

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Vývoj řeči a způsoby rozvoje komunikace v dětství

Bakalářská práce

Autor: Eliška Kozáková
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby
s poruchami komunikace
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eliška Kozáková**
Osobní číslo: **P121347**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace**
Název tématu: **Vývoj řeči a způsoby rozvoje komunikace v dětství**
Zadávající katedra: **Katedra speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce pojednává o vývoji řeči a způsobech rozvoje komunikace u dětí. Teoretická část popisuje stadia vývoje řeči u dítěte a způsoby jeho rozvoje. Blíže se zaměřuje na aktuální trend, kterým je rozvoj znakování se slyšícími dětmi. Cílem práce je zhodnotit postoj matek k užívání této metody. Užití metody: rozhovor, dotazník.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tereza Skákalová**
Katedra speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **17. března 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. března 2015**

doc. PhDr. Pavel Vaček, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.
vedoucí katedry

dic

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji mé vedoucí práce Mgr. Tereze Skákalové, Ph.D. za cenné rady a pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Mé poděkování patří též lektorkám kurzů a seminářů znakování se slyšícími dětmi a matkám, které je absolvovaly, za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Anotace

Eliška Kozáková. *Vývoj řeči a způsoby rozvoje komunikace v dětství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 88 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pojednává o vývoji řeči a způsobech rozvoje komunikace v dětství. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část se v první kapitole zaměřuje na psychomotorický vývoj dítěte a dětský věk z pohledu vývojové psychologie. Druhá kapitola se zabývá vývojem řeči. V kapitole jsou zaneseny determinanty vývoje řeči, jednotlivá stádia řeči a jejich popis. Třetí kapitola teoretické části se věnuje způsobům rozvoje komunikace u dětí. Blíže se zaměřuje na aktuální trend, kterým je znakování se slyšícími dětmi. Celá teoretická část se vzhledem k tématu práce zabývá pouze dětmi do věku tří let. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum. Výzkum je proveden pomocí metody dotazníkového šetření s otevřenými otázkami a metody rozhovoru. Cílem práce je popsat vývoj řeči a způsoby její podpory a rozvoje u dětí a zhodnocení postojů matek k užívání metody znakování se slyšícími dětmi.

Klíčová slova: psychomotorický vývoj dítěte, vývoj řeči, rozvoj komunikace, znakování se slyšícími dětmi

Annotation

Eliška Kozáková. *Speech and language skills development and ways of communication development in childhood*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, 88 p. Bachelor thesis.

Bachelor thesis deals with the speech and language skills development and ways of communication development in childhood. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part is focused on child's psychomotor development and child age from the perspective of developmental psychology in its first chapter. The second chapter deals with speech and language skills development. There are determinants of speech and language skills development, individual speech and language stages and their description entered in this chapter. The third chapter of the theoretical part is devoted to ways of children's communication development. It takes a closer look at the current trend, which is using sign language with hearing children. The entire theoretical part is concerned only with children under the age of three years with respect to the topic. The practical part contains qualitative research. The research is carried out using the methods of questionnaire survey with open questions and interview methods. The aim of the thesis is to describe development of the speech and language skills, ways of its support and development of children, and to evaluate their mothers' attitude to using sign language with hearing children.

Key words: psychomotor development of children, speech and language skills development, communication development, sign language with hearing children

Obsah

Úvod.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	13
1 DĚTSKÝ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	13
1.1 Novorozenecký věk.....	14
1.2 Kojenecký věk.....	15
1.3 Batolecí věk.....	18
2 Vývoj řeči	23
2.1 Determinanty vývoje řeči	24
2.2 Stádia vývoje řeči	28
2.2.1 PŘEDVERBÁLNÍ ÚROVEŇ	29
2.2.2 VERBÁLNÍ ÚROVEŇ.....	32
3 ZPŮSOBY ROZVOJE KOMUNIKACE S DĚTMI	36
3.1 Komunikační strategie	37
3.1.1 Gesta	37
3.1.2 Pohled	38
3.1.3 Chování podněcující komunikaci	38
3.1.4 Správný vzor.....	39
3.1.5 Opakování.....	40
3.1.6 Pokládání otázek	41
3.1.7 Knihy	41
3.2 Neverbální komunikace dětí a metoda znakování se slyšícími dětmi.....	42
3.2.1 Metoda znakování se slyšícími dětmi	44
II. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE	51
1 Úvod.....	51

2	Metodologie práce	52
2.1	Dotazník	52
2.2	Rozhovor	55
2.3	Výhody a nevýhody obou metod	57
3	Realizace výzkumného šetření.....	59
4	Charakteristika výzkumného souboru	60
5	Výsledky a analýza šetření	61
5.1	Výsledky dotazníkového šetření matek	61
5.2	Analýza výsledků z rozhovorů s lektorkami	65
6	Shrnutí výzkumného šetření	68
7	Závěr výzkumného šetření.....	70
8	Diskuze	72
	Závěr	74
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
	SEZNAM TABULEK	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

Úvod

Bakalářská práce pojednává o vývoji řeči a způsobech rozvoje komunikace v dětství. Dále se pak detailněji zaměřuje na metodu rozvoje komunikace u dětí, kterou je znakování se slyšícími dětmi.

Motivací pro popis právě této problematiky mi bylo již samotné studium v oboru, který se zabývá osobami s poruchou komunikace. Ve svém okolí se setkávám s dětmi, které mají na svůj věk velmi špatné řečové dovednosti. Jejich slovní zásoba je menší a vyjadřovací schopnosti na nízké úrovni. Reakce jejich rodičů na tento stav je laxní a své děti v rozvoji řeči nijak nepodporují, nebo neví, jakým způsobem by to měli provést. To mě vedlo k zamyšlení a dalšímu průzkumu, jak by se dal tento stav zlepšit. Tato práce by mohla rodičům sloužit jako pomůcka či příručka, jak podpořit rozvoj řeči u svého dítěte a naučit ho tzv. komunikačním kompetencím.

Bakalářská práce je dělena na dvě části. První, teoretická část, jejímž cílem bylo shrnout teoretické poznatky o vývoji řeči a způsobech rozvoje komunikace, se dělí do tří kapitol. V první kapitole se snažím nastínit správný vývoj dítěte z pohledu vývojové psychologie. Důvod k zařazení této kapitoly je ten, že pokud psychomotorický vývoj dítěte neprobíhá tak, jak by měl, nemůžeme očekávat ani správný vývoj vyjadřovacích schopností. V kapitole budou zařazeny vývojové fáze dítěte pouze do batolecího věku. Tyto tři stádia jsou těmi hlavními, kdy rodiče mohou uplatnit strategie a metody popsané v dalších kapitolách. Druhá kapitola se zaměřuje na vývoj řeči u dětí. Obsahuje základní terminologii, determinanty vývoje řeči a jeho samotná stádia, a to opět ukončená věkem tří let dítěte. Třetí kapitola se již zabývá praktickými radami, které mohou dospělí uplatnit v komunikaci s dítětem. Blíže se tato kapitola zaměřuje na neverbální komunikaci a zejména na metodu znakování se slyšícími dětmi, kterou podrobně popisuje.

Praktická část se zabývá výzkumným šetřením. Jako cíl výzkumného šetření bylo zvoleno zjištění motivace a postojů matek k metodě znakování se slyšícími dětmi. Výzkumné šetření bylo nejprve teoreticky prostudováno a popsáno. Zvoleny

byly metody dotazníku s otevřenými odpověďmi a nestrukturovaný rozhovor. Dotazníky jsou určeny pro matky, které se účastní kurzů znakování se slyšícími dětmi a pomocí této metody podporují vývoj řeči u svých dětí. Rozhovor je proveden s lektorkami, které nabízejí výuku této metody.

I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 DĚTSKÝ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

„Duševní růst, probíhající asi do šestnáctého roku, je neoddělitelný od tělesného růstu, zvláště od zrání nervové a endokrinní soustavy. Od narození nabývají vlivy prostředí stále většího významu, a to jak pro organismus, tak i pro duševní život. Psychologie dítěte by se neměla omezit jen na faktory biologického zrání; musí ji zajímat i faktory, které se týkají učení, získané zkušenosti nebo vůbec společenského života.“ (Piaget, Inhelder, s. 7, 2000) Tato práce se zaměřuje na vývoj řeči a její rozvoj především v období do tří let věku dítěte, tedy ve věku, kdy jsou na dítě a jeho řeč kladeny obrovské nároky. Řeč dítěte se nevyvíjí správně, i přes dostatečnou stimulaci a podporu z okolí, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností neprobíhá tak, jak je to správné a jak bychom si přáli. Aby dítě toto období náporu překonalo bez potíží, musí být i jeho psychický vývoj v pořádku. Pro správné pochopení vývoje řeči a celkově osobnosti dítěte je na začátku této bakalářské práce uveden vývoj dítěte z pohledu vývojové psychologie.

Z důvodu zaměření práce na způsoby rozvoje komunikace s dětmi jsou v bakalářské práci uvedeny jen první tři stádia vývoje dítěte, která jsou klíčová pro toto téma a ve kterých je vývoj řeči nejrapidnější a možnosti jeho podpory a rozvoje velmi zásadní. Autorka si je vědoma častého citování z knihy Vágnerové, pro tuto práci je ovšem nejvhodnějším a nejucelenějším zdrojem. Při práci na této kapitole bylo zjištěno, že velká část autorů opět cituje z jejího díla. Proto bylo učiněno rozhodnutí citovat zejména z toho zdroje.

1.1 Novorozenecký věk

Novorozenecký věk začíná porodem a trvá přibližně jeden měsíc. (Vágnerová, 2005) Někteří autoři uvádí délku novorozeneckého věku jako prvních 6 týdnů, odlišný názor mají i lékaři, kteří se řídí dobou, po kterou se po porodu sleduje tzv. novorozenecká úmrtnost. (Šulová, 2004) Vágnerová (s. 68, 2005) označuje tento věk jako „dobu adaptace na nové prostředí, je pro dítě zásadní a zlomové, protože přestává být součástí těla matky a stává se samostatnou bytostí.“ Tento jev dále komentuje Vágnerová (s. 67, 2005): „Do této doby přebývalo a vyvíjelo se v plodové vodě, v prostředí, které mělo stabilní teplotu, tlumilo zvuky i doteky. Po porodu se dítě ocitá v zcela odlišných podmínkách, kde leží na pevné podložce, při intenzivním osvětlení, v relativním hluku. Musí samo dýchat, přijímat potravu, vyměšovat a udržovat tělesnou teplotu.“

Novorozenec je schopen reagovat pomocí reflexů a vrozených způsobů chování, které mu usnadňují přežití. Reflexy mají různý význam. Některé umožňují přežití dítěte, napomáhají primární orientaci a adaptaci na prostředí. Těmito reflexy jsou například sací a hledací reflex. Jiné reflexy byly důležité v dřívějších fylogenetických fázích a nejsou pro prvotní adaptaci významné. Za takový reflex můžeme označit například Moroův reflex udržování rovnováhy, uchopovací reflex nebo reflexy plovacích pohybů, plazení a chůze. Vrozenými způsoby chování chápeme například křik nebo sací pohyby. Jsou to reflexy, které nejsou jednoznačně vázány na specifické podněty a mají sociální význam. Dítě pomocí tohoto chování iniciuje kontakt a udržuje pozornost pečujících osob. (Vágnerová, 2005)

„Převažujícím stavem novorozence je spánek, který trvá denně asi 20 hodin a je stále rozdroben do kratších úseků.“ (Šulová, s. 33, 2004) Učení se v tomto období omezuje na několik málo podnětů, které jsou snadno dostupné a nevyžadují žádné zvláštní úsilí, a na dobu bdělosti. Novorozenec reaguje hlavně pomocí sluchu, čichu, hmatu a zraku. Novorozené dítě má v oblasti sluchového vnímání zkušenosti i z období prenatálního života. „Umí diferencovat zvukové podněty a dovede dobře rozlišovat i vysoké tóny. Čichem pozná svou matku již 45 hodin po narození. Samozřejmě jen tehdy, pokud mělo možnost být v její těsné blízkosti. Doteky bývají spojeny s pocitem příjemnosti. Dítě vnímá tlak doteku, teplotu i změny polohy a pro

dítě je kožní kontakt tím emočně nejvýznamnějším. Novorozenec má schopnost zrakového vidění velice omezenou. Vnímá obrysy objektu vzdáleného 20 – 30 cm, pokud je má aktuálně v zorném poli.“ (Hyvärinenová, 1993 in Vágnerová, 2005, s. 69) Přesto si je schopno zafixovat obraz obličeje své matky, i když nejasný, když ho chová nebo krmí. (Fraňková a Klein, 1997)

„Rané zkušenosti vytvářejí systém, jehož cílem je orientace ve světě a pochopit vlastní pozice v něm. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje.“ (Vágnerová, s. 70, 2005)

1.2 Kojenecký věk

„Kojenecký věk trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V tomto období dochází k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou předpokladem k postupnému osamostatňování, k němuž dochází v další vývojové fázi, tj. batolecím věku.“ (Vágnerová, s. 71, 2005) Z tohoto důvodu je kojenecké období a období batolecí klíčové. Rozvíjí se funkčnost smyslů a motorika, ale i způsob vnímání světa je jiný, dochází ke změně horizontu (leh, přetáčení, sed, lezení, postavování, chůze). (Šulová, 2004) V tomto období dochází také k velkému rozvoji řeči a začínají se s dětmi nacvičovat první znaky a rozvíjet znakování.

„Kojenec je v tomto období schopen a motivován vnímat různé podněty z okolního světa a nějak na ně reagovat. V souladu s touto skutečností nazval Erikson (1963) kojenecké období receptivní fází.“ (Vágnerová, s. 71, 2005) „Subjektivní obraz světa malého dítěte je spojen s různými prožitky, které fungují jako primární autoregulační mechanismus. To znamená, že pokud jsou příjemné, mohou jeho zvědavost posilovat, a pokud jsou nepříjemné, mohou ji tlumit.“ (Vágnerová, s. 71, 2005) V souvislosti s tímto se hovoří o utváření základní důvěry ke světu nebo potvrzení základní naděje. Důležité v kojeneckém věku je poskytnout dítěti dostatečný počet různých podnětů, a zajistit mu tak potřebu učení, která je v tomto věku typická.

V kojeneckém věku se také zdokonalují všechny smysly kognitivní a motorické dovednosti. Již ve třetím měsíci dítě vidí na vzdálenost 12 – 50

centimetrů a rozvíjí se periferní vidění, v půl roce už dokáže fixovat předměty vzdálené až 1 metr. Důležitý je ovšem způsob zpracování zrakových podnětů. Ještě ve dvou měsících kojeneček vnímá spíše obrysy objektu, než jeho detaily. „Teprve ve třech měsících dojde k potřebnému dozrání vizuálního kortexu a ke změně percepčního zaměření, resp. zpracování vnímaných podnětů.“ (Siegler, 1998 in Vágnerová, s. 76, 2005) Malý kojeneček vykonává minimum očních pohybů a není schopen aktivně sledovat objekt. Rozvoji zrakové percepce napomáhá pohyb hlavičky, kdy je dítě zvědavé a zvedá ji (tj. přibližně ve 2. měsíci), protože chce lépe vidět. Tato schopnost se začíná rozvíjet kolem 8. týdne, kdy dítě dokáže sledovat pohyb předmětu ze středu ke straně nebo opačně, nedokáže však překonat středovou čáru. Mezi 3. a 5. měsícem se zlepšuje schopnost sledovat horizontálně se pohybující předmět a v 6. měsíci už dokáže vnímat i vertikální pohyb a je schopné sledovat předměty v pohybu pouze očima, nepotřebuje si pomáhat pohyby hlavy. (Vágnerová, 2005)

Kojenci preferují sledovat obraz lidského obličeje před jakýmkoliv jiným vizuálním podnětem. Jde spíše o atraktivitu komplexnějšího stimulu, protože lidský obličej splňuje všechny znaky, které dítě upoutávají: je symetrický, vnitřně členěný, pohybuje se a vydává zvuky. (Vágnerová, 2005)

Pohybové kompetence, které přetrvávají ještě nějakou dobu po narození jako reflexní jevy, se postupně mění v koordinovanou pohybovou aktivitu. Dochází zde k přesunu z řízení subkortikálního na úroveň kortikální. Tento jev nastává na rozhraní 2. a 3. měsíce a dále dozrává. V posledním trimestru prvního roku dítě postupně zvládá držení těla a rovnováhy, stání a chůzi. Chůzi předchází mezi 6. a 7. měsícem sezení a přibližně v 9. až 12. měsíci lezení, čímž se postupně více osamostatňuje a vidí svět z jiné perspektivy a jiného úhlu než doposud. Dále se rozvíjí i motorika ruky, zejména úchop. Zpočátku vývoje dítě poznává svět pomocí úst, má tedy orální charakter a je zaměřen na potřebu uspokojení pudu obživy. Kolem druhého měsíce je pohyb diferencovanější, zaměřený nejen na jídlo. Dítě si může přiblížit objekt k ústům i na dosah vidění a v pěti měsících se stává dominantní pohybová funkce ruky. V šesti měsících dítě dokáže koordinovat pohyby obou rukou

a oka a ruky. V devíti měsících se objevuje klíšťový úchop, kdy dítě bere malé předměty mezi palec a ukazovák. (Vágnerová, 2005)

„Hra je v tomto období senzomotorická, explorační, manipulační nebo procvičovací.“ (Millarová, 1978 in Šulová, s. 52, 2004) Zhruba ve dvou měsících stáří dítěte se začínají uvolňovat prsty ze zatvřených pěstí. To pak dítěti umožňuje hru se sebou samým, s vlastními prsty a další lokomoční aktivity. (Langmeier, Krejčířová, 1998) „Další rozvoj umožňuje dítěti předměty uchopit nejprve oběma rukama, poté jednou. Zprvu hračky zkoumá krátce, později déle a s větším zaujetím (bouchá s nimi, třese, vkládá je do úst apod.). Mezi šestým a osmým měsícem se aktivity soustřeďují na lokomotoriku, na snahu měnit tělesnou polohu, na plazení, lezení, sed s oporou. Díky lokomotorice je hra obohacena o řadu nových podnětů, vedoucích k experimentaci.“ (Šulová, 2004, s. 52)

