

Otázky učitelek v mateřské škole

Michaela Patáková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Patáková**
Osobní číslo: **H11026**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Otázky učitelek v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice dialogu učitel-dítě a k typologii otázek ve výchově.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti komunikace učitelů s dětmi v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou pozorování a interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9**
KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Vyučování jako dialog. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
MÜLLEROVÁ, Stanislava. Komunikace ve škole. Vyd. 1. Liberec Technická univerzita: 2002. ISBN 80-7083-618-0.
POLÁKOVÁ, S., Komunikácia jako prostriedok a výsledok dialógu. Vychovávateľ'. Bratislava: Educatio, 2011, 176/08, 30-32. ISSN 0139-6919.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce:

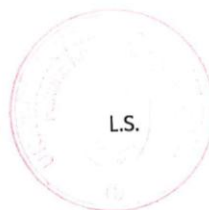
23. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 28. 4. 14.

.....
Post

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Opírá-li autor takového díla užití bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 stává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Předmětem mé bakalářské práce je popsat a analyzovat otázky učitelek v mateřské škole. Teoretická část vysvětluje pojmy související s problematikou komunikace, pedagogické komunikace a otázek ve výchovně-vzdělávacím procesu. Praktická část je zaměřena zejména na otázky učitelek v prostředí mateřské školy a to z hlediska kognitivní náročnosti, počtu adresátů a také z hlediska obsahu učitelských otázek. V závěru dochází k interpretaci výsledků a k odpovědím na výzkumné otázky.

Klíčová slova:

Komunikace, pedagogická komunikace, dialog, otázky, výchovně-vzdělávací proces, kognitivní náročnost otázek, otevřené a uzavřené otázky, funkce a pravidla pedagogické komunikace

ABSTRACT

The subject of my bachelolar thesis is to describe and to analyze the questions of kindergarten teachers. The theoretical part explains the concepts related to the communication, teaching and communication questions in the educational process. The practical part is focused primarily on questions of teachers in kindergarten ambience in terms of cognitive complexity, number of addressees and also in terms of the content of teachers questions. Finally, there is the interpretation of the results and the answers to researched questions.

Keywords:

Communication, pedagogical communication, dialogue, questions, educational process, the cognitive demands of the questions, open and closed questions, functions and the rules of the pedagogical communication

Poděkování:

Chtěla bych nejvíce poděkovat Prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. Za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, podněty a především za velmi vstřícný přístup při konzultacích. Dále děkuji učitelkám a ředitelkám mateřských škol za jejich ochotu při realizování výzkumné části mé bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	12
1.2 KOMUNIKACE JAKO PŘEDMĚT ZÁJMU NĚKOLIKA VĚDNÍCH OBORŮ	13
1.3 DRUHY KOMUNIKACE.....	14
1.3.1 Verbální komunikace	14
1.3.2 Nonverbální komunikace	14
1.3.3 Komunikace činem.....	15
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	16
2.1.1 Pedagogická komunikace z hlediska etnických odlišností.....	17
2.2 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	18
2.3 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	19
2.4 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	19
3 DIALOG VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU	21
3.1 OTÁZKY VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU	23
3.1.1 Otázky otevřené a uzavřené	23
3.1.2 Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti.....	24
3.1.3 Další třídění otázek podle P. Gavory.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	27
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	27
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	27
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	28
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A VÝZKUMNÝCH METOD	28
4.3.1 Výzkumná metoda.....	28
4.4 ZPŮSOB TVOŘENÍ KATEGORIÍ.....	28
5 VÝSLEDKY ANALÝZY OTÁZEK UČITELEK V ŘÍZENÉ ČINNOSTI.....	30
5.1.1 Otázky učitelek vzhledem k počtu adresátů	30
5.1.2 Otázky učitelek podle kognitivní náročnosti.....	30
5.1.3 Otázky učitelek z hlediska obsahu	33
6 VÝSLEDKY ANALÝZY OTÁZEK UČITELEK VE SPONTÁNNÍ ČINNOSTI DĚTÍ	36
6.1.1 Otázky učitelek vzhledem k počtu adresátů	36
6.1.2 Otázky učitelek podle kognitivní náročnosti.....	37
6.1.3 Otázky učitelek z hlediska obsahu	39
6.1.3.1 Osobní zkušenost v otázkách učitelek	42
7 SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU	45

7.1	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1.....	45
7.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2.....	46
7.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3.....	47
	ZÁVĚR	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52
	SEZNAM OBRÁZKŮ	53
	SEZNAM TABULEK.....	54
	SEZNAM PŘÍLOH.....	55

ÚVOD

Tématem mojí bakalářské práce je, respektive jsou „*Otázky učitelek v mateřské škole*“. Toto téma jsem si mimo jiné vybrala i proto, že komunikace mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole je prakticky doposud nepopsanou tabulí v pedagogických publikacích. Ano v pedagogických publikacích se dočteme mnoho informací o pedagogické komunikaci jako takové, o otázkách učitelů a podobně, ale většina autorů se zaměřila na prostředí základních nebo středních škol, přitom v mateřské škole vlastně vše začíná. Je to první zkušenost dítěte s relativně školním prostředím a s komunikací s výchovným činitelem, kterým je učitelka.

V teoretické části se tedy zaměřím na vymezení pojmu komunikace jako takové, budu se zabývat i různými druhy komunikace, jako je verbální, neverbální, nebo komunikace činem. Protože je komunikace velmi diskutovaným tématem, uvedu zde i prolínání s jinými vědními disciplínami.

Dále se budu především zabývat pedagogickou komunikací, jejím obsahem, funkcí, či pravidly a v neposlední řadě i účastníky této komunikace, protože bez nich by to samozřejmě nešlo. S pedagogickou komunikací také úzce souvisí dialog ve výchovně-vzdělávacím procesu, kterým se budu podrobně zabývat. Uvedu zde zásady a strukturu dialogu mezi učitelem a dítětem a podmínky pro tento dialog.

V závěru teoretické části se dostanu k nejdůležitější problematice této práce a to jsou otázky. Uvedu zde třídění otázek z hlediska kognitivní náročnosti, kde se budu zabývat hlavně taxonomií podle Blooma a také tříděním otázek podle P. Gavory.

V praktické části vysvětlím cíl mé bakalářské práce, zasvětlím čitatele do mého výzkumu, který se zakládá na pozorování. Odpovím zde na výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Budu porovnávat zejména řízené činnosti a spontánní činnosti dětí v mateřské škole a tímto poukážu na rozdíly v otázkách učitelek z hlediska počtu adresátů, kognitivní náročnosti a v neposlední řadě z hlediska obsahu těchto otázek v těchto dvou složkách. V závěru mé praktické části zhodnotím stanovené cíle a interpretuji výsledky z mého výzkumu, které budou v tabulkách začleněných do textu praktické části a také v grafech, které ukážu v závěru praktické části při odpovídání na mé výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Protože se má práce týká otázek a otázky jsou součástí komunikace, ráda bych zde uvedla význam komunikace a přehled o tom, co to vůbec komunikace je.

1.1 Vymezení pojmu

Slovo komunikace má mnoho významů. Komunikuje se totiž v mnoha různých situacích, ve kterých sledujeme různé cíle a dospíváme k různým výsledkům. Existuje asi 126 definic komunikace, které zdůrazňují postupy, hlediska a dimenze komunikace (Gavora, 2005).

Původ slova komunikace můžeme hledat v latině, konkrétně je to slovo *communicare*, které znamená informovat nebo oznamovat, či radit se s někým (Gavora, 2005).

Poláková vysvětluje slovo *communicare* ještě podrobněji a to, že toto slovo znamená *communem reddere*, což se dá překládat jako „udělat společným“. Dále vychází z latinské věty *communicare est multum dare* ve smyslu „komunikovat znamená dát mnoho“ (Poláková, 2010).

Nejjednodušším označením komunikace je **dorozumívání**. Dorozumívání znamená, že se účastníci komunikace musí nějakým způsobem rozumět a dojít ke shodě myšlenek, což je jedna z podmínek komunikace. Lidé musejí hovořit stejným jazykem a o jedné věci, aby dosáhli tohoto myšlenkového souladu. Další charakteristikou komunikace může být **sdělování**, kdy se jedná o předávání informací a poznatků, obeznámení partnera v komunikaci se svými pocity, postoji nebo názory. V tomto případě potřebujeme již zmíněného partnera, kterému chceme něco říci, informovat ho, nebo ho o něčem poučit. Třetí vymezení komunikace můžeme chápat jako **výměnu informací** mezi dvěma či více lidmi. Komunikující jedinec vyšle informaci, přičemž ji druhý přijímá a následně se jejich úlohy vyměňují. Oba dva účastníci konverzace přitom tyto informace vnitřně zpracovávají, analyzují je a snaží se jim porozumět, což naznačuje fakt, že komunikace se vyznačuje i obousměrností. Informace nesměruje pouze od jednoho partnera ke druhému, ale také naopak. Oba komunikující si předávají slovo tak, že každý z nich přispívá k informování a dorozumívání. V běžném životě se setkáváme i se situacemi, kdy hovoří pouze jeden člověk a ostatní mu naslouchají. Jako příklad si můžeme uvést přednášku, kázání, napomínání či rozhlasové zprávy. Avšak pro komunikaci je spíše typická obousměrnost, která má formu dialogu (Gavora, 2005).

Zdánlivě vyčerpávající vhled do komunikace profesora Gavory bych ráda obohatila o další autory. Jak už jsem výše zmínila, komunikace je samozřejmě hodně diskutovaným tématem, takže bych zde ráda uvedla více pohledu na tuto problematiku.

Schopnost komunikovat je základním a také životně důležitým procesem pro existenci a organizace každé společnosti. Každá vzájemná akce individuů je založena na významech, které jsou následně společně sdíleny. Důležitost komunikace nelze nikdy dostatečně ocenit, protože bez komunikace nemůže existovat žádná společnost, natož pak aby se vyvíjela, či přežívala. (Müllerová, 2002) Prostřednictvím komunikace člověk nabývá a zprostředkovává poznatky, názory a dozvídá se informace o způsobu života, postojích a hodnotách (Poláková, 2010).

1.2 Komunikace jako předmět zájmu několika vědních oborů

Müllerová dále uvádí, že důsledkem širokého zájmu o komunikaci a také díky **multidisciplinárnímu charakteru** komunikace vznikly desítky definic, tudíž pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici, dokonce se tento pojem vyskytuje v matoucí rozmanitosti interpretací (Müllerová, 2002).

Komunikace je předmětem zájmu několika vědních oborů. Zabývá se jí psychologie, pedagogika, speciálně- pedagogické obory, apod. Komunikace ovšem není vlastní pouze člověku. Musíme si uvědomit, že i jiní živočichové spolu komunikují na různých úrovních. Komunikace mezi živočišnými tvory má různý charakter – může být realizována cestou chemickou, optickou, taktilní či zvukovou, přičemž nejběžnější je právě cesta zvuková (Müllerová, 2002).

Müllerová mluví o optické, taktilní a zvukové cestě komunikace mezi živočichy, ovšem můj názor je, že tyto cesty komunikace můžeme pozorovat i u lidí. Existuje přeci neverbální komunikace, kde člověk využívá nepřeberné množství gest, mimiky a doteků, kterými komunikuje.

