

Interakce učitele mateřské školy nasměřované k podpoře vzájemné komunikace dětí

Bc. Pavla Harangozó

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

| | |
|-------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Bc. Pavla Harangozó |
| Osobní číslo: | H20280 |
| Studijní program: | N0111A190015 Předškolní pedagogika |
| Forma studia: | Prezenční |
| Téma práce: | Interakce učitele mateřské školy nasměrované k vzájemné podpoře komunikace dětí |

Zásady pro vypracování

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

Vymezení teoretických východisek a terminologie o interakcích učitelky mateřské školy v komunikaci s dětmi předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učitelkami mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace a shrnutí výsledků výzkumu a zpracování doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Routledge.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Pearson.
- Šulová, I. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šedová, K., Švaňáček, R., & Salamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sořilářová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Kristína Ovary Bulková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2020

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se 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, zaměřený na interakci učitele mateřské školy vedoucí k podpoře komunikace dětí za pomoci problémově orientované situace. Teoretická část práce se na úvod věnuje komunikaci a následně interakci učitele v návaznosti na problémově orientovanou situaci. Výzkumná část práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu, prostřednictvím metody nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview. Zjištěná data poukazují, že interakce učitele je vystavená na roli motivace a postupnosti kroků při řešení problémové situace.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, pedagogická interakce, sociální interakce, problémově orientované učení, problémově orientovaná situace

ABSTRACT

This thesis is written with theoretic-empirical character and it is focused on the interaction between the preschool teacher and children during a problem-oriented situation, with the aim to support the child's communication.

Firstly, the theoretical part of the thesis deals with the aspects of communication followed by a focus on the interaction of the teacher during the problem-oriented situation. Then, the research part is based on quality-oriented research using the method of unstructured observation and semi-structured interviews. The collected data shows that the interaction between the teacher and children depends on the level of motivation and the sequence of the steps taken to solve the problematic situation.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical interaction, social interaction, problem-oriented learning, problem-oriented situation

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí diplomové práce PaedDr. Kristíně Ovary Bulkové, PhD. za cenné rady a pomoc při psaní diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat svým rodičům a přátelům za podporu, trpělivost a pevné nervy během celého mého studia.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 KOMUNIKACE | 12 |
| 1.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE | 14 |
| 1.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE..... | 15 |
| 1.3 KOMUNIKACE ČINEM..... | 15 |
| 2 INTERAKCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 16 |
| 2.1 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ INTERAKCE | 17 |
| 2.2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE..... | 19 |
| 3 PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÉ UČENÍ | 21 |
| 3.1 PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÉ UČENÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 23 |
| 3.2 PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÉ UČENÍ A INTERAKCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 24 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 27 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU | 28 |
| 4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 28 |
| 4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU | 28 |
| 4.3 VÝZKUMNÁ METODA A REALIZACE VÝZKUMU | 31 |
| 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 32 |
| 5.1 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – POZOROVÁNÍ | 32 |
| 5.1.1 Motivace k řešení | 32 |
| 5.1.2 Interakce bez použití slov..... | 37 |
| 5.1.3 Postupnost kroků | 38 |
| 5.1.4 Narušování práce dětí..... | 42 |
| 5.1.5 Jednoznačnost řešení | 45 |
| 5.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – INTERVIEW | 47 |
| 5.2.1 Motivace při řešení..... | 47 |
| 5.2.2 Interakce bez použití slov..... | 48 |
| 5.2.3 Postupnost kroků | 49 |
| 5.2.4 Narušování práce dětí..... | 50 |
| 5.2.5 Jednoznačnost řešení | 51 |
| 5.3 SHRNUÍ INTERAKCÍ UČITELE A DĚTÍ PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE..... | 52 |
| 6 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ | 54 |
| ZÁVĚR | 56 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 58 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 63 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| SEZNAM TABULEK..... | 64 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 65 |

ÚVOD

Interakce je pojem, s kterým, ať si uvědomujeme nebo neuvědomujeme, se setkáváme dennodenně. Každý jedinec vstupuje do nejrůznějších interakcí v průběhu celého svého života. Pro dítě předškolního věku je toto období důležitým mezníkem, protože se dítě velmi rychle vyvíjí ve všech směrech a možnosti, které mu jsou poskytovány, mají vliv na jeho další vzdělávání. A právě mateřská škola je významným místem, jak pro učitele, tak i pro dítě samotné. Dítě se prvotně setkává s větší skupinou dětí, a učitelé se nabízí příležitost, aby za pomoci nejrůznějších zvolených situací, mohl s dětmi interagovat, argumentovat, napomáhat jim s řešením situací, společným uzavíráním kompromisů, čímž podporuje jejich rozvoj a zároveň podporuje jejich vzájemnou komunikaci. Je zřejmé, že každý učitel v mateřské škole interaguje do komunikace dětí zcela odlišně, nicméně jsou to právě jeho vstupy, které ovlivňují celý průběh při řešení problémové situace, ale i budoucí postup problémové situace, do kterých se dítě dostane. Proto se práce zaměřuje na zjištění a popsání interakcí učitele mateřské školy, které vedou k podpoře vzájemné komunikace dětí právě při řešení problémové situace.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena do dvou částí, tedy teoretické a empirické. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o interakci učitele mateřské školy při komunikaci s dětmi předškolního věku na řešení problémové situace. Tato část práce je rozčleněna do tří kapitol, s několika dílčími podkapitolami. První kapitola se zabývá komunikací a jejími druhy, s kterými se lze v mateřské škole setkat. Druhá kapitola se věnuje interakci učitele, využívaným interakčním stylům. Poslední, třetí kapitola se zaměřuje právě na roli interakci učitele vedoucí k řešení problémové situace dětmi.

Empirická část práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Hlavní výzkumný cíl práce je identifikovat interakce učitele směřující k podpoře vzájemné komunikace dětí při řešení problémové situace. Dílčími výzkumnými cíli je odhalit, jak učitel vstupuje u dítěte k vyřešení problémové situace a zjistit, jak působí interakce učitele na komunikaci dětí při řešení problémové situace. Výzkum se uskutečnil metodou nestrukturovaného pozorování a metodou polostrukturovaného rozhovoru. Empirická část rovněž zahrnuje údaje o výzkumných otázkách, výzkumném souboru i jeho výběru a výzkumných nástrojích sloužící ke sběru dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Každý z nás se určitým způsobem vyjadřuje a komunikuje se svým okolím při každodenních činnostech, ať už si je toho vědom či nikoliv. Proto jak uvádí Watzlawick et al. (2011, s. 43) „*ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat. Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení*“.

Nejinak tomu je i v mateřské škole, kdy při nejrůznějších činnostech a aktivitách, do kterých dítě vstupuje za přítomnosti a pomoci učitele, popřípadě i svých vrstevníků, dochází k utváření a formulování jejich vzájemného vztahu, ale také předávání poznatků směrem k dítěti. Komunikace tedy nejen v mateřské škole, sehrává a je ovlivněna každodenními situacemi, do kterých jedinci vstupují, ale je podstatná i pro budoucí vývoj jedince.

Proto je také komunikace v důsledku ekonomických, vzdělávacích, politických, sociálních a vědeckých změn ve společnosti, v posledních desetiletích nejčastěji zmiňovanou klíčovou kompetencí pro vzdělávání ve 21. století (Ferrero et al., 2021; Salas – Pilco, 2013). Na Rámcích pro kompetence 21. století pracují nejrůznější instituce, mezi které patří mezinárodní organizace, soukromé konsorcia, ale také vlády. Význam komunikační dovednosti dokládá i jeho zařazení do mnoha Rámců pro kompetence 21. století (Key competencies in Europe – European Community, 2006; National Research Council, 2011; NCREL and Metiri Group, 2003). Dále také Rámec Partnership for 21st century skills (2009), kde skupina složená z vedoucích pracovníků, konzultantů a pedagogů, pokládá v oblasti učení a inovace, právě komunikaci, spolu s kreativitou, inovací, kritickým myšlením, řešením problémů a spoluprací za velmi klíčové (Salas -Pilco, 2013).

A právě proto je nutné vnímat komunikační dovednost za velmi zásadní a již v mateřské škole se jí pokoušet rozvíjet. Již v mateřské škole je vzájemná komunikace uskutečnitelná, za podmínky, že spolu jedinci dokáží spolupracovat. Proto je nutné mít ponětí o třech stupních komunikace, kde nejvýše je postavená situace, poté událost a nejnižší zastoupený je čin. Komunikační situace je popsán jako kontext, který umožňuje uskutečnění a rozvíjení komunikace. Komunikační událost je charakteristická stejnými účastníky, stejným tématem, ale také účelem, jazykovou pestrostí a stejnými pravidly interakce. Komunikační akt se vyznačuje žádostí, příkazem, zvednutím obočí, ale i mlčením. Jeho podoba tedy může být verbální, ale i neverbální (Saville-Troike, 2008).

Protože komunikace není jen nahodilý proces, je proto nutné, aby obsahovala následující pro ni typické složky, kde se řadí osoba komunikátora, komunikanta, druh komunikace, médium sdělení, záměr a efekt komunikace (Nakonečný, 2020; Šuťáková et al., 2017). Proto Helus (2018) v souvislosti s komunikací zmiňuje pojem metakomunikace, kterým vyjadřuje vazbu mezi verbální a neverbální komunikací. Za její pomoci jedinec vstupuje do komunikace, ale jeho sdělení ať už slovně, nebo beze slov není shodné. Helus (2018, s. 231) tedy hovoří o jedinci, který informaci formou metakomunikace přijímá jako o tzv. oběti mechanismu dvojí vazby, kdy *„žádné řešení vlastně – koneckonců – není dobré, žádné nevyhovuje osobám, na kterých jedinci záleží. Co se říká, vlastně neplatí – popírá to neverbální výraz; dobrat se toho, co doopravdy platí, nelze“*.

V komunikaci sehrává zásadní roli i sdělovaný obsah jejich účastníků, kteří spolu komunikují. Vališová & Kasíková (2012) zde zahrnují sdělování informací; postojů; emocionálních vztahů; žádostí o potvrzení, akceptaci sebepojetí a pravidla dalšího styku. Při komunikaci svou roli sehrává i funkce, kterou uskutečňovaná komunikace má. **Informační funkce** komunikace vede k získání určitého poznatku nebo informace. Také zde patří **instrukční funkce** napomáhající ke stanovení kroků při práci. **Přesvědčovací funkce** komunikace umožňuje ovlivnit pohled určité osoby na danou věc nebo situaci. Poslední funkcí je **funkce zábavní**, orientovaná na vyplnění doby nezávazným komunikováním s osobami (Sklenářová, 2013). Proto veškeré funkce komunikace mají své místo v mateřské škole, jelikož všechny společně vytvářejí základ pro komunikaci o situaci, popřípadě problému, s kterým se dítě setká. Dítě předškolního věku má příležitost získat novou vědomost a spolupracovat se svými vrstevníky.

Avšak svou roli sehrávají i vhodně nastavená pravidla v rámci komunikace, kdy jejich úloha spočívá zejména ve zvýšení míry kooperace a vhodného chování mezi všemi účastníky. Podle míry zapojení učitele, lze rozdělit komunikační pravidla na direktivní a demokratická. Při řízení se direktivními pravidly komunikace nemá žák příliš prostoru pro svou vlastní aktivitu a zapojení se. Jedinec je usměřňován učitelem, avšak svou nesoustředěností, nevykonáním úkolu dává najevo svůj odmítavý postoj s nastolenými pravidly. Naopak demokratická pravidla komunikace jsou založena na větší otevřenosti a podpoře dítěte k vyjádření se. Žáci se tak stávají aktivními účastníky komunikace a mohou vést komunikaci, zabývat se jimi zvolenými tématy, ale mají i možnost požádat o radu při řešení úlohy učitele, popřípadě vrstevníky (Gavora, 2005; Sklenářová, 2013).

Veškeré funkce komunikace tak mají své místo v mateřské škole, jelikož všechny společně vytvářejí základ pro komunikaci o situaci, popřípadě problému, s kterým se dítě setkává. Dítě předškolního věku má příležitost získat novou vědomosti a spolupracovat se svými vrstevníky.

Komunikaci tvoří tzv. systém vzájemně sdílených znaků. Proto ji lze klasifikovat na tři kategorie. **Verbální komunikace** zahrnující mluvenou i psanou podobu řeči za použití slov. **Neverbální komunikace** orientující se na komunikaci beze slov, která se zaměřuje na chování a výrazy jedince při jeho sdělení. Poslední představuje **komunikace činem** týkající se komunikace prostřednictvím vlastního chování (Nakonečný, 2020; Navrátil & Mattioli, 2013; Sklenářová, 2013; Šafránková, 2019; Šmelová & Prášilová, 2018).

Jak je uvedeno výše, komunikace se skládá z jednotlivých kategorií, které tvoří nedílnou součást každé komunikace a utvářejí její celistvou podobu (Kyriacou, 2012). Proto jsou jednotlivé druhy komunikace níže blíže specifikovány a objasněny.

1.1 Verbální komunikace

Při každodenních situacích v prostředí mateřské školy, do kterých dospělý, tedy učitel s dětmi vstupuje, využívá **verbální komunikaci**. Aplikovatelná je, jak při monologu, ale také dialogu a diskuzi učitele s dětmi v mateřské škole (Vališová & Kasíková, 2011).

Verbální komunikace, neboli slovní, je spojena s jazykovými prostředky, které mají podobu, jak písemnou, tak auditivní (Helus, 2018; Šafránková, 2019). Verbální komunikace zahrnuje i obsah sdělení, který je doprovázen paralingvistickými aspekty. Je to způsob, jakým jedinec oznamuje určitou skutečnost (Šafránková, 2019). Šuťáková et al. (2017, s. 50) blíže specifikují tento pojem a uvádí, že právě „*paralignvistické aspekty řeči umožňují komunikátorovi vysílat vícero poselství, dotvářet anebo měnit význam svojí řeči, vyjadřovat svůj sebeprojev, vztah ke komunikantovi, k obsahu výpovědi, zdůrazňovat svůj apel apod. Na druhé straně umožňují komunikantovi porozumět výpovědi, osobě komunikátora a jejich vztahu*“. Pro bližší vymezení zde patří intenzita hlasového projevu, barva hlasu, rychlost a plynulost řeči, ale také délka projevu, přesnost a kvalita řeči, spolu se způsobem, jakým je předáváno slovo (Sklenářová, 2013). Je také chápána jako úmyslný prostředek komunikace lidí, kterým se jedinci mohou velmi přesně a jasně vyjádřit a sdělit své informace, přání, postoje ostatním při komunikování (Výrost et al., 2019). Jejich

sdělení může mít abstraktní, ale i konkrétní obsah (Nakonečný, 2020). Zároveň je verbální komunikace velmi podstatná a přínosná, jelikož se při ní nejméně vytrácí smysl sdělení (Vališová & Kasíková, 2011).

1.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace, která bývá také označovaná jako mimoslovní, využívá širokou škálu způsobů sdělování. Lze zde proto zahrnout několik možností, jak danou informaci neverbálně vyjádřit. Může se jednat o **sdělování pohledů**, které se zaměřuje na směr a osobu, která s jedincem komunikuje. Dále zde patří i **sdělování výrazem obličeje**, prostřednictvím kterého lze odhalit citové naladění jedince. **Sdělování pohyby** se týká rozsahu pohybů a souvisí s intenzitou emocionálního prožívání dané situace. K této možnosti neverbálního vyjádření patří i sdělování za pomoci gest. Rovněž se zde řadí i **sdělování fyzickými postoji**, protože umožňuje sdělovat druhé osobě své postoje. **Sdělování dotykem** je založeno na dotyku, ale může se jednat i o pouhé podání ruky nebo i pohlazení jako snaha pochválit jedince. Zároveň lze zde zařadit i **sdělování vzájemným přiblížením či oddálením**, které se zaměřuje na vzdálenost osob při komunikaci. Jejich přiblížování nebo naopak oddalování závisí na tom, co je pro komunikující strany přijatelné a vyhovující. Posledním způsobem, jak lze neverbálně komunikovat je **sdělování úpravou zevnějšku**, kdy právě vzhled osoby, tj. oblečení, účes, sehrávají svou roli a ovlivňují komunikaci (Šafránková, 2019; Šmelová & Prášilová, 2018).

