

Dětské otázky mezi vrstevníky prezentované při hře v mateřské škole

Kateřina Navrátilová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Navrátilová**
Osobní číslo: **H15899**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Dětské otázky mezi vrstevníky prezentované při hře v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti komunikace dětí předškolního věku.

Vymezení pojmů a teoretických východisek se zaměřením na kladení vrstevnických otázek dětí během hry v mateřské škole.

Příprava výzkumného projektu, stanovení cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace získaných výsledků výzkumu a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DOWLING, Marion. Young children's personal, social and emotional development. 4th edition. Los Angeles: SAGE, 2014. ISBN 9781446285893.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

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

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Průvodce dětským světem. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Hana Navrátilová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu 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 20.12.2017

.....Marek Křilova'.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá dětskými otázkami mezi vrstevníky, které si vzájemně pokládají během hry v mateřské škole, konkrétně během volné hry a to z důvodu větší spontaneity a otevřenosti dětí. Záměrem této práce je také zjistit, jak na tyto otázky děti reagují a vzhledem k tomu, že otázky jsou součástí komunikačních interakcí, zabývá se tato práce i tím, jak mezi dětmi probíhá komunikace a jak ovlivňuje průběh hry. Pro lepší porozumění výzkumu jsou v teoretické části vysvětleny základní pojmy a východiska, která s touto problematikou úzce souvisí. V praktické části je popsán průběh výzkumu, který probíhal prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a pořizování audionahrávek rozhovorů dětí ve dvou mateřských školách, za účelem získání potřebných dat. Výsledkem je zpracovaná typologie otázek, které děti pokládají svým vrstevníkům během volné hry.

Klíčová slova: Jazyk, řeč, komunikace, dialog, otázka, volná hra, vrstevníci

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with children's questions among peers who consider each other during kindergarten play, namely during free games, because of the spontaneity and openness of children. The aim of this work is also to find out how children respond to these questions and because the questions are part of communication interactions, this work also deals with how children interact and how they influence the course of the game. For a better understanding of the research, the theoretical part explains the basic concepts and starting points which are closely related to this issue. The practical part describes the course of the research, which was carried out through unstructured observation and recording conversations among children in two kindergartens, in order to obtain the necessary data. The result is a processed typology of questions that children ask their peers during a free play.

Keywords: Language, speech, communication, dialogue, question, free play, peers

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Haně Navrátilové za její odborné vedení, všechny rady, připomínky a podněty, kterými podporovala vznik této práce, a v neposlední řadě za její trpělivost a vstřícný přístup.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1. ŘEČ A KOMUNIKACE	12
1.1 JAZYK A ŘEČ	12
1.2 KOMUNIKACE.....	13
1.2.1 Základní dělení komunikace	14
1.2.2 Interakce	15
1.3 DIALOG	15
1.3.1 Otázka	16
2. KOMUNIKACE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.1 KOMUNIKACE DÍTĚTE S VRSTEVNÍKY	18
2.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE	18
2.3 BARIÉRY V KOMUNIKACI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	20
2.4 HRA DÍTĚTE S VRSTEVNÍKEM	21
2.4.1 Volná hra	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
3. VÝZKUM	25
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	25
3.2 METODY SBĚRU DAT	25
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	26
3.4 ETIKA VÝZKUMU	26
3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	26
4. ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	28
4.1 TYPOLOGIE OTÁZEK	28
4.1.1 Informativní otázky	29
4.1.2 Otázky ve hře	32
4.1.3 Potřeba sounáležitosti.....	34
4.1.4 Potřeba pozornosti.....	35
4.1.5 Vyjadřující nesouhlas.....	37
4.1.6 Specifické otázky	38
4.2 REAKCE DĚTÍ NA OTÁZKY	39
4.2.1 Stručné odpovědi.....	39
4.2.2 Rozvážné odpovědi	39
4.2.3 Ledabylé odpovědi	40
4.2.4 Odpovědi v roli	40
4.2.5 Negativní odpovědi	41
4.2.6 Ignorace.....	42
4.3 KOMUNIKACE A JEJÍ VLIV NA VOLNOU HRU	42
5. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	46

5.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	48
6.	ZÁVĚR.....	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
	SEZNAM PŘÍLOH.....	53

ÚVOD

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak mezi dětmi a jejich vrstevníky v mateřské škole probíhá komunikace a to se zaměřením na otázky, které si vzájemně pokládají během hry.

Práce obsahuje dvě části, a to teoretickou a praktickou část. Teoretická část je dále rozdělena do dvou kapitol a je koncipována tak, aby umožnila vhled do dané problematiky. V první kapitole jsou vymezeny základní pojmy, jako je komunikace a s ní související pojmy jazyk, řeč, dialog a otázka, které jsou s touto problematikou provázány. Druhá kapitola je zaměřena na komunikaci dítěte v mateřské škole, konkrétně tedy na jeho komunikační dovednosti, komunikaci s vrstevníky a také na komunikační bariéry, které se u dětí mohou vyskytovat. Součástí této kapitoly je i hra a to z toho důvodu, že se práce zabývá komunikací dětí právě během hry. Zaměřila jsem se konkrétně na volnou hru, jelikož umožňuje více nahlédnout do světa dětí. Nejsou totiž pod neustálým dohledem, ani svázány žádnými cizími pravidly, mají větší volnost, než při hrách organizovaných učitelkou a tudíž jsou v komunikaci daleko otevřenější. V přítomnosti učitelky se děti více hlídají.

Praktická část obsahuje na začátku stanovené výzkumné cíle a otázky, na které právě tato práce hledá odpovědi. Dále jsou zde uvedeny metody sběru dat, prostřednictvím kterých byl výzkum realizován. Konkrétně tedy byla zvolena metoda nestrukturovaného pozorování a pořizování audionahrávek rozhovorů dětí. Následně je popsán výzkumný soubor, kterými byly dvě věkově rozdílné skupiny dětí ze dvou mateřských škol a také průběh celého výzkumu. V další a zároveň nejdůležitější části této práce je zpracována analýza a následná interpretace získaných dat. Na konci je pro lepší přehlednost souhrn všech výsledků, které byly na základě analýzy dat zjištěny a následné doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ŘEČ A KOMUNIKACE

V této kapitole jsou vysvětleny jednotlivé pojmy, které jsou úzce provázány s danou problematikou. Konkrétně se tedy jedná o jazyk a řeč, prostřednictvím kterých je dítě schopné verbálně komunikovat. Právě komunikace a v ní zahrnutý dialog a otázka jsou dalšími pojmy, které jsou potřeba pro účely práce vymezit.

1.1 Jazyk a řeč

Je nezbytné se ještě před popisem komunikace zmínit také o jazyku a řeči, jež jsou jejím prostředkem, jak již bylo řečeno, a tudíž i nezbytnou součástí, kterou nelze opomíjet.

Jazyk Průcha (2011) považuje za nástroj, který slouží hlavnímu cíli a to komunikaci. Je spolu s řečí jedním ze základních komunikačních nástrojů. Havigerová et al. (2013) dodává, že proces osvojování jazyka probíhá celý život.

Klenková (2006) popisuje jazyk touto definicí: „Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje“ (Klenková 2006, s. 27).

Dalším autorem, který se zabývá jazykem, je Jiří Černý (1998). Ten považuje jazyk za kód, který slouží mluvčímu k dosazování určitých znaků, tedy slov, za určité významy a zároveň umožňuje posluchači, v případě, že ovládá stejný kód (jazyk), dosadit za tyto znaky zpětně příslušné významy.

Čermák (2011) upozorňuje na to, že pojem „jazyk“ lze chápat různě, jelikož se jedná o termín mnohoznačný. Za základní prostředek komunikace však považuje především jazyk přirozený. Dodává, že věda studující jazyk, se nazývá lingvistika. Ta ho studuje ze všech možných úhlů, tedy mimo základního cíle studia jazyka pro komunikaci se zaměřuje také na vztahy jazyka k dalším oborům, jako je například psychologie. Postavení jazyka je pro fungování společnosti centrální a jedinečné. S jazykem je spojena také hlavní část civilizace a její kultura, stejně tak je nezbytný i pro většinu oborů lidské činnosti.

Co se týče **řeči**, tu Klenková (2006) popisuje jako typickou lidskou schopnost, kterou užíváme vědomě. I když tato schopnost není vrozená, po narození k ní však máme určité dispozice, díky kterým řeč postupně rozvíjíme. Za řeč nepovažujeme jen užívání sdělovacích prostředků za pomoci mluvních orgánů. Patří sem také vnitřní řeč, pomocí které jsme

schopni uchovávat a vyjadřovat myšlenky jak verbálně (slova), tak i graficky (písmo). To se děje prostřednictvím mozku a jeho hemisfér. Gavora (2005) uvádí, že jestliže je jazyk systémem, pak řeč je činnost. Jazyk tedy nelze použít jinak než formou řeči.

Bednářová a Šmardová (2010) zdůrazňují, že řeč je pro vývoj a fungování dítěte velmi důležitá, jelikož rozvíjí myšlení a zároveň ovlivňuje proces poznávání a učení. „Cokoli se děje v jiných oblastech vývoje, zároveň podporuje, ovlivňuje rozvoj řeči. Naopak v dílčích oblastech se neobejdeme bez řeči“ (Bednářová, Šmardová, 2007, str. 31). Také podle autorek nelze opomenout sociální aspekt řeči, který slouží k dorozumívání, utváření sociálních vztahů a v neposlední řadě má vliv na postavení dítěte ve skupině. V předškolním období se řeč u dítěte zdokonaluje velmi rychle, přičemž k nejprudšímu rozvoji dochází do tří až čtyř let. Ještě ve třech letech používá hlasitou řeč. Od čtvrtého roku je schopen používat tuto řeč už jako vnitřní (Špaňhelová, 2008).

1.2 Komunikace

Tato podkapitola se zabývá charakteristikou komunikace pouze obecně. Komunikace dítěte je blíže specifikována v druhé kapitole.

V literatuře existuje celá řada definic pro pojem „komunikace“. Jedna z nich definuje komunikaci jako „transakční proces, ve kterém každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač“ (DeVito, 2001, str. 18). To znamená, že ve stejném okamžiku, kdy vysílá svá sdělení, také přijímá sdělení ze své vlastní komunikace a z reakcí druhé osoby. Klenková (2006) chápe komunikaci v nejširším slova smyslu jako „symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy“ (Klenková, 2006, s. 25).

Podle Zajitzové (2011) je slovo komunikace odvozeno od latinského názvu „communicare“, což v překladu znamená „informovat, oznamovat, radit se s někým, něco spojovat, spoluúčastnit se, svěřovat. Může označovat dopravní silniční síť, autobusovou, železniční či leteckou dopravu, přemísťování materiálu, lidí, informací i myšlenek, většinou se však pojí s používáním jazyka“ (Zajitzová 2011, s. 56). Autorka této definice také dodává, že komunikace je základním nástrojem mezilidské interakce.

