

Otázky dětí v mateřské škole

Žaneta Málková

Bakalářská práce, 2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Žaneta Málková**
Osobní číslo: **H11917**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Otázky dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vývoje dětské řeči a k typologii otázek.

Vymezení klíčových pojmů k tématu kladení otázek dětí předškolního věku.

Vytvoření situací (aktivit), vhodných pro kladení otázek dětí předškolního věku.

Realizace výzkumu formou pozorování.

Vyhodnocení získaných dat z průběhu prováděného výzkumu.

Prezentace získaných výsledků z výzkumu, diskuse.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-x.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Dítě v předškolním období. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Slovník dětského světa, aneb, rozumíme si? Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.

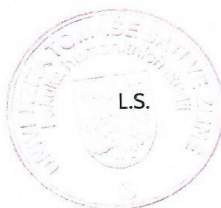
Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


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




doc. PaedDr. Adrijana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně*24.4.2014*.....



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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá otázkami dětí v mateřské škole. V teoretické části je popsán stručný vývoj řeči a jazyka ve věku 3 – 6 let, je zde podrobné vymezení rozvoje řeči a jazyka v jednotlivých obdobích předškolního vývoje a výskyt narušené komunikační schopnosti, následuje rozvoj řeči a komunikace v rodinném a edukačním prostředí. Závěr je věnován komunikaci dítěte s rodičem, dítěte s učitelem v mateřské škole, dítěte s vrstevníkem a obecné pojetí otázky a jejich druhů.

Praktickou část tvoří informace o otázkách dětí od 2 do 7 let, které mají svoje rozdělení do kategorií. Tyto údaje jsem získala pomocí pozorování v mateřské škole ve Zlíně a v mateřské škole na okrese Blansko.

Klíčová slova:

Řeč, jazyk, komunikace, mateřská škola, rodinné prostředí, otázka, rodič, učitel, předškolní věk.

ABSTRACT

This bachelor thesis concentrates the questions children in nursery school. The theoretical part of the thesis is divided into brief language development in aged 3 – 6 years, there is a detailed definition of development of speech and language in each period of preschool term and incidence of communication skills, followed by the development of speech and communication in family and educational environment. In conclusion is dedicated communication of child with parent, child with teacher in nursery school, child with contemporary and general concept of the question and their types.

The practical part consists of information about questions of children, which have their own distribution into categories. These data I got by observation in nursery school in Zlín and in nursery school in the district Blansko.

Keywords:

Speech, language, communication, nursery school, family environment, the question, parent, teacher, preschool age.

Poděkování

Velice děkuji vedoucímu mé bakalářské práce, panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za jeho odborné vedení, trpělivost a podnětné rady a připomínky. Velký dík taktéž patří mému příteli Kamilovi za podporu a přetrvávající víru v mé schopnosti.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VÝVOJ ŘEČI A JAZYKA.....	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU ŘEČ.....	12
1.2 VYMEZENÍ POJMU JAZYK.....	13
1.3 TEORIE OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	13
1.4 KOMUNIKACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	14
2 ROZVOJ ŘEČI DÍTĚTE OD 3 DO 6 LET	17
2.1 ROZVOJ ŘEČI U DÍTĚTE OD 3 DO 4 LET	17
2.2 ROZVOJ ŘEČI U DÍTĚTE OD 4 DO 5 LET	18
2.3 ROZVOJ ŘEČI U DÍTĚTE OD 5 DO 6 LET	20
2.4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ OD 3 DO 6 LET.....	21
2.4.1 Nejčastější výskyt narušené komunikační schopnosti	22
2.4.2 Závažné narušení komunikační schopnosti.....	22
3 ROZVOJ ŘEČI V RODINĚ A MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	24
3.1 ROZVOJ ŘEČI V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	24
3.2 ROZVOJ ŘEČI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	25
4 KOMUNIKACE DĚTÍ	27
4.1 KOMUNIKACE MEZI RODIČEM A DÍTĚTEM	27
4.2 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE A DÍTĚTEM	29
4.3 KOMUNIKACE DĚTÍ S DĚTMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
4.4 CO JE OTÁZKA?	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 VÝZKUM.....	34
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	34
5.3 VÝZKUMNÉ METODY	36
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	37
6.1 OTÁZKY PODLE ADRESÁTA.....	37
6.2 OTÁZKY PODLE SITUACE	40
6.3 OTÁZKY SÓLOVÉ A VÍCENÁSOBNÉ.....	43
6.4 OTÁZKY PODLE PŘEDMĚTU	48
6.5 OTÁZKY PODLE KOGNITIVNÍ NÁROČNOSTI	50
7 SHRUTÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU	54
7.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1	54
7.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2	54
7.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3	54
7.4 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4	55
7.5 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 5	55
ZÁVĚR	56

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM TABULEK.....	59

ÚVOD

Komunikační schopnost patří mezi základní vybavenost každého jedince. Aby byla komunikace mezi lidmi srozumitelná, je potřeba ovládat řeč a jazyk dané země. Dítě se naučí řeč během pár let svého života. Někdy si ani neuvědomíme, jak tuto věc bereme za samozřejmou. Dítě si slova spojuje s danou osobou nebo předmětem. Nejprve pro komunikaci využívá pouze slov a následně je spojuje do vět. Důležitou roli v životě dítěte hrají rodiče, kteří dítěti s řečí pomáhají. Rodiče musí pro dítě vytvořit takové prostředí, aby se osvojování jazyka pro dítě stalo jednodušším. Po dobu, kdy si dítě osvojuje jazyk, přichází na to, že kromě verbální je důležitou součástí také neverbální komunikace. Neverbální komunikace pomáhá dítěti vyjádřit momentální potřebu a stimuluje dítě k řečovému projevu.

Bakalářská práce si klade za cíl, pomocí kvalitativního výzkumu s prvky kvantitativního výzkumu, zjistit druhy a frekvenci kladených otázek dětmi od 2 do 7 let.

Celá bakalářská práce je rozdělená do sedmi kapitol. V prvních čtyřech kapitolách se zabývám teoretickými východisky, která jsou s daným tématem úzce spjata. V první kapitole se zabývám vývojem řeči a jazyka, kde vymezuji pojem řeč a jazyk, komunikaci v předškolním období a teoretická východiska v osvojování si jazyka dětmi v předškolním věku. U druhé kapitoly přibližuji rozvoj jazyka v daných věkových obdobích u dítěte v předškolním věku a kapitolu zakončuji narušenou komunikační schopností. Třetí kapitola popisuje rozvoj řeči a jazyka v rodinném prostředí a v prostředí mateřské školy. Poslední kapitola teoretické práce se zabývá komunikací dětí s rodičem, učitelem v mateřské škole, vrstevníky a úplně na závěr mám shrnuté pojetí otázky jako takové.

Praktická část bakalářské práce je rozpracována v páté až sedmé kapitole. V těchto kapitolách je uveden mnou provedený výzkum otázek dětí v mateřské škole. Praktická část obsahuje hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle a otázky, výzkumný soubor a způsob jeho výběru a výzkumné metody. Výzkum jsem prováděla pomocí strukturovaného pozorování dětí v mateřské. Vytvořila jsem dětem podnětné prostředí ke kladení otázek. V praktické části jsou shrnuty získaná data a na závěr je uvedena interpretace výzkumných otázek, tedy zjištěné výsledky tohoto šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI A JAZYKA

Kapitola s názvem „Vývoj řeči a jazyka“ je zaměřena na vysvětlení základních pojmů, které jsou s touto problematikou spojeny. Na začátku kapitoly objasňuji, co znamená pojem řeč a jazyk. Dále uvádím významné autory zabývající se problematikou vývoje řeči a jazyka u dětí a stručně popisují teorie zabývající se osvojováním si jazyka u dětí. Nakonec se zaměřím na komunikaci dětí v předškolním věku.

1.1 Vymezení pojmu řeč

Řeč je důležitou součástí každého jedince. Stejně jako pro dospělého, tak pro dítě. Každé dítě, které vyrůstá v normálním rodinném prostředí, se naučí mluvit a řeči porozumět. Osvojení si složitého systému symbolů se bere jako samozřejmé, stejně tak, jako když se dítě naučí jíst nebo chodit. V domácím prostředí tento proces probíhá přirozeně a automaticky, ovšem z vědeckého hlediska se nejeví jednoduše. Odborníci se již několik desítek let zabývají velice důležitými otázkami, které dodnes nejsou uspokojivě zodpovězeny (Průcha, 2011, s. 9).

Definici „řeči“ můžeme v literatuře najít nepřeberné množství. Já jsem si vybrala takovou definici, o které si myslím, že naprosto vystihuje pojem řeč.

„Řeč je specifická schopnost člověka, která umožňuje vyjádřit jedinci svoje pocity, potřeby, přání, myšlenky apod., umožňuje navazovat kontakty, získávat nové informace, tedy schopnost používat sdělovacích (verbálních) a výrazových (neverbálních) prostředků k dorozumívání s ostatními lidmi.“ (Opatřilová, 2006, s. 178)

S řečí úzce souvisí její rozvoj, který je sám o sobě specifickým procesem. Jak uvádí Opatřilová (2006, s. 179), schopnost komunikace se zdokonaluje a vyvíjí po celý život člověka. Ovšem nejdůležitějším obdobím pro rozvoj řeči je období předškolní, tedy do šesti let věku dítěte. Samotný rozvoj řeči ovlivňuje spoustu faktorů, které jsou navzájem provázány, a existuje mezi nimi vzájemná souvislost. Můžeme sem zařadit faktory přírodní, společenské, mentální úroveň, myšlení, motoriku a mnoho dalších.

V současné době se problematikou vývoje řeči u dětí zabývá jen několik odborníků, jejichž práce k danému tématu nalezneme v odborných časopisech a sbornících. Ke starší literatuře můžeme přiřadit jména, jako jsou Jaroslava Pačesová, Miroslav Kala a Marie Benešová, nebo K. Ohnesorg. K současným autorům řadíme například Josefa Langmeiera a Danu Krejčířovou, Marii Vágnerovou, Lenku Šulovou, Danu Kutálkovou, Jiřinu Klenko-

vou, Filipa Smolíka nebo třeba Annu Hronovou a Jitku Mojtežíkovou, které se zabývají problematikou osvojování si jazyka u sluchově postižených dětí (Průcha, 2011, s. 13 – 14).

1.2 Vymezení pojmu jazyk

Osvojování si jazyka dítětem si současná věda vysvětluje jako postupné utváření jazykové kompetence a komunikační kompetence (Průcha, Kořátková, 2013, s. 39). Jazyk lze definovat jako „*Konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 94). „*Jazyk umožňuje člověku komunikaci se sebou samým i s druhými lidmi. Pomáhá mu přecházet z daného okamžiku do minulosti, budoucnosti, ale i do jiných světů.*“ (Bruceová, 1996, s. 85)

Průcha a Kořátková (2013, s. 39) uvádějí, že **jazyková kompetence** je soubor znalostí o daném jazyce. Pokud tedy dítě vyrůstá v českém prostředí, musí se naučit jednotlivá slova a jejich význam a také gramatiku. To znamená, že si dítě za pomoci gramatiky spojuje slova do správně utvořených vět a smyslupných spojení. **Komunikační kompetence** je soubor znalostí, tedy jak správně dítě použije získanou slovní zásobu a gramatiku v komunikačních situacích.

1.3 Teorie osvojování jazyka

Vědci si vysvětlují osvojování jazyka různě. Podle teorie Noama Chomského probíhá osvojování si jazyka dítětem na genetickém základě. Každý jedinec přichází na svět se schopností učit se jazyk. Tato schopnost je vnímána jako univerzální, to znamená, že dítě je schopno naučit se jakýkoliv jazyk světa, podle toho, kde vyrůstá. Ovšem nikdo nemůže s jistotou říct, zda je tato schopnost pro osvojení si jazyka v dětském mozku utvořena. Jde totiž o hypotetické vysvětlení. Na druhou stranu byla tato teorie přijímána a rozvíjena řadou vědců po celém světě a také sebou přinesla kritické ohlasy, které přispívaly k velkému zájmu o zkoumání vývoje dětského jazyka. Generativní teorie zavedla rozlišování dvou aspektů při zkoumání jazyka. Jde o jazykovou kompetenci a jazykovou performanci, kdy jazykovou kompetenci chápeme jako intuitivní znalost systému jazyka a jazykovou performanci jako konkrétní realizovanou řečovou činnost. Souběžně s touto teorií je další, více věrohodnější teorie, která objasňuje, že rozhodující pro řečový vývoj dítěte je, že má od narození možnost řeč vnímat kolem sebe, napodobuje ji, učí se a získává svoje komunikační dovednosti. Od pouhého vnímání přechází ke svým vlastním řečovým projevům, gestům, prvním slovům a větám. Zásadním principem je podle této teorie

osvojování si jazyka to, že je dítě hned po narození začleněno do sociálního prostředí, kde probíhají kontakty dítěte s matkou, otcem a jinými osobami (Průcha, Kořátková, 2013, s. 39; Průcha, 2011, s. 18).

