

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2013

Mgr. Markéta OTIEPKOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Komunikační kompetence v kurikulu
mateřské školy**

**Communication competences in
kindergarten curriculum**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Mgr. Markéta Otiepková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2013

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Komunikační kompetence v kurikulu mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: Podpis:.....

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za její vstřícné a podnětné vedení při psaní mé diplomové práce a dále mateřským školám Prahy 3, které mi umožnily realizovat výzkumné šetření.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou komunikačních kompetencí v kurikulu mateřské školy. Jejím cílem je na základě odborných poznatků zpracovaných v teoretické části práce, analyzovat obsah kurikulárních dokumentů mateřských škol a zjistit, jak mateřské školy pojmají komunikační kompetence v těchto dokumentech, jak tyto kompetence rozvíjejí v každodenní přímé práci s dětmi a jak je diagnostikují. Teoretická část se věnuje vymezení základní terminologie, obecně se zmiňuje o problematice kurikula a české kurikulární reformě se zaměřením na systém kurikulárních dokumentů, jež vycházejí z kompetenčního přístupu. Zabývá se klíčovými kompetencemi v kontextu předškolního vzdělávání a podrobněji se věnuje vymezení komunikačních kompetencí v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (včetně Konkretizovaných očekávaných výstupů). Pojednává o řečové ontogenezi v předškolním věku a podmínkách správného řečového vývoje, mj. významu rodiny. Samostatná kapitola je věnována úloze předškolního vzdělávání v rozvoji komunikačních kompetencí dětí, konkrétně významu předškolního pedagoga, pedagogické diagnostice a komunikačnímu prostředí mateřské školy. V praktické části je popsáno výzkumné šetření a jeho výsledky.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, klíčové kompetence, komunikační (komunikativní) kompetence, kurikulum, kurikulární reforma, mateřská škola, pedagogická diagnostika, preprimární vzdělávání, skryté kurikulum, učitel mateřské školy

Annotation

This diploma thesis focused on questions of communicative competences in the kindergarten curriculum. Its goal is to use theoretical findings to analyze kindergarten curriculum documents and find out how kindergarten conceive communicative competences in these documents, how to develop children's communicative competences in daily direct work and how to diagnose. The theoretical part of the thesis attends to an explanation of a basic terminology, generally refers to the issue of curriculum, Czech curricular reform with a focus on curricular documents, based on

competency approach. It deals with key competences in the context of pre-school education and is more devoted to the definition of communicative competences in the conception of the Framework educational program for pre-school education (including Particularized expected outputs). It discusses the ontogeny of speech in pre-school and conditions of proper speech development, including the importance of family. Separate chapter is devoted to the role of pre-school education in the development of communicative competences of children, especially the importance of pre-school teacher, pedagogical diagnostics and communication kindergarten environment. The practical part of the thesis describes the research investigation and its results.

Keywords: communicative competences, curriculum, curriculum reform, hidden curriculum, key competences, kindergarten, kindergarten teacher, pedagogical diagnostics, pre-primary education, preschool children

OBSAH

Úvod.....	3
I. Teoretická část.....	5
1. Charakteristika kurikula v současné podobě vzdělávání	5
1.1 Význam pojmu kurikulum	5
1.1.1 Forma a obsah kurikula.....	7
1.2 Česká kurikulární reforma – její východiska a cíle	10
1.3 Systém kurikulárních dokumentů v kontextu předškolního vzdělávání a jejich specifika	14
2. Kompetenční přístup v kurikulární reformě a předškolním vzdělávání	18
2.1 Pojetí klíčových kompetencí ve vztahu k obsahu a cílům předškolního vzdělávání	20
2.2 Konkretizované očekávané výstupy RVP PV a komunikační kompetence	22
2.3 Vymezení komunikačních kompetencí v pojetí RVP PV	25
3. Osvojování komunikačních kompetencí v předškolním období.....	28
3.1 Řečová ontogeneze v předškolním věku.....	30
3.2 Podmínky správného vývoje řeči předškolního dítěte	35
3.2.1 Sociokulturní vlivy a jejich význam	36
3.3 Význam rodiny v rozvoji komunikačních kompetencí dítěte	38
4. Úloha předškolního vzdělávání v rozvoji komunikačních kompetencí dítěte	41
4.1 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí dítěte v mateřské škole	43
4.1.1 Úloha předškolního pedagoga a jeho odborná příprava v komunikační vzdělávací oblasti.....	44
4.1.2 Komunikační prostředí mateřské školy a jeho možnosti	49

II. Praktická část	54
1. Cíl a dílčí úkoly	54
2. Výzkumné metody	55
3. Charakteristika místa výzkumu	56
4. Charakteristika výzkumného vzorku	57
5. Organizace výzkumu	58
6. Vlastní výzkumné šetření	59
6.1 Analýza kurikulárních dokumentů	59
6.1.1 Analýza školních vzdělávacích programů	59
6.1.1.1 Interpretace výsledků analýzy ŠVP	59
6.1.2 Analýza třídních vzdělávacích programů	63
6.1.2.1 Interpretace výsledků analýzy TVP	63
6.2 Analýza diagnostických materiálů	64
6.2.1 Interpretace výsledků analýzy	65
6.3 Pozorování ve třídách mateřských škol	66
6.3.1 Interpretace výsledků pozorování	66
6.4 Interview s předškolními pedagogy a interpretace výsledků	70
7. Shrnutí výsledků výzkumu	73
8. Diskuze	78
Závěr	84
Abstrakt	87
Seznam použité literatury, pramenů a informačních zdrojů	89
Seznam příloh	96

Úvod

V této diplomové práci bych ráda navázala na problematiku komunikačních kompetencí v preprimárním vzdělávání, které jsem se věnovala ve své bakalářské práci. Protože není pochyb, že komunikace je jednou z nejvýznamnějších činností člověka a je v jeho životě všudypřítomná, je nutné, jak ukazují i záměry v oblasti národní vzdělávací politiky a politiky EU, se této oblasti systematicky věnovat již od raného věku a směřovat k celoživotnímu rozvíjení komunikačních kompetencí jako součásti „balíku“ všeobecně využitelných klíčových kompetencí, které dnes zaujímají ústřední pozici v moderních vzdělávacích systémech.

Komunikačními kompetencemi obecně se zabývají nejrůznější vědní disciplíny, které přináší řadu definic tohoto pojmu ve vztahu k dospělému jedinci. Pro účely dětské komunikace, však žádná definice komunikačních kompetencí dosud neexistuje. S jejím vymezením se setkáváme v rámcových vzdělávacích programech, které představují národní kurikulární dokumenty, jimiž se řídí povinný obsah, rozsah a podmínky preprimárního, primárního, gymnaziálního a středního odborného vzdělávání, a jež jsou výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si školy vypracovávají dle konkrétních podmínek a vlastní filozofie školy.

Komunikační kompetence představují jednu z cílových kategorií, která definuje, co by dítě na konci jednotlivých vzdělávacích etap mělo v dané oblasti ovládat a umět. Pro komunikaci jako pro sociální interakci (sdílení verbálních a nonverbálních symbolů) jsou pak důležité mj. komponenty jazyk a řeč, proto komunikační kompetence a jejich rozvoj v etapě preprimárního vzdělávání nejvíce korespondují se vzdělávací oblastí Dítě a jeho psychika, konkrétně podoblastí Jazyk a řeč, a proto, že jde v komunikaci i o interakci, zasahují významně také do oblasti interpersonální (Dítě a ten druhý). Vzhledem k řadě faktorů, které se na formování komunikačních kompetencí podílejí, je však nemůžeme oddělovat ani od ostatních vzdělávacích oblastí. Z vnějších faktorů je významný především vliv rodiny, která by měla stimulovat komunikaci dítěte a jeho řečový vývoj a později mateřské školy, která by měla působení rodiny profesionálně doplňovat.

Důležitý předpoklad rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole je především správný mluvní vzor učitelky a její pedagogická kompetentnost (odborná připravenost), pozitivní komunikační klima, soustavné rozvíjení komunikačních kompetencí dětí vhodnými hrami a aktivitami vycházejícími z (diagnostiky) individuálních možností a potřeb jednotlivých dětí, logopedická prevence a případná spolupráce s odborníky, podnětnost prostředí školy a nezanedbatelný vliv má pro děti i možnost komunikace s vrstevníky.

Vzhledem k individuální i společenské významnosti komunikace a klíčových kompetencí jsem si proto vybrala problematiku komunikačních kompetencí předškolních dětí, a to mj. se zaměřením na úlohu a možnosti preprimárního vzdělávání v rozvoji těchto kompetencí dětí, neboť ty jsou jedním z předpokladů jejich budoucího úspěšného startu nejen v primární škole.

Cílem předložené diplomové práce je na základě výzkumného šetření analyzovat pojetí komunikačních kompetencí v kurikulárních dokumentech mateřských škol, zjistit, jak pedagogové mateřských škol naplňují obsah komunikačních kompetencí u dětí, jak tuto oblast diagnostikují a jaké příležitosti se k rozvoji komunikačních kompetencí dětí při pobytu v mateřské škole naskýtají.

Práce vymezuje základní použitou terminologii, seznamuje s problematikou kurikula a současnou kurikulární reformou. Zabývá se systémem kurikulárních dokumentů a kompetenčním přístupem v kontextu preprimárního vzdělávání, mj. se zaměřuje na komunikační kompetence předškolních dětí, objasnění řečové ontogeneze a podmínek správného řečového vývoje a osvojování komunikačních kompetencí, především ve vztahu k úloze mateřské školy, jejích pedagogů a možnostem celkového komunikačního prostředí školy.

I. Teoretická část

1. Charakteristika kurikula v současné podobě vzdělávání

1.1 Význam pojmu kurikulum

Výraz kurikulum byl do české pedagogické terminologie přenesen poměrně nedávno, konkrétně po roce 1989 ze zahraničí, kde se moderní pojetí kurikula¹ vztahuje dle Vetešky (2011) k první polovině 20. století, kdy američtí autoři Bobbitt (1918) a Tyler (1949) publikovali své práce o kurikulu, kterými položili základy pro kurikulární teorii a praxi. I přesto, že se tento pojem již běžně objevuje, a to jak mezi pedagogickou veřejností, tak ve školských dokumentech, stále se potýkáme s jeho významovou nejasností. Proto bude žádoucí hned v úvodu práce analyzovat některé definice, které tento pojem vysvětlují.

Výraz kurikulum je původně odvozen z latinského slova *currere*, které znamená běžeti (běh, průběh). V pedagogickém kontextu se tedy jedná, jak výstižně uvádí E. Walterová (In Vališová, Kasíková, 2007, s. 126), o „*běh života v určitém edukačním prostředí*“.

Podle Průchy (1997) je komplikovanost vymezení pojmu kurikulum (curriculum) způsobována jednak jazykovými problémy při překladu výrazu z angličtiny do národních jazyků, jednak odlišnostmi ve vzdělávacích systémech a v pedagogickém myšlení jednotlivých zemí. Kořa (In Havlík, Kořa, 2007) přesto soudí, že nám problematiku pojmu kurikula může projasnit, když si uvědomíme, že jádro tohoto pojmu tvoří obsahy vzdělávání, včetně cílů a dosažených výsledků. Teprve v druhém plánu jde o zkoumání jejích různých forem a důsledků, které jejích odlišnými tematizacemi vyvolávají zdánlivou nejednotnost. Odlišnosti v pojetí kurikula mohou podle zmíněného autora odrážet badatelovo zaměření na teoretické (př. plánování koncepcí vzdělávání), či praktické otázky kurikula (př. výstupy vzdělávání).

¹ Dle Koti (In Havlík, Kořa, 2007) sahá historie kurikula až do středověku, kde má svůj původ v tom, co bylo nazýváno „sedm svobodných umění“, o nichž se zmiňuje sv. Augustin (354- 430).

V příslušné odborné literatuře můžeme nalézt hned několik definic kurikula, které jej pojímají různě široce. Dle Vališové, Kasíkové (2007) se užší pojetí vztahuje k obsahu školní výuky, jeho výběru a uspořádání v určitém institucionálním rámci. V širším pojetí je kurikulum chápáno jako program vzdělávacích institucí, jež definuje cíle, obsah, metody a organizaci výuky. Průcha (1997, s. 235) například uvádí definici dle Evropského pedagogického tezauru, kde se pojmem kurikulum rozumí: „*seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.*“, což lze interpretovat spíše jako užší pojetí, neboť se soustřeďuje pouze na vzdělávací obsah. V dalších definicích je však patrná mnohovýznamovost a širší pedagogických jevů, které pojem kurikulum postihuje.

Ze zahraničních pramenů podává obsáhlejší definici britský pedagogický slovník Dictionary of Education (Lawton, Gordon, In Průcha, 1997, s. 235): „*1. kurikulum v užším vymezení znamená program výuky; 2. kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení; 3. v posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum je tvořeno v procesu kulturní analýzy.*“

Obdobně definuje pojem kurikulum také česká Pedagogická encyklopedie (Průcha eds., 2009, s. 110), jež rozlišuje tři základní významy tohoto pojmu:

„*1. Vzdělávací program, projekt, plán. 2. Průběh studia a jeho obsah. 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“

V souladu s převažujícím pojetím je kurikulum obecně chápáno jako „*obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerá zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14)

Dle přední české odbornice na kurikulární problematiku E. Walterové (Vališová, Kasíková, 2007), tak komplexní pojetí kurikula zahrnuje otázky nejen koho, co, jak, kdy a proč vzdělávat, ale také za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty. Též

Veteška (2011) uvádí, že kurikulum znamená v dnešní edukační realitě „průběh“ edukačních procesů se všemi plánovanými i neplánovanými aktivitami. Je zde tedy patrné, že zavedení tohoto pojmu a náležití teorie má význam pro komplexní řešení otázky cílů, obsahu, metod, způsobů organizace, hodnocení školního vzdělávání, zdrojů a dalších faktorů, které celkově ovlivňují edukační realitu a její aktéry (Průcha eds., 2009).

Kurikulem v kontextu preprimárního vzdělávání se zabývala již v meziválečném období například I. Jarníková a současně se mu věnuje také přední česká odbornice na předškolní pedagogiku E. Opravilová, která vytvořila spolu s V. Gebhartovou kurikulum předškolního vzdělávání s názvem Rok v mateřské škole (1. vydání v roce 2003), jež obsahuje teoretickou i praktickou (metodickou) oblast kurikula.

1.1.1 Forma a obsah kurikula

Podle Průchy (1997) jsou odlišovány tři roviny, v nichž se kurikulum analyzuje, tj.: *zamýšlené kurikulum* (př. učební plány, učebnice); *realizované kurikulum* (učivo předávané vzdělávaným konkrétními učiteli, v konkrétních školách, třídách) a *dosažené kurikulum* (učivo skutečně osvojené vzdělávanými a vztahy k němu).

Veteška (2011, s. 54) podává Průchovo novější členění kurikula dle jeho formy: „*koncepční (obecný edukační záměr obsahu školního vzdělávání), projektové (konkrétně zpracované, např. učební osnovy, učebnice), realizační (učivo prezentované žákům), výsledkové (vzdělávací výsledky, studenty osvojený soubor konkrétních obsahů) a efektové (dlouhodobý dopad edukačního působení na život člověka).*“

Důležité je přitom zdůraznit, že každá vyšší rovina je ovlivňována nižšími rovinami. Z toho tedy plyne, že čemu se dítě ve škole naučí, je zčásti ovlivněné jak zamýšlenou (projektové kurikulum), tak realizovanou vzdělávací nabídkou a pochopitelně možnostmi (zkušenostmi) jednotlivých dětí. Vztahový rámec dosaženého kurikula pak tvoří další podmínky na straně dítěte (tzv. background), kam patří rysy jeho osobnosti a prostředí, které rozvoj jeho osobnosti ovlivňuje, určované např. socioekonomickým statusem rodiny, očekáváním rodičů apod. (Zielenicová, In Průcha, 1997).

Dle Koti (In Havlík, Kořa, 2007) nabývají kurikula také nejrůznější podoby podle toho, zda vznikají na základě vnějších zásahů, mj. vzdělávací politiky státu, či se více opírají o vnitřní mechanismy školy. Vedle plánovaných obsahů fixovaných v tzv. *formálním kurikulu*, tak existují tzv. *neformální kurikula*, která zahrnují získávání zkušeností ve vztahu k nejrůznějším činnostem ve výuce (sem patří i mimoškolní a zájmové aktivity, exkurze, školní výlety, sportovní utkání ad.).

Významný pro pedagogickou teorii i praxi je také vztah mezi tzv. *oficiálním a skrytým kurikulem*. Oficiální (plánované) kurikulum bývá podle Koti (In Havlík, Kořa, 2007) sankcionováno státními orgány, zatímco skryté kurikulum zahrnuje řadu výchovných a vzdělávacích prvků, které jsou dětmi (žáky) osvojovány nad rámec vzdělávacího záměru, a to jak přímo ve vyučování, tak i mimo něj, při různých neformálních akcích, např. v kontaktu s ostatními dětmi, s pedagogy atd. Při zkoumání skrytého kurikula (*invisible, hidden curriculum*) je namísto dopadů předávaných obsahů vzdělávání zkoumán význam podmínek a organizačních forem výchovně-vzdělávacích procesů.

Dalo by se říci, že skryté kurikulum představuje psychologické, sociální dopady edukačního prostředí a procesů, které v něm probíhají. Lze do něj zahrnout řadu osvojených technik řešení problémů, návyků i sociálních norem a postojů (a to nemusí být kvality vždy jen v pozitivním slova smyslu), dále také způsoby vyrovnávání se se školním klimatem, a svůj vliv zde má i prostorové uspořádání třídy a architektonické řešení budovy školy, které stimuluje či naopak znemožňuje určité chování dětí (Kořa, In Havlík, Kořa, 2007). Jde tedy o jakýsi vhled do mnohotvárnosti školního dění a vztahů jeho aktérů, tj. dětí a jejich pedagogů (Vališová, Kasíková, 2007).

Obsah kurikula je ve vzdělávání rámcově určován vzdělávacími programy, které obvykle vymezují tyto složky kurikula, které uvádí Průcha (1997): *koncepce vzdělávání* pro vzdělávací soustavu celé země nebo pro určitý druh školy; *cíle* tohoto vzdělávání; *učební plán*; *učivo* (témata učiva); *výstupy* (klíčové kompetence) a *implementační plán* (seznam kroků, jimiž se program bude uvádět do praxe). Kurikulum je proto obecně chápáno mj. jako „obsah vzdělávání“ (Průcha, 1997, Veteška, 2011).

Co se obsahu vzdělávání týče, ten má v projektové úrovni podle Průchy (1997) dvě podoby: 1. *invariantní obsah vzdělávání*, který je vymezen v kurikulárních dokumentech normativního charakteru (mj. rámcových vzdělávacích programech); 2. *variantní obsah vzdělávání*, který je vymezen konkrétním obsahem projektovaným a realizovaným učitelem pro konkrétní třídu (třídní vzdělávací programy). V této formě se tedy obsahy vzdělávání liší v závislosti na charakteristikách jednotlivých učitelů, žáků ve třídách atd. Organizace vzdělávacího procesu, jeho řízení a volba metod je ponechána učiteli, průběh výuky kontroluje prostřednictvím inspekčních orgánů stát. Formální odpovědnost za řádný průběh vzdělávání dětí náleží řediteli školy, který by měl provádět dohled nad jejím působením. Další kontrolu provádějí pochopitelně rodiče, širší veřejnost, vč. masmédií.

Výše zmíněné teorie potvrzuje i Veteška (2011), podle něhož edukační strategie ovlivňují podobu kurikula a měly by být určovány edukačním záměrem, tedy cílem či souborem cílů. *„Kurikulum, především jeho obsah, musí být vnímáno v jednotě s intencemi vzdělávání a s jeho cíli, kterých má být dosaženo v průběhu vyučování.“* (Veteška, 2011, s. 54). V dynamicky se rozvíjejících společnostech lze však jen těžko stanovit, co tvoří základ tvorby školského kurikula, neboť požadavky společnosti i recepce těchto požadavků školou jsou velmi proměnlivé (Kořa, In Havlík, Kořa, 2007).

Podle Vetešky (2011) lze ale konstatovat, že všemi etapami se aktuálně prolíná celostní pohled na rozvoj vzdělávaných jedinců, který vychází z respektu k jejich individuálním potřebám a možnostem. Naproti tomu se objevují i některé kritiky tohoto přístupu, které argumentují, že je nepraktické zaměřovat učební situace výhradně pro potřeby jednotlivců a směřují také k otázce, zda jsou učitelé nakolik kompetentní, aby mohli posuzovat zájmy a potřeby jim svěřených dětí, zda skutečně rozumí potřebám nejmladších generací, a zda jsou schopni odhalovat i jejich potřeby budoucí (Kořa, In Havlík, Kořa, 2007).

Shrňme tedy, že pokud má být elementárním cílem vzdělávání vybavit vzdělávané jedince takovými znalostmi, schopnostmi, postoji – obecně kompetencemi tak, aby se plnohodnotně uplatnili v životě a byli motivováni k dalšímu celoživotnímu

učení, pak je nutné směřovat k tomuto cíli systematicky již od počátku jejich vzdělávací dráhy. Proto se stává jedním z pilířů reformních snah rozvoj, resp. zkvalitňování primárního a pochopitelně i preprimárního vzdělávání (Veteška, 2011).

Z výše zmíněného však vyplývá, že nemůžeme spoléhat pouze na formální úlohu kurikula, jako závazného dokumentu, který určuje vzdělávací obsahy, ale především musíme apelovat na tvůrce a realizátory kurikulárních obsahů a cílů, tj. na pedagogy – na jejich profesionalitu, vhodné edukační působení, sociální kompetence a prosociální chování, kterým budou působit na své svěřence a vytvářet tak pozitivní klima školy, ve kterém budou děti moci plnohodnotně rozvíjet své kompetence, pochopitelně s ohledem na individualitu každé osobnosti dítěte.

1.2 Česká kurikulární reforma – její východiska a cíle

Současně je nutné si uvědomit, že od druhé poloviny 20. století jsme svědky významné proměny společnosti, která se transformuje ze společnosti industriální (kapitalistické) na společnost označovanou jako společnost vědění (též znalostní společnost, dříve informační společnost), jež se vyznačuje neustálými, obtížně předvídatelnými změnami, které výrazně zasahují do nejrůznějších oblastí našeho života. Tyto změny byly vyvolány mnoha faktory, ke kterým patří především rychlý technologický a vědecký rozvoj, informační nárůst, globalizace, vlivy multikulturalismu, změny v hodnotové orientaci většinové společnosti, hospodářské změny, změny trhu práce a jeho proměnlivost a v našich podmínkách též nezanedbatelný vliv evropského integrovaného prostoru. Všechny tyto změny pochopitelně představují nároky na jedince, kteří proto musí být vybaveni takovými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi atd., aby byli schopni jim čelit a obstát, jak v osobním a společenském životě, tak i na trhu práce. Z toho důvodu je potřeba reflektovat a promítat aktuální společenské podmínky a požadavky trhu práce také ve školním vzdělávání (jeho strategických dokumentech), které má adekvátně připravovat své absolventy na život ve společnosti tak, aby se do ní bezproblémově začlenili a našli své uplatnění (Otiepková, 2012, s. 1).

Podle Heluse (In Walterová eds., 2004) je potřeba, aby edukační vědy v souladu s požadavky a výzvami společnosti vědění podrobily kritickému zkoumání, jaké vzdělávání, vč. jeho cílů, obsahů a metod jsou dnes a budou v budoucnu adekvátní. Je tedy evidentní, že školu je nutné v tomto smyslu zásadně transformovat a projektovat její změny, a současně s tím inovovat i učitelské vzdělávání a učitelské povolání vůbec.

Ve školním vzdělávání jde tedy o proměnu, kterou charakterizuje Werner (In Greger, Černý, 2007, s. 30): *„Školní vzdělávání pro společnost vědění vychází z partnerství mezi učiteli a žáky, kdy učitelé společně se žáky spoluvytvářejí a konstruují vědění, zatímco industriální sféra byla založena na předávání vědění učitelem. V tomto systému byl učitel manažerem času a prostoru k učení ve třídě, zatímco ve společnosti vědění jde o svobodu objevování a učení.“*

Kurikulární reformy, které aktuálně probíhají ve většině evropských zemí jako součást celkové reformy vzdělávání na všech formálních stupních vzdělávacích soustav, se tedy uskutečňují v širším kontextu globálních změn, které probíhají nejen ve společnosti, ale také ve vzdělávací politice. Kurikulární reforma přitom znamená podstatnou přeměnu koncepce kurikula a kurikulární politiky, která zahrnuje strategii tvorby kurikulárních dokumentů, předpisy související s jejich utvářením a rozdělení kompetencí jednotlivým subjektům, které se na tvorbě kurikul podílejí (Průcha eds., 2009).

„Trendy v současných proměnách kurikula směřují k potvrzení té koncepce kurikula, která pracuje s komplexním rozvojem osobnosti žáka, jeho kultivací. Kritice je podrobena pojetí obsahu jako souboru poznatků, určených k transmisi od učitele k žákovi. Cíle jsou pak definovány v kategoriích hodnot a kompetencí (být tolerantní, spolupracovat atd.), v klíčových dovednostech (komunikovat, učit se učit, kriticky myslet, řešit problémy...) a praktických činnostech (pečovat o prostředí, vlastní zdraví, zpracovávat informace, využívat médií atd.).“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 127).

V České republice došlo vzhledem k předchozímu politickému vývoji k zásadním proměnám v otázkách vzdělávací politiky, tj. v oblasti řízení, financování, koncepce vzdělávacího obsahu – kurikula, vzdělávací nabídky a subjektů, které tuto nabídku poskytují, až po roce 1989 (Váňová, In Vališová, Kasíková, 2007).

Transformace v moderní školský systém vedla přes inspirační proud českou reformní pedagogikou meziválečného období a zároveň je koncipována v souladu se základními vývojovými tendencemi západoevropského školství. Její ústřední myšlenkou je nastolení demokratického a humanističtějšího přístupu ve vzdělávání a osobnostní orientace vzdělávání, charakterizovaná důvěrou k otevřeným možnostem vzdělávaného, k schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým a individuálním přístupem ke každé jedinečné osobnosti (Opravilová, In Kolláriková, Pupala, 2001).