1.3 Komunikace činem

Komunikace činem je také jedním ze způsobů, jakým se může komunikace uskutečňovat. Podle Šafránkové (2019) do této oblasti lze zařadit **specifické chování jedince**, na které má vliv situace a osoba, s kterou jedinec komunikuje. Dále je to **náš momentální vztah k činnostem**, popřípadě institucím, kdy se může jednat o splnění, ale i nesplnění úkolů. A v neposlední řadě jsou to **specifická vyjádření komunikací činem**, které lze na praktických příkladech vymezit jako dětské škádlení, obranu, útok, popřípadě i rvačku.

2 INTERAKCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Člověk je sociální bytostí, a tak je pro něj typické, že se po celý svůj život dostává do interakcí s vrstevníky, popřípadě se skupinou lidí (Blatchford et al., 2016). Proto je interakce v různé podobě podstatná nejen pro budování vztahu mezi učitelem a dítětem, ale také poskytuje učiteli možnost pomáhat, popřípadě navádět děti při řešení každodenních situací, do kterých se dítě v mateřské škole dostává.

Jak uvádějí někteří autoři (Nakonečný, 2020; Sklenářová, 2013), mezi pojmy interakce a komunikace je vzájemná souvislost a úzce spolu souvisí. Proto Nakonečný (2020, s. 317) svou definicí upřesňuje vztah mezi oběma termíny, kdy hovoří o tom, že *„komunikace jako druh sociální interakce znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Jejím prostředkem jsou nejen slova a gesta, ale chování vůbec“*.

V obecné rovině se při interakci zdůrazňuje především její oboustranný proces nejméně dvou osob při probíhající komunikaci. Oba jedinci jsou v průběhu celého interakčního procesu aktivními články, kteří svým vzájemným sdělováním, předáváním si informací a poznatků, utváří tzv. interakční výměny (Syslová et al., 2019). Jansa, Kotlík, & Němec (2018) doplňují, že při interakci je důležité nejen předávání informací, ale i schopnost informace zpracovat.

Zcela pochopitelná a jasně definovatelná se jeví definice od Kopecké (2015, s. 27), kde autorka uvádí, že jde *„o základní formu sociálního chování. Proces, při němž se lidé vzájemně ovlivňují prostřednictvím výměny myšlenek, citů a společenských aktivit. Stejně jako při komunikaci, pokud se sejdou dva lidé, vždy dochází ke vzájemné interakci.“* Interakce může proto probíhat mezi dvěma jedinci, popřípadě mezi jedincem a skupinou, tedy žák a třída, ale i mezi dvěma skupinami navzájem (Kopecká, 2015).

Interakci, jako termín lze pojit s nespočetně mnoha přídavnými jmény školní, pedagogická, didaktická, výuková, odehrávající se v mnoha různých prostředích, kterými mohou být třída, škola, ale také zcela jiné místo (Tůma, 2014). Proto se v následujících kapitolách blíže zaměřím na sociální a poté pedagogickou interakci, které jsou jedním ze stěžejních pojmů pro mou práci.

2.1 Sociální a pedagogická interakce

Každý jedinec potřebuje být součástí společnosti lidí a navazovat s nimi kontakt, při kterém dochází k vzájemnému působení jednoho účastníka na druhého. A proto se první část podkapitoly bude zabývat vymezením sociální interakce, aby bylo možné se ve druhé části blíže zaměřit na pedagogickou interakci.

Kopecká (2015, s. 27) vymezuje sociální interakci jako „*proces, při kterém se lidé navzájem ovlivňují a to díky výměně myšlenek, citů a aktivit, které provádějí ve společnosti*“.

Sociální interakci lze tedy označit procesem, který se rozděluje podle jejího působení jedincem. První je **interakce přímá**, která je uskutečňovaná kontaktem tváří v tvář. V prostředí mateřské školy se může jednat například o hru, ale zahrnuje i rozhovor. Jejím protikladem je **interakce nepřímá**, popisovaná jako proces, zprostředkovaný třetí osobou, popřípadě mluvčím. Zároveň se lze setkat i s **interakcí záměrnou**, definovanou jako působení autority, tedy pedagoga nebo rodiče na dítě, vedoucí k výchově a vzdělávání. Poslední je **interakce nezáměrná**, probíhající vlivem sociálního prostředí, kdy je osobou pozorována a dochází ke ztotožnění se s ní (Kopecká, 2015).

Fontana (2014) popisuje situace, kdy se sociální interakce uskutečňuje mezi učitelem a dítětem. Může se jednat o přivítání se, ale i loučení se učitele s dětmi; při komunikaci učitele směrem k dětem; při zadání práce učitelem a následné pomoci s řešením. Zároveň za podstatnou část spojenou se sociální interakcí považuje i tzv. proaktivní styl konverzace, který má vyvolávat zájem protistrany, tedy zejména dítěte, odpovědět na pokládanou otázku a podporovat neustálé pokračování konverzace mezi jejími členy.

Více odborně zaměřená na zkoumanou oblast této práce je pedagogická interakce, která se netýká pouze působení jednoho jedince, popřípadě skupiny na jiného jedince nebo skupinu. Jedná se o nástroj při pedagogickém procesu, zaměřující se na interakci v prostředí školy. Tato interakce zahrnuje jednak učitele, ale i samotné žáky, kteří se v interakci s učitelem ocitají a na které působí.

Výše uvedené tvrzení doplňuje i výzkum s učiteli, který konstatuje, že výuka má mít charakter, kdy na sebe jedinci mají vzájemně působit (Švaříček et al., 2012).

Sociální interakce je pojmem, který je obecnější a zešíroka pojímáný. Naopak pedagogická interakce je termín, specificky vymezený. Jeho zaměřený na školní prostředí, učitele a

žáky. Proto se následující druhá část této kapitoly bude podrobněji pedagogické interakce věnovat.

Pedagogická interakce je chápána jako vztah mezi učitelem a žákem, který je založený na vzájemných reakcích a vzájemném ovlivňování se v rámci jejich komunikace. Role učitele při interakci je zcela zásadní, jelikož právě jeho odborné, ale i osobnostní charakteristiky mají vliv na průběh interakce. Do tohoto vztahu vstupuje i určité sociální prostředí, situace, za kterých k interakci mezi oběma stranami, disponující určitými sociálními rolemi dochází. A právě pedagogická interakce a sociální prostředí na sebe vzájemně působí a nelze je vnímat izolovaně. Jejich oboustranný vliv je patrný při interakci učitele, která bude odlišná v závislosti na třídě, kde učitel bude působit. Zároveň se chová zcela odlišně při interakci dvou učitelů (Gillernová & Krejčová, 2012; Sklenářová, 2013). Totožný názor zastává i Simonds & Cooper (2014), kteří také chápou kompetentnost učitele při interakci za velmi zásadní. Jelikož je to právě interakce učitele, která se velkou měrou podílí na řešení situací dětmi, s kterými učitel interaguje, je proto nutné, aby učitel vstupoval do každodenních akcí a reakcí dětí tak, aby podpořil a napomáhal jejich společnému jednání a rozhodování se ve skupině.

Tato tvrzení doplňují autoři Beerenwinkel & von Arx (2016), kteří se interakcí učitele a jedinců věnují. Z jejich zjištění vyplývá, že prospěšnost interakce lze spatřovat, jak u učitele, tak i u samotného jedince. Ti mají možnost si sami zvolit úkol, na kterém chtějí pracovat. Jedinec tak přebírá zodpovědnost za jeho plnění. Učitel je zde v pozici, kdy podporuje spolupráci členů dané skupiny, ovlivňuje uvažování jedinců, pokládá vhodně formulované otázky, podává zpětnou vazbu a udržuje učební klima. Jejím prostřednictvím má učitel možnost napomáhat k řešení složitějších problémů. Dále Nowińska & Praetorius (2017) dodávají, že interakce učitele s dítětem souvisí se zamýšlením se nad tvorbou, organizací, systematizací a propojováním jednotlivých vědomostí. Učitel, ale i jedinci se jejím prostřednictvím mohou hlouběji zamýšlet, utřídit si, ale také zdůvodňovat své odpovědi, které jsou předmětem diskuze (Beerenwinkel & von Arx, 2016; Nowińska & Praetorius, 2017). Zároveň může interakce učitele směrem k dítěti vést k motivování při učení a podávání lepších výkonů (Beerenwinkel & von Arx, 2016).

Pro interakci učitele s dítětem je tedy nezbytné, aby bylo ze strany učitele ponecháno dětem dostatečné množství příležitostí, aby se mohly aktivně zapojovat, klást otázky, vyjadřovat se, odpovídat, reagovat a společně si za pomoci interakcí učitele formovat své vědomosti tak, aby docházelo k podpoře jejich učení se s ohledem na prostředí, vrozené

dispozice a potřeby dítěte (Menninga, et al., 2019; Molinari & Mameli, 2015; Opravilová 2016; Tůma, 2014; Šed'ová et al., 2012).

V rámci působení učitele ve třídě se pedagogická interakce může rozdělit na několik typů v závislosti na konání učitele a žáků a jejich vzájemném působení. Některé typy interakcí nejsou využitelné pro mateřskou školu, ale spíše inklinují k prostředí základní školy. Mezi neaplikovatelné typy interakcí v mateřské škole patří **diktování**, které se vyznačuje pouhým předáváním informací a je velmi stručné. Dále je to také **písemné zkoušení** související s testováním žáka samotným učitelem. Naopak tři níže uvedené typy je možné použít v prostředí mateřské školy. Patří zde **propůjčení rolí** umožňující, aby si učitel a žák vyměnili své role, příležitost žáka vést třídu, vysvětlovat vrstevníkům probíranou látku a také vytvářet otázky vztahující se k tématu. Samozřejmě je to **soutěžení**, které je možné uskutečňovat, pouze pokud mají všichni žáci rovnocenné podmínky a možnost odpovídat na pokládané otázky. Poslední využitelný typ interakce je **kooperování** zaměřující se na provádění a součinnosti jedinců při plnění činnosti. Vhodné zásahy učitele umožňují učiteli, aby rozvíjel komunikaci dětí mezi sebou navzájem (Sklenářová, 2013).

Při bližším vymezení pojmů, je zřejmé, že sociální a pedagogická interakce k sobě mají velmi blízko, ale jejich použití v životě je odlišné. Sociální interakce je postavená na tom, že spolu alespoň dvě osoby vzájemně interagují, a tím se vzájemně ovlivňují. Naopak pedagogická interakce je zaměřená na učitele a žáka, popřípadě celou třídu. Při této interakci platí, že odborné a osobnostní charakteristiky pedagoga sehrávají zásadní úlohu a mají vliv na vzájemné ovlivňování, působení a reagování účastníků na sebe v rámci probíhajícího výchovně-vzdělávacího procesu.

2.2 Interakční styl učitele

Každý učitel disponuje unikátním způsobem interagování, který má vliv na třídu, ale i vztahy uvnitř založené na jeho působení (Šed'ová et al., 2012). Vytvořit si obraz o interakčním stylu daného učitele je možné spojením vlastností osobnosti učitele, spolu s jeho pojetím výuky. Dochází tedy k získání unikátního stylu, který je ovšem úplný až po zahrnutí konkrétní třídy a žáků, kde učitel působí (Janíková, 2011).

Interakční styl učitele je tedy charakteristickým znakem každého jednotlivého učitele a umožňuje, aby se tak odlišil způsobem své komunikace a interakce při vyučování od svých

kolegů. Jedná se o termín, který označuje interakci směřující od učitele směrem k žákům (Dytrtová & Krhutová, 2009). Pojem je popsán jako „*relativně stabilní, trvalá charakteristika učitele, značně přínosná pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele tedy může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků*“ (Sklenářová, 2013, s. 26). Ale i přesto, že je interakční styl poměrně trvalou charakteristikou každého jednotlivého učitele, v průběhu pedagogického působení se v závislosti na získávaných zkušenostech proměňuje a vyvíjí (Janíková, 2011). Proto je důležité neopomínat ani podstatné znaky, kterými je vztah učitele a žáků, zaměření se na rozvoj osobnosti žáka, menší míra usměrňování dítěte při práci samotným učitelem, více zodpovědnosti za vlastní vzdělávání žákem (Dytrtová & Krhutová, 2009). Interakční styl je určený společensko-historickými podmínkami, osobními zkušenostmi a vlastnostmi učitele, vlastnostmi a zkušenostmi žáků, ale i v obecné rovině jejich chováním zejména ve výchovných situacích (Janíková, 2011).

3 PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÉ UČENÍ

Tato kapitola se bude zaměřovat zejména na pojem problémově orientované situace. Protože se jedná o velmi vrstvenou teorii, na úvod se zaměřím na pojem problém, následně na definování konceptu problémově orientovaného učení. Daný koncept je základem pro problémově orientovanou situaci, jejímž obsahem jsou problémově orientované úlohy. Dále se bude kapitola věnovat propojenosti mezi interakcí učitele mateřské školy a dětí za pomoci problémově orientované situace.

McLennan (2012) popisuje problém jako skutečnost, která je pro dítě záhadná a není ve shodě s jeho momentálním smýšlením o dané věci. Problémem pro dítě v prostředí mateřské školy může být uchopení hračky společně s vrstevníkem, ale i učení se zcela nové hře, kterou dítě doposud nepoznalo. Již v raném věku se u dítěte rozvíjí schopnost řešit problémy, zahrnující logické, kritické a systematické myšlení. Proto jsou kognitivní dovednosti, složené z logického myšlení, symbolického myšlení, učení a řešení problémů pokládány za klíčové (Maraning & Agus Setiawati, 2019). Stejný názor zastává i Karatas & Baki (2013), kteří vnímají řešení problémů za velmi podstatnou dovednost pro fungování jedince v životě, která umožňuje analyzovat, interpretovat, uvažovat, predikovat, hodnotit a reflektovat.

Proto je právě problémově orientované učení pro dítě velmi zásadní. Jak uvádí Zhang et al. (2011) v obecném chápání má problémově orientované učení (*problem – based learning*) vést k řešení problémů, které nejsou jednoznačně vymezené v předkládané úloze. Jedná se o učení čerpající z problému, popřípadě i vzoru, který má jedince nasměřovat v učení (Češková, 2020; Slavík et al., 2010). Její prospěšnost je i ve vedení jedince ke skupinové spolupráci, přispívají k myšlení vyššího řádu (Ferrero et al., 2021).

A protože problémově orientované učení je rozsáhlá teorie, která v sobě zahrnuje, jak problémově orientovanou výukovou situaci, tak problémově orientovanou úlohu, je nutné oba tyto termíny blíže specifikovat (Češková, 2016; Češková & Knecht, 2016).

Češková (2016, s. 531) ji definuje jako „*situace, které obsahují určitý neúplně strukturovaný problém, vyznačují se tedy nesouladem mezi současným a cílovým stavem, přičemž některé elementy (počáteční stav, cílový stav nebo operace pomocí kterých lze z počátečního stavu dojít do cílového) nejsou přesně známy*“.

