

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Proměny komunikace mezi učitelem a dětmi
v preprimárním školství**

Bakalářská práce

Autor: Michala Vojtěchová

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice

Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michala Vojtěchová**
Osobní číslo: **P121474**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Proměny komunikace mezi učitelem a dětmi v preprimárním školství**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem v oblasti pedagogické teorie je charakteristika dětí předškolního věku se zaměřením na úroveň jejich komunikačních schopností. Záměrem praktické části je analyzovat komunikaci dětí v Mateřské škole v závislosti na druhu jejich činnosti. Na jedné straně nám tedy bude stát řízená činnost připravená a vedená učitelem a na straně druhé budeme zkoumat komunikaci dětí ve volném a neřízené situaci. V práci budou použity následující metody. Metoda přímého pozorování a následně analýza záznamu komunikace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

9. dubna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

9. dubna 2016

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 12. 6. 2015

Michala Vojtěchová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D., za odborné vedení této práce, za cenné rady, které mi během psaní práce byly poskytnuty a za veškerý věnovaný čas.

Anotace:

VOJTĚCHOVÁ, Michala. *Proměny komunikace mezi učitelem a dětmi v preprimárním školství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 53 s. Bakalářská práce.

Komunikace a celkový proces sdělování informací nás obklopuje prakticky odjakživa. Důležitostí a především otázkami proměn komunikace, v závislosti na zvolené činnosti a prostředí, ve kterém dané děti vyrůstají, se zabývá tato bakalářská práce. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku dítěte předškolního věku a jeho celkový komunikační vývoj. Dále nastiňuje problematiku procesu sdělování informací až po charakteristiku předškolního pedagoga a jeho práci. V poslední kapitole je definována volná hra společně s řízenou činností, jakožto jeden z faktorů ovlivňující průběh komunikace s dětmi. V empirické části bylo uskutečněné šetření, které bylo tvořeno na základě pořízených videozáznamů rozhovorů z prostředí dvou odlišných mateřských škol. Tyto rozhovory byly následně analyzovány a jejich cílem bylo poukázat na veškeré proměny komunikace a faktory, které tyto odlišnosti ovlivňují. Hlavním cílem celé práce bylo především poukázat na rozdíly a odlišnosti v komunikaci jednotlivých dětí, které mohou být ovlivněny nejen prostředím, ve kterém vyrůstají, ale také působením vlivů okolí, jako je například mateřská škola či kamarádi. Interpretovat také fakt, že samotná činnost ať už řízená nebo volná může velmi ovlivnit a odlišit jak komunikaci a chování dětí, tak i pedagoga a to nejen v prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, pedagogická komunikace, proměny komunikace, učitel, mateřská škola

Annotation:

VOJTĚCHOVÁ, Michala. *Changes of communication between the teacher and children in pre-primary education*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2014, 53 pp. Bachelor Degree Thesis.

Communication and process of information exchange is surrounding us from the very beginning of civilizations. Bachelor's thesis main focus is on changes of said communication, depending on activities and environment that children are growing in.

Theoretical part is oriented on characteristics of children in preschool age, and the development of their communications skills in general. Furthermore it is shedding light on the communication process and the characteristics of the preschool teacher, and his work.

The last, practical chapter is defining unrestricted social game with managed activities, as one of the factors influencing the communications with the children.

Empirical part of thesis contains research that was carried out in two separate preschools in Czech Republic in a form of discussion. All materials have been videotaped, and the conversations were analysed afterwards. The purpose of the research was to point out the changes and decisive factors, which are influenced by the distinctions and differences in communication.

Main goal of the thesis is to uncover the differences and dissimilarities in communication of individual children, who are influenced not only by environment where they are raised in, but also the impact of the environment they are educated in (for example the preschool, or the gathering with friends).

The objective is to prove that the choice of activities (managed or unrestricted) by itself will affect communication, not only from the perspective of the child, but also from the teacher.

Keywords: children, preschool, pedagogical communication, changes in communication, teacher, educator

OBSAH

1. ÚVOD.....	7
1.1. Cíle a záměry práce	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1. Charakteristika dítěte předškolního věku	9
2.1.1. Motorický vývoj předškolního dítěte.....	9
2.1.2. Kognitivní vývoj předškolního dítěte	10
2.1.3. Emoční, motivační a sociální vývoj.....	11
2.2. Vývoj komunikace u dítěte v předškolním věku	11
2.3. Proces sdělování informací	12
2.3.1. Funkce komunikace.....	13
2.3.2. Struktura komunikace.....	14
2.3.3. Faktory ovlivňující komunikaci.....	16
2.4. Druhy komunikace	17
2.4.1. Verbální komunikace.....	17
2.4.2. Neverbální komunikace	19
2.5. Osobnost pedagoga v preprimárním školství.....	20
2.5.1. Kompetence pedagoga.....	21
2.6. Řízená činnost	22
2.7. Volná hra	23
3. EMPIRICKÁ ČÁST	25
3.1. Cíle a záměry.....	25
3.2. Organizace šetření a výzkumný vzorek	25
3.3. Použitá metodologie.....	28
3.3.1. Metoda přímého pozorování.....	28
3.3.2. Metoda rozhovoru.....	29
3.4. Kvalifikované předpoklady a konkrétní dotazy	30
3.5. Průzkumné otázky a dílčí zjištění.....	31
3.6. Potvrzení či vyvrácení kvalifikovaných předpokladů	43
4. ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	50

1. Úvod

Komunikace jako taková se stala nedílnou a velmi důležitou součástí každodenního života. Potřeba dorozumět se, ať už slovy, gesty či určitými signály doprovází člověka už pořádnou řádku let. Představuje neodmyslitelný nástroj pro sdělování informací, vycházejících z lidských myšlenek, má schopnost verbalizovat názory, pocity, postoje – tedy vše, co má člověk – jakožto lidská bytost – potřebu sdělit.

V dnešní době je komunikace natolik vyspělá a ovlivněna mnoha různými faktory, že komunikovat může naprosto kdokoli. Existuje nepřeberné množství druhů, ať už s projevy komunikace verbální, pomocí jazyka a řeči nebo například neverbální, zahrnující veškerou řeč těla, gesta, mimiku a další projevy.

Také v podmínkách mateřské školy komunikace probíhá a je třeba si uvědomit, že, požadavky na její kvalitu, pestrost komunikačních kanálů a „přenos informací“ jsou nejen pohledem dítěte velmi důležité. Z vývojové psychologie je zřejmé, že dítě se se svým okolím snaží komunikovat už prakticky od narození, ať už pohledy, úsměvem či broukáním nebo prvními slovy. Komunikace v mateřské škole a především vzájemná interakce mezi pedagogem a dítětem je jedním z nejstěžejnějších věcí, se kterými se děti v předškolních zařízeních setkávají. Dobře cílené sdělování pomáhá socializovat dítě, nabízí mu nové cesty poznávání, rozšiřuje slovní zásobu i verbální projev jako takový. Jak se mění komunikace dítěte předškolního věku? Jak ji ovlivňuje hra, záměrná či mimoděčná činnost? Jak se na celkovém rozvoji mladé osobnosti může podílet tvořivá práce pedagogů v předškolních zařízeních? Tyto a podobné otázky provázely vznik předkládané bakalářské práce.

Zájem se bude ubírat směrem k poznání odlišností v dětské komunikaci při běžné řízené výchovně-vzdělávací činnosti s pedagogem mateřské školy, ve srovnání se sdělováním dětí při dobrovolné a spontánní činnosti, jakou je volná hra. Bližším cílem této práce je zjistit, do jaké míry ovlivňuje komunikaci a slovní zásobu dítěte prostředí, ve kterém vyrůstá a faktory, které jsou s touto problematikou spjaté.

1.1.Cíle a záměry práce

V oblasti **pedagogické teorie** bylo stanoveno a určeno dílčích cílů, zejména pak následujících:

1. Charakterizovat osobnost dítěte předškolního věku.
2. Popsat vývoj jeho komunikační schopností.
3. Soustředit hlavní informace o komunikaci a definovat proces mezilidského sdělování.
4. Specifikovat osobnost pedagoga v preprimárním školství.
5. Nastínit interakci mezi ním a dítětem v mateřské škole.
6. Uvažovat o metodách práce v předškolních zařízeních a zaměřit se především na řízenou výchovně-vzdělávací činnost činnosti a volné hry.

Empirická část bakalářské práce pracovala s těmito cíli:

1. Vytvořit podmínky a poté i uskutečnit videonahrávky komunikace dětí s pedagogem v běžných prostředích mateřských škol.
2. Analyzovat komunikace dětí v závislosti na druhu jejich činnosti.
3. Připravit, uskutečnit a analyzovat rozhovory s dětmi v prostředích mateřských škol.
4. Interpretovat zjištěné rozdíly a odlišností a stanovit důvody.
5. Obecněji uvažovat o možnostech rozvoje dětského sdělování.

Záměr této bakalářské práce byl aplikován především na děti předškolního věku, u kterých byla zřejmá konkrétní podoba úrovně jejich komunikačních schopností a dovedností. U této skupiny respondentů se předpokládalo, projevení rozdílů ve sdělování při volné (spontánní) činnosti a naopak při řízených aktivitách. Na jedné straně byla tedy zkoumána řízená činnost vedená a připravena učitelem a na straně druhé nás zajímala komunikace dětí při autentické volné hře.

Výchozím zdrojem dat byly videonahrávky, které byly uskutečněny v běžných podmínkách mateřských škol. S dětskými respondenty byly provedeny polo strukturované rozhovory a cenným zdrojem dalších informací byly profesní charakteristiky dětí, získané od jednotlivých vyučujících.

2. Teoretická část

„Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, komunikace se stala nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.“ (Satirová, 1994).

2.1.Charakteristika dítěte předškolního věku

Podle některých odborných prací lze za předškolní období považovat období od narození dítě až po jeho nástup do školy. Tato etapa je ve většině publikací o ontogenetickém vývoji člověka chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Jedná se o období tělesného i duševního růstu, rozvoje zájmu o okolí, dobou nazývanou obdobím hry, protože právě hrou se dítě nejčastěji „zabývá“. Předškolní období je proto charakteristické významnými změnami, týkající se všech oblastí biologického, psychologického i sociálního vývoje. Je však nutné brát zřetel na individualitu a jedinečnost dítěte předškolního věku a značné inter-individuální rozdíly (Mertin, Gillernová, 2010).

Vágnerová ve své publikaci (2012) charakterizuje předškolní věk dítě, jako období, které trvá od 3 let po nástup dítěte do školy. Toto období bývá zpravidla označováno za „období otázek“, „věk mateřské školy“ nebo také jako „první období vzdoru“. Podle autorky má konec této fáze individuálně rozličnou časovou lokalizaci a to je dáno především tím, že není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem a také nástupem do školy. Jak už již bylo zmíněno, charakteristiku dítěte předškolního věku nelze přímo určit, jelikož každé dítě je jedinečné a individuální a s tím i souvisí následující problematika jednotlivých vývojových oblastí, kterými dítě prochází. (Vágnerová, 2012, s. 107). Zaměříme se na základní atributy, jež charakterizují rozvoj osobnosti dítěte tohoto věku.

2.1.1. Motorický vývoj předškolního dítěte

Motorický vývoj dítěte souvisí především s celkovou aktivitou dítěte v rozmezí mezi třetím a šestým rokem života. Je zde velmi důležité brát v potaz podmínky, které dítěti vytváříme po dobu celého **rozvoje motorických schopností a dovedností**. Pohybová koordinace je doprovázena projevy plné sebeobsluhy – kdy dítě plně zvládá samostatné oblékání, úklid věcí, zavazování tkaniček, a neméně důležitá péče o hygienu. Dochází také k rozvoji jemné motoriky. Toto období je charakterizováno jako období, kdy si dítě rádo hraje s různými materiály (plastelína, knoflíky, kostky, kamínky, látka, korálky) objevuje rozmanitost tvarů, které rádo napodobuje nebo porovnává. Koncem čtvrtého roku nabývá

významu otázka lateralit a s ní i také návaznost na dominanci hemisféry a určení leváctví či praváctví. Úzce s rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby dítěte. Od počátků náhodného čmáraní až ke schopnosti napodobení základních tvarů a spontánní kresbě člověka v podobě hlavonožce. Výtvarné projevy dítěte předškolního věku jsou většinou velmi kreativní a nápadité. Pro učitelky a především rodiče těchto dětí, je velmi důležité podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte. Jednou z podpory může být například vytvoření vhodných podmínek, které zahrnují pracovní prostor, vhodné materiály či dostatek podnětů. Další kapitola naváže vývojem kognitivním, který patří v oblasti vnímání a rozvoji percepce za jeden z nejstěžejnějších právě u dětí předškolního věku (Mertin, Gillernová, 2010).

2.1.2. Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Vnímání neboli percepce patří mezi jedny z nejvýznamnějších procesů poznávání dítěte v předškolním věku na rozdíl od toho motorického, který je zaměřený spíše na rozvoj celkové hrubé či jemné motoriky dítěte. Roste nejenom jeho schopnost zapamatování, ale také učení. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde v první řadě zatím není schopno rozlišit základní vztahy. Dochází ke značnému rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, která je nezbytnou součástí pro pozdější procesy analýzy a syntézy při čtení a psaní. **Časová orientace** je zcela nepřesná a dítě není schopno přesně vnímat jednotlivé časové úseky. Dokáže však posuzovat čas ve vztahu k nějaké konkrétní činnosti „*Ještě se třikrát vyspím a pojedu na prázdniny k babičce.*“ Stejně tak na tom je schopnost **vnímání a určování prostoru** (Mertin, Gillernová, 2010).

Řečové schopnosti dítěte jsou zkvalitňovány v období mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Jde především o dobu, ve které dochází k výraznému rozšiřování slovní kapacity a osvojování si gramatických pravidel. Objevuje se větší rozsah i složitost vět, dítě dokáže správně použít souvětí souřadná i podřadná a je schopno poslouchat delší dobu čtený text. **Komunikativní složka řeči** převládá spíše až s nástupem předškolního období, kdy je samotná řeč chápána jako stěžejní a velmi důležitý komunikační prostředek a sehrává tak významnou roli v procesu sociální integrace neboli začlenění jedince do skupiny či společnosti. Rozvoj řeči úzce souvisí s růstem poznatků a zkušeností.

