

# Úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku

Bc. Jana Šimiková

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Šimiková**

Osobní číslo: **H11715**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychologické, sociální a z oblasti sociální komunikace.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na úroveň sociální komunikace.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HLADÍLEK, Miroslav. Úvod do sociální a pedagogické komunikace. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X.**

**LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.**

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

**Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.**

**ZAJITZOVÁ, Eliška. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

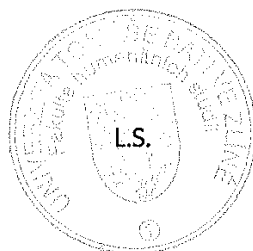
**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13. 3. 2013

.....*Simi Kovač*.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na oblast sociální komunikace, konkrétně na úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku.

V teoretické části jsou zmíněny všechny podstatné aspekty, které se k této problematice vztahují. Od charakteristiky předškolního věku, přes samotnou oblast sociální komunikace, předškolní výchovy a vzdělávání či mateřské školy až po kapitolu věnovanou hře, která je v tomto období důležitou součástí života dítěte. V rámci práce je pozornost věnována také Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, komunikativním kompetencím a kompetencím sociálním a personálním.

Cílem praktické části práce je zmapovat úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v mateřské škole v Nezamyslicích a zjistit zda učitelky dané mateřské školy napomáhají u dětí k rozvoji sociální komunikace, popřípadě jakým způsobem. Součástí praktické části jsou také výsledky o úrovni sociální komunikace dětí předškolního věku, které byly získány metodou pozorování a výsledky plynoucí z rozhovorů s učitelkami mateřské školy.

### Klíčová slova:

Předškolní věk, sociální komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, předškolní výchova a vzdělávání, mateřská škola, hra.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is focused on the area of social communication, specifically on the level of social communication of preschool children. All important aspects related to the topic are mentioned in the theoretical part. These are spread from the characteristic of preschool age through the area of social communication, preschool education and learning or kindergartens as such to the chapter dedicated to a game that is an important part of this period of a child's life. The attention is also paid to the Framework Education Programme for Preschool Education, to communicative competences and to social and personal competences as well.

The main aim of the practical part is to chart a level of social communication of preschool children in the kindergarten in Nezamyslice and find out the ways the teachers help the children to develop their social communication. The integral part of these chapters are also the results obtained by observations and interviews with the teachers which testify the level of social communication of the preschool children.

Keywords:

Preschool age, social communication, verbal communication, non-verbal communication, Framework Education Programme for Preschool Education, communicative competences, social and personal competences, preschool education and learning, kindergarten, game.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph. D. za odborné vedení, vstřícný přístup, poskytnutí cenných rad, návrhů a připomínek, které mě podněcovaly a inspirovaly při zpracování diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat vedení a učitelkám Masarykovy základní a mateřské školy v Nezamyslicích za možnost realizace výzkumu a ochotu podílet se na něm.

Poděkování patří v neposlední řadě i mé rodině, která mi byla oporou při tvorbě práce a podporovala mě po celou dobu studia.

## **Motto**

*„Schopnost komunikace začíná pozorností k lidem. Začíná tou neustávající lačnou pozorností, při níž člověk zapomíná na sebe.“*

Vladimír Lvovič Levi

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>12</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>14</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK</b> .....	<b>15</b>
1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ .....	16
1.1.1 Kresba dítěte předškolního věku .....	16
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	17
1.2.1 Myšlení dítěte předškolního věku .....	18
1.2.2 Paměť dítěte předškolního věku .....	19
1.2.3 Pozornost dítěte předškolního věku .....	19
1.2.4 Představy a fantazie dítěte předškolního věku .....	20
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ .....	20
1.4 SOCIALIZACE .....	21
Vývoj sociální reaktivity .....	22
Vývoj sociálních kontrol .....	22
Vývoj sociálních rolí .....	23
1.4.1 Socializace a mateřská škola .....	23
1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE .....	24
1.5.1 Biologické faktory .....	24
1.5.2 Sociální faktory .....	24
<b>2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE</b> .....	<b>26</b>
2.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	27
2.2 KOMUNIKACE JAKO PROCES .....	27
2.3 FUNKCE KOMUNIKACE .....	29
2.4 DRUHY MEZILIDSKÉ KOMUNIKACE .....	31
2.4.1 Verbální komunikace .....	33
2.4.1.1 Paralingvistické aspekty verbálního projevu .....	34
2.4.2 Neverbální komunikace .....	34
2.5 VÝZNAM KOMUNIKACE V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI .....	37
<b>3 JAZYK, ŘEČ A KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>38</b>
3.1 JAZYK .....	38
3.1.1 Jazykové roviny .....	38
3.2 ŘEČ .....	40
3.2.1 Rozvoj řeči v předškolním věku .....	40
3.3 KOMUNIKACE .....	42
3.3.1 Komunikace dětí s rodiči .....	42
3.3.2 Komunikace dětí s dětmi .....	43
3.3.3 Komunikace dětí s učitelkami mateřských škol .....	43
<b>4 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>44</b>

4.1	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	45
4.1.1	Platnost Rámcového vzdělávacího programu.....	45
4.1.2	Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu.....	45
4.1.3	Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů .....	46
4.2	SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY PRÁCE.....	48
4.3	CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	49
4.4	KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	52
4.4.1	Komunikační kompetence .....	53
4.4.2	Sociální a personální kompetence .....	55
4.5	MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO INSTITUCE PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ.....	57
4.6	PROSTŘEDÍ A ÚLOHA PEDAGOGA V PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ .....	58
<b>5</b>	<b>HRA.....</b>	<b>59</b>
5.1	ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU .....	59
5.2	ZÁKLADNÍ HERNÍ ČINNOSTI A ROZDÍLY V KLASIFIKACI HER.....	59
5.3	TEORIE DĚTSKÉ HRY PODLE JEANA PIAGETA .....	61
5.4	HRA JAKO SOUČÁST VÝCHOVY .....	62
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....</b>	<b>64</b>
6.1	CÍL VÝZKUMU .....	64
6.2	DÍLČÍ CÍLE.....	64
6.3	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	64
6.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	64
6.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	65
6.5.1	Děti předškolního věku .....	66
6.5.2	Učitelky mateřské školy .....	68
6.5.3	Popis dané mateřské školy.....	69
6.6	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	69
6.6.1	Výzkum pozorováním.....	69
6.6.2	Rozhovory .....	70
6.6.3	Analýza metodického plánu.....	70
6.7	ZPRACOVÁNÍ DAT .....	71
6.7.1	Pozorování.....	71
6.7.2	Rozhovory.....	71
<b>7</b>	<b>ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>72</b>

7.1	ÚROVEŇ SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH .....	72
7.2	ZJIŠTĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÝCH ROZDÍLŮ MEZI JEDNOTLIVÝMI OBLASTMI SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE U POZOROVANÝCH DĚTÍ.....	78
7.3	ZPŮSOB, JAKÝM UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY ROZVÍJEJÍ SOCIÁLNÍ KOMUNIKACI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	87
7.4	ANALÝZA METODICKÉHO PLÁNU.....	90
<b>8</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>92</b>
8.1	SHRnutí VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 1.....	92
8.2	SHRnutí VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 2.....	93
8.3	SHRnutí VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 3.....	93
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

Předškolní věk je pro velkou většinu z nás obdobím, do kterého bychom se chtěli vrátit a zažít opět ony bezstarostné chvíle. Obdobím, které by mohlo být nazváno obdobím hry. Velkou roli v životě dítěte v tomto období hraje hra, stejně tak jako jeho vrstevníci. Dítě v tomto věku již umí zcela plynule mluvit, umí se se svými vrstevníky na mnohých věcech domluvit či se s nimi poradit. Otázkou zůstává, na jaké úrovni je jejich sociální komunikace. Právě ona je tím, nač se tato práce snaží nalézt odpověď.

V teoretické části je pozornost věnována předškolnímu věku z hlediska vývoje motorického, kognitivního a emočního a dále také z hlediska socializace a faktorů, které vývoj dítěte mohou do určité míry ovlivňovat.

Nedílnou součástí teoretické části je problematika stěžejní pro celou práci. Jedná se o kapitolu věnovanou sociální komunikaci, ve které je zmíněn proces komunikace, jeho funkce a druhy. Je zde také poukázáno na sociální interakci, což je pojem velice blízce související se sociální komunikací. Celu tuto kapitolu pak uzavírá zmínka o významu komunikace v současné společnosti.

Na kapitolu věnovanou sociální komunikaci navazuje bližší pojednání o jazyku, jazykových rovinách, řeči, včetně rozvoje u dětí předškolního věku, a dále komunikace dětí tohoto období s rodiči, vrstevníky, ostatními dětmi a učitelkami v předškolních zařízeních.

Dalším tématem zde obsaženým je téma týkající se předškolní výchovy a předškolního vzdělávání. Zde jsme seznámeni s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, důležitým kurikulárním dokumentem pro tento druh vzdělávání. Důraz je kladen na základní specifika předškolního vzdělávání, metody, formy práce, cíle předškolního vzdělávání a v neposlední řadě také na samotnou instituci mateřské školy. V této kapitole je pozornost věnována zejména klíčovými kompetencím dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně kompetencím komunikativním a kompetencím sociálním a personálním, neboť ony jsou pro tuto práci stěžejními.

Teoretická část je uzavřena kapitolou věnovanou hře. Tento druh zábavy hraje u dítěte v předškolním věku velkou roli a je jedním z hlavních nástrojů při vzdělávání a výchově dítěte. Co se oblasti hry týče, jsou zde zmíněny základní druhy hry, klasifikace herní činnosti a také je představena hra jako významná součást výchovného procesu.

V praktické části je prostřednictvím kvantitativního výzkumu zmapována úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku a je zde snahou nalézt odpověď na otázku *Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku?*. Data potřebná pro výzkum byla získávána pomocí metody pozorování a metody rozhovoru s učitelkami mateřské školy v Nezamyslicích, přičemž byl výzkum dále rozšířen o analýzu metodického plánu téže mateřské školy,

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Diplomová práce je zaměřena na děti, které zařazujeme do vývojového období označovaného jako předškolní věk. Toto období je významným mezníkem ve věku každého z nás. Je to věk, kdy se dítě dostává z prostředí mu tolik známého – rodinného do prostředí pro něj nového – prostředí mateřské školy. Setkává se se spoustou nových lidí, kteří jej určitým způsobem formují a socializují.

Z našeho hlediska charakterizovala nejlépe předškolní věk Vágnerová, která uvádí: *„Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“* (Vágnerová, 2005, s. 173)

V Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 186) označují předškolní věk jako vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tedy do dovršení šestého roku života. Hlavní činností dítěte v tomto období je hra. Dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy základní. Základem však i nadále zůstává výchova rodinná, na které mateřská škola staví, a které napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte.

**V širším slova smyslu** lze chápat předškolní věk jako období od narození až po vstup do školy. Toto pojetí má na jedné straně velice praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před zahájením povinné školní docházky. Na straně druhé má ovšem toto pojetí také své zápory. Svádí totiž k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v průběhu prvních šesti let redukovaly pouze na rozdíly kvantitativní nebo aby se podstatné rozdíly nebraly na vědomí, což je nepřijatelné. Z důvodů nedostatků, které širší pojetí má, hovoříme o období zahrnujícím tříletou etapu před vstupem do školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 84)

K širšímu pojetí pojmu se vyjadřuje také Bytešniková (2007, s. 33), která uvádí, že v dnešním mezinárodním kontextu převažuje názor, kdy pojem předškolní věk není chápán jako vývojová etapa dítěte od dovršení třetího roku po vstup do školy, nýbrž jako celé období dítěte od narození až po zahájení školní docházky.

**V užším pojetí** je předškolní věk charakterizován jako „věk mateřské školy“. V tomto pojetí je ovšem velice důležité uvědomit si fakt, že mnoho dětí do mateřských škol nechodí.

V takovémto případě zůstává základem, na kterém mateřská škola účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte, rodina a výchova v rodině. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85)

Charakteristická pro předškolní období je také diferenciací vztahu ke světu. V poznání světa dítěti pomáhá fantazie, myšlení je egocentrické, rozvíjí se paměť a emoční inteligence. (Vágnerová, 2005, s. 173)

**Předškolní věk** je třeba chápat také jako určitou fázi přípravy na život ve společnosti. Ovšem aby toto bylo možné, dítě musí přijmout řád toho, jak se chovat k ostatním lidem. Musí se také naučit prosadit i spolupracovat. Tyto vývojově podmíněné změny se pak odrazí ve hře, kdy novým projevem chování v předškolním období je sdílená aktivita, která vyžaduje jak sebeprosazení, tak také prosociální chování. (Vágnerová, 2005, s. 174)

## 1.1 Motorický vývoj

U dítěte předškolního věku jsou změny v oblasti motoriky méně nápadné, avšak velmi významné, neboť silně ovlivňují postavení dítěte ve společnosti vrstevníků, a jsou tedy podstatné pro další vývoj soběstačnosti dítěte. Motorický vývoj by se tedy dal označit jako neustálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost či větší elegancí pohybů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85)

Dítě v tomto věku již bez problémů zvládne nejen dobře utíkat a seběhnout schody, ale dokáže také skákat, lézt po žebříku, stát déle na jedné noze či bruslit (Jakabčic, 2002, s. 41). Jeho zručnost se rovněž projeví v narůstající soběstačnosti: samostatně jí, samo se svléká i obléká či obouvá boty a zkouší si zavazovat tkaničku. Také co se hygieny týče, tak dítě v tomto věku si již umí dobře umýt ruce a při toaletě potřebuje jen malou pomoc. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85)

Dalo by se tedy říci, že dítě v tomto věku se stává plně soběstačným a v mnohých situacích si již poradí bez pomoci dospělého.

### 1.1.1 Kresba dítěte předškolního věku

Velkou roli ve vývoji dítěte tohoto věku má kresba, neboť díky ní si dítě rozvíjí nejen svoji zručnost, ale také se zvětšuje jeho rozumové pochopení světa.

S rostoucím věkem dítěte se zvětšuje také jeho schopnost vyjádřit pomocí kresby vlastní představy. Dítě ve věku kolem tří let obvykle něco načmárá a až dodatečně to



pojmenuje, i když výtvar se znázorňovanému předmětu vůbec nepodobá. Pětileté dítě je již mnohem detailnější a jeho kresba již odpovídá předem stanovené představě. Také jeho motorická koordinace je mnohem lepší: postava má již hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, ovšem paže jsou ve většině případů znázorňovány pouhými čarami. Naproti tomu kresba šestiletého dítěte, tedy dítěte zralého ke vstupu na základní školu, je již po všech stránkách vyspělá. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85)

Jakabčic (2002, s. 41) tvrdí, že v kresbě dítěte se odráží kvalita nejen motorického, ale také kognitivního a emocionálního vývoje. **Vývoj dětské kresby** v tomto období popisuje tak, že neurčité čmáranice, které dítě nejdříve pojmenuje, ustoupí a na jejich místo se dostávají kresby konkrétnější. Nejdříve dítě kreslí lidské postavy v podobě hlavonožce pouze s hrubým naznačením jednotlivých částí těla, později přibývá naznačení rukou a trupu.

V tomto věku ještě nemá příliš velký důraz formální stránka kresby. Dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co pozná či to, k čemu má nějaký emocionální vztah. (Jakabčic, 2002, s. 41)

## 1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj lze definovat jako vývoj myšlení a jeho funkcí, který zahrnuje jazykové schopnosti, změny paměti a myšlenkový proces. V této práci je pozornost věnována oblasti rozvoje myšlení, paměti a pozornosti, představám a fantaziím a v neposlední řadě také rozvoji řeči u dítěte předškolního věku.

**Piaget** přišel s odkazem, že ruku v ruce s kognitivním vývojem jde vývoj morální. Zastával názor, že děti jsou schopny opravdového morálního usuzování teprve tehdy, jakmile jsou schopni centrování myšlení, tedy myšlení, které jim umožňuje vnímat očima druhých. Myšlení dítěte tedy není jen nezralé vidění dospělého, ale v mnoha zásadních a závažných ohledech se od něj liší. Právě tyto odlišnosti Piaget utřídil v podobě několika rozdílných stádií, kterými dítě prochází při vývoji myšlení od kojence až po plně vyvinuté myšlení dospělého. Jedná se o stádium senzomotorické, stádium předoperačního myšlení, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. (Fontana, 2003, s. 65)

Na Piagetovu teorii navázal **Kohlberg** svými šesti stádii morálního vývoje. Přičemž předškolní věk nazval stádiem nekonvenční morálky. Ta se dále dělí na I. typ - zaměření na trest a poslušnost a dále pak na II. typ - individualistická účelovost a výměna. V případě

prvního typu děti ještě nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování je upevňováno výchovou. V případě druhého se dítě chová tak, aby vyhovovalo potřebám druhých, neboť si je dobře vědomo toho, že se mu žádoucí chování vyplatí. (Fontana, 2003, s. 75)

### 1.2.1 Myšlení dítěte předškolního věku

Myšlení dítěte v předškolním věku charakterizoval Jean Piaget, jako stádium předoperačního myšlení. Do předoperačního stádia spadají výkony názorného myšlení dítěte mezi 4. – 7. rokem života. (Čačka, 2000, s. 74)

**Stádium předoperačního myšlení** – jak je Piaget nazývá – se dále člení na dvě substádia: předpojmové substádium, jež je vymežováno přibližně od dvou do čtyř let, a intuitivní substádium, které trvá přibližně od čtyř do sedmi let. (Fontana, 2003, s. 68)

Dítě v předpojmovém stádiu je podle Piageta schopno používat k vyjádření určité činnosti nejprve symboly a až později s rozvojem řeči začíná používat znaky. Tento autor charakterizoval **předponové substádium** jako stádium symbolického myšlení. Dále se zmiňuje o tom, že dítě prostřednictvím symbolů označuje činnost, kterou nemusí vykonávat, ale dokáže si představit výkon této činnosti. Tohle lze spatřit především v dětské hře. V období **intuitivního stádia** se jako hlavní kognitivní struktury uplatňují: egocentrismus, centrace a ireverzibilita. (Fontana, 2003, s. 68)

Myšlení dítěte v tomto věku je **egocentrické**. Dítě ještě nedokáže pochopit fakt, že druzí lidé mohou mít vlastní názor, který je od toho jeho odlišný. Myšlení se vyznačuje magičností. Díky té může dítě měnit fakta podle vlastního přání. Tato přání pak vychází z přesvědčení, že vlastní představou či slovem, může změnit skutečnost. (Čačka, 2000, s. 76) U předškoláka se objevuje též myšlení **artificialistické** - všechno se „děje“ a **antropomorfické** - přisuzování lidských vlastností neživým věcem či zvířatům (Jakabčic, 2002, s. 43-44).

Kolem čtyř let opouští dítě fázi „předponového myšlení“ a dostává se do fáze **„názorného myšlení“**, pro kterou je dominantní bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem (Čačka, 2000, s. 74-75). Pokrok v myšlení dítěte, které přešlo ze symbolické etapy do fáze názorného myšlení, je zřejmý, ovšem stejně tak jsou zřejmá i omezení, která nedovolují dítěti prozatím myslet skutečně logicky. Dítě již umí vyvozovat

závěry, ovšem tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení nepostupuje podle logických operací – toto období je obdobím prelogickým nebo také obdobím předoperačním. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 89)

### 1.2.2 Paměť dítěte předškolního věku

Paměť dítěte je převážně **mechanická** a **nezáměrná**. Chybí selekce a zpracovávání nových informací. Dítě je orientováno převážně na osvojení si konkrétních a názorných jevů. Kvalita a délka toho, jak si dítě danou věc udrží v paměti je spojena převážně s emocionálními zážitky. (Jakabčic, 2002, s. 42)

Pro toto období je charakteristická **labilita prožívání** a **bezděčná motivace**. Právě tyto dva faktory se promítají do kvality vštěpování a vybavování, což způsobuje, že záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá. Díky plastičnosti mozkové kůry však přelétavost dětské pozornosti napomáhá k bohatšímu příjmu informací. Dítě si v tomto stádiu osvojuje převážně konkrétní a názorné jevy a to převážně bezděčným a mechanickým způsobem. (Čačka, 2000, s. 71 - 72)

Na vrcholu tohoto stádia se – především při hrách s pravidly – začíná objevovat i úmyslné zapamatování a používání jednoduchých strategií. Dítě, které si v tomto věku nenavykne občas něco úmyslně vštěpovat, může mít jisté obtíže v pozdějším věku při nástupu do školy. (Čačka, 2000, s. 72)

### 1.2.3 Pozornost dítěte předškolního věku

Pojem pozornost vysvětlují Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 174) jako psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost.

Nakonečný (2003, s. 227) pak rozlišuje dva základní druhy pozornosti: **pozornost spontánní**, ta je vyvolána určitými vnějšími činiteli, mezi které patří relativní intenzita podnětu, změna stimulace, nové, náhlé, neobvyklé a kontrastní podněty. A dále **pozornost úmyslnou**, která vyplývá ze zadaných a akceptovaných úkolů a z aktivace potřeb.

Dle Čačky (2000, s. 71) napomáhají v raných vývojových fázích k posilování stability a zvyšování záměrnosti pozornosti hry. Mezi ty lze zařadit např. hry konstruktivní, samostatné plnění jednoduchých povinností a také dětmi velmi oblíbené sledování televize.

Při této činnosti je však potřeba hovořit s dětmi o sledovaných pořadech nebo nechat děti, aby své dojmy vyjádřily například kresbou.

