

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
katedra pedagogiky a psychologie

Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností dětí v mateřské škole
bakalářská práce

Miloslava Švehlová

vedoucí diplomové práce
doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.

České Budějovice
2007

Děkuji vedoucí bakalářské práce, doc. PhDr. Ludmile Prokešové, CSc., za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

(vlastnoruční podpis)

ANOTACE

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na charakteristiku současných proměn kurikula mateřské školy, jak jsou vymezeny zejména v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání. Sledovala jsem oblast, která se věnuje rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí předškolního věku. V praktické části jsem se soustředila na konkrétní možnosti rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností pěti až šestiletých dětí v mateřské škole. Pro ověření těchto možností jsem vytvořila experimentální program. Ke zjištění účinnosti tohoto speciálně vytvořeného programu jsem jako výzkumnou metodu použila pedagogické pozorování. Metodu verbálních výpovědí jsem využila k získání názorů na účinnost a další využívání tohoto programu. K posouzení získaných kompetencí probíhal program i po vstupu dětí do první třídy ve spolupráci s učitelkou základní školy a dále ve dvou mateřských školách s dětmi, které jsou poslední ročník v mateřské škole.

ANOTATION - The Development of Interactive and Communicative Skills of Children at Nursery School

My bachelor thesis is focused on characterization of up to date changes of the nursery school curriculum, especially in national document for education called „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“. The topic explored in my thesis is the development of interactive and communicative skills of preschool children. Practical part was based on setting down specific ways in development of interactive and communicative skills for 5 and 6 years old children in Nursery school. The new experimental program was developed for examination of different ways how to cultivate interactive and communicative skills. This special program was extended by systematic observation as a research method. The different opinion how the program is effective and usable were searched in verbal responses of preschool teachers. There were two other parallel runs of the program in last grades of the Nursery school. The program also continues in cooperation with primary teacher when children entered the first grade of elementary school. The aim was to verify the acquired knowledge.

Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností dětí v mateřské škole

Úvod	5
1. Proměny cílů předškolního vzdělávání a charakteristika současné mateřské školy v souvislosti s realizací RVP PV	6
2. Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností dětí v MŠ v intencích záměrů ŠVP	
2.1 Prostředky k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností.....	22
2.2 Podmínky k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností v běžné MŠ.....	28
3. Ověřování možností k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí v běžné MŠ.....	38
3.1 Výzkumné otázky	39
3.2 Použité metody.....	40
3.3 Charakteristika experimentálního programu.....	44
3.4 Analýza výsledků a závěry.....	45
4. Závěr	51
5. Seznam použité a citované literatury	53
6. Přílohy.....	54
6.1 Experimentální program.....	54
6.2 Fotodokumentace.....	78
6.3 Metoda verbálních výpovědí.....	82

ÚVOD

Toto téma jsem si vybrala proto, abych ověřila, zda může záměrně vytvořený program napomoci k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí v běžné mateřské škole. S proměnou kutikulárních dokumentů dochází také ke změně postoje k dítěti. Současná společnost vyžaduje, aby byly děti přiměřeně samostatné a komunikativní. Dnešní děti jsou postaveny do situace konzumentů multikulturní společnosti. Znají mnohé z toho, co jejich předchůdci neznaly, avšak s náročnou životní situací si mnohdy neumí poradit. Jejich vývoj však nelze urychlit. Osobnost dítěte se teprve vyvíjí. Proto je potřeba dítě rozvíjet po stránce sociální, psychické i fyzické. Dítě se narodí s určitými předpoklady pro život, na nás dospělých však záleží, jak tento vývoj jedince bude pokračovat.

Pokud chceme, aby z dítěte vyrostla osobnost, musíme být sami osobnostmi. Dítě potřebuje dostatek „životního prostoru“, aby si mohlo různé situace samo prožít. To, jak se chováme v různých životních situacích působí na dítě jako vzor.

Tím, že necháme dítě, aby se rozhodovalo samo a neslo také následky svého rozhodnutí, přispějeme k jeho samostatnosti v dalším rozhodování. Dítě by se mělo naučit obhájit svůj názor a my bychom ho také měly akceptovat. Dětství je životní etapa, která potřebuje být respektována, aby další vývoj osobnosti nebyl vážně poškozen.

Pokud nedovolíme dětem mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání a nedáme jim možnost mít své vlastní usuzování, potlačíme rozvoj jejich osobnosti. Marně pak budeme u již dospělých hledat osobnost.

V dnešním náročném světě, ve 21. století, které je stále více otevřené světu, je potřeba stále více rozvíjet dětskou osobnost. K tomu mimo jiné může napomoci rozvíjení interaktivních a komunikativních dovedností dětí.

1. PROMĚNY CÍLŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉ MŠ V SOUVISLOSTI S REALIZACÍ RVP PV.

Myšlenky o výchově předškolního dítěte zahrnovaly úvahy, které uznávaly nutnost počáteční výchovy malého dítěte a laskavý přístup ze strany dospělého. O správnosti těchto myšlenek nikdo nepochyboval, ale děti byly nadále vychovávány pouze v rodině. Předškolní děti si po staletí hrály doma bez zvláštního povšimnutí dospělých. Svým vlastním tempem postupně dozrávaly do věku, kdy je čekaly povinnosti a dospělí uznávali nepsané právo tuto etapu života prožít bezstarostně a nezávazně.

V době odchodu rodičů za prací teprve nastala nutnost postarat se o malé děti a to v době, kdy rodičovská péče chyběla či selhávala. V této době začaly vznikat pro děti předškolního věku veřejné výchovné instituce. Současně s tím bylo potřeba si položit otázku, jaký cíl výchovy a vzdělávání by tato instituce měla naplňovat. Potřeba veřejných předškolních institucí byla zdůvodňována hlavně sociálně-pečovatelemským posláním a jejich hlavní cíl byl spatřován v zastoupení péče rodinné.

Se vznikem předškolních výchovných institucí dochází k proměně hodnoty dětství a způsobu předškolní výchovy. Počáteční spontánní hry a nezávazné hodnoty typické pro „zlatý věk“ předškolního dětství po celá staletí, postupně uvolňovaly prostor pro užitečné činnosti a zacílená zaměstnání. S tím byla spojena nutnost děti organizovat a usměrňovat. Protože dítě v tomto věku dospělému důvěřuje, je možné, prostřednictvím vnější regulace skupinu dětí ovlivňovat, vést a do značné míry také ovládat. Tím je do předškolní výchovy vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení. Prostřednictvím předškolní výchovné instituce lze přípravu dítěte na život usměrnit a cestu k dospělosti urychlit, poznatky rozšiřovat.

V některých předškolních zařízeních v době jejich vzniku převažuje přesvědčení, že jejich výchovný a kultivační význam je nadřazen funkci

pečovatelské. Například v Českých zemích se předškolní zařízení stala místem, kde se vytvářely předpoklady dalšího povinného vzdělávání v mateřském jazyce, stejně jako na školách s německých vyučovacím jazykem.

V čele jedné ze dvou českých opatroven, předchůdkyň mateřských škol, byl v roce 1832 učitel Jan Vlastimír Svoboda. Toto zařízení sloužilo zároveň jako středisko přípravy budoucích učitelů, jako cvičná škola, jejíž program byl srovnatelný s přípravou učitelů primárních škol.

V dalším vývoji během 19. století však sociálně-pečovatelský charakter převládl nad systematickým preprimárním vzděláváním.

Teprve rozvoj vědy ve 20. století přinesl poznatky o tom, jak důležité jsou první roky života a jak lze pozitivně ovlivnit počáteční vývoj dítěte, který klade základy celému dalšímu životu a každému dalšímu učení. Je to nejdůležitější období pro počáteční rozvoj všech oblastí vývoje dítěte. V souladu s tím postupovaly i snahy o reformu celého školského systému. Bylo tady však nebezpečí, že půjde o jednostranné zatížení dítěte. Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzorce a mnohdy se nepřihlíželo k individuálním rozdílům dětské osobnosti. Veřejné výchovné instituce se staly především místem účelné adaptace, uspořádané podle cílů, stanovených podle dospělých. Tyto cíle mohou mít různá zaměření. Jde o sociocentrické zaměření, které známe z období před listopadem 1989. Dále je to pedocentrické nebo osobnostní zaměření výchovy.

Sociocentrické zaměření výchovy

Sociocentrické zaměření výchovy upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce. Dítě je vychováváno s důrazem na to, co je momentálně pro společnost žádoucí. Cíle výchovy jsou normy, podle nichž se výchovná instituce řídí. Tato instituce se stává hlavním nástrojem působení na dítě a je nadřazena rodinné výchově. Rodina se musí přizpůsobovat požadavkům instituce. Společenské znaky mohou změnit i hodnotovou orientaci jedince. Některé skupiny populace,

jako děti nadané či děti se speciálními výchovnými potřebami jsou vychovávány ve státních institucích.

Dalším znakem sociocentrické výchovy je, že těžištěm působení předškolní instituce je příprava na školu. Tato příprava je určována předepsaným souborem vědomostí, dovedností a návyků, nikoli stupněm individuálního osobnostního rozvoje. Tyto normy také ovlivňují komunikaci ve smyslu poučování na slovní úrovni a regulace chování zvnějšku. Není dán prostor pro přirozené dětské činnosti. Děje se tak prostřednictvím denního režimu, většinou frontální metodou práce ve věkově homogenní skupině dětí.

Sociocentrickému přístupu nelze upřít promyšlenost, návaznost a praktickou užitečnost. Převažuje v něm však necitlivost k dítěti a jeho individuálním potřebám.

V době totalitního režimu byly mateřské školy určitým způsobem favorizovány. Byly vynakládány nemalé finanční prostředky na jejich výstavbu. Od roku 1948 se podle zákona o jednotné škole staly prvním, i když nepovinným článkem školské soustavy. Posoudit, do jaké míry šlo o to, zajistit si vliv na dorůstající generaci či uvolnit ruce ženské pracovní síle, není jednoduché. Jisté však je, že v roce 1985 na území bývalého Československa chodilo do mateřských škol 96 procent populace dětí ve věku 3-6 let.

Tyto mateřské školy byly mnohdy zbytečně okázalé, pro rodiče nepřístupné a vysoký počet dětí vedl poněkud k oddělení, o potřebách jedince ani nemluvě. Byl preferován kolektivní přístup, děti byly vystaveny dlouhodobému pobytu v početné skupině vrstevníků, neměly dostatek soukromí, byla povinná účast na společně organizované činnosti atd. Toto vše vytvářelo skličující atmosféru, zvláště pro citlivé děti.

Na druhé straně nelze přehlédnout, že toto období také odhalilo široké spektrum možností předškolního vzdělávání a přispělo k hlubšímu poznání dítěte a jeho vývoje. Mnoho poznatků bylo získáno a využito např. v oblasti zdravotní péče a prevence, práce s dětmi vyžadující zvláštní péči. Rozvíjela se také oblast oborové a předmětové didaktiky, jako je výtvarná, hudební či tělesná výchova.

Od roku 1948 vznikla celá řada pokusů o vzdělávací program, kurikulum, z nich některé byly v dílčích oblastech poměrně zdařilé. Poslední z těchto programů, připravený odborníky z řad teoretiků i praktiků, byl také podrobně rozpracován, a pomineme-li jeho ideologii, lze konstatovat, že v podstatě vyjadřoval přiměřenou představu o tom, co by dítě předškolního věku mělo umět a znát.

Pedocentrické zaměření výchovy

Protějškem k jednostrannému určování cílů výchovy společnosti je zaměření pedocentrické. Navazuje na rousseauovské pojetí přirozené výchovy a její cíl odvozuje z vnitřních podmínek vývoje dítěte. Výchova je vedená podle zákonitostí vývoje dítěte. V duchu tohoto cíle výchova pouze zajišťuje podmínky pro to, aby vývojové etapy probíhaly bezkonfliktně, je kladen důraz na přirozenost, spontaneitu a relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení. Ovšem respekt ke spontaneitě, zájmům a svobodě dítěte byl v oficiálních směrnicích pro praxi mateřských škol v období totality vědomě korigován. Snaha pozitivně ovlivňovat vývoj vedl a stimuloval vnitřní předpoklady vnějšími podmínkami, byla tendence směřovat k uznávaným průměrným vývojovým normám. Nebere se zde ohled na individuální rozdíly ve vývoji dítěte. Vychovávající měl snahu o to, aby byly co nejdříve dosaženy či překonány vývojové normy. To vedlo k necitlivosti a jednostranné intelektualizaci předškolní výchovy.

Osobnostní orientace výchovy

Po roce 1989 dochází ke změně pohledu na dítě. Je brán zřetel k jeho individuálním rozdílům. Dítě je chápáno jako osobnost, individualita. Při výchovném a vzdělávacím působení se využívá demokratické spolupráce a sociálně-komunikační strategie. Direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra k otevřeným možnostem a schopnostem dítěte, klade se důraz na vnitřní posilování vývojových předpokladů jedincem samým.

Konvergentní zaměření výchovy vede dítě k samostatnému a věcnému vyjádření. Přihlíží k individuálním rozdílům mezi dětmi a chápe dítě jako jedinečnou a neopakovatelnou osobnost. Vztahy mezi dítětem a učitelem se stávají celkově demokratičtější a humanističtější. Konvergentní přístup může z mateřské školy učinit místo, které ideálně zajistí rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a nezbytně žádoucí mírou omezování, které s sebou nese výchova ve formálně utvořené sociální skupině.

Dnešní mateřská škola má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Děje se to však hrovou formou, dítě je posilováno ve svých schopnostech a dovednostech. Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a návyků – slouží jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti. Děti by se měly cítit v mateřské škole především dobře. Měly by cítit, že to je jejich třída, jejich paní učitelka, která se dětí v případě potřeby zastane. Všichni víme, že děti by měly prožít své dětství šťastně.

Šťastné dětství představuje optimální soubor podmínek a okolností v určitém životním období, které je jakoby uzavřené a vyřešené a z něhož pak do dalšího nepřecházejí nedořešené problémy, jako je trpkost, smutek, komplexy a nejistoty. Člověk, který neprožije šťastné dětství, kterému nikdo nepomohl orientovat se ve složité skladbě světa, může ve složitějších životních situacích prožívat úzkost. Dítě potřebuje cítit lásku ze strany dospělých a dospělí mají přijímat dítě bezpodmínečně. Předškolní dítě potřebuje člověka, který dokáže sledovat jeho cesty fantazie, vstupovat do jeho her a nabízet přijatelné interpretace skutečnosti.

Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje rozvoj individuální a neopakovatelné osobnosti dítěte. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a to vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání.

Osobnostně orientovaný model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie. Samozřejmě se využívá množství alternativních výchovných možností. Také záleží na osobnosti učitelky mateřské školy, jak přijme za své principy demokracie a uplatní je ve výchovném působení. Je nutno se oprostit od dlouhodobého přesvědčení, že činnost pedagoga spočívá ve „tvarování“ dítěte. Dítě již v tomto věku je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí, která má právo být sama sebou.

Vztah učitelky mateřské školy k dětem se kvalitativně mění. Myslím si, že dnešní učitelky mateřské školy jsou trpělivé a přihlíží k individuálním odlišnostem dítěte. Tak vzniká dostatečný prostor k tomu, aby dítě uplatnilo vlastní mnohostrannou aktivitu, mělo příležitost se projevat, možnost spolurozhodovat, souhlasit a oponovat. V tomto vztahu roste oboustranná důvěra mezi učitelkou a dítětem. Dítě má možnost se v rámci možností rozhodovat, ale také nést zodpovědnost za své rozhodnutí, což nebývalo v mateřské škole zvykem. Vytvářejí se společná pravidla. Pokud se děti podílejí na vytváření pravidel, daleko lépe je potom dodržují.

Mateřská škola uznává dominantní úlohu rodiny v rozvoji dítěte. Vztah rodina a mateřská škola se tak dostává do jiných dimenzí. Rodiče důvěřují učitelce a spolupracují s mateřskou školou. Mohou se podílet i na vytváření Školního vzdělávacího programu, či se mohou účastnit akcí konaných mateřskou školou spolu s dětmi. Současná moderní rodina mnohdy výchovu dítěte nezvládá kvůli velké zaneprázdněnosti rodičů. Přibývá rodin s jedním dítětem. Tady může mateřská škola zčásti kompenzovat tuto situaci, nabízí možnost styku s vrstevníky. K tomu přistupuje i odborná metodická pomoc tam, kde je třeba kompenzovat vývojové opoždění či naopak rozvíjet dispozice a talent.

Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od dětství k systematickému vzdělávání. K tomu přispívá celé období strávené v mateřské škole tím, že především dává dítěti příležitost hrát si a projevat se tvořivě a samostatně. Děti by se měly naučit respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní postupná socializace

a kultivace dítěte v běžných situacích, je nejlepší způsob, jak připravit dítě na vstup do základní školy. Jde především o přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné.

Mateřská škola zajišťuje rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené skupině a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte. Každé dítě, které vstoupí do základní školy má právo na to, aby byly respektovány jeho vývojové zvláštnosti a možnosti. K tomu, aby dítě v základní škole uspělo, nepotřebuje jen určité schopnosti, dovednosti, návyky a postoje, ale především mít dostatek sebedůvěry a víry v sebe sama. Mezi základní kompetence mateřské školy patří, aby dítě získalo zdravé sebevědomí a aby se cítilo sebejistě.

„V určitých případech se využívá zvláštních hrových a stimulačních podpůrných programů u dětí, které jsou vývojově opožděny, nebo přicházejí z málo podnětného prostředí“ (10 : 134).