Paměť má v tomto období spíše charakter bezděčného zapamatování a uchování. Až kolem pátého roku se začíná uplatňovat paměť záměrná, avšak převažuje především paměť mechanická. Dítě si ale lépe zapamatuje konkrétní události, zážitky či zkušenosti než jejich

slovní popis. Říkáme proto tedy, že paměť je spíše konkrétní a převážně paměť krátkodobá. Obě oblasti vývoje, které byly v předešlých kapitolách popsány, doplní ještě poslední oblast, která je spíše zaměřena na stránku emoční, motivační a zabývá se také celkovým sociálním vývojem, kterým dítě prochází (Mertin, Gillernová, 2010).

2.1.3. Emoční, motivační a sociální vývoj

Potřeba být aktivní úzce souvisí s motivačně-volní charakteristikou dítěte v předškolním období. Projevuje se zpravidla verbálně, plynulým tokem otázek v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním. Stejně tak je pro dítě důležitý pocit stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Díky těmto aspektům dítě získává chuť do zkoumání, podněcuje se u něho zvědavost a dodává mu to jakou si energii pro nové objevování. Pokud některá z těchto složek chybí nebo pokud samotné dítě cítí ztrátu zázemí, automaticky přestává experimentovat, zkoumat a fixuje se tak v nejistém vztahu. Hlavní roli zde hraje také potřeba citového vztahu, **sociálního kontaktu**, společenského uznání, emancipace a potřeba seberealizace.

Hlavní motivační stimuly pro předškoláka představují nové podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky. Dochází tak k rozvoji vzájemné spolupráce, schopnost pochopit druhé a oboustranné pomoci.

S vývojem sociálních vztahů a emocí souvisí morálně-etický vývoj. Nástupem třetího roku dítěte dochází k zvnitřnění základních sociálních norem. V návaznosti na to se také objevuje rozvoj svědomí. Nastavení pravidel „co se smí“, „co se nesmí“ či „co se sluší“ je pro předškoláka velmi důležitou záležitostí. Je však nutné předpokládat přirozenou zvědavost a potřebu zjišťování a experimentování ve smyslu porušování a překračování těchto pravidel či hranic (Mertin, Gillernová, 2010). S ohledem na zaměření naší práce se budeme v dalším textu zabývat sociální komunikací a jejími podobami u předškoláků.

2.2. Vývoj komunikace u dítěte v předškolním věku

V oblasti preprimární edukace a vývoji jako takovém je velmi důležitý nejen vývoj dítěte jakožto komunikující osobnosti, na němž se významně podílí předškolní pedagoga a primárně rodinné zázemí.

Je zajímavé, jak se kupř. rozvíjí slovní zásoba dítěte: podle Chomského (1998) se dítě od dvou do šesti let věku učí průměrně jedno slovo za hodinu. Přičemž stačí, aby ono slovo

slyšelo jednou, bez ohledu na smysluplnost a soulad s kontextem. Dítě si jazyk oslovuje natolik suverénně, že většina autorů se domnívá a usuzují na geneticky vrozené dispozice k řeči vrozené jazykové schopnosti (Chomský, 1998 In Vybíral, 2000).

Přes nepopíratelné individuální rozdíly mezi dětmi, je možné stanovit obecnější etapy komunikačního rozvoje. Přibližně mezi druhým a třetím rokem života se začíná ustanovovat **rovnováha mezi fakty**, které dítě již ví a tím, co dokáže sdělit. Proces nabývání řeči tak bývá považován za uspokojování dorozumivacího prostředku, který sebou přináší radost. Do tří let můžeme zaznamenat rozvoj v oblasti vyjadřovací i obsahové kvality či kvantity (Koťátková, 2008).

Následující fáze osvojování si jazyka nejmenšího dítěte se pokusil určit Dennett (1997, s. 142). Sám však podotýká, že jde o pouhou hypotézu. První fáze obsahuje skutečný význam slov pro malé děti, které je vnímají pouze jako jakési zvuky. Ve fázi druhé se už zaměřuje na opakování těchto zvuků, které jsou ve většině případů také spojeny se stejnými situacemi. Fáze třetí, fáze zvukového napodobování. Přičemž dítě nemá ponětí o tom, co jednotlivá slova znamenají. Často je možné pozorovat, jak dítě mluví samo k sobě. V neposlední řadě fáze čtvrtá, kdy už dítě umí slova „umístit“ a tedy vyslovit ve správném kontextu. V této fázi se podle autora jedná o polo chápaný komentář (Dennett, 1997, s. 142).

Z pohledu dítěte znamená mluvit výkon, ve které jde především o předání sdělení, které má vést k určitému cíli. Celkově se však dá konstatovat, že nejdůležitější roli v oblasti řečových projevů předškolního dítěte a konkrétně tedy období do 4 let věku dítěte sehrávají oba rodiče dohromady. K samostatnému osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období a dítě se tak musí naučit slyšené imitovat, dekodovat, roztřídit, porozumět a v konečné fázi také vhodně užít a v komunikaci se prosadit. Celkový proces sdělování informací a rozvoj komunikace je pro dítě v takto raném věku velmi důležitý. Dále bude více specifikován pojem komunikace, jak takový proces vůbec vzniká, jaký má průběh a s jakými druhy komunikace se můžeme setkat. (Šulová, 2003).

2.3. Proces sdělování informací

„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi. Přirovnáme-li ji k síti rybářské, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale to co vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Trower, 1979).

Vysvětlení pojmu komunikace bývá velmi široké. V současnosti se tento termín definuje jako proudění informací z jeho bodu tedy zdroje k druhému bodu, který představuje příjemce. Je označován jako přenos informace – s cílem vytvářet znalostí. Slovo komunikace však původně vzniklo z latinského slova *communicare* což v překladu znamená – „činit něco společným, společně něco sdílet“ (Vybíral, 2000).

Komunikace se považuje za proces sdělování a výměny informací, názorů, myšlenek od jednoho člověka k druhému, na základě specifického znakového systému, který vytvářejí slova, gesta či zvuky. Každá komunikace zahrnuje svůj účel, ke kterému slouží a každý účel je dán funkcemi, o kterých bude psáno v následující kapitole (Janoušek, 2007).

Pedagogická komunikace je považována za výměnu či přenos informací, myšlenek či zpráv mezi účastníky edukačního procesu. Jde především o případy sociální komunikace na základě, které probíhá edukace a sledují se tak pedagogické cíle, sociální role jednotlivých účastníků a uplatňují se stanovená komunikační pravidla (Skutil, Zíkl, 2011).

Dochází zde k profesionální výměně informací mezi učitelem a žákem při vyučovací hodině i mimo ni. Tato komunikace je také prostředkem uskutečňování edukace, která za pomoci verbálních a neverbálních projevů učitelů či žáků umožňuje realizaci stanovených pedagogických cílů, obsahů forem a metod ve výchově a vzdělávání (Nelešovská, 2005).

2.3.1. Funkce komunikace

Následující kapitoly se budou věnovat jednotlivým funkcím sdělování, se kterými se lze setkat. Zpravidla každá komunikační výměna plní minimálně jednu funkci, která je více či méně zjevná. Zrealizováním jakékoliv funkce dostává komunikace svůj smysl a nabývá tak významu pro člověka.

Mezilidská komunikace může mít následující **čtyři funkce**:

1. **informovat** – zahrnuje předání zprávy, oznámení, prohlášení – informativní funkce
2. **instruovat** – navést, zasvětit, naučit, dát recept – instruktážní funkce
3. **přesvědčit** – získat někoho na svou stranu, ovlivnit – persuasivní funkce
4. **pobavit** – rozveselit druhého i sebe, rozptýlit, popovídat – funkce zábavy

Někteří komunikující se však více zaměřují na formu sdělení, nežli na její obsah. Funkcí jejich komunikace může tedy být exhibice, upoutání či pozornost věnovaná své osobě (Vybíral, 2000).

Jiné (rozšířené) pojetí funkcí sdělování nalezneme u Mikuláščíka (2003, s. 21):

1. **Informativní** – zahrnuje předávání informací a dat.
2. **Zábavná** – tato komunikace může vyplnit čas k uvolnění, zábavě či k odreagování.
3. **Poznávací** – sdělování zážitků a poznávání nových věcí.
4. **Posilovací a motivující** – funkce je důležitá po povzbuzení a zlepšení sebevědomí.
5. **Instruktivní** – jejím úkolem je vysvětlovat, popisovat, dávat návod.
6. **Přesvědčovací** – představuje záměrné působení na druhého člověka s cílem změnit jeho názor, postoj nebo hodnocení.
7. **Vzdělávací a výchovná** – tato funkce se zásadně projevuje především v pedagogické komunikaci.
8. **Svěřovací** – zbavuje vnitřního napětí.
9. **Úniková** – této funkce využíváme, když cítíme úzkost.
10. **Socializační** – tato funkce napomáhá k vytváření vztahů mezi lidmi.

Do třetice: funkce pedagogické komunikace dle Gavory (2005) spadají do dvou oblastí:

- pedagogická komunikace je nástrojem a prostředkem potřebným pro realizaci vzdělávání a výchovy
- dále zprostředkovává vztahy, utváří společnou činnost pro účastníky komunikace navzájem (Gavora, 2005)

2.3.2. Struktura komunikace

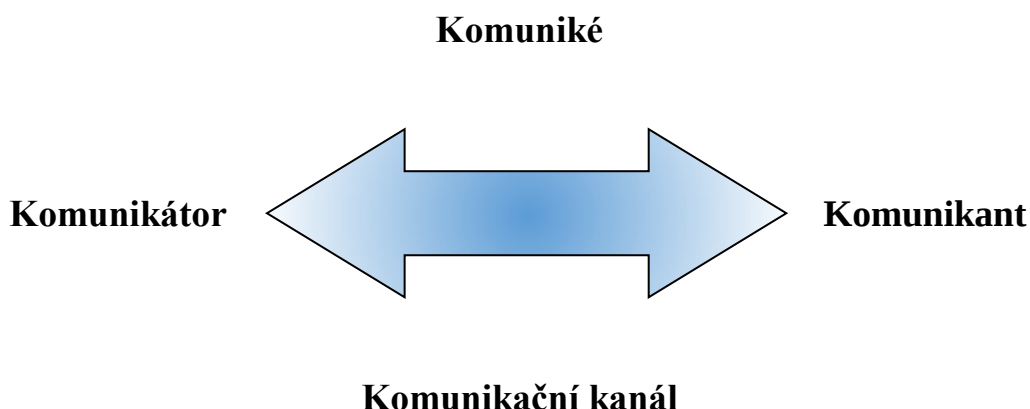
Další text bude hledat odpověď na otázku: o jakých strukturách komunikace uvažuje dostupná literatura? Na rozdíl od funkcí komunikace, se kterými jsme seznámili, strukturu komunikačního aktu obvykle tvoří 3 činitelé: první řadě představuje komunikátor – tedy ten co sděluje určité informace či myšlenky. Na druhé straně příjemce – komunikant. Jádrem, obsahem sdělení se stává komuniké (Nakonečný, 2009).

Laswell (in Nakonečný, 2009) nastiňuje strukturu komunikace obdobně jako Nakonečný. Připojuje do ní však další činitele, které se zapojují do strukturovaného modelu komunikace. Věnuje se dále smyslu a účinku komunikace.

Struktura komunikace:

- 1) **Kdo** (komunikátor – odesílatel, sdělovatel)
 - 2) **Co** říká (komuniké, sdělení)
 - 3) **Komu** (recipient – příjemce)
 - 4) **Čím** (druh komunikace – slova, signály...)
 - 5) **Prostřednictvím** jakého média (rozhovor tváří v tvář, telefonát, email)
 - 6) **S jakým úmyslem** (motivace k rozhovoru, záměr)
 - 7) **S jakým účinkem** (pochopení účelu, vyvolání určitých emocí nebo jednání)
- (Nakonečný, 2009, str. 290)

Grafické znázornění struktury komunikace:



Obrázek 1: Grafické znázornění struktury komunikace podle Nakonečného (2009)

Komunikační proces v reálných podmínkách může být ztížen několika faktory. Je proto velmi potřebné jim předcházet či je odstranit. Je důležité stanovit cíl a záměr dané komunikace a především brát ohled na to, s kým danou konverzaci vedeme. Obzvláště v mateřské škole, kdy je potřebné přizpůsobit obsah sdělení věkové skupině dětí a jejich komunikačním schopnostem. Je třeba velmi vážít, co přesně chceme daným sdělením dosáhnout, za pomoci jakých slov, tónu hlasu, gest a dalších komunikačních prostředků. Proces sdělování informací je ovlivňován velkým množstvím faktorů, které ať už přímo či nepřímo ovlivňují samotný průběh komunikace. Následující kapitola pojednává o jednotlivých faktorech a jejich komunikačních důsledcích.

2.3.3. Faktory ovlivňující komunikaci

Průběh komunikace může pozitivně či negativně ovlivnit hned několik podnětů, tedy faktorů, které následně utváří směr a význam daného sdělení. Můžeme se setkat s ovlivňujícími faktory v podobě předsudků, které spadají do rizikovějších faktorů a mohou spíše negativně ovlivnit danou komunikaci mezi jednotlivci. Mezi další faktory se počítají například hodnoty, které jsou přijímány v rámci socializačního procesu nebo také vnímání (percepce), která umožňuje vidět jednu situaci či zážitek z mnoha úhlů pohledu. Již zmíněné faktory budou dále rozebrány a ve zkratce přiblíženy.

