

Neverbální komunikace dětí předškolního věku

Bc. Michal Navrátil

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michal NAVRÁTIL**

Osobní číslo: **H09086**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Neverbální komunikace dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti komunikace, neverbální komunikace a specifík předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na percepci neverbálních signálů u dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KŘIVOHLAVÝ, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988. ISBN 25-095-88.

NĚMEC, J. Percepce nonverbálních sdělení. In Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. Učíme (se) komunikovat. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

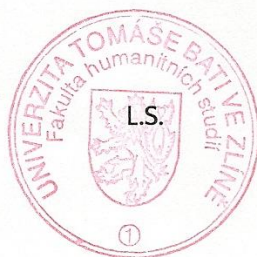
Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce: **22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 4. 2012



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá neverbální komunikací předškolních dětí. Teoretická část práce shrnuje základní rysy komunikace, specifika neverbální komunikace se zaměřením na mimiku a dále charakterizuje období předškolního věku. Praktická část popisuje kvantitativní výzkum schopností dětí předškolního věku identifikovat neverbální vyjádření emocí pouze z fotografií výrazu obličeje muže a ženy bez dalších doprovodných složek sdělení.

Klíčová slova:

Komunikace, neverbální komunikace, mimika, děti předškolního věku, emoce.

ABSTRACT

This Bachelor Thesis deals with nonverbal communication of preschool children. The theoretical part sums up the basic features of communication, specifics of nonverbal communication with the emphasis on mimics, and also characterizes the preschool child. The practical part describes the quantitative research of preschool children's ability to identify nonverbal emotional expressions only from photographs of facial expressions of a man or a woman without any other accompanying elements of the emotional expression.

Keywords:

Communication, nonverbal communication, mimics, preschool children, emotions.

Mé poděkování patří především paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE	12
1.1 KOMUNIKACE V RODINĚ.....	13
1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	14
2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	16
2.1 MIMIKA	17
2.1.1 Emoce ve výrazu obličeje.....	19
2.1.1.1 Překvapení	20
2.1.1.2 Strach	20
2.1.1.3 Znechucení.....	21
2.1.1.4 Zlost	21
2.1.1.5 Radost	21
2.1.1.6 Smutek	22
2.1.1.7 Úsměv	22
2.1.1.8 Pozdvižení obočí.....	22
2.2 ŘEČ OČÍ A POHLEDŮ	23
2.3 VÝZNAM NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V DĚTSTVÍ	23
2.4 NEVERBÁLNÍ SENZITIVITA	24
3 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
4.1 CÍL VÝZKUMU	31
4.2 TYP VÝZKUMU.....	31
4.3 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A STANOVENÍ HYPOTÉZ	31
4.3.1 Operacionalizace proměnných	32
4.3.2 Hypotézy výzkumu.....	33
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	33
4.5 TECHNIKA VÝZKUMU	34
4.5.1 Test.....	34
4.6 REALIZACE VÝZKUMU, SBĚR DAT	34
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	36

5.1	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	40
5.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	42
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	43
5.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	45
	ZÁVĚR	46
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
	SEZNAM OBRÁZKŮ	49
	SEZNAM TABULEK.....	50
	SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Základní nezbytností člověka, jako tvora společenského, je potřeba dorozumět se s ostatními členy společnosti. Komunikační schopnosti lidí jsou pak z části dané geneticky, z části jsou osvojené v raném stádiu procesu socializace nápodobou a upevněním vzorců chování, dále jsou ovlivněny aktuálním fyzickým i psychickým stavem jedinců a dalšími faktory.

Komunikační dovednosti patří k základní výbavě každého člověka. Komunikací se realizují veškeré činnosti člověka, zejména vztahy k sobě samému i k okolnímu světu. Rozvíjení komunikačních dovedností je možné v každém věku. Klíčovým obdobím je pak rané dětství, kdy jsou děti tvárné a snadno vstřebávají předkládané informace o realitě, které pak tvoří základ, ale i filtr, pro jejich další poznávání světa a osobní rozvoj.

Schopnost vyjadřovat a přijímat informace je alfou i omegou vzájemného mezilidského dorozumění. Zvláště dnes ve věku umělé inteligence vyspělých informačních a komunikačních technologií se schopnost bezprostředního přirozeného, osobního, upřímného a pravdivého lidského projevu stává čím dále více spíše výjimečností.

Výchova a vzdělání jsou založené na komunikaci, která je zároveň jejich hlavním obsahem. Úkolem všech stupňů vzdělávání je zdokonalování komunikačních dovedností. Materská škola je, vedle rodiny a nejbližšího okolí dítěte, významnou informační teoretickou i praktickou základnou pro příští komunikační zdatnost a úspěšnost svých svěřenců.

Neverbální komunikace je vývojově starší než komunikace verbální jak z hlediska fylogeneze, tak ontogeneze. V případech, kdy verbální a neverbální složky sdělení spolu nekorespondují, se pak často spoléháme spíše na to, co vidíme – tedy na neverbální vyjádření. Tato schopnost přijímat, identifikovat a interpretovat neverbální sdělení je tedy základní součástí naší schopnosti orientovat se v realitě.

Hlavním cílem této práce je v teoretické části na základě rešerše odborné literatury charakterizovat základní teoretická východiska souvisejících témat – komunikace, specifika neverbální komunikace se zaměřením na mimiku a projevy emocí, a dále popsat rysy období předškolního věku. Praktická část práce sleduje hlavní cíl zjistit schopnost dětí předškolního věku identifikovat neverbální vyjádření jednotlivých emocí pouze z předkládaných fotografií výrazu obličeje figurantů bez dalších doprovodných složek sdělení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Křivohlavý (1988) komunikaci charakterizuje jako předávání informací ve vzájemném působení (interakci) s vnímáním (sociální percepcí) v procesu poznávání lidí navzájem, kdy spolu s předávanou informací může posluchač zachytit také pocity a náladu mluvčího, jeho postoj k dané situaci, k posluchači, k sobě samému i jeho přání.

Slovo „komunikace“ pochází z latiny. Obsáhlý latinský slovník „*Thesaurus linguae latinae*“ uvádí pro slovo „*communicare*“ ekvivalent: „*participare*“ – „*spolupodílet se s někým na něčem, mít podíl na něčem společném, spoluúčastnit se*“. Dále tento slovník zdůrazňuje: „*communicare est multum dare*“, což znamená: „*komunikovat znamená mnoho dávat*“ (Černý, 2007, s. 4).

Vybíral (2009, s. 22) uvádí, že smysl každé komunikace je v dorozumění se a případné úpravě svého „*vnitřního kontextu*“ myslí, vědomí a nevědomí. Zachycené informace nás tedy doslova „*in-formují*“, jak píše Vybíral – „*tvarují, přetvářejí, rozšiřují*“ či zásadně „*přeformátovávají*“ naše poznatky, postoje i emoce.

Jsou tři způsoby, jak si navzájem můžeme něco sdělit, píše Křivohlavý (1993, s. 18): Slovy – verbálně, mimoslovně – neverbálně, činy – konáním, chováním, jednáním.

Nakonečný (2009) uvádí, že komunikace je druh sociální interakce – jednostranné sdělování nebo vzájemná výměna informací. Komunikaci umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří tyto formy komunikace: verbální (mluvená a psaná řeč), meta- a paralingvistické znaky (hlasová intonace a jiné) a neverbální: výraz (mimika a řeč těla, ale i vokalizace – smích, pláč), chování (jednání, gesta, pohledy a podobně).

Podle počtu zúčastněných komunikací označujeme jako intrapersonální (vnitřní), interpersonální (mezi osobami) a masovou (hromadnou) komunikaci.

Základní strukturu komunikace tvoří tyto činitelé: komunikátor (sdělující osoba), komunikant (osoba přijímající sdělení), komuniké (obsah sdělení).

Funkce komunikačního procesu Vybíral (2009) člení takto:

- informovat - předávání zpráv, doplňování, oznamování informací
- instruovat – zasvětit, naučit, navést
- přesvědčit – ke změně názoru, přiklonit se k jeho straně, ovlivňovat
- domluvit se – řešení a vyřešení, dosáhnout dohody

- pobavit – rozveselení sebe i ostatních, rozptýlení
- kontaktovat se – být v blízkosti někomu
- předvést se – zalíbit se někomu, prezentovat se.

Verbální komunikace je nástrojem sdělování zejména abstraktního obsahu a bývá úmyslná, neverbální komunikace je nástrojem sdělování situací, emocí a snah, a je často neúmyslná: řečí svého těla člověk sděluje zároveň také něco ze svého nitra, i to, co slovy vyjádřit nechce (Nakonečný, 2009).

Verbální a neverbální projevy v praxi mohou být často v rozporu. Lidé něco sdělují, ale jejich chování – neverbální doprovod – s obsahem verbálního sdělení nekoresponduje. Dochází tak ke vzniku takzvané zdvojené vazby, která vyvolává v příjemci sdělení rozpaky a pochybnosti, zda věřit tomu, co mu bylo řečeno. Neverbální sdělení pak bývá v takové situaci považováno za věrohodnější než vyjádření verbální.

Dětem je pak jejich elementárním komunikačním modelem rodina, ve které žijí a později i jejich bezprostřední okolí a média. Děti jsou se svými rodiči „nastavení“ na vzájemnou komunikaci, jejíž kvalita, ale i kvantita, má zásadní vliv na možnost zdravého vývoje dětí. Odborníci uvádějí vědecké důkazy o příznivém účinku kvalitní interakce na sociální, emoční a mentální vývoj dětí (Doherty-Sneddon, 2005).

1.1 Komunikace v rodině

Základní představy o způsobu komunikace dětem zprostředkovává rodina a prostředí, ve které vyrůstají, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Vzájemná (interpersonální) komunikace však může uspokojivě fungovat jen na základě plynulé vlastní vnitřní (intrapersonální) komunikace se sebou samým. Jestliže však komunikace na vnitřní úrovni selhává, ani komunikace s vnějším okolím nebude bezproblémová. Vyskytují-li se v rodině závažnější problémy s komunikací, je víc než pravděpodobné, že se to významně odrazí na budoucích komunikačních dovednostech zejména dětí v této rodině. Dětem dnes obecně chybí pozitivní vzory, které jsou pro proces zdravého stylu výchovy zásadní.

Celosvětová krize ekonomická a krize hodnot obecně je úzce spjatá s krizí současné rodiny a s krizí manželství, které mají za následek nejistotu rodičů, přetíženost matek a hlavně výrazný úpadek komunikace mezi rodiči a dětmi (Nakonečný, 2009).

Rodina je prvním a určujícím modelem společnosti, s kterým se dítě setkává a předurčuje

tak jeho osobní rozvoj a jeho vztahy k sobě i k jiným lidem (Matoušek, 1997).

Rodina zůstává pozitivním životním prostředím pouze tehdy, pokud ji krizové jevy zasahují jen v únosné míře. V opačné situaci se rodinné prostředí stává stresujícím a devaluje hodnotu života v něm. Soužití rodiny je pak spíše formální. Děti často hledají substituční vazby v partách vrstevníků, rodiče zase v mimomanželských vztazích. Zdravý vývoj členů rodině bývá ohrožen vznikem různých poruch chování. Naopak stabilní a funkční rodina je základním předpokladem žádoucího sociálního chování všech jejích členů. Každá rodina má také určitou sociální strukturu s pozicemi, statusy a rolemi a svou vnitřní dynamiku a atmosféru jako všechny ostatní malé skupiny (Nakonečný, 2009).

