

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Olga Krátká

Rozvíjení komunikační schopnosti u dětí v MŠ

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Bc. Olga Krátká

**Developing the communication skill of children in a
kindergarten**

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Lounech dne 30.1.2014

Bc. Olga Krátká

Poděkování

Chtěla bych poděkovat za odbornou pomoc vedoucí mé diplomové práce Mgr. Bc. Blance Gruberové, Ph.D. Dále Mateřské škole Louny, Fügnerova 1371, příspěvková organizace – všem zaměstnancům a dětem za vstřícný přístup.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje komunikačních schopností dětí v mateřské škole. Teoretická část popisuje vývoj dítěte od narození do šesti let věku, vliv prostředí na rozvíjení jeho klíčových kompetencí, především pak komunikativních kompetencí. Zaměřuje se též na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a jeho aplikaci prostřednictvím Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Praktická část zpracovává formou kvalitativního výzkumu hloubkový vhled do výchovně–vzdělávací činnosti učitelky mateřské školy (dále jen MŠ), popisuje metody a pomůcky, které učitelky při svém pedagogickém působení používají.

Klíčové pojmy

Kompetence, komunikační schopnost, komunikace, mateřská škola, předškolní věk, předškolní vzdělávání, výchovně-vzdělávací činnost, vývoj řeči.

Annotation

The diploma thesis is looking at a problem of the development of communication skills of preschool children. The theoretical part describes the development of a child from birth to six years, influences on child's key competencies mainly the communication skills. It also deals with preschool learning framework and its application by school educational system. The practical part is processed by the qualitative research. A deep insight into the educational activities of kindergarten teachers, describes methods and tools, that are being used during the pedagogical activity.

Key words

Competence, communication skill, communication, kindergarten, preschool age, preschool education, educational activity, speech development.

OBSAH

ÚVOD	8
-------------------	----------

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývoj dítěte od narození do šesti let	11
1.1 Percepce	12
1.1.1 Percepce sluchová.....	13
1.1.2 Percepce zraková	14
1.1.3 Motorika.....	15
1.1.4 Kognitivní funkce	16
1.1.5 Sociální a citový vývoj.....	18
1.2 Řeč.....	18
1.3 Jazyk.....	20
2. Komunikace dítěte předškolního věku	21
2.1 Vymezení pojmu komunikace	21
2.2 Komunikace v předškolním věku	22
2.3 Narušená komunikační schopnost	23
3. Utváření komunikačních schopností v rodině a v mateřské škole	25
3.1 Zjišťování komunikačních schopností dětí.....	25
3.2 Výchovné a rodinné prostředí.....	26
3.3 Úloha mateřské školy.....	28
3.3.1 Hra, vyprávění, pohádky	28
3.3.2 Komunitní kruh.....	30
3.4 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy.....	31
4. Předškolní vzdělávání	33
4.1 Předškolní vzdělávání u nás a ve světě.....	33
4.2 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání	35
4.2.1 Komunikační kompetence	36
4.2.2 Další kompetence vymezené v RVP PV.....	37

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Pravidla získávání informací a metody výzkumu.....	40
5.1 Základní etická pravidla	40
5.1.1 Ochrana osobních údajů	41
5.1.2 Informovaný souhlas.....	41
5.2 Zaměření a cíle výzkumu.....	42
5.3 Výzkumný problém	42
5.4 Charakteristika výzkumného šetření.....	43
5.5 Použité výzkumné metody.....	43
5.6 Charakteristika výzkumného souboru	45
5.7 Charakteristika prostředí	46
5.8 Rozbor výchovně vzdělávací činnosti pedagogů.....	47
5.8.1 Využití materiálů a didaktických pomůcek	54
6. Diskuse	56
7. Doporučení pro oblast praxe.....	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	62
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Diplomová práce zpracovává téma rozvíjení komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole. Toto téma se týká především dětí předškolního věku a jejich pro život klíčové schopnosti komunikace, ale také učitelek, které při svém každodenním pedagogickém působení mají na rozvoj této schopnosti zásadní vliv. Otázku komunikace a jejího rozvíjení jsem se rozhodla zpracovat proto, neboť celý profesní život trávím v běžné mateřské škole a zajímá mě, jakými způsoby můžeme my učitelky na sobě pracovat a zkvalitňovat naši výchovně-vzdělávací činnost.

Dítě předškolního věku tráví v mateřské škole podstatnou část svého času, rozvíjí se zde ve všech směrech a navazuje zde také sociální vztahy, je proto nezbytné vytvářet dětem maximálně podnětné prostředí, podporovat jejich rozvoj a působit na správný vývoj řeči. Komunikace a její kvalita má velký vliv na rozvoj myšlení jedince a v životě každého má nezastupitelné místo.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Nejdříve je popsán vývoj dítěte od narození do šesti let věku s přihlédnutím k jednotlivým perцепcím a dále teoretická část seznamuje s pojmem komunikace a narušená komunikační schopnost. Další kapitola má za cíl popsat prostředí, která mají na rozvoj komunikace dítěte zásadní vliv, tedy rodina a mateřská škola a poslední čtvrtá kapitola analyzuje klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Cílem praktické části je popsat hlavní metody práce a pomůcky, které používají učitelky v mateřské škole při svém pedagogickém působení. Vzhledem k tomu, že mým cílem je do hloubky poznat a popsat pracovní metody a postupy, je zvolen kvalitativní výzkum s použitím výzkumných metod, jakými jsou zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. K posouzení kvality práce pedagogů a plnění klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je nezbytné studium legislativních materiálů, zejména jsou to Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Národní kniha rozvoje vzdělávání ČR, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Školní vzdělávací program s názvem: „Pojď si hrát, co lidé, zvířata, rostliny a věci dělají.“

Při vyhodnocení výzkumu a doporučení pro praxi je přihlédnuto k osobnostním specifikám jednotlivých respondentek, k pracovnímu prostředí a podmínkám, ve kterých působí i k vlastním profesním zkušenostem a poznatkům.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ DÍTĚTE OD NAROZENÍ DO ŠESTI LET

Celé období od narození dítěte až do jeho vstupu do školy můžeme označit jako předškolní věk, ale jelikož je to velmi široké časové rozpětí, které nerespektuje rozdíly mezi batoletem a dítětem tříletým nebo šestiletým, bude pro naše účely potřeba zaměřit se na období od vstupu dítěte do mateřské školy až do věku přibližně šesti let, kdy většina dětí nastupuje do základních škol. Výjimkou jsou pouze děti s odkladem školní docházky, ke kterému může docházet z mnoha různých důvodů, ať už jsou to zrakové, sluchové, řečové nebo jiné deficity dílčích funkcí. V předškolním věku je včasná diagnostika velmi důležitá, protože může poskytnout učitelkám v mateřských školách nebo pracovníkům pedagogicko-psychologických poraděn dostatek času na nápravu deficitů dílčích funkcí ještě před nástupem povinné školní docházky nebo během ročního odkladu povinné školní docházky a tím veliké zjednodušení při řešení problémů spojených s nástupem povinné školní docházky.

„Předškolní věk trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuelně i více let. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity“
Vágnerová (2000, s. 102).

V období předškolního věku dítěte hraje nejdůležitější roli v činnosti dítěte hra. Jestliže si dítě až dosud nejraději hrálo samo, v tomto věku již začíná ke hře přibírat další „spoluhráče“ a přechází od samostatné hry, ze které nechtělo být rušeno, ke hře společenské. Rádo vytváří menší skupiny spoluhráčů, nejčastěji trojčlenné, později čím dál početnější. Zpočátku jde o hry s tématy „ze života“, děti si hrají na to, co vidí kolem sebe. Situace a role okoukané z rodiny, ze zaměstnání a zálib rodičů.

Mezi čtvrtým a pátým rokem se hra začíná rozlišovat také podle zaměření a pohlaví dětí. Hračky se začínají dělit na typicky chlapecké a typicky dívčí. U dívek bývá předmětem zájmu nejčastěji panenka a u chlapců figurky zvířat. Děti těmto hračkám dávají jména a ztotožňují se s nimi. Často si vyčlení nejoblíbenější hračku a ta se pak stává jejich důvěrníkem.

Z hlediska motorického vývoje dítěte se předškolní dítě velice rychle zlepšuje v koordinaci pohybů, projevuje mnohem větší zručnost a hbitost. Stále se zlepšující zručnost se projevuje v mnohem lepší sebeobsluze dítěte. To se dokáže samo obléknout a svléknout, umí se samo najíst a učí se spoustu dalších věcí. Dokáže již také například lézt po žebříku, skákat na jedné noze, skákat snožmo i přes překážky.

Pokud se zaměříme na řeč, i v této oblasti je vidět poměrně rapidní zdokonalování. Ve třech letech dítě mluví ještě poměrně nedokonale, hlásky nahrazuje jinými, výslovnost je nepřesná. Ve čtyřech až pěti letech se řeč zdokonaluje, výslovnost bývá přesnější. V některých případech je nutná logopedická pomoc, ale ve většině případů je již dítěti dobře rozumět. Dítě rádo poslouchá pohádky, učí se říkanky a písničky. Mnoho dětí také prostě jen rádo mluví a vede delší monology (egocentrická řeč). Průměrná slovní zásoba tříletého dítěte je přibližně 800 až 1000 slov, během dalších tří let života vzroste až na 3500 slov.

1.1 Percepce

Samozřejmě jsou mezi dětmi někdy i dosti velké rozdíly, které vyplývají z rozdílů kvality smyslového poznávání (percepce). Smyslová percepce nám pomáhá orientovat se ve svém vnitřním i vnějším světě.

Zelinková (2001) rozděluje percepci podle zapojení smyslových orgánů:

- **vestibulární** (prostorová orientace, vnímání rovnováhy, držení těla)
- **taktilní** (hmatová)
- **kinestetickou** (vnímání vlastních pohybů)
- **zrakovou**
- **sluchovou**

Právě zraková, sluchová percepce a rozvoj motoriky jsou pro předškolní dítě podstatné, protože tvoří základní kámen při procesu učení, čtení a psaní.

„Podstata vnímání spočívá ve smyslových datech jedné kvality a následně jejich integraci. Při poruše integrace smyslových vjemů je vnímání nepřesné, i když jednotlivé kvality nevykazují deficit ve vývoji“ Zelinková (2001, s. 68).

1.1.1 Percepce sluchová

Schopnost rozlišovat, přijímat a interpretovat zvuky přímo souvisí s rozvojem řeči.

„Sluchová diferenciacie řeči se rozvíjí postupně, až když je ukončena základní schopnost používat řeč spolu s jejími gramatickými strukturami“

Pokorná (2001, s. 180).

Sluchové centrum a centrum syntaxe se rozvíjejí během prvních čtyř až šesti let života. Obě centra jsou ve vývoji omezena, pokud nedojde k včasné diagnostice jejich zhoršeného rozvoje. Zpětně je již omezení těchto center nenapravitelné. Aby došlo ke správnému rozvoji řeči a komunikace je zapotřebí nezhoršený sluch.

Dítě již dovede vyjádřit svá přání a napodobuje projev dospělých. Tímto napodobováním si také osvojuje základní gramatická pravidla, i když se stále objevují nepřesnosti. Celkově je komunikace dítěte na vyšší úrovni, neboť se dítě svým projevem dokáže přizpůsobit úrovni posluchače (např. šišláni na batole).

Jestliže rozlišování měkkých a tvrdých samohlásek je spíše záležitostí šesti a sedmiletých dětí, předškolák dokáže nejprve rozlišit hlásku počáteční a teprve potom poslední. Vůbec nejtěžší je pro něj určit hlásku uprostřed slova.

Pro rozvoj sluchového vnímání po třetím roce je důležité povídání s dospělým, poslouchání pohádek, zpívání, recitování básniček. Kolem dítěte by nemělo být prostředí přesycené sluchovými podněty. Důležitější a vhodnější než poslouchání pohádek z přehrávačů nebo televize je čas strávený s dospělými. Pokud například dítě nerozumí textu, může mu ho dospělý vysvětlit, zpomalit vyprávění a tak podobně.

Totéž platí i pro dítě čtyř a pětileté, tedy čas strávený s dospělým je lepší než audiopřehrávače. Dítě v tomto věku již však zvládne poslouchat i mnohem delší pohádky a příběhy. Dokáže již také cvičit lokalizaci zvuků, tedy odhadovat původ, zdroj a směr zvuku. Obtížnější je pro něj určit počet zvuků, popřípadě určit počet slov ve větě.

Šestileté, tedy předškolní dítě by už mělo umět pozorně naslouchat čtenému textu, má oblíbené pohádky. Umí již reprodukovat známé texty, převyprávět je. V rámci cvičení sluchových funkcí se zaměřujeme na ty, které bude dítě potřebovat k nástupu

školní docházky. Snažíme se rozvíjet sluchovou analýzu a syntézu, tedy určení počtu slov ve větě, počtu slabik ve slově, určení první, poslední a později i prostřední hlásky ve slově. Většina šestiletých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy – zvuky mluvené řeči. Schopnost sluchové diferenciacce dozrává v průměru v 6,5 letech. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole.

„Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho posloupnosti“ Vágnerová (2000, s. 139).

Závisí také na kvalitě pozornosti.

1.1.2 Percepce zrková

Je globální vnímání dítěte, které dozrává ke konci předškolního věku. Předškolák vidí lépe na dálku, zaostření čočky na blízkou vzdálenost pro něj vyžaduje větší koncentrovanost a námahu.

Ke konci předškolního věku už by měla být zrková percepce na takové úrovni, že je možné začít s nácvikem čtení a psaní. Jak uvádí Matějček (1995), koordinace očních pohybů dozrává kolem šestého roku. Geometrické tvary a písmena jsou pro dítě stále ještě abstraktní obrazce.

Dítě je schopné nejprve rozlišit dvě figury, pokud se od sebe liší tvarem, později rozlišuje figury stejné tvarem, ale obrácené podle horizontální osy. Nejtěžším je pak rozlišení stejných tvarů obrácených podle vertikální osy.

