmení, jestli je chlapec či dívka, jak se jmenují jeho sourozenci. Správně odpovídá již na složitější otázky, kterými se ho doptáváme na to, co má ve které situaci dělat (Klenková, 2006, Klenková, Kolbábková, 200).

Na konci 4. roku by měl být řečový projev již bez odchylek, ale mohou se ještě objevovat problémy s vylovením hlásek L, R a Ř, které stále nahrazují již naučenými hláskami, proto mohou někdy vznikat zkomoleniny slov. Pasivní slovník obsahuje asi 1500 – 2000 slov a aktivně užívá kolem 800 – 1500 slov. Slovní zásoba je zase o něco bohatší, oproti tříletému dítěti se však vyvíjí pozvolna. Spolu s ní se vyvíjí i gramaticky správné užívání slov, které je v jeho čtyřech letech na celkem slušné úrovni. Lechta a kol. (1987) uvádí, že okolo 4. roku dítěte nastupuje *stádium intelektualizace řeči*. Lze říci, že to přetrvává až do dospělosti. V tomto období probíhá zpřesňování obsahu slov a jejich gramatických forem, zkvalitňuje se celkový řečový projev jedince, neustále se rozrůstá jeho pasivní a aktivní slovní zásoba. Dítě začíná ukazovací zájmena ten, ta, to čím dál častěji nahrazovat skutečnými slovy. Ve tvorbě věty používá již kombinaci podstatného jména s přídavného jména. O sobě již mluví v první osobě, používá tudíž běžně zájmena „já, mne“ a časuje slovesa (Allan, Marotz, 2005).

Při vyprávění často užívá svých fantazijních představ a skutečné příběhy mění. Ke konci tohoto období užívá k vyprávění běžná zájmena a to i zvrtná, správně užívá všechny časy. Umí správně také odpovídat na jednoduché otázky a reaguje až na tři pokyny najednou (Bezděková, 2008). V tomto věku není také nic výjimečného, že má dítě při hře imaginárního kamaráda, ke kterému se během hry otáčí a dělá, jako by s ním v místnosti byl. Je to dáno tím, že logika dítěte není ještě tolik spjata s racionálním myšlením. V předškolním roku by však toto fantazírování dítěte mělo vymizet (Sobotková, 2012).

Vzrůstá jeho zájem o širší společnost lidí a je schopno navazovat další vazby a být chvíli bez blízké osoby. Sociální dovednosti dítě získává převážně v mateřské škole. Osvojuje si a převážně dodržuje pravidla slušného chování, umí požádat o pomoc, nebo když něco potřebuje, zapojuje se do činností ve skupině, spolupracuje a pomáhá si navzájem s ostatními dětmi, začíná respektovat autoritu. Ve vzniklých situacích, ať už příjemných nebo nepříjemných, začíná reagovat přiměřeně situaci, zatím ale ne zcela dokáže odložit svoji

touhu neprodleně splnit svá přání. Je hodně iniciativní a samo od sebe napomáhá dospělému při domácích činnostech (Koťátková, 2005, Koťátková, 2014, Smolíková a kol. 2007).

3.4 Úroveň komunikace u pětiletého dítěte

Před sebou vidíte jedince, který je společenský, otevřený a přátelský a který někdy až příliš překypuje nadšením. Takto staré dítě je nepředvídatelné, často se u něj střídají nálady. Toto období se nazývá předškolním, z malého dítěte se stává předškolák, který se připravuje na zahájení školní docházky. V jednu chvíli je usměvavé, za chvíli zase propukne v pláč. Záchvaty vzteku ho přepadají kvůli maličkostem. Často je nešťastné a truceje, když se něčeho nemůže účastnit a přesto by chtělo (Allan, Marotz, 2002, Bezděková, 2008).

Nežřídko se stává, že dítě má v tomto věku vymyšlené kamarády, imaginární partnery při hře. S nimi si povídá a projevuje vůči nim vřelé city. Hraje jednoduché společenské hry nejdříve s dospělým, poté s dítětem, ale tato hra nemá dlouhého trvání, protože ještě plně nerespektuje pravidla soutěživých her. Je schopno požádat o dovolení, když si chce hrát s hračkou, ke které nemá přístup, nebo si s ní hraje jiné dítě. Dokáže však již počkat, až na něho přijde řada a nepředbíhá (Čadilová, Žampachová a kol. 2015, Smolíková a kol. 2007).

Pokud je dítě jiným vyzváno, řekne své jméno a příjmení. Správně již používá předložky vztahující se k určení místa. Tvoří věty, které obsahují 4 – 5 slov, které mají gramaticky správnou strukturu. Dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu bez chyby. Také umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vysvětlit jejich účel, také vztahy mezi předměty nebo osobami apod. K vyjadřování užívá kolem 3000 slov a díky takové slovní zásobě dokáže spontánně mluvit o svých zážitcích. V tomto věku je již žádoucí, aby mělo dítě správnou výslovnost, v opačném případě je nutné, aby byla zahájena logopedická intervence, aby byla výslovnost upravena před nástupem do 1. třídy. V porozumění řeči dochází také ke značným pokrokům. Chápe výrazy „stejný a jiný“, ale musí však předměty vizuálně vidět. Rozumí časovým pojmům včera, dnes a zítra. Pokud jsou obsaženy v otázce, tak je schopno na ně zpravidla správně odpovědět. Umí rozpoznat, co je na obrázku stejné, co jiné a danou odlišnost popsat. Začíná již rozumět žertu a humoru a zkouší je samo vymýšlet. Poznává také některé číslice a velká tiskací písmena. U písmen většinou to, které je obsaženo v jeho jméně (Klenková, 2006).

V tomto věku se stále zpřesňuje a zdokonaluje schopnost fonemické diferenciaci dítěte, což je schopnost sluchovou cestou rozlišovat předměty podle zvuku, hlasu a tónu.

V řeči to znamená, že pětileté dítě dokáže sluchovou cestou rozlišovat fonémy v mateřském jazyce. Zpřesňuje se i obsahová stránka řeči, kdy pětileté dítě ví, co chce vyjádřit a jaký je jeho komunikační záměr. Záměr dítěte předškolního věku je celkem jasný, chce vyjádřit své potřeby, požadavky, pocity a zážitky. Pětileté dítě by mělo mít přirozený zájem o komunikaci a nevyhýbat se jí (srov. Bednářová, Šmardová, 2011, Bytešníková, 2012, Janoušek, 2015, Lechta, 1987).

Ve společnosti ostatních se rádo vychloubá, přehání a často upravuje skutečnost tak, aby byla v jeho očích zajímavější potažmo i pro posluchače. Je již celkem schopné souvislého vyjadřování a **komunikace** bez zábran pokud vymýšlí různé historky, aby pobavilo ostatní. Také používá nesalónní výrazy a zkoumá reakci okolí na tento jeho počín. Je schopné při komunikaci částečně kontrolovat rychlost a hlasitost řeči podle toho, co chce zdůraznit. Touží po tom, aby bylo povzbuzováno ze strany dospělých, a je hrdé na to, když něco dokáže. Pořád přetrvává žalování na ostatní i sobeckost, ale již v menší míře, než tomu bylo v předcházejících letech. Když dítě potká známého nebo kamaráda, tak již bez upozornění pozdraví. Ve společnosti a na veřejnosti se většinou chová sociálně přiměřeně, to znamená, že například při jízdě v hromadné dopravě nebo dopravním prostředku nevykřikuje nahlas a sedí na místě, nekouká se do cizích tašek, nebaví se s cizími lidmi a podobně. Také se tříbí jeho prosociálnost. To je ochota udělat něco pro druhé, co je přínosné, správné a nečeká za to odměnu. (Kohoutek, 2017, Ondráková a kol. 2013).

Spory s dětmi řeší spíše slovně než tělesně. Dětem spíše vyhrožuje a křičí na ně. Takovou typickou výhrůzkou pětiletého dítěte je nepozvání na své narozeniny, nebo že mu nepřinese bonbóny apod. V tomto věku není ani výjimkou, že se dítě posmívá některým kamarádům, u kterých cítí, že má nad nimi navrch. Naopak má přátelské vztahy s dětmi, se kterými si hraje a začíná mít už i kamarády, o kterých říká, že jsou nejlepší. V hrách převažují ty kooperativní, které rádo vykonává se svými kamarády. Zároveň vyhledává soutěživé hry, protože nastupuje touha soupeřit za účelem zviditelnění a vyniknutí. Při čtení příběhu dokáže pochopit děj pohádek a příběhu, v kolektivních hrách zase jejich zadání (Kořátková, 2005).

3.5 Úroveň komunikace u šestiletého dítěte

Šestý rok dítěte představuje dovršení typického dětství (Nakonečný, 2003). Dítě se občas těžce rozhoduje a špatně vypořádává s neočekávanými a pro něj neznámými situacemi, proto někdy na nové situace, do kterých se dostává, reaguje nadšeně, ale zároveň

se jich i obává (Allan, Marotz, 2005). Dítě má převážně veselou náladu a postupně ustupuje strach z neznámých věcí okolo něj (Martin, Gillernová, 2015).

Jeho řeč je skoro totožná s řečí dospělého, ale může stále obsahovat drobné nedostatky, které jsou ještě v tomto věku akceptovány. Čím se však dítě blíží konci 6. roku, tím by měla řeč obsahovat stále menší a poté žádné nedostatky. Již správně vyslovuje slova artikulačně obtížná a slova složená a víceslabičná. Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno a rozumí slovům, které jsou užívány v jeho prostředí. Vyjadřuje se v rozvinutých větách a jeho slovní zásoba obsahuje 5 – 6 tisíc slov. V komunikaci přirozeně používá neverbální komunikaci, jako jsou gesta, mimika, řeč těla a jiné. Poznává, pokud někdo nesprávně utvoří větu. Když je nějaké slovo pro něho neznámé a nezná jeho význam, zeptá se na tuto informaci. Vytváří správně slova opačného významu, zdrobněliny a vymyslí k danému slovu další s podobným významem. Zná většinu slov a výrazů, které běžně používají lidé v jeho prostředí. Nově osvojená slova pak umí správně použít v mluvené řeči. Jeho řeč má přiměřený obsah a je plynulá, artikulačně, gramaticky, intonačně a rytmicky správná. Pokud chce dítě něco vyjádřit, jeho sdělení má správnou formu a je obsahově bohaté a kultivované (Bednářová, Šmardová, 2011, Bezděková, 2008, Konkretizované očekávané výstupy, 2012, Nakonečný, 2003).

Rozumí vtipu a tříbí si smysl pro humor, rádo si vymýšlí hádanky a rýmovačky. Poslouchá se zaujetím příběh nebo pohádku, kterou následně dokáže převyprávět samostatně a souvisle. Reprodukuje svými slovy krátkou pohádku, které zachová její obsah. Při hře se slovy umí správně rozložit slovo na slabiky a spočítat je, dále v něm určí první a poslední slabiku. Ve sluchové analýze a syntéze zvládá vyhledat rýmující se dvojice. Také dokáže zopakovat větu o více slovech a čtyři nesouvisející slova. Zná již celou řadu písní, básní a říkadel, také zpívá jednoduché písně, ve kterých dodržuje rytmus (Bezděková, 2008, Čadilová, Žampachová a kol. 2015, Smolíková a kol. 2007).

V tomto věku dochází k utřídování a propojování dovedností a tím pádem je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly. Zvládá běžné praktické činnosti, se kterými se denně setkává jako nakoupit a zaplatit v obchodě, umí telefonovat, říci, co potřebuje a podobně. Dokáže odlišit hru od povinnosti a ty přijmout a splnit. Je na něho spolehnutí, plní jednoduché, zadané úkoly a povinnosti, které jsou přiměřené jeho věku. Není však ještě schopno se vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností (Allan, Marotz, 2005, Martin, Gillernová, 2015).

Šestileté dítě potřebuje pravidelný a kvalitní kontakt s vrstevníky i dospělými, v opačném případě může být až frustrováno. Při hře je partnerem, vyhledává přirozeně

partnera pro hru, se kterým poté vyjednává, dohodne se, vyslovuje a obhajuje svůj názor. Kontakt s ostatními navazuje bez problémů a v řeči je přiměřeně aktivní. Umí naslouchat druhému, správně se ptá a odpovídá, jeho verbální **komunikace** má úroveň dialogu. Je schopné formulovat užitečné otázky, vyjadřovat se před lidmi a tvořit sociální vztahy. Při komunikaci s druhým užívá oční kontakt. Pokud je dotázáno, správně odpovídá na otázky, které obsahují různé časové pojmy. Dítě touží po přátelství, chce se kamarádit a mít kamarády. Dochází mezi nimi k občasným hádkám, komandování a vyčleňování. Některé děti jsou agresivní, ale to ne tak, že by chtěli ublížit fyzicky, ale spíše chtějí ranit city druhého. Na druhou stranu je již schopno pomáhat slabším dětem, podřídít se zájmům druhých a hledat kompromis při řešení konfliktů. Většinou je citlivé a ohleduplné, když si to situace žádá, tak projevuje soucit a náklonost. Dovede vnímat pocity druhých a vcítit se do nich a do toho, jaké mají potřeby. Ve vztahu k ostatním se stále zvyšuje schopnost s nimi spolupracovat a chápat druhého, když například pláče, nebo je naštvaný. Ve většině situací si je jisté v tom, co chce, má svůj názor, který se nebojí projevit. Stejně jako projevuje svůj souhlas nebo nesouhlas s danou situací. Vnímá odlišné názory druhých a akceptuje je. Na základě toho chápe důvody, díky nimž nelze jeho očekávání hned splnit. Zvládá i situace, kdy je potřeba, aby svá přání a touhy odložilo na pozdější dobu. Předškolák již dobře zná společenská pravidla, ale občas je porušuje. To je dáno jeho touhou experimentovat a zjišťovat reakce na jeho porušování a překračování hranic. V komunikaci s dospělým jedná adekvátně s ohledem na situaci, ve které **komunikace** probíhá a jaké jsou její podmínky. Přiměřené mravní chování však vykonává více méně automaticky bez přemýšlení. Má již osvojenou základní triádu slušného chování, jako je pozdravení, prošení a poděkování. Respektuje autoritu dospělého a je pro něho vzorem. (Bednová, 2011, Vacek, 2017).

4 Komunikace v mateřské škole

Mateřská škola je vzdělávací instituce, která je zpravidla zřízena pro děti od 3 do 6 let. Dnes již není výjimkou, že mateřskou školu navštěvují i děti dvouleté. Toto institucionální vzdělávání se odvíjí především od zákona 561/2004 Sb. (školský zákon) a platné legislativy (Berčíková, 2017). V České republice i ve většině zemí světa se předškolní vzdělávání již stalo nedílnou a legitimní součástí systému vzdělávání, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí, které mu následně usnadní další vzdělávání a jsou dobrým předpokladem pro celoživotní učení.

Školská legislativa prochází každoročně různými změnami. Mezi aktuální změny patří, že „od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné (RVP PV, 2016, s. 6).“

Koncepce vzdělávání v mateřských školách procházela různými změnami. Podle soudobých teorií vzdělávání není hlavním posláním škol dětem a žákům předávat hotové poznatky, ale připravit je na život ve společnosti, kde je přemíra informací a zajistit, aby s těmito informacemi uměly pracovat, to znamená vyhodnocovat je, selektovat a dále je zpracovávat. Také se změnilo postavení učitele a vzdělávaného. Současné trendy vzdělávání kladou důraz na aktivní účast dítěte na vzdělávání, vyzdvihují interakci mezi dítětem a učitelem.

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dokument, který je od 1. září 2007 povinný pro všechny předškolní vzdělávací instituce, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízeních. Proto je stěžejním pro práci pedagoga v mateřské škole a měl by znát jeho vznik, účel a místo, které v ní zaujímá.

V posledním desetiletí je upřednostňována vzdělávací politika, která prosazuje koncepci celoživotního vzdělávání. V březnu v roce 2000 zasedla Evropská rada, kde se jednalo o dalším směru politiky a činnosti v rámci Evropské unie. Ze závěrů vyplynulo, že je nezbytné, aby došlo k posunu celoživotního vzdělávání. Důležitost byla kladena na zajištění klíčových kompetencí a jejich implementaci do kurikul. Tyto kompetence by měly být zpřístupněny všem a to bez rozdílu věku i nadání (Šmelová, 2004). Osvojením klíčových kompetencí si jedinec pokládá základ pro celoživotní vzdělávání, který je současným trendem vzdělávací politiky. Předškolnímu vzdělávání je přikládána důležitost právě z toho důvodu, že se zapojuje do celoživotního vzdělávání. V mateřské škole si dítě

v co nejvyšší míře osvojuje základy elementárních klíčových kompetencí, které jsou důležité jak pro jeho vstup do základní školy, tak pro další vzdělávání.

V návaznosti na novou politickou situaci a nové strategie ve vzdělávání vznikl v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání neboli Bílá kniha. Tento program nebyl nikdy vydán jako dokument, stanovuje však myšlenková východiska, rozvojové programy a obecné záměry, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávání v České republice. Ty jsou rozděleny do čtyř částí:

1. východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy,
2. předškolní, základní a střední vzdělávání,
3. terciální vzdělávání
4. vzdělávání dospělých (Šmelová, 2001).

Tyto principy a záměry byly v roce 2004 schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) navazují na Národní program rozvoje vzdělávání, který je dnes nahrazen Strategií vzdělávací politiky v ČR do roku 2020, a jeho záměry dále rozpracovávají do jednotlivých etap vzdělávací soustavy. Je to základní pedagogický dokument, který má státní úroveň, který popisuje oblasti vzdělávání, jeho konkrétní cíle, podmínky a pravidla pro vzdělávání, jak intaktních dětí, tak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Bytešníková, 2012). Rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně vzdělávací soustavy vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení. Také podporují pedagogickou autonomii škol a příkládají učitelům profesní zodpovědnost za výsledky vzdělávání na jednotlivých školách (RVP PV, 2016). Z RVP pro jednotlivé etapy si poté daná škola vytváří své školní vzdělávací programy. Také RVP tvoří pouze rámec, který musí být zachován. Je otevřený pro školu, učitele i děti, proto má každá škola možnost zachovat si určitou míru autonomie. I přes to však musí být školní vzdělávací program v souladu s daným RVP.