Prvorozené děti bývají zodpovědnější, jsou zvyklé na život mezi dospělými, jsou vážné a svědomité. O druhorozených dětech se obecně soudí, že jsou lehkomyšlnější. Jsou zvyklé, že se o ně někdo od malička postaral, proto jsou bezstarostnější. Pokud dítě nemá možnost navázat spojení alespoň s jedním svým rodičem, vzniká u něj vysoká pravděpodobnost výskytu jeho citové deprivace a následné neurózy, opoždění a poruch řeči, rozvoje intelektu i sociálních dovedností (Matoušek, 1997).

Sobotková (2001) rozlišuje primární teoretické bipolární dimenze rodinných interakcí:

- dominance – popisuje strukturu moci a je nepřímo úměrná adaptabilitě,
- city – zahrnují pozitivní i negativní emocionální reakce,
- komunikační dovednosti – jejich jasnost, přímost, soulad verbální a neverbální složky,
- vzájemná výměna informací a chování při vzniku problému,
- přítomnost a způsob řešení konfliktu,
- podpora, pečování, respekt, porozumění, ocenění.

Lze říci, že veškerý potenciál rodiny se realizuje prostřednictvím komunikace, proto by rodiče měli jít dětem příkladem a sami věnovat komunikaci náležitou pozornost. Důležité je dětem věci trpělivě vysvětlovat a odhalovat vzájemné souvislosti a zákonitosti jevů, jichž je dítě svědkem. Dítěti je třeba poskytnout dostatečný prostor pro otázky a pro jeho sebevyjádření, naslouchat mu a poskytovat mu zpětnou vazbu jeho jednání a chování.

1.2 Pedagogická komunikace

Specifickým případem mezilidské komunikace je pedagogická probíhající mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu sloužící cílům výuky (Gavora, 2005).

Nelešovská (2005, s. 26) uvádí tuto definici podle Leont'jeva:

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“

Jednou ze základních možností, jak ovlivnit komunikační kvality žáků, jsou vlastní příkladné pozitivní komunikační dovednosti pedagogů. Dobrá komunikace je *sdělná, zajímavá, vztahotvorná a etická*, píše Valenta (2005, s. 92) a dále charakterizuje parametry dobré komunikace: *otevřenost, přesnost, pozitivnost, respektování, tvořivost a účelnost*.

V průběhu výchovně vzdělávacího procesu si vzájemně sdělujeme (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 21-23):

- **informace** – jejich účinnost, kvalita a rozsah závisí na informační kapacitě, zdravotním stavu, sociálních vztazích, motivaci žáka, a podobně.
- **postoje** (k obsahu sdělení a také postoj k účastníkům)
- **emoční stavy** (zejména prostřednictvím neverbální komunikace)
- **žádost o potvrzení, přijetí** (sdělujeme svou představu o sobě a očekáváme reakce)
- **pravidla další komunikace** (verbálně i neverbálně).

Informace v pedagogické komunikaci jsou:

- a) *regulativní* – učitel navozuje, organizuje, řídí a hodnotí činnosti (úkoly, otázky, pokyny, instrukce, pochvaly a další),
- b) *afektivní* – zaměřené na rozvoj názorů, postojů, zájmů a potřeby dětí,
- c) *kognitivní* – informace pro děti nové, zatím neznámé.

V posledních letech se v mateřských školách rozšířil způsob komunikace s dětmi v takzvaném *„komunitním kruhu“*. Učitel i děti jsou rozsazeni do kruhu na koberci tak, aby na sebe vzájemně všichni viděli a mohli spolu otevřeně komunikovat. Kruh podporuje přímou komunikaci ve skupině, děti se rády účastní skupinové diskuze. Právo hovořit má však pouze ten, ke kterému dorazí předmět (ve školkách to bývá většinou malá hračka), který si v kruhu účastníci posílají. Druhý účastník může promluvit, až mu předchodí řečník předá kolující předmět. Pro učitele platí stejné pravidlo jako pro diskutující děti, které si takto zdokonalují své komunikační dovednosti (Nelešovská, 2005, s. 38 – 39).

2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Neverbální komunikací si navzájem sdělujeme (Křivohlavý, 1988):

- emoce – pocity, nálady, afekty
- zájem o kontakt
- snažíme se vytvořit dojem o tom, „kdo jsem“
- snažíme se ovlivnit postoj partnera
- chceme řídit průběh vzájemné interakce.

Neverbální komunikaci nejpodstatněji proměňují podle Vybírala (2009):

- Intimita – projevy jsou spontánní a upřímné, pokud chceme vyjádřit něco osobního
- Zaměřenost na roli – snažíme se vypadat, tak, jak se očekává pro potvrzení statusu
- Dominance – chceme demonstrovat převahu nad druhým (zastrašit, chlubit se)
- Pravdomluvnost, lživost.

Mimoslovní komunikace je starší než slovní komunikace z hlediska vývoje lidstva i vývoje jedince. „*Neverbálně člověk vyjadřuje své duševní rozpoložení, pocity, emoce, prožitky nebo myšlenky často výstižněji a věrněji než prostřednictvím slov. To, jakým způsobem sami využíváme řeči těla, bývá podmíněno naší osobností a především temperamentem. Rozdíly jsou mezi muži a ženami, mezi dětmi a dospělými, mezi různými společenskými skupinami.*“, uvádí Černý (2007, s. 20) a dále rozděluje neverbální komunikaci do čtyř skupin:

1. napomáhající řeči, 2. nahrazující řeč, 3. vyjadřující postoj, 4. vyjadřující emoce.

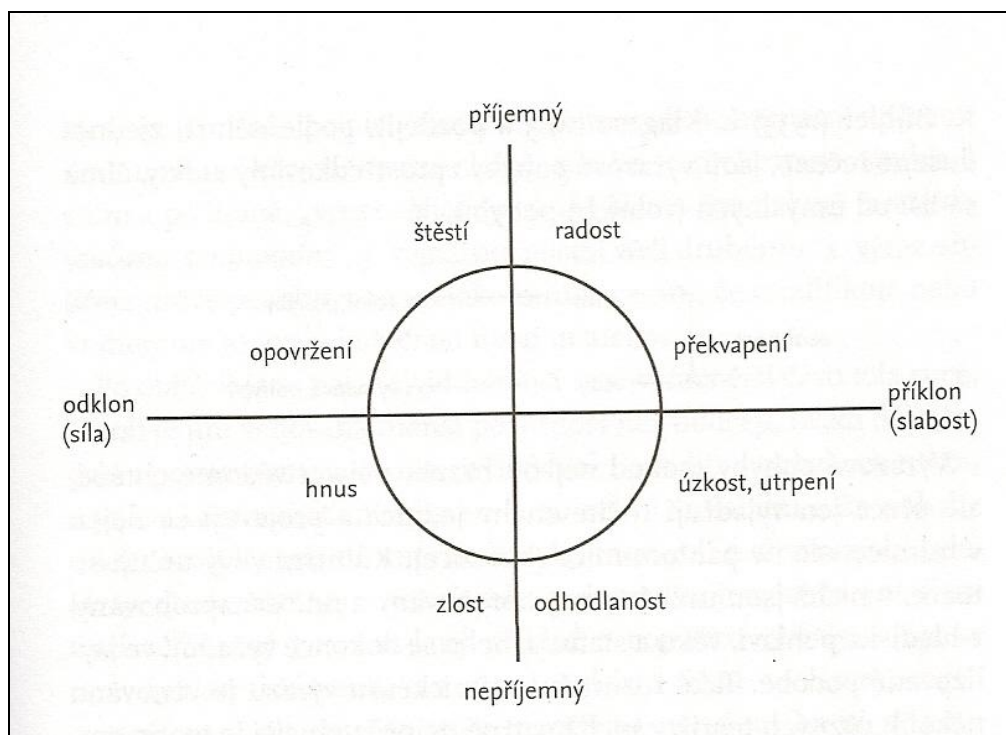
Komunikace beze slov bývá označována jako „*řeč těla*“, píše Černý (2007, s. 11 – 12) a podle Petříkové a Štěpánka dále uvádí osm aspektů neverbální komunikace:

- **Extralingvistické prvky sdělení** – mimojazykové prvky verbální komunikace – vše ohledně časové charakteristiky řeči (rychlost řeči, délka pomlky, rychlost odpovědi, skákání do řeči, poměr délek projevů obou účastníků), dimenze hlasu (dynamika, hlasitost, tón, akcent, intonace) a zvuků (pazvuky, nejazykové zvuky).
- **Mimika** – sdělování proměnami lidské tváře (pohyby obličejových svalů, napínání kůže i pohyby celé hlavy) vyjadřující průběh myšlenek nebo svůj vnitřní stav.
- **Pohledy očí** – vyjádření vnitřních hnutí a podpora slovního projevu (délka a směr pohledu, mrkáním a podobně).
- **Haptika** – tělesný kontakt: komunikace dotýkáním.
- **Gestika** – sdělování gesty – pohyby rukou, posunky doprovázející slovní projev.

- **Kinezika** – komunikace pohyby těla v prostoru a čase jako specifické signály.
- **Posturologie** – uspořádáním těla v prostorovém kontextu (pozice, držení těla).
- **Proxemika** – využívání prostoru z hlediska vzdálenosti mezi lidmi.

2.1 Mimika

Nakonečný (2009, s. 308) uvádí podle Argylea, že mimika je významný činitel neverbální komunikace, přičemž zvláště komunikativní je výraz tváře schopný vyjadřovat celou řadu emocí, jako jsou zlost, strach, překvapení, rozpaky, vzrušení, lhostejnost, zaujatost, radost a jiné. Nakonečný dále uvádí Herknerovo schéma dimenze mimického výrazu dle Schlosberga vytvořené na základě posuzování fotografií mnoha mimických výrazů.



Obrázek 1 – Schéma dimenze mimického výrazu (Nakonečný, 2009, s. 309).

„Obličej je poměrně nejbohatším sdělovačem neverbálních zpráv. Je též nastavován jako zrcadlo druhému člověku, jsme-li s ním v interakci.“ (Křivohlavý, 1986, s. 110).

Mimický výraz bývá naučený a je dán kombinací křivek úst a obočí. Nejvýraznější částí obličeje je tedy oblast kolem očí a úst. Specifický mimický výraz si jedinec osvojuje během své ontogeneze při pozorování svého okolí. Je však rozdíl mezi spontánní mimikou, v níž mívají lidé společné rysy a uplatňují se zde i vrozené vlivy a mimiku hranou, úmyslně, ne-

bo návykově přeháněnou. Spontánní a hraný výraz emocí se u téhož jedince liší, píše Nakonečný (2009) a dále zmiňuje Ch. Darwina, který soudil, že mimický výraz je původně biologicky účelnou reakcí určenou k informaci okolí o emočním rozpoložení jeho nositele.

Porozuměním mimickému výrazu se zabývají různé teorie, píše Nakonečný (2009) a jako nejpřijatelnější z nich jmenuje teorii empatie, která je založena na faktu, že subjekt vcítění nevědomky napodobuje mimiku pozorované osoby a tím si navozuje ve slabší formě její vnitřní stav a vcítí se tak do jejího způsobu prožívání.

„Interpretace mimického výrazu z pouhé fotografie je obtížná“, uvádí Nakonečný (2009, s. 310) a za spolehlivější označuje interpretaci výrazu v komplexním situačním kontextu, ovšem i tak u laiků dochází k různým omylům, jako je například osobní projekce. Za nejpůsobivější druhy výrazu lze považovat smích a pláč. Hraný smích se však výrazně liší od přirozeného a stejně jako pláč. Intenzita pláče nemusí být odpovídající pravé intenzitě prožívaného smutku. Smích mívá různou povahu: radostný, ironický, zlomyslný a podobně.

