

Dětské otázky v prostředí mateřské školy

Helena Vaculíková

Bakalářská práce
2019

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Helena Vaculíková**
Osobní číslo: **H16222**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Dětské otázky v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vývoje dětské řeči, otázek a jejich typologie.
Vymezení terminologie a teoretických východisek k tématu kladení otázek dětmi v předškolním věku.
Příprava metodiky výzkumné části, formulace cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace výzkumu, sběr dat a údajů pomocí metody pozorování.
Zpracování, analýza a vyhodnocení získaných dat z prováděného výzkumu.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Delfos, M. (2018). *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál.

Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Havigerová, J. M. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada Publishing.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Tarcan, A. (2012). *Study On The Functions Of The Tag Questions In Preschool Play Groups (4-6 Years Old)*. *Journal of Turkish Studies [online]*, 7 Issue 3(7), 2409 [cit. 2018-04-19]. DOI: 10.7827/TurkishStudies.3495

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

[Redacted Signature]

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



[Redacted Signature]

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
veditelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17. 12. 2018

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá otázkami, které děti pokládají v prostředí mateřské školy. Záměrem bakalářské práce je tedy zjistit, jaké otázky děti kladou během didakticky cílených činností. Teoretická část je zaměřena na pojetí dětské otázky v kontextu pedagogické teorie a je zde také stručný přehled zrealizovaných výzkumů v oblasti žákovských a dětských otázek. V praktické části je popsáno výzkumné šetření, které probíhalo prostřednictvím strukturovaného pozorování za využití pozorovacího archu, jež sloužil k zaznamenávání výskytu dat. Výzkum proběhl ve dvou věkově homogenních třídách, v jedné vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Závěr práce je věnován interpretaci výsledků výzkumu a odpovědím na výzkumné otázky.

Klíčová slova: předškolní věk, mateřská škola, dětská otázka, komunikace, řeč, jazyk, dialog, rozhovor, didakticky cílená činnost

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with questions which children consider in nursery environment. The aim of this bachelor thesis is to find out what questions children ask during didactically targeted activities. The theoretical part is focused on the conception of the child's question in the context of pedagogical theory and there is also a brief overview of realized research in the area of pupil's and child's questions. The research part is described in the practical part. It was conducted through a structured observation using an observation sheet to record the occurrence of data. The research was conducted in two age-homogeneous classes, in one selected nursery school in the Zlín Region. The conclusion is devoted to the interpretation of research results and answers to research questions.

Keywords: pre - school age, nursery school, children's question, communication, speech, language, dialogue, conversation, didactically targeted activities

Poděkování

Velké poděkování patří prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za její odborné vedení, za cenné rady, podněty, připomínky a obzvláště za její vřelý přístup, který mi vždy dodal energii. Zároveň bych zde ráda poděkovala učitelkám a zejména ředitelce mateřské školy, která mi umožnila realizování výzkumné části bakalářské práce. Ze srdce děkuji své rodině za podporu, kterou mi poskytovali během celého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DĚTSKÉ OTÁZKY V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ TEORIE	13
1.1 ŘEČ	13
1.2 JAZYK	15
1.3 KOMUNIKACE	16
1.3.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	19
1.3.2 DIALOG	19
1.4 DĚTSKÉ OTÁZKY	21
1.4.1 ZROZENÍ OTÁZEK	22
1.4.2 TYPOLOGIE OTÁZEK	23
1.4.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POČET OTÁZEK	25
2 VÝZKUMY ŽÁKOVSKÝCH A DĚTSKÝCH OTÁZEK	30
2.1 VÝZKUMY V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	30
2.2 VÝZKUMY V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	31
2.2.1 VÝZKUM J. M. HAVIGEROVÉ (2013)	32
2.2.2 VÝZKUM Ž. MÁLKOVÉ (2014)	32
2.2.3 VÝZKUM K. NAVRÁTILOVÉ (2018)	33
2.3 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	36
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
3.2 VÝZKUMNÉ METODY	37
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	38
3.4 ETIKA VÝZKUMU	38
3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	38
4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	40
4.1 POZOROVÁNÍ Č. 1	41
4.2 POZOROVÁNÍ Č. 2	43
4.3 POZOROVÁNÍ Č. 3	46
4.4 POZOROVÁNÍ Č. 4	48
4.5 POZOROVÁNÍ Č. 5	51

4.6	POZOROVÁNÍ Č. 6	53
5	SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI VÝZKUMU	56
5.1	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 1.....	57
5.2	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 2.....	58
5.3	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 3.....	59
5.4	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 4.....	60
5.5	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 5.....	61
5.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	64
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

„Člověk se stal člověkem ve chvíli, kdy se začal ptát, kdy v běhu a řádu věcí něco nechápal a pochopit chtěl, kdy začal vědět, že něco neví, chápat, že nechápe, kdy poprvé pocítil nejen potřebu vědět, ale i schopnost dozvědět se...Potřebu otázky. A potřebu odpovědi.“ (Horníček in Mareš & Křivohlavý, 1989).

Tuto citaci jsem vybrala úmyslně, jelikož mě zasáhla, donutila mě uvažovat nad důležitostmi otázek. Vidíme, že citát je z roku 1989, ale potřeba otázky a odpovědi je jistě stejně stará, jako je lidská rasa, nebo alespoň od doby, co člověk začal hovořit. Je úzce spojená s rozvojem společnosti a s potřebou komunikovat a navazovat kontakty s ostatními lidmi. Již ve staré antice filosof Sokrates užíval metodu dialogu, prostřednictvím kterého vedl své žáky k novému poznání.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila z toho důvodu, že mě velmi oslovilo. Během studia jsme vedeni ke konstruktivistickému pojetí výuky, k tomu, že dětem máme klást kvalitní otázky, abychom je podněcovali k přemýšlení, ke zkoumání, ověřování, a také i k tvorbě svých vlastních otázek. Ve většině výzkumů a publikacích se píše o tom, jaké otázky by měl dávat učitel svým žákům, jak by je měl podněcovat k myšlení. Ale jaké otázky mají pokládat žáci či děti? Mnoho výzkumů poukazuje na to, že žáci kladou málo otázek učiteli, proto mě zaujalo toto téma a chtěla bych zjistit, jak jsou na tom děti v mateřské škole s kladením otázek. Myslím si, že se jedná poměrně o neprobádané téma, co se týká konkrétně prostředí mateřské školy, což nakonec dokazují i ve výčtu výzkumů, které byly ve větším množství zrealizovány v primárním vzdělávání. Pokud byly výzkumy prováděné v mateřské škole, vztahovaly se prozatím ke spontánní aktivitě, ke komunikaci mezi vrstevníky při volné hře.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké otázky děti pokládají v prostředí mateřské školy. A jelikož je den v mateřské škole velmi rozmanitý a obsahuje mnoho činností, rozhodli jsme se zaměřit výzkum konkrétně na sledování dětských otázek při didakticky cílených činnostech.

Práce obsahuje dvě části a to teoretickou a praktickou. Teoretická část má za cíl předložit dosavadní poznatky vztahující se k tématu dětských otázek. Je rozdělena do dvou kapitol a je koncipována tak, aby umožnila vhléd do dané problematiky. První kapitola se skládá z čtyřech podkapitol, které jsou zasazeny do kontextu pedagogické teorie, prostřednictvím vymezených pojmů řeči, jazyka a stručně komunikace a s ní souvisejícím

dialogem. Samozřejmě je zde uvedena podkapitola týkající se dětských otázek. Prostor je věnován tomu, jak otázky vznikají, jaká je jejich typologie, která je stěžejní zejména pro empirické šetření, a také jsou zde uvedeny faktory ovlivňující počet otázek. Druhá kapitola se věnuje stručnému přehledu výzkumů žákovských a dětských otázek, které byly zrealizovány ve vzdělávacích institucích, tedy jak v prostředí základních škol, tak v prostředí škol mateřských. Poslední podkapitola je shrnutím mých poznatků, tvoří jakýsi závěr teoretické části, což se projeví i na empirickém šetření.

Praktická část má za úkol zjistit, jaké otázky kladou děti během didakticky cílených činností. Prostřednictvím zaznamenání výskytu otázek poukazujeme také na to, že jsou děti schopné iniciovat komunikaci i v tak nízkém věku. Praktickou část tvoří tři stěžejní kapitoly. V první kapitole je charakterizován celý výzkum, jsou zde uvedeny cíle výzkumu, které jsme si stanovili na počátku empirického šetření, z nich jsou odvozeny výzkumné otázky a také je zde uvedena použitá metoda, kterou jsme využili při sběru dat, konkrétně tedy strukturované pozorování. Výzkumný soubor tvořily děti ze dvou věkově homogenních tříd – děti ve věku 3 – 4 let a děti ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou a také se výzkumu zúčastnily čtyři učitelky. Nejen kvůli povinnosti GDPR, jsem považovala za nutné sepsat kapitolu ohledně etiky výzkumu, kde je popsán postup a ujištění ohledně zachování anonymity a k zajištění ochrany osobních údajů. Následně je stručně popsán průběh výzkumu. Druhá obsáhlá kapitola se věnuje analýze a interpretaci získaných dat prostřednictvím pozorování, které jsem v rámci výzkumu zrealizovala. Třetí kapitola je zaměřena na shrnutí empirické části a věnuje se odpovědím na výzkumné otázky, které jsme si v rámci počátku výzkumného šetření stanovili. Na závěr této kapitoly uvádím doporučení pro praxi, které plyne ze získaných dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÉ OTÁZKY V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ TEORIE

V teoretické části jsem se zaměřila na definování základních pojmů vztahující se k tématu bakalářské práce. Tato kapitola proto zahrnuje pojmy, které mají úzkou spojitost s dětskými otázkami. Jsou zde stručně definovány dětské otázky v kontextu pojmů **řeči, jazyka a komunikace**.

1.1 Řeč

Aby byl člověk schopen komunikovat, musí mít jistou dovednost. Právě řeč je jednou z dovedností, která je člověku vlastní a odlišuje se tím od ostatních živočichů. Člověk má totiž potřebu zapojovat se do společnosti, vnímat a vyjadřovat své myšlenky a názory s ostatními lidmi. Řeč je proto tvořena slovy a můžeme ji tedy označit jako za jakýsi prostředek komunikace (Vašíková & Žáková, 2018, s. 19).

Pro charakterizování řeči jsem vybrala definici podle Šulové (2006), která dle mého názoru, zahrnuje většinu informací. „*Řeč je obecná lidská biologická vlastnost, která umožňuje člověku prostřednictvím kódování a dekódování (zvukově, písemně, neverbálně) předávat informace*“. Jedná se o jeden ze základních předpokladů pro komunikaci. K jejímu osvojení dochází zejména v prvních letech života, proto je nejpodnětnější prostředí pro utváření řeči rodina, kdy dítě už v prenatálním vývoji vnímá řeč rodičů (zejména matky). Zde je důležité brát na zřetel okolnosti, kdy například jeden z rodičů má narušenou komunikační schopnost, což může dítě negativně ovlivňovat. Je proto zapotřebí poskytovat dítěti správný řečový vzor a poskytovat dítěti dostatek řečových podnětů k jeho rozvoji, jelikož nedostatek zapříčiňuje zpomalení vývoje řeči. Po rodině je dalším ovlivňujícím prostředím mateřská škola, kdy se dítě, mnohdy prvně, dostává do širší vrstevnické skupiny, začíná s dětmi a učitelkou komunikovat, snaží se porozumět, co mu ostatní sdělují a podle toho reagovat, vyjadřovat své názory, prosadit se a užívat již naučené. V prostředí mateřské školy je proto důležitým vzorem učitelka, kterou děti rádi imitují a jistě by neměla disponovat žádnou narušenou komunikační schopností, působí jako logopedický preventista (Vašíková & Žáková, 2018).

Autoři Dlouhá a Černý (in Durdilová & Klenková, 2014, s. 12) doplňují, že melodie a přízvuk řeči nesou informační hodnotu sdělení. „*Lidská řeč spolu s jazykem jsou prostředky komunikace.*“

Vývoj řeči je postupným procesem, komplexním jevem a zasahuje do celé osobnosti dítěte, má spojitost s myšlením, motorikou, smyslovými orgány, se sociálním prostředím a jeho vlivy (Vašíková & Žáková, 2018). Proto je podle mého názoru důležité, aby rodič nebo učitelka mateřské školy, poskytovali dítěti dostatek podnětů a zabezpečili efektivní podmínky pro rozvoj řeči.

Nejvýznamnějšími průkopníky teorie vývoje dětské řeči na počátku 20. století byli psychologové Jean Piaget (1896-1980) a Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934). Oba zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem dětského myšlení. Každý z psychologů měl jiný teoretický přístup. Piagetova koncepce je zaměřena na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace, často označovaná jako konstruktivistická. Vygotského koncepce klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení. Také klade důraz na procesy učení a na faktory prostředí. Ke zmíněným psychologům bych ráda ještě zmínila ještě například: ruského pedagoga A. N. Gvozďeva, který popsal vývoj jazyka svého syna od jeho prvních měsíců do věku devíti let. Dalším odborníkem, byl například Dan Slobin a také polská badatelka M. Zarebinová, která vypracovala systematický popis vývoje systému jazyka u několika dětí ve věku do tří let. Američan Noam Chomský přišel s koncepcí generativní gramatiky, která vyvolala velký zájem ve většině zemí. K německým autorům patří například Ernst Meumann a Berthold Sigismund, manželé Sternovi, kteří zformulovali systematickou teorii stádií vývoje dětské řeči. U nás se tomuto tématu věnoval profesor psychologie a filozofie na Karlově univerzitě František Čáda, který se stal průkopníkem pedopsychologie, zkoumající psychologii dítěte (Průcha, 2011).

V řečovém projevu rozlišujeme čtyři jazykové roviny, kterými jsou rovina foneticko – fonologická, zabývající se zvukovou podobou jazyka, rovina lexikálně – sémantická, která se orientuje na kvalitu slovní zásoby, morfologicko – syntaktická rovina týkající se gramatické stránky řeči a rovina pragmatická, která souvisí s praktickým využíváním v sociálních interakcích (Bendová, 2011). Právě kladení otázek můžeme zařadit do pragmatické roviny jazyka. V této rovině je důležitá nejenom schopnost vyjádřit komunikační záměr, jde také o vyjádření vztahů, pocitů a prožitků, tvoření rozhovoru i schopnost projevit se neverbálně, o což se komplexně pokoušíme v rámci rozmanitých aktivit v předškolním vzdělávání (Bendová, 2011). Utváření řeči má bezprostřední vliv na kvalitu otázek, které si děti tvoří.

1.2 Jazyk

Můžeme nalézt mnoho definic tohoto pojmu, je nutno však brát zřetel na to, že forma charakterizování závisí na působení autora v určitém oboru.

Zaujala mě definice podle Vašíkové a Žákové (2018, s. 19), které jazyk definují jako: „*Určitý znakový systém, který nám umožňuje vyjádřit své prožitky a myšlenky. Jde o projev společenský. Abychom mohli využívat řeč, musíme mít osvojený určitý jazyk.*“

Podle Vágnerové (2016) představuje **jazyk** kognitivní a komunikační systém, který umožňuje kódovat významy, jejich sdělení a výměnu za využití procesů různých prvků, jako například tvarů a zvuků, které tak tvoří slova. „*Slova jsou základním nositelem významu.*“ Ze slov jsou skládány věty, či širší sdělení. Důležitou součástí pro práci s jazykem, je také využívání psychického procesu myšlení. Jsou na sobě závislé, jeden bez druhého nemůžou pracovat. Jak uvádí Vágnerová, fungují ve vzájemné interakci. Jazyk slouží k formulaci myšlenek a k jejich vyjádření. Myšlení může ovlivnit způsob užívání jazyka i utváření slovní zásoby (Vágnerová, 2016, s. 235-237).

Klenková (in Durdilová & Klenková, 2014, s. 11) charakterizuje jazyk jako: „*soubor zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, je jevem a procesem společenským.*“ Podle Gavory (2005) je jazyk základem ústní a písemné komunikace ve škole. Díky jazyku chápou učitel a žáci vzájemně své chování a jednání, dokáží si porozumět v různých situacích, činech a událostech. Aby si učitel a žáci porozuměli, musí vytvořit společnou interpretaci dění v rámci vyučovací hodiny. Vytvoření společné interpretace je chápáno jako vzájemné akceptování, sdílení a také společné konstruování významů. Podstatné je, aby žáci reagovali na sdělení učitele, a to platí i naopak (Gavora, 2005, s. 53). V mateřské škole tomuto děti vedeme, vytváříme situace a prostředí, abychom děti na výše zmíněné připravili.

Zastávám souhlasný názor s autorem Čermákem (in Durdilová & Klenková, 2014, s. 11), který termín jazyk vztahuje k pojmu komunikace. Považuje jej za: „*Systém, který slouží jako základní prostředek lidské komunikace*“

Teorie osvojování jazyka

Havigerová (2013) uvádí, že jazyk je základním komunikačním nástrojem a k osvojování dochází celoživotně. S tímto tvrzením souhlasím. Celý život si člověk rozvíjí jazyk, ať už prostřednictvím čtení různých druhů textů, či sluchovým vnímáním nebo

osobním kontaktem s jinými lidmi. Autorka uvádí tři koncepce, které vysvětlují osvojování jazyka dětmi:

- přístup racionalistický (nativistický) - pracuje s myšlenkou osvojování jazyka na základě vrozených dispozic,
- přístup empiristický - vysvětluje osvojování jazyka učením, zkušenostmi z okolí,
- přístup interakční - je syntéza obou, spojení pozitivních a stimulujících prvků

(Russell in Havigerová, 2013, s. 22).

Uvedené koncepce utváření jazyka mají jistě velký význam při pohledu na problém dětských otázek. Za nejvýznamnější je dle mého názoru právě syntéza obou přístupů. Je zapotřebí vnímat vrozené dispozice, se kterými se člověk narodí a které se mnohdy těžko přetváří (vrozené řečové vady, návyky) a naopak prostřednictvím podnětného prostředí a cvičením, přístupem učitelky, lze tyto problémy odstranit, napravit či zmírnit.

