

# **Analýza získaných komunikačních dovedností studentů učitelství pro mateřské školy**

Šuláková Karolína

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Karolína Šuláková
Osobní číslo:	H200035
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Analýza získaných komunikačních dovedností studentů učitelství pro mateřské školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se komunikace učitele v prostředí mateřské školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o vybraných komunikačních dovednostech budoucích učitelů mateřských škol.

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

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníků pro studenty učitelství pro mateřské školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace, vytvoření závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Aktürk, A., & Demircan, H. (2017). Preschool teacher's teacher-child communication skills: The role of self-efficacy beliefs and some demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 86–97.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Hickson, M. (2012). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.4.2020

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybného projevu jeho vůle a soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikačních dovedností u studentů oborů učitelství pro mateřské školy. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se věnuje definování pojmů komunikace, funkce a formy komunikace, komunikace mezi učitelem a dítětem předškolního věku a komunikační dovednosti. Dále jsou popsány možnosti rozvoje komunikačních dovedností jak u učitelů, tak u studentů. Praktická část představuje realizaci kvantitativního výzkumu skrze dotazníkové šetření, které si klade za cíl zmapovat uplatňování komunikačních dovedností studenty učitelství pro mateřské školy s přihlédnutím k typu absolvované praxe. Cílem je také zjistit způsoby, které tito studenti pro svůj rozvoj komunikačních dovedností užívají.

Klíčová slova: komunikace ve třídě, komunikační dovednosti, verbální a neverbální komunikace, rozvoj komunikačních dovedností

## **ABSTRACT**

Bachelor's thesis deals with the issue of communication skills among students of the fields of teaching for kindergartens. The work is divided into two parts. The theoretical part is dedicated to defining the concepts of communication, functions and forms of communication, communication between a teacher and child of preschool age and communication skills. Further, the possibilities of developing communication skills for both teacher and students are described. Practical part represents the implementation of quantitative research through a questionnaire survey, which aims to map the application of communication skills by students of kindergarten teachers, taking into account the type of practice completed. The aim is also to find out about the methods that these students use to develop their communication skills.

Keywords: communication in the classroom, communication skills, verbal and nonverbal communication, development of communication skills

Děkuji své vedoucí práce paní Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za spolupráci a získání podnětných námětů a cenných rad, které mi umožnily napsat co nejlepší verzi své bakalářské práce. Děkuji jí především za empatický přístup, ochotu a trpělivost v pro mě náročném období. Dále bych chtěla poděkovat rodině za jejich neustálou podporu při psaní této práce.

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

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 PROCES KOMUNIKACE A JEHO CHARAKTERISTIKA .....</b>	<b>13</b>
1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE .....	13
1.2 KOMUNIKACE JAKO PROCES .....	14
1.3 FUNKCE, CÍLE KOMUNIKACE A FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKACI .....	15
1.4 ZÁKLADNÍ FORMY KOMUNIKACE .....	17
1.4.1 Verbální komunikace .....	17
1.4.2 Neverbální komunikace .....	18
<b>2 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>21</b>
2.1 KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ .....	21
2.2 EFEKTIVNÍ A NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE S DÍTĚTEM .....	22
2.3 VÝZNAM DIALOGU A OTÁZEK V KOMUNIKACI UČITEL - DÍTĚ.....	24
<b>3 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE .....</b>	<b>26</b>
3.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	27
3.2.1 Verbální a neverbální komunikační dispozice .....	29
3.2.2 Neverbální komunikační dispozice .....	29
3.2.3 Aktivní naslouchání .....	31
3.2.4 Zpětná vazba .....	32
3.2.5 Empatie .....	33
3.2.6 Asertivita.....	33
<b>4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ A UČITELŮ .....</b>	<b>35</b>
4.1 MIKROVÝSTUPY .....	35
4.2 PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	36
4.3 VIDEOZÁZNAMY A VIDEOSTUDIE.....	36
4.4 VTI METODA.....	37
4.5 HOSPITACE.....	37
<b>5 SHRUTÍ.....</b>	<b>39</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>41</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	41
6.1.1 Hlavní výzkumný cíl.....	41
6.1.2 Dílčí výzkumné cíle .....	41
6.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ.....	42



6.2.1	Výzkumné otázky.....	42
6.2.2	Výzkumné hypotézy.....	42
6.3	POPIS VÝZKUMNÉ METODY .....	42
6.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	44
<b>7</b>	<b>ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....</b>	<b>45</b>
7.1	ANALÝZA ZÁKLADNÍCH CHARAKTERISTIK VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	45
7.2	ANALÝZA SPECIFICKÝCH CHARAKTERISTIK VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	48
7.4	ANALÝZA UPLATŇOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ A JEJICH ROZDÍLŮ.....	53
<b>8</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>61</b>
8.1	DISKUZE.....	62
8.2	LIMITY VÝZKUMU .....	63
<b>9</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>65</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci jako takovou, ale především na konkrétní komunikační dovednosti, kterými by měl disponovat každý učitel, který si přeje nastolit dobré vztahy ve své třídě a zdatně vykonávat výchovně-vzdělávací proces. S tím souvisí i fakt, že k vhodným komunikačním dovednostem by se již mělo směřovat před samotným vstupem do reálné praxe a měly by být rozvíjeny již v pregraduální přípravě u studentů učitelství, aby se dosáhlo efektivního využití v jejich samotné praxi. Komunikační dovednosti mají velký význam v profesních kompetencích učitele. Děti předškolního věku se nejčastěji učí nápodobou a přejímají vzory od lidí, kteří jsou jim nejbližší, to znamená od rodičů, ale také učitelů, se kterými děti tráví velkou část dne. Proto je důležité, aby byl učitel správným mluvním vzorem. Tyto dovednosti je možné rozvíjet během svého života praxí, studiem a vlastními zkušenostmi. Studenti učitelství jsou tak vedeni k rozvoji profesních kompetencí, potažmo komunikačních dovedností již od prvních dnů jejich studia. Z prostudované literatury vyplynulo zjištění, že je více prací zaměřených na komunikační dovednosti učitelů základních či středních škol (viz. Mareš & Krivohlavý, 1995; Šed'ová, Šváříček, & Šalamounová, 2012). Naopak studií, které se zabírají danou tématikou u učitelů mateřských škol, je velmi málo (Aktürk & Demircan, 2017). Je tedy značná absence konkrétnějšího specifikování komunikačních dovedností studentů učitelství pro mateřské školy. To byl tedy jeden z hlavních faktů, který vedl k potřebě objasnění této problematiky.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky, které jsou s komunikací a komunikačními dovednostmi směrem k dítěti spjaty. Dále kategorizovat jednotlivé komunikační dovednosti a popsat možnosti rozvoje komunikačních dovedností, které studenti učitelství mohou využívat. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První z nich nejdříve obecně definuje komunikaci, komunikační proces, jeho cíle a formy. Druhá kapitola představuje vymezení komunikace v mateřské škole, do které se řadí objasnění efektivních a neefektivních technik využívaných směrem k dítěti, ale také problematiku otázek, které lze v edukačním procesu užívat. Třetí kapitola již objasňuje pojmy komunikativní kompetence a komunikační dovednosti, ale hlavní částí třetí kapitoly je především kategorizace jednotlivých komunikačních dovedností a jejich užití v praxi. V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny způsoby, které lze k osobnímu rozvoji, respektive rozvoji komunikačních dovedností u studentů učitelství a již samotných učitelů, uplatňovat.

Cílem praktické části je zjistit, zdali existují statisticky významné rozdíly v uplatňování komunikačních dovedností u studentů učitelství pro mateřské školy v závislosti na typu

absolvované praxe. Další cílem je popsat, které nejčastěji užívané způsoby rozvoje komunikačních dovedností studenti užívají, ale také jaké možnosti jim v této oblasti poskytuje vysoká škola. V praktické části bude dále uvedeno objasnění, týkající se toho, jaké místo přikládají studenti komunikačním dovednostem. Praktická část obsahuje metodologii výzkumu, ve které jsou popsány výzkumné cíle spolu s dílčími cíli. Dále jsou vymezeny navazující výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. Metodologie dále zahrnuje popis výzkumné metody a charakteristiku výzkumného souboru. Poté samotné zpracování a analýzu získaných výsledků, která představuje nejrozsáhlejší část. Poslední částí je již shrnutí výsledků a následné doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROCES KOMUNIKACE A JEHO CHARAKTERISTIKA

V první kapitole vymezujeme základní teoretická východiska komunikace. Nejprve objasníme základní pojmy, od kterých se odvíjí celá tato bakalářská práce. Poté se zaměříme na fungování procesu komunikace a faktory, které tento proces ovlivňují. V závěrečné části této kapitoly se soustředíme na představení jednotlivých forem komunikace.

### 1.1 Obecná charakteristika komunikace

Pojem komunikace vychází z latinského názvu *communicare*, který se překládá do českého znění jako *sdílet*, *spojovat* či *radit se*. Komunikace je pojem interdisciplinární. To znamená, že se s ním můžeme setkat v různých vědních disciplínách jako jsou pedagogika, filozofie, sociologie a jiné další. Díky tomuto faktu je těžké najít jednotnou definici tohoto pojmu (Šuťáková, Ferencová, & Zahatňanská, 2017). V neširším měřítku komunikaci popisuje Mikuláščík (2010, s. 19) jako: „Označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, materiálu, ale také myšlenek, informací, postojů, pocitů...“ Rozlišujeme tedy komunikaci, která má svůj specifický význam v dopravě, například silniční či letecké, v telekomunikaci (Janíková, 2012), ale také v intrapersonální a interpersonální rovině (Mikuláščík, 2010).

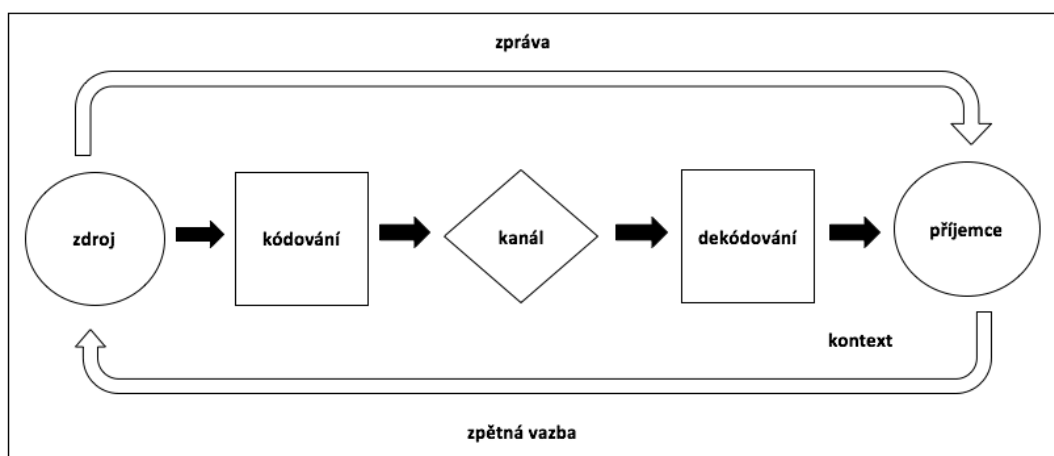
Naším hlavním zájmem je především definovat **sociální komunikaci**, která reprezentuje takovou formu komunikace, ve které vystupují lidé, kteří jsou ve vzájemném vztahu. Lamsler (1969, podle Šuťáková et al., 2017, s. 26) vnímá sociální komunikaci jako: „Odevzdávání, přenos informací či výměnu významů v rámci sociálního kontaktu.“ Gavora (2005, s. 9) nabízí další pohled a definuje komunikaci následovně: „Nejjednodušší vymezení označuje komunikaci jako dorozumívání...komunikaci lze charakterizovat také jako sdělování...a v rámci třetího vymezení komunikaci chápeme jako výměnu informací.“ Podíváme-li se na předchozí konstatování detailnější optikou, je zřejmé, že skrze komunikaci dochází k dorozumívání a výměně informací. Komunikace také umožňuje navazovat vzájemné vztahy a bez ní bychom se jako společenské bytosti neobešly.

V souvislosti s komunikací se nám zde vynořuje další pojem, a tím je **interakce**. Interakce a komunikace spolu nutně souvisí. Bez komunikace by totiž interakce nemohla být uskutečňována. Jak Gavora (2005, s. 9) uvádí: „Jedná se o vzájemné působení a ovlivňování.“ Kdežto komunikace představuje předávání informací v rámci interakce, a je tedy nástrojem realizace interakce (Šafránková, 2019).

## 1.2 Komunikace jako proces

Abychom pochopili, jak komunikační proces funguje, je nutné si blíže vysvětlit jeho jednotlivé fáze. Janíková (2012, s. 5) o něm hovoří jako o: „přenosu sdělení (informace, zprávy) od odesílatele k příjemci.“ Vyplývá tedy, že určité sdělení se vždy pohybuje mezi minimálně dvěma lidmi. A to jedincem, který zprávu vysílá, a jedincem, který zprávu získává. Role odesílatele a příjemce se neustále střídá a jedinec také zaujímá obě role v současné chvíli.

V následujícím schématu upraveného podle Borisové (2013, s. 8) lze vidět grafické znázornění toho, jak komunikační proces probíhá. Poukazujeme na to, že schéma se uplatňuje jak v obecné rovině, tak také v rámci komunikace učitele s dítětem.



**Obrázek č. 1:** Proces komunikace

Jak můžeme vidět, *zdroj* (také označováno jako komunikátor) je odesílatel dané *zprávy* (čili *komuniké*), který musí zprávu předávat příjemci tak, aby byla jasná a systematická. Zdroj provádí takzvané *kódování*, které je definováno podle Borisové (2013, s. 9) jako: „Proces přenosu informace, kterou chceme komunikovat do formy, kterou lze odeslat a správně dekódovat na druhém konci.“ Tedy to, co chceme sdělit musíme převést do slov či mimoverbálních projevů. Skrze komunikační *kanál* prochází sdělované informace. Jde v podstatě o to, co se objevuje mezi zdrojem a příjemcem. Tudiž vzduch, věci, zvuky a nejrůznější šумы narušující komunikaci (Quisová, 2009). Následně *příjemce* (také označován jako komunikant) získává zprávu a dekóduje ji. Pojem *dekódování* znamená rozluštění zprávy posílané od zdroje a její porozumění. Úkolem příjemce je následně poslat zpětnou vazbu zdroji. *Zpětná vazba* je tvořena verbální či neverbální reakcí na získanou zprávu. Co se týká výše zmíněného schématu, mohli jsme postřehnout *kontext*, pod kterým

se skrývá situace, za které je zpráva doručována. Můžeme si představit okolní prostředí, které na nás působí (Borisova, 2013).

### 1.3 Funkce, cíle komunikace a faktory ovlivňující komunikaci

Komunikaci chápeme nejen jako jednu z nejdůležitějších potřeb, kterou využíváme v našem životě, ale také jako „*podstatu lidskosti*“ (Strnadová, 2011). Norliza (2010, podle Wahyuni, 2018, s. 80) podotýká, že: „Skrze komunikaci lidé budou nacházet sami sebe, rozvíjet sebepečení a definovat vztah se světem.“ Podíváme-li se na uvedenou definici podrobněji, můžeme vysledovat, že komunikace je jedním z prostředků k rozvíjení sociálních dovedností u každého jedince. Konkrétněji jde o to, že komunikace nám slouží k tomu, abychom porozuměli sami sobě, jací jsme a jak na sebe nahlížíme (Mikuláščík, 2010).

Učitelka v mateřské škole vždy komunikuje s určitým cílem, tedy komunikačním záměrem, jehož prostřednictvím se plní různé **funkce**, které se mnohdy překrývají. Mikuláščík (2010) jich nachází hned několik. Jedna ze základních funkcí je *informativní*, která poskytuje předávání nejrůznějších faktů. Pokud dochází k vysvětlování postupů, které vedou k dosažení určitého cíle budeme hovořit o funkci *instruktivní*. Skrze komunikaci se může jedinec snažit přesvědčovat ostatní s cílem dosáhnout změny v jeho názorech či způsobu konání, zde se jedná o persuzivní neboli *přesvědčovací* funkci. Za velmi důležitou funkci můžeme považovat *posilující* a *motivující* funkci, které by měl učitel využívat pro zefektivnění výuky. Ta poskytuje zvýšení sebevědomí a vztahu k určitým věcem. Komunikace má také úlohu pobavit a rozesmát, tedy plnit *zábavnou* funkci. Pokud bychom se soustředili na komunikaci v rámci školní práce, jednou z nepostradatelných funkcí je *výchovně-vzdělávací*. To znamená, že komunikace je prostředkem vzdělávání, ale i předávání významných hodnot v oblasti mravní, estetické či náboženské. Strnadová (2011) dodává, že za pomoci komunikace máme možnost navazovat a vytvářet vztahy. Také skrze ni řešíme problémy. Může však být ale i zdrojem potěšení a úspěchů v zaměstnání.

Kromě cílů a funkcí komunikace se považuje za důležité uvažovat v komunikačním procesu také nad *faktory*, které ho významným způsobem ovlivňují. Nelze komunikovat, aniž by do tohoto procesu nevstupovaly další činitelé. Jde o vlivy, které jistým způsobem mění pohled na celou komunikační situaci mezi komunikačními partnery (DeVito, 2008).

Existuje více pohledů na faktory ovlivňující kvalitu přenosu informací. Porovnání výčtu faktorů od autorů jako je DeVito (2008), Hrdličková (2014), Loudová a Švarcová (2015) poskytuje tabulka níže.

Tabulka č. 1: Faktory ovlivňující komunikaci

DeVito (2008)	Hrdličková (2014)	Loudová & Švarcová (2015)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuální nastavení člověka: nálada, zdraví</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hodnoty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zázemí společenské a kulturní</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Předchozí zkušenosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vnímání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omezení v komunikaci (smyslové poruchy, nepochopení sdělení)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturní návyky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Předsudky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zvláštnosti neverbální komunikace</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fyzický kontext (hlučné prostředí x tiché prostředí)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Komunikační styl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Další vlivy: věk, jazyk, vzdělání, emoce, osobní prostor</li> </ul>

Průřezově můžeme faktory rozdělit na individuální, společenské a faktory prostředí. Za *individuální* považuje DeVito (2008) nastavení jedince, jeho náladu, zdraví či jeho předchozí zkušenosti. Hrdličková (2014) zmiňuje hodnotový systém či vnímání. Loudová a Švarcová (2015) řadí do individuálních faktorů například smyslové poruchy jedince či emoce, jež značně ovlivňují komunikační proces. Co se týče faktorů *společenských*, ty zahrnují návyky příslušející dané kultuře jako je komunikační styl (DeVito, 2008; Loudová & Švarcová, 2015). Faktory *prostředí* můžeme chápat jako šумы, které do komunikace vstupují – hluky (DeVito, 2008). Můžeme spatřovat i velkou důležitost v předchozích zkušenostech jedince. Musíme brát v potaz, že v komunikaci se budou vždy setkávat jedinci, kteří pohlíží na danou situaci odlišným způsobem. S tímto rozlišným vnímáním je třeba počítat a vědět, že se konkrétní zkušenost každého promítá do komunikace s ostatními, ve které tímto vlivem mohou vznikat disbalance.

Nyní objasníme faktory, které Hrdličková (2014) vytyčuje ve výše zmíněné tabulce. Jako další bod zmiňuje Hrdličková (2014) *vnímání*, do kterého se prolínají naše zkušenosti, také hodnotový systém a psychické dispozice každého jedince. Často diskutovaným faktorem jsou *předsudky* spadající do stereotypů. Bereme je jako pravdivé a nepotřebujeme k nim žádné dokazování. Tedy předem odsuzujeme skupiny lidí, aniž bychom si ověřili, jestli je



pravda, co je obecně tvrzeno. Posledním determinantem je *komunikační styl* spojován s kulturními zvyklostmi a tradicemi. Zde se můžeme zamyslet nad diferencí komunikačního stylu Čechů a Italů.