DeVito (2001) uvádí, že ty znalosti a dovednosti, které se týkají komunikace, patří mezi nejdůležitější v našem životě. Komunikaci rozděluje na intrapersonální, kde hovoříme sami se sebou a interpersonální, při které dochází k interakci s druhými. Mikuláščík (2010) do-

dává, že to, jak na sebe lidé při komunikaci vzájemně působí, je ukázkou toho, že komunikace má procesuální charakter. Ti, co mezi sebou komunikují, se vzájemně ovlivňují, hledají u toho druhého podporu. Snaží se ve svém projevu ukázat, zda jsou schopni naslouchat nebo jsou naopak těmi, kteří budou mít hlavní slovo. Pokud komunikace neprobíhá podle představ jedince, může ji ovlivnit svými argumenty nebo působením na city. Z toho vyplývá, že se jedná o proces proměnlivý, kdy podnět ke změně dává účastník komunikace.

V komunikačním procesu lidé zastávají specifické komunikační role. Ten kdo hovoří, tedy předává svému partnerovi nějaké sdělení, zastává roli **komunikátora**. Příjemce daného sdělení je v roli **komunikanta**. Obsah daného sdělení se nazývá **komuniké**, které je předáno prostřednictvím **komunikačního jazyka** (Mikuláščík, 2010).

1.2.1 Základní dělení komunikace

Nelešovská (2005) rozděluje komunikaci na verbální, neverbální a komunikaci činem. Tyto formy se navzájem doplňují.

Verbální komunikace

„Je to vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci“ (Nelešovská, 2005, s. 41). Verbální komunikace má podle Nelešovské (2005) tři fáze. První fáze je **záměr**, kdy má člověk úmysl něco sdělit partnerovi v komunikaci a předchází slovní formulaci, což je fáze následující a ta se nazývá **vlastní sdělení**. Poslední je **dekódování sdělení**, kdy se příjemce daného sdělení snaží odhalit její význam.

Neverbální komunikace

Jedná se o mimoslovní komunikaci (Nelešovská, 2005), což je v podstatě řeč těla, pomocí které druhým sdělujeme emoce nebo vyjadřujeme svůj postoj k dané situaci. Tato komunikace bývá mnohdy věrohodnější, než komunikace slovní jelikož to, co se často slovně snažíme zakrýt, naše řeč těla může odhalit a to převážně z toho důvodu, že neverbální projevy jsou do jisté míry nevědomé a těžko ovladatelné. Mikuláščík (2010) toto označuje jako dvojnou vazbu, což znamená, že to, co říkáme, se neshoduje s tím, jak se u toho chováme.

Komunikace činem

Jedná se o čin, pomocí něhož můžeme vyjádřit, ať už pozitivně nebo negativně, svůj postoj, názor nebo určitý vztah. Jako příklad lze uvést situaci z prostředí mateřské školy, kde je

možné se s tímto jevem setkat dennodenně. Dva chlapci se mezi sebou v průběhu hry pohádali. Po chvíli se jeden z nich rozhodl, že se tomu druhému omluví. Chlapec se však místo toho, aby jeho omluvu přijal, jen otočil a odešel. Dal tak jasně najevo, aniž by použil jediného slova, že omluvu nepřijímá a tudíž použil komunikaci činem.

1.2.2 Interakce

Gavora (2005) v souvislosti s komunikací používá pojem interakce. Jedná se podle něj o vzájemné nikoliv jednostranné působení a ovlivňování dvou nebo více osob. Komunikaci tedy považuje za nástroj realizace interakce.

Také Mikuláščík (2010) se zabývá pojmem interakce. Sociální komunikaci blíže specifikuje jako interakci prostřednictvím kódovaných verbálních nebo neverbálních symbolů. Sociální komunikace je interakční proces mezilidského dorozumívání. Lze tedy říci, že sociální interakce a sociální komunikace jsou dva úhly pohledu jednoho procesu. Komunikace je dvoustranná aktivita, jelikož v ní dochází ke střídání komunikátora a komunikanta, tudíž ji lze také vyjádřit pojmem interakce.

1.3 Dialog

Prostřednictvím komunikace také dochází mezi lidmi k dialogu. Mikuláščík (2010) považuje dialog za nekvalitnější formu rozhovoru, u kterého se očekává, že si účastníci komunikace budou rovni, a bude mezi nimi panovat vzájemná otevřenost a důvěra. „Cílem dialogu není zvítězit nad partnerem, ale hledat a najít pravdu, hledat a najít porozumění a dohodu“ (Mikuláščík 2010, s. 173).

Gavora (2005) uvádí, že dialog nastává tehdy, když mezi sebou komunikují dva nebo více lidí. Aby se dalo hovořit o dialogu v pravém slova smyslu, musí splňovat určité zásady:

- **Střídání replik**

Replika je projev jednoho partnera dialogu, který navazuje na předcházející projev toho druhého. Jestliže se tedy účastníci během dialogu v replikách nestřídají, jedná se o monolog.

- **Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího**

Při dialogu se střídají také role účastníků. Jestliže je jeden v roli hovořícího, druhý zastává roli naslouchajícího. Následně si role vymění.

- **Jeden partner reaguje na druhého partnera**

Dialog by měl být reaktivního charakteru. To znamená, že jeden komunikační partner reaguje na obsah repliky druhého partnera.

- **Aktivní naslouchání partnera**

Ten, co je právě v roli naslouchajícího by měl dávat hovořícímu najevo, že mu naslouchá. Může tak učinit tím, že se na něj dívá a zároveň používá neverbální prostředky jako například souhlasné pokyvování hlavou apod.

- **Hledání společného významu**

V dialogu většinou nejde jen o pouhou výměnu informací. Jde také o to, aby si partneři navzájem porozuměli, dohodli se, aby došli ke společnému významu.

Autor také upozorňuje na to, že pokud v dialogu některá z těchto zásad chyby, rozpadá se. Vést dialog není schopnost, kterou bychom měli vrozenou. Dítě se musí jednotlivé prvky dialogu postupně naučit. Jeho verbální projev má nejdříve formu monologu, což znamená, že hovoří sám se sebou. Mikuláščík (2010) monolog specifikuje jako možnou přípravu na komunikaci s lidmi nebo vyrovnávání se s vnitřními rozpory. V dialog se mění až mezi druhým a třetím rokem (Gavora, 2005).

1.3.1 Otázka

Užívání otázek je nedílnou součástí verbální komunikace. Plaňava (2005) poukazuje na to, že schopnost klást správné otázky patří mezi důležité komunikační dovednosti. Havigerová et al. (2013) dokonce tuto schopnost v oblasti komunikace považuje za jednu z nejvíce potřebných.

Podle Gavory (2005) se otázka jako taková vyskytuje pouze v dialogu, jelikož je směřovaná na partnera v komunikaci. Pokud pokládáme otázku, aniž bychom vyžadovali odpověď, tedy otázku v monologu, jedná se o otázku řečnickou. Otázka má formu tázací věty, což znamená, že ten, kdo otázku podal, se chce něco dozvědět. Z pedagogického hlediska je otázka spíše brána jako úkol nebo nějaký problém, který je potřeba vyřešit.

Průcha (2011) uvádí, že u dětí se začínají objevovat první tázací věty přibližně ve druhém roce života a později. Náznaky této komunikační funkce se však objevují již před použitím dvouslovných vět, to znamená před druhým rokem. Později začínají používat první tázací zájmena jako např. *kdo, co, který, jak* a také tázací příslovce *kde, kdy, kolik* apod.

Bylo zjištěno, že děti si nejdříve osvojují otázky zjišťovací, na které je možné odpovědět pouze jednoslovně ano/ne a později přichází na řadu otázky doplňovací (Průcha, 2011).

Co se týče dalších typů otázek, Plaňava (2005) dělí otázky na otevřené a uzavřené. **Uzavřené otázky** jsou takové, na které lze odpovědět jasně a stručně. Je to tedy typ otázek, který dialog příliš nerozvíjí. Nejčastěji jsou to odpovědi typu ano/ne popřípadě nevím. V mateřské škole to mohou být otázky jako: Budeš si se mnou hrát? Můžu si to půjčit? Atd. Je to tedy typ otázek, který dialog příliš nerozvíjí.

Otevřené otázky většinou vyžadují rozsáhlejší odpovědi. Např. Proč si s vámi nemůžu hrát? Umožňují nám vyjádřit své názory, postoje apod.

Valenta (2008) rozlišuje 3 typy otázek z hlediska použitého komunikačního kódu:

- Otázky založené na neverbálním kódování – krčení rameny, pozvednutí obočí aj.
- Otázky založené na extralingvistickém kódování – neartikulované zvuky např. hmm?
- Otázky založené na verbálním kódování – tázací věty.

2. KOMUNIKACE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

K tomu aby dítě bylo schopné dobře komunikovat a osvojilo si sociální dovednosti, nestačí jen rodinné prostředí. Je potřeba, aby se setkávalo i s jinými lidmi. Tato příležitost se mu naskytne v mateřské škole, kde se setkává mimo jiné i se svými vrstevníky, kteří mu poskytnou dostatek příležitostí k získání potřebných zkušeností pro život. Zejména v období mezi třetím a šestým rokem mají vrstevníci významný vliv na komunikační rozvoj dítěte. Stávají se tedy jedněmi z hlavních partnerů dítěte v komunikaci během předškolních let.

2.1 Komunikace dítěte s vrstevníky

Co se komunikace týče, děti k sobě bývají navzájem otevřenější a spontánnější než k dospělým. Je to dáno tím, že vztahy s vrstevníky jsou symetrické, protože děti stejného věku mají zpravidla podobné kompetence i obdobný sociální status. Názory vrstevníků nepřijímají však automaticky, na základě poslušnosti a podřízení autoritě, ale jen tehdy, pokud je chápou a souhlasí s nimi (Vágnerová, 2012).

Průcha (2011) poukazuje na to, že v současnosti není příliš publikací ani studií, které by se právě touto problematikou zabývaly. Proto ve své knize uvádí pár poznatků ze starší knihy *Dialog u dětí* od rumunské autorky Tatiany Slamy-Cazacu (1996), která, jako jedna z mála, provedla výzkum dialogické komunikace mezi dětmi.

Poznatky z výzkumu:

- Skutečný dialog se mezi dětmi objevuje po druhém roce života a se zvyšujícím se věkem počet dialogických replik narůstá.
- V komunikaci mezi vrstevníky postupně dochází k složitějším formám dialogu, kdy obsahují i několik vět.
- U dětí ve věku 3 a více let byl zjištěn výskyt přizpůsobování se v rozhovoru partnerovi.