Autoři (Hmelo – Silver & DeSimone, 2013; Tchiboza, 2011) definovali celkem osm etap spojených s řešením problémově orientované výukové situace. Skládá se z přípravy,

vyvolání zájmu, rozbor problémově orientované úlohy, nalezení informací, sjednocení výsledků/řešení, jejich shrnutí, představení a úvaha o postupu při řešení.

Sama Češková (2016) se ovšem nedomnívá, že všechny fáze spojené s řešením problémově orientované situace, kdy základem pro ně, je právě problémově orientovaná úloha, musí být uplatněny při jejím řešení. Autorka jej spíše vnímá jako vzor, jak lze postup při řešení problémově orientované úlohy vnímat. Proto je podle Slavíka & Janíka (2012) brát vždy zřetel na zadání, ale i praktické uskutečnění problémově orientované úlohy. Zároveň má vzbuzovat zájem jedince se do jejího řešení aktivně zapojit a jejím prostřednictvím se učit (Medková, 2013).

Za problémově orientovanou úlohu, je tedy pokládána úloha, skládající se z problému, který je definován jako překážka, kterou se jedinec pokouší vyřešit vlastním postupem, na základě promyšlenosti a organizovanosti, kdy se jedinec snaží nalézt řešení na své nesnáze a obohacuje se tak o nové znalosti i dovednosti (Češková, 2016).

Jak uvádí Češková (2020) vzorové, problémově orientované úlohy není příliš snadné nalézt, z důvodu její obtížné přípravy, času a souhrnného pojetí. Proto budu čerpat od Slavík et al. (2013), který definuje problémově orientovanou úlohu na základě několika znaků. Problémově orientovaná úloha má mít tyto parametry: skládá se z neúplného strukturovaného problému, zahrnuje více řešení, vyžaduje propojení více oblastí k nalezení řešení, učitel úkol pouze zadává a je spíše ústranný, řešení je přenecháno na dětech, lze při řešení čerpat z praktických zkušeností žáka v jeho životě a její řešení probíhá ve skupině (Češková, 2016; Češková & Knecht, 2016; Zhang et al., 2011).

Do řešení vstupují i vnitřní a vnější faktory (Slavík & Janík, 2012). Vnější okolnosti lze rozdělit na ty, které přichází ze strany jedince a na ty, které vstupují od učitele. Faktory ze strany jedince zahrnují jeho znalosti, zkušenosti, dovednosti potřebné k tomu, aby jedinec mohl úlohu vyřešit. Samozřejmě, že zde patří i motivace, aktivita, komunikační dovednosti a spolupráce mezi jejími členy (Češková, 2016; Slavík & Janík, 2012). Učitel zde přispívá svými znalostmi v dané oblasti, didaktickými a komunikačními dovednostmi, ale i svými osobnostními charakteristikami a prostředky používanými v edukačním procesu ovlivňující celý průběh. Svou roli sehrává i velikost třídy, časový plán a materiály poskytnuté jedincům. Vnitřní okolnosti se týkají důvodu, času, ale i způsobu, jakým je úloha učitelem zadána. Principem vnitřních okolností je tedy konání učitele s ohledem na úlohu, ale i interakce učitele s žákem, popřípadě i žáky a učivem (Češková, 2016).

3.1 Problémově orientované učení v prostředí mateřské školy

Problémově orientovanému učení se věnuje mnoho autorů (Overton & Bradley, 2010; Zhang et al., 2011), napříč všemi úrovněmi vzdělávání. Avšak mnozí autoři jej pojímají ve svých výzkumech odlišně. Někteří mluví obecně jako o problémově orientovaném učení (Zhang et al., 2011), jiní se zaměřují více na problémově orientovanou situaci a s tím spojené úlohy v prostředí školy (Češková, 2020), proto budu v práci zmiňovat všechny tyto pojmy.

Jak uvádí sama Češková (2016) ve školním prostředí není příliš možné setkat se s tím, že by se žáci stávali aktivními činiteli při výuce. Avšak problémově orientovaná výuka poskytuje prostor k jejich aktivnímu zapojení, kdy učitel je průvodcem při hledání řešení samotnými žáky. Nezávislost na řešení samotnými žáky při problémově orientované výuce je velmi podstatná, nicméně učitel má objasnit základní obrysy při řešení takového typu úlohy.

Proto je zcela přínosné, že na základě jednoho z prováděných výzkumů (Zhang et al., 2011) lze právě za pomoci všezahrnujícího pojmu problémově orientované učení v mateřské škole uchopit její uskutečňování v praxi a vyvodit z ní závěry pro další výzkumná šetření, ale i pro teoretickou rovinu. Jak Zhang et al. (2011) ve svém výzkumu uvádějí, v rámci realizace problémově orientovaného učení v mateřské škole je každodenní zkušenost při hledání řešení klíčová. Pro děti je přínosné, pokud se mohou aktivně zapojit při učení, a tak si lépe osvojit nové znalosti, pochopit a následně i hledat možnosti jejího řešení. Proto se u dětí více projevuje jejich sociální interakce, sociabilita a také se vyvíjí řeč a používání jazyka samotnými dětmi (Syslová et al., 2019). Nicméně zcela běžně se lze setkat s tím, že typický postup při učení je postaven na co nejrychlejším splnění úkolu zadaného učitelem, kdy na závěr učitel pouze shrne, co se v daný den naučily (Zhang et al., 2011).

Avšak spojením problémového učení a učitelovy role dostávají děti příležitost, aby mohly rozvíjet své dovednosti při komunikaci, společně diskutovat, napomáhat si a snažit se problémovou situaci za pomoci učitele vyřešit (Inan et al., 2010; White, 2020). Zároveň učitel prostřednictvím problémově orientované situace, jejímž obsahem jsou problémově orientované úlohy, předává žákům informace, které jsou neúplné. Žáci se učí a osvojují si nové poznatky a znalosti, kdy učitel vystupuje v roli, která řídí, reguluje a napomáhá žákům vtáhnout je, poskytovat pomoc při řešení, ale i navozovat společné diskuze při

nalézání častokrát divergentních řešení (Češková & Knecht, 2016; White, 2020; Zhang et al., 2011).

Problémově orientovaná úloha je z hlediska interakce daleko náročnější na řešení, než běžné úlohy ve výuce, jelikož je potřebné, aby učitelova odezva nebyla jednotvárná. Rozdílnost nastává při zhodnocení, ale i rozvedení odpovědi žáka, kde začíná být více patrný skutečný postup ve vyučování, využívaný učitelem. Zároveň je při problémově orientované učební úloze důležitá funkce jejich účastníků, která vede k pochopení a zjištění toho, jak jednotliví aktéři přemýšlí o problému prostřednictvím skupinového sdílení. (Češková, 2016; Češková, 2020; Zhang et al., 2011).

3.2 Problémově orientované učení a interakce učitele mateřské školy

Interakce učitele, která je postavená na problémově orientované učební úloze se skládá ze složitějšího principu a závaznějšího řádu, než tomu je u běžné učební úlohy. Učitel vstupuje do řešení problémově orientované úlohy s různorodějšími reakcemi, kdy největší rozdíl lze spatřit v hodnocení, ale také snahou o více zešíroka pojímanou odpověď ze strany jedince. Zde se projevuje podrobněji učitelův postup v praxi. Vyznačuje se rozdílností v jeho postupu při interakci a odezvou směrem k jedincům při řešení problémově orientované úlohy. Žáci jsou více aktivní, zvláště při plánování řešení na problémových situacích a učitel působí jako tzv. moderátor. Interakce směřuje k dialogu, kdy žáci vnímají jeden druhého, poskytují odezvu, sdělují protichůdný názor, prohlubují své znalosti, doplňují odpověď vrstevníka, ale i se samotným učitelem. Je to právě učitel, kdo se pokouší žáky směřovat, motivovat k nalezení řešení, poskytovat dostatek času k zamýšlení se nad postupem a jejím řešením. Naopak zcela odlišná je tzv. běžná učební úloha skládající se pouze ze zopakování určitého poznatku nebo vybavení si již pro jedince známé informace. Modelovým vzorem pro interakci je otázka učitele, odpověď žáka a hodnocení odpovědi samotným učitelem, kdy se tento postup stále opakuje (Di Martino, 2019; Češková, 2020). Běžná učební úloha je tedy založena na neměnném postupu kroků a na řešení je potřebné pouze paměťové učení (Sidenvall et al., 2015).

Dále jsou také rozdílné rysy viditelné při interakci na běžné učební úloze, která je řízena IRF (*Iniciace-Replika-Feedback*) strukturou, kdy učitel klade otázku, žák na ni odpoví, následuje zpětná vazba učitele směrem k dítěti, a podle této osnovy se celý proces neustále opakuje (Mareš, 2016; Šedřová et al., 2011). Avšak pokud se zapojí do struktury i žák, pak

může mít komunikace dvě formy. Může se jednat o strukturu IR/I (*Iniciace-Replika/Iniciace*), kdy na počátku je iniciace samotným žákem, dále replika učitele a poté iniciace učitelem. Druhou variantou je iniciace učitele, následuje replika žáka a jeho komentář, zpětná vazba od učitele směrem k žákovi a žakovský komentář (Šed'ová et al., 2012).

Avšak v úlohách, které jsou problémově orientované, se podle Češkové (2020) používá pozměněná struktura IRFRF (*Iniciace-Replika-Feedback-Replika-Feedback*). Žáci jsou nuceni se nad řešením více do detailu zamýšlet, a tak i hodnocení ze strany učitele musí být více formativního charakteru a vytvářet prostor a příležitosti k rozvíjení odpovědí, přidávání detailů samotnými dětmi. Učitel tak vystupuje v tomto procesu jako tzv. facilitátor. Muhonenová et al. (2016) používá pro tuto interakci pojem dialog iniciovaný učitelem, kdy kladené otázky učitelem se týkají především každodenních znalostí a zkušeností žáků, kterým přispívá k volnější diskuzi mezi nimi samotnými. Je velmi podstatná podpora ze strany učitele, která vede k vyrovnanější komunikaci mezi učitelem a dětmi (Češková, 2020).

Při interakci se setkáváme se dvěma tzv. tahy ze strany učitele. Je to I – tah, který se váže, k tomu, jak učitel sděluje zadání úlohy a F – tahu, týkající se zpětné vazby směrem k žákům, což má vliv na použité kognitivní procesy dítěte při práci, přemýšlení při řešení problémově orientované úlohy. F – tah je tedy, jak zpětná vazba (*feedback*) pro hodnocení, tak i (*follow - up*) vedoucí k pomoci s postupem při řešení úlohy, ale i s uspořádáním získaných informací (Češková, 2020). Ovšem samotná pomoc při řešení učitelem směrem k dětem je založená na konkrétní situaci a znalostech, z kterých učitelova pomoc má vycházet (Koole & Elbers, 2014).

Dopomoc učitele se tedy může uskutečňovat třemi možnými způsoby. Za prvé je to prostřednictvím rady podílející se na plánování postupných kroků, jaké souvislosti vzít v úvahu, jak může napomáhat při řešení problémově orientované učební úlohy, jelikož bez učitele, se jedinci může jevit jako velmi obtížná. Dále zde patří i zpětná vazba ze strany učitele, kterou se vymezuje povaha interakce. Může mít podobu zopakování odpovědi dítěte, parafráze, uznání správné odpovědi, navázání na žakovu odpověď další otázkou, reformulování žakovy relativně správné odpovědi. Na závěr jsou to otázky, které ovlivňují způsob, formu a úroveň myšlení, kterou žáci zapojí při řešení problémově orientované úlohy. A právě pokládané otázky, kterými učitel deleguje celý proces řešení, ale zároveň začleňuje a povzbuzuje žáky, aby se zapojovali do komunikace. Otázky jsou vázány ze

strany učitele k detailnějšímu specifikování odpovědi jedince, kdy jde zejména o bližší objasnění samotné odpovědi dítěte, důvodu, vyzdvihnutí důležitého, popřípadě přidání více podrobností. Dále pak druhá varianta způsobů, která má více odpovědí a pokouší se nalézt více řešení (Češková, 2020).

Avšak jak uvádí Eshach (2006) samotný problém při řešení problémově orientované úlohy nepostačí. Podobný názor zastává i Češková (2020), která poukazuje na to, že interakce v rámci problémově orientovaných učebních úloh má blízko ke koncepci scaffolding. Oba autoři vnímají učitele v roli facilitátora, který má podporovat diskuzi jedinců, hledat zdroje a aktivity, které budou na jejich odpovídající úrovni a povedou k diskuzi o problému (Eshach, 2006; Zhang et al., 2011). Jelikož v mateřské škole je dítě schopné se zorientovat při dané aktivitě, vnímat, zda jedná samostatně nebo s pomocí a projevit se při činnostech (Syslová et al., 2019). Dítě je činné při učení a stává se odpovědné za své konání (Hewett, 2012).

Syslová et al. (2019) dále dodávají, že pokud je dítě aktivní při procesu učení a přebírá odpovědnost za své jednání, je učení obohaceno i o další součásti, kde patří kooperace, komunikace a celková sociabilita k druhým. Proto by měla interakce učitele směřovat k podpoře při učení se dítěte a učitel by měl vnímat i další aspekty, které jej ovlivňují. Zcela zásadní je, aby si učitel dokázal vymezit několik cílů, kterými se snaží učení orientovat, a kam plánuje směřovat svými dalšími cíli. Podstatná je i role jazyka a chování samotného učitele, které mohou děti napodobovat. Také motivace dítěte, kterou se učitel snaží o udržení pozornosti dítěte, ale i celé skupiny aktivní při učení má svůj vliv na proces učení. Samozřejmostí, je i způsob, jakým učitel navazuje oční kontakt s dítětem, ale i skupinou, spolu s naváděním je k vzájemné komunikaci mezi sebou. V souvislosti s komunikací se učitel také musí věnovat i tomu, jak napomáhat ke komunikační aktivitě dětí mezi sebou. Důležitá je i podpora verbálního projevu dítěte, podpora přemýšlení dítěte, čímž směřuje k zapojení dítěte do skupiny dětí, ale zároveň musí učitel věnovat pozornost i nevhodnému chování a v případě potřeby zvolit efektivní zásah (Fisherová, 2016; Syslová et al., 2019).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum se bude zaměřovat na interakci učitele v mateřské škole, která má vést k podpoře komunikace dětí mezi sebou navzájem za pomoci problémové situace. Proto bude pro práci použit kvalitativní výzkum. Úvod této kapitoly se bude věnovat metodologii, se kterou je spjata celá praktická část práce. Začátek práce bude orientován na výzkumné cíle a otázky, které poskytnou za pomoci zvolených metod odpověď na výzkumnou část práce. Následně se práce bude zaměřovat na použité nástroje pro sběr dat, a blíže na výzkumný vzorek pro praktickou část práce. Zároveň se práce bude zabývat jednotlivými kategoriemi, které se prostřednictvím kódování a za pomoci výzkumných nástrojů vytvořily. V závěru práce bude shrnut postup, kterým byl výzkum realizován.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem je identifikovat interakce učitele směřující k podpoře vzájemné komunikace dětí při řešení problémové situace.

V souvislosti s tím vyplývají následující dílčí výzkumné cíle, kterými jsou specifikovat, jak učitel vstupuje u dítěte k vyřešení problémové situace a zjistit, jak učitel vyhodnocuje svůj zásah při řešení problémové situace.

