

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## Diplomová práce

Bc. Lenka Havíčková

MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE  
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU PROSTŘEDNICTVÍM PROJEKTOVÉHO  
VYUČOVÁNÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením  
Mgr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D. a že jsem použila zdrojů, které uvádím  
v seznamu použitých pramenů.

V Olomouci dne 30. března 2016

.....

Děkuji paní Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi v průběhu psaní diplomové práce věnovala.

Také děkuji mým nejbližším za podporu.

Lenka Havíčková

## Obsah

Úvod .....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	7
<b>1 Úroveň verbální komunikace dítěte předškolního věku .....</b>	<b>8</b>
1.1 Jazykové roviny.....	9
1.1.1 Foneticko-fonologická rovina .....	9
1.1.2 Lexikálně-sémantická rovina .....	11
1.1.3 Morfologicko-syntaktická rovina .....	12
1.1.4 Pragmatická rovina.....	15
1.2 Kritická období vývoje řeči.....	16
1.3 Pedagogická diagnostika komunikačních schopností dítěte.....	17
<b>2 Neverbální komunikace dítěte předškolního věku .....</b>	<b>20</b>
2.1 Podoby neverbální komunikace .....	20
2.1.1 Gesta.....	20
2.1.2 Pohled.....	22
2.1.3 Výrazy obličeje .....	22
2.1.4 Dotyky a sociální vývoj.....	23
2.2 Zásady komunikace s dětmi .....	24
<b>3 Komunikativní kompetence dítěte předškolního věku .....</b>	<b>27</b>
3.1 Klíčové kompetence .....	27
3.2 Komunikativní kompetence .....	28
3.3 Komunikativní kompetence v jednotlivých vzdělávacích oblastech.....	28
3.3.1 Dítě a jeho tělo .....	28
3.3.2 Dítě a jeho psychika .....	29
3.3.3 Dítě a ten druhý .....	31
3.3.4 Dítě a společnost .....	32
3.3.5 Dítě a svět.....	33
<b>4 Co je to projekt? .....</b>	<b>34</b>
4.1 Historie projektového vyučování .....	35
4.2 Počátky a vývoj projektového vyučování v ČR .....	37
4.3 Plánování projektů.....	39
II EMPIRICKÁ ČÁST .....	43
<b>5 Metodologie empirické části.....</b>	<b>44</b>
5.1 Problémová oblast.....	44

5.2 Hlavní cíl výzkumného šetření.....	44
5.3 Výzkumné otázky.....	44
5.4 Volba výzkumné metody .....	44
5.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	44
5.6 Analýza a interpretace získaných dat .....	45
5.7 Shrnutí výzkumného šetření.....	55
III PROJEKT .....	56
<b>6 Projekt Den s moudrou knihou</b> .....	57
Závěr.....	70
Seznam použité literatury .....	71
Seznam internetových zdrojů .....	73
Seznam příloh	
Anotace	

## Úvod

Téma rozvoje komunikativních kompetencí je v dnešní době poměrně aktuální. Zejména vlivem různé techniky se opomíjí důležitost komunikace jako takové. Tato diplomová práce je zaměřena na rozvoj komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku prostřednictvím projektového vyučování.

Diplomová práce je rozdělena na tři části – teoretickou část, empirickou část a projekt. Teoretická část si klade za cíl popsat specifika verbální a neverbální komunikace dítěte předškolního věku a jeho komunikativní kompetence. Vzhledem k tomu, že součástí diplomové práce je i projekt, v teoretické části práce jsou uvedeny základní informace o historii projektového vyučování, počátky projektů v ČR. Závěr teoretické části je věnován plánování projektů.

Empirická část se zabývá problematikou čtení dětem. Cílem je pomocí dotazníků zjistit, zda rodiče čtou dětem a tím podporují rozvoj komunikativních kompetencí, popřípadě zda navštěvují knihovnu, a co je podle nich stěžejní pro rozvoj komunikativních kompetencí jejich dítěte apod.

Jednodenní projekt, který je poslední částí diplomové práce, je určen zejména pro věkovou kategorii 5 – 6 let. Cílem je vzbudit v dítěti zájem o knihy a tím tak podporovat a rozvíjet jeho komunikativní kompetence. Projekt se odehrává v knihovně, kde děti plní úkoly na stanovištích.

Tento projekt může zrealizovat každá mateřská škola po domluvě s místní knihovnou.

# I TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Úroveň verbální komunikace dítěte předškolního věku

První kapitola je věnována komunikaci verbální. S rozvojem komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku, který je stěžejní pro tuto práci, pochopitelně souvisí i rozvoj verbální komunikace jako takové. Seznámíme se zde tedy s obecným vysvětlením komunikace, popíšeme specifika čtyř jazykových rovin a zmíníme kritická období vývoje řeči. Kapitulu zakončíme pedagogickou diagnostikou komunikačních schopností dítěte.

Podle Bytešnickové (2012) nemá pojem komunikace v literatuře jednotnou definici, protože ani není možné, aby zahrнула veškeré roviny významu, dopadu a všechny aspekty komunikace. Lze si ale vysvětlit původ slova, které vychází z latinského *communicare*, což vychází ze slova *communemreddere* (činit společným). Podle Čechové (1996) je komunikace dorozumivací proces a společenský styk, jehož cílem je výměna myšlenek mezi komunikanty (účastníky komunikace).

Belz (2015, s. 187) uvádí tyto zásady komunikace:

- „Komunikace je sdělení.
- Existuje digitální a analogová komunikace.
- Nemohu nekomunikovat.
- Každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt.
- Vztahová rovina určuje rovinu obsahovou.
- Každá komunikace podléhá interpretaci.“

Bytešnicková (2012) zmiňuje důležité funkce lidské komunikace podle Vybírala (2005):

- Informovat
- Přesvědčit
- Pobavit
- Předvést se
- Kontaktovat se
- Instruovat
- Vyjednat a domluvit se

Klenková (2006) popisuje komunikaci jako „lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25). Komunikace velmi ovlivňuje rozvíjení osobnosti, je nezbytná v interpersonálních vztazích a slouží jako prostředek vzájemných vztahů. V širším významu můžeme komunikaci chápat



jako interakci, což znamená „vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy“ (Klenková, 2006, s. 25).

Pro komunikaci jsou zapotřebí tyto čtyři vzájemně ovlivňující se prvky:

- Komunikátor – jedná se o člověka, který sděluje novou informaci
- Komunikant – člověk, který přijímá informaci a reaguje na ni určitým způsobem
- Komuniké – obsah sdělení, zcela nová informace
- Komunikační kanál – cesta, která slouží k předání informací, nezbytná pro porozumění obou stran, je nutné používat dohodnutý kód (Klenková, 2006)

Komunikaci rozlišujeme verbální a nonverbální. Jak napovídá název kapitoly, budeme se nyní věnovat problematice komunikace verbální.

Verbální komunikace zahrnuje řeč mluvenou a psanou. Je považována za specificky lidskou činnost. Bytešníková (2012, s. 11) uvádí, že Lejska podotýká, „že pokud je některému jedinci z jakéhokoliv důvodu odepřena schopnost řeči, potom je tomuto jednotlivci odebrána nejvlastnější lidská schopnost.“

## **1.1 Jazykové roviny**

Komunikace patří ke schopnostem člověka, které ho provází životem. Díky ní lze udržovat mezilidské vztahy a řešit životní problémy. Už od samého začátku vývoje dítěte se formují základy pro správnou komunikaci. Tento proces se vyvíjí po celý život a nejdůležitější je období od narození po nástup do školy. Z toho vyplývá, že je nutné věnovat komunikaci v předškolním věku patřičnou pozornost. V tomto stadiu je zapotřebí umožnit tvorbu komunikačních kompetencí a předcházet vzniku komunikačních deficitů (Bytešníková, 2012).

V následující kapitole se seznámíme s jazykovými rovinami a jejich specifiky. Existují celkem čtyři jazykové roviny a to rovina foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická.

### **1.1.1 Foneticko-fonologická rovina**

Podle Bytešníkové (2012) se tato rovina zabývá zvukovou stránkou řečového projevu. Základní jednotkou foneticko-fonologické roviny je foném – hláska. Pokud má dítě problémy v této jazykové rovině, obtížně komunikuje s ostatními lidmi. Jeho špatná výslovnost na něj strhuje pozornost poslouchajících. Nezřídka se stává, že se posluchači více zajímají

o nedokonalou výslovnost než o to, co dítě chtělo říct. Nedostatky ve foneticko-fonologické rovině mohou poukazovat na odlišný nebo nesprávný vývoj řeči.

Klenková (2006) dodává, že velmi podstatným momentem ve vývoji řeči je přechod ze žvatlání pudového na žvatlání napodobivé, k čemuž dochází přibližně od šestého do devátého měsíce. Doposud vydávané zvuky nepřisuzujeme hláskám mateřského jazyka. Nejprve si dítě fixuje samohlásky, protože jejich výslovnost nečiní takovou námahu jako souhlásky, které si fixuje následně.

Výslovnost se začíná vyvíjet docela brzy po narození a ukončení vývoje připadá asi tak na pátý rok dítěte. Není ale výjimkou, že vývoj trvá až do pátého až sedmého roku dítěte. Je známo, že výslovnost ovlivňuje několik faktorů. Mezi ně řadíme zralost fonemického sluchu, obratnost mluvních orgánů a v neposlední řadě samozřejmě také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. S tím souvisí psychické a řečové podněty a mluvní vzor. Je třeba neopomenout i samotný intelekt, který může ovlivnit úroveň výslovnosti (Klenková, 2006).

Co se týče věku, kdy by měla být výslovnost bez nedostatků, existuje více názorů. Tyto názory se rozcházejí ve vymezení věku, do kterého se špatná výslovnost považuje za fyziologickou a od kterého se špatná výslovnost považuje za patologickou. Stanovení tohoto věku je nezbytné pro včasné zahájení logopedické péče. Můžeme se setkat s hranicí čtyř let, ale taktéž i sedm let. V současnosti ale panuje názor, že by dítě mělo mít ukončený vývoj výslovnosti do pěti let, protože je důležité, aby při vstupu do školy byla jeho výslovnost zcela v pořádku (Klenková, 2006).

### **Strategie rozvoje foneticko-fonologické roviny**

Bytešníková (2012) dodává, že je zapotřebí se zaměřit na tempo, dynamiku, rytmus a melodii řeči, provádět fonační a dechové cvičení a samozřejmě i procvičovat sluchovou diferenciaci. Z tohoto důvodu je důležité zařazovat pro děti předškolního věku nejrozličnější fonační a dechová cvičení a cvičení fonemické diferenciaci. Abychom procvičili artikulaci, můžeme využít významových zvuků a jejich názorné představy.

Bytešníková (2012, s. 75.) uvádí příklady významových zvuků:

- „Zvuky zvířat (pes, kočka, slepice, ovce, koza, osel, prase, sova, had...);
- Zvuky dopravních prostředků (vlak, auto, motor auta, traktor, hasičský vůz, sanita...)
- Okolní zvuky (vítr, zvony, hodiny, domovní zvonek...).“

Dále lze využít i dětských rozpočítadel, říkanek a říkadel, jelikož díky nim se rozvíjí rytmus, tempo, dynamika a melodie řeči. Neopomenutelné místo při rozvíjení foneticko-

fonologické roviny patří i zpěvu. Zpěv totiž pozitivně působí na nácvik správného tvoření hlasu a správného dýchání. Protože při zpívání jednotlivé hlásky a slabiky na sebe navazují pomaleji, je i výslovnost přesnější.

### 1.1.2 Lexikálně-sémantická rovina

Podle Klenkové (2006) se rovina lexikálně-sémantická zaměřuje na vývoj a aktivní i pasivní užívání slovní zásoby.

Slovní zásoba je velmi důležitý základ pro rozvíjení dětského myšlení. Řeč dítěte je nejprve vázána na určité situace. V první řadě se dítě učí předměty, jevy a činnosti poznat a teprve poté je pojmenovává. Samotný vývoj slovní zásoby dítěte je závislý na jeho předešlých zkušenostech a pochopení situací. Až potom se tato slova mohou stát nedílnou součástí slovní zásoby. Dítě musí nové slovo včetně jeho obsahu nejdříve pochopit a až pak ho zařadí do své slovní zásoby.

Rozdělujeme slovní zásobu aktivní a pasivní. Do pasivní slovní zásoby řadíme slova, která dítě ve své komunikaci ještě nepoužívá, ale rozumí jim. Aktivní slovní zásobou označujeme ta slova, která dítě už používá (Klenková, 2003).

Kolem desátého měsíce dítě začíná rozumět řeči, protože se začíná rozvíjet pasivní slovní zásoba. V jednom roce se začíná rozvíjet i aktivní slovní zásoba a dítě tedy používá svá první slova. Avšak i poté se dorozumívá hlavně díky mimice, pohybu, pohledům a pláči. Chápání prvních slov je všeobecné. Pokud citoslovce mňau-mňau chápe jako něco, co má chlupy a čtyři nohy, jedná se o hypergeneralizaci. Až dítě ovládá více slov, všímáme si u něj hyperdiferenciace, což je opak hypergeneralizace. Dítě slova připisuje jen jedině, určité osobě či věci, např. máma označuje jen jeho mámu.

Bytešníková (2012) uvádí, že lexikálně-sémantická rovina vytváří propojení mezi myšlením a jazykem. Touto rovinou se zabývá lexikologie, což je obor zaměřující se na slovní zásobu, tvorbu slov, sémantiku (zkoumá význam slov) a frazeologii (zabývá se ustálenými spojeními a slovními obraty). „Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém). Tímto termínem se rozumí souhrn všech tvarů jednoho slova. (...) Souhrn všech slov daného jazyka potom tvoří slovní zásobu“ (Bytešníková, 2012, s. 75).

Stern (In Klenková, 2006) popisuje první a druhý věk otázek:

V době kolem prvního roku a půl se u dětí setkáváme s otázkou – Co je to? Kde je? Kdo je to?

Doba kolem tří a půl let s sebou přináší otázku – Proč? nebo také – Kdy?

Jak Klenková (2006) dále dodává, existuje mnoho výzkumů zabývajících se slovní zásobou, výsledky se však rozcházejí. Lze obecně říci, že kolem jednoho roku tvoří slovní zásobu dítěte 5-7 slov. U dvouletého dítěte se setkáváme až s 200 slovy, což je oproti prvnímu roku velký nárůst. Třileté dítě ovládá tisíc slov, čtyřleté dítě kolem 1500 slov. Než v šesti letech zahájí povinnou školní docházku, je jeho slovní zásoba 2500 – 3000 slov. Podle těchto informací vidíme, že slovní zásoba nejprudčeji naroste do třetího roku dítěte. Bytešnicková (2012) ale podotýká, že slovní zásoba dítěte je individuální a její rozšiřování probíhá nerovnoměrně. Také mezi ostatními dětmi mohou být patrné velké rozdíly. Může za to rozdílná vyspělost centrální nervové soustavy dětí a samozřejmě i stimulační prostředí (Kamiš, 1986, In Bytešnicková, 2012).

Cardová, Švandová (1988, In Bytešnicková, 2012) popisují tři fáze osvojování pojmů. Fáze první pro dítě představuje seznámení se s novými pojmy prostřednictvím pozorování, kontaktu s okolím a manipulace. Druhá fáze spočívá v upřesňování nových pojmů a jejich zapojení do širokých souvislostí. V poslední třetí fázi dochází k aktivizaci, což znamená, že dítě aktivně uplatňuje pojmy ve svém projevu.

### **Strategie rozvoje lexikálně-sémantické roviny**

Lexikálně-sémantickou rovinu rozvíjíme u dětí předškolního věku pomocí systematického objasňování významu slov nejrůznějších jevů, předmětů a činností, které dítě buď důvěrně zná, nebo se kterými se zase tak často neseťkává. Je také zapotřebí v dítěti vzbuzovat potřebu pojmenovávat věci a situace v okolí. Dítě si tak přirozeně osvojuje širší slovní zásobu z různých tematických okruhů, ať už se jedná o přírodu, počasí nebo dopravní prostředky... Před nástupem do školy je důležité, aby dítě mělo svoji slovní zásobu na určité úrovni. Nyní si uvedeme pár příkladů pojmů, které by děti před začátkem školní docházky měly ovládat:

- Synonyma, mají stejný význam, ale jinak zní (hezký – pěkný, krásný)
- Homonyma, stejně znění, ale mají jiný význam (kohoutek – zvíře, u umyvadla)
- Antonyma, slova protikladného významu (starý – mladý)
- Nadřazené pojmy (nádobí – hrnek, talíř, miska, šálek, naběračka...)
- Podřazené pojmy (zelená, modrá, červená, žlutá... – barvy) (Bytešnicková, 2012)

### **1.1.3 Morfologicko-syntaktická rovina**

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zaměřuje na správnou gramatiku v mluvě, větách, slovech, rodech, číslech, pádech a slovosledu. Tuto rovinu můžeme začít pozorovat už od počátku vývoje řeči, čili od prvního roku, kdy dítě používá první slova

(Bytešníková, 2012). Podle Pačesové (In Bytešníková, 2012, s. 80) dítě napodobuje gramatický vzor a „v dalších fázích napodobuje a současně si i pamatuje a přenáší slyšené na to, co chce samo říci.“

Dítě na začátku vývoje gramatiky nepoužívá všechny slovní druhy. Používání určitých slovních druhů se během vývoje řeči mění. Nejprve dítě nejčastěji používá zvukomalebné citoslovce jako je např. *bác, bé, haf*, dále pak citoslovce jako jsou *ham, brm*, atd. Pro toto období jsou typická dětská slova jako je *hají, hačí* aj. Tyto zmíněné výrazy samozřejmě neskloňujeme. Později dítě začíná používat podstatná jména (Bytešníková, 2012). Jak dále dodává Pačesová (1987, In Bytešníková), dítě užívá prvotně jednotné číslo. Až začne jeho slovní zásoba pomalu narůstat, používá nejen jednotné ale i množné číslo. Jako další důležitý bod uvedeme používání tří rodů. Na začátku řečového vývoje dítě rody ve své mluvě neuplatňuje. To, že rody existují, si uvědomí až tehdy, kdy je jeho řečový vývoj na určité úrovni. Co se pádů týče, nejprve dítě používá první pád jednotného čísla. Ale i první pád čísla množného se vyskytuje docela brzy. Dále zmíníme slovesa, která se nejdříve objevují v infinitivu, ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu. Velký pokrok v rozvoji řeči, který se týká slovních druhů, pozorujeme mezi 2. – 3. rokem. Až dítě začne popisovat vlastnosti věcí a osob, používá přídavná jména, jedná se ale o pokročilejší fázi vývoje řeči. Jejich stupňování jim ale mnohdy dělá problémy (zlý – horší...). Řada později přichází i na příslovce, zájmena, číslovky, předložky a spojky. Všechny slovní druhy by se v dětském mluvním projevu měly objevit po 4. roce života.

Když jsou dítěti jeden a půl až dva roky, začíná vytvářet dvojslovné věty, o rok později už vznikají věty o více slovech. Slovo, kterému dítě přikládá největší význam, umístí na začátek věty. Čím je dítě starší, tím více upouští od nerozvinutých vět a používá častěji souvětí. Velká část dětí předškolního věku je schopna se vyjadřovat správně gramaticky díky nápodobě dospělých a jazykovému citu, který je výsledkem působení společenských a biologických faktorů. Jazykový cit tedy znamená, že dítě má schopnost zvládnout pravidla mluvnice, aniž by si je muselo osvojit teoreticky. Tento cit můžeme rozvíjet jen prostřednictvím mluvy, čtením (předčítáním) a vyprávěním. Je velmi důležité, aby v okolí dítěte byli lidé, kteří mu dávají vzor v řeči i v gramatice. (Bytešníková, 2012)

Jak dodává Klenková (2006), můžeme se u dítěte setkat s tzv. fyziologickým dysgramatismem. Jedná se o přirozený jev, kdy dítě používá nesprávnou gramatiku. V určité situaci zaslechne nějakou gramatickou formu, kterou následně použije nesprávně ve zcela jiné situaci. Do čtyř let věku, by dítě mělo mluvit bez nápadných gramatických chyb. Pokud

ale i po čtvrtém roce fyziologický dysgramatismus nevyimí, je možné, že dítě má narušený vývoj řeči.

