

# **Rozvoj komunikativních kompetencí dětí z pohledu učitele mateřské školy**

Markéta Poláchová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Poláčková**  
Osobní číslo: **H130319**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj komunikačních kompetencí dětí z pohledu učitele mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek v oblasti vzdělávání a potřeb vzdělávání učitelů mateřských škol zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku .

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ADEY, Philip. The professional development of teachers: practice and theory. Dordrecht: Kluwer Academic, 2004. ISBN 978-0-306-48518-3.**

**CISOVSKÁ, Hana. Průvodce základy pedagogické komunikace a prezentace pro obor Učitelství pro mateřské školy. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-727-4.**

**KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.**

**SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. Kvalita učitele a profesní standart. Praha: Karlova univerzita, 2010. ISBN 978-80-7290-469-9.**

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

**ŠVARÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.**

**VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Vydání 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Hana Navrátilová**

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce:

**8. ledna 2016**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 8. ledna 2016

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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 25. 4. 2016

.....  
Pelácková

*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 nevydělečně 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 nahlížení 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 vzdělávacího 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). Odpírá-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 užít 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**

Bakalářská práce má teoreticko-výzkumný charakter. Zaměřuje se na rozvoj komunikativních kompetencí dětí z pohledu učitele mateřské školy. Teoretická část z obecného hlediska popisuje vzdělávání učitelů v minulosti a dnes, a také možnosti dalšího vzdělávání učitele. Vysvětluje význam komunikace a komunikativních kompetencí dětí. Cílem výzkumné části je zjistit, jak vnímají učitelé mateřských škol svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí. Kvalitativní výzkum je proveden za pomoci rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

**Klíčová slova:** vzdělávání učitele, neformální vzdělávání, další vzdělávání, komunikace, komunikativní kompetence, kvalitativní výzkum

## **ABSTRACT**

The character of this Bachelor thesis is theoretical and research. The work is aimed at the development of communicative competence of children from the perspective of a nursery school teacher. The theoretical part describes the education of teachers in the past and nowadays and also possibilities of their further education. This part explains the importance of communication and communicative competences of children. The aim of the research part is to find out, how the teachers of nursery school perceive their state of preparation in the field of communicative competence of children. The qualitative research is made with the help of dialogues with teachers of the nursery schools.

**Keywords:** education of teachers, informal education, further education, communication, communicative competence, qualitative research

Děkuji paní Mgr. Haně Navrátilové za pomoc, podporu a užitečné rady při psaní bakalářské práce.

Děkuji učitelkám z mateřských škol za poskytnutí rozhovorů důležitých pro vznik této práce.

**Prohlášení:**

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ</b> .....	<b>11</b>
1.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	11
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V DNEŠNÍ DOBĚ.....	12
1.3 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	14
1.5 PRŮBĚŽNÉ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	14
1.6 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍ NABÍDKY MOŽNOSTÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL VE ZLÍNSKÉM KRAJI.....	15
<b>2 KOMUNIKACE</b> .....	<b>16</b>
2.1 POJEM KOMUNIKACE.....	16
2.2 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	16
2.3 VÝZNAM KOMUNIKACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	17
2.3.1 Kompetence.....	18
2.3.2 Klíčové kompetence.....	18
2.3.3 Komunikativní kompetence.....	19
2.3.4 Komunikativní kompetence v RVP PV.....	19
<b>3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>21</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>22</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI</b> .....	<b>23</b>
4.1 POJETÍ VÝZKUMU.....	23
4.2 CÍL VÝZKUMU.....	23
4.2.1 Dílčí výzkumné cíle.....	23
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	23
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	24
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	24
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	25
4.7 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	25
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>26</b>



5.1	NEKOMUNIKATIVNÍ DĚTI.....	26
5.2	DŮLEŽITOST PRAXE.....	27
5.3	NEDOSTATEČNÝ VLIV RODINY.....	29
5.4	POTŘEBY UČITELE.....	30
5.5	ZKUŠENOSTI UČITELE.....	34
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>38</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>40</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>41</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>43</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>44</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>45</b>

## ÚVOD

Tématem bakalářské práce je rozvoj komunikativních kompetencí dětí z pohledu učitele mateřské školy. Zaměřujeme se na rozvoj těchto kompetencí v oblasti potřeb dalšího vzdělávání učitele mateřské školy ve Zlínském kraji.

Cílem práce je poukázat na význam rozvoje komunikativních kompetencí dětí. Oblast komunikace je u dětí jednou z nejdůležitějších, kterou je nutné neustále rozvíjet a pracovat na ní tak, aby děti komunikačně obstály ve svém životě. Učitelé mateřských škol mají velké možnosti, jak tyto kompetence u dětí rozvíjet. Vhodnou formou, jak můžou získávat nové vědomosti, poznatky a dovednosti je další vzdělávání, které se může realizovat mnoha způsoby.

První část stručně popisuje vzdělávání učitelů dříve a dnes, dále vysvětluje pojmy jako neformální vzdělávání, další vzdělávání učitele. Jelikož se bakalářská práce věnuje výhradně mateřské škole, také zmiňujeme, jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Druhá část teoretické části se zabývá komunikací, vysvětlením pojmu komunikace. Pojem komunikace je velmi široký a mnozí autoři jej popisují jinak. Dále také jaký je význam komunikace u dětí předškolního věku. Jelikož je práce zaměřena na rozvoj komunikativních kompetencí, další část se dotýká klíčových kompetencí, a tím také kompetencí komunikativních.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum. Cílem výzkumné části je zjistit, jak vnímají učitelé mateřských škol svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí. Zaměřujeme se na oblast Zlínského kraje. Výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Rozhovory byly zpracovány technikou otevřeného kódování. Analýzou rozhovorů učitelek mateřských škol bylo vytvořeno pět kategorií, které se zároveň staly podkapitolami interpretace výsledků výzkumů. Výsledkem je zjištění, jak učitelé mateřských škol vnímají svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Dlouhou dobu v naší historii bylo dítě považováno za malého dospělého. Nevznikala tedy potřeba se více zabývat jeho edukačními potřebami. Až v 1. polovině 19. století se začínají objevovat první předškolní zařízení, která jsou určena těmto dětem. V následující kapitole bude objasněna příprava učitelů mateřských škol dříve a dnes.

### 1.1 Historie vzdělávání učitelů mateřských škol

V českých zemích, ale i jinde ve světě, se začaly od 30. let 19. století objevovat první veřejná předškolní zařízení tzv. útulky, útulny, dětince, dětské školy a dětské zahrádky. Jelikož musely matky odcházet z domova za prací, byla tato zařízení určena jejich dětem od dvou do tří let, aby děti nezůstaly bez dohledu. Nebyla zde však žádná institucionální příprava. Všechny opatrovnice se doposud zaměřovaly na sociální a charitativní péči. Až pražská opatrovna Na Hrádku, která byla založena v roce 1832 se snažila posunout dále. V čele této opatrovnice byl učitel Jan Vlastimír Svoboda (1800 – 1844). Opatrovna Na Hrádku též sloužila jako středisko přípravy a vzdělávání učitelů (tzv. Preparanda). Svoboda cítil povinnost prakticky vyučovat budoucí pedagogy. Zde můžeme vidět počátek chápání předškolní výchovy jako profesionální odborné přípravy (Spilková a kol., 2004).

Říšský zákon z roku 1869 o obecném školství umožnil, aby při obecných školách vznikaly „školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dětí, ke škole ještě nepovinných“ (Spilková a kol., 2004, str. 45).

Profesní příprava učitelek mateřských škol probíhala formou jednorozhodných kurzů při ženských učitelkých ústavech. Po roce 1914 se již učitelky vzdělávaly na dvouletých ústavech, které byly zaměřeny na vzdělávání učitelek mateřských škol (Burkovičová a Kropáčková, 2014).

V průběhu vývoje velmi kolísá příprava učitelek mateřských škol. Snaží se buď více zaměřovat k roli učitelské a sjednocovat profesní přípravu předškolního a primárního vzdělávání, či se zaměřovat více k roli pěstounky v opatrovnické péči. I dnes se nám promítá tento problém do současného vzdělávání (Spilková a kol., 2004).

V dnešní době se také stále vyskytují otázky, zda by měla v mateřské škole převažovat spíše výchovná funkce nad vzdělávací či naopak. Vše se odvíjí také od toho, jakou věkovou skupinu dětí máme k dispozici a také velkou roli hrají i jiné faktory.

Myšlenky o vysokoškolském vzdělávání učitelek mateřských škol zazněly na prvním sjezdu českého a slovenského učitelstva. Tyto myšlenky byly zahrnuty do návrhu zákona. Tento návrh však nebyl ve školském zákoně schválen. Krátce bylo realizováno vysokoškolské studium učitelek mateřských škol a to ve 30. letech 20. století. Následně také krátkodobě v padesátých letech 20. století (Burkovičová a Kropáčková, 2014).

Neustálé protahování a odkládání navrhovaného zákona nutilo učitelky, aby organizovaly různé sebevzdělávací aktivity (Spilková a kol., 2004).

Mateřské školy se neustále rozšiřovaly a před druhou světovou válkou bylo u nás téměř 2000 mateřských škol a jiných zařízeních pro předškolní věk dětí (Průcha a Kořátková, 2013).

Vysokoškolská příprava učitelek se opět vrátila na středoškolskou úroveň v roce 1950. Od roku 1970 měly učitelky mateřských škol možnost získat úplné střední vzdělání s maturitou, ale také i možnost přípravy úrovně terciální. Novela školského zákona, která byla přijata zákonem č. 148/1995 Sb., kterým byly zřízeny vyšší odborné školy, umožňovala učitelům využít postsekundární přípravu na jejich profesi (Spilková a kol., 2004).

## 1.2 Vzdělávání učitelů mateřských škol v dnešní době

Vzdělávání učitelů mateřských škol dříve a dnes se liší především v profesní přípravě na toto povolání.

Dříve byla mateřská škola prostorem, kde se dítěte poskytovala primárně především mateřská a ochranná péče. V moderní době se k mateřské péči stále více přidávají edukační trendy. Z toho také můžeme snadno usoudit, že se na pedagogy kladou stále větší a přirozeně i jiné nároky (Wiegerová a kol., 2015).

Pedagogové musí být dostatečně připraveni před vstupem do prostředí mateřské školy. Dnešní neustálý rozvoj edukačních trendů si žádá vzdělané učitele, kteří mají dostatečné vzdělání pro profesi učitele mateřské školy a také potřebu neustále se dále vzdělávat.