Vzhledem na stanovené cíle vyplývá hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky vztahující se k práci. Jejich znění je následující:

VO0: *„Jaký interakční styl využívá učitel k podpoře vzájemné komunikace dětí při řešení problémové situace?“*

VO1: *„Jak učitel vstupuje vzhledem k dítěti, resp. skupině dětí k vyřešení problémové situace?“*

VO2: *„Jak učitel vyhodnocuje svůj zásah do komunikace dětí, resp. do postupu dětí při řešení problémové situace?“*

4.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumu se účastnilo celkem osm participantů, a to sedm učitelek mateřské školy a jeden učitel mateřské školy z hlavního města Praha. Vybraní participanté pracovali ve stejné

mateřské škole, přičemž všichni byli ochotni spolupracovat a podílet se na realizaci výzkumné části této práce. V níže uvedené tabulce (tabulka 1) budou blíže specifikováni účastníci, a to na základě věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky pedagogické praxe. Účastníci jsou uváděni kódem písmena U s číslem podle jejich pořadí v uskutečněném výzkumu.

Tabulka 1: *Charakteristika účastníků výzkumu*

| Označení učitele | Nejvyšší dosažené vzdělání učitele | Věk učitele | Délka praxe učitele |
|------------------|------------------------------------|-------------|---------------------|
| U1 | Bakalářský stupeň vzdělání | 31 let | 11 let |
| U2 | Střední škola pedagogická | 37 let | 13 let |
| U3 | Střední škola pedagogická | 25 let | 3 roky |
| U4 | Bakalářský stupeň vzdělání | 33 let | 6 let |
| U5 | Střední škola pedagogická | 45 let | 11 let |
| U6 | Bakalářský stupeň vzdělání | 30 let | 8 let |
| U7 | Magisterský stupeň vzdělání | 49 let | 15 let |
| U8 | Střední škola pedagogická | 31 let | 7 let |

Učitel U2 a učitel U3 spolupracovaly ve třídě, kde byly děti ve věku 2 – 4 roky. A protože učitel U3 měl kratší praxi v oboru, měla možnost vzdělávat se od učitele U2, který měl delší praxi, ale mohl čerpat rady i od starších kolegyně. Vzájemně se doplňovali, domlouvali na přípravách a stanovili si stejná pravidla ve třídě. Oba učitelé U2 i U3, uměli

velmi dobře pracovat intonačně s hlasem, zaujmout děti, motivovat je. Pochvala má ve třídě spíše podobu mluvenou. Ve třídě převládala řízená činnost. Kvůli 2 – letým dětem se ve skupinách spíše nepracovalo. Práci si vždy učitel U2 i učitel U3 rozdělili na úkoly pro mladší a pro starší děti. Oba učitelé se neustále sebevzdělávají.

Učitel U1 a učitel U8 působili ve třídě dětí předškolního věku. Ve třídě si rozumí a navzájem se doplňují. Ačkoliv učitel U8 má spíše charakter flegmatika, učitel U1 musí učitele U8 motivovat k činnostem, k plnění úkolů, a týdenních cílů. Učitel U1 je cílevědomý, výtvarně založený, netráví mnoho času komunikací s rodiči, je k nim spíše stručnější, ale pravidelně je informuje o rozvoji dítěte. Spíše se věnuje dětem. Učitel U8 je uvolněnější při práci. Je oblíbený u rodičů, protože je velmi komunikativní, je hudebně založený, ale vzhledem na jeho flegmatickou povahu, je nutné, aby ho učitel U1 musel neustále upomínat. Je však velmi ochotný, pro děti udělá cokoliv.

Třída učitele U6 a učitele U7 je logopedická a zaměřuje se na děti s vadami řeči. Oba učitelé mají vystudovanou vysokou školu s logopedickým zaměřením. Ve třídě je patrná souhra mezi oběma učiteli U6 i U7, kdy jednotně spolupracují, debatují o každém dítěti, mají vlídný přístup, dokáží velmi dobře pracovat s hlasem. Učitel U6 vede děti k samostatnosti, dává jim prostor, aby si poradily samy, avšak pokud si neví rady, pomůže. Učitel U7 zajišťuje logopedii na dané mateřské škole. Práce, které děti vypracovávají, chce mít výborné, proto občas zasahuje do jejich výkresů a upravuje je. Nenechává děti příliš pracovat samostatně.

Učitelé U4 a U5 spolupracovali ve třídě dětí věku 3 – 5 let. Kolegyně jsou teprve rok, proto se snaží sjednotit. Při aktivitách posadí předškolní děti před tabuli do řady a mladší děti si sedají v kruhu. Učitel U4 dříve pracoval u dětí předškolního věku. Po mateřské dovolené nastoupil k dětem ve věku 3 - 5 let. Je náročnější a někdy i prudší, kvůli dřívější práci s dětmi předškolního věku, než učitel U5. Častokrát rovněž nepřizpůsobuje situace, jelikož je spíše ráznější povahy, a proto děti bývají plačtivější. Učitel U5 je empatický k dětem, hlavně mladším. Učitel U5 vždy pracoval pouze s mladšími dětmi. Při své práci používá plyšového maňáska, za pomoci kterého řeší veškeré situace a problémy.

4.3 Výzkumná metoda a realizace výzkumu

Pro tuto práci byl zvolený kvalitativně orientovaný výzkum. V této práci byla použita metoda nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

Nestrukturované pozorování nemá pevně stanovenou strukturu, ale osoby a situace, které se v rámci pozorování vyskytují, jsou přesně definované. Pozorování umožňuje odkrýt nové jevy, ale i jejich spojitost. Veškeré instituce, osoby, probíhající události, ale i prostředí lze zkoumat v rámci jejich každodenního režimu (Gavora, 2006).

Metoda polostrukturovaného interview má strukturu, která je daná jen z části. Výzkumník při interview čerpá z předpřipravených tematických okruhů a široce vymezených otázek, které pokládá participantovi. Pořadí jednotlivých otázek lze upravovat, podle průběhu a reakce osoby při interview. Popřípadě může výzkumník participantovi klást otázky, dokud odpovědi zcela nepochopí (Zandlová, in Novotná et al., 2019).

Pozorování a interview s participanty probíhalo v měsíci listopadu 2021 až únoru 2022 v mateřské škole v hlavním městě Praha. Před samotným výzkumem obdrželi participanti mateřské školy informovaný souhlas, kdy svým podpisem učitelé mateřské školy potvrdili zapojení se na výzkumném šetření.

Audio nahrávky z pozorování i interview byly nahrávány za pomoci diktafonu, poté byla provedená transkripce. Získaná data během pozorování a interview byla zpracována pomocí otevřeného kódování. Na základě dat byly vytvořeny kódy, které se týkaly tématu diplomové práce, z kterých vzešly významové kategorie vyjadřující zkoumané jevy při pozorování a interview.

Pozorované problémově orientované situace měly podobu dvou her s názvem Uzlíky a Tangram. Při řešení problémové situace, ve formě jedné z her, interagoval učitel s odlišnými dětmi. První pozorovanou problémovou situací byla hra Uzlíky, jejímž principem bylo propojovat provázek, ale i několik provázků stejných barev dohromady. Hry byla určena pro děti ve věku od 3 do 7 – mi let. Druhá problémová situace se zaměřovala na hru Tangram. Pravidla aktivity byly založeny na propojení geometrických tvarů do obrazce, který byl vyznačený na dřevěné desce. Z důvodu její náročnosti byly do činnosti zapojovány děti ve věku od 4 do 7 – mi let.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola se zaměřuje na interpretaci výsledků z nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview, v obou případech prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě analýzy dat z transkriptů vzniklo pět významových kategorií. Patří zde motivace k řešení, interakce bez použití slov, postupnost kroků, narušování práce dětí a jednoznačnost řešení. Významové kategorie z pozorování a interview jsou blíže popsány a zahrnují i názorné ukázky týkající se každé zmíněné kategorie.

5.1 Interpretace výzkumných zjištění – pozorování

5.1.1 Motivace k řešení

V kategorii motivace, se při interakci učitele objevuje snaha o vzbuzení zájmu dítěte. Učitel při interakci s dítětem využívá specifických podstatných jmen a sloves, kterými se v dítěti snaží zvýšit zájem o danou činnost, popřípadě pokračování ve vykonávané aktivitě. Zároveň učitelé kombinují a sdělují více slovních spojení dohromady, aby napomáhali k hledání řešení samotnými dětmi. Rovněž je v této kategorii interagování učitele směrem k dětem typické pro své orientování se na všechny děti, které řeší problémovou situaci, aby docházelo k podpoře jejich komunikace a vzájemné součinnosti. Do kategorie byly zařazeny interakce učitele, kterým jsou přiřazeny následující kódy pochvala za postup, pobízení při řešení, poukazování na náročnost, potvrzení správnosti, zamýšlení se dětí a podpora učitele prostřednictvím interakce k vzájemné spolupráci dětí.

Pochvala za postup

Tento kód se vyznačuje vyjádřením správnosti učitele při vykonávání určité situace dítětem. Interakce učitele směrem k dítěti je používána spíše automaticky, pokaždé když dítě splní určitou část související s řešením. Učitelova pochvala za postup zahrnovala nejčastěji slova „výborně“ a „správně.“, kterými děti vede k dalšímu pokračování.

U3: „Když bys právě vzal tuhle kartu, tak bys zase mohl přidat další novou barvu.“

D1: „Jo, tak já ji vezmu.“ (dívka umísťuje kartičku)

U3: „Opačně.“

D2: „Modrá a modrá. Takhle ne. Musíš takto.“ (chlapec otáčí kartičku)

U3: „Ano, správně. Výborně.“

Pochvala při konání dítěte slouží k potvrzení správného postupu dítěte, kdy se uplatňují i slova „perfektní“, „super“, „paráda“, nebo „šikovní.“ Učitel využívá i vícero slov dohromady, aby dítě podpořil a vynikla jeho pochvala směrem k dítěti.

U3: „Mmmm. Když to uděláte takhle, tak zase bohužel vedle nenavážete na tu zelenou.“

D1: „Já už vím. Tuto.“ (dívka umisťuje kartičku)

U3: „Počkej Filípku, zkus ještě nechat Vanesku, jestli by to nebylo lepší.“

D1: „Jo. Takto by to mohlo jít.“ (dívka umisťuje kartičku)

U3: „Super, paráda, vy jste šikovní.“

Pobízení při řešení

Učitelky se často pokouší podporovat dítě v řešení, kdy dítě povzbuzují, aby situaci zvládlo a vyřešilo. Proto za nejpoužívanější způsob, jak dítě pomoci při řešení bylo slovo „zvládneš to“ ze strany učitele směrem k dětem.

U3: „Konec, teda vy jste si to trošku ztížili. **Ale to zvládnete.**“

D1: „Máme tři uzle.“

U3: „Ehmm. Tak tady asi jediná možná cesta zatím, že jo?“

D3: „Musíme si poradit.“

Popřípadě se objevují i fráze „zkusíte to“, při interakci učitele směrem k dítěti, které vyvolávají v dítěti potřebu pokračovat a učitel napomáhají k dosažení stanoveného cíle.

U6: „**Je jich tam více. Já už jeden z nich vidím, který by se hodil.**“

D3: (chlapec hledá čtvercové kostky) „Tady už žádná není.“

U6: „Už není?“ (paní učitelka se rozhlíží a najde dílek) „Tady je, podívejte, Jiričku. Co? Mohl by být?“

D3: „Aha, možná čtverec.“

U6: „*Ehmm. Výborně. Táák.*“

Zároveň se motivace učitele projevovala i prostřednictvím reakce učitele na sdělení dítěte.

U6: „*Výborně. Tak pokračujeme v uzlíkách. Co dáme sem?*“

D3: „*Mmmm. Modrou.*“

U6: „*Modrou.*“

D1: „*Ještě tuhle zkusíme.*“

U6: „*Zkusíte?*“

D1: „*Jo.*“

Poukazování na náročnost

Při plnění a řešení situace učitel v rámci interakce využívá i výstižných formulací, kterými se snaží dítěti naznačit, že řešení zadané situace není tak jednoduché, jak vypadá.

U1: „*Krásně to sedí. Ale ten dílek dole je záludnej vid'te?*“

D3: „*No, ten mi asi nemáme.*“

U1: „*Je tam všechno, všechno tam je.*“

D1: „*Tak jo.*“

Dále se učitel také při interakci s dítětem pokouší, aby dítě dokázalo sdělit svůj výběr právě tak těžkého dílku.

U8: „*A proč sis vybral zrovna tenhle? Když je to tak těžký dílek?*“

D2: „*To není těžký.*“

U8: „*Není to těžký?*“

D2: „*Nee.*“

Potvrzení správnosti

Zároveň učitel poskytuje při interakci dítěti podporu při řešení prostřednictvím potvrzení správnosti při postupu. K danému kódu potvrzení správnosti se váží slova „*přesně tak*“, „*ano*“, popřípadě i kombinace obou zmíněných.

U3: „*Pokračujte tady tou cestou.*“

D1: „*Tady?*“

U3: „*Nebo tady, Vanesko.*“

D1: „*A nebo tady, a tady.*“

U3: „***Přesně tak.***“

Pokud kombinují obě slovní spojení „*ano*“ a „*přesně tak*“, jedná se o zdůraznění správnosti, kdy má interakce učitele směrem k dítěti podobu nadšení a radosti, kterou dítě upozorní na správnost.

U1: „*Mmmm. Nemůžeš, proč myslíte, že ne?*“

D2: „*Protože tady už mi nenavazuje ta červená.*“

U1: „***Ano. Přesně tak.***“

D2: „*Takže já to předělám.*“

U1: „*Ano, správně. Výborně. Šikulka.*“

Zamýšlení se dětí

Učitelky při interakci s dětmi postupují i způsobem, kdy dětem nesdělují postup, ale očekávají, že pokud dítěti položí otázku, mají možnost s dětmi lépe pracovat. Učitelky často uvádí svou interakci směrem k dítěti slovem „*tááák*“, kde prodloužením některých hlásek ve slově, zejména na začátku se snaží zdůraznit, že při této řešené situaci zůstanou a budou ji řešit.

U1: „***Tááák, a kolik modrejch na ni navazuje na tu jednu kartu?***“

D1: „*Jedna.*“

U1: „*Jakto? Je jedna strana a...*“

D2: „Tady je druhá.“

U1: „Takže kolik karet musíš přidat?“

D1: „Dvě.“

U1: „Dvě, Takže hledáš dvě modrý.“

Z analýzy dat vyplývá i skutečnost, že se učitel pokouší interagovat s dětmi a ponechat jim prostor k zamyšlení se, prostřednictvím uplatněné otázky, které má dítě znejistět a uvažovat nad danou situací. Povětšinou bývá následovaný vysvětlením ze strany dítěte.

U6: „**Jo? A co dát semka tenhle? Ten je správný?**“

D2: „Ne.“

U6: „A proč není správný?“

D2: „Není tam zelená.“

Spolupráce dětí

I přesto, že učitel interaguje povětšinou pouze s jedním dítětem, lze se setkat i s interakcemi, kterými se učitel pokouší uvádět i rozvíjet spolupráci a interakci i mezi vrstevníky navzájem podporující jejich součinnost. Učitel ji uvádí slovesy „*napovídat*“ nebo „*poradit*.“

U5: „No, tady už nemůžeme nikam. Tam jsme v domečku. **Jáchymek ti napovídá.**“

D1: (dívka ukazuje místo v řadě) „Tady.“

U5: „Mmmm. Tady nemůžeme, tady už nikam cestička nevede. Tak zkusíme to podle Jáchymka?“

D1: „Ano.“

Aby učitel podpořil interakci dětí, oslovuje jmény dané děti, aby se přiblížil svému cíli a vrstevníci si dokázali být nápomocni při řešení. Zároveň je prostřednictvím interakce, směřuje k budoucímu rozvíjení interakcí mezi sebou navzájem.