Mezi obecné faktory ovlivňující komunikaci patří především tyto (Nelešovská, 2002):

- **osobnost sdělovacího a přijímacího** – zahrnuje postoje, zkušenosti, motivaci, charakter obou jedinců, přístup
- **vzájemný vztah**
- **situace**
- **zpětná vazba**

Hlavními faktory ovlivňující komunikaci jsou:

- **hodnoty** – jsou především přijímány v rámci socializačního procesu. Výsledkem tohoto procesu je pak hodnotový systém, podle kterého každý jednatel žije. Rizikové konflikty bývají právě kvůli odlišnému hodnotovému rámci a patří tak mezi ty nejobtížněji řešitelné.
- **představy** – tento faktor nám umožňuje nahlížet na daný problém, situaci či zážitek z více úhlů pohledu. Vnímání je mnohdy ovlivněno získanými zkušenostmi a také hodnotovým systémem, od okolí. Proto by měl být dát prostor opačné straně podívat se na daný problém stejnou optikou a naopak přimět nahlédnout na věc očima komunikačního partnera. Díky této metodě jsou žáci vychováváni k vzájemné toleranci vůči jiným postojům a názorům a podněcuje se tak i jejich zájem o poznávání rozdílů a snaze porozumět druhým.
- **předpoklady / předsudky** – předpojatost vychází z hodnotových vzorců chování, tradic, zkušeností a sociální percepce. Fakt, že druhému mnohdy nedáme ani šanci bohužel většinou ani nevnímáme. Předsudky jsou většinou sdílené širším okruhem lidí a často se jedná pouze o generalizované informace a představy.

- **komunikační styly** – jsou úzce spjaty s výše uvedenými faktory. Projev člověka se skládá z verbálního projevu, práce s hlasem a řeči těla. Pedagogové představují pro žáky, ať už mezi ně patří děti v preprimární školství či žáci na základní škole jakýsi model chování.

Je proto velmi důležité zohledňovat výše uvedené rizikové faktory ovlivňující komunikaci a zvolit takové podoby sdělování, aby cesta k cíli byla co nejúčinnější, přímá a respektující roli komunikanta i komunikátora. Uvědomění si, co všechno komunikaci ovlivňuje je velice obtížné, objeví-li se však snaha nejen vysvětlit ale i zprostředkovat a pochopit dané sdělení či problematiku, začne docházet k naplňování nejen vzdělávacích cílů, ale také těch výchovných a našeho celkového pedagogického působení (RVP, online, 2009).

2.4. Druhy komunikace

Sdělování informací a především tedy rozvoj komunikačních prostředků a způsobů přenosu sdělení se za poslední období výrazně rozrostl, zdokonalil a změnil své podoby. Informace si mnohou lidé sdělovat nemediální cestou v několika podobách. Během fylogeneze člověk vytvořil velké množství komunikačních znaků, prostředků a forem, pomocí kterých se dokázal a dokáže dorozumívat. Člověk jako jediný tvor se dokáže dorozumívat za pomoci artikulačních zvuků, kterými je tvořena lidská řeč.

2.4.1. Verbální komunikace

Řeč jako taková spadá do komunikace verbální – tedy komunikace, kde je jako základní prvek považováno slovo. V pedagogické komunikaci je řeč, resp. lidská mluva základním prostředkem pro uskutečňování výchovně-vzdělávacích záměrů.

Mluvení je dle Slovníku spisovné češtiny: „*vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, popřípadě dorozumívání se jazykem*“. Základní jednotku, jak jsme zmínili, představuje slovo, proto se tedy jedná o slovní = verbální komunikaci. Tato komunikace má v pedagogickém procesu jasný řád, charakteristický několika okolnostmi. V první řadě je zřejmý záměr, dále proces, sledovaný efekt, má své aktéry, prostředky sdělování i podmínky. V preprimárním vzdělávání je velmi důležité, aby mluvené slovo i obsah sdělení bylo přizpůsobeno především věkové hranici dětí a jejich schopnostem, ať už komunikačním, nebo kognitivním (Nelešovská, 2005).

S jakými zásadami by měla komunikace probíhat:

- mluvit jen, když máme co říci
- mluvit stručně
- intenzitu hlasu přizpůsobit posluchačům a velikosti prostoru
- nepoužívat příliš dlouhá a složitá souvětí
- mluvit jednoznačně

Už od prvopočátku je důležité stanovit si společně s dětmi hlavní pravidla komunikace, která obě strany budou dodržovat. Jedná se především o pravidlo, kdy hovoří pouze jeden. V opačném případě se jedná o „skákání do řeči“ což komunikaci značně narušuje. Pokud se tomuto pravidlu naučíme společně s dětmi už od začátku, dát se tak předcházet různým konfliktům či způsobovat mluvčímu nepříjemné pocity (Křivohlavý, 1993).

Do verbální komunikace spadají také zvukové prostředky řeči, do kterých dle Nelešovské (2005) spadá **přízvuk** – kde se především jedná o zesílení, zvýraznění určité slabiky v mluveném textu. Jeho správné používání člení řeč do logických celků, zdůrazňuje tak podstatné a přispívá ke srozumitelnosti, nápodobě a v neposlední řadě zvyšuje emocionální účinek. Další složkou je **rytmus** – který je založen na střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Tvoří významnou složku projevu nejen učitele. Pravidelný rytmus dokáže mnohdy uklidnit na rozdíl od toho nepravidelného, který má za následek spíše narušení celého komunikačního sdělení. **Dynamika** představuje zesílení, zvýraznění slova. Spadá sem také hlasitost řeči a silová intenzita. Zpravidla vychází z vnitřního zaujetí pro daný obsah, který sdělujeme. A v neposlední řadě sem spadá **intonace**, která je důsledkem změn tónové výšky a plní funkci sdělovací a emocionální a také **tempo** představující rychlost, jakou je daný obsah sdělován. Bývá často velmi ovlivněn charakterem mluvčího.

Opak verbální komunikace představuje taková podoba, která ke sdělování nepoužívá mluvené slovo, ale snaží se komunikovat prostřednictvím mimiky, gestikulace, haptiky, motorické aktivity a dalších prostředků. Hovoříme o komunikaci neverbální, synonymicky nonverbální či mimoslovní (Nelešovská, 2005).

2.4.2. Neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje širokou škálu toho, co signalizujeme bez pomoci slov, či se slovy jako doprovodem slovní komunikace. Předpokládá se, že neverbální komunikace má své počátky už daleko dříve než samotná řeč. Způsoby neverbální komunikace můžeme blíže charakterizovat, a to např. těmito podobami:

- gesty – spadají sem pohyby hlavou a ostatních částí těla
- postojem těla (posturologie)
- výrazy tváře (mimika)
- pohledy očí (zrakovým kontaktem)
- volbou a změnami vzdáleností, využití prostoru, pozice (proxemika)
- tělesným kontaktem (haptika)
- tónem hlasu a dalšími neverbální aspekty řeči (paralingvistické znaky)
- oblečením, zdobností, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu (Vybíral, 2000).

Obdobně charakterizují nonverbální sdělování další autoři, přičemž je společné její členění do následujících podob:

1. **Mimika**

Zahrnuje sdělování pomocí výrazů, zvláště pak vyjadřování pocitů a emocionálních stavů jako je radost, smutek, strach či překvapení.

2. **Oční kontakt, pohledy**

Jeden z důležitých komunikátorů. Napomáhá při sdělování emocí. Očima zahajujeme jakýkoli sociální kontakt s osobou. Důraz je především kladen na pohled očí, kam směřuje, jak dlouho a s jakou intenzitou navazujeme oční kontakt.

3. **Gestika**

Gestikulací podtrhujeme to, co chceme vyjádřit. Stala se tak nedílnou součástí každé komunikace a je velmi ovlivněna temperamentem komunikujícího jeho aktuálním psychickým stavem, agresivitou a dominancí. Gesta jsou prováděna pomocí pohybů rukou.

Podle Mikuláščíka můžeme gesta rozdělit do 3 základních skupin:

- **Ilustrace** – pohyby dokreslující verbální výklad
- **Regulátory chování** – pomocí nich upozorňujeme na sebe nebo na ostatní

- **Znaky** – zvednutý palec, kterým dáváme najevo, že je něco správné (Mikuláščík, 2003).

4. Haptika

Haptikou rozumíme komunikaci za pomoci doteku. Spadá sem podání ruky, pohlazení, uhození či objetí. Taktile můžeme pozorovat vzájemné pozitivní či negativní vztahy mezi komunikujícími.

5. Posturika (posturologie)

Sdělování pomocí fyzického postoje, konfigurace všech končetin.

6. Kinezika

Spontánními pohyby různých částí těla se zabývá kineze. Spadají sem postoje, pohyby rukou a chůze. Kinezika se soustředí na pohybovou činnost člověka, jako jedince, ale zabývá se také pohybovou souhrou celé skupiny. Zkoumá harmonii, sladěnost a celkovou koordinaci (Devito, 2008).

Neverbální komunikaci lze chápat jako souhrn mimoslovních sdělení, která jsou vědomě či nevědomě předávána člověkem ke druhé osobě či lidem.

Řeč těla se vyznačuje prostřednictvím vzdálenosti, která je zaujímána k osobě či lidem, se kterými komunikace probíhá. V těchto případech literatura uvádí obvykle 4 zóny, které je možno při komunikaci s ostatními lidmi rozlišovat.

První z nich je označována jako **intimní zóna**, jejíž vzdálenost se rovná vzdálenosti na podání ruky je to cca 60 cm kolem našeho těla. Tuto zónu většinou sdílí osoby citově blízké.

Osobní zóna zaujímá vzdálenost do 120 cm. Používá se především při komunikaci se známými a přáteli. Při komunikaci s neznámými osobami je volena spíše **zóna společenská**, která je přibližně v rozmezí od 120 cm do 360 cm. Nejširší pole zaujímá **veřejná zóna** se vzdáleností na více jak 4 metry (RVP, Dudák, online 2003).

2.5. Osobnost pedagoga v preprimárním školství

Za pedagoga v předškolní edukaci je považována osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním dětí předškolního věku a má k tomu také patřičné vzdělávání a kvalifikaci. Na tuto profesi jsou postupem času vytvářeny stále vyšší profesní nároky. Přirozeně tím také stoupá míra odpovědnosti a také požadavky na kvalitní profesní přípravu. Pedagog v preprimární edukaci by měl poskytovat individualizovanou péči, měl by být schopný pracovat jak v heterogenních tak homogenních skupinách. Dále by jeho práce měla

zahrnovat tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, práci s integrovaným dítětem a v neposlední řadě také provádět kvalitní pedagogickou diagnostiku a mnohé další.

Podle Šikulové (Šikulová, Kapitoly z předškolní pedagogiky I, 2005, s. 106) by měl předškolní pedagog vést vzdělávání tak:

- Aby se děti cítily v pohodě (jak po fyzické tak psychické stránce).
- Aby rozvoj dětí byl v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi a současně byl tak podněcován harmonický rozvoj.
- Aby byl zajištěn dostatečný přísun podnětů k učení a radost z něho.
- Aby bylo posilování sebevědomí a sebedůvěra ve vlastní schopnosti dětí.
- Aby se děti seznamovaly se vším, co se týká každodenního života a je pro ně důležité.
- Aby byl dostatečně stimulován jejich rozvoj řeči a jazyka.

2.5.1. Kompetence pedagoga

Profese pedagoga sebou nese mimo jiné i jistý soubor **kompetencí a dovedností**, které by měl být schopen vykonávat. Kompetence učitele mateřské školy jsou charakterizovány jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, tak, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi (Průcha, 2001). Znamená to tedy, určitou připravenost učitele na uchování si vlastní autenticity a zároveň se vyrovnal s nároky na svoji profesionální roli. Mezi základní kompetence se považují kompetence osobnostní, profesní a sociální.

Švec (2002) definuje kompetence předškolního pedagoga takto:

- **Kompetence k vyučování a výchově** (komunikativní, diagnostická, psychopedagogická).
- **Osobnostní kompetence** (autenticita, akceptování sebe a druhých, odpovědnost za rozhodnutí).
- **Rozvíjející kompetence** (informační, výzkumné, adaptivita, sebe reflektivní dovednosti).

Mezi další kompetence se řadí:

- kompetence pedagogická
- kompetence manažerská

- kompetence sociální
- kompetence oborově předmětová
- intervenční kompetence
- kompetence didaktická a psycho-didaktická

Šmelová (2004) pojmul kompetence na základě požadavků, které klade funkce školy na budoucí učitele a uvádí možné využití pro učitele všech stupňů škol:

- **kompetence řídicí** (plánování, realizace a monitoring výuky),
- **kompetence sebeřídicí** (rozvoj sebe sama, zvýšení kvality vlastní práce, týmová spolupráce),
- **kompetence odborné** (ovládání předmětů své aprobace, disponování s dovednostmi z daného oboru, vytváření hodnotového systému).

Práce pedagoga preprimárního vzdělávání je velmi rozmanitá a především důležitá v oblasti celkového působení na rozvoj dítěte. Veškerá vzdělávací činnost, kterou pedagog vykonává je realizována prostřednictvím **řízených činností**, které tvoří spolu s volnou hrou nedílnou součást náplně práce pedagoga a tvoří tak celodenní chod a režim dětí v mateřských školách.

2.6. Řízená činnost

Již v preprimárním věku dítěte jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, které jsou důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte na povinnou školní docházku, ale zároveň pro jeho další přípravy na život, které s sebou nesou neustálý proud celoživotního učení. Pedagog by měl proto přímo podporovat a podněcovat dítě k učení. Je proto nutné dobře znát osobnost dítěte a respektovat ji. Metody, které nejvíce podporují dětskou zvědavost, jelikož jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, tvoří metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činností.

Řízenou činnost můžeme tedy považovat za čas vhodný pro didakticky zacílené činnosti. Tvoří ji činnosti vhodně přizpůsobené potřebám dětí či činnostem právě probíhajícím. Probíhají kolektivně, s čímž se můžeme setkávat nejčastěji, ale existují také řízené činnosti individuální nebo skupinové, vždy s ohledem na probírané téma. Ve vzdělávání jako takovém je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek, spontánních nápadů a také poskytnout dítěti dostatek prostoru, který mohou využít ke spontánní aktivitě

a jeho vlastním plánům. Proto by veškeré řízené činnosti a učební aktivity měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se zabývá především ze své vlastní iniciativy a volby (RVP, online, 2003).