Jak mohou učitelé mateřských škol získat odbornou kvalifikaci upravuje § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci pro práci v této profesi několika způsoby. Uvedeme však, jen některé z nich.

Nejčastěji ukončením středního vzdělání s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který je zaměřen na přípravu učitelů mateřské školy. Dále také získáním vyššího odborného vzdělání ukončeným akreditovaným vzdělávacím programem vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitele mateřské školy (Zákon č. 563/2004).

Rostoucí tlak na instituci mateřské školy, velký zájem politiků a ekonomů o to, aby se předškolní dítě co nejlépe rozvíjelo a vzdělávalo, způsobuje zvyšující se nároky na učitele mateřských škol (Wiegerová a kol., 2015). Proto se také dnes velmi podporuje a mluví o tom, že by se učitelé mateřských škol se složenou maturitní zkouškou mohli dále vzdělávat na vysoké škole. Stále je však pro ně tato volba studia na vysoké škole svobodná a dobrovolná. Zájemci získanou odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů mateřské školy (Zákon č. 563/2004).

### 1.3 Neformální vzdělávání

Pro člověka je učení celoživotním procesem. Jelikož formálním vzděláváním učitele nekončí jeho další profesní rozvoj, existují další možnosti jeho vzdělávání a to formou neformálního vzdělávání.

Neformální vzdělávání je nejčastěji využívanou formou dalšího vzdělávání dospělých. Zaměřuje se na organizované získávání vědomostí a dovedností za účasti učitele či jiného odborného lektora (Český statistický úřad, 2014). Získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí mohou jedinci zlepšit své společenské i pracovní uplatnění (Tureckiová a Veteška, 2008).

Neformální vzdělávání probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede k získání uceleného stupně vzdělání. Do neformálních vzdělávacích aktivit se řadí různé kurzy (kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, ale také sem mohou patřit krátkodobá školení a přednášky), dále se do vzdělávacích aktivit řadí workshopy, semináře, ale i například zaškolení na pracovišti (Český statistický úřad, 2014).

S velmi zajímavým přístupem k rozvoji učitele přichází autor Adey (2004). Pro učitele může být zajímavé pokud se lektor dostane přímo do jeho pracovního prostředí (třídy). Určitou dobu má lektor na zhodnocení situace. Adey (2004) vysvětluje, že je důležité, aby

si lektor a učitel navzájem důvěřovali. Na závěr by měla přijít diskuze a upřímné posouzení toho, jak si učitel vedl a jak se mu dařilo. Společně s lektorem přicházejí na nové alternativy a zlepšení.

#### 1.4 Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání se uskutečňuje po dosažení určitého stupně vzdělání, poskytuje tedy vzdělávání jedincům po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Další vzdělávání se může zaměřovat na širokou oblast vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností a také kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění v životě pracovním, občanském i osobním (Tureckiová a Veteška, 2008).

Další vzdělávání můžeme členit na tři základní typy:

- zájmové vzdělávání
- občanské vzdělávání
- další profesní vzdělávání

(Knotová a Šimberová, 2006)

Další odborné vzdělávání je především ovlivňováno různými směrnici a prostřednictvím závěrečných certifikátů (Belz a Siegrist, 2001).

Průcha (1999) uvádí, že typ dalšího profesního vzdělávání je v současnosti velmi podporován ze strany zaměstnavatelů, politiků i ekonomů aj., jakožto prostředek k zvyšování kvality lidských zdrojů.

#### 1.5 Průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků

Spadá pod studium k prohlubování odborné kvalifikace. Řídí se vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, jak vyplývá ze změn provedených vyhláškou č. 412/2006 Sb.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanovilo, že průběžné vzdělávání je zaměřeno na aktuální teoretické i praktické otázky, které souvisejí s procesem vzdělávání a výchovy. Průběžné vzdělávání tvoří především nové poznatky z oblasti obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, obecné didaktiky, teorie výchovy, vědních technických

a uměleckým oborů a také jejich oborových didaktik. Také se zde zahrnuje prevence sociálně patologických jevů a bezpečnost a ochrana zdraví. Do průběžného vzdělávání se může zahrnout i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Formou jakou se realizuje průběžné vzdělávání jsou především účasti na kurzech a seminářích. Délka průběhu průběžného vzdělávacího programu by měla činit nejméně 4 vyučovací hodiny. Jako doklad o absolvování průběžného vzdělávání slouží osvědčení (Školská vyhláška č. 317/2005 Sb.)

## **1.6 Zhodnocení aktuální nabídky možností dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji**

Instituce dalšího vzdělání pedagogických pracovníků nabízí programovou nabídku pro učitele mateřských škol po celý školní rok. Je možnost získání informací formou katalogů, internetu či nabídkou přes e-mail. Na vzdělávací programy se přihlašuje formou vyplnění přihlášky a zasláním poštou nebo on-line přihlášením přes webové stránky.

Vzdělávací programy se uskutečňují převážně ve větších městech, kdy délka průběhu programu činí nejméně 4 hodiny. V závěru vzdělávacího programu získávají účastníci doklad o absolvování.

Programová nabídka je spíše široká a zaměřená tak, aby byla témata programů různorodá. Instituce připravují programovou nabídku pro různé úrovně vzdělávání. V oblasti předškolního vzdělávání poskytuje vzdělávací programy i pro učitele, ředitele mateřských škol a to nejčastěji jednou měsíčně.

Oblast komunikace v mateřské škole se během školního roku v programové nabídce vyskytuje, ne však velmi často. Velmi atraktivní jsou aktuálně kurzy anglického jazyka pro učitele nebo kurzy logopedické prevence. Dalším zajímavým tématem je například podpora řečového vývoje dítěte předškolního věku, kdy se učitelé nejdříve seznamují s teorií této problematiky a poté přicházejí na řadu praktické ukázky. Můžeme si všimnout větší časové preference k teoretické části. Kurz má 8 vyučovacích hodin, z toho poslední 3 hodiny se věnují praktickým ukázkám.

Programová nabídka vzdělávacích kurzů se řídí aktuálními trendy a také momentálními tématy a problémy v oblasti předškolního vzdělávání.



## 2 KOMUNIKACE

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikativní kompetence dětí v mateřské škole, proto je zde vhodné uvést, co to vůbec komunikace je a jaký je její význam u dětí. Postupně se také dostaneme k vysvětlení pojmu kompetence a komunikativní kompetence dětí.

### 2.1 Pojem komunikace

Vzhledem širokého zájmu o komunikaci existují desítky jejích definic. Tento pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici, naopak se objevuje velké množství interpretací. Podle Vybírala (2005) slovníky dnes definují komunikaci různými způsoby jako proudění informací od zdroje k příjemci anebo také jako přenos nebo vytváření znalostí.

Lidská komunikace bývá považována za jev sociálněpsychologický. Lidská komunikace je vlastním nositelem sociálního dění. Komunikací se zabývají převážně pedagogické a speciálněpedagogické obory (Kocurová, 2002).

U pedagogické komunikace je důležitá vzájemná spolupráce osob, bez které by nebyla komunikace možná. Pokud by ke vzájemné spolupráci nedocházelo, učitelé by byli při vyučovacím procesu zbyteční a žáci by si vystačili s knihami nebo jiným učebním materiálem (Nelešovská, 2005).

Podle množství definic, které se vyskytují není možné zvolit pouze jednu, která by přesně vystihovala daný pojem. Každá definice pojmu vystihuje komunikaci z jiného úhlu pohledu.

### 2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími partnery, kteří komunikují v dané situaci jsou učitel a žák. Podle Nelešovské jde o nesouměrnost, která se při komunikaci projevuje. Většinou učitel jako dospělá osoba stojí proti většímu počtu žáků a to celé skupině. Učitel komunikuje se skupinou žáků (a to i s počtem například 20 – 30 dětí) jako s celkem. Tuto komunikaci tedy můžeme pojmenovat jako masovou komunikaci (Nelešovská, 2005).

V mateřské škole komunikuje učitel také s větší skupinou žáků - dětí. Komunikace je také nesouměrná, přesto však záleží na prostředí, ve kterém se v danou chvíli žáci a učitel nachází.

Vztah v komunikaci učitel a žák můžeme zaměnit za žák a učitel. Jelikož se vztahy v pedagogickém procesu stále vyvíjejí, můžeme tedy říct, že si žák utváří svůj vztah k učiteli a tento vztah se neustále proměňuje (Nelešovská, 2005).

### 2.3 Význam komunikace u dětí předškolního věku

Vývoj řeči dětí nám ukazuje mentální vyspělost každého jedince. Řeči a komunikací se realizuje většina procesů ve vzdělávání a výchově dětí.

Průcha (2013) popisuje, že dítě, které se naučí svůj mateřský jazyk, naučí se mluvit a komunikovat s jinými lidmi, to vše společnost považuje za samozřejmost. Pokud se však zamyslíme nad tím, jak náročný proces je naučit se nástroj komunikace neboli „mateřský jazyk“, musíme užasnout jak si jej děti poměrně snadno a rychle osvojí. Každé normální dítě se ve věku mezi 2,5 až 3 lety snadno naučí jazyk, který jej obklopuje. V mladším školním věku mezi 6-7 rokem, jsou děti již natolik jazykově vyspělé, že nemají žádný problém s tím, aby začaly navštěvovat povinnou školní docházku. Průcha (2013) opět poukazuje na to, jak je pozoruhodné, že děti se tak snadno naučí jazyk, který je obklopuje oproti dospělým, kteří mají velké potíže s učením se cizího jazyka v dospělém věku.

Podle Vybírala (2005) můžeme charakterizovat několik důležitých funkcí lidské komunikace, které by se daly uplatnit i v oblasti mateřské školy. Především jde o informovanost, ve které je důležité předat zprávu, oznámit či něco prohlásit. Instruovat či navést, naučit, zasvětit. Také můžeme někoho přesvědčit například druhou osobu o změně názoru, či získat někoho na svou stranu, ovlivnit ho nebo zmanipulovat. Lidská komunikace má také za úkol pobavit, rozveselit druhého nebo i sebe. Můžeme se kontaktovat a tím si užít blízkosti. V poslední řadě má komunikace funkci „předvádění se“, kdy se chceme prezentovat a vyvolat dojem.

Všechny výše popsané funkce lidské komunikace se v mateřské škole uplatňují. Komunikují těmito způsoby jak děti tak i učitelé.

### 2.3.1 Kompetence

„Kompetence můžeme chápat jako „soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace.“ (Palán, 2002, s. 99, cit. podle Vetešky a Tureckiové, 2008, s. 43) Kompetence zahrnují zvládání pracovních úkolů a situací, které jsou nejčastěji vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi, ale také zkušenostmi konkrétního člověka (Veteška a Tureckiová, 2008).

