

Stručná charakteristika propojení třech částí  
Vliv prostředí na rozvoj komunikačních schopností dítěte (Bytešníková)

Schopnost komunikace je pro člověka velmi důležitá. Umožňuje lidem dorozumívat se mezi sebou, sdělovat si různé informace, vytvářet mezilidské vztahy, učit se nové věci. Je to schopnost nepostradatelná pro plnohodnotný lidský život. Bez efektivní komunikace by byl život velmi komplikovaný či dokonce nemožný. Ze všech komunikačních forem má stěžejní postavení komunikace řečová. Lidé na celém světě mezi sebou komunikují prostřednictvím řeči a k této komunikaci užívají různé jazyky. Sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá, významně ovlivňuje rozvoj jeho řeči a jazykových schopností. U dětí, které jsou rizikové z hlediska vývoje komunikační schopnosti, je nezbytné se zabývat včasnou diagnostikou a možnostmi podpory ve smyslu začlenění rodičů (matky) do procesu intervence. Vývoj řeči a komunikačních schopností lze u každého dítěte považovat za ukazatel jeho celkové mentální vyspělosti. Jedná se o velmi podstatnou oblast vývoje dítěte, poněvadž prostřednictvím řeči a komunikace je realizována většina procesů vzdělávání a výchovy dětí. Proto je žádoucí se zaměřit na odstraňování možných bariér a volit specifické formy podpory již v raném věku.

1 – část CHARAKTERISTIKY, STAV	2 – část ZDROJE, BARIÉRY a možnosti PODPORY, faktory a podmínky	3 – část NÁSTROJE, způsoby INTERVENCE, metody
<p>Vývoj osvojování jazykových schopností a řeči je podmíněn faktory biologickými, psychosociálními i kognitivními. K biologickým faktorům, které lze pouze stěží nějak výrazně ovlivnit, se pevně váží faktory psychologické a kognitivní, na něž je možné působit z vnějšího prostředí. Interakce mezi jedincem a jeho sociálním prostředím, potažmo kulturním prostředím, může do značné míry ovlivňovat vývoj komunikační schopnosti dítěte. Nejbližším sociálním prostředím malých dětí je jejich rodina. Dospělá osoba ovládající jazykový kód dítěti zprostředkovává jazykové normy, kulturu a ovlivňuje, s čím (např. s jakými texty) se dítě setká a v jakém věku (Saicová Římalová, 2013). V souvislosti s tím se musíme</p>	<p>V současné době se musíme zabývat aktuální otázkou dětí, u nichž se v průběhu raného či předškolního věku mohou vyskytnout deficity ve vývoji komunikační schopnosti. Rossetti (2001) klasifikoval dvě skupiny dětí, které jsou v riziku z hlediska vývoje komunikačních schopností. Jedná se o děti, které mají v současné době v České republice dosti značné zastoupení v populaci. Do první skupiny Rossetti (2001) řadí děti s tzv. identifikovatelným rizikem, těmto dětem by měla být poskytována logopedická intervence od narození, případně od doby zjištění postižení či vývojového deficitu. Identifikovatelné riziko představují následující oblasti: (1) genetické poruchy a chromozomální anomálie; (2)</p>	<p>Včasná diagnostika jazykového vývoje dětí raného věku je jednou ze zásadních podmínek zamezení případnému narušení či opoždění vývoje řeči. V důsledku toho se v dnešní době odborníci z řad logopedů, psychologů a dalších snaží posunout diagnostiku do co nejranějšího vývojového stadia. K tomu lze v praxi využít screeningový diagnostický nástroj <i>Stručný dotazník dětského slovníku</i> (Bytešníková, &amp; Smolík, 2017), který je určen k rychlé a snadné identifikaci dětí s rizikem opoždění ve vývoji řeči a jazykových schopností (Bytešníková, 2014; 2017). Vychází z toho, že děti raného věku, mezi prvním a třetím rokem, mají omezenou schopnost spolupracovat, přímá</p>

<p>zabývat i vlivem (1) struktury rodiny - zda je rodina úplná či neúplná, zda má dítě sourozence nebo jiné příbuzné, se kterými by mělo příležitost komunikovat; (2) socioekonomickým postavením a profesí rodičů - často určující například vybavenost knihami, délkou a četností sledování televize, což má vliv na delší resp. kratší délku a složitost vět produkovaných dětmi a (3) úrovni vzdělání rodičů (matek), která ovlivňuje prospěch dětí ve vzdělávání (Průcha, 2011).</p> <p>Jedinec se během svého života ocitne v mnoha sociálních prostředích, které ho mohou nějakým způsobem ovlivňovat. Prvním sociálním prostředím, do kterého se dítě narodí, je prostředí rodinné. Dítě se formuje na základě vztahů v rodině. Způsoby chování rodičů pak ovlivňují budoucí chování dítěte. Rodinné prostředí lze považovat za základ socializace dítěte. Současně je třeba konstatovat, že i průběh vývoje řeči a jazykových schopností dítěte, může být do jisté míry i odrazem působení vlivů rodinného prostředí. S celkovou situací v rodině souvisí i výchovné vlivy, které mohou mít dopad na vývoj komunikační schopnosti dítěte. Působí již od nejranějšího věku, prostřednictvím prvotních sociálních interakcí (např. při kojení, přebalování, hraní), které dítě vnímá všemi smysly. Již ve stadiu, kdy se vývoj řeči dítěte ještě nachází v předverbální fázi, prostředí už na ně má</p>	<p>neurologická onemocnění; (3) vrozené poruchy metabolismu; (4) senzorické deficity; (5) atypické vývojové poruchy; (6) vystavení se toxickým vlivům; (7) závažná infekční onemocnění a chronická onemocnění v raném věku. Vývoj řeči a jazykových schopností dětí s identifikovatelným rizikem je třeba pravidelně monitorovat. Zahájení logopedické intervence u této skupiny dětí v riziku vývoje řeči a jazykových schopností by měla být zahájena ihned po narození či zjištění postižení. Velká část dětí s identifikovatelným rizikem zůstává riziková i po třetím roce věku (Kapalková, 2013; Bytešníková, 2017). Tyto děti bývají často v pozdějším období diagnostikovány jako děti s narušeným vývojem řeči, resp. specificky narušeným vývojem řeči.</p> <p>Druhou skupinu tvoří poměrně široká skupina dětí s tzv. potencionálním rizikem. Je třeba upozornit na skutečnost, že se jedná o rozsáhlou skupinu dětí, která může unikat pozornosti odborníků (Bytešníková, 2017). Rossetti (2001) mezi děti s potencionálně identifikovatelným rizikem řadí: (1) děti, u nichž se vyskytovaly závažné prenatální či perinatální komplikace; (2) děti s porodní hmotností pod 1 000 gramů; (3) děti malé na gestační věk (pod 10. percentil); (4) děti, u jejichž rodiče či primární pečující osoby se vyskytuje mentální postižení, jiné závažné postižení či chronické onemocnění; (5) děti,</p>	<p>diagnostika je tedy u nich značně obtížná. Existují sice vývojové škály pro hodnocení mentálního vývoje dětí, avšak jejich administrace je náročná a vhodná pouze pro komplexní diagnostiku. Z tohoto důvodu se od 80. let 20. století začalo rozvíjet vytváření tzv. nepřímých diagnostických nástrojů, založených na dotazování rodičů, k nimž dotazník SDDS 16-42 patří. V případě včasné identifikace zaostávání ve vývoji komunikační schopnosti již v raných fázích vývoje lze optimálně zahájit stimulaci vývoje řeči a jazykových schopností prostřednictvím zaškolení rodičů v používání efektivních komunikačních strategií.</p> <p>Primárně využívaným přístupem v rané intervenci v zahraničí je sociopragmatická vývojová teorie, jejímž předpokladem je, že řeč a jazykové schopnosti si dítě osvojuje přirozeně během každodenní stimulace matkou a sociálním prostředím dítěte v průběhu prvních tří let života. Metody stimulace vývoje komunikační schopnosti v rámci tohoto přístupu vycházejí sice z běžných komunikačních strategií dětí a jejich matek, jsou však cíleně modifikovány pro zesílení potřebné stimulace (Oravkinová, 2011). V zahraničí se již několik desetiletí let frekventovaně užívají <i>programy Hanen – It Takes Two To Talk</i> vytvořené v Torontu. Jedná se o přístup, založený na tréninku rodičů dětí s opožděným vývojem či</p>
--	--	--