2.7. Volná hra

Hra by měla být vnímána jako respektovaná potřeba, ale zároveň by měla působit i jako vhodná metoda, pomocí které se dítě rozvíjí a posouvá určitým směrem dál. **Volná hra** totiž dovoluje dítěti používat vlastní tempo i způsob přicházení na to, jak okolní svět vlastně funguje a to především prostřednictvím spontánního učení. Můžeme tedy říci, že hra je základní potřeba dětí a obzvlášť v předškolním období by měla být naplňována v co nejintenzivnější podobě. Co je však velmi důležité je vzájemná rovnováha ve výchově pro kterou samozřejmě platí nejen umožnění volné hry, ale i záměrné podněcování rozvoje poznání dítěte. Je proto nutné uvědomit si důležitosti spontánní hry i záměrně navozených činností a dokázat obě tyto oblasti udržet v rovnováze.

Pedagogická práce používá často hru jako metodu, díky které naplňuje výchovně vzdělávací cíle a touto formou se snaží hledat i přínos v řízených činnostech. V třídním programu se tedy hra musí zákonitě objevovat, jelikož musíme zohledňovat vývojové potřeby samotných dětí. Plné uspokojení této činnosti souvisí s širokou škálou kvalitních a podnětných hraček, které má dítě k dispozici. Při výběru dbáme na výběr kvalitní, estetických a hygienických hraček v návaznosti na daný věk dítěte. Zohledňujeme také zájmy a pohlaví dětí. Často se můžeme setkat s velkými stavebnicemi nebo komplexně vybavenými koutky jako je kadeřnictví, domácnost či zdravotník (Kořátková, 2008).

Volnou hru můžeme také považovat za úžasné okno do dětského světa. Děti nám pomocí ní dovolí nahlédnout do vlastní rodiny. Když si spontánně vybírají libovolný námět hry, máme přehled o tom, s jakými hrdiny momentálně žijí či jaké pořady sledují v televizi. Při volné hře děti přináší témata, se kterými se setkávají ve svém životě mimo mateřskou školu. Rámec hry není nutno nějak ohraničovat či omezovat, učitel by měl jen zdánlivě pozorovat, avšak být připraven kdykoli zasáhnout, ve chvíli, kdy se hra ubírá směrem, který do školky nepatří (Informatorium č. 6/2012, Kramulová).

Teoretická část se zaměřovala na vysvětlení a uvedení základních poznatků o lidském sdělování. Připomenout si podoby i aktéry mezilidského sdělování. Ve shodě se zaměřením práce byla konkretizovaná problematika komunikace do podmínek sdělování v předškolních

zařízeních, resp. v interakci pedagoga s dětmi předškolního věku. Ve výbavě učitele v preprimárním školství by měla být výrazná dispozice účinně komunikovat s dětmi předškolního věku, s ohledem na jejich ontogenetický vývoj a s ohledem na cíle, které před tímto typem výchovně vzdělávacího zařízení stojí.

Prostředků a metod, jak komunikaci rozvíjet, je celá řada, jak dokazují mnohé zkušenosti z autentické školní praxe. Obvykle se setkáváme se dvěma podobami činností: s těmi „připravenými“ (řízenými, záměrnými) a s volnou podobou činností, obvykle v podobě volné hry. Jak se mění konkrétní dětská komunikace v obou zmiňovaných podobách a co dětem přináší? Odpovědi jsou zaznamenány ve druhé části naší práce, která je zaměřena na empirická šetření podob komunikace mezi dětmi předškolního věku.

3. Empirická část

Empirická část bakalářské práce se skládá z několika kapitol. V úvodu jsou vymezeny její cíle a záměry. Dále se zaměřuje na popis organizace průzkumného šetření a respondentský vzorek. Tato část seznamuje s výzkumným prostředím, ve kterém byla sbírána výzkumná data. Součástí empirické části bakalářské práce jsou i tzv. kvalifikované předpoklady, která „fungují“ jako profesní očekávání. Nesmějí chybět pochopitelně poznatky o použitých metodách, které byly během šetření aplikovány. Závěrečnou část pak představují výsledky a jejich interpretace, ve srovnání se vstupním očekáváním.

3.1. Cíle a záměry

Cílem empirické části bylo pořízení videonahrávky z prostřední dvou odlišných mateřských škol, ty dále analyzovat a zjištěná data interpretovat a uvést do potřebných souvislostí. Jmenovitě byly nahrávky uskutečněny v prostředí dvou mateřských škol: jedna byla v lokalitě krajského města a druhá pak mateřská škola v malém městě.

Videonahrávky byly dále analyzovány a zájem byl především orientován na komunikaci probíhající mezi učitelem a dětmi, na vzájemnou interakci učitele se třídou ovlivněnou několika situacemi, mezi které patřila volná hra nebo řízená činnost doprovázená pedagogem. Předmětem zkoumání byly v první řadě komunikační dovednosti a celková slovní zásoba jednotlivých dětí, které byly zkoumány na základě volného rozhovoru. Analýza se především týkala sociální interakce při záměrných rozhovorech nebo při skupinové práci dětí s vyučující.

Záměrem bylo **poukázat na rozdíly a odlišnosti v komunikaci** u jednotlivých dětí, které mohou být ovlivněny školním i rodinným prostředím, ve kterém vyrůstají. Také zjištění, jak činnost – ať už řízená nebo volná – může velmi ovlivnit a odlišit dětské sdělování a jak se na těchto proměnách může podílet především pedagog mateřské školy.

3.2. Organizace šetření a výzkumný vzorek

Pro sběr dat (s ohledem na naše možnosti) byly zvoleny dvě konkrétní mateřské školy. **První z nich** představuje mateřská škola z prostředí menšího města, které je téměř ze všech stran obklopeno lesy, rybníky a loukami. Z organizačního pohledu jsou v mateřské škole děti rozděleny do čtyř oddělení (maximální kapacita je asi sto dětí). Do třídy, ve které byla data získávána, docházelo dvacet čtyři dětí ve věku od 4 do 5 let – z toho je 12 chlapců a 12 dívek.

Ve třídě působí pedagogický pracovník s dlouholetou praxí (32 let), který má středoškolské vzdělání, zaměřené na pedagogiku a učitelství pro mateřské školy.

Druhá mateřská škola se nachází v krajském městě. I tato škola je rozdělena do čtyř oddělení. Navštěvovali jsme třídu, kde bylo dohromady dvacet pět dětí stejného věku jako v předchozí mateřské škole, také ve věku od 4 do 5 let, z toho 14 chlapců a 11 dívek. Pedagogická praxe paní učitelky se značně liší od vyučující v maloměstské MŠ. Vyučuje „pouze“ tři roky a je více kompetentní, měřeno dosaženým vzděláním. Také absolvovala střední odbornou školu se zaměřením na výchovu a humanitní činnost, navíc je absolventkou vysoké školy, se zaměřením na textilní tvorbu. Vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogika a psychologie tato pedagožka dokončila v nedávné době.

Je nutno uvést, že nejdříve bylo kontaktováno vedení obou mateřských škol s prosbou, zda by bylo možné uskutečnit empirická šetření se záměry, o nichž jsme již psali. Odezva byla více než kladná a doprovázel ji velký zájem o spolupráci. Velice důležitá byla návštěva obou mateřských škol a zmapování konkrétního prostředí. Seznámili jsme se s chodem obou mateřských škol a snažili jsme se „začlenit se do kolektivu“, aby pozdější nahrávky vycházely z co možná nejvíce přirozeného kontaktu. Videonahrávky jsme zaměřili na odpovědi na šest připravených otázek, které jsme dětem položili. Jedna část rozhovorů byla nahrávána v době řízené činnosti, kdy děti komunikovali s vyučující a ta druhá část v době volné hry na koberci. Pro upřesnění představy uvádíme, že jsme šetření praktikovali na dvou zmiňovaných mateřských školách a našimi respondenti byly 3 + 3 děti ve věku 4 – 5 let. Pro zachování anonymity jsou použity následující označení: dítě 1, dítě 2 atd. Požádali jsme vyučující, a by s ohledem jejich profesní zkušenosti a znalosti dětí a jejich rodinného zázemí charakterizovali jednotlivce alespoň některými společnými znaky.

Stručné charakteristiky 3 dětí působící v mateřské škole maloměstského charakteru:

Dítě 1

- chlapec ve věku 5 let
- sourozenci – 1 starší bratr – zdravotně postižený
- adoptovaný
- chlapec pochází z věřící rodiny

Dítě 2

- chlapec ve věku 5 let
- sourozenci – 1 mladší sestra
- hyperaktivní dítě
- pochází z běžně fungující rodiny

Dítě 3

- dívka ve věku 4 let
- sourozenci – 2 starší sestry
- velmi upovídaná
- tráví čas především se sestrami
- rodiče jsou pracovně zaneprázdnění

Charakteristika 3 dětí působících v mateřské škole na úrovni krajského města:

Dítě 4

- chlapec ve věku 4 let
- sourozenci – 1 starší bratr
- pochází s plně fungující rodiny
- chlapec je aktivní, zapojuje se do všech činností

Dítě 5

- dívka ve věku 5 let
- sourozenci – 1 starší sestra
- pochází z lékařské rodiny
- otec se příliš nevěnuje
- rodiče tráví hodně času v práci

Dítě 6

- dívka ve věku 4 let
- sourozenci – 1 starší bratr
- hodně stydlivá a nesmělá
- nemá ráda přílišnou pozornost

3.3.Použitá metodologie

V rámci provádění výzkumu byly použity dvě výzkumné metody, které tvoří jádro celé bakalářské práce. V první řadě se jedná o metodu přímého pozorování a v té druhé o metodu rozhovoru. Předmětem přímého pozorování bylo především pohlížení na dítě jako samostatnou a individuální osobnost v procesu sdělování informací a v komunikaci jako takové. Zaznamenávat a všimnout si veškerých změn v chování či neverbálním projevu bylo také jedním z úkolů pozorování. Sledovaly jsme respondenty ve dvou odlišných činnostech, které dostávají děti do jiných příležitostí komunikovat. První z nich byla řízená činnost vedená pedagogem a tu druhou tvořila volná a spontánní hra dětí.

Druhá z metod – metoda rozhovoru byla založena na připravených otázkách pro oba druhy činností. Dalším důležitým úkolem bylo sestavit je tak, aby v první části první sloužily spíše na seznámení a rozmluvení respondentů. Teprve druhá část dotazů „šla k věci“ a tvořilo ji 6 klíčových otázek. Ty byly koncipovány tak, aby poukázaly na všechny možné odlišnosti a proměny, které se během komunikace naskytují. Ať už se jedná o odlišnost chování při jednotlivých činnostech nebo odlišnosti spojené s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá či s jeho dosavadním psychickým vývojem. Díky těmto metodám bylo možné nahlédnout do dětského světa, do způsobů jejich uvažování a vyjadřování.

Obě metody mají svůj obecně teoretický i metodologický význam, proto jim věnujeme další řádky naší práce.

3.3.1. Metoda přímého pozorování

Pozorování můžeme definovat jako sledování a následné analyzování jevů, které můžeme vnímat smysly. Je také výzkumnou metodou tehdy, stane-li se záměrným, plánovitým či cílevědomým. Výzkumník pracuje podle daného projektu, který musí obsahovat cíl pozorování, předmět, časový harmonogram, použité prostředky nashromážděných dat, způsoby registrace a vyhodnocení. Standartní podmínky tvoří od určité míry plánovitost, záměrnost a systematickosti pozorování, které tak zajišťují míru objektivitu daného pozorování. Tato metoda je jednou z nepřírozenějších a málo nákladných diagnostických metod. Jedná se o přímé sledování reálných jevů, díky kterým získáváme potřebná data, která nelze získat jinou technikou. Nevýhodou této metody může být časová náročnost na přípravu a to především v oblasti odborné, organizační či technické (Skutil a kol., 2011).

Mezi jednotlivé etapy, které jsou nezbytné pro tuto metodu je na prvním místě stanovení co, proč, a jak budeme pozorovat. Lze tak získat validní data, pro která jsou přesně vymezené cíle, objekt a metody nezbytná. Další etapu tvoří popis a registrace pozorovaných jevů. Při pozorování takovýchto jevů můžeme použít technické prostředky jako například videozáznam či audiozáznam. K dispozici jsou také pozorovací archy či protokoly. V neposlední řadě lze využít i vedení deníku. Třetí etapu tvoří analýza a zpracování získaných dat. Zde máme na výběr metodu kvantitativní či kvalitativní při rozboru pozorovaných jevů. Poslední etapu tvoří interpretace pozorovaných jevů, která zahrnuje také zařazení jevů do širšího kontextu (Skutil a kol., 2011).

Setkat se můžeme zároveň s tvrzením, kdy vědecké pozorování je definováno jako technika, používající se pro sběr informací, založena na záměrném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů, které jsou objektem zkoumání (Reichel, 2009).

3.3.2. Metoda rozhovoru

Další cestou, kterou lze získávat potřebná data je obecně rozšířená metoda rozhovoru. Pokládání otázek a získávání odpovědí je mnohem těžší úkol, než se na první pohled může zdát. Jedná se totiž o proces, vyznačující se velmi vysokou interakcí mezi tím kdo otázku pokládá a kdo na ni odpovídá. Výhodou této metody přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou a možnost regulace dotazování podle okamžité situace. Prostřednictvím rozhovoru lze získat osobní nebo důvěrné informace a je možné sledovat verbální i neverbální reakce respondenta v jednotlivých etapách dotazování. Nevýhodou může být časová náročnost v přípravě i realizaci, náročnost procesu tvorby dotazů, ne vždy „přítomná“ schopnost komunikátora vhodně reagovat na neočekávané odpovědi respondenta či obtíže se zaznamenáváním odpovědí. Zajímavý náhled o rozhovoru nastiňuje Ferjenčík (2000 In Skutil a kol., 2011), který ho vidí jako přenos zakódované informace, kterou tazatel musí rozkódovat, a to ve smyslu, jaký měl dotazovaný.

Existují tři typy rozhovorů, mezi které patří:

- strukturovaný rozhovor – používá předem připravených otázek
- polo strukturovaný rozhovor – tvoří kompromis mezi prvním a posledním typem
- nestrukturovaný rozhovor – zde je kladen důraz především na přirozenost rozhovoru (Skutil a kol., 2011).