Tříleté dítě by mělo být schopno již k sobě přiřazovat stejné barvy, poznat stejné barvy ve vzoru. Dokáže na předmětech vyhledat požadovanou barvu, samo je však aktivně nepojmenovává. Dítě v tomto věku nejenže pozná různé barvy, ale rozliší i jiné velikosti, tvary, druhy.

Čtyřleté dítě již by mělo umět samostatně pojmenovat základní barvy. Můžeme se již pomalu snažit zařazovat další barvy (např. okrová, oranžová). Dítě by už mělo zvládat a procvičovat odlišování figury a pozadí, vyhledává obrázkové knihy a orientuje se v obrázcích.

Pětileté dítě již dokáže aktivně pojmenovávat barvy a zařazuje je do svého slovníku. Pasivně i aktivně již zvládá i další barvy a jejich odstíny. Pojmenovat odstíny barev by mělo zvládnout do šesti let věku.

Pokorná (2001) uvádí tři stupně vnímání symbolických tvarů podle Neuhausa:

- **1. stupeň (3. až 4. rok)** - dítě je schopno alespoň některé tvary smysluplně označit, ale při jejich reprodukci mezi nimi nerozlišuje, je to takzvaný nestrukturovaný celostný stupeň.

- **2. stupeň (4. až 5. rok)** - dítě je schopno vnímat jednotlivé elementy struktury symbolických tvarů, které umí i v kresbě reprodukovat. Vnímání těchto elementů je izolované, bez celkové souvislosti. I na smysluplných obrázcích se dítě v tomto věku soustřeďuje na detaily, v kterých se obrázky liší. Je to analytický stupeň vnímání, zaměřený na detaily. Je přechodem mezi nestrukturovaným celostním a strukturovaným celostním vnímáním.

- **3. stupeň** – strukturované celostné uchopení abstraktních figur. Sedmileté děti jsou schopny správně graficky reprodukovat v průměru 50% tvarů, přiřazování názvů k jednotlivým figurám je opět diferencovanější.

1.1.3 Motorika

„Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí“ Zelinková (2001, s. 50).

Motoriku rozlišujeme na hrubou, která je uskutečňována pomocí velkých svalových skupin, tedy pohyby celého těla, běh, chůze a jemnou, která probíhá prostřednictvím drobného svalstva a zajišťuje pohyby rukou, pohyby prstů, očí a artikulaci. Vývoj motoriky jemné vychází z hrubé motoriky. Jemná motorika ruky, tolik důležitá pro držení tužky, kreslení, psaní úzce souvisí s hrubou motorikou paže - ovládnutím svalstva ramene.

U tříletého dítěte se snažíme jemnou motoriku rozvíjet hlavně pomocí her. Ať již jsou to hry společenské (pexeso, domino), rukodělné činnosti, práce se stavebnicemi, kostkami, puzzle. Vhodné je také malování, střihání a kreslení. V tomto věku již dítě začíná přecházet z čmáranic ke kresbám, nejčastěji lidské postavy. Do čtyř let není

nutné ani vhodné vést dítě ke grafomotorickým cvičením, stačí rozvíjet hrubou motoriku. U většiny dětí je zřetelná lateralita ruky. Není nutné děti nutit do používání jedné ruky, můžeme ho nechat ruce střídat.

Kolem čtvrtého roku se již projevuje dominance ruky, dítě ve svých činnostech stále více uplatňuje jednu ruku. Pomalu začínáme vytvářet a podporovat správné pracovní návyky, včetně psacího náčiní. Pokud není navozen správný úchop, je zapotřebí s jeho navozením dítěti pomoci. Stejně jako u mladších dětí je dobré dítě podporovat v tělesných aktivitách. Cokoliv přirozeného jako běh, chůze, skákání, lezení, chytání a házení míče, chůze po schodech, udržování rovnováhy na tříkolce pomáhá rozvíjet hrubou motoriku a je tedy pro dítě velice důležité.

Pěti a šestiletému dítěti rozvíjíme jemnou motoriku stejně jako mladším dětem, jen používáme stále menší dílky stavebnic, menší korálky a začínáme zařazovat i grafomotorická cvičení. Ta by již měla být pravidelná a systematická, zaměřená na kresbu detailů, špetkové držení psacího náčiní. Přibývají také rukodělné činnosti, házení na cíl a cvičení s prsty. Při kresbě postavy by dítě mělo znázorňovat hlavu, trup, končetiny a obličejové detaily.

1.1.4 Kognitivní funkce

Během zrání centrálních nervových struktur a komplexní stimulace během celého vývoje dochází také k vývoji poznávacích procesů. Z úrovně předpojmové (symbolické) se dítě dostává do úrovně názorného (intuitivního) myšlení. K tomuto procesu dochází kolem čtvrtého roku věku dítěte. Toto myšlení je však nepřesné a málo flexibilní. Vágnerová (2000) shrnuje toto myšlení takto:

Egocentrismus – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí (např. dle Langmeiera (1991) si dítě zakrývá oči rukama, když nechce, aby ho druzí viděli).

Fenomenismus – důraz na zjevnou podobu světa. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Jedná se o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o prezentismus.

Magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.

Absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Je projevem dětské potřeby jistoty.

Vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický opuštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace. V období předškolního věku je dítě silně vázáno na zjevné znaky objektů v okolí i ve vztahu k sobě samému. Jakákoliv změna vzezření nějakého objektu či situace pro dítě znamená ztrátu jejich původní totožnosti, proměnu vnějších znaků vlastní bytosti často chápe jako proměnu identity.

Předškolní děti nejsou schopné uvažovat komplexněji, například o více než jednom aspektu situace, neakceptují návratnost nového uspořádání do původního stavu. V uvažování dětí předškolního věku Vágnerová (2000) charakterizuje tyto tendence:

- a) ulpívat na jednom pohledu subjektu a nebrat v úvahu i jiné, z nichž se může posuzovaný objekt jevit úplně jinak
- b) ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu, považovat jej za jeho podstatný a definitivní znak.

Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná.

Předškolní děti mají tendence konfabulovat – reálné vzpomínky kombinují s fantazijními představami, které pro ně představují skutečnost a o jejich pravdivosti jsou přesvědčeny. Fantazie má v tomto období svůj význam pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dětská fantazie se projevuje i animismem, eventuálně antropomorfismem (dítě všechno polidšťuje).

„Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup“ Vágnerová (2000, s.107).

1.1.5 Sociální a citový vývoj

Pojem socializace bývá popisován velmi široce, z hlediska socializace dítěte v předškolním věku zahrnuje proces tří vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 2007):

1. Vývoj sociální reaktivity

- bohatě diferencované emoční vztahy k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

- jde především o vývoj norem na základě příkazů a zákazů dospělých a přijímání těchto norem za své.

3. Osvojení sociálních rolí

- vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení atd. Také od dětí předškolního věku se očekává plnění odlišných rolí doma a v kolektivu ostatních dětí. Dítě je stále nejvíce závislé na svých rodičích a jeho vztahy k ostatním dětem jsou nahodilé a málo trvalé, přesto nelze vliv ostatních dětí podceňovat. Toto období je také nazýváno obdobím hry, neboť hlavní činností předškoláka během dne je právě hra. Dítě si při hře procvičuje tělesné funkce, vytváří nové věci ze specifického materiálu, užívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy nebo si hraje na někoho a získává tak zkušenosti se sociálními rolemi, které pozoruje, ale nemůže samo zastávat.

1.2 Řeč

Význam řeči v životě člověka je zásadní. Řeč je spojena s celým jeho vědomím a jeho psychickými procesy. Má základní a určující vztah k myšlení – bez řeči by nebylo myšlení. Řeč je zcela neodmyslitelná od vývoje společenského, vědeckého a kulturního života. Jejím nejvyšším stadiem je schopnost vzájemného sdělování a dorozumívání mluvou i jinými výrazovými prostředky jako psaním, čtením, mimikou, gestikulací a podobně. S rozvojem řeči přímo souvisí schopnost rozlišovat, přijímat a interpretovat zvuky (sluchová percepce).

Celý první rok života dítěte má od samého počátku pro jeho celkový vývoj nesmírný význam. Pokud jde o řeč, je jakýmsi obdobím „střádání“, v němž emocionalita dítěte vystupuje obzvláště do popředí. Je to především mazlení, chování, houpání, hlazení apod. Také mluvení na dítě, i když řeč ještě nechápe, je velmi důležitým podnětem k jeho vlastním zvukovým projevům. Čím více se s dítětem „mluví“, tím více se v něm vyvolává touha po komunikaci.

Kolem roku a půl až dvou let se dítě nachází v takzvaném prvním věku otázek „Kdo je to?“ a „Co je to?“. Ve třech až čtyřech letech je v takzvaném druhém věku otázek „Proč?“ a „Kdy?“. V tomto věku by dítě mělo mluvit ve větách a souvětích. Rádo prohlíží knížky, poslouchá příběhy, popisuje co vidí a dokáže to reprodukovat. Pomalu a postupně již začíná skloňovat a časovat. Neobratnosti v tvarosloví, větosloví, stejně tak ve výslovnosti, považujeme v tomto věku za fyziologické. Posiluje se takzvaná regulační funkce řeči (dítě pomocí řeči dosahuje cíle). Pro rozvoj řeči a myšlení je důležité dítěti na jeho otázky trpělivě, zřetelně a v přiměřeném tempu odpovídat a motivovat ho k vyprávění. Dospělý je totiž pro dítě zdrojem slovní zásoby, informací a porozumění řeči. Učí se od něj tvoření dialogu (střídání role mluvícího a odpovídajícího).

Čtyř až pětileté dítě by již mělo mluvit v rozvinutých větách a v souvětích, mělo by skloňovat a časovat slovesa. Mělo by mít již dobrou výslovnost a dostatečně bohatou slovní zásobu, aby mohlo spontánně komunikovat a vyjadřovat svoje pocity a zážitky. Případná přetrvávající patlavost (dyslálie) je však ještě stále fyziologická. Záleží na posouzení logopeda, jestli je již vhodné zahájit nápravu výslovnosti, nebo ještě dát čas na její přirozené dozrání.

Mezi pátým a šestým rokem by se měla řeč již blížit projevu dospělých. Dítě používá všechny slovní druhy, mluví gramaticky správně, má dostatečnou slovní zásobu na to, aby se srozumitelně, souvisle a smysluplně vyjadřovalo. Dokáže sdělit, co vnímá, prožívá a myslí. Umí již dodržovat základní pravidla konverzace a spontánně navazuje slovní kontakt s ostatními.

S vývojem řeči a myšlení souvisí ještě mnoho dalších činností podporujících rozvoj ostatních oblastí (hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, zrakového, sluchového a hmatového vnímání, vnímání prostoru a času).

Synek (1997, s. 3) uvádí: „*Řečová dovednost je zcela závislá na kvalitách výchovného působení. Jako vrozený dar se může u dítěte spontánně rozvíjet souhra artikulačních, hlasových a dechových aktivit vytvářených pomocí křiku, pláče a smíchu i náhodnými artikulačními hrami, jejichž výsledkem je broukání.*“

Také dodává, že tam, kde chybí řečový vzor nebo se jedná o neslyšící dítě, lze společenskou komunikaci také rozvíjet pomocí mimiky a gestikulace, ale toto dorozumívání bývá zpravidla nepřesné, neboť postrádá logické uspořádání – gramatiku.

1.3 Jazyk

Nezbytnou součástí komunikace člověka s okolím i se sebou samým je jazyk. Umožňuje nám myslet na abstraktní úrovni a prožívat myšlenky.

Vyjadřovacími prostředky jazyka jsou mluvení a naslouchání, ale k dorozumívání nemusí člověk nezbytně ovládat pouze mluvený jazyk. K hovoření a naslouchání může dospět také jinými způsoby – neslyšící a nevidomí lidé využívají hmat a řeč neslyšících již dosáhla postavení oficiálního jazyka.

Průběh správného osvojení si jazykových dovedností může během života dítěte negativně ovlivnit řada faktorů. V dnešní době, kdy předškolní děti ovládají počítač, tablet a další technické novinky je to především nadměrné užívání audiovizuální techniky, volba programů nevhodná pro věk dítěte a nedostatečné rozvíjení dovedností, které předcházejí čtení a psaní.

2. KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Člověk je často označován za tvora společenského, právě pro potřebu sdělování a dorozumívání. Slouží mu k tomu různé formy komunikace, kterou můžeme nazývat sociální komunikací.

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Samotné slovo komunikace pochází z latinského communis (společný, obecný) a communicare (sdělovat). Schopnost komunikovat nenáleží ovšem pouze člověku, jisté formy vzájemného působení byly prokázány u rostlin a nižších organismů. Zvířata jsou již schopna komunikace složitější.

Nadále se ovšem budeme zabývat komunikací sociální, tedy lidskou. Zelinková (2001) rozlišuje tři druhy komunikace:

- komunikace verbální (slovní);
- komunikace neverbální (mimoslovní);
- komunikace činem.

Zatímco řeč označuje pouze individuální pohybový výkon jedince, pojem komunikace je mnohem širší. Je prostředkem k navazování a pěstování mezilidských vztahů, ovlivňuje rozvoj osobnosti a slouží k přenosu informací.

V širším slova smyslu označuje pojem komunikace každou formu oboustranného předávání informací mezi živými tvory, v užším slova smyslu rozumíme komunikací mezilidské dorozumívání prostřednictvím jazykových ale také nejazykových prostředků.

Proces komunikace je poměrně složitý a jeho základ je tvořen čtyřmi prvky, které jsou ve vzájemné součinnosti, podle Klenkové (2006) jsou to:

- komunikátor (osoba sdělující něco nového, zdroj informace),
- komunikant (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje),
- komuniké (nová informace, obsah sdělení),

- komunikační kanál (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód).

2.2 Komunikace v předškolním věku

Proces osvojování mluvené řeči probíhá nejintenzivněji v prvních šesti letech života jedince, za klíčové je pak považováno období mezi třetím a čtvrtým rokem. Dítě musí v tomto poměrně krátkém období zvládnout několik důležitých aktivit, které navzájem tvoří soustavu řečových dovedností.