<p>vliv verbální. Nesprávné výchovné styly, jako je rozmazlující, perfekcionistický, protekční, úzkostný či odmítavý, mohou nepříznivě ovlivnit, mimo jiné i vývoj komunikační schopnosti (Lechta, 2002). Zde nabývá na významu potřeba správného vzoru komunikace u všech osob, které s dítětem přicházejí do styku. Stěžejním faktorem je také množství a přiměřenost verbálních podnětů. Pokud jich není dostatek, může docházet k opoždování ve vývoji komunikační schopnosti. Na druhou stranu přetěžování dítěte nadbytečným množstvím podnětů může způsobit zvýšenou unavitelnost a snížení koncentrace pozornosti. Kromě úměrného množství podnětů je důležitá i jejich kvalita (Bytešníková, 2012).</p> <p>Již v období raného vývoje se budují interakce mezi dítětem a nejbližšími osobami v jeho okolí, hlavně mezi matkou a dítětem (Bytešníková, 2012). Ve vývoji dítěte zastává primární význam přístup rodičů a blízkého okolí, vztah s otcem, sourozenecké vztahy a vliv prarodičů, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, jistota vazeb, odloučení rodičů či nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky. Také pro vývoj řeči a jazykových schopností dítěte má zásadní význam stimulace matky a nejbližšího okolí (Bytešníková, 2012).</p> <p>Vztah rodičů k dítěti se formuje již před porodem. Prenatální dítě je aktivní bytost, reagující na vlivy,</p>	<p>jejichž rodiče, pečovatelé, či odborníci vyjádřili vážné obavy z aspektu vývoje, výchovného stylu a interakce rodič-dítě; (6) děti, které vyrůstají v rodině, v níž aktuálně probíhá akutní krize, nebo jsou chronicky narušené rodinné interakce; (7) děti rodičů se čtyřmi či více dětmi předškolního věku; (8) děti, jejichž rodiče nebo primární pečující osoby mají v anamnéze drogovou závislost; (8) děti rodičů, jejichž vzdělání je nižší než základní; (9) děti dospívajících matek; (10) děti matek s fyzickou či sociální izolací, nedostatečnou sociální podporu. Děti s potencionálním rizikem na rozdíl od dětí, které signifikantně vykazují identifikovatelné riziko, jsou považovány za možně rizikové pro vývojové zpoždění. Jedná se o skupinu dětí, které označujeme jako děti s opožděným vývojem řeči. U těchto dětí je třeba monitorovat jejich vývoj a terapeutickou pozornost zaměřovat především na práci s rodiči (Kapalková, 2013; Bytešníková, 2017).</p> <p>Je tedy třeba se zabývat problematikou vývoje řeči a jazykových schopností u všech těchto skupin dětí. Z výše uvedeného vyplývá, že jednou ze skupin dětí v riziku vývoje řeči a jazykových schopností jsou děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Dle Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání z roku 2005 [online]</p>	<p>postižením bez ohledu na etiologii jeho vzniku. V průběhu programu jsou rodiče informováni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o průběhu vývoje řeči a jazykových schopností;</li> <li>o stadiálním průběhu vývoje řeči a jazykových schopností;</li> <li>o rozdílech mezi receptivní a expresivní složkou jazyka.</li> </ul> <p>Dále se v rámci programu posuzuje aktuální stadium vývoje řeči a jazykových schopností jejich dítěte a dosavadní způsob komunikace rodiče s ním. Cílem programu je naučit rodiče být kvalitními komunikačními partnery dítěte a užívat efektivní strategie k podpoře jazykového vývoje v každodenních situacích (Mikulajová &amp; Kapalková, 2005). Záměrné užití těchto strategií při stimulaci rané interakce s dítětem vyžaduje od rodiče rozvinout značné sebezpozorovací schopnosti. To lze realizovat např. prostřednictvím techniky video tréninku interakcí, která umožňuje rodiči sledovat své vlastní reakce při komunikaci s dítětem. Případná analýza prostřednictvím logopeda napomáhá zhodnotit, modifikovat a zrychlit nácvik těchto strategií (Bytešníková, 2014).</p> <p>Za základní způsoby podpory rané interakce rodiče a dítěte je považováno modelování interakčního chování. Předpokladem pro rozvíjení komunikace je udržování očního kontaktu.</p>
---	---	---