Když však hovoříme o verbální stránce komunikace, jen člověk má tu moc, kterou může dát sílu slovu a tím zhmotnit a udělat krásnou i obyčejnou věc. Slovo, kterým popíše krásu toho, co poznal nebo „zpřítomní vzpomínky“. Slovem může člověk poděkovat, omluvit se a rozveselit jiné osoby (Poláková, 2010).

1.3 Druhy komunikace

Mareš a Křivohlavý mluví o několika typech sociální komunikace. Tyto typy popisují jako komunikační kanály a to: 1. Verbální (slovní komunikaci)

2. Nonverbální (mimoslovní komunikaci)

3. Komunikaci činem

(Mareš, Křivohlavý, 1989)

Tyto jednotlivé body si rozebereme v následující podkapitole.

1.3.1 Verbální komunikace

Tato komunikaci probíhá pomocí jazyka. Je to výsada lidstva, která je ze všech kognitivních potencialit člověka nejfascinovanější. Touto výbavou se člověk podstatně odlišuje od ostatních tvorů. Jazyk umožňuje rozvoj člověka po všech stránkách, jak po sociální, kulturní i technické (Gavora, 2005). Hovoří-li o verbální komunikaci sociální psychologové, rozlišují komunikátora a recipienta. Komunikátor představuje autora mluvené či psané řeči a recipient příjemce sdělení, kterým může být posluchač nebo čtenář (Mareš, Křivohlavý, 1989). Podle P. Gavory je u verbální komunikace nejdůležitější obsah slov, jejich význam, nikoli hlasové prostředky (Gavora, 2005). Osobně si myslím, že kdyby člověk nemohl komunikovat, trpěl by, protože lidé jsou bytosti společenské. Kdybychom mluvili o učiteli, verbální komunikace je pro něj tím nejdůležitějším druhem komunikace, protože bez ní by nemohl vykonávat své povolání.

1.3.2 Nonverbální komunikace

Jak už naznačuje název, při této komunikaci nepoužíváme slova, ale jiné způsoby přenášení informací. Odborná literatura diferencuje osm základních mimoslovních sdělovacích prostředků. Jsou to pohledy, mimika (tedy výrazy obličeje), pohyby (kinezika), fyzické postoje, gesta (gotika), doteky (haptika), přiblížení či oddálení v prostoru (proxemika), úprava zevnějšku a životního prostředí (Mareš, Křivohlavý, 1989). Neverbální komunikace umožňuje také přenášet emoce a postoje. Mimikou, gestikulací nebo tónem hlasu můžeme dát najevo radost, spokojenost a sympatie nebo naopak hněv, nepřátelství a antipatie (Gavora, 2005).

1.3.3 Komunikace činem

Ve školním prostředí můžeme komunikaci činem chápat například tak, že žák nenosí domácí úkoly, zda pracuje pečlivě nebo svou práci odbývá nebo zda se přezouvá. Tímto chováním sděluje svému okolí určité postoje ke škole, k učiteli. Komunikaci činem můžeme pozorovat i u celé třídy – jak se třída chová na mimoškolních akcích nebo jaký udržuje ve třídě pořádek (Mareš, Křivohlavý, 1989).

V prostředí mateřské školy jsou samozřejmě důležité všechny tři druhy komunikace, které předložili Mareš a Křivohlavý. Verbální komunikace je podle mého názoru důležitá z hlediska mluvního vzoru pro děti, protože jestliže má dítě špatný mluvní vzor, může to způsobit problémy v pozdějším studiu dítěte na základní škole. Z hlediska motivace dětí je však důležitá neverbální složka komunikace. Učitel v mateřské škole je v podstatě herec. Jakmile děti nejsou dostatečně motivovány pro danou činnost, může zde vzniknout problém s pozorností dětí.

Komunikace činem je podle mého názoru důležitá hlavně ze strany dítěte. Učitel může z tohoto komunikování „přečíst“ či diagnostikovat například problémy v rodině. Tato komunikace může probíhat ve spontánních hrách, kdy se dítě projevuje, aniž by bylo korigováno učitelkou. Učitelka může pozorovat, kde si dítě hraje, jak si hraje a s kým, což už je docela hojný počet situací a způsobů, jakými dítě komunikuje, snad i nevědomě. Myslím, že komunikace činem může být i dětská kresba, která je obrovským diagnostickým materiálem hlavně pro psychology.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

V úvodu této podkapitoly bych ráda uvedla následující citát, který podle mého názoru nejlépe vystihuje pojem pedagogická komunikace:

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (Gavora, 2005, s. 25).

V kontextu mateřské školy bychom opět mluvili o dětech, ne o žácích. Myslím si dokonce, že kdyby byla vytvořena definice pedagogické komunikace v mateřské škole, klidně by mohla vypadat velmi podobně, protože v mateřské škole učitelé používají nonverbální složku komunikace mnohem více než třeba učitelé základních škol.

Na pojem pedagogická komunikace se můžeme dívat z různých hledisek, v různém obsahu i rozsahu. Jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím se snažíme vychovávat, vzdělávat a sledovat určité pedagogické cíle (Nelešovská, 2005).

O dosažení pedagogických cílů hovoří i Mešková, kdy tvrdí, že pedagogická komunikace je osobitý případ sociální komunikace, která je na již zmíněné dosažení pedagogických cílů zaměřená a má daný obsah, sociální role účastníků, jsou zde stanovena nebo dohodnuta určitá pravidla (Mešková, 2013).

Osobně si myslím, že v podstatě nelze nekomunikovat ať už v prostředí výchovně-vzdělávacích institucí nebo v normálním životě. Tuto mou domněnku jsem si i potvrdila po prostudování odborné literatury, kde jsem narazila na tezi Paula Watzlawicka.

Paul Watzlawick tvrdí, že je komunikace nevyhnutelná a dochází k ní i tehdy, když komunikovat nechceme, nebo si to dokonce nepřejeme. Když třeba žák neodpoví učiteli na jeho otázku, neznamená to, že neproběhla žádná komunikace. Žák dal tímto jasně najevo, že nemá příslušnou znalost k tomu, aby mohl odpovědět. Nebo prostě odmítá poslušnost vůči učiteli. Důležité je to, že informaci vysílá žák a učitel ji může „přečíst“ různým způsobem. Komunikujeme tedy nejen, když nějaký signál vysíláme, ale i tehdy, když připisujeme význam signálům, které pochází od protistrany (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Šed'ová, Švaříček a Šalamounová používají ve své knize Komunikace ve školní třídě termíny žák a učitel. Pro mateřskou školu bychom opět použili místo termínu žák dítě, jak už jsem zmiňovala výše, ale v podstatě se dá Watzlawickova teze aplikovat na mateřskou sko-

lu. Zde také děti odpovídají na znalostní otázky a umějí být třeba i dost neposlušné na to, aby nechtěly odpovědět na určité otázky kladené učitelem.

Dále si uvedeme fáze komunikace v pedagogickém procesu, o kterých hovoří Nelešovská. Podle ní musí nejprve existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází a dává smysl slovní formulaci. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno buď jednomu žákovi, nebo celé skupině. Příjemci se následně snaží o dekodování sdělení a snaží se odhalit smysl této informace. Jedním z prostředků, jak zpřesnit tento smysl je rozhovor a vyšší formou hledání společného smyslu je dialog (Nelešovská, 2005).

Ve vztahu k mateřské škole bychom mohli tyto fáze akceptovat. Učitelka by měla, minimálně v řízené činnosti, mít určitý záměr, co chce dětem říci. Následně dětem toto sdělení podá pokud možno pro děti zajímavým způsobem a děti na ni reagují podle svých možností a schopností a snaží se odhalit smysl učitelčina sdělení.

V neposlední řadě přichází dialog, který v mateřské škole může fungovat také, ale o tom budu mluvit v kapitole číslo 3.

2.1.1 Pedagogická komunikace z hlediska etnických odlišností

V průběhu studování a hledání zdrojů k pedagogické komunikaci jsem narazila i na multikulturní problém, na který upozornil kazachstánský akademik Khassenov z *Východní Kazachstánské státní univerzity*. Podle mého názoru je tento příspěvek aktuální natolik, že stojí za zmínku v mé práci.

S. Khassenov mluví o pedagogické komunikaci asi takto: Idea profesní pedagogické komunikace budoucích učitelů je v podstatě porozumění v komplexní formě, která má ve své platformě morální, výchovné a psychologické složky. Logiku profesní pedagogické komunikace popisuje jako záležitost interakce učitele s žákem (dítětem), která obsahuje přenos lidských hodnot učitelem na žáka (dítě). Výsledkem této interakce má být vznik dobře definovaného vztahu učitele s žákem (dítětem). Kvalitní proces pedagogické komunikace předpokládá studium jak odborné pedagogické, tak i psychologické literatury. Khassenov také zdůrazňuje důležitost osobnosti učitele a také hovoří o jakési etnocentričnosti v souvislosti s nutností nepůsobit na žáka nebo dítě v rozporu s tím, v jaké etnické skupině a životních podmínkách byl vychováván (Khassenov, 2014).

V současné době narůstá počet minoritních skupin, což se projevuje rostoucím počtem dětí z odlišných etnických skupin v našich mateřských školách. Myslím si, že v důsledku tohoto jevu rostou nároky i na pedagogickou komunikaci, protože by se zde měla projevit i schopnost učitele orientovat se ve zvyklostech odlišných etnických skupin, což přispěje k lepší interakci s těmito dětmi. Například v určitých asijských zemích není přípustné hladit dítě po hlavě, což by mohlo způsobit nepříjemnost v neverbální komunikaci s asijským dítětem.

2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Jak vyplývá z předchozích kapitol, nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou samozřejmě **učitel** a **žák**. Jsou to nesouměrní komunikační partneři, přičemž tuto nesouměrnost můžeme spatřovat ve dvou rovinách, a to v rovině kvantitativní a v rovině sociální (Nelešovská, 2005).

V případě mateřské školy jsou účastníky pedagogické komunikace učitel a dítě, ale komunikační nesouměrnost se v tomto porovnání nemění, můžeme říci, že se tato nesouměrnost zvyšuje.

Roli učitele zastává dospělá osoba, která stojí proti 20-30 nedospělým jedincům, to vede v pojetí vyučování k tomu, že učitel komunikuje se skupinou žáků jako s celkem a tato komunikace nabývá charakteru masové komunikace (Nelešovská, 2005).

Opět nemůžeme toto tvrzení pokládat za dogma v oblasti mateřské školy. Zde učitel sice také komunikuje s 20-30 dětmi, ale o masové komunikace, kterou zmínila Nelešovská, mluvit podle mého názoru nemůžeme. Je to dáno i prostředím, ve kterém komunikace probíhá. V mateřské škole děti utvoří kroužek na koberci a v takto komorní atmosféře probíhá řízená činnost, kterou můžeme přirovnat k vyučování na základní škole.

Mešková mluví o interakci zúčastněných subjektů, přičemž tyto subjekty tvoří učitel a žák. Přitom zde nejde o pouhé předávání informací, ale o interpretaci přijatých informací, které jsou určitým způsobem specifické pro lidský svět. Komunikace mezi lidmi je poměrně složitým sociálním jevem a pro učitele nástrojem, pomocí kterého může vzdělávat a vychovávat (Mešková, 2012).