Začátek vlastní řeči se přisuzuje období okolo jednoho roku života, toto období můžeme rozdělit na čtyři stadia:

Emocionálně-volní, kdy dítě vyjadřuje svoje přání a prosby. Používá k tomu jednoslabičná a víceslabičná slova, která dostávají význam věty („pápá“).

Asociačně-reprodukční, ve kterém již přenáší výrazy, které slyšelo na jevy podobné. Výraz je již spojen s konkrétním jevem.

Logických pojmů, nastává okolo třetího roku života dítěte a je považováno za velmi důležité ve vývoji řeči. Slova nabývají konkrétní obsah pomocí abstrakce a zevšeobecnění.

Intelektualizace řeči, týká se prohlubování a rozšiřování slovní zásoby, kdy dítě mezi třetím a čtvrtým rokem dokáže již obsahově přesně vyjádřit svoje myšlenky.

„V ontogenezi řeči zastává velkou úlohu centrální nervová soustava. K tomu, aby se u dítěte vyvíjela správně řeč, je třeba, aby žádný z oddílů centrální nervové soustavy nebyl narušen. Důležité je i její vyvrátání“ Bytešníková (2012, s. 21).

Úroveň osvojení si řečové schopnosti do jisté míry souvisí s celkovou úrovní rozumových schopností. Myšlení a řeč jsou ve vzájemné sounáležitosti a u jedinců, kde se projevuje snížená úroveň rozumových schopností zpravidla nenastává vývoj řeči dle dané normy.

Dalším faktorem je úroveň motorických schopností. Můžeme říci, že existuje úměra mezi řečovými a motorickými schopnostmi. U jedinců, kde je vývoj motorických schopností opožděn, bývá opožděn i vývoj řeči.

Předškolní věk je obdobím, kdy na celkový vývoj dítěte, především pak na vývoj řeči působí rodina. Důležitý je význam správného řečového vzoru, dítě komunikuje nejen s rodiči, ale i se sourozenci a prarodiči. Na jeho řečový vývoj má vliv také jeho

postavení v rodině a celkový přístup rodiny k výchově. Dítě – jedináček v rodině dbající na výchovu, kde se dítěti dospělí maximálně věnují může být přetěžováno a může docházet k předčasnému vývoji řeči, naopak dítě citově deprimované nebo z nějakého důvodu od rodičů odloučené může mít v navázání komunikace značné problémy a jeho řečový vývoj bude opožděný. Součástí rodinné výchovy a nastavení správného řečového vzoru je také navázání správných vztahů mezi sourozenci, kdy od sebe sourozenci mohou navzájem odpozorovat projevy verbální i neverbální komunikace.

2.3 Narušená komunikační schopnost

„Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Při dělení příčin se využívá časové hledisko nebo hledisko lokalizační. Z časového mohou být příčiny:

- *prenatální (v období vývoje plodu, před narozením),*
- *perinatální (v průběhu porodu),*
- *postnatální (po narození) Klenková (2006, s. 54).*

Nejčastější příčiny z hlediska lokalizačního jsou pak orgánová poškození receptorů, vývojové odchylky, aberace chromozomů a genové mutace, narušená sociální interakce, nepodnětné prostředí a poškození centrální části. Narušení komunikační schopnosti může mít příčinu orgánovou nebo funkční. V 90. letech minulého století se ustálila klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomu, který je pro danou kategorii typický:

1. vývojová nemluvnost;
2. získaná orgánová nemluvnost;
3. získaná psychogenní nemluvnost;
4. narušení zvuku řeči;
5. narušení fluence řeči;
6. narušení článkování řeči;
7. narušení grafické stránky řeči;
8. symptomatické poruchy řeči;
9. poruchy hlasu;
10. kombinované vady a poruchy řeči;

V průběhu předškolního věku je důležité poskytovat dítěti dostatek podnětů k rozvoji komunikace. Žádoucí je také vhodný řečový vzor, ať už v rodině, tak v mateřské škole. K výchovně.vzdělávacím kompetencím učitelek patří i logopedická prevence, rovněž by měla učitelka mateřské školy poradit a doporučit rodičům logopedickou intervenci, jestliže má podezření, že se u dítěte narušená komunikační schopnost objevila.

3. UTVÁŘENÍ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ V RODINĚ A V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Rozvíjením řeči se vytvářejí, jak dovozuje naše pojetí reflexní teorie, předpoklady pro abstraktní až logické myšlení, pro vědu a umění, a v neposlední řadě i pro sociální vztahy a mravní hodnoty. V tomto smyslu výchova řeči je základnou pro výchovu a rozvíjení osobnosti vůbec, a to právě v nejvyšších lidských kvalitách. To zůstává pro logopedii hlavním cílem, zatímco překonávání existujících vad nebo poruch sdělování je k tomuto cíli pouze prostředkem“ Sovák (1984, s. 15).

3.1 Zjišťování komunikačních schopností u dětí

Logopedie předškolního věku má svá specifika. Je to péče o rozvíjení komunikačních schopností vůbec, a tím i o rozvoj osobnosti. Veškerá tato péče prostupuje celým výchovným programem mateřské školy a je věcí učitelek. Právě ony sledují u dětí dosažený stupeň jazykových schopností. Všimají si, jak dovedou komunikovat, jakých sdělovacích forem přednostně používají (zda slovních či neslovních), i jaké nedostatky se vyskytují. Sledování se zaměřuje především komplexně na celé dítě, na jeho řeč, chování, sociální vztahy, sociální zralost, na smyslovou výkonnost, motoriku i na stupeň rozumového vývoje. Dále se zjišťuje, v porovnání s ostatními dětmi ze třídy, zda komunikační schopnosti odpovídají věku po stránce zevní i obsahové, zda je dítě mluvně ostýchavé nebo naopak pohotové, zda se vyskytují odchylky či nedostatky v řeči.

V hodnocení vývoje slovní zásoby, výslovnosti, plynulosti řeči a chápání mluveného i slyšeného slova se učitelka zajímá o dosažený stupeň úrovně. Učitelka samozřejmě veškerá svá zjištění konzultuje i s ostatními kolegyněmi.

Při zjišťování komunikačních schopností u dětí platí obecně zásada, že veškerá diagnostika má probíhat tak, aby dítě nemělo dojem, že je středem pozornosti. Mohlo by se totiž cítit poníženě nebo zahanbeně, nebo by naopak nabylo pocitu výjimečnosti

kvůli pozornosti věnované jeho vadě. Vždy je lepší zjišťovat stav komunikace pokud možno v dětském kolektivu v přirozeném prostředí, než individuálně.

Dítě by se nemělo k mluvení nutit. Není vhodné používat příkazy, jako například „řekni po mně, opakuj po mně, řekni to ještě jednou a nahlas“, protože by to mohlo vést k ultraparadoxní fázi se zákonitě nastupujícím negativismem. Vhodnější jsou otázky typu: „Co je to tady? Jak se tomu říká?“ Pokud dítě spontánně neodpoví, nesmí se k tomu nutit. Lepší je to zcela nenápadně přejít a odpovědět si sama.

Zjišťování probíhá nejlépe za přirozených podmínek, tedy až za nějakou dobu po začátku školního roku, kdy už jsou děti prostředí a kolektivu přivyklé.

Důležitý je také fakt, že v kolektivu mateřské školy jsou děti s různým stupněm vývoje řeči. U některých je slovní zásoba, způsob vyjadřování i mluvní pohotovost nad průměrem, u jiných je tomu zcela naopak a mluví chudě, málo a nedovedou se vyjádřit. Rozdílný bývá také postoj dětí ke sdělování. Zatímco některé děti jsou upovídáné a předvádějí se, jiné jsou zakřiknuté, mluví málo a stavějí se odmítavě. Jiné děti nemají o dorozumívání zájem, a když mluví, tak nedbale a nesrozumitelně. Tento postoj je také výsledkem nesprávné výchovy, kdy matka s dítětem zachází jako s batoletem, všechno za něj dělá a to potom nemá zapotřebí mluvit, ani se o cokoli snažit.. Upovídáné a předvádějící se děti jsou výsledkem výchovy s chorobnou láskou a mají tudíž touhu předvádět se. Děti, které jsou zakřiknuté a mluví málo, jsou většinou nedůvěřivé, jelikož byly často okřikované, nebo jim bylo ubližováno.

3.2 Výchovné a rodinné prostředí

Pedagog bere v úvahu individuální možnosti a hledá k dětem vhodný přístup.

U dětí postižených vývojovými nedostatky nebo získanými poruchami komunikace věnuje náležitou pozornost také jejich rodinnému prostředí. Pokud je u dítěte diagnostikována porucha řeči, zjišťuje, zda nejde o rodinnou zátěž v případě, že vada se vyskytuje u více členů rodiny. Je potřeba zvážit, co je skutečně zděděné a co se dá přičíst výchově a nebo napodobení, tedy, jaké jsou rodinné zvyklosti. Příliš tvrdá výchova nezřídka vyústí v negativistické chování až v neurózu, zatímco výchova příliš pozvolná vede k zanedbanosti rozumové, citové a mluvní. Záleží také na vzoru řeči v rodině a na citových vztazích, hlavně mezi matkou a dítětem. Když je citová vazba

příliš silná, bývají děti často zhýčkané a nesamostatné, se sklonem k citovým výkyvům, pokud je naopak příliš slabá, vznikají příznaky citové karence (nedostatku) se zaostalostí sociálních vztahů až negativismem nebo naopak s agresivností.

Dalším kritériem s významnou úlohou ve vyšetřování i v následné logopedické péči je poměr dítěte ke škole. Jestli tedy dítě chodí rádo do školy, těší-li se na ní a na spolužáky, jestli má obecně dobrou motivaci k učení. Pokud je odmítavé, nelze očekávat, že bude s chutí spolupracovat ve výchově řeči a ve výchově vůbec.

V podstatě jde o to, zhodnotit vlivy výchovného prostředí se zřetelem na to:

- zda prostředí vadu nebo nedostatky vyvolává,
- zda je svým tvrdým postojem a potlačováním zhoršuje nebo nechává bez povšimnutí,
- zda je dokonce pěstuje a podporuje a tím je fixuje (např. když se matka chlubí výjimečně nesprávnou výslovností dítěte).

Záleží pak na tom, jaký vliv má vada na osobnost dítěte:

- jak se k němu stavějí druhé děti (lítost, účast, výsměch),
- jak se ke své vadě staví samo dítě, zda svou vadou trpí, nebo zda ji dovede přijímat jako samozřejmost.

Vyšetřování komunikačních schopností slouží též perspektivnímu hodnocení vývoje dítěte, neboť z něho vysvítá stupeň zralosti funkcí smyslových, rozumových, hybných, zda jsou věku přiměřené či opožděné.

„Nevhodné výchovné styly (např. příliš autoritativní, represivní, naopak příliš ochranný, kompenzující) nebo nedostatek podnětů mohou mít za následek pomalejší vyzrání řeči. Na druhou stranu nadbytek stimulace a velký důraz na správnost řeči je také ohrožující (může vést k neurotickým projevům, k negativismu, k zadržování)“ Bednářová a Šmardová (2011, s .28).

Dnešní moderní doba klade důraz také na to, aby dítě mělo možnost volby, aby se při své každodenní komunikaci naučilo vnímat a uvědomovalo si důsledky svého chování. Stále častěji se prosazuje, aby se dítě naučilo využít svobodu v komunikaci pro samostatnost a vlastní rozhodování, naučilo se respektovat řád a pravidla a osvojit si schopnosti důležité při komunikaci s vrstevníky – umět se omluvit, přijmout chybu.

3.3 Úloha mateřské školy

Zcela zásadním zlomem je pro dítě vstup do mateřské školy. Zahájení předškolního vzdělávání je důležitým mezníkem v rozvoji osobnosti dítěte a především pak v rozvíjení jeho komunikačních schopností. Systém předškolního vzdělávání je otevřený systém, kdy dítě přechází plynule z rodinného prostředí do výchovně-vzdělávací instituce. Tento přechod by měl být přirozený a nenásilný s rodinou a školou jako rovnocennými partnery na obou stranách.

Klíčovou postavou je pak vedle dítěte také osobnost předškolního pedagoga, uplatňujícího přiměřené a odpovídající metody práce. Očekává se od něj také kultivovaný mluvený projev. Hlas je pro pedagoga pracovní nástroj a je podstatnou součástí jeho práce naučit se s hlasem správně pracovat. Učitelky mateřských škol představují pro dítě řečový vzor, děti napodobují jejich řečový projev i artikulaci.

Jak uvádí Svobodová (2010, s. 71): *„K tomu, aby se v mateřské škole mohlo uskutečňovat vzdělávání, je potřebné vytvořit příznivé podmínky. Základní podmínkou, ze které vychází komunikace učitelky s dítětem, je především naplňování potřeb dítěte, ale nejen dítěte, i zaměstnanců, rodičů a dalších osob, které se na realizaci vzdělávání v MŠ podílejí.“*

3.3.1 Hra, pohádky a vyprávění

Pro vývoj osobnosti dítěte je hra podstatnou činností, do které se dítě celé vkládá. Význam hry nelze přehlédnout při konfrontování jedince se sociálním prostředím, hra také pomáhá navazovat kontakt s druhými, osvojovat si pravidla a zvnitřňovat sociální normy.

Pro předškolní dítě ve věku od tří do šesti je hra převládající činností. Hrají si téměř na cokoli a zdrojem inspirace jsou pro ně dospělí lidé z jejich okolí. V jejich hře můžeme rozpoznat vzorce vlastního chování, mluvy a postojů.

Hra napomáhá utvářet sociální vztahy, navazovat komunikaci, neboť děti se musí domluvit na pravidlech a rolích, které budou ve hře zastávat. Základními znaky hry jsou radost, tvořivost, fantazie a spontánnost. Pedagog by měl dát dítěti k dispozici dostatek hraček, pomůcek a materiálů ke hře a nechat dítěti svobodu zvolit si námět hry.

Do hry dětí je vhodné zasahovat pouze při projevech nesnášenlivosti nebo ničení hraček a pomůcek.

