

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Hana Krátká

Komunikační kompetence v profesi učitele mateřské školy

Olomouc 2020

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Komunikační kompetence v profesi učitele MŠ*“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů, literatury a na základě konzultací s vedoucí diplomové práce.

V Olomouci dne 10. 4. 2020

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za spolupráci, podnětné rady a připomínky, které mi poskytovala během konzultací. Dále děkuji všem učitelům/učitelkám a rodičům, kteří odpověděli na dotazníky potřebné k výzkumné části práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoretická část.....	6
1.1 Komunikační kompetence v profesi učitele MŠ.....	6
1.2 Komunikační schopnosti a dovednosti.....	8
1.2.1 Psychologické hledisko.....	8
1.2.2 Fyziologické hledisko.....	12
1.2.3 Sociální hledisko.....	16
1.3 Profese učitele v MŠ.....	23
1.3.1 Charakteristika komunikace dítěte předškolního věku.....	26
1.3.2 Význam komunikačních kompetencí.....	30
1.4 Možnosti výzkumu v oblasti komunikačních kompetencí učitele mateřské školy.....	32
1.4.1 Výzkumy související s komunikačními kompetencemi učitele MŠ.....	32
2 Empirická část.....	36
2.1 Cíle výzkumu.....	36
2.2 Výzkumná otázka.....	36
2.3 Volba metody.....	36
2.3.1 Metoda dotazníku.....	37
2.3.2 Dotazník pro rodiče.....	38
2.3.3 Dotazník pro učitele/ky mateřských škol.....	38
2.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	38
2.5 Organizace výzkumu.....	43
2.6 Statistické metody a techniky.....	44
2.7 Výsledky a diskuze.....	51
2.7.1 Dotazník pro rodiče.....	51
2.7.2 Dotazník pro učitele/ky mateřských škol.....	62
2.7.3 Srovnání odpovědí na dotazníky.....	71
Závěr.....	75
Seznam odborné literatury.....	77
Přílohy.....	81

Úvod

„Ze všech našich znalostí a dovedností patří mezi nejdůležitější ty, které se týkají komunikace“, jak uvádí DeVito (2006, s. 15). Komunikace je pro nás jednou z nejdůležitějších schopností. Lze říci, že všichni komunikují téměř stále, protože člověk neustále něco sděluje ostatním nejen slovy, ale i svými pohyby, gesty, dokonce i postavením těla.

Sociální komunikace představuje sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích, souvisí tedy s interakcí, tzn. s působením lidí na sebe navzájem (Gillernová, Buriánek, 2006, s. 73). Mezilidské vztahy v našem osobním, pracovním a společenském životě jsou závislé na naší každodenní komunikaci, a proto je komunikace pro každého člověka tak velmi důležitá v kterékoli době.

Diplomová práce pojednává o komunikačních kompetencích učitele v mateřské škole. Jednou ze základních vlastností úspěšné učitelské práce je láska k dětem. Vztah mezi učitelem a žákem je vztah osobní, je to vztah já a ty, vzájemný vztah dvou lidských osobností. Učitel působí na žáka celou svou osobností, tzn. svou komunikací a komunikačními kompetencemi dítě ovlivňuje (Nelešovská, 2005, s. 77). Cílem diplomové práce je zjistit komunikační kompetence zásadní pro praxi učitele mateřské školy. Snahou je poznat specifika komunikačních kompetencí podle autorů odborné literatury. Výzkum spočívá v analýze informací získaných od rodičů a učitelek mateřských škol. Základní metodou kvalitativního výzkumu je dotazník. Výsledkem práce je vyhodnocení výzkumu, stanovení závěrů a doporučení způsobu využití komunikačních kompetencí v praxi učitele mateřské školy.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a výzkumné. Dále je rozdělena do kapitol a podkapitol. V teoretické části jsou definovány komunikační kompetence v profesi učitele mateřské školy, komunikační schopnosti a dovednosti z hlediska psychologického, fyziologického a sociálního, dále je v ní uvedena charakteristika komunikace dítěte předškolního věku, význam komunikačních kompetencí v profesi učitele mateřské školy a možnosti výzkumu v oblasti komunikačních kompetencí učitele mateřské školy. Výzkumná část diplomové práce zahrnuje analýzu informací získaných prostřednictvím dotazníků od rodičů a učitelek mateřských škol. Empirická část práce obsahuje dva kvantitativní výzkumy, jejichž výsledkem je zjištění, jaké postupy učitelé mateřské školy volí a využívají při komunikaci s dětmi a rodiči, jaké mají názory na problematiku, jejich vyhodnocení a srovnání s potřebami a postoji rodičů.

1 Teoretická část

1.1 Komunikační kompetence v profesi učitele MŠ

V práci se zabývám komunikačními kompetencemi v profesi učitele MŠ spadajícími do profesních kompetencí, které jsou definovány jako soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese (Syslová, 2013, s. 29). Většinou když se zeptáte učitelů mateřských škol, jaké kompetence mají rozvíjet u dětí předškolního věku, dokážou ihned správně zareagovat. Pokud ale otázka zní, zda vědí, jakými kompetencemi mají disponovat, neví, co odpovědět (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 16).

V RVP PV (2018), konkrétně v podkapitole 7.3 týkající se psychosociálních podmínek je popsáno, jak by měl vypadat didaktický styl a přístupy učitele: *„Pedagogický styl, respektive způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové postoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.“* Dále je v RVP PV (2018) v souvislosti s komunikačními dovednostmi učitele zmíněno: *„Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.“* Také je zmíněno v bodě šest, že *„dětmi se dostává jasných a srozumitelných pokynů.“*

Výše uvedená doporučení plně vyhovují psychosociálním podmínkám předškolního vzdělávání v aktualizaci upraveného RVP PV (2018), který nabyl účinnosti od 1. 1. 2018.

Syslová (2013, s. 33) řadí do modelu kompetencí učitele mateřské školy řízení vzdělávacího procesu, sebereflexi a vlastní rozvoj, organizaci vzdělávacího procesu a komunikaci, do které patří dle autorky efektivní komunikace s dětmi, rodiči a kolegyněmi.

Komunikační kompetence úzce souvisí se sociálními a psychosociálními kompetencemi učitele. Učitel by měl být schopen podílet se na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě nebo mateřské škole na základě jeho znalostí sociálních vztahů dětí a spolupracovníků, měl by ovládat prostředky socializace dětí, dokázat se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a měl by být schopen zprostředkovat jejich řešení, ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě/mateřské škole, umět uplatnit efektivní způsoby komunikace

a spolupráce s rodiči a orientovat se v problematice rodinné výchovy (Syslová, 2013, s. 41).

Vašutová (2001, s. 24) vymezuje kompetence jako pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Švec (1999, s. 23) definuje kompetence učitele jako „...*souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů oboru učitelství.*“ Ve svém modelu stanovuje tři základní skupiny kompetencí: osobnostní kompetence, rozvíjející kompetence a kompetence k vyučování a výchově, do kterých řadí mimo jiné komunikativní kompetence (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 18–19).

Problematika učitelských kompetencí je poměrně obsáhlá. Termín profesní kompetence představuje způsobilosti k dané činnosti nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. Berčíková, Šmelová, Stolinská, (2014, s. 24) uvádí, že Malach (2002) do komunikačních kompetencí v profesi učitele zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím – od dětí počínaje po státní správu konče. Komunikace znamená spojení, sdělování, dorozumívání, zjednodušeně znamená učinit něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 24).

Existuje mnoho definic pojmu kompetence. Co tedy jsou komunikační kompetence učitele mateřské školy? Jednoduše lze definovat komunikaci jako sdělování nějakého obsahu/informací a přijímání obsahu/informací. Profesní kompetence jsou soubor osobnostních a odborných předpokladů, zároveň také jsou komplexem znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílové v určité oblasti. V tomto případě komunikační kompetence lze tedy definovat jako souhrn způsobilostí (dovedností, znalostí, zkušeností apod.) učitele související se sdělováním a přijímáním informací v prostředí mateřské školy při každodenním učení a výchově dětí předškolního věku (dětí ve věku 2 – 6 let).

1.2 Komunikační schopnosti a dovednosti

1.2.1 Psychologické hledisko

Z hlediska psychologického můžeme komunikační kompetence v profesi učitele mateřské školy spojit s tzv. empatií, neboli tím, jak se dokáže učitel při komunikaci vcítit do dítěte. Empatii k dítěti či svému okolí člověk projevuje prostřednictvím široké škály komunikačních technik, jak uvádí Šmelová (2015, s. 39). Na stejném místě také Šmelová (2015, s. 39) popisuje jednotlivé komunikační techniky. Významné místo zaujímá *aktivní naslouchání*. Učitel v roli vychovatele věnuje dítěti jeho mimoslovním i slovním sdělením soustředěnou pozornost. Je vstřícný, projevuje o dítě zájem a povzbuzuje dítě k vyjádření. Dále používá *komunikaci neverbální*, tedy s využitím mimoslovních prostředků jako například: dotekové (vyjádření vztahů doteky, nejčastěji jde o ruce a ramena), tepelné (projevují se v držení těla, je to např. schoulení a třes, jsou vnímány termálními receptory kůže) a čichové (jsou přijímány/nepřijímány jako afektivní, a to v míře příjemných nebo nepříjemných pocitů).

Když se chceme dokázat do druhého vcítit, můžeme sledovat jeho chování. Chování každého člověka znázorňuje vnější projevy prožívání, za chování je považována jakákoliv lidská tělesná aktivita, která lze pozorovat, zaznamenat nebo měřit. Často se setkáváme s dělením na verbální a neverbální chování. Mezi verbální chování zahrnující především obsahovou a významovou stránku řeči patří slovní a písemný projev. Neverbálním chováním je řeč těla. Verbální chování zahrnuje řeč, slouží především k výměně věcných informací, prostřednictvím neverbálních projevů vyjadřují povahu svých vzájemných vztahů (Plevová, Petrová, 2012, s. 7).

Šmelová (2015, s. 39) uvádí, že existuje také komunikace paraverbální, tzn. komunikace týkající se zvukových a grafických prostředků řeči, které ji provázejí. Sdělení je předáváno hlasitostí řeči, tónem a výškou hlasu, tempem nebo pauzami apod., základem je způsob sdělení. Mohou se využít i empatické poznámky, což jsou emočně krátká sdělení vyjadřující aktuální pocit nebo déle trvající naladění, nejedná se v tomto případě o hodnocení (např. „...*to máš radost, určitě se těšíš, to je moc fajn...*“). Mezi další komunikační techniky, které jsou nutné pro schopnost vcítění se do situace dítěte, můžeme zařadit *zrcadlení*. Zde je podstatou opakování části dětského sdělení se snahou vyjádřit maximální zájem. Hovoříme o tzv. *pozičním echu*, při kterém dochází k nevědomé nápodobě polohy těla druhých, např. se schoulíme nebo pokrčíme.

Empatie se odráží v komunikaci učitele, jelikož empatie je něco, co vznikne předtím, než začneme mluvit. Nejde o to, abychom cítili totéž, co cítí druhý, ale stát při něm a pokoušet se vnímat svět z jeho perspektivy. Jeho úhel pohledu bývá pro něj úplně stejně skutečný jako pro nás ten náš úhel pohledu (Basu, Faust, 2013, s. 66).

Šmelová (2015, s. 40) popisuje příklad z praxe „*Dítě říká učitelce v mateřské škole: je mi smutno po mamince, já už chci domů, učitelka dítěti odpoví: já vím, že máš maminku moc rád a těšíš se na ni, ale maminka je nyní v práci a brzy pro tebe přijde. Dítě se následně přikrčí a schoulí se do klubička a učitelka nevědomky zaujímá podobnou polohu.*“ V publikaci je uveden také příklad parafrázování, kde jde o sdělení dítěti jeho předchozího sdělení jinými slovy, zejména důležité části původního sdělení. „*Paní učitelko, Janička mi sebrala panenku a já si s ní chci hrát.*“ *Paní učitelka děvčátku vysvětluje: „Janička ti panenku sebrala, ona si ji chce také půjčit, podívej, vždyť si můžete hrát společně.*“ V praxi může v případě interakce probíhat komunikace kongruentní, kdy dochází k souladu slovní i mimoslovní komunikace, a tedy k pozitivní interakci mezi učitelem a dítětem, opakem je zmatená a záporná komunikace učitele, tzv. inkongruentní, kde naopak k souladu nedochází (Šmelová, 2010, s. 40).

Ginnot (2015, s. 11) popisuje ve své publikaci, že je konverzace s dětmi jedinečné umění s vlastními pravidly a významy. Děti nebývají ve své komunikaci naivní. Sdělení dítěte bývá často kódovaná zpráva. Kterou je potřeba dešifrovat. V souvislosti s tím uvádí Ginnot (2015, s. 12) příklad rozhovoru s pětiletou dívkou, která první den navštívila mateřskou školu a zeptala se maminky: „*Kdo nakreslil ty ošklivé obrázky?*“ Nelina matka se v tu chvíli cítila trapně a dceru pokárala, ale učitelka, která významu otázky porozuměla, se usmála a Nele řekla: „*Tady nemusíš kreslit hezké obrázky. Jestli chceš, můžeš kreslit i škaredé obrázky, když budeš chtít.*“ Nelina tvář se rozzářila, protože dostala odpověď na skrytou otázku ve smyslu „*Co se stane holčičce, která tak pěkně nekreslí?*“ Poté vzala holčička do ruky rozbité hasičské auto a zeptala se povýšeně: „*Kdo rozbil to autíčko?*“ Její matka odpověděla: „*Co na tom záleží, kdo ho rozbil? Stejně tu nikoho neznáš.*“ Holčičku ale ve skutečnosti nezajímalo jméno viníka. Chtěla zjistit, co se stane dětem, které rozbijí hračky. Učitelka opět pochopila význam otázky a zareagovala správně: „*Hračky jsou na hraní. Někdy se rozbijí. To se stává.*“ Nela vypadala spokojeně, podařilo se jí dostat potřebnou informaci, že paní učitelka je docela milá, snadno se nerozzlobí, a i když se obrázky nepovedou a hračka se rozbije, nemusí se bát, je v bezpečí. Z příkladu vyplývá, že pro správnou komunikaci s dětmi je nezbytně nutná schopnost porozumění, vcítění se a úcta.

Ginnot (2015, s. 21 – 42) popisuje jak je pro děti obrovskou úlevou, když mohou zjistit,

že jejich pocity jsou normální součástí lidské existence. Lepší způsob neexistuje, jak jim to dát najevo, než když ukážeme, že jejich pocitům rozumíme. Zrcadlení pocitů může dětem pomoci pochopit, jak se samy cítí. Také nesmíme opomenout sílu slov, důležitá je správná *slovní pochvala* dítěte. Když chválíme dítě, neměli bychom říkat: „*Jsi hodný chlapeček.*“ „*Jsi skvělý.*“ Těmto hodnotícím tvrzením bychom se měli spíše vyhnout, jelikož ničemu nepomáhají, vzbuzují úzkost, vyvolávají závislost a provokují vzdor. Jsou opřeny o vnitřní motivaci a hodnocení. Děti je potřeba osvobodit od tlaku hodnotící pochvaly, aby se ostatní nestali zdrojem jejich sebepotvrzení. Jaká by pochvala tedy měla být? Nejdůležitějším pravidlem je, aby se pochvala vyjadřovala pouze k úsilí a dosaženým výsledkům, ne k charakteru a osobnosti dítěte.

Zásadou pro komunikaci s dítětem je i *zvládnutí vlastního hněvu*, v tomto případě bychom měli mít na mysli následující zásady: uznáváme, že se někdy na své děti rozzlobíme, my máme na svůj hněv právo, aniž bychom se cítili provinile nebo zahanbeně a při zachování jednoho pravidla, které spočívá v tom, že můžeme svůj hněv vyjádřit, pokud tím neútočíme na osobnost nebo charakter dítěte (Ginnot, 2015, s. 21–42).

Sperry (2016, s. 10), která se ve své publikaci zabývá komunikací s dítětem v MŠ v problémových situacích, uvádí čtyři schopnosti patřící ke komplexnímu chápání emocí vlastních i emocí druhých lidí: uvědomění si vlastní mimiky, rozpoznání emocí druhých lidí podle jejich mimického výrazu, pojmenování emocí pomocí slov, jejich porozumění a schopnost regulovat své emoce. Když pojmenujeme emoce pomocí slov, porozumíme jim a dokážeme je regulovat, můžeme dítěti pomoci naučit se pojmenovávat různé emoční stavy. Pocity jsou velmi důležité pro komunikaci s dítětem. Je potřeba nejprve citlivě mluvit s dětmi o tom, co cítí, a co my vidíme a slyšíme jako projevy těchto emocí, tzn. chování dítěte (Sperry, 2016, s. 33).

Když se dítě bude cítit nepochopené, nelze u něj očekávat otevřenost, Šmelová (2014, s. 42) uvádí příklad nepochopeného dítěte a nesprávné komunikace s ním: „*Dítě při vstupu do třídy slyší místo odpovědi na pozdrav: „Děti, Honzík již přišel, to zas nic neuděláme, že Honzo?“* Takto odmítané dítě se většinou uzavře nebo je naopak agresivní, záměrně na sebe bude upozorňovat nevhodným chováním. S tím souvisí schopnost kongruence neboli autentičnosti, správná komunikace je podmíněna také rovnováhou vnitřního prožívání a vnějšího projevu (Šmelová, 2014, s. 41). Nezdá dítěte může pramenit z toho, že reagujeme jako učitelé na to, co vidíme – chování dítěte, nevěnujeme se při tom jeho pocitům. Patří sem spontánní reakce jako: „*Nech toho!*“, „*Bud' hodný!*“ nebo „*Polož to!*“. Takové reakce nevedou

k dlouhodobým řešením. Můžeme se dítěti položit otázku, která začíná slovem „proč“, snažíme se tím přijít na příčinu jeho chování. Dítě ale může být zmatené, často totiž nerozumí samo tomu, proč se chová, jak se chová. Malé děti bývají impulzivní, když se zeptáme, proč se nějak chovají, mohou pociťovat vinu, stydět se, stáhnout se do obranné pozice apod. Otázka „proč“ znamená, že existuje nějaká správná odpověď. Když ale dítě ublíží druhému dítěti, žádná odpověď není přijatelná. Místo „Proč jsi to udělal?“ bychom se měli ptát „Co se v tobě děje?“ Když otázkami „Proč?“ podporujeme učení, např. „Proč voda teče z kopce?“, pak jsou vhodné (Sperry, 2016, s. 34).

Příklad pochopení a správné komunikace s dítětem uvádí Šmelová (2014, s. 47): „*Jirka (4) začal chodit do mateřské školy, kde se učí nové říkanky a písničky. Chce ale dětem zazpívat písničku, kterou ho naučila maminka. Dětem písničku zpívá a vyžaduje, aby paní učitelka zpívala „jeho“ písničku, kterou ale neznají ostatní děti. Učitelka sice dětskou aktivitu podporuje, ale vysvětlí chlapci, že si nejdřív zazpívají písničku, kterou znají všechny děti, a potom že Jirku nechá zpívat sólově. Učitelka se tak snaží citlivě reagovat na projev dítěte, ale současně ho učí chápat své kamarády.*“ Učitelka, která slovně reagovala na dítě a komunikovala s ním v takové situaci, byla schopná dítě posunout od vnímání okolí pouze z pohledu vlastního „Já“ k vnímání prostředí z jiného nežli vlastního pohledu – z pohledu ostatních (Šmelová, 2014, s. 45).

Další pozitivní slovní reakce učitelky na dítě je uvedena v příkladu z praxe v publikaci, kterou napsala Sperry (2016, s. 17): „*Pokaždé, když mi Tereška chtěla „vyškrábat oči“, uznala jsem její pocity a pak stanovila pozitivním způsobem hranici. Řekla jsem: „Terko, vidím, že se moc zlobíš. Vzpomeň si, dohodli jsme se, že se tady budeme k sobě chovat ohleduplně.“ Pak jsem se tázala, abych ji podpořila v řešení problému („Co můžeme udělat, abychom ti pomohli zvládnout zlost?“) a napověděla („Můžeme ti namasírovat záda nebo budeme mačkat modelínu?“).* Paní učitelka v mateřské škole si začala uvědomovat, že stále řeší problematické chování holčičky, kterou měla ve třídě. Tereška toho měla hodně za sebou, zažila zneužívání, byla odebrána z rodiny a vyloučena z několika předškolních zařízení, kvůli násilnému chování. Nyní byla v pěstounské péči. Dívka ve školce běžně děti napadala, učitelku hrubě slovně urážela, kopala do ní, křičela, že je učitelka tlustá a fyzicky na ni útočila. Její chování bylo důsledkem hlubokého emočního/citového zranění. Paní učitelka se zapojila do programu DECA¹, kde ji naučili přístupu spočívajícím v zaměření na budování vztahu a komunikaci

¹ Program DECA = program Devereux Early Childhood Assessment, který je založen na přístupu spočívajícím v budování vztahu postaveného na empatii a důvěře.

postavené na empatii a důvěře. Na tomto základě byli nakonec schopni Terezce pomoci, aby si dokázala své emoce uvědomovat a získávat nad nimi kontrolu, a to vše prostřednictvím konkrétních dovedností řešení problémů a zvládání náročných situací. Tím, že učitelka ve výše uvedeném příkladu důsledně mluvila o pocitech, pomáhala Terezce pojmenovat bolestné emoce, které se v ní hromadily, až zaútočila. Stejně jako dospělí, i děti si musí vytvářet vlastní strategie a způsoby zvládání emočních stavů. Učitelka dospěla s pomocí ostatních k tomu, že holčičku dokáže zklidnit škrábání chodidel. Po několika měsících se Terka správně naučila rozpoznat svou emoci a stáhla si ponožky a chtěla poškrábat, aby nenapadala děti a učitele (Sperry, 2016, s. 18).

1.2.2 Fyziologické hledisko

Abychom správně komunikovali, potřebujeme vhodně používat řeč a jazyk. Ke správnému používání řeči bychom měli znát fyziologii řeči, tzn. vědět, které orgány využíváme, když mluvíme, co je to hlas, kde se tvoří apod.

Řečové schopnosti kontrolují tři různá centra v kůře levé hemisféry mozku, dvě z nich jsou pojmenovány po vědcích, kteří je v 19. století objevili. Pařížský vědec a chirurg Paul Broca pitval v roce 1861 muže, který během předchozího jednadvacetiletého života měl jediný projev, a tím byl nesmyslný zvuk „tan“. Tento člověk řeči všech kolem rozuměl, ale sám dokázal odpovídat a dorozumívat se pouze pomocí gest a slůvka „tan“. Pitva odhalila, že Tanovi (jméno pitvaného muže) chybí část mozkové tkáně o velikosti slepičího vejce umístěná v dolní levé oblasti čelního laloku mozku. Této oblasti se tedy říká oblast Brocova, a je jednoznačně prokázáno, že tato část motorické kůry kontroluje pohyby našich rtů, jazyka i hlasivek a řídí proud slovních signálů z mozku k ústům. Díky této oblasti mozku můžeme do svého okolí vyslat za minutu až 300 slov. Pokud je Brocova oblast postižena, nemocný ztrácí řeč. Wernickeova oblast, kterou objevil profesor psychiatrie Karl Wernicke v 19. století, je umístěna na vrcholu spánkového laloku a umožňuje nám porozumět řeči. Když uslyšíme jakékoliv slovo, jeho zvuky nejdříve projdou do sluchové oblasti mozkové kůry, a pak do sousední oblasti Wernickeovy. Ve Wernickeově oblasti se člení do strozumitelných vzorců. Pokud mají být slova ještě nahlas opakována, přenášejí se vzorce z Wernickeovy oblasti obloukovitým svazčkem nervových vláken do oblasti Brocovy. Když dojde k poruše Wernickeovy oblasti, má řeč normální rytmus, ale obsahuje nesmyslná slova, např. „...*znám své todlejz*“. Třetí jazykové centrum je obloukovitý závit v levé hemisféře mozku, umístěný mezi Wernickeovou oblastí

a vizuální kůrou v zadní části týlního laloku mozku. Tento závit transformuje vizuální podobu slov, která vnímáme zrakem, do zvukové podoby, a tu dovede mozek interpretovat, a to funguje i naopak – např. když píšeme diktát. Řečová centra uložená v mozku koordinují naše schopnosti mluvit, číst a psát, tzn. užívat slov podle přesně daných pravidel. Všechna slova, jejich významy, gramatická pravidla, musíme mít uloženy v paměti (Hořejší, Prah, 1992, s. 247).

Jazykové schopnosti jsou však jedny z nejsložitějších duševních funkcí, tudíž není možné předpokládat, že se dají umístit do přesně vyhraněných oblastí mozku (Beneš, 1994, s. 208). Hovoříme spíše o složitých sítích synapsí², které nám umožňují mluvit, porozumět řeči a pochopit smysl obrazového sdělení. V mozkové kůře je uloženo centrum řeči, ze kterého vychází signály do svalů, plic, hltanu, úst. Řeč vznikne proudem vzduchu vydechnutého z plic, který prochází štěrbinou mezi hlasivkami v hrtanu až do dutiny ústní, kde je upraven (jazyk, tvrdé a měkké patro, dásně a rty) do artikulované podoby³. Mezi řečové oblasti patří motorické centrum v mozku, které obsahuje artikulační vzorce a tvorbu řeči, dále sem řadíme sensorické centrum, které zahrnuje sluchové vzorce, významy slov a porozumění řeči (Jůvová, 2013, s. 7).

Na řeči se podílejí následující orgány: ucho (jako analyzátor zvukových podnětů), hrtan (který je orgánem hlasu), orgány řečové (neboli artikulační – jazyk, dále tvrdé a měkké patro, zuby, a pak svaly obličeje) a centrální nervová soustava (Jůvová, 2013, s. 8).

Hlas je tvořen v dýchacím ústrojí, do kterého jsou anatomicky zahrnuty plíce, průdušky, průdušnice, hrtan, hltan a ústní a nosní dutina. V souvislosti s vytvářením hlasu lze hovořit o dýchacím ústrojí jako o hlasovém akustickém systému (Švec, 2006, s. 16).

Význam vyslovené věty závisí ve významné míře na intonaci, s níž je věta vyslovena. Můžeme z ní odvodit emoci, názor či očekávání. Dokonce totéž slovo může intonací získat zcela jiný význam. Příkladem je krátká věta: „*Slunce svítí*“, kterou můžeme vyjádřit rozhořčení, zármutek, radost, překvapení, podráždění či potěšení. Pro toho, kdo se zabývá rozhovory a komunikací s dětmi, je vhodné, aby si položil otázky: „*Jaká intonace zaznívá normálně v mém hlase? Jak intonace mého hlasu působí?*“ Slovu lze dát ve větě větší význam pomocí důrazu (Delfos, 2018, s. 152).

Hlasivky jsou uloženy v hrtanu. Pozorování činnosti hlasivek naživo bylo poprvé uskutečněno v 19. století zpěvákem a hlasovým pedagogem M. Garciou pomocí hrtanového zrcátka. O zavedení hrtanového zrcátka do lékařské praxe se přičinil český lékař J. N. Čermák v polovině devatenáctého století. Moderní technika nyní používá místo hrtanového zrcátka tzv.

² Synapse = spojení dvou neuronů (smyslových buněk sloužících k přenosu vzruchů v mozku).

³ Artikulovaná podoba = podoba artikulačních vzorců, sekvence zapojení jednotlivých svalů potřebných k vyslovování.

laryngoskop⁴ (Švec, 2006, s. 27). Jůvová (2013, s. 9) uvádí, že hrtan je místo, kde začíná samostatná část dýchací trubice, když se oddělí od společné dýchací a polykací cesty. Dýchací cesta musí být stále rozevřena, hrtan je konstruován tak, aby tuto podmínku splnil. Hrtan je orgánem hlasu, ne řeči. Základem hrtanu je kostra tvořená chrupavkami. Největší je štítná chrupavka, jejíž umístění můžeme charakterizovat přední stranou krku na ohryzku. Prstencová chrupavka je umístěna pod chrupavkou štítnou. Dále se zde nachází chrupavky párové koněvkové, které jsou umístěny na zadní části chrupavky prstencové, upínají se na ně zadní části hlasivek. Všechny chrupavky jsou spojeny pevnými a elastickými vazivovými pruhy a blánami. Chrupavky se pomocí vazivových pruhů a blan hýbou. Chrupavky jsou spojeny hrtanovými svaly, které zajišťují pohyby hrtanu a hlasivek. Hlasivky (vazy hlasové) jsou napnuty mezi chrupavkou štítnou a koněvkovými chrupavkami. Hlasivky se dokáží pohybovat vzájemnou souhrou činností všech hrtanových svalů, napínají se a vibrují vydechovaným vzduchem – tím vytváří hlas (Jůvová, 2013, s. 9). Při výdechu proudí vzduch z plic přes průdušky a průdušnici do hrtanu, kde jsou hlasivky, jejich kmity modulují proud vzduchu, a tím vytvářejí periodické změny vzdušného tlaku, a tak vznikne zvuk. Tento zvuk se potom šíří z hrtanu přes hltan dále do dutiny ústní, případně přes patrohltanový uzávěr do nosní dutiny a pryč ven do prostoru (Švec, 2006, s. 17). K jedné z důležitých vlastností hlasu patří hlasový začátek. V rámci hlasové hygieny a správného používání hlasu je nejvýhodnější měkký hlasový začátek, který je přirozený, libozvučný a nedochází u něho k dynamickým a intonačním odchylkám. Existuje také tvrdý hlasový začátek charakteristický vyražením výdechového proudu, pro hlas je škodlivý a může díky němu dojít k onemocnění hlasivek. Posledním typem je dyšný hlasivkový začátek projevující se dechovým šelestem, který je pro hlas též škodlivý (Nelešovská, 2005, s. 10). Nad hlasivkovou štěrbinou se nachází příklopka hrtanová (neboli epiglottis), důležitá pro ochranu před zapadnutím stravy do dýchací trubice při polykání (Jůvová, 2013, s. 9).