### 2.3.2 Klíčové kompetence

Jak rychle se mění náš svět a pokrok jde stále dopředu, tím se kladou na lidi stále větší nároky. Jakmile jednou získáme odborné znalosti často se stane, že za krátký čas jsou již zastaralé. Klíčové kompetence by měly pomáhat nakládat s odbornými znalostmi a v zájmu řešení problémů, tzn., že se stále zaměřují na budoucnost. Pokud jsou kompetence zaměřeny jen na jednu konkrétní situaci, rychle zastarávají až ztratí úplnou užitečnost (Belz a Siegrist, 2001).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vysvětluje, že klíčové kompetence jsou vyjadřovány podobou výstupů. Obecně jsou formulovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2004, str. 11). Tyto kompetence a jejich obsah vychází z představ naší společnosti o vzdělávání, spokojeném životě a úspěšné občanské společnosti. V rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence označovány za elementární a to z toho důvodu, že tvoří určitý základ neboli stavební kámen, o který je cíleně usilováno a umožňuje dítěti do budoucna velký příslib a výhodu v jeho životě a vzdělávání (RVP PV, 2004).

Průcha a Kořátková (2013) vysvětlují, že základy klíčových kompetencí by měly být vytvářeny po celou dobu předškolního vzdělávání. Velký význam vidí v přípravě dítěte na základní školu, ale i pro jeho současný a budoucí život.

V RVP PV (2004), jsou jednotlivé celky kompetencí (k učení, řešení problémů, komunikační, sociální a osobnostní, činnostní a občanské) blíže upřesněny. Jsou upřesněny proto, aby se vědělo, jaké úrovně by v nich mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. Podle Průchy a Kořátkové (2013) „jsou tedy jakousi cílovou kategorií předškolního vzdělávání.“

Belz a Siegrist (2001, s. 168) dodává, že: „získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“

### 2.3.3 Komunikativní kompetence

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 112) vymezuje komunikační neboli komunikativní kompetence jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatnění sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)“.

Autoři (Průcha a Kořátková, 2013, s. 39) definují komunikační kompetence jako: „soubor dovedností, jak naučené prostředky jazyka (slovní zásobu a gramatiku) používat k různým účelům dorozumívání. Například když dítě něco vyžaduje od své matky, naučí se, že k tomu může využívat určitá slova („Mami, dej ...!“), a zároveň určitými gesty (natahováním ruky po žádaném předmětu) doprovází svou řeč.“

### 2.3.4 Komunikativní kompetence v RVP PV

Předpokládá se, že dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání by mohlo zvládat následující:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím

- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon apod.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

(RVP PV, 2004, str. 13)

Každá vzdělávací oblast v Rámcovém vzdělávacím programu je zpracována srozumitelným způsobem tak, aby s ní mohl učitel dále pracovat. Vzdělávací oblast s názvem Dítě a jeho psychika se dělí na tři základní podoblasti. První podoblast se nazývá Jazyk a řeč. Zde si můžeme všimnout, jak je důraz kladen především na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností. Jedná se o receptivní a produktivní řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Do receptivních řadíme: vnímání, porozumění a poslech. Do produktivních, výslovnost, mluvní projev, vyjadřování, vytváření pojmů. V této oblasti se také dále rozvíjí komunikativní dovednosti, kultivovaný projev dítěte, ale také rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a osvojení si poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní (Bytešnicková, 2007).

### 3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj komunikativních kompetencí dětí z pohledu učitele mateřské školy, proto jsme se snažili objasnit hlavní pojmy, které s touto oblastí souvisí. Nejdříve jsme se zaměřili na vzdělávání učitelů mateřských škol v minulosti. Snažili jsme se objasnit vzdělávání učitelů mateřských škol od vzniku prvních veřejných předškolních zařízení pro děti u nás a to konkrétně od první poloviny 19. století. Také jsme stručně popsali možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v dnešní době.

Po stručném přehledu vzdělávání učitele nastala potřeba vysvětlit pojem neformální vzdělávání z kterého dále vychází další vzdělávání učitele a také průběžné vzdělávání učitele. Tato potřeba vycházela z toho, že ve výzkumné části se věnujeme oblasti dalšího vzdělávání učitele. Participantů nám tak odpovídali na otázky z této oblasti. V závěru této části jsme stručně zhodnotili aktuální nabídku možností dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji.

Další část teoretické části byla věnována oblasti komunikace. Především vymezením pojmu komunikace. Také bylo důležité zmínit se o tom, kdo všechno může být účastníkem pedagogické komunikace. Jelikož se téma práce týká rozvoje komunikace, bylo nutné popsat význam komunikace u dětí předškolního věku.

Teoretická část dále pokračuje objasněním pojmu kompetence, dále jsme navázali na klíčové kompetence, kde jsme se opírali o více autorů a také o dokument RVP PV. V závěru jsme se snažili popsat konkrétní příklady komunikativních kompetencí dětí předškolního věku.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Nepostradatelným pojmem v oblasti vzdělávání je komunikace. Bez komunikace bychom nemohli žít kvalitní život, protože nekomunikovat vlastně ani nelze.

V naší práci jsme se zaměřili na komunikativní kompetence u dětí v mateřské škole. Důležitou roli zde hraje učitel, který tyto komunikativní kompetence u dětí rozvíjí. Učitel by měl u dětí tyto kompetence co nejvíce podporovat, protože jsou u dětí neodmyslitelnou součástí jejich rozvoje řeči, tak i rozvoje celé osobnosti. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli v naší výzkumné části bakalářské práce zjistit, jak vnímají učitelé mateřských škol svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí.

### 4.1 Pojetí výzkumu

V naší práci jsme využili kvalitativní výzkum, jelikož chceme potřeby učitelů mateřských škol poznat co nejhluběji. Při analýze kvalitativního výzkumu využijeme techniku zpracování dat s využitím postupu otevřeného kódování.

### 4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bakalářské práce je zjistit jak vnímají učitelé mateřských škol svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí.

#### 4.2.1 Dílčí výzkumné cíle

Jako dílčí cíle jsme stanovili následující:

- Zjistit, jak učitelé vnímají svou potřebu rozvíjet komunikativní kompetence u dětí.
- Zjistit, jaká jsou očekávání učitelů mateřských škol v rozvíjení komunikativních kompetencí u dětí.

### 4.3 Výzkumné otázky

Součástí naší bakalářské práce jsou výzkumné otázky. Tyto výzkumné otázky vznikly z výše uvedených výzkumných cílů. Jelikož se kvalitativní výzkum nedá přesně rozvrhnout a naplánovat, může se stát, že v průběhu shromažďování dat vznikne potřeba doplnit některé další výzkumné otázky.



- Jak nahlízejí učitelé mateřských škol na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí?
  - Jak učitelé vnímají svou roli v tom, aby rozvíjeli komunikativní kompetence u dětí?
  - Jaké strategie popisují učitelé v rozvoji komunikace u dětí?
  - Jak si učitelé mateřských škol představují práci s dítětem, aby rozvíjeli jeho komunikativní kompetence?
  - Jak popisují učitelé mateřských škol podporu nadřízených v jejich dalším vzdělávání v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí?

#### 4.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor bakalářské práce byl vybrán záměrně. Výzkumný vzorek tvoří učitelky mateřských škol ve Zlínském kraji.

Záměrně bylo vybráno 6 učitelek mateřských škol, které pracují ve Zlínském kraji.

#### 4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Všechny učitelky v našem výzkumu pracují v různých mateřských školách a různých městech či vesnicích ve Zlínském kraji. Prvním participantem ve výzkumu je učitelka Simona (P1). Její praxe jako učitelka mateřské školy činí 5 let. Simona získala středoškolské vzdělávání v této profesi. Pracuje v běžné více třídni mateřské škole v menším městě. V této mateřské škole působí první školní rok.

Druhým participantem je učitelka Klára (P2). Její praxe v mateřské škole je zatím krátká. Působí v soukromé mateřské škole v centru města zatím jen jeden rok. Klára má ukončené středoškolské a vyšší odborné vzdělání.

Další učitelkou je Lucie (P3). Mateřská škola ve které pracuje je pro ni druhá, ve které od ukončení střední školy působí. Celá její dosavadní praxe trvá 4 roky.

Učitelka Iva (P4) má ze všech participantů nejdelší praxi v mateřské škole. Jako učitelka pracuje již 32 let. Iva byla vybrána v protikladu k učitelkám s kratší praxí v oboru.

Pátým participantem je Nina (P5), které pracuje v mateřské škole čtvrtým rokem. Má zkušenosti s více třídni velkou mateřskou školou ve větším městě.

Posledním participantem je učitelka Daniela (P6) s šestiletou praxí. Působí na vesnici v jednotřídní mateřské škole.

#### **4.6 Způsob zpracování dat**

V první fázi zpracování dat je důležité důkladné přečtení přepsaných rozhovorů tzv. transkriptů. Poté následuje rozdělení částí textu na segmenty tzv. segmentace textu. Snažíme se hledat obsahově související části textu, které oddělujeme. K jednotlivým částem textu přistoupíme technikou otevřeného kódování. Po soupisu kódů, které jsou dostatečně konkrétní a vhodně související s naší výzkumnou otázkou nastává fáze tvoření kategorií. Kategorie můžeme chápat jako nadpisy k našim zvoleným kódům. Později nám vhodně zvolené kategorie budou tvořit podkapitoly.

#### **4.7 Organizace a průběh výzkumu**

Záměrem naší výzkumné práce bylo pomocí rozhovorů s učitelkami mateřských škol zjistit, jak nahlíží na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí. Všechny rozhovory probíhaly bez potíží. Vznikly tedy kvalitní materiály, které jsme využily na postup otevřeného kódování.

Všechny učitelky, které byly požádány o rozhovor souhlasily s jejich nahráváním na diktafon a byly seznámeny s tím, že všechny údaje od nich poskytnuté budou anonymní.

Před realizací rozhovorů jsme si připravili základní schéma otázek. Poté jsme mohli přistoupit k realizaci samotných rozhovorů. Všechny rozhovory probíhaly v osobním volnu učitelek a s jejich souhlasem byly nahrávány na diktafon. Po sesbírání rozhovorů následoval doslovný přepis. Pro analýzu dat jsme použili techniku otevřeného kódování.