1.3 Komunikace

Podkapitola s názvem komunikace se věnuje definicím tohoto pojmu na rovině obecné. Je zde také věnován prostor pro základní dělení komunikace. V závěru kapitoly je blíže specifikovaná verbální komunikace a také je zde charakterizován dialog, který je právě podstatným prvkem verbální komunikace.

Komunikace tvoří společný prvek pro výše zmíněné pojmy, řeč a jazyk. Jistě je komunikace nedílnou součástí života každého z nás. Pravidelně přicházíme do kontaktu s lidmi, sdělujeme si vzájemně své pocity, prožitky, nálady, potřeby, různé informace, apod. V každé situaci a s každým jedincem komunikujeme trošku jiným způsobem, ať verbálně, či neverbálně. To se může dovíjet například od aktuální nálady, která u nás momentálně převládá, nebo vztahem, který zaujímáme ke každému jedinci individuálně.

Autoři jako Vybíral, Klenková, Bočková, Bytešnicková (in Durdilová & Klenková, 2014) zastávají názor, že je obtížné nalézt jednotnou definici pojmu komunikace. Chápu ji ve významu spojování, sdělování, přenosu, společenství a participace. Za hlavní funkci považují společenskou a hraje důležitou roli při vytváření mezilidských vztahů a rozvoje osobnosti jedince. Dále Havigerová (2013, s. 21) uvádí, že komunikace je: „základní platforma kladení otázek a samotná definice pojmu není snadná.“

Čechová (in Bytešníková, 2012, s. 9) uvádí, že: „komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace (komunikanty).“

Vališová a Kasíková (2007, s. 222) uvádí že: „Komunikace je vlastním nositelem sociálního dění. Člověk se stává člověkem především proto, že rozumí světu, který ho obklopuje, že rozumí chování druhých lidí, sociálním podnětům a zároveň že sám dává svému chování sociální význam.“

Ve slovníku Oxford Dictionary (in Havigerová, 2013, s. 21) je komunikace definovaná jako: „Předávání a výměna informací o mluvení, psaní nebo použití jiného média, odesílání nebo přijímání informací, propojení lidí nebo míst.“

Ke specifické komunikaci dochází již v prenatálním období. Jedná se o období před narozením dítěte, tedy v těle matky. Zahraniční výzkumy od Langmeiera a Krejčířové (in Průcha, 2011, s. 37) popisují, že lidský plod získává schopnost dostávat se do jistého kontaktu s matkou. Matka reaguje emocionálně na spontánní pohyby plodu a její emoce poté ovlivňují dítě. Autoři mluví o jistém dialogu mezi matkou a dítětem, který se po narození rychle rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci. Proto by měly matky brát ohled na vnímavost plodu a komunikovat s dítětem i v tak brzkém období.

Souhlasím s vyjádřením Bytešníkové (2012), která tvrdí, že se komunikace vyvíjí již od počátku vývoje a rozvíjí se po celý život. Za stěžejní období se přitom pokládá období od narození po zahájení školní docházky. V tomto období má na rozvoj komunikace největší vliv rodina a v období docházky do mateřské školy i učitelky.

Podle Gavory (2005) je základní princip komunikace **dorozumívání**. Jedná se o vzájemnou shodu v myšlenkách a o vzájemné pochopení. Komunikaci můžeme také charakterizovat i jako **sdělování**. Jedná se o proces informování, oznamování poznatků, pocitů, seznamování o postojích, apod. Třetí vymezení komunikace nazýváme **výměnou informací** mezi lidmi. V tomto vymezení lze spatřit, že komunikace není jednosměrná, je zde typická obousměrnost. Informace totiž nemíří pouze od jednoho partnera ke druhému, ale i naopak. Pro komunikaci je spíše příznačná obousměrnost, a to ve formě dialogu (Gavora, 2005, s. 9). Důležitou součástí komunikace je **interakce**, kterou můžeme charakterizovat jako vzájemné působení nebo vzájemné ovlivňování. Každý z těchto pojmů znamená něco jiného, ale jeden bez druhého by nemohli existovat.

Komunikace je nástrojem k realizování interakce a kontextem pro dětské otázky. V prostředí mateřské školy, kde dochází k výchovně – vzdělávacímu procesu, kde bychom takovou komunikaci mohli nazvat jako pedagogickou (Gavora, 2005). Učitel a žáci (v prostředí MŠ platné pro učitele a děti) používají celou řadu projevů nejen verbálních, ale i neverbálních.

Komunikace není pouze o obsahu, tedy o tom, co sdělujeme, ale je důležitý i způsob sdělování, tedy komunikační kanál. Bednaříková (2006, s. 16) v lidské komunikaci rozlišuje tři druhy kanálu, kterými je možné komunikovat:

- Verbálně (slovy)
- Nonverbálně (mimoslovně)
- Komunikace činem (aktivitou, jednáním, chováním)

Stejně dělení používá více autorů, jako například Nelešovská (2005).

Verbální komunikace

Toto téma je podrobněji rozpracováno níže, jelikož se nejvíce týká tématu mé bakalářské práce, proto zde nejprve charakterizují další dvě dělení.

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je nedílnou součástí verbální komunikace. Ať už si to uvědomujeme, či nikoliv, doprovází mluvené slovo. Mnoho autorů zastává názor, že tvoří asi polovinu komunikace.

Nelešovská (2005) uvádí, že se jedná o mimoslovní komunikaci, o řeč těla, díky které druhým lidem sdělujeme své emoce, nebo postoje k dané situaci. Napomáhá odhalit informace verbálně skryté, jelikož projevy neverbální komunikace jsou do jisté míry nevědomé a dají se těžko ovládat. Neshodu v tom, co říkáme a jak se chováme, označuje Mikuláščík (2010) jako dvojnou vazbu.

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 106) rozlišujeme osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jsou jimi například mimika, kinezika, gestika, optika...

Komunikace činem

Můžeme ji charakterizovat jako jednání činem, vlastně co se dělá a jakým způsobem se to dělá. Zahrnujeme zde také i postoj, který učitelka zaujme k nepřipravenému žákovi, k jeho individuálnímu nebo k výchovným situacím, které v předškolním zařízení nastávají

(Nelešovská, 2005, s. 57). Což platí i pro prostředí mateřské školy. Postoj, jaký zaujímá učitelka k dítěti, je spojen především s tím, jak dítě učitelka vnímá. Zda k němu zaujímá nějaké předsudky, čímž se dopouští chyby a jistě by k těmto situacím nemělo docházet.

1.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace se uskutečňuje prostřednictvím jazyka. Právě jazykem se odlišujeme od ostatních živočichů a zároveň nám dává možnost, abychom se rozvíjeli po stránce sociální, kulturní i technické (Gavora, 2005, s. 53).

Obecně je realizována prostřednictvím slov skrze orální a grafický projev. Způsob interpretování sdělení bývá ovlivněný i komunikací neverbální, která doprovází komunikaci verbální (Durdilová & Klenková, 2014, s. 13).

Podle Kořátkové (2000) je pro mladší děti jednodušší komunikace prostřednictvím prvních dvou forem komunikace. Verbální forma je nejobtížnější v tom, že se dítě stává komunikátorem, tedy sdělovatelem a zároveň se dostává i do pozice komunikanta, to je příjemce a celým procesem doprovází samozřejmě množství nonverbálních projevů (výraz tváře, gesto odmítnutí). Pozice příjemce předpokládá, že dítě dokáže naslouchat s porozuměním a zároveň jistý stupeň myšlenkové aktivity, která se vztahuje k tématu.

Podle Kořátkové (2000, s. 62) se dítě vyhýbá verbální komunikaci, když ji nezvládá z důvodu nezralosti, konfliktu či afektu a vrací se k jednoduššímu typu – neverbální komunikaci. Mnoho dětí také reaguje pomocí komunikace činem.

1.3.2 Dialog

Proč je kapitola o dialogu součástí této práce? Souhlasím s autorkou Nelešovskou (2005, s. 43) v názoru, že právě otázky jsou klíčovou součástí dialogu. Tedy, že bez otázek by nebylo možné vést rozhovor. Na jedné straně otázky klademe, na straně druhé na ně reagujeme odpovědí. Nelešovská sice ve své publikaci zmiňuje otázky jako součást výukového dialogu. V prostředí mateřské školy o výuce jako takové nehovoříme, používáme označení jako výchovně vzdělávací proces, ale nepochybně jsou otázky součástí dialogu jako takového, který se vyskytuje i v preprimárním vzdělávání, jenž je součástí pedagogické komunikace. Gavora (2005) uvádí několik zásad pro dodržování dialogu. Ne všechny lze dodržovat v prostředí mateřské školy, konkrétně aktivní naslouchání, jelikož děti udrží pozornost krátkodobě a nelze si ji vynucovat.

Bytešníková (2012, s. 91) uvádí, že: „*U dětí předškolního věku dochází k postupnému osvojování základních forem verbální komunikace, tzn. dialogické a monologické řeči.*“

Dále autorka uvádí, že je **monolog** pro děti obtížnější, než dialog, protože dítě musí umět vyjádřit své myšlenky v plně rozvinutých větách, logicky a souvisle uspořádaných a je zapotřebí, aby děti disponovaly určitými zkušenostmi a adekvátní slovní zásobou. S monologem se tedy setkáme spíše u dětí starších, proto momentálně není zásadním tématem této práce a níže je rozpracovaný dialog, který se ve větší míře vyskytuje právě u dětí předškolního věku.

Právě k **dialogu** dochází prostřednictvím verbální komunikace mezi dvěma a více lidmi. Mikuláščík (2010, s. 173) uvádí „*Cílem dialogu není zvítězit nad partnerem, ale hledat a najít pravdu, hledat a najít porozumění a dohodu.*“ Tedy komunikovat na stejné úrovni, nepovyšovat se a společně dojít ke kompromisu.

Bytešníková (2012) uvádí, že rozhovor pedagoga s dětmi má často charakter otázek a odpovědí. Je zapotřebí dopředu promyslet otázky určené dětem a dokázat správně a pohotově formulovat otázky podle aktuální situace. Například při rozhovoru s dětmi předškolního věku je zapotřebí vycházet z toho, co děti v dané chvíli vnímají či pozorují, a také využívají aktuálních zážitků z mateřské školy či rodiny. Se staršími dětmi je doporučováno hovořit o tom, co se dozvěděly z vyprávění a ze čtení příběhů a pohádek.

To má jistě vliv i na tvorbu žákovských otázek, pro něž vytváříme v dialogické komunikaci prostor.

Prostřednictvím dialogického vyučování dochází ke komunikaci, práci s jazykem, vede ke stimulaci aktivity žáků, je podněcováno jejich myšlení a dochází k prohloubení jejich porozumění. Podstatnou je komunikace mezi učitelem a žáky, ve které zejména u žáků, dominují vyšší kognitivní procesy (Šed'ová & Šalamounová, 2016). V mateřské škole o vyučování jako takovém nehovoříme, lze ale prvky dialogického vyučování implementovat do podmínek předškolního vzdělávání, konkrétně využíváním otázek, které podněcují práci vyšších kognitivních procesů. Ve vyučování se často setkáváme s tzv. neproduktivními otázkami. Již od samotného názvu můžeme odvodit, že se jedná o takové otázky, které nepodněcují myšlení, tedy otázky příliš složité, rozsáhlé či abstraktní. Pojem vyučování se vztahuje k primárnímu stupni vzdělávání, ale dle mého názoru se s neproduktivními otázkami se setkáváme i v prostředí mateřské školy. Tudíž je důležité

klást takové otázky, které podněcují myšlení dětí. Podle Piageta je dobrá otázka taková, která podněcuje „kognitivní konflikt“ a podle Brunnera poskytuje „lešení“ pro nové učení (Kolář & Šikulová, 2007, s. 52). Podle mého názoru není tedy důležitá kvantita otázek, ale záleží na tom, jak kvalitně jsou položeny.

1.4 Dětské otázky

Nedílnou součástí každé verbální komunikace jsou právě otázky. Vyskytují se zejména v dialogu, kdy se formou otázky obracíme na komunikačního partnera, jak jsem již specifikovala výše. V této kapitole uvádím několik definicí otázek, pohled na proces dětských otázek, jak vlastně vznikají a je zde uvedena také typologie dětských otázek.

Otázky tvoří jednu ze tří výpověďových forem (oznámení – otázka – výzva) a každá z nich má specifický komunikační záměr. Oznámení má za úkol sdělit informaci, otázka má za záměr získat informaci a výzva má za úkol ovlivnit informaci (Havigerová, 2013, s. 25).

Starší definice, která, podle mého názoru není platná, uvádí, že otázka je: „*Any sentence, which has an interrogative form or function.*“ Tedy, že se jedná o jakoukoliv větu, která má tázací formu nebo funkci (Cotton, 1988, s. 1). Ztotožňuji se s autorkou Nelešovskou (2005, s. 43), která ve své publikaci zmiňuje, že označení otázky se používá při charakterizování nějakého úkolu, či problému, který je potřeba vyřešit. A společně s odpovědí je nezbytnou součástí pedagogické komunikace. I autoři Mareš a Křivohlavý (1995) zmiňují, že otázka nemusí mít nutně formu věty tázací. Podle jich se jedná o jakoukoliv repliku, která vyžaduje odpověď.

Havigerová (2013, s. 24) ve své publikaci zmiňuje: „*Otázka je výrok, který zachycuje neznámé prvky nějaké situace nebo úlohy, vyžadující si vysvětlení. Jejím záměrem je získat informaci o světě, kterou mluvčí v okamžiku promluvy postrádá a potřebuje*“.

Vytvoření otázky není jednoduchým procesem. Z mých zkušeností během studia mohu potvrdit, že je mnohdy velmi obtížné zkonstruovat smysluplnou otázku, proto se mnoho studentů neptá. Proces vytvoření otázek vyžaduje míru přemýšlení, uvažování, usuzování. V situacích, kdy neznáme odpověď na nějaký problém, či nám informace zcházejí, nejprve přemýšlíme nad variantami, případně nad způsoby jejich získáním. Pokud se nám však nedaří nalézt odpovědi, dostavuje se nám různých stavů. Podle toho,

jakých emocí se nám dostává, se také odlišně chováme a reagujeme. V takové situaci nám může pomoci komunikační partner pomocí dialogu, prostřednictvím jeho odpovědi. Například Nelešovská (2005, s. 43) tvrdí, že otázka je: „*východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou rozhodující součástí.*“ Jak můžeme vidět na výčtu množství procesů, které souvisejí s tvorou otázek, je na místě uvést, že významně podněcují myšlení.

Podle Valenty (2008, s. 299) otázka je: „*jistá intervence do zkušeností, vědomostí, postojů, pocitů atp.*“ Jak už jsem napsala výše, tvorba otázek zasáhne do většiny psychických procesů, proto ani není divu, že se při jejím konstruování opíráme o věci, které jsme již zažili, které jsme kdysi cítili, co jsme se naučili či si vyzkoušeli.

Plaňava (2005) poukazuje na to, že schopnost klást správné otázky patří mezi důležité komunikační dovednosti. A tyto dovednosti je zapotřebí rozvíjet i v mateřské škole k podpoře vzdělávacího procesu, a také k podpoře učení dítěte. Při vytvoření otázky se dítě ujímá řízení komunikace, projevuje jakousi iniciativu vést rozhovor s cílem získat určitou informaci, na kterou nezná odpověď. Jak ale například uvádí Šalamounová (in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 138), ne každý autor podporuje proces kladení dětských otázek, mnohými jsou vnímány negativně, jelikož jsou považovány jako nežádoucí, narušující výchovně – vzdělávací proces.

Dětská otázka je tedy otázka, která vzniká spontánně či s dopomocí (učitelky, rodiče či jiného dospělého). Má za úkol objasnit, doplnit či získat informaci, která dítěti v daný moment schází, kterou potřebuje dodat či uspokojit jeho zvědavost. Vyjadřuje se obvykle pomocí tázací věty.

Myslím si, že je potřeba dětským otázkám věnovat větší pozornost, jelikož v souvislosti s výchovně – vzdělávacím procesem, v sobě nesou významný potenciál. Dítě se tak stává iniciátorem komunikačního procesu, jak sice Šalamounová (in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012) vztahuje na žákovský věk, ale podle mého názoru platí i pro věk předškolní.

1.4.1 Zrození otázek

V literatuře od Havigerové (2013) je uvedeno že, schopnost klást otázky je člověku vlastní. První známky dotazování se objevují ve velmi brzkém věku, zde ještě nemluvíme

o verbálním kladení otázek. Děti jsou schopny otázky projevovat i neverbálně (*wordless questions*) nebo také pomocí intonace jednoho nebo více slov.

Jako první věk otázek bylo označované období v osmnácti měsících věku jedince, kdy se typicky objevují otázky začínající tázacími zájmeny: kdo a co.

Autorky Vašíková a Žáková (2018) uvádějí, že dítě ve věku dvou let je schopné odpovědět na otázku a také otázku položit. Ve dvou a půl letech se dítě neustále ptá, je zvědavé. Často se vyskytují otázky typu: „Co to je?“, „Na co to je?“ V tomto období začíná být myšlení verbální a řeč intelektuální (Lechta in Vašíková & Žáková, 2018, s. 28), často se zde objevují otázky „Proč?“ Vedle těchto otázek vznikají otázky typu: „Kdy?“. Dítě začíná tvořit souvětí, učí se je spontánně a následně je využívá ve svém projevu. Kolem třech let se projevuje typické období tzv. období vzdoru, což se projeví také v komunikaci, často komentuje aktivity, uvědomuje si jáství a užívá zejména „Já sám!“ (Vašíková & Žáková, 2018).

Průcha (2011) uvádí, že se otázky objevují v ustáleném pořadí: „kde, co, proč, kdo, kdy.“ Toto pořadí se však liší od výše zmíněného. Děti nejprve kladou otázky uzavřené (*closed questions*), osvojují si strukturu zjišťovacích otázek typu ano/ne, které dětem většinou nedělají problémy. Později nastává období, kdy se vyskytují doplňující otevřené otázky (*open questions*) obvykle bez použití gramatických forem tázací věty, doprovázené nesprávným slovosledem, který se posléze zdokonalí, což potvrzuje i výzkum C. Johnsonové (in Průcha, 2011), který proběhl u anglicky mluvících dětí (in Havigerová, 2013, s. 27).

