

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Lexikální analýza aktivního slovníku učitelek
v mateřské škole**

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Málková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Alena Málková

Studium: P16P0886

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Lexikální analýza aktivního slovníku učitelek v MŠ**
Název diplomové práce AJ: Lexical analysis of the active dictionary of kindergarten teachers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je věnována problematice lexikonu v prostředí mateřské školy. Učitelky MŠ aktivně působí na žáky nejen prostřednictvím obsahu svých verbálních výpovědí, ale také jejich formou. Diplomová práce si klade za hlavní cíl porovnat komputačně lingvistické charakteristiky verbálních projevů učitelek MŠ ve dvou odlišných typech situací: řízené činnosti a volné činnosti. V první části práce diplomantka popíše současný stav poznání (zaměří se především obecně na problematiku činnosti v MŠ a obecně lingvistické poznatky). Ve druhé části práce navrhne a realizuje výzkumné šetření. Zkoumaný materiál budou autentické verbální projevy minimálně dvou učitelek v MŠ rozlišené na projevy v průběhu dvou typů činností (řízené a volné), každá činnost bude zastoupena materiálem v délce minimálně 20 minut. Získaný materiál bude odeslán na automatizovanou lemmatizaci a po té statisticky zpracován (základem zpracování budou testy pro porovnání dvou souborů, pravděpodobně neparametrický Wilcoxonův test). Získané výsledky budou podrobeny diskusi ve vztahu k současnému stavu poznání i k praxi.

Hagège, Claude (1998). Člověk a řeč : lingvistický příspěvek k humanitním vědám. Praha: Karolinum. Vybíral, Zbyněk (2009). Psychologie komunikace. Praha: Portál.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala zcela samostatně, pod vedením vedoucí diplomové práce, uvedla všechny použité prameny a literaturu a využila poznatků získaných vlastním studiem.

V Hradci Králové, dne 13. 4. 2019

Anotace

MÁLKOVÁ, Alena. *Lexikální analýza aktivního slovníku učitelek v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 65 s. Diplomová práce.

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali obsahem předškolního vzdělávání a komunikací, dále osobností a jazykem a následně vztahem mezi jazykem a osobností. V praktické části jsme získali data ve formě audionahrávek, které byly analyzovány automatickým systémem pro lemmatizaci. Zaměřili jsme se na počty vyprodukovaných slov, počty jednotlivých slovních druhů a další kategorie v závislosti na řízené a neřízené činnosti. Nejprve byly výsledky řešeny z pohledu všech učitelek (sloučením výsledků dat řízené a volné činnosti.). Dále pak byla analyzována data u každé jednotlivé učitelky. Všechny získané výsledky byly mezi sebou následně porovnány. Cílem práce byla analýza verbální stránky jazyka učitelek v mateřské škole.

Klíčová slova: lexikální analýza, osobnost, řízená činnost, neřízená činnost, mateřská škola, komunikace.

Annotation

MÁLKOVÁ, Alena. *Lexical analysis of the active dictionary of kindergarten teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 65 s. [Diploma Degree Thesis].

The theoretical part of this thesis deals with the content of preschool education and communication, as well as the personality and language, and consequently the relationship between the language and personality. The practical part contains an analysis of audorecordings through an automatic system for lemmatization, with focus on the number of produced words, the number of individual parts of speech and other categories depending on guided and unguided activities. Firstly the results were analyzed from the perspective of all the teachers (through combining the data results of guided and unguided activity). This was followed by each teacher's data analysis and the comparison of results. The aim of the thesis was the analysis of the verbal aspect of language of kindergarten teachers.

Key words: lexical analysis, personality, guided activities, unguided activities, kindergarten, communication.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi po celou dobu vypracování poskytovala. Zároveň bych chtěla poděkovat Mgr. Tomáši Jelínkovi, Ph.D. za odbornou pomoc při zpracování sebraných dat. A nakonec bych chtěla poděkovat nejmenovaným paním učitelkám z mateřských škol, které mi ochotně poskytly data důležitá k vypracování této diplomové práce.

Obsah

1	Obsah předškolního vzdělávání	11
1.1	Organizace dne	13
1.2	Činnosti v mateřské škole dle míry deskriptivity	17
1.2.1	Volné činnosti	17
1.2.2	Řízené činnosti	18
2	Komunikace	20
2.1	Jednotlivé druhy komunikace	20
2.1.1	Verbální komunikace	20
2.1.2	Neverbální komunikace	21
2.1.3	Komunikace činem	22
2.2	Efektivní x neefektivní styly komunikace	22
2.2.1	Efektivní komunikace	22
2.2.2	Neefektivní komunikace	24
2.3	Řeč učitele v MŠ	25
2.4	Možnost rozvoje komunikace učitelů v MŠ	26
2.5	Návrh aktivit pro rozvoj komunikace s dětmi v mateřské škole	27
3	Osobnost	30
3.1	Druhy osobnosti – temperament	31
3.2	Extraverze x introverze	31
3.3	Osobnost pedagoga mateřské školy	33
4	Jazyk	35
4.1	Slovní druhy	35
4.2	Moderní metody analýzy jazyka	37
5	Vztah mezi jazykem a osobností	40
5.1	Obecně vztah mezi jazykem a osobností	40
5.2	Pennebakerovy studie	40
6	Výzkum	42
6.1	Výzkumné cíle	42
6.2	Metody získání a zpracování dat	42
6.3	Lingvistická analýza textů	43
6.4	Výzkumný soubor	48
6.5	Popis výsledků	50
7	Diskuze výsledků	57
7.1	Limity studie	59

8	Závěr	60
9	Použité zdroje	62
10	Seznam příloh	65

Úvod

V současné době je povolání učitele jedno z nejdiskutovanějších, a to jak z hlediska kvalifikovanosti, tak například ohodnocení. To, jak pedagogové působí na okolí, do kterého řadíme děti, rodiče a další osoby, je možné ovlivňovat mnoha způsoby. Jedním z těch nejdůležitějších je samozřejmě to, jak na své okolí působíme hlasově. Můžeme tedy říci, že hlas je jedním z nejdůležitějších pracovních nástrojů učitele. Proto je potřeba o něj pečovat a chránit ho.

Na děti můžeme působit verbální a neverbální komunikací nebo komunikací činem. Naše práce se bude konkrétně zabývat verbální stránkou jazyka. Zaměří se na to, co a jak v danou chvíli říkáme. Důležité je, jaká používáme slova a kolik toho řekneme v určitém časovém úseku. Pedagogové by měli pečlivě volit svá slova a snažit se rozšiřovat svou slovní zásobu, aby mohli být při kontaktu s dětmi dobrým mluvním vzorem. To, že se nevěnujeme neverbální komunikaci a komunikaci činem, neznamená, že bychom jakkoli zpochybňovali jejich důležitost.

Na základě výzkumu ve své bakalářské práci (Málková, 2016), která nese stejný název jako práce tato, jsme se rozhodli pokračovat a prozkoumat problematiku verbální stránky jazyka pedagoga hlouběji. V předchozí práci bylo cílem porovnat audiozáznamy dvou učitelek z mateřských škol. Data byla zastoupena pětihodinovými nahrávkami, a my jsme tak mohli porovnávat pedagogy mezi sebou ve stejném časovém úseku a za stejných podmínek. U jedné z učitelek byla zjištěna míra introverze, oproti tomu u druhé výsledky dotazníku ukazovaly na extraverci. Zkoumali jsme, jakým způsobem učitelka nakládá se svou možností verbálně ovlivňovat děti v mateřské škole.

V této práci se budeme zaměřovat na problematiku a rozdíly řízených a volných činností. V tomto případě se podařilo získat data od pěti učitelek, které v současnosti pracují v mateřských školách. Každá z nich poskytla záznamy, které jsou zastoupené v délce 20 minut při řízené a 20 minut při volné činnosti jejich běžného dne v mateřské škole.

Cílem této práce, jak již bylo dříve uvedeno, je hlouběji analyzovat verbální stránku jazyka a zjistit, jak učitelky v mateřských školách verbálně ovlivňují děti, jaký počet slov používají, jaké je rozlišení jednotlivých slovních druhů. To vše srovnáním řízené a volné činnosti v mateřské škole.

1 Obsah předškolního vzdělávání

Problematika jazyka se týká všech činností, které učitelky v mateřských školách s dětmi dělají. Souvisí i se všemi oblastmi a obsahem, který učitelky dětem při předškolním vzdělávání předávají. Proto si nejdříve pojďme ujasnit obsah předškolního vzdělávání.

Jak uvádí RVP (2018, s. 13): „*Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „Očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově.*“

Do skupiny předškolních dětí řadíme děti ve věku 2 až 6 (7) let. Je tak zřejmé, že celý obsah je stanoven pro celou již dříve uvedenou skupinu. Obsah je dále možné dělit do vzdělávacích oblastí, které na sebe vzájemně navazují. Je důležité tuto návaznost dodržovat zároveň v praxi, kterou vedou jednotlivé učitelky. Řadíme sem následujících pět oblastí:

1. Dítě a jeho tělo;
2. Dítě a jeho psychika;
3. Dítě a ten druhý;
4. Dítě a společnost;
5. Dítě a svět. (RVP PV, 2018)

Každá jednotlivá oblast je rozdělena do několika dalších kategorií. Mezi ně patří **dílčí vzdělávací cíle** (co učitel u dítěte podporuje), **vzdělávací nabídka** (co učitel dítěti nabízí), **očekávané výstupy** (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a **rizika** (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele). (RVP PV, 2018)

Pro naši práci je důležitá část, která se nějakým způsobem dotýká komunikace. Jedná se jak o komunikaci mezi dítětem a učitelkou, tak i o komunikaci mezi samotnými dětmi. Pro představu uvádíme několik konkrétních bodů přímo z Rámcového vzdělávacího programu k předškolnímu vzdělávání (2018).

Dítě a jeho psychika (konkr. Jazyk a řeč):

- **Dílčí vzdělávací cíle**
 - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (např. vnímání) i produktivních (např. výslovnosti)

- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- **Vzdělávací nabídka**
 - artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky
 - společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění, vyprávění podle skutečnosti, podle fantazie)
 - komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv
 - samostatný slovní projev na určité téma, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
 - vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo
 - přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- **Očekávané výstupy**
 - správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
 - vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
 - vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
 - formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
 - učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- **Rizika**
 - málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim
 - špatný jazykový vzor
 - vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte)

Auduc (cit. dle Šťastného a kol, 2017, s. 105) uvádí vzdělávací program francouzských mateřských škol, který je podobně jako ten v České republice členěn do jednotlivých vzdělávacích oblastí:

- „rozvoj jazykových kompetencí;
- objevování písma;
- socializace a stávání se žákem;
- senzomotorický rozvoj;

- *první poznávání světa;*
- *rozvoj psychosociální oblasti (kreativity, citlivosti a představivosti).“*

Co se týče jazykových kompetencí, jsou činnosti v předškolním vzdělávání ve Francii zaměřeny především na mluvený jazyk a na rozšiřování slovní zásoby. Dítě by na konci mateřské školy mělo být schopno rozumět sdělovaným informacím, smysluplně odpovídat nebo příslušně reagovat, je seznámeno a umí používat vhodná slova při klasických situacích během dne. Dále je schopno převyprávět své zážitky a různé příběhy, vyjadřuje svůj názor. (Šťastný a kol., 2017)

Učitelka je pro dítě jazykovým vzorem. Naše práce se zaměřuje na to, co a jak prezentuje, jaký jazykový vzor při jednotlivých činnostech nabízí.

1.1 Organizace dne

Rámcový vzdělávací program (2018) vymezuje organizaci dne takto (uvádíme vybrané body):

- denní řád je pružný, umožňuje pedagogovi volně reagovat na individuální schopnosti a dovednosti dětí a také na jejich potřeby;
- pedagogové zařazují pravidelně do činností pohybové aktivity zaměřené na prevenci zdraví;
- děti se v mateřské škole cítí v bezpečí, pociťují klid a mají dostatečné soukromí na hry a další aktivity;
- je zajištěné vyvážené střídání neřízených a řízených činností během dne;
- během spontánních her děti nejsou přerušovány, mají dostatek času a možnost hru později dokončit;
- činnosti jsou podávány tak, aby se děti mohly volně zapojovat, zkoušet je, experimentovat
- dětem jsou předkládány činnosti individuální, skupinové i frontální, mohou se pohybovat v malých, středně velkých i velkých skupinách
- je předkládán dostatek kvalitních pomůcek, které jsou připravovány včas pro plnění činností
- nejsou překračovány stanovené počty dětí ve třídě, spojování tříd je maximálně omezeno.

„Předškolní vzdělávání má svou specifickou organizaci dne, v níž se střídají činnosti, nazývané i jako aktivity (spontánní, řízené, přechodové apod.).“ Šmelová, Prášilová (2018, s. 116)

Každá část dne může vyžadovat jiné typy komunikace. Jedná se o to, jaká v danou chvíli nastane situace. Můžeme mluvit o individuální a skupinové. K individuální dochází např. ve chvíli, kdy rodiče přivádí děti do mateřské školy. Učitelka komunikuje i s rodičem, ale co se týče dětí, mluví právě s tímto jedním konkrétním. Se skupinovou komunikací se setkáváme např. při komunitních kruzích. Učitelka svým hlasem ovlivňuje všechny děti, které sedí na koberci a poslouchají informace, které jim předává.

Dalo by se říci, že organizace dne v mateřské škole je pouze orientační. Jednotlivé činnosti se mezi sebou mohou prolínat. Bereme tak ohled na individuální potřeby a podmínky, reagujeme na situace, které vzniknou neplánovaně. Co je však potřeba opravdu dodržovat, je délka pobytu venku (s přihlédnutím k aktuálním podmínkám) a doba oběda.

Tabulka 1 – Uspořádání dne v MŠ z roku 1984 a 2001

Uspořádání dne v mateřské škole	
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984)	<p>V dřívějším pojetí byl používán pojem „režim dne“. Program vymezoval orientačně uspořádání dne v mateřské škole, ve kterém musela být povinně zakomponována:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro 5-6leté děti dvě zaměstnání (9:00-10:00 hod., s přestávkou), - pro 3-5leté jedno zaměstnání (9:20-9:40 hod.). <p>Zaměstnání bylo stěžejní pro rozšiřování vědomostí a dovedností dětí. Muselo být zařazováno každý den.</p>
Rámcový program pro předškolní vzdělávání (2001)	<p>Rámcový program pracuje s pojmem denní řád, ten zajišťuje pravidelný denní rytmus. Měl by být flexibilní a umožňovat organizaci činností tak, aby bylo zajištěno uspokojování potřeb dítěte a současně reagováno na aktuální požadavky např. rodičů. V dnešní mateřské škole mají rodiče možnost přivádět i odvádět děti po dohodě s pedagogem dle potřeby. Pedagog plánuje činnosti a různé aktivity ve vyváženém poměru spontánních a řízených činností. Dětem je dán dostatečný prostor pro hru.</p>

Komentář: Pro srovnání tabulka č. 1 uvádí informace o organizaci dne z roku 1984 a z roku 2001. Dříve bylo povinné přesně dodržovat časový plán, který mohla kdykoli kontrolovat ředitelka MŠ či Česká školní inspekce. V současné době mohou pedagogové pracovat a upravovat plán podle potřeb a zájmů dětí nebo podle podmínek samotné MŠ.