Česká kurikulární reforma jako součást širší školské reformy byla započata vypracováním *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. Bílé knihy v roce 2001, jež připravili přední čeští experti na školskou problematiku na základě mezinárodních dokumentů (Janík, Maňák, Knecht, Němec, 2010). Podle Vetešky (2011) bylo významným mezníkem v rámci reformních kroků také odborné vyhodnocení *Dlouhodobého záměru ČR* (2002), kdy bylo stanoveno šest strategických směrů dalšího dlouhodobého rozvoje, které usilovaly především o zkvalitnění a modernizaci vzdělávání, zajišťování a hodnocení kvality, rovnost příležitostí ke vzdělávání, rozvoj poradenství ve vzdělávání, zvyšování profesionality a společenského statusu pedagogů a podporu dalšího vzdělávání. Společným základem strategie přitom byla realizace konceptu celoživotního učení (vzdělávání), která se opírá o významné mezinárodní dokumenty, týkající se vzdělávací problematiky².

Dalším významným reformním krokem bylo schválením nového *školského zákona č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*³, jehož cíle jsou rozpracovány v Národním programu vzdělávání (tzv. Bílé knize) vypracovaném MŠMT. Na tento centrální dokument navazují *rámcové vzdělávací programy (RVP)* vymezující povinný rozsah, obsah

² Zmíňme například prvotní dokument k této problematice „Learning to be“ vydaný komisí UNESCO již r. 1972, dále r. 1990 vyhlášenou Světovou deklarací „Vzdělávání pro všechny“; roku 1996 pak vydala komise UNESCO tzv. Delorovu zprávu (Learning: The Treasure Within), v témže roce vyšla Bílá kniha EU (White Paper on Education and Training), a v neposlední řadě dokument Evropské unie Memorandum o celoživotním učení (2001), kterým byl určen budoucí směr v oblasti celoživotního učení.

³ Tomuto školskému zákonu předcházely zákony - č. 171/ 1990 Sb. o soustavě základních a středních škol, zákon č. 390/ 1991 Sb. o školských zařízeních (týká se předškolních zařízení), zákon č. 138/1995 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (Vorlíček, In Walterová eds., 2004)

a podmínky předškolního, základního, gymnaziálního a středního odborného vzdělávání. Ty jsou zpracovány také centrálně a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si školy mohou vytvářet tzv. na míru, podle svých podmínek a konkrétního zaměření školy.

Dle Vališové, Kasíkové (2007) nynější kurikulární politika, jež nazýváme *participační*⁴, naplňuje tyto základní rysy: víceúrovňovost kurikula, což znamená, že kurikula jsou vytvářena na úrovni státní, školní a třídní (příp. lze hovořit i o úrovni evropské); vzrůst monitorující úlohy státu, který vytváří národní rámec kurikula a vytváří pojistky pro jeho plnění; dále vytvoření systému hodnocení jako výstupních standardů, které umožňují lepší prostupnost škol a jejich kurikulární diverzitu a v neposlední řadě větší prostor pro individualizaci kurikul jednotlivých škol, které mají nyní v kompetenci vypracování a realizaci vlastních školních kurikul odpovídajících kurikulu národnímu, tj. rámcovým vzdělávacím programům, což ovšem vyžaduje značnou resortní podporu (informační, materiální, finanční), podmiňuje vyšší odpovědnost škol a tím apeluje na nutnou zvyšující se profesionalitu pedagogických pracovníků a kvalitu jejich vzdělávání.

Oč kurikulární reforma v zásadě usiluje je mj. zvýšení kvality, efektivity a inovativnosti ve vzdělávání na všech úrovních, čímž chce zajistit, aby vzdělávání jedinci získali pozitivní vztah k učení a byli k němu motivováni po celý život. K tomuto obecně definovanému cíli je směřováno prostřednictvím vymezení nových cílů a obsahu vzdělávání v kurikulárních dokumentech, v nichž zaujímají ústřední postavení tzv. *klíčové kompetence*, neboť právě ty představují soubory znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, které mají potenciál se celoživotně rozvíjet, čímž umožňují svým nositelům flexibilně zvládat rozličné nároky života ve společnosti, na trhu práce a aktivně přistupovat ke svému seberozvoji a naplňování svých cílů a potřeb.

Klíčové kompetence jsou proto definovány v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé etapy školního vzdělávání jako jejich cílové kategorie, ke kterým má směřovat veškerý vzdělávací obsah a aktivity probíhající ve škole. Tomuto

⁴ Nazývána také jako *vstřícná*, předpokládá vytvoření podmínek pro interakci mezi učícím se jedincem a obsahem vzdělávání.

cíli je tak potřeba přizpůsobovat nejen obsah vzdělávání, ale i jeho formy, metody, včetně způsobů hodnocení i další podmínek vzdělávání (RVP PV, 2004). Školy a jejich pedagogové by proto měly posilovat vlastní aktivity vzdělávaných, jejich flexibilitu, sebereflexi a spolupráci v nových formách aktivní výuky, rozvíjet mezipředmětové vazby a uplatňovat výuku prostřednictvím integrovaných obsahů (Vališová, Kasíková, 2007).

Jedním z nepřímých nástrojů reformy je též větší volnost učitelů a možnost flexibilně upravovat vzdělávací plány, výukové formy a metody, vycházející mj. z potřeb a možností vzdělávaných jedinců a odpovídající novým cílům a novému obsahu vzdělávání. Na základě toho by mělo dojít také k výrazné proměně vnitřního klimatu škol a posílení pedagogické autonomie. Specifikem současných reformních snah je taktéž významné posílení role učitelů, jako partnerů ve vzdělávací reformě. Důležité proto je, aby pedagogové chápali podstatu a směr transformace školy a vytvářeli její společnou kulturu prostřednictvím vlastních vzdělávacích programů a kvalitní pedagogické práce (Veteška, 2011).

1.3 Systém kurikulárních dokumentů v kontextu předškolního vzdělávání a jejich specifika

V České republice byl dle nově uplatňované kurikulární politiky vytvořen a je postupně zaváděn tzv. *dvouúrovňový kurikulární model*, který zahrnuje státní a školní úroveň tvorby kurikulárních dokumentů, které jsou na základě školského zákona stanoveny pro vzdělávání žáků mateřských, základních, středních odborných škol a gymnázií.

Státní úroveň zde představují Národní program vzdělávání v České republice a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, tj. vymezuje hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky. RVP vymezují závazné rámce (požadavky, podmínky a pravidla) institucionálního vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy a jsou tedy výchozím dokumentem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů.

Školní úroveň představují *školní vzdělávací programy* (dále ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétních školách. ŠVP je tedy povinna vypracovávat každá škola dle zásad stanovených RVP. Dále mohou být na této úrovni vytvářeny také tzv. *třídní vzdělávací programy* (TVP), které vypracovávají pedagogové na základě školních vzdělávacích programů, dle individuálních možností a potřeb vzdělávaných dětí a podmínek konkrétní třídy. Všechny uvedené dokumenty jsou přitom veřejně přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (RVP PV, 2004).

Probíhající kurikulární reforma by tedy měla směřovat k tomu, aby byla zajištěna srovnatelná úroveň a kvalita škol, aby byly jednotlivé vzdělávací etapy vzájemně kurikulárně a legislativně propojeny, a tím byla zajištěna jejich prostupnost a návaznost, a tedy kontinuálně, na odpovídající úrovni rozvíjeny klíčové kompetence vzdělávaných jedinců, a to různými cestami, v průběhu celého jejich života (Veteška, 2011).

Také z tohoto důvodu se na základě nového školského zákona (č. 561/2004 Sb.) stává předškolní vzdělávání legitimní součástí vzdělávacího systému jako jeho počáteční stupeň⁵ a mateřská škola je tímto legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, jež se řídí obdobnými pravidly jako školy ostatních vzdělávacích stupňů. Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy byl pak s účinností od 1. 3. 2005 vydán Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání⁶, podle něhož si mateřské školy (vzdělávací instituce) zařazené do sítě škol a školských zařízení byly povinny nejpozději do 1. září 2007 vypracovat vlastní školní vzdělávací programy a pracovat v souladu s principy stanovenými RVP PV, přičemž RVP PV je směrodatný nejen pro školy a jejich pedagogy, ale také pro zřizovatele

⁵ Dle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education) řadíme předškolní vzdělávání k úrovni 0 (ISCED level 0), jehož smyslem je dle této klasifikace „*uvedení dítěte do organizované výchovy mimo kontext rodiny a realizace účelných vzdělávacích aktivit v bezpečném prostředí, mj. prostřednictvím tvořivých a herních činností, umožňujících dětem učit se v interakci s ostatními dětmi, pod odborným vedením pedagoga*“ (Revision of International Standard Classification of Education, 2011, p. 24), čemuž odpovídá také pojetí předškolního vzdělávání definované RVP PV.

⁶ Tento dokument vznikl ve spolupráci s řešiteli grantových projektů „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ (Opravilová), „Kurikulum mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života“ (Havlínová), zástupci alternativních programů pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického (Smolíková). Jeho vypracování bylo podpořeno širokou diskuzí a poprvé byl předložen v květnu 2001. V roce 2004 byl pak aktualizován do současné podoby.

vzdělávacích institucí a jejich odborné a sociální partnery (Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy, 2005).

Předškolní vzdělávání je dle RVP PV (2004) určeno zpravidla pro děti od tří do šesti (sedmi) let, které je možno zařazovat do tříd věkově homogenních (stejnorodých) či věkově heterogenních (smíšených), a dále je možno zařazovat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami do tzv. integrovaných tříd. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu o odbornou péči a zprostředkovávat dětem dostatek mnohostranných a jejich úrovni přiměřených podnětů, stimulujících jejich aktivní učení a rozvoj. Specifikem této etapy vzdělávání je, že se snaží respektovat individuální vývojové, fyziologické, psychické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dětí předškolního věku, přizpůsobovat tomu svou vzdělávací nabídku – obsah, metody a formy práce (využitím mj. prožitkového, kooperativního a situačního učení) a zajišťovat odpovídající podmínky a edukační prostředí.

Učební aktivity, které jsou realizovány v předškolním vzdělávání, by proto měly probíhat především formou nezávazné hry, kterou dítě volí na základě svého zájmu. Vzhledem k biopsychosociálním specifikům této věkové kategorie, by však záměrně navozené edukační aktivity měly být vyvážené dostatečným prostorem pro vlastní spontánní hru dětí a jejich exploraci. Předškolní vzdělávání by mělo probíhat formou integrovaných bloků v podobě různě rozsáhlých tematických celků, projektů, programů apod., které integrují jednotlivé vzdělávací oblasti, vycházejí z přirozených vazeb a souvislostí a též ze života a potřeb dětí, čímž jsou pro ně smysluplné a prakticky využitelné. Takto pojaté vzdělávání pak může směřovat k získávání základů činnostně zaměřených výstupů neboli klíčových kompetencí, které představují cílovou kategorii předškolního vzdělávání a tvoří elementární základ pro primární vzdělávání a celoživotní učení (RVP PV, 2004).

Školní vzdělávací program⁷ by měl představovat logický a konzistentní celek a měl by vycházet z podmínek konkrétní mateřské školy. V žádném případě se nejedná o pouhé opisování cílů z rámcového programu, ale o jeho převedení do realizační

⁷ Pro specifikaci obsahových a formálních náležitostí školního a částečně i třídního vzdělávacího programu odkazujeme na Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy, vydaný VÚP v Praze roku 2005.

podoby. Základními údaji, které by měl ŠVP dle RVP PV obsahovat jsou: identifikační údaje o škole (sídlo, ředitel, zřizovatel), obecné charakteristiky školy (velikost, počet tříd, lokalita, charakter budovy), podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání (vnitřní uspořádání školy a tříd), charakteristika vzdělávacího programu (cíle školy, formy a metody práce, filozofie školy), vzdělávací obsah (stručná charakteristika a obsah integrovaných bloků, nadstandardní aktivity) a evaluační systém (mj. předmět evaluace, metody, časový plán, odpovědnost pedagogů aj.). Dle Koťátkové (2008) může ŠVP dále obsahovat bližší informace o pracovním týmu školy, možnosti spolupráce s rodinou a stručnou koncepci jednotlivých třídních vzdělávacích programů.

Při šetřeních České školní inspekce (2011), jež hodnotila soulad ŠVP mateřských škol a RVP PV, bylo zjištěno, že i když byly ŠVP odpovídajícím způsobem orientovány na cíle vzdělávání, měly definovanou filozofii školy a i jejich zpracování odpovídalo požadavkům na strukturu dle RVP PV, praxe často poukazovala na neporozumění základní filozofii a terminologii RVP PV, mj. nepochopení souvislostí mezi klíčovými kompetencemi a dílčími cíli, a také na formálnost školních kurikul, které na sebe v některých případech vůbec nenavazovaly. Nejvíce nedostatků přitom bylo v rozpracování vzdělávacího obsahu a integrovaných bloků (43,3 %) a problematická byla také evaluace školy. Uspokojivé však je, že obsahová správnost dle RVP PV a ŠVP byla v navštívených mateřských školách téměř stoprocentně naplňována. Přes postupné zlepšování kvality ŠVP však vysoká četnost chybně zpracovaných strategických dokumentů na úrovni školy ukázala na systémové chyby samotného RVP PV.

TVP představuje jakýsi plán, který vychází ze školního programu, ale je již konkretizován a upraven ve vztahu ke konkrétní třídě dětí a dle představ konkrétního třídního učitele (obvykle dvou učitelek). TVP ovšem není oproti ŠVP ucelený a povinně zpracovaný dokument, nýbrž otevřený pracovní plán pedagoga, který je dotvářen dle aktuálních podmínek a potřeb dětí a proto může mít i nejrůznější podobu a rozsah, např. myšlenkové mapy, diagramy, tabulky, deníky apod.

Je však nutné zmínit, že děti rozvíjejí své kompetence i mimo působnost oficiálního kurikula. Pedagog by si proto měl nastavit taková evaluační kritéria, která

budou hodnotit úspěchy, ale i rezervy, příp. nedostatky jejich vzdělávacího úsilí při naplňování vzdělávacích obsahů a cílů, a to pokud možno jak na úrovni oficiálního, tak na úrovni skrytého kurikula. To se však zatím, ukazuje v praxi jako problematické (Otiepková, 2012, s. 81). Primárním cílem, ke kterému je obsah kurikula a veškerých aktivit v mateřské škole vztažen, je získávání a rozvoj klíčových kompetencí dětí. O problematice klíčových kompetencí a jejich specifikách v předškolním vzdělávání proto pojednává následující kapitola.

2. Kompetenční přístup v kurikulární reformě a předškolním vzdělávání

Kompetenční přístup, na kterém je postavena naše současná kurikulární reforma, je způsobem, který se orientuje na nové aspekty, které jsou spjaty s celoživotním vzděláváním (učením) a týkají se především socioekonomických a sociopolitických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání. Prioritou je, jaké kompetence mají být u učících se jedinců rozvinuty, spíše než to, co má být obsahem konkrétních vzdělávacích oblastí (Skalková, In Maňák, Janík, 2007). Rolí vzdělavatele je v tomto přístupu nedirektivním způsobem optimalizovat a facilitovat proces získávání a rozvoje těchto kompetencí vzdělávanými, namísto pouhého předávání hotových poznatků a znalostí, jak tomu bylo dříve, kdy bylo uplatňováno tzv. předmětné zaměření kurikula.

Kompetence představují tedy v současné kurikulární reformě klíčový pojem. *„Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“ (Skalková, In Maňák, Janík, 2007, s. 13).*

V edukačních vědách, především v kurikulárních dokumentech, se dnes setkáváme mj. s pojmem klíčové kompetence⁸, který je vymezován jako specifický soubor znalostí, dovedností, schopností, zkušeností, postojů a hodnot, které jedinec využívá k úspěšnému řešení životních a pracovních úkolů, a jež mu umožňují osobní

⁸ Tento pojem byl poprvé popsán Mertensem již v roce 1974 (Belz, Siegrist, 2001).

rozvoj a naplnění jeho životních aspirací. Přívlastek „klíčová“, tj. „základní“ či „podstatná“ kompetence přitom znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i pro celou společnost prospěšná a nezbytná.

„Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem“ (Skalková, In Maňák, Janík, 2007, s. 13).

Kompetence se přitom týkají celé osobnosti člověka, jsou získávány, rozvíjeny i ztráceny v průběhu života, a jsou také závislé na věku nositele a kultuře sociálního prostředí, mj. na tom, jaké kompetence jedince jsou potřebné a v dané společnosti žádoucí (Veteška, Tureckiová, 2008).

Problematika klíčových kompetencí byla hlouběji rozpracována v 90. letech 20. století Belzem a Siegristem, kteří také společně s dalšími odborníky rozpracovali strukturu klíčových kompetencí. Mezi tradiční klíčové kompetence dnes již patří: *komunikace a spolupráce, schopnost učit se a přemýšlet, samostatnost a výkonnost, schopnost řešit problémy, tvořivost, schopnost nést odpovědnost, schopnost argumentace a hodnocení*, které však podle autorů nestojí izolovaně, ale vzájemně se prolínají a lze je pochopit a realizovat jen jako součást celkového procesu vzdělávání. Dá se říci, že klíčové kompetence představují určitý způsob zacházení s vědomostmi, které jsou zároveň jejich základem. Umožňují pochopení a řešení nejrůznějších problémů a situací se zaměřením na budoucnost, přičemž má být ve vzdělávání, které si stanovuje klíčové kompetence jako svoji cílovou kategorii, využíváno rozličných zkušeností a podnětů k učení a má se uplatňovat autonomie a vlastní odpovědnost jedinců za jejich učení a rozvoj (Belz, Siegrist, 2001).

Důvody, proč je vhodné uplatňovat kompetenční přístup ve vzdělávání, jsou pregnantně zahrnuty i v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (2001, s. 48): *„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit. Čím*

větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.“

2.1 Pojetí klíčových kompetencí ve vztahu k obsahu a cílům předškolního vzdělávání

Příklon ke klíčovým kompetencím je jedním z evropských trendů, jež jsou patrné také v dokumentech české vzdělávací politiky. Jejich pojetí se opírá o studia mezinárodních dokumentů, výzkumů, vychází ze studia evropských kurikul a z konfrontace s průběhem kurikulárních reforem některých evropských zemí. V rámci Evropské unie identifikovala Evropská komise osm klíčových kompetencí⁹ pro základní vzdělávání, jež jsou součástí tzv. Evropského referenčního rámce Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework, 2007).

Na úrovni národního kurikula nalezneme obecnější pojednání o klíčových kompetencích v tzv. Bílé knize (2001), ve které jsou vztahovány ke škole a její úloze při jejich rozvoji, přičemž je zde kladen důraz mj. na provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a cíli. Podrobně se již klíčovým kompetencím věnují rámcové vzdělávací programy, které vyjadřují k jakým vědomostem a dovednostem, postojům a hodnotám by měli vzdělávání jedinci dospět na konci konkrétní vzdělávací etapy.

Snahou kurikulární reformy je, aby klíčové kompetence tvořily neopomenutelný základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich utváření směřoval veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, a to právě již od předškolního období, neboť „*dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí,*

⁹1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizím jazyce, 3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologie, 4. kompetence k práci s digitálními technologiemi, 5. kompetence k učení, 6. kompetence sociální a občanské, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost, 8. kulturní povědomí a chápání kulturního vyjádření

položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat.“ (RVP PV, 2004, s. 12)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) byly proto, podobně jako v rámcových vzdělávacích programech pro ostatní etapy vzdělávání, stanoveny následující klíčové kompetence (viz příloha č. 1):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Protože klíčové kompetence představují cílovou kategorii RVP PV, tj. výstupy vzdělávání, je ke každé kompetenci popsána předpokládaná úroveň jejího osvojení u dítěte na konci předškolního vzdělávání. Úroveň dosažení těchto kompetencí je ale, jak udává RVP PV (2004) značně individuální a představuje jakýsi ideál, ke kterému dítě nemusí, a někdy ani nemůže dospět. Klíčové kompetence tedy slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich utváření.

Vzdělávací obsah je v RVP PV rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, které se vzájemně prolínají a v nichž lze v různých kontextech rozvíjet celé spektrum těchto kompetencí. Pro jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v RVP PV definovány dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika ohrožující vzdělávací úsilí pedagoga. RVP je však svou podstatou obecným závazkem na koncepční úrovni, nikoli metodickým materiálem, který by přesně říkal, jak učit. Konkrétní náplň vzdělávání záleží na samotných předškolních pedagozích. Ti musí mít jasné představy o tom, jakými činnostmi, metodami a formami práce, k jakým kompetencím mají u dětí směřovat.

Kitzberger (2010) však upozorňuje na několik problémů, které se k tomuto váží. Jedním z nich je častá nereálnost popisovaných výstupů, které dle autora přesahují možnosti dítěte dosažitelné v dané vzdělávací etapě, pokud jich vůbec kdy dosáhne.

Další nedostatek dle něj spočívá v odtrženosti klíčových kompetencí od zbytku kurikula. Klíčové kompetence jsou sice v RVP deklarovány jako cílová kategorie, kterou obecně uznáváme, avšak nejsou dále propojeny se vzdělávacím obsahem pro jednotlivé vzdělávací oblasti, což může komplikovat pedagogům jejich práci s nimi. Problematické může být dle autora také obecné pojetí očekávaných výstupů vzdělávání, v čemž by mohly podle autora pomoci pedagogům tzv. evaluační standardy, které by definovaly, co by měl vzdělávaný (předškolní dítě, žák) v jednotlivých obdobích zvládat.

2.2 Konkretizované očekávané výstupy RVP PV a komunikační kompetence

Právě ony standardy představují jednu z otázek, na kterou se aktuálně zaměřuje pozornost v oblasti vzdělávací politiky státu. Obecně se předpokládá, že by zavedení standardů mělo zvýšit kvalitu českého vzdělávání a mělo by se stát podkladem pro další vzdělávací koncepcí státu (MŠMT, 2011).

Standardy, které představují jednu z cílových pedagogických kategorií, však v našich podmínkách, přesto, že se v počátečním vzdělávání objevily již dříve, nejsou zatím jednoznačně chápány. Obecně jsou považovány za normu, úroveň, metu, na kterou je nutné vzdělávané dostat, jinde jsou chápány zase jako jádro vzdělávacího obsahu. V odborné literatuře se však můžeme setkat s několika jejich pojetími. Jedním z nich jsou tzv. evaluační standardy, které by měly sloužit mj. k objektivizaci hodnocení dětí na školách a evaluaci jednotlivých škol. Druhým pojmem, se kterým se setkáváme mj. v našich kurikulárních dokumentech, jsou cílové standardy, kterými se rozumí soubor zamýšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti jedince a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa určité vzdělávací etapy, v čemž je patrná jejich spojitost s klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy (Vališová, Kasíková, 2007).

Dle Maňáka (2003) mají standardy konkretizovat a specifikovat vzdělávací nabídku a to tím, že formulují jednoznačně vymezené požadavky na úroveň vzdělání pro určitý typ školy, tj. jako cílové standardy, nebo pro jednotlivé ročníky a stupně školy jako vzdělávací

standards. Standardy by přitom měly být k dispozici pro veškeré vertikální školské stupně, aby při přechodu na vyšší stupeň nedocházelo k rozporům v nárocích na úroveň předchozí průpravy.

V roce 2011 byly u nás po pilotním ověřování a rozsáhlé veřejné diskuzi vypracovány Standardy pro základní vzdělávání. V následujícím roce byly standardy vytvořeny také pro etapu předškolního vzdělávání. Původní materiál nesl název Návrh standardů předškolního vzdělávání. Jeho cílem bylo konkretizovat jednotlivé očekávané výstupy RVP PV, přičemž by standardy měly podobu výstupních standardů. To znamená, že by měly formulovat *„nejdůležitější věku přiměřené požadavky, jejichž naplněním by mělo být završeno předškolní vzdělávání. Protože předškolní vzdělávání je v ČR nepovinné, není ani povinností dětí jej beze zbytku naplnit.“* Pojetí výstupních standardů bylo dále zpřesněno informací, že mají plnit spíše funkci orientační a nelze je tedy chápat jako evaluační, ani jako výkonové standardy, které by měly sjednotit výkony jednotlivých dětí, příp. je testovat. I z toho důvodu byl postupně změněn název dokumentu (Syslová, 2011, s. 51).

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (dále jen konkretizované výstupy), jak byl dokument definitivně pojmenován¹⁰, je přílohou, která doplňuje RVP PV, tj. rozpracovává a upřesňuje jednotlivé očekávané výstupy v rámci vzdělávacích oblastí v podobě činností a příležitostí tak, aby bylo jasně definováno, co má dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla ovládat. *„Tento materiál je přílohou revidovaného dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání¹¹ a opatřením ministra školství vešel v platnost k 1. 9. 2012. Materiál byl vytvořen v rámci činnosti pracovní skupiny, která byla složena z pedagogů mateřských škol, ze zástupců České školní inspekce, Výzkumného ústavu pedagogického (později Národního ústavu pro vzdělávání), Pedagogické fakulty UK, VOŠ a SOŠ pedagogické a zástupce MŠMT. Zároveň k němu proběhla diskuse na Metodickém portálu www.rvp.cz, jejíž výsledky byly do materiálu zapracovány. Materiál byl prezentován a diskutován na semináři pedagogů mateřských škol. Dokument byl rovněž předložen k recenznímu*

¹⁰ Na základě diskuzí a recenzních posudků došli členové pracovní skupiny k názoru, že je pro předškolní vzdělávání označení „standard“ nevhodné, neboť toto vzdělávání není povinné.

¹¹ Paradoxní na tomto je, že v době zveřejnění Konkretizovaných očekávaných výstupů, ale revize RVP PV provedena ještě nebyla.

řízení odborníkům z akademické půdy, ale i z praxe. „(Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012).