Hlas z fyzikálního hlediska rozumíme jako zvuk, který se vyznačuje třemi vlastnostmi: silou, výškou a barvou. Síla hlasu závisí na dechové funkci a řídí se rozkmitáním hlasivek. Výška hlasu se udává počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem hlasivek. Počet kmitů bývá podmíněn stupněm síly vydechovaného proudu a napětím hlasivek. Díky tomu rozeznáváme hlasy hluboké s menší průbojností a hlasy vysoké s větší průbojností, někdy však mohou být nepříjemné. Základem u barvy hlasu jsou anatomicko-fyziologické podmínky

⁴ Laryngoskop = moderní přístrojová technika používaná k pozorování hlasivek (je zaváděn do úst za jazyk tak, aby jeho optický konec umožnil sledování hrtanu a hlasivek).

hlasového ústrojí v celkovém jeho rozsahu, tzn. poměry dýchací i utváření a činnost prostorů nad hrtanem. Hlas na posluchače má různý účinek, vytváří na něho dojem. Hlasy můžeme roztrždit na příjemné/sympatické, nesympatické/nepříjemné a neutrální. V případě učitelky mateřské školy by mělo jít o příjemnou a sympatickou barvu hlasu (Nelešovská, 2005, s. 44).

K řeči také potřebujeme sluchové ústrojí, jak již bylo výše uvedeno. Sluchovým ústrojím přijímáme informace z okolí. Informace jsou kódovány ve formě akustické a slouží jako důležitý informační kanál s okolním prostředím. Normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytným předpokladem k vytvoření řeči, která je nezbytně nutná pro tvorbu a formulaci myšlenek. Z anatomického hlediska můžeme ucho dělit na: zevní ucho, střední ucho, vnitřní ucho (uložené v nejtvrděší kosti lidského těla – ve spánkové kosti, kde je chráněno před otřesy a možným poraněním) a nervové dráhy (Jůvová, 2013, s. 8).

Sluchové ústrojí umožňuje vnímání tónů, zvuků a šelestů a s rozvojem řeči se stalo sluchové ústrojí důležitým prostředkem dorozumívání lidí (Fleischmann, Linc, 1964, s. 242). Mezi hlavní funkce ucha patří přeměňování zvukových vln na mechanické vlny (Hořejší, Prahl, 1992, s. 267). Specifické role jednotlivých částí ucha (ucho zevní, ucho střední a ucho vnitřní) umožňují komplexní zpracování zvukových signálů ve vzájemné návaznosti (Hořejší, Prahl, 1992, s. 268). Ucho zevní je tvořeno boltcem ušním a zevním zvukovodem, který měří 2 – 3 cm. V ušním boltci se zachytávají zvukové vlny. Má charakteristický tvar podmíněný elastickou chrupavkou (Fleischmann, Linc, 1964, s. 242). Prostřednictvím středního ucha přenáší zevní ucho zvukové vlny do ucha vnitřního, v něm se poté transformují na elektrické nervové signály. Zevní ucho hraje důležitou úlohu při „ladění“ sluchového systému na jednotlivé zvuky a při jejich lokalizaci. Vnější ucho připomínající svým zakřivením trubkovité hudební nástroje pomáhá lokalizovat, odkud zvuky přicházejí a zvyšuje citlivost sluchové soustavy vůči určitým zvukovým frekvencím, užívaným v běžné řeči (Hořejší, Prahl, 1992, s. 268). Hranici mezi zevním a středním uchem tvoří tenká lesklá blána (o průměru asi 10 mm a tloušťce 0,1 mm), nazývaná bubínek, který patří již ke střednímu uchu. Střední ucho má podobu úzké štěrbiny umístěné v kosti spánkové spojené vpředu sluchovou trubicí (Eustachovou) s nosohltanem. Ve středním uchu jsou obsažené tři kůstky: kladívko, kovádlínka a třmínek. Kladívko je jedním svým výběžkem spojeno s bubínkem a hlavičkou je kloubně spojeno s kovádlínkou, která se opět jedním ramínkem spojuje s třmínkem. Zvukové vlny tedy procházejí zvukovodem, rozkmitají bubínek a tyto kmity jsou přeneseny do vnitřního ucha. Vnitřní ucho je ohraničené pevným kostěným pouzdrem zvaným kostěný labyrint a skládá se z předsíně, tří polokruhovitých kanálků a hlemýždě. Vlákna gangliových buněk uložených

v hlemýždi přivádějí vzruchy přes vnitřní zvukovod do mozku (Fleischmann, Linc, 1964, s. 243 – 246).

1.2.3 Sociální hledisko

Jestliže považujeme pedagogickou komunikaci za speciální případ sociální komunikace můžeme ji považovat za komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle (Nelešovská, 2005, s. 26). Gavora (1988, s. 22) uvádí následující definici pedagogické komunikace: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“* U Leont'jeva (1973) můžeme najít definici: *„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“* Andersonová (1993, s. 94) přirovnává komunikaci k ping-pongu, píše: *„Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.“* Navrátil, Fleischmann, Klimeš (1982) píší: *„Komunikaci je nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“* Sub (1985) uvádí: *„Komunikaci rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů, atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“*

Nelešovská (2005, s. 28) vypsala ve své publikaci pět bodů od J. Grice, které by v pedagogické komunikaci neměly chybět, a to: princip kooperace (spolupráce s partnery), maxima kvantity (říkat dost, ale ne více, než je nezbytně nutné, ať je sdělení dostatečně informativní, ale co neúspornější), maxima kvality (nelhat, neříkat nic, na co nemáme dostatek důkazů), maxima relevance (říct to, co je v daný určitý moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům a účastníkům) a maxima způsobu (vyjadřovat se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně). Podobné myšlenky ještě několik století před J. Gricem měl náš významný pedagog a filozof J. A. Komenský, jak ve své publikaci uvádí Nelešovská (2005, s. 28). Dále má vypsány ve své práci dvě důležité funkce pedagogické komunikace vycházející z definice Gavory: *„Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“*

Pedagogická, stejně tak jako ostatní komunikace, se odehrává jako vzájemné sdělování komuniké (tzn. obsahu sdělení) mezi komunikátorem (tzn. sdělujícím, mluvčím, chovajícím se určitým způsobem) a komunikantem (příjemcem, naslouchajícím a vnímajícím). Informace se přenáší pomocí média (komunikačního kanálu). Role, kterou člověk v komunikaci přijme, je ovlivňována situací, ve které se odehrála. Chování, které je požadováno komunikační rolí bývá účastníkům komunikace buď známé nebo neznámé. Známé je dané všeobecně známými standardy chování (formálními i neformálními). Neznalostí role může dojít ke komunikačním chybám. V průběhu komunikace se jednotlivé role komunikujících mění, dochází ke změnám v pojetí role, které vedou ke změnám v chování, verbálního i neverbálního (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 10).

V pedagogické komunikaci je důležité stanovení pravidel, protože průběh komunikace učitele s žákem je do značné míry ovlivněn právě těmito pravidly. Pod pojmem pravidla si lze představit školní řád, ve kterém je celý výčet povinností. Komunikační pravidla neformuluje ale pouze školní řád, ale i daná společnost (rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou, náboženským přesvědčením atp.) a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky (Nelešovská, 2005, s. 30). „*Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“ (Cangelosi, 1996, s. 120). Petty (1996, s. 82 uvádí, že by pravidla měla být „*založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů*“. Vymezení pravidel bývá komplikované a složité. Učitel by se měl vyvarovat, aby pravidla nebyla vymezena velmi úzce anebo aby jejich vymezení nebylo moc obecné, pak by totiž ztrácela svoji vypovídající hodnotu. Učitel by také neměl zavádět zbytečná pravidla, protože každé takové pravidlo může vést žáky ke zobecnění, poté lze dojít k závěru, že všechna pravidla jsou nedůležitá, pokud je jedno pravidlo nedůležité (Nelešovská, 2005, s. 31). Pravidla jsou v pedagogické komunikaci velmi důležitá, jelikož plní spoustu účelů, a to zajištění bezpečnosti a pohodlí učebního prostředí, maximalizaci spolupracujícího chování a minimalizaci chování nespolečujícího nebo rušivého, zamezení rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě, dalším jejich účelem je udržení přijatelné úrovně slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (Cangelosi, 1996, s. 12).

Pro děti předškolního věku je nejvýznamnějším jazykovým inputem⁵ řeč učitelek v mateřských školách. V současné době vzniká paradox, že denní čas, který stráví děti

⁵ Input = vstupní pole (první zvuky lidské řeči, melodie lidských hlasů, lidské doteky doprovázené akustickými stimuly, apod.).

v mateřské škole, a tedy pod komunikačním vlivem jejich učitelů, bývá delší než čas, který děti prožijí v komunikaci se svými rodiči, matkami a otci (Průcha, 2011, s. 141).

Podle Slovníku spisovné češtiny se mluvením rozumí „*vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem*“. Slovo je základní jednotkou v mluvení, proto se jedná o verbální komunikaci (verbum je latinský název pro slovo). V pedagogickém procesu má verbální komunikace jednotlivé fáze. První fází je záměr učitele něco žákovi sdělit. Záměr přejde ve slovní formulaci a dává jí smysl, poté následuje vlastní sdělení, které bývá adresováno určitému příjemci. Příjemcem může být žák, skupina žáků nebo celá třída. Příjemce se snaží dekodovat sdělení a pokouší se odhalit smysl sdělení. Prostředkem k zpřesnění smyslu je například rozhovor (Nelešovská, 2005, s. 42). „*Rozhovor je verbální komunikací, v němž dochází k výměně rolí mluvčího a naslouchajícího. V rozhovoru může jít jen o sdělování vlastních informací, případně o dobrání se společného smyslu. Proto se v rozhovoru zpřesňuje sdělení formou otázek a odpovědí, doplňujících informací*“ (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 33). Vyšší formou hledání společného smyslu je dialog⁶ (Nelešovská, 2005, s. 42). „*Dialog je druhem rozhovoru, kde jde o odhalení smyslu sdělení, o rozvinutí a obohacení informace. V dialogu se účastníci snaží dobrat jádra*“ (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 33).

V komunikaci nejde pouze o obsah sdělení, ale i způsob toho, jak je obsah sdělen. Existuje vícekanálový způsob sdělování, komunikaci lze tedy rozdělit podle typu kanálu na slovní (verbální) komunikaci, mimoslovní (nonverbální) komunikaci a komunikaci činem, ve které je nositelem komunikačního obsahu čin, chápaný jako sled neverbálních komunikačních aktů. Člověk se nějak chová záměrně nebo nezáměrně v určité situaci (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 13).

Pokud chceme zjistit významy toho, co se lidé pokoušejí sdělit, nemůžeme zkoumat pouze jejich slova, ale i je samé. Pokud nevezmeme v potaz tento jednoduchý fakt, může docházet v naší komunikaci k nedorozuměním (DeVito, 2006, s. 105).

Komunikace verbální zahrnuje zvukovou i psanou formu řeči. Uskutečňujeme ji pomocí řeči, jazyka a slov. Mezi základní zásady verbální komunikace patří, že neskáčeme při komunikaci do řeči, je to nezdvořilost, která funguje jako snaha umlčení druhého. Dále sem patří zásada mluvit stručně, vážit si času druhého člověka, chceme-li mu předat formální sdělení. Měli bychom mluvit věcně a logicky, sdělení by mělo být výstižné a logicky

⁶ Dialog = rozhovor dvou nebo více osob, který může vést k nalezení společného stanoviska (řecky dialogos, od slovesa dialegomai, rozvažovat, rozmlouvat).

uspořádané. Když chceme, aby sdělení bylo pochopitelné, je lepší mluvit v kratších větách (14 – 17 slov). Mezi zásady správné verbální komunikace patří také objasňování na příkladech, zvolení úrovně řeči adekvátní posluchači, vyjadřování se podle toho, ke komu hovoříme, omezení příkazových a zákazových slov (musíte, nesmíte), protože většinou vyvolají reakci odporu nebo naprosté poslušnosti, správné dýchání, frázování, mluvení přiměřeně rychle a přiměřeně hlasitě, správně intonačně (nebýt monotónní) a neopakovat stále stejná slova nebo nelogická slovní spojení (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 34 – 35).

Neverbální komunikace je definována jako komunikace beze slov (mimoslovní komunikace). Probíhá prostřednictvím různých způsobů držení těla, jeho pohybů, výrazů v obličeji, pohledů a pohybů očí, změny vzdáleností mezi komunikujícími, signálů ovládnutí prostoru, ale i prostřednictvím druhu oděvu a jeho barev, dále také dotyků, rychlosti a hlasitosti řeči, a dokonce sem můžeme zařadit i způsob, jakým komunikující zachází s časem (DeVito, 2006, s. 125). Komplex mimoslovních signálů lze také nazvat řečí těla. Taková řeč je daleko upřímnější než slova. Dokonce jen 7 % informací, které získáme z rozhovoru, nám poskytují slova, jak odhalil antropolog Albert Mehrabian. Ostatní informace sdělujeme pomocí mimoslovní komunikace. 38 % získáváme z tónu a barvy hlasu a 55 % z řeči lidského těla (Nelešovská, 2005, s. 46).

Co všechno tedy patří do neverbální stránky komunikace a jaký je její význam? Při komunikaci dochází ke vzájemnému ovlivňování, člověk pokaždé nějak působí na člověka, a když bereme v potaz, že většinu informací si sdělujeme mimoslovními signály, tak se komunikující mezi sebou ovlivňují nejvíce neverbální komunikací (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 45). Mimoslovně sdělujeme emoce (pocity, nálady, afekty), zájem o sblížení (navázání intimnějšího kontaktu), snahu o vytvoření si dojmu u druhého o tom, kdo jsem já, snaha o záměrné ovlivnění postoje partnera a řízení chodu vzájemného styku (Nelešovská, 2005, s. 47).

Mezi mimoslovní ovlivňování (tzn. ovlivňování neverbálními signály) patří pohledy. Téměř 50 % celkové interakce je ovlivněna pohledy, při pouhém podání informace 36 %. Objem pohledů je závislý na vzdálenosti mezi komunikujícími, s větší vzdáleností se zvyšuje. Když osoby chtějí někoho o něčem přesvědčit, dívají se na druhého často a dlouho (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 45). Pohledy neboli řeč očí hraje velkou úlohu při styku člověka s člověkem, v našem případě při styku učitele s žáky. Řeč očí obsahuje spoustu prvků jako například jejich četnost, tzn. že se učitel dívá na celou třídu a jeho oči se zastavují u jednotlivých žáků. Žáci poté velmi citlivě zaznamenají, jak často se na ně učitel dívá v porovnání s ostatními spolužáky. Můžeme sledovat na koho se učitel díval dříve, než se

podíval na daného žáka a na koho se podíval potom. Tak se vyznačuje sled pohledů – sekvence (Nelešovská, 2005, s. 50). Funkce zrakové komunikace je velmi důležitá, jelikož můžeme svými pohledy předat celou řadu sdělení. Například jimi hledat zpětnou vazbu – učitel položí otázku celé třídě a podívá se na jednoho žáka, protože předpokládá, že odpoví (zná správnou odpověď na otázku). Pohledy nám mohou prozradit povahu vztahu, zda je pozitivní (pozorný a laskavý pohled) či negativní (vyhýbavý pohled). Větší zrakový kontakt udržujeme, když nasloucháme, a naopak menší, když mluvíme. Vyhýbáme-li se zrakovému kontaktu s druhým, zvyšuje nám vzájemný odstup. Vyhýbání se pohledům může značit nezájem o osobu, o konverzaci nebo nějaký přijatý zrakový podnět. Člověk si někdy zakrývá oči, zavírá oči, kvůli zablokování nepříjemných podnětů nebo aby vyloučil všechny zrakové podněty a mohl vnímat ostatními smysly (DeVito, 2006, s. 132). Důležité je, kam je pohled zaměřen (zda se učitel dívá na žáka a žák na učitele, když vzájemně komunikují), doba trvání bodového zaměření pohledu (jak dlouho trvá pohled člověka na určitý podnět). Příliš dlouhý pohled na druhého člověka bývá hodnocen spíše negativně. Vzít v úvahu je třeba i celkový objem pohledů, kolikrát se učitel na žáka podívá a jak dlouho se na něj dívá, celkový součet časů pohledů věnovaných určitému žákovi dává údaje o celkovém objemu pohledů. V potaz můžeme brát i úhel pootvřených víček (oči dokořán otevřené nebo přivřené), průměr zornice (který je úměrný intenzitě emočního stavu člověka, prožívání, zájmu), tvary a pohyby obočí (existují typologie tvarů obočí, rozlišujeme až 40 druhů deformace obočí) a tvary vrásek kolem očí (při různých pohledech dochází k deformaci kůže v oblasti očí – na čele, nad očima, po stranách očí, uprostřed a mezi očima i u kořene nosu, tyto deformace mají také svůj komunikační význam). Různá délka pohledů nám dává informaci o tom, že se déle díváme na osoby, kterých si vážíme, nebo preferované osoby (kterým dáváme přednost). Žáci na to bývají velmi citliví, chválení a kárání často ovlivňuje pohledy žáků. Chválený žák se totiž dívá na učitele častěji. Káraný žák se zase snaží o omezení zrakových kontaktů s učitelem. Když učitel s žákem nesouhlasí, objem žákových pohledů na učitele je snížen (Nelešovská, 2005, s. 50). „*Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah*“ (Nelešovská, 2005, s. 51).

Naše emoce sděluje v průběhu interakcí s druhými lidmi také náš obličej. Mimika vyjadřuje míru potěšení, souhlasu, sympatie, dokáže vyjádřit štěstí, překvapení, strach, hněv, smutek, odpor, opovržení, zájem, úžas a rozhodnost (DeVito, 2006, s. 127 – 128). P. Ekman zjistil, že obličejové svaly nám umožňují více než 1000 výrazů obličejové. Výzkumy dokázaly, že má člověk schopnost rozlišit s velkou přesností sedm primárních emocí: štěstí – neštěstí,

neočekávané překvapení – splněné očekávání, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost a zájem – nezájem. Zajímavé je, že levá polovina obličeje vyjadřuje jiný druh emocí než pravá. Bolest je projevována hlavně do horní části obličeje (víčka, obočí, čelo), štěstí se dá přečíst z oblasti dolní části obličeje, překvapení je možné určovat v každé zóně obličeje, nejpřesněji z čela a obočí, smutek a strach lze určit v oblasti očí a víček a rozčilení je rozprostřeno v celém obličeji. Někdy nastane situace, kdy se osoba snaží „hraným“ výrazem překrývat „autentický“ emociální výraz. Děti vysílají celou řadu zpráv svými mimickými signály. Když učitel dokáže tuto zprávu přijmout a dešifrovat je, daleko lépe rozumí svým žákům (Nelešovská, 2005, s. 48 – 49).

Gesta jsou pohyby kterékoli části těla, většina gest je ale záležitostí právě rukou. Patří do kineziky (řeči pohybů), která se zabývá všemi druhy pohybů těla a jeho částí při neverbální komunikaci. Řada gest je používána záměrně, ale častokrát se stane, že uděláme určité gesto a neuvědomíme si ho. Gesta naznačují něco, co můžeme říci slovy, ale co je přece jen srozumitelnější, když to ukážeme. Například když učitel v hlučné třídě chce říci, aby bylo ticho a místo toho uhodí pěstí do stolu nebo nahlas tleskne (Nelešovská, 2005, s. 52).

Dalším neverbální signály můžeme hledat na fyzickém postavení komunikující osoby. Bývá hodnocen kladněji osoba, která zaujme podobný fyzický postoj vůči druhé osobě, se kterou komunikuje (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 46). Sdělování fyzickými postoji se říká posturologie. Předmětem jejího zkoumání je právě studium poloh těla. Určitým zaujmutím polohy těla, která se vztahuje na ruce, nohy hlavu, lze sdělovat, zda je psychický postoj osoby přátelský či nepřátelský. Pro pedagogické pracovníky je důležité, že z jeho postoje by mělo být vždy znát zaujetí pro dané téma, o kterém s žáky hovoří a pro danou činnost, kterou s žáky dělá. Když žák naslouchá pedagoga, jeho polohy těla mohou naznačit do jaké míry ho pedagog zaujal (Nelešovská, 2005, s. 54).

DeVito, (2006, s. 134) zmiňuje ve své publikaci tzv. prostorovou komunikaci, kterou realizujeme prostřednictvím vzdálenosti. Pokud jde o intimní vztah, odstup mezi osobami je 45 cm a méně (zóna je využívána například pro uklidňování a ochranu). Osobní vzdálenost je v rozmezí od 45 cm do 120 cm (je to jakási „ochranná bublina“, v tomto rozmezí můžeme druhého ještě držet za ruku), společenská vzdálenost bývá od 1, 2 do 3, 7 m (používáme ji při společenských komunikacích, čím větší odstup udržujeme, tím formálněji naše interakce vypadají) a veřejná vzdálenost mezi osobami je odstup větší než 3, 7 m, která je základem naší osobní ochrany, v případě potřeby nám umožní podnikat obranné akce. Schneiderová a Schneider (2008, s. 46) píšou o komunikaci pomocí přiblížení. Člověk, který se přibližuje,

působí přesvědčivěji než ten, kdo udržuje větší odstup od druhého nebo se druhému dokonce vzdaluje. Když vstupujeme do intimní zóny, tento vstup může být vnímán jako projev agrese či převahy (pokud nejde o emočně blízkou osobu). Nelešovská (2005, s. 54 – 55) uvádí název sdělování přiblížením a oddálením jako tzv. proxemika⁷. Učitel by si v tomto případě měl hlavně ujasnit, o jaký typ setkání s žákem jde, a poté zvolit vhodný odstup od žáka. Proxemika řeší i téma teritorialita, což je členění prostoru (školy, třídy, lavice, pracovního stolu apod.) na oblasti, které jsou pro určitou osobu jeho územím. Učitel se s problémy teritoria setkává například ve chvíli, kdy musí řešit spor žáků o část pracovního stolu, herny apod.

Mezi dorozumívání pomocí neverbální komunikace patří sdělování dotekem, tzv. haptika. Dotek je taktilní kontakt, který zahrnuje přijímání zpráv o působení tlaku (který působí na deformaci kůže), přijímání zpráv o působení tepla a chladu, přijímání zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest a někdy bývá znázorněn i smysl pro vibrace (který registruje chvění). Při doteku jedné osoby s druhou můžeme vnímat místo, kde jsme se dotkli, ale také druh doteku. Dotekem lze žáka pochválit (pohlazení), povzbudit a i ukáznit (Nelešovská, 2005, s. 54). Nejpravděpodobněji je právě dotyková komunikace nejprimitivnější formou neverbální komunikace. Hmat se rozvíjí dříve než ostatní smysly, děti přijímají již v děloze hmatové podněty. Po narození dítě prozkoumává svět okolo sebe a prostřednictvím doteků dokáže sdělit mnoho informací ještě než začne mluvit (DeVito, 2006, s. 141).

Člověk komunikuje také úpravou zevnějšku. Lidem, kteří jsou nám podobní, věříme mnohem více než těm, kteří se od nás hodně odlišují. Oblečení a úprava by mělo být adekvátní v určitých situacích (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 45).

Sdělováním pomocí tónu řeči se zabývá paralingvistika, která se vztahuje k naší řeči, ale nelze ji zachytit klasickými metodami jazykovědy, řadíme ji proto do základního souboru neverbálních projevů. Tvoří jakýsi přechod od mimoslovní k slovní komunikaci (Nelešovská, 2005, s. 56). Nejvíce věříme tomu, kdo mluví přirozeně, s jistotou, věcně a klidně. Nepříjemná a nepřesvědčivá bývá řeč vysoká nebo monotónní. Lidé, kteří jsou si jisti, co říkají, mluví přesvědčivě, hlasitě a rychleji s kratšími přestávkami. Přesvědčivosti pomáhá změna posazení hlasu (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 45). Mezi paralingvistické charakteristiky patří hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace (melodie) řeči, pohyby řeči, správná výslovnost, kvalita řeči (věcnost) a členění řeči (Nelešovská, 2005, s. 56).

⁷ Proxemika = jedna z nejstarších disciplín neverbální komunikace, studuje komunikaci pomocí přiblížení a oddálení komunikujících.

Významným druhem pedagogické komunikace je sdělování činy. Jednáním činy se rozumí způsob jednání a naopak (Křivohlavý, 1987, s. 45). Komunikace činem zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá. Jde hlavně o postoje, například o postoj učitele k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem (Nelešovská, 2005, s. 57). Pokud je čin vnímán jako nositel komunikačního sdělení, projevuje se informací o aktuálním vztahu žáka ke škole, k učiteli, ke spolužákům. Totéž se pak týká i učitele (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 18). Obdarování je čin, který bývá málo vnímaným aspektem neverbální komunikace, ale dokáže ve skutečnosti vyslat velmi důležité signály, může signalizovat stupeň intimnosti, který připisujeme určitému vztahu. Existují tzv. „pygmalionské dary“, a ty jsou druhem daru, který má pomoci obdarovaného nějakým způsobem změnit v souladu s přáním dárce (DeVito, 2006, s. 14).

1.3 Profese učitele v MŠ

Do profesních kompetencí učitele mateřské školy spadá celá škála dovedností, schopností a předpokladů, které by měl učitel při vzdělávání dětí předškolního věku používat. Jak uvádí Syslová a Chaloupková (2015, s. 9) v České republice se tvoření standardu a definování kvality práce učitele v minulosti stalo tématem diskuze již několikrát. Nejdříve v letech 2000–2001, kdy byl schválen projekt „Podpora práce učitelů“. Jeho výstupem byly právě profesní standardy, které měly podobu sedmi klíčových kompetencí učitele (Vašutová, 2004) přizpůsobených jednotlivým stupňům škol. Tehdy vznikly tedy i kompetence učitele předškolního vzdělávání (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 9). Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy a tím jsou podrobně specifikovány nároky na učitelskou profesi (Syslová, 2013, s. 39). Druhý pokus o definování standardu kvality učitele proběhl v roce 2008. Výstupem tohoto projektu se stal rámcový dokument Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele zveřejněný v Učitelských novinách (2010, roč. 113, č. 12, s. 15–18). „*Tento dokument byl dopracován v rámci národního projektu MŠMT „Cesta ke kvalitě“ do podoby Rámce profesních kvalit učitele určeného učitelům základních a středních škol (Tomková et al., 2012). Cílem projektu Cesta ke kvalitě bylo vytvořit podpůrné materiály pro autoevaluaci škol. Úpravou výše zmíněného dokumentu vznikl evaluační nástroj pro potřeby mateřských škol (Syslová, 2013), určený učitelům a ředitelům mateřských škol pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele*“ (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 9). Východiskem tvorby nástroje se stal interaktivní přístup, v němž je kvalita učitele chápána

jako vzájemné propojení různých aspektů a dimenzí vzdělávání, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné. Základ pro Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy tvoří profesní činnosti a v těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, které chápeme jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřena určitá kritéria kvalit v osmi oblastech, a to plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 9).

Učitel by měl jednat v souladu s etickými principy učitelské profese (dodržuje lidská práva, používá závazné právní normy pro jeho profesi, jeho jednání je v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin i svých kolegů, řídí se etickými hodnotami, má úctu k člověku a jeho rozvoji, při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti. a vnáší do třídy demokratické principy jednání a soužití, je ochotný a schopný osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově dětí, dokáže být odpovědný za prostředky, kterými vychovává děti, jako součást třídního kurikula zařazuje také etická témata, která se mohou týkat jeho třídy (násilí apod.). Mezi důležité předpoklady kvality profesních činností učitele je nezbytná také úroveň jeho profesních znalostí, ta je dána kvalifikací pedagoga (ukončený bakalářský program přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol). V České republice je stále možnost nabýt kvalifikaci učitele mateřské školy pouze v rámci středoškolského vzdělání. Profesní znalostní základna učitele mateřské školy vychází z profilu absolventa bakalářského vzdělávání (jeho kvalifikace zahrnuje: pedagogické znalosti se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vzdělávání, znalost předškolní pedagogiky; didakticko–metodická znalost obsahu, specifické propojení oboru pedagogiky, didaktiky i psychologie, znalost kurikula, znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek, znalost vzdělávacího prostředí včetně rodinného prostředí, znalosti o dětech a jejich charakteristikách a individuálních vzdělávacích potřebách, a také znalost sebe sama (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 10 – 11).

Jaký je ale rozdíl mezi klíčovými kompetencemi učitele mateřské školy a kompetencemi profesními? V pedagogice a vzdělávací politice se koncem devadesátých let 20.století zavedl nový pojem klíčové kompetence (Marková, 2013, s. 28), které byly definovány jako *„kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro osobní naplnění, rozvoj a zapojení se do společnosti“* (Brukvovičová, 2006, s. 93). V RVP PV (2018, s. 10) je uvedeno, že v současném vzdělávání

klíčové kompetence reprezentují cílovou kategorii, která má podobu výstupů. RVP PV (2018, s 10) popisuje definici komunikačních kompetencí v kurikulárních dokumentech jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. Klíčové kompetence provázejí vzdělávání na všech stupních škol, tj. mateřská, základní, střední, vyšší a vysoká škola a snaží se o co nejúspěšnější zařazení jedinců do společnosti a do profese (Marková, 2013, s. 29).

