

# **Zpětná vazba učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole**

Bc. Markéta Zahnašová

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Zahnašová**  
Osobní číslo: **H17357**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Zpětná vazba učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury o komunikaci učitelky s dítětem v mateřské škole.**

**Vymezení teoretických východisek o typologii zpětné vazby učitelky v komunikaci s dítětem v mateřské škole.**

**Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu. Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovoru s učitelkami mateřských škol.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro učitelky mateřských škol.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Cline, T., Gulliford, A., & Birch, S. (2015). *Educational psychology: topics in applied psychology (Second edition)*. New York, NY: Routledge.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher (Ninth edition)*. Harlow: Essex.

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkan*

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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....4.1.2019.....

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

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

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

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

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

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

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

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

*3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter a zabývá se zpětnou vazbou učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky z oblasti komunikace, která je nástrojem realizace interakce. V textu je také věnována pozornost pedagogické a výukové komunikace, jejíž nedílnou součástí je zpětná vazba. V empirické části je představený kvalitativní design výzkumu, který byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview. V závěru práce jsou analyzovány a interpretovány výsledky výzkumu. Z výsledků výzkumu je patrné, že zpětná vazba učitelek má zejména podobu jednoduché pozitivní či negativní hodnotící zprávy.

Klíčová slova: sociální interakce, sociální komunikace, pedagogická komunikace, výuková komunikace, zpětná vazba učitele

## **ABSTRACT**

Diploma thesis has a theoretic – empirical character and focuses on the feedback of a teacher in terms of interaction with a child in kindergarten. The theoretical part summarizes the aspects of communication, which is a tool of realization of the interaction. In the text, attention is also dedicated to pedagogical and educational communication whose integral part is feedback. In the empirical part, there is a quality design study introduced, which was implemented via unstructured observation and semi-structured interview. The results of the study are analyzed and interpreted at the end of the diploma thesis. It is apparent from the study's results that teachers' feedback has especially a form of simple, positive or negative, evaluating message.

Keywords: social interaction, social communication, pedagogical communication, educational communication, teacher's feedback

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph. D. za cenné rady a pomoc při tvorbě diplomové práce a participantům výzkumu, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit. Dále také děkuji své rodině a přátelům za podporu, pomoc a důvěru, kterou do mě vložili. V neposlední řadě děkuji i mému příteli za obrovskou trpělivost po celou dobu studia.

### **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE.....</b>	<b>13</b>
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	13
1.1.1 Verbální komunikace.....	14
1.1.2 Neverbální komunikace .....	14
1.1.3 Komunikace činem.....	17
1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	18
<b>2 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE.....</b>	<b>19</b>
2.1 ROVINY VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	19
2.2 STRUKTURA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	21
2.3 VÝUKOVÝ DIALOG .....	22
<b>3 ZPĚTNÁ VAZBA UČITELKY .....</b>	<b>25</b>
3.1 TYPOLOGIE REAKCÍ UČITELKY NA SPRÁVNOU ODPOVĚĎ DÍTĚTE .....	26
3.2 TYPOLOGIE REAKCÍ UČITELKY NA CHYBNOU ODPOVĚĎ DÍTĚTE .....	27
3.3 TYPOLOGIE ZPĚTNÉ VAZBY S OHLEDEM NA JEJÍ ZAMĚŘENÍ.....	27
3.4 UPTAKE .....	28
3.5 KVALITA ZPĚTNÉ VAZBY .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>31</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	31
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU .....	31
4.2.1 Charakteristika participantů výzkumu.....	32
4.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	33
4.4 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	34
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>35</b>
5.1 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – POZOROVÁNÍ.....	35
5.1.1 Hlavně výborně .....	35
5.1.2 Řekni mi proč.....	39
5.1.3 Jsi šikulka.....	41
5.1.4 Rarita zpětné vazby .....	46
5.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – INTERVIEW .....	51
5.2.1 Nejasnost v pojetí .....	51
5.2.2 Motivace jako podstata .....	52
5.2.3 Pochvala na prvním místě.....	55
5.2.4 Pozor, chyba.....	56
<b>6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....</b>	<b>58</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>66</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>67</b>
----------------------------	-----------

## ÚVOD

Východiskem diplomové práce je sociální interakce, která se vždy spojuje s procesem sociální komunikace, neboť vzájemné působení a ovlivňování lidí či oboustranná výměna informací, není bez komunikace možná. V mateřské škole se dennodenně dostáváme do kontaktu s dětmi, v rámci něhož dochází k oboustranné výměně informací, ale i vzájemnému působení, ovlivňování, chápání a porozumění. Proto neméně důležité funkce má i pedagogická komunikace, která je realizována v souladu se stanovenými výchovně – vzdělávacími cíli a pomáhá tak jejich dosahování. Jednou z forem pedagogické komunikace je výuková komunikace probíhající výhradně v rámci vyučovací jednotky – v podmínkách mateřské školy v průběhu organizované činnosti. Ta je specifická nejen svými cíli a prostředím, ve kterém probíhá, ale především její nedílnou součástí, kterou představuje zpětná vazba. Konkrétně je tím myšleno zpětnou vazbu, kterou formuluje učitelka<sup>1</sup> na základě předcházející odpovědi dítěte. Jedná se o element, který zaujímá v procesu učení významnou roli. Velký podíl má totiž nejen na utváření celkového vztahu dítěte ke vzdělávání, ale zásadně také determinuje průběh dalšího učení dítěte. Zpětná vazba dítěti přináší informace o správnosti postupu, o výsledcích činnosti nebo o jeho snažení a chování. Dále se ve velké míře podílí na tom, zda bude dítě v činnosti nebo chování pokračovat, a pokud navíc přináší nové informace, podporuje celkový rozvoj dítěte.

Diplomová práce se proto zabývá zpětnou vazbou učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole. Impulsem pro volbu tohoto tématu bylo, že výzkum z této oblasti je v mateřské škole velmi vzácný. Problematika zpětné vazby byla zkoumána zejména na základních školách, kde vyplynulo, že se jí nevěnuje mnoho času a nijak dál se s ní nepracuje.

Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky z oblasti pedagogické a výukové komunikace se zaměřením na zpětnou vazbu učitelky. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které spolu navzájem korespondují.

V empirické části je zvolen kvalitativní design výzkumu vzhledem ke zkoumané problematice. Cílem výzkumné části je popsat podoby zpětné vazby učitelky v interakci

---

<sup>1</sup> V textu je používáno označení učitelka mateřské školy, i když toto označení nemá oporu v zákoně. Opíráme se o četnost učitelek – žen v učitelství pro mateřské školy a také o to, že našeho výzkumného šetření se účastnily pouze učitelky – ženy.

s dítětem v mateřské škole. Pro tvorbu byly stanoveny i dílčí výzkumné cíle, kterými jsou: zjistit charakteristické rysy zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole, odhalit, co je obsahem zpětné vazby učitelky a zjistit, jaký význam přisuzují jednotlivé učitelky zpětné vazbě. Data byla získána prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview a následně analyzována pomocí techniky otevřeného kódování.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE

Diplomová práce se zabývá poměrně málo zkoumanou problematikou zpětné vazby učitelky, která je nedílnou součástí výukové komunikace. V této kapitole nejdříve sumarizuje poznatky týkající se obecně interakce a komunikace a poté se dále zaměřuje na vymezení pedagogické komunikace, která je uskutečňována v souladu se stanovenými výchovně – vzdělávacími cíli a pomáhá tak jejich dosahování. Protože není zpětná vazba učitelek v prostředí mateřské školy zatím tolik zkoumána a dokumentována, teoretická část čerpá z oblasti základních škol. Poznatky jsou uvedeny tak, aby odpovídaly potřebám předškolního vzdělávání.

### 1.1 Vymezení základních pojmů

Sociální interakce a zároveň proces edukace se téměř vždy spojuje s komunikací, protože vzájemné působení a ovlivňování lidí, oboustranná výměna informací mezi nimi, vytvoření vzájemných vztahů a zprostředkování vzdělávacího obsahu není možné bez komunikace.

Janoušek (2015, s. 10) charakterizuje sociální interakci jako: „vzájemné sociálně – psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Je spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy, je uskutečňována pomocí sociální komunikace.“ Interakce a komunikace jsou pojmy blízké, avšak ne totožné. Interakce je spíše sociálně – psychologická záležitost, kdežto komunikace je spíše činnost sociálně – informační. Dalším podstatným rozdílem je to, že komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje ji. Kdyby se neuskutečňovala komunikace, nedocházelo by k efektivnímu vzájemnému působení a ovlivňování se.

Sociální komunikace je interpersonální, představuje komunikaci mezi lidmi. Dle Loudové & Švarcové (2015) hovoříme o sociální komunikaci tehdy, dochází – li ke sdělování čili výměně informací mezi nimi. Pro komunikaci ve škole je důležité chápat proces sociální komunikace nejen jako vzájemnou výměnu informací, ale i jako proces již zmiňovaného působení, ovlivňování, chápání a porozumění a jako proces vzájemné organizace činností a sociální interakce (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017).

V sociální komunikaci se můžeme setkat se třemi komunikačními kanály (Šmelová, 2018):

- verbální (slovní komunikace);
- nonverbální (mimoslovní komunikace);
- komunikace činem.

### 1.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá pomocí transferu slovních významů. Mikuláščík (2010) popisuje verbální komunikaci jako vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Základní jednotkou je totiž „verbum“ neboli slovo, které běžně v komunikaci dominuje. Jazyk není pouze prostředkem výměny a zapamatování informací, ale také nástrojem vzájemného chápání a porozumění. Je proto důležité zvyšovat preciznost jazykového vyjadřování, aby nedocházelo k značným obtížím v dorozumívání. Od jazyka odlišujeme řeč, která je realizovanou činností – mluvení, naslouchání, čtení a psaní. Jazyk se tedy nemůže používat jinak než formou řeči (Gavora, 2005). Protože v praxi existuje mnoho způsobů ovlivňování a přesvědčování prostřednictvím komunikace, je potřebné zmínit, že to platí i u učitelky mateřské školy, která se společně s dětmi ocitá v různých pedagogických a komunikačních situacích, které kladou vyšší nároky na její komunikační kompetence.

Řeč stojí v mateřské škole na prvním místě – je nejčastějším prostředkem sociální komunikace. Bednaříková (2006) charakterizuje řeč jako nejuniverzálnější prostředek komunikace, jelikož během přenosu informací řečí se v nejmenší míře ztrácí význam sdělení. V předškolním věku dochází k intenzivnímu rozvoji řeči dítěte, a proto podpora řečové stimulace patří k důležitým cílům předškolního vzdělávání.

V rámci verbální komunikace rozlišujeme zvukovou a psanou formu, přičemž se text bude zabývat zvukovou formou, neboť má v rámci předškolního vzdělávání prioritní místo.

V pedagogickém procesu vlastní sdělení obsahuje určité fáze. Šmelová (2018) popisuje první fázi jako záměr sdělení, druhou jako vlastní sdělení, které je v případě předškolního vzdělávání určeno dítěti nebo celé třídě a poslední fázi jako dekodování, při kterém mohou nastat následující situace – buď dítě sdělení učitelky chápe, neboť bylo srozumitelné, jasné, přiměřené věku anebo naopak dítě sdělení učitelky není schopno dekodovat, protože nebylo přesně formulováno.

### 1.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je neoddělitelnou součástí sociální komunikace, která tvoří společně s verbálními a paralingvistickými projevy základní formy komunikace. Dle Špatenkové & Králové (2009) ji můžeme nejobecněji definovat jako „komunikaci beze slov“. Nonverbální komunikace může naši řeč doplňovat, měnit její význam, zdůrazňovat

nebo vyjadřovat určitý protiklad ve vztahu k tomu, co se hovoří. Zatímco při verbální komunikaci si jedinec zpravidla uvědomuje, co říká (přemýšlí nad slovy, zvažuje strukturu projevu), při neverbální komunikaci tomu tak být nemusí, a proto ji můžeme do značné míry označit jako neuvědomovanou. Simonds & Cooper (2014) uvádí, že zatímco verbální komunikace je to, co říkáme, neverbální komunikace je způsob, jakým to říkáme. Dle Vybírala (2005) využíváme neverbální komunikaci k tomu, aby podpořila či nahradila řeč, vyjádřila emoci nebo interpersonální postoj.

Prostředky nonverbální komunikace se dělí na dvě velké skupiny: paralingvistické a extralingvistické. Zkoumání se sice opíralo o nahrávky verbální komunikace během organizované činnosti, které byly doplněny poznámkami o neverbálních projevech získaných nestrukturovaným pozorováním, ale i přesto je důležité konstatovat důležitost těchto prostředků komunikace.

Protože při komunikaci učitelky s dětmi sehrávají významnou roli doprovodné neverbální prvky komunikace, jsou uvedeny zejména tyto charakteristiky paralingvistických aspektů řeči (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017):

- intenzita hlasového projevu, u které se sleduje, zda se mění nebo zůstává stejná. Jedná se hlavně o změnu hlasitosti či dynamiku slovního projevu – učitelka by měla vědomě pracovat s intenzitou hlasu, měnit ji v průběhu projevu a přizpůsobovat ji konkrétní situaci.
- tónová výška hlasu, u které se sleduje intonace řeči a její změny během řečového projevu. I dle Nelešovské (2005) do systému intonace řeči zařazujeme např. melodii, důraz, barvu hlasu, přestávku v projevu a tempo. Co se týče melodie, učitelka zvýšením tónu může signalizovat souhlas, překvapení, radost, kdežto snížením tónu může vyjadřovat naopak nesouhlas, smutek, únavu apod. V rámci motivace dětí, jejich aktivizace či přesvědčování a ovlivňování učitelka využívá dynamický projev. Prostřednictvím důrazu učitelka upozorňuje na slova, která jsou nositeli významového jádra. Barva hlasu je ovlivněna anatomicko – fyziologickými předpoklady jedince, ale i akustikou místnosti, zdravotním stavem člověka či jeho emocionálním naladěním. V kontextu přestávek v projevu můžeme zmínit tzv. didaktickou přestávku, kterou učitelka využívá např. při vysvětlování, kdy nechává dětem prostor pro otázky, myšlenky apod. Pro učitelku je také důležité, aby dokázala vědomě nakládat s tempem své řeči – měla by si uvědomovat, že dlouho trvající rychlá anebo pomalá řeč může děti unavovat. Rychlé tempo řeči rovněž

neposkytuje čas na přemýšlení a může zhoršovat jak zapamatování, tak i pochopení sděleného obsahu. Učitelka by měla při zprostředkování podstatných věcí záměrně tempo zpomalit a naopak méně podstatné věci přednést rychleji.

- přesnost a plynulost mluvního projevu učitelky, která by měla být pro děti vzorem.
- délka projevu učitelky, která by měla být v prostředí mateřské školy co nejméně monologická.
- způsob odevzdávání slova, který souvisí v předškolním vzdělávání se specifickými komunikačními pravidly dané třídy, ale také s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, podle kterého by učitelky měly učit děti respektovat mluvčího, naslouchat mu, nepřerušovat ho apod.

### **Extralingvistické prostředky**

Ke sdělování informací neslouží jen mimická stránka řeči, ale i celý komplex mimoslovních signálů – „řeč těla“, která představuje extralingvistické prostředky komunikace. Odborná literatura (DeVito, 2001; Gavora, 2005; Nelešovská, 2005) mezi ně řadí výrazy obličeje (mimiku), pohledy (řeč očí), pohyby (kinetiku), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), doteky (optika), přiblížení či oddálení (proxemika), tón řeči a úpravu zevnějšku a životního prostředí. Všechny tyto oblasti osobních projevů podávají o jedinci poměrně celistvou zprávu, ale v důsledku úniku vizuální stránky se v terénních poznámkách podařilo zachytit jen některé z nich. Proto se tato část textu zabývá pouze výrazy obličeje a gesty.

Mimické projevy jsou zejména důležitým oznamovatelem emocionálních stavů (Sklenářová, 2013). Učitelka společně s dítětem vysílá během dne celou řadu sdělení svými mimickými projevy. Měla by skrze ně dětem lépe porozumět a jim by naopak měla sloužit jako zpětná vazba. V mateřské škole je velmi často formou zpětné vazby úsměv, který je projevem souhlasu, spokojenosti či pochvaly.

Gestiku můžeme chápat jako soubor pohybů rukou, těla a hlavy. Problematikou gest nesoucích určitý význam ve výukové komunikaci se zabývali Švaříček a Šalamounová (2013), kteří je označovali jako vizuální významové akty, které rozdělili na tematické a interaktivní. Tematické vizuální akty napomáhají prohloubit pochopení obsahu výkladu, kdežto interaktivní vizuální akty slouží k organizaci výukové komunikace a navázání kontaktu s dětmi. Klasifikaci gest shrnují Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská (2017), které sem řadí synsémantická (zautomatizované, neuvědomované) a autosémantická gesta.



Autosémantická gesta dále dělí na deiktická (ukazovací zájmena nebo příslovce), ikonografická (gesta zobrazující věc anebo některé z jejích vlastností), symbolická (gesta abstraktního charakteru), kontaktní (gesta typu my všichni) a gesta, kterými se napodobňují, nahrazují anebo symbolizují pravé znaky, např. tleskání. Učitelky v mateřské škole často používají ikonografická gesta, kterými navigují děti ke správné odpovědi anebo symbolická gesta, která mají svůj vlastní, konvenční význam (přiloží – li učitelka ukazováček k puse, říká tím dětem, aby se ztišily).

### 1.1.3 Komunikace činem

Komunikací činem rozumíme formu sdělení prostřednictvím konkrétního jednání učitelky v určité situaci. Komunikace činem vyjadřuje aktuální vztah k lidem, věcem, sděluje zejména postoje a prezentuje vlastní hodnotovou orientaci. Kvalita pedagogické komunikace závisí na komunikačních dovednostech učitelky, a proto by jimi učitelka měla disponovat. Mezi základní nezbytné komunikační dovednosti můžeme zařadit:

- aktivní naslouchání, kterým učitelka věnuje dítěti pozornost, respektuje jej a dává mu najevo svůj zájem. DeVito (2001) upozorňuje, že aktivní naslouchání není pouhé přesné opakování slov dítěte, ale spíše formulace vlastního chápání jeho sdělení jako určitého významového celku. V mateřské škole se nejčastěji jedná o doslovné zopakování nebo parafrázování odpovědi dítěte, čímž učitelka zpravidla potvrzuje odpověď dítěte a zároveň mu dává najevo, že jeho sdělení vnímá. Další technikou aktivního naslouchání může být vyjádření pocitů dítěte či otázky učitelky, které pomohou porozumět myšlenkám dítěte a dále je rozvíjet. Dle Meškové (2012) můžeme zařadit mezi techniky aktivního naslouchání udržování očního kontaktu, přikyvování hlavou, souhlas či akceptaci verbálními a neverbálními komunikačními prostředky, parafrázování a sumarizaci sdělení dítěte.
- vyjasňování, které se svým charakterem blíží interpretaci. V této situaci dává učitelka dětem prostor pro hlubší pochopení tématu vytvořením různých vzorů myšlení.
- hledání příkladů, které pomáhá lépe pochopit řešený problém (Šmelová, 2018).