Pohádky a vyprávění patří neodmyslitelně k sobě. Dle Z. Matějčka (2005) je předškolní věk vrcholnou dobou fantazie a je nutně i vrcholnou dobou pohádek. Jedno patří neodlučně k druhému.

Dítě mezi třetím až šestým rokem již rádo poslouchá pohádky delší a při častějším opakování umí některé pasáže z paměti. Je citlivé na zkracování děje či jeho pozměňování.

Pedagog by měl předčítání pohádek zařazovat do denní činnosti pravidelně. Vytvořit vhodnou atmosféru a děti předem seznámit s neznámými a cizími výrazy. Při složitějším ději je také vhodné doplnit vyprávění obrázkovou osnovou.

Stadia hry můžeme dle sociálního vývoje rozdělit dle S. Millarové takto:

1) Samostatná hra, která je pozorovatelná již u kojenců. Dítě si hraje s prstíky, bouchá s předměty vyluzujícím zvuk, jezdí s autíčkem nebo staví kostky do komínu. Toto stadium končí zpravidla kolem tří let věku, ale dítě si může takto hrát i v pozdějším věku, mnohdy až v dospělosti (křížovky, modelářství).

2) Paralelní hra je nejvíce pozorovatelná u dětí, které si hrají na pískovišti. Hrají se vedle sebe, ale nespolupracují spolu. Pokud spolu komunikují, tak proto, že si chtějí půjčit hračku nebo se zlobí, když si něco vzájemně poškodí.

3) Sdružující hra se objevuje u předškolních dětí, které vykonávají dvě rozdílné hravé činnosti a občas spolu komunikují a spolupracují.

4) Kooperativní hra vyžaduje již vyspělejší komunikaci. Děti se musí domluvit na pravidlech hry, spolupráci a často je nutná přítomnost dospělého – učitelky, který hru koriguje a pomáhá dětem pravidla hry utvářet (Svobodová aj., 2010).

Čtyři základní motivace, které ke hře podněcují pojmenoval filozof R. Cailloise. Znalost těchto principů může učitelce pomoci vytvořit ke hře vhodné prostředí a podmínky.

1) Princip alea – náhoda

Dítě se vzdá vlastní vůle a nechá vše na osudu, je vhodné použít rozpočítadlo, kostky. Nikdo ve skupině není vyzdvihován a každý má stejnou šanci.

2) Princip mimikry – proměna, nápodoba

Motivací je chuť proměnit se, vzít na sebe cizí podobu. Děti cítí proměnu jako dobrodružství, rády se převlékají do kostýmů, hrají divadlo a dramatizují. Proměna se obvykle mění v hru námětovou (na školu, na rodinu atd.).

3) Princip ilinx – závrať

Zde je hlavní motivací touha po porušení stability. Děti rády skáčou, klouzají se po klouzačce, točí se na kolotoči. Vhodným prostředím je zahrada MŠ nebo dětské hřiště, je však nezbytné zajistit bezpečnost dětí a stanovit jim přesná pravidla.

4) Princip agón – soutěž, zápas

Většina jedinců má v sobě přirozenou touhu zvítězit, vyhrát, dokázat, že je nejlepší. Děti předškolního věku se však vyvíjejí individuálně a u některých bývá touha po vítězství nenaplněna, což může vést k frustraci dítěti nebo k uchýlení se k nečestnému jednání. Poté je vhodná intervence učitelky, která může jemně pozměnit pravidla, nebo hru nastavit tak, aby obstálo každé dítě i to fyzicky slabší (Svobodová aj., 2010).

3.3.2 Komunitní kruh

Tento pojem vychází z pojmu komunita, nebo-li společenství a jeho smyslem je navázání kontaktu, sblížení příslušníků určité skupiny nebo společenství. Podstatou komunitního kruhu není výuka dětí, ale navození prožitku vzájemnosti a sblížení, výměna informací a sdělení pocitů a názorů. Děti navozují kontakt a učí se vyslechnout a porozumět svému kamarádovi.

K navození pocitu bezpečí napomáhá vhodná formulace otázek učitelkou, tak aby dítě nemělo pocit, že je k čemukoliv nuceno. Formulace jsou obecné s použitím množného čísla, obvykle začínají slovy: Co cítíme, když... Co vidíme, když... Na takto formulované otázky mohou děti odpovědět natolik osobně, kolik samy chtějí.

Komunitní kruh by se měl stát pravidelnou součástí života v mateřské škole, své poslání pak bude plnit a bude přispívat ke kultivaci vztahů ve společenství. Dění v kruhu se řídí čtyřmi pravidly, se kterými musíme děti seznámit dříve, než začneme tuto metodu aplikovat.

- 1) Právo hovořit – je vhodné vybrat předmět (nejlépe míček nebo hračku), který si po kruhu předáváme, s tím že právo hovořit má ten, kdo předmět drží.

- 2) Právo zdržet se – ne pokaždé chce ten, kdo předmět drží hovořit. Děti se učí základnímu právu říct ne, aniž by musely cokoliv vysvětlovat, předmět pošlou dál a nikdo se nad tím nepozastavuje.
- 3) Vzájemný respekt a úcta – přispívá k pocitu bezpečí, děti vědí, že se v komunitní kruhu mohou projevit spontánně a přirozeně. Nikdo se vzájemně neponižuje, neshazuje a nikomu se nevysmívá.
- 4) Respektování soukromí – už děti předškolního věku pochopí, že co se v komunitní kruhu řekne, nevynáší se ven. Přispěje k pocitu důvěry vědomí, že vše, co sdělíte během komunitního kruhu, zůstane mezi účastníky a nebude předmětem hovorů a komentářů dalších lidí.

3.4 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy

„Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesionální kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické dovednosti“ Mertin (2010, s. 23).

Mají-li učitelky uspět ve své profesi musí zvládnout orientaci ve složité síti sociálních vztahů. Tato síť je bohatá a složitá a základní sociální interakcí je pak vztah mezi učitelkou a dětmi. Učitelka bývá pro dítě vzorem a modelem chování a pro dítě bývá jednoznačnou autoritou. Hlavním úkolem učitelky je pomoci dítěti začlenit se do vztahů ve třídě, navázat komunikaci a kontakt s vrstevníky.

Další důležitou rovinou jsou pak vztahy mezi učitelkami - kolegyněmi, které mají nezpochybnitelný vliv na celkové emoční klima v mateřské škole. Není ničím výjimečným, že učitelka opouští MŠ, neboť zastává jiný názor na pedagogické působení na děti než její kolegyně.

Vztahy mezi učiteli a rodiči mohou být poměrně obtížnou oblastí. Zde musí pedagog přistupovat k rodiči jako k rovnocennému partnerovi, snažit se mu naslouchat a umět i nepříjemné skutečnosti sdělit ohleduplně.

Jak uvádí Mertin (2010) k úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají učitelky profesionální dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé (výtvarné,

hudební, tělesné nebo jinak obsahem rozlišené aktivity) a také sociální, speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti.

Závěrem této kapitoly je možné shrnout, že veškeré působení učitelky mateřské školy by mělo být ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce s rodinou a v neposlední řadě také ve prospěch celkové profesní spokojenosti učitelky.

4. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Představuje začátek organizované výuky a slouží k tomu, aby dítě od raného věku seznamovalo s prostředím školního typu. Programy preprimárního vzdělávání jsou zpravidla určeny dětem od tří let věku.

Je na místě také dodat, že ještě nedávno byla oblast předškolního vzdělávání podceňována ať již z hlediska pedagogické vědy, tak z hlediska vzdělávací politiky. Současný trend je však opačný a na předškolní vzdělávání začíná být pohlíženo jako na nedílnou součást celoživotního vzdělávacího procesu jedince.

Výzkumem bylo spolehlivě prokázáno, že předškolní výchova a vzdělávání má pozitivní vliv na rozvoj dítěte a tyto efekty jsou dlouhodobé. Nejnovější poznatky, které jednoznačně prokazují prospěšnost preprimárního vzdělávání, mají vliv na vzdělávací politiku ve smyslu větší podpory předškolního vzdělávání a výchovy.

4.1 Předškolního vzdělávání u nás a ve světě

Na dítě z hlediska jeho potřeb dokázal poprvé nahlédnout Jan Amos Komenský. Ve svém díle naléhá na dospělé, aby dítěti věnovali maximální pozornost. Uvědomoval si, že výchova založená na porozumění dítěti a jeho potřebám je zárukou správného vývoje společnosti. Základy systematické předškolní výchovy vymezil v *Informatoriu školy mateřské*.

Dalším významným myslitelem byl Jean Jacques Rousseau, který odmítal vnímání dítěte jako malého dospělého a byl zastáncem přirozené výchovy.

Za zakladatele prvních mateřských škol je označován německý pedagog Friedrich Fröbel (1782-1825). Školy byly označeny jako *Kindergarten*, což můžeme přeložit jako *dětská zahrada*. Toto pojmenování se ujalo v řadě jazyků angličtinu nevyjímaje.

Fröbel kladl důraz na pohybový i kognitivní rozvoj dítěte ale také na vzdělávání učitelek.

Tradici předškolního vzdělávání můžeme sledovat i v českých zemích. První mateřská škola veřejná byla v Praze založena v roce 1869, poté se školy zakládaly v dalších městech.

Jak uvádí Průcha (2009) rok 1989 přinesl významné změny ve vnímání a funkci institucí předškolního vzdělávání a v řízení pedagogického procesu. Mateřské školy prošly procesem transformace a vnitřních reforem a byly vytvořeny podmínky pro vznik soukromých, církevních i alternativních předškolních zařízení.

Délka předškolního vzdělávání v České republice je průměrně 3 roky a účastní se ho děti v průměru od tří do sedmi let. Poměrně častým jevem je účast na předškolním vzdělávání dětí mladších tří let, což je způsobeno zaměstnaností rodičů, především pak matek a tlakem na přijetí dítěte mladšího do mateřské školy. Otázkou je, zda takto časný nástup není pro dítě příliš zatěžující, instituce jestli je pro tyto děti jistě vhodnější.

„Druhá polovina 20. století zaznamenala po celém světě kvantitativní rozvoj předškolních institucí a zároveň i posílení jejich prestiže. Uznání hodnoty dítěte, jeho specifických potřeb a práv přineslo novou vzdělávací a sociální politiku“ Opravilová (2009, s. 145).

Ve světě můžeme najít bohatou škálu modelů předškolního vzdělávání, neboť každá veřejná instituce má povinnost tento program vytvořit a zveřejnit. Proto můžeme jasně vymezit cíle předškolního vzdělávání, tak jak je specifikuje Opravilová (2009) :

Sociocentrický přístup, který byl prosazován u nás v období totality. Nekladl dostatečný důraz na rozvoj a individualizaci osobnosti, považoval vzdělávání za proces veřejného utváření podle společenských zájmů. Vzdělávací cíle se stávaly normami pro výchovné instituce jednotnými a program byl důsledně kontrolován.

Pedocentrický přístup, je opakem přístupu sociocentrického a předškolní vzdělávání vnímá jako spontánní socializační působení rodinného typu. Výchovné strategie kladou důraz na respekt zájmů dítěte, volnost a svobodu.

Konvergentní zaměření je uplatňované ve většině zemí a překonává nebezpečí jednostrannosti obou předešlých přístupů. Usiluje o rovnováhu rozvoje z hlediska individuální i sociální pozice. Vzdělávání směřuje k samostatnému projevu a poskytuje prostor pro uplatnění, které odpovídá možnostem jedince ve skupině.

Ve všech rozvinutých zemích je cíl preprimárního vzdělávání shodný: Připravit dítě pro život ve společnosti, poskytnout mu poznatky a dovednosti pro vlastní rozvoj

a další vzdělávání. Tyto cíle jsou deklarovány v kurikulárních dokumentech, které jsou v různých zemích realizovány.

4.2 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Vydáním Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání dostaly mateřské školy dokument, který závazně vymezuje rámec, v němž se budeme ve vzdělávání pohybovat a pravidla, kterými se budeme řídit. Vlastní programy si vytvářejí školy samy, s ohledem na své podmínky a potřeby (Školní vzdělávací program).

Mohlo by se stručně říci, že RVP PV představuje soubor požadavků a kritérií na předškolní vzdělávání.

„V souladu s kurikulární politikou dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha (2001) a zákonem č. 561/2004 Sb. Jsou cíle a obsah předškolního vzdělávání dětí od 3 let deklarovány veřejným dokumentem – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2001 ; aktualizace 2004), který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku uskutečňované ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízeních.“ Opravilová (2009, s. 146)

Hlavním cílem RVP PV je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání a osvojení si základních hodnot, kterými se řídí naše společnost. Důraz je kladen také na rozvoj osobnosti dítěte a jeho samostatnosti.

RVP PV vymezuje **klíčové kompetence**, představující cíle v podobě výstupů. Jsou to :

- 1) kompetence k učení,
- 2) kompetence k řešení problémů,
- 3) kompetence komunikativní,
- 4) kompetence sociální a personální,
- 5) kompetence činnostní a občanské.

Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti **vzdělávacích oblastí**:

- 1) biologické,
- 2) psychologické,
- 3) interpersonální,
- 4) sociálně-kulturní,

5) enviromentální.

Tyto oblasti jsou pojmenovány:

- I. Dítě a jeho svět
- II. Dítě a jeho psychika
- III. Dítě a ten druhý
- IV. Dítě a společnost
- V. Dítě a svět

Dosažení očekávaných výstupu je během vzdělávání možné ne však povinné. Dle zákona je od roku 2005 povinné vypracování ŠVP pedagogy, který slouží jako základní pedagogický dokument školy, vypracování třídního vzdělávacího programu povinností není.

I u nás jsou nabízeny alternativní programy předškolního vzdělávání (Daltonský plán, systém M. Montessoriové, Waldorfský program, atd.), které však musí probíhat v souladu s požadavky RVP PV.