Zkoumání řeči a jazyka se v posledních letech setkává se stále větším zájmem. V této době nastala taková situace, kdy je nashromážděno nepřehledné množství výzkumných poznatků o aspektech dětské řeči a komunikace, které ovšem nejsou spojeny do žádné komplexní teorie. Na druhé straně vidíme pokračující teoretické diskuze, které zastávají názory z protikladných přístupů v osvojování jazyka. Všechny tyto teorie i prováděné výzkumy můžeme přiřadit vždy do jedné ze tří velkých skupin. Můžeme je charakterizovat takto. **Racionalistický (nativistický) přístup** vysvětluje osvojování jazyka na základě geneticky daných dispozic. **Empiristický přístup** považuje v osvojování jazyka za hlavní učení, fungování jazyka z hlediska komunikace a okolní vlivy prostředí. **Interakční přístup** se snaží o spojení obou již zmiňovaných přístupů (Průcha, 2011, s. 24 – 25).

Teorie, které vysvětlují osvojování si jazyka dítětem, jsou pro vědce určitě velice přínosné a potřebné. Zájem o tuto problematiku se zvyšuje, což přináší zamyšlení nad tím, jak tomu ve skutečnosti opravdu je. Myslím si, že teorie Chomského se zakládá pouze na předpokladu, že v mozku každého dítěte je utvořena nějaká schopnost, která zaručuje to, že se dítě jazyk naučí, ale ověřitelnou teorií není. Více bych se přiklonila k teorii, že osvojování jazyka dítětem přichází s tím, že se dítě hned po narození dostává do sociálního prostředí, ve kterém vyrůstá s dospělými lidmi a jazyk si osvojuje na základě poslechu a následné nápodoby. Když se zamyslím nad interakčním přístupem osvojování jazyka, je pro mě nejvíce pravděpodobný. Je to hlavně z důvodu toho, že když se dítě narodí, musí mít nějakou vrozenou dispozici pro to, aby se mohlo učit nejen si osvojovat jazyk, ale i fyzické úkony.

1.4 Komunikace v předškolním věku

Pojem komunikace má mnoho významů. **Dorozumívání**, jako nejjednodušší vymezení je odvozeno od slova dorozumění. **Sdělování** nebo také informování, předávání poznatků, seznámení druhého se svými pocity, názory, náladami apod. V případě této komunikace si sdělování žádá partnera, kterému se chce svěřit, obohatit ho, informovat apod. **Výměna**

informací mezi lidmi je třetím vymezením pojmu komunikace. Pravidlem této komunikace je taková, že jeden vyšle informaci, druhý ji přijme a naopak. Pro komunikace je typická obousměrnost, ale můžeme se setkat i s takovými situacemi, kdy hovoří pouze jeden člověk a ostatní mu naslouchají (Gavora, 2005, s. 9).

Dítě v předškolním věku již dokáže přijatelným způsobem vyjádřit svoje pocity a názory, které chce druhému sdělit. Dochází k celkovému zdokonalování všech složek verbální komunikace. Dítě chápe jazyk a užívá ho v souladu s tím, jaké úrovně myšlení dosahuje. Dovednosti v komunikaci si dítě osvojuje nápodobou osob v jeho blízkém okolí. V předškolním věku, přibližně od 4 let je dítě schopno rozlišovat způsob své komunikace. Dítě začíná rozlišovat svého komunikačního partnera. Začíná odlišovat, zda mluví s dospělou osobou nebo třeba s dítětem, které je mladší než ono samo (Vágnerová, 2000, s. 131; Přinosilová, 2006, s. 44).

Při komunikaci se svým vrstevníkem používá dítě přímé vyjadřování, často se vyskytují specifické výrazy, které by dospělí nepřijali. Mnohdy se stane, že konverzace dětí změní svůj charakter na monolog. Dítě si myslí, že posluchač zaujímá stejný postoj nebo na něj zcela zapomene. Při komunikaci s dospělými se dítě vyhýbá nežádoucím výrazům a chová se zdvořileji. Pokud se jedná, o mladší dítě než je samo, dokáže částečně porozumět jeho potřebám a přizpůsobit komunikaci (Vágnerová, 2000, s. 131).

V oblasti řečové komunikace se objevují i projevy egocentrismu. Jde o to, že dítě popisuje situace na základě svých zkušeností, které jsou srozumitelné jemu, ale pro dalšího člověka nemusí být srozumitelné. Za automatické pokládá dítě to, že druhý člověk ví totéž. Často dítě monologicky komentuje svou činnost. Typickou situací může být, že dítě například požádá svoji tetu, aby mu podala z pokoje panenku, která se jmenuje Adélka. Dítě si neuvědomuje, že vzhledem k tomu, že má v pokoji několik panenek, tak teta podle jména neví, kterou panenku po něm dítě chce. Egocentrická řeč může později přejít do takzvané vnitřní řeči, kdy si dítě povídá pro sebe (Přinosilová, 2006, s. 44).

U dítěte v předškolním věku je komunikace velice důležitou součástí. Pomocí komunikace se dítě dorozumívá s lidmi ve svém okolí a jeho komunikační schopnosti se během předškolního období stále více zlepšují. V poslední době se objevuje mnohem více dětí s různými vadami řeči. Ať jde o vynechávání určitého písmena, neosvojení si určité souhlásky nebo samohlásky, dítě hlásky komolí apod. Na vině jsou dle mého názoru převážně

rodiče, kteří dítěti nevěnují dostatek času a chybí z jejich strany korekce chyb u výslovnosti.

V tomto období se u dětí vyskytují projevy dětské patlavosti, resp. dyslalie. U takového dítěte to může být způsobené nedostatečnou zralostí motoriky mluvidel nebo nedostatky ve sluchové diferenciaci, která může být způsobena špatným mluvním vzorem. Tyto děti jsou v nevýhodě, protože z pohledu sociálního prostředí může být na dítě pohlíženo jako na méně schopné, opožděné nebo dokonce hloupé (Přinosilová, 2006, s. 44).

2 ROZVOJ ŘEČI DÍTĚTE OD 3 DO 6 LET

U této kapitoly podrobně popíši období vývoje řeči u dítěte od 3 do 6 let. Zaměřím se na tělesný rozvoj dítěte, jeho povahu a osobnost a na to, jaké jsou typické znaky řeči u takového dítěte. V jednotlivých podkapitolách se zaměřím na období od 3 do 4 let, od 4 do 5 let a od 5 do 6 let věku dítěte. Nakonec se budu zabývat narušenou komunikační schopností u dětí od 3 do 6 let.

2.1 Rozvoj řeči u dítěte od 3 do 4 let

Dítě ve **třech letech** už se čím dál méně podobá nespokojenému batoletu. Dokáže být trpělivější, stává se méně despotickým, ale stále snáší špatně situace, které ho frustrují. Dítě v tomto věku dokáže udržet rovnováhu. Umí chodit rovně dopředu, pozpátku, udrží se na jedné noze a rádo se pohupuje do rytmu hudby. Je mnohem více manuálně zručnější, umí zacházet se štětcem a dokáže si ořezat například tužku. Tříleté dítě se ještě stále soustředí samo na sebe, a pokud s ním ostatní nesdílejí stejné pocity, většinou se cítí špatně, protože se cítí nepochopeno. City dává najevo už méně spontánně, má rádo hádanky a dobře zná rozdíly mezi pohlavími. Často se bojí tmy a lidí, o kterých tvrdíme, že jsou nebezpeční (Bacus, 2004, s. 12).

Tříleté dítě má již širokou slovní zásobu, která činí 800 až 1000 slov. Většina dětí mluví dobře a plynule. S mluvnicí si děti ještě nevědí rady, ale umí a užívají množná čísla podstatných jmen, osobních zájmen i sloves. Ačkoliv umějí splnit pokyny dospělého, často jim stačí, když jen něco řeknou, než aby přímo jednaly. Dokážou splnit i složitější pokyny dospělé osoby. Rády si hrají nesmyslné hry se slovy a rýmy. Pokud dítěti v tomto věku ukážete jednoduchý obrázek, dokáže popsat, co na něm vidí a jaký děj znázorňuje (Bacus, 2004, s. 13).

U dítěte ve třech letech je velice těžké sledovat jeho aktivní slovník, protože mluví plynule. Otázky převážně začínají slovy proč a kde. Zvládají taktéž jednoduché předložky, jako jsou na, v a u. Děti v tomto věku ráda opakují a říkají básničky z paměti (Fontana, 1997, s. 86 – 87).

Dítě ve **čtyřech letech** se učí ovládat svoje emoce, obavy i agresivní chování. Celkově se učí ovládat tělesnou i duševní rovinu. Sebekontrola je pro dítě ještě velice těžká, proto je hodně důležité, aby mělo dítě podporu v rodičích, kteří mu budou příkladem. Bojí se zůstat někde samotné a bojí se ztráty svých rodičů. Dokáže se velice intenzivně věnovat

kamarádovi, kterého má rád a zajímá ho intimní život rodičů. Dítě dokáže ujít několik kroků po špičkách a skákat snožmo. Rádo se houpá na houpačce a bez problému jezdí na tříkolce. Občas mu dělá problém zkoordinovat oko a ruku. Dítě rádo kreslí a čmárá (Bacus, 2004, s. 40).

Slovní zásoba čtyřletého dítěte je natolik velká, že tvoří delší věty a správně používá větný zápor, příslovce i tvary sloves. Vzhledem k tomu, že často jsou u dětí rychlejší myšlenky než slova, může dítě trochu koktat. Umí pojmenovat věci kolem sebe a užívá slovesné tvary. V tomto věku se ptá dítě na otázky, které začínají slovy proč, kdo nebo kdy. (Bacus, 2004, s. 41).

O dítěti ve čtyřech letech můžeme říci, že ovládá běžnou řeč, stejně jako dospělý. Kolem čtvrtého roku mizí čistě dětské mluvnické konstrukce. Dítě zná svoji adresu a datum narození. Částečně chápe výrazy jako je „minulý“ a „budoucí“. Dokáže popsat události, vyjmenovat základní barvy a více chápe složitější výrazy a pojmy (Fontana, 1997, s. 86 – 87).

Za nevhodnější dobu pro rozvíjení řečových dovedností se považuje období mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte. Je důležité u dítěte podporovat dovednosti, které mu posléze usnadní učení čtení. Nejdůležitější je procvičování plynulosti řeči a rozvíjení slovní zásoby. Jedná se o taková slova, kterými se můžeme druhého ptát na pocity, na to, co potřebuje, co nás napadne a cílem je porozumění odpovědím, které jsme dostali. Při rozvíjení řeči u dítěte je podstatné, abychom věci nazývali pravými jmény a používali přesné názvy. Čím přesněji se budeme vyjadřovat, tím více obohatíme slovní zásobu dítěte. Pokud budete mluvit správně vy, bude mluvit správně i dítě (Bacus, 2004, s. 57).

2.2 Rozvoj řeči u dítěte od 4 do 5 let

Dítě ve **čtyřech letech** potřebuje cítit, že vyrůstá v bezpečí a rodiče musí být důslední. Takové dítě potřebuje dostatek fyzického pohybu. Má spoustu energie, kterou si vybíjí různými hry. Již dokáže samo vyjít a sejít schody se střídáním nohou. Taktéž se zlepšuje manuální zručnost, dítě si poradí s nůžkami a snaží se stříhat rovně. Kresba postavy je více autentická. Toto období je mimořádně tvůrčí. Umí napsat tiskacím písmem svoje jméno, pokud někde narazí na písmena, která jsou součástí jeho jména, pozná je. Je více hovorné a dokáže si vymyslet neuvěřitelné příběhy a je překvapené, když mu dospělý neuvěří. Dítě má více sebevědomí a uvědomuje si svoji osobnost. Často se směje, stejně tak často pláče.

Pláč je převážně způsobený tím, že dítě nedostane to, co zrovna v daný okamžik chce. Je citlivé a žárlivé. Často vzniká strach ze zvířat nebo z odchodu maminky. Začíná se s ostatními dětmi dělit o své hračky. Zajímá ho intimní život dospělých a také jeho tělo a pohlaví (Bacus, 2004, s. 66 – 68).

Brierley (1996, s. 53) uvádí, že mozkové mechanismy, které zajišťují řeč, jsou dobře rozvinuté a v tomto věku více či méně dobudovány a synchronně fungují. Slovní zásoba se rozrostla v průměru na 1500 slov a dítě se stále chce dozvídat nová slova. Při skloňování a časování stále ještě dělá gramatické chyby. Dítě se ptá na spoustu věcí, je obvykle velice hovorné a často si děti vymyslí svého imaginárního kamaráda, se kterým si povídají. Má mnoho podob. Lépe chápe pojem čas a postupně se začíná orientovat v ročních obdobích, měsících, týdnech a dnech. Chápe významy slov před, za, uprostřed na rohu, nahoře, dole apod. Také se lépe dokáže orientovat ve známém prostředí. Kauzální otázky se u dětí objevují velice často a jsou naprosto přirozené. Nicméně je žádoucí, ale vysvětlení bylo dítěti podané s ohledem na jeho věk. Odpověď, kterou dítěti dáte, ovlivňuje to, jak se bude ptát příště. Nejlépe postačí krátká, jasná odpověď. Pokud budete dítěti jasně odpovídat, má to pozitivní vliv na samostatné vyjadřování. Důležité je dítěti nelhat. Důvěru, kterou ve vás dítě má, spočívá ve vaší upřímosti. Může se stát, že nepochopíte, co přesně od vás chce dítě zjistit. Stačí vydržet a pečlivě naslouchat, nikoliv říct hned první věc, která vás napadne. Otázky, které se týkají sexuality, je potřeba dítěti zodpovědět. Stačí toho říct málo, ale nelhat. Je potřeba používat přesné výrazy, dítě problematiku lépe pochopí a bude vnímat sexualitu, jako přirozenou součást života. Posledním pravidlem je, aby otázky týkající se sexuality vysvětlovali otci synům a matky dcerám. Je to nejvhodnější způsob, protože každý z nich bude mluvit o tom, co velmi dobře zná (Bacus, 2004, s. 68 – 83).