2.2 Komunikační dovednosti dítěte

Aby byla komunikace efektivní, je potřebné mít odpovídající komunikační dovednosti, které se u dítěte postupně rozvíjí a formují prostřednictvím sociálních interakcí. K rozvoji komunikační řeči dochází podle Bytešnikové (2007) mezi druhým až třetím rokem života. Komunikovat tedy dokáže dítě už ve dvou až třech letech. Je dokonce schopné při komunikaci

převzít iniciativu. V komunikaci užívá nejen verbální ale i neverbální a paralingvistické projevy (Klenková, 2006).

Výslovnost dítěte ve třech letech je ještě značně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku u dítěte téměř vymizí „patlavost“. Zdokonalení nastává i u tvoření vět – pomalu začíná používat rozsáhlejší a složitější věty. V tomto období také roste zájem o mluvenou řeč: Od tří let je schopné se naučit jednoduché říkanky a postupem času se jejich počet navyšuje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Děti od čtyř let začínají mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětí. Ve čtyřech letech jsou schopné správně používat minulý a budoucí čas, mezi pátým až šestým rokem pak podle Bytešnickové (2007) zvládají komunikaci bez problémů různými způsoby a to v různých komunikačních situacích. Vágnerová (2012) však udává, že i v mluveném projevu předškolních dětí se stále objevují nepřesnosti. Nejsou ještě dostatečně schopné gramaticky správně spojovat a řadit slova ve větě nebo souvětí.

Efektivní užívání komunikačních schopností sleduje pragmatická jazyková rovina. Bytešnicková (2007) uvádí, že tato oblast se vyznačuje dovedností aktivně se zapojovat do konverzace a zároveň dodržovat pravidla dialogu, tudíž jak dodávají Smolík a Málková (2014), souvisí s používáním jazyka a řeči v běžných komunikačních situacích. Aby však dítě dokázalo správně komunikovat, je potřeba aby zároveň zvládalo i ostatní jazykové roviny a to: morfologicko-syntaktickou (gramatika), lexikálně-sémantickou (slovní zásoba) a foneticko-fonologickou rovinu (výslovnost). K jejich vývoji dochází u dítěte současně. Vzhledem k zaměření této práce je zde však blíže specifikována pouze rovina pragmatická.

Vágnerová (2012) poukazuje na uvědomění si předškolních dětí, že s dospělými je potřeba se bavit jinak než se svými vrstevníky. Svá sdělení tak podle toho dokážou přizpůsobit. I tato schopnost si však žádá určitou jazykovou úroveň. To na jaké jazykové úrovni se dítě nachází, poznáme zejména podle toho, jak zvládá základní pravidla konverzace, jak je schopné verbálně formulovat průběh určitého dění, vystihnout role, vyjádřit pocity nebo zvládat konflikty. Tyto schopnosti jsou ovlivněny také tím, jaké má dítě sociální zkušenosti. Bednářová a Šmardová (2010) dodávají, že nezbytnou součástí této roviny je i užívání neverbální komunikace, jako je gestikulace, mimika a také oční kontakt.

2.3 Bariéry v komunikaci předškolního dítěte

Po nástupu do mateřské školy se mohou, zejména u citlivějších dětí, vyskytovat, ať už přechodně nebo trvale, různé potíže, které mohou negativně ovlivnit jejich komunikaci. Existuje velké množství takovýchto jevů, níže jsou však uvedeny jen ty, které se u dětí v mateřské škole vyskytují nejčastěji.

Adaptační problémy

Jedním z důvodů může být špatná adaptace na nové prostředí. To může být způsobeno i mimo jiné náhlou separací od rodičů, kdy se dítě najednou ocitne v novém prostředí plném cizích lidí, což pro něj může být velmi stresující. Může se projevit právě neochotou komunikovat, jak s učitelkou, tak s ostatními dětmi. Většinou se však jedná o dočasný problém (Bytešníková, 2012).

Vztahy

Vztahy mezi dětmi mohou ovlivnit jejich komunikaci. Dítě, které k určitému dítěti nemá kladný vztah s ním ani nechce příliš komunikovat, nechce si s ním hrát a nezapojuje ho do svých činností. Pro dítě však toto odmítnutí může být velmi frustrující, jelikož navazování vztahů je pro dítě velmi důležité (Dowling, 2014).

Nedostatečné sociální dovednosti

Podle Chvála a Kropáčkové (2017) nedostatečně rozvinutá sociální dovednost může dítěti značně komplikovat život v sociální skupině vrstevníků. Dítě například není schopné s dětmi navázat kontakt, nedokáže s nimi spolupracovat, pochopit emoce a reakce druhých. Může se dokonce chovat vůči ostatním agresivně. Tento problém může nastat v případě, že dítě vyrůstá v sociálně nepodnětném rodinném prostředí.

Stydlivost

V případě, že si některé dítě hraje raději samo a vyhýbá se komunikaci, může být dáno i tím, že je stydlivé. Že se dítě zdráhá zapojit do aktivit s ostatními dětmi, je pravděpodobně způsobeno tím, že má nedostatek zkušeností v sociální interakci (Čačka, 2000) nebo má tichost a nesmělost vrozenou. V horším případě se může jednat o sociální úzkostnou fobii, která se vyznačuje nepřiměřeným strachem ze sociálních interakcí (Vymětal, 2004).

Řečové a jazykové problémy

Essa (2011) uvádí, že některé děti mají problémy efektivně komunikovat také z toho důvodu, že mohou mít určitý typ řečové nebo jazykové vady. Vada může být fyziologická, může se jednat o vedlejší účinek nějaké kognitivní poruchy nebo může být způsobena jen nedostatkem řečové stimulace v raném věku. Díky těmto vadám může být zhoršená srozumitelnost jejich řeči.

Selektivní mutismus

Vymětal (2004) selektivní mutismus popisuje jako poruchu, díky které dítě přestane komunikovat a hovoří jen v určitém (nejčastěji rodinném) prostředí. U této poruchy se nejedná o postižení řeči ale spíše o poruchu jejího používání. Příčinou může být právě přehnaná stydlivost dětí nebo sociální fobie.

2.4 Hra dítěte s vrstevníkem

Pro dítě je důležité setkávat se s ostatními dětmi v kolektivu, aby si zvykalo na odlišné povahy, přístupy k věcem, aby si zvykalo hovořit s druhým dítětem o tom, co se mu líbí, z čeho má radost atd. Také se naopak učí vyjádřit svůj nesouhlas (Špaňhelová, 2008). Právě hra s vrstevníky je ideální činností, díky které lze tyto dovednosti získávat a následně dále rozvíjet.

Dítě si postupně buduje určité postavení, snaží se prosadit a navázat přátelské vztahy, i když v tomto období jsou tyto vztahy ještě velmi křehké a nestálé. Většinou se zrovna přátelí s tím dítětem, se kterým si chce aktuálně hrát (Dowling, 2014). Učí se také respektovat ostatní vrstevníky, pomáhat druhým, být ohleduplný a také zvládat konflikty a pocity lítosti nebo zklamání. Jak se bude dítě chovat k ostatním, závisí většinou na zkušenostech získaných v rodině (Vágnerová, 2012).

Potřeba hrát si se svými vrstevníky je velmi důležitou složkou v předškolním období. Millarová (1978, in Kořátková, 2005) uvádí čtyři základní etapy hry z pohledu potřeby hravých partnerů, která závisí na tom, v jakém období se dítě nachází, a těmi jsou: samostatná, paralelní, sdružující a kooperativní hra.

Samostatná hra

Před 3. rokem si dítě hraje nejčastěji samostatně a má-li možnost, pozoruje hru druhých.

Paralelní hra

Ve 3. roce už začíná vyhledávat blízkost vrstevníka. V tomto období probíhá paralelní hra, kdy si děti hrají vedle sebe ale nezávisle na sobě. To znamená, že si každý hraje sám, ale můžeme u nich sledovat občasné přerušování vlastní hry a pozorování druhého hrajícího dítěte. Paralelní způsob hry je pro děti vzájemně velmi podnětný a inspirativní.

Sdružující hra

Kolem 4. roku nastává hra sdružující, kde se mezi sebou děti dokážou dohodnout na jednom námětu, ale následná realizace probíhá u každého ve vlastní režii. Většinou se jedná o hru „na něco“ co viděly například v televizi. V průběhu hry se příliš nedomlouvají, ani si nenaslouchají, ale jen realizují svou představu o naplnění hry a přijaté role (Kořátková, 2005). Podle Matějčka a Šulové (2003) se v tomto věku už také objevuje tendence, hrát si s jedním konkrétním dítětem. Vyhledává jeho společnost a dává mu přednost před jiným. Dowling (2014) poukazuje na to, že často vyhledává takové dítě, které je mu charakterově podobné.

Kooperativní hra

Poslední etapou je kooperativní hra, která bývá uplatňována, až když má dítě odpovídající schopnosti komunikovat a porozumět druhému na takové úrovni, která je pro děti uspokojivá. V této etapě u dětí vzrůstá schopnost spolupracovat. V kooperativní hře se samozřejmě vyskytují i konflikty. Ty se mohou projevovat třeba v podobě hlasitých výměn názorů. Skupiny dětí bývají proměnlivé, ale mohou být také uzavřené, kde už nové děti nepřijímají. Tyto skupiny mají většinou 5 až 7 členů. Chlapecké hry se odlišují od těch dívčích. Jsou živější, hlasitější a také tvrdší (Kořátková, 2005).

2.4.1 Volná hra

Jelikož tato práce pojednává o komunikaci dětí při volné hře, bude se tato část práce dále zabývat právě tímto typem hry. Na začátku je zde uvedena definice volné hry, jak ji vidí Kořátková (2005). Podle ní je to „taková činnost, při které se dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými“ (Kořátková, 2005, s. 16-17).

Hra v životě předškolního dítěte hraje velmi důležitou roli. Špaňhelová (2008) uvádí, že hra má být ze strany dítěte spontánní, plná vynalézavosti, kamarádství, dobrodružství a také

podnikavosti. V první řadě to má být opravdová volná hra s jiným dítětem. Je zřejmé, že na začátku předškolního období je potřeba, aby dospělý dítěti ukázal možnosti rozvoje fantazie a také, že je možné hrát si i s druhými dětmi. Dítě ještě ze začátku potřebuje prvotní vedení nebo ukázání směru. Samo se pak postará o další prvky, které danou hru rozvíjí. Dospělý má hru podpořit. Později už si nehraje s dětmi jen paralelně, ale je schopné si hrát kooperativně, kdy si navzájem rozdělují úkoly a role.

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují, že hra, která je organizovaná, přestává být hrou, jelikož se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost. Hru nemůžeme rozvíjet tak, že ji dětem nařídíme nebo že jim vnutíme svou organizaci. Lze ji podporovat a rozvíjet takovým způsobem, že dítěti ponecháme iniciativu a volnost – a tak ji pomáháme kultivovat, obohacovat a stupňovat.

