

# Komunikace dětí při skupinové práci v mateřské škole

Petra Sedlářová

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Petra Sedlářová**  
Osobní číslo: **H17847**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Komunikace dětí při skupinové práci v mateřské škole**

### Zásady pro vypracování

Zpracování řešení a studium odborné literatury z oblasti komunikace dětí předškolního věku.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na dětskou řeč a vzájemnou komunikaci dětí při skupinové práci v prostředí mateřské školy.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím participativního pozorování dětí v mateřské škole.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich vyhodnocení a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

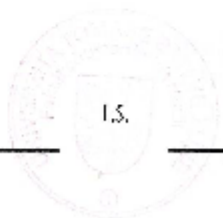
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bytešnicková, I. (2007). *Rozsah komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Praha: Grada.  
Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.  
Doherty-Sneddon, G. (2005). *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dětem z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál.  
Kastková, H. (2007). *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum.  
Otto, B. (2018). *Language development in early childhood education (Fifth edition)*. New York: Pearson.  
Přírha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Berou na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.4.2020

.....

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

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce a každou jednotlivou obhajobu včetně pozdější opozice a výsledky obhajoby prostřednictvím datového kvalifikačního proučovacího systému. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Diplomová, bakalářská a magisterská práce autorizované učitelstvem a učitelské práci být má nejvýše pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v učebním aršívu nebo předpřístupem v sítích školy nebo není-li tak možno, v místě poskytnuté fyzické školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý se může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo zkopírování.

(3) Platí, že odvoláním učitel autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výslovné obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, v právních předpisích z práva autorského a o právu vědeckých a uměleckých dělích (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3;

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školství či vzdělávací zařízení, ať už škola ve sílelem učitelce nebo nepřímo nebo nepřímo jako osoba zajišťující poskytování školní služby nebo k výkonu těchto školních povinností jako škola nebo školství či vzdělávacího zařízení školní dílo.

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, v právních předpisích z práva autorského a o právu vědeckých a uměleckých dělích (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 59 Školní zákon

(1) Škola nebo školství či vzdělávací zařízení mají právo na obvyklých podmínkách práce: na rozložení pracovního času a učební školního díla (§ 35 odst.

3). Odpoví-li autor jakéhokoliv díla učitelce nebo učitelce škola, mohou se tyto osoby domáhat rozložení pracovního času jako učitelce u soudu. Ústavovně § 35 odst. 3 zůstává nedotčena.

(2) Může-li poskytnout jinak učitelce škola nebo školství dílo své dílo učitelce či poskytnout jinému učitelce, není-li to v rozporu s opatřeními učitelce školy nebo školství či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školství či vzdělávací zařízení jsou oprávněny pořizovat, ať už autor školního díla z výslovné jim dovolené nebo v souhlasu s učitelce díla či poskytnutím školce podle odstavce 2 přetvářet přepísat na úroveň nahlédání, která na výslovné dílo vynaložila, a to podle odstavce 1) do svých učebních spisů, přílohy se přetvářela k opisu výslovné školce nebo školství či vzdělávacího zařízení z učební školního díla podle odstavce 1).

## **ABSTRAKT**

Má empirická bakalářská práce se zabývá komunikací dětí předškolního věku, které pracují ve skupinové práci v prostředí mateřské školy. Tato práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části jsou popsány základní pojmy problematiky, komunikační kompetence, sumarizovaný vývoj dětské řeči, faktory, které mohou vývoj řeči ovlivňovat a skupinová práce v mateřské škole. Obsahem praktické části bakalářské práce je popis komunikace dětí při skupinové práci v prostředí mateřské školy, použitím metody výzkumu kvalitativního rozboru získaných dat za pomoci participačního pozorování. Sesbíraná data jsou zpracována prostřednictvím otevřeného kódování a poté interpretována. Dále se v praktické části práce zabývám formami komunikace, které děti využívají, způsoby prosazování ve skupině a strategiemi, které děti při skupinové práci využívají.

Klíčová slova: komunikační kompetence dítěte, skupinová forma vyučování, skupinová komunikace, dětská skupina, mateřská škola

## **ABSTRACT**

My empirical bachelor thesis deals with communication of preschool children working in group work in kindergarten environment. This work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part describes the basic concepts of communication, communication competence, summarized development of children's speech, factors that can influence speech development and group work in kindergarten. The content of the practical part of the bachelor thesis is a description of the communication of children in group work in the kindergarten environment, using the method of research of qualitative analysis of the obtained data with the help of participatory observation. The data collected is processed through open coding and then interpreted. Furthermore, in the practical part of the thesis I deal with the forms of communication that children use, the ways of promotion in the group and strategies that children use in group work.

Keywords: communication competence of a child, group form of teaching, group communication, children's group, kindergarten

Děkuji své vedoucí PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, podporu a poskytnutí cenných rad při vypracovávání.

Dále děkuji svým blízkým, kteří mi byli velkou oporou a na které jsem se vždy mohla obrátit.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ POJMY Z OBLASTI KOMUNIKACE</b> .....	<b>12</b>
1.1 KOMUNIKACE.....	12
1.2 ZÁKLADNÍ POJMY .....	13
<b>2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>14</b>
2.1 JAZYKOVÉ ROVINY U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	14
2.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE V RVP PV.....	16
2.3 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.4 KOMPETENCE PODPORUJÍCÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ.....	20
<b>3 INTERAKCE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE VE SKUPINĚ</b> .....	<b>22</b>
3.1 KLADY A ZÁPORY SKUPINOVÉ PRÁCE .....	22
3.2 VELIKOST SKUPIN.....	23
3.3 CHOVÁNÍ DĚTÍ VE SKUPINĚ.....	23
3.4 VÝVOJOVÉ FÁZE SKUPINY .....	24
3.5 VLIV DĚTSKÉ SKUPINY NA DÍTĚ .....	25
3.6 NEPŘIJETÍ DÍTĚTE DO SKUPINY .....	25
3.7 SKUPINOVÉ ROLE .....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>29</b>
<b>4 METODOLOGIE</b> .....	<b>30</b>
4.3 CHARAKTERISTIKA POUŽITÉHO NÁSTROJE SBĚRU DAT .....	30
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO POSTUPU .....	31
4.5 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A PROSTŘEDÍ .....	31
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>35</b>
5.1 ANALÝZA DAT.....	35
5.2 INTERPRETACE DAT .....	36
5.3 PROJEVY SILNÉHO JEDINCE VE SKUPINĚ .....	36
5.4 TICHÝ TAHOUN SKUPINY .....	38
5.5 TECHNIKA UPOUTÁNÍ POZORNOSTI VE SKUPINĚ.....	40
5.6 PŘESVĚDČOVACÍ TAKTIKA DOSPĚLÉ OSOBY .....	41
5.7 NEZÁJEM JEDINCE O DANÝ ÚKOL.....	43



<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>45</b>
<b>7</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>47</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>53</b>

## ÚVOD

Komunikace je nedílnou součástí života nás všech. K tomu, abychom mohli být ve vzájemné interakci s dalšími lidmi, využíváme verbální i neverbální komunikaci. Prostřednictvím komunikace si dítě navazuje přátelské vztahy s vrstevníky, či řeší nejrůznější situace. V předškolním věku dochází k rozvoji dítěte po všech stránkách. Jednou z těchto stránek je řeč, která je velmi důležitá po celý život. Při práci ve skupině se dle mého názoru děti naučí především spolupráci mezi sebou, ale také se zlepšují své komunikační schopnosti. Myslím si, že naslouchat dětem při komunikaci je velmi zajímavé a zkoumat podněty, které je k tomuto jednání vedou, může být velmi přínosné.

V této bakalářské práci se budu zabývat komunikací a způsoby komunikace mezi dětmi, která probíhá při skupinové práci. Toto téma jsem si zvolila především proto, že vždy ráda poslouchám děti a přemýšlím, co se jim v tu chvíli honí hlavou, jakým způsobem uvažují a také, jak by reagovaly na nejrůznější situace.

Práce vznikla za účelem objasnit komunikaci dětí mezi svými vrstevníky a také chování jak skupiny, tak jednotlivce při zadaném úkolu.

Hlavní cíl mé práce je popsat, jakým způsobem děti komunikují při skupinové práci v mateřské škole. Zjistit jak formy komunikace děti ve skupině využívají. Odhalit, jakým způsobem se děti prosazují prostřednictvím komunikace a popsat, jaké strategie při skupinové práci děti využívají.

Dalšími cíly této práce je seznámit čtenáře se základními pojmy problematiky k danému tématu, k lepšímu pochopení práce s komunikačními dovednostmi dítěte, vývojem jeho řečových schopností a aspekty skupinové práce dětí v mateřské škole.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ZÁKLADNÍ POJMY Z OBLASTI KOMUNIKACE

Základním a životně důležitým procesem pro existenci a organizaci jakékoli společnosti, je schopnost dorozumívat se, tedy vzájemně komunikovat. Každá výměna informací, je založena na významech, které jsou společně sdíleny. Aby tomu tak mohlo být, byly tyto významy přeneseny prostřednictvím komunikace (Bytešníková, 2007).

Abychom se mohli dorozumívat s ostatním okolím, využíváme k tomuto účelu komunikaci. V této kapitole se budu zaměřovat jak na komunikaci samotnou, tak na pojmy z oblasti komunikace, které objasním, aby nedocházelo k jejich záměně.

### 1.1 Komunikace

Prostřednictvím komunikace můžeme dalším lidem vyjadřovat své dojmy, pocity, nálady, momentální stavy i skutečnosti, ale také tyto informace zpracovávat a nadále s nimi pracovat (Svobodová, 2010). Komunikace je základem sociální interakce, jelikož je člověk společenským tvorem a potřebuje s ostatními komunikovat, sdělovat a sdílet své názory, myšlenky, přání i pocity (Hayesová, 2009).

Při komunikaci rozlišujeme celkově šest fází. *Ideová geneze*, ve které dochází ke vzniku myšlenky či nápadu. *Zakódování*, ve které již samotnou myšlenku vyjadřujeme v symbolech, znacích či pohybech. *Přenos*, kdy se dostávají symboly k příjemci, *příjem*, což je okamžik, během kterého přichází informace k příjemci. Následuje *dekódování*, během kterého dochází k interpretaci přijatých symbolů a následně *akce*, kdy příjemce vykazuje vůči přijaté zprávě expresivní či opoziční chování. (Klenková, 2006, s. 28)

Komunikace bývá nesprávně chápána jako výměna slov mezi komunikátory, nicméně je složena z podstatně více částí. Nejedná se pouze o slova, ale o mnohem více. Je rozdělena na verbální a neverbální. Při komunikaci **verbální** používáme psané, či mluvené slovo. Pokud užíváme pohybů a poloh těla, mimiky obličeje, gestikulace a neslovných hlasových projevů, jedná se o komunikaci **neverbální**. Vzájemná komunikace mezi dospělými a dětmi se velmi liší od komunikace mezi dospělými. To ovlivňuje jak naše reakce vůči dětem, tak různé reakce dětí v různých situacích (Bytešníková, 2007).

I při obyčejném pozdravu můžeme vyčíst mnohé informace například jak z mimiky obličeje, tak i z řeči těla. Slovní i mimoslovní komunikace tak společně kráčí ruku v ruce a vzájemně se doplňují (Nelešovská, 2005). Neverbální komunikace bývá používána

nevědomě. I nejmenší náznak neverbální komunikace má svůj význam. Proto ji lidé pokládají za opravdové postoje komunikátorů, oproti tomu, co říkají (Hayesová, 2009).

## 1.2 Základní pojmy

**Řeč** jako takovou, můžeme chápat jako typickou, jedinečnou vlastnost člověka. Jedná se o schopnost dorozumívat se s ostatními, za pomoci různých prostředků. Provází nás po celý život a tak je nedílnou součástí každodenního života jedince. Období od našeho narození až po začátek školní docházky je adekvátně považováno jako hlavní, ve vývoji řeči. Je tomu tak proto, že u dítěte předškolního věku dochází k enormnímu vývoji komunikačních kompetencí (Bytešníková, 2012).

**Jazyk** chápeme jako jedinečnou vlastnost specifické skupiny lidí, kteří si sdělují pomocí zvukového, písemného, či jiného jedinečného kódu konkrétní, smysluplné informace. *Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro konkrétní jazyk, příslušející určité etnické, či jiné skupině.* (Bytešníková, 2007, s. 61)

**Komunikační dovednosti** jako pojem, není jasně definován. Můžeme říci, že jsou to takové dovednosti, díky kterým člověk naplní komunikační kompetence. Vývoj těchto dovedností souvisí s osvojováním jazyka a probíhá od raného věku. V psycholingvistice a psychodidaktice, ovšem autoři pracují s významově širším, podobným pojmem, komunikační kompetence (Průcha, 2011).

**Komunikační kompetence** obecně můžeme charakterizovat různými definicemi. Nejčastěji se jedná o komunikační kompetence dospělých osob. Co se ovšem týče teorie, která se vztahuje ke komunikačním kompetencím dětské řeči, doposud nebyla přesně vymezena, přestože se s tímto pojmem nadále pracuje v rámcových vzdělávacích programech pro mateřské, základní, či střední školy. V těchto dokumentech se obsah charakterizuje, jako očekávané výstupy toho, co by děti měly ovládat na základě působení složek výuky. Komunikačních kompetencí by mělo dosáhnout každé dítě, které každé vyvíjí individuálně, avšak dle norem (Průcha, 2011).

