

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikace dětí předškolního věku

Darina Mikšaníková

Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika

Čestné prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „*Komunikace dětí předškolního věku*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a uvedla jsem v ní všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Lucii Lackové, Ph.D. za profesionální vedení mé bakalářské práce, za trpělivost a užitečné rady, které mi při realizaci dosti pomohly. Dále bych chtěla vyjádřit vděk ředitelkám i učitelkám mateřských škol, které mi ochotně poskytly svůj čas k rozhovorům.

Anotace

Jméno a příjmení: Darina Mikšaníková

Katedra: Psychologie a patopsychologie

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2024

Název práce: Komunikace dětí předškolního věku

Název v angličtině: Communication of preschool children

Zvolený typ práce: (bakalářská) výzkumná práce – zpracování primárních dat

Anotace: Bakalářská práce se zabývá komunikací dětí předškolního věku. První část je věnována teoretické části, kde je problematika představena pomocí odborné literatury. V ní je popsána oblast rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, také obecná, později konkretizovaná k dětem, oblast komunikace. Výzkumná část zdůrazňuje důležitost rozvoje komunikačních dovedností v mateřských školách a zkoumá vliv pedagogů na celý proces. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí rozhovorů s pedagogy působící v mateřských školách. Cílem bylo stanoveny zjistit, jak může pedagog v mateřské škole rozšířit komunikační dovednost právě u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: Komunikace, předškolní věk, dítě, mateřská škola, komunikační dovednost, vývoj dítěte, podpora komunikace, rozvoj řeči, pedagog v MŠ;

Anotace v angličtině: The bachelor thesis focuses on the communication of preschool children. The first part delves into the theoretical framework, introducing the topic through scholarly literature. It describes the area of personality development in preschool-aged children, as well as the general and later refined aspects of communication. The research section highlights the importance of developing communication skills in preschools and examines the influence of educators on the entire process. The research was conducted through interviews with educators working in preschools. The aim was to determine how educators in preschools can enhance communication skills in preschool-aged children.

Klíčová slova v angličtině: Communication, preschool age, child, preschool, communication skills, child development, communication support, speech development, preschool educator;

Přílohy vázané k práci: informovaný souhlas (čtyřikrát)

Rozsah práce: 67 stran

Jazyk práce: český

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ ROZVOJ	8
1.1. Předškolní období.....	8
1.2. Fyzický vývoj.....	9
1.3. Sociální a emoční vývoj	10
1.4. Kognitivní vývoj.....	13
2. KOMUNIKACE.....	17
2.1. Řeč	18
2.2. Jazyk.....	19
2.3. Verbální a neverbální komunikace	19
3. KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
3.1. Vývoj řeči dětí předškolního věku v kontextu jazykových rovin	22
VÝZKUMNÁ ČÁST	30
4. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
5. KVALITATIVNÍ VÝZKUM	32
5.1. Metoda sběru dat – polostrukturovaný rozhovor	33
5.2. Metoda vyhodnocení dat – případová studie	35
6. VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	38
7. VÝSLEDKY VÝZKUMU – PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	40
7.1. Případová studie č. 1:	40
7.2. Případová studie č. 2:	43
7.3. Případová studie č. 3:	46
7.4. Případová studie č. 4:	49
8. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	52
8.1. Pedagog a rozšíření komunikačních dovedností dítěte v mateřské škole	52
8.2. Doporučení do praxe.....	53
9. DISKUZE	54
10. ZÁVĚR.....	58
Seznam literatury:.....	59
Přílohy:	63

Úvod

Komunikace je bezesporu jedna z nejdůležitějších lidských dovedností i schopností. Bez komunikace s ostatními si už asi jen těžko představíme existovat, protože se jedná o klíčový prvek našeho každodenního života. Její rozvoj je důležitý především v období předškolního věku, kdy je zásadní těmto dovednostem položit základy, které jsou důležité pro další optimální sociální, akademický i pozdější profesní život.

Tato bakalářská práce se zabývá zkoumáním, jak komunikační dovednosti dětí podpořit a rozšířit v prostředí mateřské školy. Důvod výběru daného tématu pramení z mého přesvědčení, že pokud je komunikace ze strany pedagogů řádně rozvíjena a podporována již od útlého věku, může se u dítěte předejít komunikačním obtížím i některým logopedickým vadám. Ač se návaznosti na obor logopedie nelze zcela vyhnout, bude však na celou problematiku nahlíženo z psychologického pohledu.

Celá práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou jako první představeny aspekty osobnosti dítěte předškolního věku s důrazem na oblast komunikace. Dále je popsána komunikace obecně, na což navazuje poslední část, která se zaměří na komunikační dovednosti přímo dětí nacházejících se v předškolním věku. Cílem teoretické části je sumarizace poznatků o vývoji dítěte v předškolním období a jeho návaznosti na téma komunikace.

Výzkumná část se opírá o výpovědi pedagogů působících v mateřských školách skrze individuální rozhovory. Cílem je získat poznatky o tom, jak mohou pedagogové komunikační dovednost u dětí rozšířit. Analýza rozhovorů přinese celistvý pohled na oblast podpory komunikace u dětí a přinese návrhy i doporučení do praxe.

Celá práce přispívá k lepšímu porozumění tématu podpory komunikace u dětí v MŠ a poskytuje účelné podněty pro efektivnější podporu komunikačních dovedností.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce přibližuji nezastupitelnou roli komunikace, jejího rozvoje a prohlubování u dítěte předškolního věku.

1. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ ROZVOJ

Abychom lépe porozuměli problematice komunikace u dětí, přiblížíme si nejdříve jejich celkový vývoj. Dětský vývoj je velice rychlý a dynamický. Jedinci se mění téměř každý den a směřují k postupnému zdokonalování ve všech oblastech svého života. Vývoj lidského jedince je kontinuální a plynulý proces, který se však odehrává v určitých periodách. V první kapitole si představíme vývojovou etapu, kdy se dítě nachází v předškolním věku.

1.1. Předškolní období

Předškolní období dítěte můžeme vnímat ze dvou pohledů. Jedná se o širší pohled, do kterého zahrnujeme život dítěte od jeho narození až po jeho nástup do základní školy. Tento širší přístup k tomuto období má v praxi využitelný význam pro položení základů výchovy i sociálních aspektů, kterými chceme dítě před nástupem do povinné školní docházky nasměrovat. Z tohoto pohledu však plynou tendence srovnávání jednotlivých vývojových potřeb dítěte v jeho prvních šesti letech jako celek. Je tedy nutné, pro hlubší proniknutí a lepší porozumění tématu vývoje dítěte, jednotlivá období oddělit a zaměřit se na období předškolního věku v užším slova smyslu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jako definici užšího pojetí předškolního období uvádí autorky Vágnerová a Lisá (2021, s. 171) ve své knize: „Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale sociálně, nástupem do školy.“ V tomto tvrzení se s nimi shoduje i autorka Thorová v díle *Vývojová psychologie* z roku 2015.

Vstupem do tohoto období svého života čeká dítě spousta změn a transformací, a to jak ve vývoji fyzickém, kognitivním, tak i sociálním a emočním. Dítě prvotně zažívá delší odloučení od matky či jiných mu blízkých rodinných příslušníků, čelí novým autoritám v podobě učitelů působících v mateřské škole, setkává se novými vrstevníky a zvyká si na nový režim dne. Dochází k postupnému zrání centrální nervové soustavy, čímž se rozšiřuje a prohlubuje i dětská paměť, vnímání, představivost, pozornost, myšlení a v neposlední řadě i řeč. Dítě opouští batolecí úsek svého života, tím tedy nastávají změny i na tělesné úrovni.

Charakteristickými znaky v tomto období je fantazijní přijímání informací, intuitivní uvažování, a to zatím bez podrobení logickému systému myšlení. Svě vlastní představy modifikuje skrze vlastní individuální potřeby a touhy. Egocentrismus proniká celou osobností dítěte a působí na myšlení i komunikaci (Vágnerová, 2012). Dítě začíná být odolnější, a to i vůči frustracím, osamostatňuje se v určitých oblastech svého života, jako je například

sebeobsluha v oblékání nebo hygiena. Dětský organismus je připraven k učení se, prohlubování dovedností i schopností a činí tak vývoj komplexnějším (Thorová, 2015). V tomto věku děti touží projevat své kvality a schopnosti, něco vytvořit i zvládnout. Proto se označuje i jako období iniciativy (Vágnerová & Lisá, 2021).

Celou tuto etapu života můžeme rozdělit na dvě období. Období mladšího předškolního věku, kdy se dítě nachází mezi 3. a 4. rokem a období staršího předškolního věku, a to mezi 5. a 6. rokem. Tyto dvě rozdělení se často používají i v mateřských školách, důvodem je poměrně rychlý způsob osvojování si nových věcí i dalších dovedností v oblasti motorické, sociální i kognitivní.

Rozdíl mezi těmito dvěma obdobími můžeme definovat i v rámci sociálního začlenění dítěte. V mladším předškolním období hraje roli vstup dítěte do mateřské školy a v etapě staršího předškolního dítěte příprava a vstup do základní školy (Šimíčková–Čížková et al., 2008).

1.2. Fyzický vývoj

Fyzický vývoj je spojen především s pohybovým aparátem a motorikou, tudíž obratností celého těla (Havránková, 2017, in Budíková, Krušinová & Kuncová, 2004). Motorický vývoj u dětí nás zajímá právě na návaznost s rozvojem řeči. U dětí s neobratnou motorikou se artikulační problémy vyskytují častěji, než u dětí s řízenějšími a sladěnými pohyby těla (Havránková, 2017, in Klenková & Kolbábková, 2002).

Dle autorek Bednářové a Šmardové (2022, s. 7): „Úroveň motorických schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresbu, později psaní.”

Obecně můžeme podotknout, že dítě se prostřednictvím pohybu seznamuje s okolním světem, učí se řídit své vlastní pohyby, nabírá zkušenosti ze svého okolí. Pomocí pohybu vyjadřuje svou jedinečnost a individualitu (Neškrábalová, 2018, in Dvořáková, 2011).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 88) shrnují motorický vývoj jako: „stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů” než vidíme u předchozích vývojových etap.

Dítě ve věku tři let prošlo fází svého života, kde se již naučilo pohybovat a chodit stejně jako ostatní dospělé osoby (Langmeier & Krejčířová, 2006). Přesto však *hrubá motorika* na začátku období předškolního věku zůstává stále neobratná a nekoordinovaná, avšak v průběhu se pohyby rukou a nohou postupně automatizují. Dítě se zdokonaluje v činnostech

jako je skákání, běh i v samotné chůzi a postupně se zvyšujícím se věkem je schopno zvládnout i složitější pohybové koordinační pohyby jako je jízda na koloběžce, kole, bruslení i lyžování (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Zdokonalování pohybů v oblasti hrubé motoriky se mění také v závislosti na vývoji mozkové kůry a celkové dozrání centrální nervové soustavy (Neškrábalová, 2018, in Plevová, 2010).

Dítě získává i lepší zručnost v oblasti *jemné motoriky*. Dochází k dokonalejšímu a obratnějšímu zacházení s předměty a hračkami typu stavebnice či kostky (Bednářová & Šmardová, 2022). Pohyby patřící do jemné motoriky jsou prováděny menšími svalovými skupinami. Řadíme zde činnosti, které pro své správné vykonání potřebují převahu přesnosti a preciznosti (Trdličková, 2015, in Haibach, Reid & Collier, 2011). Jemná motorika také úzce souvisí i s vyhrazením laterality. Obouruční manuální zručnost ustupuje a zůstává převaha jedné ruky. Tato skutečnost je závislá na dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou (Šimíčková–Čížková et al., 2008).

Navážeme na oblast v motorickém vývoji, která právě pod jemnou motoriku spadá. Jedná se o *oromotoriku* a *logomotoriku*. V návaznosti na téma této práce je oromotorika i logomotorika neopomenutelnou součástí fyzického vývoje dítěte, a i v předškolním období dochází k jejímu postupnému zdokonalování a zpřesňování.

Autorky Vyskotová a Macháčková (2013, s. 13) definují oromotoriku jako: „pohyby mluvních orgánů (mluvidel) za pomoci svalů orofaciální oblasti“. Patří zde motorické aktivity jako například sání, žvýkání, polykání a pohyby rtů a jazyka.

Tytéž autorky (2013, s. 14) vymezují logomotoriku jako: „pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči“.

Oromotoriku i logomotoriku zmiňujeme v souvislosti s komunikací hlavně skrze její důležitost ve správném vyslovování a artikulaci. Další složky jemné motoriky tvoří grafomotorika, vizuomotorika a mimika.

Šimíčková–Čížková et al. (2008, s. 68) ve své knize uvádí: „Vcelku bychom mohli motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte.“

1.3. Sociální a emoční vývoj

Sociální vývoj dítěte v předškolním věku probíhá mimo jeho první sociální skupinu, ve které se dítě před vstupem do mateřské školy primárně nachází, tedy mimo jeho vlastní rodinu. Rodina je pro dítě hlavním zdrojem jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2012).

Skrze tento fakt dítě v rámci sociálního vývoje učiní velký první krok vstupem do mateřské školy. Jedinec prožívá první delší odloučení od matky či jiných mu blízkých členů rodiny. Dochází ke střetu s novou autoritou a poznává své vrstevníky.

„Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a získává zde nové sociální zkušenosti a dovednosti.” uvádí ve své knize Vágnerová (2012, s. 224).

Zahraniční výzkumy se shodly na pozitivním působení předškolních institucí na dítě (Průcha, 2011). Tato instituce má svůj neopomenutelný socializační význam. Jedná se o přechod mezi výhradně rodinným prostředím a prostředím základní školy, tudíž nástup do povinné školní docházky. Dítě se příchodem do mateřské školy setkává s novou autoritou, kterou je potřeba respektovat. Tuto roli zastávají učitelé mateřských škol. Dítě se musí podrobit novému dennímu řádu a pravidlům, která se odlišují od těch z rodinného prostředí (Vágnerová, 2012). Celkově můžeme říct, že dítě zde nemá takovou přednostní pozici, jako mělo doposud doma. Nachází se v situaci naučit se zdravě prosadit mezi svými vrstevníky, a to nikoli na úkor druhého. Předškolní dítě má však přirozenou potřebu kontaktu s vrstevníky a navazování nových vztahů (Vágnerová, 2012, in Matějček, 2003). Mateřská škola plní několik funkcí. Jedná se o funkci pečovatelskou, kdy poskytuje jedincům kvalitní a odbornou péči. Socializační funkce rozšiřuje rodinnou výchovu. Osobnostně rozvojová funkce podporuje správný vývoj dítěte jako jedinečné osobnosti. Kulturační funkce plní roli podpory zájmu o kulturu a v poslední řadě personalizační, kdy u dítěte vzbuzuje samostatnost. Tyto úlohy mateřské školy jsou uvedeny v platné legislativě a tvoří komplexní celek. Odvíjí se od nároků společnosti a patří do celkové vzdělávací strategie (Šmelová, 2006). Mateřská škola je v rámci pedagogiky a psychologie vzdělanější sociální instituce a má blíže k aktuálním znalostem v této oblasti, než tomu je v běžné rodině. Hraje tedy pro dítě a jeho sociální vývoj nezastupitelnou roli (Matějček, 2005).

Socializace u dětí probíhá i skrze hru. Hra je jednou ze základních potřeb dítěte, prostřednictvím hry můžeme pozorovat vývojovou úroveň dítěte i jeho stupeň učení se. Svou úlohu plní hry s přesně danými pravidly i hry volné bez pravidel (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Předškolní období můžeme nazvat i jako zlatý věk dětské hry. Při hře dítě užívá i rozvíjí svou fantazii a představivost. K vytvoření prosociálního chování napomáhá i sociálně–dramatická hra, při které se děti učí sociálně–interakční dovednosti a osvojuje si společenské role. Důležitou roli zastává i spontánní hra, kde dítě samo nachází hranice svého vývoje (Thorová, 2015). Hra může zastávat i léčebný charakter, kdy ze sebe dítě uvolní

přebytečné napětí. Začínají se v ní i objevovat rozdíly mezi jednotlivým pohlavím. Ke hře jako takové se postupně objevuje i potřeba hrát si s někým. Mít partnera ke hře. Přes prvně dominující dospělé nachází dítě tyto partnery hlavně ve svých vrstevnicích (Plevová, 2006). Skrze vzájemné působení s ostatními lidmi rozvíjí socializace současně i individualitu (Vágnerová, 2012). Skrze vrstevníky dostává dítě přibližnou zpětnou vazbu, kde se ve vývoji nachází oproti ostatním. Každé dítě ve vrstevnické skupině zastává své konkrétní místo a dochází k přijímání určitých sociálních rolí (Vágnerová, 2012, in Beaumatin, 2003).