Mateřská škola se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (RVP PV, 2016 s. 5). Tento program stanovuje tyto hlavní principy RVP PV, aby byl v souladu s požadavky na současné kurikulární reformy:

- tím, že akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku,
- umožňuje rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého jedince v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,

- definuje cíle vzdělávání, podmínky, obsah i výsledky jako standard kvality předškolního vzdělávání,
- zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených jednotlivými mateřskými školami,
- vytváří prostor pro rozvoj různých vzdělávacích programů a koncepcí různých mateřských škol a pro individuální profilaci každé z nich,
- umožňuje mateřským školám, aby využívaly různé metody a formy vzdělávání a přizpůsobovaly ho konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,
- poskytuje rámcová kritéria pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy (RVP PV, 2016).

RVP PV také stanovuje rámcové cíle předškolního vzdělávání, který určují jeho záměr. Tím je vytvářet podmínky pro rozvoj každého dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální aby se na konci předškolního období stalo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, která je schopná zvládat aktivně a s osobním zapojením nároky života na něho kladené a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.

Instituce a všichni pedagogové v nich proto sledují při své práci tyto cíle:

- rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení,
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako osobnost působící ve svém okolí (RVP PV 2016, s. 10).

Tyto cíle jako celek vyjadřují směr předškolního vzdělávání a také práci učitele. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, vede to k osvojení si základů klíčových kompetencí jedincem. Tyto cíle jsou univerzální, přirozené a všudypřítomné. Znamená to, že k naplňování těchto cílů nedochází pouze při činnostech plánovaných, ale také při polořízených a spontánních. To musí brát učitel na zřetel, jak při vytváření školního vzdělávacího programu, tak při samotné realizaci vzdělávání a vytvářet takové podmínky v mateřské škole, aby tam mohlo docházet k naplňování hlavních cílů předškolního vzdělávání (RVP PV, 2016).

RVP PV je od roku 2007 závazný pro všechny mateřské školy, které jsou v rejstříku škol a školských zařízení. Od toho roku již prošel řadou změn. V srpnu 2016 současná ministryně školství vydala opatření, které mění RVP PV vydané roku 2005. V novém RVP jsou samostatnou kapitolou děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané. RVP PV je účinný od 1. 9. 2016 (Valachová, 2016). V únoru letošního roku vydala

ministryně školství další opatření, které mění RVP PV z 1. 9. 2005. Zde dochází k dalším změnám. Mění se složení vedoucích týmu, do obsahu se vkládá samostatná kapitola vzdělávání dětí od dvou do tří let, která reaguje na změnu, že od 1. 9. 2020 budou do předškolního vzdělávání přijímány děti dvouleté. Dále se mění rozložení kapitol a změny se týkají také pedagogického rozložení v jednotlivých třídách. Podle RVP PV 2017 by mělo být zajištěno překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů v denním rozsahu alespoň dvou a půl hodin (Valachová, 2017). Nové RVP PV musí být v souladu se školními vzdělávacími programy k 1. 9. 2017.

RVP PV obsahuje kompetence, které jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (RVP PV2016, s. 10). Tyto kompetence by měly být v mateřské škole všudypřítomné a každá aktivita, vykonávaná v mateřské škole, by měla vést dítě k tomu, aby si na konci předškolního období tyto kompetence osvojilo v co nejvyšší možné míře.

Úžeji se nyní zaměříme na komunikativní kompetence, které jsou tématem diplomové práce. Tyto kompetence probíhají kontinuálně ve všech vzdělávacích oblastech, ale stěžejní oblastí pro ně je „Dítě a jeho psychika“ (Bytěšnicková, 2012). Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)

- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (RVP PV 2016, s. 12).

Výzkum MŠMT ČR ukázal, že matky tráví se svými předškolními dětmi ve všední den někdy jen 1-2 hodiny, většina matek však 3 a více hodiny. Otcové jsou na tom, co se týče trávení volného času se svými dětmi ještě hůře. Výzkumem je dokázáno, že nejvíce otců se věnují svým dětem pouze 1-2 hodiny denně, někteří dokonce ještě méně. O víkendech jsou rodiče s dětmi, co se týče hodin, přibližně stejně dlouho (Dubský, 1994).

Více jak 86 % dětí navštěvuje mateřskou školu a podle počtu výše je jasné, že děti zde tráví podstatnou část dne (rozhlas dne). **Mateřská škola** se proto velkou částí podílí na výchově a vzdělávání předškolních dětí, tedy i vývoji řeči. Škola má velký význam pro vývoj osobnosti, protože zde tráví většinu času. Ta a pedagogové v ní by měli vytvářet optimální klima, které je podpůrné a v němž se žáci cítí bezpečně a uznávaně (Kohoutek, 2017). Šulová (2004) ukládá kontaktu dítěte se svými vrstevníky velký význam právě mezi třetím až šestým rokem věku dítěte. Předškolák je sice stále silně emocionálně vázán na matku a rodinu, ale jeli mu nabídnuto pevné a láskyplné prostředí, tak je rád na určitou dobu opouští a setkává se s vrstevníky. Neméně důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, kdy při interakci s nimi zjišťuje, že se občas musí podřídít, pečovat o menší, nebo se prosadit. Starší děti jsou rády pozorovány mladšími dětmi, které je obdivují, často je přizvávají ke svým hrám, i když jejich role jsou spíše pomáhající a méně významné. Přesto tato věkově heterogenní skupina pozitivně rozvíjí děti jakéhokoli věku (Kořátková, 2005).

Současný RVP PV neukládá jasný obsah toho, jak by mělo vzdělávání dětí v oblasti rozvoje řeči vypadat, ukládá pouze klíčové kompetence, které by si dítě na konci předškolního vzdělávání mělo v co nejvyšší míře osvojit. V současné době je mateřským školám potažmo i pedagogům přenechána velká míra autonomie (Kořátková, 2005). Proto je velice důležité, jaké pedagogové vytvoří prostředí, jakou dítěti nabídnou vzdělávací nabídku a v neposlední řadě jak k dítěti přistupují a volí metody a formy práce, aby docházelo k celistvému a hlavně zdravému rozvoji každého dítěte.

4.2 Místo komunikace v mateřské škole

Výše jsme rozebrali současný trend vzdělávání i nastínili obsah současného kurikulárního dokumentu, který se vztahuje ke vzdělávání v mateřských školách. Nyní si rozebereme, při jakých aktivitách v mateřské škole mohou děti rozvíjet své komunikační kompetence.

Tak jak nás provází řeč a interakce s druhými lidmi celý život, tak i děti provází řeč během každé činnosti a po celé dny v mateřské škole. Již u příchodu do ní se děti učí společenskému chování, chování k ostatním lidem, dodržování společností uznávaných pravidel jako je pozdrav, poděkování, rozloučení apod. Po celý den se poté učí žít ve skupině ostatních dětí, dochází do styku s jinými dospělými, než jsou jeho rodiče, poznává neznámá nová místa a nová slova, která si osvojuje, učí se řešit konflikty a problémy, vyjadřovat se a spousta dalšího. To vše napomáhá k tomu, aby se dítě kontinuálně rozvíjelo, tedy i v oblasti řeči. Již prostor mateřské školy dítě upoutá, protože je zcela jiný, jak doma. Sama barevnost a malý nábytek v dítěti vzbuzuje dojem, že tento prostor je vytvořen jen pro něj, že sem patří a jeho vybavení je pro dítě zajímavé (Koťátková, 2014).

Dnešní aktivity v mateřských školách se převážně odvíjejí z respektování individuálních potřeb dětí a jejich aktivního zapojení (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Zároveň toto vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti, které mají rozdílné schopnosti a učební předpoklady a také děti se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2016).

4.3 Vliv činností v mateřské škole na rozvoj komunikačních kompetencí

V předškolním vzdělávání jsou uplatňovány aktivity spontánní i řízené, které jsou vzájemně provázány, avšak spontánní by měly převažovat nad řízenými (RVP PV, 2016). Pedagogové již nejsou svazováni striktní organizací dne, ale mají možnost, aby pružně organizovali práci s dětmi a vycházeli z jejich zájmů a potřeb (Rýdl, Šmelová, 2012).

Nejtypičtější aktivitou dítěte v předškolním věku je beze sporu hra. Ta neodmyslitelně patří k dětství a tvoří jeho podstatnou část. Můžeme říct, že je to hlavní náplň času dítěte, při které v mateřské škole tráví většinu dne. Doby, kdy pedagog byl svázán přípravou a zaměstnání musely vykonávat všechny děti současně, jsou nenávratně pryč. Hra vychází z potřeb dítěte, to znamená, že je zde do jisté míry uplatňována jeho vnitřní motivace. Díky hře dítě uspokojuje své momentální potřeby, protože spontánní hra, která vychází z nitra dítěte a jeho vlastního pohnutku, mu poskytuje bezprostřední uspokojení, radost, uvolnění napětí, přináší pocit svobody a možnost vyzkoušet si nové způsoby chování. Ke hře by dítě nemělo být nuceno, protože v tom případě se z hry vytrácí spontánnost a ztrácí svůj smysl. Volba hry i herního partnera závisí pouze na zájmu dítěte. Hra je činnost, díky níž dítě zrcadlí svoji vlastní individualitu (Mertin, Gillernová, 2015, Sobotková 2012, Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, Šmelová, 2014).

V dopoledních hodinách se taktéž setkáváme s frontální činností, jako je například komunitní kruh, nebo v jiných školách je nazýváme ranním kruhem. Díky němu se ve třídě

buduje společenství, kde se všechny děti znají navzájem, učí se spolu komunikovat a dodržovat pravidla **komunikace**, vyčkat, až na něj přijde řada, radovat se z hezkých zážitků druhého apod. v rámci ranního (komunitního) kruhu mohou mít své místo i různé rituály, které děti mají rády a taktéž přispívají k vybudování uspokojení jistoty, řádu a struktury u dětí. Takové činnosti může být oslava narozenin, informace o aktivitách, o struktuře dne a tak dále (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Skupinová forma výuky je další forma vzdělávání v mateřských školách, která je postavena na práci dětí ve skupině, kde mohou být děti rozděleny podle určitých kritérií. Při této skupinové práci je rozvíjena schopnost rozdělit si práci ve skupině, naslouchat druhým, schopnost umět vyjádřit své nápady a obhájit je před ostatními (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Pro některé děti je volba partnera při práci klíčová, chtějí mít možnost si vybrat, s kým budou pracovat. Skupinová forma práce je založená na prožitkovém a kooperativním učení, které je jedno ze základních principů práce v mateřské škole ve 21. století (RVP PV, 2016). Prožitkové učení je postaveno na principu učení z důsledku vlastního jednání, hledání řešení, které může být i netradiční. Toto učení podporuje tvůrčí postupy a aktivní jednání (Haková, 2014). Kooperativní učení je charakteristické tím, že je to spolupráce dětí s cílem vyřešit úkol, určitý problém nebo dojít ke společnému cíli. V kooperativních činnostech si děti musí rozdělit sociální role, naplánovat postup, rozdělit úkoly, komunikovat a pomáhat si. Při této činnosti děti také zažívají konflikt, neshodu, rozdílné názory, sdílení odpovědnosti a podobně (Šmelová, 2014).

Individuální forma výuky je další formou možného vzdělávání v mateřské škole. Při této činnosti pracuje pedagog pouze s jedním dítětem, kterému věnuje maximální pozornost a dává mu najevo, že je tady momentálně jen pro něj a věnuje se mu. Učitel při této činnosti vychází z individuálních potřeb každého dítěte a jeho specifik. Bohužel praxe je taková, že ve spoustě mateřských škol je přemíra dětí, avšak nedostatek pedagogického personálu. To má za následek to, že se zde individuální forma práce objevuje pouze ojediněle. Autorky Krejčová, Kargerová, Syslová (2015) však vidí větší důležitost ve skupinových činnostech, které přenechávají dětem dostatek prostoru pro vyjádření sebe sama, pracovat vlastním tempem a používat styl učení, který je jim bližší.

Nepřímo řízená samostatná činnost je aktivita, kterou dítě vykonává samo bez pomoci a vedení pedagoga. Nepřímé řízení spočívá převážně v tom, že pedagog si činnost dopředu promyslí, prováže je s aktuálním tématem apod. Poté pomocí pobídky nebo instrukce vyzve děti k činnosti, jejich samotnou realizaci, postup a formu nechá jen na nich. Pedagog poté

ustupuje do pozice pozorovatele, který hodnotí, všímá si schopností dětí a jejich počínání se zadaným úkolem (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

4.4 Osobnost pedagoga

Tak jak je každé dítě jiné, tak je i pedagog, který má jiné zkušenosti, psychickou zralost, osobností předpoklady apod. Současná vzdělávací politika se snaží o co nejvyšší kvalitu předškolního vzdělávání, ale i následujících stupňů. V současné době učiteli mateřské školy nestačí pouze láska k dětem, to není kritérium kvality a jen s tímto si učitel nevystačí. I on musí být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže aplikovat do své každodenní práce (Syslová, 2013).

4.4.1 Kompetence učitele

V návaznosti na změněnou politickou a ekonomickou situaci na konci 20. století vyvstaly určité standardy osobnostních a odborných předpokladů, kterými by měl učitel disponovat a které jsou nazývány jako profesní kompetence. Kompetence vychází z rolí učitele, které byly určeny jako stěžejní a které musí učitel zvládnout. S těmito rolemi také souvisí předpokládané způsoby chování a jednání předškolního pedagoga (Šmelová in Berčíková, 2014). Tomanová (2004) vymezila role předškolního pedagoga. Podle autorky by měl pedagog zvládat roli pečovatelky, komunikátora, učitelky, vůdce, manažera, obhájce a poradce.

Termín profesní kompetence představuje, že je člověk způsobilý k dané činnosti a je vybaven způsobilostí odbornou, výkonnou, osobnostní, společenskou a také motivační (Průcha, 2002). O tomto termínu se dnes často diskutuje napříč širokým spektrem různých vědních oblastí jako je sociologie, pedagogika, filosofie, psychologie atd. Ve své podstatě profesní kompetence představuje způsobilost osobnosti k dané činnosti, které předchází nabytí určitých specifických schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. V současné době společnost nepotřebuje, aby učitel předával hotové znalosti a dovednosti (Stolinská in Berčíková a kol. 2014).

Spousta autorů se zabývá definováním kompetencí, níže si uvedeme několik z nich. Mezi první vymezení kompetencí učitele patří od Vašutové, které vzniklo v rámci projektu v roce 2001 jako součást návrhu profesního standardu učitele.

Standard zahrnuje:

- **Kompetenci předmětovou nebo oborově předmětovou**
Učitel má osvojeny multidisciplinární znalosti naukové a má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v múzických oblastech a výchovných předmětech. Dále ovládá a umí pracovat s informačními a komunikačními technologiemi.
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická**
Učitel zvládá alternativní didaktické postupy v souladu se specifiky předškolního věku. Dovede pracovat se vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a aktivně ho využívá při tvorbě vlastních projektů s ohledem na individuální zvláštnosti dětí.
- **Kompetence pedagogická**
Učitel dovede specifickým způsobem, který je přiměřený předškolnímu věku, uspokojovat potřeby každého jednotlivého dítěte. Taktéž ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy jak v rovině teoretické, tak praktické. Umí aktivně využít prostředky výchovy, které jsou založeny na aktivitě dětí, jejich prožívání a emocionálním rozvoji. Pozorováním, jakým způsobem dítě činnost vykonává, dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k činnosti a její úrovni. Je schopen podporovat individuální rozvoj každého dítěte v oblasti zájmové a volní. Má znalosti o tom, jaké má dítě práva a respektuje je ve své práci. Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání, jejich trendů a rozvoje, zvláště pak v úrovni preprimární.
- **Kompetence diagnostická a intervenční**
Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky a to s ohledem na individuální vývojové zvláštnosti předškolních dětí. Dovede posoudit zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření. Je schopen posoudit, zdali je dítě připravené na školu. Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině dětí a pracovat se zjištěnými poznatky. Je schopen identifikovat nadané dítě a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování. Na základě toho je schopen uzpůsobit výběr prostředků výchovy s ohledem na jejich možnosti. Je schopen rozpoznat sociálně patologické jevy ve skupině, jako je šikana, týrání a to nejen u dětí, ale také u dospělých a zná možnosti, jak těmto projevům předcházet popřípadě jak je napravit a potřebné kroky zajistit. Ovládá nedirektivní prostředky k zajištění kázně u dětí a umí

řešit konflikty, školní výchovné situace a také problémy. Je rádcem pro rodiče, který je jim schopen poskytnout objektivní radu a navrhnout preventivní řešení.

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel ovládá prostředky, které přispívají k utváření podnětného prostředí ve třídě i celé škole a zajišťuje bezpečnost dětí. Ovládá prostředky, které vedou ke správné socializaci dětí, dokáže působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi. Dovede se orientovat a jednat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a je schopen zajistit jejich řešení. Zná možnosti i meze vlivu, který má mimoškolní prostředí, vrstevníci a starší sourozenci, také vliv médií na děti. Na základě toho dokáže podporovat pozitivní vlivy a eliminovat a tlumit vlivy negativní. Ovládá prostředky pedagogické **komunikace**. Dovede uplatnit způsoby **komunikace**, které jsou efektivní ve spolupráci s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v rodinné výchově a její problematice.

- **Kompetence manažerská a normativní**

Učitel má znalosti v oblasti základních zákonů, norem a dalších dokumentů, které se vztahují k výkonu profese učitele mateřské školy a jeho pracovnímu prostředí. Má znalosti v oblasti podmínek a procesech fungování školy. Ovládá základní administrativní úkony, které jsou spojeny s výkonem této profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví. Dovede efektivně a správně organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí (Stolinská in Berčíková a kol. 2014, Rýdl, Šmelová, 2012).

Jinou definici kompetencí učitele předškolního věku, který nazvala, jako model kompetencí učitele mateřské školy nastínila Syslová (2013). Ta definuje kompetence učitele jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik, které jsou vyjádřeny v podobě kritérií v následujících oblastech:

- **Řízení vzdělávacího procesu**

Učitel systematicky plánuje vzdělávání, což zahrnuje co, jak a proč se mají děti učit a to vzhledem ke vzdělávacím cílům, které jsou stanoveny v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti, zvláštnosti a potřeby dětí. Učitel musí respektovat individualitu každého dítěte a podporovat jeho maximální rozvoj. Vybírat vhodné činnosti pro danou věkovou kategorii, aby směřovaly k naplnění dlouhodobých záměrů vzdělávací soustavy a to k rozvoji klíčových kompetencí. Děti jsou vedeny k samostatnosti. Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení a děti během dne se zájmem vykonávají jak činnosti spontánní, tak i řízené. Dále učitel vede

záznamy o dětech, ze kterých je patrné, v čem jsou dobré a v čem naopak mají problémy a do jaké míry mají osvojené klíčové kompetence.