Lechta (2011) spatřuje je vývoji kladení otázek u dětí dva věky. První věk otázek se vyskytuje u dětí ve věku jednoho a půl roku až dvou let, kdy se dítě začíná ptát: „Kdo je to?“, „Co je to?“, „Kde je...?“. Druhý věk otázek se objevuje kolem třetího roku, kdy dítě užívá otázky typu „kdy?“ a nejtypičtější otázky ve formě „Proč?“. Toto období je charakteristické rychlým rozvojem dovednosti klást otázky a dovednosti se ptát.

1.4.2 Typologie otázek

Můžeme nalézt různé dělení otázek a to podle různých autorů. Já jsem však považovala za nutné vymezit takovou typologii, která mi bude nápomocná při zpracování empirické části.

K mému výzkumnému šetření je nezbytná typologie podle autorky Šalamounové (in Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 142), která specifikuje typy sice žákovských otázek, ale dle mého názoru se můžeme s touto typologií otázek setkat i u předškolních dětí.

- **Otázky zjišťující** - Jedná se o takové otázky, prostřednictvím kterých se žáci snaží získat nezbytné informace, převážně faktografické (vědomostního charakteru). Jsou motivované vyžádáním nezbytné informace.
- **Otázky ze zvědavosti** – Jedná se o otázky, prostřednictvím kterých se žáci chtějí dozvědět detaily či další informace (ptají se po vysvětlení). Jsou motivované zvědavostí žáků.
- **Otázky objasňující** - Pokládají žáci, kdy nerozumějí prezentovanému obsahu učiva, ale mají snahu ho pochopit (buď si uvědomují, že dané látce nerozumí nebo jí roumí, avšak je v rozporu s tím, jak danou skutečnost prezentuje učitel).
- **Otázky ověřující** – Otázky, prostřednictvím kterých si žáci ověřují, jak učivu rozumějí a konfrontují své chápání učiva s tím, co o učivu říká učitel.

Autor Schwarz (2002) má podle mého názoru velmi podobné dělení. Pro otázky zjišťující (podle Šalamounové, 2012) používá označení jako otázky informační. Mluvčí dává najevo nedostatek informací a komunikační partner mu je poskytuje. Mluvčí používá slova, jako prosím, tázací zájmena (kde, kam, kdy, jak, co, můžu...?)

Pro otázky ověřující (podle Šalamounové, 2012), autor Swarz (2002) užívá označení jako verifikační (ověřující). Mluvčí vyjadřuje nějakou svou myšlenku a komunikační partner ji schvaluje nebo neschvaluje, či opravuje. Myšlenka mluvšího vychází z jeho zkušeností nebo z dosavadního rozhovoru nebo z aktuální komunikační situace. Typické jsou u mluvčího dovětky jako: že jo?

Autorka Strasser (2019) použila typologii otázek z Bloomovy taxonomie, ale upravila je, aby byly využitelné pro děti. Poukazuje na to, že nižší úrovně tvoří základ pro ty vyšší. Vymezuje následující:

- Remember – pamatovat (zde autorka řadí pojmy: identifikovat, pojmenovat, počítat, opakovat, vyvolávat)
- Understand - porozumět (popisovat, diskutovat, vysvětlit, shrnout)
- Apply – použít (vysvětlit, proč, dramatizovat, identifikovat s /vztahovat k něčemu)

- Analyze – analyzovat (rozpoznat změnu, experimentovat, vyvodit, porovnat)
- Evaluate – hodnotit (vyjádřit názor, soudit, obhajovat/kritizovat)
- Create – tvořit (vyrábět, konstruovat)

Pro označování kategorií otázek vyššího a nižšího řádu se používá také rozdělení na otázky uzavřené a otázky otevřené. Podle Havigerové (2013, s. 29) **uzavřené otázky**: „fungují jako spouštěč konvergentního myšlení a směřují k ověřování hypotéz a upevňování paradigmatu.“ Zatímco **otevřené otázky**: „vyvolávají divergentní myšlení a směřují k překročení paradigmatu a k formulování nových hypotéz.“ Autorka Strasser (2019) tvrdí, že velké otevřené otázky podporují jazykový vývoj a kritické myšlení, s čímž naplno souhlasím.

1.4.3 Faktory ovlivňující počet otázek

Z výzkumů, které jsou popsány níže, je patrné, že počet žákovských otázek je, bohužel, nízký. Jak je tomu u dětských otázek v prostředí mateřské školy budu zjišťovat v empirické části. **Faktory** ovlivňující počet dětských otázek mohou být, podle mého názoru, různé. Jako příklady uvádím vnější faktory, které se týkají zejména prostředí či okolí, které můžeme jako učitelé ovlivňovat. Vnitřní faktory příliš ovlivnit nemůžeme (inteligence, temperament...).

Z mého pohledu velmi závisí na způsobu vedení výchovně – vzdělávacího procesu. Jiným způsobem bude děti vést učitelka, která zastává transmisivní přístup výuky a jiný způsob bude mít k dětem učitelka zastávající konstruktivistický přístup. To se jistě projeví nejenom ve způsobu komunikace, ale i volbou pedagogických strategií (organizační formy, metody, pomůcky, prostředky).

Transmisivní přístup

Také nazýván jako předávající či klasické nebo tradiční vyučování. Jedná se o tradiční způsob výuky, který je používán dlouhá léta. V podstatě jde o to, že učitel poskytuje žákům poznatky a ti je pouze pasivně přijímají. Od žáka se neočekává žádná další aktivita, jako například ověřování informací. V tom je hlavní problém podle Gavory (2005, s. 92). Učitelé by se měli oprostít od tohoto stylu výuky. Žáci by měli aktivně a kreativně přispívat k nalézání poznatků a získávání informací (Kalhous & Obst, 2009).

V transmisivním vyučování se setkáváme s organizační formou jako s frontální výukou, kdy učitel pracuje hromadně s celou třídou a výukové metody jsou nejčastěji používány: vyprávění, výukový rozhovor, nebo přednáška. Mezi dětmi pak panuje soutěživá atmosféra (Maňák & Švec, 2003). Při hromadné výuce dochází k tomu, že učitel pracuje najednou s celou třídou dětí ve stejném věku ve vymezeném časovém úseku. Děti jsou pasivními příjemci informací a vykonavatelé pokynů učitele, potlačuje tedy individualitu dětí nedostatečně rozvíjí jejich samostatnost, tvořivost a činorodost. Je stále hojně užívanou formou práce (Kalhous & Obst, 2009, s. 221). Tento model, je dle mého názoru stále aktuální a vyskytuje se i v prostředí mateřských škol. Zejména u starších učitelek, které jsou již zvyklé na tento tradiční způsob a nechtějí či nemají zájem používat jiné pedagogické strategie, brání se tedy jistým inovacím a změnám. I mnozí začínající učitelé si tento tradiční přístup oblíbili, jelikož jsou při svých začátcích většinou nejistí a nechtějí dětem poskytnout prostor pro své vyjádření. Mnoho učitelek z mého okolí zastává názor, že transmisivní model výuky je jednodušší, protože pracují hromadně s celou skupinou dětí, mají je tak lépe pod kontrolou, tedy jim nejvíce záleží na zvládnutí jejich kázně. Myslím si, že i učitelé v mateřských školách se mnohdy dostávají do situací, kdy se cítí ohroženi, že nebudou znát odpověď na dětskou otázku nebo mají obavy, že by děti svými otázkami narušily komunikační styl učitelky, a tím by se odklonila od naplánované struktury pro vzdělávání. Myslím si, že je to přirozené a prosté, nikdo není vševědoucí a nikdo nemůže znát odpovědi na všechny otázky. Neměli bychom se bát říci dítěti, že odpověď na jeho otázku neznáme, ale společně bychom se měli snažit, nalézt odpověď prostřednictvím vlastní aktivity. A samozřejmě záleží i na osobě učitelky, jak se k této situaci postaví, do jaké míry bude důvěrná a na kolik bude schopná improvizace.

Konstruktivistický přístup

Za průkopníky této teorie stojí švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget a francouzský filozof Gaston Bachelard, který se zabýval epistemologií. Zastávali názor, že žák vstupuje do výuky s určitými úsudky a na učiteli je, aby mu ukázal, co je na jeho dosavadních poznáních chybné a zároveň ho nasměroval kudy (Bartrand, 1998).

V konstruktivistickém přístupu pracuje učitel především s prekoncepty, se kterými žáci do výuky vstupují. „*Prekoncepty tedy nejsou ani odrazové můstky ani výsledky konstrukce poznání. Jsou samotnými nástroji této činnosti. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do neexistujících struktur, které má žák k dispozici.*“

(Bertrand, 1998, s. 69). Základem je tedy porovnávat staré poznatky s novými, přetvářet je na základě vlastního poznání a dále s nimi pracovat.

V tomto pojetí vyučování se učitel zaměřuje především na to, aby žák učivu porozuměl a dokázal ho nějakým způsobem uchopit, musí si totiž upravit své představy o současném světě a díky tomu se stává samotným aktérem. Učitel je v tomto modelu pouze průvodcem. Jako organizační forma se zde používá nejčastěji kombinace skupinové výuky a individuální práce žáků (Maňák & Švec, 2003).

Osobně se přikláním ke konstruktivistickému stylu výuky, velký přínos dle mého názoru, spočívá v možnosti skupinového či párového vyučování, kdy se dítě stává vlastním aktérem poznání, což může mít obrovský vliv na utváření nebo podporu kladení dětských otázek.

Výše jsem se zmínila o organizační formě, tu můžeme charakterizovat jako uspořádání vyučovacího procesu (Kalhous & Obst, 2002). Učitel ji volí v závislosti na cílech, kterých chce dosáhnout. Také samozřejmě závisí na struktuře třídy (počtu dětí, složení, individuálních zvláštěnostech, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, aktuálním rozpoštěním, aj.) V prostředí základní školy se užívá vyučovací hodina. V mateřské škole je těchto forem organizace více. V didaktice se hovoří o frontální výuce, projektové výuce, individualizované výuce, skupinové, párové, kooperativní, aj. Frontální výuka je popsána výše u transmisivního přístupu. Individualizovaná výuka je charakterizovaná snahou o respektování individuality, s úsilím o individualizovaný způsob učení. Jako příklad tohoto typu výuky můžeme uvést daltonské plány, které poskytují dítěti jak svobodu ve volbě činností ale zároveň podporují jeho zodpovědnost při jejich realizaci. Při projektové výuce mají děti řešit určitý úkol komplexně (projekt) za pomoci vyučujícího. Během tohoto pojetí výuky by děti měly dodržovat jisté kroky, které jsou: zpracování záměru projektu, zpracování plánu, provedení projektu, vyhodnocení projektu. Skupinové vyučování spočívá v rozdělení třídy dětí do menších skupin (podle druhu činnosti, obtáženosti, dovednosti spolupracovat). Mohou vznikat samostatně i za pomoci učitele. Členové skupiny bývají nejčastěji rozdělení po 5 – 7. Kooperativní výuka zdůrazňuje více sociální aspekt skupinové výuky. Spočívá v podpoře pocitu zodpovědnosti za své chování a rozhodování, podpořit pocit vnímavosti vůči potřebám druhých. Důraz je zde kladen na spolupráci a vzájemnou komunikaci (Kalhous & Obst, 2002, s. 293 – 303). Organizační forma, má podle mého názoru, značný vliv na tvorbě dětských otázek. Záleží proto na

učiteli, jakou organizaci výchovně – vzdělávacího procesu zvolí, zda poskytne dětem prostor ke kladení otázek, či nikoliv.

Pokud jde o frekvenci kladení otázek žáky na základních školách, je to individuální. Jednotliví žáci se od sebe liší, někteří žáci kladou více otázek, někteří méně a někteří se neptají vůbec. Gavora (2005) uvádí několik **faktorů**, které hrají podle něho roli:

- Nízké studijní sebepojetí žáka
- Nezájem o dané učivo
- Nízká asertivita, malá schopnost prosadit se mezi spolužáky

Pokud se zamyslím, zda se tyto faktory vyskytují i v prostředí mateřských škol, mohu se přiklonit pouze ke dvěma z uvedených. Nezájem o probírané učivo se, předpokládám, vyskytuje na všech úrovních vzdělávání, tedy i v předškolním. Proto je na učitelce, aby děti motivovala k činnostem tak, aby u nich došlo k probuzení zájmu, například formou her. Další faktor, který by v mateřské škole mohl ovlivňovat počet dětských otázek, je nízká schopnost sebezprosování, která je spojena s osobností dítěte, což se značně projeví i v prostředí mezi vrstevníky. Některé děti jsou více dominantní, průbojní, dávají druhým úkoly, rozdělují při hře role a některé děti jsou naopak submisivní a spíše se podvolují. Tyto způsoby reagování souvisejí s temperamentem, který je, do značné míry, vrozený.

Autorka Havígerová (2013, s. 98) uvádí tři typy zábran, které se mohou podílet na tvorbě otázek. Jedná se o identifikování mezer ve svých znalostech, o sociální bariéry a o nedostatečné schopnosti klást dobré otázky.

Můj názor je ten, že děti v mateřské škole nejsou schopné ještě identifikovat mezeru, která jim k dalšímu poznání chybí. Tedy ji nevnímají jako problém. Pokud něco nevědí, nebo je něco zajímavé, ptají se a to je pro ně přirozené. Často se ptají opakovaně, pokládají podobné otázky. Nejvodnější je proto poskytnout jim dostatek pomůcek a připravit vhodné prostředí pro získání informací prostřednictvím vlastní aktivity. Protože jen tak si odpověď na jejich otázky lépe zapamatují, jelikož právě vlastní aktivita jim přináší prožitek, který je pro ně mnohdy nezapomenutelný oproti strohé odpovědi od dospělého.

Předškolní věk je podle Vágnerové (2012) vymezen mezi 3 – 6/7 lety a konec této fáze je určen především nástupem do základní školy. Momentálně mohou být do MŠ přijímány i děti mladší tří let (Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.). Podle mého názoru, se tedy druhá zábrana v mateřské škole vyskytuje a je silně

spojena s možností přijímáním již dvouletých dětí do MŠ. S čímž striktně nesouhlasím. Tak malé děti by měly zůstat v rodinném prostředí. Naše společnost se snaží vyrovnat ostatním státům, kde jsou přijímány do výchovně – vzdělávacích institucí i děti mladší. Ale naše mateřské školy nejsou připraveny pro tento krok. Osobně jsem se setkala s dětmi, které nebyly zralé pro vstup do mateřské školy, neovládaly základní prvky sebeobsluhy, hygieny, nezapojovaly se do činností, nekomunikovaly s učitelkou, ani s vrstevníky...a takto nepřipravené děti přináší značnou zátěž i učitelce, nejenom v přípravě činností, ale i v podobě zajištění bezpečného prostředí. Tedy významným faktorem je sociální prostředí, primárně rodina, později instituce (MŠ, ZŠ a dále), které plní mnoho nezastupitelných funkcí. Autorka Opravilová (2016, s. 156) ve své publikaci zmiňuje, že: *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a aktivnímu učení.“* S tímto tvrzením plně souhlasím. Podle mého názoru je podstatným slovem doplňuje. Primární úlohu má tedy rodina. Přikláním se ke specifikaci podle Majerčíkové (2016, s. 11), která mateřskou školu charakterizuje jako instituci zabezpečující edukaci dětí před nástupem do základní školy. Edukací je míněno vzdělávání, ale i výchova. Jejím úkolem je naplňovat určité funkce, které se vztahují k dítěti, jeho rodině, ale i ke společnosti. Jako instituce je tedy podřízena zákonu. Funkce mateřské školy definují různí autoři odlišně. Mimo výchovnou, vzdělávací a socializační funkci je podle mého názoru nezbytná i funkce integrační a například autorka Syslová (2016, s. 17-18) uvádí funkci personalizační, hodnotovou a kvalifikační. Já osobně úplně nezastávám funkci hodnotovou, jelikož se domnívám, že hodnoty se utvářejí během života a děti v předškolním věku ještě nejsou schopné tyto hodnoty vnímat. Jejich hodnocení se spíše ovlivněno aktuální situací, tudíž jsou jejich názory velmi proměnlivé.

Poslední uvedená zábrana se podle Havigerové (2013) vztahuje k nedostatečné schopnosti klást dobré otázky. Momentálně si ale kladu já otázku, co autorka myslí tím „dobré?“ Zda obsáhlé, vícenásobné, jednoznačné. Každopádně píše o schopnostech a ty jsou, podle mého názoru, charakterizovatelné jako vrozené dispozice, tudíž velmi záleží na možnostech jejich rozvíjení. Každý jedinec má tuto schopnost klást otázky jinou, různou. A nesmírně záleží právě na rodinném prostředí. Autorka zde odkazuje na výsledky výzkumu, tedy prokázání souvislosti mezi vyšší IQ a schopností ke kladení otázek. Konkrétně, čím mají děti vyšší IQ, tím více otázek jsou schopné generovat v reakci na podněty, které jsou jim předloženy.

2 VÝZKUMY ŽÁKOVSKÝCH A DĚTSKÝCH OTÁZEK

Jak už jsem zmínila v první části práce, otázky a jejich zkoumání spadá do oblasti verbální komunikace. Analýzou otázek, které učitelé kladou žákům ve výuce, se zabýval například Mareš (1972). Zkoumáním toho, jak učitelé kladou otázky a jak dlouho čekají na žakovu odpověď, se zabýval například L. Gambell (1983). Typem otázek, které klade učitel ve výuce, se zabýval také Gavora (1994) a zjišťoval také funkci vícenásobných otázek ve výuce. Zkoumáním výukového dialogu v české základní škole se zabývala např. Šedřová (in Janíková, 2009, s. 49-50).

