UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

TEREZA KOPŘIVOVÁ

Učitelství pro mateřské školy

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, PhD.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2013 ……..

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové, PhD., za odborné vedení, trpělivost, cenné rady a připomínky při zpracování bakalářské práce a za čas, který této práci věnovala. Děkuji také Mgr. Mileně Petrové a Evě Laibnerové za cennou a dlouhodobou spolupráci v Mateřské škole Schweitzerova Olomouc.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod 6

1 Charakteristika dítěte předškolního věku 7

1.1 Tříleté děti 8

1.2 Čtyřleté děti 9

1.3 Pětileté děti 10

1.4 Šestileté děti 11

2 Komunikace a její druhy 13

2.1 Studie a obsazení neverbální komunikace ve vědě 14

2.2 Druhy komunikace 15

2.3 Pedagogická a neverbální komunikace v edukačním procesu 16

3 Neverbální komunikace v RVP PV 21

3.1 Vzdělávací oblasti 23

3.1.1 Dítě a jeho tělo 23

3.1.2 Dítě a jeho psychika 24

3.1.3. Dítě a ten druhý 26

3.1.4 Dítě a společnost 26

3.1.5 Dítě a svět 27

3.2 Vzdělávací podmínky 29

3.2.1 Věcné 29

3.2.2 Životospráva 29

3.2.3 Psychosociální 30

3.2.4 Organizace 31

3.2.5 Řízení 31

3.2.6 Personální a pedagogické 32

3.2.7 Spoluúčast rodičů 32

4 Neverbální komunikace v MŠ 33

4.1 Dětská kresba 33

4.2 Dětská hra 34

4.3 Řízené činnosti 34

4.4 Prohřešek 35

4.5 Lež 35

4.6 Napomínání 35

4.7 Spontánní pohyby venkovního pobytu 35

4.8 Strach 37

4.9 Spánek 38

4.10 Hlas a zpěv 38

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Průzkum 39

5.1 Piktogramy 39

5.2 Tělesné cvičení: pohyby s hudbou 42

6 Aktivity zaměřené na NK 45

6.1 Kde to jsme ? 45

6.2 Hluchoněmý 45

ZÁVĚR 46

POUŽITÁ LITEARATURA A ZDROJE 47

PŘÍLOHY

ANOTACE

ÚVOD

Interakce probíhá neustále a permanentně přes okolí, přírodu a prostředí, v němž se nacházíme a také přes lidské tělo, které má schopnost vypovídat o zdravotních situacích či aktuálních potřebách. Podoby komunikace jsou velice pestré a mnohé z nich si ani neuvědomujeme.

Nejinak je tomu v prostředí mateřské školy. Jedinec samotný ještě nemusí být v kontaktu s dětmi nebo pedagogem, aby navázal komunikaci probíhající v areálu mateřské školy. K dítěti již při příchodu do mateřské školy promlouvá neverbálně samotná budova – její barva, vzhled a asociace. Neverbální komunikace dále pokračuje ihned při vstupu do budovy a šatny, kde je opětovně zajištěna především vzhledem, teplotou nebo různými aromaty, pokračuje vstupem do třídy a momentem, kdy se dítě setkává s paní učitelkou. Přísun prvních informací je zajištěn smyslovými vjemy – co dítě vidí ve třídě, jak vypadá paní učitelka, jestli se na něj při vstupu do třídy usměje apod.

Tato bakalářská práce pojednává o důležitosti neverbální komunikace, jejího významu, užitečnosti, druzích a podobách. Obsah je zaměřen na mimoslovní komunikaci u dětí předškolního věku, zabývá se formálně psanou důležitostí neverbální komunikace, kterou nalezneme mimo jiné literatury i v kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, a nepsanou užitečností neverbální komunikace, která má nedostižný význam pro hluchoněmé, pro jedince s různým smyslovým postižením, pro rodiče a jejich děti, při neznalosti cizího jazyka a mnoha dalších situacích, kdy verbální projev není zrovna k dispozici kvůli okolnostem, nebo je nereálný.

Cílem této práce je poukázat na důležitost, význam a podoby neverbální komunikace, a to především v prostředí mateřských škol; na praktický přínos pro učitele i rodiče a rozšíření vědomostí o této komunikaci. Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je analýza komunikace, která se dále zaměřuje na komunikaci neverbální. Dílčími cíli jsou pak: charakteristika dětí předškolního věku, popis komunikace v edukačním procesu, obsah a vymezení neverbální komunikace v kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a popis neverbální komunikace v běžných činnostech v prostředí mateřských škol. Cílem praktické části je analýza neverbální komunikace v podobě průzkumu piktogramů a tělesného cvičení s hudbou. Závěr tvoří vybrané aktivity pro cvičení a praxi neverbální komunikace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Předškolní věk bývá většinou chápán jako období od tří do šesti let. Avšak komplexněji vymezené předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození dítěte do jeho šesti let.“ (Koťátková, 2008, s.12).

Charakteristika dítěte je možná z mnoha úhlů a vědních oborů, ačkoli dítě je v tuto dobu již chápáno jako utvářející se osobnost v zájmu specializovaných disciplín z oblasti pedagogiky, psychologie, pediatrie, biologie nebo antropologie (Koťátková, 2008).

Charakteristika dětí předškolního věku v této kapitole začíná stručnou a obecnou charakteristikou, pokračuje pak v jednotlivých podkapitolách ve věku od tří do šesti let v oblasti pedagogicko-psychologické (percepční a kognitivní vývoj, osobnostně sociální vývoj) a v oblasti tělesné (motorika).

Ve věku zhruba od čtyř do šesti let se dítě po **fyziologické stránce** značně nemění. Zato motorika se rozvíjí do jemnosti i přesnosti pohybů, což vypozorujeme na úchopu drobných předmětů nebo kresby. Děti se naučí samy obsloužit. Tělesná výkonnost se zvyšuje a. hlas má o něco větší rozsah. Dítě dokáže **vnímat** z celků stále více detailů, začíná vnímat lépe prostorovou a časovou orientaci. Zhruba od čtvrtého roku se učí rozlišovat barvy a pojmenovat je. Úmyslná **pozornost** je nestálá a úmyslná **paměť** nebo vybavování je z počátku vázáno jen na zájmy jedince. Představy se v tomto věku liší od dospělých představ menší přesností a úplností. V raném dětství převládá konkrétně názorné **myšlení** a situační, tedy myšlení těsně spojené s činností, kterou právě dělá. Ještě nepřemýšlí o tom, co bylo dříve a co bude později. Otázka „proč?“, která je kladena již od tří let věku, svědčí o tom, že příčinné myšlení je i v tomto věku nadále v rozvoji. **Fantazie** je v předškolním věku velice bohatá a mluví se v tomto věku o tzv. magickém myšlení, protože i přes mentální rozvoj zůstává plno věcí, u nichž vidí dítě následky, ale neví příčiny, které mnohdy nedokáží vysvětlit ani dospělí (přesněji řečeno dospělý to může vědět, ale nedokáže to jistou formou dítěti vysvětlit tak, aby to pochopilo). Není také neobvyklým případem, že ačkoli ještě nechápe mnoho fyzických nebo přírodních jevů či abstraktních pojmů, dosazuje za ně konkrétní bytosti z vlastního světa, ať už se jedná o bytosti z filmů, literatury či her. Směr **citů** v raném dětství je dán slovem slyšeným a jinými podněty, které na dítě působí. Logicky nejen pro zdravý duševní vývoj osobnosti, ale také pro možnost co nejlepší výchovy je zapotřebí

