

Komunikace učitelky a dětí v řízených a spontánních činnostech v MŠ

Veronika Holá

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Holá**

Osobní číslo: **H12388**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Komunikace učitelky a dětí v řízených a spontánních činnostech v MŠ**

Zásady pro vypracování:

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

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

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou strukturovaného pozorování.

Zpracování získaných dat v podobě absolutních a relativních údajů a 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.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

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

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

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **22. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015



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



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14. března 2015

..... Karel Veruška

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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). Odpírá-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 jím 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předmětem mé bakalářské práce je popsat a analyzovat repliky učitelky v komunikaci s dětmi v běžných činnostech v mateřské škole. Teoretická část popisuje pojmy, které souvisejí s problematikou komunikace, pedagogické komunikace a dialogem ve výchovně – vzdělávacím procesu. Praktická část se zaměřuje na typy replik rozdělených do kategorií, které byly vytvořené na základě replik učitelek. Tyto repliky jsou dále popisovány podle jejich frekvence. V závěru jsou výsledky interpretovány a dochází k odpovědím na výzkumné otázky.

Klíčová slova:

Komunikace, pedagogická komunikace, pravidla pedagogické komunikace, dialog, otázka, odpovědi, výchovně-vzdělávací proces.

ABSTRACT

The subject of my bachelor thesis is to describe and analyze turns of a teacher in a communication with children during basic activities in a kindergarten. The theoretical part describes terms which are related to communication issues, pedagogical communication and dialog in an educational process. The practical part is focusing on types of turns divided into categories which were built upon turns of teachers. Those turns are further described according to their frequency. In a summary the results are interpreted and the research questions are answered.

Keywords:

Communication, pedagogical communication, the rules of the pedagogical communication, dialogue, questions, answers, educational proces.

Velké poděkování patří Prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za jeho odborné vedení, trpělivost, cenné rady a připomínky k mé bakalářské práci. Děkuji také za jeho vstřícný přístup během konzultací. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám a ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizovat výzkumnou část předkládané bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu a pomoc.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE	12
1.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	13
1.3 DRUHY KOMUNIKACE.....	14
1.4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	15
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	16
2.1 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	17
2.2 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	17
2.3 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	18
2.3.1 Direktivní a demokratické komunikační pravidla.....	19
2.4 ORGANIZAČNÍ FORMY A VYUČOVACÍ METODY	20
3 DIALOG VE VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍM PROCESU	23
3.1 OTÁZKY VE VYUČOVÁNÍ	25
3.2 ODPOVĚDI VE VYUČOVÁNÍ	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 VÝZKUM	30
HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	30
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	30
4.1.2 Výzkumné otázky.....	30
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	31
4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	31
4.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	33
4.4 ZPŮSOB TVOŘENÍ KATEGORIÍ REPLIK.....	35
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	36
5.1 VÝSLEDKY ANALÝZY REPLIK UČITELEK VE SPONTÁNNÍCH ČINNOSTECH	36
5.2 VÝSLEDKY ANALÝZY REPLIK UČITELEK PŘI ÚKLIDU.....	39
5.3 VÝSLEDKY ANALÝZY REPLIK UČITELEK V ŘÍZENÝCH ČINNOSTECH	41
5.4 VÝSLEDKY ANALÝZY REPLIK UČITELEK PŘI SVAČINĚ.....	44
6 SHRUTÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU	48
6.1 JAKÝ JE POČET REPLIK UČITELKY V JEDNOTLIVÝCH SITUACÍCH?.....	48
6.2 KTERÉ NEJČASTĚJŠÍ REPLIKY V KOMUNIKACI UČITELKA POUŽÍVÁ VE SPONTÁNNÍCH ČINNOSTECH, PŘI ÚKLIDU, ŘÍZENÝCH ČINNOSTECH A PŘI SVAČINĚ?	49
6.3 KTERÉ TYPY OTÁZEK UČITELKY POKLÁDAJÍ NEJČASTĚJI DĚTEM V JEDNOTLIVÝCH SITUACÍCH?	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
SEZNAM OBRÁZKŮ	55

SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Komunikační schopnost nás provází celým životem a měla by být výbavou každého člověka. Právě osvojení si a rozvoji komunikačních dovedností přispívá z velké části škola. V pedagogických publikacích se dočítáme nejvíce o komunikaci mezi učitelkou a žákem na základní škole, to značí absenci publikací o komunikaci učitelky a dětí v mateřské škole. Přitom mateřská škola je první institucí, se kterou přichází dítě do styku a učitelka novou osobou se kterou komunikuje. Učitelka působí na dítě, předává mu nové poznatky, zkušenosti a vědomosti, učí ho komunikačním pravidlům a napomáhá schopnosti vést dialog. Pro dítě je mateřská škola prvním prostředím, kde komunikuje s prvním výchovným činitelem – učitelkou. Tomuto tématu by měla být věnována větší pozornost, protože výchova a vzdělávání se nemůže uskutečňovat bez komunikace.

Bakalářská práce si klade za cíl teoreticky objasnit koncepci komunikace učitelů a dětí v mateřské škole, popsat problematiku dialogu učitel – dítě a analyzovat repliky učitelky v komunikaci s dětmi v běžných činnostech v mateřské škole. Teoretická část se zabývá komunikací a základními pojmy, které s ní souvisí. Podrobnější bude zaměření na vymezení pedagogické komunikace, její funkce, účastníky a pravidla komunikace. Budou nastíněny i organizační funkce a metody, protože ovlivňují pedagogickou komunikaci a její pravidla. Poslední kapitola se bude zabývat dialogem mezi učitelkou a žákem a souvislostí s dialogem učitelky a dítěte. V závěru přiblížím otázky a odpovědi, jejich dělení a důležitý význam v komunikaci učitelky s dětmi.

Praktická část seznámí čitatele s hlavním výzkumným cílem a s dílčími cíli. Popíše výzkumné metody, výzkumný vzorek a uvede analýzu a interpretaci získaných dat. Pozorováním komunikace učitelek s dětmi během běžných činností v mateřské škole, bude vytvořen systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi, který bude hlavní částí výzkumu a pomocí něj budou vyhodnocovány získané data. V závěru praktické části budou interpretovány získané výsledky výzkumu a odpovědi na stanovené výzkumné otázky pomocí tabulek a grafů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

V kapitole s názvem „Komunikace“ se zaměřím na vysvětlení základních pojmů, které souvisejí s touto problematikou, protože mým tématem je komunikace učitelky a dětí v mateřské škole.

Žijeme mezi lidmi, se kterými přicházíme do styku a tak není možné s nimi nekomunikovat. Komunikujeme všude, kde s lidmi přicházíme do styku, hovoříme s nimi, bavíme se, radíme si navzájem, pracujeme spolu atd. V každé situaci komunikujeme jiným způsobem, a i pokud nekomunikujeme, tak lidem v naší blízkosti sdělujeme informace například o našich pocitech, náladě, postoji apod.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Slovo komunikace má několik významů. Je to z důvodu, že komunikujeme v řadě situacích, ve kterých sledujeme různé cíle a dospíváme k různým výsledkům. P. Gavora (2005, s. 9) uvádí, že můžeme objevit 126 definic, které formulují různé přístupy, hlediska či dimenze komunikace.

Původ slova komunikace můžeme nalézt v latinském jazyce, kde *communicare* znamená informovat, oznamovat, radit se s někým (Gavora, 2005, s. 9).

Velký vliv měla definice komunikace podle Harolda Lasswella, který uvádí, že komunikace spočívá v tom „*kdo říká co jakým kanálem ke komu s jakým účinkem*“ (Lasswell in Vybíral, 2000, s. 19).

Představitelé paloatské školy Watzlawick, Beavinová a Jackson charakterizují lidskou komunikaci jako „*médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů*“. V komunikaci nevyzdvihují pouze řeč, ale i chování (Watzlawick, Beavinová, Jackson in Juříčková, 2008, s. 9).

Mezi základní vymezení komunikace patří **dorozumívání**. Podstatou dorozumívání je, že si lidé navzájem rozumí a shodují se v myšlenkách. Důležité je, aby lidé hovořili stejným jazykem a mluvili o jedné věci. Mezi další podmínky komunikace patří dosažení myšlenkového porozumění. Komunikaci můžeme dále charakterizovat jako **sdělování**. V tomto případě komunikace vyžaduje adresáta informace, neboť jeden partner chce říci něco druhému. Při sdělování informujeme, předáváme poznatky, seznamujeme druhého se svými pocity, postoji, názory apod. Třetím vymezením komunikace je **výměna informací**

mezi lidmi. Podmínkou je, že jeden komunikující vyše informaci druhému, který ji přijme a následně si vymění úlohy. Pro komunikaci je typická obousměrnost. Mimo přijetí a vysílání informací také oba dva komunikanti informace vnitřně zpracovávají, analyzují a snaží se jim porozumět. Informace nesměřují jen od jednoho partnera ke druhému, ale i naopak. Pro komunikaci je spíše příznačná obousměrnost ve formě dialogu, ale objevují se i situace, kdy hovoří pouze jeden člověk a ostatní mu naslouchají (Gavora, 2005, s. 9).

Na komunikaci je nahlíženo z mnoha úhlů jako na samostatnou oblast teoretického i experimentálního bádání. Komunikace je zkoumána z více pohledů (kognitivní psychologie, sociální psychologie, filozofie jazyka). Studuje ji také logika, psychologie her, neurofyziologie a další vědní obory. Kognitivní psychologie se zabývá zkoumáním řeči, sociální psychologii se zabývá například zkoumáním role a statusu, které člověk zastává ve společnosti. Komunikací se zabývá mnoho disciplín, i to bude důvodem neustálené definice komunikace (Vybíral, 2000, s. 9).

Kdy se tvoří základ, proto abychom správně komunikovaly? Podle I. Bytešnickové (2012) se optimální komunikace vyvíjí již od počátku našeho vývoje a rozvíjí se potom po celý život. Stěžejním se poté zdá období od narození po zahájení školní docházky, kdy na rozvoj komunikace má největší vliv rodina a v období předškolního věku i učitelky mateřských škol.

1.2 Sociální komunikace

„Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.“ (Bednaříková, 2008, s. 13)

Latinské *communicare* vychází z *communem reddere*, což znamená učinit společným. Této širší a hlubší koncepci komunikace, která se v češtině vyjadřuje termínem sdílení (na rozdíl od pouhého sdělování), odpovídá latinský ekvivalent *communicare est multum dare*, což znamená „komunikovat znamená mnoho dát“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15).

Bednaříková (2008, s. 13) definuje sociální komunikaci v užším pojetí jako proces, kdy se předávají informace od člověka k člověku, jehož prostřednictvím je možné sociální jednání. Komunikovat můžeme v souvislosti se sociální komunikací vyjádřit vzájemným sdělováním, spolupodílením se s někým na něčem společném nebo spoluúčastí. Není zde tak důležitý přenos informací, ale dorozumění a vzájemné sdělování.

V širším pojetí sociální komunikace hovoříme o vzájemné výměně představ, nálad, idejí, pocitů, postojů a to v průběhu společné činnosti. Společná činnost má několik podob, ale přiblížím pouze tři podoby společné činnosti lidí. První podobou je elementární návaznost činnosti. Tato činnost platí pro dva účastníky, kdy jeden člověk něco produkuje pro druhého člověka a vzájemné působení je jednosměrné. Druhou podobou je kooperace. Kooperace se týká nejméně dvou účastníků, kdy všichni účastníci společně působí na objekt činnosti a na sebe navzájem, tím se vzájemné působení mění z jednosměrného na obousměrné. Poslední podobou je kolektivní činnost, chceme-li týmová činnost, kde vzájemné působení lidí je mnohostranné. Při společné činnosti už nesměřujeme pouze k vyrovnávání informovanosti nebo řešení problémů, ale důležitým se stává, aby si lidé vzájemně porozuměli, hodnotili společné dosažené výsledky a hledaly další možné cesty (Mareš, Křivoň, 1995, s. 15).

1.3 Druhy komunikace

Komunikace není pouze o tom, CO sdělujeme (obsah), ale i o způsobu, JAK to sdělujeme (za pomoci kterého kanálu). V lidské komunikaci rozlišujeme tři typy kanálu, kterým lze komunikovat:

- Verbálně (slovy)
- Nonverbálně (mimoslovně)
- Komunikace činem (aktivitou, jednáním, chováním)

(Bednaříková, 2006, s. 16)

Verbální komunikací se budu zabývat dále podrobněji, proto zde stručně vysvětlím co je to neverbální komunikace a komunikace činem ve vztahu ke škole.