Tyto pojmy jsem se snažila ve své bakalářské práci použít i z toho důvodu, že jsou v běžném životě používány nesprávně. Dle mého názoru jsem vypsala nejdůležitější a nejběžněji užívané pojmy z oblasti komunikace a snažila jsem se je vysvětlit tak, aby byly srozumitelné, pokud možno, naprosto pro všechny.

## 2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se budu zabývat jazykovými rovinami, se kterými se sekáváme u dětí předškolního věku. Dále se budu zabývat klíčovými kompetencemi v rámci vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, komunikačními kompetencemi a kompetencemi, které podporují osobnostní a sociální rozvoj v mateřské škole.

Tak jako všichni, každý z nás si za svůj život prošel nejrůznějšími vývojovými etapami. Co se ovšem týče řeči, je jedním z nejzajímavějšího vývojového období každého z nás. Při podrobnějším zkoumání zjistíme, že při učení se řeči dítětem, prochází dítě v krátkém časovém úseku několika dimenzemi, které ve výsledku, utváří soubor komunikačních dovedností. Každá etapa vývoje řeči má jinou délku trvání, a tak neexistuje jednoznačná doba trvání, u konkrétního stadia (Bytešníková, 2012).

Proto, aby mohla být u dítěte rozvíjena úroveň řeči odpovídající jeho věku, je důležité, aby korespondovala s vývojem ostatních schopností a dovedností. Jinak nelze dosáhnout jejího vývoje přesně podle našich představ. Tedy vývoj řeči nelze odlišit od ostatních lidských schopností a je třeba je vnímat jako celek.

Během našeho života se potkáme s různými jazykovými rovinami. Každá z nich souvisí se specifickou oblastí jazykové dovednosti, nicméně tyto stránky se vyvíjí jako celek, nikoliv každá zvlášť (Otto, 2018). U dětí předškolního věku se jedná o rovinu lexikálně-sémantickou, rovinu foneticko-fonologickou, rovinu morfologicko-syntaktickou a o rovinu pragmatickou (Bytešníková, 2007).

### 2.1 Jazykové roviny u dítěte předškolního věku

#### Lexikálně sémantická rovina

Rovina se zaměřuje na aktivní i pasivní slovní zásobu, úroveň zobecňování a definici pojmů. Dítě chápe, že výrazy (slova, či věty), které slyší nebo vyslovuje, mají určitý význam. Tento význam je spjatý se skutečností, realitou, kterou již dítě poznalo. Dokáže si tedy například spojit výraz míček s kulatou věcí, vyrobenou z gumy, která se koulí po zemi, a se kterou si hází nebo do ní kope (Otto, 2018).

Dítě v šesti letech, by mělo disponovat slovní zásobou na úrovni dítěte ukončující předškolní vzdělávání, jelikož je odpovídající slovní zásoba podmínkou pro nástup do základní školy. Slovní zásobou dokáže označit osoby, zvířata, činnosti a vztahy z okolí (Bytešníková, 2007). Dítě v tomto věku dokáže vysvětlit, k čemu slouží předměty

v blízkém okolí, předměty spočítat a pojmenovat, zopakovat složitější větu a spontánně vyprávět příběh. Slovní zásoba činí přibližně 3000 slov. (Klenková, 2006)

Během tohoto období, dítěti postupně *zastiňujeme závislost řečové aktivity na přítomnosti, síle a délce trvání vnějšího podnětu*. (Bytešnicková, 2007, s. 87) Měli bychom se snažit u dítěte podporovat učení nových slov, které by děti měly dále využívat a podněcovat je ke kladení otázek na slova, kterým nerozumí. Je vhodné podporovat činnosti a situace, ve kterých se děti setkávají s nejrůznějšími sdělovacími prostředky, jako například časopisy, zprávy či knihy. Ve všech činnostech, které jsou realizovány v mateřské škole, by měla být rozšiřována slovní zásoba. *U dětí podporujeme osvojování a užívání synonym, antonym, hononym, sloves, přídavných jmen i ostatních slovních druhů ve verbálním projevu*. (Bytešnicková, 2007, s. 88) Toho nejlépe dosáhneme za pomoci řečových her jako např. popisování situace na obrázku (Bytešnicková, 2007).

### **Foneticko-fonologická rovina**

Tato rovina se zabývá zvukovou stránkou dítěte. Dítě poslouchá v okolí mluvenou řeč dospělých a učí se správně artikulovat. Poznává význam intonace, hlasitosti, tempa a rytmu řeči (Otto, 2018). Z okolního prostředí, které dítě obklopuje, dítě vyčleňuje hlásky, které jsou charakteristické pro mateřský jazyk. Aby se výslovnost vyvíjela správně, je důležité fonetické rozlišování. Pro dítě je důležité slyšet rozdíl mezi správnou a nesprávnou výslovností hlásek. Nejdříve dochází k osvojování nejjednodušších hlásek, jako „d“, „t“, „n“, „b“, „p“, „m“ a nadále nejobtížnější hlásky, do kterých patří sykavky, či „r“ a „ř“ (Bednářová, Šmardová, 2010). I když u některých jedinců, občas přetrvávají nedostatky ve výslovnosti, dítě by již mělo zvládat fonetickou stránku jazyka. Během tohoto období se rovněž začíná dokončovat vývoj fonematické diferenciaci. Proto je vhodné zařazovat cvičení, která jsou zaměřena na diferenciaci počáteční slabiky, hlásky ve slově a později i v pozici na konci slova. Důležité je všimnout si správného dýchání dítěte jak v klidu, tak při řeči a pokud k nesprávnému dýchání dochází, věnovat jedinci individuální péči. Děti by před vstupem do základní školy měly dosáhnout správné artikulace všech hlásek. Pokud tomu tak není, děti mají nesprávnou výslovnost a je třeba doporučit logopedické vyšetření (Bytešnicková, 2007).

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Tato rovina se zaměřuje na gramatickou správnost slov s celkovým uplatňováním gramatických pravidel v rodném jazyce. Pro efektivní využívání jazyka ke komunikaci je

nezbytné spojení různých slov k vytvoření smysluplného se vyjádření. Každý jazyk má svá pravidla a gramatickou stránku, která určuje způsob skládání jednotlivých slov tak, aby dohromady tvořily smysluplnou větu. K tomu slouží právě syntaktická dovednost, která učí správnému tvoření vět. Díky ní se děti naučí správnou konstrukci vět a slovosled (Otto, 2018). Dítě by před nástupem do školy mělo umět správně vyjadřovat své vlastní myšlenky jak ve větách, tak i v souvětích. Aby tato rovina byla dostatečně procvičována a nadále rozvíjena, měli bychom děti vést k činnostem, u kterých nám mohou vyprávět své vlastní zážitky. Důležité je citlivé vedení, aby si děti dokázaly uvědomit případných nesprávností v mluvené řeči a tím zkvalitňovaly řeč a co nejvíce dosáhly gramatické správnosti (Bytešnicková, 2007).

### **Pragmatická rovina**

Tato rovina se zabývá sociálním uplatněním komunikace. Dítě by mělo být schopno komunikovat s porozuměním a bez obtíží v nejrůznějších komunikačních situacích. Mělo by si uvědomit, že dokáže použít řeč k usměrnění dění ve svém okolí, ale zároveň ono samo může být usměřňováno. Do aktivit zařazujeme společné diskuse i nejrůznější konverzaci. Podle rozdílných situací volíme způsob, jakým budeme komunikovat. Tuto dovednost se učí dítě, jakmile dokáže vést plynulou konverzaci. Učí se jak a kdy má mluvit a v jakých situacích naopak mluvit nemá. S kým smí a s kým nesmí mluvit. Tato část tedy učí, jakou formu komunikace volit v rozdílných životních situacích (Otto, 2018).

Dítě, které končí předškolní vzdělávání by mělo disponovat těmito rovinami. Aby tomu tak ale mohlo být, je nesmírně důležitá profesní příprava pedagogů v mateřských školách. Učitel v mateřské škole je s dětmi od rána až do odpoledních hodin a tak je pro děti vzorem jak po stránce obsahové, tak po stránce formální. Proto by učitel měl naprosto přesně a zřetelně vyslovovat všechny hlásky, držet se spisovné češtiny a artikulace (Bytešnicková, 2007).

## **2.2 Klíčové kompetence v RVP PV**

Komunikaci, které se věnuji ve své bakalářské práci, sleduji v prostředí mateřské školy. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nalezneme samostatné klíčové kompetence, které jsou zaměřeny na komunikaci a očekávané výstupy, kterými by mělo dítě které končí předškolní vzdělávání disponovat.



U dětí předškolního věku dochází ke značnému zdokonalování řečových dovedností ve všech směrech. Z hlediska osvojování si procesu mluvené řeči, je období do šestého roku života dítěte, považováno za klíčové, a tak má předškolní vzdělávání nezastupitelnou úlohu na rozvoj komunikačních kompetencí. Dítě začíná rozlišovat, zda mluví s dítětem mladším, stejně starým, či s dospělým a dle toho uzpůsobuje verbální projev. Jedním ze základních úkolů mateřské školy je, aby děti mohly bez obtíží nastoupit do základní školy ale také rozvíjení myšlení a poznání. Důležitou součástí úkolů mateřské školy je aby dítě při odchodu z mateřské školy mělo dobré komunikační vlastnosti. Dítě by mělo ovládat komunikační dovednosti tak, aby mohlo navazovat kontakty s dospělými, dalšími dětmi a zejména, aby se dokázalo plynule vyjadřovat. U dětí, které budou nastupovat do základní školy, by se měla zjišťovat úroveň komunikačních kompetencí začátkem školního roku, aby se s případnými nedostatky mohlo nadále co nejdříve pracovat a aby se co nejvíce eliminovaly. Při zjišťování této úrovně by si učitelé měli všimnout jak výslovnosti samostatných hlásek, tempa, rytmu, síly, melodie řeči i celkového způsobu vyjadřování. Dále je velmi důležitým aspektem to, jakým způsobem děti utváří větu a na jaké obsahové a gramatické úrovni věty jsou. V neposlední řadě je také důležité zjistit, na jaké jazykové a sluchové percepci se dítě nachází, dále úroveň jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a motoriky mluvních orgánů (Bytešnicková, 2007).

Kurikulární dokumenty jsou zpracovávány na dvou úrovních. **Školní úroveň** zahrnují **školní vzdělávací programy**, ve zkratce ŠVP, dle kterých se uskutečňuje vzdělávání na daných školách, pro které je konkrétní ŠVP tvořeno. Druhou úrovní je státní úroveň, kterou představuje **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy**. Rámcový vzdělávací program, ve zkratce RVP **vymezují závazné rámce vzdělávání pro dané etapy – předškolní, školní, základní a střední vzdělávání**. RVP je jedním ze souborů dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků či studentů od 3 do 19 let. Všechny RVP používají jako východisko nové strategie ve vzdělávání, ve kterých kladou velký důraz na klíčové kompetence, které jsou vzájemně provázány společně se vzdělávacím obsahem. Naplnění klíčových kompetencí dosáhnou nových vědomostí, i pozdějšího uplatnění v praktickém životě (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou charakterizovány kompetence, které jsou klíčové pro následné etapy v životě dítěte. Například začleňování se do společnosti, i pozdějšího uplatnění se v běžném životě. Kompetence jsou označovány jako soubor **předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot**.