<p>zprostředkované matčiny tělem. Současně i matka vnímá projevy svého dítěte. Dítě reaguje na matčiny prudší pohyby či emoce, vnímá tlukot matčina srdce, zvyká si na rytmus její chůze. Matka je schopna dokonce již v těhotenství odhadnout temperament dítěte prostřednictvím jeho aktivity a projevů (Matoušek, 1997). Ihned po narození novorozenec vstupuje do specifické neverbální komunikace. Dítě je po porodu schopno příklonu, specifické interakce s matkou, na základě čehož má možnost navázat zrakový kontakt.</p> <p>Rossetti (2001) konstatuje, že nedostatečné vazby a interakční modely v nejranějším období dítěte by neměly být podceňovány. Hovoří o nedostatečné příležitosti pro raný kontakt mezi matkou a dítětem, zdravotním stavu dítěte a dalších faktorech, které hrají roli při vytváření méně interaktivních modelů mezi dítětem a matkou. Ty mohou následně vést ke zpoždění rozvoje komunikační schopnosti.</p> <p>Schopnost komunikace je pro dětský vývoj významná v mnoha ohledech. Jeden je však zcela zásadní: komunikace je nástrojem pro interakci s ostatními lidmi. Děti od narození dokáží reagovat na hlasy, dotyky a výrazy obličeje. Rodiče a děti jsou automaticky přednastaveni k tomu, aby spolu vzájemně komunikovali (Doherty-Sneddon, 2005).</p>	<p>je nezbytné při definování sociokulturně znevýhodňujícího prostředí brát v potaz i jazyk užívaný v rodinném prostředí dítěte. Může se jednat o mateřský jazyk jiný než český jazyk, užívání jazyka na úrovni argotu, nesprávného užívání českého jazyka (např. romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny). Současně sem však spadá i to, pokud není vytvořeno dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj řeči a jazykových schopností dítěte. Musíme se zabývat faktem, že přestože se nemusí vždy výlučně jednat o znevýhodnění pro dítě, nedostatečný vývoj řeči a jazykových schopností může znamenat pro dítě v období školní docházky limitující faktor. Mezi dětmi pocházející ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí patří i děti, jejichž rodina je nechce či není schopna podporovat ve školních aktivitách a přípravě na školu, rodina, nezajišťující v dostatečné míře materiální potřeby dětí a rodina, která žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená (Koncepce, 2005 [online]). O tvrzení, že nízký ekonomický status rodiny a odlišné kulturní tradice mají na rozvoj všech stránek osobnosti dítěte významný vliv, odborníci nepochybují. Vliv sociokulturního prostředí dosahuje takových dimenzí, že spoluurčuje budoucnost daného jedince (Průcha, Walterová &amp; Mareš, 2009). Atkinsonová (2003) poukazuje na to, že děti, které nejsou od útlého věku</p>	<p>Vzhledem k výšce dítěte je nutné snížit se k němu nebo se posadit. Dítě takto lépe vnímá pohyby mluvidel, současně i rodič má možnost pozorněji a přesněji sledovat reakce dítěte na promluvu. Ta nemusí být bezprostřední, proto je nezbytné prolongovat dobu čekání na odpověď až na deset sekund. Je třeba si uvědomit, že odpověď dítěte nebývá zpočátku realizována verbálně, nýbrž mimicky, zaměřením pohledu, gesty, pohyby těla či zvuky (Horňáková, Kapalková, &amp; Mikulajová, 2009).</p> <p>Z dalších užívaných efektivních strategií uvádějí tytéž autorky následování zájmu dítěte, kdy využíváme přirozenou motivaci dítěte dozvědět se informace o pozorovaném objektu. Tento způsob interakce může u některých osob, zejména pedagogů požadovat i změnu postoje k dítěti jako ke komunikačnímu partnerovi, který vede rozhovor (Weitzman &amp; Greenberg, 2002).</p> <p>Vývoj řeči a jazykových schopností probíhá nejnárodněji v rutinních situacích, které se pravidelně opakují, mají vždy stejné schéma a postup. Horňáková, Kapalková, &amp; Mikulajová (2009) je rozdělují na sociální (např. hra „na schovávanou“, „Vařila myšička kašičku“ apod.), rutiny s hračkami (např. stavění věže z kostek) a denní rutiny (jídlo, koupání, oblékání atp.). Vzhledem k tomu, že se jedná o rutiny pravidelné, opakující se a předvídatelné, děti při</p>
---	--	---

<p>Základním rysem rané interakce rodiče s dítětem je zjednodušení a přizpůsobení řeči aktuálním schopnostem konkrétního dítěte (Šulová, 2010). Je nezbytné, aby celá interakce probíhala často, po delší dobu a v příjemné atmosféře. Dítě získá poměrně velké množství komunikačních zkušeností, pokud je aktivním účastníkem konverzace (Weitzman &amp; Greenberg, 2002). V prvním měsíci života, v období tzv. nezáměrné komunikace probíhá velká část komunikace taktilní formou, rodič přizpůsobuje veškeré své doteky stavu dítěte a reaguje tak na jeho signály. Novorozenec přizpůsobuje své chování podobně (Murray, 2016). Hovoříme o vzniku tzv. synchronního dialogu, v rámci něhož každý z komunikačních partnerů reaguje na projevy druhého (Sobotková, 2014). Při péči o dítě v průběhu dne a komunikaci s ním mají rodiče intuitivní tendenci snižovat se do výše očí dítěte a mluvit na něj. Při oboustranném navázání očního kontaktu projevují rodiče radost úsměvem, čímž podporují další reakce dítěte. Přestože jsou tyto první kontakty spojeny spíše s uspokojováním tělesných potřeb dítěte, pomáhají navodit vědomí sociálního zájmu a budovat pozdější sociální komunikaci (Murray, 2016). V průběhu dalšího vývoje aktivita dítěte stoupá, dítě vyhledává oční kontakt, delší dobu si prohlíží obličej rodiče, reaguje prvním úsměvem, zvuky či</p>	<p>odměňovány za vydávané zvuky, a které mají málo verbálních interakcí s dospělými, začínají používat první slova minimálně s ročním zpožděním oproti dětem, vyrůstajícím v řečově a jazykově pozitivně stimulujícím prostředí. V rodinách s nižším sociokulturním statusem zpravidla absentuje dostatek vhodných jazykových modelů, proto děti z těchto rodin nemívají osvojeny jazykové kompetence nezbytné pro školní vzdělávání. Slovník dospělých osob s nižším sociokulturním statusem bývá redukovánější, sami často nechápou řadu výrazů, opakují stejná slovní spojení, někdy i v nepatřičném kontextu. Pro členy rodiny je takový způsob komunikace dostačující, pro úspěšný průběh vzdělávání však naprosto nevhodný. Komunikační rozdíly, dané příslušností k odlišné sociální nebo etnické skupině, s nástupem do školy nabývají na významu. Nízká úroveň slovní zásoby a neobratnost ve vyjadřování myšlenek dítě výrazně znevýhodňují. Některé výrazy a vyjádření mohou být chápány i odlišně a následně vyvolávat nečekané reakce a tím znesnadňovat proces adaptace dítěte na školu. Nerozvinutá slovní zásoba a z ní vyplývající nízká jazyková kompetence, se podílejí na nedostatečném zvládnutí učební látky, mohou vést až k dezorientaci dítěte, které nechápe, co se vlastně od něj očekává, poněvadž nerozumí</p>	<p>nich zvládnou zachytit základní jazykovou strukturu (Garvey, 1990). Jednou z užívaných situací k podpoře vývoje řeči a jazykových schopností je zapojení dospělé osoby do hry dítěte a bezprostřední následování hry (Weitzman &amp; Greenberg, 2002). K usnadnění porozumění řeči je vhodné zpomalit řečový projev a užívat výstižná doprovodná gesta (Horňáková, Kapalková, &amp; Mikulajová 2009). V oblasti úrovně slovní zásoby, gramatické stavby jazyka a délky vět se snažíme rozšiřovat promluvu dítěte v tzv. Vygotského zóně nejbližšího vývoje, tzn. pouze o „úroveň výš“ než je jeho aktuální stav (Weizman &amp; Snow, 2001). Při nácviu interakčního chování je podstatné střídání v konverzačních rolích. To představuje zárodky pochopení pravidel dialogu, přestože v počátečních fázích vývoje k němu dochází pouze na neverbální úrovni. Velmi vhodně lze danou strategii procvičovat i při hrových činnostech – např. při hrách s míčem, stavění a shazování věže z kostek atd. Vhodné je také užívat v rozhovoru otevřené otázky s nabídkou možných odpovědí, přirozeně podporující prodloužení dialogu s dítětem (Mikulajová &amp; Kapalková, 2005). Podstatným předpokladem pro užití veškerých efektivních komunikačních strategií je, že děti by neměly pocítit žádný tlak při rozvoji interakce.</p>
--	---	--