- **Komunikace a organizace vzdělávacího procesu**

Učitel je schopen efektivně komunikovat s dětmi, rodiči i kolegy. Dětem pokládá otevřené otázky a trpělivě čeká na jejich odpověď, povzbuzuje děti, aby se nebály a vyjádřily své názory, také je povzbuzuje, aby se ptaly. Při rozhovoru s dítětem učitel snižuje polohu a podněcuje děti, aby spolu hovořily. Přispívá k vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu školy a třídy. Pro udržení kázně ve třídě využívá pravidla společného soužití, na jejichž vytvoření se děti aktivně podílely. Je tvořivý a konstruktivně kritický k postojům a inovacím. Podporuje a vykonává týmovou práci a spolupráci. Vytváří prostor, kde je podpořena vzájemná spolupráce dětí a učení se od sebe navzájem. Dává jim zpětnou vazbu o jejich pokrocích. Činnosti, které jsou řízené, jsou realizovány především formou skupinovou a individuální. Vytváří pro děti takové prostředí ve třídě, kde si mohou vybrat hry i herní kouty samy. Všechny hračky a pomůcky jsou dětem na dosah a poskytují jim možnost se realizovat. Vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánu rozvoje dítěte. Jejich informace o dětech a názory přijímá bez komentáře a poznámek, pokud si rodič vyžádá, poskytuje mu odborné informace o pokrocích dítěte, popřípadě když je třeba, šetrně rodiči sdělí potřebné informace o dětech.

- **Sebereflexe a vlastní rozvoj**

Na základě reflexe a vyhodnocování vlastní práce následně svoji vzdělávací činnost zdokonaluje. Své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje podle aktuálních potřeb dětí a na základě hodnocení. Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, silných a slabých stránkách, které využívá pro svůj plán profesního růstu. Využívání hodnocení od kolegyně na základě vzájemných konzultací a následků. Orientuje se v aktuální odborné literatuře, sleduje poznatky a výzkumy v oblasti pedagogiky a psychologie, zúčastňuje se dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. Musí být k sobě upřímný a kritický, takže ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti ani rodiče (Syslová, 2013).

4.4.2 Osobnost pedagoga v komunikaci

Mateřská škola by měla vytvářet pro děti profesionální zázemí na základě kvalifikovaného personálu. Spolu s nutností nové koncepce pojetí předškolního vzdělávání na počátcích 21. století vyvstala také potřeba nového pohledu a nových požadavků na osobnost pedagoga a jeho kvalifikovanost a role v předškolním vzdělávání. Pedagog by dítě neměl vzdělávat a přistupovat k němu intuitivně, ale měl by disponovat profesními kompetencemi, které jsou nezbytné pro vykonávání této profese (Šmelová, 2014). Všechny školy nejen ty mateřské nemají jednotný vzdělávací program (Koťátková, 2005). Vytváří si své vlastní školní vzdělávací programy, které vychází z podmínek každé mateřské školy, složení dětského kolektivu i ze specifických dovedností pedagogického personálu (Šmelová in Berčíková a kol. 2014). Stejně jako se změnila požadavky na vzdělávání, tak se změnila i požadavky na pedagoga.

Jak již bylo zmíněno, dítě v mateřské škole tráví velkou část dne. V současné době nikdo nepochybuje o tom, že prostředí má velký význam na správný vývoj osobnosti dítěte. Prostor ho do jisté míry formuje, poznamenává a ovlivňuje. Avšak není možné jasně vymezit, jaké prostředí je pro dítě to správné a nejvhodnější a na kolik se na formování osobnosti dítěte podílí vlivy vnější a vlivy vnitřní. To je záležitost velice individuální (Žumárová, 2013). Je jasné, že každé dítě je jiné a má i jiné schopnosti, vlastnosti, žije v odlišných sociálních a kulturních podmínkách, přesto Kutálková a další autoři stanovily některá pravidla, která platí obecně a měl by je pedagog dodržovat, co se týče správného vedení dítěte k tomu, aby se z něho stala osoba, která se zdravě vyvíjí nejen v oblasti řeči a která ustojí dnešní možná i trochu náročnou dobu.

V oblasti vytváření správného prostředí pro dítě, by měl pedagog nabídnout dostatek přiměřených podnětů, které u dítěte budou podporovat jak rozvoj slovní zásoby, tak jeho souvislé vyjadřování a osvojování si gramaticky správné řeči. Co je přiměřené, záleží však převážně na osobnosti pedagoga, jeho postojích a vnitřních pocitech. Koťátková (2014) doplňuje, že dítě by mělo mít možnost poznávání světa všemi smysly, protože to je klíčem k plnohodnotnému a mnohostrannému poznání. Dobré je, aby dítěti byly nabízeny různé realistické materiály a materiály, které nemají svoji jasnou funkci a tím podporovat přirozenou zvědavost a fantazii dítěte. Co se týče vzdělávací nabídky, pedagog by měl připravovat takovou, která podněcuje dětskou zvědavost, aktivitu, experimentování a podporuje spontánní dětskou hru, do níž nemusí zasahovat a neustále ji kontrolovat. Každé dítě by mělo mít možnost, aby svoji hru dokončilo. Když dítě něco tvoří, nebo je do něčeho

zablouhané, může být pro něho skličující a mrzuté, že svoji činnost musí přerušit a začít dělat něco jiného. Pokud to jen jde, měl by pedagog dát dítěti čas a prostor na její dokončení. Když to není možné, alespoň by dítě mělo dopředu vědět, že za chvíli bude doba her končit, aby se na danou změnu mohlo připravit a hru dle možností dokončit. Pedagog by měl mít na paměti, že musí respektovat zájmy a koníčky, které mají i zcela malé děti. To zle většinou poznat tak, že má například některou hračku oblíbenou a hraje si s ní, jinou s nezájmem odloží apod. Chce-li pedagog dítě něco naučit, měl by hlavně vycházet z toho, aby ho činnost bavila, protože všeobecně platí, že to co děláme rádi a o co se zajímáme, uvízne v hlavě rychleji, než věci, které děláme s nechutí nebo pouhé povinnosti. Musí vytvořit takové prostředí, kde mají všechny děti stejná práva. Veškeré pomůcky a hračky v mateřské škole by mělo mít právo užívat každé dítě bez rozdílu věku a veškerá pravidla platí rovněž pro všechny. Výběr podnětů je v dnešní době spíše přeceňován, proto by dětem měly být nabízeny podněty ze strany pedagoga spíše přiměřené. Děti žijí v prostředí, kde je podnětů až přemíra v podobě televize, počítače, spoustě hraček. Tyto výtvarné produkty moderní doby mají pro dítě však stejnou cenu, jako například pastelky, nebo maňásek. Pokud jsou dítěti nabízeny pouze hračky jednoúčelové, mechanické, dostává se dětem do rukou ve své podstatě již hotová hračka, která se mu rychleji omrzí. Dítě je od přírody zvědavé a může se stát, že s takovými hračkami bude chtít manipulovat, zkoušet, co všechno dokáže, rozebrat je apod. Daleko více jsou dítěti k užítku v tomto předškolním věku spíše hračky z přírodního materiálu, které u dítěte podporují fantazii, rozvoj motoriky a seznamují se s různými předměty a jejich vlastnostmi, což všechno vede kontinuálně k rozvoji řeči. Je žádoucí, aby pedagog dítěti nabízel vedle správných pomůcek a hraček také reálné zkušenosti z reálného života, protože právě díky nim se může u dítěte rozvíjet myšlení, představivost, fantazie, schopnost chápat informace a řeč. Tím umožní dítěti, aby mělo možnost svět kolem sebe samo prozkoumávat, a získávalo informace vlastní aktivitou. Dalším významným aspektem je vedení dítěte k jeho rozvoji smyslového vnímání a tělesné obratnosti. Ani na tento bod by neměl pedagog opomíjet, protože dva zdánlivě odlišné pojmy, jdou ruku v ruce a nelze je ve vývoji dítěte od sebe oddělit. Pokud dá pedagog dítěti možnost, aby si hrálo aktivně, procvičuje, potom namáhá nejen svou hlavu, ale i tělo. Když mu nabídne hru, při které je třeba sehnat materiál, zeptat se na postup, sehnat ostatní děti, aby mu s hrou pomohly, ledacos si může vyzkoušet, čímž se rozvíjí rovnoměrně všechny jeho smysly i řeč. Pokud dítěti nabídneme jen pasivní zábavu, při které se jen dívá a poslouchá, nadměrně zatěžuje především jen dva smysly a to sluch a zrak. Ale nejen televize není pro dítě nevhodná. Jakákoli činnost, která dítě nerovnoměrně zatěžuje, je nežádoucí a není pro dítě vhodná,

pokud není vyrovnána jinými aktivitami. Vytváření místa, kde je dítěti aktivně nasloucháno, je další z aspektů ovlivňující zdravé prostředí mateřské školy. Naslouchání je důležitá část lidské **komunikace** a má svoji významnou hodnotu. Podstatou aktivního naslouchání je soustředěnost na to, co druhý říká, vnímat a chápat jeho pocity a projevovat zájem vést s ním komunikaci.

V oblasti přístupu k dítěti, by měl pedagog každé dítě akceptovat a přijmout ho s porozuměním a bez podmínek. To je jedním z nejdůležitějších aspektů ovlivňující klima třídy, protože když pedagog přijme všechny děti bez předsudků a odmítání, vede to k celkovému pozitivnímu klima ve třídě. Také by se měl sám snažit o to, aby co nejvyšší mírou přispíval, k vytvoření pozitivního klima v celé mateřské škole. Sám dodržovat pravidla společenského chování, které si s dětmi společně stanovili a domluvili se společně na jejich dodržování. Respekt věku dítěte patří k dalším zásadám, které je nutné, aby pedagog dodržoval. Měl by mít na paměti, že čím je dítě menší, tím všeobecněji by měly být činnosti zaměřeny a zbytečně nepřemýšlet a plánovat to, v jakém směru bude dítě určitá aktivita rozvíjet. Nikdy dítě nesmí do činnosti nutit, měl by mu spíše vytvářet pestrou nabídku činností, které nejsou jednostranně zaměřeny a ze které si mohou vybrat. Na základě **pozorování** a následných sesbíraných informací o tom, jaké aktivity dítě baví a v čem je dobré, ho může dítě dále nenásilně rozvíjet. Také musí mít povědomí o vývojové psychologii dítěte a vědět, že činnosti zaměřené na všestranný rozvoj dítěte je vhodné zařazovat až po 4. roce dítěte. Je vhodné, aby k dětem přistupoval autenticky, nepředstírat a nedělal ze sebe jiného člověka. Měly by se chovat přirozeně a být v rovnováze se sebou i s okolím. Autenticita je neméně důležitá, protože pod ní se skrývá přirozenost, pravdivost, opravdovost a u dospělého člověka závisí na míře jeho osobní zralosti. Pedagog musí respektovat dosažený stupeň vývoje u dítěte. Má-li vývoj řeči a rozvoj komunikačních dovedností probíhat bez komplikací, musíme vždy mít na paměti, na jakém vývojovém stupni se dítě právě nachází a co by už přibližně mělo zvládnout. Není však dobré, aby byl pedagog příliš svázán kalendářním věkem dítěte, měl by vycházet z **pozorování** dětí a jejich aktuálních schopností a dovedností. Je více než jasné, že pro pedagoga, který má heterogenní složení třídy, se kterou je ve většině části dne sám, je tento bod velice obtížný. Důležitá je hlavně příprava, organizace a správné rozvržení činností. Musí být tolerantní a chápavý k pocitům a náladám dítěte. To může prožívat své pocity jen tehdy, když je mu na to dán prostor a čas. Děti se občas potřebují stáhnout do sebe, aby zpracovaly své zážitky a mohly se cítit dobře. Pedagog by měl vyčkat, až jim dítě poskytne možnost s ním promluvit. Chválení a povzbuzování má své významné místo v přístupu k dítěti. Pochvala dělá zázraky

a především děti motivuje k dalším činnostem. Lidé jsou všeobecně rádi chváleni a pedagog by při své práci neměl chválou šetřit. Měl by si také uvědomit, že to, co je zdůrazněné, je upevňované, naopak čemu nevěnujeme pozornost, se vytrácí. V praxi to znamená, že dobré pokusy by měl pedagog chválit, nepovedené nekomentovat a pokud potřebuje dítě opravit, tak alespoň ho pochválit za snahu. Pokud je pedagog kompetentní k tomu, aby s dítětem nacvičoval řeč, měl by být vybaven trpělivostí. Ta je důležitá při nácvičování řeči, stejně jako u jiných činností a to jak u dětí, tak u pedagogů. Když se dítě učí řeč, tak dělá chyby, to je zcela samozřejmé, dívá se kolem sebe, jak to dělají jiní, poté to pomalu s nutností náповědy zkouší také. Tou náповědou, nebo chcete-li průvodce za nepoznaným, by měl být právě trpělivý pedagog. Při dialogu mezi pedagogem a dítětem, je důležité, aby ze strany pedagoga byl respektován věk dítěte. Je nutné mít na paměti, že čím je dítě mladší, tím jednoznačnější a zřetelný musí být neverbální doprovod, se kterým můžeme i trochu přehánět. Tím usnadníme dítěti pochopení situace, protože v předškolním věku se dítě málo orientuje v obsahu slov a právě gesta, výraz tváře dítěti napomohou k tomu, aby danou situaci pochopilo. Nikdy by se nemělo stát, že gesta říkají něco jiného, jak slova, protože dítě se potom může cítit zmatené a nejisté. Také musí mít dítě možnost dialogu s ním i ostatními. Jak jsme již zmiňovali výše, velký podíl informací, které se k dítěti dostávají, jsou sdělovány nejen slovy, ale také pomocí neverbální **komunikace**. Tu by měl pedagog používat neverbální v co nejvyšší možné míře. Na tu jsou totiž děti v předškolním věku obzvláště citlivé, a to by měl pedagog brát na zřetel. I zde jsou ale určitá pravidla, která musí být dodržována. Pedagog musí podle osobnosti dítěte volit přiblížení a oddálení. Některým dětem může být jeho přílišné přiblížení nepříjemné, jiné děti ho při smutku naopak vítají. I další složky neverbální **komunikace** jako jsou gesta, mimika, oční kontakt, intonační rovina hlasu a dotyky by měl používat dle svého uvážení a vzhledem k probíhající situaci (srov. Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, Kolář 2013, Kořátková, 2014, Kutálková, 2014, Rýdl, Šmelová, 2012, Sobotková, 2010, Šmelová, 2014).

4.5 Pravidla komunikace mezi pedagogem a dítětem

Kromě všeobecných zásad, které jsou uvedeny výše, jsou důležitá i určitá pravidla **komunikace** při rozhovoru s dítětem, která stanovily autorky Venglářová a Mahrová. Tyto zásady jsou určeny pro zdravotní sestry při rozhovoru s nemocným dítětem, dají se však aplikovat i pro pedagoga při rozhovoru s intaktním dítětem. Autorka Svobodová (2010) upozorňuje na to, že pedagog je pro dítě přirozenou, někdy i umělou autoritou. Dítě však pro učitele autoritou není. To ho však neopravňuje k tomu, aby s dítětem mluvil povýšeně

a ne jako s rovnocenným. Ve své podstatě je pro dítě nejdůležitější, když má v mateřské škole pocit volnosti a když je mu ze stran pedagogů dáván pocit, že je na místě, kde je respektováno a může se tam cítit bezpečně. Tyto tři základní aspekty nemohou být nahrazeny ani všemi hračkami, co se v mateřské škole nachází. Zásady, které by měl každý pedagog znát a bezprostředně je dodržovat, byly zpracovány výše uvedenými autorkami a doplněny o poznatky dalších odborníků.

Pedagog při **komunikaci** s dítětem musí být ten, který zůstává stále klidný, má laskavý úsměv a má pro dítě porozumění. Důležitější roli v komunikaci s dítětem hraje neverbální **komunikace**, která dítěti napomáhá pochopit význam slov. V oblasti mimiky je žádoucí laskavý úsměv a oční kontakt, kterým dítěti napovídáme, že se mu věnujeme a máme o **rozhovor** s ním zájem. Pedagog by měl mluvit s dítětem tak, aby mělo možnost vidět pedagogovi do tváře a mohlo sledovat jeho obličej, respektive mluvidla. Co se týče postoje, je dobré, když se pedagog sníží do úrovně očí dítěte přidřepnutím, nebo posazením. Pedagog může použít i dotek, je důležité však volit správný dotek, protože tím můžeme dítě nejen uklidnit, ale také rozrušit. Vhodné je použít pohlazení po tváři, sezení v náruči, držení za ruku apod., záleží ale na povaze dítěte.

Když pedagog komunikuje s dítětem, neměl by mu zásadně lhát a raději mu všechno vysvětluje s přihlédnutím na jeho zralost. Poté by měl pokládat vhodné otázky, kterými se přesvědčí, zdali mu dítě rozumělo či nikoliv. Při rozhovoru, nebo jakékoli komunikaci s dítětem by měl být použit jednoduchý slovník a jednoduché věty, které dítě pochopí lépe, než sáhodlouhá souvětí. Také by měl mluvit artikulačně správně, vyhnout se komolení slov a šišlání a jeho tempo řeči by mělo být pomalejší, aby bylo pro dítě srozumitelné a celý mluvený projev by měl být pozitivně laděný. Ve svém chování by měl být autentický, jeho slova by se měla shodovat s jeho činy a myšlenkami, protože děti jsou citlivější na verbální projevy a rozumí jim často více, jak slovům. Musí brát děti jako rovnocenné partnery a respektovat je. Chovat se k nim, jak k lidem, kterých si váží. Neměl by snižovat jejich lidskou důstojnost a říkat jim věci, které nechce, aby někdo jiný říkal jemu, i když třeba nesplňují jeho očekávání a jsou jiné, než si myslel. Spíše se snažit o to, aby jeho **komunikace** s dítětem pro něho byla podpůrná. Měl by reagovat na podněty dítěte, rozvíjet je a dávat mu najevo, že mu rozumí a chápe jeho pocity. Děti by měly mít z pedagoga pocit, že je má rád, že je rád v jejich přítomnosti. Ten jim musí věnovat pozornost a nejvíce těm dětem, které na sebe upozorňují zlobením. Ty totiž potřebují nejvíce ujištění, že je má někdo ráda a všímá si jich.