Zdroj: Převzato z Šmelová (2004, 118)

Je zřejmé, že se organizace dne v mateřských školách vyvíjela v průběhu let. Pokud bychom srovnávaly příklady ze současné doby a z různých mateřských škol, narazíme samozřejmě také na určité rozdíly. Mohou se odrážet od počtu tříd, počtu pedagogů, roli hraje i fakt, jestli má mateřská škola kuchyň, nebo zda je „pouze“ výdejnou stravy. To však nemění nic na tom, že je vždy nutné přihlížet k požadavkům, které uvádí aktuální Rámcový vzdělávací program. Na další stránce uvádíme reálný příklad organizace dne v mateřské škole.

Tabulka 2 – Ukázka organizace dne v MŠ

6:30 – 7:00	scházení dětí ve třídě A, B, C nebo D
Pravý pavilon	
7:00 – 7:15	scházení dětí ze třídy C ve třídě D nebo naopak
od 7:15	scházení dětí ve svých kmenových třídách
Levý pavilon	
7:00 – 7:30	scházení dětí ze třídy A ve třídě B nebo naopak
od 7:30	scházení dětí ve svých kmenových třídách
Dopolední blok	
6:30 – 9:30	hry dětí, ranní cvičení, rozvíjení osobnosti dítěte ve skupinách i individuálně hravou formou
8:15 – 9:00	postupná svačina
9:30	příprava na pobyt venku, pobyt venku
11:30 – 12:15	oběd (11:30 – 12:30 třída B a C, 11:45 – 12:15 třída A a D)
12:15 – 13:45	odpočinek dle potřeby dětí, průběžné vstávání, rozšířené aktivity
Odpolední blok	
14:00 – 14:30	hygiena, svačina
14:30 – 16:00	odpolední zájmové činnosti, rozcházení dětí v jednotlivých odděleních
16:00 – 16:30	spojení všech dětí ve třídě D nebo C rozcházení

Komentář: Tabulka č. 1 popisuje konkrétní ukázkou organizace dne v mateřské škole. Z informací v tabulce vidíme, že se jedná o mateřskou školu, která má dva pavilony a čtyři třídy.

Zdroj: v rámci obecného nařízení o ochraně osobních údajů zdroj není uveden

Nabídka rozšířených činností ŠVP PV – určeno předškolním dětem

Pondělí – Dramatáček

Úterý – Sportáček

Úterý – Pěvecký kroužek

Čtvrtek – Zábavná angličtina

Nabídka nadstandardních činností – hrazeno rodiči (určeno předškolním dětem)

Středa – Plavání

Zima – Lyžování

1.2 Činnosti v mateřské škole dle míry deskriptivity

V mateřské škole dochází během dne k velkému množství činností. My se jimi budeme dále zabývat z hlediska míry deskriptivity. Konkrétně se jedná o činnosti volné (spontánní) a řízené. Je na učiteli, jak tyto činnosti uspořádá. Důležité však je rozložit je, pokud možno rovnoměrně, v souladu s individuálními schopnostmi dítěte.

1.2.1 Volné činnosti

Role volné činnosti je v životě velmi důležitá. Víme, že během doby, kdy si dítě „volně“ hraje, může pozorovat spoustu věcí. Dítě lze diagnostikovat, pozorovat, co umí a zná, jak se zachová v různých situacích. Košťátková (2005) upozorňuje na to, že mnoho pedagogů se obává volné činnosti kvůli názoru okolí, který může vyjadřovat nesouhlas s příliš dlouhou volnou hrou dítěte a s tím spojeným „nicneděláním“ pedagoga. To, že však dítěti poskytneme tuto možnost, je jedním z hlavních znaků profesionality. Uvádí také, že i volná hra by měla mít nastavená určitá jednoduchá pravidla, kterými se děti budou řídit. Jde např. o zachování bezpečného prostředí pro všechny děti.

Jak uvádí Kolláriková a Pupala (2001, s. 135): „*Dítě se ve spontánní hře dobrovolně, v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy to jde až příliš pomalu a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji.*“

Při spontánních činnostech je volba her, hraček, pomůcek, ale i spoluhráčů na samotných dětech. Děti do hry nejsou nucené a vše tak probíhá v jejich „režii“. Měli bychom ovšem dbát na bezpečnost všech vyskytujících se ve třídě. Hra by měla probíhat v souladu s pravidly, která jsou ve třídě nastavena. Učitel se snaží do hry nevstupovat,

pokud ano, dělá to jen výjimečně. Může to být při řešení konfliktů nebo v situacích, kdy si děti s něčím nevědí rady. Zásahy do her jsou nepatrné a nápady dětem pouze předkládáme, nikoli vnucujeme. Svobodová a kol. (2010)

Děti se díky volné hře učí samy rozhodovat. Komunikují se svými vrstevníky, učí se kompromisu, poslouchají názory ostatních, rozvíjejí fantazii a mnoho dalších. Podle Svobodové a kol. (2010) přináší i rizika, mezi které patří:

- časté podceňování volné hry
- přehnaně aktivní pedagog, který se stále snaží hru organizovat
- přerušování aktivit
- přemíra tzv. dokonalých hraček
- nemožnost zachovat stavby po delší dobu

V některých mateřských školách se dnes můžeme setkat s postupnými svačinami (viz. Tabulka č. 1). Dětem je připravena svačina. Vše si samy připraví na talířek a odnáší ke stolečku. Připravený nápoj si nalijí do hrnečku (popř. požádají o pomoc pedagoga). Ve třídě to nefunguje tak, že pošleme všechny děti najednou ke stolečkům, ale dostávají možnost volby, zda půjdou na svačinu rovnou, nebo si chtějí dokončit své zvolené aktivity či si pohrát. Tradičně se s tímto postupem setkáváme ve vzdělávacím programu „Začít spolu“. Postupná svačina probíhá hlavně v době volných her.

1.2.2 Řízené činnosti

U řízených činností má pedagog dříve stanovený cíl. Činnosti můžeme mít předem přímo připravené nebo je improvizovaně zorganizovat. Jedná se o hry jak pro jednotlivce, menší či větší skupiny, ale i pro celou třídu. (Svobodová a kol, 2010)

Jak uvádí Kázmerová (2015), řízenou činnost si učitel vždy připravuje na předem stanovené téma (na určité období). Všechny činnosti, hry i způsoby, jakými budeme danou problematiku řešit, volíme s ohledem na skupinu dětí, se kterými pracujeme. Věk, schopnosti a dovednosti dětí, to jsou všechny aspekty, ke kterým je důležité přihlížet. Stále však musíme jednat v souladu s plněním cílů podle rámcového vzdělávacího cíle.

Většinou řízené činnosti probíhají v dopoledních hodinách. Je to v době, kdy jsou v mateřské škole všechny děti. Snažíme se, aby děti v této době udržovaly pozornost u aktivit, které připravíme. Samozřejmě musíme vše připravit v tak dlouhém časovém období, které jsou děti schopné zvládnout. Postupně se tak připravují na základní školu.

Řízenou hru používáme i při pobytu venku. Můžeme volit skupinové hry, ať už s pomocí různých pomůcek nebo bez nich, nebo také poznávací vycházky po okolí mateřské školy.

Dalším časem pro tyto činnosti je období „nеспavého režimu“. Děti, které půjdou následující školní rok do základní školy (i děti s odkladem školní docházky), dostávají další úkoly. Může se jednat o různé pracovní listy, tvoření, didaktické hry aj. Činnosti volíme spíše klidové, protože v případě heterogenních tříd ostatní děti spí a my bychom je tak rušili. (Kázmerová, 2015)

Mezi rizika uskutečňování řízené činnosti řadí Svobodová (2010) např.:

- podporování v soutěživosti;
- nucení dětí do pro ně nezábavných činností;
- přehnané autoritativní vedení učitelkou;
- kladení důrazu na výkon, ne na prožitek dítěte;
- nepromyšlenost činností (děti nechápou návaznost mezi činnostmi).

Neměli bychom však zapomínat na klady, které řízená činnost přináší. Děti jsou předkládány aktivity, které mu umožňují poznávat svět. Vytváříme jim prostor pro nabývání nových informací, dovedností, zážitků aj. Pokud učitelka vytvoří smysluplný celek, který navazuje na životní realitu. (Svobodová, 2010)

Při jednotlivých činnostech dochází k odlišnému jednání učitele. Reaguje jinak v řízených a ve volných činnostech. Při volných činnostech má dítě více prostoru pro své vyjádření a názory. Může se volně pohybovat po třídě, komentuje situace a činnosti, které se právě odehrávají. Pedagog mluví méně. Nepoužívá mnoho rozkazovacích způsobů. Při činnosti řízené naopak učitel vyprodukuje větší množství slov. Předává dětem informace, častěji klade otázky, zprostředkovává situace běžného dne. Mívá připravenější projev, tzn. že používá rozvinutější a složitější věty.

2 Komunikace

Komunikace by se dala definovat jako jakýsi přenos informací. Vždy se musí jednat minimálně o dva účastníky. Je používán určitý signální systém, hlavně pak systém jazykový. Kromě informací, které přenášíme, sdělujeme v roli mluvčího také např. pocity. Jedná se tedy o to, že v určitou chvíli neovlivňujeme posluchače pouze verbálně, ale můžeme k tomu používat i jiných prostředků. (Čermák, 2011)

Dle Bytešnickové (2007) je problematika komunikace opředená mnoha definicemi. Je tomu tak nejen kvůli širokému zájmu o komunikaci. V literatuře se tedy podle ní neseťkáme s přesnou a jednotnou definicí. Vše následně vede k tomu, že můžeme dohledat velké množství, někdy až matoucích popisů pojmu komunikace.

Šmelová (2018, s. 171) uvádí: „*Sociální komunikaci chápeme jako sdělování, dorozumívání mezi lidmi uskutečňované na základě následující struktury: mluvčí – záměr, sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače.*“

Typickým příkladem sociální komunikace je komunikace pedagogická. Pokud chceme, aby se nám komunikace dařila, je důležité být empatický k dítěti, respektovat ho a být konkrétní (Šmelová, 2003). Pro naši práci jsou důležité dva subjekty, kterými jsou děti a pedagogové. Těmi dalšími by mohli být rodiče, ostatní zaměstnanci mateřské školy a jiní.

Mohli bychom říci, že bez komunikace bychom se ve světě neobešli. Komunikují mezi sebou lidé i zvířata. K jejímu uskutečňování používáme mnoha různých prostředků. Samotnou řeč, různá gesta, postoje, mimiku, zvuky, ale i techniku. V dnešní době už si spousta lidí nedovede představit život např. bez telefonu, počítače, notebooku, internetu a různých sociálních sítí.

2.1 Jednotlivé druhy komunikace

V komunikaci se můžeme setkat se třemi základními formami, mezi které patří verbální a neverbální komunikace a také komunikace činem.

2.1.1 Verbální komunikace

Je zřejmé, že do verbální komunikace řadíme jako nejdůležitější prostředek řeč. Právě řeč je prostředek, který se v předškolním období dítěte intenzivně vyvíjí. Měli

bychom tak opravdu důkladně dbát na to, jaká slova při každodenní komunikaci s dětmi volíme.

Jak uvádí Šmelová (2018), při používání komunikace si předáváme různé informace, názory, sdělujeme příběhy, ať už skutečné, či vymyšlené vlastní fantazií. Pro předškolní vzdělávání je významnější forma zvuková nežli forma písemná. To však nemění nic na té skutečnosti, že i u dětí v předškolním věku se můžeme setkat s jistou formou nadání. To znamená, že před nástupem do základní školy mohou děti již v tomto věku plynule číst. Mezi tři fáze sdělení patří tyto body:

- záměr sdělení
- vlastní sdělení
- dekodování

Při samotném dekodování je důležité, abychom se ujistili, že ten, kdo informaci přijímá, ji správně pochopil. V našem případě se jedná o děti v mateřské škole. K důležitým charakteristikám můžeme řadit např.:

- barva hlasu;
- délka projevu – je důležité dětem informace podávat přiměřeně dlouhé k jejich schopnostem a věku, důležitější je prostor pro jejich samotnou řeč;
- tónová výška hlasu – jedná se o polohu samotného hlasu;
- rychlost projevu – s dětmi se snažíme mluvit pro ně srozumitelně, což závisí i na vhodně stanovené rychlosti mluvy;
- přesnost řeči – dětem bychom měli být při komunikaci vzorem, proto se snažíme omezit množství možných chyb v rozhovoru;
- způsob předávání slov – je důležité, abychom děti učili respektovat mluvčího, nepřerušovat ho. (Šmelová, 2018)

2.1.2 Neverbální komunikace

Při neverbální komunikaci můžeme použít mnoha způsobů.

Šmelová (2018) uvádí následujících osm způsobů, které spadají do neverbálního sdělování:

- sdělování pohledy – jinak řečeno řeč očí;
- sdělování výrazem obličeje – výraz v obličeji dokáže prozradit mnoho jak u dítěte, tak u učitelky v mateřské škole

- sdělování pohyby – kinezika;
- sdělování fyzickými postoji – o člověku vypovídá, jaký postoj zaujme, to, co dělají jeho ruce nebo např. nohy
- sdělování gesty – nejčastěji gestikulujeme rukama
- sdělování dotykem – např. pohlazení dítěte, položení ruky na rameno, když chceme upoutat jeho pozornost
- sdělování vzájemným přiblížením či oddálením – zde mluvíme o zónách osobního prostoru
- sdělování úpravou zevnějšku – v tomto případě mluvíme spíše o úpravě pedagoga, oblečení, účes, i další aspekty působí jak na děti, tak na rodiče.

Neverbální komunikace není předmětem naší studie. Uvědomujeme si však její důležitost, jelikož ve velké míře ovlivňuje to, jak všemu dítě porozumí.