2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické i jiné komunikace je částečně ovlivněn tím, jaká jsou nastolena pravidla, podle nichž máme komunikovat. Škola má svá pravidla většinou ukotvena ve školním řádu. Problém je, že tato pravidla si žáci nemohou a nechtějí zapamatovat (Nelešovská, 2005). Samozřejmě i mateřská škola má svůj školní řád, ale děti si žádná taková pravidla pamatovat nemusí. Ve třídách v mateřské škole ale povětšinou fungují tzv. sluníčka, na jejichž paprscích jsou tato pravidla znázorněna kliparty s ústy a rukou a samozřejmě pro rodiče psaným slovem. Ve třídě pak fungují pravidla typu „*Neskáčeme do řeči ostatním*“, „*Nasloucháme kamarádovi*“ nebo „*Nekřičíme*“. Myslím, že tento systém je v mateřské škole velmi oblíbený a také dobře fungující.

2.4 Funkce pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý uvádí ve své publikaci Komunikace ve škole šest funkcí pedagogické komunikace.

- Zprostředkovává společenskou činnost účastníků
- Zprostředkovává vzájemné působení účastníků, včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů a emocí
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu
- Je prostředkem pro uskutečňování výchovy a vzdělávání
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém

(Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 25)

Nelešovská ve své publikaci také cituje Mareše a Křivohlavého, ale vyzdvihuje pouze dvě z těchto funkcí, a to:

- Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání
- Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem

(Nelešovská, 2005, str. 24)

Téma pedagogické komunikace je velmi diskutované, avšak většinou se vztahuje k základním a středním školám. Nicméně tyto funkce jsou podle mého názoru všechny aplikovatelné i na mateřskou školu.

3 DIALOG VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Protože monolog se v mateřské škole používá málokdy, přistoupila bych rovnou k dialogu mezi dítětem a učitelkou.

Podmínkou pro dialog je počet účastníků – měli by být dva či více lidí. K tomu, abychom komunikaci mohli považovat za dialog, musí být dodržováno několik zásad. A to:

- a) **Střídání replik.** Replika je projev jednoho účastníka dialogu. Trvá tak dlouho, dokud nezačne mluvit druhý partner. Je to nějaký projev jedince v dané komunikaci, který navazuje na předcházející projev jeho komunikačního partnera. Dialog je složen z těchto replik, které jdou postupně za sebou. Pokud se repliky nestřídají, není tato podmínka splněna, tudíž se nejedná o dialog, ale monolog jednoho partnera.
- b) **Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího.** Při dialogu se nemohou střídát pouze repliky, ale také role hovořících, kdy jeden partner naslouchá, druhý hovoří a naopak. Tímto způsobem by se měli střídát v průběhu celého jejich dialogu.
- c) **Jeden partner reaguje na druhého partnera.** Dialog je založen na akci a reakci, tudíž partner 1 by měl ve své replice reagovat na obsah repliky partnera 2 a ten následně tuto akci opakovat a reagovat na repliku partnera 1. Celý dialog je tedy většinou reagování jednoho partnera na druhého. Aby tomu tak mohlo být, měl by být dialog obsahově sjednocený, to znamená, že partneři musí hovořit o totožné věci.
- d) **Aktivní naslouchání partnera.** Naslouchající partner by měl aktivně dávat najevo, že poslouchá hovořícímu partneru. Toto probíhá formou neverbální komunikace - přitakává, dívá se na partnera, případně jednou za čas použije všeříkající „hmm“. Pokud jeden z partnerů neumí naslouchat, často to vede k rozpadu dialogu nebo ke stísněnému pocitu hovořícího partnera.
- e) **Hledání společného významu.** Partneři v dialogu usilují o porozumění, dohodnutí se a chtějí dospět ke společnému významu. Pokud se tak nestane, znamená to, že účastníci nedospěli k určité dané dohodě.

(Gavora, 2005)

Tyto podmínky dialogu samozřejmě neplatí pouze pro výchovně- vzdělávací proces, ale také pro komunikace v přirozeném, normálním životě. Všichni jistě známe zmíněný stav

stísněnosti, pokud něco vyprávíme komunikačnímu partnerovi a po chvíli zjistíme, že nás neposlouchá, či vůbec nevnímá.

Pokud bychom tyto vlastnosti dialogu měli aplikovat na mateřskou školu, myslím, že by mnoho složek s menšími dětmi nefungovalo. Konkrétně podmínka aktivního naslouchání partnera by zřejmě zaostávala v případě naslouchajícího partnera-dítěte, protože děti často chtějí říci učitelce určitou věc teď, hned a nezdá se, že skočí učitelce nebo i rodičům, do řeči. To už je pak samozřejmě na učiteli, jak tuto situaci zvládne a jestli a jak vysvětlí dítěti, že je tento jev neslušný.

Carl Seefeldt hovoří také o střídání replik, podobně jako P. Gavora, avšak dodává zde ještě důležitost pauzám a načasování reakcí v dialogu. Když učitel příliš dlouho čeká s reakcí v dialogu s dítětem, dává tím šanci ostatním dětem, aby mu tzv. skočily do řeči. Říká, že děti často neumí posoudit, kdy je jejich čas k tomu, aby začaly mluvit. Učitel by jim měl případně dát i neverbálně najevo, že ještě neskončil s jeho řečí, například změněnou mimikou nebo jinou intonací hlasu. Děti tyto signály potřebují k tomu, aby věděly, kdy mohou začít mluvit (Seefeldt, 2014).

Co se týče hledání společného významu, myslím si, že v případě mateřské školy by šlo o jednosměrnou záležitost, protože většinou se snaží učitelka porozumět dítěti a pomocí otázek se snaží docílit nějaké dohody a dojít k významu, ke které ona chce, aby s dítětem společně došli. Poláková mluví o komunikaci, která tvoří komplexní síť symbolických procesů, skrze které dochází k produkci a přeměně těchto významů (Poláková, 2010).

P.Gavora uvádí, že učitel patří první a poslední prvek struktury dialogu, protože on klade otázky, hodnotí odpovědi a prostřednictvím dialogu také vlastně řídí žáky. Školní dialog, respektive dialog mezi učitelem a žákem má stabilní strukturu. Učitel i žáci vlastně vědí, co mohou v dialogu očekávat, což tento dialog dělá ekonomickým, protože není třeba vysvětlovat, co má kdo dělat. Činnosti jsou v rámci stabilní struktury dialogu předvídatelné, což umožňuje snadnou regulaci dialogu učitelem (Gavora, 2005).

Je však třeba dodat, že i když je dialog stabilní a jeho struktura je pevná, po obsahové stránce se již dialog stává různorodým (Gavora, 2005).

3.1 Otázky ve výchovně-vzdělávacím procesu

Otázky velmi úzce souvisí s dialogem, protože bez otázek by nebylo dialogu. Skrze otázku se komunikující obrací k ostatním partnerům v dané komunikaci. Jiná věc je, když se otázka vyskytne v monologu – má řečnický charakter a řečník na ni samozřejmě odpovídat nemusí (Gavora, 2005).

P. Gavora také hovoří o otázce jako o výroku, který má formu tázací věty (Gavora, 2005). Zároveň Mareš a Křivohlavý upozorňují na to, že otázka nemá být s tázací větou zaměňována. Označení otázka zdůrazňuje podle nich významovou a funkční stránku a také snahu něco se dozvědět. Zatímco označení tázací věta vystihuje spíše jazykové vlastnosti výpovědi, kterými mohou být: zvláštní intonace, přítomnost tázacích částic a tázacích zájmen nebo příslovcí (Müllerová in Mareš, Křivohlavý, 1989).

Také si těžko můžeme představit pedagogickou komunikaci bez použití učitelských otázek a bez rozhovoru mezi všemi účastníky pedagogické komunikace. Učitelské otázky totiž tvoří podstatnou část pedagogické komunikace. Otázkám obecně byla věnována velká pozornost, hlavně se na ně zaměřila sociální psychologie, která je seskupila do několika tříd (Mareš, Křivohlavý, 1989). Hlavně v případě mateřské školy jsou otázky hlavním prostředkem komunikace učitele a dítěte. Vzhledem k tomu, že oproti základní škole mají učitelé mateřských škol větší možnost vést s dítětem rozhovory s mimoškolní tematikou, jsou otázky poněkud jiného charakteru a dovolím si tvrdit, že tvoří při nejmenším devadesát procent komunikace v mateřské škole. Třídy, o kterých hovoří Mareš a Křivohlavý, a které jsem zmínila výše, si uvedeme v následující kapitole.

3.1.1 Otázky otevřené a uzavřené

Otevřená otázka je taková otázka, na kterou se dá odpovědět velmi široce a tazatel může obvykle jen těžko odhadnout, jakou odpověď dostane. Uzavřenou otázkou rozumíme otázku, u níž můžeme s velkou pravděpodobností odhadnout, jaké odpovědi se můžou vyskytnout. Lze také říci, že otevřené otázky podněcují rozhovor, zatímco uzavřené jej spíše tlumí. Nebezpečí uzavřených otázek tkví hlavně v tom, že dotázaný musí volit mezi několika alternativami, přičemž ani s jednou nemusí být úplně ztotožněn. Otevřené otázky naopak dávají možnost vyjádřit vlastní postoj, názor a přesvědčení dotázaného (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Švaříček považuje učitelské otázky za klíčový prvek procesu učení a to nejen ve školní třídě. Veškeré naše poznání je výsledkem tázání, a tak je klidně možné, že kladení otázek učitelem je jedním z nejdůležitějších nástrojů k intelektuálnímu rozvoji (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

3.1.2 Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti

Klasifikace kognitivní náročnosti otázek učitele je popsána v revidované verzi **Bloomovy taxonomie** Davida Krathwohla a Lorina Andersona (Anderson, Krathwohl, 2001). Tato upravená verze taxonomie je zaměřena pouze na kognitivní oblast. Taxonomie je složena z následujících úrovní kognitivně náročných procesů, jsou vždy reprezentovány slovesem: 1. Zapamatovat, 2. Porozumět, 3. Aplikovat, 4. Analyzovat, 5. Hodnotit, 6. Tvořit – procesy jsou zde uspořádány od nejjednoduššího po nejnáročnější (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Otázka **vyšší kognitivní náročnosti** je taková, která se vztahuje na otázky, které jsou zaměřené na porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení a tvoření. Odpověď na tuto otázku také nesmí jít vyhledat v učebnici či jiného materiálu, který mají žáci k dispozici (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Otázka **nižší kognitivní náročnosti** je zaměřena na přesné a doslovné vybavování faktů, které byly učitelem nějakým způsobem prezentovány již dříve. Koresponduje s úrovní zapamatování faktů (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

3.1.3 Další třídění otázek podle P. Gavory

Rovina třídění otázek podle kognitivní náročnosti uvedená výše je velmi jednoduchá. K podrobnější analýze kladení otázek se používají složitější klasifikace (Gavora, 2005).

- **Reproduktivní (uzavřené) otázky.** Vyžadují od žáků (dětí) pouze reprodukci daných faktů a jejich vědomostí. Na tyto reproduktivní otázky existuje pouze jedna správná odpověď (Gavora, 2005). Jako příklad reproduktivních otázek v mateřské škole můžeme uvést: *Jak jdou po sobě roční období?* – jedinou správnou odpovědí je zde jaro, léto, podzim, zima. *Jakou barvu má popelnice na sklo?* - jediná správná odpověď je zelená.