„Cíle a obsah předškolního vzdělávání jako součásti systému vzdělávání poskytují dětem významné podněty v oblasti kognitivního, sociálního a emocionálního rozvoje, který v současnosti mnohdy nemůže zajistit ani dobře fungující výchova v rodině. Z hlediska pozitivního vlivu na pozdější úroveň studijních výkonů a sociální integraci je dnes role předškolního vzdělávání nezastupitelná“

Oprailová (2009, s. 147).

Jak uvádí Svobodová (2010) české školství prochází od roku 1989 významnými kvalitativními změnami. Strategické dokumenty slouží k vymezení hlavních cílů a záměrů vzdělávací politiky. Jedním z těchto dokumentů je národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Úroveň dosahování stanovených cílů je průběžně sledována zaznamenávána na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického a Ústavu informací ve vzdělávání.

4.2.1 Komunikační kompetence

Termín, který byl zaveden do vědecké terminologie v 60. letech minulého století definuje Pedagogický slovník (Průcha aj., 1995, s. 101) takto: *„Soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační*

potřeby, a to přiměřené k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa).“

Jelikož jsou právě **komunikační kompetence** součástí klíčových kompetencí, tak jak je uvádí RVP PV, je nezbytné stanovit si, co vlastně by mělo dítě ovládat při ukončení předškolního vzdělávání. Dítě by tedy mělo být schopno ovládat svou řeč, vyjádřit své myšlenky, hovořit ve vhodně formulovaných větách a vést smysluplný dialog. Důraz je kladen také na osvojení si dovedností předcházejících čtení a psaní (RVP PV, 2004).

4.2.2 Další kompetence vymezené v RVP PV

Jelikož se téma práce zabývá problematikou komunikace, byla právě komunikativní kompetence vymezena podrobněji, k celkovému pochopení očekávaných konkretizovaných výstupů, které jsou definovány právě jednotlivými klíčovými kompetencemi je vhodné zmínit i tyto další kompetence.

Kompetence k učení – dítě ukončující předškolní vzdělávání soustředěně pozoruje, zkoumá, všímá si souvislostí i experimentuje. Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá dění kolem sebe a orientuje se v řádu dění kolem sebe.

Kompetence k řešení problémů – řeší problémy samostatně nebo s oporou dospělého, užívá matematické a číselné pojmy, pochopí řešení jednoduchých úloh, rozlišuje řešení, která vedou k cíli, a která jsou nefunkční a dovede mezi nimi volit.

Sociální a personální kompetence – umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej, samostatně se rozhoduje. Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, je obezřetné při setkání s neznámými lidmi, umí odmítnout nevhodné chování nebo komunikaci.

Činnostní a občanské kompetence – plánuje si své činnosti a hru, zvládá organizovat a řídit. Chápe, že odpovídá za svá rozhodnutí. Je schopné spoluvytvářet pravidla společného soužití a rozumí jejich smyslu. Uvědomuje si svá práva i práva druhých, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu (RVP PV, 2004).

Soubor těchto kompetencí je v podstatě ideálem, k němuž většina dětí ani nemůže dospět. Smyslem formulace těchto cílů je pomoci pedagogům, ukázat jim cestu,

kterou by se mělo jejich počínání ubírat a pomoci jim při tvoření školních vzdělávacích plánů.

K vhodnému naplnění a splnění cílů předškolního vzdělávání je třeba dodržovat podmínky, které jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami. Také RVP PV popisuje podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Můžeme je definovat jako podmínky věcné, psychosociální, životospráva, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. PRAVIDLA ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ A METODY VÝZKUMU

"Výzkum je proces vytváření nových poznatků. Představuje systematickou a pečlivě naplánovanou činnost s cílem odpovědět na výzkumné otázky a přispět tak k rozvoji daného oboru." Kabinet informačních studií a knihovnictví. *Výzkum*. [cit. 2010-22-12]. Dostupné z: <http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Výzkum>

5.1 Základní etická pravidla

Zatímco v jiných oborech (lékařských, právnických) je již pevně zakořeněn etický kodex daného oboru, pedagogika a především pedagogický výzkum takovýto kodex stanovený oficiálně nemají. Je však nezpochybnitelné, že by každý výzkumník vstupující do terénu měl respektovat základní etická pravidla, byť nejsou legislativně stanovena. Během autorkou práce provedeného výzkumu byly dodrženy následující etické principy:

- Výzkum byl prováděn s respektem vůči všem zúčastněným a bylo dbáno na dodržování práv.
- Všichni účastníci byli informováni o způsobu a průběhu výzkumu.
- Všichni účastníci byli seznámeni a poté dobrovolně podepsali informovaný souhlas, kde byli poučeni o možnosti z výzkum kdykoliv odstoupit.
- Pracovník pedagogického výzkumu zachovává a do budoucnosti bude zachovávat důvěrnost a anonymitu informací získaných během výzkumu.
- Osobní data byla uchována takovým způsobem, aby nedošlo k jejich zneužití (viz Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů)
- Výsledky výzkumu je možné účastníkům výzkumu zprostředkovat.

5.1.1 Ochrana osobních údajů

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, upravuje práva a povinnosti při zpracování osobních údajů a stanoví podmínky, za nichž se uskutečňuje předání osobních údajů do jiných států. Tímto zákonem se zřizuje Úřad pro ochranu osobních údajů se sídlem v Praze. Tento zákon se vztahuje na osobní údaje, které zpracovávají státní orgány, orgány územní samosprávy, jiné orgány veřejné moci, jakož i fyzické a právnické osoby. Nevztahuje se však na zpracování osobních údajů, které provádí fyzická osoba výlučně pro osobní potřebu a na nahodilé shromažďování osobních údajů, pokud tyto údaje nejsou dále zpracovávány. Pro účely tohoto zákona se osobním údajem rozumí jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitelného subjektu údajů, citlivým údajem se rozumí osobní údaj vypovídající o národnostním, rasovém nebo etnickém původu, politických postojích, členství v odborových organizacích, náboženství a filozofickém přesvědčení, odsouzení za trestný čin, zdravotním stavu a sexuálním životě subjektu údajů a genetický údaj subjektu údajů. Zákon dále upravuje práva a povinnosti při zpracování osobních údajů, předávání osobních údajů do jiných států, postavení, působnost a organizaci Úřadu pro ochranu osobních údajů. Zákon obsahuje rovněž vymezení přestupků fyzických osob a správních deliktů fyzických osob, kterých se lze dopustit porušením ustanovení tohoto zákona, včetně vymezení sankcí, které lze za tyto přestupky a správní delikty uložit.

5.1.2 Informovaný souhlas

„Výzkumník by měl získat svobodný a poučený souhlas účastníků bádání a měl by to také zdokumentovat (nahrát na diktafon, vyplnit formulář). Poučený souhlas (informed consent) vyžaduje, aby účastníci výzkumu byli pravdivě seznámeni s povahou a veškerými možnými důsledky své účasti na výzkumu (jak pozitivními, tak negativními), a na základě toho se svobodně rozhodli pro účast ve výzkumu“ Průcha a Švaříček (2009, s. 98-102).

Všem účastníkům výzkumu byl předložen a podrobně vysvětlen informovaný souhlas (viz Příloha č.1). Účastníky byl poté informovaný souhlas podepsán. Nikdo ze zúčastněných nevyužil možnosti z výzkumu odstoupit.

5. 2 Zaměření a cíle výzkumu

Výzkum je zaměřen na přímou výchovně-vzdělávací činnost pedagoga mateřské školy. Cílem výzkumu je analyzovat pedagogické působení pedagoga MŠ a popsat metody a pomůcky, které pomáhají pedagogům v rozvíjení komunikačních schopností dětí v mateřské škole. K tomuto základnímu cíli je třeba brát na zřetel další aspekty, které mohou jeho dosažení ovlivnit. Jsou to především osobnost pedagoga, jeho vzdělání a kompetence, prostředí školy a materiální možnosti a také školní vzdělávací program, který by měl mít rozvíjení komunikačních schopností dětí jako jednu z hlavních klíčových kompetencí. Během výzkumu se autorka snažila všechny tyto aspekty zohlednit a porovnat a dosáhnout tak co největší komplexnosti výzkumu.

5. 3 Výzkumný problém

„Výzkumná otázka tvoří jádro výzkumného projektu a ukazuje, jakým směrem se bude výzkum odvíjet“ Švaříček a Šed'ová (2007, s. 69).

Jako výzkumný problém bylo proto autorkou stanoveno následující:

Jaké jsou hlavní metody a pomůcky, které pedagogové v mateřské škole používají při své výchovně-vzdělávací činnosti?

Tento hlavní výzkumný problém je rozvíjen dílčími otázkami, jejichž cílem je maximální možná analýza výzkumného problému:

- 1) Jaké metody, techniky a pomůcky používají pedagogové při rozvíjení komunikačních schopností dětí ?

- 2) Jak jsou materiály a didaktické pomůcky, které mají pedagogové k dispozici využívány?
- 3) Jakým způsobem jsou naplněny komunikativní kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání?

5. 4 Charakteristika výzkumného šetření

K výzkumnému šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Tento postup slouží k poznání a analýze daného prostředí, je také intenzivní a časově trvalý.

„Při kvalitativním přístupu k realitě získáváme konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti, který ovšem vychází ze zkušenosti a názorů badatele, a je proto často subjektivní. Lze také říci, že při kvalitativním přístupu jde spíše o charakteristiku jedinečnosti různorodých prvků...“ Chráska (2007, s. 237).

Tento typ výzkumu byl zvolen také proto, že účelem výzkumného šetření nebylo kvantifikování výzkumných dat, nýbrž podrobná kvalitativní analýza. Vzhledem k tématu diplomové práce tedy upřednostňuje veškeré aspekty pro získání a interpretaci dat, napomáhá výzkumníkovi nahlédnout pod povrch reality a pochopit postoje a myšlení účastníků výzkumu a tyto výsledky následně vyhodnotit a prezentovat. Výstupem celého výzkumu je pak zodpovězení výzkumného problému, k čemuž výzkumníkovi pomáhají dílčí otázky.

5. 5 Použité výzkumné metody

První výzkumnou metodou bylo zúčastněné **pozorování** v terénu. Metoda byla zvolena proto, neboť pro mne jako výzkumníka bylo důležité vidět učitelky při přímé pedagogické činnosti v mateřské škole a být této činnosti přítomna, mnohdy se jí i sama účastnit.

„Je důležité mít na paměti, že existuje disproporce mezi tím, co lidé tvrdí nebo co si myslí a tím, co skutečně dělají a jak se chovají. Metoda pozorování umožňuje zachytit a analyzovat reálné jevy a procesy, které bychom pomocí dotazování nikdy neodhalili.“

Rozlišujeme:

1. *Pozorování zúčastněné – forma pozorování, kdy je pozorovatel jedním z aktérů procesů a jevů, které pozoruje.*
2. *Pozorování nezúčastněné – pozorování, kdy pozorovatel z odstupů nezaujatě sleduje jevy v jejich přirozeném prostředí (naturalistické pozorování).*

(VÝZKUMY.KNIHOVNA. *Metody sběru dat.* [cit. 2013-12-04]. Dostupné

z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/metody-sberu-dat>

Pro detailní poznání a pochopení pedagogického působení dané učitelky bylo důležité pozorovat její práci s dětmi ve třídě, kde je obklopena didaktickými pomůckami, hračkami a dalšími předměty, ale také na procházce s dětmi, při hře na zahradě nebo na hřišti. Nedílnou součástí zúčastněného pozorování bylo také pochopení a pocítění celkového klima školy, vystihnutí atmosféry, která mezi personálem panuje a nepochybně působí i na děti. Při pozorování se autorka soustředila především na vzájemnou interakci mezi učitelkou a dítětem, sledovala její pedagogický styl, který odráží celkovou osobnost. Pokud měla k učitelce otázky, vstoupila do její činnosti, mnohdy učitelku požádala, aby jí s dětmi něco předvedla a i ona neváhala vyzvat ji, ať si určitou činnost či pomůcku sama zkusí.

Terénní poznámky z pozorování byly následně přepsány a analyzovány. Z této analýzy pak vznikly podklady k otázkám pro učitelky.

Druhou zvolenou metodou byl polostrukturovaný **rozhovor**. Soubor otázek, které byly sestaveny na základě analýzy z pozorování posloužil jako základ tohoto rozhovoru, přičemž nebylo nutné dodržet pořadí otázek a bylo možné je dle potřeby doplnit.

„Výzkumník přichází na rozhovor s již vytvořenými hlavními otázkami, které získal studiem problému v knihách, člancích, z předchozích rozhovorů, z pozorování apod.“ Švaříček a Šedřová (2007, s. 16).

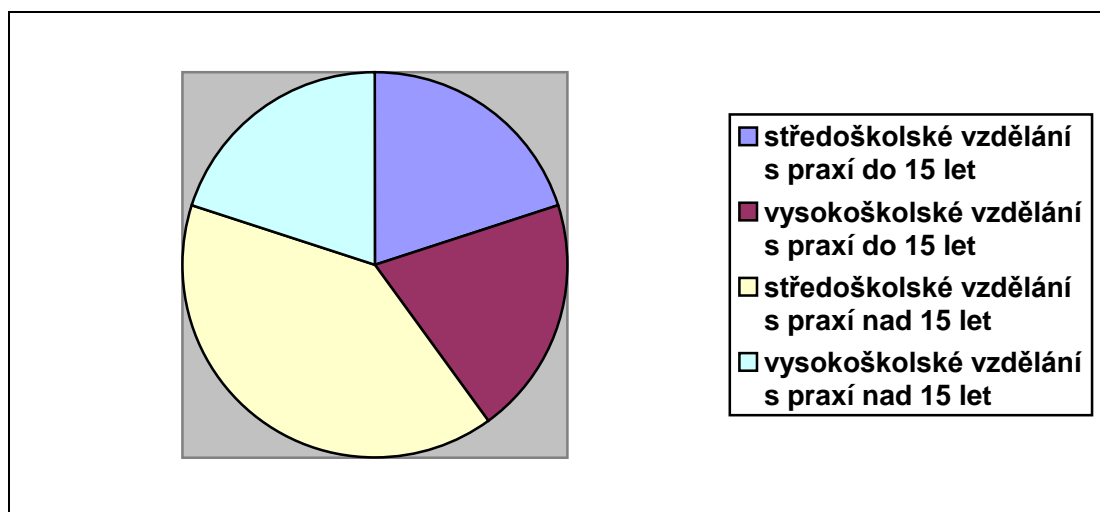
Autorka se soustředila především na přesné formulace odpovědí a vyjmenování konkrétních činností nebo předmětů. Závěrem bylo i respondentům - učitelkám umožněno vyjádřit se k tématům, sdělit svůj názor. Učitelky se většinou vracely k problémům, které je nejvíce tíží a žádaly o radu.