Nonverbální komunikací můžeme přenášet postoje a emocionální stavy. Učitel může dávat najevo své pocity mimikou, gesty nebo tónem hlasu. Pokud se učitel usměje na dítě a pohladí ho, dítě pozná, že je učitel spokojený dává mu najevo jeho sympatie. Část našeho nonverbálního vyjadřování si už sebou přinášíme na svět, avšak většina vyjadřování je naučená. Dítě se učí ustálené gesta, pohyby a postoje během jeho socializace (Gavora, 2005, s. 99). Pokud se bude učitel zajímat o řeč těla žáka, může rozpoznat, že je žák znuděný, zmatený nebo nechápe učivo (Prozesky in Community Eye Health, 2000, s. 44).

Komunikaci činem je věnována v teoretické a výzkumné oblasti malá pozornost, i přesto je ale důležitým druhem pedagogické komunikace. Jednání činem je to, co se dělá a jakým způsobem se to dělá. Zahrnujeme zde třeba, jaký zaujme postoj učitelka k nepřipravenému žákovi, k jeho individuální stránce nebo k výchovným situacím (Nelešovská, 2005, s. 57).

1.4 Verbální komunikace

Tento druh komunikace se uskutečňuje prostřednictvím jazyka. Právě jazyk nám dává možnost, abychom se rozvíjeli sociálně, kulturně a technicky. Základem ústní a písemné komunikaci je ve škole právě jazyk. Jazyk není pouze nástrojem výměny a zapamatování si informací, ale pomocí jazyka si mohou učitel a žáci porozumět ve svých jednáních, činech, situacích a událostech. Tomu, aby si učitel a žáci porozuměli, vytvářejí společnou interpretaci dění v rámci vyučovací hodiny. To znamená, že se navzájem akceptují a sdílejí společné významy. Důležité také je, aby žáci reagovali na sdělení učitele a naopak (Gavora, 2005, s. 53).

V mateřské škole si učitelka s dětmi vytváří mnoho interpretací, které jim mají pomoci ve vzájemné komunikaci. Mnohdy objevujeme v komunikaci situaci, kdy učitelka napomíná dítě jménem. Stačí, důrazné vyslovení učitelkou jméno dítěte *Anetko!*, a Anetka ví, že to co dělá, není správné, že je zapotřebí změnit způsob hraní, způsob vykonávané činnosti apod. Mnohdy objevujeme i formulaci *Kdo si s tím hrál?*, a dítě, které si s hračkou hrálo, už ví, že má buďto uklidit hračku nebo pokračovat v hraní si s ní.

Během komunikace může učitelka vyjadřovat rozmanité komunikační funkce. Prostřednictvím komunikační funkce učitelka dosahuje komunikačního záměru. Ve škole můžeme objevit širokou škálu komunikačních funkcí, které se objevují během různých situací v průběhu komunikace mezi učitelem a žáky, a to jak v ústním projevu, tak v písemném. Mezi komunikační funkce můžeme zařadit například pozdravení, objasňování, vysvětlování, definování, pochvalu, poděkování, vyzvání, atd. (Gavora, 2005, s. 54).

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Nyní se budu zabývat komunikací, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Jelikož mluvíme o pedagogické komunikaci, mohlo by nás to svádět k okamžitému závěru, že se jedná o komunikaci mezi pedagogem a žákem, o komunikaci ve škole. Ovšem výchovně – vzdělávací působení neprobíhá pouze ve škole, ale odehrává se i v rodině, předškolních zařízeních a v mimoškolních zařízeních (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Avšak práce bude směřovat ke komunikaci ve škole.

Definice pedagogické komunikace poukazují nejčastěji na vztah pedagoga a žáka. Pokud bychom však mluvili o pedagogické komunikaci v souvislosti s mateřskou školou, nemluvili bychom o žácích, ale o dětech. Přímá definice poukazující na pedagogickou komunikaci v mateřské škole neexistuje, avšak souvislosti s pedagogickou komunikací ve škole najdeme.

Jak tedy můžeme charakterizovat pedagogickou komunikaci? Podrobněji pedagogickou komunikaci cituje Nelešovská (2005, s. 26) podle Navrátila, Fleischmanna a Kliměše (1982): „*Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizace zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.*“

Nelešovská (2005, s. 26) dále uvádí ve své knize definici pedagogické komunikace podle Gavory (1988, s. 22): „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“

Jak jsem již výše uvedla, v pedagogické komunikaci nejsou subjekty pouze pedagog a žák, ale i například rodiče. V mé práci se ale budu snažit zabývat komunikací, kde budou činitelkou učitelka a žák, dítě. Předchozí definice pedagogické komunikace jsou zaměřeny na komunikaci ve škole. Pokud bychom chtěli vytvořit definici pedagogické komunikace v mateřské škole, myslím si, že by byla velmi podobná předchozím definicím. V mateřské škole učitelka rovněž komunikuje pomocí verbálních a neverbálních projevů, dovoluji si tvrdit, že pro děti je obzvlášť důležitý neverbální projev učitelky, který by měl být souhlasný s tím, co říká. Pomocí těchto projevů učitelka v mateřské škole také realizuje své zvolené cíle, metody apod.

Pedagogická komunikace by se podle Vašutové (2002) měla vyznačovat vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žákem, soustředěním se na pozitivní emoce, tolerancí, trpělivostí, snahou pomoci a porozumění jeden druhému, nestrannému hodnocení, vyvarovat se negativním postojům a emocím.

2.1 Funkce pedagogické komunikace

Níže uvedu šest funkcí pedagogické komunikace, které jsou uvedeny v publikaci Komunikace ve škole od Mareše a Křivohlavého:

- Zprostředkovává společnou aktivitu účastníků.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků, včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů a emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuluje všechny účastníky pedagogického procesu, obzvlášť osobnost žáků.
- Prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání.
- Buduje každý výchovně vzdělávací systém.

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25)

V kontextu s mateřskou školou je významný pátý bod, kde se pojednává o funkci komunikace jako prostředku k realizaci výchovy a vzdělávání. V mateřské škole učitelka volí mnohdy k dosažení svých cílů jako prostředek slovní metody, nejčastěji je to monolog nebo dialog. Druhý bod je také významný i v souvislosti s mateřskou školou. Myslím si, že jde hlavně o působení učitelky na dítě, na které působí někdy i nevědomě. Může mu předat mnoho informací a nových poznatků, ovlivňovat jeho postoje.

2.2 Účastníci pedagogické komunikace

V předchozí kapitole jsem se zmínila, kdo se většinou účastní pedagogické komunikace. Zůstaneme-li u účastníků pedagogické komunikace učitel x žák, můžeme si všimnout, že se jedná o nesouměrné komunikační partnery. Pro základní vymezení odlišnosti mezi komunikačními partnery nám postačí nesouměrnost v rovině kvantitativní a sociální. Je to dáno i postavením učitele, jeho věkem a zkušenostmi. Nevyváženost vztahu mezi učitelem

a žákem můžeme vidět i v podílu času, kdy hovoří učitel a kdy žák (Nelešovská, 2005, s. 29).

Učitel je role, kterou zastává dospělá osoba stojící většinou proti 20-30 žákům. Účastníci pedagogické komunikace bývají v určitých vztazích, ovšem nejčastější je učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída (Nelešovská, 2005, s. 29). Tyto typy vztahů jsou asymetrické a jsou vyznačeny nadřazeností učitele nad žákem při komunikaci. Učitel má možnost rozhodovat kdo s kým bude komunikovat, o čem, kdy, jakým způsobem apod. (Gavora, 2005, s. 27).

2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace do značné míry ovlivňují pravidla, které fungují jako regulátory činností učitele a žáků. Ve třídě je komunikace učitele s žáky organizovaným sledem, kdy se střídají projevy učitele a žáků. Tyto projevy jsou podřízeny komunikačním pravidlům, která jsou určena pravomocemi učitele i žáků během komunikace a usměřňují pomocí nich chování a jednání všech zúčastněných (Sklenářová, 2013, s. 36). J. S. Cangelosi uvádí, že pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování (J. S. Cangelosi in Nelešovská, 2005, s. 30).

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) sumarizují tři skupiny, které formulují komunikační pravidla: škola (například školní řád), společnost (obecná pravidla chování v dané společnosti) a výsledek komplikovaného procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Učitel by měl formulovat a zavádět pravidla tak, aby vyučování bylo funkční. J. S. Cangelosi doporučuje, aby těchto pravidel nebylo nadměru (nanejvýš 10), neboť žáci si méně pravidel zapamatují jednodušeji. Pokud zavedeme méně konkrétních pravidel, žákům se budou jevit jako důležitější. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k přemýšlení o svém chování v hodině a zdůrazňují spíše účelné chování než dodržování nefunkčních formalit (J. S. Cangelosi in Sklenářová, 2013, s. 37).

Zejména pro děti předškolního věku, jsou pravidla velmi důležité. Již pro 3 leté není těžké pochopit pravidlo, ovšem musí být podáno zjednodušenou formou. Pokud dítě pravidlo nepochopí, ve většině případů dochází k jejich porušování. Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní děti jsou k pravidlům málo flexibilní, spíše mají sklon se k nim up-

nout a vyžadovat jejich striktní dodržování. Často se to odráží na tom, že děti na ostatní žalují, pokud porušují daná pravidla.

P. Gavora (2005) uvádí dvě roviny, ve kterých můžeme spatřit důležitost těchto pravidel. První je **organizace práce ve třídě**, kde je nutné usměrňovat a regulovat činnost žáků. Důležitý je princip koordinace a kooperace. Z toho důvodu je v zájmu učitele, aby vytvořil jasný systém a pořádek, který zabezpečí sled činností a jejich hladký průběh. Důležitá je rovněž **dominantní role učitele**. Je všeobecně známo, že pokud je formální skupina o větším počtu lidí, měl by zde být člověk, který bude mít větší pravomoci, a který bude řídit a vést komunikaci. Stejně je tomu i ve školní třídě, kde je dominantní postavení učitele podloženo jeho funkční a společenskou nadřazeností, bohatšími zkušenostmi a odbornou kvalifikací oproti žákům (Gavora in Sklenářová, 2013, s. 36).

2.3.1 Direktivní a demokratické komunikační pravidla

Výše jsem uvedla, že učitel disponuje dominantní rolí ve výuce. Učitelé se liší v chápání své dominance. Zjednodušeně můžeme učitele rozdělit na **direktivního** a **demokratického** (Sklenářová, 2013, s. 37).

P. Gavora (2005) sumarizoval komunikační pravidla pro frontální vyučování. Při autokratickém, **direktivním vyučování** rozlišil specifické pravidla pro učitele a žáky. Učitel má právo si kdykoliv vzít slovo, může mluvit, s kým chce, má právo volit téma rozhovoru, může hovořit v kterékoliv části učebny a jakékoliv poloze. Zatím co žák může mluvit pouze, pokud dostane slovo, s tím, s kým je mu to určeno, o tom co má určeno, může mluvit jen tak dlouho, jak je mu určeno, na místě které má určeno a pouze ve stoje, ne v jakékoliv poloze jako je tomu u učitele. Z toho nám vychází, že žákova pravidla omezují a těmito pravidly snižujeme jejich aktivitu, samostatnost a nerozvíjíme jejich tvořivost. Jeli-kož učitel usměrňuje žáky, utlumuje jejich aktivitu a stávají se tak pasivními. Žáci se ovšem snaží mnohokrát dát najevo svůj nesouhlas, chtějí říct svůj názor a chtějí, aby je učitel vyslechl. Aby toho žáci dosáhli, používají různé strategie, např. vyrušují, nedávají pozor, napovídají, neplní úkoly atd. (Gavora in Sklenářová, 2013, s. 38).

Dalšími pravidly jsou **demokratická** komunikační pravidla. Dominantním zůstává nadále učitel, ale k žákům je více vstřícný a tolerantní. Snaží se podporovat jejich iniciativu, aktivnost a tvořivost, a také jim nechává větší prostor na osobní vyjádření. Aby učitel mohl stanovit takové pravidla, měl by věřit v to, že žáci jsou schopni převzít na sebe ale-

spoň část zodpovědnosti za vlastní učení (Sklenářová, 2013, s. 38). Příklad demokratických komunikačních pravidel podle Gavory (2005, s. 39):

- Žák má dostatek času na odpověď.
- Žák může odbočit od tématu, za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.
- Žák může určit, kdo bude odpovídat.
- Žák může klást učiteli a třídě otázky.
- Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky.

2.4 Organizační formy a vyučovací metody

Pedagogickou komunikaci ovlivňují jak zvolené organizační formy, tak i vyučovací metody. **Vyučovací metody** jsou pro učitele prostředkem, pro dosažení stanoveného cíle. Organizační forma jde ruku v ruce s metodami, které mohou komunikaci usnadnit, nebo v opačném případě, i ztížit a zkomplikovat. **Organizační forma**, je jakési uspořádání výuky, kterou by si učitel měl volit podle toho, čeho chce dosáhnout, ale musí brát ohledy i na to, s jakou skupinou pracuje a kde výuka probíhá.