Vzájemně se prolínají, doplňují a společně vytváří složitější, díky čemuž jsou následně využitelnější. Postupné osvojování si kompetencí, je dlouhodobým a složitým procesem, který začíná v období předškolního vzdělávání, pokračuje s následným studiem a postupně se formuje a dotváří v průběhu celého života. Při předškolním vzdělávání, by dítě mělo nabýt základů klíčových kompetencí, které mají za úkol pomoci dítěti se dále a lépe rozvíjet. Aby tomu tak mohlo být, mateřské školy o vytváření těchto základů v klíčových kompetencích usilují. Jedná se o tyto kompetence — **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní. Kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.** Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je konstruován tak, aby v souladu s odbornými požadavky kurikulární reformy akceptoval individuální rozdíly vzdělávacích potřeb dětí, uznával vývojové rozdíly mezi nimi, ale také aby položil pomyslné základní stavební kameny pro vzdělávání, což umožňuje pedagogům volnost při jeho úpravách na míru dané školy (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

Jelikož je osvojování si klíčových kompetencí složitým a dlouhodobým procesem, začíná osvojování již v předškolním období. Klíčové kompetence, které jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu, představují ideální vzor, kterého by děti po absolvování předškolní docházky měly dosáhnout. Realita je ovšem taková, že se běžně stává, že k těmto klíčovým kompetencím většina dětí bohužel nedospěje. Můžeme polemizovat nad tím, zda je to pouze jedním rokem povinné předškolní docházky, nedostatečným rozvíjením kompetencí v mateřské škole, nedostatečnou přípravou dítěte z domácího prostředí, či nesprávně zvolenými pedagogickými metodami ve vzdělávání. Aby byl RVP PV co nejpřehlednější, je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí. Co se týče rozvoje jazyka a řeči, najdeme jej v každé vzdělávací oblasti. V každé vzdělávací oblasti nalezneme kategorie, které jsou taktéž vzájemně propojené. Jedná se o **dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy** a s nimi spojená možná **rizika**. Přestože se každá vzdělávací oblast zaměřuje na rozvoj jazyka a řeči, nejvíce se jím zabývá oblast psychická, ve které je **jazyk a řeč** samostatnou podoblastí. I tato podoblast obsahuje své vlastní dílčí cíle, vzdělávací nabídku a rizika, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů. Pedagog by měl správně pracovat se všemi kategoriemi, čímž dokáže dítěti položit základy klíčových kompetencí a díky tomu vytvořit předpoklady k tomu, aby úspěšně mohlo pokračovat ve vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

### **2.3 Komunikační kompetence v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Klíčové kompetence, se kterými se pojí rámcové cíle, dílčí cíle i očekávané výstupy jsou vzájemně propojené a navazují na sebe. Díky tomu nejdou od sebe oddělit a samostatně rozvíjet. Učitel by měl u dítěte podporovat rozvoj intelektu, řeči i jazyka. Nejedná se pouze o produktivní řeč, jako například správnou výslovnost, vyjadřování jak verbální, tak neverbální, či kultivovaný projev, ale současně o rozvíjení receptivních dovedností, jako například porozumění, naslouchání, či vnímání. Vzdělávací nabídka učitele by měla být složena jak z nejrůznějších rytmických her, které jsou zaměřovány na správnou řeč, artikulaci, sluchové vnímání, společné diskuze či rozhovory, tak z vedení dětí k samostatnému projevu zážitků, komunikaci na předem zvolené téma či slovní interpretaci toho, co dítě vidělo nebo slyšelo. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, dokáže správným způsobem vyslovovat, smysluplně a samostatně vyjadřovat své myšlenky, správně pochopit slyšená slova, slovně ohodnotit výkony jak své, tak výkony ostatních a další. Možná rizika, která jsou spojena se vzdělávací podoblastí jazyk a řeč, ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů učitele. Jedná se například o špatný jazykový vzor, se kterým jsem se sama v mateřské škole setkala, málo příležitostí k tomu, aby se dítě mohlo řečově projevovat, naopak přehnané nucení dítěte k hovoru, nebo omezený přístup ke knihám v mateřské škole, aby se knihy nešetrným zacházením nepoškodily (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

Pedagog by měl správně pracovat se všemi kategoriemi, čímž dokáže dítěti položit základy klíčových kompetencí a díky tomu vytvořit předpoklady k tomu, aby úspěšně mohlo pokračovat ve vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

U dětí předškolního věku dochází ke značnému zdokonalování řečových dovedností ve všech směrech. Dítě začíná rozlišovat, zda mluví s dítětem mladším, stejně starým, či s dospělým a dle toho uzpůsobuje verbální projev. Jedním ze základních úkolů mateřské školy, aby děti mohli bez obtíží nastoupit do základní školy je, jak rozvíjení myšlení a poznání, tak správné vyjadřovací schopnosti. U dětí, které budou nastupovat do základní školy, by se měla zjišťovat úroveň komunikačních kompetencí začátkem školního roku, aby se s případnými nedostatky mohlo nadále zavčas pracovat, aby se co nejvíce eliminovaly. Při zjišťování této úrovně by si učitelé měli všimnout jak výslovnosti samostatných hlásek, tempa, rytmu, síly, melodie řeči i celkového způsobu vyjadřování.

Dále je velmi důležitým aspektem to, jakým způsobem děti utváří větu a na jaké obsahové a gramatické úrovni věty jsou. V neposlední řadě je také důležité zjistit, na jaké jazykové a sluchové percepci se dítě nachází, dále zjištění úrovně jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a motoriky mluvních orgánů (Bytešnicková, 2007).

## **2.4 Kompetence podporující osobnostní a sociální rozvoj**

Díky činnostem, se kterými se děti v mateřské škole setkávají, si děti osvojují citlivé chování k ostatním, zcela přirozeně. Je tomu tak díky situacím, které učitelky v mateřské škole pro děti vytvářejí. Děti nejsou schopny samy od sebe spolupracovat, proto učitelky připravují podnětné aktivity pro rozvoj spolupráce (Průcha, Kořátková, 2013). Co se týče interpersonální oblasti, učitel by měl volit takové aktivity, u kterých dítě může podporovat utváření vztahů k dalšímu dítěti, či dospělým lidem. Mělo by se jednat zejména o posilování vzájemných vztahů, či utváření společných pravidel pro soužití a přátelské vycházení s ostatními. Učitel by měl dítěti nabídnout takové aktivity, aby docházelo k rozvoji kooperativních dovedností, rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností, seznamování se s pravidly chování k druhému člověku, či osvojování si základních poznatků, schopností a dovedností, které jsou důležité pro navázání vztahů k ostatním. Vhodné aktivity jsou především kooperativní činnosti ve dvojicích nebo skupinkách, sociální a interaktivní hry, dramatizace přirozených i modelových situací, četba příběhů s ponaučením a další aktivity, které podporují uvědomování si důležitých vztahů jak mezi dětmi v mateřské škole, tak ostatních jedinců. Dítě by díky tomu mělo umět porozumět vyjádření emocí a nálad, či spolupracovat s ostatními. Dále by dítě mělo dodržovat vzájemně dohodnutá pravidla v mateřské škole a předem určená pravidla při hře.

Co se týče rizik, patří zde zejména nedostatek příkladů a vzorů, které by ukazovaly pozitiva prosociálního chování, malou nabídku možností spolupracovat s ostatními dětmi a komunikaci s druhými, či nevhodný mravní vzor okolí (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

Všechny klíčové kompetence, se kterými souvisí vzdělávací oblasti v rámcovém vzdělávacím programu na sebe navazují, společně se prolínají a působí jako celek, tudíž je od sebe nelze oddělit. Obsah integrovaných bloků by měl vycházet z přirozených potřeb dítěte. Vždy je potřeba brát na vědomí to, že osvojení si vzdělávacího obsahu je dlouhodobá záležitost, která začíná nástupem dítěte do mateřské školy a končí přechodem

z mateřské školy na školu základní. Nutno zmínit, že výstupy, kterými by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání disponovat, nejsou povinné (Bytešníková, 2007).

### 3 INTERAKCE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE VE SKUPINĚ

Děti v mateřské škole většinou bývají společensky velmi otevřené. Často nedovedou rozlišit, jestli je jejich chování vhodné, nebývají opatrné ve svých výrociích ani v projevech. Na dané situace reagují přirozeně a spontánně. Dítě se svým dovednostem učí především napodobováním svého vzoru, ať už jde o rodiče, sourozence, další rodinné příslušníky, či učitelku v mateřské škole, nebo jinou osobu, která se o dítě stará. Je velice důležité, aby děti pochopily, že každý jedinec je jedinečný a každý má jedinečné projevy svého chování. Ve skupině mateřské školy přirozeně vznikají přátelské vztahy, ve kterých děti spontánně spolupracují a velmi dobře vzájemně reagují. Svě kamarády mnohdy chrání, před silnějšími jedinci. Už v mateřské škole se děti nesetkávají jen s přirozenou spoluprací, která vznikne z dané situace, ale také se spoluprací, která vyplynula ze situace přichystané dospělou osobou, učitelkou. Například hry, ve kterých děti pracují ve skupinách nebo v různých družstvech i při sportovních aktivitách. Vycházíme z toho, že se děti navzájem znají a vědí, co jeden od druhého mohou očekávat. Děti se při těchto aktivitách učí vyjít a vzájemně se domluvit i s tím dítětem, se kterým se příliš nekomaradí. Díky těmto situacím tak získávají cenné rady a zkušenosti do dalšího života.

#### 3.1 Klady a zápory skupinové práce

Skupinová práce je chápána jako jedna z forem výuky, která spočívá v rozdělení třídy na menší skupiny. Dalo by se říci, že z frontální formy vyučování je vyučování změněno na formu skupinovou, ve které se nachází mezi dětmi samotné těžiště interakcí. Nutno ovšem podotknout, že zadáním společného úkolu s požadovaným cílem nezaručí spolupráci. Mezi jednoznačné výhody skupinové práce můžeme zahrnout například zvýšenou aktivitu dětí, jelikož se zapojují všechny děti, tedy i pomalejší. Ve skupině se děti učí odpovědnosti za své chyby, týmové plnění zadané práce a učí se spolupráci, se kterou se pojí samostatnost a správná organizace práce ve skupině. Co se týče výhod nejen z oblasti komunikace, ve skupině jsou přirozené vyjadřovací schopnosti a učí se komunikativním dovednostem, společně porovnávají řešení, možné výhody a nevýhody a tím si děti budují sebevědomí (Kasíková, 2016).

Mezi typické nevýhody skupinové práce v mateřské škole můžeme zařadit nerovnoměrné rozdělení práce, jelikož se ve skupině najdou tahouni, kteří budou směřovat celou skupinu do zdárného cíle, zatímco se některé děti svezou. Některé skupiny si bohužel nedokážou zorganizovat práci a tak je nutno skupinu popřípadě upravit dle schopností dětí. Nevýhod

je podstatně méně, bohužel skupinová práce nebyla dlouho vyhledávanou metodou výuky. V současné situaci je ale o skupinovou a kooperativní metodu práce zájem, a učitelé s ní pracují ve všech stupních vzdělávání (Kasíková, 2016).

### 3.2 Velikost skupin

Při výuce spolupráce u dětí je důležité zadání společného úkolu, který děti mají společnými silami vyřešit a doporučuje se začínat ve dvojicích, což bývá také často označováno v literatuře jako párová výuka. Jinou formou spolupráce ve dvojici je nápomoc, přičemž druhý spolužák pomáhá svému kolegovi například vysvětlením zadání úkolu, kterému nerozumí, vlastními slovy (Šafarčíková, 2011).

Od práce ve dvojicích lze přejít ke spolupráci v malých skupinkách. Nejeftivnější se ukázala práce ve čtyřčlenných skupinách. Ve trojčlenných skupinkách někdy dochází k vytvoření modelu dva plus jedna, vznikne tedy spolupracující dvojice a nedochází tedy k úplné spolupráci. V pětičlenných skupinách hrozí rozpad na dvě části dva plus tři nebo čtyři plus jedna. Znovu nedochází ke spolupráci u všech členů skupiny. Stejný problém postihuje šestičlenné a větší skupiny (Šafarčíková, 2011).

### 3.3 Chování dětí ve skupině

Spolupráci ve skupině se děti musí učit. K tomu pomáhají nejrůznější hry, které mohou být volné, ale i kooperativní. Chování dětí ve skupině při spolupráci se dá charakterizovat takto:

1. Všechny děti usilují o dosažení stejného cíle,
2. Členové skupiny mají rovnocenné postavení,
3. Komunikace mezi členy je jasná a otevřená,
4. Členové jsou povzbuzováni k pozitivním vztahům.

Čtvrtý bod je v tomto případě v roli učitelky, jelikož děti v mateřské škole nemají se skupinovou prací mnoho zkušeností. Kromě povzbuzování pozitivních vztahů také hraje roli v případě, že si skupina neví rady, jak dále postupovat, její nasměrování správným směrem (Křivohlavý, 2002).

#### Spolupráce versus soupeření

Tyto dva pojmy jsou spolu spjaty. Děti se s nimi setkávají zejména v médiích v různých znalostních i dovednostních soutěžích a ve sportu. Soupeření je většinou prvek motivační, děti tak motivuje k co nejlepším výsledkům. Je však na místě zvážit, zda je tento druh

motivace vhodný pro děti v mateřské škole. U mnohých z nich může vyvolávat pocit strachu z neúspěchu. Naopak spolupráce u nich vyvolává pocit síly osobnosti a smysl pro kolektiv. Pro srovnání obou charakteristik uvádím následující tabulku (Křivohlavý, 2002).

Tabulka 1 Srovnání charakteristik spolupráce a soupeření

	Soupeření	Spolupráce
<b>Jednající osoby</b>	soupeři	přátelský
<b>Vzájemný vztah</b>	nepřátelský	přátelský
<b>Druh snah</b>	machevolence	benevolence
<b>Vzájemný poměr</b>	nenávisť	prosociální postoj
<b>Oč jde</b>	zvítězit, porazit soupeře	společně dokončit úkol
<b>K čemu spěje interakce</b>	k divergenci	ke konvergenci
<b>Charakter styku</b>	hádky, spor, boj	soulad, mír, spojení
<b>Důvěra k druhému</b>	nesmyslná	zcela samozřejmá
<b>Důvěryhodnost vlastního jednání</b>	velice problematická (není možno mi věřit)	velká (je možno mi věřit)
<b>Vzájemné porozumění</b>	nepatrné	velké

Zdroj: (Křivohlavý, 2002)

### 3.4 Vývojové fáze skupiny

Proces skupinové práce lze rozdělit do několika fází. Tyto fáze jsou důležité a učitelky v mateřských školách by neměly vynechat žádnou z nich.

**Fáze formování** – jedná se o fázi, která spočívá v přípravě na spolupráci. Tvoří se postupně menší skupinky, které mají společnými silami vyřešit úkol. Důležité v této fázi je pro děti uvědomění si, co se pod pojmem spolupráce skrývá.