Dítě v **pěti letech** již zná základní časové pojmy, tedy večer – ráno, včera – zítra. Kresba lidské postavy se skládá z více částí, ovšem provedení ještě není úplně dokonalé. Má pojem o tom, co je číselná řada (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 72). Dítě rozvíjí a prohlubuje znalosti a rysy, které mělo již ve čtyřech letech. Umí hodit míčem správným směrem a častokrát míč i chytí. Rádo chodí na procházky, pokud je motivace dostatečná, dokáže ujít i několik kilometrů (Bacus, 2004, s. 94)

Slovní zásoba dítěte se pohybuje kolem 1900 slov. Dítě v tomto věku často zajímají sprostá a nevhodná slova, slova vymyšlená nebo dokonce taková, která nedávají smysl. S dítětem je možné mluvit téměř stejně jako s dospělým jedincem. Dítě si osvojuje slova

jako nejvíce, nejméně, více než, méně než, ale pochopení slova stejně nebo stejný mu dělá stále ještě problémy. Začíná chápat, že pohádky, které dítěti čteme nebo je vidí v televizi, nejsou skutečné. V takovém okamžiku je vhodné, abychom se dítěte zeptali, zda si myslí, že je příběh skutečný a utvrdili ho v tom, že pohádky jsou opravdu vymyšlené. Pokud si dítě vymýšlí báchorky a různé smyšlenky, často se za tím něco skrývá. Může se za něco stydět, chce být zajímavější nebo se vyhnout trestu (Bacus, 2004, s. 94 – 114).

2.3 Rozvoj řeči u dítěte od 5 do 6 let

O dítěti mezi **pátým a šestým** rokem života můžeme říct, že se ve všech směrech stává dospělejším a je více zodpovědným za své úkoly. Je zvědavý a dokáže spolupracovat s dospělou osobou. Je méně netrpělivý, ale velmi citlivý. Rádo se nachází ve společnosti dospělých a chce si získat jejich uznání. Pětileté dítě se často ptá a o hodně věcech přemýšlí. Může se stát, že nás zaskočí otázkou, na kterou nebudeme schopni odpovědět. Pokud se dítě vzteká, vybíjí si svoji zlobu spíše na věcích, než na lidech. I když má dítě stále „svoji hlavu“, stává se otevřenější názorům a argumentům dospělého. Dítě začíná rozlišovat mezi vymyšleným a skutečným. Jízdu na kole zvládá s opěrnými kolečky a pouští se do objevování a zkoušení nových věcí. Při manuální zručnosti si můžeme všimnout větší přesnosti a postavy, které kreslí, se stávají detailnějšími (Bacus, 2004, s. 122 – 123). Samostatně si dokáže zavázat kaničky u bot. Takové dítě se již samo hlásí o jednoduché pracovní úkoly. Pokud budeme po dítěti chtít vysvětlení rozdílu mezi jednoduchými pojmy (např. pes – pták), mělo by to zvládnout. Zvládne napočítat do deseti (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 72 – 73).

Slovní zásoba dítěte činí asi 2500 slov, ale stále se rozšiřuje. Řeč je téměř gramaticky správná a dítě mluví plyně. Pokud ale u dítěte přetrvávají vady výslovnosti, je potřeba, aby se rodiče výslovností svého dítěte tento rok zabývali. Dítě v tomto věku velice rádo mluví, používá zájmena, správně časuje slovesa a začíná rozumět výrazům množství, jako je „polovina“, „největší“ apod. Správně užívá slovesné časy. Dokáže rozpoznat některá písmenka, několik z nich zná (Bacus, 2004, s. 123).

Výzkum, který popsal Průcha (2011, s. 87 – 89), byl zaměřen na aktivní slovní zásobu u německých dětí před zahájením školní docházky. Výzkum probíhal v prostředí dítěti dobře známém a záznamy byly založené na spontánních projevech dětí. Byl prováděn každodenně a celkový rozsah záznamů pro každé dítě bylo 200 hodin. Do aktivní slovní zásoby nebyly započítány říkanky a básničky a naopak byly započítány neologismy, tj.

slova vytvořená dětmi. Výzkumu se účastnilo 6 chlapců a 4 dívky ve věku od 5,8 – 6 let. Výzkum byl prováděn 4 měsíce před započítáním školní docházky, tudíž děti stále řadíme do předškolního věku. Všechny děti vyrůstaly v rodinách, kde měli rodiče různé vysokoškolské vzdělání. Výsledky tohoto výzkumu ukazují na to, že průměrná aktivní slovní zásoba u těchto dětí činila 3 775 slov. Ovšem mezi dětmi byly opravdu velké rozdíly v počtu slov. U chlapce jménem Christian byl zaznamenán počet slov 5 300, zatímco u dívky jménem Alexandra byl počet slov 3 110. Rozdíl mezi těmito dětmi je přes 2 000 slov. Rozdíly byly zaznamenány také mezi chlapci a dívkami, kdy aktivní slovní zásoba chlapců byla vyšší než u dívek. Můžeme říct, že tenhle výsledek byl překvapující, vzhledem k jiným výzkumům, které ukazovaly na větší řečovou rozvinutost u dívek. I přesto, že byl tenhle výzkum velice důkladně provedený, musíme si dávat pozor na zevšeobecnění na širší populaci dětí. Tento výzkum vypracoval profesor Augst v roce 1984. Vzhledem k roku vypracování výzkumu můžeme říci, že dnešní děti jsou po lexikální stránce vyspělejší. Je to hlavně z důvodu působení mateřské školy a médií.

Předškolní období je z hlediska řeči pro dítě velice důležité období. Ve třech letech, kdy má dítě celkovou slovní zásobu kolem 800 slov se kolem šestého roku dostává až na číslo 2 500 slov. Samozřejmě si musíme uvědomit, že tyhle čísla jsou individuální. Některé dítě může mít v šesti letech slovní zásobu o 2 000 slovech, další šestileté dítě může mít slovní zásobu až kolem 3 000 slov. Nicméně musíme podotknout, že počet slov se může během předškolního období zvýšit až o 2 000 slov. Dle mého názoru je to opravdu velké číslo a zásluha je jak na straně mateřské školy, tak rodičů (spíše matky), kteří se dítěti věnují a povídají si s ním. Období dítěte, ve kterém se dítě stále ptá, popisuje Kutálková (2005, s. 45 – 46) tak, že kdo si takové období s dítětem neprožije, tak nikdy nepochopí, jak je tohle období vyčerpávající. Je důležité vydržet, protože pro dítě toto období představuje velice důležitou etapu života, kdy se rozšiřuje slovní zásoba, ujasňuje si gramatiku a hlavně se řeč stává prostředkem sociálního kontaktu. Období otázek začíná kolem třetího až půl čtvrtého roku a pokud se dítě neptá, je potřeba vyhledat příčinu, protože se jedná o okolnost, která může dítěti znemožnit další vývoj řeči.

2.4 Narušená komunikační schopnost u dětí od 3 do 6 let

Poruchy v oblasti řeči mohou mít mnoho příčin. Narušení komunikační schopnosti je pro dítě mnohdy stresující záležitostí, zvláště pokud se jedná o závažnější příčiny. Zaměřím se

na nejčastěji vyskytované poruchy u dětí v předškolním věku a na více závažné příčiny narušené komunikační schopnosti, které jsou z hlediska postižení dítěte.

2.4.1 Nejčastější výskyt narušené komunikační schopnosti

U poruchy výslovnosti, jinak **dyslalie**, jsou nejčastější postižené děti předškolního věku. Jedná se zejména o porušené nebo nesprávné vyslovování jedné nebo více hlásek. Nahrazování nebo vynechávání hlásky je zcela běžnou praxí. Pokud je hláska deformována, lze to poznat na změně zvuku. Vývojové odchylky v řeči se sami upraví, ale některým je třeba věnovat logopedickou péči (Opatřilová, 2006, s. 182).

Narušení tempa řeči označujeme jako **breptavost**. Charakteristické je zrychlené tempo řečového projevu. Za následek breptavosti považujeme vynechávání slabik, přeřikávání se při mluvení, nebo opakování slabik. Častým příznakem je chybný přízvuk a monotónní mluva. Stává se, že dítě během řeči vynechává podstatné informace nebo vybočuje od tématu, o kterém právě hovoří (Opatřilová, 2006, s. 183).

Za velmi závažnou poruchu považujeme **koktavost**, která je spojena s poruchou plynulosti řeči. Projevuje se křečovitými stahy svalů, které se podílí na realizaci řeči. Průvodní jev je, že se dítě zadržává a hledá vhodné slovo nebo zvuk, který vkládá do řeči. Opakuje slovo nebo jeho část, hlavně na začátku věty. U této poruchy můžeme zaznamenat přerývané a nepravidelné dýchání. V některých případech můžeme pozorovat různé grimasy nebo změny barvy obličeje. Koktavost může někdy přerůst až v agofobii, pro kterou je typické vyhýbání se řeči (Opatřilová, 2006, s. 183). Uvádí se, že zhruba 1% celkové populace trpí těmito problémy. U dětí, které koktají, bychom se měli vyhnout následujícímu. Rozhodně se nedoporučuje posmívat se, napodobovat ho nebo dítě za koktavost napomínat. Nedávat najevo, že nás koktavost dítěte znepokojuje, a když se dítětem mluvíme, tak se tvářit příjemně, optimisticky. Je nepřijatelné nutit koktavé dítě mluvit na veřejnosti a dokončovat za dítě slova nebo dokonce věty. Pouze v případě, že chceme dítěti pomoci s vyjádřením myšlenky, tak je dokončování možné (Bacus, 2004, s. 49).

2.4.2 Závažné narušení komunikační schopnosti

Pokud dítě zaostává ve vyjadřovacích schopnostech celkově, jedná se o **opožděný vývoj řeči**. Diagnostikovat můžeme tuto poruchu vzhledem k věku dítěte a obecné společenské normě. Může se jednat o sluchovou vadu, nedostatečnou simulaci, nevyhovující postižení nebo postižení mozku. U dětí s **dětskou mozkovou obrnou** je vývoj řeči opožděný a ome-

zený, v závislosti na rozsahu postižení, na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a na celkovém tělesném stavu. Řeč je narušená ve všech jazykových rovinách a nevyskytovanější narušení komunikační schopnosti je dysartrie, koktavost, breptavost nebo otevřená huhňavost (Opatřilová, 2006, s. 182 – 183).

Zrakové postižení má na vývoj řeči vliv především v sobě, kdy dané postižení vzniklo. V kombinaci s mentální retardací hovoříme o omezeném vývoji. Až když dítě nastoupí do školy a osvojí si Brailovo písmo, zaznamenáváme rozvoj řeči. Pokrok pak v řeči zaznamenáváme jak po obsahové, tak i po formální stránce. Nejčastěji vyskytující se poruchy řadíme dyslalii, huhňavost, breptavost a koktavost. Jedinci neumí mimikou vyjádřit veselí ani smutek. Můžeme zaznamenat nadbytečné pohyby mluvních orgánů nebo může být tvář naopak velmi strnulá. Při reedukaci používáme speciální pomůcky a využíváme všechny smysly (Opatřilová, 2006, s. 183 – 184).

U **mentálně postižených** dětí je řeč značně narušena a počátky řeči bývají opožděné. Vývoj řeči je omezený a vyskytují se typické kombinace vad, jako je dyslalie s huhňavostí a koktavost a breptavostí. Časté jsou taky poruchy hlasu. Narušení řeči rozlišujeme u lehké, střední, těžké a u hluboké mentální retardace. U těžké mentální retardace mluvíme o tzv. „idiotické němotě“. U hluboké mentální retardace se řeč vůbec nevyvíjí a jen občas se může objevit modulace hlasu a neartikulované zvuky (Opatřilová, 2006, s. 184).

