

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Jak formulují děti předškolního věku výpovědi s komunikační funkcí
direktivní**

**How pre-school children formulate utterances with directive
illocution**

Lenka Chudá

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B ČJ – RJ

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Jak formulují děti předškolního věku výpovědi s komunikační funkcí direktivní* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedené odborné literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze BP je identická s její tištěnou podobou a nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2017

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Pavle Chejnové, Ph.D. za její ochotu a cenné rady při vedení práce, pracovníkům jeslí, že mi umožnili v jejich zařízení provést pozorování a rodičům dětí za jejich vstřícnost při získávání informací o dětech. Dále bych chtěla poděkovat rodině a přátelům za podporu, které se mi z jejich strany dostávalo po celou dobu studia.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá vyjadřováním direktivních komunikačních funkcí u dětí předškolního věku. Teoretická část, vycházející z odborné literatury, se zaměřuje na osvojování jazyka u dětí a jeho přístupy, vývoj dětské řeči a komunikace v předškolním věku a faktory mající na tento vývoj vliv. Uvádí nás do problematiky pragmatických typů výpovědí a jejich komunikačních funkcí. Praktická část se zabývá rozbořem výpovědí sedmnácti předškolních dětí a užíváním jejich jazykových prostředků. Stručným popisem nahlédneme i do prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jež může mít zároveň vliv na jeho komunikační schopnosti.

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with the expression of directive communication functions among preschool children. The theoretical part, based on scientific literature, focuses on the language acquisition by children, its approaches, the development of children's speech, the communication in preschool age and the factors influencing this development. It familiarizes us with the pragmatic types of utterance and their communication functions. The practical part deals with the analysis of the utterances made by nineteen preschool children and their usage of language microskills. We will briefly look at the environment in which each child grows up and that can have an influence on his or her communication skills.

KLÍČOVÁ SLOVA

řeč, psycholingvistika, vývojové stadium, pragmatické funkce, komunikační kompetence, jazykový kód, komunikační funkce direktivní

KEYWORDS

speech, psycholinguistics, developmental stage, pragmatically function, communicative competence, language code, communication functions directive

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Komunikace	9
3	Počátky psycholingvistiky	11
4	Historie zkoumání dětské řeči.....	12
5	Osvojování jazyka u dětí.....	13
5.1	Teorie osvojování jazyka podle Chomského.....	13
5.2	Současné přístupy ve vývojové psycholingvistice	14
5.2.1	Racionalistický přístup	14
5.2.2	Empiristický přístup	15
5.2.3	Interakční přístup.....	15
6	Batole – vývojové stádium (1 – 3 roky).....	17
6.1	Vývoj řeči	18
6.2	Komunikace v batolecím věku	18
7	Předškolní věk – vývojové stádium (od 3 do 6 – 7 let).....	19
7.1	Vývoj řeči	20
7.1.1	Narušený vývoj řeči.....	21
7.2	Komunikace předškolního věku	23
7.3	Faktory ovlivňující komunikační kompetence dětí	26
7.3.1	Zóna nejbližšího vývoje	26
7.3.2	Vliv sociálních faktorů na jazykový vývoj dítěte.....	27
7.3.3	Vliv předškolní edukace na komunikační kompetence dětí	27
7.3.4	Bernsteinova teorie jazykových kódů.....	28
7.3.5	Jazykový input v sociálně odlišných rodinách	29
7.4	Komunikace v systému Montessori.....	29
7.5	Osvojování pragmatických typů výpovědí dětmi.....	31
7.5.1	Gesta	35
8	Komunikační funkce výpovědí	36
8.1	Typy komunikačních funkcí výpovědí	36

8.2	Pochopení komunikačních funkcí výpovědí	37
8.3	Komunikační funkce direktivní	38
9	Výpovědi dětí předškolního věku s direktivní komunikační funkcí	40
9.1	Prostředí a metoda výzkumu	40
9.2	Přepis výpovědí dětí a popis prostředí, ve kterém žijí.....	41
9.3	Realizace výpovědi u pozorovaných dětí	48
9.3.1	Komentář k tabulce.....	49
9.4	Navázání kontaktu u pozorovaných dětí	50
9.4.1	Komentář k tabulce.....	51
9.5	Neverbální doprovod komunikace u dětí	52
9.6	Podpůrné prostředky v komunikaci dětí.....	53
9.6.1	Komentář k tabulce.....	54
9.7	Podpůrné výpovědi v komunikaci dětí	55
9.7.1	Komentář k tabulce.....	56
10	Závěr	57
11	Seznam použitých zdrojů	59

1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá komunikací dětí v předškolním věku, vysvětluje tento pojem a rozlišuje mezi komunikací verbální, či neverbální. Na komunikaci nahlíží i z historického hlediska a z přístupů současné psycholingvistiky. Je zde tedy zaznamenán postupný vývoj této problematiky. Práce se zaměřuje i na zkoumání batolecího a předškolního věku z pohledu psychologie, jelikož informace o tomto vývojovém stádiu jsou s řečí úzce provázány. Podrobněji se zabývá vývojem řeči i poruchami (a jejich příčinami), které se u dětí mohou objevovat.

Jelikož pozorování probíhalo ve výchovně-vzdělávacím systému Montessori, v práci je zahrnuta i charakteristika komunikace v tomto zařízení.

Důkladněji se soustředíme na osvojování pragmatických typů výpovědí dětmi, jak z pohledu verbální, tak i neverbální komunikace. Rozřazujeme direktivní funkce do několika kategorií (rozkaz, prosba aj.) a snažíme se je pomocí pozorování klasifikovat i u některých pozorovaných dětí.

Teoretická část je podpořena pozorováním a snaží se teoretické poznatky ověřit pomocí praktické části. Jednotlivé výpovědi dětí jsou zapsány a následně interpretovány. Při zkoumání řečových kompetencí byly brány v potaz i informace o prostředí, ve kterém děti vyrůstají, i sociální interakce, ve kterých se vyskytují.

2 Komunikace

Pro pojem komunikace existuje mnoho definic. Z etymologického hlediska bylo toto slovo původně vnímáno jako vespolečné účastnění (communicatio) či činit něco společným, něco sdílet (communicare). Už ze zmíněného pohledu je tedy zřejmé, že vytvoření jednotné definice komunikace nebude snadné. To dokládá už Littlejohn ve svém díle *Theories of Human Communication*, kde poukazuje na skutečnost, že neexistuje žádná jednotná definice komunikace, proto si každý vybere takovou, jaká se nejlépe hodí jeho účelům. Prezентuje přes 126 definic komunikace. (Bytešníková, 2007) V této práci budeme vycházet z následující definice komunikace: „Komunikace je proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem.“ J. W. Vander Zanden (Žantovská, 2015, s. 14)

Ke komunikaci využíváme různé komunikační prostředky. Mezi základní patří verbální a neverbální.

Verbálními komunikačními prostředky jsou řeč a jazyk. Řeč je nejvladnějši lidskou schopností, jejíž vývoj trval mnoho milionů let. Řeč úzce souvisí se socializací, což potvrzují příklady vlčích dětí. Na příkladu Amaly a Kamaly můžeme pozorovat vliv nápodoby na rozvoj jazykového kódu. Protože Amala s Kamalou vyrůstaly s vlky, jejich jazykový projev obsahoval pouze vrčení a vytí. Podobný průběh můžeme sledovat na nejlépe zdokumentovaném případu Viktora z Aveyronu – byl odchycen ve věku 12 let a i přes pokus o socializaci se za svůj život naučil pouze chodit vzpřímeně a sedět u stolu. Nikdy se nenaučil mluvit, používat příbor a sám se oblékat. U chlapce Hadary (pštrosí chlapec) je možné vidět, že pokud je jazykový kód již rozvinut (alespoň částečně), tak si jej jedinec dokáže i po delším časovém úseku vybavit. Hadara se ztratil ve věku dvou let, deset let žil mezi pštrosy a po návratu do normálního prostředí se dokonce oženil a měl děti. Základem pro verbální projev je tedy slovo. „*Jazyk jako systém slovních znaků je v podstatě systémem pojmů, které vyjadřují obsah vztahů mezi slovy a objekty, jež jsou těmito slovy označovány (...) Slova jako znaky pak vytvářejí znakový systém, který symbolizuje skutečný i pomyslný lidský svět (...) Slova jsou symboly objektů, jejich tříd, vlastností i vztahů mezi nimi.*“ (Nakonečný, 1999, s. 163)

Neverbální komunikace je podstatnou složkou pro komunikaci verbální, protože ji doprovází (může zesílit, či zeslabit její význam), doplňuje, nahrazuje a vnáší do ní

subjektivní postoj mluvčího. Mezi složky neverbální komunikace se obecně řadí mimika, gestika, posturologie, proxemika, kinezika, vizika a haptika.

3 Počátky psycholingvistiky

Pod pojmem užívání jazyka se skrývá jak vytváření psaných a mluvených textů, tedy jejich produkce, tak i jejich percepce, tedy čtení/psaní a porozumění jim samotným. Zatímco produkcí a percepcí se vždy zabývala psychologie, konkrétněji psychologie jazyka, mluvit a porozumět textu můžeme pouze v případě, pokud používáme soubor předpokladů zvaných přirozený jazyk. Ten je ovšem předmětem zkoumání lingvistiky. Užívání jazyka tedy spojuje dvě vědní disciplíny, které dohromady tvoří psycholingvistiku. I přesto, že prvotní tendence lingvistiky byly oprostít se od vlivu psychologie a získat si své samostatné místo, „především z iniciativy psychologů došlo na počátku 50. let v USA k opětovnému sblížení psychologie a lingvistiky, které vyústilo institucionálním vymezením psycholingvistiky jako samostatného vědního oboru“. (Nebeská, 1992, s. 8) Za počátek psycholingvistiky se považuje vydání programového sborníku *Psycholinguistics* roku 1954. (Nebeská, 1992) Největší vliv měla na vývoj psycholingvistiky kromě strukturní lingvistiky a behavioristické teorie učení především teorie informace, „pro niž bylo užívání jazyka specifickým případem přenosu informace a jazyk prostředkem tohoto přenosu (kódem)“. (Nebeská, 1992, s. 9)

4 Historie zkoumání dětské řeči

I přesto, že dětská řeč má mnoho společného s komunikací dospělých, jedná se o obor značně jedinečný, a proto se stalo osvojování jazyka dítětem předmětem samostatného vědního oboru, a to vývojové psycholingvistiky. (Nebeská, 1992) Základy pro zkoumání dětské řeči položili němečtí psychologové. Prvními byli Berthold Sigismund (*Kind und Welt*) a o necelých padesát let později Ernst Meumann (*Die Sprache des Kindes*), který jako jeden z prvních vydal monografii zabývající se zkoumáním dětské řeči. U nás byly tyto práce německých psychologů inspirací pro Františka Čádu, jenž je průkopníkem psychologie dítěte. Jeho významné spisy *Studium řeči dětské I. Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské* a *Studium řeči dětské II. Vývoj dětské slovní zásoby* se staly základem pro zkoumání dětské řeči. Problematika vlivu okolí na dětskou řeč, kterou dokázal zformulovat, je stěžejní i pro současnou vývojovou psycholingvistiku. (Průcha, 2011) „*Ke kontraversám pedopsychologickým náleží otázka, zdali dítě některá slova samo, spontánně si vytvoří či zdali všechna slova jeho třeba redukovati na napodobení mluvy osob, s nimiž se stýká.* (Čáda, 1906, s. 2)“ (Průcha, 2011, s. 11) Manželé Sternovi jako první vymezili systematickou teorii stádií vývoje dětské řeči (*Die Kindersprache*). Oproti prvotní etapě (deskriptivní), kdy autoři zkoumají vývoj dětské řeči z deníkových záznamů, se ve druhé etapě (explanační), která trvá až dodnes, snaží i o samotné popsání vzniku a vývoje dětské řeči. (Průcha, 2011)

Piagetově teorii o vlivu myšlení na vývoj dětského jazyka oponoval ruský psycholog Vygotskij, který tvrdil, že významnou roli v tomto sehrává sociální a kulturně-historická podmíněnost jazyka a myšlení. Oba tyto psychologové se řadí mezi jedny z nejvýznamnějších průkopníků teorie dětské řeči. I přesto, že jejich teorie se rozcházejí, obě jsou stále hojně uváděny. (Průcha, 2011)

Významný zvrat v teorii a zkoumání dětské řeči, která byla do té doby zkoumána zvláště z psychologického, lingvistického a pedagogického hlediska, přinesl až již výše zmíněný vznik vývojové psycholingvistiky v 60. letech minulého století, která všechny tyto vědní disciplíny propojila. Velmi rychle se rozvíjela do celé Evropy i Sovětského svazu. (Průcha, 2011)

5 Osvojování jazyka u dětí

5.1 Teorie osvojování jazyka podle Chomského

Teorie Noama Chomského, která vyvolala ve světě veliký zájem o osvojování jazyka, vedla ke vzniku různých vědeckých proudů. Původně byl vznik a vývoj dětské řeči založen na behavioristickém přístupu, který tvrdil, že děti se jazyku učí na základě reakcí na vnější podněty. Dítě si jazykové elementy podle něj osvojovalo posilováním, tedy kladnou reakcí na jeho vystupování. Tato teorie ovšem nebyla dostačující pro to, aby objasnila tak složitý proces, jakým bezesporu osvojování jazyka u dětí je. Významným momentem pro toto zkoumání se ukázal nejen vznik psycholingvistiky, ale i teorie Noama Chomského vzniklá ve stejných letech. Jeho koncepce generativní transformační gramatiky vyvolala jak kladné, tak i záporné reakce. „*Hlavní novum této koncepce tkví v tom, že na jazyk se pohlíží nikoliv jako na fenomén získávaný pouze učením, nýbrž jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka.*“ (Průcha, 2011, s. 18) Koncepce Chomského vydělila dva aspekty – jazykovou kompetenci (teoretická znalost jazyka a jeho pravidel) a jazykovou performanci (praktická realizace řeči). Teorie generativistů byla přijímána kladně na základě objasnění snadného osvojování jazyka, ale na druhé straně i negativně kritizována za absenci sociálních faktorů v tomto osvojování. (Průcha, 2011)

Celkově ale generativní teorie Chomského měla veliký přínos ke zkoumání dětské řeči. LAD (Language Acquisition Device – zařízení pro osvojování jazyka), pojem konstruován teoretiky na základě koncepcí Chomského a Lenneberga, je charakterizován jako „*mentální program, s nímž se rodí každé dítě*“. (Průcha, 2011, s. 19) Tento sklon k osvojování jazyka je tedy dán biologicky každému a záleží pouze na tom, s jakým jazykem se dítě setkává od narození. Ten si později osvojuje a LAD se začíná aktivovat. Později je tato koncepce nazývána také jako UG (Universal Grammar – univerzální gramatika). Koncepce LAD byla kritizována především pro svou abstraktnost a spekulativnost. Nikde není jasně uvedeno, jak přesně funguje a kdy probíhá její realizace u dítěte. Velké pozitivum, které můžeme v souvislosti s kritikou LAD a později UG spatřit, je, že její nepřijetí vedlo k celé řadě nových výzkumů dětské řeči, díky nimž se toto studium obohatilo o celou řadu nových poznatků. Kritika, která byla na generativistickou

teorii uvalena, vedla nakonec ke vzniku nového paradigmatu – komunikační psycholingvistiky.