## 1.4 Základní formy komunikace

V rámci komunikace se nejčastěji setkáváme se dvěma signalizačními systémy. Jsou jimi verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní), které se navzájem doplňují a prolínají (DeVito, 2008). Tento fakt podporuje i García (2012, podle Wahyuni, 2018), kdy říká, že verbální a neverbální komunikaci není možno rozdělovat, protože představují jednotu. Ovšem musíme mít na paměti, že může docházet i k nesouladu mezi nimi, a to následně vede ke znejistění. A to tehdy, pokud říkáme něco, co je s naším chováním v rozporu. Tento jev nese název *dvojná vazba*. Příkladem může být, že druhému říkáme, jak moc mu to dnes sluší, ale naše neverbální komunikace nás prozradí, že to není myšleno upřímně. Děje se tak proto, protože neverbální chování je bráno jako více relevantní, jelikož si ho tolik neuvědomujeme jako chování verbální, které můžeme snáze kontrolovat (Strnadová, 2011). Musíme mít na paměti, že již děti v předškolním věku jsou citlivé na neverbální signály a pro celkové pochopení sdělení dětmi, je soulad těchto dvou složek důležitý (Nelešovská, 2005).

### 1.4.1 Verbální komunikace

Verbální či slovní komunikace pochází z latinského *verbum* čili slovo a Vybíral (2013, s. 106) říká, že: „Slovní komunikaci rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce (vnímání) a recepci (příjem).“ Mikuláščík (2010, s. 113) konstatuje, že: „Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka.“ Z toho vyvozujeme, že verbální komunikace probíhá skrze přenos slovních významů. Může mít podobu zvukovou a psanou. Vzhledem k tomu, že psaná podoba nemá tak prioritní zastoupení v předškolním vzdělávání, nebudeme se jí v textu věnovat.

Verbální komunikace a její zvuková podoba sestává ze dvou složek. Jsou jimi složka *obsahová, která odráží samotný obsah sdělení (tedy komuniké), a složka formální*. Ta dopomáhá v doladění složky obsahové, a to zejména skrze paralingvistické aspekty (Sklenářová, 2013). Tyto paralingvistické neboli hlasové prostředky řadí Gavora (2005) do neverbální komunikace a tvrdí, že verbální komunikace se vztahuje k obsahu řeči, ale neverbálními prostředky vyjadřujeme způsob řeči. Nelešovská (2005) podmiňuje přidělení

paralingvistických prostředků do neverbální komunikace díky tomu, že se nedají zachytit, a to například prostřednictvím zápisu. Někteří autoři ale uvádí, že paralingvistika může měnit význam slov a v této souvislosti může být naopak verbálním prostředkem (Vybíral, 2013).

S verbální komunikací je nutné objasnit také pojmy jako *denotace*, *konotace*, *jazyk a řeč*.

### **Denotace a konotace**

Pojmy, které jsou neoddělitelnou součástí verbální komunikace, jsou denotace a konotace. *Denotace* představuje takový pojem neboli slovo, které je obecně známé, a to například ze slovníku. Lidé, kteří používají stejný jazyk, připisují tomuto pojmu určitý význam a jde o objektivní význam slova (DeVito, 2008). Příkladem může být hrnek, který obecně představuje nádobu, která slouží k pití. Naopak *konotace* představuje pojem, který navazuje na naše zkušenosti a pocity, které ke konkrétnímu pojmu chováme. Pokud někdo vysloví pojem hrnek, zpravidla nám evokuje vlastní, oblíbený barevný hrnek. Konotace je tedy spjata s emocionálním a subjektivním významem (Strnadová, 2011).

### **Jazyk a řeč**

*Řeč* je brána jako soubor činností, do kterých spadá mluvení, čtení, psaní a také vyjadřování. Člověk se ji musí učit, protože není vrozená. *Jazyk* je využíván prostřednictvím řeči a je něčím, co: „Představuje výbavu, kterou se člověk podstatně odlišuje od ostatních živých tvorů“ (Gavora, 2005, s. 53). Jazyk můžeme chápat jako soubor znaků či systém, kde nacházíme konkrétně dva systémy. Jeden tvoří systém fonetických znaků odpovídající mluvenému jazyku. Druhý se váže k jazyku psanému tedy systému grafických znaků (Mareš & Křivohlavý, 1995).

#### **1.4.2 Neverbální komunikace**

Mimoslovní, neboli neverbální komunikace, je chápána jako nejstarší prostředek sloužící k dorozumívání se. Zahraniční autoři McCroskey a Richmond, (2001, podle Richmond, McCroskey, & Hickson, 2012, s. 2) ji představují jako: „Proces, kdy jedna osoba stimuluje význam v mysli druhé osoby prostřednictvím neverbálních zpráv.“ Neverbální zpráva je ten typ zprávy, který nevyužívá mluvené slovo, ale předává významy vycházející z postoje jedince. V souvislosti s touto definicí navazujeme na české pojmání neverbální komunikace od Šmelové (2018, s. 176), která ji chápe jako: „Komunikaci, při níž se nepoužívá slov, ale informace jsou předávány jiným způsobem.“ Znamená to, že i přestože člověk mlčí, může tímto způsobem něco sdělovat.

Zatímco verbální komunikace se vztahuje spíše k faktům, prostřednictvím neverbální komunikace vyjadřujeme emoce a vztahy. Proto se často setkáváme s označením jako je *řeč emocí* (Mareš & Křivohlavý, 1995; Mešková, 2012). Neverbální komunikace má dle Jechové (2012) několik *funkcí*. Například nám slouží jako doplnění, zdůraznění či nahrazení verbálního sdělení. Díky ní si také vytváříme dojmy o druhých. Důležitou zmínkou, kterou vyjadřuje Gavora (2005) či Strnadová (2011) je ta, že neverbální komunikace probíhá na jisté úrovni nevědomosti. Jedinec se běžně nezaobírá pozorováním sebe sama a svými neverbálními projevy. Pokud ovšem na sobě učitel chce neustále pracovat, musí se snažit vnímat i tuto složku a následně své nevhodné neverbální návyky upravit k lepšímu. Tento názor podporují i Mareš a Křivohlavý (1995) či Gavora (2005), kdy vyzdvihují věnování se záměrným způsobem svému i okolnímu mimoslovnímu projevu, pokud má být komunikace ve třídě úspěšná.

Můžeme se setkat s několika mimoslovními projevy, prostřednictvím kterých sdělujeme informace směrem k našemu okolí. V rámci pokrytí této bakalářské práce se budeme zabírat jen některými z nich. Literatura od DeVita (2008) a Sklenářové (2013) představuje následné dělení mimoslovní komunikace.

**Tabulka č. 2:** Dělení mimoslovní komunikace

<b>Extralingvistické prostředky</b>	<b>Paralingvistické prostředky</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fyzický vzhled</li> <li>• Gestika a kinezika</li> <li>• Posturologie</li> <li>• Mímika a vizika</li> <li>• Haptika</li> <li>• Proxemika</li> <li>• Chronematika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenzita hlasového projevu</li> <li>• Výška tónu řeči</li> <li>• Barva hlasu</li> <li>• Rychlost řeči</li> <li>• Akustická náplň přestávek</li> <li>• Přesnost řeči</li> <li>• Plynulost řeči</li> <li>• Intonace</li> </ul>

### **Extralingvistické prostředky**

Jde o prostředky představující řeč těla. Bez jejich přítomnosti by projev člověka nepůsobil přirozeně. Naopak, pokud se jich v projevu vyskytuje přespříliš, je často ze strany posluchače příjem informací rušen (Gavora, 2005). Někteří autoři do těchto extralingvistických

prostředků řadí také *význam barev, rozložení nábytku, dekorace v místnosti*, a dokonce i *vůně*, jako jeden z dalších aspektů ovlivňující proces komunikace (Galajda, 2017, podle Knapp & Hall, 2010).

### **Paralingvistické prostředky**

Reprezentují takové aspekty řeči, které jí nějakým způsobem doplňují. Mikuláščík (2010, s. 98) definuje paralingvistiku jako: „Dotváření denotačního významu jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje, nebo zeslabuje, zpochybňuje, nebo potvrzuje v obsahu projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii, zlobu.“ Z této definice jsme schopni shrnout, že se do našeho projevu promítá vlastní subjektivní vnímání, přístup a vztah k hovořící osobě.

První kapitolou shrnujeme proces komunikace, ve kterém se prolíná řada faktorů, které ji ovlivňují. Představili jsme verbální a neverbální formy komunikace, jejichž soulad je důležitý pro plné pochopení sdělení u dítěte předškolního věku, které je na případný nesoulad velmi citlivé. Uvedli jsme v textu také škálu komunikačních funkcí, kterých je celá řada, a z nichž pro práci učitele je na předním místě zejména funkce výchovně-vzdělávací. Skrze komunikaci plní učitel cíle edukačního procesu. Konkrétně tyto cíle realizuje prostřednictvím *komunikace ve třídě*, jejíž bližší specifikování popíšeme v následující kapitole.

## 2 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Komunikaci můžeme pokládat za neopomenutelný prvek, který se v prostředí mateřské školy objevuje. Celkově vhodná a efektivní komunikace ze strany učitele k rodičům, ke kolegům a dětem vede k naplňování hlavního záměru, který si učitelé spolu s rodiči kladou. Tedy dobro a rozvoj dítěte v celé šíři. Komunikace je tak prostředkem k dosažení tohoto cíle. Tento fakt potvrzuje i odborná studie, ve které bylo zjištěno, že učitelova komunikace výrazně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu dítěte a celkově přispívá k jeho lepší adaptaci (Erbay, Omeroglu & Cagdas, 2012).

Touto kapitolou nejprve představíme obecné poznatky o tom, co se skrývá pod pojmem komunikace ve třídě a jejími funkcemi. Dalším tématem bude oblast efektivních a neefektivních technik komunikace, které se v rámci předškolního vzdělávání objevují a výrazným způsobem ho ovlivňují. Nakonec popíšeme problematiku dialogu a kladení otázek.

### 2.1 Komunikace ve třídě

Hovoříme-li o komunikaci ve třídě, pak ji chápeme jako zvláštní případ sociální komunikace, který se odehrává ve školním prostředí, kde je proces komunikace nazýván jako *pedagogická, školní, výuková*, anebo *komunikace ve školní třídě*. Stejně jako samotný pojem komunikace, který jsme rozebírali v předešlé kapitole, tak ani tento případ komunikace nemá vymezenou a jednotnou charakteristiku, na kterou by všichni pohlíželi stejně (Mareš & Křivohlavý, 1995; Nelešovská, 2005). Musíme brát na vědomí, že pojem *pedagogická komunikace* není příliš výstižné a vhodné pojmenování. Jedná se spíše o označení pro vyučovací předmět či vědní oblast než pro samotnou činnost učitele (Gavora, 2005). Vzhledem k nejednotnosti označení budeme pracovat s termínem *komunikace ve třídě*, která je přímo specifikovaná jako komunikace mezi učitelem a dětmi ve třídě, a ta je pro naše účely prvořadá (Švaříček, 2012).

Průcha, Walterová a Mareš (1998, podle Mešková, 2012, s. 14) vymezují tento typ komunikace jako: „Zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, jsou dány sociální role účastníků, jsou dohodnuta pravidla.“ Podle Gillernové (2012, s. 13) je to: „Vzájemná výměna sdělení mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží jeho cílům.“ Je zde vyjádřena potřeba obousměrného procesu komunikace, která je pro její realizaci důležitá. Dle Loudové a

Švarcové (2015) získává dítě skrze tuto formu komunikace zpětnou vazbu od učitele a dostává možnost klást doplňující otázky na osobu učitele.

Některé ze *základních funkcí* komunikace ve třídě vyjadřuje Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25):

- „Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také postojů a emocí.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu.“

Je-li komunikace ve třídě optimální a splňuje-li výše uvedené funkce, vede to k vytváření příznivého klimatu v rámci třídy souvisejícím se správným rozvojem a formováním osobnosti dítěte (Leont'jev, 1979, podle Sklenářová 2013).

Komunikace ve třídě je uskutečňována jak *verbální*, tak i *neverbální* formou sdělování. Někteří autoři uvádějí také *komunikaci činem* (Šafránková, 2019). Ta představuje sdělování informací skrze naše chování. Tím je myšleno, že učitel svým jednáním, respektive činy, dává dětem najevo svoji připravenost na výuku a jeho úctu k nim (Křivohlavý, 2010). Z výše uvedených faktů konstatujeme, že komunikace se tedy stává prostředkem pro realizaci výchovy a vzdělávání, ale také formuje vzájemné vztahy. Učitel je především vzorem pro děti. Ty věnují pozornost tomu, jak se učitel verbálně a neverbálně projevuje, a to následně napodobují. Tím, co a jakým způsobem učitelka vysílá, tedy komunikuje směrem k dítěti, má vliv na utváření jeho komunikativních dovedností a pojetí o sobě samém.

## 2.2 Efektivní a neefektivní komunikace s dítětem

Rozlišujeme efektivní a neefektivní techniky, které jsou v procesu výchovy a vzdělávání užívány. *Neefektivní* komunikace je rozpoznatelná na základě toho, že je zaměřená na jedince a je vedena negativním způsobem vůči němu (Mešková, 2012). Učitel se vyznačuje tím, že jeho postoj dítěti je spíše autoritářský a nadřazený. Učitel využívá hodnotící postoj vůči dítěti a je silným protikladem respektujícího přístupu (Svobodová, 2017).

Do neefektivních technik se řadí:

- *Ironie*
- *Příkazy/pokyny*
- *Poučování*

- *Vyhrožování*
- *Výčitky/obviňování*
- *Kritizování a poukazování*
- *Vyzdvihování žáků*: Učitel více komunikuje s vybranými dětmi a předkládá je ostatním jako vzor.
- *Řečnické otázky*: Tímto typem otázek učitel vyjadřuje dítěti své opovržení. Richmond et al. (2012) upozorňuje, že tyto otázky většinou odrazují děti k zapojování se do rozhovorů s učitelem. Vystává zde totiž otázka, kterou si klade dítě: *Má smysl odpovídat, když si učitel odpoví na položenou otázku sám?* (Kopřiva, 2008; Svobodová, 2010)

Mešková (2012) ještě dodává nálepkování a příliš hlasitý verbální projev jako další možnosti neefektivní komunikace. Gabašová (2020) doplňuje, že zvýšený hlas a křik poukazuje na učitelovu nejistotu a nemá na děti z dlouhodobého hlediska platnost. Tyto techniky vedou k tomu, že dítě získává od učitele jakousi nálepku, kterou si pak sebou nese delší dobu. Dítě navíc může pociťovat manipulativní přístup vycházející ze strany učitele (Svobodová, 2010). V souvislosti s tímto údajem lze citovat RVP PV (2021, s. 32), ve kterém je zmíněno, že způsob učitele, kterým děti vede by měl být: „sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.“

Neefektivními technikami učitel celkově ubírá motivaci dětem, snižuje jejich sebevědomí a sebeúctu, což má na ně z dlouhodobé perspektivy negativní dopady. Tyto neúčinné strategie podporují agresivitu u samotných dětí a narušují mezilidské vztahy (Mešková, 2012). Naopak *efektivní* komunikace učitele je mnohem přívětivější vůči dítěti vzhledem k tomu, že poskytuje dítěti prostor pro samostatné rozhodování a zodpovědné jednání. Sám učitel používáním efektivní komunikace projevuje vůči dítěti úctu a respekt. Těmito výše zmíněnými znaky se vyznačuje demokratický styl výchovného působení, který pozitivně přispívá ke spokojenosti obou stran (Svobodová, 2017). Wahyuni (2017, s. 80) ve svém článku také dodává, že: „Čím efektivnější jsou učitelé v komunikaci, tím budou lepší studijní úspěchy studentů.“ Následně si některé z efektivních technik, které učitel může využívat představíme.

Do efektivních technik se řadí:

- *Popis a konstatování*: Mluvíme o situaci, kterou zrovna vidíme, aniž bychom vynášeli jakékoliv soudy nad tím, co se stalo nebo nad aktérem této situace.

- *Informace či sdělení:* Tím se vysvětluje, co se odehrává, proč se to odehrává, jak se to odehrává či jaké budou důsledky. Jde například o informace ohledně pravidel chování.
- *Vyjádření vlastních potřeb a očekávání:* Učitel vyjadřuje své vlastní potřeby a očekávání v první osobě jednotného čísla. Například: „*Pomohlo by mi, kdyby...*“
- *Výběr nebo možnost volby:* Dítěti poskytujeme několik možností, čímž zvyšujeme jeho motivaci, ale i jeho kritické myšlení. Úkolem dítěte je tak porovnávat, která z možností je pro něj výhodnější.
- *Prostor pro spoluúčast a aktivitu:* Jde o zaktivizování dítěte, přičemž učitel dítěti poskytne možnost účastnit se na rozhodování o věcech, které se dítěte přímo týkají (Kopřiva, 2008; Mešková, 2012).

### 2.3 Význam dialogu a otázek v komunikaci učitel - dítě

Dialog je aktivizující metodou verbální komunikace a probíhá mezi dvěma a více lidmi, kdy musí být splněny následující zásady: střídání replik, střídání rolí hovořícího a naslouchajícího, jeden partner reaguje na druhého partnera, aktivní naslouchání partnera a hledání společného významu. Dialogické metody se vyznačují tím, že je komunikace rozdělena mezi učitele a děti. Díky dialogům se u dětí rozvíjí kognitivní, afektivní i sociální stránky osobnosti (Gavora, 2005). Jak dodává Šed'ová (2012), skrze dialog vede učitel dítě k novému porozumění a postupnými kroky usměřuje dítě prostřednictvím otázek k řešení daného problému.

Spolu s dialogem se pojí potřeba, aby učitel dával dětem možnost klást otázky. Kdyby tak neučinil, mělo by to negativní důsledky pro obě strany. Děti by se v případě jeho nesrozumitelného projevu nemohly doptat na ujasnění. Na druhou stranu by učitel nezískal informace týkající se detailnějšího poznání dítěte (Mareš & Křivohlavý, 1995). Učitel musí také poskytnout dostatek času na zformulování otázky a odpovědi. Z tohoto údaje vyplývá, že učitel není vždy ten, který pokládá otázky, ale je i na straně aktivně naslouchající osoby (Mešková, 2012). V rámci komunikace ve třídě je kladení otázek (jak ze strany učitele, tak ze strany dětí) a s tím související zpětná vazba opodstatněnou důležitostí (Nelešovská, 2005).

Pokud se již přiblížíme k samotnému vymezení otázky v rámci komunikace ve třídě, ta není brána jako holá tázací forma, ale jak autorka Navrátilová (2015, s. 32) říká: „Otázka je prostředkem pro rozvoj myšlení dítěte a dovedností, které se odrážejí od schopnosti dítěte



přemýšlet nad problémy, se kterými se setkává.“ Z toho vyvozujeme, že učitel by měl disponovat schopností klást otázky. Tímto způsobem se zajišťuje rozvoj dítěte v rámci znalostí a komunikace. Otázkami má učitel vést dítě k motivaci a k zaktivizování. Je to prostředek ke zjišťování vědomostí dítěte i jeho názorů či postojů k dotazovaným informacím. Dětem je pokládáno několik typů otázek a mezi ty nejdůležitější patří otevřené a uzavřené (Navrátilová, 2015).

1. *Uzavřené (reproduktivní)* otázky jsou typické tím, že u dítěte nevyžadují vyšší úroveň kognitivních procesů, ale pouze reprodukci naučených poznatků. Existuje zde pouze jedna správná odpověď. Mnohokrát zde postačuje odpověď prostého *ano* či *ne*.
2. *Otevřené (produktivní)* otázky se naopak vyznačují tím, že rozvíjejí hodnotící schopnosti dítěte a jeho kritické myšlení. Jsou prezentovány frekventovaně ve formě *proč?* a týkají se i názorů dítěte. Není zde jen jedna správná odpověď a je potřeba více než jednoslovná odpověď (Švaříček, 2012).

V kapitole, která se zabývala komunikací ve třídě, byla představena důležitost otázek, které v procesu komunikace poskytují učiteli i žákovi velmi užitečnou zpětnou vazbu. Nutno však pamatovat na to, že správné kladení přispívá k rozvoji kritického myšlení dítěte. Z výše představené kapitoly lze také konstatovat, že vlastnictví efektivních komunikačních dovedností se odráží v kvalitě vedení třídy a v interakci s dětmi. Není tedy nutné, aby učitel disponoval jen dobrými znalostmi ze svého oboru, ale především potřebuje dobré komunikační dovednosti, jejichž vymezení bude představeno v následující kapitole.