Neméně důležitá je i úprava zevnějšku. Dávno se již v mateřských školách nevyskytují jednotné oděvy, jako jsou pláště neslušivé barvy a střihu. Dnes se spíše preferují oděvy veselé barvy s veselými obrázky. V prostředí mateřské školy by měl spolu s dětmi vytvořit pravidla, díky kterým budou ve třídě nastolena pravidla společného soužití, která však budou dodržovat jak děti, tak také dospělí. Důležité je, aby se děti na pravidlech podílely aktivně a z vlastní vůle je přijaly. Sám by měl pravidla společného soužití bezprostředně dodržovat a v případě jejich porušení, se omluvit. Je žádoucí, aby před dětmi skrýval své emoce a naopak jejich emoce popíral. Spíše by měl děti vést k tomu, aby emoce jak své, tak jiných lidí rozpoznaly a poradily si s nimi. Nesmí děti trestat, ale nechat spíše pracovat přirozený důsledek, které jejich konání přináší, děti však zásadně nestrašíme! Jen ho informujeme o dopadu jeho chování. Při konfliktech by neměl řešit problémy za děti, ale vést je k tomu, aby byly schopné svoje problémy řešit sami mezi sebou pomocí kompromisu, nebo dohodou. Učit je vzájemně spolupracovat a vzájemně se respektovat. Měl by umět u dítěte ocenit konkrétní snahu nebo výsledek jeho snažení a činnosti. Zároveň si i uvědomit nebezpečí, které toto ocenění skýtá a to, že dítě ztratí vnitřní motivaci a promění ji ve vnější. Pokud vidí, že je dítě neklidné, nebo unavené, dát mu prostor, aby si mohlo odpočinout a oddechnout a to při činnosti, kterou si samo zvolí. Musí se vyhýbat neefektivním komunikačním technikám, jako jsou výčitky, obviňování, moralizování, vyhrožování, shazování a ironizování, citovému vydírání apod. Také nepoužívat příliš moc otázek. Spíše empaticky a vhodně a přiměřeně reagovat na silnou emoci dítěte, nezlehčovat ji a netrestat ho za ni. Pedagog by neměl podléhat kouzlu nových technologií a uváženě je používat ve své práci s dětmi a užívat je jen dle svého uvážení a pro zpestření činnosti. Také by se měl dále vzdělávat v oblasti **komunikace** s dětmi. Je nepřijatelné, aby pedagog nálepkoval děti, pokud již nějakou nálepku má, měl by se snažit pomoci mu ji odstranit (srov. Bezděková, 2008, Svobodová, 2010, Venglářová, Mahrová, 2006, Vacek, 2017).

4.5.1 Chyby v komunikaci mezi pedagogem a dítětem

Když zmiňujeme, jaké zásady při komunikaci s dítětem by měl pedagog dodržovat, tak je důležité i zmínit, jakých chyb by se měl určitě vyvarovat. Neměl by s dítětem jednat jako s malým dospělým, naopak ho v žádném případě nesmí zesměšňovat, nebo znevažovat jeho problémy a pocity. Měl by se také vyvarovat autoritativnímu a direktivnímu přístupu vůči dítěti, protože tento přístup je nejen v rozporu s filozofií školství dnešní doby, ale také vytváří stres a napětí ve třídě i ve vztahu pedagoga k dětem. Devalvace emocionálních projevů dítěte jako je pláč, vztek a strach patří k dalším zásadním chybám, kterých se pedagog může

dopustit při komunikaci s dítětem. Zásadně by neměl ignorovat otázky dítěte nebo se za ně dokonce zlobit. Je nepřijatelné, aby pedagog děti srovnával mezi sebou a káral je za to, že jsou třeba nešikovní, protože jak je všeobecně známo, každé dítě je osobnost, která má různé schopnosti a dovednosti, tudíž není možné, abychom po dětech stejného věku chtěli, aby byly na stejném stupni vývoje (Venglářová, Mahrová, 2006).

Empirická část

5 Design výzkumného šetření

V teoretické části jsme mimo jiné uvedly, jakými kompetencemi by měl dnešní učitel disponovat, jak podporovat dítě při rozvoji jeho komunikačních kompetencí a jaké má vytvářet podmínky pro to, aby přispěl ke kontinuálnímu rozvoji celé osobnosti dítěte. V části výzkumného šetření diplomové práce budeme zkoumat, jakým způsobem **mateřská škola** a pedagogové v ní přispívají k rozvoji komunikačních kompetencí dítěte předškolního věku a zdali dodržují doporučení a požadavky, které uvádí autoři zabývající se rozvojem **komunikace** a jestli je možné dodržovat zásady a doporučení, která uvádí literatura a při jakých činnostech lze rozvíjet komunikaci dítěte v mateřské škole.

Ke zkoumání přístupů učitelů k rozvoji komunikačních kompetencí dítěte v mateřské škole a nabídky činností dítěti ze strany pedagoga byly vybrány třídy s různým složením dětí a pedagogického personálu.

5.1 Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bude prováděno pomocí **analýzy příprav pedagogů**, kde bude zkoumáno, jak jednotliví pedagogové plánují činnosti v mateřské škole a zdali jejich plán zahrnuje všechny oblasti dítěte a především jaké volí činnosti, aby vedli děti k rozvoji jejich komunikačních kompetencí. Dále bude zkoumáno, jestli obsahuje všechny prvky, které doporučuje plánování třídního vzdělávacího programu a je v souladu se ŠVP dané mateřské školy, ze kterého by měl vycházet a tedy i s RVPPV.

Samotné **pozorování pedagoga** v dané třídě bude probíhat jeden den v rozmezí šesti hodin. V průběhu dvou měsíců budou pozorování všichni pedagogové, se kterými byla předem domluvena spolupráce i datum pozorování. Poznámky z pozorování budou zapisovány do předem připravených záznamových archů formou poznámek, kde bude hodnoceno, zdali pedagogičtí pracovníci dodržují výše zmíněné zásady a doporučení **komunikace** s dítětem a jak s nimi dále pracují.

Poslední část výzkumného šetření bude zahrnovat **rozhovor s pedagogem**, ve kterém budou pedagogickým pracovníkům pokládány otevřené otázky, které se týkají nejasností zjištěných při **pozorování** a analýzy příprav. Zároveň budou pedagogům pokládány otázky ohledně jejich práce a toho, co se jednotlivcům nejvíce osvědčilo během jejich praxe v MŠ (co se týče rozvoje komunikačních kompetencí dítěte) a co by mohlo být inspirací pro ostatní kolegy.

5.1.1 Výzkumný problém

V kontextu diplomové práce se chceme zaměřit na oblast rozvíjení komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole. Jaké mají děti možnost v této vzdělávací instituci tyto kompetence rozvíjet a jakou roli v tomto procesu zaujímá pedagog, který je iniciátorem a průvodcem dítěte v jeho cestě za poznáním a kontinuálním rozvoji celé jeho osobnosti.

5.1.1.1 Výzkumné otázky

VO1: Jak přispívá pedagog k rozvoji komunikačních kompetencí dětí?

VO2: Jak přistupuje k dítěti, když s ním komunikuje?

VO3: Dodržuje pedagog **zásady komunikace** s dítětem?

VO4: Jaké jsou nejčastější chyby v komunikaci mezi učitelem a dítětem?

VO5: Projektují pedagogové ve svých plánech rozvoj komunikačních kompetencí dětí?

5.1.2 Metody výzkumného šetření

- **Analýza** dokumentů pedagogů
- **Pozorování**, měření práce pedagoga
- Nestandardizovaný strukturovaný **rozhovor**

5.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo umožněno mateřskou školou ve středu města, která disponuje čtyřmi různorodými, heterogenními třídami. Jedna ze čtyř tříd je odloučeným pracovištěm mateřské školy, kde je celodenní provoz a jeho kapacita je 20 dětí. Další tři třídy jsou umístěny v křídle budovy střední školy, kapacita dvou tříd v prvním patře je 28 dětí a kapacita třídy v přízemí je 20 dětí, kde je zároveň i omezený provoz. Jelikož je **mateřská škola** i její detašované pracoviště vždy součástí jiné školy, mají obě pracoviště omezené prostory. Z toho důvodu nemohou být u tříd zřízeny výdejny, díky kterým by mohlo stravování dětí probíhat ve třídách. Díky této skutečnosti musí děti ze všech tříd docházet třikrát denně do jídelny na jídla.

5.1.3.1 Charakteristika jednotlivých tříd

- Třída A se nachází v hlavní budově mateřské školy v prvním patře. Kapacita třídy je 24 dětí, ale díky výjimce povolené zřizovatelem a hygienou, je ve třídě zapsáno 28 dětí. Tato třída má jako jediná dvě kmenové učitelky, které se po čas pobytu venku

a oběda překrývají. Tato třída je věkově heterogenní a navštěvují ji děti ve věku od 2,5 do 7 let.

- Třída B se také nachází v prvním patře v hlavní budově mateřské školy. Ze stejných důvodů jako u třídy A je zde zapsáno 28 dětí. Tato třída má sice také dvě kmenové učitelky, ale jednou z učitelek je zároveň ředitelka mateřské školy, z toho důvodu se učitelky nepřekrývají, ale míjejí. Tato třída je věkově heterogenní a navštěvují ji děti ve věku od 2,5 do 7 let.
- Třída C se taktéž nachází v hlavní budově mateřské školy a to v přízemí. Kapacita třídy je 20 dětí a stejný počet je zde i zapsaných dětí. Děti patřící do této třídy přichází do mateřské školy v osm hodin, kde jsou v šatně převzaty kmenovou učitelkou a v jejím doprovodu následně odchází do své třídy. Kvůli zkrácenému provozu v této třídě jde zde pouze jedna kmenová učitelka. Z organizačních důvodů a místu, kde je třída situována, jsou zde děti nejdříve od 3 do 7 let.
- Třída D je detašovaným pracovištěm mateřské školy, která je od ní vzdálená asi 1 kilometr. V této třídě je celodenní provoz a působí zde dvě kmenové učitelky, ale kvůli kapacitě 20 dětí, které jsou v této třídě i zapsané, je druhému pedagogovi snížen úvazek, a proto se překrývají pouze 0,5 hodin denně. Tato třída je taktéž věkově heterogenní a navštěvují ji děti od 2,5 do 7 let.

5.1.4 Fáze výzkumného šetření

1. **Analýza** třídních vzdělávacích programů pedagogů
2. **Pozorování** pedagogů
3. **Rozhovor** s pedagogy

6 Vlastní realizace výzkumného šetření

6.1 Analýza třídních vzdělávacích plánů jednotlivých pedagogů

Třídní vzdělávací plán (dále jen TVP) vychází ze školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), ale je rozdílný v tom, že je rozpracován, naplňován a upraven ve vztahu ke konkrétní třídě a její konkrétní potřeby. Svoji strukturou se TVP od ŠVP výrazně liší. Na rozdíl od něho není ucelený a písemně zpracovaný, ale je to otevřený pracovní plán pedagoga, který je vytvářený a dotvářený postupně s ohledem na vzniklé situace, které nastanou v konkrétní třídě.

Přesto jsou určité zásady, které je nutné při tvorbě TVP dodržovat a to takové, že musí vycházet z charakteristiky jednotlivých tříd a musí obsahovat konkrétní vzdělávací nabídku, tedy konkrétní činnosti, které pedagog nabídne dětem. Tento plán musí zajistit, aby vzdělávací nabídka svým zaměřením i úrovní a náročností potřebám, možnostem a zkušenostem dětí ve třídě, aby vycházel z již osvojených poznatků a dovedností, které budou díky vzdělávací nabídce dále rozvíjeny a prohlubovány.

TVP zpravidla obsahuje nabídku konkrétních témat a činností, propojenou s konkrétními cíli a záměry, popř. s očekávanými výstupy bloku. Také by měl obsahovat přehled konkrétních prostředků, jako je zásobník činností, her, písniček a básniček a přehled evaluačních činností a jejich zaměření (Smolíková a kol. 2005).

Pedagog není povinen, aby vytvářel třídní vzdělávací plán, nicméně i ten má své místo ve výchovně vzdělávacím procesu a je jeho nedílnou a důležitou součástí. I když není povinné, aby pedagog zpracovával třídní vzdělávací plán, má povinnost provádět takovou výchovně vzdělávací činnost, která je cílevědomá a plánovaná nikoli nahodilá. Vytváření třídních vzdělávacích plánů má své výhody. Díky plánování, které by mělo vycházet ze zájmů a potřeb dětí ve třídě a charakteristiky skupiny pedagog uspokojuje potřeby dětí v co nejvyšší možné míře, snadněji evaluuje jak jednotlivé děti, tak svoji výchovně vzdělávací práci a jeho práce je cílevědomá a plánovaná. Tento plán ho zároveň nijak nesvazuje, protože je to otevřený dokument, který je po čas výchovně vzdělávacího procesu volně dotvářen a realizován. Plán také není veřejný, je určen pouze pro potřeby pedagoga, který ho vytváří. Také není předepsáno, jak by měla vypadat jeho struktura, proto záleží pouze na pedagogovi, aby si zvolil takový způsob plánování, který bude vyhovovat právě jemu.

6.2 TVP pedagoga AA a jeho plánování rozvoje komunikačních kompetencí dětí

6.2.1 Plánování rozvoje KK dětí ve vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho tělo – činnosti jako společný zpěv písniček u klavíru, střídání intenzity zpěvu, měnit rytmus a sladit pohyb s hudbou má za záměr rozvíjet u dětí jejich schopnost dodržovat dohodnutá pravidla, reagovat včas na přicházející změnu, správně dýchat a umět se přizpůsobit ostatním. Účelem prstových říkadél je rozvoj jemné motoriky dětí a společné pohybové hry u dětí zase rozvíjí hrubou motoriku, také jejich schopnost reagovat na signál. Cílem těchto činností je rozvíjet pohybové schopnosti a zdokonalování dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky.

Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč – komunikativní kruh a rozhovory v něm o zážitcích a změnách počasí má záměr u dítěte rozvíjet jeho správné pojmenování počasí, schopnost gestem počasí předvést, umět vyjádřit svůj zážitek s cílem rozvíjet u dětí jejich řečové a jazykové dovednosti. Hry s obrázky jsou zaměřeny na poznávání počasí podle obrázku, schopnost umět počasí pojmenovat a pojmenovat také jevy ve svém okolí s cílem rozvíjet u dětí jejich komunikativní dovednosti. Četba příběhu, rozhovory o pocitech vedou děti k tomu, aby uměly smysluplně vyjádřit své pocity a nápady s cílem rozvíjet u dětí jazykové dovednosti produktivní.

Dítě a jeho psychika, podoblast poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – pracovní list, úkoly v sešitě pro předškoláky zaměřující se na určování prostorových pojmů. Společné hry, které dítě vedou ke správnému rozlišování a orientování se v řadě a prostoru podle pokynů s cílem rozvíjet u dítěte jeho smyslové vnímání, prostorové pojmy, přechod k slovně logickému pojmovému myšlení.

Plán pedagoga neobsahuje další vzdělávací nabídku.

6.3 TVP pedagoga BB a jeho plánování rozvoje komunikačních kompetencí dětí

6.3.1 Plánování rozvoje KK dětí ve vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho psychika - jazyk, řeč - příběh určen k předčítání, rozvíjející u dětí schopnost porozumět slyšenému a jejich schopnosti vést **rozhovor** o slyšeném a sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu s cílem rozvíjet jeho řečové schopnosti a jazykové dovednosti z oblasti.

Dítě a společnost – příběh uveden již výše má také za cíl seznámit děti se světem kultury a tradic.

Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - k rozvoji řečových schopností a jazykových dovedností také vedou básničky, které se váží k tématu. S těmi je má pedagog v plánu seznámit a jednu z nich děti naučit. Spolu se seznámení s básničkami plánuje pedagog děti seznámit i s pojmy, které se váží k danému tématu. Tato činnost u dětí rozvíjí stejné schopnosti a dovednosti, jako činnosti předešlé a kromě toho je touto cestou u dětí rozvíjena také jejich paměť a pozornost.

Dítě a jeho tělo - další činností je tanec při poslechu písničky, díky kterému se dítě učí ovládat dechové svalstvo, pohybovat se rytmicky a dodržovat rytmus s cílem rozvíjet u nich jejich pohybové schopnosti.

Dítě a ten druhý - Společné pohybové hry (např. *Na medvěda*) rozvíjí u dítěte schopnost spolupracovat s ostatními při aktivitách v mateřské škole s cílem rozvíjet kooperativní dovednosti dětí. Rozvoj spolupráce s ostatními rozvíjí i výtvarná činnost se zaměřením na výzdobu třídy a přípravou na masopustní rej, při které jsou zase děti podněcovány k tomu, aby spolu spolupracovaly a rozvíjely své kooperativní dovednosti.

6.4 TVP pedagoga CC a jeho plánování rozvoje komunikačních kompetencí dětí

6.4.1 Plánování rozvoje KK dětí ve vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho tělo- činnosti, které vedou děti k poznávání předmětů všemi smysly, popisování zjištěných faktů, rozhovory o poznaném, **pozorování** jevů dějících se v bezprostředním okolí, hmatové cvičení a prstové cvičení se záměrem u dítěte rozvíjet jeho smyslové vnímání a jeho schopnost rozeznat jednotlivé druhy zeleniny a ovoce na základě smyslových orgánů a vyjmenovat základní druhy ovoce a zeleniny s cílem rozvíjet u dítěte jeho schopnosti užívání všech smyslů. Napodobování pohybu, společná cvičení při hudbě, relaxace uvolnění a grafomotorické listy rozvíjí u dětí jejich tělesnou koordinaci a schopnosti napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru s cílem osvojení si věku přiměřené praktické dovednosti u dětí.

Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč – Opakování známých písniček s klavírem, seznámení s novou písničkou a její naučení a přidání k ní pohyb, příběh určený k předčítání, rozklad slova na slabiky, hádání zeleniny a ovoce podle básničky, doplňování rýmu do básničky, rozklad slova na slabiky a naučení básničky jsou činnosti, které u dítěte rozvíjí jeho schopnost naučit se nazpaměť krátké texty, umět doplnit rým do básničky, schopnost rozkládat slova na slabiky a hlásky. Rozhovory se skřítkem zase vedou dítě ke smysluplnému vyjadřování a znalosti svého jména a příjmení, popřípadě bydliště. Tyto všechny činnosti mají za cíl rozvíjet u dítěte jeho řečové schopnosti a jazykové dovednosti.

Dítě a svět – Rozhovory o změnách v přírodě, procházky do přírody, prohlížení obrázků a rozhovory o nich, **pozorování** zeleniny, povídání o růstu zeleniny (nadzemí a v podzemí) u dítěte rozvíjí jeho schopnost všimnout si změn ve svém okolí i v přírodě, pojmenovat základní druhy zeleniny, poznat mezi ovocem a zeleninou rozdíl s cílem posilovat u dětí jejich přirozené poznávací city a jejich zájem o zvědavost, zájem a radost z objevování. Také rozvíjí jejich schopnosti vytvářet si elementární povědomí o širším okolí a jeho vývoji a jeho neustálých proměnách.

6.5 TVP pedagoga DD a jeho plánování rozvoje komunikačních kompetencí dětí

6.5.1 Plánování rozvoje KK dětí ve vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho tělo – společná hra na protažení celého těla má záměr vést děti k tomu, aby si upevnily poznatky o svém těle, postupovaly podle slovních instrukcí, uměly sladit pohyb s rytmem s cílem rozvíjet u dětí jejich pohybové dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky.

Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč – rozhovory v komunikativním kruhu vedou děti ke schopnostem naslouchat druhému, umět vyjádřit slovy svou myšlenku, dodržovat pravidla **komunikace**, poslouchat druhé, být trpělivý s cílem rozvíjet u dětí jejich jazykové dovednosti receptivní i produktivní. Společné zpívání písniček u klavíru a seznámení s novou písničkou vede děti ke správnému dodržování rytmu, artikulace a správnému vyslovování s cílem rozvíjet jejich produktivní jazykové dovednosti. Záměrem příběhu, který je určen k předčítání, je vést děti ke schopnosti naslouchat, udržet pozornost, nerušit ostatní a seznamovat s literárními díly s cílem rozvíjet u dětí jejich receptivní jazykové dovednosti.

Dítě a jeho psychika, podoblast poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – společný poslech písničky o jarních kytkách a hledání názvů jarních kytek rozvíjí u dětí schopnost soustředěně poslouchat, být trpělivý, nevyrušovat, procvičovat krátkodobou verbálně akustickou paměť, postupovat podle pokynů a instrukcí s cílem rozvíjet u dětí jejich zpřesňování a kultivaci smyslového vnímání. Pracovní listy a omalovánky zase u dítěte podporuje schopnost postupovat podle pokynů a instrukcí s cílem vytvoření u dítěte pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení.

Dítě a jeho psychika, podoblast sebepojetí, city a vůle – poslech vážné hudby dítě vede k tomu, aby byly schopné záměrně naslouchat, relaxovat, uvědomit si své vlastní tělo a nechat volně pracovat svoji vlastní fantazii. Cílem této činnosti je rozvíjet u dětí jejich mravní a estetické vnímání, a schopnost sebeovládání.

Dítě a ten druhý – připomenutí pravidel slušného chování při spontánních hrách děti záměrně vede ke schopnosti spolupracovat s ostatními, umět se podřídit, vyjednávat a sdílet s ostatními své názory a nápady s cílem posilovat u dítěte jeho prosociální chování.

Dítě a svět – společný nákup jarních kytek u dětí rozvíjí jeho schopnost orientovat se ve světě lidí a v blízkém okolí, taktéž si osvojuvat elementární poznatky o okolí s cílem seznámit dítě s prostředím, ve kterém žije.

6.6 TVP pedagoga EE a jeho plánování rozvoje komunikačních kompetencí dětí

6.6.1 Plánování rozvoje KK dětí ve vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho tělo – zdravotně zaměřené činnosti jako jsou vyrovnávací, protahovací, uvolňovací cviky a dechová a relaxační cvičení jsou takové aktivity, jejichž záměrem je vést děti se schopnostem poznávat a pojmenovat viditelné části lidského těla a mít pojem o základních zásadách zdravého životního stylu. Tyto činnosti vedou dítě cíleně k tomu, aby si osvojily poznatky a dovednosti k podpoře zdraví. Hudební a hudebně pohybové hry a činnosti vedou dítě ke znalosti zásad zdravého životního stylu rozvoji potřeby pohybu pro svůj život s cílem vést dítě k osvojení si poznatků a dovedností k podpoře zdraví.

Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč – sluchové a rytmické hry, hry se slovy, hledání synonym a antonym ke slovům, slovní hádanky, vokální činnosti, které u dětí rozvíjí jejich pochopení jednoduchých hádanek a vtipů s cílem rozvíjet jeho řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Společné rozhovory a diskuse vedou dítě k rozvoji jeho vyjadřovacích schopností sdílet ostatním své zážitky a pocity s cílem rozvíjet jeho řečové schopnosti. Ke stejnému cíli vedou děti i dramatické činnosti, které zahrnují předvádění a napodobování, mimické vyjadřování nálad se záměrem rozvíjet u dětí jejich schopnost využívat neverbální komunikaci při dorozumívání. Práce s literárním textem, obrázkovým materiálem, encyklopediemi u dítěte rozvíjí jeho schopnost plnit činnosti podle instrukcí a zadání, zároveň práce s nimi dítě podněcuje v tom, aby se v případě potřeby nebálo vyhledat a domluvit si pomoc, umět se rozhodovat o svých činnostech samostatně s cílem rozvíjet u dětí záměrně řídit své chování a ovlivňovat situaci.

Dítě a svět – činnosti, při kterých dítě poznává rozmanitost přírody jako je podnebí, počasí a roční období, a to jak přirozeně, tak zprostředkovaně u dítěte podporují jeho zájem o okolí a co se v něm děje a jeho schopnosti viděné komentovat a vést o těchto faktech **rozhovor**, přizpůsobovat se změnám v okolí a to jak oblečením, tak chováním s cílem rozvíjet u dítěte jeho schopnosti přizpůsobovat se podmínkám a změnám vnějšího prostředí.

6.7 Strukturalizované pozorování práce pedagoga

To se skládá z pozorování pedagoga v jeho kmenové třídě. Jeho výsledky budou zapisovány do záznamového archu. Záznamové archy jsou rozděleny tak, aby jejich vyplnění odpovídělo na výzkumné otázky.

6.8 Analýza dat získaných prostřednictvím pozorování

6.8.1 Pedagog AA a komunikace

6.8.1.1 Osobnost pedagoga AA

Pedagog AA je neustále se usmívající. Je empatický, značně přispívá k příznivému klimatu jak ve třídě, tak v celé mateřské škole.

6.8.1.2 Verbální projev pedagoga AA

Pedagog má artikulačně správnou řeč, nevyslovuje žádnou hlásku špatně. Má výše položený hlas, který je příjemné poslouchat. Pracuje s hlasem, střídá normální mluvu s šeptáním, podle potřeby. Slovník přizpůsobuje věku dítěte, jinak mluví s předškolákem, jinak s menším dítětem. Pokládá dítěti otázky, aby se ujistil, že mu dítě rozumí. Používá pomalejší tempo řeči. Předškoláky upozorňuje na jimi špatně vyslovená slova.

6.8.1.3 Neverbální projev pedagoga AA

Děti hladí po vlasech, pokud mají děti potřebu doteku, pohladí je. Dává najevo dětem své pocity i neverbálně. Užívá oční kontakt při komunikaci s dítětem. Používá také oční kontakt pro usměrnění dětí, nebo pro povzbuzení.

6.8.1.4 Způsob komunikace pedagoga AA s dětmi

Při komunikaci s dítětem pedagog AA vždy snížil polohu dřepem nebo posazením na židli. Vede děti k dodržování pravidel a sám je dodržuje. Umí se omluvit, když udělá chybu, nebo se splete. Občas děti trestá tím, že je posadí ke stolečku a nabídne jim stavebnici, nebo pracovní list. Více však nechává pracovat vlastní důsledky jejich jednání. Dává dětem najevo, že je rád v jejich přítomnosti. Děti bere jako partnery, nedává nikomu pocit méněcennosti nebo nadřazenosti. Chápe jejich pocity, nezesměšňuje je, adekvátně na ně reaguje. Když je dítě smutné, věnuje se mu individuálně a pohladí ho, nebo pochová v náručí. Nenutí dítě do **komunikace** a to při žádné činnosti. Otázky dětí neignoruje a snaží

je jim odpovědět, na děti se zásadně nezlobí, když pokládají otázku. V přítomnosti dětí nepoužívá nevhodné komentáře směrem k nim, spíše je motivuje, aby zkoušely stále nové věci, i které jim nejdou. Když se stane, že si dítě nemůže vzpomenout na nějaké slovo, nebo nechce jemu, nebo ostatním dětem něco říct, dává mu najevo, že se nezlobí a je to normální.

6.8.1.5 Způsob vedení dětí pedagoga AA

Pedagog užívá především demokratický styl vedení dětí, ale chová se i direktivně a autoritativně. Děti nesrovnává, nedává jednomu dítěti druhé za příklad.

6.8.1.6 Chyby v komunikaci mezi pedagogem AA a dětmi

Občas užívá neefektivní komunikační techniky při přecházení do jídelny, a když děti potřebuje rychle umlčet. Tyto techniky také používá, když je ohrožena bezpečnost dětí a potřebuje rychle zasáhnout.

6.8.2 Prostředí pro komunikaci vytvořeno pedagogem AA

6.8.2.1 Materiální zabezpečení zajištěné pedagogem AA

Pedagog nabízí dětem dostatek přiměřených podnětů, všechny děti mají přístup ke všem hračkám. Dětem jsou nabízeny i materiály z reálného života a co nemají jasnou funkci. Pedagog nenabízí materiály, které by podněcovaly děti k experimentování. Všechno v mateřské škole od denního režimu až po pravidla ve třídě je dětem znázorněno dle jejich možností.

6.8.2.2 Činnosti vedené pedagogem AA

Při společných činnostech pedagog volí takové metody a formy práce, aby si s dětmi mohla povídat o zadaném úkolu. Pedagog AA do činností děti nenutí, ale snaží se, aby se zapojily všechny děti. Snaží se zapojit i menší děti tím, že pedagogovi AA pomáhají při kontrole. Dává všem dětem najevo, že jsou důležití a že mají ve skupině své místo. Vede děti k tomu, aby samy přemýšlely nad svojí chybou a aby ji uměly vyjádřit a opravit. Chce po dětech, aby v případě potřeby požádaly o pomoc buď jeho, nebo ostatní děti. Podporuje společné činnosti dětí, motivuje je do společných aktivit, a aby se z nich uměly radovat.

6.8.2.3 Přístup pedagoga AA ke spontánní hře dětí

Podporuje spontánní hru dětí a dává jim pro ni dostatečný prostor. Dětem do her nezasahuje, pouze kontroluje jejich bezpečnost. Děti při hrách vede k dodržování pravidla, že u her se nekřičí a sám toto pravidlo dodržuje. Při nedodržování pravidel na děti nekřičí, přijde ho upozornit. Na vyžádání s dětmi při spontánních hrách vede **rozhovor** nebo jim dá radu. Kvůli organizaci dne je nutné v určitý čas přerušit hry a odcházet na svačinu. Pedagog se snaží šetrně dětem přerušit jejich hry, upozorňuje, že se blíží konec her, dává dětem prostor, aby mohly dokončit svoje hry. Konec her oznamuje stejným signálem, na který jsou děti zvyklé. Při uklízení děti nestresuje, spíše je chválí a motivuje sluníčkem a básničkou. Vede děti ke spolupráci při společném uklízení a pomáhání si. Po hrách a před odchodem na svačinu si pedagog s dětmi zhodnotí jejich hry a povídá si s nimi, co se jim povedlo, co se nového dozvěděly a co dělaly. Dětem nedává prostor, aby mohly prezentovat po hrách svůj výtvar, nebo stavbu ostatním dětem. O zážitcích si s nimi pouze povídá.

6.8.2.4 Podmínky pro komunikaci dětí vytvořené pedagogem AA

Skupina dětí, která navštěvuje tuto třídu, je upovídána. Pedagog si je vědom těchto vlastností dětí, proto jim dává dostatečný prostor k tomu, aby se mohly všechny děti vyjádřit a sdělit ostatním, co potřebují. Menší děti nenutí do sdílení zážitků ani do poslouchání zážitků ostatních. Pedagog vytváří podnětné prostředí pro interakci a komunikaci mezi dětmi. Mají možnost komunikovat jak mezi sebou, tak s učitelkou. Pedagog jinak komunikuje s menším dítětem a jinak s předškolákem. Nabízí dětem přirozené podněty z reálného života, nedělá věci za děti, je jim spíše rádčem a původcem, vede je k samostatnosti a řešení si problému mezi sebou samostatně.

6.8.3 Pedagog BB a komunikace

6.8.3.1 Osobnost pedagoga BB

Pedagog BB se příliš neusmívá, bylo na něm vidět, že je unavený.

6.8.3.2 Verbální projev pedagoga BB

Pedagog mluví srozumitelně, má artikulačně správnou řeč a tvoří všechny hlásky správně. Neumí efektivně využívat hlas při svoji práci s dětmi. Mluví na ně pořád stejně hlasitě, nepracuje s hlasem. Má níže položený hlas a nijak se nesnaží, aby se jeho hlas dětem lépe poslouchal a byl pro něj příjemnější.

6.8.3.3 Neverbální projev pedagoga BB

Pedagog používal spíše neefektivní neverbální komunikaci. Dával dětem ruku před ústa, nebo na ně hrozila prstem. Ani když si to situace žádala, tak nepoužila dotek, spíše dítě okřikla a poslala ho pryč. Do náručí vzala pouze vyrušující dítě v komunikativním kruhu, aby ji nevyrušovalo.

6.8.3.4 Způsob komunikace pedagoga BB s dětmi

Při komunikaci s dítětem pedagog BB nesnížil polohu dřepem nebo posazením se na židli. Při komunikaci s dítětem nepoužíval vhodné otázky, ptala se dětí spíše na rodinné vztahy. Ukazuje dětem svoji nadřazenost, nebere je jako partnery a sobě rovné. Děti vede k dodržování společenských pravidel a sám je nedodržuje. Když udělá chybu, dětem se neomluví, spíše je ještě pokárá, že mu předaly mylnou informaci. Dělá rozdíly mezi dětmi a nepřistupuje ke všem stejně. Má vytipované své oblíbené děti, ke kterým přistupuje s porozuměním a jinak než k ostatním. Děti nemají možnost, aby pedagogovi viděly do obličeje, protože na ně mluvil převážně ve stoje. Polohu snížil jen v komunikativním kruhu, kde vedl spíše monolog, než dialog s dětmi a ve velké míře užíval neefektivní komunikační techniky, jako je křik a vyčítání, čímž nepřispíval k příznivé atmosféře.

6.8.3.5 Způsob vedení dětí pedagoga BB

Pedagog užívá především autoritativní a direktivní styl vedení dětí.

6.8.3.6 Chyby v komunikaci mezi pedagogem BB a dětmi

Pedagog zesměšňoval pocity dětí a nevhodně je komentoval. Otázky ze strany dětí buď ignoroval, nebo je odbyl s tím, že zrovna na takové otázky nemá čas. Na děti, které pokládaly pedagogovi BB příliš otázek, se zlobil, že pokládají otázku v nevhodnou dobu. Svým chováním nepřispíval k příznivému klimatu třídy, spíše zde převládalo napětí a nepohoda. Srovnává děti a požaduje po všech dětech stejného věku, stejný výkon. Upozorňuje děti na jejich věk a upozorňuje je, že se na svůj věk chovají nevhodně. Dítě kárá, když něco nezvládne, nebo když se mu něco nepovede, raději danou činnost provede příště za dítě. Nejvíce nevhodně se k dětem choval, když se dostal do časového presu a potřeboval skupinu dětí v určitý čas převést na určité místo. To užíval i nesalónních výrazů a děti až zbytečně okřikoval. Děti chválí velice málo, spíše chválí jen děti, které nedávno nastoupily do mateřské školy.

6.8.4 Prostředí pro komunikaci vytvořeno pedagogem BB

6.8.4.1 Materiální zabezpečení zajištěné pedagogem BB

Pedagog BB nabízí dětem dostatek přiměřených podnětů, připravuje jim pomůcky a materiály z reálného života, které byly dětem volně dostupné. Děti zbytečně poučoval a ukazoval jim, jak mají s materiálem zacházet, aby ho nezničily. Dětem nenabízí materiály, které nemají jasnou funkci, ani je nevybízí k experimentování vzdělávací nabídkou. Všechny děti mají přístup ke všem hračkám. Dětem jsou nabízeny i materiály z reálného života a co nemají jasnou funkci. Pedagog nenabízí materiály, které by podněcovaly děti k experimentování. Všechno v mateřské škole od denního režimu až po pravidla ve třídě je dětem znázorněno dle jejich možností.

6.8.4.2 Činnosti vedené pedagogem BB

Při společných činnostech pedagog BB nedává dětem možnost, aby si mohly vybrat, zdali danou činnost chtějí s ostatními vykonávat, nebo ostatní děti chtějí pouze pozorovat. Všechny děti bez rozdílu se musely účastnit společných činností. Při činnostech nerespektoval dosažený stupeň vývoje dítěte a všechny děti bez rozdílu musely sedět celou dobu v kruhu bez změny polohy a nesměly vykřikovat ani se jinak projevovat. Nevolil takové činnosti, které by aktivizovaly děti, aktivizovat je měla pouze společná básnička. V kruhu ani při příchodu do mateřské školy s dětmi nevedl žádný **rozhovor**, takže ani neměl ponětí, jak se děti v ten den cítí. Užíval pouze frontální formu výuky, kdy děti musely poslouchat a dělat jen to, co pedagog řekl. Pokud se už byla ze strany dítěte pedagogovi položena otázka, nereagoval na ni, nebo na dotazy dětí. Děti vedl k rozvoji smyslového vnímání, ale pouze pod jeho vedením a předával jim hotové poznatky. Stejný postup volil i při rozvoji tělesné obratnosti dětí.