Spolu se sociálním vývojem dítěte jde ruku v ruce i vývoj emoční. Děti začínají chápat rozdíl mezi tím, co je dobré a co je špatné. Tento fakt má hlubší opodstatnění ve výchově dítěte. Jako kvalitní prostředek k pochopení protikladů dobra a zla slouží pohádky. Pohádky či jiné příběhy s výchovným přesahem demonstrují dítěti situace, se kterými se může setkat a učí jej porozumět soucitu, co znamená si vzájemně pomáhat, ocenit dobro a potrestat zlo (Plevová, 2006). V předškolní věku dochází ke stabilizaci a vyvážení emočního prožívání, oproti předchozím vývojovým stádiím. Dané emoce jedince většinou souvisí s momentálním prožíváním pocitů uspokojení či neuspokojení. Celkově však dochází k úbytku negativně zabarvených emocí. Souhrnně jsou však velice intenzivní a dynamické, mají tudíž tendenci rychlého střídání z jednoho pólu na opačný (Vágnerová, 2012). Navzdory tomu však děti v tomto období opakovaně pláčou skrze neúspěchy nebo drobnější nepříznivé situace (Thorová, 2015). Dítěti, které pochází z rodiny, kde otevřeně komunikují o svých pocitech, se v hlavě vytváří zásoba slov, s jejíž pomocí pak dokáže lépe své vlastní pocity interpretovat druhým. Oproti tomu u dítěte z rodiny, kde ke vzájemnému sdělování pocitů nedochází, je větší riziko emoční němoty (Shapiro, 2009).

V tomto věku se ukotvuje i emoční paměť, což se projeví například u vyprávění, kdy si dítě dokáže vybavit dřívější pocit. Děti začínají rozumět svým pocitům i pocitům, co cítí druzí. Prohlubuje se jejich emoční inteligence, která se projevuje i tím, že předškolní dítě již dovede korigovat své emoční vyjádření, avšak stále jen částečně (Vágnerová, 2012).

Emoce můžeme rozčlenit na city vyšší a city nižší. Nižší city jsou spojeny s pudovou reakcí a uspokojováním základních a aktuálních potřeb. Vyšší citové složky jsou city podmíněné sociálně, vznikají tedy v rámci socializace a jsou charakteristické výhradně pro člověka (Diviš, 2009, in Češková, Kučerová & Svoboda, 2006). Zmíněné vyšší city se rozvíjí na více úrovních. Jedná se o úroveň sociální, intelektuální, estetickou a etickou. City sociální souvisí s jinými lidmi a vyvíjí se jak k dospělým, tak vrstevníkům. City intelektuální, nebo lze říci i city poznávací, jsou spojeny s pozitivní a kladnou emocí. Estetické city

napomáhají porozumět příjemným pocitům, vytyčit a vnímat krásno. Etické city zase dítěti ukazují, jaké chování je správné a jaké nikoliv (Šimíčková–Čížková et al., 2008).

Šimíčková–Čížková et al. (2008, s. 71) ve své knize zmiňuje: „Na rozvíjení vyšších citů má vliv především vzor dospělého, jsou výsledkem sociálního učení.”

Dětem v jejich sociálním i emočním rozvoji můžeme být nápomocni v objasnění konkrétních situací. Jedná se o situace, kdy buď popíšeme aktuální prožívání druhého člověka či naše současné emoce. Velký pomocník může být také vyjádřit slovně jejich vlastní prožitky. Příkladem mohou být věty: „On je smutný, protože mu chybí máma. Já mám teď radost, protože jsi nezapomněl poděkovat. Pokud si chceš půjčit hračku, zkus poprosit.”, tyto techniky zdokonalují u dítěte vlastní sebezpozorování (introspekci) a prohlubují empatii (Thorová, 2015).

1.4. Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj spočívá ve vývoji poznávacích procesů každého jedince. Do těchto funkcí například řadíme vnímání, představitost, pozornost, paměť, myšlení i řeč. Obecně zde patří činnosti spjaté s poznáváním prostředí okolo nás napomáhající k nabývání nových zkušeností. U dětí v tomto věku je typické, že poznávací procesy jsou orientované na poznávání norem a pravidel ve světě, kde žijí. Mění se způsob jejich poznávání, které ve vývoji dítěte hraje nezastupitelnou roli ať už v utváření vlastní identity jedince, tak jako předpoklad pro další učení.

Vnímání

Děti mají vnímání vázáno hlavně na konkrétní činnost a souvisí s aktivním experimentováním. Obecně u dětí předškolního věku převládá celistvé vnímání, jehož rysem je nerozlišování podstatných částí daného předmětu od nepodstatných. Je úzce spjata se schopností udržení pozornosti, protože dítě vnímá hlavně to, co nejvíce zaujme jeho pozornost a aktivně působí na jeho smysly. Jedná se především o nápadné a výrazné předměty. *Zraková percepce* se projeví ve větší škále vnímavosti barev, kdy dítě začíná rozlišovat kromě základních barev i barvy doplňkové (jedná se o barvy jako růžová, oranžová či fialová). *Sluchová percepce* se rozšíří o rozeznávání zvuků rozmanitých zdrojů (může se jednat o zvuky různých druhů aut či rozeznání jednotlivých zvuků ptáků). Ke zdokonalení dochází i v *perceptci hmatu a perceptci čichu s chutí*. Vnímání dítěte ovlivňuje i jeho myšlení, které je převážně ovládáno jeho egocentričností. Kromě smyslového vnímání můžeme zdůraznit stále ještě nepřesné vnímání času i prostoru (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Vnímání prostoru a celé

prostorové myšlení má vliv například na motorické schopnosti dítěte, kdy většina aktivit procvičující vnímání prostoru souvisí s jemnou motorikou a koordinací ruky a oka. Má vliv i na komunikační dovednosti, a to tím, že prostorové vnímání umožní dětem lépe a efektivněji přijímat i udělovat pokyny, vyjádřit své myšlenky (María Casadiego et al., 2023). Dítě v předškolním věku připravujeme na jeho nástup do povinné školní docházky. Ve vnímání je dobré u dětí nacvičovat analýzu (rozklad celku na jeho části) a syntézu (spojování částí v celek), a to ve všech oblastech percepce. Ve druhé polovině třetího roku již dochází k posunu ve vnímání detailů a zájmu nejen o danou věc komplexně, ale i její jednotlivé díly (Matějček, 2005).

Představivost

Dalším prostředkem poznávání dětí je jejich představivost neboli fantazie. V tomto věku je již vybavování vlastních představ souvislejší a komplexnější. Tuto kognitivní funkci můžeme u dětí plně pozorovat při hře, a to zejména hře námětové (hra „na něco“), ale samozřejmě i v běžných denních situacích, ve kterých se dítě ocitá. Skrze svou představivost si dítě objasňuje skutečnosti, se kterými se setkává. V tomto věku je typické, že dítě má představy natolik reálné, že často samo nedokáže odlišit realitu od svého fantazírování (Šimíčková–Čížková et al., 2008).

Matějček (2005, s. 153) tvrdí: „Je pravděpodobné, že naše fantazie nebude už nikdy později v našem životě tak živá, neotřelá a tvořivá jako v tomto věku předškolním.”

Pozornost

Při nástupu do předškolního vzdělávání je pozornost u dětí proměnlivá a nestálá. S přibývajícím věkem dítěte však dochází k ustálení soustředění a tvoří se základ úmyslné pozornosti. Tato součást kognitivního vývoje nezávisí pouze na přibývajícím věku, ale také na temperamentových vlastnostech dítěte a charakteru činnosti, vůči které dítě vyvíjí pozornost (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Kromě toho také na zrání centrální nervové soustavy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tvoření počátků úmyslné pozornosti je pro dítě podstatné hlavně skrze pozdější využití na základní škole (Plevová, 2006). První znaky úmyslné pozornosti můžeme vidět při dětské hře (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Paměť

Klíčový rys u paměti dítěte vstupujícího do předškolního vzdělávání je bezděčnost čili mimovolnost (Plevová, 2006). Stále dominuje paměť mechanická, která je charakteristická zapamatováním si informací skrze konstantní opakování, postupně se však osvojuje i paměť logická (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Úroveň paměťových schopností je závislá na zrání příslušných mozkových struktur (Vágnerová, 2012). Se zvyšujícím se věkem pozorujeme i tvořící se úmyslnou paměť a její první projevy můžeme u dětí sledovat již na konci předškolního věku (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Tato paměť je pro dítě využitelná zejména při jeho pozdějším záměrném učení. Také se mění množství obsahu, které jsou jedinci schopni si zapamatovat, a dochází ke zrychlení tempa při zpracovávání jednotlivých informací (Rotscheinová, 2018, in Vágnerová, 2012).

Myšlení

Vágnerová (2012, s. 180) tvrdí, že: „Předškolní děti ignorují informace, které by jim v jejich úvahách překážely a komplikovaly pohled na svět.”

Myšlení se u dítěte mění v celém svém rozsahu. Uvažování již probíhá v komplexnějším pojetí. Tento způsob nazývá Piaget názorné (intuitivní) myšlení a tímto vývojovým přechodem se u dětí začíná ztrácet fáze předpojmového myšlení (Šimíčková–Čížková et al., 2008). Piaget také uvádí, že dítě se vyskytuje ve stádiu prelogického myšlení, kdy ještě není možné provádět složité myšlenkové operace a vyvozovat závěry deduktivní logiky (Thorová, 2015). Myšlení a uvažování je značně ovlivněno dětským egocentrismem, proto má dítě oproti dospělým potíže s nahlížením na různé někdy i každodenní situace (Šimíčková–Čížková et al., 2008).

Egocentrické myšlení definuje Thorová (2015, s. 387–388) slovy: „svět existuje jen kvůli dítěti, všechny události ve světě se dějí kvůli němu”. Dítě nabývá pocitu, že jeho pohled je ten jediný a správný, že perspektiva druhého neexistuje.

Abychom lépe pronikli do světa dítěte předškolního věku, můžeme vytyčit nejčastější chyby v myšlení. Patří zde *magická omnipotence* – předpokládá, že svět řídí svými činy; *animismus (i dynamismus)* – na neživé věci pohlíží, jako by byly živé; *fenomenismus* – hodnotí věci pouze podle vzhledu; *magické myšlení* – ve světě žijí nadpřirozené postavy; *artefaktismus* – všechno, co nás obklopuje, existuje díky člověku; *finalismus* – prohození důsledku a příčiny; *centrace* – uvažování pouze o jednom aspektu, nepracování s více množinami (Thorová, 2015).

Řeč

Do kognitivního vývoje dítěte řadíme i řeč, skrze kterou dítě poznává věci i situace kolem sebe. Poznatky o řeči, její důležitosti i jejím vývoji si však objasníme více v dalších kapitolách.

Psychologie nám ale uvádí pojem asocianismus, který v kontextu řeči znamená spojení slova a jeho významu. Tohle spojení mezi slovem a významem formuje jak jádro pro tvorbu smysluplné řeči, tak i pro psychologické procesy jako například vyvolání vzpomínek (Vygotskij, 2017). Řeč jako taková nám pomáhá rozšiřovat a urychlovat myšlení (Piaget & Inhelder, 2014).

Znát vývoj osobnosti dítěte předškolního věku je důležité především pro hlubší vhled a pochopení specifických potřeb dětí v tomto věku. Naplňování těchto konkrétních potřeb (ať už z oblasti fyzické, sociální či kognitivní) je zcela klíčové i pro správný vývoj komunikačních dovedností. Pokud dochází k adekvátnímu rozvoji dítěte po všech stránkách, pozitivní odezva v návaznosti na komunikaci se u dítěte projeví například ve vyjadřování, porozumění a touze komunikovat se svým okolím.

2. KOMUNIKACE

Komunikace každého člověka s jeho okolím se utváří a formuje po celý život. Období od nastoupení do předškolního vzdělávání až po zahájení školní docházky je klíčové zejména proto, že v tomto věku se vytváří základy pro optimální vývoj komunikačních dovedností. Tento fakt zdůrazňuje význam zaměření pozornosti na komunikaci již v předškolním věku (Bytešnicková, 2012).

Termín komunikace definuje autorka Klenková (2006, s. 25) jako: „Lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“

Dvořák (2007, s. 102) vymezuje komunikaci jako: „Přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka.“

Tento výraz vznikl z latinského slova *communicatio*, které v překladu znamená sdělování, přenos, ale také například společenství. V komunikaci se jedná o sdělování a přenos informací mezi dvěma nebo více subjekty (Klenková, 2006). Obecně se ale nejedná pouze o lidskou vlastnost, komunikace jsou schopni i další živočichové. Jde ale o jiný charakter komunikace, než je typické pro lidskou společnost. Může jít o komunikaci pomocí doteků nebo výměnu chemických signálů. U člověka se komunikace rozvinula na velmi vysokou úroveň, zahrnuje verbální i neverbální komponenty (Bytešnicková, 2007). Na komunikaci mezi lidmi se nahlíží především ze sociálně psychologického hlediska, nicméně se na tuto problematiku dá nahlížet i z pohledu jazykovědy, psycholingvistiky, sociolingvistiky, pedagogiky a dalších vědních odvětví (Bytešnicková, 2007, in Kocurová, 2002).

Jádro komunikace spočívá ve čtyřech základních prvcích, které na sebe navzájem působí. Jsou to *komunikátor* – zdroj poskytující novou informaci; *komunikant* – příjemce, kterému je informace určena a jeho odezva; *komuniké* – daná informace a její význam; *komunikační kanál* – pro porozumění sdělení na obou stranách je nutné používat stejný komunikační kód, což je podmínka úspěšné komunikace (Klenková, 2006).

„Za základní komponenty charakteristické pro stanovení definic komunikace jsou považovány: symboly (slova), řeč, porozumění, interakce (vztah), sociální proces, redukce nejistoty, proces, přenos, spojování, společenskost, prostředek, intencionalita, čas/situace a moc.“ zmiňuje ve své knize Bytešnicková (2007, s. 60).

Každé sdělení plní svůj účel. Tímto účelem nabývá komunikační proces svůj význam a informace, které jsou sdělovány, získávají pro člověka určitý smysl. Vytyčujeme šest fází komunikace, jsou to *ideová geneze* – zrod myšlenky v mysli komunikátora; *zakódování* – projev

dané myšlenky (v symbolech, kódech, znacích atd.); *přenos* – přenesení informace od zdroje k příjemci; *příjem* – informace dorazí k příjemci; *dekódování* – vykládání si významu přijaté informace; *akce* – vyjádření postoje, reakce na obdrženou informaci a její použití (Klenková, 2006).

Komunikaci můžeme v širším slova smyslu chápat jako veškerou interakci. Výrazně působí na vývoj naší osobnosti, je totiž ve středu veškerých vztahů. Její důležitost lze jen těžko vyjádřit a řádně ocenit. Pro společnost je komunikace neodmyslitelnou součástí života, bez ní by neměla možnost se vyvíjet a jen těžko existovat. Jejím cílem můžeme označit společné dorozumívání, poskytování informací, budování a uchování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

2.1. Řeč

K pojmu komunikace neodmyslitelně patří i termín řeč. Jedná se o charakteristickou schopnost člověka, která slouží pro šíření individuálních pocitů a myšlenek. Se schopností plynně užívat řeč se nerodíme, rodíme se však s určitými predispozicemi k jejímu rozvoji. Tyto predispozice se u člověka probouzejí při přímém střetnutí s mluvícím okolím (Klenková, 2006). Pokud však ke střetnutí člověka s mluvícím okolím nedojde, nenastane aktivace řeči a jedinec zůstává němý (Vyštejn, 1995). Jestliže člověk nemůže z nějakého důvodu řeč používat, je mu tím odepřena jedna z nejcharakterističtějších lidských vlastností (Bytešníková, 2012, in Lejska, 2003). Od samého začátku svého fyziologického vývoje je řeč závislá na sociálních faktorech, má svůj společenský původ i sociální rozsah (Bytešníková, 2007). Není závislá pouze na mluvních orgánech, řeč je pevně spjatá s kognitivními procesy a celkovou činností mozku a jeho hemisfér. Rozlišujeme dva druhy řeči. První je *zevní řeč*, někdy nazývaná jako mluvená řeč či mluva, je tvořena právě již zmíněnými mluvnými orgány (mluvidly) a uskutečňuje mluvením. Druhá je *řeč vnitřní*, zahrnuje pochopení, udržení a formulaci myšlenek pomocí slov. Nemusí se jednat pouze o slovní formu, ale i vizuální – čtení, psaní (Klenková, 2006).

„Řeč lze definovat jako obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předány smysluplné informace, které jedinec dekóduje.” uvádí Bytešníková (2007, s. 60, in Novák, 1999) v jedné ze svých knih.

Řeč nám pomáhá komunikovat a navazovat spojení s druhými, také ke svému vyjadřování úmyslně používat jazyk jako komplexní systém znaků a symbolů. Obecně platné

je, že to, co nedokážeme vyjádřit slovy, to nemůžeme ani plně pochopit, přemýšlet o tom nebo sdílet (Klenková, 2006).

2.2. Jazyk

Jazyk a řeč jsou dva od sebe neoddělitelné pojmy. Řeč je projevem individuálním, avšak společensky podmíněným. Oproti tomu jazyk vzniká a rozvíjí se pouze v rámci společenského kontextu (Klenková, 2006). Skrze něj sdílíme s ostatními subjekty informace, za pomoci určitého kódu, který může být například zvukový nebo písemný (Bytešnicková, 2012). Jazyk vnímáme jako daný symbolický systém a řeč jako jeho reálné uplatnění (Klenková, 2006).

Klenková (2006, s. 28) tuto vazbu vhodně vysvětluje: „Aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk).”