### **Strategie rozvoje morfologicko-syntaktické roviny**

Nyní si uvedeme pár příkladů, kterými můžeme rozvíjet morfologicko-syntaktickou rovinu. Zejména před zahájením povinné školní docházky bychom měli vylepšovat gramatickou správnost řečového projevu prostřednictvím různých didaktických her. Je vhodné věnovat pozornost používání jednotného a množného čísla a také podstatným jménům, slovesům a přídavným jménům, které by měly mít správný tvar.

Podstatná jména – Jejich správný tvar můžeme procvičit hrou, kdy před dítě položíme nějaký předmět např. míček, pak si dítě zakryje dlaní oči a my zatím míček umístíme jinam. Dítě poté sděluje, kde míček nyní je (pod oknem, za knihou, vedle květináče, v krabici...).

Slovesa – K procvičení tvarů sloves lze využít maňásky, kterého dítě musí naučit nové věci popsáním obrázků. Dospělý hovoří maňáskovým hlasem a dotazuje se na jednotlivé obrázky:

Co dělá? ... Skáče, kreslí, kouká, jí.

Co děláš? ... Skáču, kreslím, koukám, jím.

Co děláme? ... Skáčeme, kreslíme, koukáme, jíme.

Co dělají? ... Skáčou, kreslí, koukají, jí.

Co jste dělali? ... Skákali jsme, kreslili jsme, koukali jsme, jedli jsme.

Přídavná jména – Zvládnutí správného tvaru přídavného jména můžeme podpořit tím, že se zeptáme dětí, jaké barvy mají věci kolem nich. Např. hnědý květináč, červený svetr, bílá křída, žlutý hrnek... Pokud chceme procvičit přivlastňovací přídavná jména, zeptáme se, jaká hračka kamaráda se mi líbí. Např. Líbí se mi Jardovo červené auto, Lukášův nový bubínek, Rozárčina mrkáci panenka, Lenčina žlutá kulička.

Množné číslo – Abychom nacvičili správné používání koncovek množného čísla, připevníme na tabuli obrázky s různými počty zeleniny. Dítě musí poznat, o jakou zeleninu se jedná a sdělit, kolik vidí rajčat, okurek, mrkví... (Bytešníková, 2012)

Rajče – pět rajčat

Okurek – dvě okurky

Ředkvička – tři ředkvičky

Mrkev – dvě mrkve

### 1.1.4 Pragmatická rovina

Podle Klenkové (2006, s. 40) „Lechta (1990) uvádí, že pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace“. Bytešnicková (2012, s. 83) popisuje pragmatickou rovinu jako „schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry.“ Tato schopnost zahrnuje několik úhlů pohledu. Jako první lze uvést schopnost, díky které se jedinec dokáže aktivně zapojit do konverzace a zároveň dodržovat pravidla dialogu. Mezi další schopnosti řadíme adekvátní reakce na neverbální projevy a schopnost zachovat téma dialogu. Musíme zmínit i schopnost používání neverbální komunikace v různých situacích a schopnost si zvolit vhodný komunikační styl s ohledem na komunikačního partnera.

Pokud se zaměříme na komunikativní funkce a jejich rozvoj, dítě se seznamuje s pozdravy, neverbální komunikací a žádostmi. Dítě nejprve užívá neverbální signály, jako jsou pohledy a úsměv. Tyto signály bývají doprovázené křičením a jinými hlasovými projevy, ovšem bez nějakého zvláštního komunikačního záměru. Jedná se o první fázi, která trvá asi do devátého měsíce věku dítěte. Pak dítě začíná používat vokalizaci a gesta, postupem času se vyjadřuje i slovně, zejména když chce na sebe obrátit pozornost, při pozdravu, prosbě nebo odmítnutí.

Klenková (2006) zmiňuje, že dítě ve věku dva až tři roky pochopí a zvládne svou roli partnera v komunikaci a je schopno reagovat dle určité situace. Podle Lechty (2003, In Bytešnicková, 2012) dítě upřednostňuje verbální komunikaci až po druhém roce věku. V případě, že dítě není v komunikaci úspěšné, např. lidé v jeho okolí mu nevěnují dostatečnou pozornost, nebo mu nerozumí, může to být pro něj velmi frustrující. Nejdůležitější doba nastává mezi druhým a třetím rokem, protože dítě si uvědomuje, že se stává partnerem v komunikaci. Také reakce, které dítě používá v komunikaci, jsou víc a víc jistější.

Klenková (2006) uvádí, že dítě po třetím roce se snaží komunikovat a vyhledává rozhovory s blízkými dospělými. Když dítěti jsou čtyři roky, vyjadřuje se přiměřeně vzhledem k situaci. „V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, chování dítěte je možné usměrňovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí“ (Klenková, 2006, s. 41).

Nyní si stručně a přehledně popíšeme důležitá fakta, která náleží k danému věku:

3 – 4 roky

- mluví o minulosti a budoucnosti
- požádá o to, co zrovna potřebuje
- vypráví lehké a krátké příběhy

4 roky – začátek povinné školní docházky

- řečí si dokáže nejen získat ale i udržet pozornost lidí ve svém okolí
- vyžaduje informace od dospělých, či kamarádů
- dává pokyny vrstevníkům
- jedná a vyjednává
- před nástupem do školy by mělo umět vyjádřit své emoce (Bytešnicková, 2012)

### **Strategie rozvoje pragmatické roviny**

Podle Bytešnickové (2012) se doporučuje u dětí předškolního věku využívat:

- samostatné vyprávění
- rozhovor
- dramatizaci
- reprodukci příběhu či pohádky
- popisování situace, předmětu nebo obrázku

Ve vývoji řeči zaznamenáváme i jeho kritická období. Níže si je popíšeme.

## **1.2 Kritická období vývoje řeči**

Podle Bytešnickové (2012) existují čtyři období, kdy bychom u dětí měli řeči věnovat pozornost:

- 6. – 8. měsíc života
- Doba kolem 3. roku
- Nástup do mateřské školy
- Zahájení povinné školní docházky

Vzhledem k zaměření práce se nebudeme věnovat prvnímu bodu a přejdeme rovnou k bodu druhému.

Doba kolem třetího roku je kritická z toho důvodu, že jsou na dítě kladeny opravdu velké nároky, jak ve verbální, tak v neverbální oblasti. Často u dětí dochází k obtížím ve vývoji řeči, které jsou ale fyziologického rázu. Hovoříme o vývojové neplynulosti (dysfluenci), která se nejčastěji projevuje opakováním slov i slabik zejména na začátku věty. Je třeba poznamenat, že až u 80 % dětí, příznaky vývojové neplynulosti samy zmizí.



Kutálková (2010) dodává, že u dětí kolem tří let, se může vyskytnout koktavost, protože si děti osvojují velké množství nových slov a ve chvíli, kdy si v rychlosti nemůžou vzpomenout na správné slovo, opakují první slabiky. Pokud dítě slovo zkomolí a osoba jemu blízka se začne smát, zadrhne se v řeči, jelikož ztrácí jistotu.

Nástup do mateřské školy, či školy bývá obtížnější u dětí, které mají problémy odloučit se od matky, případně od rodičů. U těchto dětí se mohou objevit různé komunikační obtíže. Nástup do mateřské, nebo základní školy by mohl být považován za spouštějící faktor koktavosti.

Pokud ale dítě odmítá komunikovat s vrstevníky, nebo s učiteli, může se jednat o počátek projevu selektivního (elektivního) mutismu. Pokud dítě nekomunikuje kvůli obtížím s přivyknutím a tyto problémy netrvají déle než čtyři týdny, o mutismus se nejedná (Bytešnicková, 2012).

### **1.3 Pedagogická diagnostika komunikačních schopností dítěte**

Gavora (In Kolláriková, 2001) tvrdí, že člověk nemůže nekomunikovat. Pořád něco sdělujeme ostatním, nebo si hovoříme v duchu. Podobné tvrzení můžeme vztáhnout i na učitele. Učitel nemůže nediodnostikovat.

Nyní se seznámíme s možnými metodami, prostřednictvím kterých můžeme diiodnostikovat komunikační schopnost dítěte. Řadíme sem rozhovor s dítětem, hru spojenou s pozorováním, testy a řečové zkoušky, rozbor dokumentace, anamnézy, analýza produktů činností dítěte, dotazník a rozhovor s rodiči.

#### **Rozhovor s dítětem**

Podle Lipnické (2013) se jedná o nejčastěji uplatňovanou metodu poznávání mluvního projevu dítěte. Je důležité dbát zejména na promyšlení vedení rozhovoru s dítětem. Dále je třeba zdůraznit potřebu kladení otevřených otázek, které budou přiměřené řečovým i kognitivním schopnostem. Tento typ otázek dítě vede k širokému obsahu odpovědi a neomezují děti jen na odpovědi typu ANO x NE. Pedagog při rozhovoru s dítětem by měl přesně vědět, co potřebuje zjistit o jeho komunikaci. Z tohoto důvodu musí učitel věnovat dostatečnou pozornost přípravě rozhovoru a zaměřit se na jazykové roviny, upřednostňovanější formy komunikace a složky řeči. Dále je zapotřebí, aby pedagog počítal s momentální náladou dítěte, se vztahem, jaký k němu dítě má, a v neposlední řadě také

s motivací dítěte k rozhovoru. Musí se zaměřit i na prostředí, kde se rozhovor odehrává, protože může značně ovlivnit pozornost dítěte.

### **Hra spojená s pozorováním**

Tento typ metody nám umožňuje poznat dítě skrz svůj průběh a obsah. Rozdělujeme diagnosticky zaměřenou hru a volnou hru.

- Diagnosticky zaměřená hra

Zaměřuje se na předem stanovené dovednosti dítěte, např. výslovnost, slovní zásoba, gramatická správnost... Používání těchto dovedností je potřebné při popisování situací, sdělování zážitků nebo také vyprávění příběhů podle obrázku. Učitel musí vybrat takové téma, které bude dítěti blízké. Činnosti by měly vycházet ze zájmu dítěte. Pedagog dítě pozoruje při hře a získané poznatky si po ukončení diagnostiky zapíše do záznamových archů.

- Volná hra

Na rozdíl od diagnosticky zaměřených her nejsou předem naplánované ani připravené. Pedagog pozoruje dítě při spontánní hře a jeho projevy mu umožní dítě více poznat. Jedná se např. o komunikaci dítěte s dalšími účastníky hry nebo o náhlý projev emocí (Lipnická, 2013).

### **Testy a řečové zkoušky**

U testů a řečových zkoušek je jasně definovaný průběh, dále kritéria, podle kterých se hodnotí výkon dítěte, a také samotná oblast diagnostického poznávání. Používají se pro zjištění pokroku dítěte a vypovídají o kvalitě působení pedagoga a v neposlední řadě o úrovni aktivity, kterou dítě vyvíjí. Testování se provádí v případě, kdy chceme zjistit celistvou diagnostiku osobnosti dítěte a také při zjišťování školní připravenosti. Pedagog si může zkoušky a testy vytvářet sám, nebo volí hotové (např. Žlabova zkouška jazykového citu) (Lipnická, 2013).

Nyní se seznámíme s diagnostikami, které jsou stejně hodnotné, a řadíme je do metod nepřímého poznávání dítěte. Jedná se o:

**Studium dokumentace** (zprávy z logopedického, psychologického a lékařského vyšetření, charakteristiky ze speciálně pedagogické porady a různá doporučení)

Dále sem patří:

**Osobní, rodinná a edukační anamnéza** poskytuje informace o různých životních událostech, důležitých bodech v dětství, adolescence, vzdělávání... (Šimíčková-Čížková (2010).

**Analýza produktů činností dítěte** nám poskytne množství informací o dítěti, které chceme poznat. K analýze můžeme využít např. výrobky či výkresy dítěte (Říčan, 2010).

A jako poslední zmíníme **dotazník a rozhovor s rodiči**. Dotazník řadíme podle Šimíčkové-Čížkové (2010, přehled vývojové psychologie) k častým diagnostickým metodám. Jeho výhodou je hlavně jednoduché vyhodnocování a interpretace. Může mít formu ústní i písemnou a otázky musí být jasně formulovány. Rozhovor je nejdůležitější diagnostická metoda, účelem je navázání kontaktu s druhou osobou. Existují dva druhy rozhovoru: *řízený*, který má předem přesně formulované otázky, či průběh, a *neřízený*, který vyplývá z iniciativy druhého člověka. Říčan (2010) dodává, že rozhovor je nejpřirozenější psychologickou metodou, avšak není úplně snadný. Důležité je umět probudit v člověku touhu se svěřit.

## **2 Neverbální komunikace dítěte předškolního věku**

Ačkoli v názvu práce se pojem neverbální komunikace nevyskytuje, je zcela jasné, že do komunikativních kompetencí spadá jak verbální tak i neverbální komunikace. V této kapitole se tady seznámíme s podobami neverbální komunikace a také se zásadami komunikace s dětmi.

Neverbální komunikace je starší než verbální komunikace. Oproti verbální komunikaci je považována za pravdivější, jelikož člověk své emoce, pocity a myšlenky vyjadřuje nonverbálně. Je známo, že asi 7 % informací získáváme z verbálního sdělení. Není divu, že se o nonverbální komunikaci mluví jako o řeči emocí. Dítě také může prostřednictvím neverbální komunikace regulovat tempo řeči, vyslovené informace zdůraznit, nebo jen vyjádřit emoce. Do neverbální komunikace řadíme např. pohled očí, gesta, výraz v obličeji, doteky, pohyby těla, vzdálenost mezi účastníky komunikace, a tón řeči (Bytešnicková, 2012). Doherty-Sneddon (2005) ještě mj. doplňuje tělesný vzhled a pach.

Šmelová (2004) k projevu neverbální komunikace řadí i úpravu zevnějšku jak učitele, tak i dítěte. Pedagog působí na dítě svým účesem a stylem oblékání. Na dítě to může zapůsobit natolik, že ho může začít napodobovat. Naopak styl oblékání dítěte prozradí mnohé o jeho rodinném prostředí.

Podle Doherty-Sneddon (2005) je osvojení schopnosti neverbálně komunikovat nedílnou součástí lidské bytosti, která je společenská a schopná. Neméně podstatné je naučit se neverbální komunikaci porozumět. Děti se těmito schopnostem učí už v dětství. Prostřednictvím komunikace beze slov lze sledovat vývoj dítěte po stránce emoční, sociální a kognitivní. Neverbální projevy obsahují spoustu informací. Často se stává, že na ně reagujeme, ale vůbec si to neuvědomujeme, nebo na ně nereagujeme vůbec.

### **2.1 Podoby neverbální komunikace**

#### **2.1.1 Gesta**

Pohyby rukou využívané při komunikaci, nazýváme gesta. V komunikaci jsou velmi důležité. Doherty-Sneddon (2005, s. 45) zajímavě popisuje fakt, že „oko je okno do duše, gestikulace je oknem do znalostí a myšlení jedince.“ A to platí hlavně u dětí. Ty totiž komunikují nejen řečí, ale i dalšími způsoby.

Rozdělujeme tři typy gest:

- Symbolická

Tato gesta jsou pochopitelná a není třeba k nim používat slova. Jako příklad lze uvést vztyčený palec při stopování auta, nebo vztyčený ukazováček s prostředníčkem ve tvaru písmene V, což značí symbol vítězství. Je třeba podotknout, že gesta mohou mít odlišný význam v jiné kultuře.

Děti se tato gesta naučí samy během pár let strávených v jisté kultuře, neučí se jim úmyslně.

- Ilustrační

Gesta většinou vyjadřují konkrétní myšlenku. Dítě si postupně osvojuje používání komunikace prostřednictvím symbolů i při řeči. Nejranější dětská gesta vyjadřují jejich přání, používá se též označení *performativní* neboli výkonová. Jako příklad lze uvést natahování ruky po určitém předmětu, nebo ukazování na to, co chtějí. Dětská gesta nám ukazují, jak velká je jejich schopnost myslet v symbolické rovině.

Schopnost využívání gest se s věkem dítěte mění. Dítě předškolního věku v komunikaci používá gesta konkrétní, která se přímo vztahují k tématu, o kterém mluví. Gesta, která znázorňují sdělovanou informaci, označujeme pantomimická. V rozmezí věku tří až pěti let se znatelně gesta proměňují. Pokud tříleté dítě dostane za úkol znázornit čištění zubů, využije nataženého ukazováčku ke znázornění kartáčku. Pětileté dítě už ale pouze sevře pěst, jako by drželo neviditelný kartáček na zuby. Z toho vyplývá, že čím je dítě starší a vyspělejší, tím jsou jeho gesta méně konkrétní.

- Emoční

Je známo, že určitá gesta souvisí s určitými pocity. Dospělý člověk zvládne skrýt výraz obličeje, aby tak utajil své pocity, ale těžko se skrývají jiné pohyby těla. Gesty přitom opravdové pocity dává stejně najevo.

U dětí se setkáváme s vrtěním a ošíváním se, pokud se velmi soustředí na to, aby správně vyjádřily to, co chtějí sdělit. Pokud si dítě hraje s vlasy, nebo s ušními lalůčky, je pravděpodobně unavené (Doherty-Sneddon, 2005).

Nádvořníková (2011) o gestech a řeči těla uvádí, že pokud se dítě schovává na blízkou osobu, klopi svůj pohled k zemi, otáčí se k dospělému člověku zády, nebo se schovává za nějaký předmět, znamená to buď stydlivost, nebo strach z neznámého prostředí. Když ale radostně poskakuje, tleská vesele rukama, vyjadřuje to jeho dobrou náladu, pohodu a těšení se na určitou situaci.

### 2.1.2 Pohled

Pokud se na někoho díváme, zjišťujeme tím například vzhled této osoby, její polohu, nebo jestli nám pohled oplácí. Prostřednictvím pohledu vyjadřujeme také zalíbení, požadavky, zájem, či hrozbu. Tyto informace, které nám pohled sděluje, mají velký vliv na sociální a duševní rozvoj dítěte i na rozvoj řeči. Podle toho, kam směřuje pohled dítěte, můžeme získat informace ohledně toho, na jaké úrovni je jeho myšlení.

Pětileté, šestileté děti nechápu, že by pohledy mohly znamenat zalíbení. Musí se teprve seznámit s pravidly, kterými se pohledy řídí. Je zapotřebí podotknout, že už od narození je pohled pro správný duševní vývoj dítěte velmi podstatný.

V období od tří do čtyř let získává dítě povědomí o teorii mysli. Také začíná chápat, že přemýšlení může vyjadřovat pohled otočený stranou. Přibližně v šesti letech věku dítěte se více začíná orientovat v pravidlech pohledů. Chápe, že zírání na ostatní lidi není slušné, nepřátelství může vyjádřit civěním, anebo naopak, že pohled, který je vzájemný, vyjadřuje náklonnost, či přátelství (Doherty-Sneddon, 2005).

### 2.1.3 Výrazy obličeje

Podle Doherty-Sneddon (2005) na výrazy, které střídáme ve tváři, mají vliv zkušenosti i vrozené dovednosti. Zatímco dospělí dokážou výraz v obličeji zamaskovat, malé děti to nedokážou. Naučí se to později v dětství.