Velice důležité pro správný vývoj dítěte je, že přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat svoje pocity. To mu umožní signalizovat míru svého aktuálního uspokojení a neuspokojení. „Reakce úsměvem, signalizující pocity pohody, se objevuje ve 2. měsíci, ve 3 – 4 měsících dovedou děti vyjádřit radost, ale umí projevit i nespokojenost, od 4. měsíce se tyto projevy dále diferencují, objevují se zlostné reakce, po 5. měsíci umí dítě vyjádřit strach.“ (Izard a kol., 1995, Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1998 in Vágnerová, s. 96, 2005) K dalšímu rozvoji emocionality dochází mezi 6. a 9. měsícem. Kolem 6. měsíce dochází k ostražitosti až strachu vzhledem k cizím lidem a podobný základ má i separační úzkost z opuštění matkou v 8. – 9. měsíci. Ke konci prvního půl roku dítě dovede současně využívat vizuální a zvukové podněty a spolehlivěji tak rozlišovat různé emoční projevy, např. výraz zlosti od strachu a smutku. Emoční projevy umožňují dítěti lepší orientaci v dané situaci a říkají mu informace o míře přijatelnosti určitého chování. (Vágnerová, 2005)

1.3 Batolecí věk

Batolecí období trvá přibližně od 1 roku do 3 let. Je to období, ve kterém dochází nejen k rozvoji mnoha kompetencí, ale i velkého rozvoje osobnosti dítěte. Erikson toto období nazývá obdobím autonomie. Vágnerová (2005) tento název upřesňuje a říká, že jde o období autonomizace, protože jde o proces, kdy dochází k osamostatňování, uvolňování vazeb, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (např. vazba na matku), a k období první emancipace. (Vágnerová, 2005) „Batole usiluje o sebeprosazení, o potvrzení svých kompetencí, ale i o zjištění svých limitů.“ (Vágnerová, s. 119, 2005) Šulová (s. 58, 2004) charakterizuje batolecí období jako „období výrazného motorického rozvoje spojovaného se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, doba osvojování si mateřštiny a rozšiřování sociálních vztahů, doba vydělování vlastního Já a sebeuvědomování.“ Sebepojetí dítěte má dva důležité mezníky: schopnost separace od matky a uvědomění si vlastní osobnosti a jejích možností. Zatímco v kojeneckém věku bylo hlavním úkolem dosažení obecné důvěry ve svět, v batolecím věku je hlavním úkolem dosažení důvěry v sama sebe, ve své schopnosti a svou vůli. (Vágnerová, 2005) „Významným motivem, který se ve vztahu dítěte ke světu projevuje, je potřeba jej nějak poznamenat, ovlivnit, vtisknout mu stopy své aktivity. Dítě si potvrzuje hodnotu své osobnosti a nových kompetencí.“ (Vágnerová, s. 163, 2005) Sebeprosazování se podle Vágnerové (2005) děje dvěma hlavními způsoby. Prvním z nich je způsob „já sám“, tedy pokus o vlastní řešení a samostatnost. Druhý způsob je tzv. „já chci“, v němž se odráží vědomí sama sebe jako aktivní a kompetentní bytosti. Tyto dva způsoby jsou projevem negativismu. Dítě chce uskutečnit své vlastní nápady, třeba i v opozici proti přání matky. Vlastní bytost je postupně reprezentována obrazem, představou, ale i slovním znakem. Nejprve dítě chápe, že na fotografii či v zrcadle opravdu vidí samo sebe. Poté, po zkušenosti s vlastním zobrazením, má i představu o tom, jak vypadá, a o sobě samém a nakonec označuje samo sebe slovním znakem, nejprve jménem a pak osobním zájmenem já. (Vágnerová, 2005)

Pohybové aktivity a motorické dovednosti, které se zdokonalují, batoletu pomáhají k poznání nejen sama sebe, ale i okolního světa. Důležitým vývojovým mezníkem je schopnost ovládat vyměšování a udržovat tak čistotu. Tato dovednost má v naší společnosti značnou sociální hodnotu, bohužel je občas nacvičována

předčasně a nevhodnými praktikami. (Vágnerová, 2005) „Rozvoj veškeré pohybové aktivity přispívá ke zpřesňování vlastního tělového schématu, protože dítě svůj pohyb nějak procitňuje a prožívá. Zejména v souvislosti s tím, jak jej začíná dál víc ovládat podle svého přání, se rozvíjí a diferencuje i představa o vlastním těle a jeho možnostech. V batolecím věku nabývá na významu především funkční složka, tj. vědomí vlastních pohybových dovedností.“ (Vágnerová, 2005, s. 120) I toto je důvod a podmínka, která nám určuje dobu, kdy dítě může samo aktivně znaky ke komunikaci realizovat. To, že dítě již není vázané na prostředí, ve kterém se nacházelo a z něhož nemohlo uniknout v kojeneckém období, tedy v období, kdy mu podněty pro stimulaci musel poskytnout někdo jiný, je zlomový bod vývoje. Dítě si nyní může dojít či doplazít se kamkoliv chce a manipulovat s čímkoliv, čeho se zmocní. To batoleti umožňuje vybírat si podněty pro rozvoj samostatně a v době, kdy je k tomu nejlépe disponované (např. když není unavené a ospalé). Expanze do prostředí tedy není pro dítě jen záležitostí rozvoje pohybových schopností, ale rozvíjí se i kognitivní složka. (Vágnerová, 2005) „Dítě touží poznat svět kolem sebe, orientovat se v něm, chápat jeho řád. Zkušenost tohoto druhu uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Jistota spočívá i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla.“ (Vágnerová, 2005, s. 123) Pochopení platnosti určitých pravidel usnadňuje emancipaci dítěte, snazší předpovídání situací a adekvátní reakce od dítěte. Lokomoce má i svůj sociální význam. Je pojímána jako symbol úspěšného vývoje, jako jasný důkaz přechodu na vyšší úroveň a zvyšuje sociální status dítěte. (Vágnerová, 2005) Jemná motorika také vykazuje výrazný pokrok. „Od schopnosti pouštět předměty (asi ve 12 měsících), manipulovat s drobnými předměty (korále, knoflíky, kamínky), stavět (kostky, stavebnice), po navlékání, skládačky typu „puzzle“ i první kresebné projevy, které jsou zprvu spíše otázkou nápodoby či manipulace a experimentace s tužkou (třukání, čárání).“ (Severová, 1982 in Šulová, s. 59, 2004)

Děti v tomto věku také chápou symbol a hrají symbolickou, fiktivní hru. Symbol lze chápat jako označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného, např. představy, obrázku, gesta či slova. Ve hře se například kamínky stávají bonbóny, dítě krmí, myje a uspává svého medvídka. (Vágnerová, 2005) „Batole je schopné zpracovávat a uchovávat představy jako symboly, které mu jsou kdykoliv znovu

dostupné. Tato schopnost je rovněž podmínkou rozvoje řeči, protože dítě si musí zapamatovat různé slovní výrazy a musí se je naučit i správně užívat. To znamená použít v pozdější době v podobné souvislosti. Není náhoda, že v batolecím věku, kdy dítě začíná chápat vztah označování, tj. symbolizace, se rozvíjí řeč. Dítě se učí řeči jako soustavě konvenčních znaků, paralelně s rozvojem individuálně specifických symbolů. Důležitým předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je pochopení trvalosti objektu. Dítě chápe, že se týž objekt může objevovat v různém čase a na různých místech.“ (Vágnerová, 2005, s. 125) Piaget tvrdí (2000), že symbolická hra má funkci asimilace světa k vlastnímu já. „Pro citovou a intelektuální rovnováhu dítěte je tedy nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí.“ (Piaget, Inhelder, 2000, s. 57) Umožňuje dítěti se odreagovat a vyrovnat se s tlakem okolního světa.

„Během druhého a třetího roku života roste schopnost diferencovaně emočně reagovat na různé situace, ale i na prožitky a potřeby jiných lidí. Emoční prožitek upoutává a udržuje pozornost, umožňuje zpracovávat různé situace odlišně a popisuje tendenci na ně specifickým způsobem reagovat.“ (Vágnerová, 2005, s. 142) Emoční projevy jsou pro dítě sociální signály, které usnadňují orientaci v dané situaci a tvoří důležitou část zkušenosti s jinými lidmi, zároveň slouží jako regulační mechanismy, ovlivňují chování i vztah k jiným subjektům. (Vágnerová, 2005) Podle Izardovy teorie jsou typickými emocemi v batolecím věku hněv, soucit, zahanbení a stud. (Izard, 1991 in Vágnerová, 2005) Silný afekt a hněv jsou projevem frustrace, kterou dítě cítí jako osobní újmu. Tyto emoce přispívají k uvědomění sebe samého, své odlišnosti od ostatních a také poznání postojů a názorů ostatních lidí k jeho osobě. Pocity studu se objevují proto, že dítě začíná chápat pravidla a dodržovat společenské normy. Dítě si uvědomuje, co od něho společnost očekává a jaká je skutečnost. V souvislosti s tím se můžeme setkat i s projevy lítosti či smutku. Dalším z emočních projevů typických pro batolecí věk je strach. Ten bývá spojen s typickými vývojovými změnami a je projevem nejistoty. Může se jednat např. o strach z neznámých věcí či opuštění matkou. Tzv. separační úzkost, která signalizuje uvědomění si významu blízký a cizí, se objevuje na počátku prvního roku života a postupně mezi druhým a třetím rokem mizí. Dále se i u batolat můžeme

setkat s projevy žárlivosti na jinou osobu nebo sourozence, které jsou opět typickou reakcí egocentrismu dítěte. Dítě projevuje radost z kontaktu s lidmi a je schopno soucitu nebo spíše spoluprožívání, dokáže rozpoznat emoční ladění rodičů a dekódovat význam situace. Často má tento typ informace větší hodnotu než sdělení verbální. (Vágnerová, 2005)

„Osamostatňování na sociální úrovni a navazování nových vztahů je podmíněno rozvojem různých kompetencí, které dítěti umožňují zvládnout komunikaci, osvojit si základní normy chování a diferencovat různé sociální role, včetně své vlastní.“ (Vágnerová, 2005, s. 145) Socializace batolete probíhá především v rodině, respektive širší rodině, která zahrnuje vzdálenější příbuzné. Rodiče mají na dítě požadavky, jak se má v určité situaci chovat, ale zároveň dítěti tím, že sami přijímají různé sociální role, poskytují možnost sledovat jejich reakce a chování při dané situaci. Rozvíjí se také sociální identita, tj. sociální příslušnost, která je pro dítě velice důležitá. (Vágnerová, 2005) „Pro dítě je důležitá jeho příslušnost k rodině, k rodičům i ostatním lidem, které k ní řadí. V ohraničeném rodinném společenství se učí mnoha sociálním dovednostem, získává zde potřebnou jistotu, a teprve když je dostatečně připraveno, může rozšířit své sociální teritorium.“ (Matějček, 1999 in Vágnerová, s. 146, 2005)

„Batole rozlišuje lidi dle stupně blízkosti (blízké, známé, zcela cizí), dle pohlaví (muže a ženy) a dle věku (dospělé a děti).“ (Vágnerová, s. 146, 2005) V batolecím věku se mění chování k cizím lidem, děti se jich nebojí, a naopak dospělí lidé jim připadají zajímaví a rozlišují u nich například i profesi nebo vlastnictví (teta, co má psa, apod.). Vztah s vrstevníky je nejprve málo diferencovaný a obvykle se nejlépe projeví na hře. Batolata preferují paralelní hru, pravidla hry chápou egocentricky a nedokážou spolupracovat. Ve skupině vrstevníků, ale i v jiné společnosti získává dítě různé sociální role, které vyjadřují jeho hodnocení, ale i očekávání a požadavky ostatních lidí. Vztah s matkou se v tomto období proměňuje. Schopnost separace od matky je předpokladem pro další rozvoj dítěte a jeho sociální i emoční růst. Separace by měla být však pozvolná, nesmí být pojena s diskomfortem a pocitu nejistoty, nicméně tzv. separační úzkost, tedy strach z odloučení od matky je v tomto věku zcela normálním jevem. Otec v rodině

poskytuje dítěti jakési oživení a zdroj zábavy, přináší nové podněty a nápady. Otcové jsou při hře mnohem aktivnější, volí jiné hračky, spíše technického rázu. Také více kladou důraz na dodržování řádu, méně se přizpůsobují možnostem dítěte, více podporují rozvoj samostatnosti a také genderové identity. (Vágnerová, 2005) V tomto období jsou podle Vágnerové (2005) nejdůležitější tři role: role dítěte, role sourozence a genderová role.

Genderovou roli začíná dítě diferencovat mezi druhým a třetím rokem života a genderová identita se projevuje i v oblasti sebehodnocení a přiřítání si jiných vlastností podle pohlaví. Chlapecký stereotyp je postaven na potlačení emočního projevu, převažuje zaměření na výkon a budoucí sebezprosažení. Mezi emoce, které mají být potlačeny, se řadí především strach, naopak zlost a vztek se projevit mohou. Chlapci si cení zejména pohybové aktivity, průbojnosti a agresivity. Projevují větší zájem o takovou hru a hračky, z nichž je možné něco vytvářet. Bývají více zaměřeni na materiální svět. Dívčí stereotyp zahrnuje emoční citlivost, přizpůsobivost a prosociální chování a aktivity. Dívky se nemusí stydět za své emoční projevy, mohou plakat a hledat pomoc či oporu. Cení si hlavně konformnosti, poslušnosti a pečovatelského přístupu. Preferují klidnější hry, zaměřeny na pečování o někoho nebo něco, sociální aktivity, resp. domácí práce. Součástí feminního stereotypu je i důraz na oblékání a zkrášlování. Jsou více zaměřeny na sociální oblast. (Vágnerová, 2005) Toto genderové rozdělení je dáno přístupem rodičů i širšího okolí. Zjednodušeně řečeno, k děvčatům se chováme jinak než ke chlapcům. Toto působení ovlivňuje kognitivní i emotivní složku a posiluje rozvoj určitých způsobů chování i sebehodnocení. Například dívky jsou posuzovány jako křehké, drobné a hezké, zatímco chlapce popisujeme jako velké. Rodiče také mají sklon mazlivými jmény oslovovat spíše holčičky, dávají chlapcům a dívkám rozdílné hračky (chlapcům autíčka, děvčatům panenky). Očekávají také rozdílné chování. Chlapci jsou často označováni jako neposlušní, více samostatní, méně chlapce trestají a jsou u nich více tolerovány projevy vzteku, zatímco u dívek hledají spíše opačné chování a projevy strachu. Přisuzují jim jiné vlastnosti, chlapcům např. sílu, aktivitu a bojovnost, děvčatům jemnost citlivost a přizpůsobivost. (Vágnerová, 2005)

2 Vývoj řeči

Tato část práce vymezuje základní pojmy související s oblastí vývoje řeči člověka, věnuje se popisu řeči z různých pohledů, determinantům vývoje řeči a jejím samotným vývojem, jeho stádií. Vývoj řeči je zde popsán pouze do období kolem třetího roku věku dítěte. Vzhledem k tématu, kterým se tato práce zabývá, by charakterizování dalších vývojových stádií bylo nadbytečné a neúčelné pro popis problematiky podpory rozvoje komunikace s dětmi a blíže zaměřenou metodu znakování se slyšícími dětmi.

Řeč je schopnost a vlastnost člověka, která ho odlišuje od všech ostatních živočišných druhů žijících na naší planetě. Dítě se na svět rodí se schopností řeč přijmout a přivlastnit si ji. Tento proces učení se řeči je spontánní a jeho konečný výsledek je ovlivněn mnoha determinanty, které jsou uvedené v této práci níže.

Řeč definuje Jedlička (2003) jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.

Hartl a Hartlová (2010, s. 510) pojímají řeč jako „...schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní, jako jsou posunky, mimika, gesta.“

Podle Lejsky (2003, s. 78) je řeč „...vlastností, tak i schopností člověka i lidstva.“ Řečí se podle něj odlišuje člověk od všech ostatních druhů této planety. Nabývání vědomostí a učení probíhá, včetně učení řeči, ve dvou stádiích:

1. Období obligatorní – od narození asi do věku 4 – 5 let. Všechny poznatky, které jsou přijaty v tomto období, jsou to mozku tzv. „vtisknuty“. Jejich otisk v mozku je trvalý, např. mateřská řeč. Vždy je k dispozici a není třeba si ji opakovat, nezapomíná se;
2. Období fakultativní – po věku 4 – 5 let do konce života. Nejnázornější je příklad učení se cizím jazykům. Musíme si slovíčka mnohokrát opakovat, zapomínáme je, děláme chyby, učení vyžaduje spoustu času a energie.

(Lejska, 2003, s. 78)

Jazyk popisuje Nolen-Hoeksema, Walterová a Mareš (2012) jako prostředek, s jehož pomocí sdělujeme své myšlenky. Podle nich má svůj jazyk každá lidská společnost a každá lidská bytost s normální inteligencí si osvojí svůj mateřský jazyk. Dále ho dělí na dvě úrovně: produkci jazyka a porozumění jazyku.

„Jazyk je systém vyjadřovacích a dorozumívacích prostředků znakové povahy užívaný k ústnímu a písemnému sdělování. Jde o sociálně strukturovaný systém zvukových vzorců se standardizovaným významem.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 234)

2.1 Determinanty vývoje řeči

Jedlička (2003, s. 94) uvádí nezbytné podmínky vedoucí ke správnému vývoji řeči, kterými jsou:

1. nepoškozená centrální nervová soustava;
2. normální intelekt;
3. normální sluch;
4. vrozená míra nadání pro jazyk;
5. adekvátní sociální prostředí.

Lechta (2002) se ve své publikaci zmiňuje o pěti aspektech, které ovlivňují vývoj řeči dítěte. Jde o: myšlení, motoriku, zrak, sluch a sociální prostředí.

