

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klára Badurová

Komunikace batolat a učitelů (chův) v mateřských školách

Olomouc 2019

vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komunikace batolat a učitelů (chův) v mateřských školách“ zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji především za čas, konzultace a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat rodině a manželovi za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod.....	6
1 Vymezení vývojového období.....	7
1.1 Fyzický vývoj.....	7
1.2 Z pohledu vývojové psychologie	9
1.2.1 Vnímání	9
1.2.2 Myšlení, představivost a fantazie	10
1.2.3 Pozornost a paměť	11
1.3 Emocionální a sociální vývoj.....	12
2 Ontogeneze řeči	14
2.1 Předřečové období.....	14
2.2 Vlastní vývoj řeči	17
2.2 Rozvoj jednotlivých jazykových rovin u předškolních dětí.....	19
2.2.1 Foneticko-fonologická rovina	19
2.2.2 Morfologicko-syntaktická rovina	20
2.2.3 Lexikálně-sémantická rovina.....	21
2.2.4 Pragmatická rovina	23
3 Komunikace	24
3.1 Neverbální a verbální komunikace.....	25
3.1.1 Neverbální komunikace dětí.....	26
3.2 Obtíže v komunikaci batolat (nejen) v mateřské škole	28
4 Předškolní vzdělávání	31
4.1 Situace v České republice	31
4.1.1 Novela školského zákona	32
4.1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	33
4.2 Zahraničí	34
5 Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci mateřské školy	36
5.1 Učitel mateřské školy.....	36
5.1.1 Osobnost učitele mateřské školy	36
5.1.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy.....	38
5.1.3 Příprava na profesi učitele mateřské školy v ČR.....	40
5.2 Chůva	41
5.2.1 Podmínka výkonu činnosti	41
5.2.2 Činnost chůvy v mateřské škole	42
6 Praktická část	43

6.1 Formulace výzkumných cílů a otázek.....	43
6.2 Metodologie výzkumu	44
6.2.1 Metoda sběru dat	44
6.2.2 Výzkumný vzorek	45
6.3 Analýza a interpretace dat	46
6.4 Vyhodnocení stanovených výzkumných otázek	61
7 Diskuze	64
Závěr	67
Seznam literatury a zdrojů	68
Seznam grafů	76
Seznam příloh	77

Úvod

Vstup do mateřské školy přináší dítěti do života obrovské změny. Ocítá se v novém prostředí mimo rodinu, má se zapojovat do kolektivu dalších dětí, dodržovat určitý řád. V roce 2016 byl v České republice schválen zákon, na základě kterého je možné přijímat do mateřských škol děti od dvou let. Podle prohlášení České školní inspekce však velké množství MŠ není připraveno na přijímání těchto dětí, nejsou zajištěny adekvátní podmínky (přetrvávají organizační, materiální, personální a bezpečnostní rizika - vysoké stoly a židle, toalety, hračky pro děti od tří let apod.) (Česká školní inspekce, 2018). Dle původního zákona měly mít mateřské školy od roku 2020 povinnost takto malé děti přijímat, v roce 2018 byl však zákon zrušen a přijímání dvouletých dětí tedy zůstává dobrovolnou záležitostí.

V závislosti na osobnosti a vyzrálosti dítěte mu může způsobit větší či menší obtíže přizpůsobit se tomuto novému režimu. Důležitou roli při adaptaci hraje také osobnost učitele. Ten by měl znát specifika ve vývoji těchto dětí, práci s nimi a také umět s nimi komunikovat a rozvíjet komunikační kompetence těchto dětí. Činnosti, které ve škole probíhají, by měly vycházet z vývojových zákonitostí. Pro děti batolecího a předškolního věku je typická hra, proto by měla provázet celý výchovně-vzdělávací proces. V celém tomto procesu hraje nenahraditelnou roli komunikace. Vzhledem k jednomu ze základních pravidel, které známe o komunikaci, a to, že nelze nekomunikovat, je důležité, aby oblast komunikace správně fungovala, aby děti porozuměly požadavkům učitele a dokázaly vyjádřit vlastní potřeby a pocity a na druhé straně aby učitelé porozuměli těmto potřebám ze strany dětí.

Hlavním cílem této práce je popsat, jakým způsobem tato komunikace probíhá (vzhledem ke specifickým dětské řeči) a zda dochází k vzájemnému porozumění. Práce je rozdělena do dvou částí. V první části se zaměřujeme na vymezení vývojového období (děti do 3 let = batolata), vývoj řeči u dětí, vymezení pojmu komunikace a možné narušení komunikační schopnosti, které se může projevit již v takto raném věku, předškolní vzdělávání v ČR i v zahraničí, osobnost učitele mateřské školy a pozici chůvy. V praktické části se metodou přímého pozorování zaměříme na popis průběhu komunikace mezi dětmi do 3 let a jejich učiteli (chůvami) v mateřských školách.

1 Vymezení vývojového období

Každé období vývoje člověka má svá specifika. Při práci s dětmi je nutné vědět, co je typické pro dané období a respektovat to. Šulová (2004, str. 58) popisuje batolecí období takto: „*Období výrazného motorického rozvoje spojovaného se samostatnou chůzí a cílenou manipulací, doba osvojování si mateřštiny a rozšiřování sociálních vztahů, doba vydělování vlastního já a sebeuvědomování.*“

1.1 Fyzický vývoj

V jednom roce váží dítě průměrně 10 kg a měří cca 76 cm. Na konci druhého roku je asi o tři kg těžší, výška se pohybuje okolo 87 cm (Splavcová, Kropáčková, 2016). Ve třech letech dítě váží průměrně 15 kg, průměrná výška chlapců je 96 cm, dívek 95 cm (Kohoutek, 2000). Průměrně dítě vyrostne o 10 cm za rok, váhový přírůstek však již není tak výrazný. Postava dítěte se tedy postupně zeštíhluje (Thorová, 2015; Splavcová, Kropáčková, 2016). Allen, Marotz (2008) uvádějí výškový přírůstek za rok u ročního dítěte 5 až 7,5 cm, u dvou a půlletého dítěte je to 7,6 až 12,7 cm za rok, později taktéž zdůrazňují zpomalení tempa růstu.

Ve dvou letech bývá kompletní mléčný chrup (Thorová, 2015).

Na první pohled je patrný rozvoj hrubé motoriky. V jednom roce začíná dítě s prvními kroky, mezi 13. až 15. měsícem se ve stoje samo rozejde a po několika krocích se opět zastaví, aniž by se potřebovalo něčeho přidržet. Chůze se postupně stává jistější, ve dvou letech je schopné utíkat, tolik nepadá a zvládá nerovnosti terénu. Ve dvou a půl letech je dítě schopné chůze do schodů se střídáním nohou, do té doby přisouvá nohu na každém schodu. Podle Kohoutka (2000) střídá dítě nohy při chůzi do schodů až ve třech letech. V tomto věku zvládá i chůzi ze schodů (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě je v neustálém pohybu - běhá, skáče, protože potřebuje využít svou energii (Bacus-Lindroth, 2003).

Výrazný je také rozvoj jemné motoriky. Dítě se vyvíjí přes stavění kostek do věže, přiřazování příslušných geometrických tvarů do odpovídajících otvorů až k navlékání korálků, přičemž rozměry musí být přiměřené věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Batole rádo manipuluje s malými předměty, které dává do drobných otvorů.

Proto je třeba dávat pozor, aby si dítě předměty nestrčilo do nosu, do uší, nebo aby je nevdechlo (Thorová, 2015).

Na začátku období dítě používá tužku spíše k vyvolání zvuků (tluče s ní o stůl), o něco později se začíná pokoušet o čmárání, o první tahy na papíře (Langmeier, Krejčířová, 2006). Toto období je nazýváno fází experimentálního čárání. Dítě se snaží zůstat s tužkou na papíře, ale z důvodu nedostatečného vyvinutí jemnější koordinace pohybů často přetahuje (Thorová, 2015). Zpočátku dítě drží tužku v pěsti (dlaňový úchop), zlepšení úchopu tužky (špetkový úchop) nastává ve třech letech (Allen, Marotz, 2008). Mezi druhým a třetím rokem dítě kresbě přisoudí symbolický význam, nějak ji pojmenuje – dostává se do fáze tzv. asociativního čárání. Postupem času a nácvikem se zlepšuje ovládání tužky a dítě začíná úmyslně uspořádávat čáry na papíře – fáze kontrolovaného záměrného čárání. Některá batolata jsou na konci období schopna kreslit první obrázky – ideografické stadium (Thorová, 2015).

Samostatným pohybem si je dítě vědomo určité autonomie, což postřehneme ve chvíli, kdy začne používat „já sám“ a také se podle toho chovat. Dítě se chce samo oblékat i vysvlékat, obouvat, telefonovat, něco podávat. V této fázi je vhodné batole v jeho samostatnosti podporovat, dávat dostatek času. Za chybu se považuje chování dospělých, kdy vykonají za dítě veškerou činnost, aniž by je dítě žádalo, jen proto, že to bude rychlejší a přesnější (podle jejich představ). Dítě potom nemá šanci vyzkoušet si aktivity, které ho zajímají, nemůže rozvíjet důvěru v sebe sama, může se stát pasivním. Samostatná činnost ho naopak podpoří v osamostatnění a postupně dojde k odpoutání od pomoci matky (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Dítě by se mělo v tomto vývojovém období naučit regulovat vyměšování. Toho je schopné ve chvíli, kdy zvládne ovládat obě funkce svěračů – retenci a eliminaci¹. Je nutné, aby dítě do této fáze samo došlo (v tom případě mu bude tato dovednost přinášet uspokojení, stejně jako jiná svalová aktivita). Pokud dítě není zralé, ale okolí ho nutí k předčasnému nácviku, může si dítě vytvářet obranné mechanismy, které pak mohou přetrvávat i v pozdějším věku (Vágnerová, 2012). Dle šetření v českých kulturních podmínkách zvládne dítě od 15 měsíců (některé i od 13 měsíců) pochopit základní princip učení, tj. posílení dobrého výkonu odměnou, což je jednou ze základních podmínek. Další podmínkou je již zmíněná zralost organismu (Matějček, 2005).

¹ „Retence, tj. udržení něčeho, setrvání někde. Eliminace, to znamená tendence pustit, zahodit, opustit to, co už nechce, nebo kde nechce být.“ (Vágnerová, 2012, str. 121)

V oblasti regulace vyměšování může být matka pro dítě zdrojem konfliktu – na jednu stranu si dítě uvědomuje, že když poslechne, udělá matce radost, na druhou stranu má touhu neposlechnout, a tedy postavit se matce a zažít pocit moci (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

1.2 Z pohledu vývojové psychologie

Podle různých autorů patří děti do tří let do tzv. batolecího období. Kohoutek (2000), Langmeier, Krejčířová (2006), Vágnerová (2012), Thorová (2015) vymezují batolecí období od jednoho roku do tří let věku dítěte. V tomto období se dítě rozvíjí v mnoha schopnostech, nabývá nové dovednosti a celkově se rozvíjí jeho osobnost (Vágnerová, 2012). Erikson toto období nazývá obdobím autonomie (1963 in Vágnerová, 2012).

1.2.1 Vnímání

Dítě od narození poznává svět pomocí smyslů. Je proto důležité poskytovat dítěti příležitosti k mnohostrannému smyslovému poznávání – dítě potřebuje předmět vidět, osahat si ho, cítit, slyšet, manipulovat s ním. Je vhodné pracovat s předměty různé velikosti, tvarů, materiálů, barev (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Dítě preferuje dotyk, ve druhém roce pro něj začíná mít velký význam zrak a sluch. Učí se rozlišovat tvar, velikost, barvu, poznávat základní geometrické tvary. Pozoruje se v zrcadle a dokáže se poznat podle pohybů. Pro rozvoj sluchu jsou v tomto období důležité říkanky spojené s pohybovou aktivitou (vařila myšička kašičku). Dítě tak získává smysl pro rytmus (Plevová, 2010).

V percepčně-kognitivním vývoji dochází u ročních dětí k důležitému milníku tzv. „překročení středové čáry“ – při nabídnutí druhé hračky dítě přendá první hračku do druhé ruky a natáhne se po nové hračce. Pokud už má v obou rukou hračky a nabízáme mu třetí, jednu hračku odloží, tzv. schéma „koordinovaného trojúhelníku“ (Allen, Marotz, 2008; Thorová, 2015).

Snaží se rozpohybovat mechanickou hračku po té, co pozorovalo jiného člověka, jak to funguje. Zlepšuje se vizuomotorická koordinace, batole začíná spojovat předměty a zase je oddělovat, staví komíny z kostek. Je schopné roztřídit předměty podle jednoho

kritéria – např. rozliší zvířata od dopravních prostředků. V knížkách dokáže pojmenovávat různé předměty. Začíná chápat vztah mezi příčinou a následkem, např. když moc stiskne kočku, poškrábe ho (Allen, Marotz, 2008; Thorová, 2015).

1.2.2 Myšlení, představivost a fantazie

Dítě se začíná lépe orientovat a chápat realitu. Učí se chápat různé souvislosti a vztahy, které mu umožní kategorizaci a na základě toho se postupně přesouvat z vnímání konkrétních předmětů, se kterými aktuálně manipuluje, na symbolickou úroveň. „*Symbol lze chápat jako označení, resp. zastoupení něčeho prostřednictvím něčeho jiného, např. představy, obrázku, gesta či slova.*“ (Vágnerová, 2012, str. 125). Batole je schopné představit si nějaký předmět nebo činnost bez toho, aby předmět právě vidělo nebo činnost vykonávalo. Dokáže si na úrovni mentálních reprezentací (tj. ve vědomí) vymyslet různé způsoby řešení, a aniž by je všechny reálně vyzkoušelo, vybere nejvhodnější způsob. Ve hře se to projeví např. zvolení vhodného tvaru do odpovídajícího otvoru (Vágnerová, 2012).

Dvouletí chlapci obdivují všechno, co jezdí – jak hračky v podobě aut, tak skutečné tříkolky, vozíky apod. Dvouletá děvčata se ráda zdobí, prohlíží se v zrcadle, dělají na sebe obličej (Bacus-Lindroth, 2003). Batole si dokáže hrát formou symbolické hry, tzn. napodobovat něco, co dříve vidělo, aniž by to zrovna pozorovalo (např. hra na prodavače, vaření). K tomu využívá předměty, které jsou také jen „jako“ – místo peněz využívá papírky, korálky, do misky „jako“ nalívá vodu a míchá (Říčan, 2004). K těmto hrám využívá fantazijních představ, jež se začínají vyvíjet ve druhém roce života (Plevová, 2010). Tato schopnost dozrává po 3. – 4. roce života (Thorová, 2015).

Symbolické myšlení však není ještě plně vyvinuto, jak uvádí na příkladu Piaget (in Langmeier, Krejčířová, 2006), dítě nerozlišuje mezi slimákem, kterého uvidí na silnici, a slimákem, který reprezentuje určitý druh. Pokud vidí jiného slimáka, má pocit, že se slimák znovu objevuje na dalším místě, nebo si není jisté, jestli se jedná o stejného slimáka, nebo je to jiný slimák.

Začíná se objevovat „aha-zážitek“ v situacích, kdy dítě najde správné řešení nějakého problému (stejně jako u dospělých, kteří se dlouho zabývají určitým problémem a najednou dojdou ke správnému řešení) (Říčan, 2004). Tento zážitek se často dostaví i v situaci, kdy dítě nemuselo využít pokusu a omylu (Thorová, 2015).

1.2.3 Pozornost a paměť

Pozornost dítěte tohoto věku je ovlivněná aktuálním stavem a také osobností dítěte (mezi dětmi jsou patrné rozdíly v koncentraci). U mladších batolat je pozornost vyvolaná bez záměru a úsilí dětí. U starších batolat dochází k prodlužování délky soustředění, záleží však na tom, jak je činnost pro dítě zajímavá (Plevová, 2010). U činností, které si samo vybralo, vydrží delší dobu (Allen, Marotz, 2008). Dítě se pomalu začíná učit odolávat ruchu z okolí a zaměřovat pozornost na to, co chce. Koncem druhého roku života začíná být dítě schopno úmyslné, vnitřně regulované pozornosti (Richard, 2008; Rothbart a Posner, 2001; Rothbart et al., 2003 in Vágnerová 2012).

Paměť je v batolecím věku mimovolní, neúmyslná (dítě vědomě neovládá zapamatování a vybavování si). Dítě si pamatuje zážitky, které pro něj mají citový význam (pozitivní i negativní). Je schopné vybavit si představy zážitků, které samo prožilo. Starší batolata využívají i dlouhodobou paměť, naše první vzpomínky většinou pocházejí z tohoto období (Plevová, 2010).

Rozvíjí se implicitní paměť², tuto skutečnost potvrzuje schopnost oddálené nápodoby, tzn. že je dítě schopné napodobit např. maminku při vaření i po několika dnech, kdy ji při této činnosti vidělo (Vágnerová, 2012).

V rámci explicitní paměti³ dochází k rozvoji sémantické explicitní paměti. Batole si ukládá představy různých předmětů nebo událostí, zná také jejich zobrazení, nebo slovní pojmenování. Dobrá sémantická paměť umožní rychlý rozvoj slovní zásoby. Epizodická explicitní paměť funguje na principu zapamatování si událostí, u mladších batolat většinou běžných každodenních činností. Starší batolata si vytvářejí tzv. scénáře (obvyklý průběh běžné aktivity). „*Scénář je zobečněním zkušeností s touto situací, není pouhým mechanickým zapamatováním určitého dění.*“ (Vágnerová, 2012, str. 136). Děti jsou schopné zapamatovat si krátký příběh, pohádku, kterou slyšely opakovaně, avšak nezopakují vše detailně, spíše útržkovitě, pamatují si, co se jim líbilo

² „Vštěpování informací do **implicitní paměti** (implicitní učení) může naproti tomu (na rozdíl od explicitní paměti) probíhat bez účasti vědomí.“ (Plháková, 2003, str. 205) Součástí implicitní (procedurální) paměti jsou dovednosti a návyky (chůze, jízda na kole, hra na hudební nástroj...), senzibilizace, jednoduché klasické podmiňování, neasociativní učení (Plháková, 2003)

³ „Údaje, které ukládáme do **explicitní paměti**, musí projít vědomím. V explicitní paměti uchováváme vzpomínky na různé životní události a faktické znalosti o světě.“ (Plháková, 2003, str. 205)

bez ohledu na to, zda to bylo důležité pro pochopení děje (Siegler, 1998; Schneider 2011 in Vágnerová 2012).

1.3 Emocionální a sociální vývoj

City dvouletého dítěte bývají pouze krátkodobé, často silné a vznětlivé. Dítě není schopné kontrolovat své emoce, neschopnost tlumit projevy nelibého pocit často přechází do negativního afektivního stavu (Thorová, 2015). Tyto „záchvatové“ stavy vrcholí okolo druhého roku, postupně však začíná četnost vztekání se ustávat (Matějček, 2005). Tento vývoj negativních reakcí (v interakci s vrstevníky) potvrdili ve výzkumu Nozawa, Sachiko (2011). Došli k závěru, že u ročních dětí probíhá prosazování se prostřednictvím vokalizace beze slov více než u starších dětí, asertivní strategie doprovázené negativními emocemi (agrese, pláč a projevy s negativním tónem) se zvyšují do 24 měsíce, potom se postupně snižují. Naopak se s věkem zvyšují verbální strategie bez negativního tónu a další vyjednávací techniky.

Pro děti je období vzoru velmi důležitým obdobím, protože se učí, jak se adekvátně vypořádat s frustrací a neúspěchem. Zjišťují, že ne vždy mohou dostat to, co právě chtějí a také to, že se s tím musí vypořádat jinak, než záchvatem vzteku. Klíčové ale zůstává, jak rodiče reagují na tyto projevy svých dětí (Kast-Zahn, 2012).

Dítě se stává samostatnější, začíná být vědomo své možnosti rozhodování – jestli chce za někým jít, nebo od něj odejít, něco si vzít nebo dát, s hračkou si hrát nebo ji zahodit (Langmeier, Krejčířová, 2006). Celé období nese název první puberta, období vzdoru nebo období negativismu (Thorová, 2015; Kopecká, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006). Dochází k většímu sebeuvědomování, rozvíjí se nová osobnost. Batole zkouší, co všechno si může dovolit, zjišťuje hranice a reakce okolí na své chování, snaží se prosazovat své nápady, zájmy (Thorová, 2015).

U dítěte se rozvíjí další city, např. žárlivost (Kopecká, 2011). Žárlivé často bývá při narození mladšího sourozence, tento stav se však při vhodném zacházení brzy vytratí a mladší sourozenec je pozitivně přijímán. Je důležité, aby batole nezůstávalo v pozadí, ale aby byly naplňovány také jeho potřeby (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na druhou stranu je dítě schopné empatie (soucíť s panenkou, která má „bebíčko“), pocítuje náklonnost k mladším dětem. Má vztah ke svým předmětům, které každý den používá, má oblíbenou hračku. Buduje si vztahy se všemi členy rodiny podle předchozí zkušenosti, aktivně s nimi navazuje kontakt. Avšak nejdůležitější pro něj zůstává vztah

k rodičům, především k matce (Kopecká, 2011). Vytváří si diferencované vztahy k jednotlivým členům domácnosti – k matce, otci, sourozencům, prarodičům. Postupně se utváří jeho role v rodině, tzn. že jedná podle toho, jak očekávají ostatní a samo očekává určité chování od ostatních (Langmeier, Krejčířová, 2006). Více si všímá ostatních dětí. Zatím není schopné společné hry, nebo spolupráce, ale hry tzv. „paralelní“, kde se děti napodobují, mohou provádět stejnou činnost, hrají si vedle sebe (Matějček, 2005).

Začíná se objevovat pocit studu v případech, že překročí nějakou normu a je na to upozorněno dospělým. Mohou pociťovat strach z neznáma, pocit zahanbení při nespokojenosti dospělých s jejich výkonem, ale také pocit hrdosti při pochvale (Vágnerová, 2012).

2 Ontogeneze řeči

Ke správnému vývoji dítěte patří také rozvoj komunikační schopnosti. Stejně jako ostatní dovednosti, tak i řeč se vyvíjí postupně podle určitých pravidel. Lachout (2012) uvádí období 6. měsíce prenatálního vývoje jako počátek setkávání se s mateřským jazykem, kdy je plod již schopen rozlišit některé zvuky ze svého okolí. Stejně tak Průcha (2011) uvádí, že byly prováděny výzkumy, ve kterých je popisován počátek vývoje komunikace již od 6. měsíce prenatálního období, kdy dítě určitým způsobem reaguje na hlas matky nebo na hudbu. Naproti tomu Kejklíčková (2011) píše, že dítě reaguje na zvuky (možnost zaznamenat známky slyšení) už ve 20. týdnu.

Dítě prochází všemi stádii, může docházet k akceleraci nebo retardaci ve vývoji řeči, ale žádné stádium by nemělo být přeskočeno či jakkoli násilně urychlováno (Bytešníková, 2012). U chlapců často nastupuje řeč o něco později, než u dívek, prvních slov se můžeme dočkat třeba až kolem 2. roku (Kutálková, 2010).