S jazykem souvisí i jazyková kompetence, což je vnitřní, intuitivní porozumění konkrétního systému jazyka a jeho pravidel, které mají v určitém rozsahu všichni jeho uživatelé. Tuto znalost mohou využít k tvorbě neomezeného množství vět (Průcha, 2011). Jazyk je podřízen jasně vymezeným pravidlům týkajícím se fonetiky, fonologie, sémantiky a gramatiky. Charakteristické jsou vždy v rámci konkrétního jazyka, který je spojen s etnickou či jinou skupinou (Bytešnicková, 2012). Můžeme říci, že jazyk představuje hlavní nástroj pro komunikaci myšlenek. Každá lidská společnost jej používá a každý jedinec si osvojuje pro něj daný jazyk, který využívá (Bytešnicková, 2006, in Atkinson, 2003).

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopna vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky,” uvádí Klenková (2006, s. 27)

2.3. Verbální a neverbální komunikace

Existují dva základní signalizační systémy. Jedná se o verbální a neverbální komunikaci (Bytešnicková, 2012).

Verbální komunikace se uskutečňuje skrze mluvenou a psanou řeč (Klenková, 2006). Její podstatou je sdílení individuálních myšlenek jedince, ty předává svému okolí za pomoci slov a dohodnutých znaků či symbolů (Bytešnicková, 2007). S verbální komunikací získal člověk možnost, kromě sdílení svých myšlenek, i hlouběji projevovat poznatky a zkušenosti. Historicky se vyvinula až po komunikaci neverbální, avšak velice rychle získala své dominující postavení v celém komunikačním procesu (Klenková, 2006). Ve společnosti a sociálním životě jedince má verbální komunikace klíčovou roli. To může potvrdit například to, že inteligence

člověka se projevuje především prostřednictvím slov a jeho písma (Klenková, 2006, in Braun, 1992).

Verbální komunikace ovlivňuje veškeré mezilidské vztahy, které člověk v životě má. Je tomu tak skrze jejich závislost na určitém stupni schopnosti jazykové výměny a jazykového sebedředstavení (Klenková, 2006). Hlavními aspekty verbální komunikace jsou artikulovaná řeč, neměnnost významu daného slova a vyjadřování se bez ohledu na to, zda se informace týká současnosti, minulosti, budoucnosti či skutečného anebo smyšleného (Doležalová, 2020). Při ústní formě je verbální komunikace vždy doprovázena neverbální komunikací (Klenková, 2006). Její značnou výhodou je okamžitá zpětná vazba, což přináší bezprostřednost a rychlost plynutí komunikačního toku. Naopak písemná forma verbální komunikace ztrácí neverbální prvky, a proto může často docházet k nepochopení. Výhodou písemné formy je poskytnutí určitého důrazu ve sdělení (Doležalová, 2020, in Řehoř, 2012).

Neverbální komunikace, někdy nazývaná nonverbální, neslovní nebo mimoslovní, je v běžné komunikaci využívána hlavně pro vyjádření emocí a postojů. Jedná se o mimoslovní dorozumívací prostředky, které vyjadřujeme pomocí pohybu nebo postoje těla, vzdálenosti mezi komunikujícími, výrazů v obličeji, pohledu očí, tónů hlasu a dalších neverbálních projevů, jako může být oblečení nebo vlastní vizáž (Klenková, 2006). Odborně tyto označujeme jako mimika, gestika, haptika, proxemika, kinetika, paralingvistika a vizika (Bytešnicková, 2007).

Neverbální komunikace zpravidla doprovází komunikaci verbální. Kromě toho však podporuje i tempo řeči, umí vyzdvihnout jednu informaci od druhé a může řeč i zcela nahradit (Bytešnicková, 2012, in Vybíral, 2000). Je vývojově starší a vždy je podřízena pravidlům dané společnosti. To znamená, že co v jedné přesně vyhrazené komunitě lidí může být nezdvořilé, v druhé může stejná věc znamenat pozitivní odezvu. Důkazem toho může být například mlaskání u jídla, které je u nás považováno za neslušné a v asijských zemích se jedná o projev potěšení z chuti jídla (Klenková, 2006).

Bytešnicková (2012, s. 13) k neverbální komunikaci zmiňuje: „Často je také považována za expresivnější a pravdivější, než je tomu u verbální komunikace.“ Tohle tvrzení potvrzuje i Klenková (2006, s. 30), která tvrdí: „Pokud se setkáváme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, mnohokrát větší.“

Kapitola, která se věnuje obecně tématu komunikace, poskytuje základní povědomí o prvcích účastnících se procesu komunikace mezi jedinci. Včlenění těchto kapitol vymezuje

jasné hranice termínu komunikace, jež pomáhají určit specifický směr, na který navážeme v následujícím psychologickém výzkumu.

3. KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Nyní se zaměříme přímo na komunikaci dětí v předškolním věku. Jedná se tedy o děti ve věku 3 až 6 let. Děti, nastupující do předškolního vzdělávání, si již prošly určitými stadii pro správný vývoj řeči. Můžeme vyčlenit dvě hlavní stadia, a to přípravné (předřečové) stadium a stadium vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006). Konkrétně si dítě již prošlo obdobím křiku, pro které je charakteristická prvotní reflexní odezva na vnější okolí, později slouží k vyjádření vnitřních pocitů dítěte. Také obdobím žvatlání, kdy se opět nejdříve jedná o pudovou záležitost, která postupně přechází do napodobovací fáze. Po období žvatlání nastává u dítěte poslední období, patřící do předřečového stadia, jedná se o období porozumění řeči. Dítě ještě samo aktivně řeč nevytváří, dochází u něj však k reakci na řeč ostatních. Po dokončení těchto tří období se dítě dostává do stadia vlastního vývoje řeči. Tímto obdobím si na počátku předškolního věku již částečně prošlo, avšak některé jeho fáze stále přetrvávají. Fáze, kterými si již prošlo, jsou fáze emocionálně-volní a asociačně-reprodukční. Fáze, které si s předškolním věkem osvojuje, je fáze logických pojmů a intelektualizace řeči (Kopecká, 2014, in Sovák, 1974). Během fáze logických pojmů dochází k přeměně v pojmenovávání konkrétních pojmů na obecné pojmy pomocí abstrakce a zevšeobecňování. Typický výskyt je právě okolo 3. roku života. Intelektualizace řeči u dítěte souvisí především s kvantitativním osvojováním nových slov. Dochází k rozšíření slovní zásoby, přesnějšimu určování významu slov a gramatiky (Klenková, 2006).

Bytešnicková (2007, s. 81) říká: „Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými.”

3.1. Vývoj řeči dětí předškolního věku v kontextu jazykových rovin

Lidskou řeč lze rozdělit do několika jazykových rovin. Jedná se o rovinu morfologicko–syntaktickou, lexikálně–sémantickou, foneticko–fonologickou a pragmatickou. Každá z těchto rovin nese určitý obsah, co je právě pro ni typické. Ve vývoji dítěte a jeho řeči se na tyto roviny musíme dívat jako na komplexní celek, jejichž vývoj se prolíná a probíhá současně, proto nelze každou rovinu jednotlivě oddělit.

Morfologicko-syntaktická rovina

Na úrovni této roviny se díváme především na gramatickou složku užívání jazyka. Pro celkové chápání gramatiky, je u dítěte klíčový tzv. gramatický vzor. Podle tohoto vzoru dítě napodobuje a přenáší slyšené do své řeči. Tento gramatický vzor tvoří hlavně nejbližší okolí dítěte, ale i ostatní jedinci, s nimiž dítě přichází do kontaktu (Bytešníková, 2012). Celkově můžeme říci, že u dětí nacházejících se v předškolním věku se tato rovina stále upevňuje a není prozatím stále dokonalá. Objevují se časté dysgramatismy, které jsou tolerovány až do čtyř let věku dítěte. Po čtvrtém roce by však měly vymizet (Bytešníková, 2007).

Z pohledu slovních druhů děti v řeči nezačínají užívat jednotlivé slovní druhy současně. Charakteristický je určitý sled, kdy dítě začíná nejdříve užívat podstatná jména, především k pojmenování a určení hlavní podstaty dané věci a po nich se až v řeči objevují slovesa. S neustálým rozšiřováním slovní zásoby dále přibývají i přídavná jména, zájmena, později pak číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce by mělo dítě plyně používat všechny slovní druhy (Klenková, 2006).

Nejdříve se u dětí vyskytují jednotná čísla (singuláry), které pro ně představují určitou stabilitu a pevnost, oproti číslu množnému (plurálu). Avšak s pestřejší slovní zásobou začnou brzy užívat oba tyto tvary (Bytešníková, 2012, in Pačesová 1987). Ještě před 3. rokem života začínají děti slovní druhy skloňovat (Klenková, 2006). Mírné odchylky se u dětí mohou vyskytovat i v rodech či pádech, ale během předškolního věku by se měly upevnit ve správné tvary. Další charakteristikou promluvy dítěte je jeho slovosled, kdy na první místo je dáváno slovo s emocionálním významem (Bytešníková, 2012).

U dítěte na konci předškolního věku klademe hlavní důraz na gramaticky větnou správnost jeho promluvy. Jako dospělá osoba dítě empaticky a citlivě vedeme k uvědomění si vlastních chyb, kterých se dopustí ve svém projevu, a usilujeme o celkový rozvoj jazykové správnosti (Bytešníková, 2007). Pokud stále přetrvávají dysgramatismy, může se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006).

Lexikálně-sémantická rovina

Tato jazyková rovina se zabývá slovní zásobou člověka. Jako výchozí prvek této roviny můžeme označit slovo neboli lexém, jehož souhrn v daném jazyce nazýváme právě slovní zásobou (Bytešníková, 2012). Od svého narození do 3 let věku si dítě projde rapidním nárůstem slovní zásoby (Průcha, 2011). Prvních pár slov u dítěte přichází okolo jeho 1. roku života; v druhém roce dochází k nárůstu již na 270 až 300 slov; se začátkem předškolního věku dochází

k prudkému nárůstu slov ve slovní zásobě, kdy okolo 3. roku dítě používá asi 1000 slov; ve 4. letech 1500 slov; v 5. roce 2000 slov; na konci předškolní docházky v 6. letech 2500 až 3000 slov (Bytešníková, 2007). Během předškolního věku je rozšiřování slovní zásoby uskutečňováno již v ne tak razantní míře, jako mezi 2. a 3. rokem (Průcha, 2011).

Žádný člověk nedisponuje veškerou slovní zásobou daného jazyka. Každý z nás má svou vlastní individuální slovní zásobou. Ta se dá rozčlenit na aktivní a pasivní. Tou aktivní rozumíme slova, která v běžné promluvě skutečně používáme, pasivní označuje slova, která běžně neužíváme, ale rozumíme jim. Obvykle je pasivní slovní zásoba širší než aktivní (Bytešníková, 2012).

Klenková (2006, s. 38) říká, že: „V období okolo 3 a půl roku nastupuje věk otázky „Proč?“, případně „Kdy?“

Věda lexikologie je zaměřena na zásobu slov a tvoření slov, naopak sémantika je zaměřena na zjišťování obsahu jednotlivých lexémů (Bytešníková, 2012). U dětí je vhodné podporovat jeho spontánní promluvu, zpřesňovat obsah slov, rozšiřovat jejich aktivní složku slovní zásoby, a to ve všech aktivitách, se kterými se v mateřské škole setkají. Vhodné je využívat situační obrázky, obrázkové knihy, různé pohádky a k nim pomocné otázky na děj nebo zařadit slovní hry (Bytešníková, 2007). Při vstupu do mateřské školy dítě zpravidla umí říct své vlastní jméno i příjmení, umí rozeznat protiklady, zopakuje kratší báseň. Při výstupu z předškolního vzdělávání umí spontánně vyprávět o zážitcích ze svého života a vykonat i delší pokyn (Klenková, 2006).

Foneticko-fonologická rovina

Jedná se o zvukovou stránku řeči, jejímž základním prvkem je hláska čili foném. Pokud se u dítěte objevují potíže na této jazykové úrovni, komunikace bývá pro dítě obtížnější (Bytešníková, 2012). Dítě si jako první osvojuje samohlásky a až poté souhlásky a na výslovnost má vliv hned několik faktorů. Za ty nejdůležitější můžeme považovat úroveň fonemického sluchu, obratnost orgánů mluvidel, mluvní vzor, společenské prostředí a v něm i počet stimulů (Klenková, 2006).

Dětem zprostředkováváme aktivity, které jsou zaměřené na sluchové i zrakové vnímání, jemnou motoriku, oromotoriku a mimiku především prostřednictvím hry. Vhodné jsou různé slovní hádanky a slovní hry, rytmizace, dramatizace vokální činnosti, vyprávění pohádek, říkanek i vlastních příběhů (Bytešníková, 2007). Dítě by mělo mít správnou výslovnost všech

fonémů před vstupem do základní školy. V mateřské škole je klíčové věnovat pozornost rytmu, tempu, dynamice a melodii řeči, stejně tak dechovým cvičením (Bytešnicková, 2012).

Často lidé nevnímají, jak komplikovaný je pohyb našich úst při promluvě, kolik úprav musí být provedeno, aby se vytvořily jednotlivé hlásky a ty byly od sebe rozpoznatelné posluchačem (Bytešnicková, 2012, in Ohnesorg, 1976). Když srovnáme foneticko-fonologickou rovinu s jinými rovinami, zjistíme, že osvojování této stránky řeči začíná a probíhá nejdříve. Celý proces je samozřejmě ovlivněn individuálními faktory. Můžeme zmínit intelekt, schopnost napodobování a komunikační záměr dítěte (Bytešnicková, 2012, in Lechta, 1990).

„Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v 5 letech dítěte, ale může trvat také do 5.–7. roku života dítěte,“ zmiňuje Klenková (2006, s. 40).

Pragmatická rovina

Klenková (2006, s. 40, in Lechta, 1990) říká, že: „Pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vstupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“

Jako cíl můžeme označit správné použití jazyka ve společnosti. To nejdůležitější, o co se v této rovině u dětí snažíme, je aktivní účast na konverzaci, vedení dialogu a neměnění tématu rozhovoru. Také klademe důraz na přiměřenou odezvu na neverbální složku komunikace a její samotné používání při promluvě a umět použít adekvátní a patřičný komunikační styl s měnícími se komunikačními partnery i komunikačními situacemi (Bytešnicková, 2012). Okolo 3. let by z dítěte měla být viditelná potřeba komunikovat a s postupným věkem by tato potřeba měla stoupat. Dítě v předškolním věku (především na jejím konci) by mělo přijímat svou komunikační roli a výše zmíněná specifika v procesu komunikace užívat (Klenková, 2006). V tomto stádiu vývoje by mělo rozumět všemu, co je po něm požadováno, a samo užívat řeč k ovlivňování situací ve svém okolí (Bytešnicková, 2007).

Na konci předškolního věku jsou dívky o něco napřed oproti chlapcům ve výslovnosti a v plynulosti řeči, chlapci však předčí dívky ve slovní zásobě a porozumění (Brierley, 1996).

3.2. Komunikace ve vztahu dítě – dospělý

Jako první se dítě ve svém životě střetává s komunikací s dospělými jedinci, a to především se svými rodinnými příslušníky, na které je vázáno. Čím mladší dítě je, tím prokazuje vyšší závislost na dospělé osobě (Opravilová, 2016). V interakci s druhými lidmi

získává dítě informace samo o sobě a jak je vnímáno ostatními. Díky tomu si dítě vytváří obraz o své osobnosti (Svobodová et al., 2015).

Průcha (2011, s. 124) ke komunikaci dětí s matkami a otci (eventuálně jinými dospělými) zdůrazňuje: „Tento typ komunikace je bezesporu dominantním a nenahraditelným zdrojem a facilitátorem vývoje komunikační kompetence u dětí.”

Projev dětí předškolního věku probíhá již v poměrně dlouhých větách. Obrovský rozvoj nastává v době, kdy dítě začne zařazovat do promluvy souvětí, tedy užívat spojky pro propojení rozvinutějších větných celků (Hornáková et al., 2009). U dítěte dochází ke zlepšení schopnosti přizpůsobit se posluchači, rozpoznávat rozdíly mezi různými posluchači a adekvátně na ně reagovat. Jeho komunikační styl se pružně proměňuje a dochází k odlišnostem při komunikaci s vrstevníkem a dospělou osobou (Váchová et al., 2015c). Faktorů ovlivňujících komunikaci dětí s dospělými je mnoho. Za nejvýraznější můžeme považovat vliv prostředí, konkrétní komunikační situaci, zda je dospělá osoba s dítětem v příbuzenském vztahu či nikoli, charakteristiku osobnosti dítěte, zaujetí dítěte i výchovný styl, ve kterém dítě vyrůstá (Průcha, 2011). Celkově lze podotknout, že abychom dosáhli efektivní komunikace s dítětem, potřebujeme navodit stabilní a vyvážené prostředí (Oravkinová, 2021).

Při komunikaci ve vztahu dítě a dospělý by měl dospělý mít na paměti několik předpokladů k tomu, aby dosáhl efektivní komunikace. Zejména u projevů neverbální komunikace. První *záměrnost* – je to, co nám dítě říká pro něj vědomé sdělení; *vizuální signály* – neverbální gesta, která dítě projevuje, a zároveň naše neverbální činy které u nás dítě může pozorovat; *pozornost* – aktivní naslouchání dětskému sdělení informací, ať už verbálních či neverbálních; *schopnost reakce* – přiměřená reakce jako odezva na chování dítěte, vede k určení hranic, podpoře sebejistoty i rozvoji chápání komunikace; *opora* – pomoc dospělé osoby při vzájemném dorozumívání s dítětem (Doherty-Sneddon, 2005).