Existují dvě rozdělení výrazů obličeje bezděčné neboli spontánní výrazy a úmyslné neboli strojené výrazy. První typ výrazu jsou předstírané, informují okolí o tom, co chceme, aby si myslelo o našem prožívání. Druhý typ výrazu – bezděčný, zrcadlí přímo naše emoce a pocity. Tento typ výrazu je i vývojově starší a jedná se o první výrazy, které můžeme spatřit u dětí. Dospělý totiž většinou kombinuje oba typy výrazů.

Ekman (1982, In Doherty-Sneddon) tvrdí, že člověk se narodí s nejméně šesti neurofyziologickými programy, které vyjadřují emoce. Během následujících několika měsíců se rychle rozvíjí.

Nyní si shrneme šest základních typů výrazů. Patří sem strach, odpor, hněv, překvapení, smutek a štěstí. Doherty-Sneddon (2005) popisuje jednu zajímavou studii, která se zabývala skrýváním zklamání a hněvu u dětí ve věku šest až deset let. Sledovali jejich obličej, když je zklamala určitá situace. Experimentátoři dětem za účast ve studii slíbili nádhernou odměnu, po které všichni touží. Jenže ve finále dostaly úplně obyčejnou věc, ze které ani neměly radost. Mladší děti daly jasně najevo svoje zklamání, zatímco starší děti

jako by si více uvědomovaly, že není vhodné zklamání projevit. Důvodem bylo i to, že se nechtěly dotknout experimentátora a chtěly se vyhnout případným potížím. Zajímavé bylo, že chlapci dávali mnohem více najevo negativní emoce než děvčata. Můžeme předpokládat, že za to může rychlejší socializace dívek.

Nádvoříková (2011) dodává, že dětské projevy jsou velmi intenzivní. Úsměv a zájem o okolní objekty vyjadřují pozitivní naladění dítěte a pocit bezpečí. Pokud dítě má nakrabacená ústa, mračí se, či dokonce pláče, jedná se negativní emoce vyjadřující zpravidla – bolest, strach, ale i nejistotu a často i únavu.

Děti v předškolním věku se při poznávání výrazu soustředí pouze na jeden jeho rys, např. na úsměv, pokud se jedná o výraz vyjadřující štěstí. Starší děti a dospělí se zaměřují nejen na jeden určitý rys, ale na vícero rysů. Pokud člověk štěstí jenom předstírá, můžeme to poznat i podle očí. Dospělému člověku stačí vidět pouze oči a už pozná, zda se daná osoba usmívá, či nikoli (Doherty-Sneddon, 2005).

#### 2.1.4 Dotyky a sociální vývoj

Dotyky mají v neverbální komunikaci nejpřísněji stanovená pravidla.

Doherty-Sneddon (2005, s. 161) zmiňuje klasifikaci doteků z 80. let 20. století vytvořenou Jonesem a Yarboroughem. Existuje množství navzájem odlišných typů dotyku, z nichž má každý jiný význam a stanovená pravidla. Tato klasifikace je ve formě přehledné tabulky:

Kategorie dotyku	Příklady
vyjadřující kladný vztah	konejšivé dotyky
hravé	plácnutí po zádech, pošimrání
vyjadřující ovládnutí	poklepání na rameno kvůli získání pozornosti
rituály	pozdravy, křty
smíšené	pozdravy a náklonnost
související s úkolem	měření nohy v obchodě s obuví
náhodné	srážka s cizím člověkem ve vlaku

Nejčastěji se setkáváme s dotykem v dětství. Čím je dítě starší, dotyků postupně ubývá. Je známo, že mladších dětí se dotykáme častěji než těch starších. To stejné můžeme konstatovat i u rozdílného pohlaví – děvčátkům dopřáváme dotyky ve větší míře než chlapcům.

Důležitostí doteku ve školním prostředí se zabývá program MISP (Massage in Schools Programme), který propaguje myšlenku, že všechny lidské bytosti vyžadují dotek, aby se mohly zdravě vyvíjet. Tento program je určen pro děti už od čtyř let a spočívá v jednoduché masáži, která pomáhá odstraňovat stres, zvyšuje koncentraci a pocit odpočinku. Pomocí tohoto aktivizačního cvičení se děti uvolní, nalézají pocit klidu, zvyšují svou sebeúctu a respekt k druhým lidem, snadněji navazují přátelství. Snižuje se riziko agresivity a rozvíjí se kreativita. Prostředí třídy je mnohem tišší (*MISA ČR: Asociace MISA - Česká republika* [online]. [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://misa-cz.com/program-misp/>).

## 2.2 Zásady komunikace s dětmi

I komunikace s dětmi má svá pravidla, v této podkapitole se seznámíme s dvěma názory na takovou komunikaci, která je dětem příjemná, a děti z ní poznají, že si jich vážíme jako přátel. Jako první si uvedeme doporučení pro komunikaci (která se týká jak verbální i neverbální komunikace) od Svobodové (2010). V závěru podkapitoly se dozvíme o sedmi zásadách komunikace s dětmi od Doherty-Sheddon (2005)

Podle Svobodové (2005) bychom se měli držet následujících doporučení:

- Naše slova by měla vyjadřovat to stejné, co naše činy a myšlenky, protože dítě více než slovům rozumí neverbální komunikaci.
- Je důležité si uvědomit, že ačkoli se odlišují od naší představy, kterou máme, nejsou horší ani lepší než my. Z toho vyplývá nenutit děti ke spánku, k jídlu a respektovat jejich individuální potřeby.
- Měli bychom se snažit o rozvíjející a podpůrnou komunikaci s dítětem, tzn. reagovat na podněty dítěte a ty nadále dále rozvíjet, ukázat dítěti, že ho chápeme a rozumíme mu.
- Učíme děti se vyznat nejen ve svých pocitech a emocích, ale i pocitech ostatních lidí. Platí jednoduché pravidlo: Neukrýváme před nimi vlastní emoce. Jejich emoce nepopíráme, ale učíme je, aby se je naučili rozpoznávat.
- Dáváme dětem najevo, že je máme rádi. Každé dítě potřebuje uznání, dotek a pozornost. Stává se, že pokud dítě zlobí, je to z toho důvodu, že na sebe potřebuje upozornit.
- Není dobré za děti řešit problémy. Spíše se snažíme o to, aby se snažili hledat kompromis nebo dohodu. Učíme děti spolupráci a vzájemnému respektu.



- Pokud dítě prožívá silnou emoci, netrestáme ho za ni, ani ji nepopíráme. Naopak se snažíme o empatickou reakci, která spočívá v naslouchání, pojmenování emoce a nabídnutí pomoci.
- Snažíme se vyhnout poučování, výčitkám, moralizování, varování, nepoužíváme až moc otázek.

Doherty-Sneddon (2005) popisuje celkem sedm zásad komunikace s dětmi. Řadí sem záměrnost, vizuální signály, vrozenou komunikaci, naučenou komunikaci, pozornost dospělých, schopnost reakce a oporu.

Níže si jednotlivé zásady Doherty-Sheddon stručně objasníme.

### **Záměrnost**

Záměrnost uvedeme na příkladu, který uvádí Doherty-Sneddon. Pokud dítě zívá z důvodu únavy, jedná se o neverbální chování a můžeme z něj vyčíst spoustu závěrů. Pokud ale dítě zívá, aby nám naznačilo, že se nudí, jedná se o neverbální komunikaci. V obou případech pracujeme se stejným signálem, ale pokud v obyčejném zívnutí poznáme nějaký úmysl, můžeme se zamyslet nad tím, proč nám to vlastně naznačuje, co s tím tedy máme dělat?

Při zkoumání dětského chování je důležité rozpoznat, kdy se nám dítě pokouší úmyslně něco sdělit. Pokud tyto pokusy o komunikaci budeme podporovat, rozvíjíme tím i komunikační schopnosti. Pokud ale dítě využívá komunikační signály, které nejsou žádoucí, je zapotřebí je dále neposilovat.

### **Vizuální signály**

Díky vizuálním signálům jako jsou gesta, pohledy a výrazy ve tváři, můžeme proniknout do emočních, kognitivních, ale i fyziologických prožitků dítěte a získat tak velké množství informací. Např. při telefonátu nemáme k dispozici vizuální signály, což znamená, že komunikace dětí je výrazně ochuzena.

### **Vrozená komunikace**

Lze předpokládat, že výraz obličeje, který souvisí s emočním stavem, se objevuje i u živočichů nižšího řádu, což znamená, že je podmíněn evolucí. Další důkaz o tom, že komunikace je vrozená, značí fakt, že pokud se dovednost objevuje i v ostatních kulturách, je jasné, že má základy v našich genech. Do třetice zmíníme, že dítě, které si osvojilo nějakou dovednost v raném dětství, dříve, než bychom předpokládali, že se jí naučilo, znamená to, že se s touhle dovedností už narodilo.

### **Naučená komunikace**

Je zapotřebí, aby genetická výbava, se kterou se dítě narodilo, byla patřičně rozvíjena. Velký podíl na tom, jak člověk dokáže v dospělosti komunikovat, mají zkušenosti z dětství. Proto je důležité, aby se dítě naučilo používat neverbální stránku komunikace a zároveň rozumět vysílaným signálům ostatních lidí. „Kvalitní mezilidské interakce umožňují dětem používat a rozvíjet komunikační dovednosti“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 19).

### **Pozornost dospělých**

Jedná se o zcela nejdůležitější bod. Je zřejmé, že pokud budeme dětské neverbální signály přehlížet, nedostaneme žádné informace. Proto je podstatné naslouchat tomu, co dítě říká, a zároveň věnovat pozornost neverbální komunikaci. Jedině tehdy můžeme pochopit, co nám chce dítě sdělit.

### **Schopnost reakce**

Pokud dospělí na potřeby dítěte a jeho přání zareagují v rozumném čase, dodají tím dítěti sebejistotu.

### **Opora**

Oporou máme na mysli pomoc dospělého člověka, kterou dítěti dokazuje jeho porozumění. Jedná se o pomoc dítěti a nezávisí na tom, zda pomáháme dítěti předškolního věku se složením skládačky, nebo studentovi s fyzikou. Aby byl dospělý pro dítě oporou, je důležité, aby rozpoznal, na jaké úrovni se znalosti dítěte nachází.

### 3 Komunikativní kompetence dítěte předškolního věku

Komunikativní kompetence tvoří jednu část z pěti klíčových kompetencí uvedených v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V této kapitole si jako první popíšeme klíčové kompetence. Posléze zmíníme kompetence komunikativní, které jsou pro tuto práci stěžejní, neboť diplomová práce je zaměřena právě na jejich rozvoj. Nakonec se zaměříme na komunikativní kompetence v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

#### 3.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou definovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní uplatnění každého jedince“ (Smolíková, s. 11). Toto pojetí vychází z představ a hodnot, které společnost uznává. Kompetence dopomáhají vzdělávání, úspěšnému životu a zároveň posilují funkci občanské společnosti.

Smolíková (2004) uvádí, že kompetence jsou prakticky využitelné a činnostně zaměřené výstupy, které se vzájemně doplňují a prolínají, a to znamená, že se sice stávají složitější, ale zároveň využitelnější. Samotné osvojování klíčových kompetencí je složité a dlouhodobé, jelikož začíná v mateřské škole a pokračuje základním a středním vzděláváním a k dalšímu utváření dochází v průběhu života. Je důležité, aby klíčové kompetence utvářely základ všech vzdělávacích úrovní a také, aby veškeré činnosti, které ve škole probíhají, směřovaly k jejich osvojování. Klíčové kompetence mají hlavní pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Elementární základy klíčových kompetencí mají být položeny už v předškolním věku dítěte. Pokud jsou základy klíčových kompetencí vytvořené v předškolním věku dostačující, znamená to další příznivý rozvoj vzdělání dítěte. Avšak pokud základy kompetencí dostatečné nejsou, představují pro dítě brzdu, která by dítě na začátku vzdělávací dráhy mohla znevýhodňovat. Z toho vyplývá, že předškolní vzdělávání má o jejich utváření usilovat.

Pro celou etapu preprimárního vzdělávání jsou podstatné tyto klíčové kompetence:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
- 3. Kompetence komunikativní**
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské (Smolíková, 2004)

## **3.2 Komunikativní kompetence**

Smolíková (2004) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání předpokládá, že klíčové kompetence mohou být pro dítě ukončující předškolní vzdělání dosažitelné v této úrovni:

- Dokáže se vyjadřovat řečovými, hudebními, výtvarnými a dramatickými prostředky, sděluje své pocity, nálady a prožitky
- Hovoří ve správně formulovaných větách, své myšlenky, otázky i odpovědi vyjadřuje samostatně, rozumí slyšenému, zvládá vést smysluplný dialog
- Zvládá dovednosti, které předcházejí psaní a čtení
- Komunikuje slovy a gesty, poznává některé symboly a rozumí jejich významu
- Mluví bez studu a zábran s dospělými a dětmi, protože si uvědomuje, že komunikativnost a aktivita je výhodou
- Ví, že existují cizí jazyky a že se je může učit
- Rozšiřuje svou slovní zásobu a využívá jí při komunikaci s okolím
- Umí pracovat s komunikativními a informativními prostředky jako jsou knihy, počítač, encyklopedie a telefon...

Klíčové kompetence jsou pro učitele představou, kam mají směřovat a o co usilovat. Pro většinu dětí se jedná pouze o nedosažitelný ideál, jelikož k němu nedospějí a ani dospět nemůžou. Je ale zapotřebí zmínit, že tohle není smyslem jejich formulování.

## **3.3 Komunikativní kompetence v jednotlivých vzdělávacích oblastech**

Je všeobecně známo, že komunikace je pro dítě základní zdroj poznání. Proto dospělí mají pomáhat dítěti objevovat nové zkušenosti, vědomosti a schopnosti. Přiměřená úroveň komunikačních kompetencí člověka je v současném světě nepostradatelným předpokladem pro jeho profesní, společenské a také partnerské uplatnění (Bytešnicková, 2012).

Nyní se zaměříme na jednotlivé vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání a najdeme v nich prvky, které se pojí s komunikativními dovednostmi.

### **3.3.1 Dítě a jeho tělo**

Záměry vzdělávání této oblasti směřují k podpoře a celkové stimulaci dětského neuro-svalového vývoje. Další ze zásadních rolí má i rozvoj pohybových a manipulačních schopností u dítěte a také nacvičování samoobslužných dovedností. V rámci těchto oblastí

může učitel rozvíjet hrubou a jemnou motoriku a v neposlední řadě i motoriku grafomotorických činností a mluvních orgánů. Pomocí hry se děti mohou naučit správné držení těla, správné dýchání nosem a základy týkající se hlasové hygieny. Pro rozvíjení smyslů je dobré zařadit psychomotorické a smyslové hry. Oblast Dítě a jeho tělo rozvíjí především komunikaci v rovině foneticko-fonologické (Bytešnicková, 2012).

### **3.3.2 Dítě a jeho psychika**

Tato oblast zahrnuje největší prostor pro komunikativní kompetence, proto bude rozsáhleji popsána než ostatní čtyři. Nalezneme v ní tři podoblasti: Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle.

Smolíková (2006, s. 18) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání uvádí, že v oblasti Dítě a jeho psychika je pro učitele záměrem „podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“.

Vzhledem k tématu diplomové práce se teď níže zaměříme pouze na podoblast Jazyk a řeč.

Bytešnicková (2012) shrnuje dílčí vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání na kladení důrazu na rozvoj řečových schopností a celkové rozvíjení naslouchání, vnímání a porozumění, na správnou výslovnost, souvislé vyjadřování a mluvní projev. Pozornost patří i verbální a neverbální komunikaci, kultivovanému projevu a rozvíjení zájmu o jazyk v psané podobě.

Je zapotřebí rozvíjet dialog s dítětem. Pedagog by měl být připraven na rozhovor s dětmi, aby dokázal správně klást otázky. Při dialogu s mladším dítětem je možné komunikovat o tom, co je zrovna v tu chvíli aktuální (jejich zážitky, co zrovna pozorují). U starších dětí je zase doporučeno zavést konverzaci na to, co se dozvěděli při čtení pohádky s rodiči, co jim vyprávěla babička... Všeobecně platí, že čím starší dítě, tím větší na něj klademe při rozhovoru nároky. Na odpovědích dětí jde vidět, že jsou čím dál tím víc přesnější a složitější.

Co se monologu týče, je pochopitelně náročnější než rozhovor, protože dítě musí své myšlenky logicky uspořádat. K monologu se samozřejmě váže slovní zásoba na určité úrovni.

Nyní zmíníme sdělování svých pocitů a prožitků pomocí hudby, výtvarných a zejména dramatických činností. Ideálně vybíráme příběhy, které děti znají, vžijí se tak do role a můžou uplatňovat přímou řeč, dynamiku hlasu, mimiku a celkové pohyby těla. Dramatizace směřuje ke schopnosti vyjádřit své vlastní pocity, prožitky a nálady.

Pokud zařadíme hry, ve kterých napodobujeme různá povolání, dítě se učí znázorňovat a chápat různá gesta. Při vycházce se děti zase setkají s různými symboly, jako jsou dopravní značky a jiná označení (Bytešníková, 2012).

Fasnerová (2012) uvádí, že dítě na základy čtení a psaní připravujeme zejména prostřednictvím rozvíjení sluchové a zrakové percepce, neboli sluchového a zrakového vnímání. Využíváme přitom básničky, hry, rozlišování, přiřazování a hledání rozdílných i společných znaků. Sluchové vnímání procvičujeme při poznávání zvuků, podobných hlásek, či slov.

Bytešníková (2012) dodává, že je nezbytné pro základy čtení zařadit předčítání, říkanky a básničky, což se váže i dalšímu očekávanému výstupu, kdy se předpokládá, že dítě si postupně rozšiřuje svoji slovní zásobu a zdokonaluje komunikaci. Důležitý je mluvní vzor rodičů i učitelů.

Podle Hainstock (1999) můžeme podpořit jeho jazykové schopnosti odpovídáním na jeho zvědavé otázky. Je zapotřebí zdůraznit, že není dobré, když se rodič snaží mluvit po způsobu dítěte. Naopak je žádoucí podněcovat konverzaci, sdělování zážitků. Vzhledem k zaměření výzkumné části diplomové práce je důležité zmínit důležitost čtení dítěti. Dítě by na nás při čtení mělo vidět, aby mohlo sledovat pohyb rtů a očí. Nejvíce podporují rozvoj komunikativních kompetencí písničky, dětské říkanky, obrázkové knihy a různé příběhy. Pokud dítě vezmeme s sebou do knihovny, probouzíme v něm zájem o půjčování knih. V neposlední řadě musíme dítěti naslouchat. Dítě musí cítit, že máme zájem o to, co vypráví.

Bytešníková (2012) tvrdí, že pokud se jedná o komunikaci s druhými, mělo by být dítě komunikativní, iniciativní a bez větších zábrán komunikovat nejen s dětmi, ale i s dospělými. Lze využít ranní komunitní kruh, kde si děti sdělují své zážitky. Postačí také i obyčejné pověření dítěte k vyřízení nějakého vzkazu. Dítě si tak uvědomí důležitost komunikace a nutnost správné formulace slov.

V předškolním věku se dítě setkává s nejrůznějšími informativními prostředky, jako je např. počítač, telefon, audiovizuální technika a v neposlední řadě samozřejmě knihy a encyklopedie. Právě knihy by měly mít v mateřské škole své místo, aby si v nich dítě mohlo

listovat a seznamovat se s nimi. Doporučená je i návštěva knihoven už od nejtělejšího věku – přibližně od dvou let.

Posledním bodem, který zmíníme, je povědomí o cizích jazycích. Dítě by mělo vědět, že existují i cizí jazyky, kterým se může učit. V některých mateřských školách probíhá výuka cizího jazyka hravou formou, kterou vede kvalifikovaný učitel. Avšak tato výuka není vhodná pro všechny děti, zvláště pak pro ty, které mají problém s výslovností svého mateřského jazyka (Bytešnicková, 2012).

