

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Kateřina Chytilová Hrabcová

Vliv mateřské školy na rozvoj komunikativních dovedností
dětí předškolního věku

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci nesoucí název „Vliv mateřské školy na rozvoj komunikativních dovedností dětí předškolního věku“ vypracovala sama, pouze za užití uvedených pramenů a literatury.

Olomouc, 8. duben 2015

.....

Kateřina Chytilová Hrabcová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za všechny rady, vstřícnost a trpělivost, kterých se mi při psaní dostalo.

.....

Kateřina Chytilová Hrabcová

Obsah

Úvod	5
1 Charakteristika předškolního období věku dítěte.....	7
2 Vymezení pojmu komunikace.....	9
2.1 Neverbální komunikace dětí a její význam pro osobní rozvoj jedince.....	13
3 Klíčové kompetence podle RVP PV	18
3.1 Komunikativní kompetence v souboru klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání	23
3.2 Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání s důrazem na jejich komunikativní složku.....	24
3.3 Komunikativní kompetence pro předškolní vzdělávání	28
4 Soubor metodických postupů na rozvoj komunikativní kompetence dětí předškolního věku	36
4.1 Analýza vybraných publikací k danému tématu.....	36
4.2 Metodické postupy pro rozvoj komunikativní kompetence.....	38
4.3 Příklady her rozvíjejících komunikativní kompetenci s podrobnou charakteristikou.....	44
Závěr.....	49
Seznam literatury.....	51
Internetové zdroje.....	53
Anotace bakalářské práce	54

Úvod

Komunikace je jednou ze základních schopností, které dělají člověka tím, kým je. Už Aristoteles označil člověka za zoon politikon, tj. tvora společenského. A hlavní podmínkou existence tohoto přívlastku společenskosti je schopnost interakce mezi lidmi. Člověk však nemá interakci na úrovni pouhých jednoduchých signálů a podnětů, jako je tomu u jiných živočichů, které rovněž označujeme za schopné utvářet sociální komunity. Lidskou předností je schopnost vyvinutí komunikace na velmi vysoké úrovni, s jejíž pomocí dokáže vyjadřovat i velmi složité a jemné informace.

Předkládaná práce poukazuje na význam komunikace pro celý lidský život, ačkoli je jejím hlavním cílem zkoumání komunikačních kompetencí v předškolním vzdělávání. Cílem teoretické části práce je ukázat na to, že obojí spolu velmi úzce souvisí. Lidská komunikace má podle vědeckých poznatků svůj základ už v samotné genetické informaci člověka. To, jakým způsobem přichází na svět, jak se vyvíjí, jakým schopnostem je uzpůsobeno jeho tělo i myšlení, to vše poukazuje na skutečnost, že bez komunikace by člověk nemohl dosáhnout takových evolučních výsledků, jaké známe.

Předškolní období pak tvoří v tomto lidském vývoji specifické období, kdy řeč jedince dospívá na takovou úroveň, že se může bez větších problémů dorozumět s jinými lidmi v základních tématech. Současně zde dochází také k rozvoji předpokladů pro další rozvíjení komunikačních i myšlenkových schopností, přičemž způsob a stupeň rozvoje myšlení je na úrovni komunikace značně závislý. Proto tvoří předškolní vzdělávání v lidském životě velmi důležitý stupeň, jehož rozbořením z pohledu komunikace se zde budeme zabývat.

Nejprve charakterizujeme podrobněji specifika předškolního období věku dítěte, a to z pohledu psychosomatického vývoje. Následně krátce představíme komunikaci a s ní související pojmy. Zvláštní pozornost věnujeme neverbální komunikaci, která tvoří nejen předstupeň verbální komunikace samotné, ale jak se ukáže, i v rámci celkové komunikace převažuje výrazně nad samotnou verbální složkou. To z ní činí velmi důležitou oblast výzkumu komunikační dovednosti. Zmíníme také význam a pozitivní přínos předškolního vzdělávání dětí v zařízeních typu mateřských škol.

Dále se zaměříme na klíčové kompetence podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tato kapitola slouží především k uvědomění si významu zavedení

samotných klíčových kompetencí v rámci kurikulární reformy. Než pak přistoupíme k rozboru komunikační kompetence samotné, věnujeme pozornost také ostatním klíčovým kompetencím v předškolním vzdělávání. Důvodem, proč se zabýváme také ostatními klíčovými kompetencemi, je to, že jsou s komunikační kompetencí velmi úzce propojené. Následovat bude podrobný rozbor komunikační kompetence i se všemi podstatnými souvislostmi, které mají vliv na rozvoj člověka i jeho schopností a dovedností.

Praktickou část bude tvořit soubor metodických postupů zaměřených na rozvoj komunikační kompetence dětí předškolního věku. Jde vlastně o praktickou příručku pedagoga pro jeho přípravu na výuku. Důraz přitom budeme klást především na komplexní charakter klíčových kompetencí.

1 Charakteristika předškolního období věku dítěte

Ještě než přistoupíme k rozboru kompetencí stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), zvláště pak těch komunikativních, zaměříme se nejprve na stručnou charakteristiku předškolního období věku dítěte. Díky tomu budeme moci lépe rozumět dítěti z hlediska jeho komplexní osobnosti i celkového vývoje v dané životní fázi.

Předškolní věk dítěte bývá stanoven obvykle mezi 3. až 6. rokem jeho života. V této době je dítě ještě stále poměrně výrazně vázáno na své rodiče, ale tato vazba už pozvolna oslabuje, k čemuž může hodně přispět i navštěvování mateřské školy, kde u dítěte mnohdy poprvé začínají probíhat první významné fáze procesu jeho socializace. I z toho důvodu se tomuto období lidského života někdy říká „věk mateřské školy“. Navštěvování mateřské školy však není povinné, a tak stále zůstává rodinná výchova tou primární vzhledem k institucionální výchově ve škole. Zde možná také stojí za zmínku, že sice mateřská škola může v mnoha ohledech pomoci dítěti v jeho rozvoji tam, kde třeba zaostává za ostatními svými vrstevníky, ale v žádném případě nemůže zcela nahradit rodičovskou výchovu. Správně by oba tyto typy výchovy měly být stejně silné, stejnou měrou přispívat k rozvoji jedince a ideálně se vzájemně podporovat, ne vždy je tomu tak ale v praxi (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 87).

Z hlediska tělesné stránky vývoje se dětem předškolního věku zpřesňuje dále motorika, koordinace pohybů i celkové ovládání těla a využívání vlastních tělesných dispozic. Děti už se také učí znát některé základní věci nutné pro jejich další život, například základní hygienickou péči, udržování vlastního pořádku, mohou si pamatovat adresu svého bydliště, nebo některé postupy při nebezpečí nebo ohrožení atd. Význam pro ně mají také různé hry, které mohou být s postupujícím věkem stále náročnější, čímž se cvičí a zpřesňují různé stránky dovedností.

Více nás však může zajímat rozvoj řeči dítěte. Zde je patrný celkem významný pokrok, protože zatímco dítě v předchozí vývojové fázi obvykle zvládá jen velmi krátké věty o třech členech, předškolní dítě je na tom už mnohem lépe. Zvládá už samo utvářet složitější souvětí, ale současně s tím se u něj objevuje také zájem o recepci mluveného slova, například formou vyprávění rodičů nebo četby pohádek. V předškolním věku se u dítěte sice mohou vyskytovat ještě mnohé řečové vady, ale i ty už ke konci tohoto období také často vymizí,

nebo nejpozději alespoň na začátku školní docházky. Celkově můžeme shrnout, že právě v předškolním období má už jedinec velmi vysoké předpoklady pro rozvíjení svých komunikativních schopností. Správná péče v tomto směru může jejich kvalitnímu rozvoji velmi prospět (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88).

S komunikací souvisí ještě také úzce mentální vývoj dítěte. Podle Piageta je právě předškolní věk dobou, kterou charakterizuje názorné, intuitivní myšlení. To bývá označováno také jako prelogické, protože ještě v malé míře respektuje zákony logiky nebo skutečnost, může se různě zkreslovat a deformovat. Dítě také není schopno odhlédnout od svého subjektivního vnímání světa a ovlivňuje tím své vlastní závěry – to bývá označováno za subjektivismus. Příznačný je pro něj také fenomenismus, tj. převaha jevové složky v poznávání, či prezentismus, tj. kladení důrazu na přítomnost. Setká-li se dítě v tomto věku se složitějším komplexem jevů, pak si z něj obvykle vybírá jen jeden, a to ten nejvýraznější. Pokud něčemu nerozumí, vytvoří si svou vlastní teorii, a to bez ohledu na realitu, přičemž využívá hojně svou fantazii, jejíž role také významně narůstá (Vágnerová, 1996, s. 126-133).

Od toho, na jaké úrovni je myšlení dítěte, se také odvíjí kvalita jeho jazyka. Slovní zásoba dítěte se velmi rychle rozrůstá, i když ne vždy musí mít ještě všechny pojmy zcela správně objasněné. Mezi myšlením a jazykem existuje určitá vazba. Do jaké míry je schopen jedinec vnímat vztahy mezi objekty reality, do té míry je také schopen obvykle vyjadřovat tyto vazby v jazyce. Přitom ale nefunguje tento poměr jen ve směru od vnímání vazeb reality k jazyku, ale také naopak. Jazyk totiž pomáhá dítěti také v orientaci a v rozumění věcem. Mezi podstatné znaky jazyka dítěte patří také opomíjení těch skutečností, které dítě pokládá za všeobecně známé. Jeho mluvený projev tak může působit někdy jako vytržený z kontextu (Vágnerová, 1996, s. 140-143).

2 Vymezení pojmu komunikace

Etymologie slova „komunikace“ poukazuje na to, že původně mělo toto slovo širší obsah. Latinské slovo „communicare“ vychází ze spojení „communem reddere“, což znamená „učinit společným“. Oproti českému ekvivalentu „sdílení“ je to tedy poněkud širší pojem. Ještě jiný latinský ekvivalent říká „communicare est multum dare“, tj. „komunikovat znamená mnoho dát“, takže i to je stále dost široké a také nejednoznačné vymezení. S postupem času se ale obsah tohoto slova zúžil a zůstal pouze tomu, co můžeme označit za snahu vyvolávat v druhých lidech představu významů s použitím jazykových pravidel, která propojují symboly a významy. (Bytešníková, 2012, s. 9).

I přes toto zúžení můžeme dnes komunikaci definovat třemi různými způsoby (Gavora, 2005, s. 9):

1. Komunikace je dorozumívání. Jak už naznačuje kořen slova „dorozumívání“, jde zde hlavně o dorozumění, tj. pochopení se, shodu myšlenek. Aby mohlo být dorozumění dosaženo, předpokládá se splnění podmínek, aby si lidé vzájemně rozuměli, mluvili stejným nebo alespoň příbuzným jazykem, ale také aby hovořili o stejné věci a byli v myšlenkovém souladu.
2. Komunikace je sdělování. Sdělování můžeme jinak vyjádřit také jako informování, tj. předávání poznatků, obeznámení někoho se svými pocity, postoji, názory atd. Podmínkou takového druhu komunikace je existence komunikačního partnera, adresáta, nebo také recipienta, jenž má být informován.
3. Komunikace je výměna informací. Princip tohoto druhu komunikace vychází z předchozího pojetí, s tím rozdílem, že komunikanti si nyní role mezi sebou v průběhu interakce vyměňují. Komunikant A vyšle informaci ke komunikantovi B, který ji přijme, vyhodnotí a následně vyšle ke svému protějšku A další, jinou informaci. Jde tedy o komunikaci obousměrnou, oboustranně aktivní. Ačkoli bychom v reálném světě našli mnoho situací, při nichž jeden člověk vysílá informace a další je pouze pasivně recipují, ve skutečnosti je přirozená a obvyklá právě komunikace obousměrná. I v případě, že adresát je zcela pasivní a pouze zpracovává informace obdržené od aktivního komunikanta, zpravidla dochází

přinejmenším k výskytu neverbálních projevů, které jsou také neoddělitelnou součástí komunikace, jak už na to zde bylo dříve poukázáno.

Komunikaci můžeme vymezit jako to, co je obecně nástrojem realizace interakce mezi lidmi. Zatímco interakci tedy budeme chápat jako jakýkoli druh kontaktu mezi dvěma jedinci, komunikace bude tvořit cestu tohoto spojení. Z toho vyplývá, že oba pojmy nejsou ekvivalentní a že je nemůžeme zcela libovolně zaměňovat. Jako pomůcka pro odlišení interakce a komunikace může postačovat uvědomění si skutečnosti, že interakce je spíše sociálně-psychologická záležitost, zatímco komunikace spočívá zase v rovině sociálně-informační a realizuje se pomocí verbálních a neverbálních prostředků. (Gavora, 2005, s. 9-10).

Pro každou komunikaci je důležité to, že je závislá na tzv. médiu, tj. nositeli informace, resp. na tom, „*co zprostředkovává někomu nějaké sdělení*“ (Jirák a Köpplová, 2003, s. 16). Obvykle tímto médiem rozumíme jazyk, ať už mluvený nebo psaný. Ve skutečnosti je jazyk vlastně kódem, který při komunikaci používáme. Tento kód je obecně srozumitelný (v dané společnosti), a proto dokáže přenášet informace mezi jednotlivci i skupinami. Takovému přirozenému kódu se říká přesněji primární komunikační médium, protože je „*zprostředkovatelem sdělení mezi účastníky komunikace*“.