Nepoškozená centrální nervová soustava

K prvnímu bodu Jedličkových podmínek, nepoškozené centrální nervové soustavě, se dále vyjadřuje Lejska (2003, s. 80): „Mozek je bezpochyby nejdůležitějším podkladem pro řečové schopnosti. Bez mozku by člověk nemluvil.“ Doposud však nejsou známy detailní činnosti mozku při tvorbě řeči. Existují dvě teorie vysvětlení:

1. Teorie lokalizacionistická – tato teorie určuje na struktuře mozku centra, jejichž poškozením se vysvětlují určité typy poruch řeči. Jde o centrum motorické neboli Brocovo, centrum senzorické neboli Wernickeho a centrum sluchové – Henschenovo;
2. Teorie antilokalizacionistická – tato teorie říká, že hlavní postatou řeči je nesmírné množství spojů v celé mozkové kůře, a je tedy dopředu neodhadnutelné, jakým způsobem se projeví určité poškození části mozku.
(Lejska, 2003)

V problematice vývoje řeči a myšlení podle Lechty (2002) přistupoval nejmýšlivěji Vigotskij, který tvrdil, že ve vývoji myšlení a řeči existují odlišné kořeny obou procesů a že existuje předintelektuální stádium ve vývoji řeči a předřečové stádium ve vývoji myšlení. Do určitého věku probíhá jejich vývoj v odlišných liniích nezávisle na sobě. V období kolem dvou let věku dítěte se obě linie protnou, myšlení se stává verbálním a řeč intelektuální.

Motorika

Jestliže budeme proces mluvení chápat jako mechanický akt, dojedeme k zjištění, že jde o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Z velkého komplexu jemné a hrubé motoriky se tak musíme zaměřit zejména na motoriku mluvních orgánů anebo motoriku, která nepřímo souvisí s rozvojem řeči (např. chůze). Základy motoriky mluvních orgánů jsou pozorovány již v prenatálním období. U dětí v tomto období bylo pozorováno špulení rtů, expirační pohyby, polykací pohyby, škytání nebo cucání palce. (Lechta, 2002) Také vývoj motoriky, která zdánlivě nesouvisí s rozvojem řeči, sehrává důležitou roli. Například sezení, kdy dítě neleží, ale má trup a hlavu vertikálně, je významné. „Řečový aparát se dostává do typicky ‚lidské‘ pozice. Tato pozice umožňuje s řečovým aparátem obratněji a lehčeji manipulovat; např. jazyk už neklesá vlastní vahou dozadu a dítě s ním dokáže lehčeji realizovat stále diferencovanější pohyby, potřebné nejen při polykání pevné potravy, ale i při artikulaci.“ (Lechta, 2002, s. 20) Chůze je pohybem,

který zvyšuje akční rádius dítěte. Díky chůzi dítě samo poznává čím dál více předmětů ve svém okolí, rozšiřuje si tak slovní zásobu a rozvíjí obsahovou stránku řeči. Třetím mezníkem, který propojuje motoriku a řeč, je rozvoj motoriky ruky. „Bot uvádí výsledky výzkumu, které dokazují, že úroveň rozvoje řeči obvykle koreluje se stupněm rozvoje jemné motoriky rukou. Když je tedy vývoj jemné motoriky přiměřený věku, obvykle i vývoj řeči probíhá v rámci normy.“ (Bot, 1983 in Lechta, 2002, s. 21) Damborská (1982) tvrdí, že mluvidla dítěte splňují všechny předpoklady pro správnou artikulovanou řeč teprve ve druhém až třetím roce. Proces artikulace hlásek je velice obtížnou souhrou celého artikulačního orgánu a vyžaduje jeho maximální obratnost. Tato souhra proto žádá dostatečnou míru učení a procvičování.

Zrak

I když je sluch tím orgánem, který je primární pro správný vývoj řeči, nelze podceňovat ani důležitost zraku. Zrakem člověk vnímá a získává asi 70 – 80 % informací z okolí. První náznaky komunikace novorozence s okolím jsou založeny právě na zrakovém kontaktu. Okolo druhého měsíce dítě reaguje na lidský úsměv jeho opětváním. Význam zraku lze spatřit ve dvou dimenzích. První z nich je, že zrakové podněty jako takové provokují dítě k vokalizaci a dalším řečovým projevům. Druhá zdůrazňuje zrak jako smysl, který přispívá k osvojení si artikulace a neverbální komunikace pomocí odezírání pohybů mluvidel a celkové mimiky dospělých. Tento jev se nazývá terciální artikulační okruh, v jehož rámci dítě nejprve „odposlouchává“ slyšené zvuky a následně napodobuje viděné pohyby artikulačních orgánů. Se zrakovým vnímáním jsou také spojena první slova a i to, že mezi první skupinu hlásek, které zvládnou děti vyslovit, jsou obouretné hlásky. Tyto hlásky jsou nejen jednoduché svou realizací, ale dítě je může nejsnáze odezírat z matčinych úst. (Lechta, 2002)

Sluch

Sluch je smysl, který je velice úzce svázán se správným vývojem řeči, a jedině při jeho funkci lze spontánním způsobem rozvinout mluvená řeč. Příhoda (1963) tvrdí, že lidé reagují na zvukové podněty již v prenatální fázi svého života, a to většinou trhnutím. Langmeier a Krejčířová (1998) při pozdějších výzkumech zjistili, že dítě reaguje na zvuky už v 6. měsíci nitroděložního života, brzy poté začíná rozlišovat zvuky lidské řeči a jiné zvuky a ke konci těhotenství je velká pravděpodobnost, že odlišuje hlas s matky s jeho různými emocionálními odstíny.

V počátku novorozeneckého stádia dítě reaguje pouze na silné zvukové podněty, protože v jeho sluchových kanálech se ještě nachází plodová voda. Později už reaguje i na středně silné a slabé zvukové podněty, je to zhruba dva až tři dny po porodu. Výzkumy potvrdily, že kojenci jsou velmi citliví na frekvence, v kterých se pohybuje lidský hlas, a preferují především ten vysoký ženský, tedy matčin. Na ten reaguje sacími pohyby. „Okolo 3. – 4. měsíce očima hledá zdroj zvuku. Otáčí se např. za rodiči, když rozmlouvají; jestliže ho oslovíme, usmívá se a živě se pohybuje; má očividně rádo hudbu a zpěv. Dítě nejprve otáčí oči, potom zvedá hlavu a hledá zdroj signálu.“ (Lechta, 2002, s. 26)

Zlom přichází přibližně v 6. – 8. měsíci, kdy dochází k osvojování důležité činnosti – aktivního a záměrného poslouchání a napodobujícího žvatlání. „Vlivem vědomé sluchové kontroly při napodobování zvuků ze svého jazykového prostředí z rozmanitého spektra nejrůznějších zvuků, které zatím dítě produkovalo, začínají vyčleňovat hlásky mateřského jazyka a dítě postupně přestává produkovat zvuky, jež ve svém jazykovém prostředí neslyší.“ (Lechta, 2002, s. 26) V tomto věku se také začíná rozvíjet fonematická diferenciacce, která však zcela dozrává až kolem 6 – 8 let. (Lechta, 2002)

Sociální prostředí

Na rozvoj řeči působí jak endogenní, tak i exogenní vlivy, mezi které řadíme i sociokulturní prostředí. Tento názor potvrzuje i Fischer (1975 in Lechta, 2002), který upřednostňuje endogenní příčiny, ale uznává podíl sociálního prostředí, ve

kterém dítě vyrůstá, jako jeden z faktorů, podle něhož se odvíjí kvalita a rychlost vývoje řeči dítěte. Sociální interakce, zejména mezi matkou a dítětem, začíná již v prenatálním a raně postnatálním období. V prenatálním období na sebe matka a plod reagují zejména na úrovni emocionální. Langmeier a Krejčířová (1998) hovoří o jakémisi „naladění“ nebo „naprogramování“ dítěte na sociální komunikaci, kdy na svět nepřichází jako „sociálně slepé“, ale na své okolí reaguje naprosto přirozeně a instinktivně. Stejně tak „naladění“ jsou i rodiče dítěte, kteří nevědomky a zcela intuitivně používají při komunikaci s dítětem tzv. „řeč kojných“ (také „babytalk“ nebo „parentese“). Nepříznivý vliv na výchovu má extrémní výchovné zanedbávání, ale také výchovné postupy jako je např. rozmazlující, perfekcionistická, protekční, úzkostná nebo odmítavá výchova. Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ovlivňuje neverbální složku řeči, zejména gesta, mimiku a emocionální reakce, i jeho verbální projevy. Závislost sociálních podmínek na vývoji řeči potvrdil ve svém výzkumu i Koch (1976, in Lechta, 2002), který objasňoval nejen tuto závislost, ale i to, že je třeba systematického rozvíjení a podpory řečového projevu dětí. Čím lepší základ rodiče utvoří, tím bude vývoj řeči hladší a snazší.

Pokud jde o kvalitu tzv. řečového prostředí, do kterého se počítá jak rodina, tak například i školka, škola, zájmový kroužek apod., mělo by se v něm mluvit spisovným jazykem, jeho členové by neměli trpět poruchou komunikačních schopností, a měli by tak dítěti poskytnout správný mluvní vzor. Z hlediska kvantity je nejvhodnější „zlatá střední cesta“, tedy stav, kdy má dítě dostatečný počet verbálních podnětů, ne však jejich nadbytek, který by mohl způsobit dítěti problémy s verbálním projevem a jeho neurózy. (Lechta, 2002)

2.2 Stádia vývoje řeči

Lechta (2000) rozlišuje tyto období, ve kterých popisuje úroveň vývoje řeči dětí:

1. období pragmatizace (do 1. roku života);
2. období sémantizace (1. – 2. rok života);
3. období lexemizace (2. – 3. rok života);
4. období gramatizace (3. – 4. rok života);

5. období intelektualizace (po 5. roce života).

Jak sám autor tohoto schématu tvrdí, jednotlivé znaky, které jsou zapsány v určitém období, jsou zde pouze orientačně. Jen u 50 % dětí se tento znak opravdu objeví v tomto tabulkovém věku. U ostatních se objeví už dříve nebo naopak v pozdějším období. (Lechta, 2002)

Většina autorů však vývoj dětské řeči dělí na stádium předverbální, předřečové či přípravné a na stádium verbální, tedy stádium vývoje vlastní řeči. Přejít mezi těmito obdobími je u každého jedince individuální, odborníci se však shodují, že při intaktním vývoji jde o období kolem prvního roku života dítěte. Tato práce využívá právě tohoto rozdělení a charakterizuje vývoj ve dvou úrovních: předverbální a verbální.

2.2.1 PŘEDVERBÁLNÍ ÚROVEŇ

Předverbálním obdobím Lechta (2002, s. 36) označuje „úroveň řečového vývoje zhruba do dovršení prvního roku života dítěte po vyslovení prvního slova.“ Do předverbální, také neverbální, úrovně vývoje řeči Lechta (2000) řadí zejména tyto projevy: proximitu (fyzické přibližování nebo oddalování těla), haptiku (komunikaci tělesným kontaktem), posturiku (postoje a polohy těla), kineziku (mimovolní pohyby), gestiku (kulturně stanovené polohy a pohyby těla), mimiku (vyjadřování citů a emocí výrazy obličeje), pohledy očí a paralingvu (akustické projevy – hlasitost, tónová výška, barva, pomlky, pauzy, rychlost a spád a intonace).

Již bylo zmíněno, že v prvních měsících se dítě orientuje a řídí instinktivně a jeho projevy jsou na bázi reflexů. Prvními dvěma projevy, kterými malý kojeneček komunikuje s okolím, jsou úsměv a křik.

Monotónním křikem ohlašuje dítě svůj příchod na svět, ovšem během prvních týdnů života křik neznamena, že by dítěti něco scházelo, je to opět reflexní činnost, která směřuje k budoucímu používání hlasu. Kdykoliv se ozve dětský křik, dospělí neváhají a jdou pátrat po příčině křiku, houpat a konejšit dítě. (Kutálková, 2010) Křikem tedy dítě vyjadřuje své potřeby a touhy. Tento projev se objevuje okolo

6. týdne, kdy se mění síla a rozsah křiku; postupně jim dítě dokáže vyjadřovat náladu. Jde o tzv. emocionalizaci křiku a později, za účelem přivolání dospělých, o komunikační křik. (Lechta, 2002) Tento proces proměny křiku potvrzuje i Klenková (2000) a tvrdí: „Zpočátku vyjadřuje nespokojenost, nelibé pocity tvrdým hlasovým začátkem, v dalším vývoji (mezi druhým a třetím měsícem) dítě křikem vyjadřuje i pocity libé, objevuje se již měkký hlasový začátek“. (Klenková, 2000, s. 39)

Dětský úsměv zkoumal Colwyn Trewarthen z Edinburské univerzity ve Skotsku a zjistil dále uvedené údaje. Letmé pousmání a nepatrně zdvižené koutky úst se objevují u dětí již několik hodin po narození. „Kojenec může svou matku obdarovat opravdovým úsměvem již tři dny po narození, většina dětí se však začíná usmívat ve třech až čtyřech týdnech. Dítě se směje nahlas v 7. – 8. měsíci. První skutečný ‚společenský‘ úsměv je též známkou prvního důležitého stupně emočního vývoje.“ (Kiester, Kiesterová, 2011, s. 21) Podle manželů Kiesterových je úsměv počátkem komunikace, kdy dítě vyjadřuje, že své blízké důvěrně zná a identifikuje se s lidskou rasou.

Na počátku vývoje je u dětí přítomna reflexní tvorba zvuků, kdy dítě produkuje hlásky *k, l, g, h* a některé samohlásky. (Holmanová, 2003) Podle Jedličky (2003) se při hře s mluvidly jako první objevují ty hlásky, které vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem, tzn. tytéž skupiny svalů, které používají děti při sání. „Okolo druhého měsíce se k repertoáru dítěte přidává i broukání, tedy vydávání melodických samohláskových zvuků, které připomínají švitoření ptáků (např. aaaa, eeee).“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 43) Nejprve dítě začne vydávat zvuky, které připomínají souhlásky *k, g, b, p, m* a jiné a tvoří krátké zvuky jako „ba“, „du“ nebo „gi“. Poté začíná říkat řetězce zvuků, „mamamama“ nebo „tatatata“. Právě hlásky *m, n, t, b, p* a *z* jsou první hlásky, které dítě začne užívat při žvatlání. „Žvatlání se od předchozího broukání odlišuje zejména tím, že má charakter signálu. Jde o jakousi experimentaci s mluvidly jako při přijímání potravy a tyto pohyby doprovází hlasem. Postupně odpovídá žvatláním na oslovení; občas se začíná snažit žvatláním vyprovokovat své okolí ke komunikaci.“ (Lechta, 2002, s. 41) Později už používá všechny samohlásky i souhlásky a hraje si s nimi při vokální hře.

(Holmanová, 2003) Dospělí tyto zvuky občas mylně považují za první slova, kterými ovšem nejsou. Jsou to projevy experimentů dítěte, které si rádo hraje s mluvidly a napodobuje zvuky, které slyší ve svém okolí. V období kolem 4. – 6. měsíce dítě začíná postupně rozlišovat zabarvení hlasu. Při vlídném oslovení a mluvení na něj ho lze uklidnit, naopak při hněvivém tónu se lekne. V rámci broukání a žvatlání produkuje velké množství tzv. prefonémů, ale bez vědomé kontroly. „Vzniklé zvuky jsou proto velmi variabilní, nefixují se.“ (Lechta, 2002, s. 41) Kolem 7. měsíce se děti zapojují do jednoduchých her jako „paci, paci, pacičky“ nebo „vařila myšička kašičku“ a v jejich kontextu se objevuje i první porozumění. V tomto věku začíná komunikaci iniciovat samo. Komunikace probíhá směrem k hračkám nebo lidem, zejména z jeho blízkého okolí. (Lechta, 2002) Období rozumění podle něj začíná mezi 8. a 9. měsícem a týká se nejprve suprasegmentální složky řeči. „Dítě obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku, zabarvení v hlase mluvícího a tyto sdělovací prvky přecházejí i do jeho projevu. Období rozumění jednotlivým segmentům řeči je závislé nejspíše na mluveném jazyce. V češtině se jedná o začátek prvního roku života.“ (Jedlička, 2003, s. 90) Dítě v tomto věku někdy ještě nechápe obsah slov, která slyší, ale slyšené zvuky asociuje a dává do souvislostí s často se opakujícími konkrétními situacemi. Proto se jeho rozumění projevuje motorickou činností, např.: „Udělej paci, paci,“ nebo „Jak jsi veliký?“ (Klenková, 2000) „Někdy vede se svými rodiči dlouhý ‚rozhovor‘: vydá zvuk, počká na odezvu a potom znovu odpovídá.“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 44) Počátek napodobování dospělých a jejich mluvního vzoru se někdy přiřazuje již k období 9. měsíců, v tomto věku jde ale spíše jen o napodobování zvuků. V 8. až 9. měsíci se dítě otočí na zavolání svého jména. „Postupně umí ukázat, kde jsou předměty anebo osoby z nejbližšího okolí, které pojmenujeme; dokáže takto identifikovat asi 5 předmětů, respektive osob.“ (Lechta, 2002, s. 43) Ve spojení s obsahovým významem se první slova objevují kolem 12. měsíce. (Jedlička, 2003) Podle Holmanové (2003) se první slova mohou objevit dokonce už v 10. měsíci. Jako nejzazší dobu pro vyslovení prvních slov uvádí 18. měsíců.