Výraz obličeje – mimika může mít, podle Argylea, v sociální komunikaci různé významy:

- odhaluje emoční stav jedince, který se jej však může pokusit skrývat,
- poskytuje zpětnou vazbu, zda zúčastněný sdělení chápe, zda ho překvapuje, souhlasí s ním a podobně – výraz obličeje je druhý hlavní kanál užívaný současně s mluvením,
- vyjadřuje postoj k druhému,
- výraz tváře může být prostředkem metakomunikace – modifikuje, komentuje slovní projev nebo činy.

Po obličeji jsou nejvýraznější částí těla ruce, ale bývá jim věnována menší pozornost než výrazu tváře, pokračuje Nakonečný (2009).

Studium výrazů tváře má v neverbální komunikaci přední místo, píše Černý (2007, s. 97) a dále zmiňuje Tomkinse, podle něhož *„ je obličej prvotním sídlem afektu, což zdůvodňuje tím, že obličej je na hlavě a obojí ve vzájemném spojení převyšuje ostatní části těla hustotou receptoricko-efektorických jednotek. Druhým argumentem je spojení ruky a obličeje - to, že ruka jedná tak, jako by obličej byl sídlo příslušného citu.“* Prostřednictvím výrazu tváře sdělujeme pocity empatie a sympatie, zároveň signalizujeme přijetí mimického výrazu jeho emocionálního stavu jako sdělení, které také adekvátně chápeme.

Černý (2007, s. 97 – 98) uvádí podle Argylea tři základní typy funkcí mimického projevu:

- **charakteristika osobnosti** – obličej je nejsledovanějším vizuálním cílem účastníků komunikace, z výrazu tváře a mimiky často odvozujeme povahu dotyčného.
- **vyjadřování emocí a interpersonálních postojů** – je ve společnosti modifikováno a kontrolováno kulturou a částečně ovlivňováno kognitivními aspekty osobnosti.
- **signály interakce** – jsou snadno a účinně přenášeny různými partiemi obličeje – překvapení či údiv dáváme najevo například zvednutým obočím.

Výraz v obličejí je doplňkovým a podpůrným kanálem řeči, koriguje zpětnou vazbu a synchronizuje vysílané signály, podléhá však do jisté míry sebekontrolé, proto ve tváři partnera komunikace většinou vidíme až jeho výslednou sebezprezentaci (Černý, 2007).

2.1.1 Emoce ve výrazu obličeje

7 základních ambivalentních emocí čitelných z výrazu obličeje uvádí Křivohlavý (1988):

- štěstí – neštěstí,
- překvapení – splněné očekávání,
- strach – pocit jistoty,
- radost – smutek,
- klid – rozčilení (zlost),
- spokojenost – nespokojenost,
- zájem – nezájem.

Černý (2007) uvádí studii Osgooda, který v sérii experimentů žádal účastníky, aby v sadě fotografií rozlišili 40 různých výrazů tváře. Srovnávací analýzou následně zjistil, že zkoumaní zřetelně rozlišili 6 základních typů výrazů v obličejí. Z toho vyplývá, že základními typy výrazů tváře jsou: **štěstí, překvapení, strach, smutek, zlost** a znechucení.

Obtíže při odhadu emocí z výrazu obličeje často vyplývají z toho, že lidé jsou zvyklí své negativní pocity vědomě skrývat. Obličej podrobují pečlivější sebekontrolé než další zdroje neverbálních signálů. Černý (2007) uvádí podle Ekmana, že také záměrně tajené emoce lze podrobnějším zkoumáním výrazu tváře odhalit.

Struktura lidské tváře je složena z několika oblastí, které se zapojují při projevování těchto emocí různě. Jaro Křivohlavý (1988) zmiňuje četné pokusy, kde byly například nafilmovány tváře 100 zdravých lidí a 100 osob se žaludečními vředy v okamžiku, kdy jim byly před-

loženy různé pokrmy. Statisticky signifikantní rozdíly se projeví například v počtu vertikálních vrásek na čele mezi očima zkoumaných osob.

Na základě výsledků těchto pokusů vytvořil Ekman metodu FAST (*Facial Affect Scoring System*), která zaznamenává emoční projevy v obličeji po jeho rozdělení do tří částí:

1. oblast čela a obočí, 2. oblast očí a víček, 3. oblast dolní části obličeje, zahrnující tváře, nos a ústa (Černý, 2007, s. 100).

2.1.1.1 *Překvapení*

Čelo je zvednuté s horizontálními vráskami. Obočí je obloukovitě prohnuté, pokožka nad ním je napnutá, oční víčka jsou rozevřená, bělmo je odhalené nad i pod duhovkou. Čelist je pokleslá, ústa pootevřená (Černý, 2007, s. 101).



Obrázek 2 – *Překvapení* (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2.1.1.2 *Strach*

Vrásky běží středem čela, ale ne přes celé čelo. Obočí je zvednuté, stažené. Horní víčko je otevřené, duhovka je viditelná, dolní víčko je napnuté. Ústa jsou otevřená, rty bývají lehce napnuté a vtažené dovnitř nebo vyšpulené (Černý, 2007, s. 101).



Obrázek 3 – *Strach* (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2.1.1.3 Znechucení

Kořen nosu je zvrásněný, pod dolním víčkem se objevují vrásky a víčko zvednuté, ale ne v tenzi, obočí je pokleslé a tlačí vrchní víčko směrem dolů. Horní ret bývá zvednutý, dolní ret je zvednutý a překrývá horní, nebo je pokleslý a lehce vysunutý, tváře nafouklé (Černý, 2007, s. 102).

2.1.1.4 Zlost

Na čele jsou vertikální vrásky. Obočí je pokleslé, mezi ním jsou vertikální linky, dolní víčko je napnuté a může, ale nemusí být zvednuté, horní víčko je napjaté a může, ale nemusí být snížené polohou obočí. Rty jsou sevřené s pokleslými koutky nebo otevřené, vymodelované jako by křičely, nosní dírky bývají rozšířené (Černý, 2007, s. 102).



Obrázek 4 – Zlost (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2.1.1.5 Radost

Pod dolními víčky jsou vrásky, víčka zvednutá, ale nemusí být napjatá, u vnějších očních koutků jsou drobné vějířky vrásek. Koutky úst jsou roztažené a směřují nahoru, ústa mohou a nemusí být otevřená, od rtů k nosu jsou po obou stranách tváře vrásky, tváře zvednuté (Černý, 2007, s. 102).



Obrázek 5 – Radost (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2.1.1.6 *Smutek*

Na čele bývají horizontální vrásky. Obočí se svažuje, horní víčko bývá zvednuté. Koutky úst směřují dolů (Černý, 2007, s. 102).



Obrázek 6 – *Smutek* (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2.1.1.7 *Úsměv*

Úsměv usnadňuje chování zúčastněných, spouští zpětnou vazbu a může zvyšovat atraktivitu člověka. Absence úsměvu podporuje inhibici. Někdy se neusmíváme z pocitu štěstí, ale adaptačně: abychom se vyhnuli útoku potenciálního protivníka nebo abychom se cítili dobře. Usmíváme se ze zdvořilosti, smíchem se snažíme také překonat stavy nervozity, rozpaků a strachu, píše Vybíral (2009).

2.1.1.8 *Pozdvižení obočí*

Při úvodním zrakovém kontaktu se obočí potkávajících se osob letmo pozdvihnou a klesnou. Tento signál se objevuje také u několika druhů opic, z čehož lze usuzovat, že je spíše vrozený než naučený. Při jeho užití na vzdálenost od 1,80 do 4 metrů jde o přátelský pozdrav mezi lidmi s dobrými vzájemnými vztahy. Povytažením obočí často lidé vyjadřují souhlas a uznání druhým, poděkování, flirt, vyhledání souhlasu a při začátku nebo zdůraznění svého slovního projevu. Kombinací s upřeným pohledem nebo zdviženou hlavou a přivřením očí může povytažení obočí vyjadřovat nesouhlas či napomenutí. Někteří lidé na pozdvižení obočí druhých nereagují, aby demonstrovali svůj nezájem o kontakt s nimi. Rychlým odvrácením pohledu předstírají, že si signálu nevšimli (Černý, 2007, s. 103).

Výrazem tváře projevujeme především svůj emoční stav. Podle dostupných výzkumů je mimovolný obličejový projev emocí totožný u všech lidí na světě. Základní emoce – štěstí, překvapení, strach, zloba, smutek, spokojenost i zájem se projeví stejně bez ohledu na pů-

vod a kulturní zázemí člověka. Mimiku využíváme také zcela vědomě a záměrně. Zvláštní místo v neverbální komunikaci patří očím (Černý, 2007).

2.2 Řeč očí a pohledů

„Když jsem byl malý, jediným zrcadlem mi byly maminciny oči a ty mi denně říkaly, že jsem ze všech chlapečků ten nejkrásnější. Myslel jsem tehdy, že budu ten nejkrásnější pro celý svět.“ (Pagnol in Dalloz, 2002, s. 41).

Pohledy na ostatní slouží především k získávání informací. Oči jsou přijímačem neverbálních signálů. Mehrabian prokázal, že častěji se díváme na lidi, kteří nás nějak odměňují, třeba projevy souhlasu, který se částečně projevuje v obličeji, proto je rychle jasné, zda je pohled odměněn vstřícnou reakcí (Černý, 2007, s. 118).

Náš pohled na druhou osobu směřuje nejvíce na její obličej, navíc ze 75 % do trojúhelníku mezi očima a ústy, z 10 % do oblasti čela a vlasů, z 5 % sledujeme bradu a jen z 10 % si prohlížíme zbývající části těla, uvádí podle Lewise (1995) Vybíral (2009).

2.3 Význam neverbální komunikace v dětství

Schopnost neverbální komunikace je kompetence nezbytná pro všestranný zdravý vývoj dítěte. Komunikace beze slov představuje pro dítě možnost interakce se svým okolím, zejména když ještě neovládá řeč.

Novorozenec objevuje sám sebe a svět skrze své pocity v konfrontaci s pocity a výrazy svého pečovatele, obvykle matky. Hledá sám sebe v pohledech, vnímá mimiku, hlas, gesta, pach, rytmus dechu i způsob doteků a nošení. Pro naše dítě jsme zrcadlem. Dítě se vidí takové, jak se na něj díváme my – vidí se krásné či ošklivé, milé či protivné, dobré nebo špatné. V období předcházejícím osvojení řeči se u dítěte tvoří správné tělesné vnímání. Pokud neverbálně potvrzujeme jedinečnost jeho pocitů a vlastní osobnosti, probouzíme v něm důvěru v to, co cítí a dělá. Proto nesmíme promítat na dítě své vlastní pocity a zaměřovat to, co cítíme my, s tím, co může cítit dítě. Právě díky správnému smyslovému vnímání se slova stanou stabilním základem pro komunikaci a dítě pak bude schopno odlišit pravdu od lži (Dalloz, 2002, s. 42 – 43).

Neverbální komunikaci se v dětství učíme podobně jako slovnímu projevu. Pro dorozumění se v cizí zemi potřebujeme kromě jazyka brát v úvahu také kulturně odlišné projevy mi-

moslovní komunikace: rituály, zvyklosti, správnou intonaci a akcent v mluvě a jiné. Naučit se neverbálním signálům je poměrně snadné. Vybíral (2009, s. 85) uvádí podle Satirové (1984), že veškerá komunikace je získána – každé novorozeně přichází na tento svět jen se surovým materiálem. Naproti tomu Watzlawick (1998), pokračuje tamtéž Vybíral, po studiu prací etologů tvrdí, že podstatnou část neverbálních projevů jsme zdědili po svých předcích a další část je podmíněna kulturou, znalostí příslušné sociální skupiny a prostředí. Děti si záhy osvojují schopnost vysílat falešné neverbální signály. Odborníci zjistili, že už tříleté děti se pokoušejí skrývat emoce, aby oklamaly své okolí.