Účelem konkretizovaných výstupů by tedy mělo být sjednocení očekávaných výstupů RVP PV a měly by se stát metodickou pomocí předškolním pedagogům v tom, co by děti na konci předškolního vzdělávání měly umět a znát, a také zajistit srovnatelnou úroveň předškolních dětí z hlediska jejich připravenosti na školu tak, aby se omezil počet dětí s odkladem povinné školní docházky. *„Ke snadnější orientaci jsou výstupy kódovány, uspořádány nejen do pěti vzdělávacích oblastí RVP PV, ale v jejich rámci dále utříděny do konkrétnějších „podoblastí“ rozvoje a učení dítěte. Protože vzdělávací oblasti v RVP PV se vzájemně prolínají, jsou i některé očekávané výstupy uváděné v jednotlivých vzdělávacích oblastech provázané, popř. se do určité míry opakují. Dále jsou očekávané výstupy uvedeny ve zkrácené podobě a pojmy, které upřesňují očekávaný výstup, se posouvají do kategorie konkretizovaného výstupu.“* (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012, s. 1)

Kolem příprav a implementace konkretizovaných výstupů se však objevila řada znepokojujících okolností, které ukazují na určitou netransparentnost. V. Krejčová upozornila na konferenci Mateřská škola v kontextu kurikulárních změn, která se týkala problematiky současného předškolního vzdělávání, na pochybné postupy v práci na konkretizovaných výstupech. Konkrétně uvedla, že práce na tomto materiálu probíhala v podstatě v ilegalitě, bez dostatečného informování veřejnosti (seminář ke konkretizovaným výstupům byl určen pouze úzkému okruhu „vyvolených“, informace na stránkách MŠMT nejsou dostatečné) a bez jasné formulace, jak se s materiálem bude pracovat a co v předškolním vzdělávání přinese (Těthalová, 2011). Také Z. Syslová poznamenává, že není specifikováno, jak má být s tímto dokumentem dále nakládáno a upozorňuje na rizika v podobě formulací některých výstupů, které jen stěží mohou pomoci pedagogům v plánování vzdělávacích činností, jak je uvedeno v úvodu dokumentu. Dále je zde patrná také nadbytečná duplicita s RVP PV a prezentované konkretizované výstupy podle autorky poněkud zužují současně zastávané osobnostně orientované pojetí předškolního vzdělávání (Těthalová, 2012).

Otázkou tedy zůstává, nakolik budou Konkretizované očekávané výstupy RVP PV užitečné v praxi, a zda přinesou tak zásadní podporu předškolním pedagogům a jim svěřeným dětem v přípravě na školu, jak deklarují. Již dříve však vypracoval Výzkumný ústav pedagogický spolu s odborníky na předškolní pedagogiku a ve spolupráci s mateřskými školami obdobně pojatý, i když obsáhlejší materiál s názvem Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007), který vysvětluje, jak (proč) s metodikou pracovat a dává pedagogům přehled nejen, kam by dítě mělo dojít na konci předškolního věku, ale také jak by mělo ve vývoji jednotlivých oblastí postupovat a čeho by si v něm měl pedagog všimnout, vč. přílohy se záznamovými archy k pozorování vybraných způsobilostí předškolního dítěte.

Vzhledem k tomu, že předškolní vzdělávání není povinné, bylo pracovní skupinou, jež vytvořila konkretizované výstupy, vypracováno i tzv. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, které by mělo dát rodičům stručný přehled dovedností, které má dítě před vstupem do školy ovládat, a pomoci tak rodičům při přípravě jejich dítěte na primární vzdělávání. Obsah desatera je dostupný na stránkách MŠMT a je rovněž doporučeno ředitelům mateřských škol, aby materiál zveřejnili ve školách.

Zaměříme-li se pak v konkretizovaných výstupech na sledovanou oblast komunikačních kompetencí, které nejvíce odpovídá vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, konkrétně Jazyk a řeč (podoblast Výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, vyjadřování, dorozumívání¹²), zjistíme, že konkretizované výstupy v podstatě nepřinášejí nic konkrétnějšího, co by nějak významně rozšiřovalo již definované očekávané výstupy v RVP PV či metodicky napomáhalo pedagogům v realizaci jazykových a komunikačních vzdělávacích aktivit.

2.3 Vymezení komunikačních kompetencí v pojetí RVP PV

Pojem komunikační (komunikativní) kompetence vstoupil do vědecké terminologie v 60. letech minulého století. Tento pojem je v české lingvistice vymezen

¹² Viz příloha č. 2

řadou definic, které se ovšem vztahují na komunikaci dospělých jedinců¹³. Pro účely teorie dětské řeči zatím tento pojem přesně definován nebyl. Přesto se však vyskytuje v rámcových vzdělávacích programech, kde je jeho obsah vyjádřen pomocí cílových výstupů, tedy tím, co by vzdělávání jedinci měli v této oblasti na konci příslušné vzdělávací etapy, mj. působením školní edukace, znát a umět (Průcha, 2011).

V etapě předškolního vzdělávání by dítě ukončující tuto vzdělávací etapu mělo mít dle RVP PV (2004) osvojené následující komunikační kompetence: ovládat řeč, hovořit ve vhodně zformulovaných větách, vyjadřovat samostatně své myšlenky, pocity, nápady (nejen řečovými prostředky), rozumět slyšenému, slovně reagovat, vést smysluplný dialog, domlouvat se i neverbálně, rozlišovat některé symboly a rozumět jejich významu a funkci, v běžných situacích komunikovat bez zábran s dětmi i dospělými, chápat, že být komunikativní, vstřícné a aktivní je výhodou, ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní, průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat, dovést využít informativní a komunikační prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, počítač, audiovizuální technika, telefon ad.), vědět, že lidé se dorozumívají různými jazyky a že je možno se je učit, mít vytvořeny elementární předpoklady k jejich učení.

Průcha (2011) se však domnívá, že je potíž v takto didakticky pojatých komunikačních kompetencích, neboť se neopírají o vědecky podložené poznatky o skutečném stavu komunikačních kompetencí dětí v různých věkových obdobích a faktorech, které jejich vývoj ovlivňují. Na druhou stranu však konstatuje, že poznatky o vývoji komunikačních kompetencí současných předškolních dětí jsou v českých pramenech zatím ojedinělé, obvykle pouze na regionální úrovni, bez možnosti jejich zobecnění.

Obsahu komunikačních kompetencí, i když zasahuje v podstatě do všech vzdělávacích oblastí, pak nejvíce odpovídá vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, konkrétně podoblast Jazyk a řeč. V této vzdělávací oblasti je pod kategorií očekávaných

¹³ Jednou z nich je např. definice Karlíka, Nekuly, Pleskalové (In Průcha, 2011), která se zaměřuje mj. na pragmatickou stránku komunikace, tj. na to, jak používat jazyk v konkrétních situacích, oproti tomu Šebestova definice (tamtéž) vymezuje komunikační kompetence spíše prostřednictvím kognitivních předpokladů pro lidskou komunikaci.

výstupů formulováno, co by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo zpravidla v této oblasti ovládat, tj.: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči, pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat se smysluplně a samostatně ve vhodně zformulovaných větách, porozumět slyšenému (zachytit hlavní dějovou linii a správně ji převyprávět), reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci (reálnou, na obrázku), chápat slovní vtip a humor, rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, vytvořit jednoduchý rým, poznat a vytvořit jednoduchá synonyma, antonyma, homonyma, sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena, číslice, příp. slova, poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knihy, soustředěně sledovat divadlo, film, poslouchat četbu, hudbu, užívat telefon¹⁴. Mezi dílčí vzdělávací cíle patří rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností – vnímání, naslouchání, porozumění, výslovnosti, vytváření pojmů, verbálního projevu a vyjadřování, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy sdělení (např. hudební, pohybové), osvojení si některých poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní (RVP PV, 2004).

Musíme poznamenat, že oblast komunikačních dovedností vzhledem k tomu, že komunikace je prostředkem sociální interakce, zasahuje významně také do vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý¹⁵, ve které mají pedagogové podporovat utváření vzájemných vztahů v dětské skupině a posilovat, kultivovat a obohacovat vzájemnou komunikaci (RVP PV, 2004).

Objasňování komunikačních kompetencí a jejich vývoje však musí zahrnovat nejen popis komunikačních kompetencí, ale i aktéry dětské komunikace, její kontexty a řadu dalších vnitřních i vnějších faktorů, které osvojování komunikačních kompetencí předškolních dětí ovlivňují (Průcha, 2011).

¹⁴ Některé očekávané výstupy se shodují s komunikativními kompetencemi, proto pokládám za neúčelné je znovu uvádět.

¹⁵ Obsahovou náplň vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý naleznete v příloze č. 3.

3. Osvojování komunikačních kompetencí v předškolním období

„Ze všech lidských vlastností a dovedností patří k nejdůležitějším a nejužitečnějším ty, které se týkají komunikace.“ (De Vito, 2008, s. 28)

Komunikace může být nazírány z různých hledisek podle toho, v jakém vědním oboru se jí zabýváme (např. sociální psychologie, logopedie, lingvistika ad.). Vzhledem k zaměření této práce nás zajímá především hledisko pedagogické, přičemž ale musíme konstatovat, že komunikace je jev multifaktoriální, který vyžaduje jistý interdisciplinární přístup.

Komunikace představuje základní předpoklad pro existenci a organizaci jakéhokoli společenství, neboť každá interakce jedinců je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny. Obecně se tedy dá komunikace vymezit jako sociální interakce uskutečňovaná sdílením (vysíláním a přijímáním) verbálních a nonverbálních symbolů (významů) mezi dvěma či více subjekty (Výrost, Slaměník, 1997). Při komunikaci můžeme sdělovat prosté informace, poznatky, dovednosti, ale též naše emoce, normy, hodnoty, postoje ad. Andrejevová (In Křivohlavý, 1988) poukazuje na fakt, že v°interpersonální komunikaci nedochází jen k sdělování informací, ale také k jejich formování, zpřesňování a rozvíjení.

Janoušek (1968) uvádí, že komunikace jako vzájemný styk osob slouží člověku k uspokojování jeho potřeb a je sama o sobě jeho potřebou, což je pro komunikaci významným motivačním činitelem. Dle autora má komunikace nejen individuální, ale též sociálně-historický rozměr, protože dochází k vzájemnému vlivu jak jedince na společnost (intencionálnímu či neintencionálnímu), tak i společnosti na jedince, na jeho utváření v procesu socializace. Je proto přirozené, že vzájemný styk při komunikaci výrazně ovlivňuje psychický život lidí a sám se bez významné úlohy psychických jevů a procesů nemůže uskutečňovat.

Vidíme, že v českých pramenech přináleží k pojmu komunikace celá řada definic. Podle Bytešnickové (2007) je však třeba vycházet z faktu, že není možné přijímat jen jedinou z nich a odkazuje na významného teoretika komunikace S. W. Littlejohna, jež ve své knize „*Theories of Human Communication*“ vyabstrahoval ze

126 definic komunikace 12 komponent charakteristických právě pro metodologické přístupy, z nichž jednotlivé definice komunikace vycházejí. Mezi ty nejpodstatnější patří především řeč a jazyk.

Krahulcová (2007, s. 11) definuje řeč jako „*specificky lidskou činnost založenou na používaná slovních i neslovních výrazových prostředků v procesu komunikace, způsob sdělování obsahů vědomí pomocí artikulovaných zvukových znaků*“. Přičemž nám řečová schopnost není vrozena, ale rodíme se s určitými dispozicemi, které se rozvíjí verbálním stykem s mluvícím okolím (Klenková, 2006).

Jazyk pak představuje dle Dvořáka (1998, s. 95) „*systematické, konvenční použití zvukových, znakových nebo psaných symbolů v lidské společnosti pro komunikaci (Crystal, In: Dvořák, 1998), soustavu druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, zprostředkující dorozumívání lidí, z aspektu teorie přenosu informací je jazyk ztotožňován s kódem a řeč s oznámením (zprávou)*“.

Přesto že, jak uvádí Průcha (2011), nebyly komunikační kompetence vyjma kurikulárních dokumentů pro účely dětské komunikace zatím zcela definovány, uvedeme zde pro úplnost jejich definici, jež uvádí Vybíral (2005). Podle psycholingvisty Chomskyho rozumíme komunikační kompetencí to, že je mluvčí v daném jazyce schopen neomezeně vytvářet nové věty, zná a ovládá systém znaků a rozumí pravidlům jeho syntaxe, umí je správně použít a pozná, když jsou použita nesprávně. Obecněji definuje komunikační kompetence De Vito (2008), který pod tento pojem zahrnuje prezentační a sebeprezentační dovednosti (asertivní), schopnost navazovat a udržovat vztahy, vést efektivně rozhovory, spolupracovat a komunikovat ve skupině, zastávat roli leadera i se podřídit.

Z vymezení těchto vzájemně souvisejících pojmů, které se k problematice komunikačních kompetencí váží, je tedy patrné, jak zásadní a důležité místo představují komunikační kompetence v našem životě a ve vzdělávání, týkají se totiž nejen používání řečových schopností a jazykových dovedností, ale také společenské interakce. Abychom pak plně pochopili klíčovost rozvoje těchto kompetencí v předškolním věku, je následující kapitola věnována řečové ontogenezi.

3.1 Řečová ontogeneze v předškolním věku

Rozvoj řeči je u člověka naprogramovaný dědičností. Mozek každého jedince (u většiny praváků jeho levá hemisféra) je při narození připraven učit se řeči, přičemž musejí být tyto predispozice stimulovány a rozvíjeny komunikujícím prostředím (Brierley, 1996). Zásadní období pro vývoj řeči představuje právě předškolní věk, tj. období do šesti, sedmi let dítěte, přičemž nejprudší tempo je mezi třetím a čtvrtým rokem (Bednářová, Šmardová, 2007). Dle Lechty (1990) probíhá tento vývoj ve stadiích, která dialekticky souvisí s ostatními vývojovými činiteli. Klenková (2006) uvádí, že ontogenezi dětské řeči ovlivňuje vývoj myšlení, sensorického vnímání, motoriky a socializace dítěte. Vytvářející se řeč je proto nutné sledovat v souladu s celkovým vývojem dítěte a také se zřetelem ke konkrétním podmínkám, ve kterých vývoj dítěte probíhá (Bytešnicková, 2007).

U dětí může ve vývoji docházet k obdobím akcelerace nebo retardace, to však neznamená, že by mohla být nějaká stadia vynechána, délka jejich trvání může být ale individuální (Lechta, In Klenková, 2006). Proto není možné přesně stanovit, kdy které dítě projde určitým stadiem. Časová variabilita nástupu jednotlivých stadií u intaktního dítěte je uváděna v rozmezí několika měsíců.

„Otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována¹⁶, pokud přihlédneme i k formální stránce (správná výslovnost), musíme tuto hranici posunout až k 5. - 6. roku věku dítěte.“ (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 90). To ovšem znamená splnění určitých podmínek, které jsou nezbytné pro správný řečový vývoj (vliv vnitřních a vnějších faktorů), o nichž pojednává následující kapitola. Jak uvádí Kutálková (2009) v pozdějším věku už vlastně jen doplňujeme a zdokonalujeme to, co bylo v základech vytvořeno.

V ontogenezi řeči se uvádí dělení dle chronologického hlediska na přípravné tzv. předřečové období a na vlastní vývoj řeči. V přípravném období, které probíhá v prvním roce života, projde dítě stadii novorozeneckého křiku, broukání, pudového žvatlání, napodobujícího žvatlání a rozumění řeči.

¹⁶ Autoři se v názorech na věkovou hranici ukončení řečového vývoje různí, někteří uvádějí hranici až 7 let.

Vlastní vývoj řeči začíná většinou kolem prvního roku života, kdy dítě vědomě vysloví první slova. Sovák (1971, In: Klenková 1997) jej dělí na vzájemně navazující stádia: emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči. Klenková (1997) dále doplňuje toto dělení o egocentrické stádium a stadium rozvoje komunikační řeči.

Do počátku předškolního období, tedy okolo tří let věku dítěte, zasahuje stadium logických pojmů. V tomto stadiu se označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením, tedy slovem s určitým obsahem (Klenková, 1997). Je to velmi důležité období, protože zde dochází k přechodu do druhé signální soustavy, což bývá spjato s výskytem fyziologických neplnulostí v dětské řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky apod.).

„Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj se více týká kvalitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby. Sovák (1978) tento proces nazývá intelektualizací řeči. Tato etapa pokračuje celé období, kdy je člověk schopen učit se.“ (Klenková, 1997, s. 13)

Vzhledem k zaměření této práce nebudu uvádět lingvistické dělení na jednotlivé jazykové roviny¹⁷, ale pokusím se popsat obecné kvality slovníku předškolního dítěte zasahující do všech těchto rovin.

Během předškolního věku se řeč dítěte výrazně zdokonaluje a to nejen po stránce formální, ale také obsahové. Zpřesňuje se výslovnost, výrazné pokroky jsou patrné ve větné stavbě a celkově roste zájem dítěte o mluvenou řeč. Předškolní děti již zpravidla vydrží déle poslouchat krátké příběhy a pohádky, naučí se říkadla, básničky, rády si povídají a zpívají, což je umožněno růstem jejich poznatků o okolním světě a jich samých (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Dle Klenkové (2002) používá tři až tři a půlleté dítě již více než 1000 slov a začíná tvořit všeobecnější pojmy, dokáže správně řadit slova ve větě, začíná tvořit

¹⁷Klenková (2006) uvádí následující jazykové roviny v ontogenezi řeči: morfologicko-syntaktická (sleduje gramatickou složku řeči), lexikálně-sémantická (zabývá se slovní zásobou a jejím vývojem), foneticko-fonologická (sleduje vývoj výslovnosti), pragmatická (jde o rovinu aplikace, uplatnění komunikační schopnosti).

souvětí a zřídka užívá některé předložky a spojky. V předškolním období kolem tří a půl let můžeme u dítěte zaznamenat druhý věk otázek, kdy se dítě ptá většinou otázkami Proč?, Kdy?, Jak? (příčina, původ, význam). Vágnerová (2005) uvádí, že toto období je ve vývoji dítěte velmi důležité, protože se rozvíjí nejen slovní zásoba, ale také správné vyjadřování. Dítě se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. příslovce, předložky, spojky. Zlepšuje se i pochopení mnohočetného významu slov.

Dle Klenkové (2002) se řeč dítěte s blížícím se čtvrtým rokem z gramatického hlediska stále více podobá normě. Do tohoto roku může jít o tzv. fyziologický dysgramatismus (dítě se učí gramatice transferem, který nebere v úvahu gramatické výjimky, proto se u dítěte před čtvrtým rokem často vyskytují gramatické nepřesnosti). Mezi čtvrtým a pátým rokem by měl být řečový projev dítěte gramaticky správný a měl by již obsahovat všechny slovní druhy.

Kutálková (2005) zmiňuje, že předškolní děti už zpravidla nemají vyjadřovací obtíže, protože mají v zásobě více výrazů pro jednu věc, jejich vyjadřování je bohatší a barvitější. Kolem pátého roku už zná dítě přibližně 2000 slov a v šestém roce je uváděna slovní zásoba okolo 2000 až 3000 slov. Před vstupem do školy používá dítě již kolem 3500 slov. Vzrůstá i sémantická přesnost používání slov (tj. jejich významu) a značně se mění i struktura aktivního slovníku (Kuric, 1986). Uváděné počty slov v aktivní slovní zásobě jsou ale pouze orientační (pasivní slovní zásoba, tedy slova, kterým jedinec rozumí, ale neužívá je ve svém slovníku, je uváděna asi o třetinu vyšší). Protože výzkum slovní zásoby je velmi složitý, mnozí výzkumníci docházeli k různým závěrům.

„V předškolním období převládá komunikativní složka řeči – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádia v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Zároveň se bohatě rozvíjí kognitivní složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázku a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Dítě si umí představit slona, kterého nikdy

nevidělo. Další složkou řeči je složka expresivní. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky.“ (Gillernová, Mertin, 2003, s. 14)

Dle Klenkové (2006) dochází v tomto období k tzv. regulační funkci řeči. To znamená, že chování dítěte je možné usměrňovat řečí a že dítě samo používá řeč k regulaci dění ve svém okolí. Přibližně od čtyř let začíná být dítě schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera. V komunikačním projevu předškolního dítěte se projevuje jeho typický způsob uvažování – egocentrismus (Vágnerová, 2005). Dítě při popisu nějaké situace vychází z vlastní zkušenosti, která je zatím značně omezená, proto může při rozhovoru docházet k případným nedorozuměním.

Dle Klenkové (1997) se fonetická stránka ontogeneze řeči (vývoj výslovnosti) řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy, tj. od nejjednodušších artikulačních struktur až po zvládnutí hláskoslovného systému typického pro mateřský jazyk. Nejprve se tedy fixují samohlásky, poté hlásky retné a postupně si dítě osvojuje hlásky hrdelní, které jsou artikulačně nejnáročnější. Ukončení vývoje formální stránky řeči je uváděn kolem pátého roku, nejpozději však do sedmého roku. Lechta (1990) uvádí, že pokud není vývoj výslovnosti ukončen do pátého roku, může jít mezi pátým a sedmým rokem v určitých případech o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii. I když může dojít ke spontánní korekci chybné výslovnosti až do sedmého roku, v logopedické péči se preferuje zásah už mezi pátým a šestým rokem, v některých případech i dříve. Jak uvádí Krahulcová (2007, s. 41): *„Každá hláska má svůj fonemický vývoj a stanovení fyzického věku ve vztahu k fonetickému vývoji a stabilizaci hlásky je individuální“*. Dle Klenkové (2002) většinou přetrvává u dětí kolem pátého a šestého roku nesprávná výslovnost sykavek (c, s, z, č, š, ž) a vibrant (r, ř). Hájková (2012) upozorňuje také na obtížnou výslovnost hlásky l, která se společně s vibranty ustaluje nejpozději. Před vstupem do primárního vzdělávání by však dle Hájkové (2012, s. 85) měla být *„ortofonická báze dítěte“* docvičena, aby se snadněji orientoval v přiřazování písmen k jednotlivým hláskám.

Na konci předškolního období by řeč dítěte měla být již po všech stránkách dobře vybudovaná. Dítě by mělo užívat všechny slovní druhy, mluvit gramaticky správně a mít odpovídající slovní zásobu, aby bylo schopné samostatně a srozumitelně

vyjádřit, co vnímá, co si myslí a prožívá. Na dotaz by mělo říci své jméno, příjmení, jména rodinných příslušníků a kamarádů, svůj věk a adresu (Bednářová, Šmardová, 2007).

„Před vstupem do základní školy by mělo být dítě schopno vyjádřit se srozumitelně, souvisle a v podstatě správně, a to jak v rozhovoru s dospělým, tak s jiným dítětem“ (Krčmářová, Richterová, 1989, s. 11). Dle Kollárikové, Pupaly (2001) totiž nedostatky v řečovém projevu dítěte (malá slovní zásoba, patlavost, nedostatečná znalost jazyka) komplikují adaptaci na školu a budoucí školní úspěšnost. Jazykové dovednosti jsou rovněž zásadní pro výuku mateřského jazyka, čtení, psaní a pravopisu (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

Psychologický pohled přináší Helus (2009), jež se zmiňuje o Gardnerově koncepci mnohočetných inteligencí, která zahrnuje i tzv. jazykovou inteligenci, jež spočívá ve způsobilosti orientovat se v řečovém projevu druhých a sám se řečově projevat srozumitelně, slovy vyjadřovat, co si myslí či cítí, rozumět psaným textům, vystihnout, co je v nich podstatné, sebevyjadřovat se, vyprávět, vést rozhovor apod. Každou z mnohočetných inteligencí lze pak dle Gardnera rozvíjet (či brzdit) socializací v určitém kulturním prostředí, ale také ji lze stimulovat speciálně orientovanými edukačními programy.

Pro vývoj řeči je právě předškolní období tím nejdůležitějším, neboť v jeho průběhu se vytvářejí základní řečové návyky, na nichž se staví (nejen) v následujícím školním období. Závisí ale na řadě faktorů, zda budou tyto návyky vytvořeny správně a budou předpokladem budoucího úspěchu jedince nejen ve škole, ale i v životě nebo naopak překážkou a brzdou (Hájková, 2012). Individuální rozdíly v komunikačních dovednostech jsou u jednotlivých dětí značné. Jednak v závislosti na jejich kognitivní výbavě, jednak na kvalitě jazykového inputu¹⁸, kterému jsou exponovány, na sociokulturních faktorech rodinného či dalšího prostředí, ve kterém vyrůstají (Průcha, 2011).

¹⁸ Komplex všech verbálních a nonverbálních komunikačních podnětů, jimž je dítě od narození vystaveno.

3.2 Podmínky správného vývoje řeči předškolního dítěte

V současnosti je mezi odborníky na problematiku komunikačních kompetencí dětí zastáván názor, že tyto kompetence vznikají a vyvíjejí se na základě vrozených vloh (fyziologických předpokladů), jež jsou modifikovány prostředím, mj. učením, přičemž je za rozhodující považována především podpora komunikačních aktivit ze strany rodičů (předně matky), případně dalších dospělých (Průcha, 2011).

„Jen příznivá součinnost endogenní a exogenních činitelů artikulačního motoricko-proprioceptivně-akusticko-optického okruhu a dalších proměnných (intelekt, motivační faktory, paměť, emocionalita atd.) s vlivy prostředí utvářejí v konečném důsledku rozvinutou komunikační schopnost jednotlivce.“ (Lechta, 2002, s. 31). Autor dále uvádí, že v průběhu řečové ontogeneze není možné popsat všechny proměnné, které v nesmírné složitosti a vzájemné spojitosti determinují vývoj řeči po kvalitativní i kvantitativní stránce.

Kuric (1986) uvádí, že řeč se vytváří na podkladě dozrávání mozku, z řečových podnětů ze sociálního prostředí, na podkladě sepětí s ději a činnostmi, kterých se dítě účastní, a závisí i na rozvoji analyticko-syntetické schopnosti, tj. v oblasti řeči vydávání a napodobování zvuků, vytváření asociací, čili spojů mezi slovy a předměty, které slova označují.