➤ Organizační formy výuky

Organizační formy ztvárňují vnitřní strukturu systému řízení výuky a můžeme je členit podle více hledisek např. prostředí, času. Najdeme více klasifikací organizačních forem výuky, třeba Maňák (1993) třídí organizační formy výuky následovně:

1. Podle vztahu k osobnosti žáka, studenta (individuální, skupinová, hromadná)
2. Podle charakteru výukového prostředí (výuka ve třídě, vycházka)
3. Podle délky trvání (vyučovací hodina)

(Maňák in Zormanová, 2014, s.

102)

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 39) uvádějí jako nejčastější organizační formy: **hromadné vyučování, skupinové a individuální vyučování.**

Hromadné vyučování, nebo také frontální vyučování, se v našich školách vyskytuje nejčastěji. V hromadném vyučování převládají tři komunikační struktury: obousměrná

komunikace mezi učitelem a jedním žákem (dialog), jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (monolog), jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci (pokyny, příkazy, kladení otázek bez odpovědi žáka). Další organizační formou je **skupinové** vyučování, které nabízí didaktické situace, během kterých musí žáci spolupracovat a komunikovat. Skupinové vyučování by mělo žákům usnadnit učení, dát prostor na vzájemnou komunikaci mezi jejich členy, motivovat je, vzájemně regulovat jejich činnost atd. Dále můžeme skupinové vyučování rozdělit podle počtu jejich účastníků a to na párové vyučování (2 žáci) a skupinové vyučování (3-5 žáků). Poslední organizační formou je **individuální** vyučování. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 47) je těžké tuto organizační formu popsat z komunikačního hlediska a uvádějí tři typy. První je založeno na osobním kontaktu učitele a žáka. Tato situace se vyznačuje obousměrnou komunikací mezi učitelem a žákem a nejčastěji je využívána při práci např. s postiženým dítětem. Obvykle má ve škole převahu druhý typ, kdy učitel komunikuje s některými žáky na pozadí hromadného nebo skupinového vyučování. Třetí typ je zprostředkován nebo zpředmětněn v materiálním prostředí (učebnice, počítač) a není zde osobní kontakt žáka s živým učitelem.

➤ **Vyučovací metody**

Jak jsem již uvedla, vyučovací metody jsou nejčastějším prostředkem k dosažení cílů učitele. Především pomocí slovních metod se realizuje ve výuce mezi učitelem a žákem pedagogická komunikace. Mnoho autorů klasifikuje metody podle rozdílných hledisek. J. Průcha a S. Kořátková (2013) dělí metody na tyto druhy: **metody podpory výchovného působení** a **metody vzdělávacího působení**.

První dělení má základ ve **výchovném působení** učitelky na děti. Učitelka je pro dítě vzorem a může dítě pozitivně rozvíjet v sociálních dovednostech a být mu modelem pro jejich osvojení. Ovšem může tomu být i opačně, kdy učitelka má nevhodné způsoby chování a dítě ji může napodobovat. Učitelka rovněž ovlivňuje řečové a komunikační schopnosti dítěte, neboť u dítěte se rozvíjí schopnost napodobování a identifikování s novými výrazy, způsobem komunikace, ale také novým způsobům chování (Průcha, Kořátková, 2013, s. 52 - 53).

Mezi tyto metody se řadí např. vytváření pravidel, rozhovory ve skupině, volná hra, odměny a tresty (Průcha, Kořátková, 2013)

Metody **vzdělávacího působení** se vztahují k vzdělávacím procesům. Tyto metody jsou charakteristické prožitky a aktivitami. Mezi nimi se nachází vzájemná souvislost, kdy

aktivita evokuje prožitky (anebo prožitky mohou být aktivující), které jsou spojené s emocemi, ty podporují vnitřní motivaci dítěte jeho zájem a efektivnější zapamatování obsahu. Učitelčina podpora dětské tvořivosti je dalším významným znakem vhodně zvolených metod. Není správné omezovat děti v tvůrčím myšlení, neboť je pro ně v předškolním věku přirozené měnit realitu svým vlastním způsobem (Průcha, Kořátková, 2013, s. 54). Proto by měla být učitelka otevřena více odpovědím a postupům, které dítě navrhne. Často učitelky vyžadují jen svou verzi odpovědi nebo možnosti postupu a mnohdy si neuvědomují, že tímto tlumí u dítěte právě tvůrčí myšlení.

J. Průcha a S. Kořátková (2013) zde řadí metody slovní, dialogické, práce s textem, názorné a demonstrační, praktické, s myšlenkovými operacemi, situační a inscenační, didaktické hry a projektová metoda.

3 DIALOG VE VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Ve škole nacházíme málo situací, kdy můžeme zaznamenat monolog, proto se budu zabývat dialogem. Podstatou dialogu je střídání rolí mluvčího a adresáta, jejich vzájemná vnímavost, aktivní naslouchání a nacházení společného významu. Komunikace ve vyučovací hodině má dialogický charakter, i přesto, že nalézáme delší pasáže, které se považují za monologické. Tyto monologické pasáže, obvykle ze strany učitele, také zařazujeme do dialogické struktury (Šed'ová, 2009).

Podmínkou dialogu je komunikace dvou a více lidí. Aby komunikace naplnila funkci dialogu, musí být podle P. Gavory (2005) dodrženy zásady dialogu:

a) Střídání replik¹. Střídání projevů účastníků komunikace, kdy hovořící navazuje na předchozí projev druhého partnera komunikace. Dialog je seskládán z replik, které na sebe navazují. Pokud tomu tak není, jedná se o monolog.

b) Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího. Během dialogu se střídají role účastníků komunikace, kdy jeden hovoří, druhý mu naslouchá a naopak.

c) Jeden partner reaguje na druhého partnera. Při dialogu je důležité, abychom vnímali druhého partnera, to co říká a reagovali na to. Obsah komunikace by měl být sjednocený, kdy jeden partner reaguje na obsah repliky druhého partnera a ten potom reaguje zpětně na obsah repliky prvního partnera. Reagovat na partnera nemusíme jen otázkou, ale i vyjádřením svým názorem nebo argumentem.

d) Aktivní naslouchání partnera. Pokud s někým komunikujeme, měly bychom dát najevo hovořícímu partnerovi, že ho posloucháme a vnímáme, například se díváme na partnera, přitakáváme mu, souhlasně nebo nesouhlasně kýveme hlavou.

e) Hledání společného významu. Cílem komunikujících partnerů je vzájemné porozumění, dospění k nějakému společnému závěru, dohodnutí na něčem. Ne vždy se ale stane, že partneři dojdou k společnému závěru a pochopení se. Z toho může vyplynout, že se partneři například neposlouchali, nebo se nesnažili porozumět si.

¹ „Replika je projev jednoho partnera dialogu. Trvá, dokud nezačne hovořit druhý partner.“ (Gavora, 2005, s. 71)

Můžeme si všimnout, že v dialogu je důležitá pozornost partnerů jak na obsah komunikace, tak i na způsob jakým komunikují. Pokud v dialogu chybí jeden z prvků a účastníci komunikace si navzájem nenaslouchají a nestřídají v řeči, tak se dialog začne rozpadat. Jestliže nejde pouze o dvě osoby, ale o více osob – jeden hovoří a ostatní mu naslouchají, načež jeden z naslouchajících začne mluvit a hovořící naslouchá (Gavora, 2005, s. 72).

V mateřské škole je obzvlášť důležité, aby se učitelka s dítětem během komunikace pochopili. Pokud dítě potřebuje něco sdělit učitelce, a ta ho dostatečně nechápe nebo nevěnuje plnou pozornost v jejich komunikaci, dítě raději komunikaci ukončí. Pro dítě je nápomocné, když komunikuje s učitelkou, aby mu dávala najevo, že ho poslouchá (dívala se mu do očí, přitakávala). Když tomu tak není, dítě si někdy tuto neverbální složku vyžádá (například učitelce pootočí hlavou, aby se na něj dívala; nebo se ptá: *Paní učitelko, posloucháš mě?*). Důsledkem nedostatečné vnímavosti učitelky, může být potom ze strany dítěte odmítání komunikace s ní.

Mnohdy se ale také stává, že dialog není naplněn ze strany dítěte. Pro dítě není přirozené vést dialog, musí se mu naučit. Jelikož je dítě egoistické, nebere ohledy na druhé účastníky komunikace, ale řídí se tím, co on právě v tuto chvíli chce, čeho chce dosáhnout, co chce říct a to narušuje správný průběh dialogu. Slama – Cazacu (1966 in Gavora, 2005, s. 72) uvádí, že u dítěte nástup dialogu už mezi 2. – 3. rokem života. Zajisté bývá na začátku chudší obsahem a je krátký, ale dítě se rychle zdokonaluje v dodržení tématu dialogu a jeho délce.

➤ **Funkce dialogu mezi učitelem a žákem**

Pro učitele není vedení dialogu z důvodu, aby se dozvěděl něco nového, ale spíše je pro něj prostředkem na kontrolu žákovy připravenosti na hodinu, vědomostí a znalostí. Učitel většinou pokládá žákům otázky, a ne vždy dá žákům zpětnou vazbu na jejich předešlý slovní projev. Dialog (v našem případě výukový, protože se odehrává mezi učitelem a žákem ve výchovně – vzdělávacím procesu) plní následující funkce:

- **Kognitivně rozvíjí žáky.** Zde se dialog uplatňuje z pohledu vysvětlování učiva, opakování učiva, prověřování vědomostí a dovedností žáků. Vyměňují se během dialogu vědomosti, životní zkušenosti a zážitky žáků.

- **Rozvíjí afektivní stránku jejich osobnosti.** Žáka můžeme pomocí dialogu motivovat a rozvinout v něm jeho zájmy, názory, představy nebo postoje a přesvědčení. Učitel zde může dát žáku najevo jeho zájem, pochopení.
- **Rozvíjí sociální stránky vyučování.** Dialog má možnost rozvíjet vztahy ve třídě a to při koordinaci činností nebo kooperace.

(Gavora, 2005, s. 73)

Dialog není pouze předáváním vědomostí, nebo kontrolou žákových vědomostí, ale je základem procesů kultivace a socializace žáka. Učitel s žákem společně hledají a poznávají skutečnosti a učitel může tento proces výrazně ovlivnit. Podle R. Palouše (1995) je dialog bránou a cestou člověka k pravdě (Palouš in Kolář, Šikulová, 2007, s. 18).

3.1 Otázky ve vyučování

Otázky jsou nedílnou součástí dialogu, a vlastně existují pouze zde, protože otázkou se v komunikaci obracíme na partnera. Mnoho lidí si pod pojmem otázka představí tázací větu zakončenou otazníkem, ale u otázek ve vyučování tomu tak není. Ve vyučování je otázka učitele na žáka třeba zadáním úlohy, kterou má žák vyřešit. Ve škole chápeme otázky spíše jako podněty k odpovědi žáka, k činnosti nebo upozornění na pozornost žáka. Otázky nemají pouze kognitivní funkci, jak uvádí P. Gavora (2005), ale i regulativní, neboť učitel žáky usměrňuje v způsobu odpovědi, jejich délkou apod. Otázky mají i motivační funkci, učitel může obsah otázek žáky stimulovat, povzbuzovat.

Učitel klade otázky, aby se mu dostalo odpovědi. Proto, aby učitel dostal odezvu na položenou otázku, musí splňovat otázka následující požadavky, které uvádí A. Nelešovská (2005):

- Musí být přiměřené věku a úrovně dovedností žáků.
- Musí pokládat otázky srozumitelně, dbát na výslovnost a výběr slov, které by měly vycházet ze slovní zásoby věku žáků.
- Otázky by měly být jednoznačné, tedy jedna otázka připouští jednu odpověď.

Pokud je odpovědí více, učitel musí respektovat více odpovědi.

- Učitel musí věci správně nazývat a pojmenovávat, měly by vycházet z jeho odbornosti. Pokud učitel nebude přesně pojmenovávat skutečnosti, pro žáka se stanou nepodstatnými.

- Učitel by měl mluvit spisovně a dodržovat správnou skladbu jazykového projevu, aby byl dobrým vzorem pro žáky.