- **Aplikační otázky.** Při řešení tohoto druhu otázek používáme reproduktivní vědomosti. Aplikační otázky vyžadují porovnávání, vyvozování, při kterém žák (dítě) musí dojít k jediné správné odpovědi (Gavora, 2005). Příklady aplikačních otázek v rámci mateřské školy: *Jak vypadá stopa kočky ve sněhu? Dokážeš ji namalovat?* (Dítě má k dispozici knihu s obrázky stop zvířat, vyhledá si, jak vypadá stopa kočky a namaluje ji). Dále můžeme aplikačních otázek využít při porovnávacích činnostech, například: *Ve které misce je více knoflíků?* - opět zde máme jedinou správnou odpověď, ale předpokladem je, že dítě umí počítat.
- **Produktivní otázky.** Jsou to takové otázky, které nemají pouze jednu správnou odpověď, vyžadujeme u nich více než reprodukci či aplikaci vědomostí. Základní vědomosti mít žák (dítě) samozřejmě musí. Vyžadují tvořivost a imaginaci (Gavora, 2005). V mateřské škole bychom tyto otázky využili například při dramatické výchově, kdy by děti řešily určitý problém. V praxi jsem se setkala se simulací situace, kdy měly zachránit holčičku, která se propadla při bruslení na zamrzlé vodě (cílem bylo upozornit je na toto nebezpečí a případně umět řešit situaci). Děti na otázku „*Jak byste holčičce mohli pomoci?*“ vymýšlely různé alternativy, přičemž vždy narazily na nějaký problém, který by se mohl stát (propadly by se za holčičkou taky a nepomohly by jí). Učitelka podporovala tuto hru produktivními otázkami.
- **Hodnotící otázky.** Tyto otázky vyžadují při odpovědi úsudek, názor nebo nějaké hodnocení. Jsou to otevřené otázky, na které je každá odpověď správná, pokud není v rozporu s morálkou či normami společnosti (Gavora, 2005). V mateřské škole by to byla například otázka: *Jak se chováme v lese?* Dítě by mělo vyhodnotit, že se v lese chováme tiše a neodhazujeme zde odpadky.
- **Organizační otázky.** Tyto otázky se týkají organizace, administrativy nebo disciplíny. Mohou to být kázeňské otázky, které se netýkají učiva (Gavora, 2005). V mateřské škole nemluvíme o učivu, nicméně disciplinární otázky se zde objevují taky. Příklad: *Proč rušíš ostatní děti, když poslouchají pohádku?* Nebo při obědě *Kdo dnes rozdává dětem lžičky, kdo je na řadě?*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část mé bakalářské práce se bude zabývat kognitivní náročností otázek učitelek v mateřské škole. Výzkum probíhal ve Zlínském kraji ve formě pozorování a následného zápisu rozhovorů učitelek a dětí do pozorovacího archu, přičemž jsem se zaměřovala hlavně na otázky učitelky, ze kterých jsem vytvořila kategorie.

Tuto úroveň, tedy kognitivní náročnost otázek, jsem klasifikovala pomocí Bloomovy taxonomie cílů v revidované verzi Davida Krathwohla a Lorina Andersona (Anderson, Krathwohl, 2011). Tato taxonomie je zaměřená pouze na kognitivní oblast a skládá se z šesti úrovní kognitivně náročných procesů, které jsou uspořádány od nejjednoduššího po nejnáročnější, a jsou reprezentovány těmito slovesy: 1) zapamatovat, 2) porozumět, 3) aplikovat, 4) analyzovat, 5) hodnotit, 6) tvořit (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Všechny dostupné publikace jsou orientovány především na základní školu, takže se v praktické části mé bakalářské práce pokusím aplikovat dostupné informace na školu mateřskou.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaké otázky učitelky v mateřských školách pokládají v řízených a spontánních činnostech.

Tento cíl považuji za zajímavý proto, že veškerá komunikace v mateřské škole se prakticky odvíjí od otázek učitelek. Analýza těchto otázek by se mohla stát užitečnou informací pro učitelky v mateřských školách a tím i podnětem ke zlepšení, či alespoň zamyšlení se nad touto problematikou. V mateřské škole fungují dvě hlavní složky činností a těmi jsou spontánní a řízené činnosti, takže jsem se rozhodla je rozdělit a zkoumat každou zvlášť, protože komunikace ve spontánních činnostech funguje na jiné bázi, než v činnostech řízených.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Jako dílčí výzkumné cíle jsem si stanovila následující:

- ▶ Zjistit počet adresátů, kterým učitelky pokládají otázky v řízených a spontánních činnostech.

- ▶ Zjistit, jaký je poměr kognitivně vyšších a nižších otázek učitelek v řízených, resp. ve spontánních činnostech.
- ▶ Zjistit, jaké převládají otázky z hlediska obsahu v řízených, resp. ve spontánních činnostech dětí.

4.2 Výzkumné otázky

V mé bakalářské práci se zabývám těmito otázkami:

- ▶ Kolik je adresátů učitelských otázek ve spontánních a řízených činnostech?
- ▶ Na jaké kognitivní úrovni používají učitelky v mateřských školách otázky v řízených a spontánních činnostech a v jaké frekvenci?
- ▶ Na jaké otázky se učitelky v mateřských školách nejčastěji ptají po obsahové stránce?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru a výzkumných metod

Vymezení výzkumného souboru by mělo být přesné, aby bylo přesně zřejmé, na koho nebo na co se výsledky vztahují.

V mém případě tvořily **základní soubor** učitelky mateřských škol v České republice. **Výběrový soubor** se pak skládal z 15 učitelek pěti mateřských škol Zlínského kraje, přičemž **způsob výběru** byl dostupný po domluvě s ředitelkami mateřských škol, které jsem kontaktovala a poprosila je o spolupráci při realizaci mého výzkumu.

4.3.1 Výzkumná metoda

Mou výzkumnou metodou bylo pozorování. Otázky učitelek i odpovědi dětí jsem zaznamenávala na papír a následně jsem dělala přepis do elektronické podoby, aby se mi data lépe zpracovávala. Občas jsem dostala od paní učitelky svolení k nahrávání na diktafon, ale většinou z této metody učitelky nebyly nadšené, takže jsem zvolila psaný popis.

4.4 Způsob tvoření kategorií

V mateřské škole se aktivity dětí prakticky dělí na řízenou a spontánní činnost, což navozuje otázky učitelů buď podle probíraného tématu, nebo spontánní situace, v níž se dítě na-

chází. Takže hlavní dvě kategorie se nabídly jako spontánní a řízená činnost. Tyto dvě činnosti nejsou z časového hlediska stejné, takže je nelze porovnávat. V mé práci je tedy vytvořena analýza těchto činností jednotlivě.

Následující dvě kapitoly ukazují výsledky analýz z otázek v řízených činnostech a z otázek v činnostech spontánních. U obou těchto činností byly otázky zkoumány z hlediska počtu adresátů, z hlediska kognitivní náročnosti a v neposlední řadě z hlediska obsahu, kde jsou diferencované další podkategorie, a to:

1. Vědomosti a fakta
2. Názor dítěte
3. Osobní zkušenost

5 VÝSLEDKY ANALÝZY OTÁZEK UČITELEK V ŘÍZENÉ ČINNOSTI

V následujících podkapitolách uvedu analýzu řízených činností. Jedná se o činnosti, kdy učitelka vede s dětmi řízený rozhovor v předem připravených situacích a činnostech pro děti.

5.1.1 Otázky učitelek vzhledem k počtu adresátů

Po vyhodnocení všech tabulek a komunikačních situací z mého výzkumu jasně vyplynulo, že v řízené činnosti učitelky zapojují do rozhovoru více dětí (Tab. 1). Kladou otázky, které nejsou určeny konkrétně jednomu či dvěma dětem, ale téměř všem dětem ve třídě, což je docela logické, protože v řízené činnosti učitelky pracují s celou třídou dětí a potřebují jim předat vědomosti. Na druhou stranu většinou odpovídaly aktivní děti, takže se stávalo, že se rozhovor s celou třídou přeměnil v rozhovor s komunikativnější polovinou třídy.

Tab. 1 Počet otázek učitelek vzhledem k počtu adresátů v řízené činnosti

Blok aktivity	Adresát	
	jedno dítě	2 a více dětí
Počasí	0	10
Noční obloha	4	9
Mikuláš	5	13
Čerti v pekle	7	10
Roční období	4	7
Vánoce	3	6
Vítr a déšť	8	11
Zvířata v zimě	2	13
Celkem	33	79

5.1.2 Otázky učitelek podle kognitivní náročnosti

Nižší kognitivní náročnost otázek u řízené činnosti jsem zaznamenala ve většině případů, což dokazuje Tab. 2. Myslím, že je tento fakt zapříčiněn tlakem na učitelky a následným stresem z nedostatku času na jednotlivá témata. Učitelky se snaží dětem předat co nejvíce

vědomostí a nechtějí v řízené činnosti odbíhat od témat daných třídním vzdělávacím programem. Tím snad nechci naznačit, že by byl vzdělávací program špatný, ale myslím, že by děti mohly dostávat více prostoru pro svá vyjádření i v řízených činnostech.

Tab. 2 Počet otázek učitelek v řízené činnosti z hlediska kognitivní náročnosti

Blok aktivity	Kognitivní náročnost	
	Vyšší	Nižší
Počasí	0	10
Noční obloha	4	9
Mikuláš	5	13
Čerti v pekle	7	10
Roční období	4	7
Vánoce	3	6
Vítr a déšť	8	11
Zvířata v zimě	2	13
Celkem	33	79

Tab. 2 ukazuje, že otázky s nižší kognitivní náročností zde mají převahu nad otázkami s vyšší kognitivní náročností. V následující ukázce komunikační situace v řízené činnosti můžeme vidět jasnou převahu otázek s nižší kognitivní náročností. Učitelka probírala s dětmi roční období a téměř napovídala dětem, co mají odpovědět, aby se rozhovor ubíral směrem, kterým ona chtěla.

Ukázka:

Učitelka jde s dětmi do herny a posadí si je ke kroužku.

U: Děti zkuste mi povědět, jaké máme teď roční období?

DD: Podzim.

U: A co pouštíme na podzim?

DD: Pouštíme draky.

U: A co sklízíme?

DD: Jablka.

U: A jak poznáme zimu?

DD: Je sníh.

U: a co můžeme dělat?

DD: *(děti začnou vykřikovat přes sebe)* Sáňkovat, bruslit, koulovat se

U: A v lese se musíme starat o zvířátka že?

DD: Ano.

U: A jak se o ně staráme?

D: Dáváme jim jídlo do krmelce

U: *(přikyvuje)* hmm a po zimě přijde...?

DD: Jaro

U: Jak poznáme jaro?

D: Rostou kytičky, svítí sluníčko *(opět vykřikují přes sebe)*

U: *(přikyvuje)*

D: A můžeme se koupat.

U: Koupat ne, kdy se koupeme?

DD: V létě?

U: Ano a to je úplně nejlepší, protože máme rádi..?

DD: Prázdniny.