Dle Klenkové (1997) jsou z vnitřních faktorů ovlivňujících řečový vývoj nejdůležitější: zdravý vývoj řečově-motorických zón v mozku a zralost centrální nervové soustavy, vrozené předpoklady (např. řečová slabost v rodině, smyslová postižení apod.), zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, jimiž přijímáme externí vjemy, přičemž nejdůležitější je mj. zraková a sluchová diferenciatní schopnost (schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky), stav mluvních orgánů (respiračního a artikulačního ústrojí) a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu. Řeč je ovlivňována též motorickými schopnostmi dítěte. Proto je důležitá dostatečně rozvinutá jemná (obratnost rukou), hrubá motorika a motorika mluvních orgánů (rtů, jazyka, čelistí). Také pohlaví má vliv na řečový vývoj dítěte. Uvádí se, že v závislosti na pomalejším dozrávání centrální nervové soustavy mívají chlapci nedostatky v řeči častěji než dívky. Zajisté i typ osobnosti dítěte ovlivňuje jeho řečovou produkci

a důležité je si uvědomit, že například nemoc, nadměrná zátěž dítěte nebo jakákoli stresová situace se může negativně odrazit i na jeho řečovém výkonu.

Rozvoj komunikačních dovedností však musí být stimulován a podněcován sociálním okolím dítěte, mj. jeho rodinou a školou. Především jde o celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost řečových stimulů a správný mluvní vzor. Vedle těchto faktorů příkládá Průcha (2011) význam také vlivu komunikačních situací a prostředí (např. komunikace v rodině či mateřské škole), charakteristice dospělých komunikujících s dítětem (věk, autorita, známost), zainteresovanosti dítěte vůči dané osobě a nepochybně výchovnému stylu pečujících osob (rodičů, učitelů ad.).

3.2.1 Sociokulturní vlivy a jejich význam

K vnějším faktorům ovlivňujícím řeč patří sociální prostředí, přičemž nejdůležitější je v tomto ohledu rodinné prostředí dítěte a jeho výchovné vlivy – výchovný styl, mluvní vzory a podnětnost (Bednářová, Šmardová, 2007). Dle Průchy (2011) má svůj význam také struktura rodiny, tedy její úplnost či neúplnost, dále přítomnost sourozenců, případně prarodičů, socioekonomický status rodiny a také úroveň vzdělání rodičů, resp. matek, což je spojováno mj. s Bernsteinovou teorií o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí¹⁹. Ze sociálních vlivů nelze opomenout ani širší rámec makroprostředí, především národní a etnická specifika, která ovlivňují osvojování jazyka v dané kultuře a způsoby interpersonální komunikace, a intervnují i do přístupu k výchově a vzdělávání dětí (podrobněji o interkulturní komunikaci Průcha, 2010).

Pro vývoj řeči je velmi důležitý mj. dostatečný přísun podnětů, pokud možno přiměřených věku a situaci (Kutálková, 2009). Dle Klenkové (2002) nedostatek řečových podnětů zpomaluje vývoj řeči, nadbytek pak dítě neurotizuje, případně navozuje negativistické chování. Důležitá je také otázka kvality podnětů, které jsou

¹⁹ Tato teorie vysvětluje osvojování jazyka dětmi a jeho užívání v závislosti na sociálním statusu rodiny dítěte a rozlišuje mezi tzv. omezeným jazykovým kódem typickým pro rodiny s nižším sociálním statusem a rozvinutým jazykovým kódem, jež používají rodiny z vyšších sociálních vrstev. I v řadě dalších výzkumů se potvrdilo, že děti z vyšších sociálních vrstev používají barvitější a složitější větné konstrukce než děti z rodin s nižším sociálním statusem a že i vývoj jejich komunikačních dovedností a řeči probíhá odlišně, což pak ovlivňuje také jejich školní úspěšnost. Přesto, že výzkumy nebyly provedeny na české populaci dětí, jsou pro nás jistě podnětné.

dětem zprostředkovávány. Čtené pohádky a společné rozhovory dnes v mnoha rodinách nahrazuje televize (někde i počítač). Její nadměrné sledování však negativně ovlivňuje řeč. Dítě je pouze pasivní příjemce – mediální konzument, a to mnohdy takových informací, kterým ani nerozumí a nejsou mu určeny, vč. nadměrné stimulace sluchu, o formálních kvalitách pořadů nemluvě.

Významnou roli má ve vývoji řeči správný mluvní vzor a citová stimulace dítěte. „*Dítě ve své řeči nejčastěji napodobuje toho, koho má rádo, proto je velmi důležité citové sepětí rodiny a školy a zároveň i správný mluvní vzor. Nedostatky v mluvním projevu dospělých se většinou objeví i v řečovém projevu dítěte.*“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s. 106). Autorka dále uvádí, že je důležité dbát nejen na správnou výslovnost, ale i na kultivovanost a gramatickou správnost jazyka.

Jak uvádí Vágnerová (2005) rozvoj dětské osobnosti ovlivňuje styl rodinné výchovy. Nejvýhodnější se ukázala kombinace rodičovské lásky a disciplíny (demokratický styl výchovy), požadavky rodiny, spojené s poskytováním opory při jejich zvládnutí přispívají k rozvoji dětských kompetencí, sebedůvěry a cílevědomosti (Baumrind, Cooper a kol., Csikszentmihalyi a Rathunde, In: Vágnerová, 2005).

Důležitý vliv má i způsob přijetí řečového projevu okolím. „*Řečový projev dítěte může být přijat buď pozitivně, což mu poskytuje uspokojení a povzbuzení k mluvení, nebo negativně, to má negativní vliv na dítě a negativně ovlivňuje jeho další vývoj.*“ (Klenková, 1997, s. 16).

Velmi zásadní je i reakce okolí na projevy dítěte. Dle Kutálkové (2009) může nedostatečná nebo naopak nadměrná odpověď okolí způsobit ztrátu zájmu o komunikaci a opoždění ve vývoji řeči. Taktéž nepřiměřenost reakce působí na řečový vývoj negativně – dítě je nejisté a stává se úzkostným, nepřiměřené pocity s tím spojené mohou vést až k logofobii (kockavosti, mutismu ad.). Reakce také musí být dítěti srozumitelná.

Při výzkumu dětské řeči se uplatňuje také koncepce L. S. Vygotského o tzv. zóně nejbližšího vývoje, podle které je dítě za pomoci dospělého schopno dospívat vyšších kognitivních schopností, než by bylo bez ní. To však předpokládá, že daná osoba je vnímavá na aktuální stav vývoje dítěte a je schopna předjímat a optimalizovat vývojovou úroveň a podmínky pro další rozvoj jeho komunikačních schopností.

Sociální vlivy ovšem nepůsobí na všechny jedince stejně, ale podle toho, jak jejich podnětům a požadavkům rozumí, jak si je vysvětlují a prožívají je. Důležitým faktorem je proto vždy aktuální vývojová úroveň daného jedince a jeho předchozí zkušenost (Vágnerová, 2005).

3.3 Význam rodiny v rozvoji komunikačních kompetencí dítěte

Rodina má pro vývoj každého jedince zásadní význam. Již od narození by měla uspokojovat jeho potřeby a přání, stimulovat jeho vývojové možnosti, kompenzovat případné nedostatky, všestranně vytvářet a rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti, pomáhat mu osvojovat si základní společenská pravidla chování, budovat a upevňovat potřebné kulturní návyky tak, aby jej co nejlépe vybavila do života.

„Jednou ze základních schopností, kterou rodina u dítěte od narození rozvíjí, je i schopnost komunikace. Rodiče s dítětem již od narození komunikují (někteří ještě před jeho narozením), verbálně i nonverbálně mu zprostředkovávají okolní svět, který zatím není schopné poznávat samo – pojmenovávají předměty, obrázky, vysvětlují nejrůznější situace a jevy, komentují jeho počínání, stimulují a podněcují jeho vlastní řečovou produkci tak, aby mu působila radost. Jak bylo zmíněno výše, člověk se řeči učí nápodobou mluvícího okolí, a tím je pro něj v prvních letech života především rodina. V tom je její působení na řečový vývoj dítěte nenahraditelné „(Otiepková, 2010, s. 16).

Ne vždy jsou ale přístupy rodičů k ovlivňování řečového vývoje odpovídající a přiměřené. Proto zmíníme několik preventivních zásad, kterými lze ovlivňovat řečový vývoj dítěte v rodinném prostředí tak, aby bylo dosaženo optimální úrovně jeho komunikačních kompetencí.

Důležitým východiskem jsou již výše zmíněné fyziologické předpoklady (nepoškozená centrální nervová soustava, sluchový a zrakový analyzátor, motorika, intelekt a další faktory), jejichž správný vývoj by měla rodina u dítěte sledovat a všestranně podporovat.

Jednou z hlavních zásad je dostatek přiměřených podnětů. Jak uvádí Kucharská, Švancarová (2004) škodlivý může být jak jejich nedostatek, tak i nadbytek. Dítě musí mít prostor k mluvení. Nabízené podněty by měly být přiměřené jeho věku

a schopnostem. „*Kalendářní věk dítěte je vodítkem jen velmi obecným, důležitější jsou skutečné schopnosti dítěte, jeho věk biologický.*“ (Kutálková, 2009, s. 54).

Velmi důležité je poskytovat dítěti správný mluvní vzor, a to jak po obsahové, tak i zvukové stránce, neboť dítě si osvojuje řeč nápodobou mluvícího okolí. Lechta (2002) uvádí, že pokud například prostředí dítěte zejména ve starším předškolním věku od něj nevyžaduje správnou výslovnost, dokonce i napodobuje nesprávnou výslovnost dítěte, případně nemůže-li mu poskytnout správný mluvní vzor v důsledku vlastní chybné výslovnosti, podílí se přímo na vzniku nebo fixování dyslalie.

„*Příhoda velmi výstižně tvrdí, že dítě hovoří skoro přesně jako jeho rodinné prostředí.*“ (Příhoda, In: Lechta, 2002, s. 30). Dospělý, resp. rodič je pro dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, znalostí a zkušeností, je pro něj modelem komunikace. Tím jak se chová a jak s dítětem (příp. s ostatními) komunikuje, mu totiž vytváří vzor, který dítě napodobuje a používá ve svém komunikačním jednání (Bednářová, Šmardová, 2007).

Dle Kutálkové (2009) je třeba si uvědomit, že to, co zdůrazňujeme, se upevňuje, čemu nevěnujeme pozornost, se ztrácí. Proto dobré pokusy chválíme, nepovedené nekomentujeme. Co se týče vývoje řeči, měli by být rodiče dvojnásob trpěliví. Přílišným drilem, naléháním, rozčilováním a stálým opravováním mohou u dítěte dosáhnout spíše opačné reakce – nechuti k mluvení, nejistoty, stresu (Kucharská, Švancarová, 2004).

V předškolním věku se řeč kultivuje především rozhovorem a poslechem četby (Kutálková, 2009). Svou velkou roli zde mají pohádky. Jejich četba nebo vyprávění zlepšuje nejen sluchové vnímání a pozornost, ale rozvíjí i slovní zásobu, porozumění řeči a v neposlední řadě i paměť a vyjadřovací schopnosti dítěte, přičemž je důležité příběhy opakovat, aby si dítě mohlo nová slova a slovní spojení osvojit a bylo schopné samo příběh reprodukovat (Kucharská, Švancarová, 2004). Dobré je však nejen pohádky předčítat, ale také o nich společně hovořit. Stejně tak se dají využít i audionahrávky.

Rodiče mohou s dětmi vymýšlet i vlastní příběhy a pohádky. Také povídání a vyprávění nad obrázky v dětských knihách a společná hra jsou přínosné, protože

rozvíjí jak poznání, tak slovní zásobu a fantazii (Kucharská, Švancarová, 2004). Nenahraditelná jsou při ovlivňování správného vývoje řeči i dětská říkadla, rozpočítadla, básničky a písničky, protože rytmizace dětem usnadňuje orientaci ve slabičné struktuře slova, zlepšuje se při ní výslovnost hlásek a rozšiřuje slovní zásoba (Klenková, Kolbábková, 2002). Za zmínku jistě stojí tzv. logopedické básničky. Ty je nutné brát, jak uvádí Kutálková (2009), jen jako jednu z možných součástí metodiky, která ale vyžaduje bližší informace. Nikdy by je rodiče neměli brát jako běžnou literaturu pro děti nebo jako „domácí prostředek“ v péči o řeč.

„Velmi silný vliv v současné společnosti mají masmédia, proto je nutno naučit děti vhodně je využívat jako jeden ze zdrojů zábavy a poučení.“ (Kutálková, 2009, s. 87) Autorka se zmiňuje, že je dobré dětem sledování televizních pořadů omezit (doporučováno je kolem 20-30 minut denně) a vybírat pořady společně s dětmi. Hlavní je, aby dítě nebylo pasivní, ale zapojilo se do akce. Rodiče by proto měli vybrané pořady sledovat s dětmi a průběžně jim vysvětlovat případné nejasnosti či upozornit na podstatné momenty děje. Po skončení pořadu je dobré jej společně zhodnotit. To vše směřuje k tomu, aby se dítě jen pasivně nedívalo na hýbající se obrázky, ale aby bylo schopné vnímat základní dějovou linii, hodnotit to, co vidí a slyší, a formulovat, zda se mu to líbí nebo ne. Připomínáme i riziko nadměrného využívání počítačů, které dle Kutálkové (2009) poškozují komunikační kompetence dítěte ještě hůř než hodiny u televize.

Pro správný vývoj výslovnosti pak mohou rodiče využít nejrůznějších her zaměřených na rozvoj motoriky mluvidel (jazyka, rtů, tváří), např. špulení rtů jako rybička, kmitání jazyka jako čertík apod., či dechových cvičení (např. foukání brčkem do vody), což děti velmi baví. Rozvoj řeči podporují i různé společné činnosti a akce, při nichž dítě získává nové zážitky, zkušenosti a poznatky, které se pak stávají předmětem mnoha diskuzí (Kucharská, Švancarová, 2004).

Při řízení správného řečového vývoje může být rodičům nápomocná i řada publikací zabývajících se touto problematikou, např. publikace Kutálkové, Klenkové a dalších autorů.

Rodina působí preventivně na řečový vývoj dítěte, tím že jej vhodně a přiměřeně stimuluje a podněcuje jeho komunikační schopnosti, trpělivě odpovídá na jeho zvědavé

otázky, poskytuje mu správný mluvní vzor a přívětivé, otevřené komunikační prostředí, ve kterém není do komunikace nuceno, kde není pro své řečové nedostatky zesměšňováno, káráno či nevhodně opravováno, kde je přijímáno a respektováno takové, jaké je.

Další institucí, která se významně podílí na rozvoji komunikačních kompetencí dítěte, je vedle rodiny také mateřská škola. Pokud mají rodiče pochybnosti, zda vývoj řeči jejich dítěte probíhá správně, mohou navštívit jakékoli logopedické pracoviště, které poskytuje komplexní logopedickou péči. Vhodné je, spolupracuje-li pak rodina v tomto ohledu i s mateřskou školou.

4. Úloha předškolního vzdělávání v rozvoji komunikačních kompetencí dítěte

Předškolní vzdělávání v České republice se uskutečňuje v mateřských školách, v mateřských školách speciálních, v přípravných třídách základních škol a v přípravných stupních základních škol speciálních. Řídí se, jak již bylo několikrát zmíněno, Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je vypracován v souladu se zákonem č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat primární a celoživotní vzdělávání a představuje zásadní východiska pro tvorbu školních vzdělávacích programů (třídních vzdělávacích programů) a jejich uskutečňování v mateřských školách (RVP PV, 2004).

Současná osobnostně orientovaná mateřská škola je postavena na respektu a individualizovaném přístupu k dítěti, k jeho potřebám, věkovým a osobnostním specifikám a na humanistických a demokratických základech ve vztahu k dítěti, jeho rodině a společnosti. Je místem, které má zajistit rovnováhu mezi svobodným rozvojem dětské osobnosti a nezbytně nutnou mírou omezení, kterou přináší vzdělávání ve formální sociální skupině. Úlohou mateřské školy vždy byla, je a bude příprava dítěte na rozličné životní úkoly a situace, na jeho další vzdělávací cestu, přičemž se aktuálně

uplatňuje všestranný rozvoj každé jedinečné osobnosti dítěte a to s otevřeným, laskavým a kompetentním vedením pedagoga. Nejde přitom jen o intelektový rozvoj, ale o vytváření příležitostí k sociálnímu a situačnímu učení, při němž jde mj. o seberealizaci dítěte, rozvoj jeho sociálních a emocionálně-volních vlastností, samostatného vyjadřování, tvořivosti a také přípravu na primární vzdělávání v oblasti intelektových a komunikačních dovedností. Průběžná socializace a kultivace dítěte při pobytu v mateřské škole je pak tím nejlepším způsobem přípravy na školu (Opravilová, In Kolláriková, Pupala, 2001).

Již zakladatel předškolní výchovy J. A. Komenský doporučoval ve svém Informatoriu školy mateřské (Havelka, 2007), aby děti již od nejútlejšího věku byly cvičeny v jazyce (gramatice, rétorice a poetice) a to dle věku tak, aby pak „co nejvybroušenější jazyk měly“. Také po roce 1989 byla u nás jazyková výchova plánována v *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1987) a to podrobně pro jednotlivé věkové skupiny, včetně didaktických postupů pro pedagogy. I dnes je jednou z prioritních úloh předškolního vzdělávání formulovaném RVP PV rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí (Průcha, 2011).

Tomuto faktu nahrává současně i komunikativní pojetí výchovy a vzdělávání. Komunikativní pedagogika totiž chápe dítě jako aktivního sebetvůrce v interakci a komunikaci s druhými, přičemž se zdůrazňuje partnerský vztah pedagoga a dítěte a jejich vzájemná spolupráce. Vidíme tedy, že kromě jazykových dovedností se rozvíjí současně i sociální kompetence dětí (Vališová, In Vališová, Kasíková, 2007).

Četné zahraniční výzkumy se dle Průchy (2011) shodují na zjištění, že předškolní edukace má v zásadě pozitivní vliv na děti a jejich vývoj, avšak v oblasti komunikačních kompetencí dětí už taková shoda nepanuje. Některé názory poukazují na překážky, které rozvoj komunikačních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy spíše znesnadňují (vysoký počet dětí ve třídách, narušená komunikační schopnost u řady dětí, nedostatky pedagogů v metodickém vedení jazykové a komunikační výchovy apod.), jiné však poukazují na fakt, že mateřská škola může kompenzovat nedostatky v rodinném prostředí dítěte a vlivy nepříznivého sociokulturního prostředí. Proto se v závěru práce zaměříme podrobněji na problematiku rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí a jejími možnostmi i limity v mateřské škole.

4.1 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí dítěte v mateřské škole

Pobytem v mateřské škole si dítě rozšiřuje okruh svých komunikačních příležitostí, znalostí a zkušeností. Je mu poskytován dostatek kvalitních podnětů k jeho všestrannému rozvoji a učení. Nabízejí se mu spontánně vzniklé či záměrně navozené situace a příležitosti k interakci a komunikaci s ostatními dětmi, s pedagogy a dalšími osobami (příp. s jinými živými tvory), přičemž je tato komunikace ovlivněna řadou faktorů, jež zahrnují: osobnostní a profesní profil pedagoga, specifika jednotlivých dětí a dětské skupiny, prostorové uspořádání a vybavení školy, vymezený časový úsek, obsah a průběh vzdělávacích a dalších aktivit, včetně jejich metod a forem, vytvořená pravidla chování ve škole (třídě) a symetrii sociálních rolí pedagoga a dětí, které ovlivňují jejich vzájemné působení a vztahy, a mají tak vliv na celý průběh a výsledky vzdělávacího procesu (Vališová, In Vališová, Kasíková, 2007).

Základními předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole je dle Bytešnickové (2007) především podnětnost komunikačního prostředí mateřské školy, kultivovaný a správný mluvní vzor pedagogů a soustavné rozvíjení jejich komunikačních kompetencí, cílené zaměření na rozvoj této oblasti u dětí a její pravidelnou diagnostiku (výslovnost, slovní zásoba, gramatická správnost řeči a vyjadřovací schopnosti), rozvoj vzájemné každodenní komunikace a rozpoznání odchylek v komunikaci od normy. Důležité přitom je, aby škola pracovala v návaznosti na rodinu a doplňovala, vyvažovala její výchovné působení (využíváním obdobných postupů, jaké jsou výše navrženy pro rozvoj komunikačních kompetencí v rodinném prostředí).

Mateřská škola by dle Bednářové, Šmardové (2010) měla mimo jiné rozvíjet senzorycké (sluchové vnímání, analýza a syntéza slov, zraková analýza a paměť), motorické (hrubá, jemná motorika, oromotorika) a kognitivní schopnosti dítěte (vnímání, pozornost, paměť, tvořivost ad.) a pomáhat mu v pojmenování lidí, zvířat, věcí, jejich vlastností, jevů, dějů, činností a jejich vztahů (vč. učení nových slov a jejich aktivního používání), které jej obklopují, a to mj. skrze dětskou experimentaci a hru, přičemž by měly být uplatňovány zásady názornosti a opakování, a svůj význam má pochopitelně i motivace a celkové sociální klima.

„K tomu, aby dítě na konci předškolního vzdělávání mělo veškeré předcházející komunikativní kompetence, je důležitá především příprava pedagogických pracovníků působících v mateřských školách a v neposlední řadě také výchovné působení rodiny a společnosti vůbec. Profesionální příprava učitelek mateřských škol by měla být na adekvátní úrovni a měla by reflektovat na aktuální změny ve vzdělávání. Na veškerou činnost pedagogických pracovníků působících v mateřských školách jsou v současné době logicky kladeny stále zvyšující se požadavky.“ (Bytešníková, 2007, s. 89)

4.1.1 Úloha předškolního pedagoga a jeho odborná příprava v komunikační vzdělávací oblasti

Pedagogové mateřských škol by měli dětem poskytovat správný a kvalitní mluvní vzor a to jak po formální, tak i obsahové stránce²⁰. Měli by znát dobře úkoly v této oblasti a mít ujasněn nejen konečný cíl, ale i cíle postupné (dílčí), které je třeba plnit při ovlivňování správného řečového vývoje v jednotlivých věkových skupinách dětí tak, aby bylo na konci předškolního období dosaženo, co nejlepší možné úrovně komunikačních kompetencí (Krčmářová, Richterová, 1989).

Těchto cílů, výstupů dosahují pedagogové odpovídající vzdělávací nabídkou, která zároveň zahrnuje primární logopedickou prevenci. V ní by se měly objevit: společné diskuze a rozhovory s dětmi – vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti, obrázku či vlastní fantazie, samostatný slovní projev na určité téma, popis situace a jejího řešení, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, přednes, recitace, dramatizace, zpěv, prohlížení a „čtení“ knih, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, artikulační a dechová cvičení, řečové a rytmické hry, hry se slovy (na vytváření homonym, synonym, antonym, přirovnání a jejich pochopení), hry na sluchovou a zrakovou analýzu a paměť, rozpoznání nesprávně utvořené věty, kreslení nebo stavění z kostek podle popisu, slovní hádanky, vokální činnosti, grafické napodobování symbolů, tvarů, číslic, písmen, hry a činnosti zaměřené k užívání gest, činnosti

²⁰ Protože v předškolním a mladším školním věku je tendence napodobovat silnější, je pedagogickými školami od uchazečů o studium učitelství 1. stupně a předškolní pedagogiky vyžadováno logopedické potvrzení o správné výslovnosti a tvoření hlasu, dítě přitom napodobuje nejen verbální, ale také nonverbální způsoby komunikace (Hájková, 2012).

seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, smyslové poznávání předmětů a určování jejich vlastností, materiálu, účelu a četné náměty poskytují také metody a techniky dramatické výchovy. V předškolním vzdělávání může přitom jít jak o spontánní, tak i řízené aktivity, které mohou probíhat skupinovou či individuální formou, přičemž by tyto postupy měly být ve vzdělávací nabídce rovnoměrně zastoupeny. Pedagogové mohou rovněž využít řadu didaktických materiálů, pracovních listů a informačních a komunikačních prostředků.

Dle Bednářové, Šmardové (2010) je vhodné ke stimulaci komunikačních kompetencí používat také metodu rozšířené imitace, kdy pedagog opakuje výpověď dítěte a rozšiřuje ji o další informace, metodu alternativních otázek, které také podněcují ke komunikaci a nabízejí možnost volby („Je to ...nebo...?“) a metodu doplňování vět či příběhů. Důležitá je při tom vhodná motivace, citlivý individuální přístup a vlídné komunikační prostředí (RVP PV, 2004).

Optimální cestou k rozvoji komunikačních kompetencí je uplatňování aktivizujících a věku dětí přiměřených metod a postupů práce (mj. prožitkového a situačního učení), vycházejících nejen ze znalosti vývojových specifíků předškolních dětí, ale především individuálních vývojových možností a potřeb jednotlivců, včetně potřeb speciálních, k jejichž zjišťování slouží pedagogická diagnostika. Pro efektivní vzdělávání (nejen) v komunikační a jazykové oblasti, je tak potřeba poznat především úroveň dětí v dané oblasti. Mateřské školy proto obvykle provádí pravidelnou pedagogickou diagnostiku vzdělávacích pokroků jednotlivých dětí v konkrétních vzdělávacích oblastech po celou dobu docházky dětí do mateřské školy. Pro děti před zahájením povinné školní docházky je pedagogická diagnostika orientována mj. na klíčové kompetence, které by měly mít osvojené na konci předškolního vzdělávání a které jsou nezbytné pro jejich budoucí školní úspěšnost (Ležalová, In Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková, 2004).

Nejvhodnější příležitost pro pedagogickou diagnostiku poskytuje předškolním pedagogům především spontánní hra dětí, ve které mohou sledovat individuální úroveň dosažených komunikačních kompetencí dítěte a jeho pokroky, neboť do hry dítě promítá samo sebe, svou zkušenost, znalosti a dovednosti, pocity a postoje, svá přání

a potřeby. Příležitostí pro sledování dětí je ale v mateřské škole nepřeborně mnoho (přivítání, hygiena, stolování, odpočinek, pobyt venku, školní akce ad.). Základem pro sledování projevů dítěte je pozorování, ať již v záměrné či spontánní podobě. Pozorování ovšem nemůže být nahodilé a unáhlené, ale vyžaduje odborné znalosti, soustředění a cílevědomou přípravu pedagoga (Metodika na podporu individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy, 2007).