co nejvíce citů tzv. stenických, tedy radost, spokojenost, sebejistota, které podporují pestrost myšlení a následně i paměť a jiné nervové pochody, které naopak mohou být poškozeny city astenickými, tedy žal, hněv, strach nebo nízké sebevědomí, které přes nervovou soustavu do značné míry brzdí celkový vývoj osobnosti. Důležitá je také citová diferenciace, kdy citové projevy dítěte žádným způsobem nepotlačujeme, ale usměrňujeme je tak, aby byly ve správné míře na správném místě. Úplně nejdůležitější je při výchově citů zásada, že city se nemají jen prožívat, ale mají motivovat k jednání a dalším činům. Například prožívá-li dítě hněv nebo úzkost nad křivdou, která se stala jeho kamarádovi, má mu pomoci. V neposlední řadě musí vést citová výchova ke korigování a správnému řízení mezi city vlastními a v přítomnosti společnosti. K **volnímu** jednání – jednání z vůle – dochází po předchozím uvědomění si cíle a promyšlení způsobu jeho dosažení. Tento způsob ovšem není nikterak jednoduchý pro děti předškolního věku a jednání z vůle je stále slabou oblastí (Teyschl, Brunecký, 1973).

1.1 Tříleté děti

Děti v tomto věku bývají povětšinou plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do čehokoli, co je zaujalo, se pustí naplno. Ve všem, co dělají, se více či méně projevuje kreativita a fantazie. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, což značně umožňuje se postupně přesněji vyjadřovat a lépe řešit problémy. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Zároveň si však v kolektivu začnou stahovat své egoistické myšlení do jisté míry empatie a v neposlední řadě jsou schopny z dobrých nebo špatných následků vyvodit správné cesty pro své chování. Objevuje se zde touha po vlastní nezávislosti, ale přitom potřebují za zády jistotu pomoci, podpory nebo útěchy, pokud by bylo zapotřebí (Allen, Marotz, 2005).

Motorika: děti udrží na chvíli rovnováhu na jedné noze, dokáží kopat do většího míče, po schodech chodí bez pomoci nahoru i dolů a střídá při tom nohy (z posledního schodu je tendence skákat snožmo). Děti nejsou schopny udržet rovnováhu, ale jízda na tříkolce nebo šlapací motorce nebývá pro ně problémem. Při jídle potřebují jen minimální pomoc. Zvládnou hodit míč vrchem, ale nedokážou ještě hodit moc daleko ani přesně. Pro tužku, pastelky a fixy již používají špetkový úchop – drží je mezi ukazovákem, prostředníkem a placem, ne celou dlaní jako dříve. Dělají vodorovné, svislé i kruhové tahy. Umí obracet stránky knih nebo časopisů po jedné a začne se projevovat dominantní ruka při jemné motorice. Daří se jim nést nádobu s tekutinou (například hrnek s čajem nebo mísu s vodou) aniž by ji rozlily. Většina

dětí si již poradí se zipy a většími knoflíky na oblečení. Umí si vyčistit zuby (ovšem ještě ne zcela důkladně), umýt a utřít si ruce.

Percepční a kognitivní vývoj: vnímané příběhy a pohádky děti rády komentují vlastními zkušenostmi. Vydrží sedět a vnímat až deset minut bez přerušení. Pokud jde o „čtení" z knížky – probíhá prohlížením graficky poutavého obsahu. Děti se zdravým vývojem nemají problém rozlišit podobně znějící slova (pes-bez, pusa-husa, myš-míč). Poznají základními geometrickými tvary a dokáží třídit předměty podle daného logického kritéria (barva, tvar). Porovnávají správně tvar, velikost a množství. Pojmenují některé základní barvy, počítají nahlas a začínají chápat časovou orientaci.

Osobnostně sociální rozvoj: děti ví, co znamená střídání, ale ne vždy jsou k tomu ochotné. Váhavě se po sledování přidávají k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem. Často mluví samy pro sebe, což umožňuje lepší koncentraci. Předměty používají symbolicky (kostka může představovat schod, auto nebo zvíře). Násilné chování dítěte a vytrhávání hračky nebo předmětů v tomto věku znamená jeho obranu. Dělit se o něco je stále obtížné, ale již přijatelnější díky narůstající schopnosti empatie.

Pro děti kolem věku tří let je běžná masturbace. Nejčastěji bývá při spontánním klidu před spaním, nikoli během různorodých činností v programu dne. Došlo by-li k tomuto jevu v takových situacích, bylo by nutné to řešit a hlouběji analyzovat. Normální je však před spánkem hlazení pohlavních orgánů, tření stehen o sebe, rytmické kývání tělem nebo pohyby pánví charakteristické pro biologické uspokojování. V žádném případě by ji do věku tří let neměli rodiče zakazovat, slovně vyhrožovat nebo jakkoli jinak nuceně odbourávat tento jev. Mohou tak nevědomě vyvolat druh strachu nebo odporu k pohlavním orgánům dítěte. V mateřské škole tento jev nemusí být nikterak hloubavě analyzovaný, protože pohyby výše uvedené jsou součástí psychomotorického neklidu dítěte před usnutím a pedagog nemusí mít nejmenší tušení o tom, že dítě si pod peřinou hladí pohlavní orgán (Spock, Rothenberg, 1992).

1.2 Čtyřleté děti

Život plný energie není v tomto věku v žádném případě na ústupu. Doprovází ji ještě širší škála nápadů, zvídavosti a slovní zásoby. Děti často propadají záchvatu umíněnosti, vzdorovitosti a potřeba nezávislosti také vzrostla. Vtípky, neustálým povídáním a otázkami ironického charakteru zkouší hranice trpělivosti dospělých. Nadšením děti v tomto věku doslova přetékají, snaží se pomáhat, kdykoli mohou, mají živou představivost a do jisté míry již dokáží plánovat dopředu (namaluju ti obrázek, až přijdu domů).

Motorika: u dětí dochází k vylepšení již dosavadních schopností ovládat vlastnoručně řízené vozítko. Šplhají po stromech, lezou po žebřících a prolézačkách. Dokáží přeskočit překážku vysokou 12 až 15 centimetrů vysokou a běhají s lehkostí. Lépe házejí míč vrchem, což znamená delší i přesnější hod. Z plastelíny již dokáží vymodelovat konkrétní objekty, umí překreslit některé tvary a písmena. Děti malují a kreslí již s konkrétní představou, která se však ne vždy vydaří, proto se stává, že svůj konečný výtvor označí za něco jiného. S větší přesností se dokáží do něčeho trefit, ať už jde o navlékání korálků nebo zatloukání hřebíků.

Percepční a kognitivní vývoj: děti rády poslouchají, jak co funguje a proč. Ke konci čtvrtého roku dokáží poznat několik velkých tiskacích písmen a umí je napsat. Baví je slovní hříčky a pochopí významy pojmů vyjadřující kvantitu (nejvíce, nejméně, stejně, více, nejvyšší, nejmenší). Umí napočítat do dvaceti nebo více, chápou návaznost každodenních činností a událostí (ráno vstane, obleče se, nasnídá se, vyčistí zuby, jde do školky). Při pohledu na skládačku poznají, která část objektu chybí.