## 1.2 Pedagogická komunikace

Specifickou formou sociální komunikace je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je etablovaným termínem české pedagogiky, který chápeme jako: „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, která slouží výchovně – vzdělávacím cílům“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 24). Pedagogická komunikace je tedy realizována v souladu se stanovenými výchovně – vzdělávacími cíli a pomáhá tak jejich dosahování. Pedagogickou komunikaci nelze vnímat pouze z pohledu škola – dítě, ale je třeba pochopit i její širší souvislosti, neboť edukace se neuskutečňuje pouze ve škole, ale také v rodině, předškolních zařízeních, mimoškolních zařízeních apod.

Pedagogická komunikace se může uskutečňovat v rovinách podle míry připravenosti učitelky a ve spojitosti s předvídáním jeho průběhu. Zatímco detailně připravená pedagogická komunikace je přesně nastavená, rámcově připravená vychází ze zkušenosti učitelky, která zvládne odhadnout, jak se bude komunikace vyvíjet (např. plánovaný řízený rozhovor s dětmi). V podmínkách mateřské školy se setkáváme velmi často s komunikací nepřipravenou, která se odehrává v průběhu dne v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích, ve kterých by měla učitelka adekvátně reagovat, odhadnou další možný vývoj událostí a umět se vcítit do situace. Významnou roli hraje i její schopnost využít těchto situací jako výchovného prostředku (Šmelová, 2018).

Při zkoumání pedagogické komunikace je třeba uplatňovat interdisciplinární přístup, což je důsledkem složitosti samotného procesu a současné teorie pedagogické komunikace, která se vyznačuje mnohoznačností přístupů a koncepcí, které se liší vymezením předmětu jejího zkoumání.

Pedagogická komunikace v rámci edukačního procesu plní několik důležitých funkcí. Především je prostředkem realizace edukační činnosti, v rámci které plní výchovnou a vzdělávací funkci. Způsob komunikace ovlivňuje vztahy mezi učitelkou a dítětem a vytváří podmínky pro jeho rozvoj v sociální i personální rovině. Simonds & Cooper (2014) upozorňují na vyvinutý repertoár mezilidských komunikačních dovedností, kterými by učitelka měla disponovat, aby vytvořila a udržovala účinné vztahy ve třídě. Z hlediska příznivé sociálního klimatu ve třídě můžeme uvažovat i o zábavné funkci a o důležitosti humoru ve škole (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017).

## 2 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

Jednou z forem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí třídy, které se přirozeně účastní učitelka a děti. Pro potřeby této práce se zaměříme na komunikaci výhradně v rámci vyučovací jednotky – v podmínkách mateřské školy v průběhu organizované činnosti.

Tento specifický typ pedagogické komunikace je označován termínem výuková komunikace. Dle různých autorů (Průcha, 2017; Sklenářová, 2013; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012) se výuková komunikace uskutečňuje prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitelky a dětí, je z drtivé většiny iniciována učitelkou, má specifická pravidla vymezující konkrétní a zároveň hierarchizované sociální role, slouží k prezentaci obsahu vzdělávání a směřuje k určitým předem definovaným výchovně – vzdělávacím cílům.

Dle McCroskeyho et al. (2006) lze říct, že komunikace je klíčovým zdrojem předávání poznatků a kognitivního rozvoje dítěte, protože tvoří jakýsi most mezi učitelkou, která disponuje určitými vědomostmi a dítětem, které je na určité úrovni vývoje. Protože se proces edukace téměř vždy spojuje s procesem komunikace, je vhodné ji využít jako nástroj pro efektivní podporu výchovně – vzdělávacího procesu. Jejím prostřednictvím učitelka realizuje výchovně – vzdělávací cíle, které jsou explicitně vyjádřeny ve školním vzdělávacím programu či v přípravě učitele na danou organizovanou činnost. Svůj komunikační záměr volí v konkrétní situaci tak, aby vytyčených cílů dosáhla. Výuková komunikace má ale i význam sociální – podoba a průběh komunikace se významně podílejí na tvorbě a udržování vztahů ve třídě (prostřednictvím komunikace lze navodit vztah důvěry a sympatií a naopak).

### 2.1 Roviny výukové komunikace

V práci Gavory (1988) se střetáváme s vymezením třech základních rovin výukové komunikace – obsahovou, procesuální a vztahovou rovinou.

Obsahovou rovinu představují pedagogické informace, které směřují k dosáhnutí výchovně – vzdělávacích cílů. Kategorie pedagogických informací se člení do třech oblastí: kognitivní informace, které se zaměřují na rozvoj poznávací stránky osobnosti dítěte, afektivní informace, které sledují rozvoj názorů, postojů, hodnot apod. a regulativní informace, které se týkají organizování, usměrňování a hodnocení činností.

Procesuální je podmíněna jednotlivými komunikačními činnostmi, které můžeme členit podle druhu použitého komunikačního prostředku (verbální x neverbální činnosti), podle charakteru činnosti (recepční x produkční) a podle formy (monologické x dialogické komunikační činnosti).

Vztahová rovina je založena na zprostředkování vztahů mezi účastníky komunikace. Vztahy ve třídě mají dvě roviny. V první rovině jde o rozdělení vztahů na symetrické a nesymetrické, do druhé pak spadají preferenční vztahy (Gavora, 2005).

Asymetrické vztahy se vyznačují nadřazeným postavením učitelky, které vyplývá z její sociální role. Tento vztah charakterizuje skutečnost, že učitelka poskytuje poznatky, pomáhá, podporuje, hodnotí, rozhoduje o mnohých otázkách komunikace – kdo s kým komunikuje, o čem, jakým způsobem, zda je odpověď správná, vhodná apod., zatímco dítě informace spíše přijímá či na ně reaguje. Učitelka může vstupovat do komunikace s jedním dítětem, skupinou dětí či celou třídou. I přesto, že se snaží učitelka udržovat své dominantní postavení, vztah mezi jí a dětmi je velmi osobní a přátelský, zvláště v mateřské škole. Symetrické vztahy znamenají, že jsou aktéři komunikace rovnocennými partnery. Tyto vztahy probíhají především na úrovni dítě – dítě, dítě – skupina dětí, dítě – třída, skupina dětí – skupina dětí a skupina dětí – třída. Ne vždy jsou však mezi dětmi symetrické vztahy – např. při skupinovém či kooperativním vyučování dochází k tomu, že je přítomno vedoucí dominantnější dítě. Míra této asymetrie je ale značně nižší, než při vztahu učitelka – děti. V rovině preferenčních vztahů se jedná o to, že by učitelka neměla upřednostňovat určité děti a ignorovat druhé (Gavora, 2005).

Pro efektivní organizaci činností ve třídě a usměrňování chování dětí, jsou důležitá již zmíněná specifická pravidla, která do značné míry ovlivňují průběh komunikace. Pro mateřskou školu jsou typická demokratická pravidla, která sice zachovávají dominanci učitelky, ale jsou vůči dětem více tolerantní a vstřícná. Je důležité, aby pravidla byla smysluplná, vyplývala z logiky daných situací, opírala se o osobní zkušenosti dětí a byla formulována s ohledem na věk dětí. Aby byla pravidla účinná, je vhodné je vytvářet společně s dětmi. Ne všechna jdou ale vyvodit ze vzájemného rozhovoru, a proto je nutné je vysvětlit a zdůvodnit, aby děti pochopily jejich smysl. Základní komunikační pravidla v mateřské škole se týkají zejména naslouchání a nepřerušování rozhovoru, ale ve třídě předškoláků z důvodu přípravy na vstup do základní školy, se objevují i pravidla spjatá s hlášením.

Každá učitelka využívá své vlastní způsoby komunikace s dětmi a vytváří tak osobité komunikační klima třídy, které má vliv na charakter života ve třídě. Můžeme rozlišit dva základní typy komunikačního klimatu třídy (Simonds & Cooper, 2014):

- komunikační klima suportivní (vstřícné, podporující), jehož účastníci se navzájem respektují, tolerují, kooperují, komunikují, pomáhají si apod.
- komunikační klima defenzivní (obránné), ve kterém účastníci spolu soupeří, neposlouchají se, jsou pasivnější, bojí se vyjádřit své myšlenky či pocity atd.

## 2.2 Struktura výukové komunikace

Jelikož je hlavním tématem této práce zpětná vazba učitelky, je důležité vymezit její prostor ve struktuře komunikace. Z tohoto důvodu je podstatné definovat výukovou komunikaci, pro kterou existuje typický způsob, jímž jsou organizovány jednotlivé komunikační výměny mezi učitelkou a dětmi a lze tak sledovat její určité pravidelné struktury (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012).

Studiem a výzkumem těchto struktur se zabývají především zahraniční autoři. Mehan (1979) uvádí strukturu IRE, u které se jedná o tříčlennou sekvenci, která obsahuje iniciaci – otázku učitelky, repliku – odpověď dítěte a evaluaci – zhodnocení odpovědi dítěte učitelkou. Ačkoli se jedná o práci starou 40 let na značně nereprezentativním vzorku, stala se dodnes inspirací pro řadu badatelů této problematiky. K velmi podobným závěrům přišli autoři Sinclair & Coulthard (1975), kteří definují základní strukturu výukové komunikace téměř totožně, až na poslední člen, který označují jako feedback – zpětnou vazbu učitelky, která může obsahovat i jiné aspekty než jen evaluativní.

Zastánci této komunikační struktury připisují důležitou roli zpětné vazbě, která má opravnou funkci a je užitečná nejen pro zjištění vědomostí dětí a jejich porozumění, ale také při vhodně zvolených otázkách učitelky může docházet k rozvíjení představivosti, vyplynutí širších zkušeností a pohnutí k vysvětlení důvodu, které je vedlo k dané odpovědi (Mercer, Dawes & Staarmanová, 2009; Newman, Griffin & Coyle, 1989).

Parker & Hurry (2007) nebo Smith & Higgins (2006) ve svých studiích dokazují trvalý výskyt IRF struktury ve výukové komunikaci, ale rozšiřují její pojetí.

Molinari & Mameli (2015) označují koncept IRF struktury jako poměrně umělý, protože při ní dochází k absenci pluralitě hlasů, jež se ve skutečnosti podílejí na výukové komunikaci. V tomto kontextu je potřebné zmínit triadickou interakci, která představuje

způsob narušení IRF struktury, a to tím, že se rozevře komunikační dyáda a do rozhovoru vstoupí větší počet dětí. Mareš (2016) upozorňuje, že komunikační struktury závisí na zvláštlostech vyučovacích předmětů, použitých organizačních formách a vyučovacích metodách, a proto lze říct, že jsou odlišné na jiných stupních vzdělávání. V mateřské škole může docházet k triadické interakci častěji, neboť je komunikace více živá, spontánní, má jiná pravidla, jiné účastníky a je úplně běžné, že ostatní děti vstupují do rozhovoru apod. Je však potřebné, aby učitelka vnímala triadickou interakci jako příležitost pro děti, v průběhu které mohou společně participovat v aktivním konstruování poznatků.

V českém prostředí se problematikou výukové komunikace zabývají hlavně brněňští badatelé z Filosofické fakulty Masarykovy univerzity, kteří na základě projektu Komunikace ve školní třídě v letech 2009 – 2011 dospěli k závěru, že ve sledovaných vyučovacích hodinách na základní škole dominuje struktura IRF. Mezi další zjištění patří, že učitelé iniciují drtivou většinu komunikačních výměn, kladou kognitivně nenáročné otázky, zpětnou vazbou spíše řídí průběh komunikace (nevyjadřují se k odpovědi dítěte) a prostřednictvím komunikace uplatňují své mocenské postavení a řídí své vztahy s dětmi. Tito autoři ale na základě dalšího projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování v letech 2013 – 2016 zjistili, že došlo k jasné proměně ve výukové komunikaci na základě realizovaného rozvojového programu pro učitele, který byl zaměřen na implementaci dialogického vyučování. Badatelé spatřují změny v kladení otázek, poskytování zpětné vazby a vyšší kvalitě promluv dětí.

### 2.3 Výukový dialog

Na základě výše zmíněného se dostáváme k výukovému dialogu, který představuje sled komunikačních výměn mezi učitelkou a dítětem. Mezi jeho charakteristické rysy patří střídání replik, střídání rolí účastníků v průběhu celého dialogu (jeden hovoří, druhý naslouchá a naopak), reakce na obsah repliky druhého partnera, aktivní naslouchání a hledání společného významu (Gavora, 2005).

Na první pohled se zdá, že má komunikace během výchovně – vzdělávací činnosti dialogickou povahu, protože se repliky učitelky a dětí střídají. Děti odpovídají na otázky učitelky a ta je nějakým způsobem přijímá, odmítá, hodnotí či rozvíjí dále. Šedřová (2012) ale uvádí, že pravá dialogičnost obsahuje střídání různých myšlenkových perspektiv, což znamená, že dochází mezi aktéry komunikace k vzájemnému intelektuálnímu obohacení.

Komunikaci je možné považovat za dialog ve chvíli, když se nejedná pouze o prostý pohyb informací.

Pochopit mechanismy zpětné vazby při zkoumání výukové komunikace je velmi důležité zejména v kontextu konceptů lešení a dialogického vyučování, a proto je na tomto místě potřebné zmínit teoretické přístupy, které se odvozují převážně od prací Vygotského a Brunera.

Podle Vygotského (2017) je v dětském věku dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj. Takové učení vytváří zónu nejbližšího vývoje, kterou je míněn rozdíl mezi aktuální úrovní vývoje a potenciální vývojovou úrovní dítěte – tím, čeho je dítě schopno dosáhnout s pomocí učitelky, rodiče nebo vyspělejšího vrstevníka. Předpokládá se současně, že: „to, co dnes dítě umí dělat za spolupráce, bude zítra umět samo.“ (Vygotskij, 2017, s. 99) Pomoc dospělého může mít mnoho odlišných podob. Nejčastěji se v tomto kontextu uvažuje o otázkách učitelky, které by měly podněcovat myšlení dítěte a zpětné vazbě učitelky, prostřednictvím které mu poskytuje informace o dosaženém pokroku (Šedřová & Švaříček, 2010).

Americká studie autorky Johnson (2017) založena na sociokulturní teorii Vygotského také prohlašuje, že učení lze zvýšit, když učitelky poskytují potřebnou podporu k dosažení potenciální úrovně vývoje dítěte, přičemž je potřebnou podporou myšleno poskytování zpětné vazby. I autoři Cline, Gulliford & Birch (2015) ve své publikaci navrhují, aby učitelky čerpaly z Vygotského myšlenek, protože tak pomohou dětem překonat výzvy, kterým v rámci výukové komunikace čelí.

Vygotského myšlenku rozvinul především Bruner v konceptu lešení (scaffolding). Lešení znamená takovou interakci mezi učitelkou (rodičem, zkušenějším vrstevníkem) a dítětem, která umožňuje vyřešit problém, na který dítě dosud nestačí. Koncept lešení označuje proces, kdy „dospělý vstupuje do takového dialogu s dítětem, který dítěti poskytuje rady a podporu, což mu umožňuje zdolat překážku, vede dítě i v dalších krocích, dokud dítě není schopné rozpoznat význam těchto kroků samo.“ (Bruner, 1986, s. 132) Aplikujeme – li tento koncept do výukové komunikace, můžeme výukový dialog mezi učitelkou a dětmi chápat jako možné lešení, neboť řeč je klíčovým zdrojem kognitivního rozvoje dítěte. V rámci diskuse o lešení mohou být vnímány velmi příznivě otázky učitelky, které jsou otevřené a kognitivně náročné nebo zpětná vazba učitelky, která by pro rozvoj

dialogického potenciálu měla být podnětem vyvíjející tlak na rozvinutí či rozšíření odpovědi dětí.



### 3 ZPĚTNÁ VAZBA UČITELKY

V závěrečné kapitole jsou sumarizovány poznatky z oblasti zpětné vazby. Nejdříve je vymezen pojem zpětné vazby učitelky, poté jsou charakterizovány její cíle, funkce, typologie a uptake, který se v rámci této problematiky dostává do popředí, a v neposlední řadě jsou zmíněny podstatné prvky, které zaručují kvalitu zpětné vazby.

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, teoretický rámec zkoumané problematiky má své zázemí především v sociokulturních teoriích, a to zejména v kontextu konceptů lešení a dialogického vyučování. Zpětnou vazbu učitel formuluje v reakci na odpověď či výkon dítěte. Můžeme ji chápat jako informaci určenou dítěti, která mu má sdělovat, jak probíhá jeho proces učení se (Mareš & Křivohlavý, 1995). Zpětná vazba může potvrdit dosažení cíle, určité úrovně výkonu dítěte nebo správnost odpovědi či naopak jej k tomu navést. Předpokládá se tedy, že dítě dokáže na jejím základě regulovat svůj další učební postup, který povede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti. Smyslem zpětné vazby je ovlivnit budoucnost, a proto se někdy kromě pojmu *feedback* používá pojem *feedforward*, což bychom mohli přeložit jako *vpředná vazba* (William, 2011).

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

- zjistit, kam až dítě zvládlo daný úkol;
- informovat dítě o tom, co zvládl;
- vhodně vybranými otázkami pomoci dítěti o krok dopředu v dané situaci – např. přiblížit se plnému zvládnutí úkolu;
- pomoci plánovat další postup učení dítěte.

Z širšího psychologického pohledu plní zpětná vazba dle studií Mareše & Křivohlavého (1995) několik **funkcí**:

- **regulativní** – zpětná vazba umožňuje učiteli řídit komunikaci a ovlivňovat proces učení se dítěte;
- **sociální** – zpětná vazba přispívá k utváření a upevňování vztahu mezi učitelem a dítětem;
- **poznávací** – prostřednictvím zpětné vazby může dítě poznat učitele, sebe samého, ale i učivo a svůj styl učení;

- **osobnostně rozvojová** – pomocí zpětné vazby dochází k osobnostnímu rozvoji dítěte.

