

# **Zpětná vazba učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole**

Markéta Zahnašová

---

Bakalářská práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Zahnašová**

Osobní číslo: **H14658**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Zpětná vazba učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti komunikace učitele a dětí v mateřské škole.**

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

**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí kódování, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.**

**GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.**

**NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.**

**SIMONDS, Cheri a Pamela J. COOPER. Communication for the classroom teacher. Ninth edition. Harlow: Essex, 2014. Always learning. ISBN 978-1-292-03989-3.**

**ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-802-6200-857.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Hana Navrátilová**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**25. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 25. listopadu 2016

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



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

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

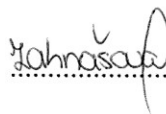
Beru na vědomí, že

- 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 <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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 8. 12. 2016

  
.....

*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 nahlížení 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 výdělku 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se zpětnou vazbou učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole. V teoretické části jsou popsány druhy komunikace, které je nutné si v rámci tématu připomenout. Dále vymezuje teoretická východiska z oblasti výukové komunikace a popisuje zpětnou vazbu v komunikaci. Empirická část práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím zúčastněného pozorování. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo popsat, jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu. Na základě analýzy dat byla popsána zpětná vazba, která má mnoho podob.

Klíčová slova: komunikace, výuková komunikace, zpětná vazba

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character and is focused on teacher's feedback in communication with a child in a kindergarten. The theoretical part describes the communication types that need to be reminded for the purpose of this topic. It further defines the theoretical bases of the classroom communication field and describes feedback in communication.

The empirical part of this thesis is dedicated to a qualitative oriented research, which was realized by the method of participant observation. The main aim of this research was to describe how the communication between a teacher and a child is performed with focus on feedback. Based on the data analysis, the feedback, which has many forms, was described.

Keywords: communication, classroom communication, feedback

## **Poděkování**

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala Mgr. Haně Navrátilové za její odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při zpracovávání mé bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala ředitelce a učitelkám mateřské školy, které mi umožnily realizovat výzkum v jejich zařízení a tím umožnily vznik této práce.

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 KOMUNIKACE</b> .....	<b>13</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE .....	13
1.2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	14
1.3 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	15
<b>2 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>21</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	21
2.2 ÚČASTNÍCI VÝUKOVÉ KOMUNIKACE .....	22
2.3 PRAVIDLA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	24
2.4 STRUKTURA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	24
2.4.1 IRF struktura .....	25
<b>3 ZPĚTNÁ VAZBA V KOMUNIKACI</b> .....	<b>27</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMU ZPĚTNÉ VAZBY .....	27
3.2 CÍLE A FUNKCE ZPĚTNÉ VAZBY .....	27
3.3 FORMY ZPĚTNÉ VAZBY .....	28
3.4 TYPOLOGIE REAKCÍ NA SPRÁVNOU ODPOVĚĎ ŽÁKA .....	28
3.5 TYPOLOGIE REAKCÍ NA CHYBNOU ODPOVĚĎ ŽÁKA .....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU .....	32
4.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	32
4.4 METODA SBĚRU DAT .....	32
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU, ZPRACOVÁNÍ DAT .....	33
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
5.1 REAKCE NA SPRÁVNOU ODPOVĚĎ DÍTĚTE.....	34
5.2 KDYŽ DÍTĚ NEVÍ .....	39
5.3 PŘÍSTUPY K CHYBNÉ ODPOVĚDI DÍTĚTE.....	40
5.4 ZPĚTNÁ VAZBA BEZE SLOV .....	42
5.5 PŘEŠLAPY UČITELEK .....	45
<b>6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>48</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>50</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>53</b>

## ÚVOD

V komunikaci, jako součásti našeho každodenního života, dochází ke sdělování, výměně informací a k dorozumívání, které utváří mezilidské vztahy (Gavora, 2005). To samé platí i v oblasti výchovy a vzdělávání: „Jak by totiž mohli pedagogové bez komunikace vychovávat a vzdělávat?“

V této souvislosti hovoříme o **pedagogické komunikaci**, která se odehrává mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně- vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995). Pedagogická komunikace však neprobíhá pouze v prostředí třídy, ale odehrává se i v jiných edukačních prostředích, např. v rodině mezi rodičem a dítětem nebo v zájmových kroužcích mezi vedoucím a dítětem.

Proto si uvedme **výukovou komunikaci**, která probíhá v prostředí třídy mezi učitelem a dítětem a jejíž nedílnou součástí je právě **zpětná vazba**, na kterou se v této práci zaměřím. Na tomto místě si můžeme položit otázku: „Je zpětná vazba vůbec důležitá?“ Spousta z nás totiž klade důraz na otázky, jakožto základního stavebního kamene výukové komunikace a na zpětnou vazbu se tolik nezaměřuje, i přesto, že poskytováním zpětné vazby můžeme ovlivnit budoucí výkony dítěte a přispět tak k jeho celkovému rozvoji.

Impulesem pro volbu tohoto tématu bylo právě to, že zpětná vazba učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole nebyla doposud zkoumána. Tato problematika byla zkoumána zatím na základních školách např. Šeďovou a kol. (2012), kteří však bohužel poukazují na to, že učitelé zpětné vazbě mnoho času nevěnují a nijak s ní dále nepracují.

Za hlavní cíl této bakalářské práce jsem si zvolila popsat zpětnou vazbu učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole. Tato práce je pro svůj empirický charakter strukturována do dvou hlavních částí.

Cílem teoretické části je přiblížit obecnější kontext problematiky, čímž je obecně komunikace a její druhy, tedy verbální a neverbální komunikace, které je nutné si v rámci tématu práce připomenout. Dále je cílem vymezit teoretická východiska z oblasti výukové komunikace- její cíle a funkce, účastníky, pravidla a strukturu IRF a popsat zpětnou vazbu v komunikaci. Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol, které jsou navzájem propojeny a korespondují spolu.

Cílem výzkumné části je popsat, jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu. Zvolila jsem kvalitativní design výzkumu vzhledem k tématu a zkoumaným subjektům, tedy učitelkám mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 KOMUNIKACE

V centru pozornosti této bakalářské práce je poměrně málo zkoumaná zpětná vazba, která je nedílnou součástí výukové komunikace. Na tomto místě však považuji za nezbytné objasnit základní pojmy týkající se obecně **komunikace** a zároveň si také připomenout druhy, konkrétněji **verbální a neverbální komunikaci**. Teprve poté se zaměřím na vymezení teoretických východisek z oblasti **výukové komunikace** a popíši **zpětnou vazbu**.

### 1.1 Vymezení pojmu komunikace

S **komunikací** se můžeme setkat v mnoha významech, protože komunikujeme ve spoustě situacích, které sledují různé cíle. Jedná se tedy o pojem, který je interdisciplinární- je součástí terminologie různých vědních disciplín (sociologie, pedagogika, psychologie, filosofie, informační technologie apod.). Každá tato vědní disciplína si specifikuje pojem „podle svého“, a proto dochází k vytvoření různých odvětví, jako je např. sociální komunikace, pedagogická komunikace či marketingová komunikace (Juklová, 2015).

Má-li sdělování specificky lidskou podobu, tak hovoříme o **sociální komunikaci**. Sociální komunikace je mnohými autory charakterizována jako proces **sdělování, výměna informací a dorozumívání** (Gavora, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1995). Druhem sociální komunikace je **pedagogická komunikace**, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Komunikace je neodmyslitelnou součástí našeho života, protože neustále dochází ke styku s druhými lidmi. Tento fakt nám umožňuje o komunikaci říct, že probíhá neustále, je nevyhnutelná, nevratná, neopakovatelná, má určitý cíl a plní svou funkci (DeVito, 2001).

Vybíral (2009) uvádí **pět základních funkcí komunikace**, které lze převést do prostředí mateřské školy:

- **Funkce instruktážní**- cílem je instruovat, popsat postup, někoho navést či něco naučit. Tuto funkci využívá učitelka<sup>1</sup> MŠ především při práci s dětmi.

---

<sup>1</sup> S ohledem na většinové zastoupení žen v mateřské škole a zastoupení žen ve výzkumu, budu požívat v textu označení učitelka, i když mám na mysli také učitele- muže.

- **Funkce informativní-** cílem je zde informovat, předat zprávu či někomu něco sdělit. V mateřské škole se tato funkce uplatňuje zejména při komunikaci s rodiči.
- **Persuazivní funkce-** cílem je zde přesvědčit, změnit názor druhého.
- **Funkce vyjednávací či operativní-** cílem je vyjednat, domluvit se na vzájemném kompromisu. Tuto funkci spatřuji především v komunikaci s rodiči, ale i při komunikaci mezi dětmi navzájem.
- **Funkce zábavní-** cílem je pobavit, rozveselit druhého. V mateřské škole tuto funkci můžeme spatřovat téměř dennodenně- učitelka se neustále snaží o to, aby se všechny děti cítily co nejpříjemněji.

Mikuláščík (2010) uvádí kromě výše zmíněných funkcí edukační, socializační, osobnostně identickou, terapeutickou a únikovou.

## 1.2 Verbální komunikace

Verbální komunikaci Mikuláščík (2010) charakterizuje jako vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Základní jednotkou je totiž „verbum“ neboli slovo, které obecně v komunikaci dominuje. Do verbální komunikace zahrnujeme zvukovou i písemnou formu řeči. *„Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení.“* (Bednaříková, 2006, str. 37) Zatímco řeč je realizovaná činnost- naslouchání, mluvení, čtení a psaní, jazyk je systém znaků. Jazyk je základem komunikačního systému, který nám umožňuje komunikovat o tom, co momentálně je, bylo a bude. Právě prostřednictvím jazyka mohou učitel a žáci pochopit či porozumět svým činům a situacím- nejde jen o výměnu a zapamatování si informací (Gavora, 2005, str. 53). Jazyk má své výrazné specifika- projev jednoho jedince se může lišit od druhého, např. v dialektu, slangu, argotu apod. Proto je důležité zvyšovat preciznost jazykového vyjadřování, aby nedocházelo k značným potížím s dorozuměním.

V pedagogickém procesu má verbální komunikace určité fáze. První fází je **záměr učitele něco sdělit**, druhou fází je **vlastní sdělení**, které je v případě předškolního vzdělávání adresováno dítěti nebo celé třídě a poslední fází je **snaha dítěte o dekódování sdělení** (Nelešovská, 2005).

V mateřské škole se používá široká škála komunikačních funkcí, které naplňují komunikační záměr. Můžeme mezi ně zařadit pozdravení, prosbu, poděkování, zeptání se, vysvětlování, pochvalu apod.

### 1.3 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je podstatným prvkem každého komunikačního procesu- existují totiž situace, kdy za nás hovoří více než slova „*Pokud se setkáváme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší!*“ (Argyle, Alkema, Gilmour 1971, in Juklová, 2015, str. 130)

Mimoslovní projevy bývají často nevědomé a spontánní, ale přesto častokrát silnější a přesvědčivější. Zatímco u verbální komunikace jde o přenos informací, poznatků či názorů použitím slov, tak u nonverbální komunikace ke sdělování informací slouží nejen mimická stránka řeči, ale i celý soubor mimoslovních signálů- „**řeč těla**“ (Nelešovská, 2005). Neverbální komunikací si především sdělujeme emoce, zájem o sblížení, snahu vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem, snahu o poznání toho, kdo je ten druhý, snahu ovlivnit postoje partnera a snahu o řízení průběhu vzájemného styku (Nelešovská, 2005). Tyto mimoslovní projevy společně s verbálním vyjádřením patří mezi přímé okolnosti, které určují výslednou kvalitu sdělení (Svatoš, 2005).

Bytešnicková (2006) charakterizuje nonverbální komunikaci jako řeč emocí, díky které se dítě učí porozumět mimoslovním citovým projevům. Spousta autorů se shoduje na vymezení pojmu jako „**komunikace beze slov**“ nebo „**mimoslovní komunikace**“. „*Probíhá prostřednictvím způsobů držení těla a jeho pohybů, výrazů obličeje, pohledů a pohybů očí, změn vzdáleností mezi komunikujícími,... dokonce i způsobem, jakým komunikující zachází s časem.*“ (DeVito 2008, in Sklenářová, 2013, str. 57)

Gavora (2005) uvádí, že většina nonverbálních signálů je naučená- dítě si je osvojuje v procesu socializace a učí se celou řadu ustálených, konvenčních gest, pohybů a postojů. Na projevy nonverbální komunikace však působí kulturní vlivy, kde je nonverbální vyjadřování spojeno s konkrétní kulturou, dále generační vlivy, kde mohou existovat rozdíly mezi generacemi v používání gest, odlišných postojích, způsobu oblékání atd. a individuální vlivy, které odráží obraz osobnosti jedince.

Mikuláščík (2010) uvádí několik **funkcí nonverbální komunikace**, které jsou přítomny i v prostředí mateřské školy.

- **Nahrazení řeči**- pomocí symbolů a znaků dochází k nahrazení slov (např. dlaň na uchu= neslyším).