Podoblast Jazyk a řeč má samozřejmě svá rizika, která ohrožují úspěšnost vzdělávacích záměrů učitele. Jedná se zpravidla o komunikačně chudé prostředí, které omezuje normální komunikaci mezi dospělými a dětmi. Jako riziko je vnímáno i nedostatek příležitostí k samostatným dětským řečovým projevům, nebo malá motivace k nim. Za rizikové považujeme i vytváření komunikativních zábran jako je např. žádný respekt k dětské ostýchavosti, který vede ke strachu a úzkosti, a také necitlivé nucení dítěte k rozhovoru. Pokud dítě dlouho sedí u počítače, nebo sleduje televizní programy, které pro něj jsou zcela nevhodné, rovněž to jeho jazykovému rozvoji neprospívá. V neposlední řadě je zapotřebí zmínit omezený přístup ke knihám, nedostatečná pozornost k rozvíjení dovedností předcházející psaní a čtení a špatný jazykový vzor (Smolíková, 2004).

### **3.3.3 Dítě a ten druhý**

Důležitost vztahů k ostatním dětem i dospělým se pozitivně odráží v této interpersonální oblasti. Za nezbytné se považuje posilování prosociálního chování a rozvíjení komunikativních dovedností. Učitelé mateřských škol by měli co nejlépe rozvíjet všechny jazykové roviny. Můžeme říci, že rozvoj pragmatické roviny má největší potenciál, jelikož se jedná o sociální uplatnění komunikace. Pragmatickou rovinu můžeme rozvíjet prostřednictvím činností, které dítěti napomůžou uvědomit si mezilidské vztahy, nebo kooperativními hrami (Bytešnicková, 2012).

Smolíková (2007) uvádí příklad na postupném vývoji a zdokonalování u očekávaného výstupu dítěte, který zní: „Umí přiměřeně komunikovat s dospělým“.

- Dítě si nejprve drží odstup, s dospělým nekomunikuje.
- Při delším pobytu ve společnosti dospělého se snaží postupně navázat kontakt.
- Ačkoli s dospělým komunikuje, vynucuje si jeho pozornost a nerespektuje jeho autoritu.
- Komunikace s dospělým mu nečiní obtíže, je aktivní, ale občas si komunikaci vynucuje, ačkoli je pro dospělého nereálné, se mu věnovat.

- Respektuje autoritu dospělého, navazuje kontakty bez problémů.

A nyní si uvedeme postupný vývoj u očekávaného výstupu, který zní:

„Umí komunikovat s druhým dítětem, navazuje dětská přátelství“.

- Nejprve nejeví zájem o kontakt s ostatními dětmi, nekomunikuje s nimi.
- Ačkoli začíná projevovat zájem o kontakt s dětmi, nedaří se mu to.
- Nejprve komunikuje nesměle, ale posléze už mu komunikace nedělá potíže.
- Pokud prosazuje své zájmy, komunikuje s dětmi bez větších obtíží.
- Je aktivní v komunikaci, nečiní mu problém komunikovat s druhými dětmi, respektuje jiné názory, s dětmi je schopné se domluvit.

### 3.3.4 Dítě a společnost

Tato oblast je zaměřena na vytváření povědomí o morálních a mezilidských hodnotách. Také se zaměřuje na bytí mezi dalšími lidmi a spolupráci s nimi. Díky tomu lze vytvářet situace, prostřednictvím kterých se rozvíjí pragmatická rovina řeči. Lexikálně-sémantická rovina se rozvíjí na základě cílů této vzdělávací oblasti, které zahrnují seznamování s uměním, kulturou a lidmi různých národností. Dítě se může seznámit s novými slovy charakteristické pro jiné národy a kultury. Pokud se učitel zaměří na zdokonalení zvukové stránky řeči a uvědomování si toho, že lidé hovoří cizími jazyky, rozvíjí tak rovinu foneticko-fonologickou. Také morfologicko-syntaktická rovina může být rozvíjena, pokud se pedagog snaží o rozvíjení gramatiky slov a vět při různých kulturních akcích jako je např. návštěva kina, divadla, ... (Bytešnicková, 2012).

Protože k této oblasti se pochopitelně vážou vztahy ve společnosti ostatních lidí, Smolíková (2007) uvádí příklad na postupném vývoji a zdokonalování u očekávaného výstupu dítěte, který zní: „Dokáže vyjednávat, dohodnout se a kooperovat.“

- Nejprve dítě není schopné vyjednávat a při společné činnosti spolupracovat.
- Poté vyjednává, ale činí mu to obtíže, své potřeby a přání neumí formulovat, při společných činnostech není schopné se domluvit na pravidlech.
- Pomalu začíná vyjednávat, ale vzájemné dohodnutí je pořád obtížné, protože neustále upřednostňuje své zájmy, nechápe potřeby ostatních a těžko přijímá návrhy druhých.
- Ačkoli vyjednávání ještě není zcela bez problémů, už je možná vzájemná dohoda, ze svých zájmů ustoupí většinou díky dospělému a až po delší době.



- Vyjednává bez větších problémů, dohodne se s ostatními, přistupuje na kompromisy, ustoupí názoru většiny.

### **3.3.5 Dítě a svět**

Úsilí v této oblasti se směřuje ke snaze o osvojení základního povědomí o našem světě a vlivu lidí na životní prostředí. Zároveň dochází k rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby, čímž se rozvíjí lexikálně-sémantická oblast. Když dítě komunikuje s ostatními lidmi, dochází k rozvíjení roviny pragmatické. Stejně tak jako u oblasti Dítě a společnost podporuje učitel u foneticko-fonologické roviny správnou výslovnost a u morfologicko-syntaktické roviny gramatickou stavbu řeči (Bytešníková, 2012).

## 4 Co je to projekt?

Už v bakalářské práci autorky Havíčkové (2014), která se zabývala uplatnitelností Montessori pedagogiky v prostředí preprimárního vzdělávání, byl využit týdenní projekt, který nesl prvky Montessori pedagogiky, ale byl uplatnitelný i v běžné mateřské škole.

V této kapitole popíšeme specifika projektu v mateřské škole. Poté zmíníme několik definicí projektu podle různých autorů, jelikož tato práce využívá právě projektu jako prostředku k rozvíjení komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku. V závěru kapitoly nalezneme zajímavou historii projektového vyučování a stručně popsané počátky projektového vyučování v České republice.

Co se specifika projektového vyučování v prostředí mateřské školy týče, Rámcový vzdělávací program se snaží přimět školy k tomu, aby založily výuku na integraci. Je to právě projektová metoda, která představuje alternativu k tradiční výuce a výchově a může být tak cestou k integrovanému vyučování. V prostředí mateřské školy integraci chápeme jako propojení se širším okolím (např. rodinou, školou, obcí), vnímání všemi smysly, spolupráci dětí a učitelů a také spojení nového poznání se zkušeností. Projektová metoda v mateřské škole bere ohledy na potřebu dětí získávat nové poznatky, schopnosti a zkušenosti. V projektech by měla být vzdělávací činnost zaměřena spíše prakticky než teoreticky. Protože v mateřské škole děti objevují svět pomocí aktivního poznávání a hry, je zapotřebí, aby se zde objevovaly ty činnosti, kde se nevyučuje, ale více experimentuje (*Metodický portál RVP: Projekty v práci mateřských škol* [online]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/922/projekty-v-praci-materskych-skol.html/>)

Nyní přejdeme k definicím projektu. Průcha (2003) spatřuje projekt jako vyučování, které je založené na projektové metodě. Projektová metoda vychází z pragmatické pedagogiky a instrumentalismu, rozvíjeli ji J. Dewey a W. Kilpatrick a další. V mnoha zemích a hlavně v USA se jedná o jednu z nejvýznamnějších metod, která podporuje kooperativní učení a motivaci žáků. Projekty mohou mít podobu praktických problémů z běžného života, nebo praktických činností, kdy žáci vytváří nějaký výrobek, slovesný, nebo výtvarný produkt. Mohou mít také formu integrovaných témat.

Coufalová (2006) podotýká, že vymezit pojem projektového vyučování, není úplně snadné. Popisuje několik definic různých autorů. Za zmínku určitě stojí definice projektu, jejímž autorem je R. Žanta: „Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“ (Coufalová, 2006, s 10)

Dömischová (2011) shrnuje vymezení pojmu projekt podle různých autorů jako úkol, návrh či plán, problém, pokus a učivo. Nicméně dodává, že jedno je společné, a to je fakt, že děti něco vytváří, rozebírají a snaží se dosáhnout předem stanoveného cíle. Projekt umožňuje uplatnit žakovu aktivitu, rozvíjí myšlení, řeší se v něm problémy každodenního života. Lze tedy říci, veškerá organizace projektu od jeho plánování až po závěrečné hodnocení ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti.

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) definují projekt jako komplexní metodu, prostřednictvím které se žáci setkávají s realitou, zažívají zcela nové role, řeší nejrůznější problémy a získané poznatky a zkušenosti pak využívají při smysluplné práci. Děti dostávají prostor k seberealizování se, učí se hledat, objevovat, komunikovat a spolupracovat s ostatními. Žáci řeší zadaný úkol a přemýšlí v souvislostech. Jelikož se ale jedná o jiný způsob učení, je zapotřebí docela jiných podmínek. Projektové vyučování vyžaduje souvislý a dlouhý čas, prolínání různých témat, využívání zajímavých zdrojů informací a také samozřejmě i odlišný způsob hodnocení. Tento typ vyučování je nejen moderní, ale i efektivní, protože se díky němu děti a žáci seznamují se světem a poznávají své silné a slabé stránky. I učitelé mohou v projektech najít určitý přínos. Využívají svou tvořivost a prostřednictvím projektového vyučování lépe poznávají žáky.

Dvořáková (2009) dodává, že projekty v poslední době patří mezi často diskutovaná témata. Škola současnosti je postavena před nelehký úkol – naučit žáka vyhledávat a následně zpracovávat poznatky, řešit nejrůznější problémy. Nejdůležitější je motivace žáků, díky které jsou ochotni se učit, a je to právě projekt, který v žácích může probudit chuť se samostatně učit. Škola má pomoci žákovi zařadit a následně zpracovat informace, které sám získal.

Projektové vyučování má samozřejmě svá pozitiva. Např.:

- Poskytuje prostor pro zařazení poznatků z různých témat a oborů
- Dává příležitost k rozvíjení odpovědnosti a samostatnosti
- Realizuje cíle předškolního či základního vzdělávání a rozvíjí klíčové kompetence

#### **4.1 Historie projektového vyučování**

Už v 17. a 18. století byly pojmy „projects“, nebo „progetti“ používány ve Francii a Itálii. Jednalo se o součást závěrečné zkoušky vzhledem k tomu, že projekt byl uznáván jako metoda, která provazuje teorii s praxí (Kratochvílová, 2006).

Podle Dvořákové (2009) na počátku projektového vyučování byla kritika herbartovské školy, která znamenala hlavní styl výuky jak v Evropě, tak i v Americe. V tomto tradičním

vyučování šlo pouze o poslouchání učitelova výkladu, přičemž žák seděl potichu v lavici a sdělovaným informacím mnohdy ani nerozuměl, protože pro něj byly poněkud složité na pochopení. Žáci se učili jen memorováním a vůbec nebylo důležité, co si pod tím představují, nebo jestli poznatky někdy v životě využijí.

V herbartovské škole převládala pasivita, jelikož aktivita údajně zabraňovala dětské pozornosti. Bylo zapotřebí, aby dítě bylo zcela klidné a mohlo se tak soustředit na výklad učitele, který stál na stupínku u tabule, aby ho mohli vidět i žáci, kteří seděli vzadu ve třídě. Za rušivá se považovala i okna, která žáky lákala k pozorování, co se děje venku. Z tohoto důvodu byla v některých školách přemalována neprůhlednou barvou. Učitel měl tak velkou autoritu, že se ho děti bály zeptat, pokud měly nějaký dotaz. O přestávce nepřipadalo v úvahu, chodit po třídě, žáci si pouze připravili pomůcky – pero a sešit na další hodinu. Během hodiny si zapisovali poznámky, které se učili z paměti. Pedagog měl vždy pravdu, proto se s ním nikdo neodvážil diskutovat. Pomůcky, které pedagog při výuce využíval, sloužily jen na ukázkou, žáci je jen pozorovali. „Základem názornosti vyučování byla tabule a křída“ (Dvořáková, 2009, s. 10).

Obrat nastal až s reformní pedagogikou, neboli hnutím nové výchovy, v 19. století. Strhla se totiž velká kritika na herbartovské školy (Dvořáková, 2009).

Kratochvílová (2006) dodává, že tato kritika byla reakce na ekonomické a společenské poměry. Lidé se stěhovali z vesnic do měst, rozvíjela se věda a docházelo i k morálnímu úpadku společnosti.

Kritika herbartismu padla hlavně na přednášení nepotřebných informací, neživotnost školy a také na neustálé potlačování dětské aktivity. Není proto divu, že herbartovská škola se stala terčem mnoha kritiků. Jedním z takových byla i švédská lékařka Ellen Key, která považovala 20. století za „století dítěte“. Objevily se nové hodnoty, pasivitu nahradila dětská aktivita a zvědavost. Dítě v období od narození po vstup do školy určitě jen nesedí, neřídí se pouze radami dospělého a není potichu. Kdyby tomu tak bylo, značilo by to, že je například nemocné. Pokud je dítě normální, je neposedné, rádo poznává nové věci, je zvědavé. Dítě často odolává vlastní únavě, neboť by ho spánek mohl připravit o nové poznání a objevy. Za zdroj učení a poznávání se tedy považovala dětská aktivita (Dvořáková, 2009).

Reformní pedagogika ovlivnila školy v Evropě včetně Ruska. Také USA byly ovlivněny zejména projektovým vyučováním. Tato pedagogika čerpala z myšlenek Rousseaua, Fröbela či Pestalozziho. Vlastní práce dětí byla v reformní škole hlavní metodou. Děti zkoušely různé činnosti (od tkaní koberců z různých materiálů po pěstování obilí). Přirozeně dělaly chyby, protože jim nikdo nedával informace k zapamatování. Řešily úkoly,

keré je zajímaly a na které neznaly odpovědi. Výuka tedy znamenala hledání a řešení nejrůznějších problémů. V prostorách školy tedy vznikaly laboratoře, pracovní dílny, knihovny, zahrady a pole. Jedna z významných metod připadla i vycházkám.

Přelom 19. a 20. století byl pro USA značně průmyslový. Velká města se patřičně rozrůstala. A jelikož rodiče odcházeli za prací do továren, děti přišly o tu možnost pozorovat, jak dospělí pracují. Ve škole se měly děti přiučit tomu, co v běžném životě nešlo. Škola však nepřipravovala dítě na život řemeslníka, ale učila je rozvíjet dětské myšlení a zároveň podpořit jejich samostatnost a aktivitu. Hlavní cíl by spatřen v porozumění sebe sama a také světu. Šlo o schopnost používat získané poznatky nejen mimo školní prostředí ale hlavně ve vlastním životě (Dvořáková, 2009).

Kratochvílová (2006) uvádí, že v USA se projekty využívaly doma a jednalo se o tzv. domácí projekty. Jejich cílem bylo využít na farmě, zahradě, či v domácnosti všechno, co se děti naučily ve škole.

A nyní se dostáváme k projektovému vyučování, které vychází z pragmatické pedagogiky Johna Deweye a Williama H. Kilpatricka. Byl to právě Kilpatrick, který napsal v roce 1918 první studii o projektovém vyučování (Dvořáková, 2009).

Podle Kratochvílové (2006) Kilpatrick rozvinul myšlenky Deweye a vznikla tak projektová metoda.

V USA se na začátku 20. století debatovalo o projektech, které měly posílit vědomí zodpovědnosti žáka a také se snažit vychovávat aktivního demokratického občana (Dvořáková, 2009).

Podle Kratochvílové (2006 s. 26) pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako prostředek k řešení různých problémů, které se běžně v životě vyskytují. Vychází tedy z experimentu a zkušenosti. Tato pedagogika se opírá o aktivní výchovu, která klade důraz na aktivitu jedince a provázanost jeho zájmů s výchovou. „Vše, čemu se učí, by mělo mít vztah nejen k životu v dětství, ale i v dospělosti; mělo by být pro jedince užitečné“.

## **4.2 Počátky a vývoj projektového vyučování v ČR**

Kratochvílová (2006) uvádí, že na konci 19. a na začátku 20. století byly podmínky v našem školství velmi ovlivněny herbartovskou filozofií. Škola byla symbolem pedantství a naprostého ignorování potřeb dětí. Avšak na začátku 20. století se u nás začal objevovat zájem o novější a svobodnější školu. Tyto snahy o volnější školu byly způsobeny pragmatismem, který se k nám dostal ze Spojených států. Řada návrhů na změnu školského systému padla jak na sjezdu moravských učitelů v Olomouci v roce 1906,

tak na Prvním sjezdu československého učitelstva v Praze roku 1920. Našlo se několik učitelů, kteří se pokoušeli měnit školství svým individuálním přístupem ke vzdělávání, vyvolávali diskuze a vybízeli ke vzdělávání učitelů pomocí příslušné literatury. Je ale nutné poznamenat, že tyto snahy byly marné.

Velkou zásluhu na změně školy má Václav Příhoda, který vycházel z pragmatiké pedagogiky, s níž měl možnost se setkat při pobytu v USA. Navrhoval jednotnou školu, která podporovala dětskou individualitu a samočinnost. V ní se uplatňovala projektová metoda, která pomáhá probudit v dítěti zájem o učení a touhu řešit nejrůznější problémy. Právě shluk problémů nazval Václav Příhoda jako projekt (Kratochvílová, 2006).

Nyní se podíváme, jakou podobu měly projekty u nás ve 20. a 30. letech minulého století.

Jak zmiňuje Dvořáková (2009) u nás se projektové vyučování vyskytovalo zejména na měšťanských a obecných školách v 20. a 30. letech 20. století. Témata projektů se vázala k regionu. Děti se seznamovaly se situacemi a pojmy, na které v okolí mohly narazit, nebo je už dobře znaly. Např.: Děti na vycházce pojmenovávaly rostliny a různé živočichy, historii jim zase přiblížila návštěva starého hradu. V době první republiky se děti učily „samoučením“ tzn., že postupovaly svým vlastním tempem. Informace jim nikdo nedával, musely je samy zjistit různými pokusy a pozorováním. Cílem učitelů nebyly jen teoretické poznatky, ale hlavně praktické dovednosti. Hlavním úkolem pedagoga bylo připravit úlohy a také učební prostředí. Často se ale využívaly spontánní projekty, které spočívaly v nějakém společně prožitém zážitku, ať už to byla např. nějaká přírodní katastrofa, nebo kulturní akce. Tyto projekty sice u žáků vzbuzovaly velkou aktivitu a zájem, ale na druhé straně se stávalo, že se děti setkávaly s problémy, které nemohly ve svém věku úplně pochopit. Z tohoto důvodu se upřednostňovaly projekty předem připravené učitelem, u kterých si žáci mohli sami zvolit pomůcky, čas, který budou potřebovat, a způsob řešení problému. Na učitelovi bylo, aby žáka motivoval natolik, aby přijal za svůj úkol projektu.

Podle Kratochvílové (2009) důležitost změny ve výchově a vzdělávání objevila po roce 1989, kdy došlo k politickému a společenskému obratu. Nutnost proměny školství vyšla z kritizování učitelské autority, která byla moc dominantní, dítě nebylo doceňováno a vyučovací metody byly příliš jednostranné. Děti byly přetěžovány a dostávalo se jim mnoho zbytečných poznatků. Kritizován byl i způsob hodnocení.