Svobodová (2010) poukazuje na prosociální význam volných her. Prostřednictvím nich, jak již bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, děti navazují sociální kontakty s jinými dětmi, učí se chápat jejich pocity a prožitky, seznamují se s jejich pravidly a normami, osvojují si (popřípadě odmítají) nové role. Při hrách se učí spolupracovat, domlouvat se, organizovat hru nebo se také podřizovat ostatním. Díky nim se také spontánně učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti zprostředkované ostatními dětmi ze skupiny. Vznikají zde první přátelství, která mohou vydržet i celý život.

Z této kapitoly lze vyvodit závěr, že podle všech uvedených autorů je, jak hra s vrstevníky, tak i v ní probíhající komunikace, pro dítě velmi důležitá a má na jeho rozvoj a to ve všech oblastech významný vliv. Nicméně výzkumů, které by se zabývaly komunikací dítěte s jeho vrstevníky během hry nějak hlouběji, příliš mnoho není. Tato práce je sice prvotně zaměřena spíše na otázky dětí, nicméně ty jsou součástí komunikace. Proto následující praktická část zkoumá u dětí právě i tuto oblast. Snaží se zjistit, jak u nich komunikace probíhá během volné hry a jak ji ovlivňuje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. VÝZKUM

Praktická část mé bakalářské práce se zabývá dětskými otázkami, které jsou prezentovány během volné hry s vrstevníky v mateřské škole a také tím, jak děti na tyto otázky reagují. Dalším cílem je zjistit, jak probíhá celkově komunikace u těchto dětí a jak ovlivňuje průběh jejich hry.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, jak probíhá komunikace mezi dětmi v mateřské škole, a to se zaměřením na otázky dětí při společné hře.

Díličí výzkumné cíle:

1. Popsat, jaké otázky si vzájemně pokládají děti během hry v mateřské škole.
2. Zjistit, jak děti reagují na otázky vrstevníků.
3. Identifikovat, jak komunikace mezi dětmi ovlivňuje průběh hry.

Následující výzkumné otázky jsou odvozeny z výše uvedených cílů.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá komunikace mezi dětmi v mateřské škole, a to se zaměřením na otázky dětí při společné hře?

Výzkumné otázky:

1. Jaké otázky si vzájemně pokládají děti během hry v mateřské škole?
2. Jak děti reagují na otázky vrstevníků?
3. Jak komunikace mezi dětmi ovlivňuje průběh hry?

3.2 Metody sběru dat

Pro své výzkumné šetření, které je kvalitativně orientované, jsem zvolila metodu nestrukturovaného pozorování. Pozorování je podle Gavory (2010) nejtypičtější metoda pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Uplatňuje se v nejrůznějších situacích a výzkumník se pomocí něho snaží poznat, popsat a pochopit lidi a prostředí, ve kterém působí. Hlavním cílem pozorování v kvalitativním výzkumu je objevit ve zkoumané realitě nové věci, podívat se na ně z nového úhlu.

Gavora (2010) dodává, že téměř vždy se u tohoto typu používá **nestrukturované pozorování**, jehož cílem je, jak Švaříček (2014) uvádí, získat popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. Začínáme spíše s nejasně formulovaným seznamem otázek, které jsou otevřené pro nadcházející neočekávané situace.

Jelikož jsem zkoumané jevy pozorovala přímo v prostředí mateřské školy, znamená to, že se jednalo o **zúčastněné pozorování**, což Švaříček (2014) definuje jako sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Dochází zde k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i v případě, že badatel nijak nezasahuje.

Během pozorování jsem pořizovala audionahrávky prostřednictvím tabletu a zároveň si průběžně vedla zápisky.

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou mateřských školách ve Zlínském kraji. Výzkumný soubor byl záměrný. Jednalo se o děti ve věku 3 až 6 let. Vzhledem k zaměření mé bakalářské práce na komunikaci dětí s vrstevníky jsem si vybírala třídy věkově homogenní. V mateřské škole č. 1 se jednalo o homogenní třídu dětí ve věku 5 až 6 let, kde se pozorování účastnilo 13 dětí. V mateřské škole č. 2 to byla třída s dětmi od 3 do 4 let. V této třídě se pozorování účastnilo 10 dětí. Celkově se tedy výzkumu účastnilo 23 dětí.

3.4 Etika výzkumu

Výzkum probíhal po domluvě s oběma mateřskými školami, od kterých jsem obdržela písemný souhlas s realizací a pořizováním audionahrávek rozhovorů dětí. Písemná žádost obsahovala také ujištění, že veškerá jména objevující se v této práci budou smyšlená a budou tak chránit jejich anonymitu. Realizace výzkumu tedy probíhala v souladu s etickým kódexem české asociace pedagogického výzkumu.

3.5 Průběh výzkumu

Výzkum jsem zahájila v lednu roku 2018 a probíhal zhruba 2 měsíce. V jedné z těchto škol jsem na podzim roku 2017 absolvovala pilotážní průzkum (Gavora, 2010), díky kterému jsem se mohla seznámit s prostředím, s dětmi a také si nanečisto vyzkoušet, jak by mohl můj následný výzkum probíhat. Mateřské školy jsem navštěvovala podle svých časových mož-

ností, což bylo v průměru tak dvakrát do týdne. Pozorování probíhalo vždy v ranních hodinách, kdy měly děti volnou hru. V mateřské škole č. 1 tedy od 7.00 do 8.00 a v mateřské škole č. 2 od 7.30 do 9.00. Celkově v mateřských školách proběhlo 20 návštěv, z toho v MŠ č. 1 to bylo 12 návštěv a v MŠ č. 2 proběhlo návštěv 8.

Po příchodu do mateřské školy jsem si nejdříve vyhlédla skupinu dětí, které si spolu hrály. Ve většině případů se mi v každém pozorování objevovaly ty samé děti. Následně jsem si sedla na takové místo, abych od nich byla ve vzdálenosti, kdy jsem slyšela jejich rozhovory ale zároveň, abych jejich hru nijak nenarušovala. Ze začátku jsme měla obavy z toho, aby má přítomnost chování dětí nějak výrazněji neovlivňovala, což by mohlo mít za následek zkreslení výsledků. V mateřské škole č. 1 však tento problém nenastal. Myslím si, že to bylo z části způsobeno i tím, že děti mě znaly už z předešlých návštěv, kdy jsem prováděla pilotážní průzkum a tudíž na mě byly zvyklé. Občas za mnou přišly, jen aby se zeptaly, co dělám, nebo chtěly, abych se do jejich hry zapojila, popřípadě jim s něčím pomohla, ale jinak mě po celou dobu ignorovaly. Ani v mateřské škole č. 2 jsem kromě své první návštěvy u dětí příliš zájmu nezbudila, tudíž se i za mé přítomnosti chovaly přirozeně.

4. ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Pro analýzu získaných dat jsem použila otevřené kódování, které Šed'ová (2014) definuje obecně jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Šed'ová, 2014, s. 211).

Prostřednictvím otevřeného kódování jsem vypracovala typologii otázek, které děti pokládaly během her svým vrstevníkům. Určené otázky mi také mimo jiné umožňují zjistit, jaký je jejich účel v samotné hře. Na základě zjištěné typologie mohu také zároveň odpovědět na mou další otázku a to jak na dané otázky vrstevníci reagují. Prostřednictvím těchto zjištění dostávám ucelený přehled na to, jak probíhá celkově komunikace dětí během hry a jak ji ovlivňuje. Předem bych ráda upozornila, že interpretované výsledky se vztahují pouze na děti, které se účastnily mého výzkumu.

4.1 Typologie otázek

Tato část výzkumu je pro mou práci stěžejní, jelikož téma mé práce je právě zaměřeno na otázky dětí. Na úvod jsem pro lepší přehlednost vytvořila schéma, ve kterém je uvedena typologie otázek. Tu, jak již bylo zmíněno, jsem vypracovala prostřednictvím otevřeného kódování ze získaných dat pozorováním dvou věkově odlišných skupin dětí. Každý typ otázky jsem doplnila o dvě ukázky, z nichž každá reprezentuje právě danou věkovou skupinu, a také jsem u každého typu uvedla stručný popis. V ukázkách jsou zobrazeny také odpovědi dětí, jelikož mi bez nich otázky přišly až příliš vytrženy z kontextu. Ty však podrobněji rozebírám až v další podkapitole.



Obrázek 1. Typologie otázek

4.1.1 Informativní otázky

- Otázky vyžadující upřesnění

Děti pokládají tyto otázky za účelem získání přesnějších informací v případě, kdy si nejsou jisté, co po nich druhý žádá nebo co od nich očekává. Také jsou důležité proto, aby všichni správně pochopily průběh hry a nedocházelo tak mezi nimi k rozepřím.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Hra na rytíře)

Kuba: „*Daví...teda Jirkoo! Už pojd' bojovat...musíme bojovat proti zlým.*“
(Jirka běží za Kubou.)

Jirka: „*A kdo jsou ti zlí?*“

Kuba: „*Tady.*“ (ukazuje prstem)

Chlapec v ukázce žádá druhého, aby mu upřesnil, proti komu budou bojovat. Kdyby se ho nezeptal, mohlo by dojít k tomu, že by se průběh hry rozcházel

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Stavění autodráhy)

Tonda: „*Nedávej to tam takto Matěji!*“

Maty: „*Jak?*“

Tonda: „*Tak jak to tam dáváš. Dívej, já ti to ukážu. Musíš to tam dát takto.*“
(Ukazuje Matymu, jak to má být správně).

Jelikož chlapec nechápe, co svým sdělením jeho kamarád myslí, žádá ho o to, aby mu sdělení upřesnil.

- Otázky vyžadující vysvětlení

Typickým znakem je zde slovo proč, které se vyskytuje téměř v každé otázce tohoto typu. Nejčastěji je otázka pokládána v případě, že je dítě druhým dítětem z nějakého důvodu odmítáno a tímto způsobem se dožaduje vysvětlení.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Tom se chce přidat ke klukům do hry.)

- Vašek: „*Ne Tomáši, ty tady nejdeš.*“

Tom: „*Plof jako?*“

Vašek: „*Nezeptal ses.*“

Chlapci v ukázce nebylo umožněno se připojit ke hře, a proto se dožaduje po druhém dítěti vysvětlení.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Závody)

Maty: „Začíná závod.“

Luki: „Ne-e!“

Maty: „Ploč?“

Luki: „Plotože to ještě není hotové.“

I v této situaci nebylo dítěti umožněno zahájit svou hru. Také tedy žádalo vysvětlení.