### 3 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

Na učitele jako významného činitele, který ovlivňuje osobnost dítěte, jsou kladeny stále narůstající a nelehké požadavky. Následnými podkapitolami přiblížíme komunikativní kompetenci, a z toho vyplývající komunikační dovednosti. Ty jsou součástí profesních kvalit učitele, ke kterým by měl již student učitelství směřovat, a ve své samotné praxi v průběhu celého života nadále zdokonalovat a rozvíjet. Tuto tézi potvrzuje i nově vytvořený a inspirativní Kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2023), ve kterém jsou vymezeny znalosti, dovednosti a postoje v podobě vize, ke které se mají studenti učitelství ubírat.

#### 3.1 Pojetí komunikativních kompetencí učitelské profese

Podle Svatoše (2006) jsou komunikační dovednosti součástí **profesních kompetencí** a odráží profesionální kvality. Profesní kompetence definuje Průcha et al. (2013, s. 130) jako: „Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“ Dle Syslové (2013) existuje sedm níže uvedených druhů kompetencí:

- Předmětová
- Didaktická a psychodidaktická
- Pedagogická
- Diagnostická a intervenční
- Sociální, psychosociální, *komunikační*
- Manažerská a normativní
- Profesně a osobnostně rozvíjející

Ze zahraničních zdrojů můžeme obecně termín *komunikační kompetence* definovat dle Galajda (2017, s. 20, podle Larsona et al., 1978, s. 16) jako: „Schopnost jedince prokázat znalost vhodného komunikativního chování v dané situaci.“ To znamená, že kompetence je vždy spojena se situací či prostředím, ve kterém je využívána. Pokud se přiblížíme k námi sledované komunikativní kompetenci z učitelského hlediska, tu vymezuje Syslová (2013) ve své knize jako jednu z *komplexu modelu kompetencí učitele v mateřské škole*. V rámci tohoto modelu zjišťujeme, že Kodým (2014) poukazuje na stejné vymezení komunikativní

kompetence, kdy učitel užívá prostředky pedagogické komunikace, uplatňuje efektivní způsoby komunikace, a to ve spolupráci s rodiči a ostatními partnery na chodu edukace se podílejících. Pedagogickou komunikaci spíše označujeme termínem *komunikace ve třídě* vyznačující se specifickou podobou komunikace, která je uplatňována směrem k aktérům výchovně-vzdělávacího procesu. Tedy, jak je zmíněno ve výše uvedené definici, jde o děti, rodiče, ale zařazujeme zde i komunikaci orientovanou například na kolegy v práci.

Ukazatelem kvality práce učitele jsou následující činy, které mohou být předmětem hodnocení studenta učitelství na praxi:

1. Povzbuzování dětí k vyjadřování svých názorů.
2. Kladení otevřených otázek a vyčkávání na jejich odpověď.
3. Povzbuzování dětí ke kladení otázek.
4. Snižování polohy při rozhovoru s dítětem.
5. Poskytování zpětné vazby dětem. (MŠMT 2023; Syslová, 2013)

K představeným ukazatelům doplňuje MŠMT (2023), že by měl být absolvent učitelství schopen poskytovat zpětnou vazbu dětem, ale i jim samotným dávat prostor pro zpětnou vazbu, která je vedena na osobu učitele.

Kompetence komunikativní v rámci profilu absolventa pedagogické fakulty v Ostravě představuje několik požadavků, kterými by měl být student během studia vybaven. Syslová (2013, s. 131) uvádí, že: „Slovní komunikace je obsahově bohatá, přiměřeně odborná, bez formálních nedostatků (...), dokáže uplatnit efektivní formu komunikace s rodiči o jejich dítěti.“ Můžeme tedy vidět podobné pojmání komunikativní kompetence jako u výše zmíněných autorů.

### **3.2 Komunikační dovednosti učitele v mateřské škole**

Komunikační kompetence je komplex, ve kterém se objevuje řada dovedností, přesněji tedy *komunikačních dovedností*. Ty se řadí mezi takzvané *soft skills* neboli měkké dovednosti. Jsou označovány též jako interpersonální a patří do oblasti emocí a komunikace. Zahrnují umění efektivně komunikovat, empatii, schopnost vyjednávat či řešit konflikty (Průcha & Veteška, 2014).

Ve školním prostředí vymezuje komunikační dovednosti například Nelešovská (2005, podle Sklenářová, 2013, s. 55) následovně: „Schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické

interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňují za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků komunikace ve třídě.“ V učitelské praxi jde podle Nelešovské (2005) o správnou formulaci otázek, vhodné vyjadřování se, ale také o celkové jednání učitele. Můžeme je tedy považovat jako jednu z nejdůležitějších vlastností učitele, která přispívá k úspěšné realizaci edukace (Erbay et al., 2012).

Uvádí se, že komunikační dovednosti odrážejí svou závislost na kontextu, tedy na různých situacích, do kterých se lidé dostávají. To znamená, že požadavky na komunikační dovednosti učitele mateřské školy se budou lišit například od požadavků na manažera (Galajda, 2017, podle Rickheit & Strohner, 2008). Tyto dovednosti získáváme průběžně, a to vzděláním, vlastními zkušenostmi a neustále získávanou praxí (Nelešovská, 2005).

Dělení komunikačních dovedností předkládá níže uvedená tabulka vyjadřující pojetí komunikačních dovedností dvěma autory. Můžeme zde vidět, že v některých bodech se shodují. Kodým (2014) vymezuje komunikační dovednosti v obecné rovině a více obšírněji, naopak Šmelová (2018) již poukazuje na specifičtější oblast uplatňovanou v rámci mateřských škol, ale pouze v omezené míře.

**Tabulka č. 3:** Dělení komunikačních dovedností

Dělení dle Kodýma (2014)	Dělení dle Šmelové (2018)
• Verbální komunikační dispozice	• Naslouchání
• Neverbální komunikační dispozice	• Odrážení
• Aktivní naslouchání	• Vyjasňování
• Efektivní tvorba zpětné vazby	• Tázání
• Empatie a asertivita	• Hledání příkladů

Borisova (2013) ještě dodává své dělení, ve kterém zmiňuje efektivní mluvení, poslouchání, psaní a čtení. Dále posílání a přijímání přesných zpráv. Na komunikační dovednosti pohlízejí studenti učitelství pro mateřské školy a základní školy jako na schopnosti zahrnující jasné a otevřené vyjadřování, motivaci dětí, dobrou formulaci zadávaných úkolů a další (H. Catalano & C. Catalano, 2015).

Z uvedených dovedností budeme popisovat pojetí od Kodýma (2014). V představení jednotlivých komunikačních dovedností budeme postupovat sestupně tak, jak je uvedeno v tabulce výše.

### 3.2.1 Verbální a neverbální komunikační dispozice

Mluvený projev je naprostým základem pro práci učitele. Na učitele jsou v tomto směru kladeny jisté nároky. Je proto potřebné, aby byl učitelův projev na dobré úrovni. Právě tato dovednost vede následně k lepším výsledkům dětí (Kyriacou, 2012). Učitel by samozřejmě měl svůj obsah mluvy přizpůsobovat věku dětí, jejich dosavadním zkušenostem, intelektu a jejich slovní zásobě, tak, aby jej děti pochopily (Mešková, 2012). Učitel musí především mluvit *zřetelně, kultivovaně a spisovně*. Měl by se oprostít od slangových a nářečových prvků v jeho řeči. Děti od svých učitelů přejímají komunikační vzorce, a následné osvojení si nespisovné mluvy může vést u dětí k jistým problémům v oblasti jejich dalšího vzdělávání. Je dobré brát v úvahu, že učitel je častokrát jeden z mála osob, která s dítětem mluví spisovně, a proto důležitost užívání spisovné mluvy stoupá. Učitel by se měl vyhnout i zařazování parazitních slov do své mluvy. Jedná se o takzvanou slovní vatu typu: takže, vlastně, jakože a jiné (Šuťáková et al., 2017). Dalším prvkem, který má výrazný vliv na správné pochopení dítětem je *úměrnost terminologických výrazů a neznámých slov*. Pokud učitel přichází s novým a neznámým pojmem je třeba, aby došlo k jeho vysvětlení (Křivohlavý, 2010). Jako další uvádí literatura *srozumitelnost a stručnost*, která je zapotřebí, když učitel dětem sděluje jakoukoliv novou informaci. Žák lépe pochopí jednodušší věty než květnatá a dlouhá souvětí. Tato neefektivní dovednost může vést k následnému neporozumění a zmatení dítěte. Pro lepší uchopení má tak učitel využívat nejrůznějších příkladů a ukázek (Mešková, 2012). Své místo má zde i kladení otázek, kterými jsme se zabývaly v předchozí kapitole. Učitelova volba slov pro formulaci otázky hraje důležitou roli. Pokud by byly otázky nejednoznačné, mohlo by se stát, že je dítě zmateno a odpovídá na něco jiného, než byl učitelův záměr (Nelešovská, 2005).

### 3.2.2 Neverbální komunikační dispozice

#### Fyzický vzhled

„Je to první zpráva, kterou posíláme tomu, s kým přijdeme do kontaktu“ (Richmond et al., 2012, s. 12). To, jak vypadáme, může nasvědčovat tomu, jaký vztah ke komunikujícím partnerům máme. Náš vzhled vyjadřuje, jací jsme, respektive jak sami sebe vidíme. Jde například o vybírání barev oblečení, různých šperků, nebo třeba úprava vlasů, celkově tedy upravenost jedince (Mešková, 2012). To znamená, že učitel by se měl v podstatě své práci přizpůsobovat. Tedy oblékat se vhodným způsobem. To, jak je učitel po vizuální stránce upraven, má velký vliv na děti, které jej berou jako svůj vzor (Šmelová, 2018).

### Výrazy obličeje a pohyby očí

Výrazy obličeje a pohyby očí jsou kategorie, které jsou vzájemně propojeny a jsou v souladu. Prvně se zaměříme na *mimiku*, tedy výraz obličeje, která je jedna z nejdůležitějších právě proto, že je nejvíce viditelná. Slouží především jako nástroj k transformaci emocionálních projevů, tedy k vyjadřování emocí, kterými jsou například smutek, radost, rozčilení a jiné (Richmond et al., 2012). Druhou kategorií je *vizika*, která se zaobírá lidskými pohledy. Zaměřuje se na délku a četnost pohledů. Zraková komunikace je velice důležitá, jelikož naše oči a pohledy mohou mnohé prozradit (Gavora, 2005, podle Sklenářová 2013). Neopomenutelným významem je, aby učitel s dětmi navazoval oční kontakt a udržoval jej. Učiteli to poskytuje přehled o dětech ve třídě. Tento oční kontakt by se měl střídat a nemá být zaměřen pouze na jednotlivého dítě (Sklenářová, 2013). Nemělo by se také zapomínat na úsměv, který navozuje pohodovou atmosféru ve třídě a povzbuzuje děti (Svobodová, 2010).

### Prostor

**Proxemika** vyjadřuje vzdálenost mezi lidmi. Jak říká Sklenářová (2013, s. 67): „Jde především o vliv vzdálenosti mezi komunikujícími, o přibližování a oddalování hovořících osob.“ Náš osobní prostor je jakási pomyslná bublina, která nás obklopuje. Pokud cizí osoba vstoupí do tohoto prostoru máme tendenci se oddalovat (Richmond et al., 2012). Ve školním prostředí máme na mysli především vertikální vzdálenost učitele s dítětem. Ta odráží různou úroveň výšky očí mezi komunikujícími partnery, takzvanou dominanci. Pro dítě je mnohem příjemnější, když učitelka uplatňuje snížení se na úroveň dítěte (Šmelová, 2018). Tento fakt vyzdvihuje i Krivohlavý (2010), tvrdící, že se jedná o ideální polohu při vedení rozhovoru.

### Gesta

**Gestika** zahrnuje pohyby rukou, které jsou doplněny o další projevy jako je pokývnutí hlavou či pohyb ramen. Významným způsobem doplňují význam slov a můžou také celkově slovní projev nahradit. Například na základě jednoho gesta je jasné, co je záměrem sdělit (Šuťáková et al., 2017). V rámci pedagogické praxe je nutné, aby se využívalo přiměřených a adekvátních gest. Pokud učitel gest nadužívá, není to v praxi žádnou výhodou. Dětem tyto nadměrně užívaná gesta odpoutávají pozornost od výkladu učitele (Gavora, 2005). Důležitost používání gest vychází ze samotného výzkumu od Woodala a Folgera (1985, podle Sklenářová, 2013), kteří zjistili, že přiměřené využívání gest vede k lepšímu zapamatování učiva žáky a celkově tedy k zefektivnění jejich školních výkonů.

## Doteky

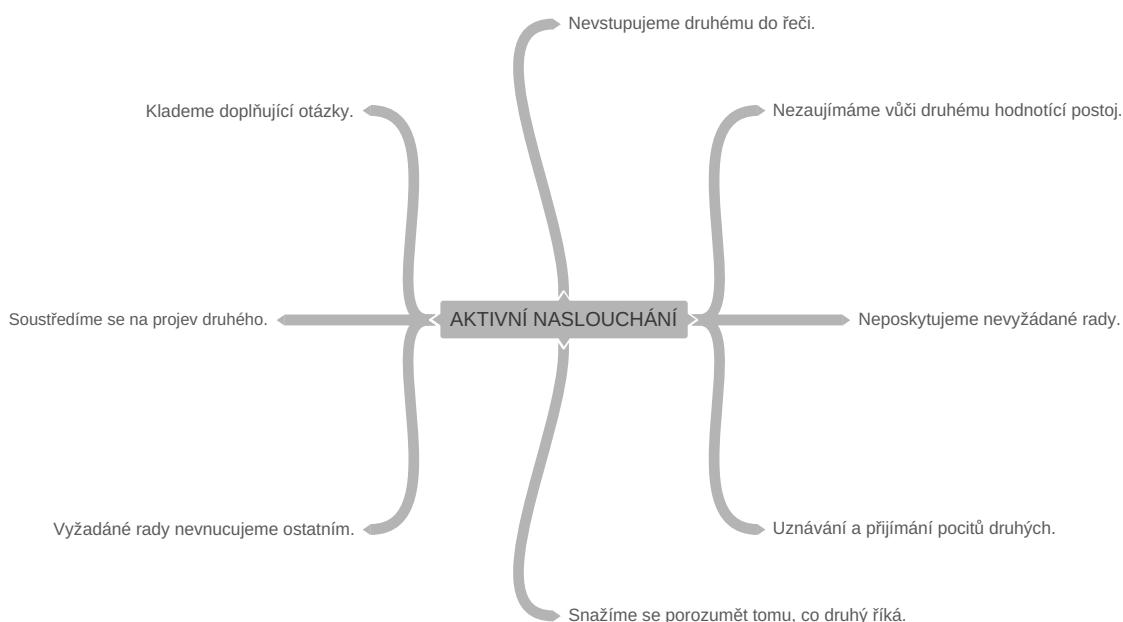
Doteková neboli haptická komunikace vysílá signály o zalíbení či přijetí. Je i zdrojem negativních signálů jako je odpor, naštvání, nedůvěra, které se projevují ve zdržování se doteků. Důležité je mít na paměti, že existují kategorie dotyků a každá z nich je vhodná pro daný typ interpersonálního vztahu (Richmond et al., 2012). Učitel musí vždy počítat s tím, že četnost doteků se v různých kulturách a zemích liší (DeVito, 2008). V předškolním věku mají signifikantní význam, kdy můžeme skrze dotyky dítě utěšit či ocenit, ale také zapojit zpátky do činnosti (Svobodová, 2010). Jak uvádí Richmond et al. (2012), tak právě dotyk je jednou z nejdůležitějších potřeb dítěte předškolního věku.

Požadavky, které jsou na učitele kladeny v rámci **paralingvistických aspektů** vysvětluje Gavora (2005).

- *Intenzita řeči* by neměla být tichá, ale učitel by měl mluvit dostatečně nahlas a umět hlasitost měnit podle obsahu sdělení a konkrétní situace, tak aby proslov nebyl monotónní.
- *Tempo* neboli rychlost řeči vyžaduje, aby nebylo příliš pomalé, ale také ani příliš rychlé.
- Využíváme *slovní důraz*, kdy některé ze slov v našem projevu zdůrazníme. Úspěšnost tohoto paralingvistického projevu je zejména v regulování pozornosti u dětí.
- Učitel adekvátně užívá *přiměřených přestávek v řeči*. Pokud najednou přestane mluvit a vytvoří tak ticho, děti zbystří, a tím je navozena jejich větší pozornost.

### 3.2.3 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je velmi důležitou komunikační dovedností v rozhovoru, ve které můžeme spatřovat využití především v tom, když za námi přijde dítě s nějakým problémem, se kterým si neví rady. My osobně tuto dovednost potřebujeme, a to tehdy když řešíme sami nějaký problém či konflikt a někdo nám poskytuje rady na jeho vyřešení (Svobodová, 2017). Následně si představíme obrázek, který vyjadřuje charakteristické znaky aktivního naslouchání, které v literatuře zmiňují Beaty (2017), Borisova (2013) a Svobodová (2017).



**Obrázek č. 2:** Znaky aktivního naslouchání

Strnadová (2011, s. 105) označuje dobrého posluchače jako toho, který: „Při zrychleném tempu řeči dovede zvýšit pozornost, aby byl schopen dobře vnímat. Má silnou touhu porozumět. Odmítá myšlenkové stereotypy a neskáče do řeči. Od dobrého posluchače je očekávaná interakce, verbální i neverbální.“ Z definice vyplývá myšlenka, že pokud chceme být dobrými posluchači nestačí pouze poslouchat ušima, co dítě říká. Ale jde především o hlubší zainteresování se do toho, co se nám dítě snaží sdělit.

V rámci aktivního naslouchání je často využíváno techniky *parafrázování*. Skrze parafrázování projevujeme druhému zájem o jeho sdělení, ale také přispíváme k lepšímu porozumění slyšeného (DeVito, 2008). Naslouchající jedinec se snaží zformulovat sdílenou větu svými slovy, ale neposkytuje řešení, které se mu jeví jako nejvhodnější (Šuťáková et al., 2017).

### 3.2.4 Zpětná vazba

Poskytování zpětné vazby v rámci výchovně-vzdělávacího procesu je nepostradatelné. Pokud by žák nedostal žádnou zpětnou vazbu, vytvářelo by to u něj pocity nejistoty. Dítě na základě zpětné vazby dále volí žádoucí postupy vedoucí ke zlepšení v požadované oblasti. Zpětnou vazbu potřebuje i učitel. Pro něj je důležitá například v těch aspektech, že získává cenné informace, zdali děti jeho projevu rozumí či nikoliv. Na základě toho může regulovat své postupy správným směrem (Gavora, 2005). Slovní zpětná vazba vyjadřuje požadavek



adekvátní volby slov, které nebudou působit útočně a urážlivě. Pokud vyjadřujeme negativní sdělení, je důležité se také zaměřit i na pozitiva a rady na možná zlepšení. Vždy začínáme a končíme naši zpětnou vazbu v pozitivním slova smyslu, například prostřednictvím pochvaly vedoucí k motivaci. Jedině tak se vyvarujeme u dítěte stagnaci a povzbudíme jej k další činnosti (Gabašová, 2020). Tento fakt potvrzuje také Eichhorn (2019), který říká, že pokud bychom dítě pouze kritizovali za jeho nevydařené výsledky, vedlo by to pouze k jeho uzavření se a ztrácelo by veškerou motivaci k dalšímu snažení se.

Svatoš (2006) konstatuje, že učitel dává zpětnou vazbu dítěti nejen skrze slovní vyjádření, ale také mimickými gesty, která mohou vypovídat buďto o uspokojení (pozitivní zpětná vazba) či neuspokojení (negativní zpětná vazba). Jde například o úsměv či přikývnutí hlavou na znamení souhlasu. Z těchto projevů dítě vnímá, zdali je na dobré cestě či nikoliv.