Poslední třetí zvolenou metodou byla analýza dokumentů. K zodpovězení dílčí otázky č. 3 bylo nezbytné prostudovat RVP PV, především pak cíle předškolního vzdělávání a z nich vyplývající klíčové kompetence formulované jako výstupy. Klíčové kompetence komunikativní, ale také sociální a personální byly pro výzkum podstatné a o tom, zda jsou v dané mateřské škole plněny slouží jednak zúčastněné pozorování ale také analýza ŠVP.

5.6 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem k tomu, že k výzkumu byla vybrána běžná mateřská škola vnesla si autorka požadavek, aby ve výzkumném souboru byly zastoupeny učitelky se středoškolským vzděláním ale také s vysokoškolským vzděláním.

Graf 1: *Vzdělání a praxe pedagogů v mateřské škole*



V mateřské škole pracuje pět kvalifikovaných učitelek s různou délkou praxe. Dvě z učitelek mají vysokoškolské vzdělání.

V systému předškolního vzdělávání není vysokoškolské vzdělání podmínkou, přesto se autorka soustředila na získání respondentek s co nejrozličnějšími parametry a při vyhodnocení výzkumu tyto parametry porovnala. Při interpretaci výsledků výzkumu brala tedy ohled na rozdílnost praxe jednotlivých respondentek a na dosažené vzdělání. Žádná z učitelek není vymezena jako „začínající učitel“.

„V pedagogické teorii i ve školní praxi je jako začínající vnímán učitel, který dosud nedosáhl profesní stabilizace a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele. Vymezit přesněji profesní etapu začínajícího učitele (např. v počtu let nebo měsíců) není vzhledem k individuálním dispozicím a k různému stupni rozvinutí učitelských kompetencí u jednotlivých nastupujících učitelů možné“ Šimoník (2009, s. 419).

Tento pojem úzce souvisí s kariérním systémem pedagogických pracovníků, který je v současné době hojně diskutován. Pedagogové mají v současnosti určitou jistotu v podobě věkového automatu, který je však zpochybňován. Namísto něj by měl být zaveden tzv. kariérní systém, kde je začínající učitel vymezen, jako pedagog s praxí do dvou let. Poté bude zcela na rozhodnutí a posouzení ředitele školy, zda učiteli tento přívlastek odejme.

5. 7 Charakteristika prostředí

Zaměření práce již předem vymezilo volbu výzkumného souboru. Neboť se práce věnuje problematice komunikačních schopností předškolních dětí a pedagogickému působení učitelek bylo zvoleno prostředí a výzkumný soubor, kde se dané veličiny odehrávají, tedy mateřská škola.

Zvolena byla běžná mateřská škola v Lounech. Dvoupodlažní vila se nachází v širším centru města, poblíž středních i základních škol. Díky strategické poloze a rodinnému prostředí je tato škola rodiči žádaná. Za budovou se nalézá zahrada, kde mají děti k dispozici řadu herních prvků a vzrostlé stromy zde poskytují dostatek stínu v letních měsících. Školní vzdělávací program nese název: „Pojď si hrát, co lidé, zvířata, rostliny a věci dělají.“

Kapacita školy je 70 dětí, které jsou rozděleny do tří věkově homogenních tříd. V 1. třídě jsou zařazeny nejmladší děti, probíhá zde pozvolná adaptace, děti se seznamují s novým prostředím i učitelkami. Mnohé z nich si musí zvykat i na přítomnost vrstevníků, naučit se hrát si v kolektivu, respektovat daná pravidla i autoritu. 2. třídu navštěvují děti ve věku 4 až 6 let. Probíhá zde již pravidelná řízená činnost, ale také příprava dětí v posledním roce předškolní docházky na vstup do základní školy. Pedagogická práce v této třídě je poměrně náročná, neboť učitelka musí vhodně působit

na děti čtyřleté ale zároveň k dětem šestiletým přistupovat již jako k budoucím školákům. Děti ve věku 6 až 7 let navštěvují 3. třídu, která je již zcela směřována na přípravu dětí pro zahájení školní docházky. Děti pracují s pracovními sešity, které kladou důraz především na logické myšlení, předmatematické představy, pravolevou orientaci a další oblasti důležité pro přípravu předškoláků.

V mateřské škole mohou děti navštěvovat různé zájmové aktivity – anglický jazyk, pískání na zobcové flétničky, plavecká škola nebo turistický oddíl. Pro děti jsou během školního roku organizovány zábavné akce jako dětský karneval, lampiónový Halloween, loučení s předškoláky, výlety, oslavy Dne matek, vánoční akademie. Mateřská škola spolupracuje s městskou policií a hasiči, kteří zde pořádají besedy a má partnerství s Městskou knihovnou v Lounech.

Provoz školy je od 6:30 do 16:30 hodin. Harmonogram dne je dodržován, v případě výletů nebo jiných akcí je učiněna výjimka. Děti se ráno scházejí ve svých třídách a do 8:30 probíhá řízená činnost zaměřená na pohybovou výchovu. Po svačině následují další aktivity - výtvarné, hudební, dramatické dle TVP. Kolem 10:00 odchází děti ven, v případě příznivého počasí hrají hry na zahradě. Po návratu obědvají a poté si mohou rodiče děti vyzvednout. V 1. a 2. třídě po obědě následuje odpočinek na lehátkách, děti ze 3. třídy pouze krátce odpočívají, poté se věnují klidovým činnostem - prohlížení knih, skládání puzzle, kreslení atd. Ve 14:00 se děti chystají na svačinu a poté si je mohou rodiče vyzvednout. Ti, kteří ve škole zůstávají mají na programu volné hry s hračkami a stavebnicemi pod dohledem učitelky.

5. 8 Rozbor výchovně vzdělávací činnosti pedagogů

Pro zúčastněné pozorování byly vybrány dopolední hodiny, kdy učitelky konají přímou řízenou výchovně-vzdělávací činnost. S ohledem na denní harmonogram činností v mateřské škole vstupovala autorka do procesu ráno v 8:00, kdy jsou již děti ve svých třídách. Absolvovala ve třídě celý dopolední program včetně svačiny a vycházky. Shlédla jedno divadelní představení v mateřské škole a jedno ve Vrchlického divadle v Lounech.

Učitelka č.1 - Jarka

Věk: 53 let

Praxe: 33 let

Vzdělání: Střední škola pedagogická Litoměřice

K přednostem této pedagožky bezpochyby patří letitá praxe. Z její pedagogické činnosti je zřejmá jistota a zažitá stereotypy. Její přímé pedagogické působení nemá přesný harmonogram, činnosti se prolínají. Ve třídě uvítala autorku mile, i když vyjádřila pochyby, zda jí „má co nabídnout“, a že se cítí nejistá při přítomnosti dalšího dospělého ve třídě.

Ve třídě předškoláků probíhá hned od rána výtvarná činnost. Děti si hned po vstupu do třídy sedají ke stolečkům. Učitelka Jarka se s každým dítětem pozdraví a stručně se ho zeptá, jak se mu daří, jak se vyspalo atd. Dětem je vysvětlen postup práce a učitelka je nechá, aby si u kreslení povídaly, smály se a kladly jí otázky. Pokud si některé dítě neví rady, požádá výzkumnici, aby mu pomohla. Děti reagují na přítomnost další osoby ve třídě přirozeně a spontánně. Ptají se paní učitelky, proč tam je. Odpovídá jim, že ji zajímá, jak jsou šikovné a co se všechno naučily. Pro děti je to odpověď uspokojivá.

Poté si děti sedají na koberec každé z nich popisuje svůj obrázek. Učitelka je nechává hovořit. Někteří mluví zdlouhavě a mají problém se vyjádřit. Návodnými otázkami je povzbuzuje, aby popisovaly více. U dětí v posledním roce před nástupem do základní školy jsou patrné značné rozdíly ve vyjadřování, v motivaci k mluvení i v užívání výrazů. Většina dětí mluví rádo a hodně, používají souvětí, mají širokou slovní zásobu. Jsou mezi nimi však i jedinci, kteří mluvit prostě nechtějí, nemají potřebu vyprávět zážitky nebo popisovat obrázek, mluví potichu a v jednoduchých větách. Paní učitelka je povzbuzuje, jeden chlapec však mlčí a kouká do země. Autorka se snaží chlapce vyprovokovat k dialogu a ptá se ho, co že to namaloval. Chlapec nereaguje a ještě více se uzavírá do sebe. Během dopolední činnosti vystřídá učitelka řadu aktivit, děti zpívají za doprovodu klavíru, procvičují sluchové vnímání při určování první a poslední hlásky ve slově, na procházce si povídají o tom co vidí, chlapci popisují zaparkovaná auta.

Po obědě během odpočinku čte autorka dětem pohádku. Paní učitelka poklízí pomůcky, které během dopoledne používala. Jsou to hlavně výtvarné potřeby a didaktické obrázky. Děti poslouchají pozorně, je vidět, že jsou na pravidelné čtení po obědě zvyklé a vyžadují ho.

S učitelkou Jarkou hovoří autorka - výzkumnice o její práci. Dle jejího názoru je velmi poznat, kterému dítěti čtou rodiče knihy, povídají si s ním a rozvíjejí jeho slovní zásobu. Vyjadřuje také obavy z narůstajícího počtu dětí s narušenou komunikační schopností.

„Nejvíce dětí je s dyslalií, to je každý druhý, pak taky ty, co nechtějí mluvit...Hodně jich chodí na logopedii, já s nimi procvičuji, ale musí i doma - rodiče...“

Pomůcek má učitelka k dispozici celou řadu. Prohlíží si logopedické říkanky, pracovní listy, ale také logopedického hrošíka - maňáska, na kterém ukazuje dítěti postavení jazyka.

Na autorčin dotaz, zda má nějaké logopedické vzdělání, odpovídá, že má 40 hodinový kurz logopedické prevence, ale že za ty roky už toho zažila s dětmi tolik, že vysokoškolské vzdělání ani nepotřebuje.

Přístup učitelky Jarky k práci v mateřské škole je pozitivní, vyzařuje z ní jistota, kterou z ní cítí i děti. Ačkoliv je spíše submisivní typ má u dětí autoritu, rády jí naslouchají a jistě jim toho může hodně předat.

Učitelka č. 2- Gábina

Věk: 40 let

Praxe: 16 let praxe

Vzdělání: UJAK Praha, obor: SPPG-vychovatelství

Tato pedagožka působí ve třídě dětí od 4 do 6 let. Na první dojem působí energicky a zaujatě. Je sice drobné postavy, ale díky pronikavému hlasu a potřebě neustálého mluvení je jí „všude plno“. Děti je ve třídě 25, což je na jednu učitelku značný počet. Je patrný rozdíl ve vyjadřování dětí vzhledem k věkovému rozptylu. Ráno ve třídě panuje chaos, někteří si hrají a některé děti kreslí u stolečku. Je vidět, že

na jednoho pedagoga je dětí opravdu hodně a hlavně ty mladší vyžadují kontakt, neustále se na něco ptají a paní učitelku hladí a věší se jí na ruce.

Autorka se zapojuje do hry dětí na koberci, staví s nimi autodráhu, děti jí vyprávějí, překřikují se...

Po chvíli činnosti předškoláků u stolečku svolává učitelka děti do kruhu: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme...*“ Je patrné, že děti tento každodenní rituál znají, ochotně běží a chytají kamarády za ruce. Nastává tradiční boj, kdo bude držet učitelku.

Děti vytvoří tzv. komunitní kruh, kde si sedají a učitelka je seznamuje s dnešním plánem činností. Vítá ve třídě také autorku - výzkumnici, děti ji opět spontánně přijímají a hlasitě zdraví. Po chvilce strávené v této třídě je autorce jasné, že práce tady vyžaduje mnohem více trpělivosti než u starších dětí. Některé děti jsou hodně nepozorné a živé, vykřikují a mluví jeden přes druhého. Učitelka ukazuje dětem didaktické obrázky a děti přiřazují mláďata ke zvířatům na magnetické tabuli. Téma zvolila učitelka záměrně, neboť děti čeká zápis do základních škol a celý týden si opakují elementární znalosti.

Zatímco v předchozím případě působila učitelka jako metodik, vedla děti, vysvětlovala jim postup, popisovala činnost, v tomto případě má autorka pocit, že hlavní činností pedagoga je děti zklidnit a ztišit. Učitelka je energická, až příliš hlučná a rázná. Před obědem děti shlédnou epizodu z pořadu *Kostičky*, nadšeně vítají možnost koukat na televizi, přesto dva chlapci odchází ke stolkům malovat si. Autorka se s učitelkou chystá rozebrat její práci ve třídě, není to snadné, neboť děti do rozhovoru zasahují, poslušují se a povídají si.

Učitelka Gábina hodnotí svou práci kladně, baví ji, ale je vyčerpaná z věkově heterogenní třídy. Chválí si pracovní kolektiv i přístup vedení. Co se týká vybavení a pomůcek, má k dispozici dostatek pomůcek a vybavení se neustále modernizuje a vylepšuje. Přiznává, že jelikož neabsolvovala klasické pedagogické vzdělání na střední škole neumí hrát na klavír, což pociťuje jako nedostatek. S dětmi zpívá, rytmičuje, hudební podklad pouští většinou na CD nebo poprosí kolegyni z jiné třídy, aby ji na klavír doprovodila. Také ona dětem pravidelně čte, především po obědě při odpočinku. Velice ráda využívá knihu „Nedokončené pohádky“ od Zdeňka Slabého, kdy děti samy domýšlí děj a „111 námětů pro tvořivou hru dětí“ od Renaty Špačkové. Ráda s dětmi nacvičuje scénky a pohádky, hraje pohybové hry a cvičí. Závěrem si posteskuje nad finančním ohodnocením pedagogů.