- Otázky zvědavé

Děti jsou velmi zvědavé a se zájmem sledují, s čím si hrají ostatní děti kolem nich. V případě, že je zaujme činnost nebo hračka druhého dítěte, se prostřednictvím těchto otázek snaží navázat s dotyčným dítětem kontakt, zapojit se do jeho hry anebo se ptá čistě jen ze zvědavosti.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Monča předčítá pohádku.)

Lenka: „Co je to za pohádku?“

Monča: „O modrém pejskovi.“

Dívku zaujala hra dvou jiných dívek a snažila se právě touto otázkou zahájit s nimi konverzaci. Díky tomu, že se spolu začaly bavit, tak dívky umožnily vstup do jejich hry.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Stavba věže)

Tonda: „Ty to budeš dělat ještě výš?“

Pěť'a: „Jo.“

V tomto případě se chlapci nepodařilo připojit ke hře, jelikož druhý chlapec si chtěl hrát sám a proto jejich rozhovor skončil stručnou odpovědí, která je uvedena v ukázce.

4.1.2 Otázky ve hře

- Otázky vyžadující svolení

Tento typ otázek v dětské hře hraje velmi důležitou roli, jelikož určuje, kdo se bude dané hry vůbec účastnit. Zejména starší děti této otázce přikládají velký význam. Dítě, které nepožádá o svolení před vstupem do hry, se tak velmi často setkává s odmítnutím. Svolení dává zpravidla to dítě, které hru organizuje. U mladšího dítěte se jedná spíše o aktuální rozpoložení, jestli dovolí druhému dítěti, aby si s ním hrálo, a také zde hraje významnou roli pohlaví. Chlapci a dívky si zpravidla hrají odděleně.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Monča žádá o vstup do hry.)

Monča: „Léno, můžu hrát s vámi?“

Lenka: „Ano, můžeš. Já jsem kočička, tohle je maminka a Jirka je tatínek.“

V ukázce lze vidět, že po tom, co dívka požádala o svolení, byla do již probíhající hry přijata.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Hra s auty)

Sára: „Můžu teď já?“

Maty: „Ne-e, ty nesmíš tady být Sárino!“

Sára: „Já nejsem Sárina.“

V tomto případě však dívce (i když také požádala o svolení) nebylo umožněno vstoupit do chlapecké hry. A to, jak již bylo zmíněno, bylo z toho důvodu, že chlapci nechtěli, aby si s nimi hrála dívka.

- Otázky v roli

Tento typ otázek byl zaznamenán pouze u pěti až šestiletých dětí. U mladších dětí se tyto otázky nevyskytují. Je to z toho důvodu, že u nich ještě stále převládá hra sdružující, to znamená, že děti se sice domluví na společném tématu hry, ale dále již probíhá z větší části

individuálně. Naopak starší děti velmi rády hrají námětové hry a převládá u nich hra kooperativní. Děti kladly takové otázky, které odpovídaly jejich rolím.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Lucka předstírá, že píše zprávu na počítači.)

Lenka: „Napiš šéfovi, že zítra nepřijdu do práce, jo?“

Lucka: „Jo.“

- Otázky navrhovací

Aby hra mohla vůbec nastat, musí nejdříve některé z dětí přijít s návrhem na to, s čím nebo na co si budou hrát. Nejen k tomuto účelu právě slouží otázky tohoto typu. Zpravidla to dítě, které hru navrhne, také následně řídí celý její průběh. Ostatní děti během hry navrhují různé změny, které vůdčí dítě buď schválí, nebo naopak odmítne.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Hra na obchod)

Ema: „Nebo víš co? Ty budeš jako doma a já ti zavolám z obchodu a ty si přijdeš nakoupit, jo?“

Lenka: „Tak jo.“

Výše je uvedena situace, kdy si dívky (převážně ta, co hru vede) prostřednictvím návrhů vymezovaly průběh hry.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Závody)

Tonda: „Dáme si závod?“

Ondra: „Jo, dáme si závod.“

Tonda: „Tři, dva, jedna, tééd!“

Chlapec v ukázce navrhoval pomocí tohoto typu námět hry. Avšak na pravidlech a průběhu dané hry se nijak nedomlouvali.

4.1.3 Potřeba sounáležitosti

- Otázky vyžadující potvrzení

Děti v určitých situacích potřebují podporu v tom, že to, co právě řekly nebo udělaly je správné, a proto vyžadují po jejich kamarádech vyjádření, které by je v tom utvrdilo. Potřebují mít tedy pocit sounáležitosti.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Jana: „Můžu hrát s vámi?“

Ema: „To se musíš zeptat Léni.“

Lenka: „Ne, už není místo, že ne?“

Ema: „Klidně můžeš spát tady nahoře Jani.“

Dívka se chce zapojit do hry, která už probíhá ale druhá dívka, která hru vede, jí nechce přijmout. Čeká, že jí v jejím rozhodnutí ostatní podpoří, ty jsou však jiného názoru.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Hra v kuchyňce)

Maty: „Jo, já tu plačku dám tady. To je doblý nápad, že jo?“

Luki: „Jóó.“

V ukázce si dva chlapci hrají v kuchyňce každý sám. Jeden z nich však každou chvíli neustále po druhém vyžaduje, aby mu jeho činnost komentoval.

- Žádost

Některým dětem, zejména těm starším, nedělá problém požádat o pomoc někoho druhého. Naopak zde jsou i děti, a to převážně ty mladší, co si za každou cenu chtěly poradit samy, a pomoc od ostatních odmítaly. Potřebovaly si dokázat, že to zvládnou bez jakékoliv pomoci.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Vašek: „*Pomůžete mi někdo?*“

Chlapec nemohl otevřít krabici s hračkami a tak hledal někoho, kdo by mu s otevřením pomohl. Nakonec k němu přiběhli dva chlapci a společnými silami se jim podařilo krabici otevřít.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

(Stavění věže.)

Pěťa: „*Chceš to podržet?*“Pavlík: „*Ne-e, já to budu držet sám.*“

Chlapec chtěl svému kamarádovi pomoci se stavbou věže, ten však jeho pomoc odmítnul.

4.1.4 Potřeba pozornosti

- Vyžadování pozornosti

Tento typ otázek se objevuje častěji u tří až čtyřletých dětí a to zejména u chlapců. Při hře často oslovují své kamarády, aby se jim pochlubily, co se jim podařilo. Ostatní děti většinou nechtějí zůstat pozadu a tak mezi nimi často dochází k soupeření o to, kdo například postaví největší skokánek nebo nejdelší autodráhu.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Létání s vlaštovkami)

Jana: „*Moni? Moje se takto úplně otočila. Chceš to vidět?*“Monča: „*Hej a pojd' se podívat, kde moje přistála.*“

Dívky si v herně hrály s vlaštovkami a vzájemně se předháněly v tom, které létá lépe.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

Pěť'a: „*Chcete něco vidět?*“Kluci: „*Cooo?*“Pěť'a: „*Tak se dívejte.*“

Chlapec od ostatních neustále vyžadoval, aby sledovaly vše, co zrovna dělal.

- Víš co?

U tohoto typu se spíše jedná o nějaké oznámení, které vždy začíná úvodní větou „*Víš co?*“, což má za úkol upoutat pozornost, vzbudit u druhého dítěte zájem a očekávání, co bude po těchto slovech následovat.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Lenka: „*Moni, Moni, víš co? Jirka se do mě trochu zamiloval.*“*Dívka*Děti 3 až 4 roky

Př.

Luki: „*Víš co? Ani nevíš, kde bydlím...a já ti to ani nezeknu.*“Maty: „*No a co, mě to stejně nezajímá.*“

V této ukázce se chlapci očividně nepodařilo dostatečně zaujmout svého kamaráda.

- Echo otázky

Jsou to takové otázky, kdy dítě zopakuje tu část výroku druhého dítěte, která ho nějakým způsobem zaujala a tímto se dožaduje další reakce. Zopakováním dané části také může vyjadřovat údiv z toho, co právě slyšelo.

Děti 5 až 6 let

Př.:

(Ema shání do svého hradu krále.)

Ema: „Víte co? Můžou tu být i tři králi.“

Domča: „Tři?“

Dívce se podařilo svou nabídkou zaujmout chlapce, který si chce prostřednictvím echo otázky ověřit, zdali dívka rozuměl správně.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

Maty: „Mám dobrý nápad.“

Luki: „Dobrý nápad?“

Maty: *Jo, já tu plačku dám tady.*

Chlapec v ukázce tímto typem otázky vyžadoval po druhém chlapci, aby mu o svém sdělení pověděl více.

4.1.5 Vyjadřující nesouhlas

- Námitka

Tyto otázky jsem zaznamenala pouze u starších dětí. Dle mého názoru je to dáno tím, že tyto děti mají více zkušeností a už dokážou nad situacemi přemýšlet hlouběji než mladší děti. Jsou schopné dopředu uvažovat nad následky svých činů. Příkladem je právě výše uvedená ukázka, kdy dívka pomocí tohoto typu otázky vyjadřuje pochybnosti nad předešlým výrokem druhé dívky.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Ema: „Nee, tady nemůžeš jít s miminem!“

Lenka: „Proč ne?“

Ema: „Protože tady nesmí mimina.“

Lenka: „*No ale kdo ho bude hlídat?*“

Ema: „*Však se budeme střídat.*“

- Konflikt

Mezi dětmi denně dochází k různým konfrontacím. Pokud se dětem něco nelíbí, ihned to druhému dají najevo. K rozporům častěji dochází u mladších dětí, jelikož jejich hra probíhá převážně individuálně a pokud do jejich hry nějakým způsobem zasáhlo druhé dítě, docházelo ke konfliktům.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Lenka: „*Heej, co to děláš?!*“

Monča: „*Já potřebuju jenom nakoupit.*“

Lenka: „*Ale tady není obchod, víš o tom?*“

Monča: „*Jo, vím.*“

Ke konfliktu zde došlo kvůli tomu, že, že jedna z dívek narušila hru dívce druhé. Bez toho aniž by se zeptala, si brala hračky z místa, kde si hrála právě druhá dívka.

Děti 3 až 4 roky

Př.:

Tonda: „*Heej, co děláš? Já jsem si to postavil!*“

Pěťa: „*Ale já jsem starší!*“

I v této situaci došlo k narušení hry chlapce druhým dítětem.

4.1.6 Specifické otázky

- Učitelský typ otázky

Tento typ otázky byl specifický pro šestiletého chlapce, který měl tendenci ostatní děti poučovat a ověřovat, zdali všemu rozumí. Důvodem bylo to, že chlapec byl celkově vyspělejší než jeho vrstevníci a byl si tím vědom, tudíž měl dojem, že své vědomosti musí předávat i druhým dětem.