Samotné kódování jsme začali tak, že jsme analyzovaný text (přepsaný rozhovor) rozdělili na jednotky. Jednotkou se tedy stal významový celek (část textu). Každé vzniklé části jsme přidělili nějaký kód. Následovala fáze tvoření kategorií.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak už jsme dříve zmínili, vyhodnocení výzkumu provádíme za pomoci interpretace získaných kódů a vytvořených kategorií. Jednotlivé kódy jsou zastřešeny vhodným tématem. Jednotlivá témata spolu vzájemně souvisí, jsou navzájem propojena a odpovídají na hlavní výzkumnou otázku.

### 5.1 Nekomunikativní děti

U většiny učitelek (participantů) se setkáváme s názorem, že se děti stydí mluvit, komunikovat jak před ostatními dětmi, tak i před samotnou učitelkou. Učitelky nespecifikovaly věk dětí, můžeme tedy usoudit, že se **stydlivost** objevuje u různě starých dětí v mateřské škole. Také nezdůraznily pohlaví dítěte, jestli se jedná o dívky či chlapce. Učitelky mluví o tom, že je pro ně těžké u dětí rozvíjet komunikaci pokud narazí na dítě, které je uzavřené, introvertní či se nechce projevit i z jiného důvodu. Tyto děti se projevují tak, že za učitelkou samy nepřijdou, nezačnou si s ní jen tak povídat a nevyhledávají záměrně slovní kontakt. Učitelka Nina (P5) popisuje, co je náročné při práci s dětmi: *„Nejnáročnější je asi, když to dítě je přirozeně introvert, nemá třeba ani takovou potřebu se třeba tolik bavit, když to dítě jako samo od sebe není jakoby, komunikativní, že prostě odpoví, všechno prostě jo ale, že samo od sebe třeba nepřijde.“* Učitelka Daniela (P6) má podobný názor: *„Těžší je rozpovídat dítě, které jakože je takové nekomunikativní na kterém je vidět, že ono prostě nebude povídat a nechce, že to má v povaze. To asi ovlivnit nejde, je to těžké.“* Daniela se také ještě zmiňuje o tom, že *taky hodně záleží na náladě dětí. Pokud si povídat nechtějí, tak si povídat nebudou.* Další výpověď učitelky Lucie (P3) ukazuje, že stydlivost se neobjevuje jen u mladších dětí, ale, že učitelka má zkušenost i s ostýchavým předškolákem: *„Tak jako problém vidím u těch dětí. Když se stydí něco říct, když za sebe raději pošlou druhého kamaráda, aby řekl jeho myšlenku, tak je to pak těžko. Když máme teď předškoláky, tak tam mám chlapečka, který do školky přišel poprvé, není ještě se všemi skamaráděný. Je extrémně ostýchavý, nekomunikuje ani se mnou ani s druhou kolegyní a s dětmi. Jenom kýve ano, ne. Nebo říká nevím.“* Pro všechny učitelky z našeho výzkumu je velmi důležité rozvíjet komunikaci u dětí jako například pro učitelku Simonu (P1): *„Je to důležité k vůli tomu, protože, řekla bych, že děti dneska neumí komunikovat, jsou stydlivé ...“*

Častým tématem v odpovědích participantů byl komunitní kruh. Každá učitelka jej popisovala svým způsobem, přesto však velmi podobně. Všechny komunitnímu kruhu připisovaly velkou pozornost a důležitost. Také potřebu zařazovat jej do každodenní náplně činností v mateřské škole. Pro jednu učitelku znamená smysl komunitního kruhu uplatnění individuálních rozhovorů, aby se každý člen kruhu zapojil a vyjádřil své komunikativní potřeby. Participant vidí jako vhodnou volbu pro rozvoj komunikativních kompetencí u dětí využívání komunitního kruhu v mateřské škole. **Komunitní kruh** vnímají jako nutnost zařazovat jej každý den. Učitelka Lucie (P3) vypráví o důležitosti rozhovorů vedených s dětmi, také zdůrazňuje jejich každodenní potřebu, aby se děti měly možnost vyjádřit a sdělit svoje pocity: *„A rozvoj té komunikace беру jako velmi důležitý, protože je nutné ji zařazovat každý den ať už formou třeba individuálních rozhovorů nebo při komunitním kruhu, aby každý jednotlivý člen byl zapojován, každý den opravdu, protože to je důležitá oblast.“*

Učitelka se čtyřletou praxí byla nadšená, jak se dítě může vyjadřovat i jinak než ústní formou. Již několikrát vyzkoušela s dětmi **vyjádření se prostřednictvím kresby**. Našla si tak cestu, jak pracovat s některými dětmi, které nejsou příliš komunikativní a raději se vyjadřují jinak. U některých dětí si i několikrát potvrdila, že co se od dětí ústně dověděla, jí potom potvrdily svým vyjádřením v kresbě. Tyto alternativy jsou velmi vhodné a přímo se nabízí k tomu, aby je učitelky využívaly. Jedná se zde o poznatky nebo zkušenosti, kterých by učitelka měla nabýt během své praxe a neustále se zlepšovat a zdokonalovat, tedy přicházet stále na něco nového. Učitelka Simona (P1) nadšeně popisuje, jak skvělé je vyjadřování dětí prostřednictvím kresby, pokud se zrovna nevyjadřují verbálně. Učitelka se také svěruje, že kresbu využila i jako zpětnou vazbu. Děti, které jí něco dříve sdělily, později promítly do kresby: *„ ... znala jsem ty děti a to co mě projevíly v té kresbě jsem věděla, že je pravdivé, co mě dřív vlastně řekly, tak se projevíly do té kresby, řekly mi to vlastně tou kresbou, což bylo úplně úžasné.“*

## 5.2 Důležitost praxe

Další oblastí, na kterou se náš výzkum zaměřujeme je důležitost praxe učitelky a vnímání svých potřeb k dalšímu vzdělávání. Všechny učitelky zapojené do výzkumu se alespoň jednou zmínily o praxi učitele, která má pro ně velký význam. Jednalo se o **délku praxe**. Všichni participanté projevíli názor, že čím delší praxi učitel má, tím má více zkušeností

a práce mu jde snadněji. Tento výrok by každý předpokládal, ale ne vždy tomu tak musí být. Objevují se i učitelky v praxi, které stále zápolí s určitou oblastí a nedaří se jim tak, jak by si sami přály. Jako velmi náročný krok v našem výzkumu jsme vnímali snahu učitelek vyjádřit se k tomu, jak schopnou samy sebe vnímají v rozvoji komunikativních kompetencí u dětí. Pro učitelky bylo nejspíše těžké, možná neobvyklé, aby se zamyslely samy nad sebou a snažily se popsat, jak schopné si myslí, že jsou. Výpovědi nebyly příliš rozsáhlé, přesto jsme však mohli poznat, že se většina učitelek řadí do průměru. Popisovaly se jako ne úplně neschopné, ale ani ne velmi schopné v tomto rozvoji komunikace. Můžeme tedy opravdu přiznat, že se učitelky vnímají jako průměrné v rozvoji komunikativních kompetencí dětí. Téměř každá učitelka odpovídala tak, že se snaží. Snaží se rozvíjet děti, snaží se učit děti, apod. Velký pojem zde hrálo slovo: **snaha**. Jen jedna učitelka ze všech participantů se hodnotila jako sebevědomě schopnou. Jednalo se o učitelku s nejdelším praxí v našem výzkumu. Opačným protikladem se objevila učitelka, která je teprve začínající učitelkou a popsala, že se vnímá jako velmi slabá v rozvoji komunikace u dětí. Učitelka Simona (P1) se hodnotí takto: *„Tak snažím se vlastně prostřednictvím různé třeba literatury, buď jsou to básničky, písničky, rozhovory s nimi. Hlavně, aby přemýšlely u těch věcí, takže se snažím tady tímto způsobem to v nich rozvíjet.“* Učitelka Nina (P5) sebe popisuje takto: *„Já si myslím, že se snažím. Takhle, vždycky se snažím komunikovat s těmi rodiči, aby to dítě vidělo, že není problém a podobně.“*

Větší sebejistotu projevila učitelka Iva (P4), která má ze všech participantů nejdelší praxi jako učitelka mateřské školy. Je možné, že právě díky tomu, se hodnotí více sebejistěji: *„Já si myslím, že docela ano. Učím se děti popisovat, to co dělá, to co chce po druhých, také vedu děti k dramatizaci ..., .... všechno napomáhá ke správné komunikaci.“* Učitelka Lucie (P3), která pracuje v mateřské škole čtvrtým rokem sebe vnímá průměrně schopnou. Mluví o tom, že *i když učí čtvrtým rokem, tak je to stále oblast, kterou je u ní potřeba stále zdokonalovat. Nemyslí si však, že by byla úplně neschopná.* Klade důraz na to, že praxe má velký vliv na to, jak je učitelka schopná při práci: *„... jde vidět, že učitelky, které mají praxi třeba 20 let, tak těch zkušeností mají víc a už je napadá okamžitě a hned a víc názorně a už v tom mají cit, než mě trvá než si naplánuji, aby to mělo skutečně smysl a aby to bylo velice cíleně k tomu rozvoji komunikace a myslím si, že se mi to daří, ale trvá mi to promyslet a naplánovat, takže je potřeba na tom určitě pracovat.“* Učitelka Klára (P2) upřímně přiznává, že se považuje za velmi slabou. Nejspíše je tomu tak, protože je Klára

jako začínající učitelka teprve první rok v mateřské škole. Zároveň dodává, co je pro ni obtížné: „ ... jako začínající paní učitelka nemůžu zvládnout pojmout tak velký obsah toho vzdělávání těch dětí, abych se zaměřovala na to, na to, na to. Ale spíše třeba každý den se zaměřuji spíš na něco jiného, ale myslím si, že tato věc by měla být komplexní. Že bych se měla každý den zaměřit na všechny ty části a je to pro mě hodně složité. Ale myslím si, že čím má člověk větší praxi, tak tím je to lepší.“ Z této odpovědi tedy můžeme poznat, že participant se teprve začíná učit, jak rozvoj komunikace dětí zařazovat do různých činností během celého dne. Z toho vyplývá, čím větší praxe, tím větší zkušenosti.