Malé děti si od počátku velmi pozorně všímají pocitů ostatních lidí a už kolem jednoho roku své chování regulují podle emočních výrazů druhých (bojí se, pokud matka vyjadřuje strach; směje se, když se vyprávějí vtipy, ačkoli jim ještě nemůže rozumět; a podobně). Mezi druhým a třetím rokem už dokážou poznat a slovy vyjádřit emoce druhých lidí a negativní emoce jeho blízkých v něm vzbuzují prosociální jednání – snaží se utěšit nebo jim pomoci (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 97).

2.4 Neverbální senzitivita

Pro dítě je důležité naučit se neverbální senzitivě (citlivosti, vnímavosti) – umět se adekvátně projevat beze slov a citlivě vnímat projevy ostatních je podstatné pro jeho úspěšnou adaptaci. Abramowitch (1977) výzkumem zjistil, píše Vybíral (2009, s. 85), že předškolním dětem stačilo patnáct vteřin k tomu, aby na videozáznamu s absencí zvuku poznaly z chování jejich matky, zda právě komunikuje se svou kamarádkou nebo s cizinkou.

V 70. letech minulého století vyvinul Rosenthal se svým týmem test na měření neverbální senzitivity PONS (*Profile of Nonverbal Sensitivity*). Testované osoby při sledování několika vteřinové filmové ukázky se od sebe lišily svou první reakcí, ale už po několika vteřinách nebyly rozdíly patrné, zřejmě v závislosti na určitých kulturních konvencích. Test také odhalil, že neverbální vnímání nemusí být u všech podnětů stejné. Některé osoby jsou citlivější na tón hlasu, jiné na vizuální vjemy: postoj, mimiku a podobně (Vybíral, 2009, s. 85).

Porozumění mimoslovním sdělením zkresluje naše předsudky a výběrovost naší pozornosti – na některé významy reagujeme až přehnaně, jiné si nejsme schopni ani uvědomit.

Většinu neverbálních sdělení nelze jednoznačně vyjádřit slovně, nelze je spolehlivě dekodovat ani interpretovat. Správnost porozumění a výkladu je podmíněna znalostí dalšího kontextu projevu (Vybíral, 2009, s. 86).

Vybíral (2009, s. 91) uvádí, že od vydání Woodworthovy Experimentální psychologie (1938), se odborníci téměř shodují, že neverbálními prostředky lze srozumitelně vyjádřit **sedm základních emocí**: štěstí (radost, potěšení, pohoda), překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení (opovržení) a emocemi provázený zájem (zvědavost).

Projevy základních emocí bývají spontánní a bez zábrán a jsou většinou jednoznačně identifikovatelné vizuálně z výrazu tváře. Bývají však markantní také auditivně: například smutek a strach vytušíme často z tónu či barvy hlasu a dalších paralingvistických projevů.

Pokud můžeme sledovaného vidět i slyšet, zvýší to naši úspěšnost přesnosti rozpoznání dané základní emoce. Pokud se však potřebujeme soustředit na obsah slov, je lepší pouze číst, nebo jen poslouchat než sledovat přednášku z videa. Vizuální vjemy odvádí pozornost od obsahu slovního sdělení velmi rychlým a invazivním zaplněním krátkodobé paměti. Při prezentaci mluvčího se méně soustředíme na obsah jeho slov možná i z důvodu zájmu o jeho emoce a pozornost odvádějící detaily neverbální složky, což nás svádí k atribuování o něm, pokračuje Vybíral (2009, s. 91) a dále píše, že kdybychom byli odkázáni jen na jeden zdroj (například videozáznam beze zvuku nebo jen audiozáznam), pak přesnější rozpoznání poskytuje vizuální vjem. Mnozí lidé proto dávají přednost jinému (telefon, email) než osobnímu (tváří v tvář) sdělování nepříjemných informací: netouží vidět nežádoucí reakci druhého člověka, ale ani odhalit své vlastní emoční rozpoložení, prozradit smutek, zlost, odpor, lítost, sebelítost a podobně.

Dále Vybíral zmiňuje Levittův výzkum míry úspěšnosti posuzovatelů správně odhadnout základní emoční stav pouze z hlasu nebo obrazu. Levitt zjistil, že většině stačil jeden zdroj, ale není jedno, který. Následující kombinace obou zdrojů dat již úspěšnost správného odhadu zpravidla nezvýší (viz Tabulka 1):

K dispozici byl			
Emoce	jen zvuk (%)	jen obličej (%)	obličej i zvuk (%)
radost	42	86	s
překvapení	41	43	51,5
strach	74	58	s
znechucení	34	52	s
rozzlobení	56	62,5	s
opovržení	33	37	s

Kde „s“ = míra posouzení se přibližně shodovala s vyšší z obou předchozích naměřených hodnot.

Tabulka 1 – Míra úspěšnosti odhadu emočního stavu (Vybíral, 2009, s. 92).

Z Levittova výzkumu vyplývá, že:

- z výrazu tváře lze nejspíše rozpoznat radost,
- největší potíže bývají s rozeznáním opovržení,
- naše emoce snáze vyrazí výraz obličeje než hlasový doprovod,
- strach a smutek lze snáze vizuálně skrývat než ovládat svůj hlas, který chvěním a změnou tónu v důsledku stažení hrdla naši aktuálně prožívanou emoci odhalí (Vybíral, 2009, s. 92).

Dále Vybíral (2009) zmiňuje Watsonovu knihu Behaviorismus (1924), kde figurují pouze tři základní emoční reakce: strach, vztek a láska. Ekman zjistil, že ve všech kulturách světa, i u národů bez vlivu masmédií, i negramotné obyvatelstvo je schopno rozlišit z mimiky obličeje 4 emoce: strach, zlobu, smutek a potěšení. Členitější seznamy odlišných emočních stavů uvádějí devět, dvanáct nebo i šestnáct základních projevů emocí.

Goleman (1997) jako osmou a devátou emoci uvádí stud a lásku, kterou je však sporné řadit mezi ostatní základní emoce, jelikož bývá projevem komplexnějších vztahů. Koncept dvanácti emocí: vedle základních (radost, překvapení, strach, smutek, hněv a zájem) se považuje za další samostatnou emoci znechucení, opovržení a dále stud, plachost, vina a opovržení sebou samým (self-hostility), pokračuje Vybíral (2009, s. 93).

Rozdíly v neverbálním chování mezi **muži a ženami** nelze zobecnit. Psychologové zdůrazňují, že výzkumy potvrzují, i když existují výjimky, že chování lidí je převážně individuální a proměnlivé. Výzkum Hallové (1984) dokládá, že ženy jsou neverbálně otevřenější, expresivnější a přístupnější – častěji se na lidi dívají a usmívají. Jeho interpretace však upozorňuje na situace, kdy se rozdíly v chování mužů a žen neprojeví a kdy muž i žena reagují podobně. Podobnost reakcí tedy někdy převládá nad drobnými rozdíly.

Také laicky se předpokládá, že ženy jsou neverbálně vnímavější než muži, ale nepotvrdilo se, že by byly úspěšnější v odhalování lži (předstírání). Lze říci, že se ženy neverbálně projeví rychleji než muži podle pozitivní či negativní reference o určité osobě, mohou být tedy neverbálně ovlivnitelnější než muži, píše Vybíral (2009, s. 88) podle DePaulové a Friedmana (1998) a připomíná, že všechna zobecnění jsou vždy jen přibližná a snadno zpochybnitelná.

3 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) v širším pojetí období od narození až po zahájení školní docházky, v užším pojetí je to doba navštěvování mateřské školy.

Sedláčková (2009) pak předškolní období vymezuje konkrétně jako časový úsek od tří do šesti let věku dítěte.

Tato etapa dětství navazuje na předchozí batolecí období, které je charakteristické výrazným pokrokem, tělesný i duševní vývoj se však již zpomaluje. V předškolním období probíhá u dítěte rozvoj pohybové obratnosti. Děti už zvládají běh, jízdu na kole, plavání a s rozvojem jemné motoriky začíná také jejich samostatnost při sebeobsluze a schopnost kresby. U dětí probíhá další rozvoj psychických procesů, jako jsou vnímání, myšlení, paměť, prožívání a dále se zdokonaluje jejich smyslové vnímání. Děti jsou zvědavé a jejich myšlení je názorné, intuitivní. Nemají však rozvinuty všechny složky pozornosti a jejich paměť ještě nemá dostatečnou kapacitu. Dále se zdokonaluje také jejich schopnost řeči. Děti v tomto věku rády poslouchají a pokouší se opakovat říkanky, básničky, písničky, pohádky, které mají pozitivní vliv na správný vývoj řeči (Vágnerová, 2000).

V tomto období se dítě vyvíjí ve všech směrech. Vyrůstá množství jeho poznatků o sobě a o světě. Dítě rozlišuje barvy, zvládá jednoduché počty, uvědomuje si významy základních pojmů určení místa, času a další. U dítěte zatím převažuje egocentrismus a antropomorfismus. V emočním vývoji a socializaci je zásadní vliv rodiny, která zajišťuje primární socializaci. **U dětí narůstá schopnost porozumět vlastním i cizím emocím** a začínají být schopny ovládat své reakce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Charakteristickým procesem v předškolním věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu, která však je stále zásadním faktorem socializace dítěte, a rozvoj aktivit směřujících k jeho uplatnění a prosazení se ve své vrstevnické skupině. K tomu přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu sociálních rolí ve společnosti a přiměřeně rozvinutá schopnost dítěte komunikovat (Sedláčková, 2009).

V tomto období je u dětí patrná tendence hodnotit velikost předmětů podle toho, odkud je sledují. Rozumí a správně používají pojmy *nahoře* a *dole*, ale nedovedou odhadnout vzdálenost či zkreslení podle úhlu jejich pohledu. Děti také chápou pojmy *málo* a *moc*, ale jejich množství odhadují na základě vizuálního dojmu. Děti dovedou vyjmenovat názvy čísel, ale ještě plně nechápou jejich podstatu a princip. Čas děti vnímají prostřednictvím urči-

tých událostí a jevů, které pro ně mají subjektivní význam. Děti žijí přítomným okamžikem a jednají intuitivně (Vágnerová, 2005).

Rozvoj kognitivních procesů napomáhá schopnosti sebeuvědomění a tvorby sebepojetí dítěte, které už o sobě uvažuje, vnímá svou jedinečnost i odlišnost od ostatních. Děti předškolního věku začínají chápat sebe sama jako subjekt, čímž vzniká a rozvíjí se jejich vědomí vlastní identity. Dítě se pozná v zrcadle a orientuje se ve svém těle, které nejen pociťuje, ale i ovládá. Tělesný vzhled ještě nemá v tomto období pro dítě zvláštní význam, pokud se ovšem od ostatních nějak zásadně neliší.

Sebehodnocení dětí předškolního věku je pro jejich citovou a rozumovou nezralost závislé na názoru okolí, zvláště rodičů, kteří je ovlivňují v tomto období zejména:

- svou citovou vřelostí,
- svými požadavky a (ne)spokojeností s jejich plněním,
- svým chováním a zájmem, proječováním svého názoru na dítě.

Dítě v tomto věku klade značný důraz především na vnější znaky: například určitou úpravou zevnějšku se často snaží o ztotožnění s rodiči, čímž si posiluje své sebevědomí.

Identitu předškolního dítěte tvoří i všechny jeho sociální role, zejména ty, které přesahují rámec rodiny a jsou důkazem jeho pozice v jiném sociálním prostředí – mateřské škole nebo ve vrstevnické skupině. Dítě bývá na tyto role většinou velmi hrdé.

