

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Mgr. Lucie Hejlová

Učitelství pro mateřské školy

SPECIFIKA KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

OLOMOUC 2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a čerpala jsem pouze z uvedených pramenů a literatury.

V Dolanech dne 19.6.2017

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za laskavé, vstřícné a odborné vedení práce a za poskytování odborných rad a konzultací.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	6
1.1 Vývoj poznávacích procesů	6
1.2 Emoční vývoj	8
1.3 Sociální vývoj	9
1.4 Vývoj motoriky	10
2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
2.1 Vývoj řeči	11
2.1.1 Počáteční jazykový input	11
2.1.2 Současné koncepce ve vývojové psycholingvistice	12
2.1.3 Stadia vývoje řeči	13
2.2 Charakteristika jazykových rovin	15
3 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
3.1 Vývoj neverbální komunikace	22
3.2 Vizika (pohled očí)	26
3.3 Mimika (výraz obličeje)	27
3.4 Haptika (doteky)	28
3.5 Gestika (pohyby rukou)	29
II EMPIRICKÁ ČÁST	31
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
4.1 Cíle a výzkumné otázky	31
4.2 Metody šetření	31
4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku	32
4.4 Vlastní šetření	33
4.5 Analýza dat	35
4.6 Závěry a shrnutí šetření	44
ZÁVĚR	46
SHRNUTÍ	47
SUMMARY	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	48
SEZNAM PŘÍLOH	
ANOTACE	

ÚVOD

Schopnost komunikovat patří k základním a životně důležitým procesům pro existenci a organizaci každé společnosti. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, vyvíjet se a přežívat. Lidská komunikace je považována za sociálně psychologický jev, jež je nositelem sociálního dění. Adekvátní úroveň komunikace každého jedince je v současné době nezbytným předpokladem pro jeho společenské, partnerské, profesní a další uplatnění, pro navazování a udržování kvalitních mezilidských vztahů a pro zdařilé řešení životních problémů.

Proces komunikace se vyvíjí celý život, přičemž za stěžejní je považováno období od narození do zahájení školní docházky. Právě předškolní věk je obdobím, ve kterém dochází k extrémnímu a rozhodujícímu rozvoji komunikace a komunikativních kompetencí.

Bakalářská práce se zabývá tématem „Specifika komunikace dětí předškolního věku“. Téma jsem zvolila z důvodu, že jako pedagog v mateřské škole se setkávám stále častěji ať už s menšími či většími obtížemi v oblasti komunikace a řeči dětí. Chci tuto problematiku lépe poznat a správně a efektivně podporovat rozvoj komunikace během předškolního vzdělávání.

Hlavním cílem práce je odhalit pomocí vybraných způsobů hodnocení stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v komunikaci dětí předškolního věku, a to v oblasti verbální i neverbální komunikace a v oblasti komunikace s vrstevníky a dospělými.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je charakterizovat specifika předškolního období a přiblížit vývoj komunikace verbální a neverbální. Teoretická část se skládá ze tří kapitol.

První kapitola přibližuje předškolní věk z hlediska vývoje poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje a vývoje motoriky.

Druhá kapitola pojednává o oblasti verbální komunikace, charakterizuje vývoj řeči a jednotlivých jazykových rovin v předškolním období.

Třetí kapitola přináší poznatky o neverbální komunikaci, jejím vývoji a o dětských projevech v jednotlivých formách neverbální komunikace – vizice, mimice, haptice a gestice.

Cílem praktické části je popsat průběh vlastního šetření zaměřeného na problematiku komunikace dětí předškolního věku a seznámit čtenáře s jeho výsledky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

V první kapitole budeme charakterizovat vývoj dítěte v předškolním období, přiblížíme si vývoj poznávacích procesů, emoční a sociální vývoj a vývoj motoriky.

Předškolní věk trvá přibližně od tří do šesti let. Je označován jako období iniciativy, kdy dítě má potřebu něco samo zvládnout, vytvářet a potvrdit své kvality. Předškolní období je vymezeno dvěma důležitými mezníky, která jsou dána novým sociálním zařazením jedince. Na začátku období je to vstup do mateřské školy a na konci nástup do školy základní. Předškolní věk je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti (Čáp, Mareš, 2001).

1.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání je v předškolním věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která jsou v něm uplatňována. Přiblížíme si vývoj myšlení, vnímání, paměti a pozornosti.

Myšlení předškolních dětí ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné. Dochází v něm k velmi výrazné vývojové změně. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá jako názorné, intuitivní (Šimíčková-Čížková, 2008).

Vývoj myšlení je dlouhodobý a velice složitý proces. Typickými znaky myšlení v tomto období jsou nekoordinovanost, útržkovitost a nepropojenost.

Při odvozování a vymezování pojmů využívá předškolní dítě analogické myšlení, které však není přesné. Pojmy jsou zpočátku tvořeny spojováním nahodilých znaků. Prudký rozvoj pojmové činnosti začíná mezi 4.-5. rokem. V pojmotvorné činnosti se vyskytují chyby v důsledku unáhlených úsudků na základě jedné zkušenosti (př. Kovbojka je kniha o kovbojích, knihu o květinách mohou děti mylně označit květovka) (Vágnerová, 2012).

Pro myšlení v předškolním věku jsou typické jisté znaky. Nazírání dítěte na svět si dítě vysvětluje pomocí **centrismu**, **egocentrismu**, **fenomenismu** a **prezentismu**. Jako centrismus označujeme subjektivně podmíněnou redukci informací. Dítě ulpívá na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který považuje za stěžejní, a přehlíží ty méně výrazné, ač mohou být objektivně významnější. Egocentrismus se projevuje tím, že dítě trvá na svém subjektivním názoru a opomíjí názory jiné, které jsou odlišné. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek, má tendence zkreslovat své úsudky na základě vlastních postojů a preferencí (Př. Dítě si zakrývá rukama oči a má pocit, že ho tak nikdo

nevidí). Fenomenismus znamená, že dítě klade důraz na zjevnou podobu světa, je pro ně důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá (př. Dítě odmítá názor, že velryba vlastně není ryba). Prezentismus se projevuje upínáním se na přítomnost, na aktuální podobu světa. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu. Informace dítě zpracovává a interpretuje z pohledu **magičnosti, animismu, arteficialismu a absolutismu**. Magičnost spočívá v tom, že dítě si pomáhá při interpretaci dění v reálném světě fantazií, která jeho poznání zkresluje. Děti pak nedělají rozdíly mezi fantazií a skutečností. Animismus neboli antropomorfismus se vyznačuje přičítáním vlastností živých bytostí neživým objektům. Dítě tak světu lépe rozumí. Přestože předškolní děti již zvládají rozlišovat co je živé a co neživé, v některých situacích tyto rozdíly přehlížejí (př. Holčička ostříhá panence vlasy v domnění, že jí zase dorostou, tak jako u lidí). Arteficialismus představuje dětský způsob výkladu vzniku okolního světa, kdy existující jevy považuje za vzniklé pomocí něčí činnosti. Absolutismus se vyznačuje jednoznačnou platností poznání dítěte.

Vnímání převládá synkretické (celistvé). Dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozeznává základní vztahy mezi nimi. Vnímá nápadné předměty, které upoutají jeho pozornost a zejména pak ty, které mají vztah ke konkrétní aktivní činnosti a experimentování (Čáp, Mareš 2001).

Kromě základních barev začíná předškolní dítě rozeznávat i barvy doplňkové, analyzuje zvuky různých zdrojů.

Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou ovládané egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Rozvoj vnímání obohacuje představivost a fantazie. Dítě si představy zvládá vybavovat plynuleji, o čemž svědčí schopnost souvisle reprodukovat děj pohádky, popsat prožité události. Představivost se uplatňuje v námětových hrách i v reálných situacích. Intenzivně se rozvíjí fantazijní představy, pomocí nichž si dítě vysvětluje realitu.

Pro prostorové vnímání je u dětí předškolního věku typická egocentrická perspektiva. Děti vnímají bližší objekty jako větší a vzdálenější jako menší. Vzdálenost jim připadá tím kratší, čím více objektů se v dané délce objeví. Na začátku předškolního období ještě dítě nerozezná levou a pravou stranu. Vnímání času je pro děti taktéž obtížné. Ve vnímání času se projevuje prezentismus. Čas děti v tomto věku příliš nevnímají, není pro ně důležitý (Suchánková, 2011).

Rozvoj **paměti** je podmíněn zráním příslušných mozkových struktur, aktuální úrovní kognitivních schopností a zkušeností. Kapacita paměti i rychlost zpracovávání informací se zvyšuje. K lepšímu zapamatování přispívá využívání logických souvislostí, k udržení paměti pak míra informovanosti o dané oblasti.

Charakteristickými rysy paměti jsou stále konkrétnost a mimovolnost. Koncem

předškolního období se objevují první náznaky paměti úmyslné. Převládá paměť mechanická opírající se o vnější náhodné znaky. Rozvíjí se už i paměť slovně logická postihující vnitřní vztahy (Šimíčková-Čížková, 2008). Dítě dokáže reprodukovat známé a opakující se události na základě logického sledu a logických souvislostí.

V podmínkách mateřské školy se můžeme na rozvoji v této oblasti podílet začleňováním smyslových her, her a činností zaměřených na rozvoj cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, zařazováním aktivit pro přímé pozorování přírodních, kulturních, technických objektů a jevů, třídění, uspořádání a porovnávání těchto jevů, učením manipulaci s různými předměty, zkoumáním jejich vlastností apod.

1.2 Emoční vývoj

Emoční prožívání se vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností. Citové prožitky jsou intenzivní, často přecházejí z jedné kvality do druhé. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně naladěné, ubývá negativních emočních reakcí. Projevuje se stále strach, který souvisí s vysoce rozvinutou představivostí. Rozvíjí se smysl pro humor, který se začíná projevovat nejprve opakováním pro děti legračních slov, pokračuje vymyšlením nesmyslných příběhů. Humor posiluje přátelské vztahy.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence a chápání příčinných vztahů. Děti rozumí kladným i záporným emocím, učí se chápat své vlastní pocity, začínají projevovat empatii k druhým a učí se regulovat své emoční projevy. Dítě začíná projevovat také vztahové pocity, jako je sympatie, antipatie, soucit apod. (Vágnerová, 2012)

S rozvojem emocí souvisí utváření **sebeпоjetí** dítěte. V předškolním věku dítě zvládá popsat své fyzické charakteristiky, co vlastní, co má a nemá rádo. Sebehodnocení dětí je poměrně vysoké, objevují se však pozitivní i negativní emoce, které souvisí s rozvojem svědomí a viny. Emoční vývoj je úzce propojený se socializací dítěte.

Z vyšších citů se rozvíjí **city sociální, intelektuální, estetické a etické**. City sociální se vyvíjejí ve dvou směrech – k vrstevníkům a k dospělým. Dítě si vytváří citový vztah i k sobě samému, tzv. sebecit. City intelektuální vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání a získávání nových zkušeností. Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se pomocí hudby, pohádek, výtvarných činností apod. (Šimíčková-Čížková, 2008).

Úkolem předškolního vzdělávání v emocionální oblasti je především podporovat sebepoznávání, sebedůvěru a sebevědomí každého dítěte, rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě i druhým, pomoci získat citovou samostatnost, naučit děti ovládat se, rozvíjet mravní a estetické

vnímání, cítění a prožívání. Je vhodné zařazovat spontánní hry, cvičení organizačních dovedností, estetické a tvůrčí aktivity.

1.3 Sociální vývoj

Základy **sociálního chování** si dítě osvojuje v rodině. Učí se komunikaci, empatii, respektování druhých lidí, sebeprosazení aj. Rodina představuje soukromí dítěte, dítě se v ní cítí bezpečně a jistě. Rodiče jsou pro dítě důležitým vzorem, jež nekriticky přijímají a s nímž se identifikují. Nejužší vztah má dítě s matkou, která pro něj představuje osobu poskytující primární péči a ochranu. Vztahy s otcem bývají různorodější, často se ztotožňuje s rolí doplňkového rodiče. Významným zdrojem zkušeností jsou pak sourozenci. Veškeré sourozenecké vztahy vedou k podpoře a rozvoji sociálního cítění (Vágnerová, 2012).

Po třetím roce života dítě začíná navštěvovat mateřskou školu, vrůstá tak do nové sociální skupiny, vyrovnává se s odloučením od rodičů. Dítě se učí přijímat novou autoritu, respektovat své vrstevníky, snaží se vytvořit si určité postavení ve skupině, prosadit se, navazovat přátelské vztahy, zvládnout konflikt, spolupracovat a být ohleduplný.

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty, a to vývoj sociální reaktivity jako vývoj emočních vztahů k lidem v okolí, dále vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací jako vývoj norem a pravidel, které si dítě utváří a následně přijímá za své, a osvojení sociálních rolí jako postojů a vzorců chování, které se od dítěte očekávají vzhledem k jeho vývojové úrovni a společenskému postavení (Suchánková, 2011).

Proces **socializace** probíhá u předškolních dětí zejména v rámci hry. Ta odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho prostředím. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Ve hře dítě reprodukuje skutečnost, upravuje si souvislosti a vztahy dle svých představ. Oslabuje se závislost na hračce, vzrůstá náročnost na opravdovost hračky. V námětových hrách se začínají uplatňovat pravidla, tzn. Že hra je méně individuální.

Sociální vývoj může mateřská škola ovlivnit podporováním utváření vztahů dítěte k jiným dětem a dospělým, posilováním a kultivováním vzájemné komunikace, učit děti přijímat a respektovat druhé i s jejich odlišnostmi, vzájemnému soužití a dodržování pravidel. Doporučuje se zařazovat sociální a interaktivní hry, dramatické a hudební činnosti, společenské a kooperativní hry apod.

1.4 Vývoj motoriky

V průběhu předškolního období dochází k intenzivnímu rozvoji pohybových funkcí dítěte. Zdokonaluje se jak hrubá, tak jemná motorika. Na počátku období jsou ještě pohyby rukou a nohou málo koordinované. V průběhu se zdokonaluje chůze, běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu. Na konci období dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, jedná se o jízdu na kole, koloběžce, bruslení, plavání, lyžování atd.

Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulovat s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, zdokonaluje se manuální zručnost. Kolem 4. roku se vyhraňuje převaha jedné ruky (Šimíčková-Čížková, 2008).

Mateřská škola může ovlivnit pozitivní vývoj motoriky podporováním neurosvalového vývoje dítěte, podporováním fyzické a psychické pohody, zlepšováním tělesné zdatnosti, rozvíjením pohybových a manipulačních dovedností, učením sebeobsluhy a vedením dětí ke zdravému životnímu stylu a ochraně zdraví.

2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V druhé kapitole si přiblížíme verbální komunikaci dítěte předškolního věku, charakterizuje vývoj řeči a jednotlivé jazykové roviny.

Verbální komunikaci bychom mohli definovat jako úmyslné sdělování abstraktních obsahů, jenž je zprostředkováno slovy určitého jazyka (Nakonečný, 2009). Z hlediska fylogenetického i ontogenetického vývoje je verbální komunikace mladší než neverbální. Hlavním prostředkem verbální komunikace je řeč – mluvená i psaná.

2.1 Vývoj řeči

Vývoj řeči je považován za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Při osvojování řeči dochází v krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností (Šulová, 2004).

Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován rozvojem motoriky, sensorického vnímání, myšlení a socializací jedince.

2.1.1 Počáteční jazykový input

Otázky počátku procesu osvojování jazyka dětmi a vývoje řeči vůbec, se snaží věda objasňovat dlouhá léta. Ve starších pojetích se soudilo, že počátek dětské řeči začíná tehdy, když dítě začíná vyslovovat první slova (přibližně v 18. měsíci), jimž dospělí rozumí.