5.2 Současné přístupy ve vývojové psycholingvistice

I přesto, že zájem o zkoumání dětské řeči v posledních letech značně vzrostl a je shromážděno obrovské množství poznatků o aspektech dětské řeči, nejsou bohužel rozděleny do konkrétních teorií. Je tedy pouze možné provedené výzkumy rozdělit do jedné ze tří velkých teorií o osvojování jazyka dětmi. Jedná se o racionalistický (nativistický), empirický nebo interakční přístup. (Průcha, 2011)

5.2.1 Racionalistický přístup

První z přístupů vychází z teorie Noama Chomského a stejně tak jako jeho názor, i tento přístup je velmi diskutabilní a abstraktní. *„Základním zdrojem znalosti je myšlení (knowledge), nikoliv vnější vstupy (input). Gramatika jakou součást myšlení se aplikuje na jazykovou zkušenost, kterou zčásti determinuje. Základní mechanismus osvojování a vědění spočívá ve schopnosti myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup, a tak dedukovat nové vědění. Počáteční stav je biologicky programován předtím, než se subjekt setkává se zkušeností.“* (Průcha, 2011, s. 25) Významnými reprezentanty tohoto přístupu jsou kromě Chomského také Barbara Lust z kalifornské univerzity a Robert Sternberg, který souhlasí s možnou dědičností schopností pro osvojování jazyka dětmi. Na oporu tohoto přístupu uvádí několik tvrzení, která jej mají podle něj obhájit. Tvrdí například, že děti si osvojují jazyk velice rychle a jeho osvojování probíhá u všech dětí ve stejném věku nehlédě na konkrétní jazyk, což dokážou zvládnout právě díky vrozené dispozici pro jazyk. Teorie jazykového instinktu Stevena Pinkera udává, že v závislosti na určitém uspořádání nervových sítí v mozku je i člověk obdařen vrozeným instinktem pro nabývání jazyka. Z tuzemských autorů zmiňme Smolíka, jenž se vrozenými předpoklady k osvojování jazyka zabývá na základě teorií Chomského a Pinkera. Podle něj je ale přednější více než to, jestli vybavení pro osvojování jazyka vůbec existuje, zjistit, jak má takové vybavení vypadat. (Průcha, 2011)

5.2.2 Empiristický přístup

Na rozdíl od racionalistického přístupu zastánci přístupu empiristického nevycházejí z biologické vrozenosti osvojování jazyka, nýbrž jej vykládají na základě učení, získávaných zkušeností a různých faktorů, které na dítě působí. Přístup vychází z následujících charakteristik: „*Zdroj znalosti jazyka u dítěte je v jazykovém inputu, nikoliv v abstraktním gramatickém modelu v jeho myšlení. Mechanismus osvojování spočívá v induktivním a pamětném učení, ve zpracování struktur obsažených v jazykovém inputu. Determinantami osvojování jazyka jsou komunikační funkce dětského subjektu. Osvojování jazyka je ovlivňováno četnými mimojazykovými faktory komunikační situace, komunikačních partnerů, sociálními a kulturními faktory prostředí.*“ (Průcha, 2011, s. 29) Jednoduše řečeno tedy nemůžeme podle empiristického přístupu zkoumat osvojování jazyka dětmi na základě biologické vrozenosti, jelikož každé dítě je jiné, vyrůstá v odlišném sociálním prostředí, na jehož základě se rozvíjí i jeho komunikační dovednosti. Významným představitelem je Michael Tomasello se svou teorií založenou na komunikačním fungování. „*Základním východiskem této teorie je pojetí přirozeného jazyka jako prostředku sloužícího k realizaci komunikačních intencí či funkcí.*“ (Průcha, 2011, s. 30) Tomasello se staví odmítavě k nativistické teorii o vrozené univerzální gramatice, naopak klade důraz na sociální prostředí kolem dítěte a styk s dospělými, díky němuž dítě rozpoznává a zakotvuje si určité výpovědi. Své tvrzení podporuje častými výzkumy, jež jsou dodnes hojně citovány. Taktéž významný teoretik Jean A. Rondal se staví na stranu učení při osvojování jazyka. Podle něj jsou „*v procesu osvojování jazyka děti učícími se subjekty a rodiče vyučujícími subjekty*“. (Průcha, 2011, s. 32) I přesto, že se k tomuto přístupu nemůžeme opět jednoznačně přiklonit, v jeho prospěch hraje fakt, že je doložen četnými empirickými doklady. (Průcha, 2011)

5.2.3 Interakční přístup

Zatímco jak racionalistický, tak i empirický přístup jsou jednoznačně vyhraněny, interakční přístup se snaží spojit obě tato stanoviska dohromady. Podle východisek interakčního přístupu není nutné, aby se racionalistický a empirický přístup navzájem vylučovaly, ale mohou se spojit a tvořit jednotu. Představitelkou interakčního přístupu je Eve Clark, která se přiklání k tvrzení, že osvojování jazyka u dětí je dáno na základě učení.

Tvrdí, že sociální prostředí i kognitivní vývoj jsou stejně důležitými faktory pro osvojování jazyka. Je podstatné tedy pochopit, že osvojování jazyka není podmíněno pouze lingvistickými nebo psychologickými determinanty, ale musíme brát v úvahu i determinanty sociální. (Průcha, 2011)

6 Batole – vývojové stádium (1 – 3 roky)

Batolecí věk je obdobím od jednoho roku zhruba do třech let života dítěte. Typickým rysem pro toto období je osamostatňování se. Dítě na základě svých již vyvinutých pohybových schopností, které se postupně už jen zdokonalují, poznává své okolí a dostává se do nejrůznějších situací. Snaží se správně určit své možnosti a posoudit, zda na konkrétní činnost stačí, či ne. Měli bychom tedy dětem v této vývojové etapě poskytovat dostatek podnětů a snažit se je zapojit do běžného chodu života, ovšem za předpokladu, že jejich schopnosti jsou natolik dobré, že danou činnost zvládnou. Při aktivitě dětí bychom měli být trpěliví a neměli se nechat vyprovokovat jejich neobratností, naopak je v činnosti podpořit a povzbudit. (Vančurová-Fragnerová, 1964)

Co se týče hry, začíná se v batolecím období objevovat, avšak typická je až od třetího věku dítěte. Za první hry batolat se považují takové činnosti, kdy děti např. opakuji pohyby, které se jim povedly, nebo vydávání různých zvuků, zkrátka takové aktivity, které je zrovna teď baví a zajímají. Typickou pro batolata je hra o samotě. Přestože si většina rodičů a pedagogů myslí a snaží se docílit kolektivní hry, pro děti je důležité, aby si nejdříve hrály s hračkami vlastními a samy. Říčan ve své knize cituje krásnou myšlenku A. S. Makarenka: *„Právě tehdy se vyvíjejí osobní schopnosti dítěte... Lze přímo říci, že čím lépe si malé dítě hraje samo, tím lepším kamarádem bude později... Když si dítě hraje samo, rozvíjí své schopnosti: představivost, tvůrčí návyky a organizační vlohly. To je prospěšné. Jestliže je proti jeho vůli donutíme hrát si ve skupině, nezbavíme je účinnosti a sobectví.“* (Říčan, 1989, s. 116)

Batole rozvíjí své pozorovací schopnosti, vnímá svět kolem sebe. Vše chce vyzkoušet na vlastní pěst, je ale potřeba, aby pochopilo pravidla a limity, které ho v jistých činnostech mohou omezovat, ale zároveň mu poskytnout větší bezpečí. Batole dosahuje větší představivosti a pokrok v myšlení oproti předchozímu, kojeneckému, období, lze spatřovat v tom, že dítě je schopno myslet v představách. V situacích, ve kterých se momentálně nachází, si představuje různá řešení a teprve po zvážení jednotlivých možností začíná konat. (Vančurová-Fragnerová, 1964)

Se zvýšenými pohybovými schopnostmi dětí souvisí i vztah k okolí, který si utvářejí. Batole již samo dokáže prozkoumávat místa, na která se chce podívat a seznamuje se tak se svým nejbližším okolím. Dítě by mělo být v častém kontaktu se svými vrstevníky,

což mu pak pomáhá při vyžití ve hře. Batole začíná projevovat city ke svému okolí, je závislé na matce, avšak i odloučení od ní mu může být prospěšné, pokud je v dobrých rukách. (Říčan, 1989)

6.1 Vývoj řeči

Řeč dítěte od jednoho roku do tří let se rozvíjí velice rychlým tempem a jeho slovní zásoba se čím dál více rozšiřuje (tříleté dítě zná zhruba tisíc slov). Dítě už začíná více chápat významy, které jednotlivá slova mají a snaží se je používat. Velice rádo mluví, ale také rádo řeč poslouchá. Proto je důležité mu dodávat dostatek podnětů ke komunikaci, ptát se ho, vyprávět mu pohádky, zpívat si s ním, povídat říkanky (velice rychle se je i naučí), komentovat různé činnosti a na procházce si například povídat o tom, co vidí. Batole kolem druhého roku věku začíná formulovat otázky, po třetím roce už do nich zahrnuje i čas, jelikož si začíná uvědomovat budoucnost a minulost. I přesto, že je samozřejmé, že dítě v tomto věku nebude ještě správně vyslovovat, je důležité, abychom se jeho řeči nepřizpůsobovali, ale naopak se na něj snažili mluvit správně a bez zdobnělin, které jsou nejen pro nás, ale i pro něj těžší ve výslovnosti. (Vančurová-Fragnerová, 1964)

Slovník dítěte tohoto věku obsahuje dvě složky – jak aktivní slovník, ve kterém jsou zahrnuta slova, která dítě používá ve své komunikaci, tak i pasivní slovník, jehož obsahem jsou i slova, která dítě sice zná, ale nepoužívá je. (Vágnerová, 2005)

Zatímco před dovršením druhého roku věku se dítě vyjadřuje pomocí jednoslovných vyjádření, ve dvou letech už většinou zvládá skládat dvouslovné výpovědi kombinací jemu známých slov, a kolem třetího roku začíná postupně tvořit jednoduché věty, které přecházejí v souvětí. (Vágnerová, 2005)

6.2 Komunikace v batolecím věku

Jak bylo uvedeno již výše, děti v tomto období mají neustálou potřebu komunikovat, upozornit na sebe a docílit získání pozornosti společníka. Osvojují si již pravidla dialogu a tím posilují svůj pocit jistoty. Batolata sice ještě hodně se svým okolím komunikují neverbálně, ale do jejich řeči se začíná dostávat už i komunikace verbální, která je tou neverbální stále ještě doprovázena. Schopnost verbální komunikace dítěte

v tomto věku umožňuje dát lépe najevo svá přání a touhy a tím i posílit svou pozici ve společnosti. (Vágnerová, 2005)

7 Předškolní věk – vývojové stádium (od 3 do 6 – 7 let)

Oproti překotnému vývoji v předchozích vývojových stádiích se tělesný a duševní vývoj v předškolním věku zpomaluje. Podle Říčana (1989) se jedná o období, kdy se jedinec socializuje a vytváří si svůj obraz o světě. Dozríváním mozkových funkcí dochází k chápání jednoduchých matematických vztahů. Dále je pro myšlení předškoláka charakteristickým rysem egocentrismus (rozumí pouze svému stanovisku, stanovisko odlišné není schopen pochopit), který ovlivňuje dětskou komunikaci. Tento rys je také úzce spojen s vývojem řeči. Dítě automaticky předpokládá, že z jeho vyprávění jsme schopni pochopit všechny informace, ačkoliv nám je všechny neposkytl. Vágnerová (2005) toto období trefně nazývá věkem hry, což je činnost pro předškoláka typická. Charakteristické hry jsou námětové – na zloděje, na listonoše, na maminku a mnoho dalších. Dítě předškolního věku ustaluje jak svou pozici, tak i vztah ke světu. Je pro něj důležité, aby pochopilo řád společnosti, do které vstupuje. Respekt a spolupráce s vrstevníky mu vstup do společnosti ulehčují. Nesmírně důležitou roli v tomto období hraje rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Děti v předškolním věku často napodobují své rodiče, proto je jen na nich, jaký vzor jim ukážou. *„Jsou to kořeny, z nichž vyrůstá složitá stavba lidské osobnosti ve vší své úplnosti. Jsou to činitelé, kteří formují povahu dítěte, jeho vůli, zájmy, sympatie, antipatie a celkový poměr k životu. Tak jako se nikdy nenarovná mladá borovička, přišlápnutá někde na skále bez pevné půdy kolem kořenů, vystavená mrazům, větrům a bouřím, tak se nikdy zcela nevyrovná citový a charakterový život dítěte, které v tomto věku nemá v rodině pevnou základnu a je okolím přímo hnáno a formováno, i když nevědomky, k nečestnosti a bezpáteřnosti. A k tomu nutně dochází, zmítá-li se dítě mezi nejednotnými a tříštícími se vlivy okolí a vyrůstá-li bez opravdových citových vztahů.“* (Vančurová – Fragnerová, 1964, s. 134)

Co se týče tělesného vývoje, tělo se celkově prodlužuje a všechny končetiny se protahují. Vzhledem k individuálním tělesným rozdílům je pochopitelné, že většinou obstojí silnější děti a získávají tím i vedoucí role ve skupině, ovšem závisí to i na obratnosti, rychlosti a pohotovosti jejich pohybů.