Lechta (1995 in Lechta, 2011) dělí vývoj řeči do 5 fází, kde charakterizuje procesy, které jsou pro dané období typické. Fáze na sebe navazují, mohou se také prolínat:

- období pragmatizace (do konce prvního roku života)
- období sémantizace (v průběhu prvního až druhého roku života)
- lexemizace (druhý až třetí rok života)
- období gramatizace (mezi třetím a čtvrtým rokem života)
- období intelektualizace (po čtvrtém roce života)

2.1 Předřečové období

Toto období (nazývané také preverbální) trvá přibližně do prvního roku věku dítěte (Bytešníková, 2012) a do vyslovení prvního slova (Lechta, 2011). K vokalizaci u dětí dochází od narození, křik je někdy pokládán za projev zdravého novorozence (Smolík, Málková, 2014). Křik je prováděn s otevřenými ústy o frekvenci 435 Hz (Příhoda 1963 in Bytešníková, 2012) - 440 Hz, v hudební nauce označováno jako „komorní á“ (Kejklíčková, 2011). Průcha (2011), Bytešníková (2012), Vágnerová (2012), Krahulcová (2013) se shodují, že v prvních týdnech je křik pouze reflexní činností. Ačkoliv křik zpočátku neznamena, že novorozenci něco chybí, okolí to

považuje za projev nespokojenosti. Jakmile dítě zapláče, snaží se zjistit, co se děje. Toto chování je v pořádku, dítě potřebuje udržovat těsný kontakt s matkou, slyšet její hlas. Často se křikem snaží přivolat někoho blízkého, v jeho náručí získává pocit jistoty (Kutálková, 2005, 2010). Okolo 6. týdne se křik začíná mírně diferencovat, kojeneček je do určité míry vyjádřit nespokojenost (Kejklíčková, 2011). V tomto období má křik tvrdý hlasový začátek při vyjádření nelibosti, odporu. Hlasové projevy plynule nabývají kladného zabarvení, dochází ke spontánní vokalizaci – tzv. **období broukání** (Krahulcová, 2013). Různí autoři se liší v období, kdy dochází k nástupu broukání – Hornáková, Kapalková, Mikulajová (2009) a Průcha (2011) uvádějí období kolem 8. týdne (2. měsíce), Kerekrétiová (2009), Smolík, Málková (2014) kolem 3. měsíce; Lachout (2012) zmiňuje až 4. měsíc, Thorová (2015) uvádí rozpětí mezi 2. až 4. měsícem. Broukání popisuje jako počátek vývoje vzájemného rozhovoru – dítě poslouchá a reaguje na osobu, která na něj mluví. Lachout (2012) období broukání vymezuje jako dobu, kdy kojeneček začíná rozeznávat různé fonémy, zkoumá tvorbu hlásek a pokouší se napodobit zvuky ze svého okolí. Lechta (2000 in Průcha, 2011) přikládá imitačnímu chování prvořadý význam při vytváření schopnosti komunikovat mluvenou řečí.

Broukání bývá často spojeno s pozitivními emocemi, dítě má z této činnosti radost. Dochází k tzv. kruhové reakci – dítě poslouchá zvuky, které vydává, jsou pro něj zajímavé, a proto dochází k jejich opakování (Vágnerová, 2012). Většinou se jedná o zvuky tvořené v hrdle, které připomínají hlásky *k* nebo *ch* (Smolík, Málková, 2014).

Kojenci se začínají smát nahlas – zpočátku se jedná o krátké hlasité zachechtnutí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Teprve ve 4. měsíci se objevuje pravý hlasitý smích (Matějček, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015).

Po fázi broukání se objevuje fáze tzv. žvatlání, jejíž nástup Lachout (2012) vymezuje v 6. měsíci. Pojem žvatlání definuje jako „*preferenci tvorby právě těch fonémů, které jsou signifikantní pro mateřský jazyk kojence*“ (Lachout, 2012, str. 19). Nastává počátek experimentování se zvuky a s mluvidly - stadium **pudového žvatlání**. Kojeneček vykonává podobné pohyby, jako když přijímá potravu (zavírá a otvírá ústa, špulí rty) a k těmto pohybům přidává hlas (Bytešníková, 2012; Thorová, 2015). Průcha (2011) popisuje tento vývoj mezi 4. – 8. měsícem, kdy dítě začíná opakovat první hlásky a slabiky. Odezírá z obličeje těch, kdo na něj mluví a snaží se napodobovat pohyby rtů a jazyka. Díky napodobování se z tzv. kojenečských zvuček – prefonémů, které nejsou specifické pro jazyk žádného národa, postupně vytvoří hlásky mateřského

jazyka. V této fázi vývoje je velmi důležité využívání sluchového, ale i zrakového kanálu – v ontogenezi se jako první souhlásky objevují hlásky obouřetné, protože má dítě při jejich vnímání nejlepší vizuální kontrolu (Lechta, 2000 in Průcha, 2011; Vágnerová, 2012). Tato fáze, která se objevuje po fázi pudového žvatlání, se nazývá **žvatlání napodobivé** (po 8. měsíci). Je považováno za první kritický moment v oblasti vývoje řeči. Dítě napodobuje zvuky, které vydává, začíná imitovat své okolí (Bytešnicková, 2012). Někteří autoři uvádí, že z nutnosti využívat sluch při napodobivém žvatlání vyplývá, že u dítěte se sluchovým postižením vývoj v tomto období ustává (Kutálková, 2005, 2010; Lechta, 2011; Bytešnicková, 2012; Thorová, 2015). Ačkoli Krahulcová (2014) uvádí několik autorů (Sovák, 1978, Lechta 1983), kteří také popisují omezení až zastavení žvatlání v období, kdy se u slyšících dětí silně rozvíjí na základě nápodoby, zmiňuje také, že se některé děti i s těžkým sluchovým postižením do tohoto stádia částečně dostávají – napodobují pohyby úst mluvící osoby. Pokud se s dítětem se sluchovým postižením nepracuje, ustává v této fázi jeho řečový vývoj. Dále uvádí, že děti se sluchovým postižením procházejí, stejně jako děti slyšící, stádiem křiku, broukání a žvatlání, ale tyto projevy jsou, na rozdíl od slyšících, deformované. Stejně tak Smolík, Málková (2014) uvádí, že zvukové projevy neslyšících jsou atypické, Lechta (2011) zmiňuje, že zvuky jsou typicky deformované.

Ačkoli nám žvatlání může připomínat slova (ma-ma, ba-ba), prozatím se nejedná o pojmenování členů rodiny. Dítě takto pouze procvičuje nově naučenou dovednost (Matějček, 2005; Smolík, Málková, 2014). Toto období je považováno za počátky exprese mateřského jazyka. Kojenec reduplikuje (opakuje stejné slabiky v řetězcích - mamama) a rekombinuje (skládá za sebe různé slabiky – badaga) hlásky mateřského jazyka, napodobivé žvatlání přetrvává i po naučení se prvních slov. Je komplexnější, dochází ke složitějším kombinacím, k pauzám mezi jednotlivými shluky – tento způsob zvukového projevu je nazýván žargonem⁴ (Thorová, 2015). Kojenec postupně přichází o schopnost rozlišit hlásky jiných jazyků – ztrácí pro něj význam. Na druhou stranu dochází ke zvyšování citlivosti k mateřskému jazyku. Fonémy, které jsou součástí jejich mateřského jazyka, rozeznávají bez problému (Vágnerová, 2012; Cumminsová, 2006 in Lachout, 2012). Skutečnost o ztrátě citlivosti vůči hláskám, které nejsou součástí jazyka, jež si děti osvojují, dokládá Smolík, Málková (2014) výzkumem od Werkerové, Teese (1984). Ti ukázali, že děti ve věku 6 – 8 měsíců z anglicky mluvících rodin

⁴ „Pokročilé fáze žvatlání, kdy dítě jako by mluvilo vlastním jazykem, se někdy označují jako žargon.“ (Smolík, Málková, 2014, str. 24)

dokázaly rozlišit mezi dvěma hláskami, které se vyskytují v určitém severoamerickém indiánském jazyce. Dospělí (anglicky mluvící) tuto schopnost neměli. Ze studie vyplynulo, že ke ztrátě citlivosti vůči řečovým zvukům a hláskové struktuře dochází mezi 6. – 12. měsícem věku.

V období od 8 do 12 měsíců dítě aktivně využívá produkci řeči, objevují se základní prvky protokonverzačního chování – jedná se o vyjádření žádosti a sdílení informací s okolím. Komunikační chování se začíná stávat záměrným, objevují se tzv. protoslova (Kapalková, 2009 in Vitásková, 2013).

2.2 Vlastní vývoj řeči

První slovo je většinou možné zachytit kolem jednoho roku (Matějček, 2005; Kutálková, 2005, 2010; Langmeier, Krejčířová, 2006; Hájková, 2011; Bytešníková, 2012; Thorová, 2015; Kejklíčková, 2016). Smolík, Málková (2014) zmiňují, že rodiče někdy uvádí výskyt prvního slova před prvním rokem, ale nezřídka se stává, že se první slova objeví o několik měsíců později. Dle Langmeiera, Krejčířové (2006) většinou mají první slova podobu dětského žargonu – výrazy, kterým rozumí pouze rodiče. Často to bývá napodobení zvuků, hlasů zvířat nebo výkřiků lidí.

Na počátku období batole začíná užívat první slova, která zastávají funkci vět (tzv. jednoslovné věty). Slova (věty) vznikají spojováním slabik, nejsou skloňována. Používají především podstatná jména, zvukomalebná citoslovce a postupně přidávají slovesa. Slovy vyjadřují své pocity, přání, vůli (Bytešníková, 2012). Dítě má potřebu povídat si. Je vhodné na to adekvátně reagovat – pojmenovávat předměty v okolí, prohlížet a komentovat dětské knížky, komentovat a doplňovat slovní projev dítěte (Kutálková, 2005, 2010). Lechta (1990 in Bytešníková, 2012) uvádí, že Rieder a Zellerová vyzdvihují význam prozódických faktorů u jednoslovných vět. Díky nim je dospělý schopen pochopit význam věty (může se jednat o oznámení, otázku nebo žádost). Krahulcová (2013) udává, že si dítě prozodii řeči osvojuje napodobováním a opakováním hned od počátku vývoje (tempo, rytmus, melodie, přízvuk).

Přibližně ve stejném období, kdy dítě začne používat první slova, se rozvíjí také množství neverbálních symbolických gest. Potom nastávají situace, kdy dítě použije gesto pro označení nějakého předmětu a následně slovo (Vágnerová, 2012).

Dítě pojmenovává osoby a jevy ve svém okolí, je zvědavé a okolo dvou let života začíná období otázek „Co je to?“ Následuje obrovský rozvoj řeči, který je

označován jako jazyková exploze. Pokud má dítě ideální komunikační a informační podmínky, získá každých 90 minut jedno slovo (Krahulcová, 2013). Smolík, Málková (2014) nazývají toto období, kdy oproti období prvních slov začíná obrovským tempem narůstat slovní zásoba, slovníkovým spurtem.

Po tzv. prvním věku otázek vývoj pokračuje tvorbou tzv. dvouslovných vět. Ty tvoří spojením dvou jednoslovných vět, dvouslovné věty prozatím nejsou tvořeny se správnou gramatickou strukturou (Bytešníková, 2012). První slova většinou neskloňují a nečasují. Podstatná jména většinou používají v 1. pádě, slovesa v infinitivu, 3. osobě čísla jednotného nebo v rozkazovacím způsobu (Klenková, 2006). Přibližně ve dvou letech dokáže 50 % dětí spojovat slova do jednoduchých vět, ve věku tří let už je spojování schopných 97 % (Brierley, 1996). Dítě zpočátku označuje různými výrazy zprvu konkrétní objekty (osoby, věci) a jevy, později stejná označení užívá i na jevy podobné – vytváří jednoduché asociace (Sovák, 1978 in Bytešníková, 2012).

V dalším období batole prostřednictvím řeči dosahuje malých cílů. Následuje stadium tzv. logických pojmů. Je využívána abstrakce, kdy slova, která byla dříve vázaná na konkrétní jevy, najednou nabývají všeobecného významu. Učení se složitých myšlenkových operací může vést k dysfluencím řečového projevu (Bytešníková, 2012). K dysfluencím mohou také vést nevhodné reakce okolí na projev dítěte. Učí se spoustu nových slov a může se stávat, že si nemůže vzpomenout na správný výraz, zasekne se, opakuje první slabiku, někdy slovo zkomolí. Tím, že se okolí začne smát, dítě znejistí, nechápe důvod smíchu a problémy se mohou prohlubovat (Kutálková, 2005, 2010). Okolo dvou a půl let zná pár písniček, které je schopné zazpívat nebo doprovodit gesty (Bacus-Lindroth, 2003).

Mezi třetím a čtvrtým rokem nastupuje druhé období otázek („Proč?“). Pro dítě už není tak podstatné dovědět se něco nového, ale především si chce s někým povídat, proto mu nevádí opakovaně se ptát na stejnou věc. Důležitá je trpělivost a ochota dítěti pravdivě odpovídat. Pokud bude ignorováno, může ztratit zájem o mluvní kontakt (Kutálková, 2005, 2010). Dítě skládá jednoduché věty, ve kterých se vyskytuje podmět, sloveso a předmět (Brierley, 1996). Okolo čtvrtého roku nastává stadium intelektualizace řeči, které zůstává do dospělosti. Dochází k rozvoji schopnosti pochopit obsah, odlišit od sebe konkrétní a abstraktní pojmy, zpřesňovat gramatické struktury, celkové zlepšování produkce řeči a rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby (Krahulcová, 2013).

2.2 Rozvoj jednotlivých jazykových rovin u předškolních dětí

Řeč jako celek má velmi složitou strukturu, kterou lze rozdělit do následujících rovin (Klenková, 2006; Bednářová, Šmardová, 2011; Bytešníková, 2012, Krahulcová, 2013):

- foneticko-fonologická
- morfologicko-syntaktická
- lexikálně-sémantická
- pragmatická

2.2.1 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje zvukovou a hláskovou stránku vývoje řeči (základní jednotky – hlásky = fonémy) (Krahulcová, 2013). Fonologie se zabývá hláskami určujícími význam slov v daném jazyce. Fonetika je nauka o tvoření fonémů ve zvukovém ústrojí, jejich šíření a vnímání. Hlásky mají distinktivní funkci – tzn. že jejich záměna změní význam slova, např. pata – pátá, vlak – vrak (Thorová, 2015). Stejně jako všechno ostatní, také vývoj výslovnosti probíhá postupně. Je nutné si uvědomit, k jak složitým pohybům mluvidel při řeči dochází, co všechno dítě musí sluchovou cestou zachytit, aby rozpoznal rozdíly a následně se všechno naučil. Bohužel se v dnešní době častokrát více soustředíme na způsob projevu a případné nedostatky v artikulaci, než na obsah promluvy (Bytešníková, 2012). V porovnání s ostatními rovinami začíná vývoj dříve, ale trvá delší dobu. Má na to vliv úroveň motoriky řečových orgánů, schopnost fonematische diferenciace, úroveň komunikačního záměru dítěte, intelektové, napodobovací schopnosti, množství podnětů (Lechta, 1990 in Bytešníková, 2012) Z hlediska této roviny je důležitým mezníkem přechod z pudového žvatlání na napodobivé. To lze považovat za vývoj výslovnosti v pravém slova smyslu (Bytešníková, 2012). Postupně se vyvíjí artikulované hlásky mateřského jazyka. Ve dvou až třech letech splňují mluvidla předpoklady pro artikulaci – pořadí vývoje jde cestou nejmenší námahy (Bednářová, Šmardová, 2011). Klenková (2006) však zmiňuje, že někteří autoři s tímto názorem nesouhlasili a dokazovali, že mnoho dětí je schopno vyslovit artikulačně obtížnější hlásky a jednodušší vyslovit nezvládají.

Výzkumům rozvoje této roviny byla věnována velká pozornost. Z logopedického pohledu je důležité znát pořadí fixace hlásek, protože na základě tohoto pořadí je možné pracovat na korekci výslovnosti. V první řadě se fixují samohlásky (Klenková, 2006). Krauhlová (2013) uvádí, že z vokálů (= samohláska) se jako první upevňuje *a*, jako poslední *u* a *i*. K ustálení dvojhásek *au*, *ou*, *eu* potřebují děti dlouhou dobu, ale ještě delší dobu trvá fixační proces u souhlásek. Krauhlová (2013) uvádí posloupnost upevňování souhlásek dle fonetiků následovně: nejprve se dítě učí vyslovovat ty souhlásky, které jsou dobře viditelné a zvukově expresivní (*p*, *t*, *k*, *b*, *d*, *g*). Potom se učí hlásky úžinové – prvně *h*, potom *j*, *f*, *ch*. Dále nastupují sykavky, které jsou velmi obtížné. Většinou si dítě prvně osvojí tupé sykavky (*š*, *ž*), později ostré (*s*, *z*). Po jejich fixaci (upevnění) si osvojí hlásky polozávěrové (*c*, *č*) a na závěr se nejčastěji ustalují *l*, *r*, *ř*. Tento postup však není u všech stejný, můžeme pozorovat individuální odchylky.

Ukončení vývoje výslovnosti bývá okolo 5. roku, může ale trvat také do 5 – 7 let věku dítěte. Pokud však nesprávná výslovnost přetrvává do 5 let, považuje se za důležité zahájit logopedickou intervenci, aby byla artikulace při nástupu do povinné školní docházky bez problému (Klenková, 2006).

2.2.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Zabývá se využitím různých slovních druhů v promluvě jedince, adekvátností tvoření gramatických tvarů, užíváním složitějších větných celků (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Do morfologické roviny spadá tvar slova, zacházení s nejmenší vydělitelnou částí slova (=morfém – kořen, předpona, přípona) – pracuje se s nimi podle morfologických pravidel (vyjádříme tak pád, číslo, rod). Syntaktická rovina slouží k tvorbě vztahů mezi slovy (slovosled ve větě). Tato rovina je velmi důležitá, protože záměnou pořadí slov ve větě může dojít k nedorozumění (Thorová, 2015). Zahrnuje také užívání slovních druhů (Bednářová, Šmardová, 2011). V počátcích vývoje řeči zabírají největší část slovní zásoby citoslovce, následují podstatná jména. Ta jsou užívána pro pojmenování konkrétních věcí, osob, málokdy se objevuje označení činnosti. Podstatná jména ve většině případů užívá v jednotném čísle, v prvním pádě. Rod podstatných jmen v raném období vůbec neuplatňuje (Pačesová, 1979). Dále batolata začínají užívat slovesa, nejpozději zapojují číslovky, předložky a spojky. Po čtvrtém roce by měly užívat všechny slovní druhy (Klenková, 2006). Zpočátku

období můžeme zaznamenávat tzv. telegrafickou řeč, kdy děti pouze řadí jednotlivá slova za sebou. Užívají pouze slova, která jsou nezbytná k pochopení významu, často chybí pomocná slovesa, členy, předložky (Brown, 1973 in Smolík, Málková, 2014). Kolem dvou let jsou batolata schopna tvořit dvouslovné až tříslavné fráze, ve dvou letech již mluví v krátkých větách. Zdokonaluje se gramatická stavba jazyka (Lachout, 2012), avšak Peutelschmiedová (2005 in Vitásková, 2013) uvádí, že nejčastěji mezi 2,5 – 3 lety se objevují fyziologické⁵ obtíže v řeči, v souvislosti s osvojováním gramatiky se jedná o fyziologický dysgramatismus (Klenková, 2006, uvádí dysgramatismy za fyziologické do 4 let). Dítě může v důsledku transferu odvozovat tvary slov podle toho, jak to zná z předchozí zkušenosti. Smolík, Málková (2014, str. 63) uvádí v souvislosti s osvojováním si gramatiky jazyka jev, který nazývají jako „*nadměrná generalizace některých morfologických tvarů či pravidel*“. Jako příklad uvádějí z angličtiny tvary sloves a podstatných jmen, u kterých děti užívají pravidelné ohýbání, ačkoli se tato slova ohýbají nepravidelně (např. *goed* místo *went*; *foots* místo *feet*). Upozorňují však na to, že v češtině se nedá mluvit o nadměrné generalizaci, protože např. u tvoření množného čísla v angličtině se přidává koncovka *-s*, slova, u kterých se takto množné číslo netvoří, jsou považována za nepravidelná, avšak v češtině je mnoho způsobů, jak vytvořit množné číslo. Proto se autoři při označení takových chyb přiklánějí spíše k pojmu nesprávná nebo nepřiměřená generalizace. Jako příklad uvádějí zejména slova, kde se u ohýbaného výrazu mění kmenové souhlásky (*stůly* místo *stoly*).

2.2.3 Lexikálně-sémantická rovina

Obsahem lexikálně-sémantické roviny je aktivní (slova, která reálně používáme) a pasivní (slova, kterým rozumíme) slovní zásoba, definice pojmů a úroveň zobecňování. Základem lexikálního systému je slovo (se všemi tvary – změny při skloňování, časování apod.). Slovní zásoba je souhrnem všech slov konkrétního jazyka (Bytešníková, 2012). Kolem desátého měsíce můžeme pozorovat počátek vývoje pasivní slovní zásoby (dítě na určitý pokyn motoricky reaguje – ukáže, otočí se, vykoná). Aktivní slovní zásoba se začíná tvořit okolo 1 – 1,5 roku, kdy dítě začíná pojmenovávat osoby, předměty (Bednářová, Šmardová, 2011). Prudký rozvoj řeči souvisí s rozvojem kognitivních procesů dítěte. Děti mají potřebu pojmenovávat

⁵ „*přirozený, normální, vývojový*“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, str. 158)

předměty, které vidí kolem sebe, a tudíž dochází k rychlému rozvoji slovní zásoby (Lachout, 2012). Zpočátku si osvojuje podstatná jména, následují slovesa, kterými pojmenovává činnosti a postupně další slovní druhy. Kolem 21 měsíců má dítě slovní zásobu asi 30 – 50 slov, ve dvou letech je to 200 – 300 slov, ve třech letech přesahuje slovní zásoba 700 slov (Neubauer, 2018). Osvojit si správný tvar slova je zpočátku velmi náročné, dochází k různým přesmyčkám, záměnám, zkomoleninám. Batole si přirozeně rozšiřuje slovní zásobu v 1. a 2. období otázek. Mezi druhým a třetím rokem začíná kromě podstatných jmen a sloves používat také přídavná jména a osobní zájmena (Thorová, 2015). Americký výzkum z roku 2015 dokládá důležitost rozvoje slovní zásoby. Jedním z cílů bylo zhodnotit, jestli větší slovní zásoba předpokládá lepší akademické schopnosti a chování při vstupu do mateřské školy. Výsledky tuto hypotézu potvrdily. 24 měsíční děti s větší slovní zásobou vykazují při nástupu do mateřské školy lepší akademické schopnosti - projevují se větší úspěchy ve čtení (např. lepší porozumění textu při poslechu, lepší ukládání slov do slovníku jako menší segmenty, což pomáhá zvýšit fonologickou citlivost, a tím porozumět abecednímu principu a dekodování) a v matematických dovednostech (lepší počáteční pochopení symbolického systému čísel - číselné posloupnosti, základní aritmetika, lepší pochopení abstraktních matematických pojmů, snazší porozumění matematickým problémům prezentovaným mluveným nebo psaným příběhem, částečně díky lepšímu porozumění abstraktní terminologii). Stejně tak se potvrdil předpoklad týkající se chování při nástupu do mateřské školy – lepší seberegulace v chování, objevuje se méně problémového chování (Morgan, Farkas et al., 2015).

Sémantika se zabývá významem slov (= lexém), porozumění slovům. U 1 – 2,5 letých batolat dochází k tzv. hypergeneralizaci. Dítě kvůli nedostatečné slovní zásobě nedokáže pojmenovat předmět jeho zájmu, označí ho tedy slovem, které je mu známé a připomíná mu daný předmět (např. všechno čtyřnohé a chlupaté označí slovy „*mňau-mňau*“). S rozšiřováním slovní zásoby dochází k opačnému jevu, tzv. hyperdiferenciaci, kdy jedno slovo označuje jednu konkrétní osobu, předmět (např. „*mama*“ je pouze jeho maminka) (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012; Thorová, 2015). Smolík, Málková (2014) uvádí termíny rozšířená extenze⁶ (jedno slovo označuje více jevů – např. slovo *pejsek* označuje všechna čtyřnohá zvířata) a zúžená extenze (např. slovo *pejsek* označuje jednoho konkrétního psa). Pojmy tedy odpovídají pojmům hypergeneralizace

⁶ „*předmět, děj či jev ve světě, který dané slovo označuje*“ (Smolík, Málková, 2014, str. 29)

a hyperdiferenciace, avšak Ingram (1989 in Smolík Málková, 2014) uvádí, že první slova všech dětí mívají často zúženou extenzi, ale rychle dojde k jejímu nadměrnému rozšíření.