6.8.4.3 Přístup pedagoga BB ke spontánní hře dětí

Pedagog BB nedává dětem dostatečný prostor pro jejich hru a její dokončení. Neupozorňuje je na to, že se blíží konec her, pouze na ně v určitý čas zavolá, že mají uklízet, že je konec her. S dětmi si o hrách po jejich skončení nepovídá.

6.8.4.4 Podmínky pro komunikaci dětí vytvořené pedagogem BB

Pozorovaný pedagog nijak svým chováním nepřispíval k pozitivnímu klimatu třídy, ani nevytvářel prostředí, ve kterém by děti byly respektovány a nebály se komunikovat. Když se **pozorování** blížilo ke konci, bylo vidět, že pedagog přestává být trpělivý. Není chápavý k pocitům dětí, bere je jako ty, co ještě nemohou vědět, jak se cítí. Vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě a špatné organizaci v ní děti nemají možnost k tomu, aby s učitelkou, nebo s jinými dětmi vedly klidný **rozhovor**. Pedagog nevytváří takové prostředí, které je vhodné pro komunikaci. Nenabízí dětem reálné zkušenosti z reálného života, dělá spoustu věcí za děti, což pedagoga psychicky i fyzicky vyčerpává.

6.8.5 Pedagog CC a komunikace

6.8.5.1 Osobnost pedagoga CC

Z pedagoga není cítit klid, ale je spíše nervózní a roztěkaný, což je dáno možná tím, že je při své práci pozorován a nemuselo mu to být příjemné. Příliš se neusmívá a je z něho cítit napětí.

6.8.5.2 Verbální projev pedagoga CC

Pedagog má artikulačně správnou řeč, nevyslovuje žádnou hlásku špatně. Má výše položený hlas, který je příjemné poslouchat. Příliš nepracuje s hlasem, ale při svém projevu se snaží užívat i šeptání, aby děti zklidnil. Slovník přizpůsobuje věku dítěte, používá slova, kterým děti rozumí. Když už použije některé ne tolik známé slovo, nebo u kterého děti nechápou jeho význam, snaží se jim ho vysvětlit. Na svoji mluvu si dává pozor a mluví spisovně a má pomalejší tempo řeči, ale jakmile chce dětem něco rychle říci, nebo se dostane do časového presu, tak svoji mluvu zrychlí. Když mluví rychle, tak zapomíná dýchat a zadýchává se.

6.8.5.3 Neverbální projev pedagoga CC

Pedagog užívá neverbální komunikaci, ve velké míře rozhazuje rukama a ukazuje prstem. Děti však neobejme, ani nepoužije jakýkoli jiný dotek.

6.8.5.4 Způsob komunikace pedagoga CC s dětmi

Když pedagog CC s dětmi komunikoval, pouze se předklonil, ale nesnížil více polohu, takže byl stále nad úroveň dítěte. Děti mu měly možnost vidět do obličeje, pouze když s nimi

seděl v kruhu. Při komunikaci s dítětem mu pokládá vhodné otázky, ale příliš si s nimi nepovídá. Chápe pocity dětí a nezesměšňuje je, je na ně hodný, respektuje je a bere je jako svoje partnery, ale děti nepochová, spíše je jen slovně chlácholí nebo je pouze pohladí po hlavě, když je něco trápí. Na projevy dětí tedy nereaguje příliš empaticky. Zásadně se nezlobí na děti, když mu pokládají otázky, ale občas mu gestem naznačí, že s ním teď nemá čas komunikovat. Nelze říci, že by nebyl rád ve společnosti dětí, ale nijak jim svoji radost nedává najevo tím, že se navenek tváří nešťastně. Děti netrestá, upozorňuje je pouze na jejich nevhodné chování a řešení konfliktu nechá na nich. Pokud je jejich chování v rozporu s jejich bezpečností, tak zasáhne okamžitě. Neřeší konflikty za děti, ale spíše je vede k tomu, aby si konflikty mezi sebou řešily samy. Ke všem dětem přistupuje stejně, nedává nikomu pocit méněcennosti nebo naopak nadřazenosti. Pokud Pedagog CC udělá chybu, je schopný se dětem omluvit a k samému chování vede i děti.

6.8.5.5 Způsob vedení dětí pedagoga CC

Pedagog užívá především demokratický styl vedení dětí, ale občas se chová direktivně a autoritativně když potřebuje, aby se děti rychle seřadily a přesunuly na jiné místo, nebo když jim něco chce hromadně říci.

6.8.5.6 Chyby v komunikaci mezi pedagogem CC a dětmi

Nevytváří nepříznivé klima ve třídě, ale taky svých chováním k vytváření příznivého klima nijak nepřispívá. Někdy přeslechne otázku, která je dítětem směřována k němu, nebo jindy zase otázku slyší, ale odpoví na ni pouze stroze, protože se zrovna věnuje buď jinému dítěti, nebo jiné činnosti.

6.8.6 Prostředí pro komunikaci vytvořeno pedagogem CC

6.8.6.1 Materiální zabezpečení zajištěné pedagogem CC

Pedagog CC tvoří takové prostředí, kde je pro děti dostatek pomůcek, které jsou rozděleny podle věku, ale všechny pomůcky jsou přístupny všem. Nenabízí jim pomůcky z reálného života, ale nabízí jim materiály, které nemají jasnou funkci a kterými u dětí podněcuje jejich fantazii. Pedagog nenabídl dětem takové činnosti, které by je podněcovalo k experimentování.

6.8.6.2 Činnosti vedené pedagogem CC

Respektuje dosažený stupeň vývoje dítěte, mladší děti do činnosti nenutí. Před začátkem společné činnosti se s dětmi pozdraví a přivítají se básničkou. Používá takové metody a formy práce, které u dětí podněcují jejich kooperativní dovednosti a komunikativní dovednosti. Také přijímá podněty, které přichází od dětí. Při společných činnostech vede děti k tomu, aby dodržovaly dohodnutá pravidla, která mají ve třídě, v případě jejich porušení děti netrestá, ale pouze je na daný fakt upozorní. Pravidla musejí dodržovat všechny děti bez rozdílu. Pedagog CC je trpělivý, snaží se děti motivovat ke společným činnostem, ale někdy se snaží určitou činnost urychlit, čímž se uchyluje k pobízení dětí k rychlejším úkonům.

6.8.6.3 Přístup pedagoga CC ke spontánní hře dětí

Tento pedagog podporuje spontánní hru dětí a snaží se dát dětem dostatečný prostor pro jejich hry. Dětem do her nezasahuje, je spíše pozorovatelem. Upozorňuje je na to, jak dlouho si ještě mohou hrát, ale hry ukončuje pouze zvoláním a rozkazem, ať začnou uklízet.

6.8.6.4 Podmínky pro komunikaci dětí vytvořené pedagogem CC

Pedagog CC dává prostor pro komunikaci a vzájemnou interakci mezi dětmi během spontánních her, kdy jim do her nezasahuje. Respektuje zájmy a potřeby dětí a snaží se jim nabídnout takové činnosti, které podporují silné stránky dětí. Používá při své práci přiměřeně technologie, používá je jako doplněk činnosti.

6.8.7 Pedagog DD a komunikace

6.8.7.1 Osobnost pedagoga DD

Pedagog DD je stále usmívající se, klidný a vyrovnaný.

6.8.7.2 Verbální projev pedagoga DD

Ve třídě pedagog užívá jednoduchý slovník, snaží se mluvit spisovně, ovšem když chce něco rychle říci, tak na spisovný jazyk zapomíná. Většinou volí pomalejší tempo mluvy a gramaticky správný jazyk. Jeho mluva je artikulačně správná, ale musí si dávat pozor na výslovnost hlásky s. O své vadě však ví a dává si pozor na vyslovování této hlásky.

6.8.7.3 Neverbální projev pedagoga DD

Pedagog CC užívá hodně neverbální komunikaci, někdy jí až příliš nahrazuje mluvené slovo. Využívá oční kontakt, který používá pro zklidnění, nebo upozornění dětí na nevhodné chování. Také se hodně usmívá a používá povzbuzující gesta směrem k dětem, jako je palec nahoru, nebo tleskání.

6.8.7.4 Způsob komunikace pedagoga DD s dětmi

Při komunikaci pedagoga DD s dítětem vždy sníží polohu, aby mu dítě vidělo do očí, tím mu dává najevo, že ho poslouchá. V kruhu s dětmi sedí společně na koberci, takže na něj všechny děti vidí a on na ně. Při rozhovoru s dítětem mu pokládá vhodné otázky. Zpravidla přijímá děti za rovnocenné partnery a respektuje je i jejich dosažený věk a podle toho volí i slovník, jakým s dítětem komunikuje. Pokud má na pedagoga více dětí požadavky, tak začne být nervózní a odbývá je jednoduchými instrukcemi a odpověďmi. Občas pedagog nevhodně komentuje zevnějšek dítěte a to převážně při návštěvě toalety nebo při oblékání na pobyt venku. Respektuje však problémy dětí, nezesměšňuje je a snaží se s nimi pracovat. Pokud pedagog zjistí, že udělal nějakou chybu, je schopný se dětem omluvit a ke stejnému jednání vede i děti. Oceňuje snahu dítěte, chválí ho a povzbuzuje, podněcuje ho k tomu, aby mu sděloval svoje zážitky. Striktně požaduje po všech dětech, aby dodržovaly společenská pravidla chování.

6.8.7.5 Způsob vedení dětí pedagoga DD

Pedagog DD užívá především demokratický styl vedení dětí, ale občas se chová direktivně a autoritativně když se ve třídě vyskytne nějaký problém, který je třeba rychle řešit, nebo když potřebuje, aby se děti rychle seřadily a přesunuly na jiné místo, nebo chce jim něco hromadně říci.

6.8.7.6 Chyby v komunikaci mezi pedagogem DD a dětmi

Děti pedagog DD nezesměšňuje, ale zasměje se, když některé dítě řekne nějaké slovo špatně, nebo použije svůj vymyšlený výraz pro danou věc. Někdy své emoce neovládne, a když se dítěti něco nepovede, neubrání se vyčítavému komentáři nebo nevhodným použitím neverbální komunikace. Dítěti se za své počínání neomluví.

6.8.8 Prostředí pro komunikaci vytvořeno pedagogem DD

6.8.8.1 Materiální zabezpečení zajištěné pedagogem DD

Pedagogem je vytvářeno takové prostředí, kde je jim nabízeno dostatek přiměřených prostředí, podnětů a materiálů. O jejich funkčnosti jsou buď poučeny přímo pedagogem, nebo jsou jim odkázány na starší děti. Vzdělávací nabídka pedagoga příliš nepodněcuje děti k experimentování. Všechno, co je ve třídě, je přístupné všem dětem bez rozdílu věku.

6.8.8.2 Činnosti vedené pedagogem DD

Do společných činností pedagog DD nenutí všechny děti, ale předškoláky motivuje, aby se účastnily společných aktivit. Menší děti motivuje také, ale méně. Když se některé dítě nechce účastnit společných činností, dá mu možnost vykonávat jinou činnost, ale aby nerušilo ostatní. Před zahájením činnosti se ptá dětí, jak se vyspaly a jakou mají dneska náladu. Při společném kruhu děti podněcuje ke komunikaci a povídání a zároveň k dodržování pravidel **komunikace**. Sám tyto pravidla dodržuje. Menší děti do mluvení nenutí, předškoláky ano. Pedagog užívá při společných činnostech málo technologií, skoro vůbec. Spíše s dětmi zpívá a hraje na klavír, než aby použil reprodukovanou hudbu. Ale i tu použil, když o ni děti požádaly. Děti chválí a povzbuzuje je k tomu, aby zkoušely nové věci.

6.8.8.3 Přístup pedagoga DD ke spontánní hře dětí

I když je v této třídě omezený provoz, pedagog zde dává dětem dostatečný prostor pro jejich spontánní hru. Sám je spíše v roli pozorovatele, který dětem do jejich hry nezasahuje a jen kontroluje bezpečnost. Na vyžádání dětí, se k jejich hře připojí, ale je tam jen jako tichý účastník, hru jim jinak nenarušuje ani neorganizuje. Hodně využívá toho, že má ve třídě věkově heterogenní skupinu dětí. Často je při hře mladí děti odkazují na děti starší. Na blížící se konec her pedagog děti upozorní. Z organizačních důvodů není možné dětem dát dostatečný prostor pro dokončení jejich her, ale pedagog se snaží ukončit hry dětí co možná nejcitlivěji a to smluveným signálem. Děti při uklizení nestresuje, ale kontroluje, zdali je všechno uklizené a na svém místě.

6.8.8.4 Podmínky pro komunikaci dětí vytvořené pedagogem DD

Svoji veselou povahou nevytváří nepříznivé klima ve třídě, děti se snaží podněcovat ke vzájemné komunikaci, jak mezi sebou, tak s ním. Dětem dokonce i vyhradil čas, kdy

je jeho náplní společné povídání dětí například u čaje, nebo v jiné části třídy. Pedagog dává dětem prostor k tomu, aby si mohly sdělit, co potřebují, žádnému dítěti nedává pocit, že by bylo ve skupině nadřazené, nebo méněcenné.

6.8.9 Pedagog EE a komunikace

6.8.9.1 Osobnost pedagoga EE

Pedagog EE se stále usmívá a je pozitivně naladěný.

6.8.9.2 Verbální projev pedagoga EE

Pedagog EE užívá jednoduchý slovník a mluví spisovně. Volí pomalejší tempo mluvy a gramaticky správný jazyk. Jeho mluva je artikulačně správná, umí pracovat s hlasem a užívá jeho různé hlasitosti.

6.8.9.3 Neverbální projev pedagoga EE

Pedagog EE užívá hodně neverbální komunikaci, hlavně si zakládá na očním kontaktu při komunikaci s dítětem. Používá také gesta a mimiku, a když si to situace žádá, využije dotek.

6.8.9.4 Způsob komunikace pedagoga EE s dětmi

Při komunikaci s dítětem pedagog EE vždy sníží polohu dřepem, aby mu dítě vidělo do očí a jeho tváře. Také dítě při komunikaci s ním drží na ruce a navazuje s ním oční kontakt. Při komunikaci s ním mu pokládá vhodné otázky, které formuluje podle věku dítěte. Děti bere jako partnery a každému dává možnost, aby s ním vedl **rozhovor**. Při příchodu dětí do mateřské školy položí každému dítěti otázku, jak se dneska vyspalo a vede s ním krátký dialog. Při komunikaci s dítětem respektuje jeho dosažený vývojový stupeň a volí taková slova a věty, aby mu dítě rozumělo. Vhodnými otázkami se poté doptává na to, jestli byl dítětem pochopen. Děti do **komunikace** s ním zásadně nenutí, pokud s ním nechce mluvit, tak to respektuje. Zároveň pokud si dítě nemůže vzpomenout na nějaké slovo, nebo ho vysloví špatně, dítě nepoučuje, pouze po něm zopakuje dané slovo ve správném znění. Neznevažuje pocity dětí, když má dítě nějaký problém, snaží se mu pomoci ho vyřešit a nevysmívá se jeho pocitům.

6.8.9.5 Způsob vedení dětí pedagoga EE

Pedagog EE užívá především demokratický styl vedení dětí, ale po dětech striktně vyžaduje, aby dodržovaly pravidla, která mají společně vytvořená ve třídě. Ale ani jejich dodržování nezajišťuje direktivním nebo autoritativním stylem vedení dětí.

6.8.9.6 Chyby v komunikaci mezi pedagogem EE a dětmi

Pedagog se nedopouští žádných chyb při komunikaci s dítětem. Občas jen zvýší hlas, když potřebuje děti rychle zklidnit, nebo je ohrožena jejich bezpečnost.

6.8.10 Prostředí pro komunikaci vytvořené pedagogem EE

6.8.10.1 Materiální zabezpečení zajištěné pedagogem EE

Pedagog EE vytváří pro děti podnětné prostředí plné přiměřených podnětů, které se váží k tématu. Všechny pomůcky jsou přístupny všem dětem. Také se snaží dětem nabízet takové materiály, které jsou recyklovatelné a které jsou z běžného života a taky takové, které nemají svoji jasnou funkci a jejich využití je variabilní. Jeho vzdělávací nabídka však nepodněcuje k experimentování.

6.8.10.2 Činnosti vedené pedagogem EE

Do společných činností pedagog EE nenutí všechny děti, ale po dětech, které se nechtějí účastnit společných aktivit, požaduje, aby dodržovaly pravidla a nerušily ostatní děti při práci. Před začátkem činnosti si všichni společně s pedagogem řeknou básničku, kterou se zklidní a která je pro děti signálem, že budou následovat společné aktivity. V komunikativním kruhu vede děti k tomu, aby dodržovaly pravidla **komunikace**, a sám je dodržuje. Děti hodně chválí a to nejen celou skupinu, ale také jednotlivce. Při společných činnostech s dětmi je trpělivý, pokud si to situace žádá, tak naslouchá dítěti a je tolerantní k jeho potřebám. Dělá s dětmi takové činnosti, které je vedou k rozvoji smyslového vnímání.

6.8.10.3 Přístup pedagoga EE ke spontánní hře dětí

Pedagog EE podporuje spontánní hru dětí, dává jim na ni dostatečný prostor. Při hrách je spíše v roli pozorovatele, do her dětem nijak nezasahuje ani se je nesnaží usměrňovat, pokud nedochází k ohrožení bezpečnosti dětí. Kvůli organizaci dne musí v určitý čas ukončit jejich spontánní hry a to dělá pomocí s dětmi domluveného signálu. Děti poté nijak nestresuje při uklízení, ale požaduje po nich, aby uklízely a dávaly hračky místo, kam patří.

6.8.10.4 Podmínky pro komunikaci dětí vytvořené pedagogem EE

Pedagog EE vytváří pozitivní klima ve třídě, což vede k tomu, že se zde děti nebojí komunikovat. Je otevřený pro rozhovory s dětmi, pobízí je k tomu, že když mají děti nějaký problém, mohou se mu dojit svěřit. Nabízí dětem reálné možnosti z reálného života a zajišťuje všem dětem stejné podmínky a práva. Snaží se i méně zdatné děti motivovat tomu, aby se nebály komunikovat. Má s dětmi vytvořená pravidla společného soužití ve třídě, která slouží převážně k tomu, aby ve třídě bylo příznivé klima.