Dle Reichela (2009) je rozhovor specifická sociální situace navozována uměle, obvykle na základě určité aktivity ze strany tazatele. V kvalitativních zkoumáních platí, že vedení rozhovoru představuje velice náročnou úlohu a nezbytná na tomto místě je především profesionalita. Naopak u kvantitativní metody zkoumání používaný rozhovor předpokládá zapojení většího počtu tazatelů (Reichel, 2009).

Mezi jednotlivé části rozhovorů patří:

- přípravná a úvodní část
- vzestup a upevnění kontaktu
- jádro rozhovoru
- závěr a ukončení

Závěrečnou část každého rozhovoru tvoří vyhodnocení. Je to situace, kdy výzkumník obdrží velký počet odpovědí. První úkolem je uskutečnit jakousi kategorizaci dat. Obvykle se tak uskutečňuje pomocí přiřazovacích kódů, kdy každý kód znamená jeden typ odpovědi. V tomto případě dochází k prvotnímu rozdělení. V dalších etapách následuje rozdělení do menších celků. Díky tomuto způsobu tak výzkumník získává jemnější obraz o zkoumané problematice (Gavora 2000 In Skutil a kol., 2011).

3.4. Kvalifikované předpoklady a konkrétní dotazy

Kvalifikované předpoklady bakalářské práce zahrnují veškerá očekávání, která byla před šetřením stanovena. Do jisté míry „nahrazují“ obvyklé hypotézy avšak s tím, že jejich formulace je volnější a není nutné použít k jejich ověření náročnějších statistických postupů. V našem případě vycházely z klíčových dotazů v rozhovoru. Je na místě uvést jejich znění:

Řízená činnost

1. Co děláš ve volném čase? Co Tě baví? S čím si rád/a hraješ?
2. Čím bys chtěl/a být, až budeš velký/á? Co bys chtěl/a dělat?
3. Jak to vypadá, když někdo zlobí? Jak se chová?

Volná hra

1. Jací jsou dospěláci? Co dělají, jak se chovají? Jací jsou?
2. Co je to rodina? Kdo tam všechno patří? Koho/co si pod slovem rodina představíš?
3. Máš nějaké tajné přání?

Následujícím krok zahrnuje rozbor otázek a jednotlivých odpovědí, které byly během šetření získány. Zaměření je především kladeno na jazykovou stránku dané odpovědi, včetně skladby či počet slov. Zahrnuta je také neverbální komunikace dítěte s ohledem na stručné charakteristiky dětí, které by měli mít vypovídající složku o každém dítěti a jeho způsobu komunikace. Jednotlivé odpovědi jsou následně shrnuty v závislosti na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a typu činnosti, při které byly stanovené otázky pokládány.

Se znalostí metodologie i konkrétního prostředí jsme stanovili **následující 4 kvalifikované předpoklady:**

KP1: Komunikace při řízené činnosti a naopak volné hře se budou zásadně lišit.

KP2: Nebudou zásadní rozdíly v komunikaci dětí z maloměstské a velkoměstské mateřské školy.

KP3: Objem slovní zásoby se bude výrazně lišit podle sexových rozdílů, a to ve prospěch dívek.

KP4: U dětí, které vyučující označili introvertnějšími znaky, bude slovní projev komunikačně chudší oproti extrovertnějším vrstevníkům.

3.5.Průzkumné otázky a dílčí zjištění

Zaměření průzkumných otázek bylo předem dané. První trojici tvořily otázky zahrnující obecné poznatky o tom, co děti rády dělají a co je zajímavé. Dále byly otázky situovány na volbu budoucího povolání, kde už se odpovědi zcela odlišily. Poslední, uzavírající okruh rozhovoru uskutečněný během řízené hry s pedagogem zakončila otázka charakteristiky zlobivých lidí. Druhou oblast kladených otázek tvořily otázky dotazované během volné hry, kterou děti uskutečňovaly především na koberci. Tyto otázky byly zaměřené na jejich rodinu, co pro ně znamená a co to vůbec slovo rodina je. Další část se zabývala definicí dospělých osob, jak se chovají, jací jsou. A závěrečná otázka zaměřená na tajná přání samotných dětí.

Soubor prvních tří otázek tvoří otázky pokládané v době řízené činnosti, kdy děti sedí v kruhu a baví se o tématu zimních radovánek. Paní učitelka s dětmi probírala roční období, které v té době právě převzalo žezlo, tedy zimu. Společně si s dětmi představovali všechny zimní sporty, které mohou v tomto období provádět i oslavy Vánoc a Mikuláše. Jednotlivé otázky byly zakomponovány do celé řízené činnosti. Vybírány byly vždy tři konkrétní, předem určené děti.

Otázka č. 1: Jak děti popisovaly své oblíbené mimoškolní činnosti?

Tabulka 1: Otázka č. 1

Otázka	Co děláš ve volném čase? Co Tě baví? S čím si rád/a hraješ?
Dítě 1	Hraju si. No, s autama nebo s nějakou stavebnicí. Stavím rád domečky a komíny.
Dítě 2	Občas rád hraju hry. Občas mě to baví.
Dítě 3	Občas mě to baví. S kuchyňkou. Hraju si na polívku, hráškovou. Hraju si s bárbínkami a hračkami.
Dítě 4	Já mám víc aut. Hraju si s nima. Oni jezděj jako oni musí mít kola. Ještě mám takovou ty kostky a já mám až takovýdle komín velký doma až velkýho.
Dítě 5	Vaření jak tam jsou takový musíš napísat děčko.cz A koně mám ráda.
Dítě 6	Já si ráda hraju s hračkami. A už nevím.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

(v této části práce bylo výjimečně změněno řádkování s ohledem na velký objem poznatků)

dítě 1 – používá spíše jednoduché nerozvinuté věty. Žádná složitá souvětí se neobjevují. Je vidět značná nervozita/nejistota, která může být dána přítomností další, neznáme osoby – mě. Projevuje se žmouláním rukávu u mikiny. Hodně přemýšlí, pátrá po odpovědi. Hovoří plynule, tempo řeči je přiměřené, hlasitost spíše tichá. Často si opírá ruku o bradu, když přemýšlí. Celkový počet použitých slov včetně spojek je čtrnáct.

dítě 2 – hyperaktivní chlapec. Velkou pozornost poutá záznamové zařízení. Chlapec má pořád nutkání se ho dotýkat, zkoumat. Na otázky se spíše nesoustředí. Kouká po třídě a není schopen udržet pozornost na danou činnost s paní učitelkou. Opět se setkáváme s jednoduchými větami. Častý výskyt slova občas. Celkový počet použitých slov činí osm.

dítě 3 – dívka je velmi upovídaná. Nevydrží chvíli sedět na jednom místě, pořád se přemísťuje či přeseďá. Ve chvíli, kdy je jí kladena otázka se vždy postaví. Často se usmívá. Odpovědi jsou však při této otázce spíše jednoznačné. Nemá potřebu dále rozvinout bez

dalšího pobízení pedagoga. Jednotlivá spojení jsou spíše nelogická. Opět se zde objevují spíše jednoduché a nerozvinuté věty. Tempo řeči je zbrklé hlasitost přiměřená. Vyskytuje se stejné slovo na začátku věty – občas. Celkový počet použitých slov je patnáct.

dítě 4 – v tomto případě už se setkáváme s delšími a rozvinutými větami. Chlapec je velmi společenský a upovídaný. Rád svoje odpovědi odůvodňuje a dále vysvětluje. Klidně sedí na určeném místě, občas gestikuluje rukama, aby vysvětlil problematiku dané věci. Př. u slova velký ukazuje jak velký ten komín doopravdy je. Často se usmívá a zamýšlí nad svojí odpovědí. Používá výplňkové slovo hm, mm. Hovoří plynule, tempo řeči je spíše rychlejší. Občas mluví příliš nahlas. Počet použitých slov dvacet devět.

dítě 5 – dívka je spíše nesmělá a stydí se. Avšak po chvílce komunikace už se mění v pěkné číslo. Je komunikativní a usměvavá. Má ráda, když je středem pozornosti. Zapojuje se do všech aktivit s chutí. Má ráda přehled o celém dění ve třídě. Pozorně sedí na koberci, občas si žmoulá kousek sukně, když se jí paní učitelka na něco ptá. Pozoruje reakce dětí na její odpověď. Odpověď je tvořena několika jednoduchými větami. Tempo řeči plynulé, hlasitost spíše tichá. Celkový počet použitých výrazů je třináct.

dítě 6 – ne příliš komunikativní holčička. Raději pozoruje a moc se nezapojuje. Nemá ráda přílišnou pozornost. Je stydlivá a nesmělá. Při kladení otázky byla nesvá a červenala se. Tomu i odpovídá její odpověď. Věty jsou krátké stručné a jednoduché. Dívka dále otázky rozvíjet nechtěla. Zde činí celkový počet slov opět jednu z menších položek, jako tomu bylo i u odpovědi dítěte 2 a to 9 použitých slov.

Shrnující hodnocení:

Veškeré informace, které jsou dány z odpovědí na položenou otázku, se shodují s vývojem komunikačních dovedností dětí v jednotlivých věkových skupinách, které se zde vyskytují. Celková komunikace je i dána psychickým stavem a vývojem dítěte v závislosti na činnosti, ve které jsou dané otázky pokládány. Odpovědi uvedené v tabulce, jsou závislé na jednotlivých charakteristikách dětí a jsou odrazem jednotlivých tvrzení. Velmi mě těší, že i v dnešní době masivního rozvoje technických vymožeností děti nadále uvádí mezi své oblíbené činnosti volnou a spontánní hru. Mezi odpověďmi se neobjevují žádné tablety či mobilní telefony, ale nejčastěji auta, kostky či panenky. Podle mého názoru to je jakýmsi odrazem i toho, že ačkoli se úroveň výpočetní techniky bude nadále posouvat dál, děti se stejně vždy vrátí a najdou zalíbení v běžných a dostupných hračkách, které jejich nejen rozumovému a motorickému vývoji pomáhají nejvíce.

Otázka č. 2: Jaké představy mají děti o své budoucí profesi?

Tabulka 2: Otázka č. 2

Otázka	Čím bys chtěl/a být až budeš velký/á? Co bys chtěl/a dělat?
Dítě 1	Noo plavčíkem nebo cukrářem.
Dítě 2	Nejradši bysem chtěl být hasičem a pak policajtem. Protože můj táta chce, abych byl hasičem, a pak chci být policajt.
Dítě 3	Chtěla sem být až sem měla koníka. Černýho.
Dítě 4	Až takhle a já budu dávat tý ovoce. Ještě mám v košíku ovoce.
Dítě 5	Počítat a hamat. A robotem, mně se líbí.
Dítě 6	Mmm. Krájet housky.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

dítě 1 – u této otázky bylo znát velké zamyšlení doprovázené opřením brady o ruku. Samotný výraz „Noo“ může působit jako jakési výplňové slovo pro získání více času na promyšlení odpovědi. Celková výpověď není příliš obsáhlá, ale spíše stručná a jasná. V okamžiku, kdy došlo na doplňkovou otázku proč, chlapec zodpověděl, že rád pomáhám lidem a v tom druhém případě, že má sladké jídlo velmi rád. První zdůvodnění může odkazovat na nemocného a postiženého staršího bratra, které se v rodině chlapce nachází. Již takové malé děti naprosto vnímají a chápou dění a jednotlivé členy rodiny kolem sebe. K odpovědi chlapec použil celkový počet čtyř výrazů.

dítě 2 – zde byl vidět očividný zájem o položenou otázku. Nejen výrazem tváře, ale i délkou odpovědi, která se celkovým počtem použitých slov dvacet výrazně liší od předešlé odpovědi. Odpověď byla promyšlená a uvážená. Chlapec se nejdříve zamyslel a pak odpovídal. Setkáváme se s použitým dvou na sobě závislých dlouhých souvětí, která tvoří jednoznačnou a výstižnou odpověď dané problematiky. Chlapec hovořil klidně, a pomalu a měl nutkání svou odpověď zdůvodnit.

dítě 3 – tato odpověď působí spíše nejednoznačně. Dívka má velmi blízký vztah ke koním a tak zřejmě i její výpověď směřuje tímto směrem. Tempo řeči bylo velmi rychlé. Doslova jakmile byla otázka položena, následovala první, spontánní odpověď bez jakéhokoli zamyšlení či potřeby více času. Zde se setkáváme s osmi použitými výrazy, které ne úplně tvoří gramaticky správnou větu.

dítě 4 – i v tomto případě se jedná spíše o nejednoznačnou, nicneříkající odpověď. V kontextu vyplynulo, že chlapec by rád měl ovocný výprodej. Tato odpověď vede k zamyšlení už jen z toho důvodu, jak čtyřleté dítě na slovo výprodej vůbec přišlo. Spojitost může být s reklamními upoutávkami v televizi či to zaslechl u některých členů rodiny. Stavba a skladba věty odpovídá čtyřletému dítěti. V tomto případě je použito souvětí a doplňková věta a celkový počet slov činí třináct.

dítě 5 – setkáváme se se dvěma různými výpověďmi. První v podobě dvou použitých sloves, které byly okomentovány tím, že dívka ráda počítá a jí. Další zdůvodnění však nepřišlo. Místo toho dívka odpověděla, že by chtěla být robotem, což se jí líbí. Proč tomu tak je však nezmínila. Celkový počet použitý slov činilo číslo osm a setkat se můžeme spíše s holými a jednoduchými větami.

dítě 6 – zde se opět můžeme přesvědčit o vypovídajících charakteristických rysech dívky. Při položení otázky se nejdříve pouze usmívala. Poté se snažila získat čas výplňovým výrazem „Mmm“, po kterém následovala odpověď. Dívka neměla potřebu svojí výpověď nijak komentovat, i když se jí paní učitelka snažila doptávat dál. Bylo vidět, že se cítí velmi nesvá a že kladení otázek ji není příjemné. Spíše raději pozorovala celé dění skupiny a jednotlivé děti. Jakmile přišla řada na ni, začala se červenat. Je zde použita dvou slovná odpověď tvořící podnět a přísudek. Hlasitost i tempo bylo ovlivněno značnou nervozitou dívky.