Podle DeVita (2008, s. 152): *„Lidé kvalifikovaní v neverbální komunikaci jsou vysoce přesvědčiví. S dobrou přesvědčivostí lze pomáhat druhým, ale také klamat a podvádět.“*

2.1.3 Komunikace činem

Pomocí komunikace činem si každý učitel vytváří jakousi pověst. Závisí na tom, jak na nás dále nahlíží nejenom děti ve třídě, ale také rodiče, kolegové a další okolí. Pomocí ní sdělujeme svoje postoje, názory a vztahy např. k lidem nebo věcem. (Šmelová, 2018)

Možná úplně nejdůležitějším způsobem komunikace je právě tato. Výstižně tuto problematiku popisuje jedno úsloví: *„Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova.“* I tyto jevy nejsou předmětem našeho výzkumu. To jim však nijak neubírá na významnosti.

2.2 Efektivní x neefektivní styly komunikace

2.2.1 Efektivní komunikace

Při efektivních stylech komunikace je důležité určit si, co, jak, kdy a samozřejmě i proč říkat. Pro někoho z nás mohou být tyto styly zcela přirozené, protože se od dětství pohybovali v prostředí, kde se používali. Pozitivní je, že se těmto stylům dá naučit. I když by se dalo říci, že některé efektivní a neefektivní způsoby komunikace jsou si zcela rovny, opak je pravdou. Na první pohled dítě může v obou případech reagovat stejně. My se ale

snažíme, aby efekt byl dlouhodobý (budoucnost dítěte). Nechceme, aby dítě náš požadavek pouze bezmyšlenkovitě splnilo. (Kopřiva a kol., 2018)

Příklady efektivních komunikačních dovedností (Kopřiva a kol., 2018):

- **Vidím, že...** (popisování) – př. „Vidím, že si Honzík správně poradil a problém vyřešil.“
- **Je potřeba...** (sdělení informací) – př. „Je potřeba, abychom dnes začali uklízet dříve, protože k nám přijede divadlo.“
- **Pomohlo by mi, kdyby...** (vlastní očekávání) – př. „Pomohlo by mi, kdyby dnes předškoláci nalili mladším dětem čaj.“
- **Můžeš si vybrat...** (možnost volby) – př. „Můžeš si vybrat, jestli půjdeš na svačinu hned, nebo si půjdeš na chvíli pohrát na koberec.“
- **Honzíku...! (pouze dvě slova)** – př. „Honzíku, bačkůrky!“
- **Co s tím uděláme? (spoluúčast dětí)** – př. „Myslím si, že není hezké, že si kamarádovi sebral hračku. Co s tím uděláme?“

Jak vidíme, u efektivního stylu komunikace používáme hodně sloves. Učitelka používá pokyny. Objevuje se i podmiňovací způsob. Je dobré použít řečnické otázky, rozkazovací, ale i tázací způsob.

Všechny tyto způsoby děti zapojují do činností a situací, které nastávají v každodenním životě. Pomocí popisování situací jim nejen rozšiřujeme slovní zásobu, ale zároveň jim dáváme jasné informace o tom, co si myslíme. Pouhá slova, mezi která patří např. krásné, šikulka nebo výborně, neuvádí náš jasný postoj. Děti si tak neuvědomují, co se jim ve skutečnosti podařilo nebo co jim chceme sdělit.

Děti se snažíme zapojovat do různých činností a úkolů. Je důležité vybrat činnosti, které jsou děti schopné zvládnout, a nechat je „pracovat“ samostatně. V případě, že dítě dostane možnost výběru, ať už se jedná o jakoukoli maličkost, cítí, že věříme v to, že to zvládne. Má pocit, že se může dobrovolně rozhodnout.

Z hlediska jazyka se zde bude objevovat více sloves. Můžeme efektivitu jazyka podpořit tím, že použijeme více typů vět viz. výše.

2.2.2 Neefektivní komunikace

Mezi neefektivní způsoby komunikace můžeme zařadit velkou řadu příkladů. Patří sem např.

- **výčitky a obviňování** – př. „Ty jsi mě zase neposlechl!“;
- **poučování a vysvětlování** – př. „Měla by sis uvědomit, že jsem ti to řekla!“;
- **kritika a zaměřování se na chyby** – př. „Udělal jsi to špatně!“;
- **negativní scénáře** – př. „Co z tebe jednou vyroste, když se už teď chováš takhle!“;
- **vyhrožování** – př. „Běda, jestli to budeš dál dělat!“
- **srovnávání** – př. „Vezmi si příklad z Aničky, jak si hezky hraje!“
- **řečnické otázky** – př. „Ty snad chceš, aby tě taky uhodil, když ty ho mlátíš?“
- **urážky a ponižování** – př. „Ty jsi ale hloupý!“
- **ironie** – př. „No ty ses teda vyznamenal. To se ti opravdu povedlo.“ (Kopřiva, 2015)

Z uvedených bodů si můžeme z morfologického hlediska povšimnout záporů, negace (patří sem slova jako běda, hloupý atd.).

Ač se mohou některé způsoby znát přehnané, i v dnešní době se s nimi ve školství (i v mateřských školách) můžeme setkat. Je nutno dodat, že děti jsou opravdu vnímavé a každá z těchto ukázek nám předkládá, jak jim může „špatně“ vyřčené slovo v dané situaci ublížit. A to nejen přímo v dané situaci, ale i do dalších let jeho života. Často se můžeme z okolí doslechnout, že již i dospělí jedinci mají určitý blok z tak útlého dětství, kvůli neempatickému chování učitelek v mateřské škole.

Proč však takto jednáme? Kopřiva a spol. (2015) uvádí tři hlavní důvody:

- a) Dětství** – každému z nás se jistě vybaví alespoň jedna z dříve uvedených situací. Ať už mířená přímo na nás nebo na někoho z našeho okolí. Jak se říká: „Co se v mládí naučíš...“ Bohužel sem patří právě i tyto negativní situace. Je známo, že děti se učí mnohem rychleji a intenzivněji právě nápodobou – tzv. sociální učení. Může se tak stát, že se jim věty dříve řečené vybaví automaticky.
- b) Emoční stav** – v mateřských školách nastávají situace, které v nás vzbuzují negativní emoce. Můžeme se cítit naštvaní, podráždění, vztekli. Pokud jednáme v „afektu“ nemusíme se k dětem zachovat tak, jak by bylo v danou chvíli přijatelné

a správné. Reakce je umocněna aktuálním emocionálním stavem, díky kterému se naše jednání liší od toho, které by nastalo, kdybychom byli „v klidu“.

- c) **Neznalost jiných způsobů** – víme, že naše reakce není správná nebo alespoň úměrná situaci. Nenapadá nás však, co a jak bychom měli udělat jinak.

Samotné děti se pak mohou dostat do situace, kdy úplně nechápou reakci učitele. Neví, co přesně udělaly špatně, neví, proč se učitel tolik zlobí, a proto pro ně není takové řešení žádným přínosem.

Během dne se snažíme nereagovat okamžitě a svoji odpověď si důkladně promyslíme (v případě, že se nejedná o zdraví či život ohrožující situaci). Z počátku může být takováto změna těžká, takže v první chvíli budeme reagovat jako doposud. I to nás posune kupředu, pokud si chybu uvědomíme a přemýšlíme, jak šlo vše řešit jinak. (Svobodová a kol., 2010)

2.3 Řeč učitele v MŠ

Jak uvádí Špačková (2015): „*Řeč sama je jedinečně lidská schopnost, daná biologicky.*“

To, že je člověku dán dar naučit se řeči, není ovlivněno naší inteligencí. Důvodem je speciální uzpůsobení našeho mozku. Ten je rozdělen do dvou částí, jimiž je Brocovo centrum (tvorba řeči) a Wernickovo centrum (porozumění řeči). (Špačková, 2015)

Pro správný vývoj dítěte z hlediska komunikace je nejdůležitější mít správný mluvní vzor. První, s kým se dítě setká, jsou samozřejmě rodiče. Ti vše předávají dítěti již od narození. Další, kdo má na děti v tomto ohledu velký vliv, jsou samozřejmě všichni učitelé, kteří s dětmi tráví každý den spoustu času. Je tak jasné, že pedagog by neměl mít žádnou vadu řeči. Proto při přijímání na jednotlivé pedagogické fakulty zájemci nejprve dochází na vyšetření do foniatrických oddělení, kde jim lékaři vystavují potvrzení o jejich způsobilosti.

Důležité je, aby měl učitel správnou a spisovnou výslovnost. Zde často dochází k chybám. Děti tak opakují, co říkají, a mohou si převzít špatné mluvní vzory již v raném věku. Je třeba si dávat pozor zejména na zkracování hlásek, polykání koncovek, nebo používání nářečních prvků. Další z chyb, které mohou nastat, je počet předávaných informací. Pokud dětem předáváme spoustu informací, nikdy nedosáhneme úplně

správného výsledku. Hned na začátku bychom si měli rozmyslet, co přesně chceme sdělovat, a od toho by se měla komunikace dále odvíjet. (cit dle Rapantové, 2015)

Každý z jedinců má jinou slovní zásobu. Ta závisí například na tom, mezi jakými lidmi se jedinec pohybuje, na tom, jak často a jaké knihy čte, nebo i na tom, jaké filmy sleduje. U dospělého člověka se jedná přibližně o 4000 slov. Čeština, stejně jako i ostatní jazyky, se dále vyvíjí, tzn. že přesný počet slov bychom jen těžko mohli určit.

S tím vším souvisí příprava učitelek mateřských škol. Pokud mají mít učitelky v tomto ohledu pozitivní vliv na děti, je důležité, aby se samy v tomto směru rozvíjely a byly kvalitně profesně připravovány. (Průcha, 2009)

„Kvalita učitelů a pečovateli je úzce spojována s kvalitou raného vzdělávání a stává se jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Je proto pochopitelné, že OECD (2012) považuje kvalifikaci učitelů a pečovateli, jejich přípravu i profesní rozvoj za jeden z klíčových faktorů kvality raného vzdělávání.“ (Syslová a kol., 2014, str. 106)

2.4 Možnost rozvoje komunikace učitelů v MŠ

Možností rozvoje komunikačních dovedností je mnoho. Pokud chce pedagog změnit svoje přístupy, má na výběr z mnoha různých kurzů nebo seminářů, ve kterých si techniku vyzkouší přímo v praxi.

Kurzy Respektovat a být respektován (R+R)

Tyto kurzy jsou vytvořené společnou prací manželů Pavla a Tatjany Kopřivových a psychologů Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové. Vše bylo uskutečněno na základě vydání knihy Respektovat a být respektován. Kurzy jsou určeny pro všechny, kteří se v životě rozhodli pro respektující přístup. Ten lze využít nejen v práci učitele při výchově dětí, ale i ve vztazích s ostatními dospělými lidmi. Cílem je seznámit zájemce s každodenními situacemi, ve kterých můžeme působit problémy jak ostatním, tak sobě samým. Nabízí alternativy, které nám pomáhají projevit úctu a respekt k ostatním. Jsou založené na férové komunikaci, toleranci názoru druhých, řešení problémů bez výčitek a vyhrožování. Snaží se naučit vážit si autority, ne se člověka bát. Je používáno hodně popisných výrazů a spojek. Neobjevují se rozkazovací způsoby. (Kopřiva, Kopřivová 2018)

Kurz hlasové a mluvní výchovy pro pedagogy

Kurz je zaměřený na zlepšení hlasových a mluvních předpokladů. Snaží se uchazeče naučit správným návykům dechové techniky. Předkládá znalosti a dovednosti z psychologie mluvního projevu (dopad na posluchače). To vše se zaměřením na snížení rizika poruchy hlasu. Časová dotace kurzu činí 20 hodin. Kurz je zaměřený na pedagogy všech stupňů škol (mateřská, základní, střední, ZUŠ aj.). Kurz je akreditovaný MŠMT. (Vydrová, 2019)

U každé profese je důležité zvládat různé dovednosti. Pokud mluvíme o problematice řeči, není jediným bodem to, že chceme něco sdělit dalším stranám. Měli bychom si uvědomit, co a komu chceme říci. Důležité je vědět, jak a kdy to máme říci. Všechny předchozí body mluví o technice řeči. Při sdělování informací můžeme narazit na velkou řadu problémů. Mluvímu se nedostává dechu, selže mu hlas atd. Užitečná nám v tomto případě může být znalost mechanismu mluvení, abychom:

- ho mohli co nejlépe využít;
- chápali, co při mluvení funguje a nefunguje;
- mohli chránit svůj hlas. (Hájková, 2011)

2.5 Návrh aktivit pro rozvoj komunikace s dětmi v mateřské škole

Představování

Tuto hru můžeme využít např. na začátku školního roku. V mateřských školách samozřejmě volíme jednodušší variantu, to znamená, že po dětech nevyžadujeme velké množství informací. Mezi ty základní můžeme zařadit např. jméno, příjmení a věk. Postupem času s dětmi v kruhu můžeme nabalovat další informace. Můžou to být jména rodičů, to, jakou třídu navštěvují, ve kterém městě bydlí nebo i celá jejich adresa.

Doplňování vět

Připravíme si zásobník vět k různým situacím nebo tématům, které chceme s dětmi řešit. Každému dítěti vždy větu srozumitelně zopakujeme, aby si v danou chvíli bylo opravdu jisté, na co odpovídá. Po čase můžeme aktivitu ztížit tím, že vyprávíme příběh, který necháme děti dokončit. Příklad: Dnes bych chtěl/a.... K obědu bych si přál/a.... Mám rád/a, když.... Nelíbí se mi.... Těším se, až....

Tvorba pravidel

Pokud na začátku roku tvoříme pravidla pro danou třídu, je dobré do toho vždy zapojit děti, které do ní dochází. Děti mají možnost vyjádřit svůj názor a učitel si může udělat hrubou představu o tom, jaká pravidla dítě zná. Nakonec si s dětmi můžeme pravidla názorně předvést (zahrát si jakousi scénku), aby vše názorně viděly a dané situace si prožily. Použít můžeme jak správné dodržení pravidla, tak opak, při kterém děti uvádí, co bylo špatně.

Ranní kolečko

V pondělí (samozřejmě i jiný den) si s dětmi v kroužku můžeme sdělovat prožitky z víkendu. Pro přehlednější situaci je dobré využít nějaký předmět, např. míček, který po kroužku pošleme. Učitelka drží míček jako první a vysvětlí dětem, že mluví pouze ten, kdo zrovna drží míček v ruce. Pošle ho dalšímu dítěti, které pokračuje. Je možné domluvit se s dětmi, že každý z nich si vybere jeden zážitek, který zkusí popsat.