#### 1.2.4 Představy a fantazie dítěte předškolního věku

*„Ve vědomí člověka vystupují spontánně a úmyslně obrazy dříve vnímaných věcí a dějů jako jakési jejich pamětní stopy.“* (Nakonečný, 2003, s. 232)

**Druhy představ** se rozlišují podle nejrůznějších hledisek třídění. Nakonečný (2003, s. 232 - 236) ve své publikaci rozlišuje představy podle druhu reprodukované smyslové modality - představy zrakové, smyslové, sluchové, chuťové, hmatové aj., představy vzpomínkové, pamětní a fantazijní, představy jedinečné a obecné a představy obrysové. Naproti tomuto třídění stojí představy, které se blíží vjemům - vzpomínky, snění a fantazijní obrazy, dále pak doznívání vjemů a barevné slyšení (synestezie).

Stern (1950, cit. podle Nakonečný, 2003, s. 232) rozlišuje představy pamětní a představy fantazijní. Představy pamětní lze dále dělit na vzpomínky a poznatky.

Předškolní děti se nechávají lehce unášet fantaziemi a emocemi. A to zejména při vlastním líčení události slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, ve kterém jsou některé pasáže nejrůzněji upraveny či dokonce vymyšleny. Tento projev je u dětí důsledkem dosud nerozděleného vnímání „Já a světa“. Nelze jej tedy chápat jako lhaní. (Čačka, 2000, s. 74)

### 1.3 Emoční vývoj

Děti předškolního věku jsou ještě citově nevyzrálé a mohou se projevovat značně emotivně či citově nestále. Je u nich časté střídání nálad, afekty vzteku či strachu.

Předškolní věk bývá u dětí dobou častých a intenzivních strachů a obav. Toto chování může významně omezovat výkonnost dítěte. Ovšem stejně tak se objevuje smysl pro situační komiku, kterou později děti rády napodobují. (Čačka, 2000, s. 77) Dle Jakabčice (2002, s. 44) se projevuje i schopnost chápat city druhého.

Jakabčic (2002, s. 44) uvádí diferenciační znaky citů dítěte v porovnání s dospělými takto:

- city dítěte mají spontánní, autentický charakter,
- citové projevy mají zvýšenou impulsivnost,

- city jsou značně labilní, typickým znakem je skoro okamžitý přechod z jednoho pólu citu na pól opačný,
- nedostatečná racionální kontrola citů,
- neschopnost „ukrývat“ svoje city navenek,
- citové projevy jsou méně diferencované – určitá absence jemnějších odstínů citového prožívání,
- citové reakce ve vztahu k podmětům jsou často neadekvátní – i bezvýznamná událost může vyvolat velmi silnou citovou reakci dítěte, a naopak, vážný podmět může nechat dítě citově chladné.

*„V druhé polovině předškolního věku se začíná vyskytovat i snaha brát ohled na nároky ostatních, je to zárodek pozdější empatie, altruismu i smyslu pro povinnost. Předškolní dítě se dokáže již také zřici něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, bojí se o ni, brání ji, má radost z její radosti. Nicméně „utilitaristické zaměření“ zůstává dominantní přinejmenším ještě po celé dětství.“ (Čačka, 2000, s. 77)*

## 1.4 Socializace

Socializace je **vysoce složitý společenský proces**, kdy je jedinec postupně začleňován do společnosti a jeho rozvoje jako společenské bytosti, který probíhá v důsledku vzájemného působení mezi jedincem a druhými lidmi, rovněž i mezi celou společností a její kulturou. (Čáp, Mareš, 2007, s. 54)

I přesto, že dítě v tomto věku již může a ve většině případů navštěvuje mateřskou školu, zůstává nejvýznamnějším prostředím rodina, ve kterém probíhá primární socializace dítěte, neboť první sociální kontakty navazuje dítě právě se svými rodiči a s nejbližší rodinou. Pro dítě je nesmírně důležité pociťovat v rodině bezpečí. Citová pohoda mezi dětmi a jejich rodiči je potřebná pro všechna stádia zdravého duševního vývoje dítěte. V předškolním období na ní záleží především z toho důvodu, že usnadňuje splnění jednoho ze základních vývojových úkolů – identifikaci dítěte s rodiči. (Říčan, 2006, s. 135)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 89 – 90) tvrdí, že: *„socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty: vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a vývoj sociálních kontrol.“*

### Vývoj sociální reaktivity

Pojmem vývoj sociální reaktivity je myšlen vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90).

### Vývoj sociálních kontrol

Pod pojmem vývoj sociálních kontrol si můžeme představit vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě nejrůznějších příkazů a zákazů, které jsou udělovány dospělými a které dítě přijímá za své. Chování dítěte je pak usměrňováno určitými hranicemi a cíly, kterých se snaží jedinec dosáhnout. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90)

V raném dětství je dítěti vše dovoleno a až postupem času je na něj vyvíjen sociální tlak, aby své chování přizpůsobilo chování, které je společensky přijatelné. K tomuto sociálnímu tlaku dochází nejčastěji kolem třetího roku života a pak po celou dobu předškolního věku. Vývoj sociálních kontrol u dítěte nejvíce ovlivňují rodiče, členové rodiny, ale i druhé děti, se kterými dítě přichází do styku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90 – 91)

**Rozvoj sociálních kontrol**, z jiného pohledu rozvoj schopnosti seberegulace, v předškolním věku rychle narůstá. V období třetího roku života lze již u dítěte pozorovat první počátky sebekontroly. Dítě se učí počkat a nepodlehnout okamžitému impulsu a používá samo vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Ze začátku jsou tyto projevy pronášené hlasitě, po třetím roce života se hlasité pokyny stanou myšlenkovými. Vývoj vnitřních sociálních kontrol (svědomí) je spojený s kvalitou vztahu, který dítě má se svými rodiči. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 92 - 93)

S vývojem sociálního porozumění prožívání druhých souvisí také vznik **teorie mysli**. Jde o vývoj porozumění prožitkům druhého člověka. O způsob, jakým dítě subjektivně rozumí druhým. Pomáhá tedy dítěti porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s nimi vycházet, zapojovat se do kolektivních činností a jiných aktivit. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 94 – 95)

## Vývoj sociálních rolí

*„Osvojení sociální rolí spočívá v osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90)

Od dětí v předškolním věku se již vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí. S přejímáním vyspělejších sociálních rolí souvisí převážně rodiče a ostatní členové rodiny. Významnou roli v tomto věku ovšem začínají hrát také druhé děti. Osvojování si rolí je patrné zejména z toho, jakým způsobem některé děti získávají oblibu u ostatních dětí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90 - 96)

**Nejvýraznější pokrok** v osvojování rolí lze spatřovat v diferenciaci mužské a ženské role. Již v dřívějším věku byly patrné první rozdíly, které jsou důležité pro vývoj sexuální identity dítěte a osvojování odpovídající sociální role. Ale teprve v předškolním věku dítě ve svých zájmech a postojích přejímá převládající mužské či ženské chování výrazněji.

Nesmíme však opomenout, že zde hraje důležitou roli vztah chlapce k otci a dívky k matce jako ke vzorům chování. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96)

### 1.4.1 Socializace a mateřská škola

Z důvodu zaměření práce na děti předškolního věku, je nezbytné zmínit další důležité prostředí hrající roli při socializaci dítěte tohoto období – mateřskou školu.

Právě nástup do mateřské školy hraje důležitou roli v oblasti socializace dítěte předškolního věku. Doba, kdy je dítě schopné být většinu dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům, bývá individuální. Většina dětí zvládne tuto zátěž mezi 4. -5. rokem. Vstup do mateřské školy je mimo jiné spojen také s nutností přijmout a respektovat **cizí dospělou autoritu**, učitelku. (Vágnerová, 2005, s.)

Dalším, s kým se dítě v mateřské škole setkává, je **skupina neznámých dětí**. Dítě v této skupině nemá tak zásadní postavení, jako tomu bylo doma. Svou pozici mezi ostatními si musí teprve vydobýt. Musí se naučit prosadit, ale nesmí to být na úkor někoho jiného. Dítě získává také uspokojení v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků s jinými dětmi. Většina předškolních dětí má potřebu kontaktu s vrstevníky, dovedou navazovat vztahy s cizími dětmi a sdílet s nimi různé aktivity. Cizí děti se stávají lépe

přijatelnými než cizí dospělí, nevyvolávají velké pocity ohrožení, nejeví se zásadně mocnějšími a silnějšími než dítě samo. „*Vrstevníci jsou cílovou společenskou skupinou, s nimi bude dítě sdílet celý další život.*“ (Matějček, 2003, cit. podle Vágnerová, 2005, s. 211)

Důležité místo při socializaci má termín **sociální učení**, což je soubor forem učení, ve kterých si jedinec při styku s druhými lidmi osvojuje předpoklady pro život ve společnosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 55 - 56). A právě toto je jeden z důvodů, proč je při socializaci důležitý kontakt s vrstevníky a učitelkou.

## 1.5 Faktory ovlivňující vývoj dítěte

Vývoj osobnosti zahrnuje dva důležité aspekty. Jednak **aspekt biologický** – zrání. Zrání je podmíněno genetickou a vrozenou výbavou jedince. Jde o proces formování anatomických struktur, jejich fyziologických funkcí a elementárních psychických předpokladů (vlohy, temperament apod.). Druhým aspektem je **aspekt sociální** - interakce jedince s prostředím. Postupným začleňováním do společnosti je formována osobnost dítěte, přejímá postoje, hodnoty a normy chování dané společností a její kultury. Oba tyto aspekty jsou vzájemně propojené a neoddělitelné. (Čáp, Mareš, 2007, s. 186)

### 1.5.1 Biologické faktory

Nejvýznamnějším biologickým (vnitřním) faktorem, který ovlivňuje vývoj osobnosti, je **dědičnost**. Tu dítě přejímá od svých rodičů a jejich předků při početí prostřednictvím genů. (Čáp, Mareš, 2007, s. 186)

**Další biologické faktory ovlivňující vývoj dítěte** vznikají působením prostředí během vývoje dítěte po narození, tato výbava je nazývána jako konstituční. Sem spadají různé úrazy a nemoci, popřípadě jejich následky, které mohou jedincův vývoj ovlivnit. (Čáp, Mareš, 2007, s. 188)

### 1.5.2 Sociální faktory

Sociální faktory, které ovlivňují vývoj dítěte, vycházejí z jeho interakce s prostředím, s lidmi kolem něj, ale také s celou společností a její kulturou. Nejvýraznějším a hlavním



faktorem, který na dítě působí je jeho **rodina** a **vztahy s rodiči**, které výrazně ovlivňují začlenění dítěte do společnosti. (Čáp, Mareš, 2007, s. 188)

Mezi další významný sociální faktor, který ovlivňuje vývoj dítěte, se řadí **kontakt s vrstevníky**, který je pro dítě v tomto věku velice důležitý a se kterým se setkává již před nástupem do mateřské školy. Co se týká mateřské školy, tak zde má velký vliv na dítě **učitelka**, která v životě dítěte sehrává důležitou roli. A to nejen z toho důvodu, že na dítě výchovně působí, ale také dítěti poskytuje láskyplné, bezpečné prostředí v době, kdy je odloučeno od rodičů. (Čáp, Mareš, 2007, s. 188)

V dnešní moderní společnosti mají svůj podíl na vývoji dítěte jistě také **média**, zejména televize a počítač. Média mohou dítě formovat správným i nesprávným způsobem a může docházet k ovlivňování názorů a postojů dítěte na základě toho, co slyšelo či vidělo.

## 2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Pojmem komunikace se zabývá řada autorů z pohledu různých věd. Neexistuje tedy jeho jednotné vymezení. Níže je uvedeno několik definic pojmu sociální komunikace od různých autorů.

*„Sociální komunikace je sdělováním, přenosem informací, či výměnou významů v rámci sociálního kontaktu, který uvádí společenskou komunikaci do souvislosti se společenskými systémy a jejich strukturou.“* (Hladílek, 2006, s. 7)

**Krecht** (1968, cit. podle Svatoš, 2005, s. 27) popisuje komunikaci jako určitou vzájemnou výměnu názorů mezi lidmi. Komunikace se dle něj uskutečňuje především prostřednictvím jazyka a je možná, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby či postoje.

Jinou definici uvádí **Lamser** (1969, cit. podle Svatoš, 2005, s. 27), který vidí společenskou (sociální) komunikaci jako přenos informací a výměnu významu v rámci určitého společenského kontaktu.

**Pedagogický slovník** Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 104) definuje sociální komunikaci jako sdělování informací, pocitů a myšlenek a dorozumívání mezi lidmi prostřednictvím mluvené řeči, ale také prostřednictvím psaného slova či gest. Sociální komunikace tedy vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního působení lidí.

Sociální komunikaci tedy můžeme chápat jako jev, který doprovází veškerý společenský styk či kontakt. Pokud se na tento pojem podíváme v jeho užším slova smyslu, zjistíme, že se jedná o sdělování, jehož cílem je přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu. Ve všech případech se sociální komunikace vždy bezprostředně týká člověka jako individua. Stojí za změnami v osobnosti, ovlivňuje lidské chování a názory. Je nedílnou součástí společné činnosti lidí. (Svatoš, 2005, s. 29 – 30)

Sociální komunikace je tedy významnou složkou mezilidských vztahů. Jejím prostřednictvím se lidé vzájemně ovlivňují, navazují mezi sebou kontakty, přátelské či milostné vztahy a vytvářejí si společné systémy hodnot. (Hladílek, 2006, s. 15)

## 2.1 Sociální interakce

Pojem, který blíže souvisí s pojmem sociální komunikace, je sociální interakce. Tímto pojmem označujeme všechny způsoby vzájemného ovlivňování lidí. Aby si lidé mohli mezi sebou vytvořit vztah, musí vstoupit do interakce, musí spolu začít komunikovat. (Hladílek, 2006, s. 7)

**Sociální interakce** je pojmem obecnějším a v určitém smyslu i pojmem širším a nadřazenějším sociální komunikaci. To, co obsahuje navíc, se týká především konativní aktivity a potencionální možnosti. Aktivita každého jedince je zároveň výsledkem a také příčinou aktivity lidí druhých. V případě mezilidského chování mohou být aktivitou účastníků například jejich tělesné projevy. Interakce se může projevovat pozitivně, ale také negativně. Co se týče **pozitivní podoby**, zde se může realizovat jako kooperace nebo participace, konsensus, koordinace, akomodace či jako asimilace. V **podobě negativní** se realizuje jako soutěživost, rivalita, segregace, diskriminace, ostrakismus, konflikt nebo také jako boj. Naproti tomu sociální komunikace se dá více specifikovat jako interakce prostřednictvím kódovaných symbolů verbálních nebo neverbálních. Sociální komunikace je interakční proces mezilidského dorozumívání. (Mikuláščík, 2001, s. 13)

Pojmy sociální interakce a sociální komunikace, můžeme označit také jako dva aspekty jednoho procesu (Mikuláščík, 2001, s. 13).

## 2.2 Komunikace jako proces

Nejdůležitější charakteristikou komunikace je její proměnlivost v čase. Je závislá na celé řadě podmínek a vlivů. Nestačí se tedy zajímat pouze o výstup v podobě psané nebo jinak formulované zprávy. Pochopit napsané nebo pronesené zprávy můžeme pouze tehdy, pokud se budeme zajímat o fázi přípravy, způsob navazování myšlenek a širší kontext situace a vztahy k různým jiným vlivům. Komunikaci ovlivňují nejen určitá racionální schémata, ale také emoční stavy, které mohou určitou informaci měnit tak, že i sám komunikátor může být následným obsahem komunikace překvapen. (Mikuláščík, 2010, s. 22)

**Komunikační akt** mluvčího vzhledem k příjemci sdělení lze rozčlenit na jednotlivé komponenty: 1. motivaci mluvčího, 2. záměr či intenci mluvčího, 3. smysl sdělení pro mluvčího, 4. kódování mluvčím, 5. promluvu s věcným obsahem sdělení, 6. dekódování

příjemcem, 7. smysl sdělení pro příjemce, 8. odhad záměru či intence mluvčího příjemcem, 9. efekt sdělení na příjemce včetně jeho motivace. Přičemž prvních 5 komponentů komunikačního procesu prožívá mluvčí a dalších 5 se týká příjemce dané informace. Co se týče významové struktury jednotlivého komunikačního aktu lze vedle obsahové složky odlišit také vázanost na individuální psychiku a osobnost jednotlivých účastníků komunikace. Tato vázanost se projevuje převážně v osobnostním smyslu sdělení pro účastníky, který vyjadřuje širší motivační pozadí a cíle účastníků, které mohou být odlišné. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 220)

Lidé, kteří spolu chtějí vzájemně hovořit, si ve většině případů chtějí sdělit nejen informace, ale i své vztahy, postoje, pocity či svou náladu (Mikuláščík, 2010, s. 23).

#### **Součástí komunikačního procesu je:**

**Komunikátor** – tedy ten, kdo vysílá nějakou zprávu. Svým způsobem zkresluje informace, nemusí být totiž vždy stoprocentně informovaný a jeho způsob sdělování může být určitým způsobem chaotický, může si určité věci domýšlet či podlehnout funkčnímu postavení. (Mikuláščík, 2010, s. 24)

**Komunikant** – ten, který přijímá vyslanou zprávu. Jeho vnímání je také ovlivněno vlastními zkušenostmi, prožitky, vlastními záměry a cíli. Při komunikaci se předpokládá, že jak komunikátor, tak také sám komunikant, mají společný repertoár poznatků i vyjadřovacích schopností, ovšem tento předpoklad je pouhou iluzí. Měl by si tedy připravovat dopředu otázky, nedomýšlet sdělení, neslyšet ve sdělované informaci to, co slyšet chce a také by neměl podléhat vlivu svého postavení či pozice. (Mikuláščík, 2010, s. 24 – 25)

**Komuniké** – jedná se o vyslanou zprávu, myšlenku nebo pocit, který člověk sděluje druhému. Tato zpráva může mít podobu jak verbálních, tak také neverbálních symbolů. (Mikuláščík, 2010, s. 25)

**Komunikační jazyk** – pomocí tohoto jazyka se předává komunikační zpráva od jednoho účastníka komunikačního procesu k druhému. I když mluvíme stejným jazykem, nemusí to vždy znamenat to, že si mezi sebou vzájemně musíme rozumět. Význam slov totiž může být chápán odlišně, zejména slov abstraktních. (Mikuláščík, 2010, s. 25)

**Komunikační kanál** – je cestou, kterou je sdělovaná informace posílána druhé osobě. Při komunikaci tváří v tvář jsou hlavním komunikačním kanálem zvuky, pohledy a pohyby těla, dotyky v podobě stisku ruky či příjemně vonící parfém. Co se týče zprostředkované komunikace, tak v tomto případě jsou komunikační prostředky omezenější. (Mikuláščík, 2010, s. 26)

**Feedback neboli zpětná vazba** – jedná se o reakci na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace. Tato zpětná vazba je pro komunikování velice důležitou, neboť udržuje oba účastníky v situaci a dává informaci o tom, jak je zpráva přijata a chápána. (Mikuláščík, 2010, s. 26 – 27)

**Komunikační prostředí** – toto prostředí je důležitým prvkem komunikace, neboť je to prostor, ve kterém se komunikace uskutečňuje. Komunikační prostředí je tvořeno osvětlením, uspořádáním místnosti, přítomnosti velkého či malého počtu lidí. Podněty, které působí a ovlivňují komunikátora, komunikanta i komuniké působí jako **komunikační šum**. Tímto komunikačním šumem může být obyčejný hluk, zkreslená informace, nepříjemně svítící sluníčko, ale také působení nesympatického člověka, únava či nesoustředěnost. (Mikuláščík, 2010, s. 27)

**Kontext** – komunikační kontext je situace, celkový rámec, ve kterém komunikace probíhá. Je tvořen složkou vnitřní (to, co se odehrává v nás samotných) a vnější (všechny stimuly, které na nás působily dříve a působí i nyní – situace, čas, prostor, lidé a jejich chování). To, co na nás v kontextu působí a co ovlivňuje naši komunikaci, se označuje jako **kontextová modalita**, stimulační vlivy. Mezi tyto stimulační vlivy se řadí čas, kdy komunikace probíhá, prostor, ve kterém komunikace probíhá, emoční naladění, mezilidské vztahy, míra formálnosti, míra shody v jazyku a dorozumívání, způsoby vzájemného chápání a interpretace obou stran, stereotypy a očekávání chování dané rolemi, záměry a motivace účastníků, sociální situace, věk a pohlaví účastníků komunikace, pozice účastníků dané komunikace z hlediska moci, kvalifikace společenské role. (Mikuláščík, 2010, s. 27 – 28)

### 2.3 Funkce komunikace

Komunikace plní několik základních funkcí, mezi které dle Mikuláščíka (2001, s. 14 - 15) patří:

- **funkce informativní** – předávání, informování lidí o různých faktech, datech;

- **funkce instruktivní** – v podstatě se jedná o funkci informační, s tím rozdílem, že u této funkce je přidáno vysvětlení popisu, postupu, organizace, návodu;
- **funkce přesvědčovací** – tato funkce spočívá v působení na druhého člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení či způsob konání;
- **funkce posilovací a motivující** – tato funkce svým způsobem spadá do funkce přesvědčovací, v tomto případě se jedná o posilování pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti a posilování vztahu k něčemu;
- **funkce zábavná** – jde o to pobavit, rozesmát druhého, navození pocitu pohody a spokojenosti prostřednictvím komunikace;
- **funkce socializační a společensky integrující** – jde o vytváření vztahů mezi lidmi, o sblížování, navazování vzájemných kontaktů a posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti;
- **funkce osobní identity** – co se týče komunikace na úrovni osobnosti, je pro Já velmi důležitou aktivitou, pomáhá totiž ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory a své sebevědomí;
- **funkce poznávací** – umožňuje si vzájemně sdělovat zážitky každodenního života, vzpomínky, plány do budoucnosti;
- **funkce svěřovací** – tato funkce slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, ke sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci;
- **funkce úniková** – tato funkce zahrnuje potřebu si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních v době, kdy je člověk sklíčený, otrávený, znechucený.