6.9 Rozhovor s pedagogem

Na základě analýzy plánů pedagogů a jejich **pozorování** byl proveden **rozhovor**, který je doplňkovou metodou k získávání dat a jeho účelem je přispět ke komplementaci údajů.

Cílem je získat názory a myšlenkové tendence respondentů na předem dané otázky, které souvisejí s jejich prací, zkušenostmi, dovednostmi a schopnostmi plánovat a realizovat (Vojtíšek, 2012). Při rozhovoru budou respondentovi pokládány otevřené otázky, na které bude volně odpovídat. Přesný přepis rozhovoru bude součástí přílohy a odpovědi jednotlivých respondentů budou součástí interpretace výsledků.

7 Výsledky výzkumného šetření

Naším cílem bylo prostřednictvím výzkumného šetření zjistit, jaké má dítě možnosti rozvíjet své komunikativní kompetence v mateřské škole. Jaké aktivity a činnosti tyto kompetence rozvíjejí a jakou roli v tomto procesu zaujímá pedagog, jak projektuje vzdělávání dítěte v této oblasti a jak jeho chování ovlivňuje rozvoj dítěte a vytvoření prostředí pro jeho rozvoj a cestě za poznáním a kontinuálním rozvoji celé jeho osobnosti.

7.1 Metody získání dat

Potřebná data jsme získali prostřednictvím metod analýzy dokumentů pedagogů, **pozorování**, měření práce pedagogů a nestandardizovaného strukturalizovaného rozhovoru s nimi. **Výzkumné šetření** proběhlo v mateřské škole, která disponuje čtyřmi různorodými třídami a také různorodým sestavením pedagogického sboru.

7.2 Interpretace získaných výsledků

Využitím těchto metod a jejich kombinací pro získání potřebných dat jsme shromáždili dostatek informací o dané problematice, na základě kterých můžeme odpovědět na stanovené otázky.

7.2.1 Jak přispívá pedagog k rozvoji komunikačních kompetencí dětí?

Interpretace: Pedagog přispívá k rozvoji komunikačních kompetencí dětí především vytvořením vhodného a vstřícného prostředí. Z **pozorování** bylo zřejmé, že takové prostředí vytvářeli převážně pedagogové, kteří se usmívali a byli empatictí. Naopak pedagog BB svým nevhodným chováním a postojem k dětem vůbec nepřispíval k rozvoji těchto kompetencí a pedagog CC svým smutným až nepřítomným výrazem také ne. Pedagog BB při rozhovoru sdělil, že nemůže respektovat všechny děti ani vytvářet příznivou atmosféru ve třídě, protože jeho snahy mu vždycky některé dítě naruší svým přílišným mluvením.

Také způsob vedení pedagoga děti v jejich rozvoji ovlivňuje. Předpokládalo se, že pedagog BB svým autoritativním a direktivním vedením dětí nebude mít problém vést děti a udržet například kázeň ve třídě, ale **pozorování** ukázalo, že spíše pedagog EE neměl problém s vedením dětí, byť nepoužíval neefektivní prostředky k udržení kázně, ale byl důsledný a po dětech vyžadoval, aby dodržovaly pravidla. Také další pedagogové AA a DD mírnější povahy neměli problém s vedením dětí, protože striktně po dětech vyžadovali dodržování pravidel slušného chování.

Vedle takového chování pedagoga má i své místo podnětné prostředí, kde mají děti přístup ke všem hračkám a materiálům. Takové prostředí vytvářeli všichni pozorovaní pedagogové i pedagog BB, u kterého se na základě jeho chování předpokládalo, že takové prostředí vytvářet nebude. Pedagog CC také vytvářel podnětné prostředí, ale svůj nepokoj přenášel i na děti, čímž jinak nepřispíval k pozitivnímu klimatu třídy. Ani jeden z pozorovaných pedagogů nenabídl dětem takovou nabídku, která by je podněcovala k experimentování. Kromě pedagoga BB žádný z pedagogů nenutil děti do společných či jiných činností, ale pedagog DD podněcoval předškoláky do společných činností, za účelem přípravy na povinnou školní docházku, ale pokud se některé dítě vyloženě nechce činnosti zúčastnit, tak je žádný z pedagogů nenutí. Výjimkou je opět pedagog BB, který do společných činností nutí všechny děti bez rozdílu věku a jejich momentální nálady. Všichni pedagogové vedou děti k tomu, aby dodržovaly pravidla společenského chování, sami jim jdou příkladem, jen pedagog DD používá občas nevhodné poznámky, týkající se vzhledu a úpravy oblečení dětí, čímž dává dětem nevhodný vzor chování k přejímání. Pedagog BB sice vede děti k osvojování si pravidel slušného chování, ale sám je nedodržoval.

Velkou měrou může pedagog přispět k rozvoji komunikačních kompetencí také tím, že dá dítěti dostatečný prostor pro jeho spontánní hru a její dokončení. Pedagogové neměli z organizačních důvodů možnost dát dětem prostor pro jejich hru a její dokončení z důvodu odchodu do jídelny, ale například pedagogové AA a DD dali dětem co možná nejvíce času pro jejich spontánní hru a upozorňovali děti na to, když se blížil konec her, změnu je předem připravovali a i s pedagogem EE hry ukončovali pomocí předem domluveného signálu, děti poté motivovali ke společnému uklizení a vzájemnému pomáhání si. Pedagog BB a CC za děti pouze zavolali, že už je konec her a požadovali po nich uklizení, ale pedagog CC dal dětem také dostatečný prostor pro hru, do které dětem nezasahoval. Pedagog BB však dětem do her zasahoval a i v následujícím rozhovoru ohledně spontánních her odpověděl, že dětem sice dává prostor, ale musí je přeci trochu usměrnit.

7.2.2 Jak přistupuje pedagog k dítěti, když s ním komunikuje?

Interpretace: Pedagogové AA, DD a EE při komunikaci s dítětem vždy snížili polohu, aby dotyčnému mělo dítě možnost vidět do obličeje, pedagog CC se pouze předklonil, takže při rozhovoru s dítětem byl stále nad ním a pedagog BB nesnižoval polohu v žádné situaci při komunikaci s dítětem. Výjimkou byl komunikativní kruh, kde snížili polohu všichni pedagogové bez rozdílu a komunikovali s dětmi v tváři tvář. Pedagog EE kromě

snížení polohy při komunikaci s dítětem, také dítě chytne za ruce, čímž se ujistí, že ho dítě poslouchá a ví, že na něho pedagog mluví.

Všichni pedagogové mají artikulačně správnou řeč, akorát pedagog DD má problém s výslovností hlásky s, ale pokud si na výslovnost této hlásky dává pozor, tak ji vyslovuje správně. Všichni taktéž používají pomalejší tempo řeči, pedagog CC zrychlí tempo, když se dostane do časového presu, nebo když chce dětem něco rychle říci. Pedagogové AA, DD a EE umí efektivně pracovat s hlasem, podle potřeby střídají normální mluvu a tichou mluvu, naopak pedagog CC příliš nepracuje s hlasem a pedagog BB používá hlasitější mluvu, kterou podle potřeby ještě zintenzivní. Ale všichni pedagogové bez rozdílu přizpůsobují svůj slovník věku dítěte a mluví s nimi tak, aby jim rozuměly. Pedagog CC někdy použije slovo, které děti ještě neznají, ale pokud takové slovo použije, vždy se snaží dětem dané slovo vysvětlit. Při řízených činnostech všichni pedagogové taktéž užívají spisovný a gramaticky správný mateřský jazyk.

V používání neverbální komunikaci při rozhovoru s dítětem se pedagogové výrazně liší. Pedagog EE a DD používá hodně neverbální **komunikace**, prakticky při každé komunikaci s dítětem použije dotek, nebo vedle verbální komunikaci, také komunikaci neverbální. Pedagog AA používá dotek pouze, když si to situace nebo dítě vyžádá, ale užívá očního kontaktu. Pedagog CC neužívá příliš neverbální **komunikace**, jako je dotek, pohazení, nebo jakékoli další pozitivní povzbuzení dětí, spíše hodně rozhazuje rukama a ukazuje prstem. Pedagog BB užíval pouze neefektivní verbální komunikaci, jako je dávání dětem ruku před ústa, aby nemluvily, nebo na ně hrozila prstem. Ani když si to situace nebo dítě žádalo, tak nevyužila dotek.

7.2.3 Dodržuje pedagog zásady komunikace s dítětem?

Interpretace: Všichni pedagogové, kromě pedagoga BB, berou děti za své rovnocenné partnery a neznevažují jejich pocity. Na otázku ohledně respektu dítěte byl pedagog BB dotazován v rozhovoru a odpověděl, že se snaží všechny děti respektovat, ale nemůže vždy respektovat všechny děti. Ze stejného důvodu mu byla položena otázka za účelem zjištění, jestli má pedagog BB vůbec povědomí o tom, že má dítě nějaká práva. Na tuto otázku pedagog odpověděl, že děti mají v dnešní době jen samá práva a žádné povinnosti. Jiní pedagogové respektují děti a jejich problémy a snaží se s nimi pracovat. Další zásadou **komunikace** mezi pedagogem a dětmi, aby pedagog uměl přiznat svoji chybu a omluvit se. Pedagog BB tuto zásadu nedodržuje, dokonce, pokud dítě křivě obviní, ještě ho pokárá, že mu nepředalo přesnou informaci. Pedagog DD se zase dítěti neomlouvá, když použije

nevhodný komentář nebo gesto při tom, když se mu stane nehoda, nebo při komentování jeho zevnějšku. Pedagogové AA, BB a CC používají přiměřeně technologie ve své práci a při rozhovoru pedagog BB zmínil, že by uvítal, kdyby ve své práci mohl využívat více technologií a také interaktivní tabuli, pedagog AA při rozhovoru zmínil, že má k technologiím kladný vztah. Naopak pedagog DD uvedl, že není zastáncem užívání technologií v mateřské škole, že tam mají místo úplně jiné aktivity a činnosti a pedagog EE má razantně odmítá používání moderních technologií v mateřské škole.

Chvála a povzbuzování má také své místo v zásadách **komunikace**. Pedagog AA příliš děti nechválí, jen prostřednictvím určitého předmětu, pedagog EE se naopak snaží děti chválit hodně a hledá na dítěti vždy něco pozitivního, za co by ho mohl pochválit, což uvedl v rozhovoru. Pedagog DD také děti chválí a to jak verbálně, tak neverbální komunikací. Pedagog BB děti příliš nechválí, což i sám potvrdil při rozhovoru, kde uvedl, že je si této své chyby vědom a měl by na ni zapracovat, ale často by chtěl děti pochválit, ale není za co.

Pedagogové dávají dostatek prostoru pro to, aby s ním děti mohly vést dialog, rozdíly však nastávají, když se pedagogové dostanou do časového presu. Pedagog CC a DD při nedostatku času a přílišných otázek znervózni a uchylují se ke strohým a útržkovitým odpovědím, ale nezlobí se na děti za to, že jim pokládají otázky. Pedagogové AA a EE jsou klidní a s klidem odpovídají i na otázky dětí. Výjimkou je opět pedagog BB, který otázky ze strany dětí buď ignoroval, nebo je nevhodně komentoval.

7.2.4 Jaké jsou nejčastější chyby v komunikaci mezi učitelem a dítětem?

Interpretace: Na základě **pozorování** bylo zjištěno, že Pedagog BB se dopouští všech chyb v komunikaci dítěte a to je jeho zesměšňování, devalvování emocí a kárání dětí za to, když jsou nešikovné. Tomuto pedagogovi byla položena otázka, jestli je tolerantní k pocitům dítěte. Jeho odpověď nebyla jinak překvapující, ve které zmínil, že pokud ví, že si dítě nevymýšlí tak určitě ano, na druhou stranu se domnívá, že když dítě pokárá, že mu to neublíží. Pedagog DD děti nezesměšňuje, ale zasměje se spíše jejich roztomilé nešikovnosti. Občas se však neudrží a chování dítěte nevhodně okomentuje. Pedagog EE se jako jediný nedopouští žádných chyb v komunikaci s dítětem. Ostatní pedagogové občas užijí neefektivní komunikaci jako je křik a přílišné usměrňování dětí, když odchází společně do jídelny na oběd či svačinu. To je dáno především tím, že v jídelně z důvodu organizace v ní musí být v určitý čas a v určitý čas také z jídelny odcházet, což může vést k tlaku směrem na pedagogy.

7.2.5 Projektují pedagogové ve svých plánech rozvoj komunikačních kompetencí dětí?

Interpretace: Všichni pedagogové bez rozdílů plánovali ve svých přípravách rozvoj komunikačních kompetencí u dětí. Ale u všech pedagogů se vyskytovalo to, že neplánovali činnosti, které by dítě rozvíjelo ve všech jeho oblastech. Proto byli v rozhovorech tázáni na to, zdali se orientují ve vzdělávacích programech, které jsou určeny pro předškolní instituce. Všichni dotazovaní odpověděli, že se v těchto dokumentech orientují. Nejvíce pedagogové plánovali v oblasti dítě a jeho tělo, která se vyskytovala v plánech všech, stejně jako oblast dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč, nejméně potom v oblasti dítě a svět a naopak oblast dítě a ten druhý se vyskytoval v plánech pouze jednoho pedagoga. Činnosti, které nejvíce plánovali pedagogové ve svých přípravách rozvoje komunikativních kompetencí, byly formou rozhovoru, četby příběhů, básničky a také zpěv písniček.

7.3 Závěr výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že děti předškolního věku z mateřské školy, v níž probíhalo šetření, mají zde možnost rozvíjet komunikační kompetence během celého dne a ve všech činnostech. Výsledky analýzy projektování výchovně vzdělávacího procesu u daných respondentů ukázaly, že pedagogové plánují takové činnosti v mateřské škole, které u dítěte rozvíjí jeho komunikační kompetence, ale jejich plány nezahrnují všechny oblasti dítěte. Zároveň **pozorování** a výsledky z této činnosti ukázaly, že pedagogové, kteří zde působí, svoji osobností a přístupem k dítěti ovlivňují jeho rozvoj a to jak pozitivně, tak také negativně, tudíž se stávají jedním ze stěžejních činitelů, kteří se podílí na vývoji osobnosti dítěte. Ne všichni pozorovaní pedagogové dodržovali doporučená pravidla a zásady při komunikaci s dítětem. Pro komplexnost získaných informací, byly ještě s pedagogy provedeny rozhovory, na základě kterých jsme získali dostatek poznatků k tomu, abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky.

8 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakou roli hraje **mateřská škola** a pedagogové v ní při rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Snažili jsme se objasnit základní definování **komunikace** a jejich dělení různých autorů, kteří vydali literaturu, vztahující se k tomuto tématu. Také jsme zpracovali vývoj **komunikace** dítěte předškolního věku podle autorů, kteří se touto problematikou zabývají, kde jsme zvolili věkové rozmezí od dvou do šesti let dítěte, protože tyto děti toho věku navštěvují mateřskou školu. Při zpracování místa v mateřské škole bylo zjištěno, že prakticky při všech činnostech v ní dochází o rozvoji komunikačních kompetencí dětí, zároveň bylo potvrzeno, že pedagog opravdu sehrává v tomto procesu nezastupitelnou a důležitou roli a jeho správným vedením posouvá dítě v jeho vývoji vpřed. Zároveň byla vyzdvížena potřeba individualizace v mateřské škole, protože každé dítě je jiné, má jiné dovednosti a schopnosti a také temperament. Tento fakt musí mít pedagog na vědomí a ohledem na ně k němu tak i přistupovat. Takový přístup k dítěti má pozitivní vliv na kontinuální rozvoj jeho celé osobnosti.

V kapitole o komunikaci v mateřské škole byl stručně charakterizován a nastíněn důvod RVP PV a jeho účel a přínos pro předškolní instituce. Bylo zjištěno, že komunikační kompetence rozvíjí všechny oblasti dítěte a stěžejní oblastí je Dítě a jeho psychika a její podoblast jazyk a řeč. Znalost pedagogů RVP PV je důležitá, protože na základě tohoto dokumentu zpracovávají ŠVP konkrétně pro jejich mateřskou školu a svoje TVP, ve kterých plánují svoji výchovně vzdělávací činnost a byť jsou nepovinné a neveřejné, musí být zpracovány podle určitých zásad. **Analýza** příprav pedagogů však ukázaly, že pedagogové neplánují podle stanovených zásad a projektování jejich činností je spíše jednostranně zaměřené, tudíž nepřispívá k celistvému a harmonickému rozvoji osobnosti dítěte.

Na cenné poznatky získané v teoretické části navazovala část praktická, která obsahovala **výzkumné šetření**, ve kterém jsme tyto data ověřovali v praxi. Z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogové svým schováním, přístupem k dodržování pravidel a doporučení v oblasti **komunikace** v mateřské škole velkou měrou přispívají k rozvoji komunikačních kompetencí u dětí a mají zde nezastupitelnou roli, kterou nelze ničím nahradit.

S ohledem na dobu, ve které žijeme, byly v teoretické části zmíněny moderní technologie a jejich vliv na osobnost dítěte a jeho rozvoji **komunikace**. Teoretické poznatky ukázaly, že užití technologií v předškolním věku by se nemělo přeceňovat a jejich přílišné

užívání, byť s dobrým úmyslem, má na rozvoj dítěte negativní dopady. **Výzkumné šetření**, které bylo doplněno rozhovorem s jednotlivými pedagogy, prokázalo, že v mateřské škole, ve které toto šetření probíhalo, pedagogové akceptují zásadu přiměřenosti aplikování technologií do výuky a dokonce někteří zaujali k technologiím v mateřské škole celkově hostilní postoj a jejich užívání při své práci.

Metody použité pro získání dat pro výzkumné byly dostatečné a na základě nich bylo možné odpovědět na všechny výzkumné otázky, které byly položeny v designu výzkumného šetření.

Diplomová práce je přínosem pro pedagogy, kteří se chtějí vzdělávat v oblasti správné a efektivní **komunikace** s dítětem předškolního věku, protože se prostřednictvím jí seznámí s vývojem dítěte v komunikaci v předškolním období, který je zpracován z publikací několika autorů, tudíž komplexně popsán. Zároveň pedagogy obeznámí se zásadami **komunikace** a doporučeními, jak mají přistupovat k dítěti při komunikaci s ním, které si mnohdy pedagogové ani neuvědomují a také neví, jaký negativní dopad by mohlo mít jejich chování na vývoj dítěte. To je právě ukázáno ve výzkumné části diplomové práce, kde je popsáno chování k dětem jednotlivých pedagogů na základě **pozorování** a rozhovoru s nimi. **Analýza** práce potom slouží jako jakási ukázka, při jakých činnostech lze rozvíjet komunikativní kompetence dětí a příklad, že je lze rozvíjet všemi oblastmi dítěte a různorodými činnostmi.