Nejisté a ohrožené děti pak mívají sklony k asociálnímu chování. Naproti tomu předškolní děti obdařené bazálním pocitem důvěry, vnímají svět jako bezpečné místo a beze strachu dávají i přijímají – respektují potřeby své i ostatních lidí.

Velké riziko pro vývoj sebepojetí dítěte v předškolním období představuje rozpad rodiny, který vede ke ztrátě jistoty a bezpečí domova. Závažným nedostatkem pak je chybějící model osobně významné mužské či ženské role v dalším životě dítěte (Sedláčková, 2009).

Rodičovský vzor je pro děti v období předškolního věku dětí nejdůležitějším prvkem. Dívky bez výchovného působení matky se v budoucnu hůře identifikují se svou sociální rolí kompetentní ženy. Chlapce chybějící mužský vzor může ovlivnit v osvojení si své budoucí role muže. Stálou přítomnost citově angažovaných rodičů pak Matoušek (1997) považuje za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte.

Předškolní děti si už uvědomují rozdíl obou pohlaví. Děti navazují kontakty s vrstevníky a dochází k postupné diferenciaci a akceptaci chlapeckých a dívčích rolí. Ve skupině děti rády soupeří, ale jsou schopny i spolupracovat (Vágnerová, 2000).

Vývoj dětí je do jisté míry dán jejich genetickou výbavou a je velmi individuální. Zásadním faktorem vývoje je však prostředí, které dítě od jeho narození obklopuje. Děti vyrůstající v podnětném prostředí pak lépe prospívají než děti z nepodnětného prostředí. Avšak naopak přemíra podnětů může přirozený zdravý vývoj dítěte komplikovat.

Klíčový význam, pro jeho celoživotní vztah k sobě samému a k ostatním lidem, je pak osoba o dítě přímo (nejvíce) pečující – v ideálním případě milující matka, která svými postoji, stereotypy a přesvědčením dítěti zprostředkovává základní informace fungování světa pro jeho orientaci v realitě.

Představy o světě sídlí ve vědomí člověka, stávají se reálnými, přesvědčivými, avšak jsou externí, zprostředkované. Pro děti, zvláště na počátku socializace, se stane tento naučený obraz světa jejich jediným možným výkladem světa. Socializace nenabízí kulturní alternativy, „*a tak je jeden svět – jedna kultura vpravena do „kulturně čisté“ myslí socializovaného individua.*“ Dítě postupně ztrácí svou hravost a stává se vážným dospělým trvajícím na dodržování určitého způsobu jednání, který považuje za neadekvátnější určité situaci. „*A ted' uděláme toto*“ se změní v „*to se tak dělá*“. Generalizace bývá výsledkem sociálního učení. Dětem většinou není pohled na svět zprostředkovaný jejich předky a okolím úplně jasný, protože se nepodílely na jeho tvoření. (Faltýn, s. 41). Člověk však většinou po celý svůj život považuje tuto přijatou realitu za normu.

Dospělí, často nevědomě, na děti přenášejí pocit viny za své neúspěchy a tento chybný umělý pocit vlastní nedostatečnosti děti potom dalším životem doprovází v podobě nízkého sebevědomí a falešného sebepojetí. Děti tento zkreslený sebeobraz často přijmou za svůj a jen těžko se jim pak v životě podaří najít své opravdové „já“ a porozumět mu.

Pro tvorbu sebepojetí a osobnostní rozvoj dětí jsou nejvýznamnější komunikační zpětné vazby, které si navzájem poskytujeme. Prostřednictvím práce na sebepoznání a zkoumání sebepojetí můžeme ovlivnit kvalitu své komunikace s ostatními. V našem chování se přímo odráží naše sebepojetí. Osobní úzkost a pocit vlastní nedostatečnosti mohou vést k vyhýbání se komunikaci nebo naopak používání komunikačních postupů vedoucích ke snížení důstojnosti našeho okolí a zdánlivému zvýšení vlastního sebevědomí. Vyrovnané sebepojetí naopak umožňuje pozitivní přístup k druhým a kvalitní vzájemnou komunikaci. „*Lze říci, že nejlepším způsobem, jak se naučit dobře komunikovat, je dosáhnout co nejvyrovnanějšího sebepojetí...*“ (Valenta, 2005, s. 28 – 29).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Při projektování výzkumu jsem se nechal volně inspirovat některými už uskutečněnými výzkumy. Zaujal mě zejména výzkum Němce (2003) v Brně, který se zabýval také percepcí neverbálních sdělení u předškolních dětí, avšak, na rozdíl ode mě, sledoval odlišné emoce (příjetí, klid, odmítání) a byl zaměřený na srovnávání schopností dětí vnímat emoce jen z mimiky a zároveň v doprovodu gest. Porovnání některých dílčích výsledků uvádím níže v kapitole 5.3 *Shrnutí výsledků výzkumu*.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit schopnost percepce neverbálních sdělení u dětí předškolního věku, konkrétně, zda jsou děti předškolního věku schopny identifikovat neverbální vyjádření emoce pouze z fotografií výrazu obličeje (mimiky a pohledu) muže a ženy bez dalších doprovodných složek sdělení.

4.2 Typ výzkumu

V závislosti na charakteru výzkumného cíle jsem zvolil **kvantitativní** typ výzkumu, který je charakteristický pro klasický typ pedagogického výzkumu, vychází z pozitivismu a z přesvědčení o existenci jedné objektivní reality nezávislé na citech či přesvědčení výzkumníka (Chráska, 2007, s. 9).

4.3 Výzkumné problémy a stanovení hypotéz

Výzkumné problémy jsem stanovil po takzvané předběžné teoretické analýze založené na podrobném studiu dostupných informačních zdrojů vypovídající o stavu poznání v dané oblasti (Chráska, 2007, s. 12):

- Které emoce jsou pro předškolní děti nejlépe „čitelné“ z neverbálního sdělení – výrazu obličeje?
- Je úroveň percepce emocí odlišná u dívek a chlapců?
- Liší se úroveň vnímání emocí z výrazu obličeje podle věku předškolních dětí?
- Jsou neverbální vyjádření emocí muže i ženy pro předškolní děti stejně čitelná?

Při stanovení výzkumných problémů jsem vycházel z doporučení Chrásky (2007, s. 17), že problém má být zformulovaný jednoznačně a konkrétně za pomoci tázací věty s možností jeho empirického ověření a měl by vyjadřovat vztah mezi dvěma či více proměnnými.

4.3.1 Operacionalizace proměnných

V hypotézách vystupují tyto následující proměnné:

- **Dívky předškolního věku** navštěvující běžné mateřské školy ve Zlíně.
- **Chlapci předškolního věku** navštěvující běžné mateřské školy ve Zlíně.
- **Mladší předškolní děti:** výše jmenované dívky a chlapci ve věku v rozmezí 4 až 5 let.
- **Starší předškolní děti:** výše jmenované dívky a chlapci ve věku v rozmezí 6 až 7 let.
- **Neverbální sdělení muže:** fotografie zachycující jednoho figuranta mužského pohlaví vyjadřujícího výrazem obličeje postupně konkrétní emoce.
- **Neverbální sdělení ženy:** fotografie zachycující jednu figurantku ženského pohlaví vyjadřující výrazem obličeje postupně konkrétní emoce.
- **Sdělení** je v tomto případě vyjadřování emocí výrazem obličeje vysílajícího figuranta.
- **Vnímání** (percepce) je přijetí, vyhodnocení a interpretace tohoto neverbálního sdělení zkoumanými předškolními dětmi.
- **Konkrétní emoce:** radost, smutek, zlost, strach, překvapení – emoce, jejichž percepci jsem u zkoumaných dětí sledoval + emoce vyjadřující touhu, kterou jsem do sady fotek přidal navíc záměrně, aby děti měly zaručenou možnost volby i při určování poslední páté emoce a neoznačovaly ji jen na základě vylučovací metody. Mimicky vyjadřované emoce na fotografiích nejsou spontánní, ale sehrané figuranty.
- **Výrazy obličeje:** vyjadřující konkrétní emoce jsou zachycené na fotografiích pocházejících z fotogalerie emočních mimických výrazů internetového odborného zdroje *Emotipedia* americké vědecké společnosti Emotionwise sídlící na Univeristy of California, Berkeley, zabývající se výzkumem emocí a emoční inteligence. Společnost Emotionwise vedou renomovaní psychologové, jejichž e-databáze fotografií a textů je pro výzkumné účely veřejnosti volně přístupná (www.emotionwisegroup.org).

4.3.2 Hypotézy výzkumu

Na základě získaných a utříděných teoretických vědeckých poznatků jsem zformuloval následující takzvané „*věcné hypotézy*“ vypovídající o vztazích mezi zkoumanými jevy – proměnnými (Chráska, 2007, s. 69):

1H: Pro dívky předškolního věku jsou emoce neverbálně sdělované výrazem obličeje čitelnější než pro chlapce předškolního věku.

2H: Starší předškolní děti jsou ve správném vnímání neverbálních sdělení z výrazu obličeje úspěšnější než mladší předškolní děti.

3H: Neverbální sdělení muže je pro předškolní děti čitelnější než neverbální sdělení ženy.

Pro ověření prvních dvou hypotéz jsem použil Studentův t-test, jehož pomocí lze rozhodnout, zda 2 soubory dat, získané měřením ve 2 různých skupinách objektů (například žáků), mají stejný aritmetický průměr. Nulovou hypotézu zde testujeme pomocí kritéria *t*, jehož vypočítanou hodnotu srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti.

Třetí hypotézu budu testovat použitím testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

4.4 Výzkumný vzorek

Základní výzkumný soubor pro tento výzkum tvoří děti předškolního věku, ze kterého jsem vybral *záměrným výběrem* (podle Chrásky, 2007, s. 22) vzorek vhodných respondentů. Konkrétně jsem e-mailem kontaktoval vedení vybraných běžných mateřských škol ve Zlíně, vysvětlil jsem stručně podstatu svého výzkumného záměru a poprosil jsem paní ředitelky o součinnost. Byl jsem pozván, abych školky navštívil a seznámil paní učitelky i děti s jejich plánovaným testováním. Mé záměry měly kladnou odezvu jak u dětí, tak u učitelek. Vybral jsem si tedy postupně 50 dívek a 50 chlapců, kteří splňovali požadované charakteristiky, a jevilí o spolupráci spontánní zájem.

Výzkumný vzorek tedy tvoří celkem **100** dětí (50 dívek a 50 chlapců) ve věku 4 – 7 let (62 dětí ve věku 4 – 5 let a 38 dětí ve věku 6 – 7 let) navštěvujících běžné třídy mateřských škol ve Zlíně.

4.5 Technika výzkumu

Samotný sběr dat byl realizován formou **testu**. V úvodu testu jsou otázky na věk a pohlaví dítěte. Dále test obsahuje 10 otázek zjišťujících, jak zkoumané předškolní děti vnímají neverbální sdělení pěti základních emocí (radost, smutek, zlost, strach, překvapení) z výrazů obličeje muže a ženy na předkládaných fotografiích.

4.5.1 Test

Jsi: dívka chlapec

Věk:

- | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Která paní má radost (je veselá)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 2. Která paní je smutná? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 3. Která paní má zlost (se hněvá)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 4. Která paní má strach (se bojí)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 5. Která paní je překvapená? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 6. Který pán má radost (je veselý)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 7. Který pán je smutný? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 8. Který pán má zlost (se zlobí)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 9. Který pán má strach (se bojí)? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |
| 10. Který pán je překvapený? | <input type="checkbox"/> správné označení | <input type="checkbox"/> špatné | <input type="checkbox"/> neurčité |

Jelikož malí respondenti v předškolním věku, předpokládám, ještě většinou neumí číst, proto jsem samozřejmě každému dítěti účastnícího se výzkumného šetření jednotlivé otázky postupně četl.