Děti 5 až 6 let

Př.:

Kuba: „*Viš, že to je hradba?*“Jirka: „*Ne, to není hradba!*“Kuba: „*Jo je. Viš vůbec, co je to hradba?*“Jirka: „*Jo, vím.*“ (říká nejistě a odchází za dívkami na druhou stranu místnosti)**4.2 Reakce dětí na otázky**

Další otázka kterou jsem si na začátku výzkumu stanovila, se týká toho, jak děti reagují na dané otázky, kterými jsem se zabývala v předchozí podkapitole, a právě na základě nich lze na tuto otázku také odpovědět.

4.2.1 Stručné odpovědi

Děti ve věku pět až šest let většinou reagují na otázky, tím, že na ně odpoví, avšak, jejich odpovědi zpravidla bývají relativně stručné. Většinou se jedná o jednoslovné odpovědi nebo odpovědi jednou větou, tudíž nedochází k příliš rozvítenému dialogu. V tomto případě opět použiji stejnou ukázkou jako u otázek učitelského typu.

Př.:

Jirka: „*Ne, to není hradba!*“Kuba: „*Jo je. Viš vůbec, co je to hradba?*“Jirka: „*Jo, vím.*“ (Chlapec odchází za dívkami na druhou stranu místnosti.)

I přesto, že mohl rozhovor dále pokračovat, ho chlapec ukončil tím, že odešel.

4.2.2 Rozvážné odpovědi

Starší děti, ještě než na položenou otázku odpoví, jsou také schopny nad otázkami déle rozmýšlet, jak je tomu například v ukázkce uveden níže. Otázka pro ně však musí být dostatečně zajímavá.

Př.:

(Hra na rytíře)

Kuba: „*Viš, že trojzubec je naše nejsilnější zbraň?*“

Jirka: „*Jo.*“ (chvíli přemýšlí) „*A když ho mám, tak jsem král?*“

Kuba: „*Jo a já budu tvůj zástupce...*“

4.2.3 Ledabylé odpovědi

Z jejich odpovědí lze často zjistit, jestli je daná otázka zaujala nebo ne. Tedy v případě kdy je pro něj nezajímavá, dítě často odpovídá jen neverbálně (např. pokyvování hlavou) nebo za pomoci extralingvistických zvuků (např. hmm atd.)

Př.:

(Pokračování předešlého dialogu)

Kuba: „*... Viš, na co je zástupce?*“

Jirka: „*Eee nevím, to jsem zapomněl.*“

Kuba: „*To je, když je ten král pryč, tak ten zástupce ho zastoupí a bude král on, víš?*“

Jirka: „*Hmm*“

Kuba: „*Tak to je zástupce.*“

V ukázce lze vidět, že dítě ztrácí zájem s druhým dítětem komunikovat. I přesto, že verbálně reaguje, je z jeho reakcí jasné, že v rozhovoru nadále příliš pokračovat nechce.

4.2.4 Odpovědi v roli

Jak u otázek, tak i u odpovědí během námětové hry (hra na role), záleží na tom, jaké role děti zaujmají. Děti se zpravidla drží „scénáře“, které je specifické pro danou roli a tudíž odpovídají tak, jak to jejich role vyžaduje. Odpovědi také pochopitelně závisí na položených otázkách. Námětové hry, jak už bylo zmíněno u otázek v roli, se vyskytují u dětí ve věku pět až šest let.

Př.:

(Dívky předstírají hovor po telefonu.)

Lenka: „*Haloo?*“

- Ema: „*Ahój, můžeš už přijít?*“
- Lenka: „*Jo můžu. Ahój*“
- Ema: „*Je tady moc lidí, nestíhám to!*“ (Ema předstírá, že má v obchodě velkou frontu)
- Lenka: „*Jsi moc unavená?*“
- Ema: „*Jo.*“
- Lenka: „*Tak si musíš odpočinout. Já za tebou hned přijdu. Ahój*“

Právě v této ukázce lze vidět, že komunikace mezi dívkami probíhala podle toho, jaké zastávaly role.

4.2.5 Negativní odpovědi

I u mladší věkové skupiny dětí nejsou odpovědi příliš rozsáhlé a to a i za předpokladu, že je dítěti položena otevřená otázka, která mu umožňuje odpovědět rozsáhleji. Dítě, které svému vrstevníkovi položí otázku, se také často setkává s negativní odpovědí a to zejména u takových otázek které něco navrhují, žádají či vyžadují svolení. Dítě tedy často odmítá ostatní děti, které si s ním chtějí hrát, zejména když se jedná o opačné pohlaví nebo když si chtějí něco půjčit apod. Podle mého názoru tento fakt souvisí s jejich egocentrismem.

Př.:

- Naty: „*Můžu s váma?*“
- Maty: „*Hmm to asi ne.*“
- Naty: „*Proč?*“
- Maty: „*To je moc těžké plo tebe.*“
- Naty: „*Není*“
- Maty: „*Ale ty jsi holka. Kdybys byla kluk, tak můžeš, ale ty nejsi kluk.*“
- Marek: „*Ty jsi holka a my jsme kluky, že jo Matěji?*“

Chlapci v ukázce odmítali dívku, která se chtěla připojit k nim do hry, právě z důvodu, že je opačného pohlaví. V tomto období je tento jev zcela běžný.

4.2.6 Ignorace

Často také dochází k tomu, že otázka zůstane nezodpovězena, jelikož dítě ji ignoruje. Nereaguje buď z důvodu, že ho daná otázka nebo informace nezaujala nebo nemělo zrovna zájem s daným dítětem hovořit. Zdá se však, že dětem tato skutečnost ve většině případech příliš nevadí a odpovědi se dále nijak zvlášť nedožadují.

Př.:

Pěťa: „*Můžete být na chvílku zticha? Ondro, můžeš být potichu? Chci vám něco říct.*“

Žádná reakce

Chlapci očividně neměli zájem o Pěťovo sdělení. I přesto, že jej registrovaly, jeho žádost zcela ignorovaly.

4.3 Komunikace a její vliv na volnou hru

Na základě předchozích zjištění lze říci, že komunikace u obou věkových skupin probíhá většinou formou dialogů. U dětí ve věku pět až šest let jsou dialogy rozsáhlejší a bohatší než u mladších dětí. Jsou schopny dodržovat základní pravidla dialogu (tzn. střídání replik, naslouchání atd.) Dokážou také hovořit déle na jedno téma. Používají věty, které jsou, co se formulace týče, složitější a jejich obsah nabývá hlubšího významu. V jejich rozhovorech jsem pozorovala schopnost používat takové komunikační strategie, které dokážou využít ve svůj prospěch.

Př.:

Ema: „*Vaší? Chceš jít do mého hradu? Můžeš být král. Já jsem královna*“

Vašek: „*Ne-e*“

Ema: „*Kdo chce jít tady?*“

Žádná reakce

Ema: „*Víte co? Můžou tu být i tři králi.*“

Domča: „*Tři?*“

Ema: „*Jó a jedna královna.*“

Žádná reakce

Ema: „*Tak kdo chce být král hradu?*“

Kluci: „*My nechceme.*“

Ema: „*Ale já potřebuju nějakého krále.*“

Dominik: „*Tak já jsem král ale já jako přijdu jenom na návštěvu.*“

V ukázce je zobrazena situace, kdy dívka do své hry potřebovala krále. Ti však o roli nejevili zájem. Dívka se snažila podat svou nabídku co nejlákavěji, aby jednoho z nich přesvědčila. Na chlapce vyvíjela nátlak do té doby, dokud jí nebylo vyhověno.

Co se týče průběhu hry u starších dětí (nejčastěji se jedná o hru námětovou), tu zpravidla vede to dítě, které navrhlo její námět. Jeho vůdčí role spočívá v tom, že má hlavní slovo v přiřazování rolí, stanovení pravidel, určování průběhu hry atd. Ostatní účastníci hry mohou v průběhu podávat různé nápady a návrhy na změnu. Je ale nutné, aby jí vůdce hry schválil.

Př.:

Lenka: „*Luci, já budu jako kočička a ty budeš moje maminka a budeš se o mě starat, jo?*“

(Lucka kýve hlavou na souhlas)

Lenka: „*Ještě potřebujeme tatínka. Jirko, budeš tatínek?*“

Jirka: „*Co?*“

Lenka: „*Budeš hrát s náma a budeš tatínek, jo?*“

Jirka: „*Tak jo.*“

(Do hry se chtěla přidat Monča)

Monča: „*Léno, můžu hrát s vámi?*“

Lenka: „*Ano, můžeš. Já jsem kočička, tohle je maminka a Jirka je tatínek. Ty budeš sestra, jo?*“

Monča: „*Jo, já budu sestra.*“

Občas dochází k situacím, kde se ve hře setká více dětí, které chtějí hru vést. Každý má však se hrou jiný záměr. Z toho důvodu často dochází ke konfliktům a hra se rozpadá.

Př.:

Lenka: „*Toto bude jako moje hůlka.*“

- Monča: „*Ne!*“
- Lenka: „*Jo!*“
- Monča: „*Ale tak to nebylo v kině, že ne?*“
- Ema: „*Ne, nebylo.*“
- Lenka: „*Ale to nebudem hrát podle kina.*“
- Ema: „*Ale může to tak být jinak s náma nebudete hrát!*“

Lze tedy z těchto poznatků vyvodit, že komunikace má u starších dětí výrazný vliv na průběh hry. Prostřednictvím ní totiž dochází k určování námětu hry, rolí, vymezení pravidel a jejím průběhu.

U mladší věkové skupiny jsou dialogy kratší a obsahově chudší. U tříletých dětí se občas ještě stále vyskytuje monolog.

Př.:

(Hra s legem)

Maty: „*Já si postavím letadlo.*“ ... „*Udělám mu veliký ksídla.*“ ... „*Pak s ním budu lítat tady všude.*“ ... „*Hmm, potsebuju na to ináčí kostky.*“ ... „*Ty olanžové si vezmu.*“

Luki: „*Co to furt zikáš Matěji?*“

Přestože si chlapec hrál s legem u stolečku, kde byli i další chlapci, povídal si spíše sám se sebou. Ostatní chlapci, až na jednoho, na něj nijak nereagovali.

Ještě také nedokážou dodržovat základní pravidla dialogu v takové míře, jako starší děti. Často nenechají domluvit svého partnera v komunikaci a vzájemně se překřikují. Jejich rozhovory jsou spíše okrajové, povrchní a mají spíše informativní charakter. V průběhu hry dialog mezi dětmi nenabývá příliš velkého významu, jak je tomu u starších dětí. Před zahájením hry se akorát mezi sebou domluví na co, popřípadě s čím si budou hrát, ale dále hra probíhá spíše individuálně, jelikož u nich ještě stále převládá hra sdružující.

Př.:

Míša: „*To je závodní auto?*“

Ondra: „*Jo aj toto je závodní.*“

Míša: „A toto?“

Maty: „Ne-e, toto není závodní.“

Chlapci uvedeni v ukázce si hráli s autodráhou. Jeden z chlapců viděl, že ten druhý má závodní auto a proto jej chtěl také. Zjišťoval tedy od kluků, které auto je závodní, aby mohl mít stejné.