Díky rozumovému vývoji předškolák začíná chápat jednoduché matematické vztahy a logicky odvozuje. Tuto oblast však nejde urychlit, podle Řičana (1989) můžeme dítě naučit jedno zadání perfektně, ale podobné úkoly bude řešit dál s chybami.

V souvislosti se svědomím dítě v tomto období už zná svoje povinnosti, ví, co se smí a naopak nesmí dělat. „*Dětské svědomí je zpočátku především negativní – jeho obsah je složen z různých zákazů.*“ (Řičan, 1989, s. 145)

7.1 Vývoj řeči

I přesto, že dítě v dané vývojové etapě zvládá tvořit věty, rozumí základním pojům, má před sebou ještě důležitější období – obohacování a zpřesňování výrazů. Právě to je obsaženo v předškolním věku dítěte. V této etapě je důležité s dítětem hodně komunikovat, číst mu pohádky a dát prostor jeho otázkám, jež se nejčastěji týkají „filozofických témat“ (život, smrt). „*Otázky typu proč a jak mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování.*“ (Vágnerová, 2005. s. 194) Pokud se takto postupuje, je pravděpodobné, že dítě je po dovršení šesti let schopno užívat až dvou a půl tisíce slov, čímž se mu přirozeně rozvíjí inteligence. Pojmenovávání jednotlivých věcí je často antropomorfní (připodobňuje člověku neživé věci) a můžeme říci, že i personifikované (připodobňuje neživým věcem lidské vlastnosti). Děti předškolního věku mezi sebou mluví, ale většinou se nejedná o typický dialog, ve většině případů je užito tzv. egocentrické řeči – rozhovor skládaný z monologů. Produktor řeči vede monolog, receptor čeká, až domluví, ale na repliku neodpovídá. Posun v oblasti rozvoje komunikace můžeme pozorovat v případě dětského dohadování, které se v tomto období objevuje více a je znamením toho, že děti si více naslouchají. Co se týče intonace, je velmi pestrá, jelikož dítě pokaždé, když střídá role, také jinak mluví a používá různou neverbální komunikaci. Řeč v dané etapě není nejdůležitějším prostředkem, který nás informuje o aktuálním duševním rozpoložení jedince (jako je tomu u dospělých), ale nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem je pro předškoláka kresba. „*Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí dokážeme číst... Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.*“ (Řičan, 1989, s. 141)

7.1.1 Narušený vývoj řeči

Komunikační poruchy jdou ruku v ruce se zráním centrální nervové soustavy. Můžeme je rozlišovat na poruchy, které jsou již získané a na poruchy, jež postihují nevyvinutou nebo teprve vyvíjející se řeč. Podle Lechty (1990) můžeme narušený vývoj řeči rozlišovat na základě několika aspektů. Prvním z nich je aspekt etiologický, v rámci něhož je třeba rozpoznat, zdali narušený vývoj řeči dominuje a je tedy hlavním symptomem poruch nebo je pouze součástí jiných vývojových poruch. V rámci aspektu stupně narušení řeči je nutno sledovat míru odchylky od normy. U dítěte se může vyskytovat celková nemluvnost, či jenom mírná odchylka od normy, která je pro nás ukazatelem. Dalším aspektem, který sledujeme, je aspekt průběhu vývoje řeči. Typy vývojových vad řeči můžeme podle Sováka (1978) rozlišovat na základě toho, v jakém období řeč byla postižena a jaký je její následující vývoj, tedy jestli je opožděný nebo omezený. Poslední aspekt věku nám udává období tzv. fyziologické nemluvnosti, která většinou trvá do jednoho roku života dítěte. Pokud dítě nemluví ani po uplynutí třech let života, ale jeho vývoj je po medicínské i psychologické stránce v pořádku, hovoříme o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Je velice důležité, aby byl v daném období problém včas diagnostikován a řešen. Na významném místě v rámci řešení tohoto problému stojí rodiče, kteří musí být správně informováni a spolu s pracovníky mateřské školy, do které dítě dochází, dostatečně instruováni o vhodných postupech a situacích, které se během pobytu s dítětem s narušeným vývojem řeči vyskytují. (Bytešníková, 2012)

V souvislosti s narušeným vývojem řeči je třeba zmínit i vývoj řeči opožděný. Za něj je podle Lejsky (2003) považována nepřítomnost některé složky v oblasti vývoje řeči. Dítě tedy začíná různá pojmenování užívat v pozdějším věku než děti s normálním průběhem vývoje řeči. Pokud se ale ze strany dítěte objevuje snaha komunikovat a jedná se pouze o opoždění ve vývoji řeči, většinou se dětská komunikace vyrovná obvyklému průměru, i když o něco později. Významnou roli zde sehrává okolí a jeho stimulující přístup k vyrovnání ve vývoji řeči. Samozřejmě je, že veliký význam při rozvíjení řečových schopností dětí mají dospělí jedinci a právě jejich řečové schopnosti. Děti se jim totiž začínají učit nápodobou a je tedy na dospělých, jaký příklad předškolním dětem ukážou. I přes žádoucí podmínky, které okolí dítěti nabízí, se ovšem opožděný vývoj řeči může vyskytnout. Pokud se ale u dítěte neobjeví žádné příčiny somatického nebo

psychického rázu do tří let věku, považujeme nedostatky ve vývoji řeči za opožděný vývoj řeči prostý. (Bytešníková, 2012)

I přesto, že jsme výše zmiňovali, že správný přístup prostředí má pozitivní vliv na vývoj dětské řeči, je potřeba ještě přihlídnout k tomu, do jaké míry se podněty objevují. Stejně jako nedostatečně podnětné prostředí a citové ochuzení dítěte, tak naopak i nadměrné působení podnětů bude mít na vývoj dětské řeči negativní dopad. Enormní množství požadavků, které jsou na dítě kladeny, způsobí retardaci ve vývoji jeho řeči i přesto, že rodiče a okolí jsou právě v tomto případě přesvědčeni o vývoji rychlejším. Stejně tak k tomu dochází i při příliš autoritativním stylu výchovy, kdy rodiče od dítěte očekávají perfektní výkon ve všech směrech a za všech okolností. Opožděný vývoj řeči se může vyskytovat i na základě dědičnosti, kdy Seeman tento jev označil jako „familiární opoždění vývoje řeči“. Jak jsme již zmínili na začátku, negativní dopad na vyvíjení dětských řečových schopností má i vývoj centrální nervové soustavy, který může být způsoben například nízkou porodní hmotností dítěte nebo nedonošeností. Příznaky opoždění se zjevují podle toho, v jakém vývojovém stupni se dítě aktuálně nachází. Zatímco na samém začátku vývoje se opoždění projevuje v lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické rovině, postupem času, kdy se slovní zásoba dítěte rozšiřuje a obohacuje, se symptomy projevují více ve foneticko-fonologické rovině. Přesná diagnostika řečového stavu dítěte nám umožňuje zvolit správnou strategii při odstraňování problému a je nezbytné, aby se na ní podílel tým odborníků. Při dobré informovanosti rodičů a pracovníků mateřské školy je prognóza příznivá. (Bytešníková, 2012)

„Mezi hlavní intervence u opožděného vývoje řeči patří:

- *identifikovat dítě s opožděným vývojem řeči;*
- *realizovat diferenciální diagnostiku k vyloučení jiného postižení (vyšetření foniatrické, audiologické, neurologické, psychologické, v případě potřeby i oftalmologické nebo psychiatrické);*
- *realizovat logopedickou diagnostiku z důvodu vytvoření vhodného stimulačního programu;*
- *zapojit do stimulace rodiče a blízké okolí dítěte;*

- *podílet se na úpravě sociálního prostředí (správný řečový vzor okolí, dostatek přiměřených podnětů);*
- *stimulovat veškeré oblasti podílející se na osvojování si řeči (rozvoj hrubé, jemné motoriky, oromotoriky, grafomotoriky, sluchové a zrakové percepce, rytmizace);*
- *stimulovat řečový vývoj dítěte (rozvoj obsahové stránky řeči, na tomto základě až formální stránky řeči, podněcování mluvního apetitu dítěte);*
- *sledovat změny, vyplývající ze situace;*
- *stanovit prognózu vývoje komunikačních schopností dítěte.“ (Bytešníková, 2012, s. 36)*

Vývojovou dysfázii také zařazujeme do narušeného vývoje řeči. Její příčinou je narušení mozku v raném stádiu jeho vývoje a dětem s touto poruchou se spolu s časově opožděným vývojem řeči většinou celkově nerovnoměrně vyvíjí celá osobnost, jejich rozumové schopnosti nejsou rovnoměrně rozloženy a postižení má vliv na intelektuální vývoj jedince. Vzhledem ke svému systémovému charakteru zasahuje vývojová dysfázie vždy do různých jazykových rovin v odlišné míře. Například v rovině pragmatické se projevuje problémy se získáváním nových informací nebo celkovým snížením mluvního apetitu. Dalšími rovinami, ve kterých se mohou deficity projevit, jsou roviny morfologicko-syntaktická, foneticko-fonologická a lexikálně sémantická. (Bytešníková, 2012)

Mezi aspekty, které nám mohou udávat potenciální riziko narušeného vývoje řeči u dítěte, se řadí například špatné socioekonomické podmínky, drogově závislí rodiče dítěte nebo alkoholici, rodiče s duševním onemocněním nebo také děti s nízkou porodní hmotností. (Bytešníková, 2007)

7.2 Komunikace předškolního věku

Tříleté dítě by mělo ovládat základní pojmy a tvořit jednoduché věty. Po třetím roce získává mnoho nových znalostí a dovedností. Jedná se o období velkého obohacování slovní zásoby a jejího zpřesňování. Struktury vět přechází od jednoduchých ke složitějším. Dítě by mělo být schopno rozumět běžným výzvám, rozkazům, zákazům a poučením.

V tomto období dokáže odříkávat jednoduché říkanky. Děti ve věku tří let ovšem nejsou schopny vyslovovat slova perfektně, jelikož jejich hlasové a sluchové ústrojí není dostatečně protrénováno. Problémy nejsou jen ve výslovnosti, ale i v gramatice (špatný slovosled, chybné užívání pádů). Nejedná se o negativní rys, poukazuje to pouze na další stupeň vývoje. Proto se doporučuje, aby se dospělí nikdy nepřizpůsobovali řeči dítěte (myšleno je šišláni, patláni), jelikož dítě kopíruje řečové prostředky ze svého okolí (výslovnost, intonace, zabarvení hlasu). Ve věku tří let se doporučuje klást důraz na city dítěte i při rozvíjení řeči. Dítě nemá být trestáno za chyby v komunikaci, ani zesměšňováno, bojí se totiž potom mluvit a při projevu se stydí. Naopak by mělo být v projevu stimulováno, chyba mu vysvětlena a vhodné slovo napovězeno. Ve věku od 4 do 5 let by mělo dítě dokázat vytvářet větné konstrukce, které se nepřilíší liší od konstrukcí dospělého člověka. Po pátém roce dochází k dalšímu nabývání slovní zásoby a ke zlepšování komunikačních kompetencí.

Komunikace v předškolním věku je velmi důležitá, proto je její rozvoj zanesen i v *Rámcově vzdělávacím programu* pro předškolní vzdělávání. Dokument vymezuje cíle, obsah, oblasti a podmínky vzdělávání. Dále jsou do něj zařazeny požadavky a podmínky pro vzdělávání předškolních dětí v předškolním zařízení. Pro nás je stěžejní kompetence komunikativní. Tento pojem vstoupil do vědecké terminologie v 60. letech minulého století a v současné české lingvistice je vymezován následovně:

„Komunikativní kompetence je neuvědomovaná, zažitá schopnost mluvčího užívat jazyk úměrně potřebám komunikativních situací. (Čermák, 1994, s. 208) Komunikační, pragmatickou kompetenci se rozumí soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka, tzv. jazykovou kompetenci, ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších situacích. (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 119) Komunikační kompetenci chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich. (Šebesta, 1999, s. 60)“
(Průcha, 2011. s. 111)

Nesnáz spočívá v tom, že tyto definice se vztahují pouze ke komunikaci dospělých, pojetí v rámci dětské řeči nebylo vymezeno. V dokumentech RVP 2016 jsou

komunikativní kompetence naopak chápány jako následující dovednosti, které by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání ovládat:

- „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP, 2016, s. 12)

Z obecného hlediska můžeme formulovat některé principy. I přesto, že se každé dítě vyvíjí na odlišné úrovni, komunikační kompetenci získávají všechny děti vyvíjející se normálním způsobem, jelikož probíhá zároveň s osvojováním jazyka, tedy v raném věku. Z hlediska vývoje komunikačních kompetencí je důležité brát v úvahu subjekty v komunikaci s dítětem, komunikační situace a sociální faktory, které mají vliv na vývoj komunikačních dovedností. Rozlišujeme spontánní osvojování a řízené učení, kdy jednotlivé efekty není snadné odlišit. Zatímco do věku tří let by učení mělo probíhat spontánně, od tří let výše by se k němu mělo doplnit řízené učení. Spontánním učením rozumíme i učení, kdy dítě napodobuje dospělé ve svém okolí, avšak jedná se o učení bezděčné.