2.1 Výzkumy v prostředí základní školy

Množství výzkumů, které probíhaly, ať u nás nebo po celém světě, dokazují téměř totožné výsledky a to takové, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků (Mareš & Křivohlavý, 1989, s. 93). Na tento fakt poukazuje i Gavora (2005, s. 91). Nízký výskyt žakovských otázek přisuzuje tradičnímu vyučování, kdy je aktivnější učitel, žáci reagují ve většině případů pouze po vyzvání. Autorky Šlédrová a Rybková (2006, s. 113) ve svých výzkumech poukazují na výskyt stereotypního dialogu a také na neschopnost učitele motivovat žáky k procesu tvoření otázek. Autorka Šedřová (in Janíková, 2009, s. 58) ze svého výzkumu analyzovala 2 druhy dialogu, iluzivní (falešný) a intencionální (podporující komunikační aktivitu, stimulující). Novější výzkumy od Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (in Havigerová, 2013, s. 98 - 109) podporují fakt nízkého počtu žakovských otázek ve vyučování. Většina položených otázek se vztahovala k organizačním věcem, menšina pak směřovala k probíranému učivu. Zmínění autoři poukazují mimo jiné i na činnost učitele, zejména na užívání otázek zaměřených na nižší kognitivní procesy.

V příloze jsou uvedeny tabulky, které znázorňují přehled empirických studií, jejich výzkumných otázek a metodologických aspektů (Tůma, 2014). Na základě přiložených tabulek můžeme vidět, že většina výzkumů byla zrealizována v prostředí primárního vzdělávání. V tabulce se sice objevuje výzkum i z prostředí mateřské školy, avšak nevztahuje se k tématu kladení otázek dětmi.

Jako novější výzkum bych ráda uvedla akční výzkum dialogického vyučování, jehož jádrem se stal rozvojový program pro učitele zaměřený na změnu komunikačních postupů. V letech 2013 – 2015 proběhla realizace tohoto projektu, kterého se zúčastnilo 8 učitelů (4

vyučovali občanskou výchovu a 4 vyučovali literární výchovu) na 2. stupni základní školy. Středem zájmů bylo zejména: přítomnost otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti kladených učitelem, přítomnost žákovských otázek, otevřené diskuse a komplexních žákovských promluv s argumentací v rámci hodin literární výchovy. Jako metody sběru dat byly využívány videonahrávky a následně určený výzkumník vybíral sekvence pro reflektivní rozhovory stimulované videonahrávkami. V rámci těchto rozhovorů také docházelo k vytváření plánů pro následující vyučovací hodinu. Z těchto studií je možno doložit, že v důsledku vzdělávacího programu došlo ke změně ve výuce u participujících učitelů. Zvýšil se podíl otevřené diskuse, stejně jako počet otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a učitelových reakcí, také se proměnily žákovské promluvy – došlo k nárůstu dlouhých a komplexních žákovských promluv obsahujících zdůvodňování a argumentaci (podrobně viz Šed'ová, 2016). Tato studie dokazuje posun směrem k dialogickému vyučování a tudíž i k produktivní kultuře vyučování a učení (Šed'ová & Šalamounová, 2016).

2.2 Výzkumy v prostředí mateřské školy

Většina odborníků, kteří se zabývají pedagogikou nebo dětskou psychologií se shodují na tom, že předškolní věk je pro jedince klíčovou etapou života. Zmíněná shoda spočívá v tom, že schopnost komunikovat na určité jazykové úrovni vyspělosti má pro veškeré edukační procesy zcela zásadní postavení. Proto je zářející, že role jazyka a komunikace v předškolním věku, konkrétně v prostředí mateřské školy, stojí zcela na okraji vědeckého zájmu současné české pedagogiky. Přičemž v zahraničí je tato problematika intenzivně zkoumána (Průcha, 2009, s. 22-23).

Jak jsem již zmínila v první části, bylo pro mě velmi problematické najít takové zdroje, které by se primárně zaměřovaly na oblast dětských otázek v prostředí mateřské školy. Množství publikací je zaměřeno na vývoj řeči od narození dítěte, na specifické jazykové poruchy či se věnují opožděnému vývoji řeči a možnostem nápravy, určené nejen pro speciální pracovníky, pedagogické pracovníky, ale i pro rodiče.

Průcha (2009, s. 23) popisuje: „*U nás neexistují téměř žádné práce s výzkumnými nálezy o řeči a komunikaci současné populace předškolních dětí.*“ V literatuře od Průchy (2011) odkazuje autor na pouze jeden zaznamenaný výzkum v oblasti dialogické komunikace v mateřské škole, který provedla rumunská autorka Tatiana Slamy - Cazacu

(1996). Naštěstí doba poněkud pokročila a vyžádala si i empirické zkoumání oblasti dětských otázek, proto jsem zde mohla uvést několik výzkumů, které vznikly při Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a jejich výsledky jsou již specifikovány níže.

2.2.1 Výzkum J. M. Havigerové (2013)

V publikaci od Havigerové (2013), je prezentovaný výzkum, který se uskutečnil v letech 2011 – 2013. Jeho cílem bylo zjistit, zda nadané děti disponují vyšší schopností klást otázky. Výzkumný soubor tvořilo celkem 116 dětí (z toho 70 chlapců a 46 dívek) ve věku 5, 5 – 6, 5 let. Jednalo se o reprezentativní soubor předškoláků z mateřských škol, rozšířený o děti z první třídy pro mimořádně nadané žáky, které byly testovány těsně po zahájení povinné školní docházky. Výzkumnou metodou byla zvolena WISC-III a metoda Ready to ask?, vytvořená speciálně pro účely tohoto výzkumného záměru. Ve výzkumu byly prokázány mnohé vztahy mezi mírou rozumového nadání a schopností kladení otázek. Dobrou schopnost kladení otázek (zahrnující kvantitativní, obsahové a formální hledisko) u dětí v předškolním věku můžeme považovat za jeden z ukazatelů nadprůměrného nadání dítěte (Havigerová, 2013, s. 80 – 100).

2.2.2 Výzkum Ž. Málkové (2014)

Velmi pozoruhodný výzkum v mateřské škole pod vedením profesora Gavory provedla v roce 2014 studentka oboru Učitelství pro MŠ Žaneta Málková v rámci své bakalářské práce. Jejím výzkumným cílem bylo zjistit druhy a frekvenci otázek u dětí ve věku 2 - 7 let. Výzkumný souborem bylo 16 dětí ve věku 2 – 7 let. Jednalo se o kvalitativní výzkum s prvky kvantitativního a vybranou metodu k získání dat zvolila strukturované pozorování. Pomůckou jí byl diktafon, který jí byl nápomocný u přepisu záznamů, zároveň si vedla poznámky. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že adresátem nejvíce otázek u dětí ve věku 2 - 3 roky je učitelka. U dětí věku od 3,5 - 5 let a od 5,5 - 7 let zjistila, že žádná otázka, kterou děti položily, se nevztahovala k učitelce. Také zjistila, že u dětí ve věku 2 - 3 let je vyšší výskyt informačních otázek během spontánních aktivit. U dětí ve věku 3,5 - 5 let se objevovaly otázky zjišťující, mnohokrát se ptaly na otázky, které s tématem nesouvisely. U dětí ve věku 5,5 - 7 let se taktéž objevovaly zjišťovací otázky a ptaly se na otázky, vztahující se k tématu. Děti ve věku 2 - 3 roky nepoložily žádné vícenásobné otázky. U dětí ve věku 2 - 7 let pokládaly děti převážně sólové otázky. Předmětem

kladených otázek u dětí ve věku 2 - 7 let byl objekt, činnost a osoba. U nejmladších dětí se otázky vztahovaly na objekt. U prostřední skupiny se otázky vztahovaly na osobu i objekt. U poslední skupiny se vyskytly otázky směřované osobě. Hojně se vyskytovaly otázky nižší kognitivní náročnosti, konkrétně počet 74 otázek (Málková, 2014). Otázky podle kognitivní náročnosti jsou definovány v kapitole 1.4.2 Typologie otázek.

2.2.3 Výzkum K. Navrátilové (2018)

Další zajímavý výzkum v prostředí mateřské školy zrealizovala v roce 2018, taktéž studentka stejného oboru Kateřina Navrátilová, pod vedením magistry Hany Navrátilové, který zveřejnila ve své bakalářské práci. Zaměřila se na sledování otázek dětí při volné hře s vrstevníky. Cílem jejího výzkumu bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi dětmi v mateřské škole, se zaměřením na otázky dětí při volné hře. Výzkumný soubor tvořily děti ve věku 3 - 6 let, jednalo se o dvě homogenní třídy. Jedna třída s dětmi ve věku 5 - 6 let a druhá třída dětí ve věku 3 - 4 let. Výzkumu se celkem zúčastnilo 23 dětí. Pro její výzkumné šetření zvolila kvalitativně orientovaný výzkum s metodou nestrukturovaného pozorování. Didaktickou pomůckou jí byl tablet, na kterém pořizovala audionahrávku a zároveň si vedla poznámky. Z výsledků vyplynulo, že se v průběhu hry u obou věkových skupin objevovaly relativně stejné typy otázek, avšak pro každou skupinu měly jiný význam. U dětí starších se vyskytly otázky vyžadující svolení a otázky v roli. U mladší věkové kategorie se tyto otázky nevyskytovaly. Ve třídě dětí mladších se vyskytovaly otázky uzavřené. Charakteristické byly otázky vyžadující pozornost a otázky vyžadující potřebu sounáležitosti (Navrátilová, 2018).

2.3 Závěr teoretické části

Na základě literatury, kterou jsem měla možnost nastudovat, zastávám názor, že téma dětských otázek v prostředí mateřských škol, není příliš probádané. Spousta autorů se zabývá tématem vývoje řeči a slovní zásoby, taktéž jsem našla spoustu literatury týkající se řečových vad, avšak téma otázek u dětí předškolního věku příliš prozkoumané není a to je docela překvapivé zjištění. Pokud se autoři zaměřují na otázky, týkají se, ve většině případů, otázek starší skupiny dětí, tedy období mladšího školního věku, a pak se také autoři zaměřují otázky, kladené ze strany učitele.

Pokud však výzkumy prokazují nízký počet otázek a tedy nízkou aktivitu ze strany žáků, myslím si, že hlavní problém je v tom, že se učitelé stále drží transmisivního přístupu

vyučování a užívají neefektivní pedagogické strategie. Není asi jednoduché tento model opustit či narušit, když je v něm člověk vychovávaný a zvyklý žít. Je však žádoucí, abychom se z tohoto modelu oprostili a snažili se o změnu dosavadního systému, protože jedině tak přineseme dalším generacím lepší platformu a to nejen v oblasti kladení otázek.

Zastávám názor, že velmi záleží na samotném učiteli. Konkrétně na jeho osobnosti, na přístupu k dětem, na vzdělání a míře ochoty učit se novým věcem, volit různé pedagogické strategie. Což se odráží na výuce a na způsobu, jakým s dětmi komunikuje a poskytuje prostor ke kladení otázek. Pedagogické strategie je termín, který zastřešuje zvolené organizační formy, metody, pomůcky a prostředky, které učitel volí na základě svých stanovených cílů.

V zamýšleném výzkumu bych chtěla navázat na teoretickou část a pokusím se zjistit, jaké otázky kladou děti v prostředí mateřské školy. Při zjišťování typů otázek budu vycházet z autorky Šalamounové (in Šeďová, Švaříček & Šalamounová, 2012), která vytvořila typologii sice žákovských otázek, ale já se pokusím zjistit, zda může být tato typologie platná i pro prostředí mateřské školy. Mým záměrem je uskutečnit výzkum při didakticky cílených činnostech, ve dvou věkově homogenních třídách. Zde se nabízí možnost data následně porovnat a dozvědět se, jak se věkové skupiny liší typologií otázek a množstvím. Také mě bude zajímat, jaké přístupy učitelky zastávají a jaké volí organizační formy a zda mají vliv na tvorbu dětských otázek. Pro charakterizování didakticky cílené činnosti jsem nenalezla definici. Když jsem po ní pátrala, zmocnil se mě pocit, že je v tomto pojmu stále terminologický chaos a mnoho autorů jej nechápe jednotně. Z mého pohledu ji považuji jako část dne výchovně – vzdělávacího procesu (většinou dopoledne a je tedy časově vymezen), kdy si učitelka stanoví konkrétní vzdělávací cíle a formou záměrného i spontánního učení, se jej snaží naplnit za pomoci aktivní účasti dětí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce zjišťuje, jaké otázky děti kladou během didakticky cílených činností. Úmyslně jsme vybrali didaktickou činnost jako část dne, která bude stěžejní při pozorování v mateřské škole. Mnoho výzkumů, které jsem našla k této tematické oblasti, zjišťovalo zejména typologii dětských otázek prostřednictvím jiné metodologie a zejména při spontánních činnostech. Jednalo se, ve většině případů, o kvalitativně orientované výzkumy či smíšené, a proto jsem se chtěla vydat jinou cestou. Také jsem se inspirovala výzkumy, které byly zrealizovány v prostředí základní školy při vyučovací hodině. Z mnohých výzkumů vyplynulo, že se často ptá učitel a žáci kladou otázky jen zřídka. Proto mě zajímalo, jak je tomu v mateřské škole, zda jsou děti schopné pokládat otázky učitelce či svým vrstevníkům a v jakém množství, právě při didakticky cílené činnosti.

Výzkumem budeme zjišťovat, jaké typy otázek a v jakém množství, je položí děti ve věkově homogenních třídách. Jak již může samotné slovo množství napovídat, jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum deskriptivního typu a probíhal v jedné z mateřských škol ve Zlínském kraji.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, jaké otázky kladou děti v průběhu didakticky cílených činností.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zaznamenat množství všech dětských otázek položených během didakticky cílené činnosti.
2. Zjistit, zda se množství položených otázek liší věkovou skupinou dětí.
3. Zaregistrovat, jak se liší typy otázek u jednotlivých věkových skupin.
4. Odhalit, zda množství dětských otázek závisí na zvolené organizační formě.
5. Odkrýt, zda se vyskytují rozdíly mezi dívkami a chlapci v množství a typech otázek.

Následující výzkumné otázky jsou odvozeny z dílčích cílů.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké otázky kladou děti v průběhu didakticky cílených činností?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké je celkové množství všech dětských otázek položených během didakticky cílené činnosti?
2. Jak se liší věkové skupiny dětí v množství položených otázek?
3. Jak se liší věkové skupiny dětí v typech položených otázek?
4. Závisí množství dětských otázek na zvolené organizační formě?
5. Jak se liší množství a typy otázek mezi dívkami a chlapci?

3.2 Výzkumné metody

Pro výzkumné šetření, které je kvantitativně orientované, jsme zvolili metodu pozorování, konkrétně strukturované a zúčastněné. Metoda byla vybrána účelově a to, z důvodu zaměření se na určitou oblast pozorované reality hlouběji a přesněji, konkrétně tedy na otázky a jejich množství. Myslím si, že na základě typologie, kterou jsem specifikovala v teoretické části, je možné zachytit frekvenci otázek, což lze i následně numericky zaznamenat. Podle Gavory a kol. (2010) **strukturované pozorování** spočívá ve strukturování jevů, které se přesně pozorují, zaznamenávají a vyhodnocují prostřednictvím záznamového archu. Podle autorů je tento druh pozorování důkladnější, přesnější, jejich frekvence lze spočítat i porovnat, poskytuje více informací o zkoumané realitě.

Jelikož se jedná o strukturované pozorování, jako výzkumný nástroj jsem použila záznamový arch, který jsem si předem vytvořila. První verze archu nebyla efektivní, což jsem zjistila po pilotážním průzkumu, proto jsem následně vytvořila druhou verzi, která byla vhodnější pro tento typ výzkumu.

Během pozorování jsem také pořizovala audiozáznam, avšak díky organizaci výchovně – vzdělávacího procesu, není možné data touto formou pořízená, použít. Učitelky často využívaly jako organizační formu vzdělávací centra, kdy děti pracovaly na úkolu v menších skupinách, proto na nahrávce je z větší části slyšet šum a hluk.

V záznamovém archu jsem si stanovila jevy (položky pro pozorování), jež Gavora (2005) nazývá kategoriemi. Pro zaznamenávání výskytu otázek a jejich typů jsem použila typologii podle autorky Šalamounové (in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012), jejichž dělení je popsáno i v teoretické části této práce. Autorka uvedenou typologii využívá u

žákovských otázek v prostředí ZŠ. Já osobně jsem chtěla ověřit, zda se s těmito typy otázek můžeme setkat i v prostředí MŠ. Konkrétní podobu archu můžeme shlédnout v přílohách. Arch neobsahoval pouze typologii otázek, sledovala jsem a zaznamenávala také pohlaví dětí, přístup učitelky, čas a rušivý element.

3.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Vzhledem k tomu, že se bakalářská práce soustřeďuje na otázky dětí v prostředí mateřské školy, **základní soubor** tvořily děti a učitelky mateřských škol v České republice. **Výběrový soubor** se skládal ze 44 dětí a 4 učitelek z jedné mateřské školy ze Zlínského kraje. V závislosti na počtu mateřských škol v této lokalitě, jsem se rozhodla výzkum zrealizovat v jedné mateřské škole v okolí mého bydliště, tudíž se jedná o dostupný **způsob výběru**. Hlavním důvodem výběru byl ten, že se s ředitelkou MŠ znám a byla otevřená k realizaci výzkumného šetření. V této mateřské škole jsou dvě třídy homogenní. V jedné třídě jsou umístěny děti ve věku 3 – 4 roky, druhou třídu navštěvují děti ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou. Výzkumné šetření proběhlo v obou třídách a následně byla data porovnána.

Původně jsem zamýšlela výzkum realizovat v jiné MŠ, kde působí moje kamarádka jako učitelka, avšak ředitelka v tomto zařízení nebyla sdílná a odmítla mě.

3.4 Etika výzkumu

Před realizací výzkumu jsme sepsali dokument, informovaný souhlas, který obsahoval zejména ujištění vedení mateřské školy o ochraně osobních údajů a zajištění anonymity, jak pedagogických pracovníků, tak i dětí. Výzkum byl tedy uskutečněn v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu. Výzkumné šetření proběhlo po domluvě s ředitelkou MŠ, od které jsem obdržela souhlas s realizací výzkumu a potvrdila mi možnost pořizování audiozáznamu.

3.5 Průběh výzkumu

Výzkumné šetření jsme zahájili na podzim roku 2018, kdy jsme se rozhodli zrealizovat **pilotážní průzkum** (Gavora, 2010), díky kterému jsme měli možnost seznámit se s prostředím mateřské školy, s učitelkami, navázat bližší kontakt s dětmi a vyzkoušeli jsme si, jakým způsobem by mohl výzkum dále pokračovat.