Vybíral (2005, s. 31 - 32), na rozdíl od Mikuláščíka, rozlišuje pouze pět hlavních funkcí komunikace. Mezi tyto funkce patří informovat, instruovat, přesvědčit (persuazivní funkce), vyjednat a pobavit. Ovšem těchto pět základních funkcí dále rozšiřuje o další dvě a to o funkci kontaktovat se a funkci předvést se. Tyto dvě funkce dle Vybírala používají převážně ti komunikující, kteří se zaměřují více na formu než na obsah a chtějí se svým způsobem předvést či upoutat pozornost ke své osobě.

## 2.4 Druhy mezilidské komunikace

Existuje spousta druhů komunikace, neboť odlišně komunikujeme v zaměstnání, jinak doma mezi rodinou a přáteli a jinak například v obchodě. Komunikace se také liší v závislosti na přítomnosti dětí či dospělých nebo přítomnosti mužů či žen. Každá komunikační situace je jiná a každý jedinec se v dané situaci také jinak projevuje. Níže jsou uvedeny hlavní druhy mezilidské komunikace dle Vybírala (2005, s. 39):

- intimní párová komunikace v soukromí, kdy partnery nikdo nesleduje;
- soukromá komunikace partnerů, když se pohybují na veřejnosti;
- jednostranně řízená komunikace s rozdělenými rolemi (např. interview, přijímací pohovor apod.);
- neformální, neřízená komunikace v malé primární skupině (např. rodina, příbuzenstvo);
- formální, řízená, zdvořilá komunikace v malé skupině;
- komunikace samotného člověka na veřejném místě (např. vystoupení, graffiti, vylepování nálepek);
- komunikace člověka v davu (např. fanoušci);
- komunikace při obchodování, uzavírání smluv apod.;
- komunikace prostřednictvím masmédií (např. živě vysílané telefonáty);
- interkulturální komunikace (např. s cizincem či v cizím prostředí).

Každá z těchto situací vyžaduje po komunikujícím, aby vystupoval v jiné roli v souvislosti s tím, jakou pozici právě zastává. Podstatou role je charakteristika spojená s tím, jak se komunikující chová v určité situaci či profesi. Role má dopad na sebepojetí člověka. Určitá role totiž může komunikujícímu sebevědomí posilovat a jiná, podřadná role ho může naopak ponížovat. Také prostředí ovlivňuje roli s odvoláním na zvyklosti, slušnost nebo začlenění se do společnosti ostatních lidí. Nejen že v takových situacích volí jedinec jiná slova či formu, ale také mluví jiným tónem hlasu, tempem řeči a kontroluje či nekontroluje mimiku či gesta. (Vybíral, 2005, s. 39 – 40)

Komunikace má velmi proměnlivou podobu a širokou škálu možností, které může v různých situacích komunikátor užívat a měnit. Záleží vždy na dovednosti každého uživatele, jak dovede citlivě užívat optimální způsoby, které respektují situaci, úmysl, individuální odlišnosti partnera, se kterým komunikuje, kterého se snaží přesvědčit a k němuž promlouvá. Jednotlivé formy komunikace nejsou užívány jako oddělené metody působení jednoho člověka na druhého. (Mikuláščík, 2001, s. 23)

- **Komunikace záměrná** – komunikátor má pod kontrolou to, co sděluje, způsoby komunikace odpovídají jeho záměru.
- **Komunikace nezáměrná** – komunikátor prezentuje svůj projev jiným způsobem, než byl jeho původní záměr.
- **Komunikace vědomá** – komunikátor si uvědomuje, co říká, a jak to říká.
- **Nevědomá komunikace** – komunikující nemá pod vědomou kontrolou svůj komunikační projev kompletně nebo některé jeho složky.
- **Kognitivní komunikace** – logická, racionální, smysluplná.
- **Afektivní komunikace** – komunikace prostřednictvím emočních projevů, tzv. působení na city.
- **Pozitivní komunikace** – signalizuje souhlas, přijetí, obdiv, nadšení.
- **Negativní komunikace** – vyjadřuje odmítnutí, odpor, útočení, pokárání, kritiku, ale také předstírání, skrývání či zatajování.
- **Shodná komunikace** – sdělované informace mezi komunikujícími lidmi se shodují, neodporují si obsahově ani formálně. Opakem je komunikace neshodná.
- **Asertivní komunikace** – sebestoposazující a respektující stejné právo i pro jiné v rámci přijatelných pravidel.
- **Agresivní komunikace** – útočná a bezohledná, sobecká vůči ostatním.
- **Manipulativní komunikace** – používající úskoků a neférového jednání.
- **Pasivní komunikace** – ústupná, uhýbající, úniková a bojácná.
- **Intropersonální komunikace** – tzv. vnitřní monolog nebo dialog. Může být projevem nemoci anebo vnitřních rozporů člověka.



- **Interpersonální komunikace** – komunikace mezi dvěma či více lidmi. Může mít formu dialogu, interview, vyjednávání apod. (Mikuláščík, 2001, s. 23 - 26 )

#### 2.4.1 Verbální komunikace

*„Verbální (jazyková) komunikace je procesem výměny informací mezi lidmi, prostřednictvím soustavy zvukových nebo grafických znaků, nazývané jazykem“* (Podgórecki, 1998, s. 227).

Verbální komunikace se jako nezastupitelný komunikační systém uskutečňuje mluvenou i psanou řečí (Hladílek, 2006, s. 26). Lze tedy říci, že verbální komunikace je typ sociální komunikace, která je prezentována především těmito dvěma formami (Bytešníková, 2007, s. 62). U písemné formy rozlišujeme psaní a čtení a u akustické formy hovoříme o mluvení a naslouchání. Pod pojem mluvená forma spadá monolog, dialog nebo komunikace ve skupině či komunikace masová. (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 105)

Verbální komunikace je nezbytnou součástí sociálního života a nezbytnou podmínkou myšlení. Pro člověka je velice těžké prožít byt' i jeden den bez verbální komunikace. Kdykoliv je člověk delší dobu určitým způsobem separován, bez možnosti komunikace s druhými, prožívá to jako deprivaci. (Mikuláščík, 2010, s. 98)

Jacobson (cit. podle Podgórecki, 1998, s. 227 – 228) rozlišil několik prvků verbální komunikace, které jsou charakteristické pro všechny řečové akty:

- **podavatel** – tvůrce řečového aktu, který je určen příjemci,
- **kontext** – úsek skutečnosti, k němuž se vztahuje řečový akt,
- **kontakt** – fyzický kanál a duševní kontakt mezi podavatelem a příjemcem,
- **sdělení** – obsah jazykového odkazu vytvořeného podavatelem nebo přijatého příjemcem.

Důležitou a neodmyslitelnou součástí verbální komunikace je řeč, která vyjadřuje naše myšlenky, principy a záměry. Díky ní navazujeme vztahy, sdělujeme informace a je také prostředkem ovlivnění druhého. V mluvené řeči hraje významnou roli **modulace** a to modulace melodická, silová a kvantitativní. Psaná řeč se pak od řeči mluvené liší užitím

písma, užíváním pravopisných pravidel a možností konzervace informací. Jak řeč psaná, tak také řeč mluvená jsou sémanticky přesným nástrojem komunikace. (Hladílek, 2006, s. 26)

#### 2.4.1.1 *Paralingvistické aspekty verbálního projevu*

**Paralingvistika** = „dotváření denotačního významu jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje nebo zeslabuje, zpochybňuje nebo potvrzuje v obsahu projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii, zlobu“ (Mikuláščík, 2010, s. 103).

Mikuláščík (2010, s. 103 - 106) mezi paralingvistické aspekty verbálního projevu řadí:

- hlasitost verbálního projevu,
- výšku tónu řeči,
- rychlost projevu,
- objem řeči – tedy množství slov, které člověk v průměru produkuje za určité časové období,
- plynulost řeči, pomlky a frázování,
- barvu hlasu a emoční náboj,
- kvalitu řeči,
- slovní vatu – označení slov, která mnoho lidí nevědomky používá ve svém slovním projevu jako výplň mezi slovy,
- chyby v řeči – chyby artikulační, nesprávná výslovnost, huhlání, přeříkávání, zadrhávání, koktání, polykání koncovek, nevhodně používaná slova či přehnaná artikulace.

#### 2.4.2 **Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace je historicky starší a lze se dokonce domnívat, že k ní dochází v současném mezilidském styku dříve či častěji než ke komunikaci verbální. Neboť než se dva lidé dají spolu do řeči, musí mezi nimi proběhnout určitá výměna informací neverbální složkou. Zájemce o komunikaci pak může být přitahován nebo naopak

odpuzován například výrazem tváře či jinými pohyby, které dávají najevo emoční stav zvoleného zájemce o komunikaci. (Hladílek, 2006, s. 17)

Zatímco slovní složka komunikace je více spojena se sdělovaným obsahem, je věcnější a strukturovanější, stránka neverbální je spíše spojena s emotivními prvky a vnitřním stavem komunikujícího člověka. V zásadě by se ovšem dalo říci, že slovní složka společně se složkou neverbální tvoří doplňující se celek, i přesto, že jedno bez druhého může existovat. (Svatoš, 2005, s. 71 – 72) Scherer (1970, cit. podle Výrost, Slaměník, 2008, s. 222) přišel s tvrzení, že neverbální chování může komunikaci verbální nahradit (substituce), zvýraznit (amplifikace), odporovat jí (kontradikce) nebo dokonce měnit její význam (modifikace).

Většinu neverbálních signálů se člověk učí již v dětství, zejména kopírováním svých rodičů. Pokud dítě vědomě nepracuje na svém neverbálním chování, přebírá automaticky chování a postoje svých rodičů, má podobná gesta, podobnou mimiku. Tlak na to, jak se mají děti chovat je na ně kladen již od malička, když jim rodiče říkají, ať hezky pozdraví, či že se nemají hrbít. Ovšem také při tomto mentorování záleží na výchově dítěte, neboť přestože v některých rodinách je neverbální chování dítěte hlídáno, v jiných rodinách je přehlíženo. (Mikuláščík, 2010, s. 106)

**Druhy neverbální komunikace** jsou ve většině případů rozlišovány podle prostředků, kterými komunikující své sdělení vyjadřuje. Řadí se sem gesta, pohyby, prostorové umístění, doteky, výrazy tváře, pohledy očí a prajazykové jevy. Důležité pro rozlišení druhů neverbální komunikace je také další hledisko, na které je ovšem nahlíženo až druhořadě, tímto hlediskem je to druh komunikačního spojení, kanálu, drah, kterými probíhá neverbální sdělení. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 222)

Neverbální komunikace nahrazuje slova a věty řečí těla. Nonverbální projevy mohou sdělovat emoce a citový vztah, zájem o sblížení, vytváření dojmu o sobě a o druhých a snahu ovlivňovat postoje či jednání druhých. (Hladílek, 2006, s. 26)

Dle Svatoše (2005, s. 71 - 75) se mezi **prvky neverbální komunikace** řadí:

- **mimické projevy** – výraz obličeje, úzce souvisí s lidskými prožitky;
- **gestické projevy (gestikulace)** – jedna z nejčastějších a nejužívanějších podob neverbální komunikace;

- **zrakový kontakt** – zrakovým kontaktem je zpravidla doprovázen komunikační akt mezi hovořícími lidmi;
- **haptická komunikace** – komunikace tělesným dotykem lidí (např. podání ruky), ovšem tato komunikace se musí řídit určitými pravidly a musí vycházet ze společenských zvyklostí a měla by mít svůj důvod;
- **proxemické zřetele komunikace** – jde o uplatnění vlivu vzdálenosti mezi komunikujícími osobami (záměrné oddálení či přiblížení nebo vzdálenost vytvořená okolnostmi);
- **posturologie** – soubor fyzických postojů, které mají komunikační účinek na okolí člověka;
- **motorická aktivita (kinezika)** – je částí neverbální komunikace pojednávající o pohybu osoby při komunikaci;
- **manipulace s předměty** – specifický znak komunikace, především komunikace pedagogické, jedná se o používání materiálních prostředků výuky.

Mikuláščík (2010, s. 108-115) daný výčet doplňuje a k neverbální komunikaci řadí také:

- **osobní teritorium** – osobní prostor;
- **chronemiku** – způsob, jakým vyjadřujeme, užíváme a strukturujeme čas ve vztahu k jiným lidem, jedná se o to, jakým způsobem člověk komunikuje v časových souvislostech;
- **neurovegetativní reakci** – to, jakým způsobem člověk reaguje na podněty, které na něj působí;
- **rekvizitové prostředky a celková image** – prostředky, které ovlivňují celkový dojem z komunikace (např. brýle, oblečení, vůně, výrazné šperky nebo tužka, se kterou si komunikující hraje);
- **prostředí**;
- **sdělování činy** – rozhovor se mezi lidmi vždy vztahuje nějakým způsobem k tomu, co lidé dělají, lidská činnost je úzce spjata s tím, co člověk říká a komu to říká.

Co se neverbálních zpráv týče, tak tyto dávají hodně informací o pocitech a postojích lidí. Avšak neverbální komunikace není tak přesná a efektivní jako komunikace verbální. Neverbální chování je sice dobře viditelné, ale lze nesnadno interpretovat. Snadno tak dochází k paušalizování, generalizování a přeceňování neverbálního chování. (Mikuláščík, 2010, s. 107)

Dle Juříčkové (2008, s. 44) patří do neverbální komunikace také **mlčení**, o kterém tvrdí, že je stejně silnou komunikací jako slova. Neboť i přesto, že nemluvíme, sdělujeme určitou informaci. Také mlčení může mít různé funkce. Mlčet můžeme v případě, když chceme sdělit něco významného a pauza v řeči slouží jako signál závažnosti sdělení. Ovšem mlčení může sloužit také k tomu, aby účastník komunikace mohl přemýšlet a lépe formulovat své sdělení. Mlčení může být ale také signálem lhostejnosti či projevem toho, že si jsou lidé nejistí nebo zažívají úzkostné pocity. Vždy bychom ale měli myslet na to, že nejlepší je mlčet tehdy, když nemáme co říct.

## 2.5 Význam komunikace v současné společnosti

Naše lidská společnost se v současné době nachází ve vývojové fázi, nazvané **informační společnost**. V dnešní společnosti závisí na rostoucí míře informací kvalita života, perspektiva sociálních změn a ekonomického rozvoje. Společným jmenovatelem informační společnosti je význam informace jako klíčového zdroje společenské existence a nutnost zajištění přístupu lidí k informacím. Kritériem úrovně informační společnosti je především rozsah, obsah, kvalita, dostupnost a použitelnost informací, informačních zdrojů a informačních služeb. Technickým základem je rozvoj elektroniky, informatiky, informačních a komunikačních technologií. Důsledkem pak je celková globalizace informačního prostředí a univerzální dostupnost informací. (Vymětal, 2008, s. 16)

**Význam komunikace** zasahuje v současné společnosti do všech oblastí života. Stále větší požadavek je kladen na komunikační gramotnost, komunikační kompetence, sociální a socio-kulturní kompetence (soft skills), komunikační dovednosti. Tento požadavek je kladen na studenty, zaměstnance, odborné a vědecké pracovníky, manažery a specialisty ve všech oblastech. (Vymětal, 2008, s. 19)

### 3 JAZYK, ŘEČ A KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Následující kapitola blíže seznamuje s jazykem, s řečí dítěte předškolního věku a také specifikuje komunikaci dětí s dospělými, s vrstevníky či s učitelkami v mateřských školách, které jsou v dnešní společnosti neodmyslitelnou součástí života dítěte předškolního věku.

#### 3.1 Jazyk

Dle Bytešnickové (2007, s. 61) je jazyk specifickou vlastností, která je typická pro určitou skupinu lidí. Jazyk můžeme dělit na zvukový, písemný nebo jiný kód, pomocí kterého předáváme informaci. Ovšem každý jazyk má také svá pravidla a zákony, kterým podléhá a která jsou platná vždy pro konkrétní jazyk a pro danou skupinu lidí. Patří sem zákony sémantické, gramatické, fonetické a fonologické. Novák (1999, cit. podle Bytešnicková, 2007, s. 61) označuje jazyk jako jev společenský, který se vyvíjí, objevují se v něm nová slova a významy a také se může měnit jeho gramatika.

##### 3.1.1 Jazykové roviny

U dětí v mateřské škole je třeba se zaměřit a rozvoj všech **jazykových rovin**. Patří sem rovina lexikálně – sémantická, morfologicko - syntaktická, foneticko – fonologická a pragmatická. (Bytešnicková, 2007, s. 85) Jednotlivé jazykové roviny se prolínají a jejich vývoj probíhá současně již od 1. roku života (Zajitzová, 2011, s. 66).

Nyní budou jednotlivé jazykové roviny blíže specifikovány.

##### **Rovina lexikálně – sémantická**

Tato rovina se zaměřuje na **slovní zásobu**. K osvojování slovní zásoby u dítěte dochází nejdříve pasivně a teprve později je osvojena aktivně. Přičemž k rozvoji pasivní slovní zásoby dochází kolem 10. měsíce života dítěte a aktivně začíná dítě komunikovat v 1. roce, v této době jeho slovní zásoba činí přibližně 5 – 7 slov. K dorozumívání dítěte slouží převážně neverbální projevy a svá první slova dítě chápe všeobecně a vícevýznamově. V průběhu vývoje řeči je pro dítě velice důležité tvoření a kladení otázek. V souvislosti s tímto tvořením a kladením otázek hovoříme o „**prvním a druhém věku otázek**“. První věk otázek se týká dítěte ve věku kolem roku a půl, kdy jsou kladeny otázky: „*Co je to?*“, „*Kde je?*“. V okolo tří a půl roku přicházejí na řadu otázky typu: „*Proč?*“ a také „*Kdy?*“. Kolem čtvrtého roku věku dítě používá už 1500, v 6 letech je pak jeho slovní zásoba na

takové úrovni, že činí přibližně 2500 – 3000 slov. (Klenková, 2006, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 66).

### **Rovina morfologicko – syntaktická**

Rovina morfologicko – syntaktická je **rovinou gramatickou**. Tuto rovinu lze ovšem zkoumat až okolo 1. roku, kdy teprve začíná vlastní vývoj řeči. Jako první nastupují slova neohebná, nesklonná, nedají se časovat, vznikají opakováním. Teprve po této fázi přichází na řadu skládání slabik, jako jsou slabiky „mama“, „tata“, „pipi“, „haji“ apod. První věty bývají nejdříve jednoslovné, později dochází k jejich spojování a vznikají tak věty dvouslovné. Ze slovních druhů nejdříve dítě užívá podstatná jména a citoslovce, k těmto později přibývají slovesa a přídavná jména. Všechny slovní druhy dokáže dítě používat po 4. roce života. Skloňovat a časovat se dítě začíná učit ve věku 2 – 3 let. Po 3. roce života dítě již užívá jednotné a množné číslo a mezi 3. a 4. rokem začíná vytvářet souvětí. (Kutálková, 2005, 2009; Klenková, 2006, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 66)

### **Rovina foneticko – fonologická**

V rámci této roviny hovoříme o **rozvoji výslovnosti**. Ve vývoji řeči je velice důležitá fixace jednotlivých hlásek. Osvojování se příliš nesleduje u samohlásek, které si dítě zapamatuje nejlépe. Co se týče výslovnosti souhlásek, tak s těmi mívají děti větší problémy. Nejprve se v řeči u dětí objevují závěrové P, B, M, F, V, T, D a N. Největší potíže dělají ve většině případů sykavky, hlásky měkké, hláska K a nejhůře se pak vyslovuje L a R a Ř. (Kutálková, 2005, 2009, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 67)

### **Rovina pragmatická**

Rovina pragmatická je **rovinou sociální aplikace a uplatnění komunikační schopnosti ve společnosti**. Dítě již mezi 2. a 3. rokem dokáže reagovat při komunikaci. Učí se používat komunikační vzorce pro nejrůznější situace a komunikaci také samo zahajuje. Dítě užívá verbálních, neverbálních i paralingvistických projevů a díky řeči je schopné regulovat dění kolem sebe i nechat se řeči samo usměrnit. (Klenková, 2006, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 67)

Lechta (2003, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 67) uvádí, že může docházet k **narušení komunikační schopnosti**. A to v případě, kdy jedna rovina jazykových projevů nebo

i několik rovin současně působí rušivě ve vztahu ke komunikačnímu záměru. Toto narušení může mít charakter trvalý či přechodný. Ovšem vždy je potřeba narušenou komunikační schopnost včas odhalit a ve spolupráci s odborníky správně diagnostikovat a pokusit se o nápravu.

## 3.2 Řeč

Řeč je pro děti předškolního věku nezbytným prvkem ke komunikaci a také k vlastní potřebě vyjádřit své starosti, radosti či přání a tužby. Budeme-li hovořit o komunikaci během hry, pak jsou zde nejvíce uplatňovány prvky verbální, ale také neverbální komunikace. Co se týče uplatňování neverbálních prvků komunikace při hře, tak zde mají velký význam především gesta.

Novák (1999, cit. podle Bytešniková, 2007, s. 60) definoval řeč jako „*obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekóduje*“.

Další definici řeči uvádí Jedlička (2003, cit. podle Bytešniková, 2007, s. 60 – 61), který řeč chápe jako biologickou vlastnost člověka, jako jakýsi systém, díky kterému lze přenášet informace pomocí jazyka od jednoho člověka k druhému.