2.2.4 Pragmatická rovina

Zahrnuje dosaženou úroveň sociální komunikace. Jedná se o schopnost formulovat a realizovat vlastní myšlenky, vést dialog, dosahovat určitého komunikačního záměru (Krahulcová, 2013). Jedná se o aktivní účast jedince při konverzaci, aniž by porušovalo pravidla rozhovoru, o vystihnutí a přiměřené reakci na neverbální projevy a zároveň aktivní užívání neverbální komunikace, schopnost zachování tématu rozhovoru apod. (Bytešníková, 2012). V zásadě se jedná o schopnost konverzovat (aktivně jako mluvčí i pasivně jako posluchač). Součástí této schopnosti je také schopnost komunikovat v nezvukové dimenzi = koverbální chování (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Dítě postupně prostřednictvím gest a vokalizace, později i verbálním vyjádřením, projevuje určitý komunikační záměr. Okolo 1,5 roku si začíná uvědomovat, že řečí může předávat informace, zároveň začíná chápat komunikační záměry dospělých a přiměřeně na ně reaguje. Jestliže u nich při komunikaci nedochází k úspěchu (není mu věnovaná pozornost, okolí mu nerozumí, nebo ignoruje snahu o komunikaci), může docházet k frustraci dítěte (Bytešníková, 2012). Batolata nejpozději v období 2 až 2,5 let začínají v komunikaci upřednostňovat verbální komunikaci, prostřednictvím které se učí dosahovat cílů. Mezi druhým a třetím rokem se začínají objevovat schopnost navázat, udržet a rozvíjet konverzaci, přizpůsobit se komunikačnímu partnerovi (Neubauer, 2018).

3 Komunikace

Pojem komunikace není v literatuře možné dohledat s jednotnou definicí. Mareš, Křihohlavý (1995 in Bytešníková, 2012), Klenková (2006), Vymětal (2008) uvádí původ slova v latině. Každý však uvádí trochu jinou podobu. Zatímco Mareš, Křihohlavý (1995 in Bytešníková, 2012) uvádějí „*communicare*“, které vychází z „*communem reddere*“, tedy učinit společným, Klenková (2006) uvádí podstatné jméno „*communicatio*“ a jeho význam překládá jako spojování, sdělování, přenos, společenství. Vymětal (2008) vychází z infinitivu „*communicare*“ s překladem radit se s někým, dorozumívat se, souvislost, spojení.

„*Komunikace je specifickou formou spojení mezi lidmi, a to prostřednictvím předávání a přijímání významů.*“ (Výrost, Slaměník, 2008, str. 217). Hornáková, Kapalková, Mikulajová (2009, str. 162) uvádí následující definici: „*Komunikace = způsob dorozumívání mezi lidmi, při němž se vyměňují informace; obsahuje vyjadřování (expresi) a porozumění řeči.*“ Komunikací tedy s ostatními něco sdílíme – mohou to být informace o našich myšlenkách, názorech, emocích a pocitech, ale také o složitých tématech, která druhému prostřednictvím komunikace vysvětlíme, přiblížíme. Schopnost komunikace je jednou z nejdůležitějších schopností člověka. Díky ní jsme schopni vytvářet a rozvíjet mezilidské vztahy. Je také základním procesem pro organizaci a vlastně samotnou existenci společnosti, protože bez ní by se lidé nebyli schopni na ničem domluvit, předat si potřebné informace. Proto, aby byla komunikace úspěšná, aby si lidé správně rozuměli, je nutné, aby užívali stejný komunikační kanál, předem dohodnutý kód (Lechta, 1994 in Klenková, 2006).

K základním složkám komunikace patří jazyk a řeč. **Řeč** je praktické, vědomé užívání jazyka ve všech jeho formách při vzájemném dorozumívání, sdělování pocitů, myšlenek apod. (Lepilová, 1998; Klenková, 2006; Kerekrétiová, 2009). Lepilová (1998, str. 11) uvádí, že „*Řečová komunikace je proces, který zprostředkuje díky jazyku vzájemné informace lidí, proces šířící se obousměrně (od posluchače k mluvčímu a naopak – v dialogu nebo jednosměrně (k divákovi a posluchači „mluví“ TV, rozhlas, mediální prostředky)*“.

Jazykem se rozumí určitý systém znaků (symbolů), kterými jedinec informaci zakóduje, aby ji mohl prostřednictvím mluvené řeči dál předat (Kerekrétiová, 2009). Klenková (2006, str. 28) shrnuje vzájemný vztah řeči a jazyka takto: „*aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk).*“

Dalším důležitým pojmem je pojem **komunikační kompetence**, což znamená schopnost mluvího využít jazykové prostředky v průběhu komunikačního procesu a pro určité komunikační účely (Kocurová, 2002 in Bytešnicková, 2007). Vymětal (2008, str. 25) uvádí další definice tohoto pojmu. Komunikační kompetenci považuje za „*soubor jazykových znalostí a dovedností, umožňujících mluvímu realizovat komunikační procesy, a to úměrně k situaci, charakteristikám posluchačů apod.*“ Dále uvádí vymezení dle Národního ústavu pro výzkum gramotnosti USA (in Vymětal, 2008), ve kterém do komunikační kompetence spadá schopnost čtení s porozuměním, písemné vyjadřování myšlenky, dále dovednost mluvit tak, aby ostatní rozuměli, umět aktivně naslouchat a kriticky pozorovat.

3.1 Neverbální a verbální komunikace

Mareš, Křivohlavý (1995 in Klenková, 2006) zařazují verbální i neverbální komunikaci do tzv. sociální komunikace (přidávají třetí skupinu kanálů komunikaci činem), tedy prostředek pro přejímání a sdělování určitých významů v sociálních vztazích a sociálním chování lidí. Rozdíl mezi těmito formami komunikace udává takový, že verbální komunikace (v mluvené podobě) není užívána bez současného použití neverbální komunikace, ale neverbální komunikace může nahrazovat verbální komunikaci.

Neverbální komunikace je starším způsobem komunikace jak ve vývoji lidstva (fylogeneticky), tak ve vývoji jedince (ontogeneticky) (Klenková, 2006). Bývá považována za pravdivější a expresnější než verbální komunikace, někdy se označuje pojmem „řeč emocí“. Děti se již od malička učí porozumět neverbálním citovým signálům ze svého okolí. Člověk často vyjadřuje své emoce, nálady a pocity objektivněji neverbální formou (Bytešnicková, 2012). Neverbální komunikace je vyjadřována mimoslovními prostředky např. gesty, výrazy tváře, doteky apod. Tento projev příjemce vnímá názorně svými smysly a určitým způsobem na ně potom reaguje. Neverbální projevy si osoba, která je vysílá, může nebo nemusí uvědomovat – většinou však záměrnost a nezáměrnost splývá (Výrost, Slaměník, 2008). Neverbální signály mají své významy, které jsou dány kulturou (v různých kulturách mohou mít stejná gesta různé významy), dobou nebo sociální skupinou (lidé, kteří nejsou součástí dané skupiny, jim nemusí rozumět). Některá gesta však něco ilustrativně označují, a tak není problém mu porozumět (Klenková, 2006).

„*Verbální komunikace je specificky lidský proces a jev patřící k podstatným charakteristikám lidského jedince i lidského společenství.*“ (Janoušek, 2015). Může být realizována mluvenou nebo psanou formou (Bytešníková, 2012). Vitásková, Peutelschmiedová (2005) přidávají pod verbální komunikaci (s ohledem na komunikaci osob se sluchovým postižením) také komunikaci prostřednictvím znakového jazyka (systém vizuálně-motorický). Jakmile člověk začal využívat slova ke sdělování zkušeností, poznatků, citů, vůle, zaujala verbální komunikace dominantní postavení v dorozumívání (Klenková, 2006).

3.1.1 Neverbální komunikace dětí

Kerekrétiová (2009) datuje zrod gest do období kolem 8. měsíce věku dítěte. Výzkumem užívání gest (posunků) se zabývaly v 80. letech 20. století psychologky Acredolo a Goodwyn. Všimly si, že kojenci/batolata ve věku od 10 do 24 měsíců naprosto přirozeně používají posunky, když potřebují vyjádřit něco, co zatím neumějí vyslovit. Začaly uvažovat, jak by se vyvíjela řeč dítěte, kdyby rodiče (vychovatelé) podporovali jejich přirozený vývoj rozšiřováním znakové zásoby dětí. Provedly dlouhodobou studii, kdy vybraly 140 rodin se stejnými socioekonomickými podmínkami, které měly 11 měsíční batolata (stejně pohlaví, stejné pořadí dítěte v rodině). Rodiny náhodně rozdělily na dvě skupiny – v jedné byla užívána znaková řeč, ve druhé nikoli. V určitých intervalech byly u dětí zkoumány jazykové schopnosti (využitím standardních měřítek pro posouzení jazykových dovedností). Bylo zjištěno, že děti ve 24 měsících, se kterými se znakovalo, měly vyjadřování na úrovni 27 až 28 měsíčních dětí. Kromě toho používaly výrazně delší věty. Další měření ve 36 měsících vyhodnotilo způsob mluvy u dětí, které využívaly znaky, na úrovni 47 měsíčního dítěte. Závěrem tedy bylo, že děti, které využívaly symbolických gest, mluví v průměru dříve a mají širší slovní zásobu než děti, které neznakují. Po sedmi letech autorky zkontaktovaly účastníky tohoto výzkumu (ty, kteří byli dostupní), aby zjistily, zda mělo znakování nějaký vliv na kognitivní schopnosti s odstupem času, kdy už se s nimi neznakuje. Byl proveden test WISC-III IQ (test měření inteligence u dětí). Děti, které jako malé znakovaly, dosahovaly v průměru o 12 bodů více, než kontrolní skupina dětí, ve které se neznakovalo. Na základě těchto výzkumů byl vytvořen program Baby Signs®. Autorky potvrdily jeho přínos v oblasti snížení frustrace (kdy dítě může sdělit důležité věci – hlad, žízeň, teplo, chlad – před tím, než se naučí mluvit), posílení pouta

mezi dětmi a rodiči, zlepšení vyjádření emocí, pomoci při rozvoji řeči, zvýšení inteligenčních schopností (Tilton a kol., 2010).

Vývoj a způsoby neverbální komunikace popisuje ve své knize Doherty-Sneddon (2003). U desetiměsíčních dětí můžeme pozorovat ukazovací gesta, kterými upoutá pozornost nebo si něco vyžádá. U dětí okolo čtrnácti měsíců se z ukazovacích gest stává ukazování pomocí ukazováčku (Doherty-Sneddon, 2003; Thorová, 2015). Mezi 12 a 24 měsíci se gesta stávají symbolickými, např. mávání rukou může být symbol pro ptáka. Gesta se vyvíjejí v souvislosti s řečí (s vývojem řeči se mění charakter gest, stávají se více symbolickými). Kromě gest se vyvíjí také další neverbální způsoby komunikace. Jedním z nich je pohled. Děti fascinuje pohled do očí, k navázání zrakového kontaktu dochází ve věku dvou až tří týdnů. Vzájemný zrakový kontakt je důležitý pro správný vývoj dítěte. Postupně se učí např. i to, že upřený pohled na ostatní je nevhodný a naopak že se vyhýbáme upřenému pohledu na sebe ze strany ostatních (podle výzkumu 3 – 4,5leté děti zírali na dospělého, které na ně upřeně hleděl, častěji, než děti 4 – 5,5leté – Harris, 1968 in Doherty-Sneddon, 2003). Výrazem obličeje se začínají projevoval už novorozenci – prozatím nevědomě v REM fázi spánku. Okolo druhého roku začínají rozlišovat 6 vrozených výrazů vyjadřující základní emoce (šťěstí, smutek, překvapení, strach, hněv, odpor), dobře jim však začínají rozumět až po pátém roce (Bradshaw a McKenzie, 1971 in Doherty-Sneddon, 2003). Od narození je také důležitou složkou neverbální komunikace dotyk. Může mít vliv na vývoj dítěte v emoční, sociální, fyzické a kognitivní oblasti. Prostřednictvím dotyku si dítě vytváří vazbu k rodiči (opatrovníkovi), její kvalita má v budoucnu vliv na chování dítěte. Při péči o dítě je naprostou samozřejmostí, ve vyšším věku se četnost dotyku postupně snižuje. Dotyk může být vyjádřením pochvaly, nebo žádosti, ale také známkou agrese, záleží na okolnostech, při nichž k dotyku došlo. Co se týká dotyků, je důležité dodržovat pravidla dané kultury, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním (Doherty-Sneddon, 2003).

Thorová (2015) uvádí, že můžeme mít pocit, že dítě do 15 měsíců rozumí slovům, která říkáme, ve skutečnosti ale reaguje především na melodii, mimiku a gestikulaci. Stejná autorka uznává, že pro správný rozvoj řeči je důležité využívat verbálních i neverbálních prostředků komunikace. Stejně jako mnozí jiní autoři i ona považuje názor, že používání obrázků a symbolických gest zpomaluje přirozený vývoj řeči, za překonaný.

3.2 Obtíže v komunikaci batolat (nejen) v mateřské škole

U dětí se vyskytují určitá specifika ve využívání komunikace. Předverbální projevy (křik, broukání) jsou později nahrazeny verbálním vyjádřením, avšak neverbální komunikace přetrvává v různých formách celý život (Klenková, 2006).

U dětí mladších tří let není nutné všimnout si nepřesností při artikulaci. V tomto věku je přirozené, že ještě nevyslovují všechny hlásky podle norem – dítě patlá, komolí slova. Za fyziologické však nepovažujeme skutečnost, když se u dítěte už v tomto věku objeví např. rotacismus (jedná se o patologický způsob tvoření hlásky) (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Nicméně můžeme se zaměřovat na samotnou komunikaci, zda její užívání a průběh není nějakým způsobem narušen. Mezi 2. a 3. rokem by dítě mělo začít mluvit ve větách. Pokud je dítě zdravé (slyší, dochází k normálnímu duševnímu, motorickému vývoji, řečové orgány jsou v pořádku) a má dostatek stimulů z prostředí, ale nereaguje mluvenou řečí, mluvíme o **prodloužené fyziologické nemluvnosti**. Častěji k ní dochází u chlapců než u dívek (vývoj řeči bývá u dívek obvykle rychlejší než u chlapců, kolem 2. roku by se ale měly rozdíly smazávat). Pokud po 3. roce dítě mluví málo nebo vůbec (příp. hodně, ale rozumí mu jen nejbližší), hovoříme o **opožděném vývoji řeči** (Klenková, 2000; Kutálková, 2011). Bytešníková (2015) zdůrazňuje nutnost rozlišovat mezi tím, co je fyziologické a kde už se jedná o rizikový proces. V zahraničí proběhly výzkumy zabývající se raným vývojem řeči, kde byly určeny prediktory opožděného vývoje řeči – méně než 10 produkovaných slov u dětí ve věku od 18 do 23 měsíců, méně než 50 produkovaných slov nebo nepřítomnost dvojslovných spojení u dětí od 24 do 34 měsíců (Bytešníková, 2015). Odborníci v zahraničí vytvořili screeningový nástroj, který je zaměřený na hodnocení vývoje řeči dětí od 8 do 30 měsíců (MacArthur Communicative Development Inventories = MCDI). Na Slovensku ho najdeme pod názvem Test komunikačného správania (TEKOS), který je rozdělen na dvě části: Gesta a slova – 8 až 16 měsíců, Slova a věty – 17 až 30 měsíců (Kapalková, Slančová, 2010). Nástroj byl přeložen do 40 jazyků, z nich je asi 16 standardizovaných (Bleeses, 2008 in Kapalková, Slančová, 2010). Dale, Penfold (2011) uvádí seznam jazyků, ve kterých jazycích probíhá adaptace tohoto nástroje a v jaké fázi se dané jazyky právě nacházejí (zda již mají vytvořené normy pro svůj jazyk, validita, možnost distribuce apod.). Kromě mluvených jazyků uvádí také Americký znakový jazyk. Dale (2015) zmiňuje, že komise MCDI neschvaluje a silně nedoporučuje, aby byl tento nástroj pouze překládán bez adekvátní adaptace do daného jazyka. Při pouhém

překlada může docházet k jiným interpretacím, než jak bylo zamýšleno a ověřováno u původního nástroje, dále nemusí být vhodná slovní zásoba z toho důvodu, že v dané kultuře si určitá slova děti osvojují později (jako příklad uvádí „sýr“ u japonské kultury, nebo „sníh“ u arabské kultury).

Pokud nám rodiče sdělí, že dítě doma nemá žádný problém ve verbální komunikaci, ale v mateřské škole verbálně nekomunikuje (a vyskytují se další znaky popsané níže), může se jednat o **(s)elektivní mutismus**. Jedná se o „*absenci řeči v konkrétní situaci, konkrétním prostředí, v kontaktu s určitými osobami*“ (Klenková, 2006 in Kroupová a kol., 2016, str. 113). Obvykle se vyskytuje s určitými osobnostními rysy jako je sociální úzkost, odtažitost, citlivost, odpor (MKN 10, F94.0). Děti mají problém fungovat v běžných situacích. Dochází k funkční ztrátě zcela nebo částečně nabytých řečových projevů (nemluvnost přetrvávající alespoň 1 měsíc), nejedná se však o organické poškození centrální nervové soustavy. Za příčinu je dle Shu-Lan, Spencer, Dronmraju (2012 in Neubauer a kol., 2018) možné považovat rané vývojové rizikové faktory, nevyřešené vnitřní konflikty, hospitalizace, maladaptivní rodinnou dynamiku, trauma. Neubauer a kol. (2018) však uvádí, že není možné přesně stanovit hranici mezi jednotlivými vlivy, je nutný individuální přístup, zvážit vzájemnou dynamiku, intenzitu a časovou souvislost těchto faktorů.

Výzkum Gensthaller, Khalaf a spol. (2016) popisuje, že útlum v chování (= behavior inhibition, vymezeno jako tendence ke stažení se v neznámé situaci nebo s cizími lidmi, vyhledání rodičů a k útlumu ve hře a vokalizaci; považováno za temperamentový rys) v cizím prostředí je podezřelým předchůdcem pozdějšího vzniku selektivního mutismu (nejčastěji kolem 2,7 – 4,2 let). U batolat se tento útlum projevuje odporem k přiblížení k určitému, neobvyklému objektu. Můžeme pozorovat snížení vokalizace, zrakového kontaktu a úsměvu na cizí osoby, v neznámých situacích mohou přílišně lpět na matce. Do výzkumu bylo zapojeno 109 dětí ve věku 3 – 18 let, u kterých se objevil selektivní mutismus a 118 dětí jako kontrolní zdravá skupina (dále děti se sociální fobií a internalizovaným chováním). Matky těchto dětí (ve většině případů) vyplňovaly dotazníky týkající se chování těchto dětí v kojeneckém věku. Na základě toho bylo vyhodnoceno tzv. behavioral inhibition (BI) score. Děti se selektivním mutismem vykazovaly vyšší hodnoty BI score oproti ostatním zkoumaným skupinám. Tímto byla potvrzena hypotéza, že selektivní mutismus má původ v temperamentu dětí. Ačkoli výsledky hypotézu potvrdily, jsou sděleny také limity studie (např. skutečnost, že se jednalo o retrospektivní dotazníky vyplňované rodiči dětí a ne laboratorní

testování těchto dětí, dále nebyla objasněna příčinná souvislost mezi útlumem v chování a selektivním mutismem – autoři považují za vhodné v budoucích studiích tuto souvislost objasnit).

Dle Neubauera a kol. (2018) dochází k nástupu elektivního mutismu nejčastěji ve věku 3 – 5 let, McHolm, Cunningham a Vanier (2005 in Čížková, 2012) uvádějí obvyklý nástup mezi 2. a 5. rokem. Jedinci s mutismem bývají introvertní, plašší, nekonfliktní, úzkostní, méně nápadní, proto se může stát, že obtíže mohou uniknout pozornosti okolí (Neubauer a kol., 2018). Včasná identifikace je však velmi důležitá pro následnou terapii (aby nedocházelo k upevnění mlčení), důležitou roli v rozpoznání hraje mateřská škola. Má totiž možnost pozorovat rysy, které mohou vést k elektivnímu mutismu, jichž si rodiče nemohou všimnout vzhledem k tomu, že doma tyto rysy dítě nevykazuje. Je proto rodiče vhodné upozornit na podezření z mutismu a doporučit návštěvu odborníků z logopedů, psychologů apod. (Hartman, Lange, 2008).

4 Předškolní vzdělávání

V zemích Evropy je předškolní vzdělávání veřejně přístupné (EACEA⁷, 2009 in Grůzová, Syslová, 2015), liší se však formou organizace. První formou je tzv. integrovaný model. Vzdělávání dětí předškolního věku (bez ohledu na věk) probíhá v jedné instituci, pracovníci, kteří tam o děti pečují, mají většinou stejnou kvalifikaci (Syslová et al., 2014 in Grůzová, Syslová, 2015). Tento model je typický pro skandinávské země (kromě Dánska), Lotyšsko a Slovinsko. Druhý model rozlišuje děti do tří let a od tří let, je užíván např. v Bulharsku, v Belgii (Grůzová, Syslová, 2015). Např. v Dánsku, Španělsku a Litvě jsou používány oba modely (EACEA, 2009 in Grůzová, Syslová, 2015).

Dalším rozdílem v předškolním vzdělávání v různých evropských zemích je ve věku, kdy děti nastupují do těchto zařízení. Grůzová, Syslová (2015) uvádějí příklady. V Dánsku mohou být do institucionálního vzdělávání umístěny děti od 26. týdne života, na Slovensku a v Lichtenštejnsku od půl roku, v Bulharsku, Rakousku, Slovinsku apod. od jednoho roku. Předškolní vzdělávání zajišťuje stát nebo soukromý sektor, péče o děti do tří let většinou zajišťuje soukromý sektor a rodiče jsou podporováni státem.

4.1 Situace v České republice

V nedávné minulosti bylo v České republice běžné umístění dětí mladších 3 let do kolektivních zařízení. Už v 60. letech minulého století byl přijatý zákon, ve kterém byly jesle uznány jako předškolní zařízení (na základě toho byly také vydány Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy) a bylo do nich umístěno asi 30 % dětí od 1 do 3 let. Po roce 1989 počet jeslí výrazně poklesl, protože jesle byly často spojovány s komunistickou výchovou. Ze státního rozpočtu nebylo na provoz jeslí přispíváno. Až do roku 2004 byly jesle školskými zařízeními, poté do roku 2012 zdravotnickými (resort Ministerstva zdravotnictví ČR) a v současné době spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (Palonciová et al., 2013 in Grůzová, Syslová, 2015).

V České republice je velmi častou praxí, že se rodiče dětí raného věku o ně sami starají, zůstávají s nimi doma. Dítě nastupuje do mateřské školy ve věku 3 let.

⁷ The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (https://eacea.ec.europa.eu/about-eacea_en)

Na druhou stranu jsou také matky, které se chtějí vrátit do zaměstnání krátce po narození dítěte, aby neztratily práci, nezaostávaly ve svém oboru (Průcha, 2016). V době, kdy společenská situace nabízí ženám budovat kariéru, ale ženy současně potřebují sladit práci a rodinu, a také s nedostatkem zařízení nebo způsobů péče o děti mladší 3 let, začala být znovu aktuální problematika péče o děti raného věku (Grůzová, Syslová, 2015). Zůstává však otázkou, v jakém věku je vhodné pro dítě, aby nastoupilo do zařízení kolektivní péče. Ani mezi odborníky nenajdeme jednoznačnou odpověď. Průcha (2016) zmiňuje Matějčka jako zastávce dlouhodobé rodičovské péče. Naopak Hašková, Saxonberg a Mudrák nepovažují kolektivní péči o děti raného věku za ohrožující. Typické české uvažování považují za součást křesťanského a konzervativního pohledu na politiku rodiny, ve kterém se klade důraz na zachování tradičního uspořádání rodiny a rozdělení rolí. Existují však mezinárodní studie, které dokazují, že jesle jsou pro děti bezpečné (Průcha, 2016).