U: Výborně a teď si zahrajeme hru. *(Vstává a začíná organizovat pohybovou hru)*

Učitelka zde dokonce používá nedokončené otázky, které jsou gramaticky nekorektní, aby děti opravdu neměly jinou možnosti odpovědi – „po zimě přijde... ?“ – je to „napovídací“ otázka. Správně by tato otázka měla být položena takto: „Jaké roční období přijde po zimě?“ nebo „Jaké roční období bude po zimě?“, což by bylo gramaticky správně a otázka by nezměnila svůj obsah.

5.1.3 Otázky učitelek z hlediska obsahu

V řízené činnosti se učitelé ve svých otázkách „specializují“ hlavně na otázky ohledně vědomostí a faktů. Když si představíme řízenou činnost v mateřské škole, není to nic překvapivého. Děti by v této části dne měly od učitele dostávat nové poznatky a podněty k vlastnímu bádání, a to se, alespoň podle mého výzkumu, děje. Jen bych podotkla, že se občas stává z mateřské školy škola, což podle mého názoru není cílem. Myslím, že by tyto otázky měly probíhat nenásilnou formou a spontánní dotazy dětí, ze kterých vzniká nová rovina rozhovoru v řízené části dne, by neměly být překážkou.

Tab. 5 potvrzuje, že v řízené činnosti se objevují nejvíce otázky, kdy se chtějí učitelé něco dozvědět o tom, co děti znají a vědí, případně, co zažily, ale to v podstatně menší míře. Bohužel se zde neobjevuje žádná otázka, která by směřovala k názoru dítěte.

Tab. 5 Počet otázek učitelek v řízené činnosti z hlediska obsahu

Blok aktivity	Obsah otázek		
	Názor dítěte	Vědomosti, fakta	Osobní zkušenost
Počasí	0	10	0
Noční obloha	0	10	2
Mikuláš	0	7	3
Čerti v pekle	0	5	2
Roční období	0	18	0
Vánoce	0	14	3
Vítr a déšť	0	14	5
Zvířata v zimě	0	13	2
Celkem	0	91	17

Další otázky v řízené činnosti se týkají osobní zkušenosti dítěte. Jako příklad si můžeme uvést následující rozhovor, kde začíná učitelka téma, které se týká hvězdářství a astronomie. Nejprve chce děti něco naučit a poté, na popud jednoho dítěte, začne zjišťovat vlastní zkušenost dětí s touto problematikou.

Ukázka.:

Ve školce mají téma „noční obloha“, takže si učitelka vzala do kruhu dětský teleskop a knížku s hvězdami a souhvězdími.

U: Tak děti, co nám v noci září na obloze?

D: Hvězdy.

U: No a ty hvězdy jsou vždycky seskupené v nějakém obrázku, víte, jak se tomu říká?

D: *(přemýšlí)*

U: Kdo to ví?

Mareček: Velký vůz?

U: No to je jeden z těch obrázků, ale obecně se tomu říká souhvězdí. Víš Marečku, jak ten Velký vůz vypadá?

Mareček: Ano. *(začne prsty znázorňovat, jak jsou hvězdy uspořádány)*

U: Tak počkej Marečku, my jsme ráno dělali hvězdičky, tak nám to ukaž na nich. *(vstává a podává Marečkovi papírové hvězdy, které si děti ráno tvořily.)*

Mareček: Děkuju. *(skládá velký vůz)*

U: Výborně Marečku, takhle vypadá velký Vůz na obloze. Víte, čím ho můžeme pozorovat?

D: Dalekohledem.

U: No ale ti páni hvězdáři nemají dalekohledy, jak se říká tomu hvězdářskému dalekohledu?

D: *mlčí.*

U: *(vytáhne teleskop a ukazuje ho dětem)* Takhle vypadá. Ví někdo, jak se mu říká?

Davídek: Teleskop?

U: Výborně Davídku, zatleskejte mu, že to ví. Jak ses to dozvěděl,

D: *(Tleskají.)*

Davídek: No my jsme byli s tatínkem na hvězdárně.

U: Jak to tam vypadá?

D: Je tam obrovský teleskop a jdou tam vidět hvězdy. Ale vůbec tam není vidět ty obrázky.

U: Myslíš ta souhvězdí? Ono musí být jasno, aby byla vidět.

D:Hm.

U: Tak děti a tomu prostoru, kde jsou hvězdičky se říká vesmír, víte, co ještě máme ve vesmíru?

D: Planety.

U: Ano, jak vypadají ty planety?

D: Jsou kulaté.

U: Naše země je taky planeta?

D: Jo.

U: Znáte nějaké názvy jiných planet, než je ta naše?

D: Jupiter, Venuše, Mars *(děti se překřikují)*

U: Výborně. O ostatních si povíme zase zítra, tak vyskočíme.

(Učitelka vstala a začala organizovat hru pro děti.)

Tato komunikační situace v řízené činnosti se mi líbila. Děti mohly říci, co zažily a zároveň se naučily něco nového.

6 VÝSLEDKY ANALÝZY OTÁZEK UČITELEK VE SPONTÁNNÍ ČINNOSTI DĚTÍ

Tato kapitola se bude zabývat analýzou učitelských otázek v mateřské škole ve spontánní činnosti. Jedná se o činnosti, které nejsou připravené učitelkou. Tyto rozhovory probíhají v průběhu spontánních her dětí, kdy se učitelka k dětem přidává a vede přirozený rozhovor.

6.1.1 Otázky učitelek vzhledem k počtu adresátů

Tab. 3 dokazuje, že ve spontánních činnostech dětí mluví učitelky spíše s jedním, či dvěma konkrétními jedinci. Tyto rozhovory také probíhají nejčastěji v částech dne, kdy není v mateřské škole mnoho dětí, například ráno při příchodu dětí nebo naopak odpoledne, při jejich odchodu. Občas učitelka vstoupí do hry větší skupiny dětí a ptá se jich na to, co dělají, ale stává se to spíše výjimečně. Většinou učitelka vede spontánní rozhovor s dítětem, které například sedí samo u stolečku s pastelkami nebo si hraje na koberci.

Tab. 3 Počet otázek učitelek vzhledem k počtu adresátů ve spontánní činnosti dětí

Blok aktivity	Adresát	
	jedno dítě	2 a více dětí
Spontánní námětová hra v herně	0	7
Kreslení	14	0
Konstruktivní hra s kostkami	20	0
Námětová hra v kuchyňském koutku	19	0
Malování	13	4
Kázeňské otázky	11	0
Kreslení	16	0
Spontánní hra s přírodninami	13	0
Skládání puzzlí	14	3
Celkem	120	14

Ve spontánních hrách si děti nehrají příliš často ve velkých skupinách, ale spíše tvoří komornější uskupení nebo jsou úplně sami, takže je logické, že učitelka pokládá otázky spíše jednotlivcům, než větším skupinám.

6.1.2 Otázky učitelek podle kognitivní náročnosti

Dále se dostáváme ke kognitivní náročnosti učitelkých otázek ve spontánní činnosti dětí. Tab. 4 ukazuje, že se ve spontánních činnostech dětí vyskytují ve větším měřítku otázky na vyšší kognitivní úrovni. Zpočátku jsem z tohoto výsledku byla překvapená, ale po přemýšlení nad tímto faktem jsem došla závěru, že je to logické, protože učitelky mají více času na jedno dítě, tudíž mohou klást náročnější otázky.

Tab. 4 Počet otázek učitelek ve spontánní činnosti dětí z hlediska kognitivní náročnosti

Blok aktivity	Kognitivní náročnost	
	Vyšší	Nižší
Spontánní námětová hra v herně	1	6
Kreslení	11	3
Konstruktivní hra s kostkami	13	7
Námětová hra v kuchyňském koutku	12	7
Malování	10	7
Kázeňské otázky	0	11
Kreslení	7	9
Spontánní hra s přírodninami	10	3
Skládání puzzlí	11	6
Celkem	75	59

Jak už jsem zmínila výše, spontánní rozhovory s dětmi zahajují učitelé v čase, kdy není v mateřské škole ještě příliš mnoho dětí a učitelka má čas si povídat s jednotlivci. Pro příklad zde uvedu situaci, kdy si ráno chlapec kreslil u stolu ve výtvarném koutku třídy, načež k němu přistoupila učitelka a zeptala se, co dítě kreslí. Z této otázky se vyvinul zajímavý rozhovor, jak můžete vidět níže.

Ukázka.:

U: Copak kreslíš?

D: Auto, ale ono se pokazilo.

U: Jacto, že se pokazilo?

D: Protože tam tatínek nalil bio naftu.

U: Bio naftu? A myslíš, že kvůli tomu to auto nejede? Proč by nejelo s bio naftou?

D: Protože je na normální naftu, tak když se tam nalije bio nafta, tak auto nejede.

U: Aha, tak to já nevím. A jak tě to napadlo? To se vám stalo s tatínkem?

D: Ne, mě se o tom zdálo. Oni o tom mluvili v televizi.

U: V televizi?

D: Jo večer ve zprávách, říkali, že bio nafta ničí auta, které na to nemají motor.

U: Aha, ty se díváš s rodiči na zprávy?

D: Jo baví mě to.

U: A co si všechno pamatuješ? K čemu je ta bio nafta?

D: No, oni říkali, že to ochraňuje stromy a trávu a tak.

U: Jak je ochraňuje? Jak to funguje?

D: No není v tom tak moc látek, které škodí vzduchu a tak ty stromy nemusí dýchat ten zkažený vzduch z normální nafty.

U: No jo, ale stromy nám ten vzduch tvoří. Dávají nám kyslík, slyšel jsi o tom?

D: Ne.

U: Tak jak to může ještě jinak fungovat?

D: Tak asi ty auta s benzínem a nebio naftou kazí ten vzduch, který tvoří ty stromy, ne?

U: No tak by to mohlo být. A víš jak ještě jinak můžeme chránit životní prostředí? Ten vzduch a stromy?

D: No tak nebudem vyhazovat staré ledničky do lesa třeba a tak.

U: No a něco, co každý den můžeme udělat pro to, aby bylo naše ovzduší čisté?

D: Nebudem jezdit autem. A ještě mamka říkala, že musím dávat papír do popelnice s papírem a flašky do té žluté.

U: No výborně. A víš jakou má barvu popelnice na sklo? To taky musíme třídit ne?

D: Jo, tak to je jasné, zelenou. (*kroutí očima*)

U: Super, to je dobře, že to víš, v kroužku o tom poučíš ostatní děti ano?

D: Hm.

U: (*Zvedá se a odchází přivítat další dítě.*)

Z tohoto rozhovoru můžeme vidět, jak dítě přemýšlelo nad odpověďmi a nebylo zde pohá-
něno učitelkou ke „správným tvrzením“. Dítě zpočátku takřka vedlo rozhovor a poté se
konverzace zhostila učitelka s typickými vědomostními otázkami učitele.

6.1.3 Otázky učitelek z hlediska obsahu

Jak jsem již uvedla, spontánní činnost dětí je bohatá na otázky vyšší kognitivní náročnosti
ze strany učitelů. A nejen to. Při dalším zkoumání a vytváření kategorií jsem se také do-
zvěděla, že je bohatá i na obsah konverzace. Při spontánních aktivitách dětí se učitelé dale-
ko více ptají na osobní zkušenosti dětí a nezahálí ani s vědomostmi a fakty. S kategorií
vlastního názoru je to, co do počtu otázek, horší, ale vyskytují se alespoň místy, jak doka-
zuje tab. 6.