Osobnostně sociální rozvoj: vlastnosti dětí v tomto věku mohou připomínat sinusoidní křivku, která vypovídá o střídavých, mnohdy až protipólových náladách, které jsou způsobeny hněvem a zlostí z maličkostí, které přeruší dobrou náladu. Obecně jsou děti velmi společenské, otevřené a přátelské a aktivita bývá doprovázena velkým nadšením. Ovšem slzy a záchvaty vzteku vystřídají tyto vlastnosti v momentě, kdy se dětem něco nedaří, někdo jim sebere hračku nebo se nemohou podílet na tom, co by rády. Často mívají imaginární přátele a členy ve hře, s nimiž si povídají a projevují vřelé city. Slovní hříčky jsou projevovány přes přehnané vychloubání, zkreslováním pravdy, tvorbou vlastních příběhů nebo pokusů o lhaní či sprostá slova. Touha po chvále ostatních je v tomto věku o něco silnější. Neradi se střídají, i když už ví velice dobře, co to znamená, a žalují na druhé. Do většiny činností se pouští samostatně bez jakékoli pomoci, kterou tvrdošíjně odmítají, než nastane nějaký problém. Posměchy a nadávky jiným dětem nejsou v tomto věku ničím ojedinělým a začíná separovat ze společnosti své „nejlepší“ kamarády (Allen, Marotz, 2005).

1.3 Pětileté děti

V tomto věku už se negativní vlastnosti sociálně-emočních problémů dostávají dětem pod kontrolu, lépe se ovládají a prochází obdobím relativního klidu. Nadále zůstávají společenské a hravé a začíná na ně být spolehnutí. Svět se rozšiřuje za hranice domova a mateřské školy. Dovednosti se zdokonalují ve všech oblastech. V tomto věku musí být také zvětšen důraz na bezpečnost dětí, které pokouší štěstí i za zády dospělých. Chuť všechno vyzkoušet a prozkoumat může vést ke katastrofickým důsledkům, stejně jako je tomu u dětí

zhruba ve dvou letech, které si však na rozdíl od starších dětí ani při nejmenším nedokáží logicky zdůvodnit následky.

Motorika: Děti umí chodit pozpátku, našlapují nejdříve na patu, pak na špičku. Dokáží se dotknout prstů na chodidlech bez pokrčení v noze. Svá vozidla (tříkolky nebo kola se cvičnými kolečky) ovládají již rychle a obratně. Udrží rovnováhu na jedné noze, podle vzoru nakreslí různé geometrické tvary a velká písmena. Dobře již zachází s tužkou i fixy, umí stříhat s nůžkami a u většiny je lateralita již zcela vyhraněná.

Percepční a kognitivní vývoj: Děti dokáží ze dvou vystřižených tvarů sestavit dotyčný geometrický tvar, roztřídit předměty na základě různých kritérií (barva, tvar). Umí z různých předmětů vybrat ty, které mají jeden společný rys (ovoce, zelenina, ptáci, sport), dokáže seřadit předměty dle jejich kvantitativních vlastností (méně, více, nejmenší, největší, nejdelší, nejkratší…). Pojmenují zvláštní postavení předmětů v pořadí (první, poslední), napočítají do 20 nebo více, poznají číslovky od 1 do 10, chápou vztahy mezi časem odměřovanými hodinami a denním programem. Mnoho dětí již vyjmenuje celou abecedu. Zvídavost v tomto věku neustupuje děti se učí s velkým zápalem.

Osobnostně sociální rozvoj: přehoupnutí některých osobnostně sociálních vlastností do protipólu dokazuje dělení se o hračky a dovednost střídat se. Většinou mají děti rády kolektivní a kooperativní činnosti. Chovají velkou empatii k mladším vrstevníkům nebo zvířatům, zejména pokud se jim něco stalo. Z valné většiny už poslouchají příkazy dospělých a odpovědně plní své úkoly. Nadále potřebují povzbuzení a pocit jistoty – ovšem ne tak zjevně, jak tomu bylo dříve. Emoční výkyvy již nejsou tak výrazné. Děti rády vypráví veselé události, baví ostatní a chlubí se svými úspěchy (Allen, Marotz, 2005).

1.4 Šestileté děti

Díky měnícím se a sílícím kognitivním schopnostem se děti již rozhodují bez menšího zápalu do činností. Přistupují k věcem pomaleji a se smíšenými pocity kvůli neznámým okolnostem, nad jimiž dříve nepřemýšlely. Pokud děti již nastoupí do školy, mohou propuknout různé výchovné problémy a známky svědčící o napětí (motorické tiky, okusování nehtů, noční pomočování), obecně však odezní, jakmile si děti na nové úkoly a povinnosti spojené se školní docházkou zvyknou.

Motorika: síla svalů je již rozdílná mezi chlapci a děvčaty. Pohyby jemné i hrubé motoriky jsou zase o něco přesnější, koordinace ruky a oka lepší. Oblíbené se v tomto období stávají větší tělesné zátěže (běhy, skoky, šplhání, plavání). Motorický neklid je značný, třebaže se snaží klidně sedět. Velmi oblíbené jsou výtvarné a rukodělné práce. Děti s různou mírou

pečlivosti a zájmu píší číslovky a písmena. Dokáží složit papír a vystřihnout z něj jednoduché tvary. Většina si již umí zavázat tkaničky.

Percepční a kognitivní vývoj: udrží se pozornost delší dobu, i když míra soustředění různě kolísá. Chápou již jednoduché časové pojmy (včera, dnes, zítra), pozná roční období a hlavní svátky. Zábavné jsou pro děti činnosti a hry s kognitivním a vzdělávacím podtextem, logické třídění a počítání, spojování písmen s obrázky apod. Někteří již umí číst, poznají základy prostorové orientace, ale stále věří kouzelným rituálům nebo pověrám (Ježíšek o Vánocích, černá kočka – smůla apod.). Získávají také jisté povědomí o tom, že lidé tu nejsou věčně.

Osobnostně sociální rozvoj: nálady již neprochází bouřlivými afekty, ale výkyvy zůstávají stejné, spíše však kvůli přátelskému nedorozumění, než z neúspěchu, jak tomu bylo dříve. S rozšířením okruhu přátel se stává méně závislé na rodičích. Potřeba vzájemné blízkosti a péče je však nadále na místě. Zároveň si dítě dokáže představit ve mžicích okamžiku svou nezávislost – v různých situacích nebo povolání. Ačkoli již nedostávají od dospělých tolik pozornosti, jako dříve, objevují se sklony přehánět a zveličovat situace například při úrazech nebo jiných problémech. Stále je patrné egocentrické chování, události vnímá spíše z vlastní perspektivy a má za to, že všichni jsou tu kvůli nim. Pokud dojde k jakémukoli neúspěchu, prožívají velké zklamání a beznaděj. Nemají rádi, když je někdo opravuje nebo když prohrávají ve hře. Běžně se pak dostavují reakce jako trucování, pláč, odmítání pokračovat ve hře nebo činnosti, nebo si vymýšlí alternativní pro něj vhodná pravidla. S velkým zaujetím se zajímá o vše kolem něj. Strach je především z bouřek, tmy, neznámých zvuků a cizích zvířat (Allen, Marotz, 2005).

Dalším stěžejním pojmem této práce je komunikace, která má mnoho podob a druhů. Souvisí s mnoha vědními obory, ať už je to samostatná teoretická náplň učiva, pomocná metoda nebo její automatická přítomnost. Pro ujasnění a přehled proto následuje kapitola komunikace a její druhy.

2 KOMUNIKACE A JEJÍ DRUHY

Pojem „komunikace“ (výraz odvozen z latinského výrazu *communico*) nemá v literatuře jednotnou definici. Naopak pro pojem existuje široká škála definic jednoduchých i složitých, např.: *„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“* (Nelešovská, 2005, s. 26). *„Komunikace je proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi.“* (Vybíral, 2005, s. 27). *„V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy.“* (Klenková, 2006).