Pokud bych chtěla tyto požadavky aplikovat na otázky, jež jsou pokládány učitelkami v mateřské škole, pak bych obzvláště s jedním požadavkem nesouhlasila. Učitel by měl volit slova, která jsou obsažena ve slovní zásobě věku žáků. V mateřské škole je to podle mého názoru neuskutečnitelné. Učitelky jsou vzorem pro dítě, a to se nápodobou učí novým slovům. Učitelka by se neměla snižovat na úroveň dětí, ale jejich úroveň slovní zásoby by měla pozvednout. V předškolním věku se výrazně rozšiřuje slovní zásoba. Slovní zásoba okolo třetího roku dítěte pojímá podle A. Bacuse (2009) asi 800 až 1000 slov, zatím co okolo šestého roku dítěte to může být 2500 slov a stále se rozšiřuje. K. E. Allen a L. R. Marotz (2002) uvádí, že se v tomto období rozvíjí intelekt, dítě se zlepšuje ve vyjadřování a dokáže lépe řešit problémy. Pokud se více zamyslím na předposlední bod, aby učitel věci pojmenovával odborně, v mateřské škole by mohl vzniknout problém. Jsou témata, které se musí uzpůsobovat věku dětí, a ne vše může učitelka pojmenovat odborným názvem. Často učitelky musí právě odborné názvy zjednodušovat a přetvářet, aby tomu děti porozuměly.

Dovoluji si tvrdit, že pedagogická komunikace je z velké části vyplněna otázkami a rozhovory mezi jejími účastníky. Otázky jsou hnacím motorem vyučování. Učitel může pomocí nich zjišťovat dosavadní vědomosti žáků, ověřovat si jejich pozornost během vyučování, během vysvětlování prověřovat porozumění látce, ale také zjišťovat jejich pocity, postoje, názory nebo řešit organizační záležitosti. To je podle mě jeden z důvodů, proč je (nebo bývá) frekvence otázek učitele velmi vysoká naproti otázkám, které pokládají žáci. Od těch spíše učitel očekává správné odpovědi. I tyto odpovědi žáka učitel může regulovat. Typem otázky, kterou položí, dává žaku najevo, jakou odpověď očekává.

➤ **Klasifikace otázek**

Otázky můžeme dělit podle různých kritérií (jazykových, logických, sociálních kritérií, apod.). Vzhledem k zaměření práce, budu klasifikovat podle pedagogicko – psychologických kritérií. První uvádím klasifikaci podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 78), kteří dělí otázky podle:

- a) pedagogických cílů, záměrů, kterým slouží,
- b) obsahu, k němuž se vztahují,

- c) subjektů, kteří s nimi pracují,
- d) způsobům, jimiž jsou prezentovány,
- e) podmínek, za nichž se s nimi pracuje,
- f) psychických stavů a procesů, které vyvolávají,
- g) sociálních postojů a vztahů, které navozují,
- h) výsledků, efektů, jichž bylo pomocí otázek dosaženo.

Více přiblížím klasifikaci podle Gavory (2005), který dělí otázky podle kognitivní náročnosti na otázky: **uzavřené** a **otevřené**.

Uzavřené otázky se vyznačují jednou správnou odpovědí. Tyto otázky nevyžadují kreativitu, tvoří myšlení ani rozvinuté věty. Učiteli stačí jedna odpověď, z většiny případů to bývá krátká věta, mnohdy jedno slovo. Učitel se zeptá otázkou na konkrétní věc a očekává přesnou odpověď. P. Gavora uvádí (2005), že výzkumy poukazují na otázky, které vyžadují nižší kognitivní procesy - pokládání uzavřených otázek (tvoří asi 60 – 80% všech otázek).

V mateřské škole často kladou učitelky uzavřené otázky, na které dítěti postačí odpověď „ano“ nebo „ne“. Mnohokrát to vidíme, když učitelka s dětmi opakuje, co si povídaly předešlý den. Učitelka pokládá otázky: *Včera jsme si hráli na veverky a kuny, že ano? Zahrajeme si to i dnes?* nebo *Včera jsme si říkali, jaké máme roční období, že?* Učitelka tímto způsobem, dovoluji si říct, opakuje za děti to, co by měly vědět nebo si pamatovat – utvrzuje je v tom. Problémem je, když dítě chce říct více než souhlasné „ano“, učitelka většinou odpověď dítěte přeruší a někdy ho pokárá, že vyrušuje.

Otevřené otázky už požadují vyšší kognitivní procesy. Žák musí porovnávat, hodnotit, srovnávat nebo vysvětlovat. Základní poznatky žák musí mít, ale nestačí to, pokud je neumí zpracovat a interpretovat. Žák má oproti uzavřeným otázkám prostor k vyjádření vlastního názoru a postoje. Aby žák odpověděl na otevřenou otázku, je potřeba více než jednoslovná odpověď. U otevřených otázek je důležité, aby učitelé přijali odpověď, i když není podle jejich představ. Pokud by se žák odpovědí přece jen hodně vzdaloval od tématu, měl by učitel s žákem diskutovat a najít společné řešení.

3.2 Odpovědi ve vyučování

Definovat odpověď je složité, protože odpověď může být i činnost, neverbální vyjádření apod. Avšak z komunikačního hlediska se jedná podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 73) „o repliku, která reaguje na danou otázku“. Ve většině případů hovoříme o odpovědi žáka, protože učitel je zpravidla ten, kdo otázky pokládá.

➤ Reakce učitele na odpověď žáka

V tradičním vyučování můžeme pozorovat reakci učitele na žakovu repliku. Převažně se jedná o zamítnutí nebo potvrzení. Jelikož si je žák vědom struktury dialogu, učitelovu reakci očekává. Pokud učitel žakovu odpověď nezaznamená, nebo si jí nevšímá, žák se to může dotknout. Reakce učitele je důležitou složkou dialogu a proto by měl učitel zvážit, jakou reakci žákovi poskytne. Učitelova reakce může mít formu verbální (*Výborně; Ano; Dobře*) nebo nonverbální (*souhlasné kývnutí hlavou; mávnutí rukou*). Pokud učitel vede správně vyučování, nechává prostor i pro sebehodnocení žáka nebo hodnocení spolužáků. Poskytne prostor ostatním, k vyjádření nesouhlasu například s odpovědí žáka, nebo ohodnocením odpovědi žáka učitelem (Gavora, 2005, s. 86).

Učitel může reagovat na odpověď žáka více způsoby. P. Gavora (2005) uvádí 4 způsoby:

1. Učitel **akceptuje** (potvrdí) **odpověď** žáka stručně a neutrálním způsobem (*Ano; Mhm; Další*).
2. **Echo odpovědi**. Učitel potvrdí a zopakuje znovu odpověď žáka – cituje ji nebo parafrázuje. Učitel tímto způsobem potvrzuje žakovu odpověď, snaží se zdůraznit její správnost (*Ano, byla to Božena Němcová*).
3. **Elaborace odpovědi** žáka neboli rozvinutí, rozšíření jeho odpovědi. Žák neodpověděl úplně a učitel ji doplní, rozvine, ale neznamená to, že by žák odpověděl špatně (*Ano. A ještě je můžeme spatřit v pralese.*).
4. **Pochvala žáka**. Učitel ocení žakovu odpověď, vyzdvihne ji. Pro žáka je to víc, než jen potvrzení správné odpovědi (*Velmi hezky jsi to napsala.*).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část bakalářské práce se bude zabývat komunikací učitelky MŠ s dětmi ve spontánních činnostech, řízených činnostech, při úklidu a při svačině. Výzkum byl realizován v mateřských školách ve formě strukturovaného pozorování, na základě replik učitelek. Výzkum zkoumal frekvenci a typy replik učitelek.

Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, které druhy replik používají učitelky v komunikaci s dětmi. Tento cíl jsem si zvolila proto, že komunikaci mezi učitelkou a dětmi netvoří pouze otázky a odpovědi, ale je mnoho dalších typů replik, které dávají komunikaci celistvost. To, jaké podněty a otázky k regulaci vyučování a rozvoje dětí učitelka používá, má vliv na vztah mezi učitelkou a dítětem, na průběh činností i na psychiku dítěte.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle byly zvoleny v návaznosti na hlavní výzkumný cíl bakalářské práce:

1. Zjistit počet replik učitelky v jednotlivých situacích.
2. Zjistit, které nejčastější repliky v komunikaci učitelka používá ve spontánních činnostech, řízených činnostech, při úklidu a při svačině.
3. Odkrýt, které typy otázek učitelky pokládají nejčastěji dětem v jednotlivých situacích.

4.1.2 Výzkumné otázky

V bakalářské práci se zabývám těmito výzkumnými otázkami, které vycházejí z dílčích výzkumných cílů:

1. Jaký je počet replik učitelky v jednotlivých situacích?
2. Které nejčastější repliky v komunikaci učitelka používá ve spontánních činnostech, řízených činnostech, při úklidu a při svačině?
3. Které typy otázek učitelky pokládají nejčastěji dětem v jednotlivých situacích?

4.2 Výzkumný soubor a jeho výběr

Základní soubor mé bakalářské práce tvořily učitelky mateřských škol v České republice. Výzkumný soubor se skládal ze 7 učitelek ze dvou mateřských škol (ve Zlínském a Olomouckém kraji). Způsob výběru mého výzkumného souboru byl dostupný výběr.

V první mateřské škole ve Zlínském kraji jsem absolvovala praxi, proto mi bylo dovoleno, po domluvě s ředitelkou, realizovat zde svůj výzkum. Druhou mateřskou školu jsem si vybrala také dostupným výběrem, protože jsem zde znala učitelku. Pro zachování anonymity mateřských škol a učitelek nejsou v praktické části bakalářské práce uváděna žádná jména.

4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Níže uvedu charakteristiky mého výběrového souboru, což byly učitelky dvou mateřských škol. Pro zachování anonymity jsem učitelky označila velkým písmenem U a příslušným pořadovým číslem (1-7).

Tabulka 1 Charakteristika učitelek

Označení učitelky	Věk	Délka praxe	Vzdělání	Lokalita MŠ
U1	39	10 let (+ 6 let v zahraničí v MŠ)	Střední škola pedagogická + dálkově Učitelství pro MŠ (Bc.)	Zlínský kraj
U2	55	30 let	Střední škola pedagogická	Zlínský kraj
U3	54	4 roky (21 let praxe v ZŠ)	Gymnázium, Učitelství pro ZŠ na VŠ	Zlínský kraj
U4	30	6 let	Střední škola pedagogická	Zlínský kraj
U5	24	1,5 let	Střední škola pedagogická + Učitelství pro II. stupeň ZŠ (Bc.)	Olomoucký kraj
U6	50	26 let	Střední škola pedagogická	Olomoucká kraj
U7	45	24 let	Gymnázium + maturita z pedagogiky pro MŠ	Olomoucký kraj

Z této tabulky můžeme vyčíst, že mezi učitelkami je velký rozdíl v délce praxe v MŠ. U1 byla ve třídě s U2 a ve třídě měly děti ve věku 3 – 4 roky. U1 pracovala dlouho v MŠ v zahraničí a byla přidělena k U2, aby načerpala od U2 zkušenosti a aby se více sžila s českou mateřskou školou. U1 byla spíše přísnější, ale děti k ní měly i tak kamarádský vztah. U1 byla hodně tvořivá a snažila se, aby děti jen tak „nebloumaly“ po třídě, ale snažila se jim nabízet co nejvíce činností.

U2 byla učitelka s dlouholetou praxí. K dětem byla (podle mě) až příliš hodná a děti si uvědomovaly, že mantinely nejsou tak přísné, jak u učitelky U1. Děti často zneužívaly, že U2 se jim snažila často s něčím pomoci, a některé děti už se neoblékaly sami jak s U1, u které věděly, že to za ně neudělá. U2 „i přes dlouholetou praxi, neměla takovou autoritu u dětí, jako U1.

U učitelky U3 jsem ihned vyzorovala, že má na děti občas větší nároky, než ostatní učitelky. Projevovala se u ní dlouholetá praxe v ZŠ, například se u ní děti hlásily při řízené činnosti. U3 měla třídu s předškolními dětmi a často řízenou činnost přibližovala výuce v ZŠ a děti upozorňovala, že tak to bude ve škole vypadat.

U4 byla v kolektivu U1, U2 a U3 nejmladší a novou kolegyní. U4 měla u dětí přirozenou autoritu. Pracovala s předškolními dětmi a často se přizpůsobovala zvykům druhé paní učitelky ve třídě. S dětmi vedla často rozhovory a snažila se s nimi komunikovat i při ranních činnostech.

U5 byla nejmladší učitelkou. Z toho důvodu byla přiřazena k U6, aby se lépe přizpůsobila chodu MŠ a aby získala zkušenosti od U6. Vztah byl mezi nimi „kamarádský“, ale i přesto jsem si všimla, že U5 při nějakých rozhodování ustupovala U6 a často se ptala na její názor a brala U6 trochu jako autoritu, jako tu „vyšší“.

U6 byla ze všech učitelek nejpřísnější a dbala hodně na pravidla, které dětem často opakovala a zdůrazňovala, zejména při jejich porušení. Zajímavé bylo, že jediná U6 „nenučila“ děti k řízené činnosti, a některé nechala třeba u stolečků, aby dělaly jinou činnost – pokud ostatní nerušily.

U7 měla ve třídě děti předškolního věku. Dětem v ranních činnostech nachystala dvě činnosti, které musely během 2 – 3 dnů mít hotové, ale mohly si vybrat, co a kdy budou dělat. U dětí požadovala, aby během ranních činností neběhaly po třídě, aby nebyly hlučné, měly nějakou činnost a nepolehávaly ve třídě.

4.3 Výzkumná metoda

Výzkum je kvantitativního typu a zvolenou metodou bylo strukturovaného pozorování, které bylo prováděno v dopoledních činnostech v mateřských školách. Komunikaci učitelk s dětmi jsem si zaznamenávala na papír a následně přepisovala do elektronické podoby, abych mohla data lépe dále zpracovávat. Jedna paní učitelka mi navrhla i nahrávání na diktafon, ale z důvodu hluku například během ranních činností, byla nahrávka ve špatné kvalitě a tak jsem dále pokračovala jen psaným zápisem. Strukturované pozorování jsem prováděla podle následujících kategorií, které jsem vytvořila na základě replik učitelk:

Kategorie replik		Definice	Příklady
1. Otázky kognitivní	Uzavřené	Na otázku uzavřenou existuje jedna správná odpověď	„ <i>Tak co to máš?</i> “ (Šimoněk má zavázané oči a našel šišku.)
	Otevřené	Na otázku otevřenou není jedna správná odpověď.	„ <i>Co by jste vy dělali, kdyby vám Josef s Marií zatukali na dveře?</i> “
2. Otázky sociální		Otázky zaměřené na vztahy dětí, upevňování jejich vztahů, řešení situací mezi nimi.	„ <i>Půjčíš to Kájovi na chvíličku?</i> “
3. Otázka empatická		Otázky na stav dítěte, na to jak se cítí.	„ <i>Sári, dobrý?</i> “
4. Otázky organizační	Činnost	Otázky, které se netýkají didakticky cílených činností, ale týkají se organizace, administrativy.	„ <i>Kdo byl ted' na záchodě?</i> “
	Chování	Otázky, které se netýkají didakticky cílených činností, ale týkají se kázně dětí.	„ <i>Kluci vy jste tam nacákali?</i> “
5. Opakování odpovědi dítěte		Učitelka opakuje odpověď dítěte.	„ <i>Ano, o vrabcích a o neposlušném semaforu.</i> “
6. Souhlas		Učitelka, zpravidla slovem „ano“, potvrzuje správnost odpovědi dítěte.	„ <i>Ano.</i> “
7. Pokyny	Organizační - individuální	Učitelka dítěti navrhne, mírně přikáže nebo dá instrukci k nějakému úkonu.	„ <i>Vy si vemte se Šimonkem toto auto a budete tady nakládat.</i> “
	Organizační - skupinové		„ <i>Tak se musíš zeptat Sofinky, jestli ti to půjčí.</i> “

8. Napominání	Chování	Učitelka dítě napomene, pokárá nebo upozorní na jeho chování, které není správné.	<i>„Děcka, ale mě z vás už bolí úplně uši, jak pištíte, aj ježka.“</i>
	Pozornost	Učitelka napomenutím upozorní dítě, že nedává pozor a nedělá, co by právě dělat měl.	<i>„Kluci, ale uklízíme už.“</i>
9. Povzbuzování	Do komunikace	Učitelka se snaží dítě nadchnout, podpořit nebo posunout k dalšímu kroku v komunikaci.	<i>„Tak se musíš zeptat Šimonku. Od toho máme pusu, víš?“</i>
	Do činnosti	Učitelka se snaží dítě nadchnout, podpořit nebo posunout k dalšímu kroku v činnosti.	<i>„No já se podívám, kdo zabubnuje, kdo už hezky uklízí.“</i>
10. Vysvětlování, objasňování	Učiva	Učitelka dítěti popisuje učivo, činnost nebo aktivitu, kterou budou dělat. Postup, který by měly děti zvolit a kterým by se měly řídit. Nebo situaci, která nastala a učitelka se jim ji snaží objasnit (snaží se, aby to děti pochopily, např. proč to nejde, proč to nastalo apod.).	<i>„A ta veverka je hladová a musí se nachystat na zimu, aby měla co jíst v zimě, musí si udělat zásoby.“</i>
	Činnosti, aktivity		<i>„Teď budeme vyrábět svíčky.“</i>
	Postupu		<i>„Tak vezte si tady ty hvězdičky, musí se to opatrně odlepit (ukazuje dětem názorně) a nalepíte si to na skleničku.“</i>
	Situace		<i>„No kluci, Kája ho má chvíličku, tak on si s ním chvíli zahraje a pak vám ho dá, ano?“</i>
11. Hodnocení výkonu dítěte		Učitelka hodnotí práci dítěte, výsledek jeho práce.	<i>„Dívejte na Káju. Kájo ty to děláš moc hezky, šikovný, super.“</i>
12. Pochvala		Učitelka chválí dítě za činnost, úklid, pomoc, apod.	<i>„Nelinka pěkně uklízí.“</i>
13. Odměna		Učitelka odmění dítě např. za uklizené hračky, zpravidla nějakým úkolem, které je žádané u dětí.	<i>„Adámek zabubnuje.“</i>
14. Sebeodpověď		Učitelka položí otázku, ale sama si odpoví.	<i>„No, ale já přemýšlím, že to budeme dělat téma rukama, co? To pro vás bude asi zábavnější.“</i>
15. Přechod k výuce		Zpravidla básničky, říkánky písničky. Slouží pro děti jako signál, že končí spontánní činnost a následuje řízená činnost.	<i>„Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem. My jsme kamarádi, my se máme</i>

		<i>rádi. My jsme z jedné vesnice, pasem husy slepice. “</i>
16. Vstup do tématu	Zpravidla na začátku didakticky cílené činnosti. Učitelka se blíží k tématu, které je ten týden aktuální. Většinou to učitelka směřuje na orientaci v čase a prostoru.	<i>„Co máme dneska za den? A jaký den bude zítra? Jaké máme dneska ráno?“</i>
17. Přivítání	Není to přivítání, když dítě přijde do MŠ. Je to přivítání, kterým učitelka zahajuje řízenou činnost a získává si pozornost dětí. Je to signál, že se děti už mají soustředit a poslouchat.	<i>„Dobré ráno Matýsku. Dobré ráno ... (Každý řekne Dobré ráno, jméno toho, kdo sedí po jeho pravé ruce a pohládí ho po hlavě nebo tváři.)“</i>
18. Příkaz	Učitelka dá dítěti důrazný pokyn, přikáže mu, aby něco udělal.	<i>„Kájo, pomáhej jim nakládat!“</i>
19. Zdůvodnění, vysvětlení napomenutí, příkazu, pokynu,...	Učitelka dítěti zdůvodnění proč ho napomenula, nebo mu něco pokynula, aby dítě vědělo proč se tak stalo.	<i>„Ne, ježek už si jde odpočnout, protože jste moc pištěli a už ho bolí hlava.“</i>
Celkem		

Tabulka 2 Systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi

4.4 Způsob tvoření kategorií replik

V mateřské škole se činnosti dělí na spontánní a řízené činnosti, ale mimo to jsou zde i jiné činnosti nebo situace, kdy učitelka s dětmi komunikuje a to například během úklidu nebo svačiny. Zvolila jsem si pro výzkum tyto druhy situací:

1. Spontánní činnosti
2. Řízená činnost
3. Úklid
4. Svačina.

První dvě kategorie jsem si zvolila z důvodu, že spontánní a řízené činnosti jsou stěžejními situacemi v MŠ, které se vyznačují aktivitou dětí a komunikací učitelky s nimi, během těchto činností dětí. Poslední dvě kategorie mi vyplynuly ze sběru dat, které jsem vypožadovala. Někomu se může zdát zvláštním výběr „úklid“ a „svačina“. Ovšem i tyto situace jsou důležité. Jsou zde přirozené podmínky například pro rozvoj manipulačních dovedností při samoobslužných činnostech. Všechny čtyři situace byly následně zkoumány podle tabulky č. 2 Systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V následujících podkapitolách provedu analýzu jednotlivých situací. Při vyhodnocování pozorování byla použita jednoduchá frekvence každé kategorie a aritmetický průměr. Budu se zaměřovat na nejfrekventovanější repliky učitelky ve všech čtyřech situacích a na repliky, které byly v situacích nulové nebo nejméně početné. Také se zaměřím na typy otázek ve všech čtyřech situacích a jejich frekvenci. V tabulce je uváděn počet replik a průměr. Vždy jsem spočítala frekvenci typu repliky a poté jsem vypočítala jeho průměr, kdy jsem výsledný počet vydělila počtem situací.

5.1 Výsledky analýzy replik učitelek ve spontánních činnostech

Tato oblast výzkumu byla zaměřena na vyhodnocení výskytu kategorií replik ve spontánních činnostech a jejich frekvenci. Podle tabulky 2 jsem vyhodnotila repliky, které byly nejčastější, ty, které se nevyskytovaly vůbec a frekvenci typů otázek. Tímto způsobem u všech ostatních situací.

Jedná se zejména o činnosti, kdy u dětí převládá volná hra. Neznamená to ovšem, že si děti hrají nekontrolovaně. Učitelka navodí různé aktivity, ale tak, aby děti měly pocit svobodného rozhodování. Dětem předkládá nabídku výtvarných činností, kdy dítě může, ale nemusí činnost dělat. Zpravidla ale chtějí (pokud ne, učitelka se je snaží přemluvit) a učitelka se věnuje u stolečku okolo pěti dětí a mezitím kontroluje aktivity ostatních dětí.

➤ Nejčastější a nejméně vyskytující se repliky ve spontánních činnostech

Tabulka 3 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Pokyny	Organizační - individuální	20	6,7
	Organizační - skupinové	16	5,3
Otázky organizační	Činnost	10	3,3
Napomínání	Chování	10	3,3

Poté, co jsem podle tabulky 2 Systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi, vyhodnotila repliky učitelky ve spontánních činnostech, z mého výzkumu vyplynulo, že ve spontánních činnostech učitelky nejvíce s dětmi komunikovaly a řídily činnost pomocí pokynů (Tab. 3). Učitelky se tak snažily děti řídit během činnosti, kdy si děti spontánně hrály nebo něco vytvářely u stolečků. Učitelka chodila mezi dětmi a navrhovala jim nebo mírně přikazovala, aby například změnily způsob hraní, aby do hry zapojily i dítě, které si s nimi chtělo hrát a oni ho odmítaly. Během výtvarných činností u stolečků dávala učitelka spíše pokyny individuální oproti spontánním hrám, kdy si děti hrály spíše ve skupinkách a učitelka mluvila k více dětem. Učitelky pokládají dětem organizační, které se týkaly nejčastěji činností dětí. Jelikož si děti spíše hrály sami, podle svých pravidel (pokud jim je neupravila učitelka), tak nebyly přímo řízené učitelkou, více se projevovaly a často zapomínaly na dohodnutá pravidla například: neběhá se po třídě. Mnohokrát učitelka napomínala jejich chování. Když učitelka viděla, že napomínání chování dětí nebo pokyny nestačí, začala dětem dávat příkazy.

Tabulka 4 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Otázky otevřené	0	0
Opakování odpovědi dětí		0	0
Souhlas		0	0

Tab. 4 ukazuje, že ve spontánních činnostech učitelka dětem nepokládala kognitivní otázky otevřené. Když se učitelka dětí na něco ptala, očekávala jednu správnou odpověď. Učitelka odpovědi dětí dále nerozváděla, ani se k nim nevracela. Proto jsem nezaznamenala opakování odpovědí dětí ze strany učitelky ani souhlas, s jejich odpověďmi.

➤ Výskyt otázek ve spontánních činnostech

Tabulka 5 Otázky vyskytující se ve spontánních činnostech

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	8	2,7
	Otevřené	0	0
Otázky sociální		5	1,7
Otázky empatické		2	0,7
Otázky organizační	Činnost	10	3,3
	Chování	3	1

Jak jsem výše uvedla, komunikace učitelky s dětmi byla z největší části vyplněna pokyny. Nejprve mě udivilo, že jsem ve spontánních činnostech zaznamenala tolik málo otázek. Když jsem nad tím, ale zapřemýšlela, uvědomila jsem si, že jsem nezaznamenala v pozorování skoro žádné rozhovory učitelek s dětmi. Myslím, že to bylo zapříčiněno tlakem, který byl kladen na učitelky a stresem z nedostatku času. V mateřské škole bylo v tu dobu hodně aktivit (příprava na besídku, na rozsvěcování stromečku, ...), tím byl zkrácený čas a učitelky nestíhaly s dětmi tvořit věci, co měly připravené. Následkem toho, byly děti ochuzeny o komunikaci s učitelkou. Spontánní činnosti byly potom spíše řízené a myslím, že i někdy pro děti stresové.

Ukázka:

U: „Půjčíš to Kájovi na chvíličku? Kája bude nakládat. Vy si vemte se Šimonkem toto auto a budete tady nakládat.“

(Paní učitelka jim dává druhé auto a názorně ukazuje, kde budou nakládat)

Š: „Ty nám budeš pomáhat tady nakládat (ukazuje na auto).“

U: „Ale Kájo? Kajošku. Kde mám toho Káju?“ (rozhlíží se po třídě). „Kájo, pomáhej jim nakládat.“

(Kája se kroutí, ale nakonec se přidá)

U: „Šimi, ty vem tyto, ty jsou zelené, dlouhé. Lionelek potřebuje dovést ty kolečka, tak mu pomoz Kájo, ano?“ (Kája jde odnést kolečka)

U: „Kájo, máte tam všechny kostky? Chybí vám ty velké ještě.“

U: „Sofi ty spíš? Tobě se chce ještě spát?“

(Kája bere Sofince polštář)

U: „Kájo, nech to Sofince, ona na tom leží.“

(Jde za nimi a odděluje Kájovi z rukou polštář)

K: „Já si chci taky lehnout.“

(Mračí se, zkrčí ruce)

U: „Tak se musíš zeptat Sofinky, jestli ti to půjčí.“

(Sofinka hned dává polštář Kájovi, aniž by se Kája zeptal)

5.2 Výsledky analýzy replik učitelek při úklid

Tato situace je přechodem mezi spontánní činností a řízenou činností. Učitelka zpravidla řídí úklid pokyny a nebývá otevřená oboustranné komunikaci.

➤ Nejčastější a nejméně vyskytující se repliky při úklidu hraček

Tabulka 6 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky organizační	Činnost	8	4
	Organizační – individuální	6	3
Pokyny	Organizační – skupinové	4	2
	Příkaz	5	2,5

Tato tabulka ukazuje, že učitelka dětem nejvíce pokládala otázky, které se týkaly činností dětí. Učitelka se snažila řídit úklid a děti mnohdy upozorňovala na to, co měly

udělat, ale neudělaly nebo je otázkami navodila na další postup. Když děti neudělaly, co měly zadané, učitelka zvýšila hlas (přispěl k tomu i častý hluk ve třídě) a dětem pokynula nebo přikázala znovu. Při úklidu učitelka mluvila spíše jednotlivě na děti a opakovala jejich jméno, za účelem získání jejich pozornosti.

Ukázka:

U: „*Ne Šimonku, zavez to, pak si to kdyžtak půjčíš.*“

(Šimonek odváží auto zpět vedle do třídy.)

U: „*Dami, Damiánku. Zanes ty auta zpátky ano?*“

(Na koberci jsou pohozené malé autíčka. Damiánkovi se to nelíbí, ale nakonec je vezme a odnáší.)

U: „*Jak to, že to boříte Nelince, kde máte polštářky?*“

(Nelinka si mohla nechat postavenou stavebnici a kluci jí to začnou bořit. Učitelka zvýší hlas.)

(Děti mají rituál, že když mají uklizeno, berou si polštářky a sedají si do kruhu na koberec.)

U: „*Kájo, kde máš polštářek? Kájo! Už sedíme na koberci, na polštářcích.*“

Tabulka 7 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	0	0
	Otevřené	0	0
Otázky sociální		0	0
Otázky empatické		0	0

Výjimkou otázek organizačních učitelka nepokládala dětem jiné otázky. Učitelka se snažila, aby děti rychle uklidily hračky a mohla začít s řízenou činností. Když přišlo dítě za učitelkou a chtělo něco říct, učitelka ho upozornila, že se uklízí a dala mu najevo nezáměr o vedení rozhovoru.

➤ Výskyt otázek při úklidu

Tabulka 8 Otázky vyskytující se při úklidu

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	0	0
	Otevřené	0	0
Otázky sociální		0	0
Otázky empatické		0	0
Otázky organizační	Činnost	8	4
	Chování	0	0

Již z tabulky 7 lze vyčíst, že výskyt otázek byl nulový, kromě organizačních otázek. Někdy děti teprve dokončovaly nějaký výtvar a požadovaly po učitelce komentář, která dítě odsekla slovy „krásné“ nebo „super“, ale dítě nebylo spokojené, neboť vyžadovalo více než to, chtěly učitelce popsat, co vytvořily nebo nakreslily a vést o tom s učitelkou rozhovor.

5.3 Výsledky analýzy replik učitelek v řízených činnostech

Jak už napovídá název, jedná se o činnosti, které jsou předem připravené a vedeny učitelkou. Učitelka se snaží předat dětem nové vědomosti a mnohdy k tomu jako metodu používá „rozhovor“ s dětmi.

➤ Nejčastější a nejméně vyskytující se repliky v řízených činnostech

Tabulka 9 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích v řízených činnostech

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	27	2,7
	Otevřené	69	6,9
Pokyny	Organizační – individuální	19	1,9
	Organizační - skupinové	30	3
Příkaz		20	2

Dostáváme se k řízeným činnostem. Zde se ukazuje, že učitelka v řízených činnostech pokládala nejvíce dětem otázky kognitivní. Nejvyskytovanějšími byly otázky otevřené, kdy učitelka dětem poskytla větší prostor na vyjádření. Správnost odpovědí dětí, učitelka často potvrdila souhlasem, zpravidla to bylo „ano“. Pokud nebyly řízené činnosti zaměřené na povídání o tématu a učitelky s dětmi hrály spíše hry, hodně se vyskytovaly pokyny. Těmito pokyny učitelka řídila hru dětí nebo jimi řídila rozcvičku. Pokud byla řízená činnost realizována s dětmi ve věku 3-4 roky převažovaly rozhovory a popis. Když učitelka uskutečňovala řízenou činnost s dětmi pěti-letými a šesti letými, byly více pokládány otázky na osobní zkušenost dětí a pokyny k úkolům.

Tabulka 10 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích v řízených činnostech

Kategorie replik	Počet replik	Průměr
Odměna	0	0
Sebeodpověď	1	0,1
Otázka sociální	1	0,1

Tabulka 7 ukazuje, že v řízených činnostech nebyly děti odměňovány. To se stávalo spíše u spontánních činností, kdy pro dítě bylo odměnou například bubnování. Bubnování na bubínek byl signál pro zahájení úklidu hraček.

➤ **Výskyt otázek v řízených činnostech**

Tabulka 11 Otázky vyskytující se v řízených činnostech

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	27	2,7
	Otevřené	69	6,9
Otázky sociální		1	0,1
Otázky empatické		2	0,2
Otázky organizační	Činnost	2	0,2
	Chování	5	0,5

V řízených činnostech byly nejpočetnější otázky kognitivní, jak jsem již uvedla u tabulky 9. Objevily se tu i další typy otázek, které ale nebyly tak početné, jako tomu bylo u spontánních činností. Když byla řízená činnost s dětmi 3 – 4 letými, učitelka kladla spíše otázky uzavřené, kdežto u starších dětí převažovaly otázky otevřené.

Ukázka:

U: „*Tak, ale musíme dál. Jinak to nezapálím. A víte, že dětem nepatří sirky do ruky, že ano?*“

(Některé děti přikyvují, některé se překřikují.)

U: „*Tak podáme rajčátko.*“

(Děti už ví, že mluví jen ten, kdo má v ruce rajčátko.)

U: (zapaluje svíčky.)

U: „*Tak, já vám teď řeknu, proč jsme vyráběli ty svícný.*“

(Děti začínají zase mluvit přes sebe.)

U: „*Tak podejte mi to rajčátko, protože mluví ten kdo má rajčátko.* (Děti podávají rajčátko paní učitelce.) *Teď mám já rajčátko, já mluvím. Co máme dneska za den?*“

Děti: „*Pátek.*“

„*Ráno.*“

„*Odpoledne.*“

(Překřikují přes sebe.)

U: „*Co je první den v týdnu? Po neděli, kdy jsme doma?*“

Děti: „*Pondělí.*“

U: „*Nenene, sedíme všichni za kruhem. Kubičku, turecký sed, sedíme na Turka.*“ (Paní učitelka ukazuje názorně turecký sed.)

5.4 Výsledky analýzy replik učitelek při svačině

Poslední situací, kterou se budu zabývat, je svačina. Tato situace nastává po řízené činnosti a po ní následuje pobyt venku.

➤ Nejčastější a nejméně vyskytující se repliky při svačině

Tabulka 12 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích při svačině

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Pokyny	Organizační - individuální	9	3
	Organizační - skupinové	7	2,3
Napomínání	Chování	8	2,7
Zdůvodnění, vysvětlení napomenutí, příkazu, pokynu,...		6	2

Učitelka používala nejčastěji pokyny, aby rozvíjela a podporovala u dětí samoobslužné dovednosti. Dětem určovala, co si mají vzít, kolik si toho mají vzít a nediskutovala s nimi o tom, zda jim to chutná nebo ne. Učitelka nejčastěji napomínala neslušné chování u stolečku, hraní si s jídlem nebo povídání u jídla. Mladší děti učitelka obsluhovala nebo jim dala ovoce na talíř, některým to nosila na stůl. Starším dětem dávala spíše pokyny – aby si vzaly čaj; daly jablko bříškem nahoru; přidržovaly ovoce na talíři rukou, když ho nesou. Učitelka dětem odůvodnila, proč je napomenula nebo vysvětlila, proč to musí takhle dělat („*Jabličko dáváme bříškem nahoru, aby se nám nerozkutálo po talíři.*“).

Tabulka 13 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích při svačině

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	0	0
	Otevřené	0	0
Opakování odpovědi dětí		0	0
Otázka empatická		0	0

Během svačiny byl výskyt otázek téměř nulový. Data ukazují na absenci kognitivních otázek. Dokazuje to, že učitelka s dětmi nevedla rozhovor o tom co jí, zda je to ovoce nebo zelenina, jakou to má barvu apod. Absence je i v otázkách empatických, neboť učitelka se nesnažila vcítit do dítěte, když mu nechutnalo nebo nechtělo jíst. Učitelka se neptala na jeho pocity a dala mu spíše na výběr – buď to sníš, nebo to odnes.

➤ **Výskyt otázek při svačině**

Tabulka 14 Otázky vyskytující se při svačině

Kategorie replik		Počet replik	Průměr
Otázky kognitivní	Uzavřené	0	0
	Otevřené	0	0
Otázky sociální		1	0,3
Otázky empatické		0	0
Otázky organizační	Činnost	7	2,3
	Chování	0	0

V průběhu svačiny učitelka kladla především otázky organizační směřované na činnost. Absenci kognitivních otázek a empatických byla zdůvodněna u tabulky 13. Tato tabulka ukazuje, že byla absence i otázek směřující na chování dětí, protože učitelky spíše napomínaly jejich chování. Učitelka se dětí nejčastěji ptala, zda chtějí přidat jídlo nebo otázky směřovaly na stolování.

Ukázka:

U: „*Tak dneska máme ty skleničky plné čaje, tak opatrně.*“

A: „*Já mám žízeň velikánskou.*“ (Rukama ukazuje jak velikou)

U: „*To je dobře, cvičili jsme tak se musíme všichni pořádně napít.*“

D: „*Já chci zlatý.*“

(Probírá se talíři a hledá se zlatým okrajem)

U: „Do řady ale, uděláme tady řadu (posouvá dítě). Musíš stát v řadě, ať můžou děti procházet.“

D: „Já chci zlatý.“

U: „Damiánku, zlatý je úplně dole. Vem si ten, který je první. Nebudeme to tady prohrabovat.“

(Damiánek si vezme první talířek a odchází naštvaný)

U: „Pozor ať ti to jablíčko nepadne na zem. Otoč si ho (ukazuje – předělává jablíčko) ať ti nepadne.“

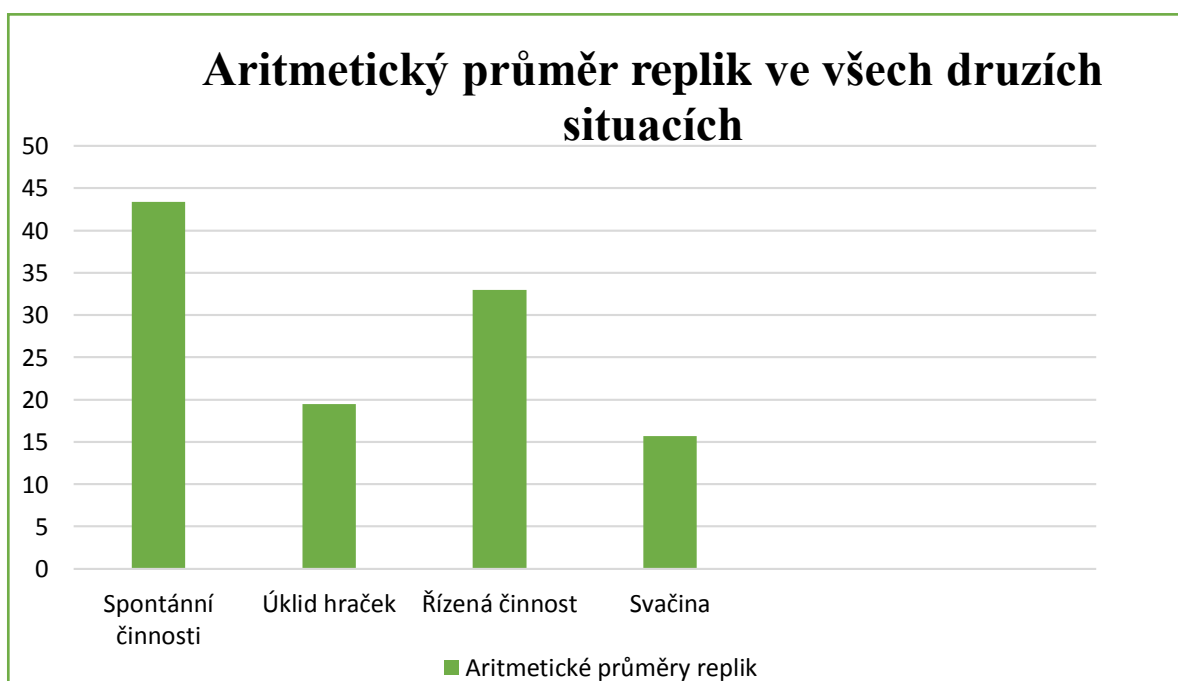
6 SHRNU TÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU

Následující podkapitoly se budou věnovat odpovědím na jednotlivé výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku praktické části.

6.1 Jaký je počet replik učitelky v jednotlivých situacích?

Graf č. 1 zobrazuje, že ve spontánních činnostech je počet replik učitelky nejvyšší. Učitelka dominuje v komunikaci ve spontánních činnostech, ale je často přerušována dětmi. Ty se chodí ptát na svolení, často žalují na ostatní, chtějí si povídat s učitelkou. Výzkumem jsem zjistila, že učitelka s dětmi nevede rozhovory, ale spíše řídí činnosti dětí. Ve spontánních činnostech by neměla učitelka zasahovat do her dětí, omezovat je v pohybu ani volbě činnosti. Výzkum ale ukázal, že učitelka řídí i spontánní činnosti dětí. Dětem upravuje prostor na hraní, pravidla her, někdy i to, s kým si budou hrát. V těchto činnostech se snaží učitelka někdy dohnat, co při řízených činnostech nestihla a dětem tak zkracuje čas na hraní. Při řízených činnostech je učitelka v přímé komunikaci s dětmi a většinou s nimi vede dialog. Děti mohou mluvit, až dostanou svolení od učitelky a proto je replik méně. Učitelky nejsou tak často přerušovány jak při spontánních činnostech. Jejich projevy jsou delší, než u spontánních činností, která se vyznačuje spíše pokyny. Při úklidu hraček a svačiny nejvíce hovoří učitelka, který se snaží řídit tyto činnosti a děti nemají prostor na své vyjádření. Pokud mluví děti u svačiny, jsou napomenuti a není jim dovoleno povídat. Při úklidu hraček jsou děti upozorněni, že mají uklízet a ne povídat.

Graf 1 Počet replik učitelek ve všech druzích situacích



6.2 Které nejčastější repliky v komunikaci učitelka používá ve spontánních činnostech, při úklidu, řízených činnostech a při svačině?

Tabulka 15 ukazuje nejčastější druhy replik, které se vyskytovaly ve všech čtyřech situacích. Z důvodu přehlednosti, jsem v tabulce sloučila druhy replik, které byly větvené například na individuální a skupinové. Podrobnější rozdělení s průměry jsem uvedla v předcházející kapitole, proto není nutné jejich opětovné větvení.

Tato tabulka potvrzuje, že do spontánních činností zasahuje učitelka, která pokyny řídí hry dětí a jejich činnosti. V tabulce je absence otázek, které by naznačovaly rozhovory učitelky s dětmi. Jak již bylo uvedeno, učitelky někdy spontánní činnosti vyplňují tím, co nestihly a potom chybí čas na dialog s dětmi. Děti se snaží navazovat dialog s učitelkou, ale chybí plná pozornost učitelky, neverbální naznačení, že dítě je vnímáno učitelkou. Organizačními otázkami se učitelka informovala o pořádku ve třídě a činnostech dětí. Při úklidu jsou tyto otázky častější, protože učitelka neustále děti upozorňuje otázkou, že nedělají, co mají a zkouší je nejprve upozornit otázkou, která není tak důrazná (*Kájo, kde máš polštář?*). Učitelka dítě upozorní na další krok, který má udělat. Pokud tak neučiní, učitelka důraznějším tónem pokyne nebo přikáže dítěti. Řízené činnosti dominují kognitivní otázky. Mladším dětem (3-4 roky) učitelka kladla spíše otázky s kognitivně nižší náročností. Učitelka se ptala způsobem, že dítě odpovědělo „*Ano.*“, „*Ne.*“, nebo jedním či dvěma slovy. Pokyny a příkazy učitelka používá při pohybových hrách, rozcvičce nebo opičí dráze. Při úklidu a svačině učitelka nevěnuje pozornost na komunikaci s dětmi, ale snaží se řídit tyto situace, aby správně proběhly a mohly přejít na další činnost, která navazuje (úklid hraček – řízená činnost; svačina – pobyt venku).

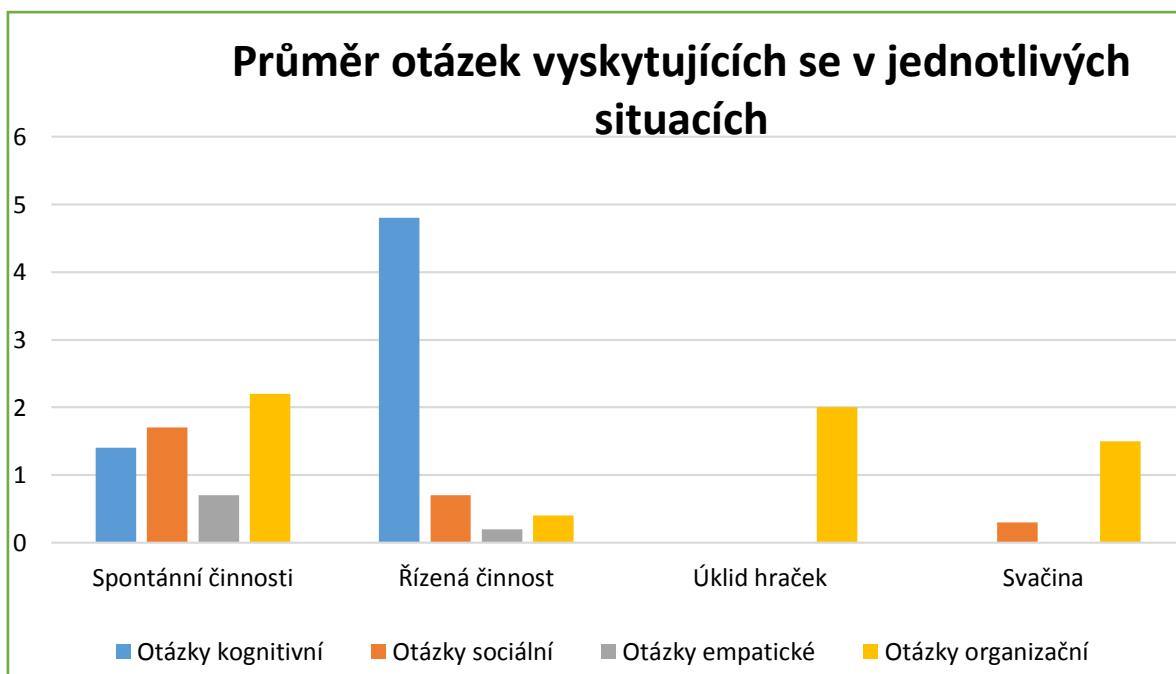
Tabulka 15 Nejčastější repliky učitelek ve všech situacích

Situace	Tři nejčastější druhy replik (aritmetické průměry)		
Spontánní činnosti	Pokyny (6)	Otázky organizační – činnost (3,3)	Napomínání – chování (3,3)
Úklid	Otázky organizační – činnost (4)	Pokyny (2,5)	Příkaz (2,5)
Řízená činnost	Otázky kognitivní (4,8)	Pokyny (2,5)	Příkaz (2)
Svačina	Pokyny (2,7)	Zdůvodnění, vysvětlení, napomenutí, příkazu, pokynu. (2)	Napomínání - chování (2,7)

6.3 Které typy otázek učitelky pokládají nejčastěji dětem v jednotlivých situacích?

Graf č. 2 ukazuje, že spontánní činnosti jsou nejvyrovnanější obsahem všech typů otázek. Nejvíce se objevovaly otázky organizační a sociální. Spontánní činnosti nebyly tak výrazné na rozhovory s dětmi oproti řízeným činnostem. Zatímco v řízených činnostech výrazně převažují kognitivní otázky, během spontánních činností učitelka otázkami organizačními korigovala hry a aktivity dětí. Sociálními otázkami učitelka upevňovala vztahy mezi dětmi. Učitelky se dětí během řízených činností ptaly na jejich vědomosti a osobní zkušenosti. Tímto způsobem byl veden dialog nejvíce. Graf č. 2 opět potvrzuje absenci kognitivních otázek během úklidu a svačiny. Když se zamyslím, je logické, že kladné otázky byly organizační, protože učitelka tyto činnosti řídila nejvíce, oproti dalším dvěma situacím.

Graf 2 Typy otázek vyskytující se v jednotlivých situacích



ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo odhalit, jaké druhy replik používají učitelky v komunikaci s dětmi v běžných činnostech v mateřské škole. Komunikace učitelky s dětmi byla strukturovaně pozorována, podle tabulky 2 Systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi. Repliky učitelky byly analyzovány v spontánních činnostech, při úklidu, v řízených činnostech a při svačině. Repliky byly zkoumány podle jejich frekvence a pozornost byla věnována i na výskytu otázek v těchto situacích.

Začátek analýzy se zaměřuje na jednotlivé situace. Situace byly seřazeny podle jejich posloupnosti a je krátce popsána jejich specifická. Další část výzkumu se zaměřila na nejfrekventovanější a nejméně frekventované druhy replik a samostatně i na frekvenci otázek učitelek v jednotlivých situacích.

Důležitý je způsob komunikace učitelky s dětmi, kterými podněty a otázkami učitelka reguluje jednotlivé situace. Výzkum odpověděl na stanovené otázky. V situacích se hojně objevovaly pokyny a příkazy, které nejsou přínosné pro komunikaci mezi učitelkou a dítětem. Nechci říct, že nejsou důležitými a někdy potřebnými, ale učitelky si dle mého názoru ani neuvědomují, že jejich komunikace s dětmi je tak strohá a je mnoho situací v mateřské škole, kdy může učitelka pomoci rozvoji komunikace dítěte. Zejména důležitým výsledkem zkoumání je zjištění, že spontánní činnosti přestávají být spontánními. Učitelky se snaží řídit činnost, kdy by si děti měly volně hrát a vybírat činnosti podle sebe. Pokyny a příkazy regulují tuto činnost a dětem spíše určují: kde si budou hrát, s čím si budou hrát, jak si budou hrát a někdy i s kým si budou hrát. Ve spontánních činnostech převažuje práce u stolečku, kdy učitelka po dětech požaduje, aby každý měl daný výtvar udělaný. Je otázkou, zda je to velkým počtem dětí ve třídě a proto se učitelka bojí dát dětem větší volnost v této činnosti. Nebo je to pro ni pohodlnější, když jsou děti zaměstnané úkolem?