Na podporu řeči doporučuje Kutálková (2005, s. 47 – 58) „desatero na cestu“. Prvním a důležitým pravidlem je **dostatek přiměřených podnětů**, kde je důležitý odhad povahy dítěte, dostatečná empatie pro situaci a soudnost rodičů i vychovatelů. Pravidlem druhým je **respektovat věk dítěte**, tedy volit takové hry, které odpovídají vývojovým stádiím dítěte. Pravidlo třetí je **respektovat**, již zmíněný, **dosažený stupeň vývoje**, tedy musíme vycházet ze stupně vývoje, ve kterém se dítě právě nachází. Stupně vývoje nelze přeskocit. Pravidlem čtvrtým jsou **zájmy**, tedy volit činnosti, které dítě baví. Pátým pravidlem je **pochvala**. Šestým pravidlem je **trpělivost**, dítě potřebuje prostor k vyjádření. Sedmým pravidlem je **výběr podnětů**, které podporují a ovlivňují další vývoj. Osmým a devátým pravidlem je **rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti**. To znamená vytvářet takové situace, kde je zapotřebí koordinovat činnost rukou a očí, popřípadě úst, pokud se u dané aktivity mluví. Posledním, desátým pravidlem, **dialog předpokládá dva lidi**. Tohle pravidlo se zaměřuje nejen na řeč mluvenou, ale také „řeč těla“.

3 ROZVOJ ŘEČI V RODINĚ A MATEŘSKÉ ŠKOLE

V této kapitole se zaměřím na rozvoj řeči v rodinném prostředí, pro dítě nejpřirozenější a na rozvoj řeči v mateřské škole, která se pro dítě v předškolním věku stává místem, kde tráví hodně času. Na začátku kapitoly objasním, co se skrývá pod pojmem rodinné prostředí, jaké prostředí je pro dítě podnětné, a které naopak považují odborníci za málo podnětné. Dále se budu zabývat rozvojem řeči v mateřské škole a přiblížím, a jakými problémy se mohou učitelky v mateřské škole setkat při rozvíjení řeči u dítěte.

3.1 Rozvoj řeči v rodinném prostředí

Rodinné prostředí lze definovat jako „*Nejvýznamnější zdroj vlivů, formujících vývoj jedince. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti, zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202 – 203).

Kromě individuálních vlastností dítěte je zřejmě nejdůležitějším faktorem pro rozvoj řeči rodinné prostředí. Děti mohou vyrůstat v takzvaném podnětném prostředí, nebo naopak v prostředí, které je pro rozvoj řeči dítěte nepodnětné. **Podnětné prostředí** se vyznačuje tím, že se již od raného dětství k dětem hovoří, vypráví se pohádky, ukazují se dětem obrázky v knížkách a časopisech a také se s nimi o nich povídá. Za podnětné se považuje, když dětem matky nebo jiná dospělá osoba pokládá otázky při čtení pohádek, učí je různé básničky, písničky a říkanky. Výzkumy je dokázáno, že největší podíl na komunikační dovednosti dětí mají matky, které s dětmi tráví spoustu času a jsou přítomné při různých komunikačních situacích s jinými dospělými osobami. Za **málo podnětné prostředí** pro rozvoj řeči dítěte je takové, ve kterém se s dětmi málo mluví, při různých aktivitách dítěti nepokládají otázky, málo se na děti obracejí s otázkami, na které chtějí znát od dítěte odpověď a v neposlední řadě je potřeba zmínit, že místo toho, aby si dospělí s dětmi povídali, tak ho posadí k televizní obrazovce, která od dětí nepožaduje žádnou řečovou aktivitu. Podobně, jak se děti učí používat řeč verbální, učí se také řeč neverbální. Gesta, mimika, pohyby hlavou a jevy ve tváři k vyjadřování pocitů a nálad. Neverbální komunikace je u dítěte patrná již kolem osmého měsíce života dítěte, tudíž můžeme říct, že neverbální komunikace vývojově předchází komunikaci verbální (Průcha, Kořátková, 2013, s. 42 – 43).

Sociální faktory rodinného prostředí

Sociální faktory působící na jazykový rozvoj dětí jsou podle Průchy (2011, s. 146 – 147) následující. Jedná se o **strukturu rodiny**, ve které je jazykový rozvoj ovlivňován především tím, zda dítě vyrůstá v úplné nebo neúplné rodině. Pokud dítě vyrůstá v neúplné rodině, tedy pouze s matkou nebo s otcem, probíhá kompenzace komunikace s prarodiči, sourozenci apod. Neexistují totiž výzkumy, které by dokazovaly nižší jazykovou úroveň u dětí, které jsou z neúplných rodin. Dalším faktorem jsou **sourozenci a členové rodiny**. Jazykový vývoj dítěte je ovlivněn tím, zda má nebo nemá dítě dalšího sourozence. Je dokázáno, že starší sourozenec má pozitivní vliv na rozvíjení řeči. Rovněž je jazyková dovednost u dítěte ovlivňována zda vůbec a jak často komunikují děti s prarodiči či jinými příbuznými. Faktor **socioekonomického postavení a profese rodičů** taktéž ovlivňuje jazykový vývoj dítěte. Jsou prokázány komunikační odlišnosti v chování matek podle jejich majetkového a profesního postavení. Posledním faktorem je **úroveň vzdělání rodičů**. Tento faktor je zřejmě nejvíce působící na jazykový vývoj dítěte. Jde převážně o vzdělání matek. Teorie B. Bernsteina, se váže ke vztahu mezi jazykem, vzděláním a sociální třídou. Tato teorie sice nebyla empiricky ověřována u dětí předškolních dětí, nicméně je validní i u těchto dětí.

3.2 Rozvoj řeči v prostředí mateřské školy

V současné době je v platnosti celonárodně závazný program s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání., který předpokládá, že mateřské školy budou pomáhat zdokonalovat a pomáhat během vývoje řečových a komunikačních dovedností. Zaměřený na toto téma je vzdělávací cíl Jazyk a řeč, který stanovuje, že učitel v mateřské škole musí podporovat **receptivní** (vnímání, naslouchání a porozumění), **produktivní** dovednosti (výslovnost a mluvené slovo), **komunikativní** dovednosti, které zahrnují verbální i neverbální a nakonec je to **kultivovaný** projev (Průcha, Kořátková, 2013, s. 43). Je zřejmé, že v mateřské škole je rozvoj řeči a komunikace velice významnou složkou. Na konci předškolního období by mělo dítě zpravidla umět samostatně vyjadřovat svoje myšlenky, nápady, pocity a úsudky ve vhodně formulovaných větách, formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat, sledovat a vyprávět pohádku či příběh, chápat slovní humor a vtip, vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, poznat napsané svoje jméno, projevovat zájem o knížky, sledovat divadlo, film a poslouchat četbu (Průcha, 2011, s. 130 – 131). Správně vyslovovat, pojmenovat to, co dítě obklopuje, ovládat tempo

a intonaci řeči, vést rozhovor, naučit se z paměti krátký text, utvořit jednoduchý rým, poznat číslice a dokázat popsat situaci, která je skutečná nebo jen na obrázku (Průcha, Kořátková, 2013, s. 43 – 44). Tyto cíle jsou sestavené tak, aby co nejvíce podporovaly vývoj řeči a komunikaci u dětí předškolního věku. Učitelky mateřských škol nepochybně vyvíjí úsilí, aby se těmto cílům, co nejvíce přibližovaly. Učitelky jsou na tyto činnosti, které mají napomáhat vzdělávání, připravovány během studia a praxe v mateřských školách. Bohužel se učitelky mateřských škol někdy dostávají do situací, kdy je těžké tyto cíle plně naplnit. Mezi tyto situace můžeme zařadit například individuální péči o zaostávající dítě. Nelze docílit stanovených cílů, vzhledem k existujícím podmínkám, které v mateřských školách pozorujeme. Jedná se o přeplněnost tříd, kdy je velice těžké se individuálně věnovat všem dětem, a dalším problémem se stávají třídy, ve kterých jsou děti od 3 do 6 let, tudíž třídy nejsou homogenní. Práce se pro učitelku stává obtížnější (Průcha, Kořátková, 2013, s. 44).

4 KOMUNIKACE DĚTÍ

V kapitole „Komunikace dětí“ se zaměřím na komunikaci dítěte s rodičem, učitelem v mateřské škole a s dalším dítětem u dětí ve věku od 3 do 6 let. U komunikace dítěte s rodičem si shrneme zásady a co používat a nepoužívat v této komunikaci. V komunikaci s učitelem se dále zaměřím na výzkumy, které se zabývají komunikačním vlivem učitelek mateřských škol na dítě. Nakonec si objasníme, jak probíhá komunikace dětí s dětmi v mateřské škole a co si vysvětlujeme pod pojmem otázka a jaké jsou její druhy.

4.1 Komunikace mezi rodičem a dítětem

Mezi **zásady** v této specifické komunikaci podle Špaňhelové (2009, s. 11 – 19) patří:

- Čas
- Klid
- Já a ty
- Konkrétnost
- Vzájemnost
- Naslouchání
- Omluva
- Komunikace verbální a neverbální
- Sdělování pocitů

U zásady, která nese název čas je rodič navigátorem, který určuje, jaká komunikační pravidla v rodině budou společně fungovat. Dítě by mělo s rodičem trávit čas, při kterém si sdělí zážitky toho dne. Pokud není dostatek času na takovéto chvílky, dá se využít komunikace například při večeři nebo při jiném společném trávení času. Důležité je ovšem to, aby byl v rodině tento čas vybudován. Na vzájemnou komunikaci je potřeba mít patřičný klid. Když dítě nebo rodič v danou chvíli něco dělá, není vhodné komunikaci začínat. Je důležité v komunikaci používat naprosto konkrétní obsah i formu a mluvit vždy ve formě jednotného čísla – tedy „já“. Další důležitou věcí v komunikaci je, myslet na to, co je pro druhého opravdu důležité a o čem chce v danou chvíli mluvit. Pokud se dítěte zeptáte, „co bylo dnes ve školce na oběd“, zřejmě vám řekne, že neví, protože se stalo pro něj mnoho zajímavějších a důležitějších věcí. U konkrétnosti musíme myslet také na to, abychom používali slova, která jsou pro dítě známá, a kterým rozumí. Dítěti přináší konkrétnost jakousi jistotu. Vzájemnost v tomhle smyslu znamená, učit se vzájemné komunikaci. Vzájemnost přináší silnější vytváření vztahu, větší důvěrnost, otevřenost a oboustrannou spolehlivost. Naslouchání musí být vzájemné, aby mohla komunikace mezi rodičem a dítětem fungovat.

Pro děti je omluva ze strany rodičů důležitá. Pokud rodič udělá chybu, splete se, zakřičí, je samozřejmě, že by měla následovat omluva dítěti. Pokud s tímhle rodič začne hned od útlého dětství, dítě velmi brzy pochopí princip omluvy a umí se samo omluvit rodiči, když něco provede. Pokud chceme, aby byla omluva rozvážný a vědomý čin, je potřeba dítě v tomhle směru učit. U komunikace verbální i neverbální je důležitost v tom, aby rodič neudělal chybu při spojení těchto dvou složek. Tato chyba se nazývá **dvojitá vazba** a znamená, že komunikace není ve shodě. Je lepší dvojitou vazbu při komunikaci nepoužívat. Svoji důležitost zastává také sdělování si pocitů navzájem. Když se stane, že je rodič podrážděný a nepříjemný, je lepší dítěti svoje pocity sdělit, aby nemělo pocit, že nálada rodiče nějakým způsobem souvisí s ním. U dítěte musíme v některých případech podporovat, aby se nebálo svoje pocity dát najevo (Špaňhelová, 2009, s. 11 – 19).

Co používat v komunikaci mezi rodičem a dítětem

V komunikaci s dětmi bychom měli používat **pochvalu**. Děti bychom měli chválit vždy, když se jim něco povede, protože je to pro ně důležité a děti pochvalu potřebují. Jednak k růstu jejich sebevědomí, ale také k přesvědčení, že jejich chování bylo nebo je správné. U **povzbuzení** by neměla být opomenuta připravenost, které musí být z naší strany cítit. Musíme dát dítěti najevo, že daná věc nám není lhostejná, že jsme si jí všimli. Povzbuzení je důležité pro budování vzájemného vztahu mezi rodičem a dítětem. Pokud se dítěti něco nepovede, povzbuďme ho, aby to zkusil znovu. **Začít znovu** můžeme v podstatě srovnat se zásadou omluvy. Obě strany si situaci vysvětlí, vyříkají, omluví se a daná věc se stává uzavřenou. **Upozornění** hlavně ze strany rodičovské. Pokud dítě rodiče provokuje a zjišťuje, co rodič vydrží, je potřeba stanovit mantinely a v tuhle chvíli použít upozornění. Pokud se stane, že dítě i přes upozornění nepřestane, musí rodič splnit to, co řekl. Rodič musí dát najevo, že jeho slovo platí. Trest musí být přiměřený věku. U dětí ve věku 3 až 6 let je třeba, aby trest nesnižoval sebevědomí dítěte. Co rozhodně budovat ve vztahu dítě a rodič je **otevřenost v komunikaci**, která znamená nemít obavu mluvit s dítětem o čemkoliv. Při použití **kritiky ve vzájemné komunikaci**, si všímáme hlavně toho, co je špatně uděláno. Neznamená to kritizovat samotné dítě nebo rodiče. Jedná se pouze o informaci o způsobu jeho chování a jednání. Abychom mohli nazvat **komunikaci** za **uzavřenou**, je velmi důležité, aby jedna i druhá strana měla pocit, že komunikaci byla uzavřena. Pokud komunikace není uzavřena, může mít jedna strana například pocit, že druhá strana s určitou věcí počítá nebo s ní souhlasí, ale ve skutečnosti si vůbec není jista, zda tomu opravdu tak bude (Špaňhelová, 2009, s. 21 – 29).