Pedagog musí zvážit koho, a kdy chce pozorovat, co chce zjišťovat, jak bude pozorování zaznamenávat a vyhodnocovat, a jaká pedagogická opatření z něj vyvodí. Pouhé pozorování však nemůže být v určitých ohledech dostačující, proto je metodu pozorování vhodné doplnit o výsledky z individuální či skupinové práce s dětmi (poznatky z řízené činnosti a didaktických her, analýzy dětských prací – kresby, práce s pracovními listy apod.). Též individuální rozdíly dětí budou hrát svou roli při způsobech provádění diagnostiky. Některé děti jsou například více komunikativní, takže zachytit jejich promluvy nebude obtížné. Jiné ale bude muset pedagog ke komunikaci vybízet a zapojovat přímým oslovením. V úvahu musí brát i aktuální stav dítěte a řadu dalších faktorů, kterými mohou být výsledky jeho diagnostické práce ovlivněny. K těm hlavním patří prostředí a atmosféra školy, rodinné zázemí (podnětnost, výchovný styl rodičů a životní styl), osobnostní zvláštnosti dítěte i samotného pedagoga. I vzhledem k tomu je tedy dobré, pokud pedagog konzultuje své závěry ještě s dalšími pedagogy školy, případně s rodiči dítěte.

Pedagogická diagnostika má především reflexivní a prognostickou funkci a měla by být materiálem, s jehož výsledky bude pedagog dále pracovat, proto mateřské školy používají nejrůznější záznamové archy, které pedagogové písemně vyplňují (popisem, zaškrťování položek, číselným skóre, symbolem atd.) a zakládají je v tzv. osobním portfoliu dítěte, které může obsahovat kromě záznamových archů ještě obsahovou analýzu kresby, dotazník s rodinnou anamnézou, pracovní listy, závěry z pedagogicko-psychologické poradny apod. (Metodika na podporu individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy, 2007).

Dle Bednářové, Šmardové (2007) má řeč a komunikace pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, učení, jeho orientaci

a fungování v lidském společenství. Autorky poznamenávají, že děti, které málo či špatně mluví, mohou být dospělými a dětmi vnímány negativněji a hodnoceny spíše jako průměrné či opožděné. Z tohoto hlediska je tedy nutné, aby pedagogové této oblasti dobře rozuměli a věděli, čemu mají věnovat pozornost. U předškolních dětí by měli sledovat: sluchovou a zrakovou diferenciaci a paměť, výslovnost hlásek, pochopení a používání gramatických pravidel jazyka (jazykový cit), rozsah a kvalitu aktivní a pasivní slovní zásoby, lexikální diferenciaci (rozlišování slovních druhů), způsob vyjadřování, slovní obratnost, slovní porozumění a paměť, komunikativnost, schopnost sebevyjadřování i celkovou úroveň kognitivních schopností a motoriky dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Pedagogická diagnostika může být v případě zjištěných odchylek také prvotním impulzem k započetí odborné intervence.

Z výše zmíněného je tedy zřejmé, že předškolní pedagogové musejí být sami po komunikační stránce dostatečně kompetentní, osobnostně a sociálně rozvinutí a odborně (metodicky) připravení. Jejich profesní přípravě se věnují střední a vyšší odborné pedagogické školy a pedagogické fakulty, mj. v bakalářských a magisterských studijních oborech Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika (Předškolní a mimoškolní pedagogika, Pedagogika předškolního věku). Ty vybavují studenty řadou poznatků a zkušeností z pedagogických, psychologických a didakticky zaměřených disciplín, které umožňují orientaci ve studovaném oboru. Problematice komunikačních kompetencí se věnují studenti především v předmětech zaměřených na vývojovou a sociální psychologii, logopedii, český jazyk a literaturu, osobnostní a sociální rozvoj, rétoriku a dramatickou výchovu. Své schopnosti a znalosti prověřují také na praxích v mateřských školách, které jsou nedílnou součástí studia. Některé výsledky, které v této souvislosti prezentuje Průcha (2011), však ukazují na neutěšený stupeň komunikačních a prosociálních dovedností studentů a absolventů pedagogických oborů. Proto je potřeba dle Koťátkové (In Průcha, 2011) je v přípravě učitelů mateřských škol více akcentovat.

Vzhledem ke stále se zvyšujícím nárokům na profesi předškolního pedagoga a celkovému společenskému vývoji se dnes z řad odborníků ozývá požadavek spíše na vysokoškolské vzdělání pedagogů mateřských škol, v praxi ale stále převažuje vyšší procento pedagogů se středním pedagogickým vzděláním. Také z hodnocení Česká

školní inspekce (2011), jež se zaměřila na rozvoj klíčových kompetencí dětí v mateřských školách, je prokazatelné, že vyšší vzdělání pedagogů koreluje s kvalitou podpory rozvoje kompetencí dětí a komunikačního prostředí. Je však nutné konstatovat, že není v možnostech škol, aby vybavily studenty vším, co budou ve své budoucí učitelské praxi potřebovat. Proto je důležité, aby se pedagogové sami dále rozvíjeli a vzdělávali po osobnostní i profesní stránce tak, aby byli schopni plnit aktuální nároky svého povolání.

Nejvýznamnějšími faktory kvality podpory rozvoje předčtenářské gramotnosti, která zahrnuje rozvoj jazykové a komunikační kompetence, je přitom dle Výroční zprávy České školní inspekce (2011, s. 18) právě kvalifikovanost pedagogů a možnosti jejich specializovaného vzdělávání, účast školy a zapojení pedagogů do rozvojových projektů a schopnost pedagogů propojit vzdělávací činnosti s reálným prostředím. *„Nízká úroveň v těchto charakteristikách v konečném důsledku představuje rizika skupinové, a především individuální neúspěšnosti dětí v hodnocené oblasti. Dalšími významnými faktory jsou velikost třídy a převážně nižší informační gramotnost PP s dlouhou pedagogickou praxí.“*

Z šetření Výzkumného ústavu pedagogického (2008, 2009) i České školní inspekce (2011) však opakovaně vyplývá, že pedagogům mateřských škol chybí metodická pomoc a nabídka dalšího vzdělávání k problematice komunikačních kompetencí a přípravy dětí na školu, a spolupráce s rodiči, kteří o obsah práce v mateřské škole a rozvoj dovedností dětí, podle pedagogů, nejeví zájem. Limitující v práci pedagogů a naplňování požadavků RVP PV je také vysoký počet dětí ve třídách a administrativní zátěž, která jim znemožňuje promyšleně a cílevědomě plánovat a realizovat vzdělávací nabídku s respektováním potřeb a zájmů dětí v konkrétní třídě. To, co pedagogové oceňují je naopak možnost větší volnosti a kreativity v jejich práci, která je umožněna vytvářením vlastních školních a třídních vzdělávacích programů. Předškolní vzdělávání nicméně celkově stojí na okraji zájmu vzdělávací politiky státu a pedagogický výzkum v oblasti komunikačních kompetencí se předškolním dětem také věnuje jen okrajově.

Úloha předškolních pedagogů v rozvoji komunikačních kompetencí předškolních dětí je ovšem nesporná. Záleží hlavně na jejich kreativitě a kompetentnosti, jakými aktivitami, metodami a podmínkami vzdělávání budou stimulovat a optimalizovat rozvoj komunikačních kompetencí každého dítěte. Příležitost k rozvoji těchto kompetencí skýtají v podstatě veškeré činnosti, které jsou v mateřské škole realizovány.

4.1.2 Komunikační prostředí mateřské školy a jeho možnosti

Již jsme zde zmínili, které činnosti mají a mohou předškolní pedagogové zahrnovat do své vzdělávací nabídky, aby dosahovali naplnění deklarovaných cílů RVP PV v oblasti komunikačních kompetencí. Dle RVP PV (2004) je také třeba zajistit, aby komunikační prostředí v mateřské škole bylo komunikačně bohaté, aby dětem poskytovalo dostatečný prostor pro samostatný řečový projev. Aby pedagogové nevytvářeli komunikační zábrany (např. aby děti nebyly do komunikace nuceny) a aby ti, kteří využívají audiovizuální techniku, ji nabízeli dětem přiměřeně. V neposlední řadě by se v předškolním vzdělávání měl věnovat prostor rozvoji tzv. předčtenářské gramotnosti, včetně neomezeného přístupu dětí ke knihám. Také prostorové a věcné vybavení mateřské školy (výtvarný materiál, hudební nástroje, tělocvičné nářadí a náčiní, stolní hry, skládačky, didaktické pomůcky, hračky, knihy a časopisy, stavebnice, školní zahrada aj.) může být pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí stimulační (Fantová, 1994).

Avšak praktická realizace takto optimisticky vypadat nemusí a rozpor oficiálního kurikula s tím, co se odehrává v reálném edukačním prostředí a jeho výsledcích, může být značný. Z Výroční zprávy České školní inspekce (2011) vyplývá, že mateřské školy dosahují v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti dětí průměrných výsledků a kvalita věcných podmínek pro jejich rozvoj (např. knihovna, audiovizuální technika), i když je ve většině škol dobrá, se však svou úrovní v mateřských školách liší. Podrobnější výsledky přináší tematická zpráva ČŠI s názvem Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání (2011), která vychází z podrobnějšího šetření v mateřských a základních školách, při němž inspekce sledovala, jaká je informovanost škol o čtenářské gramotnosti ve školách, jaká

opatření ke zlepšení této oblasti u dětí a žáků byla školami přijata, a jak se jim daří naplňovat cíle vlastních školních vzdělávacích programů v souladu s příslušným RVP.

Z výsledků šetření vyplývá, že na řadě škol přetrvávají nedostatky v tvorbě ŠVP dle zásad a požadavků RVP PV, přičemž hlavní nedostatek byl zjištěn ve zpracování vzdělávacího obsahu (57 %). Pozitivní ale bylo zjištění, že 69% navštívených škol správně zahrnovalo oblast rozvoje předčtenářské gramotnosti v koncepčních materiálech a vzdělávacích cílech a že až 72 % přijalo ve sledovaném období (2007-2010) konkrétní opatření, která by měla dle MŠ přispívat k rozvoji předčtenářské gramotnosti dětí. K těm patřilo především průběžné doplňování školní knihovny, zaměření na sledování a hodnocení předčtenářských dovedností dětí a podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. ČŠI při inspekčních hospitacích dále zjistila, že pedagogové vesměs používají ve vzdělávací nabídce vhodné postupy a metody práce při rozvoji předčtenářské gramotnosti dětí, problematičtější byla pouze schopnost dětí zaujmout postoj k předčítanému textu a vyvození ponaučení z něj, čemuž se ČŠI doporučila více věnovat. Obecně je však zřejmý určitý pozitivní posun MŠ v této oblasti, přičemž se předškolní pedagogové ve vzdělávání dětí nejvíce soustřeďují právě na rozvoj řečových schopností a jazykových receptivních dovedností a snaží se podporovat utváření komunikačních kompetencí dětí (Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání, 2012).

Rozvoj komunikačních kompetencí dětí přitom probíhá v mateřské škole průběžně a přirozeně při spontánních i řízených aktivitách. Dítě, které dochází v předškolním věku do mateřské školy, se denně dostává do kontaktu s minimálně jedním pedagogem (mj. učitelkou) a řadou vrstevníků, z čehož lze předpokládat vysoký počet komunikačních příležitostí a situací během dne, ale i v rámci celé docházky do mateřské školy. Pro většinu předškolních dětí představuje nejvýznamnější jazykový input právě mluvní vzor učitelek v mateřské škole. O průběhu a kvalitě komunikace dětí s předškolními pedagogy nám ovšem scházejí obsáhlejší poznatky. Zajímavé jsou například výsledky výzkumu slovenské autorky Slančové (In Průcha, 2011), která provedla analýzu záznamů komunikace učitelek s dětmi v mateřských školách v Prešově. Zjistila, že komunikace učitelek adresovaná dětem nabývá převážně reaktivní funkce (instrukce, výzva, povzbuzení aj.) a má kooperační charakter, mj.

v dialozích a facilitovaných činnostech s dětmi. Vzhledem k blízkosti vztahu předškolních pedagogů a dětí se také v řeči učitelek projevovalo pozitivní emoční ladění a lexikální simplifikace, která souvisí se snahou přizpůsobit se úrovni dítěte a jeho kognitivním schopnostem. Ve věkově nejstarších skupinách dětí pak vzrůstá frekvence komunikace adresované dětem a narůstá také používaná slovní zásoba. Podle autorky řeč učitelky mateřské školy odráží celkový národně kulturní charakter a je tzv. řečí autority a lásky, jak nazvala i svou monografii, v níž prezentuje zmíněný výzkum.

Vývoj komunikačních kompetencí předškolních dětí ale kromě dospělých (rodičů, vychovatelů), kteří v něm mají dominantní úlohu, iniciuje také komunikace s ostatními dětmi, se kterými se dítě setkává, ať už v prostředí rodiny nebo právě v mateřské škole. Průcha (2011) však konstatuje, že dosud nebyly prozkoumány a popsány hlavní charakteristiky vzájemné komunikace dětí s dětmi, o které bychom se mohli teoreticky opřít a odkazuje na starší publikaci *Dialog u dětí* (1966) rumunské autorky Slamové-Cazacové. Tato psycholingvistka ve svém výzkumu vychází z kritiky Piagetovy koncepce egocentrické řeči dětí, kterou dítě produkuje samo pro sebe a není komunikačně zaměřena, a soudí, že „ *u dětí existuje vyvinutá činnost „vzájemně sdělovací“, dialogická, v níž děti hovoří k jiným a rovněž odpovídají jiným. Jsou včleněny do živé dynamiky rozhovoru, mění se postupně v mluvčí a naslouchající. Dialog existuje již v útlém věku, když se začíná rozvíjet řeč ve vlastním slova smyslu s jistou gramatickou stavbou (a to kolem dvou let)*“ (Slamová-Cazacová, In Průcha, 2011, s. 125).

Forma a funkce dialogu se přitom dle autorky se vzrůstajícím věkem dítěte výrazně zdokonaluje, promluvy jsou složitější a narůstá též jejich četnost. Děti se také postupně snaží přizpůsobovat svému komunikačnímu partnerovi, přičemž vzorem jsou jim dialogy dospělých, mj. rodičů. Již kolem druhého roku dítěte bývá až 90% jeho řečových projevů někomu adresováno nebo je odpovědí. S rostoucím věkem slouží dětská komunikace stále více také součinnosti dětí, a to jak v rovině poznávací (vzájemné sdělování informací), tak v rovině sociální (výzva ke hře, organizace hry ad.). Z těchto důvodů je tedy vzájemná komunikace dětí v mateřské škole pro rozvoj jejich komunikačních kompetencí prospěšná (Průcha, 2011).

V problematice rozvoje komunikačních kompetencí dětí mohou mateřské školy poskytovat také poradenskou činnost pro rodiče a často spolupracují i s odborníky, konkrétně pedagogicko-psychologickými poradnami a logopedy, jejichž návštěvu mohou v případě zjištění závažných nedostatků u dítěte doporučit. V některých mateřských školách mohou působit i logopedické asistentky, což jsou většinou učitelky, které prošly krátkodobým logopedickým kurzem. Jejich úkolem je prevence poruch řeči, řízení fyziologického vývoje řeči a také vyhledávání dětí, které jsou některou poruchou ohroženy (Kutálková, 2009). V žádném případě není v kompetenci učitelek mateřských škol zajišťovat nápravu řečových poruch, tu může provádět pouze odborník, v tomto případě logoped.

Ze souhrnných poznatků Výroční zprávy ČŠI (2011) o nepříznivých jevech v MŠ ale vyplývá, že se školy potýkají s omezeným přístupem k logopedické péči pro děti s vadami řeči, že v systému předškolního vzdělávání chybí personální kapacity pro nápravu vad řeči, logopedická péče pro děti, které ji potřebují, není dlouhodobě zajištěna a chybí i systémová logopedická prevence v MŠ ze strany předškolních pedagogů. Také nízká metodická podpora pedagogických pracovníků, nedostatečné zázemí pro hodnocení a pedagogickou diagnostiku, identifikaci a evidenci diferencovaných potřeb dětí nenahrává cílené speciální péči. Logopedické vady, poruchy řeči a komunikace jsou přitom nejčastějším rizikem školní úspěšnosti dětí při přechodu do primárního vzdělávání.

Právě úroveň komunikace dítěte je totiž dle Kropáčkové (2008) jedním ze znaků školní zralosti. Pro školní výuku je nezbytné, aby dítě ovládalo komunikaci na dostatečné úrovni, protože výuka ve škole probíhá převážně verbální formou, a dosahovalo odpovídajících jazykových dovedností, jež jsou rovněž předpokladem pro výuku mateřského jazyka, čtení, psaní a pravopisu ²¹(Říčan, Krejčířová, 2006). Nedostatky v řečových a komunikačních dovednostech mohou přinášet ale i další obtíže v učení, v sociální interakci jedince, mj. při navazování vztahů a uplatnění se ve

²¹ Mezi 6. a 11. rokem dochází, i když ne tak dynamicky jako v předchozím období, k dalšímu rozvoji některých složek jazykových kompetencí. Především dochází vlivem školní výuky s rozvojem mluvnických schopností (znalosti o struktuře jazyka, způsoby jeho používání a širší slovní zásoba) ke změně chápání jazyka dětmi. Přesto, že již většina dětí mluví gramaticky správně, jejich schopnost vědomé aplikace gramatických pravidel je plně rozvinuta až ve středním školním věku (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

skupině, mohou ovlivňovat jeho osobností vývoj (sebehodnocení a seberealizaci) i pozdější profesní orientaci a uplatnění (Bednářová, Šmardová, 2007).

Důležité je proto, aby si pedagogové mateřské školy a samozřejmě také rodiče všímali kvality řeči dítěte, mj. správnosti jeho výslovnosti, gramatiky, slovní zásoby, kterou používá a které rozumí, způsobů komunikace s dětmi i dospělými, sledovali schopnost zrakového a sluchového rozlišování, které je nezbytné pro počáteční výuku čtení a psaní a věnovali pozornost případným odchýlkám, které mohou konzultovat a řešit společně s odborníky (pediatrem, pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně poradenským centrem, logopedem ad.) a snažili se podněcovat, a všemi možnými prostředky rozvíjet komunikační kompetence (a celkovou osobnost) dítěte, tak aby byly příslibem dobrého startu ve školním a celoživotním vzdělávání, v jeho osobním i pracovním životě.

II. Praktická část

1. Cíl a dílčí úkoly

Cílem výzkumného šetření bylo na vybraném vzorku respondentů analyzovat pojetí komunikačních (komunikativních) kompetencí v kurikulárních dokumentech mateřských škol a zjistit, jak pedagogové mateřských škol naplňují obsah komunikativní kompetence pro etapu preprimárního vzdělávání, jak tuto oblast u dětí diagnostikují a jaké příležitosti mají předškolní děti k rozvoji komunikačních kompetencí ve třídě mateřské školy.

Dle výzkumného záměru byly stanoveny tyto dílčí úkoly:

- Zanalyzovat kurikulární dokumenty mateřských škol, tj. školní a třídní kurikulum dle kritérií stanovených RVP PV a Konkretizovaných očekávaných výstupů, které tento dokument doplňují, a to se zaměřením na oblast komunikačních kompetencí.
- Zjistit, jaké činnosti a podmínky při pobytu dětí v mateřské škole nabízí možnost rozvoje komunikačních kompetencí a jak pedagogové mateřských škol stimulují rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí se zaměřením: na komunikační klima třídy, příležitosti ke komunikaci s učitelkou i dětmi a její průběh, správný mluvní vzor učitelky, vzdělávací nabídku rozvíjející komunikační kompetence, přístup ke knihám a audiovizuální technice a práce s ní.
Při pozorování sledovat současně frekvenci příležitostí k rozvoji komunikačních kompetencí v režimu dne v mateřské škole na vybraném vzorku respondentů z řad předškolních dětí (vzájemná komunikace dětí, komunikace s učitelkou, konkrétní komunikační příležitosti).
- Zjistit, zda a jak (na základě jakých materiálů, odborných znalostí) pedagogové mateřských škol diagnostikují úroveň předškolních dětí v oblasti komunikačních kompetencí, a zda se jejich diagnostická zjištění promítají do vzdělávací nabídky, případně slouží následné odborné intervenci.

2. Výzkumné metody

Popisovaný výzkum představuje kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumného regionálního šetření, ve kterém byly použity následující metody:

- obsahová analýza dokumentů,
- krátkodobé zúčastněné pozorování doplněné strukturovaným rozhovorem s učitelkou.

Použité metody vycházejí ze studia zkoumané problematiky a metodiky dle Chrástky (2007).

Obsahová analýza dokumentů byla provedena na kurikulárních dokumentech vybraných mateřských škol, tj. na školních a třídních vzdělávacích programech, které byly analyzovány dle kritérií stanovených RVP PV, doplněných Konkretizovanými očekávanými výstupy, jež tvoří závazný rámec pro tvorbu školních kurikulárních dokumentů v etapě preprimárního vzdělávání.

Dále byly analyzovány diagnostické nástroje, které používají pedagogové mateřských škol pro hodnocení dosažených způsobilostí dětí v jednotlivých vzdělávacích oblastech se zaměřením na oblast komunikačních kompetencí (Jazyk a řeč). Protože však neexistuje žádný závazný materiál pro provádění pedagogické diagnostiky v mateřských školách, můžeme podobu těchto materiálů jen konstatovat.

Pozorování bylo zaměřeno na možnosti rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí, se zaměřením na děti ukončující předškolní vzdělávání, v prostředí a režimu mateřské školy, které jsou přímo ovlivňovány pedagogickým přístupem (osobnostním i odborným) a vzdělávací nabídkou, ale také nepřímým třídním klimatem, vzájemnými vztahy, prostorovým a materiálním uspořádáním (skryté kurikulum). Jednalo se o krátkodobé zúčastněné pozorování, pro jehož účely byl autorkou vypracován Záznamový hodnotící arch rozvojového potenciálu komunikačních kompetencí. Záznamový arch (příloha č. 4) byl sestaven tak, aby postihoval nejpodstatnější faktory rozvoje komunikačních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy, přičemž záměrně opomíjíme úroveň jazyka a řeči jednotlivých dětí a faktory rodinného prostředí, kterým se autorka věnuje v bakalářské práci (Úroveň řečových

schopností a jazykových dovedností předškolního dítěte, 2010). Záznamový arch byl kombinovaný a obsahoval devět pozorovaných položek, přičemž bylo sedm uzavřených a dvě otevřené položky. Uzavřené položky byly dichotomické, polytomické i škálové.

K dalšímu pozorování komunikačně rozvíjejících aktivit dětí v režimu dne mateřské školy vytvořila autorka matici (příloha č. 5), jež zachycuje frekvenci komunikačních aktů u vybraného vzorku dětí a to jednak dětí navzájem, komunikaci mezi dětmi a učitelkou a sleduje i konkrétní příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí (situace, činnosti, při kterých děti komunikují). Záznam, byl prováděn tak, že při každé komunikaci vybraného vzorku dětí, bylo jednoduchým symbolem (čárkování) označeno pole znázorňující vzájemnou komunikaci respondentů, komunikaci respondentů s dalšími dětmi, komunikaci s pedagogem a stručně zaznamenány příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí dětí při pobytu v mateřské škole.

Pozorování bylo doplněno strukturovaným rozhovorem s předškolními pedagogy vybraných mateřských škol. Rozhovor je původní a obsahoval 7 připravených otázek. Otázky zjišťovaly fakta, názory a postoje respondentů z řad pedagogů vybraných mateřských škol, kde byla realizována pozorování. Otázky se týkaly diagnostiky v oblasti komunikačních kompetencí u předškolních dětí prováděné předškolními pedagogy a jejich odborné připravenosti v dané oblasti, abychom postihli, na jakém základě pedagogové diagnostiku provádějí, zda ji promítají do vzdělávací nabídky, případně do dalších opatření, dále jak hodnotí svou odbornou přípravu v oblasti jazykové a komunikační výchovy a zda přisuzují ve své práci nějaký význam Konkretizovaným očekávaným výstupům. Záznamy byly prováděny písemně v průběhu interview, což je nijak nenarušovalo.

3. Charakteristika místa výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřských školách na území Prahy 3 v měsíci listopadu roku 2012, se kterými autorka již spolupracovala při řešení bakalářské práce. Městská část Praha 3 má celkem 17 mateřských škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, z nichž osloveno bylo 15 škol. Dvě mateřské školy

osloveny nebyly, neboť se nejedná o běžné mateřské školy (jedna mateřská škola je Waldorfská, druhá pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Školy byly osloveny informačním emailem, ovšem odpověděla pouze jedna škola, proto bylo třeba kontaktovat vedení škol telefonicky. Z oslovených mateřských škol se šetření zúčastnilo sedm škol. Důvodem neochoty ostatních škol ke spolupráci byla především obava z analyzování a hodnocení mateřských škol a práce učitelek a organizační zátěž pro školu. Výzkumné šetření probíhalo vždy v jedné třídě, přičemž převažovalo homogenní uspořádání tříd (u čtyř ze sedmi škol), tj. věkové složení dětí bylo od pěti do sedmi let. O výběru třídy rozhodlo vedení školy.

Vybrané mateřské školy se nijak nesespecializují. Jedná se o několikatřídní mateřské školy s celodenním pobytem. Poskytované předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, na jehož základě si školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy, které byly předmětem analýzy. V rámci docházky do mateřské školy je dětem nabízena také řada různých aktivit a akcí, včetně nejrůznějších zájmových aktivit, jako je například anglický jazyk, hra na flétnu, plavání, keramika ad. Prostorové a materiální podmínky navštívených mateřských škol jsou odpovídající (řada škol prošla kompletní rekonstrukcí interiéru i exteriéru budovy), i když se kvalitativně i kvantitativně liší. Školy se také snaží spolupracovat s rodinami dětí a spolupracují i s některými odborníky, především s pedagogicko-psychologickými poradnami a také s logopedy (viz výsledky analýzy ŠVP).