S rozvojem lidstva od nejstarších dob rostla potřeba přenášet sdělení v čase i v prostoru, což s sebou přineslo vznik tzv. sekundárních komunikačních médií. Za ně považujeme takové prostředky, které umožňují nebo se snaží o záznam a přenos sdělení. To mohou být obrázky, písmo, různé obecně srozumitelné značky, kouřové signály, tamtamy, vlajková abeceda, ale také audio nebo videozáznamy, telefony, telemosty, počítačové sítě, různá moderní elektronická komunikační média atd. (Jirák a Köpplová, 2003, s. 17).

Způsobem přenosu informace během komunikace se zabývá disciplína zvaná teorie informace. Ačkoli jde spíše o matematickou disciplínu, pomáhá rovněž humanitním vědám při zpřehledňování průběhu komunikace ve všech jejích podobách. Teorie informace také poukazuje na důležitý fakt, že komunikace se děje často prostřednictvím technologií, které mohou oslabovat některé složky informací, které bývají v přirozené a přímé komunikaci vždy komplexní. Například při telefonickém rozhovoru jsou obvykle komunikanti ošizeni o vizuální součást informace, mezi něž patří mnohdy jinak cenné neverbální extralingvistické (tj. mimořečové) prostředky. V případě telefonického spojení vše závisí na povaze

komunikačního kanálu, kterým se přenáší zakódovaná informace z vysílače, v tomto případě přístroje, který mění lidský hlas do elektrických signálů, do přijímače (dekodéru), který elektrické signály opět dekoduje a transformuje do podoby lidské řeči. Takto transformovaná lidská řeč však už nikdy nemá plnou hodnotu původního signálu před zakódováním, protože podléhá rozmanitým rušivým elementům, které souhrnně nazýváme termínem šum (v tomto případě slovo šum neoznačuje pouze typ hluku, ale jakoukoli ztrátu nebo deformaci původního signálu). (Gavora, 2005, s. 11)

Shrneme-li tedy poznatky z teorie informace, měli bychom mít vždy na paměti skutečnost, že konkrétní podoba komunikace není nikdy přirozená, ale je naučená celospolečenskou praxí, ať už bereme v potaz proces zakódování či dekodování. Ať už je používáno jakékoli komunikační médium, jeho úkolem je vyvolat v účastnících takové komunikace obvykle dojem živosti a aktuálnosti. Kromě toho však ještě má tendenci podsouvat komunikantům zažitá společenská stereotypy, které s danými médii souvisí. To všechno ovlivňuje jak samotné informace, které jsou předávány, tak podobu a kvalitu celé komunikace (Burton a Jiráček, 2001, s. 70).

Za základní informační jednotku pokládáme znak. Mluvená či psaná řeč, stejně jako například způsoby obrázkového dorozumívání tvoří soubory znaků. Jednotlivé soubory znaků pak nazýváme kódy. Pro všechny kódy je typická existence pravidel pro jejich užívání, která mají velmi často nepsanou podobu, ale vyjadřují obecné zvyklosti, jak s kódy nakládat, užívat je a jak jim rozumět. To ovšem znamená, že všechny typy komunikace jsou svázány konvencemi. Míra osvojení těchto konvencí pak také zásadním způsobem předurčuje úroveň rozvoje komunikační kompetence u daného jedince (Burton a Jiráček, 2001, s. 73).

Z předchozího popisu vyplývá, že komunikace obsahuje velké množství různých prostředků různé kvality a že se může odehrávat velmi rozmanitými způsoby. Každý z nich má své přednosti i nedostatky a je použitelný v odlišných případech. Pro potřeby předškolního vzdělávání si nejspíše vystačíme jen s omezeným výčtem komunikačních médií, ale s velkou pravděpodobností už děti v tomto věku mohou být schopné manipulovat i s některými vyspělejšími a sofistikovanějšími technologiemi, například s mobilním telefonem (rodiče je mohou naučit volat tísňovou linku v případě nebezpečí apod.). I přesto je ale zřejmé, že základem komunikace pro děti předškolního věku je schopnost ovládnutí především primárního komunikačního média, což je hlavním předpokladem pro užívání také ostatních komunikačních médií.

Pro objasnění významu a způsobů komunikace si ještě uvedeme základní typologii mezilidské komunikace, která vychází z toho, v jaké rovině uspořádání společnosti se komunikace odehrává. Jde o celkem šest komunikačních rovin:

1. *„intrapersonální (komunikace se sebou samým, např. při zpracovávání nového poznatku jedincem či zvažování výhod různých řešení před rozhodnutím);*
2. *interpersonální (komunikace mezi dvěma až třemi lidmi, tedy dyadická či triadická);*
3. *skupinová (komunikace uvnitř nějaké ustavené skupiny, např. rodiny);*
4. *meziskupinová (komunikace mezi ustavenými skupinami, např. mezi třídami ve škole, mezi sportovními týmy, či mezi zájmovými skupinami uvnitř nějaké komunity);*
5. *institucionální/organizační (komunikační procesy v rámci politického systému, uvnitř podnikatelského subjektu ... atd.);*
6. *celospolečenská (komunikační procesy, jež jsou potenciálně dostupné všem příslušníkům určité společnosti – sem spadá i komunikace podmíněná existencí masových médií, tedy mediální komunikace).“ (Jirák a Köplová, 2003, s. 16)*

Poslední, celospolečenská rovina komunikace bývá někdy označována jako „veřejná“ a je rozčleňována ještě na veřejnou v užším slova smyslu (např. veřejná přednáška na vysoké škole) a masovou, využívající k tomu společností zřízené instituce masové komunikace, jak už bylo uvedeno v předchozí typologii mezilidské komunikace. V takovém případě je alespoň částečně zmírněn význam masové mediální komunikace pro nejvyšší celospolečenskou komunikační rovinu, i když jde vlastně jen o drobnou pojmovou úpravu, která nemá vliv na samotnou praxi (Burton a Jirák, 2001, s. 71).

Z hlediska předškolního vzdělávání má význam a smysl zabývat se především prvními třemi úrovněmi, tj. komunikací intrapersonální, interpersonální a skupinovou. Intrapersonální komunikace hraje nezanedbatelnou roli při rozvoji osobnosti každého jedince, při jeho vysvětlování si věcí i jevů a porozumění světu kolem něj. Interpersonální komunikace má v předškolním věku ještě v mnoha ohledech nevyzrálou podobu, ale už zde si dítě osvojuje hlavní pravidla jednání s druhým člověkem. K tomu jsme už uvedli vše podstatné v kapitole nazvané „**Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**“, proto se zde znovu touto otázkou už zabývat nebudeme.

Velmi důležitá pro přípravu dítěte na vstup do základní školy je komunikace skupinová, tj. komunikace uvnitř třídy v mateřské škole a v rodině. Pokud některé děti nenavštěvují vůbec žádnou instituci předškolního vzdělávání, mohou mít problémy později s vytvářením sociálních vazeb a s rozvojem své socializace. Předškolní vzdělávání ve skupině má však ještě další význam, a to z hlediska pedagogického. Už zde se děti učí vnímat pravidla pedagogické komunikace, která je v určitých podstatných ohledech odlišná od jiné skupinové komunikace. V ní má totiž centrální roli učitel, který funguje jako jakýsi moderátor dění ve třídě a disponuje autoritou.

Typ komunikace, jež se odehrává ve školním prostředí a za určitých podmínek, nazýváme pedagogická komunikace. Ta sleduje různé výchovně-vzdělávací cíle a má svá pravidla omezující pravomoci účastníků. Jejím cílem je vytvoření příznivého psychologického klimatu, které umožňuje optimální dosahování výše uvedených cílů. U pedagogické komunikace jsou důležité všechny její složky, tj. verbální i neverbální projevy učitelů a žáků. Obecně se tím rozumí komunikace hlavně mezi učitelem a žákem, ale ve skutečnosti sem spadá i komunikace mezi žáky ve třídě, komunikace s rodiči atd. Jde tedy o velmi komplexní a složitý proces (Nelešovská, 2005, s. 26-27).

Dítě již v předškolním věku může zvládnout základní pravidla pedagogické komunikace, tedy z jeho pohledu komunikaci ve třídě a s učitelem. To mu pak může usnadnit v mnohém vstup do školy i zvládání dalšího učiva a adaptaci na školní kolektiv.

2.1 Neverbální komunikace dětí a její význam pro osobní rozvoj jedince

V oblasti komunikace bychom neměli zapomenout ještě na neverbální komunikaci, která je mnohem původnější než s věkem osvojovaná řeč, a proto také významnější. Oč méně je neverbální komunikace obvykle středem lidské pozornosti, o to větší má v praxi význam pro chování, jednání i dorozumívání jednotlivců. Toto tvrzení má pak ještě větší význam pro období dětství, kdy se utváří osobnost člověka i s jeho schopnostmi, včetně té komunikační. Význam a úlohu neverbální komunikace u dětí se pokusíme prokázat v této samostatné kapitole.

Při utváření základů vývoje řeči a vyjadřování hraje důležitou roli nejen jazykový input (souhrn zvuků, akustických stimulů a dalších projevů člověka souvisejících s jeho

komunikací s recipující osobou), ale také neverbální chování dospělých zaměřené na dítě. Prostřednictvím výzkumů se podařilo prokázat, že obzvláště matky, ale také další dospělí v interakci s dítětem mění způsob svého vyjadřování i své neverbální projevy, kterými je doprovází. Také se prokázalo, že obličejové výrazy a gesta, která jsou projevem pozitivního emocionálního chování k dítěti, lze nacházet napříč různými kulturami. Je to tedy něco univerzálně platného pro celé lidstvo (Průcha, 2011, s. 47). Proto se můžeme domnívat, že neverbální chování má své základy už v samotné přirozenosti člověka a není získáno pouze a výhradně pozdějším učením. Z této příčiny může tedy být pro děti snadněji srozumitelné, a tak vytvářet cestu pro učení se verbálnímu projevu. Týká se to však jen primární komunikace zpravidla mezi matkou a dítětem, v případě jiných, složitějších a pokročilejších druhů komunikace, a to i neverbálních, je nutné se už naučit rozumět jednotlivým znakům. Obvykle se dítě naučí chápat neverbální projevy ostatních v dostatečné míře až během mladšího školního věku (Doherty-Sneddon, 2005, s. 18).

Děti svými neverbálními projevy dokážou projevovat své postoje daleko dříve, než jsou schopné o nich promluvit. A také v případě, kdy už tuto schopnost člověk dávno má, hraje neverbální komunikace v jeho vyjadřování často důležitější roli než ta verbální. Je to dáno tím, že člověk je vždy ve své podstatě součástí přírody, teprve na druhém místě je součástí společnosti. Reakce člověka jsou proto určovány především jeho biologickou podstatou – jako autonomní systém usiluje o své přežití v kontaktu se svým vnějším okolím (Tegze, 2003, s. 29). Málokdo si ovšem tuto skutečnost opravdu uvědomuje. Zatímco totiž verbální komunikace je obvykle vždy uvědomělá pro každého mluvčího, u nonverbální komunikace tato věta neplatí. A to dokonce nejen v případě aktivního komunikanta, tedy toho, kdo je zdrojem neverbálních signálů, ale také jejich recipienta. Neverbální projevy lidí, s nimiž komunikujeme, totiž vnímáme většinou mimovolně, ačkoliv je prokázáno, že právě ony na nás působí mnohem silněji než verbální vyjádření (Gavora, 2005, s. 100).

Můžeme to ještě porovnat s primární výbavou dítěte při jeho narození. Když dítě vstupuje do lidského světa, je už pro něj základním způsobem vybaveno, a to konkrétně pro lidský vztah (Matějček, 1994, s. 11). Dítě už svým pasivním vzezřením, roztomilostí, bezmocností a bezbranností způsobuje ve svém okolí u dospělých pocity, které mu mají zaručit vysokou šanci na přežití a další osobní rozvoj. Když dospělý jedinec spatří osobu s rysy typickými pro malé dítě (poněkud velké čelo i oči a vypouklé tváře), vyvolává to u něj ochranné chování. A to i tehdy, když vynecháme ze hry mateřský cit, který je přirozenou

cestou k zajištění všeho potřebného pro zdárný růst a rozvoj dítěte. Je to primární komunikační schopnost dítěte se světem, kterou si bez teoretického nadhledu nemůžeme uvědomovat, ale která významně ovlivňuje náš vztah k němu.

Z uvedeného vyplývá, že děti a rodiče mají rozsáhlé dispozice k vzájemné komunikaci, a to automaticky, od přirozenosti. Odborné výzkumy pak potvrzují, že úroveň kvality této komunikace hraje velmi důležitou roli v rozvoji dítěte po stránce sociální, emoční a mentální. Dítě se neustále od svého narození vztahuje ke svému světu, je směrem k němu nastaveno a otevřeno a jeho vývoj závisí na tom, jaké informace mu jeho okolí poskytuje. Nikdy není něčím zcela uzavřeným nebo osamoceným (Doherty-Sneddon, 2005, s. 14).