### 3.2.5 Empatie

Empatie znamená: „Schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka, tedy pochopit i pojmenovat pocity druhého člověka, jako bychom v situaci, ve které se nachází, byli my sami“ (Svobodová, 2017, s. 58). Základem empatické reakce je výše zmíněné aktivní naslouchání. Empatie vyjadřuje zájem o komunikačního partnera – tedy dítě, kdy bychom mu měli pozorně naslouchat, být trpěliví a náš hlas klidný. Je zde také vyjádřen požadavek plného soustředění se na dítě a odvrácení pozornosti sami od sebe (Gabašová, 2020). Některé typické znaky, které se váží učitele směrem k dítěti popisuje studie o komunikačních dovednostech učitelů v preprimárních institucích. Jedná se o sdílení radosti dítěte učitelem, schopnost upřímnosti a otevřenosti v oblasti vyjadřování pocitů (Aktürk & Demircan, 2017, podle Dökmena, 2008).

### 3.2.6 Asertivita

Asertivita zahrnuje takové chování, kdy jedinec umí klidným a přesvědčivým způsobem odmítat nesprávné názory. Je to vlastně: „Schopnost komunikovat a jednat tak, aby jedinec argumentoval a prosadil své názory, postoje a způsob řešení s přihlédnutím k názorům a argumentům partnerů“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 43). Asertivně jednající jedinec dokáže tím pádem čelit manipulaci, neoprávněné kritice a agresivitě namířené vůči jeho osobě. Vyznačuje se sebejistotou a nasloucháním druhých lidí. Praško a Prašková (2007) doplňují, že asertivní dovednosti zahrnují i schopnost uzavírat kompromisy vedoucí ke spojení všech.

Základní znaky asertivity jsou:

- Přesně definuje, o co mu jde a co si myslí.
- Má pozitivní postoj k ostatním lidem.
- Umí požádat o laskavost a sám ji nabídnout.
- Vyzařuje jistotu a také pohodu.
- Nevymlouvá se.
- Jeho chování není agresivní a není ani pasivní.
- Nenechá se využívat ostatními a ani druhé nevyužívá.
- Vnímá své potřeby a druhých. (Kodým, 2014; Lošťáková, 2020)

Ve shrnutí můžeme konstatovat, že komunikaci, respektive komunikační dovednosti lze prohlubovat v průběhu celého života. V komunikačních dovednostech je zahrnuta široká škála oblastí, které vyžadují nácvik a trénink pro jejich efektivní zúročení. Rozvoj komunikačních dovedností budoucích učitelů a učitelů již vykonávajících své povolání přispívá k čím dál tím více diskutovanému tématu, a to profesionalizaci učitelské profese. Následující kapitola představí možné způsoby, jak se studenti a učitelé mohou v problematice komunikačních dovedností zlepšovat, a tím zvyšovat i kvalitu role učitele v mateřské škole.

## 4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ A UČITELŮ

Samozřejmostí každého učitele by mělo být celoživotní vzdělávání a osobnostní růst. Pro zvyšování efektivnějšího působení učitele v jeho samotné praxi je nezbytnou součástí se na tuto profesi, a s tím zahrnující komunikační situace s dětmi, rodiči a kolegy, řádně připravovat již v pregraduálním vzdělávání. Musíme se ovšem zamyslet nad různorodostí pedagogických fakult, kdy každá z nich připravuje studenty na jejich roli učitele jiným způsobem a v odlišném měřítku. Následně si představíme některé z možných variant využívaných k rozvíjení komunikačních dovedností uplatnitelných pro studenty učitelství a také učitele v praxi.

Veškeré níže uvedené metody by měly zahrnovat *záměrnou sebereflexi*, která je předpokladem odborného růstu každého jedince. Díky ní mohou jedinci zdokonalovat a modifikovat své další postupy v praxi (Průcha et al., 2013). Šed'ová (2016, podle Korthagena et al., 2011, s. 480) zmiňuje i pojem *reflexe* a považuje jej za nástroj profesního vzdělávání, který definuje jako: „Mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“ Z definice můžeme vyvodit fakt, že proces reflexe je zaměřen na posuzování práce a následné promýšlení vedoucí ke změně jednání, které je obohaceno o nové vypozerované podněty.

Následující řádky představí způsoby, které lze k celkovému rozvoji osobnosti, a potažmo komunikačních dovedností, využívat. S některými z nich se setkáme v nácviku na samotnou praxi prostřednictvím seminářů na vysoké škole jako jsou *Komunikace pro učitele* či *Pedagogická komunikace*, které poskytují teoretickou a praktickou přípravu. Některých z uvedených způsobů je užíváno již přímo v průběhu reálné praxe.

### 4.1 Mikrovýstupy

Jedním z efektivních způsobů, který přispívá k budování základů komunikačních dovedností u studentů jsou *mikrovýstupy*, ve kterých dochází k nácviku situací, se kterými se učitel v praxi nejčastěji setkává. Mikrovýstupy definuje Svatoš (2006, s. 11) jako: „Cvičná a záměrně navozená a monitorovaná komunikační situace, jejímž hlavním smyslem je poskytnout komunikační příležitost k utváření, upevnění, rozvíjení nebo obměně komunikativních dovedností.“ Ve světle výše uvedeného můžeme říci, že je cílem poznat, jakými dovednostmi studenti nejprve disponují, a následně směřovat k jejich individuálnímu

rozkvětu. Studenti mají skrze mikrovýstupy možnost své počínání zhodnotit a dále provést sebereflexi. Pro pochopení této problematiky nastíníme ve stručnosti některé z charakteristik.

- Mikrovýstupy probíhají vždy s jasným vymezením rozvíjené oblasti. Pro inspiraci můžeme uvést rozvoj komunikačních dovedností v okruzích mimického projevu, zvukové stránky řeči, obsahu komunikace a dalších. Studenti konkrétně prohlubují dovednost obhajovat své názory, přijmout pochvalu, podporovat obsah sdělení zvukovou stránkou řeči.
- Mikrovýstupy jsou brány jako simulace různých typických pedagogických situací, se kterými se studenti budou ve své profesi setkávat.
- Výstupy probíhají buďto mezi všemi studenty či vybranými studenty.
- Typické je zhodnocení daného mikrovýstupu všemi zúčastněnými při vzájemném dialogu a následně probíhá sebehodnocení. Díky svému zhodnocení dospívá trénovaný jedinec k závěrům, jak by dané chování mělo být pro příště zlepšeno.

Při využívání mikrovýstupů můžeme uplatňovat techniky jako je hraní rolí, psychohry, modelové situace problémových situací či výcvik sebeprosazení (Svatoš, 2006).

## 4.2 Pedagogické praxe

Pedagogická praxe uvádí studenty učitelství do reálného školního prostředí a má nezastupitelné místo v přípravě budoucích učitelů, ve kterém studenti směřují k postupnému naplňování požadovaných kompetencí (MŠMT, 2023). Praxí studenti získávají dovednosti, a to v oblasti pedagogické, diagnostické, komunikativní a dalších. V samotné praxi studentů učitelství by již mělo jít o propojení teoretických a praktických poznatků, které získali průběžnou vysokoškolskou přípravou. Její důležitou složkou je i zařazení následné reflexe svých výstupů a výstupů učitelů, které měli studenti možnost pozorovat v rámci mateřských škol. Formy pedagogické praxe se různí a jsou koncipovány v závislosti na dané fakultě (Wiegerová, 2015).

## 4.3 Videozáznamy a videostudie

Čím dál tím více jsou diskutované také *videozáznamy* spolu s následnou analýzou označovanou jako *videostudie*. Na videostudie můžeme nahlížet jako na longitudinální výzkum, ve kterém sledujeme postupné změny v přechodu začínajícího studenta učitelství

až po jeho úspěšné absolvování studia. Videozáznam si klade za cíl vyhledávat nedostatky jedince, které by následně měly být do značné míry eliminovány. Dále se snaží dané dovednosti prohlubovat a rozvíjet. Při práci s videozáznamy mohou studenti pracovat dvojitým způsobem. První z nich je rozbor videozáznamu pedagogů v praxi, ve kterých se snaží rozpoznávat příklady dobré či špatné praxe a navrhnout řešení daných situací. Druhou variantou je, že studenti pod vedením fakultního učitele vyhledávají v nahrávkách vhodně a nevhodně zvolené strategie, které sami v rámci praxe použili (Navrátilová, 2015).

#### 4.4 VTI metoda

Označováno jako *videotrénink interakcí* představuje specifickou formu pozorování, ve které je pozorovaný jedinec veden ze strany zkušeného trenéra. V oblasti školství se trenér snaží vést učitele k efektivnímu využívání komunikace. Úkolem trenéra je pořizovat videozáznamy vybraných situací (například komunikace jedince – klienta se třídou). Následný krok představuje rozbor videa, tedy interakční analýzu. V ní se spolu s klientem zaměřuje trenér na takové momenty, které v komunikaci představují problém, nebo právě naopak na momenty zobrazující úspěšné komunikační vzorce. Ke konci dochází ke zpětnovazebnímu rozhovoru, ve kterém trenér spolu s klientem konzultuje jednotlivé úseky z videozáznamu a snaží se společně rozeznat zaběhlé komunikační vzorce, a u těch nepříznivých přijít na jejich možné zlepšení. Důležité je zmínit, že se nejedná o jednorázové řešení problému, ale spíše o proces trvající delší časový úsek, ve kterém má reflexe ze strany trenéra a sebereflexe ze strany klienta efektivní účinek (SPIN, 2012).

Syslová (2013) vymezuje některé z výhod užívání VTI metody:

- Jedinec se může několikrát vracet ke sledovaným částem videa.
- Může sledovat svůj postupný vývoj, tedy změny a zlepšení.
- Jedinec se vidí tak, jak ho vidí i jeho okolí.

#### 4.5 Hospitace

Možný nástroj profesního rozvoje, který je považován za velmi efektivní, je hospitace. Ta může být vedena ze strany ředitele, české školní inspekce či kolegů navzájem (Syslová, 2013). Pojem hospitace představuje podle Průchy a Vetešky (2014, s. 128): „Způsob kontroly a hodnocení práce učitelů, lektorů a školitelů.“ To znamená, že smyslem je vniknout do prostředí jedince (vyučovací hodiny) a získat poznatky o kvalitě jeho práce. Díky hospitaci

máme možnost pozorovat postupný vývoj sledovaného za daný časový úsek. Nejedná se ale o pouhé pozorování. Sledovaný jedinec následně získává zpětnou vazbu o svých silných a slabých stránkách v rámci *pohospitačního rozhovoru* a poté jsou vymezeny možnosti dalšího profesního rozvoje (Syslová, 2013).

V poslední kapitole teoretické části jsme uvedli, že rozvoj učitelské profese je celoživotním procesem, a tím myslíme i komunikační dovednosti, které by měly být rozvíjeny během celé profesní dráhy učitele. Důležitým prvkem u všech výše uvedených způsobů rozvoje komunikace je sebereflexe. Až dobře provedená sebereflexe může vést ke kýžené úpravě, zlepšení nebo změně prvků ve své komunikaci.

## 5 SHRNUTÍ

Teoretická část představila nejdůležitější aspekty, které se vážou k pojmu komunikace. To znamená, jakým způsobem a za jakých podmínek komunikační proces probíhá. Z literatury bylo zjištěno, že do tohoto procesu zasahuje nespočetná řada faktorů. Vstupují do něj jednak osobnostní charakteristiky každého jedince, faktory kulturního a společenského zázemí, ale také šumy vyvolané vnějším okolím. Proces je ovlivňován i předchozími zkušenostmi, vlastní praxí a neustálým vzděláváním, které má u učitele představovat celoživotní proces. V teoretické části byly dále vymezeny efektivní a neefektivní techniky užívané v projevu učitele v závislosti na jeho přístupu k dětem. Hlavní kapitolou teoretického ukotvení bylo kategorizování komunikačních dovedností specificky uplatňovaných ve výchovně-vzdělávacím procesu a jejich následný popis. Důležitost jejich efektivního uplatnění spatřujeme především v práci učitele, ale také v postupném zavádění u studentů učitelství pro mateřské školy. Komunikace v práci učitele je velmi podstatným elementem, který poukazuje na kvality jeho profese, ale do jisté míry determinuje směřování celého edukačního procesu. Způsobem, jakým učitel komunikuje, může podporovat ve třídě pozitivní klima, které se odráží na výsledcích dětí. Z tohoto důvodu je nezbytné se zabývat komunikačními dovednostmi již v samotné přípravě studentů učitelství a zamýšlet se nad možnými způsoby jejich rozvoje, které jejich přípravu zkvalitňují.

Ze zmíněných poznatků teoretické části vyplynula otázka, jaké existují způsoby, kterými studenti učitelství pro mateřské školy mohou rozvíjet komunikační dovednosti. Respektive, které možnosti jim k tomu samotná škola nabízí, a jaké možnosti aplikují v rámci své iniciativy. Z celkového tématu bakalářské práce vyvstala ještě druhá otázka. A to, jakými komunikačními dovednostmi uplatňovaných směrem k dětem studenti učitelství pro MŠ disponují. Těmito otázkami se bude zabírat praktická část této práce, která představí jejich samotné rozpracování a analýzu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce byla cílená na zjišťování uplatňování jednotlivých komunikačních dovedností u studentů učitelství pro mateřské školy spolu se zapojením studentů předškolní pedagogiky. Následné kapitoly popisují jednotlivé realizační kroky výzkumu. Prvně nastíním hlavní výzkumný cíl a k němu navazující dílčí cíle. Poté se již zabírám výzkumnými otázkami a hypotézami. Dále zmiňuji charakteristiku zvolené výzkumné metody a vymezení výzkumného souboru. Další kapitoly se již věnují analýze získaných dat a její interpretaci, diskuzi a nejrůznějším doporučením pro samotnou praxi.

### 6.1 Výzkumné cíle

Před započítím praktické části byly vymezeny cíle výzkumu, kterých se snažíme dosáhnout. Tyto cíle nám udávají směr, kterým chceme náš výzkum vést.

#### 6.1.1 Hlavní výzkumný cíl

- Zmapovat, jak studenti připravující se na profesi učitele v mateřské škole hodnotí důležitost, rozvoj a uplatňování komunikačních dovedností.

#### 6.1.2 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle byly vytvořeny v souladu s hlavním cílem této bakalářské práce. Jsou formulovány následovně:

1. Zjistit, jaké místo zaujímají komunikační dovednosti ve vybraných dovednostech učitele z pohledu studentů.
2. Zmapovat způsoby rozvoje komunikačních dovedností, které studenti využívají.
3. Zjistit, jak studenti s absolvovanou praxí hodnotí uplatňování svých komunikačních dovedností ve vybraných oblastech.
4. Porovnat hodnocení uplatňování komunikačních dovedností ve vybraných oblastech mezi studenty s absolvovanou školní praxí a studenty s praxí na pozici učitele v mateřské škole.

## 6.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

### 6.2.1 Výzkumné otázky

Ve své bakalářské práci se zabývám následujícími výzkumnými otázkami sestavenými na základě hlavního cíle a dílčích výzkumných cílů:

**Hlavní výzkumná otázka zní:**

- Jak studenti připravující se na profesi učitele v mateřské škole hodnotí důležitost, rozvoj a uplatňování komunikačních dovedností?

**Dílčí výzkumné otázky jsou:**

1. Jaké místo zauímají komunikační dovednosti ve vybraných dovednostech učitele z pohledu studentů?
2. Jaké způsoby rozvoje komunikačních dovedností studenti využívají?
3. Jak hodnotí studenti s absolvovanou praxí uplatňování svých komunikačních dovedností ve vybraných oblastech?
4. Jak se liší hodnocení studentů v uplatňování komunikačních dovedností v závislosti na typu praxe?

### 6.2.2 Výzkumné hypotézy

**Výzkumná otázka č. 4:** Jak se liší hodnocení studentů v uplatňování komunikačních dovedností v závislosti na typu praxe?

**H1:** Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení využívání komunikačních dovedností v závislosti na typu praxe.

## 6.3 Popis výzkumné metody

Realizovaný výzkum využil předností kvantitativního designu. Gavora (2010) považuje *kvantitativně orientovaný výzkum* za takový typ výzkumu, který pracuje s číselnými údaji. Zaměřuje se především na rozsah výskytu daných jevů neboli jejich míru. Kvantitativně orientovaný výzkum umožňuje jednoznačné vyjádření dat na základě čísel. Záměrem je především ověření nějaké teorie či vysvětlení jevů. Vzhledem k tomu vyhovoval tento typ výzkumu ke zmapování komunikačních dovedností. Pro sběr dat byla využita metoda dotazníku. Ty byly poté distribuovány elektronickou podobou. Tato forma dotazníku byla

volena z důvodu řady výhod, které přináší. Především získání dat od studentů, kteří studují i mimo Zlínský kraj. Výhodou navíc je, že následně je možné stáhnout datový soubor, který eliminuje chyby v zápisu výzkumníka.

Pojem *dotazník* Gavora (2010, s. 121) definuje jako: „Způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Je nejčastěji využívanou metodou k získávání dat.

Dotazník se má skládat ze tří částí. A to *vstupní části*, která obsahuje údaje o autorovi dotazníku, o cílech dotazníku a o tom, jaký je význam respondentových odpovědích. Ve vstupní části by se také měly nacházet pokyny, které přibližují, jakým způsobem dotazník vyplnit. V *druhé části* se nachází vlastní otázky, které by měly být řazeny od lehčích a přitažlivějších až po otázky těžší. Otázky důvěrnějšího charakteru by se měly nacházet až na konci dotazníku. *Konečnou částí* dotazníků bývá poděkování respondentovi za vyplnění. Dotazník přináší určité výhody. Jednou z nich je vhodnost pro sběr dat od velkého počtu odpovídajících, a to v krátké časové relaci Gavora (2010).

Slovo *respondent* vyjadřuje osobu, která odevzdává informace výzkumníkovi v rámci kvantitativního výzkumu. V dotazníku jsou seskupovány jednotlivé položky, které mají oznamovací podobu. Nacházíme zde i otázky mající naopak tázací podobu (Gavora, 2010).

Vytvořený dotazník nalezneme v příloze č. 2. Sběr dat probíhal v období od 7. 2. 2023 do 10.3. 2023. Dotazník byl sestaven za účelem hodnocení uplatňování komunikačních dovedností u studentů učitelství pro mateřské školy. Český výzkumný nástroj k zjišťování komunikačních dovedností nebyl vhodný, a z hlediska sociokulturních zvláštností nebylo možné převzít existující zahraniční zdroj k měření komunikačních dovedností. Proto byly položky do dotazníku formulovány jednak na základě teoretických východisek a jednak na základě již existujícího dotazníku s názvem Teacher – Child Communication Skills, dále jen TCCS (Erbay et al., 2012, podle Aktürk & Demircan, 2017). Z dotazníku byly položky znatelně modifikovány tak, aby odpovídaly českému kontextu.

Celkový počet položek a otázek v dotazníku je 31 a jsou strukturovány v podobě Likertových škál. Nalezneme zde otázky otevřené a uzavřené. Vyplnění tohoto dotazníku trvá přibližně 5-10 minut a byl rozeslán elektronickou podobou. Jeho tvorba byla uskutečněna skrze webovou platformu *Survio*, která se přímo zaměřuje na tvorbu dotazníků.

Pokud bych měla představit celkovou strukturu dotazníku, ta je následující:

1. Oslovení a představení cíle výzkumu

2. Instrukce k vyplnění
3. Otázky a položky týkající se základních informací respondenta (pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, studovaný ročník, forma studia), otázky a položky zaměřující se na rozvoj komunikačních dovedností z pohledu studentů (způsoby rozvoje komunikačních dovedností, důležitost komunikačních dovedností v práci učitele)
4. Položky týkající se oblastí komunikačních dovedností
  - Verbální složka a neverbální složka
  - Oblast naslouchání a empatie
  - Oblast kladení otázek a poskytování zpětné vazby
  - Oblast asertivity

Položky byly formulované s možností odpovídat následovně: vždy, často, příležitostně, málokdy, nikdy. Některé položky byly formulované s možností odpovídat: souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím.
5. Poděkování respondentům za věnovaný čas

#### **6.4 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor představoval záměrný výběr studentů z vysokých škol napříč univerzitami v celé České republice. Jednalo se o studenty ze studijního programu učitelství pro mateřské školy a předškolní pedagogika. Do výzkumu jsou zahrnuti jak studenti bakalářského studia v oboru učitelství pro mateřské školy, tak studenti magisterského navazujícího studia v oboru předškolní pedagogiky. Zařazení do výzkumu byli studenti těchto oborů v prezenční i kombinované formě studia. Celkově se tohoto výzkumu zúčastnilo 304 respondentů.