**Fáze krystalizace** – v níž vyplývají jednotlivé role účastníků skupiny. Ve skupinách ještě může docházet ke konfliktům, ale každý člen by si měl uvědomovat svoji roli při řešení úkolu.

**Fáze normování** – v této fázi se projevuje soudržnost a sounáležitost. Všichni členové by si měli uvědomovat důležitost a potřebu spolupráce k vyřešení úkolu.

**Fáze realizace** – skupina jako celek se stává funkční jednotkou, Všichni její členové si plně uvědomují své funkce k vyřešení úkolu a společně spolupracují, aby dosáhli společného cíle (Horváthová, 2008).



### 3.5 Vliv dětské skupiny na dítě

V období předškolního věku, je velice důležitý kontakt se svými vrstevníky. Vzájemný kontakt děti mohou navazovat v mateřské škole, na hřišti, v různých zájmových kroužcích i při dalších příležitostech. Před nástupem do základní školy je důležité, aby se dítě umělo chovat alespoň z části ve společnosti druhých a vědělo, jakým způsobem jednat s lidmi. Ve skupině dětí, má jedinec okamžitou zpětnou vazbu na své chování k druhým. V případě nevhodného chování, děti ihned zaujmají obranný postoj. Ve skupině dětí dochází téměř k okamžitému rozdělení rolí. Jedná se o roli vedoucího, mimo stojícího jedince a tzv. outsidera. Zpravidla se vedoucí role ujímá nejsilnější jedinec z kolektivu. Většinou se jedná o velice sebevědomé dítě, které si je jasně vědomé své pozice. Mimo stojící dítě, se kolektivu straní ze své vlastní vůle. U této role jde většinou o jedince, který má odlišný názor od ostatních dětí a má úplně jiné zájmy, než děti ve skupině. V roli outsidera je dítě, které je vyloučeno z kolektivu, avšak s touto skutečností se dítě nechce za žádných okolností smířit. Tuto roli většinou zaujmají jedinci, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde nemají silné rodinné zázemí. Toto rozdělení je pouze orientační. Nikdy nelze jednoznačně určit, které dítě zastává danou roli, jelikož při různém sestavení skupin se postavení jedince může měnit. Stává se, že dítě v sociální skupině svou roli často zaměňuje a hledá, jaké postavení mu nejvíce vyhovuje. Učení v rámci vrstevnické skupiny je dle mého názoru jedním z nejlepších možných socializačních činitelů, zejména díky neustálé zpětné vazbě k dětskému chování (Nakonečný, 2009).

### 3.6 Nepřijetí dítěte do skupiny

Při skupinové práci poznáme jak děti oblíbené, tak děti oblíbené méně. Jedná se například o děti, které v dané skupině neměly kamaráda. Tyto děti se velice často straní skupině z důvodu, že si myslí, že o ně nikdo ve skupině nejeví zájem, či se domnívají, že jejich názor nebude zbytek skupiny akceptovat. Během svého pozorování jsem se také setkala s dětmi, které bohužel do určité skupiny nezapadly, nebo se skupině stranily úplně a ve skupině se více neprojevovaly. Příčin, které způsobují nepřijetí dítěte do skupiny, může být více. Jednou z hlavních příčin, může být například pomalejší ontogenetický vývoj. Takto postižený jedinec má velké potíže s celkovým přijetím ve třídě, která je věkově homogenní. Pokud tento jedinec navštěvuje třídu, která je věkově homogenní, ostatní děti jsou na vyšší úrovni vývoje a nepřijímají toto dítě za sebe rovného. Tento problém se ovšem dá vyřešit tím, že se dítě zařadí do věkově heterogenní třídy dětí,

tedy smíšené skupiny. Heterogenní třídy fungují na principu pomoci starších dětí, dětem mladším (Fontana, 2014).

Další příčinou, může být národnostní menšina, ze které dítě pochází. Pokud dítě pochází ze sociálně slabšího prostředí, často se stává, že ho děti nepřijmou jen proto, že má své hodnoty nastaveny úplně jinak, což se v posledních letech stává čím dál častěji. Například nenosí nejnovější a značkové oblečení, na Vánoce nedostává množství hraček jako ostatní, nedostává hračky v průběhu roku atd. Dítě se může ostatním stranit i samo ze své vlastní vůle. Dítě neví, čím a jak ostatním dětem přispět v nejrůznějších činnostech. Poměrně častým, dalším problémem v posledních letech je, že dítě pochází z jiného sociokulturního prostředí. Stává se, že děti často neovládají ani pořádně český jazyk. A to bývá příčinou jejich odloučení od skupiny. Odloučení od skupiny může být vzájemné. Díky tomu, že dítě z jiného sociokulturního prostředí často českému jazyku ani samo nerozumí, v důsledku čehož neví, co po něm učitel či další dítě chce. Dále mohou mít ostatní děti ve třídě narážky na to, že dítěti nerozumí, když nemluví plynule česky, či zaměňuje pojmy. To ovšem nemusí platit pro všechny děti, které jsou jakýmkoli způsobem proti ostatním dětem znevýhodněny. Vždy nejvíce záleží na každém jedinci a na jeho individuálních vlastnostech a na samotném složení skupiny dětí, přístupu učitelky ve třídě, kde byly tyto děti přijaty. Například extrovertní jedinec, který přichází ze sociálně slabšího prostředí, může zapadnout do skupiny stejně dobře jako děti, které pochází z prostředí běžného života. Oproti tomu introvertní jedinec, který pochází z prostředí běžného života, nemusí do skupiny zapadnout vůbec (Fontana, 2014).

### 3.7 Skupinové role

Skupinovou prací je myšlena taková skupina, ve které jsou tři a více dětí. Jelikož děti nepracují ve skupině izolovaně, nezaměřujeme se na výkony zúčastněných ve skupině, ale na výsledek zadané práce. Ve skupině by měla fungovat spolupráce a spojení sil všech členů skupiny. Tito členové zastávají nejrůznější role, které popisuje britský profesor Meredith Belbin. Ten definuje roli v týmu jako: „Tendenci chovat se, přispívat a vzájemně reagovat na druhé lidi konkrétním způsobem“. Dále Belbín dělí celkově devět rolí ve skupině. Těchto devět rolí se dělí na tři hlavní kategorie, které jsou orientované na akci, lidi a na myšlení. Níže, z těchto skupin vypíši pouze ty, se kterými jsem ve výzkumu pracovala a dále tyto role rozepíši vzhledem k výzkumu.

**Formovač** či tvarovač, jak tuto roli nazval ve své knize Belbín, byl v mém případě silný jedinec, který ovšem zastával roli šéfa. Tento jedinec se vždy snaží vést celou skupinu někdy i za pomoci agresivního projevu. Charakteristiky, jako například energický, společenský, tvrdohlavý a extrovert seděly i na děti předškolního věku, které se tímto způsobem také projevovaly. Mezi slabé stránky tohoto člena patří z pohledu dětí urážky ostatních členů ve skupině, soutěživost, nesystematické myšlení a absence porozumět ostatním. (Belbin, 2003)

**Dotahovač** je typický pro mnou definovanou roli ve skupině a tou je tichý tahoun skupiny. Pro tuto roli je typická schopnost dotahovat práci do konce. Tento člen se projevuje také jako introvert, což se potvrdilo i v mém výzkumu. Děti se projevovaly jako samostatná jednotka ve skupině, často po selhání role vedoucího skupiny. Slabé stránky jsou například neochota nechat ostatní podílet se na práci a netolerantnost. Těmito vlastnostmi disponovaly také děti při mém pozorování (Belbin, 2003).

**Specialista**, v mém pozorování jedinci, kteří se snažili upoutávat pozornost. Společným znakem, charakteristickým pro tento post je jednoznačně funkce, kdy souhlasí s rozhodováním. Ve výzkumu se jedná o extroverta, který využíval různé taktiky k získání pozornosti ostatních. Slabé stránky, které jsou společné jak pro dospělé tak pro mé participanty, je zaobírání se osobními zájmy, nezájem o ostatní členy skupiny (Belbin, 2003).

Belbínovo rozdělení rolí, je vhodné pro dospělé osoby a ne pro děti. I tak si ale můžeme všimnout jistých podobností, které jsou společné jak pro dospělé osoby, tak pro děti. Další role ve skupině se tak v mém pozorování již dále neukázaly (Belbin, 2003).

V teoretické části bakalářské práce jsem se zaměřila nejprve na úvod do komunikace, ve kterém jsem se věnovala vymezení základních pojmů, které jsem považovala za důležité. Jednalo se například o pojmy jako je řeč, komunikační dovednosti, komunikační kompetence, mluvu a další.

Jak je známé, každý jedinec během svého života projde různými vývojovými etapami. Jelikož se ve výzkumné části budu zaměřovat na děti předškolního věku, vymežila jsem jazykové roviny a rozepsala, co je v tomto věku pro jednotlivé roviny typické. Jedná se o rovinu lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou. Následně jsem se věnovala klíčovým kompetencím, které jsou

uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu, komunikačním dovednostem, kterých by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout.

Skupinová práce dětí v mateřské škole je velmi důležitou a podstatnou součástí společného soužití dětí v mateřské škole. Dle mého názoru je v mateřské škole spolupráce a vzájemná ohleduplnost těmi nejdůležitějšími a nezakladnějšími dovednostmi, ke kterým může učitelka dítě přivést. Oblíbenost skupinové formy výuky v poslední době roste a těší se oblibě, nicméně tak jako každá forma výuky, nese s sebou výhody i nevýhody, které jsou popsány v poslední kapitole.

Ve skupině dětí dochází k různým interakcím mezi dětmi, skupina se mění díky chování ve skupině a nezřídka se stává, že děti jedince do své skupiny nepřijmou. Skupina má také vliv na chování dětí, které ve skupině zastávají určité role.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE

V následující kapitole se budu zabývat výzkumem, jeho přípravou a samotnou realizací. Uvádím výzkumné cíle, otázky a budu se zaměřovat na charakteristiku použitého nástroje pro sběr dat i na popis zvoleného výzkumného vzorku. Na závěr představím popis výzkumného vzorku a popíši, jakým způsobem jsem postupovala při zkoumání.

### 4.1 Výzkumné cíle

#### Hlavní cíl:

Cílem mé bakalářské práce je popsat, jakým způsobem komunikují děti při skupinové práci v mateřské škole.

#### Dílčí cíle:

1. Zjistit, jak děti využívají formy komunikace při skupinové práci.
2. Odhalit, jakým způsobem se děti prosazují prostřednictvím komunikace.
3. Popsat, jaké strategie při skupinové práci děti využívají.

### 4.2 Výzkumné otázky

1. Jak děti využívají formy komunikace při skupinové práci?
2. Jakým způsobem se děti prosazují při komunikaci ve skupině?
3. Jaké strategie při skupinové práci děti využívají?

### 4.3 Charakteristika použitého nástroje sběru dat

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu nestrukturované pozorování. Pozorování je považováno už od nepaměti za nejrozšířenější metodu pro sběr dat. Při pozorování dochází ke sledování smyslově vnímatelných jevů, kdy můžeme pozorovat chování osob, průběh daných situací atd. (Chráška, M. 2016). Tato metoda se hodí ke kvalitativnímu výzkumu, kterým má práce je. Metoda pozorování pomáhá pozorovateli nahlédnout do reálných situací na známém místě a napomáhá vzájemné interakce mezi pozorovanými aspekty pochopit, přičemž si výzkumník může udělat vlastní názor na vzniklé situace. Při mém pozorování všichni věděli, za jakým účelem jsem navštěvovala danou třídu, přesto jsem se snažila být co nejvíce tichým pozorovatelem, abych zbytečně nenarušovala režim třídy, na který byly děti zvyklé. Přestože jsem se účastnila ranního kruhu s dětmi

i doplňkových aktivit, při skupinové práci dětí jsem se vždy oddělila, abych si mohla vše podrobně zaznamenávat. Pozorování jsem zapisovala do mých terénních zápisků, které jsem postupně třídila a následně analyzovala. Všimla jsem si zejména komunikačních dovedností, kterými děti disponovaly a situací, které komunikaci předcházely.

#### 4.4 Popis výzkumného postupu

Mým prvotním záměrem bylo pořízení videozáznamů z každé skupinové aktivity, abych mohla vzniklé situace lépe analyzovat a abych měla přístupná rozsáhlejší data. Počáteční domluva tak sice zněla, nicméně při samotné realizaci mi již samotné pořízení videozáznamů paní ředitelka nedovolila a tak jsem si musela vystačit se svými zápisky a diktafonem. Mateřskou školu jsem navštěvovala v průběhu měsíce únor, po dobu osmi hospitací. Přicházela jsem po snídani, od půl deváté do půl desáté v době, kdy mají mít děti řízenou činnost. Abych nenarušovala plán výuky, připravovala jsem si jednotlivé úkoly pro skupinové práce tak, aby vždy odpovídaly naplnění týdenního plánu dané třídy. Mimo to jsem se při každé hospitaci snažila přijít během menší pauzy, kterou děti měly, abych nerušila třídu.