### 5.3 Nedostatečný vliv rodiny

Okolnosti, které působí na to, jak učitelky nahlíží na rozvoj komunikace u dětí jsi byly často blízké. Učitelky velmi silně vnímají, že někteří **rodiče** jsou v dnešní uspěchané společnosti **velmi pracovně vytíženi**, mají spoustu pracovních i mimopracovních povinností, tedy méně času pro své děti než by chtěli. Téměř všechny učitelky se vyjádřily k této problematice. Je tedy zřejmé, že rodiče, jelikož jsou velmi zaneprázdnění, nerozvíjí u dětí komunikaci tak, jak by si právě učitelky představovaly. V mateřské škole se děti těchto rodičů vyjadřují podprůměrně, nepřiměřeně jejich věku apod. Učitelky tento jev velmi zobecnily, musíme však myslet na to, že je spousta rodičů, kteří se svým dětem věnují naplno a pro jejich osobnostní rozvoj dělají maximum. Můžeme vidět názor učitelky, která jako jediná ze všech participantů pracuje v soukromé firemní školce. I zde však převládá pocit toho, že rodiče dítě vyzvednou ze školky a nechají jej u televize. Podle učitelky je tak dítě necháno napospas tomuto světu bez reálné komunikace.

Učitelky také pociťují, že se od nich očekává, že roli rodičů v určitém smyslu zastoupí. Učitelka Lucie (P3) se vyjadřuje takto: „*Já bych jenom chtěla říct, že si myslím, že rodiče tady tuto oblast rozvoje zanedbávají doma, že jim jednak nečtou, jednak s nimi nemluví, strčí jim do ruky tablety, počítače a mobily, aby měli klid. A pak si myslí, že my to všechno ve školce doženeme a tak to prostě není.*“

O tom, že v dnešní době je problém, aby si rodiče našli čas a více se dětem věnovali, zastává názor i učitelka Iva (P3): „*Děti se rády dívají na televizi. V mateřské škole tráví většinu dne a s rodiči jsou minimálně a právě rozvoj komunikace je velmi důležitý začít v rodině, kdy rodiče se věnují dítěti, udělají si čas na něho a povídají si o tom, co prožilo v mateřské škole, jaké má zážitky i co se mu líbilo nelíbilo. ...rodiče na tohle čas nemají.*“

*Jsou pracovně vytíženi, přijdou domů z práce jsou unavení a dětem se moc nevěnují.*“ Učitelky se shodují v tom, že je důležité začít rozvoj dítěte ihned v rodině. U dětí, které **nemají dostatek podnětů v domácím prostředí** se poté „nedaří“ vhodně projevat ani v mateřské škole. Učitelky tedy vnímají původ tohoto problému v rodině. Z toho vyplývá, jak i samy učitelky potvrdily, že mají větší potřebu tyto děti rozvíjet.

Učitelka Klára (P2) má zkušenost s dětmi v soukromé firemní školce: *„Pracuji ve firemní školce a tam hodně dětí se neumí vyjadřovat a neumí odpovídat správně tak, jak bych požadovala. U hodně dětí jsem se, mám tam takové děti, že mi opakují moje otázky a myslím si, že tyto děti, když máme soukromou školku, tak jsou ne vždycky z dobře podnětného rodinného prostředí. ... přijde mi, že rodiče to dítě vyzvednou a jdou k televizi a rodiče je nechají.*“ O tom, že je důležité rozvíjet děti v komunikaci, také cítí potřebu učitelka Simona (P1) a popisuje jak rozvoj komunikace úzce souvisí například s logopedickými vadami: *„Vidím, že to u těch dětí vážně, že jsou čím dál víc i ty logopedické vady, a že děti jsou opravdu takové zpožděnější, co se týká komunikace.*“

#### 5.4 Potřeby učitele

V další části se zaměříme na potřeby učitelek. Jedná se téměř u všech učitelek o potřebu mít ve třídě **menší počet dětí**. Z toho vyplývá, že by učitelky vyžadovaly **více individuálního přístupu k dětem**, než jaký mají doposud. Méně dětí ve třídě by jim individuální čas s dětmi více přinášel. Jak už jsme se výše zmínili, učitelky se snaží rozvíjet komunikaci dětí, jedna učitelka podotýká, že je to **běh na dlouhou trať** a práci by jí velmi usnadnilo a zkvalitnilo, kdyby ve své třídě mohla mít méně dětí než doposud. Od počtu dětí ve třídě by se mohly odvíjet další věci, které by podpořily kvalitu rozvoje dětí. Učitelky upozorňovaly na to, jak náročné až někdy nemožné je, pracovat s dětmi při velkém počtu a to například 28 dětí ve třídě. Učitelka Simona (P1) odpovídá na otázku jak si představuje práci s dítětem, aby rozvíjela jeho komunikativní kompetence: *„No, tak to je běh na dlouhou trať. Tak asi by to chtělo víc individuálních, individuální vlastně té péče k tomu dítěti. Takto v té mateřské škole pokud je tam v průměru i když je 24 přihlášených a v průměru chodí 18 – 20, tak se individuálně nemůžu tomu dítěti podle jeho potřeb vlastně věnovat. A u každého je to jiné, každý potřebuje na něčem jiném pracovat, takže ono by to chtělo třeba snížit ty počty ve třídách, a potom by se dalo individuálně z každým pracovat na tom, co*

potřebuje.“ Učitelka Simona, tedy cítí velkou potřebu snížení počtu dětí ve třídách a tedy docílení i individuálního přístupu k dětem.

Učitelka Lucie (P3) vnímá jako velký problém ve své práci, že není dostatek času na všechny děti: „*Není dostatek času na to, mluvit se všemi dětmi individuálně, je to všechno hromadně, tak zrychleně, že by to opravdu chtělo víc času na to, aby člověk mohl mezi dětmi být individuálně a promluvit si s nimi, třeba o tom co zažil za víkend, jeho zážitky, aby pověděl o tom, jaká je jeho nálada, jestli ho něco trápí nebo ne. A na toto opravdu není čas.*“

Učitelka Lucie ještě dodává příklad situace, která ukazuje, že méně dětí ve třídě by poskytlo více času pro jednotlivce: „*Určitě ten vysoký počet má na to vliv. Když byla teď u nás velká nemocnost, tak jsme měli 12 dětí a to bylo úplně o něčem jiném. Na všechny byl dostatek času, popovídali jsme si i ten kruh byl klidnější, protože bylo víc času na to, aby každý mohl říct své myšlenky. Než když, tento týden jsem měla 23 dětí a než ta myšlenka obešla celý kruh už to ostatní nebavilo. Je to tak se vším spojené.*“

K otázce jaké potřeby učitelka má, aby se jí dařilo více rozvíjet komunikaci u dětí se vyjádřila jedna učitelka odpovědí, že by potřebovala větší psychologii. Můžeme odpověď chápat jako potřebu větších poznatků o dětské psychologii. Učitelka tedy měla namysli nejspíše **získání vědomostí v oblasti dětské řeči**. Učitelka Simona (P1) se zamýšlela nad tím, co by bylo potřeba, aby se jí více dařilo rozvíjet komunikaci u dětí. Částečně se vnímá jako schopnou rozvíjet tyto kompetence u dětí, „*ale ti se kterýma je to těžší, tak někdy by člověk potřeboval k tomu takovou větší psychologii, aby na ty děti šel víc psychologicky a dokázal je k tomu přimět no, nějak je rozmluvit.*“

Učitelky mluví o každodenní potřebě rozvíjet komunikaci dětí, protože ten, kdo se neumí projevit, vyjádřit svůj názor, dohodnout se a domluvit, velmi těžko uspěje v dnešní společnosti. Učitelka Simona (P1) na otázku, jakou u sebe cítí potřebu zaměřovat se na v mateřské škole na rozvoj komunikace, odpovídá: „**Každodenní potřebu** jak už jsem říkala. *Myslím, že je to hodně potřeba, protože v dnešní době, kdo prostě neumí se projevit, říct svůj názor, tak se v tomto světě tak nějak neprodere. Takže musí mít tu schopnost vlastně komunikovat s kýmkoli a vyjádřit co potřebuje vlastně. Takže tak.*“

Učitelka dále vysvětluje, proč cítí **potřebu se dále vzdělávat a pracovat na sobě**, aby děti co nejvíce rozvíjela. Uvádí svůj názor na příkladu: „*a pokud ten učitel nemá tu potřebu se vzdělávat, tak potom s těmi dětmi nic nedělá, že.*“ Dále popisuje, že děti začnou stagnovat a neojevuje se u nich žádný pokrok, proto by učitel měl na sobě neustále pracovat. Simona



vysvětluje, co je úkolem učitele, tedy připravit děti na školu. Nahlíží na rozvoj dětí tak, že v cíli vidí dítě na základní škole. Pokud dítě „přivede“ až na úroveň předškoláka a dítě přejde na základní školu, nastane čas, aby se učitelka za sebou ohlédla a zhodnotila tuto dlouhou cestu. Má potřebu, aby za ní byla **vidět práce, kterou odvedla**. Tím by se měl podle učitelky Simony řídit každý učitel. Tady můžeme vidět, proč cítí tuto potřebu: *„Abychom vlastně pouštěli kvalitní žáky do prvních tříd, aby za námi byla vidět nějaká práce. Co jsme s nimi zvládli, jak jsme pokročili“*.

Všechny učitelky kromě jedné se shodují na tom, že je pro ně jejich další vzdělávání užitečné, je jim přínosem a má smysl. Jedna učitelka se přesně nevyjádřila. Rády vítají různé nabídky a možnosti, ze kterých si samy vybírají. Participanti uváděli, že jim **nadřazení umožňují volnost ve výběru kurzů a školení**. Mohou si tedy vybírat oblasti, které je zajímají či jsou pro ně nějakým způsobem přitažlivé. Učitelky mají podobný náhled v této oblasti na své nadřazené a to takový, že jsou **s veškerou podporou od vedoucích a ředitelů spokojeni** a opět oceňují volný výběr a svobodu v rozhodování. Nadřazení je nesměřují jen určitým směrem, ale ponechávají jim dostatek volnosti ve výběru. Učitelka Lucie (P3) popisuje svůj volný výběr z nabídky školení a také se zmiňuje o podpoře, kterou od nadřazené vnímá: *„Tak máme na nástěnce v knihovně školkové vždycky vyvěšené možnosti kurzů a školení, tam kdo chce se může zapsat a ředitelka nás tam pošle. Máme k dispozici spoustu odborných publikací, které si můžeme půjčovat a prostudovávat. Je jenom ráda, když se někdo aktivně nabídne, že něco udělá navíc, takže ona vždycky v tomto vyjde vstříc, paní ředitelka. Takže nás hodně podporuje.“*

Učitelka Nina (P5) má podobné možnosti svého dalšího vzdělávání, které popisuje takto: *„Vlastně vedoucí nám vždycky vypíše, není problém kdykoliv se zapsat na jakýkoliv seminář, který by mě třeba zrovna zajímal. Takže nákup různých knih není problém vlastně říct, nákup didaktických pomůcek tady k rozvoji těchto komunikačních dovedností. Takže ta podpora ze strany vedoucích je obrovská.“*