Dnes už počátek vývoje řeči není spojován až s produkcí prvních slov. Současné výzkumy poukazují na to, že počátek řeči nastává nejen již v prvních hodinách po narození dítěte, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat už v prenatálním období. Je prokázáno, že už během těhotenství dochází k určitým způsobům komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem (Vágnerová, 2012). Zahraniční výzkumy dokládají, že šestiměsíční plod reaguje na určité zvukové podněty, například hudba, hlas matky. Mluvíme o tzv. prenatálních komunikačních zkušenostech, s nimiž se dítě narodí.

Po narození se dítě začíná setkávat s prvními novými zvuky, které nikdy předtím neslyšelo přímo, s prvními dotyky lidských rukou doprovázenými akustickými stimuly. Tedy s tím, co se souhrnně nazývá jako **počáteční jazykový input**. Průcha (2011) definuje počáteční jazykový input jako různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě od narození působí prostřednictvím matek, otců a jiných dospělých a dětí. Po narození má počáteční jazykový

input rozhodující vliv na osvojování jazyka dítětem.

Počáteční jazykový input má své charakteristiky, které dítě vnímá, zpracovává a které se postupně odrážejí v tzv. preverbálním chování dítěte. Preverbální chování dítěte označuje soubor hlasových, mimických a tělesných projevů, jimiž je dítě v nejranějším věku schopno komunikovat bez užívání identifikovatelných slov.

Jazykový input považován za komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je dítě od narození vystavováno, a to ze strany všech osob, které s ním navazují kontakt. Tento komplex podnětů je zdrojem pro dětské rozpoznávání, segmentování a napodobování řečových produktů a tím pro postupné konstruování znalosti jazyka, jenž je exponován dítěti prostřednictvím řeči jiných subjektů. Vlastnosti jazykového inputu jsou silně závislé na prostředí, v němž je exponován, dále na jazykových, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob vytvářejících řečové produkty zaměřené přímo na dítě (Průcha, 2011).

2.1.2 Současné koncepce ve vývojové psycholingvistice

Zkoumání vývoje dětské řeči a komunikace se v současné psycholingvistice setkává stále s intenzivním zájmem. Během posledních let, bylo nashromážděno obrovské množství nových výzkumných poznatků o vývoji řeči, na druhé straně pokračují teoretické diskuse obhajující některý z protikladných přístupů – jedná se o přístup racionalistický, empiristický a interakční (Průcha, 2011).

Racionalistický přístup je založen na Chomského teorii osvojování jazyka. Chomskému je přisuzováno vyvolání „revoluce“ v teorii jazyka, a to díky jeho koncepci generativní transformační gramatiky. V této koncepci je na jazyk pohlíženo jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka. Základním zdrojem znalostí je u racionalistického přístupu myšlení, nikoliv počáteční jazykový input, základním mechanismus osvojování vědění spočívá ve schopnosti myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup a dedukovat tak nové vědění, počáteční stav je biologicky programován předtím, než se subjekt setká se zkušeností.

Pro **empiristický přístup** je charakteristické, že nespolečně výhradně na biologickou vrozenost osvojování jazyka, ale snaží se toto osvojování vysvětlovat především na základě učení, získávání zkušenosti, přirozeného jazykového inputu a různých faktorů působících v komunikačních situacích dítěte. Zdroj znalosti jazyka je ukotven v jazykovém inputu, nikoliv v abstraktním gramatickém modelu v jeho myšlení, mechanismus osvojování spočívá v induktivním a pamětném učení, ve zpracování struktur obsažených v jazykovém inputu. Hlavními determinanty osvojování jazyka jsou komunikační funkce dítěte. Osvojování jazyka je

ovlivňováno četnými mimojazykovými faktory komunikační situace, komunikačních partnerů, sociálnímu a kulturními faktor prostředí.

Vedle předchozích dvou velmi vyhraněných přístupů existují ještě další teorie, které snaží spojit prvky jak přístupu racionalistického, tak empiristického. Tyto přístupy se jeví jako nejužitečnější. Významnou současnou představitelkou je významná badatelka v teorii a výzkumu dětské řeči Eve Clark. Ta zpochybňuje představu, že osvojování jazyka je určováno pouze vrozenou schopností, a razí ideu, že jazyk se u dětí vyvíjí především jako produkt učení (Průcha, 2011).

Je nutné si uvědomit, že při osvojování jazyka dětmi se musí brát v úvahu i jiné než výše uvedené lingvistické či psycholingvistické determinanty. Jsou to zejména sociální determinanty – vliv rodinného prostředí, kulturní specifika sociálního prostředí, v němž se dítě vyvíjí.

2.1.3 Stadia vývoje řeči

Na vývoj řeči lze nahlížet ze dvou pohledů, a to z fylogenetického, který představuje vývoj řeči a dorozumívání v rámci vývoje druhu, a ontogenetického, který vysvětluje vývoj řeči jedince během jeho života.

Ontogeneze řeči probíhá v určitých stadiích. Jednotlivá stadia mohou mít různou délku trvání, plynule na sebe navazují. Každý jedinec těmito stadii individuálně prochází v různém časovém rozmezí. Během tohoto procesu může docházet k akceleraci či retardaci, ale žádná z etap vývoje řeči nesmí být vynechána. Klíčovým obdobím, v němž je proces osvojování mluvené řeči realizován, je vývojové období do šestého roku věku dítěte, přičemž za těžiště je považováno období od tří do čtyř let, kdy vývoj probíhá nejrychleji (Bytešniková, 2012).

Vývoj řeči se dělí na **preverbální období** a **období vlastního vývoje řeči**.

Preverbální období probíhá přibližně do prvního roku věku dítěte. Děti si v průběhu prvních dvanácti měsíců osvojují návyky a zkušenosti, na jejichž základě se dále rozvíjí vlastní řeč. Toto období dělíme do následujících čtyř fází – křik, broukání, pudové a napodobující žvatlání, období prvních slov (Vágnerová, 2012).

Prvním projevem komunikace novorozeného dítěte je **křik**. Jedná se o hlasový reflex, kterým novorozenec reaguje na změnu prostředí a prostřednictvím kterého se snaží sdělit své potřeby. Zpočátku je křik krátký, slabý a jednotvárný, signalizuje pocity nelibosti a odporu, má tvrdý hlasový začátek – který signalizuje nespokojenost. Mezi prvním a druhým měsícem přestává být křik pouhým reflexním projevem. Postupně nabývá rozlišení ve své formaci a získává objektivní diagnostickou hodnotu. Matka se zpravidla rychle naučí tyto různé modifikace křiku rozpoznávat. Přibližně ve třetím měsíci začíná mít křik měkký hlasový začátek,

čímž dítě dává najevo pocity libosti (Kutálková, 2005). Přibližně ve třetím měsíci se začíná objevovat **broukání**. Má charakter jednoduché artikulace. Dítě produkuje zvuky podobné fonémům. Často je doprovázeno pozitivními emocemi. Dítě s hlasem experimentuje způsobem, který je popisován jako kruhová reakce, to znamená, že dítě poslouchá svůj hlasový projev, a protože je pro ně zajímavý, často a mnohokrát jej opakuje. Tyto hlasové projevy ještě nejsou užívány s cílem komunikovat. **Pudové žvatláni** se objevuje v šestém měsíci. Je považováno za hru s mluvidly. Dochází k tomu, že náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám a slovům. Žvatláni je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení. Dítě se snaží napodobovat slyšené řečové zvuky, to znamená, že se učí pomocí jazykového modelu, který se vyskytuje v jeho okolí. Nastává tak fáze **napodobujícího žvatláni**, která je považována za první kritický moment z hlediska vývoje řeči. Dochází k zapojení vědomé zrakové a sluchové kontroly. Dítě sleduje pohyby mluvidel druhých osob, začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, melodií a rytmus řeči. Žvatláni se stává komunikačním prostředkem, přestože se prozatím jedná zejména o potřebu udržet kontakt. Mezi šestým a devátým měsícem se rozvíjejí artikulační schopnosti, znění hlásek se tak čím dál více podobá skutečné řeči (Kutálková, 2005).

Kolem prvního roku nastává **období prvních slov a porozumění řeči**. V této fázi již dítě spojuje slova s konkrétními předměty, které označují. Začíná se vyjadřovat pomocí jednotlivých slov, které označujeme jako tzv. holofráze. První slova jsou jednoduchá, téměř žádné z nich neodpovídá výrazům běžně užívaným k označení daných objektů či situací.

Období vlastního vývoje řeči u intaktních jedinců nastupuje kolem prvního roku věku dítěte. Začíná tak vlastní vývoj řeči v pravém slova smyslu. V rámci tohoto období popisuje Klenková (2006) tyto čtyři stadia – emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logických pojmů, intelektualizace řeči.

Emocionálně-volní fáze nastává kolem prvního roku. Dítě začíná používat jednoslovné věty, respektive slova, která splňují funkci celých vět. Významnou úlohu při užívání jednotlivých vět mají prozodické faktory, díky nimž můžeme lépe pochopit jejich význam. Například z hlediska intonace lze již rozlišovat tři typy sdělení, a to oznámení, otázku a žádost. Pro první slova je typické opakování slabik (mama, baba) a to, že jsou nesklonná, neohebná, nečasují se. Dítěti slouží zejména k vyjádření jeho pocitů, přání, emocí, a vůle, proto je tato fáze nazývána emocionálně-volní. Ze slovních druhů jsou nejvíce zastoupena podstatná jména, časem se přidávají slovesa, častý je taktéž výskyt onomatopoických citoslovcí. Na konci fáze má řeč tzv. egocentrický charakter.

Kolem druhého roku nastupuje **období asociačně-reprodukční**. Slova nabývají pojmenovávací funkci. Dítě pomocí nich označuje nejprve konkrétní osoby a jevy, které se vyskytují v jeho blízkém okolí. Tato označení přenáší i na jevy podobné, čímž produkuje jednoduché asociace – odtud název asociačně-reprodukční. V tomto období se začínají objevovat první slovní kombinace. Dítě začíná aktivně kombinovat slova v době, kdy má slovní zásobu asi dvě stě slov. Roger Brown charakterizoval období prvních dětských slovních kombinací jako období tzv. telegrafické řeči. V telegramu se platilo za každé slovo, a tak byla nadbytečná slova ze zprávy vynechána, byla to například pomocná slovesa, spojky, předložky či zájmena. Brown si všiml, že věty malých dětí se tomuto telegrafickému vyjadřování velmi podobají (Smolík, Seidlová-Hálková, 2014).

Stadium logických pojmů nastává přibližně ve třech letech. V tomto stadiu se slova, do té doby spjata s konkrétními jevy stávají prostřednictvím abstrakce všeobecnými pojmy. Dítě si začíná osvojovat náročnější myšlenkové operace. Slovní zásoba se pohybuje kolem 1000 slov. Dítě zvládne pojmenovat základní předměty denní potřeby, orientuje se v časových pojmech. Kolem tří a půl let se objevuje tzv. druhé ptací období.

Stadium intelektualizace řeči se rozvíjí kolem čtvrtého roku a přetrvává až do dospělosti. Řeč se vyvíjí zejména po stránce logické, slova se intelektualizují, rozvíjí se schopnost chápat obsah, rozlišovat pojmy konkrétní a abstraktní, zpřesňovat gramatické formy. Řečový projev se po všech stránkách zkvalitňuje, intenzivně se obohacuje slovní zásoba.

2.2 Charakteristika jazykových rovin

V procesu vývoje řeči dochází k souběžnému prolínání jazykových rovin. Jazyková rovina je považována za dílčí systém daného jazyka, který je charakterizovaný specifickými základními jednotkami. Rozlišujeme rovinu lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou (Klenková, 2006).

Jako první si přiblížíme rovinu **lexikálně-sémantickou**. Tato rovina zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu a tvoří spojení mezi jazykem a myšlením. Lexikologie je jazykovědní disciplína, která se zabývá slovní zásobou a vztahy mezi jejími prvky, tvořením slov, frazeologií (věda zkoumající ustálená spojení a obraty) a sémantikou (věda zkoumající význam neboli obsah lexémů). Základní jednotkou lexikálního systému je slovo – lexém. Tímto termínem označujeme souhrn všech tvarů jednoho slova. Souhrn všech slov daného jazyka pak vytváří jeho slovní zásobu. Rozvoj slovní zásoby je celoživotní procesem, který je závislý na mnoha faktorech – uveďme například úroveň intelektu a individuální schopnost jedince a prostředí, ve kterém jedinec žije. Není možné, aby si uživatel daného jazyka osvojil během svého života celou slovní

zásobu. Každý z nás si osvojí pouze její určitou část, kterou označujeme jako individuální slovní zásobu. Tu dále dělíme na pasivní a aktivní. Do pasivní slovní zásoby řadíme ta slova, kterým rozumíme, ale v komunikaci je nepoužíváme (Bytešnicková, 2012). Uvádí se, že pasivní složka je až o jednu třetinu větší než aktivní. Vývoj pasivní slovní zásoby je možné u dítěte pozorovat kolem desátého měsíce. Aktivní slovní zásoba zahrnuje slova, která reálně používáme, počátek aktivní slovní zásoby nastupuje kolem prvního roku. Výchozí slovní zásoba je pro všechny děti přibližně stejná. Roční dítě má ve svém slovníku 5-7 slov, ve druhém roce se slovní zásoba zvýší na 270-300 slov, v dalším období do tří let dochází k prudkému nárůstu slovní zásoby, která obsahuje kolem 1000 slov, ve čtyřech letech pak 1500 slov, v pěti letech 2000 slov a na konci předškolního období, tedy v šesti letech, má dítě slovní zásobu kolem 3000 slov.

Úroveň osvojování si slovní zásoby je předpokladem pro úspěšnou komunikaci a schopnost socializace. Osvojování pojmů bývá vymezeno třemi základními fázemi. V první fázi se dítě seznamuje s novými pojmy přímým pozorováním, manipulací a kontaktem s okolím. Druhá fáze je typická zpřesňováním těchto pojmů a jejich zapojování do širších souvislostí. Třetí fáze je samotná aktivizace, která spočívá v uplatňování pojmů v aktivním řečovém projevu dítěte (Bytešnicková, 2012).

U předškolního dítěte je v rámci rozvoje lexikálně-sémantické roviny věnována pozornost především systematickému objasňování významu slov označujících předměty, jevy a činnosti jak z každodenního života, tak postupně a přiměřeným způsobem těch, se kterými dítě nepřichází do styku často. Je důležité neustále a při všech aktivitách podporovat potřebu dítěte aktivně pojmenovávat předměty a jevy v jeho okolí. Přispíváme tak k pozvolnému rozšiřování slovní zásoby z různých tematických okruhů. Snažíme se co nejvíce systematicky aktivizovat slovní zásobu a podpořit postupující proces intelektualizace řeči. Před zahájením školní docházky by měla být slovní zásoba na odpovídající úrovni. Dítě by mělo být schopno používat ve vhodných spojeních slova stejného významu, ale nestejně znějící, která označujeme jako synonyma, dále slova souzvučná, ale různého významu nazývaná jako homonyma a slova opačného významu čili antonyma. Struktura slovní zásoby se tak zdokonaluje což znamená, že dítě si osvojuje nejen označení pro jednotlivé pojmy, ale začíná si uvědomovat i vztahy, které mezi jednotlivými výrazy existují. Jedná se zejména o vztahy nadřazenosti a podřízenosti pojmů (Smolík, Seidlová-Hálková, 2014).