Zpětná vazba obsahuje vždy nějaké prvky hodnocení. Starý (2016) uvádí, že právě zpětná vazba je jádrem formativního hodnocení<sup>2</sup>. Ve zpětné vazbě může jít o pozitivní či negativní hodnotící zprávy, které děti dostávají v rámci běžné komunikace během výchovně – vzdělávacího procesu. Feedback, jehož obsahem je hodnocení správnosti odpovědi dítěte, bývá nazýván pozitivní verifikační zpětnou vazbou, kdy učitel odsouhlasí repliku dítěte. Negativní verifikační zpětná vazba nastává v případě, kdy učitel odpověď dítěte odmítne.

Reakce učitele může mít formu verbální – předávání určitých hodnotících zpráv nebo nonverbální – sdělování beze slov. Simonds & Cooper (2014) uvádí, že i přesto, že učitel nic neřekne, dítě může poznat z úsměvu, výrazu obličeje či pohledu to, jestli je nebo není na správné cestě. Děti všechny tyto signály citlivě vnímají a mohou ovlivnit jejich postoj k přijímání zpětné vazby.

### 3.1 Typologie reakcí učitelky na správnou odpověď dítěte

V odborné literatuře jsou rozlišovány různé typy zpětné vazby, které plní v odlišné míře výše zmíněné funkce. Jak bylo zmíněno, zpětná vazba je věcná informace o kvalitě něčeho, např. o správnosti a nesprávnosti odpovědi. Na správnou odpověď dítěte existuje několik způsobů reakcí, jak může učitel reagovat. Mezi nejčastější však patří (Gavora, 2005):

1. **Akceptace odpovědi** – učitel jasně, stručně a neutrálním tónem potvrdí odpověď dítěte. Typickými výrazy jsou: „*Ano. Dobře. Správně.*“
2. **Echo odpovědi** – učitel doslovně zopakuje nebo parafrázuje odpověď dítěte.
3. **Elaborace odpovědi** – učitel rozvine či rozšíří odpověď dítěte.
4. **Pochvala** – učitel ocení a vyzdvihne odpověď dítěte.

V případě akceptace odpovědi a doslovného zopakování či parafrázování je replika dítěte považována za normální, neboť není obzvláště oceňována. Šed'ová, Švaříček & Šalamounová (2012) označují tento typ zpětné vazby jako zamlčené hodnocení, protože při něm sice dochází k naplnění zpětnovazebního prvku ve struktuře pedagogické

---

<sup>2</sup> „Za formativní hodnocení lze označit takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení.“ (Starý, 2016, s. 16)

komunikace, ale dítěti se nedostává žádná přímá hodnotící zpráva. Ekvivalentním pojmem je již zmíněná verifikace. Naproti tomu stojí elaborace správných odpovědí, kdy učitel rozvádí odpověď dítěte a doptává se s cílem získat dodatečnou informaci od dětí. Jedná se pouze o otázky, které bezprostředně vycházejí z právě formulované repliky dítěte, anebo podává informaci, jak dojít ke správnému řešení.

### 3.2 Typologie reakcí učitelky na chybnou odpověď dítěte

Podnětem pro zpětnou vazbu je i chyba na straně dítěte. Chyba je pro učitele důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva – indikuje oblasti, které ještě děti nezvládly. Mareš & Křivohlavý (1995) definují čtyři možné způsoby reakcí učitele na chybu, které se dítě dopustilo:

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

Zmíněné způsoby zpětné vazby na chybu dítěte učitel používá v závislosti na dané situaci, typu učiva, na způsobnostech a vývojovém stupni dětí, ale také na schopnostech a zkušenostech samotného učitele.

### 3.3 Typologie zpětné vazby s ohledem na její zaměření

Autoři Hattie & Timperley (2007) člení čtyři hlavní typy zpětné vazby s ohledem na její zaměření:

1. **zpětná vazba zaměřená na úkol nebo výsledek** – určuje, zda je práce dítěte správná či chybná;
2. **zpětná vazba zaměřená na proces** – zaměřuje se na proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu, proto mohou děti prostřednictvím tohoto typu zpětné vazby získat informace o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku;
3. **zpětná vazba zaměřená na seberegulaci** – má vliv na vlastní sebehodnocení a sebevědomí dětí, pomáhá motivovat ke zvládnutí úkolu;
4. **zpětná vazba zaměřená na osobnost** – hodnotí osobnost dítěte.

Jednotlivé typy zpětné vazby mohou být různě účinné, přičemž Hattie & Timperley (2007) vyzdvihují zpětnou vazbu zaměřenou na proces, která podle nich podporuje hlubší porozumění. Naopak nejméně efektivní je zpětná vazba zaměřená na osobnost, protože postrádá přímou souvislost s aktuálními výkony dětí.

### 3.4 Uptake

Autorka Chinn (2007) rozlišuje čtyři typy zpětné vazby učitelky. Při správné odpovědi dítěte učitelka buď potvrdí odpověď a pokračuje vlastním sdělením, případně položí jinou otázku, nebo potvrdí odpověď a položí navazující otázku rozvíjející předcházející myšlenku. Při chybné odpovědi dítěte buď učitelka odpověď opraví, nebo mu položí reformulovanou, navádějící otázku.

V rámci její typologie se dostává do popředí pojem uptake, který je jedním z typů zpětné vazby. Jedná se o navazování na odpověď dítěte novou otázkou či podnětem. Tento typ zpětné vazby se může vyskytovat jak u pozitivní, tak i negativní zpětné vazby. Vzhledem k uvedené typologii autorky Chinn (2007) se uptake vyskytuje u druhého a čtvrtého typu zpětné vazby – učitel se snaží o rozvoj předcházející myšlenky. Uptake vychází z předchozí odpovědi dítěte a snaží se jej přimět k tomu, aby své původně neúplné a nepropracované myšlenky rozvinulo, zpřesnilo a zdůvodnilo. Uptake narušuje komunikační strukturu IRF – vzniká vzorec IRPR, v němž písmeno P představuje podnět k rozpracování toho, co bylo sděleno. V přítomnosti uptake dochází k důslednějšímu rozvíjení daného tématu a k potlačování evaluační složky zpětné vazby – nejde o to, aby byl výkon dítěte hodnocen. Cílem uptake je projevit zájem o odpovědi dětí a dát jim prostor, aby je zdokonalily tak, aby znamenaly značný přínos pro probíhající rozhovor (Šed'ová et al., 2016).

### 3.5 Kvalita zpětné vazby

Na tomto místě je nutné zdůraznit, že neexistují žádné univerzální zásady pro to, jak poskytovat efektivní zpětnou vazbu. Kvalitu zpětné vazby ale lze posuzovat zpravidla z pohledu času, obsahu, formy a funkce.

Co se týká hlediska času, zpětná vazba má být včasná a častá. Kopřiva (2008) vnímá zpětnou vazbu jako jednu z podmínek pro udržení vnitřní motivace, protože se významně podílí na tom, zda bude dítě v činnosti pokračovat. Je však důležité vyvážit frekvenci zpětné vazby, protože posiluje smysluplnost a udržuje zájem. Častá korektivní nebo na

druhé straně řídká zpětná vazba může totiž zájem dětí utlumit. To, co dítě dělá, vždy souvisí s konkrétním časem a místem, a proto čím bude zpětná vazba bezprostřednější, tím bude efektivnější.

Po obsahové stránce by měla být zpětná vazba konkrétní, což znamená, že její charakteristikou by měla být věcnost. Je podstatné, aby se zpětná vazba zaměřovala na danou činnost, úkol, výsledek nebo chování, ale v žádném případě by neměla hodnotit osobnost dítěte, jeho kvality či nedostatky. Wiliam & Leahyová (2015) doporučují vyvarovat se zpětné vazbě, která se vztahuje k hodnocení osobnosti jedince. V závislosti této charakteristiky Starý (2016) rozlišuje popisný a posuzující (nálepkující) jazyk učitelky. Popisný jazyk shrnuje výroky (*Výkres se ti opravdu vydařil*), kdežto posuzující vztahuje výroky k osobnosti dítěte (*Ty jsi šikovný*), které nepodávají informace o jeho výkonu, ale někam jej zařazují. Posuzující zpětná vazba prostřednictvím pochvaly či kritiky má vliv na utváření sebevědomí dítěte. Dlouhodobá negativní posuzující zpětná vazba může snižovat sebevědomí dítěte a naopak pozitivní zpětná vazba může přispívat k utváření nereálného obrazu o sobě a prohlubovat u dítěte obavu ze selhání. Dítě může mít strach, že nebude šikovné, a proto se bude bát projevit. A v neposlední řadě může zpětná vazba tohoto typu narušovat vztahy mezi dětmi, protože se stává leckdy zdrojem srovnávání.

Také Simonds & Cooper (2014) upozorňují na popisnou stránku zpětné vazby. Učitelky by neměly hodnotit, co je pěkné či ošklivé. Měly by se snažit nahlédnout do procesu, do toho, co se stalo. Zdůrazňují, že by zpětná vazba měla mířit na činnost či chování, nikoliv na osobnost dítěte.

Dle Kopřivy (2008) efektivní učení nepotřebuje pochvalu nebo kritiku, ale zpětnou vazbu. K tomu, zda je dítě šikovné nebo naopak líné či pomalé, může na základě četných zpětných vazeb dospět samo. Protože je ale ocenění významným stavebním kamenem při budování sebevědomí dětí, je důležité jej poskytovat. Obsahem vět by však měla být informace, která bude sedět na míru dotyčnému dítěti a konkrétní situaci.

Svobodová (2010) vnímá pozitivní zpětnou vazbu i jako významný nástroj pro procvičování pravidel a vytváření žádoucích návyků. Umí – li učitelka ocenit složené oblečení, uklizené hračky nebo správně splněný úkol, dává tím ostatním dětem příklad, jak se v obdobné situaci zachovat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Úvod praktické části diplomové práce se zaměřuje na zvolenou metodologii. Vzhledem k tématu a snaze proniknout do hloubky dané problematiky byl zvolen kvalitativní design výzkumu.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části je popsat podoby zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole.

#### Dílčí výzkumné cíle

V rámci výzkumu byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle:

- zjistit charakteristické rysy zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole;
- odhalit, co je obsahem zpětné vazby učitelky;
- zjistit, jaký význam přisuzují jednotlivé učitelky zpětné vazbě.

Hlavní výzkumná otázka vychází z hlavního výzkumného cíle a zní: „*Jaké jsou podoby zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole?*“

#### Dílčí výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

- VO1: „*Jaké jsou charakteristické způsoby poskytování zpětné vazby u jednotlivých učitelek?*“
- VO2: „*Co je obsahem zpětné vazby učitelky?*“
- VO3: „*Jaký význam přisuzují jednotlivé učitelky zpětné vazbě?*“

### 4.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor je tvořen sedmi učitelkami mateřských škol. Výběr výzkumného souboru byl dostupný.

#### 4.2.1 Charakteristika participantů výzkumu

Všechny participantky výzkumu pracují v mateřských školách Zlínského kraje. Tyto mateřské školy byly zvoleny z důvodu jejich snadného přístupu a ochoty spolupracovat. U všech učitelek je uveden věk, dosažené vzdělání a délka praxe v mateřské škole. Kvůli etice výzkumu jsou místo jmen učitelek použita velká písmena U a příslušná pořadová čísla.

Označení učitelky	Věk	Dosažené vzdělání	Délka praxe v mateřské škole
U1	57 let	Středoškolské pedagogické	38 let
U2	54 let	Středoškolské pedagogické	35 let
U3	60 let	Středoškolské pedagogické	40 let
U4	36 let	Středoškolské pedagogické	10, 5 let
U5	62 let	Středoškolské pedagogické	41 let
U6	27 let	Středoškolské pedagogické	9 let
U7	23 let	Vysokoškolské	3 roky

U1 byla učitelka, která pracovala ve stejné třídě jako učitelka U2. Mezi těmito učitelkami byl velmi malý věkový rozdíl a shodovaly se v tradičním pojetí výuky. Nesnažily se o aktivizaci dětí. V této třídě mimo pravidla „neubližujeme si“, „nasloucháme si“, „vybíráme si“, „zvoní telefon“, „pomáháme si“, „pečujeme o zdraví“ bylo zavedeno rovněž pravidlo „hlásíme se“, které zřejmě směřuje k přípravě na vstup do základní školy.

Učitelka U3 pracovala ve stejné třídě jako učitelka U5. Vzhledem k tomu, že jsou ve třídě předškoláci, výchovně – vzdělávací činnost se podobala školnímu stylu. Děti se v komunitním kruhu musely hlásit a poté pracovaly podle Metody dobrého startu, která má děti připravit hlavně na čtení a psaní.



Učitelka U4 pracovala v logopedické třídě, kde byl menší počet dětí. Pro tuto učitelku bylo charakteristické transmisivní pojetí výchovy a vzdělávání, které se projevilo velmi častým důrazem na zapamatování si.

Učitelka U6 pracovala v heterogenní třídě, kde byly děti od dvou do pěti let. Dětem aktivně naslouchala, nechala je vyjádřit svůj názor, myšlenky a vyhledávala příležitosti pro vzájemnou komunikaci. Pro tuto participantku byl typický řečový projev pomocí kladných emocionálně zabarvených slov. Ve třídě vytvářela velmi poklidnou a uvolněnou atmosféru.

Učitelka U7 i přes svou celkem krátkodobou praxi v oboru odváděla velmi dobrou práci s dětmi. V komunikaci a přístupu k nim zastávala zcela přirozeně respektující přístup, byla tedy pro ně komunikačním partnerem. Učitelka působila velmi pozitivně a klidně.

### 4.3 Výzkumná metoda

V rámci kvalitativního výzkumu byla využita metoda nestrukturované pozorování a polostrukturovaného interview.

U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, je určený jen cíl pozorování a prostředí, ve kterém se pozorování realizuje. Výzkumník však do terénu vstupuje záměrně a je připravený z něho získat data (Gavora, 2010). Pozorování je zároveň participační a nazývá se tak proto, že je pozorovatel přítomen v prostředí, které pozoruje a případně se účastní činností pozorovaných osob. Z hlediska účasti výzkumníka je možné určit míru participace (Švaříček & Šedřová, 2014). V mém případě se jednalo o částečně aktivní participaci, kdy jsem se zapojovala pouze ve chvílích, které si to vyžadovaly (navazování kontaktu samotnými dětmi apod.) Moje pozice byla tedy spíše okrajová – „držela jsem se zpátky“.

Vzhledem k tomu, že se interakce vždy spojuje s procesem komunikace, tak by se jako nejvhodnější jevílo využít videozáznam, který zajišťuje komplexnost a přesnost záznamu (Průcha, 2009). Avšak z důvodu odmítnutí videozáznamu jednotlivými učitelkami, bylo použito nahrávání audio záznamu. V důsledku úniku vizuální stránky, která je nedílnou součástí komunikace, jsem se na tuto oblast společně s překvapivými a neobvyklými jevy zaměřila v terénních poznámkách.

Abych získala komplexnější obrázek o dané situaci, zvolila jsem jako druhou výzkumnou metodu polostrukturované interview, které bylo provedeno s jednotlivými učitelkami. Polostrukturované interview vycházelo z předem připravených okruhů, kterými byly:

problematika, význam a poskytování zpětné vazby. Otázky jsem přizpůsobovala vyvíjejícímu se obsahu interview.

#### **4.4 Realizace výzkumu a zpracování dat**

Pozorování bylo realizováno v období února a března 2019 ve dvou mateřských školách Zlínského kraje. Učitelky před realizací výzkumu obdržely informovaný souhlas (viz příloha), kde byly informovány o účelech výzkumu, jeho průběhu, zpracování dat z audio nahrávky a o zaručení zachování anonymity a ochrany jejich osoby.

Během pozorování a interview byly nahrány již zmíněné audio záznamy prostřednictvím diktafonu. Pozorování probíhala během organizované činnosti, které začínaly většinou svolání učitelkou po rozpuštění dětí.

Každou zvukovou nahrávku z pozorování a interview jsem doslovně přepsala do tzv. transkriptu. Pro zpracování získaných dat byla zvolena technika otevřeného kódování, kdy jsem k jednotlivým zajímavým slovům, větám či úsekům přiřadila tzv. kódy, které tematicky navazovaly k zadání mé diplomové práce. Poté následovala fáze tvoření významových kategorií.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující kapitola se zabývá interpretací výsledků výzkumu. V první části výzkumného zjištění představujeme interpretace z nestrukturovaného pozorování, ze kterého vznikly čtyři významové kategorie a v druhé části výsledků výzkumu prezentujeme interpretace z polostrukturovaného interview, na základě kterého se vynořily také čtyři významové kategorie. Každá z nich svým způsobem odpovídá na výše zmíněné výzkumné otázky.

### 5.1 Interpretace výzkumných zjištění – pozorování

#### 5.1.1 Hlavně výborně

Zpětná vazba učitelky v interakci s dítětem v mateřské má především podobu jednoduché pozitivní hodnotící zprávy, které děti dostávají v rámci běžné komunikace během výchovně – vzdělávacího procesu. Šeďová et al. (2012) tento typ zpětné vazby označují jako zamlčené hodnocení, neboť je hodnotící zpráva implicitní.

V mateřské škole je velmi častým jevem echo odpověď. Tento způsob zpětnovazební reakce učitelky používají stejným způsobem, jaký je popsán v teoretické části práce – typické je doslovné zopakování či parafrázování odpovědi dítěte. V tomto případě zpětná vazba poskytuje dětem informaci o správnosti odpovědi jako je tomu u akceptace, která je charakteristická svou stručností. Akceptace odpovědi je reprezentována především slovy „ano“, „dobře“, „správně“ nebo „výborně“, přičemž se mnohdy kombinuje s echo odpovědí.

*U: „Co bylo v té hádance přesně, Davidku?“ D: „Listy?“ U: „Listy, výborně. A kde má ta knížka listy?“ D: „Uvnitř.“ U: „Uvnitř, výborně. Toto jsou ty listy?“ (ukazuje na listy v knize) D: „Jooo.“ U: „Výborně. Kde jsou ... Vítečku ... Ukaž dětem na knížce rohy. Co jsou asi na knížce ty rohy?“ D: (mlčí) U: „Kdo ví? Koho napadne? Barunko? Pojd' ukázat dětem.“ D: (ukazuje na roh knihy) U: „Výborně. Spočítej, kolik rohů má knížka.“ D: „Čtyři.“ U: „Čtyři, výborně. Počítejte se mnou.“ U + DD: „Jeden, dva, tři, čtyři.“ U: „Výborně.“ (U7)*

Učitelky nejčastěji chválí slovem „výborně“, aby tak potvrdily správnost toho, co dítě řeklo. To znamená, že správná odpověď dítěte není chválena, ale spíše považována za standardní. Ačkoli se v citované pasáži objevuje opakovaně výrok „výborně“, funguje stejně jako echo odpověď či výrok „ano“, protože jej učitelky používají velmi stereotypně

a frekventovaně. Navíc nenese žádné významnější informace. Pokud by bylo v uvedené ukázce záměrem učitelky pochválit, nejspíše by to dítě plně nerozeznalo. Jedná – li se o pochvalu, zpravidla učitelky mění tón hlasu a přidávají více hodnotících slov.