V průběhu hry u nich ke komunikaci dochází většinou jen v případě, že je něco zaujme nebo dítěti nějakým způsobem (často spíše negativně) zasáhne do hry jiné dítě. Často je tento „střet“ spouštěčem různých konfliktů.

Př.:

(Maty si vzal auto, které leželo, vedle Marka)

Marek: „Neee, to jsem měl já!“

Maty: „Ne-e já jsem to měl plvní!“

Marek: „Plosíím dej mi to.“

Maty: „Vem si jiný.“

Marek: „Ne-e, nechci“

Maty: „Tak si vem toto.“ (Maty ukazuje na jiné auto.)

U těchto dětí je stále patrný egocentrismus. To znamená, že jak jejich komunikace, tak i jednání je orientováno převážně na jejich osobu. Souvisí to také s tím, že často mění své názory a rozhodnutí, podle toho, jak se jim to hodí. V jednu chvíli dítěti něco půjčí a vzápětí to chtějí zpět, jak je uvedeno v následujícím příkladu.

Př.

(Hra s legem)

Ondra: „Viš co? Já zrovna potsebuju to dlouhé oranžové.“

Peťa: „Ale ty jsi mi to předtím dal.“

Ondra: „Jo ale ted' to potsebuju.“

V této ukázce lze vidět, že i když dítě v jednu chvíli druhému dítěti něco půjčí, vzápětí zjistí, že danou věc potřebuje a nedělá mu problém ji po dítěti požadovat zpět.

5. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Na základě jednotlivých zjištění, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, bych zde ráda shrnula nejdůležitější poznatky, a to prostřednictvím odpovědí na otázky, které jsem si na začátku svého výzkumu stanovila. Jelikož jsem prováděla výzkum u dětí dvou věkových kategorií a u každé se objevila jiná specifika, výsledky obou skupin mezi sebou porovnávám.

Hlavní otázka zněla: ***Jak probíhá komunikace mezi dětmi v mateřské škole, a to se zaměřením na otázky dětí při společné hře?***

Odpověď na tuto otázku podávám prostřednictvím odpovědí na otázky dílčí.

První dílčí otázka zněla: ***Jaké otázky si vzájemně pokládají děti během hry v mateřské škole?***

Co se týče otázek kladených v průběhu hry, u obou věkových skupin se objevují relativně stejné typy, avšak mají pro každou skupinu jiný význam.

Pro **děti ve věku pět až šest let** jsou jedny z nejdůležitějších **otázky vyžadující svolení**, jelikož bez nich není dítěti umožněno se hry účastnit. Na tento typ otázky kladou velký důraz. Specifické jsou u nich **otázky v roli**, které používají při námětových hrách. Jsou součástí tzv. scénáře, který odpovídá daným rolím. Tyto otázky jsem u mladších dětí nepozorovala, jelikož u nich ještě stále převažuje hra sdružující.

Děti ve věku tři až čtyř let během hry podávají svým vrstevníkům spíše uzavřené otázky, které jsou jednoduše formulovány a mají převážně informativní charakter. Pro tyto děti jsou charakteristické spíše **otázky vyžadující pozornost**, ve kterých lze opět spatřit prvky egocentrismu. Je ale zajímavé, že jakkoliv je dítě v tomto věku egocentrické, mají pro něj velký význam otázky **potřeba sounáležitosti**, které se vyznačují tím, že se v určitých situacích obrací na kamaráda, jelikož potřebuje někoho, kdo ho v jeho tvrzení či jednání podpoří.

Druhá dílčí otázka zněla: ***Jak děti reagují na otázky vrstevníků?***

Reakce vrstevníků na dané otázky ve hře, jak jsem zjistila u obou věkových skupin, většinou spočívají ve formě verbálních i neverbálních odpovědí avšak i tady lze najít odlišnosti.

Děti ve věku pět až šest let jsou schopné nad otázkou nejdříve uvažovat, než ji zodpoví, pokud je pro ně ovšem otázka dostatečně zajímavá. Jejich odpovědi jsou většinou obsáhlejší než odpovědi mladší skupiny dětí.

U **dětí ve věku tři až čtyř let** se zase často vyskytují negativní odpovědi nebo na otázky vůbec nereagují. To, jak odpovídají je také zpravidla dáno tím, v jakém rozpoložení se právě

nachází. Znamená to, že pokud na nějakou otázku odpoví negativně, může se stát, že za nějakou chvíli by byla odpověď zcela jiná. Jejich názory a rozhodnutí jsou tedy velmi proměnlivé.

Třetí dílčí otázka zněla: ***Jak komunikace ovlivňuje průběh hry?***

Abych mohla určit, jak komunikace ovlivňuje průběh hry dětí, bylo potřeba, abych nejdříve zjistila, jak u nich probíhá celková komunikace ve hře. Toto zjištění jsem získala na základě zkoumání jejich otázek a odpovědí.

Celková komunikace tedy probíhá během hry u obou věkových skupin převážně prostřednictvím dialogů.

Dialog dětí ve věku pět až šest let bývá rozsáhlejší a obsahově hlubší, se schopností užívat komunikační strategie ve svůj prospěch. Dokážou hovořit déle na jedno téma a také jsou schopny dodržovat základní pravidla dialogu (tzn. střídání replik, naslouchání atd.). Komunikace u této skupiny dětí výrazněji ovlivňuje průběh jejich hry, jelikož je jejich hra kooperativní a tudíž je založená na vzájemné spolupráci, domlouvání, určování rolí, vymezení pravidel atd.

Dialog dětí ve věku tři až čtyř let je spíše okrajový s jednoduše formulovanými větami, obsahově chudší a má spíše informativní charakter. U tříletých dětí lze občas pozorovat monolog. Dochází u nich také k porušování pravidel dialogu, jelikož si často vzájemně nenaslouchají a překřikují se. Důvodem je vliv egocentrismu na jejich komunikaci, v té totiž dítě většinou nebere ohledy na svého partnera. Právě egocentrismus je také častou příčinou jejich konfliktů. V tomto věku jsou v komunikaci s vrstevníky daleko aktivnější chlapci než dívky. Domnívám se, že důvodem je větší ostýchavost dívek. U mladších dětí komunikace ve hře nehraje takovou roli z důvodu toho, že je jejich hra, jak už jsem zde zmiňovala, spíše sdružující. Domlouvají se pouze na námětu hry. Její průběh je pak většinou u každého dítěte individuální s občasnými (často negativními) zásahy druhého dítěte.

Lze tedy z výzkumu vyvodit, že jak celková komunikace dětí ve hře, tak i v ní obsažené otázky a odpovědi jsou velmi důležité nejen pro zdokonalování všech jazykových rovin a sociálních dovedností ale také pro celkový rozvoj dítěte ve všech oblastech. Výrazný vliv má komunikace na průběh hry zejména u starších dětí.

5.1 Doporučení pro praxi

Hra se svými vrstevníky je pro dítě v mateřské škole velmi důležitá. Tyto interakce totiž podporují celkový vývoj dítěte. Zejména prosociální a komunikační dovednosti. Dítě se učí s vrstevníky navázat kontakt, spolupracovat s nimi, domlouvat se ale také zvládat různé konflikty. Zkrátka se učí efektivně komunikovat s druhými. Veškeré tyto získané zkušenosti a dovednosti uplatní ve svém životě. Proto je nezbytné, aby volnou hru učitelky v mateřských školách podporovaly a poskytovaly jim tak dostatek prostoru a volnosti. Učitelka by zároveň do průběhu hry měla zasahovat pouze v případech, kdy je to opravdu nutné a to i za předpokladu, že u dětí dojde ke konfliktu, jelikož se musí naučit sami zvládat i takové situace. Tento spontánní kontakt umožňuje učitelkám sledovat takové situace, které by v řízených činnostech nikdy nenastaly. Děti jsou totiž mnohdy během volné hry daleko otevřenější a přirozenější než při činnostech vedených učitelkou. Volná hra je také vhodným prostředkem pro diagnostikování dětí. Ukazuje totiž, na jaké úrovni jsou mimo jiné i jejich sociální a komunikační dovednosti. Při řízené činnosti nemá učitelka tolik času je sledovat.

6. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá komunikace dětí v mateřské škole mezi vrstevníky během hry a to se zaměřením na otázky. Dalším záměrem mé práce bylo také nalézt odpovědi na otázky, které jsem si stanovila.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodu teoretické části, která obsahuje dvě kapitoly, jsem se nejdříve zabývala vymezením jednotlivých pojmů jako jazyk, řeč, komunikace, dialog a také otázka, které prolínají celou mou práci. V druhé kapitole jsem popisovala teoretická východiska, která úzce souvisí s danou problematikou.

V praktické části, která se týká samotného výzkumu, jsem nejdříve uvedla stanovené cíle a z nich vycházející otázky. Dále jsem popsala, jaké metody jsem si zvolila pro sběr dat, charakteristiku výzkumného souboru a jak vůbec celý výzkum probíhal. Stěžejní částí celé mé práce bylo zpracovat a následně interpretovat poznatky, které jsem získala prostřednictvím pozorování a pořizování audionahrávek rozhovorů dětí dvou věkových skupin během jejich hry a tím odpovědět na stanovené otázky. Zaměřila jsem se konkrétně na hru volnou, jelikož jsem se domnívala, že děti budou v komunikaci otevřenější, což se mi nakonec potvrdilo. Výsledkem mé práce je tedy zpracovaná typologie otázek dětí, ze kterých lze vyvodit, že pro děti ve věku pět až šest let jsou typické **otázky v roli** a také kladou velký důraz na **otázky vyžadující svolení**. Děti ve věku tři až čtyř let jsou otázky spíše informativního charakteru a často se u nich také vyskytují **otázky vyžadující pozornost**. Odpovědi na tyto otázky jsou u starších dětí obsáhlejší a dokážou nad nimi více přemýšlet než mladší děti. Ty odpovídají velmi stroze a často jsou jejich odpovědi také negativní nebo nereagují vůbec. Celková komunikace probíhá u obou věkových kategorií prostřednictvím dialogu. U mladších dětí se ještě občas vyskytuje monolog. Hru komunikace ovlivňuje především u starších dětí, jelikož jejich hry jsou převážně postaveny na spolupráci. V závěru práce také uvádím doporučení pro praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum, 2011. ISBN isbn978-80-246-1946-0.
- ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Rada, 2001. Expert (Rada). ISBN 80-7169-988-8.
- DOWLING, Marion. *Young children's personal, social and emotional development*. 4th edition. Los Angeles: SAGE, 2014. ISBN 9781446285893.
- ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 9788025129289.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.

