



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie**

Bakalářská práce

Otázky předškolních dětí v mateřské škole

**Vypracovala: Eva Žejdlová
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová**

České Budějovice 2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nekrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byli v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 20. 3. 2018

.....

Eva Žejdlová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat PaedDr. Aleně Váchové, za odborné vedení, ochotu, cenné rady a čas, který mi věnovala v průběhu zpracování mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou otázek předškolních dětí. Cílem bakalářské práce je poukázat na význam otázek u dětí předškolního věku, popsat, jaké otázky děti předškolního věku kladou a zjistit, zda se v kladených otázkách děti předškolního věku liší. V teoretické části je charakterizován předškolní věk, popsán je rozvoj řeči v tomto období a význam řeči pro socializaci dítěte. Pozornost je věnována také vlivu mateřské školy na rozvoj řeči předškolního dítěte. V praktické části je popsán realizovaný kvalitativní výzkum, v němž bylo analyzováno celkem 284 otázek získaných od 28 dětí, a to jak v prostředí rodiny, tak i v prostředí mateřské školy. Cílem výzkumu bylo popsat a analyzovat otázky, jaké kladou děti předškolního věku. Zkoumán byl obsah otázek, chyby v tvorbě otázek z hlediska jazykových rovin a zjišťovány byly též rozdíly v otázkách mezi dětmi staršími a mladšími a rozdíly mezi otázkami položenými v prostředí rodiny a mateřské školy. Metodami výzkumu bylo pozorování, analýza dokumentů a metoda vytváření trsů. Výzkumem bylo zjištěno, že se děti nejčastěji v otázkách zajímají o druhé osoby. Mladší a starší děti předškolního věku se v kladených otázkách liší z hlediska počtu slov obsažených v otázce, obsahu otázek i chyb přítomných v jednotlivých jazykových rovinách. Mateřská škola může mít pozitivní dopad na rozvoj řeči předškolního dítěte, vliv má způsob strukturování času stráveného v mateřské škole, přičemž z hlediska kladení otázek se jeví jako nejvhodnější činnost neřízená.

Klíčová slova

Dítě, mateřská škola, řeč, otázky, učitelka.

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with problematics of questions of preschool children. The main point of this thesis is to point out the importance of preschool children questions, to describe which questions are these children asking and to find out if they differ in their asking. In the theoretical part the age of preschool children is characterized, then there is described development of speech in this life period and the importance of speech for socialization of the child. There is also paid attention on influence of kindergarten on developing speech of preschool child. In practical part there is described realized qualitative research in which was analyzed 284 questions gained from 28 children in kindergarten and also in ambience of their family. The purpose of the research was to describe and analyze questions which children of preschool age ask. There was examining the content of questions, mistakes in making questions from the point of lingueal levels and there were also finding out the differences of questions between older and younger children and between questions asked among family members and at kindergarten. There were used methods of research such as observation, analysis of documents and a method of creating bunches. Thanks to the research there was realized that children in their questions most often cares about other people. The younger and the older children at preschool age differ in questions that are asked them in terms of the number of words contained in question, they also differ in content of the questions and in mistakes in different language levels. Kindergarten can also positively influence development of preschool children speech. The influence comes from structuring of time which children spend in the kindergarten. The best activity for asking questions is undoubtely uncontrolled activity.

Key words

Child, kindergarten, speech, questions, teacher.

Obsah

Úvod.....	7
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	8
1.1 Vymezení základních znaků předškolního věku	8
1.2 Psychický vývoj dítěte předškolního věku.....	10
1.3 Socializace dítěte předškolního věku	11
2 KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
2.1 Vývoj řeči.....	14
2.2 Rozvoj jazykových rovin řeči dítěte předškolního věku	16
2.3 Narušení komunikační schopnosti dítěte předškolního věku.....	20
3 PODPORA KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	23
3.1 Podmínky rozvoje komunikační kompetence dítěte v prostředí MŠ.....	23
3.2 Role učitele MŠ v rozvoji komunikační kompetence dítěte.....	26
3.3 Způsoby rozvoje komunikační kompetence dítěte v mateřské škole.....	28
3.4 Otázky dětí předškolního věku a reakce na ně.....	30
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE A V RODINNÉM PROSTŘEDÍ.....	33
4.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky	33
4.2 Metodologie výzkumu	33
4.3 Popis výzkumného souboru.....	35
4.4 Výsledky výzkumu.....	36
4.4.1 Obsah otázek	36
4.4.2 Nesprávnost otázek z hlediska jazykových rovin.....	42
4.4.3 Otázky mladších a starších předškolních dětí.....	45
4.4.4 Situační kontext otázek kladených v mateřské škole	48
4.4.5 Rozdíl otázek kladených dětmi v rodině a v mateřské škole.....	50
5 DISKUSE	52
ZÁVĚR.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM PŘÍLOH	63

Úvod

Předškolní období je obdobím významné socializace dítěte, k níž přispívá i docházka dítěte do mateřské školy. Dítě se postupně vymaňuje ze závislosti na své matce, vstupuje do světa vrstevníků, je nuceno komunikovat i s jinými lidmi, než jsou rodinní příslušníci. Se všemi těmito jevy úzce souvisí rozvoj řeči dítěte předškolního věku. Řeč se stává nejen prostředkem k dorozumění se s druhou osobou, ale její rozvoj je provázán i s rozvojem dalších kognitivních schopností.

Dítě se nejprve učí užívat slova pro označení jevů vnějšího světa, později prostřednictvím řeči začíná světu rozumět, a to nejen světu vnějšímu, ale i svému vnitřnímu prožívání. Významnou roli v tomto ohledu mají otázky. Dítě může prostřednictvím otázek cíleně získávat požadované informace, stává se navíc rovnocenným komunikačním partnerem, což opět přispívá k socializaci dítěte. Pomocí otázky dítě dokáže změnit obsah konverzace, upoutat na sebe pozornost, navázat vztah s druhou osobou. Předškolní děti se hodně a rády ptají. Jaké však tyto otázky jsou a liší se děti předškolního věku v otázkách, které kladou?

Ze zájmu o danou problematiku a z důvodu nízké pozornosti, která je otázkám dětí předškolního věku věnována, se v naší práci zaměřujeme na specifika otázek těchto dětí. Cílem práce je poukázat na význam otázek u dětí předškolního věku, popsat, jaké otázky děti předškolního věku kladou a zjistit, zda se v kladených otázkách děti předškolního věku liší. Zkoumané téma je dosazeno do širšího rámce, v němž přibližujeme problematiku komunikaci dětí předškolního věku.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První tři kapitoly tvoří část teoretickou, charakterizují předškolní věk, komunikaci dětí předškolního věku, přičemž pozornost je věnována především vlivu mateřské školy a roli učitelky mateřské školy na rozvoj řeči dětí předškolního věku.

V praktické části je popsán kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo popsat a analyzovat otázky, jaké kladou děti předškolního věku. Výzkum byl koncipován jako kvalitativní, analyzováno bylo celkem 284 otázek získaných od dětí předškolního věku. V diskuzi jsou zjištěné výsledky komparovány s teoretickými východisky.

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Pro větší porozumění specifikům řeči předškolních dětí podáváme v první kapitole práce charakteristiku předškolního věku a předškolních dětí. Uvádíme základní znaky tohoto vývojového období, blíže přibližujeme psychický vývoj předškolního dítěte a v závěru kapitoly se zmiňujeme o procesu socializace předškolního dítěte.

1.1 Vymezení základních znaků předškolního věku

Předškolní období lze podle Kořátkové (2014) chápat v širším pojetí jako období od narození dítěte po jeho nástup do školy. Většinou se však dle autorky pod tímto termínem rozumí věk dítěte od 3-6 let. V prvních třech letech života se nejčastěji dítě ocitá především v rodinném prostředí, které mu saturuje základní potřeby, k nimž patří potřeba bezpečí a jistoty, ale též potřeba blízkého kontaktu s druhou osobou. Se vstupem dítěte do mateřské školy se rozšiřuje sociální okolí dítěte a jedinci se tak dostává jiného druhu podnětů. Autorka uvádí, že právě započetí institucionalizované výchovy vedlo k rozšíření zájmu odborné i laické veřejnosti o vývoj dítěte v prvních letech jeho života.

Matějček (2005) stručně popisuje, jaké předškolní dítě (před vstupem do mateřské školy) je: dítě se zajímá o okolní svět (knihy, vyprávění), mnohé již umí (běhá, jezdí na tříkolce, umí zacházet s tužkou, tvoří delší věty). Rozvíjí se jeho kognitivní funkce: dítě si více pamatuje, má zájem o učení. Dokáže většinou spát celou noc, nepomočí se. Umí řadu básniček, říkanek. V oblékání je prakticky samostatné, stejně jako v základní hygieně. V domácnosti je velkým pomocníkem, resp. dítě rádo pomáhá s tím, co se jemu samému zdá zajímavé.

Hoskovcová (2006) vysvětluje, že i v případě, že dítě navštěvuje mateřskou školu či obdobné zařízení, představuje rodina pro dítě stále prostor, v němž se primárně odehrává jeho socializace. Socializací předškolního dítěte rozumí autorka nejen formování vnějších projevů dítěte tak, aby byly v souladu se společenskými nároky, normami a morálkou, ale především dává tento jev do souvislosti s vnitřním

prožíváním dítěte. Již v předškolním období se tvoří základ sebepojetí dítěte, základ emočního vývoje apod.

Předškolní období je obdobím hry. Je tedy velmi důležité, aby si dítě mohlo v tomto věku hrát, zejména však aby mohlo být iniciátorem různých her. U dítěte postupně narůstá schopnost komunikovat s druhými, rozvíjí se jeho představivost, což z něj činí atraktivního partnera v mezilidské interakci. Důležité také je také poskytovat dítěti dostatek podnětů k rozvoji dílčích schopností (motoriky, řeči apod.). Příliš velká kontrola a omezování ze strany rodičů či jiných dospělých vedou k potlačení zvědavosti dítěte, jeho zájmu poznávat vnější svět (Berns, 2016).

Co se týče vnější charakteristiky dítěte, tělesný růst se v tomto období oproti batolecímu věku zpomaluje, za rok vyroste o 5-8 cm. Z výšky dítěte lze odhadnout výšku jedince v dospělém věku: tříletí chlapci dosahují přibližně 53 % jejich budoucí, dospělé výšky, v případě dívek se jedná přibližně o 57 %. Váha tříletého dítěte se pohybuje v průměru od 13 do 18 kg. Také motorický vývoj představuje ve srovnání s předchozím obdobím pokrok. Dítě je v mnoha běžných činnostech samostatné (dokáže se samo najíst), dokáže kreslit, tj. zlepšuje se jemná motorika, tužku již nedrží celou rukou, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem – hovoříme o úchopu špetkou (Allen a Marotz, 2008).

V tomto věku se také začíná výrazněji formovat dívčí či chlapecká identita, tj. dítě si osvojuje genderovou roli. Děje se tak prostřednictvím přejímání názorů, postojů, zvyků či dílčích forem chování, které jsou typické pro vlastní rodovou skupinu. Předškolní dítě si již všímá rozdílů existujících mezi chlapci a děvčaty, a tato oblast je také nezřídka obsahem rozhovorů a otázek, které děti dospělým pokládají. Na konci předškolního období již má dítě základní přehled o rozdílech panujících mezi muži a ženami. Příklon k chování, které je typické pro konkrétní pohlaví, je časněji pozorován u chlapců (Janošová, 2008).

Je tedy zřejmé, že dítě od svého narození po dosažení třetího věku udělá ve svém vývoji velký pokrok. V následujících podkapitolách se více zaměřujeme na to, jaký je vývoj dítěte ve věku 3-6 let, a to v rovině psychické, která zahrnuje především oblast emoční a kognitivní, a dále v rovině sociální.

1.2 Psychický vývoj dítěte předškolního věku

Aby se mohlo dítě optimálně vyvíjet, je nutné, aby byly dostatečně uspokojeny jeho potřeby. K těm nejzákladnějším patří v případě předškolního dítěte dostatek vhodných podnětů, které by měly být proměnlivé a adekvátní věku dítěte. Zároveň však dítě potřebuje ve svém životě řád a stabilitu. Pokud je tedy např. zahlceno příliš mnoha podněty, snižuje se jeho schopnost orientace ve světě, dítě tyto podněty nedokáže vhodně využít, mohou se u něj projevit negativní emoční stavy. Není překvapující, že předškolní dítě potřebuje také existenci stálých, uspokojivých citových vztahů. Jestliže dítě může důvěřovat svým nejbližším, učí se důvěřovat druhým lidem, a také samo sobě. U dítěte se již v tomto věku rozvíjí vlastní identita, což s sebou přináší nutnost prožívat sama sebe jako hodnotného jedince. Dítě tedy potřebuje, aby jej druzí lidé pozitivně oceňovali. Dítě si tak může vytvářet svoji stabilní pozici ve světě, ví, kdo je a kam patří. Poslední z významných potřeb je potřeba otevřené budoucnosti. Dítě se učí přebírat odpovědnost za své jednání, stává se samostatné a sebevědomé (Opravilová, 2016).

Vágnerová (2000) přibližuje rozvoj poznávacích procesů dítěte v předškolním věku. Vychází z teorie Jean Piageta, který označil myšlení předškolního dítěte za názorné či intuitivní. Dítě se ve svém poznávání sama sebe i okolního světa zaměřuje především na to, co jej bezprostředně obklopuje a co aktuálně prožívá. Myšlení je málo flexibilní, nepřesné a nelogické. Pro dítě je v tomto věku charakteristický egocentrismus, tj. dítě ulpívá na svém pohledu, není příliš schopno vcítit se do druhé osoby. Jak uvádí Campbellová (2006), význam Piagetovy teorie spočívá především v zdůraznění aktivity dítěte, které samo značně přispívá k rozvoji kognice zejména tím, jak prozkoumává svět, získává zkušenosti, přičemž významná je v tomto ohledu intrinsická (vnitřní) motivace.

Specifický fenomén představuje fantazie předškolního dítěte. Jucovičová a Žáčková (2014, s. 14) uvádějí, že se rodiče často obávají, že má dítě psychickou poruchu, pakliže si neustále něco „vymýšlí, tvrdí, co se nestalo, co není pravda“. Tyto projevy jsou však dle autorek zcela normální a vztahují se k tomu, jaké myšlení dítěte v tomto věku je. Dítě má bohatou fantazii a tím, že nerespektuje logická pravidla, přikládá fantazijním

výtvarům značný význam. Dítě si potřebuje vnější realitu upravit tak, aby pro něj byla přijatelná a aby jí rozumělo. Právě tuto funkci fantazie může naplňovat. Pro myšlení předškolního dítěte je dle autorek typická také magičnost a tzv. antropomorfismus, kdy dítě přisuzuje lidské vlastnosti neživým předmětům (např. hračkám). Dítě také uniká do fantazie často v případě, kdy se v jeho životě odehrává něco nepříjemného (hádky rodičů, rozchod rodičů apod.).

Vágnerová (2000) vysvětluje, proč dítě manipuluje ve svých představách s okolním světem. Příčinou je potřeba jistoty v životě dítěte. Dítě vnější objekty ve světě určitým způsobem vnímá a tento vjem či jeho reprezentaci v mysli následně považuje za skutečný odraz reality: nezpochybňuje jej, neuvažuje o něm dále.

S rozvojem myšlení úzce souvisí i rozvoj řeči. I v tomto případě se řeč váže k tomu, co dítě vnímá, tj. dítě příliš nepoužívá abstraktní pojmy, nebo pojmy nadřazené. Do řeči se také promítá egocentrismus dítěte: dítě komentuje vše, co dělá, ale nevyžaduje odezvu od druhé osoby, nepotřebuje ke komunikaci partnera. Dítě velmi často hovoří samo pro sebe, tj. když hovoří, ne vždy se jedná o komunikaci s okolím. I v rozvoji řeči se projevuje sociální učení. Dítě opakuje to, co ve svém okolí slyší, a to včetně intonace hlasu, větného přízvuku apod. (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Dítě pochopitelně během předškolního období učiní v oblasti řeči velký pokrok. Významný vliv na to má také prostředí mateřské školy. Této problematice je věnováno více pozornosti ve druhé a třetí kapitole práce.

1.3 Socializace dítěte předškolního věku

Pokrok v socializaci dítěte můžeme pozorovat v tom, jak si dítě hraje. Přibližně do 2,5 let věku dítěte se setkáváme s tzv. paralelní hrou: děti jsou rády ve společnosti druhých dětí, ale v podstatě si každé dítě hraje většinu času samo. Ve třech letech však můžeme pozorovat u dítěte schopnost spolupráce. Na pískovišti si tak tříleté děti dokáží hrát společně, přičemž děti se zcela přirozeně zařazují do malých skupinek dvou až tří dětí, společně sdílí určitý čas a prostor, především však mají společný tvůrčí záměr. Pochopitelně není tomu tak, že by si děti vydržely hrát společně po dlouhý čas,

avšak i tyto krátké okamžiky jsou základem toho, že bude dítě ve vyšším věku schopno spolupracovat druhými (Matějček, 2005).

Dítě předškolního věku je dle Allen a Marotz (2008) přátelské, často se směje. V rámci hry můžeme pozorovat, jak dítě vnímá svět kolem sebe, ale i to, jaké zkušenosti doposud v životě získalo. Do určité míry se také vyhraňuje vůči druhým jako svébytná osobnost – to je patrné např. v tom, jak dítě brání svůj majetek (někdy se může chovat i násilnický a nepřátelský, bije ostatní děti, schovává si hračky apod.). Zároveň se však mnohé děti dokáží chovat i prosociálně, projevují náklonnost k mladším dětem, soucítí s dětmi, kterým se stalo něco nepříjemného.

Z hlediska rozvoje kompetencí důležitých pro život je podle Hoskovcové (2006) klíčové, aby rodiče podporovali aktivitu dítěte a rozvíjeli u něj tzv. vědomí osobní účinnosti (self-efficacy). Osobnost dítěte (Já) se utváří v interakci jedince s prostředím. Vědomí vlastní účinnosti je podstatnou složkou Já – jedinec se cítí kompetentní, je u něj přítomno vyšší sebevědomí, nepodléhá tolik frustraci či zklamání v případě nezdaru. Aby se u dítěte tento fenomén mohl rozvinout, dítě musí prožívat, že je činitelem dílčích akcí. V tomto ohledu je dle autorky velmi důležitá a nápomocná řeč a její rozvoj. Již v batolecím věku začíná dítě samo sebe označovat jako tvůrce či hybatele jednotlivých činů. Postupně si tedy vytváří symbolickou reprezentaci sama sebe. Self-efficacy je zároveň úzce propojeno s uplatňováním kontroly ve vlastním jednání. Bez pomoci rodičů (a později např. učitelek v mateřské škole) však dítě tuto schopnost a další kompetence, které se v závislosti na ní utvářejí, nemůže plně rozvinout. Je tedy dle autorky velmi důležité, aby rodiče poskytovali dítěte nejen dostatek podnětů ve vnějším prostředí, především však musí zajistit dítěti svobodu v jeho poznávání okolního světa. Dítě také potřebuje zažívat, že je šikovné a že již zvládne mnoho činností samo.