Když se tedy v 90. letech 20. století opět objevilo v českých školách projektové vyučování, zrcadlilo touhu po změně školy a zvýšení motivace žáků. Pedagogové ale v 1. polovině 90. let měli problém se zařazováním projektů do výuky. To se ale se zavedením vzdělávacích programů Obecná škola a Národní škola změnilo.

Tyto programy totiž dávaly učitelům možnost změnu rozvrhu a učebních plánů. Když se zavedly rámcové vzdělávací programy a vytvářely se školní vzdělávací programy, projektové vyučování se stalo jedním z prostředků, prostřednictvím kterých lze dosáhnout vzdělávacích cílů (Dvořáková, 2009).

### 4.3 Plánování projektů

Za nejdůležitější bod při plánování projektu Kašová (1995) považuje vhodně zvolené téma, které musí splnit tyto podstatné podmínky:

- musí být zajímavý pro dítě a významný pro jeho život
- měl by umožnit prolínání různých oborů (oblastí)
- musí být přiměřený nejen věku dítěte ale i jeho možnostem
- má být pravdivý a přirozený

Ta samá autorka zdůrazňuje, že taktéž samotné zformulování úkolu je velmi důležité. Zadaný úkol musí tedy být:

- reálný
- konkrétní
- užitečný
- zajímavý
- významný

Aby byl projekt dobře naplánovaný, je dobré použít tento postup:

1. **Zmapujeme téma**, sepíšeme veškeré myšlenky a nápady, které si představíme pod vybraným tématem.
2. Když máme sepsané nápady, musíme je nyní **roztřídit** do oblasti úvodní motivace, obsahu a celkové organizace. Tyto nápady pak podrobněji rozepíšeme a upřesníme.
3. Poté přichází fáze **redukce**, kdy je zapotřebí nápady zredukovat z časových důvodů.
4. Jako poslední přichází fáze samotného **plánu projektu**, který má podobu jakéhosi scénáře, který obsahuje:
  - Předem promyšlené a logické uspořádání jednotlivých kroků projektu
  - Náhradní varianty postupů a řešení
  - Časové rozvržení
  - Jasně stanovená pravidla a promyšlenou organizaci

Další důležitý bod v přípravě plánování projektu tvoří **typologie projektu**, kdy je zapotřebí si určit, kdo bude navrhovatelem projektu, jaký bude jeho účel, délka,

informační zdroj, prostředí, ve kterém se bude projekt odehrávat, jaký bude způsob organizace a také kolik dětí se projektu zúčastní.

Valenta (In Kratochvílová, 2006, s. 48) přehledně popisuje typologii projektu takto:

<b>Hledisko třídění</b>	<b>Typy projektů</b>
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spontánní žákovské</li> <li>○ Uměle připravené</li> <li>○ Kombinace obou typů předchozích</li> </ul>
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Problémové</li> <li>○ Konstruktivní</li> <li>○ Hodnotící</li> <li>○ Směřující k estetické zkušenosti</li> <li>○ Směřující k získání dovedností (i sociálních)</li> </ul>
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Volný (informační materiál si žák obstarává sám)</li> <li>○ Vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)</li> <li>○ Kombinace obou typů</li> </ul>
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Krátkodobý (maximálně 1 den)</li> <li>○ Střednědobý (maximálně 1 týden)</li> <li>○ Dlouhodobý (více jak jeden týden, méně jak měsíc)</li> <li>○ Mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc)</li> </ul>
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Školní</li> <li>○ Domácí</li> <li>○ Kombinace obou typů</li> <li>○ Mimoškolní</li> </ul>
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Individuální</li> <li>○ Společné (skupinové, třídní, ročníkové - mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)</li> </ul>
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jednopředmětové</li> <li>○ Vícepředmětové</li> </ul>



Plánování projektu jsme si stručně shrnuli, nyní se dostaneme k samotnému významu projektového vyučování. Projektové vyučování se pojí spíše se základní školou, kdy se projekty jako takové objevují zhruba od třetí třídy. Projekty mohou být ale variabilní a je proto snaha je aplikovat i do předškolního vzdělávání, kdy je kladen zejména důraz na aktivitu dítěte. Existuje několik pohledů, které vysvětlují význam projektové výuky jako metody poznávání.

Kašová (1995) uvádí, že **pohled pedagoga a psychologa** na projektové vyučování je následující:

- Jde o zcela přirozený způsob poznávacího procesu
- Potřeby a možnosti dítěte jsou respektovány, není zatěžována dětská psychika
- Napomáhá k pozitivnímu rozvoji dětské osobnosti
- Poznatky jsou získávány smyslovým vnímáním a prožitkem
- Jsou určitou přípravou na globální problémy a jejich řešení
- Jsou vázány k reálnému životu

Neméně podstatný je i **pohled dítěte**, které oceňuje hlavně:

- Objevování smyslu poznávání a vzdělávání
- Čas, který má k dispozici, a může tak dokončit svou myšlenku, poučit se z chyb
- Možnost propojení se skutečným životem, dotýkat se opravdových věcí
- Nalezení sebe samého, objevení svých hodnot a možností, nalezení sebedůvěry

Co se **pohledu společnosti** týče, Kašová (1995) popisuje názor rodiče Ing. Milana Jirsáka, který projektové vyučování doporučuje dětem nadaným a méně nadaným, dětem, které pomaleji chápou, a také i vyučujícím. Nadané děti se mohou např. podílet na přípravě projektu, nebo můžou mít roli asistenta. Snaží se vyjadřovat své myšlenky, aby jim rozuměly i slabší děti. I děti, které jsou méně nadané, můžou v projektu použít své schopnosti, neboť v projektovém vyučování nejsou v ničem druzí. Pokud některé děti pomaleji chápou, vyučující může využít toho, že nadané i ty méně nadané děti zvládnou vyučování téměř samy a učitel se tak může více věnovat těm, kteří to potřebují.

Vyučující mohou zase odhalit ve své třídě děti, které jsou slabší, ale při projektovém vyučování pracují s velkým zaujetím. Díky projektovému vyučování se mohou odhalit stránky osobnosti, které dítě běžně nemá příležitost dát najevo.

Projektová výuka dítě směřuje k takovým hodnotám, které naše společnost oceňuje. Jenže je zapotřebí zmínit, že příprava takového projektu zabere učitelům spoustu času.

Nezbytné jsou také učitelovy organizační schopnosti, všeobecné znalosti a v neposlední řadě i respektování individuálních potřeb dítěte. Mnohdy je problémem i boření zažitých výukových stereotypů. Je nutné neustále hledat, přemýšlet, nalézat a nebát se být něčím jiným (Kašová, 1995).

Ačkoli je téma diplomové práce zaměřeno na projektové vyučování v preprimárním vzdělávání, je více než vhodné zmínit tento názor Kašové (1995, s. 80), který může pozitivně ovlivnit myšlení předškolního pedagoga:

„Žádná společnost by neměla dopustit devalvaci školního vzdělávání na pouhé vědomostní výkony a jejich měření. Cílem výchovy a vzdělávání by měl být člověk myslící, tvořící, uplatňující vzdělávání v životě, člověk zdravý, s radostí ze života, harmonicky rozvinutý a sociálně přizpůsobený.“

## **II EMPIRICKÁ ČÁST**

## **5 Metodologie empirické části**

### **5.1 Problémová oblast**

Rozvoj komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku.

Z teorie vyplývá, na co je důležité se v empirické části zaměřit. Stanovené výstupy komunikativních kompetencí dle RVP PV jasně poukazují na obecnější způsobilosti, které jsou pro dítě v předškolním vzdělávání dosažitelné.

Ale je třeba poukázat na to, že ne všechny děti na požadovanou úroveň při ukončení předškolního vzdělávání dosáhnou. Podotýkáme, že komunikativní kompetence jsou předpokladem pro školní úspěšnost. Prostřednictvím dotazníku se zaměřujeme především na rodinu, která je primárním prostředím dítěte a má na jeho rozvoj silný vliv.

### **5.2 Hlavní cíl výzkumného šetření**

Zjistit, zda rodiče čtou dětem a tím podporují rozvoj komunikativních kompetencí.

### **5.3 Výzkumné otázky**

- Čtou rodiče pravidelně dětem?
- Může mít povědomí o kampani „Celé Česko čte dětem“ pozitivní vliv na četbu rodičů dětem?
- Je názor rodičů na to, co rozvíjí komunikaci jejich dětí, správný?

### **5.4 Volba výzkumné metody**

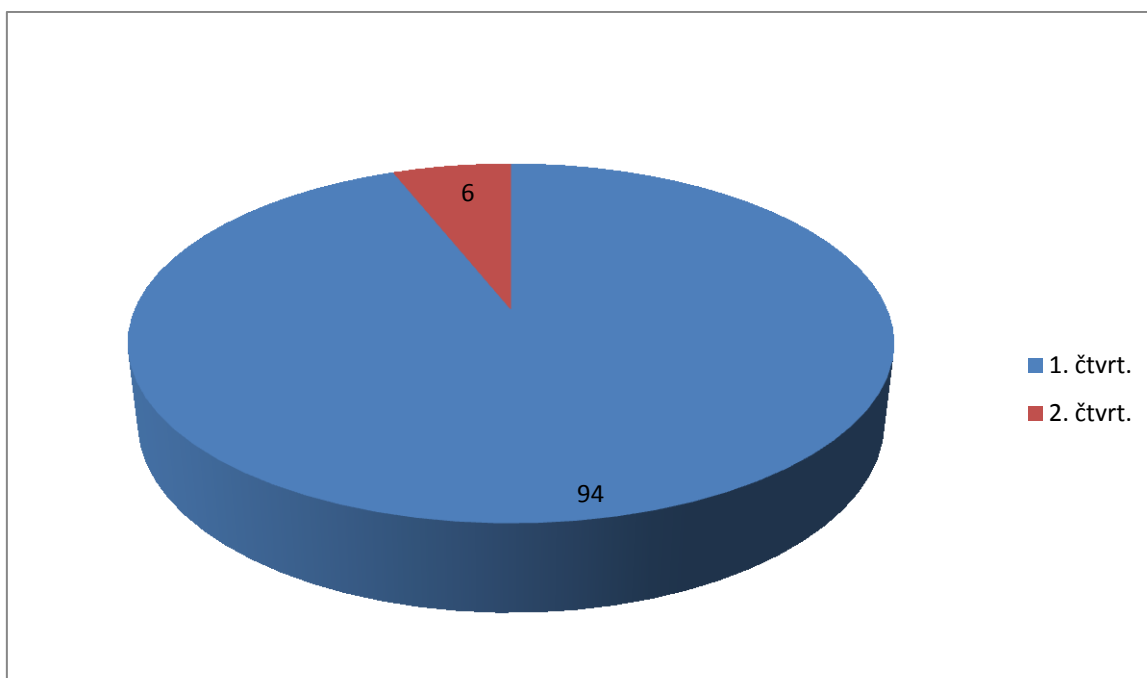
Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník, jelikož se podle nás jedná o metodu, která je pro kvantitativní výzkumné šetření nejvhodnější. Umožňuje oslovení většího množství lidí, tudíž je možné získat co nejvíce odpovědí. Podle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

### **5.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Bylo vybráno pět mateřských škol z Olomouckého kraje. Oslovili jsme rodiče dětí těchto mateřských škol. Respondentů bylo celkově 100. Tři mateřské školy jsou jednotřídní z malých obcí, dvě mateřské školy jsou dvoutřídní a rovněž z vesnice.

## 5.6 Analýza a interpretace získaných dat

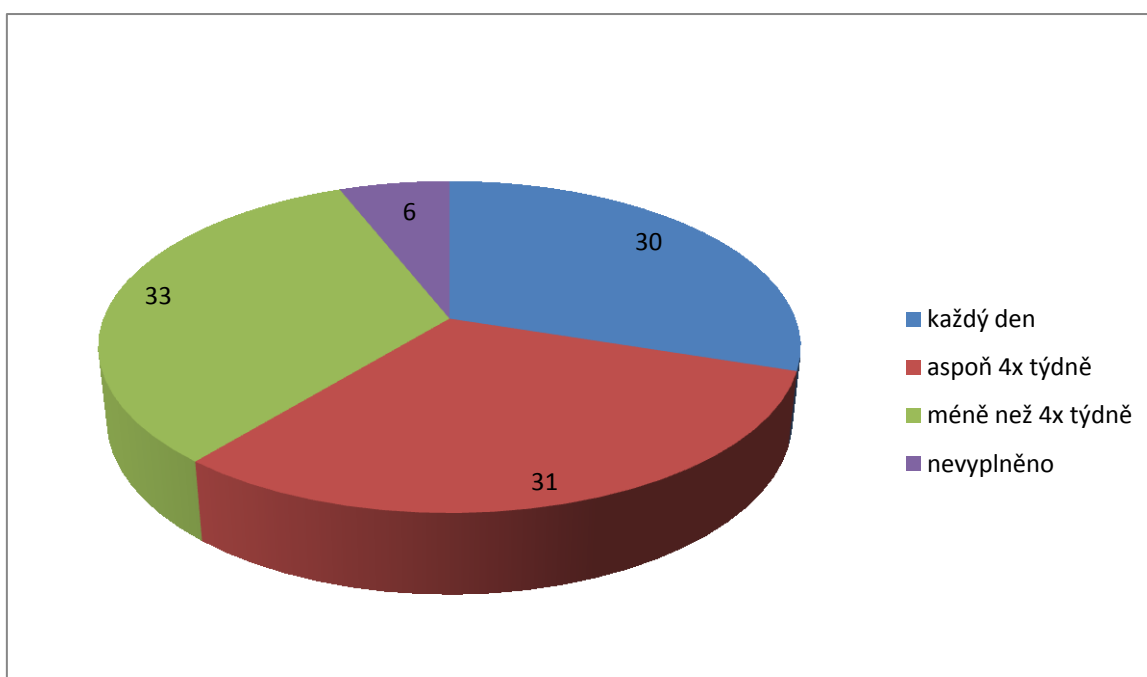
### Položka č. 1: Čtete dětem?



Obr. č. 1. Graf týkající se čtení dětem

94 % respondentů uvádí, že svým dětem čte. Lze z toho usuzovat, že většina rodičů si uvědomuje důležitost četby na rozvoj slovní zásoby jejich dětí. Jen 6 % respondentů dětem nečte, je tedy možné, že četbu dětem nepokládají za důležitou.

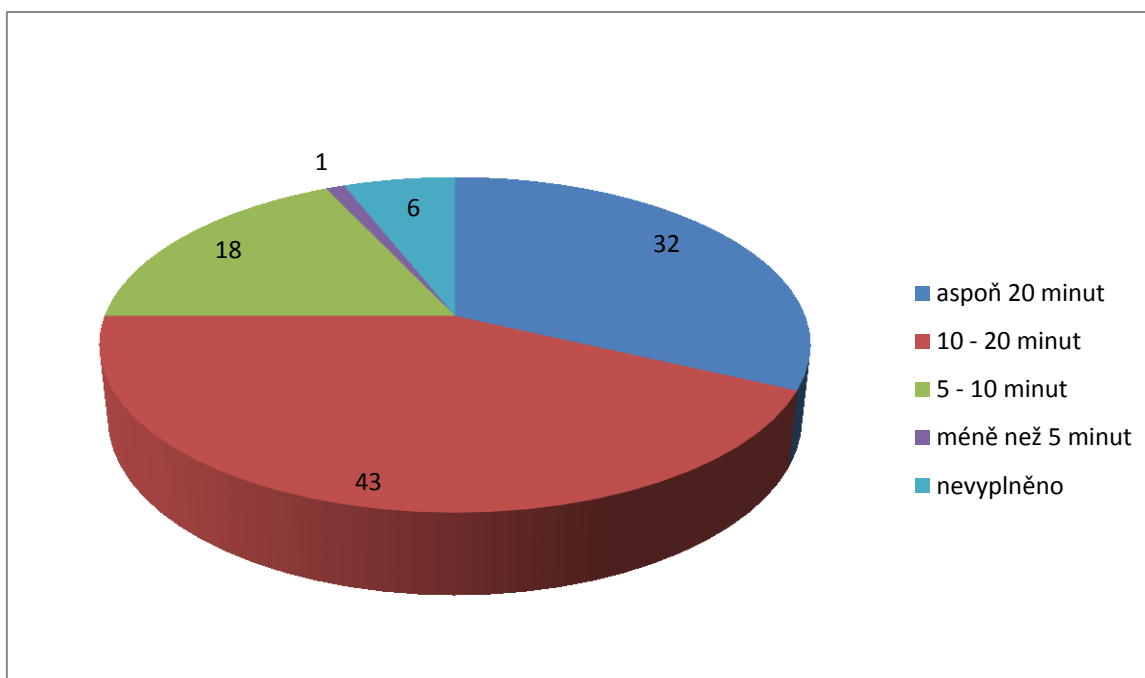
## Položka č. 2: Pokud ano, jak často?



Obr. č. 2. Graf četnosti četby dětem

30 % respondentů uvádí, že dětem čtou každý den, což je pro rozvoj komunikativních kompetencí dítěte neoptimálnější. 31% respondentů čte dětem aspoň 4x týdně, 33 % respondentů čte dětem méně než 4x týdně. 6 % respondentů na otázku neodpověděli, vzhledem k tomu, že dětem nečtou.

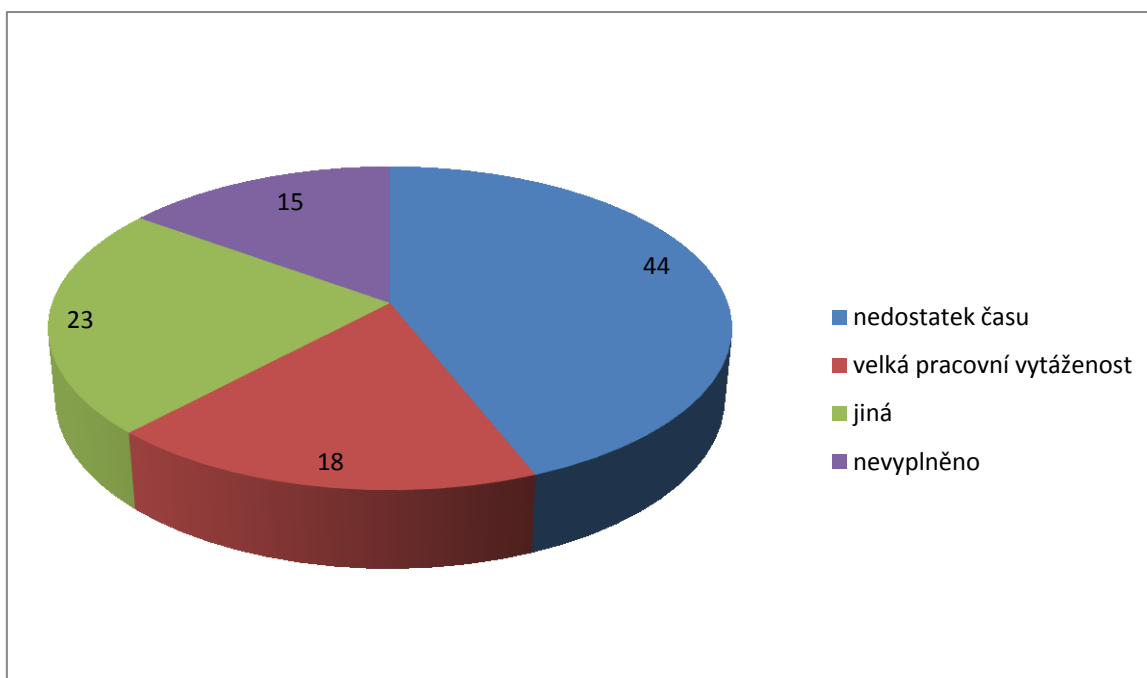
### Položka č. 3: Jak dlouho?