Všechny definice ovšem poukazují na hlavní smysl, kterým je dorozumívání se a předávání informací. Také se jedná o typ interakce, která nemusí probíhat jen mezi lidmi. Samostatná kapitola by mohla být věnována **živočichům a přírodním jevům**. Zvířata používají neverbální komunikaci za účelem sdělení informací, pro obranu, v péči o mláďata, při útoku, v námluvách apod. Savci pestře užívají mimiku i gestiku, především šelmy psovité a lidoopi. Hmyz a mravenci používají komunikaci taktilní s tykadly či končetinami, kinoptickou pomocí držení a pohybů celého těla, akustickou a chemickou (Durward, 1996). Živočichové vyšší inteligence (lidoopi a delfíni) se dokonce do jisté míry naučili v omezeném rozsahu znakovou řeč (Boysen, 2009). Neživá příroda podává své cenné a výzkumné informace o současnosti i minulosti například sopečnými činnostmi, pohybem litosférických desek, vzniku pohoří, zániku ledovců apod. V současnosti vystupuje „komunikace“ naší planety do popředí prostřednictvím globálního oteplování, které podává informace o změnách teploty a kvalitě ovzduší (Benton, 2009).

Co vlastně řídí a ovlivňuje naši komunikaci, ať už verbální či neverbální, je dědičnost, tedy to, co je nám vrozené, a dále výchova a vnější vlivy, tedy to, co je získané. Stejně jako na osobnostní rysy a charakter člověka mají i na neverbální komunikaci odborníci dva hlavní naprosto protichůdné pohledy:

Získané komunikační schopnosti, které si jedinec osvojí až v průběhu svého života (Satirová, 1994). Toto tvrzení o komunikaci a právě o celkové osobnosti člověka je známé také pod pojmem „tabula rasa“ od anglického filosofa Johna Locka, který rovněž tvrdil, že dítě se rodí jako „nepopsaná tabule,“ až později je popsána empirickými zkušenostmi.

Zděděné komunikační schopnosti stojí na druhé straně s tvrzením, že jsou od našich předchůdců a již „naprogramované“ (Watzlawick, 1998). Ať už jsou komunikační schopnosti do větší či menší míry vepsány před narozením nebo po něm, vliv na jedince mají již

po narození rodiče a všichni lidé, kteří jsou malému novorozeněti nejblíže. Tito lidé vpisují první vlastnosti do osobnosti tak, jako básník své první verše do knihy, mnohdy způsoby, které si ani zdaleka neuvědomují, například: vzhledem; náladou; tónem hlasu; jakýmikoli zvuky, které vydávají ať už vědomě či nevědomě (luskání jazykem nebo vykřiknutí z úleku), hra na hudební nástroj, úzkost a jiné emoce.

Projevy primárních emocionálních stavů nezávisí na kultuře. Mají transkulturální charakter. Rozpoznáváme je bez ohledu na příslušnost k různým kulturám. Rozumíme jim všichni stejně, ať už v Evropě či jižní Africe, protože jsou nezávislé na jazyce daného společenství (Janáčková, 2009).

„Dítě vyjadřuje své city spíše chováním než slovy, a to často i v pozdějším školním věku a dospívání.“ (Janáčková, 2009, s. 91).

2.1 STUDIE A OBSAZENÍ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VĚDĚ

Neverbální komunikace tvoří nedílnou součást mnoha školních i mimoškolních předmětů. Může být i hlavní náplní některých disciplín, jako je například dramatická výchova, terapie apod. Příklady vědeckých disciplín:

Psychologie – využívá neverbální komunikaci jako jeden z hlavních prostředků, ať už se jedná o terapii nebo diagnostiku osobnosti.

Pedagogika – využívá rozmanitých forem komunikace v závislosti na pedagogických způsobech, formách a zásadách. Stejně jako psychologie využívá především pozorování chování jedinců.

Sociologie – věda zahrnuje různé typy komunikace v rámci mezilidské interakce a společenských norem, které jsou specifické pro své vlastní odvětví, oblast i časové vymezení.

Historie – podává informace o vzniku, aktuálním obraze i zániku komunikace. Dokazuje, že formy a podoby komunikace se neustále mění a vyvíjí.

Umění – produkty i dokumenty jednotlivých etap vývoje lidstva zahrnuje mimoslovní komunikaci v architektuře, malířství, hudbě a literatuře, zejména pak dramatická díla.

Cizí jazyk – může využívat neverbální komunikaci jakožto nenahraditelnou formu dorozumívání se po celém světě jako náhradu při aktuální neznalosti cizího výrazu.

Speciální pedagogika – čerpá z neverbální komunikace v porovnání s jinými vědními disciplínami nejvíce, protože alternativní a augmentativní komunikace je součástí diagnostiky i terapie všech odvětví, které do speciální pedagogiky a částečně i lékařské vědy patří (logopedie, surdopedie, apod.).

Základem studií v oblasti mimoslovních projevů jsou pozorování, ale i experimentální výzkumné metody spojené většinou s videozáznamy (Vybíral, 2009).

„Zjištění sociální psychologie ukazují, že v každém našem verbálním i nonverbálním sdělení je vždy obsažen i náš postoj k tomu, co je sdělováno. Výzkumy, které se u nás prováděly, naznačily, že učitelé mají vyhraněný postoj (kladný či záporný) k více než dvěma třetinám žáků.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 264).

Podle Tegze (2003) slouží jako zdroj neverbální komunikace pozorování, experimenty z oblasti sociální psychologie a introspekce. *„Jednou z cest, jak pracovat na rozvoji introspekce a povýšit ji na úroveň dovednosti, je rozvíjení přirozené schopnosti imitace.“* Více o imitaci v průzkumu str. 43. (Tegze, s. 26, 2003).

2.2 DRUHY KOMUNIKACE

Nejzákladnější dělení komunikace má dva druhy:

Komunikace **verbální** neboli slovní (včetně řeči psané nebo poslouchané), která je vývojově mladší a komunikace **neverbální** neboli mimoslovní (odehrávající se přes znaky, symboly a chování), která je vývojově starší.

K těmto dvěma druhům komunikace autoři dále uvádí třetí, ať už spadá do pedagogické komunikace podle Nelešovské, 2005; nebo sociální komunikace podle Křivohlavého a Mareše, 1995; jde o **komunikaci činem**, tedy činnostmi, které provádíme.

Neverbální komunikace má tyto podoby:

Mimika – sdělování výrazy obličeje

Gestika – sdělování za pomocí gest (útvarů a pohybů) rukou

Proxemika – fyzická vzdálenost mezi komunikujícími

Haptika – komunikace doteky

[1]Posturika – fyzický postoj a držení těla celkově

Kinesika – charakter fyzických pohybů těla

Paralingvistika – jevy doprovázející hlas (výška, síla, barva a tempo)

Tělesný vzhled neboli zevnějšek – vizuální komunikace (Nelešovská, 2005)

Řeč očí – sdělování pohledy (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Pach – to, co cítíme smyslovým vjemem (Sneddon, 2005)

Piktogramy (Janovcová, 2003)

[1] posturika – druh neverbální komunikace, posturologie – věda, studium zkoumající tento druh komunikace

Podle většiny autorů má komunikace ať už verbální či neverbální tyto základní složky:

Komunikátor – osoba, od níž určité sdělení vychází

Komunikant – osoba, která určité sdělení přijímá, zpracovává a vyhodnocuje

Komuniké – obsah sdělení

Komunikační kanál – prostředí, v němž se komunikace odehrává (J. Klenková, 2006).