Shrnující hodnocení:

Jedna z mnoha vlastností, která je na dětech obdivuhodná, je právě jejich bezstarostnost. Fascinující je, jak na rozdíl od dospělých umí žít přítomností. Minulost neřeší a budoucnost je neděsí. Pro některé děti tato otázka patřila spíše mezi ty obtížnější a nepříjemné. Důvodem může být i nevytvoření si vlastního názoru o této problematice. Některá povolání, která v rozhovorech zazněla, mne velmi překvapila. U jednoho dítěte byl dokonce znát jakýsi nátlak ze strany rodičů, v tom čím by měl být, což si myslím není vůbec správné. Děti by měly mít možnost rozhodnout se zcela samy o tom, co budou jednou v životě dělat a nikoli, aby si rodiče plnili neuskutečněné sny právě prostřednictvím svých dětí. Stejně tak aby měli pocit, že právě jejich děti by měly jít ve stejných šlépějích jako oni.

Otázka č. 3: Jak by děti charakterizovaly člověka, který zlobí?

Tabulka 3: Otázka č. 3

Otázka	Jak to vypadá, když někdo zlobí? Jak se chová?
Dítě 1	Třeba nám to krade nebo něco, ale to brácha nedělá.
Dítě 2	No, že někdo bouchá nebo, že.
Dítě 3	Zuzanka zlobí a píchá. Má ostré drápy. Meďušák kousnula Zuzanku večer. Honila se a já jsem hrála. To jsme šli spát tak meďušák kousnul Zuzanku. A brečela a brečela.
Dítě 4	Já jsem. Mamka mi koupila takový ty rohy čert po čertíkovi. No já mám rohy. My máme takový ten zvonek mm a pak budou čerti.
Dítě 5	Špatně, ubrečeně. Štěpánek je zlobivej. Protože zlobí děti. Že se k nim dostane a takhle je kopne tím koněm.
Dítě 6	Mm Matýsek zlobí, já ne. Mm on, on zlobí otázkama nějakýma.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

dítě 1 – chlapec si zlého člověka představuje jako zloděje. Což má na svědomí to, že jim v nedávné době někdo ukradl kolo a tak je zřejmé, že si doma povídali o tom, že takový člověk, který krade, je zlý. A mají pravdu. Co mne zarazilo, bylo, když chlapec dodal, že to jeho bratr nedělá. Nedovedu si vůbec zdůvodnit proč tak odpověděl. Může to být i tím, že bratr je postižený a tak si své chování neuvědomuje a je možné, že mu třeba někdy v minulosti vzal jeho hračku. Nicméně chlapec opět odpovídal velmi promyšleně a klidně.

dítě 2 – velmi stručná odpověď zahrnující v sobě charakteristiku sebe sama. Chlapec si během této odpovědi byl vědom toho, že i on sám občas zlobí. A to především v podobě bouchání ostatních dětí, což následně sama potvrdila i paní učitelka. Možná toto je důvodem toho, že má chlapec se zlobením spojené právě bouchání. Jelikož to dělá sám, musí slýchat, že je to špatné, že se to nedělá. Popřípadě, že je na děti zlý. Chlapec dále na tuto odpověď odpovídat nechtěl. Trochu se červenal a bylo vidět, že se stydí a otázka mu není zrovna příjemná.

dítě 3 – opět rozsáhlé povídání skládající se spíše z nesmyslných vět za sebou. Dívka mluvila příliš rychle. Musela jsem ji zastavovat a zpomalovat, abych byla schopna rozumět tomu, co říká. Zlobivého člověka pro dívku představuje její starší sestra. Zřejmě proto, že dělá věci, které dívka nemá ráda. Dále odkazuje na svého domácího mazlíčka, který také občas zlobí.

Dívka je zvyklá mluvit hodně rychle a doslova nechává proudu myšlenek, aby hovořily za ni. Poté se odpovědi zdají být velmi nesmyslné. Je však vidět ohromný zájem o to, aby ji někdo poslouchal.

dítě 4 – na první pohled to může vypadat, jako nejednoznačné poskládání vět za sebou. V kontextu z toho však vyplývá, že slovo zlobit má chlapec spojené především s časem Mikuláše a čertů, kdy ví, že pokud bude zlobit, čert si ho odnese. Toto je takové klasické zastrašování dětí ze strany rodičů, aby si nějakým způsobem podle mého názoru vynutili poslušnost dětí. Dochází pak k tomu, že děti mají z čertů panickou hrůzu. Ne však ve všech případech. Odpověď také doprovázeli ukázky čertů, které právě ve školce děti vyráběly. Chlapec mi je chodil ukazovat. Celé tvrzení bylo doprovázeno zvuky všech věcí, které chlapec jmenoval.

dítě 5 – dívka přesně charakterizovala a jmenovala chlapce, který chodí společně s ní do stejného oddělení. Dozvěděla jsem se i zpětně od paní učitelky, že opravdu děti zlobí a mlátí. Z odpovědi bylo velmi zřetelné, že se dívce chlapcovo chování nelíbí. Samotná odpověď se skládá spíše ze tří jednoduchých, přesto výstižných vět.

dítě 6 – v této odpovědi dívka odkazuje na svého bratra, což bylo překvapující vzhledem k tomu, jaký mají vztah. Když však odpověď dořekla, vyznívá to spíše jako, že bratr zlobí spíše rodiče než ji. Těžko říci, jakými otázkami dívku bratr zlobí. To již nezmínila. Nicméně žádné přesné charakteristiky zlobivého člověka jsme se nedočkali. Velice mě potěšilo, že odpověď byla tvořena více jak jednou větou a holčička svoji nervozitu už tolik nedávala najevo.

Shrnující hodnocení:

I děti předškolního věku si velmi dobře uvědomují, jaké jednání a chování není správné. Dokáží určit hranici snesitelného a zároveň toho, co jim je nepříjemné či jim dokonce vadí. I takto malé dítě je schopné vnímat, kdy jsou určité věci špatné a nevhodné. U všech odpovědí se mi dostalo zpětné vazby, že je v okolí dětí někdo, kdo zlobí či se chová nevhodně. Ať už je to jen pošťuchování od staršího bratra či sestry nebo zlé chování některého z kamarádů z prostředí mateřské školy. Děti mají také se slovem „zlobit“ spojené nějaké nadpřirozené či neexistující bytosti jako například čerta. Moc dobře si uvědomují, že když budou zlobit, čert si je odnese a jak by taky ne, tohle je jedna z nejvíce používaných vět rodičů, když už si s dětmi neví rady nebo je chtějí nějakým způsobem zastrašit.

Další soubor otázek, na které děti odpovídaly, tvořily otázky kladené v rámci volné hry, která ve většině případů probíhala na koberci či u stolečků. Tato činnost je pro děti velmi přirozenou a potřebnou součástí jejich každodenního života. V některých odpovědích se volnost a přirozenost konané činnosti promítá i do rozsáhlosti a obsahu jejich sdělení. Záměrně byla volná hra vybrána jako druhá činnost. Předcházející řízená sloužila mimo jiné

i k rozmluvě dětí, aby se při volné činnosti mohli cítit co nejlépe a byly tak dobře viditelné jednotlivě proměny.

Otázka č. 4: Jak si děti představují dospělé lidi a jejich chování?

Tabulka 4: Otázka č. 4

Otázka	Jací jsou dospěláci? Co dělají, jak se chovají? Jací jsou?
Dítě 1	No myslím, že hodný sou mamka a tat'ka. A brácha je postiženej, tak nic nechápe.
Dítě 2	No ty jsou dobrý.
Dítě 3	Dospěláci, můj Kubík je školák a chodí do třídy. Je dole. Já jsem školačka a mamka řekne za chvíli budeš mít aktovku. Ale koníkovatou.
Dítě 4	No, že papaj ty ovoce. Mm. Jsou tam ty rajčátky výprodeji mmm.
Dítě 5	Nevím.
Dítě 6	Nevím. Tatínek, maminka, Matýsek.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

dítě 1 – chlapec byl rodičům svěřen do opatrovnictví z dětského domova a svou odpověď dává jasně najevo, jak důležitou roli v jeho životě hraje rodina. Zdůrazňuje postižení svého staršího bratra a vžívá se do role jeho jakéhosi ochraňovatele. Odpověď je stručná, jasná. Svě odpovědi zdůvodňuje, aby mne tak uvedl do situace, která probíhá u nich doma. Slovo dospěláci pro chlapce představují především členové rodiny, ne osoby jako takové, se kterými se setkává denně.

dítě 2 – z této odpovědi je patrné, že „dospěláci“ jsou něco jako nadlidí. Odpověď tvořena čtyřmi slovy je naprosto jasná a výstižná. I tónem hlasu můžeme zaznamenat, že pro chlapce jsou dospělí lidé vážně dobrý. Nebo si to alespoň myslí. Hodně času tráví s rodiči, což může být dáno i tím. Nenalezneme zde však žádné konkrétní zařazení nějakých členů, jako v předešlé odpovědi.

dítě 3 – dívka považuje za nejdůležitějšího dospělého svého staršího bratra, kterého má pravděpodobně jako vzor. Zřejmě se už těší do školy, protože si myslí, že až bude chodit do školy, bude už taky dospělá. Opět do své odpovědi nezapomněla připojit svého oblíbeného koníka. Odpověď je velmi rozsáhlá tvořena několika souvětími. Z tónu hlasu, tempa řeči i mimiky byl vidět značný zájem o tuto otázku.

dítě 4 – tento chlapec má všechny odpovědi spojené s ovocem a zeleninou a opět nezapomněl použít slovo výprodej. A to ani jeden z rodičů v žádném stánku či na tržnici nepracuje. Je to velmi zajímavé jak jedno takové slovo může dítěti utkvět v hlavě a provázet nás tak celý rozhovorem, ať už tam patří nebo ne. Pro chlapce se dospělí lidé vyznačují tím, že jedí ovoce. Což je velmi dobře, zamyslíme-li se nad tím z pohledu vzoru pro dítě. Pokud si myslí, že dospělí lidé jedí ovoce je to správně. A pokud to dítě vidí v prostředí rodiny je tomu tak ještě lépe.

dítě 5 – toto dítě otázka zřejmě vůbec nezaujala. Po dlouhém vyptávání a snažení se navodit ty správné doprovodné otázky jsme se dostali k jednoslovné odpovědi. Dívka si s otázkou vůbec nevěděla rady. Bylo vidět, že je nejistá, aby náhodou neřekla něco špatně. Koukala po třídě a vyhledávala paní učitelku. Zřejmě s očekáváním jakési pomoci.

dítě 6 – zprvu nejdříve neurčitá odpověď, poté jasné určení rodičů a sourozence. Nikdo jiný. V tomto případě se opět setkáváme s přirovnáním dospěláků k jednotlivým členům rodiny. Dívka ve své odpovědi použila opět jednoduché holé věty. Byla hodně ostýchavá a odpovědi se nejdříve spíše vyhýbala.

Shrnující hodnocení:

Svět dospělých je pro spoustu dětí tolik zajímavý a zároveň tak složitý a nepochopitelný. Je velmi zajímavé vidět, jak svět dospělých a samotné dospělé vnímají děti. Z odpovědí, které se objevovaly, bylo zřejmé, že některé děti si samotný názor na dospělé lidi neudělaly nebo zkrátka jen nechtějí přemýšlet o tom, jací „dospěláci“ jsou. V pár případech jsem se setkala i s pouhým zařazením mezi dospělé osoby například otce či matku nebo staršího sourozence, většinou bratra. Dospělé osoby pro tyto děti tedy představovaly jejich příslušníci rodiny. Velmi mne zaujal názor malého chlapce, který mi odpověděl, že dospěláci, cituji „papaj ty ovoce“. Konkrétní charakterové vlastnosti však nezmínilo ani jedno z dětí, kterých jsem se na otázku ptala.

Otázka č. 5: Co pro děti znamená slovo rodina?