Hlavním záměrem je, aby dítě na konci předškolního věku získalo přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost. Aby se umělo vyrovnávat s přirozenou životní realitou, v níž vyrůstá a mohlo se dále příznivě rozvíjet a vzdělávat. V souladu se všeobecnými cíli současného vzdělávání a vzhledem k věku dítěte to znamená rozvíjet a podporovat sebevědomí dítěte, jeho plné a spokojené prožívání, sebejistotu a důvěru ve vlastní schopnosti.

Dítě by se mělo naučit dívat se kolem sebe, být otevřené poznání i prožívání, zajímat se o vše, co přináší život. Mělo by umět přijímat změny a přizpůsobovat se jim, učit se žít mezi ostatními, komunikovat s nimi a nacházet mezi nimi své kamarády pro život, hru i učení. Dítě by mělo být snášenlivé a tolerantní k odlišnostem druhých, vytvářet základy rozumných, citlivých a šetrných vztahů v nejbližším okolí i k životnímu prostředí.

Přípravu na další životní období, školu a školní práci RVP PV neodmítá, avšak chápe ji daleko širěji. Nezaměřuje se pouze na bezprostřední následující životní období, ale její smysl spatřuje v optimálním rozvoji všech individuálních

schopností a dovedností dítěte s cílem založit pevné základy jeho osobnosti pro život, celoživotní rozvíjení a vzdělávání. Předpokládá se, že základní škola by pak měla více počítat s přirozenými osobnostními a vývojovými rozdíly mezi dětmi, poskytnout jim více prostoru a času k tomu, aby se každé z nich přizpůsobilo životní změně a mohlo v některých směrech postupně dozrávat.

Osobnostně orientovaná mateřská škola zaznamenává mimo jiné i významné změny ve vztahu k počátečnímu vzdělávání, avšak jako prostředek vzdělávání zde uplatňuje hru jako příležitostné situační učení, při němž může dítě přirozeně získávat to, co je pro něho v tomto období důležité. Ve spojení s individualizací výchovně vzdělávacího působení tvoří hra a nenásilné situační učení přechod k soustavnému vzdělávání.

Změna cílů ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole v současné době charakterizuje to, že vše je vzájemně propojeno a provázáno. Na vše je dostatek času, děti nemusí svoji činnost ukončit v určitý čas, jako tomu bylo dříve. Některá činnost se může dělat třeba několik dní a na něco stačí jeden den. Přesto je nutné, aby obsah byl přehledně uspořádán. Uspořádání obsahu opouští tradiční výchovné složky a vychází s přirozeného vývoje schopností dítěte a rozšiřování jeho komunikace s okolním světem.

Současná mateřská škola by měla připomínat *rodinný dům* s útulným zákoutím pro hru, zábavu, plnění povinností i práci. V tomto domě nachází každé dítě své místo, kam se může uchýlit s vědomím, že nablízku je dospělý, na něhož se může kdykoliv obrátit. V první řadě jsou zde uspokojovány základní lidské potřeby, jídlo, spánek a pravidelné každodenní společensko-kulturní činnosti. Výchovné úkoly jsou realizovány spontánně tvořivými herními aktivitami, které jsou také spjaty s pečovatelskými službami. Při všech činnostech by mělo vládnout ovzduší laskavé a důvěrné komunikace, které vytváří pocit bezpečí a pohody. Nejdůležitější je, aby zde, stejně jako v dobré rodině, vládla atmosféra autonomie, kompetence a solidarity.

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. Bílé knize

a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP)“ (12:3).

Národní program formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku.

Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy ve školství – předškolní, základní a střední.

Podle školních vzdělávacích programů se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola sama podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Rámcové a školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou a nepedagogickou veřejnost.

Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín „ předškolní vzdělávání“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné a vzdělávací a týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání dítěte, jeho učení, socializace a společenské kultivace.

Trend současné vzdělávací politiky je celoživotní vzdělávání. To, čemu se člověk naučí v rodině, později ve škole v rámci přípravy na zvolenou profesi, nemůže dnes vystačit pro celý jeho život. Důležitou roli zde sehrává celoživotní vzdělávání, které si můžeme představit jako nepřerušenu kontinuitu – „od narození člověka až do jeho smrti“. Vzdělávání by mělo jedince motivovat a vytvářet jeho pozitivní vztah k učení.

V březnu 2000 bylo zasedání Evropské rady v Lisabonu. Vyplynul z něho směr politiky a činnosti v rámci Evropské unie. Ze závěrů jednání vyplynula nezbytnost posunu k celoživotnímu vzdělávání, které je předpokladem k úspěšnému přechodu k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Byla zahájena celoevropská diskuse se zaměřením na účinnou strategii pro uskutečňování celoživotního

vzdělávání. Jde o individuální a institucionální úroveň celoživotního vzdělávání a to ve všech sférách veřejného a soukromého života.

Celoživotní vzdělávání je definováno jako „cílevědomá neustálá vzdělávací činnost“ uskutečňovaná s cílem zkvalitňování znalostí, dovedností a kompetencí (Memorandum o celoživotním učení 2000). V této souvislosti jde o vzdělání formální, neformální a informální. Informální vzdělávání je celoživotní proces získávání znalostí, dovedností, osvojování si postojů na základě každodenní zkušenosti, z prostředí a kontaktů s ostatními lidmi. Je uskutečňováno v rodině, mezi vrstevníky, při cestování, četbě apod.

Evropská rada v Lisabonu stanovila pro období 2000-2010 hlavní strategické cíle pro evropské společenství. „Evropa by se měla stát nejkonkurenceschopnější, a nejdynamičtější ekonomikou ve světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“(15). V souvislosti s tím byly vytvořeny tři strategické záměry :

- Zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii.
- Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny.
- Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu.

Pro práci na tomto procesu byly vytvořeny v rámci Evropské komise pracovní skupiny, ve kterých má Česká republika své zástupce. Jedním z hlavních cílů Lisabonského procesu je rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech.

V praxi to znamená:

- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul (tj. vzdělávacích projektů, plánů)
- zpřístupnění klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém, i dospělým
- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnanost občanů

Klíčové kompetence byly následně definovány jako „univerzálně přenosný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnanost“.

V návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílou knihu – a současně uvedené trendy ve vzdělávání jsou koncipovány Rámcové vzdělávací programy, v nichž jsou komponovány klíčové kompetence.

Předškolní vzdělávání je také součástí celoživotního vzdělávání. Preprimární vzdělávání zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte a vytváří tak předpoklady pro jeho pozdější vzdělávání. Má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí a vytváří předpoklady pro další kvalitní rozvoj osobnosti.

V předškolním vzdělávání se jedná o elementární základy těchto kompetencí. Dítě si osvojuje a rozšiřuje poznatky, získává a zdokonaluje dovednosti a schopnosti, které využije v dalším životě.

RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat a podle něhož vytváří každá škola svůj vlastní vzdělávací program.

Předškolní vzdělávání má usnadnit dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, stanovuje cíle v podobě záměrů, výstupů.

Jedná se o tyto čtyři cíle:

- **rámcové cíle** – vyjadřují universální záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** – představují výstupy
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry vztahující se ke každé vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty

Rámcové cíle (záměry):

- **Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.**
- **Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.**
- **Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samotná osobnost působící na své okolí.**

Současná mateřská škola vychází z RVP PV, kde je formulováno pět základních oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální.

Ty jsou nazvány :

- **Dítě a jeho tělo** (pohyb, zdraví, bezpečí)
- **Dítě a jeho psychika** (jazyk a řeč, poznávací schopnosti, myšlení, učení, představivost, fantazie, sebepojetí, city, vůle)
- **Dítě a ten druhý** (vztahy, komunikace)
- **Dítě a společnost** (lidská společnost, kultura, umění)
- **Dítě a svět** (přírodní, kulturní i technické životní prostředí, pohyb, změna, vývoj, globální a civilizační problémy)

Dítě by mělo získat některé kompetence:

- **Kompetence k učení**
- **Kompetence k řešení problémů**
- **Kompetence komunikativní**
- **Kompetence sociální a personální**
- **Kompetence činnosti a občanské**

Tato struktura je přejata do školních či třídních vzdělávacích programů. Školy mohou vzdělávací obsah i jeho časový plán formulovat a zpracovávat různými způsoby s tím, že vyhoví stanoveným požadavkům RVP PV. Vlastní obsah vzdělávání, resp. jeho základní výběr, je v RVP PV vyjádřen způsobem, že :

- charakterizuje dílčí vzdělávací záměry – proč, v čem je smysl a účel činnosti
- popisuje dílčí vzdělávací cíle – k čemu vzdělávání směřuje
- popisuje hlavní činnosti, které by měly být dětem nabízeny, a příležitosti, které by měly být dětem nabízeny(jak, jakými prostředky)
- popisuje, jaký je přínos vzdělávání pro dítě (co by mělo dítě zpravidla získat – v míře jeho individuality)
- uvádí hlavní rizika, která jsou na překážku úspěšnému vzdělávání (pozoruje, co je chybné, co by se nemělo v předškolním vzdělávání a v mateřské škole objevovat)

ŠVP si vytváří každá mateřská škola sama. Měl by být škole i dětem „šitý na míru“. Přihlíží k charakteristice školy. Vzájemné propojení a spojení podmínek s vlastním obsahem je jedním z principiálních východisek předškolního vzdělávání. RVP PV charakterizuje optimální kvalitu věcného prostředí, životosprávy, psychosociálních podmínek, organizace práce mateřské školy a jejího řízení, personálního a pedagogického zajištění, spolupráci s rodiči a širší veřejností a evaluaci. Popisuje podmínky, které jsou ve vztahu k požadované

kvalitě péče, výchovy a vzdělávání předškolních dětí a ve vztahu ke stanoveným vzdělávacím cílům a k povinnému obsahu optimální či plně vyhovující.

Znamená to, si cíle a záměry uvědomovat, vědět kam a za čím jít, a zpětně záměry vyhodnocovat, popřípadě doplňovat. V duchu vytváření základů klíčových kompetencí dítěte musí učitelka stále sledovat tři rámcové cíle, které se musí prolínat v celém výchovně vzdělávacím procesu. Ty však představují určitý rámec a mají tedy podobu velmi obecnou.

S platností RVP PV mateřské školy získaly značnou autonomii a svobodu. To však s sebou nese také větší osobní zodpovědnost. Ve ŠVP jsou charakterizovány základní povinnosti i odpovědnost pedagoga. Předškolní pedagog by měl pracovat více samostatně, oprostít se od řady zvyklostí a pracovat náročnějším způsobem, který vyžaduje aktivitu a tvořivost. Potřebný je také patřičný nadhled, netrvat na detailech a vnímat skutečnost takovou, jaká je, mnohostrannou a proměnlivou a předávat jí dítěti v její živoucí podobě.

Učitelka mateřské školy by měla mít potřebné hlubší znalosti psychologické, speciálně-pedagogické, tvořivé schopnosti, komunikativní dovednosti, sociální citlivost a společenský takt v jednání s rodiči a dalšími partnery i odborníky. Dnešní MŠ je otevřená široké veřejnosti. Rodiče se mohou podílet na tvorbě ŠVP. Zúčastňují se různých aktivit pořádaných školou. Mateřská škola respektuje rodinu. Její program odpovídá skutečným možnostem a podmínkám lokality školy.

V předškolním věku se vytváří základy sociálního chování, základy duševního a mravního života, z kterých bude později člověk čerpat. Výzkumy ukázaly, že pokud si dítě osvojí prosociální postoje a chování, s velkou pravděpodobností vyroste v charakterního člověka. Výchovou v mateřské škole by měly prolínat etické zásady. Ty pomohou dětem osvojit si správné chování v mezilidské komunikaci, vytvářet si vlastní názor, jednat jako sociálně pozitivní, charakterní člověk.

Učitelka by měla uplatňovat některé pedagogické zásady etické výchovy:

- vytvořit z třídy sjednocenou skupinu – vytvořit atmosféru bezpečí a důvěry, vytvářet pravidla třídy, sounáležitost ke skupině
- přijmout dítě takové, jaké je, nerozlišovat děti na hodné a ty ostatní, projevovat se přátelsky
- připisovat dětem pozitivní vlastnosti – důležité u problémových dětí, vyjadřovat pozitivní očekávání
- formulovat jasná a splnitelná pravidla, která vytváří spolu s dětmi
- řešení negativních jevů – učit konstruktivně řešit konflikt, ne ty, ale to, co jsi udělal je špatné
- nabízet prosociální chování – povzbuzovat dítě, pomáhat si, být kamarád
- odměnu a trest používat velmi opatrně – používání pochvaly, povzbuzení, připisování pozitivních vlastností
- zapojit do výchovného procesu rodiče – rozvíjet důvěru ve školu, vycházet vstříc rodině
- vytvářet radostnou atmosféru

Tyto zásady vytváří u dítěte sebedůvěru, dítě je vyrovnané, naučí se být otevřené, pravdivě komunikuje, učí se naslouchat druhému, rozvíjí empatii a pozitivně hodnotí druhé. Dítě se naučí rozvážně řešit problémy. Učitelka vede děti v duchu „můžeš-li pomoci, pomoz“. V tomto prostředí vzájemné důvěry se děti naučí dělit a úspěchy druhých přijímat bez závisti.

Nejdůležitější podmínkou toho všeho je vnitřní ztotožnění pedagoga s principy a zásadami etické výchovy. Pedagog by se měl naučit zásady tzv. „pozitivní komunikace“.

Pod vedením učitelky se dítě naučí myslet, mluvit a jednat čistě. Žije v harmonii tělesné, duševní i sociální. To vše, kromě výchovně vzdělávacího procesu nabízí dnešní mateřská škola. Mnohdy vyrovnává nedostatky z málo podnětné rodiny.

Mateřská škola poskytuje dětem vztah s vrstevníky, který dává možnost jedinci porovnávat se s ostatními, nabízí celou škálu činností a bohatých

příležitostí k seberealizaci, které v dnešní máločetné rodině chybí. K tomu přistupuje odborné metodické vedení tam, kde je třeba kompenzovat vývojové opoždění, či naopak rozvíjet dispozice a talent jedince. Škola je dnes chápána jako profesionálně vedené, ale přesto přirozeně socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které rodina nemůže v dostatečné míře poskytnout.

Mateřská škola má funkci výchovnou i vzdělávací. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje formou individuální či skupinovou, popř. s celou třídou. Vylučuje soutěživost a rivalitu mezi dětmi. ŠVP seznámí rodiče s pravidly, které platí pro mateřskou školu a pro dospělé a děti. Určuje práva a povinnosti dospělých, tzn. i rodičů.

Výchova se může také uskutečňovat formou alternativního vzdělávání. Z hlediska obsahu se jedná zejména o různé varianty v zaměření a uspořádání vzdělávacího programu. Tvorba programů je náročná činnost, která vychází ze znalostí současné teorie a praxe a přitom respektuje individuální potřeby a zájmy v konkrétních podmínkách určité školy. Alternativní vzdělávání se inspirovuje zahraničními, již vyzkoušenými systémy. U nás jsou nejvíce známé Waldorfské a Montessoriovské školy. Také toto vzdělávání musí být v souladu s RVP PV.

Ve ŠVP mateřská škola představí vzdělávací celky či projekty. Ty se mohou vztahovat k ročním obdobím, pohádkám, mohou využít básniček, říkadel, svátků a zvyků v určitém regionu. Projekt je cílená, organizovaná a promyšlená činnost soustředěná kolem určitého jádra, tématu. Vytváří podmínky pro prožitkové učení, umožňuje učení individuální i kooperativní.

Každé jednotlivé téma se dále rozpracovává v třídním vzdělávacím programu a jednotlivé činnosti napomáhají dětem prostřednictvím cílů postupně dojít k žádoucím kompetencím. Správně stanovené cíle se stávají vodítkem i pro vnější pozorovatele a hodnotitele práce mateřské školy.

2. ROZVOJ INTERAKTIVNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V MŠ V INTENCÍCH ZÁMĚRŮ ŠVP.

2.1. PROSTŘEDKY K ROZVOJI INTERAKTIVNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

Komunikace dětí probíhá v zásadě stejně jako komunikace dospělých. Děti se učí nápodobou výrazových prostředků od dospělých lidí ve svém okolí. Nejprve v rodině, později v širším sociálním prostředí ve svém okolí. Využívají komunikace verbální, neverbální i činem.

Komunikace

Vymezením obecného pojmu komunikace se zabývá sociální psychologie. Ta chápe komunikaci jako určitou formu společenského styku spočívající ve sdělování informací. Komunikace může probíhat různými formami a vyjadřovacími prostředky. Probíhá různě a různými způsoby podle toho, kdo a s kým komunikuje. Bere se ohled na nadřazenost či podřazenost komunikujících. Když se dva lidé spolu sejdou, pravděpodobně dojde ke komunikaci, přenosu informací. Podle způsobu vedení hovoru můžeme odhadovat, zda se tyto lidé znají, či zda se potkali náhodně atd.

Komunikace probíhá vždy a všude. I když si myslíme, že nekomunikujeme, tedy slovně, něco z našeho výrazu hovoří za nás. Komunikace probíhá verbálně i neverbálně. Pro život dítěte je velmi důležité rozvíjet sociální dovednosti proto, aby se lépe orientovaly v naší společnosti a mezilidských vztazích.

Sociální styk je realizací celého systému vztahů člověka. Realizují se v něm jak interpersonální vztahy, tak vztahy společenské. V rámci komunikace jde o otázky výměny informací – tedy komunikační dovednosti a interakční dovednosti, kdy jde o otázky výměny aktivit a bezprostřední organizace společné činnosti. Také perceptivní složka se podílí na vzájemné komunikaci, jde

o vzájemné vnímání, poznávání a pochopení účastníků komunikace. Všechny tyto tři složky sociální komunikace se prolínají. Ve styku člověka s člověkem se informace nejen přenáší, ale též zároveň formuje, zpřesňuje a rozvíjí.