<p>pohyby rukou. Ve třech až čtyřech měsících se vlivem výrazného zdokonalení zrakového vnímání dítěte ve smyslu vzdálenosti předmětů a schopnosti natahování se po věcech a jejich uchopování mění i komunikace s rodičem. Do pouhého sdílení pocitů a spolubytí se postupně zapojuje další hledisko či téma (Murray, 2016). Dítě se sice do osmého měsíce zajímá o osoby i věci ve své blízkosti, neprobíhá zde však ještě záměrná komunikace. V této fázi vývoje je na rodičích, aby interpretovali chování svého dítěte, jako by komunikoval s konkrétním cílem. Tato interpretace vede k pochopení, že pokud se dítě chová určitým konkrétním způsobem, lidé kolem něj udělají, co žádá (Weitzman &amp; Greenberg, 2002). Rodiče začínají s dítětem realizovat různé rutinní činnosti a hry, spojené s rytmičováním a soustředěním se na předměty nebo jednu část těla dítěte - např. „Houpy, houpy...“, „Paci, paci, pacičky...“ (Murray, 2016).</p> <p>Podstatným mezníkem ve vývoji rané interakce je stadium tzv. sdílení pozornosti (Langmeier &amp; Krejčířová, 2006). Předpokladem je pochopení dítěte, že lidé mají rozdílné zkušenosti se světem, než ono samotné (např. dospělý dosáhne na hračku) a schopnost napojit tyto zkušenosti na své vlastní (tj. dospělý mi může podat hračku). Dítě v této fázi již komunikuje s určitým cílem a v interakcích se projevuje aktivněji – podáním</p>	<p>pokynům učitele (Němec, 2005). Neporozumění vyučovacím jazyku může být v některých případech učitelem mylně interpretováno jako snížený intelekt dítěte. K významným jazykovým odlišnostem, obvykle se vyskytujícím v komunikaci jedinců ze sociálně a kulturně odlišného prostředí, můžeme řadit časté používání slangových výrazů a především nespisovnou výslovnost, projevující se uvolněnou, nepřesnou a ledabylou artikulací, která nerespektuje normy výslovnosti spisovného jazyka (Hájková, E., 2011).</p> <p>K dětem se sociokulturním znevýhodněním se řadí děti pocházející z rodin s nižšími příjmy, nižší úrovní vzdělání, které jsou více ohroženy nezaměstnaností, sociálně patologickými jevy a s nižší kvalitou života.</p> <p>Socioekonomický status rodiny (SES) je považován za významný faktor, který ovlivňuje vývoj řeči a jazykových schopností dítěte. Průcha (2011) poukazuje na to, že byly prokázány značné odlišnosti v komunikačním chování matek na základě jejich majetkového a profesního postavení. Lze se domnívat, že za nejsilnější faktor, působící na jazykový vývoj dítěte, lze považovat vzdělání rodičů, zejména matky. Vlivem sociálního postavení na osvojování jazyka se zabýval Basil Bernstein, autor teorie o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí (Průcha,</p>	<p>Motivace pro ni by měla vycházet z touhy spojit se prostřednictvím řeči s osobami kolem sebe, současně však zažít i radost z komunikace (Weitzman &amp; Greenberg, 2002).</p> <p>Analýze využívání efektivních komunikačních strategií v komunikaci s dítětem se ve svém výzkumu věnovala Helekalová (2017). V rámci kvantitativního výzkumu se dotazovala prostřednictvím elektronických dotazníků 117 rodičů dětí docházejících do mateřských škol na to, zda užívají vhodné komunikační strategie, které napomáhají rozvoji řeči a jazykových schopností. Ve výzkumu se prokázalo, že rodiče spíše volí neefektivní postupy v komunikaci s dítětem. V rámci výzkumu byla respondentům z řad rodičů položena otázka, jakým způsobem by komunikovali, pokud by se dítě projevilo jednoslovnou větou. Z analýzy výsledků je zřejmé, že pouze 18,8 % dotázaných by volilo správnou komunikační strategii, tzn. hovořit na dítě větou obsahující dvě až tři slova. Nejčastěji byl rodiči uváděn postup, který nepodněcuje optimální vývoj řeči a jazykových schopností, tzn. mluvení na dítě souvislou větou. Tak se vyjádřilo 72,65 % dotázaných. Kupřesnění dané situace byla zvolena i následující modelová situace, prostřednictvím níž jsme zjišťovali postup rodičů v případě, kdy dvouleté dítě používá méně než deset srozumitelných slov, sluch má v pořádku a</p>
---	---	--

<p>předmětů, hrou na „schovávanou“ apod. Neverbální projevy a reakce jsou podstatným zdrojem informací. Zájem o předmět či osobu dítěte projevuje ukazováním na něj a dalšími gesty (Murray, 2016). Jedná se o počátek sociální komunikace, dítě se projevuje i z důvodu, že mu komunikace přináší radost (Weitzman &amp; Greenberg, 2002). Škrobová (2015) se ve své práci zabývala vývojem komunikační schopnosti u dítěte od narození do šestnáctého měsíce věku. Realizovala longitudinální výzkum v přirozeném prostředí. Výzkumným subjektem byla prvorozená dívka, vyrůstající v úplné rodině. Matka byla v době realizace výzkumu na rodičovské dovolené, dokončovala studium vysoké školy. Otec má středoškolské vzdělání. Na základě videonahrávek a písemného aparátu byla realizována analýza vývoje gest u sledovaného dítěte. Autorka zjistila, že první zaznamenaná gesta, která lze označit jako biologická (tření očí, upřený pohled na předmět nebo zívání), byla patrná již v prvním měsíci. V tomto raném stadiu se však jedná o nezáměrnou komunikaci. První gesta, která byla u dítěte provedena záměrně, se objevila během sedmého až osmého měsíce, kdy se pozorovaná dívka snažila získat jídlo. Následovaly sociální rutiny (například „<i>paci paci, berany duc</i>“) a ukazovací gesta (nejprve se objevilo gesto „<i>vzít do náruče</i>“ a „<i>ukazování</i></p>	<p>2011). Podařilo se mu prokázat, že děti vyrůstající v rodinách s nízkým SES si často osvojují pouze omezený jazykový kód, charakteristický užíváním jednoduché gramatické struktury a omezenějším slovníkem. Tento jazykový kód je užíván většinou mimo školní prostředí, je považován za jazyk neformální komunikace (Průcha, 2011). Oproti tomu děti pocházejících z rodin s vyšším SES si osvojují nejen omezený, ale i tzv. rozvinutý kód, charakteristický složitějšími gramatickými konstrukcemi, bohatším slovníkem a složitými větnými konstrukcemi. Jedná se o jazyk užívaný ve školním prostředí, ve veřejných sdělovacích prostředcích, vědě apod. (Průcha, 2011). Přestože byl výše popisovaný výzkum realizován pouze u dětí školního věku, dle Průchy (2011) je validní i pro věk nižší. Současně s tím je třeba poukázat i na vliv socioekonomického statusu rodiny na rozvoj řeči a jazykových schopností Pungella z roku 2009, který prokázal jazykové zaostávání dětí v rodinách s nízkým SES, z důvodu, že matky nepoužívají v komunikaci s dětmi takové jazykové stimuly jako matky v rodinách s vyšším SES. Týká se to především bohatosti slovní zásoby, složitosti větných konstrukcí a používání otázek vyžadujících od dítěte odpověď (Průcha, 2011). Interakce matky s dítětem je ovlivněna i její partnerskou situací. Určitým faktorem je stabilita</p>	<p>rozumí všemu, co mu rodiče sdělují. Shodně i v tomto případě respondenti z řad rodičů frekventovaně (61,4 %) byl volen postup užívání souvislých vět při komunikaci s dítětem a v případě, že by se stav do třetího roku věku dítěte neupravil, až poté vyhledání odborné pomoci. Přitom pokud rodič mluví na dítě v tomto případě souvislou větou místo vět obsahující dvě až tři slova, neposkytuje dítěti takovou příležitost pochopit význam a obsah sdělení, slova napodobovat a opakovat slova, a tak se učit novým slovům. Helekalová (2017) se ve svém výzkumu zaměřila i na to, jaké komunikační strategie užívají rodiče v případě kladení otázek dětem. Pokud rodič položí dítěti otázku a dítě ihned neodpoví, doporučuje se vyčkat na odpověď dítěte minimálně 10 sekund. Z výzkumu je však zřejmé, že námi zmiňovanou vhodnou komunikační strategií však zvolila ve své odpovědi pouze pětina rodičů. Také byla zjišťována četnost využívání komunikační strategie „<i>tváří v tvář</i>“. Nejčastěji rodiče uváděli, že tímto způsobem s dítětem komunikují „<i>často</i>“, tuto variantu označila polovina rodičů. Ve třetině odpovědí následovalo vyjádření „<i>občas</i>“. Varianta „<i>vždy</i>“ byla uvedena pouze v 6,84 % případů. Vzhledem k tomu, že komunikace s dítětem na jeho výškové úrovni mu přináší mnohé výhody v rozvoji jeho</p>
---	--	---