## 7 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

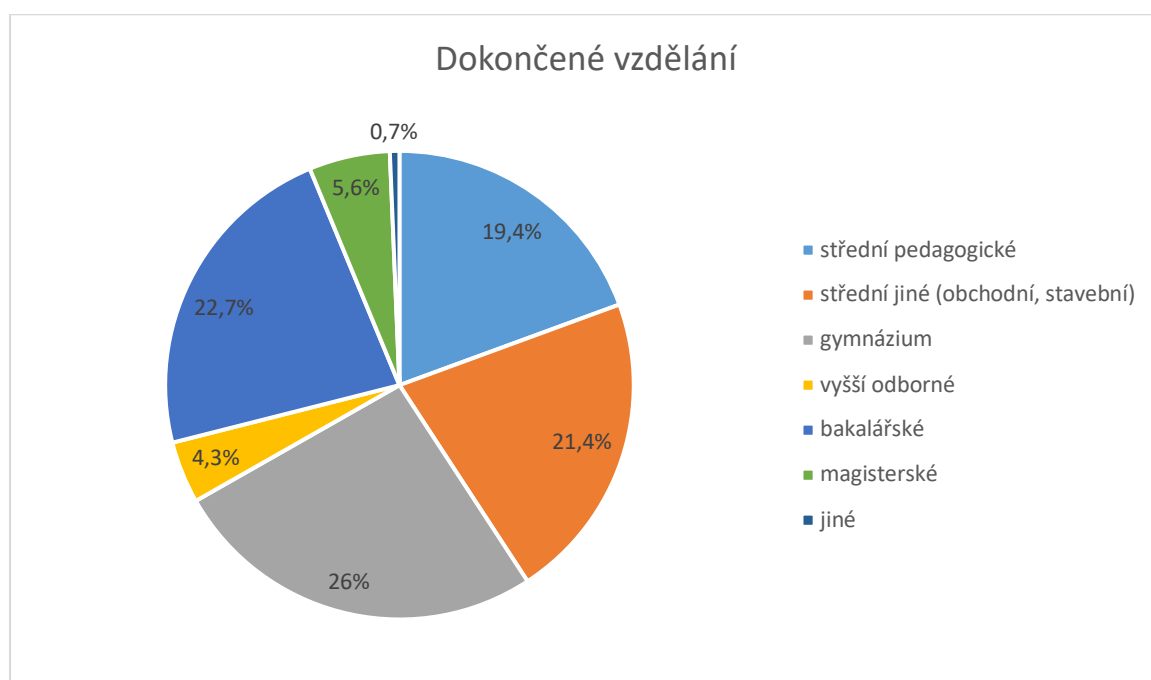
Tato kapitola představuje analýzu dat, která byla získána prostřednictvím elektronického dotazníku. Data z něj vyplývající byla zprostředkována díky programu Microsoft Excel a Microsoft Word. Data jsme převedli do formy grafů a tabulek. V tomto výzkumu jsme užívali jak popisnou statistiku, která je typická pro práci s četností, tak také testovou statistiku charakteristickou pro práci s výpočty. Pro tyto výpočty byl užit program IBM SPSS Statistics. Data týkající se základních a specifických charakteristik výzkumného souboru jsou vyjádřena graficky pomocí výsečových grafů či kontingenční tabulky. Jednotlivé výzkumné otázky jsou zpracovány naopak do histogramů četností a tabulek, ve kterých jsme pracovali s aritmetickým průměrem spolu se směrodatnou odchylkou. Pro testování hypotéz bylo užito U testu Manna a Whitneyho, ve kterém jde o porovnávání dvou nezávislých výběrů (Chráška, 2016).

### 7.1 Analýza základních charakteristik výzkumného souboru

Touto částí představíme faktografické údaje týkající se zapojených respondentů do výzkumného šetření. Jedná se o údaje, jakými jsou pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání, formy studia, studovaný ročník a míra absolvované praxe. Celkově se účastnilo 304 respondentů. Z toho 301 respondentů ženského pohlaví (99 %) a 3 respondenti mužského pohlaví (1 %). Toto zastoupení respondentů odpovídá známé tézi, že programy připravující budoucí učitele mateřské školy jsou stále ve velké míře feminizované.

### Nejvyšší dosažené vzdělání

První z grafů představuje zastoupení respondentů v jednotlivých typech vzdělání. Do dotazníku byly zahrnuty střední školy pedagogického zaměření, střední školy obchodní či stavební, gymnázia, vyšší odborné školy, vysoké školy s bakalářským a magisterským. Zařazena byla také odpověď jiné.

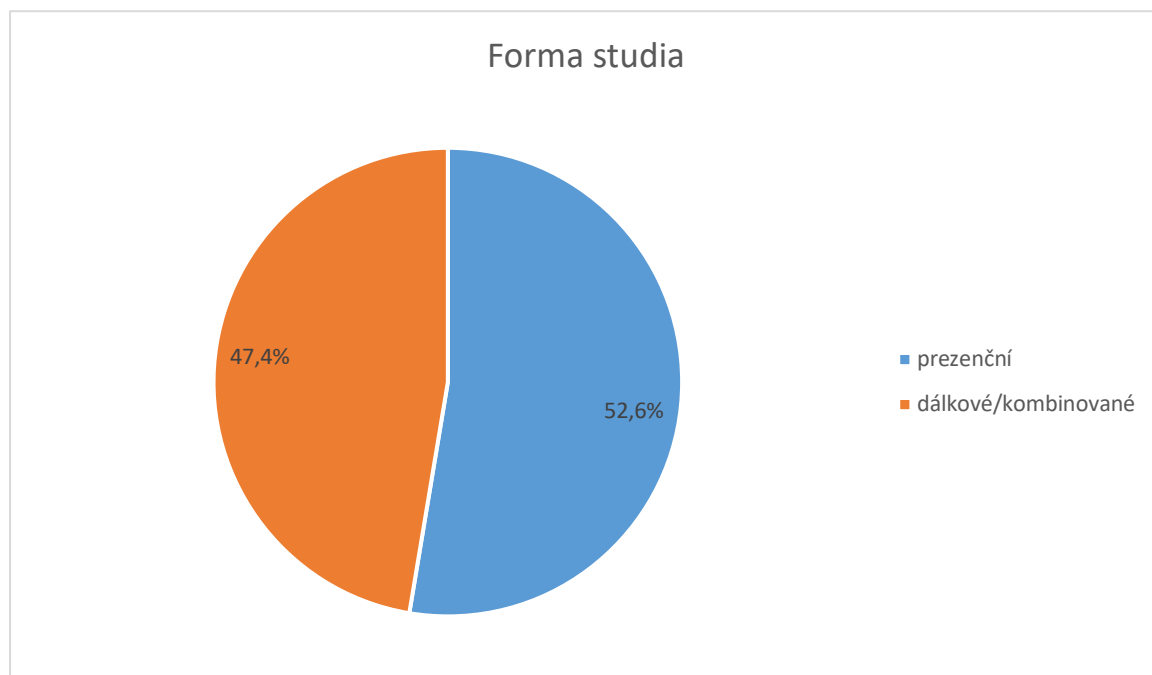


**Graf č. 1:** Zastoupení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Jak můžeme vidět, graf předkládající nejvyšší dokončené vzdělání se velmi diverzifikuje a nepřevládá zde jedna dominantní odpověď. Největší zastoupení respondentů v této kategorii absolvovalo *gymnázium*, a to konkrétně 79 studentů (26 %). Dále pak s *bakalářským* studiem 69 respondentů (22,7 %). Následnou skupinu se *středním vzděláním jiným* (stavební, obchodní) představovala 65 respondentů (21,4 %). *Střední vzdělání pedagogické* absolvovalo 59 respondentů (19,4 %). Méně zastoupenými skupinami byli absolventi *magisterského* vzdělání v množství 17 respondentů (5,6 %). Poté počet 13 respondentů (4,3 %) v kategorii *vyššího odborného vzdělání*. Nejméně zastoupenou skupinou byli 2 studenti (0,7 %), kteří odpověděli, že mají *jiný* typ dosaženého vzdělání.

### Forma studia

Rozložení dle formy ilustruje graf níže. Do výzkumného šetření jsme zapojili, jak studenty prezenčního studia, tak také studenty kombinované formy studia.



**Graf č. 2:** Zastoupení respondentů dle formy studia

Z grafu číslo 2 je patrné, že dotazník vyplnilo 144 respondentů (47, 4 %) studujících *dálkově/kombinovaně*. Větší podíl utváří studenti, kteří studují *prezenční* formu studia, a to v počtu 160 respondentů (52, 6 %).

### Studovaný ročník a absolvovaná praxe

V následném přehledu se pracuje s kontingenční tabulkou, která obsahuje četnost respondentů v aktuálně studovaném ročníku spolu s daty týkající se absolvované praxe v prostředí mateřských škol. V tabulce lze sledovat kolik respondentů v daném ročníku absolvovalo daný typ praxe – prozatím bez praxe v MŠ, Pozorování v MŠ, Výstupy v MŠ či samotná práce v MŠ.

**Tabulka č. 4:** Zastoupení respondentů dle studovaného ročníku a absolvované praxe

	1.ročník (BS)	2.ročník (BS)	3.ročník (BS)	1.ročník (MS)	2.ročník (MS)	Celkem
Prozatím bez praxe v MŠ	8	2	1	0	0	<b>11</b>
Pozorování v MŠ	37	7	2	0	1	<b>47</b>

Výstupy v MŠ	12	47	69	9	4	<b>141</b>
Práce v MŠ	11	20	36	22	16	<b>105</b>
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>76</b>	<b>108</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>304</b>

Z hlediska praxe jsme chtěli zjistit, jakou mají studenti nejvýše absolvovanou praxi s dětmi. Nejpočetnější skupina činila 141 respondentů (46 %), kteří mají absolvovanou praxi zahrnující *vlastní výstupy*. Velký počet respondentů, konkrétně 105 (35 %) odpovědělo, že již pracují jako *učitel/učitelka v mateřské škole*. Dále 47 respondentů (15 %) sdělilo, že teprve mají realizovanou praxi zahrnující *pozorování*. Nejméně početná skupina 11 respondentů (4 %) uvedla, že zatím nemají absolvovanou *žádnou praxi*. Zastoupení v oblasti ročníků bylo studenty učitelství pro mateřské školy bakalářského programu a studenty předškolní pedagogiky navazujícího magisterského programu. V hojném počtu se účastnilo výzkumu 108 studentů (35,5 %) *třetích ročníků bakalářského studia*. Druhé místo zaujímají *druhé ročníky bakalářského studia* s četností 76 (25 %) do výzkumu zapojených studentů. Dále *první ročníky bakalářského studia* s četností 68 respondentů (22,4 %). Co se týče magisterského navazujícího programu, zde bylo vyšší zastoupení *prvních ročníků* s 31 responzemi (10,2 %). Nejméně byly zastoupeny *druhé ročníky*, konkrétně s 21 odpověďmi (6,9 %).

## 7.2 Analýza specifických charakteristik výzkumného souboru

Tato podkapitola již pojednává o informacích směřovaných konkrétněji k tématu komunikačních dovedností. Jeví se za užitečné vědět, jaké specifické charakteristiky zapojení studenti do výzkumu mají. Za důležité jsme považovali jejich školní úspěšnost, ale také jejich iniciativu zapojovat se do komunikace s vyučujícím a se svými spolužáky.

### Vlastní nahlížení studentů na svou úspěšnost

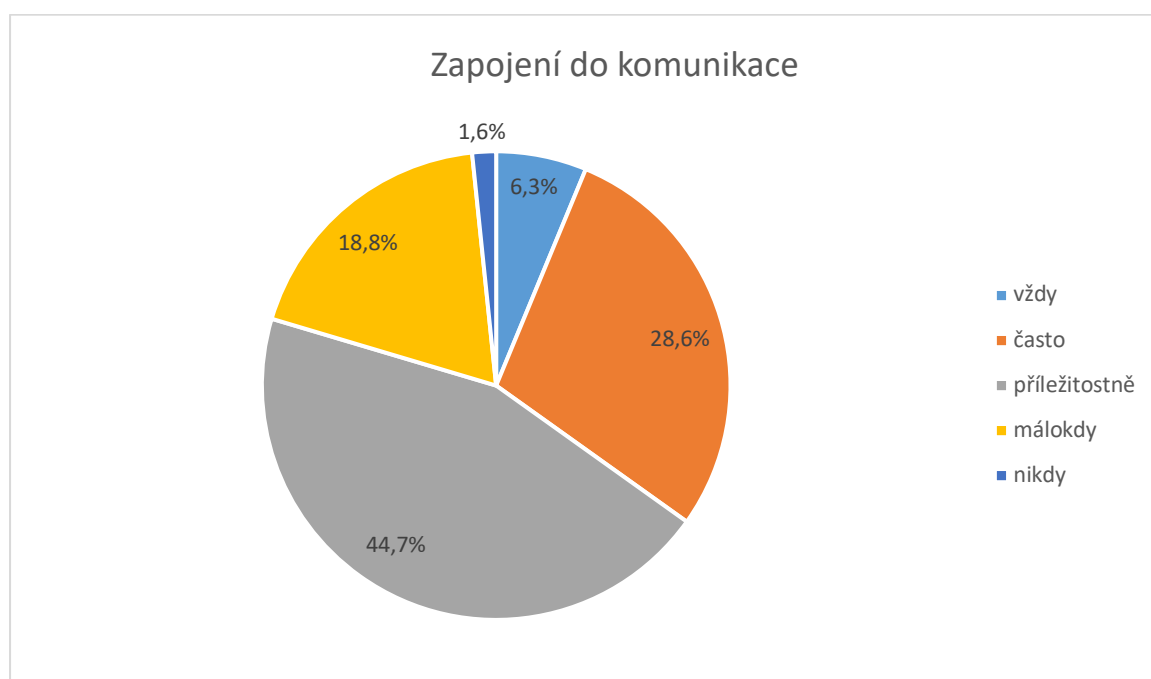
Pro tuto výzkumnou práci bylo i zajímavé zjištění týkající se vlastního nahlížení studentů na jejich úspěšnost v rámci školy. Pozitivně z výsledků vyplývá, že 156 respondentů (51,3 %) se považuje za *velmi úspěšné* studenty, dále 120 respondentů (39,5 %) se přiklání ke *spíše úspěšným* studentům. Méně početná skupina se skládá z 24 respondentů (7,9 %) vnímající se jako *průměrní* studenty. Nejméně zastoupenou kategorií je pouze u 4 jedinců (1,3 %)



považující se za *méně úspěšné studenty*. Touto otázkou jsme chtěli poukázat na skutečnost, že pohlížení na svou zdatnost má závislost na uplatňování komunikačních dovedností. To znamená, že důvěra jedince v sebe sama je předpokladem komunikačních dovedností (Erbay et al., 2012).

### Zapojení do komunikace

Následný graf představí, jak jsou studenti ochotni se zapojovat do komunikace v rámci výuky. Konkrétně zdali jsou odhodláni komunikovat s učiteli či studenty, kteří prezentují.



**Graf č. 3:** Zastoupení respondentů dle ochoty zapojovat se komunikace ve výuce

Z největší části měla zastoupení odpověď *příležitostně*, kterou zvolilo 136 respondentů (44,7 %). Dále 87 respondentů (28,6 %) odpovědělo, že se do komunikace zapojuje *často*. Méně početná skupina o 57 respondentech (18,8 %) vyjádřila názor, že se snaží zapojovat jen *málokdy*. Nejméně zastoupenými skupinami byly s odpověďmi *vždy*, na kterou odpovědělo 19 respondentů (6,3 %), a poté skupina s odpovědí *nikdy* s počtem 5 respondentů (1,6 %).

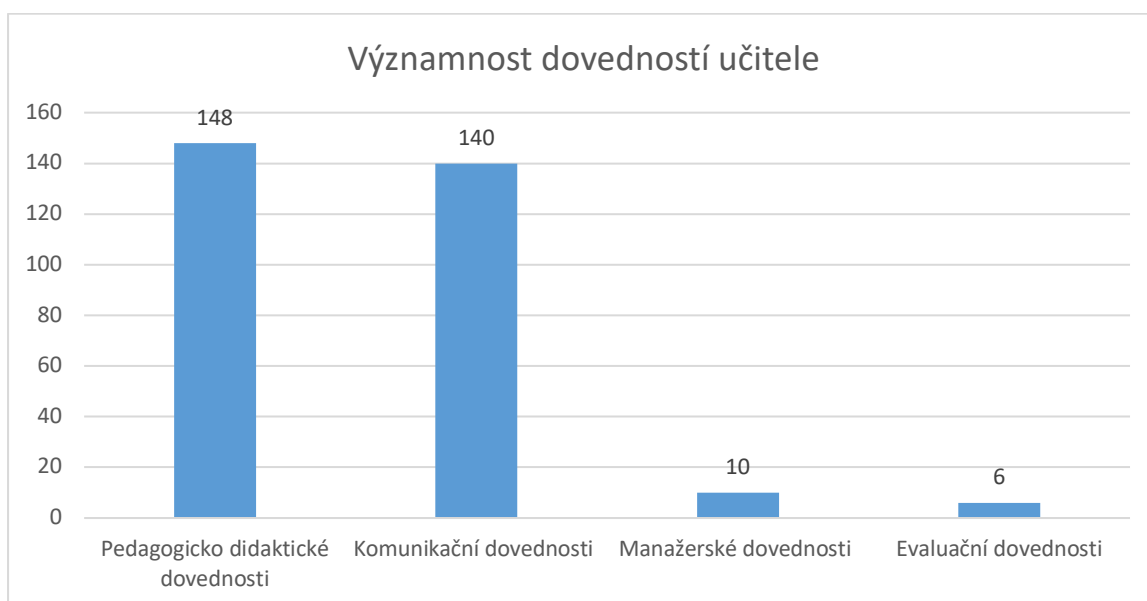
### 7.3 Analýza významu a způsobů rozvoje komunikačních dovedností

Do analýzy významu a způsobů rozvoje komunikačních dovedností z pohledů studentů jsme zařadili celý výzkumný soubor o počtu 304 respondentů. Nejdříve představíme výzkumnou otázku č. 1, ve které zjišťujeme, jak studenti pohlížejí na důležitost komunikačních dovedností v práci učitele. Poté již objasníme výzkumnou otázku č. 2, ve které se snažíme

popsat, jaké způsoby či metody užívají studenti k rozvoji svých komunikačních dovedností. Analýza výzkumných otázek se týká dotazníkových položek č. 7, 9 a 10.

### Nahlížení na důležitost dovedností učitele

Tento graf poukazuje na to, jak studenti rozhodovali, která z vybraných dovedností je pro ně nejdůležitější. Tuto důležitost posuzovali spolu s dovednostmi pedagogicko – didaktickými, manažerskými a evaluačními. Níže již můžeme vidět výsledky, které jsou představeny četností respondentů spolu s procentuálním vyjádřením uvedeném v textu níže.