V sociálně komunikační činnosti je aktivita nejen na straně hovořící osoby, ale i na straně naslouchajícího. Zároveň se mění a rozvíjí vzájemný vztah mezi účastníky sociálního styku.

Interakci charakterizují ty komponenty sociálního styku, které jsou spojeny s působením lidí na sebe navzájem.

„Percepce (vjemy) hrají významnou úlohu v sociálním styku lidí. Do určité míry regulují společnou činnost. Vnímání druhého člověka úzce souvisí s vnímáním sebe sama – se sebepoznáváním a sebeuvědomováním. Čím bohatší je úroveň sebepoznávání, tím bohatší může být i poznávání druhého člověka. Člověk si vytváří představu o sobě samém v relaci k percepci partnera v sociálním styku“ (7:13).

Těmto otázkám se věnuje sociální percepce. Zajímá se o to, co vnímáme a poznáváme, jak vnímání a poznávání druhého člověka probíhá, jak se vytváří dojmy o tom, kdo je určitý člověk a jak se vytváří první dojem o člověku atd. Dále jaký vliv má naše poznání na jednání s druhým člověkem, o efektivním pochopení druhého při soucítění a vcit'ování se do jeho situace.

Mateřská škola je místem, kde probíhá nespočet sociálních interakcí. Děti hovoří nejen se svými vrstevníky, ale i s dospělými. Jsou svědky rozhovoru mezi učitelkou a rodiči, mezi učitelkami navzájem. Dítě přejímá naše názory, postoje a v neposlední řadě i náš komunikační vzor. Pozoruje, jak se stavíme při hovoru, jak gestikulujeme, zda měníme hlas při řešení různých situací a změnu ve výrazu tváře.

Svým chováním sdělujeme nejen postoj k věci, o které hovoříme, ale i postoj k posluchači. To je možno vyčíst z tónu našeho hlasu, z naší mimiky a pantomimiky, z toho, jak se při setkání chováme.

Dále si sdělujeme kvalitu našeho vzájemného vztahu. Setkáme-li se s někým, pak mu dáme mimo jiné najevo, v jakém vztahu k němu jsme. Naznačujeme mu, že ho považujeme za přítele, či naopak za toho, s nímž nehodláme udržovat bližší kontakt. První druh vztahu, tedy blízkost, nazývají sociální psychologové „intimita“, opak je „sociální distance“. Naznačujeme si rovněž, jak blízký či vzdálený byl náš vztah v minulosti či přítomnosti a jak ho vidíme do budoucna. Naznačujeme si zároveň, „ jak blízko k tělu“ si chceme druhého pustit, tj. jak veliká sociální distance či intimita se nám zdá pro další průběh vzájemných vztahů žádoucí.

Při setkání s druhým si také sdělujeme pravidla našeho vzájemného styku – tzv. „ pravidla hry“. Náš rozhovor by mohl bez těchto pravidel probíhat zcela chaoticky. Abychom tomu zabránili, zavádíme do naší vzájemné interakce určitá pravidla, obrazně nazývaná „ pravidla hry“. Těmito pravidly se snažíme vnést do našeho jednání určitý řád. Může to být např. pravidlo předávání si slova v rozhovoru, které stanoví, že druhý bude mlčet, dokud já mluvím, a já budu mlčet, dokud on hovoří. Prosazování těchto pravidel styku nebývá vždy snadné. Jistě známe někoho z našeho okolí, kdo nás jen tak nepustí ke slovu. Příkladem může být hledání souhlasu k délce doby, po kterou chceme spolu hovořit.

Z našich sdělení je slyšet i žádost. Každý z nás má v každou chvíli celou řadu proseb, potřeb, přání a žádostí. Setkáme-li se s někým, pak se nebráníme tomu, abychom mu některá svá přání sdělili. Nemusí vždy jít o extrém, který je vyjádřen slovy: „Co zase chceš?“, nebo „Jistě něco chceš, jinak bys se mnou nemluvil“. V nejjednodušším případě naše přání může mít podobu mimoslovního sdělení: „Zachovej mi, prosím, přízeň i nadále“.

Shrneme-li si pohled na to, co si říkáme, pak vidíme, že toho je podstatně víc, než jen to, co vyjadřujeme slovy a co by se dalo písemně zaznamenat. Chceme-li s někým dobře vycházet, chceme-li být s někým v dobrých vzájemných vztazích,

pak bychom měli záměrně pěstovat citlivost (senzitivitu) k celé výši uvedené stupnice sdělovaných kvalit. Předešli bychom mnoha nedorozuměním.

Jak známo, komunikujeme:

1. Slovy – verbálně
2. Mimoslovně – nonverbálně
3. Činy – svou aktivitou, svým jednáním a chováním

Verbální komunikace

Řeč je jedinečná lidská schopnost. Je to schopnost určitého společenství dorozumívat se navzájem určitým jazykem, je jednou z nejdůležitějších forem sociální komunikace. Řeč se stala předmětem studia řady vědních oborů. Proč právě my, lidé, mluvíme? Výzkumy bylo zjištěno, že náš mozek je k řeči zvláště uzpůsoben. Schopnost řeči je daná biologicky, tj. že lidé se dokáží naučit řeč ne proto, že by byli inteligentnější, ale proto, že náš mozek je k řeči speciálně uzpůsoben. Řeč se lidé neučí stejným způsobem jako např. tenis. Pokud jsou k tomu příznivé podmínky, řeč či řečová schopnost se dostavuje svým vlastním tempem. „Mluvením“ se podle Slovníku spisovné češtiny rozumí – vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí – případně – dorozumívání se nějakým jazykem. Mluvení tak patří do oblasti označované termíny – řeč, jazyk, slovo.

V mezilidské komunikaci stojí na prvním místě mluvené slovo. Verbální komunikace probíhá v rodinném prostředí, ve škole a všude tam, kde se setkávají lidé. Každý z nás má jiný hlas, jiným způsobem se vyjadřuje, někdo mluví nahlas, jiný potichu, jiná je také melodie naší řeči.

Paralingvistické charakteristiky řeči jsou: hlasitost řeči, výška tónu, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace – melodie řeči, chyby v řeči, správná výslovnost, kvalita řeči, členění řeči.

Mluvit se učíme od malička a tříleté dítě řekne za den přes 20 000 slov (holčička až 30 000 slov). A přece to nejsou slova, co je základem řeči, ale věty. Teprve seřazení slov do vět je tím, co dává slovu jeho úplnější a přesnější význam. Slovo vytržené ze souvětí nás může snadno zmást, může vyznít jinak, než bylo původně zamýšlené. Ve škole se učíme mateřský jazyk a je mu věnována velká pozornost. Avšak mnohé z toho, co si sdělujeme, neříkáme slovy, ale mimoslovně – nonverbálně.

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace doprovází verbální projevy.

Při nonverbální komunikaci jde o to, co si sdělujeme:

- výrazem obličeje (mimikou)
- oddálením
- dotekem
- postojem
- pohyby
- gesty
- tónem řeči
- pohledy očí
- úpravou zevnějšku apod..

Když se s někým setkáme a hovoříme s ním, všímáme si především jeho očí a výrazu obličeje. Mimické svaly v obličeji jsou nejvýznamnějším zdrojem informací. Dále si všímáme jeho gest, pohybů a postojů, které jsou také významným zdrojem informací. Oddálením a přiblížením poznáváme vztah mezi hovořícími.

Řeč činů

Naše činy mají vliv na věrohodnost slovního projevu. Způsob, jak s někým jednáme v sobě nese informaci o tom, co si o určitém člověku myslíme. Naše činy a slova mohou druhého člověka povzbudit, nebo naopak. Jednání a konání nemusí být vždy ve shodě se slovy.

2.2 PODMÍNKY K ROZVOJI INTERAKTIVNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V PODMÍNKÁCH BĚŽNÉ MŠ

Předškolní věk je úchvatným vývojovým obdobím prakticky ve všech směrech. Podmínky a možnosti rozvoje výchovně-vzdělávacího působení v mateřské škole jsou pro dítě mimořádné. Avšak záměrné rozvíjení zejména sociálních dovedností není u nás v mateřské škole zcela běžné. Rámcový program pro předškolní vzdělávání však otevírá cestu k tomuto rozvoji.

Děti prožívají mezilidské vztahy velmi intenzivně už od útlého dětství. Právě v tomto období jsou děti nakloněny jak spontánnímu, tak záměrnému a cílevědomému působení ze strany dospělých. Rozvíjení sociálních dovedností lze proto chápat jako významný stimul socializace dětí v prostředí a v podmínkách mateřské školy. Děti zde poznávají nové vztahy, jak s dětmi, tak s dospělými. Učí se usměrňovat ve svých projevech při hrách s ostatními dětmi. V různých hrách a aktivitách dětí, v jejich společné činnosti, lze rozvíjet jak sebepoznávání dětí, tak poznávání vrstevníků a dospělých a rozšiřovat při tom komunikativní dovednosti a předpoklady pro kooperativní chování. Hra je v tomto období pro rozvoj dítěte nejdůležitější. Formou hry lze rozvíjet komunikativní a interaktivní dovednosti. Řada her, které si děti spolu či s dospělými hrají, obsahují prvky, které podporují rozvoj právě těchto dovedností. Například rolové hry např. „na maminku“, „na obchod“, či „na školu“, ovlivňují osvojování si dovedností, které souvisí s touto rolí. Také společné stavění z kostek přispívá k rozvoji kooperativních dovedností dětí. Snad v každé hře jsou obsaženy možnosti rozvoje v různých oblastech rozvoje dítěte. Jde o rozvíjení v oblasti senzomotorické, řečové, emocionální či etické.

Interakční hry představují efektivní výchovné postupy, kterými mohou dospělí působit na prožívání a chování dítěte, na rozvoj dovedností a rysů osobnosti, které dítě kultivují v jeho lidské podstatě. Cíle takovýchto her se zaměřují na utváření psychosociálních dovedností dětí, na rozvíjení prožívání, na poznávání sama sebe

a druhých, poznávání svých citů, rozvíjení vzájemných vztahů mezi dospělými a dětmi a mezi dětmi navzájem.

Dítě prochází různými vývojovými obdobími. Věkové zvláštnosti musíme vždy akceptovat. Jinak si hraje dítě tříleté a jinak šestileté. Nejprve si hraje samo, později s ostatními, ale zatím neumí kooperovat. Až v *předškolním věku* dochází ke spolupráci s ostatními dětmi. Podle charakteru hry také poznáme vyspělost dítěte. Děti pěti až šestileté se učí navzájem se domluvit, jak bude hra dál pokračovat, učí se ustupovat či prosazovat. Právě toto období je nejvhodnější pro rozvoj interakčních a sociálních dovedností, na které mohou navazovat nejen v základní škole. Dynamika biologického vývoje dítěte v prvních šesti letech jde společně s vývojem psychosociálním, tedy sociálním a citovým.

Předškolní věk se také někdy nazývá věkem iniciativy dítěte. Jedinec je aktivní jak v poznávání okolního světa, tak v sebeprosazování. Základním vývojovým úkolem je rozvíjení a regulování iniciativy dítěte v souvislosti ve vztahu k dospělým a dětem navzájem. Děti jednoznačně přebírají naše názory, postoje a chování. Záleží tedy na dospělých, jak a co dítěti sdělují a v jaké emoční atmosféře. Rozvíjí se identita dítěte. Pod naším vlivem si dítě utváří sebepojetí, nahlížení sama na sebe. Když dítěti neustále budeme říkat, že je např. nešikovné, podlehne tomuto tvrzení a posléze se tak opravdu může i chovat. Proto je důležité dítě akceptovat, podporovat a chválit. Vždycky je určitě za co.

V předškolním období si dítě osvojuje určité normy, jejichž dodržování je spjato s emocionálním vývojem dítěte. Dítě prožívá např. pocity uspokojení při tzv. správném dodržování norem, ale také třeba pocity viny při jejich nerespektování. S emocionálním vývojem v předškolním věku také souvisí identita dítěte s pohlavní rolí. Různí autoři se shodují na tom, že dítě ve čtyřech letech ví, že jeho pohlavní identita je neměnná. S touto rolí je regulována celá řada emocí – např. dívkám je tolerován pláč více než chlapcům, zatímco projevy agresivity u dívek v nás vzbuzují větší nelibost, než u chlapců.

V předškolním období už dítě dokáže o svých prožitcích a emocích běžně mluvit. Postupně se učí tyto emoce spojovat s určitými podněty. Tyto pocity

a emoce při hře přisuzuje i jiným objektům. Je zřejmé, že rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj. Ten je spjat s interakčními a komunikačními dovednostmi.

Pokud dítě chápe svoje prožitky, tak jistě lépe pochopí i prožitky druhého. Základy prosociálního chování byly již položeny dříve a teď je dítě dále rozvíjí. Předškolní dítě navazuje kontakty s vrstevníky, má potřebu sociálního kontaktu s nimi. Tento vztah je jiný, než sourozenecký, dostává se do jiných dimenzí. Kamaráda si dítě může vybrat, kdežto sourozence ne. Kamarádství v tomto období jsou krátkodobá a proměnlivá, přesto jsou významným podnětem rozvoje citů a sociálních dovedností předškolního dítěte. K tomu, aby dítě zvládlo všechny nároky socializace, potřebuje dospělého. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijetí, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.

Dospělí pomáhají dětem záměrným výchovným působením, ale také nezáměrně, příkladem, vzorem a využívají všech forem sociálního učení. Učitelka mateřské školy je *významným* dospělým pro dítě, je autoritou, o které dítě nepochybuje. Ty mohou využít svých profesních dovedností a záměrně působit ve smyslu podpory sociálního a citového vývoje dítěte. Mají odlišné možnosti působení na dítě. Zejména pracují se skupinou dětí, která dává více možností ke stimulaci, poskytuje dětem zcela přirozené prostředí pro srovnávání a různé formy sociálního učení. Vrstevnická skupina je *cvičným* polem, na kterém dítě ověřuje své sociální dovednosti. Dítě se srovnává s jinými, zjišťuje, že je možné si s někým rozumět lépe, než s jiným, někdo je mu bližší, někoho vyhledává. Když děti přijdou ráno do mateřské školy, je zajímavé, že si hru většinou vybírají ne podle hračky samotné, ale podle toho, kdo si s ní hraje.

Předškolní vzdělávání nelze ztotožňovat se vzděláváním, které poskytuje základní škola. Vzdělávání dětí v mateřské škole má své zvláštnosti, které vycházejí zejména z doposud nehotových a postupně se rozvíjejících osobnostních struktur dítěte a jeho potřeb. Musí respektovat a přizpůsobovat se vývojovým kognitivním, sociálním a emotivním potřebám dětí tohoto věku. Předškolní pedagog zajišťuje rozvoj osobnosti dítěte v souladu s jeho

schopnostmi a možnostmi a podněcuje harmonický rozvoj dítěte. Vytváří podmínky pro prožívání a uspokojování dítěte z úspěchu při překonávání překážek. Ovlivňuje prožívání i učení dítěte, jeho aktivitu a výkonnost.

K tomu, aby dítě rozvíjelo své interaktivní a komunikativní dovednosti je možno navodit některé hry a činnosti záměrně rozvíjející sociální dovednosti – jako je orientace v mezilidských vztazích, rozvíjení kooperativních dovedností, rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností, vytváření prosociálních postojů - jako je citlivost, tolerance a přizpůsobivost.

Podmínky k rozvoji interaktivních a komunikačních dovedností v běžné mateřské škole jsou dnes více než dobré. Předpokládám, že dnešní učitelka v mateřské škole zná dobře vývojové zvláštnosti dítěte. Nejužívanější forma v rozvoji dítěte je hra. V současné době je dána mateřské škole velká autonomie, a to jak instituci, tak i učitelkám, které jsou hlavními postavami v intenci vzdělávacího procesu. Rámcové programy otevírají možnosti, jak pomáhat rozvíjet dětské dispozice a individualitu dítěte. Vytvářející se dětská skupina a kooperativnost má příznivý vliv na rozvoj osobnosti dítěte.

Nikde není ale řečeno, že je to jednoduché. Určitě je to obtížnější než druhého rozvíjet a řídit v omezeném koridoru tak, abychom byly všichni tak trochu stejní. Tyto podmínky kladou zvláště na učitelku daleko větší nároky na flexibilitu. Učitelka musí pružně reagovat na změny, které probíhají ve výchovném procesu.

Tyto cíle se odvíjejí od kvalitního rozvoje osobnosti každého dítěte, od citlivého vnímání jeho potřeb a navíc s rozvinutím kvality vzájemných vztahů a přijetí druhých i s jejich odlišnostmi. Jsou to cíle pozitivní a jistě pro soužití našich dětí velmi potřebné. Učitelky se zajímají o nové pohledy na výchovu, vzdělání a osobnostní orientaci přijaly v největší míře za své.

Pro kvalitní práci je však třeba se stále orientovat v názorech druhých, stále se učit a hledat nové.

Jednou z nejvíce nově objevovanou se stala volná hra předškolního dítěte. Po mnohaletých zkušenostech učitelek, které nepovažovaly hru za hlavní náplň práce dětí v mateřské škole, je tento objev zcela zásadní. Učitelky se učily nahlížet

na hru z trochu jiného úhlu. Formou hry člověk v dětském věku čerpal vnitřní sílu, zkušenosti a dovednosti po celý vývoj lidstva.