Ještě jinak můžeme prokázat, že neverbální komunikace má určité základy už v lidských genech, že musela být získána a připravena dříve, před příchodem dítěte na svět. Prokazují to mnohé výzkumy, podle nichž dítě už při narození dokáže odlišovat hlasové a řečové frekvence od ostatních zvuků, které s lidskou komunikací nemají nic společného. To znamená, že má už předem dané předpoklady pro to, aby dokázalo samo rozumět řeči a samo se postupem času také naučilo dorozumívat. Kromě toho je zde však ještě jeden důležitý princip, který rozvoj řeči posiluje a který má nepochybně také mnohem hlubší kořeny – lidský výraz tváře a především úsměv. Ať už vychází úsměv od kohokoli, tj. od dítěte či dospělého, vždy znamená něco velmi pozitivního. Můžeme ho interpretovat jako „*Vítám tě! Mám radost, že jsi tu! Jsi můj, mám tě rád!*“ (Matějček, 1994, s. 12). Je vůbec základem a podmínkou toho, aby se mohli dva lidé sobě otevřít a začít rozvíjet svůj vztah v hlubším slova smyslu.

Tato prvotní vybavenost novorozence pro začlenění do lidské společnosti mu poskytuje určité výhody po celou dobu jeho dětství, i když s postupem času její účinnost klesá, aby byla nahrazována tentokrát už aktivní komunikační schopností jedince. Velmi významným spektrem komunikace se tak od raného dětství stává už zmíněné neverbální vyjadřování. „*Mimoslovní komunikace (...) nabízí nesmírně cenné okno, jímž můžeme sledovat sociální, emoční a kognitivní vývoj dítěte.*“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 11) To však předpokládá, že tomuto druhu komunikace už nějak rozumíme a dokážeme ho správně rozlišovat. Běžně člověk těmto znakům totiž nevěnuje zvláštní pozornost.

Pro děti v předškolním věku ještě není obvyklé vnímání a používání pravidel platných pro sociální vztahy u dospělých. Některé jejich principy děti ještě vůbec neznají nebo si je

teprve pomalu osvojují. Patří mezi ně například zacházení s očním kontaktem – až v období kolem 4. a 5. roku se většina dětí naučí vyhýbat se očnímu kontaktu s jinou osobou. I když tento jev si navenek většina dospělých vůbec neuvědomuje, ve skutečnosti to významně ovlivňuje jejich chování k dětem, ale také chování dětí v různých sociálních situacích (Doherty-Sneddon, 2005, s. 13).

Tento stručný rozbor psychického vývoje dětí se zvláštním přihlédnutím k neverbální komunikaci nás uvedl do problematiky rozvoje komunikativních dovedností u dětí předškolního věku. Je zřejmé, že právě všechny tyto skutečnosti jsou již součástí pojetí výchovy a vzdělávání dětí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kterému se budeme věnovat v dalším oddílu.

Naplnění cílů RVP PV však není v současném systému školství v ČR zcela jednoduché. Je to dáno především tím, že docházka do mateřské školy není povinná ze zákona, a tudíž děti nemusí vždy projít výukovými programy specializovanými na rozvoj jejich předpokladů pro zvládnutí a správné rozvíjení všech potřebných dovedností. Rodiče se v některých případech domnívají, že jejich děti nepotřebují mateřskou školu, často si to ospravedlňují například zvýšením rizika onemocnění svých dětí kontaktem s nemocnými kamarády ve školním kolektivu, domnělou připraveností svého potomka na základní školní docházku, nebo tím, že se dokážou o předškolní přípravu dítěte postarat dostatečně sami. Všechny tyto důvody jsou však nedostatečné a pedagogická praxe dokládá spíše opak, totiž že bez kvalitně vedené výuky a výchovy od odborníků lze jen obtížně dosáhnout požadovaného rozvoje kompetencí u dětí.

Závažným poznatkem je ale také to, že nedostatečná předškolní péče může i děti s nadstandardními předpoklady handicapovat v budoucnosti. O tom, že výchova a kontakt s lidskou společností je pro dítě důležitý, svědčí případy dětí vychovávaných zvířaty v divoké přírodě. Takto vychované děti ztratily z velké části schopnost učit se v pozdějším věku věci, které jsou obvyklé pro jejich vrstevníky a svou ztrátu nebyly schopné nikdy dostatečně dohnat (Kořátková, 2014, s. 33). Z tohoto poznatku můžeme odvodit, jak je období dětství důležité pro správné nastavení budoucího rozvoje schopností každého jedince.

Dítě mimo kolektiv mateřské školy nemůže získávat některé důležité poznatky a zkušenosti, mezi které patří styk s cizími lidmi, odloučení od rodičů, hra v kolektivu, učení se pozorováním a nápodobou od jiných, řešení konfliktních situací, které jsou zásadně odlišné

v kolektivu dětí od konfliktů s dospělými atd. Děti kolem třetího a čtvrtého roku například ještě nedovedou chápat, že by měly půjčovat svou hračku jinému, když si s ní sami právě hrají, stejně naopak neumí odložit svou touhu hrát si s hračkou, kterou má někdo jiný a jim se současně líbí také. Je to zcela jiný druh interakcí, než jaké má dítě se svými rodiči, kteří pochopitelně jsou ochotní ustoupit svému dítěti, dopřát mu jeho potěšení i někdy za cenu, že se od něj nechají vydírat. V mateřské škole je i volná hra a volná interakce dětí důležitým jevem, který vede ke komplexnímu rozvoji dětí a jejich schopností, pedagog rovněž na základě pozorování dítěte v těchto situacích může hledat slabiny dítěte a pomáhat mu v překonávání jeho vlastních handicapů, které rodič nemusí být nikdy schopen rozpoznat (Košťátková, 2014, s. 52). Z toho lze odvodit význam a pozitivní přínos předškolního vzdělávání dětí v zařízeních typu mateřských škol.

3 Klíčové kompetence podle RVP PV

Školství v České republice prošlo v prvním desetiletí 21. století velmi zásadní změnou. Šlo o reformu vzdělávání a vzdělávací politiky, jejímž účelem bylo zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a také efektivity vzdělávání, co se týká dosažených výsledků. Souhrn těchto cílů a s nimi spojených aktivit nazýváme kurikulární reformou. Ta se začala v České republice připravovat během druhé poloviny 90. let 20. století a na jejím konci byla celonárodní diskuse nazvaná „Vzdělávání pro 10 miliónů“. Současně s tím byl vytvořen Národní program vzdělávání ČR, tzv. Bílá kniha.

Podstatou kurikulární reformy byla změna obsahu vzdělávání a jeho cílů. Hlavním tématem edukace se nově stalo rozvíjení životních dovedností – klíčových kompetencí a příprava žáků pro praktický život. Dřívější organizace výuky již nedokázala poskytovat žákům potřebnou průpravu, která by je mohla učinit dostatečně schopnými pro začlenění se do společnosti a přizpůsobení se nové situaci, která vznikala v důsledku společenských i jiných změn v porevoluční době.

Samotná změna kurikula byla zahájena v roce 2004, a to vytvořením a schválením rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a školní vzdělávání. Nejprve probíhala pilotáž na vybraných mateřských a základních školách. Na základě výsledků získaných z tohoto výzkumu došlo ke korekci RVP, postupně pak byl vytvořen RVP pro všechny vzdělávací obory. Od roku 2005 pak začaly všechny školy postupně v zákonem stanoveném období přecházet na nový systém, jehož podstatou bylo vytvoření školních vzdělávacích programů pro jednotlivé školy, což mělo odrážet specifické odlišnosti mezi školami a jejich vzdělávacími prioritami (Jarníková, 2011).

Kurikulární reforma stojí především na úvaze, že vědomosti a schopnosti, jimž se člověk na počátku svého života naučí, v důsledku stále se zrychlujícího tempa rozvoje společnosti a technologií postupně zastarávají, a nejsou proto v pozdější době přiměřené nárokům, které se na jedince kladou. V této situaci má pomoci integrované zprostředkování a rozvíjení klíčových kompetencí. Školství, mnohdy ještě zatuhlé a lpící příliš na tradičním a již neefektivním způsobu vzdělávání hlavně pomocí memorování různých pouček a norem, ještě nedokázalo od 90. let minulého století obohatit počáteční přípravu mladých lidí plně směrem k rozvoji jejich schopností tak, aby se dokázali sami účinně přizpůsobovat měnícím se podmínkám a zůstávali vždy stále funkčními společenskými jednotkami. Tato skutečnost

se projevuje hlavně v oblasti nezaměstnanosti, chybějící finanční a funkční gramotnosti a v dalších souvisejících oblastech lidského života (Belz, 2011, s. 15).

Jednou ze zajímavých okolností při rozvoji klíčových kompetencí je zvýšená orientace na osobnost a individualitu každého člověka. Při osvojování kompetencí získává jedinec schopnost považovat životní krize, jež ho v životě potkají, nejen za něco negativního, tj. za problém a překážku, kterou je třeba překonat, ale také za výzvu a šanci něco změnit a něco nového si osvojit, výzvu třeba i k novému začátku. Něco takového bylo v dřívějším vzdělávacím systému spíše potlačeno, a člověk proto mohl jen obtížně hledat pomoc v obtížných situacích (Belz, 2011, s. 17).

Klíčové kompetence jsou tedy jednou z hlavních cílových oblastí vzdělávání podle nového kurikula. Ještě než přistoupíme k definování klíčových kompetencí, zastavme se alespoň krátce u samotného slova „kompetence“ a jeho původu. V latinsko-českém slovníku se můžeme dozvědět, že toto slovo je odvozeno z latinského slovesa „*competo*“, což má několik významů: „*a) míti stejný cíl, setkávati se; spadati v jedno (...). b) býti mocen, schopen něčeho, hoditi se, stačiti k něčemu (...).*“ (Pražák a Novotný, 1999, s. 263) Z uvedeného vyplývá, že slovo „kompetence“ si podrželo druhý význam vypsany pod písmenem b). Kompetence je tedy tím, co vyjadřuje nějakou schopnost jedince něčeho dosáhnout, něco vytvořit, zhotovit, projevit atd. Přívlástek „klíčový“ poukazuje na to, že jde o vybrané a z hlediska hodnocení společnosti důležité schopnosti, bez nichž je pro jedince velmi obtížné, popřípadě dokonce zcela nemožné se přizpůsobit životu v dané sociální skupině.

Klíčové kompetence jsou v RVP PV definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, s. 11). Mírou, podle které se klíčové kompetence řídí, jsou společností přijímané hodnoty a představy o tom, co je důležité pro vzdělávání, ale také spokojený a úspěšný život.

Z toho můžeme odvodit poznatek, že podoba a obsah takových kompetencí vždy podléhá tomu, v jakém stadiu vývoje se společnost nachází, jakým čelí problémům, jak je technologicky vyspělá, jaký je zdravotní stav členů společnosti – takových měřítek bychom mohli najít samozřejmě i více. Podstatné je, že většina z nich se v průběhu času mění, některé dokonce velmi zásadním způsobem. Setkáváme se tak často s tím, že třeba po stránce technologické starší generace obvykle nestačí mladším a obtížně zvládají práci s mobilními

přístroji, počítači či tablety a mnohými dalšími zařízeními. Proměňuje se také třeba zdravotní stav mládeže, která například v důsledku menšího pohybu ztrácí fyzickou zdatnost, tělesně více chátrá a je náchylnější na různé nemoci. Zvyšují nebo mění se rovněž pracovní nároky v různých oborech podnikání a činností lidí, což zpětně může ovlivňovat školství. Stejně tak se mění psychická zátěž na člověka, který je často vystaven například rostoucímu stresu, jež je nucen zvládat, aby mohl udržet své vydobyté postavení ve společnosti.

Všechny uvedené faktory jsou ale spolučiniteli právě toho, co označujeme za klíčové kompetence. Proto u nich musíme nutně nacházet v průběhu času (týká se dlouhodobého hlediska) určité změny. Klíčové kompetence by podobně jako náplň výuky v různých učebních předmětech měly neustále procházet z hlediska svého obsahu aktualizováním, aby bylo možné zajistit, že budou od dětí ve školách vyžadovány v takové podobě, která je připraví co nejlépe na aktuální situaci reálného života, která bude platná pro daný stav společnosti v určitém čase. Ideálem by vlastně mělo být přímo určité předjímání budoucnosti na základě reflexe společenských trendů, o což se už dnes pokouší odborníci v rámci daných oborů. (NUV, 2012)

Pro potřeby předškolního vzdělávání se může zdát takový požadavek na první pohled přemrštěný, ale ve skutečnosti právě období předškolního věku je nejvhodnějším časem pro odhalování různých skrytých vad a nedostatků, které se mohou projevit zhoršenou učební nebo pracovní schopností budoucích žáků a studentů, nebo dalšími komplikacemi při jejich začleňování do společnosti. Čím dříve se podaří rozpoznat nějaká specifika či vady u daného jedince, tím dříve může začít také jeho příprava na to, aby byl schopen se svou situací dobře vypořádat. Každá kompetence s sebou nese poněkud odlišné nároky a také jinou zátěž na organismus každého dítěte. K tomu ale přistupují také další faktory z vnějšího prostředí, které už od předškolního věku mohou ovlivňovat osvojování klíčových kompetencí dětmi.