CHVÁL, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ. Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2017, **11/2017**(1), 25.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0858-2.

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

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠULOVÁ, Lenka. a Chantal. ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 978-80-246-0752-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

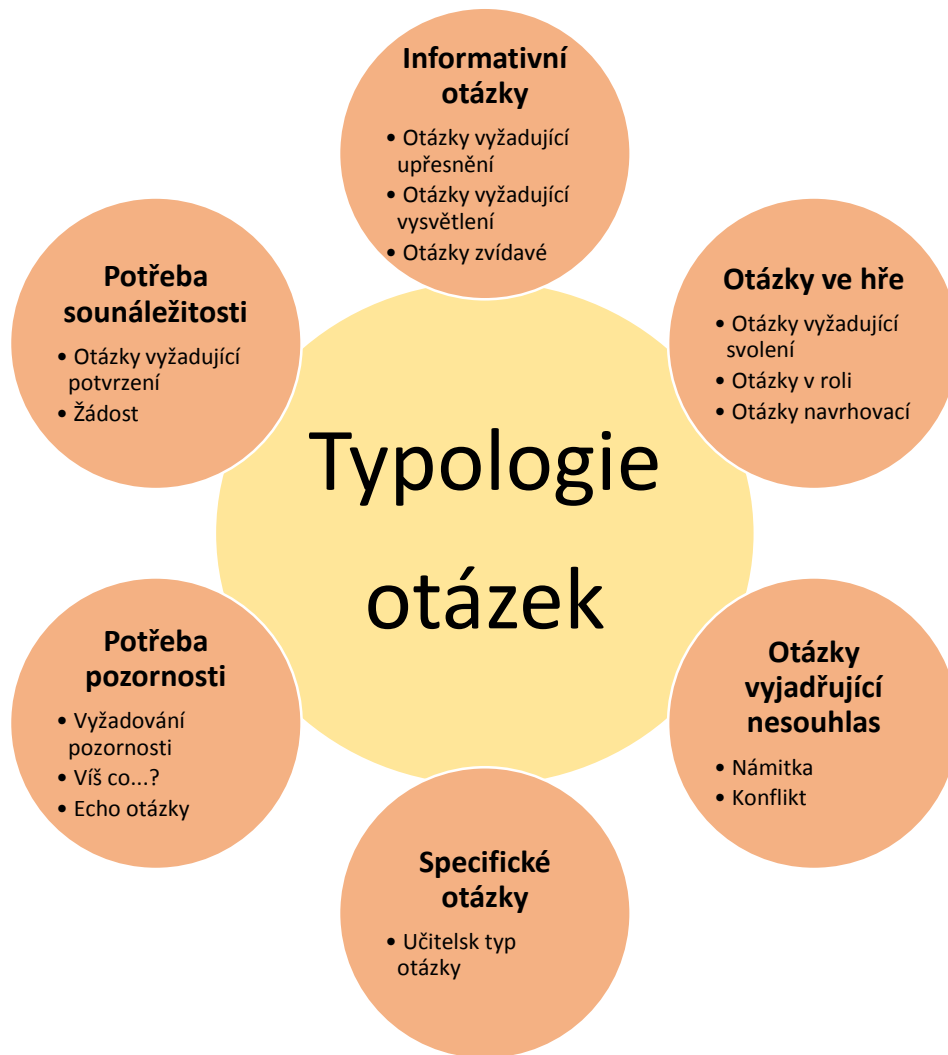
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Obrázek 1. Typologie otázek

Příloha č. 2 - Ukázka nahrávek

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Obrázek 1. Typologie otázek



Příloha č. 2 – Ukázka nahrávek

Záznam č. 1

Pozorování: 23. 1. 2018

Hra: Kluci si staví hrad a hrají si s rytíři

Děti: Kuba, Jirka, Honza

Čas: 7:05 – 7:30

Kuba: Pomoc, nesmí nám sebrat pandu.

Rychle, néé sebrali nám pandu! Toho nejsilnějšího!

Jirka: Střílím, trrrr! (má namířenou zbraň na rytíře)

Kuba: Néé, to je náš přítel! Ty jsi přece se mnou hodný. Střílej do těch zlých.

Jirka: Hele tady máme jako štít, jo?

Kuba: Jo ale víš, že to je hradba?

Jirka: Ne, to není hradba!

Kuba: Jo je. Víš vůbec, co je to hradba?

Jirka: Jo, vím. (Chlapec odchází za dívkami na druhou stranu místnosti)

Kuba: Daví! Teda Jirkoo! Rychle, pomooc! Dobývají nás! (Ke Kubovi se přičítal Honza s postavičkou dinosaura)

Honza: Do něčej! (Předstírá, že dobývá hrad)

Kuba: Rychle, pomooc! Já to sám nedokážu.

(Jirka přiběhl Kubovi na pomoc a Honza odešel)

Jirka: Dívej, kolik jich tu máme. (Mluvil o rytířích)

Kuba: Víš, že trojzubec je naše nejsilnější zbraň?

Jirka: Jo. (chvíli přemýšlí) A když ho mám, tak jsem král?

Kuba: Jo a já budu tvůj zástupce. Víš, na co je zástupce?

Jirka: Eee nevím, to jsem zapomněl.

Kuba: To je, když je ten král pryč, tak ten zástupce ho zastoupí a bude král on, víš?

Jirka: Hmm

Kuba: Tak to je zástupce.

(Jirka odchází za učitelkou, která ho volá. Kuba si mezitím hraje sám)

(Po chvíli se Jirka vrací, ale nejdříve se jde podívat za holkami).

Kuba: Daví...teda Jirkoo! Už pojď bojovat...musíme bojovat proti zlým.

(Jirka běží za Kubou).

Jirka: A kdo jsou ti zlí?

Kuba: Tady (ukazuje prstem)

Jirka: Počkej. (Opět běží za holkami)

Kuba: Jirko! (volá) A kdy budem teda bojovat?

Jirka: Neřeknu.

Kuba: Co?

Jirka: Až bude půlvečer.

Kuba: Už je večer ale.

Jirka: Ale půlvečer není!

Kuba: Půlvečer? (je udivený a chvíli přemýšlí) Tak už je půlvečer.

Jirka: Tak až ráno.

Kuba: Kykyryký, už je ráno.

Jirka: Já vím, ale já si dávám přestávku.

(Kuba si tedy hraje sám).

(Po chvíli se Jirka vrací ke Kubovi, který si mezitím hrál s postavou krále)

Jirka: Hele, já jsem přece král!

Kuba: Jo já vím, ale sebrali nám trojzubec.

(Jirka běží pryč)

Kuba: Králi! Ty se toho bojíš?

Jirka: Ne

Kuba: Tak proč utíkáš?

Jirka: Mě to už nebaví (běží za holkami, aby se přidal k jejich hře)

Záznam č. 2

Pozorování: 11. 1. 2018

Hra: Hra s auty

Děti: Tonda, Pěťa, Ondra, Maty, Luki

Čas: 7:40 - 8:20

Tonda: Dáme si závod?

Kuba: Jo, dáme si závod.

Tonda: Tři, dva, jedna, tééd'!

Kuba: Né, to moje se skutálelo.

Tonda: To moje auto má vepsedu motol.

(Pěťa jim začal předělávat skokánek.)

Tonda: Heej, co děláš? Já jsem si to postavil

Pěťa: Ale já jsem starší

Tonda: Kolik máš, no?

Pěťa: Čtyři ale budu mít za chvíli pět.

Tonda: No a já mam taky čtyzi a bud mít za chvíli pět. O prázdnách...velkých.

(Ondra sjíždí autíčkem sjezd ze skokánkem.)

Ondra: To jako úplně odletí do vzduchu.

Tonda: To se úplně odrazilo.

Pěťa: Hezky! To udělalo salto.

Tonda: *Já to zkusím pozpátku.* (Pouští auto ze sjezdu). Týjo, to udělalo úplně smyk!

Pěťa: Chcete něco vidět?

Kluci: Cooo?

Pěťa: Tak se dívejte.

(Pěťa zvýšil skokánek)

Tonda: Joo, to taky zkusím! (Pouští auto) Dívejte, jak to vyskočí. Týjo, viděli jste to? Mě to úplně vyskočilo!

Ondra: Mě to vůbec nejde.

Pěťa: A teď se dívej na můj. (Pouští auto). Hustýý, že to bylo vysoko?

Tonda: Moje vyletělo víc, že jo Ondro?

Ondra: Jo ale proč to moje nelítá tak moc?

Pěťa: Asi je to auto moc těžké. Tak si vem nějaké jiné.

(Ondra si šel pro jiné auto.)

Ondra: Joo, to letí víc!

Pěťa: Uděláme závod, jo?

Tonda: Tak jo. A to bude na dálku nebo na výšku?

Pěťa: Kdo vyskočí výš.

Tonda: Uděláme to, aby to bylo výš, jo? (Předělává sjezd pro auta)

Pěťa: Né, to tam nemůže být takto!

Tonda: Protože to spadne?

Pěťa: Jo a pak se to celé rozbije.

(Za klukama přišel Maty.)

Maty: Můžu s váma?

Tonda: My už tu ale nemáme žádné auto.

Maty: Však tady jsou. (Ukazuje prstem)

Pěťa: Nejsou.

Maty: Ale jsou.

Pěťa: Ne-e

Maty: Tak já si donesu. (šel pro krabici s autíčky) Které si mám vzít?

Pěťa: Nějaké závodní, malé a rychlé.

Maty: Tady toto? (Bere do ruky autíčko)

Pěťa: Hm...asi jo.

Tonda: Ale můžeš jenom toto.

(Maty a Tonda se rozhodli, že sjezd přestaví.)

Pěťa: Heej, vy to pořád boříte! Já už s váma nehraju. (odešel)

Tonda: Nedávej to tam takto.

Maty: Jak?

Tonda: Tak jak to tam dáváš. Dívej, já ti to ukážu. Musíš to tam dát takto.(Ukazuje Matymu, jak to má být správně).

Maty: Hej anebo bysme mohli si postavit autodláhu, jo?

Tonda: Tu má ale Lukáš přece. (Luki už měl autodráhu rozestavěnou)

Maty: Tak můžeme stavět vedle.

(Maty stavěl dráhu s druhé strany.)

Luki: Heej,kdo to odpojil?!

Maty: Já jsem to jenom upravoval.

Luki: Opravoval?

Maty: Jo, tady to bylo oddělané.

(Maty chtěl závodit.)

Maty: Začíná závod.

Luki: Plotože to ještě není hotové!

(Po chvíli.)

Tonda: Už je to hotové?

Luki: Ještě ne

(Přišel Ondra.)

Ondra: Toto je čí auto?

Maty: To je školkové... a toto je moje auto.(ukazuje Ondrovi).

Ondra: To je Hotwheels?

Maty: Eee, já nevím.