Názory na hru dítěte se v minulých dobách různily. Např. americký psycholog Stanley Hall, ovlivněný Darwinovou teorií, se zajímal o to, jak a s čím si děti hrají a následně vyslovil svoji rekapitulační teorii. Její podstatou je, že ve svých hrách, od těch nejjednodušších až po stále složitější, se rekapituluje vývoj lidstva.

Byly vytvořeny mnohé teorie hry a vyplývá z nich, že hra je základní aktivitou dětské seberealizace. A právě v dnešní mateřské škole jsou využívány hrové formy činností dětí. Tady se nabízí mnohé asociace v rozvoji dítěte, které mohou být vhodně využity.

Tyto hrové aktivity by měly dovést dítě k žádoucím výstupům, jak je doporučuje RVP PV.

Já jsem se ve své práci zaměřila na možnosti, které k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností nabízí vzdělávací oblast v RVP PV Dítě a ten druhý.

Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. K naplnění záměrů jsou využívány některé činnosti a příležitosti. Jsou to např. pozitivní příklady, sociální a interaktivní hry, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry a různé druhy aktivit, jejichž podstatou je kooperace. Vhodné je zařazovat i četbu, vyprávění tematicky zaměřená na mezilidské vztahy.

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

V dílčích vzdělávacích cílech pedagog podporuje a usměrňuje vzájemné vztahy mezi dětmi. Tento cíl se rozvíjí průběžně během celého dne pobytu dětí v mateřské škole. Když přijdou děti do mateřské školy, musí se teprve naučit spolu nějak vycházet. Postupně se vytváří taková pravidla, která platí všeobecně v mezilidských vztazích. Děti se učí navzájem se tolerovat, pomáhat si, respektovat jiný názor. Postupně by měly dospět k poznání, že jsme každý jiný, což není na překážku vzájemné komunikace. Pravidla by měla být dětem jasná, povíme si, proč by se mělo dodržovat právě toto pravidlo. Navzájem si pomáháme a nečiníme nikomu nic z toho, co samy nemáme rádi. To je pravidlo, které nás učily už naše babičky. Každý může mít svůj vlastní názor, který by druzí měli respektovat. Měl by ho umět také ostatním vysvětlit. Pomáháme slabším a nemocným, popř. dětem se zvláštními vzdělávacími potřebami. Dnešní mateřská škola integruje tyto děti a my se učíme tím, že jsme s dětmi v jedné třídě, jak se k nim chovat. Je to životní zkušenost, s kterou se mnozí z nás dospělých v dřívější době nesetkávaly. Pokud chce někdo od nás pomoci, tak pomůžeme.

Při příchodu a odchodu z mateřské školy zdravíme. Poděkování je samozřejmostí u nás všech. Když od někoho něco potřebujeme, poprosíme. Vždy se s druhým dítětem či dospělým domluvíme, v klidu najdeme vhodné řešení každého problému. Necháme dětem čas na vzájemné poznávání. Podporujeme dětská přátelství, protože právě tady se dá rozvíjet prosociální citění. Když potkáme někoho, koho známe, také zdravíme. To mohou děti mnohokrát zažít na procházce. Nenutíme děti do vztahu, který jim nevyhovuje.

Ve skupinových hrách posilujeme prosociální chování. Dítě se učí vyčkat příležitosti např. k mluvení, nebo čekání, až na něho dojde řada. To je také velmi důležité, vždyť i dospělí musí často na něco čekat. Necháme druhého člověka domluvit, neskáčeme do řeči. Vážíme si druhého člověka, tak jako on se k nám

chová s úctou. Dítě se učí nebát se zeptat dospělého, k čemuž přispíváme svým prosociálním chováním a jednáním.

Děti se postupně učí sounáležitosti k ostatním lidem, ke své skupině. To dokazují skupinové hry, při kterých děti tzv. *bojují* za svoji skupinu. Rodina je pro děti prvořadá, je to první socializační prostředí. Děti se učí chápat některé role v rodině, které jsou neměnné a dané. Rodina je prvotní prostředí, kde se děti učí sociální citlivosti, vzájemné toleranci, respektu a přizpůsobivosti. Rozvíjí se vzájemné vztahy mezi sourozenci. Mateřská škola je další prostředí, které na dítě působí, dítě dozrává po stránce socializační. Začleňuje se do skupiny a má v ní určitou roli.

Velmi důležité jsou, ne-li přímo prvotní rozvíjení komunikativních dovedností dětí v MŠ. A to verbálních i neverbálních. Děti se velmi rychle naučí vyznat v neverbální komunikaci. Mají pro ní zvláštní cit. Z výrazu tváře, či našich gest poznají, jestli se třeba dospělý raduje či zlobí. Vzájemná pomoc, empatie se v tomto věku u dítěte dá velmi dobře pozitivně rozvíjet. Setká-li se dítě s citlivým *zacházením* ze strany dospělého, dá se s velkou pravděpodobností stejné chování očekávat i od dítěte. Dítě si uvědomuje sounáležitost k lidskému rodu a nechce, ani neumí být samo.

Rozvíjení kooperativních dovedností je také jedna z možností, jak s lidmi ve svém okolí vycházet. Dítě patří do nějaké skupiny, přebírá postoje a názory této skupiny a spolupracuje se skupinou. Pro rozvoj této dovednosti je přínosné, když dítě pozná více skupin.

Dítě se setkává s dospělými. Jejich chování je pro ně vzorem. Přesto se někteří dospělí mohou chovat k dítěti nevhodným způsobem. Dítě by se mělo naučit rozpoznat správné chování od nesprávného a reagovat na ně odmítavě. Naučit se odmítnout nevhodné chování či jednání druhých. Má na to plné právo,

je svéprávná osobnost. Nemusí poslechnout dospělého v případě, kdy se mu jeho chování nelíbí. Děti by vědět, že na to mají právo.

Pedagog u dítěte v mateřské škole podporuje samostatnost při všech činnostech v průběhu celého dne.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

Pedagog nabízí dítěti verbální i neverbální komunikační aktivity přirozenou formou nápodoby, rozhovory a také řízenými programy a hrou formou. Hra dítěti přináší nesčetné množství komunikačních příležitostí. A to všechny druhy her. Volná hra, pohybová hra, s pravidly i bez pravidel. Vzájemná komunikace probíhá během celého dne. Děti hovoří s ostatními dětmi i dospělými. Nejčastější formou komunikace je rozhovor.

Formou interaktivních her se nabízí rozvoj sociálních dovedností. Jsou využívány dramatické činnosti, pohybové vyjádření pohádkových postav i postav z reálného života dítěte. Děti využívají převleků a doplňků či zástupných rekvizit. Hudební činnosti a hudebně pohybové hry jsou u dětí velmi oblíbené. K vyjádření rytmu používají dětské rytmické nástroje i hru na tělo. Výtvarné hry spočívají např. ve hře s barvou, zvláště na začátku školního roku. Postupně se děti seznamují s různými výtvarnými technikami. Zdokonalují kresbu člověka, pohádkové postavy či zvířecí profil. Pozorují změny barev při zapouštění do vlhkého podkladu. Využívají se různě velké formáty papíru. Děti ztvárňují nejen konkrétní představy, ale i fantazijní, snaží se vystihnout určitou náladu.

V tomto věku děti rády hrají různé společenské hry. Učí se uznat svoji prohru a přiznat vítězství druhému. Dodržují pravidla hry a jsou kritičtí, pokud je někdo nedodržuje. Stejně tak společné aktivity a hry různého charakteru. V pohybových hrách cvičí postřeh, rychlou reakci na daný signál. Ve skupinových aktivitách rozvíjí kooperaci a sounáležitost s ostatními dětmi ve své skupině. To podporuje dovednost spolupráce s ostatními. Hry ve dvojicích vedou k pomoci druhému.

V mateřské škole i mimo ní se uskutečňují různá společná setkávání, např. při návštěvě divadla v základní škole. Děti se učí sdílení a aktivnímu naslouchání druhému, *neskákat* druhému do řeči. To učí trpělivosti. Pro děti je dosti obtížné čekat, až na ně přijde řada, chtějí říci všechno hned a překřičet svoje kamarády. Zvláště pokud mají stejnou zkušenost jako ostatní.

Svým přístupem k dětem podporujeme sblížení dětí. Každý jsme jiný a přesto jsme si všichni rovni. Poznáváme se navzájem v různých hrách a činnostech. Nekritizujeme odlišnosti, ale učíme děti, aby je přijímaly jako fakt. Podporujeme dětská přátelství, přesto, že nebývají trvalá.

Formou rozhovoru o rodině si děti uvědomují vztahy mezi lidmi. Můžeme poznávat, jak funguje rodina. Kdo žije v rodině a jak je pro nás důležitá. Jednotlivé členy rodiny můžeme charakterizovat, vyjádřit pohyby. Kdo co dělá, jak se chová maminka, babička atd. Učíme děti úctě ke stáří.

Pomocí hry, přirozené a modelové situace se děti učí přijímat a respektovat druhého. A to dospělého i dítě. Každý má právo na svůj vlastní názor. Děti se učí obhájit svůj názor. Říci slovně důvod svého rozhodnutí a tolerovat názor druhého. Učitelka spolu s dětmi vytváří pravidla vzájemného soužití, která je dobré dodržovat v zájmu nás všech. Tato pravidla mohou děti výtvarně ztvárnit a dát je na viditelné místo ve třídě. Pokud se děti podílejí na vytváření pravidel chování, lépe je pochopí a snáze dodržují. Pravidla usnadňují vzájemné soužití skupiny dětí.

Právě vytvořená pravidla vedou k ohleduplnosti k druhému. Děti se učí ochotě rozdělit se s kamarádem, posilují morální hledisko osobnosti. Půjčování hračky je v mateřské škole častým sporem mezi dětmi, chce to určitý čas, než se děti naučí půjčovat si hračku či se střídat. Popisem problémů, nikoli kritizováním dítěte se učí řešit vzájemný spor. Popis pocitů pomůže ke vcítění se do situace druhého a k jeho lepšímu pochopení a vzájemné empatii.

Mnoho činností je zaměřeno na poznávání rodiny a vztahů mezi členy rodiny. Jakou má funkci rodina a ti, co do ní patří. Jak se žije lidem v rodině. Připomíná se život v rodině a také ve světě zvířat. Děti znázorňují vztahy ve světě zvířat

pomocí her. Mateřská škola je dalším sociálním prostředím v životě dítěte. Děti se učí vytvářet dobré vzájemné vztahy s dětmi i dospělými. Poznávají význam slova kamarád.

Cílené vytváření her a situací dětem pomáhá naučit se chránit své soukromí a bezpečí své i druhých. Zbytečně se nevystavovat nebezpečné situaci. Umět odhadovat, co by se asi mohlo stát.

Četba knih a příběhů s dětským hrdinou napomůže dítěti při orientaci v neznámé situaci. Děti se ztotožňují s hlavním hrdinou a berou si z něho etické ponaučení pro život. Také pohádkové či fantazijní postavy zažívají různé situace, které mohou být pro děti poučné. Pokud děti nemají kladný příklad hodný nápodoby ve svém okolí, může hlavní hrdina z knihy převzít tuto roli. Kniha je v životě dítěte nezastupitelná. Mateřská škola podporuje a rozvíjí kladný vztah ke knize..

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla na konci předškolního věku dokáže)

Myslím si, že při správném vedení můžeme dítě dovést až k žádoucím výstupům, tak jak to předpokládá RVP PV. Záleží také na pedagogických pracovnících a na klimatu školy a třídy. To, jak o sobě lidé smýšlí a jak se cítí, ovlivňuje jejich chování. Každý člověk se od dětství snaží získat pocit významu vlastní osoby, hodnoty a později i smyslu života.

Z psychologického hlediska můžeme říci, že vyšším cílem než naučit dítě číst, psát nebo se lépe chovat je přivést je k tomu, aby zakusilo samo sebe jako hodnotného a kompetentního člověka.

V mateřské škole je mnoho příležitostí děti utvrzovat v tom, že jsou v něčem dobří. Pozitivní vztah k sobě samému a také pozitivní emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnání životních úkolů.

Ve vytvořeném programu, který jsem zpracovala, jsem chtěla zjistit, jestli je možné v podmínkách mateřské školy dovést děti k očekávaným kompetencím tak, jak to předpokládá RVP PV.

3. OVĚŘOVÁNÍ MOŽNOSTÍ K ROZVOJI INTERAKTIVNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V PODMÍNKÁCH BĚŽNÉ MŠ.

Praktická část je zaměřena na konkrétní možnosti rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností dětí, zejména předškolního věku, jak je předpokládá oblast – Dítě a ten druhý – i další oblasti ŠVP.

K tomu jsme vytvořila experimentální program. Při sestavování programu jsem vycházela z žádoucích kompetencí – výstupů, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.

Chtěla jsem ověřit, zda je možné v běžné mateřské škole za pomoci záměrně vytvořeného programu napomoci dětem k lepší orientaci v sociálních vztazích.

Pedagogickým pozorováním jsem posuzovala, zda tento program může být přínosem pro děti předškolního věku ve smyslu rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností.

Program, který jsem vytvořila, se vztahuje k oblasti Dítě a ten druhý.

Mým záměrem bylo podporovat komunikativní dovednosti v interpersonální oblasti, podporovat vytváření vzájemných vztahů dítěte k druhému dítěti, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a poznání a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

K ověřování těchto možností jsem si položila dvě výzkumné otázky.

3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. otázka:

Lze při záměrně sestaveném programu k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí prokázat, že se v komunikaci ve skupině stávají kompetentnější než při zahájení programu?

2. otázka:

Lze pro takový program vymezit a ověřit kriteria pro posouzení jeho účinnosti a napomáhat tak i k lepší objektivitě při hodnocení dětí?

3.2 POUŽITÉ METODY

V dubnu roku 2006 jsem sestavila originální program na podporu rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností dětí v mateřské škole. K jeho ověřování jsem vytvořila kritéria hodnocení. Zjišťovala jsem, zda mohou děti dosáhnout cíleného záměru v oblasti *Dítě a ten druhý*, tak, jak to předpokládá RVP PV. Použila jsem **metodu pozorování a metodu verbálních výpovědí**.

Pedagogické pozorování

Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam, nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.

Při svém pozorování jsem se soustředila na součinnost více lidí. Pozorované činnosti byly prováděny v důvěrně známém prostředí ve třídě dětí pěti až šestiletých v mateřské škole. Předmětem pozorování byly právě tyto děti. Hlavní náplní mého pozorování bylo sledování experimentálního programu.

Prováděla jsem tzv. participační pozorování, neboli zúčastněné. Snažila jsem se získat rozsáhlé a hluboké poznání zkoumané reality. Pozorování bylo dlouhé až tři měsíce. Snažila jsem se proniknout hlouběji do chování a myšlení pozorovaných dětí a snažila jsem se jim porozumět. Zúčastňovala jsem se všech aktivit.

Svoje otázky jsem formulovala tak, abych odpovědi mohla kvalifikovat podle zvolených kritérií. Zápisky jsem vedla velmi podrobně a skládají se z doslovných výpovědí dětí. Jsou datované. Na konci každého bloku jsem provedla zhodnocení, abych vytyčila další problémové otázky a činnosti pro rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností.

Program, který jsem vytvořila, také letos, s obměnami, aplikuji s „*předškolními*“ dětmi. Tyto děti jsou z I. oddělení, kde se rozvoji

komunikativních dovedností v intenzivnější formě nezabývají. Některé činnosti jsem natáčela na videozáznam.

Jednotlivé činnosti jsem hodnotila na konci samotného bloku či činnosti. Tento program byl následně prověřován ve dvou mateřských školách u mých kolegyň, ve městě „S“, a ve vesnické mateřské škole „H“, a to v měsíci říjnu až listopadu roku 2006. Také v 1. tř. ZŠ paní učitelka posuzovala účinnost tohoto programu na rozvoj komunikativních dovedností dětí, či, zda mohou děti na tento program v 1. tř. navazovat ve svých osnovách. Program byl testován v průběhu měsíce října až listopadu roku 2006. Následně jsem s paní učitelkami uskutečnila rozhovor na téma účinnosti programu. Využila jsem metodu verbálních výpovědí.

Metoda verbálních výpovědí

Metoda verbálních výpovědí patří mezi relativně nové metody zkoumání v pedagogice. Tato metoda spočívá v tom, že osoby vyjadřují slovy své myšlenkové pochody při vykonávání určité činnosti. Použila jsem metodu retrospektivních verbálních výpovědí. Tato metoda se používá tehdy, když není možné použít průběžné verbální výpovědi, protože by rušily činnost, kterou osoba vykonává. Metoda verbálních výpovědí představuje způsob individuální práce výzkumníka s respondentem. Respondent navazuje přímý kontakt s výzkumníkem, kde se zpětně, retrospektivně, obnovuje myšlenkový postup, který probíhal během řešení daného úkolu. Metoda verbálních výpovědí pracuje s malým vzorkem osob. **Jde o kvalitativní zjišťování informací.** Po skončení uskutečněného programu jsem se učitelek dotazovala na jejich názor na tento program. Verbální výpovědi jsem převedla do písemné podoby – do doslovného protokolu. Všechny učitelky ověřovaly tento program v měsíci říjnu až listopadu 2006. Otázky jsem jim kladla po skončení experimentálního programu.

Otázky se vztahovaly k názorům učitelek MŠ a ZŠ k vytvořenému programu pro „*Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností dětí předškolního věku* a možnosti využití zkušeností z tohoto programu v 1. tř. ZŠ. Byly položeny dvěma učitelkám z mateřské školy, které prováděly tento program se svými dětmi v měsíci říjnu až listopadu a paní učitelce základní školy, která v letošním školním roce vyučuje děti v 1. třídě. Program zde byl aplikován také v měsíci říjnu až listopadu 2006. Metodu verbálních výpovědí jsem využila hned po skončení experimentálního programu. Bylo to v měsíci listopadu 2006.