**U:** „*Výýýborně (dochází k prodloužení první slabiky), bledulka. Správně, správně (změna hlasu).*“ (U6)

Z této ukázky lze vyvodit, že se jedná o pochvalu, neboť je přítomný „pochvalný tón“ a učitelka zdůrazňuje slovy „*správně*“ korektnost odpovědi dokonce dvakrát za sebou. Pochvala nabírá ještě jiný rozměr ve chvíli, kdy učitelky vyzdvihují odpověď nebo výkon dítěte potleskem. Častokrát dochází k tomu, že tímto způsobem oceňují všechny děti zaráz.

**U:** „*Tak, zatleskejme si děřátka.*“ (U2)

### **To jsem chtěla slyšet**

Vzhledem k tomu, že učitelky často pokládají otázky, na které očekávají jasné odpovědi, chtěla bych nejdříve uvést situace, kde pracují s možností více správných odpovědí. Tolerance neočekávaných odpovědí se nejčastěji projevuje tak, že učitelka nejistě akceptuje danou odpověď slovy „*možná*“, „*taky*“, „*někdy*“ či „*třeba*“ nebo ji případně doplní. Učitelky pracují i s možností své vlastní chyby, nemají problém uznat svoji vlastní chybu.

**U:** „*Ano, výborně. Vy jste mě opravily. Toho pejska bolelo břicho, že? Já jsem to popletla.*“ (U7)

Učitelky překvapivou odpověď dítěte akceptují skutečně nejistě, protože posléze stejně vyžadují jedinou možnou odpověď. Následující příklad poukazuje na fakt, že pouze „*jaro*“ je správnou odpovědí.

**U:** „*Co začíná v březnu Dany?*“ **D:** „*Že začínají jarní prázdniny?*“ **U:** „*Někdy, ale hlavně co začíná děcka v březnu?*“ **D:** „*Sněženky?*“ **U:** „*Výborně, sněženky. Protože v březnu začíná co?*“ **D:** „*Jaro.*“ **U:** „*Výborně, to jsem chtěla slyšet. V březnu začíná jaro.*“ (U3)

### **Ne, špatně**

V případě, že je odpověď dítěte chybná, dostane se mu negativní zpětné vazby. Na tomto místě můžeme zmínit detekci, identifikaci a korekci chyby, která byla také popsána v teoretické části. Při detekci chyby učitelky odpověď stručně odmítnou, přičemž se nejčastěji jedná o reakce slovy „*ne*“ nebo „*špatně*“. Identifikace chyby se projevuje

nejčastěji přesnější informací o chybě nebo otázkou, která má dítě nasměrovat k dané nepřesnosti.

*U: „No, stoupněte si. A vzpomenete si na tu písničku o tom jaru? Jaké jsou ty jarní měsíce, Vzpomenete si?“ D: „Jaro ...“ U: „Ne, to je roční období. Ty jarní měsíce.“ (U7)*

Z analýzy dat vyplynulo, že v mnohých případech se učitelky snaží co nejrychleji opravit chybu, které se dítě dopustilo, a proto je velmi hojně zastoupena i korekce chyby. Korekce chyby je formulována pouze jednoduchým oznámením správné odpovědi. Co však považují za problém je, že v takových situacích učitelky nedávají dětem šanci, aby se snažily samy chybu opravit.

*U: „Jaká je to barvička Zdeni?“ D: „Bílá.“ U: „Oranžová. Najdi oranžovou.“ (U4)*

Východiskem této situace by mohlo být upozornění, které nebude přímo naznačovat chybu, ale bude pouze podávat informaci o existenci chyby. Učitelky často používaly citoslovce typu „,mhm – mhm“, „mhmmm“ či „oh“ nebo slova typu „ale“ či „pozor“, kterými signalizovaly chybnou odpověď dítěte. Po těchto upozorněních obvykle docházelo k zopakování původní otázky či její reformulaci, aby bylo dítě nasměrováno ke správné odpovědi. Signály nesprávné odpovědi byly také doprovázeny nápovědou učitelky nebo zapojením ostatních dětí.

### **Když dítě neví**

Typickou reakcí, když dítě nezná odpověď na učitelčinu otázku je, že mlčí. Proto se chci na tomto místě věnovat tomu, co se v takové situaci děje.

Participantky nejčastěji pro nasměrování dítěte ke správné odpovědi opakují nebo reformulují otázky. Následující příklad ukazuje, že nereagování na otázku učitelky nemusí být nutně způsobeno tím, že dítě neví, ale že je např. nesoustředěné. Další možností bývá také náročná otázka nebo jen nesprávné porozumění tomu, na co se jej učitelka ptá.

*U: „A jak my to jaro vůbec poznáme? Co se děje s přírodou?“ D: (mlčí) U: „Co se děje v přírodě?“ D: „Že kytičky rostou?“ U: „Rostou kytičky, první jarní kytičky.“ (U6)*

Z analýzy dat vyplynulo, že učitelky využívají spíše mechanické nápovědy, která jsou omezena pouze na doplňování vět či slov. Nejčastěji se jedná o nápovědy začátečním písmenem nebo slabikou správné odpovědi.

U: „No a jak se jmenovala ta kytička?“ D: (mlčí) U: „**Kro** – ...“ D: „Krokuska.“ U: „Krokus, výborně. Krokus. My ho tady máme fialový někde (hledá mezi obrázky). Dívejte se, je to on?“ (U6)

I přesto, že absentují pomocné a doplňující informace s cílem, aby dítě objevilo správné řešení samo, uvedu příklad, kdy participantka tímto způsobem naváděla děti ke správné odpovědi.

U: „No, a když skončí Vánoce, tak se chystáme na co?“ D: „Na Štědrý den!“ DD: (smějí se) U: „To jsou ty Vánoce, o kterých mluvíme (úsměv). **Tak se těšíme na poslední den v roce, který se jmenuje?**“ D: (mlčí) U: „**Jak se jmenuje ten poslední den v roce, jak bývají ty velké oslavy a ohňostroje?**“ D: „Silvestr?“ U: „Silvestr, správně.“ (U3)

V uvedené ukázce participantka využila nepřímou nápovědu, kterou můžeme považovat jako účinnou strategii podporující učení. Děti se skrze ni dobraly k správné odpovědi. Častokrát však dochází k tomu, že se dětem i přes tyto snahy nedaří zodpovědět, a proto poté učitelky využívají nápovědy slabikou. Důležitá je ovšem snaha o to, aby děti pouze nehádaly. Participantky obvykle zapojují do rozhovoru i ostatní děti – snaží se tak vyvarovat vlastnímu sdělení správné odpovědi.

### **Zpětná vazba beze slov**

Podoba neverbální komunikace se jeví na první pohled jako méně výrazná, ale přesto tvoří neoddělitelnou součást projevu učitelky. Dle Šmardové (2016) nejen dokresluje a podtrhuje verbální složku komunikace, ale má v prostředí třídy rovněž význam sama o sobě – vyvolávací technika, forma pochvaly apod.

I přesto, že těžištěm mého zájmu byla verbální komunikace, nahrávky jsem doplnila poznámkami o neverbálních projevech získaných nestrukturovaným pozorováním. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, neverbální komunikace se dělí na paralingvistické a extralingvistické aspekty řeči. Protože nejde zapsat paralingvistické prostředky, zmíním pouze okrajově melodii hlasu, kterou se mi podařilo zaznamenat skrze audio nahrávky. Změnami melodie hlasu participantky signalizují především souhlas, radost či naopak nesouhlas anebo také upozorňují na slova, která jsou významná.

Z extralingvistických prvků je ve výzkumu zahrnuta především mimika a gestika. Prostřednictvím výrazů obličeje vyjadřují učitelky především svou spokojenost či nespokojenost, pocity a náladu. Co se týče pohledu očí, snaží se udržovat neustálý oční

kontakt – všímají si všech dětí, sledují dění ve třídě a ve chvíli, kdy nějaké dítě hovoří, zaměří na něj pohled. V následující situaci, aniž by učitelka něco řekla, dítě plně rozeznalo, že je jeho odpověď chybná.

*U: (zašeptá) „Posadte se. Naposledy jsme dělali kalendář kdy? Který den? Saši?“ D: „V pátek.“ U: (podívá se udiveně, povzdychne si) (U5)*

Mimické výrazy mohou být formou zpětné vazby pro děti. Nejčastějším projevem byl úsměv, který vyjadřuje radost, sympatii či spokojenost učitelek s odpovědí nebo výkonem dětí.

Podíváme – li se na gesta, participantky hojně využívaly přikývnutí nebo zakroucení hlavy, které naznačovalo přijetí či odmítnutí odpovědi dítěte. V některých případech byla verbální složka prostřednictvím nonverbální komunikace pouze podtrhnuta, v jiných ji zcela nahrazovala.

*U: „A o čem ještě? O čem my si povídáme? Co my celý týden přivoláváme?“ D: „Jaro.“ U: (kývne hlavou) „Výborně. A jak my to jaro vůbec poznáme? Co se děje s přírodou?“ (U6)*

*U: „Zkuste vzpomínat na nějaké jiné pohádky.“ D: „Šípková Růženka.“ U: (kývne hlavou) D: „Káťa a Škubánek.“ U: „Výborně. Maruško, co tebe napadne?“ D: „Sněhurka.“ U: (kývne hlavou) (U7)*

Borg (2012) se domnívá, že přikývnutí a zakroucení hlavy je zcela přirozeným jevem. Tyto jevy si vysvětlují i jako jednu z technik aktivního naslouchání, neboť při úplné absenci přikyvování dáváme druhému najevo, že jej nevnímáme nebo nemáme zájem o jeho odpověď.

V mateřské škole je naprosto přirozené, že učitelka s dětmi navazuje a udržuje úzké vztahy. I během komunikace je vzdálenost mezi ní a dětmi velmi malá, neboť s nimi sedí v kruhu. Protože můžeme pohlázením dítěte pochválit, dát mu najevo zájem o jeho osobu nebo mu pomoci, učitelky v některých situacích sdělují své mínění dotekem.

### 5.1.2 Řekni mi proč

I přesto, že zpětná vazba učitelek není převážně nijak bohatá, dochází k situacím, kdy učitelky doplňují či rozvíjejí odpověď dítěte. Nejčastějším jevem v tomto slova smyslu je echo odpověď, ke které je přidána informace, která repliku dítěte obsahově rozvine.

DD: „Podle ... Podle sluníčka!“ U: „Podle sluníčka a také na ně působí zemská ...“ D: „Přitažlivost!“ U: „Přitažlivost, ten magnetismus. Ale hlavně to sluníčko jim to říká. To říká i všem vlaštovkám.“ (U5)

Velmi podobnou reakcí je akceptace odpovědi, která je také doplněna rozšířením odpovědi.

D: „Ze dřeva a papíru.“ U: „Správně, knížka je papírová. A ten papír se vyrábí tak, jak říkal Víteček. Musí se kvůli němu skácet strom a ten strom se nařeže, rozemele, rozválcuje ... Z toho vzniknou takové teňulinkaté plátky a pak z toho vznikne taková krásná knížka. Ale to ještě není hned. Ten papír je bílý. Kam se asi musí dát, aby se tam natiskla ta písmenka? Ta slovíčka?“ (U7)

Dále se jedná o situace, kdy učitelky navazují na repliku dítěte otázkou či podnětem. Otázky však bezprostředně vycházejí z právě formulované odpovědi dítěte a snaží se jej přimět k tomu, aby své původně neúplné a nepropracované myšlenky rozvinulo, zpřesnilo či zdůvodnilo.

U: „Co to znamená listopad?“ D: „Že padají listy.“ U: „Z kama?“ D: „Ze stromu.“ U: „Padají ze smrku?“ D: (kroučí hlavou) U: „Proč ne?“ D: „Protože mají jehličky.“ U: Výborně, nenechal se nachytat.“ (U3)

V ukázce vidíme, že se učitelka doptává s cílem rozvinout odpověď dítěte. Tento typ zpětné vazby můžeme přirovnat k uptaku, který byl objasněn v teoretické části. Dochází totiž k důslednějšímu rozvíjení daného tématu. Učitelky tak projevují zájem o odpovědi dětí a dávají jim prostor, aby je zdokonalily tak, aby znamenaly značný přínos pro probíhající rozhovor.

Posledním typem je vysvětlování či objasňování, kterým učitelka také působí na kognitivní složku osobnosti dítěte. Kromě toho, že by měla využívat pravdivé a důležité fakta, je vhodné, pokud využívá příklady z vlastní zkušenosti, historky či názorné ukázky, které dětem umožní pochopit význam probíraného tématu.

U: „A kdo ty vajíčka zakrývá?“ D: „Kačenka.“ U: „Kačenka. A aby byla co nejméně vidět a aby na ni právě nepřišel nějaký ten střelec, tak proto je hnědá. Protože splývá s okolím. S hnědou hlínou. A ten kačer, ten se spíše stará o tu potravu. Ten má krásně barevná křídla.“ (U3)



### Interpretace chyby

V případě negativní zpětné vazby se jedná o interpretaci chyby, která pomáhá dítěti chybu odstranit či opravit. K tomuto typu reakce však docházelo pouze ojediněle. Učitelky jen velmi zřídka vysvětlují, kde je příčina chyby.

*U: „Spisovatel je ten, co píše pohádky, ty slovíčka ... A ten, co maluje do té knížičky? Co maluje ty obrázky?“ D: „Malíř.“ U: „Malíř ... Ten spíš maluje obrazy jako takové.“ D: „Skladatel?“ U: „Skladatel skládá písničky. To je těžké, to je na písmenko I. To je takové nezvyklé.“ (U7)*

Na uvedeném příkladu můžeme vidět interpretaci chyby, která je dle mého názoru prospěšná pro lepší porozumění probíraného tématu, protože učitelka dává dítěti vodítko, jak se dobrat k nové odpovědi.

#### 5.1.3 Jsi šikovka

I přesto, že většina zpětnovazebních sekvencí nenese žádnou přímou hodnotící zprávu (jedná se převážně o jednoduchou akceptaci či nesouhlas), objevily se v datovém materiálu rovněž takové, ve kterých je dominantní hodnotící výrok vztahující se k osobnosti dítěte. V typologii Hattie & Timperley (2007) jde o zpětnou vazbu zaměřenou na osobnost dítěte. Nejčastější přívlastek, který je tedy dětem ze strany učitelek připisován, je, že jsou šikovné. Tento výrok však neposkytuje informace o výkonu dítěte, ale někam jej zařazuje. Jenže k tomu, zda je dítě šikovné, může dospět samo na základě četných zpětných vazeb, aniž by jej někdo takto hodnotil a nálepkoval.

*U: „Kristýnka a Lucinka byly šikovné, nejšikovnější v práci.“ (U4)*

Participantka na základě šikovnosti vybírala děti, které budou začínat následující hru. Vybrala Kristýnku a Lucinku, protože byly nejšikovnější. To znamená, že pokud je dítě šikovné, je svým způsobem odměněno a upřednostňováno před ostatními.

V teoretické části bylo zmíněno, že efektivní učení nepotřebuje pochvalu, protože významnou roli při budování sebevědomí dětí hraje zpětná vazba a ocenění. Obsahem vět by proto měla být informace, která bude sedět na míru dotyčnému dítěti a konkrétní situaci. Nemělo by se jednat o povrchní pochvalu, která se může stát prostředkem vnější motivace a může odpoutat pozornost dítěte od jeho práce a strhávat jej na výsledek hodnocení.

*U: „Sofince to jde krásně, aj Kristýnce.“ (U4)*

*U: „Míši, obtahuj. Máš to pěkný. Snažte se.“ D: „Já to mám taky pěkný?!“ U: „No ty zatím pracuj. A kdo pracuje, ten nepovídá pusinkou. Snaží se mít to co nejhezčí.“ (U4)*

Nejen, že pochvala tohoto typu slouží jako vnější motivace pro dané dítě, ale i pro ostatní. Na uvedené ukázce můžeme vidět, že i další dítě chce být pochváleno a patřit mezi ty, které to budou mít pěkné. I pro samotnou participantku je důležité, aby děti měly co nejhezčí výtvary, což je podle mého názoru přehnané. Z toho plyne, že průběh činnosti je méně důležitý než výsledek. Jako efektivnější by se však v podobných situacích jevila popisná zpětná vazba, která nese významnější informaci – např. *„Sofinka používá barvy, které mi připomínají jaro. Vidím, že pracuje pečlivě. Vidím tady...“* Reakce tímto způsobem však při analýze dat nebyla zaznamenána.

### **Když ti to půjde, dostaneš odměnu**

I přesto, že se při analýze dat vynořila na povrch odměna pouze u dvou participantek, pokládám za důležité upozornit na její důsledek, kterým může být návykem na vnější motivaci. Znamená to, že dítě udělá danou činnost proto, že za to něco dostane. Jedna z participantek si pro děti připravila aktivitu, která byla zaměřena na poznávání barev. Hra spočívala v tom, že si děti musely stoupnout na takovou barvu mráčku, kterou vyslovila.

*D: „A já taky nestojím na zeleným.“ U: „Tak proč na něm stojíš? Všichni honem na zelenou barvičku.“ D: „Já žádnou zelenou nevidím.“ DD: (volají na dítě) „Tady je zelená!“ U: „Já mám potom připravené odměny pro ty, kterým to půjde. Honem, honem, hledáme správné barvičky.“ D: „Mně dáš, protože já stojím na zeleným.“ U: (úsměv) „Určitě ...“*

*U: „Potom dostanete odměnu všichni, jo? Nic se neděje.“ D: „Hlavně, že nikdo nepláče.“ U: „Ne, nikdo nemusí plakat. Všichni dostanete odměnu, byli jste šikovní.“ (U6)*

Jelikož učitelka nabízí odměnu, snižuje tím valnou hodnotu činnosti. Je podstatné, aby učitelka nezapomínala na to, že kvalitu činnosti může zaručit pouze vnitřní motivace a zaangažovanost, nikoliv odměna. V druhé citované ukázce se navíc opět dostáváme k šikovnosti dětí.

### **Hlásíme se**

Vzhledem k tomu, že jsem pozorovala dvě participantky, které působí ve třídě předškoláků, objevovalo se velmi často pravidlo hlášení. Avšak i v jiných třídách kromě

pravidla „neublížujeme si“, „nasloucháme si“, „vybíráme si“, „zvoní telefon“, „pomáháme si“ a „pečujeme o zdraví“ bylo zavedeno i toto pravidlo.