Navštívené třídy maximálně naplňují svou kapacitu (průměrně 25 dětí) a vždy v nich působí dva pedagogové, kteří vytvářejí třídní vzdělávací program a realizují vzdělávací nabídku, ve které se zaměřují na celkový osobnostní rozvoj, mj. rozvoj klíčových kompetencí a jejich komponent.

4. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno na vybraných mateřských školách městské části Prahy 3 a účastnili se jej respondenti z řad pedagogů těchto škol a předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání.

Nejprve bylo realizováno pozorování ve třídách vybraných mateřských škol na základě předem definovaných kritérií dle pozorovacího archu, který byl vyhodnocen na konci pozorování. V průběhu pozorování byly také sledovány a zaznamenávány komunikační příležitosti (i jejich frekvence) vybraného vzorku dětí ukončujících předškolní vzdělávání dle předem vypracované matice. Výběrový soubor obsahoval pět jedinců různého pohlaví (celkem 17 dívek a 18 chlapců). Abychom zabránili případnému zkreslení výsledků výzkumu, bylo pro výběr respondentů předem stanoveno kritérium, že se musí jednat o předškolní děti české národnosti, bez individuálního vzdělávacího plánu, odkladu školní docházky, neintegrované, které nemají speciální vzdělávací potřeby. Ve třídě s heterogenním uspořádáním byl výběr předem určen.

Po skončení pozorování byla realizována interview s třídními učitelkami vybraných mateřských škol, kde probíhal výzkum. Následně po zapůjčení, příp. zaslání školních kurikulárních dokumentů mateřských škol, byl vytvořen jejich opis (relevantních částí) a poté byla provedena analýza dle stanovených kritérií, včetně analýzy diagnostických nástrojů, které školy (třídy) používají pro zjišťování úrovně způsobilostí dětí v jednotlivých vzdělávacích (vývojových) oblastech.

5. Organizace výzkumu

Pozorování probíhalo v dopolední části dne, jak při spontánní hře dětí, tak i při řízené činnosti. V každé třídě bylo provedeno jedno pozorování, které bylo vyhodnoceno na základě připraveného záznamového archu a matice k pozorování. Některé záznamy bylo potřeba konzultovat s třídními učitelkami.

Interview s učitelkami byla realizována po skončení pozorování v době stravování, příp. během samostatné práce dětí.

Analýza kurikulárních dokumentů a diagnostických materiálů byla na základě dohody s vedením škol provedena po opatření jejich kopie mimo budovu mateřské školy.

6. Vlastní výzkumné šetření

6.1 Analýza kurikulárních dokumentů

Cílem analýzy kurikulárních dokumentů vypracovaných vybranými mateřskými školami bylo zjistit, jak mateřské školy v těchto dokumentech pojmají komunikační kompetence jako jednu z cílových kategorií (klíčových kompetencí), ke které by předškolní vzdělávání mělo dle RVP PV směřovat.

6.1.1 Analýza školních vzdělávacích programů

Celkem bylo zanalyzováno sedm školních vzdělávacích programů. Nejprve byl hodnocen soulad školního vzdělávacího programu a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (1. kritérium). Dalšími kritérii bylo: 2. nakolik jde v ŠVP o konkretizaci RVP PV dle vlastních podmínek školy, 3. zda jsou specifikované nějaké podmínky vzdělávání související s rozvojem komunikačních kompetencí, 4. jak mateřská škola řeší logopedickou a odbornou intervenci, 5. jaká témata se v integrovaných blocích objevují, 6. jaký je obsah tematických bloků v kontextu komunikačních kompetencí, 7. jak mateřská škola konkrétně podporuje komunikační kompetence u dětí, 8. jaká jsou specifika a inspirace ŠVP, 9. jak řeší mateřská škola ve svém ŠVP oblast pedagogické diagnostiky a 10. zda MŠ řeší ve svých ŠVP Konkretizované očekávané výstupy.

Pro ulehčení zátěže mateřských škol a kvůli možnostem intenzivnější práce při analýze, byla tato část výzkumného šetření realizována mimo prostředí mateřských škol. Mateřské školy, resp. jejich vedení se však obávalo nakládání se svými školními kurikuly a jejich hodnocením, takže bylo poměrně obtížné tyto materiály získat. Mateřské školy si také přály zachovat anonymitu při zpracování svých dokumentů, i když jsou to dokumenty veřejné.

6.1.1.1 Interpretace výsledků analýzy ŠVP

Dle analýzy ŠVP vybraných mateřských škol lze konstatovat, že ŠVP spíše odpovídají kritériím pro soulad s RVP PV. Ve sledovaných oblastech vyhověly všem kritériím tři ze sedmi analyzovaných ŠVP (43 %). Ve třech ŠVP jsme postrádali

konkretizaci obsahu integrovaných bloků, přičemž šlo mj. o opsání obsahu vzdělávacích oblastí z RVP PV, nikoli o vlastní stručnou charakteristiku obsahu bloků a jeden ŠVP neobsahoval oblast organizace vzdělávání. I když ŠVP spíše splňují požadovaná kritéria pro soulad s RVP PV, jejich formální a především obsahová náplň se kvalitativně liší, což potvrzují i následující výsledky analýzy.

Analýza odhalila, že tři ze sedmi škol (43 %) zpracovaly originální, dle konkrétních podmínek a záměrů školy koncipovaný ŠVP. U zbylých čtyř dokumentů bylo patrné, že se v jejich případě jedná o opsání některých částí RVP PV, mj. ve vymezení vzdělávacího obsahu. Dále bylo zjištěno, že tři z analyzovaných sedmi ŠVP mají totožně zpracované některé své části (shodně zpracované podmínky vzdělávání).

Ve většině analyzovaných programů (71 %) lze nalézt podmínky, které mohou přispívat k rozvoji komunikačních kompetencí dětí. Pouze dva programy (28 %) nspecifikovaly podmínky vzdělávání, které by souvisely s komunikačními kompetencemi, přesto se však lze domnívat, že tyto podmínky jsou v praxi naplněny, což bylo potvrzeno i při pozorování ve třídách mateřských škol.

Všechny analyzované programy se věnují poskytování logopedické a odborné intervence, přičemž všechny školy (100 %) spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami a většina spolupracuje současně také s logopedy a s rodiči dětí (71 %).

Témata integrovaných bloků odpovídají zpravidla ročním obdobím a jejich charakteristickým rysům, tradicím a svátkům, které jsou spjaté mj. s naší kulturou. Integrované bloky jsou v ŠVP nazvány různě, avšak lze je zahrnout pod následující (obecná) pojmenování: Začínáme spolu, Podzim – proměny přírody, Karneval, Jak se o sebe starat – zdraví, Advent a Vánoce – tradice a zvyky, Zima – proměny přírody, Moje město (země), Moje rodina, Řemesla, Pohádky a divadlo, Sport, Jaro – proměny přírody, Velikonoce – tradice a zvyky, Zvířata a mláďata, Příroda a zahrada (ekosystémy), Svět kolem nás, Moji kamarádi, Cestování a prázdniny, Škola.

Vzhledem k tomu, že bylo v případě čtyř ŠVP (57 %) zjištěno, že se nejedná o vlastní rozpracování integrovaných bloků dle konkrétních podmínek a filozofie školy, ale o opsání vzdělávacích oblastí RVP PV, které zahrnují oblast komunikačních

kompetencí (viz teoretická část), byl hodnocen obsah integrovaných bloků jen u těch ŠVP, které jej pojaly individuálně. V těchto integrovaných blocích byly zpravidla zařazeny následující činnosti, které se prolínají do různých témat:

- rozvoj poznatků o sobě a okolním světě a upevňování znalostí (o věcech, jevech, lidech ad.),
- podněcování komunikace dětí s vrstevníky, dospělými, naslouchání jeden druhému,
- vytváření pravidel vzájemných vztahů, chování a komunikace, která budou platit pro všechny,
- rozvoj slovní zásoby – pojmů,
- rozvoj sebehodnocení a sebevyjádření pocitů, dojmů, představ,
- poslech, „čtení“ a prohlížení knih,
- divadelní představení pro děti,
- nácvik říkadel, písní, básní,
- rytmizace s Orffovými nástroji, hra na tělo,
- komunikační kruh,
- kooperativní činnosti ve dvojicích, skupinách,
- dramatizace, pantomima, improvizace,
- vyprávění a rozhovory na různá témata,
- popis situace, obrázku,
- rozvoj předčtenářské gramotnosti – základy práce s informacemi (s knihami, encyklopediemi, atlasy),
- poslech a vnímání zvuků, hudby,
- didaktické a společenské hry,
- hry na sluchovou diferenciaci a paměť,
- rozvoj mimoslovních způsobů vyjadřování (výtvarné, hudební),
- počítačové programy,
- individuální práce a příprava na školu (spolupráce se ZŠ),
- společné exkurze, výlety, akce a oslavy,
- dechová cvičení a gymnastika mluvidel.

Všechny analyzované mateřské školy se ve svých ŠVP věnují problematice rozvoje komunikačních kompetencí a přiřkládají jim patřičný význam. Oblast komunikačních kompetencí je v případě dvou ŠVP pojata na úrovni konkrétních podpůrných aktivit realizovaných s dětmi. Pro ilustraci uvádíme následující ukázkou jednoho z ŠVP:

„Zařazujeme společné procvičování mluvidel a individuální procvičování hlásek, v každém projektu je do vzdělávací nabídky zařazen zpěv, nácvik básní, písni, říkadel, společné rozhovory s dětmi na určité téma, popis situací dle obrázku, pravidelné rozšiřování slovní zásoby skrze témata projektů (pojmenování, popis, charakteristiky), čtení a poslech pohádek a příběhů, divadelní představení, práce s knihami, vyprávění vymyšlených příběhů, pracovní listy zaměřené na přípravu na školu, rytmižace a dramatizace, pantomima, hádanky a vtípy, skupinové práce, kde se rozvíjí schopnost spolupráce a komunikace, hudební a hudebně pohybové hry, didaktické hry, práce s počítačem, návštěvy různých akcí, grafomotorická cvičení. V MŠ se snažíme vytvářet příznivé komunikační klima a to především kvalitním vzorem pedagogů.“

V dalších ŠVP byla oblast komunikačních kompetencí zpracována na obecnější úrovni, přičemž školy popisovaly tuto oblast, mj. jako péči o rozvoj dětské řeči, správné výslovnosti, spolupráce a komunikace dětí s ostatními, spolupráci školy s rodiči, logopedickou prevencí (cvičení a hry) a odbornou intervencí (pedagogicko-psychologické poradny, logoped), což je patrné z následující ukázky jednoho ŠVP:

„Jedna z priorit vzdělávací práce a specifických podmínek v MŠ je důraz na péči o rozvoj dětské řeči a správné výslovnosti – práce logopedické asistentky ve spolupráci s dalšími učitelkami, popř. MŠ doporučuje odbornou péči v logopedické poradně, samozřejmostí je spolupráce s rodiči. MŠ zařazuje jako nadstandardní program logopedii a další akce jako např. kulturní akce, besídky, návštěvy v ZŠ. Ve vzdělávacích cílech zdůrazňuje také předčtenářskou výchovu – každodenní četba, důraz na jazykovou stránku dětí a spolupráci s PPP.“

Jedna mateřská škola deklarovala ve svém ŠVP navíc individuální péči s důrazem na práci s odbornými publikacemi a časopisy (např. Synek: Říkejte si se

mnou, Informatorium ad.), a rozvíjení slovní zásoby prostřednictvím nových učebních pomůcek. Ze všech analyzovaných ŠVP tři zdůrazňovaly také přípravu dětí na školu a čtyři se věnovaly činnostem k rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Ve většině zanalyzovaných ŠVP (71 %) byla dále zjištěna inspirace nějakým jiným materiálem nebo konceptem. Jeden ŠVP se přímo hlásil k programu Začít spolu, další byl výslovně inspirován Barevnými kamínky. U tří ŠVP byla patrná shoda ve vymezení podmínek vzdělávání, takže se domníváme, že byly tyto dokumenty inspirovány nějakým dalším materiálem, případně byl jeden z těchto ŠVP ostatními opsán. Můžeme zde ale pouze spekulovat, neboť tyto informace nemáme k dispozici.

Z analýzy dále vyplývá, že šest ze sedmi zanalyzovaných ŠVP (86 %) se zabývalo také prováděním pedagogické diagnostiky v mateřské škole, přičemž se jí myslí zpravidla vytvoření a pravidelné vedení portfolia dítěte třídní učitelkou (zápis do hodnotícího archu zpravidla čtvrtletně nebo třikrát ročně).

Na základě analýzy bylo zjištěno, že Konkretizované očekávané výstupy řeší ve svém ŠVP pouze jedna mateřská škola, konkrétně jsou přílohou jejího ŠVP. Ostatních šest mateřských škol se s tímto dokumentem v době realizace výzkumného šetření neseznámilo.

6.1.2 Analýza třídních vzdělávacích programů

Celkem bylo zanalyzováno sedm třídních vzdělávacích programů. Třídní vzdělávací programy vypracovávají učitelky, nejčastěji ve spolupráci s kolegyní, se kterou působí na třídě, případně každá jednotlivě vypracovává určitá témata. Programy jsou obvykle zpracovány rukopisně, příp. na počítači. Učitelky se při vypracování řídí tématy integrovaných bloků stanovenými ŠVP a rozpracovávají vlastní nebo ve školním vzdělávacím programu navržená podtémata pro jednotlivé týdenní či čtrnáctidenní bloky.

6.1.2.1 Interpretace výsledků analýzy TVP

Obsah TVP bývá zaměřen na roční období a jeho proměny, na seznámení dětí s tématy, se kterými se běžně (někdy méně běžně) v životě setkávají a významnými

tradicemi, zvyky a oslavami, které jsou spojeny s naší kulturou. Jde tedy o soupis konkrétních zamýšlených činností, her k danému tématu. Součástí třídních vzdělávacích programů jsou také seznamy s plánovanými školními či třídními akcemi a událostmi a řada dalších materiálů a pomůcek k realizaci vzdělávacího záměru pedagogů, jako jsou básně, písně, šablony na výtvarné činnosti ad.

Analyzované TVP obsahovaly zpravidla název tématu, podtématu, časový plán programu, cíle (očekávané výstupy) a vzdělávací nabídku zaměřenou na rozvoj jednotlivých vzdělávacích oblastí nebo dle činností v režimu dne, např. ranní cvičení, pohybová hra, výchovné činnosti, pobyt venku apod. (příloha č. 6), některé pouze konkretizovaly činnosti, které budou děti realizovat k danému tématu (příloha č. 7). Některé TVP obsahovaly ještě další kategorie jako např. pomůcky, materiál a knihy, přínos pro rodiče, metody práce a organizace (frontální, skupinová, individuální, prostorová), hodnocení aj. Ve vzdělávací nabídce pro nejstarší věkovou kategorii předškolních dětí se také objevovaly činnosti, které jsou zaměřeny cíleně na přípravu dětí na školu.

Analyzované TVP mají ovšem různou formální i obsahovou úroveň (podobu), přestože VÚP vydal Manuál k tvorbě ŠVP a TVP. Podoba TVP vychází mj. z potřeb jednotlivých pedagogů na přípravu vzdělávací nabídky. Obvykle záleží také na společné dohodě pedagogů a vedení školy, jakou podobu budou TVP mít. Některé TVP jsou vypracovány heslovitě, v bodech, jiné jsou propracované do různých dílčích kategorií, doplněné materiály ke vzdělávací nabídce apod. (příloha č. 8). Na to může mít vliv řada faktorů, kterým se budeme věnovat v diskuzi. V kontextu komunikačních kompetencí se v obsahu TVP objevují tytéž aktivity, jaké jsme uvedli u analýzy ŠVP, ale již konkretizované dle aktuálně probíhajícího tématu, integrovaného bloku, proto pokládáme za nadbytečné je zde znovu uvádět a odkazujeme na uvedené přílohy.

6.2 Analýza diagnostických materiálů

Cílem analýzy diagnostických materiálů, které využívají předškolní pedagogové ve své práci pro zjišťování a zaznamenávání vývojové úrovně a vzdělávacích pokroků dětí, bylo zjistit, jakou podobu mají tyto materiály a zda, a v jakém rozsahu se zaměřují na oblast komunikačních kompetencí.

6.2.1 Interpretace výsledků analýzy

Z analýzy diagnostických materiálů, jež využívají pedagogové mateřských škol k pedagogické diagnostice dětí, vyplývá, že tyto materiály mají různý rozsah a podobu, jež předpokládá určitý způsob práce s tímto materiálem, tj. jeho vyplnění. Materiály mají většinou podobu záznamového archu (tabulky), jež učitelé vyplňují pomocí jednoduchých symbolů či slovního hodnocení. Výběr diagnostických materiálů bývá v kompetenci vedení školy. Způsob provádění pedagogické diagnostiky v pozorovaných třídách mateřských škol a přístup pedagogů vyplývá z předchozích výsledků šetření.

V případě jedné mateřské školy bylo zjištěno, že zde neprovádí písemné záznamy z diagnostiky dětí. V jedné navštívené škole prováděli pedagogové volný písemný záznam z pedagogické diagnostiky.

Další mateřská škola používala záznamový arch zaměřený přímo na sledování úrovně klíčových kompetencí, jež zahrnoval i oblast komunikačních kompetencí, která zde byla podrobně rozpracována. Záznam do archu se provádí pomocí jednoduchých symbolů, které indikují vysokou, střední či nízkou úroveň kompetencí. Celý diagnostický materiál je součástí přílohy č. 9.

Jiná mateřská škola používala záznamový arch, který obsahoval několik stručných kategorií, jež pedagog slovně hodnotí. Materiál zahrnoval také kategorie spadající do oblasti komunikačních kompetencí, tj. řeč, komunikaci s učitelkou, zapojení dítěte do kolektivu ad. (viz příloha č. 10). Další diagnostický záznamový arch, který používala jedna mateřská škola, byl obsáhlejší a zahrnoval kategorii řeč, jež obsahovala řadu podkategorií (slovní zásoba, vyjadřování, výslovnost atd.)

Dvě mateřské školy používaly materiál s názvem Přehled osobnostních charakteristik dítěte, jenž byl přílohou pedagogického časopisu *Poradce učitelky mateřské školy* (2011). Záznamový arch ovšem neobsahuje samostatnou oblast komunikačních kompetencí. V kategorii vztahující se k projevům dítěte je zahrnuta jedna položka ke komunikativnosti dítěte. Tento záznamový arch obsahuje i návod k používání. Pro ilustraci jej uvádíme v příloze č. 11.

6.3 Pozorování ve třídách mateřských škol

Cílem výzkumného šetření formou pozorování bylo zjistit, jaké podmínky, vzdělávací nabídka a aktivity v mateřské škole poskytují dětem příležitost pro rozvoj jejich komunikačních kompetencí.

Výzkumné šetření probíhalo celkem v sedmi třídách mateřských škol. Bylo realizováno dle záznamového archu, který se zaměřoval na tyto položky: komunikační klima třídy, mluvní vzor učitelky, přiměřenost komunikačních příležitostí, prostor pro sebevyjádření jednotlivých dětí, nabídku činností, v nichž mohou být rozvíjeny komunikační kompetence, přítomnost a dostupnost dětské knihovny, využívání audiovizuální techniky učitelkami, vzájemnou komunikaci mezi učitelkou a dětmi a komunikaci dětí navzájem.

Pro doplnění a zároveň pro potvrzení sledovaných položek pozorování byla na vybraném vzorku respondentů z řad předškolních dětí, dle předem vypracované matice, zaznamenávána četnost komunikačních aktů dětí (dětí navzájem i s učitelkou) a příležitosti, při nichž ke komunikaci docházelo. Popis výzkumného vzorku a organizace pozorování jsou popsány výše.

6.3.1 Interpretace výsledků pozorování

Z celkového počtu sedmi navštívených tříd mateřských škol bylo zjištěno, že komunikační klima je podporující v šesti třídách (86 %). Spíše podporující bylo hodnoceno komunikační klima pouze v jedné třídě (14 %).

Z pozorování dále vyplynulo, že všichni respondenti z řad předškolních pedagogů poskytují dětem správný mluvní vzor (100 %).

U položky, která se zaměřovala na komunikaci učitelky s dětmi, bylo zjištěno, že ze sedmi respondentů z řad předškolních pedagogů komunikuje s dětmi dostatečně pět z nich (71 %), spíše dostatečně byla hodnocena komunikace u dvou učitelek (29 %).

U položky týkající se prostoru dětí pro sebevyjádření bylo zjištěno, že maximální prostor pro sebevyjádření byl dětem poskytován v jedné pozorované třídě

(14 %). V ostatních (šesti) třídách lze označit prostor pro sebevyjádření dětí za spíše dostatečný (86 %).

K položce zjišťující, jaké aktivity a příležitosti pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí se vyskytují v režimu dne v mateřské škole, byla dle výsledků pozorování sestavena následující tabulka (č. 1), jež obsahuje tři kategorie realizovaných aktivit v navštívených třídách mateřských škol, tj. spontánní činnosti, řízené činnosti a příležitosti.

Tabulka č. 1 Aktivity a příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí dětí

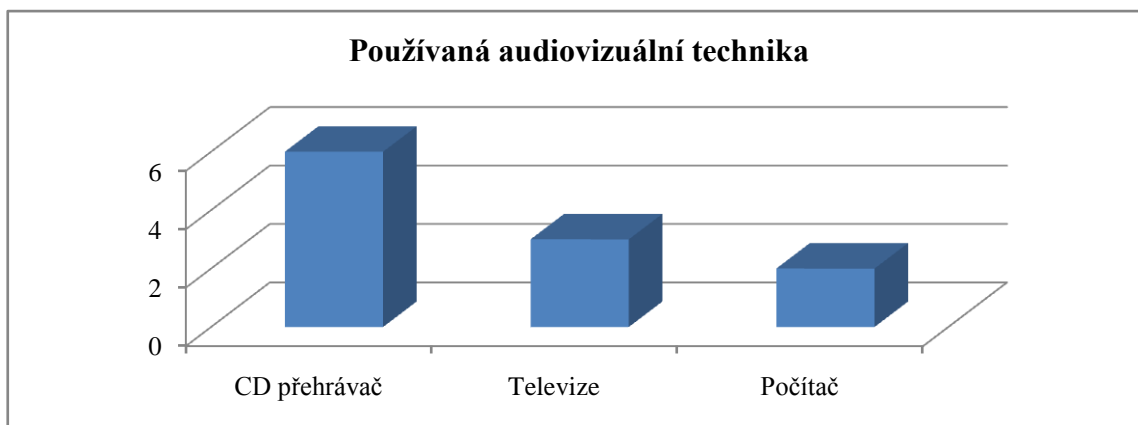
Spontánní činnosti	Řízené činnosti	Příležitosti
Výtvarné činnosti	Povídání na zadané téma	Instruování dětí učitelkou
Hra se stavebnicemi	Prohlížení obrázků a povídání o nich	Stolování, úklid
Hra s panenkami	Hudební a hudebně-pohybové činnosti (rytmizace, zpěv, hra na tělo a Orffovy nástroje)	Sebeobsluha (hygiena, oblékání)
Stolní hry a skládky	Čtení a poslech pohádek	Pobyt venku
Prohlížení knih a časopisů	Diskuze v komunikačním kruhu	Divadelní představení
Práce s pracovními listy	Tělesné cvičení a tanec – reakce na slovní instrukce, říkadla	Tematická vycházka
Hry s pravidly ve třídě i na zahradě	Dramatizace a improvizace, pantomima	Přivítání a loučení s rodiči, učitelkou
	Gymnastika mluvidel a dechová cvičení	Nerespektování pravidel soužití ve třídě
	Nácvik básně	

	Sestavení obrázku dle smyslu	
	Práce ve dvojicích a kooperace skupiny na zadané práci (sestavení obrázku, stavba)	
	Opakování slovní zásoby k tématu, pojmenování neznámého	
	Práce s pracovními listy	

U další položky, týkající se dostupnosti dětské knihovny ve třídě bylo zjištěno, že dětem dostupná knihovna, kde si mohly samy půjčovat knihy a časopisy, byla ve třech ze sedmi navštívených tříd (43 %). Ve čtyřech třídách knihovna dostupná dětem nebyla (v mateřské škole měly obvykle knihovnu pro pedagogy, které obsahovala i dětské tituly). Tam, kde měli ve třídě dětskou knihovnu, byl ale poměrně omezený počet titulů i zastoupených žánrů (převažovaly pohádky, scházela poezie a naučná literatura).

Z výsledků pozorování v souvislosti s používáním audiovizuální techniky ve třídách mateřských škol vyplynulo, že všechny oslovené učitelky využívají ve vzdělávání předškolních dětí ve své třídě CD přehrávač pro poslech pohádek a hudby. Ve třech mateřských školách využívali současně i televizi ke sledování pohádek v době odpočinku (43 %) a ve dvou třídách měli dětský počítač, na kterém si mohou hrát děti pod dohledem učitelek didaktické počítačové hry (29 %). Výsledky jsou zaznamenány v následujícím grafu (č. 4).

Graf č. 4 Používaná audiovizuální technika v mateřských školách



V další položce bylo zjištěno, že ve většině pozorovaných tříd je vzájemná komunikace mezi učitelkou a dětmi vedena a iniciována více za strany učitelky (86 %), v jednom případě byla komunikace označena jako oboustranná (14 %).

Poslední položka, na kterou jsme se zaměřili při pozorování, byla vzájemná komunikace dětí. Dle výsledků pozorování lze shrnout, že vzájemná komunikace dětí ve třídě probíhá poměrně hojně, což bylo zaznamenáváno do matice. Děti spolu komunikují mj. při hře (chlapci při stavbách, dívky při výtvarných pracích u stolečků nebo při hře s panenkami) v malých chlapeckých a dívčích skupinách a to výběrově, na základě kamarádských vztahů (dvou až tříčlenné skupiny), případně spolu interagují při zajímavé hře i mimo tyto skupiny. Děti obvykle komunikují bez zábran, projevují se však u nich individuální rozdíly, tzn., že některé děti jsou více komunikativní ve vrstevnické skupině, jiné spíše směřují svou komunikaci k učitelce, případně k sobě. U některých dětí ještě přetrvává slovní patlavost, jinak se ale projevují způsobem odpovídajícím a přiměřeným jejich věku a individuálním schopnostem.