Co nepoužívat v komunikaci mezi rodičem a dítětem

Vyhrožování bychom ve vzájemné komunikaci mezi rodičem a dítětem používat neměli. Tedy výhrůžky typu „přijde zlý pán a vezme si tě sebou“, „přijde čert a ten si tě odnese“ apod. nejsou pravdivé. Nevyhrožujme tedy dítěti tím, co není pravdivé a co stejně neuděláme. Pokud by opravdu přišel čert a chtěl si vaše dítě odnést, nedali byste mu ho. Styl, který nepřímo ovlivňuje druhého, se nazývá **manipulace**. Často se odhaduje, že manipulace je do jisté míry naučený styl komunikace. U **mlčení** se můžeme setkat převážně se situací, kdy rodič mlčením trestá svoje dítě. Pokud dítě něco provede, jedná se o jakýsi způsob vyjádření nadřazenosti, který rodič vyjadřuje. **Nadřazenost a ponižování** bychom ve vzájemné komunikaci mezi rodiče a dítětem používat neměli. Pevně se setkáme s modelem nadřazený rodič, podřízené dítě. Nadřazenost úzce souvisí s ponižováním, kdy se dítě cítí smutně, někdy má i zlost. Ojedinele můžou být tyto role prohozené, tedy nadřazenost a ponižování je ze strany dítěte k rodiči. Zamlčování a nedůvěra v komunikaci a chování jsou zásady, které jsou důležité. **Zamlčování** rozhodně nepatří mezi otevřený styl komunikace a v raném věku dítěte by měl stav, kdy má být rodič dítěti oporou a vyslechnout ho, nastavit rodič. Rodič by se neměl bát mluvit s dítětem i o náročných situacích. **Nedůvěra** se projevuje spíše ze strany rodičů k dětem. Nedůvěra je u rodičů hodně spojena se strachem o dítě (Špaňhelová, 2009, s. 31 – 40).

4.2 Komunikace mezi učitelem v mateřské škole a dítětem

Na děti v předškolním období působí také další komunikující subjekty z okolí. Pro děti v tomto věku je nejvýznamnějším jazykovým inputem řeč učitelek v mateřských školách. Čas, který stráví děti v mateřské škole pod komunikačním vlivem učitele, je někdy daleko delší, než čas, který stráví dítě s matkou, popř. otcem. Existují různá zjištění, která se zaměřují na komunikaci učitele a dítěte v mateřské škole. Jedno zjištění poukazuje na to, že během dne převažuje oboustranná komunikace učitelek a dětí a celkově se dokládá, že v mateřské škole je vysoká intenzita komunikace. Další zjištění a nálezy provedené na Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích informuje o tom, že z anonymních dotazníků bylo zjištěno, že pokud počet dětí v jedné třídě mateřské školy přesáhne více než dvacet, jsou podmínky pro komunikaci velice obtížné. V této souvislosti se vyskytuje otázka, zda jsou učitelky mateřských škol na komunikaci s dětmi připraveny. Bytešníková (2007) zjistila, že v Jihomoravském kraji má středoškolské vzdělání více než 90% učitelek

a pouze necelé 3% učitelek má bakalářské vzdělání. Dalším zjištěním, které provedla Bytešníková (2007) je, že učitelky poukazují na nedostatky, které se týkají dětí s narušenou komunikační schopností. Výsledkem bylo, že téměř 60% dotazovaných je špatně připravena. Je velice důležité do budoucna, v přípravě učitelek mateřských škol, posilovat komunikační kompetenci. Z dalšího výzkumu, který opět prováděla Bytešníková (2007) vyplývá, že velká část šestiletých dětí není plně vybavena na započnutí školní docházky. Mezi nejvýraznější komunikační nedostatek patřilo souvislé vyjadřování a malá slovní zásoba (Průcha, 2011, s. 136 – 141).

Komunikace, která probíhá v mateřské škole, je jednou z nejdůležitějších. Dítě tráví s učitelem v mateřské škole spoustu času a tak se učitel pro dítě stává mluvním vzorem. Dle mého názoru je velice důležité, aby na oborech, které vzdělávají budoucí učitelky mateřských škol, nebyly takové osoby, které mají byť i malý nedostatek v řeči. Situace posléze nemusí být příjemná jak pro danou osobu, ale také pro rodiče, kteří mohou mít s paní učitelkou problém. Když se zamyslím nad tím, zda bych chtěla mít svoje dítě v mateřské škole, ve které vyučuje učitelka, která se s nedostatkem řeči potýká, tak je moje odpověď jasná: rozhodně ne. Myslím si, že takové učitelky nemají v mateřských školách co dělat, i kdyby to mělo být jejich poslání a vysněná práce.

4.3 Komunikace dětí s dětmi v mateřské škole

Významnými komunikačními partnery dětí jsou hlavně děti v mateřských školách, kteří se spolu každý den potkávají. Dalšími mohou být vrstevníci nebo sourozenci. Tento typ komunikace je bezesporu dominantním a nenahraditelným zdrojem vývoje komunikace u dětí. I přes tento fakt nenacházíme dostatek informací a výzkumů na toto téma u nás, ani ve světě. Vzhledem k této skutečnosti, že nejsou k dispozici žádné významné poznatky, upoutává pozornost starší kniha s názvem *Dialog u dětí*, kterou napsala rumunská autorka Tatiana Slama – Cazacu. Výzkum, který provedla v roce 1966 s rumunskými dětmi ve věku od 2 do 7 let, přinesl několik hlavních poznatků. U dětí od dvou let se již vyskytují rozhovory nejen ve dvojicích, ale v pozdějším věku také ve skupinách. Stejně tak, jako je pro dítě důležitá komunikace s dospělou osobou, je důležitá i komunikace s dalším dítětem. Pro děti je prospěšné, mohou – li se zúčastnit komunikace s jinými dětmi. Přispívá to k rozvíjení dialogu, který je nejpřirozenější formou existence řeči. Zajímavostí je, že kolem druhého roku života dítěte se vyskytuje napodobování dialogů dospělých osob.

Tento výzkum velice přispěl k objasnění vývoje řeči a komunikace dětí předškolního věku (Průcha, 2011, s. 124 – 127).

4.4 Co je otázka?

Jak uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2004, s. 150), otázka je „*Jeden ze základních prvků pedagogické komunikace.*“ Po otázce by vždy měla následovat odpověď, kterou lze v pedagogické komunikaci charakterizovat jako mnoho různých činností. Odpověď nikdy není samostatná, závisí na otázce a vždy se k ní váže (Nelešovská, 2005, s. 43).

Nelešovská (2005, s. 43) uvádí, že otázka je východiskem každého dialogu a s odpovědí tvoří celek. Přestože se požadavky na otázku vztahují spíše ke školnímu věku, můžeme sem zahrnout i věk předškolní. Otázka musí splňovat následující požadavky:

- Přiměřenost
- Srozumitelnost a stručnost
- Jednoznačnost
- Věcná správnost a přesnost
- Jazyková správnost

U **přiměřenosti** musí mít učitel na paměti vývojovou úroveň i věk dítěte a při sestavování otázky musí vycházet z jeho možností. Pokud je otázka příliš obtížná, dítě jí neporozumí. Aby něco bylo **srozumitelné**, musí to být zároveň **stručné**. Vliv na nepochopení může mít výběr slov a používání dlouhých souvětí. Nesrozumitelnost může být taktéž zapříčiněna špatnou výslovností učitele. **Jednoznačnost** se vyznačuje tím, že je položena otázka, která má pouze jediný správný způsob odpovědi. Pokud učitel položí otázku, na kterou existuje více správných odpovědí, musí brát na zřetel i ty ostatní, i když zrovna nekorespondují s tou odpovědí, kterou měl učitel na mysli. **Věcná správnost a přesnost** vychází z odborné kvalifikace učitele. Učitel musí dodržovat přesné a jasné pojmenování nejen věcí, ale i skutečností. K **jazykové správnosti** se váže správná skladba jazykového projevu a spisovnost (Nelešovská, 2005, s. 43 – 44).

Podle Mareše a Křivohlavého (1989, s. 72 – 73) rozumíme pod **otevřenou otázkou** takovou, na kterou se dá odpovědět velice ze široka. Například u otázky „Co si myslíš o tomhle filmu?“ se můžeme setkat se spoustou odpovědí. Pokud chceme, aby se rozhovor rozvíjel, používáme otevřené otázky. Otevřené otázky mají tu moc, že nám dávají prostor na vyjádření svých postojů, názorů a přesvědčení. Pokud dokážeme s velkou pravděpodobností odhadnout odpověď, jedná se o **otázku uzavřenou**. Např. „Je tohle kočka?“ Uza-

vřené otázky často nabízejí alternativy, mezi kterými má dotázaný volit. Ovšem žádná z odpovědí nemusí vyjadřovat zrovna to, co chtěl dotázaný říci. Dalším dělením vznikají **otázky věcné**, tedy takové, které se ptají na objektivní skutečnost. Zjednodušení problémové situace může nastat v odpovědích na věcné otázky. K sjednocení účastníků mohou pomoci fakta, která jsou uvedena v odpovědi na věcnou otázku. Poslední skupinou otázek jsou **osobní**. Ty jsou zaměřeny subjektivně. Ptají se po názorech, pocitech a postojích. Příkladem je „Jaký je váš názor?“ Osobní otázky sebou mohou přinést témata, která nejsou ve společnosti žádaná. Jedná se o příliš osobní nebo rodinné otázky. U odpovědí na osobní otázky se tedy můžeme dočkat i takových, které jsou nepravdivé a předstírané (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 72 – 73).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

V praktické části bakalářské práce se budu zabývat otázkami dětí ve věku od 2 do 7 let. Výzkum se týká takových otázek, které děti vytváří při hře. Otázky rozdělím na takové, které si děti pokládají mezi sebou a ty, které jsou věnované učitelce. Popíši, jaký je poměr otázek sólových a otázek vícenásobných u dětí od 2 do 7 let.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem v praktické části mé bakalářské práci bylo:

Zjistit druhy a frekvenci otázek u dětí od 2 do 7 let.

Dílčí výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl je rozdělen do pěti dílčích cílů:

1. Zjistit, kdo je adresátem otázek, které formulovaly děti od 2 do 7 let v komunikačních situacích.
2. Zjistit, jaké otázky děti od 2 do 7 kladou při spontánní hře a při hrách na role.
3. Zjistit, jaký je poměr sólových a vícenásobných otázek u dětí od 2 do 7 let.
4. Zjistit, kdo nebo co je předmětem kladených otázek u dětí od 2 do 7 let.
5. Zjistit, vyšší nebo nižší kognitivní náročnost kladených otázek u dětí od 2 do 7 let.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z dílčích výzkumných cílů.

1. Kdo je adresátem otázek, které formulovaly děti od 2 do 7 let v komunikačních situacích?
2. Jaké otázky děti kladou při spontánní hře a při hrách na role?
3. Jaký je poměr sólových a vícenásobných otázek u dětí od 2 do 7 let?
4. Kdo nebo co je předmětem kladených otázek u dětí od 2 do 7 let?
5. Jaké otázky jsou u dětí od 2 do 7 let vyšší nebo nižší kognitivní náročnosti?

5.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Zkoumanými osobami jsou děti ve věku od 2 do 7 let v mateřské škole v menším městě na okrese Blansko a ve Zlíně. Základním výzkumným souborem byly děti, které navštěvují mateřskou školu v Jihomoravském a ve Zlínském kraji. Výzkumným souborem pak byly děti jednoho menšího města na okrese Blansko a děti z jedné mateřské školy ve Zlíně. Tyto děti byly pro účely výzkumu vybrány způsobem dostupného výběru a pro zachování ano-

nymity nejsou v praktické části bakalářské práce uvedeny názvy mateřských škol. Dostupnost výběru uvádím z toho důvodu, protože prostředí mateřské školy na okrese Blansko jsem již znala. V mateřské škole jsem absolvovala praxi, proto mi bylo na základě tohoto faktu dovoleno zde provádět výzkum. Mateřskou školu ve Zlíně jsem si vybrala rovněž výběrem dostupným, protože v mateřské škole znám jednu z paní učitelek.

Stručná charakteristika účastníků výzkumu

Kategorie dle věku – 2 – 3 roky (4 děti), 3,5 – 5 let (5 dětí), 5,5 – 7 let (7 dětí)

Tabulka 1. Jména účastníků výzkumu

Jméno	Věk	MŠ
Katka1	2	Zlín
Katka2	3	Zlín
Amos	2,5	Zlín
Madeline	3	Zlín
Tadeáš	5	okres Blansko
Matyáš	4,5	okres Blansko
Nela	5	okres Blansko
Klára	4,5	okres Blansko
Marina	5	okres Blansko
Kristýna	6	okres Blansko
Adéla	6	okres Blansko
Anna	5,5	okres Blansko
Justýna	7	okres Blansko
Viktor	6	okres Blansko
Martin	6	okres Blansko
Ondřej	6	okres Blansko

V tabulce vidíme jména všech účastníků, jejich věk a MŠ, do které docházejí.