Podle výzkumu „Péče 2013“ (in Průcha, 2016) považují matky za ideální celodenní péči o své děti do dvou let. Potom by měly děti postupně přecházet do kolektivního vzdělávání (pozdolna, nejdříve příležitostně nebo na půl dne, postupně zvyšovat). Tomuto požadavku odpovídá novelizace školského zákona, o níž se zmiňujeme v následující části.

4.1.1 Novela školského zákona

Základním právním dokumentem pro všechny (nejen) mateřské školy je **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání = školský zákon. V průběhu minulých let došlo k několika novelizacím týkajících se předškolního vzdělávání. Novela platná od 1. 9. 2016 (č. 178/2016 Sb. in Splavcová, Kropáčková, 2017, str. 19), uvádí, že *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, **nejdříve však pro děti od 2 let.**“* Do té doby platil zákon bez poslední části (tedy že je předškolní vzdělávání pro děti od 3 let). Součástí byla také změna zákona s účinností od 1. 9. 2020, která říká, že *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku **od 2 do zpravidla 6 let.**“* V červenci roku 2018 však došlo k opětovnému projednání zákona, který ve druhé části, Předškolní vzdělávání, § 34 Organizace předškolního vzdělávání, uvádí, že: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, **nejdříve však pro děti od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní***

nárok...“ (Zákon č. 46/2019 Sb.). To znamená, že přijímání dětí do 3 let do předškolního vzdělávání bude pro mateřské školy dobrovolné.

Ke změnám dochází také ve **vyhlášce č. 14/2005 Sb.**, o předškolním vzdělávání. V novele č. 280/2016 Sb. se upravuje počet dětí ve třídách. Uvádíme zde pouze údaje související se zařazováním dětí do 3 let do mateřských škol. S účinností od 1. 9. 2020 má třída pouze s dětmi od 2 do 3 let kapacitu min. 12 a max. 16 dětí. V těchto třídách, nebo ve třídách, kde je 4 a více těchto dětí, musí být přítomen nepedagogický pracovník s odbornou způsobilostí (dětská sestra, porodní asistent, vychovatel, chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky apod.). *„Za každé ve třídě zařazené dítě mladší 3 let se do doby dovršení 3 let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3⁸ snižuje o 2 děti. Postupně podle věty první lze snížit nejvyšší počet dětí ve třídě nejvýše o 6.“* (Vyhláška č. 151/2018 Sb.).

4.1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (RVP PV, 2018, str. 5). RVP PZ určuje základ pro předškolní vzdělávání, na který potom navazuje základní vzdělávání. Je to směrodatný dokument, který je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) vlastních konkrétním školám a jejich realizaci. Je upravován v souladu se změnami školského zákona a vyhlášek týkajících se předškolního vzdělávání, přizpůsobuje se změnám potřeb společnosti a také potřeb a zájmů dětí. RVP PV (2018, str. 6) uvádí jako úkol institucionálního předškolního vzdělávání *„doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“*

Výše zmíněný dokument věnuje samostatnou kapitolu vzdělávání dětí od dvou do tří let. Zmiňuje, že rámcové cíle a záměry vzdělávání v RVP PV mohou naplňovat i děti od dvou do tří let. Je ovšem nutné brát ohled na specifika vývoje v tomto věku – poznávací procesy (všemi smysly), pohybová aktivita (méně obratné), neorientovanost v čase a prostoru, osamostatňování, egocentrismus. Pro dítě v tomto věku to často bývá první zkušenost ve větší sociální skupině mimo rodinu. Může se projevit větší potřeba

⁸ *„Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 žáků.“* (Vyhláška č. 151/2018 Sb.)

vazby na dospělou osobu, tedy učitele, který se dostává do role zástupce rodiče. Stává se pro dítě jistotou a oporou při získávání nových zkušeností, osvojování si nových rolí a navazování kontaktu s vrstevníky. Některé potřeby dětí raného věku se mohou lišit od starších dětí. Je důležité znát specifika vývoje, zohledňovat individuální potřeby dětí, jejich zájmy a možnosti. Je třeba dodržovat pravidelný denní režim, poskytovat dostatečnou emoční podporu, srozumitelně sdělovat pravidla, nabízet přiměřeně podnětné aktivity a prostředí apod. (RVP PV, 2018).

Jazykem a řečí se RVP PV zabývá v kapitole Dítě a jeho psychika. Učitel by měl u dítěte podporovat rozvoj jazykových dovedností (např. vnímání, porozumění, výslovnost, vyjadřování apod.), řečových schopností, verbálních i neverbálních komunikativních dovedností, kultivovaného projevu. Dále by měl rozvíjet zájem o psanou podobu jazyka, předat některé poznatky a dovednosti předcházející čtení a psaní. Stejně jako ostatní činnosti i rozvoj řeči a jazyka by měl probíhat formou hry – např. artikulační, sluchové, rytmické hry, hádanky, vyprávění o zážitcích, o tom, co dítě slyšelo nebo vidělo, vyprávění pohádek, společné diskuze, rozhovory, prohlížení a čtení knížek, dramatizace, zpěv, aktivity vedoucí k poznávání a rozlišování zvuků, gest apod. (RVP PV, 2018).

4.2 Zahraničí

Evropská komise vytyčila v roce 2002 požadavky na členské státy EU (tzv. barcelonské cíle). Podle nich do roku 2010 mělo být 33 % dětí do 3 let umístěno v kolektivních zařízeních (jeslích) a 90 % dětí od 3 let do zahájení povinné školní docházky v mateřských školách. Politici v ČR byli proti tomuto nařízení, považovali za nevhodné, aby EU diktovala, jak mají jednotlivé státy zařizovat institucionální péči o děti. Argumentovali psychologickými a pediatrickými výzkumy, z jejichž poznatků vyplývalo, že je mateřská péče pro děti raného věku prospěšná. Dále zmiňovali právo každé země rozhodnout se, jak bude organizovat péči podle vlastního rozhodnutí a kulturních tradic. Nerealizovatelnost barcelonských cílů ukazují statistická data (k roku 2011), kdy v České republice byla zařazen do kolektivních zařízení pouze 2 % dětí mladších 3 let, stanovený cíl splnilo pouze 8 zemí. Největší míra zařazení dětí mladších 3 let do kolektivní péče bylo v Dánsku – 74 % (Průcha a kol., 2016). Na druhou stranu Opravilová (2016) popisuje Barcelonské cíle pouze jako doporučení. Zmiňuje, že Evropská unie ponechává jednotlivým státům svobodu v rozhodování se

o péči o děti raného věku. Popisuje, že na základě tohoto doporučení si 15 států vytyčilo cíl zmíněný výše. Odmítnutí tohoto doporučení českými politiky vysvětluje tak, že u nás došlo k negativní zkušenosti s umístováním dětí (mladších 3 let) do jeslí v době totality. Ačkoli Česká republika Barcelonské cíle odmítala, statistiky ukázaly, že 9,1 % dětí mladších 3 let navštěvuje MŠ nebo jiné formy výchovné péče, zejména soukromé (Opravilová, 2016).

Stejně jako v České republice, je také na Slovensku zajišťováno předškolní vzdělávání v mateřských školách zpravidla od 3 let věku dítěte. Do té doby navštěvují děti na Slovensku jesle (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). U dalších sousedů, v Polsku, navštěvují děti mateřskou školu jakožto první stupeň vzdělávacího systému od 2-3 do 6 let. V roce 2004 byl zaveden „nultý ročník“, který musí absolvovat povinně všechny děti před nástupem do primárního vzdělávání (Zormanová [1], 2015). V Německu je už od roku 2006 podporováno zařazování dětí od narození do 6 let do předškolních zařízení. Od roku 2013 by, podle zákona na podporu dětí mladších 3 let v denních zařízeních, měly mít roční děti zákonný nárok na započetí nějaké formy předškolní výchovy (Loudová, Stralczyńska, 2012 in Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). Ve Velké Británii mají možnost navštěvovat mateřskou školu děti od 2 nebo od 3 do 5 let (potom začíná povinná školní docházka). Z důvodu krátké mateřské dovolené nastupují děti do jeslí nebo mateřských škol spojených s jeslemi často ještě před dosažením prvního roku věku (Zormanová [2], 2015).

5 Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci mateřské školy

V dnešní době, kdy se stále mění legislativa týkající se vzdělávání, se stále zvyšují nároky na předškolní pedagogy. Musejí si poradit s inkluzí, s přijímáním dvouletých dětí, s přípravou dětí na vstup do první třídy. Kromě profesních kvalit musí splňovat také určité osobnostní předpoklady důležité k výkonu práce předškolního pedagoga.

Mateřské školy, které přijímají děti od dvou let, mají nárok na personální posílení o chůvy (dále o školního asistenta, školního psychologa, speciálního pedagoga – pro naši problematiku je stěžejní pozice chůvy), které nejsou pedagogickými pracovníky dle zákona o pedagogických pracovnících (MŠMT, 2014).

5.1 Učitel mateřské školy

Šmelová (2006 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 12) definuje učitele mateřské školy jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“*

Ačkoliv dle Průchy, Walterové, Mareše (2009) většinu pozic učitele v mateřské škole zabírají ženy (z cca 22 tisíc pedagogů v MŠ je pouze 27 mužů), užívá se většinou označení „učitel“ (i v legislativních dokumentech ČR).

5.1.1 Osobnost učitele mateřské školy

Každý učitel mateřské školy musí disponovat určitými vlastnostmi, aby byl schopný vykonávat tuto práci. Pro volbu povolání je důležitá motivace a také uvědomění si těchto motivačních faktorů. Podle toho se také k výkonu profese přistupuje, chová se, komunikuje (Svobodová, Vítečková a kol. 2017). Splavcová, Kropáčková (2016) uvádí jako důležité vlastnosti učitele MŠ (zvláště pokud má na starosti děti od 2 let) schopnost rozpoznat aktuální potřebu dětí, zohledňovat možnosti dětí, neměl by se upínat na zvládnutí aktivity, ale spíše se snažit chovat trpělivě, zachovat klid a pohodu ve třídě. Musí zvládnout projevy dětí i jejich rodičů, umět dobře komunikovat. Co se týče práce s dětmi raného věku – je fyzicky i psychicky

náročnější, dochází častěji k přímé účasti na aktivitách během dne. Každá příprava i provedení činnost vyžaduje více času.

Svobodová, Vítečková a kol. (2017) uvádí jako jednu z dovedností učitelů mateřských škol umění naslouchat. Jak dále uvádí, často nám schopnost naslouchat ztěžují emoce, které přehlušují rozum. V rámci aktivního naslouchání se snažíme porozumět druhému, projevit zájem o to, co říká a jaké z toho máme pocity (Praško, Prašková, 2007). Aktivní naslouchání je vhodné využívat nejen dětí, ale také u jejich rodičů. Učitel musí trpělivě vyslechnout rodiče, neskákat jim do řeči sdělováním svého názoru ani je nepoučovat. Pokud se chce od rodičů něco dozvědět, neměl by jim klást uzavřené otázky (s odpovědí ano-ne), ale nechat je mluvit a snažit se pochopit jejich názor na danou situaci (Mertin, 2016). Další důležitou vlastností je schopnost empatie, jejímž základem je aktivní naslouchání (Svobodová, Vítečková a kol. 2017). Empatie je uvědomování si pocitů a prožitků druhých a snaha jim porozumět (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Abychom však dokázali odhadovat motivy, přání, nálady druhých, musíme být schopni rozumět a naslouchat svým pocitům, tužbám apod., porozumět psychickým dějům v nás samých (Mertin, 2016). Empatický člověk dítě nesoudí, „nenálepkuje“ podle toho, jak se chová (ubřečené, zlobivé, žalobníček), nedává nevyžádané rady, ale spíše se pokouší pojmenovat pocity a nabídnout pomoc. S tím také souvisí schopnost komunikace a užívání efektivních technik komunikace. Místo toho, aby dětem byly udělovány příkazy („Udělej to...“, „To nesmíš!“), nebo dospělý zaujímal hodnotící postoj („Ty jsi zlobivý“), je vhodnější dítě informovat, popsat situaci nebo nabídnout možnost volby („Vidím, že potřebujete stejnou věc. Domluvíte se, nebo potřebujete pomoci?“) (Svobodová, Vítečková, 2017). Stejně jako je důležitá schopnost komunikovat vhodně s dítětem, je důležité umět komunikovat s rodiči. Kromě již zmíněného aktivního naslouchání, které je součástí komunikace, je vhodné např. místo přímého doporučení položit otázku („Měli byste jít na logopedii.“ → „Co si myslíte o výslovnosti vaší dcery?“). Pokud dá učitel nějaké doporučení, které rodiče nerespektují, není vhodné jim to při dalším setkání vyčítat. Nemělo by se také zapomínat na projevy neverbální komunikace a při rozhovoru se usmívat, udržovat zrakový kontakt (Mertin, 2016). Učitel musí umět nastavit pravidla a také je dodržovat, být důsledný (Svobodová, Vítečková, 2017). Být důsledný neznamená být nepřívětivý, důsledný člověk může být laskavý, ale stojí si za dodržování určitých limitů za každé situace. Dítě tak ví, co si může dovolit a co ne, zná přesně pravidla, která dodržuje nejen ono, ale také ostatní a to mu dodává pocit jistoty a bezpečí (Hubatka, 2014).

5.1.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Průcha, Walterová a Mareš (2009, str. 129) vymezují kompetence učitele jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k **profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství**.“ Spilková (1996 in Syslová, 2013, str. 30) definuje profesní kompetence jako „**komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky**.“ Vašutová (2007 in Svobodová, Vítečková a kol., 2017), Šmelová, Nelešovská (2009) a Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí následující profesní kompetence učitele MŠ: předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

V rámci **předmětové kompetence** má mít učitel osvojené teoretické multidisciplinární znalosti, talentové dispozice, je schopen praktických činností v oblasti tělesné, výtvarné výchovy (Šmelová, Nelešovská, 2009). Učitel mateřské školy musí být schopen uplatňovat tyto znalosti a schopnosti v průběhu dne, snažit se, aby to bylo pro děti zábavné a ucelené, zapojovat vlastní kreativitu, fantazii a originalitu (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

Didaktická a psychodidaktická kompetence zahrnuje znalost základních didaktických postupů s ohledem na specifika poznávacích procesů dětí předškolního věku. Zároveň zahrnuje schopnost uvádění RVP pro předškolní vzdělávání do praxe, jeho zohledňování při tvorbě vzdělávacích projektů podle potřeb dětí (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Pedagogická kompetence spočívá v porozumění prostředkům, procesům a podmínkám výchovy a v uplatnění tohoto porozumění v praxi s ohledem na individuální potřeby a schopnosti dětí. Učitel nabízí dětem činnosti, které má systematicky a promyšleně přichystané a které vedou k rozvoji dítěte, je ale také schopen improvizovat a zajistit, aby i tyto nepřipravené, nečekané činnosti měly vliv na rozvoj dítěte, aby probíhaly v příjemné, pozitivní atmosféře (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Diagnostická a intervenční kompetence předpokládá schopnost užití pedagogické diagnostiky, posouzení zdravotního stavu a realizace potřebných opatření, stanovit vývoj školní úspěšnosti. Dále se jedná o schopnost posoudit vztahy ve třídě, odhalit šikanu, zjednat nápravu, zajistit prevenci. (Šmelová, Nelešovská, 2009). Umí

rozpoznat děti se specifickými poruchami učení a děti nadané, zná způsoby, kterými je vede (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

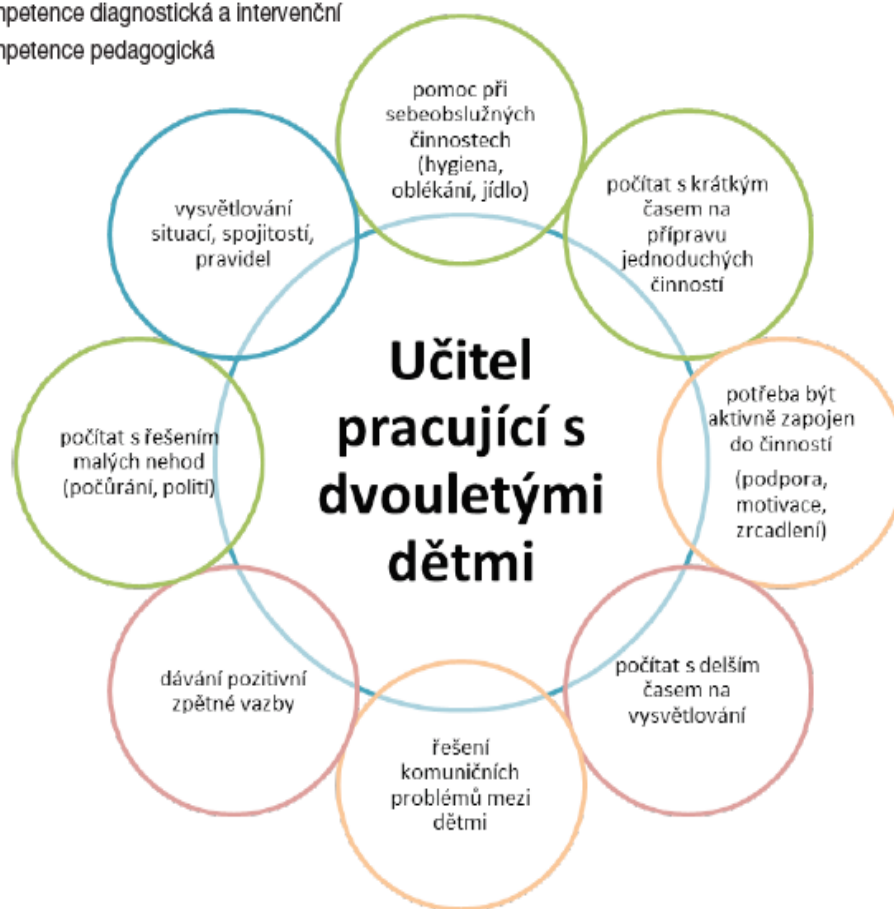
V rámci **sociální, psychosociální a komunikativní kompetence** se učitel snaží o vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě, socializaci dětí. Ve vztahu k dítěti je vhodný partnersky orientovaný přístup, který Kopřiva a kol. (2008 in Svobodová, Vítečková, 2017, str. 33) popisuje jako „*chovat se k dětem jako k dospělým, kterých si vážíme, nebo které alespoň respektujeme*“.

Manažerská a normativní kompetence zahrnuje znalosti legislativy týkající se výkonu profese MŠ, znalosti týkajících se fungování školy. Dokáže vést záznamy a výkazy (je schopen základních administrativních úkonů), je schopen zorganizovat školní i mimoškolní akce, dětské aktivity (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Profesně a osobnostně kultivující kompetence vyžadují, aby měl učitel snahu rozšiřovat všeobecný i profesní rozhled. Má osvojenou profesní etiku a dokáže tedy svou profesi vhodně reprezentovat. Zamýšlí se nad svým chováním a jednáním, snaží se o vlastní rozvoj, o předcházení syndromu vyhoření. Aktivně si vyhledává možnosti vlastního rozvoje, provozuje koníčky, zajímá se o způsoby psychohygieny (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Hlavní kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikační
- Kompetence manažerská a normativní
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence pedagogická



Graf č. 1: Hlavní kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi (Grůzová, Syslová, 2015, str. 54)

5.1.3 Příprava na profesi učitele mateřské školy v ČR

Průcha (2016) uvádí, že odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy je možné získat vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů mateřské školy (nebo v programu celoživotního vzdělávání se stejným zaměřením), na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo studijního oboru pedagogika volného času. Dále je možné získat kvalifikaci vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelů. Vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním lze získat odpovídající kvalifikaci „studium v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku“ (Průcha, 2016, str. 142).

Další možností je zakončení středního vzdělávání maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelů a „*vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce z profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku*“ (Zákon č. 379/2015 Sb.).

5.2 Chůva

Ředitel školy má možnost přijmout chůvu, která pomáhá pedagogickému pracovníkovi ve třídě s péčí o děti mladší 3 let. Ředitel předem určuje délku i výši úvazku podle potřeb školy. S chůvou může uzavřít pracovní poměr na dobu určitou, dohodu o pracovní činnosti nebo dohodu o provedení práce (MŠMT, 2017).

5.2.1 Podmínka výkonu činnosti

Aby osoba mohla vykonávat činnost chůvy v mateřské škole, musí „*splňovat minimální kvalifikační požadavky v souladu s profesní kvalifikací „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky“, nebo „Chůva pro dětské koutky“ dle Národní soustavy kvalifikací, nebo minimálně středoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky, zdravotnictví, sociální péče*“ (MŠMT, 2017). Pro získání kvalifikace je nutné splnit zkoušku před autorizovanou osobou⁹. Při ověřování kritérií uchazeč ústně nebo prakticky řeší soubor modelových situací, které si připraví autorizovaná osoba. Ústní ověřování může proběhnout formou losování otázek (otázky jsou určeny podle požadavků hodnoticího standardu). Do kvalifikačních standardů u profesní kvalifikace „Chůva pro dětské koutky“ patří: Dodržování zásad prevence úrazů a bezpečnosti, poskytování první pomoci dětem, uplatňování metod a forem pedagogické práce s ohledem na věk dítěte, řešení situací v dětském kolektivu z pedagogicko-psychologického hlediska, uplatňování znalostí o vývojových etapách dítěte v praxi, dodržování základních principů při práci chůvy pro dětské koutky (Národní ústav pro vzdělávání [1], 2014). „Chůva pro děti před zahájením povinné školní docházky“ vychází z podobných standardů (kromě posledního uvedeného) a

⁹ „osoba, která má oprávnění ověřovat způsobem vymezeným v příslušném hodnoticím standardu dosažení odborné způsobilosti uchazeče – tedy oprávnění zkoušet a vydávat osvědčení o uznání profesní kvalifikace“ (MPSV, 2006)

přidává některé další: Péče o běžně nemocné dítě v domácím prostředí, vedení dítěte k hygienickým návykům, uplatňování zásad správného životního stylu podle věku dítěte, uplatňování znalostí o vývojových etapách a socializaci dítěte v praxi, dodržování etických principů při práci chůvy a vedení dítěte k morálním hodnotám, orientace v pracovněprávních vztazích uplatnitelných v profesním životě chůvy, provozní a hygienická pravidla při práci s dětmi v zařízení či domácnosti dítěte (Národní ústav pro vzdělávání [2], 2014).

Před vykonáním zkoušky před autorizovanou osobou je možné navštěvovat kurz „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky“, který je akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a jehož součástí je i profesní zkouška. Účastník po úspěšném absolvování kurzu obdrží Potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu a po splnění požadavků profesní zkoušky získá Osvědčení o profesní zkoušce. Je možné udělat si rekvalifikační kurz prostřednictvím Úřadu práce, který v roce 2017 absolvovalo 150 lidí (Podmolík, 2018).

5.2.2 Činnost chůvy v mateřské škole

Pracovní náplň chůvy souvisí s výše zmíněnými kvalifikačními standardy. Do náplně její práce spadá přebalování a mytí dítěte, vedení k hygienickým návykům, oblékání dítěte, rozvíjení dítěte prostřednictvím výtvarných technik, působení na dítě formou hry, čtení pohádek, podpora ve verbální komunikaci a zlepšování řeči dítěte, rozvíjení pozornosti a paměti, řešení problémů dítěte (výchovných, obtíží s pamětí a pozorností) ve spolupráci s rodiči, dále musí dbát na dodržování zásad důležitých pro prevenci úrazů, případně poskytování první pomoci v případě úrazu (MŠMT, 2014).