Bodový zisk v testu: celkem lze získat 10 bodů – za každé správné přiřazení emoce k příslušné fotografii respondent získá 1 bod.

4.6 Realizace výzkumu, sběr dat

Při přípravě realizace tohoto výzkumu jsem nejprve prozkoumal nabízející se možnosti získání fotografií zachycujících obličeje muže a ženy vyjadřující příslušné emoce. Rozhodl jsem se využít výše jmenovaného objektivního a odborného internetového zdroje americké vědecké společnosti Emotionwise zabývající se výzkumem emocí a emoční inteligence.

Zkoumaným předškolním dětem jsem postupně předkládal soubor 12 fotografií tváří ženy a muže vyjadřujících prostřednictvím výrazu obličeje 5 vybraných emocí a jednu emoci jako doplňující pro zaručení podmínky možnosti výběru vždy alespoň ze dvou fotek.

Postupně jsem se dotazoval 100 dětí (50 dívek a 50 chlapců) v několika běžných mateřských školách ve Zlíně na výskyt vybraných emocí v sadě fotografií.

Výsledné odpovědi dětí jsem zapisoval do záznamového archu, které jsem pak následně vyhodnotil za použití programu Microsoft Excel a vytvořil přehledné grafy s popisem získaných výsledků výzkumného šetření.

Zkoumané předškolní děti testování zajímalo, spolupracovaly s nadšením a emoce na předkládaných fotografiích označovaly rychle a bez většího váhání, i když ne vždy správně.

Už výše jsem uvedl, že za každé správné přiřazení emoce k fotografii byl respondentovi udělen 1 bod. Celkem bylo v testu možno získat 10 bodů.

Respondentů bylo 100, proto počet procent odpovídá reálnému počtu zkoumaných dětí.

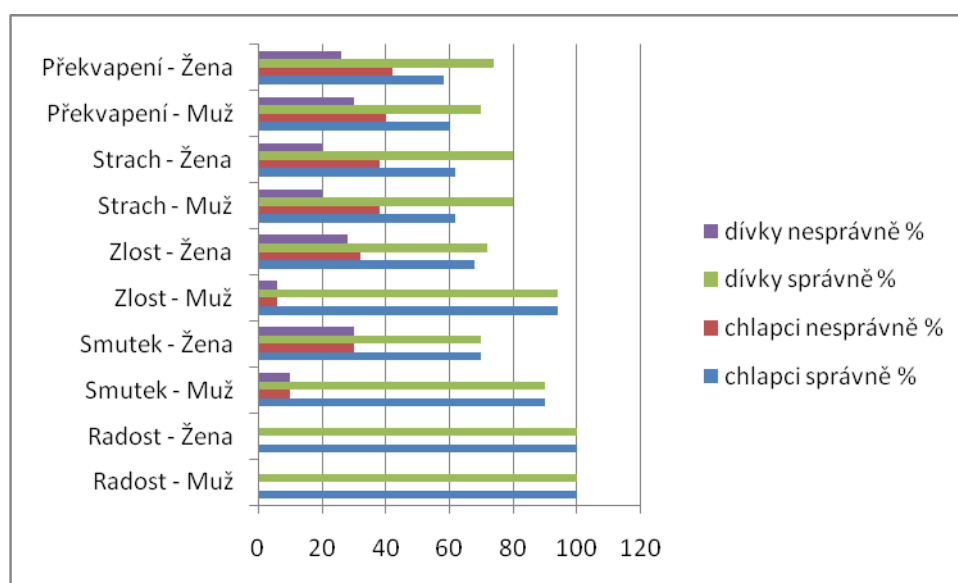
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Následující tabulky a grafy přináší záznamy výsledků testování předškoláků zpracovaných elektronicky v programu Microsoft Excel.

POHLAVÍ	chlapci správně %	chlapci nesprávně %	dívky správně %	dívky nesprávně %
Radost - Muž	100	0	100	0
Radost - Žena	100	0	100	0
Smutek - Muž	90	10	90	10
Smutek - Žena	70	30	70	30
Zlost - Muž	94	6	94	6
Zlost - Žena	68	32	72	28
Strach - Muž	62	38	80	20
Strach - Žena	62	38	80	20
Překvapení - Muž	60	40	70	30
Překvapení - Žena	58	42	74	26

Tabulka 2 – Úspěšnost odhadu emoce z neverbálních sdělení podle pohlaví dětí

Tabulka 2 a graf na obrázku 7 ukazují, že v rozpoznávání emocí si skupina dívek v porovnání se skupinou chlapců vedla celkově lépe. Dívky byly úspěšnější v rozpoznávání všech jednotlivých emocí, neobjevila se žádná emoce, která by pro chlapce byla čitelnější než pro dívky. Radost u muže i u ženy pak byla pro všech 100 dětí nejčitelnější. Správně ji určilo všech 100 % testovaných dětí. Signifikanci těchto dat jsem ověřoval v hypotéze 1.

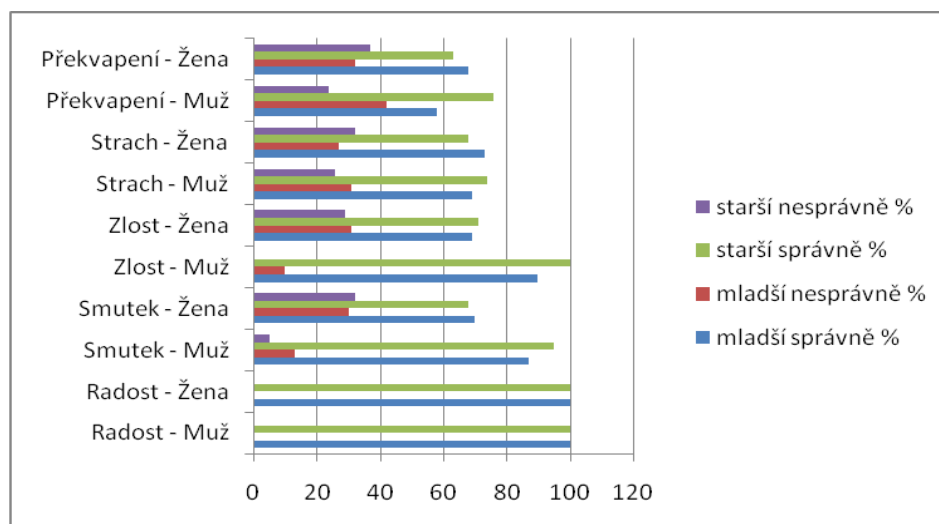


Obrázek 7 – Graf úspěšnosti odhadu neverbálních sdělení dle pohlaví dětí

VĚK	mladší správně %	mladší nesprávně %	starší správně %	starší nesprávně %
Radost - Muž	100	0	100	0
Radost - Žena	100	0	100	0
Smutek - Muž	87	13	95	5
Smutek - Žena	70	30	68	32
Zlost - Muž	90	10	100	0
Zlost - Žena	69	31	71	29
Strach - Muž	69	31	74	26
Strach - Žena	73	27	68	32
Překvapení - Muž	58	42	76	24
Překvapení - Žena	68	32	63	37

Tabulka 3 – Úspěšnost odhadu neverbálních sdělení z výrazu obličeje dle věku dětí

Výsledky testování zaznamenané v tabulce 3 a znázorněné graficky na obrázku 8 ukazují, že výsledky starších a mladších dětí byly velice podobné a rozdíly byly minimální. Jedinou výjimkou bylo mužské neverbální vyjádření překvapení, jehož rozpoznání činilo mladším dětem poněkud větší potíže než dětem starším, což může být způsobeno nezralostí a nezkoušeností mladších dětí s těmito komplikovanějšími projevy emocí. Projev překvapení bývá kombinací více emocí – například jsem překvapený, ale můžu mít i strach z následků.



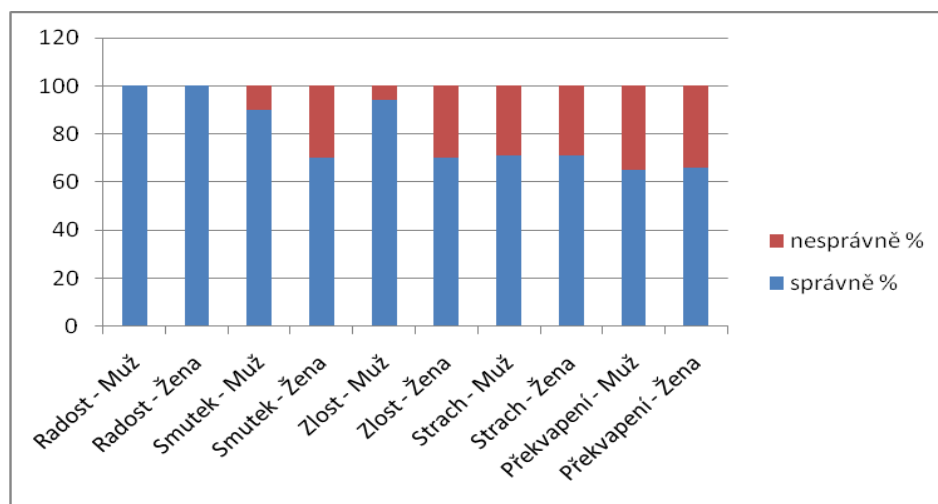
Obrázek 8 – Graf úspěšnosti odhadu neverbálních sdělení dle věku dětí

Statistickou významnost těchto zjištění jsem pak dále ověřoval prostřednictvím testování hypotézy číslo 2 o rozdílech mezi schopnostmi předškolních dětí vnímat neverbální sdělení z výrazu obličeje v závislosti na jejich věku.

CELKEM	správně %	nesprávně %
Radost - Muž	100	0
Radost - Žena	100	0
Smutek - Muž	90	10
Smutek - Žena	70	30
Zlost - Muž	94	6
Zlost - Žena	70	30
Strach - Muž	71	29
Strach - Žena	71	29
Překvapení - Muž	65	35
Překvapení - Žena	66	34

Tabulka 4 – Čitelnost neverbálních sdělení pro děti dle pohlaví figuranta

Tabulka 4 a graf na obrázku 9 vyjadřují výsledky srovnání úspěšnosti respondentů v rozpoznávání jednotlivých emocí. Úsměv je velice specifická grimasa, a tak nejsnadněji rozpoznatelnou emocí u chlapců i dívek byla jednoznačně radost předváděná jak figurantem, tak figurantkou. Dalšími emocemi, jejichž rozpoznání nečinilo problémy drtivě většině respondentů, byly zlost a smutek v mužském podání. Toto bylo způsobeno nejspíše velice přesvědčivými grimasami mužského aktéra a jeho typovou výrazností.