O tom, že nadřazený přesně nevybírá učitelce oblast kurzu dalšího vzdělávání potvrzuje i učitelka Daniela (P6): *„Jako tady přímo v tomhle ne. Jako, že by byly přímo zaměřeni na ty komunikativní kompetence. My máme takovou paní ředitelku, že nám vždycky pošle nabídku těch školení, kurzů a my si vybereme. Takže to vedení nás moc nevede přímo k tomu.“*

Na otázku, jak může učitelka na sobě pracovat, aby se v rozvoji komunikace u dětí stále zdokonalovala, participanti odpovídali téměř podobně. Objevovaly se pojmy jako **školení, semináře, kurzy, čtení si** apod. Důležité však je, že učitelky, které již pracují v mateřské škole cítí stejnou potřebu jako učitelka, která teprve nastoupila do mateřské školy po ukončení vzdělání. I když se už učitelky nachází v praxi, **stále mají potřebu se vzdělávat v praktické oblasti**. Teoretická oblast tak ustupuje do pozadí, jak můžeme vidět u učitelky Simony (P1): *„Tak tam mu řeknou jak na to má člověk jít, jak s těmi dětmi pracovat. A co všechno tam vlastně může být za tu práci. Co tam může být za různé ty příklady tam dají a co vlastně je možné s nimi dělat.“* Učitelka Simona však ještě dodává, že využít ihned nové poznatky z kurzy není tak jednoduché, jak se může na první pohled zdát: *„Nejde to vždycky hned. Člověk je první z toho nadšený, chce to všechno vyzkoušet hned, že to půjde jak po másle a ne.“*

Co se týče kurzů apod. zde se vyjadřovaly učitelky stejně. Převládal názor, že semináře jsou přeplněné teorií a je potřeba v nich uplatňovat mnohem **více praxe a praktických ukázek**. Učitelka se čtyřletou praxí v oboru tvrdí, že teorii si může každý dohledat na internetu apod. Také je teorie stále omílaná dokolečka, takže v podstatě je pořád stejná a nedozvídáme se nic nového. **Praktická část je však užitečnější**, protože na tu si vždycky vzpomene a uplatní ji při své práci. Učitelka se stejnou délkou praxe by si zase přála, aby se tyto **kurzy zaměřovaly více i na mladší děti**. Podle jejího názoru jsou všechna školení specifikována spíše pro předškoláky.

Učitelka Lucie (P3) vysvětluje, že teorii, kterou slyšela na kurzu, který absolvovala, jí vůbec nic nového nepřinesl. Tento svůj názor můžeme shrnout do její interpretace: *„Je to tak všechno omílané dokolečka“*. Učitelka vysvětluje, proč je pro ni přínosnější mnohem více praktických věcí na těchto vzdělávacích akcích: *„Protože to vždycky využiješ, už si to napíšeš a máš to u sebe a když zpracováváš přípravu si vzpomeneš, jo to tam bylo dobré a to tam zařadíš. Ale těchto praktických seminářů spíš chybí bych řekla nebo o nich nevím. Možná, že jsou, ale nevím o nich.“*

U učitelky Niny (P5) můžeme vidět pozitiva, které jí další vzdělávání přináší. Nina se rozpovídala o přínosech, které jí přineslo **absolvování logopedického kurzu**: *„...mám různé nápady, posbírala jsem různé informace, nápady jak s těmi dětmi tady tuto oblast rozvíjet tady ty dovednosti a to vede k těm kompetencím, tady ty nápady, informace. Změnila jsem vlastně i přístup k těm dětem, protože už prostě vím, jak ke každému dítěti přistupovat.“*

*Takže určitě tam je nějaké plus, hlavně v těch nápaditostech a ve výrobě vlastních pomůcek a tak třeba.“ Z odpovědi na otázku, co bys očekávala od kurzu, který by jsi absolvovala do budoucna se zaměřením na rozvoj komunikace, učitelka Nina odpověděla: „Určitě bych chtěla, aby se to zaměřilo i na ty více mladší děti, protože ty kurzy jsou udělané tak, čeho má ten předškolák dosáhnout, takže se jedná o ty děti od těch 5 do těch 6, 7 let. A chtěla bych se dozvědět něco víc, jak to **podporovat u těch mladších dětí.**“*

## 5.5 Zkušenosti učitele

Co se týče zkušeností učitelek, zastávaly názor, aby každý člen společnosti, především komunikačně obstál ve svém životě. Učitelka s nejkratší praxí přirovnala **dítě** v mateřské škole k tomu, že **nasává jako houba**. Můžeme tedy chápat, že v tomto věku by se mělo dítě, co nejvíce komunikačně rozvíjet. Tato začínající učitelka také vysvětlila, jak jsou pro ni **neočekávané situace obtížné**. Často si neví rady, jak má v komunikaci na děti reagovat. Z výpovědi učitelky s nejdelsí praxí je patrné, že je pro ni stále **důležitá trpělivost**, kterou je nutné uplatňovat v mateřské škole neustále. Učitelka Klára (P2) zastává tento názor. Podle její výpovědi, co se dítě naučí v raném věku, později snadno využije. Na otázku, jak je pro ni důležité rozvíjet komunikaci u dětí v mš odpovídá: *„Myslím si, že v mateřské škole je to jedna z nejdůležitějších věcí, protože v mateřské škole dítě nasává jako houba. Do toho sedmého roku, co do dítěte dáš nebo co se mu snažíš podat, tak potom si odnáší na celý život.“*

Některé učitelky popisují své zkušenosti s dětmi, na základě získané praxe. Například, co se týče rozvoje komunikace u předškoláků vysvětluje učitelka Lucie (P3): *„Já mám teď předškoláky a u nich je rozvoj komunikace úplně maximálně potřebný. Takže opravdu i prostřednictvím básniček, písniček, ale opravdu i v tom kruhu to rozvíjet co nejvíc, takže si myslím, že stále pořád“.* U této výpovědi si můžeme opět všimnout zaměřenou pozornost učitelky na význam komunitního kruhu.

Některé učitelky v našem výzkumu mají zkušenosti s logopedickou prevencí v mateřské škole. Hrdě se hlásily k tomu, že tuto znalost a zkušenost mají a pravidelně ji v mateřské škole uplatňují. Logopedickou prevencí se však v práci nebude příliš zabývat, jelikož přesně nekoresponduje s výzkumnou otázkou.

Velmi malé zkušenosti s prací s dětmi má učitelka Klára (P2). Svěřuje se s tím, že se často dostává s dětmi do komunikačních situací, kdy neví jak má reagovat. Zkušenosti jí chybí

a proto si často neví rady, jak danou komunikační situaci řešit: „*Neočekávané situace. Když nevím, jak mám dítěti na danou situaci reagovat. Když mě něčím překvapí a já prostě nevím, nevím jestli se mám v tu danou chvíli začít smát nebo jestli mám brát třeba danou informaci jako fakt.*“ Učitelka si myslí, že je to dáno její malou praxí, avšak přirozeně se učí v konkrétním prostředí na děti reagovat: „*Snažím se, ať mi o tom jako víc povykládá a když ne, tak to nechám být. A třeba tak za chvíli se k tomu vrátím a uvidím, jak to dítě se rozmluví.*“

Velké zkušenosti a léta praxe ukázaly učitelce Ivě (P4), že je důležité, aby byla především trpělivá při rozvíjení komunikativních kompetencí u dětí. Ne vždy je komunikace u všech dětí pohotová, hbitá a přesně taková, jakou si učitelka představuje, aby byla. Učitelka popisuje, jak je pro ni náročné s dětmi pracovat při rozvoji této oblasti: „*Nemají rozvinuté ty komunikativní kompetence, a proto musím být hodně trpělivá a děti vést postupně k rozvoji té hovorové aktivity v krátkých větách, prostě procvičovat popis různých situací, prožitků.*“

Zkušenosti s návštěvou určitého dalšího vzdělávání mají všechny učitelky, kromě jedné začínající učitelky. Učitelky vychvalovaly, že mohou své zkušenosti a **nápady sdílet s ostatními kolegy**. Častou burzou nápadů se také ukázal být **internet**, kde učitelky vyhledávají různé nápady, čtou si názory a předávají si zkušenosti. Jedna učitelka navštěvuje semináře zároveň s více kolegyněmi najednou. Jedou tedy jako skupina známých lidí, a tím má návštěva semináře i pozitivní vliv na sdružení kolektivu. Učitelky, které již několik let pracují v mateřské škole získaly představu o tom, co mohou očekávat od návštěvy kurzů, seminářů apod. Také už ví, jaké cesty rozvoje jim vyhovují tak, aby na sobě mohly pracovat. Učitelka Lucie (P3) si vychvaluje **sounáležitost s ostatními kolegy** a sdílení společných nápadů: „*...vyhledávám na internetu, třeba různé příspěvky od jiných učitelek, kde třeba sdílí různé podněty, co se jim povedlo, co bylo fajn, tak to zkusím zařadit. Nebo třeba, když se s kolegyní potkávám a sdělujeme si různé nápady, tak tam může být myšlenka, která mě zaujme.*“

Učitelka Nina (P5) má zkušenosti se **společnou návštěvou seminářů**: „*Tak určitě nějaké semináře absolvujeme všechny pracovnice na školce, které se třeba přímo zaměřují na tuto oblast v rozvíjení vlastně komunikačních kompetencí dítěte.*“