Patricia Kuhlová z Washingtonské univerzity se zabývala akcentem, který se vytváří v již velmi raném věku. Ze svého experimentu s americkými a japonskými dětmi zjistila, že přízvuk se tvoří již okolo 6. měsíce života dítěte. V tomto věku sice

děti nemluví, ale jsou dobrými posluchači. „Vnímají a pro pozdější použití uchovávají jazykové nuance – správnou či chybnou výslovnost, která se k nim do postýlky dostane. A až začnou vyslovovat první slůvka, zazní s rytmem a intonací, které zaslechly v maminčině nebo tatínkově mluvě. Přízvuk se tvoří v jakémkoliv jazyce a přetrvává neochvějně po celý život.“ (Kiester, Kiesterová, 2011, s. 14)

Ke konci prvního roku by dítě mělo aktivně hledat zdroj zvuku, být zvědavé a mít o řečový projev jiného člověka nebo sebe samého zájem. Reakcí na řeč by měl být úsměv. Dítě ke konci prvního roku reaguje na své jméno, poznává ostatní osoby a hledá pohledem členy rodiny, když se vysloví jejich jména. Také se snaží o pojmenování, spatří-li známou osobu nebo předmět, který chce. Později dokáže pojmenovávat nebo hledat předmět, který nevidí, a často se tento předmět nebo osoba stávají těmi prvními slovy, které dítě říká. Dítě ve věku jednoho roku rozumí slovu ne, velmi hlasitě se projevuje při odejmutí oblíbeného předmětu. V tomto věku je fixováno na rodiče a při jejich odchodu často pláče. Pozornost dítě upoutává křikem, který je přerušovaný. V pauzách dítě poslouchá, zda pozornost ostatních získalo a při neúspěchu opět spustí křik. Svoje potřeby a přání vyjadřuje zejména výraznou gestikulací a vokalizací. Své chování mění podle emočního ladění a reakcí jiných osob a velice rádo se předvádí. Proto donekonečna opakuje činnost, která v jeho okolí vzbudila smích. (Holmanová, 2003) Má rádo hubu a zpěv. Vyslechne si už větší počet pokynů, na výzvu dělá „ťapy – ťapy“, „pá – pá“, ukáže, jak je veliké apod. Ukazuje některé části těla a začíná aktivně používat řeč, zejména jednoslovné věty. (Lechta, 2002)

2.2.2 VERBÁLNÍ ÚROVEŇ

Tato úroveň, také označována jako „vlastní vývoj řeči“ nebo „vývoj řeči v pravém slova smyslu“, se objevuje u dětí po završení prvního roku života. „Klíčovými aktivitami zde jsou osvojování rozličných rovin mateřského jazyka: foneticko-fonologické, lexikální, gramatické, sémantické a pragmatické. (Lechta, 2002)

Na počátku této úrovně je první slovo dítěte, nejčastěji podstatné jméno. Neverbální komunikace, zejména gestikulace, je stále velice důležitá; dítě od ní

upouští postupně a kvůli tomu, že dokáže danou situaci, pojem či jev pojmenovat slovem. „Aktivně používaná slova mají obvykle ještě charakter jednoslovných vět bez gramatické stavby.“ (Lechta, 2002, s. 45) Kutálková (2010, s. 11) o prvních slovech tvrdí: „Nejčastěji jsou to citoslovce a slova zvukomalebná – *bum, ham, tůtů, pá, haf*. Méně často se jako první objeví slovo dvouslabičné.“ Tato jednoslovná označení prozatím zastupují celou větu. Na rodičích je, aby příslušným doprovodem melodie a gesta dětský výraz doplnili (např. haf! – ano, tam štěká pes). (Kutálková, 2010) V 1,5 letech zná dítě asi 70 – 80 slov. (Lechta, 2002)

Ve věku 1,5 – 2 roky dítě objevuje mluvení jako činnost a pro rodiče i dítě začíná první věk otázek, kdy se dítě neustále dotazuje co, nebo kdo se v jeho okolí nachází a zajímá se, jak co funguje. Přestává používat svá „dětská pojmenování“, kterým rozuměli většinou jen jeho nejbližší, a začíná tvořit dvouslovné věty spojováním jednoslovných, prozatím bez správné gramatické struktury. (Lechta, 2002) Napodobuje intonaci vět, všetečné otázky proto klade prostřednictvím stoupavé intonace. Často opakuje oblíbená slova, vynechává koncové a některé počáteční souhlásky, vlastní vokalizaci provází gesty. Řečový projev bývá, až na několik slov, málo srozumitelný. Srozumitelnost se zlepšuje až ke konci druhého roku či později. Opakuje slova a odpovídá na otázku: „Co je to?“ Jeho aktivní slovní zásoba čítá 3 – 20 slov. (Holmanová, 2003)

V období mezi 2 – 2,5 lety dochází k tzv. gramatizaci řeči. Dítě začíná časovat, skloňovat a používat různé slovní druhy. Věty jsou již dvouslovné i víceslovné a přestávají být dysgramatické. (Lechta, 2002) Dítě říká vlastní jméno, pojmenuje známé předměty a zvířata, u kterých umí napodobit jejich zvuky. Začíná rozumět pojmům *nahoře, dole, vpředu, vzadu, v a na*. Rádo opakovaně poslouchá krátké příběhy a pohádky. Asi 30 % výroků jsou slovesa. V tomto věku má dítě ve své aktivní slovní zásobě asi 50 srozumitelných slov a v té pasivní přes 300 slov. (Holmanová, 2003)

Mezi 2,5 – 3 lety se stává řeč stále více suverénní. Odpovídá na otázky *co* dítě nebo někdo jiný *dělá, kde, proč* a *kdy* to dělá. O své osobě stále hovoří ve třetí osobě a při nepovedeném pokusu o vyjádření se je značně frustrované. Osvojuje si pojmy *den, noc* a *jeden* a *všechno*. (Lechta, 2002) Ve věku dvou až tří let je řeč dítěte ze

70 % srozumitelná. Pasivně používá 500 slov a aktivně asi 200 srozumitelných slov. (Holmanová, 2003)

Ve třech letech dítě dokáže říci nejen své jméno, ale i jména druhých osob a kamarádů. V tomto období je zvýšené nebezpečí vzniku koktavosti, dítě totiž prochází různými fyziologickými těžkostmi v řeči (zadržávání, vícenásobné opakování apod.) Toto období lze také označit za druhé období pokládání otázek, kdy se dítě ptá na vše, co se v jeho okolí děje nebo nachází. (Lechta, 2002) Rozumí pojům *velký* a *malý* a používá i několik jiných dalších protikladů. Z hlediska gramatizace je řeč opět na vyšší úrovni. Dítě používá přítomný i minulý čas, množné číslo, zájmena (*já, můj, ty, on, ona, ono*) a příslovce (*tady, tam, ...*). Rozumí asi 900 slovům a aktivně užívá kolem 500 srozumitelných slov. (Holmanová, 2003)

Vágnerová (2005) ve své publikaci dělí vývoj řeči batolete na tři složky: sémantickou, gramatickou a fonologickou.

Slova slouží k označení objektů nebo dění v okolí dítěte. Při zaměření na vývoj sémantické složky řeči dětí bylo zjištěno, že většina dětí nejdříve používá podstatná jména jako svoje první slova. Děje se tak proto, že děti nejspíše pochopí slovo jako pojmenování nějakého objektu. V tomto období děti chápou jméno jako neoddělitelnou část určité věci, jako její vlastnost. Po podstatných jménech přichází na řadu přídavná jména, která dělají dětem problém kvůli své relativní povaze. (Vágnerová, 2005) „Děti je chápou jako absolutní charakteristiku, jako trvalou vlastnost nějaké věci a je pro ně těžko pochopitelné, že malý dům je mnohem větší než velké auto.“ (Vágnerová, 2005, s. 136) Po přídavných jménech, avšak přibližně ve stejné době, začínají děti užívat i slovesa pro vyjádření dění v okolním světě a jako poslední přidávají příslovečná určení jako: *na stole, v krabici, hodně mléka, méně kaše* apod. (Vágnerová, 2005)

Gramatizace řeči je proces, pro který jsou děti citlivé hlavně v období prvních čtyř let. Motivuje je k tomu zejména možnost vlastního verbálního vyjádření a jeho větší variabilita. Na počátku procesu děti tvoří tzv. holofráze (např. *ham*), tedy jednoslovní výraz s širokým použitím, přesnější výraz mohou dospělí vydedukovat z kontextu, ve kterém ho dítě řekne. Tyto holofráze postupně dítě kumuluje do

vyjádření volně řazených za sebou jako např. *ham, bác*. Zhruba v polovině batolecího věku se dítě učí používat i dvouslovné věty a následně tzv. telegrafické věty, tedy zjednodušená, úsporná vyjádření. Charakteristické pro ně jsou vynechaná slova, která nejsou nezbytná. Jsou to spojky nebo části slov (př. koncovky). Teprve v polovině třetího roku batolata začínají užívat úplné věty, skloňují, časují apod., nemají však zcela vyvinutý jazykový cit, a proto jsou jejich vyjádření občas agramatická. Jako období prvních souvětí lze označit věk tří let. (Vágnerová, 2005) „Tříleté děti začínají používat souvětí vyjadřující aditivní vztah, časovou následnost a současnost, podmínku i příčinnou souvislost, i když ještě občas nepřesně. Umí používat spojky, které příslušný vztah vyjadřují.“ (Vágnerová, 2005, s. 139)

Zvukovou stránku řeči shrnuje její fonologický vývoj, který závisí na sluchové percepci dítěte a na koordinaci jeho mluvidel. Protože koordinace mluvidel batolat je nezralá a není zdaleka rozvinuta, řeč batolat je někdy nesrozumitelná. Výslovnost jednotlivých hlásek vyžaduje velkou koncentraci a přesnou koordinaci jednotlivých částí artikulačního orgánu, kterou děti v tomto věku ještě neovládají. Některé hlásky jsou artikulačně snazší, některé složitější, např. sykavky nebo hláska *r*. Děti rozlišují jejich vadnou artikulaci od té správné, kterou používají dospělí, a těmto hláskám se vyhýbají. Mají pak tendenci vybírat slova pro ně snazší. (Vágnerová, 2005)

3 ZPŮSOBY ROZVOJE KOMUNIKACE S DĚTMI

Rozvoj komunikace je u dětí nejdynamičtější a nejdramatičtější v období od narození po zhruba 3. rok života. I když je tento proces rozvoje řeči i celé osobnosti dětí spontánním dějem, dospělí mohou dětem napomoci k jeho hladšímu průběhu. Tato kapitola se proto zabývá hrami, pravidly, strategiemi a metodami, které dospělí mohou využívat při komunikaci s dítětem, rozvíjet ji, a být mu tak efektivním komunikačním partnerem. Mnoho z těchto metod a strategií provádějí rodiče intuitivně. Tato kapitola se věnuje z větší části neverbální komunikaci dětí a teoretickému obeznámení s metodou znakování se slyšícími dětmi, která je v posledních letech velice moderní a která se týká i praktické části této bakalářské práce.

Komunikaci definuje Průcha (2009, s. 130) jako „sdělování informací, myšlenek a pocitů.“ Důležitou roli hraje sociální komunikace, která může probíhat skrze mluvené slovo, písmo, tedy tištěné slovo, pomocí obrazového materiálu a gest. Většinou mívá podobu přímého mezilidského styku, ale může probíhat i zprostředkovaně, např. přes technické zařízení, jako je telefon či počítač. (Průcha, 2009)

„Slovo komunikace je odvozeno od latinského výrazu *communico*, který znamená sdílet. Kdykoliv tedy s někým sdílíme své myšlenky nebo pocity, komunikujeme.“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 13)

Rodiče svým dětem předávají tzv. komunikační kompetence. Dle Průchy (2009, s. 130) jsou komunikační kompetence „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečovou etiketu).“

To, jak se bude řeč a komunikace určitého člověka rozvíjet, závisí na vrozených předpokladech, ale i získaných zkušenostech. V dnešní době se předpokládá, že komunikace člověka je zčásti vrozená. To znamená, že člověk se rodí s určitými předpoklady pro osvojení řeči. Mezi vrozené základy komunikace patří zejména komunikace neverbální. Odborníci se shodují na třech důvodech, které

mají dokázat, že neverbální komunikace je v člověku „zakódována“ již při narození. První z nich tvrdí, že jestliže se určitá dovednost, kterou provádí člověk, vyskytuje i u nižších živočichů, má daná dovednost kořeny v evoluční minulosti. Za druhé tvrzení, které podporuje tuto teorii, lze považovat fakt, že neverbální komunikace je používána na celém světě, nehledě na kulturu. Posledním důkazem je, že děti si neverbální komunikaci osvojují již ve velmi raném věku, tedy dříve než se ji mohly naučit. To vše odborníky vede k tomu, že děti se rodí s dovedností neverbálně komunikovat nebo k této činnosti mají vrozené předpoklady. Na druhou stranu, i když se děti rodí s touto genetickou výbavou, velkou roli hraje prostředí, v němž vyrůstají, a zkušenosti, které během života nasbírají. Jsou to kvalitní mezilidské interakce a výchova rodičů, které umožňují dětem používat a rozvíjet své komunikační dovednosti. Okolí dětí by tedy mělo být podnětné, pozorné a všímavé vůči jakémukoliv projevu komunikace ze strany dítěte, mělo by na něj také adekvátně reagovat a být mu oporou. (Doherty-Sheddon, 2005)

3.1 Komunikační strategie

Komunikační proces vždy zahrnuje dvě strany – mluvícího a naslouchajícího. Aby byla komunikace plnohodnotná, je zapotřebí, aby si obě strany rozuměly. Proto je při komunikaci s dítětem, jehož komunikaci učíme a nemá s ní žádné dobré zkušenosti, navodit co nejlepší komunikační prostředí a zvolit nejvhodnější strategii, jak s ním rozhovor začít a udržet. Následující kapitola se zmiňuje o několika základních pravidlech a strategiích, které v rozvoji napomáhají a které mohou využívat zejména rodiče směrem dítěti.

3.1.1 Gesta

Základním pomocníkem, při komunikaci s malými dětmi, jsou pro dospělé gesta. Gestům se přikládá menší význam než slovům, přitom jsou to právě ony, které zpočátku řečového vývoje děti využívají a vnímají nejvíce. Jsou přirozenou součástí lidské komunikace a umožňují dětem komunikaci s okolím dříve, než jsou připraveny používat slova. Proto je podpora používání gest zároveň podporou vývoje

řeči dítěte. Dítě se zprvu pomocí gest a pohybů těla beze slov učí, jak komunikace probíhá, učí se být v roli naslouchajícího a mluvčího. Toto pravidlo, kdy mlčet a kdy je prostor pro jeho akci, se může dítě naučit na různých hrách jako střídavé stavění věže z kostek, bouchání do bubínku, nakládání kostek na nákladní auto, ukazování na obrázky a podobně. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

3.1.2 Pohled

Jedním ze základních pravidel při komunikaci s dítětem je pohled z očí do očí. Vytvoření a udržení dobrého očního kontaktu je důležitou sociální dovedností a malé děti s ním mohou mít problém. Jsou schopné jen letmého pohledu anebo jen velice krátkého očního kontaktu. Proto by rodiče nebo jiní dospělí, kteří chtějí, aby se jim dítě dívalo do tváře, měli udělat obličej pro dítě něčím přitažlivý a zajímavý. (Lynch, Kidd, 2002) „Všechny pocity jako štěstí, smutek, hněv či únavu lze přehánět. Když se na vás dítě dívá, využijte příležitosti a zatvářte se legračně nebo mu ukažte něco zajímavého.“ (Lynch, Kidd, 2002, s. 16) Toto pravidlo také dává důraz na snížení se na úroveň dítěte a vnímat tak vše z jeho perspektivy. „Dítě bude vědět, na co se právě díváte. Bude lépe vidět, jak pohybujete rty při vytváření zvuků řeči a slov.“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 16) Zároveň je tato strategie výhodná i pro rodiče, jelikož může dítě vnímat víc zblízka, vnímat jeho pohled, cítit jeho zrychlený dech, když je šťastné a celkovou mimiku a gestiku dítěte, která vypovídá o jeho emočním prožívání.

3.1.3 Chování podněcující komunikaci

Další strategie spočívá v čekání rodiče na odpověď dítěte. Pro rodiče je čekání složitý úkol vyžadující dávku trpělivosti, jelikož intuitivně otázku po chvíli opakují, ptají se jinou formulací apod. Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) tvrdí, že právě čekáním na odpověď, ať už ve formě změny mimiky, pohledu, pohybu celého těla nebo jen části, umožníme dítěti vyjádřit své myšlenky a potřeby jeho vlastním způsobem. Čas pro vyjádření dítěte by měl podle nich trvat asi deset sekund.

Významným chováním, které ovlivňuje komunikaci dítěte s rodiči, je také sledování zájmu dítěte. Tuto strategii lze popsat jako sledování dítěte, na co se dívá, jak se tváří a co asi cítí a také zapojování se do jeho iniciovaného rozhovoru. Tato strategie říká, že kdykoliv si rodič nebo někdo jiný blízký na dítěti všimne, že ho něco zaujalo, měl by o tom ihned začít mluvit. „Je to nejvhodnější chvíle ke slově vyjadřujícím právě probíhající situaci, protože dítě může slova přiřadit ke svým myšlenkám.“ (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 19) Toto dospělým umožní naladit se na stejnou vlnu jako dítě a lépe porozumí tomu, co ho zajímá a o čem by s námi chtělo komunikovat.

Pokud budou rodiče k dítěti mluvit o něčem, co ho zajímá, mají i velkou pravděpodobnost, že se na ně dítě bude soustředit a dávat pozor. Dostatečný rozsah pozornosti pak pomůže dětem snadněji řeči porozumět. Při tréninku pozornosti, která se u takto malých dětí nacvičuje hrou, je užitečné, aby rodiče odstranili všechny rušivé vlivy, vybrali jen ty hračky, které si dítě nejvíce oblíbilo, a do hry vnést trochu vzrušení a překvapení, kterými jeho pozornost upoutají. (Lynch, Kidd, 2002)

3.1.4 Správný vzor

I když se dítě naučí toto pravidlo a má chuť říct dospělým své sdělení, je někdy těžké mu porozumět. V této situaci je důležité dát najevo, že dítě slyšíme a ocenit jeho pokus o konverzaci. Psychickou podporou mu může být interpretace jeho sdělení a to tak, že jeho žargon převedeme do srozumitelného a jednoduchého sdělení. „Interpretací nabízíme dítěti správný vzor – pohyb, který se snaží udělat, nebo slovo či větu, jež se snaží říct. Když interpretujeme, v podstatě říkáme nahlas to, co si asi dítě myslí.“ (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 27)

Ve většině situací je právě rodič tím člověkem. Který svému dítěti rozumí nejvíce. V mnoha situacích ale ani on nerozumí sdělení svého dítěte. V těchto případech je nutné dítě nehodnotit negativně výroky jako: „Ne, to je špatně,“ či „Řekl jsi to špatně, tak se to neříká,“ a požádat ho, aby výrok zopakovalo nebo ukázalo, o čem mluví. Když rodič svému dítěti nerozumí ani poté, může se vymluvit

např. na velký hluk nebo přiznat porážku, situaci mu vysvětlit a říct např. „Snažím se ti porozumět, ale nejde mi to...“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

Mezi nejdůležitější strategie patří přizpůsobení řečové úrovně dospělého dítěti. Jde o jakési naladění se na úroveň vyhovující dítěti. Místo dlouhých, složitých vět plných těžkých slov by dospělí měli zpomalit své řečové tempo a přizpůsobit délku vět. Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) ve své knize doporučují na dítě mluvit v jen o krůček složitějších větách, než je jeho aktuální vývojová úroveň.