Obdobné či podrobnější dělení složek komunikace nacházíme v publikacích dle zaměření, které může být sociální, psychologické, pedagogické, z konkrétní profese apod.

J. Křivohlavý uvádí ve své publikaci následující složky:

Kdo – osoba či skupina

Co – obsah sdělení

Kdy – časové hledisko

Kde – místo

Jak – způsob sdělení

Proč – za jakým účelem

Jaký – účinek toho, co bylo sděleno

(Křivohlavý, 1988)

2.3 PEDAGOGICKÁ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V EDUKAČNÍM PROCESU

„Vyjdeme-li z předpokladu, že veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací, plyne z toho, že ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat.“
(Watzlawick, 1999, s. 43).

Třebaže učitel právě na děti nemluví, stále jim něco sděluje. Tato situace je logicky oboustranná. Děti nemusí mluvit, aby své okolí informovaly například o svém fyzickém stavu, emocích nebo postoji. Obecně lze konstatovat fakt, že čím mladší žáci, tím přirozenější a spontánnější je jejich chování a komunikace. S přibývajícím věkem a se socializací nastávají v komunikaci změny v pozitivním i negativním slova smyslu. Jako pozitivum lze uvést sebereflexi, která by měla být jedním z prostředků bezproblémové mezilidské interakce, naopak negativní složku může tvořit zábrana a stud, které dříve v mladším věku nebyly přítomny v tak velké míře. Pedagogická komunikace probíhá při vzájemném styku mezi učitelem a žáky a je ovlivněna celou řadou složek, například: prostředím, časem, obsahem, vymezenými pravidly chování pro učitele i žáky, prostorovým rozmístěním, uplatněním organizačních forem, výchovných a vyučovacích metod (Křivohlavý, 1987).

Právě tyto složky určují charakter komunikace – tedy to, jaká je. Jejich vlivy si nyní přiblížíme: **Prostředí** ovlivňuje například lokalita – zdali se jedná o město, vesnici, otevřený

prostor v přírodě apod. Velikost prostoru ovlivňuje například pohyb, proxemiku, úsilí pro hlasitost a vydanou energii celkově. Osvětlení ovlivňuje viditelnost, teplota je důležitá pro bezproblémové soustředění a přiměřeně podnětné vybavení může komunikaci pouze prospět. Důležitý je také **čas,** při jehož nedostatku dochází k zúžení komunikace. Může se dostavit nejasné vysvětlování, zjednodušování učiva, nezájem o učivo, nechuť komunikace, na základních školách pak nelegální komunikace napovídáním a opisováním. Velkou roli hraje v edukačním procesu také část dne a čas koncentrace, který se liší individuálními zvláštnostmi a věkem. Odlišnosti nalezneme také ve sdělovaném **obsahu**. Pokud pomineme možnosti toho, že každé vyučování a komunikace lze záměrně zpestřit, platí, že podoby a možnosti komunikace se logicky zužují u obsahu vyžadující více koncentrace a logického uvažování. **Vymezená pravidla chování,** která platí v mezilidské interakci, jsou z části aktualizována na konkrétním místě v konkrétní dobu (například pravidla konkrétních her a činností) a z části jsou již dána předem sociokulturními normami (například oslovování, proxemika, pravidla slušného chování apod.). **Prostorové rozmístění** je určeno **organizačními formami** výuky, mezi něž patří: individuální, hromadná, individualizovaná, diferencovaná a skupinová forma. Rozmístění nejvíce ovlivňuje proxemiku, a lze vyčíst například aktivita žáků, zájem o učivo, stud, postoj k učiteli nebo ke kolektivu a vzájemné role sociálního postavení. **Vyučovací metody** jsou s podobami komunikace mnohem pestřejší a bohatší na výběr v současnosti, než v minulosti, kdy se používaly především tradiční metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické. Více o vyučovacích metodách – viz. Lucie Zormanová, Výukové metody v pedagogice, 2012 (Mareš, Křivohlavý, 1995).
Obecně, tedy kdykoli, kdekoli a ve výchovně vzdělávacích procesech především, by **při vyjadřování měla být verbální a neverbální komunikace v souladu.** Žáci jsou schopni brzy rozpoznat a vycítit rozpor mezi řečí učitele a jeho postojem. Rozpor v této oblasti může výchovné působení na žáky velmi narušit (Nelešovská, 2005).

„Stanovit optimální podobu komunikace při výuce z pochopitelných důvodů není možné.“ (Kalhous, Obst, 2002, s.262). Z. Kalhous a O. Obst uvádějí **zásady**, které proces komunikace pro všechny zúčastněné usnadňují:

- Komunikace při vyučování by měla být **účelná.** Kdykoli chceme hovořit, měli bychom mít co říct a měli bychom k tomu adekvátně užívat všech prostředků verbálních, paralingvistických i neverbálních.
- Komunikovat bychom měli **pouze s pozornými posluchači.** Neměli bychom trestat vyvoláním nepozorného žáka, ale mluvit adresně, např. pouze k žákům, kterých se naše

sdělení týká. Pozornost žáků lze vyvolat a udržet zejména záměrným využíváním neverbálních a paralingvistických prostředků.

- Měli bychom si být vědomi toho, že naše verbální vyjádření nemusí nutně vystihovat naše myšlenky. V tomto smyslu bychom měli připustit **možnost nedorozumění** se žáky.
- Komunikace učitele se žáky by neměla postrádat **humor**. To ale neznamená, že opustíme tzv. školní rituály – přijatá pravidla školního života.

V žádném případě by se komunikace ve výuce neměla stát, ať už vědomým či bezděčným, **nástrojem ponižování** a zesměšňování žáků. (existují tzv. nechtěná sdělení, kdy učitel tento svůj postoj zejména prostředky neverbální komunikace dává žákům najevo).

,,Za neverbální komunikaci považujeme sdělení nějakého významu, informace bez použití slov. Jedná se o řeč beze slov, o řeč těla. Za normálních okolností mimoslovní komunikace doplňuje a dává pravý význam obsahu vyjádřenému slovně. Mimoslovní sdělování je značně rozmanité a bohaté." (Nelešovská, 2005 s. 98, 99).

Hlavní složky neverbální komunikace, které slouží jako přímé prostředky sdělování a předávání učiva ve výchovně vzdělávacím procesu, jsou podle Nelešovské mimika a gestika.

Gestika slovní projev učitele doplňuje a v některých případech jej může i nahradit, ať už se jedná o osobní komunikaci se žákem nebo o součást edukačního procesu. V osobní interakci se může jednat například o gesto napomenutí nebo přivolání žáka, při probírání látky se může jednat například o ukazování pořadí věcí nebo rozměru předmětů. Gesto napomenutí nese obrovskou výhodu přímé a okamžité komunikace s dotyčným, aniž by učitel musel rušit ostatní děti. V obou případech gestika celkový výraz oživuje a je zjevná jak ze strany učitele, tak ze strany dětí.

Mimika doprovází vyjadřování a informuje o vnitřním stavu účastníků interakce. Usnadňuje dorozumívání a zvýrazňuje působení z učitele na žáky a naopak. Na základě mimických projevů lze rozpoznat duševní stav, prožitky a názory na své působení. Když je učitel mimicky výrazný, žák učivo daleko lépe vnímá a lépe si ho pamatuje.

Mimika, gestika a neverbální komunikace celkově je přímo závislá na charakteru učiva, věku a zejména na osobnostech účastníků komunikace. Ve správné míře dochází k větší účinnosti edukačního procesu především na základě prožitkového učení. V případě nesprávné – nadbytečné míry – dochází ke ztrátě autority učitele a ztrátě pointy – ideje učiva.