Tabulka 5: Otázka č. 5

Otázka	Co je to rodina? Kdo tam všechno patří? Koho/co si pod slovem rodina představíš?
Dítě 1	No mamku, tatku sebe a bráchu.
Dítě 2	Tátu, mámu, Zuzanku, psa, babičku a nic jinýho už nemáme v rodině.
Dítě 3	Rodina, to je, co máš ráda rodinu. Co máš ráda Zuzanku, tak je to kámoška. Jo i Medušák.
Dítě 4	Mm a ještě máme čtyři matové. Máme takle dvě. Takle. Ještě nevím. No mamka je můj prostě miláček.
Dítě 5	Moji rodiče. Můj tatínek. A Michalka a já.
Dítě 6	Mmm. Matka. A tatínek. A maminka.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

dítě 1 – velmi stručná a jasná výpověď chlapce. Tón hlasu byl velmi umírněný a z výrazu z tváře bylo patrné, že ho otázka velmi překvapila. Na prvním místě uvedl matku potom otce, sebe a na posledním místě uvedl svého bratra. Dále již nechtěl odpovídat. Chlapec je z prostředí nevlastní rodiny a je možné, že mu otázka byla nepříjemná i z tohoto důvodu.

dítě 2 – zde se setkáváme s výčtem osob, se kterými chlapec bydlí v jedné domácnosti, a tudíž jsou součástí jeho rodiny. Odpověď byla spontánní a bez potřeby času na rozmyšlení. Zaujalo mne především, že nejdříve jmenoval svého domácího mazlíčka a až poté babičku. Může to být pouhým spontánním výběrem osob, na které si zrovna vzpomněl nebo zde mohou hrát i roli mezilidské vztahy v rodině a především vztah babičky a chlapce. Odpověď tvořilo delší souvětí s důrazem na to, že už nikoho jiného v rodině nemají tudíž je odpověď uzavřená.

dítě 3 – v tomto případě se jedná o zcela odlišnou odpověď oproti předešlým či nadcházejícím. Dívka se vůbec nezaměřila na konkrétní členy rodiny, ale na rodinu jako takovou. Co pro ni slovo rodina znamená. Že to je to co máš ráda. Velmi mne to překvapilo. Jediné jméno, které zde zaznělo, bylo jméno své sestry, kterou označila především jako svojí kamarádku. A pak ještě jejich psa, se kterým také tráví velké množství času. Tato otázka se dívce velmi líbila. Bylo to vidět především z její tváře a tónu hlasu jakým odpovídala.

dítě 4 – tato odpověď v sobě spíše zahrnuje trochu z předešlého podívání si o hračkách, které má chlapec doma. Byl do té otázky tak ponořený a zaujatý, že zkrátka nechtěl přejít k další. Když jsem se zeptala už skoro po páté na slovo rodina, odpověď zněla takto. Přišlo mi to v tu chvíli neuvěřitelně roztomilé až dojemné. Ještě za doprovodu gest, které chlapec používal. Bylo vidět, že má svoji maminku opravdu rád. Nicméně dál již nikoho nezmínil. I v tomto případě si myslím, že byla otázka velmi složitá, a že se chlapec ani nedokázal zamyslet pořádně nad tím, kdo všechno do rodiny spadá.

dítě 5 – v této odpovědi nejdříve zaznělo slovo rodiče. Jakési shrnutí všech členů rodiny. Když jsem se však ptala dále, dívka odpověděla pouze tatínka, svoji sestru a sebe. Maminku do odpovědi vůbec nezahrnula, což pro mne bylo velkým překvapením, obzvláště proto, že vím, že se otec dívce právě tak příliš nevěnuje. Je to způsobeno velmi náročným povoláním lékaře, které vykonává. Možná právě proto, ho dívka do odpovědi zahrnula. I když jí nevěnuje mnoho času, vnímá, že je pro ni důležitý a možná jí to i trápí, že na ní nemá tolik času. Velmi se mi líbilo také zařazení sebe sama.

dítě 6 – zprvu předcházelo odpovědi dlouhé mlčení a přemýšlení. Když jsem se dívky zeptala podruhé, opřela si hlavu o ruku a řekla „Mmm“. Bylo vidět, že otázka byla velmi složitá a dívka si s ní nevěděla příliš rady. Když přišly na řadu návodné doplňkové otázky, odpověděla jméno svého bratra, který chodí do stejné mateřské školy, pouze do jiného oddělení. Dívka má s bratrem velmi kladný a přátelský vztah. Je na něho velmi fixovaná, což bylo zřejmé, když se do třídy přišel podívat. Odpověď byla velmi stručná jako u většiny, na které odpovídala.

Shrnující hodnocení:

Musím se přiznat, že jsem byla nejvíce zvědavá právě na odpovědi, které směřovaly k této otázce. Velmi mne zajímalo, jak pojem rodina vnímají děti v mateřské škole, jaké k němu mají postoje a názory. Co to pro ně vůbec znamená. Nejen pro dítě v mateřské škole je pocit bezpečí, jistoty a domova velmi důležitý. I takové malé stvoření jako je dítě v mateřské škole velmi dobře vnímá a rozumí všemu co se kolem něj děje. Mnohdy to vnímá, cítí a především dokáže vyjádřit daleko lépe než my dospělí. U mnoha odpovědí jsem zaznamenala zařazení i domácích mazlíčků nebo kamarádů. Co mne však nejvíce udivilo a zčásti i zarazilo, bylo, že téměř všechny děti na prvním místě uváděly tatínka. Těžko říct, zda to má nějaký hlubší význam, nicméně je to věc, nad kterou jsem se pozastavila a překvapila mne.

Otázka č. 6: Jaká jsou tajná přání dětí?

Tabulka 6: Otázka č. 6

Otázka	Máš nějaké tajné přání?
Dítě 1	Chtěl bych, aby si naše kočka Sárinka zvykla.
Dítě 2	No představuji si občas, že mě táta brzy budí a máma taky mě brzy budí.
Dítě 3	Aby Zuzanka mě neštípala a nezlobila.
Dítě 4	Mm. A přinese mi ježíšek ten výprodej Až budem až tam dáme stromeček tak bude ježíšek.
Dítě 5	Ne Míša má nějaké tajné přání co by chtěla Míša. Míša má tajné přání. Tajné ouško.
Dítě 6	Já nevím.

Rozbor jednotlivých odpovědí:

dítě 1 – tato část zaměřená spíše na konkrétnější a specifitější oblasti ze světa dětí naskytla jakýsi pohled do prostředí dětského života, ve kterém vyrůstají. V případě tohoto chlapce odpověď vůbec nezahrnuje tajná přání samotného chlapce. Projevuje se zde jistá empatie a soucítění s domácím mazlíčkem, kterého, jak chlapec vysvětlil, mají krátce. Výraz v obličeji jasně naznačoval, že ho velmi trápí, že si jejich kočka doma ještě nezvykla. Jednalo se o první spontánní myšlenku bez jakéhokoli přemýšlení. Počet použitých slov, který se ve výpovědi objevil, je osm.

dítě 2 – na tuto otázku chlapec spíše odpověděl činností, kterou nemá rád, když jeho rodiče dělají. Proto by jeho největším přáním bylo, kdyby ho rodiče ráno nebudili. Dozvěděla jsem se z průběhu rozhovoru, že nerad vstává do školky, protože rád spí. Z toho vyplynulo, že jeho nejoblíbenější dny jsou dny víkendové, neboť právě v tomto čase se může prospát. Celé souvětí však působí velmi nesrozumitelně a bez širšího kontextu v podstatě nedává přílišný smysl. Chlapec ve svém tvrzení použil patnáct výrazů. Tempo řeči bylo spíše rychlejší. I u volné činnosti neustále sleduje dění okolo sebe a také nahrávací zařízení.

dítě 3 – odpověď tvořící šest slov opět vypovídá o tom co by si dívka spíše přála, aby někdo nedělal. Promítá se zde rivalský, ačkoli přátelský vztah se svojí starší sestrou, se kterou tráví velmi mnoho času a tak zcela přirozeně dojde čas i na pošťuchování. Je však vidět, že dívka si plně uvědomuje hranice, kdy už jí je to nepříjemné. A je až překvapivé, že z veškerého

množství jiných přání, by si přála zrovna toto. Odpověď byla velmi stručná a jasná, doprovázena pomalým tempem a spíše lítostivým tónem hlasu.

dítě 4 – u toho chlapce se odpověď odrážela od právě probíhajícího období Mikuláše a Vánoc. Můžeme zde vyčíst opět symboliku ovocného výprodeje, se kterým jsme se setkali již v předešlé otázce týkající se dospělých lidí. Odpověď je opět velmi rozvinutá a bohatá tvořena několika dlouhými souvětími s celkovým počtem šestnácti slov. Setkáváme se zde také s výplňkovým výrazem „Mmm“, které může symbolizovat čas rozmyšlení nad připravovanou odpovědí.

dítě 5 – i v tomto případě se nejedná o samotné přání dotazované. Tajné přání se týká její starší sestry, se kterou má dívka velmi blízký a kladný vztah. I samý tón hlasu vypovídal o tom, že doopravdy mluví o nějakém tajném předmětu či přání. Samotnou výpověď doprovázelo gesto šeptání, přiložením prstu na ústa. Dívka použila několika rozvinutých souvětí a jedné věty jednoduché. Celkový počet výrazů tvořilo číslo šestnáct.

dítě 6 – jednoznačná odpověď obsahující dvě slova vypovídá o tom, že ani prostředí volné a spontánní hry, kterou dívka prováděla na koberci, nenavodilo dobrý pocit z kladených otázek. Dívka byla velmi nesmělá a nervózní. Nad položenou otázkou se nejdříve zamyslela. Po dlouhé odmlce odpověděla, že neví. Návodnými otázkami jsme se snažili přimět dívku k dalším odpovědím či zamyšlení, ale marně.

Shrnující hodnocení:

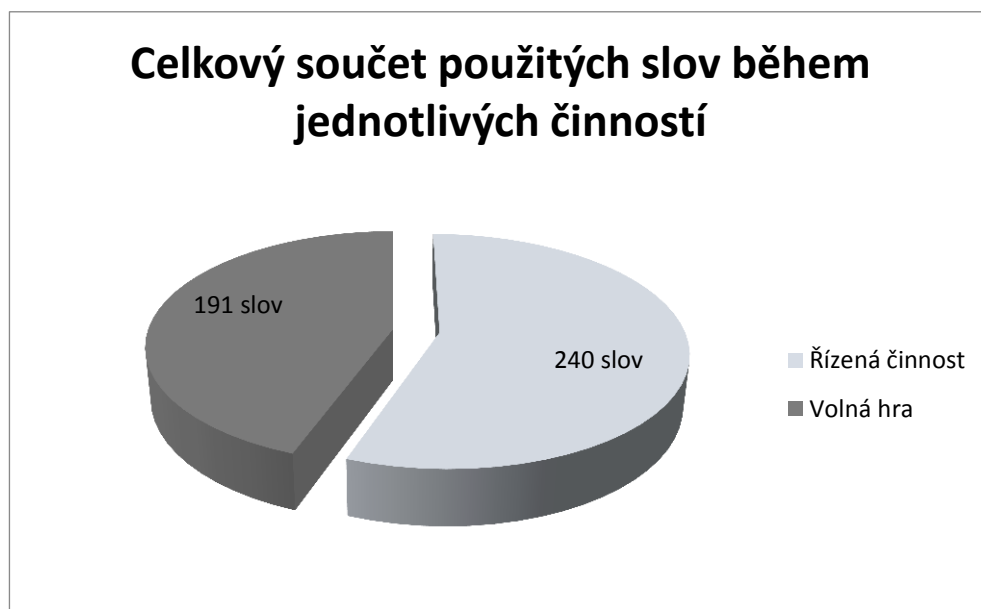
Svět dětí je tak nepředvídatelný, stejně jako jejich odpovědi. Poslední, ale neméně důležitou otázkou bylo téma zabývající se tajným přáním samotných dětí. Bylo zřejmé, že některé odpovědi doopravdy skrývaly samotná přání dětí. Například přání v podobě, aby si kočka Sárinka u rodiny zvykla. Je zajímavé se dozvídat o maličkostech, které provází děti každodenním životem, a především na věci či události, které jim leží v hlavě. Odpovědi, které padaly, byly rozmanité. Některé spíše patřily spíše přáním jiných členů rodiny či na přání k Vánocům od Ježíška, což nebylo vůbec od věci. Především proto, že právě vánoční čas se stal obdobím pro sbírku potřebných dat pro vypracování této bakalářské práce. Jedna věc mne, ale zaujala ze všeho nejvíce. Ani jedno z dotazovaných dětí nezahrnulo do svého tajného přání žádnou materiální věc. Přijde mi to až neuvěřitelné na tento svět.

3.6. Potvrzení či vyvrácení kvalifikovaných předpokladů

Závěrečná kapitola empirické části práce se vrací zpátky ke kvalifikovaným předpokladům a chce porovnat, nakolik jejich tvrzení se shoduje nebo nikoliv s daty, která byla zjištěna v průběhu šetření.

První **kvalifikovaný předpoklad (KP1)** se týkal rozdílů v komunikaci podle probíhající činnosti a předpokládalo se, že tyto rozdíly (srovnáním řízené a volné činnosti),

budou zřetelné. Šetření potvrdilo velmi rozmanité verbální (i neverbální projevy dětí v obou činnostech a dá se říci, že tento předpoklad se naplnil. O bohatosti komunikace v jednotlivých situacích a také odlišnosti hovoří následující graf.



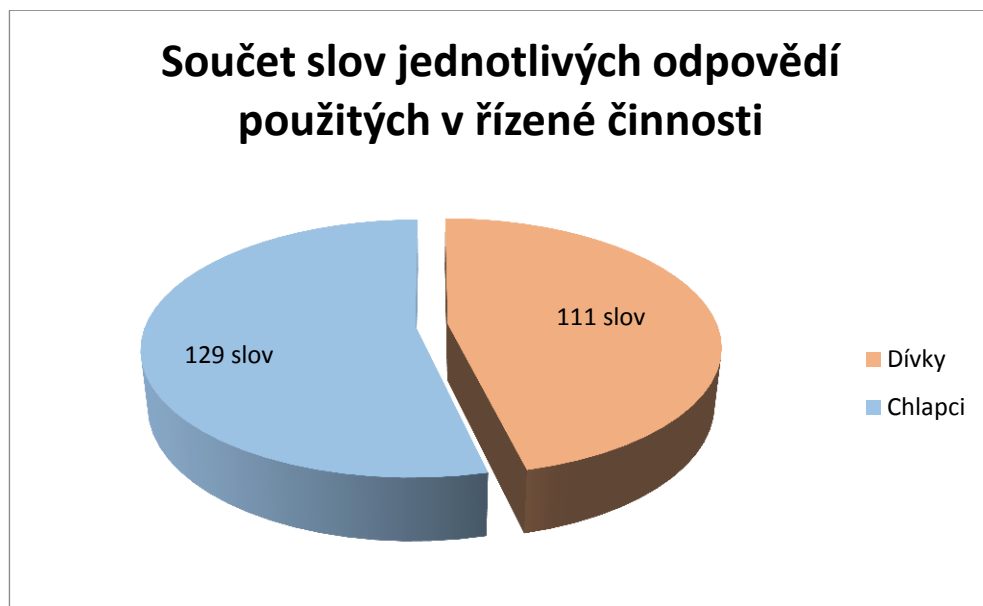
Graf č. 1: Celkový součet použitých slov během jednotlivých činností

Z něj vyplývá, že počet vyprodukovaných slov obou pohlaví činí v průběhu řízené činnosti **240 slov**, zatímco u volné hry jen **191 slov**. Výsledek je o celých **49 slov vyšší** u otázek probíhajících v době řízené činnosti. Může to být zapříčiněné volbou zařazených otázek či oblíbeností jednotlivých problematik. Dále také soustředěností v době řízené činnosti právě na jednotlivé odpovědi a v době volné hry na samotnou hru. Díky tomuto znázornění vyplývá, že prvního kvalifikovaného předpokladu se podařilo naplnit. Změny jsou patrné nejen v celkovém součtu vyprodukovaných slov, ale v oblasti neverbální komunikace a celkovému citovému rozpoložení dítěte.