Proto je důležité mít na paměti zásady při komunikaci s předškolákem, které byly zmíněny již výše v textu. V tomto období dochází k osvojování základních forem verbální

komunikace, dialogické a monologické řeči. Pokud vedeme s dítětem rozhovor (obzvláště pedagog), je důležité pokládat jednoznačné otázky, které jsou správně formulované. Je důležité brát v potaz aktuální rozpoložení jedince. Pro lepší rozvoj komunikativních kompetencí se doporučuje užívat dramatizaci. Dítě se pomocí role učí užívat správné zabarvení hlasu, modulaci, tempo řeči i neverbální komunikaci. Důležité je, aby byla zvolena i vhodná tematika pro dramatické zpracování. Pro osvojení řeči je důležitý i rozvoj zrakových a sluchových orgánů, jelikož tato ústrojí jsou nezbytná pro osvojení si čtení a psaní. Již od útlého věku je důležité, aby se děti seznamovaly s literaturou, obrázkovými knihami a postupně se učily jejich správnému užívání. Přirozenou formou děti s knihami můžeme seznamovat prostřednictvím knižního koutku nebo knihovny již v mateřské škole. Podle Stoppardové (1992) je první vhodná návštěva knihovny dítětem mezi jeho druhým a třetím rokem věku. Pokud dítě nenavštěvuje předškolní zařízení, ale je vychováno doma, velice významnou roli v rozvoji komunikace hraje rodič, který je s dítětem doma. „*Je zapotřebí s ním hovořit při každodenních pracích v domácnosti, povídat si s ním o událostech na procházce. Ve chvílích klidu mu vyprávíme pohádky, zpíváme písničky, říkáme básničky a pomalu je povzbuzujeme k tomu, aby je samo reprodukovalo.*“ (Vančurová – Fragnerová, 1964, s. 147)

7.3 Faktory ovlivňující komunikační kompetence dětí

7.3.1 Zóna nejbližšího vývoje

Mezi faktory, které významně ovlivňují komunikační dovednosti dětí, patří především obsah komunikace a její předmět, prostředí, kde komunikace probíhá a vnímavost dospělých ke stavu komunikačních dovedností u dětí. Koncepce ruského psychologa L. S. Vygotského o „zóně nejbližšího vývoje“ je ještě dnes prosazována v některých výzkumech dětské komunikace. Vygotskij je spolu s Piagetem jedním z nejvýznamnějších průkopníků teorie dětské řeči ve 20-30. letech minulého století. Pojem je definován následovně: „*Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se*

dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Vygotskij charakterizoval v několika svých pracích zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem.“ (Vygotskij, 2004, s. 72)

7.3.2 Vliv sociálních faktorů na jazykový vývoj dítěte

Co se týče sociálních faktorů ovlivňujících komunikaci dětí, ukázalo se, že nejvýznamnější roli v nich hraje rodinné prostředí. Bere se v potaz, do jaké míry se rodiče dětem věnují, jejich socioekonomické postavení, v jak stabilním a harmonickém prostředí děti vyrůstají a v neposlední řadě je důležitá i úroveň vzdělání rodičů, což dokazuje i níže zmíněná Bernsteinova teorie. Pokud dítě žije pouze s jedním rodičem, na jeho jazykový vývoj to nemusí mít žádný vliv, neboť komunikace s oběma rodiči může být vynahrazena například komunikací s prarodiči nebo dalšími dospělými osobami v jeho okolí. Přítomnost nebo naopak absence sourozenců může mít na komunikaci dětí dopad v souvislosti s tím, že pokud dítě sourozence nemá, jeho komunikační dovednosti se mohou rozvíjet na základě častějšího styku s dospělými, ovšem je samozřejmé, že i komunikace s případným sourozencem má pozitivní dopad na komunikační dovednosti dítěte. (Průcha, 2011)

7.3.3 Vliv předškolní edukace na komunikační kompetence dětí

I přesto, že se v případě pozitivního vlivu předškolního vzdělávání na kognitivní, emocionální a tělesný vývoj dítěte názory shodují, v případě vlivu na jeho komunikační dovednosti už shoda není jednoznačná. Zatímco děti nenavštěvující mateřskou školu mohou být v rodinném prostředí individuálně stimulovány ke správnému a rychlému rozvoji komunikačních dovedností, objevují se i názory, že vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě mateřské školy jsou právě tyto děti v nevýhodě. Učitelky podle nich nemají tolik času se věnovat rozvoji komunikace u každého dítěte individuálně, ovšem právě proto je důležité získávat poznatky o následujících charakteristikách – od charakteristiky

komunikace dětí v MŠ, řeči a chování učitelek ve styku s dětmi, vlivu předškolního vzdělávání na rozvoj jazykových a komunikačních kompetencí dětí, až po shodu těchto charakteristik v českém i zahraničním předškolním vzdělávání. (Průcha, 2011)

Vzhledem k tomu, že v tuzemské společnosti je kladen velký důraz na to, aby se v rámci předškolního vzdělávání rozvíjely jazykové a komunikační dovednosti dětí, byly v *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* rozpracovány do čtyř okruhů – „*rozvíjení slovní zásoby; péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči; osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení podvědomí dětí o gramatické stavbě jazyka; rozvíjení souvislého vyjadřování.*“ (Průcha, 2011, s. 130) V současné době platí celostátně platný *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, jehož body byly uvedeny výše. Z těchto dokumentů je tedy očividné, že rozvoj komunikace a souvisejících dovedností má významnou roli v předškolní edukaci. Především pro děti ze sociálně slabšího prostředí je navštěvování předškolního vzdělávacího systému velikým přínosem při rozvoji jejich komunikačních schopností. Zatímco v rodinném prostředí se mu nenaskýtá tolik možností pro obohacování komunikačních dovedností, jejich absenci si může kompenzovat návštěvou mateřské školy, kde si znevýhodněné podmínky vynahrazuje již před vstupem do základní školy. (Průcha, 2011)

7.3.4 Bernsteinova teorie jazykových kódů

Podrobně toto stádium z hlediska jazykového popisuje Bernsteinova teorie o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí. Bernstein pracuje s pojmem „teorie jazykové socializace“ – sociální status rodiny má vliv na to, jak si děti z různých rodin osvojí jazyk a jak jej užívají. Pokud předškolák užívá omezenější slovník a vytváří jednoduché gramatické struktury, mluvíme o omezeném jazykovém kódu. Pokud užívá složitější gramatické struktury a má pestřejší slovní zásobu, mluvíme o rozvinutém jazykovém kódu. K odlišným sociálním vrstvám se vztahuje i odlišné užívání sociálních kódů. Zatímco děti z nižších sociálních vrstev užívají kód omezený a ve škole tudíž mají potíže, děti z vyšších sociálních vrstev užívají kód jak omezený, tak rozvinutý, a ve škole prospívají lépe. Děti, které mají omezený jazykový kód, jsou v nevýhodě, protože přestup na kód rozvinutý je pro ně těžký. Bernsteinova teorie byla sice zpracována především pro

anglicky mluvící děti, i u nás ovšem existují poznatky I. Knausové, o kterých se zmiňuje Průcha (2011) a které dokládají přítomnost dvou jazykových kódů. *„Vyjadřovací dovednosti dětí jsou determinovány kvalitou rodinného prostředí, zejm. vzdělaností úrovně matek. Děti, jejichž matky dosáhly pouze úroveň základního vzdělání nebo byly vyučeny pro manuální práci, si většinou osvojily jen omezený jazykový kód. Naopak děti, jejichž matky získaly středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, častěji vykazují ve svých ústních a písemných projevech osvojení rozvinutého kódu.“* (Průcha, 2011, s. 148) Je samozřejmé, že v předškolní edukaci nemůžeme zatím pozorovat a stoprocentně určit, zda si dítě jednoznačně osvojuje omezený nebo naopak rozvinutý jazykový kód, ale základy v jejich osvojování už vidět můžeme. (Průcha, 2011)

7.3.5 Jazykový input v sociálně odlišných rodinách

Jazykový input neboli soubor všech verbálních i neverbálních impulsů vzhledem k dítěti je značně ovlivněn jeho kvalitou v prostředí, kde dítě vyrůstá. I přesto, že v České republice doklady o vlivu jazykového inputu rodičů na děti chybí, v anglosaských zemích rodiče z vyšších tříd se svými dětmi více komunikují a podněcují je k vysvětlování na rozdíl od rodičů z nižší třídy. Rozdíl, o kterém se Průcha (2011) zmiňuje, vidí autorky V. Lawrence a E. Shipley i v tom, zdali dítě pochází kromě vyšší, či nižší třídy, také v rasové příslušnosti. *„Bělošší rodiče ze střední sociální třídy se obracejí na děti častěji a jejich výpovědi jsou delší, než je tomu u rodičů ostatních skupin. Dělničtí rodiče obou rasových skupin používají častěji direktivní typ výpovědi než rodiče střední třídy. Dělničtí rodiče – černoši používají méně výpovědí označujících vztahy mezi předměty. Důležité je také zjištění o senzitivitě rodičů k jazykovému vývoji vlastních dětí. Rodiče střední třídy obou rasových skupin lépe přizpůsobují svou řeč k věku dětí než rodiče z dělnické třídy.“* (Průcha, 2011, s. 153) Rozdíl nacházíme i v tom, že matky z vyšších sociálních tříd používaly direktivní typy výpovědí mnohem méně než matky ze sociální třídy nižší a naopak se děti snažily ptát a užívat rozvinutější slovník. (Průcha, 2011)

7.4 Komunikace v systému Montessori

Vzhledem k tomu, že náš výzkum direktivních komunikačních funkcí ve výpovědích předškolních dětí probíhal v montessoriovském výchovném systému, shrneme si základní charakteristiky komunikace v tomto zařízení. Základem tohoto

vzdělávacího systému je „rozumně organizovaná činnost dítěte, tvorba podnětného prostředí a respektování svobody dítěte“. (Bytešníková, 2012, s. 104). Zakladatelkou montessoriovské pedagogiky byla italská lékařka Maria Montessori. Hlavním smyslem její pedagogiky se stala prosba, se kterou se na ni obrátilo malé dítě: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ (Bytešníková, 2007) Pro každou ze tří základních fází dítěte, které Maria Montessori rozlišuje (0 – 6 let, 7 – 12 let, 12 – 18 let), je charakteristická jiná senzitivita. V období, na které se zaměřujeme my (3. – 6. rok života dítěte), pedagog dítěti předkládá speciální didaktické materiály, s jejichž pomocí se budují komunikační kompetence dítěte. Má na ně vliv i každodenní vyprávění s dítětem a přesná formulace výpovědí dospělých. Ve školských zařízeních typu Montessori nenajdeme klasické hračky, ale tzv. pomůcky rozdělené do několika složek, kdy každá dítě rozvíjí jinak. Pomůcky jsou obsaženy v motorické, smyslové, logické, matematické, kosmické nebo jazykové výchově. Důležitou roli hraje zasvěcenost a znalost pedagoga daného výchovného systému, protože je vždy na něm, aby dítěti nabídl vhodnou pomůcku, která ho bude rozvíjet v dané oblasti. „*Úkolem pedagoga je navázat s dítětem verbální i nonverbální kontakt a pomoci mu vybrat adekvátní materiál.*“ (Bytešníková, 2012, s. 106) Všechny pomůcky by měly být umístěny na dobře dostupném místě pro děti, aby byly schopny si bez pomoci zvolit aktivitu, která je zajímá a samostatně s ní pracovat.

Řečová cvičení se skládají ze tří základních etap. V první etapě je důležité úsporné užívání slov, čehož docílíme přesným pojmenováním předmětu vystihujícím jeho podstatu. Vychovatel tedy například pojmenuje věc slovy: „*To je červená kostka.*“. Náplní druhé etapy je již to, že dítě samo pozná pojmenovaný předmět a pedagog mu tedy může dávat pokyny typu: „*Podej mi červenou kostku.*“. Ve třetí, konečné etapě, už dítě samo ukazované předměty dokáže poznat a pojmenovat. (Bytešníková, 2012)

V montessoriovském výchovném systému se k rozvoji komunikačních kompetencí dětí používají různé pomůcky, jako jsou například smirková písmena, dřevěné puzzle, hmatové destičky, barevné válečky, červená věž a mnoho dalších. (Bytešníková, 2012)

Nedílnou součástí Montessori pedagogiky je tzv. elipsa, která má vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí. Děti se společně s pedagogem každý den schází při ranním rituálu, jenž je vždy zaměřen na konkrétní praktickou činnost. Společně se všichni přivítají a povídají si o daném tématu, zpravidla trvajícím týden. Pedagog se děti snaží

nabádat k tomu, aby samy vše dokázaly pojmenovat, aby co nejvíce komunikovaly a rozvíjely své schopnosti v tomto směru. Zásadní roli zde hraje i praktická ukázka, jež je pro děti velice přínosná. Když bylo tedy například týdenním tématem sklizeň (ovoce a zelenina), děti se učily správně pojmenovávat jednotlivé plody a zařazovaly je do správné skupiny. Snažily se samy přijít na jejich význam pro člověka a mluvily spolu o tom, čím je pro ně konkrétní ovoce důležité. Součástí tématu bylo samozřejmě vždy naučení se tematických říkanek a básniček, jež souvisely s probíranou problematikou.

„Montessori chápe a vyžaduje takové pedagogické pracovníky, kteří disponují odbornými znalostmi, používají nedirektivní metody, jsou schopni vytvářet adekvátní pracovní podmínky a pohotově reagovat na veškeré podněty dětské aktivity. Pedagog by neměl odebírat dítěti činnost, kterou je schopno realizovat samo vlastními silami. Právě naopak by se měl co možná nejvíce snažit dodávat dítěti odvalu k vlastnímu konání.“
(Bytešnicková, 2007, s. 41)

7.5 Osvojování pragmatických typů výpovědí dětmi

Pragmatika je disciplína zabývající se tvorbou textů z hlediska jejich záměrů a účinků na komunikačního partnera. Dítě si pro to, aby dokázalo svou řeč přizpůsobit recipientovi, musí osvojit pravidla jeho kulturního kontextu. (Chejnová, 2016)

Aby děti plně dokázaly využít komunikační kompetence, je zapotřebí, aby se naučily *„rozpoznávat a užívat různé řečové produkty ve vztahu k účelu, který má být prostřednictvím řeči dosažen“*. (Průcha, 2011, s. 120) Každý člověk tvoří různé typy výpovědí na základě toho, komu je výpověď určena a jaký je její záměr. Děti se tedy musí naučit používat svou schopnost mluvit k tomu, aby dokázaly ostatním něco sdělit, požádat je o něco nebo aby získávaly dané informace. K tomu jim slouží jak verbální, tak i neverbální složka komunikace. Podle lingvistické teorie mluvních/řečových aktů se výpovědi rozlišují podle komunikačních funkcí.

Průcha ve svém díle cituje Karlíka, Nekulu, a Pleskalovou. *„Pro vymezení komunikační funkce výpovědi je rozhodující: cíl (účel, záměr, úmysl, intence), s jakým je nějaká výpověď vůči adresátovi v dané komunikační situaci produkována. Podle teorie mluvních aktů mluvčí svou realizací výpovědi o světě nejen něco říká, ale zároveň tím, co*

říká a jak to říká, se snaží dosáhnout u adresáta nějakého efektu, např. informovat jej o něčem, změnit jeho postoj, přimět ho k nějakému jednání apod.“ (Průcha, 2011, s. 120)
Vše závisí na souladu toho, co chce mluvčí říci, a situaci, ve které to sděluje.