6 Praktická část

Praktická část diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu. „Kvalitativní výzkum nelze chápat jako jednotlý, homogenní celek, nýbrž se jedná o paletu rozdílných postupů, které však vycházejí z jednoho základního principu – zkoumat určitý prvek, proces, fenomén ad. v přirozených podmínkách, snažit se mu porozumět a vytvořit pokud možno jeho komplexní obraz.“ (Reichel, 2009, str. 62).

Zabýváme se v ní popisem komunikace mezi dětmi, které nedosáhly věku 3 let, a jejich učitelkami (chůvami) v mateřských školách. Záměrně užíváme pojem učitelka v ženském rodě, ačkoli je většinou uváděn mužský rod (jak zmiňujeme výše – Průcha, Walterová, Mareš, 2009), protože v našem výzkumném vzorku se na pozici učitele mateřské školy setkáváme pouze se ženami.

Téma bylo zvoleno z důvodu nedávných legislativních změn týkajících se snižování věku, kdy dítě může nastoupit v České republice do mateřské školy (od 2 let) a s tím související možný vznik obtíží v komunikaci mezi dítětem a učitelem z důvodu vývojových specifíků dětí v tomto věku (využívání neverbální komunikace, nepřesná artikulace, emoční labilita, fixace na matku – separační úzkost).

6.1 Formulace výzkumných cílů a otázek

Hlavním cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem probíhá komunikace batolat a učitelek (chův) mateřských škol.

Tento cíl jsme rozpracovali do **dílčích cílů**:

- popsat využití verbální a neverbální komunikace
- zjistit, zda dochází k porozumění řeči dětí ze stran učitelek (chův)
- zjistit, zda dochází k porozumění pokynům učitelek (chův) ze strany dětí
- zjistit, zda jsou využívány pomůcky při komunikaci
- zjistit, zda samy děti zahajují komunikaci s učitelkou (chůvou)
- zjistit, zda se u dětí vyskytují rysy, které by mohly předcházet vzniku (s)elektivního mutismu

Na základě stanovených cílů jsme sestavili **výzkumné otázky**.

1. V jakých situacích je více využívána neverbální než verbální komunikace ze strany učitelek (chův)?
2. Dochází k porozumění dětské řeči (vzhledem k jejím specifikům) ze strany učitelek (chův)?
3. Jakým způsobem reagují děti na pokyny učitelek (chův)?
4. Jaké pomůcky jsou využívány pro usnadnění komunikace?
5. Za jakým účelem iniciují děti komunikaci s učitelkou (chůvou)?
6. Vyskytují se u dětí rysy, na základě kterých bychom mohli předpokládat vznik (s)elektivního mutismu?

6.2 Metodologie výzkumu

6.2.1 Metoda sběru dat

Za hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili přímé, otevřené zúčastněné pozorování. Otevřené zúčastněné pozorování je vymezeno tak, že pozorovatel je přítomný v prostředí, kde se odehrávají studované jevy a pozorování o tom vědí; přímé pozorování tak, „*že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu*“ (Švaříček, Šed'ová a kol, 2007, str. 145). Vzhledem k výzkumnému cíli se jeví tato metoda jako nejvhodnější, protože „*(zaprvé) je účelem pozorování deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 143). Při pozorování se výzkumník pohybuje v přímo v terénu, tedy v přirozeném prostředí zkoumaných osob. Určuje si základní výzkumné otázky, které může na základě zjištěných informací v průběhu výzkumu (během sběru nebo analýzy dat, které probíhají společně) různě upravovat nebo doplňovat. Z tohoto důvodu je někdy považován za pružný typ výzkumu (Hendl, 2016).

Ke sběru dat jsme využívali terénních poznámek, které byly zapisovány v průběhu pozorování rozhovorů probíhajících mezi učitelkou (chůvou) a batoletem. Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že je vhodné zapisovat vše, kvůli uchování dat a následné analýze. Snažili jsme se proto o doslovnou transkripci (Hendl, 2016) a také popis neverbální komunikace, která mnohdy nahrazovala verbální.

Pozorování probíhalo v průběhu listopadu a prosince 2018, kdy v každé mateřské škole z našeho výzkumného vzorku proběhla jedna návštěva. Každá návštěva trvala 4 hodiny. Paní učitelky a chůvy byly informovány, že z mé strany nebude

zasahováno do průběhu dne. Většinu času jsem se snažila držet poblíž dětí mladších tří let, abych zachytila co nejvíce dat.

6.2.2 Výzkumný vzorek

Pozorování probíhalo v mateřských školách, které musely splňovat kritérium, aby mateřskou školu navštěvovalo alespoň jedno dítě mladší 3 let. Na základě tohoto kritéria byly při telefonickém oslovování 3 mateřské školy vyřazeny. Další 2 ředitelky mateřských škol odmítly účast na výzkumu z toho důvodu, že už tam pozorování cílené skupiny probíhá. Se zbylými 4 ředitelkami bylo po telefonu dohodnuto, že při blížícím se termínu pozorování bude zaslán email s potvrzením návštěvy. Po domluvě s ředitelkami škol na naprosté anonymitě (vč. názvů MŠ, jmen dětí, v přepisu rozhovorů jsou jména záměrně pozměněná) a po uvedení faktu, že MŠ mají určitá opatření, aby nebylo porušeno právo na ochranu osobních údajů, jsme dospěli k názoru, že není nutné požadovat od rodičů informovaný souhlas. V každé mateřské škole probíhalo pozorování 4 hodiny dopoledne, začínalo v osm hodin a končilo obědem dětí. Protože se jednalo o batolata, většina z nich šla po obědě spát, nebo si je vyzvedli rodiče.

Pozorovaný vzorek se skládal celkem z 16 dětí, z toho 9 děvčat a 7 chlapců, ve věku od 2 let a 2 měsíců do 2 let a 9 měsíců.

Charakteristika jednotlivých mateřských škol

MŠ č. 1:

MŠ se nachází ve vesnici. Děti mají k dispozici 2 místnosti. Hlavní místnost je rozdělena na část s kobercem, kde si děti volně hrají a druhá část bez koberce kde mají stolečky k tvoření a ke svačení. Vedlejší místnost slouží k rozdělení dětí na starší (3 - 6 let) a mladší (2 – 3 roky) při řízené činnosti. Na oběd se děti společně přesouvají do jídelny, která se nachází na stejném patře jako třídy, pouze musí projít přes chodbu (ve tvaru písmene L). Celkem MŠ navštěvuje 9 dětí mladších 3 let. V době pozorování bylo přítomno 5 dětí mladších 3 let, dále 1 učitelka MŠ a 1 chůva.

MŠ č. 2:

MŠ se nachází ve městě, má více tříd, navštívila jsem pouze jednu z nich. Velká místnost je rozdělena na část s kobercem, kde dochází k volné hře i řízené činnosti

a na část bez koberce, kde se nachází stolečky k tvoření a stravování. Za velkými posuvnými dveřmi u části s kobercem se nachází ložnice s postýlkami a přebalovací pult. Tato třída je určena pouze pro děti do 3 let (rodiče určitou část hradí) a funguje 7 let. Celkem je nahlášeno 20 dětí, v době pozorování je přítomno 9 dětí mladších 3 let. Dále jsou přítomny 2 učitelky MŠ a 2 chůvy. MŠ pracuje podle programu Začít spolu.

MŠ č. 3:

MŠ se nachází na vesnici. Místnost je rozdělena na část s kobercem, kde dochází k volné hře i řízené činnosti, dále část bez koberce, kde jsou stolečky k tvoření. Do jídelny se děti přemísťují přes umývárnu a chodbu. Tam dochází nejen ke stravování, ale i k volné hře (děti mají k dispozici společenské hry, nebo hry pro jednotlivce, příp. si kreslí). Celkem MŠ navštěvují 3 děti mladší 3 let, v době pozorování byla přítomna pouze 1 dívka. Dále byla přítomna 1 učitelka MŠ.

MŠ č. 4:

MŠ škola se nachází ve městě, má více tříd, navštívila jsem pouze jednu z nich. Místnost je rozdělena na část s kobercem, kde dochází k volné hře i řízeným činnostem, druhá část bez koberce se stolečky slouží ke stravování a tvoření. Třidu dohromady navštěvuje 5 dětí mladších 3 let, v době pozorování byla přítomna 1 dívka. Dále byly přítomny 2 učitelky MŠ a 1 chůva. MŠ pracuje podle programu Začít spolu.

6.3 Analýza a interpretace dat

Zaznamenané poznámky (rozhovory) byly průběžně přepisovány do elektronické podoby. Přímá řeč je označena uvozovkami a je psaná kurzívou. U výroků dětí, které nebyly vysloveny artikulačně zcela správně, jsme provedli fonetickou transkripci podle Hájkové (2011), která je uváděna v hranatých závorkách. Hájková (2011, str. 66) popisuje možnost fonetické transkripce podle Mezinárodní fonetické asociace (International Phonetic Association – IPA), avšak uvádí také, že pro přepis zvukové podoby češtiny, je možné užívat „běžná česká písmena včetně háčeků a čárek pro dlouhé samohlásky (kroužek nikoli) a podle potřeby ještě znaků dalších pro artikulační odchylky některých hlásek.“ Např. pro souhlásku *ch* (která se objevuje v našich rozhovorech) uvádí značku *x*. Mluvčího, komentování situace či popis

neverbální komunikace jsme ponechali ve stylu písma jako zbytek textu (tedy Times New Roman, vel. 12).

Dále byly rozhovory analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování – analyzovaný text byl rozdělen na jednotky, jimž byl přidělen určitý kód (slovo, slovní spojení) podle toho, na co se daná jednotka zaměřuje. V příloze uvádíme celé přepisy rozhovorů, kde jsou jednotlivé kódy značeny tučnou kurzívou. Po stanovení jednotlivých kódů jsme se snažili vyhledávat společné znaky a následně kódy zařadit do jednotlivých kategorií (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) souvisejících s našimi výzkumnými otázkami, které by zvýšily přehlednost získaných dat a usnadnily interpretaci dat. Kategorie v příloze vyznačujeme tučným písmem se šedým podbarvením. V této práci se jevílo za vhodné využití následujících kategorií – verbální komunikace; neverbální komunikace; iniciace komunikace; porozumění ze strany dítěte; porozumění ze strany učitele; pomůcky. Byly stanoveny v souvislosti s teoretickým rámcem práce a se stanovenými výzkumnými otázkami.

Při tvorbě kódů jsme dospěli k závěru, že některé kódy je možné zařadit do více kategorií (např. kód „tělesné potřeby“ byl zařazen do kategorie verbální komunikace, ale také do kategorie neverbální komunikace). Pro některé kategorie byly vytvořeny zvláštní kódy (tzn. že určitá jednotka měla určitý kód např. „tělesné potřeby“, ale pro kategorii iniciace komunikace měla daná jednotka navíc kód „žádost“).

Do kategorie **verbální komunikace** byly zařazeny následující kódy - vždy uvádíme několik příkladů.

Jídlo (příprava na jídlo, výběr, přidávání, odmítnutí, komentování).

- „*Děti, běžte se vyčurat, umýt ručičky a nachystáme se na chodbě.*“ „*Ták a všichni potichoučku jako myšky půjdou do jídelny. Tam hezky pozdravíme paní kuchařku.*“
- Chlapec po jídle: „*Můžu to odnést?*“ Učitelka.: „*Ano, můžeš.*“ Chlapec: „*Ještě dopiju čaj.*“ „*Dobře.*“ Za chvíli ukazuje hrnek a komentuje: „*Čaj není.*“

Tělesné potřeby (WC, smrkání)

- Děti mají volnou hru, přijde holčička: „*Paní [ucitelko], [muzu] jít na záchod?*“
- Chlapec: „*Teto,...*“ ukazuje na nos s potřebou smrkat. Chůva: „*Podej si kapesníček.*“ šel si pro něj.

- Chůva pomáhá dítěti smrkat, pomůcka, aby správně smrkalo: „*Jak dělá myška?*“ Dítě ukáže „čmuhání“ nosíkem. „*Výborně, tak to udělej do kapesníku.*“

Podpora v komunikaci, snaha o porozumění

- Paní učitelka navazuje rozhovor, podporuje komunikaci pokládáním otázek, doptáváním se. „*Vezli jste Amálku do školky?*“ Bez odpovědi. „*Co?*“ Chlapec: „*Mamku, Amálku.*“ Paní učitelka: „*Amálku jste vezli s mamkou?*“ Chlapec: „*Jo.*“
- Uvítání v kruhu: „*Ahoj! Zavolejte všichni ahoj!*“ báseň „...vítr do něj fouk... a foukejte pořádně!“
- Učitelka: „*Potichu, vy se překřikujete a já vás pak neslyším. Tak, pověz mi, Kájo, co nejradši děláš, když jsi zdravá.*“ „*Nic.*“ „*Něco přece děláš. Hraješ si?*“ „*Jo.*“ „*A maluješ třeba?*“ „*Jo.*“
- Dívka si hraje s vláčky, chůva: „*A kde máš tu hlavní?*“, bez odpovědi, chůva se snaží podpořit v komunikaci: „*Že by byla tady?*“ Dívka přikývne.

Příprava na procházku

- „*Děti, běžte se všechny vyčurat a půjdeme do šatny.*“
- „*Ták děti, běžte si na záchod a půjdeme se oblékat, půjdeme na procházku.*“

Oblékání/obouvání

- Po skončení kreslení přijde dívka za chůvou se žádostí: „*[Sundás] mi to?*“ přitom se snaží sundat si zástěrku.
- „*Teto, splavíš mně [lukavice]?*“ Paní učitelka: „*Ukaž, Šárinko, musíme to zastrčit do rukávů. Tak a je to, můžeš utíkat.*“ Odběhla.

Podpora v aktivitě

- Chůva: „*A chceš si hrát ještě s kočárkem?*“ Dívka: „*Jo.*“ Chůva: „*Tak pojď.*“
- Dívka vozí tašku na kolečkách, chůva: „*Kam chceš jít?*“ dívka ukazuje.
- Chůva podporuje v činnosti: „*Ještě hodně vybarvi to sluníčko, ať je veselé.*“ Dívka kývne.

Bezpečnost

- U lavičky, učitelka: „*Počkej, až sleze, ať tě nekopne do hlavy.*“
- Průlezka, chůva: „*Pomalu, nožičku sem, až tady dolů.*“
- Učitelka: „*Nehoupej se na té židli, spadneš.*“ Dívka: „*Ale [Malek] se taky houpe.*“ „*Nehoupe se.*“

Stížnost

- „*Paní [ucitelko], oni se tahají o tácek.*“ Paní učitelka řeší situaci: „*No tak děti, je to pro všechny, netahejte se o to.*“
- Dívka: „*Mně padají vlasy do [ocí].*“ Chůva: „*No, máš jemňoučké vlásky. Máš tam 4 sponečky a pořád padají, vid’?*“

Společná aktivita

- Učitelka: „*Sedni si.*“ Posadí se doprostřed kruhu. „*Ne tady, tam na čáru.*“ ukazuje.
- Děti v kruhu, obrázky – děti popisují, co vidí na obrázku, paní učitelka vyzve dívku: „*Kájo, co je na obrázku?*“ „*[Plúleska].*“ „*Výborně. A co dělají děti?*“ „*[Hlají] si na písku.*“ „*Ano, šikulka.*“
- Chůva: „*Jakou barvu má mráček?*“ neodpovídá, chůva: „*Modrou, že.*“

Snaha o získání pozornosti

- Jedno dítě začne mluvit o plyšácích, ostatní děti se hned přidávají, dvouletá holčička: „*A já mám doma [kocicku] a [belusku].*“ konverzace s dětmi, směřováno k paní učitelce.
- V šatně: „*Paní [ucitelko], já mám takové [lukavice].*“ Jiná dívka: „*Já mám zase takové. A takovou [cepici].*“ Učitelka: „*No, krásné...tak se oblékáme, ano?*“
- Dívka ukazuje chůvě: „*Mám takovej [domecek].*“ Chůva: „*No, krásny.*“

Žádost o pomoc

- Chlapec: „*Teto...*“ Chůva: „*Copak?*“ Chlapec ukazuje hračku chůvě: „*Chceš s tím pomoci?*“ Kývne.
- Dítě: „*[Ud’elás] mi taky [domecek]?*“ „*Určitě, pojd’ se mnou.*“
- Venku na procházce, sních: „*Teto, uděláš mi koulu?*“ Chůva: „*Na, tady ji máš.*“ Přidávaly se další děti.

Opakování

- Hra s kostkami, chůva: „*A postav komín.*“ Chlapec opakuje: „*Komín.*“ Chůva: „*Jo, komín, ať je velikej.*“ Chlapec: „*Komín.*“ Chůva: „*No, ať je velikej.*“ Chlapec staví.
- Učitelka: „*Nemáš střechu.*“ Dívka opakuje: „*Nemá [Milecek] [scexu], nemá [scexu].*“ (Nemá Mireček střechu, nemá střechu.)
- Na začátku v kruhu - povídání o počasí, paní učitelka: „*Prší tam.*“ Dívka opakuje: „*[Plší] tam.*“

Úklid

- Uklízení po volné hře – chůva dá malý dřevěný stromeček chlapci, ať ho uklidí: „*Kam patří ten stromeček?*“ Jde, že ho uklidí, přemýšlí, neví, kam ho má dát. Vráť se k chůvě a ukazuje stromek. Chůva: „*Pojď, uklidíme ho spolu.*“
- Učitelka: „*Kájo, uklízíme.*“

Ujištění dítěte o správnosti

- Chůva: „*To malý mi podej.*“ (stavebnici) Dívka se ujišťuje: „*Tady?*“ Chůva kývne.
- Dívka na chůvu: „*To je můj [domecek]?*“ „*Myslím, že jo.*“
- Chůva opravuje děti, jak se správně drží štětec: „*Držíme to jako letadýlko.*“ Dívka: „*Takhle jako letadýlko?*“ Chůva pohladí po vlasech: „*Ano, výborně.*“

Pojmenování dítěte

- Holčička ukazuje na chlapce, při tom naváže zrakový kontakt s paní učitelkou: „*Davídek.*“

Sdělení názoru, pocitu, přání

- Učitelka: „*Ted' si můžete něco postavit.*“ Chlapec: „*[Ceba] Máju.*“ Chůva: „*Ano, klidně Máju.*“
- Holčička: „*Mně se to nebaví.*“
- Dívka otočená na chůvu: „*Já [neci] skládat.*“ „*Dobře, tak budeme kreslit.*“

- Děti se hlásí o role v divadle (řízená aktivita), dívka: „*Já [ci] [kocku].*“
Učitelka: „*Adélko, ale kočka tam není, chceš být pejsek?*“ „*Ne, já [ci] být [kocka].*“
- Hra na hasiče – dívka přešla opičí dráhu k „hořícímu domu“, šel na řadu další chlapec. Dívka to komentuje: „*Já se budu dívat.*“ Chůva: „*Ano, budeš se dívat.*“

Pochvala

- Povídání v kruhu: „*Kdo byl kuchař? Co jsme dělali?*“ Odpoví jeden chlapec: „*Pizzu.*“ „*Výborně a co jsme tam dali?*“ „*[Kecup].*“
- Učitelka: „*Co jsi dělala?*“ „*[Sluňíčko].*“ „*Ukážeš nám ho?*“ dívka ukáže, pochvala: „*No krásné ho máš.*“
- Chůva: „*Moni, moc hezky skáčeš, máte doma trampolínu?*“ „*Ne, ale [psinese] nám [Jezísek].*“

Napomenutí

- Dívka: „*Já chci medvěda.*“ Chůva: „*Říká se prosím.*“ Dívka: „*[Plosím]* (ukazuje i rukama), *já chci medvěda.*“
- Dívka řekla sprosté slovo, učitelka: „*Kájo, co to zase slyším, to se přece neříká! Pojd', vypláchneme pusou.*“ bere ji do umývárny, kde si má vypláchnout ústa vodou.

Popis vlastní role

- Chlapec hrál svou roli, spolupracoval: „*Já su [zabák].*“ (žabák)
- Hra jako – domeček ze stavebnice mají na hlavě „*Jsme [liřtzi]*“ (rytíři)

Komentování situace

- Chlapec se bouchl do nohy o židli a plakal. Dívka to okomentovala slovy: „*Peřa plakal.*“ Chůva: „*Ano, Peřa plakal, protože se bouchl do nožičky.*“
- Dívka navazuje zrakový kontakt s chůvou a ukazuje na děti, chůva: „*Co tam je?*“ dívka „*To...*“, chůva: „*Děti se tam opírají o tabuli, že?*“
- Chůva komentuje: „*Už máš zase dole rukávek.*“ Holčička se přidává: „*Ona má [pozád] dole.*“ Chlapec si ho povytáhne.

Možnost volby

- Chůva: „*Chceš si sednout na židli nebo na koberec?*“ dívka: „*Na [židli].*“
- Chůva: „*Chceš kakao nebo čajík?*“ Dívka: „*[Kakavo]*“ (potichu), chůva ukáže sklenku s kakaem „*Toto?*“ „*Jo.*“

Zvědavost

- Chlapec odjel pryč s traktorem, dívka na chůvu: „*Kam jede?*“ Chůva: „*To nevím.*“

Dle užitých kódů můžeme spatřovat, že verbální komunikace je využívána ve všech situacích, téměř při každé interakci učitelek (chův) s dětmi. Vzhledem k tomu, že se nedá úplně oddělit verbální a neverbální komunikace (pro porozumění kontextu jsou uváděny vždy krátké rozhovory jako celky), objevují se v této kategorii i kódy, které mohou být zařazeny také v kategorii neverbální komunikace. Často to může být u případů, kdy paní učitelka pokládá otázku a dítě reaguje neverbálně, příp. kdy dítě propojuje verbální a neverbální komunikaci (verbální oslovení, neverbální ukazování).

Můžeme si všimnout, že často dochází k verbálním pokynům ze strany učitelek (chův). Děti jsou ve většině případů schopny správně reagovat na tyto pokyny (ať už verbálně nebo neverbálně), protože k pokynům většinou dochází v situacích, které děti znají (může se týkat hygieny při přípravě na svačinu, oblékání před procházkou, úklid třídy při ukončení volné hry, pokyny související s tělesnou hygienou). Některé pokyny přicházely v situacích, které se neodehrávají každý den, ale přes to děti správně reagovaly (pokyny důležité pro bezpečnost dětí).

Paní učitelky (chůvy) často podporovaly děti v komunikaci tím, že se doptávaly. Děti měly potřebu něco sdělit, bohužel jejich schopnosti nebyly ještě na takové úrovni, aby plně vyjádřily, co chtějí. Paní učitelky (chůvy) se vždy snažily pokládat další otázky, aby dítěti odpověď usnadnily. Snažily se také komentovat situace, rozvíjet odpovědi dětí tím, že odpověď zopakovaly celou větou, případně něco doplnily.

U dětí raného věku je typické, že často opakují, co kolem sebe slyší. Neplatí to jen pro rodiče a nejbližší okolí, ale právě nástupem do mateřské školy se stávají objekty opakování také učitelky a chůvy. Děti si tímto způsobem rozšiřují slovní zásobu, ale také se učí správné výslovnosti, což jen podporuje tvrzení o důležitosti správného řečového vzoru pro děti. Tím, že děti opakují, učitelky (chůvy) se snaží dítě podporovat

a rozšiřovat své komentáře, což zabírá více času. Je důležité tento čas dětem věnovat, aby děti neztrácely chuť komunikovat. Během pozorování nebylo zřetelné, že by dětem byl tento čas odpírán. Většinou tuto funkci zastávaly chůvy, které měly na starosti právě děti do tří let, zatímco učitelky se věnovaly dětem jako kolektivu, především tedy organizaci dne (ukončení volné hry, sezení v kruhu, příprava na svačinu, procházku), řízených aktivit (povídání o určitém tématu, které se zrovna probírá, pokládání otázek, vysvětlování aktivit).