Přál/a bych si, aby...

Sedíme v kroužku a vybereme jednu situaci (např. procházka venku v MŠ). Děti popisují to, jak by chtěly, aby procházka vypadala, kam by se chtěly jít projít, jakou hru by si chtěly zahrát, co by chtěly vidět.

Divadelní představení

Divadelní představení může být použito jak v řízené, tak v neřízené činnosti. Při řízené činnosti se děti společně s učitelkou domluví na tom, co budou hrát (většinou se situace vztahuje k probíranému tématu) a rozdělí si role. Může se však stát, že si děti samy vzpomenou na nějakou situaci, příběh nebo pohádku a chtějí ji zahrát ostatním kamarádům. To znamená, že kulisy, loutky, scénář, rozdělení rolí a další aspekty jsou pouze v jejich režii.

Tichá pošta

Klasickou hrou je tichá pošta. Dítě, které začíná, vymyslí slovo, které pošeptá kamarádovi vedle sebe. Takhle všechny děti pokračují dál, až se dostane řada na poslední dítě. To nahlas řekne, jaké slovo se k němu dostalo.

Zrcadlo

Děti spolu utvoří dvojice (u menších dětí může pomoci rozdělit děti učitel). Určí jednoho z nich, který bude předvádět různé pohyby. Druhý stojí čelem k němu a snaží se opakovat pohyby prvního z nich. Po čase se mohou role otočit.

Tvoření vět

Děti sedí v kruhu. První dítě řekne jakékoliv slovo. Postupně přidávají další slova následující děti, dokud nevznikne věta. Je třeba říci, že se zde jedná o těžší hru, kterou je třeba dětem podrobně vysvětlit. Zpočátku je důležité dětem dávat různé příklady a zkoušet hru společně s nimi.

Myslím si...

Děti sedí v kruhu (celá třída, mohou hrát i menší skupiny nebo dvojice). Učitel myslí na věc (pro zjednodušení dáme doprostřed kruhu košík s pár věcmi, ze kterých vybíráme). Začínáme popisem – „Myslím si...“ Ostatní se pokouší uhádnout věc, na kterou učitel v danou chvíli myslí. Po uhádnutí přejde role na dítě, a to popisuje další věc.

3 Osobnost

Každá osobnost se může promítat do práce s jazykem, která je předmětem této studie. Proto jsme se rozhodli seznámit se s touto problematikou.

Nakonečný (2009) uvádí, že pokud řešíme téma teorií osobnosti, mluvíme vlastně o tom, jak se jednotliví lidé nebo celé skupiny snaží popsat duševní život člověka a jeho samotné fungování. Jedná se i o odpovědi na různé otázky, jako jsou například tyto: „*Proč se určitý člověk projevuje daným způsobem?*“ nebo „*Proč je člověk takový, jaký je?*“ (tato otázka je myšlena z hlediska psychologie).

Definicí osobnosti je nespočetné množství. Některé z nich si jsou velmi podobné, jiné se od sebe výrazně liší.

Hlavní problém, proč se setkáváme s různorodými názory, se týká psychologie jako vědy. Základem je její pojetí, které není jednotné (Nakonečný, 2009).

Ukázky jednotlivých teorií osobnosti:

U psychologa J. B. Watsona (1925) se setkáváme s definicí, která vidí osobnost jako „*sumu aktivit, které mohou být odhaleny průběžným pozorováním chování prováděným po dostatečně dlouhou dobu, z něhož jsou získány spolehlivé informace. Jinými slovy, osobnost je konečným produktem našeho systému zvyků*“. (cit. dle Nakonečného, 2009, s. 529)

Zakladatel psychologie osobnosti Gordon Allport (1961) tvrdí, že „*osobnost je dynamická organizace těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické chování a myšlení*“. (cit. dle Balcara, 1991, s. 17)

Panajotis Cakirpaloglu (2012, s. 16) uvádí, že „*osobnost představuje souhrn, souvislost, či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka*“.

Jak uvádí Říčan (2010), aby se nám podařilo porozumět psychologii osobnosti, můžeme se zaměřit na charakteristické vlastnosti vztahů, které má s dalšími obory. Mezi obory z oblasti psychologie patří vývojová psychologie, psychologie motivace, sociální psychologie a sociálně-kognitivní psychologie. Dále to pak jsou vědní obory, které se nachází mimo psychologii. Do těchto oborů můžeme zařadit sociologii, kulturní antropologii, filozofickou antropologii, neurovědy a biologickou antropologii. Do třetice jsou to ty, ve kterých nachází uplatnění samotná psychologie. Mezi ně patří například medicína, pedagogika nebo také personalistika.

3.1 Druhy osobnosti – temperament

Pro náš cíl je takové dělení důležité z hlediska promítání se temperamentu člověka do řeči. Můžeme předpokládat, že např. sangvinik může používat více pozitivních výrazů.

V literatuře se můžeme dočíst, že problematika temperamentu je psychologické téma, které lze označit jako jedno z nejstarších. Převládají názory, že temperament je věcí dědičnosti. Z toho lze usuzovat, že ho není možné ve větší míře změnit (Helus, 2011).

Jak uvádí například Cakirpaloglu (2012), často se můžeme setkat se základním rozdělením, které již ve starověku shrnul Hippokrates. Mezi typy temperamentu se podle něho řadí: sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik.

Smékal (2002) uvádí, že:

- **Sangvinik**

Sangvinik je člověk přizpůsobivý, veselý, bezstarostný, optimistický, ale také lehkomyšlný.

- **Choleric**

U cholericů jsou výrazné síly citů. Bývají výbušní, rozdráždění, agresivní nebo také netrpěliví.

- **Flegmatik**

U flegmatika bychom mohli zmínit nevášnivost. Rychle ztrácí zájem. Je klidný a někdy až lhostejný. Bývá jednotvárný a také pohodlný.

- **Melancholik**

U melancholiků můžeme jako příklad uvést hloubku jejich citů. Bývají zdrženliví a ustaraní. Propadají smutku. Říká se o nich, že jsou pečliví.

3.2 Extraverze x introverze

Extraverti použijí téměř dvojnásobek verbální produkce. Z výsledků bakalářské práce Málkové (2016) lze zjistit, že extravertně laděná učitelka vyprodukovala za pět hodin záznamu 23 113 slov, zatímco učitelka introvertka „pouze“ 13 462. To znamená, že první učitelka vyslovila 77 slov za minutu. Oproti tomu druhá vyprodukovala necelých 45 slov za stejný časový úsek.

„Introvertní doslova znamená ‚být obrácený směrem dovnitř‘; extrovertní pak tedy logicky znamená ‚být obrácený směrem ven‘.“ (Löhken, 2014, s. 29)

Podle Löhkenové (2014) v roce 1921 Carl Gustav Jung poprvé popsal rozdíly mezi oběma těmito typy. V dnešní době je však možné pohlížet na tyto rozdíly i prostřednictvím biologických vlastností.

V každém najdeme rysy, které jsou připisované extrovertům, ale také introvertům. Většinou však rysy jednoho z těchto dvou předem zmíněných převažují. Na základě toho poté můžeme u člověka říci, že se jedná o extrovertně nebo introvertně založeného jedince. Může se také vyskytnout možnost, že člověk se nachází uprostřed tohoto pomyslného pásma. V tomto případě se používá označení ambivert nebo také centrovert (Löhken, 2014).

Podle Eysencka (Říčan, 2010) popisujeme tyto dva typy:

Extraverze

Extravert je člověk, který je označován jako družný. Dobře se cítí ve společnosti mnoha lidí, se kterými může konverzovat. Miluje vzrušení, často riskuje. Je impulsivní a vždy má pohotovou odpověď. Uvádí se, že je to člověk veselý a bezstarostný, který příliš nekontroluje své city. Má rád změnu, chápe se příležitostí. Nerad studuje o samotě a také nerad čte.

Introverze

Člověk, který je označován jako introvertní, je ten, který se jeví jako tichý. Drží si odstup od lidí, blízko sebe má pouze nejbližší přátele. V životě se snaží dodržovat určitý řád. Na rozdíl od extraverta své city drží pod kontrolou a je spolehlivý. Vyznačuje se velkou trpělivostí a nedůvěřuje okamžitým impulsům. Někdy se chová poněkud pesimisticky. Mívá sklon plánovat dopředu, spoustu času věnuje knihám.

Jak uvádí Fischerová-Katzerová a Češková-Lukášová (2006), extravert „dobíjí“ svou energii v čase, který tráví se svými přáteli. Okolo sebe má spoustu lidí, je však nutné dodat, že jeho vztahy nejsou založené na hloubce, ale spíše jejich četnosti. Upřednostňují zaměstnání, ve kterém se častěji setkávají s lidmi a nějakým způsobem s nimi spolupracují. Jsou schopni se rychle rozhodovat. Oproti tomu introverti jsou pesimističtější. Jsou ovlivněni silnými emocemi, bývají zdrženliví, nedůvěřiví a váhaví.

Dle Löhkenové (2014) je tato problematika opředena mnoha mýty. Mezi ně se řadí ten, že se introvertně laděná osoba nehodí k té, která je laděná extravertně. Druhým příkladem je to, že se introverti v životních situacích nejsou schopni prosadit takovým

způsobem, jakým to umí extraverti. Další mýtus pojednává o chování extravertů a introvertů v různých situacích. Tomu bychom se rádi věnovali podrobněji. I když jsme přesvědčeni o tom, že známe někoho extravertně laděného, můžou nastat situace, ve kterých jeho chování odpovídá spíše introvertně laděné osobě. Můžeme to upřesnit na jednoduchém příkladu. Jak jsme již dříve zmiňovali, extravert je člověk, který má rád společnost. Někdy se však stane to, že se nadchne pro nějaké téma a následně se „ponoří“ do knih (tato činnost je přisuzována spíše introvertům). Stejně tak se může stát, že se introvert zachová jinak, než bychom v dané situaci čekali. Je to například situace, kdy se stane středem pozornosti v přítomnosti mnoha lidí. Je však důležité zmínit fakt, že tyto náhodné reakce v žádném případě nemění strukturu osobnosti.

Jak uvádí Lökhenová (2014, s 70): „*Jistěže introverti mohou „extravertovat“ a extraverti „introvertovat“.* Čím blíže pomyslného středu kontinua od introverze k extraverci se nacházejí, tím snazší jim pak připadá „výlet na druhou stranu“.“

Dle Fischerové-Katzerové a Češkové-Lukášové (2006) je pro introverty složitější vyrovnat se s nároky dnešní společnosti. Současná doba je uspěchaná, vyžaduje rychlé vstřebávání informací a adaptaci na změny.

3.3 Osobnost pedagoga mateřské školy

Abychom si blíže představili osobnost pedagoga, rozhodli jsme se ho popsat v následující kapitole. Je důležité, aby byl učitel schopen seberegulace a sebeřízení. Jak jsme již dříve psali, učitelka je pro děti mluvním vzorem.

O osobnosti pedagoga můžeme vyslechnout spoustu názorů. V průběhu let se úloha učitele měnila, a tak může být pro okolí nelehkým úkolem porozumět tomu, jak je to vlastně dnes. Osobnost pedagoga je velmi rozmanitá a s vývojem společnosti jsou na ni kladené větší a větší nároky.

Jak uvádí Svobodová (2017), učitelka v mateřské škole by měla rozumět potřebám a zájmům dítěte, a také znát informace o jednotlivých stupních vývoje. Důležité osobnostní rysy pedagoga jsou svědomí, morální kvality, profesionalita a samozřejmě také znalost sama sebe. Učitel by měl být schopen dětem předávat hodnoty lidskosti a demokracie.

Podle Jůvy a kol. (2001) nese odpovědnost za účinnost procesu z hlediska společenského právě pedagog. Mezi jeho úkoly patří organizace procesu, hodnocení výsledků, provádí diagnózu, rozhoduje o používaných formách a metodách, přizpůsobuje výchovný proces aj. (cit. dle Jakoubkové, 2013)

Kantorová a kol. (2008) uvádí, že pedagog se kromě předávání vědomostí a dovedností významně podílí na výchově a rozvoje osobnosti dětí. Děti si osvojují návyky, jak přijímat změny a jak na ně dále reagovat. Pedagog tedy pečuje o rozumový, citový, morální, volní, ale i tělesný vývoj. (cit. dle Jakoubkové 2013)

Vědní obor pedagogika klade i určitý důraz na poměr talentu. Je na pedagogovi, jaký si vytvoří systém, ve kterém se následně promítne i jeho určitý profil. (Richterová, 2012)

A jak uvádí Lažová (2013, s. 15): „... *pracovat občas s dětmi dokáže kdekdo, ale zvládnout jejich štěbetání, hádky, neustálé dotazy pravidelně několik hodin denně, to už vyžaduje specifické vlastnosti. A člověk nemoudrý, nezralý a neovládající se to neustojí.*“

Můžeme říci, že pedagog je typické povolání, u kterého je často rozebíraný pojem „normálnost“. Jedná se o to, jak se chová, zda je jeho chování v souladu s pravidly. Normální osobnost je ta, která má touhy, chce dosáhnout zvoleného cíle, v něco věří, má práci. To vše jsou charakteristiky, které mají vliv na výchovu a vzdělávání dítěte učitelkou. (Havigerová, 2012)

Právě extraverteze a introverze se projevuje do jednání člověka. Může tak velkou měrou ovlivnit výběr a množství slov, kterými učitelky na děti působí.

Některé oddíly této kapitoly, byly převzaty z bakalářské práce Málková (2016).

4 Jazyk

Další kategorie, se kterou je nezbytné seznámit se pro náš výzkum, je samotný jazyk. Faktem je, že čeština je velmi složitý jazyk. Je to jazyk měkký, ohebný a více smyslový. Jak jsme psali již dříve, každá učitelka by se měla snažit o to, aby na děti mluvila spisovně, a tím jim tak předávala správný mluvní vzor.

O lidském jazyce bychom mohli říci, že se jeví jako komplexní soubor specifických znaků, rysů a funkcí. Ve všech životních projevech a situacích ho používáme. Umožňuje život ve společnosti a její samotný rozvoj (Filipec a Čermák, 1985).

Český jazyk, který je pro naši zemi označován jako národní, není používán na celém našem území jednotně. Můžeme ho rozdělit do několika jazykových útvarů. Rozdíly najdeme v hláskové a mluvnické stavbě a také ve slovní zásobě. Jako společný útvar pro celou Českou republiku se označuje spisovná čeština. Další útvary, mezi které patří české nářečí, nářečí na Moravě a nářečí na severní Moravě a ve Slezsku, označujeme jako nespisovné. (Hauser, 2012)

4.1 Slovní druhy

Pokorný (1979) uvádí, že nejzákladnější jednotkou slovní zásoby je *slovo*. Definici tohoto pojmu je těžké doložit, jelikož pojem „slovo“ je sám o sobě velmi složitý.