Během organizované činnosti byla cítit potřeba vyvolat všechny děti, přičemž jsem identifikovala dva způsoby, jakými učitelky vyvolávají děti. Nejvíce je používáno tázací oslovení tzn. „Markétko?“. Tato formulace zní jako by učitelky dávaly dítěti možnost si vybrat, zda na otázku chce odpovědět či nikoliv. V případě, že vyvolává oznamovacím způsobem – „Markétko.“ intonace naznačuje, že dítě nemá jinou možnost než odpovědět.

U: „Přesuneme se teď do měsíce ... Červen. Co vás napadne? Červen? Ondro?“ D: (hlásí se) U: „**Počkej, jsou tu i jiní Rady. Ondro?**“ D: (mlčí) U: „Co červen? Co nám začíná děcka v červnu? Kdo si vzpomene?“ D: (hlásí se) „Já vím!“ U: „**Já vím, že ty to víš. Terezko?**“ D: „Červenat se kytičky?“ DD: (do rozhovoru vstupuje další dítě) „Horko.“ U: „Určitě, co ještě v červnu? **Saša nám ještě neřekla nic.**“ (U3)

Na základě nácviku pravidla hlášení participantky často hodnotily chování dětí. Nejčastějším projevem bylo okřiknutí, kterým učitelka chování dětí usměrňuje. Dalším jevem byl příkaz, pomocí kterého učitelky přesně identifikují a explicitně pojmenovávají chybu, které se děti právě dopouští.

D: „To se všichni budou hlásit zaraz!“ U: „To nevadí. Je důležité si to procvičit, abychom to nezapomněli, ano? Ko, ko, ko, ko, koko, koktá jenom tak na oko. Kristýnka se přihlásila první.“ D: (znuděně) „Achjooo.“ U: „**Nevykřikuj, zavři tu pusinku.**“ D: „Slepička.“ U: „**Výborně. Pozor, Kristýnka si sedne a jdeme na dalšího.**“ D: (hlásí se) U: „**Počkej, já jsem ještě ani nečetla a ty už se hlásíš. Čimčarára, čimčarára, čim, čim, čim.**“ D: „Holub!“ U: „Ne. Luky?“ D: „Vrabc.“ U: (žádná reakce) D: (dívá se na učitelku) U: (kývne hlavou) „Ano. Tak, dej vrabečka. Dej pod slepičku. Výborně. Jdeme na dalšího, na čtvrtého ptáčka. Hú, hú a hú...“ D: (křičí) „Sova! Sova! Sova!“ U: „**Jediný, kdo nekřičel, byla Lucinka. Lucinko, pojd'. Řekni nám, co to je. Co je to Luci?**“ D: „Sova.“ U: „**Já jsem řekla, že nebudeme Sofi křičet, ano? Jenom zvedneme ručičku. Tak, letím k vám, k vám, k vám, otevírejte krám, krám, krám. Tomi?**“ (U4)

Ve chvíli, kdy dítě dodrží předem stanovené pravidlo, je odměněno – může jít připevnit daný obrázek na magnetickou tabuli.

### Chováme se hezky

Učitelky se během dne několikrát stávají součástí konfliktů mezi dětmi. V následující ukázce se můžeme podívat na to, jak participantka reagovala ve chvíli, kdy jedno dítě bouchlo druhé.

*D: (bouchne dítě před sebou) U: „To bylo co? To bylo co Lukášku?“ D: (mlčí) U: (chytne dítě) Lukášek se ti omlouvá ...“ D: „Promiň.“ U: „A příště takové věci Lukášku nedělej.“ (U1)*

I přesto, že se učitelka první otázkou snaží dát dítěti prostor pro vyjádření, neumožňuje mu, aby si daný problém zkusilo vyřešit samo. Nakonec pojmenovává, co očekává (nechce, aby se to opakovalo). V tomto okamžiku nám může chybět, že učitelka dítěti nepodává informace, nepopisuje situaci a nenabízí možnost volby, na základě které by dítě nad problémem uvažovalo. Každé dítě by mělo dostat šanci napravit, co pokazilo, a proto by bylo vhodné zahrnout v podobných situacích alespoň otázky typu: „*Jak to napraviš?*“ nebo „*Co s tím uděláš?*“

K dalšímu problematickému chování dítěte dochází během činnosti, kdy participantka vybírala tři děti, které společně nosily papírový tubus přes překážky. Během této aktivity ostatní děti seděly bokem na lavičce a pozorovaly trojici. Jedno z dětí mělo neustále nutkání k pohybu a nebylo schopné delšího soustředění.

*U: „Pěťo, mě to ale ruší. A to mě moc mrzí, protože to je dneska taková krásná pohádka a někdo tady do toho něco povídá (posadí jej ke stolu).“ (U1)*

Participantka nejdříve popisuje danou situaci – to, že ji to ruší a zároveň mrzí, protože si dneska připravila pěknou pohádku a poté dítě posadí „do koutu“, čímž jej vyřadí z kolektivu. Ve zpětné vazbě se tak promítá trest, který je nejspíše směřován k nesprávnému chování dítěte. Zmíněnou reakci citlivě vnímaly všechny děti a chlapečka neustále pozorovaly. Posléze začaly samy upozorňovat, že se schovává pod stůl, na což participantka reagovala přehlížením, odmítnutím.

*U: „Dobře, tak necháme jej tam, jo?“ (U1)*

Trest je spojen s nepříjemnými pocity trestaného a samotný akt je vždy prováděn z mocenské pozice učitelky. Měl by být nahrazen přirozeným důsledkem, případně opatřením nebo dohodou (Svobodová, 2010). Jestliže chceme s dětmi hrát hru, i ta má nějaká pravidla. To, čemu by se však učitelka měla vyvarovat, je vyloučit dítě ze hry za

trest. To stejné můžeme převést i na zmíněnou situaci, protože participantka prostřednictvím trestu neumožnila dítěti, aby pochopilo a snažilo se dodržet to, co je v danou chvíli nutné. Taktéž se jako nepřiměřené jeví i fakt, že jej určitou dobu zcela přehlížela, přitom těkavé chování dítěte mohla způsobit nudná činnost.

### **Mluvíme celou větou**

Děti v rámci zpětné vazby dostávají rovněž informace o formálních kritériích jejich odpovědí. Participantky upozorňovaly především na hlasitost, plynulost, odpovídání celou větou a přesné vyjadřování.

*D: „Já tu kládu neunesu.“ U: „Nebylo ho slyšet.“ D: (hlasitěji) „Já tu kládu neunesu!“ (U2)*

*U: „Kubi, zkus, co ještě.“ D: „Ze mlejna.“ U: „A jak se to jmenuje celé? Princezna ze mlejna, ale to je spíše pohádka v televizi.“ (U7)*

*U: „A co se na ty Velikonoce dělá? Co dělají kluci?“ D: „Šibají. Bouchají.“ U: **No, nebouchají. Chodí mrskat nebo šibat holky. Čím?**“ (U7)*

### **Já určuji tempo**

Velmi početná skupina explicitních výroků se vztahuje k tempu dětí. V této souvislosti je nezbytné zmínit ty, které by se daly považovat za negativní zpětnou vazbu směřující k hodnocení jejich schopností. Docházelo totiž k situacím, kdy učitelky popoháněly děti, které pracují pomalejším tempem. Tyto reakce slouží jako upozornění, aby se dítě na aktivitu soustředilo a více se snažilo.

Jako první uvedu tento typ zpětné vazby u participantky, která pracovala podle Metody dobrého startu, která podporuje učení hrou na základě vybrané dětské písničky. Učitelka si s dětmi nejdříve o písničce povídá, poté následuje pohybové znázornění písně a pohybově – sluchové cvičení a nakonec děti dokreslují do pracovních listů čáry, tvary či obrázky podle vzoru. Protože je cílem připravit děti na školní výuku (zejména na psaní a čtení), učitelka se snaží držet času.

*U: „**To už bysme ale dávno měli mít děcka. Tak, jedeme druhý vzor.**“ (U3)*

Učitelka na jedné straně děti žene kupředu, ale na druhé ty, kterým se kvůli krátkému časovému rozmezí práce nedaří, negativně hodnotí.

*U: „Ondra spěchal a nemá dobře ani jeden vzor, že?“ (U3)*

V některých chvílích jde zjevně o to, aby děti synchronizovaly své pracovní tempo. Vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě je složité pracovat s každým dítětem individuálně, ale nemělo by docházet k tomu, že by dítě při zaujaté činnosti mělo pospíchat jen kvůli tomu, že ostatní děti mají hotovo a učitelka chce stihnout ještě další aktivity.

*U: „Domi, zaber. Přidej trošku, ostatní děti už to mají.“ (U4)*

Na druhé straně není ale ani žádoucí, aby byly děti příliš rychlé. Měly by postupovat jednotnou rychlostí a neměly by předhánět učitelku. V citované ukázce si můžeme povšimnout, že participantka poskytuje negativní zpětnou vazbu i přesto, že je odpověď dítěte správná. Lze z toho vyvodit, že učitelka udává tempo, které je nutné respektovat.

*U: „Podívejte se na tu tabuli, co jsme se tento týden naučili a vzpomínejte, jak se ti ptáčci jmenují.“ D: „Sýkorka, sova ...“ U: „Počkej, Martínku. Nepředbíhej. Nech mě dojít. Ty jseš hroznej fojfr.“ (U4)*

#### 5.1.4 Rarita zpětné vazby

V rámci této kategorie chci uvést zvláštnosti zpětné vazby, které byly v rámci zpracování dat zjištěny.

#### Narušování komunikační sekvence

I přesto, že záměrem nebylo zkoumat strukturu výukové komunikace, považuji za podstatné zmínit situace, během kterých docházelo k nabourání IRF struktury. Již v teoretické části bylo popsáno, že k triadické interakci dochází v mateřské škole častěji, neboť je komunikace živější a je úplně běžné, že ostatní děti vstupují do rozhovoru. Děti tak mají širší prostor působnosti a mohou se aktivně podílet na průběhu komunikace, k čemuž dochází vesměs prostřednictvím otázek, které mohou klást i za podmínky, že přerušují učitelku.

*D: „To se ty fotky natáčely?“ U: „Ne, to jsou obrázky. To nejsou fotky, to jsou obrázky, co tady máme ve školce, víš? Tak ...“ D: „A kdo je dělal?“ U: „Nevím, nějaký pán nebo paní. (úsměv) Tak, a teďka se vás zeptám, co ještě kromě toho, že nám na jaře teda rostou stromečky, kvetou ... Tak co ještě se na jaře stane?“ (U6)*

Participantky respektují osobní iniciativu dětí, ale dále s ní nijak nepracují. Vzhledem ke zvědavosti a bezprostřednosti dětí dochází k podobným situacím v mateřské škole

mnohokrát, a proto učitelky mohou triadickou interakci využívat jako příležitost k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ. V následujícím příkladu chci poukázat na to, že participantka ignorovala příležitost k tomu, aby se děti něco nového dozvěděly. I přes to, že by dítě nebylo asi schopno dokonale vysvětlit a popsat, co je to neuron, mohla následovat otázka tohoto typu: „*A co je to neuron? Proč si jej na tomto místě zmínil? Proč si myslíš, že mají hodně neuronů?*“ apod.

*D: „Je trošku hloupá, protože má malý mozeček.“ U: „To hloupá není, když toto všechno. Ona letí až někde z Afriky, tam na jihu a ona se nesplete. To není hloupá, to naopak. Naopak jí ten malý mozeček dokáže říct to správné místečko, kam patří.“ D: „Ona má asi moc neuronů.“ U: „To jí asi nikdo nepočítal, kolik má neuronů. Ale to je vcelku jedno, důležité je, že se mi vrátí do mého hnízdečka.“ (U5)*

Pokud dítě vstupuje do rozhovoru s nějakou svou myšlenkou nebo zkušeností, učitelky zpravidla jejich odpověď „zrcadlí“. To znamená, že to, co dítě řekne, učitelka doslovně zopakuje nebo parafrázuje.

*D: „A paní učitelko, já si pamatuji, že jsem viděl dvě sedmikrásky.“ U: „Sedmikrásky dvě? A u školičky jich tady před školkou máme spoustu. Můžeš se podívat odpoledne s tatínkem. Tak, výborně. Jakou kytičku ještě vzpomeneme?“ (U6)*

To stejné nastává v situacích, kdy odpovědi dítěte neporozumí nebo si není jistá tím, co dítě řeklo. Reakce tohoto typu může být jednou z technik aktivního naslouchání, kdy učitelka dává dítěti najevo svůj zájem. Další častou reakcí je, že učitelky potvrzují a případně doplňují odpověď dítěte. Struktura komunikace je také ovlivněna ujišťujícími otázkami, které jsou součástí zpětné vazby.

*D: „Tak to zalijeme!“ U: (přikývne) „Tak musíme dát to semínko nejdříve do té hlíny, zase to semínko krásně zahrabeme, položíme na něj takovou jako kdyby peřinu, že je to tak?“ D: (zdůrazní) „Jenom jako!“ U: (přikývne) „Jenom jako, správně. Tak a potom zalejeme a potom čekáme, až nám vysvitne to sluníčko.“ D: „A kytičky!“ U: „A z toho vzniknou potom ty rostlinky, ano. Budou růst, správně. Tak, dívejte se. Máme tady obrázek ... Tady máme rostlinku ...“ D: „Musíme je přerhat!“ U: „Přesně tak, Ladičku. Potom už ty rostlinky rostou a je jich tam moc. Tak, jak vás tady. A aby každá ta rostlinka měla své místečko, tak je potom musíme přerhat. Aby se jim dobře dařilo, aby se krásně rozrostla. Je to tak?“ (U6)*

Dalším zajímavým zjištěním bylo uzavírání celé komunikační sekvence další otázkou, která zároveň slouží jako akceptace odpovědi.

*U: „Jakou barvu má peří?“ D: „Hnědou?“ U: „A jakou má kačer barvu? Jak poznáme, že je to kačer?“ (U3)*

### **Humorné oživení**

V mateřské škole je přirozené a zcela běžné, že učitelky využívají básničky, kterými mohou děti motivovat k činnosti nebo hravou formou u nich rozvíjet motorické a komunikační dovednosti. Skutečnost, že se básničky stávají součástí zpětné vazby, reprezentuje následující ukázka, kdy ji participantka využívá zejména pro uvolnění atmosféry.

*U: „Škola. A pro koho bude schválně letos začínat?“ DD: (některé se hlásí, některé se překřikují) „Pro nás! Pro mě! Pro předškoláky!“ U: „A už to bude hola hola, škola volá. A my jdeme, mámo, táto, ať je zima nebo bláto.“ DD: (smějí se) U: (usměje se) „Tak, září. Ale ještě něco důležitého v září. Nejenom, že začíná škola, ale co nám ještě začíná?“ (U3)*

Velmi častým jevem je humor, který je hlavně prostředkem vytváření příznivého sociálního klimatu. Na následující ukázce můžeme vidět, že smích plní zábavnou funkci.

*U: „J. Výborně, kdo děti mi vymyslí jakékoliv slovíčko na písmenko J?“ D: „Jaro.“ U: „To jsme teď říkali.“ D: „Jahoda.“ U: „Jahoda.“ D: „Jelito.“ U: „Jelito. Jelito, kopyto, platí to (smích).“ D: „Jana.“ U: „Jana, ano.“ D: „Ježíš.“ U: „Ježíšek, ano. Ježíš.“ D: „Jeliman.“ U: „Jeliman, to je, když je někdo takový popleta, že? Tak je jelimán (smích).“ (U7)*

Dalším specifickým u jednotlivých participantek je zdrobňování slov. Jak vhodně uvádí Průcha (2011), řečové projevy učitelek jsou emocionálně zabarvené. Fakt, že mají učitelky tendence opakovat nebo samy vytvářet zdobněliny, si pravděpodobně můžeme vysvětlit vzhledem k věku dětí.

*D: „Holub.“ U: „Holoubek, ano.“ (U4)*

### **Potvrzování mylných představ**

Děti potřebují světu a tomu, co prožívají, rozumět. Jestliže něčemu nerozumí, vysvětlují si to podle svého. Nemají však dostatek zkušeností na to, aby si dokázaly vysvětlit všechny



jevy, a proto jsou dětské představy nedokonalé až mylné (miskoncepty). Výrazným činitelem v utváření dětských představ je mateřská škola, kterou děti navštěvují. Učitelky proměňují dětská pojetí učením, hrou, pozorováním, objevováním nových souvislostí, experimentováním či vyhledáváním informací. Na základě výsledků bylo zjištěno, že se u třech participantek vyskytovala zpětná vazba potvrzující mylné představy dětí. Zpětná vazba přitom v tomto kontextu může sloužit jako lešení, které bude dítěti poskytovat radu a podporu, což mu umožní zdolat překážku – v tomto případě nabourat mylnou představu. Jestliže zpětnou vazbu vnímáme jako podnět vyvíjející tlak na rozvinutí či rozšíření odpovědi dítěte, neměla by v žádném případě obsahovat nepravdivé informace. Participantka v uvedené situaci sice uvádí, že čáp odlétá do teplých krajín, ale zároveň potvrzuje, že odlétá na dovolenou. Ve chvíli, kdy po dítěti opakuje, že se na jaře rodí „čápečky“, může jít ze strany učitelky pouze o již zmíněnou zdrobnělinu, ale pro dítě se tento pojem může stát dlouhodobě platným.

*U: „Čáp. Čáp se vrací, že? Z těch teplých krajín zase zpátky k nám ...“ D: „On letěl totiž na tu ... dovolenou.“ U: (úsměv) „On odletěl na dovolenou do teplíčka, ano. A teď se zase vrátí na léto k nám, protože my tady budeme mít teplíčko. Je to tak?“ DD: (kývnu hlavou) „Za chvíli.“ U: „A co na tom komíně v tom hnízdečku bude dělat?“ D: „Vajíčka. Bude tam čekat na ty malý čápy.“ U: „Ano, na jaře se totiž rodí co?“ D: „Čápečky.“ U: (úsměv, kývne hlavou) „Čápečky. Co ještě se? Ale tak všechny zvířátka ...“ (U6)*

### **A to máš jedno**

Umění naslouchat potřebujeme v mateřské škole především tehdy, když se na nás dítě obrátí s nějakým problémem, trápením, radostí, poznatkem či zkušeností. Svobodová (2017) popisuje aktivní naslouchání, které předpokládá, že se učitelka snaží porozumět tomu, co dítě říká, soustředí se na jeho projev, nevstupuje mu do řeči a neodbíhá v myšlenkách ke svým vlastním záležitostem.