Rodiče tedy mají v socializaci dítěte dle Campbellové (2006) velkou moc, aniž si to sami mnohdy uvědomují. Nejen že jsou největšími vzory pro dítě v tom, jak se chovat vůči druhým lidem, ale mají velký vliv i na regulaci chování dítěte a rozvoj dílčích kompetencí uplatňujících se v mezilidské interakci. Autorka vysvětluje, že zejména v případě dětí, u nichž je přítomna zvýšená dráždivost či např. různá forma handicapu (tělesného či psychického), je nezbytné, aby rodiče dokázali vhodně korigovat chování

dítěte a přirozeným způsobem dítěti vštěpovali společností uznávané normy vztahující se k vnějším projevům chování. Také dítě proces socializace velkou měrou ovlivňuje (podstatné jsou v tomto ohledu vlastnosti dítěte, jeho temperament apod.), ale vždy jsou to rodiče, kteří jsou primárně odpovědní za vývoj dítěte, včetně jeho socializace. V prvních letech života dítěte spočívá úloha rodičů v uspokojování potřeb dítěte, ale také v zajištění jeho bezpečnosti. Jakmile se začne rozvíjet řeč dítěte, role rodiče se proměňuje. Rodič by měl být tím, kdo dítěti stanovuje určité hranice v rámci jeho chování. Rodiče učí dítě respektovat společenské normy a pravidla, učí ho principům sociální výměny, podněcují internalizaci hodnot uznávaných danou společností. V souvislosti s tím je důležité, jaký výchovný styl rodiče preferují.

Novák (2008) vysvětluje, že výchova rodičů se většinou rozprostírá na určitém kontinuu, tj. i když rodiče upřednostňují určitý výchovný styl, mají tendenci jej v různých výchovných situacích modifikovat. Většinou se rozlišují tři výchovné styly: autoritativní přístup, přístup liberální a demokratický. Autoritativní výchovný styl má nejdelší tradici. Ve výchově jsou hojně užívány tresty, příkazy, zákazy. Dítě musí rodiče poslouchat, což neumožňuje optimální rozvoj jeho schopností, ani rozvoj zdravé sebedůvěry či kladného vztahu k druhým lidem. Přístup liberální je opačným pólem autoritativní výchovy. Děti mají volnost, což ovšem dle téhož zdroje může, ale také nemusí být pro každé dítě vhodné. Demokratický výchovný styl lze chápat jako kompromis mezi oběma výše uvedenými styly. Děti jsou respektovány jako svébytné bytosti, mohou o sobě, s ohledem na své schopnosti, do určité míry rozhodovat, přičemž se učí přebírat odpovědnost za své rozhodování. Základním prvkem tohoto výchovného přístupu je spolupráce a partnerství. Zmiňuje-li autor kontinuitu, zabývá se tím, jakým směrem se výchova v rámci určitého výchovného stylu může ubírat. Liberální výchova tak může mít charakter zanedbávání či rozmazlování dítěte, autoritativní přístup může být spíše autokratický, v němž je kladen důraz na konzervatismus a dodržování tradic, ale také v něm mohou být výrazně zastoupeny prvky demokratické výchovy. Vždy platí, že by výchova dítěte, stejně jako jeho socializace, měla respektovat jak osobnost dítěte, tak i nároky vnějšího prostředí, tj. především by neměla být rigidní a necitlivá.

2 KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tak, jako se rozvíjí osobnost dítěte a jeho dílčí schopnosti a dovednosti, rozvíjí se i řeč dítěte. Vývoj řeči probíhá u dětí v návaznosti na rozvoji dalších oblastí, jako je motorika, intelekt apod.

V této kapitole se na rozvoj řeči u dětí předškolního věku zaměřujeme detailněji. V úvodu zmiňujeme základní znaky vývoje řeči. Představeny jsou též jazykové roviny a možnosti korekce některých nedostatků ve vývoji řeči ze strany významných osob v životě dítěte. Závěr kapitoly je věnován specifikům komunikace dětí předškolního věku. Popsány jsou také nejčastěji se objevující vady řeči u dětí předškolního věku.

2.1 Vývoj řeči

V předškolním období většina dětí již poměrně dobře mluví a je tedy i schopna komunikovat se svým okolím. Průcha (2011) vysvětluje, že řeč se u dítěte vyvíjí postupně. Přibližně ve věku 10-12 měsíců dítě začíná rozumět verbálním stimulům dospělého. Porozumění řeči předchází dle autora její samotné reprodukci. První slova začíná dítě produkovat ve věku 12-18 měsíců, přičemž platí, že mezi dětmi existují v této oblasti velké rozdíly.

Kazdová (2011) ve shodě s dalšími autory (Lechta, 2008, Kutálková, 2009) připomíná, že jazyk a řeč dítěte se nejsnáze a nejrychleji utváří v prostředí podnětném pro dítě, tj. v prostředí, v němž dospělí s dítětem hodně hovoří, ale v němž si též dítě může hodně a často hrát. Není důležité, zda dítě je schopno samo verbálně komunikovat, či zda rozumí významu jednotlivých slov. Malé dítě nejprve brouká, žvatlá, postupně začíná tvořit hlásky. Rodiče musí být podle autorky velmi trpěliví, neměli by na dítě v souvislosti s rozvojem řeči spěchat. Neměli by však ani opomíjet příležitosti k rozvoji řeči, kterými jsou v útlém věku např. říkanky, básničky, písničky. Dle autorky též platí, že se řeč rozvíjí souběžně s rozvojem motoriky.¹

¹ Za pozornost stojí spojitost mezi rozvojem motoriky a řeči. Řeč je řízena dominantní hemisférou v mozku. Stejnou dominantní hemisférou je však řízena i motorika vedoucí ruky. Většinou je vedoucí pravá ruka, avšak nemalá část populace má vedoucí ruku levou. V případě, kdy je např. rodiči potlačována tato dominance levé ruky, dochází zároveň k útlumu rozvoje řeči (Synek, 2004).

Cesta k dokonalému ovládnutí jazyka a řeči začíná podle Synka (2004) v mateřské náručí, v dílčích aktivitách, jako je kojení nebo přebalování. Pro dítě je důležité, že matka neustále opakuje velmi jednoduché řečové projevy. Autor upozorňuje na nevhodnost některých faktorů, které mohou negativně poznamenat vývoj řeči – jedná se např. o užívání televize jako kulisy v domácím prostředí, rodičovské hádky apod. Těmto zvukům dítě nerozumí a jak autor vysvětluje, může dokonce docházet k oslabení pozornosti a vnímavosti řeči ze strany dítěte. Nejprve se u dítěte rozvíjí sluch pro řeč, postupně se dítě přidává k matce v komunikaci. Oba účastníci této interakce hovoří jinou řečí, která má však společný styčný bod, kterým je citová rovina. Bez této citové základny nelze podle autora zajistit spolehlivý a včasný vývoj řeči. Začít hovořit, tj. ovládnout expresivní řeč, není dle téhož zdroje pro dítě vůbec jednoduché. Dítě se musí velmi soustředit, musí mít zájem řeč si osvojit, nesmí mu ani chybět vůle neustále zkoušet a prověřovat jednotlivé artikulační prvky. Snáze se daří rozvíjet řeč dětem, které si samy před spaním broukají.

První rok v životě člověka je z hlediska rozvoje řeči označován jako tzv. preverbální fáze. Následně dítě tvoří první slova, ve 2-3 letech jednoduché věty, tj. objevují se v jeho řeči první gramatické struktury. Od třetího roku věku dítěte dochází k velkému pokroku v oblasti řeči, a to jak ve slovní zásobě, tak i v rovině gramatické a zvukové. Zdokonaluje se forma i obsah řeči (Durdilová a Klenková, 2014).

Mluvení objevuje dítě jako specifickou činnost přibližně ve věku 1,5 roku. Hovoříme o tzv. egocentrickém stádiu vývoje řeči, kdy dítě opakuje slova po dospělých a snaží se jim v tomto ohledu přiblížit. V této době také začínají děti klást první otázky (jedná se o tzv. první věk otázek), kdy se ptají „Co je to“ nebo „Kdo je to“? Mezi druhým a třetím rokem se stává řeč komunikační, tj. dítě dosahuje prostřednictvím řeči konkrétních cílů. Následuje fáze logických pojmů. Začíná se rozvíjet schopnost abstrakce, slova začínají představovat pro dítě všeobecné pojmy. Mezi třemi až tři a půl lety věku dítěte nastává druhý věk otázek – nově otázky již reflektují pokrok ve vývoji myšlení. Dítě se ptá „Kdy“, „Proč“ apod. Přibližně ve čtyřech letech vstupuje dítě do stadia intelektualizace řeči, které přetrvává až do dospělosti. Vývoj řeči probíhá především v rovině logické, slova se intelektualizují, tj. rozvíjí se schopnost chápání obsahu, zpřesňují se gramatické formy apod. (Býtešnicková, 2012).

Bednářová, Šmardová a Šmarda (2015) uvádějí, že mezi 5. – 6. rokem by měla být u dítěte řeč dobře vytvořená, podobá se řeči dospělého. Dítě by mělo hovořit gramaticky správně, mělo by užívat všechny slovní druhy, slovní zásoba i výslovnost by měly být taktéž na dobré úrovni. Kromě osvojení základních atributů řeči by mělo být dítě dle téhož zdroje schopno také dodržovat pravidla komunikace, řeč by měla běžně sloužit jako prostředek k navázání kontaktu s druhými lidmi. Dítě by v tomto věku mělo také znát své jméno, adresu, věk, jména kamarádů apod.

Jak veliký pokrok dítě v rozvoji řeči dosáhne ilustruje rozdíl ve slovní zásobě batolat a předškolních dětí. Zatímco ve věku 1,5 let disponuje dítě dle Kejklíčkové (2016) asi 50 výrazy, ve věku 2 let se jedná o přibližně 400 slov, ve třech letech má dítě slovní zásobu 1 000 slov a v šesti letech 3 500 slov.

2.2 Rozvoj jazykových rovin řeči dítěte předškolního věku

V předchozím textu jsme se zabývali základními znaky vývoje řeči u dětí předškolního věku. Nyní se detailněji zaměříme na rozvoj jednotlivých rovin řeči. Slowík (2016) vysvětluje, že zaměřenost na vývoj jednotlivých jazykových rovin je důležitá mimo jiné z hlediska logopedické diagnostiky, neboť platí, že narušená komunikační schopnost se projevuje postižením jedné či více jazykových rovin. Dle autora můžeme rozlišit čtyři následující jazykové roviny: rovinu foneticko-fonologickou, která se týká výslovnosti a obecně zvukové stránky řeči, rovinu lexikálně-sémantickou, k níž patří slovní zásoba a porozumění významu slov, rovinu morfologicko-syntaktickou, zahrnující gramatiku a stavu vět a rovinu pragmatickou, která se týká užívání řeči v sociálním prostředí.

Základními jednotkami foneticko-fonologické roviny jsou podle Býtešnickové (2012) hlásky, tedy fonémy. Podle Zajitzové (2011) dětem většinou nečiní potíže osvojovat si samohlásky, případné problémy nastávají u souhlásek. Nejprve se podle autorky objevují v řeči předškolních dětí závěrové souhlásky P, B, M, F, V, následně T, D, N. Pokud mají předškolní děti potíže s některými hláskami, jedná se o sykavky, hlásky měkké a hlásku K, přičemž nejobtížněji se dětem vyslovuje L, R a Ř.² K logopedické

² Býtešnicková (2012), která nahlíží na vývoj této roviny jazyka v kontextu vývoje řeči v různých jazycích, shrnuje, že jako poslední se v řeči fixují hlásky charakteristické pro daný jazyk, což je tedy i důvod, proč se u českých dětí upevňují jako poslední hlásky l, r a především ř, které je specifické pro češtinu.

intervenci u dítěte se podle autorky přistupuje ve věku pěti let, byť samotný vývoj této roviny probíhá přibližně do věku 7 let, nutná je však včasná intervence, neboť jak upozorňuje Býtešnicková (2012), u dětí, které mají potíže s výslovností, se jejich sociální okolí nezdá zaměřuje především na korekci výslovnosti dítěte než na samotný obsah řeči.

Lexikálně-sémantická rovina se vztahuje ke slovní zásobě. Tu si dítě osvojuje nejprve pasivně kolem 10. měsíce života, následně aktivně kolem 1 roku věku. Na rozvoj této jazykové roviny má velký vliv kladení otázek, přičemž nejprve se ptá rodič nebo jiný dospělý na to, co např. je vyobrazeno na obrázku, později začíná pokládat vlastní otázky dítě (Zajitzová, 2011). Název této roviny je dán složením dvou pojmů – slovo je označováno jako lexém, sémantika se zabývá obsahem, tedy významem lexémů. K velkému nárůstu slovní zásoby dochází přibližně kolem třetího roku věku dítěte. V rozšiřování slovní zásoby hrají významnou roli nejbližší osoby dítěte, které by měly s dítětem nejen hodně mluvit a zajišťovat mu v tomto ohledu podnětné prostředí, důležité je však i věnovat pozornost potřebě dítěte aktivně pojmenovávat různé předměty či jevy, s nimiž se setkává. Před započítáním povinné školní docházky by dítě mělo být schopno užívat synonyma, homonyma a antonyma, mělo by rozumět nadřazenosti a podřízenosti pojmů (Býtešnicková, 2012).

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (tj. morfologii, flexi a syntax). Nejprve dítě užívá podstatná jména, následně slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd., přičemž po dosažení čtvrtého roku by mělo být schopno užívat všechny slovní druhy.³ Se skloňováním začíná dítě ve věku 2-2,5 let, v tomto věku také věty dítěte obsahují většinou více než jen 2 slova. Jestliže se i po 4. roku objevují v řeči dítěte tzv. dysgramatismy, tj. neobratnost ve tvorbě slov nebo vět, může se jednat o opoždění v řečovém nebo intelektuálním vývoji (Bednářová, Šmardová a Šmarda, 2015). Býtešnicková (2012) popisuje, že nejprve děti užívají u podstatných jmen číslo jednotné, teprve později jsou děti schopny užívat u substantiv také množné číslo, podobně si dítě postupně osvojuje též pád a rod. Také ve slovosledu můžeme u dětí pozorovat určitá specifika. Tím, že je dítě egocentricky

³ V samotných počátcích řeči se však nejdříve objevují zvukomalebná (onomatopoická) citoslovce, která tvoří v řeči malého dítěte základní stavební materiál, zatímco v řeči dospělých se tato slova téměř nevyskytují (Býtešnicková, 2012).

zaměřeno, slova, která pro něj mají velký význam, klade na začátek věty. Podle autorky je důležité, aby rodiče dbali na správnou výslovnost a též gramatiku, neboť jsou pro dítě v tomto ohledu vzory. Významní dospělí se též podílejí na rozvoji jazykového citu dítěte, který s touto jazykovou rovinou úzce souvisí. Jazykový cit se rozvíjí také čtením, vyprávěním.

Pragmatická rovina se vztahuje k užívání řeči v praktickém životě. Mezi druhým rokem a 2,5 roky začíná mít řeč mimo jiné regulační funkci. Rozvíjejí se konverzační schopnosti, kdy dítě dokáže měnit role v dialogu, udržuje téma apod. Mezi 3. – 4. rokem dítě dokáže konverzaci navázat, rozvíjet a udržet ji. V souvislosti s tím je důležitá i neverbální komunikace, která by měla být u dospělého v souladu s komunikací verbální – v opačném případě dítě nerozumí danému kontextu, tomu, co je sdělované, neví tedy, jak má na druhého reagovat⁴ (Bednářová, Šmardová a Šmarda, 2015).

Zajitzová (2011) uvádí, že v případě narušení některé z dalších jazykových rovin dochází k poruše i roviny pragmatické, přičemž porucha řeči může být dána vývojově, nebo může být získaná.

Pragmatická rovina je podle Býtešnickové (2012) ovlivněna sociálními a psychologickými aspekty komunikace, zároveň však osvojení si této roviny umožňuje dítěti rozvíjet vztahy s druhými – dítě si dokáže říci o to, co chce a potřebuje, užívá slova jako rozkazy, vlastní jsou mu výrazy spolupráce, přemlouvání. Prostřednictvím řeči dítě získává a udržuje pozornost druhých lidí, uděluje pokyny svým vrstevníkům. Dítě by také mělo být schopno před vstupem do školy vyjadřovat pomocí řeči své emoce a citové stavy. Za pozornost stojí, že v tomto věku také začíná dítě užívat prvky humoru, vykládá vtipy. Tím, že dítě dokáže vtáhnout pomocí řeči do interakce také cizí osoby, rozšiřuje se jeho sociální okolí, což má pozitivní dopad na rozvoj dalších složek osobnosti, zejména v rovině emoční a sociální.

Za pozornost stojí s ohledem na výše zmiňované jazykové roviny, zejména rovinu pragmatickou, tzv. Bernsteinova teorie. Průcha (1975) vysvětluje, že se jedná o značně kontroverzní teorii, pro kterou svědčí některá výzkumná zjištění, zároveň však byla

⁴ Nesoulad mezi verbální a neverbální komunikací je označován jako tzv. dvojná vazba. V 50. letech minulého století byl objeven vztah mezi přítomností dvojné vazby na straně matky dítěte a vznikem schizofrenie u dítěte (Orel a kol., 2012). V tomto ohledu je tedy důležité uvědomit si, že to, jak rodiče s dítětem hovoří, má značný dopad nejen na rozvoj řeči, ale též celkový osobnostní vývoj.

jinými odborníky vyvrácena. Bernstein byl profesorem Pedagogického ústavu univerzity v Londýně, který přišel s tvrzením, že existují dva jazykové kódy uvnitř jednoho národního jazyka, a to jazykový kód propracovaný, vlastní příslušníkům vyšší společenské vrstvy, a jazykový kód omezený, typický pro nižší sociální vrstvu, tj. vrstvu dělnickou či obecně chudou. V důsledku toho také mají děti vyznačující se omezeným jazykovým kódem potíže při vzdělání, dosahují horších školních výsledků a v dospělém životě se obtížněji uplatňují na trhu práce apod. Později Bernstein dospěl k názoru, že i jedinci, pro které je charakteristický omezený jazykový kód, ovládají kód propracovaný, avšak v řeči jej neupřednostňují a užívají jej velmi omezeně. Autor uvádí, že další výzkumy, navazující na práci Bernsteina, byly mnohdy vedeny s cílem zajistit dětem z nižších socio-ekonomických vrstev lepší podmínky ve vzdělávání, zdůrazňovaly potřebu odlišného přístupu pedagogů k těmto dětem apod. V holandské studii provedené v roce 1974 van der Geestem bylo např. zjištěno, že děti z dělnických rodin sice hovoří odlišným jazykem, avšak tato odlišnost neznamená zaostalost. Labov v roce 1972 dospěl k názoru, že děti z vyšších sociálních vrstev oproti dětem z nižších vrstev sice hovoří odlišně, ale tato odlišnost spočívá v určité sofistikovanosti řeči, tj. tyto děti jsou výmluvnější, užívají v mluvě více slov, což budí dojem vyšší jazykové vyspělosti a rozvinutosti myšlení. Jak autor dále vysvětluje, podobně Houstonová v roce 1970 argumentovala, že nelze operovat s termíny jako primitivní jazyk, neboť nic takového neexistuje – přítomny jsou však v populaci různé subjazyky, založené na stejném, univerzálním principu, lišící se pouze formami vyjádření obsahu.