Pro vstup do profese jsou v profesním standardu pro učitele mateřských škol stanoveny klíčové kompetence (Syslová, 2013, s. 40 – 41). Profesní standardy jsou v podobě klíčových kompetencí a jádrem profesního standardu je definování profesních kompetencí.

Mezi ně patří kompetence předmětová (učitel si osvojil systematické znalosti z oboru předškolní pedagogika a jí příbuzných věd v hloubce a rozsahu, který odpovídá potřebám mateřské školy, také je schopen integrovat poznatky do výchovně-vzdělávací činnosti, umí vyhledat a zpracovat informace v rámci svého oboru, vlastní předpoklady talentové, ovládá praktické činnosti v hudební a výchovné oblasti a zvládá pomocí moderní informační a komunikační technologie vyhledávat i zpracovávat informace), kompetence didaktická a psychodidaktická (učitel ovládá strategii výchovy a učení v teorii a praxi ve spojení s jeho znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů procesu pro děti předškolního věku, je znalcem základních alternativních didaktických postupů, zvládá vytvářet vlastní projekty podle vzdělávacího programu určeného pro předškolní věk a to i s ohledem na individuální a vývojové zvláštnosti dětí, má znalosti o teoriích a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí předškolního věku, ale i požadavkům konkrétní školy), kompetence pedagogická (učitel dokáže uspokojit potřeby dítěte, na základě hlubokých znalostí teoretických i praktických zvládá procesy a podmínky výchovy v mateřské škole, dokáže se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání a to na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů rozvoje, je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v zájmové oblasti, respektuje práva dítěte ve své pedagogické práci), kompetence diagnostická a intervenční (učitel na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí umí používat prostředků pedagogické diagnostiky ve výchovně-vzdělávací činnosti, diagnostikuje sociální vztahy ve třídě, zvládne identifikovat děti se specifickými potřebami a umí jim uzpůsobit výchovně-vzdělávací činnost, dovede pracovat i s dětmi nadanými, je schopen řešit různé výchovné situace a problémy, rozpozná sociálně patologické projevy u dětí a zná možnosti jejich prevence a nápravy), kompetence sociální, psychosociální a komunikační (učitel umí zajistit dětem bezpečí a podílet se na spoluvytváření

příznivého klimatu ve třídě/škole na základě jeho znalostí sociálních vztahů dětí a spolupracovníků, podporuje a rozvíjí socializaci dětí pozitivním vztahem mezi nimi, ve škole i mimo ni se v náročných sociálních situacích orientuje a zvládá zprostředkování jejich řešení, ovládá prostředky pedagogické komunikace, efektivně zvládá komunikaci nejen ve třídě s dětmi, ale i s rodiči či kolegy, orientuje se v problematice rodinné výchovy), kompetence manažerská a normativní (učitel zná zákony, normy a dokumenty, které se vztahují k výkonu učitelské profese a pracovnímu prostředí, orientuje se ve vzdělávací politice, má schopnost reflektovat svoji práci, zvládá vedení záznamů jako je evidence a výkon profese, jenž souvisí se základními administrativními úkony, dovede organizovat nejen školní ale i mimoškolní aktivity pro děti předškolního věku, disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy nebo školy, umí pracovat týmově a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci, je schopen spolupodílet se na plánu rozvoje školy a dokáže vytvářet projekty institucionální spolupráce), kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel díky všeobecnému rozhledu v oblastech filozofických, kulturních, politických, právních a ekonomických působí na formování postojů a hodnotových orientací dětí, ovládá široký rozsah znalostí týkajících se všeobecného rozhledu v mnoha oblastech života, zvládá obhajovat své pedagogické postupy a vystupovat jako pedagogický profesionál díky osvojení si zásad profesní učitelské etiky, dovede argumentovat pro obhajobu svých pedagogických postupů, jeho předpokladem by měla být spolupráce s kolegy a schopnost sebereflexe díky využívání sebehodnocení a hodnocení subjektů, jeho potřebou je vlastní rozvoj v některých zájmových oblastech a zrcadlí zájmy a potřeby dětí, dokáže reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek (Syslová, 2013, s. 42).

Ve své profesi pak pedagog zastává určité role, které můžeme vymezit jako poslání či předpokládané způsoby chování a jednání, v nichž se odráží profesní povinnosti učitelů škol mateřských (Marková, 2013, s. 30).

1.3.1 Charakteristika komunikace dítěte předškolního věku

V RVP PV (2018, s. 6) je uvedeno: „*Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se však mění s účinností od 1. 9. 2020 takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let*“. Předpokládáme tedy, že v mateřské škole učitelé vzdělávají děti ve věku 2 až 6 let.

Abychom s dětmi mohli komunikovat, je nutný správný postoj, který vyjadřuje respekt vůči dítěti. Kromě toho je zapotřebí znalost vývoje dítěte, vývoje jeho řeči, povahu jejich komunikace a vhodné techniky pro rozhovory s nimi (Delfos, 2018, s. 43).

Podívejme se tedy na vývoj dítěte a jeho řeči v období předškolního věku a jak je vhodné s ním v určitých věkových etapách komunikovat.

Již v prenatálním období, v období těhotenství, dochází k určitým způsobům komunikace mezi matkou a dítětem (Vágnerová, 2000, s. 35). Některé zahraniční výzkumy, jak uvádí Průcha (2011, s. 36), dokázaly reakci plodu v 6. měsíci na určité zvukové podněty jako je hlas matky. Dokonce bylo zjištěno, že tato sluchová zkušenost (lidský hlas) může usnadnit vnímání řeči dítětem po narození. Osvojování jazyka dítětem má tedy vývojový charakter počínající již v prenatálním období.

Hned po narození se dítě setkává se zvuky lidského hlasu, které nikdy před tím neslyšelo přímo. Dítě se projevuje tzv. „preverbálním chováním“, k němu patří různé hlasové, mimické a tělesné projevy, jimiž dítě může komunikovat (Průcha, 2011, s. 35). Lze rozlišit počáteční stádia vývoje řeči na 0 – 3 měsíce, kdy dítě rozlišuje lidský hlas od ostatních, lokalizuje hlas matky a reaguje očima nebo pohyby na verbální podněty, samo vydává reflexní zvuky a pláče, objevuje se u něj broukání, směje se a křičí. V období 4 – 8 měsíců dítě začíná rozpoznávat slova ve větách, komunikuje pomocí gest, rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny a reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov, intonaci vět, u dítěte se objevuje žvatlání (opakuje různé hlásky a slabiky), odezírá z tváře komunikujícího, napodobuje pohyby rtů, rozlišuje některá gesta a mimické pohyby, začíná být patrné navazování komunikačního kontaktu s matkou a blízkými osobami.

Ve věku 10 – 12 měsíců už dítě rozumí některým výrazům dospělého, reaguje na vyslovení svého jména, dokáže rozpoznat řeč v mateřském jazyce a cizím jazyce a reaguje v rituálních situacích („*Udělej pa pa!*“), dítě vyslovuje svá první slova a komunikuje s matkou a jinými dospělými prostřednictvím úsměvů, pláče, gest a jednoduchých řečových signálů (Průcha, 2011, s. 45).

S dvouletými dětmi lze rozmlouvat, dokážou ve většině případů odpovědět na otázku, zároveň se i ptát a komentovat, co se okolo nich děje. Používají mnoho jednoslovných, ale i dvouslovných vět. Řeč bývá často doplněna výraznými gesty (mezi časté patří například ukazováček na puse znázorňující „*psst*“, kývání rukou k sobě, což znamená „*pojd*“ a pokrčení rameny naznačující, že něco dítě neví). Pro toto období bývá typický přechod k prvním trojslovným kombinacím. Ještě než k těmto kombinacím dojde, u dítěte se projeví vyrovnaně

jednoslovné i dvojslovné věty, občas dítě spojí tři gesta, když chce něco rychle povědět a ve hře spojuje tři činnosti najednou (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005, s. 98).

„*Konstruování prvních syntaktických struktur ve věku 2 – 3 let se projevuje ve stále zvětšující se délce vět (měřené v počtu slov)*“ (Průcha, 2011, s. 61). Ve věku 24 až 30 měsíců se dítě často ptá otázkou „*Co to je?*“ Dítě se tím neptá pouze na jméno věci, ale chce znát smysl předmětu (jak funguje, co se sním dělá apod.), hned si chce vše vyzkoušet. Jeho zvědavost pomáhá budovat jeho aktivní slovní zásobu. Průměrné dvouleté dítě používá okolo 300 slov a dítě starší o půl roku asi okolo 450 až 500 slov. Často se stane, že si dítě vymyslí své slovo. Když nezná název určité věci, vytvoří si pro ni název vlastní. V tomto období se začíná přiměřeně svým řečovým schopnostem vyjadřovat k velmi blízké budoucnosti (poletí, zabalíme), v řeči se objevují slova související s časem a místem jako je teď, potom, zítra, tady, tam a některé předložky. Kromě rozvoje slovních spojení se zdokonaluje u dítěte i výslovnost. V průběhu tohoto období začíná vyslovovat hlásky jako je h, g, s, c. Dítě dělá pokroky v řeči, zkvalitňuje se úroveň porozumění, rozumí delším příkazům a instrukcím. Dítě také začíná chtít dělat věci samostatně, a tak začíná období vzdoru, dítě si začíná uvědomovat samo sebe, a to se projevuje v řeči zájmenem „*já*“. Dítě chápe své vnitřní potřeby a vyjadřuje je slovem „*chci*“. Často vznikají konflikty, kdy děti křičí, kopou nohama nebo se válí po zemi. Dítě se tak dostává na další vývojovou úroveň. V období rozvitých vět jako komunikační strategii s dítětem můžeme považovat vytvoření příjemné atmosféry při komunikaci s dítětem, dát mu dost času, aby se vyjádřilo svým způsobem (obzvlášť u stydlivých a tichých jedinců). Důležité je vyladění se na řečovou úroveň dítěte – používat kratší věty, vyvarovat se dlouhým a složitým větám, výpovědi dítěte můžeme prodlužovat o jedno slovo, aby nás poté napodobilo. Dítě se zapojuje do komunikace pomocí otázek, komentářů a odpovědí. Jako učitelé dítěti rozvíjet konverzační schopnosti tak, že reagujeme na jeho otázky a komentáře. Modelování se v tomto období stává stále dominantnější komunikační strategií, protože dítě učitele sleduje, a ten se stává jeho vzorem a modelem. Důležité je tedy správně modelovat slova (např. věty, které vyjadřují blízkou budoucnost nebo blízkou minulost. Ve vzájemné komunikaci podporují myšlení dítěte správně kladené otázky, které motivují dítě k další komunikaci. Další strategií je následování zájmu dítěte, měli bychom dítě pozorovat a nahlas říkat slova a věty, které vyjadřují jeho zájem. Dále sem patří komentování situací a propojování s neznámými věcmi, rozvíjíme tím slovní zásobu. Vytváření opakovaných příležitostí ke komunikaci a komunikace tváří v tvář (při které projevujeme zájem o dítě a zároveň působíme jako řečový vzor při výslovnosti) jsou v tomto

období velmi užitečnými komunikačními strategiemi (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005, s. 99 – 107).

V období předškolního věku dochází intenzivně k rozvoji komunikačních kompetencí. Dítě by mělo dokázat vyjádřit se a bez problémů navazovat kontakty, a to nejen s vrstevníky, ale i s dospělými. Navazování takového kontaktu se podaří pouze v případě, že v mateřské škole a domácím prostředí bude u dítěte podporován rozvoj poznání, myšlení a správného vyjadřování. Řeč předškolákovi slouží jako prostředek k dorozumívání a je nezbytná pro získávání nových zkušeností a sociální interakce. Dítě se snaží navazovat kontakty se svými vrstevníky i dospělými osobami a podle toho, s jakým komunikačním partnerem právě mluví, přizpůsobí svůj komunikační projev (Paštilková, 2015, s. 25).

RVP PV (2018, s. 12) vymezuje komunikativní kompetence dětí, které by měly děti na konci předškolního období umět. Dle RVP PV (2018, s. 12) dítě ukončující předškolní vzdělávání: *„ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog, dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.), domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci, v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou, ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní, průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím, dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) a ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“*

Když chceme vést rozhovory s dětmi od 4 do 6 let, je velice důležité vysvětlení rámce rozhovoru, protože dítě nezná dostatečně kódy vedení rozhovoru, dítěti se pokoušíme dát na vědomí, že chceme znát jeho skutečný názor (Delfos, 2018, s. 161). Děti se od čtyř let začínají intenzivně stýkat s mnoha dětmi a dospělými, jejich jazyková dovednost musí držet krok s tímto rozšiřováním jejich sociálního prostředí. Vývoj jazyka je v plném proudu a děti dokážou vyslovovat většinu slov a vytvářet gramaticky plnohodnotné věty, avšak významu slov, která vyslovují, nemusí ještě rozumět. Děti nedokážou ještě správně formulovat vše, co chtějí vědět a co se v nich děje. V tomto období se dále snižuje egocentrické myšlení dítěte a dítě začíná

mít malou představu o tom, co se děje v druhém člověku. Prostřednictvím přátelství se učí empatii⁸ (Delfons, 2018, s. 51 – 52).

I pro období věku 4 – 6 let stále platí, že používáme jazyk stručně a konkrétně, nepoužíváme obtížná slova a pomáháme dětem s formulacemi, pokud slova hledají, tápou. Můžeme se zeptat, zda je doplnění slova správné. Dítě formulace dospělého nezpochybňuje samo, ale dospělí ho k tomu musí vyzvat. Důležitá je také neverbální komunikace, jak pomocí předmětů, tak vyjadřováním prostřednictvím těla. Když se dítěte na něco ptáme, můžeme využít techniky ptaní jako je střídání otevřených otázek s uzavřenými. Uzavřené otázky používáme jako hlavní, ale k doplňování a vyptávání nebo kontrole, zda je krátké sdělení interpretováno správně. Měli bychom se ptát na události spíše v prostorovém smyslu („*Kde jsi tehdy byl?*“) než v časovém smyslu („*Kdy to bylo?*“) a snažit se vyptávat se na podrobnosti, klást otázky na hlavní linie událostí. Otázky je možné i opakovat, ale je lepší různým způsobem (Delfons, 2018, s. 161 – 162).

K rozvoji komunikace u dětí v tomto věku také přispívá, že hry u dětí získávají sociální rozměr, děti si hrají nejen samy, ale také společně s ostatními dětmi. Počty účastníků ve hře se stále zvyšují a na konci období můžeme zaznamenávat i určitou dělbu rolí. Navazováním kontaktů s vrstevníky se děti učí spolupráci, soupeření, empatii a zvládání vlastní agresivity. Děti rády poslouchají vyprávění a četbu starších. Děti si pomocí fantazie vymýšlejí nepravdivé údaje (konfabulace), které slouží jako prostředek k překlenutí nedostatečných informací. Konfabulace po 6. roce zmizí. Děti vidí svět jinak než dospělí, protože fantazie jim umožňuje v tomto období vidět věci jinak a přičítat jim jiný smysl (lidské vlastnosti u zvířat). Otázku „*Co je to?*“ nahrazují otázky „*Proč?*“, „*Na co?*“, „*Jak?*“. Dítě se zajímá o příčinné souvislosti s věcmi v jeho okolí. Slovní vyjadřování u dětí ve věku 4 – 6 let využívá i delších vět. Častá bývají slova vytvořená či přetvořená dítětem samým, tzv. neologismy. Slovní zásoba v 6 letech již přesahuje 3000 slov (Paulík, 2005, s. 44 – 45).

1.3.2 Význam komunikačních kompetencí

Komunikační předpoklady, schopnosti a dovednosti učitele hrají důležitou úlohu v ovlivňování vývoje dítěte i vytváření jeho vlastních komunikačních kompetencí. Pedagog denně pracuje se slovem. Slova mají ale velkou sílu a můžou různě působit v životě dítěte.

⁸ empatie = schopnost vcítit se do druhého

Pomocí slovního vyjadřování učitel sděluje informace, vychovává a podílí se na formování osobnosti dítěte. Během vedení konverzace učitele s dítětem se dítě učí nejen jasně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky, objasňovat a vysvětlovat příčiny a být pohotový k reakci, ale učí se také, jak společensky vystupovat a vzájemné úctě ke komunikačnímu partnerovi. Komunikaci lze vnímat jako možnost jistoty a omezení nejistoty (Škrdlíková, 2016).

Škrdlíková (2016) ve svém článku v Informatoriu píše o tématu užitečnosti či neužitečnosti pochval a odměn: *„Existují výchovné trendy, které zcela zavrhnou pochvaly a odměny jako něco, co dětem ničí jejich charakter a ovlivní jejich osobnost jen negativním způsobem. Problém ale může nastat v okamžiku vzniku závislosti na odměně či pochvale. Dítě si díky pochvalám (např. „ty jsi šikovný, jsi prima kluk, krásná holčička“) utváří obraz o sobě samém. Jeho motivací je získat takovou pochvalu. Naopak při nedostatku pochvaly a odměny dítě ztrácí motivaci. Stane-li se ale odměna motivací, pak v okamžiku, kdy nepřijde, dítě může motivaci ztratit. Motivací by v ideálním případě měla být radost z dobré práce, vědomí, že i když dítě udělá chybu, nezmění to nic na postoji druhých k němu. Ocenění chování dětí nikoli jich samých přináší dítěti větší kontakt sama se sebou, s tím, jaké doopravdy je a jaké chce být. Ocenění a pozitivní zpětná vazba nemanipuluje druhým. Pravdivá povzbudivá slova vytvářejí vnitřní motivaci a podporují chování dítěte v budoucnu.“*

Komunikační kompetence učitelky v mateřské škole jsou velmi důležité, jelikož denní čas strávený v mateřské škole, a tedy pod komunikačním vlivem učitelek, bývá mnohdy delší než čas, který prožijí děti se svými rodiči (Průcha, 2011, s. 141). Škrdlíková (2016) ve svém článku z informatoria uvádí, že by se měla mateřská škola snažit komunikovat s rodiči, protože dobrá spolupráce školy s rodiči je ve velké míře ovlivněna komunikací. Pokud se obě strany nedokážou mezi sebou domluvit, spolupráce vážně a dopad této situace může pocítit i dítě. Dítě může ovlivnit i situace, kdy si obě strany neříkají pravdu a vzájemně proti sobě útočí nebo k sobě nechovají důvěru.

Důležitá je komunikace pro efektivní výuku studentů, žáků a dětí ve všech věkových kategoriích. To, co se mezi námi děje, má hluboký dopad na to, co se v nás děje. Komunikace učitelů je praktický nástroj pro vytváření toho, co všichni potřebujeme (White, 2016).

V publikaci *Helping Your Preschool Child* (2014, s. 1) je popsáno, že závisí na řadě věcí, jak se bude dítě vyvíjet a učit (zdraví dítěte, fyzická pohoda, sociální a emoční příprava a také jejich jazykové a obecné znalosti světa). Laura Bush (2014, s. 1) uvádí, že na období mezi narozením a pěti lety jsou stavěny naše životní úspěchy. Také je zde uvedeno, že pokud je dětem v tomto období poskytováno prostředí bohaté na jazykové příležitosti a děti mohou

neustále poslouchat a používat jazyk, získávají tím základní stavební kameny pro učení a schopnosti číst. Děti, které vstupuje do školy bez těchto dovedností hrozí značné riziko, že zůstanete v této oblasti pozadu.

1.4 Možnosti výzkumu v oblasti komunikačních kompetencí učitele mateřské školy

Průcha (2011, s. 141) ve své publikaci uvádí možné problémy, které lze zkoumat v souvislosti s komunikací učitelek s dětmi v mateřské škole, mezi ně patří charakteristika komunikace učitelek s dětmi ve třídách mateřských škol, jaké jsou gramatické lexikální, pralingvistické, emocionální a jiné charakteristiky řeči učitelek, dále jak učitelky adaptují své řečové chování vzhledem k různému věku dětí, do jaké míry dokážou být učitelky senzitivní k individuálním potřebám dětí přicházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jestli učitelky vytvářejí stejné příležitosti v komunikaci pro všechny děti nebo komunikují spíše s dětmi, které jsou verbálně vyspělejší a aktivnější, a také jaká je proporce různých komunikačních aktivit učitelek během dne ve třídách mateřské školy (mezi ně řadíme spontánní mluvenou řeč, četbu, vyprávění, dramatizaci a například i komunikaci při různých typech hry).

K uvedeným problémům, pokud se jedná o mateřské školy v České republice, nejsou k dispozici poznatky z empirických výzkumů mimo ojedinělých bakalářských či magisterských nepublikovaných prací. Dokonce ani v zahraničí neshledáváme práce k této problematice (Průcha, 2011, s. 142). Gavora (1988, s. 19) poukazuje na výzkumy v této oblasti: „*Většina výzkumů u nás je zaměřená na komunikaci ve škole. Zkoumání komunikace v předškolních zařízeních a mimo školy (dětské domovy, internáty, rodina) je dost zanedbávané.*“

1.4.1 Výzkumy související s komunikačními kompetencemi učitele MŠ

Odborníci ze Stanfordské univerzity zkoumali efekty pochválení práce dětí různými způsoby, ve studii bylo hodnoceno chování 24 dětí. Děti dělaly úkol a následně jim byla jejich práce pochválena buď generalizovanou pochvalou („Ty jsi šikovný“) nebo oceněním jejich práce („Ty jsi ale namaloval hezký obrázek“). Když byly děti potom za něco kritizovány, děti, které byly pochváleny generalizovaným způsobem, měly sklon cítit se smutněji a neměly tendenci práci napravit. Naopak děti, kterým byla práce pochválena, měly sklon reagovat méně

afektivně a měly chuť práci opravit. Výsledkem této studie je, že pochválením snahy a procesu je více podporována vnitřní motivace dítěte (Škrdlíková, 2016).

Výzkum řeči učitelek mateřských škol uskutečnila na Slovensku Slančová v roce 1999, profesorka Filosofické fakulty Prešovské univerzity, poté ji publikovala v monografii⁹ „Řeč autority a lásky“. V knize je popsána řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě. Předmětem analýzy se staly magnetofonové záznamy komunikace učitelek s dětmi, které byly uskutečňovány v přirozených podmínkách třinácti tříd a pěti mateřských škol v Prešově. Celkem bylo získáno 28 hodin zvukových záznamů, věk dětí byl od 3 do 6 let a celkový počet slov 41415. Analýza zahrnovala pragmatickou charakteristiku řeči učitelek (výskyt a frekvence jednotlivých komunikačních funkcí řečových projevů učitelek k dětem), syntaktická charakteristika řeči učitelek (výskyt a frekvence struktur syntaktických), lexikální charakteristika řeči učitelek (distribuce¹⁰ všech slovních druhů a další charakteristiky v lexikální oblasti) a frekvenční slovník řeči učitelek (uspořádaný od nejfrekventovanějších slov ke slovům s nejnižší frekvencí). Slančová (1999, s. 139) zjistila, že „*kooperační charakter řeči učitelek je dán společnou činností učitelky a dětí, a to jednak dialogickou kooperativností, jednak tzv. akční kooperativností, danou tím, že mnohé aktivity vykonává učitelka společně s dětmi (cvičení, zpěv, modelování apod.)*“ Zjištěn byl také specifický vztah učitelek k jednotlivým dětem (emoční zbarvení řečových projevů, převaha pochval nad výtkami). Nejčtenější jsou reaktivní komunikační funkce jako jsou výzvy, povzbuzování, příkazy a instrukce. V lexikální složce řeči učitelek je velký výskyt zdvojnásobných slov, kladně hodnotících přídavných jmen, a naopak jen zřídka kdy se objevují slovesa jako muset. Dalším příznakem řeči učitelek je převaha plnovýznamových akčních sloves. V komunikaci učitelek se také objevilo přizpůsobování řeči k věkovým skupinám dětí – při komunikaci s věkově nejstaršími dětmi vzrůstá celkový objem řeči adresovaný dětem (Průcha, 2011, s. 143). Výzkum je uzavřen konstatováním: „*Na základě zjištěných vlastností řeči učitelek k dětem lze vyslovit názor o pedocentrickém¹¹ způsobu socializace dítěte, který je podložen poměrně silnou*

⁹ Monografie = monografie (z řečtiny *monos* - jeden, *grapho* - píšu) je publikace (nebo její část) komplexně zpracovávající jedno, obvykle úzce vymezené či specializované téma (např. pojednává o jedné osobnosti, jednom problému, jedné vědecké otázce). Zpravidla se jedná o vědecké nebo jiné odborné dílo, které je komplexně zpracováno jedním autorem na vyšší odborné úrovni.

¹⁰ Distribuce = znamená obecně činnost rozdělování i výsledek, určité rozdělení či rozložení.

¹¹ Pedocentrismus = pedagogický směr, který podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte.

autoritou učitelky (a dospělého vůbec)...Řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě je tak skutečně řečí autority a lásky“.

V roce 2008 zřídilo MŠMT¹² experimentální skupinu k tvorbě profesního standardu učitele, skupina byla složená ze zástupců akademické sféry a školní praxe. K diskusi na web ministerstva byl dán tzv. „Standard kvality profese učitele. Do diskuse se zapojilo dvacet čtyři pedagogických asociací, dvacet fakult připravujících učitele a více než patnáct set učitelů a ředitelů. Cílem bylo ujasnění toho, co znamená kvalitní výkon učitelké profese z hlediska současných nároků (nejen v domácím, ale i v mezinárodním kontextu), sjednocení rámce pro formulování profilu absolventa učitelství na fakultách, oceňování kvality učitele s dopady na finanční hodnocení a kariérní postup, systematická reflexe vlastní práce (nástroj pro sebehodnocení), vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji. Výsledky z diskusí byly podrobeny analýze. Autorský tým zpracoval připomínky z druhého kola diskusí v roce 2009 a vznikl „Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele“. Práce na tomto materiálu pokračovaly dále, později pod záštitou projektu „Cesta ke kvalitě“. V souvislosti s „Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (2011), v němž je zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků prioritní vzhledem k MŠMT, byla schválena „Koncepce nového kariérního systému učitelů“. Hlavní cíl je zde stanovení principů kariérního systému učitelů umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného i s atestacemi¹³ a navázaného na motivující systém, v němž je odměňování založeno na základě transparentních pravidlech (Syslová, 2013, s. 42 – 43).

Nelešovská (2005, s. 18) uvádí, že na základě výzkumu bylo již v roce 1962 přijato experimentální stanovisko zastávající myšlenku schopnosti vychovávat, která se podle něj vyvíjí a utváří z učitelovy komunikace se žákem. Koordinátorem výzkumu byl akademik O. Chlup. Dlouhodobě se jako jedna z prvních zabývala otázkami komunikačních dovedností a senzorio-motorických dovedností E. Vyskočilová. Její výzkum se vztahuje k dovednostnímu modelu učitelovy profese. Komunikativní dovednosti byly dílčími dovednostmi a jednou z oblastí schopnosti vychovávat. Autorka se pokoušela o odhalení způsobů, jimiž si studenti vypracovávají kód, který jim pomáhá k orientaci ve vlastní výchovné činnosti, v pedagogické komunikaci. E. Vyskočilová sledovala schopnost budoucího učitele navazovat kontakty se třídou, schopnost přednést žákům určitou informaci.

¹² MŠMT = Ministerstvo mládeže a tělovýchovy.

¹³ Atestace = hodnocení odborné způsobilosti profese.

Nejkomunikativnější chování budoucích učitelů bylo sledováno a hodnoceno pomocí paralelního videozáznamu a zkušených pozorovatelů v souvislosti s reakcemi žáků. Vznikly tak podnětné myšlenky z diskuze k získaným výsledkům: „*Student začátečník nemůže být připravován jen prostřednictvím teoretických poznatků. Student by se měl učit ze svých vlastních vyučovacích pokusů. Studentova průprava nemůže probíhat mimo sociální kontakt, ale nemůže být také pouze technická*“ (Vyskočilová, 1986, s. 62).

Komunikační dovednosti zkoumali vzhledem k vymezení modelu přípravy budoucích učitelů v oblasti řízení vyučovacího procesu S. Navrátil a K. Klimeš (Syslová, 2005, s. 21). Z hlediska etap modelu řízení vymezili několik základních oblastí, z nich pak vyvozují profesní dovednosti. Mezi tyto oblasti patří i technika komunikace, kam řadí několik dovedností: „*dovednost volby adekvátních motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebných informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů, dovednost adekvátně kódovat informace (tak, aby žáci postihli význam a smysl sdělení), dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků, dovednost přípravy a realizace dramaturgie komunikace*“ (Navrátil, Klimeš, 1986, s. 84). Přístupy získané z průzkumů J. Navrátila a K. Klimeše přispěly k precizaci pojmu komunikační dovednosti, jeho struktury a obsahu (Syslová, 2005, s. 22).

Výzkum k této problematice komunikace s předškolními dětmi byl proveden v USA (Lawrence, Shipley, 1996, s. 233 – 255). Zkoumalo se, zda a jak je odlišná řeč matek adresovaná dětem ve dvou socioekonomických skupinách (rodiny dělnické, rodiny střední třídy) a ve dvou rasových skupinách (rodiny Američanů – bělochů, rodiny Američanů – černochů). Do všech skupin byly začleněny děti ve věku 3–6 let. Komunikace byla zaznamenána v přirozených podmínkách, tzn. v domácím prostředí dětí během hry dětí s různými předměty. Byly měřeny a zkoumány různé parametry této komunikace, rozsah řečové produkce, délka řečových projevů, pojmenovávání předmětů a jejich vlastností aj. Výsledkem výzkumu bylo zjištění existence jak shody, tak rozdílů mezi matkami z odlišných sociálních a rasových etnik.