<p><i>předmětu nebo na předmět</i>“. Výzkumem bylo potvrzeno, že k přechodu od nezáměrné k záměrné komunikaci došlo u sledovaného dítěte během sedmého až osmého měsíce věku. Tento fakt je v souladu s tvrzeními odborné literatury, jejichž autoři připisují tento proces změny nejčastěji právě do zmiňovaného období (Kapalková, 2009; Bytešníková, 2014 a další). Přibližně kolem prvního roku života se k aktivnímu projevu přidávají k produkci gest i první slova. Dítě je v této fázi již schopno jednoduchého „rozhovoru“ s podporou rodičů. Ve výzkumu Škrobové (2015) bylo spojování gest a slov u sledovaného dítěte pozorováno poprvé během čtrnáctého měsíce, kdy na základě analýzy videonahrávek pořízených v domácím prostředí byla u dívky zjištěna kombinace ukazování a slova „<i>bác</i>“ vyjadřujícího, že ukazovaný předmět spadl. Dalším příkladem je ukazování spojené se slovem „<i>toto</i>“, které mělo význam otázky „<i>Co to je?</i>“. První dvouslovná věta se u sledovaného dítěte skládala z gesta a slova. Současně byly zaznamenány situace, kdy dívka gestem i slovem vyjadřovala jednu věc, například při zamávání doplnila pohyb výrazem „<i>pápá</i>“. V této fázi vývoje je třeba upozornit na citlivý a vnímavý přístup rodičů, kteří musí zjednodušit jazykový projev a klást odpovídajícím způsobem otázky tak, aby jim bylo dítě schopno porozumět a</p>	<p>vztahu, zázemí, které matce partner poskytuje, a podpora a klid ze strany partnera. Veškeré tyto oblasti mohou mít vliv na vyladění matky, její soustředěnost na dítě, životní perspektivu, sebevědomí a sebedůvěru (Šulová, 2004). Analýzou vývoje komunikační schopnosti dětí raného věku matek, které prošly azylovým domem, se zabývala ve svém výzkumu Ševelová (2015). S přihlédnutím na výše uvedené sociální faktory, jsou matky, které bydlí se svými dětmi v azylovém domě, vystaveny několika nepříznivým sociálním vlivům, jež mohou mít vliv na vývoj řeči a jazykových schopností dítěte. Žena se často dostává do prostředí azylového domu v důsledku nepříznivé partnerské situace. Frekventovaně se jedná i o ženy, kterým nemůže či nechce jejich rodina pomoci, nezřídka má žena narušené a omezené vztahy s rodinnými příslušníky. Následkem toho všeho může být také nízká socioekonomická situace rodiny. Často dítěti chybí jeden řečový vzor a stimulant komunikace – otec. Ševelová (2015) v jedné z výzkumných otázek řešila, jakým způsobem podporují matky, které prošly azylovým domem, vývoj řeči svých dětí. Výzkumný vzorek byl tvořen sedmi matkami a jejich dětmi ve věku 1;4 - 3;4 měsíců. Výzkumné šetření bylo realizováno v azylových domech či azylových bytech uživatelék nebo bytech žen, které azylovými domy prošly v nedávné době. Ve</p>	<p>řeči a komunikační schopnosti, považujeme četnost využívání této strategie za nedostatečnou. Používáním této strategie má dítě lepší možnost napodobovat pohyby mluvních orgánů, rodič a dítě se na sebe mohou lépe naladit a stávají se komunikačními partnery na stejné úrovni. Helekalová (2017) na základě analýzy výsledků výzkumného šetření doporučuje následující návrhy a opatření pro praxi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zvýšit informovanost rodičů o vývoji řeči a jazykových schopností a řečových meznících ve vývoji dítěte;</li> <li>• informovat rodiče o nutnosti stimulovat fyziologický vývoj řeči již v období raného vývoje dítěte a stimulovat i další oblasti, jež se na vývoji řeči a jazykových schopností podílí;</li> <li>• informovat rodiče o efektivních komunikačních strategiích a výhodách jejich používání během vývoje komunikační schopnosti jejich dítěte;</li> <li>• informovat rodiče o civilizačních vlivech, jež zásadně ovlivňují vývoj řeči dítěte;</li> <li>• seznámit rodiče s možnými riziky ve vývoji komunikační schopnosti dítěte a problémy, které mohou vznikat, není-li diagnostikována vada včas; zároveň je seznámit s výhodami včasného</li> </ul>
--	--	--