Ze všeho nejdříve jsem se přišla seznámit se třídou ještě před samotným pozorováním. Paní učitelky jsem se doptávala na nejasnosti, se kterými mě vždy a ochotně seznámila. Zapisovala jsem si všechno, čeho jsem si všimla, abych se lépe dostala do samotného prostředí a byla co nejvíce ztotožněná s prostředím a chovala se přirozeně. Jako první jsme společně měli úvodní hodinu, kdy mě paní učitelka představila dětem a následně jsme si společně zahráli hru, při které mne děti braly okamžitě jako součást třídy. Měla jsem velké obavy, z toho, aby můj příchod neovlivnil chování třídy. Na štěstí si dovoluji říci, že si děti ve třídě na mou společnost zvykly a braly mne jako součást třídy a s blížícím se koncem mého pozorování mě děti samy rozřazovaly do skupin s nimi.

#### 4.5 Popis výzkumného vzorku a prostředí

Ze všeho nejdříve jsem kontaktovala přes e-mail ředitelky několika mateřských škol, zdali by vůbec byly ochotné při mém výzkumu se mnou spolupracovat. Mateřských škol se mi ozvalo několik, nicméně kvůli vytíženosti jednotlivých ředitelek a mého požadavku na nahrávání si samotných dětí jak na záznamník, tak na video, zůstaly v úvahu pouze dvě mateřské školy, které s mými požadavky souhlasily. S ředitelkami obou mateřských škol jsem si tedy domluvila osobní schůzku, na které jsme se domlouvaly na podrobné realizaci výzkumu. Na štěstí, ředitelky obou mateřských škol byly velice vstřícné a tak jsem si

mohla vybrat i třídu, ve které jsem výzkum mohla realizovat, nicméně pořízení videozáznamu i diktafonu mi bylo striktně na poslední chvíli zamítnuto v obou dvou případech a tak jsem si musela vystačit pouze s mými poznámkami. Z této situace jsem byla dost ze začátku dost zaskočena, jelikož jsem s touto situací vůbec nepočítala. Ze dvou mateřských škol, se kterými jsem byla domluvena, jsem si nakonec vybrala pouze jednu, která měla větší počet dětí ve třídě, o kterou jsem měla zájem.

Výzkumným vzorkem se staly děti předškolního věku, které navštěvují přípravnou třídu pro vstup do základní školy. Mateřská škola se nachází v obci ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek tvoří dvacet pět dětí, ve věku od pěti do šesti let, z toho třináct dívek a dvanáct chlapců. Téměř všechny děti již dosáhly věku šesti let a pětiletých dětí se ve třídě nacházely pouze čtyři, z toho tři dívky a jeden chlapec. V průběhu mého výzkumu jsem měla možnost pozorovat maximálně dvacet dva dětí. Žádné z dětí ovšem nebylo dlouhodobě nepřítomno, absence dětí byla většinou rozdílná a tak se složení dětí ve třídě průběžně lišilo. Nejvyšší počet dětí během mého pozorování činil 22, nejmenší počet činil 15. Zde příkládám tabulku, která značí kompletní obsazenost třídy všemi dětmi.

Tabulka 2 Počet a věk dětí ve třídě

	5 let	6 let
Chlapci	1	11
Dívky	3	10

Zdroj: vlastní

Dle mého názoru třída působila klidně a vyrovnaně. Ať se jednalo o jakoukoli aktivitu, až na pár jedinců všechny děti pracovaly na řešení problému velmi aktivně a vzájemně si pomáhaly a pokud nějaké dítě nepracovalo vhodným způsobem dle dětí, vzájemně se napomínaly. Co se týče učitelek, v této třídě se střídají dvě, vždy dle směn. Já měla možnost provádět pozorování pouze u jedné paní učitelky. Ta byla k dětem velice milá, přátelská a vždy se k nim ochotně chovala a nikdy jsem ji neslyšela křičet, pouze zvýšit hlas. Paní učitelka byla jak vůči mně, tak dětem velice vstřícná a vždy se mi co nejvíce snažila vyhovět. Velmi mne překvapilo, že při řešení úkolů děti nechodily prosit učitelku o pomoc ani radu, ale snažily se úkol řešit samotné. Občas, pokud došlo k hádce mezi dětmi při práci, se učitelka dětí přišla zeptat co se děje a potyčku s dětmi vyřešit.



Co se týče různých dalších nesrovnalostí mezi dětmi, učitelka je řešila tím způsobem, že se ptala dětí na to, jakým způsobem by situaci řešily a děti „napovídaly“ druhým dětem. Tento způsob se mi velice líbil a bylo vidět, že i mimo mé výzkumné šetření s dětmi pracuje tímto způsobem, jelikož na tento způsob byly děti dle všeho zvyklé. Děti se automaticky přihlašovaly o slovo a vzájemně si napovídaly. Později mi i samotná učitelka potvrdila, že běžně tímto způsobem řeší nejrůznější situace. Řízenou činnost vede různými způsoby, do kterých běžně zařazuje i skupinovou práci, kterou jsem ke svému výzkumu potřebovala sledovat. Tím pádem, dětem nedělalo žádnou obtíž pracovat ve skupinách a většinou vše probíhalo bez větších problémů či konfliktů mezi dětmi.

Do mateřské školy jsem docházela vždy během snídane, abych dané aktivity mohla přizpůsobit dle počtu dětí a případně je upravovat. Vždy po snídání probíhal komunitní kruh, jehož obsah se různě měnil dle denního plánu. Většinou se v kruhu všechny děti přivítaly, řekly si básničku a volnou aktivitou se později rozdělily do skupin a následně se seznámily s plánem dne. Volila jsem práci ve skupině, kdy jsem měla pro každé pozorování původně naplánováno pět skupin po pěti dětech, což jsem vždy upravovala v závislosti na počtu dětí. Nejčastěji vycházely čtyři skupiny s různým počtem dětí, přičemž jsem se vždycky snažila děti rozdělit nenásilně, formou hry. Vzhledem k tomu, že jsem docházela v čase, kdy by s dětmi měla být realizována řízená činnost, vždy dopředu jsem se domlouvala s učitelkou tak, abych s dětmi naplnila týdenní plán třídy dle přání a představ učitelky. Díky tomu mi byla umožněna dlouhá doba na pozorování, než kdybych jej prováděla jindy během dne.

Výzkumné šetření jsem prováděla v mateřské škole v obci ve Zlínském kraji. Mateřská škola je dobře dostupná jak autem, tak autobusem, tudíž je přístupná všem. Mateřská škola se nachází u cesty a občas jde do tříd slyšet hluk ze silnice, čehož jsem si často všímala. Co se ale týče dětí, nijak na hluk nereagovaly, z čehož si dovoluji říci, že jsou již na hluk zvyklí. Mateřská škola má své vlastní velké oplocené hřiště, na kterém najdeme nejrůznější průlezky, zahradní domek a další nejrůznější vybavení, se kterým si děti mohou hrát. V mateřské škole najdeme čtyři třídy, které jsou rozděleny dle věku dětí.

Co se týče prostředí třídy, ve které jsem výzkum prováděla, se nijak neměnilo. Třída se skládá z jedné místnosti, která je rozdělena na třídu a hernu. Třída je vybavena různými hry, dětskou kuchyňkou, obchodem, stoly pro děti a jedním stolem, které slouží jako místo pro tvoření či malování. Herna se skládá z klavíru umístěného na koberci, odpočinkovým koutem s knihovnou a velkým domkem pro děti. Dále má ve vybavení panenky, deskové

hry a stavebnice z různých materiálů. Pracovní stůl paní učitelky je umístěn pohledově do hery, což neumožňuje přehled nad dětmi, které jsou ve třídě.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola je věnována výsledkům výzkumu, který jsem realizovala v rámci své bakalářské práce. Jako první přichází na řadu analýza ze získaných dat z pozorování. Tato data podrobně prezentuji na základě výzkumných otázek, se kterými se pojí hlavní výzkumná otázka mé práce.

### 5.1 Analýza dat

Všechna data z pozorování jsem analyzovala za pomoci otevřeného kódování. Následně jsem postupovala tak, že jsem si všechny zápisy z terénu přepsala do počítače, kvůli lepší přehlednosti a manipulaci s daty. Následně jsem všechna pozorování pročítala a jednotlivým pasážím, které se opakovaly, jsem přiřazovala názvy a následně kódy. Jakmile jsem měla kódy přiřazeny, znovu jsem texty analyzovala a finálně jsem kódy sumarizovala. Kódy, které měly stejný, či podobný význam jsem řadila dle kategorií. Tyto kategorie vyznačují způsoby komunikace, kterými pozorované děti disponovaly. Mnou vytvořené kategorie jsou: vedoucí skupiny, potřeba role ve skupině, nevyužitá role ve skupině a nápodoba dospělé osoby. Všechny kategorie, včetně příkladů kódů jsou seskupeny v následující tabulce.

Tabulka 3 Kategorie s ukázkami kódů

Kategorie	Kódy
<b>Projevy silného jedince ve skupině</b>	Snaha o převzetí role, slovní útok, rozkaz, kontrola skupiny, agresivní projev
<b>Tichý tahoun skupiny</b>	Vlk samotář, odmítnutí pomoci, návrh, řešení, tichý názor
<b>Technika upoutání pozornosti ve skupině</b>	Vychloubání, vtipálek, žalobníček, kazisvět, přítakávač
<b>Přesvědčovací taktika dospělé osoby</b>	Povzbuzení, uklidnění, poučování, demonstrace, kárání
<b>Nezájem jedince o daný úkol</b>	Odtržení od skupiny, nezúčastnění, zbavení se úkolu, změna role, nereaguje

Zdroj: Vlastní

## 5.2 Interpretace dat

Mnou zjištěná data vypovídají o tom, že se v každé pozorované skupině ze všeho nejdříve uskutečňovalo za pomoci verbální komunikace rozdělení rolí. Neverbální komunikace probíhala při rozdělování rolí také, ale zejména jako prvek, který sloužil ke zdůraznění verbální komunikace, a tím pádem šla neverbální komunikace spíše do ústraní. Verbální komunikace tedy zcela přehlušila komunikaci neverbální. Ve skupině se nejvíce prosazují dominantní děti, které mají tendence ostatní děti korigovat dle svých vlastních představ. Těchto dětí bylo občas ve skupině i více a tak probíhaly během práce potyčky i hádky, které přehlušovaly chod skupiny, a téměř vždy skupinu rozhodily. Tyto konflikty mezi dětmi ale byly zvládnutelné a konflikt vyřešily děti s ostatními účastníky skupiny. Ze strategií, které děti nejčastěji využívaly, byly zejména technika upoutání pozornosti ve skupině a přesvědčovací taktika dospělé osoby, která ve většině případů převažovala. Dále jsem se také setkala s nezájmem dítěte o úkol, které se i po celou dobu nezapojovalo do činností.

## 5.3 Projevy silného jedince ve skupině

Vyplývající data z mého pozorování ukázaly vždy výskyt nejméně jednoho dominantního dítěte v pozorované skupině. Dítě, které se dominantně projevovalo, se téměř vždy snažilo převzít roli vedoucího skupiny a následně organizovat chod celé skupiny. Ne vždy ale ostatní účastníci s dominantním jedincem souhlasili a dbali jeho pokynů. Silný jedinec se vždy odlišoval od celé skupiny. Jednalo se zejména o panovačnost, hlasité projevy a pokřikování. Většinou tuto roli zastávalo dítě, které bylo ve třídě považováno za oblíbence a tak se tomuto dítěti ve skupině dostávalo přitakání a tím pádem i potvrzení vůdčí role od ostatních dětí zcela přirozeně. Tento jedinec byl často upovídaný, snažil se na sebe upoutávat pozornost, a co se týče jazykových projevů, obratně používal nejrůznější slovní spojení a složitější slova.

U silného jedince ve skupině jsem velice často pozorovala útočné chování vůči ostatním dětem tím způsobem, že slovně napadal práci druhých dětí. Hlasitě a arogantně pokřikoval na ostatní děti, že dělají práci špatně a stále se je snažil usměrňovat. Dále se tento jedinec vždy snažil, aby děti pracovaly dle jeho pokynů a pokud tomu tak nebylo, vždy to jedinec jasně dával najevo. Slovní útok doplňoval racionální argumentací, proč to musí být podle něj a proč děti dělají práci špatně. Pokud děti dále pokračovaly v práci a nevšímalý si vůdce, připojoval k argumentaci a slovním obrátům neverbální komunikaci,

ke které většina dětí ze skupiny nijak zvlášť nepřihlížela. Toto chování jsem vždy upozorovala postupně, ne zároveň. Občasně jsem zaznamenávala, že si jedinec stále potvrzoval svou nadřazenost například tím, že bez výraznějšího předchozího varování zničil celou práci dětí, které na toto jednání reagovaly často společným protiútokem, ve kterém se děti vzájemně zastávaly. Vedoucí skupiny následně po zničení úkolu dětem přikázal, aby úkol udělaly jinak, tentokrát podle něj. Pokud si děti dovolily reagovat slovním protiútokem, vůdce reagoval dalším, vystupňovaným útokem, při kterém začal křičet, dupat, či rukou bouchat do stolu. Toto jednání bývalo znovu potvrzeno racionální argumentací, proč se tak jedinec zachoval a děti dále pokračovaly v rozkazech vůdce.