S poskytováním správného vzoru souvisí i další strategie nazvaná podle autorek Hornákové, Kapalkové a Mikulajové (2009) modelování. Tato strategie, poskytování modelu a správného vzoru slov a vět mateřského jazyka, učí dítě správné výslovnosti jednotlivých zvuků a novým slovům. Toto modelování má několik pravidel. Výše zmíněné autorky ve své knize tvrdí, že modelování je úspěšné, pokud modelovaná slova a věty formulují rodiče do oznamovacích tvarů, místo tázacích nebo k modelované řeči připojíme citoslovce, které danou situaci vyjadřují. Například, když jde dítě do postýlky, je vhodné, připojit k vyjádření povzdech vyjadřující zívání apod.

3.1.5 Opakování

Opakování je matka moudrosti, a proto se toto pravidlo využívá i v rozvíjení komunikačních a řečových schopností. „Děti se nejlépe učí nová slova nebo pravidla mateřského jazyka, když je slyší a používají znova a znova. Některé děti potřebují cítit nové slovo nebo pravidlo dvacetkrát, jiné tisíckrát.“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 21) Dospělí by proto měli dětem různá slova opakovat, dokud jim nedojde trpělivost a děti udrží zájem. Jako výborné prostředí pro opakování se ukázaly rutinní činnosti, jako např. jídlo, koupání, oblékání, různé hry apod. V těchto činnostech popisujeme dítěti sled událostí, kde můžeme předpokládat další krok, což později umožňuje dítěti zapojit se do činnosti aktivněji a vyměňovat si s dospělým roli mluvícího a naslouchajícího.

3.1.6 Pokládání otázek

Posledním důležitým pravidlem, které využijí rodiče s dětmi zejména na vyšším vývojovém stupni, je správné pokládání otázek. Je důležité používat jen ty otázky, na něž opravdu čekáme odpověď. Není dobré, dávat dítěti otázky jen proto, aby „nestála řeč“. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009) Některé otázky rozhovor rychle ukončí nebo dítě nechce odpovídat na žádnou otázku. Stává se to nejčastěji v situacích, kdy chce rodič předvést, co všechno jeho dítě umí. To se pak cítí „bombardováno“ otázkami, které se netočí v jeho momentálním zájmu a dítě nemá dostatek motivace odpovídat. Je proto dobré, vyhýbat se otázkám typu: „Co je to?“, „Jak se to řekne?“ nebo otázky, na které lze odpovědět ano/ne jako: „Jdeme spát?“ nebo „Chceš čaj?“. „Správně položené otázky dávají dítěti prostor k vyjádření myšlenek i možnost použít už rozvinuté řečové schopnosti. Dobré otázky jsou takové, které pomohou dítěti pokračovat v rozhovoru, jsou upřímné a přiměřené jeho vývojové úrovni.“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 38) Jsou to otázky jako: „Co dál?“, „Chceš mléko, nebo kakao?“, „Jak to funguje?“, „Co si myslíš?“, „Co vyrobíme?“, „S čím si zahrajeme?“ apod.

3.1.7 Knihy

Knihy a zejména jejich čtení dětem může pomoci v rozvoji mnoha jejich stránek. Příkladem může být správný emoční vývoj, uspokojení emočních potřeb a vytvoření silnějšího pouta mezi rodičem a dítětem. Čtení také podporuje psychický vývoj dítěte, posiluje jeho sebevědomí, zlepšuje soustředění, trénuje paměť a učí logickému a kritickému myšlení. Má také pozitivní vliv na rozvíjení jazyka, slovní zásoby a narativních schopností. (celeceskoctedetem, 2006, online) S věkem dítěte se mění i jeho zájmy, a tím pádem i knihy, které ho zajímají. Při výběru knihy pro dítě musí rodiče zvážit: obsah, ilustrace, formu a úroveň zpracování knihy. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

Dítě mohou rodiče začít seznamovat s knihami už v 6. měsíci. V tomto věku si děti s knihou hlavně hrají, což zahrnuje i její žvýkání, házení na zem, trhaní listů a jejich mačkání. Jako nejvhodnější se proto jeví leporela z tvrdého kartonu nebo gumy, které obsahují velké obrázky známých věcí. Dnes existují i knížky pro takto

malé děti z různých materiálů (plyš, lesklý materiál apod.), se kterými si může dítě hrát. Rodiče s dítětem ukazují a popisují obrázky v knize. Ke konci prvního roku děti vyžadují od knih nějaký akustický podnět. Knihy by měly obsahovat písničky, básničky a zvuky zvířat, popřípadě mohou být interaktivní a vydávat různé zvuky. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

V období do dvou let mohou knihy už obsahovat i krátký text s jednoduchými příběhy. Věty by měly tvořit dvě až tři slova. Mezi druhým a třetím rokem děti více chápou určitou dějovou posloupnost a chápou, že v příběhu vystupuje hlavní postava. Postupně v textu přibývají složitější věty, přirovnání, metafory a archaická slova. Dítě pak může s rodiči celý děj převyprávět pomocí ilustrací, doplňovat nedokončené věty apod. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

3.2 Neverbální komunikace dětí a metoda znakování se slyšícími dětmi

Neverbální komunikace má různé podoby a ubírá s několika kanály. Jako neverbální komunikaci můžeme označit:

1. gesta rukou;
2. pohled očí;
3. výrazy obličeje;
4. dotyk;
5. držení těla;
6. prostorové chování;
7. tělesný vzhled;
8. mimoslovní hlasové projevy;
9. pach.

Všechny tyto projevy člověka nesou informaci o tom, jak se cítí a na co myslí. Děje se to buď záměrně, nebo bezděčně. (Argyle, 1996 in Doherty-Sneddon, 2005) Mezi zejména důležité typy neverbální komunikace jsou v této práci zařazeny: gesta, výrazy obličeje (mimika a pohledy očí) a dotyky.

Tato práce se zaměřuje zejména na komunikaci pomocí gest a poloh rukou. Této tématice se práce věnuje až na samém konci teoretické části a také v části praktické. Mezi další zajímavé a hojně využívané typy neverbální komunikace dětí patří mimika obličeje, do které spadají i pohledy očí. Komunikací pomocí obličeje a jeho signálů se zabývali Holinger a Donerová, kteří vycházeli z toho, že děti se nejvíce zaměřují právě na lidský obličej. Podle nich děti reagují pomocí devíti signálů, projevujících se na mimice obličeje:

1. Zájem – projevuje se nepatrně staženým obočím nebo naopak zdviženým obočím, soustředěným pohledem a nasloucháním;
2. Potěšení – rty jsou roztaženy směrem do stran a vzhůru;
3. Překvapení – dítě má zdvižené obočí, doširoka otevřené oči a pootevřená ústa;
4. Tíseň – tento pocit se u dětí projevuje pláčem, obočím zvednutým do oblouku, koutky svěšenými dolů, slzami a rytmickými vzlyky;
5. Hněv – je vyjádřen zamračením, oči jsou zúžené a čelisti sevřené;
6. Strach – je signalizován strnutím, doširoka otevřenýma očima, bledou pletí, zježenými vlasy a chladným potem;
7. Zahanbení – pocit zahanbení se projevuje celkovou ztrátou napětí, svěšením hlavy a sklopením víček;
8. Znechucení – znechucení dítě signalizuje ohrnováním rtů a vysouváním jazyka;
9. Averze vůči zápachu – tento odpor způsobí zvedání horního rtu a nosu. Hlava se odvrací pryč. (Holinger, Donerová, 2003)

Doteky jsou naprosto nezbytnou součástí každodenní péče a starosti o děti. Pomocí dotyků matka dítě nosí, koupe, krmí nebo převléká. Mnoho lidí si však

neuvědomuje významnou roli dotyku a jeho odraz na sociální, emoční i intelektuální pohodě dítěte. Doba se změnila a dnes jsou matky už v porodnici povzbuzovány, aby co nejdříve navázaly s dětmi kontakt. Jsou možné různé alternativní způsoby porodu s příkládáním dítěte ihned po porodu na matčinu či otcovu hrud'. (Doherty-Shedonn, 2005) „Vzájemný kontakt pokožky může pomoci při ustálení srdečního a dechového rytmu novorozence.“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 162)

Pomocí doteku lze vyjádřit i spoustu emocí a ovlivnit chování dítěte. Při pláči ho může matka pomocí doteku konejšivě hladit nebo pochovat, může si s ním hrát a šimrat ho, nebo ho i plácnutím potrestat.

3.2.1 Metoda znakování se slyšícími dětmi

Pro rodiče je důležité mít na paměti, že pro děti je neverbální komunikace, zvláště komunikace gesty, mimikou, pohledy a postoji, jedinou a zároveň přirozenou možností, jak se vyjádřit a něco sdělit okolnímu světu dříve, než toto sdělení budou moci provést slovy. Právě z tohoto poznatku vychází metoda znakování se slyšícími dětmi.

Znakování se slyšícími dětmi je metoda, která využívá znaků pro komunikaci se slyšícími dětmi. Tento komunikační systém je maminkami v cizině hojně využíván již několik let, avšak v České republice je to stále novinka. V současné době působí na našem území dva typy znakování. Prvním z nich je metoda Baby Signs, která k nám přišla z USA, tou druhou je metoda založená českou průkopnicí ve znakování s dětmi, Terezií Vasilovčik Šustovou, která svůj program pojmenovala Znakování s miminky. Americká verze znakování s dětmi Baby Signs byla vyvinuta v roce 1982 profesorkami vývojové psychologie Kalifornské David University Acredolo a Goodwyn. Majitelkou české licence pro program Baby Signs je Michaela Tilton, která jako první přivezla tuto metodiku do České republiky a začala ji zde i šířit a školit nové lektory. Rodiče, kteří mají zájem o znakování mohou v tomto programu navštěvovat semináře i kurzy. Semináře jsou dvouhodinové a jejich účelem je seznámit rodiče s touto metodou a jak ji užívat. V kurzech se již učí matky společně s dětmi prakticky užívat tuto metodu, hrají různé hry a zpívají písničky,

kteře jsou vřdy prostoupeny znaky na různá tēmata. Semináře tvořĩ dvanāct lekci a matky s dēti je navřtēvuji po dobu třĩ mēsiců. Dalřim pokračovānĩm je kurz se stejnĩm obsahem, pouze je celĩ veden v anglickēm jazyce. Druhĩm typem je jĩž zmiňovanē Znakovānĩ s miminky, kterē je podle slov jeho zakladatelky, Vasilovčĩk řustovē, vĩce přizpůsobeno českēmu prostředĩ a je provozovāno lektorkami s pedagogickĩm vzdělānĩm. Informace o metodē jsou předāvāny pouze v rāmcĩ třĩhodinovĩch semināřů, bēhem nichř jsou rodiče obeznāmeni se stručnou teoriĩ. Na konci semināře probĩhā krátkē praktickē cvičenĩ.

Znakovānĩ se slyřicĩmi dēti je komunikační systēm, kterĩ slibuje rozvoj a pozitivnĩ vliv na mnoho dētskĩch dovednostĩ a klade dũraz na rozvoj řeči. Jako dalřĩ pozitivnĩ vlivy metody znakovānĩ na dĩtē uvādĩ:

1. rozvoj pohybovĩch dovednostĩ;
2. rozvoj myřlenĩ a uvēdomovānĩ si souvislostĩ;
3. rozvĩjĩ pamēř a představivost;
4. snĩženĩ frustrace dĩtēte;
5. podporuje pozitivnĩ emoční rozvoj;
6. posiluje sebedũvēru dētĩ;
7. upevňuje pouto mezi dĩtētem a rodiči.

(Vasilovčĩk řustovā, 2008) (babysigns, 2015, online)

Zastānci tēto metody tvrdĩ, ře komunikace pomocí gest a znaků je přĩrozenĩm způsobem, jak s dĩtētem komunikovat v dobē, kdy jeřtē nemluvĩ. I kdyř se zpočātku mũže zdāt, ře dēti batolecĩho vēku jsou pasivnĩmi pozorovateli okolnĩho svēta, opak je pravdou. Dēti v tomto vēku touřĩ po komunikaci se svĩm okolĩm a umořňujĩ jim to přāvē gesta a znaky. „Dũvody pro znakovānĩ vypadajĩ na prvnĩ pohled relativnē rozumnē, předevřim vychāzĩme-li ze skutečnosti, ře hrubā motorika se vyvĩjĩ dřĩve neř jemnā. Jinĩmi slovy, dĩtē je schopnē komunikovat znakovānĩm dřĩv, neř zĩskā fyzickē schopnosti nezbytnē ke tvořenĩ slov ůsty a jazykem.“ (Kiester, Kiesterovā, 2011, s. 162) Pokud tedy tato gesta dospēlĩ rozvinou do srozumitelnēho komunikačního systēmu, mohou si s dĩtētem povĩdat jĩž mnoho mēsiců předtĩm, neř

by tato slova umělo dostatečně dobře vyjádřit slovy. Díky znakům se pak dítě do komunikace aktivně zapojuje, samo ji může iniciovat, rodiče tak svému dítěti rozumí mnohem lépe a vyhnou se například zdlouhavému hledání příčin a důvodů dětského pláče. Znakováním s dětmi se tedy může docílit spokojenosti nejen dětí, ale i dospělých. (Vasilovčik Šustová, 2008)

3.2.1.1 Popis a charakteristika komunikačního systému

Oba komunikační systémy znakování s dětmi mají dvě složky: mluvené slovo a neverbální znak. Metoda znakování tedy na děti působí multisenzoriálně (zapojuje více smyslů najednou). Když dítěti rodiče něco sdělují, tak dítě slyší jednotlivá slova a prostřednictvím znaku ho i vidí, slovo je tzv. vizualizované. (Vasilovčik Šustová, 2008) „Když dítě znak samo produkuje, rozvíjí uvědomování si polohy a pozic jednotlivých částí svého těla a v širším pojetí tedy mohu říci, že si slovo také osahá. Výsledkem multisenzoriálního přístupu je tedy lepší zapamatování si slov a tím i konkrétní podpora rozvoje řeči.“ (Vasilovčik Šustová, 2008, s. 28) Znaková část systému probíhá v trojrozměrném prostoru a je vizuálně-motorická. Většina znaků, které se uplatňují při komunikaci s dětmi, jsou vizuálně motivované nebo také ikonické. To znamená, že jejich provedení vizuálně připomíná a znázorňuje činnost samotnou nebo činnost, která se znakováním předmětem provádí, popřípadě provedení znaku charakterizuje typické vlastnosti předmětu. Ikonické znaky převažují, protože jsou pro děti v takto nízkém věku nejčitelnější. (Vasilovčik Šustová, 2008) Znaky jsou také svým prováděním upravené tak, aby je děti mohly motoricky zvládnout již před prvním rokem života.

3.2.1.2 Jak s dítětem znakovat

Metodu znakování si mohou rodiče nastudovat v dostupné literatuře nebo navštěvovat kurzy či semináře znakování. Jelikož jde hlavně o to pomoci dětem i rodičům ke kvalitnější komunikaci mezi sebou, není nutné dodržovat přesné provedení znaků tak, jak je rodičům popsáno v knížkách nebo na kurzu. Rodiče si s dětmi mohou vymýšlet své vlastní znaky. Většina rodičů se spíše rozhodne

navštěvovat kurz, kde jim lektor vše vysvětlí po odborné stránce a zároveň znakování s dětmi cvičí hravou formou. Se znakováním se může začít už po 6. měsíci stáří dítěte a horní hranice je stanovena kolem tří let. Linda Acredolo a Susan Goodwyn (2002) doporučují začít se znakováním, pokud:

1. je dítě staré alespoň půl roku;
2. ukazuje na věci kolem sebe;
3. nosí hračky rodičům a čeká na jejich reakci;
4. mává pá-pá na pozdrav;
5. kýve hlavou na „ano“ a „ne“;
6. zajímá se o obrázkové knížky;
7. je frustrované, když dospělí nerozumí tomu, co dítě chce;
8. neumí pojmenovat věci, které jsou pro něj důležité.

Začít se znakováním však mohou rodiče již od narození dítěte. V tomto případě je potřeba počítat s tím, že takto malé dítě zatím nebude na jejich znaky reagovat. Až dítě dozraje do věku, kdy bude připraveno znaky zpracovat, začne na ně také reagovat.