U6: „**Poradí Laurince někdo? Víte, jaká je to barvička?**“

D1: „Červená.“

U6: „Navazuje to takhle Alexi?“

D1: „Jo.“

5.1.2 Interakce bez použití slov

Ačkoliv má interakce učitele být založená na výměnách s dítětem, stává se, že interagování učitele je bez slovních vyjádření. Dítě se ocitá v situacích, kdy učitel při řešení problémové situace neposkytuje jedinci žádné slovní stanovisko a jistotu, zda je řešení správně nebo chybně chápáno. Na základě získaných dat rovněž také vyplývá, že interagování učitele bez slov je doprovázeno zápornou odpovědí, kterou učitel popírá řešení problémové situace, kterou dítě zvolilo. Proto se dítě méně zapojuje do interakce s učitelem a vede u dítěte ke ztrátě motivace, která je způsobená spojením právě neslovní interakce a zamítnutí postupu samotným učitelem. Tato kategorie je popsána kódem vyčkávání při řešení.

Vyčkávání učitele

Tyto kódy popisují neinteragování učitele s dětmi, kdy dítě nemá možnost u učitele rozpoznat, zda zvoleným postupem je možné pokračovat. Učitel používá pouhé „mmm“, „ehmm“, které jsou pro dítě matoucí, jelikož nejsou čitelné a dítě nerozumí, co má učitel na mysli. Dítě rovněž nedostává žádnou konkrétní slovní informaci, s kterou by mohl dále pracovat na řešení.

U6: „No zkus ho tam.“

D1: „Ne.“ (chlapec dává dílek pryč)

U6: „**Mmm.**“

D2: „Ne, to asi ne.“

U6: „Tak zkus najít jiný.“

D2: „Asi tenhle ten.“

U6: „Ten tam sedí?“

D3: „Ne.“

Z dat vyplývá i fakt, že při interagování učitele, kdy nedochází k využívání slov v rámci řešení určité situace samotným učitelem s dítětem, je téměř následně interakce učitele vyjádřená nesouhlasem. Učitel tedy dává interakcí směrem k dítěti najevo, že právě toto řešení není správné a pro učitele nemožné akceptovat.

U3: „A co třeba trojúhelník? Ano?“

D3: „Je to tady ten.“ (dívka umísťuje dílek)

U3: „Mmm. Taký ne.“

D3: (dívka dává dílek pryč)

U3: „Ukažte, co tady ještě máte.“

5.1.3 Postupnost kroků

Interakce učitele se projevuje i formou, kdy učitel na základě promyšlených dílčích kroků dává dítěti během jejich interakce instrukce, kterými udává jednotlivé kroky tak, aby se dítě zamýšlelo nad postupem a řešením správnosti, ale i nesprávnosti situace. Učitelovo interagování směrem k dítěti je založeno na neustálém navádění dílčích kroků učitelem. Svou interakcí učitel dítě vede k vnímání jednotlivých kroků, které jsou pro vyřešení problémové situace nezbytné. Učitel interaguje směrem k dítěti, aby mu napověděl, zjišťovanými vědomostmi objasnil část postupu, navrhl možná řešení, nasměroval dítě při chybě, ale také zhodnotil dosavadní postup a stav řešení. S touto kategorií se lze setkat při interakci učitele s dítětem, pokud učitel vnímá, že dítě si neví rady, avšak pokouší se o nalezení cesty k jejímu řešení.

Nápověda

Při nápovědě se učitel obvykle pokoušel o nasměrování dítěte tak, aby si dokázalo uvědomit své konání a také se snáze zorientovalo v řešené situaci. Učitel interaguje tak, aby dítěti poskytl směr, který jej mají dovést k vyřešení situace.

U2: „Výborně. Tak a podívejte se na ten obrázek. Máme tady ještě někde nějaký provázek, který není zakončený uzlem.“

D3: „Červená se žlutou.“

U2: „Tady nemáme, kam dát zelenou. Ale správně jste říkali, že ještě můžeme použít jakou barvu?“

D3: „Červenou.“ (chlapec umisťuje kartu)

U2: „Červenou, ano.“

Pokud ovšem pouhé nasměrování dítěte nemá přínos, učitel se zaměří na specifitější interakci, kdy má dítě podrobněji definovaný svůj postup.

U6: „Co ji takhle otočit?“ (podívá se na děti)

D1: „No tak to je nápad.“ (chlapec kartu otáčí všemi stranami)

U6: „No tak to je nápad, že? A už to navazuje?“

D1: „Jo.“

Zjišťování vědomostí dítěte

Při zjištění se interakce učitele orientuje na vědomosti, které dítě má, jelikož učiteli umožní z nich čerpat a rozvíjet interakci při řešení aktuální situace. Tento typ kódu se objevuje zejména, pokud se učitel pokouší na základě interakce o pochopení a podstatu dané situace, prostřednictvím které má dítě nalézt samo odpověď. K upevnění vědomosti u dítěte, se učitel při interakci zaměřuje na opětovnou reprodukci toho, co dítě řeklo.

U4: „Co sis to vybrala za barvu?“

D3: „Žlutou.“

U4: „Žlutou barvu. A kam ji dáme?“

D3: „Tady.“ (dívka umisťuje dílek)

U4: „Paráda.“

Z dat vyplývá i skutečnost, že učitelé při interakci s dítětem častokrát inklinují k tomu, že mají nutnou potřebu, sdělit dítěti úplné vědomosti a výsledky, které jsou pro ně v danou chvíli podstatné.

U2: „No, ale vidíš Neli, ted's tam dala. Cos tam dala za tvar?“

D2: „Trojúhelník.“

U2: „Trojúhelník. No, ale sem (učitelka ukazuje na dané místo) už se nám nic potom nevejde.“

D. (dívka drží v ruce dílek a umísťuje ho) Možná.....

U2: „No, ale to se nám tam potom nevejde.“

Návrh možného řešení

Při interakci učitele s dítětem lze vidět i takové situace, kterými učitel podává přímé varianty možných řešení tak, aby se dítě zapojilo a podílelo na aktivitě. Učitel interaguje s dítětem, bez ohledu na to, zda je jeho předkládané řešení správné či nikoliv.

U8: „Můžete to takhle napojit“

D1: „Nééé.“

U8: „Proč ne?“

D2: „Protože je to špatně, modrá a žl růžová.“

U8: „No to taky. Barva, dobře. **A kdybychom udělali toto?**“ (učitel přemístí dílek)
„Takhle je to dobře?“

D2: „Ne.“

U8: „Když dáme dvě barvy stejný, tak proč ne?“

D1: „Tam je kratší a je větší.“

Zároveň učitel při interakce s dítětem se pokouší dítěti pouze navrhnout obecnou možnost, že existují varianty řešení, nad kterými je nutné se při plnění aktivity zaměřit a zamýšlet.

U2: „No, ale to se nám tam potom nevejde.“

D1: „Mmm. Nee.“

U2: „**A nechcete teda zkusit jiný tvar?**“

D2: „Jóó.“

U2: „**Tak zkusíme jiný. Tak si vyberte.**“

Nasměrování při chybě

V rámci kategorie vedení postupných kroků učitelem je zde zahrnut i kód nasměrování dítěte učitelem, který odkazuje k tomu, že učitel se snaží, aby se dítě vyvarovalo chyby při vykonávaných krocích. Často se objevuje i zopakování že strany učitele toho, co je špatně činěné tak, aby si to dítě uvědomilo své konání.

U4: „Mmmm. Musíme se na to pořádně podívat. A zjistit, jestli je to správně. **Co se Vám na to nezdá? Není na to obrázku něco divného?**“

D2: „Že tady končíme.“

U4: „Správně, Miša má pravdu. Tady končíme. Ale tady...“

D3: „Tam má být modrá. Tady.“ (chlapec ukazuje na dílek)

U4: „Správně, nesouhlasí nám to. Je o obrácenou stranou. Takže to tam necháme tu kostičku.“

V mnoha případech se lze setkat i s možností nasměrování učitele směrem k dítěti, kdy je používaný výraz „proč“, popřípadě „proč myslíš“, kterým učitel při dalším navazujícím kroku vyžaduje, aby dítě dokázalo sdělit svůj názor na správnost, popřípadě nesprávnost postupu. Učitelova interakce s dítětem je tedy založená na roli učitele, který předstírá, že nezná řešení a pokouší se o jeho vysvětlení samotnými dětmi.

U3: „Vaneska, ti to vysvětlí. **Tak Vanesko, říkej proč to nemůže být takhle?**“

D1: „Jo, ale tady musíme dát pak modrou.“

U3: „Ale taky protože...“

D2: „Ne tady je konec.“

U3: „Tak co myslíte, je to konec nebo ne?“

D2: „Je to konec. Je to až tady.“ (dívka ukazuje na konečný dílek)

U3: „Mohl by to být konec.“

D3: „A je to konec.“

Zhodnocení postupu

V mateřské škole se proto lze velmi často setkat s posouzením postupu, kterým učitel popisuje a ujasňuje stávající stav řešené situace.

U4: „No, ale ted'ka nám zbývá poslední trojúhelník, ale ten nemáte, ale já vidím řešení. Ty potřebuješ tady malej trojúhelník. A kde tady je?“

D1: (dívka ukazuje na obrázku) „Tady.“

U4: „Nahore, když ho vezmeš. Ehmm.“ (učitelka souhlasně kýve hlavou) „Můžete ho dát sem dolů? Můžete nebo ne? Irenko? Můžeš?“

D1: „Jo.“

Učitelé rovněž zhodnocují postup dítěte při vzájemné interakci tak, že zopakují odpověď dítěte, aby ho ujistili v jeho odpovědi.

U3: „Ale pozor tady je pak potřeba mít i jaký konec?“

D1: „Zelená a modrá.“

U3: „Aby tam byli ano obě dvě barvy, provázky.“

D2: „A tady červe, raz, dva, tři, eeee, čtyři.“

U3: „Čtyři cesty máme možné, abychom pokračovali.“

D3: „Aji ještě jich máme spoustu.“

5.1.4 Narušování práce dětí

V této kategorii jsou uváděny interakce učitele směrem k dítěti, které měly podobu usměrňování postupu dítěte, nátlaku na postup dítěte a určování dílčího řešení. Zde je interakce učitele založená na zdůraznění některých částí učitelova projevu, aby poukázal na dílčí kroky. Rovněž se interakce učitele v této kategorii vyznačuje opakováním některých slov několikrát za sebou, dokud učitel od dítěte nedostane požadovanou odpověď na svou otázku. K těmto kódům se váže interakce učitele, kterými učitel ponechává prostor, aby dítě postupovalo samostatně, ale jeho dílčí kroky jsou interakcí ze strany učitele bez donucování určeny.

Usměřňování postupu

Učitel interaguje s dítětem způsobem, kterým se pokouší, aby dětem práci usnadnil, ale zároveň, aby je dokázal upozornit na důležité kroky, které vedou k řešení a samostatnému pochopení postupu. Povětšinou se jedná o interakci učitele, která má regulovat kroky dítěte, prostřednictvím práce s hlasem, kdy své první slovo, při této interakci se jedná o příslovce „tak“ zdůrazní.

U1: „*Tak to posuneme, abyste mohly pokračovat. Dáte si to blíž k sobě. Počkejte a uvidíme.*“

D2: „*A já dám modrou.*“ (chlapec umisťuje dílek)

U1: „*Může tam dát tuhle, Vasilku?*“

D3: „*Asi jo. Teda ne.*“

U1: „*Správně a proč ne?*“

D3: „*Protož je tam uzel.*“

U1: „*Ano, správně. Uzlíkem je karta zakončená.*“

Z dat vyplývá, že učitel svou interakcí usměřňuje postup i ve vyjádřeních, nejčastěji spojovaných s výrazem „*takto*“ na konci vět.

U5: „*Jo, tak Jáchymek vybral ještě tady vedle. Takto.*“

D2: (chlapec umisťuje kartičku) „*Takhle?*“

U5: „*Mmmm. Ale tady už nikam nemůžeme, vidíte?*“

D2: „*Tady nemůžeme.*“

Nátlak při řešení

Při interakce učitelé často využívají nátlaku a neustálého podněcování k řešení, které si sami určí, bez ohledu na to, zda je správné či nikoliv. Učitelé tak dítě tlačí do postupu podle svých pokynů a doporučení.

U6: „*Můžeme, tak ji tam zkus. Zkus ji tam přiložit. Navazuje?*“

D3: „*Ne.*“ (kroutí nesouhlasně hlavou) „*To není správná kartička.*“

U6: „Pomůžeme Laurince? Jakou kartičkou navážeme?“

D1: „Musíme najít tuhlenctu stejnou.“

U6: „Co ji takhle otočit?“ (podívá se na děti)

D1: „No tak to je nápad.“ (chlapec kartu otáčí všemi stranami)

Případně se nátlak při interagování učitele projevuje i v případech, kdy dítě zhodnocuje svůj postup jako nesprávný a učitel vyžaduje, aby dítě dokázalo vysvětlit, proč tomu tak není. Tento kód je spojovaný i s opakováním učitelovy otázky směrem k dítěti, dokud nezíská požadovanou odpověď.

U1: „**Proč ne? Řekni mi, proč ne. Proč to nejde, to co si chtěl udělat.**“

D2: *Nejde.*

U1: „*Máš pravdu nejde. Ale proč to nejde?*“

D2: *Protože tak to nejde.*

U1: „*Tak si zkusíme poradit. Proč to nejde?*“

D3: *Protože tady není žlutá.*

Určení postupu

Následně s dat vyplývá, že při interagování učitele se lze setkat ze strany učitele s určováním postupu. Učitel interaguje, aby se jedinec mohl sám zamyslet, ale zároveň jej vede k tomu, aby se postupovalo podle toho, jak učitel určí bez nátlaku na dítě.

U8: „**Tak jedině, že bychom Lindě dali ještě jednu šanci. Lindi, kterous měla tu kartu? Poslední? Kterous přidávala?**“

D2: „*Můžu Lindě poradit?*“

U8: „*Můžeš.*“

D2: „*Lindi, tuhle.*“

Případně si učitel vymezuje určitý úsek, který chce řešit s dětmi, avšak pokouší se svým intergováním vytvářet v dítěti pocit, že se rozhoduje samostatně.

U6: „Podívej se na to pořádně. Navazuje nám to tady? Co myslíte?“

D1: (chlapec se dívá a kroutí nesouhlasně hlavou) „Ne.“

U6: „Nenavazuje, takže ten tam nepatří. **Tak a zkusíme najít semka nějaký, jakou tady máme barvu Alexi?**“

D1: „Žlutou.“

5.1.5 Jednoznačnost řešení

Tato kategorie je specifická svou dominantnější rolí učitele při interakci s dítětem, spočívající ovlivňováním jejího průběhu. Interakce učitele je postavená na jasném odmítnutí řešení a postupu dítěte při řešení problémové situace. Učitel svou interakcí neposkytuje dítěti žádnou příležitost k přemýšlení nad danou situací. Avšak z dat rovněž vyplývá, že sdělení nesprávnosti postupu dítěte, je ze strany učitele doplňováno i kladnou podporou při řešení. Dále se lze setkat s případy, kdy interakce učitele a dítěte je zcela určená samotným učitelem. Tato kategorie je typická tím, že učitel je méně otevřený interakci s dítětem a spíše nevyčkává, ale rozhoduje okamžitě o nesprávnosti a řeší sám situaci.