Ne vždy z důvodu velkého počtu dětí ve třídě je možné okamžitě zareagovat na všechna sdělení dětí, ale je uskutečnitelné, aby se ve zpětné vazbě objevovalo co nejméně nepřiměřených reakcí. Překvapivá reakce totiž nastala u participantky, která s dětmi vyráběla hnízdo pro čápa. Děti měly nejdříve za úkol obtáhnout předtištěné čáry, které znázorňovaly cihly. Tyto cihly poté pastelkami nebo fixami vybarvovaly. Jakmile měly tuto část úkolu splněnou, přišly ke stolu za učitelkou, která jim scvakla komín, vycpala jej senem a zapíchla do něj čápa, kterého si děti vymalovaly ráno při příchodu. Jedno z dětí

přišlo za učitelkou a začalo vyprávět, že komín vymalovalo červenou, protože se domy a komíny staví z červených cihel. Participantka však v tuto chvíli ignorovala, co dítě říká i přes to, že si tato situace žádala empatickou reakci provázenou projevem zájmu nebo rozvojem myšlenky dítěte.

*D: „Já vybarvuji červenou, protože se domy a komíny staví z červených cihel.“ U: **Dany, dej mi to tady a jdi si poskládat puzzle.**“ (U4)*

### **Dobře si to zapamatuj**

Mezi velmi důležité cíle mateřské školy patří připravit dítě na vstup do základní školy. V této oblasti se učitelky zaměřují na rozvoj celé osobnosti dítěte, aby bylo schopné zvládnout požadavky kladené první třídou. Z tohoto důvodu interpretuji skutečnost, že učitelky věnují velkou pozornost zapamatování, které je jednou z myšlenkových operací nižšího řádu. Hlavním cílem je, aby dítě dokázalo vyjmenovat, popsat či naučit se určité vědomosti.

V citované ukázce můžeme vidět, že se důraz na zapamatování stává součástí pochvaly, protože se dítě soustředěně věnovalo zadané činnosti, dokázalo vyvinout úsilí a zapamatovalo a vybavilo si krátký text.

*U: „Výborně, Vašíku. Paráda. **On si to krásně zapamatoval.**“ (U1)*

Na následujícím příkladu můžeme zase vidět skutečnou přípravu na základní školu, protože si učitelka přeje dítě vyzkoušet.

*U: (šeptá) „**Nenapovídejte, já ho zkusím vyzkoušet, jestli si to pamatuje.**“ (U1)*

V následující citované ukázce participantka s dětmi opakuje činnost z průběhu týdne. I přesto, že se dítě vyjadřuje k tomu, že je to lehké, učitelka poukazuje na důležitost zapamatování.

*D: (vykřikne) „To je lehký!“ U: „Já vím no. Tak, dej holoubka nahoru. Tady.“ D: „To se všichni budou hlásit zaráz!“ U: „**To nevádí. Je důležité si to procvičit, abychom to nezapomněli, ano? Ko, ko, ko, ko, koko, kocká jenom tak na oko. Kristýnka se přihlásila první.**“ (U4)*

## 5.2 Interpretace výzkumných zjištění – interview

V další části výsledků výzkumu prezentuji interpretace z polostrukturovaného interview, na základě kterého se vynořily také čtyři významové kategorie:

### 5.2.1 Nejasnost v pojetí

Ve výpovědích participantek se vyskytuje značná nejasnost v chápání pojmu zpětná vazba učitelky. Některé z nich jsou si vědomy, že jde o součást struktury komunikace, která probíhá ve třídě. Zpětnou vazbu popisují jako informaci, která je určena dítěti bezprostředně poté, co odpovědělo nebo vykonalo nějakou činnost.

*U: „Tak ... Určitě je to asi nějaký komunikační proces ... který získává ten, komu tu zpětnou vazbu poskytuji ... v mém případě teda dítě. Tak ... získává nějaké informace o tom, jestli bylo úspěšné, nebylo úspěšné ... Získává nějaké hodnocení, případně pochvalu nebo ocenění té své činnosti.“ (U1)*

Protože bylo velmi zajímavé, že si participantka uvědomovala, že prostřednictvím zpětné vazby může dítě získávat pozitivní či negativní hodnocení, další otázku jsem směřovala k tomu, zda se vyskytuje u všech zpětnovazebních sekvencí. Učitelka zmínila, že v průběhu činností dochází spíše k vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tím, co a jak dítě dělá.

*U: „Takové spíše vyjádření souhlasu s tím, jak to dělá nebo, že to dělá správně.“ (U1)*

Uvedená výpověď je v souladu s pozorovanými jevy, protože většina zpětnovazebních reakcí probíhá formou jednoduchého souhlasu či nesouhlasu. Reakce učitelek nenesou významnější informace.

Podobně zpětnou vazbu vysvětlují i další dvě participantky, které dodávají, že se jedná o reakci na odpověď dítěte. Zdůrazňují, že by měly zpětně reagovat na to, co dítě odpoví na jejich otázku.

*U: „Když děti reagují, tak bych měla já zpětně zareagovat. Prostě reakce na odpověď dítěte.“ (U3)*

Jedna z participantek hned na začátek uvádí, že by učitelky měly být empatické – umět naslouchat a vžít se do situace dítěte. Popisuje, že se snaží dítěti pomoci s problémem, se kterým se na ni dítě obrací nebo s otázkou, která jej zajímá.

Naproti tomu stojí učitelky, které zpětnou vazbu chápou jako sebepotvrzování – tedy zpětnou vazbu od dětí.

*U: „Jo ... Tak je to vlastně, že mi dítě dokáže, že vlastně reaguje, že vůbec na ty pokyny, které ... Já mám vlastně zpětnou vazbu, že mě to dítě pochopí. Tak vlastně dělá to, co já jsem mu řekla.“ (U7)*

*U: „Zpětná vazba ... Že na mě děti reagují, že vědí, o čem mluvím.“ (U4)*

Snažila jsem si s učitelkami ujasnit obsah otázky na základě reformulace původní otázky, ale bohužel jsme se nedopracovaly ke vzájemnému porozumění. I přesto, že otázky byly dost konkrétní, učitelky byly zaskočené a reagovaly stylem: „*To je oříšek.*“ nebo „*Nevím.*“

### 5.2.2 Motivace jako podstata

Protože může zpětná vazba zefektivnit a zkvalitnit proces učení, obohatit dítě o nové vědomosti, dovednosti, schopnosti či zkušenosti, hodnotit, motivovat, aktivizovat apod., zajímalo mě, jaký smysl a význam zpětné vazbě participantky přisuzují.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že vidí důležitost zpětné vazby především v dalším rozvoji.

*U: „Určitě může dítě obohatit zase o nové informace a může ho svým způsobem zase rozvíjet dál.“ (U6)*

Uvedená výpověď je ale spíše v rozporu s pozorovanými zpětnovazebními reakcemi, protože jsou v drtivé většině poskytovány formou jednoduchého souhlasu či nesouhlasu. I přesto, že učitelky zpětnou vazbu vnímají jako nástroj k obohacení, v praxi tomu tak až na výjimky není.

K této výpovědi se přidávají další dvě participantky, kdy jedna z nich zdůrazňuje, že zpětná vazba posunuje dítě k úspěšnosti.

*U: „Co přináší, no ... Určitě pokud mým záměrem je nějakým způsobem to dítě posunovat, tak tu zpětnou vazbu poskytuji z toho důvodu, aby se to dítě jak kdyby ujistilo v tom, jak postupuje. Tak, že ten jeho postup je správný, že si to v té hlavičce uloží, příště si to zopakuje, přidá k tomu ještě nějaký další krok třeba. Takže ta zpětná vazba podle mě mu, jak to mám říct ... V tom vzdělávacím procesu ho nějakým způsobem posunuje k nějaké úspěšnosti.“ (U1)*

Druhá participantka popisuje, že zpětná vazba dítě posunuje v chování, vyjadřování, ale i vědomostech.

Protože jsem se v interpretaci výsledků z pozorování zabývala i zpětnou vazbou obsahující hodnotící výrok k chování, vyjadřování či tempu dítěte, výpověď další participantky dokládá fakt, že upozorňují na formální kritéria repliky dítěte. Učitelka poznamenává důležitost přesného vyjadřování celou větou.

*U: „A je to problém, protože oni jednak mají tendenci vykřikovat a jenom jednoslovně odpovídat, takže já se snažím, aby to daly do nějakýho kontextu. Aby to nebylo jenom takový, já vždycky říkám „haf“ – pes u boudy, jo? (smích) To je takový výstižný. Aby trošinku prostě, aby prostě se mnou mluvily na určité úrovni, když jsou to předškolní děti. Už by to prostě měla být takový jakoby rozumná řeč mezi náma.“ (U5)*

V teoretické části bylo zmíněno, že mezi základní komunikační pravidla v mateřské škole patří zejména naslouchání a nepřerušování rozhovoru, ale i z důvodu přípravy dětí na vstup do základní školy pravidla spjatá s hlášením. V datovém materiálu se objevila nutnost reakce na projevy tohoto typu.

*U: „A i to, že si hodně skáčou do řeči, často se překřikují, neposlouchají se, tak i třeba toto trošičku regulovat, jo?“ (U3)*

Na základě pozorování bylo zjištěno, že v některých chvílích mají učitelky tendence synchronizovat pracovní tempo dětí, protože je jejich cílem připravit je na školní výuku. Pomalé děti popohání, naopak příliš rychlé a nedbalé brzdí a upozorňují na potřebnou pečlivost. Z interview vyvstalo, že je důležité zvyknout si na určitý časový limit, zejména tedy u předškoláků.

*U: „Hlavně teďka u nás u těch předškoláků, protože tam už opravdu je to měřítko, že máme vlastně skoro všechny předškoláky. A teď říkám, jsou nějaké limity. Jo, někdo si s tím třeba ... Jo, zas je otázka, někdo je pečlivý a opravdu si s tím ... A někdo vykládá, otáčí se. Tak na toto bych reagovala. Protože toto je taky v té škole potřeba, si myslím, protože je tam taky určitý časový limit a paní učitelka nebude mít čas.“ (U3)*

Většina participantek se sjednotila v názoru, že zpětná vazba podněcuje a udržuje motivaci dětí při činnostech.

*U: „Já mám pocit, že když už tu zpětnou vazbu poskytuji, tak to dítě motivuji, tím pádem ono je více zaujato tou činností, kteroukoliv. A bude se snažit být v té činnosti ... Jako dosáhnout toho nejlepšího výsledku.“ (U1)*

V další citované výpovědi můžeme polemizovat nad tím, zda se nejedná o vnější motivaci dětí. Z uvedené odpovědi na nás totiž může působit pocit vnějšího tlaku, protože participantka zmiňuje, že se děti budou do příště snažit, aby dosáhly pochvaly. Pokud však učitelka bude popisovat, proč to není v pořádku či proč to musí být jinak, může vést dítě k tomu, aby se do budoucna vyvarovalo chybám.

*U: „A pokud dokážu pochválit, ale na druhé straně dokážu i říct: „Toto není v pořádku. Musí to být jinak.“, tak oni si to moc dobře jako uvědomují a příště se snaží, aby taky té pochvaly dosáhly, jo? Už je tam ta snaha, aby to tak bylo.“ (U5)*

Nejen, že pochvala podobného typu může sloužit jako vnější motivace pro dané dítě, ale i pro ostatní. Jak už bylo zmíněno, většina dětí chce být pochválena a patřit mezi ty šikovné. Další z participantek popisuje motivační přesah na celý kolektiv dětí. Z její výpovědi lze vyčíst i prvky soutěživosti. Tím, že ostatní děti citlivě vnímají každou pochvalu, kterou ve třídě učitelka udělí, ostatní začnou soupeřit, aby ji také dostaly. Na tomto místě je proto třeba zdůraznit popisnou zpětnou vazbu, která nebude podněcovat ke srovnávání s ostatními a k tomu, že bude více záležet na výsledku než na samotné činnosti.

*U: „Já to poskytuju, tu zpětnou vazbu konkrétnímu dítěti, ale v tom globálu, v té třídě, mě slyší ještě dalších deset uší, protože já to poselství posílám jako kdyby dál tím, že ocením, pochválím toho jednotlivce, tak ti druzí, předpokládám, mně aktivně poslouchají, někteří (smích). A budou se snažit napodobit to dítě, které ... Takže pro mě to má ten přesah na celou tu komunitu dětí, kteří jsou v ten moment účastníci té činnosti.“ (U1)*

Participantky, které popisovaly zpětnou vazbu jako sebezpotvrzování – zpětnou vazbu od dětí, bojovaly i s tím, aby vysvětlily podstatu zpětné vazby učitelky. Zajímavou výpovědí však bylo, že jedna z participantek poukázala na důraz na zapamatování, který je popisován i v rámci interpretace výzkumných zjištění.

*U: „No, měla by mu něco z toho přinést, aby mu něco v té hlavičce utkvělo. Když něco probíráme, tak mám ráda, když u dětí vím, že si něco z toho zapamatovaly. Proto to probíráme celý týden a na konci toho týdne vždycky hodnotím celý ten týden, jestli opravdu z těch témat nebo z té hry nebo z něčeho v té hlavičce opravdu něco utkvělo.“ (U4)*

Dle výpovědi jedné z participantek lze vyvodit, že považuje za klíčovou součást dialogu hlavně otázky. Učitelka svou odpovědí míří k tomu, že by otevřené a kognitivně náročné otázky mohly být pro rozvoj dialogického potenciálu vnímány velmi příznivě. Zpětné vazbě však takovou důležitost nepřisuzuje.

*U: „Takže já si myslím, že tím, jak položíme otázku a tím, jak ji formulujeme, tak to dítě můžeme rozvíjet mnohem víc, protože vlastně můžeme se ptát na tisíc věcí a nemusí odpovídat jenom ano / ne.“ (U6)*

### 5.2.3 Pochvala na prvním místě

Podle výpovědí jednotlivých participantek lze říct, že přistupují ke správné odpovědi nebo dobrému výkonu dítěte tak, že jej pochválí.

*U: „Dobře, dobře – pochválím samozřejmě.“ (U5)*

Důvodů, proč učitelky používají pochvalu, může být několik. Pozitivní sdělení však můžeme použít i jinak, než pochvalou. Kopřiva (2008) uvádí, že alternativou k pochvalám je právě zpětná vazba, uznání a ocenění. Podíváme – li se konkrétněji na to, jakým způsobem participantky chválí, zjistíme, že se nejčastěji jedná o slovo „výborně“.

*U: „Tak nejvíc ... nejvíc asi říkám slovo výborně, jo?“ (smích) (U1)*

*U: „Že řeknu třeba výborně.“ (U6)*

Tyto výsledky z interview potvrzují data získaná z pozorování, které ukazují, že učitelky nejčastěji chválí právě tímto výrokem. Tato skutečnost byla popsána a interpretována už v rámci výzkumných zjištění z pozorování. Protože se jedná o velmi stereotypní a frekventovaný výrok učitelek, který nenese žádné významnější informace, nefunguje jako pochvala, ale jako akceptace odpovědi.

Musím ale zmínit, že v případě, že by jej učitelka nepoužívala tak často, bylo by pro dítě jednodušší rozpoznat, že se jedná o pochvalu. Nahlédneme – li ještě více do hloubky, zjistíme, že některé z participantek vnímají slovo „výborně“ jako obvyklé a velmi často používané.

*U: „To výborně řeknete v takových ... v každodenních, běžných ... Jako někdo příběhne a řekne: „Podívej, co jsem postavil.“ Tak tam řeknu výborně. Ale když je to ta vzdělávací oblast, tak tam bych řekla, že ... Nebo ta činnost, která má posunout to dítě někam, nějakým směrem v tom vzdělávání, tak tam si myslím, že spíše používám to, že zopakuju po*

*něm tu větu, že něco přidám. Že se to snažíte nabalovat na sebe ty informace tak, aby rostly, aby byly širší, aby prostě ten objem byl větší. A tím, že to zopakujete, tak k tomu přidáte i nějaké to pochvalné vyjádření, abyste to ocenila ...“ (U1)*

Na základě uvedené výpovědi vyplynulo, že participantka používá slovo „výborně“ obyčejně během celého dne v mateřské škole. Ve chvíli, kdy dítě přichází za učitelkou s tím, že něco postavilo, nakreslilo apod., jde reagovat i jinými slovy než „výborně“. Podle mého názoru se jako efektivnější i v těchto každodenních situacích jeví zpětná vazba typu: *„To ti ale muselo dát práce postavit takovou věž.“* Co se týče výchovně – vzdělávací činnosti, jejím názorem je, že je vhodné k odpovědi dítěte přidat informaci, aby se na sebe postupně nabalovaly a dále rozšiřovaly. Tento typ zpětné vazby se ale v průběhu všech pozorování vyskytoval spíše ojediněle. To, že učitelka přidává i pochvalné vyjádření, aby ocenila odpověď dítěte, opět spíše sklouzává k akceptaci odpovědi. A určitě bychom neměli zapomínat ani na ocenění neverbální – úsměv, zvednutý palec, pohazení apod.

#### **5.2.4 Pozor, chyba**

V případě, že je odpověď dítěte chybná, dostane se mu negativní zpětné vazby. Na základě analýzy dat z pozorování bylo zjištěno, že se nejčastěji jedná o jednoduchý nesouhlas – detekci, identifikaci či korekci chyby. Z rozhovoru vyplynulo, že participantky nejčastěji používají upozornění, které podává informaci o existenci chyby.

*U: „Když je to opačná reakce, tak ... Neříkám to jakoby tomu dítěti, ale zvednu prst (zvedne prst) a řeknu: „Pozor.“ Takové upozornění, jakože mohlo dojít k nějaké chybě. On se zamyslí a mezitím ty ostatní děti začnou nijak reagovat a společně stvoříme tu odpověď, kterou jsem jakoby očekávala.“ (U2)*

Zmíněná neverbální reakce (zvednutí prstu) nebyla zaznamenána, ale za podobné upozornění lze považovat citoslovce typu „,mhm – mhm“, „,mhmm“ či „,oh“ nebo slova typu „,ale“ či „,pozor“, kterými učitelky signalizovaly chybnou odpověď dítěte. Citovaná výpověď participantky dále potvrzuje, že signály nesprávné odpovědi jsou doprovázeny zapojením ostatních dětí a také, že učitelky pokládají otázky, na které očekávají jasné odpovědi.

V případě negativní zpětné vazby se může jednat i o interpretaci chyby, která dává dítěti vodítko, jak se dobrat ke správné odpovědi. I přesto, že učitelky jen velmi zřídka



vysvětlují, kde je příčina chyby, jedna z participantek se rozpovídala o své reakci spjaté k situaci, kdy dítě vylilo čaj.