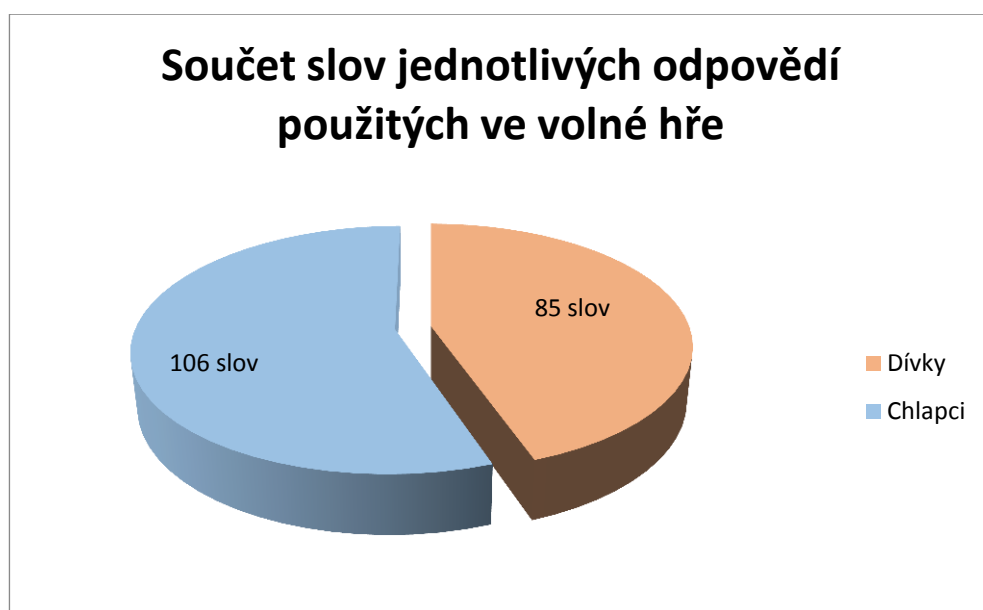
Co se týče **druhého kvalifikovaného předpokladu (KP2)**, byl zaměřen na tvrzení, že není rozdíl mezi komunikací dětí z maloměstského či velkoměstského prostředí. Po analýze videonahrávek, resp. dat z nich vytažených, můžeme konstatovat, že tento předpoklad se naplnil. Výsledky potvrdily, že není závislost mezi komunikačními dispozicemi respondentů a místu bydliště, ve kterém se mateřská škola nachází či místu, ve kterém dítě vyrůstá.

Zaměřením se na jednotlivá pohlaví a jejich celkové odpovědi během dvou různých činností dochází k vyvrácení **třetího kvalifikovaného předpokladu (KP3)**, který byl zaměřený na rozdíly v objemu slovní zásoby podle sexových rozdílů, a to ve prospěch dívek.

Nutno však konstatovat, že výsledek nebyl jednoznačný, jak bude ukázáno v dalším komentáři. Z grafu č. 2, který byl zaměřen na objem slovní produkce chlapců a dívek vyplývá, že v **řízené činnosti** chlapci „vyprodukovali“ celkem **129 slov**, zatímco dívky **111 slov**. Na rozdíl od **volné hry**, kdy se poměr změnil. Celkový počet vyřčených slov u chlapců byl **106 slov** a u dívek **85 slov**.



Graf č. 2: Součet slov jednotlivých odpovědí použitých v řízené činnosti



Graf č. 3: Součet slov jednotlivých odpovědí použitých ve volné hře

Porovnáním dvou předešlých grafů dojde ke zjištění, že při obou činnostech byly odpovědi bohatší a rozvinutější právě u chlapců, než u dívek. V tomto případě se tedy stanoveného předpokladu nepodařilo naplnit. Data vypovídají o odlišnosti v obsahu sdělení jednotlivých pohlaví, ale ve prospěch chlapců. Může to být dáno výběrem otázek, které více zaujaly právě skupinu chlapců než dívek. Důsledkem jsou také jednotlivé charakterové vlastnosti a osobnost samotných dětí, která je individuální a jedinečná. Obecně je však možno tvrdit, že dívky jsou považovány za více komunikativní nežli chlapci, v tomto případě tomu tak nebylo.

Dále byla pozornost zaměřena na to, jak respondenti odpovídali na jednotlivé otázky z pohledu četnosti, rozmanitosti a obsáhlosti výpovědí. V **řízené činnosti** u chlapců bylo nejvíce slov zahrnuto ve všech odpovědích právě u **otázky č. 1**, která je zaměřena na záliby a oblíbené činnosti. Identifikováno bylo celkem **51 slov**. U dívek tomu bylo poněkud jinak. Nejvíce slov použitých ve všech odpovědích činilo **59 slov** a to u **otázky č. 3**, zabývající se problematikou nevhodného chování (zlobení) a představy o zlých lidech.

U **volné hry** tomu bylo následovně. **Nejvyšší** počet slov součtu jednotlivých odpovědí „vyprodukovali“ chlapci u **otázky č. 6**, a to celkem **39 slov**. Tato otázka v sobě skrývala tajná přání dětí. U dívek se výsledky poněkud lišily, zde bylo nejvíce slov zaznamenáno u **otázky č. 5**, a to celých **32 slov**. Položka č. 5 se zabývala pojmem rodina a celkových představ o tom, kdo do rodiny patří.

Na druhou stranu bylo sledování zaměřeno opačně tedy na **nejmenší počet** použitých slov u jednotlivých sečtených odpovědích u chlapců, tak i u dívek. Při **řízené činnosti** nejméně slov použili chlapci, v **otázce č. 2** a to v kvantu **37 slov**. U dívek toto číslo kleslo u shodné otázky, a to na počet **19 slov**. Tato otázka se zabývala problematikou budoucího povolání.

Kvalifikovaný předpoklad čtvrtý (KP4) se zabýval vztahem mezi komunikací a temperamentovými vlastnostmi respondentů, jak byly jejich charakteristiky získány pozorováním a hlavně profesními postoji vyučujících. Formálně se tato závislost projevila ochotou komunikovat, zapojit se od dialogu, vyjádřit své postoje spontánně a případně obhájit svůj názor. Že tato závislost „funguje“, jsme si ověřili u respondentky č. 6, která se od začátku průzkumu jevila jako uzavřenější a introvertnější povaha. Nerada komunikuje s cizími lidmi a přílišná pozornost jí nebyla velmi příjemná. Obsah výpovědi introvertnějšího dítěte se tedy značně lišil od dětí extrovertnějšího typu, které naopak pozornost vyhledávají.

Volná hra na tom byla s **nejmenším** počtem použitých slov takto. U chlapců se tak stalo v **otázce č. 6** týkající se jejich přání. Zde bylo použito i tak krásných **31 slov**. A u dívek nejmenší počet **slov 24** u **otázky č. 6** týkající se jejich přání.

Největší roli týkající se proměny celkové komunikace a procesu sdělování informací způsobují individuální odlišnosti jednotlivých dětí. Každé dítě je jedinečné, stejně tak jako každý člověk. Rodí se s určitým genetickým předpokladem, který je během jeho vývoje a postupem života doplňován o temperamentové vlastnosti, charakter a výchovu. I tyto faktory se více či méně podílejí na proměnách komunikace v celém rozpětí ontogenetického vývoje. Patrné to bylo nejen v jednotlivých aspektech verbální komunikace, odlišnosti v chování jsme zaznamenali také v nonverbálním projevu.

Ukázalo se, že úroveň dětské komunikace má vliv mnoho faktorů. Může to být výběr otázek, zájem dítěte, znalost tématu, osobní zkušenost atd. Také jak celkové rozpoložení a aktuální nálada mohou přispět k bohatosti jejich výpovědí. A v neposlední řadě, že i výchova a hodnoty, které daná rodina vyznává, mohu ovlivnit nejen slovní zásobu dětí, ale i jejich pohlížení na svět a okolnosti, které je obklopují prakticky celý život.

4. Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou proměn a odlišností komunikačního procesu mezi učitelem a dítětem v prostředí mateřské školy. Základním profilem se jedná o práci teoreticko-empirickou.

V teoretické části byla stěžejní část rozdělena do několika kapitol, které shromažďovaly dostupné informace a poznatky, jež byly čerpány z literárních zdrojů. Především se jednalo o psychologickou a sociální charakteristiku dítěte předškolního věku a poznatky o motorickém, kognitivním a emočním vývoji dětí. Návaznost na tuto kapitolu tvořila oblast vývoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Pojednává také o komunikaci obecně, o jejích záměrech, znacích, podobách, prostředcích či fázích. Další část se zabývá osobností pedagoga působícího v preprimárním školství a jeho posláním v předškolním vzdělávání. Blíže byly specifikovány pojmy: řízená činnost a volná hra, jež byly stěžejními činnostmi při uskutečnění empirického šetření.

Empirická část práce si vytyčila za cíl vytvořit záznam videonahrávek rozhovorů z prostředí dvou odlišných mateřských škol a následně jejich komunikační složku analyzovat z několika úhlů pohledu. Byl popsán výběr respondentů, kteří se zúčastnili šetření a byla popsána jejich psycho-sociální a výchovná charakteristika. Základním cílem bylo získat poznatky o proměnách a odlišnostech komunikace dětí, především analýzou zachycených dialogů a ověřit platnost stanovených čtyř kvalifikovaných předpokladů.

Díky empirickému šetření se ukázalo, kolik faktorů ať už přímo či nepřímo ovlivňuje výsledný proces sdělování informací. Nejdříve bylo uvažováno o individualitě dítěte, jeho psychických zvláštěnostech, zejména temperamentu. Šetření se zaměřuje na okolnosti, které dítě zachycují v okamžité situaci (momentální rozpoložením respondenta v dané chvíli). I rozlišnost pohlaví sebou nese jisté diference. Diference byly zaznamenány v jednotlivých odpovědích na položené otázky, a také ve výběru hraček, se kterými si dívky a chlapci hrají. Také rodina, jakožto jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující osobnost dítěte, přispívá k výchovným hodnotám a celkovému pohledu na svět dítěte. Průběh komunikace a obsah sdělení může ovlivnit i samotný výběr dotazovaných otázek. V neposlední řadě se na konkrétních podobách komunikace dětí předškolního věku podílí činnosti, během kterých se dotazování, resp. šetření uskutečňuje.

Nejen popisované empirické šetření, ale celkové zaměření předkládané práce vede k myšlence o jejím rozšíření do podoby budoucí diplomové práce. Pochopitelně jejím rozšířením ve všech oblastech: teoretické, metodologické i v empirickém šetření.

Výzkumy pedagogické komunikace (komunikace ve škole, výukové komunikace...) jsou velmi rozšířené a mají stále co objevovat a popisovat. V oblasti preprimární a primární pedagogiky však těchto šetření není mnoho a proto každá sonda do světa dětí je cenná a přinášející nová poznání. S malým příspěvkem k tomuto tématu vznikala i bakalářská práce.

Seznam použitých zdrojů

- DENNETT, Daniel Clement. Druhy myslí. Praha: Academia, 2004, 174 s. ISBN 80-200-1177-3.
- DEVITO, Joseph A. Základy mezilidské komunikace. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. Učitel. Příprava na profesi. Praha : Grada, 2009, s. 128. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M. Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Brno: Paido : 2006, s. 154. ISBN: 80-7315-127-8.
- JANOUSEK, Jaromír. Verbální komunikace a lidská psychika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 169 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 978-802-4715-940.
- KASÁČOVÁ B. *Učitel, profesia a príprava*. Banská Bystrica: Acta Universitatis M. Belii, 2009, s. 151. ISBN 80-8055-702-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978-802-4715-681.
- KRAMULOVÁ, Daniela. Co prozradí volná hra? *Informatorium*. 2012, (6).
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Povídej-naslouchám. 1. vyd. Praha: Navrat, 1993, 105 p. ISBN 80-854-9518-X.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š, ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. s. 134. ISBN 80-7315-102-2.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

MIKULÁŠTÍK, Milan. Komunikační dovednosti v praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 361 s. ISBN 80-247-0650-4.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-802-4730-066.

SATIROVÁ, Virginia [z anglického originálu přeložily Jindřiška Šolcová a Vlasta LIŠKOVÁ]. Kniha o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]. Vyd. 2. Praha: Práh, 2006. ISBN 978-807-2521-500.

SEBEROVÁ, A. *Pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, s. 85. ISBN 978-80-7368-902-5.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 101 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3855-0.

ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. Kapitoly z předškolní pedagogiky. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 131 s. Skripta (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-704-4685-4.

ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola: teorie a praxe I. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, 471 p. ISBN 80-246-0752-2.

ŠVEC, Vlastimil. Cesty k učitelské profesi: *utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. ISBN 80-731-5035-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-717-8291-2.

Seznam internetových zdrojů

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program*. [on-line]. 2015. [cit. 2015-05-30]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Vymezení lidské komunikace. *Portál.cz* [online]. 2005 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=5424>

HRDLIČKOVÁ, Lucie. Rizikové faktory v komunikaci. *Články.rvp.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-06-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/18683/RIZIKOVE-FAKTORY-V-KOMUNIKACI.html/>

SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy – teoretická východiska. *Články.rvp.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17819/PROFESNI-KOMPETENCE-UCITELE-MATERSKE-SKOLY---TEORETICKA-VYCHODISKA.html/>

Seznam ilustrací a tabulek

Obrázek 1: Grafické znázornění struktury komunikace podle Nakonečného (2009).....	15
Graf č. 1: Celkový součet použitých slov během jednotlivých činností.....	44
Graf č. 2: Součet slov jednotlivých odpovědí použitých v řízené činnosti.....	45
Graf č. 3: Součet slov jednotlivých odpovědí použitých ve volné hře	45
Tabulka 1: Otázka č. 1	32
Tabulka 2: Otázka č. 2	34
Tabulka 3: Otázka č. 3	36
Tabulka 4: Otázka č. 4	38
Tabulka 5: Otázka č. 5	40
Tabulka 6: Otázka č. 6	42