Rozhodnutí o nesprávnosti

Při interakci učitele s dítětem se při nesprávném postupu dítěte objevuje převážně stručná interakce učitele směrem k dítěti, která vyjádřením „*takhle to nejde*“, ale i slovním spojením „*ne* „*to nešlo*“, poukazuje, že učitel okamžitě interaguje s dítětem, pokud dítě nejedná správně a opravuje jeho postup, bez možnosti dítěte zamyslet se nad sporným místem.

U7: „**Takhle to nejde.** Ty jsi zase sundala ty velký a ty malý si tam nechala. A vidíš (učitelka ukazuje), že tady když ho necháš tady tenhle velké, tak tady ty tvary nemáš jiný.“

D1: „Tohle tam dát?“ (chlapec ukazuje na dílek)

U7: „**Ne. Vždyť jste to zkoušeli, to nešlo.** Tak co musíš udělat?“

Z analýzy dat vyplývá i skutečnost, že při interagování učitele s dítětem, je využíváno velmi často i slovo „*není*“, vyjadřující nesprávnost při kroku dítěte v dané situaci, avšak je doplněné i pobízením ze strany učitele k hledání jiné možnosti.

U6: „**Není.** Takže zkus vybrat jiný dílek, Míšo. Nebo to nějak otočit.“

D1: „Asi tohle by mohlo pasovat tady.“

U6: „Tak to tam dej Lauri. Tak to zkuste.“

D2: „Zkusíme.“

Vyřešení učitelem

Typická interakce, která se objevuje, je právě interakce učitele a dítěte, pokud dítě nezná postup a učitel okamžitě interaguje při řešení dané situace, aniž by nabídl dítěti prostor se zamyslet.

Učitelé se zapojují do řešení formou, kdy zavrhnou postup dítěte a naznačují mu postup, který si sami zvolí. Učitelé se nejčastěji ujímají celého řešení samostatně a situaci řeší za děti, okomentují svůj postup dítěti a požadují odsouhlasení předem daný postupu dítětem.

U5: „**Tak hele to tam nedáme a zkusíme ho trošku někam jinam, co Vy na to?**“ (učitelka ukazuje na dva dílky)

D1: „Třeba, jo.“

U5: „Kde máme zelenou barvičku?“

D3: „Tady.“ (chlapec ukazuje kartičku)

V případech, kdy pro dítě není prospěšné vyřešení dílčího kroku učitelem, nastává další krok, kdy učitel opět interaguje s dítětem tak, že mu opět představí další postupný krok, který učitel provede za dítě. Nejedná se tedy o pouhé jedno vyřešení jednotlivého kroku, ale zahrnuje dva i více postupných kroků, které jsou řešené jen a jen učitelem.

U3: (učitelka otočí dílek) „**Takhle, že jo. Mmm. Takhle dva čtverce nad sebe.**“ (učitelka umísťuje dílky)

D3: „A dál už nevím.“

U3: „**Hele co, takhle, kdyby to bylo?**“ (učitelka přidá dílek)

D2: „*To by možná šlo.*“

5.2 Interpretace výzkumných zjištění – interview

Tato kapitola se věnuje interpretaci výzkumných zjištění z polostrukturovaného interview prostřednictvím otevřeného kódování, kde vzniklo pět významových kategorií. Interview s učiteli mateřské školy probíhalo po realizování pozorování interakce učitele s dětmi při řešení problémové situace.

5.2.1 Motivace při řešení

Učitelé v rámci interview kladou velký důraz na interakci směrem k dítěti při řešení problémové situace, která je založená na motivaci. Participanti ji vnímají za velmi podstatnou a připisují jí velký význam při interakci s dítětem, jak při interview, tak i při pozorování. Interakci učitele a dítěte chápou jako zásadní pro vyřešení problémové situace.

U1: „*No, zeptám se, proč se nezapojuje. Když mi to řekne, snažím se to vyřešit. Dá se to všechno řešit, abych ty děti nějak zaujala. Jo, takže je to pak samozřejmě, když tam není důvod, tak určitě nějakou motivací. Proč to děláme, že když mu to nejde, když je třeba důvod, že tohle já neumím, tak vlastně vysvětlím, že se to opravdu, že se to učíme, že to nejde nikomu z nás.*“

Z tohoto fragmentu interview je patrné, že učitel pokládá při interakci s dítětem motivace při řešení problémové situace za velmi zásadní. Dále také uvádí, že je při interakci učitele s dítětem i důležité jisté podněcování dítěte samotným učitelem při řešení. Zejména pokud dítě není příliš zaujaté danou problémovou situací a učitel se ocitá při interakci v roli, kdy se pokouší, aby mu dítě danou situaci objasnilo.

U1: „*A dělám ze sebe, jakoby takovou, že mi to moc nejde, ať mi poradí. Takže tam třeba se postavím do role, já žáka, on učitele a snažím se „Jé, ale co je tohle. Pomůžeš mi? Jé počkej, tak co to máš za ten úkol tady? Tak co to tady máme udělat? No a jak to uděláme. Myslíš, že takhle?“*

Téměř totožnou odpověď dokládá i interview s učitelem, která má podobné chápání interakce učitele s dítětem při řešení problémové situace, kde se pokouší, aby dítě zůstalo a mělo snahu o řešení.

U4: „Snažím se nabídnout pomoc nebo je nějak slovně motivovat. Třeba „Nechceš se přidat a zkusit to?“

Na základě odpovědí jednoho z učitelů je patrné, že jednou z možností, jak motivovat dítě v rámci interakce s učitelem je snaha o zamýšlení se dítěte při jejich interakci, což dokládá následující úryvek z interview.

U4: „Já se nejdřív snažím říct „Pořádně se nad tím zamyslete, jestli to, co teď děláte je dobře.“

Obdobné stanovisko zastává i další učitel, který v rámci interakce s dítětem při řešení problémové situace spatřuje nutnost zamýšlení se dítěte jako klíčové.

U6: „Ale snažím se, zasáhnout tak, aby se jenom zamyslely nad tím, jestli opravdu dělají správné kroky. Jestli, jestli jsou o tom přesvědčení, že právě takto je ten postup správný.“

5.2.2 Interakce bez použití slov

Zjištěná data z interview dokládají, že učitelé využívají i pozorování dětí v rámci interakce, aby získali potřebné informace při plánování průběhu řešení určité situace.

U1: „Hlavně to vždycky jakoby pozoruju a pokud to samozřejmě graduje nějak, tak do toho vstupuju.“

Tato interakce učitele směrem k dítěti se v rámci pozorování částečně objevuje ve formě, kdy učitel s dítětem neinteraguje, pouze se k řešení situace okomentuje slovními druhy, popřípadě slovními spojeními „mmm“ nebo „ehm“, které nemají pro dítě žádný smysl, jelikož je tato interakce učitele zcela bez jakékoliv informace.

Podobně se vyjadřuje i další učitel, který vnímá pozorování za velmi důležité k interakci s dětmi.

U5: „Tak na základě pozorování, že tam vlastně pozoruju ty děti. A bud' to projdeme spolu ještě jednou, nebo že jim zadání ještě jednou vysvětlím.“

Pozorování a zdržení se téměř jakékoliv interakce směrem k dítěti pokládá za správné, jelikož poskytuje příležitost k zorientování se se skupinou dětí, tedy konkrétními jedinci, které má daný den ve třídě.

U5: „Ono de, myslím i hodně o individuální přístup nebo i jako děti jako jednotlivce. Protože jsou děti, kteří se třeba stydí nebo prostě jsou děti, kteří řeknou, že tomu nerozumí

a neví, co dělat. Takže já se většinou, všechny ty děti pozoruju, protože mám ve třídě oba dva typy dětí.“

Využití pozorování při interakci s dítětem při problémové situaci neposkytuje dítěti zcela žádné nové informace, ani rady, jak má dále postupovat. Interakce učitele je tedy pro dítě spíše matoucí a neumožňuje, aby na sebe oba jedinci mohli více do hloubky vzájemně působit.

5.2.3 Postupnost kroků

Jelikož je interakce učitele směrem k dítěti charakteristická i dílčími cíli, které si učitel stanovuje k jejímu vyřešení, proto se věnují i tomu, jak ji učitelé vnímají a zda jsou přesvědčení, že ji využívají, pokud interagují s dětmi.

Z dat vyplývá, že učitelé pokládají postupné navádění jednotlivými kroky za neodmyslitelně spjaté s interakcí při řešení problémové situace, k tomu aby se dítě na základě učitelových interakcí dokázalo dopracovat k řešení.

U6: „Snažím se dětem, nějak napovídat, ale snažím se je navést k tomu, aby si na to správné řešení přišly samy. Že je tak jako navádím kolem dokola, aby správné řešení vyřešily samy vlastně.“

Při odpovědi jedné z učitelů je spatřována shoda s vypozerovanými situacemi v rámci interakce učitele s dítětem. Náповěda jednotlivých kroků je zastoupena v každém z pozorovaných problémových situacích, v kterých učitel interaguje s dítětem. Proto je doplněná i další odpovědí učitele při interview, který ji vnímá za nápomocnou k řešení situace dítětem.

U7: „V těchhle situacích je to, že chci těm dětem pomoci. Pokud se to nepodaří, tak je navádím, a nebo i zopakuju pravidla.“

Obdobný názor zastává i učitel, který ji využívá téměř automaticky při řešení problémových situacích s dětmi.

U5: „Kdybych náhodou třeba viděla, že neví, nebo že třeba tam dělají nějakou chybu, tak bych je jako zastavila a navedla je na to správné řešení. Ale snažím se jako, jim říct „Tak podívej se, myslíš si, že tady tohle je správně a ať si to ještě jednou zkontroluje a podívá se na to znovu.““

Je tedy patrné, že učitel zahrnuje navádění k postupu jako univerzální metodou, právě i kvůli složení její třídy.

U5: „Dost často to volím ve formě nápovědy, protože ve třídě mám jedince různě vod sebe, ať už jako věkově a nebo schopnostmi, hodně rozdílný. Takže dost často jim třeba, je navedu.“

Na základě získaných dat, byla zaznamenána i odpověď při interview jednoho participantů, který se vyjadřuje, že formu nápovědy nevyužívá jako prvotní možnost, jak interagovat s dětmi při řešení problémové situace, spíše hledá jiné varianty, než právě formu doporučení, jak postupovat dále.

U7: „A pokud vidím, že to nejde, a jsou opravdu ztraceni, tak se jim zkouším dát nějakou radu, kterou bych je navedla.“

Učitel také dodává, že je to ovšem velmi individuální, jeho vnímání a vnímání jeho kolegy, ať se jedná o hluk nebo i stupeň interagování s dítětem.

U7: „Já to vnímám tak osobně, že i každý učitel, každý z nás tady ve školce je jiný. A pro každého mojeho kolegu je přijatelná určitá míra hluku, určitý stupeň, do které nechají řekněme vyhrotit, ten konflikt.“

5.2.4 Narušování práce dětí

Interakce učitele a dítěte může mít i podobu, kdy učitel interaguje s cílem usměrnit, popřípadě určit dílčí krok v rámci řešené situace. Narušování práce dětí, se podle učitele odehrává zejména ve chvílích, kdy je patrné, že nejsou do řešení situace zapojené všechny děti, a tak se učitel odchýlí od právě řešené situace.

U5: „Ale vlastně já ty děti mám, tady tu třídu mám od září. Takže už vím, jak se určité děti, určití jedinci chovají, jaké mají vlastně znaky toho chování. Myslím to tak, že vím, kdo je tak víc průbojný, kdo naopak, ne. Takže vlastně tyhle ty jedince v téhle skupině sleduju, a když vím, že tam dělají všechnu tu práci, tak do té komunikace vstoupím. A řeknu jim, že by měly dát prostor těm ostatním kamarádům a tak.“

Podobnou odpověď poskytuje i další učitelka, která ji rozvíjí o praktický příklad, s kterým se setkává.

U3: „*Tak vstupuju komunikací. Třeba dám příklad, tak hádají se třeba o to jaký je den, a ten dominantnější, to dominantnější dítě říká, že je třeba úterý, když je středa a já je opravím.*“

Interakce mezi učitelem a dítětem je narušovaná i z důvodu, kdy se objeví neshody mezi dětmi a učitel se musí zabývat touto situací.

U3: „*Bud' je taková situace, kdy do toho samozřejmě zasáhnu, když vidím, že to spěje zase k nějakým neshodám, nebo když se to špatně odvíjí tak do toho samozřejmě zasáhnu.*“

Na narušování interakce učitele a dítěte, participanti při interview téměř opomíjí, avšak v rámci pozorování se jedná o kategorii, která se při interakci učitele s dítětem vyskytuje.

5.2.5 Jednoznačnost řešení

Odpovědi většiny učitelů naznačují, že nesprávný postup, popřípadě i řešení dítěte při problémové situaci způsobí, že učitel dítě začne opravovat. Z interview je také patrné, že učitel také dítěti vysloveně podsouvá své řešení dané situace jako jediné správné možnosti. Zde je nalezená shoda s pozorováním, kdy se tento jev vyskytuje u všech pozorovaných participantů.

U1: „*Jestli řeší nějaký důvod nějakou pravdivou situaci, ale říkají to mylně a já je opravím na tom, jak to má být. Vlastně, když to říkají nesprávně, když se o něčem baví. Tohle je geometrické tvar, já nevím čtverec, oni to mají obdélník. Samozřejmě jakoby, abych to opravila na pravou míru, jak to má být.*“

Učitel také uvádí, že jeho interakce s dětmi se zaměřuje i na analýzu situace, aby mohl, co nejlépe situaci rozřešit a vhodně v ní interagovat s dítětem.

U1: „*Snažím se vyřešit tohle, tu situaci. Samozřejmě se ptám, jak to vzniklo, abych to mohla vyřešit.*“

Podle výpovědi jednoho z učitelů také vyplývá, že interakce učitele směrem k dítěti, která má podobu jasného sdělení řešení, považovaná podle učitele za nejvhodnější a jedinou vhodnou, jelikož vzbuzuje u dítěte pocit jistoty.

U8: „*Většinou teda, ať se na to zkusí podívat jinak, že mají dojít ke konkrétní, ke konkrétní třeba odpovědi. Á, že tady ta cesta, kterou si zvolily, je tam nedovede. Že to není tak, že bych je v tom nechal jako vymáchat.*“

5.3 Shrnutí interakcí učitele a dětí při řešení problémové situace

Na závěr této kapitoly jsou v tabulce shrnuté výsledky převažujících kategorií, které se u jednotlivých učitelů při interakci s dítětem při řešení problémové situace v rámci nestrukturovaného pozorování, ale i polostrukturovaného interview vynořily. Jednotliví učitelé jsou uvedeni pod písmenem U s číslem podle jejich pořadí ve výzkumu.

V rámci interview se téměř všichni učitelé zařazují při interakci s dětmi do kategorie s názvem „Postupnost kroků“, která je založená na nápovědách, návrhu a nasměrování dítěte při interakci s učitelem. Avšak při uskutečňovaném pozorování jejich interakcí s dětmi není jejich vnímání sebe sama shodné s interview.

Tabulka 2: *Shrnutí interakcí učitele a dětí při řešení problémové situace*

| Označení učitele | Pozorování | Interview |
|------------------|---|-------------------|
| U1 | Motivace k řešení | Postupnost kroků |
| U2 | Motivace k řešení (Interakce bez použití slov) | Postupnost kroků |
| U3 | Motivace k řešení | Motivace k řešení |
| U4 | Postupnost kroků (Jednoznačnost řešení) | Postupnost kroků |
| U5 | Postupnost kroků | Postupnost kroků |
| U6 | Motivace k řešení | Postupnost kroků |
| U7 | Motivace k řešení | Postupnost kroků |
| U8 | Postupnost kroků | Postupnost kroků |

Učitel U1 je zařazený podle interakce směrem k dětem při pozorování do kategorie „Motivace k řešení“, která se vyznačuje pochvalou, pobízením, ale i poukazováním na náročnost dané situace, podporující jeho hlubší zapojení se do řešené situace. Avšak při prováděném interview se začleňuje do kategorie „Postupnost kroků“, kde sám sebe vnímá

jako učitele, který při interakci s dětmi podává nápovědy, navrhuje možná řešení a určuje dítěti směr pro vyřešení problémové situace.