Zároveň jsme provedli **předvýzkum** (Gavora, 2010), prostřednictvím kterého jsme ověřili, zda je vytvořený záznamový arch dostatečně efektivní a zda je postačující vzhledem k pozorovaným jevům. Z pozorování vyplynulo, že je zapotřebí arch dodatečně upravit. První verze se mi bohužel neosvědčila, proto jsem následně vytvořila druhou verzi s typologií otázek podle autorky Šalamounové (in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Vybranou MŠ jsem navštěvovala podle mých časových možností a po domluvě s ředitelkou. Vzhledem k tomu, že byl výzkum soustředěn na sledování dětských otázek během didakticky cílených činností, pozorování jsem se zúčastnila vždy v ranních hodinách. Docházela jsem na dvě hodiny, tedy od 8.00 do 10.00. Tento čas byl stanoven úmyslně z toho důvodu, abych měla ráno možnost navázat bližší kontakt s dětmi při volné hře, poté jsem sledovala didakticky cílenou činnost a odcházela jsem v čase, kdy se učitelky s dětmi chystali na pobyt venku. Celkově jsem v MŠ zrealizovala šest návštěv, což se může jevit jako nedostatečné či nepřiměřené. Ale vzhledem k získanému množství dat, zastávám názor, že počet návštěv v MŠ je adekvátní, získala jsem informací nad míru mého očekávání. V každé jednotlivé třídě jsem strávila stejnou dobu, tedy ve třídě 3 – 4 letých dětí jsem vykonala tři návštěvy a ve třídě 5 – 6 letých s odloženou školní docházkou, jsem taktéž vykonala tři návštěvy.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se budu věnovat zpracování získaných dat a jejich následné interpretaci. Pro analýzu dat se v kvantitativním typu výzkumu využívá kódování. Jak uvádí Gavora (2010), výzkumník sleduje vybrané jevy a při výskytu daného jevu, si udělá čárku do připraveného pozorovacího archu, jedná se o zaznamenávání výskytu typů otázek.

Způsob vytvoření systému pozorování výzkumných jevů - typů dětských otázek, jsem popsala výše, v předešlé kapitole 3.2. Během pozorování jsem si zaznamenávala nejenom frekvenci kladení otázek, také jsem si jednotlivé výpovědi dětí zapisovala do vytvořeného pole s názvem popis.

Na následující tabulce (Tab. 1) je přehled množství otázek zaznamenaných v jednotlivých třídách. Můžeme zde vidět i množství otázek podle typů.

Tab. 1 Přehled množství otázek zaznamenaných ve třídách

Pozorování	Věková skupina	Počet dětí	Počet všech otázek	Typy otázek			
				ZJI	ZE ZV	OBJAS	OVĚŘ
č. 1	3 – 4 leté	17	23	15	4	1	3
č. 2	5 - 6 leté	20	30	17	7	1	5
č. 3	5 – 6 leté	23	25	18	5	1	1
č. 4	5 – 6 leté	21	21	16	1	-	4
č. 5	3 – 4 leté	21	16	12	4	-	-
č. 6	3 – 4 leté	16	29	23	3	1	2

Ze zmíněné typologie se jedná o následující typy otázek:

- ZJI - Otázky zjišťující
- ZE ZV - Otázky ze zvědavosti
- OBJAS - Otázky objasňující
- OVER - Otázky ověřující

4.1 Pozorování č. 1

První pozorovací den jsem zavítala do třídy dětí 3 – 4 letých. V této třídě působí ředitelka MŠ, se kterou jsem prokonzultovala výzkumné šetření a obeznámila jsem ji s výzkumnými cíli a metodami, ukázala jsem jí pozorovací arch a poté jsem směřovala za dětmi na hrací plochu, kde jsem se s nimi snažila navázat kontakt. Vzhledem k tomu, že jsem pro ně byla nová, cizí osoba, některé se ostýchaly, jiné byly naopak velice zvědavé a ihned se mě vyptávaly na spoustu otázek. Ty jsem samozřejmě nezaznamenávala, jelikož se nejednalo o didakticky cílenou činnost, ale o spontánní aktivitu.

Didakticky cílená činnost (v tabulce označená jako DCC) trvala 45 minut a byla zaměřena na tradice. Byl listopad a učitelka měla týdenní téma Svatý Martin, což se odrazilo i v otázkách, které děti pokládaly. Po motivaci (nazváno jako zadání), která trvala 10 minut, rozdělila děti do center. U každého centra byl jistý úkol, který děti měly vyřešit podle předem daných instrukcí. Práce ve skupinách je nazvána jako průběh. Samostatná práce dětí tedy trvala 25 minut a poté následovalo vyhodnocení činností.

Tabulka výše (Tab. 1) a její první řádek - pozorování č. 1, ukazuje na množství položených otázek během celé didakticky cílené činnosti.

Na následujících ukázkách můžeme vidět příklady dětských otázek, zařazených do typologie.

Ukázka otázek zjišťujících:

D1: „Jak to mám, paní učitelko, nalepit?“

D2: „Jak to mám natřít?“

D3: „Dělám to správně?“

D4: „Pomůžete mi?“

D5: „Půjdeš se mnou čurat?“

D6: „Co to je?“

D7: „Jak to tam mám dát?“

Ukázka otázek ze zvědavosti:

D1: „A proč?“

D2: „A proč to nemá poskládané?“

D3: „A proč už si nebudeme hrát?“

D4: „A proč tě to polechtalo, Aničko?“

Ukázka otázek objasňujících:

D1: „To je uschlá kukuřice nebo něco podobného?“

Ukázka otázek ověřujících:

D1: „Paní učitelko, to je traktor, že?“

D2: „To je husa, jo?“

D3: „Tak to mám obtisknout, jo?“

Jak můžeme vidět, u tříletých až čtyřletých dětí byl celkový počet dětí 17. Otázky převýšily celkový počet dětí.

Následující tabulka (Tab. 2) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při hodnocení. Také si můžeme všimnout přístupu učitelky, který ovlivňuje výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 2 Pozorování č. 1 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Vzdělávací centra / K	8:45 – 9:30			Moje osoba
	8:45- 8:55 3	8:55 – 9:20 16	9:20 – 9:30 4	

Učitelka zvolila jako organizační formu vzdělávací centra, tímto hodnotím její přístup jako konstruktivistický. Děti byly rozděleny do menších skupin v počtu 4 – 6 jedinců k samostatné práci. Úkoly na pracovištích byly vymysleny tak, aby odpovídaly úrovní poznání dětí. Práce v každém jednotlivém centru vzbuzovala zájem, děti úkol

řešily samostatně nebo v kooperaci s vrstevníky. Učitelka zde vystupovala jako koordinátor, pomocník. Příklady úkolů v centrech: tvoření husy ze zkrčených kousků papírů, obtiskování dlaně na papír (husa), skládání cestičky kukuřice od pole k huse.

V tabulce (Tab. 2) vidíme, že během zadávání úkolu učitelkou byly vytvořeny dětmi celkem 3 otázky, což je nejnižší počet. Přisuzuji to tomu, že učitelka dětem předávala informace, které byly dětem asi dostatečně srozumitelné a jasné, proto neměly potřebu doptávat se. V průběhu činnosti děti vznesly nejvíce otázek, tedy celkem 16, což je příjemné zjištění. Děti se neustále ptaly, jakým způsobem mají úkol vyřešit, zda to dělají správně, atd. Otázky směřovaly vrstevníkům, učitelce i mně. Můžeme vidět, že se zde vyskytují otázky „Proč?“, což je zapříčiněno přirozeným vývojem řeči. Během vyhodnocení děti položily celkem 4 otázky. Ty většinou nesouvisely s hodnocením vytvořené práce. Přisuzuji to tomu, že aktivity, které učitelka dětem připravila, trvaly dlouhou dobu a děti v tomto věku se již nedokázaly dále soustředit, například otázky: „A proč už si nebudeme hrát?“, „Půjdeš s náma ven?“

Jako rušivý element jsem považovala sama sebe, jelikož jsem mohla děti ovlivnit v množství položených otázek. Každé dítě je osobnost, individualita, některé se mohlo stydět, jiné se mohlo bát, některé se třeba naopak předváděly či byly vůči mně zvědavější.

4.2 Pozorování č. 2

Druhý pozorovací den jsem zavítala do třídy předškolních dětí, tedy ve věku 5 – 6 letých a s odloženou školní docházkou. Po příchodu do třídy jsem se seznámila s učitelkou a obeznámila jsem ji s mým výzkumným šetřením. Poté jsem se přemístila do herny a sledovala jsem děti. Některé děti ve třídě jsem znala, proto se mnou komunikovaly bezprostředně, ihned mě zapojily do jejich her, ukazovaly mi hračky, ptaly se mě, proč jsem v mateřské škole.

Didakticky cílená činnost trvala poměrně dlouhou dobu, konkrétně 60 minut, což bylo i pro předškolní děti celkem náročné. Bylo zrovna období před Vánocemi, proto se to odrazilo i na činnostech a zejména na otázkách, které děti kladly. Během motivace, kdy si učitelka s dětmi povídala o Vánocích, taktéž ukazovala jednotlivé činnosti, které měly děti za úkol. Názornou ukázkou doplňovala slovním popisem. Motivace trvala přibližně 10 minut, poté následovalo rozdělení do skupin a samostatná práce dětí trvala nejdelší časový interval, tedy 40 minut, na závěr proběhlo vyhodnocení.

V tabulce výše (Tab. 1), ve druhém řádku – pozorování č. 2, můžeme vidět množství všech položených otázek během didakticky cílené činnosti

Na následujících ukázkách můžeme zpozorovat příklady dětských otázek, které se vyskytly během didakticky cílené činnosti, zařazených do typologie.

Ukázka otázek zjišťujících:

D1: „Můžu taky?“

D2: „Jak se to plete?“

D3: „Paní učitelko, můžu jim pomoci?“

D4: „Paní učitelko, co je to šablona?“

D4: „Jak se tohle jmenuje?“

D5: „A kdy budou Vánoce?“

D6: „Paní učitelko, viděla jste to?“

D7: „Paní učitelko, jak se staví stromeček?“

Ukázka otázek ze zvědavosti:

D1: „Proč to stavíš takto?“

D2: „Paní učitelko, proč to nejde?“

D3: „Paní učitelko, proč se to jmenuje šablona?“

Ukázka otázek objasňujících:

D1: „Takhle se to motá, tímto způsobem, paní učitelko?“

Ukázka otázek ověřujících:

D1: „Paní učitelko, já ho tam taky nemám, že?“

D2: „To je polystyren, že?“

D3: „Myslíš vánočku, že?“

Následující tabulka (Tab. 3) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při vyhodnocování. Můžeme si také všimnout přístupu učitelky, který ovlivňuje výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 3 Pozorování č. 2 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Vzdělávací centra / K	8:40 – 9:40			Moje osoba
	8:40- 8:50	8:50 – 9:30	9:30 – 9:40	
	0	26	4	

Učitelka zvolila jako organizační formu vzdělávací centra, což z teoretické části vyplývá, že se jedná o přístup konstruktivistický. Vzhledem k počtu dětí, bylo vytvořeno více center, aby děti byly ve skupinách v přiměřeném počtu. Konkrétně 5 center a v každém byly 4 děti. Úkoly byly taktéž zadávány tak, aby odpovídaly poznání dětí, avšak oproti předešlému pozorování, se jednalo o náročnější úkoly. Není také divu, jednalo se o starší věkovou skupinu. Práce byla více samostatná, děti si sdělovaly pocity při činnostech, případně se vzájemně vyptávaly na postup či na dostupnost materiálu. Příklady úkolů ve vzdělávacích centrech: výroba vánočky z hmoty (pletení copu), skládání stromu z dřevěné stavebnice, vypichování obrysu kapra z papíru.

Co se týká počtu otázek během jednotlivého časového rozvržení didakticky cílené činnosti, v tabulce (Tab. 3) můžeme vidět, že během zadávání úkolů jsem nezaznamenala žádnou otázku ze strany dětí. Což si myslím, že bylo zapříčiněno snahou učitelky, sdělit co nejpřesnější informace, doplněné názornou ukázkou. Všem dětem byl úkol nespíše jasný, jelikož se nikdo v průběhu zadávání nezeptal. Nejvíce otázek děti položily během samotné práce ve vzdělávacích centrech, tedy konkrétně 26. Často děti kladly otázky ke svolení, tedy typu „Můžu?“, ale také se zde vyskytovaly otázky „Proč?“. Po ukončení činnosti v centrech následovalo hodnocení, které proběhlo na kobercové ploše v kruhu. V tomto časovém intervalu jsem zaznamenala celkem 4 otázky. Tyto otázky se vztahovaly k vytvořené práci, například: „A jak se ti to teda líbí?“.

Jako rušivý element jsem označila opět sebe, jelikož jsem byla pro mnohé děti neznámá, což se mohlo projevit v množství a typech položených otázek.

4.3 Pozorování č. 3

Třetí den pozorování jsem opět zavítala do třídy dětí ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou. Tento den zde působila učitelka, se kterou jsem se osobně znala, ale o mém výzkumu mnoho informací neměla, proto jsem ji obeznámila s mými záměry. Během konzultace s učitelkou za mnou přišly dívky, které mě již poznaly z předchozí návštěvy. Žádaly mě, abych si s něma šla hrát. Zapojila jsem se tak do různých her a měla jsem možnost sledovat, jak mezi sebou komunikují. Pro srovnání s předešlým pozorováním jsem měla pocit, že se více do komunikace zapojují i chlapci.

Po spontánní aktivitě následovala snídaně a poté didakticky cílená činnost, která trvala také 60 minut. Myslím si, že i pro předškolní děti je tohle docela dlouhá doba pro udržení pozornosti. Mé domněnky potvrdilo i chování dětí, které již byly v závěru neklidné. Téma týdne bylo docela zajímavé, týkalo se zimního počasí. Mrzí mě, že jsem neměla možnost vidět experiment, který měla učitelka naplánovaný, avšak kvůli počasí nešel uskutečnit. Při experimentu bych měla jistě možnost zaznamenat vyšší počet otázek. Jako motivaci, která proběhla na koberecové ploše, použila učitelka hru „Na Ledové království“, což bylo atraktivní zejména pro dívky. Po motivaci, která trvala díky hře přibližně 15 minut, dětem učitelka představila úkoly. Poté se rozdělily do skupin a pracovaly na úkolech přibližně 35 minut samostatně. K ukončení činnosti sloužilo hodnocení, prostřednictvím kterého si děti vzájemně ukazovaly své vytvořené práce, trvající přibližně 10 minut.

V tabulce výše (Tab. 1), ve třetím řádku – pozorování č. 3, můžeme vidět množství všech položených otázek během didakticky cílené činnosti.

Na následujících ukázkách můžeme shlédnout příklady dětských otázek, které se vyskytly během didakticky cílené činnosti, zařazených do typologie.

Ukázka **otázek zjišťujících**:

D1: „Co máme teď dělat?“

D2: „Máme to natrhat?“

D3: „Jak to mám nalepit?“

D4: „Na co je asi tady toto?“

D5: „Můžu taky?“

D6: „Chceš pomoci?“

Ukázka otázek ze zvědavosti:

D1: „Proč to teda roztálo?“

D2: „Proč to není led?“

D3: „Proč si mi to sebral a mu ne?“

D4: „Proč to pálí?“

Ukázka otázek objasňujících:

D1: „Třeba něco takového?“

Ukázka otázek ověřujících:

D1: „Jinak se to nevyřeší, že ne?“

Následující tabulka (Tab. 4) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při vyhodnocování. Můžeme si zde všimnout i přístupu učitelky, který ovlivnil výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 4 Pozorování č. 3 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Vzdělávací centra / K	8:40 – 9:40			Mnoho aktivit zameřených na výtvarnou činnost (pomoc s tavnou pistolí)
	8:40- 8:55 2	8:55 – 9:30 20	9:20 – 9:40 3	

Jak jsem již zmínila výše, didakticky cílená činnost byla uskutečněná v rámci organizační formy vzdělávacích center, které řadíme do přístupu konstruktivistického. Díky počtu dětí učitelka vytvořila 6 center, což bylo jistě náročnější na přípravu. Úkoly byly taktéž zadávány adekvátně a tak, aby děti dále podporovaly v rozvoji. Děti pracovaly samostatně, řekla bych, že jsou zvyklé na práci ve skupinách. Vzájemně si radily, pomáhaly si, sdělovaly si instrukce. Pokud někdo nevěděl, šel se zeptat učitelky na další postup. Příklady úkolů ve vzdělávacích centrech: výroba kluziště z papíru (skládání mozaiky), výroba knihy (řazení obrázků), tvoření sněhuláků z pet lahví, stavění iglu podle předlohy.

Pokud se mám vyjádřit k počtu otázek v průběhu didakticky cílené činnosti, v tabulce č. 4 můžeme vidět, že v čase zadávání úkolů jsem zaznamenala ze strany dětí celkem 2 otázky, typu: „Můžu jít dělat tuhle práci?“. Myslím si, že děti aktivita asi zaujala, proto se hned zajímaly o daný úkol. Taktéž se nejvíce otázek objevilo v průběhu činností v centrech, zaznamenala jsem celkem 20 otázek. Vyskytly se otázky vyžadující svolení, například: „Máme to natrhat?“, „Můžu taky?“ a také otázky „Proč?“. Po činnostech proběhlo vyhodnocení činností, v tomto časovém úseku jsem zaznamenala 3 dětské otázky, typu: „Líbilo se ti to?“, „Cos měl za úkol?“.

Jako rušivý element jsem považovala výběr úkolů v samotných centrech. Učitelka se z větší části zaměřila na výtvarnou činnost, u jednoho centra vyžadovala moji pomoc, jelikož zde bylo potřeba využít tavnou pistoli. Proto musím říci, že jsem nebyla příliš objektivní k zaznamenávání otázek. Ale díky této zainteresovanosti v centru, jsem zaznamenala zajímavé otázky ze zvědavosti.

4.4 Pozorování č. 4

Čtvrtý den pozorování jsem strávila ve třídě předškolních dětí, tedy ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou. Tento den zde působila taktéž má známá učitelka, z počátku jsme probíraly dosavadní průběh výzkumného šetření, poté mi sdělila program na dnešní den. Posléze jsem si šla hrát za dětmi do herny. Převládaly hry námětové a konstruktivní.