Jako druhou si přiblížíme rovinu **morfoložicko-syntaktickou**. Morfoložie je lingvistická disciplína zabývající se tvaroslovím, syntax je nauka o tvoření větných konstrukcí, vztazích mezi jednotlivými slovy ve větách a správném slovosledu. V této rovině si u dětí všímáme, jak dokážou aplikovat gramatická pravidla v mluvním projevu, správnosti slov a vět, slovosledu,

užívání správného rodu, čísla, skloňování a časování. Gramatickou rovinu je možné začít zkoumat kolem prvního roku života. Pro vývoj gramatiky je charakteristický transfer, což znamená přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci. Řeč dětí v počátcích gramatického vývoje neobsahuje hned všechny slovní druhy najednou. Během vývoje se zastoupení slovních druhů mění. Na začátku vývoje řeči převládají zejména zvukomalebná citoslovce, ta tvoří u dětí základní materiál na rozdíl od řeči dospělých, v níž se vyskytují okrajově. V dalších měsících začíná dítě používat podstatná jména, jedná se o slova, která pojmenovávají podstatu věcí. U podstatných jmen nejprve dítě užívá singulár – tedy číslo jednotné, až později plurál – číslo množné, další důležitou kategorií, již si dítě osvojuje je rod. Existenci tří rodů si dítě uvědomuje až dosáhne určitého stupně řečového vývoje. Z pádů pak nejprve užívá nominativ (první pád) čísla jednotného, dokonce i nominativ čísla množného se objevuje velice brzy. Dalším slovním druhem postupně zastoupeným v dětské řeči jsou slovesa. Ta se vyskytují nejprve v infinitivním tvaru třetí osoby rozkazovacího způsobu. Přídavná jména se v řeči objevují až ve vyspělejší vývojové fázi, tedy v okamžiku, kdy dítě začíná vyjadřovat vlastnosti osob a věcí. Během dalšího vývoje si dítě osvojuje zájmena, příslovce, číslovky, spojky a předložky. Veškeré slovní druhy by měly být zastoupeny ve verbálním projevu po čtvrtém roce života (Klenková, 2006).

Tvoření prvních vět spadá do období kolem prvního roku. Jak už jsme zmínili, jedná se vlastně o první slova, která mají povahu jednoslovných vět. Kolem Jednoho a půl až dvou let dítě tvoří dvojslovné věty, před třetím rokem užívá již věty víceslovné. Pomocí víceslovných slov dítě vystihuje vzájemné vztahy agent-akce-objekt (př. Kočka pije mléko.) Tyto věty lze konstruovat díky zdokonalení ovládnání flexe v mluvním projevu, dítě začíná skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. Pro slovosled je typické, že slovo mající pro dítě emocionální význam, klade ve větě na první místo. S přibývajícím věkem se snižuje počet nerozvinutých vět a vzrůstá počet souvětí.

Osvojování si vztahů v morfoložicko-syntaktické rovině závisí na rozvoji abstrakčním procesu a jeho následné analogické aplikace. Většina dětí předškolního věku je schopna se na základě analogie a nápodoby projevovat gramaticky správně. Je vhodné brát v potaz i působení biologických a společenských faktorů, hovoříme o tzv. jazykovém citu neboli jazykové kompetenci. Jazykový cit je schopnost dítěte více či méně přesně zvládat mluvnická pravidla bez jejich teoretického osvojení (Smolík, Seidlová-Hálková, 2014). Rozvíjení jazykového citu je možno prostřednictvím komunikace a později i čtením či vyprávěním. Do čtvrtého roku se mohou v morfoložicko-syntaktické rovině objevovat odchylky, které označujeme termínem fyziologický dysgramatismus.

Je zřejmé, že při osvojování gramatické stavby řeči v předškolním věku má hlavní vliv nápodoba správného řečového vzoru dospělých jedinců, se kterým je dítě v kontaktu. Před nástupem do školy lze k rozvíjení morfologie a syntaxe využívat různé didaktické hry a cvičení, která jsou zaměřena na zdokonalování gramatické správnosti verbálního projevu.

Pragmatická rovina vypovídá o schopnostech jedince vyjadřovat různé komunikační záměry. V popředí pozorování stojí několik aspektů – je to schopnost aktivně se účastnit komunikace a zachovat pravidla dialogu, vystihnout nonverbální projevy, aktivně je používat a přiměřeně na ně reagovat, udržet téma rozhovoru, užívat adekvátní styly a způsoby chování vůči komunikačním partnerům. Pragmatická rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace a je považována za rovinu sociální aplikace komunikačních schopností daného jedince. Dochází zde ke správné aplikaci a propojení toho, co chce jedinec sdělit s neoptimálnějším způsobem, jakým to sdělí, a vhodným okamžikem realizace tohoto sdělení ve společenské interakci (Bytešnicková, 2012).

Ve vývoji pragmatiky sledujeme tři základní oblasti, a to rozvoj komunikativní funkce, reakce na komunikaci a účast na interakci a komunikaci.

V rámci rozvoje komunikativní funkce sledujeme to, jak si dítě osvojuje vyjádření různých záměrů (pozdrav, žádost, nonverbální komunikace). Dítě nejprve užívá pouze nonverbální signály kombinované s hlasovými projevy, ovšem bez specifického komunikačního záměru. Změna nastává po devátém měsíci, kdy dítě zvládá vyjadřovat širokou škálu komunikačních záměrů., nejdříve prostřednictvím gest v kombinaci s vokalizací, postupně i se slovním vyjádřením. V období od jednoho a půl roku do tří let se rozsah komunikativních záměrů zvyšuje. Jak uvádí Klenková (2006) komunikativní funkci řeči si dítě začíná uvědomovat kolem osmnáctého měsíce života. Ve vývoji pragmatické roviny považujeme za důležité období mezi druhým a třetím rokem, kdy si dítě uvědomuje svoji roli komunikačního partnera a jeho reakce v komunikaci začínají být jistější. Na začátku předškolního období dítě začíná mluvit o minulosti i budoucnosti, pomocí řeči je schopno získávat i předávat informace. Dítě si uvědomuje, že díky komunikaci může regulovat jedince ve svém okolí, vyjadřuje se pomocí rozkazů, výrazů spolupráce a přemlouvání, reprodukuje jednoduchý příběh. Před nástupem do základní školy by se dítě mělo naučit vyjadřovat záměry v různých formách, užívat nepřímou žádost, získat a udržet prostřednictvím řeči pozornost dospělých osob, vyžádat si informace, udělovat pokyny, naučit se jednat a vyjednávat s druhými. Mělo by taktéž disponovat schopnostmi zvládnout vyjádřit škálu pocitů a emocí.

V oblasti odpovědi na sdělení je věnována pozornost tomu, jak dítě reaguje a jak zvládá pochopit komunikaci ostatních jedinců. Prvními reakcemi na interakci se svým okolím jsou

pohled a úsměv. Do osmnáctého měsíce dítě postupně začíná chápat gesta dospělých a je schopno reagovat na jednoduché pokyny. Po třetím roce života se zkvalitňuje odpověď na sdělení, dítě stále více chápe komunikativní záměry, samo vyžaduje vysvětlení, pokud něco nepochopí, reaguje a bere v potaz pokyny od druhých a obratně odpovídá na dotazy.

Třetím důležitým aspektem je způsob podílení se na interakci a konverzaci. Časná interakce mezi dítětem a nejbližšími osobami, zejména matkou, se buduje již v období do devátého měsíce a zahrnuje rituální a opakující se hry, při kterých bývají zapojovány veškeré modalities dítěte. Do osmnáctého měsíce využívá dítě zejména nonverbální interakci spojenou s vokalizací, například ukazováním na předměty, které ho zajímají. Ve tří letech dítě zvládá reagovat na otázky odpovědí a iniciuje interakci prostřednictvím oslovení. Interakce i komunikace stále nabývají nové dimenze. V období předškolního věku se u dítěte začínají projevovat snahy o obousměrnou komunikaci. Dítě má potřebu čím dál více navazovat verbální i nonverbální kontakt. Ve věku čtyř let děti navazují komunikaci určitou slovní strategií, například oslovením s následným dotazem. Předškolní dítě se velice dobře orientuje ve vzájemné konverzaci a ovládá rychlou změnu konverzačních témat. Samo také projevuje snahu zapojit do konverzace další osoby, rádo se účastní aktivit s hraním rolí.

Veškeré snažení nejen pedagogů, ale i rodičů by mělo vést k tomu, aby si dítě před zahájením školní docházky osvojilo sociální uplatňování komunikace. Proto se doporučuje do každodenních činností dítěte zařadit co nejvíce společných diskuzí, rozhovorů, individuálních a skupinových konverzací. Hlavním úsilím je vést děti k tomu, aby dokázaly samostatně vést rozhovor a udržet jej, aby se také naučilo naslouchat druhým, respektovat je, nezasahovat druhým do promluvy apod. (Bytešníková, 2012). Neméně důležité je podporovat schopnost dětí domluvit se nejen slovy, ale i gesty a schopnost improvizovat. Pragmatickou rovinu lze velice dobře rozvíjet i za pomoci tematicky zaměřených her, například na nemocnici, na školu, na obchod. Je naším úkolem rozvíjet dítě tak, aby bylo schopno bez problémů pohotově komunikovat různými způsoby v rozmanitých komunikačních situacích.

Jako poslední si budeme charakterizovat rovinu **foneticko-fonologickou**. Fonetika zkoumá zvukovou stránku řečového projevu, fyziologický způsob tvoření jednotlivých hlásek a jejich vnímání sluchem. Fonologie se zabývá funkční stránkou zvuků lidské řeči (Klenková, 2006). Osvojování si foneticko-fonologické roviny začíná ve srovnání s ostatními výše uvedenými rovinami mnohem dříve a trvá déle. Je to dáno několika faktory, zejména pak úrovní motoriky mluvních orgánů, schopností fonemické diferenciací, úrovní komunikačního záměru dítěte, intelektovými schopnostmi dítěte, napodobovací schopností a dostatečně podnětným prostředím. U některých dětí si můžeme v rámci této roviny povšimnout jistých deficitů, které

mohou vést ke ztížení interakce se svým okolím. Špatná výslovnost některých hlásek na sebe strhuje pozornost posluchačů a často dochází k situaci, že se okolí zaobírá více těmito nedostatky než samotným obsahem promluvy. Deficity v oblasti fonetiky a fonologie mohou již v časných fázích vývoje dítěte být jakýmsi ukazatelem nesprávného či odlišného řečového vývoje.

První souhláskové zvuky můžeme u dítěte pozorovat v období po sedmém týdnu života, ovšem za důležitý vývojový a diagnostický mezník považujeme období přechodu pudového žvatlání na nápodobivé. Veškeré zvuky produkované do této fáze vývoje mají pouze pudový základ a nelze je tedy v žádném případě ještě považovat za hlásky mateřského jazyka. Od počátku nápodobivého žvatlání lze hovořit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, jelikož u dítěte se zapojuje i sluchová a zraková kontrola (Bytešníková, 2012). Přechod od neartikulovaných zvuků k realizaci fonémů mateřského jazyka je pozvolný a každá jednotlivá hláska prochází obdobím fixace artikulace. Každé zdravé dítě by mělo dopřít k tomu, že fonetické realizace jeho fonémů se připodobní fonetickým realizacím fonémů jazykového okolí a dojde ke ztotožnění.

Pořadí fixace hlásek bylo předmětem mnoha různých výzkumů. Známa je například teorie Schulze pocházející již z 19. století, podle níž se ontogeneze výslovnosti řídí pravidlem nejmenší námahy. Dle této teorie si dítě nejprve osvojuje samohlásky, postupně přechází k retným souhláskám, které mají kvalitní optickou kontrolu, a až v poslední fázi artikuluje hlásky hrdelní. Z dalších výzkumů ale vyplynulo, že tato teorie nemůže být zevšeobecnována. U některých dětí bylo prokázáno, že dříve začaly vyslovovat hlásky vyžadující větší námahu. Vždy je tedy důležité brát v úvahu individuální vývoj jednotlivce. V současnosti se vychází z předpokladu, že dítě si nejdříve fixuje vokály (samohlásky). Jako první si většinou upevňuje artikulaci vokálu *a*, jelikož jde nejlépe napodobit. Artikulační ustálení ostatních samohlásek trvá déle, protože jejich realizace je již náročnější po stránce akustické tak i artikulační. Po ustálení artikulace všech ostatních vokálů dochází k fixaci diftongů (dvojhlásek) *au*, *eu*, *ou* atd. Při fixaci souhlásek je třeba se zaměřit především na způsob artikulace a místo artikulace. Nejdříve dochází k upevnění hlásek závěrových, poté úžinových a naposled polozávěrových. V konečné fázi ve vývojové řadě je konsonant *l*, po němž následuje *r* a *ř*. Je běžným jevem, že výslovnost není od počátku vždy bezchybná. V mluveném projevu dítěte lze pozorovat při výslovnosti hlásek komolení, vynechávání, nahrazování hůře artikulovatelných hlásek jinými. Tříleté dítě by mělo ovládat výslovnost přibližně dvou třetin samostatných konsonant, polovinu dvojkombinací a třetinu trojkombinací konsonant. Od čtyř let byl pak evidován poměr 80:70:60 % a v šesti letech se poměr mění na 90:80:70 % (Klenková, 2006). Správnou výslovností všech hlásek by dítě mělo disponovat před zahájením školní docházky. Je tedy velmi důležité včas odhalit možné

nedostatky a nejlépe vyhledat pomoc odborníka.

Kromě výslovnosti hlásek věnujeme také pozornost i modulačním faktorům řeči, mezi něž patří tempo řeči, rytmus, melodie či dynamika. Tyto aspekty je nutno podporovat například zařazováním vhodných dechových a fonačních cvičení a cvičení sluchové diferenciaci. Při artikulačních cvičeních vycházíme z imitace významových zvuků, které podpoříme názornou představou. Vhodné je také využití dětských říkanek a rozpočítadel, jež napomáhají rozvíjet rytmické cítění, melodii, tempo a dynamiku řečového projevu. Svou důležitou roli při rozvoji foneticko-fonologické roviny má i zpěv. Při zpěvu dochází ke zpomalenému sledu jednotlivých hlásek a slabik, což má velký vliv na přesnější výslovnost (Bytešníková, 2012).

3 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Ve třetí kapitole si přiblížíme vývoj neverbální komunikace a dětské projevy v jednotlivých formách neverbální komunikace.

Neverbální komunikace je významným nástrojem pro sdělování pocitů, emocí a postojů. Je považována za nejpůvodnější způsob sociálního chování. Představuje soubor mimoslovních signálů a tvoří nenahraditelný doplněk komunikace verbální (Pávková, 2014). Je důležitým prostředkem vzájemného pochopení a porozumění. Uvádí se, že při komunikaci získáváme pouze 7 % informací ze slov, 38 % informací z barvy a tónu hlasu a celých 55 % informací potom získáváme právě z neverbálních projevů. Neverbální komunikace má mnohem větší ontogenetickou prioritu než komunikace verbální. Sdělování slovy přichází zdaleka později než sdělování významů a pocitů neverbálním způsobem jak ve vývoji lidstva, tak i ve vývoji jedince. Původ neverbální komunikace zůstává otázkou. Někteří autoři se přiklánějí k teorii, že jsou neverbální projevy vrozené, jiní se naopak domnívají, že je získáváme během života učením a napodobováním. Vedle toho existuje ještě třetí pohled na původ neverbálních projevů, který předpokládá, že je z velké části zdědíme a zbytek je naprogramován kulturou, ve které žijeme (Nakonečný, 2009).