Rodina

V dnešní společnosti je obecně zdůrazňováno, že klíčovým faktorem pro komunikační schopnosti dítěte je podpora ze strany matky, respektive rodičů. Tato pomoc ze strany rodiny se ukazuje především ve vedení rozhovoru s dětmi. Důležitý je obsah i předmět těchto rozhovorů, také empatie, citlivost a respekt dospělých směrem k aktuální vývojové úrovni dítěte (Průcha, 2011). Pokud se u dítěte prokazují nějaké neobvyklosti ve vývoji, sledujeme způsob komunikace rodičů. Jedná se především o četnost přiměřeného hodnocení a pochval

směrem k dítěti či převaha kárání, také jestli se ze strany rodičů objevuje vlídnost, spolupráce a zájem o dítě. Důležité je umět s dítětem i žertovat (Šmelová & Prášilová, 2018).

Váchová et al. (2015c, s. 89) obecně ke komunikaci tvrdí, že: „Předpokladem dorozumívání je respekt k druhým lidem, ochota naslouchat jejich názorům a přehodnocovat své.”

Kromě již zmíněných rozhovorů je velmi efektivní rozvíjet řeč dětí i prací s knihou nebo samotným předčítáním dítěti rodičem. Skrze knihu se dítě učí chápat realitu, ale i orientovat se ve svém světě fantazie a představivosti. Dítě, kterému rodiče čtou knihy již od útlého věku, podporují v rozvoji zejména řeči, ale i paměti, pozornosti, logického myšlení, tvořivosti a v dalších kognitivních schopnostech (Hornáková et al., 2009). V předškolním věku tráví většina dětí značnou část týdne v mateřské škole, a proto společný čas s rodinou je naplňován především o víkendech. Je tomu tak, skrze vyšší a náročnější pracovní vyčerpání dnešních rodičů (Opravilová, 2016). I přesto by se nemělo čtení knih a práce s knihou u dětí opomenout. Rodiče by pro dítě měli vybrat knihu s poutavým příběhem s fantazijním a obrazotvorným doprovodem. Svě místo zaujímají i klasické pohádky, metafory a archaická slova v textu. Pro rozvoj komunikace je velice vhodné a přínosné nechat dítě samo vyprávět příběh skrze ilustrace v knize, nechat dítě polemizovat nad tím, o čem může kniha či konkrétní kapitola být, což se může dít také podle ilustrací nebo i dramatizace některých částí z knihy (Hornáková et al., 2009).

Aby rodiče zlepšili komunikační dovednost svých dětí, je důležité se snažit aktivně začlenit do života svých dětí. Vhodnými aktivitami jsou i zpěv, společná hra nebo výtvarná činnost. Rodič dítěti vytváří pocit jistoty a bezpečí, bez kterého by k rozvoji komunikace nedocházelo (Chudý et al., 2018). Určující činitel pro rozvoj komunikace je tedy společná aktivita, která s sebou nese potřebu vzájemného sdílení (Vyštejn, 1995).

Průcha (2011, s. 135), na základě výzkumů uvedených ve své knize, sděluje k této problematice že: „Rodinné prostředí formuje vývoj komunikační kompetence dětí jako nejvýraznější faktor.”

Učitel v mateřské škole

Učitel působící v mateřské škole plní nezastupitelnou pozici pro dítě navštěvující mateřskou školu. Pro tuto profesi musí nabýt určité kvalifikace a vzdělání podle aktuální platné legislativy. Kvalifikace a edukace samotných učitelů mateřských škol nesmí být opomíjena, ani v návaznosti na téma komunikace. Pokud má totiž sám učitel správnou komunikační

vybavenost u dětí rozvíjet, měl by znát teoretický rámec této problematiky a ten v praxi uplatňovat (Průcha, 2009). On sám plní několik rolí. Šmelová (in Tomanová, 2004) zmiňuje, kromě řady dalších i roli komunikátora. Pro ni je specifické umět adekvátně reagovat na aktuální situaci, navázat kladné vztahy a spolupracovat s dětmi, jejich rodiči i kolegy, a to vše v důvěře a partnerství (Berčíková et al., 2014). Průcha (2011) upozorňuje na to, že v naší společnosti je obvyklé zdůrazňování důležitosti rozvíjení jazykových schopností a komunikačních dovedností v rámci předškolního vzdělávání.

Pedagog působící v mateřské škole má mít na paměti svůj záměr, a to optimální rozvoj dítěte ve všech ostatních oblastech. V tomto ohledu je velice důležitá akceptace jedinečnosti a individuality dětské osobnosti, tato oblast se vyznačuje vlídným a srdečným chováním ke druhému. S tímto souvisí i empatie k dítěti, snaha vcítit se do jeho situace a aktuálních prožitků (Mertin & Gillernová, 2015). Důležité je brát dítě takové, jaké opravdu je, projevat o jeho osobu zájem a mít na paměti, že svou komunikací s ním ovlivňujeme jeho sebepojetí a sebehodnocení (Svobodová et al., 2015).

Pro každého učitele je významná jeho autorita. Ta se odvíjí od postoje k dětem a jeho schopnosti naslouchání potřebám dětí (Oprailová, 2016). V mateřské škole je mezi učitelem a dítětem komunikace založena především na citové vazbě. Učitel volí pro rozhovory s dítětem vhodná slova, upravuje formu i obsah směrem ke konkrétnímu dítěti. Aby mohla promluva učitele dítě v řeči inspirovat a rozvíjet jej, musí mu jít příkladem. Důležitou roli mají i prozodické faktory, tedy melodie, tempo, hlasitost i pauzy (Váchová et al., 2015c). Při komunikaci dětí v mateřských školách by si měl učitel povšimnout, o jakých tématech komunikace probíhá a jakou povahu v jednotlivých jazykových rovinách nesou – použití správných gramatických tvarů, šířka slovní zásoby, výslovnost i porozumění (Průcha, 2011).

Vlastní sebereflexe, kritický pohled na svou komunikaci a touha zlepšit efektivitu by měly být samozřejmostí (Svobodová et al., 2015). Velice důležitá je i poskytovaná zpětná vazba dítěti skrze upřesnění a prodloužení společného dialogu. Pedagog využívá každé příležitosti i spontánního zájmu dítěte o rozhovor při činnostech (Váchová et al., 2015c). Práce s knihou, časopisy i dalšími tiskovinami také není v mateřských školách opomíjena. Přednostní roli nese především metoda předčítání, ta podporuje jak komunikaci, tak reprezentuje přípravu na pozdější dovednost čtení (Mertin & Gillernová, 2015).

Rodina a učitelé mateřské školy by měli stavět především na společné spolupráci. A to jak u dítěte vykazující „pouze“ rozdílnost ve vývoji komunikace a jazykových schopností, tak i v případech, pokud jde o vážnější odchylky či vady řeči. Vymezením konkrétních dovedností,

které si má dítě v předškolním věku osvojit, můžeme lépe rozpoznat odlišnosti od správného komunikačního vývoje, což dospělým osobám dává možnost cíleně a systematicky rozvíjet komunikační dovednosti dětí v tomto věku.

VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části této bakalářské práce byl přiblížen význam a důležitost komunikace i jejího neustálého prohlubování, a to konkrétně u dítěte, které navštěvuje mateřskou školu. Ve výzkumné části jsem se rozhodla věnovat problematice vlivu a působení učitelů mateřské školy na komunikační dovednosti dětí předškolního věku. Zabývat s tímto tématem jsem se rozhodla z mnoha důvodů. Hlavním důvodem je, z mého pohledu, aktuálnost problematiky podpory komunikace u dětí předškolního věku. Jazykové a komunikační schopnosti a dovednosti jsou klíčové skrze pozdější úspěch dítěte při plnění povinné školní docházky.

4. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumný problém:

Hlavní výzkumný cíl bakalářské práce je analyzovat, zda dochází k záměrné podpoře komunikačních dovedností u dětí předškolního věku ze strany pedagogů mateřské školy a za jakých podmínek mohou tuto dovednost rozšířit. Práce se zaměřuje na odhalení konkrétních postupů, které jsou učiteli využívány a považují je za efektivní. Zároveň chce práce objasnit, jaké mohou nastat komplikace v tomto procesu. Domnívám se totiž, že vymezením těchto situací lze do určité míry přejít kontraproduktivě úmyslů ze strany učitelů. Výzkum se bude také věnovat spolupráci pedagogů s rodiči dětí, protože rodina je považována za rozhodující činitel v rozvoji komunikace dítěte. Mým záměrem je poskytnout přehled různých názorů na problematiku podpory komunikačních dovedností předškolních dětí a přispět k lepšímu porozumění faktorům, které tento proces ovlivňují.

Cíle práce:

1. *Prozkoumat využití technik pro rozvoj komunikace u dítěte předškolního věku.*
2. *Definovat překážky bránící rozvoji schopnosti komunikace u dětí předškolního věku.*
3. *Zjistit možnosti spolupráce učitelů v mateřské škole a rodičů při podpoře komunikace u dětí předškolního věku.*

Hlavní výzkumná otázka:

Jak pedagog v mateřské škole může rozšířit komunikační dovednosti u dětí předškolního věku?

Hlavní výzkumnou otázku jsem stanovila na základě mnou vybrané problematiky zlepšit prostředí pro rozvoj komunikace v mateřské škole. Z ní jsem následně formulovala další tři podotázky, které napomáhají hlubšímu proniknutí do daného tématu.

5. KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Pro zvolení metody výzkumu je neopomenutelné jasně vymezit výzkumný problém a hlavní výzkumnou otázku (Švaříček & Šed'ová, 2007). Zvolila jsem tedy, na základě mnou stanovených cílů, metodu kvalitativního výzkumu.

Skutil et al. (2011, s. 69, in Maňák & Švec, 2004) tvrdí, že kvalitativní výzkum označují: „různé přístupy (metody, techniky), ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza.“

Miovský (2006, s. 17) popisuje kvalitativní výzkum jako přístup, který: „pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“

„Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací,“ uvádí Švaříček & Šed'ová (2007, s. 24) v kontextu kvalitativního výzkumu.

Na začátku kvalitativního výzkumu stojí pouze rámec celé výzkumné problematiky a postupně dochází k upřesnění a doplnění. Jedná se tedy o více flexibilní metodologii ve srovnání s kvantitativním výzkumem. Vždy je však nutné sledovat stanovený výzkumný cíl, aby nedocházelo k neřízené činnosti (Skutil et al., 2011). K nejtypičtějším vlastnostem kvalitativního výzkumu patří realizace výzkumu s intenzivnějším zapojením do terénu, použití menšího počtu metod a také se využívá detailní přepis poznatků ze setkání s danou osobou či situací. Během výzkumu se výzkumník zaměřuje na identifikaci a analýzu daného tématu, přičemž se využívá induktivní interpretace dat, tedy postup od konkrétního k obecnému (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum má své výhody i nevýhody. Za přední výhody tohoto výzkumného šetření lze považovat získaný detailní popis a proniknutí do problematiky, možnost tvořit nové teorie a zkoumání jevu v přirozeném prostředí. Za nevýhody můžeme považovat nemožnost generalizace na širší populaci a zatížení časovou náročností (Hendl, 2012). Pokud hovoříme o věrohodnosti celého výzkumného procesu, jedná se o jevy odrážející opravdovou skutečnost. Co se jeví u kvalitativního výzkumu jako problematické, je dosažení absolutní objektivity. Je tomu tak skrze účast samotného výzkumníka na procesu zkoumání (Švaříček & Šed'ová, 2007). Výsledky tedy mohou být ovlivněny preferencemi samotného výzkumníka (Hendl, 2012). Výběr osob do kvalitativního výzkumu není náhodný. Jedná se o záměrný, přesně definovaný výběr podle cíle výzkumu (Skutil et al., s. 73).

V kvalitativním výzkumu používáme několik přístupů. Mezi ty základní Hendl (2016) řadí:

- *Případová studie* – detailní popis a analýza jednoho či velice málo případů s cílem zjištění podrobných vlastností zkoumaného jevu.
- *Etnografický přístup* – popis kultury a chování určité skupiny jedinců s cílem odhalit kulturní charakteristiky dané skupiny.
- *Zakotvená teorie* – formulace teorie na základě shromážděných dat během výzkumu s cílem zjistit, co lze odvodit z analýzy nasbíraných dat.
- *Fenomenologický výzkum* – porozumění subjektivnímu prožívání jedinců či skupin s cílem identifikovat podstatu daných zkušeností.

5.1. Metoda sběru dat – polostrukturovaný rozhovor

Pro sběr dat jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který jsem s účastníky realizovala individuálně. Tuto metodu jsem zvolila především pro možnost konkrétnějšího objasnění položené otázky či naopak dovysvětlení odpovědi ze strany účastníka výzkumu, což osobně považuji za přední výhodu. Polostrukturovaný rozhovor kombinuje výhody strukturovaného i nestrukturovaného rozhovoru. Výzkumník má předem stanovené otázky a zároveň flexibilně reaguje na odezvu od účastníka (Skutil et al., 2011). Všechny otázky byly otevřené, aby podněcovaly účastníky výzkumu k aktivnímu a rozsáhlému vyjádření o svých názorech a zkušenostech. Také umožňují detailnější proniknutí do problematiky a současně evokují atmosféru přirozené konverzace (Švaříček & Šed'ová, 2007). Za nevýhodu rozhovoru lze považovat náročnější zaznamenávání informací (Skutil et al., 2011), proto jsem se každého účastníka zeptala, zda souhlasí s nahráváním celého interview. Jeden ze čtyř účastníků však nahrávání odmítl, snažila jsem se tedy vše zaznamenávat písemně, přesně podle jeho sdělených odpovědí.

Ze stanovených cílů jsem vytvořila konkrétní otázky do rozhovoru. Otázky jsou stanoveny jasně, aby nedocházelo ke zmatení účastníka či odpovědi, která se nevztahuje k výzkumnému problému. Otázky byly v jádru stejné pro všechny účastníky, pouze části vztahující se k jejich funkci byly upraveny.

Úvodní otázka:

1. Jaký význam přikládáte tématu komunikace ve vztahu k dětem předškolního věku?

Otázky vztahující se k prvnímu cíli:

- *Prozkoumat využití technik pro rozvoj komunikace u dítěte předškolního věku.*
- 2. Jaké postupy a metody používáte vy a učitelé působící ve Vaší mateřské škole/ve třídě, kde působíte, pro podporu komunikačních dovedností?
- 3. Jak hodnotíte efektivitu těchto technik při rozvoji komunikace?
- 4. Jaké provádíte systematické hodnocení komunikačního pokroku dětí ve Vaší škole/třídě?

Otázky vztahující se k druhému cíli:

- *Definovat překážky bránící rozvoji schopnosti komunikace u dětí předškolního věku.*
- 5. Jaké pozorujete potíže při rozvoji komunikace u dětí navštěvujících Vaši školu/třidu?
- 6. Máte pocit spíše klesající či stoupající tendence při problémech v komunikaci u dětí? Zdůvodněte proč.
- 7. Při jakých situacích u dětí vnímáte právě problémy s komunikační dovedností?

Otázky vztahující se k třetímu cíli:

- *Zjistit možnosti spolupráce učitelů v mateřské škole a rodičů při podpoře komunikace u dětí předškolního věku.*
- 8. V jaké míře je Vaše mateřská škola/jste vy otevřená vzájemné spolupráci s rodiči, když se u dítěte vyskytnou komunikační obtíže?
- 9. Jak se snažíte zahrnout rodiče do procesu podpory komunikace dětí v rámci prostředí mateřské školy, ale i mimo školní prostředí?
- 10. Jak vnímáte zájem o spolupráci ze strany rodičů, když se u dítěte vyskytnou právě komunikační obtíže?

Závěrečná otázka:

- 11. Zvažujete nějaké inovace nebo změny ve vztahu podpory komunikace u dětí předškolního věku ve Vaší mateřské škole? / Zvažujete vy osobně nějaké změny v přístupu podpory komunikace u dětí předškolního věku?

Před samotným rozhovorem jsem všechny účastníky seznámila s informovaným souhlasem, kde svým podpisem stvrzují dobrovolnou a aktivní účast na výzkumu. Informovaný souhlas dále uvádí, že všechny poskytnuté informace budou použity pouze pro účely výzkumu této bakalářské práce a jejich výpovědi budou zcela anonymní. Tento informovaný souhlas je

součástí příloh této bakalářské práce. Účastníci byli taky upozorněni, že na kladené otázky neexistují žádné špatné odpovědi, jde především o jejich osobní názory a zkušenosti z praxe. Aby nedocházelo k výpovědím, které jsou odkloněny od tématu psychologie, informovala jsem účastníky, že celá bakalářská práce i výzkum je zaměřen na komunikaci dětí právě z hlediska psychologie. Rozhovory probíhaly od 15. února do 11. března roku 2024 podle časových možností účastníků. Každý z nich trval přibližně 45 minut. Etické principy byly během rozhovorů dodrženy.