Tab. 6 Počet otázek učitelek ve spontánní činnosti dětí z hlediska obsahu

Blok aktivity	Obsah otázek		
	Názor dítěte	Vědomosti, fakta	Osobní zkušenost
Spontánní námětová hra v herně	0	2	
Kreslení	0	8	2
Konstruktivní hra s kostkami	3		
Námětová hra v kuchyňském koutku	0	10	9
Malování	0	6	11
Kázeňské otázky	2	0	9
Kreslení	3	7	6
Spontánní hra s přírodninami	0	4	9
Skládání puzzlí	0	7	10
Celkem	8	44	56

V následujícím příkladu si ukážeme konverzaci, kde se vyskytuje ojedinělá kategorie a to,
otázka na vlastní názor dítěte. Pro větší přehlednost jsem tuto otázku zvýraznila.

Ukázka.:

Ranní spontánní hry, ve školce ještě není moc dětí, takže jde paní učitelka za chlapcem, který si staví z dřevěných kostek.

U: Ahoj Š., jak ses vyspal?

D: Dobře, ale bratr mě budil.

U: Jak tě budil?

D: Hrál hry na počítači a já jsem nemohl spát.

U: Aha a proč jsi mu to neřekl?

D: Já mu to říkal, ale on neposlouchal.

U: Tak musíš příště zavolat maminku, aby mu řekla, že taky musí spát.

D: Ona mu to říkala, ale neposlouchal.

U: Aha. No tak si odpočineš po obídku, až půjdete spinkat.

D: Jo.

U: A co stavíš?

D: Hrad.

U: Aha a kdo v tom hradě bude bydlet?

D: Můj drak (*ukáže na gumového draka*).

U: Teda ten je krásný. A ten drak hlídá na tom hradě princeznu?

D: Ne, on ji nehlídá, chce ji sežrat.

U: A proč ji chce proboha sežrat?

D: Protože má hlad, draci žerou princezny.

U: No, ale pak ji přijede většinou zachránit princ, ne? Ty znáš nějakou pohádku, kde drak sní princeznu?

D: Jo. Ve Shrekovi.

U: Tam přece drak princeznu nesní, Shrek ji zachrání, ne?

D: Hm.

U: A kde ta princezna je?

D: Tady (*ukáže na místo, které postavil z kostek*), v té největší věži.

U: No a necháš ji teda sníst tím drakem, nebo ji zachráníš?

D: Já ji nezachráním, chci, aby se můj dráček najedl, on by pak umřel, protože by neměl plné břicho.

U: A to ti té princezny není ani trochu líto?

D: Trochu jo, ale princezen je moc, draků je málo. Musím zachránit draka, protože je jich málo. Oni vymírají.

U: A nemohl bys ho zachránit nějak jinak? On se přece neživí jen princeznami ne? Čím se ještě takový drak může živit?

D: Jako ničím, vy jste někdy slyšela, že se drak neživí princeznama?

U: No, ne. Ale ty ji můžeš zachránit, když ten příběh vytváříš, ne?

D: Ne.

U: Hm, a znáš nějaké pohádky o dracích a princeznách?

D: Bajaja, ale to se mi nelíbí, protože ten drak tam umře.

U: No to sice ano, ale on byl zlý a chtěl sníst princeznu, tak je dobře, že ji princ zachránil.

D: Není. Mě se líbí pohádka „jak ochočit draka“, tam není žádná princezna, kvůli které by musel dráček umřít.

U: To jsem neviděla, o čem to je?

D: O klukovi, který najde Černého bleska a ochočí si ho a zpraví mu nohu a křídlo a je na něj hodný.

U: No to je asi pěkná pohádka, kdy jsi ji viděl?

D: Každý den.

U: Ty se na tu pohádku díváš každý den?

D: Ano.

U: Dobře. *(odchází)*

Tato konverzace je svým způsobem tajemná a snad i zvláštní tím, že u tohoto chlapce byla prokázána porucha autistického spektra, jak jsem se později dozvěděla od učitelky. Chlapec má i zaneprázdněnou matku a jediné k čemu se upíná, jsou draci a pohádky s nimi.

Rozhovory s tímto chlapcem se často opakovaly, protože stavění hradů pro draka byla jeho každodenní činnost.

6.1.3.1 Osobní zkušenost v otázkách učitelek

Dále bych se chtěla zaměřit na otázky, v nichž se učitelky ptají na osobní zkušenost dítěte. Z výzkumů vyplynulo, že je to nejvíce zastoupená kategorie, co se týče obsahu otázek hlavně ve spontánní činnosti dětí a také, že v této kategorii kladou učitelky kognitivně náročnější otázky, proto je uvedena tato kategorie pouze v kapitole s analýzou otázek ve spontánních činnostech.

Jako ukázkou uvedu rozhovor mezi učitelkou a šestiletou holčičkou, která byla o víkendu v Praze u tety. Šlo o spontánní rozhovor v době, kdy dítě přišlo do mateřské školy.

Ukázka:

Holčička vešla do třídy, rovnou si sedla ke stolečku s pastelkami. Je ve školce jako první, učitelka ji jde přivítat.

U: Dobré ráno Terezko, jak ses vyspala?

D: Špatně, protože mě ráno mamka vzbudila.

U: A tys nechtěla vstávat? Jakto?

D: Protože jsme včera přijeli hrozně pozdě.

U: A kde jste byli?

D: No byli jsme v Praze a pořád jsme tam někde chodili, tak jsem chtěla ještě spát.

U: Jéé, vy jste byli v Praze, no teda a na co jste se tam jeli podívat?

D: My jsme tam jeli za tetou, ale ona nás vzala do takového velkého aquaparku,

U: No ty se máš, to byl ale krásný víkend. Jak to vypadalo v tom aquaparku? To jste byli v tom Aqua Palace Praha?

D: Jo přesně tam, je největší v republice a bylo tam moc tobogánů a takové ty vyhřívané bazénky a brácha mě tam topil.

U: Topil? Ale to on jenom ze srandy že jo?

D: Nevím, já jsem pak šla radši do plivátka za Natálkou. *(její mladší sestra)*

U: A vy jste byli v Praze celý víkend?

D: M-hmm.

U: Ale to jste nebyli jen v aquaparku ne? Co jsi tam ještě viděla?

D: No v neděli jsme šli na takovou tu českou Eiffelovku.

U: *Smích.* No a víš, jak se ta naše Eiffelovka jmenuje?

D: Petřín, to ví každý, to zpívá Lucka Bílá v té písničce. Ale taťka tomu říká česká Eiffelovka.

U: Těda a líbilo se ti tam?

D: Jako jo, ale znova už tam nechci.

U: Proč ne, když se ti tam líbilo?

D: Protože tam je hrozně moc schodů.

U: *Smích.* Ale mají tam pěkný výhled ne? A byli jste i v tom zrcadlovém bludišti?

D: Joo, tam se mi líbilo úplně nejvíc. Nejlepší bylo, když jsem byla hrozně tlustá v tom zrcadle a pak hned hubená a když jsem se viděla šestkrát.

U: No hlavně, že ses nám tam neztratila.

D: Né, já jsem šla s taťkou, a on se málem ztratil, musela jsem ho vyvést ven.

U: A jak jsi našla cestu, když ji ani tatínek nenašel? No ty jsi náš hrdina. Musíš nám o tom krásném výletě povědět v kroužku, děti budou mít radost.

D: Protože mám orientační smysl, tatínek zabloudil i v autě, než jsme dojeli k tetě, mamka mu ale říkala, aby odbočil vlevo, ale si pořád mlel svou.

U: *Smích.* No hlavně, že jste se zvládli vrátit zpátky. Ještě někam jste se stihli podívat v Praze?

D: No už moc ne, chtěli jsme jít do ZOO, ale mě bolely nohy a pak začalo pršet, tak jsme tam nešli.

U: To je ale škoda, tam je krásná ZOO, byla jsi tam už někdy?

D: Nebyla, ale tady jo.

U: Jo? Já jsem byla na Lešné nedávno. Co se ti tam líbilo nejvíc? Mě se vždycky nejvíc líbí tučňáci.

D: to mě ne, to je nuda, oni jenom plavou. Mě se líbí pavouci, hlavně sklípkani.

U: Sklípkani? A ty se jich nebojíš? Co kdyby po tobě takový chlupatý pavouk lezl?

D: On po mě lezl, mamčin kamarád má takového chlupatého pavouka a dal mi ho na ruku.

U: Brr, to já bych hned utekla. Jaké to bylo mít na ruce takovou potvoru?

D: Hrozně to lechtalo. *Smích.*

U: No ty si naše odvážná Terežka. Tak pojď, nakresli mi třeba tu naši českou Eiffelovku, jak říká tvůj tat'ka. *(podává jí papír a pastelky, protože přichází další dítě)*

V tomto rozhovoru se vyskytují převážně otázky z osobní zkušenosti dítěte. Učitelka se ptá dítěte na uplynulý víkend, takže dítě vyprávělo, co zažilo a kde všude bylo. Líbilo se mi, že učitelka zde podporovala dětské vyprávění a projevovala opravdový zájem o výlet této holčičky.

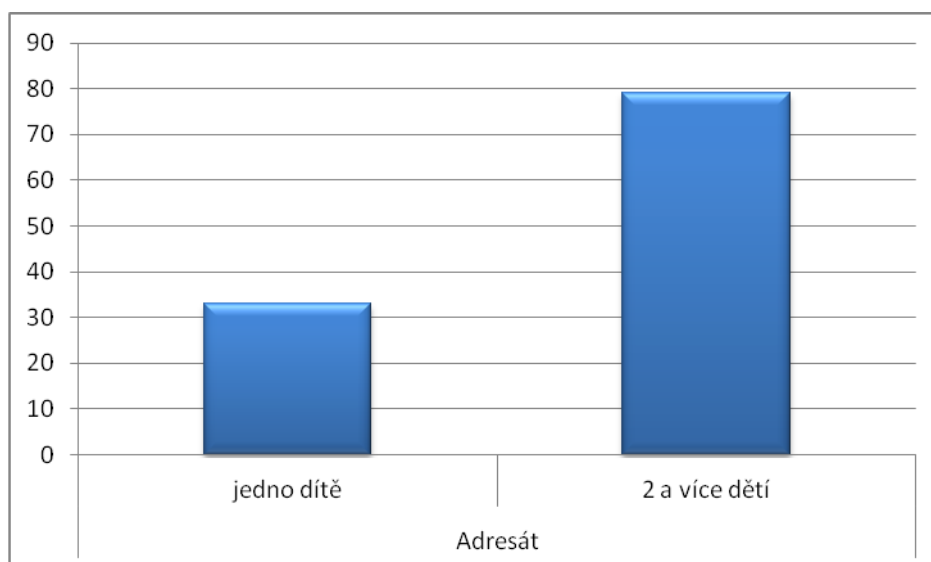
7 SHRNU TÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU

V následujících podkapitolách budou zodpovězeny jednotlivé výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku praktické části mé práce.