Jako další důležitý fakt pedagogické komunikace, spadající do oblasti neverbální, je upozornění na zlozvyky. Mezi zlozvyky probíhající mimoslovně a povětšinou nevědomě patří v případě učitelů a studentů učitelství například neustálé upravování vlasů, části oděvu,

podupávání nohou, klepání na stůl a jiné, do jisté míry někdy obsedantní chování. U dětí předškolního věku je to například strkání předmětů či prstů do úst, u dětí mladšího školního věku například okusování tužek, nehtů, škrábání se na těle apod. (Nelešovská, 2005).
V případě učitelů je nejen pro zachování autority žádoucí, aby na tyto zlozvyky byli upozorněni a v maximální míře je tlumili. V případě mladších žáků je zapotřebí na tyto jevy upozornit a velice opatrně a přitom efektivně je odbourávat. Opatrnost a důkladnější analýza je na místě, protože zacházení s předměty, jako je mačkání, překládání, kroucení, okusování tužky, rozebírání věcí může odkazovat k trvalejším rysům jedince, nebo jednoduše k prožívání situačních okolností (nuda, nesoustředěnost). Z těchto rysů chování lze vyčíst například míru zaujetí pro učivo, vnitřní expresi stavů či postojů, ale učitelé i psychologové by měli být v interpretaci zdrženlivý, protože se také může jednat o nevinné odreagování a relaxaci (Vybíral, 2009).

Obecně žádný dílčí projev mimoslovní komunikace **nemůžeme jednoznačně** převést do slov, nemůžeme je dekódovat, natož zcela určitě interpretovat. Nejen, že jakékoli sdělení může být pochopeno různými způsoby u různých „přijímačů" komunikace, byť je vyjádřeno stejně, ale také literatura uvádí různorodé interpretace mimoslovního vyjadřování. Příklady těchto rozdílů jsou shrnuty v tabulce z publikace Z. Vybírala, 2009.

Interpretace gest a pohybů ve spekulativní literatuře - srovnání						
	Gesto, pohyb	**Stewart/ Joines**	**Khelerová**	**Bierach**	**Lewis**	**Thiel**
Velké rozdíly	sahání na ucho	velká snaha (něco slyšet)	1.roztěkanost, nervozita	1.špatně slyším	mnutí	nechce poslouchat
			2.chce promluvit	2.rozpaky	skrývám, že lžu	
Rozdíly menší	stříška z dlaní	chce být perfektní	sebevědomí, nadřazenost	neuvádí	dominance, sebejistota	vidí se nahoře
Téměř shoda	tahání za límec	neuvádějí	obava z usvědčení	jdou mi po krku	napětí,že mě odhalí	chci uniknout nátlaku

V neposlední řadě je zde způsob komunikace, kterou autoři uvádějí jako samostatný typ komunikace vedle verbální a neverbální, a tou je komunikace činem.
„ Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova." (Kalhous, Obst, 2002, s. 263).
Komunikace činem zahrnuje obě zmíněné složky a hraje, tak jako v jakékoli jiné interakci, také v edukačním procesu podstatnou roli a přirozenou součást komunikace. Pojmem rozumíme to, jak se učitelé (i s jinými učiteli) a žáci (i s jinými žáky) k sobě chovají a jak

vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Děti a žáci právem chápou jako určité sdělení to, když učitel přichází do hodiny přesně, když je na výuku nepřipraven, pokud během práce sedí nebo žáky obchází, zda toleruje vyjádření odlišného názoru, jakým způsobem je hodnotí apod. Marně bude učitel slovně opakovat, že si váží prací žáků, pokud ji nezkontroloval již po nějakou dobu, nebo že děti aktivity baví, když od ní odbíhají (Kalhous, Obst, 2002).

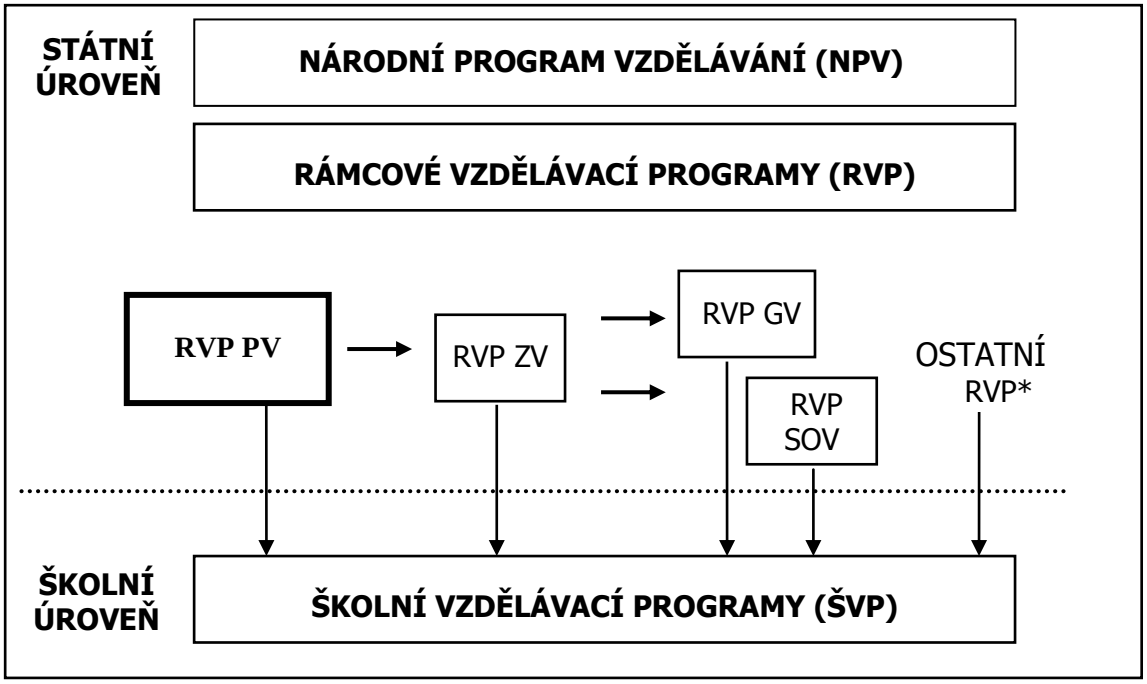
Samotné způsoby, prostředky, rozvoj a podoby neverbální komunikace v mateřské škole popisuje také mnoha způsoby (přímo nebo nepřímo) kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, (dále jen RVP Pv), ať už jsou to podmínky, vzdělávání dětí se speciálními potřebami nebo jednotlivé vzdělávací oblasti. Následující kapitola nám pomůže nahlédnout na charakteristiku tohoto kurikulárního dokumentu a zastoupení komunikace v edukačínm procesu – konkrétně neverbální.

3 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) byl vydán Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy s účinností od 1. 3. 2005. Podle RVP PV postupují školy nejpozději od 1. září 2007.

Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na něž může navazovat základní vzdělávání a představuje východisko pro tvorbu ŠVP. RVP PV je veřejný dokument přístupný pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Smolíková et al., 2005).

RVP PV a jeho umístění v kurikulárních programech:



(RVP PV str. 3)

Systém kuriklárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy.

„ Primárním úkolem školy je vytvořit člověku (zpočátku ještě malému) podmínky pro učení. Je zřejmé, že se tak může stát pouze společnou činností, spoluprací. Jejím nenahraditelným nástrojem je mezilidská komunikace.“ (Kahlous, Obst, 2002, s. 265).