5.3 Výzkumné metody

Tento výzkum je kvalitativního typu s prvky kvantitativního a vybranou metodou použitou k získání dat bylo zvoleno strukturované pozorování. Způsob záznamu jsem zvolila diktafon, v mateřské škole na okrese Blansko, který umožnil přepsání v přesném znění. Přepisy záznamů byly doslovné a vždy jsem se zaměřila na části rozhovoru, kde se otázky dětí vyskytovaly nejvíce. U mateřské školy ve Zlíně jsem zvolila jako způsob záznamu ruční zápis, protože děti jsou v této třídě ve věku od 2 do 3 let a frekvence kladení otázek nebyla tak častá. U dětí ve zlínské mateřské škole jsem nechala pracovat paní učitelku, která vytvářela takové situace, které děti podněcovaly k tvoření otázek. Pro děti v mateřské škole na okrese Blansko jsem podnětné situace vymýšlela já. Vždy jsem se snažila, aby byly simulované situace pro děti co nejpřirozenější a brala jsem ohled na přání dětí, co zrovna chtějí dělat. Pokud se jednalo o hry záměrné, tedy takové, abych docílila co největší frekvenci otázek, jednalo se o hry na role, při kterých děti zastávaly takové pozice, jaké dané roli náležely.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

6.1 Otázky podle adresáta

Kategorie dle věku, které jsou uvedené v tabulce (viz. výše), jsem ponechala a rozdělila dle toho otázky, které byly kladené mezi dětmi, na učitelku nebo na výzkumníka.

Tabulka 2. Otázky dětí ve věku 2 – 3 roky

<i>Otázky na učitele</i>	<i>Otázky mezi sebou</i>	<i>Otázky na výzkumníka</i>
Kde je suchý rohlík?	Kde je suchý rohlík?	Teto? Co to je?
Kdy přijde maminka?	Tuhle hračku?	
A co to je?	Dáme tam tu kočku?	
Co to je?	Co tam ještě patří?	
Kde je moje maminka?		
Je na cestě?		
Kdy přijde moje maminka?		
Co ten bonbon?		
Můžu to ukázat, jak se to rozděluje?		

Tato tabulka zobrazuje, že v této mateřské škole, tedy ve zlínské, jsem byla spíše jako pozorovatel, proto většina otázek směřovala na paní učitelku, která je pečlivě zodpovídala. Konkrétně se tyto děti hodně ptaly na otázku „Co to je?“ a velice frekventovanou otázkou byla „Kdy přijde moje maminka?“. U této kategorie šlo o zachycení otázek, na které se děti ptají spontánně. Můžeme si všimnout, že nejvíce otázek tedy bylo kladeno paní učitelce a nejméně výzkumníkovi.

Tabulka 3. Otázky dětí ve věku 3,5 – 5 let

<i>Otázky mezi sebou</i>	<i>Otázky na výzkumníka</i>
Co je to láva?	Postavíme dráhu?
Co jsi říkal?	Co je tohle?
Co?	A tohle je co?
Trenéře, můžeme jít na fotbal?	Jaká značka?
Kolik je hodin?	Už je po svačince?
Adélka už je předškoláčka, že?	Proč to tam furt máte?
Narovnáš mi kapesník?	Jenom „jako“?
	Kde mám zastavit?
	Že už jsem v cíli?
	Kolik to je?
	Kdo je ten „já“?
	Chcete vidět rtěnku?
	Podáte mi ten žlutý balon?
	Jakou máš nejoblíbenější barvu?
	Jaký máš nejoblíbenější jídlo?
	Co to je?
	A jaký máš neoblíbenější číslo?
	A zvíře?
	A viděla jsi někdy geparda, co má pět nohou a jí to opečený maso?

Tato tabulka zobrazuje otázky, které byly kladené mezi dětmi a na výzkumníka. Můžeme si všimnout, že otázky kladené učiteli tu chybí. Je to z důvodu, že paní učitelka se semnou a s dětmi na žádných aktivitách nepodílela. Tyto děti se ptaly na různé otázky převážně v situacích, kdy probíhala určitá aktivita. Otázky se ovšem aktivity vůbec netýkaly.

Tabulka 4. Otázky dětí ve věku 5,5 – 7 let

<i>Otázky mezi sebou</i>	<i>Otázky na výzkumníka</i>
Tys to tady zase rozsypala?	Budeme si hrát na zmrzlíky?
Proč pořád říkáš, chci jít pozpátku?	Chcete melír?
Kde máme Karolínku?	Vy jste ostříhaná?
Víš, jaká paní učitelka měla o tebe strach?	Můžu na chvílku do šatny?
Co je to „ček“?	Budeme si hrát na stavitele?
Co je to „č“?	Proč to pořád kluci boří?
Zahrajeme si na to?	Co vás bolí?
Bolí tě to?	Bolí vás hlava nebo v krku?
Proč?	Sundáte si náušnice?
Ukaž, co to dělá?	Nebudete mít miminko?
Tys zapomněl moje číslo?	Pustíte to?
Že tam nemáš papír?	Taky si něco namalujete?
Kolik to stojí?	Proč?
Kolik ten dort stojí?	Máte maminku?
Tohle bude taky na prodej?	A jak se jmenuje?
Kolik stojí banán?	Co si tam všechno píšete?
Chcete ještě něco?	Kde je p. uč. Dana?
Co si budeš kupovat?	A víte, že nám dali pokutu?
Co byste si ještě přála?	Vy jste měla dlouhý vlasy, ne?
Co bys chtěl?	

<i>Otázky mezi sebou</i>	<i>Otázky na výzkumníka</i>
Ukaž?	
Karolínko, kde jsi?	

Tabulka zobrazuje otázky u poslední věkové kategorie dětí. Můžeme vidět, že stejně jako v předchozí tabulce zde chybí otázky, které byly kladené učitelce. Důvod je stejný, učitelka s námi při hrách vůbec nebyla. Otázky, které byly kladené mezi dětmi a na výzkumníka jsou početně skoro stejné. Děti v tomto věku už si mnohem více povídají se svým kamarádem a dokonce se i ptají. Kromě otázek, které jsou osobního typu, se děti výzkumníka ptaly převážně na otázky, které úzce souvisely s hrou.

6.2 Otázky podle situace

Přepisem rozhovorů a následným protříděním získaného materiálu, vznikly tyto dvě kategorie.

1. **Spontánní situace** – jedná se o situace, které byly organizované dětmi.
2. **Hry na role** – jedná se o situace, které byly organizované výzkumníkem.

Spontánní situace

Při spontánních situacích a rozhovorech bylo cílem zachytit otázky, na které se děti ptají při hře nebo i mimo ni. Rozhovory jsou rozdělené podle věku (viz. tab. 2., 3. a 4.). V závorkách jsou uvedena počáteční písmena jmen dětí (viz. tab. 1.), PU značí paní učitelku a V značí výzkumníka.

Děti 2 – 3 roky

Jako první se zaměřím na spontánní hru a činnost u dětí nejmenších, tedy ve věku od 2 do 3 let. Otázky u těchto dětí byly mířené převážně na paní učitelku. Vzniklo zde minimum situací, kdy se děti ptaly, sami sebe navzájem. Jedna z nich je následující. (K1):... *“Dáme tam tu kočku?”* (A):... *“Jo“*. (K2): ... *“A co tam ještě patří?”* Děti si při této hře hrály s ohradou, do které vkládaly různá zvířata, a paní učitelka jim pomáhala. U svačiny se děti ptaly nejenom paní učitelky, ale také dítěte dalšího (K1): ... *“Kde je suchý rohlík?”* (A): *(ukazuje) ... “Tady.”* (K1): ... *“Kde jsou suché?”* (PU): ... *“Tady jsou suché rohlíčky, pojd’, pojd’ svačit, potom si budeme hrát“*.

Otázky u takto malých dětí mají převážně informační charakter. U dětí jsem se častokrát setkala s otázkou „Co je to?“ nebo „Kde je maminka?“ (K1): ... *“Kde je moje maminka?”* (K2): ... *“Kde je moje maminka?”* (PU): ... *“Určitě už je na cestě.”* (K1): ... *“Je na cestě?”* (PU): ... *“Ano.”* (K1): ... *“Kdy přijde moje maminka?”* (PU): ... *“Za chvíli.”* (A): ... *“Obě přijdou za chvíli.”* U otázky „Co to je?“ vznikla například takhle situace. (M): ... *“Tuhle hračku máme doma.”* (K2): ... *“Tuhle?”* (PU): ... *“Tohle nejsou bonbony.”* (A): ... *“A co to je?”* (PU): ... *“To je panáček.”* (A): ... *“Teto? Co je to?”* (J): ... *“Stavebnice.”* (A): ... *“Co je to?”* (K1): ... *“Vařečka.”*

Typickou otázkou u takhle malých dětí je otázka „Co je to?“ a „Kde je (něco)?“ Děti mají zájem o nové informace, chtějí se dozvědět nové poznatky o světě, o tom, co se nachází a děje kolem nich. Přestože byly otázky spíše individuální a každé dítě se chtělo projevit a být středem pozornosti, překvapilo mě, jak si děti dokázaly povídat i mezi sebou.

Děti 3,5 – 5 let

Další skupinou, na kterou se zaměřím, jsou děti ve věku od 3,5 do 5 let. V této skupině jsem měla pět dětí. Vznikaly zde situace, kdy se mě děti ptaly na různé otázky, zrovna v době, kdy jsem dělala jinou aktivitu s dalšími dětmi a pak taky takové, při kterých jsem si s dětmi povídala. U aktivit, při kterých jsme si s dětmi hráli, se ptaly na (T): ... *“Kolik je hodin?”* (K): ... *“Co je to láva?”* (AD): ... *“Láva je červená a to strašně pálí.”* (K): ... *“Co je tohle? To je telefon?”* (V): ... *“Ano, to je telefon.”* (K): ... *“A tohle je co?”* (K): ... *“Už je po svačince?”* Tři z pěti dětí se přímo při hře zeptaly na otázky, které byly úplně mimo kontext. (M): ... *“Narovnáš mi kapesník?”* (Ma): ... *“P. učitelko postavíme dráhu?”* a *„P. učitelko, podáte mi ten žlutý balon?“* (T): ... *“Proč to tam furt máte?”* V tu chvíli si děti vůbec nevšimly, že se hraje jiná hra a ptaly se jednoduše na to, co je právě v ten okamžik zajímavé. Co se týče otázek, které vznikaly na základě rozhovoru, který jsem s dětmi vedla, otázky byly například takové (M): ... *“Jakou máš nejoblíbenější barvu?”* „*Jaký máš nejoblíbenější jídlo?”* „*A jaký máš nejoblíbenější číslo?”* V tomto případě se dítě snažilo ze mě dostat, co nejvíce informací o tom, co mám ráda nebo ráda nemám. Je zajímavé, jak si tato holčička dokázala moje odpovědi na její otázky spojit a nakonec se mě zeptala. (M):...*„A viděla jsi někdy geparda, co má pět nohou a jí to opečený maso?”* Dalšími příklady jsou následující. (N): ... *“P. učitelko, kdo je ten já?”* „*Chcete vidět rtěnku?”* „*Ale Adélka už je předškoláčka, že?”*

Děti 5,5 – 7 let

Poslední a zároveň nejméně obsáhlou skupinou při spontánních situacích jsou děti od 5,5 – 7 let. Zapříčiněno je to tím, že právě s těmito staršími dětmi jsem se spíše zaměřila na kategorii druhou Hry na role. Zachycené rozhovory jsou pouze od dívek. Jednu skupinku jsem nahrávala na diktafon při spontánní hře s kuličkami, kdy si dívky dané kuličky pojmenovaly. (J): ... *“Tak kde mám Karolínku? „Karolínko, kde jsi?“ „Víš, jaká paní učitelka měla o tebe strach?“* Na začátku rozhovoru vznikla jedna kauzální otázka (J): ... *“Mari, proč pořád říkáš, chci jít pozpátku?“* Při otázce druhé dívky, jestli jí Justýna nenarovná kapesníček, se dostala do vlastní polemiky. (J): ... *“Ka – pes – ní – ček. Co je to „ček“? Co je to „č“?“* Vznikla tak zajímavá situace, při které jsem čekala, zda jí kamarádka odpoví, ale nestalo se tak. Jako předškoláčka se jistě brzo dozví odpovědi na své otázky. Druhá skupina dívek si zrovna kreslila. Otázky byly následující. (A): ... *“P. učitelko, taky si něco namalujete?“ „Proč?“ „Máte maminku?“ „A jak se jmenuje?“ „Co si tam všechno píšete?“ „Kde je paní učitelka Dana?““ P. učitelko, budeme hrát na zmrzlíky?“*