- **Podpora a regulace řeči-** prostřednictvím regulátorů, které učitelka používá, může začít a ukončit komunikaci, kontrolovat nebo koordinovat a udržovat řeč dítěte (např. přikyvování hlavy= pokračování v řeči). Pomocí ilustrátorů může učitelka zdůraznit verbální projev.
- **Vyjádření emocí-** prostřednictvím afektivních projevů může učitelka sdělit svůj emocionální stav.
- **Vyjádření interpersonálního postoje-** vyjadřování pohledem, přiblížením, postojem apod. (např. učitelka může dát dítěti najevo svou spokojenost a souhlas s jeho odpovědí úsměvem či přikývnutím hlavy).
- **Sebevyjádření-** sebe prezentace a představení se využitím neverbálních prostředků.

Prostředky nonverbální komunikace **dělíme do dvou skupin** (Gavora, 2005):

- 1) **Paralingvistické prostředky-** prostředky, které se zabývají doprovodnými rysy verbální komunikace. Jedná se o hlasitost a rychlost řeči, výšku tónu, intonaci a rytmus řeči, pauzy, slovní důraz a barvu hlasu.
- 2) **Extralingvistické prostředky-** mimořečové prostředky komunikace, které se vyjadřují tělem. Patří sem mimika, gestika, řeč očí, haptika, posturologie, kinezika, proxemika, ale také chronemika (např. uspěchané chování, spěch v řeči, zbrkllost apod.) či zacházení s předměty (např. zacházení s pracovními pomůckami, pořádek či nepořádek na pracovním místě atd.).

#### Paralingvistické prostředky komunikace (Gavora, 2005)

Ovládání veškerých paralingvistických prostředků komunikace je pro učitelku mateřské školy velmi důležité. Zejména **hlasová hygiena**, která by měla být trénována různými cvičeními, aby nedocházelo např. k tichému projevu, který signalizuje strach či trému nebo naopak k velmi silnému projevu, který může být zase projevem dominance či agresivity. Také je dobré pracovat na ovládnutí změn hlasitosti, kterými může učitelka podtrhnout významnou část projevu.

**Rychlost řeči** by měla být přesná a srozumitelná, což znamená ani ne příliš rychlá, aby nedocházelo k špatné výslovnosti, ale ani ne příliš pomalá, aby nedocházelo k ztrátě pozornosti dětí. Jak jsme již zmínili u hlasitosti řeči, tak i u změny tempa řeči platí to stejné pravidlo- změnou tempa může učitelka zvýraznit či upozornit na významnou část projevu.



Abychom mohli regulovat pozornost dětí, je vhodné používat **slovní důraz**. Projev, ve kterém nedochází ke zdůraznění slov, působí monotónně a pro děti nezáživně- unavuje je.

V neposlední řadě je důležitá také **barva hlasu**, kterou má každý z nás dán anatomicky a fyziologicky. Zabarvení hlasu můžeme měnit záměrně (např. při varování či lichotce) nebo nevědomě podle momentálního fyzického a psychického stavu- hraje zde roli únava, smutek, radost či vzrušení.

### Extralingvistické prostředky komunikace

#### *Mimika- výrazy obličeje*

Lidská tvář je podle různých badatelů druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v komunikaci. „*Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednájí, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu...*“ (Knapp 1978, in Nelešovská, 2005, str. 47)

Mimika zprostředkovává především **sdělování emocí** (city a pocity, nálady, citové prožitky a afekty), **kulturně tradované gesta** (např. zdvořilostní úsměv) a **tzv. instrumentální pohyby** (např. výraz obličeje při zívání). Dle výzkumů jsme schopni pro porozumění vztahu mezi výrazem obličeje a emocionálního stavu člověka odlišit **sedm primárních emocí**: štěstí- neštěstí, neočekávané překvapení- splněné očekávání, strach a bázeň, radost a smutek, klid- rozčílení, spokojenost- nespokojenost a zájem- nezájem. Vedle primárního souboru emocí existují i **sekundární emocionální mimické výrazy**, např. rychlé vystřídání jednoho emocionálního výrazu druhým (Nelešovská, 2005).

Existuje více než jeden tisíc různých výrazů obličeje, které probíhají skrze tři oblasti obličeje- čelo a obočí, oči a víčka a dolní část obličeje zahrnující tváře, nos a ústa.

Nejdůležitějším mimickým projevem učitelek mateřských škol by měl být bez pochyb **úsměv**, protože navozuje ve třídě příjemnou a přátelskou atmosféru a přináší radost.

Mimické projevy učitelky slouží dítěti především jako zpětná vazba o jeho chování či výkonu. Avšak i děti vysílají při komunikaci spoustu mimických výrazů, díky kterým učitelka může diagnostikovat jejich momentální psychický stav a přiměřeně tak reagovat.

Komunikace je pak efektivnější a příjemnější. Je však nutné dát si pozor na hrané a předstírané emoce.

#### *Pohledy- řeč očí*

Při komunikačním procesu hraje velmi důležitou roli právě oční kontakt, který nám může spoustu prozradit. Komunikace očí sděluje druhým lidem, jak se cítíme, ale i to, jaký k nim máme vztah. Pokud bychom se na druhého při komunikaci nedívali, mohl by si myslet, že nemluvíme pravdu nebo že s ním nechceme komunikovat.

Řeč očí má několik prvků, z nichž stojí za zmínku např. pohyby očí a očních víček, pohyby obočí, zaměření pohledu, délka očního kontaktu a četnost pohledů (Nelešovská, 2005).

Je důležité, aby se učitelka vždy dívala na dítě, se kterým mluví nebo případně na celou třídu, kde by se její pohledy měly zastavovat u jednotlivých dětí a ne jen u jednoho nebo dvou.

#### *Kinezika*

„Kinezikou rozumíme spontánní pohyby různých částí těla, které nemají význam gest.“ (Mikuláščík 2010, str. 111) Kinezika zahrnuje pohyby hlavy, prstů, paží, ale i chůzi, tělesné postoje a pohyby rukou. Každý z nás má své specifické pohyby a i přesto, že jsou spontánní, dá se podle nich leccos poznat. Nejtypičtější z nich je především způsob držení těla a chůze. Pohybová činnost nám může vypovídat o momentálním psychickém stavu, ale i o temperamentu (např. způsob držení těla= odraz našeho sebevědomí, pomalá a tichá chůze= starost a trápení, rychlá chůze s trhavými pohyby= uspěchanost a stres, přešlapování a škrábání se= neklid, nervozita a strach).

#### *Gesta*

Gesta řadíme do kineziky a jsou ze všech pohybů nejvýraznější. Gesta jsou pohyby, které nám slouží k dokreslování či zastoupení verbálního projevu. Většinou jsou to záměrné pohyby rukou, ale také i jiných částí těla (např. hlavou). Častokrát však uděláme určité gesto, aniž bychom si toho byli vědomi. Součástí efektivní komunikace je přiměřené a kultivované používání gest. Proto by se učitelky měly snažit o zlatou střední cestu- nepoužívat příliš mnoho gest, ale zároveň nebýt příliš strnulé. Gavora (2005) uvádí několik druhů gest, které se objevují i v mateřské škole.

- **Akcentační gesta-** gesta, která podtrhují důležité části výkladu. Učitelka jimi posiluje verbálně komunikovaný obsah.

- **Gesta- emblémy-** gesta, která nahrazují slova, ale ostatní jim i tak rozumí. Tyto gesta si můžeme uvést na příkladu, kdy učitelka přiloží vztyčený ukazováček k ústům a signalizuje tím „ticho“.
- **Ikonografická gesta-** gesta, která znázorňují určité jevy, např. pohybem rukou může učitelka znázornit činnost, vlastnost, velikost a tvar.
- **Uvolňovací gesta-** mimovolné pohyby, např. upravování si vlasů, hraní si s tužkou apod.

### *Haptika*

Haptika je disciplína, která se zabývá **sdělováním dotekem**, kterých existuje několik druhů- pohlazení, objetí, podání ruky apod.

Doteky mohou být dekodovány jako projevy přátelství či nepřátelství, sympatií, podpory nebo jako rituály- pozdravy či loučení. V mateřské škole se učitelka dotýká dětí častěji, než je tomu na vyšších stupních vzdělávání. Už jen proto, že jsou ve třídě malé děti, které touží a potřebují tělesný kontakt anebo proto, že je chce podpořit a povzbudit. Často se setkáváme s tím, že když děti přijdou ráno do třídy nebo odpoledne odchází, tak se jdou s učitelkou pozdravit či rozloučit podáním ruky. Je dobré děti k tomu vést, protože i podáním ruky vyjadřujeme pozitivní emoce- to, že jsme rádi, že je vidíme a že pro nás něco znamenají. Avšak můžeme se setkat s tím, že některé děti nejsou na doteky zvyklé, za což může např. vliv (psycho)sociálního prostředí a mají tak narušený citový a fyzický vývoj. Tuto skutečnost by učitelka měla respektovat- neměla by se dítěte naschvál dotýkat, neměla by jej ani nutit do her, ve kterých k doteku s ostatními dětmi dochází, protože tyto chvíle mohou být pro dítě dost nepříjemné.

### *Proxemika*

Proxemika je jedna z nejstarších disciplín neverbální komunikace, která se zabývá **vzdáleností mezi komunikujícími**, jejich přiblížením či odstoupením. Někdy jsou vzdálenosti větší, někdy zase menší. Jde především o to, zda jde o přátelské, osobní či neosobní setkání a jaké jsou zrovna v té chvíli okolnosti. Hall (1966, in Sklenářová) **uvádí čtyři proxemické sféry**, kterou je intimní (vyjádření důvěrného vztahu např. mezi matkou a dítětem, manžely apod.), osobní (osobní prostor, do kterého pouštíme osoby dobře známé), společenská (komunikace v zaměstnání, ve škole) a veřejná zóna (vystupování před početným publikem).

I když se intimní zóna téměř ve škole nevyskytuje, v mateřské škole je tomu naopak. Během dne nastává několik situací, kdy se učitelka s dětmi vyskytuje v intimní zóně – doteky, blízký tělesný kontakt (sezení na klíně) apod.

### *Posturologie*

Posturologie zkoumá **polohy těla**, které mají komunikační účinek. Zařazujeme sem celkové držení těla, natočení hlavy, polohy rukou a nohou atd. Rozeznáváme **tři základní polohy těla**: ve stoje, vsedě a vleže (Sklenářová, 2013).

Jestliže se přeneseme do prostředí mateřské školy, učitelka většinou s dětmi hovoří vsedě. Velmi oblíbený je při řízených činnostech komunitní kruh, při kterém všechny děti včetně učitelky sedí. Také např. při ranních činnostech, kdy si děti hrají u stolečků, si učitelka sedá na židličku nebo se snižuje na jejich úroveň, čímž se stává komunikace přátelštější.

Na závěr kapitoly bych ráda uvedla, že učitelka mateřské školy má na výběr **širokou a pestrou škálu alternativ**, jak beze slov komunikovat a poskytovat tak i zpětnou vazbu.

## 2 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

V této kapitole se zaměřím na **výukovou komunikaci**, která se odehrává v prostředí třídy mezi učitelem a žákem. Vzhledem k dosavadním poznatkům a výzkumům výukové komunikace a celkově tématu práce budu používat termíny, které se vztahují k základní škole. Nejdříve vymezím pojem výukové komunikace, uvedu její **cíle** a poté se budu zabývat **účastníky** a **pravidly** výukové komunikace. V poslední části se zaměřím na **IRF strukturu** výukové komunikace.

### 2.1 Vymezení pojmu výukové komunikace

Výukovou komunikací rozumíme druh pedagogické komunikace zabývající se výhradně komunikací ve třídě. Šeďová a kol. (2012, str. 20) definují výukovou komunikaci jako „*výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“ Od běžné komunikace se liší nejen prostředím, ve kterém se odehrává, ale i cíly a funkcemi, které výuková komunikace plní a pravidly, kterými se výchovně- vzdělávací proces řídí.

Komunikace je ve výchově a vzdělávání nevyhnutelná. Gavora (2005, str. 25) uvádí, že „*komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.*“ Průcha (2009, str. 189) dále výukovou komunikaci charakterizuje tím, že je řízena učitelem, má specifická pravidla a plní různé funkce: „*slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.*“

**Cíle výukové komunikace** jsou podřízeny výchovně- vzdělávacímu cílům, avšak nejsou úplně totožné. Liší se v charakteru, ve způsobu vyjádření a formulaci. Výchovně- vzdělávací cíle jsou globálnější, explicitní a jsou stanoveny dopředu. Cíle výukové komunikace jsou naopak konkrétnější, obvykle nemají explicitní podobu- obvykle si je učitel uvědomuje pouze implicitně a učitel si je nestanovuje dopředu- vytváří je během komunikace na základě předchozí konkrétní situace (Gavora, 2005).

Za důležité považuji zmínit, že se ve výukové komunikaci jedná především o **dvousměrný proces**, přičemž hraje velkou roli právě zpětná vazba. Zpětná vazba je totiž důležitá nejen pro učitele, který se díky ní dozvídá, zda dítě pochopilo a porozumělo dané situaci, ale i pro dítě, které díky ní zjišťuje, jaký je jeho výkon. Existuje však i jednosměrná struktura komunikace, která jde od učitele k dítěti bez zpětné vazby.