Po spontánních aktivitách následovala snídaně a poté didakticky cílená činnost, která trvala 70 minut, což bylo zapříčiněno dlouhým časovým intervalem u hodnocení. Také zpočátku panoval chaos u rozdělování center. Jelikož učitelka zanechala strukturu center

z předchozích dnů, děti nebyly schopné říci, jaký úkol již dělaly a jaký úkol jim zbývá splnit. Což můžeme vidět na zaznamenaném časovém údaji, zadání trvalo delší dobu, než obvykle a to právě z důvodu rozdělování dětí do jednotlivých center, tedy 15 minut. Po domluvě mohly děti začít pracovat na úkolech, které ještě nevykonávaly. Práce ve vzdělávacích centrech trvala 35 minut, jelikož některé děti přebíhaly z jednoho centra do druhého a místy vznikala anarchie. To se také podepsalo na závěrečném hodnocení, jelikož některé děti nebyly schopné povědět, u jakého centra strávily čas, co vytvořily a tím pádem hodnocení trvalo delší dobu, než obvykle, tedy 20 minut. Mohlo to být zapříčiněno tím, že byl pátek a děti byly již plné energie. Já osobně bych při takovém rozpoložení dětí zvolila spíše pohybovou aktivitu, aby děti měly možnost svoji energii uvolnit, například prostřednictvím her či cvičení.

V tabulce výše (Tab. 1), ve čtvrtém řádku – pozorování č. 4, můžeme vidět množství všech položených otázek během celé didakticky cílené činnosti.

Na následujících ukázkách můžeme shlédnout příklady dětských otázek, které se vyskytly během didakticky cílené činnosti, zařazených do typologie.

Ukázka **otázek zjišťujících:**

D1: „Jak to mám obkreslit?“

D2: „Paní učitelko, co mám dělat?“

D3: „Rozbořit?“

D4: „Paní učitelko, můžu si jít hrát do herny?“

D5: „Můžu si tohle ještě nechat?“

D6: „Tyhle dvě umíš nebo neumíš?“

D7: „Paní učitelko, jak to mám udělat?“

Ukázka **otázek ze zvědavosti:**

D1: „Proč mi to boříš jako?“

Ukázka **otázek objasňujících:**

Během pozorování jsem nezaznamenala žádné otázky tohoto typu.

Ukázka otázek ověřujících:

D1: „Paní učitelko, mám to dobře, že?“

D2: „Paní učitelko, na to si mám dát cedulku, že?“

D3: „Paní učitelko, dělám to dobře, že?“

D4: „Že dnes chceš spát vedle mě?“

Následující tabulka (Tab. 5) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při vyhodnocování. Můžeme si zde všimnout i přístupu učitelky, který ovlivnil výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 5 Pozorování č. 4 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Vzdělávací centra / K	8:30 – 9:40			Výběr činností, které pro děti nebyly zajímavé
	8:30- 8:40 1	8:40 – 9:20 17	9:20 – 9:40 3	

Jak je patrné z popisu i z tabulky výše (Tab. 5), učitelka použila organizační formu vzdělávací centra, které se hojně užívají v přístupu konstruktivistickém. Počet dětí byl adekvátní, stačila 4 centra. Vzhledem k tomu, že většina úkolů zůstala z předešlých dnů, děti znaly princip a dokázaly samostatně pracovat. Možná právě díky tomu, že se činnosti opakovaly, děti nebyly úkolem příliš zaujaté. Příklady úkolů ve vzdělávacích centrech: spojování geometrických tvarů podle předlohy, stavění sněhuláků z víček od pet lahví, vyrábění brusle z papíru.

Co se týká množství otázek při didakticky cílené činnosti, v tabulce (Tab. 5) můžeme vyzorovat, že během zadávání úkolů jsem zaznamenala pouze 1 otázku ze strany dětí. Myslím si, že to velmi ovlivnila skutečnost, kdy děti znaly úkoly z předešlých dnů, tudíž věděly, jakým způsobem úkol zvládnout. V průběhu činností jsem zaznamenala nejvíce otázek a to konkrétně 17. Vyskytovaly se otázky typu: „Můžu?“, „Jak?“, „Co?“. V porovnání s předchozím údajem v tabulce (Tab. 4), můžeme vidět, že počet otázek

během pozorování č. 5, kleslo. To může být způsobeno právě úkoly, které děti znaly, tudíž nevyžadovaly potřebu tázání se, například na postup. Během vyhodnocení děti vytvořily 3 otázky typu: „Můžu si to dát na výstavku?“.

Jako rušivý element jsem pociťovala právě činnosti, které děti znaly z předešlých dnů. Možná to bylo důvodem, proč úkoly děti nezaujaly a vyhledávaly jiné aktivity, které by uspokojily jejich zvědavost. Díky tomu neustále pobíhaly kolem či navštěvovaly děti v jiných centrech.

4.5 Pozorování č. 5

Pátý den pozorování jsem navštívila třídu dětí 3 – 4 letých. Učitelka mě po příchodu přivítala, seznámila mě s organizací dne a programem. V této třídě jsem poměrně dlouhou dobu nebyla, proto jsem měla obavy z toho, jak mě budou děti vnímat. Nemohla jsem si nevšimnout faktu, že ve třídě převažovalo pohlaví chlapecké. Také jsem si všimla nových tváří, které pro mou osobu, až tak neznámé nebyly, jelikož jsem je znala z jiného zařízení.

Po spontánních aktivitách následovala snídaně a poté didakticky cílená činnost, která trvala 45 minut, což se mi zdá, vzhledem k věku dětí, poměrně dlouhá doba. Před samotným průběhem didakticky cílené činnosti učitelka s dětmi opakovala, co se za týden naučili. Tento časový úsek trval 10 minut. Zajímalo mě, jakým způsobem děti motivuje k činnostem, jelikož téma týdne obsahovalo denní rutiny. Učitelka zařadila pohybovou hru, cvičení s předmětem, překážkovou dráhu a relaxační hru. Jmenované pohybové aktivity trvaly 35 minut. Na závěr neproběhlo žádné hodnocení.

V tabulce výše (Tab. 1), v pátém řádku – pozorování č. 5, můžeme vidět množství všech položených otázek během celé didakticky cílené činnosti.

Na následujících ukázkách můžeme shlédnout příklady dětských otázek, které se vyskytly během didakticky cílené činnosti, zařazených do typologie.

Ukázka **otázek zjišťujících**:

D1: „Paní učitelko, můžu se jít vysmrkat?“

D2: „Přemýšlíš nad něčím?“

D3: „Jaká hračka se ti líbí?“

D4: „Co budou dělat?“

D5: „Paní učitelko, co to píšete?“

D6: „Co?“

D7: „Paní učitelko, uděláte mi uzel?“

Ukázka **otázek ze zvědavosti:**

D1: „A proč tahle?“

D1: „A proč ty taky nemáš?“

D3: „A proč si to nesundají?“

Ukázka **otázek objasňujících:**

Během pozorování jsem nezaznamenala žádné otázky tohoto typu.

Ukázka **otázek ověřujících:**

Během pozorování jsem nezaznamenala žádné otázky tohoto typu.

Následující tabulka (Tab. 6) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při vyhodnocování. Můžeme si zde všimnout i přístupu učitelky, který ovlivňuje výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 6 Pozorování č. 5 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Frontální výuka / T	8:40 – 9:25			Moje osoba
	8:40- 8:50 0	8:50 – 9:25 16	neproběhlo 0	Nepřítomnost asistentky Nové děti

Učitelka, jako jedna z mála, nepoužila vzdělávací centra, ale zvolila frontální výuku, která je charakteristická pro přístup transmisivní, tedy tradiční model výuky.

Z tabulky (Tab. 6) uvedené výše vyplývá, že množství otázek je velmi závislé na přístupu učitelky a tedy i na organizační formě. Během zadávání úkolů jsem nezaznamenala žádnou dětskou otázku. V průběhu pohybové aktivity, jsem zaznamenala sice 16 otázek ze strany dětí, což je však minimální počet, jaký jsem zatím vypožadovala. Důvodem je právě přístup učitelky, který ovlivnil proces tvoření dětských otázek. Vyhodnocení v rámci didakticky cílené činnosti neproběhlo, tudíž se ani otázky ze strany dětí nevyskytly. Myslím si, že by vyhodnocení mělo proběhnout vždy, děti by se měly projevit k činnosti, kterou prováděly.

Jako rušivý element jsem vnímala znovu sama sebe, jelikož jsem ve třídě 3 – 4 letých dětí dlouhou dobu nebyla a mohla jsem na ně působit jako někdo neznámý, což jim mohlo bránit v kladení otázek. Také jsem jako rušivý element pocítovala nepřítomnost asistentky. Ve třídě se vyskytují děti, které potřebují pomoci s jistými úkoly a absence tohoto pracovníka se jistě odrazila jak na samotné učitelce, tak i na dětech, které jsou na pomoc zvyklé. Dalším významným elementem, který jsem považovala jako rušivý, byly dívky nově přijaté. Díky tomu, že jsou v adaptačním období, odmítaly se zapojit do didakticky cílené činnosti a svou hrou rušily ostatní děti.

4.6 Pozorování č. 6

Šestý den pozorování jsem navštívila třídu dětí 3 – 4 letých. Učitelka mě po příchodu přivítala, seznámila mě s činnostmi, které si naplánovala. Vzhledem k tomu, že učitelka působí v jiné třídě (u dětí 5 – 6 letých), zajímalo mě, jakým způsobem budou děti na její přítomnost reagovat a také jaké druhy činností zvolí. I tento den byla převaha chlapeckého pohlaví.

Po spontánních aktivitách následovala snídaně a poté didakticky cílená činnost, která trvala 55 minut, což se mi zdá velmi dlouhá doba, vzhledem k věkové skupině dětí. Před zahájením činností se učitelka dětí ptala, o čem si celý týden povídají. Tématem byly pohádky. Tato motivační část plynule přešla do zadávání úkolů a seznámení s centry, která trvala přibližně 10 minut. Po rozdělení se do skupin, děti samostatně pracovaly asi 30 minut a následovala závěrečná část, hodnocení, které trvalo 15 minut.

V tabulce výše (Tab. 1), v šestém řádku – pozorování č. 6, můžeme vidět množství všech položených otázek během celé didakticky cílené činnosti.

Na následujících ukázkách můžeme shlédnout příklady dětských otázek, které se vyskytly během didakticky cílené činnosti, zařazených do typologie.

Ukázka **otázek zjišťujících:**

D1: „A co teď můžu dělat?“

D2: „Spravíte mi to?“

D3: „Paní učitelko, můžu dělat tohle?“

D4: „A kde jsou fixy?“

D5: „Kde mám lepidlo?“

D6: „Kam mám dát tohle?“

D7: „Mohla byste mi to rychle přilepit?“

Ukázka **otázek ze zvědavosti:**

D1: „Proč už nemáme nožky?“

D2: „A proč ten vlk nemá ocas?“

D3: „Proč on ho má a já ne?“

Ukázka **otázek objasňujících:**

D1: „On ho tam dal takto a já jinak, paní učitelko?“

Ukázka **otázek ověřujících:**

D1: „Paní učitelka asi zapoměla, ne?“

D2: „Že je to ale jiná pohádka, ne?“

Následující tabulka (Tab. 7) poskytuje náhled na množství otázek v čase během zadávání činností, v průběhu činností a také při vyhodnocování. Můžeme si zde všimnout i přístupu učitelky, který ovlivnil výchovně – vzdělávací proces.

Tab. 7 Pozorování č. 6 Přehled množství otázek v čase

Org. forma/ Přístup U	Celkový čas DCC			Rušivý element
	Zadání	Průběh Množství otázek	Vyhodnocení	
Vzdělávací centra / K	8:40 – 9:35			Učitelka
	8:40- 8:50 1	8:50 – 9:20 28	9:20 – 9:35 0	Nové děti Nepřítomnost asistentky Nemoc

Z tabulky (Tab. 7) uvedené výše vyplývá, že učitelka použila jako organizační formu vzdělávací centra, která jsou charakteristická pro přístup konstruktivistický. Počet dětí byl poměrně nízký, proto si mohla učitelka dovolit snížit počty v jednotlivých centrech a vytvořit více skupin, a tím tak podpořit spolupráci dětí. Příklady úkolů: vyrábění vlka z papírů a vlny, zdobení perníčků prstovými barvami, stavění perníkové chaloupky.

Pokud se zaměříme na množství otázek, které se vyskytovaly při didakticky cílené činnosti prostřednictvím tabulky (Tab. 7) vidíme, že během zadávání úkolů jsem zaznamenala pouze 1 otázku ze strany dětí. Naopak v průběhu aktivit ve vzdělávacích centrech padlo velmi mnoho otázek, konkrétně 28. Důvodem může být skutečnost, že pohádky jsou jako téma pro děti velmi atraktivní a učitelka nejspíše zvolila úkoly, které vzbuzovaly zájem. Vyskytovaly se otázky jako: „Kam?“, „Kde?“, „Co?“, „Proč?“, což jsou typické otázky pro takovou věkovou skupinu z hlediska vývoje řeči.

Jako rušivý element jsem považovala samotnou učitelku, která s dětmi tradičně nebývá, tudíž na ni mohly děti reagovat různorodě. Další rušivý element, který mohl ovlivňovat výskyt otázek, byly nově přichozí děti. Ke dvěma dívkám se připojila třetí. Nechtěly se zapojit do didakticky cílených činností, učitelka je ale nenutila, pouze jim udělila nabídku k zapojení se. Také nepřítomnost asistentky nebo nemoci, které se v prostředí mateřské školy momentálně vyskytují, vnímám jako rušivé elementy ovlivňující tvorbu dětských otázek.

5 SHRNUÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI VÝZKUMU

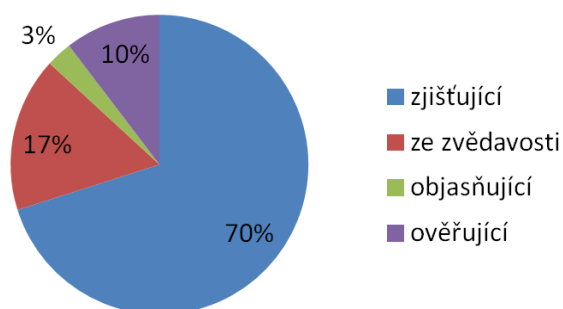
V této kapitole se věnuji shrnutí nejdůležitějších informací, které plynou ze zrealizovaného výzkumu. Na počátku empirické části jsme si stanovili výzkumné otázky a nyní bych prostřednictvím získaných dat na tyto otázky odpověděla. Pro zodpovězení otázek poslouží grafy, na kterých jsou data, pro názornou představu, zpracována.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum praktikován ve dvou třídách věkově odlišných, v některých grafech jsou jednotlivá zjištění porovnána. Výzkum byl realizovaný v šesti dnech. Proces pozorování probíhal, jak jsem popsala výše v kapitole číslo 4 - Analýza a interpretace získaných dat. Tři dny jsem strávila pozorováním dětí 3 – 4 letých a následující tři dny jsem strávila pozorováním dětí 5 – 6 letých a s odloženou školní docházkou.

Odpoď na hlavní výzkumnou otázku, která zněla:

Jaké otázky kladou děti v průběhu didakticky cílených činností?

Na základě výzkumného šetření, které jsem zrealizovala během didakticky cílených činností, jsem přesvědčena, že děti v prostředí mateřské školy, jsou schopné klást otázky. Je tedy možné děti i v tomto věku považovat za iniciátory komunikace. Stačí jim pro to poskytnout vhodné podmínky. Během pozorování jsem zaznamenala čtyři typy otázek. Tato typologie byla převzatá od autorky Šalamounové (in Šeďová, Švaříček & Šalamounová, 2012) a takto vymezená typologie otázek se jeví jako dostačující pro prostředí mateřské školy. V hojném počtu se vyskytovaly otázky zjišťující, méně pak otázky ze zvědavosti a otázky ověřující, nejméně jsem zaznamenala otázky objasňující. Výzkumem tedy bylo možné identifikovat čtyři typy dětských otázek, které odpovídají zvolené teorii. Zjištěná data nám umožnila odpověď i na další dílčí otázky výzkumu.



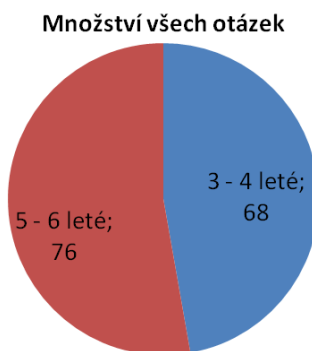
Graf č. 1 Přehled typologie otázek

Zjišťující otázky jsou, podle mého názoru, typické pro prostředí mateřské školy. Je prosté, že se děti snaží získat informace, které je zajímají, na které neznají odpověď, což vyplývá i z výzkumu. I otázky ze zvědavosti jsou poměrně charakteristické pro toto věkové období, jelikož jsou zvědavé. Jak již víme, otázky typu „Proč?“, se vyskytují na pomezí kolem třetího a čtvrtého roku života dítěte. Prostřednictvím výzkumu jsme zjistili, že je v hojně míře používají i děti starší, což vyčteme z grafu č. 5. Ověřující otázky se také v našem výzkumném šetření prokázaly v poměrně četném počtu. Děti mají potřebu se ujišťovat, zda to, co vykonávají, má smysl, zda to, co dělají, provádí správně. Otázky typu objasňujících se příliš nevyskytovaly, což si odůvodňuji následovně: děti zatím nevnímají konflikt mezi tím, jak něco chápou ve srovnání s chápáním určité informace, kterou jim předává učitel či jiný dospělý. Otázky v této typologii se vztahují především, podle mě, k získané vědomosti. Tato situace nastává zejména při transmisivním přístupu, při frontální výuce, kdy učitel předává jednosměrně informace a děti je pouze pasivně přijímají. Myslím si, že tento typ otázek je typický právě pro primární vzdělávání, kdy se děti snaží porozumět učivu, jak jej prezentuje učitel. Možná bychom tento typ otázek mohli pro preprimární vzdělávání vypustit.

5.1 Odpověď na výzkumnou otázku č. 1

Jaké je celkové množství všech dětských otázek, které děti pokládají během didakticky cílených činností?