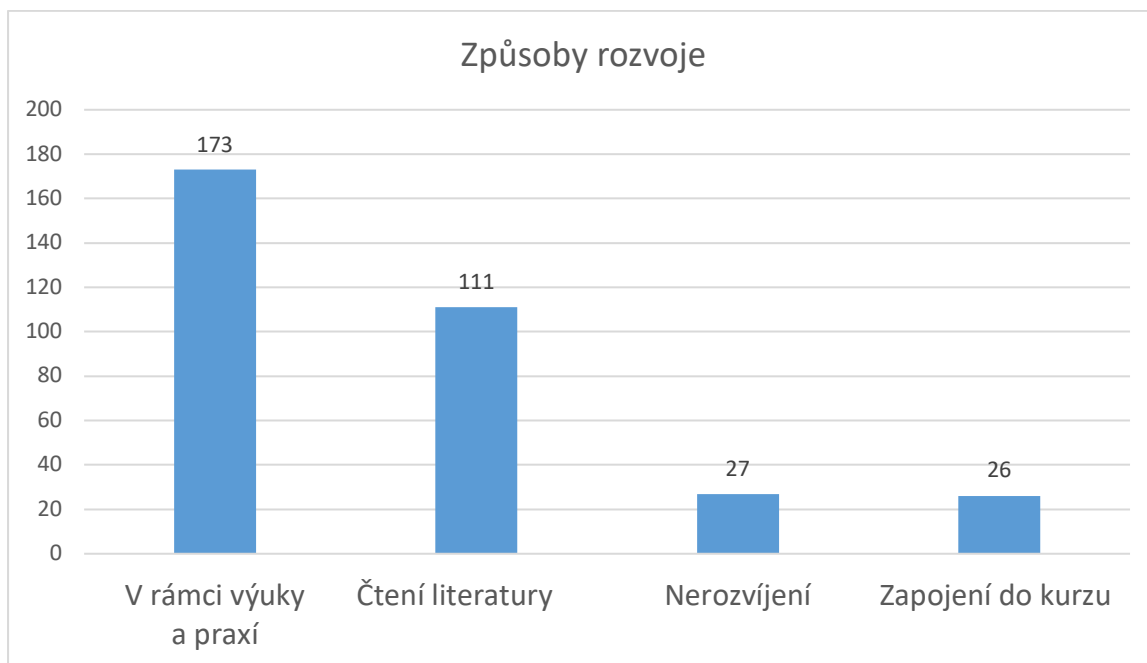
**Graf č. 4:** Důležitost vybraných dovedností v práci učitele

Tento graf ukazuje, jakou předkládanou dovednost studenti pokládají za nejdůležitější v práci učitele. Pedagogicko-didaktické dovednosti jsou u 148 respondentů (48,7 %) považovány za prvořadé v práci učitele. Bez ne tolik zásadního rozdílu byly 140 respondenty (46,1 %) označeny *komunikační dovednosti* jako nezbytná a nejdůležitější součást učitelových dovedností. Nejnižší příčky obsadily *manažerské dovednosti* s 10 respondenty (3,3 %) a poté s 6 respondenty (1,9 %) *evaluační dovednosti*.

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku: *Jaké způsoby rozvoje komunikačních dovedností studenti využívají?*, poskytovaly položky č. 9 a 10. Těmito položkami jsme zjišťovali způsoby rozvíjení komunikačních dovedností, které studenti užívají. Cílem výzkumného šetření bylo i objasnit, které možnosti rozvoje komunikačních dovedností jsou studentům poskytovány v rámci výuky na vysoké škole.

### Způsoby rozvíjení komunikačních dovedností

Daný graf nastiňuje odpovědi na otázku, která byla vytvořena tak, aby zjišťovala způsoby rozvoje komunikačních dovedností z obecného hlediska. Studenti tak měli možnost ukázat, zdali rozvíjí své komunikační dovednosti i mimo zázemí vysoké školy či praxe.

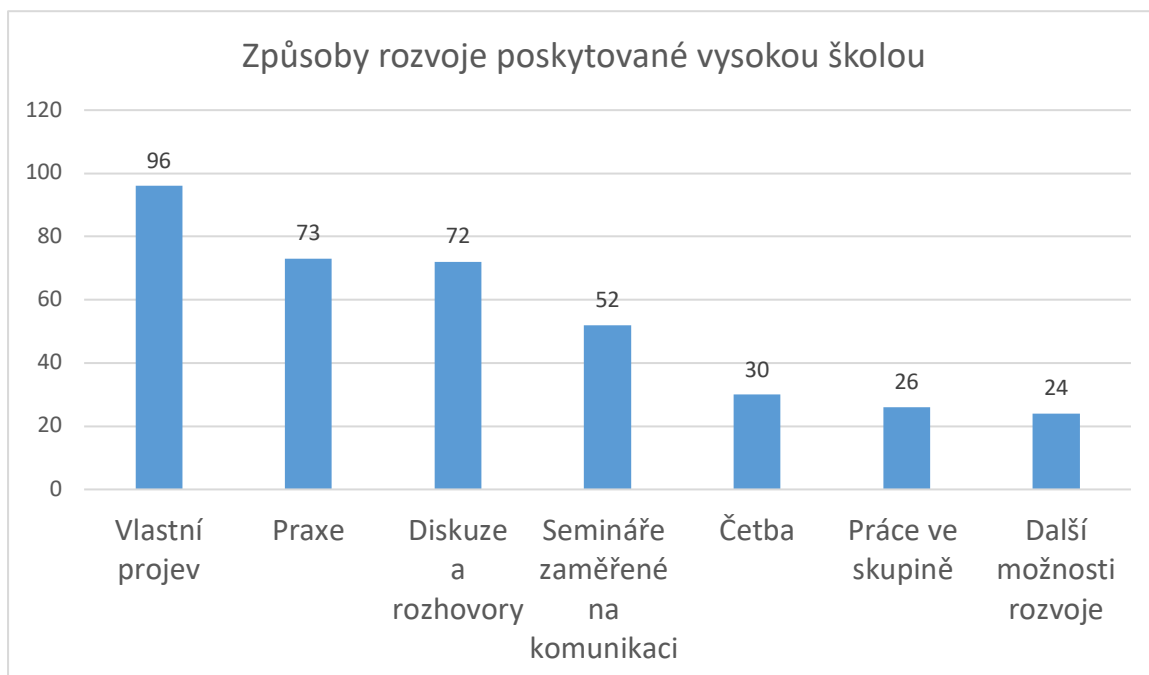


**Graf č. 5:** Zastoupení způsobů rozvíjení komunikačních dovedností

Hodnoty v grafu jsou vyjádřeny počtem četností, jelikož otázka byla formulována tak, aby na ni bylo možné odpovědět více než jen jednou možností, a tak nebylo možné pracovat s procentuálním vyjádřením. Nejpočetnější skupina zaujímá 173 respondentů, kteří rozvíjejí své komunikační dovednosti prostřednictvím *výuky na vysoké škole a samotnou praxí*. Velké zastoupení měla i forma rozvoje představující *čtení literatury* o efektivní komunikaci s celkovým počtem 111 respondentů. Méně zastoupenou skupinou byla kategorie, na kterou studenti odpovídali tak, že své komunikační dovednosti *nerozvíjejí*. Jednalo se konkrétně o 27 respondentů. Dále 26 respondentů odpovědělo, že se zapojuje do různých *kurzů*, které podporují rozvoj komunikačních dovedností.

### Možnosti rozvoje v rámci vysoké školy

Následný graf představí nejčastější odpovědi, které respondenti uváděli skrze otevřenou otázku. Cílem bylo zjistit, jaké nejpřínosnější způsoby rozvoje komunikačních dovedností jim vysoká škola nabízí.



**Graf č. 6:** Zastoupení možností rozvoje komunikačních dovedností na VŠ

V rámci zjišťování způsobů rozvoje, které poskytuje studentům vysoká škola a jsou z jejich pohledu nejdůležitější pro rozvoj jejich komunikačních dovedností, jsme rozdělili do následných kategorií:

- **Vlastní projev** – Do této kategorie byly přidány odpovědi od studentů, kteří nejčastěji zmiňovali klasické prezentování před třídou či větší skupinou lidí, a to jak ve skupině, tak jednotlivě. Do této kategorie řadíme i obhajoby nejrůznějších prací či ústní zkoušky. Tuto možnost uvedlo 96 respondentů.
- **Praxe** – Kategorie zahrnovala jak samotné odpovědi *praxe*, tak odpovědi týkající se komunikace s dětmi či učiteli na praxích, a to s celkovým počtem 73 odpovědí.
- **Diskuze a rozhovory** – Zde respondenti zmiňovali nejčastěji diskuze, jejíž zaměření nebylo blíže specifikováno. Dále byly zmiňovány rozhovory se spolužáky nebo učiteli. Souhrnně vyjádřilo tuto variantu 72 respondentů. Vzhledem k tomu, že nebyly u respondentů odpovědi více specifikovány, je možné, že se tato kategorie může prolínat i do kategorie uvedené níže.
- **Semináře komunikačních dovedností** – Pod touto kategorií jsou zahrnuty nejrůznější aktivity týkající se nácviku komunikačních dovedností, kdy se nejčastěji jednalo o inscenaci situací jako třídní schůzky či řešení běžných

situací v mateřské škole. Dále byly zahrnuty i odpovědi, které nebyly blíže dovysvětleny a představovaly samotné absolvování seminářů zaměřených na komunikaci. Do této kategorie celkově spadá 52 odpovědí.

- **Četba** – Častou odpovědí respondentů byla i samotná četba odborné či doporučené literatury, která směřuje k této problematice. Respondenti přinášeli i příklady knih, které byly pro ně inspirující a přínosné. Například *Výchova bez poražených* či *Respektovat a být respektován*. Četba byla v celkovém počtu zastoupena 30 respondenty.
- **Práce ve skupině** – Zde jsme zařadili nejružnější aktivity vyžadující práci s ostatními v rámci skupin. Například tvorba projektu se spolužáky či dílčí skupinové aktivity. Je třeba uvažovat nad tím, že do této skupiny se může prolínat kategorie *diskuze a rozhovory*, které slouží k vyřešení zadání úkolu ve skupině. Tuto možnost rozvoje označilo 26 respondentů.
- **Další možnosti rozvoje** – Především různorodé kurzy či webináře. Webináře byly zastoupeny 4 respondenty a kurzy 5 respondenty. Řadíme zde i videotrénink interakcí a pozorování svého videozáznamu spolu s následnou sebereflexí. Tato subkategorie byla zastoupena 15 respondenty. Celkově do této kategorie spadá 24 respondentů.

Odpovědi, které nám respondenti poskytli, ukázaly, jaké nejčastější formy rozvoje vysoká škola využívá k tomu, aby se studenti stali plnohodnotnými a efektivními učiteli ve své praxi. Z výsledků vyplynulo, že respondenti se spíše vyjadřovali k názorům, že lépe jsou rozvíjeny jejich komunikační dovednosti skrze aktivizující formy jako je prezentování před třídou, diskuze s ostatními, účast na aktivitách v seminářích zaměřených na komunikační dovednosti, samotná praxe či práce ve skupinách. Hojně se objevovaly i názory, že četba doporučených a odborných knih je také dobrým způsobem vlastního rozvoje. Naopak poskytování teoretického ukotvení prostřednictvím přednášek bylo zmíněno jen v nepatrném měřítku.

#### 7.4 Analýza uplatňování komunikačních dovedností a jejich rozdílů

Cílem kapitoly je objasnit výzkumnou otázku č. 3 a č. 4. V této souvislosti jsme pracovali pouze s respondenty, kteří již mají absolvovanou praxi v mateřské škole. A to v podobě výstupů (školní praxe) a samotné práce v mateřské škole. Právě u nich předpokládáme,

že mohou nejlépe reflektovat, zda uplatňují vybrané dovednosti a v jaké míře. Konkrétně se jednalo o práci s daty získaných od 240 respondentů.

**Výzkumná otázka č. 3:** Jak hodnotí studenti s absolvovanou praxí uplatňování svých komunikačních dovedností ve vybraných oblastech?

Do výše zmíněné otázky jsou zařazeni studenti, kteří mají absolvované výstupy v MŠ (školní praxe) spolu se studenty již v roli učitele. Následné řádky jsou věnovány rozpracování jednotlivých oblastí v rámci komunikačních dovedností. Tyto oblasti jsou jednotlivě analyzovány a vyhodnoceny na základě průměrů hodnot odpovědí (dle Likertovy stupnice 1 nejmenší hodnota – 5 nejvyšší hodnota), ze kterých určujeme, do jaké míry studenti zhodnocují využívání komunikačních dovedností v oblastech. Následující analýza se věnuje právě jednotlivým oblastem komunikace. Tedy: *verbální a neverbální komunikace; aktivní naslouchání a empatie; kladení otázek a zpětná vazba; asertivita*. Pro tuto potřebu byly sestaveny tabulky s čísly položek z dotazníku obsahující vždy průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku. Tabulka předkládá i počet respondentů (N platných), kteří byli zapojeni do výzkumného šetření. Poslední řádek v tabulce je věnován zobrazení celkového průměru všech položek.

#### Verbální a neverbální oblast

Tabulka předkládá všechny položky, které byly užity v dotazníkovém šetření za účelem získání výpovědí od respondentů, kteří zhodnocovali, do jaké míry využívají předkládané komunikační dovednosti. Položky zahrnují jak paralingvistické aspekty, tak také mimoslovní prostředky. Některé z níže uvedených výroků jsou negativně laděny a nepovažují se za efektivní dovednosti verbální a neverbální komunikace (P 12, P 13, P 20, P 22).

**Tabulka č. 5:** Oblast verbální a neverbální u studentů s absolvovanou praxí

Verbální a neverbální oblast	N platných	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
P12 - Užívání nářečí ve vztahu k dětem.		3, 617	0, 991
P 13 – Pochybnosti o srozumitelnosti projevu.		3, 396	0, 885
P 16 – Efektivní užívání práce s hlasem.		4, 025	0, 797

P 18 – Navazování a udržování očního kontaktu.	240	4,638	0,539
P 20 – Užívání složitých souvětí.		3,233	0,705
P 22 – Pociťování nejistoty při instruování činností.		3,538	0,900
P 25 - Komunikování dotekem.		3,925	0,789
P 26 - Vysvětlování pravidel.		3,892	0,583
<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>		<b>3,783</b>	<b>0,774</b>

V oblasti verbálních a neverbálních komunikačních dovedností nejlépe zhodnotili studenti dovednost navazování očního kontaktu, kdy průměrná hodnota **4, 638** ukazuje, že oční kontakt s dětmi navazují téměř vždy bez výrazných obtíží. Podobně pozitivně hodnotili také efektivní užívání hlasu o průměru **4, 025**. První dva uvedené průměry naznačují, že dle studentů dokáží využívat uvedené dovednosti vždy nebo velmi často. Naproti tomu dovednost využívat jednoduchých vět namísto složitých a rozvětvených souvětí nevyužívají dle odpovědí s úplnou jistotou. Jejich odpověď je na průměrné hodnotě **3, 233**, která značí, že se někdy užití rozvětvených souvětí nevyhnou. V položce P 12 a P 22 zaznamenáváme vyšší míru směrodatné odchylky (SD= 0, 991, SD= 0, 900), která značí, že byly patrnější rozdíly mezi odpověďmi studentů. Celkový průměr výše zmíněných položek činil **3, 783** (SD= 0, 774).

### **Oblast aktivního naslouchání a empatie**

Níže vyobrazená tabulka ukazuje, v jakém průměru studenti zhodnotili míru užívání prvků aktivního naslouchání, a také zdali dokáží užívat empatické techniky nazývané zrcadlení. Průměrné hodnoty této oblasti jsou na velmi dobré úrovni.

**Tabulka č. 6:** Oblast aktivního naslouchání a empatie u studentů s absolvovanou praxí

<b>Aktivní naslouchání a empatie</b>	N platných	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
P 15 – Sklonění při rozhovoru s dítětem.	240	4,342	0,647

P 17 – Naslouchání dítěti do konce jeho promluvy.		4, 417	0, 572
P 21 – Užívání empatického zrcadlení.		3, 579	0, 809
P 24 – Povzbuzování dítěte vedoucí k pochopení jeho výpovědi.		4, 067	0, 618
<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>		<b>4, 101</b>	<b>0, 662</b>

Tabulka poskytuje uspokojivé výsledky. Nejlepšího průměru (**4, 417**) bylo dosaženo u otázky zabývající se nasloucháním dítěte do konce jeho výpovědi. Velmi dobře zhodnocují studenti sklánění se k dítěti (tzv. při vedení rozhovoru dodržují vertikální úroveň vzdálenosti), a to o průměru **4, 342**. Naopak nejmenší průměr (**3, 579**), i když přesto uspokojivý výsledek, zaobírá položka zaměřující se na užívání empatického zrcadlení, která zároveň vykazuje vyšší míru směrodatné odchylky ( $SD= 0, 809$ ). Z vyplynutých průměrů oblastí byl proveden celkový průměr o hodnotě **4, 101** ( $SD= 0, 662$ ).

### Oblast kladení otázek a zpětná vazba

Za velmi pozitivní výsledky pokládáme i zhodnocovanou úroveň dovedností studenty v oblasti kladení otázek a poskytování zpětné vazby. Vypočítaný aritmetický průměr představuje nejlepší možný průměr, který byl mezi jednotlivými oblastmi zaznamenán.

**Tabulka č. 7:** Oblast kladení otázek a zpětná vazba u studentů s absolvovanou praxí

<b>Kladení otázek a zpětná vazba</b>	N platných	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
P 11 – Pochvala skrze úsměv/pohlazení.	240	4, 329	0, 650
P 14 – Užívání uzavřených/otevřených otázek.		4, 092	0, 678
P 19 – Poskytování prostoru pro odpověď.		4, 454	0, 555
P 23 – Formulování otázky vedoucí k pochopení.		3, 904	0, 699



<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>		<b>4, 195</b>	<b>0, 646</b>
--	--	---------------	---------------

Všechny výše uvedené dovednosti hodnotili studenti pozitivně, tedy jako často užívané. Nejvíce jsou si studenti jistí v poskytování dostatečného prostoru dítěti pro jeho odpověď, a to o průměru **4, 454**. Podobně dobře zhodnocovali chválení dítěte skrze úsměv či pohlazení (**4, 329**). Jako velmi pozitivně hodnocené bylo i využívání uzavřených a otevřených otázek, a to o průměru **4, 092**. Vyšší hodnotu směrodatné odchylky ( $SD=0,699$ ) zachytila položka P 23. Celkový průměr při sečtení průměrů všech položek činil **4, 195** ( $SD= 0, 646$ ).

### Oblast asertivity

Poslední zkoumanou oblastí je užívání asertivních prvků. Položky v dotazníku vystihují nejpodstatnější charakteristiky, které se k asertivitě vážou. Jedna z položek je negativně laděna, a to *vyhýbání se konfliktům* (P 31), která nespadá k asertivním projevům.

**Tabulka č. 8:** Oblast asertivity u studentů s absolvovanou praxí

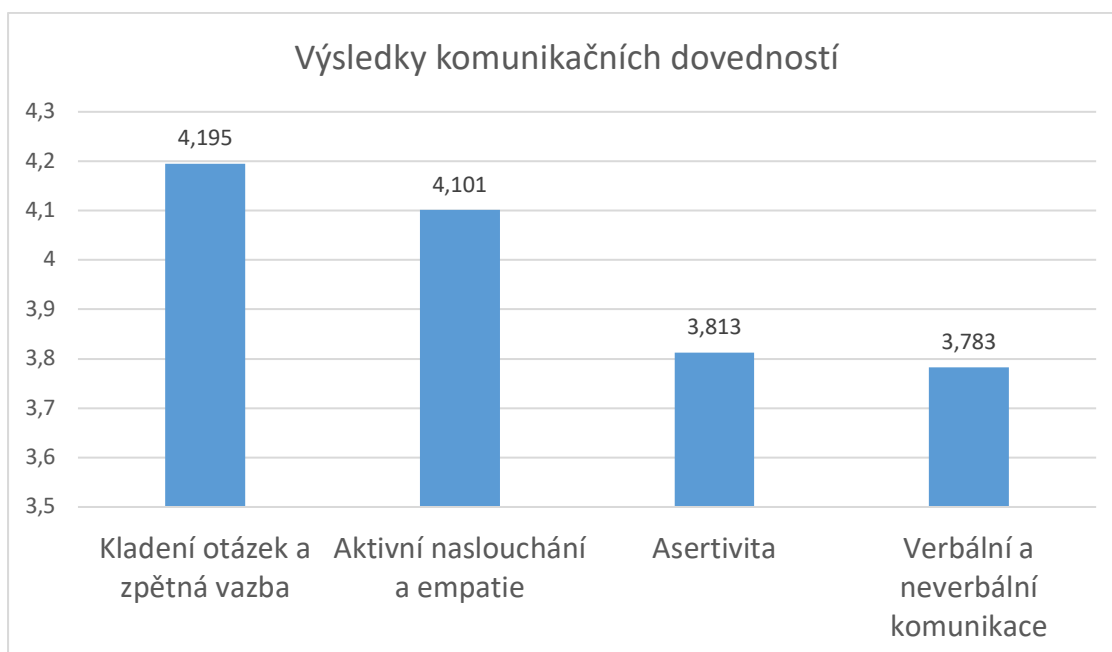
<b>Asertivita</b>	<b>N platných</b>	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
P 27 – Kompromis pro obě strany.	240	4, 200	0, 615
P 28 – Při potřebě požádání o pomoc.		4, 263	0, 888
P 29 – Vyjádření nesouhlasu.		3, 825	0, 948
P 30 – Stání si za požadavky.		3, 996	0, 779
P 31 – Vyhýbání se konfliktům.		2, 783	1, 176
<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>			<b>3, 813</b>

Studenti zde odpovídali, že někdy dochází k tomu, že se vyhýbají konfliktům (**2, 783**). Ve srovnání se směrodatnou odchylkou, která je ale velmi vysoká ( $SD= 1, 176$ ) je jasné, že mezi výpověďmi studentů byly značně velké rozdíly. V oblasti asertivity studenti dobře vyhodnocují dovednost požádat o pomoc v případě, že to sami potřebují (**4, 263**). Tato položka ovšem vykazovala také větší rozdíly o hodnotách  $SD= 0, 888$ . Dále studenti kladně

hodnotili, že dokáží často či bez větších obtíží vyjednávat kompromis, který vede ke spokojenosti pro obě strany, a to o průměru (**4, 200**). Nejvyšší zachycená směrodatná odchylka této oblasti činila  $SD= 0, 948$  u položky 29. Výsledná hodnota při sečtení všech průměrů činí **3, 813** ( $SD= 0, 881$ ).