Co se týče občasných agresivních projevů, které se spolu se silným jedincem ve skupině projevovaly, fyzický agresivní projev jsem zaznamenala celkem dvakrát za celou dobu pozorování. První projev nastal tehdy, kdy vůdce odešel pro potřebný materiál k práci a jakmile přišel ke stolu, neměl si kde sednout. Následně shodil ze židle chlapce a sedl si na jeho židli a řekl: „Děkuju“ a dále pokračoval v práci. Jelikož sebral židli chlapci, který byl ve skupině spíše tichým, slabým článkem, nijak na danou situaci nereagoval a šel si pro jinou židli. Bohužel, slabší chlapec neměl v žádném z dětí oporu a tak se s celou situací smířil. Druhý případ nastal při hádce dvou dominantních chlapců, kteří se hádali o vedoucí roli ve skupině. Jakmile jeden z chlapců zjistil, že nebude šéfem, rozhodl se reagovat bouchnutím druhého chlapce do ruky. Oba dva chlapci ve skupině byli dominantní a musím říci, že jsem s tímto konfliktem již dopředu počítala. U této situace mne velice překvapilo, že bouchnutý chlapec, který vyhrál pozici vedoucího, na útok nijak nereagoval a nejspíše aby zachoval svůj post, na situaci reagoval s nadhledem, i když dle výrazu v tváři arogantně.

D1: *Kdo půjde?* (Dívka sedí a má tázavě zvednuté ruce).

CH1: *Já půjdu, jsem nejstarší!* (Chlapec se poplácává po hrudníku se zvednutým obočím a vstává od stolu).

CH2: (Bouchá chlapce pěstí do ruky. Chlapec sedí a je zamračený).

CH1: (Podívá se na chlapce, usměje se, dále si chlapce nevšímá a odchází pro kartu).

CH1: (Po chvíli přichází se vzorovou kartou ke stolu a pokládá ji doprostřed).

Do situace vůdce se zde zapojuje dívka, která se dle všeho chlapci chtěla zalíbit a vůdce, CH1 v ní našel oporu, což v něm umocňovalo vůdcovskou roli a došlo zde k potvrzení jeho vlastní role. Dále pokračoval konflikt dvou dominantních chlapců, při kterém bouchnutý chlapec vrátil útok útočníkovi. Ani jeden z dominantních chlapců se druhému neomluvil a v průběhu celé činnosti se pošťuchovali.

D1: *My máme to nejlehčí.* (Dívka se s úsměvem dívá na CH1).

CH2: *Nejtěžší!* (Vyčítavě mluví směrem k chlapci a bouchá rukou do stolu).

CH1: *Nejlehčí!* (CH1 se obrací směrem k CH2 a mluví na něj).

CH2: (Nereaguje).

CH1: (Bouchá chlapce).

CH2: *Jáú!* (Chlapec se rozzlobeně dívá na CH1).

Další, mnou pozorovaný projev dominantního jedince ve skupinách je hledání již zmiňované opory v dalších dětech. Jakmile silný jedinec najde oporu, dochází k potvrzování role, při kterém si stále připomíná vůdčí pozici. Mimo to si také dovoluje více k ostatním účastníkům, než když vůdce nemá podporu ze strany ostatních dětí.

V této situaci mezi sebou slovně bojovali po celou dobu aktivity dva silní jedinci. Od samotného začátku se mezi sebou děti dohadovaly a jeden druhého vzájemně slovně napadal. Situace vyústila v to, že chlapec zcela pozměnil daný úkol. Následně docházelo k obraně dalšího vůdčího chlapce, který našel slovní oporu v dívce.

CH2: *Proč to prostě pořád musíš kazit?* Chlapec se naklání k CH2 a mluví na něj vyčítavým tónem.

D1: *Já s tebou už nebudu v týmu!* Dívka má položené ruce na prsou a mračí se.

CH2: *Ty mně fakt už štveš!* Chlapec bouchá rukou do stolu.

D1: *Jo mě taky.* Dívka přikyvuje hlavou a dívá se na CH2.

Následuje obrana ze strany CH1.

CH1: *Chápete to? To není ta barva!* Chlapec se drží za hlavu.

Děti sedí nad zadáním a kromě D2, všechny děti různě přehazují tyčinky.

CH1: Odděluje jednu tyčinku. *Takto to musí být.*

CH2: *Už mě mega štveš CH1!*

D1: *Bože, toto není normální.* Dívka se dívá znechuceně na CH1

CH2: *Hej koho štve CH1 at' zvedne ruku!* CH2 se dívá na CH1 a zvedá ruku.

D1: *Já bych ho zapleštila.* Dívka kývá hlavou a dívá se na CH1.

Silný jedinec se obdobnými způsoby neprojevoval pouze ve skupině, ale i při volné hře dětí. Dle mého názoru velmi záleželo na složení dané skupiny. Mezi více dětmi, silní jedinci bývali výraznější, nicméně o poznání méně dominantní.

## 5.4 Tichý tahoun skupiny

Ve skupinách občas docházelo k nejrůznějším překvapivým situacím a vztahům. Mezi ně zahrnuji děti, které ve skupině fungovaly jako tichý vůdce. Tyto děti se ve skupině příliš neprojevovaly a na první pohled absolutně vůbec nevyčnívaly. Ze začátku činností ve skupině tyto děti pouze seděly a zdánlivě plnily funkci pozorovatele, který jen tiše pozoroval a nijak se k různým situacím příliš nevyjadřoval. Vzájemné interakce, které se odehrávaly mezi dětmi, pečlivě pozoroval a chvilkami působil jako odtržené dítě od skupiny, což jsem si zpočátku také myslela.

Při části, kdy děti probíraly zadání a následní řešení zadaného úkolu, se tento jedinec projevoval několika způsoby. V prvním případě se jedinec absolutně vůbec verbálně neozýval a komunikoval pro děti skrytě, za pomoci neverbální komunikace. Občas si zakýval hlavu, klepal prsty o stůl, nebo měl podepřenou hlavu a očima si dle mého názoru pohrdavě prohlížel ostatní děti, zejména ty, které se aktivně zapojovaly do debaty. Jedinec vypadal, jako by s ostatními dětmi nesouhlasil, ale svůj názor nedal nijak najevo. Ostatní děti spíše verbálně naváděl směrem, který vedl k řešení úkolu a tyto děti jej s ochotou následovaly. Druhým způsobem jedinec jednal tak, že občas projevil tichý názor, ke kterému se ale většina dětí ze skupiny původně nepřikláněla a nevěnovala tichému leaderovi žádnou větší pozornost. Dále jedinec pokračoval nadhazováním názorů do skupiny. Přestože oficiálně zvolený vedoucí zpočátku protestoval, později celá skupina došla k názoru tichého vůdce, který občas neoficiálně zastupoval roli vedoucího. Tichý tahoun skupiny měl vždy situaci dle mých poznámek promyšlenou a vždy řešení dávalo smysl.

D1: *Tak to můžeme stavit pro krále a pro královnu.*

CH3: *Pro krále? Chlapec zvedá obočí a usmívá se.*

D1: *Ehm. Dívka přitakává hlavou a vypadá, že přemýšlí.*

P. UČ: *\*Domluvte se společně. Všichni musí souhlasit\**

D1: *Takže hrad? Dívka rozhodla namísto vedoucího skupiny.*

Třetím způsobem tichý vůdce skupiny jednal tak, že vyčkával až do poslední chvíle, než neoficiálně převzal roli šéfa. Jedinec se zapojil téměř až na samotný závěr, kdy takzvaně zachránil celou skupinu. Šéf v této situaci nefungoval, ve své roli selhal, nebo došlo k rozpadu skupiny. Tím pádem vznikla pro tichého vůdce možnost, kdy se projevit a pomoci celé skupině. Následně probíhaly za pomoci neverbální komunikace boje s vedoucím skupiny. Tahoun se občasně arogantně podíval na vedoucího skupiny, jako by jím opovrhoval a dále se věnoval své práci.

D1: *Počkat to má být tady na druhé straně. Vidíte?*

CH1 a CH2: *Hm, vidíme.* Chlapci přikyvuji.

D1: *Takže to nějak přeskládáme.* Dívka ihned začala přehazovat karty.

Většinou se v této situaci snažil vyhnout pomoci od ostatních účastníků skupiny a pomoc odmítal. Pracoval neoficiálně sám, ale oficiálně za celou za celou skupinu, což později ostatním vyčítal.

D1: *Vy jste ale nestavili.* Rukama zakrývá výsledek a brání ho, jako by jej chlapci chtěli vzít.

CH2: *My jsme ale trochu trošku stavili. Že jo?* CH2 hledá oporu v CH1.

D1: *Ale nestavili jste tohle, tohle, pak jste nedělali tohle.* Dívka ukazuje na karty.

Na samotný závěr probíhalo zhodnocení práce ve skupině samotnými dětmi. Všechny děti si stěžovaly na chování ostatních dětí ve skupině, ale žádné z dětí nikoho při zhodnocení nepochválilo. Po zhodnocení práce paní učitelkou bylo dle výrazu tváře tichého tahouna znatelné, že ho mrzí, že paní učitelka nepochválila tohoto jedince, ale hodnotila výsledek za celou skupinu.

## 5.5 Technika upoutání pozornosti ve skupině

Ze sesbíraných dat z pozorování vyplývá, že se ve skupině objevovaly děti, které se stále snažily získat si pozornost ostatních členů skupiny. Jednalo se zejména o děti, které dle mého názoru chtěly být za každou cenu důležité a mít pocit potřeby, ale většinou nechtěly být za každou cenu ve vedoucích pozicích. Tyto děti se většinou nechovaly konfliktně, a pokud k nějakému konfliktu došlo, zapojovaly se do něj až později, spíše jako podpora někoho dalšího. Jedinci tak převzali funkci osoby, která má stejný název jako vedoucí skupiny a vždy názor vedoucího potvrzoval a dělal vedoucímu skupiny velice častou oporu, kterou vedoucí potřeboval.

D1: *Kam budeme skládat ty tyčinky?* Dívka má tázavě zvednuty ruce a dívá se na vedoucího skupiny, CH2)

CH2: *Tož tady na stůl.* CH2 ukazuje D1 plochu na stole.

D1: *Co teď?*

CH2: *Ted' zajdu pro ty tyčinky.* Chlapec oznámil situaci a začal se zvedat.

D1: *Jo běž.* Dívka se usmívá a dívá se s úsměvem na chlapce, který odchází.

Dalším případem, který se objevoval při mém pozorování méně často, byla snaha získat vedoucí místo ve skupině. Tento případ se odehrává mezi dvěma chlapci, kteří chtěli být oba vedoucí skupiny. Jeden chlapec si upevnil místo vedoucího a pro druhého již nezbyl prostor pro vedoucí pozici. Chlapec se tedy snažil přesvědčit zbytek skupiny o nesprávném



zvolení vedoucího. Ani tak ale neuspěl a tak chtěl mít potvrzenou alespoň nějakou roli, kterou by mohl vykonávat. Následně se smíří s tím, že nebude ve vedoucí pozici, ale bude nápomocný vedoucímu skupiny, kterého bude podporovat. Do této situace vstupuje dívka, která se také snaží získat pozornost a od samého začátku příkyvovala chlapci na vše a dělala mu oporu.

*CH2: Nevím jako proč by měl být šéf on teda.* Chlapec á ruce složený na prsou a vypadá, že se smíruje se situací, že nebude kapitánem.

*D2: Šéf bude CH1 chápeš to jako?* Dívka je opřena o stůl a se zvednutým obočím mluví na CH2.

*CH3: Sedí tiše na židli a celou situaci pouze pozoruje, nic nekomentuje.*

*CH2: No tak ale potom budu alespoň krájet!* Chlapec se zvednutým obočím mluví na D1 a dlaní naznačuje krájení.

Získávání pozornosti se dále odehrávalo tím způsobem, kdy buďto samostatný jedinec, či dva, chtěli přilákat pozornost ostatních členů skupiny šokující zprávou, či vtipem. Tato situace se odehrávala mezi dvěma chlapci, kteří mezi sebou od začátku činnosti bojovali o vedoucí pozici. Na upoutání pozornosti ale žádné z dětí nijak nereagovalo.

*CH1: Já jsem se řízl!* Chlapec se rozkřikuje, stále drží nůž a dívá se na ostatní.

*CH2: Já jsem úplně kráječ!* Chlapec rychle krájí jablko.

*CH1: Au au au, já umírám!* Chlapec stupňuje situaci, ještě důrazněji křičí a pouští nůž.

Způsoby, kterými dále děti upoutávaly pozornost, byly v drtivé většině pomocí verbálních projevů. Jedinci využívali vychloubání se před dalšími dětmi, kdy například měl jedinec více kostek než druhý, či jinak barevné. Zvláštní bylo pozorovat, když se jedinci vychloubali i tehdy, kdy neměli důvod. Dále Tito jedinci často žalovali na ostatní děti a to nejen ve své skupině. Občasně nahlíželi do skupin ostatních dětí a začali vykřikovat na paní učitelku, že se ve vedlejší skupině něco odehrává. Co se týče neverbální komunikace, děti se snažily na sebe strhnout pozornost například shozením hradu, či ničením zadaného úkolu. Vždy se děti dívaly na ostatní, jako by pozorovaly, jak na to ostatní budou reagovat.