V rámci neverbální komunikace rozlišujeme několik forem. Jsou to haptika (komunikace dotykem), proxemika (komunikace vycházející ze vzdálenosti mezi účastníky), posturika (komunikace postojem), gestika (komunikace vyjádřená pohyby a polohami jednotlivých částí těla), mimika (výrazy obličeje), vizika (pohledy očí a celková úprava zevnějšku (Pávková, 2014).

3.1 Vývoj neverbální komunikace

Někteří autoři se domnívají, že k prvním projevům, které lze považovat za neverbální komunikaci, dochází již v prenatálním období. Uvádí se, že i s nenarozeným dítětem je možné komunikovat, a to dokonce několika způsoby. **Prenatální komunikace** souvisí s rozvojem smyslů a je založená na citech. Děti jsou citově založené bytosti a velmi citlivě reagují na emoce matky. Od poloviny těhotenství ženy cítí první pohyby dítěte a dítě je schopno vnímat doteky matky, které přichází zvěncí. Od sedmého měsíce dítě začíná slyšet a jsou doložené reakce na hlas matky. Dítě si už během prenatálního období vytváří svou vlastní řeč, jejímž prostřednictvím se snaží matce sdělit, jak se mu vede, kope, vrtí se, mává ručkama. Nenarozené děti jsou schopné projevovat své potřeby celým tělem (Teusen, Goze-Hänel, 2003).

Již od narození si dítě začíná osvojovat první komunikační dovednosti. Snaží

se vyjadřovat své myšlenky, promlouvá k nám, vypráví, dává najevo, co potřebuje, co si myslí a co cítí ještě předtím, než se naučí mluvit. Rodiče si se svým novorozencem vytváří svůj komunikační systém. Výzkumy z posledních let svědčí o tom, že dítě přichází na svět vybaveno schopností vyjadřovat pocity a reakce za použití preverbálního jazyka devíti vrozených signálů. Tyto signály jsou vyjádřeny kombinací výrazů v obličeji, zvuků a řeči těla. Od prvního dne tyto signály tvoří dětský jazyk potřeb a přání. Holinger (2014) mezi tyto signály řadí zájem, který se projevuje nepatrně staženým či naopak zdviženým obočím a soustředěným pohledem a nasloucháním, potěšení vyvolávající úsměv, překvapení, jež je charakteristické zdviženým obočím, doširoka otevřenými očima a pootevřenou pusou do tvaru písmene O, tíseň se projevuje pláčem, obočím zvednutým do oblouku a koutky úst svěšenými dolů, hněv je vyjádřen zamračením, sevřenými čelistmi a zarudlým obličejem, strach je signalizován strnule doširoka otevřenými očima, zahanbení se projevuje sklopením očních víček a ztrátou svalového napětí v obličeji, znechucení dává dítě najevo ohrnováním rtů a vysouváním jazyka a averzi vůči zápachu zvednutím horního rtu a nosu a odvrácením hlavičky.

Mnohé z toho, co je známo o tajemství řeči kojenců, o tom, jak se učí, myslí a jak komunikují, vychází z učení Jeana Piageta. Než se dítě naučí ovládat řeč, tvoří neverbální komunikace zásadní dorozumívací prostředek (Sneddon-Doherty, 2005). V následujících odstavcích si přiblížíme, jak se kojenci a batolata dorozumívají například úsměvem, očním kontaktem, mimikou, gesty a řečí těla.

První **úsměv** se na rtech novorozence objevuje již několik hodin po narození, ten však nepovažujeme za skutečný. Drobné úsměvy přetrvávají několik dalších týdnů. Cílem prvních úsměvů je matka. Spousta experimentů dokazuje, že novorozenec rychle rozpozná obličej matky a reaguje na něj úsměvem. Pokud matka reakci oplátí, hovoří na dítě, usměje se, políbí, dítě je schopno odpovědět. Odborníci tyto rozhovory označují jako prvopočáteční konverzaci. Ta je důležitým předstupněm skutečné řeči (Kiester, 2011). Opravdový úsměv se objevuje přibližně od třetího týdne života dítěte. Colwyn Treawarthen z Edinburské univerzity na základě svého výzkumu popisuje následující vývoj úsměvu – při prvních skutečných úsměvech se pozvednou koutky úst a oči se dívají přímo na dospělého, ve třech měsících se úsměv postupně rozšiřuje, útsta se více otevírají a celá tvář se rozjasní, od pátého měsíce se objevuje radostný a šťastný úsměv s otevřenou pusou a vyplazeným jazykem a od sedmého měsíce se objevuje hlasitý smích.

Dalším důležitým nástrojem dorozumívání je **oční kontakt**. Ve chvíli, kdy dítěti pohlédne dospělý do očí a ono pohled opětuje, vzniká tzv. intersubjektivita, kterou definoval již zmiňovaný C. Treawarthen. Tímto termínem označuje poznání, že mezi dvěma subjekty vznikne

úzké a silné propojení a sdílí společný zájem a vzájemný vztah. Vzájemný oční kontakt je důležitým zdrojem sociální komunikace pro dítě i dospělého. Má velký význam pro sociální a emocionální rozvoj a hraje významnou roli v psychickém vývoji dítěte. Novorozenec tímto způsobem zjišťuje, že není v novém a neznámém prostředí sám (Kiester, 2011). První oční kontakty trvají pouhých několik vteřin, ale v dalších dnech se postupně prodlužují a jsou stále častější. Dítě zaměřuje zrak na výrazné předměty ve svém okolí a začíná za nimi otáčet hlavičku. Dítě reaguje otáčením hlavičky na zvuk velmi brzo, první zvuk, který upoutává jeho pozornost je hlas matky, později se naučí lokalizovat i další hlasy a zvuky.

Přibližně od druhého týdne se začínají objevovat **první gesta** a **pohyby rukou**. Některé typy gestikulace předcházejí slovnímu vyjadřování, v kojeneckém i pozdějším věku, a je tak jasné, že dítě nám rozumí i přesto, že se ještě samo nedokáže vyjadřovat slovně. Užívání gest významně ovlivňuje vývoj dítěte. Pomocí gest se dítě začíná vyjadřovat krátce po narození, jedná se zejména o gesta emoční. Je velmi důležité, aby tato gesta byla rozpoznána a aby na ně následovala reakce. Dítě vyjadřuje své emoce například kroužením rukou (může znamenat tíseň, neklid), taháním za vlasy či uši (značí únavu), nebo cucáním palce (vyjádření nejistoty) (Sneddon-Doherty, 2005). Vlastních rukou si dítě začíná všimát přibližně kolem druhého týdne. Zkoumá je, ohýbá, zvedá si je k obličejí, dává si je do pusy. Ruce se tak stávají nekonečným zdrojem zábavy a zásadním prostředkem prozkoumávání světa. Ve třetím měsíci se dítě natahuje po věcech, které upoutávají jeho pozornost a uchopí předmět, který mu podáme. V pěti měsících si dítě předmět vezme samo, natahování je zcela záměrné. Od osmého měsíce užívá dítě palec a ukazováček jako kleště. Jak uvádí Kiester (2011) díky čím dál lépe koordinovanému pohybu a úchopu má možnost zkoumat nové podněty. Ty zkouší nejen hmatem, ale také zrakem i chutí. Bylo prokázáno, že čím více se kojeneček setkává se zajímavými podněty, tím rychleji vyžívá koordinace ruka-oko. Toto průzkumnictví je spojeno s novým stadiem komunikace. Přibližně mezi devátým a desátým měsícem se objevují tzv. ukazovací gesta, která mají za úkol upoutat pozornost dospělých, postupně se tato gesta mění ve skutečné ukazování. To je považováno za velmi důležitý komunikační prostředek. Dítě pomocí nataženého ukazováčku vyjadřuje všechna možná přání, zájmy, očekávání a zvědavost. Tímto gestem navazuje vztah se světem, upozorňuje nás, že si světa všimá. Natažený prst představuje míru pokročilosti ve vývoji komunikace. Vědci tento jev nazývají jako triádu, což znamená že komunikace již zahrnuje dítě, posluchače a předmět, osobu o níž se mluví. Jakmile batole pochopí skutečné ukazování (k čemuž dochází kolem čtrnáctého měsíce) a začne jej používat komunikačně, stane se gesto nesmírně významnou součástí komunikačního repertoáru (Sneddon-Doherty, 2005). Během druhého roku života si dítě postupně osvojuje užívání symbolických gest, která zobrazují určité

objekty a která jsou doprovázena prvními pokusy řeči v podobě onomatopoických citoslovcí. S rozšiřováním slovníku se gesta stávají nadbytečnými. Na konci druhého roku jsou děti schopny se vyjadřovat dvouslovnými větami. Můžeme se při tom setkat se zajímavým jevem, kdy jedno slovo dítě vyjádří slovem a druhé gestem.

Významné informace nám dítě dává najevo i prostřednictvím **řeči těla**. Tělo kojence se vyvíjí shora dolů, od hlavy k patě a od trupu vnějším směrem. Dítě používá paže dříve než ruce a ruce dříve než prsty. Jako první zesilují svaly hlavy a šíje a dítě začíná zvedat hlavičku. Poté přichází na řadu ramena, paže trup a dolní končetiny (Vágnerová, 2012). Plně ovládat a používat své tělo je dítě schopno až v sedmém měsíci života, kdy zvládne vzpřímený sed, rozpráhnutí horních končetin a natahování prstů. Z těchto dovedností vyvstane široká a pestrá paleta gest a pohybů a bohatý slovník tajemné řeči těla.

Pomocí paží dává dítě najevo spoustu emocí. Máváním a přitahováním paží nad hlavu projevuje radost a štěstí, naopak prudkými rozmáchlými pohyby se zaťatými pěsti vyjadřuje vztek a nelibost. Je-li dítě vystrašené a bojí se, přitahuje horní končetiny k tělu. Když jej něco zaujme, spočívají paže klidně podél těla. S pohyby rukou je spojeno i užívání prvních slov, jimž dítě rozumí. Pokud dítě vybidneme například, aby řeklo „pápá“ nějaké osobě, zamává mu na pozdrav.

Neverbální komunikace dítěte představuje nesčetné množství projevů a je jen na rodičích, jakým způsobem a zda se je naučí rozpoznávat a porozumět jejich významům, než jejich dítě začne mluvit. I když dítě začne užívat verbální vyjadřování, neverbální komunikace bude převažovat a zdokonalovat se po celý život (Kiester, 2011).

Podobně jako všechny výše zmíněné formy neverbální komunikace má obrovský význam i **mimika**. Novorozenec ihned po narození ovládá škálu pohybů obličeje, která se v prvních měsících života rychle rozšiřuje. Všechny výrazy jsou zcela automatické a přímo odráží vnitřní prožívání dítěte. Kromě vrozených schopností vyjadřovat emoce mají děti od šestého měsíce také reflexní schopnost napodobovat výrazy druhých lidí. Mezi druhým a třetím rokem se objevuje zčervenání v obličeji, které signalizuje rozpačitost a zahanbení. Zčervenání se projevuje až tehdy, když si dítě uvědomí, že je pozorováno.

V následujících podkapitolách si popíšeme jednotlivé formy neverbální komunikace a jejich projevy typické pro předškolní věk.

3.2 Vizika (pohled očí)

Vizika patří k nejdůležitějším způsobům interpersonálního sdělování. Pohled očí má v lidské komunikaci a sociálních vztazích mnoho funkcí – od sociálních, přes emoční až k intelektuálním. Stejně tak pohledem získáváme obrovské množství informací o našem okolí. Pohledem očí dokážeme vyjádřit lásku, nenávisť, nadřazenost, soucit atd. (Pavličková, 2013). Různé typy pohledů pak hrají zásadní roli i v mnoha aspektech dětského vývoje. Informace o tom, kam a kdy dítě upírá svůj pohled nám poskytuje neocenitelné signály o jeho úrovni myšlení. V každé kultuře existují striktní, i když nepsaná pravidla vhodné délky zrakového kontaktu.

Pohled do očí druhého člověka je doprovázen četnými fyziologickými projevy jako jsou například zvýšení tepové a dechové frekvence, zčervenání v obličeji či pocení. Mezi blízkými osobami jsou pohledy očí vnímány jako příjemné prožitky, ale někdy mohou být signálem naopak velmi negativního prožitku, pokud upřený pohled vnímáme jako výhružný nebo zastrahující. Vzájemný pohled má významné sociální důsledky. Přestože se fyziologické i sociální účinky pohledu projevují v raných fázích života, plně je pochopen až dítětem v období mladšího školního věku.

V rámci viziky můžeme sledovat mnoho aspektů, jako jsou zacílení pohledu, délka doby pohledu, četnost pohledů, celkový objem pohledů, pootevření víček, rozšiřování zornic či četnost mrkání (Nakonečný, 2009). Pojdme si některé z nich přiblížit více.

Rozšíření zornic je závislé na mnoha faktorech, mezi něž patří intenzita osvětlení, fyziologické vzrušení nebo přitažlivost. Velikost zornic je dále ovlivněna také naším emocionálním stavem. Při zvýšeném zájmu, upřímnosti, otevřenosti a spokojenosti se zornice rozšiřují, při nedostatku zájmu, nenávisť, únavě, stresu se zužují. Ovšem otázkou je, do jaké míry si dospělá osoba, natož pak malé dítě, tohoto aspektu všimne.

Dalším výrazným zdrojem informací je **mrkání**. Pokud se na něco více soustředíme, mrkáme méně často. Frekvence mrkání u dětí souvisí především se soustředěností. Z mrkání také můžeme vyčíst, zda dítě říká či neříká pravdu. Uvádí se, že děti při lhaní rychle mrkají.

Pohledy očí se řídí určitými pravidly, která určují jejich jednoznačný význam. Například četné a dlouhotrvající vzájemné pohledy jsou přijatelné jen v konkrétních typech sociálních vztahů. V některých případech je dlouhý upřený pohled vyhodnocen jako obtěžující a nepříjemný. Děti ještě nejsou schopny toto pravidlo respektovat. Vyhybat se upřenému pohledu naučí až po čtvrtém roce. Až do věku pěti až šesti let si děti nespojují značnou četnost pohledů

s pocity náklonnosti či zalíbení. Teprve až po šestém roce jsou schopny vytvářet první asociace mezi pohledem a sympatiemi. Vývoj dětského chápání vhodných a nevhodných pohledů a četnosti těchto pohledů trvá i po zahájení školní docházky. Dítě postupem času začne chápat, že zírání na cizí osoby může působit nezdvořile a může také vyjadřovat nepřátelství (Sneddon-Doherty, 2005).

3.3 Mimika (výraz obličeje)

Střídání výrazu obličeje má svůj zásadní význam pro vyjadřování citů, pocitů, nálad a afektů a dokážeme podle něj rozpoznat druhé lidi. Obličej je nejjemněji vyladěný kanál neverbální komunikace. Svaly obličeje jsou ovládány motorickou oblastí v mozkové kůře a té vděčíme za širokou škálu pohybů, které jsme schopni prostřednictvím mimiky vykonat (Heilmann, 2013). Pohyby obličeje dospělý jedinec vykonává vědomě a dokáže tak v některých případech své skutečné emoce maskovat. U dětí tomu však tak není.

Rozlišujeme dvě základní skupiny výrazů obličeje. První skupinou jsou pohyby **spontánní**, jinak označované jako bezděčné. Jsou evolučně starší a objevují se jako přímý důsledek emočních prožitků. Objevují se automaticky aniž bychom se o ně snažili a jsou naprosto přirozené. K druhé skupině řadíme výrazy **strojené**, jinak také úmyslné, které jsou považovány za strojené proto, že je předstíráme. Nemusí odrážet pouze naše pocity, ale sdělují okolí to, co chceme, aby o našich pocitech vědělo. Strojené výrazy jsou výsledkem učení. Ovládání strojených výrazů je složitější a pokračuje ještě v mladším školním věku.