Současné školství v České republice je nastaveno tak, aby vždy v každém svém stupni směřovalo k osvojování klíčových kompetencí žáky. Nižší etapa pak obvykle představuje současně určitý díl celkového zdokonalování klíčových kompetencí, čemuž jsou vyšší etapy vždy otevřeny ve větším rozsahu. RVP PV uvádí, že každý jedinec by měl být vybaven „*souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná*“ (RVP PV, s. 11). Každý jedinec by tak měl postupovat celým školským systémem se stále se zvyšující úrovní

svých schopností. Jeho růst po stránce kompetencí jde ruku v ruce s tělesným i duševním vývojem a jeho dospíváním.

Ve vymezení předmětu cílů školní přípravy žáků musíme přesněji určit ještě samotný pojem vzdělávání, který může být za některých okolností poněkud vágní či nejasný. Jedná se o to, že pod termínem vzdělávání někdo může rozumět pouze předávání předem daného souboru vědomostí, což by bylo chybné. Celá definice cílů školní přípravy musí zahrnovat kromě vědomostí také dovednosti, schopnosti a především výchovu žáků. Vyučování je vždy neodlučitelně spojeno s výchovou, výchovu tedy nelze brát jako méně důležitou nebo okrajovou záležitost. Pro veškerou práci školy je pak určující předávání hodnot a norem, a to rovným dílem (Belz, 2011, s. 19).

Pro klíčové kompetence je charakteristický jejich mezioborový přesah, nejsou tedy vymezeny jednotlivými obory nebo výukovými programy. „*Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.*“ (Belz, 2011, s. 166) Kromě toho se kompetence vyznačují také tím, že často různé velmi komplexní schopnosti působí společně, tato jejich vzájemná kooperace účinně zvyšuje schopnost člověka vyrovnat se s danou situací, jíž je vystaven.

Tato charakteristika kompetencí se projevuje také na způsobu, jakým jsou v teoretické rovině uspořádávány. Na vrcholu pomyslné hierarchie kompetencí si můžeme představit individuální kompetenci k jednání, která představuje potenciál k disponování jednotlivými kompetencemi. Na ni pak navazují tři velké kategorie kompetencí – 1) kategorie kompetencí sociálních, 2) kompetencí ve vztahu k vlastní osobě a 3) kompetencí v oblasti metod. Ne každý člověk má ovšem všechny kompetence rozvinuté ve stejné míře, u každého jedince se v souboru schopností a dovedností vyskytují silná i slabá místa. Úroveň rozvoje kompetencí je tak u každého zcela individuální.

Hierarchie kompetencí by pak mohla být znázorněna následovně (Belz, 2011, s. 167):

Individuální kompetence k jednání (nejobecnější rovina kompetence, vlastně jde o základní schopnost jedince žít a projevovat se vůbec jako člověk). Ta se vyvíjí dále za spolupůsobení:

1. Sociální kompetence, která zahrnuje oblasti:
 - a) Schopnost týmové práce,
 - b) kooperativnost,

- c) schopnost čelit konfliktním situacím,
 - d) komunikativnost.
2. Kompetence ve vztahu k vlastní osobě, pod níž spadá:
- a) kompetentní zacházení se sebou samým jako vlastní hodnotou,
 - b) být svým vlastním manažerem,
 - c) schopnost reflexe vůči sobě samému,
 - d) vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
 - e) schopnost posuzovat sám sebe a následné seberozvíjení.
3. Kompetence v oblasti metod, která se dále rozčleňuje:
- a) plánovité a cílené uplatňování odborných znalostí (jinak také systematický postup),
 - b) kreativní a neortodoxní řešení problémů (hledání cesty mimo zažitě a vyšlapané trasy),
 - c) strukturování a klasifikace nových informací,
 - d) schopnost kontextualizace poznatků a věcí, poznávání souvislostí,
 - e) kritické přezkoumávání s cílem nalezení inovací,
 - f) zvažování šancí a rizik.

Komunikační kompetence, která je v centru naší pozornosti, se tedy nachází v souboru sociální kompetence. Pokud bychom měli vyzvednout význam některé z výše uvedených kompetencí, získala by vyšší důležitost patrně sociální kompetence, která je fakticky podmínkou toho, aby lidé mohli vůbec spolupracovat a dosahovat pokroku, ať už v jakémkoli směru. Bez sociální kompetence by byl značně ztížený i vlastní seberozvoj každého individua. V rámci souboru sociální kompetence má pak výchozí postavení komunikativnost, bez níž by byla jakákoli kooperace a týmová spolupráce zhola nemožná.

Výše uvedená obecná teorie kompetencí nám nyní může sloužit jako základní orientační báze pro rozbor kompetencí podle RVP PV, kde už je výstupní soubor klíčových kompetencí přizpůsoben potřebám předškolního vzdělávání. Po tomto poněkud obsírnějším a obecnějším zasazení problematiky klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání můžeme přistoupit k jejich podrobnějšímu rozboru v následující kapitole.

3.1 Komunikativní kompetence v souboru klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání má stanoveno celkem 5 klíčových kompetencí:

1. *„kompetence k učení;*
2. *kompetence k řešení problémů;*
3. *kompetence komunikativní;*
4. *kompetence sociální a personální;*
5. *kompetence činnostní a občanské.“* (RVP PV, s. 12).

Ad 1) Kompetence k učení má v rámci předškolního vzdělávání poměrně důležité postavení. Řeší totiž schopnosti a dovednosti jedince ve vztahu k recepci a dalšímu zpracovávání hodnot a norem v dalším vzdělávání. Zahrnuje tedy především pasivní schopnosti soustředění, pozorování, porozumění základním znakům a symbolům, ale také aktivní schopnosti kladení otázek, zjišťování, aktivního zaměření pozornosti, praktického uplatňování poznatků atd.

Ad 2) Kompetence k řešení problémů zahrnují okruh schopností, které vymezuje základní uplatňování jakékoli předchozí zkušenosti (teoretické i praktické) při následném řešení běžných životních situací v okolí dítěte. Od absolventů předškolního vzdělávání se kromě jiného očekává, že budou schopni nejen dosahovat úspěchů, ale také se vyrovnávat s případným neúspěchem, který by se pro ně měl stát v ideálním případě odrazovým můstkem pro další hledání a pokusy vedoucí k řešení jednoduchých problémů.

Ad 3) Komunikativní kompetence spojuje nejen schopnost mluvit a vyjadřovat se v daném jazyce, přičemž jsou přípustné chyby odpovídající věku dítěte neznajícího dokonale jazykovou normu, ale také s tím související schopnosti navazovat kontakt s dalšími lidmi a uplatňování jazyka v další sociální interakci. Komunikativní kompetence řeší mimo jiné rovněž komunikační handicap, ať už vrozené nebo získané, které mohou nejen znesnadňovat interakci jedince s jeho okolím, ale také negativně ovlivňovat jeho psychickou stránku (ústrky a posměšky kvůli některým řečovým vadám apod.).

Ad 4) Kompetence sociální a personální obsahuje takové typy schopností, které vycházejí ze základního způsobu uchopení vlastní osoby a jejího vztažení ke svému okolí. Do této kategorie patří přiměřený pojem odpovědnosti, způsobu přístupu k ostatním

i k sobě samému, dětská citlivost na emoce, ale také schopnost seberealizace mezi ostatními členy školního kolektivu, schopnost vyhodnocování potenciálních rizik při styku s cizími lidmi a další.

Ad 5) Kompetence činnostní a občanské lze charakterizovat základní schopností chápat existenci pravidel a norem pro jednání v různých situacích a jejich respektování nebo využívání k dosažení vybraných cílů. Nejde zde přitom pouze o pasivní recepci společenských konvencí, ale také o schopnost jedince vyvozovat pravidla, stanovovat je v nových, dosud neznámých situacích, i odvozování jiných přirozených principů, které řídí, usnadňují i zlepšují mezilidské vztahy.

Protože hlavním cílem této práce je zkoumání komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku, budeme krátce analyzovat klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jako celek s ohledem na jejich přesah ke komunikativní složce.

3.2 Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání s důrazem na jejich komunikativní složku

Kompetence k učení (RVP PV, s. 12) představují takovou skupinu schopností, která se dotýká vlastně přijímání a zpracovávání informací přicházejících k jedinci zvnějšku, a to buď pozorováním a vnímáním okolního světa, nebo recepcí sdělení jiných lidí, například rodičů a učitelů, ale také sekundárních sdělení ve formě textu, znaků, symbolů apod. Pro předškolní vzdělávání se počítá s tím, že dítě bude především získávat takové kompetence, které mu budou později umožňovat zvládnutí učení na základní škole, popř. na dalších stupních škol. Jde tedy hlavně o cvičení soustředěnosti, pozorování, postřehu, vnímání souvislostí, ale také sdělování takto získaných poznatků a zkušeností jednoduchou a srozumitelnou formou.

Už tyto skutečnosti poukazují na to, že komunikace je vlastně obsažena také v základu kompetence k učení. Jak jsme si výše o komunikaci uvedli, je zde důležitá intrapersonální komunikace, která pomáhá jedinci zpracovat získávané podněty. Z pohledu interpersonální komunikace se dítě musí cvičit při osvojování kompetence k učení v porozumění sdělením jiných lidí a učit se zvládat odpovídat na ně a případně také předat dál.

Kompetence k učení dále ale také zahrnuje, aby se dítě učilo klást si otázky a hledalo na ně odpovědi. Zde se klade důraz především na aktivitu – aktivní přístup k porozumění

věcem a jevům okolo sebe, což ale právě schopnost komunikace může velmi dobře podporovat a rozvíjet. Významně se zde také projevuje propojení specifík pedagogické komunikace, o níž jsme psali výše, s dosahováním cílevědomého přístupu k učení. Učitel například dává dětem úkoly, které vyžadují adekvátní odpověď ve formě vyplnění takové instrukce.

Kompetence k učení tak vlastně s kompetencí komunikativní velmi úzce souvisí. Komunikace je vlastně samotným předpokladem zdárného postupu v osvojování kompetence k učení. Samotné zvládnutí nějakého úkolu nebo překážky v kategorii učení může být rovněž významně posílena tím, že je dítě schopné o svém výsledku také informovat své okolí. A je-li jeho úspěch skupinou přijat, dostává se mu ocenění, ať už přímého (formou pochval, známek) nebo nepřímého (získává pozornost ostatních). Všechno toto funguje na principech komunikace a neobejde se to bez nich (RVP PV, s. 12).

Důležitou vlastností třídní výuky je, že zde existuje tzv. otevřený komunikační systém. Jeho podstatou je právo každého být slyšen a uznáván, což zvyšuje šanci jednotlivce poznat a řešit nejen své vlastní problémy, ale také problémy skupiny. Významnou roli při kolektivním vyučování sehrávají emoce. Ty jsou sice na jedné straně pokládány za brzdu myšlení (o emocích je známo, že blokují schopnost racionálně uvažovat), ale pokud je s nimi správným způsobem nakládáno, mohou naopak podporovat učení prostřednictvím zvyšování schopnosti vnímání a obohacování zkušenosti (tzv. afektivní učení). Výsledkem takového pedagogického přístupu je pak lepší orientace ve světě a s větší vyzrálostí, což je hlavní smysl osvojování klíčových kompetencí. Toho lze ale dosáhnout pouze ve skupinách, v přímém kontaktu s jinými, v individuální výuce se tedy tento účinek nemůže projevit (Belz, 2011, s. 40).

Kompetence k řešení problémů (RVP PV, s. 12-13) se můžeme pokusit stručně vymezit jako předpoklady vedoucí ke zvládnutí pokud možno co největšího množství situací, do nichž se může jedinec dostat. Na úrovni předškolního vzdělávání se vyžaduje od dětí všímavost k podnětům z okolí, přičemž zde RVP PV zmiňuje význam pozitivní motivace, jakou pro dítě má pozitivní odezva na jeho aktivní zájem o věc. Také při řešení problémů vykazujících podobnost nebo opakování se vyzdvihuje podpora a pomoc dospělého, a to i když jde pouze o takové situace, k jejichž zvládnutí není nutné nijak složité uvažování nebo hledání optimálního východiska a stačí pouze opakování známých a naučených postupů. Pomoc dospělého může totiž hrát stimulační roli, přičemž stačí z jeho strany pouze ústní

komunikace, která dítěti dodá jistotu a důvěru ve vlastní jednání a rozhodnutí (Nelešovská, 2005, s. 85).

Komunikace s dospělým je při řešení problémů důležitá také proto, aby dítě bylo naváděno zkoušet a opakovat své pokusy, které selhaly nebo nevedly k žádoucímu řešení. Poté, co získá schopnost aktualizování podmínek svých pokusů a jakmile bude schopno samo uplatňovat svou vynalézavost, nebude již tolik podporu dospělého potřebovat, ale to se očekává spíše až u dětí ke konci předškolního vzdělávání, tedy jako jejich výstup.