## 5.6 Přesvědčovací taktika dospělé osoby

Během pozorování jsem zaznamenávala děti, které měly velice vyspělé slovní obraty i chování oproti ostatním dětem. Tyto děti se ve skupině nijak nadřazeně neprojevovaly ani nebojovaly jako většina dětí o vůdčí pozici. Tyto děti spíše fungovaly jako laskavý člen skupiny, který ostatním dětem pomáhal a snažil se děti přesvědčit k určitým úkonům

a nasměrovat je na správnou cestu. Tuto taktiku jedinec využíval po celou dobu plnění práce ve skupině bez toho, aby si dělal nárok na pochvalu či uznání od ostatních. Mimo pomáhání jsem zaznamenala také skeptické chování, kdy jedinec říkal, že zadaný úkol nestihnou, že už nemají čas a tak dále. Kromě toho řeč doplňoval neverbálním chováním, jako například držení se za hlavu, tahání za vlasy a kýváním hlavy ze strany na stranu.

Komunikace s ostatními probíhala zejména za pomoci slov, které doplňovaly přesvědčovací neverbálním chováním. Samostatné neverbální komunikace jsem si u těchto jedinců všimla málokdy. Tyto děti využívaly několik taktik, za účelem přesvědčení ostatních členů ve skupině.

Co se týče přesvědčovací taktiky dětí tak probíhá v několika rovinách, které jsem při výzkumu zaznamenala. Jedná se zejména o slovní povzbuzení. Dále jsem pozorovala uklidnění celé skupiny i demonstraci, kdy jedinec předváděl, jak by se daný úkol měl splnit. Chování bylo často doprovázeno fyzickým kontaktem s ostatními členy ve skupině. Tyto projevy nebyly typické pouze pro jednoho jedince, ale pro více jedinců, kteří se vzájemně slovně doplňovali za stejným účelem. Doplnění ostatními dětmi jsem pozorovala pouze v situaci, kdy ostatní děti neměly co na práci a tak našli uplatnění jako člen ve skupině, který napodoboval chování dítěte, které napodobovalo chování dospělé osoby.

CH1: Přichází s těstem, které přimáčkne na prkýnko.

D2: *Musíš to válet na tom prkýnku.* Dívka má ruku v bok a ukazuje na podložku.

D1: *To musíš namáčknot. Jo, tak to stačí.* Dívka mačká těsto, které potom namáčkne na podložku.

D2: *Tak, tady dáme pěkně mouku.* Dívka nabrala do ruky mouku, a sype ji na těsto.

D3: *Doporučuji si stoupnout. Tak jak jsem to slyšela od paní učitelky.* Dívka sedí a má jednu ruku zvednutou.

CH1: Válí těsto a stoupá si.

D1: *To musíš mačkat. No super. Super.* Dívka stojí u chlapce a jednou rukou sahá chlapci na záda.

Dalšími taktikami je například vyčítání, poučování, nebo skeptické chování. Překvapilo mě, že toto chování ve skupině bylo typické pro maximálně dvě děti, které se při vyčítání podporovaly. Zbytek dětí ve skupině, které neměly co na práci, se zdržely jakéhokoli komentáře.

D1: *Dej si to na stůl tak to nedělej. Vezmi si pěkně jedno jablko a pěkně to krájej.* Dívka napodobuje nejspíše chování matky. Jednu ruku má v bok a se zvednutým obočím káravě mluví na CH1.

D1: *Jejda! Jako proč to tak krájíš?* Dívka má sepjaty ruce před sebou. *To tak nemůžeš. No, mě je to jedno. Já to nebudu.* Dívka se jednou rukou drží za čelo a kýve hlavou ze strany na stranu.

CH1: Chlapec si dívky nevšímá a krájí dál.

Další z projevů přesvědčování jsem zaznamenala, když se některé dítě ze skupiny snažilo zničit výtvar či neuposlechlo pokynů učitelky. Ostatní děti se na jedince pouze dívaly, ale nic ani neřekly, ani neudělali. Jedinec s projevy dospělé osoby ale včas zasáhl.

CH2: *Hej polož to, máme to nechat.* Chlapec se mračí, kýve hlavou ze strany na stranu a sahá chlapci na ruku, aby ho zastavil.

## 5.7 Nezájem jedince o daný úkol

Při mém pozorování jsem si všimla ve skupině jedince, který během práce neprojevoval žádnou činnost a ve skupině se buď vůbec neprojevoval, nebo fungoval jako rušivý element. Nutno říci, že se tyto děti vyhýbaly jakékoli práci zadané ve skupině. Pokud na ně buď přišla řada, nebo vůdce skupiny jim zadal úkol, úkol předali dále, nebo od něj odešli. Tito jedinci velmi často odcházeli například k vedlejší skupině či odcházeli do umývárny. Co se týče interakcí s ostatními dětmi, ve většině případů byli s dalším dítětem a o práci neměli zájem společně a věnovali se dalším činnostem, které si společně vymysleli. Již od začátku činností se děti stranily intenzivnějšímu kontaktu s ostatními ve skupině a jejich původní role byla spíše jako tichý pozorovatel. Při pozorování jedinec nemluvil a ani se nezapojoval do kolektivní debaty. Během pozorování se jedinec občas chytl za hlavu, či jezdil prstem po stole. S ostatními komunikoval verbálně, ale převládala výhradně neverbální komunikace. V některých případech jedinec odmítal práci na zadaném úkolu již od začátku. V tomto případě jedinec používal verbální komunikaci a ostatní členy skupiny předem upozorňoval na odpor k úkolu.

CH3: *Mi se nechce.* Chlapec jezdí prstem po stole a na nikoho se nedívá.

CH3: *To nejde. Já...* Chlapec kýve hlavou na znamení ne.

CH3: *Mě to nezajímá.* Chlapec má podepřenou hlavu a na nikoho se nedívá.

Jakmile mu některé další dítě položilo otázku, jedinec, který neměl zájem o úkol, často krčil rameny či se k ostatním dětem otočil zády a na otázku nereagoval. Občas se tento jedinec dostal do interakce s dalším dítětem, které chvilkově nevykazovalo žádnou

práci a tak si vytvořili pár, ve kterém společně vymýšleli různé úkoly nesouvisející se zadaným úkolem a to jenom proto, aby nemuseli být u stolu s pracujícími dětmi.

D2: Hraje si se slupkou a plácá s ní CH3, který se na ni dívá.

D2 mluví na D1: *Nepůjdeme si říct, že se půjdeme umýt?*

Dívky odcházejí za paní učitelkou.

Během realizování činností se dítě nakonec odtrhlo od skupiny a následně setrvalo samo se sebou, dokud činnost ve skupině neskončila, nebo dítě vyhledal další kamarád a věnovali se spolu další činnosti, které si společně vymysleli mimo zadaný úkol. Zde v ukázce si děti měly složit dle posloupnosti pohádku o perníkové chaloupce. Ostatní děti skládaly karty, ale chlapec s dívkou se od skupiny odtrhli a společně se bavili. Chlapec se od skupiny odtrhnul jako první a po chvíli se k němu přidala dívka.

D2: *Tady je kost.* Dívka ukazuje na kost nalepenou na tabuli nedaleko dětí.

CH2: *Hej a víš co to je za kost? To je kost od dinosaura Rexe. Protože tam se prošel dinosaurus.* Chlapec mluví s jednou rukou zvednutou směrem k dívce.

D2: *A ta ježibaba ho zabila asi.* Dívka mluví se zvednutým obočím směrem k chlapci.

CH2 a D2 se smějí.

Tyto děti byly občas napomenuty paní učitelkou, ale práci se nevěnovali ani po opakovaném napomenutí.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující části své bakalářské práce bych ráda interpretovala a shrnula výsledky výzkumu, ke kterým jsem díky výzkumnému šetření dospěla. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na nejstarší děti, tedy ve věku 5 – 7 let. Výzkum jsem realizovala metodou nestrukturovaného pozorování. Mým hlavním cílem praktické části **bylo popsat, jakým způsobem komunikují děti při skupinové práci v mateřské škole**. K tomuto cíli jsem se snažila dopracovat za pomoci dílčích cílů, ze kterých následně vznikly výzkumné otázky.

Má první výzkumná otázka zněla: **Jak děti využívají formy komunikace při skupinové práci**. Ve svém výzkumu jsem zaznamenala jak verbální, tak neverbální komunikaci. Co se týče verbální komunikace, některé děti používaly věkově vyspělejší slovní spojení a obraty. Tato slovní spojení a obraty nebyly typické pro tuto věkovou kategorii. Složitější slovní obraty využívaly děti zejména při přesvědčovací taktice dospělé osoby, za účelem ovlivnění dalších dětí ve skupině. Některé děti měly jazykové defekty, se kterými docházely na logopedii. Neverbální komunikace samozřejmě mezi dětmi také byla hojně využívána. U dětí, které se projevovaly nevýrazným způsobem, neverbální komunikace převažovala, nicméně výzkum prokázal, že ostatní děti na ni ve většině případů nereagovaly. Neverbální komunikace sloužila u výraznějších jedinců jako doplněk ke komunikaci verbální. Míra verbální a neverbální komunikace vždy záležela na složení skupiny, které se v průběhu každého pozorování vždy měnilo.

Jako druhou dílčí otázku jsem si zvolila: **Jakým způsobem se děti prosazují při komunikaci ve skupině**. Dle výzkumu odpověď na otázku nalezneme ve třech kategoriích. Děti se snažily prosadit pozitivními i negativními projevy. Mezi negativní bych zařadila projevy silného jedince, který se opravdu snažil prosadit za každou cenu i na úkor ostatních členů skupiny. U těchto jedinců jsem často pozorovala lhostejné chování až bezohlednost vůči ostatním dětem. Dále se děti snažily prosadit upoutáním pozornosti ostatních členů skupiny. Toto chování může fungovat v interakci mezi dospělým a dítětem, kdy si dítě získá pozornost dospělého, společně s pozorností i náklonnost a tím i pocit volného pole působnosti, nicméně ve skupině samotných dětí nikoli. Toto jednání bych označila za pomyslnou slepou uličku vytvořenou samotnými dětmi, která ve většině případů do pomyslného cíle, jako prosadit sebe a svůj názor ve skupině nevedla. Pozitivní způsob prosazování, která působila jako hybná síla, byla taktika nápodoby dospělé osoby. To, co děti vždy přesvědčilo, byla zejména racionální

argumentace, která v ostatních dětech vyvolala pocit jistoty a bezpečí, což jedinec, který tento způsob prosazování využíval, potřeboval. Členové skupiny tohoto jedince s ochotou následovali.

Má poslední otázka zněla: **Jaké strategie při skupinové práci využívají.** Výzkum prokázal u dětí využívané nejrůznější strategie, které se během práce ve skupině ve většině případů postupně měnily. Bylo možné pozorovat stupňování od téměř nepozorovatelných jevů a projevení taktiky až na samotný závěr, až po postupné přecházení z drobných nuancí do vyústění vyhrocené situace. Děti se v některých situacích chovaly nepřiměřeně a bezohledně vůči ostatním. Zde bych uvedla jako příklad vystupňovaný konflikt mezi dominantními dětmi, který začal hádkou a končil až ukončením skupinové práce. Některé děti naopak využily spíše intelektuální taktiky a snažily se neoficiálně prosadit například jemným navedením celé skupiny za určitým cílem, či díky povzbuzování jednotlivých členů skupiny nebo pochvaly. Někteří jedinci se snažili prosazovat prostřednictvím získávání pozornosti, což většinou nikam nevedlo. U několika jedinců byla zaznamenána strategie, ve které se děti zbavovaly své role. To probíhalo v některých případech od samotného začátku, jindy až s postupnou prací ve skupině.

Ve zkoumané třídě dětí jsem dle výzkumu nezaznamenala generové rozdíly v komunikaci. Očekávala jsem, že projevy silného jedince budou náležet spíše chlapcům, nicméně ve spouště případech se těmito způsoby projevovaly i dominantní dívky.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Během pozorování dětí v mateřské škole při realizaci výzkumu a praxe, jsem získala zkušenosti, na základě kterých si dovoluji uvést několik poznámek a doporučení. Výsledky mé práce mohou být užitečné nejen pro učitele mateřských škol a mohou sloužit k pochopení komunikace i vzájemných interakcí mezi dětmi v mateřské škole při skupinové práci.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že se děti snažily ve skupině prosazovat pomocí nejrůznějších taktik, často nápodobou dospělé osoby. U dětí jsem byla svědkem nepříznivého chování vůči ostatním ve skupině, u kterého si dovoluji říci, že toto chování se naučilo nápodobou. Z toho důvodu je velmi důležitá role učitele či učitelky, která je nezastupitelná a je pro děti, které k ní vzhlíží vzorem. Měla by jít dětem příkladem, měla by disponovat správnou výslovností a podporovat u dětí prosociální chování i samostatnost.

Při práci ve skupinách se vyskytovaly děti, které o zadaný úkol nejevily zájem, byly ve skupině, ve které neměly kamaráda a roli ve skupině neměly žádnou. Přesto že děti, které jsem měla možnost pozorovat, na práci ve skupině zvyklé byly, nepracovaly vhodným způsobem. Děti ve skupině byly velmi samostatné, nicméně často přehlížely méně výrazné členy. Jednalo se tak zejména proto, že se děti domlouvaly samy bez dohledu či nápomoci učitele. Učitelka by měla dětem zdůrazňovat, že každý člen skupiny je důležitý a musí se podílet na zadané práci stejným dílem. Díky tomu dostanou možnost se méně výrazní jedinci projevit a získat sebedůvěru. Dále by sama mohla určit vedoucího

skupiny, či složení skupiny.