Doslovné verbální výpovědi jsou v příloze této práce.

Otázky, vztahující se k vytvořeném programu:

- 1. Kolik let pracujete ve školství?**
- 2. Myslíte si, že MŠ či ZŠ může pozitivně rozvíjet komunikativní dovednosti dětí z méně podnětných rodin?**
- 3. Domníváte se, že je MŠ a ZŠ místem, kde děti mohou rozvíjet sociální dovednosti?**
- 4. Myslíte si, že by předškolní dítě mohlo rozumět neverbální komunikaci?**
- 5. Setkávají se děti s neverbální komunikací v MŠ a ZŠ?**
- 6. Myslíte si, že cílený program může napomoci k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí?**
- 7. Můžete říci, že se děti po aplikaci vytvořeného programu stávají samostatnější v rozhodování?**

- 8. Zapojovaly se postupně všechny děti do rozhovoru a činností?**
- 9. Přidala byste (popř. vyloučila) některá témata v programu? A jaká?**
- 10. Myslíte si, že může tento program pomoci v lepší komunikativní dovednosti dětí v 1. třídě ZŠ?**
- 11. Přihlíží dnešní MŠ, popř. ZŠ k individuálním rozdílům mezi dětmi?**
- 12. Může mít rodina vliv na vývoj řeči – dovednost komunikace u dětí?**
- 13. Jak může postoj učitelky k dětem ovlivnit klima ve třídě?**
- 14. Myslíte si, že děvčata jsou komunikativnější než chlapci?**

3.3 CHARAKTERISTIKA EXPERIMENTÁLNÍHO PROGRAMU

Program vycházel z činností, které jsou dětem blízké a známé. Byl zaměřen na rozvoj *interaktivních a komunikativních dovedností* dětí v mateřské škole. Obsahuje 19 činností a je zaměřen na dosažení předpokládaných výstupů v již řečené oblasti. Činnosti v programu jsem prováděla s dětmi ve věku pěti až šesti let, či s dětmi s odkladem povinné školní docházky. Děti bylo přibližně patnáct. Byla to třída dětí „*předškolních*“. Jednotlivé činnosti jsem s dětmi prováděla 2 až 3 krát v týdnu.

První činnosti jsem započala provádět koncem měsíce dubna 2006 a pokračovala v průběhu měsíců května a června 2006. Některé činnosti jsem opakovala, abych zjistila, jak děti pochopily nabízenou činnost. Některé činnosti na sebe navazovaly a některé byly samostatné. Během komunikace jsem pokládala dětem problémové otázky, které vybízely k samostatnému uvažování. Tento originální soubor činností by měl napomoci dětem k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností v podmínkách mateřské školy. Na některé činnosti navazovaly pohybové aktivity či kresba nebo malba. Těch se většinou děti zúčastňovaly velmi rády a aktivně.

Činnosti byly organizovány většinou v prostoru třídy, děti seděly v kruhu na karimatkách, nebo na židlích. Využívala jsem rozhovoru, hry a dramatizace. Vše bylo na bázi nabídky. Ve všech činnostech byly většinou využity pohybové aktivity.

Také počet dětí byl pro tyto činnosti přiměřený. Při jednotlivých činnostech měly děti větší možnost se lépe navzájem poznávat.

Po skončení jednotlivých aktivit jsem zapsala doslovné výpovědi dětí. Při některých činnostech byly děti vyfotografovány a některé **fotografie jsou v příloze** této práce. Někdy jsem použila videozáznam, který jsem poté nabízela ke shlédnutí rodičům dětí.

Celý program včetně hodnocení jednotlivých aktivit je v příloze této práce.

3.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY

Tento program jsem vytvořila proto, abych ověřila, zda je možné v běžné mateřské škole pomocí jednotlivých činností rozvíjet u dětí interaktivní a komunikativní dovednosti. Program jsem sestavovala tak, aby pokud možno zapadal do činností TVP. Začínala jsem neverbální komunikací, protože ta je dětem velice blízká. Postupně jsem vedla děti k tomu, aby se uměly samostatně vyjadřovat. Nekritizovala jsem jejich odpovědi. Využila jsem efektivní komunikační dovednosti.

Tento program byl z části ověřen ve dvou mateřských školách. V 1.tř. ZŠ pak s dětmi, které absolvovaly tento program v MŠ. Ke zhodnocení programu jsem využila metodu verbálních výpovědí.

Nyní se zaměřím na 1. výzkumnou otázku:

„Lze při záměrně sestaveném programu k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí prokázat, že se v komunikaci ve skupině stávají kompetentnější, než při zahájení programu?“

Činnosti jsem vybírala s přihlédnutím věku dětí. Rozhovory se týkaly situací, které mohou děti v tomto věku zažít. Některá témata jim byla dobře známá, jiná méně. Nad problémovými otázkami se děti zamýšlely. Některé děti hovořily často a daný problém by byly schopné vyřešit. Některé hovořily méně a jedna dívenka se téměř nezúčastňovala rozhovorů, pouze poslouchala, popř. řekla, že neví. Myslím si však, že dobře chápala, o čem se mluví, pouze se nechtěla vyjadřovat. S dětmi a se mnou jinak běžně hovořila.

Domnívám se, že N.D. nechtěla hovořit před všemi ostatními dětmi, snad z obavy, že by řekla něco špatně. Byla to tichá, spíše stydlivá holčička. Postupně s přibývajícimi činnosti se však stále více zapojovala do rozhovorů. Také nejmladší dětí ve skupině se stávaly komunikativnější. Bezesporu u nich došlo

k posunu směrem k aktivnější komunikaci. Jinak se všechny děti zapojovaly do rozhovorů velmi rády a odpovědi jiných dětí je motivovaly k další reakci na daný problém. Následných činností se zúčastňovaly všechny děti bez problémů.

S přibývajícimi problémovými otázkami byly děti stále více komunikativnější a dovedly se do některých situací dobře vžít, zvláště když měly osobní zkušenost, když se už s tímto problémem setkaly. Např. *když jsi doma sám a někdo zazvoní*.

Nejúspěšnější činnosti byly *Dovolená, Sám doma, Bonbony, Prodejna, Kamarád*.

Zkušenost s dělením bonbónu se stala příkladná. Od té doby nebyl problém s malým množstvím čehokoliv. Mapa se stala vyhledávanou při volné hře a stálé fiktivní cestování nabylo na oblibě zvláště u chlapů. Děti se častěji zamýšlely nad problémy, které přináší běžný život a byly ochotnější a schopnější řešit nenadálé situace. Také N.D. se stávala komunikativnější.

Hra na „*Prodejnu*“ a s ní spojené role nakupujícího a prodávajícího byla dlouhou dobu v oblibě zvláště při pobytu venku, kde je možné klacíky *proměnit* v cokoliv.

Všechny tři učitelky se většinou shodovaly v tom, že program může napomoci tomuto rozvoji. Ovšem není to jediný způsob, jak u dětí rozvíjet komunikaci. Některé děti přicházejí do MŠ a ZŠ s velmi rozvinutou komunikativní dovedností již z domova. Tuto dovednost poté rozvíjí ve skupině svých vrstevníků. Některé děti se velmi nerady vyjadřují, jiné naopak.

Celkově se ovšem paní učitelky z mateřských škol vyjádřily v tom smyslu, že pokud se s dětmi běžně neuplatňují programy na podporu komunikativních dovedností, neumí se děti vyjadřovat k problematickým otázkám.

V mateřské škole se běžně komunikuje, ovšem *problémové otázky* napomáhají k přemýšlení, jak vyřešit danou situaci. Myslím si, že problémové otázky jakéhokoliv druhu se běžně v MŠ neuplatňují. Rozhovorů se zúčastňovaly většinou jenom více komunikativní děti a ostatní pouze opakovaly po ostatních, říkaly paní učitelky. Následných činností se zúčastňovaly všechny děti.

Paní učitelka, která převzala skupinu dětí z MŠ do 1. tř. ZŠ, se vyjádřila v tom smyslu, že pokud chtějí, mohou se děti zapojit do komunikace velmi často. Řada činností v 1. ročníku tomu velmi napomáhá. Ať už to jsou smyslové hry, říkanky, písně, nebo samotné ilustrace v učebnicích, všechno je o komunikaci.

Hra *O zatoulaném medvídkovi* je sice hezká, poučná, ale prakticky žákyně první třídy si poradit neuměla. Když jí např. ujel autobus, zůstala plakat na návsi, místo aby se vrátila do školy. Nabyté zkušenosti děti využívají v běžném životě. Např. hra *O ztracených penězích*. Všechny děti přinesly požadovaný obnos na divadlo, nikdo nic neztratil.

Děti porozuměly dobře smyslu činností. Běžné citové projevy a nálady děti umí pochopit. Není problém, aby pochopily rozdíl mezi smutkem a radostí. Většina dětí umí vyjádřit svůj názor na konkrétní věc.

Na problémovou situaci reaguje každý jinak. Někdo pláče, jiný volá na pomoc učitele, další se snaží vyřešit ji sám.

Jakékoliv komunikace s dítětem, ať už formou dialogu s jedincem, nebo v komunitním kruhu, přispívá k sociální orientaci dítěte. Uvědomuje si, kam patří. Ke svým vrstevníkům jsou citliví a v případě nutnosti si umí navzájem pomoci.

Závěr: Na výzkumnou otázku č. 1 můžeme odpovědět na základě získaných poznatků kladně.

K druhé výzkumné otázce:

„Lze pro takový program vymezit a ověřit kritéria pro posouzení jeho účinnosti a napomáhat tak i k lepší objektivitě při hodnocení dětí?“

Kritéria jsem vybírala vzhledem k RVP PV z oblasti Dítě a ten druhý. Program jsem vytvářela tak, aby postupně vedl děti k očekávaným výstupům na konci předškolního období. Tedy, co dítě zpravidla na konci školního roku dokáže. Pomocí kritérií jsem chtěla zjistit, zda je možné děti vést tak, aby u nich došlo

postupně k očekávaným výstupům. Komunikaci s dětmi jsem vedla tak, aby bylo možno posoudit jedno či více kritérií v jednotlivých činnostech. Program je sestaven s přihlédnutím k jednotlivým kritériím.

Pro hodnocení byla použita tato kritéria:

- 1. Jak děti porozuměly smyslu činností.**
- 2. Porozumění běžným projevům emocí.**
- 3. Pochopení druhého beze slov (neverbální komunikace).**
- 4. Umí děti vyjádřit svůj názor?**
- 5. Jak se děti orientují v problémových situacích.**
- 6. Jak se zapojují děti do komunikace.**
- 7. Měly všechny děti možnost se zapojit do rozhovoru a vyjádřit svůj názor.**
- 8. Spolupracují s ostatními.**

Kriterium č. 1

Vyjadřovalo, že děti porozuměly zpravidla dobře smyslu činností, navozené situace byly ze života dětí a mohou se s nimi v běžném životě setkat.

Kriterium č. 2

Děti velmi dobře chápou a rozumí běžným projevům emocí. S těmi se setkávají v průběhu docházky do mateřské školy běžně. Děti umí rozlišovat emoce u svých

kamarádů a nějak na ně reagují. Každá emoce má nějaký podklad. Ať už je to radost či hněv. Emoce vždy pojmenujeme.

Kriterium č. 3

Prožitá emoce učí děti pochopení druhého beze slov. Nejvíce se zaměřujeme na obličej, který má mnoho podob, výrazů při prožívání emoce. Mimika dává nejvíce informací o nás. Také gesta a pohyby mají sdělnou informaci. To vše děti velmi dobře chápou, vždyť se s tímto setkávají vlastně už od narození. Ještě dříve, než mluví, rozumí výrazům obličeje své matky.

Kriterium č. 4

Pokud vedeme s dětmi hovor podle zásad tzv. pozitivní komunikace, lze dosáhnout u dětí toho, že se neostýchají hovořit o čemkoliv. Pokud necháme děti, aby vyjádřily svůj názor, bez toho, abychom je kritizovaly, dojde u nich k posunu ve vyjádření svého názoru. Nikdo se jim nesměje, o problému se může hovořit, pojmenovat ho a nechat děti přemýšlet, domýšlet, co by se asi mohlo stát. Potom se děti neostýchají říci svůj názor, ať je správný či ne. K tomu můžeme zavést další rozhovor, abychom se dobraly ke zdárnému konci.

Kriterium č. 5

Také k této dovednosti se musí děti postupně dovést. A to opět pozitivní komunikací. Hodně záleží na rodině dítěte. Někteří rodiče s dětmi hovoří a naslouchají svým dětem. Mluví o problémových situacích a společně s dětmi je řeší. Děti, s kterými jsem vedla problémové rozhovory byly velice komunikativní a přemýšlely o nastalé situaci a řešily by ji po svém. Dalšími otázkami jsem se snažila je dovést ke správnému řešení. Děti se navzájem poslouchaly a přemýšlely o dané situaci. S touto skupinou dětí nebyl problém nalézt správné řešení problémových situací.

Kriterium č. 6

Do komunikace se samozřejmě zapojují více ty děti, které jsou komunikativnější. Tato situace napomáhala k zapojení do rozhovoru i dětem, které jsou méně povídavé. Myslím si, že také velice záleží na osobnosti učitelky, na atmosféře ve třídě. Postupně se zapojovaly všechny děti do komunikace, nakonec také N.D., která předtím neměla potřebu se vyjadřovat před dětmi. Ale vždycky dobře věděla o čem se hovoří. To, co děti řekly, jsem zopakovala, aby bylo jasné, co si myslí. Děti nakonec řešily „problém“ i se skupinou dětí, rozpovídaly se.

Kriterium č. 7

Všechny děti měly možnost se zapojit do rozhovoru. Často jsme využívaly komunitní kruh, dodržovaly jsme pravidla, takže, kdo nechtěl hovořit, nemusel. To vedlo k tomu, že postupně i děti, které dříve nechtěly hovořit, se příště k rozhovoru také přidaly. Když měly možnost volby, necítily nátlak ze strany dospělého a využily dané situaci k tomu, aby se do hovoru zapojily. Do hovoru jsem děti nenutila.

Kriterium č. 8

Naučit se spolupracovat je pro život velice důležité. Často jsme vytvářeli skupiny a to nejen při aplikaci programu. Ve skupině se sešly pokaždé jiné děti a ty musely společně řešit nějaký problém. Učily se tím kooperaci a spolupráci. Také jednotlivci si navzájem pomáhaly a spolupracovaly při různých činnostech. Myslím, že záleží také na povaze dětí a na tom, jak jsou vedeny z domova. Tyto děti byly velice přátelské, navzájem si pomáhaly. Držely pospolu jako skupina. Vycházely si vstříc.

Závěr: Na výzkumnou otázku č. 2 můžeme odpovědět na základě získaných poznatků kladně.

4. ZÁVĚR

Myslím si, že cíl programu byl splněn. Děti se v průběhu programu, který probíhal ve třech měsících, stávaly stále více komunikativní. Předpokládám, že lze pro hodnocení programu vymezit určitá kritéria. Pomocí nich můžeme posoudit účinnost tohoto programu a napomoci k lepší objektivitě při hodnocení dětí.

Experimentální program na podporu rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností měl svůj význam a napomohl k rozvoji komunikativních dovedností, tak, jak to předpokládá RVP PV. Důležitou roli zde hraje osobnost učitelky. S dětmi se hovoří v každé mateřské škole. Problémové otázky však některé učitelky s dětmi neuplatňují. A pokud se neřídí zásadami tzv. pozitivní komunikace, cíle nemusí být dosaženo.

Zkušenosti učitelek z mateřských škol svědčí o tom, že děti se všeobecně lépe zapojují do činnosti praktické. A pokud nejsou děti vedeny ke komunikaci průběžně, příliš se do hovoru nezapojují.

Důležitý je také počet dětí ve třídě. Když je ve třídě 24 nebo až 28 dětí, je obtížné rozvinout komunikaci. Než se vystřídají všechny děti v odpovědích či nabízených činnostech, trvá to příliš dlouho a děti ztrácejí o činnost zájem. Myslím si, že neoptimálnější je, když je ve třídě 15 až 18 dětí. Děti se vzájemně dobře znají a mají možnost se při těchto aktivitách poznat ještě lépe.

Paní učitelka z 1. třídy kladně hodnotila program, ale podle jejího názoru je málo času se hlouběji některými otázkami zabývat. Děti určitě hodně komunikují, je to také hlavní prostředek vyučování zvláště v 1. tř. ZŠ. Ale komunikace je zde podle mého názoru pouze na úrovni verbálních odpovědí. Z časových důvodů se komunikace odehrává spíše na bázi „otázka“ „odpověď“. Na problémové otázky, vztahující se k tématu, mají, myslím, děti málo času.

Víme, že úloha rodiny je prvořadá i při rozvoji komunikace. Ovšem mnoho rodičů vede s dětmi hovor na úrovni příkazu a zákazu. Dětem málo naslouchají. Tady je úkol mateřské školy nezastupitelný.

Mateřská škola může mít na rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností velký podíl. Děti by měly prožít v mateřské škole neopakovatelné zážitky. Poznat a naučit se správnému jednání a chování ve společnosti lidí.

Domnívám se, že nabízený program může napomoci rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností. Děti se budou lépe orientovat ve světě dospělých. Nebudou se ostýchat vyjádřit svůj názor, pokud jim to bude ovšem umožněno.