Řeč je společensky podmíněná a má svoji společenskou determinaci již od počátku svého fylogenetického i ontogenetického vývoje. (Wundt, 1978, cit. podle Bytešniková, 2007, s. 61)

### 3.2.1 Rozvoj řeči v předškolním věku

Co se rozvoje řeči u dítěte v předškolním věku týče, tak je důležité poukázat na fakt, že předškolní děti ještě nemluví tak, jak myslí. Jejich forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti již ve většině případů mohou mluvit formálně vyspěle, avšak stále bez porozumění. V mnohých případech ještě ani nechápou dosah užívaných pojmů. V předškolním stádiu jsou významy slov chápány ještě dost volně a široce. (Čačka, 2000, s. 72 - 73)

„V předškolním věku je vedle „řeči pro jiné“, určené ke komunikaci, zpočátku dosti rozšířená i samomluva s hračkou a postupně je také stále patrnější i „řeč pro sebe“,



*sloužící k vnitřnímu formulování vlastních myšlenek (egocentrická), vyjadřování pocitů (expresivní) a seberegulaci (regulační).*“ (Čačka, 2000, s. 73)

Řeč předškolního dítěte se poměrně hodně zdokonaluje a stává se stále vyspělejší. Jak po stránce výslovnosti jednotlivých hlásek, tak také co se týče stavby vět. Čtyřleté dítě volí věty jednoduché, pětileté dítě již začíná používat minulý a budoucí čas a v šesti letech dítě dokáže samo formulovat pěti až šestislovné věty. (Čačka, 2000, s. 73)

V tomto věku roste také **zájem o mluvenou řeč**: dítě tříleté a čtyřleté již vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinách. Umí říkanky, jejichž počet se neustále rozrůstá, mnohdy dovede zazpívat nějakou písničku. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 86) si v tomto období dítě velice rádo povídá, i když je často samo sobě jediným posluchačem.

Za významný pokrok v projevu dítěte lze považovat také to, že řeč se postupně stává regulátorem dorozumívání dítěte a dítě začíná řeč používat k regulaci svého chování. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 86)

Podle Lurji (1982, cit. podle Jakabčic, 2002, s. 43) se **vývoj projevu dítěte** uskutečňuje v následujících fázích:

1. Dítě není schopné regulovat svoje jednání prostřednictvím řeči - období 1,5 až 3. rok.
2. Dítě reguluje své jednání prostřednictvím verbální instrukce, pokud je její fonetická a sémantická stránka ve shodě - období 3. - 4. rok.
3. Dítě reguluje své jednání i při odlišném znění a obsahu verbální instrukce – období 4. - 5. rok.
4. Dítě je schopné regulovat své jednání i prostřednictvím vnitřní řeči – období od 6. roku.

Důležitý pokrok dítěte v předškolním věku spočívá také v tom, že začíná používat řeči k regulaci svého chování (Jakabčic, 2002, s. 43).

### 3.3 Komunikace

Kraus (2008, cit. podle Zajitzová, 2011, s. 57) uvádí, že komunikace je nezbytnou součástí socializace. Komunikaci dále definuje jako proces, při kterém si v přímém či nepřímém kontaktu sdělujeme informace a významy.

*„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními schopnostmi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými.“* (Bytešniková, 2007, s. 81)

U dítěte předškolního věku dochází k výraznému rozvoji v komunikaci, především co se týká zdokonalování všech složek verbální komunikace. Dítě postupně začíná také rozlišovat to, jak mluvit s dospělou osobou a jak s vrstevníkem či dítětem mladším, než je ono samo. (Přinosilová, cit. podle Bytešniková, 2007, s. 81)

Více pozornosti je tématu komunikace věnováno v kapitole nazvané Sociální komunikace. Nyní je pozornost zaměřena především na komunikaci z pohledu dítěte. Na to, jak děti komunikují s dospělými, s ostatními dětmi či s učitelkou v mateřské škole.

#### 3.3.1 Komunikace dětí s rodiči

Nejčastěji komunikace mezi dospělým a dětmi předškolního věku probíhá z velké části s rodiči, s matkou či otcem. Ukazuje se, že konverzace předškoláků obsahuje odlišnosti při komunikaci s matkami či otci, neboť děti obojího pohlaví projevují větší snahu setrvávat v komunikaci s otci než s matkami (Průcha, 2011, s. 119). A to i přesto, že otcové představují pro děti předškolního věku partnery, kteří na ně kladou větší nároky a výzvy než je tomu v případě matek, neboť ty jsou ke komunikačním schopnostem dětí ohleduplnější a pro děti jsou snadnějším a méně náročným komunikačním partnerem. (Gonzáles, 1996, cit. podle Průcha, 2011, s. 119)

Komunikace, která probíhá mezi dětmi a dospělými je ovlivňována řadou faktorů, mezi které se mimo jiných řadí například:

- **komunikační situace a prostředí** – rodina, veřejné prostředí, mateřská škola, lékař aj.,
- **charakteristika dospělých, které s dětmi komunikují** – věk osob, pohlaví, způsob jejich chování, ale především to, zda se jedná o osoby známé či cizí,

- **zainteresovanost dítěte na součinnost s dospělým,**
- **výchovný styl těch, kteří o dítě pečují** – matek, rodičů, prarodičů či učitelek v mateřské škole. (Průcha, 2011, s. 119)

Ovšem působení těchto a dalších faktorů není dosud v teorii dětské řeči a komunikace v úplnosti a dostatečně objasněno. (Průcha, 2011, s. 119)

### **3.3.2 Komunikace dětí s dětmi**

Přesto, že je dominantním a nenahraditelným zdrojem vývoje komunikačních kompetencí u dětí komunikace s rodiči, není tento typ komunikace jediným. Dítě totiž nekomunikuje pouze s rodiči, tedy s dospělými, ale také se svými vrstevníky. Těmi mohou být sourozenci nebo děti z jejich okolí. V dnešní společnosti se těmito důležitými komunikačními partnery stávají především děti, se kterými se setkávají v mateřských školách či jiných předškolních zařízeních. (Průcha, 2011, s. 124)

### **3.3.3 Komunikace dětí s učitelkami mateřských škol**

Pro většinu dětí v předškolním věku je řeč učitelek v mateřských školách nejvýznamnějším jazykovým a komunikačním vstupem. A to především z toho důvodu, že čas, který děti tráví v mateřské škole, tedy pod určitým vlivem komunikace jejich učitelek, je mnohdy delší než čas, strávený dětmi komunikací se svými rodiči. Zvláště pak, jedná-li se o děti, jejichž rodiče jsou zaměstnaní a jejich pracovní doba jim nedovoluje trávit více času s jejich dětmi. (Průcha, 2011, s. 141)

Rodinné prostředí formuluje vývoj komunikačních kompetencí dětí jako jeden z nejvýznamnějších faktorů. Ovšem ukázalo se, že pobyt a komunikace s učitelkami v mateřských školách prospívá zejména těm dětem, které pocházejí ze sociálně slabších rodin a dětí z rodin s nižší úrovní vzdělání rodičů. Neboť těmto dětem poskytuje prostředí mateřské školy a předškolní vzdělávání možnost navázání sociálních kontaktů, při kterých se učí komunikovat a tím si kompenzovat znevýhodněné podmínky rodinného prostředí před samotným vstupem na základní školu. (Průcha, 2011, s. 135)

## 4 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Dítě v předškolním období ve většině případů navštěvuje mateřskou školu. Ta se pro dítě stává společně s výchovou rodinnou jedním ze základních prvků, které napomáhají k jeho rozvoji.

Průcha a Opravilová (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 186) charakterizují předškolní výchovu neboli předškolní vzdělávání jako výchovu, která zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Dále podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí a vytváří u nich předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy se stává vyrovnávání rozdílů mezi dětmi, které jsou způsobovány rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách.

Předškolní vzdělávání je cíleně zaměřeno na podporu rozvoje osobnosti dítěte. Podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém, tělesném rozvoji a na osvojování základních pravidel chování, životních hodnot i na utváření mezilidských vztahů. (Bytešníková, 2007, s. 33)

Předškolní vzdělávání v současné době představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného dle požadavků a pokynů MŠMT. Předškolní vzdělávání je důležitým a nezastupitelným počátkem toho, aby člověk měl zájem na svém vzdělávání, učení a vědění, které mu usnadňuje dokonalejší a obohacenejší interakci s okolím. A právě z tohoto důvodu představuje počáteční stupeň vzdělávání veřejného. (Bytešníková, 2007, s. 41 – 42)

Schválením a uvedením v platnost Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) se předškolní vzdělávání stalo legitimní součástí systému vzdělávání v České republice. Dle tohoto zákona je předškolní vzdělávání považováno za veřejnou službu a je určeno pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let, přičemž jsou přednostně přijímány děti v posledním roce před nastoupením povinné školní docházky. (Bytešníková, 2007, s. 42)

## 4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí odbornými pravidly, stejně tak jak je tomu u ostatních škol.

*„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 6)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ( RVP PV) není tradičním programem, nejde o jednotný program zpracovaný do realizační úrovně. Představuje komplexní projekt obecného formálního i neformálního kurikula, ale není programem, podle kterého lze přímo pracovat s dětmi. RVP PV předpokládá vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu podle specifických podmínek a možností každé mateřské školy. (Bečvářová, 2003, s. 33)

### 4.1.1 Platnost Rámcového vzdělávacího programu

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje společný rámec a je otevřený jak pro školu, tak také pro učitele a pro děti. S jeho pomocí se vytvářejí podmínky k vytváření a k realizaci školního vzdělávacího programu s předpokladem zachování společných pravidel. (RVP PV, 2004, s. 6)

S platností školského zákona se také Rámcový vzdělávací program stává směrodatným dokumentem nejen pro nositele předškolního vzdělávání, tedy pedagogy, ale také pro zřizovatele těchto vzdělávacích institucí a pro jejich odborné a sociální partnery. (RVP PV, 2004, s. 6)

### 4.1.2 Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu

Hlavními principy Rámcového vzdělávacího programu je akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku a umožňovat rozvoj a vzdělání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Zaměřovat se na vytváření základů

klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání. Dále definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet a zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvořených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami. Mezi další hlavní principy RVP PV se pak řadí vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy, umožňování mateřským školám využívat různých forem a metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem i potřebám a dále pak poskytovat rámcová kritéria, která budou využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělání. (RVP PV, 2004, s. 6)

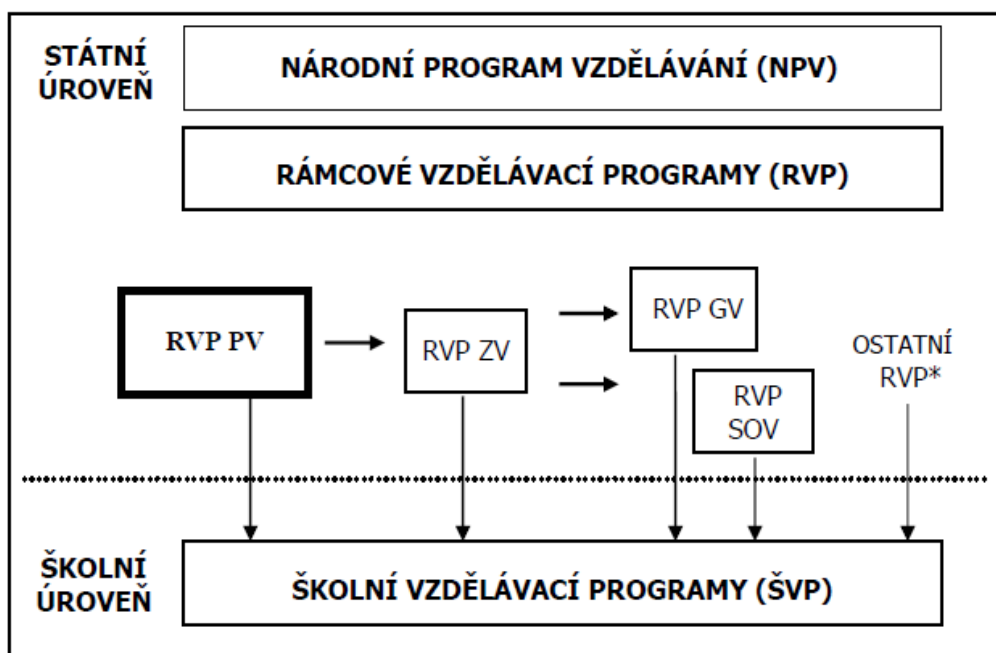
#### 4.1.3 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

Mateřská škola, státní či soukromá, je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. Proto se mateřské školy řídí podobnými pravidly pro vzdělání i jeho organizaci jako školy ostatní. V Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004, s. 10273 – 10274) jsou stanoveny v §33 cíle předškolního vzdělávání a v §34 organizace předškolního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání se řídí dle kurikula. **Kurikulum** je možno chápat v pedagogickém smyslu jako návrh cesty, která v sobě zahrnuje procesy, prostředky i podmínky k dosažení daného cíle. Hlavní prioritou kurikula by měl být proživotní směr, který se skládá z poznatků, vědomostí a také z psychických a sociálních potřeb dítěte, jeho schopností, hodnot a životních postojů. (Bečvářová, 2003, s. 9 - 10)

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v rámci Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a které jsou zakotveny v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Přičemž státní úrovně v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání (NPV)**, který formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, a **Rámcové vzdělávací**

**programy** (RVP), které vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Druhou úroveň, tedy úroveň školní, představují **školní vzdělávací programy** (ŠVP), podle kterých se na jednotlivých školách vzdělávání uskutečňuje. Tyto školní vzdělávací programy si vytváří každá škola dle zásad stanovených v příslušném RVP. (RVP PV, 2004, s. 5)



#### Systém kuriklárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

\* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Obrázek 1 Systém kurikukárních dokumentů (RVP PV, 2004, s. 5)

RVP PV byl formulován tak, aby byl v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,

- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání,
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů, které jsou vytvářeny a poskytovány jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy,
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i vzdělání, které je tam poskytováno. (RVP PV, 2004, s. 4)

## 4.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí v této věkové kategorii. Také dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí respektována v jejich plné míře. Předškolní vzdělávání by z tohoto důvodu mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, v němž se dítě může cítit bezpečně, jistě a spokojeně, a které mu zajišťuje také možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. (RVP PV, 2004, s. 8)

**Vhodnými metodami** předškolního vzdělávání je prožitkové a kooperativní učení hrou. Tyto metody podněcují dětskou fantazii, zvědavost, radost dítěte z objevování a učení a získávání nových zkušeností. Dále poskytují dětem dostatek prostoru pro spontánní aktivity dle svého zájmu. Učení na základě předávání již hotových poznatků je pro děti v předškolním věku nevhodné. Naopak vhodné je v tomto případě situační učení, které je srozumitelné dítěti a dítě se učí dovednostem pomocí praktických ukázek. Další formou předškolního vzdělávání je spontánní sociální učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. (Opravilová, 2002) Z tohoto důvodu je velice důležité poskytnout dítěti vzory



chování a postojů ve všech činnostech a situacích, které v průběhu dne v mateřské škole proběhnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech (RVP PV, 2004, s. 9).

**Didaktický styl** vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog by měl být pouze průvodcem, který vede dítě na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem, chuť se dívat kolem sebe, naslouchat a objevovat. V žádném případě by neměl být tím, kdo dítě nějakým způsobem nutí do činností a kontroluje ho při jejich plnění. Aby dítě nezískávalo pouze izolované poznatky, či jednoduché dovednosti, ale také zkušenost prakticky využitelnou a lépe uchopitelnou, uplatňuje se v předškolním vzdělávání integrovaný přístup, kdy vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Tím, že obsah těchto bloků vychází ze života dítěte, je pro něj smysluplný, zajímavý, užitečný, ale také prakticky využitelný. (RVP PV, 2004, s. 9)

I při tomto způsobu práce jsou při tvorbě i realizaci vzdělávací nabídky využívány metody a prostředky „klasických“ specifických didaktik jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností, pokud ovšem jsou zaměřeny na práci s dětmi předškolního věku a pokud odpovídají specifikům předškolního vzdělávání, jak psychologickým, tak také didaktickým. (RVP PV, 2004, s. 9)

### 4.3 Cíle předškolního vzdělávání

Úkolem předškolní výchovy je vytvářet u dětí základní vědomosti a dovednosti, rozvíjet jejich řeč, myšlení, zájem o hru, přiměřenou práci, učení a zabezpečit všestranný harmonický rozvoj dětí od raného věku do šesti let s ohledem na věkové možnosti a zvláštnosti. Cílem výchovného působení je připravit děti na vzdělávání na základní škole. Zařízení předškolní výchovy patří mezi socializační instituce, do kterých přichází dítě, aby rozšířilo své dosavadní znalosti a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji. (Jeřábková, 1993, s. 47)

Cílem předškolního vzdělávání je především podpora rozvoje osobnosti dítěte, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Toto

vzdělávání také vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání dalším, tedy základním. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem na základní školu a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, s. 10273)

Co se týče cílů vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, tak jsou zde vymezeny čtyři cílové kategorie: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. (RVP PV, 2004, s. 9)

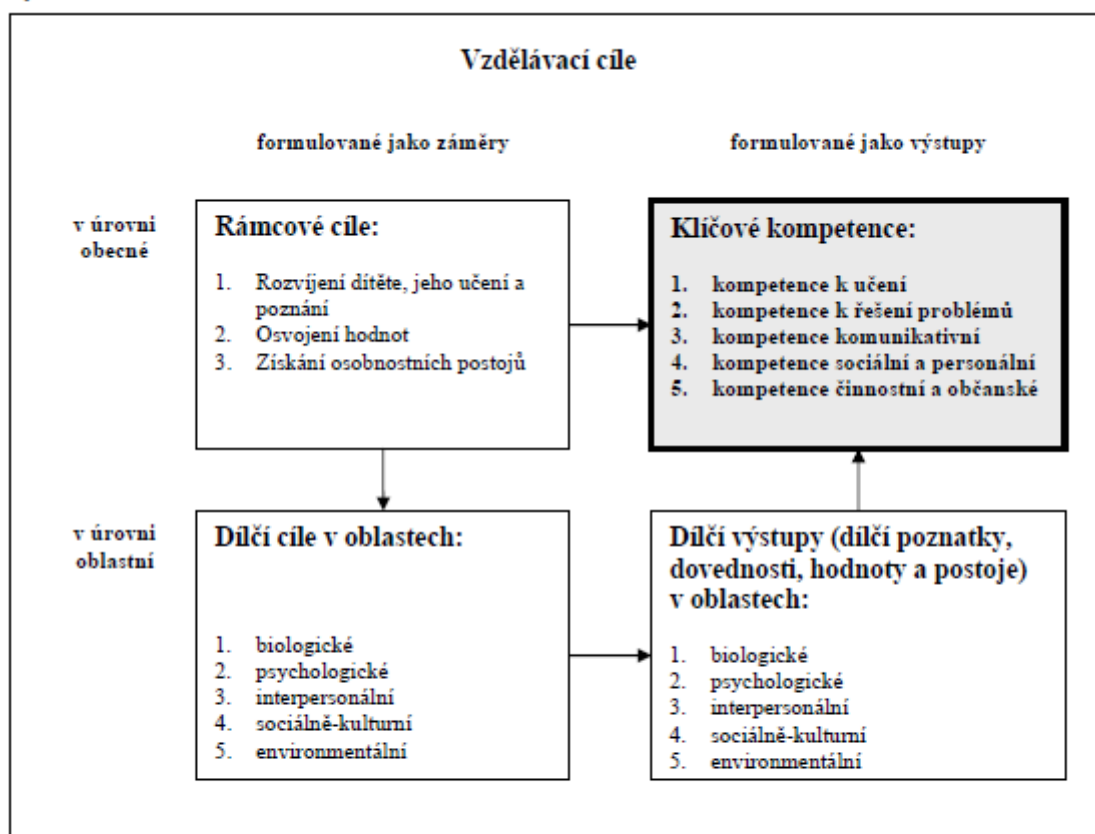
Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, s. 9) se jedná o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** – ty vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- **klíčové kompetence** – představují výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející dané vzdělávací oblasti,
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Tyto cíle jsou stanovovány nejprve na úrovni obecné a později pak v úrovni oblastní (RVP PV, 2004, s. 9).

Cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují (viz. Obrázek č. 2 Systém vzdělávacích cílů) (RVP PV, 2004, s. 9-10).

## Systém vzdělávacích cílů



## Systém cílů v RVP PV

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

Obrázek 2 Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2004, s. 10)

Při naplňování stanovených záměrů a vzdělávacích cílů slouží jako hlavní prostředek ke vzdělávání dětí v mateřské škole vzdělávací obsah RVP PV. Ten je formulován rámcově pro děti ve věku od tří do šesti (případně do sedmi) let v podobě učiva a výstupů, které jsou očekávány. Vzdělávací obsah je vytvářen jako vnitřně propojený celek a je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí (RVP PV, 2004, s. 15):

1. **Dítě a jeho tělo** – oblast biologická
2. **Dítě a jeho psychika** – oblast psychologická
3. **Dítě a ten druhý** – oblast interpersonální
4. **Dítě a společnost** – oblast sociálně - kulturní

## 5. Dítě a svět – oblast environmentální

Příčemž každá oblast se skládá z:

- **dílčích vzdělávacích cílů** – zde je poukazováno na to, co pedagog v průběhu vzdělávání u dětí podporuje;
- **vzdělávací nabídky** – nabídka činností, které pedagog dítěti při vzdělávání nabízí;
- **očekávaných výstupů** – výstupy, kterých děti na konci předškolního vzdělávání zpravidla dosahují, to však záleží na jejich individuálních možnostech;
- **možných rizik** – to, co by mohlo ohrozit nebo ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. (RVP PV, 2004, s. 16-31)

## 4.4 Klíčové kompetence

Pro upřesnění je důležité vymezit dva důležité pojmy: pojem „klíčové kompetence“ a pojem „klíčové kompetence v předškolním vzdělávání“.