### Výsledky komunikačních dovedností u studentů s absolvovanou praxí v MŠ

Graf s názvem *Výsledky komunikačních dovedností* vyobrazuje výsledky všech výše zmíněných oblastí komunikačních dovedností vyjádřených aritmetickým průměrem.



**Graf č. 7:** Výsledky komunikačních dovedností jednotlivých oblastí

Jako první místo zaujímá *kladení otázek a poskytování zpětné vazby* dítěti o průměru **4, 195**. Studenti usuzují, že jsou schopni často a poměrně s jistotou uplatňovat dovednosti vztahující se k této oblasti. K této odpovědi se přiklánějí i u *aktivního naslouchání a empatie*, která nese průměrnou hodnotu **4, 101**. Více markantní rozdíl můžeme pozorovat mezi oblastí druhou (aktivní naslouchání a empatie) a třetí (asertivita). U *asertivity* si studenti naopak nebyli tolik jistí a spíše se přikláněli k názoru, že tyto dovednosti nedokáží uplatnit pokaždé s jistotou, ale spíše jen někdy. Výsledná hodnota aritmetického průměru tak činí **3, 813**. Poslední místo zaujímá *verbální a neverbální* oblast o průměru **3, 783**. Z pohledu studentů je verbální a neverbální oblast, ve které jim činí největší obtíže dané dovednosti uplatňovat.

V příloze č. 3 je možné vidět celkový přehled všech položek z dotazníku, které jsou řazeny vzestupně. Tedy od položek, které studenti s již absolvovanou praxí v mateřské škole

považují jako dovednosti, které jsou problematické aplikovat či je aplikují jen zřídka. Dále položky, které jsou uplatnitelné jen někdy. A nakonec zastoupení dovedností, kterým studenti přikládají jejich časté užívání či dokonce jejich každé užití bez obtíží. Nejlepší možný průměr (4, 638) se týkal navazování a udržování očního kontaktu s dětmi, kdy studenti posoudili, že uplatňují tuto dovednost téměř vždy bez výrazných obtíží.

**Výzkumná otázka č. 4:** Jak se liší hodnocení studentů v uplatňování komunikačních dovedností v závislosti na typu praxe?

U této výzkumné otázky byla stanovena hypotéza, jelikož chceme porovnávat studenty v závislosti na typu jejich praxe. K ověření hypotézy sloužil Mann – Whitney U test patřící k neparametrickým testům.

**H1:** Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení využívání komunikačních dovedností v závislosti na praxi.

**H1<sub>0</sub>:** V hodnocení využívání komunikačních dovedností neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na praxi studentů.

**H1<sub>A</sub>:** V hodnocení využívání komunikačních dovedností existuje statisticky významný rozdíl v závislosti na praxi studentů.

**Tabulka č. 10:** Výsledky Mann – Whitney U testu

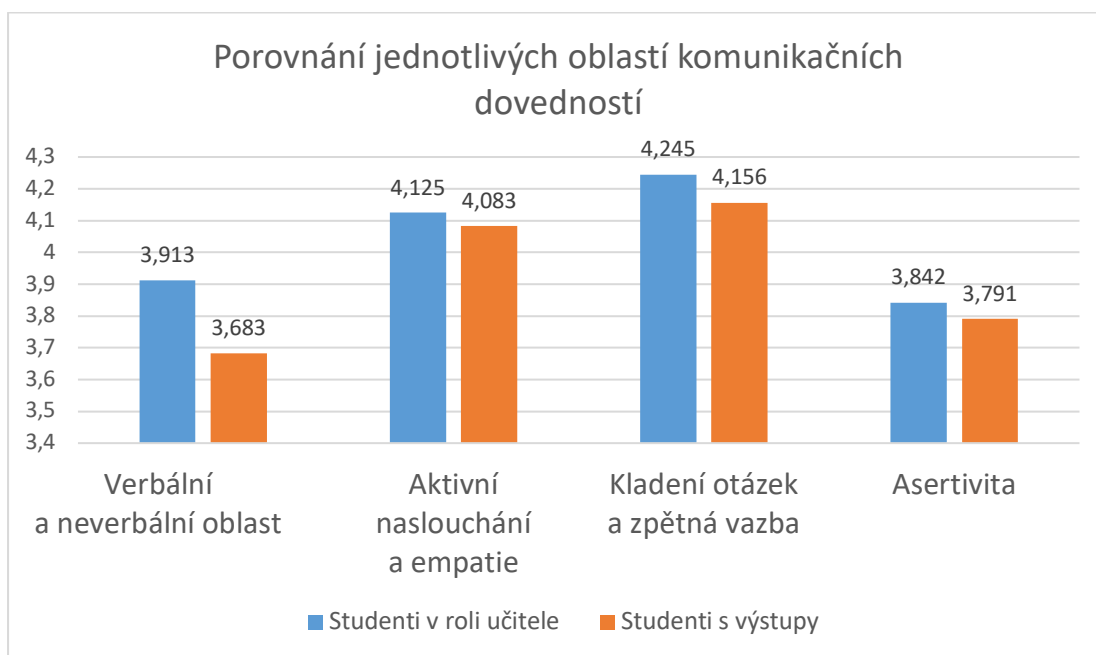
<b>Testovací statistiky<sup>a</sup></b>				
	Verbální a neverbální obecné	Aktivní naslouchání a empatie	Kladení otázek a zpětná vazba	Asertivita
Mann-Whitney U	4974,000	6841,500	6211,000	6633,500
Wilcoxon W	14290,000	16157,500	15527,000	15949,500
Z	-3,955	-,442	-1,654	-,827
Asymp. Sig. (2-tailed)	<,001	,659	,098	,408
a. Seskupení proměnné: Typ praxe				

Statisticky významný rozdíl se projevil jenom v oblasti verbální a neverbální, kdy hodnota signifikace je menší než 0,05. Konkrétně vyšla hodnota signifikance 0,001, a tak můžeme přijmout alternativní hypotézu pouze v oblasti, která se týká verbální a neverbální

komunikace. Skupinové statistiky jednotlivých oblastí a jejich výpočtů v procentuálním vyjádření naleznete v příloze č. 1.

### Výsledky jednotlivých oblastí v závislosti na typu praxe

Níže vyobrazený graf představuje porovnání čtyř oblastí v rámci komunikačních dovedností, a to mezi studenty v roli učitele a studenty s absolvovanými výstupy v mateřské škole (školní praxí).



**Graf č. 8:** Výsledky studentů – učitelů a studentů s výstupy

Mezi oblastmi *aktivní naslouchání a empatie*, *kladení otázek a zpětná vazba* a *asertivita* se neprojevíly statisticky významné rozdíly v závislosti na typu praxe studentů. Naopak z grafu vyplývá, že u oblasti *verbální a neverbální* se projevil statisticky významný rozdíl. Zde vidíme, že jsou to studenti pracující v praxi jako učitelé, kteří hodnotí uplatňování verbálních a neverbálních dovedností pozitivněji (3, 913) oproti studentům s absolvovanou školní praxí (3, 683). Při analýze položek je patrné, že největší rozdíl je v práci s hlasem, kdy se lépe hodnotí studenti s praxí učitele (4, 212) než studenti se školní praxí (3, 884). Více k popisné statistice na úrovni jednotlivých položek pro obě dvě skupiny v příloze č. 4.

## 8 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Tato kapitola předkládá shrnutí výsledků, které byly získány skrze dotazníkové šetření. Analýza výsledků tak nyní umožňuje zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky.

*Jaké místo zaujímají komunikační dovednosti ve vybraných dovednostech učitele z pohledu studentů?*

Nejčastěji považovali studenti za důležité v učitelské profesi pedagogicko-didaktické dovednosti, které byly zastoupeny necelou polovinou respondentů. S podobným výsledkem byly označovány i komunikační dovednosti. Jinak řečeno, komunikační dovednosti z hlediska důležitosti zaujímají společně s pedagogicko-didaktickými první dvě místa. Na dalších místech se umístily manažerské dovednosti a dovednosti evaluační, kterým studenti přikládali malý význam.

*Jaké způsoby rozvoje komunikačních dovedností studenti využívají?*

Výzkumný soubor využitý k získání výsledků této otázky tvořilo 304 respondentů. Prostřednictvím dotazníku byly zjišťovány způsoby, které studenti ke svému rozvoji komunikačních dovedností užívají sami, ale také jaké způsoby rozvoje jim poskytuje vysokoškolské studium. Jako nejčastější způsoby uvedla většina respondentů rozvoj prostřednictvím vysoké školy a praxe, dále to bylo čtení literatury týkající se této problematiky. Pouze menšina respondentů uvedla, že se nerozvíjí žádným způsobem. Nejméně respondentů uvedlo, že navštěvují kurzy zaměřující se na trénink komunikačních dovedností. Dále jsme chtěli zjistit, jaké možnosti vysoká škola studentům nabízí k jejich rozvoji. V této otevřené otázce nejčastěji zaznívaly odpovědi vztahující se k vlastnímu projevu, který zahrnoval prezentování před třídou, ústní zkoušky či obhajoby nejrůznějších prací. Velké zastoupení měla i kategorie praxí. Četně zaznívaly také semináře komunikačních dovedností. V menší míře byla zmiňovaná i doporučená četba či práce ve skupině. Nejmenší četnost odpovědí představovaly možnosti rozvíjení v rámci vysoké školy prostřednictvím videozáznamů s následnou reflexi, anebo skrze kurzy a webináře.

*Jak hodnotí studenti s absolvovanou praxí uplatňování svých komunikačních dovedností ve vybraných oblastech?*

Celkový počet studentů s absolvovanou praxí byl 240 z výzkumného souboru (celkově tvořil 304 studentů). Konkrétně se jednalo o studenty s praxí v podobě výstupů (školní praxe) nebo již v roli učitele. Oblasti, které studenti hodnotili v rámci komunikačních dovedností byly:

*verbální a neverbální, aktivní naslouchání a empatie, kladení otázek a zpětná vazba, asertivita.* Nejlépe studenti zhodnotili užívání dovedností v oblasti kladení otázek a zpětné vazby. Zde označovali, že jsou si nejvíce jistí v poskytování pochvaly dítěti skrze úsměv či pohazení. Velmi pozitivně se přikláněli také k užívání aktivního naslouchání a empatie, v níž uváděli, že se jim daří hojně uplatňovat udržování vertikální úrovně s dítětem při rozhovoru. S nižšími výsledky již přichází oblast asertivního jednání a také verbální a neverbální komunikace. V asertivním jednání se studentům nejlépe daří uzavírat kompromisy vedoucí ke spokojenosti obou stran. Ve verbální a neverbální oblasti studenti vypověděli, že s velkou jistotou dokáží uplatňovat navazování a udržování očního kontaktu s dítětem.

*Jaká je úroveň komunikačních dovedností ve vybraných oblastech komunikace v závislosti na praxi studentů?*

V rámci našeho výzkumného šetření jsme směřovali k porovnávání vybraných oblastí komunikačních dovedností mezi studenty s absolvovanou praxí v mateřské škole. Konkrétně šlo o porovnání studentů, kteří absolvovali výstupy v mateřské škole a studenty, kteří již působí v roli učitele. Pro ověření stanovené hypotézy jsme užíli statistického Mann – Whitney U testu. Statistický významný rozdíl se projevil pouze u oblasti verbální a neverbální komunikace s hodnotou signifikace 0,001. U tohoto výpočtu vychází, že pozitivněji hodnotili uplatňování verbální a neverbální komunikace studenti v roli učitelů než studenti s absolvovanými výstupy.

## 8.1 Diskuze

Z prostudované literatury zjišťujeme, že dosavadní práce nejsou frekventovaně věnovány komunikačním dovednostem studentů pro preprimární vzdělávání (Catalano, 2015). Naopak většina prací jak magisterského či disertačního typu byla zaměřena na úroveň komunikačních dovedností samotných učitelů, ze kterých se můžeme inspirovat a uvažovat nad jejich modifikací na samotné studenty, kteří by k těmto komunikačním dovednostem měli již od počátku svého studia směřovat a rozvíjet skrze vlastní angažovanost či v rámci studia na vysoké škole. O přípravě budoucích učitelů v oblasti komunikačních dovedností hovoří především literatura od Svatoše (2006), Nelešovské (2005) či Gavory (2005).

Pokud bychom měli porovnat některé z výsledků našeho výzkumu, můžeme se obracet na literaturu, která se váže k námi zkoumané problematice. Jak uvádí Gavora (2005) či Erbay et al. (2012), efektivní komunikační dovednosti jsou velmi podstatným prvkem, který je

nezbytný pro učitelskou profesi. Toto tvrzení podporuje i Gavora (2005) konstatuje, že v tomto smyslu vstupují do popředí komunikační dovednosti před samotným stanovením cílů či užívání nejrůznějších vyučovacích forem a metod. Z výsledků tedy můžeme říci, že se k této tézi přiklání skoro polovina dotazovaných respondentů.

Inspirativní se pro nás může stát i starší výzkum od Čorbové (1988), která se orientovala na zjišťování úrovně neverbálních komunikačních dovedností u studentů prvního stupně základních škol prostřednictvím pozorování. Těmto studentům dělalo největší potíže udržovat s žáky oční kontakt. Naopak z našeho výzkumu vyplývá, že studenti s absolvovanou praxí v mateřské škole hodnotí navazování a udržování očního kontaktu na velmi dobré úrovni.

V předložené literatuře týkající se způsobů rozvoje komunikačních dovedností studentů (potažmo učitelů) se nejčastěji objevovaly mikrovýstupy uplatňované v rámci seminářů zaměřených na rozvoj komunikačních dovedností (Svatoš, 2006). Dále jsme zmiňovali užívání videozáznamů s případným užitím videostudií (Navrátilová, 2015). Častým a nejzásadnějším zdrojem rozvoje nejen komunikačních dovedností byly uváděny pedagogické praxe (MŠMT, 2023; Wiegerová, 2015). V porovnání výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že studenti se shodují s výčtem výše uvedených možností rozvoje. Na druhou stranu uváděli i varianty, které v literatuře nebyly čteně zmiňovány. A to účastnění se kurzů, webinářů či čtení odborné literatury směřující k efektivnímu uplatňování komunikace. Dále zmiňovali přednes nějakého tématu před skupinou lidí či práce na úkolech v rámci skupin.

## 8.2 Limity výzkumu

Jedním z výzkumných limitů je fakt, že nebyla možnost využít standardizovaného dotazníku, který by se orientoval na tuto konkrétní problematiku. Proto bylo nezbytné vytvořit vlastní dotazník s využitím dostupné literatury a již existujících dotazníků na téma komunikačních dovedností. Položky, kterými jsme se z dotazníků inspirovali, bylo nutné modifikovat do českého prostředí a pro práci se studenty učitelství pro mateřské školy.

Dalším pádným limitem, o kterém lze hovořit, je užití záměrného způsobu sběru dat. Pokud by se jednalo o náhodný sběr dat, byla by větší možnost získané údaje zobecnit na základní výzkumný soubor. Vzhledem k tomu, že se jednalo o dobrovolné zapojení do výzkumu, může být rizikem i zkreslení odpovědí, díky možné neuváženosti respondentů u otázek, které se týkaly přímo jejich osoby.

Je třeba také uvést, že jsme nezjišťovali, jak dlouhou měli studenti v roli učitele praxi. Tedy nevíme, zdali se jednalo o učitele v začátcích své kariéry či již učitele, kteří jsou zkušenější doplňující si potřebné vzdělání.

Posledním limitem, který stojí za zmínění, jsou okolnosti, respektive vlivy, které mohly výzkumné šetření zkreslit. Téma bakalářské práce je velmi rozsáhlé a není tak možné ani z kapacitního hlediska obsáhnout veškeré faktory, které úroveň komunikačních dovedností ovlivňují. Jde například o vliv rodiny na úroveň komunikačních dovedností jedince, osobnostní charakteristiky každého jedince, způsoby rozvíjení i mimo vysokoškolské vzdělávání a další.



## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Nyní se dostáváme i k doporučením pro samotnou praxi. Téma, které jsme představili, poukazuje na velkou důležitost především v oblasti vzdělávání, a s tím související profesionalizaci budoucích učitelů. Této tématice není rozsáhle věnovaná pozornost a není natolik prozkoumaná, aby mohla být přínosná i pro změny týkající se vyučování na vysokých školách, která spíše zahrnují teoretická ukotvení. Doporučujeme tak směřovat více pozornost na tuto problematiku.

Protože se ukázalo, že základním zdrojem rozvoje komunikačních dovedností je praxe a výuka ve vysokoškolském vzdělávání, bylo by vhodné se udávat tímto směrem. Z výzkumu vyplynulo, že si studenti nejméně věří v uplatňování verbální a neverbální komunikace i asertivního jednání. Tyto výsledky mohou být podnětem právě pro vysoké školy. Vysokoškolští pedagogové tak mohou uvažovat nad větší implementací prvků a cvičení, které by pomohly studentům zdokonalit stránku verbální a neverbální komunikace, ale také asertivního jednání směrem k dětem a rodičům. Domníváme se, že efektivní by bylo zařazovat interaktivnější metody rozvoje komunikace.

Možnou podporu spatřujeme například i ve větším poskytování příležitostí rozvíjet své komunikační dovednosti mimo školní prostředí, ale pod jeho záštitou. Tím myslíme možnost kurzů, webinářů či workshopů, které by škola mohla svým studentům nabízet v rámci projektu zvyšování profesních kvalit budoucích učitelů. Workshopy by mohly být propojeny s reálnými ukázkami či s možností diskuze o problematických místech v komunikaci. Touto připomínkou podporujeme i vizi předloženou MŠMT (2023), která směřuje ke kvalitní přípravě učitelů v České republice.

Myslíme, že by bylo možné podporovat studenty učitelství při samotné pedagogické praxi tak, aby dosáhla mnohem efektivnějšího zúročení. V rámci přípravných kurzů poskytovaných školou by docházelo k intenzivnějšímu tréninku verbálních, neverbálních a asertivních komunikačních dovedností, ve kterých by získávali přehled o efektivních postupech v komunikaci s dětmi. Tyto postupy by si pak studenti ve své praxi mohli ověřovat a zaznamenávat své počínání do seberefektivních formulářů. Tyto formuláře mohly obsahovat jednotlivé komunikační dovednosti spolu s hodnotící škálou. Výhodné by mohlo být komplexnější zhodnocení výstupu studenta tím způsobem, že by tento formulář vyplňoval jak samotný student, tak také jeho fakultní učitel na praxi. Poté by mohlo dojít k jejich společnému porovnávání, rozhovoru a vyvození podnětů ke zlepšení.