Podobně hraje pozitivní roli komunikace při tom, když dítě musí čelit chybám. Odbourává se tím demotivace a dítě se rovněž učí vnímat chybování ne jako něco čistě negativního, jako vlastní selhání nebo zklamání, ale také jako nutné překážky při cestě za nějakým cílem.

Řešení problémů velmi prospívají různé kreativní techniky, které ukazují pozitivní stránku tohoto okruhu. Jedním z důležitých společných rysů většiny kreativních technik je sdílení nápadů a jejich předávání uvnitř skupiny. Takový postup totiž znásobuje šanci na nalezení takových inovací a metod, které povedou k odbourání problému, jenž celou situaci vyvolal. U dětí předškolního věku je sice rozvinuté kolektivní uvažování ještě málo pravděpodobné, ale lze jej přinejmenším cvičit a připravovat k němu u dětí předpoklady. Základem takové aktivity je opět komunikace (Belz, 2011, s. 239).

Sociální a personální kompetence (RVP PV, s. 13-14) je možná ještě více než dvě předchozí propojena s potřebou komunikace. Hned první bod příručky RVP PV zmiňuje potřebu vyjadřování svého vlastního názoru a postojů k různým věcem. Toto vyjádření vlastního postoje není jen formální věcí, jak ukazují například výzkumy tzv. „efektu přihlížejícího“ (Plhánková, 2006, s. 276). Podle této teorie přihlížející lidé neposkytují pomoc např. obětem útoků apod. do toho okamžiku, než dojde nějakým způsobem k prolomení jejich lhostejnosti. K tomuto prolomení může přispět například i získaná potřeba vyjadřovat svůj názor k událostem ve svém okolí. Jde sice o záležitost týkající se většinou až starších jedinců, ale získání této schopnosti již u předškolních dětí výrazně ovlivňuje jejich pozdější schopnost reagovat v podobných situacích.

Komunikační zdatnost jedince se pak silně projevuje při jeho jednání, spolupráci a domlouvání v rámci skupiny. Například to, zda bude vnímán v kolektivu jako vedoucí osobnost, velmi závisí na jeho kompetenci ovlivňovat názory ostatních a regulovat jejich

aktivity. Je ovšem zcela zřejmé, že se to neobejde bez jeho komunikačních dispozic. Naopak děti s problémy vyjadřování, neschopné vyjádřit své stanovisko, jsou mnohem slabší v rámci kolektivu a spíše podléhají komunikativnějším jedincům.

Jan Průcha uvádí ve své knize *Dětská řeč a komunikace* zajímavý postřeh ohledně vztahu sociálního prostředí a vývoje komunikačních kompetencí jedince. Velmi často se totiž stává, že se dětská řeč vnímá jako něco zcela osobitého, co nemá vztah k okolí. Sociokognitivní přístup zkoumání vývoje jazyka však říká, že dítě se učí struktuře a užívání jazyka prostřednictvím interakce se svým okolním prostředím. Míra motivace dítěte k produkování a chápání řeči je podle tohoto stanoviska závislá na sociálních potřebách jedince, na tom, jak potřebuje komunikovat s jinými lidmi, jak prosazovat své názory, jak ovlivňovat jiné lidi a také jak je tato interakce s ostatními jedinci pro něho příjemná (Průcha, 2011, s. 145).

Podobně také **činnostní a občanské kompetence** (RVP PV, s. 14) zaznamenávají přesahy do oblasti komunikace. Schopnosti plánování, organizování, řízení a vyhodnocování vyžadují už jako svůj předpoklad určitou úroveň komunikace. Děti už v předškolním věku dokážou spolupracovat a podílet se společně na různých aktivitách. Zde vzniká často potřeba vytváření pravidel pro vzájemný kontakt a výchova dětí by v tomto směru měla cílit na získávání schopnosti vytvářet a ujasňovat si společná pravidla jednání a soužití. Taková pravidla mají mnohdy velmi jednoduchou podobu nějakého prostého nařízení nebo zákazu, ale to se již odehrává ve sféře komunikace.

Zde stojí za připomenutí princip konstrukce významu, který může někdy velmi silně ovlivňovat situace, při nichž pravidla hrají důležitou roli. Podle tohoto principu je význam v každém textu vždy konstruován, a to prostřednictvím znaků a konvencí. Konstrukci významu vždy dělá jak ten, kdo informaci podává, tak ten, kdo ji recipuje. Ve skutečnosti jsou tak zde vlastně už hned dvě příležitosti k tomu, jak způsobit vznik nějakého komunikačního šumu, ne-li přímo chyby. Podavatel informace může zvolit nevhodné znaky nebo chybně aplikovat konvenci, recipient se může podobně mýlit při dekódování sdělení. V případě práce s dětmi zde musíme uvažovat především o druhé možnosti, kdy dítě nezná dostatečně patřičné konvence, které jsou uplatňovány při konstrukci významu. Jednou z důležitých oblastí předškolní přípravy v oblasti činnostních a občanských kompetencí je proto obeznamování se s hlavními konvencemi a komunikačními záměry, které jsou potřebné pro správné sdělení

i chápání společenských pravidel, nařízení a norem. Nejde totiž zdaleka o samozřejmost (Burton a Jiráček, 2001, s. 76-77).

Pokud bychom procházeli i další vymezení požadované úrovně činnostní a občanské kompetence pro předškolní vzdělávání, našli bychom v menší či větší míře snad vždy přítomné i předpoklady komunikativní kompetence. Uvědomění si práv ostatních lidí a jejich respektování se neobejde bez toho, že by jedinec dokázal v praxi vyjádřit osobním postojem a slovní obhajobou své stanovisko.

Prošli jsme si tak klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání kromě komunikativních a zjistili jsme, že vlastně všech se dotýká a prostupuje je také potřeba komunikace. Není to ovšem dáno tak, že by pouze komunikativní kompetence měla takový přesah k ostatním klíčovým kompetencím. Ve skutečnosti se všechny vzájemně nějak dotýkají a v praxi se velmi často stává, že jedna situace vyžaduje uplatnění více kompetencí najednou. Zpozoruje-li například jedinec, jak je jeho kamarád napaden, v ideálním případě využije své dosavadní zkušenosti s podobnými situacemi a vyhodnotí daný případ s ohledem na to, aby byl svému kamarádovi co nejvíce platný. Je-li toho schopen, bude se snažit vyjednávat, aby situaci zklidnil. Při tom se bude opírat o své poznatky o pravidlech mezilidských vztahů. Ve skutečnosti tedy každého jedince tvoří soubor jeho kompetencí v každém okamžiku jeho života. Buď si je osvojil v dostatečné míře a pak může dosahovat požadovaných cílů snadněji, nebo je v některých kompetencích slabší a podle toho také bude ovlivněn průběh jeho řešení různých problémů.

Nyní se již budeme podrobněji zabývat pouze komunikativní kompetencí pro předškolní vzdělávání.

3.3 Komunikativní kompetence pro předškolní vzdělávání

Jazyk už jsme charakterizovali jako primární komunikační médium. Měli bychom však ještě upřesnit, že z hlediska sociálního je jazyk také pokládán za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí (Bytešnicková, 2012, s. 14). De Saussure uvádí, že jazyk je sociální částí řeči. Tomu můžeme rozumět tak, že samotný jedinec nemůže jazyk utvářet, dokonce ho ani měnit, ale jde o „produkt“ určité společnosti, která se mimo jiné svým jazykem vymezuje vůči jiným společnostem, které disponují zase jiným jazykem. I když jazyk nemůže jedinec sám utvářet, přece jenom můžeme u dětí pozorovat během jejich vývoje určité snahy tímto směrem, kdy si vytváří vlastní terminologii, která je ovšem srozumitelná

většinou jen jeho blízkým rodinným příslušníkům. Tato fáze bývá ale rychle překonána a později už se děti učí respektovat zcela jazyk svých rodičů. Musí ovšem mít dostatečné podmínky pro rozvoj svých komunikačních kompetencí (Bytešnicková, 2012, s. 14-15).

Rozvoj komunikačních kompetencí je dán na prvním místě úrovní základního jazykového inputu – mateřské řeči. Řeč matky k malému dítěti vykazuje velké odlišnosti od řeči jiných dospělých i od řeči matky samotné, pokud není v kontaktu se svým dítětem (Průcha, 2011, s. 96-97). Další kvalitativní přínos pro dětskou řeč představuje podle většiny odborných názorů (opačný názor má např. Oksaarová; in: Průcha, 2011, s. 97) řeč otců, protože ti komunikují s dětmi jinak než jejich matky. Odlišnosti spočívají nejen v lexikální stránce, ale též v pragmatické úrovni řečového chování (Průcha, 2011, s. 98). Vliv na komunikační kompetence však mají i další, často na dítě vůbec nezaměřené řečové aktivity dospělých, které dítě může bezděčně vyslechnout. To, že se na takové řečové projevy dítě aktivně nezaměřuje, podle všeho nijak významně nesnižuje účinnost tohoto způsobu učení se řeči (Průcha, 2011, s. 110).

Komunikační kompetence bychom mohli obecně definovat jako „*schopnost využívání jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely*“ (Bytešnicková, 2012, s. 15). Existují ale i jiné definice, které pohlížejí na tuto problematiku z poněkud odlišnějších hledisek, přičemž kladou také důraz na jiné souvislosti. Bytešnicková uvádí například Průchovu definici, která pohlíží na komunikaci jako na potřebu komunikujícího něco sdělovat nebo naopak získávat informace. Toto zdůrazňování potřeby komunikace má své oprávnění a je vlastně projevem základních sociálních potřeb člověka. Bez komunikace (v nejširším slova smyslu) nastává pro jedince ztráta kontaktu s okolím, ztráta povědomí o dění v jeho sociální skupině a tím také jeho absolutní odloučení od společnosti. Potřeba komunikovat je tak vlastně odrazem potřeby sociální realizace jedince. Jedno bez druhého v praxi nemůže existovat.

Chomsky zase zdůrazňuje kompetenci vytvářet nekonečné množství nových vět v rámci pravidel daného jazykového systému. Vybíralova definice zase klade důraz na psychologickou kompetentnost účastníka komunikace, čímž se rozumí, že má co sdělovat (má nějakou sumu znalostí a informací) a ví, jak to využít (Bytešnicková, 2012, s. 15).

Podle příručky RVP PV by dítě mělo na konci svého předškolního vzdělávání být vybaveno komunikativní kompetencí v takové míře, že „*ovládá řeč, hovoří ve vhodné*

formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog“ (RVP PV, s. 13).

Bytešníková hovoří o tom, že v době předškolního věku začíná u dítěte etapa intelektualizace řeči. Toto stadium začíná už od čtvrtého roku života jedince a pokračuje až do dospělosti. Dítě se učí chápat obsah, postupně dokáže odlišovat abstraktní a konkrétní pojmy, zpřesňuje gramatickou podobu svých výpovědí, také celkový řečový projev už se stává kvalitnější a vyzrálejší a konečně se také velmi intenzivně zvyšuje slovní zásoba (Bytešníková, 2012, s. 20).

Dá se tedy předpokládat, že většina dětí nemusí dosáhnout nějakého ideálního stavu ve svých komunikačních kompetencích a ani není žádoucí se o to za každou cenu snažit. To ostatně vlastně vůbec není cílem RVP PV. Toto osvojování si komunikačních dovedností je záležitostí trvajících vlastně po celou dobu dospívání a studií na školách.

Další bod RVP PV udává, že dítě by mělo dokázat *„se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)“* (RVP PV, s. 13). Tato složka komunikativních kompetencí směřuje mimo jiné k rozvoji emocí u dětí. Dokážou si potom nejen emoce uvědomovat, ale také je rozpoznávat u jiných lidí. S tím pak také souvisí jejich rozvoj empatie, která je velmi důležitá v dospělosti například při práci s lidmi.

Anja von Kanitz (Kanitz, 2008) upozorňuje na to, že emoce nejsou ve všech svých podobách stejné pro všechny lidi a ve všech kulturách. Některé sice (jako radost, smutek, strach, zlost, překvapení a odpor) jsou stejné pro všechny lidi ve všech sociálních skupinách po celém světě, protože jsou součástí základní genetické výbavy každého jedince. Výchovou a tím, že nám lidé v okolí projevy různých emocí pojmenovávají, se učíme je identifikovat: *pocit, který provází takové a takové tělesné stavy, je zlost, smutek, radost atd.*

Existují ovšem i jemné odchylky od emocí, které už nemusí být schopen rozlišovat každý. Stejně tak existují pocity, které jsou společensky determinované, mezi něž patří například soucit, rozpaky, stud, pocit viny, žárlivost, závist, obdiv, vděčnost či opovržení. Také tyto pocity se učí děti od svých blízkých a je při nich velmi významná komunikace, která pomáhá je identifikovat a pojmenovat dětem (Kanitz, 2008, s. 21-23).

Ideální pro vnímání emocí a jejich učení se je nějaký další způsob jejich uchycení, například výtvarný, dramatický apod. Tento postup je vhodný nejen kvůli pojmenování pocitů jedince, ale také proto, že může pomáhat zvládat různé nežádoucí nebo vyhrocené duševní stavy. Sdílení vlastních emocí většinou provází uvolnění a zjemnění jejich negativních průvodních jevů. Komunikace zde tedy vlastně slouží také jako léčebná metoda.