Do kategorie **neverbální komunikace** jsou často zařazeny stejné kódy, jako v kategorii verbální komunikace (jak zmiňujeme při popisu průběhu kódování a kategorizaci), ale objevuje se zde rozdílný způsob využití komunikace. Mnohdy se také kategorie prolínají, proto zde uvádíme i části, ve kterých se nevyskytuje pouze čistě neverbální komunikace:

Loučení s rodiči

- Při příchodu jsem si všimla, že dvouleté děti se chovají u paní učitelky a u chůvy.
- Při příchodu dívka pláče (nechce od rodičů) – chování v náručí paní učitelky.

Tělesné potřeby

- Chlapec: „*Teto,...*“ ukazuje na nos s potřebou smrkat. Chůva: „*Podej si kapesníček.*“ šel si pro něj.
- Chlapec přišel (venku na hřišti nedaleko MŠ) za paní učitelkou, ukazoval si na klín – tzn. že se mu chce na záchod, paní učitelka ho vzala do školky.

Jídlo (příprava, přidání, odmítnutí)

- Chlapec naváže zrakový kontakt, v ruce drží talířek. Chůva: „*Co potřebuješ?*“ bez odpovědi. „*Chceš přidat?*“ Kývne.
- Učitelka na chlapce: „*Rukávky.*“ a naznačuje, že si je má vytáhnout.
- Dívka dává pryč jablko. Chůva: „*Nechceš jablíčko?*“ kroutí hlavou.
- Dívka přišla k chůvě a navázala zrakový kontakt, chůva: „*Už nechceš?*“ kroutí hlavou, chůva: „*Tak to odnes.*“

Projev nudy

- Řízená činnost – téma Z pohádky do pohádky - četba o Šípkové Růžence (třída je rozdělená na starší a mladší – v mladší dvouleté a tříleté – sedí/leží v kroužku, po chvíli začínají být neposední, hrají si s hračkami okolo, pošťuchují se.

Ukazování předmětu s komentováním

- Děti si vybíraly zástěru na malování, holčička ukazuje chůvě: „*Já mám tuhle.*“
- Dívka ukazuje: „*Tady je [nejaká] [gumicka].*“ Učitelka: „*No, ta patří na pexeso.*“
- Ukazuje paní učitelce plyšové zvířátko: „*Já mám taky medvídko.*“

Pochvala

- Chůva pohladí po vlasech: „*Ano, výborně.*“
- Chůva: „*Děti, máte to moc krásné, dáme to teď usušit.*“ pohladí po vlasech.

Vyjádření emocí (radost, smutek)

- Chlapec: „*Já jsem to zvládl.*“ poskakování.
- Chlapec: „*Jé, pohádka.*“ a zatleskal, „*Pepá!*“
- Dívka pláče – chová se u chůvy.
- Dívka přijde za paní učitelkou, naváže zrakový kontakt: „*Maminka.*“ „*Chceš za maminkou?*“ dívka kývne, paní učitelka bere do náruče „*Maminka pro tebe přijde, teď si ale budeme ještě chvíli hrát, jo?*“ Dívka kývne a jde si hrát.

Společná aktivita

- Děti sedí na klíně chůvě a dívají se na představení ostatních dětí (v rámci řízené aktivity).
- Hra na kuchaře – dělají pizzu (jako), učitelka: „*Dej tam kukuřici,*“ chlapec si trochu dá. „*Ještě si dej.*“ (z misky). „*A ještě si dej sýr.*“ Začal sypat sýr do misky s kukuřicí. „*Ne, na tu pizzu si to dej.*“ doprovázeno ukazováním (to dej tam)
- Sezení v kruhu – děti sedí na klíně učitelek (chův).
- Učitelka: „*Sedni si.*“ Posadí se doprostřed kruhu. „*Ne tady, tam na čáru.*“ ukazuje

- Sledování pohádky v televizi - některé děti sedí na klíně učitelek (chůva).

Snaha o pozornost učitele

- Chlapec si hraje u kolejí, navazuje zrakový kontakt s paní učitelkou – ukazuje jí vláček. Učitelka: „*Ano, máš vláček, vid’?*“ Dítě pokračuje ve hře.
- Chlapec ukazuje hračku „*Teto...*“, učitelka odpovídá: „*Máš vláček.*“
- Chlapec naváže zrak. kontakt a ukazuje hračku.

Reakce na otázky

- Dívka si hraje s vláčky, chůva: „*A kde máš tu hlavní?*“, bez odpovědi, chůva se snaží podpořit v komunikaci: „*Že by byla tady?*“ Dívka přikývne.
- Dívka vozí tašku na kolečkách, chůva: „*Kam chceš jít?*“ dívka ukazuje.

Úklid

- Uklízení po volné hře – chůva dá malý dřevěný stromeček chlapci, ať ho uklidí: „*Kam patří ten stromeček?*“ Jde, že ho uklidí, přemýšlí, neví, kam ho má dát. Vráť se k chůvě a ukazuje stromek. Chůva: „*Pojd’, uklidíme ho spolu.*“
- Chůva: „*Peťo, uklidíme už to autíčko, ano?*“ chlapec vzal auto a šel ho uložit do příslušné police.

Básničky s pohybem

- Hodně básniček – děti příliš nepovídají, občas někdo řekne poslední slovo, ale s paní učitelkou ukazují – jde vidět, že básničky znají, baví je.
- Učitelka: „*Umíte nějakou básničku o kuchaři?*“ nikdo nic neříká, paní učitelka začne povídat, děti se neverbálně přidávají, ukazují.

Ujištění o správnosti

- Chůva: „*To malý mi podej.*“ (stavebnici) Dívka se ujišťuje ukazováním na předmět: „*Tady?*“ Chůva kývne.
- Dívka drží v rukou skládačky a jde směrem k polici. Není si jistá, zda to dává na správné místo, naváže zrakový kontakt s paní učitelkou, která ji ujišťuje: „*Ano, Verunko, správně to dáváš.*“

Žádost o pomoc

- Chlapec: „*Teto...*“ Chůva: „*Copak?*“ Chlapec ukazuje hračku chůvě: „*Chceš s tím pomoci?*“ Kývne.
- Chlapec přijde za paní učitelkou, tváří se smutně (skleslá ramena, kouká dolů, neusmívá se), protože má rozbitý domeček: „*Teto, podívej.*“ A ukazuje paní učitelce: „*Tak to spravíme.*“
- Učitelka se ptá dívky: „*Co ses naučila, co jste dělali? Malovali jste?*“ Kývne. „*A co jste malovali?*“ dívka se otočí na chůvu, u které sedí na klíně a chce poradit „*Co jsme kreslili? Hvěz...*“ dívka „*[d'icki].*“ „*Ano, hvězdičky.*“
- Dívka: „*[Domecek].*“ Chůva: „*Domeček? Mám ti tam namalovat domeček, abys věděla, že je to tvoje?*“ dívka kývne.

V kategorii neverbální komunikace můžeme pozorovat množství jejího samostatného využití ze strany dětí. Mladší děti se dle popsaného vývojového hlediska nejdříve učí právě neverbální komunikaci. Často se k ní ubírají ve chvílích, kdy nejsou schopné verbálně vyjádřit to, co právě chtějí z důvodu nedostatečně rozvinuté slovní zásoby, jazykových schopností. V mnoha případech docházelo k upoutání pozornosti učitele (chůvy) prostřednictvím zrakového kontaktu. Děti se od nízkého věku (již od období kojence) učí sdílené pozornosti. Dokážou si tak získat pozornost dospělého a takto sdělit nějakou potřebu (příp. co je zaujalo, čemu zrovna věnují pozornost). Dalším prostředkem pro získání pozornosti je ukazování předmětů. Děti po navázání zrakového kontaktu ukazují učitelce (chůvě) předmět, se kterým si zrovna hrají a mají radost, když to učitelka (chůva) nějakým způsobem komentuje. V jiných případech děti předmět ukazují a samy komentují. Někdy také děti ukazují předmět, který potřebují opravit nebo poklidit a nevědí kam.

Hojně je využívána neverbální komunikace ze strany dětí také při odpovědích na otázky. Děti místo odpovědi pouze přikývnu na znamení porozumění, rovnou odběhnou splnit pokyn (odběhnou pro kapesník, pokračují ve hře), nebo ukazují rukou.

Ze strany učitelek (chův) můžeme pozorovat větší využití neverbální komunikace v případech, kdy se děti loučí s rodiči. Některé děti se obtížně loučí a může docházet i k pláči. Ve všech navštívených mateřských školách byly děti v těchto případech u učitelky (chůvy) v náručí, která se je snažila utěšit a přivést na jiné myšlenky, nějakým způsobem je zabavit, aby děti zapomněly na stesk. Dalším případem, kdy učitelky (chůvy) více využívají neverbální komunikaci je, když probíhá

společná aktivita v kruhu (společné povídání, sledování „divadla“), při sledování televize – v těchto případech děti často sedí na klíně učitelky (chůvy).

Děti potřebují být často chváleny, což je další případ využití neverbální komunikace ze strany učitelek (chův). Většinou dochází k verbální pochvle, která bývá doprovázena pohlazením po hlavě.

Dalšími kategoriemi je **porozumění ze strany dítěte a porozumění ze strany učitele (chůvy)**. Do těchto kategorií spadají stejné kódy jako do předchozích dvou. Při pozorování a následném zpracovávání dat jsme zkoumali, zda děti rozumí pokynům a žádostem učitelek (chův), které probíhaly především verbální formou, případně jak na ně reagují. Když se vrátíme výše k uvedeným příkladům, můžeme si všimnout, že ve většině případů docházelo k porozumění, avšak v některých případech bylo nutné pokyn zopakovat, upřesnit či obměnit otázky, což má za následek prodloužení doby při vysvětlování určitých činností. Opět se tedy setkáváme s nutností větší trpělivosti a individuálního přístupu ze strany učitelek (chův).

- Učitelka při přípravě aktivity, která probíhá v kruhu (na který jsou děti zvyklé, protože probíhá každý den): „*Sedni si.*“ Posadí se doprostřed kruhu. „*Ne tady, tam na čáru.*“ (ukazuje)
- Hra na kuchaře – dělají pizzu (jako) „*Dej tam kukuřici,*“ chlapec si trochu dá. „*Ještě si dej.*“ (z misky). „*A ještě si dej sýr.*“ Začal sypat sýr do misky s kukuřicí. „*Ne, na tu pizzu si to dej.*“ – doprovázeno ukazováním (to dej tam)

Na pokyny/žádosti, otázky, kterým děti porozuměly, většinou reagovaly splněním daného pokynu/žádosti, odpovědí na otázku (často neverbálním kývnutím nebo ukázáním).

- Dívka vozí tašku na kolečkách, chůva: „*Kam chceš jít?*“ dívka ukazuje.
- Chůva pomáhá dítěti smrkat, pomůcka, aby správně smrkal: „*Jak dělá myška?*“ Dítě ukáže „čmouchání“ nosíkem. „*Výborně, tak to udělej do kapesníku.*“ Vysmrká se.

- Dívka: „*Já chci medvěda.*“ Chůva: „*Říká se prosím.*“ Dívka: „*[Plosím]* (ukazuje i rukama), *já chci medvěda.*“

Někdy jsme narazili na případ, kdy paní učitelka (chůva) položila dítěti otázku/dala pokyn a dítě nereagovalo (verbálně ani neverbálně). Zůstává otázkou, zda to bylo z důvodu neporozumění ze strany dítěte, nebo se jednalo o neznalost odpovědi, či nechuti odpovídat, reagovat.

- Chůva na Káju: „*Jé, co to kokrhá?*“ Bez odpovědi. „*Je to kohout?*“ Dívka: „*Jo, kohout.*“
- Paní učitelka navazuje rozhovor, podporuje komunikaci pokládáním otázek, doptáváním se. „*Vezli jste Amálku do školky?*“ Bez odpovědi. „*Co?*“ Chlapec: „*Mamku, Amálku.*“ Paní učitelka: „*Amálku jste vezli s mamkou?*“ Chlapec: „*Jo.*“
- Dívka si hraje s vláčky, chůva: „*A kde máš tu hlavní?*“, bez odpovědi, chůva se snaží podpořit v komunikaci: „*Že by byla tady?*“ Dívka přikývne.
- „*Běž uklidit pejska.*“ Verbální pokyn by učitelkou třikrát zopakován, než došlo k reakci ze strany dítěte.

Ze strany učitelek (chův) také docházelo k porozumění, přestože děti občas nebyly schopné přesně verbálně vyjádřit, co chtějí. Učitelky (chůvy) se snažily děti podporovat ve vyjádření potřeb tím, že pokládaly doplňující otázky, ptaly se na konkrétní věci, aby děti byly schopné na otázky odpovědět a došlo pak k porozumění.

- Dívka donese chůvě stavebnici „*[Domeček].*“ Chůva: „*Mám postavit domeček?*“ Dívka kývne, chůva: „*Tak podej víc kostek.*“
- Chlapec: „*Teto...*“ Chůva: „*Copak?*“ Chlapec ukazuje hračku chůvě: „*Chceš s tím pomoci?*“ Kývne.
- Dívka přijde za paní učitelkou, naváže zrakový kontakt „*Maminka.*“ „*Chceš za maminkou?*“ Dívka kývne, paní učitelka bere do náruče „*Maminka*“

pro tebe přijde, teď si ale budeme ještě chvíli hrát, jo?“ Dívka kývne a jde si hrát.

Při pozorování jsme zažili pouze jeden případ, kdy ani při snaze několika učitelek nedošlo k porozumění. Jednalo se o situaci, kdy děti seděly v kruhu, zpívaly a zpěv doprovázely hudebními nástroji (dřívka, rumba koule apod.). Děti měly postupně možnost zvolit si píseň, kterou mají rády, a společně si ji zazpívaly a zahrály.

„Luky, co chceš za písničku?“ Chlapec něco odpoví „...“ paní učitelka: *„Nerozumím,“* zopakoval. *„Tu neznám.“* (nerozuměla). Jiná paní učitelka: *„To je asi halí belí.“* Zazpívalo se „Halí belí“ – Luky nezpíval, paní učitelka: *„To asi nebyla ona.“*

Další kategorií je **iniciace komunikace**. Abychom lépe zmapovali, za jakým účelem byla učitelka (chůva) „oslovena“, proč byla zahájena konverzace, určili jsme si nové kódy, některé jsou však shodné s kódy z ostatních kategorií. Může se tedy stát, že některé výpovědi uvedené výše pod určitým kódem, nalezneme i v následujících příkladech pod jiným názvem. Při analýze jsme vyhodnotili tyto účely iniciace komunikace:

Žádost

- Děti mají volnou hru, přijde dívka: *„Paní [učitelko], [muzu] jít na záchod?“*
- Chlapec: *„Teto, ...“* ukazuje na nos s potřebou smrkat. Chůva: *„Podej si kapesníček.“* šel si pro něj.
- Chlapec naváže zrakový kontakt, v ruce drží talířek. Chůva: *„Co potřebuješ?“* bez odpovědi. *„Chceš přidat?“* Kývne.

Stížnost

- Dívka: *„Paní [učitelko], oni se tahají o tácek.“* Paní učitelka řeší situaci: *„No tak děti, je to pro všechny, netahejte se o to.“*
- Dívka: *„Mně padají vlasy do [ocí].“* Chůva: *„No, máš jemňoučké vlásky. Máš tam 4 sponečky a pořád padají, vid?“*

Komentování situace

- Chlapec se bouchl do nohy o židli a plakal. Dívka to okomentovala slovy: „*Peťa plakal.*“ Chůva: „*Ano, Peťa plakal, pretože se bouchl do nožičky.*“
- Chlapec hrál svou roli, spolupracoval při „divadle“: „*Já su [zabák].*“ (žábák)
- Hra jako – domeček ze stavebnice mají na hlavě: „*J sme [liťizi].*“ (rytíři)

Ujištění

- Dívka na chůvu: „*To je můj [domecek]?*“ „*Myslím, že jo.*“
- Dívka drží v rukou skládačky a jde směrem k polici. Není si jistá, zda to dává na správné místo, naváže zrakový kontakt s paní učitelkou, která ji ujišťuje: „*Ano, Verunko, správně to dáváš.*“

Sdělení pocitu

- Holčička: „*Mně se to nebaví.*“
- Dívka otočená na chůvu: „*Já [neci] skládat.*“ „*Dobře, tak budeme kreslit.*“

Zvědavost

- Hra na hasiče – dívka přešla opičí dráhu k „hořícímu domu“, šel na řadu další chlapec. Dívka to komentuje: „*Já se budu dívat.*“ Chůva: „*Ano, budeš se dívat.*“
- Dívka ukazuje: „*Tady je [nejaká] [gumicka].*“ učitelka: „*No, ta patří na pexeso.*“
- Chlapec odjel pryč s traktorem, dívka na chůvu: „*Kam jede?*“ Chůva: „*To nevím.*“

Získání pozornosti

- Děti si vybíraly zástěru na malování, holčička ukazuje chůvě: „*Já mám tuhle.*“
- V šatně: „*Paní [ucitelko], já mám takové [lukavice].*“ Jiná dívka: „*Já mám zase takové. A takovou [cepici].*“ Učitelka: „*No, krásné...tak se oblékáme, ano?*“
- Chlapec ukazuje hračku „*Teto...*“ učitelka odpovídá: „*Máš vláček.*“

Poslední kategorií, kterou jsme si stanovili v souvislosti s výzkumnými cíli a otázkami, je kategorie **pomůcky**. Nesetkali jsme se přímo s pomůckami, které by pomáhaly v komunikaci v případech neporozumění mluvené řeči, avšak setkali jsme se s pomůckami, které umožňovaly dítěti vyjádřit se (dávaly mu prostor, kdy jej nepřehluší ostatní děti), a s pomůckami (obrázky, názorné ukázky), které dětem pomáhaly pochopit nové slovo, které měly zařadit do své slovní zásoby. Tyto případy se nevyskytovaly příliš často, uvádíme zde proto všechny situace, ve kterých jsme na pomůcky narazili:

Obrázky

- Ukazuje obrázek: „*Kdo je to?*“ Dívka: „*To je [kuchaska].*“
- Obrázek s novým povoláním – zdravotní sestra: „*Davidku, kdo by to mohl být? Neříká ti to něco?*“ (jeho maminka je zdravotní sestra) Chlapec: „*Ne.*“

Názornost

- Další probírané povolání je švadlena – paní učitelka si přinesla velkou jehlu a nit, ukazuje dětem, jak švadlena pracuje, děti si mohou osahat nit, prohlédnout si výtvar.

Předmět

- Děti sedí v kruhu a paní učitelka posílá míček. Ten, kdo má míček, mluví, ostatní děti jsou potichu – každý má šanci se vyjádřit.
- Děti sedí v kruhu a hodnotí předchozí aktivity – kdo má měsíc (hračka ve tvaru měsíce), povídá, ostatní poslouchají.

6.4 Vyhodnocení stanovených výzkumných otázek

Na základě interpretace dat můžeme odpovědět na výzkumné otázky. První výzkumnou otázkou bylo „**V jakých situacích je více využívána neverbální než verbální komunikace ze strany učitelek (chův)?**“ Protože neverbální a verbální komunikaci nelze od sebe úplně oddělit, máme v tomto případě na mysli situace, kdy měl neverbální prvek komunikace dominantní roli ve sdělení. Z pozorování jsme zjistili, že tyto situace nejčastěji nastávají, když se děti loučí s rodiči, při společné činnosti, kdy

děti sedí v kruhu (příp. půlkruhu např. při sledování TV, „divadla“) a při pochvale. V těchto případech dochází k neverbální komunikaci – proxemika (přiblížení), haptika (taktilní kontakt – dotek).

Druhou výzkumnou otázkou bylo **„Dochází k porozumění dětské řeči (vzhledem k jejím specifikům) ze strany učitelek (chůvy)?“** Dvouleté děti často ještě neumí vytvářet rozvíte věty a nemají dostatečnou slovní zásobu, aby vždy sdělily, co potřebují. Často není také artikulace zcela přesná, proto by se mohlo stávat, že nedojde k porozumění. Při našem pozorování se však nestávalo, že by učitelky (chůvy) nechaly nějaký projev dítěte bez snahy o porozumění. Přestože ze strany dětí mohlo jít o jednoslovné promluvy, vždy se učitelky (chůvy) snažily dopátrat toho, co se snaží dítě sdělit. Pouze v jediném případě se stalo, že i přes snahu k porozumění nedošlo (nejednalo se však o závažnou situaci, kdy by bylo dítě v ohrožení, nebo nebyly uspokojovány jeho potřeby).

Na druhou stranu jsme se také pokoušeli zjistit **„Jakým způsobem reagují děti na pokyny učitelek (chůvy)?“** V první řadě bylo důležité, aby děti vůbec pokynům (především verbálním) porozuměly. To se stávalo ve většině případů, pokud tam bylo nějaké zaváhání, paní učitelky (chůvy) se snažily dětem dovysvětlit (třeba i neverbálně), co mají udělat. Reakce dětí se potom odvíjely od situace a pokynu, který byl dán. Děti reagovaly většinou neverbálně, a to splněním pokynu (např. umýt ruce, oblékat, dojít pro kapesník, malovat, odnést jídlo). Někdy se stalo, že dítě na první pokyn vůbec nereagovalo (při úklidu – reakce až po třetím zopakování). Ze samotného pozorování nebylo jasné, zda dítě pokynu nerozumí, neslyší ho (pokud např. paní učitelka/chůva volala na dítě z větší dálky, přes nějaký hluk ve třídě), nebo dítě nereaguje na pokyn úmyslně (např. proto, že se mu daný pokyn nechce plnit).

Zajímalo nás také **„Jaké pomůcky jsou využívány pro usnadnění komunikace?“** Dětem, které ještě nemají v dostatečné míře rozvinuté komunikační kompetence, by mohly napomoci pomůcky (např. obrázky), kterými by byly schopny vyjádřit, co potřebují. S takovými pomůckami jsme se během pozorování nesetkali, viděli jsme však využití určitého předmětu (míčku, hračky ve tvaru měsíce), který byl posílán v kruhu a měl dávat prostor dítěti k vyjádření (mluví ten, kdo má zrovna míček/měsíc v ruce, ostatní poslouchají). Dále jsme se setkali s využitím obrázků ve chvíli, kdy probíhala řízená aktivita, děti seděly v kruhu a probíraly téma „povolání“. V rámci této aktivity byla také předvedena názorná ukázka práce švadleny (pomůcky –

jehla, nit, látka). Děti si mohly vše osahat a propojit tak nové slovo s konkrétní představou.

Hodně jsme se setkávali se situacemi, kdy děti samy vyhledaly a oslovily (případně neverbálně navázaly zrakový kontakt) učitelku (chůvu). Zajímalo nás **„Za jakým účelem iniciují děti komunikaci s učitelkou (chůvou)?“** Často k iniciaci docházelo z důvodu žádosti o něco. Mohlo se jednat o tělesnou potřebu, o přidání jídla, potřebu pomoci s něčím, s čím si neví rady. Dále byly učitelky (chůvy) oslovovány pouze za účelem získání pozornosti. Děti se chtěly něčím pochlubit, chtěly slyšet nějakou reakci od dospělého a dál pokračovaly ve hře. Někdy potřebovaly sdělit své pocity, nebo si postěžovat, jindy pouze komentovaly situace a dění kolem sebe. Jindy potřebovaly ujistit, že konají správně, nebo učitelku (chůvu) oslovily ze zvědavosti, protože se chtěly dozvědět více informací k tomu, co je právě zaujalo.

Poslední výzkumnou otázkou bylo, zda se **„Vyskytují u dětí rysy, na základě kterých bychom mohli předpokládat vznik (s)elektivního mutismu?“** U některých dětí jsme si mohli všimnout introvertního chování, nezapojovaly se do her s ostatními dětmi, verbálně nekomunikovaly, avšak neverbálně dokázaly sdělit své přání. Tyto projevy by mohly znamenat předpoklad pro vznik (s)elektivního mutismu, či se přímo o něj mohlo jednat, bohužel to na základě pouhého pozorování nejsme schopni vyhodnotit.