Rovněž učitel U2 je na základě pozorování přiřazený do kategorie „Motivace k řešení.“ Zároveň je při pozorování učitele U2 při interakci s dětmi ve velké míře vyzorovaná i kategorie „Interakce bez použití slov“, kdy učitel neinteraguje s dětmi, ale spíše využívá jen pouhé „mmm“, kterými jeho interakce není pro dítě přínosná. Svou interakci s dítětem podle provedeného interview zahrnuje do kategorie „Postupnost kroků.“

Dále také učitel U3 spadá do kategorie „Motivace k řešení.“ Tento učitel patří do kategorie učitelů, kteří se vhodně zařadili i při interview do správné kategorie. Učitel tedy vnímá, uvědomuje si své interagování a dokáže se sám i ohodnotit, jak vystupuje při interakci s dítětem.

Učitel U4 se vyznačuje v rámci pozorování „Postupností kroků“ a také dokáže vhodně zařadit své interakce s dětmi podle svého působení při řešení problémové situace. Zároveň se také lze setkat při pozorování s převládající kategorií „Jednoznačnost řešení“, která při interakci s dítětem udává řešení dané situace, kterou spatřuje za nejvhodnější, bez ohledu na názor dítěte.

Učitel U5 je na základě vyzorované interakce s dětmi přiřazen do kategorie „Postupnost kroků.“ Vnímá tedy sám sebe jako učitele, která dítěti poskytuje nápovědy a nasměruje jej k řešení dané situace. „Postupnost kroků“ je také kategorie, kterou učitel sám uvádí při interview jako zásadní při interakci s dítětem na řešené problémové situaci.

Učitel U6 na základě vyzorovaných interakcí s dětmi spadá do kategorie „Motivace k řešení“, avšak podle jeho názoru se jeho interakce zaměřuje spíše na „Postupnost kroků.“

Učitel U7 při pozorování umístěný do kategorie „Motivace k řešení“, jelikož využívá ve velké míře pochvaly a pobízení směrem k dítěti při jejich vzájemné interakci. Avšak sám sebe spatřuje na základě provedeného interview v kategorii „Postupnost kroků.“

Učitel U8 při uskutečněném pozorování je v kategorii „Postupnost kroků“ a také se vhodně zařadil v rámci interview do stejné kategorie zaměřené na „Postupnost kroků.“ Učitel se tedy zaměřuje nejen na interakci s dítětem, ale také dokáže sám sebe správně ohodnotit a zařadit do příslušné kategorie, kterou interaguje.

6 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Hlavní cíl praktické části práce bylo identifikovat interakce učitele směřující k podpoře vzájemné komunikace dětí při řešení problémové situace. Za pomoci nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview se vynořilo mnoho zjištění ohledně interakce učitele mateřské školy s dětmi při řešení problémové situace. Roli učitele a problémově orientovanému učení v mateřské škole se věnují zahraniční autoři Zhang et al. (2011).

Na základě získaných dat vyplývá, že interakce učitele a dětí při řešení problémově orientované situace je uskutečňovaná prostřednictvím postupnosti kroků, motivací k řešení, jednoznačnosti řešení, narušování práce dětí, ale i interakcí beze slov. Využitím postupnosti kroků se pokouší učitel udávat dětem svou interakcí kroky, které mají dítě nasměrovat, popřípadě i navádět k vyřešení problémové situace. Za zcela převládající interakci učitele je při pozorování využívána motivace při řešení. Učitel se pokouší pobízením, poukazováním na náročnost, ale i pochvalou dětí směřovat děti k nalezení řešení dané situace. Každý z učitelů ji využívá a v mnoha případech na motivaci staví celé řešení problémové situace. Interakce učitele k dětem prostřednictvím jednoznačnosti řešení ze strany učitele se objevuje u konkrétních učitelů, kteří častokrát vyčerpali veškeré možnosti, jak dítěti postup řešení sdělit, než formou přesného sdělení postupu. Narušování práce dětí, při interakci učitele s dětmi se objevuje v případech, kdy učitel reguluje kroky dítěte, ale také vytváří nátlak na dítě při řešení situace. Učitel se pokouší vyvolat v dítěti pocit, že se rozhoduje samostatně, avšak celá situace je pod vedením učitele. Poslední variantou, jak učitel interaguje s dětmi při řešení problémové situace, je interakce bez použití slov. V tomto případě učitel neinteraguje s dětmi slovně, ale využívá pouhé „mmm“, které ovšem neposkytují dítěti interakci, s kterou je možné dále pracovat a čerpat z ní při řešení zadané problémové situace.

Dále je ze získaných dat patrné, že učitelé prvotně celou řešenou situaci pozorují. Vstup učitele při interakci s dětmi tedy nastává v situacích, kdy sám učitel spatřuje, že řešení problémové situace není zcela správné, nebo má pocit, že dítě v řešení stagnuje. Učitel proto využívá otázek, kdy se ptá, zda je dětem situace srozumitelná, zda jí rozumí. Popřípadě se participantů pokouší dítě navést určitými gesty, ale i slovně, aby dítěti dopomohli s řešením, ale zároveň, aby si na řešení přišlo samo. Dále z dat vyplývá, že učitelé využívají zvláště u věkově mladších dětí názorné ukázky, jak na počátku řešení problémové situace interagovat s dítětem.

Rovněž mezi participanty na základě dat není shoda při vyhodnocování jejich zásahu při interakci s dítětem při problémové situaci. Učitelé jej pokládají za dostatečný, ale i za nedostatečný. Participanti, kteří se domnívají, že jejich zásah by měl být méně častý, své tvrzení opírají o skutečnost týkající se věkové skupiny dětí ve třídě. Učitelé se shodují, že svou roli sehrává při jejich zásahu věk dětí, avšak každý vnímá za důvod svého zásahu jinou věkovou skupinu. U starších dětí spatřuje jeden z participantů nutnost zásahu, jelikož v tomto věku častěji navazují vrstevnické vztahy, naopak další z participantů vnímá mladší děti, zejména tříleté, za věkovou skupinu, kde je nutné zasahovat z důvodu nedorozumění, které mezi nimi vznikají. Svou roli sehrává podle jednoho z učitelů i fakt, že některé děti opravdu málo mluví, a proto učitel má potřebu, častěji vyhodnotit svůj zásah jako potřebný.

Z výsledků získaných dat při pozorování a interview jsem sestavila doporučení pro interakci učitele s dítětem při řešení problémové situace v mateřské škole:

- zdržet se v rámci interakce učitele směrem k dítěti při řešení problémové situace využívání slovních spojení, které jsou bez významu a vzbuzují v dítěti nejistotu;
- věnovat dostatečný čas výběru problémových situací, kterými se bude rozvíjet interakce učitele a dítěte;
- poskytovat dítěti při interakci s učitelem konstruktivní informace vedoucí k řešení problémové situace;
- zajistit v rámci interakce učitele s dítětem při řešení problémové situace dostatek času pro interagování vedoucí k vyřešení dané situace.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala interakci učitele mateřské školy nasměrované k vzájemné podpoře komunikace dětí. Při běžných situacích, je interakce velmi zásadní, jak pro samotného učitele, tak i pro samotné dítě. Její význam narůstá, pokud dojde na řešení problémové situace, kdy dítě před sebou nemá situaci, kterou lze řešit podle všeobecných zásad.

Teoretická část se, ve své první kapitole zabývala komunikací, jako klíčové kompetenci pro 21. století, včetně jejích Rámců, definování tohoto pojmu, jejím funkcím a členění komunikace. Následující kapitola se zaměřovala na interakci učitele a dítěte, kterou tvořily podkapitoly zahrnující sociální a pedagogickou interakci a také interakční styly učitele. Za pomoci druhé kapitoly bylo možné navázat třetí kapitolou, která se zabývala problémově orientovaným učením a jejím členěním. Jelikož jak uvádí mnozí autoři (Karatas & Baki, 2013; Maraning & Agus Setiawati, 2019), kognitivní dovednosti, mezi které patří i řešení problémů je velmi podstatné pro orientování se jedince v životě, tedy pro jeho schopnost analyzovat, interpretovat, uvažovat, predikovat, hodnotit a reflektovat. Dále se podkapitoly mohly orientovat na problémově orientované učení v prostředí mateřské školy a také propojení problémově orientovaného učení a interakce učitele v mateřské škole.

Výzkumná část práce si kladla za cíl identifikovat interakce učitele směřující k podpoře vzájemné komunikace dětí při řešení problémové situace. Kvalitativně orientovaný výzkum byl tvořen metodami nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview a napomohl k získání a vyhodnocení dat, kterými vzniklo v obou případech pět významových kategorií.

Ze zjištěných dat z pozorování vyplynulo, že interakce učitele směrem k dítěti při řešení problémové situace má podobu motivace a postupnosti kroků, kterými učitel usiluje o vyřešení problémové situace. Interakce učitele založená na motivaci neposkytuje dítěti žádnou informaci k řešení, ale spíše dítě podněcuje k řešení problémové úlohy. Interagování učitele založené na nasměrování a nápovědách podává dítěti informace, s kterými může pracovat a dále situaci řešit s učitelem. Z dat rovněž vyplynulo, že interakce učitele může mít i charakter jednoznačnosti řešení, kterou učitel neposkytuje prostor dítěti k uvažování nad situací. Role učitele spočívá v interagování založeném na přesných pokynech, které má dítě splnit. Zároveň se lze setkat i s interakcí učitele směrem k dítěti, která vede, má povahu usměřování kroků učitelem a vytváření nátlaku na postup.

Při interakci učitele s dítětem při řešení problémové situace bylo zaznamenáno i interagování participantů, které nemělo pro dítě žádnou informaci a spíše vzbuzovalo v dítěti nejistotu.

Z interview vyplynulo, že učitelé vnímají základ své interakce s dítětem při řešení problémové situace na postupnosti kroků. Dále je patrné na základě získaných dat, že učitel interaguje, pokud spatřuje, že řešení dané situace není správné. Proto dítěti na začátku pokládá otázky, zda je situace srozumitelná. Následně je interagování učitele směrem k dítěti zaměřeno na navádění, slovně, ale i gesty. Participantů pracujících s mladšími dětmi využívají i názorných ukázek, aby dítě lépe porozumělo. Mezi učitelé nepanuje shoda ohledně vyhodnocování zásahu při interakci. Zde učitelé vnímají svůj zásah jako dostatečný, avšak jsou i učitelé, kteří jej vnímají jako nedostatečný. Svou roli při nadměrném zásahu při interakci učitele sehrává věkové složení třídy, kdy starší děti jsou více komunikativní, než mladší, které hovoří méně.

Proto při závěrečném srovnání dat od participantů při pozorování jejich interagování a uskutečněném interview zřejmé, že chápání interakce učitele směrem k dítěti je vnímaná odlišně. Na základě pozorování byli učitelé převážně zařazeni do významové kategorie „Motivace k řešení“, avšak při interview se zařadili participantů spíše do kategorie „Postupnost kroků“.

Diplomová práce má rovněž několik nedostatků ve výzkumné části práce. Výzkumný vzorek by měl zahrnovat více participantů, kteří by byli přínosem pro jeho uskutečnění. Zároveň byl výzkum prováděn prostřednictvím audio nahrávek, který byl doplněn o komunikaci, kterou diktafon nemůže zaznamenat. Proto bych za přínosné považovala využití video nahrávky jednotlivých interakcí učitele a dítěte při řešení problémové situace, vedoucí k zachycení neverbální složky komunikace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bavelas, J. B., Jackson, D. D., & Watzlawick, P. (2011). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: NEWTON Books.
- [2] Beerenwinkel, A., & von Arx, M. (2016). Constructivism in practise: an exploratory study of teaching patterns and student motivation in physics classrooms in Finland, Germany and Switzerland. *Research in Science Education*, 47, 237 – 255. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135289>
- [3] Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [4] Češková, T. (2016). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika*, 66(5), 530–548. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11622>
- [5] Češková, T. (2020). Interakce při řešení problémově orientovaných úloh ve výuce přírodovědy. *Orbis Scholae*, 14(1), 49–80. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-14/cislo-1/clanek-8361>
- [6] Češková, T., & Knecht, P. (2016). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro jejich analýzu. *Pedagogika*, 66(5), 530–548. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11622>
- [7] Di Martino, P. (2019). Pupil's view of problems the evolution from kindergarten to the end of primary school. *Educationl Studies in Mathematics*, 100(3), 291–307. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207658>
- [8] Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [9] Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary Schools and pre – schools*. New York: Springer.
- [10] Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project – based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLoS one* 16(4), 1–14. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0249627>
- [11] Fisher, J. (2016). *Interacting or Interfering? Improving Interactions in the Early Years*. UK: Open University Press.
- [12] Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

- [13] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [14] Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- [15] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [16] Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- [17] Hewett, D. (2012). *Intensive Interaction: Theoretical Perspectives*. California: SAGE Publications Ltd.
- [18] Hmelo – Silver, C. E., & DeSimone, C. (2013). Problem – based learning: An instructional model of collaborative learning. In C. E. Hmelo – Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.). *The interational handbook of collaborative learning*. New York: Routledge, 370–385.
- [19] Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- [20] Inan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia – inspired preschool. *J Res Sci Teach*, 47(10), 1186–1208. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907272>
- [21] Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace žáků tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- [22] Jansa, P., Kotlík, K., & Němec, J. (2018). Analýza interakčního stylu učitelů. *Tělesná kultura 2018*, 41(1), 3–10. <https://telesnakultura.upol.cz/pdfs/tek/2018/01/01.pdf>
- [23] Karatas, I., & Baki, A. (2013). The Effect of Learning Environments Based on Problem Solving on Student's Achievement of Problem Solving. *Interanational Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 249–267. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/25>
- [24] Koole, T., & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26(1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.02.001>
- [25] Kopecká, I. (2015). *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada.
- [26] Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- [27] Maraning Dyah, A. D., & Agus Setiawati, F. (2019). Problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Obsesi: Jurnal*

Pendidikan Anak Usia Dini, 3(1), 274–282.
<https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/174>

[28] Mareš, J. (2016). Pro výzkumy komunikačních struktur ve výuce neplatí: Jak prosté, milý Watson! *Pedagogika*, 56 (3), 344–353.
<https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/288>

[29] McLennan, D. M. P. (2012). Using sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early childhood Education Journal*, 39(6), 407–412.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-011-0482-9>

[30] Medková, I. (2013). *Dovednosti žáků ve výuce fyziky na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.

[31] Menninga, A., van Dijk, M., Cox, R., Steenbeek, H., & van Geert, P. (2019). Co - Adaption Processes in real time kindergarten teacher student interactions. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 23(2), 229–260.
<https://research.rug.nl/en/publications/co-adaptation-processes-of-syntactic-complexity-in-real-time-kind>

[32] Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 20(3), 7–19.

[33] Muhonen, H., Rasku – Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300075>

[34] Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Triton.

[35] National Research Council (2011), *Assessing 21st century skills*. Washington DC: National Academic Press.

[36] Navrátil, S., & Mattioli, J. (2013). *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Praha: Univerzita J. A. Komenského Praha.