Také zkušenosti s letošními dětmi ukazuje na to, že pokud se učitelky nezaměřují cíleně na rozvoj komunikativních dovedností, děti jsou méně komunikativní. Důležitou roli zde hraje pokládání problémových otázek. Na problémovou otázku odpovídaly nejvýše tři děti a ostatní po nich opakovaly podobně.

Moje zkušenosti ukazují na to, že tento program může napomoci k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí v mateřské škole. Názor učitelek je obdobný.

ŠVP pro PV předpokládají rozvoj dětí i v dalších oblastech. Tyto oblasti se přirozeně propojují. Vzdělávací oblasti jsou odvozeny od interakčních oblastí, rozlišovaných na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu.

Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a zajišťuje prostředí s dostatkem mnohostranných a přirozených podnětů k aktivnímu rozvoji dítěte.

Kompetence, které děti získají v oblasti rozvíjení *interaktivních a komunikativních dovedností*, mohou napomoci úspěšnosti jak při dalším vzdělávání, tak i v budoucí profesi i životě.

5. Seznam použité a citované literatury

1. Bruceová, T.: Předškolní výchova. Portál, Praha 1996.
2. Baudisová, A., Jenger-Dufayetová, Y.: Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole. Portál, Praha 1997.
3. Dinkmeyer, D., McKay, G.: Efektivní výchova krok za krokem. Portál, Praha 1996.
4. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Spirála, Kroměříž 2005.
5. Kořátková, S.: Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně orientovaného učitele. Pedagogická orientace 2002 č. 3.
6. Kořátková, S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada Publishing, Praha 2005.
7. Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Svoboda, Praha 1998.
8. Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003.
9. Nelešová, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada Publishing, Praha 2005.
10. Opravilová, E.: Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: Předškolní a primární pedagogika (Kolláriková, Z., Pupala, B. a kol.) Portál, Praha 2001.
11. Prokešová, L., Stuchlíková, I.: K vybraným problémům pedagogické komunikace. Pedagogická fakulta, České Budějovice 1990.
12. Rámcový program pro předškolní vzdělávání. VUP, Praha 2004.
13. Somr, M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice 2006.
14. Informatorium 3 – 8 (ročníky od roku 2000 / 2001).
15. [http: www.vuppraha.cz/index](http://www.vuppraha.cz/index). Lisabonský proces. Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010.

6. PŘÍLOHY

6.1 Experimentální program

1. činnost

Téma dne : Barevný den

Cíl: 1/ Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.

2/ Chápat rozdíl mezi smutkem a radostí.

3/ Pochopení druhého beze slov.

Počet : 16 dětí

Datum: 18.4.2006

Věková skupina: děti 6 let

Popis hry: Při příchodu dítěte do třídy je mu nabídnuta možnost vybrat si barevný proužek krepového papíru pro tento den – jaká barva by se mu líbila právě pro tento den – a proč?. Co mu třeba připomíná tato barva, co v něm vyvolává.

Dítě si vybraný proužek přiváže na paži a jde si hrát.

Dopoledne – sezení v komunitním kruhu – každé dítě má teď možnost říci ostatním, proč si vybralo právě tuto barvu – co mu barva připomíná, jaký má důvod k tomu, že si vybralo právě tuto barvu?

Odpovědi dětí:

M.J.: „Já jsem si vybrala žlutou, protože mě připomíná jaro a já mám jaro ráda.“

L.J.: „Já mám ráda fialovou a jaro vidím fialově.“

N:D. : Vybrala si oranžovou, ale nepoví, proč. Nechce mluvit.

J.M.: „Je veselá a já jsem rád veselý.“

J.H.: Opakuje po ostatních, co zaslechne.

Z.Z.: „Já jsem si vybrala žlutou, protože mám dneska žluté oblečení.“

Problémové otázky: „ Jsme všichni stejní? Jak je to možné, že si každý vybral jinou barvu? Mění se naše nálady?“

P.V. „ Nejsme všichni stejní.“

M.H.: „Protože se každý jinak cítíme.“

B.V.: „ Asi si vybíráme podle toho, jakou máme právě náladu.“

Z.Z.: „Já jsem měla včera špatnou náladu, protože náš pejsek onemocněl a naši s ním byly u doktora.“

Hodnocení: Děti většinou ví, chápou, že je každý jiný, ale je pro ně těžké říci proč. Neuvědomují si, že to, co na nás působí z vnějšku, má vliv i na naše vnitřní prožívání. Všechny děti měly možnost vyjádřit svůj názor, do komunikace se zapojují. Běžným projevům emocí děti rozumí, setkávají se s nimi prakticky denně.

2. činnost:

Téma: Veselé obličej

Počet dětí: 12

Datum: 2.5.2006

Věková skupina: 5 – 6 let

Počet dětí: 16

Popis činnosti: Na jeden stoleček jsem připravila dětské časopisy – Sluníčka, Mateřídoušky, Ohníčky. Děti se hned ptaly, proč to připravuji.

Uč. : „ Dnes hledáme veselé nebo smutné obličej, kdo nějaký najde, může si ho vystříhnout a položit na předkreslený veselý a smutné obličej. Jestli to bude vědět?“

Děti hledaly a vystříhovaly obrázky, kde byly smutné či veselé obličej. Pokládaly je na čtvrtku, kde byly nakreslené ovlály obličejů – usměvavé a smutné.

Komunitní kruh a uprostřed vystříhané obrázky dětí – veselé, smutné.

Uč. se ptá: „ Proč si myslíte, že tohle jsou veselé a tohle smutné obličej. Jak to vlastně poznáme?“ „ Jaký k tomu mají asi důvod, být veselí nebo smutní.“

P.V. „ Protože ty smutné mají tady takové čárky“ a ukazuje si na čelo.

M.H. „ To jsou vrásky.“

Z.Š. : „ A mračí se.“

Z.Z.: „ Ten zajíček je veselý, protože má travičku.“

J.H. „ Má radost.“

V. L. „ Má takhle pusu.“ – a ukazuje úsměv

Závěr: Děti vlepují vystřižené obrázky na připravené obličejce.

Hodnocení: Děti dobře znají tyto dva výrazy obličejce. S nimi se zřejmě setkávají často a ví, co se za nimi ukrývá. Všechny děti rozeznají radost a smutek na obrázku. Děti porozuměly dobře smyslu činnosti a zapojovaly se do komunikace. Uměly vyjádřit svůj názor a mimicky vyjádřit výraz obličejce, který hledaly. Skupinka dětí, která hledala určitý výraz, spolupracovala, pomáhala si při hledání.

3.činnost

Téma: Maminka

Počet: 15 dětí

Datum : 4.5.2006

Věk dětí: 6 let

Organizace: Děti sedí v komunitním kruhu.

Otázka: „ Jak se tváří maminka, když je šťastná?“ – mimika obličejce

„ Co jí asi potěšilo?“ „ Jaký k tomu má důvod?“

Odpovědi dětí:

P.V.: „Dostala dárek.“

M.H.: „Děti ji poslechly.“

Z.Z.: „ Má narozeniny a dostala náhrdelník.“

N.D.: „Nevím, proč může být šťastná.“

J.H.: „Má narozeniny.“

L.J.: „ Že jsou všichni zdraví a jdou na procházku.“

M.J.: „ Že jde s tatínkem na večeři.“

Další otázka: „Jak se tváří maminka, když je smutná?“ – mimika

„Z čeho je maminka asi smutná?“

Odpovědi dětí:

M.J.: „Umřelo jí miminko“ (stalo se to u jejich známých a v rodině o tom zřejmě mluvili)

L.J.: „Něco jí trápí.“ – A co asi? - „Její miminko je nemocné.“

V.B.: „Děti neposlechly když šly s maminkou po okraji silnice a auto je porazilo.“

Závěr: Kresba maminky voskovým pastelem.

Hodnocení: Některé děti si pod pojmem „radost“ představují materiální hodnoty. N.D. se většinou nechce vyjadřovat k danému tématu, pouze poslouchá, nebo řekne, že neví. Je tichá a málomluvná. Vedla jsem děti k tomu, aby pochopily smysl této činnosti, že radost není spojená vždy jen s materiální představou. Všechny děti velice dobře rozeznávají z výrazu obličeje, jak se ten či onen člověk cítí. Do komunikace se zapojovaly všechny děti a měly možnost se vyjádřit.

4.činnost:

Téma: Co vyjadřuje tento obličej?

Počet: 14 dětí

Datum: 12.5. 2006

Věk dětí: 5-6 let

Rozložení obličejů po podlaze. Různé výrazy tváře – radost, smutek, pláč.

Úkol pro děti: „Jdi k tomu, kdo se směje. atd. – a zkus se tvářit jako on.“

„Jdi k tomu, kdo je smutný.“

„Jdi k tomu, kdo páče.“

„Jdi k tomu, kdo je rozzlobený“ atd.

- děti se zkouší tvářit jako ten, ke komu měly jít, což se jim celkem dařilo

Další otázka: „Jdi k tomu, kdo ti dnes udělal radost. – jedno dítě po druhém hledá někoho, kdo mu udělala radost a čím?“

Závěr: Kresba veselého obličeje.

Hodnocení: Předškolní děti už dobře poznají výrazy obličeje, myslím, že nonverbální komunikace je pro ně dosti důležitá. Poznají z výrazu obličeje,

co se asi stalo. Zda něco veselého, či smutného a umí napodobit výrazy obličeje. Vyjadřovaly svůj názor a dobře se orientují v problémových situacích.

5. činnost: Naše ruce

Počet: 15 dětí

Datum: 13.5.

Věk dětí: 5-6 let

Úvod: předešlý den jsme si říkaly o tom, že jsme každý jiný, jinak vypadáme a přece jsme si všichni podobní. Naše ruce jsou také stejné, mají pět prstů, jsou určitě šikovné, umí malovat atd. Dnes si zahrajeme hru „Naše ruce“.

Popis hry: Polovina dětí sedí ve třídě a druhá polovina jde za zatahovací závěs. Uprostřed je deka, která nepropustí světlo, aby se děti nepoznaly podle obrysů těla. Ty děti, které jsou ve třídě, hádají, komu patří ruka, kterou vidí. Potom se skupiny vymění.

Závěr: sestavení zeměkoule z obkreslených a vystříhaných rukou.

Hodnocení : Děti dosti často uhádly, komu ruka patří. Je zajímavé, jak jsou děti všímavé a poznají rozdíly v rukou svých kamarádů. Některé ruce mají delší prsty, jiné jsou baculaté, některé dlaně jsou drobné a jiné větší. Pro děti to byla veliká zábava a užily si při tom dost legrace. Při hádání spolupracovaly a všechny děti se zapojily do komunikace. Vyjadřovaly svůj názor. Pochopily, že jsme každý jiný, a přece stejní.

Další činnosti:

Cíl: 1) Rozvíjení samostatného uvažování.

2) Podporovat samostatné rozhodování v různých situacích.

3) Vést děti k řešení nečekané situace.

6. činnost: Kamarád

Počet: 14 dětí

Datum: 14.5.

Věk dětí: 5-6 let

Popis: Děti sedí v kruhu na židlích. Jedna židle po mé pravé ruce je volná. Po úvodním rozhovoru mohou děti k sobě volat vždy jednoho kamaráda, aby si k němu přisedl na volnou židli a říci, proč právě jeho. Protože je jedna židle navíc, vždy zůstane u někoho volná židle po jeho pravé ruce.

Otázka: „Jak poznáš kamaráda?“

Odpovědi:

P.V.: „Že si se mnou hraje a nepereme se.“

M.H.: „Že je na mě hodný.“

J.H.: „Protože má červené tričko.“

Uč.: „Takže každý, kdo má červené tričko, je kamarád?“

M.H.: „To není podle trička, ale podle toho, jak se k nám chová.“

Uč. Ano.

Otázka: „S čím si mohou děti venku hrát?“

Odpovědi:

N.D.: „S panenkami.“

P.V.: „Mohou jezdit na kole.“

A.N.: „S míčem.“

V.L.: „Mohou trhat kytky a s nimi si pak hrát.“

T.N.: „Houpat se na houpačce.“

J.M.: „Jezdit na koloběžce.“

Závěr: pohybová hra „Na židličky“ - děti sedí na židličkách v kruhu, otočené zády dovnitř kruhu. Když začne hrát hudba, děti chodí okolo židliček do kruhu, když přestane hrát hudba, každý si co nejrychleji sedne na jakoukoliv židli. Židle postupně odebírám, a protože jsme kamarádi, nenecháme nikoho na „holičkách“, děti si sedají navzájem na sebe. Hra pokračuje, dokud nejsou ve hře dvě židle.

Hodnocení: Hra se dětem líbí, protože je při tom velká legrace, nejprve si děti hledaly toho, kdo je jejich kamarád, ale postupně si pomáhaly všichni navzájem. Nesmělým dětem pomohly děti aktivnější, které je k sobě zavolaly. Do komunikace se zapojily všechny děti, protože nikdo ze hry nevypadl. Problémovou situaci zvládly tím, že spolupracovaly s ostatními.

7. činnost

Téma: Kamarádi si hrají

Počet: 15 dětí

Datum: 16. 5.

Věk dětí: 5-6 let

Organizace: Sed na židličkách před magnetickou tabulí.

Uč. Dávám čtveřici obrázků na magnetickou tabuli. „ A tady právě jeden chlapec jede na koloběžce – to je asi Honzík a druhý běží za ním! Můžeme mu říkat Pavlík. Ale tady se asi něco stalo? Honzík leží a Pavlík u něho sedí a něco dělá. Co asi dělá? Má v ruce něco bílého.“

Odpovědi dětí:

P.V. „ Asi spadl z koloběžky.“

F.K.: „ Možná jel hodně rychle.“

T.N.: „ A neviděl ten kámen, co je tam.“

K.N.: „ A Pavlík mu to zavazuje.“

Uč. „ Byly to určitě kamarádi, protože Pavlík doprovodil Honzíka domů, když měl bolavé koleno. A představte si, že mu Honzík za to, že mu zavázal koleno slíbil nazítří půjčit koloběžku, až půjdou spolu ven.

Ale co se stalo. Když Pavlík přišel druhý den pro Honzíka, aby s ním šel ven, maminka řekla, že leží v posteli a má horečku, ven nesmí. A pozvala Pavlíka dál. A Pavlík se zlobí a říká: „ Včera jsi mi slíbil koloběžku a dnes nemůžeš jít ven!“

Otázka: „ Co by jste udělaly, kdyby Vám někdo slíbil půjčit koloběžku a potom by nemohl jít ven?. A jak se asi cítil Honzík?“

Odpovědi:

P.V. : „ Já bych mu řekl, ať mi jí půjčí i když nejde ven.“

A.N.: „ Já bych si jí nepůjčoval bez něj a hrál bych si s ním chvíli doma.“

T.N.: „Já bych poprosila maminku, jestli by umyla kolečka a povozila bych se po pokoji.“

J.H.: „ Já bych si s ním stavěl se stavebnicí.“

V.B.: „ Já bych mu řekl, že to nevádí, že mi ji půjčí, až se uzdraví.“

M.H.: „ Honzíka to asi mrzelo, že s ním nemůže ven a ještě ta koloběžka.“

Závěr: Jízda na tříkolkách na školní zahradě.

Hodnocení: Děti znají situaci, kdy jim někdo něco slíbí a pak nedodrží slovo. Úkolem tohoto tématu by, aby se děti naučily rozlišovat, kdy je porušení slibu svévolné a kdy je k tomu závažný důvod. Snažím se vést děti k tomu, že když něco slíbí, měly by slíbené slovo dodržet. Myslím si, že děti velmi dobře chápaly situaci nemocného chlapce a zachovaly by se přiměřeně podle nastalé situace. Určitě by nebyly na nemocného chlapce nazlobení. Všechny děti se zapojily do rozhovoru a dobře řešily problémovou situace. Měly možnost vyjádřit svůj názor.

Činnost č. 8

Téma: Sám doma.

Počet: 16 dětí

Datum: 20.5.

Věková skupina: 5-6 let

Úvod: Navazování na předešlý den. Děti, včera jsme si říkaly, jak to dopadlo s koloběžkou. Pamatujeme si, jak to bylo? Stručně o tom pohovoříme. A představte si, že další den musel být Pavlík ještě v posteli, protože měl stále

teplotu. A maminka musela dojít nakoupit. Pavlík zůstal doma sám! A najednou někdo zvoní!

Další otázka:

„Co asi udělal Honzík, co myslíte? A co by jste udělaly vy? A proč?“

Odpovědi:

P.V.: „Já bych neotevřel!“

M.H.: „Koukla bych se kukátkem a kdyby to byl někdo cizí, neotevřela bych.“

Otázka: „A co kdyby zvonil pořád? Tak by jsi otevřela?“

M.H.: „Neotevřela bych. A řekla bych mu, ať přijde až později, že otevřít nesmím.“

Uč.: „A co kdyby stále zvonil a říkal, že něco nese rodičům?“

M.H.: „Já bych stejně neotevřela.“

F.K.: „Já taky ne.“

N.D.: „Nevím, co bych udělala. Já jsem doma vždycky s Martínkem.“

M.J.: „Já bych zavolala rodičům, mám doma jejich číslo telefonu. A u nás by to stejně zvonilo, my máme alarm.“

Hodnocení: Děti se příliš neseťkávají s tím, že jsou doma samy. Přesto o určitém nebezpečí ví, jsou zřejmě také informovány z domova. Problémovou situaci by pravděpodobně řešily správně. Ovšem otázka je, jak by se děti chovaly, kdyby skutečně došlo k tomu, že jsou doma samy a u dveří někdo zazvoní. Děti se zapojovaly spontánně do hovoru a vyjadřovaly svůj názor na to, jak by se chovaly. Smyslu činnosti porozuměly dobře.