**Klíčové kompetence** = „soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Jako cílová kategorie jsou kompetence podstatným východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání v pedagogických dokumentech.“ (RVP PV, 2004, s. 43)

**Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání** = „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání. Patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Orientace pedagoga k utváření klíčových kompetencí podstatným způsobem usměrňuje jeho práci (volbu forem a metod).“ (RVP PV, 2004, s. 43)

V současném vzdělávání reprezentují klíčové kompetence cílovou kategorií, která je vyjádřena v podobě výstupů. Pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělání,

ke spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. (RVP PV, 2004, s. 11)

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a vzájemně doplňují, čímž se stávají složitějšími a využitelnějšími. Klíčové kompetence by měly tvořit neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních a k jejich vytváření by měl směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti, které při vzdělávání probíhají. Klíčovými kompetencím tak náleží ústřední pozice v rámcových vzdělávacích programech. Co se týče procesu osvojování kompetencí, jde o proces dlouhodobý a složitý, začíná již v předškolním vzdělávání, dále pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Přičemž každá vzdělávací etapa přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. (RVP PV, 2004, s. 11)

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, s. 12) považovány kompetence:

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

Pro téma této diplomové práce jsou stěžejní kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální, kterým je věnována větší pozornost.

#### **4.4.1 Komunikativní kompetence**

Jako komunikativní (komunikační) kompetence (z ang. communicative competence) lze označit „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130-131)

S pojmem komunikativní kompetence se v současné době nejčastěji setkáváme v souvislosti se vzděláváním v rámci kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů. Komunikativní kompetence jsou zde vymezeny na takové úrovni, která může být pro dítě předškolního věku dosažitelná, a to formou toho, co dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla ovládá či dokáže. (Zajitzová, 2011, s. 59)

Komunikační kompetence spadají dle RVP PV (2004, s. 13) do vzdělávací oblasti psychologické **Dítě a jeho psychika**, konkrétně do její podoblasti **Jazyk a řeč**.

K dílčím vzdělávacím cílům podoblasti Jazyk a řeč patří rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (vyslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních), kultivovaného projevu a dále pak osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální a neverbální. (RVP PV, 2004, s. 18 - 19)

Co se týče **vzdělávací nabídky**, tak zde nabízí pedagog dítěti předškolního věku nejrůznější hry, například hry artikulační, řečové, sluchové a rytmické, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest. Dále pak pedagog nabízí společné diskuze, rozhovory, individuální a skupinové konverzace, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, samostatný slovní projev na určité téma, poslech čtených pohádek či vyprávění příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo vidělo, přednes, recitaci, dramatizaci, zpívání, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel či písmen, prohlížení a „čtení“ knížek a činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky. (RVP PV, 2004, s. 19)

**K očekávaným výstupům** můžeme řadit správné vyslovování, ovládání dechu, tempa i intonace řeči, pojmenování většiny toho, čím je dítě obklopeno, schopnost vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách, vedení rozhovoru, domluvu slovy i gesty, improvizaci, porozumění slyšenému, formulaci otázek, odpovídání, hodnocení slovních výkonů a slovní reakci. Dále se pak dítě zpravidla na konci předškolního období dokáže učit novým slovům a aktivně je používat, naučit se z paměti krátké texty, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat

situaci, chápat slovní vtip a humor, sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, rozlišovat některé obrazné symboly a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci, sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena a číslice či slova, rozeznat napsané své jméno či projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon. (RVP PV, 2004, s. 19 – 20)

Mezi **možná rizika**, která v této oblasti hrozí, může spadat například komunikačně chudé prostředí, které omezuje běžnou komunikaci mezi dětmi i mezi komunikaci s dospělým, dále pak málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim, špatný jazykový vzor, vytváření komunikativních zábran, časové a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuálních prostředků, popř. počítačové techniky, nabídky nevhodných programů, nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní a v neposlední řadě omezený přístup ke knížkám. (RVP PV, 2004, s. 20)

Dle Bytešnikové (2007, s. 81) by komunikační kompetence u dítěte předškolního věku měly být na takové úrovni, aby dítě bylo schopno souvisle a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a úspěšně navazovat kontakt s ostatními dětmi i s dospělými. Dále tato autorka uvádí i to, že jedním z prioritních úkolů mateřské školy při přípravě dětí pro vstup do školy základní je rozvoj poznání a myšlení a s tím spojené správné vyjadřování.

#### 4.4.2 Sociální a personální kompetence

Sociální a personální kompetence můžeme v rámci RVP PV (2004, s. 13) zařadit do vzdělávací oblasti interpersonální **Dítě a ten druhý**, ale částečně také do oblasti sociálně – kulturní **Dítě a společnost**. Problematika této práce spadá spíše do první zmiňované oblasti, tedy do oblasti interpersonální, z tohoto důvodu je pozornost zaměřena převážně na ni.

Co se **dílčích cílů**, tedy toho, co pedagog u dítěte podporuje, týče, spadá sem zejména seznamování se s pravidly chování ve vztahu k druhému, osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem, posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem a dále pak vytváření prosociálních postojů, rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností

verbálních i neverbálních, rozvoj kooperativních dovedností a v neposlední řadě také ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi a dospělými. (RVP PV, 2004, s. 24)

**V rámci vzdělávací nabídky** pedagog nabízí dítěti běžné verbální i neverbální komunikační aktivity, sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry, společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření, kooperativní činnosti ve dvojicích či skupinkách, společná setkávání, povídání, aktivní naslouchání druhému, aktivity podporující sblížení dětí, aktivity uvědomující si vztahy mezi lidmi, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého, činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě a také hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod., dále pak činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina, mateřská škola a hry a situace, kde se dítě učí chránit své soukromí a bezpečí své i druhých. (RVP PV, 2004, s. 24 – 25)

Mezi **očekávané výstupy** související s interpersonální oblastí vzdělávání patří navazování kontaktů s dospělým, komunikace s ním vhodným způsobem, respekt vůči němu, dále porozumění běžným projevům vyjádření emocí a nálad, přirozená komunikace s druhým dítětem, navazování a udržování dětských přátelství. Dítě by mělo umět odmítnout nepříjemnou konverzaci, bránit se projevům násilí, ubližování a ponižování, respektovat druhé a s tím související podstatu uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je. (RVP PV, 2004, s. 25)

Práci pedagoga a vzdělávání dítěte v této oblasti mohou ohrožovat **rizika**, mezi která patří například nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, nedostatečně psychosociálně bezpečné prostředí, nedostatek porozumění a tolerance, nedostatek empatie a s tím související neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte, příliš ochrannářské či naopak nevšímavé prostředí, autoritativní styl vedení a direktivní zacházení s dítětem, nedůstojné zacházení, zesměšňování či ponižování, nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství, časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti či prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhými. (RVP PV, 2004, s. 25 – 26)



#### 4.5 Mateřská škola jako instituce pro předškolní výchovu a vzdělávání

Mateřská škola je pro předškolní výchovu a vzdělávání velice důležitou institucí, neboť právě zde je tento druh výchovy a vzdělávání zajišťován.

Mateřská škola tvoří důležitou etapu ve vývoji dítěte. Tento způsob přechodu ze soukromí rodiny do instituce školy nevytváří nadměrný nátlak na výkon dítěte a poskytuje mu také potřebný čas na adaptaci na nové prostředí. Ovšem k nástupu do mateřské školy je potřeba zralost a připravenost dítěte. (Vágnerová, 2005, s. 211)

Za jeden z hlavních úkolů předškolní instituce je považována **příprava dítěte pro vstup do základní školy**. Úkolem předškolní instituce není naučit dítě číst a psát, ale nastavit takové návyky, aby dítě bylo schopno koncentrace, spolupráce ve skupině, samostatnosti při práci, plnění zadaných úkolů a v neposlední řadě také respektu k autoritě pedagoga. (Průcha, 2004, s. 22)

Co se týče **současné mateřské školy**, tak tu by měla charakterizovat otevřenost, neformálnost a individualizované uspořádání konvergentně zaměřených výchovných a vzdělávacích cílů, které jsou stanoveny tak, aby dítěti vytvářely stálou příležitost k široce založenému sociálnímu učení a poznávání. Mateřská škola by také měla společně s rodinou realisticky a poučeně odhalovat to, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a harmonickému životu. (Opravilová, 2002, s. 32)

Pobyt v předškolním zařízení je organizován pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let. Při odkladu povinné školní docházky jsou do předškolního vzdělávání zařazeni i děti sedmileté. Pokud je v předškolním zařízení nedostatek volných míst, upřednostňují se děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (RVP PV, 2004, s. 7), popřípadě si předškolní zařízení vytvoří vlastní bodovou tabulku kritérií pro přijímání dětí.

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy, do těch je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet tak třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Existuje také možnost do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a tím vytvářet třídy integrované. (RVP PV, 2004, s. 7)

#### 4.6 Prostředí a úloha pedagoga v předškolní výchově a vzdělávání

Prostředí mateřské školy je rozčleněno jak pro možnosti skupinové, tak také individuální činnosti, pro odpočinek, stravování i aktivní činnost dětí. Prostředí na dítě působí prostřednictvím interakce a to nejen s jinými lidmi, ale také s neživými objekty a symboly. Vybavení mateřské školy je uzpůsobeno antropometrickým požadavkům dětí a také jejich počtu. Mezi vybavení patří kromě nábytku, hygienického zařízení také hračky, didaktický materiál jako jsou nástěnné mapy, počítadla či naučené knihy včetně encyklopedií. Všechno vybavení musí být bezpečné, zdravotně nezávadné a estetické. (RVP PV, 2004, s. 32 - 33)

V zařízení předškolního vzdělávání je **autoritativní osobou** pedagog, kterého děti v naprosté většině případů respektují a obdivují. Z této situace plyne pedagogovi také odpovědnost pro správné výchovné postoje. (Bečvářová, 2003, s. 88)

**Úlohou pedagoga** je především respekt k potřebám dětí v oblasti lidské, vývojové a individuální. Reaguje na potřeby dětí a pomáhá je nenásilně, citlivě a přirozeně uspokojovat. Pedagog se snaží vyhýbat negativním slovním komentářům a podporovat děti v samostatných pokusech. Je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně reaguje pozitivním oceněním. Dále pedagog zajišťuje bezpečnost dětí v průběhu pobytu v mateřské škole, je empatický a nenásilně ovlivňuje prosociální chování dětí. S dětmi nemanipuluje a nabízí vzdělávací aktivity, které odpovídají mentalitě dítěte předškolního věku a také jeho potřebám. (RVP PV, 2004, s. 33 - 34)

## 5 HRA

Kapitola věnovaná hře je do této diplomové práce zařazena z toho důvodu, že právě ona tvoří nedílnou součást předškolního období. Dítě předškolního věku je díky hře vzděláváno a její pomocí navazuje vztahy s ostatními ve svém okolí.

Teorií a klasifikací her existuje spousta, v následujících podkapitolách jsou nastíněny některé z hlavních kategorií z dané oblasti.

### 5.1 Základní vymezení pojmu

Hra je charakteristická obzvláště pro předškolní věk, kdy tvoří podstatnou náplň dne dítěte, ať už jej tráví v mateřské škole či v domácím prostředí.

Ačkoli se může zdát, že všichni dobře víme, co je hra, její uspokojivou definici nelze přesně stanovit. Lze ji charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě. Lze také soudit, že má instinktivní základ a že je to vrozená, tedy biologicky účelná aktivita. (Nakonečný, 2003, s. 47)

Herní aktivita slouží v předškolním věku k osamostatnění se a k odlišení se od ostatních. Specifickými prostředky napomáhá k rozvoji oblasti cvičební i kolektivizační a k orientaci i harmonizaci prožívání dítěte. Význam hrové aktivity spočívá také ve spolupodílení se na formování některých postojů a k posílení a důstojnosti daného subjektu. (Čačka, 2000, s. 83 - 84) V raném dětství je hra, jak uvádějí Steinberg a Belsky (1991, cit. podle Čačka, 2000, s. 87), jedním z významných momentů při osvojování si rolí.

Bühlerová (1928, cit. podle Čačka, 2000, s. 84) tvrdí, že děti se na počátku předškolního věku při napodobování spokojí ještě i s poměrně chudými rekvizitami, postupně však vyžadují stále přesnější podobnost hračky se zastupovaným předmětem.

Vhodně zvolená hra, která je přiměřená věku i schopnostem dítěte, ještě nikdy nikomu neuškodila. Naopak je známo mnoho případů, kdy vývoj dítěte neproběhl dobře, neboť si dítě nemohlo hrát. (Opravilová, Dostál, 1985, s. 134)

### 5.2 Základní herní činnosti a rozdíly v klasifikaci her

Na herní aktivitu bývá nahlíženo z různých úhlů pohledu a různorodými způsoby. Také rozmanitost her bývá zachycována odlišně.

Opravilová (Opravilová, Dostál, 1985, s. 143) rozděluje **hry podle schopností**, které předpokládají. Do této skupiny zařazujeme hry smyslové, pohybové, rozumové a speciální. Dále **z hlediska předmětů**, které se ve hře vyskytují, sem spadají hry funkční, konstruktivní a fiktivní. Hru můžeme rozdělit také **podle místa hry** na hry interiérové a exteriérové, **z hlediska počtu hráčů** na individuální, párové a skupinové. Dalším z možných rozdělení je rozdělení **z hlediska věku a pohlaví**, existují hry označované za typicky chlapecké či typicky dívčí, stejně tak jako hry batolat, straších předškoláků i hry charakteristické pro dospělé. Co se týče předškolní pedagogiky, tak zde je dle Opravilové (Opravilová, Dostál, 1985, s. 144) nejvíce uplatňováno **hledisko organizační**, které dělí hry na tvořivé a hry s pravidly.

Bühlerová (1928, cit. podle Nakonečný, 2003, s. 48) rozlišuje dětské hry do tří kategorií:

- **funkcionální hry** – manipulační činnosti rozvíjející senzomotorické funkce,
- **fikcionální hry** - dítě si hraje konkrétněji a napodobuje, receptivní hry, které se řadí ke hrám fikcionálním – prohlížení obrázků, poslech pohádek a hry,
- **konstrukční hry** – stavění z kostek či písku.

Uvedená klasifikace se však týká pouze her individuálních a není zdaleka úplná (Nakonečný, 2003, s. 48).

Nakonečný (2003, s. 48 – 49) tvrdí, že dosud nejrozsáhlejší srovnávací studii pojetí hry nacházíme u autora fenomenologie hry H. Scheuerla. Ten rozlišuje **hry pohybové** (skákání, běhání, házení, houpání se aj.), **hry výkonové** (zaměřená činnost, v níž jde o výkon), **hry zobrazovací povahy** (hry na někoho a na něco) a **hry s povahou tvorby**, které reprezentují širokou paletu her se zástupnými objekty až po organizaci skupinových her. Scheuerlovo široké pojetí hry staví převážně na předpokladu, že vývoj her je založen na kontinuálním stupňování pohybu a imaginace a na pojetí příbuznosti her (Nakonečný, 2003, s. 49).

Dalším významným autorem, který se zabýval tříděním her z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dítěte je Kuric (1986, cit. podle Langmeier,

Krejčířová, 2006, s. 101 ), který rozlišuje **hry funkční, manipulační, napodobovací, receptivní, úlohové a konstruktivní.**

### 5.3 Teorie dětské hry podle Jeana Piageta

Za významného autora, který se věnoval vývojové psychologii a zasloužil se o podrobnější rozpracování teorie dětské hry, byl Jean Piaget. Podle něj se hra vyvíjí z přirozeného dětského autismu a subjektivismu ve srovnání se světem dospělých. Svět hry znamená podle Piageta návrat do autistického světa, ve kterém dítě inscenuje své představy o světě a svá skutečná přání. Dětská hra se tak stává důležitým psychodiagnostickým nástrojem. (Nakonečný, 2003, s. 47)

Jean Piaget zkoumal **stadiální vývoj herní činnosti v konfrontaci s vývojem myšlení.** Dle něj je hra činností, která má procesuální charakter a kterou dítě reflektuje na principu asimilace a akomodace. V nejranějším věku je hra součástí asimilačních procesů, kdy slouží k opakování již zvládnutého úkolu, k jeho upevnování a zdokonalování. V pozdějším věku nastupuje hra s obměnami, experimentace s předměty, díky které se nabízejí možnosti většího herního využití a později pak dochází ke hře symbolické a hrovému předstírání s předmětem, který zastupuje předmět reálný. I tuto hru pokládá Piaget za asimilační, při níž dítě upevňuje své emoční zkušenosti a také si fixuje již zvládnuté představy a podněty. Změny hry proti realitě pak plynou z toho, že si dítě ještě samo není schopno přizpůsobit skutečnost. Teprve v době, kdy hra přestává být hrou „na něco“ a stává se hrou s pravidly, objevují se ve hře adaptační rysy. (Opravilová, Dostál, 1985, s. 140)

Dle Piageta se vlastní hra se objevuje v momentě, kdy se opakovaná činnost vyznačuje i jistými obměnami, toto jednání bývá zaznamenáváno u dětí na konci 4. měsíce věku. Vývojově vyšší je hra symbolická, ta je charakteristická zpravidla pro děti ve věku od 2 do 7 let. V tomto období dochází k pokroku ve vývoji inteligence, čemuž odpovídá i schopnost nahlížet na některé objekty v zastoupení. Současně se ve hře uplatňují prvky napodobování světa dospělých. Později se objevují také hry s pravidly, soutěživé hry a některé kooperativní, pomocí kterých se děti učí od druhých. Ze symbolických her se konečně vyvíjejí konstruktivní hry, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují

k opravdovým adaptacím nebo k řešení problémů a k tvorbě. (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 53, 115)

#### **5.4 Hra jako součást výchovy**

Pokud se blíže podíváme na hru ve vztahu k výchově, zejména pak k výchově předškolní, můžeme říci, že tvoří její nedílnou součást. Neboť pro dítě v předškolním období je hra dominantní a může v rodinném prostředí posloužit jako hlavní prostředek výchovy. Dospělí, ve většině případů rodiče, se především v raném věku dítěte společně s ním na hře podílejí a mají v rukou nástroj, díky němuž předávají dítěti zkušenosti a pomáhají mu osvojit si alespoň část společensky uznávaných pravidel. Hra jako výchovný prostředek může dobře posloužit také tehdy, používají-li ji rodiče v kombinaci se systémem odměn a trestů. V tomto případě jde vlastně o předstírání toho, že některé povinnosti jsou určitý druh hry, po níž, když ji dítě hraje správně, následuje odměna. Odměnu lze označit jako jakýsi pozitivní podmět, který je schopen uspokojit určitou potřebu. Na druhou stranu nepřítomnost odměny působí jako trest. Chování, které budou rodiče odměňovat pravidelně má vyšší pravděpodobnost opakování. Ale nejenom hry s pravidly nebo hry motivované odměnou působí výchovně. Snad každá hra odráží některé z aspektů výchovy, neboť jako hlavní složky procesu socializace má za úkol každé dítě předškolního věku rozvíjet. Jedním z hlavních cílů předškolní výchovy byla stanovena snaha dítě všestranně a harmonicky rozvíjet a přiměřeně jej připravit na přechod do školy. Tato snaha by měla být realizována ve vzájemné spolupráci rodiny a školních zařízeních. (Opravilová, Dostál, 1985, s. 149 - 150)

Hra je velmi významným a účinným pomocníkem při výchově a vzdělávání v předškolním zařízení i v rodině. Díky hře se dítě uplatňuje ve společnosti a přebírá si nejrůznější normy a pravidla chování.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumné šetření je zaměřeno na oblast sociální komunikace u dětí předškolního věku. Pozornost byla především zaměřena na oblast komunikativních kompetencí a sociálních kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jako výzkumná metoda je zvolena metoda pozorování, která je dále doplněna o metodu rozhovoru a o částečnou analýzu metodického plánu.

### 6.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zmapovat úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v mateřské škole v Nezamyslicích. Důvodem zaměřenosti výzkumu na danou mateřskou školu byla žádost a zájem ze strany jejího vedení o výzkum v oblasti sociální komunikace.

### 6.2 Dílčí cíle

Cíl výzkumu je rozpracováván do třech dílčích cílů (DC).

**DC1:** Zmapovat úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech.

**DC2:** Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích.

**DC3:** Pomocí rozhovoru s učitelkami zmapovat, jakým způsobem rozvíjejí sociální komunikaci dětí předškolního věku.

### 6.3 Výzkumný problém

Výzkumný problém diplomové práce na téma Úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku zní: Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v mateřské škole v Nezamyslicích.

### 6.4 Výzkumné otázky a dílčí výzkumné otázky

Na základě dílčích cílů výzkumu byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky (VO).

**VO1:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku?



První výzkumná otázka (VO1) je dále rozvinuta dílčími výzkumnými otázkami (DVO).

**DVO1:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti základních dovedností v komunikaci?

**DVO2:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti komunikace s druhými dětmi?

**DVO3:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole?

**DVO4:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti neverbální komunikace?

**DVO5:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti přizpůsobení komunikace dané situaci?

**VO2:** Existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích?

**H:** Mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku neexistují významné statistické rozdíly.

**VO3:** Jakým způsobem učitelky mateřské školy napomáhají k rozvoji sociální komunikaci dětí předškolního věku?

## **6.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumným vzorkem byly děti předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu v Nezamyslicích a učitelky z téže školy. Výběr respondentů pro výzkum byl uskutečněn metodou záměrného kvalifikovaného výběru. Kritéria pro záměrný výběr byla ta, že o provedení výzkumu bylo přímo požádáno vedením mateřské školy na základě rozhovoru s jednou z učitelek o úrovni sociální komunikace a také dřívější zkušenosti se spoluprací s danou mateřskou školou.