7 Diskuze

Problematikou komunikace dětí raného věku s učiteli v mateřských školách jsme se zabývali z důvodu nedávných legislativních změn o přijímání dětí mladších tří let do předškolního vzdělávání. Zajímalo nás, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli (chůvami) a dvouletými dětmi v mateřských školách, na což jsme se zaměřili především v praktické části této práce formou pozorování.

Od doby, kdy Průcha (2009) uvedl, že v naší zemi (na rozdíl o zahraničí, např. Slovenska, které má Laboratoř pro výzkum dětské řeči¹⁰ na Filozofické fakultě v Prešově, vedený prof. Slančovou) není věnována dostatečná pozornost zkoumání dětské řeči a komunikaci u dětí předškolního věku, se situace změnila a bylo zpracováno několik výzkumů na toto téma. Ačkoli Průcha (2009) upozorňuje na skutečnost, že v oficiálních dokumentech (konkrétně zmiňuje RVP PV, 2004) se setkáváme s tím, že rozvoj řeči a komunikace je považován za důležitou složku edukace předškolních dětí, avšak narážíme na skutečnost, že není známo, jak a jestli vůbec dochází k naplňování cílů týkajících se rozvoji řeči u dětí v předškolních zařízeních, sám o 2 roky později (Průcha, 2011) toto tvrzení vyvrací tím, že zmiňuje výzkum Bytešníkové (2007), stejně jako jej uvádí např. Josífková (2017) ve své diplomové práci. V tomto výzkumu autorka již v roce 2007 hodnotila očekávané výstupy RVP PV. Konkrétně Bytešníková (2007) provedla výzkum „Připravenost na základní vzdělávání se zřetelem k rozvoji komunikačních kompetencí šestiletých dětí,“ ve kterém si klade za jeden z cílů „*analyzovat úroveň komunikačních kompetencí dětí předškolního věku navštěvujících mateřské školy v Jihomoravském kraji*“. V dílčích cílech se zaměřuje přímo na očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“, které jsou definovány v RVP PV. Na základě této analýzy autorka ve výsledcích poukazuje na nejčastější nedostatky týkající se komunikačních kompetencí dětí, na něž je nutné se zaměřit při předškolním vzdělávání. Kontrolou očekávaných výstupů podle školních vzdělávacích programů (které musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem) se zabývá Česká školní inspekce, která v roce 2017/2018 vyhodnotila, že výsledky výstupů ve většině mateřských škol (90,2 %) odpovídají očekávaným výstupům (Česká školní inspekce, 2018). Nezaměřuje se však na jednotlivé oblasti těchto programů.

¹⁰ <http://laboratorium.detskarec.sk/>

Problematikou komunikace mezi učiteli a dětmi v mateřských školách, nikoli však mezi dvouletými dětmi a učiteli, se zabývala ve své diplomové práci Prušová (2013). Autorka se zabývala využitím verbální a neverbální komunikace v různých situacích a za odlišným účelem. Provedla kvantitativní výzkum, kde na základě videozáznamů vyhodnocovala, zda se jedná o verbální či neverbální složku komunikace. Jednou z výzkumných otázek bylo, zda učitelky používají více verbální nebo neverbální komunikaci. Přestože v naší práci nebyl proveden kvantitativní výzkum, při otevřeném kódování a kategorizaci jsme si mohli všimnout, že je více využívána verbální komunikace ze strany učitelek (chův). Došli jsme tedy k podobnému výsledku jako Prušová (2013), která k vyhodnocení získaných dat využila Test dobré shody chí kvadrát. Nemůžeme však tvrdit, že by byl výsledek úplně stejný ani v případě, že bychom provedli kvantitativní výzkum, protože se zaměřujeme na jinou cílovou skupinu. Při analýze a interpretaci našich dat vyvstala možnost kvantifikovat některé údaje – právě např. poměr užití verbální a neverbální komunikace ze strany učitelek (chův) a ze strany dětí. Tento postup však nebyl zamýšlen při stanovování cílů, ani při realizaci samotného pozorování, avšak mohl by to být podnět do budoucna pro kvantitativní výzkum, kdy by výsledky bylo možné porovnat právě s výzkumem od Prušové.

Komunikací dvouletých dětí se ve svém výzkumu zabývala Dohnalová (2015 in Grůzová, Syslová, 2015). Popsala nejen komunikaci mezi dětmi, ale také mezi učitelem a dítětem. Zaměřila se především na důvody iniciace komunikace. Z výzkumu vyplynuly tyto situace: potřeba uznání a pochvaly, kontrola hranic a pravidel, potřeba jistoty, bezmoc. V závorce je uvedena také zvědavost, ta je údajně podnětem pro zahájení komunikace zejména v případě, když dospělý začne komunikovat s jiným dítětem. V našem výzkumu jsme v rámci analýzy dat dospěli k jiným termínům. Jako důvody pro zahájení komunikace uvádíme termíny jako žádost, získání pozornosti, stížnost, komentování situace, zvědavost, vyjádření pocitu a ujištění. S Dohnalovou (2015) se shoduje jeden pojem, zvědavost, ačkoliv obsahově se liší. V případě Dohnalové dochází k iniciaci z důvodu zvědavosti v případě, že učitel začne komunikovat s jiným dítětem. V našem případě se jedná o situace, kdy dítě zajímá, co se děje kolem. Shodu můžeme uvést také v obsahu termínů „potřeba jistoty“ a „ujištění“, kdy dítě přichází za dospělým, aby se ujistilo, že něco dělá správně. V příkladu u pojmu „bezmoc“ (*„Cyrilek seděl u stolu, chtěl posvačit, ale nešel mu rozdělat jogurt. Podíval se na učitelku Lenku a zakřičel: Cyrilek: Otevřít!“*, Grůzová,

Syslová, 2015, str. 58) můžeme spatřovat naši kategorii „žádost“, kdy dítě v případě, že samo není schopné něčeho dosáhnout, přichází za paní učitelkou (chůvou) a verbálně či neverbálně zahájí konverzaci a žádá dospělého o pomoc/radu (např. potřebuje pomoc při hygieně, opravit rozbitou hračku, poradit při neznalosti odpovědi apod.).

Zajímavým poznatkem v průběhu pozorování bylo, že velké množství komunikace mezi dospělým a dvouletým dítětem v mateřské škole zajišťují chůvy. Vzhledem k tomuto faktu se zdá vhodné provést výzkum připravenosti chův na komunikaci s dětmi, podobně jako byly provedeny tyto výzkumy u studentek Učitelství pro MŠ na Ostravské univerzitě (Burkovičová, 2006; Kořátková, 2006; Šmelová, Nelešovská, 2009 in Josífková, 2017). V souvislosti s legislativními změnami, které proběhly od dob výzkumů, se jeví za vhodné znovu provést obdobné výzkumy připravenosti budoucích učitelů a učitelek mateřských škol se zaměřením na komunikaci dvouletých dětí – tedy znalost vývoje řeči u dětí, užívání neverbální komunikace, schopnosti porozumět a dalším vývojovým specifikům.

Za limity studie považujeme skutečnost, že ve dvou mateřských školách bylo přítomné pouze jedno dítě mladší tří let, ačkoliv jich tam bylo zapsaných více (bohužel ostatní děti byly nemocné). V jedné z těchto škol nebyla přítomna chůva, ale pouze učitelka, tím pádem dítě „splynulo“ se staršími dětmi, nijak výrazně se neprojevovalo. Ve druhé škole naopak byla chůva, která měla veškerý čas pouze pro toto jedno dítě. Domníváme se, že by komunikační chování vypadalo jinak, kdyby byly přítomné děti mladší tří let v plném počtu.

Závěr

V diplomové práci se zabýváme vymezením dítěte do tří let z hlediska fyzického vývoje, vývojové psychologie, emocionálního a sociálního vývoje a především také ontogenezí řeči (přes křik, broukání, žvatlání až po vlastní vývoj řeči). Vymezujeme pojem komunikace a další příbuzné pojmy (jazyk, řeč), lehce nastiňujeme verbální a neverbální komunikaci, popisujeme neverbální komunikaci u dětí a zmiňujeme možné obtíže v komunikaci batolat. Dále se zabýváme vymezením předškolního vzdělávání v České republice (legislativní změny, Rámcový vzdělávací program) a částečně i v zahraničí. V poslední části popisujeme pedagogické a nepedagogické pracovníky mateřské školy v souvislosti s tématem práce (učitel mateřské školy, chůva).

Hlavním cílem praktické části bylo popsat průběh komunikace mezi učitelem (chůvou) a dvouletým dítětem v mateřské škole na základě zúčastněného pozorování. Tento cíl jsme si rozdělili do několika dílčích cílů a následně jsme si položili výzkumné otázky. Domníváme se, že se většina cílů podařilo splnit a zároveň jsme si odpověděli na výzkumné otázky. Jediným cílem, který jsme naplnili pouze částečně, byl poslední cíl, tedy zjistit, zda se u dětí vyskytují rysy, které by mohly předcházet vzniku (s)elektivního mutismu. Tímto cílem a s ním související otázkou jsme se zabývali, avšak z pouhého pozorování ji není možné úplně vyhodnotit. Předpokládáme však, že by to mohl být podnět k dlouhodobějšímu výzkumu, který by mohl být veden nejen formou pozorování, ale také hloubkovými rozhovory s učitelkami mateřských škol a rodiči dětí. Vzhledem k nízkému věku nástupu dětí do mateřských škol by mohly být tyto rysy včas rozpoznány (odlišný způsob komunikace v „cizím“ prostředí mateřské školy a v domácím prostředí), tím pádem by mohlo docházet k prevenci u rizikových dětí či časné intervenci.

Z výsledků výzkumu se domníváme, že ve většině případů dochází k bezproblémové komunikaci mezi učitelkou (chůvou) a dítětem, avšak je důležité počítat s delším časem nutným pro vysvětlování, opakování či upřesňování různých pokynů. Na tuto skutečnost by měli být připraveni všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci nastupující do zařízení s dětmi mladšími tří let.

Seznam literatury a zdrojů

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

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-743-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-109-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

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

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1990-0.

HARTMANN, Boris a Michael LANGE. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeutů a pedagogy*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.

JANOŮŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

KAST-ZAHN, Annette. *Výchova v období vzdoru*. Přeložila Eva KADLECOVÁ. V Brně: CPress, 2012. ISBN 978-80-264-0084-4.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3875-8.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

LACHOUT, Martin. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe.* Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LEPILOVÁ, Květuše. *Řečová komunikace verbální a neverbální: pro tlumočníky a průvodce ve sféře podnikání a cestovního ruchu.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. ISBN 80-7042-496-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět.* Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol.* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace.* Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PAČESOVÁ, Jaroslava. *Řeč v raném dětství.* V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1979. Spisy University J.E. Purkyně v Brně, Filosofická fakulta, 219.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6.

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu. 2., přeprac. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

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

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788295.

SMOLÍK, Filip a Gabriela Seidlová MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: Od podzimu do zimy*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-270-7

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-747-8354-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024608774.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Elektronické zdroje

Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 – Výroční zpráva ČŠI* [online] Praha, 2018 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))

ČÍŽKOVÁ, Táňa. *Diagnostika a terapie selektivního mutismu v české a anglické literatuře*. [online]. Brno, 2012 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/v9zi6/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

DALE, Philip and Melissa PENFOLD. *Adaptation of the MacArthur-Bates CDI Into Non-U.S. English Languages*. [online]. 2011 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://mb-cdi.stanford.edu/documents/AdaptationsSurvey2011.pdf>

DALE, Philip. *Adaptations, Not Translations*. [online]. 2015 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://mb-cdi.stanford.edu/documents/AdaptationsNotTranslations2015.pdf>

Education Audiovisual & Culture Executive Agency, *About EACEA* [online] Brussel [cit. 2018-12-19] Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/about-eacea_en

GENSTHALER, Angelika, Sally KHALAF, Marc LIGGES, Michael KAESS, Christine M. FREITAG a Christina SCHWENCK. *Selective mutism and temperament: the silence and behavioral inhibition to the unfamiliar* [online]. 2016, **25**(10), 1113-1120 [cit. 2019-02-06]. DOI: 10.1007/s00787-016-0835-4. ISSN 1018-8827. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s00787-016-0835-4>

GRŮZOVÁ, Lucie a Zora SYSLOVÁ. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 64 s. ISBN 978-80-210-8114-7. doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-8114-2015.

JOSÍFKOVÁ, Lenka. *Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace*. [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/178811/>> Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

KAPALKOVÁ, Svetlana a Daniela SLANČOVÁ. *Vývin komunikačních schopností dítěte v ranom veku z hľadiska dvoch metodologických prístupov* [online]. Jazyk a kultúra, 2010, č. 1 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: www.ff.unipo.sk/jak/1_10/kapalkova_slancova.pdf

MORGAN, Paul L., George FARKAS, Marianne M. HILLEMEIER, Carol Scheffner HAMMER a Steve MACZUGA. 24-Month-Old Children With Larger Oral Vocabularies Display Greater Academic and Behavioral Functioning at Kindergarten Entry. *Child Development* [online]. 2015, **86**(5), 1351-1370 [cit. 2018-11-28]. DOI: 10.1111/cdev.12398. ISSN 00093920.

MPSV. *Autorizace osob v oblasti dalšího vzdělávání* [online] Praha, aktualizace 22. 11. 2018 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <https://portal.mpsv.cz/sz/autorizace>

MŠMT. *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole* [online] Praha, 16. 1. 2017 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>

MŠMT. *Přehled šablon a jejich věcný výklad: Operační program: Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014 - 2020* [online] Praha, 2014 [cit. 2018-12-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online] Praha, 2018 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Národní ústav pro vzdělávání [1], *Chůva pro děti dětské koutky* [online] Praha, 2014 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-549-Chuva_pro_detske_koutky/revize-1390

Národní ústav pro vzdělávání [2], *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky* [online] Praha, 2014 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-550-Chuva_pro_deti_do_zahajeni_povinne_skolni_dochazky

PODMOLÍK, Leopold. *Kurz Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky* [online]. 16. 1. 2018 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/o69a2f/>

PRŮCHA, Jan. *Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole*. [online]. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 4, s. 22–37. [cit. 2019-03-07]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326/989>

PRŮCHA, Jan. Diagnostika komunikačního vývoje předškolních dětí. In: *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, 2011, s. 157-161 [cit. 2019-04-04]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-50. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/prucha.pdf>

PRUŠOVÁ, Jana. *Komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2019-03-07]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. Dostupné z: <http://theses.cz/id/o69a2f/>

SACHIKO, Nozawa. The Development of Toddlers' Self-Assertion Strategies with Peers. *Japanese Journal of Developmental Psychology* [online]. 2011, **22**(1), 22-32 [cit. 2018-11-28]. ISSN 09159029.

TILTON, Michaela, Ivana KOPŘIVOVÁ, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Anastázia KORMANOVÁ. Vědecký základ programu Baby Signs ®. In: *Baby Signs ®: Znakování* [online]. 2010 [cit. 2018-10-04]. Dostupné z: <https://www.babysigns.cz/prihlaseni-do-kurzu-baby-signs-online/kontakty/informace-o-baby-signs-pro-specialisty-a-odborniky/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, *Mezinárodní klasifikace nemocí* [online] Praha, 2010-2019 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

Vyhláška č. 151/2018 Sb., o předškolním vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 46/2019 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZORMANOVÁ, Lucie [1]. Polské předškolní vzdělávání očima učitelky. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2012, 1. 12. 2015 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20489/POLSKE-PREDSKOLNI-VZDELAVANI-OCIMA-UCITELKY.html/>

ZORMANOVÁ, Lucie [2]. Anglické předškolní vzdělávání očima učitelky. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2012, 14. 12. 2015 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/20477/ANGLICKE-PREDSKOLNI-VZDELAVANI-OCIMA-UCITELKY.html/>

Seznam grafů

Graf č. 1: Hlavní kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otevřené kódování a kategorizace dat

Příloha č. 1: Otevřené kódování a kategorizace dat

1. MŠ

Při příchodu jsem si všimla, že dvouleté děti se chovají u paní učitelky a u chůvy – **loučení s rodiči - neverbální (učitelka)**

Děti mají volnou hru, přijde dívka: „Paní [ucitelko], [muzu] jít na záchod?“ **tělesné potřeby verbální (dítě), porozumění (uč.), iniciace -> žádost**

Chlapec: „Teto, ...“ ukazuje na nos s potřebou smrkat. Chůva: „Podej si kapesníček.“ šel si pro něj **tělesné potřeby verbální i neverbální (dítě), , verbální (učitelka), porozumění (chůva, dítě), iniciace -> žádost**

Úklid

Dívka drží v rukou skládačky a jde směrem k polici. Není si jistá, zda to dává na správné místo, naváže zrakový kontakt s paní učitelkou, která ji ujišťuje: „Ano, Verunko, správně to dáváš.“ **ujištění o správnosti verbální (učitelka), neverbální(dítě), porozumění (učitelka), iniciace -> ujištění**

Chůva: „Peťo, uklidíme už to autíčko, ano?“ chlapec vzal auto a šel ho uložit do příslušné police. **úklid verbální (chůva), neverbální(dítě), porozumění (dítě)**

Svačina

- „Děti, běžte se vyčurat, umýt ručičky a nachystáme se na chodbě.“ „Ták a všichni potichoučku jako myšky půjdou do jídelny. Tam hezky pozdravíme paní kuchařku.“ **příprava na jídlo verbální (uč.), porozumění (děti)**
- Chlapec naváže zrakový kontakt, v ruce drží talířek. Chůva: „Co potřebuješ?“ bez odpovědi. „Chceš přidat?“ Kývne. **jídlo - přidání, neverbální (dítě), verbální (chůva) porozumění (chůva), iniciace -> žádost**
- Chlapec se bouchl do nohy o židli a plakal. Dívka to okomentovala slovy: „Peťo plakal.“ Chůva: „Ano, Peťo plakal, protože se bouchl do nožičky.“ **komentování situace verbální (dítě, chůva), porozumění (chůva) iniciace -> komentování situace**

Řízená činnost – téma Z pohádky do pohádky - četba o Šípkové Růžence (třída je rozdělená na starší a mladší – v mladší dvouleté a tříleté – sedí/leží v kroužku, po chvíli

začínají být neposední, hrají si s hračkami okolo, pošťuchují se **projev nudy neverbální (dítě)**

- Holčička: „*Mně se to nebaví.*“ **sdělení pocitu, verbální (dítě), iniciace** → **sdělení pocitu**

Tvoření – kreslení vodovými barvami

- Děti si vybíraly zástěru na malování, holčička ukazuje chůvě: „*Já mám tuhle.*“ **ukazování předmětu s komentováním, verbální + neverbální (dítě), iniciace** → **pozornost**
- Chůva komentuje: „*Už máš zase dole rukávek.*“ Holčička se přidává: „*Ona má /poza:d/ dole.*“ Chlapec si ho povytáhne. **komentování situace verbální, porozumění (dítě)**
- Chůva opravuje děti, jak se správně drží štětec: „*Držíme to jako letadýlko.*“ **verbální** Holčička se ujišťuje o správnosti: „*Takhle jako letadýlko?*“ **potřeba ujištění verbální, porozumění (dítě)** Chůva pohladí po vlasech: „*Ano, výborně.*“ **pochvala neverbální + verbální (uč.)**

Po skončení kreslení přijde dívka za chůvou se žádostí: „*[Sundás] mi to?*“ přitom se snaží sundat si zástěrku, chůva pomáhá. **oblékání verbální (dítě), neverbální (chůva), porozumění (chůva), iniciace** → **žádost**

- Pochvala od chůvy: „*Děti, máte to moc krásné, dáme to teď usušit.*“ pohladí po vlasech. **pochvala neverbální + verbální (chůva)**
- Chlapec vidí, že paní učitelka pomáhá se smrkáním jinému dítěti, přijde k ní: „*Teto, já taky mám*“ (ukazuje na nos). „*Tak si dojdi pro kapesníček.*“ Paní učitelka ho pošle pro kapesník a pomůže vysmrkat. **tělesná potřeba verbální + neverbální (dítě), verbální (učitelka); porozumění (uč., dítě), iniciace** → **žádost**

Hra divadla – masky jako čepičky (myš, pes, žába apod.)

- Děti se hlásí o role, dívka: „*Já [ci] [kocku].*“ Paní učitelka: „*Adélko, ale kočka tam není, chceš být pejsek?*“ „*Ne, já [ci] být [kocka].*“ **vyjádření přání verbální (uč. dítě), porozumění (uč., dítě), iniciace** → **žádost**

- Chlapec hrál svou roli, spolupracoval: „*Já su [zabák].*“ **popis vlastní role verbální (dítě), iniciace -> komentování situace**
- malé děti sedí na klíně chůvě a dívají se na „představení“ **společná aktivita neverbální**

Svačina – ovoce

- Chlapec neměl bačkory, paní uč.: „*Filípku, vem si botičky.*“ Ukazoval na bosé nohy. Paní učitelka: „*No, běž si pro botičky.*“ šel. **obouvání verbální (uč.), neverbální (dítě), porozumění (dítě)**
- Dívka: „*Paní [ucitelko], oni se tahají o tácek.*“ Paní učitelka řeší situaci: „*No tak děti, je to pro všechny, netahejte se o to.*“ **stížnost verbální (dítě), porozumění (uč.), iniciace -> stížnost**

Před vycházkou

- Jedno dítě začne mluvit o plyšácích, ostatní děti se hned přidávají, dvouletá holčička: „*A já mám doma [kocicku] a [belusku].*“ konverzace s dětmi, směřováno k paní učitelce **snaha o pozornost učitele verbální (dítě)**
- „*Děti, běžte se všechny vyčurat a půjdeme do šatny.*“ **příprava na procházku verbální (uč.), porozumění (dětí)**
- V šatně: „*Paní [ucitelko], já mám takové [lukavice].*“ Jiná dívka: „*Já mám zase takové. A takovou [cepici].*“ Učitelka: „*No, krásné...tak se oblékáme, ano?*“ **oblékání, snaha o pozornost učitele, verbální (dítě), porozumění (uč.), iniciace -> pozornost**

Venku – na hřišti, děti si hrají ve sněhu

- „*Teto, splavíš mně [lukavice]?*“ Paní učitelka: „*Ukaž, Šárinko, musíme to zastrčit do rukávů. Tak a je to, můžeš utíkat.*“ Odběhla. **oblékání verbální (uč., dítě), porozumění (uč.) iniciace -> žádost**
- „*Teto, uděláš mi koulu?*“ Chůva: „*No, tady ji máš.*“ Přidávaly se další děti. **žádost o pomoc, verbální (chůva, dítě), porozumění (chůva), iniciace -> žádost**

- Chlapec přišel za paní učitelkou, ukazoval si na klín – tzn. že se mu chce na záchod, paní učitelka ho vzala do školky **tělesná potřeba neverbální (dítě), porozumění (uč.), iniciace ->žádost**

2. MŠ

Volná hra – děti si hrají s vláčky, mají postavené koleje, různé aktivity

- Chlapec si hraje u kolejí, navazuje zrak. kontakt s paní učitelkou – ukazuje jí vláček. Paní uč.: „*Ano, máš vláček, vid’?*“ Dítě pokračuje ve hře **snaha o pozornost učitele neverbální (dítě), verbální (uč.), porozumění (uč.), iniciace -> pozornost**
- při příchodu holčička pláče (nechce od rodičů) – chování v náručí **loučení s rodiči neverbální**
- Chůva pomáhá dítěti smrkat, pomůcka, aby správně smrkalo: „*Jak dělá myška?*“ Dítě ukáže „čmuchání“ nosíkem. „*Výborně, tak to udělej do kapesníku.*“ Vysmrká se **tělesné potřeby verbální (uč.), neverbální (dítě), porozumění (dítě)**
- Dívka si hraje s vláčky, chůva: „*A kde máš tu hlavní?*“, bez odpovědi, chůva se snaží podpořit v komunikaci: „*Že by byla tady?*“ Dívka přikývne. **podpora v komunikaci, reakce na otázky verbální (učitel), neverbální (dítě), neporozumění x neznalost odpovědi?**
- Paní učitelka navazuje rozhovor, podporuje komunikaci pokládáním otázek, doptáváním se. „*Vezli jste Amálku do školky?*“ Bez odpovědi. „*Co?*“ Chlapec: „*Mamku, Amálku.*“ Paní uč.: „*Amálku jste vezli s mamkou?*“ Chlapec: „*Jo.*“ **podpora v komunikaci, snaha o porozumění, verbální (uč.), dítě verbální i neverbální (dítě), porozumění (uč.), neporozumění x neznalost odpovědi?**
- Hra s kostkami, chůva: „*A postav komín.*“ Chlapec opakuje: „*Komín.*“ Chůva: „*Jo, komín, ať je velikej.*“ Chlapec: „*Komín.*“ Chůva: „*No, ať je velikej.*“ Chlapec staví. **opakování verbální, porozumění (dítě)**
- „*Běž si pro kapesník.*“ – vědí, kde je mají, reagují bez problému **tělesná potřeba verbální (uč.), neverbální (dítě), porozumění (dítě)**
- uklizení po volné hře – chůva dá malý dřevěný stromeček chlapci, ať ho uklidí: „*Kam patří ten stromeček?*“ Jde, že ho uklidí, přemýšlí, neví, kam ho má dát.