Slovo je tradiční a starou jednotkou. Obvykle ho chápeme intuitivně jen jako celek psaný dohromady, což je jediná diskrétní forma. Jak už bylo řečeno, patří k nejstarším pojmům. Doložitelné je, že jeho historie je velmi dlouhá a zároveň proměnlivá. Možná proto by se dalo říci, že je to pojem, který je značně diskutovaný. Je jediným textovým a konkrétním tvarem lexému. Můžeme se setkat i s tím, že slovo samotné je lexém, v případě, že jde o jednoslovný a formálně neměnný lexém. Termín slovo se dlouho používal jako jediná lexikální jednotka. V některých případech se tak užívá i dnes. Rozdíl mezi lexémem a slovem je takový, že slovo má vždy jednoznačně formálně nepřetržitou povahu. (Čermák, 2010)

Jedním z nejzákladnějších jazykových pojmů jsou mimo jiné také slovní druhy. Jak uvádí například Klímová (2012), slovní druhy bývají rozlišeny podle kombinací různých kritérií, mezi které patří mluvnické a významové (syntaktické a tvarové). Z hlediska mluvnického je můžeme rozřadit na ohebná a neohebná. Na rovině významové jsou to slova plnovýznamová, gramatická a také lexikálně gramatická.

Mezi slovní druhy běžně používané v dnešní době například podle Klímové (2012) zařazujeme tyto:

- **Podstatná jména**

Podstatná jména neboli substantiva uvádí názvy osob, zvířat a věcí. Můžeme u nich určovat pád a číslo, rod, vzor a také životnost. Řadí se mezi slova ohebná. Příklad: pes, školka, učitel.

- **Přídavná jména**

Přídavnými jmény neboli adjektivy vyjadřujeme vlastnosti podstatných jmen. Můžeme u nich určit pád, číslo, rod a vzor. Čermák (2010) uvádí, že si při hledání přídavných jmen můžeme pomoci otázkami: *“Jaký? Který? Čí?”* Dále je podle něho můžeme rozdělit do tří skupin. Patří sem atributivní, predikátová a také obojí (sem patří slova atributivně-predikátová). Příklad: krásné, jarní, bratrovo.

- **Zájmena**

Pronomina jsou slova, která svým způsobem mohou zastupovat nebo odkazovat na podstatná či přídavná jména. Kromě pádu a čísla mohou některé vyjadřovat jmenný rod. Příklad: ty, naše, jenž.

- **Číslovky**

Numeralia mají číselný význam. Mohou označovat počet, pořadí nebo také počet druhů. Například: jedna, čtvrtý, několikery.

- **Slovesa**

Slovesa, jiným názvem verba, vyjadřují děj (stav nebo také činnost). Mluvnické kategorie, které určujeme, jsou osoba, číslo, čas, způsob, slovesný rod a slovesný vid a také třída a vzor. Příklad: kreslit, uklidit, umýt.

- **Příslovce**

U příslovcí (adverbia) jde o přiblížení okolností dějů, vlastností či předmětů. Příklad: dobře, zítra, ve školce.

- **Předložky**

Vztah jména k něčemu dalšímu vyjadřují prepozice. Příklad: **na** stole, **ke** kamarádovi, **ve** školce.

- **Spojky**

Spojky (konjunkce) dávají najevo vztahy mezi větami nebo jednotlivými slovy. Příklad: Dostali jsme ovoce **a** zeleninu. **Protože** pršelo, nemohli jsme jít ven. Chtěl jsem si půjčit knihu, **ale** knihovna už byla zavřená.

- **Částice**

Partikule mohou naznačovat postoj mluvčího, druh věty, nebo také uvozují větu samotnou. Příklad: **A** ty nepříjdeš? **Prý** se ozve. **Už** jsem tam byl.

- **Citoslovce**

Citoslovce neboli interjekce dávají najevo pocity, nálady, hlasy nebo pohyby. Příklad: bzzz, bác, hop.

4.2 Moderní metody analýzy jazyka

Komputační lingvistika

U komputační lingvistiky se jedná o moderní vědecký obor. Jeho nástrojem jsou počítače, používané k analýze přirozeného jazyka. Pomocí těchto počítačů vytváří jakési postupy, díky kterým může s jazykem manipulovat. Dalo by se říci, že se v současné době komputační lingvistika zabývá úkoly s praktickým využitím (např. automatický překlad), a dále aplikacemi, které jsou určené pro vědce (analýza přirozeného jazyka – morfologické, syntaktické a lexikální). (Jelínek, 2018)

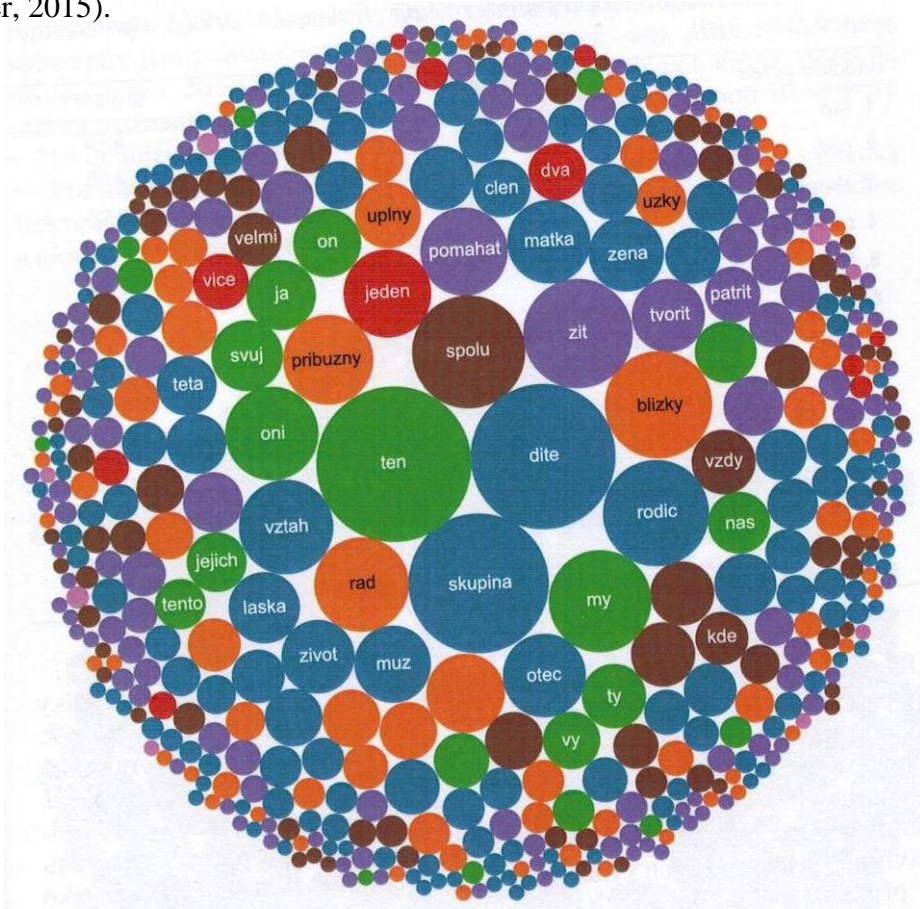
Wells (2009) uvádí, že tato lingvistika má dlouhodobou historii. K prvním takovým úkolům patří rozluštění zašifrovaných německých zpráv během druhé světové války. Vše bylo realizováno za pomoci tehdejších počítačů.

Dle Jelínka (2018) používá komputační lingvistika dva postupy, popř. jejich kombinaci. Patří sem zpracování na základě počítačovými lingvisty vytvořených pravidel a strojové učení. V současnosti můžeme do počítačové lingvistiky zahrnout spoustu dílčích oborů. Dále je lze dělit podle několika dalších kritérií. Radíme sem práci s mluveným a psaným jazykem, vytváření textu a jeho porozumění, práce s texty

standardními a nestandardními. Tyto jednotlivé aplikace se mohou kombinovat. Nástroje lingvistiky můžeme uplatnit také v dalších humanistických oborech, jako je např. psychologie, sociologie a historie. Odborníci je v tomto případě používají pro obtížné hledání informací z textu.

Frekvenční analýza

S pomocí frekvenční analýzy lemmat získáváme základní informace o určitém textu. Můžeme dostat tzv. žebříčky „top-ten“, což znamená „x nejčastějších y“. Jako příklad můžeme uvést deset nejčastějších autosémantik, pět nejčastějších adjektiv atd. V praxi tedy můžeme říci, že tato analýza je poměrně silným nástrojem k detekci významů, které jsou uloženy v daném textu. U jednotlivých pojmů se můžeme setkat s tím, že jeho četnost je velmi vysoká i při používání v běžném jazyce. Tento problém je potřeba řešit. Jako řešení se nabízí odfiltrování vlivu běžné četnosti. Dalším způsobem může být porovnání mezi četností v běžném jazyce s tou, která se vyskytuje v běžném textu. Stále však zůstává výhodou fakt, že tímto způsobem můžeme velmi snadno získat výsledky (Haviger, 2015).



Obrázek č. 1 – Lexikální stopa pojmu rodina – frekvenční analýza slovních druhů (Haviger, Havigerová a Loudová, 2014)

Obrázek slouží pro názornou ukázkou toho, jak se dá dále pracovat s daty získanými pomocí frekvenční analýzy. V tomto případě zde máme konkrétně znázorněné odpovědi respondentů, kteří odpovídali na otázku „*Co je rodina v dnešní společnosti očima našich současníků?*“ Na základě získaných odpovědí a jejich analýzy mohli autoři následně vytvořit tuto ukázkou, ze které je zřejmé, která slova byla nejčastěji používána.

Analýza založená na h-bodu

Podle Havigera (2015) se v tomto případě jedná o odlišné metody. Při použití analýzy založené na h-bodu se dostáváme k vyhledávání důležitých slov, které se však odehrává bez porovnání s korpusem. Zároveň se tato analýza také snaží eliminovat vliv slov, jež mají vysokou četnost, o čemž jsme již dříve mluvili.

Některé oddíly této kapitoly byly převzaté z bakalářské práce Málková (2016).

5 Vztah mezi jazykem a osobností

Je zřejmé, že vztah mezi jazykem a osobností, která ho používá, je úzce spjatý.

Blatný (2010) uvádí, že psycholog Howard Gardner publikoval svoji teorii mnohočetných inteligencí roku 1983. Jednalo se o knihu, která se nazývá „Frames of Mind“. O šestnáct let později ji u nás vydalo pod přeloženým názvem „Dimenze myšlení“ české nakladatelství Portál.

Teorie se skládá ze sedmi typů inteligence. U normálního jedince by se měly rozvinout alespoň nějakým způsobem. Jejich úroveň se značně liší. Konkrétně to je *inteligence logicko-matematická, prostorová, muzikální, tělesně-kinestetická, intrapersonální a také interpersonální*. Poslední inteligencí, která nás zajímá nejvíce, je *inteligence lingvistická*. V jejím případě se jedná o schopnosti mluvit, být schopen číst a psát a v neposlední řadě rozumět také tomu, co nám ostatní říkají. Mezi osoby, které mívají vysokou míru této schopnosti, se řadí například spisovatelé. Je zřejmé, že lingvistická inteligence je velmi důležitá také pro pedagogy. A samozřejmě nejen pro ně. (Blatný, 2010)

Co se týče verbální komunikace, charakterizuje ji Janoušek (2015, s. 10) jako „*specificky lidský proces a jev patřící k podstatným charakteristikám lidského jedince i lidského společenství*.“

5.1 Obecně vztah mezi jazykem a osobností

Goldberg (1981) již v uvedeném roce zmiňuje proces, při kterém se individuální rozdíly v každodenním životě lidí, především ty nejvýznamnější, promítají do jazykových prostředků, jichž jedinci využívají. Vyjadřuje také názor, že tento jev se týká ne jednoho, ale většiny jazyků. Na jeho názory navazuje řada dalších autorů, jak teoreticky, tak výzkumně. Mezi výzkumníky zabývajícími se vztahem jazyka a osobnosti se v současnosti řadí na „zlaté příčky“ profesor Pennebaker, o němž se zmíníme podrobněji v následující kapitole.

5.2 Pennebakerovy studie

Dle Pennebaker (1999) lze jazyk jak ve formě psané, tak mluvené chápat jako důležité okénko do emocionálního života člověka. Existuje velké množství různých prací zaměřených na studii emocionální, strukturální, kognitivní, ale také procesní stránky mluveného i psaného jazyka. Zde byly použité různé analýzy textu. Byly zaměřené na

specifické skupiny slov, ale i jednotlivá slova. Tyto výzkumy daly vzniknout programu zvanému LIWC. Týká se analýzy textových souborů, text analyzuje jednotlivě „slovo od slova“. Jednotlivá slova počítá a následně je zařazuje do příslušných jazykových kategorií (udává v procentech). Je možné ho otevřít v několika různých programech. Jeho součástí je 68 kategorií, které jsou již přednastavené. Ty se dále dělí na jazykové, slovní, psychologické a osobnostní. U ostatních záleží na nastavení uživatelem. Program také nabízí nástroj pro kvantifikaci dat. Ta jsou bohatá, ale často bohužel také vratká. V češtině bohužel ekvivalentní nástroj neexistuje (nebo není dostupný), proto ve výzkumné části bude využit „pouze“ nástroj na lemmatizaci.

Tato kapitola byla převzata z bakalářské práce Málková (2016).

6 Výzkum

V současném stavu poznání jsme se zabývali obsahem předškolního vzdělávání. Rozebrali jsme organizaci dne a zaměřili se na rozdíly mezi řízenou činností a volnou činností. Další kapitola byla věnována komunikaci. Zde jsme se zabývali komunikací obecně, dále řečí učitele v mateřské škole a návrhy na rozvoj komunikace jak učitelů, tak dětí. Následně jsme se věnovali problematice osobnosti. Důležitou kapitolou bylo rozebrání samotného jazyka a následné zaměření na jeho vztah vůči samotné osobnosti.

V této části budeme řešit jednotlivé výsledky získané pomocí automatizované lemmatizace u získaných autentických verbálních projevů učitelek v mateřské škole. Nejprve se krátce seznámíme s jednotlivými učitelkami, které audiozáznam poskytly, a s jejich pracovním zázemím. V samotném výzkumu se zaměříme na srovnávání řízené a volné činnosti obecně, tzn. sloučením výsledků všech jednotlivých učitelek dohromady. Dále se budeme zabývat každou jednotlivou učitelkou zvlášť a porovnáme její výsledky v rámci řízené a volné činnosti.