2 Empirická část

2.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, jaké postupy volí učitelé/ky v MŠ při komunikaci s dětmi, jaké názory mají na tuto problematiku, porovnat je s názory rodičů, výsledky vyhodnotit a stanovit postupy vhodné pro práci pro učitele/ky v mateřské škole.

2.2 Výzkumná otázka

Budou se postupy učitelů/učitelek při komunikaci s dětmi shodovat s potřebami a přáními rodičů v oblasti komunikace učitele/ky? Mají učitelé/ky MŠ odlišné názory na problematiku komunikace učitele/ky v porovnání s postoji rodičů? Výzkumným předpokladem je, že se budou názory na danou problematiku přibližně shodovat.

2.3 Volba metody

Pro kvantitativní výzkum v diplomové práci jsme zvolili Likertovy škály, jelikož chceme zjistit postoje respondentů ke komunikaci učitele/ky v mateřské škole, a poté je porovnávat. Do výzkumu byly vytvořeny dva typy dotazníků, které obsahovaly podobné otázky k dané problematice, aby byla zajištěna vysoká validita dotazníkového šetření a bylo možné posuzovat stanoviska učitelů a rodičů k problematice komunikace (dotazník pro rodiče a dotazník pro učitele/ky mateřských škol). Dotazníky obsahují tzv. škály Likertova typu, u nichž se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje vyjádření stupně jeho souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále (Chráška, 2016, s. 161). Stupeň souhlasu respondenti vyjadřovali zakroužkováním. Pokud respondentům Likertova škála pro odpověď nestačila, měli možnost doplnit svoji odpověď vlastními slovy na řádek pod škálou. Zpracování dotazníku je založeno především na formulaci položek zjišťujících mínění a postoje.

2.3.1 Metoda dotazníku

Chráška (2016, s. 158) uvádí, že dotazník samotný je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, ty jsou promyšlené a dotazovaná osoba na ně odpovídá písemně. Někdy bývá používán širší pojem, tj. dotazování, které může mít dvě základní formy, dotazník a interview (rozhovor).

Data získaná z dotazníku mívají podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom mohli odlišit objektivní zjištění od subjektivních soudů. Výhodou dotazníků bývá rychlé shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Položky v dotazníku se dělí podle cíle, pro který je položka určena. Obsahové položky zjišťují údaje, které jsou nutné pro splnění výzkumného záměru a položky funkcionální mají optimalizovat průběh dotazování, mezi ně řadíme kontaktní položky (sloužící k vytvoření náležitého kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem. Plní funkci úvodu a snaží se uvést respondenta do zkoumané problematiky), funkcionálně psychologické položky (sloužící k odstranění nežádoucího napětí u respondenta při zneklidňujících otázkách, u respondenta může vzniknout určitý stereotyp, když klademe více otázek, které se týkají jednoho problému), kontrolní položky (sloužící k prověření věrohodnosti zjišťovaných údajů, jedna z možností kontrolních otázek je, že na jednu skutečnost se respondenta ptáme více položkami dotazníku – otázky jsou ale jinak formulovány), filtrační položky (používající se při zkoumání problémů, které se netýkají celého souboru zkoumaných jedinců, mají úlohu eliminovat ty jedince, kteří nemají pro šetření význam). V dotazníku se mohou objevit položky otevřené, u kterých si odpověď respondent vytváří sám, nebo položky uzavřené, kde respondent určitým způsobem manipuluje s odpověďmi, které jsou již navrženy, např. je vybírá a seřazuje. Podle obsahu, který položka dotazníku zjišťuje, lze rozdělit položky v dotazníku na položky zjišťující fakta (většinou v úvodu dotazníku), položky zjišťující znalosti (a položky zjišťující mínění, postoje a motivy respondentů (Chráška, 2016, s. 161 – 162). „*Tak jako každý jiný prostředek měření, měl by i dotazník splňovat základní požadavky kladené na dobré měření. Jsou to zejména validita¹⁴, reliabilita¹⁵ a praktičnost*“ (Chráška, 2011, s. 165).

¹⁴ Validita dotazníku = fakt, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat – výzkumný záměr.

¹⁵ Reliabilita dotazníku = schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.

2.3.2 Dotazník pro rodiče

Pro rodiče dětí předškolního věku, které navštěvují mateřské školy, byl vytvořen dotazník obsahující 25 položek. Položky byly formulovány podle teoretických poznatků práce a vlastních zkušeností z praxe s rozhovory rodičů v MŠ. Dotazník je tvořen pětistupňovou škálou (stupnicí souhlasu), ve které je třeba k jednotlivým odpovědím přiřadit číslice, s nimiž se pracuje při vyhodnocování – 1 souhlasím, 2 spíše souhlasím, 3 ani souhlasím/ani nesouhlasím, 4 spíše nesouhlasím, 5 nesouhlasím. Z výpočtu lze potom zjistit, jak respondenti odpovídali. Pod škálou je volný řádek pro možnost odpovědi vlastními slovy. V úvodu respondent napíše svůj věk, pohlaví a věk svého dítěte, které navštěvuje MŠ.

2.3.3 Dotazník pro učitele/ky mateřských škol

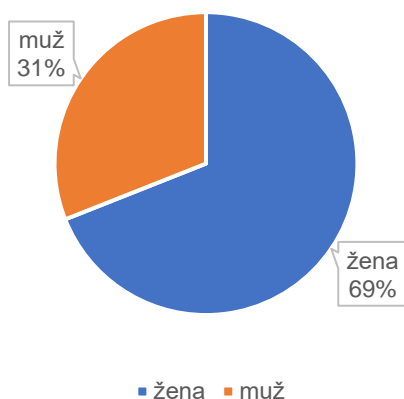
Pro učitele/ky, které učí v mateřských školách, byl vytvořen dotazník obsahující 24 položek. Položky byly přeformulovány a upraveny podle dotazníku pro rodiče. Dotazník je také tvořen pětistupňovou škálou (stupnicí souhlasu), ve které je třeba k jednotlivým odpovědím přiřadit číslice, s nimiž se pracuje při vyhodnocování – 1 ano, 2 spíše ano, 3 ani ano/ani ne, 4 spíše ne, 5 ne. Pod škálou je volný řádek pro možnost odpovědi vlastními slovy a u některých otázek je v položkách přímo vybízeno k jiné odpovědi pro přesnost. V úvodu respondent vyplní délku učitelské praxe, počet vlastních dětí, pohlaví a věk.

2.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládá ze dvou částí (dotazníkových šetření) – výzkum postoje rodičů ke komunikaci učitele/ky mateřské školy (výzkum č. 1) a výzkum postupů učitelek při komunikaci s dětmi a rodiči, jejich názorů na problematiku (výzkum č. 2).

Ve výzkumu č. 1 jsou respondenty rodiče dětí od dvou do šesti let, které v současnosti navštěvují mateřské školy. Do práce bylo vybráno 100 dotazníků od 100 rodičů ze dvou mateřských škol v Pardubickém kraji a ze zájmového kroužku pro předškolní děti.

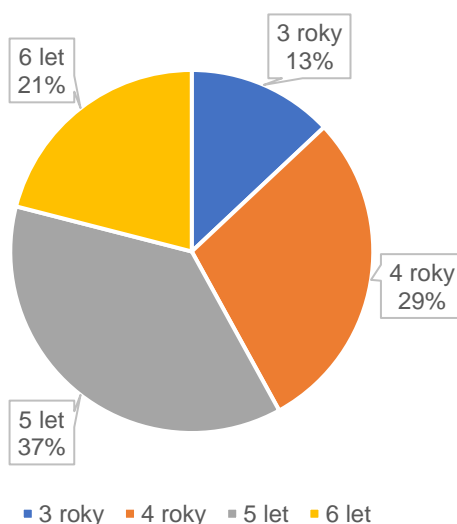
Ve výzkumu č. 2 jsou respondenty učitelky, které pracují nebo pracovaly v mateřské škole. Do výzkumu č. 2 se nezapojil žádný muž jako učitel mateřské školy. Do práce bylo vybráno 100 dotazníků od 100 učitelek z mnoha mateřských škol. 40 dotazníků vyplnily učitelky z Pardubického kraje, 40 dotazníků vyplnily učitelky z Jihomoravského kraje a 20 dotazníků vyplnily učitelky z Olomouckého kraje. Počet dotazníků v Pardubickém kraji byl doplněn dotazníkem od učitelky v důchodu.



Graf č. 1 – Počet respondentů ve výzkumu č. 1

Zdroj: vlastní

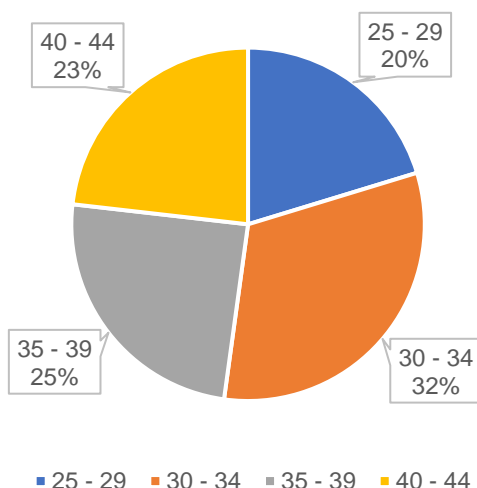
Z grafu č. 1 lze vyčíst, že výzkumného šetření se zúčastnilo více žen než mužů. Celkem vyplnilo dotazník 31 mužů a 69 žen, tzn. 31 % z celkového počtu respondentů byli muži 69 % ženy.



Graf č. 2 – Věk dětí jednotlivých respondentů ve výzkumu č. 1

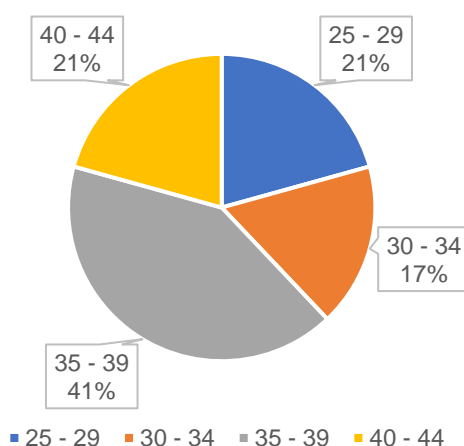
Zdroj: vlastní

Z grafu č. 2 lze vyčíst, že nejčastěji vyplňovali dotazníky rodiče dětí ve věku pěti let, respondentů bylo 37. Druhá největší účast byla od rodičů dětí ve věku čtyř let, kterých odpovídalo 29, dále pak rodičů dětí ve věku šesti let, kterých zodpovědělo 21 a nejméně se zúčastnilo rodičů tříletých dětí. Rodiče dětí dvouletých dotazníky nevyplňovali.



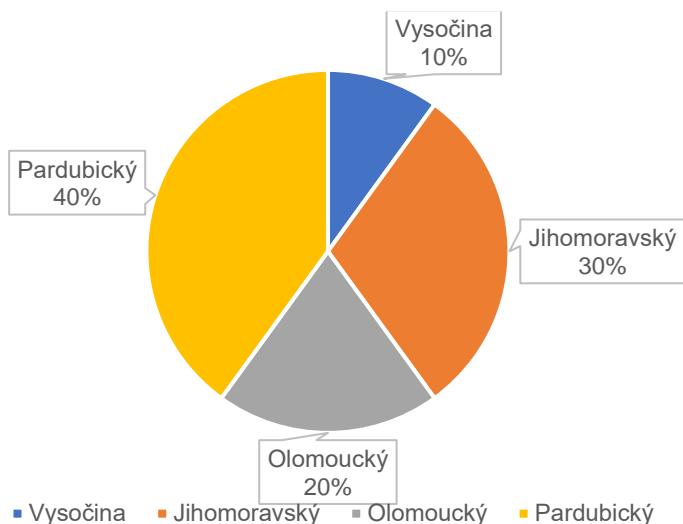
Graf č. 3 – Počet žen v jednotlivých věkových kategoriích ve výzkumu č. 1 Zdroj: vlastní

Na grafu č. 3 si můžeme prohlédnout, v jakém věku ženy nejčastěji odpovídaly. Nejvíce žen bylo ve věku 30 – 34 let (32 %, 22 žen), tzn. nejvíce respondentek ve výzkumném šetření byly ženy, které měly své děti zhruba ve třiceti letech. O něco méně žen odpovídalo ve věku 35 – 39 let (25 %, 17 žen) a žen ve věku 40 – 44 let (23 %, 16 žen). Nejméně žen, které dotazník vyplnily bylo ve věku 25 – 29 let (20 %, 14 žen). Celkem se výzkumného šetření účastnilo 69 žen. Jejich průměrný věk je 34,5 let.



Graf č. 4 – Počet mužů v jednotlivých věkových kategoriích ve výzkumu č. 1 Zdroj: vlastní

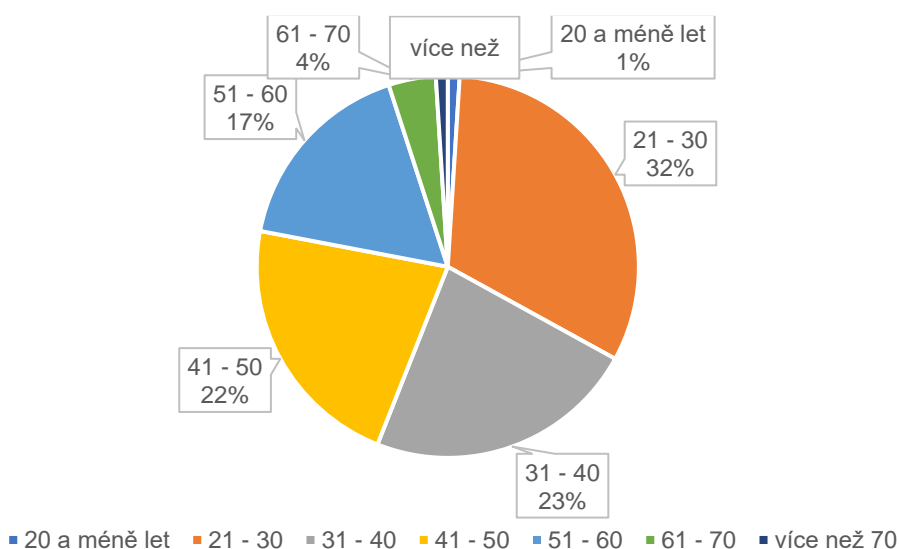
Výzkumného šetření se zúčastnilo 31 mužů, z toho bylo nejvíce mužů ve věku 35 – 39 let (41 %, 12 mužů). Šest mužů, kteří vyplnili dotazníky byli ve věku 25 – 29 let (21 %) a dalším šesti mužům bylo 40 – 44 let (21 %). Nejméně mužů vyplnilo dotazník ve věku 30 – 34 let (17 %, 5 mužů). Průměrný věk mužů ve výzkumném šetření je 35, 7 let.



Graf č. 5 – Četnost respondentů v jednotlivých krajích ve výzkumu č. 2

Zdroj: vlastní

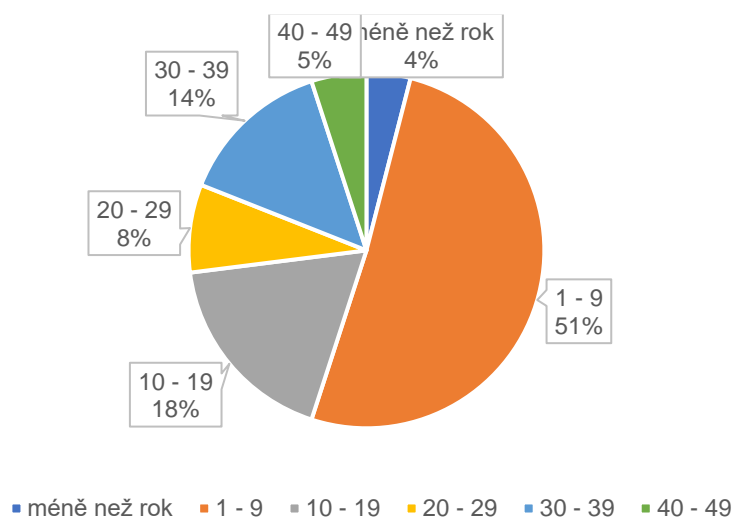
Graf č. 5 znázorňuje, že nejvíce učitelek, které se zúčastnily výzkumu č. 2 je z kraje Pardubického (40 %, 40 žen), dále pak z Jihomoravského kraje (30 %, 30 žen), z Olomouckého kraje (20 %, 20 žen) a z kraje Vysočina (10 %, 10 žen).



Graf č. 6 – Počet respondentů v jednotlivých věkových kategoriích ve výzkumu č. 2

Zdroj: vlastní

Ve výzkumu č. 2 vyplnilo dotazník nejvíce učitelek ve věku 21 – 30 let (32 %, tzn. 32 žen), jak lze vyčíst z grafu č. 6. Výzkumného šetření se zúčastnila jedna žena ve věku pod 20 let a jedna žena ve věku nad 70 let (učitelka v důchodu).

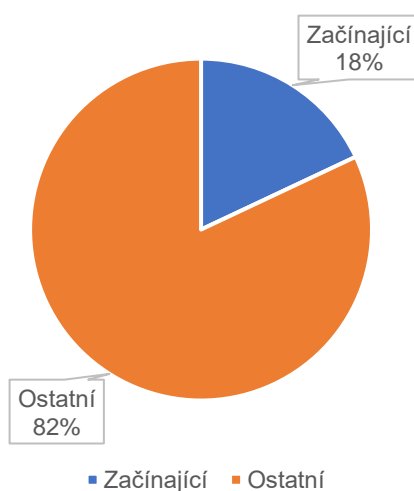


Graf č. 7 – Délka učitelské praxe respondentů ve výzkumu č. 2

Zdroj: vlastní

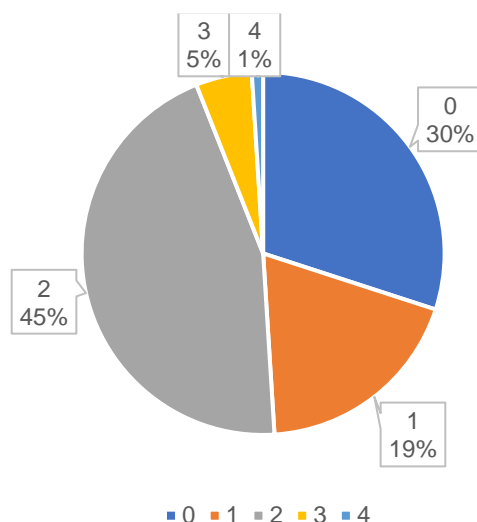
Na grafu č. 7 vidíme, že nejvíce učitelek odpovídalo na otázky s pedagogickou praxí 1 – 9 let, kterých bylo 51. Praxi kratší než 1 rok měly 4 učitelky a nejdéle učilo 5 učitelek (40 – 49 let).

Pro zajímavost je níže uveden graf č. 8, ze kterého lze vyčíst, kolik učitelek je na začátku své praxe (učí 2 roky a méně) a kolik učitelek má delší praxi, než jsou dva roky.



Graf č. 8 – Délka praxe respondentů ve výzkumu č. 2

Zdroj: vlastní



Graf č. 9 – Počet vlastních dětí respondentů ve výzkumu č. 2

Zdroj: vlastní

Z grafu č. 9 lze vyčíst, že ve výzkumném souboru pouze 1 učitelka, která dotazník vyplnila, má 4 vlastní děti, 5 učitelek má 3 vlastní děti, 19 učitelek má 1 dítě, 30 nemá žádné vlastní dítě a nejvíce učitelek má 2 vlastní děti (45 %, 45 učitelek).

Výzkumný soubor se skládá ze sta rodičů (31 mužů, nejčastěji ve věku 35 – 39 let a 69 žen, nejčastěji ve věku 30 – 34 let), jejich děti, které navštěvují MŠ jsou převážně starší, mají 4 – 5 let, výjimečně 3 a žádné nemá 2 roky. Dále je výzkumný soubor tvořen učitelkami, muži jako učitelé MŠ žádní neodpovídali. Nejvíce učitelek je z Pardubického kraje a Jihomoravského kraje, dále se účastnily výzkumu i učitelky z Olomouckého kraje a kraje Vysočina. Učitelky jsou nejčastěji ve věku 21 – 30 let, nejvíce učitelek má 2 děti a v mateřské škole učí 1 – 9 let. Do výzkumného šetření se zapojilo 18 začínajících učitelek (které mají 2 a méně let praxe) a jedna učitelka v důchodovém věku.

2.5 Organizace výzkumu

Výzkum č. 1 byl realizován ve dvou mateřských školách v Lanškrouně. Rodičům byly rozdány dotazníky v tištěné formě a vysvětlen systém pětistupňové škály a kroužkování odpovědí. Během dvou týdnů se shromáždilo dohromady 80 dotazníků z mateřských škol. Počet dotazníků byl doplněn dotazníky od rodičů dětí předškolního věku ze zájmového kroužku, kde vyplnilo dotazník 20 rodičů.

Výzkum č. 2 byl realizován také rozdělením dotazníků v tištěné formě. Dotazníky vyplňovaly studentky dálkového magisterského oboru „Předškolní pedagogika“ na

Pedagogické fakultě UP, které dále rozdaly dotazníky svým kolegyním v mateřských školách a vyplněné je předaly zpět. Dotazníky dále vyplňovaly učitelky z mateřských škol v Lanškrouně a jeho okolí (Rudoltice, Žichlínek, Albrechtice, Dolní Třešňovec). Učitelkám byl vysvětlen systém pětistupňové škály a kroužkování odpovědí. Během dvou týdnů se shromáždilo 39 dotazníků od učitelek z Pardubického kraje, 30 dotazníků od učitelek z Jihomoravského kraje, 10 dotazníků od učitelek z kraje Vysočina, a 20 dotazníků od učitelek z Olomouckého kraje. Počet dotazníků byl doplněn jedním dotazníkem od učitelky v důchodovém věku. Celkový počet dotazníků byl 100.

2.6 Statistické metody a techniky

U jednotlivých položek dotazníku pro rodiče ve výzkumu č. 1 byl vypočítán průměrný stupeň odpovědi, který je zaznamenán v tabulce č. 1. V tabulce č. 1 je uvedena u jednotlivých položek směrodatná odchylka vypočítaná z průměrné hodnoty odpovědi na každou položku.

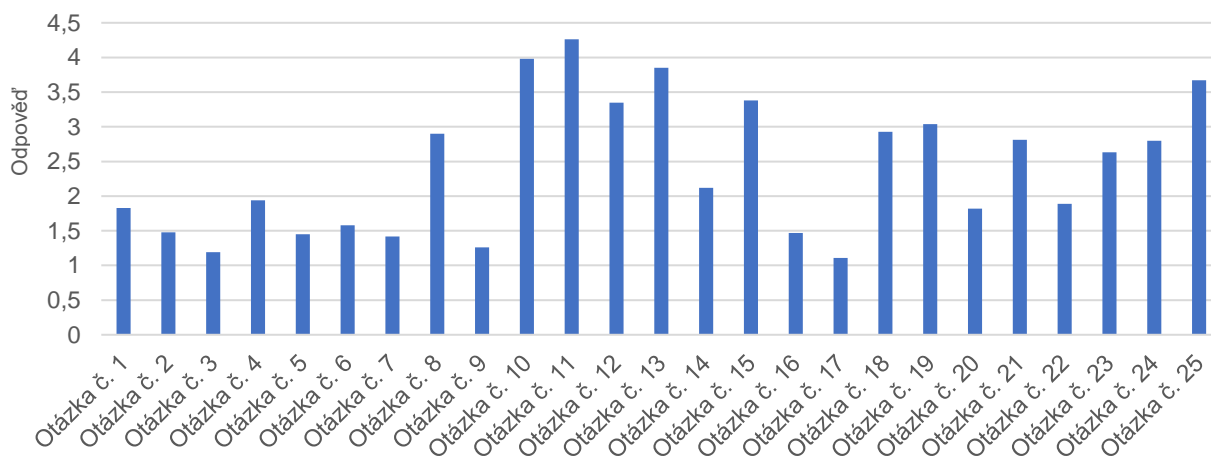
Tabulka č. 1 – Průměrný stupeň odpovědi a směrodatná odchylka u jednotlivých položek

(1 souhlasím, 2 spíše souhlasím, 3 ani souhlasím/ani nesouhlasím, 4 spíše nesouhlasím, 5 nesouhlasím)

1. Je důležité, aby se učitelka v MŠ vyjadřovala spisovně?	1,83	0,93
2. Záleží na tom, aby děti byly vedeny k přesnému vyjadřování slov a hlásek (výslovnosti)?	1,48	0,56
3. Záleží na trénování paměti pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček?	1,19	0,42
4. Je důležité trvat na dodržování spisovného vyjadřování u dětí předškolního věku?	1,94	0,87
5. Je dobré, aby učitelky podněcovaly děti v MŠ k samostatnému vyjadřování (kdy dítě mluví samo a ostatní poslouchají)?	1,45	0,67
6. Je vhodné napomínat, popř. potrestat děti v MŠ za vulgární vyjadřování (odpovídajícím způsobem)?	1,58	0,65
7. Chci být informován/a, v případě, že dítě používá v MŠ vulgarismy.	1,42	0,71
8. Chtěl/a bych být stručně informován/a každý den učitelem/kou o tom, co dítě prožilo během dne.	2,9	1,08
9. Souhlasíte s tím, aby Vaše dítě bylo vyšetřováno v MŠ logopedem?	1,26	0,64
10. Je pro Vás prioritní, aby učitel/ka v MŠ byla žena?	3,98	1,14
11. Je pro Vás důležitý věk učitele/ky?	4,26	0,91
12. Vidíte jako lepší variantu, když má učitel/ka své vlastní děti?	3,35	1,25
13. Je pro Vás důležité vysokoškolské vzdělání učitele/ky?	3,85	1,19
14. Přikláníte se k názoru, že by dítě mělo být v MŠ spravedlivě trestáno?	2,12	1,06
15. Je pro Vás lepší variantou, když učitel/ka MŠ není na začátku své pedagogické praxe?	3,38	1,16

16. Je pro Vás důležité, aby učitel/ka v MŠ četl/a před odpoledním spaním dětem pohádky?	1,47	0,70
17. Myslíte si, že by Vaše dítě mělo být vedeno k tomu, aby vždy pozdravilo učitele/ku při příchodu do MŠ a při odchodu?	1,11	0,40
18. Je pro Vás důležité, aby učitel/ka využívala při komunikaci s dětmi neverbální způsoby komunikace ve velké míře?	2,93	0,68
19. Myslíte si, že učitel, který má jen trochu nemocné hlasivky (chrapot, kašel, slabý hlas) by neměl chodit do práce?	3,04	1,22
20. Souhlasíte s tím, aby učitel/ka MŠ mluvila s dětmi o tom, co zažily ve svém volném čase? (víkend, prázdniny, zájmové kroužky apod.)	1,82	0,83
21. Přivítali byste možnost při vyzvedávání dítěte z MŠ zůstat s ním ve třídě, než si dohraje?	2,81	1,06
22. Chtěli byste být informováni, pokud dítě používá přezdívky pro ostatní děti nebo je nepatřičně oslovuje?	1,89	0,95
23. Je pro Vás důležité, aby děti v MŠ zpívaly každý den?	2,63	0,98
24. Je podle Vás důležité, aby učitel/ka přizpůsoboval/a svou řeč věkovému rozdílu dětí v MŠ?	2,8	1,23
25. Je pro Vás důležité, jakým způsobem se učitel/ka obléká?	3,67	1,09

Níže je pro přehled k průměrným hodnotám jednotlivých odpovědí na položky v dotazníku zobrazen sloupcový graf č. 10.



Graf č. 10 – Průměrná odpověď u jednotlivých položek ve výzkumu č. 1

Zdroj: vlastní

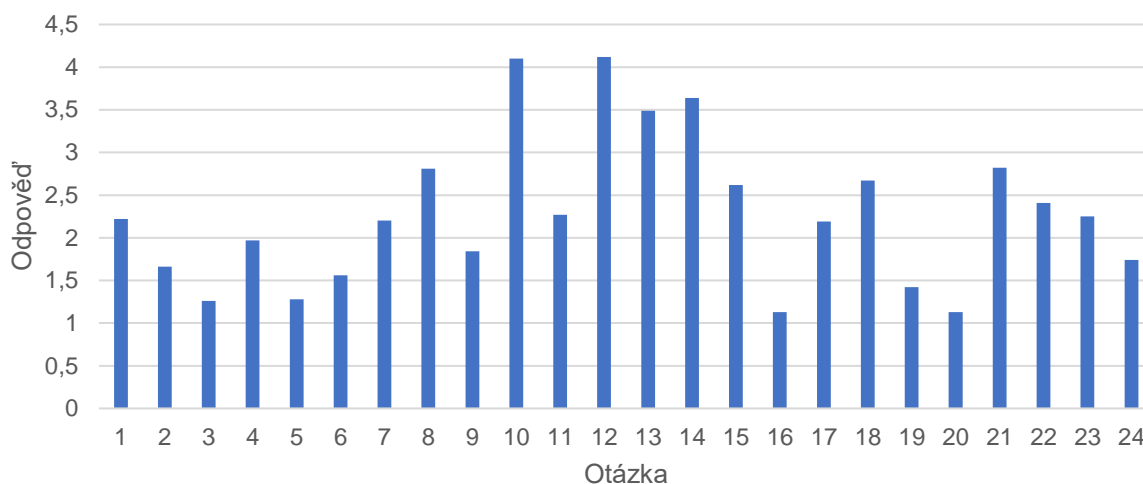
Ve výzkumu č. 2 byl také z odpovědí na jednotlivé položky vypočítán průměrný stupeň odpovědi, který znázorňuje tabulka č. 2. V tabulce č. 2 je také uvedena hodnota směrodatné odchylky u jednotlivých odpovědí na položky.