Za zmínku stojí výzkum Knausové (2002), která ověřovala Bernsteinovu teorii v českém prostředí. Výzkumný soubor tvořilo 322 žáků 6. tříd základní školy. Sociální příslušnost rodiny byla dána vzděláním matky. Autorka uvádí, že na základě získaných výsledků lze uvažovat o platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí, neboť mezi žáky z různých sociálních prostředí byly zjištěny rozdíly v úrovni verbálních schopností žáků, přičemž tyto rozdíly jsou dány užíváním rozdílných jazykových kódů, vliv má v tomto ohledu vzdělání matky.

2.3 Narušení komunikační schopnosti dítěte předškolního věku

Zvláštnosti, které se v řeči mohou u dětí předškolního věku objevovat, jsou však většinou dle Bednářové a Šmardové (2015) dány rozvojem motoriky, vnímání a též sociálním prostředím, v němž dítě vyrůstá. Pakliže se u dítěte vyskytuje např. postižení sluchu, zraku či motoriky, má tato skutečnost negativní dopad na rozvoj řeči. Podobně negativní vliv však v oblasti řeči může mít dle téhož zdroje nevhodná rodinná výchova, zejména výchova příliš autoritativní, trestající, nebo naopak velmi ochraňující. Lechta (2008) označuje poruchy řeči, které doprovázejí jiné, dominující postižení, jako tzv. symptomatické poruchy řeči. K nejčastějším příčinám těchto sekundárních poruch řeči řadí autor mozkovou obrnu, mentální postižení, postižení zraku a sluchu.

Při osvojování řeči můžeme u dětí předškolního věku sledovat určitá specifika. Jedním z nich je rozdíl v genderu. Průcha (2011) uvádí, že existují rozdíly v tom, jaká slova umí chlapci a dívky – chlapci jsou např. dříve oproti dívkám schopni označovat např. dopravní prostředky, což je dáno kulturním vlivem, ale i odlišným chováním rodičů vůči chlapcům a dívkám. Dle autora bylo též některými výzkumy zjištěno, že v návaznosti na rozsah slovní zásoby dětí lze predikovat dyslexii v pozdějším věku: ve věku 3,5 let mají děti vyrůstající v rodinách s dědičným rizikem vzniku dyslexie mnohem chudší produktivní slovní zásobu než děti vyrůstající v rodinách bez tohoto dědičného zatížení.

U předškolních dětí se však můžeme setkat s odlišnostmi ve vývoji a expresi řeči bez toho, že by u dítěte bylo přítomno závažné onemocnění. V závěru kapitoly stručně popisujeme některé poruchy či zvláštnosti v řeči, které se v populaci předškolních dětí objevují nejčastěji.

K nejčastějším vadám řeči v předškolním věku patří podle Bendové (2014) tzv. dyslálie neboli patlavost. Jedná se o poruchu výslovnosti jedné nebo více hlásek – hlásku dítě nevyslovuje vůbec, nebo ji nahrazuje jinou, případně je hláska vyslovována chybně. S dyslálií se dle autorky setkáváme častěji u chlapců než dívek, poměr výskytu této vady je 60: 40 %. Příčiny poruchy mohou být funkční (může se jednat např. o narušenou obratnost mluvidel) nebo organické (nedostatky či změny

na mluvních orgánech apod.). Autorka uvádí, že učitelky v mateřské škole mohou pomáhat zejména dětem, u nichž je příčina dyslalie funkční, přičemž intervence spočívají především v rozvoji hrubé a jemné motoriky, posílení obratnosti nebo koordinace mluvidel apod.

U dětí ve věku tří let narůstá nebezpečí vzniku koktavosti, neboť se jedná o období, kdy jsou na dítě kladeny zvýšené nároky, dané např. vstupem do mateřské školy. Drobnější projevy koktavosti se mohou projevit až u třetiny dětí, většinou však rychle mizí. Příčin koktavosti je velké množství, roli hraje prenatální vývoj, dědičná dispozice, psychické trauma, opožděný vývoj řeči atd., přičemž většinou je koktavost výsledkem více příčin. Při koktavosti dítě nejčastěji opakuje první slabiku slova, dále slabiku poslední, opakovat může dítě i celé slovo – hovoří se o tzv. klonech. Neléčí-li se vady, objevují se tony, kdy dítě tlačí na první slabiku, dostává se do určité křeče, a teprve až ji překoná, vysloví slovo a následně celou větu. Velmi často se v řeči dítěte objevují oba příznaky koktavosti – v takovém případě se jedná o tonoklony. Pokud dítě koktá i při přeřikávání básničky, jedná se o závažný problém. Koktavost ovšem může být i skrytá – v takovém případě dítě raději nehovoří, zrudne, bledne, dělá nepatřičné pohyby apod. Jakmile překoná napětí, začne hovořit normálně. V případě koktavosti je zapotřebí na dítě netlačit, být pro dítě dobrým mluvním vzorem, naučit jej vhodnou techniku dýchání. Dítě však potřebuje především klid a bezpečí. Naprosto nevhodné je dítě opravovat, nutit jej správně vyslovit či zopakovat dané slovo. Osvědčuje se též rozvoj rytmizace, např. za pomoci písniček a básniček. Pochopitelně vhodné je též vyhledat logopeda (Kutálková, 2009). Podle Peutelschmiedové (2000) je obtížné v předškolním věku odlišit skutečnou koktavost od fyziologické iterace nebo vývojové neplynulosti řeči. V mateřské škole lze koktavost odhalit a začít tedy co nejdříve s vhodnou intervencí, avšak jak autorka upozorňuje, problematická se jeví skutečnost, že ne všechny děti navštěvují mateřskou školu,⁵ navíc dítě často vycítí a rozpozná potíže v řeči, stáhne se do ústraní, mlčí či utlumí řečové aktivity.

K dalším vadám patří breptavost, latinsky tumultus sermoris. Jedná se o poruchu tempa a rytmu řeči. Mluva dítěte je velmi rychlá, s nedbalou artikulací, komolením

⁵ V tomto ohledu můžeme vnímat jako pozitivní krok zavedení povinné školní docházky pro děti, které do začátku školního roku, počínaje školním rokem 2017/2018, dovrší pěti let. Změna je dána novelizací Zákona č. 561/2004 Sb., a vyhláškou č. 14/2005 (MŠMT, 2017).

či polykáním částí slov. V důsledku toho je obtížné dítěti rozumět. Za pozornost stojí, že si své vady dítě není většinou vůbec vědomo a nejnáročnější je přesvědčit dítě o tom, že je zapotřebí, aby mluvilo pomaleji. U dětí s breptavostí bývá také často přítomna porucha pozornosti, motorický neklid, poruchy jemné motoriky a ve školním věku poruchy učení. Při korekci se osvědčuje hlasité čtení, což je ovšem možné většinou až u dětí školního věku, volný rozhovor, reprodukce vět, zpěv, recitace básniček apod. (Kejklíčková, 2016).

Závažnou poruchu představuje vývojová dysfázie, která je podle Býtešnickové (2012) považována za specificky narušený vývoj řeči. U dětí s vývojovou dysfázií není postižena pouze řeč, ale celá osobnost. Autorka uvádí, že porucha vzniká v raném senzorickém vývoji a je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu. Příznaky jsou patrné již v počátcích vývoje řeči, a to v rovině morfologicko-syntaktické, ovšem zasaženy jsou i další jazykové roviny. Autorka dále vysvětluje, že dysfatici mají značné potíže ve vytváření pojmů, v logických operacích, ne vždy dobře rozumí složitým vztahům v případě dlouhých řečových projevů. Děti mívají vlastní slovník, slovní zásoba je snížena, slova jsou často používána mechanicky, bez porozumění jejich významu. Jazykový cit není dobře rozvinut, slovosled ve větě bývá chybný, dysgramatismus přetrvává i v pozdějším věku. Terapie vývojové dysfázie je dle téhož zdroje vždy náročná a její úspěch závisí na míře mozkového poškození.

Poslední poruchu, kterou si představíme, je selektivní mutismus. Dle Schuma (2001, in Klenková, 2006, s. 94) je selektivní mutismus „*manifestace skryté úzkostné poruchy nebo sociofobie*“. Podobně Býtešnicková (2012) uvádí, že se jedná o hraniční problematiku, na pomezí logopedie, foniatrie, psychiatrie či psychologie. Při selektivním mutismu dítě v určitých situacích vůbec nemluví. Porucha je podmíněná psychologicky, příčinou může být úzkost, citlivost, odpor apod. Autorka vysvětluje, že oněmění je dáno situací samotnou. Nezřídka dítě hovoří pouze v bezpečí rodiny, nebo naopak dítě mluví např. s prarodiči, nikoliv však s rodiči. S dítětem je nutné hledat jiné způsoby komunikace, u dítěte by mělo být také posilováno jeho sebevědomí, dítě by za nemluvení nemělo být trestáno. Není také dle autorky vhodné stavět dítě co centra pozornosti. Nezbytné je zachovávat klidný a trpělivý přístup a nevzdávat se v úsilí dítěti pomoci.

3 PODPORA KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Role mateřské školy při rozvíjení komunikační kompetence předškolního dítěte je z našeho pohledu velmi významná a mnohdy i nezastupitelná. Mateřská škola plní důležitou roli v socializaci dítěte předškolního věku, právě v prostředí mateřské školy dochází k rozvoji sociálních dovedností dětí, k nimž patří i komunikace. Dítě opouští úzký rodinný rámec, dostává se do kolektivu vrstevníků, s nimiž se musí domluvit, stejně jako s učitelkou v mateřské škole. V mnohých aspektech může učitel mateřské školy kompenzovat případné nedostatky v řeči dítěte, které vyplývají z nevhodného rodinného prostředí, což se týká např. dětí pocházejících ze sociálně slabších rodin, dětí, jimž se rodiče nedostatečně věnují apod.

Třetí kapitola bakalářské práce přibližuje roli mateřské školy v rozvoji řeči předškolního dítěte. V úvodu jsou charakterizovány podmínky rozvoje komunikační kompetence dětí navštěvujících mateřské školy, stručně je přiblíženo, jaký by měl být rozvoj řeči dětí v mateřských školách dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Důraz je kladen zejména na roli učitele v této oblasti, včetně uvedení možných způsobů (technik, metod, dílčích her apod.), jak učitel může přispívat k tomu, aby dítě na konci předškolního období bylo vybaveno dostatečnou úrovní komunikační kompetence.

3.1 Podmínky rozvoje komunikační kompetence dítěte v prostředí MŠ

Průcha (2011) vysvětluje, že důraz na rozvoj komunikační kompetence u dětí navštěvujících mateřské školy byl v českém prostředí kladen již v době před rokem 1989. Autor zmiňuje tzv. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984, v němž byly úkoly jazykové výchovy rozpracovány do čtyř hlavních okruhů, kterými bylo rozvíjení slovní zásoby, péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči předškolních dětí, osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluveného projevu, včetně rozvíjení povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka. Poslední oblast představovalo rozvíjení souvislého vyjadřování.

Otázku, zda dítě lépe prospívá v mateřské škole, či v rodinném prostředí, nelze jednoduše zodpovědět. Lze předpokládat, že věnují-li se rodiče dítěti optimálně

či alespoň dostatečně, dítěti se dostává vhodných podmínek k osobnostnímu vývoji, včetně rozvoje řeči. Skutečností však zůstává, že ne vždy mohou rodiče zůstat se svým dítětem několik let doma. Matky nastupují brzy po porodu do práce. V souvislosti s tím stojí za zmínku, že od roku 2020 budou do spádových mateřských škol přednostně přijímány i děti dvouleté (ČOSIV, 2016). Mnozí odborníci se této změně vyplývající z novely školského zákona brání. Z určitých hledisek však nemusí být docházka i takto malého dítěte do mateřské školy nevhodná. Splavcová a Kropáčková (2016) jsou toho názoru, že s ohledem na rozvoj řeči může být umístění dvouletého dítěte do mateřské školy naopak výhodou. V domácím prostředí totiž nejsou děti svými rodiči či jinými blízkými osobami nuceny příliš rozvíjet svoji řeč, neboť jim rodiče většinou rozumí, i když nevyslovují správně, nebo se vyjadřují velmi jednoduše – rodič je v úzkém sepětí se svým potomkem, je uvyklý jeho mluvě, hodně se dítěti přizpůsobuje. Oproti tomu v mateřské škole je dítě ke slovní komunikaci mnohem více motivováno, neboť se potřebuje dorozumět s učiteli, ostatními dětmi, a nevystačí si např. s neverbální komunikací nebo nedbalým slovním projevem.

Podobně Průcha (2011) uvádí, že nelze jednoznačně tvrdit, že rodinné prostředí je z hlediska rozvoje řeči předškolního dítěte vždy tím nejlepším zázemím. Autor zmiňuje, že v tomto ohledu naopak prospívá pobyt v mateřské škole dětem, které pocházejí ze sociálně slabších rodin, nebo z rodin s nižší úrovní vzdělání rodičů. Bezpochyby se také bude lépe rozvíjet řeč dítěte v mateřské škole než v rodině, je-li takové dítě svými rodiči např. zanedbáváno, není dostatečně stimulováno k řečovému projevu apod. Dle Průchy (2015) otázka, zda dítě prospívá lépe v rodinném prostředí, nebo v prostředí mateřské školy, je předmětem zájmu vědeckého zkoumání již mnoho let. Dle autora se v českém prostředí, v návaznosti na zvyšující se zaměstnanost matek v 60. a 70. letech minulého století, začala objevovat kritika předškolní výchovy, poukazující na vytrženost dítěte z rodinného prostředí. Objevovaly se názory, že umístěním dítěte do mateřské školy trpí zejména jeho řečový vývoj, který je v mateřské škole stimulován méně než v rodině při neustálé komunikaci dítěte s matkou. Jak autor uvádí, rozvoj jazykových a komunikačních dovedností je podmínkou celkového kognitivního a emocionálního vývoje dítěte, edukační prostředí mateřské školy se tedy jeví jako méně vhodné ve srovnání s prostředím rodinným. Dle téhož zdroje však toto tvrzení

bylo vyvráceno četnými výzkumy (jednalo se např. o longitudinální studii Osborna a Milbanka z roku 1987). Autor tedy shrnuje, že prostředí mateřské školy výrazně prospívá z hlediska rozvoje řeči zejména dětem vyrůstajícím v socioekonomicky znevýhodněném rodinném prostředí, pro ostatní děti spočívá přínos mimo jiné v přípravě na školní období, přičemž vždy je ale důležité, jaká je kvalita edukačního prostředí.

Podmínky rozvoje řeči u předškolních dětí v prostředí mateřských škol jsou také specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). V tomto dokumentu jsou uvedeny vzdělávací cíle týkající se rozvoje jazyka a řeči. Patří k nim rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (tj. vnímání, naslouchání a porozumění) i dovedností produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluveného projevu, vyjadřování). Děti mají být vedeny k obecnému rozvoji komunikačních schopností, měly by si také osvojit některé poznatky a dovednosti, jež následně využijí ve škole při čtení či psaní (MŠMT, 2017a).

I když jsou v tomto dokumentu stanoveny výstupy, kterých by mělo být předškolní dítě schopno dosáhnout, z výzkumů Zajitzové či Býtešnickové (viz níže) vyplynulo, že úroveň komunikační kompetence dětí předškolního věku neodpovídá takto do určité míry stanovené normě.

Zajitzová (2011) realizovala vlastní výzkum v rámci disertační práce, kterého se zúčastnilo celkem 100 dětí předškolního věku, které měly následující rok nastoupit do první třídy základní školy. Výzkum byl realizován ve čtyřech MŠ v Olomouci. Ze zjištěných výsledků mimo jiné vyplynulo, že výslovnost dětí nedosahuje úrovně požadované pro ukončení předškolního vzdělávání. Tempo řeči a ovládání dechu byly téměř u dvou třetin dětí v normě, souvisle a plynule hovořilo 72 % dětí, vhodně formulovat věty dokázalo 70 % dětí. Samostatně dokázalo vyprávět své zážitky pouze 58 % dětí, vyprávět děj podle obrázků dokázalo – opět samostatně – pouze 44 % dětí. Výrazné potíže měly děti s identifikací koncové hlásky ve slově – nechybovalo jen 32 % dětí. Shodnou a neshodnou dvojici obrázků správně identifikovalo 78 % dětí, avšak napsat a rozpoznat napsané vlastní jméno dokázalo 89 % dětí. Další analýzou dat dospěla autorka ke zjištění, že požadavky RVP PV dokázalo v maximální možné míře

splnit pouze 6 % sledovaných dětí, průměrná úroveň komunikačních kompetencí činila u chlapců 84,71 %, u dívek 89,43 %.

Býtešnicková (2007) realizovala svůj výzkum na vzorku 3 317 dětí ve věku 4-6 let. Pouze 31,5 % těchto dětí bylo schopno samostatně a smysluplně vyjádřit své myšlenky, pocity, úsudky apod., vést průměrně rozhovor bylo schopno 33,6 % dětí, jen 26,6 % dětí dokázalo pojmenovat většinu věcí, které je obklopovaly, velmi dobře porozumět slyšenému dokázalo 22,3 % dětí, formulovat otázky či na ně vhodně odpovídat zvládlo správně 24,2 % dětí, učit se nová slova nebo se ptát na ta, kterým dítě nerozumí, dokázalo velmi dobře 26,6 % dětí, popsat skutečnou situaci podle obrázků dokázalo velmi dobře 25,2 % dětí, velmi dobře chápalo slovní humor a vtip 30,6 % dětí. Autorka dále uvádí, že příčina těchto nedostatků spočívá mimo jiné i v nedostatečné profesní přípravě učitelů MŠ, která nereflektuje trendy v předškolním vzdělávání. Podle autorky ne vždy učitelé v MŠ správně vyslovují, nejsou vždy dostatečně obeznámeni s ontogenezí řeči, ne vždy dokáží rozpoznat vady či nedostatky v řeči dětí, které vyžadují vhodnou odbornou péči.