*U: „Nepovedlo se to? Ne, nepovedlo se to. A proč se to nepovedlo? Zvláště u těchto předškolních dětí. Kdyby to byli ti malíci, tak samozřejmě, nepovedlo se to, příště budeme šikovnější – učíme se to. Ale u těch větších, už si myslím, že je důležité, aby si uvědomily, že nepovedlo se mi to z takového důvodu.“ (U5)*

Participantka se snaží o to, aby dítě porozumělo tomu, proč došlo k chybě. Akcent je však kladen pouze na předškoláky, což si myslím, že je škoda. Část věty „*příště budeme šikovnější*“ poukazuje na ustálené používání tohoto slovního spojení.

## 6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Hlavním cílem empirické části bylo popsat podoby zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole. Prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview vyplynulo několik zásadních poznatků týkající se zpětné vazby učitelky. Výsledky výzkumného šetření se z určité části mohou shodovat s výzkumem Šed'ové et al. (2012) i přesto, že jejich výzkum byl realizován v prostředí základní školy.

Z výzkumu lze vyvodit, že zpětná vazba učitelky má především podobu jednoduché pozitivní či negativní hodnotící zprávy, které děti dostávají v rámci běžné komunikace během výchovně – vzdělávacího procesu. Odpověď dítěte však není nijak explicitně hodnocena, spíše je uznána jako správná či chybná. V případě pozitivní zpětné vazby je nejčastějším jevem echo odpověď a akceptace odpovědi. Chtějí – li učitelky pochválit nebo ocenit, nejčastěji používají slovo „výborně“. Z důvodu, že tento výrok používají velmi stereotypně a frekventovaně správná odpověď není chválena, ale spíše považována za standardní. Obsahem vět není žádná významnější informace, a proto se ve většině případů jedná o povrchní pochvaly, které se mohou stát prostředkem vnější motivace a mohou odvádět pozornost dítěte od vlastní práce a strhávat jej na výsledek hodnocení. V případě, že je odpověď dítěte naopak chybná, dostane se mu negativní zpětná vazba v podobě detekce, identifikace a korekce chyby. I přesto, že těžištěm mého zájmu byla verbální komunikace, ve výzkumu jsou zahrnuty zpětnovazební reakce prostřednictvím výrazů obličeje, které vyjadřují především spokojenost či nespokojenost, pocity a náladu učitelky a gesta, která naznačují přijetí či odmítnutí odpovědi dítěte.

Data ukazují, že ve velké míře zpětnovazební reakce učitelek nestimulují k nové odpovědi. I přesto se však vyskytly situace, kdy učitelky doplňují či rozvíjejí odpověď dítěte. Nejčastějším jevem v tomto slova smyslu je echo odpověď, ke které je přidána informace, která repliku dítěte obsahově rozvine. Dále se jedná o situace, kdy učitelky navazují na repliku dítěte otázkou či podnětem. Otázky však bezprostředně vycházejí z právě formulované odpovědi dítěte a snaží se jej vést k hlubšímu porozumění probíranému fenoménu.

I přesto, že záměrem nebylo zkoumat strukturu výukové komunikace, vyplynulo, že v mateřské škole často dochází k narušení IRF struktury. Děti mají širší prostor působnosti a mohou se aktivně podílet na průběhu komunikace, k čemuž dochází vesměs

prostřednictvím otázek, které mohou klást i za podmínky, že přeruší učitelku. Učitelky osobní iniciativu dětí respektují, ale dále s ní nijak nepracují.

I přesto, že většina zpětnovazebních reakcí nenese žádnou přímou hodnotící zprávu, objevily se v datovém materiálu rovněž takové, ve kterých je dominantní hodnotící výrok vztahující se k osobnosti dítěte. V typologii Hattie & Timperley (2007) jde o zpětnou vazbu zaměřenou na osobnost dítěte. Nejčastější přívlastek, který je dítěti ze strany učitelek připisován, je, že je šikovné. Tento výrok však neposkytuje informace o jeho výkonu, ale někam jej zařazuje. Během organizované činnosti byla cítit potřeba vyvolat všechny děti, usměrňovat jejich chování, upozorňovat na formální kritéria jejich odpovědí a synchronizovat jejich pracovní tempo.

Ve výpovědích participantek se vyskytuje značná nejasnost v chápání pojmu zpětná vazba učitelky. Některé z nich popisují zpětnou vazbu jako informaci, která je určena dítěti bezprostředně poté, co odpovědělo nebo vykonalo nějakou činnost a naproti tomu stojí učitelky, které zpětnou vazbu chápou jako sebestotvrzení – tedy zpětnou vazbu od dětí. Bylo zjištěno, že participantky vidí důležitost zpětné vazby především v dalším rozvoji, i přesto, že data získaná z nestrukturovaného pozorování ukazují, že takto tomu v realu není. Participantky na základě výpovědí potvrdily, že prostřednictvím zpětné vazby korigují a usměrňují chování, vyjadřování, ale i pracovní tempo dětí. Většina z nich se sjednotila v názoru, že zpětná vazba podněcuje a udržuje motivaci dětí při činnostech. Co se týče jejich přístupu k správné či chybné odpovědi dítěte, nejčastěji zmiňují pochvalu, která ale v konečném důsledku směřuje k akceptaci odpovědi nebo upozornění, které podává informaci o existenci chyby.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumných zjištění týkající se zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole, jsem sestavila doporučení pro učitelky mateřských škol:

- poskytovat zpětnou vazbu, která bude vnášet do komunikace nějakou novou informaci;
- rozšiřovat a doplňovat správné odpovědi dítěte;
- interpretovat a korigovat chybné odpovědi dítěte;
- rozvíjet předcházející odpovědi dítěte a snažit se jej přimět k tomu, aby své původně neúplné a nepropracované myšlenky rozvinulo, zpřesnilo a zdůvodnilo;

- využívat triadickou interakci jako příležitost k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ;
- vyvážit frekvenci zpětné vazby, protože posiluje smysluplnost činnosti a udržuje zájem dítěte;
- zaměřit zpětnou vazbu na danou činnost, úkol nebo výsledek, ale nikoliv na osobnost dítěte, jeho kvality či nedostatky;
- poskytovat popisnou zpětnou vazbu, která bude dítěti podávat významnější informace.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala zpětnou vazbou učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole. Toto téma je poměrně málo zkoumané – v mateřské škole pouze v zahraničí. Výzkumy se týkají především otázek učitelky, které by měly podněcovat myšlení dítěte. Z tohoto důvodu jsou otázky považovány za základní stavební kámen výukové komunikace, i přesto, že zpětná vazba je rovněž důležitá. Za podmínky, že učitelky dokážou se zpětnou vazbou dobře zacházet, systematicky s ní pracovat, se může stát mocným nástrojem pro rozvoj dětí.

Teoretická část práce přiblížila kontext problematiky, čímž bylo v první řadě definování pojmu interakce a komunikace. Práce se dále zaměřila na pedagogickou komunikaci, která je uskutečňována v souladu se stanovenými výchovně – vzdělávacími cíli a pomáhá tak jejich dosahování. Jednou z forem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí třídy, které se přirozeně účastní učitelka a děti, a proto se následující kapitola věnovala výukové komunikaci a její struktuře. Protože je velmi důležité pochopit mechanismy zpětné vazby při zkoumání výukové komunikace zejména v kontextu konceptů lešení a dialogického vyučování, jsou v textu uvedeny teoretické přístupy tohoto druhu, které se odvozují převážně od prací Vygotského a Brunera. Třetí, stěžejní kapitola vymezila zpětnou vazbu, její cíle a funkce, typologie, uptake, který se v rámci této problematiky dostává do popředí a v neposlední řadě podstatné prvky, které zaručují kvalitu zpětné vazby.

Cílem výzkumu bylo popsat podoby zpětné vazby učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole. Byl zvolen kvalitativní design výzkumu, v rámci něhož byla využita metoda nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview. V první části výzkumného zjištění byly představeny interpretace z pozorování, ze kterého vznikly čtyři významové kategorie a v druhé části výsledků výzkumu byly prezentovány interpretace z polostrukturovaného interview, na základě kterého se vynořily také čtyři významové kategorie.

Výsledky výzkumu ukázaly, že zpětná vazba učitelky má především podobu jednoduché pozitivní či negativní hodnotící zprávy, kdy ale odpověď dítěte není nijak explicitně hodnocena, spíše je uznána jako správná či chybná. V případě pozitivní zpětné vazby je nejčastějším jevem echo odpověď a akceptace odpovědi a naopak je – li odpověď dítěte chybná, dostane se mu negativní zpětné vazby v podobě detekce, identifikace a korekce

chyby. Data ukázaly, že zpětnovazební reakce učitelek ojediněle podněcují k nové odpovědi. I přesto, že záměrem nebylo zkoumat strukturu výukové komunikace, zajímavým zjištěním bylo, že děti mají širší prostor působnosti a mohou se aktivně podílet na průběhu komunikace, k čemuž dochází převážně prostřednictvím otázek, které mohou klást i za podmínky, že přeruší učitelku. Tuto osobní angažovanost učitelky respektují, ale dále s ní nijak nepracují. I přesto, že většina zpětnovazebních reakcí nenesou žádnou přímou hodnotící zprávu, objevily se v datovém materiálu rovněž takové, ve kterých je dominantní hodnotící výrok vztahující se k osobnosti dítěte. Tento výrok však neposkytuje informace o jeho výkonu, ale někam jej zařazuje. Nejčastější přívlastek, který je dítěti ze strany učitelek připisován, je, že je šikovné.

Z rozhovoru vyplynulo, že učitelky spatřují důležitost zpětné vazby především v dalším rozvoji, i přesto, že data získaná z nestrukturovaného pozorování ukazují, že tomu takto v reálu není. Participantky na základě výpovědí potvrdily, že prostřednictvím zpětné vazby korigují a usměrňují chování, vyjadřování, ale i pracovní tempo dětí. Většina z nich se sjednotila v názoru, že zpětná vazba podněcuje a udržuje motivaci dětí při činnostech.

Diplomová práce nese jisté limity. Ty se mohou týkat absence neverbální složky, která může vést v některých případech k pochybnostem jak výrok interpretovat, neboť poznámky získané pozorováním jsou neúplné. Uvedený přístup je však považován za standardní a míra však považují za standardní a míra nejistoty při interpretování není dle mého názoru příliš vysoká. Dalším limitem je malý výzkumný soubor, a proto výsledky tohoto výzkumu nelze zobecňovat na celou populaci. Poslední limit vidím v nespisovném vyjadřování participantek, které je uvedeno v doslovném přepisu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [2] Borg, J. (2012). *Řeč těla: jak poznat, co kdo doopravdy říká*. Praha: Grada.
- [3] Bruner, J. S. (1986). *Actualminds, possibleworlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- [4] Cline, T., Gulliford, A., & Birch, S. (2015). *Educational psychology: topics in applied psychology* (Second edition). New York, NY: Routledge.
- [5] DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- [6] Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- [7] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [8] Hattie, J., & Timperley, H. (2016). The Power of Feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- [9] Chin, C. (2007). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to student's responses. *International Journal Of Science Education*, 28(11), 1315-1346.
- [10] Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada.
- [11] Johnson, J. (2017). *Levels of Feedback Observed in Kindergarten Classrooms: Perceptions and Reality* (Dissertations). East Tennessee.
- [12] Juklová, K. et al. (2015). *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [13] Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
- [14] Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- [15] Loudová, I., & Švarcová, E. (2015). Sociální komunikace. In K. Juklová et al. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy* (pp. 117-139). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [16] Mareš, J. (2016). Pro výzkumy komunikačních struktur ve výuce neplatí: Jak prosté, milý Watson!. *Pedagogika*, 66(3), 344 - 353.

- [17] Mareš, J. (2016). Zkoumání struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- [18] Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [19] McCroskey, J. C., Richmond, V. P., McCroskey, L. L. (2006). The role of Communication in Instruction: The First Three Decades. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, M. Allen. *Classroom Communication and Instructional Processes. Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers, 15-28.
- [20] Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Combridge: Harvard University Press.
- [21] Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- [22] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* (2., dopl. a přeprac. vyd.). Praha: Grada.
- [23] Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7-19.
- [24] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [25] Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- [26] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- [27] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šestá, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- [28] Sinclair, J. M., Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- [29] Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher* (Ninth edition). Harlow: Essex.
- [30] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [31] Smith, H., & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal Of Education*, 36(4), 485-502.



- [32] Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- [33] Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [34] Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [35] Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu?. *Studia Paedagogica*, 14(2), 11-28.
- [36] Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61-86.
- [37] Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [38] Šedřová, K. et al. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- [39] Šmardová, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia Paedagogica*, 21(1), 127-137.
- [40] Šmelová, E. (2018). Pedagogická komunikace. In E. Šmelová & M. Prášilová, *Didaktika předškolního vzdělávání* (pp. 170-178). Praha: Portál.
- [41] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [42] Špatenková, N., & Králová, J. (2009). *Základní otázky komunikace: komunikace (nejen) pro sestry*. Praha: Galén.
- [43] Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia* (Druhé, doplnené a prepracované vydanie). Bratislava: Wolters Kluwer.
- [44] Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2013). Vizualní akty ve výukové komunikaci. *Pedagogická Orientace*, 23(1), 48-71.
- [45] Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál.
- [46] Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (Druhé revidované vydání). Praha: EDUkačníLABoratoř.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobě

Atd. A tak dále

Např. Například

Tzv. Takzvaný

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z POZOROVÁNÍ PARTICIPANTKY U6

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z INTERVIEW S PARTICIPANTKOU U6

# **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL**

## **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL**

pro diplomovou práci s názvem

### **Zpětná vazba učitelky v interakci s dítětem v mateřské škole**

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené Bc. Markétou Zahnašovou, studentkou navazujícího magisterského programu Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Výzkum bude realizován prostřednictvím pozorování a rozhovoru. Pozorování s rozhovorem bude nahráváno a následně přepsáno do písemné podoby. V doslovném přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena jeho anonymita a ochrana Vaší osoby. Všechna získaná data budou sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu, nahrávky budou po přepisu do textové podoby smazány a Vaše jméno bude nahrazeno pseudonymem, např. písmenem nebo číslem.

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

#### **Prohlášení:**

Souhlasím s poskytnutím informací pro účely diplomové práce. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z POZOROVÁNÍ PARTICIPANTKY U6

U: O čem my si povídáme celý týden?

D: O kytíčkách.

U: O kytíčkách. A o čem ještě? O čem my si povídáme? Co my celý týden přivoláváme?

DD: Jaro!

U: *(kývne hlavou)* Výborně. A jak my to jaro vůbec poznáme? Co se děje s přírodou?

D: *(mlčí)*

U: Co se děje v přírodě?

U: Rostou kytíčky, první jarní kytíčky.

D: *(vykřikne)* Aj tráva!

U: Začíná se nám travička co?

DD: Zelenat.

U: Zelenat. A co jsme včera pozorovali na procházce?

D: Pupínky.

U: Pupeny, že? Na stromech začínají vyrůstat malinkaté pupínky, výborně.

D: *(vykřikne)* Zelené!

D: A já jsem dovezla fialky a ten ... *(přemýšlí)*

U: Jak se jmenovala ta kytíčka?

D: Ten ...

U: Nar – ...

D: Narcisek.

U: Narcisek. To si řekneme, až si ukážeme ty obrázky.

D: Jooo.

U: Ano, výborně. Takže my jsme si řekli ... Kdo z vás děti byl už s mamkou nebo s tatškou nebo s babičkou na zahrádce pracovat po té veliké dlouhé zimě?

D: My jsme s tatškou viděli zaschlou sedmikrásku.

U: Zaschlou sedmikrásku. A kdo z vás byl už pracovat, vyhrabkávat třeba suché nějaké větvičky?

D: My jsme nedělali.

D: *(hlásí se)*

U: Kristiánek? A co jsi k tomu potřeboval za náradí?

D: Motyku.

U: Motyku, výborně. Tak já tady najdu motyku *(hledá obrázek motyky)* a dáme si tady motyku *(připevňuje obrázek motyky na magnetickou tabuli)*. Ta bude potřeba určitě na nějaké okopkávání, že?

DD: *(kývou hlavou)* Uhm. Anebo taky rýč.

U: Nebo rýč, výborně. Ten tady asi Ladičku nemám *(hledá rýč mezi obrázky)*. Ale když máme okopkané, tak nám tam vzniknou nějaké hrbečky a abysme si tu hlinečku zase učesali a abysme si ji urovnali, tak co využijeme?

D: *(mlčí)*

U: Co použijeme děcka?

D: Motyku.

U: Motyku máme. Máme okopáno.

D: Lžici.

U: *(vrtí hlavou)* Ale.

D: Lžici na polívku.

U: *(vrtí hlavou)* Na zahradu.

D: *(mlčí)*

U: Když máme nakopkané, vzniknou nám nějaké hromádky, tak čím tu hlínu zase krásně urovnáme?

D: Mmm. Hrabkama!

U: Hráběma, hráběma, jo? Hráběma. Dívej se *(ukazuje na obrázek)*.

DD: Já nevidím. Já taky nevidím. Já taky nebudu vidět.

U: Tak se posuneme. Víte co, posuňte se všichni dozadu. To uvidíme úplně všichni *(ukazuje rukama, ať se posunou dozadu)*.

D: *(posouvají se dozadu)*

U: Je to lepší?

D: *(kývou hlavou)*

U: Tak, když už máme hlinečku připravenou, co budeme potřebovat děčka?

D: Zasadit.

U: *(úsměv)* Co že potřebujeme?

D: Zasadit!

U: A co budeme sadit?

D: Semínka.

U: Semínka už budeme sadit?

DD: Jooo.

U: Dobře, takže jsme si zasadili semínko. A co takové semínko potřebuje?

D: Zalít.

U: Vodu, výborně. A v čem tu vodu na té zahrádce nosíme děčka?

DD: V konvi. Konvi.

U: Uhm *(hledá konev mezi obrázky)*. Máme tady konvi. A teď potřebujeme, když máme vodu a máme to semínko ...

D: Tak to zalijeme!

U: *(přikývne)* Tak musíme dát to semínko nejdříve do té hlíny, zase to semínko krásně zahrabeme, položíme na něj takovou jako kdyby peřinu, že je to tak?

D: *(zdůrazní)* Jenom jako!

U: *(přikývne)* Jenom jako, správně. Tak a potom zalejeme a potom čekáme, až nám vysvitne to sluníčko.

D: A kytičky!

U: A z toho vzniknou potom ty rostlinky, ano. Budou růst, správně. Tak, dívejte se. Máme tady obrázek ... Tady máme rostlinku ...

D: Musíme je přetrhat!

U: Přesně tak, Ladičku. Potom už ty rostlinky rostou a je jich tam moc. Tak, jak vás tady. A aby každá ta rostlinka měla své místečko, tak je potom musíme přetrhat. Aby se jim dobře dařilo, aby se krásně rozrostla. Je to tak?