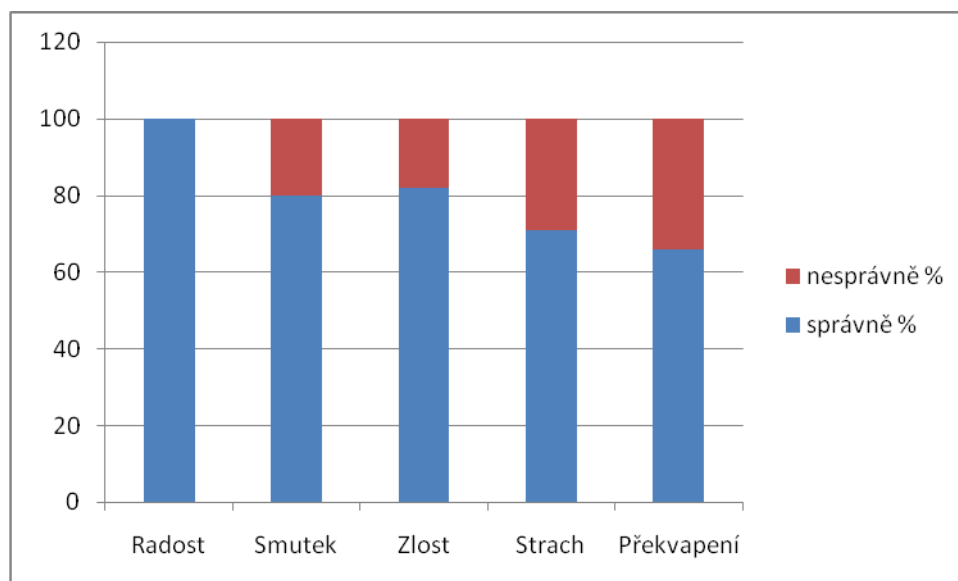


Obrázek 9 – Graf čitelnosti neverbálních sdělení pro děti dle pohlaví figuranta

Následující tabulka 5 a grafické znázornění na obrázku 10 ukazují úspěšnost respondentů v rozpoznávání jednotlivých emocí bez ohledu na pohlaví figuranta. Největší problémy respondentům činilo rozlišit překvapení a strach, jelikož výrazy během prožívání těchto emocí, se od sebe příliš neliší. Často také v praxi zejména dospělí lidé projevy emocí strachu i překvapení před svým okolím, například z obavy o svou image suveréna, až úzkostlivě tají, proto děti nemusí mít s těmito projevy reálné zážitky a zkušenosti.

Emoce	správně %	nesprávně %
RADOST	100	0
SMUTEK	80	20
ZLOST	82	18
STRACH	71	29
PŘEKVAPENÍ	66	34

Tabulka 5 – Pořadí percepce neverbálních sdělení



Obrázek 10 – Graf percepce neverbálních sdělení

Ze znázornění percepce neverbálních sdělení výše (tabulka 5 a graf 10) je viditelné pořadí úspěšnosti dětí v odhadu jednotlivých projevů emocí prostřednictvím mimických výrazů. Na prvním místě se stoprocentní čitelností se umístila radost, což může být způsobeno tím, že na děti se od jejich narození většina lidí usmívá, a proto je dětem tato emoce blízká, známá a příjemná. Děti jsou projevy radosti motivovány, úsměv je žádaná forma odměny.

	Dívky	Chlapci	Mladší	Starší
Průměrný počet bodů z testu	8,34	7,62	8,16	7,87

Tabulka 6 – Průměrný počet bodů dosažených dětmi v testu dle jejich pohlaví a věku

Tabulka 6 výše zachycuje číselnou hodnotu průměrného bodového zisku dosaženého předškolními dětmi v testu percepce mimických sdělení emocí. Tato data pak figurují v jako proměnné hypotézách 1 a 2. Signifikanci rozdílů pak ověřuji v následující kapitole.

5.1 Testování hypotéz

Dále jsem zformuloval tři statistické hypotézy, kde H_0 znamená nulovou hypotézu a H_A je označení pro hypotézu alternativní. *Nulová hypotéza* je domněnka, že mezi zkoumanými proměnnými není vztah. Pokud statistická analýza prokáže, že nulovou hypotézu lze odmítnout, přijmeme tak zvanou *alternativní hypotézu* (Chráška, 2007, s. 69).

➤ Hypotéza 1:

1H: Pro dívky předškolního věku jsou emoce neverbálně sdělované výrazem obličeje čitelnější než pro chlapce předškolního věku.

1H₀: Průměrný počet bodů získaných v testu je u dívek i u chlapců stejný.

1H_A: Průměrný počet bodů dívek je vyšší než průměrný počet bodů chlapců.

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Určení platnosti nulové hypotézy pomocí Studentova testového kritéria t:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

\bar{x}_1 - průměr skupiny dívek \bar{x}_2 - průměr skupiny chlapců

n_1 - četnost skupiny dívek n_2 - četnost skupiny chlapců s - směrodatná odchylka

Výpočet směrodatné odchylky:

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right] \quad s = 1,745$$

Pro naměřené hodnoty platí:

$$t = \frac{8,34 - 7,62}{1,745} \sqrt{\frac{50 \cdot 50}{50 + 50}} \quad t = 2,063$$

Určení stupně volnosti: $f = n_1 + n_2 - 2 = 98$

Kritická hodnota $t_{0,05}(98) = 1,984$ $2,063 > 1,984$

Vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická, proto lze přijmout alternativní hypotézu. Mezi průměrným počtem bodů dívek a průměrným počtem bodů chlapců jsou statisticky významné rozdíly – průměrný počet bodů dosažený ve skupině dívek je vyšší než průměrný počet bodů dosažený ve skupině chlapců.

➤ **Hypotéza 2:**

Děti jsem podle věku rozdělil do dvou skupin – mladší (4 – 5 let) a starší děti (6 – 7 let).

2H: Starší předškolní děti jsou ve správném vnímání neverbálních sdělení z výrazu obličeje úspěšnější než mladší předškolní děti.

2H₀: Průměrný počet bodů získaných v testu starších dětí a mladších dětí je stejný.

2H_A: Průměrný počet bodů starších dětí je vyšší než průměrný počet bodů mladších dětí.

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Nulovou hypotézu testujeme pomocí Studentova kritéria t:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

\bar{x}_1 - průměr skupiny starších dětí \bar{x}_2 - průměr skupiny mladších dětí

n_1 - četnost skupiny starších dětí n_2 - četnost skupiny mladších dětí

s - směrodatná odchylka

Výpočet směrodatné odchylky:

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right] \quad s = 1,36285$$

Pro naměřené hodnoty platí:

$$t = \frac{8,158 - 7,871}{1,36285} \sqrt{\frac{38 \cdot 62}{38 + 62}} \quad t = 1,022$$

Určení stupně volnosti: $f = n_1 + n_2 - 2 = 98$

Kritická hodnota $t_{0,05}(98) = 1,984$ $1,022 < 1,984$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto nelze odmítnout nulovou hypotézu. Mezi průměrným počtem bodů starších dětí a průměrným počtem bodů mladších dětí tedy nejsou statisticky významné rozdíly.

➤ **Hypotéza 3:**

K ověření platnosti 3. hypotézy jsem použil testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku – zvláštní případ kontingenční tabulky se dvěma řádky a dvěma sloupci, jejíž použití přichází v úvahu právě v případech, kdy proměnné, mezi nimiž ověřujeme vztah, mohou nabývat pouze dvou alternativ.

3H: Neverbální sdělení muže je pro předškolní děti čitelnější než neverbální sdělení ženy.

3H₀: Čitelnost mimického neverbálního sdělení muže i ženy je pro předškolní děti stejná.

3H_A: Čitelnost neverbálního sdělení z výrazu obličeje je u muže větší než u ženy.

	<i>Správně identifikováno</i>	<i>Nesprávně identifikováno</i>	Σ
<i>Mužský obličej</i>	420 a	80 b	500
<i>Ženský obličej</i>	377 c	123 d	500
Σ	797	203	1000

Tabulka 7 – Čtyřpolní tabulka – test nezávislosti chí-kvadrát

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,01$

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$\chi^2 = 1000 \cdot \frac{(420 \cdot 123 - 80 \cdot 377)^2}{500 \cdot 797 \cdot 203 \cdot 500} = 11,3646272$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, proto přijímáme alternativní hypotézu. Mezi čitelností mužského a ženského neverbálního sdělení jsou statisticky významné rozdíly – mužské signály byly pro sledované předškolní děti čitelnější.

5.2 Interpretace výsledků

Z výsledků výzkumu vyplývá, že „nejčitelnější“ emoci z neverbálního sdělení výrazu obličeje muže i ženy je **radost**, kterou správně identifikovalo všech 100 (100 %) malých respondentů účastnících se mého výzkumného šetření.

SPRÁVNĚ URČENO (%)							
Emoce	Dívkami	Chlapci	Mladšími	Staršími	Mužské sdělení	Ženské sdělení	Celkem
RADOST	100	100	100	100	100	100	100
SMUTEK	80	70	79	82	90	70	80
ZLOST	83	81	80	86	94	70	82
STRACH	80	62	71	71	71	71	71
PŘEKVAPENÍ	72	59	63	70	65	66	66

Tabulka 8 – Celkové výsledky zjišťování schopnosti percepce neverbálních sdělení

Smutek správně identifikovalo 80 (80 %) zkoumaných dětí, *zlost* z výrazu obličeje figurantů správně odhadlo celkem 82 % dětí.

Emoce *strach* a *překvapení* testované děti vzájemně častěji zaměňovaly, proto dosažená úspěšnost je zde nižší než u prvních třech emocí: strach poznalo 71 (71 %) dětí a překvapení jen 66 (66 %) sledovaných dětí.

Platnost hypotézy 1H – *Pro dívky předškolního věku jsou emoce neverbálně sdělované výrazem obličeje čitelnější než pro chlapce předškolního věku* – **se potvrdila**. Dívky v mém výzkumném vzorku byly skutečně v odhadu emocí z výrazu obličeje úspěšnější, než zkoumaní chlapci.

Platnost hypotézy 2H – *Starší předškolní děti jsou ve správném vnímání neverbálních sdělení z výrazu obličeje úspěšnější než mladší předškolní děti* – **se nepotvrdila**, musíme ji tedy odmítnout. Věkový rozdíl v percepci emocí z výrazu obličeje nehrál u mého výzkumného vzorku předškolních dětí významnou roli. Lze říci, že mladší předškolní děti (4 – 5 let) byly v odhadu emocí z obličeje stejně úspěšné jako jejich starší spolužáci (6 – 7 let).

Platnost hypotézy 3H – *Neverbální sdělení muže je pro předškolní děti čitelnější než neverbální sdělení ženy* – **se potvrdila**. Celkově byly děti úspěšnější v odhadu emocí z obličeje figuranta muže než z výrazu obličeje ženy.

Závěry tohoto výzkumného šetření jsou však platné jen pro tento výzkumný vzorek a nelze je bezesbytku zobecnit.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Výše jsem zmínil Němcův výzkum (2003), nyní uvádím srovnání výsledků tohoto výzkumu s mými výsledky percepce sledovaných emocí ve výrazu obličeje. Z tabulek 9 a 10 níže

je patrné, že předškolní děti v mém výzkumném šetření ve Zlíně dosáhly podobných výsledků jako Němcovi malí respondenti v Brně.

Emoce	%
RADOST	98
SMUTEK	85
ROZČILENÍ	72
STRACH	69

Tabulka 9 – Skóre Němcova výzkumu (2003)

Emoce	správně %
RADOST	100
SMUTEK	80
ZLOST	82
STRACH	71
PŘEKVAPENÍ	66

Tabulka 10 – Moje výsledné skóre

Moji respondenti měli stoprocentní úspěšnost v odhadu **radosti** v obličeji figurantů, zatímco Němcovi pouze 98 %. **Smutek** správně určilo v Brně o 5 % více dětí než ve Zlíně. Jestliže lze rozčilení a **zlost** považovat za identické, pak děti ze zlínských mateřských škol byly v označování zlostných (rozčilených) výrazů obličeje úspěšnější dokonce o 10 % než Němcovi respondenti. V rozpoznání **strachu** pak „moje“ děti vedou o 2 %. Neverbální vyjádření emoce **překvapení** pak Němec ve svém šetření nezkoumal.