Výukovou komunikací se můžeme zabývat z hlediska obsahové, procesuální a vztahové roviny. **Obsahovou rovinu** tvoří informace, ale také názory, myšlenky, postoje apod., které směřují k dosažení výchovně- vzdělávacího cíle. Tyto informace zprostředkované dětem mají zpravidla tři složky, které vystupují současně a navzájem se ovlivňují (Gavora a kol., 1988):

- **Kognitivní složka-** ovlivňuje rozvoj poznávání osobnosti dítěte (rozvíjení vědomostí, dovedností, návyků).
- **Afektivní složka-** ovlivňuje rozvoj názorů, postojů, zájmů apod.
- **Regulativní složka-** slouží k realizaci výchovně- vzdělávacího procesu (organizování, usměrňování, hodnocení činnosti).

**Procesuální** rovinu tvoří komunikační činnosti, které se dělí buď podle druhu použitého komunikačního prostředku (verbální x neverbální činnosti) nebo podle charakteru činnosti (recepční procesy x produkční činnosti). **Vztahovou rovinu**, která spočívá ve zprostředkování vztahů mezi komunikujícími, blíže popíšu v následující podkapitole.

## 2.2 Účastníci výukové komunikace

Jelikož uvádím výukovou komunikaci, v centru pozornosti je v případě předškolního vzdělávání „učitel“ a „dítě“. Učitel na straně vychovávajícího, dítě naopak na straně vychovávaného. Učitel totiž svou komunikací usměrňuje děti k určitým cílům a formuje jejich kognitivní, afektivní, psychomotorickou a sociální stránku.

Komunikace je však nejen prostředkem realizace výchovy a vzdělávání, ale také prostředkem rozvíjení mezilidských vztahů ve třídě (Gavora, 2005). Tyto vztahy vznikají, rozvíjejí se, mění se a utvářejí síť vztahů mezi účastníky komunikace ve třídě. Během výchovně- vzdělávacího procesu Gavora (2005) rozlišuje vztahy symetrické a asymetrické. **Asymetrické vztahy** (učitel- žák, učitel- skupina žáků, učitel- třída), jsou charakteristické tím, že o tom, kdo bude komunikovat, rozhoduje učitel. V mateřské škole se tyto vztahy promítají nejvíce při řízené činnosti. Opakem jsou **symetrické vztahy**, které jsou mezi žáky navzájem (žák- žák, žák- skupina žáků, žák- třída, skupina žáků- skupina žáků, skupina žáků- třída). Je důležité, aby již učitelky mateřských škol tyto vztahy podporovaly a dále s nimi pracovaly a zahrnovaly je do výchovně- vzdělávacího procesu. V této souvislosti můžeme zmínit párové vyučování, ve kterém jde o obousměrnou komunikaci mezi dvěma žáky nebo skupinové vyučování, kde se jedná o komunikaci mezi třemi či více

žáky. Jestliže nejsou děti v mateřské škole zvyklé pracovat ve skupině, vhodnou volbou je párové vyučování, které je dobrým startem k úspěšnému zvládnutí komunikace a spolupráce ve skupině. I v párovém či skupinovém vyučování může docházet k asymetrii, protože se často ve skupině objeví dominantní dítě, které povede ostatní. Avšak díky „vedoucímu“ dítěti je práce skupiny efektivnější. Míra této asymetrie není totiž tak vysoká jako u vztahu učitel- děti z důvodu slabší pravomoci vedoucího dítěte. Posledním typem mohou být **preferenční vztahy**, u kterých v komunikaci preferujeme určité osoby. I v mateřské škole se tento typ vztahu vyskytuje. Jde o zcela přirozenou věc, které se spousta učitelů nedokáže ubránit. Tento preferenční postoj k určitým dětem by měla učitelka omezovat a snažit se dávat každému dítěti stejnou možnost k vyjádření.

Jelikož byly zmíněny organizační formy, které působí na průběh komunikace, tak je na místě, aby bylo uvedeno i uspořádání učebny. V mateřské škole se nejčastěji vyskytuje „komunitní kruh“, který byl již zmíněn v souvislosti s posturologií. Jedná o formu práce v kruhu, kdy děti sedí většinou na koberci. Výhody tohoto uspořádání můžeme spatřovat v podpoře přímé komunikaci, rozvoji vztahů, respektování každého dítěte, vytváření bezpečného klimatu třídy a v rozvoji komunikativních dovedností dětí. Toto uspořádání má svá pravidla, kterými by se všichni účastníci měli řídit- pravidlo naslouchání, právo nemluvit apod. Dalším uspořádáním je „kroky“, která se také objevila v průběhu výzkumu. Jde o uspořádání dvou laviček do tvaru střechy, kdy učitelka nesedí vedle dětí, ale zaujímá pozici naproti nim. Při tomto uspořádání však už nedochází k tak příjemnému navození atmosféry a rozvíjení vztahů.

Tím, že každá učitelka používá vlastní způsoby komunikace se svými dětmi, vytváří specifické **komunikační klima třídy**. Simonds (2014) rozlišuje dva typy komunikačního klimatu třídy:

- **Komunikační klima suportivní**- účastníci komunikace se navzájem respektují, tolerují, podporují, spolupracují a komunikují, otevřeně si sdělují své názory, myšlenky, pocity apod.
- **Komunikační klima defenzivní**- účastníci komunikace se neposlouchají, dochází k potlačování sdílení názorů a nápadů.

### 2.3 Pravidla výukové komunikace

Výukové komunikace má svá specifická pravidla, která do značné míry ovlivňují průběh komunikace. Podle Gavory (2005) jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě- mají usnadnit pedagogickou činnost učitele a usměrňovat chování žáků. Také jsou důležitá pro zabezpečení dominantního postavení učitele ve třídě, které je dáno funkční a společenskou nadřazeností, zkušenostmi a kvalifikací. Komunikační pravidla dělí na **direktivní**, která se vyznačují vysokou mírou direktivního postavení učitele nad komunikací a **demokratická**, která zachovávají dominanci učitele, ale jsou vůči žákům více tolerantní.

Pro výukovou komunikaci jsou typická direktivní pravidla, což se v dnešní době školské reformy a Rámcový vzdělávací program snaží změnit- usilují o větší zapojení dětí do komunikace.

V mateřské škole fungují pro děti základní komunikační pravidla- neskákat do řeči kamarádovi, který má slovo, poslouchat, co kamarád říká apod., ale nejsou tak direktivní jako na vyšších stupních vzdělávání- dítě se nemusí hlásit, nemusí stoupat, nemusí spěchat, aby stihlo všechno říct atd.

### 2.4 Struktura výukové komunikace

Struktura výukové komunikace představuje „*způsob, jímž jsou organizovány komunikační výměny mezi žáky a učiteli.*“ (Šedřová, 2012, str. 44)

Studiem a výzkumem této struktury se zabývají především zahraniční autoři. Patří sem např. práce britských autorů J. M. Sinclaire a R. M. Coultharta z roku 1975, která uvádí strukturu IRF<sup>2</sup> nebo práce amerického autora H. Mehana z roku 1979, která uvádí strukturu IRE<sup>3</sup>. U struktury IRE se jedná o tříčlennou sekvenci, která obsahuje iniciaci- otázku učitele, repliku- žákovská odpověď a evaluaci- učitelovo zhodnocení repliky žáka. Výše zmínění autoři definují základní strukturu výukové komunikace téměř totožně, až na poslední člen, který Sinclair a Coulthart neoznačují jako evaluaci, ale jako zpětnou vazbu. Protože zpětná vazba může obsahovat i jiné aspekty než jen evaluativní a hodí se lépe pro popis učitelské reakce na odpověď dítěte, budu používat označení IRF struktury.

---

<sup>2</sup> Initiation- Response- Feedback

<sup>3</sup> Initiation- Reply- Evaluation



V českém prostředí se průběh výukové komunikace začal hlouběji zkoumat až kolem roku 2010 skupinou brněnských pedagogů z Filosofické fakulty MU. Jedná se o výzkumy na základních školách, které probíhaly ve třech vyučovacích předmětech (český jazyk, dějepis, občanská výchova). Tito badatelé dospěli k závěru, že ve sledovaných vyučovacích hodinách převládá struktura IRF, u které převládají komunikační výměny, které iniciuje učitel. Pomocí IRF struktury učitelé uplatňují své mocenské postavení ve třídě a upevňují tím své rozdílné sociální vztahy se žáky (Mareš, 2016).

Mareš (2016) zmiňuje, že komunikační struktury závisí na zvláštностech vyučovacích předmětů, použitých organizačních formách a metodách. Komunikační struktura je proto odlišná i na jiných stupních vzdělávání. V mateřské škole se sice vyskytují prvky IRF struktury, kdy dochází k otázce učitelky, odpovědi dítěte a následnému zhodnocení odpovědi, ale komunikace má jiná pravidla, jiné účastníky, a proto ji nemůžeme úplně srovnávat s komunikací na základní škole a IRF strukturou.

#### 2.4.1 IRF struktura

Zdrojem inspirace je pojetí Šed'ové a kol. (2012), kteří rozlišují dva možné typy průběhu IRF struktury:

1. Jednoduchá IRF struktura, při které dochází ke správné odpovědi žáka a komunikační výměna má tedy jen tři sekvence- iniciaci, repliku a zpětnou vazbu.
2. Rozšířená IRF struktura, při které dochází k nesprávné odpovědi žáka a ke zpětné vazbě, která obsahuje novou interpretaci původní iniciace. Po této nové iniciaci dochází k další replice žáka, na kterou učitel znovu reaguje zpětnou vazbou.

Jednoduchá i rozšířená IRF struktura je typickou součástí výukové komunikace, která umožňuje učitelům kontrolu a řízení všech komunikačních výměn ve výuce. Američtí autoři Newman, Griffin a Coyle (1989) zastávají názor, že je struktura IRF celkem dobře navržena, protože komunikační výměna je realizována ve spolupráci učitele a žáků. Záslužnou roli však připisují učitelům, neboť v rámci IRF struktury má učitelova poslední aktivita opravnou funkci. Další výhodu IRF struktury vidí Angličané Mercer, Dawes a Staarmanová (2009) v tom, že může být ve výuce použita velmi efektivně. Je totiž užitečná nejen pro zjištění žákovských znalostí a porozumění učivu, ale také při vhodně zvolených otázkách učitele může docházet k probouzení představivosti žáků, vyjevení jejich širších zkušeností a pohnutí k vysvětlení důvodu, které je vedlo k dané odpovědi. Je ale zřejmé, že

se najdou autoři, kteří se neztotožňují s IRF strukturou. Důvodem je zejména nedostatečné vystihnutí bohatosti podob a složitostí průběhu pedagogických situací. Např. Mayerová (2012) navrhuje strukturu typu FDE (zarámování- rozvíjení- hodnocení) a je toho názoru, že IRF struktura je pouze jedna z možných (Mareš, 2016).

Jelikož je pro tuto práci důležité popsat a přiblížit čtenářům zpětnou vazbu učitele, tak opustím od detailního popisu všech prvků IRF struktury a budu se věnovat následující kapitole.

### 3 ZPĚTNÁ VAZBA V KOMUNIKACI

V této kapitole se chci zabývat problémem zpětné vazby učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole. Jak jsem ale zmínila, výuková komunikace nebyla dosud zkoumána v mateřské škole, a proto i v této kapitole budu čerpat ze zdrojů, které se vztahují k základní škole. Nejprve vymezím pojem **zpětné vazby**, uvedu její **cíle** a **funkce** a poté se zaměřím na **typologie reakcí** na správnou a chybnou odpověď dítěte.

#### 3.1 Vymezení pojmu zpětné vazby

Zpětná vazba neboli „feedback“ představuje poslední prvek IRF struktury, který učitel formuje v reakci na žákovskou odpověď. Zpětnou vazbu popisuje Mareš a Křivohlavý (1995, in Šedřová a Švaříček, 2010, str. 62) jako: „*informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení.*“

Reakce učitele na repliku žáka jsou nedílnou součástí výukové komunikace. „*Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně poté, co žák podá nějaký výkon (například odpoví na otázku učitele), a předpokládá se, že žák na jejím základě reguluje svůj další učební postup, což vede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti.*“ (Šedřová a kol., 2012, str. 111)

#### 3.2 Cíle a funkce zpětné vazby

Hlavním **cílem** zpětné vazby je dosáhnout pozitivních změn ve výsledcích žáka. Košťálová a Straková (2008) specifikují cíle zpětné vazby následovně:

- Zjistit, kam až žák zvládl daný úkol.
- Informovat žáka o tom, co zvládl.
- Vhodně volenými otázkami pomoci žákovi o krůček dopředu v dané situaci.
- Pomoci plánovat další postup žákova učení.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) plní zpětná vazba čtyři základní **funkce**:

- **Regulativní-** zpětná vazba umožňuje učiteli řídit výukovou komunikaci a usměrňovat žákovo učení.
- **Sociální-** zpětná vazba pomáhá utvářet a upevňovat vztah mezi učitelem a žákem.
- **Poznávací-** zpětná vazba umožňuje obou aktérům poznat se navzájem, poznat sebe sama, ale umožňuje i žákovi lépe poznat učivo a svůj styl učení.