Dítě se podle dalšího bodu RVP PV „*domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*“ (RVP PV, s. 13). Zde se setkáváme s další vrstvou komunikace, která je vlastně starší než samotná verbální komunikace, o níž jsme dosud psali nejvíce, a to s jeho neverbální složkou. Málo známým faktem je, že rozdíl mezi verbálním a neverbálním vyjadřováním spočívá už v samotné anatomii a fyziologii našeho mozku. Zatímco za vnímání, zpracovávání i produkci řeči je odpovědná levá mozková hemisféra, vnímání mimiky ovládá naopak pravá hemisféra. Stačí jen základní poznatky z lidské neurofyziologie k tomu, abychom si dokázali představit, jaké důsledky může mít takové rozdělení obou těchto neodmyslitelných součástí komunikace mezi dvě mozkové hemisféry, které jsou příznačně odlišnými charakteristikami a regulují do značné míry rozdíly v chování žen a mužů (Matějček, 1994, s. 79-80).

Nonverbální komunikace (též neverbální) předcházela verbálnímu stadiu ve vývoji lidstva. Bývá také považována za expresivnější a pravdivější formu komunikace, protože bývá spojena s tělesnými prožitky a projevy, které se hůře ovládají než samotná řeč. Současně také platí obvykle nedoceňovaný poznatek, že dokonce pouhých sedm procent informací získává člověk z verbální komunikace (Bytešníková, 2012, s. 13).

U dětí předškolního věku je samozřejmě irelevantní jakkoli počítat s tím, že by dokázaly nějak systematicky využívat poznatky z psychologie (o fyziologii nemluvě) komunikace, ale rozhodně jim to není neznámé. Už často samotné dokážou poznat rozpor v tom, když k nim mluví rodič ve smyslu, že je všechno v pořádku, že se nic neděje, ale současně přitom jejich matka pláče, nebo je nějak otřesená apod. Většina dětí se s touto zkušeností setká a může dokázat odlišovat některé zřejmé a jednoznačné rozpory mezi verbální a nonverbální komunikací.

S tím také ale souvisí ještě častější funkce nonverbální složky komunikačního procesu, a to jeho upřesňování, ilustrování, podporování nebo regulace, zvýrazňování pomocí naléhavosti, nebo naopak váhání a pochybování a mnoho dalšího. Dítě může být schopné

využívat tyto poznatky a intuitivně rozpoznávat celkový obsah sdělení, který přesahuje onu verbální složku, která vlastně ve skutečnosti nedosahuje ani desetiny sdělovaného obsahu, jak jsme již uvedli (Bytešníková, 2012, s. 13-14).

Jen pro přehlednost uvedme alespoň základní prostředky a formy nonverbální komunikace. Prostředky nonverbální komunikace dělíme na dvě hlavní skupiny (Gavora, 2005, s. 100):

1. Paralingvistické prostředky, skrze něž se realizuje po zvukové stránce slovní vyjadřování. Sem patří tedy kromě hlasitosti řeči také její rychlost, pauzy (kdy, kde a jak často), slovní důraz, barva hlasu a další kategorie.
2. Extralingvistické prostředky, tj. mimořečové prostředky komunikace, o nichž už dříve padla zmínka.

Mezi extralingvistické formy nonverbální komunikace náleží řeč očí, tj. pohledy, dále výrazy obličeje, které označujeme jako mimika, také gesta, od nichž se odlišují pohyby těla, tzv. kinetika, specifickou roli hrají doteky, o nichž pojednává haptika, práci s přiblížením a oddálením studuje proxemika a jiné (Bytešníková, 2012, s. 14).

Specifickou složku tohoto bodu tvoří signály a znamení, jejichž nositeli nemusí být člověk, ale například přístroje a různá signalizační zařízení. Mezi základní patří orientace na přechodech pro chodce a rozpoznávání toho, kdy může dítě vstoupit na vozovku. Nebezpečí mohou představovat varovné symboly, které nejsou dostatečně náléhavé, a dítě je tak může špatně vyhodnotit, jako například značky na krabičkách od léků, na předmětech nevhodných pro děti nebo dokonce zdraví či životu nebezpečných atd.

Další bod RVP PV uvádí, že dítě před vstupem do základní školy „v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou“ (RVP PV, s. 13). K dosahování tohoto cíle stačí už vlastně z velké části pouhé prostředí mateřské školy, kde má dítě možnost se setkávat se svými vrstevníky a musí se s nimi naučit jednat. Dospělého zastupuje v kolektivu školky obvykle učitel nebo učitelka, ale také kontakt s kuchařem nebo školníkem není pro děti bezvýznamný. Ostych či zábrany v komunikaci mohou odhalit také nějaké poruchy v duševním vývoji nebo nevhodné způsoby zacházení s dítětem při jeho výchově v rodině.

O tom, jak je důležitá komunikace s různými dospělými, svědčí také poznatek

o charakteristických odlišnostech v komunikaci otec-dítě a matka-dítě. Bylo zjištěno, že děti bez rozdílu pohlaví věnují větší snahu a ochotu setrvat v komunikaci s otcem než s matkou. Rovněž z analýz dětské konverzace vyplývá, že je pro ně nejspíš zajímavější interakce s otcem než s matkou, což dokládá například bohatší a diverzifikovanější slovník, který používají se svým otcem. Vysvětlením toho má být poznatek o senzitivnější komunikaci matek s dětmi. Matka ve snaze být co nejbližší svému dítěti podléhá obvykle potřebě přizpůsobovat také svůj slovník úrovni dítěte, což nakonec může znamenat, že je pro dítě z hlediska komunikace méně atraktivní než otec. Interakce otec-dítě je méně symetrická, ale současně díky tomu může dítě mnohem více obohacovat (Bytešníková, 2012, s. 119).

Za velmi důležitý bod RVP lze u dětí při výstupu z předškolního vzdělávání pokládat *ovládání dovedností předcházejících čtení a psaní*. (RVP PV, s. 13) Česká školní inspekce ve svém pohledu na úroveň činností podporujících dovednosti předcházející čtení a psaní zmiňuje především *„zvládnutí jednoduché zrakové a sluchové percepce, rozlišování základních grafických tvarů, obrazců a symbolů, převyprávění slyšeného děje, vyvozování informací z předčítaného textu, domýšlení, jak by mohl tento text pokračovat, hodnocení předčítaného textu a další kreativní činnost s aplikováním obsahů textů do běžného života dítěte“* (ČŠI ČR, 2011, s. 4). Uvedený souhrn aktivit označujeme termínem čtenářská gramotnost.

Z širšího pohledu pojem čtenářské gramotnosti má znamenat jakékoli seznámení s literaturou, knížkami, poslechem četby dospělého, obeznámení se s vyprávěním pohádek a základními principy vyprávění, ale také poslech rozhlasových příběhů a audioknížek určených pro děti, jejichž dostupnost je v poslední době již poměrně vysoká. Zmínit zde můžeme například také existenci Čtenářského deníku na stránkách Českého rozhlasu, kde je dostupné mimo jiné i množství klasických pohádek, nebo Rádio Junior, jehož programová nabídka je určena právě dětem a rozvoji jejich vybraných čtenářských (posluchačských) dovedností.

Kromě rozvoje čtenářské gramotnosti, která tvoří předpoklady především ke čtení, podporuje rozvoj a cvičení jemné motoriky předpoklady k psaní. Jemná motorika zahrnuje poměrně širokou skupinu různých dovedností, které jsou definovány schopností *„obratně kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru“* (Vyskotová a Macháčková, 2013, s. 10). Sem ovšem spadá například i grafomotorika, logomotorika, oromotorika, vizuomotorika a jiné manipulační aktivity. Souboru těchto aktivit říkáme též komunikační

motorika. Pro podporu rozvoje předpokladů psaní je významné cvičení a osvojení tzv. tužkového úchopu, jehož zvládnutí je součástí grafomotoriky (Vyskotová a Macháčková, 2013, s. 16).

Dítě by dále podle RVP PV mělo v průběhu předškolní výchovy neustále „rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím“ (RVP PV, s. 13). V tomto směru jsme se již výše zmiňovali o podobách jazykového inputu dětí. Zatímco však se počáteční jazykový input řídí především přispěním matky, případně otce, v předškolním věku by již měla velmi narůst také hodnota jazykového inputu ze širšího okolí dítěte. Zde je důležité, aby dítě bylo vystavováno dostatečně podnětnému prostředí, které by bylo schopné aktualizovat jeho slovní zásobu. Lze předpokládat, že prostředí předškolního vzdělávacího zařízení bude k takovému druhu jazykového inputu plně způsobilé (Průcha, 2011, s. 110).

Dále se očekává, že dítě „dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)“ (RVP PV, s. 13). O literatuře, tj. o knížkách a encyklopediích již nyní nebudeme znovu hovořit, o tom již bylo uvedeno dost v rámci zmínky o čtenářské gramotnosti. Poněkud zajímavé téma zde však poskytuje oblast počítačové gramotnosti (pojem analogický ke gramotnosti čtenářské). Průzkumy uvádějí, že čím je dítě inteligentnější, tím je schopné více informací získávat z počítače. Je dost pravděpodobné, že tento poznatek souvisí s rostoucí vybaveností domácností počítači a obdobnými technologiemi. U předškolních dětí bývá nejčastější aktivitou na počítači ještě hra, což vyplývá z přirozené hravosti dětí v tomto věku. Poměrně zajímavé zjištění je, že ve volném čase využívalo podle průzkumu Blachnitzkého (in: Havigerová et al., 2013, s. 75) počítač k naplnění vzdělávacích i sociálních cílů 60% dětí a dokonce 28% sledovaných nadaných dětí používalo počítač pouze ke vzdělávacím účelům. Vezmeme-li v potaz, že průměrný věk dětí schopných používat počítač i po stránce komunikativní byl podle uvedené studie 6,4, musíme dojít k závěru, že tyto děti dokázaly v mnoha případech přinejmenším číst již v předškolním věku. To svědčí jednak o rychlejším tempu osvojování dovednosti čtení, ale také o pozitivním vlivu počítače na čtenářskou gramotnost dětí (Havigerová et al., 2013, s. 75-76).

Poslední oblastí komunikační kompetence v předškolním vzdělávání je „obeznámenost s existencí dorozumívání i jinými jazyky a povědomí o tom, že je možno se jim učit, kromě toho by mělo mít dítě vytvořené předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, s. 13). Poznání, že existují i jiné národy, které mají své jazyky, může být pro dítě často zajímavý

poznatek. Učení se cizímu jazyku nemusí být pro děti v tomto věku ještě nepříjemná školní aktivita, proto je dobré ji už s předstihem rozvíjet. Tomu vycházejí vstříc také některé mateřské školy, kde bývají zaváděny jazykové kroužky vedené kvalifikovanými pedagogy. Velkou předností takové jazykové průpravy bývá to, že je vedena hravou formou, proto nebývá vnímána negativně a může být pro děti dokonce příjemnou zábavou. To u nich může vypěstovat nejen kladný vztah k vybranému světovému jazyku, ale také předpoklady pro pozdější učení se dalším řečem (Bytešníková, 2012, s. 95).

Prošli jsme nyní již celou komunikační kompetenci pro předškolní vzdělávání, která zahrnuje poměrně široké spektrum aktivit, které jsou velmi důležité pro základní možnosti začlenění dítěte do kolektivu i jeho další rozvoj. Pokusili jsme se poukázat na to, jak navazují na komunikační kompetenci další činnosti a jak ovlivňují dítě samotné, jeho inteligenci, schopnosti řešit problémy, interagovat s jinými lidmi, rozvíjet pojetí své osoby – uvědomění sebe sama, nacházet v sobě kreativitu, pestrou škálu emocí a mnoho dalšího.

4 Soubor metodických postupů na rozvoj komunikativní kompetence dětí předškolního věku

Praktická aplikace poznatků o komunikaci dětí v předškolním věku je od předchozího teoretického rozboru odlišná především v tom ohledu, že zde většinou každý pedagog musí přizpůsobovat své plány individuálním schopnostem dětí, povaze kolektivu, a jiným vnějším podmínkám, které mohou ovlivňovat schopnost i vůli dětí plnit zadané úkoly a jejich způsobilost rozvíjet požadované stránky své osobnosti. V reálném životě nebývá výjimkou, že tentýž úkol jedna skupina dětí přijme s velkou chutí, věnuje se mu se zápallem a lze na ní pozorovat žádoucí pozitivní přínos pro rozvoj klíčových kompetencí žáků, zatímco jiná skupina přijímá plnění téhož úkolu vlažně, děti neustále rozptylují svou pozornost, takže se dostatečně nevěnují své práci, a proto se rovněž nedostavuje ani žádný další pozitivní pedagogický efekt takové činnosti. Na takové případy musí být učitel vždy připraven a také by měl být schopen rozpoznat, zda jsou děti na plnění úkolů způsobilí, zda jsou jim přiměřené, zda mají pro plnění úkolů vhodné podmínky a případně všechny další okolnosti ovlivňující průběh výuky.