Vrátí se k chůvě a ukazuje stromek. Chůva: „*Pojď, uklidíme ho spolu.*“ **úklid neverbální (dítě), verbální (chůva) porozumění (chůva, dítě)**

Řízená činnost v kruhu

- hodně básniček – děti příliš nepovídají, občas někdo řekne poslední slovo, ale s paní učitelkou ukazují – jde vidět, že básničky znají, baví je **básničky s pohybem neverbální**
- podpora: „*Ahoj! Zavolejte všichni ahoj!*“ báseň „*...vítr do něj fouk...a foukejte pořádně!*“ **podpora v komunikaci verbální (uč.), porozumění (dítě)**

Svačina

- chlapec po jídle: „*Můžu to odnést?*“ Uč.: „*Ano, můžeš.*“ Chlapec: „*Ještě dopiju čaj.*“ „*Dobře.*“ Za chvíli ukazuje hrnek a komentuje: „*Čaj není.*“ **jídlo, komentování verbální (dítě, uč.), porozumění (uč.), iniciace -> žádost**

Povídání v kruhu – téma povolání

- na začátku povídání o počasí, paní uč.: „*Prší tam.*“ Dívka opakuje: „*[Plší] tam.*“ **opakování verbální (uč., dítě)**
- ukazuje obrázek: „*Kdo je to?*“ Dívka: „*To je [kuchaska].*“ **obrázky pomůcky**
„*Výborně, Eli, jak jsi to poznala?*“ „*Má lopatku.*“ Učitelka: „*To není lopatka. Co by to mohlo být, Štěpánku?*“ – vyzve konkrétní dítě (podporuje dítě v komunikaci) – „*[Vazecka].*“ „*Výborně.*“ **podpora v komunikaci, pochvala verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě)**
- další probírané povolání je švadlena – paní učitelka si přinesla velkou jehlu a nit, ukazuje dětem, jak švadlena pracuje, děti si mohou osahat nit, prohlédnout si výtvar **názornost pomůcky**
- Obrázek s novým povoláním – zdravotní sestra: „*Davídku, kdo by to mohl být? Neříká ti to něco?*“ (jeho maminka je zdravotní sestra). Chlapec: „*Ne.*“ **podpora v komunikaci, předmět pomůcka, verbální (uč., dítě), porozumění (dítě)**
- paní učitelka vyzývá konkrétní děti oslovením **podpora v komunikaci verbální**
- hra na hasiče – dívka přešla opičí dráhu k „*hořícímu domu*“, šel na řadu další chlapec. Dívka to komentuje: „*Já se budu dívat.*“ Chůva: „*Ano, budeš se*

dívat. „*sdělení přání*“ **verbální (chůva, dítě), porozumění (chůva), iniciace** → *zvědavost*

- hra na kuchaře – dělají pizzu (jako) „*Dej tam kukuřici,*“ chlapec si trochu dá. „*Ještě si dej.*“ (z misky). „*A ještě si dej sýr.*“ Začal sypat sýr do misky s kukuřicí. „*Ne, na tu pizzu si to dej.*“ – doprovázeno ukazováním (to dej tam) **společná aktivita verbální + neverbální (uč.), neverbální (dítě), neporozumění (dítě)** → ujasnění doplněno neverbálními pokyny
- povídání v kruhu – „*Kdo byl kuchař? Co jsme dělali?*“ Odpoví jeden chlapec: „*Pizzu.*“ „*Výborně a co jsme tam dali?*“ „*[Kecup]*“ **pochvala, podpora v komunikaci verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě)**
- „*Umíte nějakou básničku o kuchaři?*“ – říká se básnička, děti ukazují **básničky s pohybem verbální (učitelka, chůvy), neverbální (děti)**
- sezení v kruhu – děti sedí na klíně **společná aktivita neverbální**

Ukončení řízené činnosti, kvůli špatnému počasí se nejde na procházku

- „*Ted' si můžete něco postavit.*“ Chlapec: „*[Ceba] Máju.*“ Chůva: „*Ano, klidně Máju.*“ **vyjádření názoru verbální (chůva, děti), porozumění (chůva, dítě)**
- chlapec ukazuje hračku „*Teto...*“, učitelka odpovídá: „*Máš vláček.*“ **ukazování předmětu – snaha o pozornost učitele verbální, neverbální (dítě), verbální (uč.), porozumění (chůva, dítě), iniciace** → *pozornost*
- Dívka donese chůvě stavebnici „*[Domeček].*“ Chůva: „*Mám postavit domeček?*“ Dívka kývne, chůva: „*Tak podej víc kostek.*“ **žádost o pomoc při hře, podpora v komunikaci – snaha o porozumění verbální + neverbální (dítě), verbální (chůva), porozumění (chůva), iniciace** → *žádost*
- Dívka ukazuje chůvě: „*Mám takovej [domeček].*“ Chůva: „*No, krásný.*“ **snaha o pozornost verbální + neverbální (dítě), verbální (chůva), porozumění (chůva), iniciace** → *pozornost*
- Chůva: „*To malý mi podej.*“ (stavebnici) Dívka se ujišťuje: „*Tady?*“ Chůva kývne. **ujištění o správnosti verbální (dítě), verbální + neverbální (chůva), porozumění (dítě)** → *ujištění*
- „*Teto, koukej.*“ chlapec ukazuje, co postavil. **snaha o pozornost verbální + neverbální (dítě), iniciace** → *pozornost*

- Chlapec naváže zrak. kontakt a ukazuje hračku *snaha o pozornost* **neverbální (dítě), iniciace** -> *pozornost*
- Chlapec: „Teto...“ Chůva: „Copak?“ Chlapec ukazuje hračku chůvě: „Chceš s tím pomoci?“ Kývne *žádost o pomoc* **verbální + neverbální (dítě), verbální (chůva), porozumění (chůva), iniciace** -> *žádost*
- Učitelka jménem napomíná dívku, která leze po břiše po lavičce, má strach, aby nespadla: „Ali, Ali, Ali...“ Chlapec, který stojí vedle uč., opakuje: „Ali, Ali, Ali, Ali...“ *opakování, bezpečnost* **verbální (uč., dítě)**
- hodně nápodoba – jeden skáče, za chvíli skáčou 4 *hra - nápodoba* **neverbální**
- hra jako – domeček ze stavebnice mají na hlavě „Jsme [liřízi].“ (rytíři) *popis vlastní role* **verbální (dítě), iniciace** -> *komentování situace*
- prosba (iniciace): „[Ud'elás] mi taky [domecek]?“ „Určitě, pojď se mnou.“ *žádost o pomoc*, **verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě), iniciace** -> *žádost*
- uč. na dítě: „Nemáš střechu.“ holčička opakuje: „Nemá [Milecek] [scexu], nemá [scexu].“ (Nemá Mireček střechu, nemá střechu.) *opakování* **verbální (uč., dítě)**
- Holčička ukazuje na chlapce, při tom naváže zrak. kontakt s paní učitelkou: „Davídek.“ *pojmenování dítěte*, **neverbální + verbální (dítě), iniciace** -> *komentování situace*, Chlapec: „Nene, já jsem [liříz].“ *popis vlastní role* **verbální**
- Chlapec přijde za paní uč., tváří se smutně (skleslá ramena, kouká dolů, neusmívá se), protože má rozbitý domeček: „Teto, podívej.“ A ukazuje paní učitelce: „Tak to spravíme.“ *žádost o pomoc*, **žádost, verbální + neverbální (dítě), verbální (uč.), porozumění (uč.), iniciace** -> *komentování situace*
- Dívka na chůvu: „To je můj [domecek]?“ „Myslím, že jo.“ *ujištění o správnosti* **verbální (dítě, chůva), porozumění (dítě, chůva), iniciace** -> *ujištění*

Hudební nástroje – sedí v kruhu

- Učitelka: „Sedni si.“ Posadí se doprostřed kruhu. „Ne tady, tam na čáru.“ (ukazuje) *společná aktivita*, **verbální + neverbální (uč.), porozumění (dítě)** -> nutné upřesnění
- Dívka: „Já chci medvěda.“ Chůva: „Říká se prosím.“ Dívka: „[Plosím] (ukazuje i rukama), já chci medvěda.“ *vyjádření přání, napomenutí* **verbální +**

neverbální (dítě), verbální (chůva), porozumění (dítě, chůva), iniciace -> žádost

- Chlapec dostal hudební nástroj, ukazuje chůvě *snaha o pozornost učitele*
neverbální (dítě), iniciace -> pozornost
- „Luky, co chceš za písničku?“ Chlapec něco odpoví „...“ paní uč.: „Nerozumím,“ zopakoval. „Tu neznám.“ (nerozuměla). Jiná paní učitelka: „To je asi halí belí.“ Zazpívalo se „Halí belí“ – Luky nezpíval, paní uč.: „To asi nebyla ona.“ **podpora v komunikaci, verbální (uč., dítě) neporozumění (uč.)**
- Po skončení zpívání s nástroji, dívka prohlásila: „To bylo hustý.“ **komentování situace verbální (dítě), iniciace -> komentování situace**

Cvičení – skluzavka, trampolína, plazení po bříše po lavičce, průlezka

- Učitelka, u lavičky: „Počkej, až sleze, ať tě nekopne do hlavy.“ **bezpečnost verbální (uč.), porozumění (dětí)**
- skluzavka – „Ne po bříšku“ **bezpečnost verbální (uč.), porozumění (dětí)**
- průlezka – „Pomalů, nožičku sem, až tady dolů.“ **bezpečnost verbální (uč.), porozumění (dítě)** Chlapec: „Já sem to zvládl.“ **poskakování vyjádření radosti verbální + neverbální (dítě)**
- „Moni, moc hezky skáčeš, máte doma trampolínu?“ „Ne, ale [psinese] nám [Jezísek].“ **pochvala verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě)**
- chlapec odjel pryč s traktorem, dívka na chůvu: „Kam jede?“ Chůva: „To nevím.“ **zvědavost verbální (chůva, dítě), porozumění (chůva), iniciace -> zvědavost**
- uklízí se náčiní, chlapec smutný výraz a „ó“ ☹ **vyjádření smutku neverbální**

TV – pohádka

- některé děti sedí na klíně **společná aktivita neverbální**
- chlapec: „Jé, pohádka.“ a zatleskal, „Pepá“ **vyjádření radosti verbální + neverbální (dítě)**
- v pohádce – navigace říká: „Jedte přímo za nosem do řeky.“ Paní uč. to komentuje: „To je navigace, co?“ Dívka: „Ale tam [nemůže] jet.“ „Máš pravdu, tam by se mohli utopit.“ **komentování situace, ujištění verbální (uč., dítě), porozumění (uč.)**

- další pohádka, chlapec komentuje: „*Papá.*“, učitelka: „*Ano, papá.*“
komentování situace **verbální (uč., dítě), porozumění (uč.), iniciace** ->
komentování situace

Děti jdou k obědu

- „*Tak děti, vyčurat, umýt ruce a budeme obědvat.*“ **příprava na jídlo** **verbální (uč.), porozumění (dítě)**
- učitelka: na chlapce: „*Rukávky.*“ a naznačuje, že si je má vytáhnout **příprava na jídlo** **verbální + neverbální (uč.), porozumění (dítě)**

3. MŠ

Volná hra

- „*Musím udělat bobek.*“ **tělesná potřeba** **verbální (dítě), iniciace** ->
komentování situace
- dívka řekla sprosté slovo, učitelka: „*Kájo, co to zase slyším, to se přece neříká! Pojd', vypláchneme pusy.*“ bere ji za ruku do umývárny, kde si má vypláchnout ústa vodou **napomenutí** **verbální + neverbální (uč.), porozumění (dívka)**
- masky – přijde za učitelkou: „*Dáš mi ocas?*“ **žádost o pomoc** **verbální (dítě), porozumění (uč.), iniciace** -> **žádost**
- „*Kájo, uklízíme.*“ **úklid** **verbální (uč.)**
- „*Běž uklidit pejška.*“ Verbální pokyn by učitelkou třikrát zopakován, než došlo k reakci ze strany dítěte **úklid** **verbální (uč.), neporozumění x neochota?**

V jídelně – svačina, hra

- dívka ukazuje: „*Tady je [nejaká] [gumicka].*“ Učitelka: „*No, ta patří na pexeso.*“ **ukazování předmětu - komentování** **verbální + neverbální (dítě), verbální (uč.), porozumění (uč.), iniciace** -> **zvědavost**
- **reakce na ostatní děti, chlapec:** „*Já jsem udělal kotrmelec ze schodů.*“ Malá dívka: „*Já jsem nikdy nechtěla udělat [kotrmelec] ze schodů.*“ **mezi dětmi**
- učitelka: „*Nehoupej se na té židli, spadneš.*“ Dívka: „*Ale [Malek] se taky houpe.*“ „*Nehoupe se.*“ **bezpečnost, komentování situace** **verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě)**

Řízená činnost – zdraví, osobní hygiena

- uč.: „Potichu, vy se překřikujete a já vás pak neslyším. Tak, pověz mi, Kájo, co nejradši děláš, když jsi zdravá.“ „Nic.“ „Něco přece děláš. Hraješ si?“ „Jo.“ „A maluješ třeba?“ „Jo.“ **podpora v komunikaci verbální (uč., dítě), porozumění (uč., dítě)**
- Děti sedí v kruhu a paní učitelka posílá míček. Ten, kdo má míček, mluví, ostatní děti jsou potichu – každý má šanci se vyjádřit. **podpora v komunikaci, předmět pomůcka**
- „Tak posílám. Co potřebujeme k osobní hygieně, abychom byli čistí?“ – časté opakování, aby děti věděly, na co odpovídají: „Jaký předmět potřebujeme, abychom dodržovali hygienu? Co děláme proto, abychom byli zdraví?“ **podpora v komunikaci verbální (uč.)**
- uč.: „Půjdeme tancovat.“ Dívka: „Já [ci] taky tancovat.“ **vyjádření přání verbální (uč., dítě), porozumění (dítě)**
- „Ták děti, běžte si na záchod a půjdeme se oblékat, půjdeme na procházku.“ **příprava na procházku verbální (uč.), porozumění (dítě)**
- Při procházce se dívka nezapojovala do hovoru s učitelkou, po návratu děti obědvaly a pak šly spát nebo domů.

4. MŠ

Volná hra

- Chůva: „A chceš si hrát ještě s kočárkem?“ „Jo.“ „Tak pojd.“ **podpora v aktivitě verbální (chůva, dítě), porozumění (dítě)**
- stojí u traktoru, naváže zrak. kontakt a ukazuje chůvě.: „To je traktor, no.“ **snaha o pozornost, komentování ze strany chůvy neverbální, verbální (chůva), iniciace → pozornost**
- Dívka vozí tašku na kolečkách, chůva: „Kam chceš jít?“ dívka ukazuje **podpora v aktivitě, reakce na otázky verbální (chůva), neverbální (dítě), porozumění (dítě)**
- „Já du [culat].“ (Já jdu čůrat) **tělesná potřeba verbální (dítě), iniciace-> komentování situace**
- ukazuje paní uč. plyšáka: „Já mám taky medvídka.“ **ukazování předmětu s komentováním neverbální + verbální (dítě), iniciace → pozornost**

Svačina

- chůva: „*Chceš kakao nebo čajík?*“ Dívka: „*[Kakavo]*“ (potichu), chůva ukáže sklenku s kakaem „*Toto?*“ „*Jo.*“ **jídlo – výběr, možnost volby neverbální + verbální (chůva), porozumění (chůva)** (doptávání)
- Dívka dává pryč jablko. Chůva: „*Nechceš jablíčko?*“ kroučí hlavou **jídlo - odmítnutí neverbální (dítě), verbální (chůva), porozumění** (doptávání)
- Nechtěla chleba s marmeládou, seděla u toho, pila kakao, za chvíli „*[Esťe] [kakavo]*“ Chůva jí přidala **jídlo – přidání verbální (dítě), porozumění (chůva), iniciace** → *žádost*
- za chvíli přišla k chůvě a koukala na ni, chůva: „*Už nechceš?*“ kroučí hlavou, chůva: „*Tak to odnes.*“ **jídlo – odmítnutí neverbální (dítě), verbální (uč.), porozumění (uč., dítě) (doptávání), iniciace** → *žádost*
- „*Mně padají vlasy do [ocí].*“ Chůva: „*No, máš jemňoučké vlasy. Máš tam 4 sponěčky a pořád padají, vid’?*“ **stížnost verbální(dítě, uč.), porozumění (chůva), iniciace** → *stížnost*

Řízená činnost – vesmír, průběh dne (ráno, dopoledne apod.)

- uč. ptá se dívky: „*Co ses naučila, co jste dělali? Malovali jste?*“ „*Jo.*“ „*A co jste malovali?*“ dívka se otočí na chůvu, která sedí za ní, chce poradit „*Co jsme kreslili? Hvěz...*“ dívka „*[d’icki].*“ „*Ano, hvězdičky.*“ **podpora v komunikaci, žádost o pomoc (dítě), verbální (uč.), neverbální i verbální (dítě), porozumění (dítě, chůva)**
- hra – v kruhu obrázky – děti popisují, co vidí na obrázku, paní učitelka vyzve dívku: „*Kájo, co je na obrázku?*“ „*[Plúleska].*“ „*Výborně. A co dělají děti?*“ „*[Hlají] si na písku.*“ „*Ano, šikulka.*“ **společná aktivita, pochvala verbální (uč.), verbální (dítě), porozumění (dítě, uč.)**
- centra činnosti (v rámci programu Začít spolu)
 - černý papír (noční obloha) – na něm měsíc a vystříhané hvězdy – úkolem je přikládat žluté hvězdy podle počtu vystřižených hvězd
 - Kája sleduje dívku vedle sebe – ta má pět hvězd a počítá 1, 2...
 - Kája má 3 hvězdy, ale počítá se starší dívkou – ukazuje si a pak řekne „*Pět*“ a kouká na chůvu – ta s ní potom počítá správně **žádost o pomoc verbální + neverbální (dítě)**

- Dívka otočená na chůvu: „*Já [neci] skládat.*“ „*Dobře, tak budeme kreslit.*“
vyjádření názoru **verbální (chůva, dítě), porozumění (chůva), iniciace** → **sdělení pocitu**
- chůva: „*Jakou barvu má mráček?*“ kouká, chůva: „*Modrou, že.*“ **společná aktivita** **neverbální (dítě), verbální (chůva), neporozumění x nezná odpověď?**
- dívka: „*[Domecek].*“ Chůva: „*Domeček? Mám ti tam namalovat domeček, abys věděla, že je to tvoje?*“ dívka kývne **žádost o pomoc** **neverbální + verbální (dítě), verbální (chůva), porozumění (chůva) (doptávání), iniciace** → **žádost**
- „*Co je to?*“ dívka „*[Sluňčko].*“ „*A co je tady, co zakrývá to sluníčko?*“ bez odpovědi. „*Je to mrak?*“ dívka opakuje „*[Mlak].*“ **podpora v komunikaci** **verbální, neporozumění x nezná odpověď?**
- Chůva podporuje v činnosti: „*Ještě hodně vybarvi to sluníčko, ať je veselé.*“ Dívka kývne. **podpora v aktivitě** **verbální (chůva), neverbální (dítě), porozumění (dítě)**
- Děti sedí v kruhu a hodnotí předchozí aktivity – kdo má měsíc, povídá, ostatní poslouchají. **předmět pomůcka**
- Kája sedí na klíně **společná aktivita** **neverbální** – „*Co jsi dělala?*“ „*[Sluňčko].*“ „*Ukážeš nám ho?*“ dívka ukáže, pochvala: „*No krásně ho máš.*“ **pochvala** **verbální (dítě, uč.), porozumění (dítě)**
- dívka pláče – chová se u chůvy **smutek** **neverbální**
- dívka přijde za paní uč., naváže zrak. kontakt „*Maminka.*“ „*Chceš za maminkou?*“ Dívka kývne, paní učitelka bere do náruče „*Maminka pro tebe přijde, teď si ale budeme ještě chvíli hrát, jo?*“ Dívka kývne a jde si hrát **vyjádření smutku,** **neverbální + verbální (dítě), verbální + neverbální (uč.), porozumění (uč.), iniciace** → **sdělení pocitu**

Kvůli špatnému počasí bez procházky – pohádka v TV

- Chůva na Káju: „*Jé, co to kokrhá?*“ Bez odpovědi. „*Je to kohout?*“ dívka: „*Jo, kohout.*“ **podpora v komunikaci** **verbální (chůva), neporozumění x neznalost odpovědi?**
- chůva: „*Chceš si sednout na židli nebo na koberec?*“ dívka: „*Na [židli].*“ **možnost volby** **verbální (chůva, dítě), porozumění (dítě)**

- dívka navazuje zrakový kontakt s chůvou a ukazuje na děti, chůva: „*Co tam je?*“ dívka „*To...*“, chůva: „*Děti se tam opírají o tabuli, že?*“ ***komentování situace neverbální (dítě), verbální (chůva), iniciace*** → ***komentování situace***

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Badurová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Komunikace batolat a učitelů (chův) v mateřských školách
Název v angličtině:	Communication of Toddlers and Teachers (Nannies) in the Kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunikací dětí mladších tří let a jejich učitelů nebo chův v mateřských školách. Teoretická část práce obsahuje pět kapitol, ve kterých je popsáno vývojové období - batole, ontogeneze řeči, vymezení pojmu komunikace, popis předškolního vzdělávání v České republice i v zahraničí, vymezení pojmů učitel mateřské školy a chůva. V praktické části uvádíme výzkum, který proběhl formou pozorování. Uvádíme přepisy jednotlivých rozhovorů a plníme hlavní cíl práce, kterým bylo popsat způsob komunikace batolat a učitelů (chův) v mateřských školách.
Klíčová slova:	Batole, komunikace, mateřská škola, učitel, chůva
Anotace v angličtině:	This thesis deals with communication of children under the age of three and their teachers or nannies in kindergartens. The theoretical part consists of five chapters. We describe a developmental period - toddler, ontogenesis of speech, definition of communication, preschool education in the Czech Republic and abroad, definition of the terms kindergarten teacher and nanny. In the practical part we introduce our research, which was carried out in the form of observation. We present transcripts of the interviews and fulfill the main goal of this thesis, which was to describe the way of communication of toddlers and teachers (nannies) in kindergartens.

Klíčová slova v angličtině:	Toddler, Communication, Kindergarten, Teacher, Nanny
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Otevřené kódování a kategorizace dat
Rozsah práce:	77 stran, 13 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk