

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Bakalářská práce**

Markéta Havlová

**Specifika komunikace v mateřské škole**

Specifics of communication in kindergarten

Praha 2013

Vedoucí práce: Eva Filippová, Ph.D.

Děkuji vedoucí mé práce Evě Filippové, PhD. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu a trpělivost, podněty, připomínky a cenné rady.

Ráda bych také poděkovala paní učitelce a MŠ Srdíčko, kde mi vyšli vstříc a umožnili mi získat materiály pro mou bakalářskou práci. Poděkování patří také dětem a jejich rodičům, bez jejichž spolupráce by práce nemohla vzniknout.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 21. května 2013

.....  
Jméno a příjmení

**Klíčová slova (česky)**

komunikační strategie, mateřská škola, neverbální komunikace, program „Začít spolu“, řeč zaměřená na dítě, socializace pomocí jazyka

**Klíčová slova (anglicky):**

communication strategies, kindergarten, nonverbal communication, educational program „Step by Step“, language addressed to children, language socialization

**Abstrakt (česky):**

Předložená bakalářská práce se zajímá o základní specifika komunikace v mateřské škole. Teoretické část této práce se věnuje jak obecné, tak specifické komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Hlavní pozornost je věnována komunikačním funkcím, na kterých je vlastní komunikace postavena. Tato práce dále nabízí krátký pohled na český předškolní vzdělávací systém a stručně představuje alternativní vzdělávací programy se zvláštním zaměřením na program Začít spolu, na jehož základě funguje mateřská škola, ve které se natáčely audiovizuální podkladové materiály pro praktickou část této práce. Praktická část je koncipována jako kvalitativní popisná analýza specifických, často se opakujících ústředních znaků komunikace mezi učitelkou a dětmi. V závěru je možné navázání na zkoumanou problematiku vyjádřeno nutností dlouhodobého detailního výzkumu.

**Abstract (in English):**

The present bachelor thesis examines basic specifics of communication in kindergarten. The theoretical part of the thesis is devoted to both general and specific communication between a teacher and children. The main focus is on communication functions upon which communication is built. The thesis also offers a basic insight into the Czech preschool education system and briefly presents alternative educational programs with special focus on the program Step by Step practiced in the kindergarten in which data were collected for the practical part of the thesis. The research reported consists of qualitative descriptive analyses of frequently repeated characteristics of the communication between a teacher and children. The conclusion calls for further longitudinal research in this area of communication.

## Obsah

<b>Obsah .....</b>	<b>6</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Komunikace .....</b>	<b>10</b>
1.1 Pojem komunikace .....	10
1.2 Dětská řeč .....	11
1.3 Řeč orientovaná na dítě .....	12
1.4 Komunikace učitelky s dětmi .....	13
1.4.1 Kontaktné KF .....	14
1.4.2 Reaktivní KF .....	14
<b>2 Prvky vzdělávacího programu <i>Začít spolu</i> .....</b>	<b>16</b>
2.1 Vzdělávací program <i>Začít spolu</i> a jeho historie .....	16
2.2 Ostatní alternativní vzdělávací programy, jejich charakteristika, porovnání .....	18
2.3 Prvky vzdělávacího programu <i>Začít spolu</i> v MŠ Srdíčko .....	20
2.3.1 Popis dne v MŠ .....	20
2.3.1.1 Ranní kruh (RK) .....	20
2.3.1.2 Tělovýchovná chvílka (TV) .....	21
2.3.1.3 Centrum aktivit (CA) .....	21
2.4 Učitelka v MŠ – úloha, osobnost, vlastnosti .....	22
<b>3 Výzkum .....</b>	<b>24</b>
3.1 Současný výzkum komunikace dětí v MŠ .....	24
3.2 Metodologie .....	26
3.3 Analýza a její výsledky .....	27
3.3.1 Ranní kruh (RK) .....	27
3.3.2 Tělovýchovná chvílka (TV) .....	37
3.3.3 Svačina .....	41
3.3.4 Centrum aktivit (CA) .....	43
3.4 Společná specifika komunikace v MŠ .....	44
<b>Závěr .....</b>	<b>49</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>51</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>53</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>54</b>
<b>Příloha 1 – Souhlas rodičů s natáčením v MŠ Srdíčko .....</b>	<b>I</b>

**Příloha 2 – Ukázky transkripce z natočeného materiálu .....II**

## Úvod

Komunikace je jev, který člověka provází po celý život. Je nezbytné schopnost komunikovat ovládat a umět s ní zacházet, stejně jako je dobré umět se přizpůsobovat společenským situacím, dobře se v nich orientovat, abychom obstáli ve světě vztahů. Podněty k tomu, abychom se naučili správně komunikovat, získáváme už od dětství. První slova se, stejně jako první krůčky, učíme převážně doma, v rodinném prostředí. Ale k vývoji naší komunikace nám nestačí jen kontakt s příbuznými. K sofistikované komunikaci potřebujeme získávat podněty i z jiného prostředí. A právě jedním z důležitých prostředí k formování komunikace je mateřská škola.

Mateřská škola bývá místem, kde komunikaci začneme poprvé naplno využívat v praxi a kde začneme mnohdy poprvé komunikovat s cizími dospělými a s cizími dětmi. Komunikujeme jak s pedagogem, tak s dětmi, mezi kterými si získáváme první kamarády i první mimo rodinné vztahy.

Učíme se zde základní principy fungování světa, společnosti i mezilidských vztahů. Učíme se rozlišovat, co je dobré a zlé, co smíme a nesmíme. Mělo by být samozřejmé, že tohle všechno nás učí od malička jako první rodiče. Ale mateřská škola je místem, kde si naše získávané znalosti upevňujeme i nadále rozvíjíme a pomoci by nám k tomu měl pedagog. Vygotskij (2004) poznamenává, že mezi pedagogem a dítětem funguje systematická spolupráce, při níž dozrávají vyšší psychologické funkce dítěte právě za pomoci a za účasti dospělého. Dospělý je tím, kdo dítěti pomáhá se zvládnutím úkolů, pro něž ještě nedosáhlo potřebného stupně vývoje.

Tato práce se zaměřuje na vzdělávací program *Začít spolu*. Ústředním „prvkem“ programu je spolupráce s rodiči. Znamená to, aby rodiče s ochotou do mateřské školy přicházeli, viděli a vnímali vlastní dítě při nejrůznějších aktivitách, které zde probíhají a sami se aktivně účastnili akcí, které školky pro rodiče připravují (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 89). Pokud spolupráce mezi rodiči a pedagogy funguje, obě strany spolu komunikují a respektují jedna druhou, je to základ nejen pro vytvoření plynulého přechodu dítěte z prostředí rodiny do prostředí mateřské školy, ale také základ pro vytvoření dobrého vztahu dítěte s pedagogem a naopak.

Osobnost pedagoga je v celém procesu socializace a sociální komunikace v mateřské a následně pak v základní škole, důležitá a klíčová. Je to pedagog, který dítě provází obdobím, kdy se formuje jeho vlastní osobnost a kdy se dítě většinou poprvé seznamuje s principy spolupráce a učí se poznávat samo sebe. Úloha pedagoga (dále hovoříme



o učitelce) v tomto programu není v tom, aby byl direktivní osobností, ale spíše by měl být jakýmsi rádcem, průvodcem na začátku hodně dlouhé cesty životem, někým, kdo dětem pomůže rozvíjet schopnosti poznávat a objevovat, ale také schopnosti komunikovat.

Tato bakalářská práce má za úkol definovat specifika komunikace v mateřské škole. Soustředí se na popsání přístupu a komunikace učitelky s dětmi všeobecně, konkrétně však na to, jak komunikace probíhá a na jakých principech funguje.

Snahou autorky je metodou kvalitativní popisné analýzy najít specifické způsoby komunikace učitelky v mateřské škole, zjistit zda existují nějaké typické znaky této komunikace, jestli je možné rozlišit tyto znaky v nějakých konkrétních situacích, případně při rozličných aktivitách. Zajímá nás také, jak probíhá verbální i neverbální komunikace, případně jaké jsou voleny jazykové prostředky.

První část práce se zabývá teorií. V první kapitole se autorka soustředí na teoretickou stránku komunikace. Definuje komunikaci, její rozdělení a popisuje v krátkosti dětskou řeč, řeč zaměřenou na dítě a obecnější principy komunikace mezi učitelkou a dětmi.

Druhá kapitola se zaměřuje na prvky vzdělávacího programu *Začít spolu*, pro srovnání také na další alternativní předškolní vzdělávací programy a též na osobnost učitelky a její úlohu v mateřské škole jako zprostředkovatele komunikace. Třetí kapitola popisuje výzkum, který probíhal v jedné třídě mateřské školy na podzim roku 2012, která funguje právě na principech vzdělávacího programu *Začít spolu*. Kapitola podává stručný popis současné situace ve výzkumu komunikace v mateřské škole. Výsledky analýzy sesbíraných dat budou diskutované na konci této kapitoly. Čtvrtá kapitola shrnuje výzkum a usouvztažňuje jej a porovnává s teoretickými poznatky.

# 1 Komunikace

## 1.1 Pojem komunikace

Pojem komunikace lze uchopit z různých úhlů pohledů a jeho definice není jednotná. Encyklopedický slovník češtiny (2000, s. 219–220) komunikaci popisuje jako sociální interakci, v užším smyslu jako jazykové jednání. Vybíral (2000, s. 18) ve své knize používá definici Watzlawicka, Beavinové a Jacksona<sup>1</sup>, že lidská komunikace je médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů. Podle nich je součástí každé komunikace vlastní syntax, sémantika a pragmatická (popř. psychologická, vztahová) stránka. Podle Čechové (2000, s. 355) je komunikace proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace/komunikanty.

Pokud se podíváme na etymologii slova komunikace, zjistíme, že tento pojem může být chápán z mnoha hledisek. *Communicatio* znamenalo původně „vespolné účastnění“ a *communicare* „činit něco společným, společně něco sdílet“. Komunikací se tak může rozumět jak „sdělování“, tak „sdílení“.<sup>2</sup> Znamená to, že pokud komunikujeme, sdílíme s někým něco společného – to, co bylo vyřčené, ale také např. společnou znalost, abychom si mohli porozumět. Jednodušší je komunikování s lidmi, které známe, většinou totiž máme společné znalosti, přátele, zážitky nebo zájmy a můžeme vzájemnou komunikaci na těchto předpokladech založit. Neznamená to ale, že komunikace s cizími lidmi, se kterými společné znalosti nesdílíme, nebude úspěšná. Jen je potřeba zapojit do komunikace další aspekty (např. empatii, porozumění a umění naslouchat), které nám usnadní cestu pro úspěšné komunikování našich záměrů. Pokud se navíc při takové komunikaci ocitneme v novém, neznámém prostředí (např. mateřská škola), je nezbytné začít s budováním sociálních vztahů jako dobrým základem pro úspěšnou komunikaci.

Komunikace může být realizována jak verbálně (jazykově), tak neverbálně (nejazykově). Verbální komunikaci realizujeme mluvením, tedy slovně i prozodicky, psanou řečí, ale i znakovým jazykem. Je to vlastnost charakteristická pro člověka, jde o systém, který dokáže přenášet informace prostřednictvím arbitrárních jazykových znaků.<sup>3</sup>

Oproti tomu neverbální (nonverbální, mimoslovní) komunikace je komunikací beze slov. Jde o to, co si mezi sebou lidé sdělují jakoby „mezi řádky“, ať už k tomu dochází

---

<sup>1</sup> WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D. *Menschliche Kommunikation*, Bern: Hana Hubert, 1969 (česky: Pragmatika lidské komunikace. Hradec Králové: Konfrontace, 1999).

<sup>2</sup> Vybíral, Z., *Psychologie lidské komunikace*, s. 17.

<sup>3</sup> Bytešnicková, I., *Komunikace dětí předškolního věku*, s. 11.

doteky, výrazy obličeje, postoji, gesty, pohyby atd. Nonverbální komunikace může být realizována doteky, pohledy, mimikou, gesty atd. Určitý přechod mezi mimoslovním a slovním způsobem sdělování tvoří podle Křivohlavého (1988, s. 87) paralingvistika (sdělování svrchními tóny řeči). Jedná se o písemně nezaznamenané (paralingvistické) charakteristiky řeči jako hlasitost řeči, intonace, melodie, výška tónu řeči aj. (Křivohlavý, 1988, s. 134).

Pro komunikaci s dětmi je důležitá verbální i neverbální komunikace. Dokonce dřív než slova, jsou děti schopné vysílat informace neverbálními signály a jejich pochopením mohou rodiče, ale i ostatní lidé pracující s dětmi, usnadnit jejich vývoj a učení. V mnoha kulturách se za významnou záležitost považuje první slovo, ale zřídka kdy se někdo zmíní o prvním gestu, napodobení nějakého zvířete apod. (Doherty-Sneddon, 2005, s. 11). Verbální komunikace možná výrazněji demonstruje pokrok dítěte a jeho osvojování řeči. V souvislosti s tím hovoříme o dětské řeči a o řeči orientované na dítě.

## 1.2 Dětská řeč

Pojem dětská řeč je obvykle spojován s pojmem osvojování jazyka dítětem<sup>4</sup>, s procesem, který souvisí s vrozenou schopností člověka jazyk si osvojovat.<sup>5</sup>

Encyklopedický slovník češtiny (2000, s. 300) osvojování jazyka dítětem pojímá jako postupné formování jazykové kompetence v mysli dítěte, bere jej jako součást kognitivního vývoje dítěte. Na osvojování se podílí jak vrozené předpoklady, tak právě i prostředí.

Každé dítě, pokud k tomu má normální podmínky, se naučí mluvit a rozumět mluvené řeči jiných osob ve svém prostředí (komunita, sociální a kulturní kontext). A právě to je předmětem zkoumání v mnoha oblastech vědy (např. psychologie, pedagogika, lingvistika, psycholingvistika aj.).

V současné české vědě nejsou zkoumání prováděna nijak soustavně, oproti zahraničí, kde je výzkum velmi rozvíjen<sup>6</sup> (viz podkapitola 3.1). Přitom právě zkoumání osvojování jazyka je důležité proto, abychom mohli pochopit komunikaci v širším sociálním kontextu.

Dětskou řečí se v naší práci explicitně nebudeme zabývat, zmiňujeme jí jen pro kontrast k řeči orientované na dítě, které se v naší práci věnujeme více.

---

<sup>4</sup> V anglické literatuře existuje označení Language Acquisition Device.

<sup>5</sup> Průcha, J., Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky, s. 18.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 9.

### 1.3 Řeč orientovaná na dítě

Komunikace lidí se liší podle toho, s kým a kde komunikujeme nebo také o čem. Markantní rozdíl je ve způsobu, jakým komunikujeme s dospělým a jakým s dítětem. Řeči orientovanou na dítě<sup>7</sup> se nejčastěji rozumí řeč dospělých ve styku s malými dětmi, protože už explicitně z tohoto termínu vyplývá, že se nejedná o řečový projev samotného dítěte. Termín řeč orientovaná na dítě označuje spontánní promluvy, ve kterých je dítě adresátem (individuálním nebo kolektivním). Provází ji charakteristické výrazové prostředky – zjednodušení ve fonetické a fonologické struktuře, menší slovní zásoba, výpovědi jsou průměrně kratší s méně složitou gramatickou a sémantickou strukturou atd. (Slančová, 1999, s. 30).<sup>8</sup> Řeč orientovanou na dítě lze chápat jako strukturu vzniklou na základě přizpůsobování se dětské psycholingvistické kapacitě (Slančová, 1999, s. 30).<sup>9</sup>

Slančová (1999) k řeči orientované na dítě vztahuje také pojem řečové okolí dítěte. Jsou to podle ní veškeré verbální projevy, které nějakým způsobem působí na dítě. Mohou to být jednak záměrné promluvy, kdy je dítě primárním adresátem, nebo také promluvy, které dítě zaslechne jen záměrně nebo nedopatřením (Slančová, 1999, s. 25). Slančová (1999, s. 32) se též domnívá, že „*vnitřní dynamika a variabilita řeči orientované na dítě je odvozená od věku a vývojového stupně dítěte, od typu komunikační události a od sociální role komunikačního partnera dítěte*“. V naší práci se zaměřujeme na řečové okolí, které na dítě působí, zejména tedy na prostředí mateřské školy a na sociální roli komunikačního partnera, resp. na roli učitelky, se kterou je dítě většinou v téměř každodenním kontaktu a jejíž řečový projev na dítě působí. Pro učitelky se řeč orientovaná na dítě může stát prostředkem, kterým mohou pomoci dětem s učením a jejich vlastní socializací.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> V anglické literatuře se používá pojem baby talk.

<sup>8</sup> Slančová podle FERGUSON, Ch. Baby talk in six languages. *American Anthropologist*. Vol. 66, 1964, s. 101–114. Dále FERGUSON, Ch. Baby talk as a simplified register. *Talking to Children: language input and acquisition*. Red. C. Snow a Ch. Ferguson. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, s. 237–253. Také FERGUSON, Ch. Talking to Children: a search for universals. *Universals of Human Language*. Vol. 1. Red. J. Greenberg, C. Ferguson, E. Moravcsik. Stanford, CA, Stanford University Press, 1978, s. 203–204.

<sup>9</sup> Slančová podle BROWN, R. Introduction. *Talking to Children: language input and acquisition*. Red. C. Snow a Ch. Ferguson. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, s. 1–23.

<sup>10</sup> Slančová podle WODAK, R., SCHULZ, M. *The Language of Love and Guilt. Mother-daughter relationships from a cross-cultural perspective*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 1986.

Autorky sice pojem řeči orientované na dítě vztahují k řeči matek orientované na dítě, ale my nevidíme důvod, proč by tato myšlenka nedávala smysl i pro roli učitelky.

#### 1.4 Komunikace učitelky s dětmi

Komunikace učitelky s dětmi probíhá formou dialogu, jazykové projevy mají podobu dialogických replik, kdy je učitelka spíše aktivnější (pokládá otázky, „moderuje“ dialog), často se objevují monologické repliky (vyprávění příběhu dítětem, učitelčino čtení uměleckého textu).<sup>11</sup> Přičemž se ale míra zapojení učitelky do dialogu mění s komunikační situací, do které ona a děti vstupují. Zatímco v ranním kruhu je moderátorem, ústřední postavou, která navozuje téma a vede děti napříč činnostmi, v centrech aktivit je spíše koordinátorem a instruktorem – nabídne vysvětlení či radu, ale jinak zůstává spíše v pozadí (viz podkapitola 3.3).

Co je důležité, a prostupuje celou komunikací učitelky a dítěte v mateřské škole, jsou komunikační funkce (KF). Tento pojem souvisí s komunikačním záměrem (KZ), kterého chce komunikant dosáhnout v určitém úseku komunikační události. Komunikační záměr představuje snahu komunikanta o ovlivnění komunikačního partnera cestou utváření jeho postojů a citů související se současným ovlivněním vzájemných vztahů a vyvolanou změnou v informovanosti (vlastní nebo partnerově), přičemž všechny tyto dílčí komunikační záměry jsou podřízeny dosažení základního cíle komunikační události. KZ můžeme označit např. jako informaci, hodnotu, radu, prosbu apod. Tyto KZ potom nazýváme komunikační funkce (Slančová, 1999, s. 68–69).<sup>12</sup> Pro účely naší práce se věnujeme jen popisu těch KF, které se při analýze vyskytly, tudíž je můžeme spojit s konkrétními příklady. Dále se tak budeme věnovat kontaktním KF (oslovení, kontakt) a reaktivním KF (výzva, pobídka, příkaz, instrukce, povel/signál, upozornění, napomenutí, potřeba informace, ujištění se, pochvala).

---

<sup>11</sup> Slančová (1999, s. 53).

<sup>12</sup> Slančová podle KOŘENSKÝ, J. a spol. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Vyd. 2. České Budějovice, Pedagogická fakulta, 1987.

### 1.4.1 Kontaktné KF

- **Oslovení**

Oslovením se zpravidla zahajuje komunikace, jde o výzvu, patří ke komunikativní jazykové funkci. Jádrem oslovení je nějaké pojmenování komunikačního partnera, ať už jeho jménem, přezdívkou, zájmenem. Pro oslovení je důležitý vztah mezi participanty komunikace (Slančová, 1999, s. 87).<sup>13</sup>

- **Kontakt**

Slančová (1999, s. 93) uvádí, že kontakt se vyskytuje jako průvodní KF a patří k nejméně frekventovanějším, zejména tam, kde jde o organizování činnosti. Udržet kontakt lze různými způsoby (kontaktné výrazy, volba zajímavého tématu k hovoru, atd.).

### 1.4.2 Reaktivní KF

- **Výzva**

Výzva je snaha, kdy se někdo snaží podnítit adresáta, aby něco vykonal, realizoval nějakou činnost.

- **Pobídka**

Slančová (1999, s. 101) vnímá pobídku jako naléhavější výzvu. Oproti ní je pobídka těsněji spjata s následující fyzickou, řečovou nebo mentální reakcí.

- **Příkaz**

Příkaz se vyznačuje vyšším stupněm naléhavosti a také kategoričností než výzva. Mluví vyjadřuje zřetelně svou vůli (Slančová, 1999, s. 101). Mluví bývá v odlišné sociální roli než jeho partner, bývá jemu nadřazený (Grepl, Karlík, 1988, s. 72).

- **Instrukce**

Instrukce považujeme za jakýsi didaktický příkaz, týkají se (alespoň v této věkové skupině) téměř výhradně konkrétní neverbální činnosti a vyžadují nějakou fyzickou reakci. Instrukce se mohou uplatňovat při popisu cvičení, hry, učení, programu dne (Slančová, 1999, s. 106).

- **Povel/signál**

Povel se váže k okamžitému započítí a ukončení nějaké činnosti, je to většinou druh kategoričného rozkazu a vyplývá z autoritativního (nadřazeného) postavení mluvčího (Slančová, 1999, s. 108).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Slančová podle Encyklopédie jazykovedy. Bratislava: Obzor, 1993.

<sup>14</sup> Slančová podle Grepl, Karlík (1988, s. 73).

- **Napomenutí**

Většinou se napomenutí týká jednoho dítěte, případně nějaké užší skupiny dětí, která pravděpodobně dělá něco v rozporu s učitelčinou představou.

- **Potřeba informace, potřeba činnosti**

KF s potřebou informace patří v dialogu mezi nejfrekventovanější s nejčastější podobou otázky, u které Slančová vychází z klasického členění na otázky zjišťovací, doplňovací, vylučovací a deliberativní, zároveň však uvádí, že pro danou komunikaci je specifický její didaktický charakter. Vychází z toho, že odpověď na otázku většinou učitelka zná nebo ví, co by mohla být vyhovující odpověď (Slančová, 1999, s. 113).

- **didaktické otázky<sup>15</sup>**: Jde o specifický typ podněcovacích otázek. Nejde o samotné prověřování znalostí dětí, i když se jimi zjišťují jejich předpokládané vědomosti.

Otázky se rozlišují podle formy na doplňovací nebo zjišťovací. Ale u zjišťovacích otázek se objevuje fakt, že ve skutečnosti učitelka chtěla po dítěti rozvinutou odpověď, reakci bohatší na informace (pouhé ano/ne nestačí), proto často přichází další učitelčina reakce (Slančová, 1999, s. 115).

- **eliptické otázky<sup>16</sup>**: Vyskytují se jako specifický typ otázky. Chybějící verbální část otázky je nahrazená mimojazykovým prostředkem, a to např.: hračkou, obrázkem, případně jinou pomůckou.
- **návodné otázky**: Řadí se pod eliptické otázky jako jeden z jejich druhů. Nenahrazuje se však jejich chybějící verbální část jiným mimojazykovým prostředkem, ale učitelka se touto otázkou snaží děti navést k odpovědi, aniž by jim musela odpověď sama říct.

- **Pochvala**

Pochvala je nějaké hodnocení činnosti, chování, vědomostí aj., vyplývá z bezprostřední činnosti, je to kladně hodnotící prvek, který schvaluje chování dítěte (Slančová, 1999, s. 127).

---

<sup>15</sup> Slančová (1999, s. 114).

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 117.

## 2 Prvky vzdělávacího programu *Začít spolu*

Do roku 1989 byla mateřská škola institucí s jednotným, pevně daným programem. Určoval to zákon o jednotné školské soustavě, s pevně stanovenými a závaznými osnovami pro jednotlivá věková období. Povinně se dodržoval přesný režim dne s předepsanou délkou každodenního pobytu dětí venku a také se dvěma denními zaměstnáními pro děti ve věku 5–6 let. Obsahová náplň mateřských školek byla pod vlivem tehdejší ideologie a politika státu oddělovala rodinu a mateřskou školu. Veškerá individualita učitelek i jejich iniciativa byla nežádoucí, učitelky musely dodržovat stanovené úkoly na úkor her a spontánních činností (Jeřábková, 1993, s. 72–73).

Po roce 1990 se ze vzdělávání odstraňuje ideologie, klade se důraz na výchovu osobnosti dítěte v duchu humanistických hodnot (Jeřábková, 1993, s. 74). Školky se otevírají rodinám a ke slovu se mimo jiné dostávají alternativní vzdělávací programy. Jednou z nejvýraznějších změn v polistopadovém vývoji byla změna ve výchovně vzdělávacím obsahu. Přestal být povinný jednotný program a od r. 2002 platí *Rámcový vzdělávací program*, podle něj si školky tvoří své vlastní školní vzdělávací programy (Koťátková, 2008, s. 83–85). V současné době tak nelze přesně říct, co je to klasická nebo tradiční mateřská školka a jestli a jak se liší od alternativních vzdělávacích programů. Pro přehled zde vybrané alternativní programy v krátkosti charakterizujeme a pokusíme se vystihnout rozdíly mezi nimi a programem *Začít spolu*, na který se v naší práci zaměřujeme.

### 2.1 Vzdělávací program *Začít spolu* a jeho historie

Po roce 1989 přichází období, kdy předškolní vzdělávání (a nejen to) hledá novou cestu, snaží se najít způsob, jak reagovat na změnu poměrů i společenské situace a přizpůsobit tomu vzdělávání již od mateřské školky (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 9). V USA vznikla iniciativa vytvořit program předškolní výchovy, který by zohlednil evropské tradice ve výchově malých dětí a využil při tom teorie a praktických postupů Programu Head Start. Do projektu se zapojilo 17 zemí ze střední a východní Evropy (mezi nimi i Česká republika, Slovensko či Maďarsko). Celý projekt finančně zaštiťovala Sorosova nadace, jejímž posláním se stalo poskytování podpory novým demokraciím ve střední a východní Evropě.

V současnosti je *Začít spolu* jedním z rozšířených alternativních vzdělávacích programů, které jsou uplatňovány jak v prostředí mateřských školek, tak poté i škol základních.



*„Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Přípravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné.“<sup>17</sup>*

*Začít spolu* (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený metodický model, který nabízí učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ i MŠ. *Začít spolu* představuje velmi otevřený didaktický systém, který umožňuje jednotlivým předškolním i školním zařízením, stejně jako každému učiteli, přizpůsobit si jeho konkrétní podobu podle zvyků, kultury i tradice své země a také potřebám konkrétních dětí. Je to program orientovaný na dítě.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Gardošová, J., Dujková, L. a kol. (2003, s. 11).

<sup>18</sup> Step by Step ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.sbscr.cz/?t=1&c=6>>.

## 2.2 Ostatní alternativní vzdělávací programy, jejich charakteristika, porovnání

Mezi další alternativní vzdělávací programy kromě *Začít spolu* patří například Waldorfská mateřská škola, Montessori mateřská škola nebo mateřská škola s programem podpory zdraví.

- Waldorfská mateřská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu a vychází z antroposofické antropologie R. Steinera, který zjišťuje zákonitosti vývojových kroků dítěte, jeho schopnosti učit se. Výchova je brána jako vývojový proces, kde jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Panuje snaha zajistit celistvé vzdělání, důležitou roli hraje obraz, rytmus a pohyb, jednání dítěte je vázáno bezprostředně na smyslové vjemy. Program si klade za cíl propojit vedení mateřské školy s rodiči a spolupracovat tak na jejich výchově a vytvořit prostředí, ve kterém budou děti obklopeny takovými lidmi, aby se mohly přirozeně projevit a napodobovat jednání dospělých ve svém okolí. Jde zde o učení se přímou činností, pro práci se vychází z uspořádání prostoru školy, třídy do šestiúhelníku nebo kruhového půdorysu. Jedním z hlavních principů je právě způsob napodobování, učitelka práci nevysvětluje, práci začne sama, děti k ní inspiruje<sup>19</sup> (Koťáková, 2008, s. 166–169).<sup>20</sup>
- Mateřská škola Montessori byla založena italskou lékařskou Marií Montessori v Římě v roce 1907. Metoda vychází z tzv. „normální dětské přirozenosti“, k čemuž Montessori došla při pozorování malých dětí. Montessori pracovala na podkladech pro možnosti výchovy dětí mentálně postižených, sociálně ohrožených i zdravých. Na základě toho vytvořila učební pomůcky, které stimulují smysly a postupují v logické řadě. Důraz je kladen na připravenost prostředí, dítě se v něm učí vlastním tempem, učitel funguje jako zprostředkovatel znalostí.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Vzdělávací program Waldorfské mateřské školy. Dostupné z WWW:

<[http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)>.

<sup>20</sup> Koťáková podle GRUNELIUSOVÉ, E. M. *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha: Baltazar, 1992. Dále podle POL, M. *K impulsu waldorfských škol pro pluralitu školství v Čechách*. Čas. Pedagogika, č. 3, 1993, s. 257–267. Dále podle RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994.

<sup>21</sup> Vzdělávací program Montessori. Dostupné z WWW: <<http://www.montessori.cz/o-metode/>>.

- Mateřská škola s programem podpory zdraví vznikla v osmdesátých letech 20. století na popud Světové zdravotnické organizace, kterou k tomu vedla snaha ovlivnit životní styl mladé generace. Původní program směřoval na základní školy, v ČR byl Státním zdravotním ústavem vytvořen takový projekt pro mateřské školy. Program si klade za cíl přispívat ve výchově ke zdravému životnímu stylu a přispívat k tvorbě podmínek, které umožňují tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte (Koťátková, 2008, s. 178–179).<sup>22</sup>

Programy nebo metody nelze hodnotit ve smyslu, který program je lepší či horší, každý je zkrátka jiný a svůj, jde právě o to, že je alternativní. U všech je důležitá spolupráce s rodinou (oproti situaci před rokem 1989), zejména proto, aby výchova dítěte byla kompletní a rodiče a pedagogové spolu navzájem spolupracovali. Podstatné je také zaměření se na dítě a jeho potřeby a na prostředí. I když je v každém programu pojaté rozdílně, je vytvářeno tak, aby dítěti poskytlo co nejvíce prostoru, který potřebuje ke svému vývoji.

Oproti ostatním je program *Začít spolu* více cílen na komunikaci a učení se formou otázek a odpovědí. Děti mají dostatek volnosti, ale učitelka je nakonec vždy ten, kdo vezme iniciativu do svých rukou a určí aktivitu, které se budou děti samy nebo společně s ní věnovat.

---

<sup>22</sup> Koťátková podle HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995.

## 2.3 Prvky vzdělávacího programu *Začít spolu* v MŠ Srdíčko

MŠ Srdíčko v pražských Modřanech funguje na základě principů programu *Začít spolu*, využívá některé jeho prvky. Filozofií jejího vzdělávacího programu je heslo: „*Dítě je rovnocenný partner dospělého.*“ Děti po celý den pracují v centrech aktivit, jsou vedeny k samostatnosti a vzájemné spolupráci. Centra aktivit jsou rozmístěná po třídě a navzájem od sebe oddělená, aby v nich děti mohly nerušeně pracovat, pokud chtějí a jak chtějí.<sup>23</sup>

### 2.3.1 Popis dne v MŠ

Den zpravidla začíná ranním kruhem, pak následuje tělovýchovná chvilka spojená se zpěvem apod., svačina, práce v centrech aktivit. Denní program třídy se samozřejmě občas liší a přizpůsobuje se momentálním potřebám, případně zvláštním aktivitám (divadlo, návštěva základní školy, výlet, plavání atd.).

#### 2.3.1.1 Ranní kruh (RK)

Ranní kruh je místem, kde se děti schází společně s učitelkou, navzájem si naslouchají, povídají si a seznamují se s plánem na celý týden (v pondělí) či jednotlivý den. Učitelka zde vystupuje z větší části v roli moderátora, který celou aktivitu vede. Před začátkem kruhu jsou děti upozorněny na to, že mají skončit s činností, kterou právě dělají, uklidit si po sobě a přemístit se do kruhu. „*Kruh zde symbolizuje partnerství všech jeho členů, všichni jsou jeho součástí. Kruh je symbolem rovnosti, spoluzodpovědnosti,*“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 22). Ranní kruh je důležitý pro rozvoj komunikačních kompetencí (Bytešníková, 2012, s. 100).

V kruhu následuje vzájemné přivítání, povídání si o tom, co děti dělaly, zažily minulý den, o víkendu, apod. Je to místo, kde mohou bez obav vyjádřit své pocity a prožitky. Učitelka může určit dítě, které ostatní spočítá, jiné, které na nástěnku umístí kartičky s počasím a další, které má službu. V kruhu je místo pro nastolení tématu a s ním souvisejícími aktivitami – básnička, písnička, pohádka. Samozřejmě nechybí praktické zkušenosti dětí a jejich znalosti o daném tématu. Téma je voleno na několik dnů či týdnů – dojde tak k jeho hlubšímu poznání a děti získají použitelné zkušenosti (Kořátková, 2008, s. 141).

---

<sup>23</sup> MŠ Srdíčko. Dostupné z WWW: <<http://www.ms-srdicko-levskeho.cz/>>.

### **2.3.1.2 Tělovýchovná chvílka (TV)**

Tělovýchovná chvílka je ta část dne, kdy mají děti možnost aktivního pohybu, ať už při různých hrách nebo při jednoduchém tělocviku, kde jsou jim učitelkou předváděny jednotlivé cviky, které se následně děti snaží provádět. Učitelka může využít CD přehrávače, může si s dětmi zazpívat u piana nebo u kytary. Záleží jen na tom, co zrovna v danou chvíli preferuje ona nebo děti.

### **2.3.1.3 Centrum aktivit (CA)**

Centra aktivit jsou místa, která si děti volí pro svou práci dle svého vlastního uvážení. Buď si mohou vybrat, v kterém centru zrovna chtějí pracovat, nebo je zvoleno jedno centrum (např. výtvarné). Poté učitelka dětem postupně nabídne všechny možnosti, které jsou pro ně připravené a děti si mohou vybrat, co chtějí zrovna dělat. Jednotlivé úkoly jsou jim vysvětleny a je na dětech, jak se ke své samostatné práci postaví. Učitelka hlavně pozoruje dění ve třídě, případně je ochotna nabídnout svou pomoc těm, kteří ji potřebují.

## 2.4 Učitelka v MŠ – úloha, osobnost, vlastnosti

Úloha učitelky v MŠ je úkol velmi obtížný. Učitelka nemůže převzít výchovu „za rodiče“ dětí, nemůže ani uplatňovat vlastní výchovatelské metody, ale je potřeba, aby maximálně využila svůj potenciál, svou osobnost, aby byla dítěti především průvodcem na jeho cestě za poznáním. Je třeba, aby učitelka dítě podporovala, chválila, radila mu s tím, s čím si neví rady a hlavně mu šla příkladem. Měla by s každým dítětem dokázat komunikovat a vést s ním dialog.

Učitelku by děti měly přijímat jako přirozenou autoritu, protože výchova a vzdělávání dětí se bez autority dospělého nedá efektivně uskutečňovat. U předškolních dětí představují autoritu všichni dospělí, bez jakýchkoliv pochybností, někteří i bez sebemenších zásluh. Dospělí jsou silnější, větší, ví si se vším rady, dokážou uspokojit řadu základních potřeb dítěte, proto v tomto věku mohou dospělí (učitelky) autoritu pouze udržovat nebo ztrácet, nikoliv získávat. Učitelka nastavuje dětem mantinely, ve kterých se mohou pohybovat, pomáhá jim vyznat se ve stanovených pravidlech tak, aby je dítě bylo schopno naplnit (Mertin, 2013, s. 15).

Samotným oceňováním a podporou dítěte jej vlastně vedeme ke vhodnému chování a rozhodně by k tomu pedagog měl přihlížet a dbát na to (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 101). Gardošová a Dujková (2003) formulují hlavní zásady, jak by učitelé v mateřské škole měli s dětmi jednat a jak je oceňovat.

Zásady jsou např. takové:

- oslovujeme dítě křestním jménem, kdykoli k němu mluvíme
  - pokyny formulujeme pozitivně (*Zavírej prosím dveře tiše, chod' pomalu, mluvíme jeden po druhém*)
  - jsme konkrétní, řekneme, co konkrétně dítě udělalo dobře
  - dáváme konkrétní požadavky (*Dej prosím kostky do krabice...*)
  - oceňujeme slovy, dotykem, úsměvem, přikývnutím
  - oceňujeme ty formy chování, které jsou žádoucí
- (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 101)

Z toho vyplývá, že komunikace mezi učitelkou a dítětem by měla být upřímná, ale i citlivá, měla by jí být věnována výrazná pozornost. Je to často právě na učitelce, odhalit případné problémy, změny chování i nálad dítěte a včas na to upozornit. Učitelka svou komunikací může ovlivnit dítě, může snadno vytvořit dojem, že si jsou s dítětem rovni, že

jsou partneři, kteří spolu mohou spolupracovat, pokud budou chtít. Právě kooperativní komunikace při práci s dětmi patří mezi základní principy (nejen) tohoto programu a rozhodně by neměla být opomíjena. Ve vzdělávacím programu MŠ Srdíčko<sup>24</sup> jsou tyto principy uvedeny takto:

- projevovat empatii, vyjadřovat své pocity, používat „JÁ“ výroky
- popisovat činnosti, situace (ne pouze všeobecně hodnotit chování dětí – šikovný, hodný, zlobivý...), využívat pozitivní komunikaci (nepoužívat záporny)
- dát dětem dostatečný prostor k vlastnímu vyjádření (je více slyšet děti než učitelku) motivujícími otázkami, čekáním na odpověď, vhodnou organizací činností (umožňuje dětem komunikaci mezi sebou)
- podporovat samostatnost dětí možností výběru, vrácením otázek

---

<sup>24</sup>MŠ Srdíčko. Dostupné z WWW: <<http://www.ms-srdicko-levskeho.cz/>>.

### 3 Výzkum

Teoretická stránka bakalářské práce je podpořena observačním výzkumem, který probíhal v jedné třídě MŠ Srdíčko v pražských Modřanech. Pozorování interakce učitelky s dětmi se odehrávalo ve třídě 28 převážně předškolních dětí ve věku 4 až 6 let a šlo o jednu paní učitelku. Následná analýza sesbíraných dat je kvalitativně popisná se zaměřením na popis komunikace mezi učitelkou a dětmi.

#### 3.1 Současný výzkum komunikace dětí v MŠ

Na tomto místě je příhodné nejprve si položit otázku, proč je třeba dělat výzkumy zaměřené na komunikaci dětí, a to hlavně na komunikaci dětí a učitelky v mateřské škole. Jak uvádí Průcha<sup>25</sup>, který se v roce 2009 zabýval hodnocením situace v českém a zahraničním výzkumu řeči a komunikace dětí předškolního věku, v české vědecké produkci na rozdíl od té zahraniční „*neexistují téměř žádné práce s výzkumnými nálezy o řeči a komunikaci současné populace předškolních dětí*“. Tato skutečnost je zářející, pokud si uvědomíme, že právě předškolní věk je klíčovou etapou života (Průcha, 2009, s. 22) a má zásadní význam pro další rozvoj komunikačních schopností. Výzkum v této oblasti by měl reflektovat současný stav vývoje řeči a komunikace u dětí a měl by zjišťovat, jestli a zda jsou naplňovány komunikativní kompetence u dětí podle RVP.<sup>26</sup> Problém nastává, pokud si chceme ověřit, jak jsou fakticky realizovány záměry a cíle jazykové výchovy, tedy jaký je současný stav vývoje řeči a komunikace (Průcha, 2009, s. 24).

Průcha hledal v české vědecké produkci práce, které by se takovým výzkumem zabývaly, a konstatoval, že pokusy o zkoumání v této oblasti alespoň u nás nejsou dostačující. Podle něj je sice v posledních letech rozvinutá produkce českého pedagogického výzkumu, ale téměř se nevěnuje problematice řeči a komunikace dětí v předškolním věku. Chybí práce, které by poskytovaly faktická data a nálezy o dětské řeči a jen ojediněle a nepřímou je zkoumána samotná komunikace mezi učitelkami a dětmi v mateřské škole (Průcha, 2009, s. 27). Jedná se spíše o jednotlivé práce (ať už bakalářské, magisterské nebo diplomové). Např. na Slovensku na Filozofické fakultě Prešovské univerzity přitom působí tým kolem prof. Slančové a funguje zde celá výzkumná Laboratoř pro výzkum dětské řeči (Průcha, 2009, s. 36). Otázkou je, jestli by podobný výzkum neměl vzniknout také u nás, zcela jistě by zde totiž našel své uplatnění.

---

<sup>25</sup> Průcha (2009, s. 1–2).

<sup>26</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2004.



Dětská řeč, její vývoj a komunikační schopnosti z ní vycházející jsou důležitým faktorem, který by neměl být opomíjen. Prostřednictvím takového výzkumu se dozvíme víc o osvojování řeči dětmi i o učení se komunikaci všeobecně, odhalíme problémy, které se mohou vyskytovat a otevřeme tak cestu k hledání a nalézání řešení. Můžeme připravit učitelkám v mateřských školách takové podmínky, aby byly připraveny rozvíjet dětské komunikační schopnosti tak, jak je potřeba.

Po své verbální i neverbální stránce je komunikace s dětmi natolik specifická a různorodá, že právě to ji podle autorky činí tak zajímavou. I to je jeden z důvodů, proč si autorka práce vybrala jako téma komunikaci v mateřské školce. Zajímá se o komunikaci jako o prostředek, který denně používáme v jeho nejrůznějších podobách s nejrůznějšími typy lidí. Co člověk, to jiný přístup ke komunikaci, jiný komunikační záměr i rozdílné komunikační prostředky a cíle. Druhým důvodem, proč bylo zvoleno toto téma, je samo prostředí mateřské školy, které zná autorka velmi důvěrně z vlastní zkušenosti.

### 3.2 Metodologie

- **doba a čas natáčení**

Natáčení probíhalo v listopadu 2012 po dobu 4 dní (pondělí, úterý, středa, pátek) vždy dopoledne cca od 9 do 10:30 a přizpůsobovalo se dennímu programu třídy, který se měnil. Tudíž jsme se museli vypořádat i s nerovnoměrným zastoupením jednotlivých aktivit (viz dále). Před samotným natáčením byli písemně požádáni rodiče dětí o souhlas s natáčením, aby nevznikl jakýkoli problém.

- **podmínky natáčení**

V původním plánu bylo do natáčení zapojit dvě videokamery. Ale po zhodnocení situace ve třídě, kdy při cvičném pozorování autorka zjistila, že se učitelka nebo děti v průběhu natáčení budou přemísťovat nejen v místnosti, ale i mezi nimi, bylo od druhé videokamery nakonec upuštěno.

Natáčení tedy probíhalo na jednu videokameru, se kterou se autorka v případě potřeby pohybovala po třídě. Autorka byla natáčení přítomná přímo ve třídě jako pozorovatel, ale nijak nezasahovala, ani nenarušovala jednotlivé činnosti. Učitelka s natáčením souhlasila (stejně jako rodiče), ale nebyla seznámena se záměrem natáčení, tudíž nevěděla, že jde hlavně o ni samotnou, aby nedošlo ke zkreslení výsledků. Po dokončení všech analýz sesbíraných dat bude učitelka, MŠ i rodiče seznámeni s přesným cílem výzkumu i s jeho výsledky.

- **natočený materiál**

Délka natočeného materiálu je celkem 3 hodiny a 20 minut. Co se týče jednotlivých denních aktivit, tak ranní kruh byl natočen celkem 4x, tělovýchovná chvilka 2x, svačina 3x a práce v centrech aktivit 1x.

- **analýza videí**

Rozbor natočeného materiálu probíhal nejprve tak, že byla přepsána všechna videa do písemné podoby. Následovalo několik dalších zhlédnutí, pozorování a hledání specifík komunikace přímo v natočeném materiálu. Bylo také částečně přihlédnuto k poznámkám, které si autorka dělala při cvičném pozorování. K sesbíraným datům a věrně přepsaným transkriptům, které se pojí se záznamy, má přístup pouze autorka práce. Data jsou uchována tak, aby byla zajištěna anonymita dětí. Jména dětí v příkladech uvedených v práci byla z důvodu anonymity pozměněna.

### 3.3 Analýza a její výsledky

První část analýzy se zaměří na komunikaci napříč jednotlivými komunikačními situacemi (KS)<sup>27</sup>, ve kterých se učitelka a děti v průběhu dne nacházejí a které jsou zaznamenané na videích. Ve druhé části se pokusíme nalézt konkrétní znaky a specifika, která prostupují všemi KS. Předpokládáme, že nalezneme několik opakujících se znaků, které jsou typické pro tuto komunikaci. Jde nám o kvalitativní popisnou analýzu, která bude zahrnovat popisy situací, které se pokusíme vztáhnout na teoretické poznatky uvedené v první části práce.

U každé činnosti bude popsána situace, ve které se děti a učitelka nachází, pozornost bude věnována také tématu. Všechny KS budou rozebrány z hlediska verbální i neverbální komunikace, budou analyzovány všechny natáčecí dny a vybrány některé situace i s ukázkami komunikace. Na závěr budou diskutována společná specifika komunikace mezi učitelkou a dětmi v mateřské škole a budou vztažena také ke komunikačním funkcím podle Slančové (viz podkapitola 1.4).

#### 3.3.1 Ranní kruh (RK)

Po příchodu do školky se děti věnují činnostem podle vlastního výběru, většinou si hrají v herně. V okamžiku, kdy už děti sedí v kroužku na zemi na polštářích připravené na RK, učitelka zjišťuje, kdo z dětí zůstává na spaní a kdo odchází po obědě. Je to čistě formální záležitost, při které se učitelka nenechá vyrušovat, pokud dítě nepotřebuje její pomoc. Jestliže jí dítě vyruší, vysvětlí mu, že teď není vhodný čas. „*Počkej, povíš to potom.*“ Pokud však při prostírání stolů potřebují chlapečci vědět, pro kolik dětí mají připravit prostírky, učitelka je nápomocná. „*Ano, tři plný stoly a tři prostírky.*“

Společné zahájení dne přichází s RK. Jedná se spíše o formální aktivitu, která má pokaždé stejný začátek – přivítání se, informace o tom, jaký je den v týdnu, měsíc, kdo má službu, spočítání dětí. Jestliže se stane, že dítě nespočítá správně srdíčka<sup>28</sup> na nástěnce, nic se neděje. Učitelka nechá děti chvíli počítat, ty se předhánějí, kdo to udělá, potom je spočítá sama a řekne dětem správné číslo, ujasní si společně správný počet, často se také postupně po

---

<sup>27</sup> Podle Čechové (2000, s. 357) je komunikační situací rozuměno, že je vázána na určité místo a prostředí, kde se komunikace odehrává, je tvořena počtem účastníků a jejich sociálními, vzdělanostními vztahy, také věkovým složením.

Autorka za komunikační situace v této bakalářské práci považuje ranní kruh, tělovýchovnou chvíli, centrum aktivit a svačinu. Popis jednotlivých aktivit v rámci dne viz podkapitola 2.3.1.

<sup>28</sup> Srdíčka na nástěnce zastupují jednotlivé děti, každé má svoje, které umístí na nástěnku po příchodu do třídy.

jednom počítají v kroužku. Chybu dítěte okomentuje slovy: „*Tak Anička asi ťukla někde prstem vedle.*“

V této situaci je učitelka spíše v roli moderátora. Má hlavní slovo, co se týče vedení aktivity, pokud však chce mluvit dítě, má příležitost i prostor, kdy jej učitelka i ostatní děti poslouchají. Na začátek povídání se učitelka děti ptá, který je měsíc (viz následující ukázka) a dále pokračuje debata přirozeně, nikdo se nepřekřikuje a všichni se vzájemně poslouchají. Z úryvku konverzace vyplývá, že učitelka se snaží s dětmi komunikovat o tom, co znají z vlastní zkušenosti a co si dokážou vztáhnout ke konkrétní situaci, kterou samy zažily nebo o ní mají ponětí:

*pí uč: „Měsíc je který?“*  
*děti: „Listopad.“*  
*pí uč: „Listopad, listí padá, už asi všechno opadalo, víte, že už jsme hrabali na zahradě, protože listů tam bylo spousta. Byl jste někdo hrabat s maminkama?“*  
*dítě: „My jsme byli u babičky.“*  
*pí uč: „Byl někdo tady hrabat, odpoledne v pátek třeba?“*  
*dítě: „Já byla u babičky.“*  
*pí uč: „Vy máte u babičky hrabání...“*  
*„Pěťo?“*  
*Pěťa: „Já jsem byla tady na zahradě hrabat.“*  
*pí uč: „Tady na naší? Vidiš to, Janička nám pomáhala.“*  
*pí uč: „Někdo tam byl třeba s maminkou, Sára třeba od vedle tam šli, když odpoledne děti byli ve třídě, tak maminka si vyzvedla Sáru a pak tam šli spolu ještě s bráškou a šli tam pomoc, tak až potom půjdeme ven, tak se podíváme už je tam pohrabanej velikej kus zahrady.“*

**Tabulka 1. Rozhovor na téma, který je měsíc, spojení se zkušeností.**

Tématem týdne v době natáčení jsou zdravé a nezdravé věci (potravin, sport, kouření atd.). Téma je uvedeno básničkou o čištění zubů, kterou dětem učitelka přečte. Klade přitom důraz na rýmy na konci veršů, pracuje s hlasem. Potom následují otázky k čištění zubů, kdy se z otázky položené na všechny děti, stane konverzace mezi učitelkou a jedním dítětem, která je zakončené jemným doporučením (viz Tabulka 2). V podstatě jde o stejný princip vedení konverzace jako u předchozího příkladu (viz Tabulka 1):

*pí uč: „Takže jak je to s těma zubama? Čistíte si je pořád?“*  
*děti: „Joo.“*  
*pí uč: „Ráno všichni? Odpoledne tady čistíme...a večer?“*  
*děti: „Jooo.“*  
*pí uč: „A nebo vás maminka musí honit?“*  
*dítě: „Ne, já si někdy po vyčistění vezmu ještě bonbonek a já už jdu spát, tak to řeknu tatínkovi a tatínek mi řekne, ať jdu spát a já mu řeknu, že si to musím vyčistit.“*  
*pí uč: „Takže si je musíš ještě vyčistit?“*  
*dítě: „Ne, tatínek mi to zakáže.“*  
*pí uč: „Zakáže ti bonbon?“*  
*dítě: „Ne.“*  
*pí uč: „Zakáže ti je vyčistit? On už chce, abys byl v posteli. Po čištění už si nemůžeš brát bonbon, musíš to vydržet do druhého dne. Potom na noc ti na těch zubech cukr nedělá dobře, když se to jednou stane..ale nemělo by.“*

### **Tabulka 2. Čištění zubů.**

V RK jde převážnou většinu času o to, že si učitelka s dětmi nezávazně povídá o tom, o čem zrovna chtějí mluvit. Konverzace většinou začne daným tématem a postupně se rozvíjí přes to, co děti k tématu napadá. Pokud povídají, učitelka jim nechává prostor, i když se snaží začít s jinou aktivitou. Jak ilustrují následující Tabulka 3 a Tabulka 4, snaží se dát dětem několikrát najevo, že budou pokračovat dál (čtením básničky), ale velmi přirozeným, nedirektivním způsobem:

*dítě: „Med taky občas není dobrej, ale máma mi ho občas dává.“*  
*pí uč: „Jak na co, když si pak ty zoubky vyčistíš, tak je dobrej, med je určitě dobrej pro tělíčko.“*  
*dítě: „My máme zdravej med.“*  
*pí uč: „Všechen med je zdravej, od koho je med?“*  
*dítě: „Já mám doma takovej hnědej cukr.“*  
*pí uč: „Ten je taky trochu zdravější, ale taky ho nemusí bejt moc, stačí trošička. Takže když pijeme ten čaj tady, co není oslazeněj, tak je to akorát, vy to doženete zase jinejma sladkejma věcma. Tak zkusíme tu básničku...“*

### **Tabulka 3. První pokus o společné čtení básničky.**

dítě: „Můj táta mi nedovolí si lakovat nehty...“

pí uč: „To si myslíš, že je zdravý nebo nezdravý? To je spíš pro dospělé.“

pí uč: „Kryštofe?“

Kryštof: „My jsme jednou byli na chaloupce a vzbudila nás myš...a chytily jsme jí pastičkou.“

pí uč: „Tak Davčo poslední a řekneme si tu básničku.“

Davča: „Paní učitelko, já když jsem spal na chatě, tak jsem se plobudil a hned jak jsem se plobudil, tak mě píchla vosa a jak jsem asi vstal, jak jsem ležel na zádech, tak ona vyletěla a píchla mě.“

pí uč: „Tak zkusíme tu básničku.“ (děti přestanou povídat a snaží se opakovat s paní učitelkou)

#### **Tabulka 4. Druhý pokus o společné čtení básničky.**

Jedním z hlavních prvků, které učitelka v komunikaci s dětmi využívá, je zkušenost a znalost. Jestliže to jde, snaží se s dětmi komunikovat na úrovni věcí, které mohou znát, často se je tak snaží navést k odpovědi, což se ale nevyklučuje s tím, že se zároveň děti učí i něco nového. Ne vždy znají všechny děti ty samé informace, proto se kolikrát učí i od sebe navzájem. Jak můžeme vidět v následující tabulce, učitelka vyžaduje po dětech spolupráci založenou na tom, že vědí, jak funguje naše tělo a co v něm máme za orgány. Místo, aby jim je vyjmenovala, návodnými otázkami (viz podkapitola 1.4.2) se je snaží k odpovědi přivést:

pí uč: „Co ještě máme v těle?“

děti: „Plíce“

pí uč: „Máme tam plíce, ty cejtíme, když se nadechnem. A když se najíme, tak kam nám jde to jídlo?“

pí uč: „Když se napijeme, ještě než to vyčůráme?“

dítě: „Tak to ještě vstoupí do měchýře.“

pí uč: „A ještě předtím?“

dítě: „Do ledvin.“

pí uč: „Já potom přinesu toho panáčka, někde to tu mám, tak se pak podíváme.“

#### **Tabulka 5. Využití návodných otázek.**

Jako součást učení a upevnění znalostí pracuje učitelka i s názornou ukázkou, ukazuje na panáčkovi jednotlivé orgány přidělané suchým zipem. Neříká dětem přímo, že jde o ten

a ten orgán, ale ukazuje na ně a ptá se děti (podobně viz Tabulka 6). Tento způsob se ukazuje mimo jiné také jako dobrý příklad užití eliptických otázek (viz 1.4.2), které souvisí s použitím mimojazykových prostředků. Jak to vypadá v praxi, nám přibližuje následující ukázka:

*pí uč: „Tohle?“*  
*děti: „Plíce.“*  
*pí uč: „Co je třeba tohle?“*  
*děti: „Žaludek?“*  
*pí uč: „Správně, co je tohle, to zamotaný?“*  
*děti: „Střeva.“*  
*pí uč: „Střeva, jsou tam zamotaný, je jich tam spousta. Tohle červený?“*  
*děti: „Srdce.“*  
*pí uč: „Tohle dole je co?“*  
*děti: „Měchýř.“*  
*pí uč: „Odkud vedou střeva?“*  
*děti: „Ze žaludku.“*  
*pí uč: „Anoo, tohle je tenké střevo, tomuhle se říká tlusté střevo. A z tlustýho střeva, kam nám to jde potom?“*  
*děti: „Do měchýře?“*  
*pí uč: „Nee, nene, taky teda, ale...“*  
*děti: „Ven...“*  
*pí uč: „Kudy to jde ven?“*  
*děti: „Do záchodu.“*  
*pí uč: „No...to vykakáš, správně. Tadyhle máme, tady se dýchá a tady tou trubkou..“*  
*děti: „...ta vede do žaludku.“*  
*pí uč: „Tou se potrava polyká, někdy se nám ty záklopy pomíchaj a někdy se zakuckáte, protože vám to vleze do špatný trubky. Tady to srdce, podíváme se, jak to vypadá. Do srdíčka jde...krev. A v srdíčku se ta krev jakoby pumpuje..Srdíčko pořád bouchá, protože tu krev nám rozlévá po těle. A kdyby přestalo bouchat?*  
*děti: „...tak umřeme.“*

#### **Tabulka 6. Využití eliptických otázek.**

Znalosti, které děti získávají, se snaží učitelka upevňovat např. úkoly. Občas jim zadá nějaký úkol na doma, aby děti samy mohly doma přemýšlet o tom, co se dělalo ve školce.

Společně si úkol potom ve školce zkontrolují a projdou jednotlivé úlohy. Učitelka tuto aktivitu moderuje, ale opět formou otázek. Rozhodují se samy děti, učitelka případně dodá jen upřesnění nebo vysvětlení. K některým úlohám jsou také obrázky, na které učitelka ukazuje, probíhá to tedy dost podobně jako v ukázce s panákem (viz Tabulka 6). Následující dvě tabulky jsou toho důkazem:

*pí uč: „Tady v těch kroužcích je tady kluk sedí a kouká na tv, asi už tam sedí dlouho...“*  
*dítě: „Je to nezdravý.“*  
*pí uč: „Když pořád sedíš, tak to se nelíbí svalům všem, potřebuješ na čerstvej vzduch, nadýchat se venku, takže na tv ano, ale chvílku. Pak jsou tady komíny, co kouřejí...“*  
*děti: „Nezdravý.“*

#### **Tabulka 7. Kontrolování úkolu I.**

*pí uč: „Pak vám budu říkat, co je tady na tom obrázku za ty potraviny a vy mi zkusíte říct. Tak je tady citron.“*  
*děti: „Zdravý.“*  
*pí uč: „Zdravý, je tam spousta vitamínů jako ve všem ovoci. Pak je tady dort?“*  
*děti: „Nezdravý.“*  
*pí uč: „Nezdravý, jednou za čas si dáme, ale jen jednou za čas. Pak je tady kedlubna, mrkev.“*  
*děti: „Zdravý.“*  
*pí uč: „Co to je?“*  
*děti: „Zelenina.“*  
*pí uč: „Léky?“*  
*děti: „Zdravý.“*  
*děti: „Nezdravý.“ (děti váhají s odpovědí)*  
*pí uč: „Co když jste zdravý a nic vám není a jedli byste léky jen tak?“*  
*děti: „Nezdravý.“*  
*pí uč: „Léky jsou potřeba, jen když jste nemocný. Jíst je jen tak, že se nám třeba líběj, že jsou různový, to asi ne.“*

#### **Tabulka 8. Kontrolování úkolu II.**

Dalším možností, jak pracovat se znalostmi a zkušenostmi dětí, je čtení pohádek. Ne všechny jsou o probíraném tématu, ale vždy učitelka najde alespoň jednu. Děti se u nich



pobaví, čtení pohádek totiž vyžadují a jsou u nich oblíbené, zároveň však vidí téma popsané i jinak. V našem případě jim měla téma zdravého a nezdravého přiblížit pohádka O hrochovi, který se bál očkování. Pravděpodobně mají s očkováním zkušenost všechny děti, proto se potom o něm mohou společně bavit (zda je zdravé, nezdravé, jestli bolí) a žádné z dětí se nebude cítit ostrčené, že k tématu nemá co říct. Při čtení se učitelka nenechá téměř rušit, děti jí potichu poslouchají. Když jedno z dětí náhle začne něco říkat, učitelka se zeptá, co potřebuje, ale po jeho odpovědi (v nahrávce nesrozumitelná) mu odvěti, ať to nechá na potom a v klidu pokračuje.

Taková situace by nemusela nastat v okamžiku, kdy by učitelka u dětí neměla žádnou autoritu. V našem případě je však učitelka pro děti přirozenou autoritou, což je vlastnost, která by pedagogovi chybět neměla. Ulehčí mu to práci, děti mají přirozený respekt a prostředí ve třídě tak není naplněné špatnou atmosférou. Podle zásad programu *Začít spolu* mají děti mít dostatek prostoru pro své vyjádření (neboli je slyšet víc je než učitelku).<sup>29</sup> V naší analýze to ilustruje jeden příklad, kdy děti už sedí v kroužku a velmi hlučí, učitelka je nechává a sama ještě odchází, aby přinesla hru. Když se vrátí a sedne si, jedno dítě má snahu ostatní utišovat, bohužel skoro bez úspěchu, ale v okamžiku, kdy učitelka začne mluvit a dávat dětem instrukce o hře, kterou přinesla, všechny děti ztichnou a dávají pozor. Podobně to tak probíhá i u jiných aktivit, např. u čtení pohádky (viz předchozí odstavec).

Dostatek prostoru pro vlastní vyjádření dětí prostupuje celou komunikací mezi učitelkou a dětmi a lze jej popsat na spoustě příkladů (např. viz Tabulka 1, Tabulka 2, Tabulka 3 a Tabulka 4). Dalším prostorem pro něj je také hra. Pro pochopení následujících příkladů, které ukazují, jak samotná hra probíhá, jakým způsobem se jí účastní učitelka a jaký prostor mají děti, přikládáme jednoduchý postup hry. Celkem máme 12 kostek dvou barev (zelená a červená), jsou naplněné různými kuličkami, kamínky apod., a když s nimi zatřeseme, zní každá jinak, vždy k sobě ale pasují jedna zelená a jedna červená. Děti mají za úkol vzít dvě kostky, zatřást s nimi a najít ty stejné, což se dá následně zkontrolovat na spodní straně, kde jsou čísla. Učitelka děti vybízí, když jsou na řadě, dohlíží na to, jestli správně zhodnotily situaci a nezapomíná ani na pochvalu. Takto to vypadá v praxi:

*pí uč: „Lenko, zkus teda najít dvě stejný a vy poslouchejte. Jsou stejný? Ne, tak je tam polož zpátky a sedni si. Poslouchejte, abyste si zapamatovali, kde kterej zvuk byl.“*

*pí uč: „Tak Pavla zkusí. Je to stejný? Zkontroluj si to zespodu. Zespodu..jsou stejný čísla?“*

<sup>29</sup> MŠ Srdíčko. Dostupné z WWW: < <http://www.ms-srdicko-levskeho.cz/>>.

*Pavla: „Trojka a trojka.“*

*pí uč: „Ještě si zkus zachrastit jednou a druhou.“ (Chytí jí za ruce a chrastí spolu s ní jednou a pak druhou.), „Vašíku....Jsou stejný?“*

*Vašíku: „Jo, šest, šest.“*

*pí uč: „Výýýborně. Tak Kristýnka.... Nic? Nevadí.“*

### **Tabulka 9. Hra s kostkami.**

Učitelka děti nechá, i když vezmou do ruky kostky stejné barvy, upozorní je až potom, co s nimi zatřesou, že si musí vzít od každé jednu barvu: *„Natálko, zelená a zelená nejsou stejný. Zelená a červená. Tak Aničko... Jsou stejný? Hmm, dobrý, bezva, sedni si.“* Chvíli vystupuje v roli moderátora, chvíli zase v roli koordinátora, děti mají prostor pro to samy kostky vyzkoušet a najít tak bez nápovědy správné dvojice. Po objevení všech 6 dvojic, se děti dožadují učitelky o pokračování, které jim je samozřejmě umožněno, aby se vystřídali všichni. Nakonec učitelka propojí hru s učením a povídá si s dětmi o tom, co za smysly právě používali a jaké všechny smysly máme. Snaží se o propojení teoretických a praktických poznatků a o jejich upevnění jako v následujícím příkladu:

*pí uč: „Kdo mi řekne, co jsme teď používali za ty naše smysly? Víte, jakých máme pět smyslů? Co jsme potřebovali, abysme tohle to mohli hrát?“*

*dítě: „Sluch.“*

*pí uč: „Taky jsme ještě potřebovali trochu něco jinýho.“*

*dítě: „Chmat.“*

*pí uč: „Hmat, abysme to mohli vzít, ale ten jsme tolik nepotřebovali.“*

*dítě: „Oči.“*

*pí uč: „No a oči jsou co?“*

*dítě: „Zrak.“*

*pí uč: „A proč?“ Abysme poznali, která je...“*

*děti: „...zelená a která je červená.“*

### **Tabulka 10. Propojení teoretických a praktických poznatků.**

Očekávali jsme, že se nám při natáčení podaří zaznamenat nějaký konflikt nebo zásadní problém, který bude muset učitelka řešit (hádky, rvačky atd.). Chtěli jsme zjistit, jestli se v takovém případě její chování liší od toho standardního nebo zvládá krizové situace

s přehledem. V době natáčení však k žádné takové situaci nedošlo, učitelka nemusela řešit žádné výrazné konflikty ani problémy. Jediný potenciální problém vyvstal v okamžiku, kdy se měli jít školáci podívat do školy, a zbytek třídy (mladší děti) zůstával do oběda v jiné třídě. Téměř ihned po tom, co učitelka dětem sdělila, co se bude dít (a pokračovala v dalším povídání) začalo plakat první dítě, ale učitelce se podařilo téměř v začátku situaci podchytit:

*dítě: „Paní učitelko, Jana brečí.“*

*pí uč: „Kdo brečí?“*

*dítě: „Jana brečí.“*

*pí uč: „Jana změna a už brečí..tě tady nechám, jestli tu chceš zůstat, můžeš tu s Amálkou zůstat, v červeným na nás počkat než se vrátíme, chceš? Tam nemusíte, když nejste školáci.“*

#### **Tabulka 11. Plačící dítě.**

Holčička se poté uklidnila, ale za chvíli (při čtení pohádky) začala brečet další a její pláč neustával ještě o svačině, kde se mu učitelka věnovala víc, protože se snažila najít způsob, jak situaci vyřešit. Učitelka se věnuje čtení pohádky a jedno z dětí ji upozorní slovy: „Paní učitelko, ona brečí.“ Učitelka dál pokračuje ve čtení s poznámkou: „Výborně.“ Až když pláč sílí a je celkem dost hlasitý, přestane učitelka na chvíli číst a věnuje se plačící holčičce. „Karolínko, neplakej, prosím tě. Půjdeš počkat do červeného a potom zase na oběd budeš s námi, ano?“ Potenciální problém je na chvíli zažehnán, ale u svačiny potom pokračuje dále, pro přehlednost jej uvádíme zde. Při rozdávání svačiny učitelka s holčičkou řeší, jestli tedy chce zůstat, nebo jít s ostatními, ale holčička stále jen pláče. Učitelka to nechá být, než rozdá svačiny ostatním, potom se holčičce zase věnuje, úryvek rozhovoru je v následující tabulce:

*„Karolínko, prosím tě, přestaň. Karolínko, jez, prosím tě.“ „Hele, tak si to rozhodnem. Chceš jít s námi, Karolínko? Karolínko, půjdeš s Anetkou do červeného, počkáte tam na nás, my se za chvíli vrátíme. Budete si tam hrát, co? Ty nejsi školák, co tam budeš dělat. Amálka půjde do červeného.“*

#### **Tabulka 12. Druhé plačící dítě.**

Holčička nakonec souhlasí a pláč ustává, situace je vyřešena. Učitelka tak dosáhla řešení a za přispění jisté dávky empatie a porozumění celou situace zvládla a dítěti pomohla.

Učitelka ze své řeči nevynechává ani paralingvistiku, velmi dobře a výrazně pracuje s hlasem, s jeho modulací, intonací, změnou hlasu i výškou hlasu. Děje se tak obzvlášť při čtení pohádky. Mění hlasy jednotlivých postav, snaží se o napodobování zvuků i pocitů (údiv, strach, atd.).

Její neverbální komunikace je celkem dobře viditelná. Učitelka s dětmi při konverzaci udržuje oční kontakt, dívá se na toho, kdo mluví. Pokud dětem něco povídá ona sama, snaží se dívat postupně na všechny. Pokýváním hlavou dává najevo souhlas, ale lehkým kývnutím hlavy a pohledem vyzývá i k mluvení určité dítě, často kývnutí doplní i verbálně (pojmenováním dítěte). Ukazuje na místo, kam dát prostírky, kam něco položit, uklidit, doplní gesta také slovy.

Neváhá využít části těla pro názornou ukázkou. Spolu s dětmi si na sobě ukazují, jaké části těla kde mají, co jsou klouby a zkoušejí, jak pracují svaly. Tato aktivita je samozřejmě doplněna i slovními instrukcemi jako např. v následující ukázce:

*pí uč: „Každý si zkusí něčím zahýbat, abysme zjistili, kde pracuje nějaký sval. Když takhle ohýbáme ruku, tak který sval nám pracuje?“*

*děti: „Tenhle.“*

*pí uč: „Dejte si na něj ruku, cítíte, jak pracuje?“*

### **Tabulka 13. Instrukce k názorné ukázce.**

S názorností souvisí také používání různých pomůcek, které mají pomoci rozvíjet dětskou představivost (panák s orgány – viz Tabulka 6) či trénovat smysly (kostky – viz Tabulka 9 a Tabulka 10). Samozřejmě nechybí ani různé obrázky, hudební nástroje, hračky atd. Např. po dočtení pohádky děti vyžadují ukázat obrázky. Učitelka vezme knížku, nalistuje obrázky, a ukazuje je nad hlavou, aby všechny děti, co sedí v kolečku, na ně viděly. Jejich pozornost si ověří kontrolními otázkami: „*Který tam byly hračky?*“

### 3.3.2 Tělovýchovná chvilka (TV)

Pod TV se řadí jak pohybové aktivity (cvičení, cvičení s pomůckami, hry), tak také zpěv, často za doprovodu klavíru nebo kytary.

Při našem natáčení hrála jedenkrát paní učitelka na kytaru a děti se snažily spolu s ní zpívat. Učitelka vede aktivitu, protože je nejvíce při zpěvu slyšet, ale jedná se spíše o neformální činnost, kdy děti sedí jen tak na zemi a nejsou svázány žádnými pravidly. Učitelka zpěv několikrát přeruší a to ve chvíli, kdy se objeví výrazy, u kterých si není jistá, jestli je děti znají, tak přichází na řadu otázky, případně vysvětlení pojmů, což ukazuje následující tabulka.

<p><i>pí uč: „Jak tluče děda špačky?“</i></p> <p><i>dítě: „Sekerou.“</i></p> <p><i>pí uč: „Mmm, určitě ne.“ (učitelka se zasměje, ale rozhodně se nevysmívá)</i></p> <p><i>pí uč: „O kom se říká, že tluče špačky? Neříká babička dědovi, že už zase tluče špačky? Když děda sedí v křesle třeba, kouká na televizi, zavře oči a najednou spí?“</i></p> <p><i>děti: „Jooo...spí“</i></p> <p><i>pí uč: „To je takovej lehounkej spánek, třeba po obědě...Ale říká se, že někdo tluče špačky.“</i></p> <p><i>dítě: „Paní učitelko...děda třeba když si čte noviny.“</i></p>
---

#### **Tabulka 14. Ověřování pojmů.**

Součástí tělovýchovné chvilky je hraní různých her. Učitelka si buď pro děti nějakou připraví, nebo děti dostanou prostor vyjádřit se, co chtějí hrát a učitelka se jim přizpůsobí. Aktivita probíhá velmi neformálně, učitelka je otevřená dotazům a povídání, se kterými za ní děti chodí. U této aktivity vystupuje částečně jako moderátor, a to ve chvíli, kdy uděluje instrukce, vysvětluje dětem pravidla. Poté už stojí v pozadí, děti mají prostor, který potřebují. Učitelka už je v okamžiku samotné hry koordinátorem, který zahajuje a ukončuje hru, pobízí děti v aktivitě. V následujících tabulkách uvádíme příklady, kdy si můžeme teoretické poznatky o komunikačních funkcích (zejména KF pobídky, výzvy, povelu/signálu) spojit s praxí. Tabulka 15 ukazuje, jak se učitelka přizpůsobí přání dětí a nechá je určit, co bude naplnit příštích minut. Tabulka 16 dokládá její roli koordinátora, který pomáhá před zahájením hry všechno připravit.

*pí uč: „Tak sedněte si na lavičky takhle a já přinesu magneták a uděláme jednu rychlou hru. A nebo víte co, budeme počítat...“*

*dítě: „Ne, já chci polštářovou bitvu.“*

*pí uč: „Polštářovou? Všichni?“*

*děti: „Jooo!“*

*pí uč: „Tak si doběhněte pro polštáře.“ (mezitím připraví podmínky pro hru)*

#### **Tabulka 15. Rozhodnutí o hře.**

*pí uč: „Tak, trošku to urychlím, rozdělím vás sama. Takže vy zůstaňte takhle tady, Davča sem, Kristýnka sem, Kryštof tady, Ondřej na druhou stranu [...].“ (Učitelka prochází mezi dětmi, nasměruje je buď ukázáním rukou, nebo je na určenou stranu „postrčí“.)*

*„Dobry, myslím, že jste napůl akorát, deset, deset, tak jo, takže až potom nevím co, zařvu, tlesknu, nevím, co, každý kdo bude napražený ztuhne, nehodí..já si stoupnu sem, abyste mě viděli a nemusíte házet moc daleko, stačí za ten provaz, nenatahujte se pro ty polštářky na druhou půlku...Všichni vědí? Už jste to hráli všichni? Tak pozor teď!“*

#### **Tabulka 16. Příprava na hru.**

Během hry učitelka děti povzbuzuje, dbá na to, aby někdo jen tak nestál a nekoukal, prožívá hru spolu s dětmi. Jak to vypadá v praxi, ilustruje následující ukázka:

*„Tak dělej, dělej, nedrž ten polštářek v ruce. Pospěš, Klárko. Přidej, na nic nečekej! Dělej, dělej! Jedem, jedem, jedem. Pospěš támhle vzadu. Na nic nečekej, šup tam oba na jednou.“*

nebo

*„Kryštofe, nestůj! Přidej! Terezko, neboj. Lukáši není účel se do někoho trefovat. Přehod! To není vybíjená.*

*Opatrně. Nedrž polštáře dlouho v ruce. Proč tam stojíš, Nikolko, s tím polštářem v ruce, proč si ho neodhodila?“*

#### **Tabulka 17. Povzbuzování během hry.**

Hra je ukončena podle předchozí domluvy, následně jsou děti instruovány, jaký je postup pro určení vítěze, ještě předtím učitelka všechny pochválí, protože pochvala je důležitou součástí jakékoli aktivity. Děti se snaží vítěze určit samy, učitelka na ně jen dohlíží, zkontroluje výsledek a potom vyhlásí vítěze, viz následující ukázka:

*pí uč (pískne): „Dost! Už ne. Výborně, supr. Prosím, dávejte polštářky, zkuste dávat vždycky dva k sobě, ať rovnou vidíme čeho je víc, čeho je míň. Dávejte je proti sobě, taaak.“*

*dítě: „Takže to je stejně!“*

*pí uč: „To je stejně. David, když vstane, tak ho možná uvidíme. Vstaň Davčo! Podívejte se, že všechny polštářky, každý má svoji dvojici. Tak ještě jednou, berte polštářky, každý jeden. Ještě jsem neodstartovala, držte každý jeden polštář. Tak pozor, ted!“*

#### **Tabulka 18. Určení vítěze.**

Po celou dobu všech aktivit je učitelka velmi vlídná a milá, nenechá se vyvést dětmi z míry. Nezvyšuje hlas a už vůbec na děti nekřičí. Když už hlas zvýší, je to vyvoláno nějakou určitou situací, která si to vyžaduje. Např. na konci poslední hry učitelka zvýší hlas v okamžiku, kdy děti nehrají podle pravidel. Po ukončení hry totiž ještě prolétlo pár polštářů, což bylo předem vysvětleno jako něco, co se nemá dělat. *„Neházejte to na druhou stranu, nechte si je u sebe, co je to za hloupost!“* Učitelka poté zjistí, že jedna holčička úplně nechápala pravidla, proto jí je znovu vysvětlí, aby příště už věděla.

Podobně jako u ostatních aktivit, udílí učitelka instrukce a pokyny. Je logické, že nejvíc k tomu dochází u tělocviku, protože to je aktivita, kdy je potřeba podávat instrukce téměř nepřetržitě. Učitelka s dětmi vždy alespoň chvíli provádí jednoduché cvičení, sama se ho účastní a cviky zároveň předvádí, tak aby na ni všechny děti viděly a mohly se ujistit, jak se cvik provádí. Pokud dítě nedělá cvik správně, učitelka k němu přijde a pomůže mu, srovná ho.

Instrukce jsou spojeny i se sestavováním různých překážek, opičích drah apod. Přičemž se děti neučí jen pomáhat, ale také se učí zručnosti a samostatnosti. Samy si připraví náčiní, na kterém budou cvičit, přinesou si lavičku, kladinu a sestaví si podle instrukcí učitelky překážky, které potom například přeskakují. Po skončení aktivit děti opět samostatně používané náčiní uklidí, kam patří a navzájem si pomáhají. Učitelka nechává většinu práce na nich, řekne jim jen základní instrukce (co a kam postavit, popř. zase potom uklidit) a poradit si musí samy. Vytvoří si několik stanovišť, která potom učitelka zkontroluje a všechna

stanoviště projde (v našem případě přeskokování překážek, lavička, kladina) a všem najednou poví instrukce: „*Poslouchejte, abyste pak věděli, co tam dělat.*“ Zaujme místo u kladiny, aby na děti dávala pozor, ale stále sleduje dění v celé tělocvičně a také jej komentuje: „*To taky nebylo snožmo, Terezko. Kristýnko, vrať se a přeskoč to snožmo, prosím. Zdá se ti to vysoko? Mám ti to snížit?*“ Když dítě přeskočí: „*No vidíš, že to jde.*“ Učitelka se snaží působit dojmem, že sleduje každého zvlášť, že se o všechny zajímá. Povzbuzuje dítě přes celou místnost: „*No, snaž se, snaž se.*“ Zároveň se u toho usmívá, což v dítěti probouzí nikoli pocit, že něco neumí nebo nezvládne, ale naopak, více se pak snaží. „*Tak Natálko, co bude? Tak nevadí, když to nejde, Natálko, tak skoč, jak umíš.*“

Co se týče neverbální komunikace, už z podstaty toho, že jde o pohybovou aktivitu, je zde zastoupena ve velké míře, i když je v některých bodech shodná s neverbální komunikací u jiných aktivit (RK, svačina).

Instrukce, které učitelka dětem dává, jsou doplněné o gesta a o ukazování, kam umístit cvičební náčiní, kam si sednout, kde se seřadit apod. Učitelka sama cviky předvádí a pohledem kontroluje děti, zda cvičí správně, aby si neublížily nebo aby cvičení bylo užitečné. Pokud tomu tak není, obejde děti a opraví je. Chytne je u toho rukama a nasměruje jejich těla do správné pozice. Asistuje dětem u některých cviků. Při chůzi po kladině je drží za ruku a poskytuje jim oporu, při cviku na míči, kdy se po něm kousek kutálí, jejich těla opět usměřňuje a hlídá je, aby se nezranily. Jestliže dítěti pohyb nejde (na kladině vždy musí jednu nohu ze strany zhoupnout), učitelka mu nohu chytne a udělá ten pohyb s dítětem, aby vědělo, co má dělat. Podá i pomocnou ruku pokud některému dítěti nejde přeskočit překážka, nabídne mu svou ruku jako oporu, aby se nebálo, a podpoří jej, protože spolu to totiž zvládnou.

Také samozřejmě funguje oční kontakt, učitelka si jím hlídá děti, ale děti na něj také čekají jako na jakési „povolení“, že mohou začít cvičit, hrát, nebo naopak, že už nemají pokračovat. Tento způsob neverbální komunikace mezi učitelkou a dětmi funguje velmi dobře. Kolikrát stačí jen pohled a dítě ví, jestli něco udělalo dobře nebo špatně.



### 3.3.3 Svačina

Dopolední svačina probíhá velmi neformálně. Činnost není učitelkou řízená, děti jsou při ní vedeny k samostatnosti (samy si mažou pomazánku na chleba, samy si mohou nalít pití). K samostatnosti jsou děti vedeny i tím, že si samy prostírají a připravují příbory k obědu na svá místa u stolečků. Učitelka jim sama od sebe neradí, ale je nápomocná, pokud o její radu dítě požádá: „*Hele nechte si prostírky na stole, dáme příbory rovnou, protože se vrátíme nejspíš zas až na oběd.*“ Pokud však chtějí něco přidat, musejí si učitelce říct a ta s nimi zajde do kuchyňky. Zajímavé bylo sledovat to, že učitelka po dětech nevyžaduje slovo *prosím*, v okamžiku, kdy něco chtějí, u svačiny tedy přidat. Některé děti *prosím* samozřejmě užívají, ale jiné nikoli. Buď žádost omezí pouze na slovo: „*Přidat*“, nebo přijdou k učitelce s prázdným talířem a ona se sama zeptá, zda chtějí přidat a dítě jen odkývá: „*Jo*“.

Učitelka po dobu svačiny buď sedí za svým stolem a svačí spolu s dětmi, případně připravuje nějakou práci na potom, nebo chodí mezi dětmi a svačí za chůze. Stíhá u toho kontrolovat, kdo se v jídle „š'ourá“, kdo u něj moc mluví nebo kdo se loudá. Protože se jedná o aktivitu, která je nejméně ze všech řízená, konverzace mezi učitelkou a dětmi je velmi uvolněná. Např. děti čekají ve dveřích, učitelka připravuje výdej svačiny v kuchyňce. Mají nějaká daná pravidla, jak mají ve dveřích stát, ale ne všichni je dodržují, proto se jedno z dětí ozve: „*Paní učitelko, podívejte!*“ *Pí uč:* „*Co zas? Zase stojí ve dveřích?*“

Dojde až k dětem, srovná je, ale už z jejího výrazu a intonace je patrné, že to není poprvé a dá tak dětem najevo, že daná pravidla by si měly pamatovat a dodržovat je. Děti z její neverbální komunikace dokážou vyčíst, že něco neudělaly tak, jak by měly.

Aby se nevyrušovaly děti navzájem, napomíná ty, které si nejvíc povídají a jsou tak nejvíc slyšet: „*Kryštofe, mohl bys přestat mluvit už konečně? Kryštofe! Kryštofe! Nemáš dojedeno, tak nemluv! Kryštofe! Kryštofe!*“ Ani po tolika upozorněních nenásleduje žádná výhrůžka, ani trest (např.: „*Povím to rodičům. Budeš za trest bez svačiny. Půjdeš na hanbu.*“). Jestliže se chce dítě na něco zeptat nebo něco povídat, dá mu učitelka najevo, že dokud nedojí, tak to sem nepatří: „*Vašiku, otoč se a jez, pak mi to povíš.*“ Stejně tak dá dítěti velmi důrazně najevo, že pokud si po sobě neuklidilo, nemělo by ani opouštět své místo. Jeden chlapeček přešel od svého stolu k jinému a začal si tam povídat. Učitelka mu řekne, aby položil, co má v ruce, chytne ho za ní a odvede ho k jeho místu, protože tam má ještě hrnek, nedojedeno a neuklizeno. Gesto doprovází slovy: „*Až se najíš ...*“

Neverbální komunikace při svačině není moc potřeba, proto není ani tak výrazná jako u ostatních komunikačních situací (ranní kruh, tělocvik). Viditelné jsou zejména pohledy,

kterými učitelka děti sleduje a hlídá, jestli mají všechno, co potřebují, jestli nezlobí. Prochází mezi stoly, většinou drží v ruce vlastní skleničku s pitím a svačí „za pochodu“. Když řeší plačící holčičku (viz Tabulka 12), přijde k jejímu stolu, postaví se před ní a řeší s ní situaci. Stále u toho však stojí a např. si k ní nepřidřepne, nicméně ale vyžaduje její oční kontakt a snaží se s ní komunikovat i svým výrazem obličeje. Občas přijde k dítěti, které je otočené od stolu a povídá, položí mu ruku na hlavu a jemně ho otočí zpátky ke stolu, aby nejdřív dojedl.

### 3.3.4 Centrum aktivit (CA)

Aktivita povětšinou začíná společným shromážděním kolem učitelčina stolu, kde učitelka vysvětlí, co děti budou dělat. „*Ten papír, koukejte, přepůlíte takhle, na jednu stranu zdravé, na druhou nezdravé.*“ Nabízí jim možnosti, z kterých si děti vybírají, nenutí nikomu z nich jednu určitou, jak ilustruje ukázka v následující tabulce.

*„Kdo nebude chtít dělat pracovní listy, tak si buď uděláme bonbonek, nebo si uděláme příbor a talíř. Talíř vám vyříznu, vy si vystříhnete příbor, nalepíme na čtvrtku, ale tu čtvrtku nejdříve ozdobíme, aby vypadala jako...? Jako prostírka, ubrus... Takže teď mi řekněte, kdo si bude chtít dělat bonbonek. Dobře, budu obkreslovat a vy si budete brát bonbonek.“*

#### **Tabulka 19. Možnost výběru práce.**

Práce v centrech je méně formální aktivita, děti pracují samostatně, na čem chtějí a jak chtějí. Učitelka je tu od toho, aby jim nabídla možnosti, poradila nebo pomohla, pokud děti budou potřebovat, ale jinak je v pozadí. Nijak do práce dětí nezasahuje, jen ji koordinuje, určitě nemá hlavní slovo, to je na dětech. Občas chodí mezi stoly a pozoruje děti při práci, případně jejich práci zhlédne nebo děti instruuje, také reaguje na dotazy. Učí děti spolupracovat a dělit se o věci: „*Uklízejte, kdo dostříhá, uklidí po sobě nůžky, lepidla si půjčujte, nemusí mít každý svoje.*“ Děti mají k dispozici množství výtvarných potřeb, učitelka jim ještě nabízí další, které vyndává jen pro určité příležitosti (různé flitry, třpytky, menší tvary na ozdobení), děti o nich informuje: „*Poslouchejte, kdo bude dělat ten bonbonek, tak tady mám na ně různý ozdobičky.*“

Neverbální komunikace v centrech aktivit je zanedbatelná. V podstatě se nijak neliší od té v předchozích aktivitách, proto nám přijde relevantní ji zde znovu uvádět.

### 3.4 Společná specifika komunikace v MŠ

Společná specifika, která charakterizují komunikaci učitelky a dětí, jsme shrnuli do této podkapitoly. Zaměřujeme se hlavně na pragmatickou stránku komunikace, popisujeme verbální i neverbální komunikaci a vybíráme charakteristické znaky, které jsou pro komunikaci v mateřské škole typické. Držíme se při tom komunikačních funkcí podle Slančové (viz podkapitola 1.4). Zaměřujeme se hlavně na KF oslovení, instrukce a potřeby informace a činnosti, které jsou podle nás v komunikaci učitelky s dětmi nejdůležitější a nejvíce užívané.

První typickou a nejspíš nejvyužívanější komunikační funkcí v mateřské škole představuje oslovení a vůbec kontakt, který učitelka s dětmi navazuje a následně udržuje. Oslovuje děti převážně jménem, kdy užívá hypokoristika, familiární podoby jmen. Pro přesnou identifikaci připojuje příjmení, případně přízvisko např. velká, malá. V některých situacích používá expresivní výrazy typu: „*Kryštofe, ty čuňátko, běž si umejt ruce!; Holky žvatlalky, nechte toho!*“ Bývají to situace, kdy je dítě (děti) učitelkou napomínáno, protože v tu chvíli nedělá něco, co by mělo, nebo spíše dělá, co by dělat nemělo. Často ale k napomenutí dítěte stačí učitelce správná intonace. Odlišná od té, kterou běžně užívá, protože pak stačí jen užít jméno dítěte, a to hned ví, že dělá něco, co by nemělo, a přestane. Učitelka děti oslovuje jménem i běžně v dialogu, který zabírá převážnou část vzájemné komunikace. Vždy naslouchá těm, co mluví, reaguje na ty, co chtějí mluvit, pomáhá dítěti, pokud je nejisté v tom, co chce říct nebo neví, jak se přesně vyjádřit. Pomoc učitelky ilustruje následující příklad:

*dítě: „Paní učitelko, my dneska půjdeme na trénink.“*

*pí uč: „Čeho?“ (kouká se na to dítě)*

*dítě: „Nevím.“*

*pí uč: „Jak nevím? Co je to za sport? Co trénujete? Nebo brácha trénuje? Hokej, fotbal?“*

*dítě: „Hokej.“*

*pí uč: „Tak vidíš hokej.“*

#### **Tabulka 20. Příklad dialogu – pomoc učitelky.**

Jak už bylo řečeno, učitelka dětem naslouchá a dává jim najevo svou pozornost, verbálně i neverbálně. Hojně užívá výrazy typu *hmm, m-m, hm-m, no, nojo* apod. Podle PMČ (2008, s. 356, 365) můžeme tyto výrazy hodnotit různě. *Hmm* řadí na jedné straně

k neemocionálním citoslovcím (spolu s výrazem ehm jako vyjádření rozpaků, odmlky), na druhé straně výrazy *m-m*, *hm-m*, *no* zařazuje mezi kontaktní prostředky (částice). Mluvíci jimi dává najevo svou pozornost, zájem, přitakání v reakci na sdělení a také udržuje s dítětem (dětmi) kontakt.<sup>30</sup> Neverbálně učitelka dítěti signalizuje, že ho vnímá, přikyvováním, pokýváním hlavou, úsměvem a oční kontaktem.

Učitelka má jít dětem příkladem, proto by mělo být samozřejmé používat výrazy, jako *prosím* nebo *děkuji*, automaticky ve všech komunikačních funkcích (oslovení, instrukce, upozornění, prosba atd.). Děti by měly její chování převzít a ve spojení s tím, co se učí v domácím prostředí od rodičů, by takové chování mělo být pro ně taktéž samozřejmé. Ve většině případů děti užívají výrazy *prosím* a *děkuji* také, ale pokud ne, nenásleduje žádné upozornění, že by měly, a učitelka dítěti vyhoví (v době natáčení tomu tak bylo). Považujeme to za zajímavé, protože děti bývají často upozorňovány větami typu: „*A jak se říká?*“ Právě proto, aby se naučily poprosit, poděkovat a činily tak automaticky. Uvádíme příklad chování, kde nedochází k užívání takovýchto výrazů:

*Kryštof (přijde ke stolu, kde sedí učitelka): „Přidat.“*

*pí uč: „Kryštofe, teď jsem tam byla, teď jsem se ptala.“ (ale zvedne se od stolu a jde s ním do kuchyňky)*

#### **Tabulka 21. Nepoužití výrazu *prosím*.**

Podle zásad programu *Začít spolu* má učitelka užívat konkrétní a pozitivně formulované prosby, příkazy nebo pobídky, většinou také ve spojení s oslovením a s výrazy *prosím* a *děkuji*. Např.: „*Prosím tě, zazvoň mu.*“ Stejně tak, když mají děti prostírat stoly k jídlu, uklízet po sobě věci. Učitelka děti pobídne a očekává od nich následnou reakci.

Pro práci dětí je důležité oceňování a pochvala. Komunikační funkcí pochvaly schvalujeme, že dítě se chová příkladně nebo že práce, kterou odvedlo, je v pořádku. Učitelka by na tento prvek ve vzájemné komunikaci neměla zapomínat. Např. při kontrolování úkolu: „*I přesto, že jsme si to předtím moc neřikali, tak jste to udělali dobře.*“ Při hře: „*Výborně, skvěle!*“ Nebo také při správně odcvičeném prvku: „*Šikovná! Vidiš, že to nebylo těžké.*“

Druhou typickou komunikační funkcí pro komunikaci s dětmi je udílení instrukcí. Vyplývá to samozřejmě z autoritativního postavení učitelky a také z charakteru předškolního

<sup>30</sup> Kontakt patří podle Slančové (1999, s. 93) k nejméně frekventovanějším, zejména tam, kde jde o organizování činnosti.

zařízení. Často učitelka uděluje ty samé instrukce několikrát. Pro názornost jsme vybrali situaci, která se odehrála v ranním kruhu. Na jeho počátku dochází k prvním instrukcím a seznámením dětí s plánem dne, to samé se někdy opakuje v průběhu RK znovu, což bývá vyvoláno nějakou situací (např. plačící holčička, která chtěla zůstat ve školce, viz Tabulka 12) a následně jsou děti instruovány těsně před samotnou činností. Více v následujících příkladech.

Začátek RK: *„Dneska půjdeme, školáci, se podívat do školy do Rakovského. Ted'ka si něco povíme, pak se nasvačíme a pak se oblíkneme a půjdeme.“* Mezitím se s dětmi věnují jiné aktivitě, společně si čtou o lidských orgánech. Po dočtení znovu následují instrukce a ujasnění programu jako v našem příkladu:

*„Prosím vás, ještě jednou, kdo není školák, tak půjde do červeného, nemusíte všichni, jestli by někdo s náma chtěl, tak ho s sebou můžeme vzít. Budeme se tam dívat na děti, co jsou už ve škole, v první třídě. Třeba pro vás budou mít něco připraveného, co si můžete udělat. Minule jsem tam s vámi ani nebyla, čekala jsem na chodbě. Seznámíte se, jak to vypadá v té škole. Takže uklid'te polštářky, dojděte si na záchod a půjdeme se nasvačit, pak oblíknout a vyrazíme.“*

#### **Tabulka 22. Instrukce o nejbližších aktivitách.**

Pokud následuje výrazná změna činnosti (např. se děti z RK přemisťují na TV), učitelka dětem opět oznámí, co bude následovat a instruuje je. Předěl mezi činnostmi je proto výrazný a dětmi snadněji zaznamenanatelný. Pro každou KS je typický a probíhá jinak.

Po RK jej učitelka podá jen jako instrukce: *„Máme čas akorát tak na cvičení, možná ještě něco zkusíme zazpívat, tak si uklid'te polštářky a zítra si zase budeme povídat.“* Další výrazné změny činnosti (přechod z TV na svačinu, ze svačiny na CA) učitelka sice také podmiňuje instrukcemi, ale pokaždé jinými.

Přechod z TV na svačinu funguje formou hry: *„Půjde ten, kdo má na začátku jména nebo příjmení písmenko A.“* Jindy třeba: *„Ted' půjde ten, kdo...máte značky, vzpomenete si, jakou máte značku...jehož značka začíná na písmenko B.“* Také je tento přechod spojen s pravidlem: *„Na záchod a umýt ruce si dojde ten...“*, děti se naučí, že si mají mýt před jídlem ruce.

Přechod ze svačiny na CA je pozvolný a taktéž spojený s pravidlem, které má děti naučit, že i po jídle se mají umýt ruce: *„Kdo je hotový, dojde si umýt ruce. Kdo je hotový,*

*pojd'te sem, ať víte, co máte dělat.*“ Učitelka ale nikoho do činnosti netlačí, děti mohou dojít tak rychle, jak chtějí, potřebují a zvládají a prostě se přidají k ostatním o chvíli později.

Třetí typickou a hojně využívanou komunikační funkcí v prostředí mateřské školy je KF potřeba informace a potřeba činnosti. Slančová tuto KF považuje v dialogu za nejfrekventovanější s nejčastější podobou otázky (viz podkapitola 1.4.2). Při analýze jsme si všimli, že většina dialogů se skládá z otázek (ať už otázky pokládá učitelka a odpovídají děti nebo opačně). Učitelce nejde ani tak o kontrolu vědomostí, jako spíš o vyvolání a podnícení zájmu dětí o diskuzi, o učení atd. Však také otázky, které pokládá, mají didaktický charakter. V případě, že je nahrazena verbální část otázky mimojazykovým prostředkem (obrázek, hračka, pomůcka), hovoříme o eliptických otázkách (viz Tabulka 6). Pokud k nahrazení části otázky mimojazykovými prostředky nedochází, mluvíme o návodných otázkách (oba typy otázek viz podkapitola 1.4.2). V nich se učitelka snaží děti k odpovědi přivést, aniž by jim ji ale musela sama říct (viz Tabulka 5).

Kromě pragmatické stránky komunikace jsme se při hledání specifík okrajově podívali na formální stránku učitelčiny řeči. Nedokážeme posoudit, ani zhodnotit, jestli se učitelka má vyjadřovat spisovně, nebo jestli na tom nezáleží a je to záležitost jejího vkusu a zvyku. V našem případě je jazyk, kterým učitelka mluví převážně, obecná čeština, někdy až její nespisovná varianta. Vybrali jsme několik příkladů, které mluvu učitelky popisují.

Místo spisovné varianty 1. os. mn. čísla podmiňovacího způsobu bychom, je zpravidla učitelkou užíváno nespisovné *bysme, kdybysme, abysme*. Časté jsou také u přídavných jmen koncovky *-ý*, místo spisovné varianty zakončené na *-e (zdravý)*, koncovky *-ej*, místo *-ý (pohrabanej, dobrej)*. U sloves pak např. místo *umýt, být*, používá učitelka *umejt, bejt*. Běžné je i používání nespisovné koncovky *-ama*, místo *-ami (maminkama x maminkami)*.

Pro vyjadřování toho, že jde o společnou aktivitu učitelky a dětí užívá učitelka 1. os. mn. čísla. „*Tak si zkusíme tu básničku [...] a zítra si jí zase zopakujeme.*“ „*Pak se oblékneme a půjdeme se podívat do té školy.*“ Uděláme to my společně. Pokud se ale jedná jen o děti samotné, co musí udělat, co budou dělat apod., užívá učitelka 2. os. mn. čísla.

Co se týče délky vět, učitelka se snaží používat spíše kratší věty nebo jednodušší souvětí. Toto zde uvádíme jako náš postřeh, ale nijak jsme tuto informaci procentuálně nezpracovávali.

Komunikace mezi učitelkou a dětmi je hodně založena na neverbální komunikaci hned v několika specifických situacích. Neverbální komunikace je důležitá pro dětskou

představivost, užívání různých názorných pomůcek, obrázků, knížek výborně doplňuje získávané znalosti a dovednosti, dítě si tak může lépe upevnit to, co se naučilo. Vědět teoreticky, co jsou např. plíce, kde je v těle máme a jak fungují, je jedna strana učení, ale když pak děti i vědí, jak vypadají, snadněji je potom poznají a identifikují na obrázku. Proto učitelka pracuje s různými hrami, figurínami, obrázky z knížek, nakonec děti je samy vyžadují. Práce s názornými pomůckami je však pokaždé doplněná verbální komunikací.

Neverbální komunikace učitelky s dětmi je plná vzájemných doteků. Doteky ze strany dětí si vysvětlujeme absencí rodičů (hl. matky), kteří jim chybí, proto se děti chodí k učitelce přitulit. Doteky ze strany učitelky mohou souviset s napomínáním dítěte, kdy např. učitelka dítě chytne za ruku a odvede jej na místo, kde má sedět, protože jí předtím neposlechlo. Také dítěti sáhne na hlavu, pokud mu chce jemně naznačit, že se má otočit zpátky ke stolu a pokračovat v jídle. Stejně tak učitelka může použít dotek, pokud např. potřebuje opravit dítě, které dělá na tělocviku špatně cvik, nebo pokud dítě potřebuje u nějakého cviku její pomoc, asistenci.

Kromě doteků učitelka často užívá gest, ta souvisí nejvíce s instrukcemi. Udílení pokynů dětem se pojí s ukazováním – kam si sednout, lehnout, kam co uklidit. Děje se tak nejčastěji při popisu cvičení, hry ale i učení.



## Závěr

Tato bakalářská práce měla za úkol prozkoumat specifika komunikace v mateřské škole, popsat komunikaci mezi učitelkou a dětmi a najít společné znaky, které by tuto specifickou komunikaci vystihovaly. Okrajově se věnovala také vzdělávacímu programu *Začít spolu* a dalším alternativním programům, které v současné mateřské škole mají své nezastupitelné místo. Tyto programy nazýváme alternativní, neboť se v dnešní době nedá s určitostí říct, co je to tradiční mateřská škola, neexistuje totiž oproti situaci před rokem 1989 jednotný vzdělávací program, který by určoval stejný a pevně daný program všem mateřským školám. V dnešní sociálně, kulturně a demokraticky vyspělé společnosti mají alternativní přístupy mnohem více prostoru než kdy dříve, žijeme v době, která je otevřená různým názorům i pohledům. A proč by nemělo rozhodování se o budoucnosti vzdělávání dětí začít už v mateřské škole právě výběrem pro ně vhodného vzdělávacího programu? Záměrem naší práce nebylo hodnotit, který program je lepší, nebo kterému dáváme přednost. Drželi jsme se zásad a prvků programu *Začít spolu* proto, že Mateřská škola Srdíčko, kde jsme měli možnost natáčet podkladový materiál pro naši analýzu, má svůj vzdělávací program založený právě na principech tohoto programu.

Tento program je z našeho pohledu založený více než ostatní na komunikaci učitelky s dětmi a také na vzájemné spolupráci. Nicméně komunikační prvky, které si *Začít spolu* vytyčuje ve svém programu, hodnotíme z velké míry jako všeobecné principy komunikace s dětmi i mimo mateřskou školu. Stejně tak komunikační funkce vyslovené Slančovou (1999) – oslovení, instrukce i potřeba informace a činnosti se dají uplatnit nejen v komunikaci mezi učitelkou a dítětem, ale také velmi všeobecně v rodinném prostředí, kdy je v roli sociálního partnera rodič.

Cílem naší práce nebylo kritizovat program *Začít spolu*, jen jsme chtěli zhodnotit jeho podíl na komunikaci učitelky s dětmi. Co nám v programu chybí, je „pevnější“ vedení dětí, např. v situaci, kdy dítě něco chce a nepoprosí, by měla učitelka jasně dát najevo, že takhle komunikace fungovat nemůže. Mnohdy nám vadil i nadměrný hluk, který mají na svědomí děti. Sice ze zásad programu vyplývá, že děti mají mít dostatečný prostor a má být víc slyšet je, než učitelku, ale je potřeba najít správnou míru, která bude vyhovovat oběma stranám.

Před natáčením jsme předpokládali, že se nám podaří zdokumentovat konfliktní či krizové situace (např.: hádka nebo „rvačka“ dětí), které učitelka bude nucena řešit. Od těchto netradičních situací jsme si slibovali, že by se v chování učitelky mohla projevit určitá změna, a že budeme moci lépe specifikovat rozdíly v jejím chování při řešení různých situacích.

Nicméně náš předpoklad se nenaplnil a k žádným konfliktním situacím nedošlo. Jen jednou nastala situace (pláč dítěte, viz Tabulka 11 a Tabulka 12), kdy musela učitelka zasáhnout, ale i při řešení tohoto problému se její chování nelišilo od běžného. Je na místě položit si otázku, proč tomu tak bylo. Je možné, že došlo ke zkreslení výsledků z důvodu natáčení? Ano, ale vzhledem k tomu, že si nemůžeme tuto skutečnost nijak ověřit, ponechme ji proto stranou jen jako domněnku. Vysvětlením může být i fakt, že si děti s učitelkou rozumí, uznávají ji jako přirozenou autoritu a díky tomu komunikace mezi nimi bezproblémově funguje, což přispívá k předcházení těmto sociálně nežádoucím situacím. Při dalším výzkumu by určitě bylo na místě natočit ještě jiné třídy a jiné učitelky, aby mohlo dojít k porovnání chování a komunikace učitelky a dětí. Je možné, že záleží např. i na věkovém složení třídy, na zkušenostech a osobnosti učitelky a výsledky analýzy se budou v některých aspektech lišit.

Neumíme však zodpovědět otázku, jestli jsou výsledky naší analýzy ovlivněné a dané právě specifiky programu *Začít spolu*, nebo se jedná o osobnost jednotlivých učitelek. Tzn., jestli to, že jsme v komunikaci učitelky s dětmi našli určité prvky, je dané právě programem, nebo jestli takové prvky jsou typické pro komunikaci učitelky s dětmi, bez vázanosti na program. I sebelíp sestavený a připravený program předškolního vzdělávání v rukou nezkušené učitelky bez přirozené autority nemusí zaručit, že dojde k jeho naplnění. Bylo by zajímavé tuto myšlenku rozvést a detailně prozkoumat.

Každopádně jsme zjistili, že komunikace mezi učitelkou a dětmi je spíše neformální, intuitivní a přátelská a je založená na vzájemné důvěře a porozumění. Dítě se nemusí bát promluvit a říct svůj názor, neboť vždy dostane prostor k vyjádření. Učitelka se sice drží zásad formulovaných programem *Začít spolu* (podrobněji viz podkapitola 2.4), ale některé pokyny, které používá, by se nejspíš daly použít i na jakoukoli jinou komunikaci s dítětem i mimo mateřskou školu. Neverbální komunikace mezi učitelkou a dětmi také funguje. Učitelka vnímá děti a děti vnímají ji. Jejich neverbální komunikace je hodně založená na očním kontaktu, doteku, přikývnutí, kterých učitelka využívá téměř ve všech situacích.

Ukázali jsme, že komunikace učitelky a dětí je v některých situacích specifická, byť nelze uvést příčinu, proč tomu tak je. Do budoucna by bylo potřeba se v této oblasti opřít o detailnější, hlubší a dlouhodobější výzkum. Řeč orientovaná na dítě a vůbec komunikace mezi učitelkou a dítětem vykazuje specifika, jejichž zkoumání nám může pomoci rozvíjet komunikační schopnosti dětí, ale také může pomoci učitelkám se na svou roli v mateřské škole dobře připravit.

## Seznam použité literatury

### Citovaná literatura:

- BACHMANOVÁ, J. a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2000, s. 604.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 236.
- ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Vyd. 2. přeprac. Praha: ISV nakl., 2000, s. 407.
- DOHERTY-SNEEDON, G. *Neverbální komunikace dětí*. Přel. Hana Loupová. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2005, s. 197.
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, s. 159.
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Vyd. 1. Masarykova univerzita v Brně, 1993, s. 232.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 200.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988, s. 236.
- MERTIN, V. Učitelská abeceda: Autorita, in: *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ A ŠD*. 2013, roč. 20, č. 1, s. 15.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1., Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 200.
- PRŮCHA, J. Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 22–37.
- Příruční mluvnice češtiny*. ed. P. Karlík, M. Nekula, Z. Rusínová. Vyd. 2. opravené. Praha: NLN, 2008, s. 799.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Vyd. 1. FF Prešovskej univerzity v Prešově, 1999, s. 278.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 264.
- Začít spolu. Mezinárodní program předškolní výchovy*. Vyd. 2. revidované. Praha, 1995, s. 148.
- VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Z vlast. překl. rus. originálu texty vybral, předmluvu, úvodní stať a komentáře napsal Jan Průcha. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor). Praha: Portál, 2004, s. 136.

### **Elektronické zdroje:**

MŠ Srdíčko. Dostupné z WWW: <<http://www.ms-srdicko-levskeho.cz/>>.

Step by Step ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.sbscr.cz/?t=1&c=6>>.

Vzdělávací program Montessori. Dostupné z WWW: <<http://www.montessori.cz/o-metode/>>.

Vzdělávací program Waldorfské mateřské školy. Dostupné z WWW: <[http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)>.

### **Prostudovaná literatura:**

DEISSLER, H. H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, s. 108.

FERGUSON, Ch. A. *Baby Talk in Six Language*. *American Anthropologist*, č. 66, 1964, s. 103–114. Dostupné také online z WWW: <[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00060/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00060/abstract)>.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 2. Kroměříž: Spirála, 2006, s. 286.

OPRAVILOVÁ, E., DOSTÁL, A. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 263.

## Seznam tabulek

Tabulka 1. Rozhovor na téma, který je měsíc, spojení se zkušeností.....	28
Tabulka 2. Čištění zubů.....	29
Tabulka 3. První pokus o společné čtení básničky.....	29
Tabulka 4. Druhý pokus o společné čtení básničky.....	30
Tabulka 5. Využití návodných otázek.....	30
Tabulka 6. Využití eliptických otázek.....	31
Tabulka 7. Kontrolování úkolu I.....	32
Tabulka 8. Kontrolování úkolu II.....	32
Tabulka 9. Hra s kostkami.....	34
Tabulka 10. Propojení teoretických a praktických poznatků.....	34
Tabulka 11. Plačící dítě.....	35
Tabulka 12. Druhé plačící dítě.....	35
Tabulka 13. Instrukce k názorné ukázce.....	36
Tabulka 14. Ověřování pojmů.....	37
Tabulka 15. Rozhodnutí o hře.....	38
Tabulka 16. Příprava na hru.....	38
Tabulka 17. Povzbuzování během hry.....	38
Tabulka 18. Určení vítěze.....	39
Tabulka 19. Možnost výběru práce.....	43
Tabulka 20. Příklad dialogu – pomoc učitelky.....	44
Tabulka 21. Nepoužití výrazu prosím.....	45
Tabulka 22. Instrukce o nejbližších aktivitách.....	46
Tabulka 23. Ukázka dialogu z RK.....	II
Tabulka 24. Ukázka učitelčiny řeči na TV.....	II

## Seznam zkratk

CA	Centrum aktivit
KF	Komunikační funkce
KS	Komunikační situace
KZ	Komunikační záměr
MŠ	Mateřská škola
RK	Ranní kruh
TV	Tělovýchovná chvílka

## **Příloha 1 – Souhlas rodičů s natáčením v MŠ Srdíčko**

Vážení rodiče,

jmenuji se Markéta Havlová a jsem studentkou Českého jazyka a literatury na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a potřebuji sesbírat materiál pro svou bakalářskou práci na téma *Specifika komunikace v mateřské škole*. Ráda bych Vás poprosila o Váš souhlas natočit komunikaci mezi paní učitelkou a dětmi při různých činnostech, následně tyto záběry analyzovat a popsat ve své práci. Záznam nebude veřejný a nikde se neobjeví, bude sloužit čistě pro účely této práce a budu k nim mít přístup jen já, vedoucí a konzultant mé práce, takže soukromí Vašich dětí bude zcela v bezpečí.

Jednalo by se o natáčení během pěti dnů a to v dopoledních hodinách, kde bych natáčela kratší, zhruba půl hodinové úseky.

Nebudu vyžadovat žádnou aktivní spolupráci Vašeho dítěte, budu pouze pozorovat dění ve třídě.

Pokud s natáčením souhlasíte, poprosím Vás níže o podpis. Poté jeden souhlas předejte paní učitelce, druhý si nechte pro vlastní potřeby.

Děkuji za spolupráci.

Se srdečným pozdravem  
Markéta Havlová

Souhlasím – nesouhlasím s nahráváním interakcí ve třídě svého syna/dcery po dobu pěti krátkých návštěv ve výuce.

Podpis .....

## Příloha 2 – Ukázky transkripce z natočeného materiálu

*dítě: „Paní učitelko, můžu vám něco ukázat?“*

*pí uč: „Co tam máš? Taky nalakovaný nehty? Odřenou ruku? Tetování? ...no ale to už nemáš vidět.“*

*dítě: „My jsme jeli s tatškou na výlet do lesa a když jsme jeli nazpátek, tak přes silnici běžel jelen..a pak ještě tři děti.“*

*pí uč: „Prosím tě, celá rodina..možná hledali před zimou něco k snědku. Baru?“*

*Bára: „Mamka tam má takovou lampu, já si do ní strkám ruku a ona mi říká, že to tam nemůžu mít moc dlouho.“*

*pí uč: „Takovou tu s tím modrým světlem vid’? Co ty Adélko ještě?“*

*Adéla: „Já jsem byla u babičky, pak jsem jela s maminkou a tatínkem na pláž.“*

*pí uč: „Asi v létě vid’?“*

### Tabulka 23. Ukázka dialogu z RK.

*pí uč: „Zase vyhráli tyhle teda..ale polštářky přehazujete teda. Andulce to ještě vysvětlíme...když seš tady, tak zůstaneš na tyhle půlce a tady odtud házíš polštářky, všechny co najdeš na druhou stranu. Dobře.“*

*pí uč: „Prosím, každý si vezme polštářek svůj, sedne si na něj. Sedněte si na něj. Tady někdo neví, kde má zadeček, já jsem řekla, sednem si na něj. Zkusíme do tureckého sedu, ruce na kolena, narovnat, dál od sebe. Maruško, odsuň se od tý Karolínky trošku. Nemáš svůj polštářek? Hele Fíďo, tam se asi zapasoval (polštářek). Taak, pověšť se na kolínka za ruce, vyhrbte záda. Tákhle vyhrbíme záda, pověsíme se, máme záda kulatý (pí uč dětem názorně ukazuje). Ted’ka první co, budu vám říkat, odnesete si polštářek do třídy, teprve potom si dojdete na záchod a umýt si ruce. Odnést polštářek si půjde ten, kdo má na začátku svého jména nebo příjmení písmenko B. Je tu někdo takový? Bohunka, dobře, vem si boty.“*

### Tabulka 24. Ukázka učitelčiny řeči na TV.