3.2 Role učitele MŠ v rozvoji komunikační kompetence dítěte

Zajitzová (2011) je přesvědčena o tom, že by měl být předškolní pedagog schopen dostatečně stimulovat a podporovat rozvoj komunikační kompetence dětí, zároveň by však měl být i určitým odborníkem v oblasti psychologie: měl by být obeznámen se zákonitostmi vývoje, včetně vývoje řeči, měl by také ovládat některé z metod pedagogické diagnostiky, neboť to umožňuje zavčas odhalit případné nedostatky, poruchy ve vývoji apod., což následně umožňuje také včasnou a vhodnou intervenci v této oblasti, např. ze strany logopeda. Podle autorky také platí, že prostředí mateřské školy musí být dostatečně podnětné pro rozvoj řeči, učitel musí být schopen nabízet dítěti takové aktivity, které v něm vzbudí zájem věnovat se dané činnosti. Jedná se o tzv. vzdělávací nabídku, která by podle autorky měla být rozmanitá, respektující podmínky a možnosti mateřské školy, ale též potřeby a zájmy dětí, které ji navštěvují. Pro děti by tato nabídka měla být srozumitelná, prakticky užitečná a měla by být činnostního rázu.

Slančová (1999, in Průcha, 2011) ve vlastním výzkumu, jehož respondenty byly učitelky mateřské školy (jednalo se o 13 tříd v 5 mateřských školách v Prešově), zjistila, že jazykový profil sledovaných učitelek je na dobré úrovni. Co se týče obsahu komunikace učitelek s dětmi, nejčastěji byly zjištěny reaktivní komunikační funkce (výzvy, povzbuzování, příkazy aj.), z hlediska pragmatického byl identifikován jako základní znak řeči kooperativní charakter. Řečové projevy učitelek byly označeny jako kladné, emočně zabarvené. Co se týče syntaktické struktury řeči učitelek, převládala simplifikační a klarifikační záměr (převládaly dvoučlenné syntaktické konstrukce, přitomno bylo malé množství pasivních konstrukcí, užívání adverbialního určení příčiny). Učitelky užívaly hodně zdvořilých slov, ve vztahu k dětem převládaly pochvaly nad výtkami, velmi málo užívaly učitelky slova jako muset. Obecně bylo podle autorky zřejmé, že učitelky přizpůsobují svoji mluvu věku dětí, ať již co se týče užívání konkrétních slov, tak i v rovině emočního vztahování se k dětem.

Toto zjištění je bezpochyby pozitivní. Jak bylo blíže charakterizováno v první kapitole práce, předškolní děti potřebují zažívat jistotu a bezpečí, bezpodmínečné přijetí. Jen za těchto podmínek lze cíleně rozvíjet osobnost dítěte, jeho dílčí schopnosti. Dítě musí učitelce v mateřské škole věřit. Domníváme se, že bez naplnění této základní podmínky bude pro učitelku velmi obtížné získat dítě ke spolupráci a navodit takové prostředí, v němž bude dítě schopné plně se soustředit na předkládané aktivity.

Bendová (2014) upozorňuje na nutnost citlivého přístupu učitelek v MŠ ke svěřeným dětem. Dle autorky by nemělo docházet k tomu, aby učitelka nutila dítě mluvit, pakliže ono nechce. Rozhodně nelze zesměšňovat dítě před jinými dětmi např. kvůli nesprávné výslovnosti (resp. zesměšňovat dítě by učitelka nikdy neměla, a to ani v případě, kdy není přítomno publikum). Je důležité nepřerušovat dítě, pakliže hovoří, nevyčítat dítěti, že málo mluví nebo špatně mluví, nevystavovat dítě situacím, v němž by mohlo selhat nebo cítit se neúspěšně, nepřeceňovat, ale ani nepodceňovat komunikační schopnosti dítěte, nenutit dítě k řečovému projevu před cizími lidmi apod. Děje-li se tak, dítě může ztratit zájem komunikovat, mohou se u něj také v oblasti řeči rozvinout potíže.

3.3 Způsoby rozvoje komunikační kompetence dítěte v mateřské škole

V RVP PV je specifikováno, jaká měla být vzdělávací nabídka v mateřské škole s ohledem na rozvoj řeči dítěte. Učitel by měl dle tohoto dokumentu s dětmi realizovat následující aktivity:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, a to jak v dyadickém vztahu, tak i ve skupině. Děti mohou vyprávět, co zažily, vytvářet vlastní příběhy podle obrázků, povídat o tom, co slyšely od někoho jiného apod.;
- vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma;
- poslech pohádek, příběhů, ale i jejich sledování ve filmu či v divadle;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- s dětmi je možné prohlížet si knížky, ale učit je též grafickému napodobování symbolů, tvarů, písmen a čísel – jedná se o přípravu na školní docházku;
- zařazovat hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- v neposlední řadě by děti měly být úměrně svému věku seznamovány s médii (MŠMT, 2017a).

V mateřské škole lze podle Býtešnickové (2012) podpořit rozvoj jednotlivých jazykových rovin, a to užitím dílčích cvičení zaměřených na různé schopnosti a dovednosti dítěte. Rozvoj foneticko-fonologické roviny lze podpořit dechovým cvičením, fonačním cvičením,⁶ cvičením fonematické diferenciací, cvičením artikulace. Je vhodné využít zpěv, básničky, říkanky, neboť ty mimo jiné napomáhají rozvoji rytmického cítění a dynamiky řečového projevu. Tyto aktivity doporučuje i Zajitzová (2011), která uvádí, že rozvíjení komunikační kompetence zahrnuje mimo jiné také rozvoj smyslové percepce (jedná se zejména o zrak a sluch). Dle autorky je v rámci rozvoje sluchu

⁶ Fonační cvičení jsou zaměřena na tvorbu hlasu. Hájková (2011) uvádí, že začátečníci, včetně předškolních dětí, mají tendenci nasazovat fonaci křečovitě z krku namísto toho, aby se zaměřovali na rozeznání rezonančních obličejových dutin. Fonační cvičení je nutné začínat vždy s nízkou intenzitou zvuku. Zejména u menších dětí je dle autorky vhodné či dokonce nutné naučit dítě relaxovat, neboť pokud např. dítě často křičí, propadá vzteku, jedná impulzivně, překrývají se hlasivky a sliznice, hlas následně tvoří dítě s velkou námahou.

možné děti vést např. k vnímání a rozlišování zvuků z blízkého a vzdálenějšího okolí, děti mohou tyto zvuky také napodobovat. Osvědčuje se zařazovat do práce s dětmi také dramatizaci, rytimizaci slov – děti mohou slova zároveň vytleskávat, vydupávat. Autorka doporučuje také hru se slovy – je možné sluchově rozlišovat slova podobná (dle různých kritérií, např. délky, měkkosti, významu). Co se týče vizuální percepce, i v tomto případě může být nabídka aktivit realizovaných v mateřské škole velmi rozmanitá – autorka zmiňuje např. hry zaměřené na rozlišování figury a pozadí, celku a jeho částí, rozlišování stejných a rozdílných obrázků, dokreslování obrázků, skládání puzzle, kostek.

Na morfologicko-syntaktickou rovinu se učitelé v mateřských školách zaměřují průběžně, důraz na tuto rovinu jazyka je však patrný zejména v období před vstupem dítěte do školy – do programu bývají zařazovány didaktické hry, cvičení a hry podněcující rozvoj gramatické stavby řeči apod. Býtešnicková (2012) doporučuje pro rozvoj pragmatické roviny jazyka využívat různé hry, např. „přehlídkové molo“, kdy se na vytvořeném pódiu střídají moderátorské dvojice komentující „modelky“ a „modely“ na přehlídkovém mole. Děti se učí dialogu, osvojují si další role, učí se hovořit před publikem apod. K dalším vhodným metodám rozvoje pragmatické roviny řadí autorka např. popis obrázku, reprodukci příběhu, samostatné vyprávění apod. Podle Zajitzové (2011) by měl učitel vždy při dílčích aktivitách volit témata, která jsou dítěti blízká, s nimiž má určitou zkušenost – ke vhodným oblastem patří např. rodina, mateřská škola, pohádky, kamarádi, zájmy, zvířata apod. S tím, jak se postupně rozvíjejí kognitivní funkce, včetně myšlení, lze volit i témata více abstraktní, pracovat s fantazií, obohacovat dítě o nové poznatky. Tím se rozvíjí i rovina lexikálně-sémantická, protože se obohacuje aktivní i pasivní slovník dítěte, zlepšuje se porozumění řeči.

V případě, že dítě má v oblasti komunikace potíže, je vhodné přizvat ke spolupráci odborníka, tj. zejména logopeda. Logoped může s dětmi pracovat i v prostředí mateřské školy. Logoped nemusí navíc pracovat pouze s dětmi, u nichž se vyskytují obtíže v oblasti řeči, ale práce logopeda v prostředí mateřské školy může mít i preventivní charakter. Bendová (2014) provedla výzkumné šetření ve 100 náhodně vybraných běžných mateřských školách. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že ve 34 mateřských školách je dvakrát týdně realizována logopedická prevence,

v případě dalších 26 MŠ probíhá logopedická prevence denně, u 13 MŠ jednou týdně, ve 14 MŠ dokonce čtyřikrát týdně. I když jsou tato čísla poměrně vysoká, jak autorka dále uvádí, téměř v polovině mateřských škol, je-li tento rozsah rozpočítán na čas strávený s dětmi během týdne, probíhá logopedická prevence pouze 5 minut denně, v případě 17 MŠ navíc jen u dětí starších 4 let. Jako negativní se jeví zjištění, že je tato logopedická prevence většinou zajišťována samotnými učitelkami MŠ, přičemž v 58 % případů nemají učitelky žádné logopedické vzdělání. Pouze ve 3 mateřských školách zajišťuje logopedickou prevenci logoped. Jako problematická se jeví také skutečnost, že v 75 % případů se těchto aktivit nezúčastňují rodiče.

3.4 Otázky dětí předškolního věku a reakce na ně

Podle Havigerové a kol. (2013, s. 24) je otázka „výrok, který zachycuje neznámé prvky nějaké situace nebo úlohy, vyžadující si vysvětlení.“

Tomanová (1992) vysvětluje, že otázka je výsledkem kognitivního procesu a vyjadřuje rozpor v obsahu poznání, který je přímo verbalizován otázkou. Pokud jedinec klade otázku, nejprve ji musí vytvořit a následně prezentovat – tento postup je základem kladení otázek. Co se týče kladení otázek učitelem žákům, v jejich počtu není výraznější rozdíl mezi předškolním a základním vzděláváním, liší se však jejich obsah, neboť učitelky mateřských škol se většinou zaměřují na reprodukci již dříve poznaného, otázky kladené učitelkami mateřských škol jsou také více stereotypní a monotónní.

Komunikace je podle Gavory (2005) základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání ze strany učitele. Komunikují jak učitel, tak i žáci (děti), a to verbálně i neverbálně. Obsah a metody výuky nevstupují do vyučování přímo, ale právě prostřednictvím komunikace. Komunikace ovšem podle autora slouží také k rozvíjení vztahů ve třídě a sociální konstrukci života ve třídě.

Kutálková (2010) vysvětluje, že dítě má zdravou touhu poznávat vnější i svůj vnitřní svět, což se projevuje právě kladením otázek. Dítě se ptá na to, co zná, ale i co nezná, a je úkolem dospělého otázky zodpovídat, věnovat jim a dítěti pozornost, i když se dítě ptá opakovaně. Neděje-li se tak, dítě podle autorky ztrácí zájem se ptát. To je ovšem

závažné, protože otázkami dítě nechce pouze poznávat svět, ale navazuje i vztah s druhým člověkem. Podle autorky se následně takové dítě „*méně ptá, méně se dovídá, stagnuje ve vývoji, zaostává za svými možnostmi. Mluvit se naučí, samozřejmě. Ale jeho vyjadřování bude chudší, než by mohlo být.*“ (Kutálková, 2010, s. 34).

Podle Gavory (2005) děti v mateřské škole pokládají učitelům více otázek než později ve škole základní. Je to dáno odlišným stylem výuky, kdy se učitelé v základní škole drží především transmisivního modelu vyučování. Příčina však může spočívat i na straně žáků, kteří se ostýchají ptát, nemají zájem o učivo, případně se neptají z důvodu svého nízkého statutu ve školní třídě.

Otázky, které dítě klade, mohou být otevřené nebo uzavřené, mohou být zaměřeny na analýzu a syntézu poznatků, hodnocení či organizaci vyučování (Gavora, 2005). Havigerová a kol. (2013) uvádí, že nejprve děti kladou otázky začínající příslovcem kde, později proč, kdy. Nejprve jsou dětmi kladeny otázky zjišťovací, otevřené, později otevřené doplňující, které nemají správný slovosled, který je upraven později. Od tří let se otázky stávají trvalou strukturou v kognici či obecně myšlení a též nedílnou součástí lidské komunikace.

Za pozornost stojí výzkum Tomanové (1987, in Mareš a Křivohlavý, 1995), která se zaměřila na to, jak odlišná výchovná prostředí (rodina a mateřská škola) ovlivňují aktivitu dítěte s ohledem na tvorbu otázek. Autorka zjistila, že v rodině dítě komunikuje spontánně, dítě je aktivní a zcela přirozeně střídá roli tazatele a posluchače. V mateřské škole se ovšem mění činnost dítěte, učitelka často strukturuje volný čas, místo her nastupuje řízené vyučování, která má dle tohoto zdroje za následek utlumení aktivity dítěte v souvislosti s komunikací – během sledovaných 6 dnů, kdy výzkum probíhal, děti položily 3 800 otázek, v průměru jedno dítě položilo 126 otázek, v mateřské škole všechny sledované děti položily dohromady pouze 35 otázek. Jak autorka dále zjistila, učitelky při dotazování nezohledňovaly věk dítěte, některé otázky tak nebyly pro děti příliš složité. Děti odpovídaly stručně, ne příliš souvisle, převládaly jednoslovné odpovědi. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 94) v návaznosti na tato zjištění soudí, že pasivita žáků v kladení otázek možná již začíná v mateřské škole: „*děti se záhy přesvědčují, že ve školních situacích není čas (a v některých případech ani chuť) na jejich dotazy. Škola se jim (bohužel) začíná jevit*

jako místo, kde se má sedět, poslouchat výklad, na vyzvání stručně odpovídat, ale nepřicházet se zvládavými dotazy.“

Toto zjištění je bezpochyby závažné a alarmující, a to i s ohledem na skutečnost, že právě otázky podle Havigerové a kol. (2013) rozvíjejí kritické myšlení, což poznal již v 5. století př. n. l. Sokrates, který u svých žáků kritické myšlení podněcoval, a to formou dialogu, v němž hrály otázky zcela klíčovou roli.

Shrňme-li roli mateřské školy a učitelů mateřských škol v rozvoji komunikační kompetence u dětí předškolního věku, z uvedených poznatků vyplývá, že je této problematice věnována v mateřských školách velká pozornost, ne vždy však skutečně dochází k optimálnímu rozvoji řeči u předškolních dětí. Je jisté, že učitelka mateřské školy nemůže zcela reparovat nedostatky dané např. individuálními dispozicemi dítěte nebo nevhodnou rodinnou výchovou, nemůže ani změnit všechny podmínky realizace předškolního vzdělávání. I přes určité překážky, s nimiž se učitelé v MŠ setkávají, však lze považovat pedagogickou práci učitelů mateřských škol za velmi důležitou s ohledem na rozvoj řeči předškolních dětí. V případě potíží je však dle našeho názoru nutné, aby byla posílena kooperace učitelů MŠ s rodiči dětí a odborníky, např. logopedy. Souhlasíme také s názorem, že je vhodné, aby se učitelům MŠ dostávalo co největší odborné průpravy v oblasti rozvoje komunikační kompetence předškolních dětí.

Zároveň se domníváme, že není vhodné zaměřovat se pouze na případné obtíže a slabé stránky dětí. Pokud dítě má zájem komunikovat, je nutné jej v tomto ohledu podporovat, a to i přesto, že jeho mluva není dokonalá. Dle našeho názoru je úkolem učitelů MŠ především přijímat dítě takové, jaké je, zajímat se o to, co je pro dítě důležité. Velký prostor v tomto ohledu představují také otázky, které děti kladou. Prostřednictvím dotazování dítě objevuje a absorbuje okolní svět, stává se důležitým komunikačním partnerem, kompetentním, rovnocenným, neboť dítě v okamžiku, kdy se ptá, řídí komunikaci. Domníváme se také, že zájem o to, na co se děti ptají, přibližuje druhou osobu (rodiče, učitele) k dítěti, což opět rozšiřuje možnosti, jak s dítětem dále pracovat, jsou-li v jeho řeči zjištěny některé vady, poruchy, nedostatky. Na problematiku otázek předškolních dětí jsme se zaměřili v rámci našeho vlastního výzkumu, který je popsán v praktické části práce.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE A V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

V následující kapitole popisujeme vlastní výzkumné šetření, které bylo realizováno především v prostředí mateřské školy, se zapojením rodičů dětí, kteří na výzkumu taktéž participovali a získávali data týkající se řeči svých potomků v rodinném prostředí.

Ve čtvrté kapitole práce nejprve přibližujeme výzkumný problém, cíl výzkumu a z něj odvozené výzkumné otázky. Charakterizujeme užitou metodologii výzkumu, popisujeme výzkumný soubor a prezentujeme též zjištěné výsledky výzkumu.

4.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumný problém zněl: jaká jsou specifika otázek předškolních dětí?

Cílem výzkumu bylo popsat a analyzovat otázky, jaké kladou děti předškolního věku.

Stanoveny byly následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Co je obsahem otázek dětí předškolního věku?

VO2: Jaké jsou otázky dětí předškolního věku z hlediska jazykových rovin?

VO3: Jak se liší otázky mladších a starších dětí předškolního věku?

VO4: Při jakých příležitostech pokládají děti otázky v mateřské škole?

VO5: Jak se liší obsah otázek kladených dětmi v rodině a v mateřské škole?

4.2 Metodologie výzkumu

Jako nejvhodnější typ výzkumu byl zvolen výzkum kvalitativní, který dle Reichela (2009) umožňuje porozumět zkoumanému problému – sledovaný fenomén je nahlížen v autentickém prostředí, v co nejvíce komplexní podobě, hledány jsou vztahy mezi zkoumanými jevy. Výzkumník pracuje s nenumernými daty, tedy jak jejich získávání, tak i zpracování probíhá podle autora nestandardizovaným způsobem. Toto šetření je tedy velmi intenzivní, nutný je hlubší a delší kontakt s terénem. Sběr dat končí teoretickým nasycením, přičemž je nutné získávaná data vyhodnocovat průběžně. Jak však autor uvádí, u tohoto typu výzkumu bývá problematické zobecnění dat,

výpověď získaná kvalitativním výzkumem je jedinečná, umožňuje dobře popsat konkrétní podmínky či situace.

Výzkumná data, s nimiž jsme v bakalářské pracovali, pocházela od učitelek vybrané mateřské školy a též od některých rodičů dětí, které tato zařízení navštěvují. Úkolem učitelek a rodičů bylo zapisovat otázky dětí, přičemž děti byly rozděleny do dvou skupin: na děti mladší (3-5 roky) a děti starší (5-6 let).