Učitelka č.3 – Lenka

Věk: 51 let

Praxe: 21 let

Vzdělání: Střední škola pedagogická Litoměřice

Učitelka č. 4 – Irena

Věk: 50 let

Praxe: 13 let

Vzdělání: Střední škola pedagogická Litoměřice

Pedagožky č. 3 a č. 4 pracují společně ve třídě nejmenších dětí. Na začátku školního roku nastupují k předškolnímu vzdělávání i děti mladší tří let, je zde tedy nutná zvýšená péče a paralelní pedagogické působení dvou učitelek. Do třídy vstupuje autorka v 7:30, kdy si na koberci hrají dvě děti. Učitelka Lenka jí vysvětluje, že malé děti se scházejí až po 8:00, často je vodí babičky nebo maminky, které jsou na rodičovské dovolené. Ti, kteří přicházejí časně, jsou děti zaměstnaných maminek, které nemají jinou volbu a děti jsou zde již od 6:30. Učitelka nemá proti jejímu pozorování žádné námítky, působí nesměle, mluví tiše a klidně. Postupem času přicházejí další děti, učitelka s každým mile vítá, pohovoří i s rodiči, občas je nutné utišení plačícího dítěte. Kolem 8:15 je již ve třídě plno, kapacita je 25 dětí, ale většinou jich bývá mnohem méně, neboť malé děti častěji marodí. Všichni se přivítáme v komunitní kruhu, učitelka každého mile pohladí a vysvětlí dětem, že se na ně přišla podívat teta. Děti přítomnost pozorovatele příliš nezajímá. Jednoduchou říkankou se děti vítají a zatleskají si. Učitelka Lenka jim popisuje divadelní představení, které dnes proběhne a vypráví si s dětmi o správném chování během pohádky. I v této třídě jsou patrné velké rozdíly mezi komunikačními schopnostmi dětí. Někteří mluví velmi překotně, zadržávají se a mají problémy dokončit větu. Autorka si všímá chlapce, který ve třech letech zvládá výslovnost všech hlásek, mluví gramaticky správně v souvětích.

Učitelka se nabízí, že pozorovatelce předvede s dětmi hru, která je zaměřena na navazování kontaktů, poznávání, tedy na komunikaci. Děti se posadí do kruhu a to, které se dobrovolně přihlásí chodí od jednoho dítěte k druhému. U každého se zastaví

a řekne: „*Ty jsi Honzík.*“ Jména obměňuje dle toho, jak si je pamatuje. Pokud dítě řeklo jméno kamaráda správně je pochváleno a sedá si na jeho místo, pokud ne, s kamarádem se představí a podají si ruce.

Děti se přemísťují ke klavíru a učitelka s nimi hraje jednoduchou hudební hru – děti mají doplňovat zvuky zvířat. Činnost je baví, je zřejmé, že děti mají hru na klavír rády, jsou však evidentní rozdíly u schopnosti napodobit zvuk zvířete. Učitelka Lenka je chápavá, děti chválí a povzbuzuje je. Těm nejméně dává za odměnu obrázek vystřižený z časopisu. Ve třídě je klidná atmosféra. Během dopoledne se připojuje učitelka č.4. a autorka oceňuje, jak si učitelky vzájemně pomáhají, hlavně při obsluze dětí. Učitelka č. 4 je stejný osobnostní typ jako její kolegyně ve třídě. K dětem je velmi mírná, za celé dopoledne nebylo nezaznamenáno, že by byl na děti zvýšen hlas. Pedagogickou činnost si rozdělují tak, že jedna učitelka s dětmi maluje u stolků, dohlíží aby správně držely štětce a nevytlily vodu, druhá pak s dětmi cvičí a hraje jednoduchou hru s míčem. Děti si poté vystřídají. Po obědě děti poslouchají pohádku na CD, většinou usínají před koncem nahrávky. Autorka děkuje oběma za vstřícný přístup. Obě si práci pochvalují, i když přiznávají, že jsou občas vyčerpané. Dle jejich názoru potřebují takto malé děti nejvíce hračky – kostky, stavebnice, rozměrné puzzle. Rády pracují s obrázkovými knihami, u dětí je pak nejoblíbenější tabule a fixy.

Učitelka č. 5 – Táňa

Věk: 32 let

Praxe: 6 let

Vzdělání: UJEP- Učitelství pro mateřské školy

Poslední zúčastněné pozorování proběhlo ve třídě dětí od 5 do 7 let. Zde vystřídala učitelka č.5 – Táňa, učitelku č.1 – Jarku. Pro autorku bylo přínosné sledovat metodu práce jiného typu učitelky se stejnou skupinou dětí.

Děti její přítomnost zaregistrovaly a nepřekvapila je, neboť si ji pamatovaly z předchozí návštěvy. Učitelka působila vstřícně, i když nejistě. I ona vyjádřila obavy, zda pro mou práci může být přínosem. Uznala, že jelikož nemá ještě dlouhou praxi, připravuje si tedy na každý den plán činností a dodržuje přesný harmonogram dne.

Jelikož má vždy předem jasno o příští řízené činnosti, snadno využívá předem přichystané didaktické pomůcky.

Také ona využívá k ranní komunikaci komunitní kruh, kdy vždy jedno dítě drží míček a má tedy právo hovořit. Dětem jasná pravidla komunikace vyhovují, neskáčí druhému do řeči a pokud chtějí hovořit, tak se přihlásí. Učitelka dále přináší box s množstvím obrázků – „Obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevence“ od Karly Svobodové.

Obrázky jsou zde rozděleny do následujících kategorií:

- a) rozlišování samohlásek ve slovech,
- b) rozlišování délky samohlásky ve slovech,
- c) rozlišování souhlásek ve slovech,
- d) Osobní orientační zkouška dostatečně odlišené výslovnosti jednotlivých samohlásek pro pedagogy a rodiče.

Řízená činnost probíhá nejdříve společně pod vedením paní učitelky. Děti jsou následně rozděleny do skupin a pracují dle obrázků samy. Autorka dostává přiděleny tři skupiny dětí a kontroluje, zda děti určují správně.

Někteří předškoláci nemají se sluchovým rozlišováním žádný problém, jsou to především děti s odkladem školní docházky, které mají činnost natrénovanou z minulého roku. I při této aktivitě jsou patrné značné rozdíly mezi dětmi. Pedagožka musí jejich samostatnou činnost korigovat, aby u slova nebyly stále ty samé děti, ale mohly se vyjádřit i ty méně průbojné.

Učitelka seznamuje autorku s pracovními listy „Kuliferda“, které jsou určeny pro děti v posledním roce pře zahájením školní docházky a jsou zpracovány dle očekávaných konkretizovaných výstupů, jak je specifikuje RVP PV. Učitelka pracovní listy hodnotí kladně, ale vytýká jim složitost některých úkolů a nejednoznačnost zadání. Dle jejího názoru je úkolů mnoho, a proto sešity dostávají děti také domů k doděláním. Učitelka i autorka pozitivně hodnotí archy, které jsou vedeny pro každé dítě a učitelka si zde zaznamenává úspěchy a případné nedostatky v jednotlivých oblastech daného dítěte (např. sluchové vnímání, grafomotoriky, sociální zralost, výslovnost hlásek).

Klima ve třídě je příznivé, děti nejsou nikterak stresovány a za každý úspěch jsou chváleny. Učitelka Táňa umí děti dobře motivovat, povzbuzuje je, že si již brzy budou moci něco přečíst a naučí se psát.

S každou z učitelek byl veden v soukromí polostrukturovaný rozhovor s připravenými otázkami (příloha 2, 3). Všechny uvedené pedagožky mají zájem o svou práci a rády o ní hovoří. Z vedených rozhovorů byly vyhotoveny poznámky, které byly následně vyhodnoceny. Nejdelší rozhovor byl veden s učitelkou č. 2 – 49 minut, nejkratší pak s učitelkou č. 5 – 37 minut. Průměrná délka rozhovoru byla 43 minut.

5.7.1 Využití materiálů a didaktických pomůcek

Všechny pedagožky využívají při své výchovně-vzdělávací činnosti didaktické pomůcky a dostupné materiály. Při práci s předškolními dětmi je názornost nezbytná, proto jsou nejčastěji využívány didaktické obrázky. Ty jsou tématicky rozříděny a opatřeny magnetem. Učitelka poté může obrázky umisťovat na magnetickou tabuli, nebo je děti třídí a přiřazuje. Učitelkami jsou taktéž využívány nástěnné tabule a fixy, kde dětem předkreslují obrázky, ty je poté popisují nebo samy doplňují.

Nezbytnou součástí každodenní komunikace jsou pak knihy. Ve chvílích klidu nebo odpočinku je hlasitě předčítání součástí práce v mateřské škole. Děti si rozvíjejí slovní zásobu, koncentraci, seznamují se s neznámými výrazy, ke kompetenci učitelky v rámci rozvíjení komunikačních schopností patří bezesporu vysvětlení a popisování neznámých a cizích slov.

Součástí logopedické prevence jsou jazykové chvílky, učitelka zde pracuje s logopedickými pracovními listy. Děti sledují množství obrázků začínajících na danou hlásku, snaží se je přesně pojmenovat a správně vyslovovat. Jsou také prováděny cviky na uvolnění mluvicích partií a jazyka, k tomu bývá použit bublifuk a větrník. Tato jednoduchá aktivita je dětmi velmi oblíbená a je také poměrně efektivní.

Dominantou třídy je klavír, který se nalézá v každé třídě této mateřské školy. Pedagogové rozvíjejí pomocí písniček a melodií sluchové vnímání, správné dýchání, rytmus i pohybové schopnosti. Děti mohou využívat další hudební nástroje, jako jsou rolničky, triangl, tamburíny, ozvučená dřívka a další.

Pro dramatickou výchovu slouží učitelce maňásci. Nachází se na stojanu v každé třídě a jsou vždy tématicky rozděleni. V 1. třídě jsou to postavy z pohádky

„O veliké řepě“, ve 2. třídě pak klasické pohádkové postavy – král, princezna, Honza, drak, čarodějnice, čert a ve 3. třídě jsou maňásci – zvířata. Maňásci jsou využívány při dramatizaci či vymýšlení pohádek a děti se vždy aktivně zapojují. Všechny učitelky se shodly, že rozvíjejí fantazii, tvořivost, zlepšují jemnou motoriku a rozšiřují slovní zásobu.

Také množství hraček a stavebnic napomáhá rozvíjení komunikačních schopností dětí. Při hře dochází k dialogu, děti se učí respektovat druhého a pravidla hry. Nejraději si děti hrají s magnetickou stavebnicí, chlapci pak s autodráhou a děvčata s kadeřnickým koutkem a obchodem.

Autorku nejvíce zaujal zmíněný „logopedický hrošík“, kterého si učitelka navlékne na ruku jako maňáska a dětem názorně ukazuje správné postavení jazyky a rtů při nácvičce správné výslovnosti. Tuto pomůcku používá učitelka č. 1, která zde působí jako logopedický preventista.

Každý den je dán prostor také procvičování motoriky jemné i hrubé. Všechny učitelky jsou si vědomy, že rozvíjení komunikačních schopností souvisí i s pohybovými dovednostmi a s grafomotorikou. Pravidelně s dětmi cvičí, využívají míče, švihadla, strachový tunel a další cvičební pomůcky. Dostatečný důraz je kladen na každodenní grafomotorické procvičování, jsou používány pracovní sešity a další výukové materiály.

Pedagogové mají také k dispozici elektronické pomůcky, jako CD přehrávač a počítač. Děti hrají na počítači výukové hry a využívají se také k procvičování správné výslovnosti (např. www.kaminet.cz).

6. DISKUSE

Kvalitativní výzkum, který byl proveden v mateřské škole byl zaměřen na způsoby a metody práce pedagogů při rozvíjení komunikačních schopností dětí. Při každodenní přímé výchovně-vzdělávací činnosti bylo pozorováno 5 učitelek, byly sledovány techniky jejich práce a způsoby využití didaktických pomůcek a materiálů.

Autorka práce hodnotí kladně zejména kvalifikovanost a věkové rozvrstvení pedagogů. Schopnost spolupracovat, podělit se o zkušenosti a pomoci při práci kolegyni. K dispozici mají učitelky velké množství pomůcek, škola je velmi dobře vybavena. Všechny zúčastněné respondentky využívají pomůcky při každodenní komunikaci s dětmi, dbají na rozvíjení slovní zásoby dětí a podporují je v dialogu. K dalšímu vzdělávání přistupují pedagožky kladně, pravidelně se účastní seminářů a školení. Jejich pedagogické kompetence jsou také rozvíjeny četbou odborné literatury a časopisů (např. Informatorium, Učitelské noviny).

Během výzkumu se autorka soustředila hlavně na Vzdělávací cíle předškolního vzdělávání, tak jak jsou specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně pak na komunikativní kompetence, tak jak je již zmíněno v teoretické části práce.

Podle RVP PV (2004): *Dítě ukončující předškolní vzdělávání*

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje, vede smysluplný dialog*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.*“

Po pečlivém vyhodnocení zúčastněného pozorování a analyzování rozhovorů vedených s učitelkami musí autorka zkonstatovat, že komunikativní kompetence jsou naplňovány prostřednictvím školního vzdělávacího programu každý den při výchovně-vzdělávacím procesu, a že vzájemná interakce mezi učitelkou a dítětem probíhá v souladu s klíčovými kompetencemi RVP PV. K využití didaktických pomůcek

a materiálů dochází v přiměřené míře, děti nejsou zahlcovány podněty, ale v mateřské škole se rozhodně nenudí. Všechny učitelky umí využívat pomůcky správným způsobem, často přichází i na další způsoby využití (např. obrázky). Učitelky hodnotí pozitivně i spolupráci s rodiči a s klinickou logopedu, v případě, že se u dítěte projeví narušená komunikační schopnost.