Následující graf č. 2 ukazuje na množství všech dětských otázek položených během didakticky cílených činností. Během třech dnů pozorování ve třídě dětí 3 – 4 letých jsem zaregistrovala 68 dětských otázek. Ve třídě dětí předškolních, tedy ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou, jsem zaregistrovala 76 dětských otázek. Celkově jsem tedy během šesti dnů pozorování zaznamenala **144 dětských otázek**, což je zajímavé číslo, vzhledem k zjištění z předchozích výzkumů, že žáci kladou málo otázek. Množství otázek bylo ovlivněno nejenom věkovou skupinou dětí, ale také strukturou třídy (převažujícím pohlavím a počtem dětí), zvolenou organizační formou, tématem, které si učitelky pro děti připravily, celkovým rozpořením dětí a také zde hrál významnou roli i element, který jsem při svém pozorování nazvala jako rušivý.



Graf č. 2 Přehled množství všech položených otázek

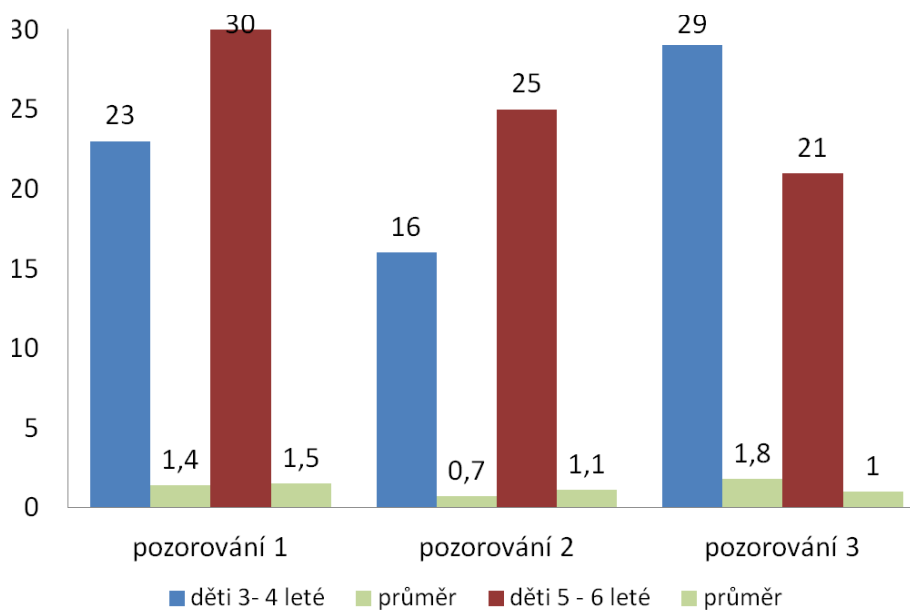
5.2 Odpověď na výzkumnou otázku č. 2

Jak se liší věkové skupiny dětí v množství položených otázek?

Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, jak konkrétně se liší věkové skupiny dětí v množství položených otázek. Modrá barva označuje věkovou skupinu dětí 3 – 4 letých. Naopak červená barva označuje věkovou skupinu dětí 5 – 6 letých. Zelená barva poté charakterizuje průměrné množství otázek. Při prvním pozorování u dětí 3 – 4 letých, jsem zaznamenala celkem 23 otázek, i když dětí v tento den bylo 17. Průměrně tedy vychází jedna otázka na každé dítě (konkrétně 1, 4). Během druhého dne pozorování v této třídě, jsem zaznamenala 16 otázek, což je nejnižší počet za celou dobu výzkumného šetření. Přisuzuji to zvolené organizační formě. Počet dětí tento den bylo 21 a průměrně připadá na jedno dítě necelá otázka (0, 7). Třetí den pozorování ve třídě 3 – 4 letých dětí, jsem zaznamenala 29 otázek, což je nejvyšší zjištěný počet otázek položených v této třídě, i přes nízkou docházku dětí, kdy přišlo do MŠ pouhých 16 dětí. Myslím si, že důvodem pro tak vysoký počet otázek, bylo právě téma, které u dětí vzbudilo potřebu ptát se. Učitelka zvolila pohádky, což je jistě atraktivní téma pro každou věkovou skupinu. Průměrně zde vychází 1, 8 otázky na jedno dítě. Celkově jsem tedy u věkové skupiny **3 – 4 letých dětí**, zaznamenala **68 otázek**, během pozorování při didakticky cílené činnosti.

Při prvním pozorování ve třídě 5 – 6 letých dětí a s odloženou školní docházkou, jsem zaregistrovala 30 otázek, což je nejvyšší zaznamenané množství u této věkové skupiny. Děti bylo méně, než kolik položily otázek, přišlo jich tento den 20. Průměrně vychází 1, 5 otázky na jedno dítě. Myslím si, že to bylo zapříčiněno zvolenými činnostmi, které byly pro děti nové a zajímavé. Během druhého pozorování ve třídě 5 – 6 letých dětí, jsem zaregistrovala 25 otázek na počet 23 dětí. Průměrně vychází jedna otázka na každé dítě.

Poslední den pozorování v této třídě jsem zaznamenala 21 otázek, což je nejnižší počet během výzkumného šetření v této třídě. Děti bylo také 21. Průměrně položilo každé dítě jednu otázku. Celkově jsem tedy u věkové skupiny **5 – 6 letých dětí**, zaznamenala **76 otázek**. Jedná se o vyšší počet, než jsem zjistila u věkové skupiny 3 – 4 letých dětí, ale pouze o 8 otázek. Pro přehlednější údaje slouží následující graf č. 3.



Graf č. 3 Rozdíl v celkovém množství položených otázek u věkových skupin

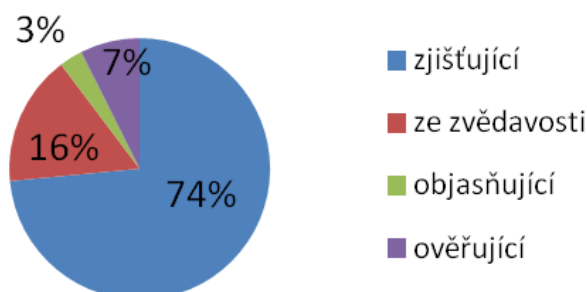
5.3 Odpověď na výzkumnou otázku č. 3

Jak se liší věkové skupiny dětí v typech položených otázek?

Z následujících grafů č. 4 a č. 5 můžeme vidět, jak se liší věkové skupiny z hlediska typologie otázek. Obě věkové skupiny položily nejvíce zjišťujících otázek, 5 – 6 leté děti položily o jednu otázku v této typologii více, než děti 3 – 4 leté. Pro mě zajímavé zjištění bylo, že děti ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou položily více otázek ze zvědavosti, konkrétně 13. Můj předpoklad bylo, že děti mladší, tedy ve věku 3 – 4 roky budou zvědavé více a vyskytne se zde vyšší množství. Nejméně děti kladly otázky, které bychom mohli zařadit do typologie objasňujících. Obě věkové skupiny položily stejný počet otázek ve zmíněné typologii. Mým předpokladem bylo, že děti v předškolním věku položí více otázek tohoto typu. Zajímavý rozdíl je patrný u ověřujících otázek. Děti ve

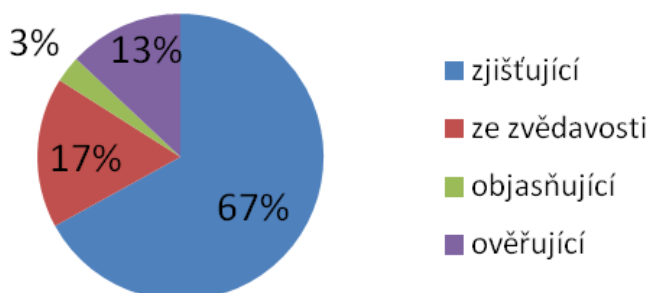
věku 5 – 6 let položily o polovinu více otázek, než děti 3 – 4 leté, což je jistě zapříčiněno tím, že již mají mnoho informací a zkouší si je testovat.

Děti 3 - 4 leté



Graf č. 4 Typy otázek u dětí 3 - 4 letých

Děti 5 - 6 leté

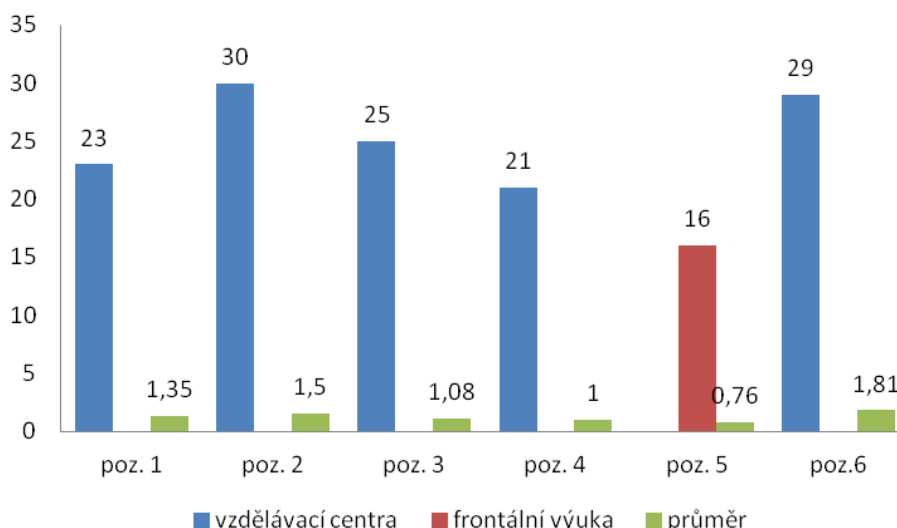


Graf č. 5 Typy otázek u dětí 5- 6 letých

5.4 Odpověď na výzkumnou otázku č. 4

Závisí množství dětských otázek na zvolené organizační formě?

Z grafu č. 6 uvedeného níže vyplývá, že nejnižší množství otázek se vyskytlo při pozorování č. 5, během kterého děti položily pouze **16 otázek**. Jednalo se totiž o **frontální výuku**, kdy učitelka s dětmi realizovala ranní cvičení (rušnou část, průpravné zdravotní cvičení). Děti, podle mého názoru, neměly prostor k položení otázek. Učitelka dětem dávala instrukce a děti je vykonávaly najednou, hromadně, učitelka je kontrolovala a opravovala. V průběhu výzkumného šetření, které probíhalo při organizační formě **vzdělávacích center**, byly děti aktivnější, kladly spoustu otázek nejenom učitelce, ale i svým vrstevníkům, často i mně. Zde se vyskytlo celkem **128 otázek**.

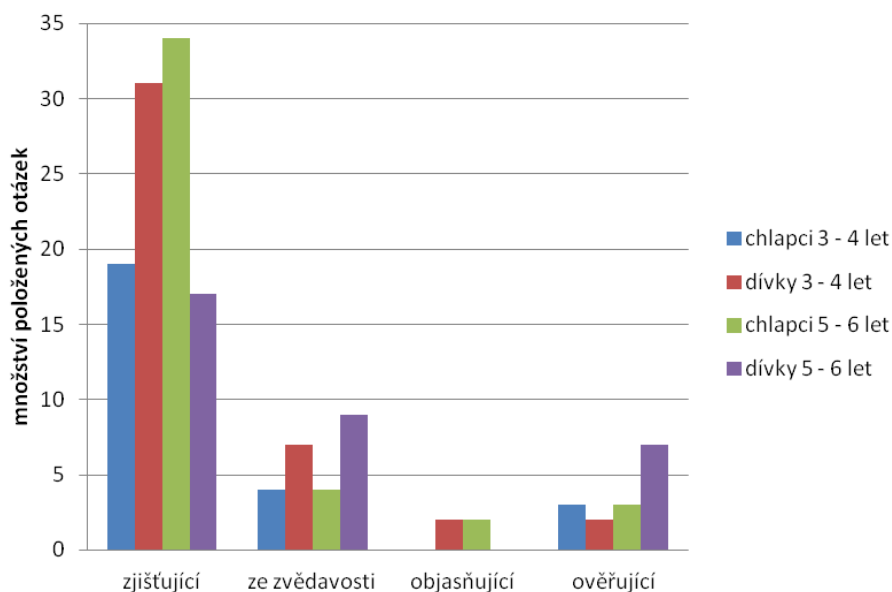


Graf č. 6 Množství otázek z hlediska organizační formy

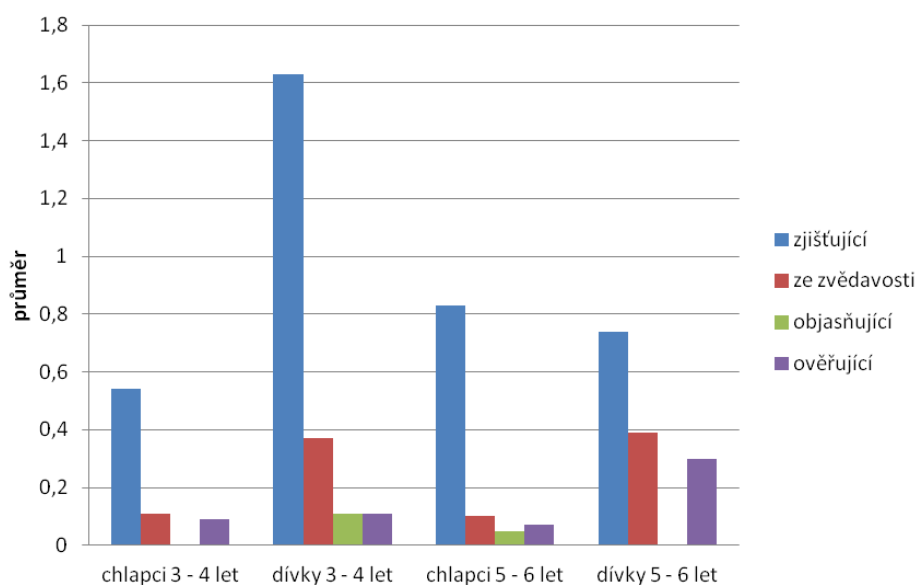
5.5 Odpověď na výzkumnou otázku č. 5

Jak se liší množství a typy otázek mezi dívkami a chlapci?

Z výzkumného šetření, které již bylo popsáno na předchozích grafech i tabulkách, je patrné, že je zapotřebí odlišovat typologii a množství v rámci věkových skupin a nemíchat data, abychom získali co nejpřesnější informace. Na grafu č. 7 můžeme vidět, že chlapci ve věku 3 – 4 roky položili nejvíce otázek zjišťujících, totéž je tomu i u chlapců ve věku 5 – 6 let. Dívky taktéž položily nejvíce otázek tohoto typu. Dívky ve věku 3 – 4 roky dokonce položily více otázek, než dívky starší. U otázek ze zvědavosti jsou na tom obě věkové skupiny chlapců stejně, položili totožné množství otázek. Dívky ve věku 5 – 6 let položily více otázek, konkrétně o dvě více, než dívky 3 – 4 leté. Zajímavé zjištění vyplývá, že chlapci ve věku 3 – 4 let a dívky ve věku 5 – 6 let nepoložili žádnou z objasňujících otázek. Na grafu č. 8 můžeme vidět průměrné množství otázek, které děti položily z hlediska typologie. Nejlépe jsou na tom dívky ve věku 3 – 4 let, ty položily každá téměř dvě otázky z typologie otázek zjišťujících. Zajímavý výsledek, který z grafu č. 8 vyplývá, je ten, že chlapci ve věku 3 – 4 let a dívky ve věku 5 – 6 let nepoložili, v průměru na dítě, žádnou otázku z typologie otázek objasňujících.



Graf č. 7 Typy otázek u jednotlivých věkových skupin a pohlaví

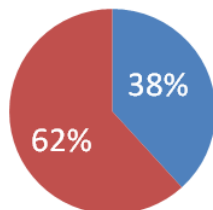


Graf č. 8 Průměrný počet otázek z hlediska typologie

Na následujících výsečových grafech jsem znázornila, jaký je poměr celkového množství v položených otázkách u jednotlivých věkových skupin. Již z výzkumného šetření víme, že děti ve věku 3 – 4 let položily celkem 68 otázek. Z grafu č. 9 můžeme vyčíst, že během pozorování byla zaznamenána větší iniciativa ze strany **dívek**. Ty pokládaly otázky v **62%** (což bylo konkrétně 42 otázek). **Chlapci** byli již méně aktivní, ti pokládali otázky v **38%** situací (jednalo se o 26 otázek). Můžeme tedy říci, že u věkové kategorie 3 – 4 letých dětí, komunikaci iniciovaly děvčata.

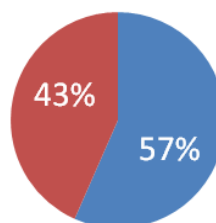
Děti 3 - 4 leté

■ chlapci ■ dívky



Děti 5 - 6leté

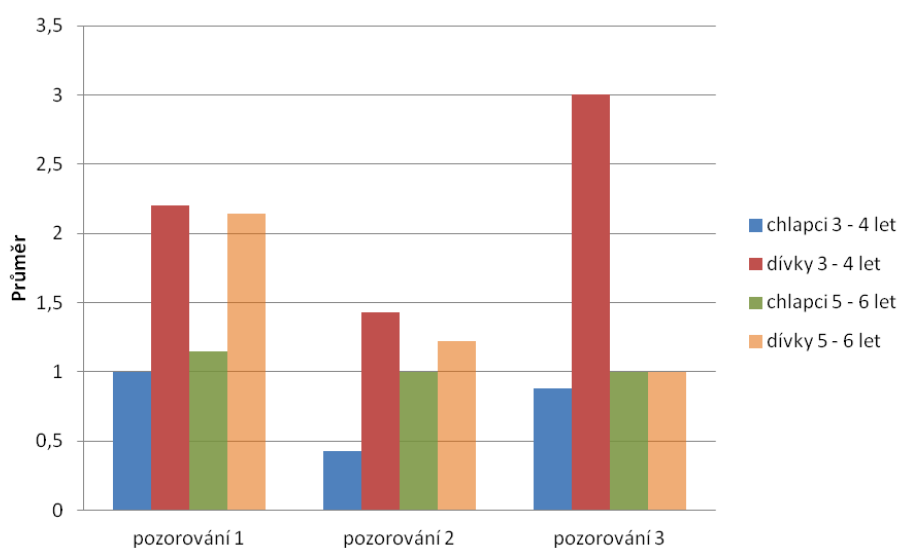
■ chlapci ■ dívky



Graf č. 9 a č. 10 Poměry celkového množství položených otázek

Na grafu č. 10 je patrné, že **chlapci** ve věku 5 – 6 let a s odloženou školní docházkou, položili otázky v **57%** případech během didakticky cílené činnosti (nejvíce 43 otázek položili během prvního pozorovacího dne) a **dívky** byly úspěšné v **43 %**, což tvořilo 33 otázek z jejich strany.