9. činnost

Téma: Medvěd cestovatel

Počet: 12 dětí

Datum: 22.5.

Věková skupina: 5-6 let

Popis hry: Děti stojí těsně vedle sebe v kruhu. Ruce mají za zády. Jedno dítě jde doprostřed. Děti si za zády podávají medvídky z ruky do ruky – medvídek cestuje. Během říkanky má dítě uprostřed zavřené oči a poté je otevře a hledá – u koho je medvídek – ke komu docestoval. Medvídky si děti podávají nepřetržitě a ty, co ho nemají, si ho podávají jenom jako – takže záměrně matou hadače. Hra je zábavná a hraje se několik minut.

Potom – komunitní kruh a problémová otázka.

Uč.: „Tenhle medvídek teď chodil jenom tady s námi do kruhu. Hrál si s námi. Ale představte si, že se jednou vydal na cestu, chtěl jít do města a zabloudil! Co asi medvídek udělal? Co by jste udělaly vy?“

Odpovědi dětí:

M.H.: „Já bych volala o pomoc.“

Uč.: „Myslíš, že by jsi si stoupla třeba doprostřed ulice a volala bys „Pomooooc.““

M.H.: „Hm, to asi ne.“

M.J.: „Kdyby to bylo v Praze, tak tam bych jela metrem, to já vím, kudy, já tudy někdy s maminkou jezdím a ona tam má práci. A tam bych šla a oni by to mamince zavolaly.“

M.H.: „Řekla bych někomu cizímu, že jsem se ztratila a řekla bych mu svoji adresu a on by mě dovezl domů.“

J. M.: „Já bych si sedl na chodník a čekal bych tam na mamku.“

P.V.: „A co kdyby tam šel policajt? Já bych mu to řekl.“

N.D.: „Já nevím, co bych dělala. Ještě jsem se neztratila.“

Další otázka: „A je to dobře, odejít s někým cizím? Vždyť ho vůbec neznáme? Nevíme, kdo to je?“

M.H.: „Hm, já bych s ním asi nakonec nešla.“

M.J.: „Já také ne. Mohl by mě někam odvézt a už by mě nenašly.“

A.N.: „Já bych se ho asi bál.“

J.J.: „Já bys s nikým cizím nešla, radši bych tam počkala a maminka by se pro mě vrátila.“

Závěr: Děti pochopily smysl činnosti, ale někteří z nedostatku zkušeností neví, jak by se měly zachovat.

Hodnocení: Pro děti je tohle téma dosti neznámé. Některé děti nemají představu o tom, co by dělaly, kdyby se ztratily. N.D., vůbec netuší, co by udělala, je velmi nedůvěřivá k cizím lidem. Ty děti, které s rodiči častěji cestují mají už pojem o tom, co by asi měly udělat. I když jejich představy jsou dosud velmi naivní. M.J. uvažuje dosti reálně a prakticky. To vychází samozřejmě z rodiny. Smysl činnosti byl pochopen. Do rozhovoru se zapojovaly všechny děti a každý chtěl vyjádřit svůj názor.

10. činnost

Téma: Bonbony

Počet: 15 dětí

Datum: 25.5.

Věková skupina: 5-6 let

Uč. „ Dnes jsme si tak pěkně povídaly, že by jste si zasloužily bonbony! Já pro ně jdu, mám je na stole. (Děti jsou natěšené). Ale to je smůla! Je jich méně, než je nás? Co s tím budeme dělat? Co navrhuje?“

Odpovědi dětí:

B. V.: „Já ho stejně nechci.“

Uč.: „Ale to je stejně málo!“

M.H.: „ Tak počkáme do zítřka. Zítřka je koupíte a dáme je dohromady.“

Uč. „ No to by šlo.“

Z.Z.: „ Nebo si zahrajeme takovou hru, že něco ukryjeme a kdo to uvidí první, ten dostane bonbon.“

A.N.: „ To ne.“

Uč. : „ A co kdybychom házely kostkou a komu padne šestka, ten si vezme bonbon?“

P.V.: „ To ne, co když padne jenom někomu, třeba jenom třem dětem?“

Uč.: „ To je pravda a jak by bylo těm dětem, kterým šestka nepadla?“

L.J.: „ Bylo by jim to líto.“

Uč.: „ Napadá ještě něco někoho?“

Z.Z.: „ Tak je překrojíme napůl!“

Uč.: „ Myslíte, že by to šlo? Každý by měl půlku.“

Hodnocení: Děti přijaly tuto poslední variantu s nadšením. Varianta s rozpůlením bonbonu se jim zdála nejpřijatelnější. Při této jakoby mimochodem připravené činnosti děti pochopily, že je dobré spolupracovat na řešení problému. Zamýšlely se nad tímto problémem a každý se měl možnost vyjádřit. Chápaly, jak by se cítil ten, kdo by nic nedostal.

11.činnost

Téma: „ Prodejna“

Datum: 28.5.

Počet: 15 dětí

Věková skupina: 5-6 let

Popis: Pobyt venku : volné hry na hřišti – po chvíli si M.H. z kytiček, které natrhala udělala krám – prodejnu kytek. Také některé ostatní děti si udělaly prodejny – prodávaly chleba, rohlíky atd. Ostatní děti k nim chodily nakupovat, stály frontu, platily atd. Vše přírodní materiál.

Hodnocení: Při této spontánní hře se zapojovaly všechny děti do komunikace. Při hře spolupracovaly, při prodávání si pomáhaly. Dohadovaly se, když předbíhaly ve frontě a řešily tento problém. Vyjadřovaly svůj názor.

Druhý den: Navázání na toto téma: Peníze

Popis: Komunitní kruh.

Otázka uč. „Kdo chodí sám nakupovat?“ Děti odpovídají, někdo chodí sám, jiný ne. Každé dítě ví, jak se chováme v prodejně.“

Problémová otázka: „ Co bys dělal, kdybys ztratil peníze, za které jsi si mohl koupit něco dobrého?“

L.N.: „Já bych šla domů a maminka by mi dala nové.“

Z.Z.: „Já bych šla domů a řekla bych to mamince a maminka by šla se mnou a ty peníze bychom spolu hledaly.“

P.V.: „Já bych dostal vynadáno a žádné nové bych nedostal.“

M.H.: „Já bych je neztratila, protože mám takovou taštičku, jako peněženku a to se nikdy neztratí. Mám jí na krku.“

Otázka na ní: „A co kdybys jí přesto ztratila?“

Odpověď: „Ne, tu nemůžu nikdy ztratit.“

J.H.: „Já nechodím sám nakupovat.“

Závěr: Hra „ Na prodejnu“

Hodnocení: Děti nemají pojem o hodnotě peněz, myslí si, že jsou lehce nahraditelné. Celkově ví, že by je neměly ztratit, ale když se to stane, tak se celkem nic neděje. Záleží na tom, jak jsou vedené v tomto ohledu z domova. Zda se o penězích mluví, či ne. V problémové situaci se orientují podle toho, jak jsou vedené z domova. Komunikovaly a vyjadřovaly svůj názor spontánně. Spolupracovaly by s rodinou. Emoce rodičů by děti chápaly.

12. činnost

Téma: Narozeniny

Počet: 14 dětí

Datum: 1.6.

Věková skupina: 5-6 let

Popis: Jedno dítě mělo narozeniny. Oslavujeme, zpíváme mu „ Houpej dál, sluníčko v náručí“ a čteme pohádku na přání oslavence. Samozřejmě se ptáme, co jsi dostal k narozeninám. Naváží na to a zavedu rozhovor na téma, co bychom chtěly k narozeninám. Následuje výčet všelijakých přání.

Problémová otázka: „Jiřík měl jednou narozeniny a dostal medvídka. A představte si, že mu ho jeho bratr zanedlouho roztrhal! Co by jste dělaly, kdyby se to stalo Vám?“

Odpovědi dětí:

Z.Z.: „Maminka by mi ho zašila.“

M.H.: „Kdyby už byl hodně poničený, tak by jsme ho vyhodily.“

M.M.: „Já bych brečel.“

Z.Š.: „Naši by mě koupily nového.“

Další otázka: „A myslíš, že hned? Nebo až bys měla narozeniny, nebo svátek?“

Z.Š.: „Až bychom jeli do města.“

L.J.: „Naši by mě ho koupily až k narozeninám, nebo svátku.“

A.N.: „Já bych měl vztek.“

P.V.: „Naši by mi koupily něco až k svátku.“

M.J.: „Já bych se na Anežku zlobila a praštila bych ji.“

Závěr: Hra s plyšovými zvířátky.

Hodnocení: Děti ví, že by neměly své hračky a hračky ostatních dětí ničit. Nicméně, když je to sourozenec, ještě k tomu mladší, tak chápou, že se to může stát. A pravděpodobně se to občas stává, protože děti celkem automaticky počítaly s tím, že by jim rodiče zničenou hračku nahradily co nejdříve jinou. Chápaly emoce jiných, protože se s touto situací samy setkaly. Vyjádřily svůj názor a v problémové situaci se orientovaly podle způsobu rodinné výchovy.

Činnost č.13

Téma: Můj obrázek

Počet: 14 dětí

Datum: 3.6.

Věková skupina: 5-6 let

Organizace: Komunitní kruh

Úvod: „S kým jsi si dnes ráno hrál (a) ve školce?“ Děti odpovídají. Každý buď s tím, co má rád, nebo si hrál s tím, koho má rád. Kluci si většinou hrají pospolu, stejně tak děvčata.

Učitelka: „Zahrajeme si teď takovou hru: Každý půjde k tomu, kdo ho dnes něčím potěšil, kdo mu udělal něčím radost. Budeme chodit po jednom a uvidíme, jak to dopadne. Můžete nám také říci, čím Vám někdo, nevíme zatím kdo to bude, udělal radost?“

Děti se rozestoupily po třídě. Jedno z nich začalo. Postupně děti přicházely a odcházely podle toho, na kom byla řada a jejich odpovědi se většinou týkaly toho, že si s ním pěkně hrál, že mu půjčil autíčko apod.

Učitelka: „Tak to jsou tady opravdoví kamarádi, když se vždycky nějak domluví.“

Závěr: Při hře děti spolupracují, je to také jeden z ukazatelů jejich zralosti. Komunikují spolu a řeší občasné problémové situace. Jsou rádi, když jim někdo udělá radost a také jí oplácí. Chápu běžné projevy emocí. Umí vyjádřit svůj názor.

Další otázka: „A teď si děti představte, že jste namalovaly obrázek, který se vám povedl, ale váš kamarád si myslí, že je ošklivý!“

Odpovědi dětí:

M.H.: „To je jedno, mě by to nevadilo, ať si říká, co chce. Mě se můj obrázek líbí.“

L.J.: „Já bych mu řekla, že to není pravda, že je hezký.“

P.V.: „Já bych mu řekl, co to je a třeba by se mu potom líbil.“

L.N.: „Tak si taky něco nakresli.“

A. N.: „Já bych mu řekl, že je hezký! nebo ať se na něj nekouká!“

Děti si vzpomněly na situaci, že jednou někdo řekl některému dítěti z „malé třídy“, že jeho obrázek je čmáranice.

Učitelka: „A myslíte, že to je opravdu čmáranice?“

M.H.: „Není, pro něho ne, protože on ještě neumí tak kreslit.“

Uč.: „Možná, že kdybychom se ho zeptaly, co jsi nakreslil, a on by nám to řekl, tak poznáme, co to je. Každý ví, co kreslí. Každý ve svém obrázku něco vidí.“

Závěr: Kresba podle své volby.

Hodnocení: Děti celkem dobře chápou, že každý má právo kreslit takový obrázek, který se mu líbí a jinému se líbit nemusí. Některé děti výtvořily kritizují, jiné to volně přejdou a „myslí si své“. Děti se zapojily do rozhovoru a vyjádřily svůj názor. Většinou si děti svoje výkresy nekritizují. Záleží také na postoji učitelky. Chápou, že nevhodným výrokem vyvolají negativní emoci.

Činnost: č. 14

Téma: Jak to bylo na vánoce?

Počet: 15 dětí

Datum: 6.6.2006

Věková skupina: 5-6 let

Úvod: Rozhovor na téma Vánoce. Vzpomínáme, jak to bylo. Děti prostřednictvím rodičů, si píšou o dárek. Vzpomínají, co našly pod vánočním stromečkem.

Otázka: „Co když na Vánoce nedostaneš to, co sis přál?“

P.V.: „No, mě se to stalo. Psal jsem si o traktor a dostal jsem autíčko.“

M.H.: „A já jsem chtěla penál a tašku a taky jsem ji nedostala. Maminka potom řekla, že ji koupíme spolu.“

N.D.: „Mě to nevadí, když dostanu něco jiného.“

M.M.: „Mě se to taky stalo a já jsem byl chvíli smutný, ale potom mi to nevadilo.“

A.N.: „Já dostanu vždycky to, o co si napíšu.“

J.J.: „Já se nechám překvapit.“

M.J.: „Já jsem se strašně těšila na ty housličky a dostala jsem je.“

Otázka: „Může se to stát, že nedostaneme to, co jsme si přáli? A proč?“

Z.Š.: „No, protože to Ježíšek prostě nesehnal. Mě to taky nevadím když dostanu něco jiného?“

J. H.: „Asi musí sehnat hodně hraček.“

L.N.: „Nebo to neměli v krámu, on to přece kupuje.“

K.N.: „A taky jsou některé dárky drahé a on už třeba nemá peníze.“

M.J.: „Nevím, co bych dělala, kdybych ty housličky nedostala.“

Závěr: Dětem se někdy nesplní jejich přání, ale myslím, že se uspokojí i s jiným dárkem. Chápu, že se to může stát, že se nám vždycky nesplní to, co si přejeme.

Hodnocení: Každá řeší problémovou situaci podle svého. Děti pochopily smysl činnosti, zamýšlely se nad tím, jak by se cítily. Do rozhovoru se zapojovaly všechny děti a vyjádřily svůj názor.

Činnost č. 15

Téma: Dovolená

Počet: 15 dětí

Datum: 8.6.

Věková skupina: 5 -6 let

Úvod: Improvizovala jsem telefonní hovor se svojí přítelkyní, která je na dovolené v Chorvatsku. Kolegyně zavolala zvonkem do mé třídy a já jsem zvedla telefon a ona mi jako řekla, ať si vezmu telefon, který mají děti na hraní (je to normální vyřazený telefon). Už před tím jsme seděly v komunitním kruhu na karimatkách a já jsem se tedy vrátila k nim s tím telefonem. Uprostřed dětí byla velká rozkládací mapa. A začala jsem hovořit se svojí přítelkyní, kde je, co tam dělá atd. Děti mě chvíli nevěnovaly pozornost, ale když jsem nepřestávala mluvit do sluchátka, postupně se všichni utišily a dívaly se na mě. Samozřejmě jsem řekla, co právě dělám já, že jsem ve školce a jsou tu se mnou děti. Pak jsme se rozloučily. Děti se hned ptaly, jestli jsem s ní určitě mluvila, někdo tvrdil, že si dělám legraci, ale přesvědčila jsem je, že ne!

P.V.: „Ale vždyť to nefunguje. Já jsem chtěl taky jednou volat a nešlo to.“

Uč.: „Tak jsi neměl to správné číslo.“

P.V.: „Ne?“

M.H.: „Vy si děláte legraci.“

Uč.: „Nedělám. No vždyť jste mě slyšely, že jsem s kamarádkou mluvila.“

Ještě chvíli se diskutovalo o tom, zda byl hovor opravdový či fiktivní.

Uč.: „No ta se má, je na dovolené, u moře.“

Otázka: „Děti, byl někdo z vás někdy na dovolené s rodiči v cizí zemi?“

B.D.: „Já jsem byla v Turecku, s tatškou. A moc se mi tam líbilo.“

P.V.: „Já jsem byl v Itálii.“

M.H.: „Já jsem nebyla nikde, ale pojedu.“

M.J.: „Já jsem byla na Korsice a ještě pojedu do Itálie.“

J.K.: „Já jsem byl taky v Itálii.“

Mapa byla rozložená na podlaze uprostřed dětí a vždycky jsem jim ukázala, kde je ta země, kde byly. Všechny děti se nahrnuly k mapě a prohlížely si jí.

Otázka: „A co se Vám tam líbilo? Nebo, co by jste tam chtěly poznat?“

P.V.: „Moře a jídlo.“

M.J.: „Já bych chtěla vědět, jakou tam mají školku.“

M.H.: „Nebo jaké tam mají domy? A jaké jsou tam děti.“

B.D.: „Mě tam jídlo chutnalo a líbily se mě tam ty jejich domy.“

N.D.: „Já nevím, třeba jaké jsou tam děti.“

Uč.: „Slyším, že skoro všichni už byly s rodiči někde na dovolené v cizině. Nebo třeba pojedete. A když jsme tam dlouho, těšíte se domů?“

Téměř všechny děti, říkají, že ano.

Uč.: „A proč se těšíte domů?“

T.N.: „Protože tam na nás čeká babička.“

P.V.: „Já už se těším na doma, protože tam mám Honzíka – kamaráda.“

M.J.: „Protože to tam známe. Je to náš domov.“

M.M.: „Já už se těším na kolo.“

M.H.: „A já už se těším na našeho pejska.“

Závěr: Kresba rodiny – postava. „, U nás doma.“

Hodnocení: Dnes děti často jezdí do ciziny, takže to bylo docela dlouhé povídání. Když jsme toto povídání ukončily, ještě asi tři děti se vrátily a zkoumaly telefon, stále nemohly uvěřit tomu, že jsem z něho opravdu telefonovala. Děti byly zvědavé a komunikativní, už se naučily navzájem se poslouchat a nechat druhého domluvit. Myslím, že děti, s kterými rodiče doma hovoří a kteří jim hlavně umí naslouchat, jsou mnohem komunikativnější a sociálně zralejší. Lépe se s ostatními dětmi i dospělými dorozumí. Při hře kooperovaly, všechny se chtěly vyjádřit a pochopily význam domova. Do komunikace se zapojovaly všechny děti velmi radostně.