Tabulka č. 2 – Průměrný stupeň odpovědi u jednotlivých položek a směrodatná odchylka

(1 ano, 2 spíše ano, 3 ani ano/ani ne, 4 spíše ne, 5 ne)

1. Vyjadřujete se v MŠ jen spisovně?	2,22	0,81
2. Vedete děti k přesné výslovnosti?	1,66	0,67
3. Trénujete s dětmi často paměť pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček?	1,26	0,46
4. Snažíte se, aby děti dodržovaly spisovné vyjadřování?	1,97	0,87
5. Podněcujete děti v MŠ k samostatnému vyjadřování (kdy dítě mluví samo a ostatní poslouchají)?	1,28	0,47
6. Napomínáte, popř. trestáte děti vhodným způsobem za vulgární vyjadřování? Pokud ano, zaznamenejte do „jiné odpovědi“ jak.	1,56	0,89
7. Informujete rodiče v případě, když dítě používá v MŠ vulgarismy?	2,2	1,30
8. Informujete stručně rodiče každý den o tom, co dítě v MŠ zažilo?	2,81	1,13
9. Zařazujete pravidelně do vzdělávacích programů logopedická cvičení?	1,84	0,98
10. Myslíte si, že je prioritní, aby učitelka v MŠ byla žena?	4,1	1,09
11. Myslíte si, že rodičovství ovlivňuje přístup učitelů/učitelek dětem v MŠ?	2,27	1,17
12. Je důležitý věk učitele/ky MŠ?	4,12	0,96
13. Máte vysokoškolské vzdělání?	3,49	1,92
14. Máte vyšší odborné vzdělání?	3,64	1,87
15. Myslíte si, že je vhodné děti v MŠ přiměřeným způsobem trestat? V případě, že ano, zaznamenejte do „jiné odpovědi“ jakým způsobem.	2,62	1,30
16. Čtete dětem před odpoledním spaním vždy pohádky?	1,13	0,34
17. Vedou rodiče děti k tomu, aby Vás děti pozdravily při příchodu do MŠ a rozloučily se při odchodu domů?	2,19	0,92
18. Využíváte při práci v MŠ neverbální komunikaci ve velké míře?	2,67	0,90
19. V případě, že máte trochu nemocné hlasivky (chrapot, kašel, slabý hlas), chodíte přesto do práce?	1,42	0,78
20. Mluvíte s dětmi o tom, co zažily ve svém volném čase (víkend, prázdniny, zájmové kroužky apod.)?	1,13	0,34
21. Mají rodiče ve vaší MŠ možnost při vyzvedávání dítěte s ním pobýt ve třídě, než si dohraje?	2,82	1,56
22. Informujete rodiče, pokud dítě nepatřičně oslovuje spolužáky nebo pro ně používá nevhodné přezdívky?	2,41	1,37
23. Zpíváte s dětmi každý den?	2,25	1,12
24. Přizpůsobujete své vyjadřování s ohledem na rozdílný věk dětí v MŠ?	1,74	1,02

Pro přehled je zde uveden sloupcový graf č. 11, který znázorňuje průměrný stupeň jednotlivých odpovědí učitelek.



Graf č. 11 – Průměrná odpověď u jednotlivých položek ve výzkumu č. 2 Zdroj: vlastní

Validitu dotazníku lze definovat jako míru jeho shody s výzkumným záměrem. V empirické části práce spočívá výzkumný záměr ve zjištění postupů učitelů/ek MŠ při komunikaci s dětmi. Hypotéza předpokládá, že tyto názory jsou v souladu s představami a požadavky rodičů dětí.

V dotazníku pro učitele/ky je věnováno 14 položek přímé komunikaci pedagoga a dítěte, 4 položky komunikaci s rodiči, zbývajících 6 se týká osobnosti učitele/učitelky. Dotazník je prakticky ve všech položkách zaměřený na vědecký cíl práce. V této skutečnosti spočívá validita dotazníku.

Dotazník pro rodiče obsahuje celkem 16 položek, ve kterých se rodiče vyjadřují k formám a náplni komunikace učitele/ky a dítěte v MŠ, 7 položek se týká osobnosti učitele/ky a předpokladů úspěšné práce s dětmi. I tento dotazník je vzhledem k cílům práce dostatečně validní, a tedy vypovídající o očekávání rodičů o práci pedagogů v MŠ.

Chytrý a Kroufěk (2017, s. 8 – 9) rozlišují ve svém článku s názvem „Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě“ tři typy validity. Obsahovou validitu, založenou na posudku a úsudku jednotlivých kompetentních osob, tzn. odborníků a specialistů. Za kritériální validitu v práci můžeme považovat hledání podobných výzkumů a srovnávání jejich závěrů se závěry práce. Když hodnotíme předpoklad práce, že se odpovědi na položky v dotaznících pro rodiče a učitele/ky budou blížit, dojdeme k závěru, že je v odpovědích přiměřená shoda.

Pojem reliability ve výzkumu souvisí se stupněm spolehlivosti a přesnosti závěrů, které se budou na základě dotazníků vytvářet. Pro posouzení reliability jsem se pokusila využít Cohenův koeficient kappa, doporučovaný v literatuře pro pedagogické dotazníkové průzkumy, z publikace Metody pedagogického výzkumu (Chráska, 2016). Základem metody je náhodné rozdělení souboru dotazníků na dvě stejně početné skupiny po 50 dotaznících. Vzhledem k náhodnému seřazení dotazníků lze použít rozdělení: skupina 1: 1 – 50, skupina 2: 51 – 100. Pro první výzkumné šetření byla z dotazníků pro učitele/ky použita položka 5 s velmi nízkým rozptylem zjištěných hodnot. Za těchto podmínek obdržíme následující matici:

Tabulka č. 3 – Matice č. 1 k položce 5 Skupina 1

Skupina 2	Odpoověď	1	2	3	4	5	
	1	$p_{11} = 29$	$p_{21} = 7$...			$u_1 = 36$
	2	$p_{12} = 8$	$p_{22} = 5$...			$u_2 = 13$
	3	$p_{13} = 1$	$p_{23} = 0$		$u_3 = 1$
	4						
	5						
		$v_1 = 38$	$v_2 = 12$				$n = 50$

Výpočet koeficientu κ :

$$P_p = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^5 p_{jj} = \frac{1}{50} (29 + 5) = 0,68$$

$$P_0 = \frac{1}{n^2} \sum_{j=1}^5 u_j v_j = \frac{1}{2500} (36 \cdot 38 + 13 \cdot 12 + 1 \cdot 0) = 0,61$$

$$\kappa = \frac{P_p - P_0}{1 - P_0} = \frac{0,68 - 0,61}{1 - 0,61} = 0,18$$

Výsledný koeficient κ neodpovídá předpokladu. Předpokladem je κ větší než 0,8. V odpovědích je 34 naprosto shodných výsledků, zbývajících 16 je rozptýleno v bezprostřední blízkosti. Oba soubory jsou z hlediska reliability homogenní.

Ze stejného dotazníku pro učitele/ky prověříme ještě položku č. 8, která vykazuje větší výsledný rozptyl odpovědí. Pro tento případ má matice hodnot tuto podobu:

	Odpověď	1	2	3	4	5	
Skupina 2	1		2	1	1	1	$u_1 = 5$
	2	2	11	1	5	2	$u_2 = 21$
	3	2	4	1	4	1	$u_3 = 12$
	4		2	1	6		$u_4 = 9$
	5		1		2		$u_5 = 3$
		$v_1 = 4$	$v_2 = 20$	$v_3 = 4$	$v_4 = 18$	$v_5 = 4$	$n = 50$

Výpočet koeficientu κ pro položku 8:

$$P_p = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^5 p_{ij} = \frac{1}{50} (11 + 1 + 6) = 0,36$$

$$P_0 = \frac{1}{n^2} \sum_{j=1}^5 u_j v_j = \frac{1}{2500} (5 \cdot 4 + 21 \cdot 20 + 12 \cdot 4 + 9 \cdot 18 + 3 \cdot 6) = 0,26$$

$$\kappa = \frac{P_p - P_0}{1 - P_0} = \frac{0,36 - 0,26}{1 - 0,26} = 0,13$$

Přestože marginální četnosti jsou pro oba soubory velmi blízké (např. u_1 a v_1 , u_2 a v_2 , u_5 a v_5), vychází koeficient κ výrazně nižší, než je přijatelná hranice pro pozitivní hodnocení, tj. $\kappa_m = 0,8$.

Je zřejmé, že Cohenův koeficient není pro pedagogické dotazníky tohoto typu vhodný. Obrátila jsem se proto na literaturu, ze které tento test autor Chráska čerpal, tj. článek J. Mareše v časopisu *Pedagogika* č. 2. (1983). Autor v tomto článku předpokládá rovnoměrné, náhodné a statisticky nezávislé rozdělení dat v použitých maticích. Tento předpoklad v našem dotazníkovém šetření rozhodně není splněn, jelikož jak učitelé/ky, tak rodiče vyjadřují v odpovědích shodný nebo velmi blízký názor, a to je v rozporu s předpokladem. Dalším nesplnitelným předpokladem je požadavek, že žádná očekávaná četnost nesmí být menší než 1 a nemá být více než 20 % očekávaných četností menších než 5. Chráska (2016, s. 166) uvádí, že pomocí Cohenova koeficientu kappa můžeme stanovit reliabilitu dotazníkového šetření, avšak neuvádí podmínky, za kterých je metoda použitelná. Pro testování reliability pedagogických šetření tohoto typu bude třeba doporučit jiné metody týkající se Likertových škál.

Přes tyto skutečnosti přinesly použité matice výraznou podporu kvality dotazníkového šetření. Pokud výsledky srovnávacích testů obou skupin vykazují vlastnosti stejné jako

v rozebraných položkách 5 a 8, je zcela zřejmé, že obě skupiny vykazují statisticky stejné výsledky, ovlivněné pouze nahodilými příčinami.

Chytrý a Kroufek (2017, s. 8) uvádějí následující předpoklady pro použití Cronbachovy alfy, která má být nejčastěji používaným koeficientem u nástrojů využívajících Likertovy škály: a) náhodná chyba je jediným zdrojem chyby měření, b) položky popisují jedinou latentní (skrytou) proměnnou, c) položky jsou nekorelované, d) lze předpokládat, že položkové skóre se řídí přibližně normálním rozložením. Přestože je zřejmé, že předpoklady c) a d) nejsou v našem případě v plném rozsahu splněny, jsem se pokusila test provést, ale samozřejmě s negativním výsledkem. I tento pokus ukazuje na nutnost hledat další vhodné metody pro ověření reliability u pedagogických Likertových škál.

Pro zjištění míry reliability jsem využila ještě Kolmogorovův – Smirnovův test pro dva velké výběry (Raisenauer, 1965, s. 90). Tímto testem se hodnotí rozložení četností dvou srovnávaných výběrů. Zjišťujeme, zda výběrová rozložení četností se statisticky významně liší neboli zda oba výběry pocházejí z jediného základního souboru. Pokud bude hypotéza o tom, že soubory výsledků pro obě skupiny dotazníků pochází ze stejného základního souboru potvrzena, pak to v našem případě potvrzuje velmi dobrou reliability testování.

Oba testované soubory mají četnosti $n_1 = 50$, $n_2 = 50$. Pro výpočet položky 5 použijeme relativní kumulativní četnosti z tabulky č. 5 F_{1j} a F_{2j} . Vycházíme z tabulky č. 5, kde $n_{1,j} = v_j$, $n_{2,j} = u_j$, $f_{1,j} = n_{1,j}/50$, $f_{2,j} = n_{2,j}/50$ a $F_{1,j}$ a $F_{2,j}$ jsou kumulativní četnosti.

Tabulka č. 5 – Tabulka pro Kolmogorovův-Smirnovův test souborů položky 5

Odpověď	$n_{1,j}$	$n_{2,j}$	$f_{1,j}$	$f_{2,j}$	$F_{1,j}$	$F_{2,j}$	$ F_{1,j} - F_{2,j} $
1	38	36	0,76	0,72	0,76	0,72	0,04
2	12	13	0,24	0,26	1,00	0,98	0,02
3	0	1	0	0,02	1,00	1,00	0,00
4	0	0	0	0	1,00	1,00	0,00
5	0	0	0	0	1,00	1,00	
	$n_1 = 50$	$n_2 = 50$	1,00	1,00			

Testovací kritérium D_5 vypočítáme ze vztahu:

$$D_5 = \text{maximum } |F_{1j} - F_{2j}|.$$

Kritickou hodnotu $D_{k,0,05}$ pro hladinu významnosti 0,05 (hladina významnosti znamená, že pouze s touto pravděpodobností náhodné vlivy způsobí, že dospějeme k jinému výsledku),

$$\text{vypočítáme ze vztahu: } D_{k,0,05} = 1,36 \sqrt{\frac{n_1+n_2}{n_1 n_2}}.$$

Dosadíme-li do vztahu pro kritickou hodnotu, dostaneme $D_{k,0,05} = 0,272$. Vzhledem k relativním kumulativním četnostem z tabulky č. 5 má testovací kritérium hodnotu:

$$D_5 = \text{maximum } |F_{1j} - F_{2j}| = 0,04.$$

Vzhledem k tomu, že $D_5 < D_{k,0,05}$, potvrdil test, že oba soubory s vysokou pravděpodobností pochází ze stejného základního souboru a jsou tedy navzájem homogenní.

Stejný test použijeme i pro položku 8 souboru dotazníků pro učitele/ky. K výpočtu použijeme údaje z tabulky č. 6. Stejným způsobem vytvoříme pro tento případ tabulku č. 6.

Tabulka č. 6 – Tabulka pro Kolmogorovův-Smirnovův test souborů položky 8

Odpověď	$n_{1,j}$	$n_{2,j}$	$f_{1,j}$	$f_{2,j}$	$F_{1,j}$	$F_{2,j}$	$ F_{1,j} - F_{2,j} $
1	4	5	0,08	0,10	0,08	0,10	0,02
2	20	21	0,40	0,42	0,48	0,52	0,04
3	4	12	0,08	0,24	0,56	0,76	0,20
4	18	9	0,36	0,18	0,92	0,94	0,02
5	4	3	0,08	0,06	1,00	1,00	0,00
	$n_1 = 50$	$n_2 = 50$	1,00	1,00			

Pro testovací kritérium položky 8 vyplývá z tabulky č. 6 hodnota:

$$D_8 = \text{maximum } |F_{1j} - F_{2j}| = 0,20.$$

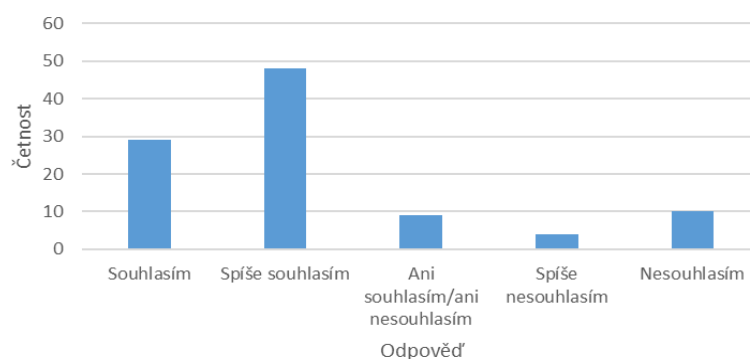
I v tomto případě platí, že $D_8 < D_{k,0,05}$. Lze přijmout hypotézu, že oba vybrané soubory pochází ze stejného základního souboru. Tyto výsledky potvrzují naši hypotézu o velmi dobré kvalitě reliability testování.

2.7 Výsledky a diskuze

2.7.1 Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče obsahuje 25 položek, odpovědi mohli rodiče doplnit svými vlastními slovy na řádek pod pětistupňovou škálu. Celkem bylo doplněno 57 odpovědí vlastními slovy. V práci jsou uvedené grafy č. 14 – 36, ve kterých je znázorněn počet odpovědí souhlasím, spíše souhlasím, ani souhlasím/ani nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím ve výzkumu č. 1.

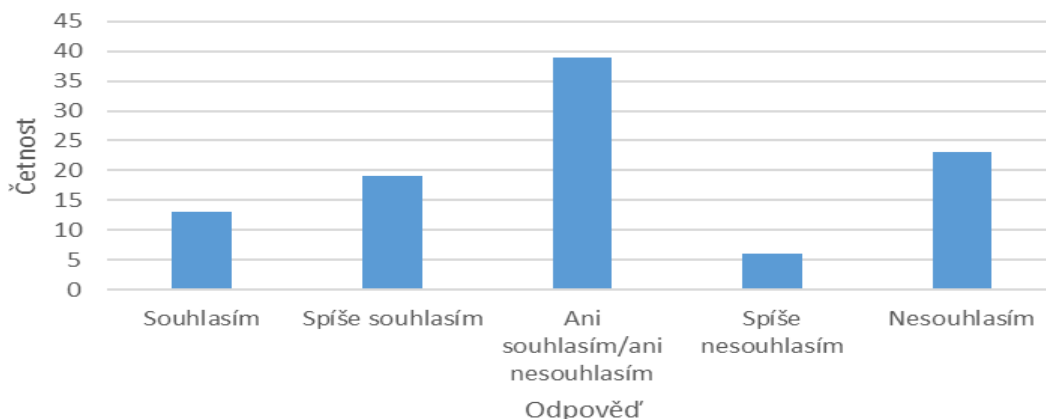
Jedna z nejčastějších byla odpověď na položku č. 14, zda má být dítě v MŠ spravedlivě trestáno. Položku slovně doplnilo 7 respondentů. Např.: „Záleží na tom, co je spravedlivý trest“, dále „je důležité, aby dítě rozeznalo dobré od zlého“. Někteří se nad otázkou udivili: „Proč trestáno? Když dítě něco provede, tak to má nějaký důvod a já bych se snažila zjistit jaký. Ale když je ve třídě přes 20 dětí, je asi těžké individuálně zjišťovat příčinu“. Další respondent odpověděl: „Spravedlivě, ale přínosně. Není trest jako trest.“ Také uváděli: „Záleží na způsobu trestu a jeho míře“ Někteří si myslí, že by se učitelé/ky měli/y domluvit na trestech s rodiči: „Pokud je myšleno fyzicky, tak určitě ne. Pokud je s dítětem nějaký velký konflikt, myslím, že je vhodné přizvat rodiče a ti určí trest.“ Jak lze včíst z grafu č. 14, rodiče se spravedlivými tresty v MŠ spíše souhlasí (29 souhlasí, 48 spíše souhlasí), jen málokterí nesouhlasí vůbec (10 rodičů).



Graf č. 12 – Četnost odpovědí pro položku č. 14

Zdroj: Vlastní

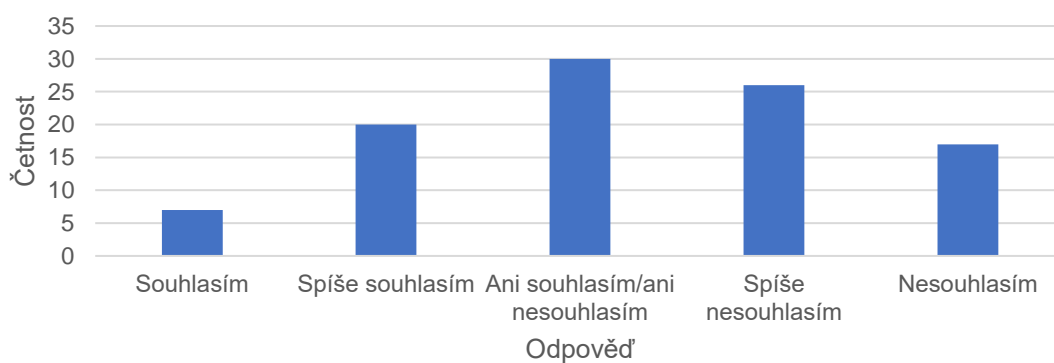
Časté byly také slovní odpovědi na položku č. 8, zda by rodiče chtěli být informováni každý den učitelem/učitelkou, co dítě prožilo během dne v MŠ. Odpovědělo na ni 8 respondentů vlastními slovy. Např.: „Ptám se dcery každý den, jak se měla a co prožila, ale neočekávám, že mi to bude hlásit i pedagog, pokud to není něco zásadního“. „U mladších rozhodně. Větší už říká sám.“ „Ne každý den, jednou týdně“. „Podle časových možností učitelky.“ „Od toho mám svoje dítě, kterého se ptám, co dělalo v MŠ“. „Zbytečné, dítě samo může vykládat doma“. „Spíše by mi vyhovoval systém třídních schůzek za určitý čas“. „Přijde mi dostačující týdenní/měsíční plán, který je vyvěšen v šatně. Alespoň si můžeme s dcerou povídat o tom, co prožila a být "překvapeni" tím, co dělala/zažila“. Takže rodiče často upřednostňují, aby jim dítě řeklo samo, co během dne prožilo. Grafu č. 13 znázorňuje, že 23 respondentů nesouhlasí, 13 souhlasí a 39 ani souhlasí/ani nesouhlasí.



Graf č. 13 – Četnost odpovědí pro položku č. 8

Zdroj: Vlastní

Položku č. 12, zda je lepší variantou, když má učitelka již své vlastní děti odpověděli vlastními slovy 3 respondenti, jeden z respondentů napsal, že „je důležitější, aby měla učitelka kladný vztah k dětem“, další „jak kdy a v jaké situaci“. Jeden respondent poukázal na to, že jsou odlišné: „Liší se. Některé učitelky po svých vlastních dětech dokážou být i k "cizím" tolerantnější“. Na grafu č. 14 si můžeme prohlédnout, že nejvíce (30) rodičů mělo k této položce neutrální postoj, ale více rodičů nesouhlasilo (17 nesouhlasím, 26 spíše nesouhlasím), než souhlasilo (7 souhlasím, 20 spíše souhlasím), tzn. že na tom, zda má učitel/ka své vlastní děti tolik rodičům nezáleží.

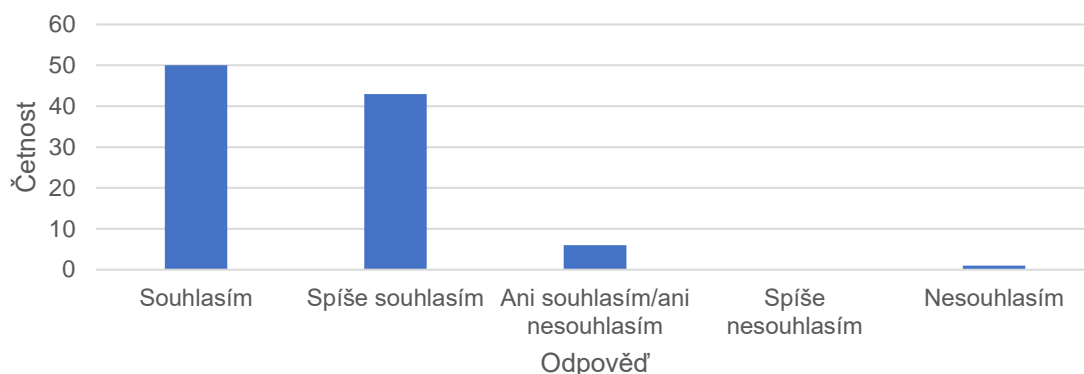


Graf č. 14 – Četnost odpovědí pro položku č. 12

Zdroj: Vlastní

Na položku č. 6, zda je vhodné děti napomínat, popř. trestat za vulgární vyjadřování nejvíce rodičů (50) zaškrtnulo, že souhlasí nebo spíše souhlasí (43). 5 respondentů odpovědělo vlastními slovy: „Vysvětlit, mnohdy dítě neví, že řeklo vulgární slovo, když ho slyší od svého okolí. Spíše řešit příčinu než projev.“ Jeden rodič odpověděl takto: „Nemyslím si, že by se děti měly trestat za vulgární vyjadřování. Jisté napomenutí ano, že ve školce se takto nemluví. Dítě

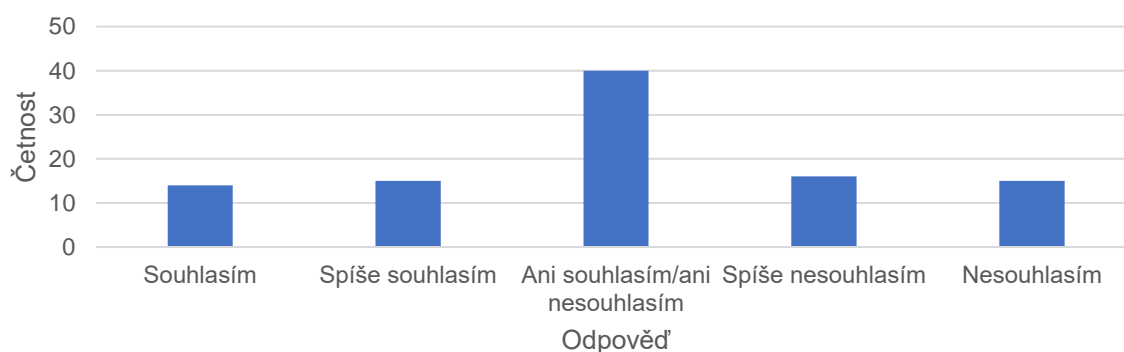
za to nemůže, že slyší vulgárnosti od dospělých... Další respondent napsal, že je důležité hlavně dítě opravit. Podle grafu č. 6 s napomináním a řešením situace, pokud dítě mluví vulgárně, souhlasila většina rodičů. „Napomínat určitě + upozornit na to rodiče“.



Graf č. 15 – Četnost odpovědí pro položku č. 6

Zdroj: Vlastní

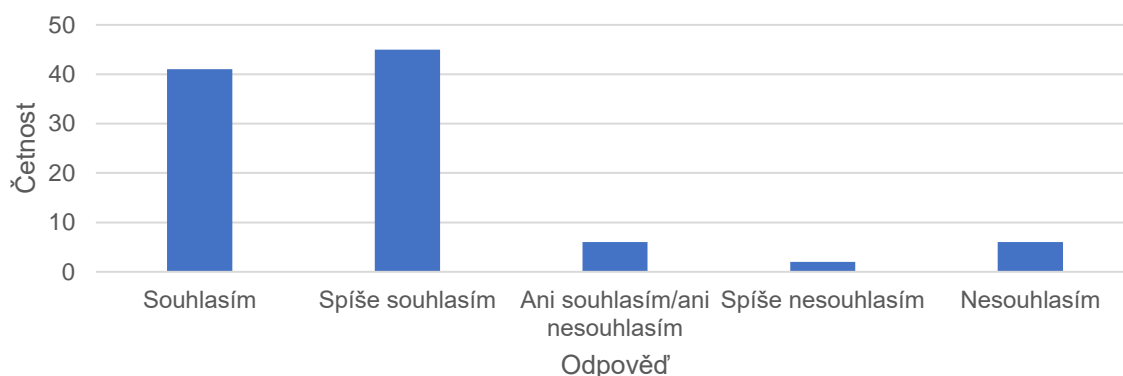
Z odpovědí na položku č. 19, zda si rodiče myslí, že by učitel/ka neměl/a chodit do práce, pokud má jen trochu nemocné hlasivky, vyplývá podle grafu č. 16, že názor rodičů je rozdělen přibližně na tři třetiny – 14 souhlasí, 15 spíše souhlasí, 40 ani souhlasí/ani nesouhlasí, 16 spíše nesouhlasí, 15 nesouhlasí. Respondenti, kteří doplňovali položku slovně, uvedli: „Pokud ví, že není infekční, tak ať do práce chodí.“ „Děti s kašlem také chodí do školky.“ „Záleží na infekčnosti.“ „Mně to určitě nevadí, ale záleží, jak se na to cítí pedagog (stát se to může i rodičům a taky se musí s dítětem nějak dorozumět).“



Graf č. 16 – Četnost odpovědí pro položku č. 19

Zdroj: Vlastní

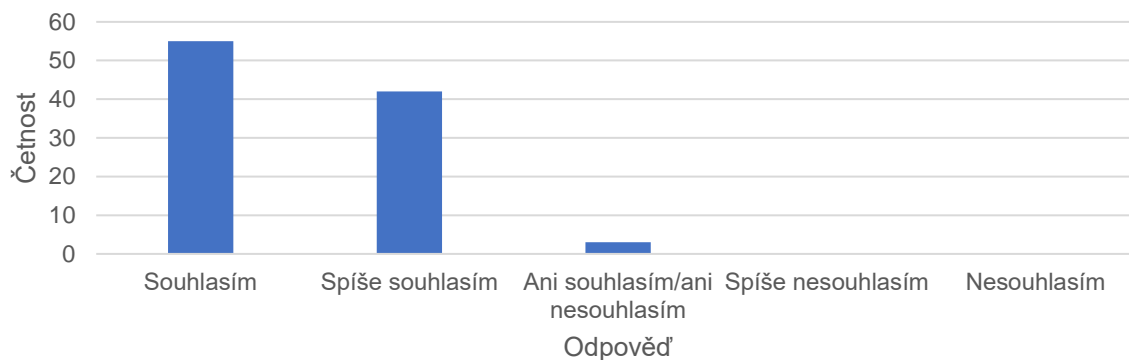
Položka č. 1, zda by se měl/a vyjadřovat učitel/ka MŠ spisovně, byla zodpovězena vlastními slovy od dvou respondentů: „*Určitě je to dobré, ale samozřejmě toleruji, když i pedagogovi to někdy ujede, jsme jen lidi.*“ „*U malých dětí spíše ano, u předškoláků určitě.*“ Podle grafu č. 17 rodiče souhlasí s tím, aby se učitel/ka v MŠ vyjadřoval/a spisovně (41 souhlasí, 45 spíše souhlasí).