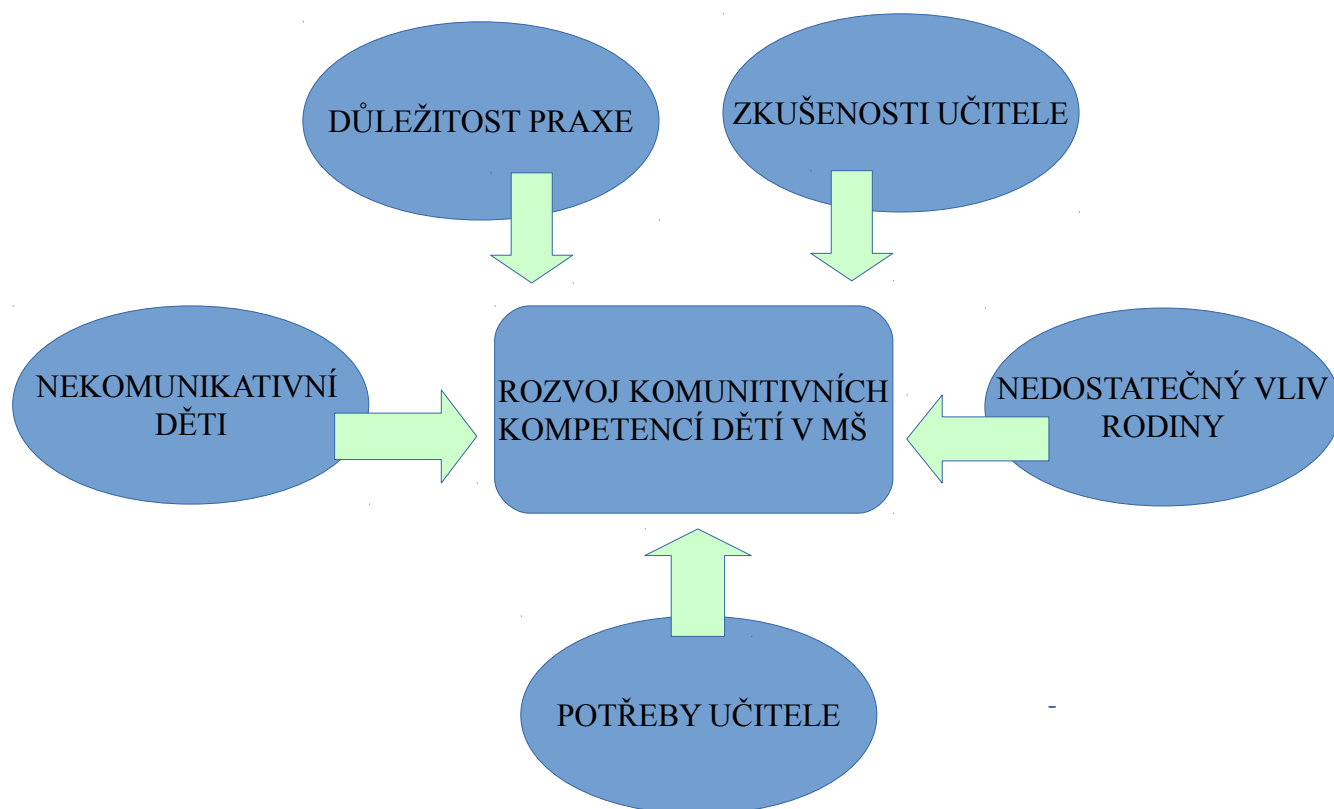
Učitelka Daniela (P6) odpovídá na otázku jak může na sobě dále pracovat. Na základě jejích zkušeností s četbou, odpovídá takto: „*Číst, číst, číst, ... abych se zdokonalovala. Já číst, tedy pokud se chci zdokonalit.*“

Na základě toho, že mají učitelky nějaké zkušenosti s dětmi, mohou **hledat další cesty rozvoje**, aby se stále zdokonalovaly v rozvoji dětí. Učitelka Simona (P1) se této problematice vyjadřuje takto: *„...aby ten učitel hledal různé způsoby jak v nich rozvíjet tady tyhle věci, rozvíjet tu komunikaci. A tím vlastně je takové to další vzdělávání, aby ten učitel se snažil se dál někde vzdělávat, aby mohl to u těch dětí rozvíjet, aby se někde naškolil.“*

Učitelky Lucie (P3) a Iva (P4) mají **velmi dobré zkušenosti s pohádkami**. Prostřednictvím pohádek se snaží rozvíjet děti a posouvat smysl pohádek, co možná nejdál. Pohádky pro ně představují velkou oblast, kde fantazie hraje velkou roli a tedy i **motivace bude mnohem více zajímavá**. Učitelka Iva popisuje práci s pohádkou: *„Dál před spaním využívám toho, že čtu dětem pohádky, minimálně pouštím CD ....“*, *„Tak, můžu víc číst různé pohádky i moderní ne jenom klasické, abych děti zaujala a vyprávěla jim.“* Učitelka Lucie také velmi podporuje **přínos pohádek při rozvoji komunikace**: *„ Tak to se odvíjí od toho jaké máme téma. Třeba teď budeme mít týden pohádky, to je takové krásné téma, kdy se tady ta komunikace u dětí dá rozvíjet úplně maximálně. Tou nejjednodušší formou je převyprávět pohádku, že přečtu jim pohádku, budou tam obrázky, budou je muset seřadit podle posloupnosti, říct proč to tak má být a odpoví, že je to tak v té pohádce nebo chtěla bych to takto udělat. A tím, že oni tu pohádku převypráví tak už se rozvíjí to jejich vyjadřování, jednak i jejich myšlení o tom, jak to vnímají a všechno.“*

Na základě toho, že učitelky již mají nějaké zkušenosti, je zřejmé, že **mají potřebu neustále hledat nové cesty**, jak rozvíjet nejen děti, ale i samy sebe.

Obrázek 1: Návaznost jednotlivých témat na téma hlavní.



## 6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Učitelky mateřských škol rozvíjí komunikativní kompetence dětí každodenně. Jak jsme již zjistili z našeho výzkumu, učitelky cítí velkou potřebu tyto kompetence u dětí neustále rozvíjet, podporovat a stavět je do popředí. Učitelky cítí svou potřebu se neustále zdokonalovat, rozvíjet a pracovat na sobě. A to formou získávání své praxe tak i dalším vzděláváním. Můžeme tedy říci, že učitelky se snaží být schopné toho, aby rozvíjely komunikativní kompetence dětí.

Předškolní období je podle Bytešníškové (2012), považováno za klíčové u kterého můžeme sledovat nejrychlejší vývojové tempo. Výsledek našeho šetření tedy můžeme srovnat s tímto tvrzením, jelikož učitelky cítí velkou důležitost rozvoje komunikace především u těchto dětí. Z výzkumu vyplynulo, že mnoho okolností stěžuje učitelkám rozvoj komunikace a to především zaneprázdnění rodiče dětí, které jsou z rodiny málo komunikačně rozvinuté. Také děti uzavřené, stydlivé a ostýchavé. Naopak, participanti si velmi chválili přínos komunitního kruhu v mateřské škole. Komunitní kruh jim pomáhá při rozvoji komunikace, proto jej zařazují každodenně. Učitelky vnímají silnou potřebu u dětí rozvíjet komunikativní kompetence tak, aby na konci předškolního období, byly děti dostatečně komunikačně vybaveny na vstup do základní školy, ale i pro jejich další budoucí život. Pro většinu učitelek z našeho výzkumu by bylo velkým přínosem, kdyby měly možnost mít ve třídě nižší počet dětí. Jak už bylo ve výsledcích uvedeno, učitelky by měly větší prostor pro rozvoj komunikace u každého dítěte individuálně. Což u vysokého počtu dětí je méně realizovatelné. Pro praxi v mateřských školách by tedy bylo přínosem méně dětí ve třídě, a tím také více individuální péče pro jednotlivé děti.

Pro učitelky je velmi důležité, aby na sobě pracovaly, zdokonalovaly se a dále se vzdělávaly. Nejčastěji formou kurzů, školení a seminářů. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výběru témat, oblastí dalšího vzdělávání mají učitelky svobodný výběr. Ředitelé tedy předkládají nabídky dalšího vzdělávání a učitelky si samy volí, kterou oblast vzdělávání si zvolí. Je tedy obecně výhodou, že si učitelé mohou zvolit kurz, seminář atd. podle svého vkusu a zaměření. Neměly by však zapomínat na to, že je důležité se vzdělávat i v oblastech, které jsou pro ně neznámé či méně přitažlivé. Učitelé tak budou rozvíjet i jejich slabší stránky osobnosti. Doporučením pro praxi jsou poznatky, že učitelky dávají přednost více praktickému vzdělávání nežli teoretickému. I když spolu teorie a praxe velmi úzce souvisí a navzájem se doplňují, učitelky však na první místo staví praxi, proto také více

požadují další vzdělávání v praktické podobě. Instrukce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by tak mohly získat podnět k rozšíření vzdělávání o více praktickou oblast.



## ZÁVĚR

Cílem výzkumu naší práce bylo popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají svou připravenost v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí u dětí. Zajímalo nás, jak učitelky svou připravenost vnímají a jaké jsou jejich potřeby v oblasti tohoto rozvoje. Předmětem zájmu tedy byly učitelky mateřských škol, které za pomoci polostrukturovaných rozhovorů zodpovídaly otázky, které se týkaly rozvoje komunikativních kompetencí dětí v mateřské škole.

Výsledkem našeho šetření je vznik pěti kategorií. Jedná se o kategorie: nekomunikativní děti, důležitost praxe, nedostatečný vliv rodiny, potřeby učitele, zkušenosti učitele.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky se vnímají jako snaživé v rozvoji komunikativních kompetencí dětí. Také cítí velkou potřebu se dále v této oblasti vzdělávat. Domníváme se, že se podařilo stanové cíle dosáhnout, i když ne tak do hloubky, jak jsme si představovaly. Ukázalo se, že je pro učitelky velmi těžké posuzovat samy sebe a upřímně se zhodnotit.

Záměrem hlavní výzkumné otázky: „Jak nahlízejí učitelé mateřských škol na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí?“, bylo zjištění, že rozvoj komunikace je především i v dnešní době nepostradatelný bylo by vhodné, zajistit podmínky edukačního procesu tak, aby byl rozvoj komunikačních kompetencí dětí realizován co nejefektivněji.

Samotné rozhovory s učitelkami jsou velmi inspirující a nabízí tak mnohé podněty k zamýšlení. Zajímavé by mohlo být, ukázat rozhovory ředitelům mateřských škol, kteří by získali přehled o tom, jak učitelky vnímají oblast rozvoje komunikace dětí. Oblast dalšího vzdělávání, která vyplynula z našeho výzkumu by také mohla být zajímavá pro instituce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BY PHILIP ADEY a John Hewitt and Nicolette Landau WITH GWEN HEWITT, 2004. *The professional development of teachers practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic. ISBN 9780306485183.
- [2] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- [3] BURKOVIČOVÁ, R., a KROPÁČKOVÁ, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>.
- [4] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.
- [6] KNOTOVÁ, D.; ŠIMBEROVÁ, Z.. Vzdělávání – jedna z činností dospělých ve volném čase?. *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 42–52, july 2014. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/898/766>>.
- [7] KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- [8] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- [9] PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- [10] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- [11] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

- [12] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [13] PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- [14] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN: 80-239-5940-9.
- [15] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- [16] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [17] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- [18] *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, 2014. Praha: Český statistický úřad. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2548-2.
- [19] VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.
- [20] VYHLÁŠKA č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- [21] WIEGEROVÁ, Adriana, 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-555-9.
- [22] ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiný
Tzv.	Takzvaný
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1	Rozhovor s učitelkou mateřské školy .....	46
------------	---	----

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Návaznost jednotlivých témat na téma hlavní.....	37
---	----

## PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Přepis rozhovoru

Participant L

**T: Moje bakalářská práce je na téma Rozvoj komunikativních kompetencí z pohledu učitele mateřské školy. Rozhovor, který budu nahrávat je anonymní a osobní údaje nebudou nikde zveřejněny. Souhlasíš s tímto rozhovorem a nahráváním?**

P: Ano.