[37] Nowińska, E., & Praetorius, A., K. (2017). Evaluation of a rating system for the assessment of metacognitive-discursive instructional quality. *CERME*, 10, 3120–3128.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01949097>

[38] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

- [39] Overton, T. L., & Bradley, J. S. (2010). Internalisation of the chemistry curriculum: two problem – based learning activities for undergraduate chemists. *Chemistry Education Research and Practice*, 11(2), 124–128. <https://doi.org/10.1039/C005356M>
- [40] Salas – Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the Framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning*, 5(1), 10–24. <https://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/191/193>
- [41] Saville – Troike, M. (2008). *The ethnography of communication*. New Jersey: Wiley – Blackwell.
- [42] Sidenvall, J., Lithner, J., & Jader, J. (2015). Student's reasoning in mathematics textbook task-solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(4), 533–552. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2014.992986>
- [43] Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- [44] Simonds, Ch. J., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Essex.
- [45] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitel v edukačním prostředí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [46] Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřená přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_3_2012_03_Kvalita_vyuky_obsahove_262_286.pdf
- [47] Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3 - 4), 27–46. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf
- [48] Slavík, J., Chrz, V., Štěch, S., Nohavová, A., Klumparová, Š., Hník, O., & Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- [49] Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- [50] Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.

- [51] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [52] Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Praha: Wolters Kluwer.
- [53] Šed'ová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=871>
- [54] Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [55] Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2017). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- [56] Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence –based education in European education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193–205. <https://eric.ed.gov/?id=EJ937391>
- [57] Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990 - 2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2563>
- [58] Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [59] Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- [60] White, K. M. (2020). Building strong teacher – child relationships in today's kindergarten classroom Focusing on opportunities versus obstacles. *Journal of Early Childhood Research* 18(3). 275–286. <https://doi.org/10.1177/1476718X20938092>
- [61] Zandlová, M. (2019). Rozhovor. In H. Novotná, O. Špaček, & M. Šťovíčková (Eds.), *Metody výzkumu ve společenských vědách* (s. 315-352). FHS UK.
- [62] Zhang, M., Parker, J., Eberhardt, J., & Passalacqua, S. (2011). “What's s terrible about swallowing and apple seed?” Problem – based learning in kindergarten. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 468–481. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941461>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------|--|
| IRF | Iniciace-Replika-Feedback |
| IR/I | Iniciace-Replika/Iniciace |
| IRFRF | Iniciace-Replika-Feedback-Replika-Feedback |
| Tj. | To jest |
| Tzv. | Takzvaně |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 <i>Charakteristika participantů výzkumu</i> | 29 |
| Tabulka 2 <i>Shrnutí interakcí učitel a dětí při řešení problémové situace</i> | 52 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Příloha P II: UKÁZKA Z TRANSKRIPTU POZOROVÁNÍ PARTICIPANTA U3

Příloha P III: UKÁZKA Z TRANSKRIPTU INTERVIEW PARTICIPANTA U1

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL

pro diplomovou práci s názvem

Interakce učitelky mateřské školy nasměřované k podpoře vzájemné komunikace dětí

Vážená paní učitelko,

Žádám Vás o souhlas s publikováním od Vás získaných dat v rámci výzkumu probíhající prostřednictvím diplomové práce na téma “Interakce učitele mateřské školy nasměřované k podpoře vzájemné komunikace mezi dětmi.“ Výzkum je prováděn Bc. Pavlou Harangozó, studentkou navazujícího magisterského programu Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Výzkum bude realizován formou pozorování a rozhovoru. Pozorování a rozhovor bude nahrán a ze zvukového záznamu bude následně přepsán do písemné podoby, která bude dále analyzovaná a interpretovaná. V doslovném přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena jeho anonymita a ochrana Vaší osoby i osob zmíněných v průběhu pozorování a rozhovoru. Všechna získaná data budou sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu, nahrávky budou po přepisu do textové podoby smazány a Vaše jméno i jména zmíněných osob budou nahrazena pseudonymem, např. písmenem nebo číslem.

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

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím informací prostřednictvím pozorování, rozhovor a dalších souvisejících informací pro účely diplomové práce. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA Z TRANSKRIPTU POZOROVÁNÍ PARTICPANTA U3

U: Tak úžasný, tak jdeme na to.

D1: Můžu já první?

U: Můžu já první, abychom se nedohadovali?

D1: Tak jo.

U: Tak já vyberu první, aby to bylo spravedlivé a potom vy. Tak já vyberu více cest. Tak můžete navázat.

D2: (chlapec umisťuje kartičku) Tuhle.

U: Opravdu?

D1: To se takhle nedělá. To musíš každý jeden a pak druhý.

U: Martínku a je to tak, že jeden u Vás si vezme vždycky jednu kartičku. Střídáte se po jednom. Ano, Tak ty jsi teda udělal teďka tři, tak aby to bylo spravedlivé, tak Vaneska a Filípek udělají další tři karty a pak se budete střídat ob jedno. Jo?

D1: A můžeme si radit i.

U: Samozřejmě, že si můžete radit. Když nebude Vaneska nebo Filípek vědět, tak Martínek Vám poradí. Ale vidíš, že tady jsou možné dvě cesty.

D2: A můžem to i zauzlovat.

U: No, to jo a bude to pak těžké.

D1: Ale já nevím, jak to tam dáme.

D2: Tohle už tam nepasuje.

U: To nám zatím nepasuje. Přesně tak.

D3: Do modrý?

D2: Jo. Tady.

D1: Ne každý jedno?

U: Ne ještě dvě.

D2: Ale tady je dírka.

D3: Tady to nevyjde.

U: Může, může.

D1: Jo, ale to tam nepasuje.

U: To je konec už, pravda.

D1: Takže já jdu.

D2: Ne, já.

D1: Ještě já tři.

U: Ještě dvě.

D1: Ehmm. Ještě dvě. (dívka umisťuje kartičku)

U: Ještě jedna.

D2: Musíš modrou a

D3: Ne, žlutou.

U: Ehmm.

D2: Modrou nebo žlutou.

U: Přesně tak.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA Z TRANSKRIPTU INTERVIEW PARTICIPANTA U1

Dobrý den.

Dobrý den.

Ráda bych s Vámi udělala rozhovor o interakci učitele a dětí v návaznosti na problémově orientované učení. Souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Má první otázka zní, jakým způsobem interagujete s dětmi při řešení problémově orientované situace?

Tak když to opravdu říkají mylně a nedokážou se domluvit, tak tam vstoupím. Snažím se to teda vyřešit, ale zase jim dávám ten čas k tomu to vyřešit. Pokud vidím, že to nespěje nebo že by to šlo k hádce, nebo že se zvyšují hlasy, nebo že se začne někdo urážet, nebo je plačtivý.

A když se tedy blíží zaměřím na tu problémově orientovanou situaci a běžnou úlohu. Spatřujete v tom nějaký rozdíl v rámci Vaší interakce?

Je to jiný samozřejmě pro mě. Protože samozřejmě to chování dětí při běžné situaci. Když je to při problémové situaci, tak třeba děti zvyšují hlas, víc jsou hlučnější, křičí a reagují jinak. Když je to při běžné situaci, tak prostě, já mám ve třídě, homogenní a mám je ve věku, že jo, mám nejstarší děti. Ve věku 5 až 6 let. A vlastně oni jsou zvyklí se v kruhu hlásit. Takže tam při té běžné situaci nedochází k tomu, aby docházelo k nějakému konfliktu, protože když chtějí něco říct, tak se přihlásí.

Čím je tedy specifická Vaše interakce směrem k dítěti při problémové situaci?

Tak, pokud se to nedaří, tak někdy tomu nechávám volný průběh, tam kam oni chtějí. I když je to při hře, tak je nechávám, buď je taková situace, kdy do toho samozřejmě zasáhnu, když vidím, že to spěje zase k nějakým neshodám, nebo když se to špatně odvíjí tak do toho samozřejmě zasáhnu. Snažím se to vysvětlit, aby nám všem tam bylo dobře, ale pokud třeba je to skupina dětí, co se hezky umějí domluvit, nebo si to prostě změní, protože nevědí, ale tak je nechávám, protože si tu hru prostě obmění. Třeba my jako obměňujeme různé hry, jako stejný způsob, třeba dám příklad „Sochy“, tak se to obmění na ten způsob „Štronza.“ Takže se to takhle mění podle tématu a ročního období. Takhle se mi vlastně líbí, když děti přicházejí na jiný řešení. A je to o té fantazii, takže se tam rozvíjí fantazie, takže já se tomu zase nebráním, líbí se mi to. Ale zase to musí být v nějaké míře.

Takže samozřejmě jim nechávám volný průběh, tím že, jsou to starší děti. Tak se mi líbí, že většinou přichází na ty jiný řešení, takže proč ne. Líbí se mi to naopak.

A pokud vidíte, že se dítě nezapojuje, jak se ho pokoušíte navést, aby pracovalo?

No, zeptám se. Vždycky jdu za ním. A zeptám se, proč se nezapojuje. Když mi to řekne, snažím se to vyřešit. Nestalo se mi, aby mi to, to dítě neřeklo. U těch větších opravdu komunikují. Dá se to všechno řešit, abych ty děti nějak zaujala. Jo, takže pak určitě nějakou motivací. Proč to děláme, že když mu to nejde, když je třeba důvod, že tohle já neumím, tak vlastně vysvětlím, že jsme v té skupině, proto abychom to zvládly. Že to je opravdu, že se to učíme, že to nejde nikomu z nás. A že vlastně to dělá proto, aby to uměl. A řeknu, a dělám ze sebe, jakoby takovou, že mi to moc nejde, ať mi poradí. Takže tam třeba se postavím do role, já žáka, on učitele a snažím se „*Jé, ale co je tohle. Pomůžeš mi? Jé počkej, tak co to máš za ten úkol tady? Tak co to tady máme udělat?*“ Tak se mi snaží říct, co jsem před tím vysvětlila a vlastně řeknu, „*No a jak to uděláme. Myslíš, že takhle?*“ Udělám tu správnou variantu a on mi řekne „*Jo takhle jo.*“ No a tím už ho to začíná bavit a vlastně ze sebe dělám tu, co to neumí a jeho to motivuje a začne spolupracovat.

Myslíte si, že Váš čas, kdy interagujete s dětmi je dostačující?

Tak řeknu Vám, že dávám dostatek času, protože od toho tam jsme. Že ty děti mají mít čas k vyřešení úkolu. A nejenom splnit. Já mám ráda, když ty děti to pochopěj, ne jenom jakoby, aby spěchaly. „*Já to splním*“, ale ne aby dělaly mechanicky. Ne oni to musej chápat a musí je to bavit, že jo. A ne jakoby mechanicky zvládnout a vlastně nevím, co jsem udělal. Na mě někdo tlačil, tak opisuju, koukám, jak se to dělá, ne. To je vlastně učení k ničemu. To prostě ano, mechanicky se naučím, ale proto si nemyslím, že my to děláme. My to děláme, abysme ty děti rozvíjely a učily je. A ne aby něco zvládly „*Jo, skvělý.*“ Proto, to se odráží, i že opravdu ty děti učíme k té samostatnosti, aby to opravdu dělaly, ale proto my jsme ve školce, že na to ten opravdu maj. Ve škole už třeba ten čas tolik není, máte třičtvrtě hodinu na všechno. I výtvarnou činnost musejí zvládnout ten projekt, tady ne. Tady si to prostě můžete protáhnout. Jo, že nejsem limitovaná, že deset minut mám na výtvarnou činnost. Ne, někdy dělám dýl výtvarnou činnost, jindy dělám dýl pohybovou chvilku, je to prostě na tom. Ale zase netlačím na ty děti, chci aby si to užily, aby to vnímaly, aby se vylepšovaly. Takže takhle to je u mě se vším. I jakoby, co se týče grafomotoriky, pracovních listů, dávám jim čas, i pokud chtěj. Pokud samozřejmě (*mmm*) se mi stalo, že dítě má pomalejší tempo a my jdeme na jinou aktivitu a ono chce to dodělat, tak já ho nechám. Pokud nechce, nedodělává, a ptám se ho „*Budeš to chtít dodělat zítra?*“

Budeš to chtít dodělat později? Mám Ti to odložit, pak to dáme na nástěnku?“ Když mi řekne „*Ano*“ tak mu to odložím, pokud řekne „*Ne*“ dávám to. Netlačím děti za každou cenu, aby něco dodělaly, ne. Protože mě se osvědčilo v tom, že když netlačím na ty děti, tak ony samy viděj, a třeba to tam nechtěj dát, že ostatní výkresy tam dám. A ty rodiče slyšej v té šatně, jak ty děti chválím, tak s tím i ten výkres taky. Že se zlepšujou, zrychlujou se, aby to tam měly taky. Takže pak samy jsou rychlejší. I třeba, co se týče tohohle.

Jakým způsobem si myslíte, že Vaše interakce ovlivňuje psychický a sociální vývoj dětí?

Ano ovlivňuje velmi. Ovlivňuje třeba musím říct, že já ovlivňuju, jak samozřejmě tak jak jste řekla, tak i třeba vizuálně, to jak člověk vypadá. Ovlivňuje celkově. Myslím si, že učitel by měl bejt jakoby nějak upravený, protože tím děti ovlivňuje, protože i na sebe dbaj, když vidí, že paní učitelka o sebe dbá, hezky vypadá. Tak tak chtějí bejt taky kolikrát. Ale když tam přijde člověk, kterej, co nosí ty, roztrhaný džíny, je potetovanej, má tunely v uších, tak si nemyslím, že by tak měl pedagog vypadat. Dřív, nikdy to tak nebylo dřív, myslím si, že tohle bylo v pořádku, co se týče. Protože učitel by měl být vzor, vždycky to tak bylo, byl vzorem. A teďkom to v těch školkách poslední dobou padá. A nemyslím si, že to je v pořádku. Člověk by měl o sebe dbát. A vypadat, protože jde příkladem těm dětem. Ty děti vlastně i ta mluva, jak člověk mluví, tak ho napodobujou, dyť kolikrát prostě děti si hrají na učitelku a tam se to odráží, tam to prostě vidím. Mám kolegyni, má hrubší vyjadřování a prostě tam vidíte, kdo hraje koho. A když si prostě sednou na tu židli, tak já jsem paní učitelka Vendula. „*Tak a teď Tě seřvu.*“ Prostě mluvěj škaredě, mluvěj vlastně a trestaj jo. Takový to jako jsou takový agresivní. Když si hrajou třeba na druhou paní učitelku, tak já takto nehovořím, musím říct a prostě jsou jemný, snaží se prostě udělat tu srandu. Myslím si, že je to v pořádku. To se odráží i na kresebným projevu dítěte. Když jsem nakreslená, tak jsem prostě ve veselejch barvách, usměvavá. Vidím vlastně na tý kolegyni, kolikrát je vlastně vidět, jak se mračí u dětí, děti jí dělají úsměv jako pokaženej, prostě že se mračí. A nemá vůbec, když si všímám těch výkresů, jako kolegyně chodí v tmavých barvách, vlastně ta postavička není hezká, je tmavá. Jo a to se odráží na těch dětech, viděj, jakoby pesimismus, a vlastně když si hrajou na tu paní učitelku, tak se chovaj pesimisticky, což si nemyslím, že je dobře. My si máme jakoby ty děti vést k tomu, jakoby, k dobru a prostě tím, že jim jdem příkladem, tak měly chovat. Protože musíme brát, třeba jsme pro spoustu dětí vzorem. Takže bysme, i když se prostě necítíme dobře nebo to, měly dát prostě v práci, u těch dětí umět chovat.

Děkuji Vám za interview, za odpovědi.

No není zač.

Na shledanou.

Na shledanou.