Rodiče proto musí být velice ostražití k vnímání neverbálních projevů dítěte a adekvátně a pozitivně na ně reagovat. Zpočátku děti používají jen znaky, které souvisí s častou denní činností, jejich zájmy nebo s nějakou libostí či nelibostí. Postupně mohou rodiče začít učit své potomky nové znaky. K tomu jim může pomoci i úprava prostředí a znak uměle zavést do konverzace s dítětem tak, aby to pro něj nebylo jen strohé drilování znaku. Pokud chtějí rodiče například naučit dítě znak opice, mohou mu do pokojíčku pověsit obrázek opice, potom mu dát plyšovou opici na hraní a až nakonec mu ji ukázat živou v zoologické zahradě. V tomto případě mají i dost velký předpoklad, že dítě bude vědět, co je to za zvíře, a možná už ho i pojmenuje znakem. Aby dítě znak používalo, je vhodné zařazovat znaky, které může dítě využít a mít příležitost je ukázat. „Nabízejte jenom znaky pro ty věci nebo činnosti, které vaše dítě nemá nijak označené (vlastním znakem nebo slovem; pokud například říká *bú*, nenabízejte dítěti znak kráva, protože ho ke komunikaci

nepotřebuje.). Znaky se snažte zjednodušit tak, aby byly pro vaše dítě využitelné. Vy znáte své dítě nejlépe a víte, čeho je pohybově schopné.“ (Vasilovčik Šustová, 2008, online)

3.2.1.3 Pravidla znakování se slyšícími dětmi

I když se metoda znakování se slyšícími dětmi může zdát velice benevolentní a bez pravidel, přece jenom nějaká má a bez nich by si dítě znakování jen těžko osvojilo. První z nich říká, že slovo musí být slyšet. V tomto pravidle jde hlavně o to, aby dospělí při komunikaci s dítětem nezapomínali na slovní komentář a popis předmětu či situace. V metodě znakování se slyšícími dětmi jde hlavně o to rozvíjet mluvenou řeč dítěte, která se bez dostatečné stimulace zvukovými podněty nebude vyvíjet přiměřeným tempem a v dostatečné míře. (Vasilovčik Šustová, 2008)

Druhým pravidlem je, že znak musí být vidět. Toto pravidlo je pro osvojení znaků velmi důležité. Rodiče musí znak provádět při plné pozornosti dítěte, v jeho zorném poli a dítě se na ně musí dívat. „Efektivní je ukázat znak v úrovni očí (pokud je to možné) nebo v bezprostřední blízkosti obličeje, protože tak může dítě sledovat i vaši mimiku a artikulaci, a vy si tak můžete být jisti, že vám potomek plně věnuje svou pozornost. Pokud se na vás dítě nedívá, je třeba ho nejprve nějakým způsobem zaujmout, abyste mohli znak použít.“ (Vasilovčik Šustová, 2008, s. 45)

Předposledním pravidlem, pravidlem třetím, je znak ukazovat ve spojení s nějakou konkrétní situací. Rodiče si musí být jisti, zda dítě chápe, že určitý znak se pojí ke konkrétnímu předmětu nebo ději. Jen v tomto případě ho dítě může používat ve správných souvislostech. (Vasilovčik Šustová, 2008)

Čtvrté a poslední pravidlo říká, že znaků musí být tak akorát. Kolik je tak akorát? Na tuto častou otázku rodičů odpovídá autorka všech čtyř pravidel, Vasilovšik Šustová takto: „Pokud se znakováním s miminky začínáte, zvolte si k učení nových znaků pouze několik. Osobně bych doporučovala tři až pět.“ (Vasilovčik Šustová, 2008, s. 51) Postupně pak mohou rodiče do konverzace zapojovat další a další znaky. Jejich počet by měl být takový, aby vyhovoval jak rodiči, tak dítěti a usnadnil jim vzájemnou komunikaci.

3.2.1.4 Výzkumy spojené s metodou znakování a psychomotorickým vývojem dítěte
Již od vzniku myšlenky znakování se slyšícími dětmi byla odborníky kladena otázka: Jak vlastně znakování působí na rozvoj mluvené řeči a celkovou psychomotoriku dítěte? Zakladatelky programu Baby Signs proto uskutečnily po dobu dvou desetiletí akademický výzkum týkající se využití znakového jazyka u slyšících dětí. Tato studie byla pod záštitou Národních institutů zdraví v USA.

Do výzkumu bylo zapojeno 140 rodin rozdělených do dvou skupin: první, v níž rodiče s dětmi znakování využívali, a druhá, v níž se znakování nepoužívalo. Děti i rodiče byli vybíráni podle následujících charakteristik: věk dítěte (11 měsíců), pohlaví dítěte, pořadí dítěte v rodině, snaha dítěte vytvářet slova a vyjadřovat se prostřednictvím slov a posledním kritériem byly socioekonomické charakteristiky rodičů, jako je vzdělání nebo výše příjmů. Děti a jejich jazykové dovednosti byly vyhodnocovány ve věku 11, 15, 19, 24, 30 a 36 měsíců.

Výsledkem studie bylo zjištění, že děti ve věku 24 měsíců v průměru hovořily jako děti věku 27 – 28 měsíců. Oproti dětem, které metodu znakování nevyužívaly, byly o tři měsíce napřed. Ve věku 36 měsíců se náskok ještě zvýšil. Děti, na něž rodiče znakovali, se vyjadřovaly v průměru jako děti ve věku 47 měsíců. Oproti svým průměrným vrstevníkům tedy byly o necelý rok napřed.

Po sedmi letech výzkum pokračoval na stejném vzorku dětí. Tentokrát se zjišťovaly dlouhodobé přínosy metody znakování se slyšícími dětmi, a to konkrétně kognitivní rozvoj dětí. K měření byl využit test WISC-III IQ. Výzkum prokázal, že děti, které v dětství znakovaly, dosahovaly v inteligenčním testu v průměru o 12 bodů více než jejich vrstevníci, kteří metodu nevyužívali. (Tilton, Kopřivová, Procházková, Kormanová, 2010, online)

K programu Baby signs se vyjadřovalo a zkoumalo jeho dopad na děti ještě mnoho dalších studií. Všechny z nich ale potvrzují spíše dobrý dopad na děti a jejich větší rozvoj, v žádném případě nepotvrzují zpomalení nástupu mluvené řeči. Obavy ze špatného vlivu však nemají jen rodiče dětí, ale i odborníci, kteří se stále neshodnou na prospěšnosti této metody. Odborníci i veřejnost se proto dělí na dva tábory: ti, co nedají na metody znakování s dětmi dopustit, a druzí, kteří tvrdí, že

metoda vývoj dítěte zpomaluje. Největším argumentem kritiků této metody je jeho komercializace. Podle nich metoda využívá jevů, které mezi rodiči a dětmi existují již odnepaměti a není na nich nic nového. Je pravda, že kdyby se rodič rozhodnul podstoupit všechny nabízené možnosti v programu Baby Signs, zaplatil by nejprve 879 korun za dvouhodinový seminář, poté 1440 korun za kurzovné a nakonec až 1000 korun za materiály, které slouží jako podpůrné materiály kurzů. Dohromady tak dá rodič přes 3000 korun za jedno kompletní absolvování kurzu. Proti tomu vystupuje česká metoda Znakování s miminky, která právě kvůli těmto platbám organizuje pouze semináře, které by podle lektorky tohoto kurzu měly stačit pro osvojení a pochopení této metody. Cena semináře je 600 korun. Pravdou však je, že neposkytuje tolik času pro praktické cvičení znakování a nenabízí různorodé materiály pro děti i rodiče (např. CD s písničkami, CD se znaky, knížky a brožury).

Jako další argument kritiků této metody je nedostatečné množství kvalitních studií. Není však prokázán ani negativní vliv této metody nebo jeho případné nevýhody a nedostatky. Metodika vychází a je součástí komunikace s dítětem nikoliv náhražkou její verbální formy. (Johnston, Durius-Smith, Bloom, 2005 in Kiester, Kiesterová, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

1 Úvod

Praktická část této bakalářské práce se podrobněji zabývá metodou znakování se slyšícími dětmi. **Cílem praktické části je zjistit motivaci a postoje matek k metodě znakování se slyšícími dětmi.**

Dílčí cíle:

1. Zjistit motivaci matek nebo otců k návštěvě kurzů a seminářů, jejich postoje k metodě znakování se slyšícími dětmi a charakteristiky rodičů, kteří tuto metodu používají;
2. Zjistit, jaké výsledky očekávají rodiče od této metody a jak jsou s ní spokojeni;
3. Zjistit názory lektorek znakování se slyšícími dětmi na rodiče a děti, které jejich kurzy a semináře navštěvují.

Tato metoda, která vznikla a byla do České republiky přivezena z Ameriky, se stává čím dál tím více oblíbenou a propagovanou nadšenými maminkami. Na druhou stranu se na její prospěšnosti či nepospěšnosti se nemohou shodnout ani odborníci z oblasti pedagogiky, psychologie a lékařství. Její oblíbenost a rozmach však nestojí na odbornících, nýbrž právě na spokojených maminkách, které šíří tuto metodu dál. Pomocí provedeného výzkumu jsou tedy zjišťovány detailnější důvody vzrůstající oblíbenosti této metody. V rámci zjišťování informací byly osobně navštíveny kurzy a semináře pro rodiče s dětmi, které nabízejí praktickou výuku nebo informace o metodě znakování s dětmi. Jako metoda ke zjišťování dat byl zvolen dotazník, který byl určen pro rodiče dětí, a druhou metodou byl nestrukturovaný rozhovor, který sloužil pro získávání informací od lektorek znakování se slyšícími dětmi. Podrobnější charakteristice jednotlivých metod se bude věnovat další část práce.

2 Metodologie práce

K získání výsledků výzkumu bylo použito metody dotazníku a metody nestrukturovaného rozhovoru. Tato kapitola teoreticky popisuje jednotlivé metody a vysvětluje jejich charakteristiku.

2.1 Dotazník

Dotazník je „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora, 2000, s. 99) Je to nejfrekventovanější způsob, jak získat informace a zjistit údaje o zkoumaném jevu. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů od většího počtu odpovídajících. (Gavora, 2000) Dotazník se řadí do skupiny metod, které se používají zejména v kvantitativním šetření.

Osobu, která vyplňuje dotazník, nazýváme *respondentem* a jednotlivé prvky dotazníku se nazývají *otázky*. Proces zadávání dotazníku se nazývá *administrace*.

Ještě před samotným dotazováním a praktickou realizací sběru dat přichází na řadu plánování harmonogramu výzkumného šetření a jeho samotné sestavení dotazníku. Na samém počátku si každý výzkumník musí přesně stanovit cíle svého výzkumu, podle nichž se budou dále odvíjet i výzkumné otázky a jejich typ. „Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty.“ (Skalková, 1983, s. 87 in Gavora, 2000, s. 99) Základní dělení dotazníku je: vstupní část (hlavičku), druhou část (otázky) a konec dotazníku. Ve vstupní části zadavatel uvádí své jméno, účel a cíle dotazníku a pokyny k jeho vyplnění. Je možné do dotazníku připojit i ilustrativní příklad vyplnění. Prostřední části, tedy otázkám a jejich typům a způsobům sestavení, se bude práce věnovat v další části. Konec dotazníku většinou obsahuje poděkování respondentovi za spolupráci. (Gavora, 2000) Trousil a Jašíková (2015) do úvodní části zařazují i tzv. identifikační otázky jako je věk, pohlaví, bydliště apod. a také průvodní dopis. Průvodní dopis je obdobou vstupní části, kterou popisuje Gavora. Zadavatel do něho

uvádí účel výzkumu, kontakt na sebe, pokyny pro správné vyplnění a také informaci, kam dotazník po vyplnění odevzdat.

Pravidla pro tvorbu otázek podle Gavory (2000):

1. Formulovat otázky jasně. Je důležité, aby respondenti smyslu otázky porozuměli a odpověděli tak na otázku podle představ zadavatele. Zároveň by zadavatel neměl zařazovat do dotazníku otázky s příliš širokým zněním, které vede ke značně volným odpovědím od respondentů;
2. Vyhnout se dvojitým otázkám. Otázka v dotazníku se má týkat pouze jedné věci, pokud se týká dvou, mají respondenti tendenci odpovídat pouze na jednu z nich a takto vyplněný dotazník by se nedal použít jako vhodný k závěrečnému zpracování;
3. Do dotazníku zapojit místo složitých a dlouhých otázek, krátké, jednoduché a lehce zodpověditelné. Dlouhé otázky respondenty znechucují, nemají motivaci k zodpovězení otázky, nemusejí ji správně pochopit a také zpomalují vyplňování dotazníku;
4. Vyhnout se záporným výrazům, které se dají respondentem lehce přehlédnout nebo špatně interpretovat. Pokud je záporný výraz nutností, je dobré ho zvýraznit.

V dotazníku může být použito několik typů otázek:

1. Uzavřené otázky;
2. Polouzavřené otázky;
3. Otevřené otázky.

„Uzavřené otázky nabízejí pouze několik možných odpovědí a respondent si sám vybírá jemu nejbližší možnost. Velkou výhodou tohoto typu otázek je snadné zpracování následných výsledků. Velkým rizikem je však neschopnost určit všechny možné kategorie odpovědí, které by respondent mohl chtít použít.“ (Trousil, Jašíková, 2015, s. 88) Polouzavřené otázky jsou vlastně obdobou uzavřených otázek.

Liší se jen tím, že zadavatel nabídne v možnostech odpovědi také poslední položku, a to vlastní odpověď, kde může respondent, pokud mu nevyhovuje nějaká z nabízených možností, sdělit svůj vlastní názor. Posledním typem otázek jsou otázky otevřené. Takto zadané otázky jsou založeny na vlastních odpovědích respondentů a na jejich formulacích. Respondenti mohou odpovídat zcela volně. (Trousil, Jašíková, 2015)

Po sestavení struktury dotazníku, jeho dílčích částí, jednotlivých otázek a výběru vzorku respondentů může zadavatel dotazníků pokročit k tzv. předvýzkumu nebo také pilotnímu přezkoušení. Toto přezkoušení je nutné, zejména pokud nebyl celý dotazník použit již při jiném terénním šetření. Cílem pilotního přezkoušení je zjištění, zda jsou otázky pro respondenty srozumitelné a jasné a zda se nevyskytují potíže při jejich vyplňování. Tento předvýzkum je prováděn na malé skupině lidí z vybraného vzorku. (Punch, 2008) Dalším významným přínosem pro zadavatele dotazníku je informace o tom, jak na dotazník respondenti odpovídají a zda mu poskytnou výpovědi, které naplní cíle výzkumného šetření. Gavora (2000) doporučuje při předvýzkumu používat metodu rozhovoru, při kterém respondent vysvětlí, jak otázku chápe, popř. kde by něco změnil.

Aby byl dotazník dobře vyplněný, je třeba ho rozdat správné skupině lidí neboli vzorku či výběrové populaci. Vzorek se vybírá podle cíle výzkumu, který se většinou zaměřuje na nějakou skupinu populace, např. studenty, lékaře, matky apod.

Na konci etapy sběru dat, kdy má výzkumník k dispozici dostatečné množství údajů, se může přistoupit k další etapě, kterou je zpracování dat. Cílem zpracování dat je jejich uspořádání do přehledných celků a shrnutí výsledků. Výzkumník může k větší přehlednosti zjištěných dat použít různé grafy nebo tabulky. Důležitou součástí zpracování dat z výzkumu je i zdůraznění důležitých zjištění, která buď podporují očekávané směřování, nebo naopak údaje, které nebyly očekávány. (Gavora, 2000)

Forma dotazníku s otevřenými otázkami byla do tohoto výzkumu vybrána z důvodu získání větší kvality odpovědí. V dotazníku bylo položeno pět otázek. Tento počet byl dostačující pro výzkumníka a dosažení jím stanovených cílů

a zároveň časově nenáročný pro respondenty. Vzor dotazníku je obsažen v přílohách práce.

2.2 Rozhovor

Rozhovor nebo také interview je metoda, která zahrnuje kontakt tváří v tvář, lze ale také využít interview po telefonu. Tato metoda získávání dat umožňuje zadavateli zachycení faktů, ale i hlubší proniknutí do postojů respondenta. Protože rozhovor probíhá tváří v tvář, je důležité prostředí, ve kterém probíhá. Mělo by probíhat v příjemném prostředí bez okolního ruchu a za přítomnosti jiných osob. (Gavora, 2000) „Prostředí, ve kterém se uskutečňuje interview, musí být tiché, klidné, podle možnosti izolované od jiného dění.“ (Gavora, 2000, s. 111) K příjemnému prostředí může přispět a vytvořit ho i výzkumník. Jeho úkolem je chovat se k respondentovi slušně a přátelsky. V počátku rozhovoru pomůže respondentovi krátké seznámení, motivování a navození osobního vztahu. Výzkumník by mu měl vysvětlit záměr rozhovoru a odstranit obavy respondenta. (Gavora, 2000) Délka interview je přibližně stejná jako při vyplňování dotazníku. Jelikož je ale extenzivní metodou, trvá tak dlouho, dokud výzkumník nezíská dostatečné množství informací.

K hladkému průběhu rozhovoru může pomoci správné chování a pokládání otázek respondentovi a využívání různých prostředků, které udržují dostatečnou motivaci respondenta a zároveň ulehčují výzkumníkovi práci. Mezi tyto prostředky patří např.:

1. výrazy vyjadřující porozumění a zájem;
2. vyčkávací pauzy (cca 2-3 sekundy);
3. žádosti o dodatečné informace a o vysvětlení;
4. opakování respondentových slov, tzv. echo;
5. shrnutí respondentových výrazů. (Gavora, 2000)

Mezi základní druhy interview řadí Gavora (2000):

1. Strukturované interview – tento typ interview je vlastně ústním dotazníkem, v němž jsou otázky i alternativy odpovědí pevně dané;
2. Nestrukturované interview – při tomto typu má respondent úplnou volnost ve svých odpovědích, avšak údaje z takového rozhovoru jsou obtížněji zpracovatelné;
3. Polostrukturované interview – u takového rozhovoru se respondentovi nabídnou různé alternativy odpovědí, které však následně musí ještě objasnit a vysvětlit.

V tomto konkrétním výzkumu byl použit typ nestrukturovaného rozhovoru v kombinaci s neformálním rozhovorem. „Neformální rozhovor spoléhá na spontánní vygenerování otázek v přirozeném průběhu interakce. Informátor si přitom ani nemusí uvědomit, že jde o explorační rozhovor.“ (Hendl, 1999, s. 113) Výhodou neformálního rozhovoru je právě možnost otázky v průběhu interakce přizpůsobovat situaci, a dosáhnout tak hloubkové komunikace. Nevýhodou je větší časová náročnost a také složitější zpracování výsledků z takto získaných dat. (Hendl, 1999)

Po skončení rozhovoru a získání velkého množství informací je potřeba získaná data zpracovat. Vyhodnocování rozhovoru je složitější než u dotazníku. Výpovědi z rozhovoru je třeba nejprve kategorizovat do širších okruhů a přiřazovat k nim kódy či písmena. Tyto kódy vždy reprezentují jeden typ odpovědi. Ve druhé etapě pak výzkumník dělí prvotní kategorie do menších celků a tímto způsobem získá jemnější obraz o zjišťované problematice. (Gavora, 2000)

Důvodem k výběru této metody bylo získání kvalitních odpovědí od lektorek, které mohly spontánně vyjádřit svůj názor, případně svůj názor dovysvětlit a objasnit. Výhodou pro výzkumníka bylo volné pokládání otázek, které vyplývaly z rozhovoru a zároveň naplňovaly cíle výzkumu. Vzájemnou konverzací bylo dosaženo hlubší komunikace a poznání osobnosti lektora.