9 Literatura

- Allen K. Allen, Marotz R. Lyn. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.
- Bednářová, Jiřina a Vlasta Šmardová. *Školní zralost co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. Computer Press, a. s. 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.
- Bendová, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- Berčíková, Alena., Šmelová, Eva a Dominika Stolinská a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 987-80-244-40-33-0.
- Borg, James. *ŘEČ TĚLA*. Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 987-80-247-4474-2.
- Býtešnicková, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- Caiatiová, Maria, Delačová, Světlana a Angelika Müllerová. *VOLNÁ HRA Zkušenosti a náměty*. Portál, Praha, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- Cibulka, Jan, Šulek, Marcel a Petr Kočí. *Přeplněné mateřské školy: Podívejte se, na mapu, kde je jich nejvíce*. In: *rozhlas.cz* [online]. 29. 5. 2015. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/zpravy/data/zprava/preplnene-materske-skoly-podivejte-se-na-mapu-kde-jich-je-nejvic--1495469>
- Čadilová Věra, Zuzana Žampachová a kol. *EDUKAČNĚ HODNOSTÍCI PROFIL*. Pasparta, 2015. ISBN 987-80-905993-6-9.
- Dubec, Michal. *Komunikace s lidmi v souladu fungování mozku*. In: *seduo.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.seduo.cz/komunikace-s-lidmi-v-souladu-s-fungovanim-mozku>.
- Dubský, Vladimír. *Srovnávací analýza výzkumu zájmu dětí a mládeže ve volném čase a možnosti jejich realizace*. Národní institut dětí a mládeže MŠMT ČR, Praha 1994.
- Dvořák, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou, Logopedické centrum, 3. vydání: 2007. ISBN 978-8-09025-366-7.
- Gavor, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, 2005. ISBN 978-80-7315-104-1.
- Haková, Jana. *Metodika zážitkové pedagogiky pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2014.
- Janoušek, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*. Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-9850-9.
- Jiráček, Jan a Barbara Köpplová. *Media a společnost*. Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-287-4.

- Kolář, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Masarykova univerzita, Brno, 2013. ISBN 987-80-210-6297-9.
- Koťátková, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing a. s., 2014. ISBN 987-80-247-4435-3.
- Koťátková, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-2447-0852-3.
- Krejčová, Věra, Kargerová, Jana a Zora Syslová. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 987-80-262-0812-9.
- Kutálková, Dana. *Logopedická prevence*. Portál s. r. o., Praha, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- Lacinová, Ivana a kol. *Šimon půjde do školy*. Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178-046-4.
- Lechta, Viktor a kol. *Logopedické repetitorium*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. ISBN 80-08-0047-9.
- Mertin, Václav a Ilona, Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 987-80-262-0977-5.
- MŠMT ČR. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. MŠMT, 2012. č. j. MSMT-9482/2012-22.
- Nakonečný, Milan. *Úvod do psychologie*. Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- Ondráková, Lenka a kol. *Metodická příručka logopedické prevence*. Valin, o. s, 2013.
- Podgórecki, Józef. *Jak se lépe dorozumíváme*. Amosium servis, Ostrava, 1999. ISBN 80-85498-36-7.
- Poradce ředitelky mateřské školy*. Enviromentální vzdělávání, výchova a osvěta, Etická výchova v MŠ, Etická výchova a vývoj osobnosti. Praha: FORUM s. r. o., 2017. ISSN 1804-9745.
- Poradce ředitelky mateřské školy*. Enviromentální vzdělávání, výchova a osvěta, Etická výchova v MŠ, Etická výchova a vývoj osobnosti. Praha: FORUM s. r. o., 2017. ISSN 1804-9745.
- Rýdl, Karel a Eva Šmelová. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 987-80-244-3033-1.
- Smolíková, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006.
- Sobotková, Irena. *Průvodce rodičovstvím*. Admira s. r. o., 2012. ISBN 987-80-904217-3-8.
- Sovák, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Státní nakladatelství Praha, 1984.
- Spilavcová, Hana a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2016.

- Svobodová, Eva. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., Praha, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
- Syslová, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada Publishing, a.s, 2013. ISBN 987-80-247-4309-7.
- Šimíčková, Čížková, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- Šmelová, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 987-80-244-4217-4.
- Švec, Jakub. *Týmová práce*. Ústav odborného vzdělávání a občanské sdružení Projekt Odyssea. 2006.
- Thorová, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Valachová, Kateřina. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, srpen 2016. Č. j. MSMT-22405/2016-2.
- Valachová, Kateřina. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, leden 2017. Č. j. MSMT-38628/2016-1.
- Venglářová, Martina a Gabriela Mahrová. *Komunikace pro zdravotní sestry*. Grada Publishing, a.s. 2006. ISBN 987-80-247-1262-8.
- Vojtíšek, Petr. *Výzkumné metody*. Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2012. ISBN 978-80-905109-3-7.
- Watzlawik, Paul, Balevas, Janet a Don D. Jackson. *Pragmatic of Human Communacition*. New York: W. W. Norton, 2011. ISBN 987-0-393-71059-5.
- Žumárová, Monika. *Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí*. PEDAGOGIKA. SK, roč. 4, 2013, č. 3.

10 Přílohy

10.1 Příloha 1 – rozhovory s pedagogy

Pedagog AA

1. Používáte přiměřeně technologie?

Tato otázka byla pedagogovi položena z důvodu, že pouze z pozorování nebylo možné na tuto otázku odpovědět.

„Televizi používám hodně na presentaci fotek, obrázky k činnostem a tématu. Mám k technologiím kladný vztah a ráda je využívám ke své práci.“

2. Nálepkujete děti?

Účelem této otázky bylo zjistit, jak přistupuje k dítěti, protože na tuto otázku nebylo možné na základě pozorování odpovědět.

„Ne, v žádném případě. Nebudu je nálepkovat, protože nechci zapříčinit špatnou pověst dítěte, které by se následně těžce zbavovalo.“

3. Umíte pracovat se vzdělávacím programem?

Tato otázka byla položena na základě analýzy přípravy pedagoga.

„Ano, umím.“

Pedagog BB

1. Podporujete spontánní hru dětí?

Otázky 1 a 2 byly pedagogovi položeny z důvodu jeho chování k dětem při spontánních hrách.

„Ano, ale trochu ji musím usměrnit.“

2. Dáváte dětem čas dokončit hru?

„Snažím se, ale někdy to nejde.“

3. Respektujete každé dítě?

Otázky 3, 4, 5 a 6 byly zvoleny kvůli atmosféře, kterou pedagog ve třídě vytvářel a jak k dětem přistupoval.

„Já myslím, že ano, ale nemůžu vždy respektovat všechny děti.“

4. Vytváříte příznivou atmosféru ve třídě?

„Chtěla bych pořádk, ale někdy to nejde z důvodu časového presu, nebo když někdo naruší společné činnosti přílišným mluvením. To naruší atmosféru ve třídě.“

5. Jste tolerantní k pocitům dítěte?

„Když vím, že si to dítě nevymýšlí tak určitě. Myslím si, že pokud dítě pokárám, když jsem v právu, tak mu tím nemůžu ublížit.“

6. Chválíte a povzbuzujete děti?

„Snažím se, ale mohla bych víc. Častokrát však není za co.“

7. Víte jaká práva má dítě, respektujete je?

Tato otázka byla položena z toho důvodu, že celkový přístup pedagoga k dětem byl v rozporu s právy dítěte.

„Oni ty děti mají dnes jen práva a žádné povinnosti a ve většině případů se je snažím dodržovat.“

8. Umíte pracovat se vzdělávacím programem?

Tato otázka byla pedagogovi položena z důvodu způsobu jeho plánování.

„Myslím si, že umím.“

Pedagog CC

1. Používáte přiměřeně technologie?

Z pozorování bylo zřejmé, že pedagog má kladný vztah ke komunikačním technologiím, ale nedalo se s určitostí říci, jaký k technologiím zaujímá skutečný postoj.

„Když nejsou obrázky k tématu, najdu si je na internetu – je to docela často. Nebo stáhnu videa z internetu, čímž chci dětem přiblížit okolní svět, například masopust. Jindy přinesu například tablet se zvuky zvířat místo CD. Nejsem proti používání technologií v mateřské škole, ráda bych zde uvítala i interaktivní tabuli, kde je dostatek programů například pro předškoláky. Technologie bych nevolila na hraní her, ale spíše jako prostředek pro zpestření činností v mateřské škole, protože to děti baví a umí s těmito vymoženostmi dnešní doby pracovat. V předešlé práci jsem s interaktivní tabulí pracovala a líbilo se mi to. Také bych v mateřské škole uvítala internet, abych mohla reagovat na aktuální dění ve třídě. Ale všechny aktivity, které nabízí technologie, bych užívala pouze pro zpestření. S dětmi si často pouštíme fotky na televizi a povídáme si společně o proběhnutém tématu. Tuto činnost bych doporučovala i ostatním pedagogům, protože to děti baví a zábavnou formou si opakujeme již prožité téma.“

2. Nenálepkujete děti?

Tato otázka nemohla být během pozorování zodpovězena, proto je pedagogovi pokládána v rozhovoru.

„Snažím se tomu předcházet a snažím se o to, aby informace, které získávám o dítěti, mě nijak neovlivnily v mé vlastní práci. Někdy je to těžké, ale snažím se o to, aby můj pohled na dítě vycházel pouze z mé práce s ním. Snažím si o každém dítěti udělat svůj vlastní názor.“

3. Dáváte dítěti možnost s Vámi vést dialog?

Otázka 3 byla položena z důvodu, že na ni nebylo možné odpovědět během pozorování.

„Ano, snažím se mu naslouchat a dám mu prostor, aby se samo vyjádřilo, potom s ním vedu rozhovor a pokládám mu přiměřené otázky.“

4. Umíte pracovat se vzdělávacím programem?

Tato otázka byla položena kvůli plánování pedagoga.

„Díky vysoké škole a praxi ano.“

5. Máte povědomí, jaký vliv má prostředí na dítě?

Pedagog byl na tuto otázku dotázán z důvod prostředí, které dětem vytvářel.

„Mateřská škola je doplněk rodiny. Můžeme doplnit, nejsme ale primárně ti, co by měli ovlivňovat dítě. To by měla především rodina. Ta by je měla naučit všemu.“

Pedagog DD

1. Srovnáváte děti?

Tato otázka byla pedagogovi položena z důvodu, že z pozorování nebylo možné odpovědět na tento bod.

„Děti se snažím nesrovnávat z toho důvodu, že ne všechny pocházejí ze stejného sociálního prostředí a disponují různými dovednostmi a vědomostmi, které si s sebou děti nesou z domova. Nicméně jsou určité standardy, jako je výčet toho, co by všechno dítě mělo umět před vstupem do mateřské školy a před vstupem do základní školy, které nás nutí ke srovnávání dětí. Srovnávání se tedy nevyhne ani jeden z nás.“

2. Používáte technologie při svoji práci?

Tato otázka by měla přiblížit vztah pedagoga k technologiím, které málo využíval ve své práci během pozorování.

„Nejsem zastáncem používání technologií v mateřské škole, ale jsem si vědoma toho, že moderní technologie do dnešní doby prostě patří, ale snažím se je ve své práci využívat co nejméně. S dětmi ve třídě máme domluvu, že pohádku na televizi si pouštíme pouze v pátek, nebo když jsou prázdniny, jinak je jim předčítána pohádka a ve středu pouštěna vážná nebo relaxační hudba. Zapnout televizi, nebo vzít tablet do ruky a spustit hru, umí každý, na to nepotřebujeme vzdělání pro učitelky, ale nabídnout dítěti kvalitní didaktickou hru, podnětné prostředí a možnost si s někým povídat, už tak lehké není. Ale od toho bychom tady měly být právě my, učitelky.“

3. Nálepkujete děti?

Tato otázka byla položena pedagogovi, protože na základě pozorování na ni nebylo možné odpovědět.

„Snažím se o to, abych děti nenálepkovala, ani mě moc nezajímají komentáře rodičů, kteří nás většinou upozorňují na to, že si s daným dítětem ve školce užijeme a že je například hrozný vztekloun a divoch. Děti se totiž v novém prostředí chovají úplně jinak a je škoda ho odsoudit a už po příchodu do mateřské školy k němu přistupovat jako k tomu problémovému. Ale negativní komentáře si občas neodpustí nikdo z nás, tedy ani já. Vím, že toto občas dělám a často mě po vyřknutí nelibého komentáře mrzí.“

4. Umíte pracovat se vzdělávacím programem?

Otázka číslo 7 byla položena na základě způsobu plánování pedagoga.

„Troufám si říct, že umím. Vzhledem k tomu, že jsem byla hlavní tvůrce školního vzdělávacího programu naší mateřské školy, tak jsem se s RVP PV seznámila docela podrobně. Ale přiznám se, že sepisování TVP není zrovna moji silnou stránkou. Nerada se zatěžuji zbytečným psaním, proto si činnosti a poznámky raději nakreslím, nebo napíši v odrážkách místo toho, abych psala sáhodlouhé plány. Proto si udělám na začátku týdne jen hrubou kostru, kterou stejně postupně dotvářím a doplňuji podle aktuálního dění ve třídě i podle nápadů dětí. Jsem si samozřejmě vědoma toho, že moje plány mohou být pro ostatní nepřehledné a nepochopitelné, nicméně přesná struktura TVP není jasně daná a záleží na zpracování každého učitele a z tohoto faktu já vycházím“

Pedagog EE

1. Vytváříte s dětmi pravidla?

Tato otázka mu byla položena, protože nikde ve třídě nebyla viditelná pravidla.

„Ano, každodenně si je s dětmi opakuji a i pravidelně každé pondělí děti motivuji k tomu, aby pravidla dodržovaly, a společně si je opakujeme.“

2. Skrýváte před dětmi své emoce?

Tato otázka měla účel zjistit, jestli pedagog náhodou za svoji stále dobrou, vyrovnanou a usměvavou náladu neskrývá své skutečné emoce.

„Ne, už se mi dokonce párkrát stalo, že jsem se před dětmi rozbřečela. Ale jsem pozitivní člověk a nenechám se maličkostmi rozhodit.“

3. Používáte přiměřeně technologie?

Pedagog během pozorování nepoužil žádnou technologii, proto nebylo možné na tuto otázku odpovědět.

„Nepoužívám. Mám k technologiím v mateřských školách vyloženě odpor. Zastávám ten názor, že my jsme v mládí technologie taky nepotřebovali, nicméně s nimi umíme dnes pracovat. Myslím si, že děti v mateřské škole ještě tyto vymoženosti nepotřebují. Zde je místo úplně pro jiné aktivity a pomůcky. Děti se spíše snažím orientovat na přírodu a věci běžného života.“

4. Umíte pracovat s informačními a komunikačními technologiemi?

Tato otázka byla položena pedagogovi proto, aby bylo zjištěno, jestli náhodou svůj striktní negativní postoj k technologiím není dán tím, že s těmito technologiemi neumí pracovat.

„Ano, co potřebuji pro svoji práci, umím, ale spíše tyto technologie používám k sebevzdělávání, ale nechci je využívat v mateřské škole.“

5. Umíte pracovat se vzdělávacími programy?

Otázka 5 byla položena z důvodu plánování tohoto pedagoga.

„Ano, ale nevím, jestli s nimi pracuji dobře.“

10.2 Příloha 2 – Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Musilová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Komunikativní kompetence dětí a jejich rozvoj v mateřské škole
Název v angličtině:	Communicative competences of children and their development in kindergarten
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na komunikativní kompetence dětí předškolního věku a jejich místo a možnosti rozvoje v mateřské škole. V teoretické části je definována komunikace obecně, vývoj komunikace předškolního dítěte, komunikace v mateřské škole, její podmínky, rizika, činitele na ni působící, vzdělávací programy, role pedagoga v komunikaci a jeho kompetence. To vše by mělo být klíčem pro úspěšný rozvoj komunikačních kompetencí dítěte předškolního věku. Cílem teoretické části diplomové práce je seznámit s vývojem komunikace dítěte předškolního období, jak mateřská škola přispívá k rozvoji komunikativních kompetencí, jakými kompetencemi by měl být vybaven pedagog, který učí v mateřské škole a jaké zásady a doporučení by měl dodržovat při komunikaci s dítětem. Praktická část následně obsahuje výzkumné šetření složené z analýzy třídních vzdělávacích plánů, pozorování pedagogů a rozhovoru s pedagogy. Cílem výzkumného šetření a použitých metod bylo zjistit, jak pedagogové v mateřské škole, kde šetření probíhalo, ctí přístupy, zásady a doporučení při komunikaci s dítětem. Také jak pedagogové projektují ve</p>

	svých přípravách rozvoj komunikačních kompetencí dětí. Jestli jsou přípravy zpracovány s ohledem na požadavky, které jsou na ně kladeny a zaměřují se na rozvoj komunikace dítěte.
Klíčová slova:	Komunikace, předškolní věk, mateřská škola, zásady komunikace, výzkumné šetření, analýza, pozorování, rozhovor.
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on communicative competence of preschool children and their place and potential development in kindergarten. In the theoretical part is defined communication in general, development of preschool children communication, communication in kindergarten – its risks, conditions and factors acting on it, educational programs, teacher’s role in communication and her competence. All of this is a key for successful development of preschool children communicative competences. Target of thesis theoretical part is to introduce with the development of communication in preschool period, to find out how kindergarten contributes to development of communicative competence, which competence teacher should has that teach in kindergarten and which principles and recommendation teacher should keep while talking to child. Practical part contains research survey combined of classroom education plans analysis, observation of educators and interview with them. Purpose of research survey and used methods was to find out how teachers in the kindergarten where research took place, honor approaches, principles and

	<p>recommendation for communication with child. How educators project in their preparations development of children communicative competence. Whether the preparations are made with regard to the requirements that are requested and whether they are focused on the development of the child communication.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Communication, preschool age, kindergarten, principles of communication, research survey, analysis, observation, interview</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1- rozhovory s pedagogy</p>
Rozsah práce:	<p>85</p>
Jazyk práce:	<p>český</p>