I přesto, že ve výzkumech je osvojování komunikačních typů výpovědi vysvětlováno velice zřídka, pokud už k tomu dochází, většinou se užívá rozdělení aktů podle R. Searla. Prvním, kdo se ale mluvními akty zabýval, byl J. L. Austin. Searle typy výpovědi rozděluje na reprezentativní, deklarativní (asertivní), direktivní, komisivní a expresivní. (Searle, 1970) Reprezentativní typ výpovědi má funkci oznamovací, sdělovací, funkcí deklarativního typu výpovědi je o něčem informovat a v jejím obsahu je zahrnuto oznámení stanoviska a potvrzení platnosti něčeho. Direktivní typ výpovědi si klade za cíl ovlivnit komunikačního partnera a v jejím obsahu spatřujeme prosbu nebo příkaz. Zavázání se k něčemu je funkcí komisivního typu výpovědi, obsahující příslib nebo závazek, a poslední, expresivní typ výpovědi, směřuje k vyjádření subjektivního pocitu a hodnocení obsahující omluvu nebo projev sympatie. Toto rozdělení není ale jediné, další zpracovala například Daniela Slančová. Výsledky jejích výzkumů zmíníme níže.

Děti si funkce komunikačních výpovědi osvojují a rozlišují je velice těžko a ani nemůžeme s jistotou určit přesnou vývojovou trajektorii, která by se v jejich užívání objevovala. Výsledky výzkumu Batesové z mateřské školy v oblasti Říma ukázaly, že děti si zdvořilostní formy výpovědi osvojují pomalu. Ve vyjadřování žádostí děti nejprve užívají věty imperativního charakteru („*Dej mi.*“), až později, okolo čtvrtého roku věku, si osvojují zdvořilostní formy, které užívají, když o něco žádají. (Průcha, 2011)

Chejnová ve své publikaci taktéž odkazuje (stejně jako Průcha) na výsledky výzkumu Batesové z roku 1976, které poukazují na to, že vývoj vyjadřování dětské žádosti má dvě fáze. Pokud dospělý dětské žádosti nevyhoví a ani po její důraznější formulaci jí není dosaženo, začíná se vyjadřovat zdvořileji. To se ale děje až po čtvrtém roce jeho věku. U staršího dítěte už sledujeme, že si začíná uvědomovat, že zdvořilejší žádost bývá úspěšnější, a proto její důraznější formu již tolik nepoužívá. (Chejnová, 2016)

V rozvoji těchto typů výpovědi je důležité se zaměřit na tři základní aspekty – rozvoj komunikativní funkce, odpověď na sdělení a podílení se na interakci a konverzaci. V rámci prvního aspektu v prvních měsících života dítěte sledujeme, že nejprve svůj cíl doprovází pouze pohledy nebo úsměvy, teprve před koncem prvního roku jej začíná

doprovázet houkáním nebo křikem, ovšem ty mají jistý komunikační záměr až později. Od třetího roku už dítě zjišťuje, za jakým účelem lze komunikaci použít a postupně si osvojuje celou řadu záměrů. I přesto, že neverbální komunikace se ještě stále objevuje, začíná převažovat komunikace verbální. Díky tomu, že si mezi třetím a čtvrtým rokem života začíná osvojovat a používat slovesné časy, dokáže si říct o to, co potřebuje právě teď. Ze začátku sledujeme užívání pouze imperativní formy výpovědi, v předškolním období už své žádosti dokáže patřičně formulovat a použít různé druhy k vyjádření přání. Z hlediska druhého aspektu odpovědi na sdělení sledujeme, jak dítě reaguje na komunikaci druhých a jak ji chápe. Jak jsme již zmínili u prvního aspektu, dítě v prvních měsících života reaguje především úsměvem, až později, když začíná chápat komunikaci dospělých, je jeho reakce adekvátní tomu, co dospělý říká. Postupem času se snaží dokonce samo žádat o vysvětlení, pokud něco nechápe. V závislosti na třetím hledisku je velice důležitý kontakt, kterého se dítěti se společností dostává. Jelikož v prvních měsících svého života je v nejčastějším kontaktu s matkou a otcem, je příhodné vzít v potaz i pragmatické zřetele komunikace rodičů. Na začátku života na sebe dítě s matkou působí ve smyslu her a různými motorickými projevy (tleskáním, doteky,...), postupně dítě začíná užívat vokalizaci, až přejde k oslovování rodičů. *„Tři-až čtyřleté dítě dokáže zahájit konverzaci slovní strategií, například oslovením s následným komentářem či dotazem. Stále více se zapojuje do komunikace s ostatními jedinci, komunikuje i s cizími osobami... Dítě této věkové kategorie se více začíná orientovat ve vzájemné konverzaci a ovládá rychlou změnu konverzačních témat.“* (Bytešníková, 2012, s. 85-86)

Jak jsme zmínili již výše, této problematice se na Slovensku věnovala i Daniela Slančová ve svém výzkumu o užívání pragmatických funkcí ve vývoji komunikační činnosti dětí. Autorka zaznamenávala výpovědi slovenského chlapce od tří do osmnácti měsíců věku a zaměřovala se na vývoj jeho pragmatických komunikačních funkcí. Její poznatky dokládají, že pragmatické funkce výpovědi se u dětí objevují již ve velmi nízkém věku a veliký význam v jejich užívání hraje matka a blízké okolí dítěte, jelikož jejich podněty pobízí dítě k rozvoji jeho komunikačních dovedností. Na základě pozorování slovenského chlapce autorka došla k závěru, že k osvojování pragmatických typů výpovědi u dětí dochází již před osmým měsícem jejich života, ovšem zatím pomocí gest a další neverbální komunikace. Teprve od patnácti měsíců chlapec začal užívat dvouslovné

výpovědi, které obsahovaly pragmatickou funkci, především nabídku nebo výzvu. (Slančová, 2008)

Pro děti je samozřejmě důležité, ve společnosti jakého člověka se nachází, čemuž se přikládá velká váha při osvojování pragmatických typů výpovědí, jelikož děti se svému komunikačnímu společníkovi svou komunikační dovedností přizpůsobují. „*K objasnění tohoto vývoje přispěly poznatky z výzkumu, který provedla T. Slamová-Czasová... Prokázala, že děti přizpůsobují své řečové projevy s ohledem na určité vlastnosti partnera, s nímž mluví, resp. který jim naslouchá. Zejména jde o přizpůsobení řeči k věku a autoritě partnera (rozdíly v komunikaci dětí s dospělými a dětmi).*“ (Průcha, 2011, s. 121) Pokud si dítě uvědomuje, že se nachází v podřízené roli, snaží se tvořit zdvořilejší vyjádření, oproti tomu mladším dětem, tedy komunikačním společníkům na stejné úrovni, se přizpůsobí. Stejně tak se více snaží při komunikaci s otcem, jelikož matka dítěti většinou rozumí i bez vyjádření záměru slovy. (Chejnová, 2016)

Pracovníci pedagogických zařízení se musí zaměřit na to, aby se snažili u dětí rozvíjet všechny jazykové roviny – jak lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou, tak i pragmatickou, do které patří právě direktivní funkce výpovědi. Mezi třetím a čtvrtým rokem věku by děti měly být z hlediska pragmatické roviny podněcovány k tomu, aby samy cítily potřebu komunikovat, dokázaly formulovat jednoduché žádosti a především, aby byly respektovány jako samostatní mluvčí, kteří chtějí něco vyjádřit. Od čtyř do pěti let by děti měly zvládat dialogové situace, rozumět požadavkům dospělých a i na ně správně reagovat. Samostatně by měly zvládat reprodukovat vzkaz i odpověď. Všechny tyto schopnosti mají za příčinu to, že komunikace s dětmi by se už měla stávat složitější a náročnější. U většiny dětí v posledních předškolních letech, tedy mezi pátým a šestým rokem života, má právě pragmatická rovina velice významnou roli v osvojování jazyka. Cílem je připravit dítě na sociální prostředí, ve kterém by mělo zvládat bez větších obtíží komunikovat a pohotově reagovat na vyskytnuté komunikační situace. Nestačí, aby dítě komunikovalo pouze s vrstevníky v předškolním zařízení, ale aby i jeho styk s dospělými jedinci vyžadoval zvládnutí různých komunikačních situací. Právě s dospělými se totiž děti učí naslouchat, čekat na konec repliky dospělého a pokládat mu různé otázky. „*Mělo by zvládat již i regulační funkci řeči, kdy si dítě uvědomuje, že prostřednictvím řeči může být regulováno, ale i samo používá řeč k regulaci dění ve svém okolí.*“ (Bytešníková, 2007, s. 89) Na základě toho, co všechno

musí z komunikačního hlediska dítě před nástupem do školy zvládat, je zřejmé, že na pedagogické pracovníky jsou kladeny vysoké nároky. V předškolním období s dítětem tráví mnoho času a je z velké části na nich, aby předškolák všechny jazykové roviny zvládal. Jejich osobnost by v dětech měla vzbuzovat potřebu získávat nové informace, doplňovat si chybějící údaje, které dítě zajímají, ptát se na vše, co ho napadne. *„Dítě by se mělo naučit u každé činnosti myslet a mělo by být schopno si utvořit svůj úsudek o světě... Důležitá je vlastní příčinnost samotného dítěte, velkou roli hraje zvědavost, dítě by se mělo poučit z vlastního jednání či chování svého okolí.“* (Bytešníková, 2007, s. 90) Pedagogičtí pracovníci samozřejmě ale na svých bedrech nenesou celou tíhu zodpovědnosti, neméně důležitý je vliv rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a celé společnosti kolem něj vůbec. (Bytešníková, 2007)

7.5.1 Gesta

V této podkapitole se nebudeme zabývat obecně známou charakteristikou a definicí gest nebo jejich rozdělením, ale pouze zmíníme jejich užívání v dětské komunikaci. Jak jsme již nastínili výše se zmíněním výzkumu Daniely Slančové, děti na začátku vývoje svých komunikačních dovedností používají k vyjádření pragmatických funkcí především gesta, jelikož ještě nejsou schopny verbálně vyjádřit záměr své komunikace. Doprovází ji ale i nadále, kdy už verbálně komunikují, ale pomocí gest svá přání doplňují. *„Komunikativní funkci nemá jen to, co člověk říká a činí vědomě, ale jeho vědomé a nevědomé chování vůbec: např. směr pohledu, pohyby rukou, nachýlení těla, zaujetí vzdálenosti a místa v prostoru interakce vůbec a další způsoby chování jsou symptomy (znaky) určitých nevědomých tendencí.“* (Nakonečný, 1999, s. 160) V rámci našeho výzkumu je příhodné zmínit pohyby rukou, které děti k doplnění své výpovědi používají velice často. Svetlana Kapalková ve své studii, která je součástí sborníku editorky Daniely Slančové, uvádí, že děti gesta užívají zhruba od osmého měsíce věku. Zatímco v prvních měsících je jejich záměrem dosáhnout určitého předmětu, postupem času se jejich význam rozšiřuje například na komentování situací kolem dítěte. (Kapalková, in Slančová, 2008)

8 Komunikační funkce výpovědí

Výpovědi, které pronášíme, vždy vyslovujeme s nějakým záměrem na základě toho, jak je formulujeme, ale také zároveň tím, co konkrétně říkáme. A právě podle toho, s jakým záměrem výpověď vyslovujeme, určujeme různé komunikační (komunikativní) funkce výpovědí. V některých publikacích můžeme místo tohoto termínu najít také termín ilokuční funkce (síla) výpovědí. Samozřejmě záleží i na situaci, ve které je výpověď pronesena, jelikož jedna a tatáž výpověď může plnit v každém případě jinou komunikační funkci. Nejedná se vždy pouze o přenášení informací, poněvadž mluvčí vždy spolu s tím, že něco říká, také zároveň něco dělá – například protestuje nebo děkuje. „*Lze proto lidské mluvení (a psaní) chápat jako druh účelného jednání...*“ (Grepl in Nekula a kol., 1995, s. 586)

Grepl s Karlíkem, z jejichž rozdělení komunikačních funkcí budeme vycházet, se inspirovali již výše zmíněným rozdělením amerického filozofa J. Searla (1970). Ten sice komunikační funkce rozděluje pouze na pět typů, avšak Grepl s Karlíkem je ještě více dále rozpracovali. Všichni lingvisté, již se pokusili o rozdělení komunikačních výpovědí a kterých je nepřeberné množství, vycházejí právě z teorie Johna Searla. Milada Hirschová ve svém díle *Pragmatika v češtině* přehled všech ostatních teorií navazujících na Searla zmiňuje.

Problémem ale zůstává, stejně jako u dalších klasifikací, že i když jsou věty formálně stejné, mohou mít v každé situaci jinou komunikativní funkci. Je to způsobeno velmi nepatrnými rozdíly mezi nimi.

8.1 Typy komunikačních funkcí výpovědí

Příruční mluvnice češtiny, ze které budeme vycházet, komunikační funkce výpovědi rozpracovává téměř totožně se *Skladbou češtiny* od stejných autorů. Starší vydání zmíněné *Skladby češtiny (Skladba spisovné češtiny)* se v rozdělení komunikačních funkcí vesměs liší pouze jejími názvy.