6.4 Interview s předškolními pedagogy a interpretace výsledků

Interview bylo použito jako doplňující metoda k přímému pozorování. Jeho cílem bylo zjistit: 1. jak pedagogové mateřských škol pojmají komunikační kompetence a jaký jim přisuzují význam ve vzdělávání, 2. jak jsou odborně připraveni na jazykovou a komunikační výchovu předškolních dětí, 3. jak hodnotí možnosti individuální komunikace se všemi dětmi ve své třídě, 4. jaká opatření by navrhli k zefektivnění jejich práce v této oblasti, 5. jak diagnostikují oblast komunikačních kompetencí dětí, 6. zda svá diagnostická zjištění zahrnují do vzdělávací nabídky, 7. zda se seznámili s Konkretizovanými očekávanými výstupy a jak jim jsou nápomocné v jejich práci. Interview se zúčastnilo sedm respondentů z řad předškolních pedagogů. Popis výzkumného vzorku a organizace je popsán výše.

Pojetí a význam komunikačních kompetencí

Z interview vyplývá, že všech sedm respondentů z řad učitelek mateřských škol připisuje rozvoji komunikačních kompetencí dětí velký význam a domnívá se, že je potřeba stimulovat děti ke komunikaci, především hodně diskutovat a číst. Tři respondenti (43 %) zmiňovali také velký význam komunikačních kompetencí z hlediska počátečního vzdělávání a dva upozornili na potřebu nahrazovat nedostatečnou komunikaci v rodinách u řady dětí, což přesně vyjadřují slova jedné z respondentek:

„Význam komunikačních kompetencí je velký a to jak pro počáteční výuku čtení a psaní, ale vůbec celé vzdělávání a i uplatnění v životě. Myslím, že obecně ubývá vzájemné komunikace a komunikace v rodině, dětem se nečte, řada rodičů nevěnuje dětem dostatek času a prostoru pro sebevyjádření a nevhodný je i životní styl současných rodin, který se neblaze podepisuje na dětech, což škola jen těžko kompenzuje.“

Připravenost předškolních pedagogů na jazykovou a komunikační výchovu dětí

Na otázku týkající se připravenosti předškolních pedagogů na jazykovou výchovu odpověděli čtyři respondenti ze sedmi (57 %), že jsou dobře připraveni na tuto oblast, přičemž tři z nich byli absolventy středních pedagogických škol s dlouholetou pedagogickou praxí a jeden byl absolventem magisterského studia speciální

pedagogiky. Zbylí tři respondenti se vyjádřili, že jsou ze strany školy nedostatečně připraveni. Jedním z nich byl respondent doplňující si pedagogické vzdělání na střední pedagogické škole, studující v kombinované formě studia, který se vyslovil, že není ideálně připraven pro svou profesi, že mu škola neposkytuje dostatek podnětů pro praxi a spíše spoléhá na vlastní zkušenosti pedagogů. Dva byli absolventy pedagogických fakult, kteří upozorňovali na fakt, že pedagogické fakulty nemohou připravit své absolventy na vše, co je v praxi čeká, a uvědomovali si potřebu dalšího sebevzdělávání. Potřebu sebevzdělávání vyslovili ještě dva respondenti (respondent se středním pedagogickým vzděláním s dlouhodobou pedagogickou praxí a respondent doplňující si pedagogické vzdělání). Pro ilustraci zde uvedeme odpovědi dvou respondentů:

„Víte, působím v praxi téměř 30 let. V době mého studia šlo hodně o metodickou přípravu, takže si myslím, že jsem v této oblasti dobře připravená. Sama jsem zároveň metodickou literární, jazykové a dramatické výchovy, takže toho využívám i v učitelské praxi. Myslím, že v jazykové výchově, a nejen tam, závisí hodně na kreativité jednotlivých učitelů, ale nějaká metodika jazykové výchovy by byla užitečná. Já ráda využívám metody dramatické výchovy a pracuji s materiálem „Čtete si a hrajeme si“, který obsahuje i metodiku, jak s materiálem pracovat.“

„Své znalosti v oblasti komunikační výchovy musím rozvíjet hlavně sebevzděláváním a neustále je aktualizovat. Domnívám se, že fakulta není schopna plně vybavit absolventa pro praxi, obzvlášť pak v této oblasti.“

Zhodnocení možností individuální komunikace učitelky s dětmi

Reálné možnosti individuální komunikace se všemi dětmi hodnotili respondenti pomocí známek. Známkování odpovídalo známkám jako ve škole (stupnice 1-5, kde 1 je vynikající, 5 nedostatečná). Známkou 2 ohodnotili možnosti individuální komunikace se všemi dětmi ve třídě tři respondenti, známku 3 si udělili čtyři respondenti. Respondenti, kteří se ohodnotili známkou 2, uváděli, že záleží především na typu osobnosti jednotlivých dětí a na jejich komunikativnosti, zda vyhledávají komunikaci s učitelkou, nebo ne. Dva respondenti, kteří se ohodnotili známkou 3, uvedli, že je pro jejich individuální komunikaci se všemi dětmi limitující vysoký počet dětí ve třídě.

Návrhy na opatření k zefektivnění jazykové a komunikační výchovy v mateřské škole

Na otázku týkající se možností zefektivnění přípravy dětí v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí odpověděli respondenti ve dvou případech, že žádná opatření nemohou uvést, neboť dle nich záleží na komunikativnosti jednotlivých dětí, zda vyhledávají komunikaci s učitelkou či nikoli. Jeden respondent uvedl, že by uvítal metodickou příručku pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí. Tři respondenti uvedli, že by pomohlo snížení počtu dětí ve třídě a jeden respondent uvedl, že by bylo dobré více dětem číst a více zapojit rodinu.

Provádění pedagogické diagnostiky

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že všichni provádí průběžnou diagnostiku dětí. Pět respondentů (71 %) přitom zaznamenává výsledky svých diagnostických zjištění do připravených záznamových archů. Jeden respondent provádí volné písemné hodnocení a jeden závěry z diagnostiky dětí písemně nezaznamenává. Dva respondenti ve své odpovědi uvedli, že pedagogickou diagnostiku provádí čtvrtletně, dva ji provádí třikrát ročně a jeden respondent uvedl, že provádí diagnostiku dětí dvakrát ročně. Z odpovědí respondentů jsme vybrali dvě odpovědi, v nichž respondenti vyjádřili negativní postoj k pedagogické diagnostice v mateřské škole a svůj názor zdůvodnili:

„Provádíme pravidelnou diagnostiku, kterou zaznamenáváme do hodnotících archů. Záznamové archy jsou rozděleny dle věkové kategorie 3-4, 4-5, 5-6 a jsou doplněny analýzou kresby a pracovními listy. Sama ale nejsem příliš nakloněna diagnostice, neboť se domnívám, že se jedná o velmi důvěrné informace, které mohou být zneužité v neprospěch dítěte a že učitelkám ani příliš nepřísluší děti nějak diagnostikovat, to je práce psychologů.“

„Provádím se svou kolegyní pravidelnou diagnostiku dětí dle průběžného sledování dítěte v průběhu docházky do mateřské školy. Diagnostika se provádí třikrát ročně dle materiálu Přehled o individuálním rozvoji a učení. Myslím si ale, že je to nadbytečná administrace – vyplňování kolonek, které stejně k ničemu zásadnímu nepřispívají. Mně stačí, že jsem s dítětem v každodenním kontaktu, takže jeho vývoj je pro mě evidentní. Diagnostice ve školce nejsem tedy příliš nakloněná.“

Zohledňování závěrů diagnostiky ve vzdělávací nabídce

Dle odpovědí respondentů se snaží zohledňovat závěry z pedagogické diagnostiky do své vzdělávací nabídky pět respondentů (71 %). Dva respondenti uvedli, že výsledky diagnostiky do své vzdělávací nabídky nezohledňují, přičemž uvedli následující důvody:

„Učitelka si může každodenně všimnout, jaké dítě je a jak se průběžně rozvíjí a podle toho k němu přistupuje. Diagnostiku na to nepotřebuje.“

„Závěry z diagnostik do vzdělávací nabídky příliš nezohledňují, protože pedagogická diagnostika v MŠ je podle mě postavena na subjektivním názoru učitelky na dítě a každý učitel k dětem přistupuje jinak a zaměřuje se na něco jiného.“

Tři respondenti k této otázce také uvedli, že v případě zjištění pochybností o správném vývoji dítěte informují rodiče a doporučí návštěvu odborníka (logopeda).

Konkretizované očekávané výstupy a jejich přínos pro učitele

Ze sedmi oslovených učitelek se s Konkretizovanými očekávanými výstupy seznámila jedna učitelka, která se k nim vyjádřila takto:

„KOV je pouze dalším materiálem k potvrzení toho, co již dělám. Nijak zvlášť přínosný pro mě není. Sama se totiž průběžně dále vzdělávám a hledám inspiraci (pracovní materiály, náměty, metody) v odborné literatuře, na seminářích a kurzech.“

Ostatní respondenti se s materiálem v době šetření neseznámili.

7. Shrnutí výsledků výzkumu

Z výsledků analýzy kurikulárních dokumentů vyplývá, že většina z analyzovaných školních vzdělávacích programů spíše odpovídá kritériím pro soulad s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, přičemž všem kritériím odpovídaly tři ŠVP. U ostatních ŠVP (57 %) byly shledány nedostatky především v konkretizaci obsahu integrovaných bloků, ve kterém ale šlo o opsání obsahu vzdělávacích oblastí RVP PV, nikoli o vlastní charakteristiku bloků. Toto zjištění naznačuje na nepůvodnost obsahu těchto ŠVP, což se potvrdilo i dále. Tři

z analyzovaných sedmi ŠVP měly dokonce identicky zpracované některé své části, konkrétně podmínky vzdělávání. Většina analyzovaných ŠVP zahrnovala podmínky vzdělávání, které souvisí s rozvojem komunikačních kompetencí. U dvou ŠVP, které tyto podmínky neuváděly, je však lze dle pozorování v MŠ předpokládat. Všechny analyzované programy také deklarují poskytování logopedické a odborné intervence, přičemž spolupracují mj. s pedagogicko-psychologickými poradnami a většinou také s logopedy (71 %). Témata integrovaných bloků odpovídají zpravidla ročním obdobím, jejich charakteristickým rysům, tradicím a svátkům, které jsou spjaté s národní a regionální kulturou. Obsahem integrovaných bloků jsme se zabývali pouze u tří individuálně zpracovaných ŠVP²², které jsou koncipovány na základě vlastní filozofie a podmínek školy. V těchto dokumentech byly zpravidla zařazeny činnosti, které souvisejí s rozvojem komunikačních kompetencí dětí jako např. rozvoj poznatků a slovní zásoby, poslech a prohlížení knih, nácvik říkadel, básní, písní, popis situací a obrázků, komunikační kruh, vytváření pravidel chování a komunikace ve třídě, rozvoj sebevyjadřování, vyprávění a rozhovory na různá témata, poslech hudby, hra na tělo, dramatizace, improvizace, návštěva divadel, exkurze, gymnastika mluvidel, kooperativní činnosti a společenské hry, individuální práce a příprava na školu aj. Můžeme konstatovat, že se ve všech analyzovaných dokumentech věnují problematice rozvoje komunikačních kompetencí dětí a přikládají jim značný význam. Mateřské školy dbají mj. na správný mluvní vzor učitelek a poskytování logopedické prevence, která zahrnuje výše zmíněné činnosti, a při zjištění nedostatků dětí v této oblasti spolupracují také s odborníky a rodiči. Ve většině ŠVP byla dále zjištěna inspirace jiným materiálem či konceptem (Začít spolu, Barevné kamínky). Tři zanalyzované dokumenty měly totožně zpracované podmínky vzdělávání, takže lze předpokládat, že byly inspirovány nějakým společným materiálem, případně se inspirovaly vzájemně. Šest ze sedmi (86 %) analyzovaných ŠVP se zabývalo prováděním pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Na základě analýzy bylo také zjištěno, že Konkretizované očekávané výstupy řeší ve svém ŠVP pouze jedna mateřská škola, ostatní mateřské školy se s tímto dokumentem v době šetření neseznámily.

²² Obsah zbývajících čtyř ŠVP nebyl pro naše šetření relevantní, neboť pouze opisoval obsah vzdělávacích oblastí z RVP PV.

Na základě analýzy třídních vzdělávacích programů bylo zjištěno, že obsah těchto dokumentů byl zaměřen na roční období a jeho proměny, na seznámení dětí s běžnými tématy, významnými tradicemi, zvyky a oslavami typickými pro naši kulturu. Témata TVP odpovídala integrovaným blokům v ŠVP a byla rozpracována učitelkami do týdenních, příp. čtrnáctidenních bloků. Jednalo se v podstatě o soupis konkrétních zamýšlených činností a her k danému tématu. TVP obsahovaly zpravidla název tématu, časový plán, cíl a vzdělávací nabídku zaměřenou na jednotlivé vzdělávací oblasti nebo byly rozvrženy dle činností v režimu dne (cvičení, ranní kruh, výchovná činnost atd.), případně uváděly jen konkrétní činnosti, které budou děti k danému tématu realizovat. Součástí TVP byly také seznamy s plánovanými akcemi a událostmi a řada dalších materiálů a pomůcek k realizaci vzdělávacího záměru pedagogů (např. básně, písně, seznam knih aj.). Z analýzy tedy vyplynulo, že formální i obsahová úroveň TVP se různí. Některé TVP byly propracované do řady kategorií a byly velmi obsáhlé, jiné byly stručné a vymezovaly pouze činnosti ze vzdělávací nabídky. TVP jsou však, jak jsme zmínili v teoretické části, nepovinnou dokumentací školy a jsou především pracovním nástrojem pedagogů. Jejich podoba tedy vychází především z potřeb jednotlivých pedagogů na přípravu vzdělávací nabídky a záleží obvykle i na společném konsenzu s vedením školy na podobě TVP. Vzdělávací nabídka zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí dětí se vyskytovala ve všech zanalyzovaných dokumentech (básně, písně, témata pro společné rozhovory, skupinové práce, četba ad.).

Z analýzy diagnostických materiálů vyplývá, že tyto materiály mají většinou podobu záznamového archu (tabulky), jež pedagogové vyplňují pomocí jednoduchých symbolů či slovního hodnocení. V případě jedné mateřské školy bylo zjištěno, že zde neprovádí písemné záznamy z diagnostiky dětí. V jedné navštívené škole prováděli pedagogové volný písemný záznam a další mateřská škola používala záznamový arch zaměřený přímo na sledování úrovně klíčových kompetencí, jenž zahrnoval též oblast komunikačních kompetencí, která zde byla podrobně rozpracována. Jiná mateřská škola používala záznamový arch, který obsahoval několik stručných kategorií, jež pedagog slovně hodnotí, a zahrnoval také kategorie spadající do oblasti komunikačních kompetencí, např. řeč, komunikaci s učitelkou. Další diagnostický záznamový arch používaný jednou mateřskou školou byl obsáhlejší a zahrnoval kategorii řeč, jež

obsahovala řadu podkategorií (např. slovní zásoba, vyjadřování, výslovnost). Dvě mateřské školy používaly materiál s názvem Přehled osobnostních charakteristik dítěte, jenž ovšem neobsahuje samostatnou oblast komunikačních kompetencí (zahrnuje pouze jednu položku ke komunikativnosti dítěte).

Z pozorování vyplynulo, že ve většině navštívených tříd je komunikační klima podporující (86 %), spíše podporující bylo hodnoceno komunikační klima v jedné třídě. Všichni respondenti z řad předškolních pedagogů poskytují dětem správný mluvní vzor. 72 % respondentů z řad předškolních pedagogů v navštívených třídách komunikuje s dětmi dostatečně, spíše dostatečně byla hodnocena komunikace u dvou respondentů. Prostor pro sebevyjádření dětí byl ve většině pozorovaných tříd shledán jako spíše dostatečný (86 %). Aktivit a příležitostí pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí v režimu dne v mateřské škole byla vypořádána celá řada, ať již šlo o aktivity řízené, spontánní, tak i ostatní příležitosti, které ke komunikaci vybízejí. Z pozorování se dá konstatovat, že příležitosti ke komunikaci nabízejí v podstatě veškeré aktivity v režimu dne v mateřské škole, záleží na individuálních potřebách dětí komunikovat. Dostupnost dětské knihovny ve třídě, kde si děti mohly samy půjčovat knihy, byla vysledována u 43 % respondentů. Ve čtyřech pozorovaných třídách mateřských škol dětem dostupnou knihovnu neměli, ale měli samostatnou pedagogickou knihovnu, která obsahovala také dětské tituly. Dětské knihovny však byly poměrně omezené jak počtem titulů, tak zastoupenými žánry. Všichni respondenti z řad předškolních pedagogů používají ve své třídě CD přehrávač k poslechu pohádek a hudby. 43 % využívalo současně také televizi ke sledování pohádek v době odpočinku a ve dvou třídách měly děti k dispozici dětský počítač, na kterém mohly hrát, dle dohodnutých pravidel, didaktické počítačové hry. Ve většině pozorovaných tříd bylo zjištěno, že vzájemná komunikace mezi učitelkou a dětmi je iniciovaná více ze strany učitelky (86 %). V jednom případě byla komunikace označena jako oboustranná (14 %). Dle výsledků pozorování lze konstatovat, že vzájemná komunikace dětí ve třídě probíhá poměrně hojně, především při hrách, přičemž je tato komunikace výběrově založena na kamarádkách vztazích. Děti vytváří většinou dvou až tříčlenné skupinky a to obvykle dle pohlaví. V těchto skupinkách se věnují hrám odpovídajícím obvyklým generovým rolím, tj. dívky si hrají s panenkami a chlapci se stavebnicemi nebo s auty. V případě

zajímavé hry interagují děti i mimo tyto vytvořené skupiny. Většina dětí se projevuje v komunikaci odpovídajícím a přiměřeným způsobem svému věku, nelze však opominout individuální schopnosti jednotlivců.

Dle výsledků interview bylo zjištěno, že všech sedm respondentů z řad předškolních pedagogů připisuje komunikačním kompetencím velký význam a domnívá se, že je potřeba stimulovat rozvoj komunikačních kompetencí dětí, především prostřednictvím četby a společných rozhovorů. 43 % respondentů také vyjádřilo, že komunikační kompetence mají zásadní význam z hlediska počátečního vzdělávání dětí a dva respondenti vyjádřili potřebu kompenzace nedostatečné komunikace v rodině u řady dětí. Čtyři respondenti ze sedmi vyjádřili, že jsou dobře připraveni na jazykovou a komunikační výchovu dětí, tři respondenti uvedli, že jsou ze strany školy nedostatečně připraveni. Jako dobře připravení se mj. hodnotili respondenti s dlouholetou pedagogickou praxí, se středním pedagogickým vzděláním. Čtyři respondenti vyjádřili k této otázce názor, že se musí v této oblasti dále sebevzdělávat. U hodnocení reálných možností individuální komunikace se všemi dětmi se ohodnotili známkou 2 (jako ve škole) tři respondenti, čtyři respondenti se oznámkovali stupněm 3. Respondenti, kteří se ohodnotili známkou 2, uvedli, že možnosti komunikace s dětmi závisí na osobnostních rysech samotných dětí, zda vyhledávají komunikaci s učitelkou, či nikoli. Dva respondenti, kteří si udělili 3, vyjádřili názor, že pro individuální komunikaci se všemi dětmi je pro ně limitující vysoký počet dětí ve třídě, proto by navrhovali pro zefektivnění (nejen) v této oblasti snížení počtu dětí ve třídách. Další respondenti navrhovali vytvořit metodickou příručku pro rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí a dále větší zapojení rodiny a každodenní četbu dětem. Z interview dále vyplynulo, že všech sedm respondentů provádí pravidelnou diagnostiku dětí, přičemž pět respondentů zaznamenává výsledky svých diagnostických zjištění do předem připravených záznamových archů. Jeden respondent provádí volné písemné hodnocení a jeden respondent závěry z diagnostiky dětí písemně nijak nezaznamenává. 71 % respondentů se pak snaží zohledňovat výsledky z pedagogické diagnostiky do své vzdělávací nabídky. Tři respondenti uvedli, že v případě zjištění pochybností o správném vývoji dítěte informují rodiče a doporučí návštěvu odborníka (logopeda). S Konkretizovanými očekávanými výstupy se v době šetření seznámil pouze jeden

respondent, který však vyjádřil názor, že pro jeho pedagogickou činnost nejsou nijak přínosné.

8. Diskuze

Komunikační kompetence patří mezi elementárně nejvýznamnější lidské schopnosti a dovednosti, neboť umožňují fungování jedinců v lidském společenství, ovlivňují kvalitu jejich myšlení, učení a orientaci i uplatnění v dalším životě. Přesto, že vznik těchto kompetencí je u lidského druhu fyziologicky podmíněn, nezbytnou podmínkou jejich rozvinutí je stimulace mluvčím okolím jedince v procesu jeho socializace, mj. v rodině a v pozdějším období také ve škole. Za důležité přitom pokládáme obecně výchovné vlivy, přiměřenost a četnost komunikačních stimulů, správný mluvní vzor (po formální i obsahové stránce) a celkový vliv komunikačního prostředí.

V etapě preprimárního vzdělávání představují komunikační kompetence jednu z klíčových kompetencí (cílových kategorií), kterou by mělo být předškolní dítě na konci předškolního vzdělávání vybaveno, a to na takové úrovni, aby bylo schopno bez obtíží komunikovat s dospělými i s dětmi a dosahovalo odpovídajících řečových schopností a jazykových dovedností, jež jsou předpokladem úspěšné adaptace na požadavky primární školy. Mateřské školy a jejich pedagogové proto přikládají komunikačním kompetencím dětí velký význam a snaží se je průběžně rozvíjet, což koresponduje i s výsledky našeho výzkumného šetření. Základními předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole je přitom podnětnost komunikačního prostředí mateřské školy, správný mluvní vzor pedagogů, cílené a soustavné zaměření na rozvoj této oblasti dětí a její pravidelnou diagnostiku (Bytešníková, 2007). Z našeho výzkumného šetření, jež bylo provedeno na vzorku vybraných mateřských škol vyplývá, že školy a jejich pedagogové do svého vzdělávacího obsahu (nabídky) zařazují širokou škálu aktivit k cílenému rozvoji komunikačních kompetencí dětí, především četbu, společné rozhovory s dětmi na různá témata, tematické básně, písně a jiné slovesné aktivity a jazykové hry, které plní i preventivně logopedickou funkci, a snaží se zajišťovat podmínky (materiální, personální, organizační aj.), které mohou přispívat k rozvoji těchto kompetencí. Uspokojivé je, že komunikační klima navštívených

mateřských škol je podporující, že všichni respondenti z řad předškolních pedagogů poskytují dětem správný mluvní vzor, že většina pedagogů s dětmi celkem dostatečně komunikuje a že děti mají prostor pro sebevyjádření (14 % dostatečný, 86 % spíše dostatečný). Z pozorování, jež jsme provedli ve vybraných třídách mateřských škol lze shrnout, že příležitosti ke komunikaci dětí nabízejí v podstatě veškeré spontánní i řízené činnosti a příležitosti, které se v režimu dne v mateřské škole vyskytují²³, přičemž komunikace pedagoga adresovaná dětem má převážně, jak uvádí i Slančová (In Průcha, 2011), reaktivní funkci a kooperativní charakter (instrukce, pochvala, napomenutí, dopomoc) a je zpravidla více iniciována právě pedagogem. Záleží ale také na individuálních schopnostech a potřebách jednotlivých dětí komunikovat a na možnostech individuální komunikace pedagogů se všemi dětmi, což v praxi představuje určité překážky. K překážkám individualizovaného vzdělávání dětí a vzájemné komunikace řadí oslovení předškolní pedagogové především vysoký počet dětí ve třídách, dále nedostatečné zapojení rodičů do předškolního vzdělávání a nízkou metodickou podporu v dané oblasti, což je v souladu i se závěry šetření České školní inspekce a Výzkumného ústavu pedagogického z nedávných let. Vysoký počet dětí ve třídách a malé zapojení rodičů do předškolního vzdělávání dětí je ale v pedagogické praxi stále diskutovaný a otevřený problém, který obecně znesnadňuje pedagogům naplňovat cíle vědomě diferencovaného a individualizovaného pojetí preprimárního vzdělávání a přináší s sebou i riziko výchovných obtíží.

Vývoj komunikačních kompetencí předškolních dětí kromě rodičů a předškolních pedagogů, i když ti v něm zastávají dominantní úlohu, iniciuje také komunikace s ostatními dětmi, se kterými se dítě setkává, přičemž Průcha (2011) poznamenává, že dosud nebyly prozkoumány a popsány hlavní charakteristiky vzájemné dětské komunikace. Dle našich zjištění dochází ke vzájemné komunikaci dětí poměrně hojně, především při spontánní hře, pro kterou děti vyhledávají herní partnery zpravidla dle pohlaví a na základě vzniklých kamarádkých vztahů. Většina dětí komunikuje přiměřeným a věku odpovídajícím způsobem, přičemž nelze opomenout individuální rozdíly (a stále přetrvávající slovní patlavost u řady dětí), které závisejí na

²³Aktivity a příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí dětí, jež vplynuly z pozorování ve vybraných třídách mateřských škol, jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 1 v kapitole 6 praktické části.

řadě endogenních a exogenních faktorů, o kterých jsme pojednali v teoretické části. Komunikační kompetence pochopitelně nelze chápat izolovaně, naopak se prolínají s dalšími klíčovými kompetencemi, čemuž nahrává i integrované pojetí předškolního vzdělávání v mateřské škole.