Obr. 3. Graf týkající se délky četby

32 % respondentů odpovědělo, že čtou dětem aspoň 20 minut. Pokud rodiče čtou dětem minimálně 20 minut, rozvíjí tím jeho paměť, fantazii a ukazují mu prostřednictvím příběhu různé vzorce morálního chování. 43 % respondentů čte 10 – 20 minut. 18 % respondentů čte dětem 5 – 10 minut. Pouze 1 % respondentů uvedlo, že čte méně než 5 minut. 6 % respondentů položku opět nevyplnilo, protože dětem nečtou.

#### Položka č. 4: Co je podle Vás největší překážka, která Vám brání dětem číst?

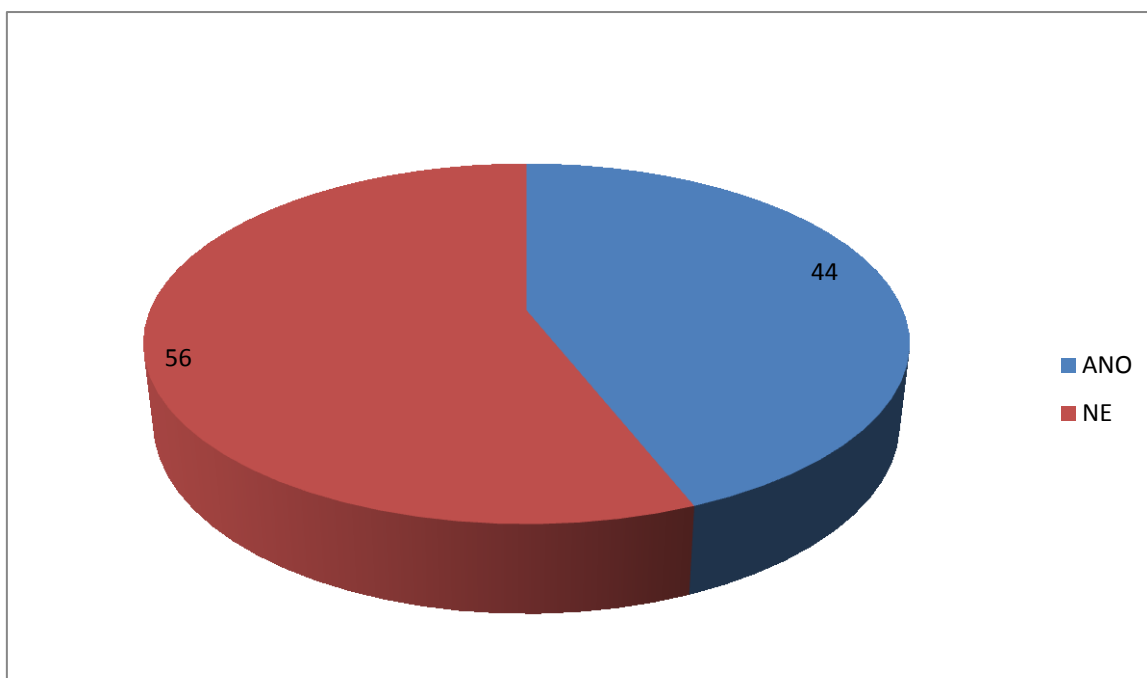


Obr. č. Graf týkající se překážky ve čtení dětem

44 % respondentů uvádí, že největší překážka, která jim brání v tom, aby dětem četli, je nedostatek času. 18 % respondentů ale spatřuje největší překážku ve velké pracovní vytíženosti. Právě nedostatek času a velká pracovní vytíženost jsou nejčastější důvody, proč rodiče dětem nečtou. Rodiče mnohdy jejich zaměstnání zaměstnává natolik, že už jim nezbývá čas na čtení dětem. 23 % respondentů brání ve čtení dětem jiné důvody. Zatímco 15 % respondentů na položku vůbec neodpovědělo. Z toho vyplývá, že nespatřují žádnou překážku ve čtení dětem.



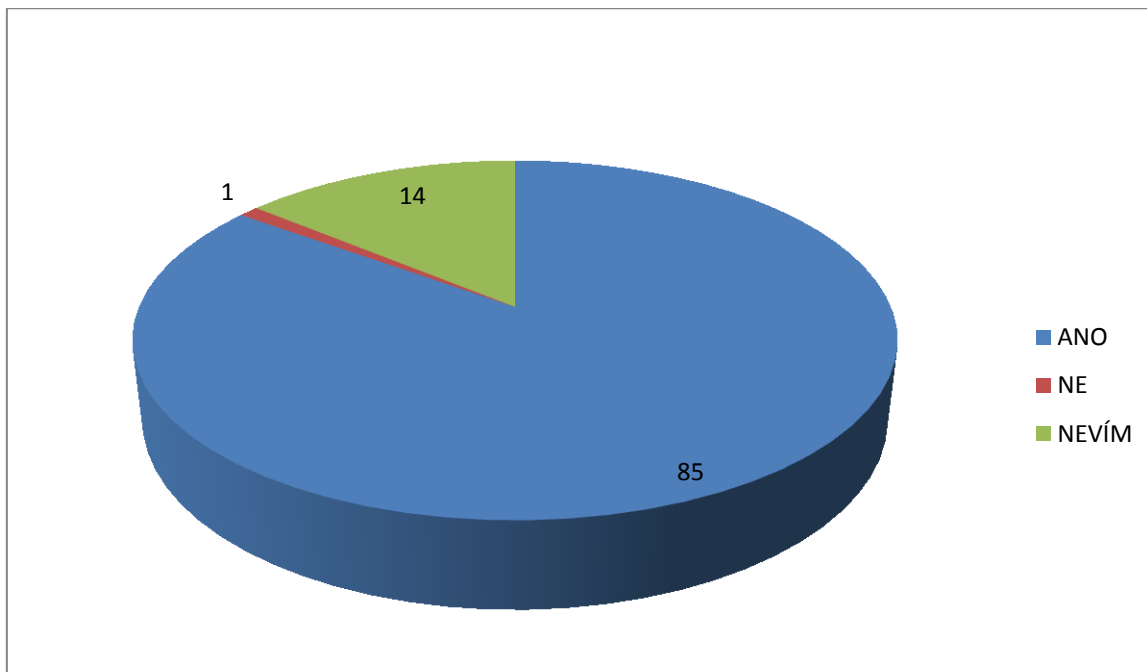
**Položka č. 5: Navštěvujete Vy nebo někdo z rodiny s dětmi knihovnu?**



Obr. 5. Graf týkající se návštěvy knihovny

44 % respondentů, nebo někdo z jejich rodiny, navštěvuje s dětmi knihovnu. Zbýlých 56 % respondentů, což tvoří většinu, knihovnu s dětmi nenavštěvuje. Z tohoto důvodu se projekt diplomové práce odehrává v knihovně, aby se děti s tímto prostředím mohly seznámit nebo ho více poznat.

**Položka č. 6: Ocenili byste projekt připravený Vaší mateřskou školou, který by podporoval komunikaci Vašich dětí?**

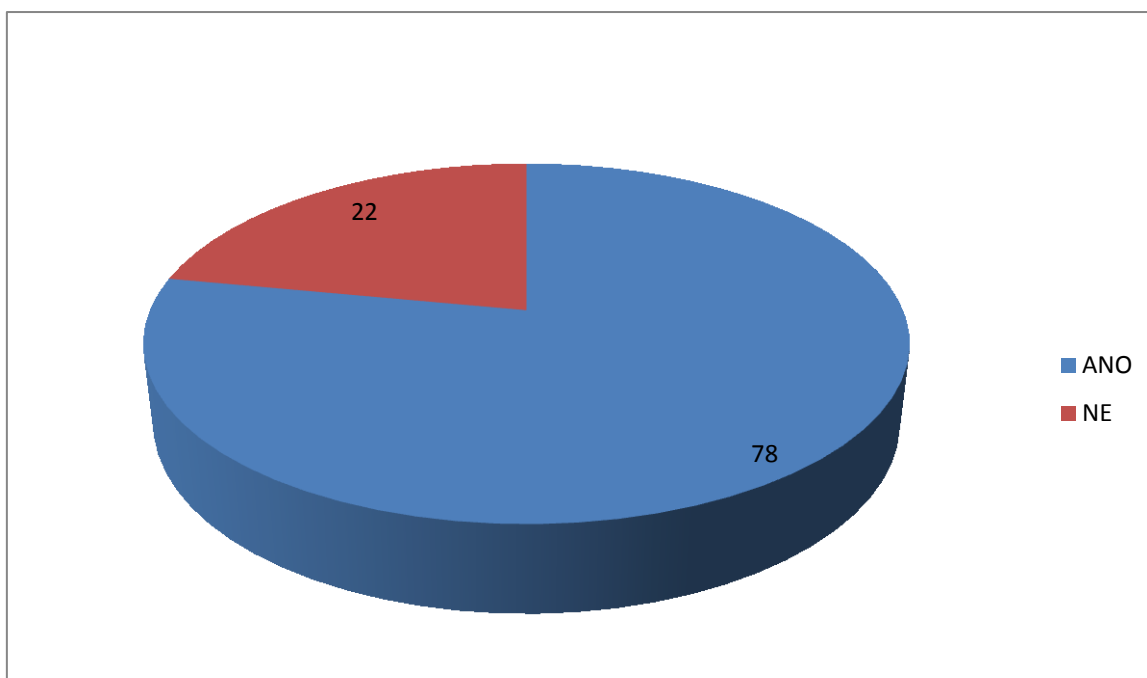


Obr. 6. Graf týkající se ocenění projektu na rozvoj komunikace dětí

85 % respondentů by ocenilo, kdyby jejich mateřská škola připravila projekt, který by podporoval komunikaci jejich dětí. Pouze 1 % respondentů by tento projekt neocenilo.

Dá se tedy předpokládat, že projekt „Den s moudrou knihou“, který je součástí diplomové práce, splní svůj účel. Zbýlých 14 % respondentů neví, zda by projekt ocenilo. Je možné, že nemají bližší informace o projektovém vyučování a neví proto, co si pod tím představit.

**Položka č. 7: Slyšeli jste někdy o kampani „Celé Česko čte dětem“?**



Obr. 7. Graf týkající se povědomí o kampani Cele Česko čte dětem

Kampaň „Celé Česko čte dětem“ spatřuje své poslání v upevňování rodinných vazeb, rozvíjení fantazie, paměti a myšlení prostřednictvím četby (*Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>).

Zdůrazňuje, že stačí 20 minut každý den. 78 % respondentů už někdy o kampani „Celé Česko čte dětem“ slyšelo, je tedy možné, že si důležitost četby dětem uvědomují i díky této kampani. 22 % respondentů o této kampani nikdy neslyšelo.

### **Položka č. 8: Pokud ano, odkud?**

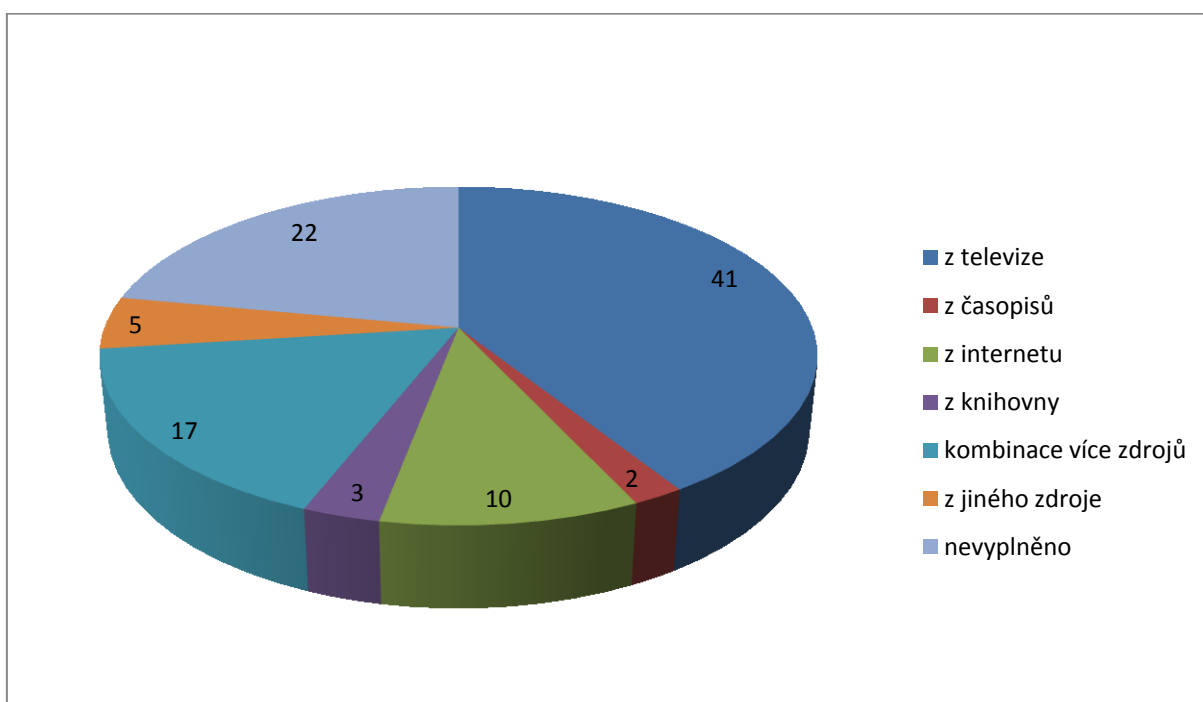
41 % respondentů, kteří o kampani „Celé Česko čte dětem“ slyšeli, mají toto povědomí díky televizi. Televizní kampaň diváky oslovila zejména poutavými reklamami se známými osobnostmi.

Pouze 2 % respondentů ji znají z časopisů, 10 % respondentů se s ní setkala prostřednictvím internetu a jen 3 % respondentů znají kampaň z knihovny.

17 % respondentů uvedlo více výše zmíněných možností, díky kterým kampaň „Celé Česko čte dětem“ znají.

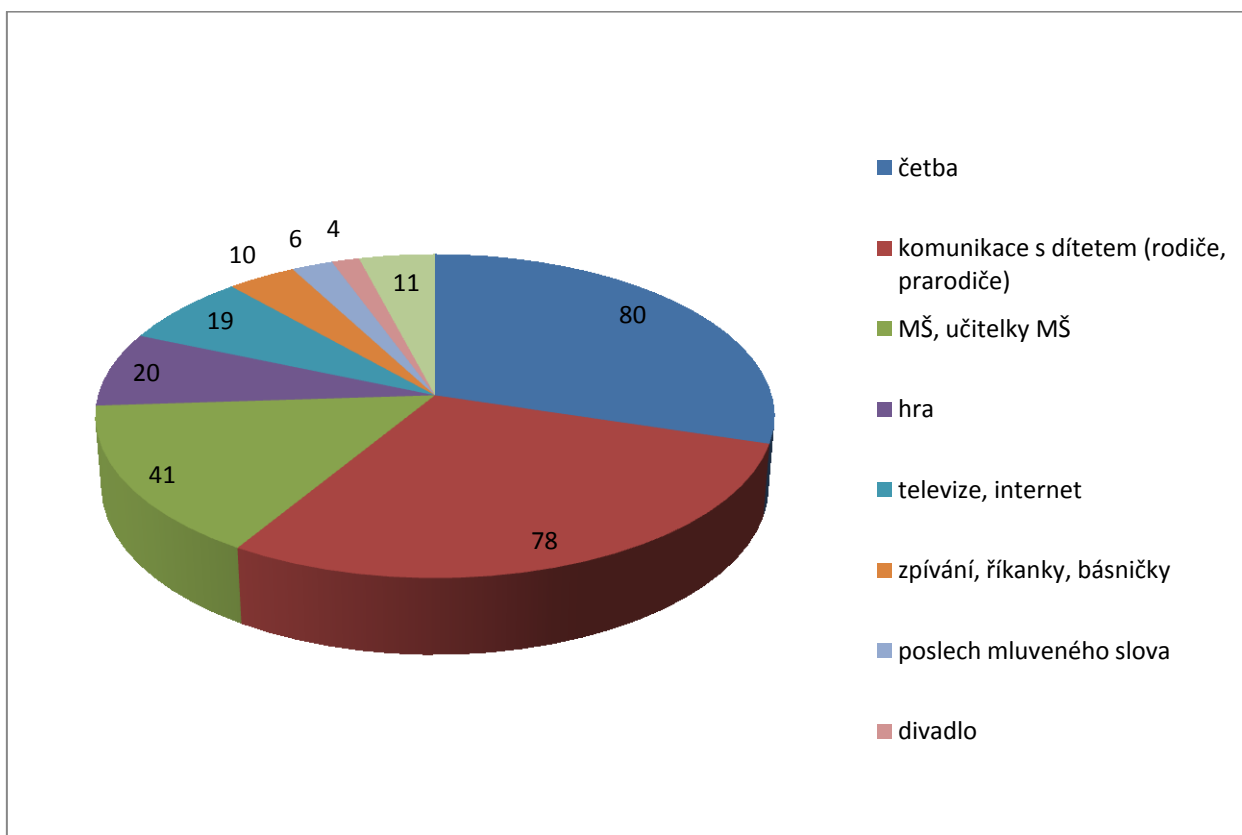
Zcela jiný zdroj uvedlo 5 % respondentů (3 respondenti o kampani slyšeli od učitelek MŠ, 2 respondenti o kampani zaslechli v rozhlasu).

22 % respondentů na položku neodpovědělo, jelikož o kampani „Celé Česko čte dětem“ neslyšeli.



Obr. 8. Graf znázorňující zdroj informace o kampani „Celé Česko čte dětem“

**Položka č. 9: Co myslíte, že nejvíce rozvíjí komunikaci Vašich dětí? Uved'te, prosím, aspoň tři možnosti.**

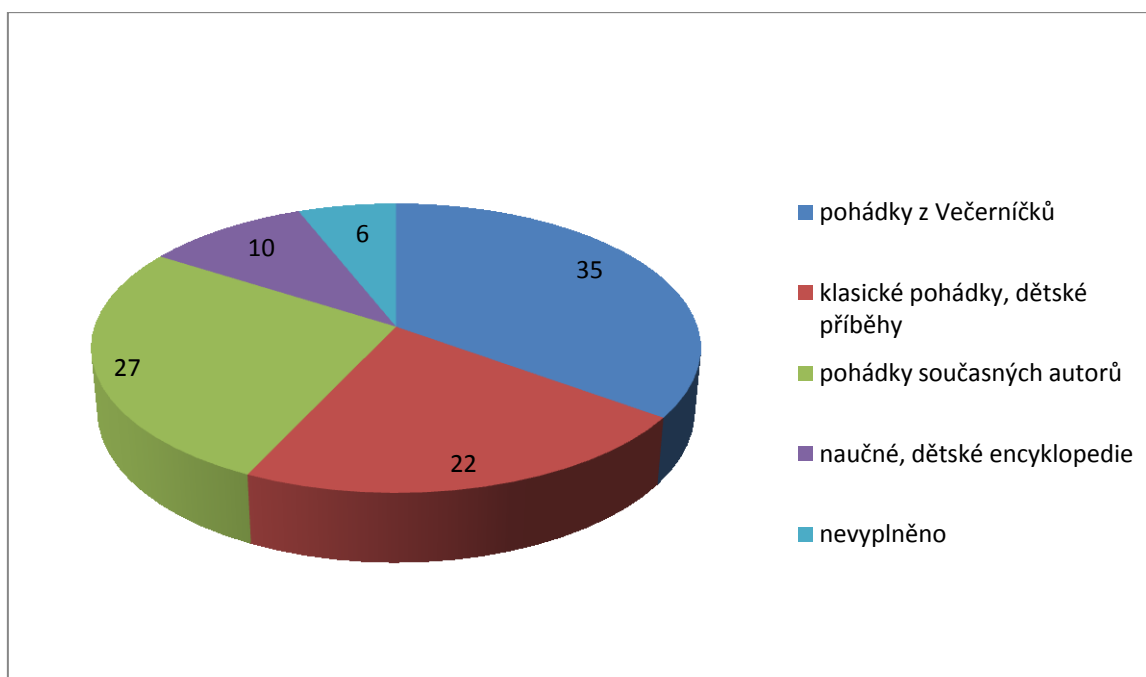


Obr. 9. Graf znázorňující faktory ovlivňující komunikaci dětí z pohledu rodičů

30 % respondentů si myslí, že komunikaci jejich dětí nejvíce rozvíjí čtení, o procento méně – 29 % respondentů udává, že na rozvoj komunikace dětí má vliv komunikace v rodině ať už s rodiči či prarodiči. 15 % respondentů zmiňuje jako další faktor podílející se pozitivně na komunikaci dětí mateřskou školu a učitelky mateřské školy. 7,5 % respondentů si myslí, že jistý vliv na rozvoj komunikace má hra (společenské hry, hry s vrstevníky, rodiči). Alarmující je 7 % zastoupení respondentů, kteří si myslí, že nejvíce rozvíjí komunikaci jejich dětí televize a internet! Tito rodiče si tedy neuvědomují, že čas strávený u televize a internetu dětem nejenom že neprospívá, ale hlavně škodí. 4 % respondentů mezi faktory, které mají největší vliv na rozvoj komunikace jejich dětí, řadí zpívání, říkanky a básničky. Poslech mluveného slova zmiňují 2 % respondentů. Návštěvu divadla považuje za důležitou 1,5 % respondentů.