6.1 Výzkumné cíle

Cílem práce je hlouběji analyzovat verbální stránku učitelek v mateřské škole. Zaměřili jsme se na morfosyntaktickou stránku jazyka u řízené a volné činnosti učitelky v mateřské škole. Předpokládáme, že při řízené činnosti bude zjištěno větší použití jak slov, vět, ale i tokenů. Zaměříme se na počet vyprodukovaných sloves v jednotlivých činnostech. U každé učitelky budeme zkoumat její slovní zásobu, tzn. že budeme analyzovat počet tokenů, který o tomto jevu vypovídá.

6.2 Metody získání a zpracování dat

Audiozáznamy

Zkoumaným materiálem jsou autentické verbální projevy učitelek v mateřské škole. Celkem byla získána data od pěti učitelek. U každé šlo o stejnou délku. Vždy se jednalo o rovnoměrné zastoupení 20 minut volné činnosti a 20 minut řízené činnosti. Data byla získávána pomocí diktafonu. Každá jednotlivá učitelka si připnula diktafon a s ním absolvovala dopoledne. Spustila záznam při příchodu do své třídy a ukončila ho před odchodem na pobyt venku.

Prvních 20 minut (volná činnost) je počítáno vždy cca od 8:00. V tento čas byla již část dětí v mateřské škole. Učitelky tak mohly komunikovat jak s dětmi, které byly ve

třídě, tak s dětmi a rodiči, kteří právě přicházeli. Druhých 20 minut (řízená činnost) je počítáno od chvíle, kdy učitelky svolaly děti na koberec a zahájily tak komunitní kruh.

Můžeme tedy říci, že všechnen materiál byl získán ve stejný čas a se stejnou délkou zastoupení, což je pro tento výzkum velice důležité.

Získané nahrávky bylo nutné naposlouchat a verbální produkci následně doslovně přepsat do programu Word. Je důležité upozornit na fakt, že data bylo nutné z původní formy přepsat do formy spisovné, aby se při analýze vyskytla co nejmenší chybovost. Použitý program má omezené lemmatizační nástroje a reaguje tak lépe na spisovnou češtinu. Pokud bychom se neuchýlili ke druhému kroku, některá použitá slova by tak nebylo možné analyzovat. Docílili bychom toho, že velká část materiálu by nebyla zahrnuta do výsledku. Všechna data byla následně odeslána na automatizovanou lemmatizaci do Výzkumného ústavu v Praze. Tento proces zajišťoval pan Mgr. Tomáš Jelínek, Ph.D., který se zabývá touto problematikou.

Mgr. Tomáš Jelínek, Ph. D.

V současné době působí ve funkci vedoucího na Ústavu teoretické a počítačnické lingvistiky, Filozofické fakulty na Univerzitě Karlově v Praze.

6.3 Lingvistická analýza textů

V textech, které jsme měli k dispozici, se analýza zaměřila na dílčí parametry, a to morfosyntaktické (slovní druhy, osoba a číslo sloves, pád substantiv atd.) a lexikální (emotivně zabarvená slova, modální slovesa, vulgarismy atd.). Následně byla pro jednotlivé texty vytvořena celková statistika výskytu slov s jejich parametry. Vše je prováděno automaticky, za pomoci speciálních počítačových programů, které byly vytvořeny pro tento účel.

Přiblížení jednotlivých pojmů, které budou dále používány (dle Havigera, 2015):

Words – slovo (lexém).

Lemma – základní tvar slova.

Tokens – realizace lexému v textu.

Sentences – věty.

Slovní druhy (POS) (dle Jelínka, 2019, s. 111):

- *podstatná jména* – N (POS.N) – školka, děti, stavba;
- *přídavná jména* – A ((POS.A) – krásný, hotový, zimní;
- *zájmena* – P (POS.P) – oni, se, to;
- *číslovky* – C (POS.C) – dva, několik, třikrát;
- *slovesa* – V (POS.V) – svačit, hrát, kreslit;
- *příslovce* – D (POS.D) – tady, už, takhle;
- *předložky* – R (POS.R) – na, pod, v;
- *spojky* – J (POS.J) – a, i, nebo;
- *částice* – T (POS.T) – ano, jen, že;
- *citoslovce* – I (POS.I) – pa, au, ouvej;
- *interpunkce* – Z (POS.Z) – . , !;
- *chyba* – X (POS.X) – B, X, Y.

Sledované textové parametry

U každého slova můžeme sledovat pomocí lingvistické analýzy řadu parametrů. Dále sleduje informace, které se týkají vět nebo i celého textu. „*Každý parametr může nabývat různých hodnot, například slovo může mít deset různých slovních druhů, pro neznámá slova je vyhrazen ještě další „slovní druh“ a pro interpunkci a jiné podobné znaky další.*“

Ty, které jsou základní morfosyntaktické (vycházející z pražské morfologické analýzy), mají u každého slova vyskytujícího se v textu přiřazenou morfologickou značku, která má 15 pozic.

Základní statistické kategorie

Mezi první kategorie, které zde zjišťujeme, patří počet slov a počet vět. Další je počet tokenů (slova, číslice, interpunkční znaménka aj. dohromady).

Gramatické kategorie

Rozumíme jednotlivé pozice morfologických značek, které se používají. Jednotlivé kategorie: slovní druh, podtyp slovního druhu, jmenný rod, číslo, pád, přivlastňovací rod a číslo, osoba, slovesný čas, stupeň negace, slovesný rod, stylová varianta a vid.

Lexikální kategorie

Zjišťujeme, zda se jedná o slovesa modální. Přiřazujeme slovům informace o jejich frekvenčním ranku. Zde se identifikují zdrobněliny, hovorová a vulgární slova a také slova emocionálně nabitá.

Frazémy

Další součástí této analýzy je zjišťování, jestli jednotlivá slova, která se vyskytují v textu, tvoří víceslovné lexikální jednotky (např. rčení, přísloví).

Kombinované parametry

Z daného textu jsou zjišťovány další parametry. Zkoumají počet slov splňující určité podmínky, další ověřují souvýskyty ve větách atd.

- počet slov na větu;
- index lexikálního bohatství;
- počet finitních sloves;
- počet interpunkčních znamének na větu a počet vykřičníků na větu;
- počet preponovaných adjektivních přívlastků;
- užití spojky na prvním místě;
- počet vulgárních slov a počet nestandardních slov atd.

Lingvistické parametry textů – závěr

Výsledkem je 181 možných kombinací parametrů a hodnot s vypočtenými číselnými hodnotami.

Automatická lingvistická analýza textů

Zde bude popsán postup automatické lingvistické analýzy textů, kterým jsme získali dříve popsané výsledky. Jak jsme popsali dříve, čeština je jazyk velmi rozmanitý. Počítačový program, který byl použit, se tak musel vyrovnávat s homonymií slovních tvarů. Důležitým krokem je odstranění homonymie a určení všech tvarů a kategorií.

Předzpracování textů

Krokem, který je uskutečněn jako první, je automatické předzpracování textu. Ty se vloží z databáze do jednotlivých souborů. Je nutné nahradit např. smajlíky – program by s nimi dále pracoval jako s interpunkčními znaky.

Segmentace, tokenizace a morfologická analýza

Druhým krokem je tzv. segmentace, tokenizace a morfologická analýza. Pomocí segmentace je text rozdělen na jednotlivé věty (činí tak podle velkých a malých písmen, interpunkce, vyznačení konců odstavců aj.). Tokenizace dále dělí věty na jednotlivá slova (dle mezer). Morfologická analýza doplní všechny možné interpretace slova.

Morfologická desambiguace

Následujícím úkolem je odstranění víceznačnosti. Program u každého jednotlivého slova určí základní tvar a morfologickou značku (vybírání ze všech předem získaných možností). Může se stát, že narazíme na problém, při kterém tyto náležitosti nelze určit – dále řeší stochastický morfologický tagger Featurama (více na <https://sourceforge.net/projects/featurama/>).

Automatická anotace frazémů

Zde je provedena automatická anotace víceslovných lexikálních jednotek, tzn. zjištění ustálených slovních spojení. Ta běžně používáme, ale často po seskupení vyjadřují něco jiného než před ním.

Doplnění lexikálních informací

Po provedení předchozích kroků se zpětně mění nahrazující znaky (smajlíky). Také jsou jim připsány jednotlivé kategorie. Dále doplňujeme rozšiřující informace. Tak jednáme na základě jednotlivých základních tvarů slov.

Postprocessing textů

Na závěr texty zpracujeme tak, abychom mohli zjištěné parametry využívat statistickými nástroji. Získáme tak např. počet všech podstatných jmen použitých danou učitelkou v jednotlivém textu.

Kapitola byla zpracována dle Jelínka (2019).

Dále byl použit test Kolmogorov-Smirnov.

Test Kolmogorov-Smirnov

Uvedený test používáme v případě, kdy posuzujeme rozdíly ve struktuře dvou skupin. Volíme ho, pokud máme k dispozici tzv. spojité náhodné veličiny. Na základě tohoto testu lze zjistit normální rozlišení dat. (Chráska, 2007)

Získali jsme informace o tom, zda mají data normální rozdělení, což je důležité proto, aby měl model vypovídající hodnotu. Chráska (2016, s. 53) uvádí: „*Ve výzkumech se často setkáváme se situací, kdy proměnnou, kterou měříme, ovlivňuje současně větší počet poměrně slabých náhodných vlivů. Toto současné působení mnoha vlivů se velmi často projevuje tím, že značná část výsledků se soustřeďuje kolem průměrné hodnoty a na obě strany od ní jsou výsledky stále méně časté, přičemž extrémní hodnoty se vyskytují jen ojediněle.*“ Uvedené tvrzení si můžeme znázornit pomocí Gaussovy křivky.



Obrázek č. 1 – Gaussova křivka

Na obrázku č. 1 vidíme vrchol křivky, u kterého by se dalo říci, že odpovídá aritmetickému průměru naměřených hodnot. Křivka se přibližuje k vodorovné ose, nesetkáme se však s případem, že by protínala vodorovnou osu (můžeme nabývat hodnot od $-\infty$ do $+\infty$). Tato křivka nemusí vypadat vždy stejně, je závislá na velikosti standardní odchylky. Při jejím zvětšení se stane plošší a protáhlejší na vodorovné ose, při jejím zmenšení se protahuje nahoru a získává jehlovitý tvar. (Chráska, 2016)

Bylo zjištěno, že všechna získaná data mají normální rozlišení, s výjimkou těchto:

- POS.P
- SbP.P – osobní zájmena (vč. tvaru „tys“) – př. já, vás, mne
- 1 S – první osoba jednotného čísla – př. bych, mi, mám
- PO1 – osobní zájmeno, první osoba – př. mi, mě, nám
- V1 S – sloveso, první osoba singuláru – př. bych, mám, vím
- AN per_AN+NA – počet výskytů bezpříznakového pořadí adjektivum – substantivum na celkový počet adjektivních rozvití substantiv
- First_Conj – počet vět začínajících spojkou na počet vět
- Vulg_per_Sent – počet vulgárních slov na počet vět

Wilcoxonův test

Jedná se o statistický test významnosti. Využíváme ho u objektů, které opakovaně měříme. Mezi výhody tohoto testu řadíme jeho větší účinnost, pomocí které máme větší pravděpodobnost odhalení i menších rozdílů. (Chrásková, 2007)

6.4 Výzkumný soubor

Nejdůležitější bylo získat audionahrávky z běžného dopoledne v mateřské škole. Prvním krokem bylo najít a oslovit pedagogy, kteří by s tímto úkolem souhlasili. Při předchozím výzkumu jsme v této části narazili na problém. Zde se však podařilo oslovit učitelky, které se vším souhlasily. Sběr těchto dat nemusí být pro každého příjemnou záležitostí. Je to jakési nahlédnutí do soukromí. V rámci běžného dne se učitelka většinou setká pouze se svou kolegyní na třídě, provozními zaměstnanci, popř. s asistentem pedagoga, školním asistentem či chůvou. V tomto případě si však uvědomují, že data se dostanou do rukou dalších osob a budou analyzována. Z tohoto důvodu byly předem všechny učitelky upozorněny na to, že se jedná čistě o anonymní výzkum. V práci jsou uvedeny pouze nejjobecnější informace, ze kterých nelze určit, o kterou osobu se jedná. Tento krok jsme učinili proto, abychom měli alespoň určitou představu o jednotlivých učitelkách. Rozhodli jsme se je dále označovat jako učitelka č. 1 – učitelka č. 5.

Informace o mateřské škole, ze které pocházely jednotlivé učitelky

Všechny učitelky, které svolily s nahráním audiozáznamu, pracují ve stejné mateřské škole. Tato MŠ je otevřena od roku 2013. Její budova se nachází na okraji krajského

města a je rozdělena na dva pavilony. Tyto pavilony jsou propojeny multifunkční halou. V ní se nachází interaktivní tabule s různými cvičebními pomůckami. Je tedy využívána např. na cvičení, různé činnosti s dětmi a také akce s rodiči. V levém pavilonu se nachází třída A a třída B, do kterých v současné době dochází 26 a 28 dětí. V pravém pavilonu je umístěna třída C a třída D, do kterých je v obou případech zapsáno 28 dětí. Každá třída má svou umývárnu, šatnu a venkovní terasu. Dále se v MŠ nachází šatna pro zaměstnance, výdejna stravy, ředitelna, kancelář, sborovna a technické a hospodářské zázemí. Ke školce také patří zahrada s různými herními prvky. Počet zaměstnanců činí 15 dospělých osob. Řadí se sem 8 pedagogů, asistent pedagoga, školní asistent, finanční referent, kuchařka, pracovnice v obchodním provozu, školnice a uklízečka.

Informace o jednotlivých učitelkách

Pro bližší informace o jednotlivých výzkumných vzorcích (učitelkách) jsme si stanovili několik bodů. Všechny učitelky jsme zařadili do příslušných věkových skupin v rozmezí od 20 – 25 let do 46 – 50 let.

Další informací je počet let, které daná učitelka strávila praxí v mateřských školách. Zde jsme se nerozhodli pro orientační skupiny. U každé učitelky je vypsán příslušný počet let praxe, jelikož v tomto případě má přesná hodnota konkrétnější vypovídající hodnotu.

U vzdělání uvádíme pouze nejvyšší dosažené vzdělání.