<p>reagovat na ně. Specifické strategie na podporu interakce se doporučuje využívat i během dalšího vývoje dítěte, kdy se rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásoba a dítě začíná spojovat dva výrazy (Weitzman &amp; Greenberg, 2002).</p> <p>Za hranici přechodu dítěte do vyššího vývojového stadia je považován začátek produkce tzv. dvojslovných výpovědí, což je predikováno následujícími faktory: (1) aktivní slovní zásoba o počtu minimálně padesáti slov; (2) kombinování dvou znaků v podobě gesta a slova prostřednictvím nichž začíná dítě vyjadřovat dva významy (3) kombinování dvou hrových činností (Kapalková, 2009). Dítě v tomto období samo objevuje mluvení jako činnost. Zajímavý je poznatek, že období od 18 do 21 měsíců se připodobňuje ke „slovní explozi“ (Golinkoff, 2000). Ve verbálním projevu dítěte můžeme evidovat otázky „Co je to?“, „Kdo je to?“ a poprvé se objevuje i otázka „Kde je?“, vztahující se k lokaci předmětů. Posun ve vývoji komunikační schopnosti znamená, že dítě je schopno v mysli uvažovat o dvou vzájemně souvisejících věcech. Do konce druhého roku dítě zvládá diferencovat a pojmenovat mnoho předmětů. V řeči vyjadřuje to, co aktuálně sleduje (Horňáková, Kapalková &amp; Mikulajová, 2009; Bytešníková, 2014). Interakce s rodiči se dále rozvíjí při spolupráci dítěte v různých aktivitách i při běžných činnostech</p>	<p>výpovědích o tom, jaké množství času věnují matky komunikaci se svým dítětem, se matky většinou shodují v tom, že si spolu povídají neustále. To dokládá také výpověď jedné z informantek: „...tím že jsme samy, hodně často, furt samy, takže si jako hodně povídáme, de facto pořád si povídáme.“ Záleží zde však na tom, zda dítě navštěvuje mateřskou školu či zda je matka zaměstnaná. Matka, která je zaměstnaná, uvedla: „...když nejsem v práci, tak si vykládáme vždycky tak čtvrt hodiny, pak je pauza deset minut a pak zas...oni jsou strašně upovídání kluci“. Informantka referuje, že chlapci vyžadují pozornost matky a sami se často snaží navazovat verbální komunikaci: „...každých deset minut přindou a hned, maminko, já ti musím říct to to a to a to já mu na to říkám to to to to to a ten druhý a já ti musím říct to to to to to to jo ...“. Matka to sama vnímá jako potřebu dětí vynahradiť si kontakt a komunikaci s matkou, která během týdne nemá příliš času se jim věnovat. Současně připouští, že přes týden je ze zaměstnání, kde komunikuje každý den s velkým množstvím lidí unavená a je ráda, když má po práci chvíli klid. Z výzkumu Ševelové (2015) vyplynulo, že matky, pokud jsou na péči o dítě a domácnost samy nebo pokud jsou zaměstnané, jsou vyčerpané, nemají čas samy pro sebe a často společně trávený čas s dítětem řeší například tím,</p>	<p>posouzení vývoje řeči dítěte a včasného zahájení logopedické intervence;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjet vzájemnou spolupráci mezi rodiči, pediatry, logopedy a pedagogy mateřských škol.</li> </ul> <p>Klapušová (2015), která se zabývala analýzou názorů rodičů ze sociálně nebo kulturně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí vytvořila návrhy a opatření pro praxi cíleně zaměřené pro danou skupinu rodičů. Vzhledem k nedostatečné spolupráci rodičů s pedagogy působícími v mateřské škole doporučuje zorganizovat informační schůzku pro rodiče s předváděním aktivit vedoucích k rozvoji komunikační schopnosti dětí v různých vývojových obdobích. V rámci schůzek pedagogů s rodiči by bylo vhodné vysvětlit rodičům důležitost rozvoje komunikačních kompetencí jejich dětí pro další rozvoj jejich osobnosti a následné osvojování si školních dovedností. Pedagogové by se měli snažit motivovat rodiče k větší spolupráci se školou. V případě, že je v mateřské škole přítomen logoped mohl by rodičům vysvětlit, jakým způsobem mohou s dítětem doma pracovat. Protože děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí mají málo podnětů pro rozvoj komunikačních kompetencí v rodině, bylo by vhodné těmto dětem umožnit v prostředí</p>
--	--	--

<p>v domácím prostředí. Období 24-36 měsíců je u typicky vyvíjejících se dětí charakterizováno spojováním slov do víceslovných výpovědí. Zajímavé a pro logopedickou teorii i praxi jsou nosné výsledky výzkumného šetření Škodové (2018), která realizovala longitudinální výzkum vývoje narativ u dítěte do 42 měsíců. Ve své práci navázala na svoji bakalářskou práci, v níž zpracovala longitudinální výzkum vývoje gest u téhož dítěte (Škodová, 2016). Výzkumným subjektem byla dívka vyrůstající v úplné rodině. Dívka se narodila jako třetí dítě v pořadí, má starší sourozence, bratra ve věku 13 let a jedenáctiletou sestru. Matka dítěte byla v době výzkumného šetření na rodičovské dovolené, současně dokončovala studium vysoké školy. Otec dítěte má vysokoškolské vzdělání. V rámci výzkumu byly vedeny videozáznamy, záznamový aparát a audiozáznamy. Nahrávání probíhalo většinou v rodinném prostředí, audionahrávky byly pořízeny i během cestování v autě. Autorce se podařilo zdokumentovat a popsat vývoj narativ dítěte ve věku od 8 do 42 měsíců. Škodová (2018) se ve výzkumu zabývala otázkou, jak složité komunikáty dokázalo dítě vytvořit. Výzkumnice zjistila postupné navyšování složitosti a frekvence použití komunikátů prováděných zpočátku jen gesty, později slovně. Slovní komunikáty nabývaly na počtu výpovědí,</p>	<p>že dítě posadí před televizní obrazovku. Ševelová (2015) v této souvislosti vyjadřuje názor, že by bylo užitečné zaměřit se na vznik „odlehčovacích“ služeb pro osamocené matky. Ty by mohly své děti umísťovat alespoň na určitou dobu do různých dětských skupin, kde by byla dětem zajištěna profesionální péče a místo toho, aby doma sledovaly televizi, by se zde rozvíjely. Je si však vědoma, že nespornou překážkou by pro matky mohly být finance. Jako řešení navrhuje například zřízení těchto služeb v rámci různých neziskových organizací či projektů. Za jednu ze specifických skupin sociálně znevýhodněných obyvatel České republiky jsou považováni Romové. Romové patří k vrstvám s nejnižšími životními podmínkami, neboť se vyznačují podprůměrnou sociální a vzdělanostní úrovní, vysokou mírou nezaměstnanosti, nepříznivou bytovou situací a stále se zhoršujícím napětím mezi romskou komunitou a majoritní společností (Nečas, 2002). Současně představují jednu z nejčtenějších národnostních menšin u nás. Děti vyrůstající v sociálně vyloučených lokalitách si od počátku svého vývoje osvojují způsob komunikace a myšlení, s nimiž se setkávají ve svém nejbližším okolí. Jedná se o děti, které často neovládají český jazyk v plném rozsahu (Zíková et al., 2011). Řečová produkce romského dítěte tedy do značné míry souvisí s</p>	<p>mateřské školy seznámit se s knihami a časopisy odpovídajícími jejich stupni vývoje případně zorganizovat návštěvu knihovny a seznámit děti s možnostmi půjčovat si knihy.</p>
--	--	---