### 6.5.1 Děti předškolního věku

Vzhledem k tomu, že jsem mateřskou školu již v dřívější době navštěvovala v rámci praxe a s některými dětmi se setkávám i mimo toto zařízení, mne děti znají a tudíž byla spolupráce při výzkumu bezproblémová a jednodušší. Podmínkou při výběru respondentů bylo dítě (děti) předškolního věku. Rozhodující byl věk v rozmezí od 5 do 6 (7) let.

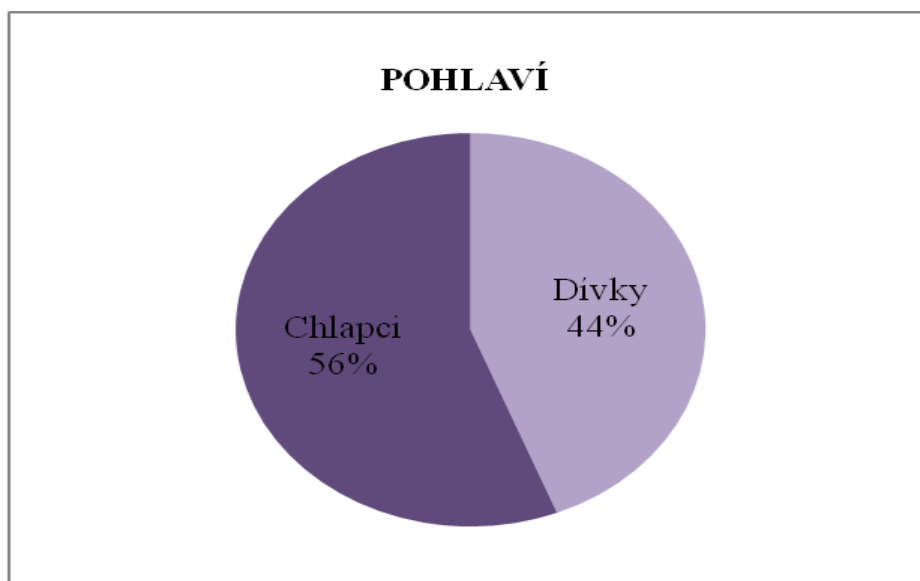
Podmínkou při výběru respondentů tedy bylo dítě (děti) předškolního věku ve věku od 5 do 6 (7) let, tedy děti navštěvující třídu nejstarších dětí. Přestože celkový počet dětí navštěvujících tuto třídu je 26, mého výzkumu se zúčastnilo dětí pouze 25. Jeden chlapec nebyl do výzkumu zařazen z důvodu zrakového postižení. Z celkového počtu 25 dětí bylo 11 dívek a 14 chlapců.

Nejstarší děti byly zvoleny proto, že u nich lze nejlépe pozorovat úroveň sociální komunikace, jsou totiž již s prostředím mateřské školy a se vším, co k návštěvě zařízení předškolního vzdělávání patří dostatečně seznámeni. Druhým důvodem byl fakt, že tyto děti se nacházejí těsně před nástupem na školu základní a jejich sociální komunikace by již měla být na dostatečné úrovni.

Počet dětí, jejich složení dle pohlaví a věku je znázorněno v následujících tabulkách:

*Tabulka 1 Pohlaví respondentů*

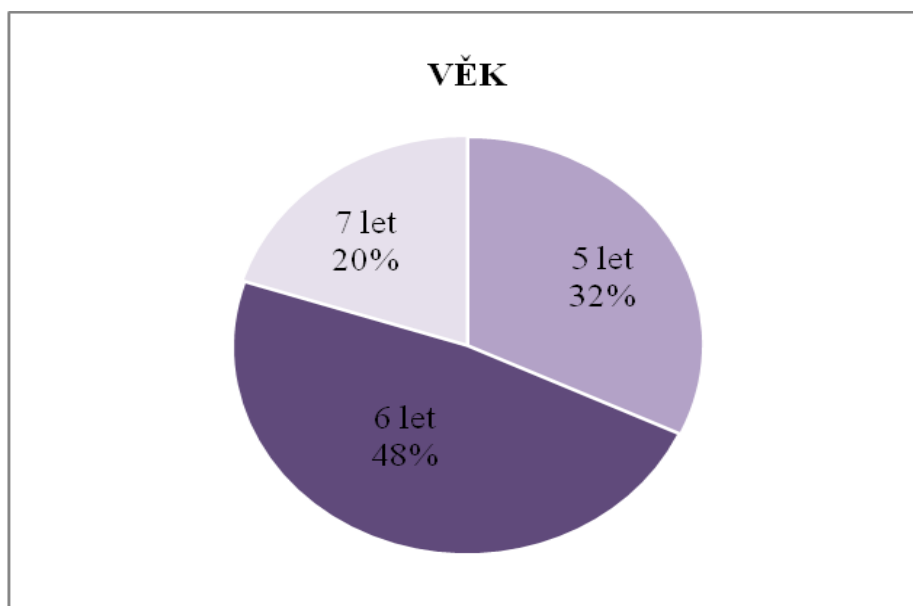
POHLAVÍ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dívky	11	44
Chlapci	14	56
Součet	25	100



*Graf 1 Pohlaví respondentů*

Tabulka 2 Věk respondentů

VĚK	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
5 let	8	32
6 let	12	48
7 let	5	20
Součet	25	100



Graf 2 Věk respondentů

### 6.5.2 Učitelky mateřské školy

Pro spolupráci byly záměrně zvoleny dvě učitelky z třídy, kterou dané děti navštěvují. Záměrný výběr byl proveden z toho důvodu, že právě tyto učitelky děti dobře znají a jsou s nimi v téměř každodenním kontaktu. Mohou tedy získané výsledky doplnit o významné postřehy z dané problematiky a zároveň také potvrdit pravdivost pozorování.

### 6.5.3 Popis dané mateřské školy

Mateřská škola v Nezamyslicích je součástí základní školy a její přesný název zní Masarykova základní a mateřská škola Nezamyslice. Zřizovatelem školy je městys Nezamyslice, statutárním zástupcem Mgr. Petr Jordán a vedoucí učitelkou mateřské školy je Hana Gregorová. Daná mateřská škola se nachází v místě mého bydliště, většinu navštěvujících dětí i pracovníků zařízení osobně znám, což mi značně můj výzkum usnadnilo. Mateřskou školu tvoří celkem 3 třídy a její celková kapacita, která je v současné době plně využita je 65 dětí. O děti v mateřské škole pečuje celkem 5 učitelek a jedna asistentka pedagoga. Jednotlivé třídy jsou pojmenovány na Oddělení Kuřátek, Oddělení Koťátek a Oddělení Broučků. Třídou nejstarších dětí, Koťátka, navštěvuje celkem 26 dětí, přičemž jeden chlapec má z důvodu zrakového postižení k dispozici osobní asistentku. Oddělení Kuřátek tvoří 25 dětí a počet nejmladších dětí, Broučků, je 14. Z těchto 14 dětí ovšem pouze 11 dochází do zařízení pravidelně na všechny dny v měsíci.

## 6.6 Metodologie výzkumu

Pro získání nezbytných informací pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření – pozorování, škálování, společně s doplňující metodou rozhovoru. Výzkum byl dále rozšířen o částečnou analýzu metodického plánu dané třídy mateřské školy v Nezamyslicích.

### 6.6.1 Výzkum pozorováním

Metodu pozorování považuji pro svůj výzkum za nejvhodnější, protože umožňuje pozorování přirozeného průběhu, děti nijak neovlivňuje a probíhá opakovaně.

V případě našeho výzkumu se jednalo o pozorování záměrné, neboť vedení mateřské školy v Nezamyslicích požádalo o cílené vysledování toho, jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku. Konkrétně se jednalo o zmapování úrovně sociální komunikace ve vztahu dítě - dítě, dítě – učitel a dále pak o schopnost verbální i neverbální komunikace a o posílení a rozvoj sociální komunikace dětí ze strany učitele. Průběh pozorování byl dopředu stanoven a při pozorování byla pozornost zaměřena pouze na výskyt jevů podstatných pro tuto práci. Výzkumný vzorek byl pozorován v jeho přirozených situacích a do činností nebylo nijak zasahováno.

Před zahájením samotného pozorování bylo nezbytně nutné připravit si seznam námětů pro pozorování společně s pozorovacím archem.

U každého dítěte byly vypracovány v rámci pozorované oblasti sociální komunikace pozorovací archy se škálami (Příloha PII). U každé z oblastí je vždy určeno odpovídající hodnocení dle škály. Bylo posuzováno celkem 40 dovedností z oblasti sociální komunikace dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tyto dovednosti jsem si rozdělila celkem do 5 oblastí, dle charakteru jednotlivých dovedností a dle toho, co by děti v tomto věku měly dle RVP PV děti zvládat. Konkrétně se jednalo o oblast základních dovedností v komunikaci, oblast komunikace s druhými dětmi, oblast komunikace s dospělou osobou/ s učitelkou v mateřské škole, oblast neverbální komunikace a oblast přizpůsobení komunikace dané situaci.

### **6.6.2 Rozhovory**

Metoda pozorování byla dále rozšířena o metodu rozhovoru s učitelkami pozorovaných dětí z mateřské školy v Nezamyslicích. Důvodem rozšíření bylo ověření a doplnění získaných výsledků v rámci pozorování. Předmětem rozhovoru bylo mimo jiné i to, co samy učitelky dělají pro rozvoj sociální komunikace dětí, zda do činností zapojují hry na procvičování komunikace a co dítěti v rámci tohoto rozvoje nabízejí.

V rámci výzkumu se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, kdy učitelky byly při rozhovoru nasměrovány k určitému tématu konkrétními otázkami (Příloha PIII). Pak bylo očekáváno, že rozhovor vyplyne samostatně a budou sděleny všechny potřebné informace pro výzkum v dané oblasti. Stejně tak jako náměty pro pozorování, tak i otázky, ze kterých byl rozhovor sestaven, vycházejí z RVP PV.

### **6.6.3 Analýza metodického plánu**

Na závěr výzkumu úrovně sociální komunikace dětí předškolního věku prováděného v mateřské škole v Nezamyslicích byla provedena částečná analýza metodického plánu dané třídy.

Daná výzkumná technika sloužila pouze pro doplnění získaných dat. Jednalo se o částečnou analýzu a týkala se časového období čtyř měsíců (leden – duben).

## 6.7 Zpracování dat

V této kapitole je zaznamenán způsob zpracování dat, která byla získána pozorováním v souvislosti s použitím Likertových škál a také dat získaných v rámci rozhovorů.

### 6.7.1 Pozorování

Data získaná pozorováním byla jednotlivě zapisována do tabulky v programu Microsoft Excel a poté vyhodnocena v programu Statistica. Hodnoty získávané během pozorování byly zaznamenány na pětibodové Likertově škále. Při následném zpracovávání výsledků byl každé posuzovací úrovni na škále přiřazen číselný kód pro lepší práci s daty a lepší orientaci ve výsledcích.

Daná posuzovací škála pro pozorování schopností a dovedností z oblasti sociální komunikace vypadala následovně:

- **dosud nezvládá** (má větší obtíže) – 1,
- **spíše nezvládá** (zvládá pouze v případě vynaložení většího úsilí) - 2,
- **zvládá s dopomocí okolí** – 3,
- **spíše zvládá** (pouze občas se vyskytne menší problém či zaváhání) – 4,
- **zvládá bezpečně a samostatně** – 5.

Výsledky pozorování jsou zaznamenány do tabulek dle jednotlivých oblastí.

### 6.7.2 Rozhovory

Vzhledem k okolnosti, že učitelky mateřské školy nechtěli odpovídat za diktafon, byly poskytnuté rozhovory zaznamenány přímo v podobě psaného slova pomocí notebooku. Tyto přepisy byly podrobeny otevřenému kódování, při kterém byly hledány a pojmenovávány nalezené jednotky obsahující podstatné a důležité informace pro oblast výzkumu. Při zpracování rozhovorů byla použita metoda trsů.

Významné kategorie, které byly získány, jsou blíže popsány a pod jednotlivými kategoriemi jsou uvedeny reflexe, důležité výroky a příklady, které ze získaných rozhovorů vyplývají.

## 7 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole jsou zpracovány výsledky na základě stanovených dílčích cílů výzkumu.

Dílčí cíle byly stanoveny takto:

**DC1:** Zmapovat úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech.

**DC2:** Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích.

**DC3:** Pomocí rozhovorů s učitelkami zmapovat, jakým způsobem rozvíjejí sociální komunikaci u dětí

### 7.1 Úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech

K naplnění tohoto dílčího výzkumného cíle byla použita metoda pozorování. Děti byly pozorovány v následujících 5 oblastech:

- **Základní dovednosti v komunikaci**
- **Komunikace s druhými dětmi**
- **Komunikace s dospělou osobou /s učitelkou v mateřské škole**
- **Neverbální komunikace**
- **Komunikace přizpůsobená dané situaci**

Následující tabulky jsou rozděleny dle jednotlivých oblastí. V každé z tabulek lze nalézt dovednost, která byla u dětí pozorována. Dále je v tabulce zaznačena průměrná hodnota na škále, které děti v rámci jednotlivých dovedností dosáhly a třetí sloupec značí, jaká byla procentuální úspěšnost jednotlivých dovedností.



Tabulka 3 Oblast základních dovedností v komunikaci

<b>Základní dovednosti v komunikaci</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<i>Domluví se pomocí slov</i>	4,96	99,17
<i>Pozdraví</i>	4,40	88,00
<i>Poprosí</i>	4,24	84,80
<i>Poděkuje</i>	4,04	80,80
<i>Rozloučí se</i>	4,28	85,60
<i>Zná názvy předmětů, kterými je obklopeno</i>	4,12	82,40
<i>Při příchodu do mateřské školy se začlení do kolektivu</i>	4,40	88,00
<i>Vyjádří smysluplnou myšlenku</i>	4,00	80,00
<i>Vyjádří svůj nápad</i>	3,64	72,80
<i>Vyjádří to, co cítí</i>	3,88	77,60
<i>Vyjádří svůj názor</i>	2,96	59,20
<i>Správně formuluje otázky</i>	4,48	89,60
<i>Správně odpovídá na otázky, které jsou mu kladeny</i>	4,80	96,00

Z Tabulky 3 Oblast základních dovedností v komunikaci je patrné, že tuto oblast zvládá většina dětí bez větších problémů. Z tabulky vyplývá, že děti nejlépe obstály v dovednosti *Domluví se pomocí slov*. Naopak největší problémy děti měly při vyjadřování vlastního nápadu. Za zmínku stojí také dovednosti *Pozdraví*, *Poprosí*, *Poděkuje*, *Rozloučí se*, u kterých by se dalo předpokládat, že děti budou dosahovat vyšších číselných hodnot.

Tabulka 4 Oblast komunikace s druhými dětmi

<b>Komunikace s druhými dětmi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<i>Komunikuje s druhým bez zábran</i>	4,40	88,00
<i>Navazuje s druhým dítětem přátelství</i>	4,20	84,00
<i>Spolupracuje s ostatními</i>	3,68	73,60
<i>Vede rozhovor s druhým</i>	4,44	88,80
<i>Naslouchá ostatním</i>	2,60	52,00
<i>Neskáče druhému do řeči</i>	2,44	48,80
<i>Při komunikaci s druhým udrží pozornost</i>	2,00	40,00
<i>Obhájí před ostatními svůj názor</i>	3,04	60,80
<i>Respektuje názor druhého</i>	3,80	76,00
<i>Uzavírá s druhými kompromisy</i>	3,20	64,00
<i>Dohodne se s ostatními na společném řešení</i>	3,68	73,60
<i>Snaží se o vyřešení konfliktu dohodou</i>	3,16	63,20

Oblast **Komunikace s druhými dětmi** dopadla celkově nejhůře. Největší problémy dětem činilo převážně to, při komunikaci udržet pozornost a problémový byl i úkol *Neskákat druhým do řeči*. Naopak nejlepších výsledků v této oblasti dosahovaly děti při *Komunikaci s druhým bez zábran* a ve *Vedení rozhovoru s druhým dítětem*. Fakt, že je tato oblast nejslabší oblastí sociální komunikace dokládají také výpovědi samotných učitelek.

Tabulka 5 Oblast komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole

<b>Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<i>Navazuje kontakt s dospělým, kterému je svěřeno do péče</i>	4,48	89,60
<i>Vhodným způsobem s dospělým komunikuje</i>	4,36	87,20
<i>Při komunikaci s dospělým se nestydí</i>	4,00	80,00
<i>Vede rozhovor s dospělým</i>	4,40	88,00
<i>Neskáče dospělému do řeči</i>	3,44	68,80
<i>Respektuje názor dospělého</i>	4,76	95,20

Oblast **Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole** dopadla ze všech pozorovaných oblastí nejlépe a děti si s dovednostmi zahrnutými pod tuto oblast nejlépe poradily. Naprosto s přehledem zvládají děti respektovat názor dospělého. Stejně jako tomu bylo v oblasti **Komunikace s druhými dětmi**, tak také zde se potýkáme s problémem, že děti nenechají učitelku domluvit a skáčou jí do řeči.

Velký význam v této oblasti hraje individualita dítěte, neboť během mého pozorování jsem nemohla nezaregistrovat různorodost chování jednotlivých dětí k učitelce. Na jedné straně bylo chování některých dětí ovlivněno určitým respektem či dokonce studem před učitelkou a na druhé straně se ve třídě našli tací, kteří takřka nerozlišovali rozdíly mezi kamarády a pedagogem.

Tabulka 6 Oblast neverbální komunikace

Neverbální komunikace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<i>Domluví se pomocí gest</i>	3,44	68,80
<i>Přizpůsobí neverbální komunikaci dané situaci</i>	2,84	56,80
<i>Vhodným způsobem přijme pozitivní hodnocení</i>	4,88	97,60
<i>Vhodným způsobem (bez afektu či potřeba uklidňování) přijme negativní hodnocení</i>	4,32	86,40
<i>Rozumí základním neverbálním projevům emocí a nálad</i>	3,40	68,00
<i>Dokáže pomocí neverbální komunikace vyjádřit to, co cítí</i>	3,28	65,60

Na výsledky z této oblasti jsem byla hodně zvědavá. A to především z důvodu, neboť vím, že děti navštěvují dramatický kroužek. Nejvyššího procenta úspěšnosti dosáhla dovednost *Vhodným způsobem přijme pozitivní hodnocení*. Tento fakt se dal očekávat již před zahájením pozorování, neboť touto dovedností disponuje téměř každý člověk. V tomto směru mě více zajímalo to, zda děti umí přijímat bez nějakých afektivních projevů či projevů vzteku hodnocení negativní. A musím říci, že i s touto dovedností si děti poradily dobře a dosáhly procentuální úspěšnosti 86,40%. Co mě ovšem překvapilo, byl fakt, že děti ve velké většině případů nedovedou přizpůsobit neverbální komunikaci dané situaci. Právě tato dovednost by se dala v této oblasti považovat za nejhůře osvojenou.

Vzhledem k tomu, že 11 dětí navštěvuje dramatický kroužek, mě výsledky v této oblasti překvapily, neboť jsem je očekávala lepší. Ke skutečnosti, že neverbální komunikace není u dětí silnou stránkou, přispívá i zjištění získané v rámci rozhovorů, kde je tato oblast

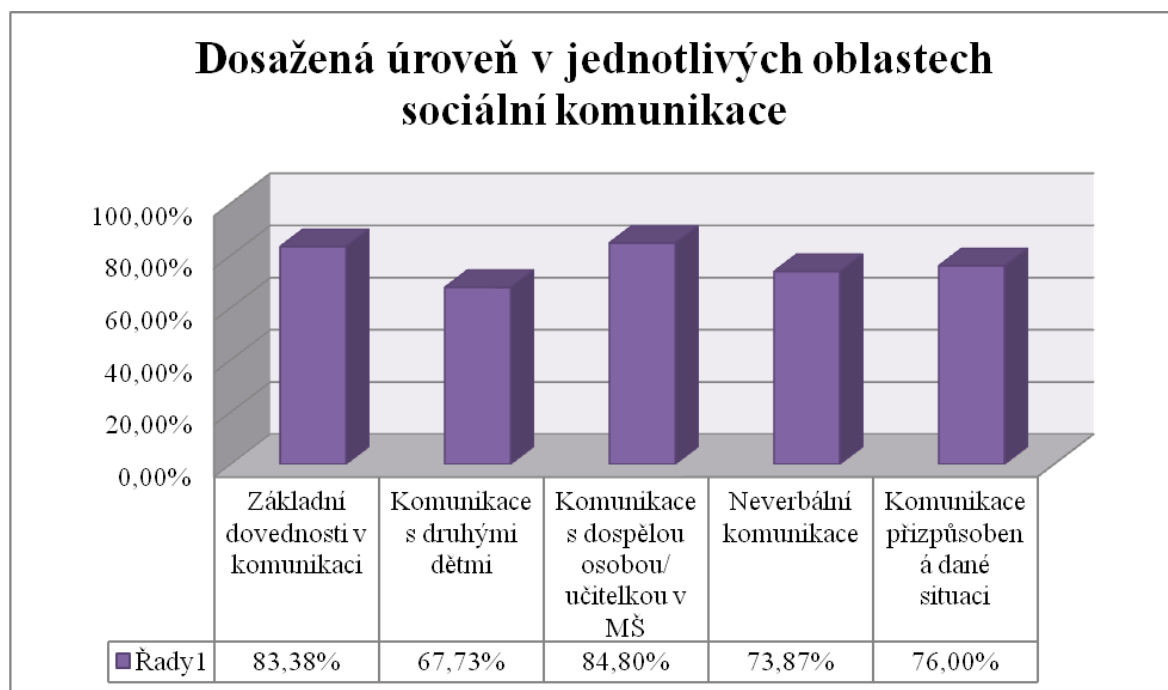
sociální komunikace označována učitelkami jako oblast, která se dá zdokonalovat nejméně účinně.