To, zda jsou výrazy obličeje vrozené nebo naučené bylo středem zájmu mnoha badatelů. Jmenujme si například Paula Ekmana, který na základě svých výzkumů došel k názoru, že člověk se rodí minimálně se šesti neurofyzilogickými programy pro vyjadřování emocí. Mezi těchto šest univerzálních výrazů zařadil štěstí, smutek, překvapení, strach, hněv a odpor. Ne všechny děti jsou schopny tyto výrazy vyjádřit hned po narození, závisí to na dozrávání mozku v prvních měsících života. Nakonec se ale všech šest výrazů postupně objeví. Je zajímavé upozornit na fakt, že tyto výrazy vyjadřují i děti, které se rodí nevidomé. Během života si dále každý jedinec osvojí devět hlavních emočních výrazů, o nichž jsme se již také zmiňovali. Jisté aspekty výrazů získáváme i učením (Sneddon-Doherty, 2005).

Také projevoování pocitů a emocí prostřednictvím výrazu v obličejí má svá pravidla, která se vztahují ke kulturním normám dané společnosti a určují, kdy a kde a v jaké intenzitě je vhodné své pocity a emoce projevoovat. Je žádoucí, aby si děti tato pravidla osvojily, a to zejména začleňováním do vlastní kultury.

Z obličeje lze vyčíst nejen informace o emočním stavu, ale je taktéž užitečným

ukazatelem stavu duševního. Pomáhá nám také při odhalování lhaní a klamání. Součástí klamání je konflikt mezi spontánními a strojenými výrazy. Děti dokáží klamat až tehdy, jakmile se naučí používat strojené výrazy a maskovat jimi skutečné pocity. Mezi signály, které mohou znamenat lhaní patří například vyhýbavý pohled, častá přeráznutí, méně úsměvů, rozšířené zorničky či méně časté mrkání. Další důležitou známkou lhaní jsou asymetrické a afektované výrazy ve tváři, které nejsou v souladu se slovy nebo ostatními tělesnými pohyby mluvího. U pěti až šestiletého dítěte je lhaní poměrně běžné a vyskytuje se častěji u chlapců.

Kromě toho, že se musíme naučit své pocity, emoce a další skutečnosti vyjadřovat, musíme také zvládnout osvojit si dovednost přesně interpretovat výrazy ostatních lidí. Předpokládáme, že stejně jako máme jisté vrozené mechanismy potřebné pro tvorbu spontánních výrazů, máme také vrozené mechanismy pro jejich dekódování. Děti ve věku od tří do pěti let zvládají rozlišit spokojený, překvapený, ustrašený a smutný výraz. Rychlost, s jakou děti zvládnou chápat rozdíly mezi jednotlivými výrazy, závisí především na zkušenostech. Dvouleté dítě dokáže rozlišit šest vrozených výrazů, ale jednoznačné chápání a porozumění výrazům se objevuje až většinou kolem pátého roku života. Správné pochopení je zkresleno skutečností, že dítě se před pátým rokem zvládá soustředit pouze na jeden rys výrazu obličeje a není schopno posoudit kombinaci několika rysů najednou, což vede k nesprávnému pochopení (Sneddon-Doherty, 2005). Významný mezník nastává mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy dítě postupně začíná chápat smíšené pocity. Některým dětem se nemusí podařit vytvářet patřičné výrazy a rozumět jim u druhých lidí a v důsledku toho s mohou potýkat s různými problémy včetně odmítání ze strany vrstevníků.

3.4 Haptika (doteky)

Dotyk lze považovat za nejpřísněji usměrňovaný kanál neverbální komunikace a řídí se jednoznačnými pravidly. Tyto postoje vůči dotekům jsou ovlivněny celosvětovým vnímáním tělesného a sexuálního zneužívání. I přes tuto skutečnost ale hraje přijatelný dotyk v mezilidských vztazích nesporně důležitou a pozitivní roli. U dětí je dotyk významným prvkem emočního, sociálního i rozumového vývoje.

Dotyk je primitivní formou komunikace, se kterou se setkáváme i u zvířat, má značnou terapeutickou i léčebnou hodnotu pro děti i dospělé. Abychom pochopili všechny účinky doteků, je třeba je umět popsat a změřit. V 80. letech 20. století se uskutečnil velký výzkum, jehož autoři na základě výsledků svého bádání rozlišili sedm kategorií doteků. Do těchto sedmi kategorií zařadili dotek vyjadřující kladný vztah, doteky hravé, dotyky vyjadřující ovládnutí, dotyky spojené s rituály, dotyky spojené s úkolem a dotyky náhodné. Každá kategorie doteků

se vyznačuje svým konkrétním významem i účinkem a užívání každého z nich se řídí řadou pravidel. Pravidla se mění v závislosti na předpokládaném motivu osoby, která se nás dotýká.

V dětství je dotyk považován za jeden z nejdůležitějších prvků každodenní péče o dítě. Existují důkazy, že kojenci, kteří měli nedostatečný tělesný kontakt s lidmi jsou nepokojeni a citově strádají. Poznání důležitosti dotyku a těsného kontaktu, zejména pak mezi matkou a dítětem, lze pozorovat i ve změnách postupů porodních oddělení. Ještě poměrně nedávno bylo běžné oddělit dítě od matky bezprostředně po porodu. Dne jsou naopak matky povzbuzovány k tomu, aby co nejdříve navázaly se svým dítětem kontakt. V prvním roce života je míra dotyků značná, poté dotyky po celé dětství rovnoměrně ubývají. Tak intenzivní kontakt, jako prožíváme jako děti, se již nikdy během života neobjeví.

Jak už jsme zmínili, dotyky se řídí různými pravidly, která si osvojujeme již od dětství, když se učíme pravidlům uznávaným a tolerovaným v dané společnosti. Pravidla se mění v závislosti na vztahu, mezi zúčastněnými a na situaci a faktorech, které ji ovlivňují. Podvědomě všichni tato pravidla známe a dokážeme rozpoznat jejich porušení. Vnímání dotyků dětmi se ještě pravidly příliš neřídí. Dítě má velkou potřebu kontaktu a porušování pravidel je jim tolerováno. Stejně tak i dospělé osoby se při styku s dětmi chovají naprosto odlišně než při styku s dospělou osobou.

Dotyk může být také účinným zdůrazňovacím a přesvědčovacím prostředkem. Jako příklad si uveďme situaci, kdy někomu blahopřejeme. Vždy působí upřímnějším dojmem, když slova spojíme s nějakou formou dotyku, jako třeba objetím nebo jemným dotykem paže. Pokud chceme, aby náš projev působil přesvědčivě, je žádoucí doprovodit jej dotykem, který samozřejmě nesmí porušovat společenské normy. Vedle pozitivních účinků dotyku existují také jeho negativní účinky, které vyvolávají nepříznivé reakce. K takovým typům dotyku řadíme dotyk s agresivním významem a dotyk se sexuálním významem (Sneddon-Doherty, 2005).

3.5 Gestika (pohyby rukou)

Gestika je obor, který zkoumá postavení a pohyby paží doprovázející verbální projev nebo jej zcela zastupuje, například při znakové řeči. Z historického hlediska jsou gesta starší formou komunikace, než je řeč samotná. V používání gest při komunikaci jsou obrovské interindividuální rozdíly. Některá gesta mají jednoznačnou podobu a nesou obecně známá sdělení. Význam gest je spojen s danou situací a s tím, co právě říkáme (Pavličková, 2013).

Gestikulace a řeč byly v minulosti považovány za nezávislé systémy vyjadřování a komunikace. Gesta jsou pozůstatkem dávné posunkové řeči našich předků a mohou být tedy považována za částečně vrozená, ale specifické užívání gest v každé kultuře je naučené.

Na základě výzkumů Ekmana Friesena bylo rozlišeno pět typů gest dle jejich funkce. Prvním typem jsou gesta **symbolická**, která je možno jednoduše a přímo vyjádřit slovně, nesou jednoznačný význam, který chápeme i beze slov. Kdy tento typ gest začínají užívat děti a kdy jim začínají rozumět, zůstává stále otázkou. Do jisté míry to může záviset na tom, v jaké míře se děti s danými gesty setkávají. Symbolickým gestům se děti totiž neučí úmyslně, ale osvojují si je bezděčně během života v dané společnosti a kultuře. Příkladem symbolického gesta je například zamávání na pozdrav. U druhého typu gest, tzv. **ilustračních**, je vývoj velice dobře zdokumentován. Ilustrační gesta slouží k dokreslení verbálního sdělení a z toho vyplývá, že se u dítěte začnou objevovat, když začne mluvit. Četnost a rychlost užívání tohoto typu gest závisí především na temperamentu mluvčího. Existuje mnoho dílčích typů ilustračních gest, která plní různé funkce. Mohou například plnit funkci opakovací, objasňovací či doplňovací. Ilustrační gesta dále dělíme na **ikonická**, která se projevují kreslením předmětů, jevů o nichž hovoříme, do vzduchu, dále na **ukazovací**, která naznačují prostorové umístění předmětů, jevů, osob, o nichž mluvíme, a na metaforická, jež naznačují abstraktní pojmy a duševní pochody.

Vlastní gestikulaci si obvykle neuvědomujeme a často ani nevěnujeme uvědomělou pozornost gestům jiných lidí. To platí i v komunikaci s dětmi. Je vhodné, poukázat na to, že pokud chceme porozumět všemu, co nám děti sdělují, neměli bychom jejich gesta přehlížet. Gesta jsou důležitým vnějším ukazatelem dětského myšlení, znalostí i emočního stavu dítěte (Sneddon-Doherty, 2005). Přestože se emoce zrcadlí z velké části především ve výrazu tváře, existují i gesta, jimiž dítě vyjadřuje své emoce. Jako příklad si uvedme gesta jako je hraní si s vlasy či ošívání se, která jsou typická pro situace, kdy je dítě nervózní a v napětí. U dětí existuje široká škála specifických gest a dotyků souvisejících s negativními emočními stavy, například cucání palce při odloučení od rodičů, pohrávání si s vlasy nebo ušními lalůčky při únavě, při agresivních interakcích mezi dětmi lze pozorovat tahání za ucho, naklánění se dopředu se sevřenými pěstmi. U předškolních dětí převažují napodobovací, jinak také pantomimická, gesta. V pozdějším věku se gesta stávají abstraktnějšími. Mezi třetím a pátým rokem se mění forma pantomimických gest. Tříleté děti znázorňují předměty pomocí některé části svého těla, zatímco pětileté dítě se snaží předvést činnost „neviditelným předmětem“. Menší děti mají větší potřebu vyjadřovat se pomocí gest, jelikož jsou jejich řečové dovednosti ještě omezené, některá slova neznají nebo nevědí, jak danou věc popsat slovy. Na rozmezí předškolního a mladšího školního věku narůstá četnost zdůrazňovacích gest, jimiž dítě klade důraz na zásadní slova ve svém projevu.

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

4.1 Cíle a výzkumné otázky

V bakalářské práci byl stanoveny:

1. Hlavní cíl:

⇒ pomocí vybraných způsobů hodnocení odhalit stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v komunikaci dětí předškolního věku

2. Dílčí cíle:

⇒ odhalit stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v oblasti verbální komunikace

⇒ odhalit stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v oblasti neverbální komunikace

⇒ odhalit stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v oblasti komunikace s druhými osobami (dospělými i vrstevníky)

Výzkumné otázky:

1. Jaký je stav komunikace u dětí předškolního věku?

2. Jaké nedostatky a obtíže byly zjištěny v jednotlivých dílčích oblastech a jaké mohou být jejich příčiny?

3. Existují rozdíly mezi děvčaty a chlapci?

4.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Šetření bylo prováděno na Mateřské škole Nádražní ve Šternberku. Výchovná práce probíhá na základě Školního vzdělávacího programu „Začít spolu“. Sledováno a posuzováno bylo celkem 56 dětí ve dvou odděleních. Obě oddělení jsou heterogenní, navštěvují je děti ve věkovém rozmezí od 3 do 6 let a 9 měsíců.

V prvním oddělení je v současné době 28 dětí, z toho 11 dívek a 17 chlapců. Věkové složení dětí je následující: 5 tříletých dětí, 8 čtyřletých dětí, 10 pětiletých dětí a 5 šestiletých dětí. Třídou navštěvují 3 chlapci s odkladem povinné školní docházky (věku 7 let dosáhnou v červnu a srpnu). Tento rok bude doporučen odklad jednomu chlapci.

Vzhledem k vyššímu počtu chlapců se třída projevuje jako živější, často mezi nimi

vznikají hádky, u jednoho chlapce řešíme již dva roky agresivnější chování a v poslední době i psychickou šikanu (posmívání se, ponižování slabších dětí). Šest dětí pochází z rodin neúplných, ostatní děti z rodin úplných. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá.

V druhém oddělení je taktéž 28 dětí, z toho 16 dívek a 12 chlapců. Věkové složení dětí je následující: 6 tříletých dětí, 7 čtyřletých dětí, 8 pětiletých a 7 šestiletých dětí. Ve třídě se nenachází dítě s odkladem povinné školní docházky, ale v tomto roce bude doporučen odklad 2 dětem. Třída se jeví jako velmi šikovná, neobjevují se žádné velké výchovné či jiné problémy. Čtyři děti pochází z rodin neúplných, ostatní z rodin úplných. Třídu navštěvují dva bilingvní chlapci – první šestiletý chlapec (otec Čech, matka Vietnamka) si osvojil český jazyk bez potíží, druhý čtyřletý chlapec (oba rodiče Rusové, v ČR žijí již několik let) má s osvojováním českého jazyka obrovské potíže. Přestože se narodil v ČR, doposud je znalost českého jazyka velmi nízká, i sami rodiče mluví česky velmi špatně, i špatně rozumí. S rodinami dětí je velmi dobrá spolupráce.

4.3 Metody šetření

Pro šetření byly použity dvě metody – pozorování a škálování.

Pozorování je považováno za nejstarší a nejrozšířenější metodu získávání dat. Je definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběh dějů aj. (Chráška, 2016). Představuje nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při sledování konkrétní reality. V literatuře lze nalézt různé přístupy ke klasifikaci pozorování. Z hlediska časové náročnosti rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé, hranice mezi nimi však není přesně vymezena. Dle toho, kdo pozorování provádí rozlišujeme introspekci, což je sebezpozorování, a extrospekci, což je pozorování jiných osob. Dle toho, zda se pozorovatel přímo setká s předmětem pozorování či nikoli, hovoříme o pozorování vlastním (přímém) a nevlastním (nepřímém). Vlastní pozorování probíhá na základě přímého kontaktu s předmětem pozorování, při nevlastním pozorování pracuje pozorovatel s různými výpověďmi o předmětu zkoumání. Dále ještě rozlišujeme pozorování standardizované a nestandardizované. Standardizované spočívá v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele. Nestandardizovaná jsou běžná pozorování, která jsou poznamenána intuitivním přístupem a subjektivitou. Pokud chceme, aby bylo pozorování kvalitní, musí splňovat tyto čtyři požadavky: specifikace objektu pozorování (Co se má pozorovat?), zaměřenost pozorování na cíl

(Co je třeba zjistit?), organizovanost pozorování (Jak toho dosáhnout?) a přesný záznam pozorování (Jak ho zachytíme?). Pozorování může být ovlivněno subjektivitou pozorovatele, která může být způsobena haló efektem, logickou chybou, předsudky, stereotypizací či tendencí k průměru, což může zkreslit a negativně ovlivnit výsledky pozorování.