- **Osobnostně rozvojová-** zpětná vazba napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji.

Tyto čtyři základní funkce demonstrují, že se i děti v mateřské škole mohou díky zpětné vazbě dále rozvíjet a posouvat. Zpětná vazba je stejně důležitým prvkem IRF struktury jako např. otázky učitele, které jsou zkoumané nejčastěji, coby základního stavebního kamene výukového dialogu. Přitom různí autoři, např. Smithová a Higginsová (2006) již upozornili na to, že právě zpětná vazba určuje kvalitu třídního dialogu (Mareš, 2016).

### 3.3 Formy zpětné vazby

Reakce učitele může mít **formu verbální-** předávání určitých hodnotících zpráv nebo **nonverbální-** sdělování beze slov. I přesto, že učitel nic neřekne, dítě může poznat z úsměvu, výrazu obličeje, pohledu či pohybu to, jestli je nebo není na správné cestě (Simonds, 2014). V této práci se zaměřuji z důvodu zvolené metodě sběru dat především na verbální formu zpětné vazby, avšak nonverbální formu úplně nezavrhuji a věnuji jí jednu kapitolu v empirické části.

Zpětná vazba obsahuje vždy nějaké prvky hodnocení. Starý (2016) uvádí, že právě zpětná vazba je jádrem formativního hodnocení<sup>4</sup>.

Ve zpětné vazbě může jít o pozitivní či negativní hodnotící informaci. Učitel by však měl do vyučování zařazovat také sebehodnocení žáků a hodnocení svých spolužáků, protože sám žák by měl být schopen vyjádřit svůj názor, spokojenost či nespokojenost (Gavora, 2005).

### 3.4 Typologie reakcí na správnou odpověď žáka

Na správnou odpověď žáka existuje několik možností, jak může učitel reagovat. Mezi nejčastější však patří (upraveno podle Gavory, 2005):

1. **Akceptace odpovědi žáka-** učitel jasně, stručně a neutrálním tónem potvrdí žákovu odpověď. Typickými výrazy jsou: *Ano. Dobře. Mhm. Správně.*
2. **Echo odpovědi-** učitel doslovně zopakuje nebo parafrázuje odpověď žáka.
3. **Elaborace odpovědi-** učitel rozvine či rozšíří odpověď žáka.

---

<sup>4</sup> „Za formativní hodnocení lze označit takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení.“ (Starý, 2016, str. 16)

#### 4. **Pochvala žáka-** učitel ocení a vyzdvihne odpověď žáka.

Již v předškolním vzdělávání je důležité, aby učitelky s odpovědí dítěte dále pracovaly a nepoužívaly pouze časté formulace typu: *Výborně. Dobře.* Z výzkumu vyšlo, že učitelky tyto reakce používají jako pochvalu, přičemž o pochvalu se jedná až v situaci, kdy má zpětná vazba větší hodnotící náboj- více hodnotících slov. Pro rozvoj dítěte je významnější reakce učitele, která má motivační účinek. Jedná se o reakce, kterými učitelka chválí odpověď dítěte a zároveň se snaží o rozvinutí myšlenek dítěte např. doplňujícími otázkami nebo svým doplněním.

### 3.5 Typologie reakcí na chybnou odpověď žáka

Mareš a Křivohlavý (1995) definují čtyři možné způsoby reakcí učitele na chybnou odpověď žáka.

1. **Detekce chyby-** učitel upozorňuje na odpověď žáka, avšak neurčuje kde a k jaké chybě došlo. Typické výrazy jsou: *Ne. Špatně.*
2. **Identifikace chyby-** učitel dává žákovi přesnější informaci o jeho chybě.
3. **Interpretace chyby-** učitel pomáhá žákovi chybu odstranit či upravit.
4. **Korekce chyby-** učitel sděluje žákovi správnou odpověď.

Odpo- li žák chybně, tak dochází k rozšířené IRF struktuře, kde se zpětná vazba vyskytuje dvakrát. První jde o negativní zpětnou vazbu, kterou učitel upozorňuje na nepřesnost odpovědi nebo odpověď opravuje a poté, co žák znova odpoví, dochází většinou k pozitivní zpětné vazbě, kterou učitel potvrzuje odpověď.

Podobně je tomu v mateřské škole. Z výzkumu vyšlo, že při chybné odpovědi dítěte učitelka reaguje buď upozorněním, upravením či odstraněním chyby. V mnoha případech se učitelky snažily o to, aby na chybu přišlo dítě (s částečnou nápovědou učitelky) a nedocházelo tak k prostému sdělení správné odpovědi. Avšak podrobněji se budu těmito reakcím věnovat v empirické části.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní design výzkumu, protože chci zpětnou vazbu učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole poznat co nejhlouběji. Při analýze tohoto výzkumu využiji techniku zpracování dat s využitím postupu otevřeného kódování. Tento výzkum by měl přispět k utvoření představy o zpětné vazbě učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole.

### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části této práce je popsat, jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu.

#### Dílčí výzkumné cíle

Jako dílčí cíle jsem zvolila následující:

- Zjistit charakteristické znaky zpětné vazby učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole.
- Zjistit, jaké formy zpětné vazby učitele se vyskytují v komunikaci s dítětem v mateřské škole.
- Zjistit, jaké typy zpětné vazby učitele se objevují v komunikaci s dítětem v mateřské škole.

### 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka vychází z hlavního výzkumného cíle a zní:

Jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu?

#### Dílčí výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle jsou formulovány následující výzkumné otázky:

- *VO1: Jaké jsou charakteristické znaky zpětné vazby učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole?*
- *VO2: Jaké formy zpětné vazby učitele se vyskytují v komunikaci s dítětem v mateřské škole?*

- VO3: Jaké typy zpětné vazby učitele se objevují v komunikaci s dítětem v mateřské škole?
- VO4: Jaká jsou specifika zpětné vazby jednotlivých učitelek?

### 4.3 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Výběr výzkumného vzorku byl dostupný. Výzkumný soubor tvoří čtyři učitelky, z nichž jedna zároveň pracuje na pozici ředitelky.

#### 4.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Všechny participantky výzkumu pracují ve stejné mateřské škole v malém městě Zlínského kraje. Tato mateřská škola byla zvolena z důvodu jejího snadného přístupu, ale hlavně ochoty spolupracovat. Všechny učitelky jsem se dotazovala na věk, dosažené vzdělání a délku praxe. Aniž by to bylo účelem, tak všechny zkoumané učitelky mají dlouholetou praxi, což umožňuje nahlédnout na zpětnou vazbu učitelek z hlediska zkušenosti- nelze se domnívat, že by se ve výzkumu objevovaly chyby začínajících učitelek. Kvůli etice výzkumu používám smyšlená jména učitelek.

První participantkou ve výzkumu je učitelka **Xenie**, která má 44 let. Xenie má ukončené středoškolské pedagogické vzdělání a její délka praxe jako učitelky mateřské školy činí 26 let.

Další učitelkou je **Regína**, která je o pár let starší- 52 let. Regína má vystudovanou střední pedagogickou školu a v praxi je 31 let.

**Emma**, která zároveň pracuje na pozici ředitelky má 55 let, získala středoškolské pedagogické vzdělání a v oboru pracuje 33 let.

Poslední participantkou je učitelka **Leona**, která je nejstarší- 60 let. Učitelka Leona vystudovala gymnázium, a poté si udělala nástavbu v oboru předškolní pedagogiky. Jako učitelka mateřské školy pracuje již 39 let.

### 4.4 Metoda sběru dat

V této práci jsem v rámci kvalitativního výzkumu využila metodu zúčastněného pozorování a prostřednictvím audio záznamu jsem udělala doslovný přepis, tzv. transkript. Tato metoda se vzhledem k tématu práce nemusí zdát nejvhodnější, protože uniká vizuální stránka, která je nedílnou součástí výukové komunikace. Avšak během nahrávání jsem si



po celou dobu dělala terénní poznámky, které se týkaly především nonverbální komunikace, abych tak vykompenzovala nedostatky zvukové nahrávky.

Průcha (2009) uvádí jako nejvhodnější metodu sběru dat o pedagogické komunikaci videozáznam, který zajišťuje komplexnost a přesnost záznamu. Na druhou stranu však uvádí i jisté nevýhody- například působení kamery jako rušivého elementu.

#### **4.5 Průběh výzkumu, zpracování dat**

Pozorování bylo realizováno v období února a března 2017 v již zmíněné mateřské škole. Ještě než jsem učitelky začala pozorovat a nahrávat na diktafon, tak obdržely informovaný souhlas (viz příloha), kde byly informovány o účelech výzkumu, o průběhu a zpracování dat z audio záznamu a také o zaručení zachování anonymity a ochrany jejich osoby.

Nahrávání probíhalo během řízené činnosti a u každé učitelky minimálně dvakrát. Celkem jsem tedy měla k dispozici 9 nahrávek. Jednotlivé záznamy trvaly v průměru 60 minut, většinou od svolávání učitelkou po rozpuštění dětí. Hlavní náplní řízené činnosti byl výukový dialog, avšak téma bylo zcela na volbě učitelky. Po domluvě s učitelkami jsem se dostavila v předem určenou hodinu do mateřské školy. Diktafon jsem umístila na vhodné místo tak, abych zachytila každé slovo.

Poté jsem každou zvukovou nahrávku doslovně přepisovala do tzv. transkriptu. Pro zpracování analýzy získaných dat jsem zvolila techniku otevřeného kódování, kdy jsem k jednotlivým zajímavým slovům, větám či úsekům přiřadila tzv. kódy, které tematicky navazovaly k zadání mé bakalářské práce. Abych co nejlépe porozuměla obsahu přepsaných záznamů, bylo zapotřebí neustálé a opakované pročítání. Pracovala jsem pouze s pomocí papíru a tužky, programové systémy pro zpracování textů jsem vynechala. Poté následovala fáze tvoření kategorií.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak už bylo zmíněno, vyhodnocení výzkumu bylo provedeno za pomoci interpretace získaných kódů, které bylo rozděleno do pěti hlavních kategorií, z nichž každá svým způsobem odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: Jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu? Následující analýza je doplňována konkrétními citacemi a propojena mými poznatky a názory.

### 5.1 Reakce na správnou odpověď dítěte

Výsledky, které vyplývají z analýzy celkem devíti řízených činností v mateřské škole, se z určité části podobají výsledkům výzkumů na základní škole. Šed'ová a kol., (2012) uvádějí, že učitelé poskytují žákům většinou pozitivní zpětnou vazbu, která však není nijak bohatá. Jedná se především o echo odpověď, která byla také častým jevem v mateřské škole. Echo odpověď znamená, že učitelka zopakuje nebo parafrázuje odpověď dítěte, a tím ji potvrdí. Na následujícím příkladu chci ukázat, jak učitelka Ema požívala echo ve svém výukovém dialogu.

D: „Kousek hlavičky.“

U: „**Kousek hlavičky**, dobře. Když se podíváte na to oko, co ještě vidíte? Co vidíte na tom oku?“ (*dívá se směrem na sluníčko*)

D: „Řasy.“

U: „**Řasy**. Co ještě? Jak říkáme tomu uvnitř oka?“ (*ukazuje prstem na své oko*)

D: „Zorničky.“

U: „**Zorničky**, výborně. Ještě něco?“

D: „Já vidím jedno oko.“

U: „**Vidíš jedno oko**, dobře. Tak děti, to sluníčko dnes ještě trochu dřímá, jemu se totiž vůbec, ale vůbec z té peřinky nechce vylézt. A vy víte, že máme před sebou ...“

Ema používala echo jako potvrzení odpovědi, ke kterému také často přidávala výrazy „výborně“ či „dobře“. Tato slova používala jako kladné hodnocení- pochvalu toho, co dítě řeklo. Avšak hodnocení tímto způsobem je zcela běžné- učitelka jej používala pravidelně, často jej vyslovila monotónně a rychle, což znamená, že se jedná spíše o přijetí či

potvrzení odpovědi než o pochvalu. Co se zde však nevyskytovalo, bylo rozšíření či doplnění odpovědi. Jednalo se pouze o zopakování repliky, která ukončila jednu sekvenci IRF struktury a otázka, která následovala po echu, začínala novou komunikační sekvenci.

O pochvalu dítěte se jedná ve chvíli, kdy učitelka používá více kladných slov a zaměřuje se na ocenění a vyzdvihnutí odpovědi. Tuto situaci ukážu na příkladech učitelky Regíny.