Kritéria, z nichž Grepl vycházejí, jsou „*záměr (úmysl, cíl), který mluvčí vůči adresátovi výpověďmi sleduje, tj. pokouší se dosáhnout, vztah slov k světu*“. (Grepl in

Nekula a kol., 1995, s. 588) Podle těchto hledisek autoři došli k následujícímu rozdělení výpovědí, jež mohou mít tyto funkce:

- **asertivní** (sdělení, oznámení,...), jejichž cílem je adresáta informovat;
- **direktivní** neboli výzvovou (rozkaz, příkaz, pozvání,...), jejich záměrem je dosáhnout po adresátovi vykonání činnosti, kterou mu mluvčí uděluje;
- **interogativní** (otázka), smyslem je dozvědět se určitou informaci;
- **komisivní** (přísaha, závazek, slib), jejichž záměrem je přimět se k vykonání činnosti ve prospěch adresáta;
- **permisivní a koncesivní** (dovolení nebo nedovolení a souhlas nebo nesouhlas), cílem je překonat nástrahy pro vykonání nějaké činnosti;
- **varování** (výstraha, výhrůžka,...), snahou je vyvarovat adresáta činnosti s nepříjemnými následky;
- **expresivní a satisfaktivní** (výčitka, pochvala, blahopřání,...), smyslem je dát adresátovi najevo postoj k určité situaci;
- **deklarativní** (jmenování, odsouzení,...), jejichž cílem je obměnit situaci ve světě.
(Grepl in Nekula a kol., 1995)

Jak sami vidíme, klasifikace komunikačních funkcí výpovědí není tak obsáhlá a náročná, proto bychom se neměli spokojovat se školním rozdělením, které nám udává pouze čtyři typy výpovědí, a to s funkcí oznamovací, tázací, rozkazovací, práci a v některých případech k nim náležící ještě funkcí zvolací. Tato uspořádání totiž nedělají velké rozdíly mezi formou a funkcí výpovědi, na rozdíl od uspořádání výše zmíněného.
(Grepl in Nekula a kol., 1995)

8.2 Pochopení komunikačních funkcí výpovědí

Dosáhnout správného porozumění komunikační funkce výpovědi závisí především na situaci, ve které je výpověď pronesena. Adresát „*chápe pro např. výpověď* „*Nejely tramvaje! někoho, kdo přišel pozdě na pracovní poradu, jako akt omluvy, nikoli jako prosté oznámení faktu...*“ (Grepl in Nekula a kol., 1995, s. 589) To, zda mohou být komunikační

funkce výpovědi chápány i jazykově, závisí na vztahu obsahu výpovědi k její aktuální komunikační funkci a na specifických jazykových indikátorech komunikačních funkcí výpovědi, které se v daném jazyce mohou vyskytovat. (Grepl in Nekula a kol., 1995)

8.3 Komunikační funkce direktivní

Direktivní neboli výzvolná funkce si klade za cíl přesvědčit adresáta, aby provedl to, co je po něm požadováno. „*Výzvy mohou být kategorické/nekategorické, naléhavé/nenaléhavé, silné/slabe, zainteresované/nezainteresované, zavazující/nezavazující. Podle toho se funkčně rozlišuje např. rozkaz, příkaz, povel, prosba, rada, návrh, instrukce, návod, doporučení, nabídka, vybidnutí, reklama aj.*“ (Grepl in Nekula a kol., 1995, s. 598-599) Většinou se k jejich realizování užívá imperativu a konkluzivní kadence. Rozlišujeme situaci, kdy mluvčí po adresátovi chce nebo naopak nechce, aby něco vykonal. V prvním případě s aspektem adhibitivním se užívá slovesa dokonavého (*Ten pokoj uklid.*), druhý případ nese aspekt prohibitivní a je doplněn slovesem nedokonavým (*Ten pokoj neuklízej.*). Aspekty se mohou s různým videm slovesa samozřejmě i prolínat, ale v tom případě se z výpovědi stává nikoli zákaz, ale pouze výstraha (*Nechod' tam!*). I intonace nám udává, kdy má být činnost, řečena mluvčím, vykonána. Zatímco při použití klesavé kadence nám není udávána neodkladná nutnost k vykonání činnosti, antikadence tuto nutnost vyjadřuje. Zatímco pro vyjádření výzvy jsou platná daná specifika, u následujících druhů se používají prostředky pro ně příznačné. (Grepl in Nekula a kol., 1995)

Rozkaz/příkaz můžeme rozlišit podle toho, zdali je vyjádřen pouhým infinitivem (*Mlčet!*) nebo je-li tvořen tak, že oznamovací způsob je přenesen do výzvolné funkce (*Pořádně si uklidíte celý pokoj!*).

Ve výzvolných funkcích typu **návod, recept a instrukce** se také většinou vyskytuje přenesený oznamovací způsob, stejně jako u rozkazů a příkazů. Indikativ je většinou v 1. osobě plurálu přítomného času a najdeme ho například v kuchařských receptech, návodech nebo příručkách pro sestavování (*Těsto necháme asi dvacet minut odpočinout a poté s ním dále pracujeme.*).

Za **povel** považujeme ten typ výzvy, který nám ukládá bezprostřední splnění pokynů mluvčího. To, zda již k jeho splnění dojde, či nikoliv, ovlivňuje osobnost

mluvčího, náš respekt a vztah k ní a jeho pozice. Pověly jsou většinou vyjádřeny úsečně, krátkými větami, často pouze dvěma slovy.

Prosba má ve výčtu výzev ojedinělé místo. „*Mluvčí je v momentu promluvy závislý na adresátovi; mluvčí má na realizaci silný osobní zájem; jeho výzva proto může být naléhavá, ale nikoli kategorická; adresát není zavázán obsah splnit.*“ (Grepl in Nekula a kol., 1995, s. 604) Prosbu můžeme realizovat buď slovesem, kterým činnost již „vykonáváme“ (*Prosím tě, uvař oběd.*) nebo pouhým imperativem. Ten může stát buď samostatně, nebo v doprovodu částice (*Uvař oběd. Prosím, uvař oběd.*). Výzvu typu prosba můžeme ještě realizovat pomocí kondicionálu, kterým dáváme najevo předpoklad o realizaci naší výpovědi (*Mohl bys uvařit oběd?*) nebo „*frazeologizovanou souvětňou formou se spojkou a*“ (Grepl in Nekula a kol., 1995, s. 605) (*Byl bys tak hodný a uvařil oběd?*) Rozlišujeme ještě prosbu o dovození a prosbu o prominutí/odpuštění.

Nabídka (pozvání) má za cíl přimět adresáta k tomu, aby vykonal obsah naší výpovědi, avšak není to jeho povinností. Předpokládáme, že obsah naší výpovědi u adresáta vzbuzuje pozornost, proto nabídku pronášíme zdvořilostní formou (*Přál byste si specialitu naší kuchyně?*).

Návrh je typ výzvy velice blízký nabídce, avšak v obsahu jeho výpovědi jako vykonavatel není obsažen pouze adresát, ale i mluvčí. Není podmínkou, aby byl návrh uskutečněn, což vyplývá už z některých výpovědních forem (*Co bys řekl na to, abychom šli do kina. Víš co, tak do toho kina půjdeme zítra.*).

Stejně jako prosba, nabídka nebo návrh, tak i **rada a doporučení** nikomu nepřikazují vykonání obsahu výpovědi. Tyto typy výpovědí mohou být doplněny hodnotícími výrazy, částicemi nebo kondicionálem (*Radil bych ti/Bylo by správné/Jestli je to podle tebe dobré řešení*).

Článek P. Chejnové z roku 2015 *Development of directives in child language: A case study of Czech* popisuje dlouhodobý vývoj příkazů při osvojování jazyka. Výsledky autorky, která sledovala dítě zhruba od necelých tří let věku do jeho čtyř let, ukazují, že pragmatické funkce výpovědí zesilují spolu s gramatickými znalostmi dítěte. Je zde zmíněna i jistá souvislost v četnosti direktivních funkcí se situací, v níž se dítě momentálně nachází. Např. při kreslení nebo modelování pozorovaný chlapec používal více direktivních projevů než při prohlížení knihy. Výsledky studie P. Chejnové ukázaly, že

teprve ve fázi, kdy je u dítěte vyvinuto užívání sloves, se začínají objevovat větné výpovědi vyjadřující dětská přání, předtím dítě využívalo např. pouze jména v akuzativu za neverbálního doprovodu. Dítě si s přibývajícím věkem může vybírat mezi různými gramatickými prostředky a volit tak odlišné strategie při vyjadřování.

9 Výpovědi dětí předškolního věku s direktivní komunikační funkcí

9.1 Prostředí a metoda výzkumu

Do jeslí, ve kterých jsme výzkum prováděli, dochází děti od dvou do čtyř let. Celkem se jich zde během měsíce vystřídá 28, ale maximální kapacita dne je 12 dětí. Výzkum jsme prováděli ve dvou dnech, ovšem i tak se nám nepodařilo shromáždit výpovědi všech 28 dětí, jelikož ne všichni navštěvují zařízení každý den. Sběr respondentů proběhl metodou náhodného výběru na základě dostupnosti. Jejich průměrný věk byl zhruba 3 roky.

Většina dětí má docházku řádnou, do jeslí dochází buď celý týden, nebo pouze v konkrétní dny. Ostatní jsou potom zapsány na flexibilní docházce a jesle navštěvují jako náhradníci. Vzhledem k tomu, že pozorovatelka v jeslích pracovala jako vychovatelka, nebylo pro ni těžké s dětmi navázat kontakt. Děti ji znaly, proto nemusela do zařízení předem docházet a utvářet si s pozorovanými dětmi ještě před dotazováním bližší vztah, který by jí následně při komunikaci s nimi pomohl. V zařízení je zvykem, že děti vychovatelky oslovují buď jmény, nebo *teto*, a zásadně jim tykají.

Vychovatelka do jeslí přišla již ráno, kdy děti začaly přicházet, komunikovala s nimi, hrála si s nimi a počkala, až se děti jako každý den plně sžijí s prostředím. Všichni pozorovaní chlapci a dívky byli vystaveni stejné situaci. Zhruba po dvou hodinách se vychovatelka přesunula do jiné místnosti (kuchyňky) a druhá vychovatelka s nimi byla stále ve vedlejší třídě. Zde všechny děti seznámila se situací, že Lenka, sedící v kuchyňce, pro ně něco má. Aby věc ale získaly, je potřeba, aby ji o ni požádaly. Následně děti chodily za vychovatelkou, ovšem jednotlivě, aby nebyly ovlivněny vyjadřováním ostatních a aby bylo možné si jednotlivé výpovědi dětí zapsat. Samy nepřišly pouze dva páry dvojčat, ale jak zmiňujeme i níže, jsou zvyklé chodit za každých okolností spolu a i tak komunikovat. Jednotlivcem, který nepřišel sám, byl malý Jan, ovšem u něho lze předpokládat, že pokud

by v jeho přítomnosti shodou okolností momentálně nebyla matka, jistě by to zvládl i bez ní.

Na stole byly připraveny tři druhy perníků a bylo jen na dětech, jak se k situaci postaví a jak o ně požádají. Jednalo se tedy o formulování žádosti či prosby. Dítě se vždy po příchodu do místnosti, ve které vychovatelka seděla, ihned zaměřilo na svůj bod zájmu, který ležel na stole. Některým nebylo nutné říkat vůbec nic a děti se ihned perníku dožadovaly, jiné vychovatelka musela k prosbě nenásilně popostrčit otázkou. Všechny děti po získání perníku odcházely do šatny, kam si nesly sladkost uložit. Je zajímavé, že všechny věděly, že dobroty si mohou nechat až na doma nebo je sníst po svačině. Jedinou dívkou, která v místnosti po pozorování s vychovatelkou zůstala, byla Alžběta. Sedla si vychovatelce na klín a klidně sledovala, jak se vyjadřují její kamarádi. Jejich výpovědi ovšem ničím nekomentovala a nijak do situací nezasahovala. Po skončení pozorování se děti dožadovaly okamžité pozornosti od vychovatelky a k pozorování se nijak nevracely. Bylo tedy velice přínosné, že pozorování nijak nenarušilo řád v jeslích, ale bylo zahrnuto v době volné činnosti dětí před dopolední svačinou. Děti tedy ani nebyly unavené, většina byla pozitivně naladěna a zhruba minutové pozorování ničím nenarušilo jejich volnou hru.

Níže jsme přepsali jejich formulace komunikačních výpovědí dle CHAT transkripce a napsali několik vět o konkrétních dětech. Seřadili jsme je vzestupně podle věku. Zaměřili jsme se na aspekty, které mohou mít vliv jak na vývoj jejich řeči, tak i na užívání direktivních komunikačních funkcí.

9.2 Přepis výpovědí dětí a popis prostředí, ve kterém žijí

Marcela (2 roky a 2 měsíce)

MAR: Tenle ci.

Dívka narozena v posledním týdnu těhotenství jako druhé dítě rodičů, má ještě o čtrnáct měsíců starší sestru. Podobná zařízení, jako jsou jesle, začala navštěvovat vzhledem k pracovnímu vytížení rodičů ještě před dovršením druhého roku věku. Dle matky začala více komunikovat až po nástupu do jeslí, kdy byla v kontaktu s dětmi. Více komunikuje ale pouze doma, mezi dětmi se moc neprojevuje, raději se stáhne do ústraní.

Liliana (2 roky a 5 měsíců)

LIL: Takovejhle pelník se mi líbí, teto. Dej mi tenle.

Dívka narozena z prvního těhotenství matky v jeho posledním týdnu. Rodiče jsou oba velice pracovně vytížení, podnikatelé, proto dívka začala do jeslí chodit ihned po dovršení druhého roku. S prarodiči sice nebydlí, ale velice často se navštěvují. Liliana je velice komunikativní, avšak ostatní děti s ní do styku moc přicházet nechtějí, jelikož jim ubližuje a není schopna se o něco podělit. S učitelkami často komunikuje pouze v případě, když chce něco ona, ale jakmile se mluví o ní, dělá, že ničemu nerozumí a neví, co se po ní chce.

Kristian (2 roky a 6 měsíců)

*chlapec přišel, vzal si jeden z perníků a odcházel

VYCH: Kristiánku, je ale potřeba, abys mě o něj požádal, neš si ho vezmeš, ano?

KRI: Nenene, já chcu. Makcíka chcu. Tenle chcu.

zkratky: vychovatelka (VYCH)

Mladší bratr níže zmíněného Maxmiliana. Málo komunikativní, pokud potřebuje, veškeré informace za něj vyřídí jeho starší bratr. Těžko si k sobě připouští okolní společnost, většinou svému bratrovi něco řekne a ten to posléze tlumočí ostatním. Předpokládá, že pokud něco chce, ihned to dostane bez jakéhokoliv vyžádání, a pokud se tak nestane, dostává záchvaty vzteku a požaduje okamžitou přítomnost svého bratra (což dokládá i jeho výpověď uvedená výše), teprve s ním se uklidní. Je velice fixovaný na matku.

Vít (2 roky a 6 měsíců)

VÍT: Já bych si vyblal čelvenej.

Chlapec má ještě staršího bratra, rodina žije ve společném domě s prarodiči, tudíž s nimi Vítek přichází často do styku. Podle matky se jeho komunikace zlepšila díky bratrovi, který na něj často mluví a díky nástupu do jeslí, ze kterých si přinesl nové výrazy, jež do té doby nepoužíval.

Dorota (2 roky a 8 měsíců)

DOR: tenle.