Výzkum probíhal v období od 25. 9. 2016 - 31. 1. 2017, a to jak v prostředí mateřské školy, tak i v rodinném prostředí dětí, které se výzkumu zúčastnily.

Jak již bylo uváděno, získávaná data byla průběžně analyzována. V okamžiku, kdy údaje poskytované učitelkami a rodiči již nepřinášely nové poznatky s ohledem na výzkumné otázky, data jsme považovali za teoreticky nasycená a sběr dat byl ukončen.

Metodami výzkumu bylo pozorování, analýza dokumentů a vytváření trsů. Děti byly pozorovány v prostředí mateřské školy a rodiči přímo v rodině, při analýze dat jsme vycházeli z materiálů poskytnutých učitelkami mateřské školy a rodiči, kteří poskytli soubor otázek, které vybrané děti ve sledovaném období kladly. Tato data byla analyzována v závislosti na jednotlivých výzkumných otázkách (kritéria analýzy dat jsou uvedena vždy u příslušné výzkumné otázky v podkapitole 4.4). K analýze dat byla užita metoda trsů, která dle Miovského (2006) umožňuje seskupovat a konceptualizovat výroky do skupin dle výskytu určitého jevu či překryvu (tematického, časového, prostorového, personálního apod.). Data jsou srovnávána, seskupována do větších kategorií (trsů), pomocí tohoto postupu vznikají obecnější jednotky.

Během celého výzkumu byl důraz kladen na jeho etiku. Neuvádíme tedy přesný název mateřské školy, v níž výzkum probíhal, jména dětí jsou taktéž pozměněna. Všichni dospělí (rodiče i učitelé) souhlasili s účastí ve výzkumu a kdykoliv mohli tuto účast ukončit, čehož však nevyužil žádný z oslovených rodičů ani učitelů. Učitelé i rodiče byli seznámeni s cílem výzkumu a byla jim také dána možnost seznámit se s jeho výsledky. Otázky, které děti kladly, byly zaznamenávány písemně. Pokud se dítě ptalo, co si dospělý píše, bylo mu sděleno, že jej zaujalo to, na co se dítě táže, avšak záměrně děti nebyly informovány o tom, že jsou jejich otázky zapisovány, neboť by tato informace mohla ovlivnit četnost či způsob kladení otázek.

4.3 Popis výzkumného souboru

Výzkum probíhal ve vesnické mateřské škole, v níž jsou dvě třídy. Děti jsou do tříd rozděleny dle věku. Jednu třídu tak tvoří děti ve věku 3-5 let, druhou třídu děti ve věku 5-6 let. V každé třídě je 25 dětí.

Výzkumný soubor tedy tvořily děti z této mateřské školy. Jejich otázky byly roztrženy do sedmi skupin. První skupinu tvořily otázky dětí ze třídy č. 1 (3-5 let) – přehled těchto otázek je uveden v příloze č. 1. Otázky byly sesbírány od 8 dětí – konkrétně od 4 chlapců a 4 děvčat. Druhou skupinu tvořily otázky dětí ze třídy č. 2 (5-6 let) – přehled těchto otázek je uveden v příloze č. 2. Těchto dětí bylo 20, přičemž chlapců bylo 12 a děvčat 8. Další čtyři skupiny tvoří otázky 4 dětí ve věku 5-6 let. Jedná se o otázky, které kladly děti jak v rodinném prostředí, tak i v prostředí mateřské školy. Poslední soubor tvoří otázky pětileté dívky, které byly zachyceny v domácím prostředí. Počet sesbíraných otázek od jednotlivých dětí či jejich skupin je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Počty otázek od dětí z MŠ i z rodiny

Původ otázek	Počet otázek	
	N	%
Mladší děti v MŠ	17	5,99 %
Starší děti v MŠ	72	25,35 %
Jana v MŠ (5,5 let)	26	9,16 %
Jana doma	50	17,61 %
Jirka v MŠ (5 let)	6	2,11 %
Jirka doma	26	9,16 %
Radek v MŠ (6 let)	12	4,23 %
Radek doma	6	2,11 %
Karolína v MŠ (5 let)	8	2,82 %
Karolína doma	37	13,03 %
Kateřina doma (5 let)	24	8,43 %
Celkem	284	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Jak je z tabulky 1 zřejmé, nejvíce otázek bylo sesbíráno od starších dětí v MŠ (jednalo se o 72 otázek, které tvořily více než čtvrtinu všech sesbíraných otázek). Od Kateřinky byly získány otázky pouze z domácího prostředí.

Celkem bylo analyzováno 284 otázek od 28 dětí.

Co se týče základní charakteristiky dětí, od nichž byly získány otázky jak z domácího prostředí, tak i z prostředí mateřské školy, u žádného z dětí nebyla doposud zjištěna vada řeči. Z tohoto výzkumného souboru vyniká Jana, která je ze sledovaných dětí nejvíce komunikativní, je velmi inteligentní (dle rodičů Jany nadprůměrně inteligentní), zvědavá. Velmi dobrá komunikační dovednost Jany je patrně značně ovlivněna i působením matky, která se snaží rozvíjet u dcery dílčí schopnosti, hodně se jí věnuje, což je patrné i z toho, že tato matka dodala v porovnání s ostatními rodiči, kteří zapisovali otázky dětí v domácím prostředí, nejvíce otázek, které navíc sama dle zvolených kritérií roztřídila do určitých kategorií.

Jiří je chlapec živý, intenzivně se zajímá o vnější dění, hodně se ptá, otcem je veden k praktickým činnostem. Radek, jak je patrné i z otázek uvedených v příloze č. 5, rozvíjí zejména intelektuální zájmy, zajímá se o vesmír, vědu a techniku. Má bohatou slovní zásobu, podobně jako Jana. Karolína je dívka citlivá, její řečová produkce bývá situačně ovlivněna – pokud si je nejistá (např. v kontaktu s neznámými lidmi), mluví méně či nemluví vůbec, pozoruje však probíhající komunikaci a po čase se do rozhovoru zapojí. Kateřina je taktéž komunikativní, tíhne k mladším dětem, ráda jim něco vysvětluje, pomáhá. Rodinné prostředí všech těchto dětí lze nazvat podnětným.

4.4 Výsledky výzkumu

V následující kapitole podáváme přehled zjištěných výsledků, a to dle stanovených výzkumných otázek.

4.4.1 Obsah otázek

V rámci první výzkumné otázky bylo zjišťováno, co je obsahem otázek dětí předškolního věku. Otázky odpovědí byly roztříděny do trsů dle významu, který v nich byl obsažen. Přehled vytvořených trsů je uveden v tabulce č. 2, v níž je také uveden

počet otázek, které byly k danému trsu přiřazeny. Uváděna je absolutní a relativní četnost těchto otázek v daných trsech.

Tabulka 2: Kategorie otázek (trsy)

Druhy otázek (trsy)	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dotaz na vlastní osobu	33	11,62 %
Dotaz na druhou osobu	85	29,93 %
Význam slova, spojení	31	10,92 %
Sdělení informace	33	11,62 %
Pochopení souvislostí	44	15,49 %
Otázky po svolení	33	11,62 %
Otázky na jevy v budoucnosti	22	7,74 %
Dotaz na provádění činnosti	3	1,06 %
Celkem	284	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Z tabulky č. 2 je zřejmé, že nejpočetněji byly zastoupeny otázky dětí vztahující se k druhé osobě – těchto otázek bylo ve sledovaném souboru dat 85 (29,93 %). Druhou nejpočetněji zastoupenou kategorií představovaly otázky týkající se pochopení souvislostí daného jevu či vlastností jevu – těchto otázek bylo 44 (15,49 %). Naopak nejméně bylo položeno dětmi předškolního věku otázkami týkajícími se provádění činnosti – položeno bylo pouze 3 (1,06 %).

Názvy trsů zachycují obsah či význam těchto kategorií. Pro snazší pochopení dále v textu vysvětlujeme, jaké otázky byly do trsů přiřazeny a uvádíme také některé příklady otázek, které děti pokládaly.

Dotaz na vlastní osobu

Do trsu byly zařazeny otázky, které byly vztaženy k osobnosti dítěte, přičemž děti pokládaly tři různé formy těchto otázek.

V prvním případě se jednalo o otázky, kterými děti informovaly druhou osobu o jevech týkajících se jejich vlastní osoby. Děti v tomto případě užily otázku, aby dotyčnému

(učitelce v mateřské škole, spolužákovi v mateřské škole či rodiči) sdělily informaci, která pro ně patrně byla významná, kterou chtěly, aby druhý o nich věděl. Lze tvrdit, že namísto položení otázky mohly děti danou skutečnost říci pouze větou oznamovací, což však neučinily (můžeme se pouze domnívat, co bylo motivem položení otázky – zvýšení zájmu dotazovaného o sdělení, nejistota v tom, jak danou informaci sdělit, význam informace pro samotné dítě apod.).

Do tohoto trsu byly zařazeny např. tyto otázky:

„Jani, víš, že já bych chtěla být raději chlap?“

„Víte, že jsem našla první parůžek v životě?“

„Jani, víš, že já už chodím na brigádu?“

Do tohoto trsu však byly zařazeny i otázky, kterými děti naopak od druhé osoby zjišťovaly informace o sobě samotném, tedy druhá osoba byla tím, kdo dítěte rozšiřoval poznání o vlastní osobě.

„Jaké jsem znamení?“

„A budu mít ještě bratříčka nebo sestřičku?“

„Kdy budu moci jít zase ven? Kdy už budu zdravá?“

Třetí forma otázek zahrnutých do trsu „Dotaz na vlastní osobu“ byla otázkami, kterými dítě začínalo komunikaci na téma vlastní osoby, přičemž otázka poutala zájem dotazovaného, vybízela k další komunikaci (další otázce ze strany dotazovaného či odpovědi, kterou by dítě navázalo sdělením konkrétní informace). Jednalo se např. o tyto otázky:

„Víš, co budu, až budu velká?“

„Víš, na co všechno budu hrát?“

„Víš, proč chci jezdit do solné jeskyně?“

Z některých otázek je patrné, že mohly být zařazeny i do jiného trsu – to se týká např. otázky *„Víš, na co všechno budu hrát“* nebo otázky *„Víš, co budu, až budu velká?“* Nabízelo se zařazení těchto otázek do trsu Otázky na jevy v budoucnosti, nicméně při rozřazování otázek do jednotlivých trsů jsme považovali za klíčový i smysl položení

otázky, motivaci k jejímu kladení. Dítě touto otázkou poutalo zájem druhé osoby na sebe samotného, což jsme nadřadili druhému významu, tj. dotazování se na jevy v budoucnosti. Důvodem této kategorizace bylo zohlednění vývojového hlediska: děti se v předškolním věku vymaňují ze závislosti na primárním pečovateli, na konci třetího roku je vyvinuta (více či méně) osobnost dítěte. Dítě začíná sebe samotného vnímat jako jedinečnou bytost, vstupuje do interakce s druhým, prosazuje se, stává se komunikačním partnerem, přemýšlí o sobě apod. Domníváme se tedy, že pokládání otázek, v nichž dítě obrací pozornost dotazovaného na sebe samotného, je významným ukazatelem rozvoje sebepojetí dítěte, pozorovat můžeme i význam, který sobě dítě přikládá v mezilidské interakci. Tento typ otázek tedy považujeme za významný. Cíl, který dítě v otázce sleduje, není primárně spojen s úvahami o tom, co se v budoucnosti stane, ale týká se toho, co dítě chce o sobě druhé osobě prozradit.

Dotaz na druhou osobu

Podobně i otázky zahrnuté do druhého trsu Dotaz na druhou osobu byly otázkami vztahovými. Na rozdíl od prvního typu otázek se v nich však dítě zajímalo o dotazovaného nebo jinou osobu, kterou dotazovaný zná.

Také tyto otázky lze rozdělit do dílčích podkategorií. První představují otázky, v nichž dítě zjišťuje osobní informaci o dotazovaném:

„Žila jsi, když byla první světová válka?“

„Co bys chtěla být za věc a kolik bys stála, aby si tě někdo koupil?“

„Kolik bylo té paní, co umřela? A co jí bylo?“

Druhým typem otázek se dítě snažilo pochopit příčiny jednání druhé osoby (buď té, které se přímo dotazovalo, nebo jiné osoby, o které dítěti měla dotazovaná osoba poskytnout určitou informaci):

„Proč mi Lukášek bere hračku, kope mě, nepůjčí auto?“

„Proč mi nikdy nic nedovolíš?“

„Proč sis vybrala pracovat v penzionu?“

Dotaz na význam slova, spojení slov

Do tohoto trsu byly zařazeny otázky, kterými děti zjišťovaly význam určitého slova, spojení slov (např. ustálených pořekadel, přísloví apod.):

„Jani, co to znamená mít od rána máslo na hlavě?“

„Co je to proslulý kopec?“

„Co je to čundr?“

„Co je to očištec? A kdo to byl Herodes?“

Do trsu byly zařazeny i otázky, ve kterých se děti dotazovaly na prvky viděného, tedy opět ale získávaly informaci k určitému jevu, situaci:

„Co to tady ten strom má?“

„To víno má na sobě bubáky, jo?“

Těchto otázek ovšem bylo mnohem méně a nejčastěji se děti ptaly na významy slov či přísloví.

Sdělení informace

Tento typ otázek byl blízký otázkám zařazených do trsu Dotaz na vlastní osobu. Děti se v nich však nedotazovaly na informace týkající se jich samotných, ale na informace neosobní. I u těchto otázek platí, že namísto otázky mohlo dítě zvolit větu oznamovací, dítě v nich sdělovalo informaci, neptalo se na nic konkrétního, resp. dítě zjišťovalo, zda danou informaci dotyčný ví, ale motivací otázky bylo druhého sdělit informaci, kterou dítě mělo a patrně ji považovalo i za důležitou k sdělení:

„Paní učitelko, víte, co to tady je? To je kovářství.“

„Víte, že to modré není plast?“

„Paní učitelko, víte, že včera taťka zastřelil prase?“

I v tomto případě by bylo možné daný trs rozdělit do dílčích subkategorií. Kromě otázek, v nichž dítě druhému sdělovalo určitou informaci, byly do tohoto trsu zařazeny otázky, kdy dítě naopak chtělo určitou informaci zjistit, tedy požadovalo sdělení informace:

„Paní učitelko, už ubylo pět minut?“

„Je v tom bůček?“

„Paní učitelko, je ještě na přidání kebuly?“

Pochopení souvislostí

Trs tvořily otázky, v nichž se dítě zajímalo o to, jak určité jevy fungují, jaké jsou vztahy mezi jevy, co je příčinou určitého jevu apod. Dítě pomocí těchto otázek rozvíjelo svoji abstrakci, schopnost generalizace pojmů atd.:

„Co to jsou houby bez lupenů?“

„Vychází milost z mozku nebo ze srdce?“

„Paní učitelko, proč se dříve říkalo: Dobrý den, tatínku?“

„A proč by jim měla snést modré z nebe, když ho mají nad hlavou?“

„Proč mají některá zvířata krátký život?“

„Kde má jelen bachor?“

„Můžu pánu Bohu tykat?“

„Dá se vyléčit, když sekačka přejede nohu srnčeti?“

„Jak to, že zedníci dostávají peníze za to, že nám pomáhají?“

„K čemu jsou na světě maminky?“

„Proč, když se krájí cibule, pálí oči?“

Otázky po svolení

Do trsu byly zařazeny otázky začínající slovem „můžu“ či jeho variantami. Děti se dospělého ptaly, zda mohou realizovat nějakou činnost:

„Můžu zavřít?“

„Můžu ti pomoci?“

„Můžeme jet dneska do školky dřív?“

„Můžu s tou stavebnicí, jak si s ní vždycky hraje Honzík?“

„Mohu koukat na pohádky?“

Otázky na jevy v budoucnosti

I když by bylo možné některé otázky zařazené do tohoto trsu přiřadit i k jiným trsům (např. do trsu Dotaz na vlastní osobu), zvolili jsme tuto novou kategorii (nový trs), neboť jsme chtěli zohlednit skutečnost, že se děti ptaly na jevy neprobíhající aktuálně,

ale dotazovaly se na to, co bude v budoucnosti (tedy plánovaly své jednání, přemýšlely o tom, co je v budoucnosti čeká, jak se jevy budou dále vyvíjet apod.):

„Jani, co budu dělat na konci školního roku, až budu mít šerpy?“

„Kdy přijde táta?“

„Myslíš, že přijde Ježíšek?“

„Pojedeme někdy lyžovat?“

„Půjdeme bruslit?“

„Kdy půjdu do školy?“

„Mohli bychom jet někdy vlakem?“

Jak je z tohoto výčtu zřejmé, některé otázky byly vyjádřením přání dítěte, byť toto přání nebylo sděleno explicitně (to se týká např. otázky *„Půjdeme bruslit“*), případně můžeme uvažovat o tom, že dítě velmi neurčitě vyjadřovalo svůj postoj či emoce vůči určitému jevu, skutečnosti.

Dotaz na provádění činnosti

Tyto otázky byly položeny pouze tři. Dítě se v nich druhé osoby dotazovalo, jak má provést určitou činnost, či jaká určitá činnost nebo aktivita byla:

„Kolik mám dát granulí Dorianovi?“

„Bylo to hustý?“

„Mám vystřihnout i ty kolečka?“

4.4.2 Nesprávnost otázek z hlediska jazykových rovin

Dále bylo zkoumáno, jaké jsou otázky dětí předškolního věku z hlediska jazykových rovin. Vzhledem k tomu, že jsme neprováděli komplexní vyšetření dětí, z otázek, které jsme měli k dispozici, naše posouzení správného užívání jazykových rovin dětmi předškolního věku je omezené.

V tabulce č. 3 uvádíme přehled počtu otázek, které z hlediska jazykových rovin nebyly správně utvořeny. Uvádíme též, v jakých jazykových rovinách a jak často děti chybovaly.

Tabulka 3: Jazykové roviny v otázkách dětí

Roviny	Absolutní četnost	Relativní četnost
Foneticko-fonologická rovina	5	11,63 %
Lexikálně-sémantická rovina	2	4,65 %
Morfologicko-syntaktická rovina	18	41,86 %
Pragmatická rovina	18	41,86 %
Celkem	43	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Jak je z tabulky č. 3 zřejmé, nejčastěji děti chybovaly v rovině morfologicko-syntaktické a též v rovině pragmatické – z celkového počtu 43 chybně utvořených otázek jich bylo v každé z těchto dvou rovin utvořeno dětmi chybných celkem 18 (41,86 %) otázek.

Nejméně často děti chybovaly ve tvorbě otázek z hlediska roviny lexikálně-sémantické – jednalo se o 2 (4,65 %) chybné otázky.