## ZÁVĚR

V této práci bylo vymezeno, že komunikační dovednosti jsou v životě učitele neopomenutelným faktorem, který, jako jeden z dalších, odráží kvality jeho profese. Děti, rodiče a celé společenství pohlíží na učitele jako na jednoho z velkých vzorů, který ovlivňuje budoucí dění a do jisté míry i směřování samotného dítěte. Učitel je mluvním a gramatickým modelem, který děti především v předškolním věku napodobují a snaží se mu přiblížit. Role učitele tedy obnáší, i co se komunikace týče, vysoké nároky. Člověk se s dovedností efektivní komunikace nerodí, ale osvojuje si jí vstupem do nejrůznějších komunikačních situací a uvědomělým tréninkem. Proto je třeba se na tyto nároky připravovat od samotného začátku profesní dráhy učitele, tedy již v počátcích studia učitelství pro mateřské školy.

Cílem bakalářské práce bylo objasnit termíny, které jsou spjaty s komunikací a komunikačním procesem. Dále kategorizovat jednotlivé komunikační dovednosti a popsat jejich užití v samotné práci učitele směrem k dítěti. Teoretická část se také zaměřovala na vymezení nejrůznějších možností rozvoje komunikačních dovedností, které lze využívat k profesionalizaci studentů učitelství pro mateřské školy, ale i samotných učitelů.

V rámci praktické části došlo k realizaci dotazníkového šetření, které se zaměřovalo na zmapování uplatňování komunikačních dovedností u studentů s nějakou absolvovanou praxí. Výzkumné šetření také získávalo odpovědi na otázku, jak studenti v závislosti na typu praxe hodnotí uplatňování komunikačních dovedností ve vybraných oblastech komunikace. Cílem výzkumu bylo i objasnit způsoby využívané k rozvoji komunikačních dovedností studenty, ale i jejich pohlížení na důležitost komunikačních dovedností v učitelské profesi.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že studenti s nějakou absolvovanou praxí zhodnocovali nejlépe oblast aktivního naslouchání a empatie. Dále bylo skrze Mann – Whitney U test zjištěno, že komunikačních dovedností se mezi studenty s výstupy a studenty v roli učitele lišili pouze v oblasti verbálních a neverbálních komunikačních dovedností. Pozitivní tak bylo, že nebyly velké rozdíly mezi ostatními oblastmi komunikačních dovedností v závislosti na typu praxe. Můžeme tedy konstatovat, že kromě oblasti verbální a neverbální nahlízejí obě zkoumané skupiny na uplatňování svých komunikačních dovedností podobně.

Doufáme, že tato práce přispěje k dalšímu prohlubování a zkoumání předkládané problematiky komunikačních dovedností, a to nejen u studentů učitelství preprimárního stupně vzdělávání. Věříme, že práce může sloužit jako podnět pro možné změny v poskytování studentům více možnosti, jak zdokonalovat své komunikační dovednosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Aktürk, A., & Demircan, H. (2017). Preschool Teachers Teacher-Child Communication Skills: The role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 86-97. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/323828751\\_Preschool\\_Teachers'\\_Teacher-Child\\_Communication\\_Skills\\_The\\_Role\\_of\\_Self-Efficacy\\_Beliefs\\_and\\_Some\\_Demographics](https://www.researchgate.net/publication/323828751_Preschool_Teachers'_Teacher-Child_Communication_Skills_The_Role_of_Self-Efficacy_Beliefs_and_Some_Demographics).
- [2] Beaty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers*. Boston: Pearson.
- [3] Borisova, L. (2013). *Contemporary Problems of Corporate Communications*. Německo: LAB LAMBERT Academic Publishing. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/314154253\\_Contemporary\\_Problems\\_of\\_Corporate\\_Communications](https://www.researchgate.net/publication/314154253_Contemporary_Problems_of_Corporate_Communications).
- [4] Catalano, H., & Catalano, C. (2015). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, volume 209. *The Contribution of Pedagogical Teaching Practice Activities on the Development of Communicative Competence of the Students Future Teachers for Preschool and Primary School* (s. 109–115). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.265>.
- [5] DeVito, J. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- [6] Eichhorn, Ch. (2019). *Učitel a práce s třídou*. Praha: Raabe.
- [7] Erbay, F., Omeroglu, E., Cagdas, A. (2012). Development and Validity-Reliability Study of a Teacher-Child Communication Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3165-3172. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1003008>.
- [8] Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe.
- [9] Galajda, D. (2017). *Communicative Behaviour of a Language Learner: Exploring Willingness to Communicate*. Poland: Springer.
- [10] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [11] Gillernová, I. Škola a vybrané sociální atributy školního prostředí. In I. Gillernová & L. Krejčíková (2012). *Sociální dovednosti ve škole* (s. 9–17). Praha: Grada.

- [12] Hrdličková, L. (2014). *Rizikové faktory v komunikaci*. Metodický portál: RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/18683/RIZIKOVE-FAKTORY-V-KOMUNIKACI.html>.
- [13] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- [14] Janíková, H. (2012). *Základy komunikačních dovedností: Nejen ústa mluví*. SPK-Centrum. Dostupné z: <https://adoc.pub/zaklady-komunikanich-dovednosti.html>.
- [15] Jechová, K. (2012). *Nonverbální komunikace aneb Mluvíme i beze slov*. Metodický portál: RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OVHA/14225/NONVERBALNI-KOMUNIKACE-ANEB-MLUVIME-I-BEZE-SLOV.html>.
- [16] Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [17] Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- [18] Křivohlavý, J. (2010). *Povídej-naslouchám*. Kostelní Vydří: Karmelitánské vydavatelství.
- [19] Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- [20] Lošťáková, O. (2020). *Empatická a asertivní komunikace*. Praha: Grada.
- [21] Loudová, I., & Švarcová, E. (2015). Sociální komunikace. In K. Juklová, I. Loudová, R. Skorunková, E. Švarcová, & J. Vondroušová. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy* (s. 117–154). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [22] Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [23] Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- [24] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- [25] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- [26] MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa učitelství: Společné profesní kompetence*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- [27] Navrátilová, H. (2015). Učitel mateřské školy a jeho postavení ve školském systému. In A. Wiegerová, Z. Danišková, H. Navrátilová, Z. Syslová, Z. Petrová, H. Horká...B. Kosová. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 21–36). Zlín: Univerzita Tomáši Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [28] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [29] Praško, J., & Prašková, H. (2007). *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada.
- [30] Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- [31] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [32] Quisová, S. (2009). *Sociální komunikace v pomáhajících profesích*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd.
- [33] Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Hickson, M. (2012). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- [34] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [35] Spin – vti. cz. *O metodě VTI*. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti>.
- [36] Strnadová, V. (2011). *Interpersonální komunikace: monografie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [37] Svatoš, T. (2006). *Sociální a pedagogická komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [38] Svobodová E. (2017). Komunikace s dítětem v mateřské škole. In E. Svobodová, & M. Vítečková. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 71–84). Praha: Portál.
- [39] Svobodová, E. (2010). Komunikace s dítětem v mateřské škole. In E. Svobodová, E. Šmelová, H. Švejnová, & A. Váchová. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program* (s. 71–84). Praha: Portál.

- [40] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [41] Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- [42] Šedřová, K. (2012). Dialogické vyučování? In K. Šedřová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě* (s. 161–213). Praha: Portál.
- [43] Šedřová, K. (2016). *Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 66(4), 477–494. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11532>.
- [44] Šmelová, E. (2018). Pedagogická komunikace. In E. Šmelová, & E. Prášilová. *Didaktika předškolního vzdělávání* (s. 170–176). Praha: Portál.
- [45] Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- [46] Švaříček, R. (2012). Učitelské otázky. In K. Šedřová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě* (s. 53–74). Praha: Portál.
- [47] Vybíral, Z. (2013). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- [48] Wahyuni, A. (2018). Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 125. *The power of Verbal and Nonverbal Communication in Learning* (s. 80–83). Atlantis Press. doi: [10.2991/iciigr-17.2018.19](https://doi.org/10.2991/iciigr-17.2018.19).
- [49] Wiegerová, A. (2015). Podpora profesionalizace učitelů mateřských škol prostřednictvím aplikace nového modelu praxí. In A. Wiegerová, Z. Danišková, H. Navrátilová, Z. Syslová, Z. Petrová, H. Horká...B. Kosová. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 74–81). Zlín: Univerzita Tomáši Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
VTI	Videotrénink interakcí
MŠ	Mateřská škola
VŠ	Vysoká škola
SD	Směrodatná odchylka
N	Počet respondentů

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obrázek č. 1:</b> Proces komunikace .....	14
<b>Obrázek č. 2:</b> Znaky aktivního naslouchání .....	32



**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka č. 1:</b> Faktory ovlivňující komunikaci .....	16
<b>Tabulka č. 2:</b> Dělení mimoslovní komunikace .....	19
<b>Tabulka č. 3:</b> Dělení komunikačních dovedností .....	28
<b>Tabulka č. 4:</b> Zastoupení respondentů dle studovaného ročníku a absolvované praxe.....	47
<b>Tabulka č. 5:</b> Oblast verbální a neverbální u studentů s absolvovanou praxí .....	54
<b>Tabulka č. 6:</b> Oblast aktivního naslouchání a empatie u studentů s absolvovanou praxí ..	55
<b>Tabulka č. 7:</b> Oblast kladení otázek a zpětná vazby u studentů s absolvovanou praxí.....	56
<b>Tabulka č. 8:</b> Oblast asertivity u studentů s absolvovanou praxí .....	57

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf č. 1:</b> Zastoupení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání.....	46
<b>Graf č. 2:</b> Zastoupení respondentů dle formy studia.....	47
<b>Graf č. 3:</b> Zastoupení respondentů dle ochoty zapojovat se komunikace ve výuce .....	49
<b>Graf č. 4:</b> Důležitost vybraných dovedností v práci učitele.....	50
<b>Graf č. 5:</b> Zastoupení způsobů rozvíjení komunikačních dovedností.....	51
<b>Graf č. 6:</b> Zastoupení možností rozvoje komunikačních dovedností na VŠ.....	52
<b>Graf č. 7:</b> Výsledky komunikačních dovedností jednotlivých oblastí .....	58
<b>Graf č. 8:</b> Výsledky studentů – učitelů a studentů s výstupy .....	60

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Statistický výpočet rozdílnosti komunikačních dovedností v závislosti na praxi

Příloha P II: Dotazník

Příloha P III: Seřazení položek od nejmenšího po největší průměr

Příloha P IV: Souhrn všech položek verbální a neverbální oblasti obou skupin respondentů

**PŘÍLOHA P I: STATISTICKÝ VÝPOČET ROZDÍLNOSTI  
KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ZÁVISLOSTI NA PRAXI**

<b>Skupinové statistiky</b>					
	Uvedte, jakou máte nejvýše absolvovanou praxi:	Počet	Průměr	Std. Deviation	Std. Error Mean
Verbální a neverbální obecné	Praxe	104	3,91346	,431987	,042360
	Výstupy	136	3,68290	,417474	,035798
Aktivní naslouchání a empatie	1	104	4,1250	,39720	,03895
	2	136	4,0827	,39564	,03393
Kladení otázek a zpětná vazba	1	104	4,2452	,32114	,03149
	2	136	4,1563	,38120	,03269
Asertivita	1	104	3,842	,6223	,0610
	2	136	3,791	,5770	,0495

# PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

## Komunikační dovednosti studentů oboru Učitelství pro mateřské školy

Vážení studenti učitelství pro mateřské školy/předškolní pedagogiky.

Jmenuji se Karolína Šuláková a jsem studentkou třetího ročníku oboru učitelství pro mateřské školy fakulty humanitních studií univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si Vás oslovit a poprosit o vyplnění dotazníků, které využiji výhradně pro účely svého výzkumu v bakalářské práci. Ta se orientuje na komunikační dovednosti studentů učitelství pro mateřské školy. Dotazník je zcela anonymní. Byla bych ráda, kdybyste odpovídali na otázky co nejvíce pravdivěji, tak aby mohla být má práce smysluplná.

Děkuji za váš drahocenný čas.

**POPROSÍM, ABY STUDENTI, KTEŘÍ NEABSOLVOVALI PRAXI V MŠ NEBO SE POUZE ÚČASTNILI POZOROVÁNÍ V MŠ, ABY VYPLNILI KOLONKY POUZE POVINNÉ, TAKZVANĚ OZNAČENÉ HVĚZDÍČKOU \***

### 1 Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena  Muž

### 2 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Střední pedagogické  Střední jiné (obchodní, stavební)  Gymnázium  Vyšší odborné  Bakalářské  Magisterské  
 Jiné

### 3 Studovaný ročník v rámci oboru učitelství pro mateřské školy či předškolní pedagogiky:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1. ročník (bakalářské studium)  2. ročník (bakalářské studium)  3. ročník (bakalářské studium)  1. ročník (magisterské navazující)  
 2. ročník (magisterské navazující)

#### 4 Forma studia:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Prezenční  Dálkové/Kombinované

#### 5 Uveďte, jakou máte nejdříve absolvovanou praxi:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Prozatím bez praxe v mateřské škole  S absolvovanou praxí v MŠ zahrnující pozorování  S absolvovanou praxí zahrnující mé vlastní výstupy  Pracuji jako učitelka v MŠ

#### 6 Považujete se za:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Velmi úspěšného studenta  Spíše úspěšného studenta  Průměrného studenta  Méně úspěšného studenta

#### 7 Označte, kterou z následujících dovedností učitele v MŠ považujete za nejdůležitější:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Dovednost objektivně zhodnocovat výchovně - vzdělávací proces.  Dovednost organizovat školní rok nebo den v MŠ.  Dovednost efektivně komunikovat s dětmi, rodiči a dalšími účastníky edukačního procesu.  Dovednost efektivně uskutečňovat výchovně - vzdělávací proces, včetně adekvátního využití forem a metod.

#### 8 Ve výuce se rád/a zapojuji do komunikace s učitelem či prezentujícími studenty:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

#### 9 Jak rozvíjíte své komunikační dovednosti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Nerozvíjím  Pouze v rámci výuky na VŠ a praxí  Dle zájmu čtu literaturu o efektivní komunikaci  Zapojením se do kurzu

10 Uvedte prosím aktivity realizované v rámci vysokoškolského vzdělávání, které dle vašich zkušeností nejlépe rozvíjí Vaše komunikační dovednosti.

Nyní prosím rozhodněte, do jaké míry si myslíte, že využíváte následujících dovedností při práci s dětmi.

(Tuto část vyplňují STUDENTI POUZE S ABSOLVOVANOU PRAXÍ v rámci VÝSTUPŮ či PRACUJÍ JIŽ V MŠ.)

11 K pochvale využívám kromě slov úsměv či pohlazení.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

12 Když mluvím k dětem, využívám ve své mluvě nářečí.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

13 Mívám pochybnosti, zda můj mluvený projev je pro děti dostatečně srozumitelný.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

14 Během rozhovoru s dětmi užívám jak uzavřené otázky, tak otevřené otázky.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

15 Při komunikaci s dítětem se skloním nebo si dřepnu tak, abych byla na jeho úrovni.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

16 Když mluvím k dětem, dokážu efektivně pracovat se svým hlasem (s melodií řeči, hlasitostí, výškou tónu, přestávkami v řeči).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

17 Když dítě mluví, trpělivě naslouchám až do konce jeho promluvy.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

18 Když jsem v interakci s dětmi, snažím se s nimi navazovat a udržovat oční kontakt.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

19 Poskytuji dítěti dostatek prostoru pro jeho odpověď.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

20 Stává se mi, že použiji k vyjádření sdělení příliš složitých souvětí.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

21 Pokud se v promluvě dítěte objevují emoce, umím využít techniku empatického zrcadlení (Chápu, že se zlobíš..., Vypadá to, že je ti to líto...).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy



22 Cítím nejistotu, když mám děti instruovat při nějakých činnostech.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

23 Pokud položím otázku, na kterou děti neodpovídají, umím ji přeformulovat tak, že je k odpovědi navedu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

24 Svěřuje-li se mi dítě se svým problémem, dokážu ho povzbuzovat v jeho výpovědích natolik, že mu plně rozumím.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

25 Při práci s dětmi jsem schopná/ý vhodně a užitečně komunikovat pomocí doteku (např. k povzbuzení, pro získání pozornosti).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

26 Jsem schopná/ý dětem vysvětlit pravidla hry natolik dobře, aby je bez problému pochopily.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Vždy  Často  Příležitostně  Málokdy  Nikdy

27 Jsem schopná/ý uzavírat kompromisy, které budou vést ke spokojenosti obou stran.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Souhlasím  Spíše souhlasím  Nevím  Spíše nesouhlasím  Nesouhlasím

28 Když si s něčím nevím rady, dokážu si říct o pomoc.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Souhlasím    Spíše souhlasím    Nevím    Spíše nesouhlasím    Nesouhlasím

29 Pokud se mi něco nelíbí, dám to najevo.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Souhlasím    Spíše souhlasím    Nevím    Spíše nesouhlasím    Nesouhlasím

30 Pokud mám nějaké požadavky, tak si za nimi stojím.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Souhlasím    Spíše souhlasím    Nevím    Spíše nesouhlasím    Nesouhlasím

31 Když přijde nějaký konflikt, snažím se mu vyhnout.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Souhlasím    Spíše souhlasím    Nevím    Spíše nesouhlasím    Nesouhlasím

**Toto je konec dotazníku. Děkuji Vám za jeho vyplnění.**

**PŘÍLOHA P III: SEŘAZENÍ POLOŽEK OD NEJMENŠÍHO PO  
NEJVĚTŠÍ PRŮMĚR**

Položky dotazníku	N platných	Aritmetický průměr	Sm. Odchylka
P 31	240	2, 783	1, 176
P 20		3, 233	0, 705
P 13		3, 396	0, 885
P 22		3, 538	0, 900
P 21		3, 579	0, 809
P 12		3, 617	0, 991
P 29		3, 825	0, 948
P 26		3, 892	0, 583
P 23		3, 904	0, 699
P 25		3, 925	0, 789
P 30		3, 996	0, 779
P 16		4, 025	0, 797
P 24		4, 067	0, 618
P 14		4, 092	0, 678
P 27		4, 200	0, 615
P 28		4, 263	0, 888
P 11		4, 329	0, 650
P 15		4, 342	0, 647
P 17		4, 417	0, 572
P 19		4, 454	0, 555
P 18	4, 638	0, 539	

**PŘÍLOHA IV: SOUHRN VŠECH POLOŽEK VERBÁLNÍ  
A NEVERBÁLNÍ OBLASTI U OBO SKUPIN RESPONDENTŮ**

Verbální a neverbální oblast u studentů – učitelů

<b>Verbální a neverbální oblast</b>	<b>N platných</b>	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
P12 – Užívání nářečí ve vztahu k dětem.	104	3, 712	1, 002
P 13 – Pochybnosti o srozumitelnosti projevu.		3, 558	0, 912
P 16 – Efektivní užívání práce s hlasem.		4, 212	0, 720
P 18 – Navazování audržování očního kontaktu.		4,712	0, 476
P 20 – Užívání složitých souvětí.		3, 279	0, 717
P 22 – Pociťování nejistoty při instruování činností.		3, 827	0, 830
P 25 – Komunikování dotekem.		4, 067	0, 658
P 26 – Vysvětlování pravidel.		3, 942	0, 620
<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>			3, 913

Verbální a neverbální oblast u studentů s výstupy

<b>Verbální a neverbální oblast</b>	<b>N platných</b>	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
P 12 – Užívání nářečí ve vztahu k dětem.	136	3, 544	0, 98
P 13 – Pochybnosti o srozumitelnosti projevu.		3,272	0, 847
P 16 – Efektivní užívání práce s hlasem.		3, 882	0, 826
P 18 – Navazování a udržování očního kontaktu.		4, 581	0, 578
P 20 – Užívání složitých souvětí.		3, 199	0, 697
P 22 – Pociťování nejistoty při instruování činností.		3, 316	0, 892
P 25 – Komunikování dotekem.		3, 816	0, 862
P 26- Vysvětlování pravidel.		3, 853	0, 551
<b>Celkový aritmetický průměr/průměr ze SD</b>			3, 683