Graf č. 17 – Četnost odpovědí pro položku č. 1

Zdroj: Vlastní

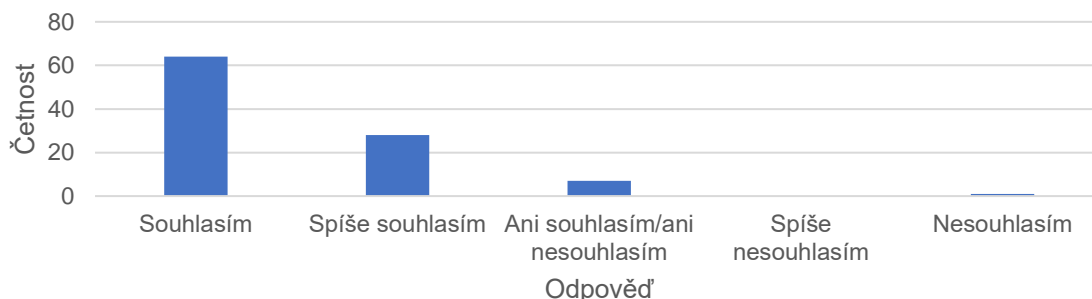
Téměř všichni rodiče také souhlasí s otázkou č. 2, že by učitelka MŠ měla děti vést ke správné výslovnosti (55 souhlasí, 42 spíše souhlasí, 3 ani nesouhlasí/ani souhlasí), jeden respondent doplnil odpověď: „*Důležité, aby byly děti vedeny k vyjadřování, výslovnost až později.*“



Graf č. 18 – Četnost odpovědí pro položku č. 2

Zdroj: Vlastní

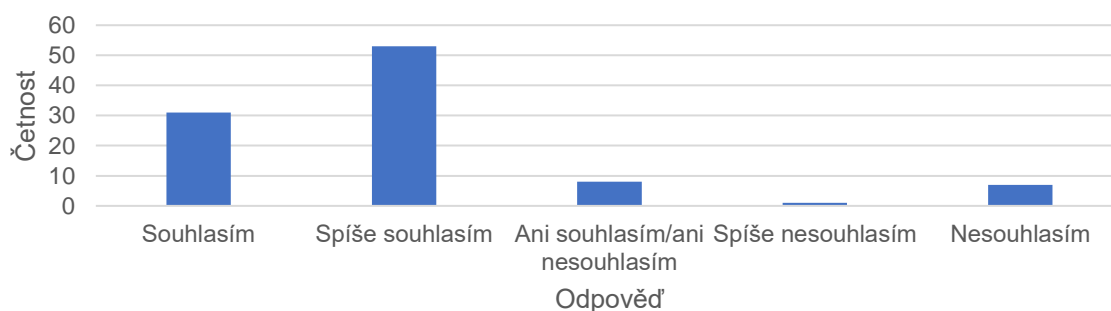
Rodiče souhlasili i s tím (graf č. 19), že je nutné trénovat paměť pomocí krátkých příběhů, básniček apod., jak bylo uvedeno v otázce č. 3 (82 souhlasilo, 17 spíše souhlasilo a jeden ani souhlasil/ani nesouhlasil).



Graf č. 19 – Četnost odpovědí pro položku č. 3

Zdroj: Vlastní

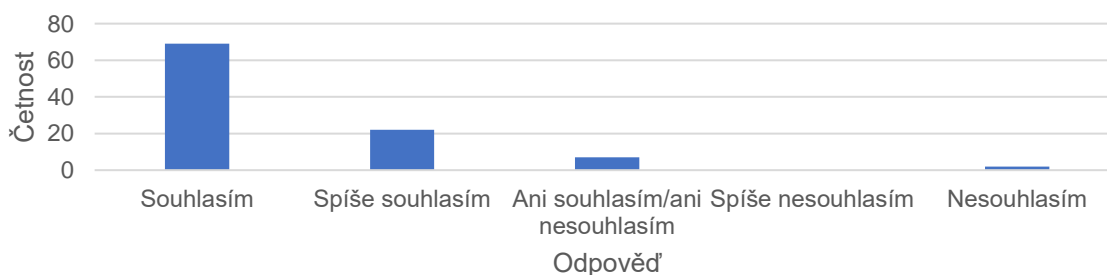
Graf č. 20 znázorňuje, že rodiče spíše souhlasí s tím (53 spíše souhlasilo, 31 souhlasilo), aby bylo jejich dítě v MŠ vedeno ke spisovnému vyjadřování, trvat na jeho dodržování (otázka č. 4). Jeden respondent odpověděl na položku: „*Myslím, že je vhodné k tomu děti vést, ale trvat na dodržování...*“



Graf č. 20 – Četnost odpovědí pro položku č. 4

Zdroj: Vlastní

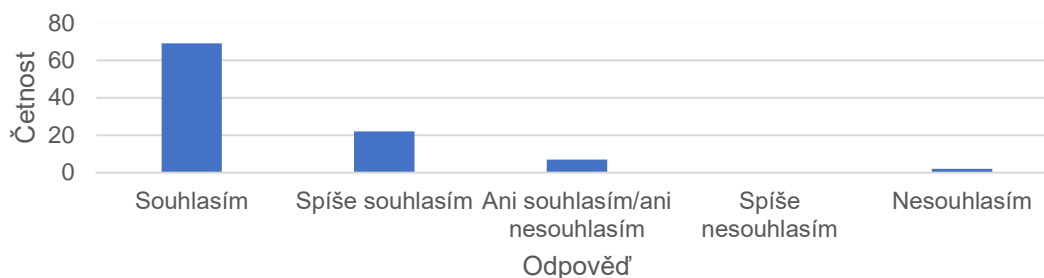
Rodičům (64 souhlasí, 28 spíše souhlasí) záleží na tom, aby učitelé/ky v MŠ děti podněcovali/y k samostatnému vyjadřování (otázka č. 5), jak vyplývá z grafu č. 21.



Graf č. 21 – Četnost odpovědí pro položku č. 5

Zdroj: Vlastní

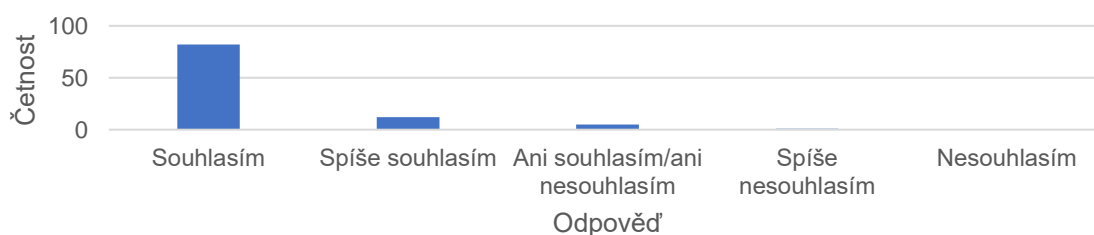
Z grafu č. 22 lze vyčíst, že téměř všichni rodiče (69 souhlasí, 22 spíše souhlasí) chtějí být informováni o tom, pokud jejich dítě v MŠ používá vulgarismy (otázka č. 7). Uvádějí, že záleží na míře vulgarismů.



Graf č. 22 – Četnost odpovědí pro položku č. 7

Zdroj: Vlastní

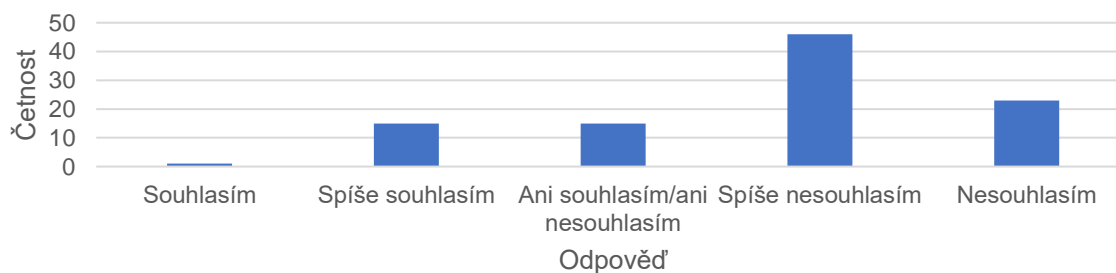
Pro rodiče je důležité, zda má jejich dítě možnost být vyšetřováno logopedem v MŠ, s položkou č. 9 souhlasilo 82 respondentů, 12 spíše souhlasilo. „*Souhlasím a jsem za to velmi ráda. Děkuji.*“



Graf č. 23 – Četnost odpovědí pro položku č. 9

Zdroj: Vlastní

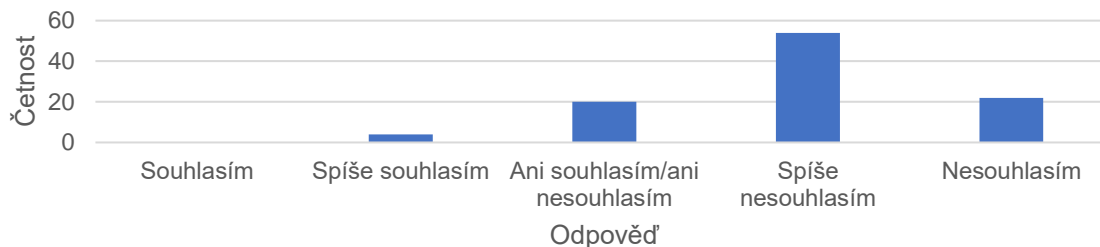
S položkou č. 10, zda je pro rodiče prioritní učitelka žena, a ne muž 46 rodičů spíše nesouhlasilo a 23 rodičů nesouhlasilo, ovšem někteří respondenti odpověděli, že je pro ně důležité, aby učitelka v MŠ byla žena (15 spíše souhlasilo), jak ukazuje graf č. 24, jiní uvádí, že se ještě nesetkali s učitelem v MŠ.



Graf č. 24 – Četnost odpovědí pro položku č. 10

Zdroj: Vlastní

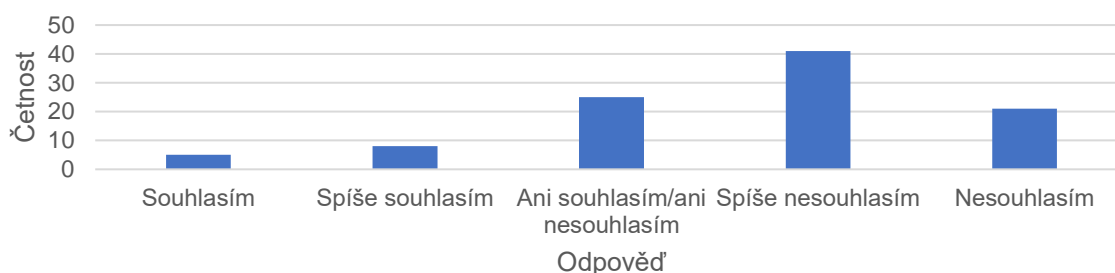
Na položku č. 11, zda je důležitý věk učitele/ky, odpovědělo 22 respondentů nesouhlasím a 54 respondentů spíše nesouhlasím, jeden rodič odpověděl vlastními slovy: „Myslím si, že mladší má více trpělivosti“.



Graf č. 25 – Četnost odpovědí pro položku č. 11

Zdroj: Vlastní

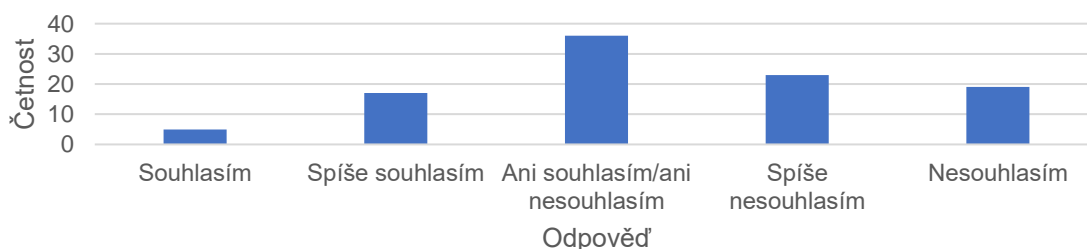
Z grafu č. 26 lze vyčíst, že rodiče spíše nesouhlasí s otázkou č. 13 (41 spíše nesouhlasí a 21 nesouhlasí), není pro ně tedy důležité, aby učitel/ka měl/a vysokou školu.



Graf č. 26 – Četnost odpovědí pro položku č. 13

Zdroj: Vlastní

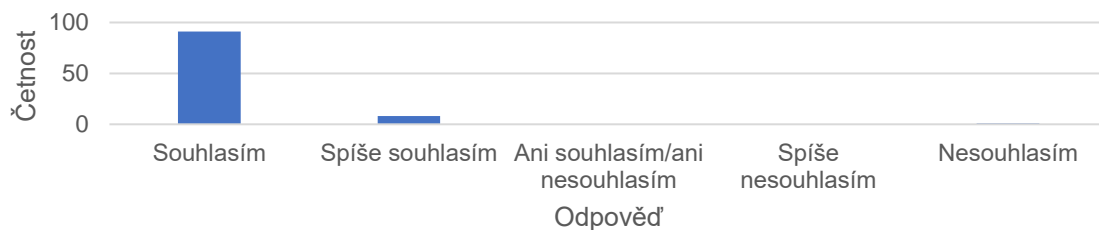
Na položku č. 15, zda je pro rodiče lepší variantou, aby učitel/ka nebyl/a na začátku své praxe, odpovědělo 23 respondentů spíše nesouhlasím, 19 nesouhlasím a 36 ani souhlasím/ani souhlasím, 5 souhlasilo, 17 spíše souhlasilo. Vlastními slovy doplnili odpověď tři respondenti, že rozumí tomu, když je někdo na začátku své praxe a že každý nějak musí začít (graf č. 27).



Graf č. 27 – Četnost odpovědí pro položku č. 15

Zdroj: Vlastní

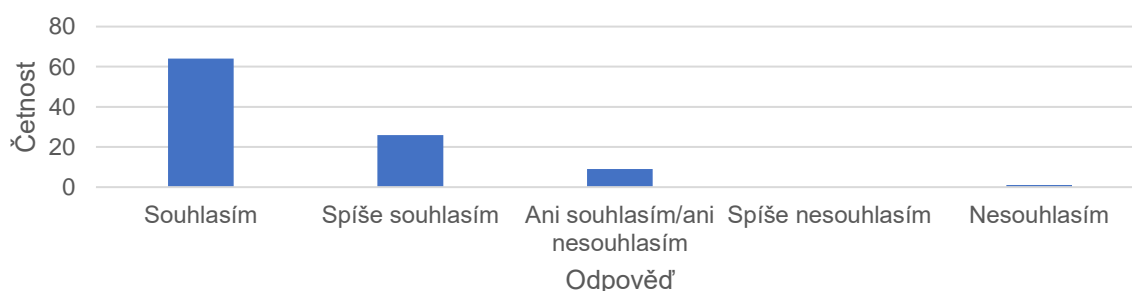
S položkou č. 16 téměř všichni rodiče souhlasili (64 souhlasilo, 24 spíše souhlasilo), pro téměř všechny rodiče je důležité, aby učitel/ka četl/a dětem pohádku před odpoledním spaním.



Graf č. 28 – Četnost odpovědí pro položku č. 16

Zdroj: Vlastní

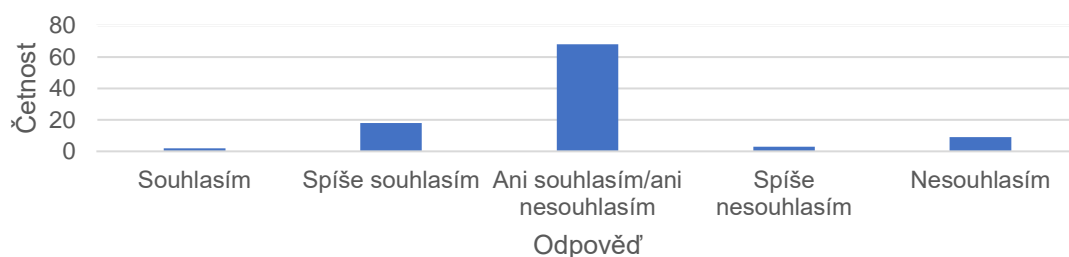
Rodiče si také myslí (91 souhlasí, 8 spíše souhlasí, 1 nesouhlasí), že by dítě mělo být vedeno k tomu, aby pozdravilo učitele/ku při příchodu a odchodu do MŠ (položka č. 17).



Graf č. 29 – Četnost odpovědí pro položku č. 17

Zdroj: Vlastní

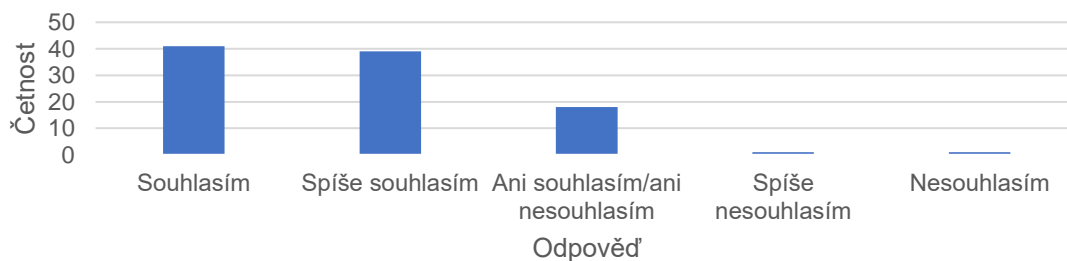
N položku č. 18, zda je důležité, aby učitel/ka využíval/a při ve velké míře neverbální způsoby komunikace většina rodičů odpověděla většina (68) rodičů ani souhlasím/ani nesouhlasím. (graf č. 18).



Graf č. 30 – Četnost odpovědí pro položku č. 18

Zdroj: Vlastní

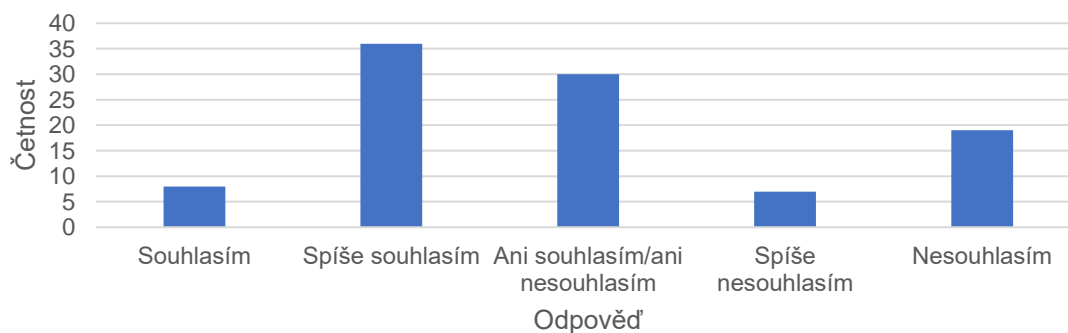
Rodiče ve většině (41 souhlasí, 39 spíše souhlasí) souhlasí s tím, aby si učitelé/ky povídali/y s dětmi o tom, co prožily ve svém volném čase (položka č. 20), jak vyplývá z grafu č. 31.



Graf č. 31 – Četnost odpovědí pro položku č. 20

Zdroj: Vlastní

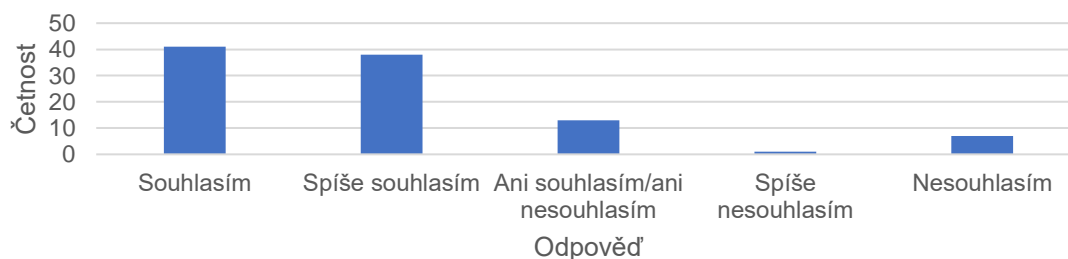
Položka č. 21, zda je pro ně lepší varianta domluvit se s učitelem/kou, aby mohli s dítětem zůstat, než si dohraje ve třídě MŠ, vyšla ve větší míře (36 rodičů spíše souhlasí a 8 souhlasí), že by rodiče tuto možnost uvítali (graf č. 32).



Graf č. 32 – Četnost odpovědí pro položku č. 21

Zdroj: Vlastní

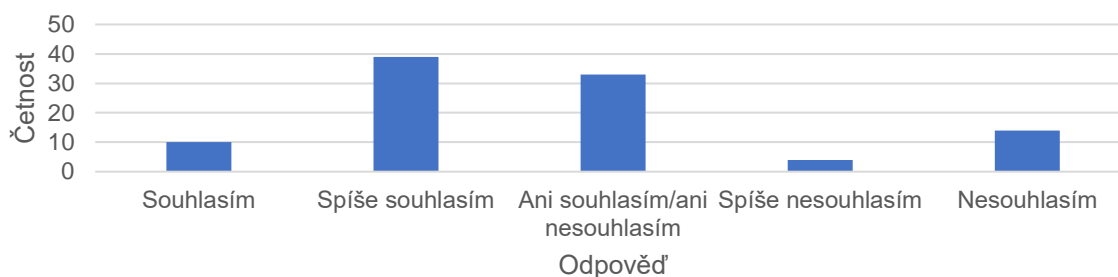
Pokud dítě používá nepatřičné přezdívky pro ostatní a nepatřičně je oslovuje (položka č. 22), rodiče o tom chtějí být ve většině (41 souhlasí, 38 spíše souhlasí) informováni (graf č. 33). „*Ano, pokud by přezdívky překročily jisté meze.*“



Graf č. 33 – Četnost odpovědí pro položku č. 22

Zdroj: Vlastní

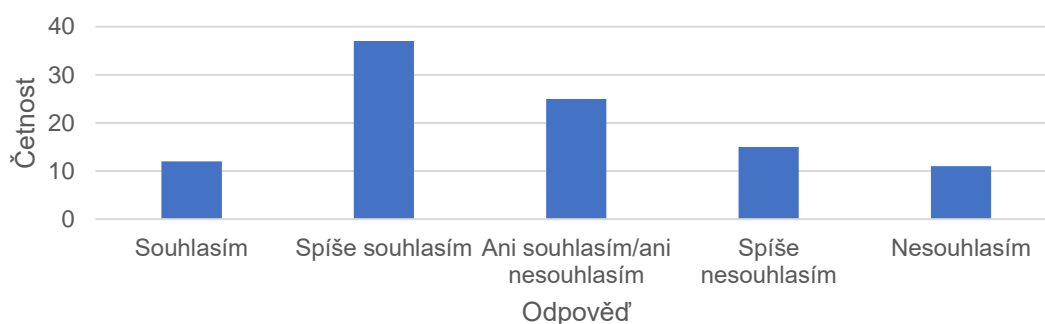
Pro rodiče není tak důležité, aby děti zpívaly každý den, jak lze vyčíst z grafu č. 34 (položka č. 23), pro rodiče je více důležité zařazování básniček a vlastní vyprávění krátkých příběhů (graf č. 18), spíše souhlasí 39 rodičů, ani souhlasí/ani nesouhlasí 33 rodičů.



Graf č. 34 – Četnost odpovědí pro položku č. 23

Zdroj: Vlastní

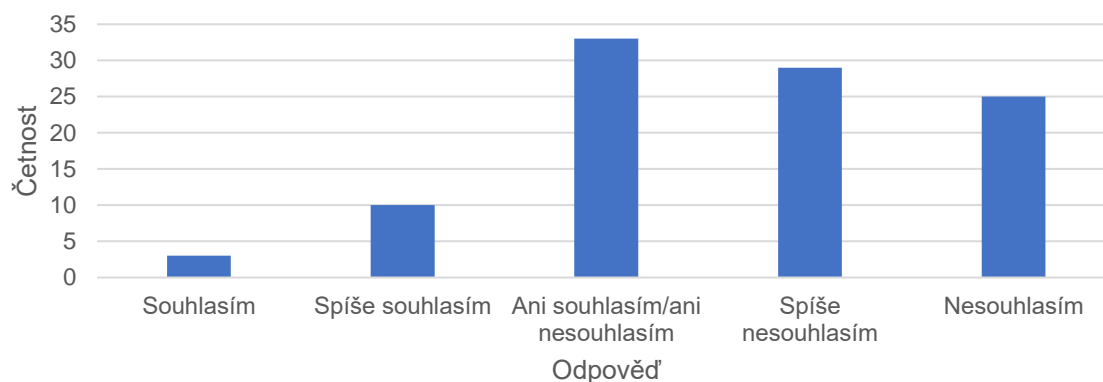
Graf č. 35 znázorňuje, že rodiče se přiklání spíše k názoru (spíše souhlasí 37 rodičů a 12 souhlasí), aby učitel/ka MŠ přizpůsoboval/a komunikaci s dětmi jejich věkovým rozdílům (otázka č. 24).



Graf č. 35 – Četnost odpovědí pro položku č. 24

Zdroj: Vlastní

Z grafu č. 36 lze vyčíst, že rodičům spíše nezáleží na tom, jak se učitel/ka MŠ obléká (spíše nesouhlasí 29, nesouhlasí 25). Někteří respondenti odpověděli vlastními slovy: „*Nezáleží mi na tom, jak se obléká, ani jestli je vegetariánka nebo jestli je potetovaná, záleží mi na tom, jaká energie z ní vyzařuje, jestli má ráda děti a umí je motivovat k dobrým věcem.*“ „*Když nechodí vyzývavě, je mi to jedno.*“ „*V případě výstředního oblečení by mi to vadilo, jinak to není podstatné.*“



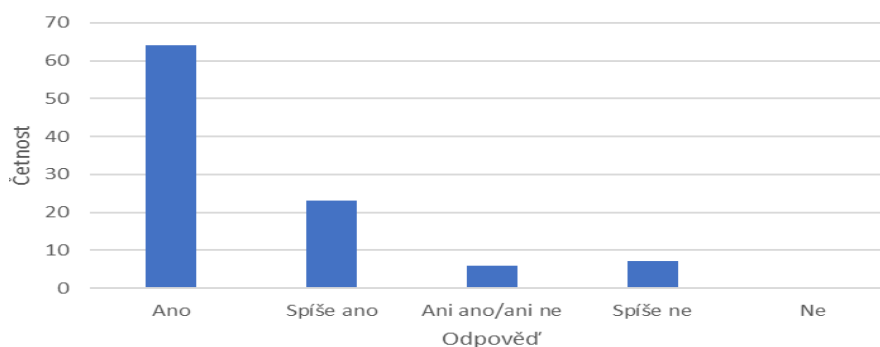
Graf č. 36 – Četnost odpovědí pro položku č. 25

Zdroj: Vlastní

2.7.2 Dotazník pro učitele/ky mateřských škol

Dotazník pro učitele/ky mateřských škol obsahuje 24 položek, odpovědi učitelé/ky mohli/y doplnit svými vlastními slovy na řádek pod pětistupňovou škálou. V položce č. 6 a č. 15 k tomu byli/y přímo vybízeni/y. V práci jsou uvedené grafy č. 37 – 60, ve kterých je znázorněn počet odpovědí ano, spíše ano, ani ano/ani ne, spíše ne a ne ve výzkumu č. 1.

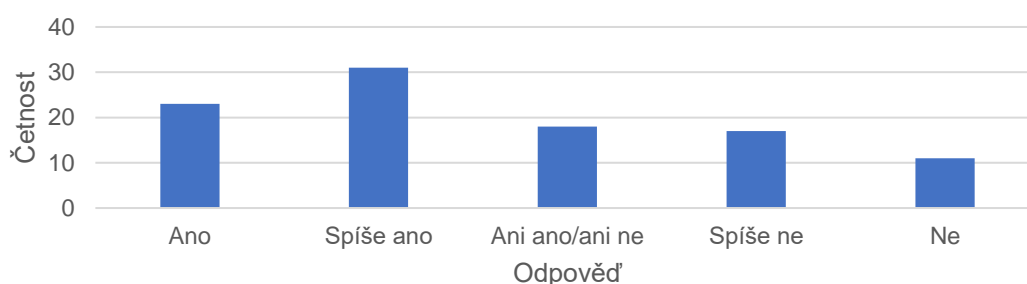
Položka č. 6 se týká toho, zda učitelé/ky napomínají, popř. trestají děti vhodným způsobem za vulgární vyjadřování. Pokud ano, respondent zaznamenal do dotazníku jak. Učitelky volí nejrůznější postupy – děti si chodí vyplachovat pusinky od ošklivých slov, kreslí pusinkové pravidlo na papír, vyrábí papírové mince do pokladničky, vyhazují sprostá slova z okna ven. Část respondentek odpověděla, že děti napomínají, opravují, děti si samy musí přijít na to, jak slovo říct jinak a lépe. Pokud jde o starší děti, jedna učitelka odpověděla, že je trestá dřepy. Některé učitelky posadí dítě ke stolečku přemýšlet o slově, jiné uvedly, že se dítě musí za sprostá slova omlouvat. Na grafu č. 37 lze vyčíst, že téměř všechny učitelky napomínají děti, když mluví vulgárně (s položkou souhlasilo 64 učitelek, spíše souhlasilo 23 učitelek).