Přínosem mé práce a doporučení pro praxi by snad mohlo být, aby si učitelky uvědomovaly vlastní reflexi, kterou si obvykle neuvědomují, člověk to totiž přirozeně nesleduje. Učitelky by měly také umět rozlišovat náplně jednotlivých replik a jejich komunikační a edukační funkci. Otevřeným nám zůstává reakce dětí na tyto podněty a otázky učitelek a to by také mohlo být předmětem pro další zkoumání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 8073670550.
- [2.] BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
- [3.] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- [4.] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-080.
- [5.] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- [6.] JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace: [studijní text pro kombinované studium Veřejná správa a regionální politika]*. Vyd. 1. Opava: Optys, 2008, 113 s. ISBN 978-80-85819-68-7.
- [7.] KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.
- [8.] MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 p., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3.
- [9.] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [10.] Prozesky, Detlef R. "Communication and Effective Teaching." *Community Eye Health* 13.35 (2000): 44–45. Print.
- [11.] PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-802-6204-954.
- [12.] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

- [13.] SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 147 s. ISBN 978-807-4643-910.
- [14.] ŠEĐOVÁ, Klára. *Co víme o výukovém dialogu?*. *Studia paedagogica* [online]. 2009, roč. 14, č. 2 [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/81/184>
- [15.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.
- [16.] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.
- [17.] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-717-8291-2.
- [18.] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

[1.] 1.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1 Počet replik učitelek ve všech druzích situacích

Graf č. 2 Typy otázek vyskytující se v jednotlivých situacích

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelek	31
Tabulka 2 Systém na pozorování komunikace učitelek s dětmi	35
Tabulka 3 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích	36
Tabulka 4 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích.....	37
Tabulka 5 Otázky vyskytující se ve spontánních činnostech	38
Tabulka 6 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích	39
Tabulka 7 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích.....	40
Tabulka 8 Otázky vyskytující se při úklidu	41
Tabulka 9 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích v řízených činnostech.....	42
Tabulka 10 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích v řízených činnostech.....	43
Tabulka 11 Otázky vyskytující se v řízených činnostech.....	43
Tabulka 12 Počet replik učitelek v nejfrekventovanějších kategoriích při svačině.....	45
Tabulka 13 Počet replik učitelek v nejméně frekventovaných kategoriích při.....	45
Tabulka 14 Otázky vyskytující se při svačině	46
Tabulka 15 Nejčastější repliky učitelek ve všech situacích.....	49

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Pozorování – Řízená činnost

PII: Pozorování – Spontánní činnost

PŘÍLOHA P I: POZOROVÁNÍ – ŘÍZENÁ ČINNOST

Věk dětí: 5-6 let

Upozorňuji, že texty nejsou psány spisovně, ale dle toho, jak foneticky mluvily učitelky.

U7: „Tak a už sedíme na zadečkách, zamotáme nožičky a posloucháme.“

(Povídání o vrabčákovi.)

U7: „Vrabčák se schoval za komín a ten vrabčák už měl úplně ztuhlé zmrzlá křidélka. Ukažte mi, jak se tam skrčil, za ten komín.“

(Děti se krčí „za komín“.)

U7: „A Kubík říká: „Nám usnul za komínem vrabec. Určitě má prázdné břicho. Až se vyspí tak mu přijdeme nasypat něco na jídlo.“ A Matýsek říká: „Já mám doma tvrdý chleba posypaný kmínem. Tak mu ho dáme a až se vzbudí.“

(Děti už znají písničku a zpívají s U7.)

U7 + děti: „Usnul vrabec za komínem, tichounce tam dřímá, přilož, Jirko, ještě souček, přilož, Jirko, ještě souček, ať mu není zima. Dobře bylo vrabečkovi v teple za komínem. Co mu dáme, až se vyspí, co mu dáme, až se vyspí? Slaný rohlík s kmínem.“

U7: „A teď děti zkusíme ťukat do dlaně lehounce. Ta písnička je taková pomalá, spíš jak ukolébavka. Tak lehounce.“

(Děti s U7 opět zpívají a ťukají prstama do dlaně.)

U7: „Tak a teď zkusíme lehce dlaněmi na kolena. Připrav si dlaně a ukaž mi, jak budeš lehounce bouchat do kolen. A musím pochválit Toníka, že mi pomáhá zpívat.“

(T se usměje.)

(U7 s dětmi opět zpívají písničku a pro změnu bouchají lehounce rucemi do kolen.)

U7: „Tak a vrabeček nechodí, ale?“

A: „Skáče.“

U7: „Tak ruce na ramena a budeme skákat jak vrabčáci.“

(Děti skáčou podle paní učitelky.)

U7: „A na jednu stranu, a na druhou stranu.“

S: „Ať se nám netočí hlava.“

U7: „Ano. A stojíme na jedné noze. Neskáčíme!“

D: „Paní učitelko, já jsem to vydržel, ale už jsem spadl.“

(D se chválí a mezitím spadne.)

U7: „No si šikovný. Neskáčíme, stojíme!“

(Upozorňuje děti, které skáčou.)

K: „Já neskáču.“

U7: „Tak ještě si sedneme, ruce na ramínka. Jirko, čekáme na tebe.“

(J dává ruce na ramena.)

(U s dětmi opět zpívají i s pohybem.)

(J zlobí ostatní během písničky. U7 zvýší hlas při zpěvu a dívá se na něj. J to pochopí a zklidní se.)

K: „Ona nedělá rukama.“

U7: „No to nedělá víc dětí. Tome, ale já už toho mám dost. Pojď za mnou a všichni budeme čekat, až si obuješ papuče a zklidníš se.“

(T se obouvá.)

U7: „Tak a já tam děti v té písničce slyším jedno slovíčko.“

(K chrastí přesýpací tabulí u stolu.)

U7: „Děcka, co je to za zvuk? Kristýno to děláš ty?“

(K neodpovídá.)

U7: „Kristýno? Děláš to ty?“

(K stále neodpovídá.)

U7: „Vy u toho stolečku nás ale nebudete rušit. Tak v té písničce je jedno slovíčko – souček. Víte co to je?“

M: „Dřevo.“

U7: „Ale to jsem neslyšela, protože jsi neměl zvedlou ruku. Takže se zeptám Tomíka. Tomíka co myslíš?

T: „No dřevo.“

U7: „No, je to tak trochu správně. Když je polínko takové malé (ukazuje), tak tam je takový suk, v tom polínku, a to nejde useknout ani sekerou.“

M: „Ani pilou.“

U7: (Vykulí na M oči.) „Ale my tu máme pravidlo zvedlé ruky!“

U7: „A my si to zkusíme ještě jednou, tu písničku. A teď zase budeme ťukat do dlaně. Nachystáme dva prstíky.“

U7 + Děti: „Usnul vrabec za komínem

U7: „A chválím pusinku Sárinky a ručičku Tomíka a pochválila bych i Marečka, kdyby předtím zvedl ruku. Zlepšíš to do příště?“

M: „Jo.“

PŘÍLOHA P I: POZOROVÁNÍ – SPONTÁNNÍ ČINNOST

Věk dětí: 2,7 – 4 roky

M: „Na naší zahradě vyhrabali obrovitánskou díru a tat'ka do ní spadl.

U2: „A stalo se mu něco?“

M: „Ne, měl, měl jen naražené čelo.“

U2: „Kde mám toho pomocníka Adámka?“

(Rozhlíží se po třídě.)

U2: „Adámku? Já myslela, že už máš nachystaný ubrus.“

(Adámek odkládá autíčko a jde pro ubrus.)

U2: „Kde máme ty skleničky?“

(Podává skleničky dětem.)

U2: „Kubíček.“

(Dává Kubíčkově skleničku.)

U2: „Natálka.“

(Dává skleničku Natálce.)

(Děti zkoumají skleničky, ostatní se dívají a pár dětí stojí u stolu a čekají, co se bude dít.)

U2: „Teď budeme vyrábět svícný.“

L: „Paní učitelko, já chci taky skleničku.“

U2: „Kájo vem si tu skleničku a pojd' za náma.“

(P. učitelka si všimla, že Kája je se skleničkou na koberci.)

(Kája nereaguje.)

U2: „Kájo. Pojd' za námi s tou skleničkou, ano?“

(Kája se zvedá z koberce a jde loudavým krokem.)

B: „Já chci taky vyrábět. Paní učitelko. Já chci taky.“

U2: „Beátko, ty sis nedonesla skleničku, když si ji doneseš, tak to uděláme zítra, ano?“

U2: „Kájíčku, pojd' se tady posadit.“

(Paní učitelka vidí, že Kája neví, kam si má sednout.)

U2: „Tak podívejte se na to. Já jsem včera lepila s mojí Nikolkou. Tady jsme udělali stro-
meček a srdíčko.“

(Ukazuje dětem ozdobenou skleničku – svícen. Do toho přichází Šimon.)

Š: „Máme postavenou dráhu, podívejte.“

(Snaží se překřičet všechny, aby ho šlo slyšet a prstem strká do paní učitelky.)

U2: „Kluci, my si tady teď povídáme a budeme vyrábět. Tak chvíli počkejte a pak se podí-
vám. Vy se taky dívejte, ať víte, co budete zítra vyrábět.“

Š: „Kájo, pojd' nám pomoct bořit. Kájo.“

(Šimon navádí Káju a tahá ho přitom za ruku.)

U2: „Kája teď bude vyrábět, tak nemůže bořit s vámi. Nemůže být na dvou místech.“

(Šimon odchází na koberec.)

U2: Tak vezměte si tady ty hvězdičky, musí se to opatrně odlepit (ukazuje dětem názorně) a
nalepíte si to na skleničku.“

L: „Paní učitelko, dívejte, já už to mám.“

U2: „Krásné Luci, a ještě tam nalep další, ať tam toho je víc.“

Š: „Paní učitelko, my jsme to zbořili.“

U2: „No, když jste to zbořili, tak si to teď ale musíte uklidnit.“

(Kluci zbořili dráhu.)

Š: „Ne, uklidit ne. My si ještě budeme hrát.“

D: „Paní učitelko, paní učitelko, koukněte.“

(Dává skleničku před obličej učitelky.)

D: „Paní učitelko, je to krásné, že?”

(Ukazuje stále svoji skleničku, paní učitelka přikyvuje.)

U2: „Kubíku vem si to (dává jiné nálepky). Karlíku, na. (Dává nálepky, Kája až teď reagu-
je na nálepky.).“

U2: „No je to škoda, že máme letos tolik málo nálepek. Minulý rok jsme měli tolik a teď jich máme málo.“

K: „Paní učitelko.“ (Zvedá sklenici.)

U2: „To máš moc pěkné, kolem hvězdičky, malé kolečka.“

(Prohlíží si sklenici.)

U2: „No já se dívám, jak jsme to nazdobili každý jinak, že? Lucinko, ukaž?”

L: (Lucinka ukazuje.)

U2: „Krásné, ještě tady můžeš něco nalepit.“

Š: „Paní učitelko, Marek nám zbořil dráhu!“

U2: „Mary, tys jim zbořil dráhu?“

M: (Kýve souhlasně hlavou.)

U2: „Tak jim to běž znovu postavit.“

M: (Nejde a jde do kuchyňky.)

Š: „Paní učitelko, on nám to nespravil. Paní učitelko!“

U2: To nejde, ale Mary, pojd' sem, to tak nejde.

(M jde pomalu k učitelce se skloněnou hlavou.)

Š: „Jo, to tak nejde. Tobě, tobě by se to taky nelíbilo. Kdo něco zboří, tak to staví sám.“

(M se pořád dívá do země.)

U2: „Mary, tak pojd', když sis to zbořil tak to musíš znovu postavit.“

(Učitelka bere M za ruku.)

Š: „Marku to musíš teď postavit!“

(M nic nedělá.)

U2: „Tak co, staví ten Mareček?“

(Učitelka se dívá na M.)

Š: „Ne, nestaví, musím to postavit sám.“

(M dívá se jinam.)

U2: „Teda Šimonku, ty jsi šikovný. Mary běž mu aspoň pomoct.“

(M nic nedělá stále.)

Š: „Ty si hrozný, to zboříš a nepostavíš to. Když něco zboříš, musíš to postavit zase. Tobě by se to nelíbilo.“

M: „Ne, nebudu nic stavit. Nikdy nic nebudu stavit znovu!“

(M zvýšeným hlasem odpovídá Š.)

E: „Paní učitelko, tady je to, to.“

(Ukazuje učitelce kolečko.)

U2: „No tak to uklid', jo Emi?“

L: „Paní učitelko, paní učitelko!“

(Lucinka ukazuje paní učitelce skleničku.)

U2: „Krásné Luci, můžeš si tam ještě něco přidat, jestli chceš.“

U2: „Aňulko, ty tam už nemáš žádné místo, už to máš celé polepené.“

L: „Paní učitelko.“ (Šeptá a následně jemně bouchá učitelce na záda a ukazuje řetízek.)

U2: „Krásné Lety, to máš nové? Ať si to neroztrhneš.“

U2: „Tak kluci teda, dráha je úplně zničená.“

Š: „My budeme ještě stavět.“

U2: „Už nebudeme, půjdeme už zpívat za chvíličku.“

Š: „My se půjdeme vyčůrat.“

U2: „Dobře, ale pak si to uklidíte, ano?“

(Kluci běží na záchod.)