Do polostrukturovaných rozhovorů jsem zasahovala doplňujícími otázkami především pro rozšíření a upřesnění účastníkovy výpovědi, pokud došlo k odklonění od záměru položené otázky či pokud byla nějaká zmíněná pasáž výpovědi obsahově zajímavá a týkala se daného tématu.

Nejčastější použité doplňující otázky:

1. Můžete uvést i nějaké konkrétní příklady?
2. Jak s Vámi uvedenými situacemi pracujete nebo se snažíte pracovat?
3. Jak to, co teď zmiňujete, skutečně v praxi probíhá?

5.2. Metoda vyhodnocení dat – případová studie

Švaříček & Šedřová (2007, s. 16) sdělují, že: „Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.“

Pro vyhodnocení získaných dat jsem aplikovala metodu případové studie. Případová studie je výzkumná metoda, která se nejčastěji užívá v kvalitativním výzkumu (Chrastina, 2019).

„Přístup hledající odpovědi na konkrétní výzkumné otázky, které vyhledávají řadu různých důkazů od případu nebo případů,“ ohraničuje případovou studii Chrastina (2019, s. 52, in Gillham, 2000).

Jde o podrobný rozbor, deskripci a analýzu daného jevu (Hendl, 2005). Případová studie je aktivní proces, při němž zjišťujeme, jak a proč na sebe působí určité jevy. Konkrétní množství jevů však není v odborné literatuře ohraničeno. Vždy se jedná o jeden či nepříliš mnoho případů (Chrastina, 2019). Případová studie staví na tvrzení, že detailním zkoumáním jednoho (či několika málo) případu se dají chápat i jiné podobné skutečnosti (Skutil et al., 2011). Chrastina (2019) vyzdvihuje jako přední výhody to, že tato metoda otevírá příležitosti

novým inovacím a podněcuje ke zvýšení efektivity i obecně ke změnám v praxi. Tentýž autor případovou studii rozčleňuje na tři hlavní kategorie:

- Individuální (žité) zkušenosti;
- Společnost a kultura;
- Jazyk a komunikace.

Většina výzkumných případových studií se zaměřuje na individuální (žité) zkušenosti účastníků výzkumu.

Chrastina (2019, s. 57) také uvádí, že na studovanou osobu či osoby v případové studii „bývá nahlíženo podrobně, avšak kriticky (směrem k současným poznatkům a teoriím), ideálně z různých pohledů (perspektiv).“

Postupovala jsem tedy následovně. Ihned po skončení rozhovoru, jenž nebyl nahráván, jsem ze svých psaných poznámek, které byly zachyceny v průběhu rozhovoru, vytvořila souvislý text a přepis zaznačených odpovědí do systematického bloku. U rozhovorů, které nahrávány byly, jsem také zvolila přepis, a to přesně podle vzoru nahrávky. Díky tomu jsem získala snadnější přehled, rychlejší orientaci v celém obsahu a lepší identifikaci jádra každé odpovědi.

Všechny přepisy rozhovorů jsem vytiskla a začala každý jednotlivě zkoumat. Pustila jsem se do třídění odpovědí, abych odhalila, jaká z nich přímo odpovídá na konkrétní položenou otázku. Tento přehled mi umožnil lépe odhalit jednotlivé spojitosti skrze častý návrat a doplnění odpovědí ze strany účastníků a také propojenost některých položených otázek. Zároveň jsem si zvláště značila, v čem se všichni účastníci shodují a v čem naopak zastávají rozdílný názor. Tímto mi vznikly jednotlivé kategorie nejčastěji zmíněných motivů.

Jednotlivé kategorie vycházející z rozhovorů:

- důležitost komunikace,
- vnímání dětí,
- tvoření vhodného prostoru pro dítě, kde má možnost se vyjádřit,
- knihy, čtení a jejich důležitost,
- technologie a jejich vliv na dítě,
- vlastní reflexe práce pedagoga – pedagogická diagnostika, podchycení komunikačních problémů,

- možnosti navázání vztahů s rodiči,
- důvěrné prostředí – pro děti i jejich rodiče,
- komunikace mezi rodiči a dětmi v prostředí domova,
- logopedická intervence a logopedická depistáž – návštěvy odborníků,
- otevřenost pedagogů k inovacím.

Každý rozhovor, respektive jeho přepis, jsem procházela minimálně pětkrát. Některé pasáže i vícekrát, abych si byla jistá, že mi žádné podstatné informace neunikly. Při nejistotě konkrétního významu dané odpovědi jsem se u rozhovorů, kde to bylo možné, vracela k přímým nahraným záznamům a snažila se odhalit význam i pomocí intonace hlasu.

6. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvoří čtyři pedagogové působící v mateřské škole. Konkrétně se jedná o dvě ředitelky a dvě učitelky působící v běžných mateřských školách.

Každý účastník výzkumu působí v odlišné mateřské škole, což bylo vybráno záměrně pro možnost poskytnutí širší perspektivy vzdělávacích praktik. Zároveň jsem cíleně oslovila účastníky s praxí v oboru delší než 20 let. Domnívám se, že mohou nabídnout bohaté zkušenosti a osvědčené postupy pro rozvoj dětí. Za výhodu považuji také různý stupeň dosaženého vzdělání každého účastníka, pro pestřejší náhled na celou problematiku. Obě paní ředitelky mají dokončené vysokoškolské vzdělání, jedna magisterské a druhá bakalářské. Obě paní učitelky mají ukončené středoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

Dva účastníci byly kontaktovány prostřednictvím e-mailu a další dva byli osloveni telefonicky. Jednu paní ředitelku a jednu paní učitelku jsem vybrala na základě své vlastní zkušenosti z pedagogické praxe. Druhá paní ředitelka i druhá paní učitelka byly zvoleny na základě doporučení. Ani s jednou z osob zúčastněných na výzkumu nemám bližší osobní vztah. Všechny čtyři rozhovory probíhaly v prostředí mateřské školy. Obě ředitelky působí i jako učitelky v jedné ze tříd v jejich mateřské škole.

Účastník výzkumu č. 1:

- *Pozice v MŠ:* ředitel
- *Vzdělání:* vysokoškolské; bakalářské
- *Pracovní zkušenosti s dětmi:* práce ve školní družině, výuka dětí na základní škole, předškolní vzdělávání
- *Délka praxe s dětmi:* 37 let
- *Počet dětí:* v MŠ 96 dětí; ve třídě, kde působí, je 21 dětí;

Účastník výzkumu č. 2:

- *Pozice v MŠ:* ředitel
- *Vzdělání:* vysokoškolské; magisterské
- *Pracovní zkušenosti s dětmi:* vyloženě v předškolním vzdělávání
- *Délka praxe s dětmi:* 40 let
- *Počet dětí:* v MŠ 50; ve třídě, kde působí, je 25 dětí;

Účastník výzkumu č. 3:

- *Pozice v MŠ:* učitel
- *Vzdělání:* středoškolské s maturitou
- *Pracovní zkušenosti s dětmi:* vyloženě v předškolním vzdělávání
- *Délka praxe s dětmi:* 30 let
- *Počet dětí:* v MŠ 70; ve třídě, kde působí, je 20 dětí;

Účastník výzkumu č. 4:

- *Pozice v MŠ:* učitel
- *Vzdělání:* středoškolské s maturitou
- *Pracovní zkušenosti s dětmi:* práce s dětmi na základní škole, předškolní vzdělávání
- *Délka praxe s dětmi:* 25 let
- *Počet dětí:* v MŠ 74; ve třídě, kde působí, je 25 dětí.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU – PŘÍPADOVÉ STUDIE

Každá případová studie začíná úvodní částí, která podněcuje k zamyšlení nad významem celého dále probíraného tématu. Dále je rozhovor strukturován podle jednotlivých cílů. Všechny rozhovory jsou ukončeny závěrečnou částí, která podněcuje k posílení komunikace ve školním prostředí.

7.1. Případová studie č. 1

Úvodní část:

Úvodní otázka směřující k tomu, **jaký význam přikládá účastník komunikaci**, mi první účastník bez rozmyšlení odvětil, že zcela zásadní. Domnívá se, že pokud komunikace mezi lidmi zaostává, ať už jsou v jakémkoli věku, tak je to velký problém. Komunikace je pro něj zcela klíčová k tomu, aby lidé spolu mohli fungovat a vzájemně si porozumět. Podle jeho názoru, když nebudeme děti vést ke správné komunikaci a učit je komunikovat, budou mít značné problémy v budoucnosti. Základy úspěšné komunikace jsou podle něj budovány právě v mateřských školách.

První cíl práce:

Zkušenost účastníka je taková, že pokud děti nechtějí mluvit, tak nemluví a žádný pedagog nebo odborník je nedonutí. Proto by jako nejdůležitější **metodu při podpoře komunikace** určil navázání důvěry s dítětem. Co má účastník dále osvědčeno je, že i dítě, které má nějaké problémy s navázáním komunikace, začne zpívat a aktivně se zapojovat do zpěvu a hudby, jak začne sám pedagog zpívat nebo hrát na hudební nástroj. Proto v mateřské škole hojně využívají písně, básně, říkadla. Účastník také uvedl, že každé ráno probíhá s dětmi komunitní kruh, kde se všichni přivítají a děti mohou sdělit veškeré své zážitky a pocity. Každé dítě má prostor se vyjádřit, ale pokud nechce mluvit, tak nemusí. V každém případě je důležité dát dítěti vůbec prostor pro sebevyjádření. U starších dětí se snaží o větší samostatnost v komunikaci, například samotné převyprávění příběhů, vyřídit jiné osobě vzkaz nebo děti nechává i do určité míry si mezi sebou vyjasnit neshody. Co je podle účastníka také neopomenutelné, je čtení knih. Mateřská škola, ve které působí, je zařazena do projektu Celé Česko čte dětem a každý den před odpočinkem děti paní učitelky čtou dětem pohádky. Tímto u dětí budují vztah ke knize, čtenářskou pregramotnost i řečové dovednosti.

Při otázce, jak účastník **hodnotí efektivitu užívaných praktik**, uvedl, že by bylo jeho přáním, aby všechny praktiky vedly přesně tam, kam míří. Důležité ale podle něj je, jaké má

dítě rodinné zázemí. Když se s dítětem nějakým způsobem v mateřské škole učitelky snaží pracovat, ale doma k tomu dítěte vedeno není, je rozvoj dítěte značně těžší.

Pokud dítě dosáhne určitého **pokroku, účastník ji systematicky vyhodnotí** v rámci pedagogické diagnostiky. Systematičtější hodnocení rozvoje dětí provádí účastník i s rodiči. Dvakrát do roka probíhají v mateřské škole konzultační dny pro rodiče. Rodiče se mohou pedagogů na cokoliv prát. Učitelky mají připravených asi deset oblastí, kde rodičům sdělují, v čem se dítě posunulo, a celkově ať ví, jak na tom jejich dítě je. Jedna z oblastí je právě oblast komunikace a řečových dovedností.

Druhý cíl práce:

Jako **potíže při rozvoji komunikačních dovedností** účastník sdělil jeho dojem, že děti nerespektují dospělou osobu a přijímají tak obtížněji jeho autoritu. Celkově vnímá i ústup společensko-kulturních návyků, konkrétně pravidel slušného chování, které jsou dětem podle něj ze strany rodiny méně předávány, což vede k určité komunikační bariéře. „Já zásadní problém vidím v komunikaci rodičů s dětmi.“ zdůraznil účastník. Komunikace právě mezi rodiči a dětmi je podle něj na ústupu, vidí méně společných aktivit, které by rodiče cíleně komentovali a tím je dítěti přiblížily. Jedná se tedy o jakousi izolaci od společných činností a nárůst pasivně stráveného času. „Pokud dá maminka dítěti telefon nebo tablet, tak to dítě ani mluvit nepotřebuje. Pokud však spolu něco vyrábí, malují, dáváte mu pokyny, ono se jí ptá a komentují veškerý postup spolu, tak to je ten moment, kdy si dítě prostě tu komunikaci zažije, což je velice potřebné.“ podotkl. Celkově však vnímá, že vlivem sociálních sítí komunikace mezi lidmi face to face ustupuje. V čem vidí velké nedostatky je slovní zásoba dětí, často se setkává s fenoménem, že děti neumí pojmenovat běžné věci kolem sebe.

Účastník má pocit spíše **stoupající tendence při problémech v komunikaci**, protože ze strany dětí je podle jeho názoru komunikace agresivnější než dříve. Každé dítě je osobnost, výchova a vzdělání se neustále individualizuje a všechny děti mají své vlastní potřeby, které se pedagog snaží naplňovat. Hodně dětí však usiluje ty své potřeby prosazovat, a to i na úkor ostatních. I tohle považuje za značný problém v komunikaci dnešních dětí.

Jako **specifickou situaci, kdy děti vykazují problém v komunikaci**, označil takovou, když si děti zvyknou na jednu paní učitelku, tak s další odmítají komunikovat. Jedná se podle něj o přirozený jev, avšak každý rok bývá více znát. „Ulpívání k jedné osobě, se kterou výhradně komunikují, je poměrně častý jev. Těžko pak přijímají někoho jiného na zástup, někdy i jen paní učitelku, která jde až na odpolední. Děti jsou pak ve stresu, protože tam není ten

člověk, na kterého si zvykli.” Na tuto otázku jsem navázala, zda se účastník snaží s touto situací pracovat, aby nedocházelo ke komunikační bariéře. Účastník mi sdělil, že v mateřské škole zkoušeli různé postupy, jak tento problém omezit, ale nejvíce se jim osvědčil model, že jedna paní učitelka s dětmi postupuje od nastoupení až po předškolní věk. Děti jsou méně vystavovány stresu ze změny hlavní osoby, tím pádem je komunikace pro ně snazší. Dále podnikají to, že děti vždy seznámí s veškerým personálem školy, aby nabyly pocitu, že tuto osobu znají a nemusí mít strach s ní promluvit.

Třetí cíl práce:

Celá mateřská škola je plně otevřená **spolupráci s rodiči**, účastník vyloženě uvedl: „My rodiče do spolupráce a komunikace s námi tlačíme.” Účastníkův pocit je ten, že rodiče bývají často k problému v komunikaci laxní a myslí si, že není potřeba to řešit nebo nechávají zodpovědnost na učitelích. Zlom pak nastává, jak má dítě nastoupit do základní školy a rodiče zjistí, že tuto oblast zanedbali. Proto aktivně usiluje o spolupráci rodičů u všech dětí.

Všechny paní učitelky dané mateřské školy, mají pro rodiče dítěte, které nově nastoupilo do předškolního vzdělávání, vstupní dotazník. V tomto dotazníku jsou otázky ohledně adaptace, zvyků, návyků a zmíněna je i komunikace dětí. Konkrétně tedy jejich slovní zásoba, na jaké oslovení je dítě naučené, jestli dítě dokáže verbálně vyjádřit své potřeby a podobně. Tento dotazník slouží k poskytnutí prvních informací o dítěti, ale také k navázání důvěry s rodiči. Účastník se tedy už od prvních dní dětí v mateřské škole snaží **rodiče do výchovně vzdělávacího procesu zahrnout, a to v i mimoškolním prostředí**. Každý rok na přelomu září a října se organizuje ve škole logopedická depistáž, kterou nabízí všem rodičům. Těm, jejichž dítě však vykazuje značné komunikační obtíže, je opravdu doporučena návštěva odborníka. Také jsou v mateřské škole často pořádány besedy na určité téma, kterých se mohou rodiče i s dětmi zúčastnit. Děti mají zavedeny deníky, které si na víkend vždy berou domů. Do těchto deníků dostávají každý týden víkendový úkol. „Je to hlavně proto, aby rodiče věděli, co s dětmi zrovna probíráme, o čem se bavíme, co procvičujeme. Nejsou tam pouze úkoly pro děti, ale občas tam dáváme i úkoly pro rodiče. Třeba běžte na společnou procházku do přírody, zazpívejte si písničku a tak dále.” řekl k otázce účastník.

Na otázku, jak vnímá **zájem o spolupráci ze strany rodičů**, mi účastník sdělil, že si vůbec nedovolí generalizovat. Setkává se s rodiči, kteří jsou podle jeho slov „úplně úžasní”, dětem se věnují, zajímají se a pak se setkává s rodiči zcela opačnými, kde komunikace zaostává a není o její rozvoj snaha. Účastník navázal na zmíněné besedy z předchozí otázky. „Naše

poslední beseda byla ohledně role pohádky při výchově dětí a bohužel rodičů přišlo všeho všudy šest. Z toho dokonce byly dvě babičky, které byly při dotazování nejvíce aktivní.” prozradil.

Závěrečná část:

Rozhovor jsem ukončila otázkou, zda v mateřské škole zvažuje nějaké **inovace či změny pro podporu komunikace**. Účastník prozradil, že v dřívějších letech se škola zapojila do projektu ohledně podpory logopedické intervence v mateřských školách. Získali tedy finanční dotaci, ze kterých nakoupili různé pomůcky a také organizovali ukázkové činnosti pro rodiče, jak s dětmi pracovat. Zvažuje tedy zavedení podobných principů. Velmi se přiklání k co nejintenzivnějšímu působení na rodiny dětí, aby aktivizovali děti ke komunikaci mimo mateřskou školu.