Tabulka 3 – Informace o učitelkách, které poskytly audiozáznam

	Věk	Praxe	Dosažené vzdělání
Učitelka č. 1	46 – 50 let	30 let	VŠ – školský manažer (Bc.)
Učitelka č. 2	20 – 25 let	6 let	SŠ – pedagogická
Učitelka č. 3	20 – 25 let	3 roky	VŠ – pedagogika pro MŠ (Bc.)
Učitelka č. 4	30 – 35 let	6 let	VŠ – pedagogika pro MŠ (Mgr.)
Učitelka č. 5	26 – 30 let	6 let	VOŠ – pedagogická (Dis.)

Učitelky, od kterých se nám podařilo získat audiozáznam jsou zařazené do čtyř věkových skupin. Zajímavé je že, každá z nich má jiné dosažené vzdělání.

6.5 Popis výsledků

Jak bylo již dříve uvedeno, nejprve se zaměříme na rozbor dat, která se týkají obecně řízené a volné činnosti. Získané výsledky všech učitelek jsme sloučili dohromady a budeme rozebírat pouze tyto dvě skupiny.

Tabulka 4 – Součet výsledků všech učitelek v porovnání řízené x volné činnosti

	Řízená činnost	Volná činnost
Words	7 730	5 573
Sentences	1 613	1 222
Tokens	10 133	7 281
POS.N	1 490	1 012
POS.A	193	157
POS.P	1 415	1 039
POS.C	175	170
POS.V	1 914	1 292
POS.D	1 122	951
POS.R	396	262
POS.J	654	325
POS.T	250	310
POS.I	27	30
POS.X	94	25

Z tabulky můžeme vyčíst součet všech slov, vět, tokenů a jednotlivých jmenných kategorií, které vyprodukovaly učitelky. U samotných slov jsme se dostali na rozdíl přes 2000 slov, tzn. že v průměru každá učitelka vyprodukuje v řízené činnosti 77,3 slov za minutu, zatím co při volné činnosti je to 55,73. U vět jsme získali rozdíl necelých 400 jednotek (ve prospěch řízené činnosti). Co se týče tokenů, rozdíl je bezmála 3000 jednotek. Zjistili jsme tedy, že v řízené činnosti se jedná o počet 101,33 tokenů za minutu, zatím co u volné činnosti je to 72,81 tokenů za minutu. V dalších řádcích tabulky jsou uvedeny počty jednotlivých slovních druhů. Mezi nejzajímavější hodnoty patří POS.V (slovesa). V řízené činnosti jsme získali 1914 sloves, zatím co v činnosti volné to je „pouze“ 1292 sloves. Můžeme s jistotou říci, že to je typ slovních druhů, u kterého bylo zjištěno nejvyššího rozdílu, mezi oběma pozorovanými činnostmi.

Tabulka 5 – Deskriptivy (N=5+5)

Skupinová statistika	Aktivita	Průměry	Standardní odchylka	Průměrná standardní chyba
Words	Řízená	1 546	292,863	130,972
	Volná	1 114,60	299,48	133,932
Sentences	Řízená	326,20	42,892	19,182
	Volná	244,40	74,029	33,107
Tokens	Řízená	2 026,60	362,993	162,335
	Volná	1 456,20	398,307	178,128
POS.N	Řízená	298,00	45,667	20,423
	Volná	202,40	35,858	16,036
POS.A	Řízená	38,60	20,586	9,207
	Volná	31,40	7,797	3,487
POS.P	Řízená	283,00	77,756	34,774
	Volná	207,80	72,977	32,636
POS.C	Řízená	35,00	36,953	16,526
	Volná	34,00	22,771	10,183
POS.V	Řízená	382,80	60,64	27,119
	Volná	258,40	70,23	31,408
POS.D	Řízená	224,40	27,015	12,081
	Volná	190,20	73,346	32,802
POS.R	Řízená	79,20	27,234	12,179
	Volná	52,40	13,315	5,955
POS.J	Řízená	130,80	43,344	19,384
	Volná	65,00	22,814	10,203
POS.T	Řízená	50,00	12,942	5,788
	Volná	62,00	18,868	8,438
POS.I	Řízená	5,40	2,793	1,249
	Volná	6,00	2,236	1
POS.Z	Řízená	480,60	79,858	35,714
	Volná	341,60	99,663	44,571
POS.X	Řízená	18,80	9,884	4,42
	Volná	5,00	2,345	1,049

Tabulka uvedená výše předkládá sloupeček s průměry v jednotlivých kategoriích. U standardních odchylek platí, že čím více se jejich hodnota blíží k hodnotě průměru, tím větší je variance odchylek jednotlivých kategorií. Z něj můžeme tedy vyčíst průměry ze všech získaných dat odděleně pro volné a řízené činnosti.

Tabulka 6 – t-test

		T	DF	SIG	Průměrné odchylky
Words	Equal variances	2,303	8	0,05	431,4
Sentences	Equal variances	2,138	8	0,063	81,8
Tokens	Equal variances	2,367	8	0,045	570,4
POS.N	Equal variances	3,682	8	0,006	95,6
POS.A	Equal variances	0,731	8	0,485	7,2
POS.P	Equal variances	1,577	8	0,153	75,2
POS.C	Equal variances	0,052	8	0,96	1
POS.V	Equal variances	2,998	8	0,017	124,4
POS.D	Equal variances	0,978	8	0,357	34,2
POS.R	Equal variances	1,977	8	0,083	26,8
POS.J	Equal variances	3,004	8	0,017	65,8
POS.T	Equal variances	-1,173	8	0,275	-12
POS.I	Equal variances	-0,375	8	0,717	-0,6
POS.Z	Equal variances	2,434	8	0,041	139
POS.X	Equal variances	3,038	8	0,016	13,8

Jak čísla v tabulce ukazují, v některých případech vyšel statisticky průkazný rozdíl (hodnoty $SIG \leq 0,05$). Jedná se o řádky s názvy words, tokens, POS.N (podstatná jména), POS.V (slovesa) a POS.J (částice). Sloupeček s názvem průměrné odchylky vypovídá o tom, o kolik bodů se průměrně liší řízená a volná činnost (počítáno za 100 minut). Pokud se dostáváme do kladných čísel, vypovídá to o tom, že bylo zaznamenáno více slov v činnosti řízené. Naopak pokud jsou čísla záporná, větší hodnotu pozorujeme u činnosti volné.

Tabulka 7 – Výsledky analýzy dat jednotlivých učitelek

	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Učitelka č. 4		Učitelka č. 5	
	Řízená č.	Volná č.	Řízená č.	Volná č.	Řízená č.	Volná č.	Řízená č.	Volná č.	Řízená č.	Volná č.
Words	1 801	1 236	1 376	897	1 288	1 567	1 922	1 056	1 343	817
Sentences	329	266	302	191	267	356	364	243	369	166
Tokens	2 282	1 602	1 814	1 186	1 689	2 062	2 534	1 385	1 814	1 046
POS.N	342	215	247	201	256	255	343	180	302	161
POS.A	38	36	17	22	20	30	54	42	64	27
POS.P	365	228	229	135	231	323	371	190	219	163
POS.C	19	15	20	64	20	45	101	38	15	8
POS.V	457	292	383	207	325	363	428	240	321	190
POS.D	211	227	219	105	195	290	267	193	230	136
POS.R	109	47	60	49	70	76	107	44	50	46
POS.J	176	86	125	47	114	88	169	67	70	37
POS.T	62	81	51	53	40	83	63	52	34	41
POS.I	6	7	4	7	10	7	3	7	4	2
POS.Z	48	366	438	289	401	495	612	329	471	229
POS.X	16	2	21	7	7	7	16	3	34	6

Z tabulky č. 5 můžeme vyčíst mnoho údajů. Co se týče slov u jednotlivých učitelek, nejvyšší rozdíl v řízené činnosti vykazují učitelka č. 4 (1922 slov) a učitelka č. 3 (1288). Rozdíl mezi těmito řízenými činnostmi činí celých 634 slov. Můžeme tedy říci, že učitelka č. 4 vyprodukovala 96,1 slov za minutu. U učitelky č. 3 to je „pouze“ 64,4 slov za minutu. Ve volné činnosti vyprodukovala největší počet slov učitelka č. 3 (1567) a nejnižší učitelka č. 5 (817). V tomto případě je zaznamenán rozdíl dokonce 750 slov. V přepočtu na minuty se dostaneme k číslům 78,35 (uč. č. 3) a 40,85 (uč. č. 5) slov.

Za zmínku určitě stojí jednotlivé rozdíly v řízené a volné činnosti u každé učitelky samostatně. U učitelky č. 4 bylo dosaženo nejvyššího rozdílu, a to přesně 866 slov (řízená>volná). U učitelky č. 3 můžeme jako u jediné pozorovat větší počet slov při volné činnosti než při činnosti řízené. Lišily se od sebe o 279 slov.

Zajímavá čísla můžeme vidět u učitelky č. 3 v řádku POS.N. Jak u volné, tak u řízené činnosti jsme se dostali takřka na totožnou hodnotu použitých podstatných jmen.

A jak je bohatá slovní zásoba? To lze vyčíst z řádku s názvem tokens. Nejvyšší počet tokenů jsme získali u učitelky č. 4 v řízené činnosti. Jednalo se přesně o 2534 tokenů. Nejmenší počet v řízené činnosti byl zaznamenán u učitelky č. 3 (1689 tokenů). U volné činnosti je nejnižší počet uveden u učitelky č. 5, a to přesně 1046 tokenů. Zajímavé zjištění plyne z výsledků nevyššího počtu tokenů, které je zaznamenáno u učitelky č. 3 (2062). Zjistili jsme tedy, že výsledky učitelky č. 3 jsou odlišnější než u dalších čtyř učitelek. Jako jediná měla větší počet slov ve volné než v řízené činnosti. A to samé se týká tokenů.

Tabulka 8 – Párový t-test

Název	Průměr	T	DF	SIG
SbP.	34,4	4,322	4	0,012
SbP.5	3,4	2,915	4	0,043
SbP.7	24,4	2,915	4	0,43
SbP.@	13,8	3,114	4	0,036
SbP.B	88,2	5,668	4	0,005
SbP.N	95,6	3,102	4	0,036
SbP.^	31,4	3,929	4	0,017
Gen.M	79	2,949	4	0,042
Num.P	134	3,044	4	0,038
Cas.7	18,6	4,858	4	0,008
Per.1	88	3,383	4	0,028
Ten.P	77	5,159	4	0,007
Neg.A	226	3,275	4	0,031
Voi.A	120	3,867	4	0,018
Asp.B	12,8	3,752	4	0,020
Asp.P	38	2,898	4	0,044
Ran.4	95	3,673	4	0,021
1P	69,9	3,962	4	0,017
PO2P	3,4	2,915	4	0,043
V1P	56,8	4,597	4	0,010
First_Conj	0,072	3,627	4	0,022

Dále byl spočítán párový t-test pro jednotlivé případy slovních druhů. V tabulce uvedené výše máme vyznačené ty případy, u kterých vyšla hodnota $SIG \leq 0,05$. To znamená, že zde máme statisticky průkazný rozdíl.

Vysvětlení uvedených značek:

SbP. – podtyp slovního druhu

SbP.5 – zájmeno „on“ po předložce (např. nimi, ni, nich)

SbP.7 – reflexivní zájmeno „se“ (krátké tvary), (např. se, si, sis)

SbP.@ – neznámé či chybné (neexistující) slovo (např. cz)

SbP.B — číslicemi psaná číslovka (např. 1, 4, 6)
SbP.N – substantivum, obyčejné (např. den, práce, pozdravem)
SbP.^ - souřadící spojka (např. a, i, ale)
Gen.M – jmenný rod
Num.P – číslo množné (např. jsme, vás, let)
Cas.7 – lokál (např. v, domě, tom)
Per.1 – první osoba (např. jsem, mi, mám)
Ten.P – čas přítomný (např. jsem, mám, vím)
Neg.A – tvar není negován (např. jsem, den, mám)
Voi.A – rod činný (např. jsem, mám, vím)
Asp.B – slovesa obouvidá nebo homonymní (nerozlišeno), (např. stalo, jmenuji, dokážeš)
Asp.P – dokonavá slovesa (např. přijet, zaujala, napsat)
Ran.4 – patří mezi 10 000 nejčastějších (např. pozdravem, ahoj, děkuji)
1P – první osoba množného čísla (např. nám, jsme, naše)
PO2P – osobní zájmeno, druhá osoba plurálu (např. vás, vám, vámi)
V1P – sloveso, první osoba plurálu (např. jsme, máme, můžeme)
First_Conj – počet vět začínajících spojkou na počet vět

7 Diskuze výsledků

Výzkum této práce byl založen na analýze 5+5 audionahrávek učitelek z mateřské školy. Obsahovaly 20 minut volné a 20 minut řízené činnosti. Ty bylo dále nutné doslovně přepsat. Následně byly upraveny do tvaru spisovného českého jazyka. Tato část byla důležitá pro vyloučení co největšího množství chybovosti při dalších krocích.

V samotném výzkumu byla prvním krokem analýza získané doslovné transkripce verbálního projevu jednotlivých učitelek. Analýza byla realizována automatickým systémem pro lemmatizaci. Po jednotlivých krocích byla získána řada dat, se kterými jsme mohli dále pracovat.

Při sloučení 10 souborů (5+5 nahrávek) jsme získali data vypovídající o dvou skupinách, a to přesněji o volné a řízené činnosti. Ve všech pozorovaných jevech, kromě POS.I, jsme získali vyšší hodnoty v řízené činnosti. Průměrně jsme se u řízené činnosti dostali na 77,3 vyprodukovaných slov za minutu. U volné činnosti bylo číslo nižší, a to 55,73 slov. Tato čísla vypovídají o našem předpokladu, že v průměru bude učitelkami vyprodukováno více slov v činnosti řízené.

RVP (2018) uvádí různé požadavky, které by měl učitel svým jednáním plnit. Jak jsme uvedli na začátku této práce, několik bodů se týká konkrétně jazyka a řeči. Pokud mluvíme o samotných nahrávkách, všechny učitelky vedly s dětmi individuální, ale i konkrétní rozhovory. Ty probíhaly nenásilnou formou, a děti tak nebyly k rozhovoru nucené. Děti měly prostor pro vyprávění a komentování různých situací. Měly možnost zpívat, říkat básničky (např. při scházení v kruhu). Učitelky se zaměřovaly na správnou výslovnost u sebe i u dětí. Dalo by se tedy říci, že u všech pěti učitelek bylo viditelné dodržování určitých podmínek, které jsou v souladu s RVP (2018).