Na grafu č. 11, který je uveden níže, můžeme vidět průměrný počet otázek na jednotlivce. Zajímavé zjištění plyne z počtu chlapců a dívek. Víme, že výzkumu se zúčastnilo více chlapců, avšak průměrně položili méně otázek, než dívky. Dívek se výzkumu zúčastnilo méně, avšak položily otázek o polovinu více.



Graf č. 11 Průměrný počet otázek u jednotlivých věkových skupin a pohlaví

5.6 Doporučení pro praxi

Ze zpracovaných výsledků empirického výzkumu a z jejich interpretace vyplývá následující doporučení pro pedagogickou praxi. Bylo prokázáno, že děti dokáží být iniciátory komunikace, otázky byly v hojném množství zaznamenány během didakticky cílené činnosti, proto je potřeba i nadále děti podporovat ke kladení otázek, aby nedošlo k úpadku nebo oslabení této schopnosti, jelikož mnoho výzkumů na základních školách prokázalo tuto nízkou aktivitu u žáků. Je zřejmé, že v rámci instituce, má největší podíl na této činnosti učitelka mateřské školy. Data z výzkumu dokazují, že velmi záleží na jejím přístupu. V našem případě se jednalo o jednu učitelku, která zastávala transmisivní přístup, což se odrazilo i na tvorbě dětských otázek. Je proto zapotřebí uvědomit si, jaké pedagogické strategie využíváme a samozřejmě, jaký přístup zastáváme. Jako organizační formy, které podporovaly výskyt dětských otázek, se projevily vzdělávací centra, dále bych pak radila využívat skupinové vyučování, kooperativní vyučování, exkurze, projektové vyučování, badatelské vyučování, aj. podporující vlastní aktivitu dětí, objevování, vzájemnou komunikaci, což se bez pokládání otázek neobejde. Jako vhodné metody k podpoře tvorby dětských otázek se mi jeví hry, konkrétně inscenační, dramatické, kolektivní, experiment, pokus, práce s textem a obrazovým materiálem, aj. tedy volit takové, které podporují komunikaci dětí a zájem o získávání informací.

Zaujaly mě některé rady podle Suzanne Le - May Sheffieldové (in Havigerová, 2013). Máme klást otázky různých úrovní (viz Bloomova slunečnice), otevřené doplňovací otázky více (zjišťovací a alternativní) a s otevřeným koncem, podporující divergentní myšlení a nikdy se nespokojit s jedinou dětskou odpovědí. Neměli bychom odpovídat na své vlastní otázky, nepoužívat dvojsmysly a v jednom okamžiku klást vždy jen jednu otázku směřovanou dětem.

Autorka Strasser (2019) uvádí návrhy pro rozšiřování konverzace s malými dětmi. Důležité je umožnit dítěti, aby mělo dostatek času na zpracování informací, k položení otázky či odpovědi. Dále je nezbytné poslouchat odpovědi dětí, užívat aktivní strategie (oční kontakt, povzbuzení ke sdílení svých nápadů, myšlenek) a pokud si nejsme jistí, zda jsme porozuměli dítěti správně, měli bychom se zeptat se, zda nám může sdělit více či poskytnout detaily. K těmto strategiím je potřeba děti vést, poskytovat dostatek příležitostí a být jim příkladem, jelikož prostřednictvím sociálního učení převzou mnohé.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části práce bylo předložit dosavadní poznatky, vztahující se k dětským otázkám. Myslím si, že se mi tento cíl podařil naplnit, jelikož mi sesbírané informace v této části práce byly nápomocné při zrealizování výzkumného šetření. Mohla jsem zde ještě doplnit kapitolu o vývoji dětské řeči, ale tato kapitola by byla velmi obsáhlá, jelikož by zahrnovala vývoj řeči jedince od dvou let (což je období batolete), až po věk předškolní (kde můžeme zařadit i děti sedmileté, tedy s odloženou školní docházkou). Tímto bych přesáhla vymezený rozsah práce. Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké otázky kladou děti v prostředí mateřské školy během didakticky cílených činností. Prostřednictvím strukturovaného pozorování jsme se zaměřili především na typologii dětských otázek. Zjistili jsme, že děti i v tak útlém věku pokládají otázky, což můžeme považovat za počátek dialogu, jsou tedy schopné iniciovat komunikaci. Pomocí převzaté typologie od autorky Šalamounové (in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012), jsme došli k závěru, že děti pokládají zejména zjišťující otázky. Také se u dětí vyskytovaly v hojném počtu otázky ze zvědavosti, ověřující otázky a zaznamenali jsme i několik otázek z typologie objasňujících, těch bylo ale minimální množství. Výzkumem jsme tedy identifikovali čtyři typy dětských otázek, které odpovídají teorii a vývojovým hlediskům tohoto věkového období. Z výzkumu vyplývá zjištění, že velmi záleží na přístupu učitele, konkrétně jaký přístup zastává a jaké organizační formy volí. Jako vhodná organizační forma, která podporuje schopnost tvoření dětských otázek, se nám jeví vzdělávací centra. Děti zde pracovaly samostatně, pokud však něco nevěděly, ptaly se vrstevníků, učitelky nebo mně - výzkumníka. Další zajímavý výsledek, který z výzkumu plyne, je ten, že dívky u věkové skupiny 3 – 4 letých dětí položily více otázek, než chlapci, přes to, že dívek byl ve třídě nižší počet. U věkové skupiny 5 – 6 letých dětí, položili více otázek chlapci.

Kdybychom výzkum realizovali znovu, jistě bychom dbali na to, abychom v mateřské škole strávili více času a abychom viděli práci učitelky i v závislosti na jiných organizačních formách. Příště bychom vyzvali učitelky, aby využily i jiné metody, které by mohly podněcovat proces kladení otázek u dětí. V záznamovém archu jsme se taky mohli zaměřit na to, komu jsou otázky kladeny. Také bychom v dalším výzkumu mohli udělat vzhled do alternativních škol, například montessori pedagogiky, jistě by bylo zajímavé porovnat výsledky v typech, v obsahu a množství otázek.

Zpočátku jsem měla problém se strukturou pozorovacího archu. Proto je velmi důležité, vytvořit si obsahově bohatou teoretickou část, ze které posléze člověk může čerpat, selektovat a případně odstraňovat přebytečné nebo nehodící se informace. Teoretická část pro mě byla adekvátně zpracována, což se odrazilo i v empirickém šetření. Problematické pro mě bylo stanovení hlavního cíle výzkumu, který byl několikrát upravován. Také některé definice byly špatně dohledatelné, proto jsem si několik z nich přetvořila podle vlastního pojetí. Problematická činnost pro mě byl proces zpracování dat. Prvně jsem tvořila grafy v MS Excel a několikrát jsem je přetvářela. Ale tato práce mě bavila, vyžadovala míru kreativity a je pro mě velmi přínosná, jistě práci v tomto programu využiji i v budoucnu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 2) Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
- 3) Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- 4) Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- 5) Cotton, K. (1988). *Classroom questioning*. School Improvement Research Series, Close-up #5. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- 6) Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- 7) Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- 8) Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- 9) Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- 10) Havigerová, J. M. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- 11) Janíková, M., Vlčková, K. a kol. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- 12) Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- 13) Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- 14) Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- 15) Kořátková, S. (2000). Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. *Pedagogika*, 50(1), 56-64.
- 16) Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- 17) Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

- 18) Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
- 19) Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- 20) Málková, Ž. (2014). *Otázky dětí v mateřské škole* (Bakalářská práce). Dostupné z <https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28863/m%3%a1lkov%3%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 21) Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- 22) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Praha: MSMT. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/39792/>>
- 23) Navrátilová, K. (2018). *Dětské otázky mezi vrstevníky prezentované při hře v mateřské škole* (Bakalářská práce). Dostupné z <https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/42819/navr%3%a1tilov%3%a1_2018_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 24) Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- 25) Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- 26) Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada.
- 27) Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19 (4), 22-37.
- 28) Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- 29) Schwarz, J. (2002). Typologie interrogativních funkcí v dialogu. In Hladká, Z., & Karlík, P. (eds.). *Čeština – univerzália a specifika 4* (s. 353-356). Praha: Lidové noviny.
- 30) Strasser, J. (2019). Conversations with children! asking questions that stretch children's thinking. *Teaching Young Children*, 12(3), 10-13.
- 31) Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.

- 32) Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- 33) Šedřová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Obis Scholae*, 10(2), 47–69.
- 34) Šlédrová, J., & Rybková, H. (2006). Otázky vyžadující odpovědi. In: *Český jazyk a literatura*. 56 (3), 113-118.
- 35) Šulová, L. (2006). *Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje*. *Československá psychologie*, 50 (4), 327-341.
- 36) Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě? Přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- 37) Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- 38) Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- 39) Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 40) Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- 41) Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati.
- 42) Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ – Mateřská škola

ZŠ – Základní škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

U - Učitelka

D – Dítě

K / T – Přístup konstruktivistický / transmisivní

DCČ – Didakticky cílená činnost

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1 Přehled typologie otázek

Graf č. 2 Přehled množství všech položených otázek

Graf č. 3 Rozdíl v celkovém množství položených otázek u věkových skupin

Graf č. 4 Typy otázek u dětí 3 – 4 letých

Graf č. 5 Typy otázek u dětí 5 – 6 letých

Graf č. 6 Množství otázek z hlediska organizační formy

Graf č. 7 Typy otázek u jednotlivých věkových skupin a pohlaví

Graf č. 8 Průměrný počet otázek z hlediska typologie

Graf č. 9 Poměry celkového množství položených otázek

Graf č. 10 Poměry celkového množství položených otázek

Graf č. 11 Průměrný počet otázek u jednotlivých věkových skupin a pohlaví

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Přehled množství otázek zaznamenaných ve třídách

Tab. 2 Pozorování č. 1 Přehled množství otázek v čase

Tab. 3 Pozorování č. 2 Přehled množství otázek v čase

Tab. 4 Pozorování č. 3 Přehled množství otázek v čase

Tab. 5 Pozorování č. 4 Přehled množství otázek v čase

Tab. 6 Pozorování č. 5 Přehled množství otázek v čase

Tab. 7 Pozorování č. 6 Přehled množství otázek v čase

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: přehled empirických studií č. 1

Příloha P II: přehled empirických studií č. 2

Příloha P III: záznamový arch str. 1

Příloha P IV: záznamový arch str. 2

Příloha P V: záznamový arch str. 3

Příloha P VI: informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: PŘEHLED EMPIRICKÝCH STUDIÍ Č. 1

Autor (rok)	Výzkumné otázky, cíl	Úroveň vzdělávání	Předměty	Zdroj dat	Vzorek	Lokalita
Novák (1990)	Registrovat promluvy jednotlivých žáků, změřit úroveň verbální kompetence.	SŠ – 1. ročníky gymnázií a SOU	dějepis, fyzika	neuveдено	6 vyučovací hodiny	Praha
Hrdina (1992)	Pozorovat dialog ve vyučování u učitelů, jejichž žáci dosahují velmi dobrých výsledků, a učitelů náhodně vybraných, zjistit rozdíly.	ZŠ – 2. stupeň	slovenský jazyk a literatura, matematika, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis a dějepis	audiozáznam (37 hodin + přímé pozorování (23 hodin)	60 vyučovací hodiny, 16 učitelů	Slovensko
Pstružinová (1992)	Zjistit typy a frekvence otázek (a odpovědí na ně) v hodinách.	ZŠ 4.–8. ročník	čeština, dějepis, zeměpis, matematika	audiozáznam	17 vyučovací hodiny, 11 učitelů	Praha
Gavora (1994)	Podrobně analyzovat funkce vícenásobných otázek a vytvořit jejich typologii na vzorku vyučovací hodiny.	ZŠ	slovenský jazyk, literatura, občanská nauka, matematika, dějepis, biologie, chemie, fyzika, zeměpis	audiozáznam	20 vyučovací hodiny, 20 učitelů	Slovensko – Bratislava
Šedová (2005)	Jaké jsou typické znaky výukového dialogu v české škole nižšího sekundárního stupně s ohledem na jeho odlišnosti od běžného dialogu interpersonálního? Lze identifikovat různé typy výukového dialogu?	nižší sekundární (7krát 2. stupeň, 3krát nižší stupeň gymnázia)	nespecifikováno, z textů vyplývá, že přírodopis, dějepis, fyzika	audiozáznam doplněný pozorováním	10 vyučovací hodiny, 10 učitelů	Brno
Doležalová (2009)	Objevují se v pedagogické komunikaci učitelek v mateřských školách genderové stereotypy? Pokud ano, jaká je jejich podoba a výskyt? Jaký mají učitelky mateřských škol názor na utváření a reprodukování genderových stereotypů v mateřské škole a jaký vliv přisuzují sobě a své profesi? Uvědomují si svoji genderové stereotypní pedagogickou komunikaci a to, jaký postoj k ní zaujímají?	mateřská škola	–	přímé pozorování, rozhovor, videostudie	5 učitelek, 87,5 hodin přímého pozorování + cca 30 hodin videozáznamu	neuveдено

PŘÍLOHA P II: PŘEHLED EMPIRICKÝCH STUDIÍ Č. 2

Šedová, Švaříček (2010)*	Jakou pozici má zpětná vazba ve struktuře vyučovací hodiny? Jaké informace dostává žák od učitele o svém výkonu? Jak se liší hodnocení dobrého a špatného výkonu žáka? Jak učitelé opravují odpověď žáka? Do jaké míry se praxe na základní škole blíží konceptu dialogického ležení?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	videostudie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Makovská (2011)*	Jaké jsou základní charakteristiky žakovských replik ve výukové komunikaci? Jak žáci postupují při hledání „správné“ odpovědi?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	videostudie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Šedová (2011)*	Ukázat na datech z terénního výzkumu, jak se učitelé a žáci vzájemně dostávají do určitých mocenských konstelací podle toho, jak definují a utvářejí své vzájemné vztahy.	2. stupeň ZŠ	český jazyk, dějepis, občanská výchova	videostudie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Šedová, Švaříček, Makovská, Zounek (2011)*	Popsat různé typy komunikačních struktur (způsob uspořádání komunikační situace – aktéři a spojení mezi nimi), které se objevují v rámci výukového dialogu.	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	videostudie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Švaříček (2011)*	Jaké typy otázek učitelé ve vyučování kladou a jaké funkce plní tyto otázky ve výukové komunikaci? Jaké typy otázek používají učitelé ve vybraných předmětech? Jak jsou jednotlivé druhy otázek zastoupeny v daných vyučovacích hodinách? Jak učitelé používají otevřené a uzavřené otázky? Jak je možné odlišit otázky podle míry kognitivní náročnosti?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	videostudie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Vaňurová (2011)	Jaké vzorce genderově stereotypního chování je možné zaznamenat v pedagogické komunikaci? Existují rozdíly mezi učiteli v četnosti vyvolávání žactva s ohledem na jeho pohlaví? Existují rozdíly mezi žáky a žákyněmi v odpovídání na neadresné otázky? Existují rozdíly mezi žáky a žákyněmi v délce replik?	2. stupeň ZŠ	dějepis, občanská výchova, český jazyk	videostudie	8 vyučovacích hodin, 8 učitelů	neuveдено
Wulf, Bittner, Clemens, Kellermann (2011)	Jak komunikační praktiky dané školy vytvářejí sociální realitu?	1. stupeň ZŠ, 6. třídy		přímé pozorování, audio- a videozáznam	neuveдено, výzkum trval 12 let	Německo – Berlín

* Takto označené studie jsou součástí projektu *Komunikace ve školní třídě* a jejich výsledky jsou publikovány také v monografii Šedová, Švaříček, Šalamounová: *Komunikace ve školní třídě* (2012).

PŘÍLOHA P III: ZÁZNAMOVÝ ARCH STR. 1

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Téma BP: Dětské otázky v prostředí mateřské školy

Vedoucí práce: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Autor práce: Helena Vaculíková

Cíl výzkumu: Zjistit typy dětských otázek v prostředí mateřské školy během didakticky cílených činností.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zaznamenat množství všech otázek, které děti pokládají v prostředí mateřské školy.
- Zjistit, zda se množství položených otázek liší věkovou skupinou dětí.
- Zjistit, jak se liší typy otázek u jednotlivých věkových skupin.
- Zjistit, zda frekvence dětských otázek závisí na organizační formě.

Vstupní část

Datum pozorování:

Doba pozorování:

Mateřská škola:

Počet dětí celkem:

Věková skupina:

PŘÍLOHA P VI: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den,

jmenuji se Helena Vaculíková a jsem studentka oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obracím se na Vás s prosbou o podílení se na výzkumné části, která je nedílnou součástí práce. Data z tohoto výzkumného šetření budou podkladem pro mou bakalářskou práci.

Téma mé bakalářské práce nese název Dětské otázky v prostředí mateřské školy. Výzkum bude realizován prostřednictvím metody strukturovaného pozorování. K prohloubení kvality výzkumu přispěje nahrávání dětských otázek na diktafon (či mobilní telefon). Zvukový záznam bude následně dále analyzován a interpretován. Kvůli zachování anonymity Vaší i dětí, budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena ochrana Vaší osoby a ochrana dětí. Všechna získaná data budou sloužit pouze pro doplnění získaných dat zachycených v záznamovém protokolu, Vaše jméno a jména dětí budou nahrazeny např. pseudonymem, písmenem nebo číslem.

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím informací pro účely bakalářské práce, které budou nahrávány na diktafon (mobilní telefon). Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Helena Vaculíková

E-mail: h.vaculikova@upol.cz

Y-mail: h.vaculikova@upol.cz

Tel.: 777100719