7.1 Výzkumná otázka č. 1

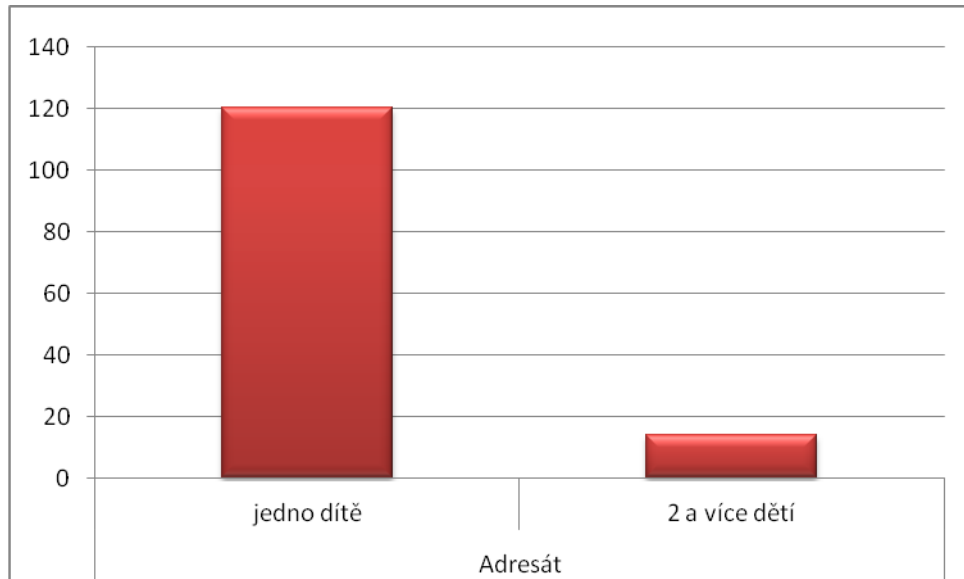
Kolik je adresátů učitelských otázek v řízených a ve spontánních činnostech?

Graf č. 1 ukazuje, že v řízených činnostech učitelky pokládají otázky většímu počtu adresátů, tedy většímu počtu dětí než jednotlivci, což je logické, jak už jsem zmínila. Učitelka v řízené činnosti pracuje s většinou dětí ve třídě.



Graf č. 1 Otázky učitelek podle počtu adresátů v ŘČ

Z grafu č. 2 je patrné, že ve spontánních činnostech se objevují více otázky směřující k jednotlivci, než k větší skupině adresátů. Děti tvoří při spontánních činnostech komorní uskupení, pokud nejsou úplně samy, takže je tento výsledek opět předpokládatelný.

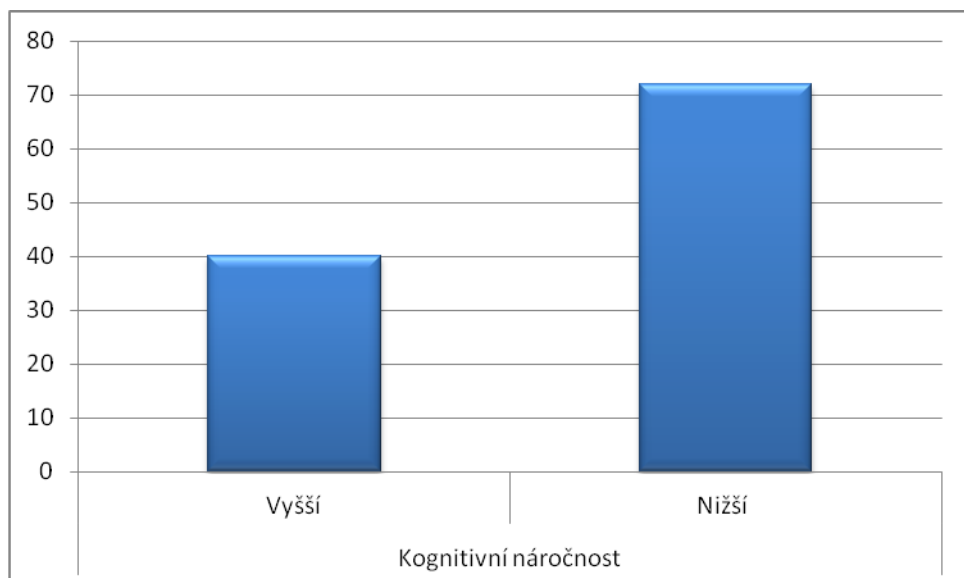


Graf č. 2 Otázky učitelek z hlediska adresátů ve SČ

7.2 Výzkumná otázka č. 2

Na jaké kognitivní úrovni používají učitelky v mateřských školách otázky v řízených a spontánních činnostech a v jaké frekvenci?

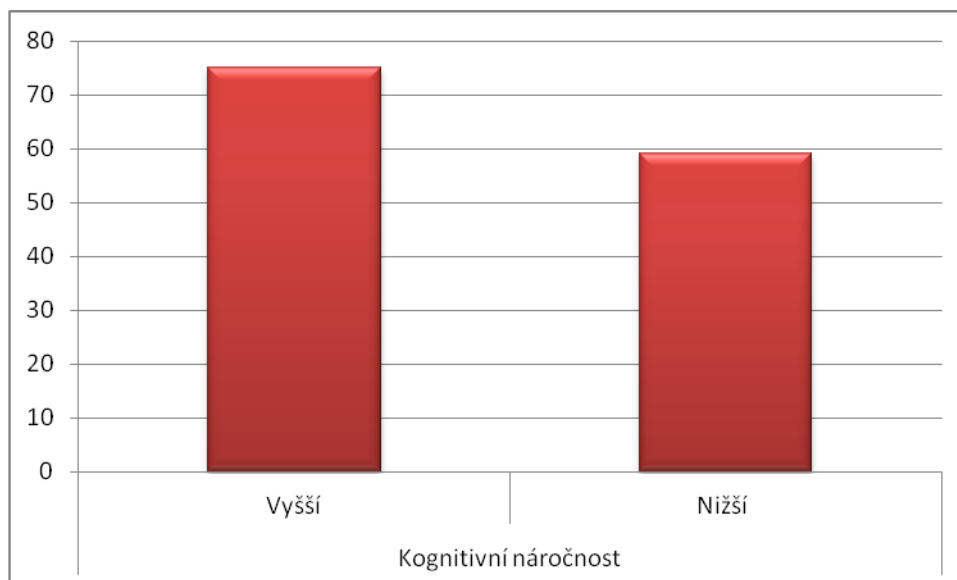
Graf č. 3 ukazuje, že učitelky v řízených činnostech používají otázky na obou kognitivních úrovních, avšak více je zde zastoupena nižší kognitivní náročnost těchto otázek.



Graf č. 3 Otázky učitelek z hlediska kognitivní náročnosti v ŘČ

Z výzkumu tedy vyplynulo, že v řízené činnosti učitelky používají častěji otázky na nižší kognitivní úrovni.

V grafu č. 5 můžeme vidět kognitivní náročnost otázek ve spontánních činnostech, přičemž kategorie vyšší kognitivní úrovně je zde zastoupena více.



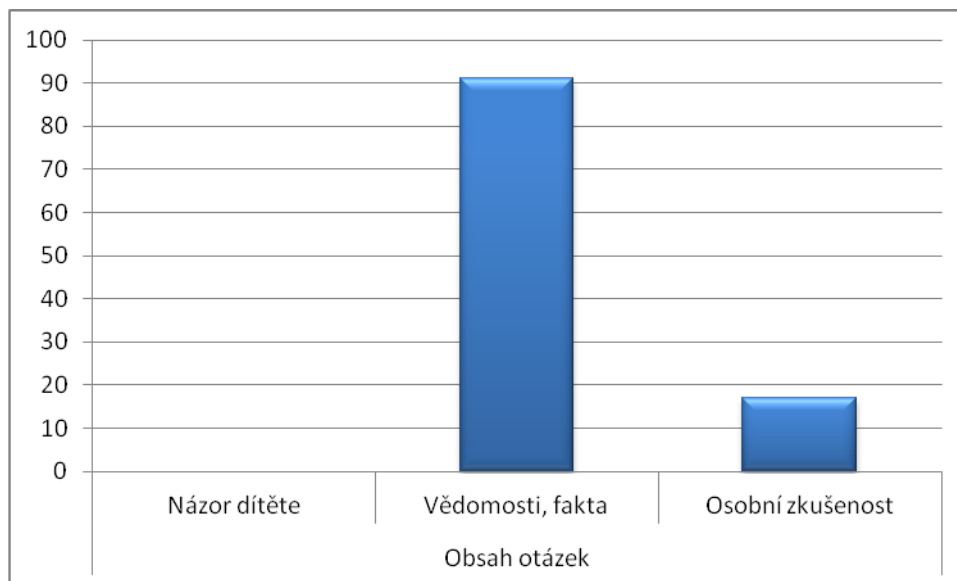
Graf č. 5 Otázky učitelek z hlediska kognitivní náročnosti v SČ

Ukázalo se tedy, že spontánní život v mateřské škole je bohatší na kognitivní náročnost otázek na vyšší úrovni. Na první pohled by mohlo čitatele napadnout, že to nejsou příliš pozitivní výsledky, ale můj názor je, že děti v mateřských školách rozhodně nestrádají, učitelkám se pouze pracuje lépe s těmito otázkami v nižším počtu dětí, což ukazují grafy ve výzkumné otázce č. 1.

7.3 Výzkumná otázka č. 3

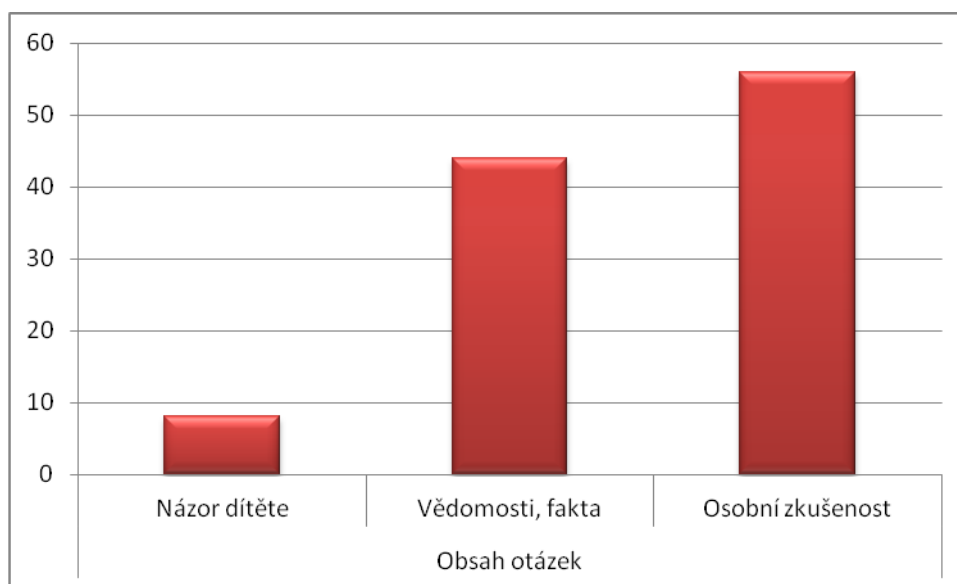
Na jaké otázky se učitelky v mateřských školách nejčastěji ptají po obsahové stránce?