U: „Ještě něco nám povíš o tom oleji?“

D: „Že ... Ten olej, on tam má spousta, spousta, hodně těch mačkátek nebo jak se tomu říká. Noo ... A k tomu se odsypou a automobil to odveze ...“

U: „Dobře ...“ (*dává najevo, že poslouchá a že ji to zajímá*)

D: „Do dobrých prodejen, do obchodu.“

U: „Výborně.“

D: „A pak si to kupují rodiče.“

U: „Ano. A odvezou si to kam?“

D: „Domů.“

U: „**Výborně. Převýborně.** (*zdůrazní hlasem*) **Děti, my mu snad zatleskáme.**“ (*podívá se na všechny děti a pak se usměje na dané dítě*)

U+ D: (*tleskají*)

D: „A my jsme včera ještě byli v obchodě, v Penny. Noo ... A jak jsme šli zpátky, tak jsme se ještě projeli na ulici před domem, spíše před bytovkou na motorce. A potom jak jsem se vyspala, tak já jsem vymyslela, že půjdeme ven. A my jsme tam byli jenom chvílku, protože přšelo.“

U: (*usměje se*) „**Výborně. To bylo ale dlouhé vyprávění. To je na pochvalu.** Tak předává tomu, kdo ještě nepovídal. Zvedne ručičku, kdo nepovídal a ona si vybere.“

V první ukázce Regína oceňovala odpověď dítěte už tím, že zdůraznila hlasem: „*Výborně. Převýborně,*“ a pěkně se usmála. To, že učitelka ještě k tomu dodala: „*Děti, my mu snad zatleskáme,*“ bylo pro dítě signálem, že si jeho odpovědi váží. V druhé ukázce Regína hodnotila obsah odpovědi: „*Výborně. To bylo ale dlouhé vyprávění. To je na pochvalu.*“

V praxi se však také můžeme setkat s úplným protikladem- učitelka nehodnotí danou odpověď, ale hodnotí osobnost dítěte. V mateřské škole se objevovalo nálepkování „šikovných dětí“, což dokážu na následujících ukázkách učitelky Regíny a Xenie.

Učitelka Regína:

D: „Že zdravé přijdou na zdravou mrkvičku a sladkosti přijdou k tomu ..., k dortíku.“

U: „Dortíku. **Děti, ta A je ale šikovná.** Výborně. Ona si všechno krásně pamatuje. A jak to bylo tady s tímto, co tu vidíme (*ukazuje na magnetickou tabuli, kde se nachází taška s potravinami*) a s tímto (*ukazuje na krabici s potravinami*)?“

Učitelka Xenie:

D: „Čtvrtek, pátek, sobota, neděle.“

U: „Ty jsi šikulka. Zkusíš to i s těmi barvičkami ještě jednou?“

D: „Ano.“

U: „Říkej.“

D: „Modré pondělí ...“

U: „Výborně.“

D: „Žluté úterý ...“

U: (přikyvuje hlavou) Uhm.

D: „Šedá středa ...“

U: „Ano.“

D: „Zelený čtvrtek ...“

U: „Ano.“

D: „Červený pátek ...“

U: „Ano.“

D: „Bílá sobota ...“

U: „Ano.“

D: „Oranžová neděle.“

U: „Oranžová neděle. **No ty jsi šikovná.** Zkusí to ještě někdo jako N?“

Z těchto ukázek vyplývá, že učitelky kladně hodnotily osobnost dítěte- hodnotily to, jaké je. Avšak i toto pozitivní hodnocení může mít svá rizika- především v tom, že dítě bude chtít dělat všechno přesně podle očekávání učitelky- hlavně tak, aby bylo šikovné. Právě tím, že dítěti budeme udělovat nálepkou, že je šikovné, můžeme zabránit jeho projevu vlastní osobnosti. Dítě může mít strach z chyb, z toho, že nebude šikovné, a proto se právě bude bát projevit- bude čekat na pokyn učitelky. Přitom dítě je schopné samo přijít na základě četných zpětných vazeb na to, jaké je. Zpětná vazba učitele by měla být zaměřena na činnost a ne na hodnocení osoby dítěte. Mělo by jít o předání informace v našem případě k výsledku odpovědi dítěte. Je vhodné vyvarovat se nálepkování „šikovných dětí“, kterému se v současné době nevěnuje velká pozornost, i přesto, že s hodnocením velmi úzce souvisí.

Co však považuji za velmi pozitivní, je to, že se k odpovědi dítěte nevyjadřovaly pouze učitelky, ale také děti. Učitelky v takových případech nejčastěji položily otázku, na kterou dítě odpovědělo a poté následovalo zapojení ostatních dětí, kdy se učitelky ptaly, např.: „*Je to dobře?*“ Děti odpověď většinou potvrdily, zamítly nebo doplnily. To, že učitelky mateřských škol podporují děti v tomto hodnocení, je jen velkým plusem pro další stupeň vzdělávání.

Častou zpětnou vazbou učitelek byly reakce ve formě otázek. V tomto případě se nejednalo o iniciaci, repliku a následnou zpětnou vazbu formou přijetí, echa nebo pochvaly, které by ukončovaly strukturu IRF komunikační sekvence. Na následujícím příkladu znázorním, jak tato reakce probíhala.

U: „Co to držím v ruce?“ (*ukazuje v ruce mikrofon*)

D: „Mikrofon.“

U: „**K čemu slouží mikrofon?**“

D: „K mluvení.“

U: (*přikyvuje hlavou*) „K tomu, aby se do něj hezky povídalo.“

Učitelka položila otázku, na kterou dítě odpovědělo a poté učitelka bez hodnotících výroků či zopakování odpovědi, položila otázku. Otázkami, které učitelky používaly jako zpětnou vazbu, chtěly zjistit více informací od dítěte. Tyto otázky měly dvě podoby- otevřené a uzavřené. Spíše převažovaly otázky uzavřené, kdy mělo dítě na výběr odpověď, např.: „*Takže je jaký? Měkký nebo tvrdý?*“, kdy odpovědělo pouze „*ano*“ či „*ne*“ nebo sdělilo odpověď jedním slovem (viz ukázka).

Velmi netradičně používala otázky ve svém výukovém dialogu učitelka Xenie, která jimi potvrzovala, ale zároveň rozvíjela myšlenky dítěte. Tyto otázky pokládala tak, aby k nim samotné dítě mohlo vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas. Toto vyjádření probíhalo většinou neverbální formou- přikývnutím, zavrtěním hlavy apod.

U: „Maminka. Tak na něho co?“

D: „Vyhrožuje.“

U: „**Volá, že? I tím prstem vyhrožuje, jak říkáš. (ukazuje prstem ne ne ne)**

D: *(přikyvuje hlavou)*

U: „Co tam na něho asi volá?“

D: „Že má zpomalit.“

U: „**Počkej na mě, že? Bud hodný, chovej se hezky, že?**“

D: *(přikyvuje hlavou)*

Další reakcí na správnou odpověď bylo rozšíření, doplnění či vysvětlení odpovědi, které se však ve výzkumu objevovalo jen zřídka. Většinou se jednalo o přijetí odpovědi slovy: „*Výborně. Dobře. Správně.*“ nebo o potvrzení odpovědi formou echa. Vysvětlení, prohloubení či rozvinutí odpovědi učitelky vyslovovaly většinou v situaci, kdy pokládaly otázku všem dětem, např.: „*Myslíte, že má kočička ráda mlíčko?*“ Na tuto otázku děti odpovídaly společně, překřikovaly se: „*Anooo! Jooo!*“ V této situaci následovalo vysvětlení učitelky, které interpretovala prostřednictvím vlastních zkušeností, čímž si zajistila pozornost dětí a to, že si lépe zapamatovaly to podstatné: „*Ono se to ve spoustě písniček zpívá a v říkánkách říká, ale když jsem měla doma živého kocourka, o kterého jsem se starala, tak mi ten pan veterinář říkal. Ten kocourek totiž pořád naříkal, že ho bolí břicho. A víte, co mi ten pan veterinář řekl? Tak mu prosím nedávejte mlíčko. Představte*

si, že ten pan doktor si myslel, že to bolení břicha má ten kocourek z mlíčka. A taky že jo! My jsme mu to mlíčko přestali dávat a potom už přestal nařikat, že ho bolí břicho a úplně se uzdravil. Takže nemusí být všechno úplně pravda, co se zpívá nebo říká o zvířátkách. Stejně tak jako se říká o ježkovi, že má rád jablíčka a přitom my už dobře víme, že je ježek masožravec a že si mnohem radši pochutná na čem?“ Během tohoto vysvětlování děti pozorně poslouchaly a čekaly, jak to skončí. Učitelka ještě před ukončením řízené činnosti dala dětem prostor zhodnotit, co se jim líbilo, nelíbilo nebo co si zapamatovaly. Jedno dítě odpovědělo: „Že jsme si říkali, že v písničce nemusí být vždycky pravda.“ To, co si dítě zapamatovalo, bylo výsledkem vysvětlení učitelky, které bylo pro děti zajímavé.

## 5.2 Když dítě neví

To, že dítě předškolního věku nedokáže odpovědět na učitelčinu otázku, je v mateřské škole zcela běžné. Mezi důvody, proč tomu tak je, můžeme zařadit např. nepozornost dítěte, náročnější otázku či nepochopení otázky, málo času na přemýšlení nebo i zdravotní a psychický stav dítěte. Nejčastější reakcí dítěte je, že mlčí nebo řekne: „Nevím.“ Nyní se podíváme na to, jak učitelky reagovaly v takové situaci.

Jednou z možných reakcí učitelek bylo zopakování či přeformulování otázky, která byla dítěti položena. Tento typ reakce ukážu na příkladu učitelky Emy. Ema si děti svolala na lavičky (uspořádání učebny- „krokov“) pomocí barevných fix, které si potom posbírala. Jakmile je měla všechny v ruce, tak poprosila dvě děti, aby je přišly spočítat. P spočítal fixy v pravé ruce a A v levé ruce. Poté učitelka položila otázku A, kterou směřovala k porovnávání množství.

D: „Sedm.“

U: „Co se dá teda říct? V pravé mám sedm, v levé mám sedm. Jak to můžeme říct?“

D: *(ticho)*

U: „Co bys řekla? O těch barvičkách? Co tě napadá?“

D: *(ticho)*

U: „V jedné mám sedm a v druhé mám taky sedm. A, dokázala bys o tom něco říct?“

D: „Že je to stejně barev.“

U: „Výborně, že mám v pravé i v levé ruce stejný počet barviček. A kolik jich bylo?“

D: „Sedm.“

U: „Sedm.“

Zopakování a drobné přeformulování v následující ukázce dítěti pomohlo ke správné odpovědi, avšak nebylo tomu tak vždy. Jestliže dítě stále neodpovědělo, dalším nejčastějším krokem učitelek bylo zapojení ostatních dětí, což často používaly i jako první možnost, když dítě mlčelo nebo nevědělo. Většinou učitelky pokládaly otázky typu: „*Chceš poradit?*“ nebo zrovna určily dítě, které poradí: „*Nevadí. Poradí ti K.*“ anebo se učitelka zeptala všech dětí: „*Kdo to ví? Věděl by to někdo z vás?*“ Protože se v tomto momentě děti začaly překřikovat, tak zpravidla zazněla správná odpověď. Náповědu učitelky aplikovaly většinou až v situacích, kdy děti odpovídaly špatně. Učitelky se snažily nasměrovat děti ke správné odpovědi několika způsoby, které si však popíšeme v následující kapitole.

### 5.3 Přístupy k chybné odpovědi dítěte

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, učitel může použít jakýkoliv způsob reakce na chybnou odpověď žáka- záleží na dané situaci. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí čtyři způsoby, kterými učitelé reagují - detekce, identifikace, interpretace a korekce chyby. Tyto reakce označujeme jako negativní zpětnou vazbu.

První reakcí učitelek při chybné odpovědi dítěte byl „**signál nesprávné odpovědi**“. Tento signál se projevoval jako upozornění na chybnou odpověď a byl doprovázen buď otázkou učitelky, náповědou či zapojením ostatních dětí. Učitelka Regína často používala signál „*Ajajajajaaj*“, kterým jasně dávala najevo, že odpověď není správná. Učitelky Xenie a Leona často používaly signály „*Mhm- mhm*“ nebo „*Mhmmm*“, které byly doprovázeny pohyby hlavou. Po těchto signálech obvykle docházelo k zopakování otázky, např.: „*Ajajajajaaj. Co je to T?*“ nebo k položení otázky, která souvisela s identifikací chyby, např.: „*Ale. To je potravina?*“ anebo k jakékoliv otázce, kterou chtěla učitelka navést dítě ke správné odpovědi, např.: „*Mhmmm. (kroutí hlavou) K, myslíš, že jsme zapomněli? Co si říkáme, když tady něco není?*“ Tyto otázky byly dětem v mnoha případech nápomocí, avšak ne pokaždé. Pokud v této situaci dítě neodpovědělo nebo odpovědělo zase chybně, učitelky obvykle položily otázku ostatním dětem nebo si vybraly dané dítě, které odpoví,



např.: *Ajaj. P, musí koláče do lednice?* Druhou možností postupu v této situaci bylo samotné sdělení odpovědi, které se však objevovalo málo, což hodnotím pozitivně.

Učitelky používaly pro nasměrování dítěte ke správné odpovědi především **nápovědy**, které jsem rozdělila do tří skupin. První skupinou je **nepřímá nápověda**, druhou **nápověda hláskou** nebo **slabikou** a poslední **nápověda pohybem**, kterou ale popisuji až v další kapitole, protože se jedná o neverbální formu zpětné vazby.

K znázornění nápovědy jsem vybrala příklad učitelky Emy, která během chvíle použila jak nepřímou nápovědu, tak nápovědu hláskou a slabikou.