Třileté, čtyřleté a pětileté děti zdatně určují spokojené a smutné tváře, méně často rozpoznají překvapený či zlostný obličej, uvádí na základě výzkumu Doherty-Sneddon (2005):

- V našem případě však byly děti tohoto věku v identifikaci **zlosti** ve tváři figurantů ještě o 2 % úspěšnější než při rozpoznávání smutných obličejů. U překvapeného výrazu obličeje se opravdu potvrdila poměrně menší úspěšnost – **překvapení** identifikovalo o 14 % méně předškoláků, než tomu bylo u označování **smutku**.

Ženy jsou k řeči těla vnímavější, asi proto, že jsou v každém věku společensky schopnější a pohotovější, píše Lewis (2010):

- Závěry mého výzkumného šetření skutečně potvrzují Lewisovo zjištění, **předškolní dívky byly opravdu úspěšnější než chlapci**.

Věkové rozlišení na mladší (4 – 5 let) a starší (6 – 7 let) předškoláky nehrálo ve vnímání emocí z výrazu obličeje žádnou roli – děti byly stejně úspěšné bez ohledu na jejich věk.

Výsledky vykazující lepší čitelnost mužských neverbálních sdělení pro předškoláky mohou být ovlivněny výrazovými schopnostmi figurantů a mírou jejich expresivity, stejně jako je tomu v běžné realitě.

Osobně mě úroveň percepčních schopností zkoumaných předškolních dětí mile překvapila.

Samotný průběh výzkumu – testování dětí v mateřských školách – ukázal ohromný zájem dětí o účast i nadšení při jeho realizaci. Děti tohoto věku jsou neobyčejně vnímavé a dychtivé po poznání, což je zároveň skvělou příležitostí s dětmi aktivně pracovat a prohlubovat jejich znalosti, praktické zkušenosti a dovednosti ve všech oblastech komunikace. Děti měly jedinečnou možnost dozvědět se více o svých komunikačních kvalitách a schopnostech vnímání a rozlišení emocí. Paní učitelky si ověřily, že ne všem dětem je dána stejná úroveň vnímavosti k základním projevům emocí prostřednictvím mimického výrazu.

5.4 Doporučení pro praxi

Doporučil bych zejména rodičům, ale celé naší společnosti, abychom nezapomínali na to, že děti nás vnímají více, než si myslíme. Dospělí často spoléhají na to, že jejich dítě ještě neumí mluvit anebo nemá takovou slovní zásobu, aby pochopilo, o čem se to dospělí v jeho přítomnosti nerušeně baví a jak se k sobě chovají. Nepodceňujme děti a mějme na paměti, že dítě nás vnímá a rozumí našim neverbálním projevům, které jsou pro ně měřítkem pravdivosti našich slov a naší důvěryhodnosti.

Mateřským školám bych doporučil další iniciativu a kreativitu v oblasti rozvoje komunikačních dovedností dětí a zaměření se více i na jejich schopnost vnímat, přijímat a vysílat informace neverbální cestou. K tomuto účelu lze čerpat inspiraci například v podnětné publikaci *„Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy“*, (Valenta, 2005), kde nejrůznější cvičení, techniky a zamyšlení s tematikou neverbálních komunikačních dovedností lze s úspěchem aplikovat i předškolní výchově. Valenta zde také apeluje na učitele: Co víte o sobě a svých neverbálních projevech? Vnímáte skutečnost, nebo své žáky i kolegy vnímáte skrze filtr stereotypů či rutiny? Zajímáte se, diskutujete, respektujete, poskytujete jednoznačnou zpětnou vazbu a vlastní pozitivní příklad?

Zajímavé a nápadité hry určené přímo pro předškolní děti pak obsahuje publikace *„Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy“*, (Pfeffer, 2003), kde autorka píše, že zařazení her tohoto druhu je nanejvýš vhodná aktivita přinášející dětem pocity uvolnění. Předškoláci se dozvídají, že všichni ostatní také prožívají emoce, své pocity mohou sdílet spolu s ostatními, mohou vyprávět o sobě a ostatní je poslouchají, a mohou také jen sledovat a poslouchat ostatní.

Pro děti je jednoznačně přínosem učit se přemýšlet o možných reakcích na různé emoce i situace; učit se uvědomovat si své emoce, jejich původ a způsob jejich sdílení s ostatními.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce přinesla souhrn teoretických a praktických poznatků o komunikaci a jejich neverbálních složkách se zaměřením na mimické projevy emocí vnímané dětmi předškolního věku. Teoretická část shrnuje charakteristické rysy komunikace, neverbální komunikace, mimiky, projevů emocí a období předškolního věku. Praktická část popisuje metodologii a realizaci výzkumu, následně pak vyhodnocení a analýzu získaných dat. Přináší také interpretaci, shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi.

Hlavní cíl této práce, charakterizovaný v *Úvodu*, se mi podařilo naplnit. Získal jsem množství významných teoretických poznatků souvisejících s danou tematikou, které jsem vytřídil a vytvořil si tak základnu pro své praktické zkoumání problematiky s hlavním cílem zjistit schopnost vnímání neverbálních sdělení u dětí předškolního věku, přesněji, zda jsou předškolní děti schopny správně odhadnout neverbálně vyjádřené emoce pouze z fotografií výrazu obličeje muže a ženy bez dalších doprovodných složek sdělení.

Praktická část této práce přinesla následující odpovědi na otázky výzkumných problémů:

- „*Které emoce jsou pro předškolní děti nejlépe „čitelné“ z neverbálního sdělení – výrazu obličeje?*“
Odpověď: Nejlépe čitelnou emocí, podle výsledků mého testu, byla jednoznačně *radost* (s úspěšností 100 %), na druhém místě *zlost* (82 %), na třetím místě v těsném závěsu byl *smutek* (80 %), na čtvrté příčce byl *strach* (71 %) a nejméně čitelnou emocí bylo pro testované předškolní děti *překvapení* (66 %).
- „*Je úroveň percepce emocí odlišná u dívek a chlapců?*“
Odpověď: Ano, úroveň percepce u dívek byla v tomto testu vyšší než u chlapců.
- „*Liší se úroveň vnímání emocí z výrazu obličeje podle věku předškolních dětí?*“
Odpověď: Úroveň vnímání emocí z výrazu obličeje se u dětí testovaných v tomto výzkumu podle jejich věku nelišila.
- „*Jsou neverbální vyjádření emocí muže i ženy pro předškolní děti stejně čitelná?*“
Odpověď: Ne, toto testování ukázalo, že neverbální vyjádření emocí mužem bylo pro děti čitelnější, než u ženy.

Práce mě osobně obohatila o další poznatky a zkušenosti využitelné v mé profesi učitele, ve které se svým žákům snažím být všestranným pozitivním identifikačním vzorem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] DALLOZ, Danielle a ROLLAND, Véronique. *Lhaní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 108 s. Průvodce výchovou v rodině. ISBN 80-7178-594-6.
- [2] DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 197 s. ISBN 80-7367-043-7.
- [3] ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: [neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. x, 254 s. ISBN 978-80-251-1658-6.
- [4] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [5] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. Členská knihnice nakl. Svoboda.
- [7] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Já a ty: o zdravých vztazích mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1986. 250 s. Život a zdraví.
- [8] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej - naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. 105 s. ISBN 80-85495-18-X.
- [9] LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Bondy, 2010. 255 s. ISBN 978-80-904471-7-2.
- [10] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [11] MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.
- [12] MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-24-9.
- [13] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. Dostupné také z: <<http://eknihy.nkp.cz/search/handle/uuid:fd263c6c-e38d-11e0-9516-001e4ff27ac1>>. ISBN 978-80-200-1679-9.

- [14] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- [15] NĚMEC, Jiří. *Percepce nonverbálních sdělení dětí předškolního věku*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: MU, Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- [16] PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 106 s. ISBN 80-7178-764-7.
- [17] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 123 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [18] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 176 s. Studium. ISBN 80-7178-559-8.
- [19] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [21] VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4514-9.
- [22] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

Internetové zdroje:

- [23] FALTÝN, Jaroslav. *Multikulturní andragogika*. [online]. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 20. 11. 2011]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_47.pdf>.
- [24] KELTNER, Dacher; KRISTAL, Lenny; CORDARO, Daniel. *Emotipedia: Expression Gallery* [online]. Emotionwise. All Rights Reserved. 2011. Berkeley, California. USA. [cit. 20. 01. 2012]. Dostupné z: <<http://www.emotionwisegroup.org/wp-content/uploads/emotipedia/emotipedia/>>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – <i>Schéma dimenze mimického výrazu</i>	17
Obrázek 2 – <i>Překvapení</i>	20
Obrázek 3 – <i>Strach</i>	20
Obrázek 4 – <i>Zlost</i>	21
Obrázek 5 – <i>Radost</i>	21
Obrázek 6 – <i>Smutek</i>	22
Obrázek 7 – <i>Graf úspěšnosti odhadu neverbálních sdělení dle pohlaví dětí</i>	36
Obrázek 8 – <i>Graf úspěšnosti odhadu neverbálních sdělení dle věku dětí</i>	37
Obrázek 9 – <i>Graf čitelnosti neverbálních sdělení pro děti dle pohlaví figuranta</i>	38
Obrázek 10 – <i>Graf percepce neverbálních sdělení</i>	39

Příloha P I:

Obrázek 11 – <i>Radost – žena</i>
Obrázek 12 – <i>Radost – muž</i>
Obrázek 13 – <i>Smutek – žena</i>
Obrázek 14 – <i>Smutek – muž</i>
Obrázek 15 – <i>Zlost – žena</i>
Obrázek 16 – <i>Zlost – muž</i>
Obrázek 17 – <i>Strach – žena</i>
Obrázek 18 – <i>Strach – muž</i>
Obrázek 19 – <i>Překvapení – žena</i>
Obrázek 20 – <i>Překvapení – muž</i>
Obrázek 21 – <i>Touha – žena</i>
Obrázek 22 – <i>Touha – muž</i>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Míra úspěšnosti odhadu emočního stavu</i>	25
Tabulka 2 – <i>Úspěšnost odhadu emoce z neverbálních sdělení podle pohlaví dětí</i>	36
Tabulka 3 – <i>Úspěšnost odhadu neverbálních sdělení z výrazu obličeje dle věku dětí</i>	37
Tabulka 4 – <i>Čitelnost neverbálních sdělení pro děti dle pohlaví figuranta</i>	38
Tabulka 5 – <i>Pořadí percepce neverbálních sdělení</i>	39
Tabulka 6 – <i>Průměrný počet bodů dosažených dětmi v testu dle jejich pohlaví a věku</i>	39
Tabulka 7 – <i>Čtyřpolní tabulka – test nezávislosti chí-kvadrát</i>	42
Tabulka 8 – <i>Celkové výsledky zjišťování schopnosti percepce neverbálních sdělení</i>	43
Tabulka 9 – <i>Skóre Němcova výzkumu (2003)</i>	44
Tabulka 10 – <i>Moje výsledné skóre</i>	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Sada předkládaných fotografií

PŘÍLOHA P I: SADA PŘEDKLÁDANÝCH FOTOGRAFIÍ

1. Emoce: **RADOST**



Obrázek 11 – *Radost* – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 12 – *Radost* – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

2. emoce: **SMUTEK**



Obrázek 13 – *Smutek* – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 14 – *Smutek* – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

3. emoce: **ZLOST**



Obrázek 15 – Zlost – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 16 – Zlost – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

4. Emoce: **STRACH**



Obrázek 17 – *Strach* – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 18 – *Strach* – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

5. Emoce: **PŘEKVAPENÍ**



Obrázek 19 – *Překvapení* – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 20 – *Překvapení* – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)

6. Emoce: TOUHA – fotografie navíc pro možnost volby



Obrázek 21 – *Touha* – žena (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)



Obrázek 22 – *Touha* – muž (Zdroj: www.emotionwisegroup.org)