Činnost č. 16

Téma: „Vařila myšička kašičku...“

Počet: 14 dětí

Datum: 12.6.

Věk dětí: 5-6 let

Cíl: Učit se vyjadřovat k problémové situaci.

Úvod: Sed na karimatkách v tureckém sedu. S říkankou „, Vařila myšička kašičku“ děti předvádí krouživý pohyb, jak myška vařila. Rozhovor na téma, co má asi ráda myška. Děti odpovídají : obilí, zrní, trávu, vodu. Poté rozdám čtvrtky s předkreslenými rendlíčky – ty si děti kreslily ráno, když přišly do mateřské školy. Poté při říkance děti krouživými pohyby „, vaří“ jako myška. Grafické cviky provádí trojhrannou tužkou, cvičí si tím správný úchop tužky. Tak myšce jsme navařily. A co my? Rozhovor nad obrázkem.

Otázka: „Co my rádi jíme? Co máte nejraději?“

P.V.: „Já mám nejraději řízek.“

M.M.: „A já hranolky.“

M.H.: „Já mám ráda buchtičky s krémem.“

L.J.: „My doma jíme všechno.“

Všechny děti postupně říkaly, co mají rády.

Otázka: „A co když dostanete ve školce něco, co zrovna nemáte moc rádi?“

B.D.: „Já řeknu, že už nemůžu.“

J. H.: „Já nemám rád polívky, ani doma je moc nejím.“

M.J.: „Já sním jenom trochu.“

K.K.: „Řeknu, že mě bolí břicho.“

L.N.: „Já bych asi začala brečet.“

Otázka: „A co když někdo dospělý řekne, jen to sněz ! Může to říci paní učitelka?“

P.V.: „Může a také to někdy řekne.“

Otázka: „A co potom uděláme?“

B.V.: „Já bych řekla, že mě to nechutná.“

Otázka: „Můžeme říci, že nám něco nechutná?“

M.H.: „Můžeme, protože každému chutná něco více a něco méně.“

Otázka: „Myslíte si, že i dospělí mají něco raději a něco ne?“

M.J.: „To jo, naše maminka má ráda svíčkovou a nemá ráda buchty.“

Shrnutí: Opravdu se může občas stát, že dostaneme na talíř něco, co zrovna nemáme moc rádi. A protože my víme, že všechno jídlo je zdravé, měly bychom alespoň ochutnat a třeba zjistíme, že je to docela dobré. A když nám to přesto nechutná, je lépe říci po pravdě, jak je to, než si vymýšlet různé výmluvy, jako že už nemůžu, bolí mě břicho, nebo brečet.

Závěr: Pohybová hra „Naše máma povídala, že“

Hodnocení: Chtěla jsem, aby si děti uvědomily, že i ony mají právo říci ne, i když dospělý říká ano. Pro děti je velice těžké odporovat dospělému. A my dospělí bychom měly respektovat práva dětí i v tom, co mají či nemají jíst.. Netýká se samozřejmě pouze jídla. I v životě se děti mohou dostat do situace, kdy jim dospělý něco poroučí a ony ví, že to nechtějí, a přesto musí splnit jeho požadavek.

Myslím si, že velice důležité naučit děti říkat ne. Vždycky říkám dětem, myslí svojí hlavou. Jak by ses rozhodl? Co myslíš, že je správné. Takovéto situace se mohou navozovat s dětmi, které už mají nějaké povědomí o tom, co je správné a přirozené a co ne. Děti se velice dobře zapojily do rozhovorů, měly možnost vyjádřit svůj názor a také ho vyjadřovaly. V této problémové situaci hledaly spíše „vyhýbavé“ odpovědi. Podle výrazu tváře poznají libost či nelibost u druhého dítěte.

Činnost č. 17

Téma: Maminka a děťátko.

Počet: 12 dětí

Datum: 15.6.

Věková skupina: 5-6 let

Cíl: Jak se k sobě navzájem lidé chovají.

Úvod: „Dneska přivedla Lucinku do školky maminka. Měly s sebou i jejich malou Kateřinku. Ví někdo, jak se chová maminka ke svému děťátku?“

K.N.: „Maminka svoje děťátko chová.“

V. B. „A hladí.“

M.H.: „Dává mu papat.“

N. H.: „A jde s ním na procházku.“

Uč. Tak si zahrajeme na maminku a děťátko. Najdeme si někoho, kdo bude naše děťátko, nebo maminka. Děti se rozběhnou a navzájem se domlouvají, s kým budou ve dvojici.

Dostanou karimatku, to je postýlka a děťátko si na ni lehne. A maminka se o něho stará. Jak se maminka stará?

Závěr: Děti předvádějí maminku, jak miminko uloží, jak mu dává pít z dětské lahvičky. Některá děvčata si vzaly hlavu svého „dítěte“ na klín a pohupovaly ho. Někteří kluci jakoby plakali a na svoji maminku přímo lezli, že chtějí pochovat. Děti si užili mnoho legrace. Jenom škoda, že jsem neměla k dispozici fotoaparát.

Hodnocení: Děti porozuměly smyslu činnosti velmi dobře, vyjadřovaly svůj názor beze slov, v problémové situaci si věděly rady, spolupracovaly a všechny se zapojily do rozhovoru. Byla to pro děti známá situace, kterou dobře napodobovaly.

Navazující téma další den č. 18

Moje rodina

Počet dětí: 16

Datum: 17.6.

Věková skupina: 5-6 let

Cíl : Naučit děti, aby rozpoznaly nevhodné chování dospělých.

Úvod: Děti, včera jsme si zahrály na maminku a děťátko. Jak se chová maminka ke svému děťátku už víme. Jak se chovají rodiče k sobě? A co babička, když k ní přijedete, nebo děda?

M.H.: „Babička mě vždycky pomačká.“

L. J.: „Já se na babičku těším, protože je na mě hodná a s dědou si hraju.“

M. J.: „Maminka si s tatínkem někdy dají pusu.“

V.B.: „Mě taky někdy babička dává pusu.“

Otázka: „A proč si dají někdy maminka s tatínkem pusu?“

Děti: Všichni ví, že je to proto, že se mají rádi.

Otázka: „Kdo nám může dávat pusu a objímat nás?“

Přinesu velký arch papíru a nakreslím doprostřed jeden kruh. Děti sedí okolo mě.

Tak tady bude nějaké dítě, třeba Míša. Kdo bydlí s ní doma? a může jí hladit?

Nakreslím další kruhy a děti postupně dokreslují do kruhů, kdo je může hladit a mačkat se s nimi. Potom nakreslím další kruh, kde bude cizí pán, nebo paní.

A ptám se dětí, jak je to s tím pánem? Taky nás může cizí pán, či paní hladit?

P.V.: „To by se mě nelíbilo.“

M.H.: „Já bych se nedala, já bych utekla.“

V.B.: „Já bych to taky nechtěl.“

N.D.: „Já bych nechtěla hladit od cizího pána.“

Závěr: Volná hra „ Na domácnost, rodina, děti, nákupy atd.“

Hodnocení: Všechny děti si uvědomují, že musí chránit sebe a své soukromí.

Ví, že je může hladit pouze nejbližší člověk. N.D. si to také uvědomuje.

Děti z posledního ročního předškolního vzdělávání už dobře chápou, jak se zachovat v této problémové situaci. V případě potřeby by spolupracovaly s rodiči. Svůj názor mohly říci všechny děti a smyslu činnosti porozuměly. Dobře chápou neverbální komunikaci v dobrém i špatném smyslu.

Činnost č. 19

Téma: hra „Vadí, nevadí.“

Počet: 14 dětí

Datum: 19.6.

Věková skupina: 5-6 let

Cíl činnosti: Lépe se navzájem poznat.

Úvod: Každý den se na něco těšíme, něco máme rádi, něco méně. Něco se nám nelíbí a vadí nám to, něco nám zase vůbec nevadí. Já se vás teď budu ptát, vadí ti, nebo nevadí? Např. Vadí ti, když musíš brzo ráno vstávat? Aby se to lépe pamatovalo, položíme na jeden konec třídy usměvavý a na druhý zamračený obličej. Komu to vadí jenom trochu, může si stoupnout doprostřed.

Možná zjistíme, že někdo má s námi stejný názor, že mu vadí, či nevadí stejné věci jako mě. Uvidíme.

Vadí ti, nebo nevadí, když nepřijde tvůj kamarád do školky?

Vadí, či nevadí ti, když venku prší?

Vadí ti, nebo nevadí, když se s tebou někdo pere?

Vadí ti, nebo nevadí, když si s tebou nechtějí hrát kluci?

Vadí, či nevadí ti, když si s tebou nechtějí hrát holky? atd.

Děti zjišťují, že o někom vůbec nevěděly, že mu právě tohle vadí, nebo nevadí. Je to hra, pro lepší vzájemné poznání se dětí navzájem. Můžeme hrát opakovaně.

Závěr: Při této hře mají děti možnost se lépe navzájem poslat. Při některé otázce byly překvapené, že zrovna tenhle jejich kamarád má stejný názor, někomu vadilo více věcí, někomu méně.

Hodnocení: Děti dobře porozuměly smyslu činností. Výraz obličeje jim pomohl se rozhodnout. Všechny děti vyjadřovaly svůj názor. V tomto případě se rozhodovaly samostatně, ale potom hovořily o tom, že někomu vadí, či nevadí stejná věc. Objevily, že o někom vůbec nevěděly, že se v některých otázkách shodnou. Tato hra přispěla k lepšímu poznání svého kamaráda a chápaly, že je něco sbližuje a něco naopak. V problémových situacích se orientují každý podle svého přesvědčení.

6.2 FOTODOKUMENTACE



Činnost č. 2

Činnost č. 4



Činnost č. 4



Činnost č. 5



Činnost č. 15



**Činnost č. 16**

6.3 METODA VERBÁLNÍCH VÝPOVĚDÍ

Tyto otázky se vztahují k vytvořenému experimentálnímu programu *Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností dětí předškolního věku*.

1. Kolik let pracujete ve školství?

1. MŠ	27 let
2. MŠ	21 let
1.tř. ZŠ	30 let

2. Myslíte si, že MŠ či ZŠ může pozitivně rozvíjet komunikativní dovednosti dětí z méně podnětných rodin?

1. MŠ	Myslím si, že může a určitě ji rozvíjí.
2. MŠ	Ano, může, záleží však na učitelce, na její pedagogické komunikaci a na znalostech podmínek jednotlivých dětí.
1.tř. ZŠ	Určitě ano, ve škole se bez komunikace neobejde téměř nic.

3. Domníváte se, že je MŠ a ZŠ místem, kde děti mohou rozvíjet sociální dovednosti?

1. MŠ	Ano. MŠ je ideálním místem pro rozvoj sociálních dovedností.
2. MŠ	Ano, právě MŠ vede děti k rozvíjení těchto dovedností.
1.tř. ZŠ :	Právě v ZŠ v 1. tř. děti mohou rozvíjet sociální dovednosti, určitě navazují na předchozí zkušenosti z MŠ.

4. Myslíte si, že by předškolní dítě mohlo rozumět neverbální komunikaci? Je to důležité?

1. MŠ	Myslím si, že většina dětí neverbální komunikaci rozumí, především děti staršího předškolního věku. Samozřejmě, že neverbální komunikace je důležitá. V MŠ je většinou spojena
-------	--

	s verbální.
2. MŠ	Předškolní dítě rozumí neverbální komunikaci, tato komunikace ovlivňuje průběh verbální komunikace. A myslím si, že je důležitá a má své opodstatnění, významné místo z pohledu jakékoliv komunikace.
1.tř. ZŠ	Neverbální komunikaci v tomto věku rozumí děti velmi dobře. Přesně chápou výraz obličeje, pohyby rukou, těla atd.

5. Setkávají se děti s neverbální komunikaci v MŠ a ZŠ?

1. MŠ	Setkávají se s ní každý den – projevy učitelky, dětí, hry, pantomima(občas), divadlo.
2. MŠ	Ano, setkávají se s ní v MŠ a to poměrně ve velké míře. Např. sdělováním pohledy, výrazy obličeje, dotyky a pohyby všech částí těla i gest.
1.tř. ZŠ	Určitě, při každodenním setkávání dětí navzájem a s učitelkou, při improvizaci různých situací, v divadle atd.

6. Myslíte se, že cílený program může napomoci k rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností dětí?

1. MŠ	Myslím si, že u některých dětí může. Záleží také na tom, jaké je věkové složení dětí, s jak velkou skupinou dětí se pracuje, a také záleží na složení třídy.
2. MŠ	Myslím si, že může napomoci, ale na druhé straně je podoblast Jazyk a řeč v RVP PV velice dobře rozpracována a záleží právě na učitelkách, jak využijí svých dovedností.
1.tř. ZŠ	Může, ovšem škola se řídí určitým plánem a mnohdy není bohužel čas se zastavit u některého tématu.

7. Můžete říci, že se děti po aplikaci vytvořeného programu stávají samostatnější v rozhodování?

1. MŠ	Nemohu posoudit. Ale samostatnosti v rozhodování nepomáhá jen tento vytvořený program k rozvoji komunikativních dovedností, ale všechny činnosti v MŠ (všechny činnosti někam směřují).
2. MŠ	Nemohu posoudit, zda se stávají samostatnější v rozhodování, bylo by potřeba delšího časového úseku k posouzení nabytí této dovednosti, či sledování dětí v ZŠ.
1.tř. ZŠ.	Možná, kdyby bylo více času jednotlivá témata delší čas provádět. Ovšem v některých případech musí dítě udělat stejně to, co požaduje učitel, bez ohledu na to, jak by se rozhodlo.

8. Zapojovaly se postupně všechny děti do rozhovoru a činností?

1. MŠ	Do činností se děti zapojují bez problémů, do rozhovoru se zapojují především děti živější, odvážnější. Méně komunikativní děti se zapojují až po delším čase, ale většinou opakují již řečené.
2. MŠ	Některé děti se vůbec nezapojily, byly to děti, které nerady komunikují. Ale do činností spojených s daným rozhovorem se již zapojily všechny děti.
1.tř. ZŠ	Některé děti se do rozhovoru zapojily vždy a některé jen občas. Do činností se zapojily všechny děti.

9. Přidala byste (popř. vyloučila) některá témata v programu? A jaká?

1. MŠ	Ne.
2. MŠ	Myslím, že ne.
1.tř. ZŠ	Ne.

10. Myslíte si, že může tento program dětem pomoci v lepší komunikativní dovednosti v 1. třídě ZŠ?

1. MŠ	Myslím si, že jenom program nestačí. Komunikativní dovednosti prolínají celým dnem (třídním programem) v MŠ.
2. MŠ	Možná, že ano, ale vše záleží na učitelce, na jejích komunikativních dovednostech a jejím přístupu k dětem.
1.tř. ZŠ	Určitě ano, ale záleží také na rodině, zda vede děti ke komunikativním dovednostem.

11. Přihlíží dnešní MŠ, případně ZŠ k individuálním rozdílům mezi dětmi?

1. MŠ	MŠ k individuálním rozdílům mezi dětmi přihlížela, přihlíží a doufám, že přihlížet vždy bude. Pokud se děti mají v ZŠ něco naučit, je určitě problém přihlížet k individuálním rozdílům mezi dětmi. Opět záleží na počtu dětí ve třídě, a ten bývá dnes docela vysoký. Vím, že ale přihlížejí k problémům dětí, týkajících se čtení a psaní (dyslexie, dysgrafie). Pro tyto vypracovávají individuální vzdělávací programy.
2. MŠ	Přihlíží určitě, s dětmi se pracuje individuálně, respektují se věkové a individuální zvláštnosti dětí. V ZŠ nemohu posoudit, ale z mé dosavadní zkušenosti zde individuální přístup často chybí.
1.tř. ZŠ	Ano, pokud má dítě nějaké vývojové zvláštnosti, spolupracujeme s PPP a řídíme se jejími radami, samozřejmě také s pomocí rodičů.

12. Může mít rodina vliv na vývoj řeči – dovednost komunikace u dětí?

1. MŠ	Rodina má velký vliv na rozvoj řeči.
2. MŠ	Ano, záleží právě na rodině, jak je u dítěte rozvíjena řeč a jaké je rodinné zázemí, zda je podnětné či ne.
1.tř. ZŠ	Rodina má největší podíl na rozvoji dětské řeči a komunikace.

13. Jak může postoj učitelky k dětem ovlivnit klima ve třídě?

1. MŠ	Hodně. Děti se buď do školky těší, nebo se jim tam nechce.
2. MŠ	Velice, záleží na jejím vytváření pozitivního klimatu ve třídě – na přijetí dítěte, porozumění, laskavosti a objektivním a spravedlivém hodnocení, respektování, na ochotě spolupracovat s dítětem.
1.tř. ZŠ	Postoj vyučujícího zásadně ovlivňuje klima ve třídě.

14. Myslíte si, že děvčata jsou komunikativnější než chlapci?

1. MŠ	Nevidím rozdíly. Záleží na povaze a vyspělosti jednotlivého dítěte.
2. MŠ	Myslím si, že je to individuální. Nejsem psycholog, abych mohla tuto problematiku hodnotit a dělat závěry.
1.tř. ZŠ	Rozhodně ne, znám velmi upovídané chlapce a naopak tichá děvčata.