V případě nesprávného řečového vývoje a odchylkách dítěte v komunikaci může být prvotním impulzem k zahájení odborné logopedické intervence pedagogická diagnostika, jež bývá prováděna pedagogy v mateřské škole. V našem šetření jsme dospěli k uspokojivému zjištění, že všechny námi oslovené mateřské školy se věnují poskytování logopedické a odborné intervence, přičemž spolupracují mj. pedagogicko-psychologickými poradnami a rodiči dětí. 86 % analyzovaných ŠVP deklaruje též provádění pedagogické diagnostiky v mateřské škole²⁴. Pedagogická diagnostika by přitom měla být materiálem, s jehož výsledky bude pedagog dále pracovat. Z interview s předškolními pedagogy jsme zjistili, že závěry z diagnostiky se snaží zohledňovat ve své vzdělávací nabídce 71 % pedagogů, přičemž individualizaci pedagogické práce limitují některé aspekty, které jsme zmínili výše. Vzhledem k tomu, že se ale pedagogická diagnostika v mateřské škole neřídí podle žádného závazného rámce, způsob jejího provádění v jednotlivých školách, resp. používané nástroje (záznamové archy) se kvalitativně odlišují. Přesto se však ve všech používaných diagnostických materiálech oblast komunikačních kompetencí ve větším či menším rozsahu objevovala.

Podobně také třídní vzdělávací programy měly dle provedené analýzy odlišnou podobu po formální i obsahové stránce, což pochopitelně vychází z potřeb jednotlivých předškolních pedagogů, neboť TVP je pedagogický nástroj, který slouží systematickému a cílevědomému plánování vzdělávací nabídky a její evaluaci, přičemž jeho obsah může být pedagogem průběžně doplňován, obměňován či vynechán dle aktuálních podmínek a situace. Stejně tak je nutné připustit, že ne všechny činnosti a důležité momenty při pobytu dětí v mateřské škole jsou do TVP zahrnuty, řada podnětných situací a činností vzniká totiž spontánně, v závislosti na situaci a okolnostech. Z toho vyplývá, že děti rozvíjejí své kompetence i mimo působnost

²⁴ V interview s předškolními pedagogy jsme však zjistili, že pedagogickou diagnostiku provádějí všichni oslovení pedagogové. Jeden pedagog však neprovádí o pedagogické diagnostice žádné písemné záznamy. Proto se pravděpodobně ani v ŠVP dané mateřské školy nehovoří o provádění pedagogické diagnostiky (hodnocení dětí).

oficiálního kurikula, v tzv. skrytém kurikulu, které ovšem zůstává pozornosti pedagogů často zapovězené.

Obsahem komunikačních kompetencí pro etapu předškolního vzdělávání je i schopnost dítěte využívat běžné informační a komunikační prostředky, což předpokládá, že mateřská škola by měla děti s těmito komunikačními prostředky seznamovat a naučit je, jak je vhodně využívat. Dle závěrů námi provedeného výzkumného šetření můžeme konstatovat, že ve všech mateřských školách, jež se zúčastnily šetření, využívají pedagogové ke vzdělávání dětí CD přehrávač pro poslech pohádek a hudby, ve třech případech (43 %) současně také televizi, mj. ke sledování pohádek v době odpočinku, a ve dvou pozorovaných třídách měly děti k dispozici dětský počítač (29 %). Otázkou ovšem zůstává způsob a četnost využívání této techniky pedagogy, tj. zda ji používají přiměřeně a s jakým záměrem. Tyto informace ale nebylo možné v průběhu pozorování zjistit a domníváme se, že ani přímé dotázání pedagogů, by tuto otázku neprojasnilo. Předpokládáme však, že pedagogové užívají informační prostředky pouze doplňkově a snaží se působení masmédií spíše kompenzovat, neboť si uvědomují, že děti jim bývají nadměrně vystavovány v domácím prostředí. Ke komunikačním kompetencím předškolních dětí patří také tzv. předčtenářské gramotnost. V souvislosti s ní nás zajímala dostupnost dětské knihovny. Dětskou knihovnu dostupnou dětem jsme zaznamenaly v případě tří navštívených mateřských škol (43 %). Ostatní školy měly knihovnu, která dětem nebyla dostupná. Dětské knihovny však nebyly příliš obsáhlé, jak počtem titulů, tak zastoupenými žánry. Nicméně aktivity k rozvoji předčtenářské gramotnosti byly zmíněny v kurikulárních dokumentech všech oslovených škol. Navštívené mateřské školy také zpravidla akcentovaly ve svých školních a třídních vzdělávacích programech přípravu dětí (ukončujících předškolní vzdělávání) na školu. V obsahu RVP PV se však cílená příprava dětí na školu neobjevuje a také Opravilová (In Kolláriková, Pupala, 2001) pojímá přípravu dětí na školu spíše jako průběžnou socializaci dítěte v prostředí mateřské školy než záměrné edukační aktivity. Domníváme se však, že volené aktivity k přípravě na školu vnímají předškolní děti pozitivně, rády se na nich podílí a že jim umožňují si uvědomovat jejich narůstající kompetence budoucích školáků. Podmínkou je ale samozřejmě i vhodná vnější motivace, kterou pedagog aktivity uvede a možnost vlastního rozhodnutí dítěte,

se aktivit účastnit. Příprava předškolních dětí na školu v jazykové a komunikační oblasti je navíc nadměrně žádaná, neboť se ukazuje, že nedostatečně rozvinuté komunikační kompetence (logopedické vady a poruchy komunikace) bývají nejčastějším rizikem školní neúspěšnosti dětí při přechodu do primárního vzdělávání²⁵, neboť tyto kompetence jsou předpokladem pro výuku mateřského jazyka, čtení, psaní, pravopisu a svůj význam mají také, dle Kaslové (2012) pro školní matematiku.

Vzhledem k významnosti komunikačních kompetencí dětí je evidentní, že by též předškolní pedagogové měli mít tyto kompetence dobře zvládnuté a měli by vědět, jak je u dětí rozvíjet. Proto jsme se v interview s respondenty z řad předškolních pedagogů zaměřili i na odbornou připravenost pedagogů v oblasti jazykové a komunikační výchovy dětí. Z něj vyplynulo, že za dobře připravené se považují respondenti mj. se středním pedagogickým vzděláním s dlouholetou praxí v oboru a jeden respondent s magisterským vzděláním speciální pedagogiky. Respondenti s vysokoškolským pedagogickým vzděláním se ke své přípravě v oblasti jazykové a komunikační výchovy ze strany pedagogických fakult stavěli kritičtěji a vyjádřili se, že není v kompetenci fakult vybavit své absolventy plně pro potřeby praxe. 57 % respondentů pak pokládá za nezbytné rozšiřovat své poznatky v dalším vzdělávání a celoživotním učení. Nemůžeme však z našeho šetření vyvodit, že by dosažený stupeň vzdělávání pedagogů či délka praxe byly vždy signifikantní pro pedagogický styl a vzdělávací nabídku, kterou pedagogové s dětmi realizují. Spíše to poukazuje na jiné faktory, např. další vzdělávání, kreativitu, profesní zaujetí, osobnostní charakteristiky pedagogů, které se výrazněji odrážejí v tom, jak jednotliví předškolní pedagogové s dětmi pracují.

Výsledky našeho šetření tedy poukazují na poměrně uspokojivé výsledky působení mateřských škol a jejich pedagogů na podporu rozvoje a optimalizace komunikačních kompetencí předškolních dětí, jež se však svou úrovní v mnohých aspektech liší. Jsme si vědomi i faktu, že se jednalo o velmi malý vzorek náhodně vybraných respondentů a o krátkodobé pozorování s různými podmínkami na straně škol, což mohlo mít vliv na jeho výsledky. Nedostatky, které odhalilo naše šetření, byly shledány mj. ve zpracování vzdělávacího obsahu analyzovaných ŠVP, resp.

²⁵To potvrzuje např. Výroční zpráva České školní inspekce (2011) a další odborníci na problematiku školní zralosti, z nich odkazujeme na publikace Kropáčkové, Valentové a dalších.

integrovaných bloků, které ve 43 % uváděly opsané části z vymezení vzdělávacího obsahu RVP PV, což je ovšem nežádoucí, neboť ŠVP by měl být konkretizován dle podmínek a filozofie školy a měl by uvádět RVP PV do realizační podoby. V žádném případě by se nemělo jednat o jeho opsání. I když se námi provedeného šetření zúčastnil jen malý vzorek respondentů, je zajímavé, že podobně také Česká školní inspekce dospěla ve svém šetření, týkající se předčtenářské gramotnosti v roce 2011, k obdobným závěrům. To může nasvědčovat na nepochopení současné kurikulární reformy a jejích klíčových aspektů ze strany vedení i pedagogů některých mateřských škol, určité formálnosti některých školních kurikul, případně malé profesní angažovanosti některých pedagogů a vedení škol. Této domněnce nahrávají i další výsledky analýzy ŠVP, které odhalily ve třech případech (43 %) totožně zpracované části ŠVP k podmínkám a organizaci vzdělávání v těchto mateřských školách. Z tohoto zjištění usuzujeme, že byly tyto ŠVP pravděpodobně inspirovány nějakým dalším dokumentem, nebo byl jeden ŠVP ostatními opsán. Přesné informace k příčinám shod v těchto ŠVP nám ale známy nejsou. V práci jsme se také zaměřili na Konkretizované očekávané výstupy, neboť ty, jako cílové standardy, mají úzkou návaznost právě na klíčové kompetence. Přesto, že by tento materiál, jako příloha RVP PV, jež byla uveřejněna v roce 2012, měl být metodickou pomůckou pedagogů k dosahování očekávaných výstupů dětí na konci předškolního vzdělávání, 86 % respondentů se v době výzkumného šetření s tímto dokumentem neseznámilo. To poukazuje na neinformovanost vedení škol a jejich pedagogů, na které upozornily také V. Krejčová a Z. Syslová při diskuzích k zavádění tohoto dokumentu. Jeden respondent, jenž se s dokumentem seznámil, uvedl, že však pro jeho práci nic zásadního nepřináší. Otázkou tedy je, nakolik je a bude tento dokument užitečný pro praxi a co zásadního pro předškolní vzdělávání přinese. Vzhledem k tomu, že se ale kolem jeho zpracování a implementace objevují ne příliš pozitivní ohlasy a okolnosti (nejasná formulace, jak s dokumentem pracovat, duplicita s RVP PV aj.), zůstává tento dokument zatím stranou zájmu pedagogické veřejnosti.

Závěr

Česká kurikulární reforma, započala před více než deseti lety, přičemž pro předškolní vzdělávání je stěžejní Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vstoupil v platnost v březnu roku 2005. Podle něj pak mateřské školy zařazené do sítě škol a školských zařízení byly do září 2007 povinny zpracovávat své školní vzdělávací programy. Na průběhu reformy se ale ukazuje, že reforma, ať už je jakákoli, je podmíněna informační, materiální, organizační podporou jejích iniciátorů, a nelze v ní očekávat, že dojdeme okamžité změny. Současná kurikulární reforma vyžaduje především vyšší angažovanost vedení škol a pedagogů, jimž na druhou stranu dává větší možnost autonomie v jejich práci a vlastní profilaci škol. To však pochopitelně předpokládá zvyšující se profesionalitu pedagogických pracovníků a potřebné odborné a organizační kompetence. Pokud má reforma dostat tomu, co deklaruje, ukazuje se jako nutná vzájemná synergie iniciátorů i jejích realizátorů, čemuž mohou přispívat např. různé metodické portály a internetové stránky (např. rvp.cz, nuv.cz, uiv.cz, ceskomluvi.cz aj.), kde se mohou pedagogičtí pracovníci informovat o aktuálních a připravovaných změnách ve vzdělávací politice, inspirovat se na příkladech dobré praxe, sdílet své názory a zkušenosti, a iniciátoři reforem naopak mohou s vedením škol a pedagogy diskutovat požadavky a podmínky edukační reality, které je potřeba při implementaci změn ve vzdělávací politice reflektovat. Řadě škol se práce v souladu s aktuálními principy předškolního vzdělávání stanovenými RVP PV již daří. Některých se však současné reformní tendence dotýkají bohužel jen okrajově, jak se ukazuje např. ve zpracování jejich koncepčních materiálů. Nejpalčivější je přitom dle našich zjištění zpracování obsahu vzdělávání (integrovaných bloků) ve školních vzdělávacích programech, které poukazuje na určitý formalismus ve zpracování kurikulárních dokumentů některých mateřských škol a konceptuální nepropojenost se vzdělávací praxí. Mateřské školy by proto měly při zpracování ŠVP vycházet více z vlastních podmínek a filozofie, ve které chtějí školu vést a vzdělávat své svěřence, a více týmově spolupracovat, tj. vedení škol v součinnosti s pedagogy a dalšími pracovníky školy, zřizovatelem, rodiči a dalšími subjekty.

Pro nás je ale pozitivní, že oblast komunikačních kompetencí, které jsme se v práci věnovali, rozpracovávají všechny analyzované kurikulární dokumenty

vybraných mateřských škol (i když na různé kvalitativní i kvantitativní úrovni) a přikládají jim velký význam. Zjistili jsme, že školy poskytují předškolním dětem podmínky pro rozvoj jejich komunikačních kompetencí a zajišťují poskytování logopedické a odborné intervence, nejčastěji ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami a rodinou. Předškolní pedagogové poskytují dětem správný mluvní vzor, vytváří podnětné a podporující komunikační klima a celkem dostatečně s dětmi komunikují. Některým však limituje individuální komunikaci s jednotlivými dětmi vysoký počet dětí ve třídě. Někteří se také necítí dostatečně odborně připraveni pro jazykovou a komunikační výchovu ze strany škol (mj. absolventi magisterského studia) a vyjadřují potřebu se dále sebevzdělávat, což poukazuje na kritičtější přístup těchto respondentů. Většina škol, resp. jejich pedagogů provádí též pravidelnou pedagogickou diagnostiku zahrnující i oblast řeči a komunikace, a to obvykle dle připravených záznamových archů, které zakládají do tzv. osobního portfolia dítěte. Závěry z diagnostiky se pak pedagogové obvykle snaží zohledňovat i ve své vzdělávací nabídce, která je formulována v podobě třídních vzdělávacích programů. Ty obsahují zpravidla cíle, očekávané výstupy, obsah v podobě konkrétních aktivit a akcí, které vychází z ročních období a jejich proměn, z dětem blízkých témat, tradic, zvyků a oslav typických pro naše kulturní prostředí, do nichž hojně zařazují tematické slovesné aktivity (básně, písně, říkadla aj.), jazykové hry, diskuze v komunikačním kruhu, četbu ad.

Z pozorování jsme dospěli k závěru, že příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí lze najít v podstatě ve všech řízených aktivitách, spontánních hrách a pracích dětí i dalších činnostech, které v mateřské škole probíhají. Vzájemná komunikace dětí přitom probíhá poměrně hojně, mj. při hrách a společných činnostech, obvykle výběrově, dle kamarádských vztahů. Komunikace s učitelkou je pak zpravidla více iniciována právě ze strany učitelky. Závisí ale pochopitelně i na individuálních komunikačních schopnostech a potřebách jednotlivých dětí (a na působení rodinného prostředí), jež ovlivňují jejich řeč a komunikaci po kvalitativní i kvantitativní stránce.

V této práci jsme se tak snažili postihnout jak oblast oficiálního, tak i skrytého kurikula, které nabízí možnost komplexnějšího pohledu na zkoumanou oblast komunikačních kompetencí v kontextu preprimárního vzdělávání. Poukázali jsme zde

na některá negativa, mj. ve zpracování obsahu školních vzdělávacích programů a zjistili řadu pozitivních aspektů, které mohou přispívat k optimálnímu rozvoji komunikačních kompetencí dětí při jejich docházce do mateřské školy a mohou tak předcházet případnému neúspěchu dětí při přechodu do primárního vzdělávání. Úroveň komunikačních kompetencí je totiž jedním ze znaků školní zralosti, protože podmiňuje školní výuku v oblasti elementárního čtení, psaní, pravopisu a matematiky, ale i celkovou adaptaci dítěte na školu. Tato práce tedy může být informativní a zároveň inspirativní jak pro pedagogické pracovníky mateřských škol, tak pedagogy 1. ročníků základních škol i studenty předškolní pedagogiky, kteří se zajímají o kurikulární problematiku a oblast komunikačních kompetencí předškolních dětí.

Problematika komunikačních kompetencí dětí, je ale natolik rozsáhlá, že není možné obsáhnout ji v celé její šíři. Výzkumná šetření zabývající se touto problematikou jsou navíc v našem jazykovém prostředí zatím spíše ojedinělá. Bylo by tedy vhodné posílit zájem o výzkumná šetření k této problematice, jejichž závěry by sloužily pedagogické praxi, a vedle toho usilovat o spolupráci všech zainteresovaných na optimální úrovni komunikačních kompetencí dětí, neboť ta je jedním z předpokladů celoživotního vzdělávání a učení, společenského i pracovního uplatnění.

Abstrakt

Práce se zaměřuje na pojetí komunikačních kompetencí v kurikulárních dokumentech v etapě předškolního vzdělávání a seznamuje s možnostmi rozvoje těchto kompetencí dětí v prostředí mateřské školy. Teoretická část nastiňuje problematiku kurikula, klíčových a komunikačních kompetencí v kontextu preprimárního vzdělávání. Výzkumná část práce je prezentací kvalitativně-kvantitativního výzkumného šetření, jehož cílem bylo analyzovat pojetí komunikačních kompetencí v kurikulárních dokumentech mateřských škol a na základě přímého pozorování zjistit, jak pedagogové mateřských škol naplňují obsah komunikačních kompetencí v této etapě vzdělávání, jak tuto oblast diagnostikují a jaké příležitosti nabízí prostředí mateřské škol k rozvoji komunikačních kompetencí předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání. Na základě analýzy kurikulárních dokumentů vybraných mateřských škol bylo zjištěno, že školy zahrnují do svých koncepčních materiálů oblast komunikačních kompetencí a přikládají jí velký význam, i když tyto dokumenty mají různou obsahovou i formální úroveň. Z pozorování a rozhovorů s respondenty jsme dospěli k závěru, že mateřské školy a jejich pedagogové zpravidla poskytují dětem kvalitní podmínky pro rozvoj jejich komunikačních kompetencí (pozitivní komunikační klima, správný mluvní vzor, primární prevence, pedagogická diagnostika a odborná intervence), přičemž příležitosti pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí poskytují v podstatě veškeré činnosti, které v mateřské škole probíhají, neboť při nich dochází k interakci s učitelkou a s ostatními dětmi. Pedagogové však upozorňují na některé překážky v individualizaci vzdělávání, které představuje především vysoký počet dětí ve třídách, a nelze opomenout ani osobnostní zvláštnosti a individuální potřeby jednotlivých dětí. Nedostatky, které jsme analýzou odhalili, byly mj. ve vymezení vzdělávacího obsahu ŠVP mateřských škol, tj. ve zpracování integrovaných bloků, na což poukazují i jiné výzkumy v oblasti preprimárního vzdělávání.

Abstract

The thesis focuses on a concept of communicative competences in the curricula at the stage of pre-school education and introduces the possibilities of development of

these competences in kindergarten. The theoretical part outlines issues of curriculum, key competences and communicative competences in the context of pre-primary education. The research is a presentation of qualitative-quantitative research, which aimed to analyze the concept of communicative competences in the curricula of kindergartens and based on direct observation to find out, how kindergarten teachers meet the communicative competences at this stage of education, how to diagnose them and what opportunities provides kindergarten environment to develop pre-school children communication competences. Based on the analysis of curriculum documents of selected kindergartens we found that schools include communicative competences in their conceptual materials and attach great importance to them, even if these documents have different content and formal level. From our observations and interviews with respondents, we concluded that kindergartens and their teachers usually provide good conditions for children to develop their communicative competences (positive communication climate, proper teacher speech pattern, primary prevention, educational diagnostics and specialist intervention), and that the opportunities for development of children communicative competences provide essentially all the activities in kindergarten, because this involve an interaction with a teacher and other children. Pre-school teachers, however, highlight some problems in individualizing education, which is particularly high number of children in a classroom, and not to forget personality traits and individual needs of each child. Shortcomings, which we revealed by analysis, were especially in defining educational content of school educational programs in kindergartens, that means in processing integrated blocks, which is shown by other researches in pre-school education.

Seznam použité literatury, pramenů a informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: CPress, 2007. ISBN 80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Praha: CPress, 2010. ISBN: 978-80-251-2569-4.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-930-9.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál. 1990, ISBN: 978-80-7178-484-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: MUNI, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedia Clinica, 1998. ISBN 80-902536-2-8.

FANTOVÁ, E. *Prevence řečových poruch v mateřské škole*. Praha: Pedagogické centrum, 1994. ISBN neuvedeno.

GREGER, D., ČERNÝ, K. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Kurikulum v proměnách školy*. Orbis Scholae, 2007, roč. 1, č. 1, s. 21- 39. ISSN 1820- 4637.

HAVELKA, T. *Jan Amos Komenský: Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

HÁJKOVÁ, E. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN: 978-80-247-1990-0.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. Strukturovaný komplexní pohled na perspektivy vzdělávání v České republice. In WALTEROVÁ, E. *Česká pedagogika: proměny a výzvy: sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*. Praha: PedF UK, 2004, s. 30- 43. ISBN 978- 80-72901-69-2.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80- 247- 1369- 1

JANÍK, T. et al. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN neuvedeno.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P., NĚMEC, J. *Proměny kurikula současné školy: vize a realita*. Orbis Scholae, 2010, roč. 4, č. 3, s. 9- 35. ISSN 1802- 4637.

JANOUSEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968. ISBN neuvedeno.

KASLOVÁ, M. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-86307-96-1.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80- 85931- 88- 5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80- 247- 1110- 9.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. Praha: MŠMT, 2012

KOŤA, J. Kurikulum. In HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

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

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie/ Patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978- 80- 9038-63- 0- 3.

KRČMÁŘOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80- 04- 24281- 2.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-736735-9-8.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80- 7183- 291- X.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978- 80- 7262- 598- 7.

KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80- 214- 1844- 3.

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80- 7178- 867- 8.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978- 80- 7367- 433- 5.

LEŽALOVÁ, R. Odklady povinné školní docházky. In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Řízení mateřské školy*. Praha: Raabe, 2004, ISBN 978-80-8630-719-0.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-01-3.

MAŇÁK, J. *Problém – kurikulum*. Pedagogická orientace, 2003, č. 3, s. 62-69. ISSN 1211-4669.

MAŇÁK, J. Modelování kurikula. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Kurikulum v proměnách školy*. Orbis Scholae, 2007, roč. 1, č. 1, s. 40- 53. ISSN 1820- 4637.

MAŇÁK, J. JANÍK, T. *Orientace české základní školy: sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 186 řada pedagogiky a psychologie č. 23*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3870-5.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-73151-75-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80- 7178- 799- X.

Metodika pro podporu individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Praha: VÚP, 2007

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OPRAVILOVÁ, E. Proměny, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-828-9.

OTIEPKOVÁ, M. *Úroveň řečových schopností a jazykových dovedností předškolního dítěte*. Praha: 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce J. Kropáčková.

OTIEPKOVÁ, M. *Komunikační kompetence ve školním vzdělávání*. Praha: 2012. Diplomová práce. Univerzita Jana Ámose Komenského v Praze. Katedra andragogiky. Vedoucí práce J. Veteška.

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-10-2.

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání. Poradce ředitelky mateřské školy, 2012, č. 2, s 6- 13. ISSN 1804-9745.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 481 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. (Eds.). *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Přehled monitoringu kurikulární reformy. Praha: VÚP, 2011

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. (Eds.). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 978-80-247-1049-5.

SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Kurikulum v proměnách školy*. Orbis Scholae, 2007, roč. 1, č. 1, s. 7- 20. ISSN 1820- 4637.

SVOBODA, M., VÁGNEROVÁ, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978- 80- 7376- 566- 0.

SYSLOVÁ, Z. Postavení standardů v koncepčním rámci předškolního vzdělávání. In KROUFEK, R., ŠLÉGR, J. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. Ústí nad Labem: Ing. Tomáš Mikulěnka, 2011. s. 48 – 56. ISBN 978-80-904927-1-4.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-546-0.

TĚTHALOVÁ, M. *Kurikulární proměny předškolního vzdělávání*. Informatorium 3-8, 2011, č. 10, s. 10- 11. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, M. *Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte*. Informatorium 3-8, 2012, č. 1, s. 14- 15. ISSN 1210-7506.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁŇOVÁ, R. Školský systém v českých zemích: vývoj a současný stav, In VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. 1. vyd. Hamburg: Verlag Dashöfer GmbH, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VORLÍČEK, CH. Vývoj českého školství v letech 1945- 1989. In WALTEROVÁ, E. (Eds.). *Česká pedagogika: proměny a výzvy: sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*. Praha: PedF UK, 2004. s. 119-176. ISBN 978-80-72901-69-2.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-5866-20-X.

Elektronické zdroje

Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework [online], European Communities, 2007 [cit. 20. 9. 2012], Dostupné na WWW< http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_en.pdf>

KITZBERGER, J. *Rámcové vzdělávací programy a jejich úpravy* [online]. Praha: RVP Metodický portál, 2010 [cit. 27-01-2012]. Dostupné na WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9327/RAMCOVE-VZDELAVACI-PROGRAMY-A-JEJICH-UPRAVY.html>>.

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV[online]. MŠMT, 2011 [cit. 11.9.2012]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Revision of International Standard Classification of Education* [Online] 2011. [cit. 19.9.2012]. Dostupné na WWW:<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf>

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011[online]. Česká školní inspekce, 2011 [cit. 21-02-2012]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Klíčové kompetence v pojetí RVP PV

Příloha č. 2 Konkretizované očekávané výstupy – podoblast Jazyk a řeč

Příloha č. 3 Obsah vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý

Příloha č. 4 Záznamový hodnotící arch

Příloha č. 5 Matice k pozorování příležitostí k rozvoji komunikačních kompetencí

Příloha č. 6 Ukázka TVP 1

Příloha č. 7 Ukázka TVP 2

Příloha č. 8 Ukázka TVP 3

Příloha č. 9 Přehled o úrovni klíčových kompetencí dětí

Příloha č. 10 Diagnostický záznamový arch

Příloha č. 11 Přehled osobnostních charakteristik dítěte