Dorota je třetí dítě rodičů narozena v řádném termínu těhotenství. Má staršího bratra (12 let) a sestru (10 let). Oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, matka pracuje jako učitelka v Montessori MŠ. S prarodiči se stýkají často. Dívka velmi dobře komunikuje s okolím a snaží se zapojit do společných situací s dětmi. Ovšem když má v blízkosti matku, stáhne se do ústraní a společnost nevyhledává. Jelikož je věkový rozdíl mezi Dorotou a jejími staršími sourozenci poměrně vysoký, lze předpokládat, že to má vliv na její dobré komunikační dovednosti.

Martin (2 roky a 11 měsíců)

MAR: poplosit.

Chlapec má ještě dva starší bratry. Rodiče jsou středoškolsky vzdělaní a Martin začal jesle navštěvovat krátce po dovršení druhého roku. S prarodiči nebydlí, avšak často se stýkají. Chlapec se komunikačně v jeslích moc neprojevuje, je spíše uzavřený a za vychovatelkami i dětmi chodí pouze tehdy, když něco potřebuje. Dokáže komunikovat i bez společníka, komentuje činnost, kterou právě provozuje, a i se sám ujišťuje, zda to dělá správně. Celkově pro něj komunikace s okolím není důležitá, pokud mu někdo nerozumí, zkrátka odejde a nemá potřebu nic dále vysvětlovat.

Jan (2 roky a 11 měsíců)

JAN: *nulová verbální komunikace

MAT: Honzíku, chtěl bys nějaký z těch perníků? Ano? Tak musíme o něj Lenku požádat.

JAN: *nulová verbální komunikace

zkratky: matka (MAT)

Jan je třetí syn rodičů, má ještě dva starší bratry (6 a 8 let). Rodiče jsou oba vysokoškolsky vzdělaní, otec učitel na gymnáziu, matka vychovatelka v jeslích. S prarodiči jsou v častém styku. Je to velice živé dítě, pro komunikaci s dětmi většinou používá jako prostředníka svoji matku, před ostatními se stydí, i přesto, že komunikuje velice dobře.

Jolana (3 roky)

JOL: Pelníky já můžu, Lenko. Dáš mi tenhle?

Jolana je narozena ve 37. týdnu těhotenství, má ještě starší sestru (6 let). Se všemi prarodiči bydlí ve stejném městě, navštěvují se přibližně dvakrát do týdne. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka je zaměstnaná v systému Montessori, celá rodina tímto výchovným systémem dle vlastních slov „žije“. Matka uvedla, že veliký vliv na rozvoj dívčiny řeči má právě prostředí tohoto systému, pomůcky, které se v něm používají, a zdejší přístup k dětem. Jolana je velice komunikativní, snaží se neustále získávat od okolí nové informace a zapojovat se do společných aktivit.

Alžběta (3 roky a 2 měsíce)

ALŽ: Teto, já musím poplosit, vid'? Já to vím. Dej mi, plosím, tenhle pelník.

Dívka narozena jako druhé dítě rodičů, má o dva roky staršího bratra. Rodiče jsou oba učitelé, matka v mateřské škole, otec na prvním stupni základní školy. S prarodiči rodina v častém kontaktu není. Alžběta má velice dobrý vztah se svým bratrem, velmi často si prohlíží knížky, tráví spolu mnoho času. Nástup do jeslí dívka snášela dobře, pomohlo, že ještě před nástupem do nich navštěvovala mateřskou školu, kde její matka pracuje jako učitelka, proto byla s dětmi v častém kontaktu. Alžběta zvládá komunikovat s ostatními dětmi i učitelkami, její komunikační schopnosti jsou na vysoké úrovni.

Klára (3 roky a 2 měsíce)

KLÁ: Lenko, posím tenhle.

Klára je druhorozená dcera rodičů, starší sestře je 6 let. Matka vysokoškolsky vzdělaná, otec středoškolsky. S prarodiči jsou v častém kontaktu, bydlí ve stejném městě. Klára je upovídané dítě, nedělá jí problém navázat s kýmkoliv kontakt, dle matky má na to vliv starší sestra, která je taktéž velmi komunikativní a Kláru podněcuje k neustálé výměně informací. I přes aktuálně dobrou komunikaci si matka myslí, že vývoj řeči její dcery je částečně narušen častými rýmami a záněty uší, kterými dívka trpí.

Jana a Monika (3 roky a 3 měsíce)

JAN: Moničto, jakej se ti líbí?

MON: Ten.

JAN: Plosím ten.

Dvojvaječná dvojčata narozena plánovaným císařským řezem ve 37. týdnu, mají ještě téměř šestiletou sestru. Rodina bydlí v domě velice blízko prarodičů, proto se s nimi často stýkají. Dívky jsou na sebe hodně fixované, nástup do jeslí snášely špatně, nechtěly s nikým komunikovat, ale pokud s nimi vychovatelka neustále mluvila, čímž upoutala jejich pozornost, začaly se dívky zapojovat i do komunikačních situací s ostatními. Jana má neustále starost o svou sestru, nejprve se jí zeptá, jestli něco půjdou udělat a až po jejím schválení jdou činnost vykonat. Monika je v sourozenecké dvojici tím „hlavním“, co řekne, to platí, pokud řekne, že ne, nebude s nikým komunikovat ani Jana (jistý vliv Moniky na její sestru můžeme pozorovat i v jejich výpovědích uvedených výše).

Pavla a Nela (3 roky a 3 měsíce)

VYCH: Tak holky, o ten perník je potřeba požádat, ano?

PAV: Ten.

NEL: A ten.

zkratky: vychovatelka (VYCH)

Jednovaječná dvojčata narozena plánovaným císařským řezem ve 36. týdnu těhotenství, mají ještě dvě starší sestry (10 a 12 let). Matka vysokoškolsky vzdělaná, majitelka několika lékáren ve stejném městě, kde dívky jesle navštěvují, otec náhle zemřel krátce před prvními narozeninami děvčat. Matka žije s přítelem (dvojčata ho ale jako otce neberou) a sdílí jeden dům s jejími rodiči, s rodiči zemřelého otce jsou v kontaktu. Pavla s Nelou jsou velmi uzavřené, s ostatními dětmi spíše nekomunikují, stejně tak i s učitelkami. Jsou na sebe velice fixované, pokud nemluví jedna, nikoho si k sobě nepřipustí ani ta druhá. Velice dobře začínají komunikovat až poté, kdy vidí někoho z rodiny, jinak si k tělu nepustí vůbec nikoho.

Marie (3 roky a 4 měsíce)

MAR: Ahoj, můžu si dát tenhle pelník?

Narozena jako řádně donošené miminko ze třetího těhotenství matky, má ještě dvě starší sestry (6 a 8 let). Rodiče středoškolsky vzdělaní, silně věřící rodina. Matka uvedla, že nejdříve z jejich tří dcer začala mluvit nejstarší, jelikož byla prvním dítětem v široké rodině. Naopak Marie začala mluvit velice pozdě. Nástup do jeslí snášela hodně špatně a fixovala se pouze na jednu vychovatelku, se kterou komunikovala. Po několika měsících se zapojila do komunikace se všemi a plně se v prostředí aklimatizovala.

Justýna (3 roky a 5 měsíců)

JUS: Plže pelník láda. Tady lepička, kolout a luk. Lenko plosím.

Třetí dcera rodičů, narozena ve 38. týdnu těhotenství, má ještě dvě starší sestry (5 a 7 let). Oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, matka vychovatelka v jeslích, taktéž se systémem Montessori. Bydlí v bytě a jsou v častém kontaktu s prarodiči. Nástup do jeslí dívka snášela velice špatně a zpočátku celé dny proplakala, než začala komunikovat s vychovatelkami a dětmi. Justýna si neustále cucá palec, dle matky to má jednoznačně špatný vliv na vývoj její řeči, ale nejde jim ji zlozvyk odnaučit. Dívka mluví velice rychle a je jí špatně rozumět, sama si je toho vědoma, proto větu dospělému několikrát zopakuje, než ji pochopí.

Matyáš (3 roky a 7 měsíců)

MAT: Lenko, já bych chtěl plosím tě tenhle pelník. Ten se slepičkou.

Druhorozený syn rodičů narozen v posledním týdnu těhotenství, má ještě o 4 roky staršího bratra. Matka vysokoškolsky vzdělaná, zaměstnankyně ve zdejším systému Montessori, otec dělník. Na Matyášovu řeč má veliký vliv dle slov jeho matky to, že s manželem reagují na všechny jeho podněty, čtou mu pohádky a chlapec hodně komunikuje se starším bratrem, který je velice upovídaný. S prarodiči bydlí ve stejném městě a často se navštěvují. Chlapec zvládá veškeré komunikační situace, přátelí se s ostatními dětmi.

Karel (4 roky)

KAR: Teto, pjosím. Děkuju.

Karel je jediné společné dítě starších rodičů, matka má z předchozího vztahu ještě o sedmnáct let staršího syna, který s nimi ale nežije ve společné domácnosti. Otec je truhlář, matka pracuje z domova jako restaurátorka starých knih. S prarodiči v častém styku nejsou. Chlapec se narodil sice v 35. týdnu těhotenství, ale při narození vážil stejně jako donošená miminka. Matka uvedla, že jeho řečový vývoj probíhal zcela normálně, ale po očkování v roce a čtvrt a přeočkování po dalším půlroce rodiče pozorovali, že se jeho řečový vývoj zastavil. Ve dvou letech se prý vývoj znovu rozběhl, ale po autonehodě, kterou celá rodina utrpěla, se chlapcova slovní zásoba zúžila na dvě slova (auto, bumbác). Dlouho trvalo, než Karel začal opět mluvit, i přes časté podněty ke komunikaci, čtení pohádek, poslouchání písniček a říkání básniček. Nástup do jeslí byl pro něj komplikovaný, s nikým nemluvil a teprve po roce a půl docházky, tedy na podzim 2016, začal nejdříve komunikovat více doma a teprve až po čase s učitelkami a dětmi v jeslích.

Maxmilian (4 roky a 5 měsíců)

MAX: Teto, teto, teto... Já chcu tenle.

Prvorozený syn rodičů, do jeslí dochází ještě se svým mladším bratrem Kristianem. Rodiče oba vysokoškolsky vzdělaní, matka lékařka s ordinací přímo v domě. Otec pracovně vytížený. Rodina obývá dům ještě s matčinými rodiči, její otec taktéž lékař ve stejné ordinaci. S dětmi se dle vlastních slov snaží komunikovat jako se sobě rovnými, podnikají společně mnoho činností. Chlapec je oproti svému bratrovi velice komunikativní, nedělá mu problém navázat kontakt s kýmkoliv.

9.3 Realizace výpovědi u pozorovaných dětí

věk	jméno	performativum (<i>prosit, žádat</i>)	výpověď se slovesem <i>chtít</i>	výpověď se slovesem <i>moci</i>	rozkaz	nepřímé vyjádření	bez vyjádření	výpověď bez slovesa (<i>ten, tenhle</i>)	přípravná otázka
1 – 3 roky	Marcela		*						
	Liliana				*				
	Kristian		*						
	Vít					*			
	Dorota							*	
	Martin	*							
	Jan						*		
3 – 4 roky	Jolana	*							*
	Alžběta				*				
	Klára	*							
	Jana a Monika	*							
	Pavla a Nela							*	
	Marie			*					
	Justýna	*							
	Matyáš		*						
4 – 5 let	Karel	*							
	Maxmilian		*						
CELKEM		6	4	1	2	1	1	2	1

9.3.1 Komentář k tabulce

Pro naše účely jsme si pozorované děti rozdělili do tří kategorií, a to 2 – 3 roky, 3 – 4 a 4 – 5 let a taktéž je, stejně jako jejich výpovědi, do tabulek seřadili podle věku. V úvodu komentáře je nutné upozornit, že dva páry dvojčat, které se v našem pozorování objevují, jsme hodnotili jako jednotlivce, jelikož vystupují a komunikují vždy pouze v páru.

Performativní sloveso bylo při výpovědích aplikováno čtyřikrát v prostřední kategorii a po jednom užití se objevilo v nejmladší a nejstarší kategorii. Čtyřikrát ho použila děvčata a chlapci pouze ve dvou případech. Lze z toho vyvodit, že děvčata pro dosažení cíle využívají zdvořilejší formy ve větší míře než chlapci. Bylo použito především sloveso *prosím* v 1. osobě, pouze jednou ve formě infinitivu. Jolana (3 roky) svou výpověď doplnila ještě přípravnou otázkou „*Dáš mi tenhle?*“. Výpověď formou rozkazu a užití modálního slovesa *chci* se u obou pohlaví vyskytovalo ojedinele, rozkaz pouze u dvou dívek (2 roky a 5 měsíců, 3 roky a 2 měsíce) a modální sloveso *chci* u jedné dívky (2 roky a 2 měsíce) a tří chlapců – bratrů (2 a půl roku a 4 roky a 5 měsíců) a u jednoho chlapce v rámci užití kondicionálu. Ukazovací zájmeno jako podobu výpovědi, přesněji řečeno tedy výpověď bez slovesa, jsme zaznamenali u dvou dětí – dívek (z toho je jeden pár dvojčat). Jenom jeden chlapec (2 roky a 11 měsíců) nenavázal pro dosažení svého cíle ani verbální, ani neverbální komunikaci. Lze ale předpokládat, že to bylo způsobeno přítomností matky a ostychem. Nepřímo se vyjádřil jeden z pozorovaných chlapců (2 roky a 6 měsíců), který pro vyslovení svého přání pouze uvedl, že by si vybral perník červené barvy. Formu žádosti se slovesem *moci* použila jedna dívka (3 roky a 4 měsíce).

Při pozorování bylo možné sledovat i (jak jsme již uváděli výše) dva páry stejně starých dvojčat – dívek. V prvním páru (Jana a Monika) bylo patrné, že Jana zajišťuje hlavní komunikační funkci s vychovatelkou, Monika ke komunikaci s učitelkou používá prostředníka – sestru. Jejich vyjadřování bylo oproti druhému páru (Nela a Pavla) na vyšší úrovni. Nela s Pavlou sice komunikovaly obě, ale pouze za pomoci ukazovacích zájmen a neverbální komunikace. Můžeme se domnívat, že snížené komunikační schopnosti mohou vycházet z nestandardní rodinné situace (viz předchozí text), která ovlivnila jak celý chod rodiny, tak pravděpodobně i vývoj komunikačních schopností dvojčat.