7. DOPORUČENÍ PRO OBLAST PRAXE

Profese učitelky je bezpochyby psychicky náročná, předpokládající odborné znalosti i jisté osobnostní kvality. Učitelky, se kterými měla autorka práce možnost spolupracovat chápou své povolání jako určité poslání a jsou ochotny slevit ze svých požadavků, jen aby se učitelské profesi mohly věnovat nadále. To se týká zejména finančního ohodnocení i jistého společenského statusu.

Využívání didaktických pomůcek by mělo být součástí práce každé učitelky v mateřské škole, je nezbytné, aby se s novou pomůckou vždy seznámila a naučila se ji správně používat. Dle autorčina názoru je důležité zařazování dramatizací příběhů a pohádek, hudebně-pohybové hry a čtení knih každý den, v případě příznivého počasí by bylo vhodné některé činnosti přesunout na zahradu MŠ nebo na blízké hřiště.

Pedagogové pracující s předškolními dětmi by neměli zapomínat využívat při své práci známé a osvědčené pomůcky, jako jsou větrník, leporelo, míče a další předměty, které v dnešní době ustupují novým a moderním, především elektronickým hračkám. Zařazování tradičních pomůcek a postupů do každodenní činnosti v mateřské škole napomáhá utvářet hodnotové žebříčky dětí.

Autorka nemá osobní zkušenost s používáním interaktivní tabule v mateřské škole. V některých mateřských školách je tabule zařazována k pomůckám, které jsou využívány často téměř každý den. Při rozhovorech s učitelkami se tazatelka zajímala o jejich názor na využití interaktivní tabule v MŠ a dotazované učitelky nevnosily požadavek, aby jim byla tabule pořízena, nejevily o práci s ní větší zájem. Autorka měla subjektivní pocit, že se dotazované učitelky spíše obávají nového a neznámého, mají strach, že by tabuli neuměly správně ovládat, a že by případné školení bylo pro ně příliš náročné.

Podobný názor měly učitelky na využívání počítačů při výchovně-vzdělávací činnosti v MŠ. Všechny se shodly na tom, že používání je vhodné, ale až pro děti ve věkové skupině 5 – 6 let a pouze občas, rozhodně by počítač neměl sloužit k hraní nevhodných her a k vyplnění volného času dítěte.

Dotazované učitelky ovšem ocenily možnost využití internetu při hledání písniček na vystoupení dětí. Přiznaly, že se na internetu inspirují a prohlížejí si

vystoupení a besídky dětí z jiných mateřských škol. Často také pomocí internetu čerpají nápady pro další činnosti, ať již jsou to výtvarné práce, pracovní postupy nebo pracovní listy.

Je podstatnou součástí výchovně-vzdělávací práce děti povzbuzovat a motivovat v komunikaci, neklást jim překážky při vzájemném dialogu a předávat tyto zkušenosti také laické veřejnosti především pak rodičům dětí. Obohacení a inovování vlastní činnosti může proběhnout také po shlédnutí řízené výchovně-vzdělávací činnosti kolegyně. Není tedy projevem selhání či nedostatku inspirace navštívit hodinu své kolegyně a nové postupy se přiučít.

ZÁVĚR

Schopnost komunikace je principem pro život nezbytným. Učíme se jí od narození a postupem času ji zdokonalujeme a rozšiřujeme. Téma zpracované v diplomové práci se týká komunikačních schopností dětí předškolního věku, věnuje se jejich rozvíjení v mateřské škole prostřednictvím různých metod a pomůcek.

Ve své práci se autorka zaměřila na osobnost dítěte, na jeho celkový vývoj a také na vývoj jednotlivých percepčí. K tomu aby mohla vyhodnotit práci učitelk v běžné mateřské škole bylo třeba prostudovat související legislativní dokumenty a posoudit, zda jsou při pedagogickém působení naplňovány klíčové kompetence a zda je Školní vzdělávací program v součinnosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Vstup do předškolního zařízení proběhl přirozeně a autorka se nesešla s žádnými negativními reakcemi. Domnívá se, že její pozorování a následný rozhovor posloužil daným učitelkám jako jistá sebereflexe a nástroj autoevaluace.

Po provedeném kvalitativním výzkumu dospěla k názoru, že předškolní vzdělávání realizované v konkrétní mateřské škole odpovídá konkretizovaným očekávaným výstupům tak, jak je definuje RVP PV, a že všechny pedagožky využívají ve své práci dostatečné množství pomůcek. Zhodnotila také, že tyto pomůcky umí vhodně používat a jejich metody práce jsou dostatečně efektivní k co nejlepšímu rozvíjení komunikačních schopností dětí.

Je zřejmé, že děti, které navštěvují mateřskou školu a tráví zde podstatnou část svého času se rozvíjejí a navazují zde potřebné sociální vztahy. Kvalifikované pedagožky dokážou vytvořit podnětné prostředí a stimulovat tak děti k rozvíjení a uplatňování svých řečových dovedností.

Jelikož v každé činnosti je stále co zlepšovat, doporučila by i ona pedagožkám pár postřehů, které ji zaujaly při zúčastněném pozorování. Bylo to hlavně zařazování tradičních a osvědčených pomůcek do řízené činnosti a zprostředkování pracovních metod rodičům dětí, kteří občas zapomínají, že je nutné věnovat se dětem i během jejich pobytu mimo mateřskou školu. Kladně také ohodnotila, že všechny pozorované učitelky

jsou kvalifikované dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a nadále se vzdělávají formou školení, workshopů nebo četbou odborné literatury.

Pro autorku jako pedagoga bylo přínosné sledovat při práci jiné kolegyně, proto také pozorovaným učitelkám doporučila zúčastnit se pedagogické práce své spolupracovnice formou náslechnů a obohatit tak své vlastní pedagogické působení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 216 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BRUCEOVÁ, T., 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- GILLERNOVÁ, I., 2010. Profesionální kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In: MERTIN, V. a GILLERNOVÁ I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 23-28. ISBN 978-80-7367-627-8.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum*. 3. vyd. Praha: Portál, 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B., 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2012. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 4. vyd. Praha: UJAK, 68 s. ISBN 978-80-7452-024-2.
- LANGMEIER, J., 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D., 2007. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LISÁ, L. a KŇOURKOVÁ, M., 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 274 s. ISBN 08-084-86.
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V., 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- OPRAVILOVÁ, E., 2009. Pohled na současné cíle a obsah vzdělávání ve světě. In: PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 145-146. ISBN 979-80-7367-546-2.
- OPRAVILOVÁ, E., 2009. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 146-147. ISBN 979-80-7367-546-2.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 336 s.

- ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 264 s. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RÁDLOVÁ, E., 2004. *Speciální pedagogická diagnostika*. Ostrava: Montanex, 78 s. ISBN 80-7225-114-4.
- SMOLÍKOVÁ K. aj., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- SEDLÁČKOVÁ, H. aj., 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 152 s. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SINDELAROVÁ, B., 1996. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
- SOVÁK, M., 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 223 s. ISBN 80-85282-70-4.
- SYNEK, F., 1997. *Hlasy a hlásky*. ArchArt, 92 s. ISBN 80-902281-0-0.
- SVOBODOVÁ, E. aj., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMONÍK, O., 2009. Začínající učitel. In: PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 419-423. ISBN 979-80-7367-546-2.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 76 s. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 340 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TĚTHALOVÁ, M., 2014. Mateřská škola je ideální místo pro rozvoj komunikace. *Informatorium*. s. 20-21, ISSN-1210-7506.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VYŠTEJN, J., 1995. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko a Fox, 79 s. ISBN 80-85642-25-5.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- GROHNFELDT, M. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer, GmbH, 2000.
- KATZ-BERNSTEIN, N., SUBELOK, K. *Gruppentherapie mit stotternden Kindern und Jugendlichen*. Mnichov: Reinhardt, GmbH&CO KG, Verlag, 2002. ISBN 3-49701622-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

E-pedagogium, [cit. 2013 – 12 - 12]. Dostupné z :http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium_01_2013.pdf

Kabinet informačních studií a knihovnictví. Výzkum. [cit. 2010-22-12]. Dostupné z: <http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Výzkum>

Kvalitativní výzkum, [cit. 2013 – 12 – 10]. Dostupné z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/metody-sberu-dat>

PRŮCHA, J. a ŠVAŘÍČEK, R. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*, [cit. 2013 – 12 – 12]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/publication/842718>

Školní vzdělávací program: „Pojď si hrát, co lidé, zvířata, rostliny a věci dělají.“, [cit. 2014 -1 -1]. Dostupné z: <http://www.msfgnerova.cz/index.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), [cit. 2013 – 12 – 10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, [cit. 2014 – 1 – 1].

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – informovaný souhlas	I
Příloha B – polostrukturovaný rozhovor	II
Příloha C – polostrukturovaný rozhovor – přepis rozhovoru	III
Příloha D - informační leták o MŠ Fügnerova Louny.....	IV

PŘÍLOHY

Příloha A

INFORMOVANÝ SOUHLAS:

Souhlasím s účastí ve výzkumném šetření, zaměřeném na posouzení výchovně-vzdělávací činnosti učitelky v Mateřské škole Louny, Fügnerova 1371, příspěvková organizace.

Jsem si vědoma toho, že mohu z výzkumu kdykoliv odstoupit.

Byla jsem seznámena s povahou výzkumu i s tím, že výsledky budou použity pouze pro účely diplomové práce, s výsledky výzkumu se mohu seznámit. S veškerými osobními údaji bude zacházeno dle Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

V Lounech dne.....

podpis.....

Příloha B

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR:

1. Popište svou profesní dráhu:
2. Jak byste charakterizovala sama sebe jako pedagožku?
3. Co na své práci shledáváte nejnáročnější?
4. Jaká vidíte pozitiva své práce?
5. Jaké řízené činnosti zařazujete nejčastěji a jaké nejraději?
6. Bez kterých pomůcek si svou práci nedovedete představit?
7. Jaké pomůcky považujete za zbytečné – málo využívané?
8. Které metodě práce s dětmi se snažíte vyhnout?
9. Pokud je pořízena nová pomůcka, seznámíte se s návodem a instrukcemi, nebo pracujete instinktivně?
10. Po jaké učební pomůcce toužíte a nebyla dosud pořízena?
11. Jste dostatečně seznámena s ŠVP a rozumíte mu?

Příloha C

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – přepis rozhovoru:

Učitelka č. 1 - Jarka

1. **Popište svou profesní dráhu:** Vystudovala jsem v Litoměřicích, Střední pedagogickou školu a od té doby učím ve školce, nic dalšího, jen kurz logopedického preventisty, to bylo v roce 2005.
2. **Jak byste charakterizovala sama sebe jako pedagožku?** No jsem asi někdy přísná, ale to musí být, ale zase umím udělat s dětmi legraci, hrajeme hry a blbneme, ale chci po nich, aby něco uměly.
3. **Co na své práci shledáváte nejnáročnější?** Asi hluk, děti pořád brebentí, překřikují se, někdy musím zvýšit hlas, aby mě vůbec vnímaly.
4. **Jaká vidíte pozitiva své práce?** Je to pracovní doba, přeci jen máme dvě hodiny nepřímé pracovní doby a ty si mohu přizpůsobit, pak prázdniny, a taky dělám, co mě baví, děti mám ráda...
5. **Jaké řízené činnosti zařazujete nejčastěji a jaké nejraději?** Každý den, kreslíme nebo malujeme a pracujeme s pracovními sešity, baví mě všechno, nemohu říct, že bych něco nedělala ráda.
6. **Bez kterých pomůcek si svou práci nedovedete představit?** Je to klavír, magnetická tabule, výtvarné potřeby.
7. **Jaké pomůcky považujete za zbytečné – málo využívané?** Máme plno DVD a CD nosičů a ani je moc nepouštím a některé hry jsou zbytečně překombinované.

8. **Které metodě práce s dětmi se snažíte vyhnout?** Dělat musím všechno, ale nerada pískám na zobcové flétničky, děti jsou malé, prsty mají ještě neohrabané a hrají většinou falešně, to nemusím – flétničky.

9. **Pokud je pořízena nová pomůcka, seznámíte se s návodem a instrukcemi, nebo pracujete instinktivně?** Pokud tomu rozumím a vím, jak s tím pracovat, tak návody nečtu, ale dnes jsou některé pomůcky a hry tak složité, že nad tím sedíme všechny a nevíme...

10. **Po jaké učební pomůcce toužíte a nebyla dosud pořízena?** Mám pocit, že mám vše, co potřebuji, a když se mi něco moc líbí, můžu to objednat do třídy. Hodně se mluví o interaktivních tabulích, ale s tím nemám zkušenost a myslím, že je to pro děti ve školách, v mateřince si mají hrát a ne koukat na monitor.

11. **Jste dostatečně seznámena s ŠVP a rozumíte mu?** Jsem, pracuji podle něj řadu let, na poradě vždycky rozebíráme, jak pracovat, zlepšovat, trochu se přeme ohledně evaluace, jak ji provádět.

Příloha D

INFORMACE PRO RODIČE

- provoz mateřské školy probíhá od 6:30 do 16:30 hodin
- rodiče mohou své děti přivádět do 8:15 (dle vlastní potřeby)
- **školné pro rok 2013/2014** je 600,- Kč měsíčně
- **celodenní stravné** je 27,- Kč
- celková platba (školné + stravné) = 1100,- Kč
- předškolní děti 27,- Kč TP = 600,- Kč (školné osvobozeno na 12 měsíců)
- pro děti s OŠD 30,- Kč TP = 750,- Kč
- **děti odcházející ze školky po obědě platí o 6,- Kč méně**
- poplatky je nutné uhradit vždy měsíc dopředu na následující měsíc
číslo účtu: 1020783369/0800



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Olga Krátká

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Rozvíjení komunikačních schopností dětí v MŠ

Rok: 2014

Počet stran bez příloh: 65

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů české literatury a pramenů: 33

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.