U: „Takže tohle je děti petrklíč. A má žlutou a zelenou barvičku. A já ho dávám D. Mám druhý obrázek jarní kytičky. Na ten už nemám hádanku, ale já myslím, že když vám ho ukážu, že vy ho určitě poznáte. Ptám se, děti, co to je? *(ukazuje obrázek bledule)*“

D: „Sněženska!“

U: „Podívejte se dobře.“

D: „Zvoneček!“

U: „Podívejte se dobře.“

D: „Konvalinka.“

U: „Konvalinka to není.“

D: „Zvoneček.“

U: „Ne, zvoneček to není. **Je tuze podobná sněžence** (obchází všechny děti s obrázkem), **ale sněženska to není. A její jméno začíná na písmenko B.**“

D: „B... B...“

U: „**Ble-** ...“

D: „Bledula!“

U: „Ble- du- le. Jakou barvu má bledule?“

Podle této ukázky chci ukázat na způsoby nápovědy, kterými se Ema snažila navést děti ke správné odpovědi dítěte. V případě první zvýrazněné citace: „*Je tuze podobná sněžence (obchází všechny děti s obrázkem), ale sněženska to není.*“ šlo o nepřímou nápovědu,

pomocí které chtěla učitelka dětem poradit. V této situaci však nedala dětem prostor k vyjádření nápadů a myšlenek a hned začala s další náповědou: „*A její jméno začíná na písmenko B.*“ Náповěda hláskou by však měla následovat až po nepřímé náповědě, která dětem nepomohla. Tento postup učitelka volí bohužel až u náповědy slabikou, kdy se dětem nepodařilo přijít na rostlinu, která začíná na písmenko „B“. Po náповědě slabikou většinou dojde k odpovědi dítěte, čímž se učitelka vyvaruje vlastnímu sdělení.

Z ukázky vyplývá, že učitelka během řízené činnosti nekomunikuje pouze s jedním dítětem, ale často se všemi naráz, čímž chci poukázat na odlišnost komunikace na základní škole, kde jsou žáci často vyvoláváni nebo se musí přihlásit, když chtějí něco říct. V mateřské škole taková pravidla většinou neplatí- když učitelka položí otázku všem dětem, ihned mohou odpovídat. Nevýhodu naopak spatřuji v tom, že může docházet k tomu, že budou odpovídat ty samé děti.

V mateřské škole se sice vyskytují prvky IRF struktury (otázka učitelky, odpověď dítěte a zhodnocení učitelky např. zopakováním sekvence nebo jiným způsobem), které se podobají IRF struktuře na základní škole, ale ne ve všem. Výuková komunikace v mateřské škole je specifická už jen tím, že komunikace mezi učitelkou a dítětem je volnější a více přátelská. Mezi další odlišnosti bychom mohli zařadit organizační formy, metody, uspořádání učebny, komunikační pravidla, účastníky, vzdálenost mezi komunikujícími, doteky apod., které s komunikací velmi úzce souvisí.

#### **5.4 Zpětná vazba beze slov**

V této kapitole se budu zabývat reakcemi učitelek na odpověď dítěte nonverbální formou komunikace. K učitelčině reakci na odpověď dítěte totiž nejsou k dispozici pouze slova, ale taky mocný činitel, a to nonverbální komunikace, díky které přenášíme emoce.

V mateřské škole jsou emoce velmi důležitým prvkem. Snažíme se nejen rozvíjet emoční a sociální dovednosti u dětí, ale také přenášet především pozitivní emoce na děti tak, aby se cítily co nejpříjemněji. To samé pravidlo platí i v komunikaci- nonverbální forma, která vyjadřuje emoce, je nedílnou součástí komunikace a zastupuje velmi podstatnou roli.

Kvůli zvolené metodě sběru dat jsem se zaměřila především na verbální projev učitelek, přičemž jsem ale nonverbální formu úplně nevynechala a snažila se zachytit aspoň část charakteristických znaků pomocí terénních poznámek. Součástí nonverbální komunikace jsou paralingvistické a extralingvistické prostředky. Vzhledem k tématu práce jsem se

detailně nezabývala paralingvistickými prostředky, tedy hlasitostí a rychlostí řeči, výškou tónu, slovním důrazem apod., ale zaměřila jsem se na extralingvistické prostředky, které učitelky často používají jako způsob reakce na odpověď dítěte.

Prvním způsobem zpětné vazby beze slov byly **výrazy obličeje**, které jsou důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Jelikož existuje zhruba tisíc výrazů obličeje, tak vzhledem k použité metodě výzkumu nebylo možné zachytit úplně všechny. Proto jsem se zaměřila především na mimické výrazy, kterými učitelka vyjadřuje své pozitivní emoce (pocity a nálady) a na úsměv, který přináší radost a navozuje příjemnou a přátelskou atmosféru. Učitelky vyjadřovaly své emoce nejčastěji v situacích, kdy se s dětmi bavily o každodenních věcech, např. o tom, co dělaly o víkendu nebo ve chvíli, kdy se jednalo o pochvalu dítěte.

D: *(vybírá si kamaráda, který bude mluvit)*

U: „A si vybrala. A nahlas mluví do mikrofону.“

D: „My jsme byli u babičky, když maminka byla na oslavě.“

U: „**Jéé. (výraz nadšení)** Teda, ta mamka se měla! *(změna hlasu)* A ty ses měla taky dobře u babičky?“

Na této ukázce jsem znázornila vyjádření emocí Regíny v komunikaci s dítětem, která se týkala zážitků z víkendu. Z ukázky vyplývá, že výrazy obličeje jsou často doprovázeny citoslovci a zabarvením hlasu, které také plní funkci emočního vyjádření a tvoří tak celkový dojem sdělení. Avšak nejčastějším a hlavně nejdůležitějším mimickým projevem učitelek byl **úsměv**.

U: „Má- ... Poslouchej, co říkám o kocourkovi. Kocourek má rád misku mléka. A co kočička?“

D: „Myši!“

U: **(úsměv)** „Kočička má ráda myši, ano. Ale důležité je, že kocourek má rád *(zdůraznila hlasem)*, ale kočička má ráda *(zdůraznila hlasem)*. Takže, když já jsem říkala, tenhle má rád misku mléka, tak to nemohl být nikdo jiný než kocourek.“ **(úsměv)**

Z tohoto příkladu lze vyvodit, že úsměv učitelek v mateřské škole je přítomen téměř pořád a zastupuje důležitou roli v komunikaci. Nejen proto, že navozuje příjemnou a přátelskou atmosféru, ale také motivuje děti ke komunikaci. Z výzkumu vyšlo, že byl úsměv vždy spojen s verbálním projevem- nevyskytla se situace, kdy by učitelka poskytla dítěti zpětnou vazbu pouze úsměvem.

Dalším nejčastějším projevem zpětné vazby beze slov bylo přijetí či odmítnutí odpovědi **přikývnutím nebo zakroucením hlavy**. Borg (2012) uvádí, že můžeme rozlišovat pět druhů přikývnutí hlavou. V mém případě se jednalo především o věcné přikývnutí, které symbolizovalo správnou odpověď dítěte. Tuto situaci předvedu na ukázce učitelky Xenie, která položila dítěti otázku: „*A chlapec říká co?*“, na kterou dítě odpovědělo: „*Dobry den.*“ Učitelka poté formou echa potvrdila odpověď: „*Dobry den.*“ a položila dítěti další otázku: „*Je to slušné chování?*“, na kterou dítě odpovědělo: „*Joo.*“ Učitelka nyní přikývla hlavou a vyjádřila tím dítěti svůj souhlas: „*Uhm. (přikyvuje hlavou) Je. Tak by to správně mělo být. Dobře, tak V prosím tě, posbírej tuto čtveřici obrázků, co už jsme si řekli.*“

Často se objevovalo i informativní přikývnutí, které je v komunikaci stejně tak důležité, protože jím vyjadřujeme dětem plnou soustředěnost a to, že nás zajímá jejich sdělení. Tento druh přikývnutí znázorním na situaci, kdy dítě odpovědělo např.: „*Že... Ten olej, on tam má spousta, spousta, hodně těch mačkátek nebo jak se tomu říká. A k tomu se odsypou, automobil to odveze do ...*“, přičemž učitelka v této chvíli začala přikyvovat hlavou: „*Uhm. (přikyvuje hlavou) Dobře...*“ a dítě pak dále pokračovalo: „*Do dobrých prodejen, do obchodu.*“

Naopak při odmítnutí odpovědi docházelo k zakroucení hlavy, např.: „*Mhm- mhm. (kroutí hlavou) Ne-ee.*“, které úzce souvisí se signálem nesprávné odpovědi, který byl popsán v předchozí kapitole. Britský autor Borg (2012), který se zabývá řečí těla, se domnívá, že přikývnutí hlavy je vrozené, stejně jako zakroucení hlavy. Je přesvědčen, že nedostatkem přikyvování dáváme druhému najevo, že jej nevnímáme nebo nemáme zájem jej poslouchat, což může mít negativní dopad na komunikaci. Také uvádí, že různé výzkumy ukázaly, že když posluchači přikývují, dozvědí se čtyřikrát více informací. To samé lze převést do prostředí mateřské školy. Jestliže se učitelka plně soustředí na to, co dítě říká a dává mu najevo, že má zájem o jeho sdělení, pak nám dítě sdělí více informací.

Dalším způsobem nonverbální zpětné vazby byly reakce učitelek prostřednictvím **gest**, které probíhaly především palcem nahoru, např.: „*Výborně. To je vidět, že u F se zavařuje.*“

*(palec nahoru) Výborně, F.* “ V této situaci učitelka pomocí gesta a verbálního projevu ocenila a vyzdvihla odpověď dítěte. Jednalo se tedy o pozitivní zpětnou vazbu. Učitelky však prostřednictvím gest také poskytovaly negativní zpětnou vazbu, především vztyčeným ukazováčkem, např.: „*Mhm- mhm. (vztyčený palec ukazuje ne, ne, ne) Hroch to není. K. K. K. (napovídá začáteční hlásku zvířete)*“ Vztyčeným palcem naopak učitelka zdůraznila chybnou odpověď dítěte a poté se mu snažila napovědět.

Učitelky často používaly ikonografická gesta, která znázorňují určité jevy- např. nějakou vlastnost, velikost či tvar: „*Já ti napovídám (pohybem rukou předvádí krájení chleba).*“ nebo *Co je kyselé, kupuje se to v láhvi, teče to, nalévá se to a dává se toho jenom strašně malinko (pohybem rukou znázorňuje velikost láhve a ukazuje, jak se to nalévá)?*“ Tyto gesta učitelky aplikovaly obvykle při nápovědě (viz ukázka). Tím, že jsou gesta spojena s verbálním projevem učitelky, podtrhují významnou část sdělení a napomáhají lepšímu porozumění a pochopení nápovědy.

**Komunikace dotekem**, která je pro dítě předškolního věku téměř nejvýznamnější, se vyskytovala zcela minimálně. Avšak není tomu tak, že by se nevyskytovala vůbec. Objevovala se především v rámci her, hygieny či běžného kontaktu s učitelkou. Láskyplný dotek má velký vliv na budoucí psychiku dítěte, a proto je velmi důležité tento tělesný kontakt dítěti poskytovat. Během řízené činnosti však k dotekům docházelo pouze ve chvíli, kdy byla učitelka s dítětem nablízku nebo ve chvíli, kdy bylo ve třídě málo dětí.

## 5.5 Přeshlapy učitelek

Tato kapitola je zaměřena na **přeshlapy učitelek**, kterých se učitelky dopustily během poskytování zpětné vazby. Protože jsou chyby učitelek v komunikaci s dítětem zcela běžné, uvedu z analýzy dat některé přeshlapy týkající se zpětné vazby, kterých se mohou učitelky do budoucna vyvarovat.

Za první přeshlap jsem označila **nálepkování „šikovných dětí“**, které jsem již popsala v první kapitole empirické části. Tento přeshlap se však ve zpětné vazbě objevoval u každé pozorované učitelky, a proto jej znova uvádím.

Dále je důležité dávat si pozor na **srovnávání s ostatními dětmi**. Během výzkumu ke srovnávání došlo k této situaci pouze jedenkrát, kdy učitelka chtěla, aby T pomohl svému kamarádovi Š s odpovědí, kterou nevěděl. Druhé dítě odpovědělo tak, jak učitelka chtěla, a proto jej pochválila slovy: „*Opeče nebo osmaží. Ted' zatleskáme T, malému*

*klukovi. Byl šikovnější než ten školák.*“ Učitelka chtěla vyzdvihnout T, který je mladší než Š, avšak pro Š mohl být tento moment dost demotivující. Nikdo z nás nechce být srovnávaný před ostatními, a tak je tomu i u dětí. Jednomu dítěti sice zalichotíme, ale druhé odradíme. Jestliže chceme děti motivovat, tak bychom na srovnávání s ostatními dětmi měli zapomenout.

Dalším přešlapem byla **automatizace slov**, kterou mám na mysli časté užívání ustálených výrazů, které učitelky používají. Automatizace slov byla charakteristická pro učitelku Regínu, která téměř pořád používala výraz „výborně“.