DD: *(kývou hlavou)*

U: Uhm. Tak a teďka mi řekněte děcka, jaké ty jarní kytičky jsme si ukazovali třeba včera na vycházce? Jak se jmenovaly?

D: Narcisky.

U: Narcisky. Ty nám dneska donesla ukázat Verunka, že?

D: A ještě ty ... *(přemýšlí)* fialky.

U: Fialky. Fialky tady asi nemám *(prohlíží si obrázky)*, ale my jsme se učili básničku.

D: Já jsem to trochu viděl!

U: Trošku jsi viděl. Tak já si to schovám, ať ji nevidíš *(smích)*, ať ti nenapovídám. A já si najdu ... Tohle je ten narcisek, je to tak?

DD: Jooo. To jsem já donesla.

U: Až si potom dopovídáme, tak Verunka nám dneska donesla ten narcisek ukázat, tak si potom můžeme přičichnout, protože krásně voní, jo?

DD: *(kývou hlavou)*

D: Paní učitelko?

U: No?

D: Zahrajeme si tu hru?

D: *(vykřikne a ukazuje na obrázek, který učitelka drží v ruce)* Ano, máš tam fialku!

U: Počkej, to není fialka. Ty mi tady napovídáš něčím, co vidíš, ale to není ona *(smích)*. Tak, jakou my jsme si ještě říkali kytičku? Venku včera? Jakou jsme pozorovali?

D: Sedmikrásku.

U: Sedmikrásku, dobře.



D: A viděli jsme ještě sněženko.

U: Výborně. Těch tady rostou za plotem strašně moc, je to tak?

DD: *(kývou hlavou)* Jojo. Cestičky.

D: A paní učitelko, já si pamatuji, že jsem viděl dvě sedmikrásky.

U: Sedmikrásky dvě? A u školičky jich tady před školkou máme spoustu. Můžeš se podívat odpoledne s tatínkem. Tak, výborně. Jakou kytičku ještě vzpomeneme?

D: Fialovou třeba

U: *(kývne hlavou)* Uhm, fialovou. A jak se jmenovala ta fialová kytička?

D: Fialka.

U: Fialka, ale tu tady nemáme na obrázku. Ještě nějakou jinou?

D: Já vím!

U: Včera jich tam bylo spoustu.

D: Já vím! Já vím ... *(přemýšlí)*

D: *(vstoupí do řeči)* Sněženko.

U: Správně.

D: Sněženko taky rostou na jaro.

U: Na jaře, to je první kytička, že?

D: *(kývnu hlavou)* Uhm.

U: Proto se jí říká sněženko, protože ona ještě pořádně neodtaje snížek a už se nám dere ven. A ještě ta kamarádka té sněženko? Ta podobná?

D: *(mlčí)*

U: Taky je bílá.

D: Taky hlavičkou dolů?

U: Taky hlavičkou dolů, ano. Taky jsme si ji dělali na obrázku. V pondělí. Jak jsme si říkali, že se jmenuje?

D: *(mlčí)*

U: Je bledá jako sněženko ...

D: Bledulka.

U: Výýýborně (*dochází k prodloužení první slabiky*), bledulka. Správně, správně (*změna hlasu*).

D: Narcisky se jmenovaly.

U: Narcisky už tam máme. Musíš se dívat (*ukazuje na magnetickou tabuli*). Když půjdeš dál, uvidíš tu tabuli líp.

D: Nějaká ta oranžová, co jsme viděli, jak dycky chodí ten pejsek.

DD: (*některé děti se posouvají dozadu*)

U: No a jak se jmenovala ta kytička?

D: (*mlčí*)

U: Kro – ...

D: Krokuska.

U: Krokus, výborně. Krokus. My ho tady máme fialový někde (*hledá mezi obrázky*). Dívejte se, je to on?

DD: Jooo. Já jsem ho donesla!

U: Tenhle ne. Tys donesla fialku. Má stejnou barvičku, ale je to jiná kytička. Má jiný tvar, má drobunké kytičky, víš?

D: Já mám fialku.

U: (*kývne hlavou*) Uhm, fialku. A pak jsme si říkali, že je jedna kytička, která taky roste na jaře a je jedovatá. Musíme si pořádně umýt ručičky, když ji budeme trhat. A krásně voní.

DD: (*přemýšlí*)

U: Je z takových malých bílých zvonečků.

D: Ale ... (*přemýšlí*) Bledule.

U: Ty máme tady (*ukazuje na magnetickou tabuli*). Musíte se dívat na to, co tam máme. A copak jsme si už pověděli.

D: Sedmikráska.

U: Tu už tady taky máme (*ukazuje na magnetickou tabuli*).

D: *(mlčí)*

U: Kon – ...

DD: Konvalinky.

U: Konvalinky, výborně.

D: Konvalinky jsou jedovaté?

U: Jedovaté, uhm *(přikývne hlavou)*.

D: Ale já jsem je nikdy neviděl.

U: Ale určitě tvoje babička je zná. Musíš říct babičce. Oni strašně hezky voní.

D: Já je nebudu jíst.

U: Ne oni se nejí. Kytičky se nepapají, oni jsou na ozdobu.

D: Jenom některé.

U: Proto vám i říkáme, ať je netrháte. Protože včera jste viděly ...

D: Tyhle se taky nepapají.

U: No, oni se nepapají. Oni jsou na ozdobu.

D: Ale tyhle se papajou.

U: *(úsměv)* Ne, nebudeme papat kytičky. Budeme je mít jenom na ozdobu. A nebudeme je ani trhat, aby ... protože oni nám vydrží strašně maličko. A v zahrádce nám vydrží mnohem déle, přesně tak. Co ještě k tomu jaru? Co jsme si o jaru řekli? Kromě toho, že rostou ty kytičky? Tak co se nám stane třeba na stromech?

D: Že budou rost ty zelené ty ... *(přemýšlí)* tečky. Ty zelené lístky.

U: Výborně a než ten lísteček vyroste, tak tam máme?

D: Pupínky.

U: Ty pupeny, správně, správně. Takže vzniknou ty pupeny. Takže se nám zazelenají stromečky, je to tak? Na jaře?

DD: *(kývnou hlavou)*

U: Já tady nemám přímo obrázek pupenů, takže tady dáme takový krásný zelený stromeček *(dává obrázek na magnetickou tabuli)*.

D: Já vím, jak se jmenuje.

U: Jak?

D: Řípa.

U: Nee. To je vrba. To je vrba.

DD: *(žduchají se)*

U: Proč se na sebe tlačíte? Posuňte se. Tak a krom toho, že tam známe pupeny, tak nám tam vyroste ten lísteček, tak co tam ještě na tom stromečku se stane?

DD: *(lehají na sebe, bouchají se)*

U: Davidku, sedni si sám na koberec. Neválej se po Pavlíkovi. Co tam ještě na tom stromečku bude? Ne hned na začátku, ale až potom.

DD: Kytičky. Jablíčka.

U: Než nám narostou jablíčka, tak se co stane?

D: Kytičky.

U: Nám napřed musí ten stromeček přece rozkvést, aby měly co ty včeličky opilovat. A teprve z těch opilovaných kytiček potom nám narostou ty jablíčka, hruštičky a ty dobrůtky, co potom baštíme.

D: Já mám rád jablíčka.

U: To je dobře.

D: Já taky.

U: Protože ty mají spoustu těch vitamínků. Podívejte se, já mám tady dokonce obrázek *(ukazuje obrázek ovocného stromu)*. Tady je ta větvička a tady máme ten stromeček, který je krásně rozkvetlý.

DD: *(lehají na sebe, bouchají se)*

D: A z daleka je.

U: Je z daleka. Davidku, pojd' za mnou. Pojd' si sednout za mnou *(ukazuje na dítě, at' jde za ní)*.

D: To se ty fotky natáčely?

U: Ne, to jsou obrázky. To nejsou fotky, to jsou obrázky, co tady máme ve školce, víš? Tak

...

D: A kdo je dělal?

U: Nevím, nějaký pán nebo paní (*úsměv*). Tak a teďka se vás zeptám, co ještě kromě toho, že nám na jaře teda rostou stromečky, kvetou ... Tak co ještě se na jaře stane?

D: Ovoce.

U: Ale, ovoce je až mnohem, mnohem později.

D: Až v létě.

U: Co na jaře děcka? Co půjdeme pozorovat? Jedno zvířátko, jeden ptáček, se po zimě vrací. Na jaře přiletí ...

D: Na svoje hnízdo.

U: Na svoje hnízdo. Víš o kom se bavím?

D: O ptáčkoví.

U: O ptáčkoví. A o jakém ptáčkoví se bavím?

D: (*mlčí*)

U: O kterém ptáčkoví se bavím?

D: (*mlčí*)

U: Je bíločerný, má dlouhatánský zobák (*ukazuje rukama*) ...

DD: Čáp!

U: Čáp. Čáp se vrací, že? Z těch teplých krajin zase zpátky k nám ...

D: On letěl totiž na tu ... dovolenou.

U: (*úsměv*) On odletěl na dovolenou do teplíčka, ano. A teď se zase vrátí na léto k nám, protože my tady budeme mít teplíčko. Je to tak?

DD: (*kývnou hlavou*) Za chvíli.

U: A co na tom komíně v tom hnízdečku bude dělat?

D: Vajíčka. Bude tam čekat na ty malé čápy.

U: Ano, na jaře se totiž rodí co?

D: Čápečky.

U: (*úsměv, kývne hlavou*) Čápečky. Co ještě se? Ale tak všechny zvířátka ...

D: Žirafy!

U: Třeba i žirafy mají na jaře co děcka? Na jaře se rodí co?

D: Taky mladá žirafa.

U: Dobře a jak tomu řekneme těm zvířátkům? Jak jim říkáme? Oni jsou maličké, tak jsou to mlá – ...

DD: Mlád'átka.

U: Mlád'átka, správně. Takže na jaře se rodí mlád'átka. A teď si vás trochu vyzkouším. Třeba taková slepička (*ukazuje na obrázku*), když se jí narodí mlád'átka, tak jak tomu mlád'átku ...

DD: Kuřátko!

U: Kuřátko, výborně (*ukazuje obrázek kuřete*).

D: Mně se tam líbí to kuřátko.

U: Líbí se ti, jak je žluté, že (*úsměv*)?

D: Ono je takový prťavý.

U: Tys byl taky prťavý, když ses narodil.

DD: Já taky. Já taky.

U. Tak a teď mi řekněte třeba, jak se jmenuje mlád'átko od takové kravičky?

D: Hmm ... Hříbátko?

U: Od koho by bylo hříbátko?

D: Od slepičky.

U: Ale, tož teď jste mi řekly, že to je...

D: Od kuřátka.

U: (*vrtí hlavou*)

D: Od slepičky.

D: Od koníka.

D: Slepičky nám dávají vajíčka.

U: Výborně, slepičky nám dávají vejíčka. To je velká pravda. Ale Damiánek má pravdu, protože hříbátko se narodí koníčkoví. Je to tak?

DD: *(kývnou hlavou)*

U: Uhm, ale od koho máme? Kravička? Jak se jmenuje to miminko od kravičky?

D: Telátko!

U: Výborně, telátko. A tatínek? Jak byste řekly tatínkovi?

D: Miminko.

U: Tatínek? Od kravičky? Maminka je kravička, malinké je teda telátko a tatínek je veliký?

D: Buk.

DD: *(smích)*

U: *(úsměv)* Trošku jinak.

D: Býk.

U: Býk, správně. Tak a poslední. Teď jsem zvědavá. Když máme ... Teď vám to řeknu naopak. Když máme selátko ...

D: To je prasátko.

U: Výborně. A to je tatínek nebo maminka?

D: Maminka.

U: *(vrtí hlavou)*

D: Tatínek.

U: Tatínek, správně Stelinko. Tak tatínek je prasátko, prase. A jak se řekne mamince?

D: Čuňátko.

DD: *(smích)* Čuňátko! Čuňátko! Selátko!

U: Selátko je miminko.

D: Maminka.

U: Jak se řekne mamince?

D: Čuňátko.

U: Pras – ...

D: Prasátko!

U: Pras – ni - ...

D: Prasnica!

U: Prasnice, výborně.

DD: (*smích*)

U: Tak a teď se zeptám, schválně. Kdyby se narodilo mamince, tak jak se řekne tomu mlád'átku? Kdyby se narodilo mamince miminko? (*údiv, dává ruky přes pusy*) Nooo ...

DD: Miminko.

U: Uhm, miminko. Výborně. Tak šikulkové, výborně. Tak a jinak jsme si řekli, že nám na jaře vylézají co? Už nějakí?

D: Mravenci?

U: Broučci ven, že? Výborně. Že už ta půda není zamrzlá, takže už vidíme ty mravenečky. Včera jsme viděli červené? Jak se těm broučkům říkalo? Kdo je včera sbíral?

D: Ploštice!

U: Ploštice.

D: Já jsem viděl ploštice.

D: Aj já.

U: My jsme si jich ukazovali moc, oni se tam vyhřívali na tom sluníčku. Takže už vylézají mravenečci a různé broučci.

D: Aj motýlci. A berušky.

U: (*kývne hlavou*) A my si na toho broučka teďka zahrajeme. My si zazpíváme písničku o tom broučkovi. Udělejte si místečko. Tak, abyste se ne'ukaly, když si budeme ukazovat u té písničky. Tak Dominičku, ale ať na mě zase vidíš.

D: Lauri, nebuď tak vedle mě.

U: Lauri, vyskoč. Tak, připravme si ručičky, připravíme si ručičky. Davídku, pojd' taky s námi, pojd'. A zazpíváme si, tři, čtyři.



## **PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z INTERVIEW S PARTICIPANTKOU U1**

**Děkuji za ochotu. Souhlasíte s nahráváním prosím?**

Ano.

**Děkuji. Co se Vám vybaví, když se řekne zpětná vazba učitelky?**

Tak ... Určitě je to asi nějaký komunikační proces ... který získává ten, komu tu zpětnou vazbu poskytuji ... v mém případě teda dítě. Tak ... získává nějaké informace o tom, jestli bylo úspěšné, nebylo úspěšné. Získává nějaké hodnocení, případně pochvalu nebo ocenění té své činnosti.

**Jak by dítě zjistilo, že bylo úspěšné nebo ne? Jakým způsobem byste mu tu informaci podala?**

Asi nejčastěji nějaké moje slovní ohodnocení nebo nějaká gesta dělám nebo mimika v obličeji. Jakože mu dám najevo „výborně“ nebo „super“ (*ukazuje palce nahoru*).

**Zmínila jste, že dítě prostřednictvím zpětné vazby získává nějaké hodnocení. Myslíte, že každá zpětná vazba obsahuje prvky hodnocení? Co hodnotíte?**

To si myslím, že nemusí. Úplně prvoplánově nemusí, jo? Např. při činnostech tam nemusí dojít úplně k tomu, že poskytnete to hodnocení, jo? Tam spíš jako oceníte nebo pochválíte nebo řeknete: „*Děláš to správně, pokračuj.*“ Ale není to nějaké shrnutí nějakého procesu, jak jsi to zvládl, cos udělal dobře, cos neudělal dobře, jo? Takové spíše vyjádření souhlasu s tím, jak to dělá nebo, že to dělá správně.

**Dobře. Jak podle Vás zpětná vazba ovlivňuje dítě? Co mu přináší?**

Co přináší, no ... Určitě pokud mým záměrem je nějakým způsobem to dítě posunovat, tak tu zpětnou vazbu poskytuji z toho důvodu, aby se to dítě jak kdyby ujistilo v tom, jak postupuje. Tak, že ten jeho postup je správný, že si to v té hlavičce uloží, příště si to zopakuje, přidá k tomu ještě nějaký další krok třeba. Takže ta zpětná vazba podle mě mu, jak to mám říct ... V tom vzdělávacím procesu ho nějakým způsobem posunuje k nějaké úspěšnosti.

**Uhm ... A zkusila byste mi ještě říct, v čem dalším by mohl smysl zpětné vazby spočívat?**

Hmmm ... (*přemýšlí*) Teď abych se do toho nezamotala, já to poskytuju, tu zpětnou vazbu konkrétnímu dítěti, ale v tom globálu, v té třídě, mě slyší ještě dalších deset uší, protože já to poselství posílám jako kdyby dál tím, že ocením, pochválím toho jednotlivce, tak ti druzí, předpokládám, mně aktivně poslouchají, někteří (*smích*.) A budou se snažit napodobit to dítě, které ... Takže pro mě to má ten přesah na celou tu komunitu dětí, kteří jsou v ten moment účastníci té činnosti.

**Takže tím míříte svým způsobem i k motivaci dětí ...**

Tak, tak. Je to způsob, jak je k něčemu podnítit, udržet tu jejich motivaci.

**A ještě jste zmínila, že zpětná vazba může dítě posunout k nějaké úspěšnosti. K jaké úspěšnosti? Úspěšnost v čem? V čem se může posunout?**

Úplně ve všem, v čemkoli. Jako to bych jako nerozlišovala. Jestli máme činnost, při které modelujeme nebo činnost, při které cvičíme nebo, jo ... Tak si myslím, že na stupni vývoje každé to dítě se chce ... jako je to přirozený prostředek, že někam, něco si chce dokázat. Chce si zkusit, jaké má hranice, jaké má limity, takže já bych to asi nedokázala říct, jako v čem. Já nevím, jak to mám jakože ... Já mám pocit, že když už tu zpětnou vazbu poskytuji, tak to dítě motivuji, tím pádem ono je více zaujato tou činností, kteroukoliv. A bude se snažit být v té činnosti ... Jakoby dosáhnout toho nejlepšího výsledku.

**A dokázala byste říct, jak nejčastěji probíhá Vaše pochvala, ocenění? Jakým způsobem?**

(*přemýšlí*) Tak nejvíc ... nejvíc asi říkám slovo výborně, jo? (*smích*)

**A myslíte, že vždy slovem výborně chválíte?**

To výborně řeknete v takových ... v každodenních, běžných ... Jako někdo příběhne a řekne: „*Podívej, co jsem postavil.*“ Tak tam řeknu výborně. Ale když je to ta vzdělávací oblast, tak tam bych řekla, že ... Nebo ta činnost, která má posunout to dítě někam, nějakým směrem v tom vzdělávání, tak tam si myslím, že spíše používám to, že zopakuju po něm tu větu, že něco přidám. Že se to snažíte nabalovat na sebe ty informace tak, aby rostly, aby byly širší, aby prostě ten objem byl větší. A tím, že to zopakujete, tak k tomu přidáte i nějaké to pochvalné vyjádření, abyste to ocenila ...

**Napadlo Vás během rozhovoru ještě něco, co byste chtěla dodat?**

Mhm – mhm (*kroutí hlavou*).

**Dobře, děkuji Vám za rozhovor.**