7.2. Případová studie č. 2

Úvodní část:

Na první otázku, **jaký přisuzuje význam komunikaci** vzhledem k dětem předškolního věku, mi účastník odpověděl, že komunikace dětí v mateřské škole je vedena primárně učitelem. Jeho názor je, že děti budou komunikovat podle toho, jak s nimi bude komunikovat učitel, a jak bude komunikaci rozvíjet. Komunikační strategie by se tedy měly zakomponovat do přípravy budoucích učitelů. Správná komunikace je, podle jeho smýšlení, zcela základní v práci předškolního pedagoga. Účastník je přesvědčen, že proto, aby děti komunikovaly bez ostychu, je zásadní vytvořit správné klima ve třídě. Tím má na mysli klima pohody, důvěry a bezpečí. Když učitel dokáže ve třídě navodit právě takovéhle klima, poté budou děti schopné se otevřít a komunikovat.

První cíl práce:

Metoda, kterou účastník **pro rozvoj komunikace** užívá, je primárně poskytnout dostatek příležitostí k tomu, aby se děti mohly vyjádřit. S tím souvisí i dostatek prostoru pro spontánní hru, protože účastník zdůrazňuje, že komunikace dětí probíhá zejména při hře, která zrcadlí jeho řečové dovednosti. Do spontánní hry by měl pedagog citlivě vstupovat a rozvíjet s dítětem dialog. Jako další **používané strategie** zmiňuje přístup ke knihám, nejlépe celý čtenářský koutek, kde si děti mohou knihy prohlížet a listovat jimi. Účastník poukazuje na nezastupitelné místo přímého čtení pohádek a příběhů dětem. Tímto dětem předává vhodnou slovní zásobu i různé slovní obraty. Za důležité také považuje poskytnout dětem možnost

sebereflexe vlastní činnosti, což by měl pedagog navodit vhodnými otázkami typu: „Co se ti povedlo? S čím sis dneska hrál? Co se ti nelíbilo?“ a tím děti podněcovat k přímé diskuzi. Zmiňuje, že učitel v mateřské škole pracuje zejména s emocemi dětí. Pedagog se prvně musí dětem otevřít a přijmout ho, tím vzniká mezi ním a dítětem vztah, ve kterém mohou společně komunikaci budovat.

Efektivitu užívaných technik účastník vidí na pozitivní úrovni, a to při rozvoji verbální i neverbální komunikace. Domnívá se, že výše zmíněné postupy jsou zcela zásadní a bez nich by správný vývoj komunikace u dítěte nemohl nastat. K neverbální komunikaci podotýká, že podle jeho názoru: „Právě ona předchází tu verbální a vše, co dítěti řeknete je až za tím, jak se tváříte, jaký máte tón hlasu a jak gestikulujete.“

Systematické vyhodnocení komunikačního pokroku dětí provádí účastník v rámci pedagogické diagnostiky. Kromě toho do mateřské školy dochází dvakrát týdně logopedové, kteří rozvíjí děti ve všech jazykových rovinách. Každé dítě má svůj sešit do logopedie, kde se zapisuje, co konkrétně bylo procvičováno. I tyto sešity tedy slouží jako zpětná vazba a odráží komunikační zlepšení každého dítěte.

Druhý cíl práce:

Účastník označil úbytek slovní zásoby a s tím spojené nepochopení významu běžně užívaných slov jako **potíže při rozvoji komunikace dětí**. Podle něj je tedy opět na straně pedagoga, aby dokázal neznámá slova dětem vysvětlit a došlo k následnému pochopení. Dále u dětí pozoruje jsou problémy s výslovností a problémy v souvislém vyjadřování. Účastník nenásilně naznačil, že problém vidí v užívání mnoha audiovizuální techniky, která nenahradí živou komunikaci dítěte s dospělým. Dlouhodobé sledování obrazu bez následné reflexe je podle účastníka velké riziko a komunikace dětí se pak vyvíjí velmi omezeně. Účastník také upozornil na chybu ze strany pedagogů, která může bránit rozvoji komunikace. Jedná se o přehlčení vzdělávací práce dětí monology ze strany učitele, což si mnozí nemusí ani uvědomovat.

Jak z výše uvedeného vyplývá, tak i účastník potvrdil, že má pocit spíše **stoupající tendence v problémech při komunikaci dětí**. Předpokládá, že k tomu dochází skrze ubývání přímého čtení rodiče s dítětem i celkově omezené práce s knihou a nárůst již zmíněných audiovizuálních technologií. Čeho ubývá možná ještě více, než čtení, je podle něj zpěv. Tvrdí, že je velice vzácné od dítěte slyšet, že mu doma rodič zpívá. Setkává se, že rodiče spíše odkazují

děti na reprodukovanou hudbu. V přímém čtení i zpěvu shlíží účastník intimitu a přiblížení vztahu s dítětem, nic z toho se technologiemi nedá nahradit.

Jako **typická situace, při které účastník vnímá problémy v komunikaci u dětí**, je sdílení jejich aktuálních potřeb. Dokázat konkrétně slovně vyjádřit, v jakém stavu se právě teď nachází, co potřebují, co cítí a podobně. U této otázky jsem se účastníka doptala, jak pracuje s těmito situacemi, pokud nastanou. Účastník uvedl, že první věc, která by měla nastat, je si na dítě udělat prostor, navázat s ním oční kontakt a individuálně mu poskytnout psychickou oporu a čas pro to danou věc zopakovat nebo vůbec vyslovit. Pokud i tak u dítěte přetrvává problém ve sdělení, určitě není dobré to poté přehlížet. Vyhovující reakcí je dítěti projevit, že právě teď jsem tu pro tebe a pokud to nejde teď zkusíme to s ním třeba o den později. Dát mu čas na to se nad tím zamyslet. Naslouchání je teda jedna z technik, jak s problematickými situacemi pracovat.

Třetí cíl práce:

Otevřenost mateřské školy pro spolupráci s rodinou je podle slov účastníka v maximální možné míře. O komunikaci a spolupráci s rodinou má škola zájem v úplně každém případě. Když se u dítěte objeví komunikační nebo jakékoli jiné potíže, rozhodně ji vyhledávají. Účastník navázal na již zmíněnou logopedickou intervenci, která v mateřské škole probíhá, a pokud něco logoped nebo sám pedagog odhalí, jsou o tom rodiče pokaždé informováni. Sami rodiče mají k dispozici logopedické sešity dětí a mohou do nich kdykoli nahlédnout. Tím mají i oni přehled o tom, jak na tom jejich děti s komunikačními dovednostmi jsou. Škola informuje rodiče o dění jednak osobně, také například pomocí e-mailu.

„V dnešní době ubývá rodičů, kteří si doma cíleně najdou čas, aby s dětmi denně procvičily komunikační strategie a zaměřili se na problémovou oblast,“ tvrdí účastník. **Rodiče se tedy snaží zahrnout** do celého výchovně vzdělávacího procesu. Rodiče jsou oslovováni, když v mateřské škole probíhá nějaký projekt na určité téma. Mohou se zapojit, donést náležité předměty pro své dítě, se kterými se bude dále pracovat. Účastník uvádí konkrétní příklad, kdy ve škole měli projekt na téma oblíbená hračka. Rodiče byli vyzváni doma s dítětem danou hračku vybrat a poté přinést. Také byli informováni o tom, jakou oblast v rámci daného projektu rozvíjí. Ze strany mateřské školy jsou také rodiče nenápadně a nenásilně vedeni k tomu více číst, zpívat a věnovat se dětem v podobě různých aktivit. Účastník však zmiňuje, že si je vědom dnešní velké pracovní vytíženosti rodičů. Přesto však podotýká, jak je na dětech znát, komu se rodiče věnují po stránce komunikace, komu čtou pohádky, zpívají písničky, říkají básničky,

říkanky a spoustu dalšího. Tyto děti jsou na tom v komunikaci, podle účastníka, mnohem lépe. Pokud u dítěte však nastanou vážné komunikační obtíže a mateřská škola si je vědoma toho, že je nelze odstranit pouze vlivem vhodného výchovně vzdělávacího programu, jsou rodiče vždy nabádáni navštívit příslušné odborníky.

Účastník vnímá **ze strany rodičů ve většině případů snahu spolupracovat**. Přesto však uvádí, že je to u každého dítěte a rodiny různé a nelze to tedy úplně generalizovat. Spíše se ale setkává s aktivním přístupem ze strany rodičů. Na tuto odpověď jsem navázala otázkou, zda mi může účastník poskytnout nějaký konkrétní příklad úspěšné spolupráce s rodiči. Účastník zmínil, že ve své bývalé praxi se setkal s případem, kdy dítě vůbec neodpovídá na kladené otázky. Nakonec se u dítěte společným působením odhalil nedostatek ve sluchové oblasti, o čemž zprvu rodiče ani pedagogové neměli tušení.

Závěrečná část:

Účastník věří, že v dané v mateřské škole mají oblast komunikace u dětí dobře podchycenou. Nebrání se však žádným **inovacím nebo změnám**, protože komunikační dovednosti jsou podle něj pro budoucí život dítěte zcela zásadní. Celá mateřská škola se snaží kreativně rozšiřovat komunikační i jiné oblasti života dětí v co nejvyšší možné míře.

7.3. Případová studie č. 3

Úvodní část:

I tento rozhovor jsem začala úvodní otázkou mířenou na **přisuzovaný význam pro komunikaci**. Účastník bez rozvahy podotkl, že v podstatě největší. I v průběhu dalších pokládaných otázek opakovaně připomínal, že téma je pro něj stěžejní a podstatné. „Komunikaci dneska bych za mě postavila na první místo.” uvedl.

První cíl práce:

Při otázce na **konkrétní postupy a metody**, které v praxi užívá, jako první sdělil práci s knihou, tu využívá dennodenně. Čtení probíhá téměř hodinu před každým odpočinkem dětí. Hned tato odpověď mě zaujala a doptala jsem se účastníka na to, v jaké míře mají děti zájem o čtení knih. Účastník uvedl, že opravdu může říct, že velké procento dětí v jeho třídě se o čtení i o celkovou práci s knihou zajímá a baví je. Škola, kde působí, je vedena podle programu Začít spolu a aktivity dětí během celého dne jsou soustředěny do center aktivit. Jedno centrum nese název „knihy a písmena”. V tomto centru se děti seznamují nejen s grafickou podobou řeči,

ale jsou i podněcovány ke komunikaci, například pomocí Albi tužky nebo řazení obrázků podle posloupnosti a jejich následného popisu. Dále zmínil, že každý den v mateřské škole jsou děti vystaveny přímé komunikaci v komunitním kruhu, kde probíhají aktivity jako pozdrav s maskotem třídy, vyjádření zážitků z předešlého dne/víkendu, prezentování naučených básniček a každé dítě má možnost se vyjádřit. S tímto tématem účastník zdůraznil, že ale každé dítě má možnost odmítnout komunikovat a vyjádřit se před ostatními a zásadně nikdy k ničemu děti nenutí. Vše, tedy i rozvoj komunikace, probíhá velice přirozeným způsobem.

Účastník uvedl, že ve třídě, kde působí, se nachází jeden chlapec, který už měl 5 let. Tento chlapec má značné problémy v komunikaci s dospělými. S vrstevníky probíhá komunikace zcela bez problémů „Směje se, chechtá se a navazuje kontakt, ale je tam problém s dospělým trošičku.“ Účastník si myslí, že vliv může mít i rodičovská uzavřenost, kterou značně vnímá, a také fakt, že chlapec pochází z bilingvní rodiny. V předchozích letech navštěvovala danou mateřskou školu i sestra chlapce a vykazovala stejný problém. V návaznosti na chlapce účastník zmínil, že letos v listopadu poprvé chlapec promluvil v komunitním kruhu, což se nikdy předtím nestalo. Za tento projev chlapce řádně pochválil a měl obrovskou radost z tohoto posunu.

Efektivitu užívaných technik tedy hodnotí kladně a podotýká, že opravdu vidí zlepšení. Kromě chlapce byla zmíněna ještě jedna holčička, která vyloženě dochází na logopedickou péči. V rámci mateřské školy se na ni vždy snaží najít alespoň pár minut denně a různé logopedické cvičení s ní procvičit.

Systematické vyhodnocení jakéhokoli pokroku dětí provádí v rámci pedagogické diagnostiky, která zahrnuje oblast řeči a komunikace. Průběžné zlepšení se snaží zaznamenávat i v rámci lístečků na nástěnku ve třídě pro přehled a rychlejší předání informací mezi kolegy.

Druhý cíl práce:

Jako hlavní překážku při rozvoji komunikace označil účastník technologie, kvůli kterým mají podle něj děti potíže převážně logopedického rázu. Konkrétně uvedl, že dominuje špatná výslovnost. Mezi novými dětmi pozoruje poměrně velké ostychy a stydlivost při komunikaci, také potřebu delšího času, než se začnou děti projevovat. Ale všechny tyto potíže považuje účastník za přirozené a normální. Kromě již výše zmíněného 5 letého chlapce z bilingvní rodiny, ke kterému uvádí, že je komunikace složitější, tak ostatní děti vykazují chuť a známky toho, že komunikovat chtějí.

I přesto má však účastník v obecné rovině pocit, že dochází ke zhoršování, a tudíž ke **stoupající tendenci komunikačních problémů**. Jako důvod těchto častějších obtíží účastník opět uvádí vliv technologií: „Místo toho, aby s nima rodiče mluvili, tak je posadí k tabletu nebo televizi. A ty děti vám to samozřejmě všechno řeknou.” zmiňuje účastník.

Mezi situace, při kterých mají děti právě problémy s komunikací účastník řadí vysokou míru potíží s fantazírováním. Když jsem se doptala, jestli může svou myšlenku rozvést, popsal, že děti mají problém se sdílením svých představ a těžko se mezi sebou domlouvají například v rámci dramatizace příběhu či pohádky. V tomto vidí účastník značný problém a domnívá se, že to s rozvojem komunikace u dětí souvisí.

Třetí cíl práce:

Při otázce na osobní **míru otevřenosti pro spolupráci s rodinou** účastník řekl, že je vyloženě pro vytvoření blízkého a otevřeného vztahu s rodiči. Nejen on sám, ale celá mateřská škola v rámci jejich programu Začít spolu. „Rodiče vyloženě korzují po celé školce dnes a denně, jako by byl den otevřených dveří.” Spolupráce a tím pádem komunikace účastníka a rodičů je velice úzká a probíhá při příchodu i odchodu dětí z mateřské školy. Veškeré dění v mateřské škole se snaží rodičům předávat a průběžně je informovat. Komunikace s nimi probíhá i prostřednictvím e-mailu a telefonicky. Opravdu se snaží rodiče do celého výchovně vzdělávacího procesu zahrnout.

Účastník je nakloněn **zahrnout rodiče do procesu podpory komunikace**. Nabádají rodiče více ke čtení knih dětem. Děti mají možnost knihu donést i do mateřské školy a účastník se vždy ptá, zda dítěti doma rodiče už knihu přečetli. V případě značného problému v komunikaci bývá rodičům doporučena návštěva odborníka jako například logopeda nebo psychologa. V každém případě, když bylo rodičům doporučeno navštívit odborníka, se účastník nesetkal se špatnou odezvou od rodičů.

Zájem spolupracovat ze strany rodičů vnímá účastník pozitivně a nemá dojem neochoty se do procesu podpory zlepšení komunikace zapojit. Tento fakt příkládá i tomu, že celá mateřská škola pracuje podle zmíněného programu Začít spolu a rodiče jsou s tímto programem seznámeni a naprosto ztotožnění. Což znamená, že už od úplného začátku, co dítě do mateřské školy nastoupí, jsou nastavena pravidla pro spolupráci školy a rodiny. „Opravdu převažuje vysoké procento těch, co se velmi, ale velmi zajímají. Nikdo nechce nic zanedbat.” podotkl účastník.

Závěrečná část:

Na poslední otázku, zda **účastník zvažuje nějaké změny v přístupu pro podporu komunikace**, mi bylo sděleno, že sám osobně zastává názor, že tuto problematiku má ve své třídě dobře podchycenou. Avšak ze strany ředitelky školy bývají on i ostatní pedagogové, působící v dané mateřské škole, často posíláni na vzdělávací semináře ohledně komunikace. A to jak v duchu zlepšení komunikace dospělé osoby s dítětem, tak v podobě, jak více rozvinout u dětí řečové dovednosti. Účastník se tedy snaží brát každé nové vědění o problematice v potaz a v praxi uplatnit.

7.4. Případová studie č. 4

Úvodní otázka:

Rozhovor začal otázkou o tom, jaký **význam přikládá účastník tématu komunikace u dětí předškolního věku**. Sdělil mi, že komunikaci přikládá opravdu velký a podstatný význam celého vývoje dítěte. Je to podle něj problém týkající se současnosti dnešních dětí.

První cíl práce:

Mezi oblíbené **postupy účastníka pro podporu komunikace dětí** patří hlavně povídání s dětmi. „Já s dětmi opravdu hodně hovořím, o všem si povídáme, komentujeme činnosti.“ uvedl. Co opravdu rád s dětmi praktikuje, je čtení pohádek s otevřeným koncem a děti musí příběh dokončit. Rozvíjí to dítěti nejen komunikaci, ale i představivost a pozornost, což je podle účastníka u dnešních dětí značně narušeno. Účastník využívá knihy, časopisy a obrázky. Často se jich i zpětně ptá, aby zopakovali děj vyprávěného příběhu. Knihy využívá také ke každodennímu čtení před odpočinkem dětí. Protože účastník působí ve třídě předškoláků, zavedl v jejich třídě pro děti, které se nechtějí věnovat odpočinku, možnost si vybrat knihu a v ní si listovat.