Do roviny foneticko-fonologické byly zařazeny otázky, v nichž dítě chybně vytvořilo slovo, a to např. nesprávným sledem písmen, vynecháním písmena, záměnou písmena či dítě nebylo schopno slovo správně utvořit a vyslovilo „zkomoleninu“ či vlastní novotvar, a to z toho důvodu, že dítě nebylo schopno správně vyslovit dané slovo (např. kedlubna). Jednalo se o tyto otázky:

„Je to heloptérka?“

„Kdy připřede ta druhá učitelka?“

„Paní učitelko, ještě je na přidání kebuly?“

„Paní učitelko, víte, co se nám stalo na zhodech?“

„Ty máš doma kalendár?“

Do roviny lexikálně-sémantické jsme přiřadily otázky, v nichž děti užily v otázce slovo, které bylo novotvarem, a to vlivem neznalosti daného slova pro daný jev (kovářství místo kavárna), případně se jednalo o nevhodné užití slov (dítě neznalo správný výraz pro daný jev). Identifikovány byly pouze dvě tyto otázky:

„Paní učitelko, víte, co to tady je? To je kovářství.“

„Jani, když jsi se ženila, tak jsi měla šaty?“

Velký počet otázek, které by bylo možné označit jako nesprávných z hlediska lexikálně-sémantické roviny, bylo otázkami, v nichž děti užívaly nespisovnou češtinu, patrně jako důsledek užívání nespisovné češtiny v rodinném prostředí. Vzhledem k tomu, že variantou spisovného jazyka je i hovorová čeština, nebyly však tyto otázky považovány za chybné z hlediska lexikálně-sémantické roviny.

Nejčastěji děti při tvorbě otázek chybovaly v rovině morfologicko-syntaktické, avšak i v tomto případě se nejčastěji jednalo o užití nespisovné češtiny (nespisovná čeština tedy opět nebyla považována za chybu), což platilo např. pro tyto otázky:

„Kdy puđu do školy?“

„Mohli bysme jet někdy vlakem?“

„Proč máš špičatý prsa?“

U některých otázek ovšem děti chybovaly, neboť nebyly schopny užít dané slovo vhodně s předložkou, skloňovat jej, vytvořit ve větě správný slovosled apod. Jednalo se např. o tyto otázky:

„Máte je taky ve televizi?“

„Víš, co budu, až budu velká?“

„Víte, že jsme dnes nejeli do školky s naším autem?“

„Dostává se na kašel antibiotika?“

Co se týče roviny pragmatické, v níž byl identifikován stejný počet chyb jako u roviny morfologicko-syntaktické, do té byly zařazeny otázky, v nichž byl daný výrok nesrozumitelný pro příjemce sdělení, neboť v něm chybělo např. určité slovo, nebo daný výraz nebyl užit správně vzhledem k tomu, co chtělo dítě vyjádřit, dítě nerozumělo kontextu daného jevu apod. K otázkám, v nichž děti chybovaly v pragmatické rovině, byly přiřazeny např. tyto otázky:

„Paní učitelko, můžu s kobercem?“

„Víš, na co všechno budu hrát?“

„Pošulíš mi záda?“

„To víno, má na sobě bubáky, jo?“

„Že jaro bylo vynalezený jako první?“

„Víš, že jsme se prali, včera nebo zítra?“

4.4.3 Otázky mladších a starších předškolních dětí

V rámci třetí výzkumné otázky jsme se zaměřili na to, jaký je rozdíl ve tvoření otázek mezi dětmi mladšími a staršími. Za mladší děti jsme považovali děti ve věku 3-5 let (tj. děti tříleté a čtyřleté), za děti starší jedince ve věku 5-6 let.

Na tomto místě je důležité zdůraznit, že oba soubory dětí nelze zcela srovnávat, neboť jsme získali menší počet otázek od dětí mladších, způsob, jakým byly otázky sesbírány od obou skupin dětí, taktéž nebyl stejný (např. rodiče, kteří poskytli otázky svých potomků, měli většinou děti starší, tedy nám chyběl patřičný počet otázek tvořených v rodinném prostředí od dětí mladších apod.).

Srovnání, které uvádíme, je tedy pouze ilustrativní. Pokud se zaměříme na počet otázek, které položily děti mladší a starší, můžeme si povšimnout, že děti mladší položily méně otázek: počet otázek od dětí ve věku 3-5 let, které jsme měli k dispozici, činil 42 (14,79 %), počet otázek od dětí starších činil 242 (85,21 %). Nelze však tvrdit, že mladší děti obecně produkovaly méně otázek, neboť v případě souboru otázek od mladších dětí byly otázky sesbírány od 8 dětí, v případě otázek od starších dětí se jednalo o součet otázek od dvaceti dětí, navíc otázky v MŠ zapisovaly různé učitelky, je tedy možné, že např. učitelka ze třídy mladších dětí zapsala otázek méně.

V tabulce č. 4 uvádíme průměr slov položených v jedné otázce mladšími a staršími dětmi a též modus a medián.

Tabulka 4: Rozdíl v počtech slov v otázkách starších a mladších dětí

Statistické operace	Mladší děti	Starší děti
Průměr	4,74	5,85
Modus	4	5
Medián	5	5

Zdroj: autorka práce

Starší děti tvoří věty složené z více slov: zatímco průměr slov obsažených v otázce starších dětí činil 5,85, v případě mladších dětí činil průměr slov v jedné větě 4,74. Medián, tedy hodnota, která dělí soubor dat na dvě stejné poloviny, činil v případě obou skupin dětí hodnotu 5, tedy v tomto případě rozdíl zjištěn nebyl.

Porovnáme-li však modus u obou souborů dat, tj. hodnotu, která se v souboru dat objevuje nejčastěji, můžeme pozorovat rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi. Nejčastěji tvořily mladší děti věty se 4 slovy, zatímco děti starší s pěti slovy.

Sledovali jsme také, jak často tvoří mladší a starší děti otázky, které jsou souvětími. V případě mladších dětí bylo těchto otázek 5, tj. pouze 11,91 % z celkového počtu otázek utvořených mladšími dětmi, u dětí starších se jednalo o 81 otázek, tj. 33,47 % otázek položených staršími dětmi byly souvětími. V případě starších i mladších dětí však tato souvětí byla nejčastěji utvořena tak, že dítě začínalo otázku slovy, „Víš, že...“ nebo „Víte, že...“

V tabulce č. 5 uvádíme srovnání z hlediska námi vytvořených trsů.

Tabulka 5: Srovnání mladších a starších dětí z hlediska typu otázek

Druh otázky	Mladší děti		Starší děti	
	N	%	N	%
Dotaz na vlastní osobu	2	4,76 %	30	12,40 %
Dotaz na druhou osobu	12	28,57 %	73	30,17 %
Význam slova, spojení	9	21,43 %	22	9,09 %
Sdělení informace	3	7,14 %	30	12,40 %
Pochopení souvislostí	5	11,91 %	39	16,12 %
Otázky po svolení	6	14,29 %	28	11,57 %
Otázky na jevy v budoucnosti	3	7,14 %	19	7,85 %
Dotaz na provádění činnosti	2	4,76 %	1	0,40 %
Celkem	42	100,00 %	242	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Z tabulky č. 3 vyplývá, že jak mladší, tak i starší děti nejčastěji pokládaly otázky týkající se druhé osoby (v případě 3 - 4letých dětí bylo těchto otázek 12 (28,57 %), v případě dětí starší se jednalo o 73 (30,17 %) otázek.

Děti starší častěji pokládaly otázky, kterými druhému spíše něco sdělovaly (z celkového počtu otázek starších dětí bylo těchto otázek 30 (12,40 %), u dětí mladších se jednalo o 3 (7,14 %) otázek).

Dále si můžeme povšimnout, že se děti starší častěji v otázkách ptaly na jevy týkající se budoucnosti (těchto otázek vytvořily starší děti 19 (7,85 %), děti mladší pouze 3 (7,14 %) otázky), více chtěli pochopit souvislosti určitého jevu (těchto otázek bylo vytvořeno staršími dětmi 39 (16,12 %), mladšími dětmi pouze 5 (11,91 %) otázek), více také děti starší zahajovaly konverzaci otázkou, která obracela pozornost dotazovaného na ně samotné (těchto otázek položily děti starší celkem 30 (12,40 %), v případě dětí mladších se jednalo o 2 (4,76 %) otázek).

Naopak děti mladší se častěji ptaly otázkou na svolení (mladší děti položily 6 (14,29 %) těchto otázek, starší děti jen 28 (11,57 %), obdobného typu byly i otázky týkající se provádění vlastní činnosti, které položily mladší děti 2 (4,76 %), starší děti pouze 1 (0,40 %). Nejzásadnější rozdíl však spočíval u otázek, v nichž se děti dotazovaly na význam slova, spojení – těchto otázek položily mladší děti celkem 9 (21,43 %), starší děti 22 (9,09 %).

V tabulce č. 6 je uveden rozdíl mezi dětmi mladšími a staršími z hlediska chybování ve tvorbě otázek, se zohledněním chyby v konkrétní jazykové rovině.

Tabulka 6: Srovnání mladších a starších dětí z hlediska chyb ve tvoření otázek

Druh otázky	Mladší děti		Starší děti	
	N	%	N	%
Foneticko-fonologická rovina	3	27,27 %	2	6,25 %
Lexikálně-sémantická rovina	0	0,00 %	2	6,25 %
Morfologicko-syntaktická rovina	5	45,46 %	13	40,63 %
Pragmatická rovina	3	27,27 %	15	46,87 %
Celkem	11	100,00 %	32	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Z tohoto srovnání vyplývá, že mladší děti častěji chybovaly v otázkách z hlediska foneticko-fonologické roviny (mladší děti utvořily z tohoto hlediska celkem 3 (27,27 %) chybné otázky, starší děti pouze 2 (6,25 %) chybné otázky), dále z hlediska roviny

morfologicko-syntaktické (počet chybných otázek činil u mladších dětí 5 (45,46 %), starší děti vytvořily 13 (40,63 %) chybných otázek z hlediska morfologicko-syntaktické roviny), naopak v pragmatické rovině chybovaly častěji děti starší (mladší děti vytvořily dle tohoto kritéria 3 (27,27 %) chybné otázky, starší děti 15 (46,84 %) otázek ze všech chybných) a podobně starší děti častěji tvořily chyby v otázkách z hlediska lexikálně-sémantické roviny (mladší děti nevytvořily žádnou otázku, v níž by byla dle tohoto kritéria zjištěna chyba, starší děti vytvořily 2 (6,25 %) takto chybné otázky).

4.4.4 Situační kontext otázek kladených v mateřské škole

Čtvrtou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, při jakých příležitostech děti v mateřské škole otázky pokládají. Při zodpovězení této otázky jsme vycházeli z pozorování realizovaného ve vybrané mateřské škole.

Můžeme konstatovat, že prostředí mateřské školy je z hlediska rozvoje a užívání řeči předškolními dětmi stimulační. Děti jsou v rámci jednotlivých aktivit a vzhledem k nutnosti kooperovat či jinak interagovat s dalšími dětmi nuceny pokládat otázky a platí, že během školního roku každé dítě minimálně jednu otázku pedagogovi položí.

Nejčastěji děti kladou otázky při volné hře. Co se týče typu otázek, největší zastoupení mají otázky po svolení (dovolovací otázky), kdy se děti ptají, zda si něco mohou půjčit, jestli si mohou hrát, s čím konkrétně si mohou hrát, zda mohou někam odejít, pro něco odejít apod.

Otázky také kladou děti při volné konverzaci s učitelkou mateřské školy. Děti většinou v tomto případě chtějí sdělit něco osobního, co zažily, co je zaujalo, čemu se věnovaly s rodiči apod. Platí však, že těchto otázek je méně, což je nejspíše dáno tím, že ne každé dítě má potřebu svěřovat se s těmito zážitky někomu druhému. Záleží také podle našeho názoru na vztahu, které dítě vůči učitelce mateřské školy má, roli hraje i třídní či školní klima.

Další typ otázek vzniká v situacích neplánovaných, neřízených. V tomto případě se dítě ptá na to, co jej v dané situaci zaujme, čemu nerozumí apod. I zde však lze pozorovat rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Otázky tohoto typu jsou pro učitele často velmi zajímavé, neboť vznikají spontánně, v situaci, kterou dítě nezná, často se jedná o sérii

otázek od více dětí, děti se v otázkách doplňují, navazují jeden na druhého. Lze tedy tvrdit, že tento typ situací také bývá zdrojem největšího generování otázek ze strany dětí, v čemž můžeme pozorovat zvědavost typickou pro děti předškolního věku, ale i vliv kognitivního či emocionálního vývoje dítěte.

Pozorováním bylo zjištěno, že děti pokládají nejméně otázek při řízené činnosti. Je to spíše učitel, kdo naopak dětem otázky klade, přičemž odpovídají zejména děti, které znají odpověď, nebo se méně ostýchají. Z pozorování však též vyplynulo, že tento typ činnosti vede nezřídka k tomu, že děti produkují otázky související s řízenou činností až s odstupem času, i po více dnech, při asociaci s jinou činností, v níž je aktualizováno téma z činnosti řízené, nebo zcela nahodile, resp. nebyla objevena spojitost mezi probíhajícími činnostmi a aktivitami. I v tomto případě se však více ptají děti, které jsou zvědavé a sociálně zdatné.

Přínosem pro tvorbu otázek dětí ve třídě v mateřské škole je výskyt dítěte, které se hodně ptá (je zvědavé, nebojí se sociálního kontaktu, je činorodé apod.). Takové dítě dokáže strhnout k aktivitě další děti, což se týká i produkce otázek.

Zároveň můžeme z otázek, které děti pokládaly v mateřské škole, pozorovat, jak se v nich odráží témata či aktivity prováděné v mateřské škole, ale i přítomnost učitele. To se týká např. otázky „*Znáte Igora Hnízdo?*“ Otázku položila dívka v okamžiku, kdy učitelka řešila konflikt vytvořený mezi některými z dětí. Dívka tímto způsobem chtěla učitelce pomoci, a to návodem, jak jednat jako autorita (inspirovala se filmem *Obecná škola*, je možné, že se jedná např. o oblíbený film v rodině Jany).

Děti se často také ptaly na to, co bylo obsahem aktivit s dětmi (např. četba, pozorované objekty na procházce):

„*Co je to holomek?*“ – jednalo se o dotaz na výraz z písně Z. Svěráka, která byla dětem v mateřské škole pouštěna

„*Co je to obuvi?*“ – dotaz na výraz z dětem čtené knihy *Kosprda a Telecí*

„*Co tady ten strom má?*“ – dotaz na pryskyřici vytékající z kůry stromu.

Můžeme také uvažovat o pozitivním vlivu osoby učitelky na tvorbu otázek, ovšem pouze v případě dětí, které jsou komunikačně a sociálně zdatné, které jsou zvědavé či které mají navázaný dobrý vztah s učitelkou apod. Učitelka je pro ně další osobou,

s níž mohou mnohé ze svého vnitřního světa sdílet, které se neostýchají ptát na to, co je zajímavé, která je pro ně zdrojem znalostí.

4.4.5 Rozdíl otázek kladených dětmi v rodině a v mateřské škole

Pátou výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, jak se liší otázky dětí položené v rodině a v mateřské škole. V tomto případě jsme srovnávali otázky z hlediska jejich typu, tj. trsů, které jsme vytvořili. Zjištěné výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 7.

Tabulka 7: Srovnání otázek kladených dětmi v rodině a v mateřské škole

Druh otázky	Mateřská škola		Rodina	
	N	%	N	%
Dotaz na vlastní osobu	12	8,57 %	20	13,89 %
Dotaz na druhou osobu	41	29,29 %	44	30,56 %
Význam slova, spojení	19	13,57 %	12	8,33 %
Sdělení informace	30	21,43 %	3	2,08 %
Pochopení souvislostí	14	10,00 %	30	20,83 %
Otázky po svolení	17	12,14 %	18	12,50 %
Otázky na jevy v budoucnosti	6	4,29 %	15	10,42 %
Dotaz na provádění činnosti	1	0,71 %	2	1,39 %
Celkem	140	100,00 %	144	100,00 %

Zdroj: autorka práce

Jak je z tabulky č. 7 zřejmé, i v tomto případě můžeme pozorovat rozdíly v tom, jaké otázky kladly děti v rámci tohoto šetření v prostředí rodinném a v prostředí mateřské školy.

Otázky kladené dětmi v rodině jsou častěji zaměřeny na vlastní osobu, tj. dítě touto otázkou sděluje něco o sobě samotném – těchto otázek bylo v mateřské škole položeno 12 (8,57 %), v rodině 20 (13,89 %). V rodině také děti pokládaly více otázek, kterými se ptaly na souvislosti mezi jevy – v mateřské škole bylo těchto otázek položeno 14 (10 %), v rodině 30 (20,83 %). Výraznější rozdíl byl také zjištěn u otázek

směřujících na jevy v budoucnosti – v mateřské škole bylo těchto otázek položeno 6 (4,29 %), v rodině 15 (10,42 %).

Naopak také v mateřské škole děti pokládaly některé typy otázek častěji než v prostředí rodinném. Toto platí pro otázky týkající se významu slov, slovních spojení – těchto otázek bylo položeno v mateřské škole 19 (13,57 %), v rodině 12 (8,33 %). V mateřské škole také děti častěji pokládaly otázky, kterými pouze sdělují nějakou informaci (obecnou, nikoliv týkající se jich samotných) – v mateřské škole bylo těchto otázek položeno 30 (21,43 %), v rodině pouze 3 (2,08 %).

U otázek zahrnutých do trsů Dotaz na druhou osobu, Otázky po svolení a Dotaz na provádění činnosti nebyl mezi otázkami položenými v mateřské škole a v rodině výraznější rozdíl.

5 DISKUSE

Ve výše popsaném výzkumu jsme zkoumali specifika otázek kladených dětmi předškolního věku. První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, co je obsahem otázek dětí předškolního věku.

Na základě užití metody vytváření trsů jsme identifikovali osm hlavních kategorií otázek, a to dotazy na vlastní osobu, dotazy na druhou osobu, otázky zjišťující význam slov, slovního spojení, otázky, které byly spíše sdělením informace, dále otázky, v nichž děti usilovaly o porozumění souvislostem mezi určitými jevy, otázky po svolení, otázky na jevy v budoucnosti a dotazy na provádění činnosti, v nichž se dítě u dospělého ujišťovalo či dotazovalo, jak má určitou činnost realizovat. Nejčastěji se otázky dětí zaměřovaly na jejich vlastní osobu či osobu druhou (tyto otázky tvořily 41,55 % všech položených otázek), velký podíl otázek tvořily otázky na pochopení souvislostí (15,49 % z celkového počtu).

Jak bylo uváděno v teoretické části práce, předškolní věk je obdobím intenzivního rozvoje dílčích schopností dítěte, je také důležitou socializační etapou, neboť v tomto věku děti většinou začínají docházet do mateřské školy, která kromě rodiny představuje další významný socializační faktor dítěte. Vágnerová (2012) považuje předškolní období za etapu velké expanze dítěte do světa vnitřního i vnějšího.