Jiné faktory uvádí 4 % respondentů, řadí sem zejména správný mluvní vzor, logopedii, zapojení dítěte do činností v domácnosti aj.

**Položka č. 10: Jakou knihu jste naposledy s dětmi přečetli? Prosím, uveďte název.**



Obr. 10. Graf týkající se poslední přečtené knihy

35 % respondentů přečetlo svým dětem knihu, jejíž děj je známý především díky Večerníčkům. Nejčastěji se objevovaly tituly jako Rumcajs (Václav Čtvrtek), Říkání o víle Amálce (Václav Čtvrtek), Kát'a a Škubánek (Hana Lamková, Josef Lamka), Kosí bratři (Ludvík Středa), Bob a Bobek (Jiří Šebánek), Maková panenka (Václav Čtvrtek), Chaloupka na vršku (Šárka Váchová) aj.

22 % respondentů zvolilo klasické pohádky a dětské příběhy, které pravděpodobně znají ještě ze svého dětství. Mezi těmito knihami se často objevovala Honzíkova cesta (Bohumil Říha), Martínkova čítanka (Eduard Petiška), Z deníku kocoura Modroočka (Josef Kolář) a Povídání o pejskovi a kočičce (Josef Čapek) aj.

27 % respondentů přečetlo dětem knihu současného pro děti píšícího autora. Nejčastěji se objevovaly tituly jako Pohádky skřítky Medovnička (Jan Lebeda), Lichožrouti (Pavel Šrut), O králíčkovi, který nechtěl usnout (Carl-Johan Forssén Ehrlin) a Krysáci (Jiří Žáček). Tyto příběhy jsou pro děti neokoukané a dokážou je zaujmout i netradičním dějem.

10 % respondentů mělo mezi posledními přečtenými knihami dětské encyklopedie (různé encyklopedie o zvířatech, dinosaurech...), lze tedy tvrdit, že některé děti spíše zaujme naučná kniha, než pohádkové příběhy.

6 % respondentů nevedlo žádnou knihu, protože svým dětem nečtou.

## 5.7 Shrnutí výzkumného šetření

V závěru výzkumného šetření se vrátíme k hlavnímu cíli, který zněl:

*Zjistit, zda rodiče čtou dětem a tím podporují rozvoj komunikativních kompetencí.*

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že rodiče rozvíjejí komunikaci dětí četbou, jelikož až na výjimky všichni rodiče svým dětem čtou. Dá se ale předpokládat, že někteří rodiče neodpovídali podle pravdy, ale podle toho, co si mysleli, že je správné. Nechtěli si tak možná připustit, že svým dětem nevěnují tolik času, kolik by bylo zapotřebí. I když byl dotazník zcela anonymní, lze počítat s i neupřímnými odpověďmi.

Mimo jiné se nám podařilo zjistit, že necelá polovina rodičů s dětmi navštěvuje knihovnu, což je potěšující výsledek s přihlédnutím k tomu, že se z těchto dětí jednou možná stanou aktivní čtenáři, kteří prostřednictvím četby budou rozvíjet svou slovní zásobu a komunikativní kompetence všeobecně.

Problémem zůstává nevědomost o negativním vlivu televize a počítače (internetu) na komunikaci dítěte. Byla by zapotřebí obdobná kampaň jako je „Celé Česko čte dětem“, která by upozorňovala na nástrahy a důsledky této techniky. To už ale není problematika této práce.

### **Odpovědi na výzkumné otázky**

*Čtou rodiče pravidelně dětem?*

Pomocí výzkumného šetření jsme zjistili, že naprostá většina rodičů svým dětem pravidelně čte. Je podstatné, že i přes nedostatek času a velkou pracovní vyčerpání, si na dítě najdou čas a napomáhají tak dítěti k rozvoji jeho komunikativních kompetencí.

*Může mít povědomí o kampani „Celé Česko čte dětem“ pozitivní vliv na četbu rodičů dětem?*

Vzhledem k tomu, že převážná část rodičů o kampani „Celé Česko čte dětem“ slyšela, není divu, že za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující komunikativní kompetence, označují právě četbu. Kampaň prostřednictvím televizních reklam rodiče nabádá, aby četli dětem každý den aspoň 20 minut. Je tedy možné, že díky povědomí o této kampani, rodiče neopomínají důležitost čtení dětem.

*Je názor rodičů na to, co rozvíjí komunikaci jejich dětí, správný?*

V mnoha případech rodiče uváděli mezi hlavními faktory, které mají podíl na rozvoj komunikace jejich dětí četbu, vzájemnou komunikaci v rodině, písničky, říkanky a prostředí v mateřské škole. Lze tedy konstatovat, že tyto výše zmíněné faktory rozhodně podporují rozvoj komunikativních kompetencí dítěte. Avšak nezanedbatelná část rodičů žije v domněnku, že dítěti v komunikaci napomáhá televize a internet. Několik hodin strávených u televize či internetu rozhodně nemá pozitivní vliv na rozvíjení komunikace dítěte.

# **III PROJEKT**

*Den s moudrou knihou*



## 6 Projekt Den s moudrou knihou

**Úvod:** Tento projekt, který je určený zejména pro děti od 5 – 6 let se odehrával se v knihovně. Jeho cílem je odvrátit pohled dětí od audiovizuální techniky a hravou formou je přesvědčit, aby svůj čas věnovaly i knihám.

Doporučujeme pedagogům, kteří by chtěli tento projekt uskutečnit, aby si nejprve s dětmi popovídaly o jejich oblíbených knihách, zeptat se, jaké znají knihy (učebnice, atlasy, kuchařky, pohádky...), vysvětlili si rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím, spisovatelem a ilustrátorem. Před uskutečněním projektu by děti měly umět zazpívat písničku „Kolik je na světě věcí“ (Skoumal, Vodňanský) a „Knihy“ od Marie Kružikové, které se objeví na závěrečném stanovišti. Je tedy zapotřebí, aby je s dětmi pedagog v dostatečném časovém předstihu nacvičil.

Zejména je zapotřebí upozornit na to, jak se chovat v knihovně.

Na stanovištích jsou děti rozděleny cca po třech. Pedagog po úvodním dopisu Moudré knihy popíše dětem organizaci projektu. Na většině stanovišť pracují samy, dva pedagogové (a pracovník knihovny) průběžně kontrolují plnění úkolů na jednotlivých stanovištích.

Na prvním stanovišti děti mají tužkou předkreslený požadovaný tvar „vazby“ knihy, který vystříhnou a poskládají listy bílého papíru. Pedagog nemusí být přítomen celou dobu, jeho asistence je vyžadována pouze při scvaknutí listů do pevné vazby sešívačkou.

Na druhém stanovišti děti poskládají knihy podle velikosti, po splnění úkolu se přihlásí, aby jim pedagog mohl úkol zkontrolovat.

Na třetím stanovišti je přítomen pracovník knihovny, který zapisuje odpovědi dětí do políček křížovky. Po vylúštění křížovky se děti názorně seznámí s leporelem.

Na čtvrtém stanovišti se postupuje podobně jako na prvním. Děti vystříhnou předkreslenou záložku do knihy, kterou si z různých předem vyražených výseků nebo pomocí pastelek ozdobí dle své fantazie. U tohoto stanoviště je nutná přítomnost pedagoga, který děrovačkou udělá do záložky dírky, případně pomůže dítěti s vytvořením uzlíků.

Organizace pátého stanoviště je totožná s druhým stanovištěm.

Na šestém stanovišti děti volně kreslí prstem do tácu s pískem, přičemž si hravou formou uvolňují zápěstí. „Smazání“ písma či obrázků zvládnou jemným zatřesením tácu samy.

Sedmým a osmým stanovištěm prochází děti už společně, nejdříve se čte příběh o diamantové sekeře, poté děti zazpívají nacvičené písničky. Nakonec pedagog přečte závěrečný dopis Moudré knihy.

**Název projektu:** Den s moudrou knihou

**Věk dětí:** 5 – 6 let

**Typologie projektu:**

<b>Hledisko třídění</b>	<b>Typ projektu</b>
Navrhovatel projektu	Uměle připravený
Účel projektu	Rozvoj komunikativních kompetencí
Délka projektu	Krátkodobý
Prostředí projektu	Mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	Společné - třídní

<p><b>Záměry jednotlivých vzdělávacích oblastí dle RVP PV:</b></p> <p><b>Dítě a jeho tělo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ osvojit si praktické dovednosti přiměřené věku</li> <li>○ rozvíjet smysly (hmat, sluch, zrak, čich)</li> </ul> <p><b>Dítě a jeho psychika</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ podporovat samostatné vyjadřování</li> <li>○ rozvíjet intelekt, řeč i jazyk</li> <li>○ rozvíjet poznávací procesy a funkce, city i vůli</li> <li>○ podporovat další poznávání, učení a rozvoj</li> </ul> <p><b>Dítě a ten druhý</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rozvíjet komunikativní dovednosti</li> <li>○ rozvíjet kooperativní dovednosti</li> </ul>	<p><b>Výstupy dle RVP PV:</b></p> <p><b>Dítě a jeho tělo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zvládat jemnou motoriku (umět zacházet různým materiálem, náčiním a pomůckami)</li> <li>○ Zacházet správně s jednoduchými hudebními nástroji</li> <li>○ Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (vnímat hmatem, sluchem, zrakem...)</li> </ul> <p><b>Dítě a jeho psychika</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vyjadřovat samostatně myšlenky a pocity</li> <li>○ Naučit se z paměti text písničky</li> <li>○ Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech</li> <li>○ projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu</li> <li>○ Porozumět slyšenému</li> <li>○ Převyprávět příběh</li> <li>○ Dokázat se soustředit na činnost a udržet pozornost</li> <li>○ Využívat zkušeností k učení</li> <li>○ Chápat základní matematické pojmy a prakticky je využívat (uspořádat, porovnávat...)</li> </ul> <p><b>Dítě a ten druhý</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Přirozeně komunikovat s druhými lidmi</li> </ul>
---	---

<p><b>Dítě a společnost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vytvořit základ pozitivního postoje ke kultuře a umění</li> <li>○ rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se)</li> <li>○ rozvíjet společenský a estetický vkus</li> </ul> <p><b>Dítě a svět</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ seznámit se s místem, ve kterém žije, a vytvářet pozitivní vztah k němu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spolupracovat s ostatními</li> </ul> <p><b>Dítě a společnost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zacházet šetrně s knihami</li> <li>○ Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních činností</li> <li>○ (zazpívat píseň, zacházet s jednoduchými pohybovými nástroji)</li> </ul> <p><b>Dítě a svět</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké</li> <li>○ Zvládat běžné činnosti, praktické situace a požadavky kladené na dítě</li> </ul>
---	---

**Hlavní záměr:**

- poukázat na důležitost četby a kontakt s knihou jako na jeden z důležitých faktorů vedoucí k rozvoji komunikativních kompetencí dítěte
- zprostředkovat dětem možnost zapojit se do hry v zajímavém prostředí knihovny
- naučit děti písničky, kde se objevuje tematika knih

**Předpokládané výstupy:**

- dítě více pozná prostředí knihovny
- dítě umí zazpívat písničky s tematikou knih
- dítě spolupracuje s ostatními při plnění úkolů
- dítě bezpečně manipuluje s různým výtvarným materiálem a pomůckami

**Motivace k projektu:** Hlavní motivací je úvodní dopis moudré knihy dětem, která jim popíše svůj smutný život a poprosí děti, aby ji rozveselily tím, že budou plnit různé úkoly.

**Rizika:**

- Nepochopení zadání úkolu
- Neschopnost kolektivní práce
- Nezájem o dané téma
- Malý prostor knihovny k organizaci projektu

**Délka trvání projektu:** cca 60 minut

<b>Předpokládané výukové metody</b>	<p><b>Metody slovní</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monologické (vysvětlování, vyprávění)</li> <li>○ dialogické (dialog, rozhovor)</li> </ul> <p><b>Metody praktické</b> (výtvarné práce, nácvik praktických dovedností)</p> <p><b>Situační učení</b> (využití situací, které dítě chápe a může se s nimi setkat)</p> <p><b>Hra jako vyučovací metoda</b></p> <p><b>Prožitkové učení</b> (podporování radosti z nově objeveného, radosti z učení, respektování nápadů dětí a jejich myšlenek, využití přímých zážitků, podporování přirozené dětské zvědavosti)</p> <p><b>Kooperativní učení</b></p> <p><b>Spontánní sociální učení</b> (prostřednictvím nápodoby)</p>
<b>Organizační formy</b>	<p>Frontální</p> <p>Individuální</p> <p>Skupinové</p>
<b>Předpokládané vědomosti</b>	<p>Dítě získá větší povědomí o knihách, o jejich důležitosti</p>
<b>Předpokládané dovednosti</b>	<p>Dítě umí bezpečně manipulovat s různými pomůckami a výtvarným materiálem</p>
<b>Předpokládané postoje</b>	<p>Dítě umí pracovat s ostatními dětmi i samostatně</p>

## Úvodní dopis moudré knihy dětem

Milé děti, jsem ráda, že jste přijaly moje pozvání a přišly jste za mnou do knihovny. Ráda bych Vám o sobě něco pověděla.

V dnešních dobách, kdy se den co den setkáváte s pohádkami v televizi, nebo si dokonce hrajete s tabletem, mi bývá často smutno. Nikdo si se mnou nepovídá, nikdo mě nevezme do rukou, nikdo ve mně horlivě nelistuje, nikdo neprosí maminku nebo tatínka o to, aby přečetl ještě jednu stránku, než zavřete očka před spaním.

Zůstala jsem sama. Nejsem přece jenom kus papíru, také si zasloužím, aby se se mnou někdo kamarádil. Že nejsem živá, tak jak by se mnou mohl někdo kamarádit? Omyl, přátelé! Ožívám, když mě otevřeš... Třeba po dnešku zjistíte, že s knihami může být docela zábava, a já budu opět veselá, tak dáme se do toho? Připravila jsem si pro Vás osm zajímavých úkolů, tak už nebudeme ztrácet čas a pustíme se do nich. Co říkáte?

### 1. stanoviště: Vyrábění své vlastní knihy (viz. příloha 1)

Pomůcky: pravítko, kancelářské papíry A4, nůžky, tvrdý barevný papír, sešívačka, pastelky

Postup: Z tvrdého barevného papíru vystříháme obdélník o rozměru 14,5 cm x 21,5 cm.

Jeden papír o velikosti A4 rozstříháme napůl, půlky složíme na sebe, odstříháme asi 1,5 cm okrajů a sešívačkou připneme k tvrdé „vazbě“ knihy. Vznikne tak kniha se čtyřmi listy. Nyní si děti mohou vlastní knihu ilustrovat libovolnými obrázky.

Pozn.: Starší děti mohou zkusit sérii obrázků s po sobě jdoucím dějem.

### 2. stanoviště: Řazení knih podle velikosti

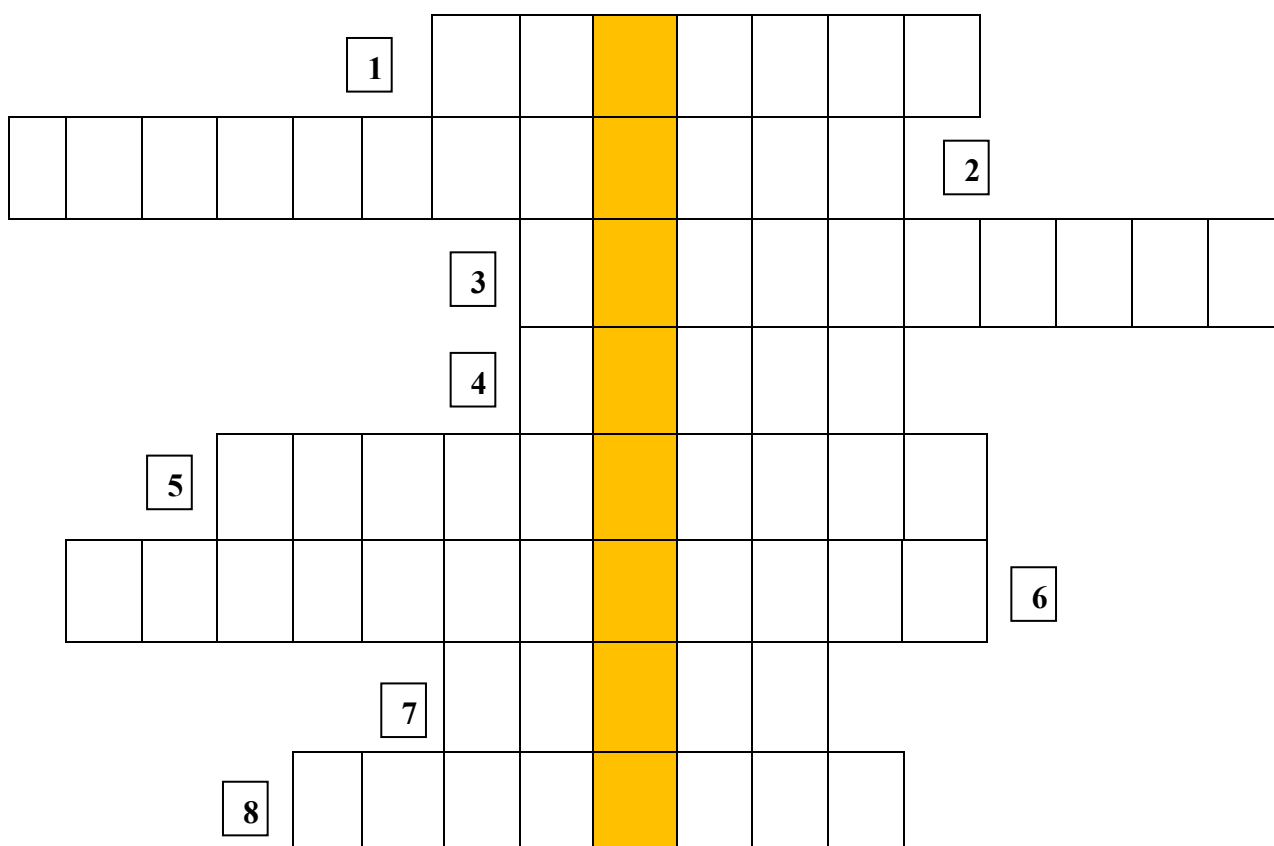
Pomůcky: osm knih rozdílné velikosti

Postup: Děti řadí knihy od největší po nejmenší.