Mimo hlavní požadavky, podmínky a pravidla se komunikace odráží také v cílových kategoriích RVP PV. Jako samostatný cíl je v obecných výstupech v podobě **klíčových kompetencí komunikativních.**

Ačkoli klíčové kompetence představují soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince v budoucnosti, neměla by v žádném případě a žádná forma komunikace být opomenuta, přehlížena nebo podceňována. Se špatným rozvojem komunikace od elementárního vzdělávání mohou souviset poruchy řeči (špatná výslovnost), psychické problémy, špatné vyjadřování, nesnadná socializace apod.

3.1 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Jednotlivé vzdělávací oblasti obsahují: dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. U vzdělávací nabídky nemůžeme mimoslovní komunikaci přesně vystihnout, protože záleží jen na pedagogovi, do jaké míry a v jaké podobě ji v edukačním procesu obsadí. Avšak u dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných nabídek jsou jednotlivé body s neverbální komunikací z kurikulárního dokumentu následně vystiženy a rozepsány.

3.1.1 Vzdělávací oblast – dítě a jeho tělo

Dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *uvědomění si vlastního těla* – děti si uvědomí a zjistí, že komunikovat mohou téměř jakýmikoli částmi těla (především obličejem, prsty, končetinami apod.),

− *rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí* – rozvoj těchto schopností patří obecně ke zpřesnění komunikace beze slov (například z dětské kresby se dá vyčíst mnoho věcí – viz. 4. kapitola, str. 34),

− *rozvoj a užívání všech smyslů* – komunikaci za pomocí smyslů užívají vědomě či nevědomě v MŠ[2] všichni, mezi nimiž probíhá jakákoli vzájemná interakce. Dítě nemusí ani znát přesný lexikálně sémantický význam slov, pokud je schopno zdravě užívat svých smyslových orgánů. K tomuto rozvoji pomáhá především učení kognitivní, empirické a prožitkové.

− *rozvoj fyzické i psychické zdatnosti* – je automatickou a nezbytnou součástí komunikace

− *osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě* – děti se naučí dbát o své zdraví, chránit si své smyslové orgány, které slouží ke komunikaci, dodržovat pohyb pro zdraví a všestranného využití různých částí těla.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *zachovávat správné držení těla* – z posturiky a kinesiky, která by na konci školního věku měla být správná, může okolí na dítěti vyčíst rovněž mnoho faktorů jako je psychický nebo zdravotní stav. Děti by si zbytečně neměly podepírat hlavu, nesmí se hrbit ani naopak prohýbat, mají umět správně sedět na židli atd.,

− *koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou; ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem; vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu* – rozvojové prvky a činnosti pro NK[3]

[2]MŠ – mateřská škola

[3] NK – neverbální komunikace

− *vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)* – prostředek NK,

− *ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem)* – prostředek NK.

3.1.2 Vzdělávací oblast – dítě a jeho psychika

a) Jazyk a řeč - dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)* - zde se NK týká především dovedností receptivních a z produktivních vyjadřování za pomocí prostředků NK,

− *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*,

− *rozvoj zájmu o další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)*.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči:* paralingvistika by měla být dítěti obeznámena jako důležitý faktor komunikace, který může upřesnit nebo i pozměnit význam verbálního projevu. Děti by si měly být vědomy, za jakých situací mohou jakou paralingvistiku použít a také umět rozpoznat význam v ní použitý,

− *domluvit se slovy i gesty, improvizovat* – prostředek NK,

− *rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci* – znalost piktogramů má velký význam, zdůrazňují mnohdy důležitá varování a děti se s nimi mohou setkat téměř kdekoli, více o piktogramech – dále viz. průzkum str. 39 .

b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie* – rozvoj NK za pomocí kognitivních a senzuálních schopností a dovedností,

− *rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)* – čím kreativnější je rozvoj tvořivosti, tím spíše nebude mít dítě problémy nebo zábrany s komunikací obecně. Tvořivost a pestrost se promítá jak do slovní, tak mimoslovní zásoby,

− *posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)* – děti by měly umět za pomocí smyslů rozpoznávat city (slyší, že pláče, vidí, že se někdo zlobí, cítí, jak ho někdo hladí, cítí aroma školy nebo svého vlastního domova),

− *vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení* – důležitá oblast pro vlastní iniciativu a znalost NK.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat a všímat si (nového, změněného, chybějícího)* – prostředek pro rozvoj NK

− *řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady"; nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným* – schopnost užívat rozmanitých podob komunikace (alternativní)

− *vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických)* – způsoby mimoslovního vyjadřování

c) Sebepojetí, city, vůle - dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat; rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit* – děti předškolního věku užívají spíše komunikaci činem, než slovy

− *získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci rozvoj schopnosti sebeovládání* – schopnost uvědomovat si, popřípadě regulovat nevhodné formy chování a komunikace, především spontánně probíhající (vztek, křik, nevhodná mimika apod.)

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky* – děti se naučí vyrovnat se svým neúspěchem a adekvátně na něj reagovat (děti musí vědět, že neúspěch není důvodem být hrubý nebo nekomunikativní). Dále se děti učí ve správné a zdravé míře oceňovat své úspěchy, mít z nich radost a čerpat z nich,

− *prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, agresivitu apod.)* – děti správně užívají komunikačních prostředků

− *být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem* - rozvoj interakce a empatie nejen mezi lidmi, ale i ke zvířatům a přírodnímu prostředí

− *zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)* – prostředek NK.

3.1.3 Vzdělávací oblast – Dítě a ten druhý

Dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem* – proces učení komunikace v procesu socializace,

− *posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v MŠ, v dětské skupině...); vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti...)* – posilování empatie dětí je vhodné pro budoucí souznění v socializaci,

− *rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*,

− *rozvoj kooperativních dovedností* – vede k rozvoji vzájmené komunikace.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad* – děti by měly být schopné elementární analýzy těchto projevů a zaujmout tak příslušný postoj a následné chování,

− *přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství* – NK bývá spontánním prostředkem pro komunikaci a nové vztahy,

− *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené* – u dětí se očekává, že ve správném prosociálním chování nebudou připisovat vzhled, zvyky, kulturu a jiné odlišnosti osob za problém nebo překážku vzájemného působení,

− *vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc)* – vnímání a empatie probíhá prostřednctvím smyslů a NK, schopnost dětí elementární analýzy mimoslovného dsdělování pro potřebnou pomoc.

− *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.* – rizikové chování by by děti měly umět včas rozpoznat, umět se mu bránita také nepordleně ohlásit,

− *chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)* – schopnost rozpoznat vhodné a nevhodné chování je důležité pro bezpečnost dětí.

3.1.4 Vzdělávací oblast – Dítě a společnost

Dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí; rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně*

se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny – existují značné rozdíly NK v různých kulturách po celém světě a děti jsou k charakteru své kultury vedeny přes společnost již od útlého dětství. Například míra dotekové komunikace, vzhled člověka, způsoby pozdravů, dále správná a vhodná proxemika, gestika a další prostředky NK,

− *vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách* – děti by měly být schopné jisté míry úcty ke svému okolí,

− *vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění; rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat* – do rozvoje dovedností vyjadřujících vztah k někomu nebo něčemu můžeme zahrnout z NK například dětskou kresbu nebo jinou uměleckou činnost variabilního charakteru. Díky těmto prostředkům nepotřebujeme zpravidla ani slova, protože vnímáme, jaké hodnoty dítě k určitým věcem má (zda se zamračí, otočí zády nebo naopak povyskočí radostí a usměje se).