Graf č. 37 – Četnost odpovědí pro položku č. 6

Zdroj: Vlastní

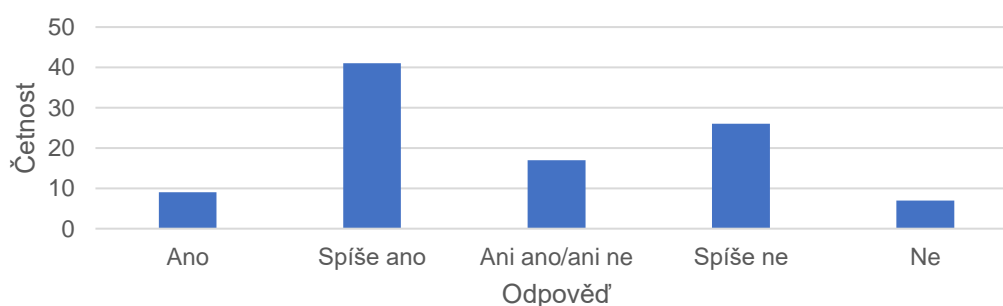
Na položku č. 15, zda je vhodné děti v MŠ přiměřeným způsobem trestat a jak, odpovědělo 23 učitelek ano a 31 učitelek spíše ano. Nejčastější formu trestu uváděly posazení se ke stolečku a přemýšlení o tom, co dítě udělalo špatně, dále vyčlenění ze hry (z kolektivu), kreslení porušeného pravidla u stolečku, zadávání samostatných úkolů pro dítě. Porušení pravidla řeší učitelky také domluvou s dítětem, zopakováním pravidel, rozhovorem s dítětem bokem. „Dle mého názoru musíme děti naučit rozlišit dobré a zlé a při nevhodném chování či jednání dítě potrestat (např. vyřazením z oblíbené činnosti a podobně...)“ Graf č. 38 zobrazuje četnost odpovědí na položku č. 15.



Graf č. 38 – Četnost odpovědí pro položku č. 15

Zdroj: Vlastní

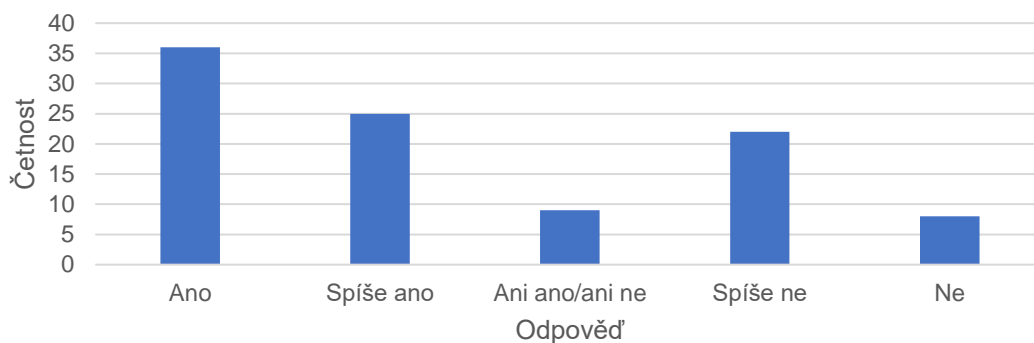
Na položku č. 8, zda informují učitelé/ky rodiče o tom, c dítě v MŠ zažilo každý den, osm učitelek doplnilo svoji odpověď vlastními slovy, např.: „Podle zájmu, situace.“ „Pokud se rodiče zeptají, nebo je potřeba.“ „Ne, pokud není potřeba.“ „Pouze v případě, že se stalo něco, co není běžné (ať v kladném nebo záporném smyslu).“ Z grafu č. 39 lze vyčíst, že spíše se učitelky snaží každý den rodiče informovat o tom, co dítě prožilo (spíše ano odpovědělo 41 učitelek, ano 9 učitelek).



Graf č. 39 – Četnost odpovědí pro položku č. 8

Zdroj: Vlastní

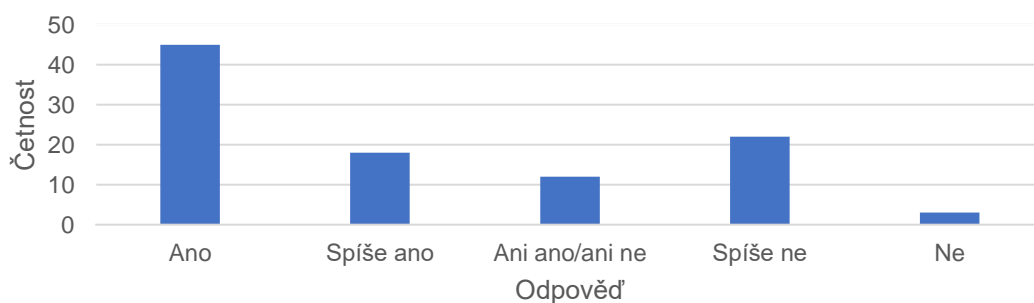
Z grafu č. 40 můžeme vyčíst, že učitelky spíše rodiče informují, pokud jejich dítě v MŠ používá nevhodné přezdívky pro spolužáky nebo je nepatřičně oslovuje, ale některé učitelky odpovídaly, že spíše rodiče neinformují (ano odpovědělo 36 učitelek, spíše ano 25, spíše ne 22 a ne 8 učitelek). Svou odpověď zdůvodnily: „*Nejdříve to řeším s dětmi v rámci třídy, potom informuji rodiče.*“ „*Většinou stačí, když mu to vysvětlím.*“ „*Řeším to raději s dětmi aktuálně v dané situaci. Pokud to nezvládnou sama ve třídě, informuji rodiče.*“



Graf č. 40 – Četnost odpovědí pro položku č. 22

Zdroj: Vlastní

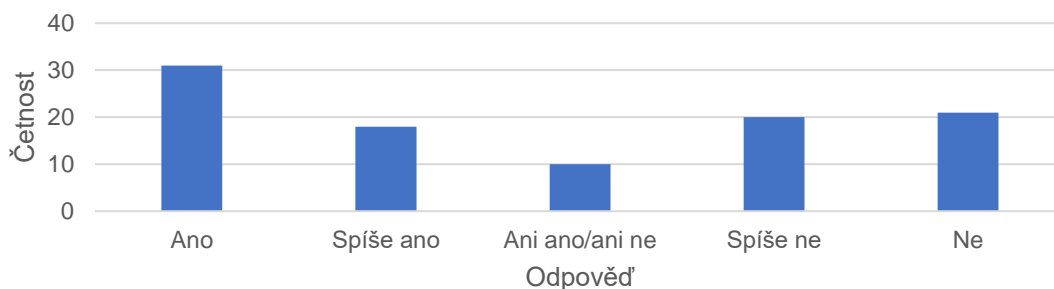
Na položku č. 7, zda informují učitelé/ky rodiče, pokud dítě používá vulgarismy v MŠ odpověděly některé učitelky vlastními slovy, např.: „*Nikdy jsem nemusela. Pokud by takový případ nastal, tak ano.*“ „*Pokud je to opakovaně.*“ Níže je uveden graf č. 41 zobrazující ve většině případech kladnou odpověď (45 ano, 18 spíše ano, 12 ani ano/ani ne, 22 spíše ne a 3 ne).



Graf č. 41 – Četnost odpovědí pro položku č. 7

Zdroj: Vlastní

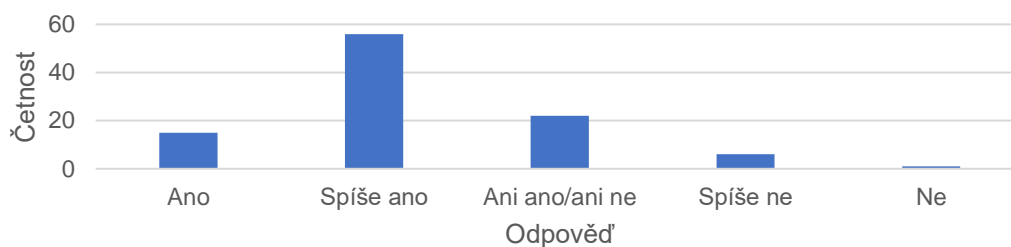
Odpověď na položku č. 21, zda mají rodiče v MŠ možnost při vyzvedávání dítěte pobýt ve třídě, než si dohraje, byla dost rozdílná – 31 ano, 18 spíše ano, 10 ani ano/ani ne, 22 spíše ne, 8 ne. Ve výsledku tedy více učitelek odpovědělo, že ano (graf č. 42). Jedna učitelka doplnila odpověď: „*Když to není příliš dlouho, tak ano (5 min).*“ Jiná: „*Není to časté. Záleží na rodičích.*“ Jedna respondentka zmiňuje, že „*nikdo zatím neprojevil zájem.*“



Graf č. 42 – Četnost odpovědí pro položku č. 21

Zdroj: Vlastní

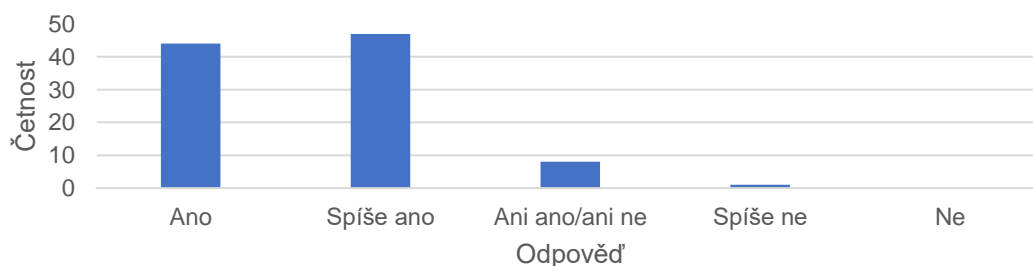
Na položku č. 1, zda se učitelé/ky vyjadřují v MŠ jen spisovně více jak polovina respondentů odpověděla spíše ano (56), jak je uvedeno na grafu č. 43.



Graf č. 43 – Četnost odpovědí pro otázku č. 1

Zdroj: Vlastní

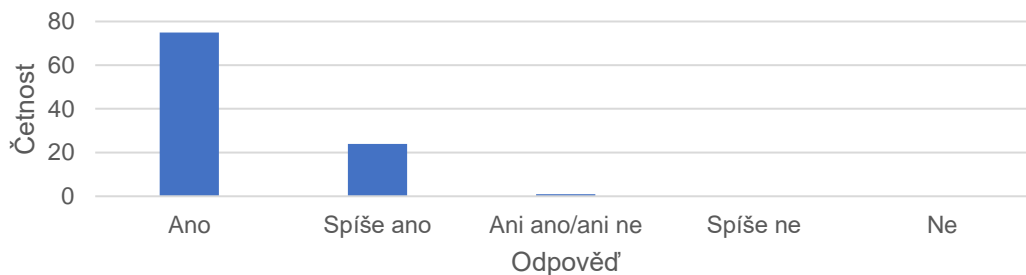
Učitelky, které vyplnily dotazníky ve většině odpověděly, že spíše děti vedou k přesné výslovnosti (graf č. 44) – ano odpovědělo 44 učitelek, spíše ano 47 učitelek. Některé respondentky odpověděly vlastními slovy: „*Osobním příkladem v mluveném projevu.*“ „*Děti nemáme opravovat, pouze logoped. Rodiče vyzvu k návštěvě logopeda.*“



Graf č. 44 – Četnost odpovědí pro položku č. 2

Zdroj: Vlastní

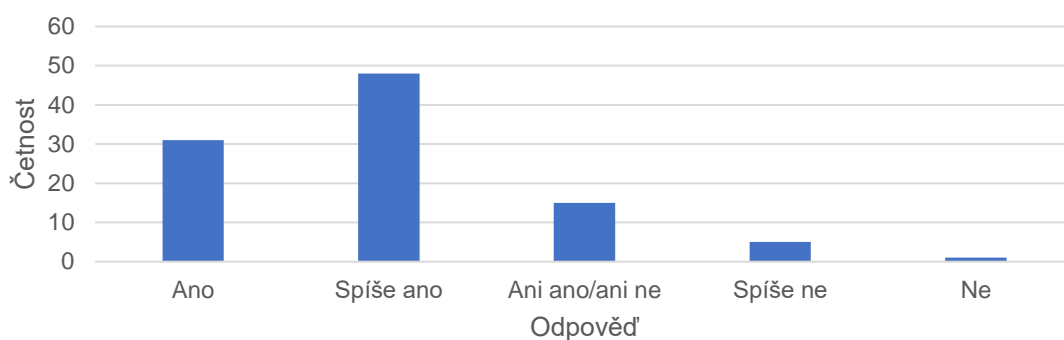
75 učitelek ze sta odpovědělo, že trénuje s dětmi často paměť pomocí krátkých příběhů, básniček a písniček (otázka č. 3), jak znázorňuje graf č. 45.



Graf č. 45 – Četnost odpovědí pro položku č. 3

Zdroj: Vlastní

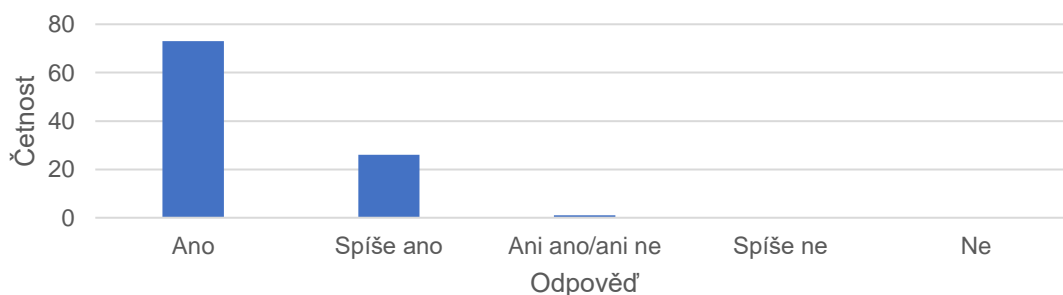
Graf č. 46 ukazuje, že učitelky MŠ, které se účastnily výzkumného šetření se spíše snaží (31 ano, 48 spíše ano), aby děti dodržovaly spisovné vyjadřování (položka č. 4).



Graf č. 46 – Četnost odpovědí pro položku č. 4

Zdroj: Vlastní

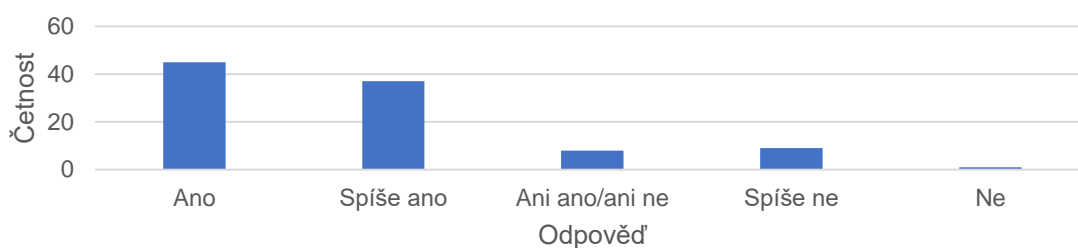
Učitelky v MŠ podněcují děti k samostatnému vyjadřování (kdy dítě mluví a ostatní poslouchají), jak ukazuje graf č. 47. 73 učitelek odpovědělo ano, 26 spíše ano.



Graf č. 47 – Četnost odpovědí pro položku č. 5

Zdroj: Vlastní

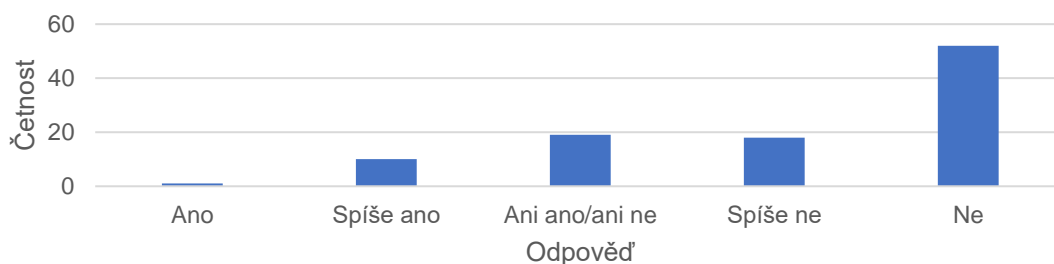
Většina učitelek odpověděla, že zařazují nebo spíše zařazují pravidelně do vzdělávacích programů logopedická cvičení (graf č. 48). Některé učitelky ale odpověděly záporně. Odpověď vlastními slovy doplnila jedna učitelka: „*Dechová a artikulační cvičení*“.



Graf č. 48 – Četnost odpovědí pro položku č. 9

Zdroj: Vlastní

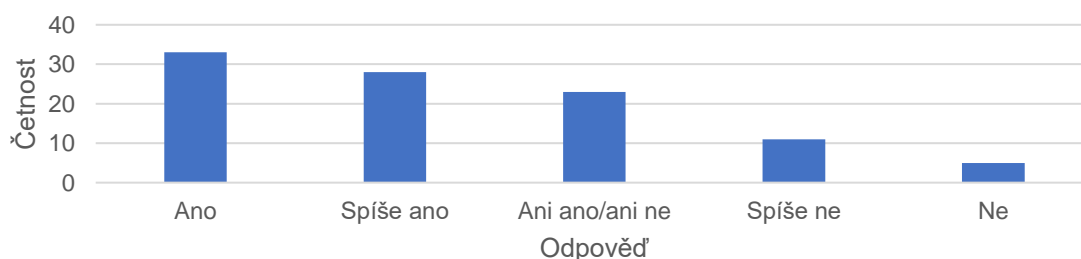
Na položku č. 10, zda si učitelé/ky MŠ myslí, že je prioritní, aby učitelka v MŠ byla žena, odpovědělo 52 respondentek ne, 18 respondentek spíše ne a 19 respondentek ani ano/ani ne, jak lze vyčíst z grafu č. 49. „Naopak, chlapi by byli potřeba.“ „Spíše si nedovedu představit muže u dvouletých dětí (problémy s utíráním zadku).“



Graf č. 49 – Četnost odpovědí pro položku č. 10

Zdroj: Vlastní

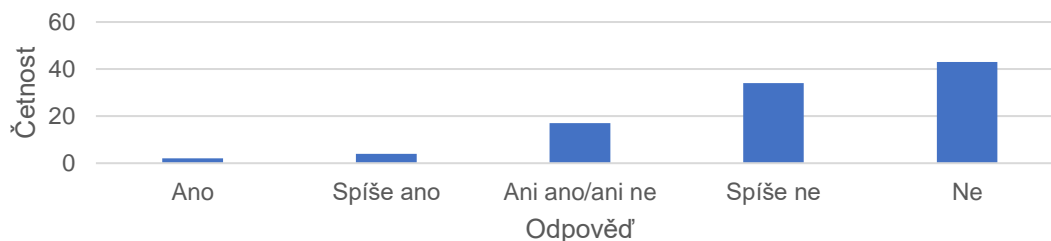
Graf č. 50 znázorňuje, že nejvíce respondentek (33 ano, 28 spíše ano) odpovědělo na položku č. 11, jestli ovlivňuje rodičovství přístup učitele/ky k dětem, ano. Některé učitelky doplnily odpověď: „Záleží na osobnosti člověka.“ „U mě osobně určitě.“



Graf č. 50 – Četnost odpovědí pro položku č. 11

Zdroj: Vlastní

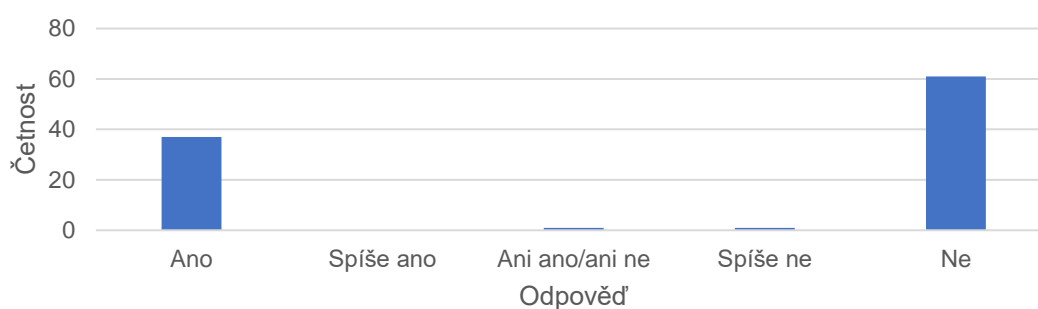
Graf č. 51 znázorňuje, že většina učitelek odpověděla na položku č. 12, zda je důležitý věk učitele/ky MŠ, ne nebo spíše ne (43 ne, 34 spíše ne). „Pokud se učitelka narodila pro toto povolání, tak ne.“



Graf č. 51 – Četnost odpovědí pro položku č. 12

Zdroj: Vlastní

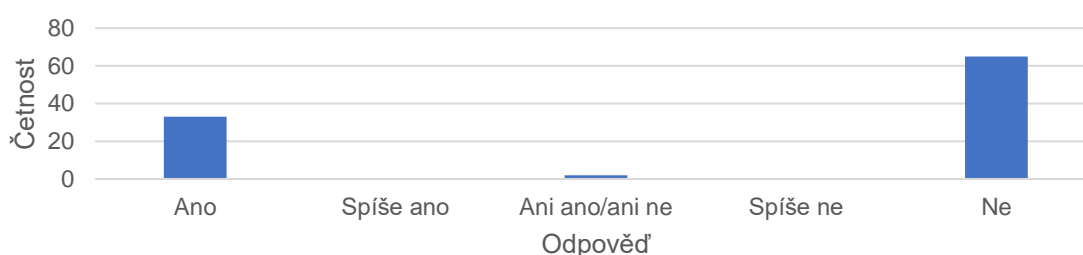
Učitelky také v dotazníku uvedly, jaké je jejich dosažené vzdělání. Většina z nich nevystudovala vysokou školu (37 ano, 61 ne), dvě učitelky ji právě studují.



Graf č. 52 – Četnost odpovědí pro položku č. 13

Zdroj: Vlastní

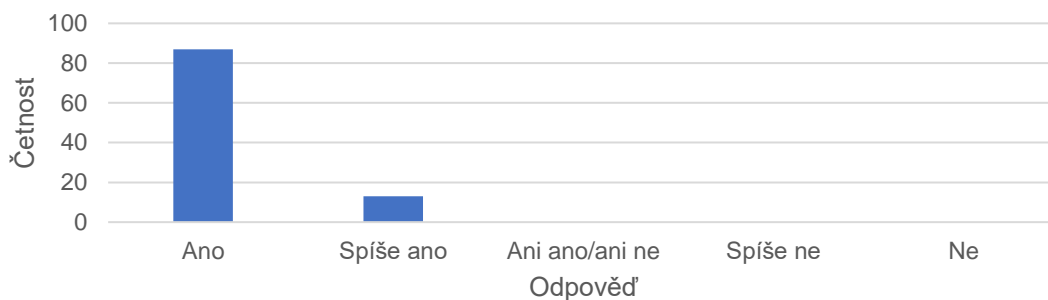
Některé dotazované učitelky však měly vyšší odborné i vysokoškolské vzdělání. Na otázku č. 14, zda mají vyšší odborné vzdělání odpovědělo 33 učitelek ano a 65 učitelek ne, jak je vidět na grafu č. 53. Jedna učitelka vyšší odbornou školu studuje.



Graf č. 53 – Četnost odpovědí pro položku č. 14

Zdroj: Vlastní

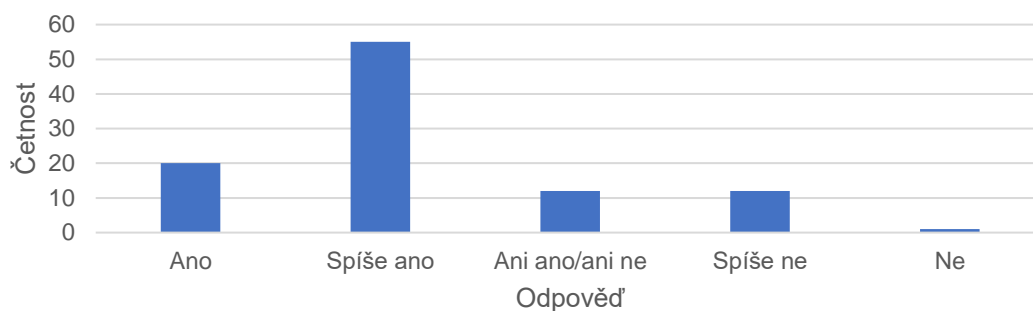
Na položku č. 16, zda dětem učitelky čtou před odpoledním spaním vždy pohádku, odpovědělo 87 učitelek ano a 13 učitelek spíše ano (graf č. 54). Jedna učitelka dodala: „*Někdy i vyprávím pohádky*“.



Graf č. 54 – Četnost odpovědí pro položku č. 16

Zdroj: Vlastní

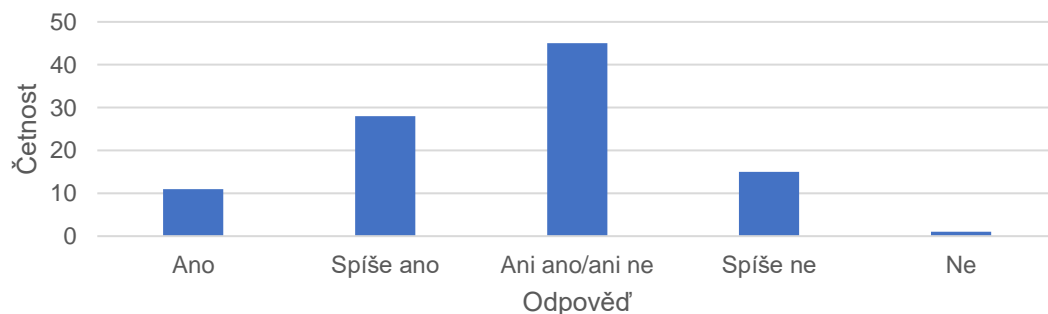
Na položku č. 17, zda rodiče vedou děti k tomu, aby dítě pozdravilo učitele/ku při příchodu a odchodu z MŠ, 55 respondentek odpověděla spíše ano a 20 ano (graf č. 55), ale některé odpověděly i spíše ne (12) nebo ne (1).



Graf č. 55 – Četnost odpovědí pro otázku č. 17

Zdroj: Vlastní

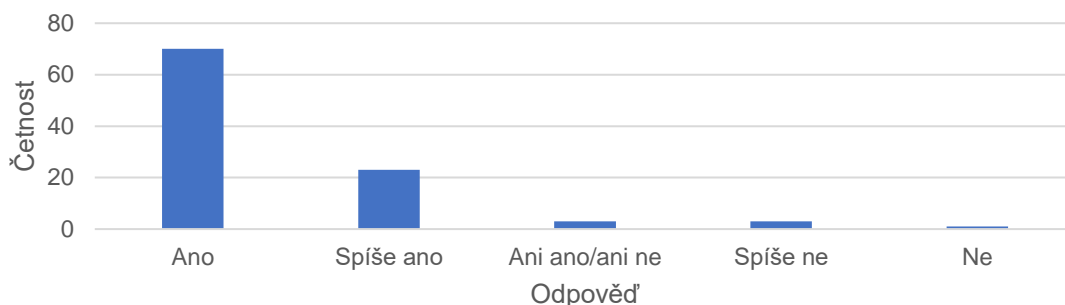
Na položku č. 18, zda si učitelky uvědomují, že neverbálně komunikuje člověk téměř neustále, odpovědělo 45 respondentek ani ano/ani ne, 28 spíše ano, 15 spíše ne, 11 ano a 1 ne, jak lze vidět na grafu č. 56. Jedna respondentka uvedla, že „*příležitostně, podle příležitosti.*“



Graf č. 56 – Četnost odpovědí pro položku č. 18

Zdroj: Vlastní

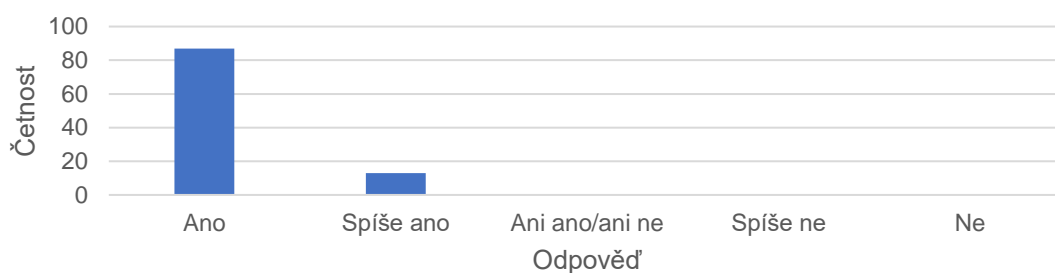
70 učitelek odpovědělo v dotazníku na otázku č. 19 ano, že chodí do práce, když mají trochu nemocné hlasivky, 23 spíše ano, 3 ani ano/ani ne, 3 spíše ne a pouze jedna ne (graf č. 57). „S kašlem mírným ano.“



Graf č. 57 – Četnost odpovědí pro položku č. 19

Zdroj: Vlastní

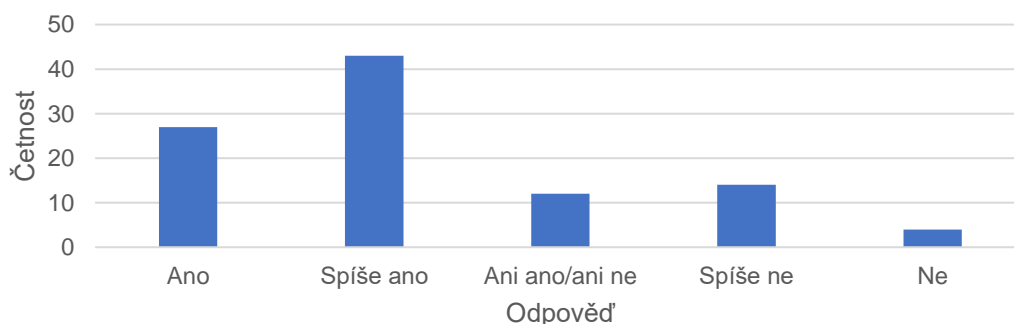
Na položku č. 20, zda učitelky mluví s dětmi o tom, co zažily ve svém volném čase, téměř všechny učitelky odpověděly ano (87 ano, 13 spíše ano), jak lze vyčíst z grafu č. 58.