Účastník má pocit, že využívané **techniky dosahují cílené efektivity**. Hlavní pokrok vždy vidí v tom, že děti pak začnou aktivně navazovat kontakt, chtějí se zapojit do rozhovorů, mají zájem o komentované aktivity. Posun vidí i v rychlejší a obsahově bohatší reflexi ze strany dětí. Některým dětem často schází určitá jistota v mluvení, častá výzva k rozhovoru je podle něj podněcuje k odstranění strachu z interakce.

Systematické hodnocení pokroku dětí provádí účastník pomocí archů. Každé dítě má založený svůj a v něm jsou výsledky z pedagogické diagnostiky, vyhodnocení různých úkolů

z různých oblastí včetně řeči a komunikace. Účastník sám zdůraznil, že rodiče mají možnost do tohoto archu svého dítěte kdykoliv nahlédnout.

Druhý cíl práce:

Jako **překážky v rozvoji komunikace dnešních dětí** označil účastník technologie. Tvrdí, že se v rodinách málo čte, málo se s dětmi hovoří, málo se ptá na jejich názory, pocity, jakékoli otázky. „Děti přijdou ze školky, v lepším případě jdou na kroužek, pak hned domů a to už je večer, rodiče chtějí po celém dni klid, tak jim dají tablet nebo mobil.“ Účastník také podotkl, že děti právě svou bezprostředností prozradí na rodiče spoustu informací. Také oznamuje, že na dětech jde hned poznat, jak aktivní je komunikace ze strany rodičů k dítěti. Konkrétní problém, který u dětí pozoruje, je slovní zásoba a omezená potřeba mluvit. Dětem dnes stačí jednoslovná zkratkovitá odpověď a nevnímá tak velký zájem o to si promluvit, popovídat jako dříve. Už v tomto věku děti mezi sebou začínají používat výrazy ve zkratkách, jako by si psaly zprávy. Překážka v komunikaci dětí je i nedostatek představivosti, jak již účastník zmínil. Domnívá se, že mají vše dokonale předchystané (například hračky), že nemusí představivost a fantazii vůbec zapojit.

U dětí pozoruje **stoupající tendenci při komunikačních obtížích**. Důvodem jsou podle jeho názoru výše zmíněné překážky, proto se účastník opravdu snaží o co největší individuální práci s dětmi. Navazuje individuální dialogy s dětmi během celého dne a vede je i k samotným dialogům mezi sebou. I práci s knihou se snaží individualizovat, děti podle něj mají o knihy stále značný zájem.

Situací, kdy děti vykazují komunikační těžkosti, je přímé povídání před celou skupinou. Prozradil, že jeho třídu navštěvuje chlapec, jehož rodina pochází u Ukrajiny. Tento chlapec všemu česky rozumí, ale mluvit sám nechce. Někdy před skupinou něco zopakuje, ale když chce něco říct, přijde vždy až k účastníkovi a dané sdělení pošeptá. S tímto stejným problémem se účastník setkal již v minulosti. Jednalo se také o chlapce a jeho rodina pocházela z Vietnamu. Konkrétní příčinu těchto potíží nezná, důvod však přisuzuje určitému studu a nejistotě hovořit česky, protože čeština není jejich mateřský jazyk. Zeptala jsem se účastníka, jak s touto situací pracuje. Dozvěděla jsem se, že se snaží v první řadě dítě ke komunikaci motivovat, to je podle něj základ. Naváže s ním kontakt přes nějakou pohádku, knihu, hračku nebo kartičky s obrázky, záleží na konkrétním dítěti, co má rádo a co jej zajímá. Účastník sdělil i konkrétní příklad, kdy s dětmi četl pohádky a po přečtení pohádky se ptal na otázky vázané k příběhu. Chlapec z Ukrajiny se nejdříve nezapojoval, avšak když viděl, jak se ostatní děti

zapojují a přes přímou motivaci z knihy se nakonec i on zapojil. Horší situace pak jsou, když ostatní děti opakují jeho gesta, jako například zmíněné šeptání jedné osobě.

Třetí cíl práce:

Mateřská škola, kde účastník působí, je v plné míře **otevřená spolupráci s rodiči**. Rodiče se nemohou zapojovat do každodenního dění, ale každý rodič má možnost konzultace, kde mohou společně rozebrat to, v čem dítě selhává nebo v čem konkrétně by potřebovali od školy pomoci, prodiskutovat, zda stejný problém, který dítě vykazuje v mateřské škole, vykazuje i doma. Účastník uvedl, že tuto možnost někteří rodiče opravdu hojně a rádi využívají, pokud si s nějakou situací neví rady. Celkově se však účastník snaží navázat kontakt s každým rodičem, aby byli informováni o tom, co děti ve škole zrovna probírají. Každému rodiči se snaží říkat své postřehy, a naopak je i rád, když mu rodiče sdělí své vnímání situace.

Kromě již zmíněných konzultací se rodiče **snaží zahrnout do výchovně vzdělávacího procesu** v mateřské škole pomocí společných akcí na školní zahradě, různých tvoření pro děti s rodiči a podobných workshopů. Mimo mateřskou školu rodiče zahrnují do výchovně vzdělávacího procesu doporučením návštěvy odborníků ve speciálně pedagogických centrech nebo pedagogicko psychologických poradnách. Doporučení se odvíjí buď od každoročního posouzení všech dětí v oblastech školní zralosti, nebo pokud dítě značně v předškolním vzdělávání u běžných činností selhává. Školu navštěvuje i paní logopedka ze speciálně pedagogického centra. A mimo výše zmíněného testu školní zralosti provádí s dětmi logopedickou depistáž. Poté podá o každém dítěti zprávu a vyhodnocení je pak předáno každému rodiči.

Zájem o spolupráci rodičů s mateřskou školou je různý. Podle účastníka někteří rodiče naslouchají a chtějí spolupracovat, jiní si stojí za svým názorem, že dítě netíží žádné obtíže. „Je to rodič od rodiče.“ podotkl.

Závěrečná otázka:

Na závěrečnou otázku, zda **zvažuje určité změny v přístupu pro podporu komunikačních dovedností**, mi účastník odpověděl, že se domnívá vhodného přístupu a zavedení z jeho strany. Za co je opravdu vděčný a vidí v ní určitou výhodu je spolupráce mateřské školy se speciálně pedagogickým centrem. Jedinou změnu, kterou tedy plánuje je prohloubení spolupůsobení a naslouchání rad odborníků z centra.

8. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Rozhovory s pedagogy působícími v mateřských školách potvrdily důležitost rozvoje komunikace. Ve všech rozhovorech jsem se snažila co nejhluběji proniknout do celé problematiky skrze zkušenosti z praxe účastníků výzkumu. Celý výzkum byl zaměřen na tři hlavní oblasti, a to na metody pro rozšíření komunikačních dovedností, vymezit, co procesu rozvinutí může bránit, a jak celý proces může ovlivnit spolupráce mateřské školy a rodiny. Úkolem celé práce bylo nalézt odpovědi na cíle, které jsem si stanovila na začátku zkoumání, na začátku výzkumné části práce. Pro přehlednost v textu je zde uvádím znovu:

Cíle práce:

- 1. Prozkoumat využití technik pro rozvoj komunikace u dítěte předškolního věku.*
- 2. Definovat překážky bránící rozvoji schopnosti komunikace u dětí předškolního věku.*
- 3. Zjistit možnosti spolupráce učitelů v mateřské škole a rodičů při podpoře komunikace u dětí předškolního věku.*

8.1. Pedagog a rozšíření komunikačních dovedností dítěte v mateřské škole

V individuálních setkáních s účastníky jsem se důkladně dotazovala na jimi používané efektivní techniky, kterými s dětmi v praxi rozvíjí komunikační dovednosti. Ze všech rozhovorů vyplývá, že na první místo patří práce s knihami a dát dětem vůbec možnost nebo podnět k jejich vlastnímu vyjádření.

Jako problém, který při celém procesu rozvoje komunikace u dětí nastává, je v dnešní době vliv technologií. Všichni účastníci vidí v tomto směru značný problém a omezení. Hned vzápětí za touto překážkou se objevuje problém v komunikaci mezi rodičem a dítětem, kdy rodiče sami méně na děti mluví nebo je ke komunikaci nepobízí. Častěji se účastníci setkávají právě s nahrazením přímé komunikace s dítětem zmíněnými technologiemi (tablet, mobil, televize).

Každý účastník je spolupráci s rodinou dětí plně otevřen a považuje tuto oblast spolupráce s rodiči za neopomenutelnou. Jako prvořadé považují o všem rodiče informovat a vřele s nimi komunikovat. Často bývá doporučena návštěva odborníka, když u dítěte zpozorují těžší obtíže v komunikaci. Hojně zmíněny byly i společné akce pro rodiče s dětmi pořádané mateřskou školou nebo přímo rodičům předat svá doporučení činností na procvičování v mimoškolním prostředí.

Ve všech rozhovorech bylo skrytě diskutováno o výzkumném problému: „Jak pedagog v mateřské škole může rozšířit komunikační dovednosti u dětí předškolního věku?“ Odpověď je taková, že pedagog působící v mateřské škole opravdu má možnost rozšířit komunikační dovednosti u dětí předškolního věku. Ve všech rozhovorech bylo o této otázce skrytě diskutováno. Pedagog může komunikační dovednost u dětí rozšířit pomocí zmíněných technik a postupů. Také může komunikační dovednosti u dětí rozšířit, pokud se bude v prostředí mateřské školy vyhýbat uvedeným překážkám nebo se je pokusí zmírnit. K tomuto zmírnění působících překážek může nabádat i rodiče dětí, se kterými je klíčové pro rozšíření komunikačních schopností navázat spolupráci.

8.2. Doporučení do praxe

Na základě provedeného výzkumu a z něj získaných dat jsem sepsala vyvozená doporučení do praxe pro pedagogy působící v mateřské škole. Všechna tato doporučení vedou k efektivnějšímu rozvoji komunikačních dovedností u dětí.

1. Posílení práce s knihami

- Každodenní přímé čtení pedagoga dětem a volný přístup dětí ke knihám.

2. Příležitosti ke komunikaci

- Neopomenout poskytnout dítěti dostatek příležitostí v tom se projevit, dítě ke komunikaci podněcovat.

3. Omezení technologií

- Omezení moderních technologií v mateřských školách. Nabádat rodiče, aby byl omezen čas na technických zařízeních strávený dítětem.

4. Provádět systematické vyhodnocení

- Pravidelné vyhodnocení komunikačního pokroku přispívá k posouzení efektivity používaných praktik.

5. Posílení spolupráce s rodinami

- S rodiči aktivně komunikovat, diskutovat s nimi o dítěti, informovat je. Zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu, podpora aktivit rodičů s dětmi v prostředí mateřské školy i domova.

6. Odborné poradenství

- Logopedická intervence v mateřských školách. Nebát se odkázat rodiče k návštěvě odborníků.

9. DISKUZE

Hned na začátku rozhovorů se všichni čtyři účastníci shodli v tom, že téma komunikace je pro ně velmi významné a zásadní. Vyjádřili, že budovat vhodné komunikační návyky u dětí je základní pro jejich optimální rozvoj, a někteří zdůraznili i aktuálnost daného tématu.

První cíl: *Prozkoumat využití technik pro rozvoj komunikace u dítěte předškolního věku.*

Jako nejčastější postup a metoda, které účastníci využívají pro podporu komunikace dětí, je neopomenutelná práce s knihou, konkrétně čtení příběhů či pohádek dětem. Všichni účastníci praktikují osobní čtení knih před odpočinkem dětí každý den. Kromě čtení knih je neopomenutelná i volná přístupnost dětí ke knihám. Další podstatná metoda je dostatek příležitostí a s ní spojeno podněcování k přímé komunikaci. Mezi další zmíněné patří navození důvěrného a bezpečného prostředí, práce s obrázky, zpěv (básně, říkadla) a byla řečena i spontánní hra.

Tři ze čtyř účastníků sdělili, že výše uvedené techniky, které osobně využívají mají cílenou efektivitu. Vidí v nich tedy kladný účinek. Jeden účastník přímo neuvedl, zda používané techniky mají podle něj pozitivní či negativní efekt na rozvoj komunikace. Sdělil pouze, že jeho přáním je, aby užívané postupy vedly k vytyčenému cíli.

Všichni účastníci provádí systematické vyhodnocení komunikačního pokroku dětí v rámci pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika napomáhá vymezit, co by dítě v předškolním věku mělo zvládnout a zjistit, v jakých, oblastech dítě potřebuje více rozvíjet. Pedagogická diagnostika zajišťuje individuální přístup ke každému dítěti. Posuzováno je cca 10 oblastí včetně oblasti řeči a sociálních dovedností (Bednářová & Šmardová, 2022). Dále zmíněné vyhodnocení může být prováděno přímo s rodiči, v rámci založených archů či sešitů (například logopedických) nebo pomocí společné nástěnky, která slouží i k okamžité informovanosti mezi pracovníky.

Druhý cíl: *Definovat překážky bránící rozvoji schopnosti komunikace u dětí předškolního věku.*

V tomto okruhu otázek mi účastníci sdělili nejen to, co procesu rozvoje komunikace brání, ale i jakými konkrétními potížemi děti nejčastěji trpí. Všichni čtyři zastávají názor, že komunikační obtíže dětí se stále zvyšují. Mají v tomto ohledu problémy v komunikaci, tedy pocit spíše stoupající tendence.

Jako nejčastější komplikace, která procesu rozvoje komunikace brání, jsou podle všech účastníků jednoznačně technologie. Důvodem tohoto tvrzení je především fakt, že se jedná pouze o pasivní příjem informací, bez aktivní participace na komunikaci. Další obtíž, zmíněna v zastoupení tří účastníků ze čtyř, je problém v komunikaci mezi rodiči a dětmi, blíže specifikováno jako ústup přímé komunikace ze strany rodičů směrem k dětem. V této oblasti je také zmíněno přehlčení dětí monology učitelů v mateřské škole nebo horší přijímání a respekt autority dětmi.

Nejčastější problém v komunikaci je omezená slovní zásoba a s ní spojená potíž s pojmenováním běžných věcí. Další byla uvedena výslovnost, souvislé vyjadřování, ostychy a study, problém s představivostí a fantazií, jeden účastník jako specifickou situaci označil komunikaci pouze s vybranou osobou a určitou agresivitu v komunikaci. Jako potíž v komunikaci byla ze strany účastníka č. 4 označena i omezená potřeba komunikovat. Tohle tvrzení je však v rozporu s tvrzením od účastníka č. 3, který v rozhovoru uvedl, že děti vykazují chuť a známky chůtce po komunikaci.

Jak se situacemi, kde dítě trpí komunikační nesnází, účastníci pracují, se odvíjí od daných okolností. Za obecně uplatnitelnou můžeme považovat odpověď směřující k motivaci dítěte ke komunikaci a vytyčit si pro něj čas a prostor.

Třetí cíl: Zjistit možnosti spolupráce učitelů v mateřské škole a rodičů při podpoře komunikace u dětí předškolního věku

Všechny mateřské školy, ve kterých účastníci působí, jsou v největší možné míře otevřeny spolupráci s rodinou a všichni účastníci se snaží aktivně navazovat kontakt s rodiči jednotlivých dětí. Jeden účastník uvedl praktiku vstupního dotazníku pro rodiče při přijímání dítěte do mateřské školy. Takovéto prvotní navázání kontaktu může pomoci oběma stranám navázat důvěrný vztah a přispět k rychlejší adaptaci dítěte.

Jako prostředek pro navázání spolupráce s rodiči byla uvedena komunikace (zmíněná byla osobní, telefonická i prostřednictvím e-mailu) a především informovanost rodičů o veškerém dění. Mimo mateřskou školu je spolupráce realizována v rámci poradenského servisu ohledně návštěvy odborníků. Pedagogičtí pracovníci si jsou vědomi svých mezí, tedy kdy už je vhodné dítě vzít za kvalifikovaným odborníkem v oblasti komunikace (většinou logoped). V hojném zastoupení byly řečeny i společné akce (například různé besedy nebo workshopy) s rodiči a doporučení, jaké aktivity a činnosti s dětmi využívat doma.

Tři účastníci zmínili pravidelnou návštěvu mateřské školy logopedickými odborníky. Ve dvou mateřských školách se provádí minimálně jednou ročně logopedická depistáž. Jedna škola provádí tuto depistáž se všemi dětmi navštěvujícími mateřskou školu a druhá tuto možnost nabízí každému rodiči pro jeho dítě, ale je na dobrovolnictví rodičů, zda možnost využijí. Třetí mateřská škola má logopedickou intervenci zajištěnou dvakrát do týdne, kde rozvíjí každé dítě ve všech jazykových rovinách.

Zájem o spolupráci ze strany rodičů je různý a tři ze čtyř účastníků uvedli, že odpověď nelze generalizovat. Jeden z účastníků však k odpovědi dodal, že spíše převažuje zájem a aktivní přístup rodičů. Další účastník však zdůrazňuje, že má pocit velkého zájmu rodičů o spolupráci při jakýchkoliv vyskytujících se potížích u dítěte.