**T: Začneme více obecně. Co si představuješ pod komunikativními kompetencemi?**

P: Takže pod komunikativními kompetencemi si já osobně představuji všechno čím se lidé dorozumívají, jak komunikují mezi sebou, jak pokládají dotazy třeba učitelce, jestli si umí říct o to, co chtějí, jestli se dokážou zapojit do rozhovoru, jestli dokážou reagovat. Celkově i jejich slovní zásoba, prostě všechno co se týká jejich řeči, mluvení, vyjadřování.

**T: Jak je pro tebe důležité rozvíjet komunikaci u dětí přímo v mateřské škole?**

P: Tak konkrétně u nás, v naší mateřské škole a v mojí třídě je pro mě důležité rozvíjet tu komunikaci u dětí, protože jednak jim rodiče nechtou, to je vidět, jejich slovní zásoba je malá. Pak jako dostat z nich kloudnou větu je velmi obtížné. A rozvoj té komunikace beru jako velmi důležitý, protože je nutné ji zařazovat každý den ať už formou třeba individuálních rozhovorů nebo při komunitním kruhu, aby každý každý jednotlivý člen byl zapojován, každý den opravdu, protože to je důležitá oblast.

**T: Jak schopnou sebe vnímáš při rozvíjení komunikativních kompetencí u dětí?**

P: To je velmi záladná otázka. Tak vzhledem k tomu, že učím čtvrtým rokem tak je to oblast, kterou je potřeba u sebe stále zdokonalovat. Nemyslím si, že bych byla úplně neschopná, ale jde vidět, že učitelky, které mají praxi třeba 20 let, tak těch zkušeností mají víc a už je napadá okamžitě a hned a víc názorně a už v tom mají cit, než mě trvá než si naplánuji, aby to mělo skutečně smysl a aby to bylo velice cíleně k tomu rozvoji komunikace a myslím si, že se mi to daří, ale trvá mi to promyslet a naplánovat, takže je potřeba na tom určitě pracovat.

**T: A myslíš, že je to délkou praxe?**

P: Určitě, má to ten vliv, protože ta praxe je prostě výhodou, protože ty učitelky už mají zkušenosti a ví, co třeba ke kterému tématu, jak je dotáhnout k tomu, aby měly opravdu chuť se vyjádřit. Třeba se sami podělit o svou myšlenku a to jsou věci na které já teprve chodím.

**T: Jakou u sebe cítíš potřebu zaměřovat se v mateřské škole na rozvoj komunikace u dětí?**

P: To už jsem tady možná trošku zmínila. Já mám třeba teď předškoláky a u nich je rozvoj komunikace úplně maximálně potřebný. Takže opravdu i prostřednictvím básniček, písniček, ale opravdu i v tom kruhu to rozvíjet co nejvíc, takže si myslím, že stále pořád.

**T: Jak si myslíš, že můžeš na sobě pracovat, aby ses v rozvoji komunikace u dětí stále zdokonalovala?**

P: Takže je jednak spousta školení a seminářů na rozvoj komunikačních dovedností u dětí a potom vyhledávám na internetu, třeba různé příspěvky od jiných učitelek, kde třeba sdělí různé podněty, co se jim povedlo, co bylo fajn, tak to zkusím zařadit. Nebo třeba když se s kolegyní potkávám a sdělujeme si různé nápady tak tam může být myšlenka, která mě zaujme. Nebo i v odborných publikacích si čtu občas nebo vyhledávám i různé obrázky třeba k tématům konkrétně týdenním. Třeba různé obrázky, aby je děti mohly popsat. Taky jezdit na různá školení, to je taky fajn. Víceméně je to ale dobrovolně není to tak, že bych to měla nařízené.

**T: Zkus mě popsat, jak ty konkrétně pracuješ s dítětem, když je tvým záměrem rozvíjet komunikaci.**

P: Tak to se odvíjí od toho jaké máme týdenní téma. Třeba teď budeme mít týden pohádky, to je takové krásné téma, kdy se tady ta komunikace u dětí dá rozvíjet úplně maximálně. Tou nejjednodušší formou je převyprávět pohádku, že přečtu jim pohádku, budou tam obrázky, budou je muset seřadit podle posloupnosti, říct proč to tak má být a odpoví, že je to tak v té pohádce nebo chtěla bych to takto udělat. A tím, že oni tu pohádku převypráví tak už se rozvíjí to jejich vyjadřování, jednak i jejich myšlení o tom, jak to vnímají a všechno. A nebo taky k těm pohádkám přidám básničku, taky už tam většinou, když používáme básničku, tak se ji snažím naučit všechny děti. O tom převyprávět pohádku už je to spíš o



tom, kdo má tu chuť to převyprávět, někdo je stydlivý a nechce. Nebo i písničkou to taky rozvíjíme u všech.

**T: Popiš mi, co vnímáš jako náročné, problémové při práci s dětmi při rozvoji komunikace.**

P: Tak jako problém vidím u těch dětí. Když se stydí něco říct, když za sebe raději pošlou druhého kamaráda, aby řekl jeho myšlenku tak je to pak těžko. Když máme teď předškoláky, tak tam mám chlapečka, který do školky přišel poprvé, není ještě se všemi skamaráděný. Je extrémně ostýchavý, nekomunikuje ani se mnou ani s druhou kolegyní a s dětmi. Jenom kýve ano, ne. Nebo říká nevím. A v tomto vidím ten problém i když se snažíme všelijak s ním komunikovat nebo něco, tak jeho odpověď prostě není žádná. Takže toto je velký problém. A taky to, že není dostatek času na to, mluvit se všemi dětmi individuálně, je to všechno hromadně, tak zrychleně, že by to opravdu chtělo víc času na to, aby člověk mohl mezi dětmi být individuálně a promluvit si s nimi, třeba o tom co zažil za víkend, jeho zážitky, aby pověděl o tom jaká je jeho nálada, jestli ho něco trápí nebo ne. A na toto opravdu není čas.

**T: Myslíš, že je to vysokým počtem ve třídě?**

P: Určitě, ten vysoký počet má na to fakt vliv. Když byla teď u nás velká nemocnost, tak jsme měli 12 dětí a to bylo úplně o něčem jiném. Na všechny byl dostatek času, popovídali jsme si i ten kruh byl klidnější, protože bylo víc času na to, aby každý mohl říct své myšlenky. Než když, tento týden jsem měla 23 dětí a než ta myšlenka obešla celý kruh už to ostatní nebavilo. Je to tak se vším spojené.

**T: Takže tady to vnímáš jako problémové?**

P: Ano.

**T: Jak tě podporují nadřízení, aby ses dále vzdělávala v této oblasti?**

P: Tak máme na nástěnce v knihovně školkové vždycky vyvěšené možnosti kurzů a školení, tam kdo chce se může zapsat a ředitelka nás tam pošle. Máme k dispozici spoustu odborných publikací, které si můžeme půjčovat a prostudovávat. Je jenom ráda, když se někdo aktivně nabídne, že něco udělá navíc, takže ona vždycky v tomto vyjde vstříc, paní ředitelka. Takže nás hodně podporuje. Ona má snahu, aby ta úroveň byla čím dál větší, takže tady v tomto je ta podpora.

**T: Máš již nějakou kvalifikaci v oblasti komunikace u dětí?**

P: Byla jsem už na jednom školení, nebylo to vyloženě jenom na komunikaci, ale bylo to v tom zahrnuté. Jedno školení mám na toto téma za sebou.

**T: A čeho se konkrétně týkalo? Jak se nazývalo?**

P: Název si už neuvědomím, ale bylo to něco s kompetencemi taky, ale i komunikační, ale i jiné, ale to už si opravdu nevzpomenu. Ale týkalo se to spoustu tady těchto věcí.

**T: A když jsi tady ten kurz absolvovala, cítíš teď při práci s dětmi nějaké výhody?**

P: Tak určité nápady, které tam byly řečené nebo ukázané tak člověk přenesse do své práce. Ale, že bych mohla říct, že mě to někam posunulo to ne. Jako dalo se z tady něco odnést si, spíš pak jako ty nápady ale, aby to byl opravdu velký přínos to ne.

**T: V čem si myslíš, že je problém, že to nemá větší přínos?**

P: Protože to jsou věci, které si i člověk sám dohledá na internetu. Že to není nic takového, aby si řekl jo tak to jsem ještě nikdy neslyšela, o tom jsem ještě nikdy nečetla. Je to tak všechno omílané všechno dokolečka. Nikdo nepřišel s takovým nápadem, abych si řekla, jo tak to je bomba, to jsem ještě neslyšela.

**T: A spíš teoreticky nebo prakticky?**

P: Spíš teoreticky. Té praxe školní tam taky moc nebylo a je to škoda.

**T: Radši bys preferovala, kdyby to bylo víc zaměřené na praktičtější věci?**

P: No určitě. Protože to vždycky využiješ, už si to napíšeš a máš to u sebe a když zpracováváš přípravu si vzpomeneš, jo to tam bylo dobré a to tam zařadíš. Ale těchto praktických seminářů spíš chybí bych řekla nebo o nich nevím. Možná, že jsou, ale nevím o nich.

**T: Chtěla bys zdůraznit ještě nějakou oblast o které jsme se bavily?**

P: Já bych jenom chtěla říct, že si myslím, že rodiče tady tuto oblast rozvoje zanedbávají doma, že jim jednak nečtou, jednak s nimi nemluví, strčí jim do ruky tablety, počítače a mobily, aby měli klid. A pak si myslí, že my to všechno ve školce doženeme a tak to prostě není. Dneska je u dětí strašný problém logopedická péče. To je hrůza oni neumí vyslovovat, neumí se vyjádřit, neumí správně říct ani L ani R a Ř, dobře R a Ř ještě umět ne-

musí, ale ta mluva je čím dál horší. A myslím si, že to bude ještě čím dál horší, protože v dnešní době ti rodiče nemají čas a všechno je pak na nás a to je špatně.

**T: Ano s tím souhlasím.**

**T: Děkuji za rozhovor.**