Tabulka 7 Oblast komunikace přizpůsobené dané situaci

Komunikace přizpůsobená dané situaci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<i>Ubrání se projevům násilí druhého dítěte, ubližování, ponižování</i>	4,24	84,80
<i>Odmítne nepříjemnou komunikaci</i>	2,60	52,00
<i>V případě potřeby dokáže požádat druhého o pomoc pro sebe či ostatní</i>	4,56	91,20

V oblasti **Komunikace přizpůsobená dané situaci**, kde jsem se zaměřila převážně na krizové situace, si děti vedly poměrně dobře. A to i přes skutečnost, že dětem nejsou k této problematice poskytnuty žádné metody, které by jim tuto dovednost posilovaly. Téměř všichni by byli v případě potřeby schopni požádat druhého o pomoc. Tento úkol opět ovlivnila stydlivost některých dětí, které radši zůstaly v bezvýchodné situaci namísto toho, aby poprosily ostatní či učitelku o pomoc či radu. Naopak nejhůře si v této problematice vedla dovednost *Odmítne nepříjemnou komunikaci*.

Do projevů násilí jsem pro své pozorování musela zařadit i takové situace, kdy se děti přetahovaly o hračku či se nějakým způsobem popichovaly. K jinému násilí či ubližování ve třídě nedocházelo. A když, tak vždy včas zasáhla učitelka a takovému chování učinila přítrž.



*Graf 3 Dosažená úroveň v jednotlivých oblastech sociální komunikace*

Celková dosažená úroveň v jednotlivých oblastech sociální komunikace všech dětí je znázorněna v *Grafu 3*. Z grafu je patrné, že nejlépe děti obstály v oblasti **Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole**, kde celková dosažená úroveň činila 84,80 %. Těsně za touto oblastí se umístila oblast **Základní dovednosti v komunikaci**, kde úroveň byla 83,38%. Naopak nejhůře si vedly děti v oblasti **Komunikace s druhými dětmi**, ve které dosáhly úrovně pouze 67,73%. Tuto oblast označily za nejvíce problémovou také učitelky při odpovídání na jednu z otázek, která byla položena v rámci rozhovoru.

Rozdíl mezi nejnižší dosaženou úrovní a úrovní nejvýše dosaženou činí pouze 17,07%.

## **7.2 Zjištění statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace u pozorovaných dětí**

Ze všeho nejdříve bylo nutné zjistit, zda existují mezi oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku významné statistické rozdíly. Vzhledem k charakteristice dat byl při

vyhodnocování v programu Statistica použit neparametrický test významnosti. Jednalo se konkrétně o test **Friedmanova ANOVA**.

Byla stanovena nulová a alternativní hypotéza:

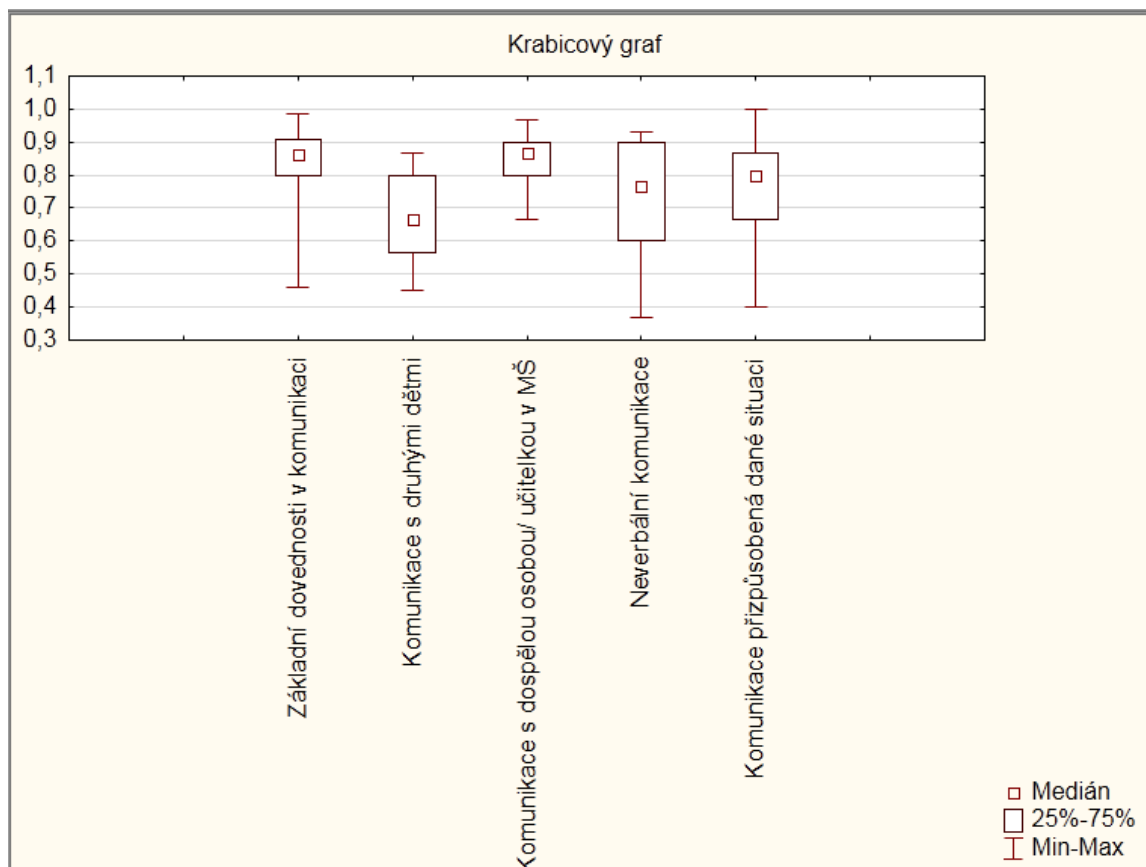
**H<sub>0</sub>**: Mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích neexistují statisticky významné rozdíly.

**H<sub>A</sub>**: Mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 8 Friedmanova ANOVA

Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1)					
ANOVA chí-kv. (N = 25, sv = 4) = 38,05339 p = ,00000					
Koeficient shody = ,38053 Prům.hods. r = ,35472					
Proměnná	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm.Odch.	
<b>Základní dovednosti v komunikaci</b>	<b>3,880000</b>	97,00000	0,833846	0,115043	
Komunikace s druhými dětmi	1,620000	40,50000	0,677333	0,130338	
Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ	3,960000	99,00000	0,848000	0,080553	
Neverbální komunikace	2,760000	69,00000	0,738667	0,160922	
Komunikace přizpůsobená dané situaci	2,780000	69,50000	0,760000	0,166666	

V Tabulce 8 Friedmanova ANOVA jsou zobrazeny výsledky porovnání jednotlivých oblastí sociální komunikace dětí předškolního věku Masarykovy základní a mateřské školy Nezamyslice. Z tabulky je zjištěna velikost **p (p<0,05)**, z tohoto důvodu zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Tedy mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích **existují statisticky významné rozdíly**.



Graf 4 Krabicový graf znázorňující rozdíly v jednotlivých oblastech sociální komunikace

Z Grafu 4 můžeme vyčíst, že velkého rozptylu dosahovaly děti v oblasti **Komunikace přizpůsobená dané situaci**. Nejmenší rozptyl je naopak patrný u oblasti **Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole**, ve které děti dosahovaly téměř shodných hodnot. Co se týče hodnoty mediánu, tak ta je nejnižší v oblasti **Komunikace s druhými dětmi** a nejvyšší v oblasti **Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole**.

Jelikož mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace byly zjištěny významné statistické rozdíly, bylo třeba dále zjišťovat, mezi kterými dvěma oblastmi se rozdíly vyskytují a mezi kterými se nevyskytují. V programu Statistica byl k tomuto účelu zvolen **Wilxonův párový test**. Tento test byl proveden vždy mezi dvěma jednotlivými oblastmi. Výsledky testů jsou znázorněny v následujících tabulkách.



Tabulka 9 Porovnání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace s druhými dětmi

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Základní dovednosti v komunikaci & Komunikace s druhými dětmi	25	8,000000	4,157118	0,000032

Z Tabulky 9 vyplývá, že hodnota  $p$  ( $p < 0,05$ ). Mezi oblastmi Základní dovednosti v komunikaci a Komunikace s druhými dětmi tedy **existují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 10 Porovnání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Základní dovednosti v komunikaci & Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ	25	161,5000	0,026907	0,978534

Z Tabulky 10 je patrná hodnota  $p$  ( $p > 0,05$ ). Mezi těmito dvěma oblastmi tedy **neexistují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 11 Porovnání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Neverbální komunikace

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Základní dovednosti v komunikaci & Neverbální komunikace	25	61,50000	2,717598	0,006576

Z tabulky 11 je patrná hodnota  $p$  ( $p < 0,05$ ). Mezi oblastí Základní dovednosti v komunikaci a oblastí Neverbální komunikace tedy **existují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 12 Porovnání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Základní dovednosti v komunikaci & Komunikace přizpůsobená dané situaci	25	85,00000	2,085286	0,037044

Z Tabulky 12 je zřejmé, že hodnota  $p$  ( $p < 0,05$ ). Mezi těmito dvěma porovnáváním oblastmi tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 13 Porovnání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Komunikace s druhými dětmi & Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ	23	0,00	4,197264	0,000027

Z Tabulky 13 vyplývá, že hodnota **p** ( $p < 0,05$ ). Tudíž mezi oblastmi Komunikace s druhými dětmi a Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 14 Porovnání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Neverbální komunikace

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Komunikace s druhými dětmi & Neverbální komunikace	25	61,00000	2,731052	0,006314

Z Tabulky 14 vyplývá, že hodnota **p** ( $p < 0,05$ ). Mezi těmito porovnávanými oblastmi tedy **existují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 15 Porovnání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Komunikace s druhými dětmi & Komunikace přizpůsobená dané situaci	24	70,50000	2,271429	0,023122

Z Tabulky 15 je zřejmé, že hodnota **p** ( $p < 0,05$ ). Mezi oblastí Komunikace s druhými dětmi a oblastí Komunikace přizpůsobená dané situaci tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 16 Porovnání oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole a oblasti Neverbální komunikace

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ & Neverbální komunikace	23	27,00000	3,376060	0,000735

Z Tabulky 16 je patrné, že hodnota **p** ( $p < 0,05$ ). Tudíž mezi těmito dvěma oblastmi **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 17 Porovnání oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ & Komunikace přizpůsobená dané situaci	21	45,50000	2,433035	0,014973

Z Tabulky 17 je patrné, že hodnota **p** (**p<0,05**). Mezi oblastmi *Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole* a *Komunikace přizpůsobená dané situaci* tedy **existují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 18 Porovnání oblasti Neverbální komunikace a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1)			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Neverbální komunikace & Komunikace přizpůsobená dané situaci	21	111,5000	0,139031	0,889426

Z Tabulky 18 vyplývá, že hodnota **p** (**p>0,05**). Tudíž mezi oblastí *Neverbální komunikace* a oblastí *Komunikace přizpůsobená dané situaci* **neexistují** významné statistické rozdíly.

Následující tabulka slouží pro lepší orientaci v tom, mezi kterými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku v mateřské škole v Nezamyslicích **existují/neexistují** statisticky významné rozdíly.

Tabulka 19 Přehled oblastí, mezi kterými existují/neexistují statisticky významné rozdíly

	<i>Základní dovednosti v komunikaci</i>	<i>Komunikace s druhými dětmi</i>	<i>Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ</i>	<i>Neverbální komunikace</i>	<i>Komunikace přizpůsobená dané situaci</i>
<i>Základní dovednosti v komunikaci</i>		+	-	+	+
<i>Komunikace s druhými dětmi</i>			+	+	+
<i>Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v MŠ</i>				+	+
<i>Neverbální komunikace</i>					-
<i>Komunikace přizpůsobená dané situaci</i>					

### 7.3 Způsob, jakým učitelky mateřské školy rozvíjejí sociální komunikaci dětí předškolního věku

Při rozhovorech s učitelkami mateřské školy Masarykovy základní a mateřské školy Nezamyslice byly zachyceny nejdůležitější výpovědi, týkají se tématu sociální komunikace. Pomocí rozhovoru bylo možno odhalit jaké hry, aktivity a metody jsou uplatňovány při posilování úrovně sociální komunikace.

#### **KATEGORIE: Metody na rozvoj sociální komunikace**

**Kódy:** *hry, komunitní kruh, společnost ostatních ve třídě, samostatný slovní projev, knížky*

*„Nejčastější způsob, jakým rozvíjíme u dětí komunikaci je práce v komunitním kruhu či společné povídání si v předsínce při čekání na ostatní děti, až si vyčistí zuby nebo až se převléknou. Jinak velice často s dětmi hraji oblíbenou hru Partička nebo Hru na hádanky. Ale myslím si, že o největší rozvoj sociální komunikace se starají samotné děti tím, jak neustále komunikují s ostatními.“*

**Reflexe:** Dle odpovědí lze usoudit, že nejčastějšími metodami, pomocí kterých učitelky rozvíjejí u dětí sociální komunikaci, jsou hry. Zvláště pak hra Partička, Tik Tak Bum, Slovní fotbal, pantomima na různá témata, Tichá pošta, hra Co nás obklopuje nebo Hra na hádanky. U které si starší děti vymyslely vlastní obměnu a hádanky interpretují vlastním slovy podle obrázku nebo podle toho, co si zapamatovaly z dřívější doby. Sociální komunikace je však u dětí rozvíjena také pomocí komunitního kruhu, ve kterém společně s učitelkami diskutují nad nejrůznějšími tématy a řeší veškeré problémy, které se ve třídě vyskytnou. Právě díky komunitnímu kruhu se u dětí nejlépe upevňují návyky sociální komunikace. Děti se učí navzájem vyslechnout a respektovat druhého. Sociální komunikaci si děti v mateřské škole v Nezamyslicích osvojují během celého dne. Při hrách, při řízených činnostech a při komunikaci s ostatními dětmi a komunikaci s učitelkou. U dětí je podporován také samostatný slovní projev a to rovněž díky hrám a interpretaci klasických pohádek. Jedna z učitelek rozvíjí samostatný slovní projev u dětí tím způsobem, že si s nimi na začátku každého týdne povídá o tom, co se událo za víkend.

**KATEGORIE: Neverbální komunikace****Kódy: dramatický kroužek, hry, pohádky, nejobtížnější oblast zdokonalování**

*„Vzhledem k tomu, že většina dětí navštěvuje dramatický kroužek, tak jsme mnohých starostí s neverbální komunikací ušetřeny. Ale je jasné, že také my máme určité povinnosti. Co si jenom tam vzpomenu, tak za poslední dobu jsme se s dětmi učili vyjadřovat náladu pouze obličejem....“*

Reflexe: Děti navštěvují dramatický kroužek, v rámci kterého jsou mimo jiného seznamováni a učeni neverbální komunikaci. Ovšem ani učitelky tuto oblast komunikace nezanedbávají a snaží se do vzdělávání zařazovat hry na tuto problematiku. Velice oblíbenou hrou v této oblasti je u dětí hra, kdy napodobují nejrůznější charakteristiky a nálady pohádkových postav na základě pohádky, která jim byla přečtena. U dětí se tak podporuje rozvoj nejen neverbální komunikace, ale také jejich pozornosti a schopnosti naslouchat čtenému příběhu.

Obě z dotazovaných učitelek uvedly, že se jim s oblastí neverbální komunikace pracuje nejhůře. Dle jejich mínění se tato oblast dá u dětí zdokonalovat a rozvíjet nejobtížněji.

**KATEGORIE: Pravidla chování ve vztahu k druhému****Kódy: začátek školního roku, knížky s mravním ponaučením**

*„Většinou děti seznamujeme s pravidly na začátku školního roku. Každý týden s jedním pravidlem v domnění, že si to lépe zapamatují. Ovšem, vždy nás překvapí a vždy je pak ještě potřeba daná pravidla připomínat i během roku, zvláště některým jedincům.“*

Reflexe: Mimo seznamování dětí se základními pravidly chování na začátku školního roku jsou dětem tato pravidla připomínána celoročně téměř pravidelně díky knihám, které mají učitelky k dispozici. V těchto knihách jsou sepsány pohádky, kdy na konci každé je napsáno mravní ponaučení, které z příběhu vyplývá. Děti na toto ponaučení po přečtení pohádky musejí přijít. Tato aktivita rozvíjí u dětí nejen myšlení, ale také udržení pozornosti a upevnění si pravidel chování.



**KATEGORIE: Odmítnutí nepříjemné a nechtěné komunikace**

Reflexe: Učitelky v mateřské škole v Nezamyslicích neuplatňují žádnou metodu, pomocí které by byly děti vzdělávány v této oblasti. Na základě rozhovoru však učitelky mateřské školy začaly uvažovat o tom, že metody na učení odmítnutí nepříjemné či nechtěné komunikace do svého plánu zařadí.

*„...nad tím jsem popravdě ještě nepřemýšlela, ale myslím si, že bychom to rozhodně měli do našeho plánu zařadit.“*

**KATEGORIE: Nejvíce problémová oblast sociální komunikace**

(oblast komunikace s ostatními dětmi, komunikace s dospělým, oblast neverbální komunikace, oblast komunikace v nejrůznějších situacích, oblast základních komunikačních dovedností)

**Kódy: ukončení komunikace, vyslechnutí, skákání do řeči**

*„Co můžu říci, tak z mého pohledu je největší problém v tom, že se děti neumějí navzájem vyslechnout, skáčou si do řeči. Takže v tomto ohledu asi oblast komunikace s ostatními. Jinak nemůžu říct, že by měly děti nějaké výrazné problémy. Pokud ovšem ví, kdy mají komunikaci ukončit, kdy už opravdu není potřeba říkat žádné další informace či poznámky. Což zvláště někteří pořád ještě nechápou a obávám se, že s tím budou mít na základní škole problémy.“*

Reflexe: Také z mého výzkumu vyplývá, že oblast komunikace s druhým dítětem je na nejnižší úrovni. Největším problémem je pak to, že děti neumějí vyslechnout ostatní a skáčou ostatním do řeči. A to nejenom dětem, ale také svým učitelkám. Právě na tomto by v dané mateřské škole měli zapracovat nejvíce a u dětí dovednost neskákat druhým do řeči více rozvíjet a posilovat. V opačném případě mohou mít děti pak problémy při příchodu na základní školu.

*„Na tuhle otázku se těžko odpovídá, to je totiž podle mně hodně o každém dítěti. Máme tady tak 80% dětí, které jsou otevřené, komunikativní a nemají problém podle mně se žádnou z těchto oblastí. Ovšem mezi těmito se najde i malé množství takových, kteří mají naopak velké nebo menší problémy v každé z těchto oblastí.“*

Reflexe: Také s tímto tvrzením musím souhlasit, neboť opravdu hraje velkou roli individualita každého dítěte, což se také ukázalo výzkumem.

## 7.4 Analýza metodického plánu

Mateřská škola se řídí Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který nese název: Jaro, léto, podzim, zima, na světě je přece prima. ŠVP vychází z RVP PV a dále pak z podmínek mateřské školy, střídání ročního období ve spojení s lidskou činností, zvyky a tradicemi a je zaměřen na vytváření správného vztahu ke zdravému životnímu stylu, zejména ke zdravému pohybu. (Školní vzdělávací program mateřské školy, 2013)

Mateřská škola se snaží naplňovat kompetence dle ŠVP, mezi tyto kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Vzhledem k tématu práce jsem se v metodickém plánu zaměřila pouze na naplňování a činností spojených s kompetencemi komunikativními a kompetencemi sociálními a personálními.

Komunikační kompetence jsou u dětí rozvíjeny převážně formou her, dále pak povídáním o aktuálních tématech (vánoční tradice, maškarní ples), povídáním o pohádkách či o prožitých zážitcích a o tom, co v poslední době děti dělaly nebo budou dělat. Pro rozvoj slovní zásoby a vyjadřování jsou používány nejrůznější hry na rozvoj komunikace, hraní divadelních představení, zpívání písniček a recitování básniček (s tematikou, která souvisí s aktuálním ročním obdobím – Vánoce, sníh, jarní tematika, Velikonoce aj.) či vymýšlení a interpretace pohádek a nejrůznějších příběhů (dle předlohy nebo i na vlastní téma).

Kompetence sociální a personální jsou u dětí posilovány během celého dne stráveného v mateřské škole. Neboť právě v tu dobu dochází k napodobování chování ostatních dětí i dospělé osoby. Velice uplatňované v této oblasti jsou činnosti k ujasnění pravidel chování a také k jejich dodržování. Jednou z metod, pomocí které k tomuto upevňování dochází, je předčítání z knih a hledáním ponaučení nebo přemýšlením nad tím, jak to mělo být správně.

Nejvíce pozornosti bylo rozvoji těchto kompetencí věnováno v měsících lednu a březnu, kdy bylo do činností dětí zahrnuto nejvíce her a činností spojenými s těmito kompetencemi. V těchto měsících byla pozornost zaměřena i na neverbální komunikaci. Z činností, které v těchto měsících proběhly, bych zmínila objasňování vztahů mezi lidmi, tvorba „Stromu rodiny“ či pantomimické vyjádření nejrůznějších profesí, postojů a emocí.

K činnostem, které v tomto období probíhaly téměř každodenně, se řadí hra Hádej, nač myslím a dále dětmi velice oblíbená Hra na hádanky, hra Co se stalo či Partička.