Při organizaci dne učitelky braly ohled na individuální potřeby dětí. O tom samém vypovídají i průběžné svačiny, které v této mateřské škole probíhají. Řízené činnosti byly vyvažovány volnými, aby nedocházelo k nadměrnému přetěžování dětí.

Jelikož jsme se zabývali komunikací verbální, zkoumali jsme pouze audionahrávky zaznamenané na diktafonu. Všechny učitelky se v průběhu snažily s dětmi efektivně komunikovat.

Odpovědi na otázky jako například „Proč se člověk zachoval daným způsobem?“ nebo „Proč je takový, jaký je?“, jsou zakořeněné v osobnosti člověka. Ta se velmi často odráží v jeho chování a jednání. Je možné, že v případě jiných pedagogů nebo jiných situací, by byly reakce odlišné, a my bychom tak získaly jiné výsledky. Podle počtu

vyprodukovaný slov bychom mohli soudit, že učitelky číslo 1 a 4 jsou spíše extravertně laděné. U učitelek číslo 2 a 5 bychom mohli mluvit o introverzi. Učitelka číslo 3 by se dala označit jako osobnost, která se nachází uprostřed pomyslného pásma extraverze a introverze. Všechny tyto informace jsou však jakési dohady. Pro přesné určení těchto typů by bylo nezbytné provést další výzkum, např. použít pětifaktorový model osobnosti NEO-PI-R, jehož část se věnuje zjišťování míry extraverze.

Jak jsme uvedli dříve, z hlediska jazyka bylo nutné upravit nahrávky do spisovné češtiny. Tento proces byl nezbytný z důvodu předcházení chybných jevů, které program není schopen zanalyzovat. Výsledky byly porovnány z hlediska základních slovních tvarů. Pomocí t-testu byla zjištěna statistická průkaznost u podstatných jmen, sloves a částic. Cílem učitelky je mimo jiné být i průvodcem. V řízené části používají plural v 1. osobě (my). Učitelka se stává jakýmsi členem skupiny. Při neřízených činnostech spíše odlišuje svoji roli a používá více jiných druhů, jelikož mluví sama za sebe. Pozitivní je, že všechny učitelky v tomto výzkumu uměly pracovat s oběma možnostmi.

Pokud se zaměříme na srovnání mezi jednotlivými učitelkami, můžeme říci, že čtyři z nich více mluvily v řízené činnosti. Pouze učitelka č. 3 má tyto hodnoty naopak, tudíž vyprodukovala více slov v činnosti volné. Těžko lze s jistotou určit, z jakých důvodů tato situace nastala. Nicméně při přepisu volné činnosti učitelky č. 3 jsme zjistili, že se dvě děti při cvičení srazily. Paní učitelka tak musela reagovat na nepředvídatelnou situaci. To že musela tento problém ihned řešit, by mohlo mít značný vliv na její verbální komunikaci. Je možné, že by situaci, která nastala, řešila každá ze zkoumaných učitelek alespoň trochu odlišně. Je nutné dodat, že se na reakci učitelky mohlo podepsat i to, že si byla po celou dobu vědoma zaznamenávání jejího chování a verbálního projevu na diktafon.

Budeme-li mluvit o tom, která z učitelek během dne v zaznamenané části nejvíce verbálně ovlivňovala děti, je to bez pochyby učitelka č. 1. Pokud sloučíme počet slov za obě činnosti, získáme 3037 slov za 40 minut. Na druhou stranu, nejméně slov použila učitelka č. 5, a to 2160 za stejný časový úsek. Z tohoto výsledku bychom tedy mohli usuzovat, že učitelka č. 1 má největší potřebu s dětmi verbálně komunikovat. Samozřejmě záleží na situaci, která v dané třídě aktuálně probíhala.

V dnešní době je spousta možností, jak lze na svém hlasovém a verbálním projevu pracovat. Můžeme navštěvovat různé kurzy, školení, semináře, které se touto problematikou zabývají. Učitelky by se měly starat jak o svůj hlas, tak o to, aby volily vhodná slova při své komunikaci s dětmi. Jako jednu z nejdůležitějších aktivit můžeme

zmínit četbu. Pomocí ní jsme v kontaktu se psaným slovem a dále si rozšiřujeme slovní zásobu.

7.1 Limity studie

Výsledky, které byly v rámci této práce zjištěny, jsou velmi zajímavé. V tomto případě byly k dispozici nahrávky pěti učitelek z mateřských škol. Dalo by se říci, že je tento počet vzorků dostačující, avšak čím vyšší počet výzkumného vzorku by se podařilo získat, tím by výsledky měly větší vypovídající hodnotu. Co se týče konkrétních nahrávek, můžeme říci, že všech pět učitelek mělo takřka stejné podmínky k zaznamenání audionahrávek. Prvních 20 minut, ve kterých byla zaznamenána volná činnost, se odehrává vždy ve vnitřních prostorách mateřské školy. Stejně tak je tomu i v případě dvaceti minut činnosti řízené. Během každého dne, ve kterém byly nahrávky získávány, se ve všech třídách vyskytovalo něco přes cca 20 dětí.

Je jasné, že pokud učitelka během 20 minut, které byly k „dispozici“, vyprodukuje např. 1801 a jiná 1343, budou se lišit i počty jednotlivých sledovaných slovních druhů. První z výzkumných vzorků bude mít počet např. podstatných jmen pravděpodobněji vyšší. Pokud tato situace nastane, můžeme ji řešit tzv. relativizací dat. Znamenalo by to převedení všech dat s absolutním vyjádřením do procentuálního vyjádření.

Na výsledky nahrávek a jejich následný výzkum může působit spousta vlivů. Můžeme sem řadit např. místo, kde pedagog učí, věk pedagoga, délku jeho praxe, ale i to, jakou školu absolvoval. Každý z nás je také jedinečná osobnost. A to vše se v našem výzkumu odráží. Je tedy nutné zdůraznit, že při získání jiného výzkumného vzorku by se výsledky výzkumu mohly podstatně lišit.

Na základě tohoto i předchozího výzkumu by se dalo říci, že nám zůstávají „otevřená vrátka“ k dalším pracím zaměřeným na tuto problematiku. Práci učitelů v mateřských školách je v tomto oboru možné prozkoumat ještě z mnoha různých hledisek. Můžeme zmínit např. komunikaci v dopoledních hodinách oproti odpoledním. Dále komunikaci pedagoga přímo s rodiči dětí nebo s kolegy v mateřské škole nebo také to, jak učitelé mluví v mateřské škole oproti tomu, jak verbálně působí ve svém volném čase. Zajímavý by mohl být výzkum, zaměřený na vývoj verbální komunikace učitelky napříč jednotlivými obdobími – např. začínající učitelka, dále sledovaná v ročních intervalech (zde by se jednalo o dlouhodobí výzkum).

8 Závěr

V první části práce bylo cílem seznámit teoreticky s problematikou, která se týká našeho tématu. Nejprve jsme se zaměřili na obsah předškolního vzdělávání. V něm jsme se seznámili s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, dále s organizací dne v mateřské škole a pro upřesnění jsme uvedli tabulku s reálně používanou organizací dne v nejmenované mateřské škole. Podrobněji jsme se zaměřili na činnosti volné a řízené, které se v MŠ během každého dne uskutečňují. Uvedli jsme si jejich obecnou charakteristiku a také jejich klady a zápory.

Další důležitou kapitolou byla komunikace. Seznámili jsme se s jejími jednotlivými druhy, mezi které patří verbální, neverbální a komunikace činem. Pro náš výzkum však byla nejdůležitější verbální komunikace. Dalším rozdělením byly efektivní a neefektivní styly komunikace, které používáme, a návrhy, jak je využívat, nebo se těm negativním vyhnout. Upozornili jsme také na řeč samotného učitele v mateřské škole a možnosti, jak jejich komunikaci dále rozvíjet. Jak jsme již dříve psali, právě učitelé jsou lidé, kteří se s dětmi již od útlého dětství setkávají. Je tak důležité, aby na děti působili správným mluvním vzorem. Jako poslední bylo předloženo několik návrhů na aktivity, pomocí kterých lze s dětmi v MŠ během dne rozvíjet komunikaci.

Třetí kapitola byla věnována osobnosti. Naše osobnost se promítá do všech našich aktivit a činů. Jednoznačně má tedy vliv na to, jaká slova volíme při komunikaci nejen s dětmi. Zaměřili jsme se na temperament člověka, extraverci a introverzi. To, jestli je člověk spíše otevřený nebo uzavřený, vypovídá o tom, jaké množství slov vyprodukuje. O tom svědčí i náš předchozí výzkum, o kterém jsme mluvili již v úvodu. Velmi důležitou kapitolou byla ta, která seznamuje s osobností pedagoga mateřské školy. Zaměřuje se na to, jaký by pedagog měl být a jaké jsou na něj v současné době názory.

Dále jsme se věnovali samotnému jazyku. Český jazyk je velmi složitý. Proto je důležité, aby se na děti správně jazykově působilo už od malička. Každá učitelka by tak sama měla jazyku rozumět a správně ho používat. Přiblížili jsme také problematiku jednotlivých slovních druhů a seznámili se s problematikou moderních metod analýzy jazyka.

Poslední kapitolou je vztah mezi dříve probíraným jazykem a osobností. Zde se věnujeme také Pennebakerovým studiím.

Při oslovení jednotlivých učitelek jsme se z počátku vždy setkali s určitými obavami. Ani jedna z nich se nikdy podobného výzkumu neúčastnila. Všichni pedagogové

v mateřských školách jsou zvyklí na přítomnost další osoby ve třídě. Může se tam pohybovat např. kolegyně ze třídy, asistenti pedagoga, školní asistenti, provozní zaměstnanci. Obvyklé jsou také kontroly České školní inspekce nebo ředitele školy. Umístit však diktafon do třídy, zaznamenávat své rozhovory s dětmi, a data poskytovat dále k výzkumu a určité prezentaci výsledků, je situace úplně odlišná. Je však nutné dodat že všech pět paní učitelek data ochotně poskytlo, a my jsme tak mohli náš výzkum uskutečnit.

Práce učitelky je krásné zaměstnání. Všichni pedagogové by si však měli uvědomit, že v první řadě je to povolání zodpovědné. Není jednoduché se každý den věnovat tak velkému počtu dětí. Největší část zodpovědnosti tvoří bezpečnost. Pokud se nepodaří naplnit určitý cíl, dokončit danou aktivitu nebo naruší chod našeho dne nějaký jiný vliv, nejde o až tak velký problém. V každém případě je nejdůležitější, abychom vždy měli zajištěnou bezpečnost. To však nemění nic na tom, že by si každý učitel měl uvědomovat důležitost svého zaměstnání i v jiných oblastech. Ta, na kterou jsme se v práci zaměřili my, se týkala verbální komunikace.

Ať už mluvíme o činnostech volných nebo řízených, je důležité, aby učitelky mluvily jak spisovně, tak aby správně vyslovovaly. Tím pozitivně ovlivňují řečové schopnosti a dovednosti dětí, ve své třídě. Český jazyk je jazyk velmi rozmanitý a složitý, plný dvojsmyslů. Proto je důležité, aby byli pedagogové dostatečně citliví a důslední při výběru jednotlivých slov. Člověk se celý život učí, a tak bychom se měli zaměřit i v této oblasti na její další rozvoj.

9 Použité zdroje

- BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
- ČERMÁK, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. 4. vyd. 2. doplněné. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1946-0.
- DEVITO, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- FISCHEROVÁ-KATZEROVÁ, V., ČEŠKOVÁ-LUKÁŠKOVÁ, D. (2006). *Grafologie*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2833-9.
- HAVIGER, J. (2015). *Metody detekce prototypických lemmat*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-564-6.
- HAVIGEROVÁ, J. M. Who si Normal? Alias Teachrts Personal Constructs of Normality. 2012. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 69, 435-441.
- HÁJKOVÁ, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1990-0.
- CHRÁSKA, M. (2006). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-53-26-3.
- JAKOUBKOVÁ, I. (2013). *Osobnost učitele*. [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPŘIVA, P. a kol. (2015). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 987-80-904030-0-0.
- KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. (2018). Respektovat a být respektován. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/prehled-kurzu-na-rok-2013/o-kurzech-rr/>.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a v praxi*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 80-247-0852-3.
- KUČERA, D., JELÍNEK, T. a kol. (2018). *Výzkum CPACT: Komputační lingvistická analýza českého textu*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích: edice Varia. ISBN 978-80-7394-714-9.

- LAŽOVÁ, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MÁLKOVÁ, A. (2016). *Lexikální analýza aktivního slovníku učitelek v mateřské škole*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Univerzita v Hradci Králové. Pedagogická fakulta.
- PRŮCHA, J. (2009) *Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole*. Pedagogická orientace, 19(4), 22-37.
- RAPANTOVÁ, A. (2015). *Formy a metody komunikace mateřské školy s rodiči a dětmi*. [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- RICHTROVÁ, M. (2012). *Profesní morálka pedagoga v mateřské škole*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ E., VÍTEČKOVÁ, M. a kol. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga. Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-2621243-0.
- SYSLOVÁ, Z. a kol. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku – Komparace české a zahraniční studie*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s. 2014. ISBN 987-80-7478-354-8.
- ŠMELOVÁ, E. (2004). *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-1302-4.
- ŠPAČKOVÁ, A. (2015). *Trénink techniky řeči*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-5578-6.
- ŠŤASTNÝ, V. a kol. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-3637-5.
- VYDROVÁ, J. (2019). Hlasové centrum o.p.s. Dostupné z: (<http://www.hlasovecentrumops.cz/akreditovane-kurzy-na-msmt/kurz-hlasove-mluvni-vychovy-pro-pedagogy/>).

WELLS, B. (2009). Advances in I/O, Speedup, and Universality on Colossus, an Unconventional Computer. In *Proceedings of the 8th International Conference on Unconventional Computation, LNCS, 5715, Berlin-Heidelberg*, pp.247–261.

10 Seznam příloh

Doslovné přepisy jsou uvedeny v přílohách (A – E). Zvažovali jsme zakódování souborů. Nakonec jsme usoudili, že se nejedná o citlivá data, a tak jsou přepisy volně přístupné v původní podobě.

Příloha A – doslovná transkripce verbální produkce (učitelka č. 1)

Příloha B – doslovná transkripce verbální produkce (učitelka č. 2)

Příloha C – doslovná transkripce verbální produkce (učitelka č. 3)

Příloha D – doslovná transkripce verbální produkce (učitelka č. 4)

Příloha E – doslovná transkripce verbální produkce (učitelka č. 5)

Všechny uvedené přílohy jsou umístěny na přiloženém CD.