Druhou použitou metodou je škálování. Škálu lze definovat jako soubor symbolů nebo čísel, která jsou konstruována tak, že tato čísla či symboly lze přiřadit podle pravidla jedincům či jejich aktům chování, na které se škála aplikuje (Chrásková, 2016). Škálování se uskutečňuje pomocí různých druhů škál a stupnic. Posuzovací škály jsou nástrojem, který umožňuje zjišťovat vlastnosti, frekvenci či intenzitu daných jevů. Gavora (2010) rozlišuje ve své publikaci čtyři typy škál. Prvním jsou škály pořadové, které umožňují určit pořadí významnosti, oblíbenosti či výskytu. Druhým typem jsou škály intervalové skládající se z intervalů, mezi kterými jsou naprosto stejné vzdálenosti (hodnoty). Intervalové škály mají zpravidla 3, 5, 7 nebo 9 stupňů. Počet stupňů ovlivňuje jemnost posouzení. Upřednostňuje se lichý počet stupňů, díky čemuž se vytváří symetrická škála – nalevo i napravo od středu je stejný počet stupňů. Posuzovaným jevům lze přiřadit číselné hodnoty, které lze matematicky dále zpracovávat. Dalším typem škál jsou bipolární škály, jejichž póly tvoří protikladné vlastnosti. Posledním typem jsou škály Likertovy užívané v případech, kdy je třeba změřit postoje a názory lidí.

4.4 Vlastní šetření

Šetření probíhalo ve dvou třídách Mateřské školy Nádražní ve Šternberku. Výchovná práce probíhá v souladu se Školním vzdělávacím programem „Začít spolu“. Věkové rozmezí dětí, u nichž jsme zjišťovali úroveň komunikace, je 3-6 let a 9 měsíců. Celkem se výzkumu zúčastnilo 56 dětí.

Jako stěžejní metody byly použity pozorování a škálování. Pozorování bylo zvoleno dlouhodobé, přímé, probíhalo od října 2016 do února 2017 a předpokládala se velmi dobrá znalost nejen osobnostních rysů jednotlivých dětí, ale i jejich individuální odlišnosti a rodinného prostředí. Pro záznam pozorování byl sestaven záznamový arch (příloha 1), ve kterém bylo použito k zaznamenání úrovně sledovaných a posuzovaných jevů intervalových škál. Posuzovány byly tři oblasti – verbální komunikace, neverbální komunikace a komunikace s dětmi a dospělými. V každé oblasti byly definovány jednotlivé jevy, které byly posuzovány na intervalové škále od 1-5 – kde 1=nikdy, vůbec, 2=zřídka, občas, 3=často, 4=velmi často, téměř vždy, 5=vždy.

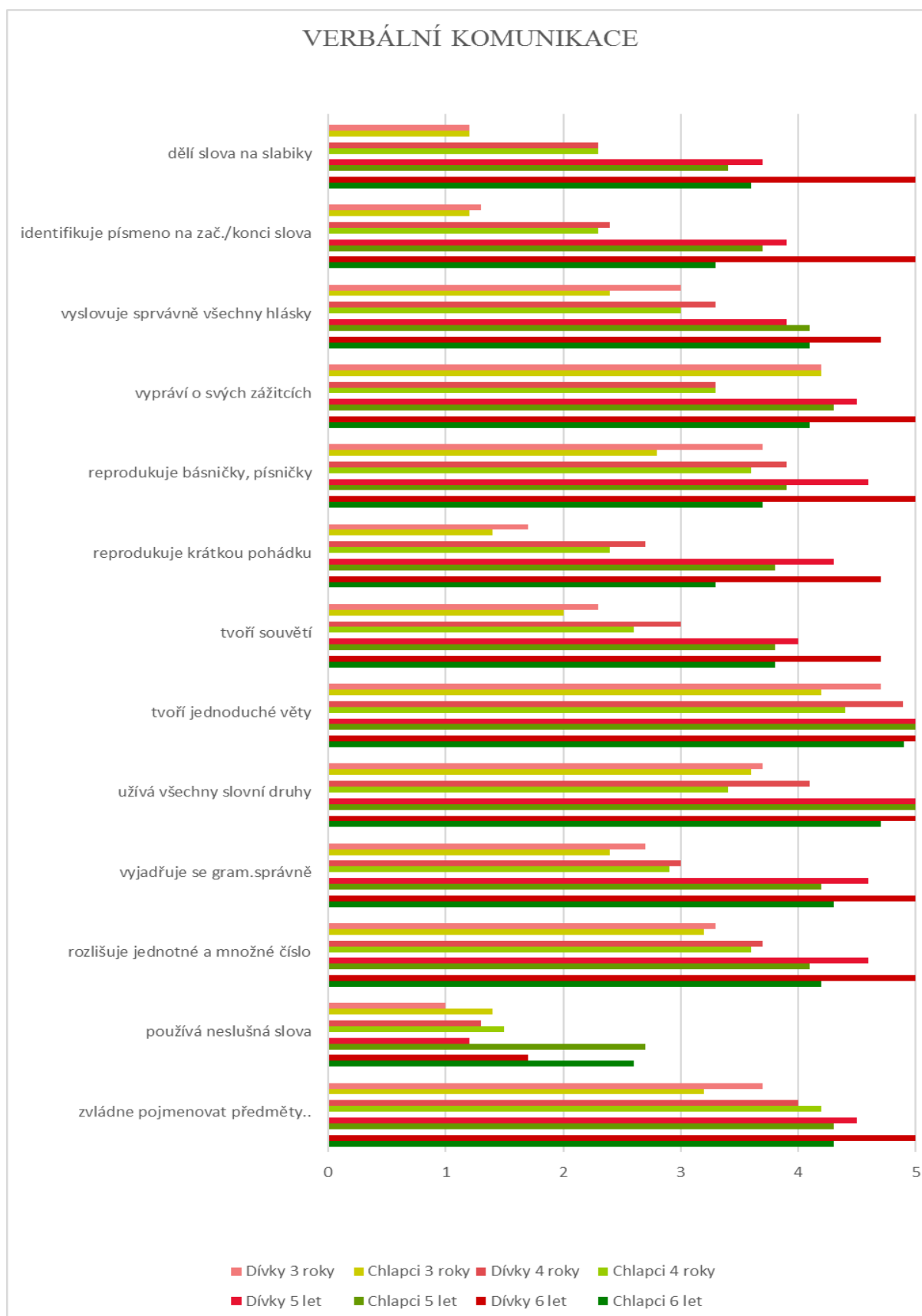
Při vyhodnocování byla sledována dvě stanovená kritéria – věk dětí a pohlaví (tak nám

vzniklo 8 skupin dětí – tříleté dívky a tříletí chlapci, čtyřleté dívky a čtyřletí chlapci, pětileté dívky a pětiletí chlapci, šestileté dívky a šestiletí chlapci). V každé skupině byla sečtena hodnocení jednotlivými stupni u posuzovaných jevů. Data byla dále zpracována výpočtem průměrných hodnot – u každého posuzovaného jevu byly stupně škály (1-5) vynásobeny frekvencí voleb, tyto hodnoty byly sečteny a vynásobeny počtem hodnocených dětí v rámci dané skupiny.

4.5 Analýza dat

Položka č. 1: Analýza verbální komunikace

Graf 1: Výsledky šetření v oblasti verbální komunikace dětí předškolního věku



Tabulka 1: Výsledky šetření v oblasti verbální komunikace dětí předškolního věku

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE									
POHLAVÍ		DÍVKY				CHLAPCI			
VĚK DĚTÍ		3 roky	4 roky	5 let	6 let	3 roky	4 roky	5 let	6 let
1.	zvládne pojmenovat předměty, jevy, situace ve svém okolí	3,7	4	4,5	5	3,2	4,2	4,3	4,3
2.	používá neslušná slova	1	1,3	1,2	1,7	1,4	1,5	2,7	2,6
3.	rozdílí jednotné a množné číslo	3,3	3,7	4,6	5	3,2	3,6	4,1	4,2
4.	vyjadřuje se gramaticky správně (správně skloňuje a časuje slova, užívá správný rod)	2,7	3	4,6	5	2,4	2,9	4,2	4,3
5.	v mluveném projevu užívá všechny slovní druhy	3,7	4,1	5	5	3,6	3,4	5	4,7
6.	tvoří jednoduchou větu	4,7	4,8	5	5	4,2	4,4	5	4,9
7.	tvoří souvětí	2,3	3	4	4,7	2	2,6	3,8	3,8
8.	reprodukuje krátkou pohádku	1,7	2,7	4,3	4,7	1,4	2,4	3,8	3,6
9.	reprodukuje básničky, písničky	3,7	3,9	4,6	5	2,8	3,6	3,9	3,7
10.	vypovídá o svých zážitcích	4,2	3,3	4,5	5	4,2	3,3	4,3	4,3
11.	vyslovuje správně všechny hlásky (jednotlivě i ve slovech)	3	3,3	3,9	4,7	2,4	3	4,1	4,1
12.	identifikuje písmeno na začátku/konci slova	1,3	2,4	3,9	5	1,2	2,3	3,7	3,8
13.	dělí slova na slabiky	1,5	2,3	3,7	5	1,2	2,3	3,4	3,6

Interpretace:

Pojmenovat předměty, jevy či situace ve svém okolí zvládají již tříleté děti poměrně dobře. S rostoucím věkem a rozvojem slovní zásoby se tato schopnost zdokonaluje. Jak můžeme vidět v tabulce, u dívek byl s rostoucím věkem zaznamenán pozvolný růst hodnot, u chlapců jsou u věkových kategorií od 4-6 let hodnoty téměř stejné. Skupina 6letých chlapců lehce zaostává, jelikož jsou tu jedinci, kteří mají vzhledem k věku strohou a neodpovídající úroveň slovní zásoby – je to dáno u některých ne příliš podnětným rodinným prostředím a sníženým intelektem.

Používání sprostých slov u dětí předškolního věku je stále častější. Ve zkoumané skupině dětí byl pozorován častěji u chlapců, u dívek minimálně. Nejvíce je používají chlapci, kteří mají doma straší sourozence a opět hraje i roli rodinné prostředí chlapců.

Gramaticky správně se vyjadřují převážně děti až v šesti letech. U mladších věkových kategorií byly pozorovány deficity. Děti začínají skloňovat a časovat a rozlišovat jednotné a množné číslo kolem třetího roku života, v této věkové skupině byla pozorována u většiny dětí gramaticky nesprávná řeč, jedná se však o přirozený jev, který nazýváme jako fyziologické dysgramatismy. Jelikož se řeč gramaticky zpřesňuje až po 4. roce života, objevují se i ve věkových kategoriích 4 a 5 let v této oblasti deficity. U 6letých dívek je řeč již gramaticky správná, u chlapců téhož věku také, ale opět u některých jedinců byly pozorovány nedostatky jako například užívání špatného vzoru, chyby ve skloňování slov a časování sloves, potíže s užíváním správného čísla, které by se již v tomto období vyskytovat neměly. Příčinu vidím

v nedostatečně podnětném rodinném prostředí, individuálních osobnostních rysech chlapců a poskytování špatného mluvního vzoru v rodinném prostředí, chudé rodinné prostředí na komunikaci.

Všechny slovní druhy by měly být v mluveném projevu dítěte zastoupeny po čtvrtém roce života. U tříletých dětí jsou pozorovány nedostatky, z pozorování vyplynulo, že u nich nejsou ještě příliš zastoupena zájmena, předložky, spojky, příslovce a číslovky. U čtyřletých dívek je zastoupení slovních druhů již na vysoké úrovni, zatímco u čtyřletých chlapců je na podobné úrovni jako u tříletých – je to způsobeno současným složením těchto jednotlivých skupin, zatímco mezi tříletými chlapci jsou velmi komunikativní, prozatím šikovní jedinci, mezi čtyřletými chlapci jsou dva, kteří mluví velice málo a jeden chlapec pocházející z Ruska prozatím ovládá český jazyk s velkými obtížemi (mluva je na úrovni 2 letého dítěte, používá pouze slova, neumí vytvořit ani jednoduchou větu). U pětiletých a šestiletých dětí jsou ve většině případů již všechny slovní druhy zastoupeny.

Jednoduchou větu je schopna vytvořit většina dětí již kolem třetího roku života. U některých lze pozorovat věty velmi strohé, skládající se z podstatného jména a slovesa, některé děti jsou schopny utvořit i rozvitou větu (odvíjí se to zejména od objemu slovní zásoby a schopnosti užívat jednotlivé slovní druhy). Utvořit souvětí je mnohem složitější. U tříletých dětí lze pozorovat pokusy o souvětí, v kterých však nejsou použity spojky, velmi zřídka. S přibývajícím věkem se schopnost tvořit souvětí zlepšuje, opět existují mezi dětmi individuální rozdíly, některé děti zvládnou utvořit souvětí ve 4 letech, někdo až později. Opět hraje důležitou roli temperament dítěte i objem slovní zásoby, komunikativnost.

Reprodukce pohádek je pro děti ve všech věkových kategoriích mnohem těžší než reprodukce básniček a písniček, dívky jsou v tomto bodu o něco šikovnější. Co je pro mne zajímavé je, že některé děti neznají klasické české pohádky. Reprodukce pohádky je dle mého názoru velmi obtížný úkol, záleží na tom, jak se dítě umí vyjadřovat a jakou má slovní zásobu, důležitá je také schopnost zapamatování. Pro děti je snazší reprodukovat pohádku podle obrazového materiálu než z paměti, bez obrázkové předlohy. Zatímco reprodukce pohádek děti příliš nebaví, u reprodukce básniček a písniček je tomu jinak. Vzhledem k tomu, že jsou kratší, často spojené s melodií či cvičením, pohyby, rytmizací jsou pro děti zajímavější. Reprodukci pohádek i básniček a písniček zvládají lépe dívky ve všech věkových kategoriích. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že velké množství chlapců tyto aktivity nemá rádo, setkala jsem se i s několika případy, kdy si dítě zacpávalo uši.