### 3. stanoviště: Luštění tajenky – Jak se nazývá kniha pro nejmenší?

*Tajenka: LEPORELO*

*Pozn.: je zapotřebí pedagog, či zaměstnanec knihovny, který odpovědi dětí vypisuje*





1. Čím zakládáme knihu, abychom věděli, kde jsme skončili? (ZÁLOŽKA)
2. Jak se jmenuje kniha, ve které se dočteme různé poučné informace? (ENCYKLOPEDIIE)
3. Kdo píše knihy? (SPISOVATEL)
4. Kdo vítězí v pohádkách nad zlem? (DOBRO)
5. Kdo kreslí obrázky v knihách? (ILUSTRÁTOR)
6. Obchod, kde se prodávají knihy. (KNIHKUPECTVÍ)
7. Kniha s mapami světa. (ATLAS)
8. Budova, kde si půjčujeme knihy. (KNIHOVNA)

#### **4. stanoviště: Vyrábění záložky do knihy (viz. příloha 2)**

Pomůcky: pravítko, tvrdý barevný papír, nůžky, děrovačka, bavlnky, výseky z raznic, pastelky

Postup: Na papíru nakreslíme záložku o velikosti 4 x 15 cm + 4 cm špička. Děti ji samy vystříhnou, učitelka jim děrovačkou vyrazí tři dírkky dole a jednu nahoře. Děti samy nebo s dopomocí učitelky z bavlnek udělají třásně – provlečou bavlnku dírkou, udělají dva uzlíky. Poté si záložku samy ozdobí různými výseky, či jen pastelkami.

#### **5. stanoviště: Řazení knih podle tloušťky**

Pomůcky: osm knih rozdílné tloušťky

Postup: Děti řadí knihy od nejsilnější po nejslabší.

#### **6. stanoviště: Psaní do vlastní knihy – táč pískem**

Pomůcky: čtyři plastové tácky, jemný písek

Postup: Do táců nasypeme vrstvu písku tak, aby pokrýval celou plochu. Dítě pak do „pískové knihy“ píše prstem.

## 7. Poslech pohádky Diamantová sekera

(Tichý, 1964, s. 7- 9)

### Diamantová sekera

Sekal chudák dříví na břehu řeky, a najednou buch – sekera skočila z topůrka a rovnou do vody.

Potopila se, to dá rozum.

Chudák zaplakal lítostí.

„Ach to je neštěstí! Běda mně, ubožákovi!“ hořekoval. „Jak já budu bez sekery rubat dříví? Jak bez dřeva užívím rodinu?“

Najednou v křoví něco zachrastilo, zašustilo, hup a dup, hup a dup, z lesa se vybelhal kulhavý stařík. Místo vousů měl šedý mech, místo knírů borové větévky, místo nosu jedlovou šišku.

„Proč pláčeš, dobrý člověče? Proč běduješ?“ ptal se.

„Jak nemám plakat?“ odpověděl chudák. „Upadla mi do vody sekera. Čím budu teď sekát dříví? Čím nakrmím děti?“

„Nu, té bídě bude lehká odpomoc,“ pravil stařík. Shodil ze sebe kožich, zul stěevíce a žbluňk do řeky.

Chudák ani nestačil okem mrknout, a už lezl stařík zpátky z vody ven.

V ruce držel zlatou sekeru.

„Tu máš,“ řekl. „Je to tvá sekera?“

„Ne, ta není moje,“ odpověděl chudák.

Stařík se ponořil znova. Když vyplaval, podával chudákovi stříbrnou.

„A tahle je tvá?“

„Taky ne,“ odpověděl chudák.

Stařík se ponořil potřetí a vytáhl železnou.

„A co tahle?“ ptal se.

„Ta je má!“ vzkřikl chudák.

Chytil sekeru a chtěl utíkat domů. Ale stařík ho nepustil: „Počkej,“ povídá. „Vezmi si i tyhle dvě. Když ty nejsi chamtivec, nebudu skoupý ani já.“ „No, když je to tak, děkuju ti,“ řekl chudák. „Nikdy ti to nezapomenu.“

A šel domů. Na rameni si nesl všechny tři sekery: zlatou, stříbrnou i železnou.

Uslyšel o chudákově štěstí bohatý soused a popadla ho taková závist, že mu ani nedala usnout.

Půjdu taky k řece, řekl si, možná že se to povede i mně. Vzal starou sekeru a vypravil se do lesa. Došel až k tomu místu co chudák. Jen jednou máchl topůrkem, sekera sletěla žbluňk do vody.

„Oh já nešťastný, já ubohý!“ vzkřikl boháč.

Najednou v křoví něco zachrastilo, zašustilo, hup a dup, hup a dup, z lesa se vybelhal kulhavý stařík. Místo vousů měl šedý mech, místo knírů borové větévky a místo nosu jedlovou šišku.

„Kdo to tu křičí?“ ptal se. „Koho potkalo neštěstí v mém lese?“

„Já křičím,“ řekl boháč. „Mne potkalo neštěstí. Sekal jsem dříví, a najednou buch - sekera sletěla z topůrka a rovnou do řeky. Kdo mi ji teď vytáhne?“

„A třeba já,“ řekl stařík. Shodil ze sebe kožich, zul střevíce a hup do řeky.

Ještě se kola po vodě nerozběhla, a stařík už byl venku. V ruce držel železnou sekeru.

„Je tvá?“ ptal se boháče.

„Ne, ta není má,“ odpověděl boháč. „Moje byla lepší.“

Stařík zmizel pod vodu. Vylezl a podává boháči stříbrnou.

„A co tahle?“ zeptal se.

„Ta taky ne,“ řekl boháč. „Má byla ještě lepší.“

Stařík se potopil pod vodu potřetí a vytáhl zlatou sekeru.

„A tahle?“ zeptal se boháče.

„Ta je má!“ křičel boháč. „Už z dálky jsem ji poznal. Sem s ní, honem!“

Ale stařík mu sekeru nedal.

„Nespletl ses?“ ptal se. „Na dně leží ještě diamantová. Možná že to bude ta tvoje.“

„Máš pravdu, spletl“ řekl boháč. „Tak silně se blyští na slunci, až jsem myslil, že je diamantová.“

Stařík potřásl vousem a zmizel pod vodou. Zlatou sekeru vzal s sebou.

Zmizel pod vodou, ale zpátky se už nevrátil.

A boháč sedí na břehu dodnes. Čeká, až mu stařík přinese diamantovou sekeru.

### **Otázky k příběhu:**

- Kdo pomohl chudákovi sekeru vytáhnout? (stařík)
- Jak ten stařík vypadal? (vousy z mechu, kníry z borových větví, nos z jedlové šišky)
- Jaký byl chudák? (poctivý)
- Jaký byl boháč? (chamtivý)
- Dopadl příběh spravedlivě? Proč?
- Dokáže někdo příběh převyprávět?

### **8. stanoviště: Společné zpívání písniček - Kolik je na světě věcí, Knihy**

(Kolik je na světě věcí - hudba: Petr Skoumal, text: Jan Vodňanský, Knihy – text i hudba Marie Kružiková )

Pomůcky: Orffovy nástroje (optimálně pro každé dítě), „plánek“ s obrázky znázorňující text písničky Kolik je na světě věcí (viz příloha 4), noty písní (viz příloha 5 a 6)

Postup: Všichni sborově zazpívají písničky za doprovodu nástrojů.

## **Závěrečný dopis moudré knihy**

No, teda, děti... Udělaly jste mi velkou radost! Tolik nadšení k plnění úkolů! Doufám, že Vás mé úkoly bavily a že se za mnou do knihovny někdy přijdete podívat. Třeba s rodiči nebo babičkou, to už nechám na Vás. Hlavně na mě nezapomínejte, vždyť si spolu můžeme užít tolik zábavy!

Přeji Vám, milé děti, aby se z Vás brzy stali nadšení čtenáři. Jedině tak se budeme moci stále setkávat a prožívat spolu všechny ty krásné příběhy ukryté v písmenkách.

Mějte se krásně a brzy nashledanou!

Vaše moudrá kniha.

## Závěr

Diplomovou práci s názvem „Možnosti rozvoje komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku prostřednictvím projektového vyučování“ lze shrnout takto.

V teoretické části byly popsány specifika verbální a neverbální komunikace dítěte předškolního věku a jeho komunikativní kompetence, tudíž stanovený cíl, který měl teoreticky vymezit tuto problematiku, byl naplněn.

V empirické části byly zjištěny zajímavé výsledky týkající se četby rodičů dětem. Bylo použito kvantitativní výzkumné šetření (dotazník) v pěti mateřských školách v Olomouckém kraji. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že rodiče, kteří svým dětem nečtou, tvoří spíše výjimku. Je potěšující, že i v dnešní trochu uspěchané době si rodiče najdou na čtení dětem čas. Rovněž tedy i cíl empirické části, který měl zjistit přístup rodičů ke čtení dětem, byl splněn.

Projekt rozvíjející komunikativní kompetence dítěte předškolního věku navazuje na zjištěné výsledky z výzkumného šetření, kdy by převážná většina rodičů takto zaměřený projekt ocenila. Jelikož se odehrává v prostředí knihovny, je to pro děti jistě poutavější než běžné školní prostředí. Cíl projektu – vzbudit u dětí větší zájem o knihy byl naplněn.

Úkoly z projektu s názvem „Den s moudrou knihou“ byly jednotlivě odzkoušeny v prostředí mateřské školy a potom upraveny tak, aby vyhovovaly organizaci v knihovně. Ideální čas pro realizaci tohoto projektu je březen, který je považován za měsíc knihy.

Přínosem práce bylo výzkumné šetření, které ukázalo přístup rodičů k četbě dětem, jakožto k jednomu z důležitých faktorů rozvoje komunikativních kompetencí. Dalším přínosem práce byl projekt, který hravou formou napomáhá k rozvoji komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku.

Čas strávený nad zpracováváním této diplomové práce byl pro autorku užitečný vzhledem k tomu, že ji zajímá problematika čtení dětem a v neposlední řadě by se projektům v prostředí mateřské školy ráda více věnovala.

## Seznam použité literatury

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-12-9.
- DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.
- DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.
- FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
- HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta : [výuka základů matematiky a jazykových znalostí]*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.
- HAVÍČKOVÁ, Lenka. *Uplatnitelnost Montessori pedagogiky v prostředí českého preprimárního vzdělávání*. Olomouc, 2014. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAGLOVÁ, Jindřiška. *Hudební výchova 4: učebnice pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nová škola, 2000. ISBN 80-7289-011-5.
- KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Vyd. 1. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství, 2003.

- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Vyd. 1. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- TICHÝ, Jaroslav. *Diamantová sekera: Baltské pohádky*. Praha: Lidové nakladatelství Praha, 1970.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.



## **Seznam internetových zdrojů**

*Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

*Metodický portál RVP: Projekty v práci mateřských škol* [online]. [cit. 2016-03-28].

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/922/projekty-v-praci-materskych-skol.html/>

*MISA ČR: Asociace MISA - Česká republika* [online]. [cit. 2016-03-29]. Dostupné z:

<http://misa-cz.com/program-misp/>

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Dotazník pro rodiče

**Příloha č. 2** Papírové knihy

**Příloha č. 3** Záložky do knížky

**Příloha č. 4** Obrázky k písničce Kolik je na světě věcí

**Příloha č. 5** Noty k písničce Kolik je na světě věcí (Skoumal, Vodňanský)

**Příloha č. 6** Noty k písničce Knihy (text i hudba: Marie Kružíková)

# Příloha č. 1

Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

Jsem studentka oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Píšu diplomovou práci na téma „*Možnosti rozvoje komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku prostřednictvím projektového vyučování*“.

Na základě výsledků tohoto dotazníku sestavím jednodenní projekt, který bude rozvíjet komunikativní kompetence dětí předškolního věku.

Dotazník je **zcela anonymní** a jeho vyplnění Vám zabere **max. 5 minut**.

Prosím o upřímnost při vyplňování.

Moc Vám děkuji za Váš čas.

S přáním krásného dne

Bc. Lenka Havíčková

## 1) Čtete dětem?

- a) Ano    b) Ne

## 2) Pokud ano, jak často?

- a) Každý den    b) aspoň 4x týdně    c) méně než 4x týdně

## 3) Jak dlouho?

- a) Aspoň 20 minut                      b) 10 – 20 minut  
c) 5 – 10 minut                            d) méně než 5 minut

**4) Co je podle Vás největší překážka, která Vám brání dětem číst?**

- a) Nedostatek času                      b) Velká pracovní vytíženost  
c) Jiná (prosím, uveďte \_\_\_\_\_)

**5) Navštěvujete Vy nebo někdo z rodiny s dětmi knihovnu?**

- a) Ano                                      b) Ne

**6) Ocenili byste projekt připravený Vaší mateřskou školou, který by podporoval komunikaci Vašich dětí?**

- a) Ano                      b) Ne                      c) Nevím

**7) Slyšeli jste někdy o kampani „Celé Česko čte dětem“?**

- a) Ano                      b) Ne

**8) Pokud ano, odkud?**

- a) Z televize      b) z časopisů                      c) z internetu                      d) z knihovny  
e) z jiného zdroje (prosím, uveďte \_\_\_\_\_)

**9) Co myslíte, že nejvíce rozvíjí komunikaci Vašich dětí? Uveďte, prosím, aspoň tři možnosti.**

---

**10) Jakou knihu jste naposledy s dětmi přečetli? Prosím, uveďte název.**

---

## Příloha č. 2

Papírové knihy



## Příloha č. 3

Záložky do knihy



# Příloha č. 4

Obrázky k písničce Kolik je na světě věcí



## Příloha č. 5

Noty k písničce Kolik je na světě věcí (Vodňanský a Skoumal)

Jaglová (2000) s. 46 - 47

### Kolik je na světě věcí

Hudba: Petr Skoumal  
Text: Jan Vodňanský

Mírně

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of eight staves of music with lyrics underneath. The first staff starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The tempo is marked 'Mírně'. The score includes two verses of lyrics. The first verse starts with '1. Kolik je na světě o-čí, kolik je na světě' and the second with '2. Kolik je na světě poupat, kolik je na světě'. The lyrics continue with various items and questions about their quantity in the world, such as 'snů, knih, ko-lik se ko-le-ček to-čí, ko-lik je no-cí a ko-lik je je-zev-ců', 'dnů? v nich? Ko-lik je na světě mo-ří, Ko-lik je na světě ško-lek, ko-lik je na světě řek, ko-lik je na světě škol', 'ko-lik je smutků a ho-ří, ko-lik je rozlitých mlék? ko-lik je klu-ků a ho-lek, ko-lik je šlapacích kol?'. The final part of the score includes the lyrics 'To-ho i to-ho je mnoho, li-dí a vě-cí a jmen, To-ho i to-ho je mnoho, to-ho i to-ho je moc, je-di-né slunce je jedno, a to když vyjde, je den. je-di-né slunce je jedno, a to když zajde, je noc.' The score ends with a double bar line and repeat dots.

4 D

1. Kolik je na světě o-čí, kolik je na světě  
2. Kolik je na světě poupat, kolik je na světě

Em Em F#m G

snů, ko-lik se ko-le-ček to-čí, ko-lik je no-cí a  
knih, ko-lik je jezevcích doupat, ko-lik je je-zev-ců

A D Em

dnů? Ko-lik je na světě mo-ří, ko-lik je na světě řek,  
v nich? Ko-lik je na světě ško-lek, ko-lik je na světě škol,

Em F#m G A

ko-lik je smutků a ho-ří, ko-lik je rozlitých mlék?  
ko-lik je klu-ků a ho-lek, ko-lik je šlapacích kol?

D A C G

To-ho i to-ho je mnoho, li-dí a vě-cí a jmen,  
To-ho i to-ho je mnoho, to-ho i to-ho je moc,

D A C G A D (A)

je-di-né slunce je jedno, a to když vyjde, je den.  
je-di-né slunce je jedno, a to když zajde, je noc.



## Příloha č. 6

Noty k písničce Knihy (text i hudba: Marie Kružiková)

Se svolením autorky Marie Kružikové

# KNIHY

Text a hudba:  
Marie Kružiková

C Ami F

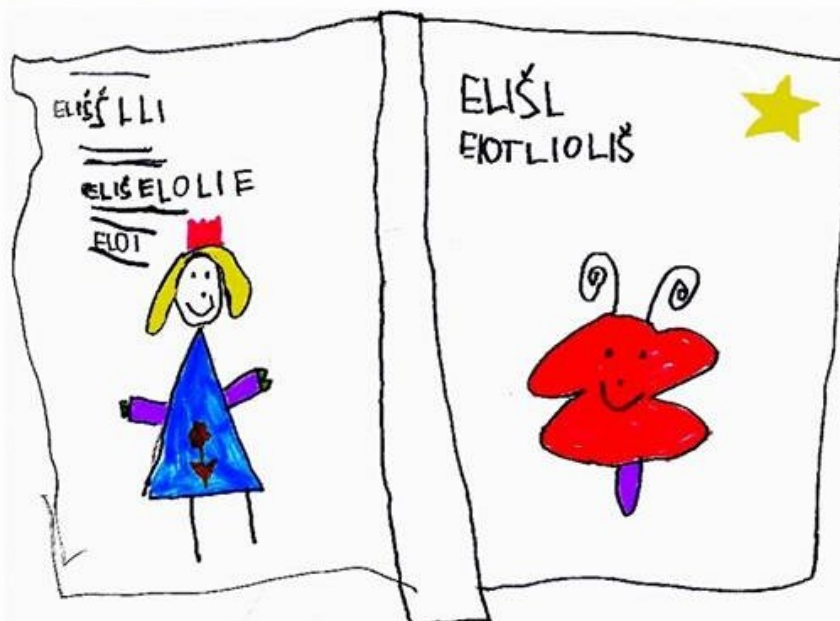
1. Dívám se do knížek - utíká koblížek, vlk straší  
2. Prohlížím obrázky a mám jen otázky - kde bydlí

G C F

kůzlátka a další pohádka... Písmenka jak brouci  
Křemílek? Kam letí motýlek? Víím, jak se oblékat,

C G C F G C

pobíhají, jenže já nevím, co povídají.  
umýt se, jíst - zatím však neumím písmenka číst.



## Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Havičková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Možnosti rozvoje komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku prostřednictvím projektového vyučování
Název v angličtině:	The Possibilities of Improving Communicative Competence among Children of Pre-school Age by Project Education
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na rozvoj komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku. Jsou popsány specifika verbální a neverbální komunikace dětí předškolního věku. Komunikativní kompetence dítěte předškolního věku jsou zmíněny v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Vzhledem k praktické části diplomové práce je popsána problematika projektového vyučování, jeho historie, vývoj a plánování projektů.</p> <p>V empirické části je zpracován výzkum zabývající se problematikou čtení dětem. Součástí diplomové práce je i projekt s názvem „Den s moudrou knihou“, který je učen pro věkovou kategorii 5 – 6 let. Tento projekt se odehrává v prostředí knihovny.</p>
Klíčová slova:	Komunikativní kompetence dítěte předškolního věku, projektové vyučování, výzkum, četba, projekt
Anotace v angličtině:	This dissertation is focused on improving of communicative competence of pre-school age child. There are described specifics of verbal and non-verbal communication of pre-school aged children. Communicative competence of pre-school aged child are mentioned in particular educational fields. In consideration of practical part of the dissertation is described issue of project education, its history, development and planning of

	<p>projects. In empirical part is elaborated research, which is concerned with issue of reading to children. Part of this dissertation is also a project named "A Day with Clever Book", which is dedicated to age group 5-6 years. This project take place in library surroundings.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Communicative Competence among Children of Pre-school Age, Project Education, Research, Reading, Project</p>
Počet příloh	6
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Čeština