9.4 Navázání kontaktu u pozorovaných dětí

věk	jméno	pozdrav	oslovení	žádný kontakt
2 – 3 roky	Marcela			*
	Liliana		*	
	Kristian			*
	Vít			*
	Dorota			*
	Martin			*
	Jan			*
3 – 4 roky	Jolana		*	
	Alžběta		*	
	Klára		*	
	Jana a Monika			*
	Pavla a Nela			*
	Marie	*		
	Justýna		*	
	Matyáš		*	
4 - 5 let	Karel		*	
	Maxmilian		*	
CELKEM		1	8	8

9.4.1 Komentář k tabulce

Ve statistice o navázání kontaktu dětmi je zajímavé sledovat, že oslovení nebo pozdrav se projevily u dětí až od třech let věku, celkem u osmi. Můžeme to přikládat tomu, že si děti v tomto věku již uvědomují svou komunikační roli a snaží se navázat kontakt s účastníkem komunikace. Pozdravem navázala kontakt jedna dívka (3 roky a 4 měsíce). Oslovení *teto* se objevilo u čtyř dětí a oslovení křestním jménem vychovatelky u stejného počtu dětí. Je pozoruhodné, že navázání kontaktu pomocí oslovení křestním jménem se vyskytlo pouze u dětí, s jejichž rodiči se vychovatelka zná a tyká si s nimi. Dá se tedy předpokládat, že děti napodobují vyjadřování svých rodičů a stejné výrazy následně používají v komunikaci s vychovatelkou. Jedinými dětmi ze starší kategorie, které kontakt nenavázaly žádný, jsou dva páry dotazovaných dvojčat. Můžeme se domnívat, že to bylo způsobeno fixací na sebe samé, jejich ostychem, ale možná i jistou kuráží a spoléháním se na tu druhou. Naopak z kategorie dětí od dvou až tří let, kde je dětí sedm, kontakt navázala pouze jedna dívka ve věku 2 roky a 5 měsíců, jinak děti v této kategorii kontakt nenavazovaly.

9.5 Neverbální doprovod komunikace u dětí

Ke zhodnocení používání neverbální komunikace u dětí není potřeba tvořit žádnou tabulku, jelikož neverbální komunikace byla použita u všech pozorovaných dětí nezávisle na jejich věku nebo pohlaví.

Jednalo se především o úsměvy, se kterými děti vstupovaly do místnosti s vychovatelkou a pomocí nichž chtěly dosáhnout perníku na stole. Všechny děti ukazovaly a zaměřily se pohledem na konkrétní perník, který si vybraly, a doprovázely těmito gesty touhu po něm. Jediný, kdo k dosažení svého cíle použil pouze neverbální komunikaci a verbálně se vůbec nevyjadřoval, byl chlapec Jan (2 roky a 11 měsíců). Jeho nulový projev ale přikládáme tomu, že spoléhal na svou matku, která ho doprovázela, a doufal tedy, že verbální složku komunikace převezme právě ona. Tak se také stalo a matka ho pobídla alespoň k neverbální komunikaci tím, že se ho zeptala, jestli by nějaký z nabízených perníků chtěl.

Jelikož všechny dotazované děti byly starší dvou let, i z výzkumu výše uvedené Svetlany Kapalkové je patrné, že děti, dosahující tohoto věku, pro vyjádření svého komunikačního záměru už nepoužívají komunikaci pouze neverbální, jak to u mladších dětí je, ale své verbální výpovědi neverbální komunikací naopak pouze doprovázejí. Neverbální komunikace již tedy není hlavní složkou jejich komunikace.

9.6 Podpůrné prostředky v komunikaci dětí

věk	jméno	podmiňovací způsob	forma otázky	prosím (jako částice)
2 – 3 roky	Marcela			
	Liliana			
	Kristian			
	Vít	*		
	Dorota			
	Martin			
	Jan			
3 – 4 roky	Jolana		*	
	Alžběta			*
	Klára			
	Jana a Monika			
	Pavla a Nela			
	Marie		*	
	Justýna			
	Matyáš	*		
4 – 5 let	Karel			*
	Maxmilian			
CELKEM		2	2	2

9.6.1 Komentář k tabulce

Z hlediska podpůrných prostředků, které děti ve svých výpovědích používají, jsme došli k zajímavému závěru, kdy jsme u dvou chlapců zaznamenali použití kondicionálu. Je pozoruhodné, že věkový rozdíl mezi těmito chlapci činí jeden rok. Použití kondicionálu u mladšího chlapce (2 roky a 6 měsíců) můžeme přikládat tomu, že má na něj patrně vliv starší sourozenec a soužití ve společném domě s prarodiči. Může tak dostávat více podnětů k rozvinutí jazykového kódu. Starší chlapec, který kondicionál použil, má 3 roky a 7 měsíců a i u něj lze předpokládat, že jeho dobré vyjadřovací schopnosti jsou ovlivněny častými podněty z jeho okolí, rodinným zázemím, kde se s ním rodiče i starší bratr snaží hodně komunikovat a přispívat tak k rozvoji jeho komunikačních dovedností. Vzhledem k věku pozorovaných dětí považujeme omezené užívání kondicionálu za běžné, jelikož jeho uplatnění vyžaduje vyšší míru abstraktního myšlení.

Formou otázky svou výpověď vyjádřily pouze dvě dívky ve věku 3 roky a 3 roky a 4 měsíce. Děvčata si tedy uvědomovala i jinou možnost, jak vyjádřit svá přání, než je rozkaz nebo výpověď pouze se slovesem *chci*, jak tomu u většiny dětí bylo. Starší z dívek sice uvedené modální sloveso užíla, ale spojila ho s podobou otázky.

Slovo *prosím* jako částice se vyskytlo u dvou dětí, jednoho chlapce a jedné dívky. Dívka byla z prostřední kategorie (3 roky a 2 měsíce), chlapec z nejstarší (4 roky). Dá se předpokládat, že užití tohoto slova jako částice a ne jako slovesa vyžaduje vyšší míru abstraktního myšlení, proto se nevyskytovalo tak často.

9.7 Podpůrné výpovědi v komunikaci dětí

věk		ano	ne
2 – 3 roky	Marcela		*
	Liliana	*	
	Kristian	*	
	Vít		*
	Dorota		*
	Martin		*
	Jan		*
3 – 4 roky	Jolana	*	
	Alžběta	*	
	Klára		*
	Jana a Monika		*
	Pavla a Nela		*
	Marie		*
	Justýna	*	
	Matyáš	*	
4 – 5 let	Karel	*	
	Maxmilian		*
CELKEM		7	10

9.7.1 Komentář k tabulce

Pokud se zaměříme na další (podpůrné) věty, které děti ve svých výpovědích používaly, celkově je ze sedmnácti pozorovaných použilo sedm, deset dětí ne. Podpůrné věty většinou děti používaly v souvislosti s perníkem, který si vybraly. Můžeme sledovat, že v nejmladší kategorii (2 – 3 roky) čtyři děti další výpovědi nepoužily (své přání vyjádřily rozkazem nebo jednoslovnou výpovědi se slovesem *chtít*), dvě naopak ano. Jednalo se o dívku (2 roky a 5 měsíců), která ještě před rozkazem směrem k vychovatelce dala najevo, který perník se jí líbí, a chlapce (2 roky a 6 měsíců), který se po výpovědi vychovatelky, že o perník je nejprve třeba požádat, začal rozčilovat a požadoval přítomnost svého bratra.

V prostřední kategorii (3 – 4 roky) se použití jiných vět vyskytovalo ve stejném poměru, jako jejich absence. Další výpovědi nepoužily samé dívky – dva páry dvojčat a dvě další děvčata. U dvojčat to přisuzujeme jejich běžně nízkou úroveň komunikace a u dalších dvou dívek tomu, že zkrátka nepotřebovaly další věty k vyjádření toho, o jaký perník žádají. Z dětí, které podpůrné věty ve svých výpovědích využily, se jednalo o jednoho chlapce a tři dívky. Tři z těchto dětí jsou velmi komunikativní, proto lze předpokládat, že jejich podpůrné výpovědi byly zapříčiněny právě tím. Z výpovědi Jolany (3 roky), která ji doplnila o tvrzení, že perníky podle svého mínění může, je zřetelné, že narážela na alergii na lepek, kterou dívka trpí. Speciálně pro ni byl ale na stole připraven bezlepkový perník, se kterým se následně spokojila.

Z nejstarší kategorie (4 – 5 let) další věty jeden chlapec neupotřebil, druhý ano. Karel (4 roky) svou výpověď doplnil o poděkování *ex ante*, tedy poděkování předem, druhý chlapec (4 roky a 5 měsíců) pouze několikrát zopakované oslovení doplnil výpovědí, že chce tento perník. Z tohoto výsledku nelze nic usuzovat.

10 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak děti vyjadřují výpovědi, ve kterých o něco žádají nebo o něco usilují a čím své formulace doplňují.

Pozornost byla v teoretické části zaměřena na osvojování jazyka u dětí a popisem jednotlivých vývojových stádií, do kterých patřily pozorované děti, tedy batolecího a předškolního. Vývoj dětské řeči byl rozšířen i o poruchy, které v jeho rozvoji mohou nastat. Dále byla rozebrána komunikace dětí předškolního věku a faktory, které ji mohou ovlivňovat. Zmíněna byla i komunikace v systému Montessori, jelikož v něm pozorování dětí proběhlo. Závěr teoretické části patřil popisu pragmatických typů výpovědí a komunikačním funkcím, do kterých řadíme pro nás stěžejní funkce direktivní.

V praktické části jsme se zaměřili na popis prostředí, v němž pozorování probíhalo, na stručný nástin podmínek, v nichž konkrétní dítě vyrůstá a na jeho komunikační dovednosti. Snažili jsme se zaznamenat faktory, jež mohou ovlivňovat komunikační schopnosti dětí, ať už pozitivně, či negativně. Následně jsme si vytvořili statistiky s různým zaměřením.

V rámci realizace výpovědi jsme sledovali, zda děti užívaly performativní slovesa, rozkazy nebo výpovědi se slovesy *chtít* a *moci*, či pouze ukazovaly nebo se nevyjadřovaly vůbec. Nejčastěji se vyskytovalo využití performativní slovesa, a to v prostřední kategorii (zde od samých dívek), v nejmladší a nejstarší kategorii jsme jeho užití zaznamenali pouze jednou, v obou případech u chlapců. Jak jsme zmiňovali již výše, z tohoto výsledku je možné usuzovat, že dívky pro vyjádření žádosti více využívají zdvořilejších forem. Druhým nejčastěji se vyskytujícím vyjádřením byly výpovědi se slovesem *chtít*. Ve svých žádostech ho použily čtyři děti – tři chlapci a jedna dívka. Dva z chlapců byli bratři a uvedené modální sloveso formulovali pouze do výpovědí „*Já chcu.*“ a „*Chcu.*“. Třetí z chlapců jej použil v rámci kondicionálu. Ostatní možnosti, jak mohly děti své výpovědi realizovat, se vyskytovaly ojediněle. Jako rozkaz je formulovaly dvě děti, stejně tak jako výpověď bez slovesa. Ve všech případech se jednalo o děvčata z nejmladší a prostřední kategorie. Nepřímo se vyjádřil pouze jeden chlapec (2 roky a 6 měsíců) a bez jakékoliv výpovědi jsme zaznamenali také jenom jeden případ (chlapec – 2 roky a 11 měsíců), ovšem jak jsme zmínili již výše, předpokládáme, že tato situace byla způsobena přítomností matky.

Z hlediska sledování navázání kontaktu dětmi pomocí oslovení jsme došli k závěru, že ho navazovaly především děti od tří let věku, což můžeme přisuzovat uvědomování si jejich role a role komunikačního partnera v dialogu. Jedinými dětmi ze starší kategorie, jež žádný kontakt nenavázaly, byly dva páry dvojčat.

Všechny pozorované děti používaly jako podpůrné prostředky svých výpovědí neverbální komunikaci. Vyskytovaly se především úsměvy a pohyby rukou (ukazování), které jim měly pomoci k dosažení jejich cíle.

Snažili jsme se analyzovat i to, zda děti při vyjádření žádosti používají podmiňovací způsob, avšak vyskytl se pouze u dvou chlapců. Je zajímavým zjištěním, že poprosit dokázalo pouze osm dětí ze sedmnácti, tedy méně než polovina. Šest dětí sloveso *prosit* použilo v podobě performativního slovesa, dvě děti, dívka z prostřední kategorie a chlapec z nejstarší kategorie, jej vyjádřily jako částici. Právě v zařízení se systémem Montessori, kde je velice důležitá komunikace mezi dítětem a dospělým, by mohl být očekáván jiný výsledek. Avšak použití tohoto slovesa by mělo být samozřejmostí ve všech výchovných systémech.

Lze předpokládat, že vyjadřování různých komunikačních funkcí se s přibývajícím věkem dítěte samozřejmě zlepšuje, proto by jistě byl jejich výskyt postupem času ve vyšší míře, avšak už i u námi pozorovaných dětí jsme mohli sledovat jejich jisté osvojování.

11 Seznam použitých zdrojů

literatura

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

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

GREPL, Miroslav. Komunikační funkce výpovědí. In KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Zdenka RUSÍNOVÁ. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 585-623. ISBN 80-710-6134-4.

CHEJNOVÁ, Pavla. Development of directives in child language: A case study of Czech. *Topics in Linguistics*. 2015, 15.(1.). ISSN 2199-6504.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Gestá v kontexte raného vývinu dětí. In SLANČOVÁ, Daniela, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 169-211. ISBN 978-80-8068-701-4.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetirórium: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-703-8078-0.

SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

SLANČOVÁ, Daniela, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8068-701-4.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

STOPPARDOVÁ, Miriam. *Otestujte své dítě aneb Jak objevit a rozvíjet schopnosti svého dítěte*. Martin: Neografie, 1992. ISBN 80-85186-49-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, Eva. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. 2. vydání. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, n. p., 1964. ISBN 08-045-64.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika a komunikace*. Praha: Dokořán, 2015. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-712-5.

internetové zdroje

CHEJNOVÁ, Pavla. *Jazykový vývoj u dítěte* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2016 [cit. 2017-04-10]. ISBN 978-80-88176-06-0. Dostupné z: <https://publi.cz/books/462/index.html?secured=false#cover>

Národní ústav pro vzdělávání. *Www.nuv.cz* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>