Hry na role

Děti 3,5 – 5 let, děti 5, 5 – 7 let

Rozhovory nejsou u dětí při hrách na role rozdělené do třech skupin, jako tomu bylo v předchozí kategorii hry spontánní, ale vznikly zde skupiny pouze dvě a to, děti od 3,5 – 5 let a děti od 5,5 – 7 let. Ze skupiny dětí od 3,5 – 5 let se zde vyskytují pouze tři děti, přitom kategorie má 5 dětí. Důvod je takový, že zbylé děti se do organizovaných činností nezapojily. Například při hře „U kadeřníka“ a „Na auta“ se mladší děti do hry zapojily, ale s otázkami, které se daného tématu vůbec netýkaly. Takové otázky jsou popsány výše v kategorii „Spontánní situace.“ U starších dětí, tedy těch, které se her zapojovaly, jsem zaznamenala velký zájem o dané hry. Například při hře „Na obchod“ se holky přímo rozzářily. (A): ... *“Já už mám otevřeno. Co bys chtěl?“ „Chcete ještě něco? Máme tady ve slevě hrníčky.“ „Co byste si ještě přála?“* (Ad): ... *“Ani, tohle bude taky na prodej?“ „Ani, kolik stojí banán?“ „Ilonko, budeš si něco kupovat?“* Velmi se mi líbilo, jaký přístup k této hře děti měly. Fráze jsou opravdu jako vytažené od paní prodavaček. Děti ke své roli přistupovaly velice zodpovědně a v případě těchto dívek vím, že s mamkami chodí nakupovat. Menší chlapec se také zapojil. (T): ... *“Já chci dortík. Kolik stojí? Kolik?“ „Kolik ten dort stojí?“ „Pivo máte?“* Hra „U kadeřníka“ byla spíše dívčí záležitostí, ale i jeden chlapec se připojil. (Ad): ... *“Chcete melír?“* (A): ... *“Vy jste ostříhaná? Vy jste měla dlouhý vlasy?“* Dívky ví, jak to u holiče probíhá. Domlouvaly se spolu, jaký udělají účes, jaký vezmou šampon, jak učešou vlasy, zda vezmou i natáčky apod. Při hře „Na doktora“ se

role doktora chopily opět dívky. (A): ... *“Zahrajeme si na to? Pojd', paciente.”* „Posvítíme si do uší. Bolí Tě to?“ *“Co vás bolí?“* „Bolí vás hlava nebo v krku?“ Při prohlídce uší padla i otázka (Ad): ... *“Sundáte si náušnice?“* Při prohlídce břicha. (A): ... *“A nebudete mít miminko?“* Je zřejmé, že děti v předškolním věku mají povědomí o tom, odkud se berou děti. Při hře „Na auta“ bylo složité zachytit nějaké otázky, protože hru hrály skoro všechny děti, které si udělaly silniční dráhu na koberci a jezdily. Netvořily se skupinky, které by si mezi sebou povídaly a tak vznikly u této hry pouze čtyři otázky. (T): ... *“Kde mám zastavit?“* (O): ... *“Víte, že nám dali pokutu?“* (M): ... *“Že už jsem v cili?“* (A): ... *“P. učitelko, proč to kluci pořád boří?“* Na další hru s názvem „Telefonní rozhovor“ byli připraveni tři chlapci ve věku 6, 6 a 5 let. Tuto hru sem zahrnuji proto, že kluci se museli vžít do role, kterou jsem jim předem řekla. V první části to byl rozhovor na téma „domácí úkol“ a v druhé části bylo téma „fotbalový klub“. Otázky vznikly následující. (T): ... *“Co? Ne.“* (V): ... *“Ukaž, co to dělá?“* (M): ... *“Tys zapomněl moje číslo?“* „Já ti zatím pošlu papír. Že tam nemáš papír?“ (T): ... *“Jenom jako?“* „Trenéře, můžeme jít na fotbal? Můžeme?“ Věřila jsem ve více otázek, ale kluci byli s touto aktivitou velice rychle hotovi.

6.3 Otázky sólové a vícenásobné

U těchto otázek se zaměřím na počet sólových a vícenásobných otázek u dětí od 2 do 7 let. Kategorie dle věku ponechám a u každého dítěte bude tabulka, tedy kolik a jaké otázky se u dětí vyskytovaly.

Děti 2 – 3 roky

V této kategorii jsou dohromady čtyři děti. Vzhledem k tomu, že jedno dítě se za celou dobu pozorování nezeptalo na jedinou otázku, jsou u dětí od 2 do 3 let uvedeny pouze tři děti.

Tabulka 5. Počet otázek jdoucích po sobě – Katka1

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
8	0	0

Katka1 se za celou dobu pozorování zeptala na 8 sólových otázek. V této kategorii ji můžu označit jako nejvíce aktivní dítě. Katce1 se nepodařilo položit 2 nebo více otázek za sebou. Poměr všech otázek je 8:0:0.

Tabulka 6. Počet otázek jdoucích po sobě - Amos

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
5	0	0

Amos se během pozorování zeptal na 5 otázek. Nenastala situace, kdy by za sebou podal 2 nebo více otázek. Během pozorování se velice aktivně zapojoval do rozhovoru. V této kategorii byl jako druhý nejvíce aktivní v kladení otázek. Poměr všech otázek je 5:0:0.

Tabulka 7. Počet otázek jdoucích po sobě – Katka2

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
2	0	0

Katka2 položila za celou dobu pozorování jen 2 otázky. Nenastala situace, kdy by se zeptala na 2 nebo více otázek za sebou. V této kategorii ji můžu označit jako nejméně aktivní dítě v kladení otázek. Poměr všech otázek je 2:0:0.

Děti 3,5 – 5 let

Tato kategorie má 5 zástupců, kdy v jedné tabulce jsou uvedené dvě děti, které měly stejný počet otázek. Dětem bylo ve věku od 3,5 do 5 let.

Tabulka 8. Počet otázek jdoucích po sobě - Tadeáš

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
10	1	0

Tadeáš během pozorování položil celkem 12 otázek. U Tadeáše se vyskytla jedna situace, kdy položil 2 za sebou jdoucí otázky. U skupiny 3 a více otázek vidíme nulu, to znamená, že Tadeáš nepoložil 3 nebo více otázek jdoucích po sobě. V této kategorii můžeme Tadeáše označit za nejvíce aktivní dítě v kladení otázek. Poměr všech otázek je 10:1:0.

Tabulka 9. Počet otázek jdoucích po sobě - Marina

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
7	0	0

U Mariny vidíme, že počet sólových otázek je 7. Marina během pozorování položila celkově 7 otázek, ale nepodařilo se jí položit 2 nebo více otázek jdoucích po sobě. I přes to ji můžeme v této skupině považovat za druhé nejvíce aktivní dítě v kladení otázek. Poměr všech otázek je 7:0:0.

Tabulka 10. Počet otázek jdoucích po sobě - Klára

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
4	1	0

Klára během pozorování položila celkem 6 otázek. Sólóvé otázky položila 4 a jedenkrát se stalo, že položila 2 po sobě jdoucí otázky. U poslední skupiny 3 a více otázek je nula, která značí, že v této skupině se neprojevila. Můžeme si všimnout, že zatím jako jediná spolu s Tadeášem (tab. 8.) jsou dětmi, kterým se podařilo vytvořit 2 otázky jdoucí za sebou. Poměr všech kladených otázek je 4:1:0.

Tabulka 11. Počet otázek jdoucích po sobě – Nela a Matyáš

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
3	0	0

U Nely a Matyáše se objevil stejný počet 3 u sólóvých otázek. U skupiny 2 a více než 3 otázky jsem nezaznamenala žádný počet. Poměr všech otázek je 3:0:0 u Nely a 3:0:0 u Matyáše. V této kategorii dětí od 3,5 do 5 let můžu Nelu a Matyáše označit jako nejméně aktivní děti při kladení otázek.

Děti 5,5 – 7 let

V této kategorii se nachází celkem 7 dětí z původního počtu 8 dětí. V tabulkách bude také zaznamenán počet sólóvých a vícenásobných otázek. Vzhledem k faktu, že u jedné dívky jsem během pozorování nezaznamenala žádné otázky, nebude v tabulkách uvedena.

Tabulka 12. Počet otázek jdoucích po sobě – Anna

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
16	2	0

U Aničky jsem během pozorování zaznamenala celkem 20 otázek. Z tohoto počtu jich je 16 sólóvých a dvakrát se stalo, že položila 2 otázky za sebou. Ve třetí skupině můžeme vidět nulu a to znamená, že 3 a více otázek během pozorování nepoložila. Aničku můžeme

v této kategorii označit jako nejvíce aktivní dítě při kladení otázek. Poměr všech otázek je 16:2:0. Tato tabulka zobrazuje největší počet všech kladených otázek.

Tabulka 13. Počet otázek jdoucích po sobě - Justýna

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
6	1	0

Justýna položila během pozorování celkem 8 otázek. 6 otázek bylo sólových a jedenkrát použila 2 otázky kladené za sebou. U třetí skupiny se nachází nula, Justýna nepoložila více než 3 otázky za sebou. Poměr všech kladených otázek je 6:1:0.

Tabulka 14. Počet otázek jdoucích po sobě - Adéla

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
6	0	0

Adéla za celou dobu pozorování položila 6 sólových otázek. U skupin 2 otázky a více než 3 otázky nebyl zaznamenán žádný počet. Adéle se nepodařilo položit více než jednu otázku za sebou. Poměr všech kladených otázek je 6:0:0.

Tabulka 15. Počet otázek jdoucích po sobě - Martin

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
2	0	0

U Martina můžeme vidět, že za celou dobu pozorování položil jen dvě sólové otázky. U dalších skupin 2 otázky a více než 3 otázky se neprojevil vůbec. Poměr všech otázek je u Martina 2:0:0.

Tabulka 16. Počet otázek jdoucích po sobě – Ondřej a Viktor

1 otázka	2 otázky	Více než 3 otázky
1	0	0

U Ondřeje a Viktora jsem během celého pozorování zaznamenala pouze 1 otázku u každého z nich. U 2 otázek a více než 3 otázek jsem nepozorovala žádný počet. Poměr všech kladených otázek je 1:0:0 u Ondřeje a 1:0:0 u Viktora. Ondřeje a Viktora tedy můžeme označit jako nejméně aktivní při kladení otázek.

6.4 Otázky podle předmětu

Kapitola se zabývá rozdělením otázek podle předmětu, kde předmětem je objekt, osoba nebo činnost. Tabulky jsou rozdělené podle věku dětí od 2 – 3 let, děti od 3,5 – 5 let a děti ve věku od 5,5 – 7 let.

Tabulka 17. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 2 – 3 roky

Kategorie	Příklad	Počet
Otázka na objekty	Kde je suchý rohlík?	7
Otázka na osoby	Kde je moje maminka?	4
Otázka na činnosti	Můžu to ukázat, jak se to rozdělává?	3
Celkem		14

V kategorii dětí od 2 – 3 let jsme zjistili, že počet otázek kladených na objekt je za celou dobu pozorování 7, otázek kladených na osobu jsou 4 a otázek na činnost jsou 3. Tyto děti se nejvíce ptaly na objekt. Celkový počet otázek je 14.

Tabulka 18. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 3,5 – 5 let

Kategorie	Příklad	Počet
Otázka na objekty	Chcete vidět rtěnku?	11
Otázka na osoby	Kdo je ten „já“? Ale Adélka už je, že?	12
Otázka na činnosti	Postavíme dráhu?	4
Celkem		27

V kategorii dětí od 3,5 – 5 let jsme zjistili, že počet otázek kladených na objekt je 11, kladených otázek na osobu je 12 a nejméně kladených otázek je na činnost, celkem 4 otázky. Zde si můžeme všimnout rozdílu, že děti ve věku od 2 do 3,5 let mají počet otázek celkem vyrovnaný, ale u této skupiny dětí od 3,5 – 5 let je počet otázek na objekty a osoby skoro stejný, kdežto počet otázek na činnosti je minimální.

Tabulka 19. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 5,5 – 7 let

Kategorie	Příklad	Počet
Otázka na objekty	Co to dělá?	12
Otázka na osoby	Vy jste ostříhaná? Kde je p.uč. Dana?	20
Otázka na činnosti	Taky si něco namalujete?	4
Celkem		36

Ve skupině dětí od 5,5 – 7 let jsme zjistili, že počet otázek kladených na objekt je 12, na osobu je počet otázek 20 a nejméně kladených otázek je na činnost, celkem 4 otázky. Rozdíl mezi otázkami na osoby a na objekty je znatelný rozdíl, který činí 8 otázek. Můžeme tedy říct, že děti se mnohem více ptaly otázkami na osoby než v předchozích skupinách.

6.5 Otázky podle kognitivní náročnosti

Nejprve budu definovat 2 úrovně kognitivní náročnosti. Jedná se tedy o nižší kognitivní náročnost, kam řadíme otázky zjišťovací, otázky se žádostí, otázky osobní a otázky potvrzovací. Mezi otázky s vyšší kognitivní náročností řadíme otázky žádající si vysvětlení a otázky kauzální.

Tabulka 20. Rozdělení otázek podle kognitivní náročnosti

Nižší náročnost	Vyšší náročnost
Otázky potvrzovací (9)	Otázky žádající si vysvětlení (2)
Otázky se žádostí (7)	Otázky kauzální (3)
Otázky osobní (4)	
Otázky zjišťovací (54)	

Tato tabulka zobrazuje druhy kognitivní náročnosti. U vyšší i nižší kognitivní náročnosti vidíme počet otázek, které se daného druhu týkají.