D: „Anebo makrelu, my si ji kupujeme v létě.“

U: „**Výborně.** Makrela je děti **výborná**. A je to (*mhm*) zvířátko nebo co je ta makrela F?“

D: „T má taky moc rád párky, ale mamka je moc nedělá.“

U: „**To je výborně.** To je super. **Výborně.** To je mamka taky moudrá. Paráda. Tak, teď ale dobře poslouchajte. My už víme, co je zdravé, co třeba moc často papat nemusíme, ale mám tady ještě poslední obrázky (*bere je do ruky*). A nemám jich moc, mám je jen pro ty nejšikovnější děti. Udělám z nich takto vějíř (*dělá z obrázků vějíř*), aby si mohl ten šikulka, ten trošku větší šikulka, vybrat. A aby věděl, co má dělat, tak nejdříve zavírám oči a vybírám si já. Vytahuji jednu kartičku a teď vám tu kartičku ukážu a dokonce se s tou kartičkou posadím do křesla (*podává si křeslo, na které si čelem ke všem dětem*).“

Tyto příklady nám ukazují, jak učitelka Regína používala svůj ustálený výraz „výborně“. Slovo „výborně“ používala téměř pořád, a to i v situacích, ve kterých se to nehodilo. V prvním příkladu, kdy dítě odpovídá: „*Anebo makrelu, my si ji kupujeme v létě.*“ a učitelka odpovídá: „*Výborně. Makrela je děti výborná.*“, můžeme vidět, že se slovo „výborně“ vyskytuje hned v prvních dvou větách. Lze z toho vyvodit, že si učitelka nejspíše neuvědomuje toto časté používání svého ustáleného výrazu. V druhém příkladu, kdy dítě odpovědělo: „*T má rád taky moc párky, ale mamka je moc nedělá.*“ a učitelka odpověděla: „*To je výborně. To je super. Výborně. To je mamka taky moudrá. Paráda...*“, se slovo „výborně“ vyskytuje také dvakrát a je ještě doplněno výrazy „super“ a „paráda“. Učitelka v podstatě říká to samé čtyřikrát za sebou. V této odpovědi se vyskytuje i nálepkování „moudré maminky“ jen proto, že nevaří párky. Učitelka sice dítěti chce říct,

že je dobře, že je nevaří, protože nejsou zdravé, ale volí k tomu podle mého názoru špatnou strategii. Bylo by vhodnější dítěti položit, např. otázku: „*A proč vám maminka nevaří párky?*“, kterou bychom směřovali k úvaze dítěte, které by nám možná samo řeklo: „*Protože nejsou zdravé.*“

Jako poslední zmíním **mlčení učitelek**, tedy neposkytnutí zpětné vazby. Situace, kdy učitelky neposkytly zpětnou vazbu, se sice nevyskytovaly ve velkém množství, ale i přesto stojí za zmínku- především z důvodu uvědomění si důležitosti každé zpětné vazby. Je nutné, aby se jí učitelky nevyhýbaly, protože právě zpětnou vazbou mohou ovlivnit budoucí výkony dětí a přispět tak k jejich celkovému rozvoji. Avšak přesto, že je mlčení učitelek označeno jako přešlap, jsem přesvědčena, že nejde o úmyslné chování. V každé třídě (až na třídu učitelky Xenie) bylo totiž kolem 20 dětí, a proto ve chvíli, kdy na učitelku hovořilo více dětí, nestíhala odpovědět všem.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem empirické části bylo popsat, jak probíhá zpětná vazba učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole se zaměřením na zpětnou vazbu. Pomocí zúčastněného pozorování, které jsem nahrávala na diktafon, vyplynulo několik zásadních poznatků z oblasti zpětné vazby. Výsledky výzkumného šetření se z určité části shodují s výzkumy realizovaných na základních školách Šed'ovou a kol. (2012), avšak nejsou úplně totožné, protože samotná komunikace v mateřské škole je odlišná od komunikace na základní škole.

Z výzkumu lze vyvodit základní charakteristické znaky, které spočívají především v tom, že je zpětná vazba téměř všudypřítomná (až na některé výjimky), ve většině případů pozitivní a plní hlavně informativní a rozvíjející funkci.

Z výzkumu vyplynulo, že se v mateřské škole vyskytovala pozitivní a negativní zpětná vazba, která měla mnoho podob.

Pozitivní zpětnou vazbu učitelky poskytovaly formou echa, což je doslovné zopakování či parafrázování odpovědi dítěte. Echo odpověď v mnoha případech doplňovaly výrazy „výborně“ či „dobře“, přičemž šlo ale o pouhé potvrzení odpovědi. Pochvala dítěte, která je charakteristická více hodnotícími slovy se ve výzkumu objevovala poměrně málo, což bylo překvapením. Učitelky chválily děti již zmíněnými výrazy „výborně“ či „dobře“ nebo chválily osobnost dítěte, čímž se dopouštěly nálepkování „šikovných dětí“. Častou zpětnou vazbou byly otázky, kterými chtěly učitelky zjistit od dítěte více informací. Tyto reakce však obsahovaly především uzavřené otázky, kterými učitelky chtěly získat přesnou jednoznačnou odpověď dítěte. Velmi málo se vyskytovalo rozšíření, doplnění či vysvětlení odpovědi.

Negativní zpětná vazba probíhala „signálem nesprávné odpovědi“, zopakováním či přeformulováním otázek, zapojením ostatních dětí nebo nápovědou, která měla tři podoby- nepřímá nápověda, nápověda hláskou nebo slabikou a nápověda pohybem (neverbální forma nápovědy). Velmi pozitivní je to, že se učitelky téměř vždy snažily navést děti ke správné odpovědi a nedocházelo tak k jejich častému vlastnímu sdělení.

Z výzkumu vyšlo, že má zpětná vazba dvě formy- verbální a neverbální. Neverbální forma komunikace, která vyjadřuje především emoce, se projevovovala výrazy obličejje, úsměvem, pohyby hlavou, gesty, dotekem apod.



Výzkum také ukázal, že se zpětná vazba jednotlivých učitelek v mnohém shoduje (např. echo odpověď, nálepkování „šikovných dětí“ či nápověda). Odlišnosti zpětné vazby jednotlivých učitelek se vyskytovaly především v nonverbální komunikaci, protože se každá učitelka jinak usmívala, jinak tvářila či pohybovala. Znatelné specifikum zpětné vazby jsem spatřila u učitelky Regíny, která používala automatizaci slova „výborně“ téměř pořád.

## ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala zpětnou vazbou učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole. Toto téma je poměrně málo zkoumané- v předškolním vzdělávání téměř vůbec, ale přitom tak důležité. Je zapotřebí, aby si již učitelky v mateřské škole uvědomovaly důležitost zpětné vazby. Díky ní totiž mohou ovlivňovat budoucí výkony dítěte a přispívat k jeho celkovému rozvoji. Jestliže bychom dítěti neposkytovali zpětnou vazbu, mohlo by docházet k vnitřní demotivaci a ztrátě zájmu dítěte se zlepšovat a učit se něčemu novému.

V teoretické části byl přiblížen obecnější kontext problematiky, čímž je obecně komunikace a její druhy, tedy verbální a neverbální komunikace. Dále byla vymezena teoretická východiska z oblasti výukové komunikace a popsána zpětnou vazba v komunikaci.

Cílem výzkumu mé bakalářské práce bylo popsat, jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem v mateřské škole. Výsledkem šetření je vznik pěti kategorií. Jedná se o kategorie: přístupy učitelek ke správné odpovědi dítěte, když dítě neví, přístupy učitelek k chybné odpovědi dítěte, komunikace beze slov a přešlapy učitelek.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky reagují na odpověď dítěte téměř v každé situaci, ale více se zpětné vazbě nevěnují. Poskytují ji verbální nebo neverbální formou, přičemž se většinou jedná o pozitivní zpětnou vazbu. Velmi častým jevem je echo odpověď, kterou přijímají a potvrzují odpověď. Naopak v poměrně malém množství situací se vyskytuje pochvala dítěte, která obsahuje více hodnotících výroků. Jedná se především o pochvalu dítěte slovy „výborně“ nebo o udělení nálepky „šikovný/šikovná“. Velmi málo se také vyskytovalo rozšíření či doplnění odpovědi, kterým učitelky mohou přispívat k rozvoji dítěte. Jelikož se jednalo o malý výzkumný soubor, nelze zobecňovat výsledky tohoto výzkumu na celou populaci.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- [2] BORG, James, 2012. *Řeč těla: jak poznat, co kdo doopravdy říká*. Praha: Grada, 239 s. ISBN 978-80-247-4474-2.
- [3] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [4] DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- [5] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [6] GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- [7] JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ, 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 160 s. ISBN 978-80-7435-427-4.
- [8] KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2008. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV. ISBN 978-80-254-2417-9.
- [9] MAREŠ, Jiří, 2016. *Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost*. 66(3), 250- 289. ISSN 0031-3815.
- [10] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [11] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.
- [12] MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

- [13] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 171 s. ISBN 8024707381.
- [14] PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [15] SIMONDS, Cheri a Pamela J. COOPER, 2014. *Communication for the classroom teacher*. Ninth edition. Harlow: Essex, ii, 254. Always learning. ISBN 978-1-292-03989-3.
- [16] SKLENÁŘOVÁ, Nikola, 2013. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
- [17] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 174 s. ISBN 978-80-262-1001-6.
- [18] SVATOŠ, Tomáš, 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd. ISBN 80-724-8292-0.
- [19] ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK, 2010. *Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. 15(2), 61- 86. ISSN 1803-7437.
- [20] ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [21] VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE AUDIO ZÁZNAMU

# **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

## **Informovaný souhlas**

Dobrý den,

jmenuji se Markéta Zahnašová a jsem studentka oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o účast v malém výzkumu, který je podkladem pro mou bakalářskou práci.

Název mé bakalářské práce je Zpětná vazba učitele v komunikaci s dítětem v mateřské škole. Výzkum bude veden metodou pozorování. Průběh pozorování bude nahráván na diktafon a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. V doslovném přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena jeho anonymita a ochrana Vaší osoby. Všechna získaná data budou sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu, nahrávky budou po přepisu do textové podoby smazány a Vaše jméno bude nahrazeno např. pseudonymem, písmenem nebo číslem.

Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

### **Prohlášení:**

Souhlasím s poskytnutím informací pro účely bakalářské práce, které budou nahrávány na diktafon. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

### **Kontakt:**

Markéta Zahnašová

Slovenská 292

769 01 Holešov

Mob.: 775 723 294

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE AUDIO ZÁZNAMU

27. 2. 2017

Děti si nastoupily do řady za sebe. Učitelka jim rozdala barevné fixy a poté začala:

**Učitelka:** Tak já se ptám, kde mám ten svůj velký mikrofon a jakou barvu si vybral T?

**Děti:** *(postupně odpovídají barvy- zelenou, modrou, žlutou, červenou, šedou, růžovou)*

**Dítě:** Orange.

**Učitelka:** Orange. A jak se to řekne česky?

**Dítě:** Orange.

**Učitelka:** A česky?

**Dítě:** Orange.

**Učitelka:** O- ran- ...*(dívá se na všechny děti)*

**Děti:** *(všichni společně)* O- ran- žo- vou.

**Učitelka:** Pozor, kdo má barvičku modrou, tak jde za mnou. Modrá!

**Děti:** *(přesouvají se, dvě děti s modrou barvou, jedno s červenou)*

**Učitelka:** Tak, můžete si vybrat lavičku. Ne, jenom modrou volám. *(dítě zastavuje dotekem a posílá ho zpět do řady)* Děti, vy si vyberte lavičku, jednu nebo druhou. Sedněte si naproti sobě.

**Děti:** *(sednou si naproti sobě)*

**Učitelka:** Výborně. Volám barvičku růžovou.

**Děti:** *(přesouvají se)*

**Učitelka:** Stejně jako P a N si sedněte naproti sobě. Volám barvičku šedou.

**Děti:** *(přesouvají se)*

**Učitelka:** Sedněte si naproti sobě.

**Děti:** *(sedají si vedle sebe)*

**Učitelka:** Ne, vedle sebe. Naproti sobě. V, naproti sobě. D si sedne vlevo a ty půjdeš naproti, vpravo.

**Děti:** *(sedají si správně)*

**Učitelka:** Výborně. A děti, posuňte se k sobě, ať jste hezky vedle sebe. Volám barvičku žlutou. Žlutou! Kdo má žlutou? Kdo má žlutou?

**Děti:** *(přesouvají se)*

**Učitelka:** T a A. Taky se posadí naproti sobě. Volám barvičku zelenou.

**Děti:** *(přesouvají se)*

**Učitelka:** A posadí se taky naproti sobě. Posuneme se za P, ať máme ještě místo, protože tam máme ještě kamarády. Volám barvičku oranžovou. Oranžovou.

**Děti:** *(přesouvá se jedno dítě)*

**Učitelka:** Máme jenom jednu, druhá zůstala u mě. Takže kde si sedne T, tak já se potom posadím na druhou stranu. Dobře. A poslední nám zůstala červená. Tak volám červenou.