Aby mohlo být plnění těchto pedagogických cílů co nejsnadnější, budeme se v následující kapitole věnovat tvorbě metodických postupů pro rozvoj komunikativní kompetence dětí předškolního věku. Jednotlivé metody se pokusíme systematizovat podle základních vybraných kategorií, což by mělo pedagogům usnadnit výběr vhodných postupů pro dané skupinky dětí s přihlédnutím k jejich vývojovým specifikům.

4.1 Analýza vybraných publikací k danému tématu

Thomas Armstrong: Každý je na něco chytrý. (Armstrong, 2011)

Nevýhodou uvedené Armstrongovy publikace je, že není přímo určena dětem v předškolním věku. Skutečnou cílovou skupinou jsou zde především děti v mladším, popřípadě i středním školním věku, tj. od 8 do 12 let. To ovšem neznamená, že by nebylo možné využít zde uvedené úkoly i pro mladší děti. Je však třeba myslet na to, že je třeba úkoly obezřetně vybírat a přizpůsobovat schopnostem a dovednostem předškoláků. Výběrem příliš obtížných úkolů bychom mohli dosáhnout opačných účinků, než jaké bychom si představovali.

Kniha je rozdělena do několika oblastí podle toho, jaké schopnosti a dovednosti děti mají být rozvíjeny (např. Chytrost na slova, Hudební chytrost, Logická chytrost apod.). Každá tato oblast je uvedena nejprve teoretickým přehledem, který je ovšem psán způsobem přiměřeným dětem mladšího školního věku. Poté následují úkoly na rozvíjení dané chytrosti. Úkoly obsahují pouze metodický postup, jak a čeho má být dosaženo, ale už není jejich součástí výčet pedagogických kritérií, co je předpokladem ke splnění úkolů, pro jakou věkovou kategorii jsou určeny, k jakým dalším oblastem (klíčovým kompetencím) se případně vztahují atd. Nepochybnou předností knihy je však další část obsahující návody, jak mohou danou chytrost využívat děti v dalších oblastech, nebo jak si ji mohou rozvíjet jiným způsobem, pokud jsou v ní slabé.

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová: Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. (Bednářová a Šmardová, 2011)

Jak napovídá název knihy, je určena již pro správnou věkovou kategorii dětí. Obsahuje rovněž dostatečný návod pro správné zacházení s úkoly a jejich využívání u dětí různých věkových a vývojových kategorií. Publikace rovněž obsahuje hodnocení aktivit, které lze využít při posuzování osvojení dané klíčové kompetence dítětem. Hodnotící škála je stanovena obvykle třístupňová (nezvládá – zvládá s pomocí – zvládá samostatně), pokud povaha úkolu nevyžaduje jiný způsob hodnocení. Pro potřeby našeho metodického souboru je to plně postačující a vyhovuje to rovněž doporučením podle metodiky Pedagogického hodnocení (Smolíková a kol., 2007, s. 20).

Určitou nevýhodou publikace je, že popisy úkolů jsou zde velmi stručné, většinou dokonce nejde ani o hry v pravém slova smyslu, takže vyžadují ještě další přizpůsobení výuce a další kreativní přístup pedagoga. Nenalezneme zde ani konkrétně samostatnou kapitolu určenou rozvoji komunikační kompetence, takže je třeba čerpat látku z obsahů napříč dalšími kapitolami.

Barbara Hansen Čechová a kol.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce. (Čechová a kol., 2006)

Nápadník Hansen Čechové a kolektivu autorů je rovněž určený spíše pro žáky základních škol. Jeho předností je členění kapitol podle klíčových kompetencí, které odpovídají RVP PV. Proto v této publikaci nalezneme samostatnou část věnovanou komunikační kompetenci. Jednotlivé úkoly jsou velmi podrobně rozepsané, obsahují kromě

obsáhlého návodu také možnosti využití daného cvičení (kdy, za jakých okolností je vhodné atd.) a také rozpis schopností a dovedností, které se při úkolu rozvíjejí. Kniha obsahuje rovněž velmi podrobný teoretický úvod, který se zaměřuje na správné pochopení významu klíčových kompetencí pro výuku podle nových pravidel stanovených reformou.

4.2 Metodické postupy pro rozvoj komunikativní kompetence

V této kapitole si představíme možnosti rozvíjení komunikativní kompetence v různých vývojových oblastech. Přihlížet přitom budeme u struktury tohoto modelu k příručce Pedagogického hodnocení podle RVP PV (Smolíková a kol., 2007). Hodnocení dítěte se provádí individuálně, s ohledem na jeho jedinečné zvláštnosti. Věkové zařazení rozvíjejících aktivit vychází z běžných standardů, ale je spíše orientační. Slouží hlavně k tomu, aby pedagog dokázal hledat způsob podpory rozvoje slabších dětí tam, kde zaostávají.

1. Jazyk a řeč.

a. Slovní zásoba.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Pojmenovávání věcí podle obrázku	3	
Otázky s odpověďmi „ano, ne“	3	
Aktivní dotazování se na věci	3-3,5	
Identifikace věci podle společných znaků	3,5	
Přiřazování věcí pod nadřazené pojmy	4	
Vysvětlování významu slov	5	
Pojmenovávání činností, profesí	5	
Tvoření nadřazených pojmů	5-6	
Tvoření protikladů	5-6	
Tvorba synonym	5,5-6	
Vysvětluje a užívá slova z širšího okolí i méně obvyklá	5,5-6	

Očekávaný výstup: Dítě pojmenovává většinu toho, co se vyskytuje v jeho okolí.

b. Formální vospělost řeči.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Opakování říkanek, písniček	3-4	
Opakování slov expresních obsahujících hlásky, ve kterých se chybuje	3-4	
Vypravování podle obrázků s důrazem na správnou výslovnost	4-5	
Vypravování bez předlohy s důrazem na správnou výslovnost	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě vyslovuje jasně, zřetelně, ovládá dech i tempo řeči.

c. Gramatická správnost řeči.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Opakování říkanek, písniček	3-4	
Při hře s hračkami dítě popisuje, co kdo dělá	4-5	
Vypravování podle obrázků s důrazem na správnou gramatiku	4-5	
Poslouchání pohádek	4-6	
Vypravování bez předlohy s důrazem na správnou gramatiku	5-6	
Rozpoznávání gramaticky nesprávně utvořených vět	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě mluví gramaticky správně.

d. Stavba vět.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Opakování říkanek, písniček	3-4	
Doplňování částí poslouchaných příběhů	3-4	
Vypravování podle obrázků s důrazem na větnou stavbu	4-5	
Popisování toho, co nás obklopuje s důrazem	4-5	

na větnou stavbu		
Poslouchání pohádek	4-6	
Vypravování bez předlohy s důrazem na větnou stavbu	5-6	
Tvoření vět z předem daných slov	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě formuluje své nápady, myšlenky a pocity ve větách.

e. Úroveň verbální komunikace.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Kladení otázek s kladnou a zápornou odpovědí	3-4	
Kladení otázek zjišťujících, komu věc patří	3-4	
Předkládání předmětů a obrázků před dítě tak, aby to vyvolávalo jeho zájem a otázky	3-4	
Opravování záměrných chyb v pohádkách	4-5	
Společné prohlížení encyklopedie se vzájemnou komunikací	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě dovede verbálně komunikovat, vést dialog.

f. Kvalita slovního projevu.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Dítě má spontánní zájem o obrázkové knížky	3	
Naslouchání příběhům, pohádkám, vypravováním a chápání jejich obsahu	4	
Řazení obrázků podle toho, jak následuje děj příběhu, který dítě převypráví	4-5	
Dítěti předložíme nějaký zajímavý motiv, na který má za úkol vytvořit příběh	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě umí vyprávět jednoduchý příběh, pohádku, nebo popsat nějakou situaci.

2. V rámci poznávacích schopností a funkcí:

a. Rozlišování znaků a symbolů.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Dítě je schopno poznat svou značku ve škole	3-4	
Poznávání významů značek, pokud mají podobu známých předmětů	4-5	
Řazení obrázků podle toho, jak následuje děj příběhu, který dítě převypráví	4-5	
Obeznamování se s některými abstraktními znaky a symboly (písmena, číslice)	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě rozlišuje některé obrazné symboly, značky atd.

b. Grafické vyjadřování.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Kreslení čar, spojování dvou stran, konců apod.	3-4	
Kreslení kruhů	3-4	
Domalovávání vlnek na obrázek mořské hladiny	4-5	
Malování zubů, polokruhů aj. podle vzoru do praktického listu	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě kreslí základní geometrické tvary.

3. V rámci oblasti dítě a jeho tělo:

a. Koordinace ruka a oka, manipulace.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Navlékání korálek a zacházení s jinými drobnými předměty	3-4	
Stříhání a slepování jednoduchých útvarů	4-5	

Stavění stříšky z karet	5-6	
Držení psací potřeby s přihlédnutím k lateralitě	-	

Očekávaný výstup: Dítě ovládá koordinaci ruky a oka, manipuluje s grafickým materiálem a psacími potřebami.

4. Dítě v interakci s druhými lidmi.

a. Komunikace s dospělým.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Užívání základních zdvořilostních obrátů	3-4	
Hraní rolí dospělých s respektováním autority druhého	4-5	
Schopnost správně reagovat na pokyny dospělých	4-5	
Návštěva kina nebo divadla s dodržováním základních společenských pravidel	4-5	
Rozpoznání nemohoucnosti starších lidí a poskytnutí jim pomoci	4-5	
Rozpoznávání pravdy od lži a zaujímání správného postoje k nim	5-6	
Schopnost rozpoznat morální hodnoty a roviny ve vyprávění a zaujímání postojů k nim	5-6	
Ovládá základní komunikaci v nouzových situacích (např. přivolání pomoci)	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě umí přiměřeně komunikovat s dospělým.

b. Komunikace s dětmi.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Společná hra s jinými dětmi se stejnými hračkami	3-4	

Dokáže se dohodnout na podělení se o věci (hračky, ovoce aj.) s ostatními dětmi	3-4	
Vzájemné představování se dětí ve skupince	3-4	
Ochrana kamaráda před nebezpečím (v rámci hry)	4-5	
Děti v kolektivu si říkají, co je pro ně důležité a kdo; s pomocí učitele porovnávají vztahy mezi těmito hodnotami a uvádějí důvody svého hodnocení	5-6	
Děti si vyberou hračku a v kolektivu vysvětlují, proč si ji vybrali, komu by ji půjčili a proč	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě umí komunikovat s druhým dítětem a navazuje dětská přátelství.

c. Sociabilita a spolupráce.

Vybrané rozvíjející aktivity	Věk	Hodnocení (zvládá, zvládá s pomocí, nezvládá)
Naslouchání druhým, pochopení, že překřikování nikam nevede	3-4	
Děti ve dvojicích pouze za pomoci řeči bez neverbálního kontaktu se pokoušejí identifikovat stejný předmět	5-6	
Společná stavba co nejvyšší věže z hraček bez toho, aby spadla (nutnost společného postupu)	5-6	
Vyměňování si různých rolí při předvádění jednoduché dramatické scénky	5-6	

Očekávaný výstup: Dítě dokáže spolupracovat a být druhému dítěti partnerem při hře.

Druh pedagogické činnosti: zpočátku je rozvoj řeči spíše neřízenou činností, dítě se nedokáže v nižším věku soustředit na učení slov, jeho ovládní řeči, jazyka, jeho pravidel a jeho struktur je pasivní záležitostí. Vliv zde má ovšem volba správného podmětneho prostředí, které může ovlivňovat budoucí zájmy i schopnosti jedince. Vhodná může být však od počátku introspekce, která může odhalit potenciální slabé a silné stránky jedince při dalším

vzdělávání, díky čemuž se můžeme zaměřit na správné zvolení výukových přístupů v dalších fázích. Později je však řízená činnost už vhodná. Většina aktivit se dá provádět pomocí her, jejichž užití je zpravidla vždy žádoucí. U dětí je výhodou, pokud jsou schopné i běžné výukové postupy vnímat jako hru, což zvyšuje jejich vnímavost i soustředěnost a také úroveň zapamatování.

4.3 Příklady her rozvíjejících komunikativní kompetenci s podrobnou charakteristikou

1. Čtení pohádky s možností změny průběhu známého děje.

Věková kategorie: 5-6 let.

Popis: Vybereme nějakou známou pohádku, kterou začneme dětem předčítat. Upozorníme děti na to, aby se soustředili, protože tentokrát nebudeme pohádku pouze číst. Na nějakém klíčovém místě zastavíme a zeptáme se dětí, jak by měl pohádkový hrdina dále jednat. Budeme se ptát nejen po tradičním pokračování pohádky, ale také po dějových inovacích. Děti mohou vymyslet takové pokračování, které se jim bude nejvíce líbit.

Účel hry: hlavní – vyjadřování ve vhodně formulovaných větách, samostatné vyjadřování vlastní myšlenky. Vedlejší – rozvoj fantazie a kreativity, paměti, ovládnutí pravidel pro skupinové vyjadřování (čeká, až domluví spolužák).