2.3 Výhody a nevýhody obou metod

Hlavními metodami výzkumu byl tedy dotazník a rozhovor. V mnoha metodologických knihách jsou popisovány jejich klady a zápory, které hrály roli při jejich výběru pro sběr dat a informací. Jednotlivé klady a zápory jsou v textu níže přehledně zpracovány do tabulky, kde tučné písmo označuje klady a písmo klasické zápory jednotlivých metod.

Prvním důležitým kladem dotazníku oproti rozhovoru je jeho efektivnost. Pomocí dotazníku může výzkumník oslovit velmi velký počet respondentů a získá od nich informace za velmi krátký čas při relativně malých nákladech. Rozhovor je v tomto ohledu poněkud náročnější jak na náklady, tak i časově. Dalším důvodem ke zvolení metody dotazníku je jeho přesvědčivost v anonymitě pro respondenty a také v tom, že při jeho vyplňování nevzniká tzv. interview bias, kdy chce respondent zapůsobit na osobnost výzkumníka a nemusí odpovídat úplně pravdivě.

Další tři body hrají ve prospěch rozhovoru. Jde hlavně o to, že při rozhovoru výzkumník klade menší nároky na iniciativu respondenta a může se ho kdykoliv na cokoli doptat nebo požádat o širší vysvětlení. Další výhodou rozhovoru je, že při jeho realizaci má výzkumník jistotu, že na otázky mu odpovídá opravdu ta konkrétní osoba vybraná do vzorku a že odpovídá bez pomoci jiných osob. Poslední výhodou rozhovoru je jeho návratnost, která je mnohem vyšší než při zvolení dotazníkového šetření.

Tabulka č. 1: Výhody a nevýhody dotazníku a rozhovoru

Rozhovor	Dotazník
Velice pracná a nákladná technika sběru informací.	Vysoce efektivní technika, která může postihnout velký počet jedinců při relativně nízkých nákladech.
Časově je velice náročný.	Umožňuje získání informací v poměrně krátkém čase.
Anonymita výzkumu je pro respondenty přesvědčivá.	Anonymita je relativně přesvědčivá.
Při rozhovoru je nebezpečí vzniku tzv.	Interview bias je v dotazníkovém

interview bias.	šetření prakticky vyloučen.
Klade menší nároky na iniciativu respondenta. Je pro něj obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky.	Klade vysoké nároky na ochotu dotazovaného. Je snadné otázku přeskočit nebo neodpovědět vůbec.
Je téměř jisté, že dotazovaná osoba je tou, která byla vybrána do vzorku.	Je možné, že některé otázky byly zodpovězeny někým jiným, nebo ve spolupráci s dalšími osobami.
Proporce úspěšně dokončených rozhovorů je podstatně vyšší, než návratnost dotazníku.	Návratnost je velice nízká.

Zdroj: Disman, 2007

3 Realizace výzkumného šetření

Šetření bylo provedeno ve dvou kurzech a jednom semináři týkajících se znakování se slyšícími dětmi. Kurzy byly nabízené pod záštitou programu Baby Signs a každý z nich byl veden jinou lektorkou. Seminář byl pořádán lektorkou Vasilovčik Šustovou, zakladatelkou české verze metody znakování. Dotazník byl rozdán jak mezi maminky, které navštívily Baby Signs, tak i mezi matky, které podstoupili kurz Znakování s miminky. Kurzy byly pořádány na veřejných místech. První kurz, který jsem navštívila, se konal v Montessori mateřské škole a druhý kurz se konal v kulturním centru. Seminář probíhal u lektorky doma. Matkám bylo nabídnuto vyplnění dotazníku ručně a elektronicky, všechny matky si vybraly elektronickou podobu dotazníku a zasílaly ho buď na emailovou adresu svých lektorek, nebo přímo na moji emailovou adresu. Dotazník byl také zveřejněn na Facebooku, na veřejné skupině Znakování s miminky, kde se rodiče mohou dotazovat na různé informace ohledně metody znakování a sdílet své úspěchy i obavy. Rozhovor byl realizován s lektorkami osobně, vždy před nebo po skončení kurzů a semináře.

Na počátku výzkumného šetření byly osloveny tři lektorky znakování se slyšícími dětmi, dvě z programu Baby Signs a jedna lektorka z programu Znakování s miminky. Byly vytvořeny dotazníky a provedeno pilotní šetření, které neprokázalo žádné nedostatky kladených otázek. Proto bylo možné dotazníky pilotního šetření použít i v celkovém vyhodnocení výsledků. Následně, po návštěvě kurzů a semináře, byli osloveni rodiče, kteří kurz a seminář absolvovali a metodu s dětmi prakticky používají. Po dobu dvou měsíců probíhal sběr dat, která byla následně zpracována a vyhodnocena.

4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření tvořilo 29 respondentů. Všemi respondenty byly matky dětí. S otci jsem se setkala pouze třikrát. Dvakrát na semináři pro rodiče a jednou na samotném kurzu, ale pouze v doprovodu své partnerky, matky dítěte. Matky, které se výzkumu zúčastnily, jsou ve věkovém rozmezí 26 – 38 let. Děti jsou ve věkovém rozmezí 6 – 22 měsíců. Většina matek, které na dotazníky odpovídaly, byly z kurzů Baby Signs (20) a zbylé matky absolvovaly seminář se Znakování s miminky. Na dotazníky odpovídaly jak aktuální účastnice kurzů a seminářů, tak i matky, které je mají odchozené a znakování již aplikují prakticky doma.

Jako výzkumný soubor pro rozhovor byly zvoleny tři lektorky znakování se slyšícími dětmi. Z programu Baby Signs byla nejprve oslovena jedna lektorka, ale z důvodu menšího počtu jejích kurzů byla doporučena spolupráce s další lektorkou. Třetí lektorka byla zvolena z důvodu výuky odlišného typu znakování. Všechny tyto lektorky mají dlouhodobé zkušenosti s pořádáním kurzů a seminářů a metodu zapojily také do výchovy svých dětí, kde si vyzkoušely, zda opravdu má takové pozitivní účinky, jako jim bylo řečeno při školení.

5 Výsledky a analýza šetření

Kapitola se zaměřuje na prezentaci získaných dat z dotazníkového šetření matek i rozhovorů s lektorkami. V podkapitolách jsou nejprve uvedeny výsledky šetření a poté jejich shrnutí a analýza výseků. Nakonec je zde uvedena diskuze, kde jsou vyjádřeny názory autorky bakalářské práce.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření matek

V této kapitole jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření matek. Vzor dotazníku je uveden v přílohách práce (Příloha A: Vzor dotazníku pro matky). V rámci analýzy výsledků byla použita metoda otevřeného kódování. „Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43) Kódování bylo prováděno nejprve u každého dotazníku zvlášť. V druhém kroku byly spojeny kódy jednotlivých dotazníků ve společné kategorie a byly zaneseny do tabulky. V tabulkách jsou vždy uvedeny jednotlivé odpovědi matek a jejich počet. Poté jsou výsledky slovně okomentovány. K jednotlivým komentářům výsledků šetření jsou pro lepší vysvětlení a pochopení uvedeny citace výpovědí matek.

1. První otázka se snažila získat informace o motivaci k přihlášení do kurzů či semináře, tedy co bylo tím stěžejním důvodem si přihlášku podat.

Tabulka č. 2: Motivace respondentů k účasti v kurzu

1. Proč jste se přihlásil/a do kurzu?						
Odpověď	Socializace	Zájem a získání informací	Doporučení od známých	Dorozumění s dítětem	Vlastní předešlá zkušenost	Vyplnění volného času
Počet odpovědí	20	18	12	8	4	2

Zdroj: Autorka práce

Po analýze výsledků bylo zjištěno, že většina matek se nejčastěji do kurzů hlásí z důvodu socializace. Tím je myšlena socializace matek i jejich dětí. Jak samy matky v dotazníku vyplnily: „Potřeba být s dítětem v kolektivu, a to jak z důvodu socializace dítěte, tak i maminky.“

Další z nejčastějších odpovědí byl zájem a získání informací o metodě a doporučení od známých. Většina matek byla na kurzu či na semináři poprvé. O této metodě se dozvěděly prostřednictvím internetu nebo na doporučení známých a natolik je zaujala, že se rozhodly pro absolvování. „O znakování jsem slyšela, zaujalo mě to, tak jsem se o tom chtěla něco dozvědět.“ Toto je příklad nejčastější odpovědi v rámci zájmu a získávání informací.

„Zaujala mě metoda znakování, která umožňuje komunikaci s dítětem, dříve než začne mluvit.“ Toto byl jeden z dalších důvodů k zapsání se do kurzů nebo semináře, tedy dorozumění se s dítětem. Matky často zmiňovaly výhodu znakování v porozumění si i s jinými členy rodiny.

Mezi ne tak časté, přesto zmiňované odpovědi patřila i vlastní předešlá zkušenost se starším sourozencem nebo vyplnění volného času.

2. Otázka měla zjišťovat důvody k výběru konkrétního kurzu a jeho typu, tedy Znakování s miminky nebo Baby Signs.

Tabulka č. 3: Důvody k výběru konkrétního kurzu

2. Proč jste si vybral/a právě tento kurz?			
Odpověď	Místo a čas	Osobnost lektora, sympatie	Kolektiv
Počet odpovědí	24	20	2

Zdroj: Autorka práce

Spíše než typům metod jednotlivých kurzů, daly matky přednost osobnosti a sympatiím lektorky a především místu a času konání kurzu či semináře. Projevuje se zde tedy hlavně praktičnost matek a jejich časová vytiženost. Z dotazníku také vyplývá, že je důležitá příjemná atmosféra, kterou vytváří právě lektorka svou osobností. „Kurz s prvním dítětem jsme si vybrali podle místa bydliště, na kurz s druhým dítětem jsme se hlásili už cíleně ke stejné lektorce.“

V dotazníku malá část matek uvedla jako důležitou motivaci pro výběr tohoto kurzu kolektiv a docházení na kurz s kamarádkou

3. Otázka měla zkoumat postoje k metodě znakování se slyšícími dětmi. Souvisí také s první otázkou a zjišťuje i motivaci k účasti na kurzu.

Tabulka č. 3: Očekávání matek od metody znakování se slyšícími dětmi

3. Co od metody znakování očekáváte?			
Odpověď	Dřívější komunikace	Zábava	Porozumění potřebám dítěte
Počet odpovědí	26	16	12

Zdroj: Autorka práce

Matky od této metody nejvíce očekávaly možnost dřívější komunikace s dítětem a dorozumění se s ním. S tím souvisí také větší interakce mezi nimi a dítětem, rozšíření spektra společných aktivit a nahlédnutí do duše dítěte.

Další velmi častou odpovědí bylo pomocí znakování dítě zabavit a návštěvou kurzu mu tak zpestřit den. Dítě se na kurzech zapojuje do kolektivu podobně starých dětí.

„Vidím kolem sebe u kamarádek, že často dochází z mého pohledu ke zbytečně napjatým situacím, kdy děťátko něco chce, ale neumí vyjádřit a rodič nechápe...je pak nervózní, často i na dítě řve..., a proto znakování se zdá jako dobrá cesta, jak tyto bariéry odstranit.“ Tento komentář vyjadřuje poslední očekávání matek o porozumění potřebám dítěte.

4. Čtvrtá otázka měla za úkol zjistit spokojenost rodičů s metodou znakování, co se jim na ní líbí a jak jim pomáhá v lepším rozvoji dítěte, tedy důvody proč metodu používají.

Tabulka č. 5: Důvody používání metody znakování se slyšícími dětmi

4. Co se Vám na metodě znakování líbí?					
Odpověď	Dorozumění se s dítětem	Radost	Využití v praxi	Psychomotorický rozvoj dítěte	Metoda výuky
Počet odpovědí	24	18	14	12	8

Zdroj: Autorka práce

V odpovědích na tuto otázku se opět ukazuje důležitost vzájemné interakce s dítětem a společné porozumění. Ze společného porozumění pak vyplývá radost matky i dítěte. Minimalizují se tak konflikty, brek a řev. Mohou spolu diskutovat na téma, které je zajímavé, a rozvíjet konverzaci mnohem více a detailněji, než by tomu bylo bez znakování. Příkladem může být: „Mé dítě mi kdykoliv během dne sděluje, že jsme krmili u dědy koně jablky. A má velikou radost, když slyší, že mu o tom začnu vyprávět.“

Matky na metodě oceňují možnosti využití v praxi. Například při vysvětlování konkrétní situace nebo při návštěvě doktora. Mezi další pozitiva řadí i podporu psychomotorického vývoje dítěte a styl výuky a materiály, které se při metodě využívají.

5. Poslední otázka měla zjišťovat styl a zásady výchovy rodičů, kteří kurz navštěvují. Tím bylo umožněno nahlédnout i do osobností rodičů a jejich životních filozofií, které ovlivňují i to, zda vyhledávají nové možnosti výchovy a metody, jako je např. znakování se slyšícími dětmi.

Tabulka č. 6: Zásady výchovy rodičů, kteří používají metodu znakování se slyšícími dětmi.

5. Popište hlavní zásady Vaší výchovy.				
Odpověď	Sebevýchova, volnost	Respekt pravidel	Praktická výchova	Kontaktní výchova
Počet odpovědí	22	16	12	2

Zdroj: Autorka práce

Většina matek upřednostňuje klasickou výchovu, ale snaží se vychovávat své děti jiným způsobem, než byly ony samy a inspirují se v různých alternativních směrech (zejména Montessori).

Matky často popisovaly jako svou hlavní zásadu samostatný vývoj dítěte bez větších zásahů, avšak zároveň uváděly, že dítě musí dodržovat základní pravidla. Toto zjištění potvrzuje odpověď jedné z matek: „Můj přístup k výchově spočívá v tom, že nechávám dceru, ať dělá, co chce, pokud je to v určitých mezích, které jsou určeny tím, aby sobě nebo někomu, případně něčemu neublížila. Snažíme se ji nepoučovat, nedávat jí nevyžádané rady, nechávám ji, ať si na věci přijde sama.“

Další nejčastější typ výchovy, který rodiče uváděli, by se dal nazvat praktickou výchovou. Tím je myšleno předat dítěti praktické rady a zkušenosti, které by se mu mohly v životě hodit.

Poslední typ výchovy byl ryze alternativní. Jednalo se o tzv. kontaktní výchovu. Tuto výchovu obhajuje jedna z matek svou odpovědí: „Jsem kontaktní rodič, nosím dceru v šátku, spí s námi v posteli (pozn. věk dítěte 14 měsíců), ještě stále ji hodně kojím (a čekám, až se sama odstaví), praktikujeme bezplenkovou metodu.“

5.2 Analýza výsledků z rozhovorů s lektorkami

Rozhovory byly provedeny vždy po skončení kurzu nebo semináře znakování se třemi lektorkami. Záměrem rozhovoru bylo získání jiného pohledu na danou

problematiku, tedy na motivaci a postoj matek k metodě znakování se slyšícími dětmi. Otázky byly kladeny stejným směrem jako otázky v dotazníku pro matky. (Viz Příloha B: Otázky použité v rozhovoru s lektorkami)

Z provedeného rozhovoru vyplynulo, že matky se do kurzů nejčastěji hlásí z důvodu dřívějšího dorozumění s dítětem. O své výchově přemýšlejí a v klasickém směru nacházejí nedostatky, které se pomocí alternativních a nových metod snaží přizpůsobit svým myšlenkám. Dalšími důvody, proč kurzy matky navštěvují je doporučení, vlastní předešlé zkušenosti a dozvědění se o metodě z veřejných médií, kde je tato metoda zaujala. Konkrétní kurzy a semináře si matky vybírají hlavně podle místa svého bydliště a dostupnosti místa konání. Některé matky si podle lektorek vybírají spíše seminář, kvůli jeho menší časové a finanční zátěži. Svou roli při výběru hraje i čas, kdy se seminář nebo kurzy pořádají. Důležitá je pro výběr kurzu i osobnost a sympatie lektorky nebo doporučení konkrétního kurzu.

Mezi svá očekávání od metody znakování řadí matky podle lektorek na první místa zejména snadné a dřívější dorozumění s dítětem, předcházení zbytečným konfliktům a odstranění bariér mezi rodiči a dítětem. Podle lektorek matky dále očekávají spokojenější a klidnější dítě, které se bude vyvíjet bez pocitu frustrace a nepochopení, bude klidnější, vyrovnanější a sebevědomé. Dvě lektorky vypověděly, že se setkaly i s výrazně ambiciózními rodiči, kteří měli od svého dítěte a celkově metody znakování nadměrná očekávání. Metodu nebrali jako hru, ale dril pro dítě, které podle nich musí umět co nejvíce znaků.

Na metodě znakování se matkám podle rozhovoru s lektorkami nejvíce líbí rozvoj vyjadřovacích schopností a možnost komunikovat s dítětem mnohem dříve, než by to bylo možné slovy. Dále na metodě oceňují její přínos a pozitivní vliv na emoční vývoj dítěte. Pomocí znakování si dítě vytvoří lepší a důvěrnější vztah nejen k rodičům, ale i širší skupině blízkých. Lektorky zaznamenaly mnoho pozitivních ohlasů ze strany otců, kteří v komunikaci s takto malými dětmi tápou a metoda znakování jim usnadňuje porozumění a vybudování pevnějšího vztahu s dětmi. Lektorky mají již v průběhu kurzů pozitivní ohlasy na metodu znakování, která napomáhá ke zlepšení v dorozumění a pochopení potřeb dítěte. Dítě pak nemá důvod

k pláči a vzteku, matka není nervózní ze zdlouhavého hledání příčin a oba dva jsou klidnější a spokojenější.

Z rozhovoru také vyplynulo, že matky, které kurzy navštěvují, se uchylují spíše k alternativnějším směrům ve výchově. Nechtějí své děti vychovávat klasickou výchovou, stejně jako byly vychovávány ony, a volí si proto nové a moderní způsoby, které současná doba nabízí. Padl také názor jedné z lektorek, že matky volí tento způsob výchovy jen z důvodu trendu. Kurzy znakování s dítětem navštěvují, ale dále se touto metodou nezabývají a prakticky ji neužívají.