O svých zážitcích vypráví děti velmi rádi již od tří let. Některé děti jsou schopny vyprodukovat více vět, některé pouze jednu. Opět se to odvíjí od schopnosti vyjadřovat se, slovní

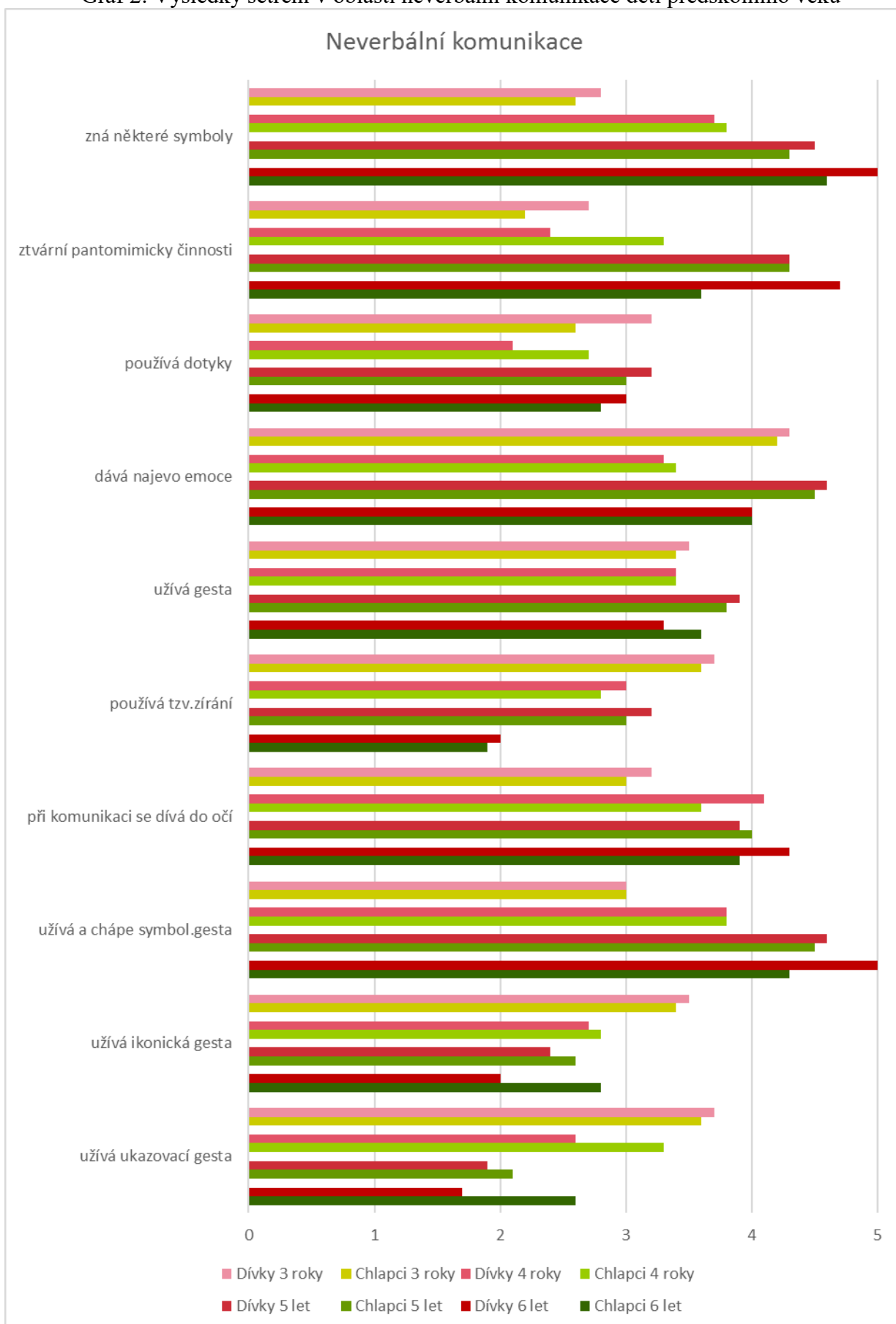
zásoby a individuálních rysů a temperamentu dětí.

Výslovnost u dětí předškolního věku je poznamenána poměrně častými a někdy závažnějšími deficity. Téměř každé dítě vyslovuje špatně alespoň jednu hlásku, někteří i přes péči logopeda. Nejvíce nedostatků ve výslovnosti pozorujeme u dětí tříletých, s přibývajícím věkem se výslovnost zlepšuje. U většiny dětí se výslovnost do zahájení školní docházky napraví, ale u některých se objevují i ve věku 6 let poměrně časté deficity (pokud začnou chodit k logopedovi pozdě nebo rodiče k tomuto problému přistupují velmi laxně).

Identifikovat písmeno na začátku slova či dělení slov na slabiky jsou poměrně obtížné úkoly. Je vhodné je zařazovat formou různých her. Z výzkumu vyplývá, že tyto dovednosti děti zvládají až po 5. roce života, lépe se daří dívkám než chlapcům. Tyto dovednosti souvisí s rozvojem fonemického sluchu (schopnost sluchově vnímat a rozlišovat hlásky) a schopností hrát si se slovy. Děti zvládají lépe identifikovat písmeno než dělit slova na slabiky.

Položka č. 2: Analýza neverbální komunikace

Graf 2: Výsledky šetření v oblasti neverbální komunikace dětí předškolního věku



Tabulka 2: Výsledky šetření v oblasti neverbální komunikace dětí předškolního věku

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE									
POHLAVÍ		DÍVKY				CHLAPCI			
VĚK DĚTÍ		3 roky	4 roky	5 let	6 let	3 roky	4 roky	5 let	6 let
1.	zná některé symboly, jejich funkce a význam	2,8	3,7	4,5	5	2,6	3,8	4,3	4,6
2.	ztvární pantomimicky činnosti, jevy, zvířata, profese aj.	2,7	2,4	4,3	4,7	2,2	3,3	4,3	3,6
3.	při komunikaci používá dotyky	3,2	2,1	3,2	3	2,6	2,7	3	2,8
4.	z jeho mimiky lze rozpoznat, jak se cítí (dává najevo své emoce a pocity)	4,3	3,3	4,6	4	4,2	3,4	4,5	4
5.	při komunikaci užívá gesta	3,5	3,4	3,9	3,3	3,4	3,4	3,8	3,6
6.	užívá ukazovací gesta	3,7	2,6	1,9	1,7	3,6	3,3	2,1	2,6
7.	užívá ikonická gesta	3,5	2,7	2,4	2	3,4	2,8	2,6	2,8
8.	chápe a užívá symbolická gesta	3	3,8	4,6	5	3	3,8	4,5	4,3
9.	při komunikaci se dívá do očí	3,2	4,1	3,9	4,3	3	3,6	4	3,9
10.	používá tzv. zírání (dlouhý oční kontakt působící nezdvořile)	3,7	3	3,2	2	3,6	2,8	3	1,9

Interpretace:

Znalost některých symbolů, jejich funkce a významu (například dopravní značky, kreslená pravidla, označení center, značky dětí) je dobrá, lze pozorovat postupný rovnoměrný vývoj u dívek i chlapců.

Pantomimické ztvárnění činností, zvířat profesí a podobně je velmi individuální. Záleží především na osobnostních rysech dítěte, fantazii a představitosti, motorických dovednostech, koordinaci pohybů těla. Nejlépe tuto činnost zvládají šestiletá děvčata a děti obou pohlaví ve věku pět let. U tříletých dětí bylo pozorovány pokusy o nápodobu (samy neví, jak mají něco předvést, ale dokáží to po někom zopakovat).

Používání dotyků je taktéž velmi individuální. Celkově lze říci, že předškolní děti mají velkou potřebu kontaktu a je také třeba zdůraznit, že užívání dotyků dětmi se ještě neřídí potřebnými pravidly. Z výzkumu vyplývá, že dotyky nejvíce používají dívky i chlapci ve věku pět let a tříletá děvčata. Z pozorování dále vyplynulo, že pro některé děti je dotyk pomocný prvek, jak překonat strach z oslovení jiné osoby (například dítě nejdřív danou osobu poklepe na rameni, vezme za ruku a pak podle reakce druhé osoby začne komunikovat), u jiných dětí bylo pozorováno, že doteky používají k manipulaci druhé osoby. Lze také říci, že s přibývajícím věkem se doteky objevují méně často.

Vyjadřování pocitů, emocí, afektů a nálad pomocí mimiky je v předškolním věku spontánní a bezděčné, objevuje se automaticky, aniž by se o ně děti snažily, je naprosto přirozené. U dětí v této oblasti byly pozorovány jisté rozdíly – některé děti mají velice výraznou mimiku, některé naopak velice nevýraznou (vypadá to, jako by stále měly stejný výraz). Nejintenzivnější proměny mimiky byly zaznamenány u dětí tříletých a dále pak i pětiletých.

U šestiletých dětí se již začíná projevovat rozvoj tzv. výrazů strojených, kterými se někteří snaží maskovat skutečné pocity. Tyto výrazy jsou výsledkem učení a jejich osvojování pokračuje i v mladším školním věku.

V používání gest při komunikaci jsou znatelné velké interindividuální rozdíly. Nebyly pozorovány výrazné rozdíly v užívání gest mezi jednotlivými věkovými kategoriemi ani mezi pohlavími, mezi jednotlivci v rámci jednotlivých hodnocených kategorií však byly pozorovány velké rozdíly. U některých dětí lze pozorovat velice výrazná gesta, doprovázející komunikaci téměř vždy, u některých dětí jsou gesta naopak méně častá, nevýrazná. Užívání gest se odvíjí od temperamentu mluvčího, spousta dětí gesta pozoruje u ostatních a napodobuje je.

Z jednotlivých typů gest (ukazovacích, ikonických a symbolických) jsou mezi dětmi nejvíce užívány gesta symbolická. Ukazovací gesta jsou nejvíce zastoupena u tříletých dětí, s přibývajícím věkem je děti užívají méně. Gesta ikonická se nejvíce vyskytují také u tříletých dětí, s přibývajícím věkem se jejich užívání také snižuje, ale ne tak výrazně jako u gest ukazovacích. U gest symbolických byla hodnocena nejen četnost užívání, ale také schopnost tato gesta chápat. Jedná se o gesta, které lze jednoduše a přímo vyjádřit slovně, nesou jednoznačný význam. Je nutné se zamyslet nad tím, zda každé dítě je schopno tato gesta vnímat a pochopit je, tedy spojit si je s daným významem. Z pozorování vyplývá, že užívání těchto gest je typické pro všechny věkové kategorie, avšak malé děti chápou méně těchto gest, s přibývajícím věkem se chápání zdokonaluje především na základě učení a vlastní zkušenosti. Zajímavé je to, že u dětí lze pozorovat i vytváření vlastních „dětských“ symbolických gest. Celkově jsou gesta více užívána u menších dětí, jelikož mají větší potřebu vyjadřovat se pomocí gest. Jejich řečové dovednosti jsou ještě omezené, a tak některá slova nahrazují právě pomocí různých typů gest.

Při komunikaci se dívají více do očí děvčata než chlapci, u tříletých dětí je oční kontakt nízký, menší děti velmi často buď zrak odvrací (a dívají se na věc, o které hovoří), nebo zrak sklopí nebo těkají očima různě kolem sebe. S přibývajícím věkem se oční kontakt zvyšuje. Z pozorování dále vyplývá, že oční kontakt odvrací většina dětí v případech, kdy jim je něco vytýkáno.

Dlouhý upřený pohled, který bývá vyhodnocen jako obtěžující a nepříjemný se u dětí vyskytuje poměrně často, nejvíce u dětí tříletých, které ještě nejsou schopny respektovat pravidla, která s délkou pohledu souvisí. Vyhýbat se upřenému pohledu se děti začínají učit až po čtvrtém roce života. Až do věku pěti až šesti let si děti nespojují značnou četnost pohledů s pocity náklonnosti či zalíbení. S přibývajícím věkem můžeme pozorovat snižování výskytu tzv. zírání. Chápání vhodných a nevhodných pohledů a četnosti pohledů trvá i po zahájení školní docházky.

Položka č. 3: Analýza komunikace s dětmi a dospělými

Graf 3: Výsledky šetření v oblasti komunikace s dětmi a dospělými



Tabulka 3: Výsledky šetření v oblasti komunikace s dětmi a dospělými

KOMUNIKACE S DĚTMI A DOSPĚLÝMI									
POHLAVÍ		DÍVKY				CHLAPCI			
VĚK DĚTÍ		3 roky	4 roky	5 let	6 let	3 roky	4 roky	5 let	6 let
1.	rolišuje tykání a vykání a správně je užívá	2,7	3,9	5	5	2,4	3,8	4,8	4,7
2.	s dospělou osobou komunikuje bez výrazných obtíží	3,2	4	4,1	4,7	3,4	4,4	4,5	3,8
3.	rádo se aktivně účastní rozhovoru	2,8	3,6	4,3	4,7	2,6	3,8	4,7	4,3
4.	je schopno získat a předat informace	2,5	3,4	4,3	5	2	3,8	4	3,6
5.	umí naslouchat druhým, neskáče do řeči, respektuje názor	1,7	4	4	5	1,4	3,6	3,9	4,4
6.	navazuje dětská přátelství a rádo komunikuje se svými vrstevníky	3,7	3,9	4,5	4,7	4,2	4,4	4,7	4,7
7.	nebojí se mluvit před ostatními, vyjadřuje svůj názor	3	3,3	4,3	4,7	3,4	3,6	4,6	3,6

Interpretace:

Tykání a vykání bez obtíží rozlišují pětileté a šestileté děti. U dětí tříletých je rozlišování tykání a vykání poměrně na nízké úrovni, což není považováno za nijak závažný problém. Je důležité upozornit na to, že po několika měsících docházky do mateřské školy je znatelný pokrok. I čtyřleté děti si už vedou velmi zdařile, přesto se u některých jedinců občas vyskytne chyba.

S dospělou osobou komunikuje většina dětí od tří let bez větších obtíží. Některé děti komunikují s dospělými více a raději než s vrstevníky a vyžadují si pozornost dospělého, některé děti komunikují s dospělými pouze v určitých situacích (například pokud něco potřebují, neví si s něčím rady apod.).

Velkou roli na tom hraje i osobnost dospělého, který by se měl snažit vyvolat u dětí pocit důvěry, podporovat vzájemný kladný vztah a dát dětem najevo, že je tu pro ně.

Rozhovoru se děti rády účastní spíše až v pozdějším věku, ale opět jsou tu mezi jednotlivci znatelné velké individuální rozdíly. Mezi tříletými dětmi jsou jedinci, kteří se účastní rozhovoru velice rádi, ale většina tříletých dětí, zejména pak v prvních měsících docházky do MŠ, spíše jen poslouchá a pozoruje ostatní. Stejně tak v ostatních věkových kategoriích lze nalézt jedince, kteří se účastní rozhovoru rádi, a kteří před ostatními dětmi mluvit nechtějí.

Získat a předat informace zvládají lépe dívky než chlapci. Tato dovednost se zlepšuje s přibývajícím věkem. Získat informace zvládají děti již ve třech letech, ale schopnost předat získanou informaci zvládají až děti staršího věku. Opět je nutno přihlížet k osobnostním rysům jednotlivých dětí.

Naslouchat ostatním, neskákat do řeči a respektovat názory druhých je v předškolním věku ještě ovlivněno egocentrismem, charakteristickým znakem myšlení dětí, který se projevuje trváním na svém subjektivním názoru a opomíjením názorů jiných, které jsou odlišné. U tříletých dětí je tato dovednost velmi nízká, jelikož jsou velmi impulsivní a mají potřebu se vyjádřit

okamžitě bez ohledu na to, že vyruší někoho jiného. Po čtvrtém roce je viditelný velký pokrok jak u dívek atak u chlapců. Umět naslouchat druhým, neskákat ostatním do řeči, když jeden mluví, ostatní naslouchají – tato zásadní pravidla učíme děti od počátku dodržovat.

Navazovat dětská přátelství a komunikovat se svými vrstevníky zvládá většina dětí již od tří let. Úroveň mezi věkovými kategoriemi i mezi děvčaty a chlapci je téměř vyrovnaná. Tato skutečnost závisí především na osobnostních rysech dítěte, ne jeho temperamentu, povaze apod. Mezi dětmi je spousta jedinců, kteří bez obtíží komunikují s kýmkoliv, dále jsou mezi nimi jedinci, kteří mají své vybrané kamarády, se kterými převážně komunikují a dále jsou tu i děti, které jsou spíše samotářské a nemají potřebu vyhledávat společnost někoho jiného nebo si vynucují pozornost dospělých, těchto dětí je ale naštěstí malé procento.

4.6 Závěry a shrnutí šetření

V rámci šetření bylo pozorováno a hodnoceno celkem 56 dětí ve věku od 3 let do 6 let a 9 měsíců.

Pro šetření byly zvoleny dvě metody – pozorování a škálování. Hodnocení pomocí škál vedlo k získání potřebných dat, která vypovídají o stupni dovedností a schopností u pozorovaných jevů. Získané hodnoty byly zpracovány do grafů a tabulek, ze kterých lze přehledně vyčíst, jak se vyvíjí jednotlivé dovednosti a schopnosti a lze porovnávat jednotlivé skupiny mezi sebou. Pozorování bylo taktéž zdrojem důležitých informací, umožnilo nám sledovat děti v mnoha rozmanitých situacích a při různých aktivitách. Metody byly použity vhodně.