<p>tzn. nových informací. K jednoduchým větám, které dívka užívala, začala přibývat souvětí. Kromě pouhého popisu události se začaly vyskytovat i první příběhy. První pokusy o slovní vyprávění příběhů, které se udály, lze pozorovat již v 18. měsíci, kdy těmto tématům dívka věnovala čtyři až pět samostatných replik komentovaných posluchači. Autorka při analýze záznamového aparátu zjistila značný nárůst použité slovní zásoby mezi 22.-24. měsícem. Vezmeme-li jako výchozí jednadvacátý měsíc, kdy na základě analýzy pořízených materiálů bylo zjištěno užití celkem 20 různých substantiv, 14 sloves, dvě adjektiva, 1 zárodek číslovky, 4 zájmena, 3 citoslovce, 7 zárodků příslovcí, pak ve 22. měsíci bylo zaznamenáno 60 různých substantiv, 44 sloves, 5 číslovek, 4 citoslovce, 9 zárodků příslovcí a také 4 částice, zájmena se vyskytla tři. Ve 23 měsíci dívka začala používat předložky, současně s tím byl zachycen výskyt první spojky. Ve složitosti verbálních komunikátů se toto odrazilo nárůstem jednoduchých vět, pokud promluva neměla formu gramaticky správné věty jednoduché, pak byl zaznamenán vyšší výskyt dvou a třívýpovědních komunikátů. Zachycen byl i výskyt dalších jednoduchých příběhů (o 2-5 událostech). Od 30. měsíce byl zjištěn na základě analýzy získaných materiálů nárůst počtu příběhů o 3-10 událostech. Od 33.</p>	<p>jeho sociální zkušeností. Spojuje dítě s rodinou, s vrstevníky a podílí se na spoluvytváření sociálních vztahů. Prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají, je mnohem méně podnětné, než prostředí většinové společnosti. Romští školáci se často při zahájení docházky do základní školy potýkají s jazykovými, sociálními i psychickými bariérami, které způsobují jejich neúspěšnost, opoždění, ale také problémy v chování a záškoláctví (Nečas, 2002). Analýzou názorů rodičů ze sociálně nebo kulturně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí jejich dětí se zabývala ve svém výzkumu Klapušová (2015). Výzkumný soubor tvořilo osm dětí předškolního věku, z nichž pět vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí, tři děti pochází z romských rodin. Rodiče všech osmi dětí jsou závislí na sociálních dávkách. Autorka se ve výzkumu mimo jiné snažila zjistit, jak rodiče vnímají důležitost rozvoje slovní zásoby u svých dětí. Všechny informantky v rozhovoru uvedly, že se slovní zásobu dětí snaží rozvíjet. Na dotaz na konkrétní činnosti vedoucí k rozvoji slovní zásoby, které rodiče praktikují, uváděly všechny matky shodně „povídání“. Jedna z matek v této souvislosti uvedla: „...hodně si povídáme a taky čteme, to je podle mě pro rozvíjení slovní zásoby hodně důležitý, hlavně to čtení, ale spíš si teda povídáme...“. Obě Romské</p>	
--	--	--

<p>měsíce byla sledována jen obsáhlost nejdelších příběhů a měřen čas výpovědi. Nejdelší výpověď (egocentrická řeč) byla zachycena ve 41. měsíci, obsahovala 76 událostí a trvala 6 minut a 50 sekund, děvče si hrálo s panenkou (oblékalo ji) a stavělo si z kostek; tato výpověď navazovala na předešlou, kde panenku krmila (trvala 6 minut a obsahovala 64 událostí (Škodová, 2018). Autorce se tak podařilo zaznamenat a následně analyzovat vývoj narativ u dítěte, které vyrůstá v podnětném, harmonickém prostředí a jehož řečový a jazykový vývoj probíhá velmi dynamicky a v některých aspektech dokonce i převyšuje úroveň typicky vyvíjejících se dětí.</p> <p>Z toho je zřejmé, že interakce mezi matkou a dítětem je velmi podstatná, poněvadž značně ovlivňuje vývoj řeči a jazykových schopností dítěte. Primární význam zde má především pozitivní reakce rodičů na jakékoliv pokusy dítěte o komunikaci. V případě pozitivní reakce rodičů na snahu dítěte o komunikaci dochází k motivaci dítěte k dalším komunikačním pokusům a opětovnému navázání kontaktu s dospělou osobou (Bytešníková, 2017).</p> <p>Pro optimální vývoj řeči a jazykových schopností je zapotřebí tedy nejen respektování věku, ale i dosaženého stupně vývoje a dodržování jeho přirozené posloupnosti. Zásadní je zde potřeba přiměřeného množství verbálních podnětů.</p>	<p>matky, které se výzkumu zúčastnily, uvedly jako prostředek rozvoje slovní zásoby, který využívají zpěv. Jedna z matek uvedla: „...co působí na rozvoj slovní zásoby nejvíc? No, já nevím, ale asi každá činnost co spolu děláme, já nad tím nějak moc nepřemýšlím...popravdě to nějak cíleně asi nedělám, že bych jako něco rozvíjela, spíš jen tím povídáním...“. V odpovědi na otázku kdo nejvíce působí na rozvoj komunikační schopnosti jejich dětí se nejčastěji informantky shodovaly v názoru, že matka a mateřská škola. Jedna z matek uvedla: „Víte paní učitelko, asi by to měla být rodina, ten kdo nejvíc rozvíjí řeč dětí, ale podle mě je to ve školce...vemte si, že ve školce je kluk od rána tak do čtyř, když dojdou dom, tak už na nějaký rozvíjení moc času není...“ Matky byly také dotázány, zda si myslí, že by se v prostředí mateřské školy měla komunikační schopnost dětí rozvíjet nejvíce. O názorech informantek na danou oblast svědčí následující výpovědi dotázaných: „Já myslím, že částečně, nemyslím, že je to v mateřské škole nejdůležitější, měla by být i spolupráce rodiny, podle mě by měla být rozvíjena řeč dětí tam i tam, obojí je důležité...ve školce jsou učitelky větší odborníci, ale zase v rodině, je taky potřeba se dětem věnovat...“ Většina rodičů zastává názor, že nejvíce by se měla komunikační schopnost rozvíjet v prostředí rodiny, současně však vyslovují své zkušenosti,</p>	
---	---	--

<p>V případě nedostatku verbálních stimulů může u dítěte dojít k opoždování ve vývoji komunikační schopnosti. Některé výzkumné studie (např. Bardige &amp; Bardige, 2008) poukazují na to, že v rodinách, v nichž rodiče věnují více pozornosti verbálnímu projevu, mají děti širší slovní zásobu, dosahují lepších výsledků při popisu a vyjadřování myšlenek a v pozdějším období dosahují vyšších výsledků v inteligenčních testech.</p> <p>Dle Šulové (2004) při osvojování komunikační schopnosti dítěte dochází v poměrně krátké době k souběžnému zvládnutí několika různých aktivit, tvořících komplex řečových aktivit, kdy se dítě musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekodovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Šulová (2004) zdůrazňuje, že v oblasti verbálních projevů ve věkovém období do čtyř let zastávají hlavní úlohu právě rodiče. Autorka dále vyjadřuje názor, že u dětí, u nichž absentovala rodičovská péče do čtyř let věku, lze evidovat nižší rozsah slovní zásoby, sníženou schopnost diferencovat jemnější jazykové nuance, obtíže při tvoření rýmů, vyhledávání homonym a snížené porozumění textu.</p>	<p>že tomu tak bohužel není, poněvadž děti tráví velkou část dne v prostředí mateřské školy: „<i>Já vím, že by se měla věnovat děckám hlavně rodina, ale zase ve školce tráví fakt většinu dne, takže doma už není tolik času.</i>“ Dvě matky uvedly, že nejvíce by se měla rozvíjet řeč v prostředí mateřské školy a to z toho důvodu, že pedagogové v mateřské škole jsou odborníci. „<i>...určitě v té školce, já na to nemám školy, sama blbě mluvím, tak jsem ráda, že se ve školce všechno naučí, mě to moc pomůže, protože bych nevěděla jak a co s ním rozvíjet...</i>“.</p> <p>Při analýze odpovědí informantek na otázky týkající se rozvoje předčtenářských dovedností vyplynulo, že většina rodičů dětem doma nečte. Většina dětí spíše sleduje pohádky v televizi, či na DVD. Situaci ilustrují následující výpovědi informantek: „<i>Nooo, moc neéé, já na to nějak nemám čas, rači mu pustím nějakou film na televizi, to ho baví, my doma moc nemáme knížky, já sem takový věci nestěhovala to mám u matky...teda jako u babičky...</i>“; „<i>...Nečtu, on u toho nevydrží, když byl menší tak jsem chtěla číst, ale vždycky od čtení odbíhal a nevydržel v klidu, tak mu raději pustím nějakou pohádku v televizi, nebo na dývku</i>“. O přečtených nebo shlédnutých pohádkách si rodiče s dětmi povídají, ovšem většinou až případně, kdy to děti vyžadují. Pohádky v televizi či na DVD rodiče s dětmi</p>	
--	---	--