To se pochopitelně odráží i v otázkách dětí, které se v nich snaží pochopit příčiny jevů („Proč mají některá zvířata krátký život?“), vnitřních prožitků („A čeho se na čertech bojíte vy?“), tím, jak se stále více zapojují do mezilidských vztahů, ptají se na jevy související s mezilidskou interakcí, chtějí pochopit příčiny jednání druhých osob apod. („Proč jsi pro mě přišla tak brzy?“). V těchto otázkách také můžeme sledovat rozvoj kognice: dítě si se slovy hraje podobně jako s vnějšími objekty, snaží se o jejich kategorizaci, všímá si etiologie slov – viz např. otázka „Vychází milost z mozku nebo ze srdce?“ (tato otázka byla položena dítětem, které chtělo pochopit slovo „smilovat se“), snaží se proniknout za to, co může pozorovat bezprostředně, v řeči však má daný fenomén odlišný význam (např. otázka „A proč by jim měla snést modré z nebe, když ho mají?“), snaží se porozumět určitým pravidlům a normám („A zmrzlina se za volantem nesmí, protože je tam alkohol?“), přičinám jevů („Proč mám hnědý hovínko?“, „Proč

máš špičatý prsa?“). Můžeme si také povšimnout, jak je dítě stále značně vázáno na přítomnost a dostupné kognitivní zdroje, přičemž si vypomáhá fantazií a obrazovým myšlením – jedná se např. o otázku *„Jak vypadá deset?“*

Pozorovat také můžeme, jak se děti snaží přiblížit svým užíváním řeči dospělým: nejen že je řeč sledovaných dětí značně zatížena nespisovnou češtinou, což je patrně dáno působením rodičů na řeč dětí, děti se také snaží pomocí otázek pochopit, o čem dospělí mluví, co vyjadřují, užívají-li ustálená spojení (příslloví apod.) – viz např. otázka *„Jani, co to znamená mít od rána máslo na hlavě?“*

Pokud se odkloníme od explicitně vyjádřeného obsahu v otázce, můžeme také konstatovat, že děti prostřednictvím otázek vyjadřují zájem o druhého člověka, důvěru vůči němu, citový vztah. Váchová (2007) soudí, že to, na co se dítě předškolního věku v mateřské škole ptá, odráží míru důvěrnosti vztahu dítěte k učitelce. Z tohoto hlediska můžeme považovat např. přístup učitelky Jany k dětem jako vřelý, otevřený, který příznivě ovlivňuje rozvoj řeči u svěřených dětí – jak je z otázek uvedených v příloze práce patrné, děti se této paní učitelce v mnohém ve svých otázkách svěřovaly, ale zajímaly se i o danou paní učitelku, její osobní život, pocity, názory apod. Tato paní učitelka se tak stává nejen průvodcem jí svěřených dětí ve vnějším světě, ale i významnou osobou z hlediska rozvoje řeči těchto dětí.

Druhou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaké jsou otázky dětí předškolního věku z hlediska jazykových rovin. Nejčastěji děti chybovaly v otázkách v rovině morfologicko-syntaktické a pragmatické. Tento výsledek ovšem může být zkreslený skutečností, že ve výzkumném souboru byly méně zastoupeny děti mladšího věku, u nichž lze předpokládat více chyb např. ve výslovnosti slov. Děti starší již mluví více, mají rozšířenější slovní zásobu, vnímají řeč jako významný komunikační prostředek, což může mít za následek též častější chybování např. v rovině morfologicko-syntaktické. Kolmanová (2016) uvádí, že by chybovost v použití gramatických pravidel měla být u pětiletého dítěte spíše ojedinělá, přesto k ní však dochází, a to zejména v případech, kdy se dítě vyjadřuje v delších větách, souvětích, nebo hovoří o něčem, co je mu méně známé. V našem výzkumu jsme vycházeli ze souboru 284 otázek, přičemž chyby v jazykových rovinách byly identifikovány pouze u 42 otázek. To dle našeho názoru vypovídá o relativně běžném, normálním rozvoji řeči u sledovaných

dětí. Dle informací od učitelek ve sledované mateřské škole nemá žádné z dětí, od něž byly získány otázky do našeho výzkumu, výraznější potíže v řeči.

Třetí výzkumná otázka zněla: Jak se liší otázky mladších a starších dětí předškolního věku? Jak již bylo uváděno v předchozí kapitole, výsledky získané analýzou otázek mladších a starších dětí nelze zcela srovnat. Zjištěné výsledky tak mohou být spíše podnětem pro další zkoumání a možné ověření identifikovaných rozdílů.

Ze zjištěných dat vyplývá, že mladší děti položily ve sledovaném období méně otázek, tyto otázky byly také tvořeny menším počtem slov (v průměru byla otázka položená mladším dítětem tvořena 4,74 slovy, otázka položená starším dítětem 5,25 slovy). Rozdíly byly zjištěny mezi druhy otázek: starší děti se častěji v otázkách zaměřovaly na vlastní osobu (tyto otázky tvořily v případě mladších dětí 4,76 % z celkového počtu, v případě starších dětí 12,4 % z celkového počtu). V tomto případě se může jednat o vliv osobnostního (ontogenetického) vývoje na rozvoj řeči, resp. odraz rozvoje sebepojetí v lidské řeči. Podle Orla, Obereignerů a Mentela (2016) se teprve na konci třetího roku začíná tvořit Já – mladší děti jsou tedy v poznávání sama sebe teprve na pomyslném začátku, zatímco starší děti o sobě již více přemýšlejí, více se pozorují.

Také častější kladení otázek zacílených na pochopení významu slov či slovních spojení dětmi mladšími (21,43 % z celkového počtu oproti 9,09 % těchto otázek položených dětmi staršími) lze vysvětlit ontogenetickým vývojem řeči. Podle Kejklíčkové (2016) disponuje tříleté dítě přibližně 1 000 slov, zatímco dítě šestileté 3 500 slov. Starší děti tedy mnohým výrazům již rozumí, což vede k nižší produkci otázek tohoto typu.

Za pozornost stojí rozdíly v chybách v jazykových rovinách. Není překvapující, že mladší děti se častěji v otázkách dopouštěly chyb ve foneticko-fonologické rovině (mladší děti utvořily 27,27 % chybných otázek právě v této rovině, starší děti 6,25 %), neboť výslovnost mladších dětí není a ani nemusí být ještě zcela bezchybná. Za překvapující lze však považovat zjištění, že starší děti častěji vykazovaly v otázkách chyby v pragmatické rovině (podíl těchto chybných otázek činil u starších dětí 46,87 % z celkového počtu otázek, u mladších dětí se jednalo o 27,27 %). Patrně je toto zjištění ovlivněno rozdílným počtem otázek získaných od mladších a starších dětí, pochopitelně samotné děti, od nichž byly otázky získány, se mohly vzájemně lišit řečovou úrovní. Můžeme však i uvažovat o tom, že si jsou starší děti v užívání řeči více jisté, více se

snaží komunikovat prostřednictvím řeči, experimentují s ní, což s sebou přináší i vyšší četnost chyb, nicméně tyto chyby nelze označit za příliš výrazné, většinou se jednalo o vynechání slova, neobratné vyjádření, kdy dítě v otázce chtělo postihnout více aspektů jevu, avšak z neznalosti např. časové posloupnosti (v tomto věku stále ještě nedokončeného vývoje vnímání času) se dítě vyjádřilo méně srozumitelně (viz např. otázka „*Víš, že jsme se prali, včera nebo zítra?*“).

V rámci čtvrté výzkumné otázky jsme se zabývali tím, při jakých příležitostech pokládají děti otázky v mateřské škole. Z pozorování dětí vyplynulo, že nejvíce otázek produkuje děti při neřízené, spontánní činnosti. Z tohoto hlediska považujeme za velmi cenné, že se přístup k dětem v mateřských školách ze stran učitelek proměňuje. Váchová (2007) se zamýšlí nad tím, jaké je dnešní výchovné prostředí mateřských škol v porovnání s dobou socialismu: zatímco v minulosti i v mateřských školách převládala frontální výuka, dnes je kladen důraz spíše na práci skupinovou, což dává dětem předškolního věku možnost více komunikovat jak mezi sebou, tak i s učitelkou. Pokud učitelka volí didakticky řízené činnosti, měla by být podporována především aktivita a hravost dítěte (nejaktivnějším členem skupiny by neměla být učitelka, ale děti), což má pochopitelně pozitivní dopad na rozvoj řeči předškolních dětí. Autorka uvádí, že zatímco v socialistických mateřských školách nezdá se vládlo ticho, které bylo učitelkami preferováno a od dětí vyžadováno, v dnešních mateřských školách je mnohem častěji slyšet dětský hovor, a to i při takových činnostech, jako je společné stravování. Autorka zdůrazňuje, že je nutné při výchově zohledňovat věkové zvláštnosti dítěte, což platí i pro oblast řeči – dítě se v tichu nemusí cítit dobře, každé dítě pracuje jiným tempem a z hlediska socializace dítěte i rozvoje řeči je žádoucí, aby mohly např. děti, které zvládnou určitý úkol rychleji, tiše, bez rušení ostatních, hovořit s vrstevníky o daném úkolu či zcela jiném tématu. Navíc dle téhož zdroje platí, že řeč napomáhá předškolnímu dítěti v myšlenkové činnosti – pokud se dítě zabývá něčím, co je pro něj náročné, potřebuje často hovořit nahlas. Tato tvrzení dokládají i výsledky našeho pozorování, z něž také vyplynulo, že nejméně otázek položily děti právě při řízené činnosti.

Prostředí mateřské školy může být podle Splavcové a Kropáčkové (2016) přínosné z hlediska rozvoje řeči i pro dvouleté děti, neboť nutí tyto děti vyjadřovat se tak,

aby jim rozuměly i jiné osoby, než jsou rodiče či ostatní blízcí. K tomuto můžeme na základě našeho výzkumu doplnit, že přínos mateřské školy pro rozvoj řeči dětí spočívá i v příležitosti setkávání se dětí s různou úrovní řečové schopnosti – z pozorování dětí v MŠ vyplynulo, že je velmi přínosné, objeví-li se ve třídě dítě verbálně zdatné, nadané, neboť takové dítě dokáže strhnout ke zvýšené řečové produkci i ostatní děti, a to i takové, které se hovořit ostýchají. Platí také, že aktivitami, které jsou v mateřské škole prováděny, se rozvíjí nejen slovní zásoba dětí, ale mateřská škola má pozitivní dopad i na rozvoj ostatních jazykových rovin, které mohou být i cíleně rozvíjeny v rámci dílčích didaktických činností.

V rámci poslední výzkumné otázky jsme zkoumali rozdíly mezi otázkami položenými dětmi v mateřské škole a v rodině. Opět nelze získaná data zcela srovnávat. Významný rozdíl byl zjištěn pouze u otázek zaměřených na sdělení informace (tyto otázky tvořily v případě otázek položených v MŠ 21,43 % z celkového počtu, v případě otázek položených doma se jednalo o pouhých 2,08 %). To může být dáno snahou dětí zaujmout pozornost učitelky, o níž se musí dělit s vrstevníky, může se jednat také o vliv zvolené didaktické činnosti, která může vést k produkci tohoto typu otázek. Jako možné vysvětlení se nabízí i odlišný přístup učitelky a rodiče k dítěti – zatímco rodič nemá vždy dostatek času odpovídat na mnohdy nekonečné otázky dětí, učitelka v MŠ vnímá tuto činnost jako součást své profese. Bezesporu by však bylo vhodné navázat na toto zjištění dalším výzkumným šetřením, v němž by byl analyzován srovnatelný soubor otázek dětí z obou prostředí, žádoucí by bylo také blíže prozkoumat, pokud skutečně v této oblasti panují rozdíly, jaká je příčina této odlišnosti.

Cílem výzkumu bylo popsat a analyzovat otázky, jaké kladou děti předškolního věku. Domníváme se, že tento cíl byl naplněn. Z analýzy získaných otázek vyplývá, že otázky sledovaných předškolních dětí jsou rozmanité svým obsahem, mohou se v nich vyskytovat chyby v jazykových rovinách, a to i v závislosti na věku dítěte, ve sledovaném souboru dětí však tyto chyby nebyly výrazněji početně zastoupeny. Zjištěno bylo též, že prostředí mateřské školy může mít pozitivní dopad na rozvoj řeči dítěte, a to zejména v případech, kdy dítěti není bráněno ve spontánní, tvůrčí činnosti, a kdy existuje důvěrný a vřelý vztah mezi učitelkou a dítětem.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zaměřili na problematiku otázek dětí předškolního věku. V teoretické části bakalářské práce byla nejprve přiblížena hlavní témata, kterými jsme se v práci zabývali. Stručně bylo pojednáno o specifikách předškolního věku, charakterizována byla komunikace dítěte předškolního věku, přičemž pozornost byla věnována i rozvoji řeči v jednotlivých jazykových rovinách. Pojednáno bylo také o vadách řeči, které se v tomto období mohou vyskytovat. Důraz byl kladen zejména na popis vlivu prostředí mateřské školy a pochopitelně též role učitelky na rozvoj řeči u dítěte předškolního věku.

Na teoretická východiska bylo navázáno kvalitativním výzkumným šetřením, jehož cílem bylo popsat a analyzovat otázky, jaké kladou děti předškolního věku. Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané mateřské škole a dále v domácím prostředí dětí. Učitelky i rodiče dětí předškolního věku shromažďovali v období od 25. 9. 2016 - 31. 1. 2017 od dětí jimi kladené otázky (celkem jich tímto způsobem bylo získáno 284), které byly následně analyzovány. Otázky byly získány od 28 dětí navštěvujících mateřskou školu, přičemž v případě čtyř z nich jsme měli k dispozici otázky, které dané dítě položilo jak ve své rodině, tak i v mateřské škole.

S využitím metody utváření trsů jsme identifikovali osm hlavních kategorií otázek, které děti ve sledovaném období položily. Nejčastěji pokládaly děti otázky zaměřené na druhou osobu, druhým typem nejfrekventovanějších otázek byly otázky směřující k pochopení souvislostí. Co se týče chyb v jazykových rovinách, které byly v otázkách dětí identifikovány, většinou se jednalo o chyby v rovině morfologicko-syntaktické a pragmatické, přičemž za překvapující lze považovat zjištění, že v rovině pragmatické častěji chybovaly děti starší (věk 5-6 let).

Tento výsledek však může být zkreslen, neboť jsme neměli k dispozici početně stejný soubor otázek od dětí mladších a starších, navíc pochopitelně platí, že každé dítě je z hlediska rozvoje řeči na jiné úrovni. Výběr dětí (resp. jejich otázek) do výzkumného souboru byl příležitostný, což také mohlo výsledek zkreslit. Přesto naše výzkumné šetření poukázalo na některá specifika otázek předškolních dětí, která by bylo vhodné dále zkoumat navazujícím výzkumem s reprezentativním vzorkem dětí.

Z pozorování provedeného v mateřské škole vyplynulo, že z hlediska kladení otázek velmi záleží na tom, jak učitelka strukturuje čas v mateřské škole. Pokud dochází k řízené didaktické činnosti, děti se ptají méně, naopak největší produkce otázek byla zaznamenána při spontánní, neřízené činnosti. Zjištěno bylo též, že je vhodné při tvorbě třídy či realizaci dílčích aktivit zohledňovat řečovou úroveň jednotlivých dětí, neboť je-li ve skupině dětí alespoň jedno verbálně nadané dítě, má tato skutečnost pozitivní dopad na řečovou produkci a rozvoj řeči v jazykových rovinách u dětí ostatních, včetně dětí, které se např. ostýchají mluvit, mluví méně apod.

Prostředí, v němž se předškolní dítě ocitá, má též vliv na produkci otázek, i když ani v tomto případě nelze zjištěné výsledky generalizovat. V mateřské škole kladly děti častěji otázky, pomocí nichž sdělovaly učitelce určitou informaci, případně se doptávaly na význam slov, slovních spojení. V rodinách naopak děti kladly častěji otázky zaměřené na pochopení souvislostí. Co se týče rozdílu mezi dětmi mladšími a staršími, v našem výzkumu kladly mladší děti (tříleté a čtyřleté) otázky složené z menšího počtu slov, oproti dětem starším se častěji doptávaly na význam slov, slovních spojení, či kladly otázky týkající se provádění určité činnosti.

Byť nelze zjištěné výsledky generalizovat, domníváme se, že můžeme naše zjištění považovat za cennou sondu do problematiky otázek předškolních dětí. Přínos práce spočívá v poukázání na význam otázek dětí předškolního věku, které dospělému mimo jiné signalizují nejen to, jaké je prožívání dítěte, ale lze z těchto otázek také usuzovat na úroveň rozvoje řeči i dílčích kognitivních schopností. Sledováno bylo též, že citová vazba k dítěti a zájem o něj může vést k vyšší produkci otázek ze strany dítěte předškolního věku. Mnohé z poznatků, k nimž jsme dospěli, mohou být návodem pro učitelky mateřských škol, jak s dětmi jednat, jaké aktivity s nimi provádět, aby byl posílen rozvoj řeči těchto dětí.

Otázky, které takto malé děti kladou, mnohdy dospělé pobaví. Jak však z naší práce vyplývá, otázky předškolních dětí nejen že mohou pobavit, ale jsou i cestou k porozumění dítěti, umožňují i detekci případných vad řeči. Bezesporu má tedy smysl věnovat jim více pozornosti, a to i v oblasti vědeckého zkoumání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, Eileen K. a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta a Richard ŠMARTA. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.

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

DURDILOVÁ, Lucie a Jiřina KLENKOVÁ. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-770-0.

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

HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1990-0.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie a kol. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5200-6.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KAZDOVÁ, Vlastimila. *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka*. Ostrava: Montanex, 2011. ISBN 978-80-7225-354-8.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

- KNAUSOVÁ, Ivana. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, roč. 12, č. 2, s. 99-107. ISSN 1211-4669.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-59-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-70-7367-433-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVÁK, Tomáš a Blanka DVOŘÁČKOVÁ. *Vztah matky a syna*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2077-7.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OREL, Miroslav a kolektiv. *Psychopatologie*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3737-9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Aktuální problémy balbutiologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0050-2.
- PRŮCHA, Jan. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*, 1975, roč. 25, č. 1, s. 15-32. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-262-0870-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SYNEK, František. *Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. 5., přeprac. vyd. Praha: ArchArt, 2004. ISBN 80-86638-04-9.

TOMANOVÁ, Danuška. Dotazovací strategie učitelky mateřské školy. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica*, 1992, *Studia Pedagogica* 2, roč. 13, s. 55-62. ISBN 80-7067-151-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-246-2153-6.

VÁCHOVÁ, Alena. Ticho v mateřské škole je minulostí. *Informatorium*, 2007, roč. 14, č. 9, s. 10-11. ISSN 1210-7506.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

Internetové zdroje:

BERNS, Roberta M. *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. 10. vyd. Boston: Cengage Learning. ISBN 978-1-305-0097-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books/about/Child_Family_School_Community_Socializat.htm?id=GRm6CAAAQBAJ&redir_esc=y

CAMPBELL, Susan B. *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. 2. vyd. New York: Guilford Press, 2006. ISBN 978-1-59385-377-8.

Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=GOLFPAH5bQC&pg=PA217&lpg=PA217&dq=Behavior+Problems+in+Preschool+Children:+Clinical+and+Developmental+Issues&source=bl&ots=b9IDUAIjrZ&sig=iFTUiwWgMFJ5XlRiAhITCwMKAE&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwi0oo73___XAhWRpaQKHS06B2gQ6AEIWjAH#v=onepage&q=Behavior%20Problems%20

in%20Preschool%20Children%3A%20Clinical%20and%20Developmental%20Issues&f=alse

ČOSIV. *Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých.* [online] 11.08.2016 [cit. 2017-12-30]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolního-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

KOLMANOVÁ, Martina. *Kdy je ten správný čas na návštěvu logopedie aneb logopedie není jenom R a Ř.* [online] 14. 2. 2016 [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <http://martinakolmanova.cz/kdy-je-ten-spravny-cas-na-navstevu-logopedie-aneb-logopedie-neni-jenom-r-a-r/>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* [online] 18.01.2017a [cit. 2017-30-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

MŠMT. *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání.* [online] 2017b [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/40134_1_1/

OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko a Andrej MENTEL. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů.* [online] Zlín, 2016 [cit. 2018-03-10]. DOI: 10.5507/ff.16.24449913.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky 3-4letých dětí, pokládané v mateřské škole

Příloha č. 2: Otázky 5-6letých dětí, pokládané v mateřské škole

Příloha č. 3: Otázky Jany (5, 5 let)

Příloha č. 4: Otázky Jirky (5 let)

Příloha č. 5: Otázky Radka (6 let)

Příloha č. 6: Otázky Karolíny (5 let)

Příloha č. 7: Otázky Kateřiny (5 let)

Příloha č. 1: Otázky 3-4letých dětí, pokládané v mateřské škole

Víš, že mi sedl bacil do pusy?
Já jsem ťulpas, pomůžeš mi?
Je to heloptérka? (helikoptéra)
To víno, má na sobě bubáky, jó?
Dostává se na kašel antibiotika?
Spí čerti v posteli?
Taky máš doma kalendár?
Proč je ten rohlík uvnitř bílý?
Já nemám místo, ty máš?
Ty budeš tady teď?
Bylo to hustý?
Máte je taky ve televizi?
Kájo, víš, jaké mám doma tričko?
Kolik je hodin?
Můžu si s tím hrát?
Kdy připřede ta druhá učitelka?
Ty jsi ohluchlá?

Příloha č. 2: Otázky 5-6letých dětí, pokládané v mateřské škole:

Jani, víš, že se mi kejvou už dva zuby? (Vojta)

Jani, víš, že je škoda, že nejsi kluk? (Sára)

Jela už jsi někdy kamiómem? (Lukáš)

Paní učitelko, vy máte namalované oči? (ano, a tvoje maminka si někdy oči nemaluje?)

Ne. Ale vidím slečny, které je mají namalované. (Jirka).

Paní učitelko, jaké máte oči? (Lukáš)

Jani, když jsi se ženila, tak jsi měla šaty? (Ano, když jsem se vdávala, měla jsem šaty) Já se taky někdy budu vdávat. (Petr)

Paní učitelko, ještě je na přidání kebuly? (Já nevím, co to je. Aha, myslíš kedlubnu?)
Ano.

Jani, co znamená dřímota? (Marie)

Jani, tak co budeme dneska dělat? (Marie)

A hádej, co jsem ti nakreslila? (Marie)

Jani, víš, jak se jmenuje můj bratranec a začíná to písmenkem H a sestřenice? (A jakým písmenkem její jméno začíná?) písmenkem S (Marie)

Čím jste chtěla být, když jste byla ještě hodně, hodně malá? (zdravotní sestra), (Lukáš)

Víš, že kočka se bojí vody? (když mamka koupala kocoura, tak jí škrábnul)

Paní učitelko, víte, jaký jsem měl dort? Tučňákovéj. (Vojta)

Viděla jste někdy živou myš? (Lukáš)

Víš, že jsme se prali, včera nebo zítra? (Adéla)

Chtěla bys být Superman nebo Betmam? (Vojta)

Byly tady nějaké zlobivé děti? (Marie)

Paní učitelko, a že se nemůže žít bez kostí a svalů? (nezaznamenan autor)

Paní učitelko, víte, že jsem včera balíkoval a lisoval? (Lukáš)

Víte, kam pojedu na dovolenou a kolik nocí tam budeme spát? (Lukáš)

Jani, už se těšíš na dárek? Ty jsi z toho ani nemohla usnout, vid'? (Marie)

Dáme si nějaké ňaminky? (Vojta)

Přečteš mi, jak se jmenuje ten had? (Marie)

Paní učitelko, víte, srandovní čerti jsou převlečení? (Vojta)

Víte, co mi říká Honzík? „Že jsem blbej.“ (Ráďa)

Paní učitelko, víte, co se nám stalo na shodech? „Poblila se nám kočka.“ (Vanessa)

Paní učitelko, otevřete mi to víko? (Matěj)

Paní učitelko, víte, že dnes v televizi ráno už byli čerti? (Vojta)

Víte, Paní učitelko, že můj tatínek hrál v Slunce, seno, jahody? Je to až na konci. (Jenda)

Co to tady ten strom má? (ukazuje na pryskyřici) (Barbora)

Víte, že já jsem si taky roztrh kařata? (reakce při četbě z knihy O pejskovi a kočičce), (Matěj)

Dobrý den, milá paní. Znáte mě? (Ne) Já jsem cestující andílek. (A co děláš?) Rozdávám dětem nějaké dobroty. (Marie)

Mluví kočky řečí člověčí? (Vanessa)

Jani hádej, co mám v pátek naplánovaný? (Nevím) Půjdu po „O“. Možná!(To se teda máš)

Paní učitelko, víte, že u nás byl kos a pak si přivedl kosici? (Vojta)

Víš, že náš pes je popelnice na žrádlo? (A proč to tak je?) On žere i krutí hovínka. (Lenka)

Víš, kolik mi bude let, až umřu (Nevím) 150. (Marie)

Jani, znáš tuhle písničku? – zpívá Čížečku, čížečku.... (A kdo vás ji učil?) Martina.(Marie)

Můžu si vzít bonbón?

Můžu si půjčit zvoneček?

Víš, co se mi dnes zdálo? že nám vybuchlo auto. (Vojta)

Jani, na co se nejvíc těšíš? (Lukáš)

Jani, já nemám ráda bráchu, víš proč? Pouští doma furt jednu písničku a já ji mám v hlavě a pořád ji musím zpívat. (Vanessa)

Paní učitelko, víte, že nám včera nešel proud? (Vojta)

Víte, že moji Václavové, to je můj tatka a brácha mají čelovku? (Vojta)

Budeme dělat muzikál. Můžeme jít dozadu? (Marie)

My jsme zabíjeli kachny. Víte, co měla v žaludku? (Lukáš)

Víte, že už máme koupené lístky do kina? (Vojta)

Víš, že kočky se bojí psů? (Bára)

A čeho se na čertech bojíte vy? (Vojta)

Paní učitelko, můžu s kobercem? (Honza)

Hádejte, kam mi dali injekci? (Marie)

Víte, že jsme dnes nejeli do školky s naším autem?(Vojta)

Můžu s houbama?(Marie)

Můžu s kuličkami? (Alena)

Můžu to velké auto? Můžu dozadu s Honzíkem?(Vojta)

Jano, kolikrát ještě pojedem plavat? (Lexa)

Můžeme ještě k tomu stan?(Marie)

Můžu s houbama nebo s kobercem? (Rád'a)

Můžu si to dát na výstavu?

A víš, co chci já dělat? Vyrábět Lego. (Tonda)

Můžeme deky? (Alena)

Chceš vidět, co mi udělal brácha? – ukazuje pošrábanou ruku. (Vojtík)

Víte, že budu mít motýlkový dort? (Natálie)

Chcete vidět, jak se to staví? (Silvie)

Proč je tak malej ten můj batoh? (Tobiáš)

Víš, že jsme se viděli včera v krámu? (Lukajda)

Můžu ti dát hádanku? Je to z květin, pak je to ovoce, roste to v létě. Co je to? (Maruška)

Je to dlouhý, seká se to? – tráva (Sára)

Žije to v pralese a kousá to. Co jo to?- Tarantule

Má to chlupy a má to ostré zuby. Co je to?-vlk

A další a další hádanky dětí.....

Příloha č. 3: Otázky Jany (5, 5 let)

Otázky kladené v mateřské škole:

Jani, co to znamená, mít od rána máslo na hlavě?
Jani, víš, že já bych chtěla být raději chlap?
Víte, co říkali, ty hnusáci komunisti? Že chtějí ovládat zem i vítr!
Co je to proslulý kopec? (otázka při četbě z knihy: „Tatínku, ta se ti povedla“)
Žila jsi, když byla první světová válka?
Co je to obuvi? (dotaz na slovo z knihy: „Kosprda a Telecí“)
Co jsou to houby bez lupenů? (při prohlížení atlasu hub)
Proč jsi řekla ježkovy oči?
Vychází milost z mozku nebo ze srdce? (smilovat se je....)
Paní učitelko, proč se dříve říkalo, „Dobrý den tatínku?“
Víte, že jsem našla první parůžek v životě?
Jani, chceš vidět, co mám v kalhotkách?
Můžu zavřít?
Co je to čundr?
A proč by jim měla snést modré z nebe, když ho mají nad hlavou? (při rozhovoru s dětmi o mamince)
Co je to holomek? (z písničky od Svěráka: „Pan fotograf Mrázek“)
Paní učitelko, že, až se ožení Vanesska s Matějem, že to bude Vanessa Kadlecová?
Co je to typické?
Co je to dlouhé vedení?
Co to znamená držgrešle?
Znáte Igora Hnízdo? (při řešení konfliktu s dětmi, mi dává radu)
Co je to huberták?
Co je to finanční?
Co je to sázka? (při četbě z knihy: „O chytré kmotře lišce“)
Jani, co budu dělat na konci školního roku, až budu mít šerpy?
Proč mají některá zvířata krátký život?

Otázky kladené doma:

Můžu si vzít tuhle bundu, kalhoty, rukavice, čepici...?
Můžu ti pomoci?
Můžu jít na Prince (kůň)? Můžu ho vyčistit? Můžu jim namíchat krmení?
Může přijít Vanesska, Sárinka na návštěvu? Může u nás večeřet, přespát....?
Můžu? (většinou jde o něco k jídlu)
Můžu s tebou vařit?
Kde má jelen bachor?
Kolik mám dát granulí Dorianovi?
Má hafling i jinou barvu než ryzák?
Jakého koně dneska budu mít?

Proč sis vybrala pracovat v penzionu?
 Co jsou drogy? A jsou dobrý?
 Kdy končí zima?
 Jaké jsem znamení?
 Má koza knihu, bachor, čepec a sléz?
 Můžu pánu Bohu tykat?
 Co je to očištec? A kdo to byl Herodes?
 Na co jsou kohouti, když nesnáší vajíčka?(Aha, aby skákali na slepičky- sama si odpoví)
 A nezlomí tím té slepičce ty záda?
 Co je to sex?
 Dá se vyléčit, když sekačka přejede nohu srnčeti?
 Proč mi Lukášek bere hračku, kope mě, nepůjčí auto?
 Proč mi nikdy nic nedovolíš?
 Kolik bylo té paní, co umřela? A co jí bylo?
 Proč jsi pro mě přišla tak brzo?
 Kdy pojedeme zase...? (doplnit lze různá místa)
 Můžeme jet dneska do školky dřív?
 Koupíš mi....?
 A budu mít ještě bratříčka nebo sestřičku?
 Půjdeš si se mnou hrát?
 Zahrajeme si...?
 Kdy přijde táta?
 Budeme spolu vařit?
 Co je dneska za den?
 Kdy budu moct jít zase ven? Kdy už budu zdravá?
 Jak to, že zedníci dostávají peníze za to, že nám pomáhají?
 Kde berou ty zmrzlinářky a zmrzlináři tu zmrzlinu?
 A zmrzlina se za volantem nesmí, protože je tam alkohol?
 Víš, co jsme dneska dělali?
 Víš, co říkala p. učitelka (babička, táta)?
 Všemožné hádanky
 Víš, co budu, až budu velká?
 Víš, na co všechno budu hrát?
 Víš, jaká jsou pozitiva a negativa Itálie? (Negativa, že je tam špinavé moře, pozitiva, že tam není omezená prostorem)
 Co znamená, že jeep jezdí pod Fiatem?
 Je v tom bůček? (pokud ne, nechce to jíst)
 Koupíte mi křepelky?
 Tati, zažil jsi někdy polopěknej zážitek?
 Mami, s kým ty ses musela o tátu prát, když je tak nádhernej?
 K čemu jsou na světě maminky?
 Co bys chtěla být za věc a kolik bys stála, aby si tě někdo mohl koupit?

Příloha č. 4: Otázky Jiřího (5 let)

Otázky kladené v mateřské škole:

Paní učitelko, víte, že včera taťka zastřelil prase?

Jani, já mám nové boty, chceš je vidět?

Můžu si to dát na výstavu?

Jani, víš, že já už chodím na brigádu?

Víš, že až budu velký, budu bydlet v lese?(A proč?) Budu lovit zvířata.(Ale to nemůže každý jít a třeba zastřelit srnce. To může myslivec) Tak já budu myslivcem.

Paní učitelko, pustíte mi biatlon? (A ty to sleduješ?) Jo, ale muže jsem neviděl. (A kdo tam závodí?) Jsou tam 4. Jaroslav Soukup, Michal Krčmář, Šlezinger Michal

Otázky kladené doma:

Mami a napadne ještě někdy sníh?

Tati, půjdeš dneska na Dubovec? A můžu jít s tebou?

Mami, víš, co říkali děti ve školce?

Myslíš, že přijde Ježíšek?

Kdo ti volal? A co říkal?

Videlas to?

Chceš přinést pití?

Pojedeme někdy lyžovat?

Chceš poškrábat záda?

Budou opakovat Slunce, seno, jahody?

Můžu jít ven?

Můžu ti pomáhat?

Víš, co jsme dneska dělali ve školce?

Kam jel taťka?

Pošulíš mi záda?

Chceš rosvítit?

Že jaro bylo vynalezený jako první?

Co jsi střílel? Kdo střílel?

Půjdeme bruslit?

Víš, proč nechci být kombajnistou? Víš, čím chce být Vojta?

Kde je Terezka? (starší sestra)

Bude dneska biatlon?

Přečteš mi pohádku?

Kdy přijde taťka?

Můžu to zamíchat?

Víš, proč chci jezdit do solné jeskyně?

Příloha č. 5: Otázky Radka (6 let)

Otázky kladené v mateřské škole:

Co je teď za prázdniny, letní nebo podzimní?

Můžu s tou stavebnicí, jak si s ní vždycky hraje Honzík?

Paní učitelko, už ubylo 5 minut? (při výměně dětí, při hře na houbách)

Proč, když se krájí cibule, pálí oči?(při hře v kuchyňce)

Co je to nouzový východ? (při jízdě autobusem)

Paní učitelko, víte, co to tady je? To je kavárství. (myslí kavárnu)

Paní učitelko, víte, jak říkají ve škole p. učitelkám? Účo!

Víte, že to modré není plast?-ukazuje na část svého letadla.(A co myslíš, z čeho to je?)

To je nějaký polystyrén.

Víte, že klauni se scházejí za Kauflandem?

Paní učitelko, chceš vidět diskotéku?

Paní učitelko, vy nemáte dírky v uších? (Mám.) A jak to vypadá uvnitř?

Otázky kladené doma:

Je v České republice město Les Vegas?

Žijou ve vesmíru lidé?

Jak se dostane miminko do břicha mamince?

Odkud se vzali první lidé?

Dá se pořídít televize, která nemá reklamy?

Z čeho se vyrábí gumy?

Příloha č. 6: Otázky Karolíny (5 let)

Otázky kladené v MŠ

Vy mluvíte o mně?

A kdy jsi se narodila?

Žije tvoje prababička, babička, tatínek, maminka, prateta?

Paní učitelko, kdy přijdou čerti?

Jani, máme tady hezký útulek? (při hře na houbách)

Můžu si pro něco dojít do šatny?

Žije to v lese, loví to myši, co je to? (kočka divoká)

Jani, víš, že náš tatka střílel holuby a já to nesmím říct, jinak by ho zavřeli?

Otázky kladené doma:

Jak jsi se měla v práci?

Co mám dělat?

Tati, proč jsi si vzal mamku?

Proč lepíš do oken Santu, když k nám přijde Ježíšek?

Proč si si vybrala tenhle dům?

Kde berete peníze?

Proč chodí čerti?

Kdy mi narostou prsa?

Kdy umřeš?

Jaký chceš nosit na hrobeček kytky, abys nebyla naštvaná?

Proč mám hnědý hovínko?

Kdy už přijde tatka?

Proč nenosiš kalhotky tati? Proč čůráš ve stoje?

Můžu u vás spát?

Proč máš špičatý prsa?

Musím spát?

Koho máš raději, mě nebo Nikču? (starší sestra)

Co dělá děda v důchodu?

Musím se oblékat?

Co budu jíst?

Máš mě ráda?

Proč nemám brášku?

Budeš si se mnou hrát?

Babi, proč jsi stará?

Kaká a čůrá se v hrobečku?

Proč není sníh v létě?

Kdy pojedeme na dovolenou?

Ke komu zajdem na návštěvu?

Kdy budu do školy?
Koupíš mi pejska nebo kočičku?
Proč mě necháš být?
Proč mě pořád napomínáš?
Kam pojedeme na výlet?
Proč sis vzala taťku?
Proč se jmenuju Karolínka?
Proč musím pořád něco dělat?
Můžu to ochutnat?

Příloha č. 7: Otázky Kateřiny (5 let)

Otázky z domova:

Mami jsou stromečky velký jako obr?
Tati, stýskalo se ti po nás?
Mami, víš, že nad R se dělá háček? A to se může?
Jak vypadá 10?
Mami, zbyde mi pro všechny?
Co je tady napsáno?
Jakou barvu má Ježíšek?
Jdu dneska do školky?
Mám vystříhnout i ty kolečka?
Budeme si s tím pak moci hrát?
Můžu ti pomáhat?
Už to budeš mít hotový?
Svííí tahle barva?
Kolik je hodin?
Můžu spát u babičky?
Mohu běhat venku bosa?
Mohu koukat na pohádky?
Mohli bysme jet někdy vlakem?
Mohu si vzít lepidlo?
Přečteš mi pohádku?
Budeš si s námi hrát?
Můžu se koupat v bazénu, když svítí sluníčko?
Co je dneska za den?
Co je po 19? 29? 39?
Kolik je ti let?