6 Shrnutí výzkumného šetření

Z výzkumného šetření dotazníků, které byly poskytnuty matkám, jež navštěvují kurzy znakování se slyšícími dětmi a metodu používají, plynou následující výpovědi. Jako hlavní důvody a motivace k přihlášení a účasti na kurzu uvádějí zejména socializaci. V tomto případě jde zejména o zapojení dítěte do kolektivu, kde si může hrát s přibližně stejně starými dětmi. Socializace zde byla také uváděna ve vztahu k samotným matkám, které mají na rodičovské dovolené potřebu stýkat se s dalšími dospělými.

Důvody k výběru konkrétního kurzu jsou nejčastěji praktické. Většina matek uvádí jako hlavní důvod k docházení na konkrétní kurz hlavně jeho místo a čas konání. Druhý důvod už není praktický a plyne z osobnosti lektorky. Pro matky je osobnost lektorky a její sympatie velice důležitá, vytváří podle nich celkovou pohodu na kurzu a intimnější vztahy mezi lektorkou a účastníky kurzu.

Třetí otázkou matky detailněji odpovídaly na motivaci k návštěvě, postoje k metodě znakování a zejména na očekávání od této metody. Nejfrekventovanější odpovědí byla možnost dřívější komunikace s dítětem, která je pro rodiče velice atraktivní. Matky tuto odpověď nejčastěji formulovaly tak, že prostřednictvím znakování se dítě vyjadřuje dřív a matka i dítě jsou ujištěni, že „mluví“ na stejné téma. Druhým očekáváním bylo zabavení dítěte jak docházením na kurz, čímž dítěti zpestří den, tak i následně doma, kde se mohou znakování učit hrou a vymýšlet nové znaky pro zájmy, které dítě má.

Čtvrtá otázka zkoumala spokojenost a důvody používání metody dětského znakování. Matkám se na této metodě líbí v první řadě snazší a dřívější dorozumění se s dítětem. Z toho podle nich plyne i celková spokojenost a radost dítěte i matky, protože si porozumí. Jako další důvod uváděly i možnost využití metody v praxi, kdy mohou děti připravit např. na jízdu v autě, k popisu věcí, návštěvu lékaře apod.

Poslední otázkou se sledoval styl výchovy rodičů, jejich životní filozofie a to, zda záměrně vyhledávají nové a moderní výchovné styly a metody. Většina matek popisovala svůj styl výchovy jako kombinaci alternativního směru s klasickou

výchovou. Jejich děti musí respektovat určitá pravidla, kterými rodiče stanoví mantinely. Mezi těmito mantinely už mají děti naprostou volnost.

Z provedeného rozhovoru s lektorkami vyplývá následující shrnutí výsledků. Lektorky tvrdí, že motivací většiny matek k účasti na kurzu nebo semináři je doporučení od známých a kamarádek. Další cesty, jak se matky do kurzů hlásí, jsou skrz články na internetu nebo časopisy pro matky. Některé se hlásí na kurz již po několikáté, když si na svém starším dítěti dokázaly, že metoda funguje. Kurzy a semináře si vybírají zejména podle místa bydliště a času konání kurzu nebo semináře. Taktéž si vybírají podle fotek na internetu a sympatií lektorky. Jedna z lektorek má názor, že velkou roli hraje i finanční dostupnost semináře, který je mnohem levnější než kurz.

Podle odpovědí lektorek mohou rodiče od metody znakování očekávat celkově spokojenější a vyrovnanější dítě, se kterým si lépe navzájem porozumí. Na tomto základě si pak budou moci vybudovat silnější pouto mezi dítětem a rodičem a vznikne mezi nimi důvěrný vztah.

Co se týká výchovy matek a jejich filozofií výchovy, jedná se dle lektorek spíše o alternativnější směry. Výjimkou ale není ani klasický styl výchovy. V tomto případě všechny lektorky jednohlasně říkají a celkově shrnují charakter matek takto: „Jde o matky, které o tom, jak své dítě vychovávají, přemýšlejí a snaží se co nejefektivněji působit na jejich celkový vývoj.“

7 Závěr výzkumného šetření

Z provedeného dotazníkového šetření a rozhovoru vyplývají vzhledem k dílčím cílům následující celkové závěry. První dva závěry se zaměřují čistě jen na názory matek. Třetí cíl se zaměřuje obecněji na pohled lektorek znakování na matky, které jejich kurzy navštěvují.

První cíl zjišťuje motivaci matek k návštěvě kurzů a seminářů, jejich postoje k metodě znakování se slyšícími dětmi a také jejich charakteristiky. Jako nejdůležitější, co matky lákalo přihlásit se do kurzu a navštěvovat ho, byla socializace jak matky, tak dítěte. Oba dva se skrz kurzy mohli zapojit do kolektivu stejně starých vrstevníků, s podobnými zájmy a potřebami. Další motivací matek k návštěvě kurzů a seminářů je jakási zvědavost a zájem získat informace o této metodě. Většina matek chodila na kurz poprvé a dozvěděla se o něm z veřejných médií nebo od kamarádky. Metoda je zaujala a tak ji přišly vyzkoušet na vlastní kůži.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit očekávání a spokojenost matek s touto metodou. Matky od metody nejčastěji očekávají dřívější a snazší komunikaci se svým dítětem, prostřednictvím znaků a také zábavu, kterou využijí k zaujmutí roztěkané pozornosti dítěte a také ke společné hře. Z reakcí na kurzech znakování a nadšených odpovědí v dotazníku jsou matky s touto metodou nadměru spokojené a výše uvedená očekávání se jim při používání metody v praxi plní.

Třetí cíl zkoumal pohled lektorek znakování na matky, které jejich kurzy a semináře navštěvují. V prvním bodě se matky částečně shodují s názorem lektorek, které tvrdí, že na kurzy se matky dostávají zejména na doporučení od známých ve svém okolí nebo jsou ovlivněny vlastní předešlou zkušeností. Podle lektorek projevují matky očekávání především v tom, že jejich dítě bude, s pomocí znaků, tím pádem lepším dorozuměním a celkovou komunikací, klidnější, sebevědomé, bude jim více důvěřovat a vybudují si tak mezi sebou lepší a pevnější vtať. Ne vždy přicházejí matky na kurzy a semináře stoprocentně přesvědčené o tom, že znakování bude fungovat, ale odcházejí podle nich vždy spokojené. Z tohoto tvrzení a zjištění v dotazníkovém šetření lze vyvodit jeden z hlavních rozdílů výpovědí matek a lektorek. Zatím co matky na kurzu znakování láká především vidina zapojení sebe

i dítěte do kolektivu, lektorky mají názor, že do kurzů se hlásí zejména proto, že chtějí s dítětem komunikovat dříve a kvalitněji. Dvě z lektorek zmínily i vzdělání matek, které je nejméně středoškolské, spíše vysokoškolské. Tuto informaci sdělovaly ve spojení s větší přemýšlivostí matek, kdy dokážou více kriticky myslet a vybírat tak vhodnější strategie a metody své výchovy. Jedna z lektorek tvrdí, že vzdělání matek není pro správnou výchovu důležité. Významnější roli zde, podle ní, hraje empatie matky a celkový zájem o to, vychovat slušné a sebevědomé dítě, které nebude strádat.

8 Diskuze

Na celém výzkumu je dle mého názoru nejzajímavější střet názorů lektorek a matek na motivaci účasti na kurzu či semináři. Je zde vidět konflikt praktických důvodů matek a frází lektorek, které znakování se slyšícími dětmi vidí více jako odbornou metodu. Dle mého názoru chodí na kurzy a semináře metody znakování nejvíce matky, které se opravdu zajímají o správnou výchovu svého dítěte a o nové možnosti jak na ně pozitivně působit, ale o účinnosti této metody nejsou zcela přesvědčeny. Proto jako svou prvotní motivaci uvádí spíše socializaci sebe i dítěte a zábavu. Naproti tomu stojí lektorky znakování, které samozřejmě metodu, kterou vyučují a některé se i lektorováním živí, vychvalují a neustále matkám opakují její pozitivní účinky na děti. Tyto fráze mi připadají jako naučené a dosti obecné. Jako motivaci pro účast maminek v kurzu proto uvádějí dorozumění se s dítětem.

V průběhu kurzu se podle mne názor matek na metodu znakování mění, začnou z ní být nadšené a doporučovat ji i dál. Zvýšená pozornost rodičů na jakékoliv projevy dítěte a neustálé komentování a popisování jevů, ať už slovně nebo s pomocí znaků, nakonec vede k tomu, že se dítě začne vyjadřovat. V tomto případě je jasné, že se nejprve bude vyjadřovat znaky, které jsou pro děti v tomto období jednodušší svou realizací než složitá koordinace mluvidel, kterou budou ovládat až v pozdějším věku a nakonec znak nahradí verbálním vyjádřením, tedy mluveným slovem.

Další, co mne ve výzkumu zarazilo, je důvod výběru konkrétního kurzu. Mé očekávání, že se matky budou řídit i cenou kurzu, se nevyplnilo. V tomto případě dávají matky přednost spíše místu a času konání kurzů a seminářů nebo také sympatiím lektorky.

Celkově lze říci, že stále polemizují, zda jde v metodě znakování jen o trend, který matky s dětmi zaujme jak svou metodikou a komercializací, nebo je to jen dobře popsaná a pojmenovaná metoda, kterou provádí matky od nepaměti. Jak jsem se ale přesvědčila na kurzech a seminářích, v konečném stádiu procesu učení se této metodě je spokojené dítě i matka, kteří si rozumí a mají spolu vytvořený pevný vztah a tak je jasné, že jejich reakce ve výzkumu byly pozitivní. Otázkou stále zůstává, zdali existuje určité procento matek (a jak velké), které nechodí na kurzy, avšak tuto

metodu používá. Kdyby tomu tak bylo, naskytuje se možnost dalšího výzkumu, v němž by se dal zjišťovat celkový názor matek, tedy i těch, které kurzy nevyhledávají.

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala tématem vývoje řeči u dětí a způsoby rozvoje komunikace. Práci jsem rozdělila do dvou hlavních částí. První část bakalářské práce shrnuje teoretické vědomosti odborníků v oboru psychologie, pedagogiky a logopedie. Teoretickou část jsem rozdělila na tři podkapitoly: Dětský věk z pohledu vývojové psychologie, Vývoj řeči a Způsoby rozvoje komunikace. V první podkapitole, Dětský věk z pohledu vývojové psychologie, shrnuji poznatky o psychickém i fyzickém vývoji dítěte do věku tří let, čili batolecího věku.

V podkapitole Vývoj řeči se hned v úvodu věnuji krátkému seznámení se základní terminologií a následně determinantům vývoje řeči, jako je nepoškozená centrální nervová soustava, motorika, zrak, sluch a sociální prostředí. Dále jsem do této kapitoly zařadila vývoj řeči dítěte do tří let věku. Tento vývoj jsem rozdělila do dvou úrovní: předverbální a verbální.

Poslední podkapitola teoretické části, Způsoby rozvoje komunikace, nejprve vymezuje základní terminologii, na kterou navazují komunikační strategie. Tyto strategie jsou praktickými radami, které mohou dospělí při komunikaci s dítětem využívat, a zlepšit tak jejich komunikaci. Tato kapitola také obsahuje teoretické znalosti o metodě znakování se slyšícími dětmi, kterou se dále zabývám i v teoretické části bakalářské práce a na niž navazuji. Do teoretické části o metodě znakování jsem vložila popis tohoto nového komunikačního systému, jeho pravidla nebo i to, jak s dítětem metodu začít používat.

Praktická část obsahuje výzkum, jehož cílem bylo zjistit motivaci a postoje matek k této metodě. Praktická část v úvodu shrnuje teoretické poznatky z oblasti metodologie, kde byly jako nejvhodnější metody zvoleny dotazník a rozhovor. Následně jsem krátce popsala mou realizaci výzkumného šetření a charakteristiku obou výzkumných souborů. Praktická část dále obsahuje výsledky jednotlivých šetření a jejich shrnutí. Do závěru jsem celkově shrnula výsledky z obou šetření dohromady. Diskuze obsahuje moje názory a připomínky k provedenému výzkumu.

Myslím si, že ke zjištění cíle práce: zhodnocení postojů a motivace matek na metodu znakování se slyšícími dětmi, jsem získala dostatečné množství informací, a mohla ho tak kvalitně zpracovat a vyvodit z něho dané závěry.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ACREDOLO, Linda, GOODWYN, Susan. *Baby Signs: How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*. McGraw-Hill Companies, 2002, 192 s. ISBN 0071387765

BABYSIGNS. Znaková řeč pro batolata – kde začíná porozumění?.]. 2010. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.babysigns.cz/o-baby-signs>

CELECESKOCTEDEM. Proč číst dětem?. [online]. 2006. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedem.cz/cz/menu/325/o-nas/proc-cist-detem/>

DAMBORSKÁ, Marie. Hlas jako prostředek komunikace. In Kol. *Lidský hlas v logopedické praxi*. Praha: Česká logopedická společnost, 1982, 21-23 s.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 197 s. ISBN 978-807-3670-436.

FRAŇKOVÁ, Slávka, Zdeněk KLEIN. *Úvod do etologie člověka: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 1. Praha: HZ Systém, 1997, 193 s. ISBN 80-860-0915-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

HOLINGER, Paul C., DONEROVÁ Kalia. *Co říkají děti, než se naučí mluvit*. 1. Vydání. Praha: TRITON, 2005. 272 s. ISBN 80-7254-634-1

- HOLMANOVÁ, Jitka. Vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 602-605. ISBN 978-7367-340-6
- HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 167 s. ISBN 978-807-3676-124.
- JEDLIČKA, Ivan. Vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 93-94. ISBN 978-7367-340-6
- KIESTER Edwin, KIESTER Sally. *Kdopak to mluví: Tajemství řeči kojence*. 1. Vydání. Praha: Euromedia Group, 192 s. ISBN 978-80-249-1542-5
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Vyd. 1. Brno: Paido, 123 s. ISBN 80-859-3191-5.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing. 2010. 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-717-8572-5.
- LEJSKA, Mojmír, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie: od narození do tří let*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. Pro rodiče. ISBN 80-731-5038-7
- LYNCH, Charlotte, Julia KIDD a Marína MIKULAJOVÁ. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 133 s. ISBN 80-717-8571-7.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012, 884 s. ISBN 978-802-6200-833.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000, 144 s. ISBN 80-717-8407-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I.: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1977. 414s. ISBN 74-06-14.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření: Příručka pro uživatele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.

STRAUSS, Anselm, Corbinová, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Gaudemaus [i.e. Gaudeamus], 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4

TILON, Michaela, Ivana KOPŘIVOVÁ, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Anastázia KORMANOVÁ. Vědecký základ programy Baby signs. [online]. 2010. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: http://www.babysigns.cz/sites/default/files/files/Vedecky_zaklad_programu_Baby_Signs_CZ.pdf

TROUSIL, Michal a Veronika JAŠÍKOVÁ. *Úvod do tvorby odborných prací*. Vyd. 2., rozš. Hradec Králové: Gaudemaus [i.e. Gaudeamus], 2015, 240 s. ISBN 978-80-7435-542-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VASILOVČÍK ŠUSTOVÁ, Terezie. Znakování s miminky: Jaké znaky dítě učit. [online]. 2008. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.znakovanismiminky.cz>

VASILOVČÍK ŠUSTOVÁ, Terezie. *Jak se domluvit s kojencem a batoletem: komunikujeme přirozenými znaky a gesty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 137 s. ISBN 978-802-4723-365.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Výhody a nevýhody dotazníku a rozhovoru	57
Tabulka č. 2: Motivace respondentů k účasti v kurzu	61
Tabulka č. 3: Důvody k výběru konkrétního kurzu	62
Tabulka č. 4: Očekávání matek od metody znakování se slyšícími dětmi	63
Tabulka č. 5: Důvody používání metody znakování se slyšícími dětmi	64
Tabulka č. 6: Zásady výchovy rodičů, kteří používají metodu znakování se slyšícími dětmi	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Vzor dotazníku pro matky

Příloha B: Otázky použité v rozhovoru s lektorkami

Příloha C: Fotografie z kurzů programu Baby Signs

Příloha A: Vzor dotazníku pro matky

DOTAZNÍK: ZJIŠTĚNÍ POSTOJŮ MATEK K METODĚ ZNAKOVÁNÍ S DĚTMI

Zadavatel: Eliška Kozáková

Prosím, nebojte se rozepsat. Cílem dotazníku je zjistit Váš postoj a motivaci k používání metody znakování s dětmi. Čím více informací poskytnete, tím lépe. Děkuji za spolupráci!

pohlaví rodiče: muž X žena

věk rodiče:

věk dítěte:

Otázky:

- 1. PROČ JSTE SE PŘIHLÁSIL/A DO KURZU?**
- 2. PROČ JSTE SI VYBRAL/A PRÁVĚ TENTO KURZ?**
- 3. CO OD ZNAKOVÁNÍ OČEKÁVÁTE?**
- 4. CO SE VÁM NA METODĚ ZNAKOVÁNÍ S DĚTMI LÍBÍ?**
- 5. POPIŠTE HLAVNÍ ZÁSADY VAŠÍ VÝCHOVY.**

Příloha B: Otázky použité v rozhovoru s lektorkami

1. Proč si myslíte, že se matky na kurz či seminář hlásí?
2. Proč si myslíte, že si vybraly právě Váš kurz?
3. Jaká očekávání podle Vás matky od metody znakování se slyšícími dětmi mají?
4. Jaké máte odezvy a recenze od matek na kurzy, semináře a metodu znakování se slyšícími dětmi?
5. Jaký typ výchovy podle Vás nejvíce prosazují?
6. Charakterizujte skupinu matek, která kurzy či seminář navštěvuje.

Příloha C: Fotografie z kurzů programu Baby Signs

Obrázek č. 1: Matky znakují na děti znak *KDE*?



Zdroj: Autorka práce

Obrázek č. 2: Lektorka dává znakem na vědomí, že bude hrát *PÍSNÍČKA*.



Zdroj: Autorka práce

Obrázek č. 3: Lektorka znakuje ŽELVU.



Zdroj: Autorka práce

Obrázek č. 4: Lektorka, matky i děti znakují *RUCE*.



Zdroj: Autorka práce

Obrázek č. 5: Lektorka učí děti a matky znak *LEV*.



Zdroj: Autorka práce

Obrázek č. 6: Lektorka ukazuje znak *OPICE*.



Zdroj: Autorka práce