	<p>společně nesledují.</p> <p>Klapušová (2015) ve svém výzkumu zohlednila i užívané volnočasové aktivity ve vztahu k rozvoji komunikační schopnosti dětí. Z rozhovorů vyplynulo, že většina dětí tráví minimálně dvě hodiny denně sledováním médií jako je televize či počítač. Téměř všechny děti mají k dispozici vlastní tablet, přestože jsou všechny rodiče dětí závislí na sociálních dávkách. Pouze dvě matky uvedly, že dítě svůj vlastní tablet nemá, avšak jak uvedla jedna z nich: „...nemá svůj, ale půjčuje si od staršího syna, takže ho vlastně mají dohromady, občas na něm hraje hry“. Společný čas s rodiči děti tráví nejčastěji na dětském hřišti, případně v nákupních centrech, či dětských koutcích.</p> <p>Klapušová (2015) se v rámci výzkumu zaměřila i na to, jak přistupují rodiče k logopedické intervenci poskytované jejich dětem. Z odpovědí matek zjistila, že k logopedické intervenci přistupují bez velké zodpovědnosti. Dle názoru matek má přibližně polovina dětí výslovnost odpovídající věku, přestože z pozorování výzkumnice se vyskytují u pěti ze sedmi dětí deficity v artikulaci. Na logopedii s dítětem dochází pouze jedna z matek, ostatní i přes doporučení, logopeda nenavštěvují. Ani matka, která s dítětem na logopedii dochází, tak nečiní pravidelně v určených intervalech, což je zřejmé</p>	
--	---	--

	<p>z její výpovědi: „chodíme na logopedii pravidelně jednou za týden, protože David toho hodně říká špatně, ale někdy mi to nevyjde, tak třeba jdem jednou za měsíc, teď jsme tam zase už dva týdny nebyli...já někdy zapomenu, nebo mi to nevyjde časově a pak zase musím zavolat a znova nás objednat, jako vím, že to je má chyba, to je jasný, ale doma cvičíme, snažíme se každý den, ale taky to občas nezvládnou... Rodičům v této oblasti chybí zodpovědnost a pevná vůle. Jedna z matek uvedla, že začala s dítětem na logopedii docházet, ale protože v krátkém časovém úseku nezaznamenala efekt, logopeda již nenavštěvují: „...Chodila sem tam s ním párkrát, ale nic, žádný nějaký zlepšení sem neviděla, tak už tam nechodíme...taky teď chodím na brigádu, tak není čas“.</p>	
--	---	--

Ilona Bytešníková

### **Seznam použitých zdrojů**

Atkinson , R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dítěte předškolního věku*. Praha: Grada.

Bytešníková, I. (2014). *Koncepce rané logopedické intervence v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.

Bytešníková, I. (2017). *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita.

Doherty-Sneddon, G. (2005). *Neverbální komunikace u dětí*. Praha: Portál.

Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L., Woodward, A., Akhtar, N., Tomasello, M., & Hollich, G. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. New York: NY: Oxford University Press.

Grimmová, H., Schöller, H., & Mikulajová, M. (1997).

Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing a.s.

Helekalová, J. (2017). *Rodinné prostředí jako jeden z hlavních faktorů ovlivňující vývoj řeči dítěte* (Diplomová práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Horňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál.

Kapalková, S. (2013). Hodnotenie komunikačných schopností rizikových detí v ranom veku na Slovensku. In *Sborník prací 11. Česko-Slovenský foniatrický kongres XXIV. Foniatické dny Evy Sedláčkové. 19.–21. 9. 2013. Kurdějov*.



Ilona Bytešníková

Klapušová, P. (2015). *Názory rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí* (Diplomová práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Langmeier, J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.

Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Mikulajová, M., & Kapalková, S. (2005). Terapie narušeného vývoje řeči. In V. Lechta et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti* (s. 33–81). Praha: Portál.

Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí*. Praha: TRITON.

Nečas, C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Němec, J. (2005). *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Oravkinová, Z. (2011). Vývinové poruchy řeči u dětí – nové intervečné přístupy v ranom veku. *Pediatrica pre prax*, 12(4), 164–167.

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

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rossetti, L. M. (2001). *Communication intervention. Birth to three*. Canada: Singular.

Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit. Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.

Slančová, D. (1999). *Reč autority a lásky: reč učitelky materskej*

Ilona Bytešníková

Smolík, F., & Bytešníková, I. (2017). Stručný dotazník dětského slovníku: Vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku. *Československá psychologie*, 61(5), 460 - 473.

Sobotková, D. (2014). České studie vztahu mezi perinatální morbiditou a dalším neuropsychickým vývojem dítěte. In Z. Štembera, J. Dittrichová, & D. Sobotková. *Perinatální neuropsychická morbidita dítěte* (s. 481–490). Praha: Karolinum.

Ševelová, V. (2015). *Vývoj komunikačních dovedností u dětí raného věku ze sociálně znevýhodněného prostředí* (Diplomová práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Škodová, V. (2016). *Vývoj gest dítěte od 8. do 18. měsíce* (Bakalářská práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Škodová, V. (2018). *Vývoj narativ u dítěte ve věku do 42 měsíců* (Diplomová práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Škrobová, E. (2016). *Řečový vývoj dítěte od narození do 16 měsíců* (Diplomová práce. Vedoucí: Ilona Bytešníková). Brno: Masarykova univerzita.

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it*. Toronto: Library and Archives Canada.

Zíková, T. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. V Plzni: Západočeská univerzita.

Elektronické zdroje:

Bardige, B. Bardige, M. K. Zero to Three. (2008). *Talk to Me, Baby!* [online], September 2008, [cit. 2015-12-26]. Dostupné z: <[http://main.zerotothree.org/site/DocServer/29-1\\_Bardige.pdf?docID=6641](http://main.zerotothree.org/site/DocServer/29-1_Bardige.pdf?docID=6641)>.

Ilona Bytešníková

*Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání* [online]. MŠMT, 2005 [cit. 20. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>>.

Weitzman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as it relates to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure as a support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265–279. [online; cit. 29. 8. 2017]. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/buy/2001-16718-010>