Během celého období, za které byla analýza provedena, byla u dětí posilována správná výslovnost hlásek a jejich procvičování.

Z analýzy metodického plánu vyplývá, že každý den jsou v mateřské škole uskutečňovány činnosti, které rozvíjejí komunikativní i sociální a personální kompetence.

Z vlastního pozorování bych chtěla analýzu doplnit o poznatek, že u dětí napomáhá k rozvoji těchto dovedností fakt, že při činnostech a aktivitách jsou uplatňovány jednak komunitní kruhy a diskuze a také individuální rozhovory mezi dětmi nebo dítětem a učitelkou.

## 8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole nalezneme shrnutí výsledků výzkumu.

### 8.1 Shrnutí výsledků dílčího cíle 1

**DC1:** Zmapovat úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech.

Tento cíl byl na základě pozorování dětí a následným škálováním splněn. Neboť byla zmapována úroveň jednotlivých oblastí sociální komunikace dětí předškolního věku. Na základě tohoto dílčího cíle byla také zodpovězena výzkumná otázka 1 a dílčí výzkumné otázky 1, 2, 3, 4 a 5.

**VO1:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku?

**DVO1:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti základních dovedností v komunikaci?

**DVO2:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti komunikace s druhými dětmi?

**DVO3:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole?

**DVO4:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti neverbální komunikace?

**DVO5:** Jaká je úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku v oblasti přizpůsobení komunikace dané situaci?

Nejlépe si děti vedly v oblasti **Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole**, v této oblasti činila dosažená úroveň 84,80%, v těsné blízkosti za touto oblastí se nacházela oblast **Základní dovednosti v komunikaci** (83,38%). Naopak nejhůře dopadla oblast **Komunikace s druhými dětmi**, ve které bylo dosaženo úrovně 67,73%. Dle grafu nebyly rozdíly mezi jednotlivými oblastmi téměř patrné. Rozdíl mezi nejnižší dosaženou úrovní a úrovní nejvýšše dosaženou činí pouze 17,07%.

## 8.2 Shrnutí výsledků dílčího cíle 2

**DC2:** Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích.

S pomocí vybraných statistických metod (*Friedmanova ANOVA*, *Wilcoxonův párový test*) jsme získali odpověď na výzkumnou otázku 2.

**VO2:** Existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích?

**H<sub>0</sub>:** Mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích neexistují statisticky významné rozdíly.

**H<sub>A</sub>:** Mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích existují statisticky významné rozdíly.

**Odpověď na VO2 zní:** Ano, mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu v Nezamyslicích existují statisticky významné rozdíly, čímž jsme přijali alternativní hypotézu a tím pádem zamítli hypotézu nulovou.

## 8.3 Shrnutí výsledků dílčího cíle 3

**DC3:** Pomocí rozhovoru s učitelkami zmapovat, jakým způsobem rozvíjejí sociální komunikaci dětí předškolního věku.

Analýzou dat získaných v rámci rozhovorů s učitelkami mateřské školy v Nezamyslicích a částečnou analýzou metodického plánu jsme získali odpověď na výzkumnou otázku 3.

**VO3:** Jakým způsobem učitelky mateřské školy napomáhají k rozvoji sociální komunikaci dětí předškolního věku?

Z odpovědí získaných v rámci rozhovorů vyplývá, že učitelky k rozvoji sociální komunikace dětí předškolního věku nejvíce napomáhají zapojováním nejrůznějších her podporujících a rozvíjejících komunikaci do činností dětí. K výchově a vzdělávání dětí v této oblasti slouží učitelkám kromě nejrůznějších her rovněž knihy a různorodé pomůcky. Velice uplatňovanou metodou k rozvoji sociální komunikace je metoda komunitního kruhu,

při které si děti upevňují pravidla chování, učí se navzájem vyslechnout ostatní a zapojují se do dění ve třídě.

## ZÁVĚR

V diplomové práci byla pozornost zaměřena na problematiku sociální komunikace dětí předškolního věku z hlediska její úrovně.

V teoretické části byly nastíněny obecné pojmy této problematiky. Byl popsán rozvoj dítěte předškolního věku a oblast sociální komunikace. Představeno bylo také téma předškolní výchovy a vzdělávání, Rámcového vzdělávacího programu, instituce mateřské školy. Zmíněna byla také oblast hry, která je pro dítě v tomto období důležitým aspektem při výchově.

Cílem praktické části bylo zmapovat a popsat úroveň sociální komunikace v oblastech komunikativních, sociálních a personálních kompetencí vymezených dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jedním z dílčích cílů bylo také to, zjistit, zda existují mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace dětí předškolního věku významné statistické rozdíly. Na základě pozorování a rozhovorů bylo zjišťováno, zda je vzdělávání dětí v oblasti sociální komunikace efektivní a jak moc jsou děti v této oblasti úspěšné. Vzhledem k tomu, že při výzkumu bylo použito více výzkumných metod (pozorování, rozhovor a analýza metodického plánu), byla daná problematika úrovně sociální komunikace prozkoumána z různých úhlů pohledu. Při výzkumu bylo dosaženo splnění dílčích cílů a byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Z výsledků pedagogického výzkumu vyplývá, že úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu v Nezamyslicích, se nachází na poměrně dobré úrovni a učitelky dané školy děti v této oblasti dostatečně rozvíjejí. Nejvyšší úroveň prokázali děti v oblasti Komunikace s dospělou osobou, tedy s učitelkou mateřské školy a v oblasti Základních dovedností. Naopak úroveň nejnižší bylo dosaženo v oblasti Komunikace s druhým dítětem, kde největší potíže činilo dětem udržení pozornosti, nevyslechnutí druhého či skákání druhému do řeči. Ovšem je nutno podotknout, že mezi jednotlivými oblastmi sociální komunikace nebyl zásadní procentuální rozdíl.

Přínos práce spočívá zejména v poskytnutí výzkumem získaných dat pedagogům z mateřské školy v Nezamyslicích. Pedagogové tak budou moci pracovat na odstranění zjištěných nedostatků spojených s oblastí sociální komunikace, které by později mohly dětem činit problémy při zápisu či nástupu na základní školu. Vzhledem k zjištěným nedostatkům lze také navrhnout na jakou oblast komunikačních, sociálních a personálních

kompetencí se mají učitelky a vedení mateřské školy zaměřit při vytváření plánu vzdělávání či herního programu.

Diplomová práce podněcuje rovněž k zamyšlení se nad úrovní ostatních klíčových kompetencí obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání či nad zkoumáním úrovně sociální komunikaci dětí po nástupu na základní školu.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
2. BÜHLEROVÁ, 1928 cit. podle ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
3. BÜHLEROVÁ, 1928 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Encyklopedie obecné psychologie*. 3. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
5. ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
8. FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
9. GONZÁLES, 1996 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
10. HLADÍLEK, Miroslav, 2006. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-16-X.
11. JACOBSON cit. podle PODGÓRECKI, Józef, 1998. *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis. ISBN 80-86122-20-4.
12. JAKABČIC, Ivan, 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-34-3.

13. JEDLIČKA, 2003 cit. podle BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
14. JEŘÁBKOVÁ, Blanka, 1993. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0830-X.
15. JUŘÍČKOVÁ, Věra, 2008. *Komunikace: [studijní text pro kombinované studium Veřejná správa a regionální politika]*. Opava: Optys. ISBN 978-80-85819-68-7.
16. KLENKOVÁ, 2006 cit. podle ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.
17. KRAUS, 2008 cit. podle ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.
18. KRECHT, 1968 cit. podle SVATOŠ, Tomáš, 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd. ISBN 80-7248-292-0.
19. KURIC, 1986 cit. podle LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
20. KUTÁLKOVÁ, 2005 cit. podle ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.
21. KUTÁLKOVÁ, 2009 cit. podle ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.
22. LAMSER, 1969 cit. podle SVATOŠ, Tomáš, 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd. ISBN 80-7248-292-0.
23. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
24. LECHTA, 2003 cit. podle ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.

25. LURJA, 1982 cit. podle JAKABČIČ, Ivan, 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-34-3.
26. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
27. MATĚJČEK, 2003 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
28. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2001. *Interpersonální komunikace*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-047-2.
29. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
30. NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
31. NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Encyklopedie obecné psychologie*. 3. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
32. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
33. NOVÁK, 1999 cit. podle BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
34. OPRAVILOVÁ, Eva, 2002. *Předškolní pedagogika I., Smysl a proměny dětství*. 2. oprav. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-656-3.
35. OPRAVILOVÁ, Eva a Antonín Maria DOSTÁL. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN chybí.
36. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2001. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.
37. PODGÓRECKI, Józef, 1998. *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis. ISBN 80-86122-20-4.
38. PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.

39. PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
40. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
41. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
42. PŘINOSILOVÁ, cit. podle BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
43. ŘÍČAN, Pavel, 2006c2004. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
44. SCHERER, 1970 cit. podle VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
45. SCHEUERL, 1991 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Encyklopedie obecné psychologie*. 3. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
46. STEINBERG a BELSKY, 1991 cit. podle ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
47. STERN, 1950 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Encyklopedie obecné psychologie*. 3. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
48. SVATOŠ, Tomáš, 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd. ISBN 80-7248-292-0.
49. Školní vzdělávací program mateřské školy. *Mateřská škola NEZAMYSLICE* [online]. © 2013, poslední aktualizace duben 2013 [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.msnezamyslice.estranky.cz/clanky/skolni-vzdelavaci-program-materske-skoly.html>.

50. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
51. VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
52. VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.
53. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
54. WUNDT, 1978 cit. podle BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
55. ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit. podle	Citováno podle
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
Např.	Například
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Tak zvaná/ Tak zvaný

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1 Systém kurikulárních dokumentů (RVP PV, 2004, s. 5).....</i>	<i>47</i>
<i>Obrázek 2 Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2004, s. 10).....</i>	<i>51</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Pohlaví respondentů .....</i>	67
<i>Tabulka 2 Věk respondentů.....</i>	68
<i>Tabulka 3 Oblast základních dovedností v komunikaci .....</i>	73
<i>Tabulka 4 Oblast komunikace s druhými dětmi.....</i>	74
<i>Tabulka 5 Oblast komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole.....</i>	75
<i>Tabulka 6 Oblast neverbální komunikace .....</i>	76
<i>Tabulka 7 Oblast komunikace přizpůsobené dané situaci.....</i>	77
<i>Tabulka 8 Friedmanova ANOVA .....</i>	79
<i>Tabulka 9 Porovnávání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace s druhými dětmi Věk respondentů .....</i>	81
<i>Tabulka 10 Porovnávání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole.....</i>	81
<i>Tabulka 11 Porovnávání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Neverbální komunikace .....</i>	82
<i>Tabulka 12 Porovnávání oblasti Základní dovednosti v komunikaci a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci .....</i>	82
<i>Tabulka 13 Porovnávání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole.....</i>	83
<i>Tabulka 14 Porovnávání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Neverbální komunikace .....</i>	83
<i>Tabulka 15 Porovnávání oblasti Komunikace s druhými dětmi a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci .....</i>	84
<i>Tabulka 16 Porovnávání oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole a oblasti Neverbální komunikace.....</i>	84
<i>Tabulka 17 Porovnávání oblasti Komunikace s dospělou osobou/ učitelkou v mateřské škole a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci .....</i>	85
<i>Tabulka 18 Porovnávání oblasti Neverbální komunikace a oblasti Komunikace přizpůsobená dané situaci .....</i>	85
<i>Tabulka 19 Přehled oblastí, mezi kterými existují/neexistují statisticky významné rozdíly.....</i>	86



**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Pohlaví respondentů.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 2 Věk respondentů.....</i>	<i>68</i>
<i>Graf 3 Dosažená úroveň v jednotlivých oblastech sociální komunikace .....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 4 Krabicový graf znázorňující rozdíly v jednotlivých oblastech sociální komunikace .....</i>	<i>80</i>

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha PI: Náměty na pozorování.....	107
Příloha PII: Pozorovací arch .....	108
Příloha PIII: Rozhovor s učitelkami mateřské školy .....	112
Příloha PIV: Ukázka her realizovaných v mateřské škole v Nezamyslicích.....	113

## **PŘÍLOHA P I: NÁMĚTY NA POZOROVÁNÍ**

Seznam námětů pro pozorování dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 19 – 20, 25, 27 – 28).

1. Dokáže se dítě domluvit pomocí slov i gest, improvizovat?
2. Uplatňuje návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (pozdravit známé, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení apod.)?
3. Dokáže dítě pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno?
4. Začlení se dítě do třídy a zařadí se mezi své vrstevníky?
5. Dokáže dítě vyjádřit samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky?
6. Dokáže dítě správně formulovat otázky a odpovídat na ty, které jsou mu kladeny?
7. Komunikuje dítě přirozeně a bez zábran s druhým dítětem a navazuje s ním dětská přátelství?
8. Dokáže dítě spolupracovat s ostatními?
9. Umí dítě vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah)?
10. Dokáže dítě uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný názor nebo postoj), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou?
11. Dokáže dítě navazovat kontakt s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho?
12. Ovládá dítě neverbální komunikaci a přizpůsobuje ji správně dané situaci?
13. Rozumí dítě běžným neverbálním projevům, projevům vyjádření emocí a nálad?
14. Ubrání se dítě projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.?
15. Dokáže dítě odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná?
16. Dokáže dítě v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)?

## **PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH**

Posuzovací škála pro hodnocení schopností a dovedností dětí v oblasti sociální komunikace:

- **dosud nezvládá** (má větší obtíže) – 1,
- **spíše nezvládá** (zvládá pouze v případě vynaložení většího úsilí) - 2,
- **zvládá s dopomocí okolí** – 3,
- **spíše zvládá** (pouze občas se vyskytne menší problém či zaváhání) – 4,
- **zvládá bezpečně a samostatně** – 5.

Schopnosti a dovednosti vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní děti (RVP PV, 2004, s. 19 – 20, 25, 27 – 28).

JMÉNO DÍTĚTE:

VĚK:

	Základní dovednosti v komunikaci	1	2	3	4	5
1.	Domluví se pomocí slov					
2.	Pozdraví					
3.	Poprosí					
4.	Poděkuje					
5.	Rozloučí se					
6.	Zná názvy předmětů, kterými je obklopeno					
7.	Při příchodu do mateřské školy se začlení do kolektivu					
8.	Vyjádří smysluplnou myšlenku					
9.	Vyjádří svůj nápad					
10.	Vyjádří to, co cítí					
11.	Vyjádří svůj názor					
12.	Správně formuluje otázky					
13.	Správně odpovídá na otázky, které jsou mu kladeny					

	<b>Komunikace s druhými dětmi</b>	1	2	3	4	5
14.	Komunikuje s druhým bez zábran					
15.	Navazuje s druhým dítětem přátelství					
16.	Spolupracuje s ostatními					
17.	Vede rozhovor s druhým					
18.	Naslouchá ostatním					
19.	Neskáče druhému do řeči					
20.	Při komunikaci s druhým udrží pozornost					
21.	Obhájí před ostatními svůj názor					
22.	Respektuje názor druhého					
23.	Uzavírá s druhým kompromisy					
24.	Dohodne se s ostatními na společném řešení					
25.	Snaží se o vyřešení konfliktu dohodou					

	<b>Komunikace s dospělou osobou/s učitelkou v mateřské škole</b>	1	2	3	4	5
26.	Navazuje kontakt s dospělým, kterému je svěřeno do péče					
27.	Vhodným způsobem s dospělým komunikuje					
28.	Při komunikaci s dospělým se nestydí					
29.	Vede rozhovor s dospělým					
30.	Neskáče dospělému do řeči					
31.	Respektuje názor dospělého					

	<b>Neverbální komunikace</b>	1	2	3	4	5
32.	Domluví se pomocí gest					
33.	Přizpůsobí neverbální komunikaci dané situaci					
34.	Vhodným způsobem přijme pozitivní hodnocení					
35.	Vhodným způsobem (bez afektu či potřeby uklidňování) přijme negativní hodnocení					
36.	Rozumí základním neverbálním projevům emocí a nálad					
37.	Dokáže pomocí neverbální komunikace vyjádřit to, co cítí					

	<b>Komunikace přizpůsobená dané situaci</b>	1	2	3	4	5
38.	Ubrání se projevům násilí druhého dítěte, ubližování, ponižování					
39.	Odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná					
40.	V případě potřeby dokáže požádat druhého o pomoc pro sebe či ostatní					

## **PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S UČITELKAMI MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Dobrý den,

jmenuji se Jana Šimiková a v současné době ukončuji magisterské studium oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jako téma diplomové práce jsem si zvolila Úroveň sociální komunikace dětí předškolního věku. V rámci výzkumu bych Vás ráda požádala o zodpovězení následujících otázek, které poslouží jako významný zdroj praktické části práce a povedou k získání výsledků.

1. Jaké hry na rozvoj sociální komunikace zasazujete do vzdělávacího programu Vaší mateřské školy?
2. Jaké verbální komunikační aktivity dítěte s ostatními zapojujete do činností?
3. Zapojujete do vzdělání samostatný slovní projev dítěte na určité téma?
4. Jaké hry a činnosti zaměřené na užívání neverbální komunikace zapojujete do vzdělávacího programu Vaší mateřské školy?
5. Jakým způsobem seznamujete děti s pravidly chování ve vztahu k druhému?
6. Jakou metodou učíte děti odmítat nepříjemnou či nechtěnou konverzaci?
7. V jaké oblasti sociální komunikace mají děti dle Vašeho názoru největší problémy (oblast komunikace s ostatními dětmi, komunikace s dospělým, oblast neverbální komunikace, oblast komunikace v nejrůznějších situacích, oblast základních komunikačních dovedností...)?
8. Která oblast se dle Vašeho názoru dá zdokonalovat nejúčinněji?
9. Co dle Vašeho názoru dětem nejvíce napomáhá k rozvoji v oblasti sociální komunikace?

Děkuji za rozhovor i za čas, který jste mi ochotně věnovala.



## **PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA HER REALIZOVANÝCH V MATEŘSKÉ ŠKOLE V NEZAMYSLICÍCH**

### **Hra na Hádanky**

Jde vlastně o jakousi podobu rozpočítávadla, při kterém děti sedí nebo stojí v kroužku vedle sebe a učitelka říká básničku:

*„V naší třídě byla vrána,*

*na okénku seděla.*

*Řekněte mi, milé děti,*

*co tam všechno viděla.“*

Ten, u kterého básnička skončí, musí říci jednu z věcí, kterými jsou děti ve třídě obklopeny.

**Obměna hry:** Hru lze hrát například v šatně při čekání, než se děti připraví na procházku, v umývárně, na zahradě, na nádraží a na spoustě jiných míst.

### **Hádej, nač myslím**

Při této hře jsou děti rozděleny na dvě skupiny nebo také na skupinu dětí a jedno dítě. Nejprve se skupina dětí (skupiny dětí) kolektivně domluví na jedné věci v místnosti, kterou slovně popíší. Ostatní děti nebo jednotlivec musí uhádnout, o jaký předmět ve třídě se jedná.

### **Na detektiva**

Děti sedí vedle sebe v kruhu a učitelka začne hru slovy:

*„Takový detektiv musí mít dobrý postřeh a odhadnout, co je příčinou všelijakých zapeklitých situací. Zkusíme, jestli bychom byli dobrými detektivy a vyznali se v tom, proč se některé věci dějí. Anebo co se mohlo přihodit.*

*Tak tedy poradte mi, co se mohlo stát, když: ...“*

V této chvíli řekne učitelka dětem začátek nějaké vymyšlené situace, kterou budou děti doplňovat a vymýšlet příběh toho, co se stalo, popřípadě proč se to stalo.

Možné návrhy na situace:

- Řidič auta prudce zabrzdí...
- Na kraji chodníku sedí holčička a pláče...
- Kolem nás projede velkou rychlostí sanitka...
- Vidíme chlapce, který má na zádech veliký batoh...
- Paní hledá něco v tašce před obchodem...
- Najednou přestane svítit světlo v pokoji a všude je tma...
- Jaruška má hodně ušpiněné triko...
- Pepík má na koleni roztrhnuté kalhoty...

### Na jména

Jedná se o hru na procvičení hlásek.

Učitelka říká básničku:

*„Letí ptáček, letí, ptá se našich dětí: „Děti, děti, kdo tu je? Kdo se na **J** jmenuje?““*

Po skončení básničky se buď přihlásí ten, jehož jméno začíná na písmenko J nebo děti řeknou jméno začínající na J. Záleží na tom, jak se děti s učitelkou domluví.

Obměna hry: Místo písmene J můžeme dosadit jakékoliv jiné písmenko.

### Vláček

Opět se jedná o hru na procvičení hlásek.

Učitelka říká básničku:

*„Jede vláček kolejíček, co nám veze, kdo to ví?“*

*veze nám **LA** na začátku, kdo to slovo dopoví?“*

Dítě, které dopoví slovo začínající na hlásku LA, se zařadí do vláčku.

Obměna hry: Jde hrát samozřejmě i s jinými hláskami nebo tím způsobem, že děti budou doplňovat slova na určenou hlásku končící.

### **Hláška S nás probudí**

Učitelka určí hlásku, na kterou budou děti reagovat. Děti „spí“ zatímco učitelka jmenuje různá slova. Uslyší-li děti slovo, které začíná na předem určenou hlásku, reagují způsobem, který byl rovněž stanoven před začátkem hry. Například vzpažením, potlesky apod. Při této hře si děti procvičí nejen hlásky, ale také pozornost a motoriku.

Obměna hry: S bystřejšími dětmi lze tato hra hrát také na poslední hlásku či na hlásek více.