Tabulka 21. Počet otázek podle kognitivní náročnosti od 2 – 7 let

Kategorie	Otázky	Počet
Nižší kognitivní náročnost		
Otázky zjišťovací	Kde je suchý rohlík? Kde jsou suché? Kdy přijde maminka? A co to je? Co to je?(3x) Kde je moje maminka? Kdy přijde moje maminka? Dáme tam tu kočku? Co tam ještě patří? Co ten bonbon? A viděla jsi někdy geparda, co má pět nohou a jí to opečený maso? Co bys chtěl? Kolik to stojí? Kolik? Kolik ten dort stojí? Budeme si hrát na stavitele? Ani, tohle bude taky na prodej? Ani, kolik stojí banán? Chcete ještě něco? Ilonko, co si budeš kupovat? Co byste si ještě přála? Tak kde mám Karolínku? Kde jsi? Víš, jaká paní učitelka měla o tebe strach? Zahrajeme si na to? Bolí tě to? Co vás bolí? Bolí vás hlava nebo v krku? A nebudete mít miminko? Kde mám zastavit? A víte, že nám dali pokutu? Kolik je hodin? Kolik to je? Budeme si hrát na zmrzlíky? Chcete melír? Vy jste ostříhaná? Vy jste měla dlouhý vlasy? Postavíme dráhu? Co je to láva? Co je tohle? A tohle je co? Jaká? Už je po svačince? Tys zapomněl moje číslo? Pustíte to? Taky si něco namalujete? Co si tam všechno píšete? Kdo je ten „já“? Chcete vidět rtěnku? Kde je paní učitelka Dana? Máte maminku? A jak se jmenuje?	54
Otázky se žádostí	Můžu to ukázat, jak se to rozdělává? Narovnáš mi kapesník? Podáte mi ten žlutý balon? Sundáte si náušnice? Můžu na	7

Kategorie	Otázky	Počet
	chvilku do šatny? Ukaž, co to dělá? Trené-re, můžeme jít na fotbal?	
Otázky osobní	Jakou máš nejoblíbenější barvu? Jaký máš nejoblíbenější jídlo? A jaký máš nejoblíbenější číslo? A zvíře?	4
Otázky potvrzovací	Tuhle? Je na cestě? Pivo? Mary, tys to tady zase rozsypala? Že už jsem v cíli? Je to telefon? Že tam nemáš papír? Jenom jako? Ale Adélka už je, že?	9
Vyšší kognitivní náročnost		
Otázky žádající vysvětlení	Co je to „ček“? Co je to „č“?	2
Otázky kauzální	Mary, proč pořád říkáš, chci jít pozpátku? Proč to pořád kluci boří? Proč to tam furt máte?	3
Celkem		79

Tabulka se zaměřuje na počet otázek podle kognitivní náročnosti, u dětí od 2 – 7 let. Do vyšší kognitivní náročnosti řadíme Otázky žádající vysvětlení a Otázky kauzální. Do nižší kognitivní náročnosti řadíme Otázky zjišťovací, Otázky se žádostí, Otázky osobní a Otázky potvrzovací. Nejvyšší počet otázek je u kategorie Otázky zjišťovací, kde je 52 otázek. Můžeme říct, že u dětí tyto otázky převažují, protože děti ve většině případů hlavně zjišťují, jak různé věci fungují, jaký je jejich význam, kde se určité věci nacházejí a také zjišťují změny, kterých si ve svém okolí všimají. U druhé kategorie Otázky potvrzovací musíme říct, že počet otázek se rapidně snížil. V této kategorii je pouze 9 otázek. Pokud děti zjišťují nějakou věc, stane se, že se doptají a ve věci se utvrdí. Další početnější skupinou otázek jsou Otázky se žádostí, kdy se děti ptají, jestli „něco“ mohou ony nebo osoby poblíž nich. V této kategorii se nachází pouze 7 otázek. U kategorie Otázky osobní máme otázek 6. Všechny tyto otázky vznikly při spontánních situacích s dětmi, kdy se všechny otázky v této kategorii vztahují pouze na mou osobu. Posledními kategoriemi jsou Otázky kauzální.

ní a Otázky na definici. U kauzálních otázek je o jednu otázku více, tedy 3, než v otázkách na definici. Co se týče dvou otázek na definici, zeptala se na ně již sedmiletá dívka.

7 SHRNUŤÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU

V následujících podkapitolách se budu věnovat odpovědím na jednotlivé výzkumné otázky.

7.1 Výzkumná otázka č. 1

Kdo je adresátem otázek, které formulovaly děti od 2 do 7 let v komunikačních situacích?

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že adresátem otázek, které děti formulovaly v různých komunikačních situacích, jsou učitelka, další dítě nebo já jakožto výzkumník. Hned v první skupině dětí, tedy od 2 do 3 let jsem zjistila, že většina otázek dětí byla adresována učitelce, která samozřejmě odpovídala. U této skupiny dětí jsem byla jako pozorovatel, takže pouze jedna otázka se vztahovala na moji osobu. I přesto, že se děti nejvíce ptaly učitelky, padly i otázky, které směřovaly dalšímu dítěti, ale bylo jich podstatně méně. U dalších dvou skupin dětí, tedy ve věku od 3,5 do 5 let a od 5,5 do 7 let jsem zjistila, že žádná otázka, kterou děti položily, se nevztahovala na učitelku.

7.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaké otázky děti kladou při spontánní hře a při hrách na role?

Otázky dětí byly při spontánní hře a při hře na roli různé. U menších dětí od 2 do 3 let jsem zaznamenala větší výskyt informačních otázek během spontánních situací. U dětí od 3,5 do 5 let jsem zjistila vysoký počet otázek zjišťujících a mnohdy se stalo, že se tyto děti v průběhu hry zeptaly na otázku, která se daného tématu vůbec netýkala. U dětí od 5,5 do 7 let byl taktéž vysoký výskyt zjišťovacích otázek, ale při hrách na role se děti vžily do dané role a velice intuitivně se ptaly na otázky dané roli naprosto odpovídající. Zájem starších dětí byl o hry na role daleko větší, než u dětí mladších.

7.3 Výzkumná otázka č. 3

Jaký je poměr sólových a vícenásobných otázek u dětí od 2 do 7 let?

Poměr všech sólových otázek a vícenásobných otázek u dětí od 2 do 3 let je 15:0:0. Děti v této věkové skupině nepoložily 2 otázky za sebou a u 3 a více otázek jdoucích po sobě se také nevyskytla ani jedna. U dětí od 3,5 do 5 let je poměr všech sólových a vícenásobných otázek 24:2:0. Samostatných otázek děti v této skupině položily 24, což je o 9 více než u

předešlé skupiny. 2 po sobě jdoucí otázky jsem zaznamenala 2. 3 nebo více otázek jsem u těchto dětí nepozorovala. U poslední skupiny, tedy nejstarších dětí, ve věku od 5,5 do 7 let, je celkový poměr sólových a vícenásobných otázek 32:3:0. Děti v této skupině položily o 8 sólových otázek více než skupina předešlá a o počet u 2 otázek jdoucích po sobě je vyšší pouze o jednu. Nicméně můžeme konstatovat, že skupina nejstarších dětí byla celkově aktivnější v kladení otázek. Důležitým zjištěním je, že ani jedna tato skupina nepoložila 3 nebo více po sobě jdoucích otázek. Myslím si, že pokud by byl výzkum více intenzivní, možná bychom se 3 nebo více otázek u starších dětí dočkali.

7.4 Výzkumná otázka č. 4

Kdo nebo co je předmětem kladených otázek u dětí od 2 do 7 let?

Zjistila jsem, že předmětem kladených otázek u dětí od 2 do 7 let je objekt, činnost a osoba. Jsou zde viditelné rozdíly u daných věkových skupin. U dětí od 2 do 3 let je nejvyšší počet kladených otázek na objekt, kde je celkový počet otázek 7 a nejméně otázek kladly děti na činnost. Ve skupině dětí od 3,5 do 5 let sledujeme značný nárůst otázek, kdy nejvíce zastoupenou kategorií jsou otázky vztahující se na osobu. V otázkách na objekt se vyskytuje pouze o jednu otázku méně, než v otázkách na osobu. U poslední věkové skupiny dětí od 5,5 do 7 let je nejvyšší počet otázek kladených na osobu. Mezi skupinami od 3,5 do 5 a 5,5 do 7 let je celkový počet otázek o 9 vyšší, ale nesmíme opomenout, že ve skupině dětí od 5,5 do 7 let je o tři děti více než ve skupině dětí od 3,5 do 5 let.

7.5 Výzkumná otázka č. 5

Jaké otázky jsou u dětí od 2 do 7 let vyšší nebo nižší kognitivní náročnosti?

Otázky nižší kognitivní náročnosti jsou otázky zjišťovací, se žádostí, osobní a potvrzovací. Celkový součet všech otázek u nižší kognitivní náročnosti je 74. Otázky s vyšší kognitivní náročností jsou rozdělené na kauzální a na definici. Těchto otázek jsem zaznamenala celkově pouze 5. Vidíme zde opravdu markantní rozdíl. Myslela jsem si, že během výzkumu zjistím více kauzálních otázek u dětí od 3,5 do 5 let, protože toto období je podle odborníků právě obdobím, kdy se děti nejvíce ptají na otázky začínající slovem „proč“.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou druhy a frekvence otázek u dětí od 2 do 7 let. K dosažení výzkumného záměru bylo použito kvalitativní výzkumné šetření s prvky kvantitativního šetření. Práce obsahuje sedm kapitol, které jsou rozdělené na teoretickou část, která vymezuje teoretická východiska týkající se problematiky práce a na praktickou, která obsahuje detailní zpracování výzkumného šetření.

Můžu říct, že cíl bakalářské práce byl splněn. Zjistila jsem druhy a frekvenci otázek u dětí od 2 do 7 let. Během provádění výzkumu jsem se ujistila v tom, že je velice složité vytvořit pro děti takové prostředí, aby bylo podnětné pro kladení otázek. Bylo zjištěno, že všechny otázky, které děti vytvoří, jsou vždy někomu určené. V mojí práci to byly otázky, které patřily učitelce, dalšímu dítěti nebo výzkumníkovi, tedy mně. Zjistila jsem, že děti ve věku od 2 do 7 let pokládají převážně sólové otázky a jen málokdy se stane, že dítě položí více otázek za sebou. Dále jsem zjistila, že děti pokládaly otázky na objekt, osobu nebo činnost. Posledním zjištěním bylo, že vždy jsou otázky určité kognitivní náročnosti. V mém případě se jednalo o otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti a můžu říct, že děti ve věku od 2 do 7 let pokládaly převážně otázky s nižší kognitivní náročností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- [2] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
- [3] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0738-1.
- [4] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [5] PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [6] LANGMEIER, Josef a Miloš, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. H&H. ISBN 80-86180-03-4.
- [7] FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- [8] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [9] OPATŘILOVÁ, Dagmar (ed.), 2006. *Pedagogicko – psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno. ISBN 80-210-3977-9.
- [10] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- [11] BACUS, Anne, 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
- [12] BRUCEOVÁ, Tina, 1996. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5.
- [13] BRIERLEY, John, 1996. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-109-6.
- [14] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.

- [15] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Portál. ISBN 80-7367-056-9.

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Jména účastníků výzkumu</i>	35
<i>Tabulka 2. Otázky dětí ve věku 2 – 3 roky</i>	37
<i>Tabulka 3. Otázky dětí ve věku 3,5 – 5 let</i>	38
<i>Tabulka 4. Otázky dětí ve věku 5,5 – 7 let</i>	39
<i>Tabulka 5. Počet otázek jdoucích po sobě – Katka1</i>	43
<i>Tabulka 6. Počet otázek jdoucích po sobě - Amos</i>	44
<i>Tabulka 7. Počet otázek jdoucích po sobě – Katka2</i>	44
<i>Tabulka 8. Počet otázek jdoucích po sobě - Tadeáš</i>	45
<i>Tabulka 9. Počet otázek jdoucích po sobě - Marina</i>	45
<i>Tabulka 10. Počet otázek jdoucích po sobě - Klára</i>	45
<i>Tabulka 11. Počet otázek jdoucích po sobě – Nela a Matyáš</i>	46
<i>Tabulka 12. Počet otázek jdoucích po sobě – Anna</i>	46
<i>Tabulka 13. Počet otázek jdoucích po sobě - Justýna</i>	47
<i>Tabulka 14. Počet otázek jdoucích po sobě - Adéla</i>	47
<i>Tabulka 15. Počet otázek jdoucích po sobě - Martin</i>	47
<i>Tabulka 16. Počet otázek jdoucích po sobě – Ondřej a Viktor</i>	48
<i>Tabulka 17. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 2 – 3 roky</i>	48
<i>Tabulka 18. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 3,5 – 5 let</i>	49
<i>Tabulka 19. Počet otázek podle předmětu u dětí ve věku 5,5 – 7 let</i>	49
<i>Tabulka 20. Rozdělení otázek podle kognitivní náročnosti</i>	50
<i>Tabulka 21. Počet otázek podle kognitivní náročnosti od 2 – 7 let</i>	51