V grafu č. 5 můžeme vidět, že v řízených činnostech se nejvíce učitelky ptají na vědomosti dětí a jejich osobní zkušenosti. Otázky na názor dítěte jsou silně upozaděny. V řízené činnosti můžeme vidět, že učitelky nejčastěji zjišťují, jaké mají děti znalosti, přičemž tyto činnosti prokládají otázkami na osobní zkušenost dětí.



Graf č. 5 Otázky učitelek z hlediska obsahu v ŘČ

Graf č. 6 ukazuje spontánní činnost dětí, kde můžeme jasně vidět, že vedou otázky z osobních zkušeností dětí.



Graf č. 6 Otázky učitelek z hlediska obsahu v SČ

Děti učitelkám vyprávějí své zážitky a zkušenosti, takže je logické, že jsou i otázky učitelek přizpůsobeny této kategorii.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké pokládají učitelky v mateřských školách otázky dětem v řízené činnosti, a jaké otázky pokládají ve spontánní činnosti dětí. Zkoumala jsem otázky z různých hledisek a utvořili jsme tři kategorie. První kategorie byla zaměřená na počet adresátů a z výsledků vyplynulo, že ve spontánních činnostech dětí zaměřují učitelky otázky spíše na jedno, či dvě děti, zatímco v řízené činnosti směřují učitelky otázky na více dětí, povětšinou na celou třídu zároveň.

Další zkoumání otázek bylo zaměřeno na jejich kognitivní náročnost a z výsledků vyplynulo, že spontánní život v mateřské škole je velmi bohatá na otázky vyšší kognitivní náročnosti. Učitelkou řízený pobyt v mateřské škole se vyznačuje spíše otázkami na nižší kognitivní úrovni, což úzce souvisí se třetím pohledem na otázky učitelek a to z obsahové stránky. Z výsledků výzkumu je totiž patrné, že v řízené činnosti se učitelky nejvíce ptají na vědomostní otázky zaměřené na fakta a znalosti dětí, což evokuje uzavřené otázky, kdy musí dítě najít pouze jednu správnou odpověď. Ve spontánních činnostech vedou otázky z osobních zkušeností dětí, kdy děti vypráví své zážitky a osobní zkušenosti s určitými jevy, tím pádem je zde prostor pro otázky na vyšší kognitivní úrovni. Nejméně zastoupenou kategorií v obou složkách výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole byly otázky na vlastní názor dítěte. Nepatrné množství těchto otázek se objevilo ve spontánní činnosti dětí. V řízené činnosti jsem nezaznamenala jedinou otázku tohoto charakteru.

V průběhu realizování výzkumu a psaní mé bakalářské práce jsem měla rozporuplné pocity. Samozřejmě nemohu porovnávat v pravém slova smyslu otázky učitelek v řízené a spontánní činnosti dětí, avšak to, že se otázky na vyšší kognitivní náročnosti objevují spíše ve spontánních činnostech dětí, poukazuje na to, že z mateřské školy se stává, nechci říci přímo škola, ale velká příprava na školu jistě. Minimálně na děti předškolního věku je už v mateřské škole pohlíženo jako na školáky.

Doporučením pro praxi, a snad i přínosem mé bakalářské práce by mohlo být zařazení otázek typu „Proč?“ do učitelského repertoáru a tím více podpořit přirozenost dětí a jejich fantazii při vymýšlení odpovědí na tyto složitější otázky ze strany učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERSON, L. W., Krathwohl, D. R. a kol. (eds.). *A Taxonomy for learning, Teaching and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
2. GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka. 2., aktualit.* Vyd. Nitra: Enigma, 2012, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
3. GAVORA, Peter. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
5. KHASSENOV, Sayakhat. *Psychological analysis of pedagogical communication of future teachers and psychologists* [online]. 2011. [cit. 2014-10-04]. KAFU Academic journal ©2014. Dostupné z: <http://www.kafu-academic-journal.info/journal/3/48/>.
6. MAREŠ, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole. 1. Vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 8021010703
7. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 161 s. ISBN 80-04-21854-7.
8. MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
9. MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2002, 73 s. ISBN 80-7083-618-0.
10. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 8024707381.
11. POLÁKOVÁ, Stanislava. *Komunikácia jako prostriedok a výsledok dialógu. Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio s príspevkom Ministerstva školstva SR, 2010. EV 176/08, s. 30-32. ISSN 0139-6919.
12. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 4.* Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

13. SEEFELDT, Carl. *Helping children communicate* [online]. 2014. [cit. 2014-15-04]. Scholastic Inc. All Rights Reserved TM®A©2014. Dostupné z: <http://www.scholastic.com/teachers/article/helping-children-communicate>.
14. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozšiř. A aktualit. Vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha:Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247- 1821-7.*
15. ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.*

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ŘČ Řízená činnost
- SČ Spontánní činnost
- MŠ Mateřská škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1 Otázky učitelek z hlediska počtu adresátů v řízené činnosti

Graf č. 2 Otázky učitelek z hlediska počtu adresátů ve spontánní činnosti

Graf č. 3 Otázky učitelek z hlediska kognitivní náročnosti v řízené činnosti

Graf č. 4 Otázky učitelek z hlediska kognitivní náročnosti ve spontánní činnosti

Graf č. 5 Otázky učitelek z hlediska obsahu v řízené činnosti

Graf č. 6 Otázky učitelek z hlediska obsahu ve spontánní činnosti

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Počet otázek učitelek vzhledem k počtu adresátů v řízené činnosti

Tab. 2 Počet otázek učitelek v řízené činnosti z hlediska kognitivní náročnosti

Tab. 3 Počet otázek učitelek vzhledem k počtu adresátů ve spontánní činnosti dětí

Tab. 4 Počet otázek učitelek ve spontánní činnosti dětí z hlediska kognitivní náročnosti

Tab. 5 Počet otázek učitelek v řízené činnosti z hlediska obsahu

Tab. 6 Počet otázek učitelek ve spontánní činnosti dětí z hlediska obsahu

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Komunikační situace ve spontánní činnosti dětí

PII: Kázeňská komunikační situace

PIII: Komunikační situace při řízené činnosti

PIV: Komunikační situace při řízené činnosti

PŘÍLOHA P I: KOMUNIKAČNÍ SITUACE VE SPONTÁNNÍ ČINNOSTI DĚTÍ

Děti si spontánně hrají s plyšovými kostkami v domečku a učitelka za nimi přijde.

U: Ťuk, ťuk dobrý den

D: Dobrý den.

U: Jak se jmenujete?

D: Kristýnka, Sašenka a Simonka.

U: Kde spinkáte? Tady, nebo na druhé straně?

Kristýnka: Já spím tady.

U: Kde obědváte?

D: Paní učitelko, běžte pryč, my vám nachystáme hostinu.

U: To mám jít pryč? Ani mi ten domeček neukážete?

D: Ne, běžte. *Za pár minut.*

D: Tak už pojd'te.

U: Co jste nám uvařily?

D: Tady máte dobroty.

U: A kdo vařil?

D: My všichni.

U: No to je dobrota, a co je tohle (*ukáže na hrozny*)? Hrášek?

D: Né, to jsou hrozny, vy jste se vůbec nedotkla příboru

U: Na ovoce nepotřebuju příbor, co byste mohly uvařit z hroznů?

D: Třeba ovocné knedlíky.

U: Výborně, to je dobré, tak je udělejte a já přijdu zase na hostinu.

D: Tak jo.

U: Nashledanou. (*odchází za jinými dětmi*)

PŘÍLOHA P II: KÁZEŇSKÁ KOMUNIKAČNÍ SITUACE

Do školky přijedou dva lidé, kteří dělají divadlo, a jedno z dětí začne zlobit, načež paní učitelka reaguje.

U: Jak se to chováš k návštěvě?

D: Dělam blbosti.

U: A myslíš, že je to správné?

D: Asi ne.

U: A jak se chová Pavlík? *(ukáže na něj)*

Pavlík: Nekřičím.

U: A co Míša, jak se chováš, když přijde k vám domů návštěva? *(ukáže směrem k jinému dítěti)*

Míša: Z náma moc návštěva nechodí.

U: Vy nemáte strejdu, babičku nebo kamarády?

Míša: Jo, Lukášek, hraju s ním na počítači.

U: Tak... Sedneme si ke kruhu.

PŘÍLOHA P III: KOMUNIKAČNÍ SITUACE PŘI ŘÍZENÉ ČINNOSTI

Právě je období Vánoc a děti si ve školce povídají o zvycích, které se tradičně dělávají.

U: Tak děti, těšíte se na Vánoce?

D: Ano.

U: Co pečeme na Vánoce?

D: Cukroví.

U: Jaké cukroví?

D: Perníčky, vanilkové rohlíčky, roládky *(překřikují se)*

U: No výborně a co ještě děláme? Jsou nějaké zvyky a tradice, které dodržujeme o Vánocích? *(Ukazuje obrázek vánočního stromku)*

Kristýnka: Zdobíme stromeček.

Pavlík: A dáváme si dárky.

U: Výborně. A ještě něco? Co děláme s botama?

(Děti přemýšlí.) Simonka: Hážem je ke dveřím.

U: No výborně Simonko a proč to děláme?

Simonka: *(Krčí rameny.)*

U: Ví to někdo?

Peťa: Abych věděl, jestli se ségra vdá?

U: No je to trochu jinak. Hážeme botou, a když ukáže špičkou ke dveřím, znamená to, že ten, kdo ji hodil, půjde do roka z domu do světa.

Peťa: Já bych chtěl do Ameriky.

U: No, tak si to můžeš potom zkusit a třeba se to splní. Co ještě můžeme dělat? Lijeme...

D: Olovo.

U: No a co to znamená?

Peťa: Dozvíme se, co budem dělat v dalším roce.

U: Super, Peťo a vy doma děláte všechny tyto zvyky, že o nich tolik víš?

Peťa: Jo s dědou.

U: Aha, ještě někdo dělá nějaké zvyky doma s maminkou a tatínkem?

D: *(ruch, nikdo nemluví nahlas)*

U: Tak se uklidníme. Pšššt. A vyzkoušíme si některé zvyky tady ve školce.

PŘÍLOHA P IV: KOMUNIKAČNÍ SITUACE PŘI ŘÍZENÉ ČINNOSTI

Učitelka přečte dětem pohádku o Křemílkovi a Vochoomůrkovi.

U: Líbila se vám pohádka?

D: Anoo

U: Co ztratil Vochoomůrka?

D: Hodiny s jednou ručičkou.

U: Co ukazovaly ty hodiny?

D: Zimu, jaro, podzim a léto.. *(překřikují se)*

U: Ano, ale normální hodiny nemají jen jednu ručičku že ne?

D: Nee

U: A kolik jich mají?

D: Dvě.

U: A co ukazují normální hodiny?

D: Kolik je hodin.

U: No výborně. A kdo ty hodiny Vochoomůrkovi ukradl?

Tomášek: Výr.

U: A jak se jmenoval?

Tomášek: Ouško.

U: Výborně a proč se mu to povedlo? Vochoomůrka je vyhodil že?

D: Jo, nechtělo se mu vstávat.

U: Vám se taky nechce vstávat ráno do školky že?

D: Nee.

U: A jak je pak dostali zpátky,

Simonka: No Vochoomůrka ho postřelil rýmou.

U: No ano, prakticky je to pravda. Tak si teď na ty hodiny zahrajeme. *(vstává a chystá hru)*