Stav komunikace u sledované skupiny dětí lze hodnotit velmi kladně. Je však nutno poukázat na fakt, že mezi jednotlivci existují znatelné rozdíly. Ty mohou být dány individuálními charakteristikami každého jedince, jeho temperamentem, vrozenými dispozicemi, tempem vývoje, či sociálním a kulturním prostředím, které dítě obklopuje. Každé dítě je jedinečné, má své specifické projevy a potřeby, a ne všechny děti mají stejné podmínky pro optimální rozvoj.

V oblasti verbální komunikace mají děti předškolního věku obtíže s gramaticky přesným vyjadřováním, dále byly pozorovány nedostatky při tvoření souvětí (zejména s užitím správné spojky a dodržení správného slovosledu). Velké obtíže mají děti s reprodukcí pohádky – příčinu lze spatřovat v malé slovní zásobě, v obtížích vyjádřit se, v neznalosti klasických pohádek. Přibývá také dětí, které musí z důvodu špatné výslovnosti vyhledat logopedickou péči, některé děti špatně vyslovují hlásky i při nástupu do ZŠ. Příčin špatné výslovnosti může být spousta, v našem případě se jedná zejména o poskytování špatného mluvního vzoru, laxnost

ze strany rodičů (někteří nechtějí tento problém řešit a nemají zájem zavčas vyhledat logopedickou péči). Velké obtíže dětem činí identifikovat písmeno na začátku/konci slova a dělení slov na slabiky. Tyto potíže mohou souviset s rozvojem fonemického sluchu.

V oblasti neverbální komunikace nejsou přesně stanovena stádia, kterých bych měl jedinec dosáhnout, ale měl by si osvojit jistá pravidla, kterými se užívání neverbální komunikace řídí. Projevy v této oblasti jsou velmi individuální, jedinečné, závisí zejména na osobnostních dispozicích jedince, temperamentu a povaze. U některých dětí bylo pozorováno nadměrné užívání gest, což může působit nepřírozeně a do budoucna to může být problém. Některé děti mají také nadměrnou potřebu dotyků a nejsou ještě schopny rozpoznat, které doteky jsou nevhodné. Ostatní děti tyto dotyky vnímají jako nepříjemné a snaží se těmto kontaktním dětem raději vyhýbat.

V oblasti komunikace s vrstevníky a dospělými byly pozorovány největší nedostatky v umění naslouchat druhému, respektovat názory druhých a neskákat druhým do řeči - v tomto případě je příčinou charakteristický znak myšlení – egocentrismus.

V rámci šetření nebyly zjištěny nijak závratné rozdíly v jednotlivých sledovaných oblastech mezi děvčaty a chlapci. Upozorníme pouze na skutečnost, že děvčata jsou oproti chlapcům více komunikativní, vedou si lépe v reprodukci básniček, písniček, pohádek. U chlapců bylo pozorováno časté užívání neslušných slov. Chlapci, kteří tato slova nejčastěji používají pochází ze sociálně slabších rodin.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou komunikace dětí předškolního věku. Jak už bylo zmíněno, komunikace má v životě každého jedince své nezastupitelné a životně důležité místo. Komunikace je zásadním nositelem sociálního dění a její adekvátní úroveň je nezbytným předpokladem pro jeho společenské, partnerské, profesní a další uplatnění. K extrémnímu a rozhodujícímu rozvoji komunikace a komunikačních kompetencí dochází právě v období předškolního věku.

Cílem teoretické části bylo charakterizovat vývojová specifika předškolního období, přiblížit vývoj verbální i neverbální komunikace u dětí předškolního věku. V práci je detailně popsán vývoj řeči a jednotlivých jazykových rovin, dále projevy dětí v jednotlivých formách neverbální komunikace – vizice, haptice, mimice a gestice. Cílem empirické části bylo popsat průběh vlastního šetření zaměřeného na problematiku komunikace u dětí předškolního věku a seznámit čtenáře s jeho výsledky.

Hlavním cílem práce bylo odhalit pomocí vybraných způsobů hodnocení stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v komunikaci u dětí předškolního věku, a to v oblasti verbální a neverbální komunikace a v oblasti komunikace s vrstevníky a dospělými. Tento cíl byl splněn.

Přínosem této práce je její využití jako zdroje informací pro pedagogy, rodiče či studenty. Přináší podrobný přehled o vývoji komunikace u dětí předškolního věku, o nedostacích a obtížích, se kterými se lze v komunikaci dětí setkat.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce se zabývá komunikací dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce je odhalit pomocí vybraných způsobů hodnocení stav, nedostatky, obtíže a jejich možné příčiny v komunikaci dětí předškolního věku, a to v oblasti verbální, neverbální a v oblasti komunikace s vrstevníky a dospělými.

Přínosem této práce je její využití jako zdroje informací pro pedagogy, rodiče či studenty. Přináší podrobný přehled o vývoji verbální i neverbální komunikace u dětí předškolního věku, o nedostatecích a obtížích, se kterými se lze v komunikaci setkat.

V teoretické části je přiblížen vývoj dítěte v předškolním období v oblasti poznávacích procesů, emoční, sociální a motorické, dále pojednává o vývoji řeči a jazykových rovin, o vývoji neverbální komunikace a dětských projevech v jednotlivých formách neverbální komunikace.

Empirická část podrobně popisuje průběh vlastního šetření zaměřeného na problematiku komunikace u dětí předškolního věku a seznamuje čtenáře s jeho výsledky.

SUMMARY

The bachelor thesis deals with the communication of pre-school age children. The main aim of the thesis is to reveal the state, shortcomings, difficulties and their possible causes in the communication of preschool children using selected ways of evaluating verbal, non-verbal and communication with peers and adults.

The benefit of this work is its use as a source of information for educators, parents or students. It provides a detailed overview of the development of verbal and non-verbal communication in preschool children, about the shortcomings and difficulties that can be encountered in communication.

In the theoretical part, the development of the pre-school child in cognitive processes, emotional, social and motoric, approaches the development of speech and linguistic levels, the development of non-verbal communication and children's expressions in individual forms of non-verbal communication.

The empirical part describes in detail the course of the own survey focused on the issue of communication in pre-school age children and informs the reader about its results.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4445-8.
- DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HEILMANN, Christa M. *Řeč těla: gesta, mimika, emoce*. Praha: Grada, 2013. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4394-3.
- HOLINGER, Paul C. a Kalia DONER. *Co říkají děti, než se naučí mluvit: devět signálů, jichž nemluvnata užívají k vyjádření svých pocitů*. Vyd. 2. Přeložil Alena HNÍDKOVÁ. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-819-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KIESTER, Sally Valente a Edwin KESTER. *Kdopak to mluví: tajemství řeči kojence*. Praha: Ikar, 2011. ISBN 978-80-249-1542-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena. *Sociální psychologie*. Brno: Mendelova univerzita, 2013. ISBN 978-80-7375-753-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-676-5.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

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

TEUSEN, Gertrud a Iris GOZE-HÄNEL. *Prenatální komunikace*. Vydání druhé. Přeložil Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál, 2015. Průvodce výchovou v rodině. ISBN 978-80-262-0970-6.

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Záznamový arch pro zjištění úrovně komunikace dětí předškolního věku

Příloha 2 – Jazykový strom

ZÁZNAMOVÝ ARCH KE ZJIŠTĚNÍ ÚROVNĚ KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Věk dítěte: 3 4 5 6

Pohlaví dítěte: D Ch

Hodnocení na škále:

1=nikdy, vůbec

2=zřídka, občas

3=často

4=velmi často, téměř vždy

5=vždy

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Dítě:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> zvládne pojmenovat předměty, jevy, situace ve svém okolí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> používá neslušná slova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> rozlišuje jednotné a množné číslo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> vyjadřuje se gramaticky správně (užívá správný rod, správně skloňuje a časuje) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> v mluveném projevu užívá všechny slovní druhy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> tvoří jednoduché věty | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> tvoří složitější souvětí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> reprodukuje krátkou pohádku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> vypráví o svých zážitcích | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> reprodukuje básničky, písničky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> vyslovuje správně všechny hlásky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> identifikuje písmeno na začátku slova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> dělí slova na slabiky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Dítě:

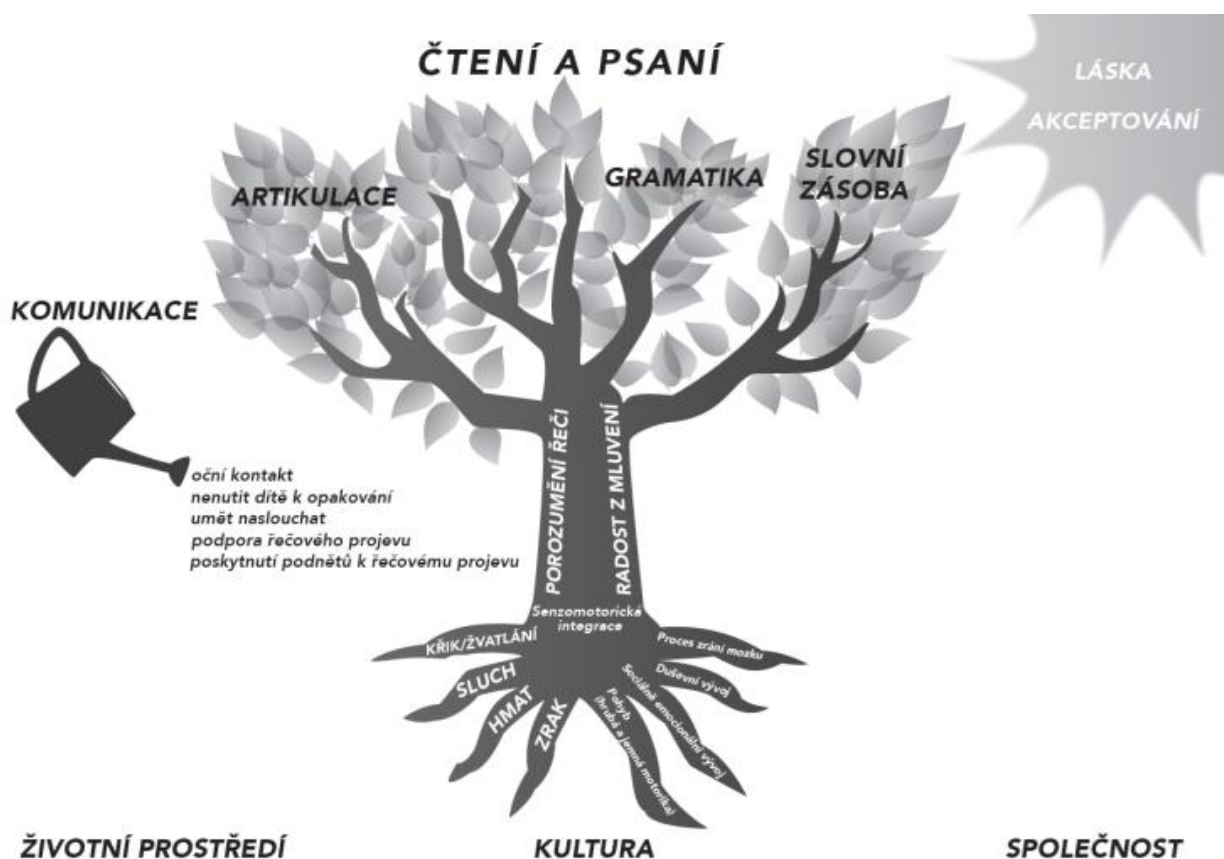
<input type="checkbox"/> zná některé symboly, jejich funkce a význam	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> ztvární pantomimicky činnosti, jevy, zvířata, profese apod.	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> při komunikaci používá dotyky	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> z jeho mimiky lze rozpoznat, jak se cítí (dává najevo své emoce, pocity)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> používá gesta	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> užívá a chápe gesta symbolická	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> užívá gesta ikonická	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> užívá gesta ukazovací	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> užívá tzv.zírání	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> při komunikaci se dívá do očí	1	2	3	4	5

KOMUNIKACE S DĚTMI A DOSPĚLÝMI

Dítě:

<input type="checkbox"/> rozlišuje tykání a vykání a zvládá jej správně užívat	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> s dospělou osobou komunikuje bez obtíží	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> rádo se aktivně účastní rozhovoru	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> je schopno získat a předat informace	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> umí naslouchat druhým, neskáče do řeči, respektuje názory jiných	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> navazuje dětská přátelství a rád komunikuje se svými vrstevníky	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> nebojí se mluvit před ostatními, vyjádří svůj názor	1	2	3	4	5

Příloha 2 – Jazykový strom (vývoj řeči dle Wolfganga Wendlandta)



Jazykový strom je tvořen několika částmi. Kořeny stromu symbolizují vývojové procesy, kterými musí dítě projít, aby bylo schopno porozumět řeči a následně ji i aktivně používat. Kmen značí radost z řečového projevu a porozumění řeči. Koruna stromu je tvořena třemi oblastmi, a to slovní zásobou, artikulací a gramatikou. K rozvoji všech oblastí dochází postupně, jedná se o individuální proces, který je ovlivněn celou řadou výše zmíněných faktorů. Vrchol koruny symbolizuje dosažení schopnosti číst a psát. Voda pak znázorňuje chování podporující řečový projev dítěte, jelikož teprve díky každodenní komunikaci se může řeč kvalitně rozvíjet. K tomuto chování patří oční kontakt, poskytování adekvátního množství podnětů a prostoru k řečovým projevům, umění dítěte naslouchat a nenutit ho násilím k opakování. Slunce je symbolem skutečnosti, že pro správný vývoj je nezbytné, aby rodiče dokázali dítě přijmout a akceptovat takové, jaké je, a poskytovali mu dostatek lásky. Země pak znázorňuje životní prostředí, kulturu a společnost, v níž dítě vyrůstá.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Lucie Hejlová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Specifika komunikace dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Specifics of pre-school children's communication
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá specifiky komunikace dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce je odhalit stav, nedostatky, obtíže a jejich příčiny v komunikaci u dětí předškolního věku, a to v oblasti verbální i neverbální a v oblasti komunikace s vrstevníky a dospělými.</p> <p>Teoretická část přibližuje vývoj dítěte v předškolním období, vývoj řeči a jazykových rovin, o vývoji neverbální komunikace a dětských projevech v jejich jednotlivých formách. Empirická část podrobně popisuje průběh vlastního šetření a seznamuje čtenáře s jeho výsledky. Přínosem této práce je její využití jako zdroje informací pro pedagogy, rodiče, či studenty. Přináší podrobný přehled o vývoji verbální i neverbální komunikace v předškolním období, o nedostatecích a obtížích, se kterými se lze v komunikaci setkat.</p>
Klíčová slova:	Předškolní věk, komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with the specifics of communication of pre-school age children. The main aim of the work is to reveal the state, shortcomings, difficulties and their causes in communication in preschool children, both verbal and nonverbal and in the field of communication with peers and adults. The theoretical part describes the development of the child in the pre-school period, it deals with the development of speech and linguistic levels, the development of nonverbal communication and children's manifestations in their individual forms. The empirical part details the course of the survey itself and informs the reader about its results. The benefit of this work is its use as a source of information for educators, parents or students. It provides a detailed overview of the development of verbal and non-verbal communication in the pre-school period, of the shortcomings and difficulties that can be encountered in communication.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, communication, verbal communication, non-verbal communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Záznamový arch ke zjištění úrovně komunikace Příloha 2 – Jazykový strom
Rozsah práce:	49 stran
Jazyk práce:	český