Většina účastníků (tři ze čtyř) sami podotkli, že podle nich mají problematiku komunikace v mateřské škole dobře podchycenou. Žádný se však nebrání v tomto směru další inovaci. Zmíněné změny by byly mířeny na vzdělávací semináře, intenzivnější působení na rodiče, aby děti více podněcovali ke komunikaci, obnovení logopedické intervence ve škole a intenzivnější naslouchání doporučením od odborníků.

Jako hlavní limit práce bych uvedla menší počet účastníků výzkumu. I když se jedná o případovou studii, kde výzkumník zkoumá jeden či několik málo případů, mohlo by více účastníků prohloubit vhled a rozšířit spektrum odpovědí. Jako další limit bych zmínila využití rozhovorů, jako jedinou aplikovanou metodu pro sběr dat, místo v kombinaci s další metodou, například s pozorováním. Tento fakt mohl vést k méně komplexnímu náhledu na problematiku. Na základě zjištěných limitů já, jako autorka práce, doporučuji provést další výzkum s větším vzorkem účastníků s využitím kombinace metod pro sběr dat.

Výsledky celého výzkumného šetření potvrdily zásadní důležitost tématu komunikace v návaznosti na předškolní věk dětí. Z celého výzkumného šetření můžeme zdůraznit, že zmíněné období života dítěte má nezastupitelnou roli pro položení základů komunikačních dovedností a rozvoj těchto dovedností ovlivňuje celý vývoj osobnosti jedince.

Celá práce přinesla kvalitní, cenné a jasně strukturované poznatky o tom, jak může pedagog v mateřské škole rozšířit komunikační dovednost dítěte navštěvující mateřskou školu. Celý výzkum slouží především pro pedagogy působící v mateřských školách. Jeho výsledky však mohou v praxi využít všechny osoby, které přichází s dětmi předškolního věku do kontaktu. Výsledky mají pomoci zefektivnit techniky využívané pro rozvoj komunikačních dovedností v mateřských školách. Prostřednictvím efektivních technik lze zlepšit úroveň komunikace všech dětí ještě před nástupem do povinné školní docházky.

V návaznosti na zmíněné výsledky provedeného výzkumu bych navrhovala pro další zkoumání oblast vlivu technologií na dítě v předškolním věku. Nejednálo by se pouze o oblast komunikace, ale celkový pozitivní i negativní vliv, jaký přináší častý styk dětí s technologiemi různého druhu na oblast života kognitivní, fyzickou i sociální.

Provedený kvalitativní výzkum jsem se rozhodla srovnat se dvěma dalšími výzkumy, které pojednávají o stejném tématu. Srovnáním výsledků s jiným výzkumem můžeme ověřit kvalitu a platnost výsledků.

První výzkum nese název „Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole“ a vyšel v roce 2009 ve vědeckém časopise *Pedagogická orientace*. Autorem je prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. Ten poukazuje především na opomíjení zkoumání problematiky řeči a komunikace dětí předškolního věku v České republice oproti zahraničí, kde je dané téma intenzivněji zkoumáno. Ve výzkumu této bakalářské práce sice nebyla posuzována míra zkoumání této problematiky v České republice oproti zahraničí, nicméně z výzkumů vyplývá, že potíže v komunikaci dětí v mateřských školách mají tendenci stoupat. Vliv může mít právě nižší míra zkoumání této problematiky na našem území v předešlých letech (Průcha, 2009).

Druhý výzkum, který jsem s mým srovnávala nese název „Specifika komunikace dětí předškolního věku“ a autorkou je Mgr. Lucie Hejlová. Ta tento výzkum uvádí v bakalářské práci z roku 2017. Oba výzkumy tedy pojednávají o stejné věkové kategorii dětí. Výzkum z roku 2017 poukazuje na obtíže dětí předškolního věku s gramaticky přesným vyjadřováním a tvoření souvětí. Výzkum této bakalářské práce uvádí mezi potíži v komunikaci dětí souvislé vyjadřování. V čem dále mají podle obou výzkumů děti předškolního věku problém, je slovní zásoba, výslovnost a častější potřeba vyhledat pro dítě pomoc jiného odborníka. Také oba výzkumy poukazují, jak velice důležitá je role rodičů při podpoře komunikace dětí. Výzkum od Mgr. Hejlové má odlišnou metodologii. Výzkum využívá odlišnou metodu sběru dat, a to pozorování a škálování. V čem se také výzkum liší, je v srovnání skupin dívek a chlapců a porovnávání komunikačních dovedností mezi nimi, což ve výzkumu této bakalářské práce nenalezneme. Výzkum z roku 2017 však nepotvrdil výrazné rozdíly v komunikaci mezi skupinami rozdělenými dle pohlaví (Hejlová, 2017).

Komparace výzkumů napomohla k uvědomění, že komunikace je rozsáhlá oblast. Je třeba na ni nahlížet a zkoumat ji z mnoha různých pohledů s využitím různých metod, pro co nejlepší vniknutí do problematiky a nalezení vhodných způsobů, jak ji podporovat.

10. ZÁVĚR

Celá tato bakalářská práce se zabývala komplexním pohledem na význam komunikace u dětí předškolního věku, jelikož komunikace tvoří neodmyslitelnou součást každé lidské osobnosti. Práce se zaměřila na vymezení komunikačních dovedností dětí ve věku od 3 do 6 let a na možnosti, jak pedagogové v mateřských školách mohou tuto oblast rozvíjet. Problematika byla zkoumána z psychologického hlediska.

Z teoretické části práce vyplývá, že vývoj komunikace u dětí předškolního věku je úzce spjat s rozvojem v jiných oblastech, a to především se sociální interakcí, kognitivními schopnostmi a motorickým vývojem. Vliv komunikace se projevuje nejen na schopnosti vyjadřování a porozumění, ale také na budování sociálních vztahů a regulaci emocí. Práce dále vyznačila hlavní důvody, proč je mezilidská komunikace vůbec důležitá a jakými komunikačními dovednostmi by dítě předškolního věku mělo disponovat.

Výzkumná část práce nám poskytla cenné informace o běžných praktikách používaných v mateřských školách pro podporu komunikace u dětí. Byly dosaženy všechny výzkumné cíle. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že téma rozvoje komunikačních dovedností je vnímáno jako velice důležité. Tato část práce doporučuje všem pedagogickým pracovníkům v mateřských školách věnovat tématu komunikace zvýšenou pozornost a aktivně využívat efektivní metody pro podporu komunikačních dovedností u dětí. Uskutečněný výzkum má za cíl podpořit efektivní vzdělávací postupy v mateřských školách, prevenci proti oblastem s komunikačními problémy u dětí, zlepšit sociální interakci dětí s vrstevníky i dospělými a poukázat na důležitost spolupráce a budování pozitivních vztahů mezi rodinou a mateřskou školou.

Tato práce přispívá k hlubšímu pochopení problematiky rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního věku a získané poznatky nabízí praktická doporučení pro pedagogy v mateřských školách, jak začlenit efektivní postupy pro rozvoj komunikace do výchovně vzdělávacího procesu. Práce zdůrazňuje klíčový význam komunikace pro celkový vývoj dítěte a apeluje na všechny osoby pracující s dětmi předškolního věku, aby věnovaly rozvoji komunikačních dovedností náležitou pozornost.

Seznam literatury:

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
2. Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
3. Brierley, J. K. (1996). *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. Praha: Portál.
4. Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
6. Casadiego, A. M., Santiuste Bermejo, V., & Bermejo Fernandez, V. (2023). Spatial thinking skills mediated by communication processes in preschool children. *Retos*, 48, 74-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.89684>
7. Diviš, M. (2009). *Analýza vztahů a souvislostí mezi vybranými osobnostními charakteristikami a různými formami maladaptivního a adaptivního chování u lidí v zátěži s přihlédnutím k emocionalitě*. [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/queuco/Diplomova_prace_-_Pro_zverejneni.pdf
8. Doherty-Sneddon, G. (2005). *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál.
9. Doležalová, T. (2020). *Verbální a nonverbální komunikace v manažerské praxi*. [Bakalářská práce]. Praha: AMBIS vysoká škola, a.s. Archiv závěrečných prací AMBIS. Dostupné na: <https://is.ambis.cz/th/kx23i/>
10. Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]* (3., upr. a rozš. vyd). Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
11. Havránková, E. (2017). *Specifika komunikace dětí předškolního věku*. [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. Dostupné na: <https://is.muni.cz/th/ds4f8/>

12. Hejlová, L. (2017). *Specifika komunikace dětí předškolního věku*. [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Dostupné na: <https://theses.cz/id/lwy2he/22067168>
13. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
14. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd). Praha: Portál.
15. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
16. Horňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál.
17. Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého.
18. Chudý, Š., Jůvová, A., & Bazalová, S. (2018). Disrupted communication ability of pre-primary children from disadvantaged backgrounds as an interdisciplinary problem. *E-Pedagogium*, 18(3), 21-35. <https://doi.org/10.5507/epd.2018.029>
19. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.
20. Kopecká, M. (2014). *Specifika ve vývoji řeči u dětí v mateřské škole s výukou mateřského jazyka*. [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého, Ústav speciálně pedagogických studií. Dostupné na: https://theses.cz/id/5cr3gc/diplomov_prce_Kopeck_M.pdf
21. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
22. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
23. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.

24. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
25. Neškrábalová, S. (2018). *Analyza motoriky dítěte předškolního věku (v Olomouckém kraji)*. [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého, Katedra primární pedagogiky. Dostupné na: https://library.upol.cz/ar1-upol/cs/detail-upol_us_cat-0250705-Analyza-motoriky-ditete-predskolniho-veku-v-Olomouckem-kraji/?disprec=2&iset=4
26. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
27. Oravkinová, D. (2021). Rozvoj kognitivních procesů u dětí raného a předškolního věku [Development of cognitive processes in early and preschool children]. *Pedagogika.sk*, 4, 273-291. https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-4/pedagogika_4_21.pdf
28. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
29. Plevová, I. (2006). *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
30. Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19(4), 22-37. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326/989>
31. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
32. Rotscheinová, S. (2018). *Vývoj kognitivních funkcí u dětí při přechodu z mateřské školy do základní školy*. [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/ijesu/DP_Sona_Rotscheinova.pdf#page26
33. Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (Vyd. 3, přeložil Hana Kašparovská). Praha: Portál.
34. Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
35. Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.
36. Šimíčková-Čížková, J. a kol. (2008). *Přehled vývojové psychologie* (2. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého.

37. Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého.
38. Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
39. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
40. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
41. Trdličková, M. (2015). *Balanční a motorické dovednosti u dětí předškolního věku*. [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého, Ústav fyzioterapie. Dostupné na: https://library.upol.cz/ar1-upol/cs/detail-upol_us_cat-0174381-Balancni-a-motoricke-dovednosti-u-deti-predskolniho-veku/?disprec=6&iset=8
42. Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015c). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe.
43. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.
44. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Praha: Karolinum.
45. Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výběr, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál.
46. Vyskotová, J., & Macháčková, K. (2013). *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada.
47. Vyštějn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox.

Seznam příloh:

Informovaný souhlas od účastníka výzkumu č. 1

Informovaný souhlas od účastníka výzkumu č. 2

Informovaný souhlas od účastníka výzkumu č. 3

Informovaný souhlas od účastníka výzkumu č. 4

Informovaný souhlas pro účast na výzkumu, kterým se autorka bude zabývat ve své bakalářské práci „Komunikace dětí předškolního věku“.

Autorka výzkumu: Darina Mikšaníková, studentka 3. ročníku bakalářského studijního programu *Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika*

Předtím než podepíšete tento formulář, vyhrad'te si čas a pozorně si jej přečt'ete. V případě, že některým věcem nebudete rozumět, neváhejte se na mne s dotazem obrátit.

Tohoto výzkumu se účastním zcela dobrovolně a budu vypovídat podle skutečnosti. Souhlasím s tím, že po mně bude vyžadována aktivní účast na rozhovoru, který bude vykonán v měsíci únoru až březnu. V rozhovoru budou zjišťovány osobní informace na mou profesní kariéru, na průběh práce a zkušenosti z praxe s dětmi předškolního věku. Rozhovor by měl trvat 30 až 45 minut, záleží na množství informací a ochotě jejich sdělení. Všechny informace budou zcela anonymní, to znamená, že nikdo, kromě autorky bakalářské práce nebude vědět kdo jsem. V bakalářské práci nebude používáno moje jméno, místo něj bude zvolen název účastník výzkumu. Informace, které poskytnu budou zpřístupněny na internetu, kde bude bakalářská práce zavěšena a v její tištěné verzi, bez možnosti identifikace, kdo informace poskytl. Účast na výzkumu v bakalářské práci mohu kdykoliv ukončit.

Svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s plným zněním tohoto textu.

Podpis:



Dne:

15.1.2024


Informovaný souhlas pro účast na výzkumu, kterým se autorka bude zabývat ve své bakalářské práci „Komunikace dětí předškolního věku“.

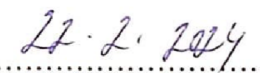
Autorka výzkumu: Darina Mikšaníková, studentka 3. ročníku bakalářského studijního programu *Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika*

Předtím než podepíšete tento formulář, vyhrad'te si čas a pozorně si jej přečt'ete. V případě, že některým věcem nebudete rozumět, neváhejte se na mne s dotazem obrátit.

Tohoto výzkumu se účastním zcela dobrovolně a budu vypovídat podle skutečnosti. Souhlasím s tím, že po mně bude vyžadována aktivní účast na rozhovoru, který bude vykonán v měsíci únoru až březnu. V rozhovoru budou zjišťovány osobní informace na mou profesní kariéru, na průběh práce a zkušenosti z praxe s dětmi předškolního věku. Rozhovor by měl trvat 30 až 45 minut, záleží na množství informací a ochotě jejich sdělení. Všechny informace budou zcela anonymní, to znamená, že nikdo, kromě autorky bakalářské práce nebude vědět kdo jsem. V bakalářské práci nebude používáno moje jméno, místo něj bude zvolen název účastník výzkumu. Informace, které poskytnu budou zpřístupněny na internetu, kde bude bakalářská práce zavěšena a v její tištěné verzi, bez možnosti identifikace, kdo informace poskytl. Účast na výzkumu v bakalářské práci mohu kdykoliv ukončit.

Svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s plným zněním tohoto textu.

Podpis:.....

Dne:.....

Informovaný souhlas pro účast na výzkumu, kterým se autorka bude zabývat ve své bakalářské práci „Komunikace dětí předškolního věku“.

Autorka výzkumu: Darina Mikšaníková, studentka 3. ročníku bakalářského studijního programu *Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika*

Předtím než podepíšete tento formulář, vyhrad'te si čas a pozorně si jej přečt'ete. V případě, že některým věcem nebudete rozumět, neváhejte se na mne s dotazem obrátit.

Tohoto výzkumu se účastním zcela dobrovolně a budu vypovídat podle skutečnosti. Souhlasím s tím, že po mně bude vyžadována aktivní účast na rozhovoru, který bude vykonán v měsíci únoru až březnu. V rozhovoru budou zjišťovány osobní informace na mou profesní kariéru, na průběh práce a zkušenosti z praxe s dětmi předškolního věku. Rozhovor by měl trvat 30 až 45 minut, záleží na množství informací a ochotě jejich sdělení. Všechny informace budou zcela anonymní, to znamená, že nikdo, kromě autorky bakalářské práce nebude vědět kdo jsem. V bakalářské práci nebude používáno moje jméno, místo něj bude zvolen název účastník výzkumu. Informace, které poskytnu budou zpřístupněny na internetu, kde bude bakalářská práce zavěšena a v její tištěné verzi, bez možnosti identifikace, kdo informace poskytl. Účast na výzkumu v bakalářské práci mohu kdykoliv ukončit.

Svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s plným zněním tohoto textu.

Podpis: 

Dne: 26.2.2024...

Informovaný souhlas pro účast na výzkumu, kterým se autorka bude zabývat ve své bakalářské práci „Komunikace dětí předškolního věku“.

Autorka výzkumu: Darina Mikšaníková, studentka 3. ročníku bakalářského studijního programu *Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika*

Předtím než podepíšete tento formulář, vyhrad'te si čas a pozorně si jej přečt'ete. V případě, že některým věcem nebudete rozumět, neváhejte se na mne s dotazem obrátit.

Tohoto výzkumu se účastním zcela dobrovolně a budu vypovídat podle skutečnosti. Souhlasím s tím, že po mně bude vyžadována aktivní účast na rozhovoru, který bude vykonán v měsíci únoru až březnu. V rozhovoru budou zjišť'ovány osobní informace na mou profesní kariéru, na průběh práce a zkušenosti z praxe s dětmi předškolního věku. Rozhovor by měl trvat 30 až 45 minut, záleží na množství informací a ochotě jejich sdělení. Všechny informace budou zcela anonymní, to znamená, že nikdo, kromě autorky bakalářské práce nebude vědět kdo jsem. V bakalářské práci nebude používáno moje jméno, místo něj bude zvolen název účastník výzkumu. Informace, které poskytnu budou zpřístupněny na internetu, kde bude bakalářská práce zavěšena a v její tištěné verzi, bez možnosti identifikace, kdo informace poskytl. Účast na výzkumu v bakalářské práci mohu kdykoliv ukončit.

Svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s plným zněním tohoto textu.

Podpis:



Dne: 11. 3. 24