Celková možnost pozorovat a zapisovat komunikaci dětí i jejich projevy chování pro mne bylo velice přínosné a věřím v to, že poznatky nadále využiji v praxi. V pozorované třídě se mi velice líbila samostatnost, ke které byly děti vedeny. Děti samostatně řešily nejrůznější situace, kterým učitelka přihlížela a byla při činnostech pro děti partnerem. Převažoval nedirektivní způsob výuky, na který děti reagovaly velice dobře.

## ZÁVĚR

Pozorování v mateřské škole pro mne bylo velmi přínosné, jelikož jsem získala nový pohled na skupinové práce, se kterými jsem se doposud v mateřských školách běžně nesešla. Nasbírala jsem nové zkušenosti a byla jsem svědkem překvapivých momentů, které se v pozorované třídě odehrály. Jednalo se zejména o vyřešení konfliktů samotnými dětmi bez nutnosti zasahování paní učitelky, či jedinců, kteří vystupovali vůči ostatním dětem pro mne nezvyklým, velmi vyspělým způsobem a disponovaly dokonalými slovními obraty.

Cílem mé bakalářské práce na téma komunikace dětí při skupinové práci v mateřské škole bylo zjistit, jakými způsoby děti předškolního věku komunikují ve skupině, jak děti využívají formy komunikace, jaké strategie při komunikaci využívají a podrobně je popsat. K získání dat jsem využila metodu nestrukturovaného pozorování, které jsem realizovala v mateřské škole, ve třídě dětí předškolního věku.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Záměrem teoretické části mé práce, je uvést čtenáře do problematiky pomocí vysvětlení základních pojmů z oblasti komunikace. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly, které se dělí na další podkapitoly a společně na sebe navazují. Tato část se opírá o rešerši odborné literatury, ze které jsem čerpala.

Druhá, praktická část mé práce je rozdělena na dvě kapitoly. Zabývá se metodologií a výsledky výzkumu. Terénní poznámky z pozorování jsem zpracovala do pěti kategorií, které jsem detailně popsala ve výsledcích výzkumu. Následně jsem vytvořila shrnutí výsledků výzkumu, v němž jsem odpověděla na výzkumné otázky.

Zajímavým zjištěním bylo, že u dětí předškolního věku nefunguje neverbální komunikace. Děti neverbální komunikaci hojně užívají, nicméně bez slovní opory na ni ostatní děti nereagují.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd.* Brno: Computer Press.
2. Belbin, R. M. (2003) *Team roles at work.* Amsterdam: Elsevier.
3. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku. Vyd. 1.* Praha: Grada.
4. Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno: Masarykova Univerzita.
5. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada.
6. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele.* Praha: Portál.
7. Hayesová, N. (2009). *Základy sociální psychologie.* Praha: Portál.
8. Horváthová, P. (2008). *Týmy a týmová spolupráce.* Praha: Wolthers Kluwer ČR.
9. Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál.
10. Klenková, J. (2006). *Logopedie. 1. vyd.* Praha: Grada.
11. Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi.* Praha: Portál.
12. MŠMT (2016). *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.*
13. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie. 2. vydání.* Praha: Academia.
14. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada.
15. Otto, B. (2018). *Language development in early childhood education (Fifth edition).* New York: Pearson.
16. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1.* Praha: Grada.
17. Průcha, J. & Kořátková S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál
18. Svobodová, E., & kolektiv. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole. 1. vyd.* Praha: Portál.

19. Šafarčíková, S. (2011). *Skupinová práce*. Dostupné z:  
[http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154\\_metodicky-list-skupinova-prace.pdf](http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf)

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.      A tak dále

RVP PV    Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP      Školní vzdělávací program

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Srovnání charakteristik spolupráce a soupeření .....	24
Tabulka 2 Počet a věk dětí ve třídě .....	32
Tabulka 3 Kategorie s ukázkami kódů .....	35

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: UKÁZKA ZÁPISŮ Z POZOROVÁNÍ

## **PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ZÁPISU Z POZOROVÁNÍ**

### Hra na zedníky- 16 dětí, z toho 7 dívek a 9 chlapců

Jelikož byl týdenní plán mateřské školy zaměřen na zaměstnání, program pro dnešní den byla dramatizace ve hře, jako hra na zedníky. Začátek řízené činnosti probíhal v kruhu tak, jako každý den. Jelikož byl pátek, děti byly už od rána nepozorné a velmi málo dětí drželo pozornost. Paní učitelka se nepozorností dětí nijak nezaobírala a nadále pokračovala v průběhu. Po seznámení dětí s plánem dne, následovalo vysvětlení činnosti. Děti měly za úkol si ve skupině promyslet, co budou stavět. Na toto zadání se několik dětí začalo hlásit a říkat, co by mohli postavit. (nemocnice, hrad, dům, školu, atd.). Následně si děti mají rozmyslet, z čeho stavbu postaví. Ke stavbě mohly využít vše, co je v dané třídě (kostky, lego, pěnová stavebnice atd.) Poté, co si společně určí, co budou stavět, děti mají určit, pro koho stavbu postaví. Rozdělení dětí probíhalo losováním barevných karet. Tři stoly byly barevně označeny (žlutá, bílá, modrá). Vzhledem k počtu dětí byly tři skupiny po 5, z těchto skupin jedna skupina po 6. Poté, co si každé dítě vylosovalo barvu, šlo si sednout bez zaváhání či neshod, k příslušnému barevnému stolu.

### Skupina „žlutá“, dvě dívky a tři chlapci

CH1: *Ahoj Matěji!* Chlapec zdraví máváním posledního chlapce, který přichází do skupiny.

CH2: *Ou yes!* Dva chlapci si plácnou a jsou šťastní, že mohou být společně ve skupině. Chlapci se pořád poplácávají.

D1: *Z čeho to budem dělat?* Dívka se dívá na ostatní a má tázavě zvednutou ruku.

Na dívku D1 žádné z dětí nereaguje.

Dvě děti sedí u stolu, ostatní buď klečí na židli, nebo stojí.

D2: *Já sedím na svém místě.* Dívka mluví na CH3, který sedí naproti ní. Je opřená o stůl a naklání se k CH3.

CH2: *Třeba papír.* Chlapec se otáčí od CH1 směrem k D1 a mluví neutrálně.

D1: *Musíme stavět z kostek. Chápeš to?* Dívka mluví více nahlas než předtím a má znovu tázavě zvednutou ruku a obočí.

D2: *Jako z jakých kostek?* Dívka sedí naproti D1, zvedá obočí a krčí rameny.

D1: *Z jakých které si vyberem.* Dívka se otáčí od D2.

D2: *Můžeme to mít na koberci nebo u stolečku.* Otáčí se směrem k D1.

D1: *Tak na koberci, protože je tam CHXY.* Dívka se dívá směrem k chlapci.

D2: *A nebo u stolečku.* D2 se otáčí na D1.

CH1: *Tak budem to dělat s těma kostkama.* Chlapec se opírá o stůl dlaněmi.

CH2: *Fuj to bude náročné.* Chlapec se drží za hlavu a přikyvuje.

CH3: *Stavit hrad.* Chlapec se poprvé ozval.

D1: *Tak to můžem stavit pro krále a pro královnu.* Dívka má ruce v bok a mluví směrem k chlapcům.

CH3: *Pro krále? Chlapec zvedá obočí a usmívá se.*

D1: *Ehm.* Dívka přitakává hlavou.

P. UČ: *\*Domluvte se společně. Všichni musí souhlasit\**

D1: *Takže hrad?* Dívka má ruce v bok a mluví směrem k chlapcům.

CH3: *Mi se nechce.* Chlapec jezdí prstem po stole a na nikoho se nedívá.

CH1: *Co třeba z cihel?* Chlapec se usmívá a mluví směrem k D1.

CH2: *My to jako nechcem stavit pro krále.* Chlapec se opírá dlaněmi o stůl.

D2: *Já budu stavět pro Anetku.* Dívka se usmívá na D1.

P. UČ: *\*stavíte jednu věc všichni dohromady. Ne já budu stavět. Musíte se domluvit na jedné věci.\**

D1: *Hm?* Dívka se usmívá na druhou dívku a všichni tři chlapci tomu přihlíží.

D2: *Ale tak my teda stavíme co?* Dívka má zvednuté obočí a mluví k D1.

Stále nikdo nezačal nic stavět a zatím se pouze domlouvají. Skupina působí dojmem, že pracují zvlášť dívky a zvlášť chlapci.

CH1: *Já vím co už.* Chlapec mluví k ostatním chlapcům.

CH2: *Co?*

CH1: *Na autíčko tak.* Chlapec jezdí prsty po stole a snaží se něco ukázat CH2.

D2: *Koně.* Dívka se usmívá a snaží se navázat oční kontakt s D1.

CH2: *Ale já...* Chlapec gestikuluje rukama a snaží se na sebe upoutat pozornost.

CH3: *To nejde. Já.* Chlapec kýve hlavou do stran a na nikoho se nedívá.

D1: *Musí to být pro krále nebo pro královnu.* Dívka má zvednuté ruce a mluví ke všem.

CH1: *Bude to pro CHXYZ.*

P. UČ: *Souhlasí s tím všichni?*

Jednohlasné ne od dívek.

D1: *No tak uděláme ten hrad a dem na koberec.*

P. UČ: *Souhlasí s tím kluci?*

Chlapci přitakali.

CH1: *Tak dem na koberec.* Chlapec odchází za dívkou.

CH2: *Na koberec?* Chlapec sedí s rukama v klíně a rozhlíží se po ostatních dětech.

D1: *Jo a pomoz mi.* Dívka plácne rukou o stůl a odchází pro kostky. Chlapec sedí a k dívce se vydává druhá dívka. Obě nesou krabici kostek na stůl.

CH1: *Tak dem na ten koberec jako ne?* Chlapec odchází od stolu a za ním dvě dívky.

CH2 a CH3 zůstali u stolu sami a vydali se za skupinkou dětí.

Celá žlutá skupina se usadila na koberci a zjistili, že nemají materiál, ze kterého budou stavět.

CH1: *Běžte někdo pro ty kostky!* Chlapec zvedá ruku a zdůrazňuje svůj rozkaz

D1: *Jo jako běžte.* Dívka se přísně dívá po ostatních a v zápětí na chlapce.

CH3 se vydává pro kostky. Jde velmi pomalu.

CH1: Kostky vezme a vysypává je doprostřed skupiny.

CH1 a D1 začínají stavět, D2 podává kostky dívce, CH2 podává kostky chlapci a CH3 se pouze dívá.

CH3: se odděluje od skupiny a staví si sám.

D1: *Tady bude naše schovka. Musíme tam udělat schody.* Dívka ukazuje do prostoru stavebnice.

D2: *Dívej toto tady uděláme.* Dívka bere kostku a přidá ji do místa, na které ukazovala dívka.

CH2: Otáčí se k CH3, který pracuje mimo. *Héj. Máme stavět společně!*

CH3: *Mě to nezajímá.* Chlapec se dívá do země.

CH2: *Hej ty jsi fakt!* Chlapec se rozčiluje, ale otáčí se směrem ke stavbě a dále si CH3 nevšímá.

D1 na CH1: *Hej jako jak to staviš? To tak nemůžeš dělat.*

CH1: *My tady máme popelník.*

Dívky se zarazí a dívají se na chlapce.

CH2: *Jo máme tady popelník kdyby jsme chtěli kouřit.* Chlapec přesvědčivě mluví k dívkám.

D1: *Ale vy jako nekouříte ani jeden.* Dívka má ruce v bok a se zvednutým obočím mluví k chlapcům.

D2: *Stavíme rychle. Honem. Neničte to.*

CH2: *Hej já už to nechci stavět.*

CH1: *No tak postavíme něco jiného.*

D1: *Tak to zboříme.* Dívka se na chvíli zastavuje a přemýšlí.

CH2: *Hej a co kdyby jsme to tak nechali?*

D2: *Né. Takový veliký barák je na nic.* Dívka si povzdychla a podívala se jinam.



CH1: *Nemusíme to mít nejhezčí.*

D1: Zbořila část stavby.

Děti staví dál.

P. UČ: *Tak, končí nám čas*

D2: *Co to jako je?*

CH1: *Záchod.*

Smích.

D1: *Ježiš! Musí to být normální dům nedělej tam záchod.* Dívka se drží za hlavu a káravě mluví k chlapci.

D2: *Musíme to mít hezké.* Dívka se zvednutou rukou mluví k chlapcům.

CH2: *Nemusí to být všechno podle vás, že jo kluci!*

D1: *Hej my to máme úplně hrbaté!* Dívka má ruce v bok a prohlíží si stavbu.

D1: *Barák. Už do něho ale nic nedáváme.*

P. UČ.: *Pro koho to máte?*

D2: *Tohle je náš skvostný barák.* Dívka ukazuje rukou na stavbu.

D1: *Pro maminku, pro tatínky, pro ... 5 jmen*

Ukončení činnosti učitelkou.