**Děti:** *(přesouvají se)*

**Učitelka:** A posadí se naproti sobě.

**Děti:** *(sedají si vedle sebe)*

**Učitelka:** Ne vedle, naproti.

**Děti:** *(sedají si správně)*

**Učitelka:** A podívejte se, jak jsme se krásně rozdělili. Sbírám barvičku modrou, sbírám růžovou, šedou, žlutou, zelenou, červenou a oranžovou. *(sbírá všechny barevné fixy)* Tak P, pojd' sem za mnou prosím.

**Dítě:** *(zakopne)*

**Učitelka:** *(hlubším hlasem)* Pozooooor na ty sněhové závěje. Školáku, spočítej mi, kolik barviček mám v pravé ruce.

**Dítě:** *(počítá)* Sedm.

**Učitelka:** Dobře. A půjde. Pozor, ať nezakopneš. P zůstaň tady ještě, prosím. A spočítá kolik mám v levé ruce.

**Dítě:** *(počítá)* Sedm.

**Učitelka:** Co se dá teda říct? V pravé mám sedm, v levé mám sedm. Jak to můžeme říct?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** Co bys řekla? O těch bavičkách? Co tě napadá?



**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** V jedné mám sedm a v druhé mám taky sedm. A, dokázala bys o tom něco říct?

**Dítě:** Že to je stejně barev.

**Učitelka:** Výborně. Že mám v pravé i v levé ruce stejný počet barviček. A kolik jich bylo?  
*(dívá se na všechny děti)*

**Děti:** Sedm.

**Učitelka:** Sedm. Mám v pravé, jakou? Říkejte všichni. *(ukazuje postupně barvy fix)*

**Děti:** Oranžovou, červenou, žlutou, zelenou, šedou, růžovou a modrou.

**Učitelka:** *(přikývne hlavou)*

**Učitelka:** A já se těch našich školáků ještě na něco zeptám. A, co si myslíš o těch barvičkách? My jsme si o nich už něco povídali. Vzpomeneš si a ukážeš mi, které barvičky jsou jakoby teplé? Které nás zahřejí?

**Dítě:** Ano.

**Učitelka:** Řekni které.

**Dítě:** Oranžová, červená, žlutá, zelená, růžová.

**Učitelka:** Dobře, může být. A P, když A řekla, které nás zahřejí, tak které nás zastudí?

**Dítě:** Modrá, šedá.

**Učitelka:** Modrá a šedá. Výborně. Takže když jsme malovali zimní obrázky, jaké barvičky jsme používali? P? Hlavně?

**Dítě:** Fialovou...

**Učitelka:** Fialovou, no jakou ještě?

**Dítě:** Modrou...

**Učitelka:** No modrou a?

**Dítě:** A ještě růžovou.

**Učitelka:** Růžovou jsme taky používali. Výborně. Školáci, můžete se posadit. A já vám děti teď řeknu, proč jsem si ty barvičky připravila. T si prosím skrčí nohy, nebude dávat bačkůrky do závějí, protože já budu chvíli něco povídat.

Sedíme tady v takovém koutku a uprostřed toho našeho koutku je polštářek a peřinka. Že nevíte, kdo pod tou peřinkou leží a je tam přikrytý?

**Děti:** Sluníčko!

**Učitelka:** A jak jste to poznaly?

**Dítě:** Protože já vidím, vidíme tam...

**Učitelka:** Co tam vidíš?

**Děti:** Paprsky.

**Učitelka:** A co ještě vidíš?

**Dítě:** Mráček.

**Učitelka:** A co ještě vidíš?

**Dítě:** Tvář.

**Učitelka:** Tvářičku. A co ještě vidíš?

**Dítě:** Pusinku.

**Učitelka:** Vy vidíte pusinku? To mě šidíte. Pusinku nevidíte. Ale co ještě vidíte?

**Dítě:** Paprsky.

**Učitelka:** Paprsky. A co ještě?

**Dítě:** Kousek mráčku. Tvářičky.

**Učitelka:** Kousek mráčku, kousek tvářičky. To už jsme říkali. Tak, ještě něco?

**Dítě:** Kousek hlavičky.

**Učitelka:** Kousek hlavičky, dobře. Když se podíváte na to oko, co ještě vidíte? Co vidíte na tom oku? (*dívá se směrem na sluníčko*)

**Dítě:** Řasy.

**Učitelka:** Řasy. Co ještě? Jak říkáme tomu uvnitř oka?

**Dítě:** Zorničky.

**Učitelka:** Zorničky. Výborně. Ještě něco?

**Dítě:** Já vidím jedno oko.

**Učitelka:** Vidiš jedno oko, dobře. Tak děti, to sluníčko dnes ještě trochu dřímá, jemu se totiž vůbec, ale vůbec z té peřinky nechce vylézt. A vy víte, že máme před sebou...

**Dítě:** Mně se taky nechtělo.

**Děti:** Mně se taky nechtělo, mně taky...

**Učitelka:** Komu se dneska nechtělo vstávat? Zvedněte ruku. Nikomu se dneska nechtělo vstávat? (*úsměv*) A se chtělo vstávat, ta se těšila do školky, ona totiž byla dlouho nemocná. No a vy lenoši líní (*smích*) nakonec jste ale vstát museli, že je to tak?

**Děti:** Ano.

**Učitelka:** Kdo vás probudil?

**Děti:** Maminka, tatka, sama, sám...

**Učitelka:** Tak a víte, kdo probudí sluníčko?

**Děti:** Kdo?

**Učitelka:** No my všichni dohromady. A víte, jak to uděláme?

**Děti:** Jak?

**Učitelka:** My na něho zavoláme a zavoláme na něho básničkou, kterou zašeptáme. Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej. (*šepotem*) Zkuste to potichu.

**Učitelka+ děti:** Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej. (*šepotem*)

**Učitelka:** A přidáme k tomu: krásně je na světě, neusínej. Přidáme potichoučku.

**Učitelka+ děti:** Krásně je na světě, neusínej. Ale vy zíváte, vy neříkáte. Tak se nadechněte, zívněte (*zívnutí*), protáhněte se pořádně (*protáhnutí*). A teď už se mnou potichoučku.

**Učitelka+ děti:** Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej, krásně je na světě, neusínej. (*šepotem*)

**Učitelka:** Tak, a nic. Sluníčko se ani nepohnulo. Zkusíme to trošku, ale jen malinko hlasitěji, abychom ho nepolekali. Tak se mnou.

**Učitelka+ děti:** Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej, krásně je na světě, neusínej. (*hlasitěji*)  
A, pohnulo se?

**Dítě:** Ne.

**Učitelka:** Vůbec. Zase nic neslyšelo.

**Dítě:** *(skočí do řeči)* Protože je z papíru.

**Učitelka:** Možná, ale možná, že není. T, zkusíme ještě trošku víc přidat na hlase.

**Učitelka+ děti:** Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej, krásně je na světě, neusínej. *(zase hlasitěji)*

**Učitelka:** Š, pohnulo se?

**Dítě:** Nee.

**Učitelka:** Ne, tak ještě. Už jsme mluvili nahlas, tak k tomu ještě něco přidáme. Budeme pleskat rukama o kolena a hoodně nahlas.

**Učitelka+ děti:** Vstávej už sluníčko, vstávej a hřej, krásně je na světě, neusínej. *(zase hlasitěji+ pleskání rukou do kolen)*

**Učitelka:** *(proměnila se ve sluníčko a začala mluvit jiným hlasem)* Aaaaaa, kdo mě to budí? Kdo mě to ruší? Mně se tady tak hezky spí! Mám krásné žluté peřinky s dalmatínky, motýlci létají kolem mě po louce a někdo na mě volá!

Povídá to sluníčko. *(šepotem)*

Zamyslelo se, přemýšlí, jedním paprskem se poškrabká na hlavičce a říká si: „Celou zimu jsem prospalo a už je asi čas, abych vylezl z té postýlky a podíval se, jak to na tom světě vypadá.“ A jak sluníčko řeklo, tak udělalo. Vykouklo z peřinky, protáhlo si všechny svoje paprsky a z mráčků na obloze se podívalo směrem dolů, na zem. „Ajajajajaaaj, co se to na té zemi děje?“ „Já ještě vidím velké sněhové závěje, ale myslím, že přišel ten správný čas, abych s tím já, sluníčko, něco udělal.“ A jak řeklo, tak se i stalo. Sluníčko se protáhlo, protáhlo si všechny svoje paprsky a tím jedním- nejdelším šáhlo až na tu sněhovou závěj. Pod tou sněhovou závějí totiž bylo něco schované.

A já vám dám takovou hádanku. Jestli pak vy přijdete na to, co to sluníčko pod tou sněhovou závějí našlo.

Kožíšek hebký,

dlouhé uši,

stříbrně šedý,

moc mu to sluší.

V pelíšku měkoučkém usíná v trávě,

a když ho vyrušíš, uteče hravě.

Kdo ví, co to je?

**Dítě:** Liška.

**Učitelka:** Liška to nebude.

Kožíšek hebký,

dlouhé uši,

stříbrně šedý,

moc mu to sluší.

V pelíšku měkoučkém usíná v trávě,

a když ho vyrušíš, uteče hravě.

**Dítě:** Divoké prase.

**Učitelka:** Divoké prase to nebude.

**Dítě:** Zajíc?

**Učitelka:** Zajíc. Výborně. Tak, já toho zajíčka z té sněhové peřinky vytáhnu. Podívejte se a vy mi řekněte, jaký ten zajíc je. Dobře si ho prohlédněte. Š, jaký je zajíc?

**Dítě:** Fialovej.

**Učitelka:** Ty jsi Š? Jaký je zajíc Š?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** Víš to?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** Kdo to ví?

**Dítě:** Fialovej a bílej.

**Učitelka:** Fialový a bílý. Jaký je ještě zajíc?

**Dítě:** Růžový.

**Učitelka:** Růžový, jaký ještě?

**Dítě:** Červenej a žlutej.

**Učitelka:** Dobře, jaký ještě?

**Dítě:** Červený.

**Učitelka:** Červený, jaký ještě? Jaký může být ještě zajíc?

**Dítě:** Černej čumák.

**Učitelka:** P, jaký může být ještě zajíc?

**Dítě:** Šedý.

**Učitelka:** Šedý, jaký ještě?

**Dítě:** Černý.

**Učitelka:** Tak, ale my jsme teď říkali jenom samé barvičky. A kdybych já se znova zeptala. Jaký může být zajíc? Co byste mi o něm řekli? N?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** Nebo A, jaký může být?

**Dítě:** Může být hnědý.

**Učitelka:** To je ale zase barvička. Zkus říct něco jiného, aby to nebyla barvička. Jaký může být zajíc? Jaký je zajíc?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** Ví někdo, jaký může být zajíc, abychom neřekli barvičku? Jaký?

**Děti:** *(ticho)*

**Učitelka:** Tak dobře, já řeknu: „Zajíc je chlupatý.“ Jaký je zajíc?

**Děti:** *(ticho)*

**Učitelka:** Jaký může být?

**Dítě:** Chlupatý.

**Učitelka:** To jsme už řekli. Jaký ještě může být?

**Dítě:** Hebký.

**Učitelka:** Hebký. Jaký ještě?

**Dítě:** Divoký.

**Učitelka:** Divoký, jaký ještě?

**Děti:** *(ticho)*

**Učitelka:** Ještě vás něco napadá?

**Dítě:** *(ticho)*

**Učitelka:** A když nemluví, tak se řekne, že je jaký?

**Děti:** *(ticho)*

**Učitelka:** Ně- ...

**Dítě:** Měsíc.

**Učitelka:** Ně- mý. Když nemluví, tak je ně- mý. Jaký ještě může být zajíc? Tak já řeknu: „Zajíc je velký.“ Jaký ještě může být?

**Dítě:** Malý.

**Učitelka:** Malý, jaký ještě?

**Dítě:** Úplně malý.

**Učitelka:** Úplně malý. Výborně. Jaký ještě?

**Dítě:** Roztomilý.

**Učitelka:** Roztomilý. Výborně. Jaký ještě?

**Dítě:** Menší.

**Učitelka:** Menší, jaký ještě?

**Dítě:** Střední.

**Učitelka:** Střední, jaký ještě?

**Dítě:** Velký.

**Učitelka:** Velký. Dobře. A teď já řeknu: „Zajíc má rád trávu.“ Co ještě má rád zajíc?

**Děti:** Mrkev.

**Učitelka:** Mrkev, co ještě?

**Dítě:** Trávu.

**Dítě:** Salát a vodu.

**Učitelka:** Salát a vodu, co ještě?

**Dítě:** Má rád zrníčka.

**Učitelka:** Zrníčka? Možná, že obilí.

**Dítě:** Paní učitelko, děda má králíky.

**Učitelka:** A dává jim zrní?

**Dítě:** Nee.

**Dítě:** Paní učitelko, babička s dědou má králíky.

**Učitelka:** Dobře, tak vrátíme se k tomu, jaký ještě může být zajíc. Ještě vás něco napadá?

**Děti:** (*ticho*)

**Učitelka:** Tak už jsme si o tom zajíčkovi řekli, jakou má barvu, jaký je- že je třeba chlupečný, roztomilý, heboučkový, že má rád mrkvičku nebo travu. Teď necháme toho zajíčka chvíli odpočinout tady na té peřince a já vám dám druhou hádanku.