Výstup: umí mluvit v souvětích, orientuje se v časech, věty mají více členů a různé slovní druhy, celkové vyjadřování je už poměrně pestré, ovládá gramatiku, zvládá si představovat děj i bez podpory, správně řadí děje v příběhu následující po sobě.

Hodnocení: nezvládá – zvládá s výskytem větších chyb ve skladbě vět a užití slov, nebo má jiné řečové nedostatky (mluví velmi slabě, není mu rozumět apod.) – zvládá sám a pokud možno zcela bez chyb.

2. Popis obrázků.

Věková kategorie: 3 roky.

Popis: Připravíme si pro děti obrázky, na kterých jsou znázorněny různé věci, popř. standardní situace (spánek, oběd atd.). Ptáme se dětí, co vidí na obrázcích za věci, zda je

dokážou pojmenovat. Ptáme se také, jestli podobnou věc mají také samy doma, jakou má jejich věc barvu, velikost atd.

Účel hry: hlavní – schopnost pojmenování věcí a jejich základních přívlastků; vedlejší – rozvoj obrazového vnímání.

Výstup: Dítě dokáže pojmenovat věci na obrázku, umí pojmenovat také základní činnosti, dokáže použít přívlastňovací zájmena, umí odpovědět na základní otázky typu Kdo? Co? Kde?.

Hodnocení: nezvládá – rozumí, pozná věci na obrázku, ale nedokáže je správně pojmenovat, neodpovídá bez pomoci – rozumí, pojmenovává samo, odpovídá na jednoduché otázky.

3. Chut', čich, hmat.

Věková kategorie: 4-5 let.

Popis: Připravíme si pytlíčky, které naplníme některými známými druhy koření, nebo je navoníme známými druhy vůní květin apod. Dále si nachystáme několik konviček s ochucenou vodou se šťávou s různými příchutěmi a k tomu hrníčky pro děti. Nakonec si připravíme předměty s různými druhy povrchů na dotek (např. králíčí kůže, hadí kůže, ptačí pířka, mušle apod.). Ke každému předmětu, chuti, nebo vůni si nachystáme obrázek zvířete, rostliny nebo věci, ze které daný vjem pochází. Úkolem dětí je poznat daný vjem, popsat ho a přiřadit k němu správný obrázek. Děti přitom popisují ostatním své pocity, které zažívají při analýze daných předmětů. Při střídání dětí učitel promíchává také předměty. Hra by měla vyvolat v kolektivu spoustu legrace. (Pozn.: Pro čtyřleté děti jsou vhodné spíše základní předměty, jednoduché a větší hračky, pro děti pětileté je možné už nachystat poznávání povrchů materiálů.)

Účel hry: hlavní – schopnost pojmenovat své pocity a vjemy a podat o nich stručnou zprávu ostatním. Vedlejší – zbystrňování smyslové receptce.

Výstup: dítě pojmenovává své pocity a vjemy a dokáže o nich spontánně hovořit. Schopnost rozpoznávání základních neverbálních signálů, porozumění tomu, co zažívá dítě analyzující předměty a dokáže na to samo reagovat (smíchem, výrazem tváře, mimikou aj.).

Hodnocení: nezvládá – zvládá s pomocí – zvládá samo a rozumí základním neverbálními signálům.

4. Slovtvorba.

Věková kategorie: 5-6 let.

Popis: Děti si sednou do kroužku nebo alespoň zaujmou méně formální polohu zdůrazňující pocit kolektivu. Učitel jim uvede příklad nějakého neznámého, starého, neobvyklého, možná i exotického slova, nejlépe onomatopoického a zeptá se, zda by dokázaly uhodnout, co toto slovo znamená. Může nabídnout možnosti odpovědí. Při pokračování mohou děti samotné vymýšlet různá nová slova a ostatní spolužáci se mohou pokoušet hádat, co tyto novotvary znamenají. Děti o svých slovech diskutují a popisují je. Učitel reguluje hru podle potřeby.

Účel hry: hlavní – schopnost práce se slovy na základní lexikálně-sémantické úrovni, synonyma, antonyma, nadřazené výrazy, hra s jazykem, poznávání jeho bohatosti a pestrosti. Vedlejší – rozvoj kreativity, práce ve skupině, respektování ostatních.

Výstup: Dítě je schopno vytvářet definice a přitom používat správné výrazy ve správném postavení k definovanému slovu.

Hodnocení: nezvládá – zvládá menšími chybami, nepřesně popisuje sebou pojmenovaný předmět – zvládá samo.

5. Němý svědek.

Věková kategorie: 6 let.

Popis: Děti mají za úkol rozpoznat nějakou věc nebo činnost, kterou jim učitel předvede bez použití řeči, pouze s pomocí neverbálního vyjadřování. Poté si mohou děti s učitelem vyměnit roli a některé základní věci nebo činnosti samy zkusit prezentovat neverbálně ostatním dětem (pití vody, spaní, létání, plavání apod.).

Účel hry: hlavní – cvičení neverbální komunikace, popis pozorovaného. Vedlejší – cvičení hrubé motoriky.

Výstup: Dítě dokáže interpretovat pozorované neverbální vyjadřování. Samo je také schopno předvést jednoduché činnosti nebo věci.

Hodnocení: nezvládá – zvládá s pomocí – zvládá samo.

6. Knihovna.

Věková kategorie: 4-6 let.

Popis: Učitel dětem zadá úkol, aby navštívily s rodiči knihovnu (městskou, školní, podle možností) a vybraly si v ní knížku, která se jim bude nejvíce líbit. Popřípadě může sám navštívit s dětmi knihovnu v rámci výuky a udělat s nimi výběr knihy sám. Z této knížky jim pak doma rodiče přečtou nějaký vybraný příběh. V závislosti na věku pak následuje další práce s knihou ve škole. Jsou-li děti schopné již převyprávět slyšený příběh samy bez doprovodu obrázků (5,6-6 let), ve společné hodině mohou sdílet své zážitky z domácí četby. Mladší děti (od 4 let) vyprávějí svůj příběh podle obrázků v knížkách.

Účel hry: hlavní – podpora čtenářské gramotnosti, podpora čtení v rodinách, naslouchání příběhům, převyprávění slyšeného (podle obrazové předlohy). Vedlejší – podpora sluchového vjemu, pozornosti, paměti.

Výstup: Děti získají kladný vztah ke knížkám, seznámí se s knihovnou, kde se naučí orientovat, dokážou naslouchat a zapamatovat si slyšený příběh, který následně (s pomocí, je-li třeba) převypráví. Děti dokážou vyjádřit svůj vztah ke knize, kterou si půjčily v knihovně a doporučit ji ostatním.

Hodnocení: 4-5 let: nezvládá – zvládá vyprávět podle obrázků jen s pomocí učitele – zvládá samo a příp. projevuje také aktivně svůj vztah ke knihám. 5-6 let: nezvládá – zvládá jen s pomocí, nejasně projevuje svůj postoj ke knihám, knihovně a poslechu četby – zvládá samo a projevuje aktivně svůj vztah ke knihám, knihovně, poslechu četby.

7. Rozsypané korále.

Věková kategorie: 3-4 roky.

Popis: Vyprávíme dětem příběh o tom, jak princezna Amálka tančila na paloučku, ale protože byla nepozorná, roztrhla si svůj náhrdelník a všechny korále se jí vysypaly do trávy. Děti nyní dostanou úkol všechny je posbírat a navléknout na připravené šňůrky.

Účel hry: hlavní – cvičení jemné motoriky.

Výstup: cvičení jemné motoriky, uchopování drobných předmětů pomocí bříšek prstů proti palci. Příprava dovedností předcházejících psaní.

Hodnocení: nezvládá – zvládá s pomocí – zvládá samo.

Závěr

Komunikativní kompetence je jednou z klíčových oblastí, které zakládají schopnost člověka dosáhnout mimořádné úrovně sociálního života, vyspělé úrovně myšlení, jednání a osvojování technologií usnadňujících život. Předkládaná práce poukázala na provázanost komunikace s evolučním vývojem člověka. Tím se zvýšil význam potřeby poznávat průběh osvojování komunikativní kompetence v průběhu lidského vývoje. Jednou z nejdůležitějších přelomových fází v tomto vývoji je předškolní období. Na konci předškolního vzdělávání by mělo každé dítě dosáhnout takové úrovně, aby ovládalo všechny předpoklady umožňující čtení, psaní, schopnost vyjadřovat se, pasivní znalost základních pravidel jazyka a další oblasti spadající pod komunikativní kompetenci.

Komunikace je téměř nemyslitelná bez dalších aktivit, které člověk vykonává. Přínejmenším jde vždy o nějaký způsob rozvíjení interakce s druhým člověkem. Komunikace tedy není samoučelná, a proto ani nemůže být sledována nebo zkoumána bez vztahu k dalším oblastem lidských činností. Na to bylo poukazováno také při sestavování metodiky pro rozvíjení komunikativní kompetence u dětí předškolního věku. Naprostá většina her nebo činností, které pedagog s dětmi může provádět, je provázaná s dalšími sociálními, kulturními nebo praktickými činnostmi. Výhodou toho je, že pedagog může pro rozvoj slabších schopností dítěte najít podporu v takových oblastech, které jsou pro daného jedince nejvíce blízké a podporují jeho individuální nastavení schopností a dovedností.

Při své práci může pedagog hledat podporu v různých publikacích, jejichž hlavní nevýhodou ovšem bývá to, že jsou utvářené až pro starší děti, obvykle žáky základních škol. V takovém případě je třeba znát možnosti dětí s ohledem na jejich věk a zamýšlené aktivity vhodným způsobem upravovat tak, aby nebyly pro cílovou skupinu příliš obtížné, což by mohlo vést kontraproduktivně k demotivaci dětí.

V úvodu této práce jsme si stanovili cíl poukázat na provázání rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním vzdělávání s celkovým významem a úrovní komunikace v životě člověka. Tento předpoklad se objevoval implicitně v podstatě ve všech materiálech využívaných v teoretické části práce, stejně jako při rozboru pedagogických pomůcek zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí dětí v MŠ. Kurikulární reforma zavedená v minulých letech v České republice ve svých plánech pro předškolní vzdělávání, ale i pro další stupně, pečlivě rozvádí jednotlivé formy komunikačních dovedností i jejich

úrovně a dbá na dosahované dovednostní limity, což je ze strany společnosti odrazem celkového vnímání podpory předškolní komunikace za účelem jejího zefektivnění a zkvalitnění pro celý lidský život.

Seznam literatury

ARMSTRONG, Thomas. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 253 s. ISBN 978-80-262-0019-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd., dotisk. Brno: Computer Press, 2011. iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2001. 391 s. Studium. ISBN 80-85947-67-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 197 s. ISBN 80-7367-043-7.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 171 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5200-6.

JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost: [stručný úvod do studia médií a mediální komunikace]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN 80-7178-697-7.

KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 328 s. Psyché. ISBN 80-247-0871-X.
- PRAŽÁK, Josef Miroslav, NOVOTNÝ, František, SEDLÁČEK, Josef. *Latinsko-český slovník*. 20. vyd. (V KLP v této podobě 1.). Praha: KLP-Koniasch Latin Press, 1999. ix, 1425 s. ISBN 80-85917-51-3.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 48 s. ISBN 978-80-87000-10-6.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- TEGŽE, Oldřich. *Neverbální komunikace*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2003. ix, 482 s. Business books. Praxe manažera. ISBN 80-7226-429-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
- VYSKOTOVÁ, Jana, MACHÁČKOVÁ, Kateřina. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.

Internetové zdroje

Český rozhlas. *Čtenářský deník*. [cit 2015-01-20] Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/>

ČŠI ČR 2011. Česká školní inspekce ČR. *Tematická zpráva. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Česká školní inspekce, Praha, únor 2011. [cit 2015-01-20]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Jarníková, Jitka. Kurikulární reforma. In: *Metodický portál RVP*. Online, aktualizováno 11. 4. 2011 [cit 2014-12-26]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

NUV 2012. Národní ústav pro vzdělávání. *Vazby vzdělávání a trhu práce. Obsahová analýza závěrečných zpráv z výběrových šetření realizovaných NÚV (NÚOV) v období 2004 – 2012*. 2012. [cit 2014-08-30] Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_vyberova_setreni_NUV_FIN.pdf

Anotace bakalářské práce

Jméno a příjmení:	Kateřina Chytilová Hrabcová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Vliv mateřské školy na rozvoj komunikativních dovedností dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Effect of nursery school on the communicative skills of preschool children
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj komunikativních dovedností dětí předškolního věku. Zkoumá komunikativní kompetence v předškolním vzdělávání, poukazuje na význam komunikace pro celý lidský život a obsahuje soubor metodických postupů zaměřených na rozvoj komunikační kompetence dětí předškolního věku.
Klíčová slova:	Komunikace, neverbální komunikace, komunikativní dovednosti, klíčové kompetence, komunikativní kompetence
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the development of communicative skills of preschool children. Explores the communicative competence in pre-school education, highlights the importance of communication for the whole human life and contains a set of methodologies aimed at the development of the communicative competence of preschool children.

Klíčová slova v angličtině:	Communication, nonverbal communication, communicative skills, key competences, communicative competence
Rozsah práce:	55
Jazyk práce:	Česky