Graf č. 58 – Četnost odpovědí pro položku č. 20

Zdroj: Vlastní

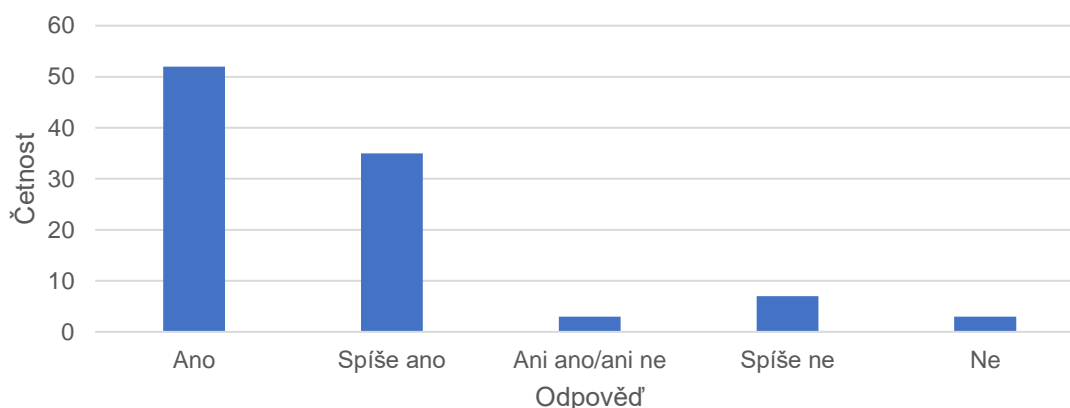
Graf č. 59 zobrazuje, zda učitelky v MŠ zpívají s dětmi každý den. 43 učitelek odpověděla na otázku č. 23 spíše ano, 27 ano, 14 spíše ne a 4 ne.



Graf č. 59 – Četnost odpovědí pro položku č. 23

Zdroj: Vlastní

Graf č. 60 znázorňuje odpovědi na položku č. 24, zda učitelé/ky přizpůsobují své vyjadřování s ohledem na rozdílný věk dětí v MŠ. Jedna respondentka doplnila odpověď vlastními slovy: „U některých dětí např. s vývojovou poruchou je to potřeba.“ 52 učitelek zakroužkovalo odpověď ano, 35 odpověď spíše ano, 3 ne a 7 spíše ne.



Graf č. 60 – Četnost odpovědí pro položku č. 24

Zdroj: Vlastní

2.7.3 Srovnání odpovědí na dotazníky

Když porovnáme odpovědi na položky z dotazníku pro rodiče s dotazníkem pro učitele/ky, odpovědi na položky s podobným obsahem bývají téměř totožné. Rodiče s učitelkami se shodli na velmi podobných, většinou kladných odpovědích (ano, spíše ano, souhlasím, spíše souhlasím) u položky, zda je důležité spisovné vyjadřování učitele/ky MŠ a dodržování spisovného vyjadřování u dětí – učitelé/ky odpověděli/y v mnoha případech ano (56 učitelek spíše ano, 15 ano, 41 rodičů souhlasí, 45 spíše souhlasí), dále se shodli u položky, zda záleží na tom, aby děti byly vedeny k přesné výslovnosti – v tomto případě se učitelky spíše snaží děti k přesné výslovnosti vést (47 spíše ano, 44 ano, 55 rodičů souhlasí, 42 spíše souhlasí). Všechny učitelky zaznamenaly, že trénují paměť u dětí pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček (75 učitelek odpovědělo ano, 82 rodičů souhlasilo).

Z výzkumu č. 1 vyplývá, že trénování paměti prostřednictvím krátkých příběhů, básniček, nebo písniček je pro rodiče důležité. Rodiče souhlasili ve většině s tím, že je dobré, aby učitelé/ky podněcovaly děti v MŠ k samostatnému vyjadřování, učitelky do dotazníku zaznamenaly, že tak činí. Rodiče si spíše přejí (50 souhlasí, 43 spíše souhlasí), aby učitelé/ky děti napomínali/y (trestali/y odpovídajícím způsobem) za vulgární vyjadřování. Učitelé/ky mají

nejrůznější postupy při řešení této problematiky – nechávají děti vyplachovat pusy, kreslit „pusinkové pravidlo“, sedět u stolečku a přemýšlet o tom, co slovo znamená, jak se dá říct jinak a lépe apod. Ve většině učitelky odpověděly, že aspoň děti napomenou, pokud se vyjadřují vulgárně.

Rodiče také často zaznamenávali, že chtějí být informováni v případě, že dítě používá v MŠ vulgarismy (69 souhlasí, 22 spíše souhlasí), avšak více jak 20 učitelek ze sta uvedlo, že rodiče spíše neinformují a snaží se vyřešit situaci samy (ano odpovědělo 36 učitelek, spíše ano 25, spíše ne 22 a ne 8 učitelek). Více rodičů nesouhlasilo, než souhlasilo s tím, že chtějí být každý den stručně informováni o tom, co dítě v MŠ prožilo (41 souhlasí, 39 spíše souhlasí, ani souhlasí/ani nesouhlasí 18, 1 nesouhlasí, 1 spíše nesouhlasí). Většinou si přejí dozvědět se informace přímo od dítěte, proto když nastane nějaká situace, kdy je nutné rodiče informovat, co se během dne stalo, je vhodné dítě vybízet k tomu, aby rodičům samo sdělilo, co se stalo. Učitelek odpovědělo 87 ano a 13 spíše ano.

Učitelky ani rodiče si spíše nemyslí, že je důležité, aby učitel/ka v MŠ byla žena. Do dotazníku uvedli, že si spíš nedovedou představit muže u menších dětí, jak by je měl přebalovat, ale zároveň že by bylo potřeba více učitelů v MŠ. Věk učitele/ky také pro rodiče ani dle názoru učitelek není důležitý. Varianta, že má učitel/ka své vlastní děti, přijde lepší dvaceti rodičům, kteří spíše souhlasili a sedmi rodičům, kteří souhlasili, ale více rodičů (26) spíše nesouhlasí, 17 nesouhlasí úplně. Učitelky zaznamenaly, že jejich přístup k dětem se rodičovstvím změnil (33 ano, 28 spíše ano). Podle jedné respondentky záleží na osobnosti člověka. Vysokoškolské vzdělání pro rodiče spíše není důležité, učitelky zaznamenávaly u vysokoškolského a vyššího odborného vzdělání, že ho často nemají. Některé učitelky ale dosáhly vyššího odborného i vysokoškolského vzdělání.

Rodiče se spíše přiklonili k názoru (29 souhlasí 48 spíše souhlasí), že by dítě mělo být v MŠ spravedlivě trestáno, učitelky také odpovídaly, že spíše děti trestají (23 ano, 31 spíše ano), např. formou vyčlenění ze hry, kolektivu dětí, posazením ke stolečku (přemýšlení o tom, co udělalo dítě špatně), kreslením pravidel, u starších dětí dřepy apod. Rodiče se shodli, že si přejí, aby učitel/ka MŠ četla před odpoledním spaním dětem vždy pohádku (24 spíše souhlasí, 64 souhlasí), učitelky tak činí, některé pohádku i vyprávějí (87 ano, 13 spíše ano).

Na položku, zda jsou důležité neverbální způsoby komunikace ve velké míře při komunikaci s dětmi, rodiče odpovídali většinou ani souhlasím/ani nesouhlasím, učitelky zaznamenaly, že neví, jestli neverbální způsoby komunikace používají ve velké míře. Učitelky uvedly, že chodí do práce, i když mají nemocné hlasivky (70 ano, 23 spíše ano, 3 ani ano/ani

ne, 3 spíše ne, 3 ne). Rodiče se v tomto neshodli (14 souhlasí, 15 spíše souhlasí, 40 ani souhlasí/ani nesouhlasí, 16 spíše nesouhlasí, 15 nesouhlasí, jeden rodič uvedl, že děti mají také kašle a chodí do MŠ).

Učitelé podle dotazníku mluví s dětmi často o tom, co děti zažily ve svém volném čase (87 ano, 13 spíše ano). Někteří rodiče s tím ale nesouhlasili (např. z důvodu různých sociálních poměrů), 41 souhlasí, 39 spíše souhlasí, 1 spíše nesouhlasí, 1 nesouhlasí a 18 ani souhlasí/ani nesouhlasí. Pokud dítě nepatřičně oslovuje ostatní děti, používá pro ně nevhodné přezdívky, většinou učitelky situaci řeší tak, že informují rodiče (41 souhlasí, 38 spíše souhlasí), více jak deset učitelek ale zaznamenalo, že situaci řeší samy (ano odpovědělo 36 učitelek, spíše ano 25, spíše ne 22, ne 8 a ani ano/ani ne 9 učitelek). Rodiče si spíše přejí být o nepatřičném oslovování jiných dětí informováni (41 souhlasí, 38 spíše souhlasí).

Rodiče by spíše uvítali možnost zůstat při vyzvedávání dítěte s ním ve třídě, než si dohraje (36 rodičů spíše souhlasí a 8 souhlasí). 31 učitelek odpovědělo, že možnost mají (18 spíše ano), 8 ne a 22 spíše ne. Věkovému rozdílu dětí v MŠ přizpůsobuje svou řeč více jak polovina dotazovaných učitelek (52 ano, 35 spíše ano), rodiče spíše souhlasí s tím, že je důležité, aby učitelka MŠ svoji řeč přizpůsobovala věkovému rozdílu dětí (37 spíše souhlasí, 12 souhlasí). Rodiče se také shodli na tom, že spíše vedou děti k tomu, aby učitele/ku pozdravily při příchodu a odchodu z MŠ (91 souhlasilo, 8 spíše souhlasilo, 1 rodič nesouhlasil), některé učitelky však odpověděly, že rodiče děti k tomu nevedou (55 odpovědělo spíše ano, 20 ano, 12 spíše ne a 1 učitelka odpověděla ne).

Průcha (2011, s. 143) píše o výzkumu Slančové (1999, s. 139), kde je uvedeno, že v komunikaci učitelek se objevuje přizpůsobování řeči k věkovým skupinám dětí – při komunikaci s věkově nejstaršími dětmi vzrůstá celkový objem řeči adresovaný dětem. Odpověď učitelek na položku č. 24 ve výzkumu diplomové práce (graf č. 60), zda učitelé/ky přizpůsobují své vyjadřování s ohledem na rozdílný věk dětí v MŠ, byla u 52 respondentek ano a 35 odpověď spíše ano. Rodiče na základě položky 24 (graf č. 35) se přiklání spíše k názoru, aby učitel/ka MŠ přizpůsoboval/a komunikaci s dětmi jejich věkovým rozdílem.

Slančová (1999, s. 139) zjistila, že „*kooperační charakter řeči učitelek je dán společnou činností učitelky a dětí, a to jednak dialogickou kooperativností, jednak tzv. akční kooperativností, danou tím, že mnohé aktivity vykonává učitelka společně s dětmi (cvičení, zpěv, modelování apod.)*“ Ve výzkumu diplomové práce bylo zjištěno, že postoj učitelek mateřských škol ke komunikaci s dětmi předškolního věku má kooperativní charakter, jelikož spolupracují s dětmi i s rodiči. Pokud se vyskytne nějaký zásadní problém, řeší ho spoluprací s

dítětem. Např. pokud dítě mluví sprostě, učitelky nejčastěji zvolily následující postup – vyzvou dítě, aby si šlo umýt pusku od „škaredých“ slov, vezmou si ho stranou a společně spolupracují při hledání jiných vhodných slov pro danou situaci, dítěti vysvětlí, jak by mohla „škaredá“ slova ublížit. Pokud však dítě odmítá spolupracovat a mluví sprostě dál, učitelky začnou řešit situaci i s rodiči. Učitelky mají stanovená pravidla, a pokud některé pravidlo dítě poruší, má ho nakreslit na papír, učitelka s ním potom rozebírá jeho chování a co pravidlo znamená, proč by se nemělo porušovat. Uvedená spolupráce dítěte s učitelkou/učitelem MŠ je vhodná do praxe. Jako začínající učitelka v mateřské škole jsem výzkum k diplomové práci velmi uvítala, jelikož mi pomohl najít odpovědi na to, jak s dítětem spolupracovat, když nastane nějaký problém, jak dítě vnímat a komunikovat s ním, jak vnímat rodiče a spolupracovat s nimi. Závěry výzkumu diplomové práce začaly využívat i mé kolegyně s dlouholetou praxí.

Závěr

Komunikační kompetence učitele mateřské školy zahrnují širokou škálu požadavků na učitele/učitelky, které jsou téměř každý den v interakci s dětmi předškolního věku, komunikují s nimi, jsou jim příkladem a měli/y by se snažit u nich správně rozvíjet jejich osobnost po stránce vzdělávací a výchovné. Kromě dětí učitelé/ky musí komunikovat s rodiči dětí, kolegy a dalšími pracovníky ve školském zařízení. Správná komunikace učitele/ky mateřské školy je jeden z nejdůležitějších aspektů jejich profesního úspěchu.

Komunikační předpoklady, schopnosti a dovednosti učitele hrají velmi důležitou úlohu v ovlivňování vývoje dítěte i vytváření jeho vlastních komunikačních kompetencí. Pedagog pracuje se slovem každý den, slova mají velkou sílu a mohou různě působit v životě dítěte. Pomocí slovního vyjadřování učitel sděluje informace, vychovává a podílí se na formování osobnosti dítěte.

Cílem diplomové práce bylo zjistit komunikační kompetence, které jsou zásadní pro praxi učitele mateřské školy. Z teoretické části práce lze vyčíst hned několik požadavků na učitele/ku mateřské školy v souvislosti s komunikací s dítětem. Z hlediska psychického jde především o projevení empatie prostřednictvím porozumění, neverbálních i verbálních způsobů komunikace, naslouchání, zrcadlení apod. Z hlediska fyziologického patří mezi komunikační kompetence učitele/ky řečové a jazykové schopnosti a z hlediska sociálního je velmi důležité, aby učitel/ka měla stanovená určitá pravidla společného soužití ve třídě mateřské školy, protože průběh komunikace učitele s žákem je do značné míry ovlivněn právě těmito pravidly. Pokud dítě pravidla dodržuje, mělo by být pochváleno, pokud je porušuje, mělo by být napomínáno (popř. spravedlivě trestáno).

Výzkum byl zaměřen na analýzu informací získaných od rodičů a kolegů učitelů. Výsledkem práce je volba postupů, které učitelé/ky mateřské školy využívají při komunikaci s dětmi a rodiči, jaké mají názory na problematiku, jejich vyhodnocení a srovnání s potřebami a postoji rodičů.

Z výzkumu vyplývá, že rodiče shledávají u učitele/ky z hlediska komunikace důležité, aby se vyjadřovala spíše spisovně, děti přiměřeně vedla k spisovnému vyjadřování, děti vedla k přesné výslovnosti, trénovala s dětmi řeč a paměť pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček, podněcovala děti k samostatnému vyjadřování, spíše s dětmi mluvila o tom, co zažily ve svém volném čase, četla dětem pohádky každý den před odpoledním spaním, dále by si

rodiče spíše přáli, aby se učitelé/ky snažili/y přizpůsobovat svou řeč věkovému rozdílu dětí v MŠ. Většina dotazovaných učitelek uvedené požadavky splňuje.

Pro rodiče není tak důležité, aby učitel/ka využívala při komunikaci s dětmi neverbální způsoby komunikace ve velké míře. Rodiče si ve většině přejí, aby učitel/ka napomínal/a děti za vulgární vyjadřování, popř. odpovídajícím způsobem je trestala. Učitelky na položku odpovídaly, že děti většinou napomínají nebo trestají (vypláchnutí pusy, kreslení pravidla, sezení u stolečku). Rodiče také spíše souhlasí s tím, aby děti v MŠ byly spravedlivě trestány (rozeznaly dobré od zlého). Pokud děti nedodržují pravidla, učitelky tak ve většině případů činí (dětí sedí u stolečku, přemýšlí o tom, co udělaly špatně, starší dělají dřepy, učitelé/ky je vyčleňují z kolektivu). Rodiče chtějí být informováni učitelem/kou, pokud používá jejich dítě vulgarismy. Učitelky se snaží situaci ve většině případů vyřešit nejdříve samy. Když dítě používá nepatřičné přezdívky nebo nepatřičně oslovuje druhé, rodiče o tom chtějí být informováni. Některé učitelky tento problém řeší opět samy. Rodiče si spíše přejí, aby je dítě informovalo každý den samo, o tom, co v MŠ zažilo, a ne učitelé/ky. Učitelky často označily, že rodiče informují každý den, o tom, co dítě prožilo v MŠ.

Seznam odborné literatury

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BASU, Andreas a Liane FAUST. *Umění úspěšné komunikace: jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5032-3.

DELFOŠ, Martine. *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Přeložil Ruben PELLAR. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1327-7.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

FLEISCHMANN, Jaroslav a Rudolf LINC. *Anatomie člověka II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1964. ISBN 14-532-87.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Jiří BURIÁNEK. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy. 2. vyd.* Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-458-

GINOTT, Haim G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0926-3.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

HOŘEJŠÍ, Jaroslav a René PRÁHL. *Lidské tělo. Druhé*. Bratislava: GEMINI, 1992. ISBN 80-85265-59-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 97880-247-5326-3.

CHYTRÝ, Vlastimil a Roman KROUFEK. Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in Educatione*. Ústí nad Labem, 2017, 2017(8), 17. ISSN 1804-7106.

JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

JŮVOVÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2013.

LAWRENCE, V. W., SHIPLEY, E. F.: Prenatal speech to middle- and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*, 17, 1996, 2, s. 233–255.

MARKOVÁ, Monika. *Profese učitele mateřské školy* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: https://theses.cz/id/vcat8o/bakalsk_prce.pdf. Bakalářská práce. Univerzita Palackého. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PAŠTIKOVÁ, Tereza. *Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku* [online]. Hradec Králové, 2013 [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/0vkemv/STAG78594.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

PAULÍK, Karel. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava, 2005. ISBN 80-7368-039-4.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3247-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

REISENAUER, Roman. *Metody matematické statistiky a jejich aplikace*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1965. Polytechnická knihnice (SNTL).

SCHNEIDEROVÁ, Anna a Marek SCHNEIDER. *Komunikační dovednosti: učební text pro distanční studium*. Vyd. 2., upr. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-268-2.

SPERRY, Rachela W. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložila Olga von POHL. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1115-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno, 2015. Masarykova univerzita.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠVEC, Jan. *Tajemství hlasu: 4. přednáška z cyklu Vědeckopopulárních přednášek významných absolventů Univerzity Palackého v Olomouci ... 25. dubna 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Vědeckopopulární přednášky významných absolventů Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1318-3.

ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Informatorium: Komunikační kompetence učitele aneb Výchova slovem* [online]. Praha: Informatorium, 1991, 2016(6), 1 [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/97050/komunikacni-kompetence-ucitele-aneb-vychova-slovem>

U.S. Department of Education, Office of Communications and Outreach. *Helping Your Preschool Child*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. ISBN 1495367231.

WHITE, Ken. *Teacher communication*. 2016. A Guide to Relational, Organizational, and Classroom communication: Rowman & Littlefield Publishers, 2016. ISBN 1475828527.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

✓ PRŮZKUM 1 – POSTOJ RODIČŮ KE KOMUNIKACI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Věk: 42
Pohlaví: MUŽ
Věk Vašeho dítěte: 5

Vpravo od každé níže uvedené otázky zakroužkujte jedno z čísel, které nejlépe odpovídá vašemu názoru. Při svém hodnocení použijte stupnici uvedenou v záhlaví tabulky. Pokud je pro vás nabízená škála nedostačující, k odpovědi vlastními slovy využijte řádek pod ní.

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Je důležité, aby se učitelka v MŠ vyjadřovala spisovně?	1	2	3	4	5
2. Záleží na tom, aby děti byly vedeny k přesnému vyjadřování slov a hlásek (výslovnosti)?	1	2	3	4	5
3. Záleží na trénování paměti pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček?	1	2	3	4	5
4. Je důležité trvat na dodržování spisovného vyjadřování u dětí předškolního věku?	1	2	3	4	5
5. Je dobré, aby učitelky podněcovaly děti v MŠ k samostatnému vyjadřování (kdy dítě mluví samo a ostatní poslouchají)?	1	2	3	4	5
6. Je vhodné napomínat, popř. potrestat děti v MŠ za vulgární vyjadřování (odpovídajícím způsobem)?	1	2	3	4	5

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
7. Chci být informován/a, v případě, že dítě používá v MŠ vulgarismy.	1	2	3	4	5
8. Chtěl/a bych být stručně informován/a každý den učitelem/kou o tom, co dítě prožilo během dne.	1	2	3	4	5
9. Souhlasíte s tím, aby Vaše dítě bylo vyšetřováno v MŠ logopedem?	1	2	3	4	5
10. Je pro Vás prioritní, aby učitel/ka v MŠ byla žena?	1	2	3	4	5
11. Je pro Vás důležitý věk učitele/ky?	1	2	3	4	5
12. Vidíte jako lepší variantu, když má učitel/ka své vlastní děti?	1	2	3	4	5
13. Je pro Vás důležité vysokoškolské vzdělání učitele/ky?	1	2	3	4	5
14. Přikláníte se k názoru, že by dítě mělo být v MŠ spravedlivě trestáno?	1	2	3	4	5

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
15. Je pro Vás lepší variantou, když učitel/ka MŠ není na začátku své pedagogické praxe?	1	2	3	4	5
16. Je pro Vás důležité, aby učitel/ka v MŠ četl/a před odpoledním spaním dětem pohádky?	1	2	3	4	5
17. Myslíte si, že by Vaše dítě mělo být vedeno k tomu, aby vždy pozdravilo učitele/ku při příchodu do MŠ a při odchodu?	1	2	3	4	5
18. Je pro Vás důležité, aby učitel/ka využívala při komunikaci s dětmi neverbální způsoby komunikace ve velké míře?	1	2	3	4	5
19. Myslíte si, že učitel, který má jen trochu nemocné hlasivky (chrapot, kašel, slabý hlas) by neměl chodit do práce?	1	2	3	4	5
20. Souhlasíte s tím, aby učitel/ka MŠ mluvila s dětmi o tom, co zažily ve svém volném čase? (víkend, prázdniny, zájmové kroužky apod.)	1	2	3	4	5
21. Přivítali byste možnost při vyzvedávání dítěte z MŠ zůstat s ním ve třídě, než si dohraje?	1	2	3	4	5

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
22. Chtěli byste být informováni, pokud dítě používá přezdívky pro ostatní děti nebo je nepatřičně oslovuje?	1	2	3	4	5
23. Je pro Vás důležité, aby děti v MŠ zpívaly každý den?	1	2	3	4	5
24. Je podle Vás důležité, aby učitel/ka přizpůsoboval/a svou řeč věkovému rozdílu dětí v MŠ?	1	2	3	4	5
25. Je pro Vás důležité, jakým způsobem se učitel/ka obléká?	1	2	3	4	5

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele MŠ

59

PRŮZKUM 2 – POSTUPY UČITELEK PŘI KOMUNIKACI S DĚTI, JEJICH NÁZORY NA PROBLEMATIKU

Věk:	35
Pohlaví:	ŽENA
Délka učitelské praxe:	6 LET
Počet vlastních dětí:	2

Vpravo od každé níže uvedené otázky zakroužkujte jedno z čísel, které nejlépe odpovídá vašemu názoru. Při svém hodnocení použijte stupnici uvedenou v záhlaví tabulky. Pokud je pro vás nabízená škála nedostačující, k odpovědi vlastními slovy využijte řádek pod ní.

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Ano	Spíše ano	Ani ano/ani ne	Spíše ne	Ne
1. Vyjadřujete se v MŠ jen spisovně?	1	2	3	4	5
2. Vedete děti k přesné výslovnosti?	1	2	3	4	5
3. Trénujete s dětmi často paměť pomocí krátkých příběhů, básniček, nebo písniček?	1	2	3	4	5
4. Snažíte se, aby děti dodržovaly spisovné vyjadřování?	1	2	3	4	5
5. Podněcujete děti v MŠ k samostatnému vyjadřování (kdy dítě mluví samo a ostatní poslouchají)?	1	2	3	4	5
6. Napomínáte, popř. trestáte děti vhodným způsobem za vulgární vyjadřování? Pokud ano, zaznamenejte do „jiné odpovědi“ jak.	1	2	3	4	5
Jiné odpovědi: VYSVĚTLUJÁNÍ					

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Ano	Spíše ano	Ani ano/ani ne	Spíše ne	Ne
7. Informujete rodiče v případě, když dítě používá v MŠ vulgarismy?	1	2	3	4	5
8. Informujete stručně rodiče každý den o tom, co dítě v MŠ zažilo?	1	2	3	4	5
9. Zařazujete pravidelně do vzdělávacích programů logopedická cvičení?	1	2	3	4	5
10. Myslíte si, že je prioritní, aby učitelka v MŠ byla žena?	1	2	3	4	5
11. Myslíte si, že rodičovství ovlivňuje přístup učitelů/učitelek dětem v MŠ?	1	2	3	4	5
12. Je důležitý věk učitele/ky MŠ?	1	2	3	4	5
13. Máte vysokoškolské vzdělání?	1	2	3	4	5
14. Máte vyšší odborné vzdělání?	1	2	3	4	5
15. Myslíte si, že je vhodné děti v MŠ přiměřeným způsobem trestat? V případě, že ano, zaznamenejte do „jiné odpovědi“ jakým způsobem.	1	2	3	4	5
<p>Jiné odpovědi:</p> <p>VYLOUČENÍM Z DÍVNOSTI NEMOŽNOST CHVÍLKU SI HRAT S HRAČKOU KTEROU MÁ</p>					

Otázka	Stupnice souhlasu				
	Ano	Spíše no	Ani ano/ani ne	Spíše ne	Ne
16. Čtete dětem před odpoledním spaním vždy pohádky?	1	2	3	4	5
17. Vedou rodiče děti k tomu, aby Vás děti pozdravily při příchodu do MŠ a rozloučily se při odchodu domů?	1	2	3	4	5
18. Využíváte při práci v MŠ neverbální komunikaci ve velké míře?	1	2	3	4	5
19. V případě, že máte trochu nemocné hlasivky (chrapot, kašel, slabý hlas), chodíte přesto do práce?	1	2	3	4	5
20. Mluvíte s dětmi o tom, co zažily ve svém volném čase (víkend, prázdniny, zájmové kroužky apod.)?	1	2	3	4	5
21. Mají rodiče ve vaší MŠ možnost při vyzvedávání dítěte s ním pobýt ve třídě, než si dohraje?	1	2	3	4	5
22. Informujete rodiče, pokud dítě nepatřičně oslovuje spolužáky nebo pro ně používá nevhodné přezdívky?	1	2	3	4	5
23. Zpíváte s dětmi každý den?	1	2	3	4	5
24. Přizpůsobujete své vyjadřování s ohledem na rozdílný věk dětí v MŠ?	1	2	3	4	5

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Krátká
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2019/20

Název práce:	Komunikační kompetence učitele MŠ
Název v angličtině:	Communication competence of the teacher in the kindergarten
Anotace práce:	Cílem diplomové práce je zjistit komunikační kompetence, které jsou zásadní pro praxi učitele mateřské školy. V práci budou popsána specifika komunikačních kompetencí podle autorů odborné literatury a výzkumu. Výzkum spočívá v analýze informací získaných od rodičů a kolegů učitelů. Budou realizovány dva výzkumy formou dotazníků. Výsledkem práce je volba postupů, které učitelé/ky mateřské školy využívají při komunikaci s dětmi a rodiči, jaké mají názory na problematiku, jejich vyhodnocení a srovnání s potřebami a postoji rodičů.
Klíčová slova:	učitel MŠ, komunikační kompetence, rodiče, předškolní věk, děti
Anotace v angličtině:	The aim of this thesis is to find out the communication competencies that are essential for the practice of a kindergarten teacher. The specifics of communication competencies will be described according to authors of literature and research. The research consists of analyzing the information obtained from parents and colleagues. Two surveys will be carried out in the form of questionnaires. The outcome of this work is the choice of methods that kindergarten teachers use to communicate with children and parents, what are their opinions on this issue, their evaluation and comparison with the parents' needs and attitudes.
Klíčová slova v angličtině:	kindergarten teacher, communication skills, parents, preschool age, children
Přílohy vázané v práci:	Vzor dotazníku pro rodiče Vzor dotazníku pro učitele/ky
Rozsah práce:	60–80 stran
Jazyk práce:	čeština