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých,*

− *vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)* – prostředky rozvíjející NK, empatie, city a morální hodnoty,

− *zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.); vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zazpívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)* – přímé prostředky NK.

3.1.5 Vzdělávací oblast – Dítě a svět

Dílčí vzdělávací cíle – co pedagog u dítěte podporuje:

− *poznávání jiných kultur* – děti jsou obeznámeny s tím, že kultury, komunikace a interakce v obecném slova smyslu nemá všude stejnou podobu,

− *pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit; vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí* – děti pochopí existenci interakce člověka s přírodou a možnosti získávat informace z přírody a o ní.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

− *uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc)* – děti by měly rozpoznat varovné signály v různých formách komunikace, včetně varovných piktogramů (Smolíková. RVP PV s. 17),

− *porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje a že s těmito změnami je třeba v životě počítat), přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole* – děti se musí umět přizpůsobit pro své vlastní dobro těmto změnám, ať už jde o zdraví v daném ročním období nebo jiné nutné změny související s jejich vývojem nebo ochranou,

− *mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí; rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádků a škod, upozornit na ně; pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhod. způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory...)* – příroda hovoří tak, jako lidé k ní (vzájemná interakce).

3.2 VZDĚLÁVACÍ PODMÍNKY

Podmínky, které jsou nedílnou součástí kurikulárního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jsou nezbytné pro normální a optimální chod mateřské školy. Zde jsou vypsány podmínky v jednotlivých oblastech tohoto dokumentu, u nichž hraje mimoslovní komunikace stěžejní roli ve výchovně vzdělávacím procesu:

3.2.1 Podmínky věcné:

− *dostatečně velké prostory mateřské školy a takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrůznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí* – zmenšené prostory jsou velice nepraktické a nevhodné zejména pro rozvoj pohybových činností a spontánní hry,

− *dětský nábytek, tělocvičné nářadí, zdravotně hygienické zařízení (umývárny, toalety) i vybavení pro odpočinek dětí (lůžka) jsou přizpůsobeny antropometrickým požadavkům, bezpečné a jsou estetického vzhledu* – antropometrické požadavky již samy o sobě také vypovídají dětem, s čím je vhodné si hrát a s čím ne, co může být těžké nebo nebezpečné a k čemu věci slouží. Estetický vzhled se vždy staral o dobrou atmosféru nejen v prostředí MŠ,

− *děti se samy svými výtvory podílejí na úpravě a výzdobě interiéru budovy. Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a mohli je shlédnout i jejich rodiče* – výtvory dětí jsou velice různorodé a pestré. Těmito prostředky lze získat informace například o motorice dítěte nebo stupně emocionálního nasazení pro danou činnost,

− *na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada či hřiště. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity* – S variabilitou prostor rovněž roste variabilita komunikace, ať už jde o pohyby nebo komunikaci činem.

3.2.2 Životospráva:

− *dětem je poskytována plnohodnotná a vyvážená strava, děti mají stále k dispozici ve třídě dostatek tekutin a mezi jednotlivými podávanými pokrmy jsou dodržovány vhodné intervaly. Je nepřípustné násilně nutit děti do jídla* – je velice důležité spontánně pozorovat i chod stravy a tekutin u dětí, které mimoslovně a tělesnými signály mohou reagovat na žízeň, hlad, nevolnost, bolesti břicha nebo skryté alergie

− *děti jsou každodenně a dostatečně dlouho venku, program činností je přizpůsobován okamžité kvalitě ovzduší; Děti mají dostatek volného pohybu nejen na zahradě, ale i v interiéru mateřské školy* – spontánní pohyb slouží dětem především jako rozvoj tělesné složky. Pedagogům se pak nabízí možnost pozorování a analýzy toho, co u dětí potřebují.

− *v denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí (např. dětem s nižší potřebou spánku je nabízen jiný klidný program namísto odpočinku na lůžku apod.). Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřípustné* – biologické potřeba spánku a aktivity je primárně vyjadřována přes NK. Dítě míru potřeb cítí a pedagog by měl zvolit správné řešení pro potřeby dítěte a uzpůsobit program dle možných limitů,
− *pedagogové se sami chovají podle zásad zdravého životního stylu a poskytují tak přirozený vzor* – učitelé komunikují mimoslovně také svým chováním a vzhledem. Poskytují jim tak přirozený vzor. Děti v předškolním věku se učí především imitací svého okolí.

3.2.3 Psychosociální:

− *děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně* – pocit psychické jistoty a spokojenosti jsou výsledkem dobře fungující interakce mezi dětmi, pedagogy i rodiči,
− *nově příchozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci* – bezproblémová adaptace probíhá především vstřícností a empatií ze strany dětí i pedagogů,
− *pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem* – tyto podmínky jsou nezbytně nutné pro zdravý vývoj a správnou výchovu dětí. Ideálně probíhají za pomocí empatie a pozorováním,
− *všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřípustné* – na tyto jevy by měli být učitelé obezřetní, protože často probíhají prostřednictvím NK a mnohdy neuvědoměle,
− *pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřípustná* – správné, nenásilné a co nejlepší styly a způsoby vedení obsahují autenticky NK,
− *ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).* – ve vztazích obecně hrají daleko menší roli verbální projevy než emoce a chování. Jsou to právě nejbližší lidé, rodina a MŠ, které základy chování přes emoce a postoje u dítěte formují a rozvíjí,

− *pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí)* – prostřednictvím vhodného působení NK, činy a prosociálním chováním lze upevňovat zdravé psychické jádro dětí samotných i jejich vztahů s ostatními.

3.2.4 Organizace:

− *denní řád je dostatečně pružný, umožňuje reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální či aktuálně změněné potřeby* – rozeznání individuálních možností dětí a jejich potřeb probíhá i mimoslovně. Rodina i učitelé by měli být schopni potřeby poznat a vyjít jim vstříct,

− *do denního programu jsou pravidelně zařazovány řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity* – pohybové aktivity jsou povinnou součástí organizace MŠ, prostředek k rozvoji NK,

− *veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp.* – vlastní aktivita a experimentování je nejlepší pro zkušenosti empirického a prožitkového charakteru. Vlastní aktivitě dává prostor méně pokynů beze slov.

− *jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách* – Je nezbytné střídat tyto podoby vyučování a využít jejich rozdílů. Variabilita organizačních činností znamená také variabilní interakci.

3.2.5 Řízení:

− *povinnosti, pravomoci a úkoly všech pracovníků jsou jasně vymezeny* – pokud tomu tak v řízení není, může být na vině nedostatečná komunikace a případné problémy pak mohou naopak odezírat děti od dospělých,

− *při vedení zaměstnanců ředitelka vytváří ovzduší vzájemné důvěry a tolerance, zapojuje spolupracovníky do řízení mateřské školy, ponechává jim dostatek pravomocí a respektuje jejich názor. Podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu* – NK je součástí interakce jak u dětí, tak v pracovním kolektivu,

− *plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy je funkční, opírá se o předchozí analýzu a využívá zpětné vazby* – pro optimální chod každé MŠ je nezbytná reflexe a spolupráce s rodiči.

3.2.6 Personální a pedagogické:

− *pedagogický sbor, resp. pracovní tým funguje na základě jasně vymezených a společně vytvořených pravidel* – dohodnutá pravidla musí pedagogové dodržovat bez výjimky stejně a poskytují tak dětem přirozený vzor fungujícího celku,

− *pedagogové jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem (v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí)* – k profesionálním způsobům práce patří mimo jiné i soulad komunikace verbální s neverbální, eliminace zlozvyků pedagogů, opatrnost v paralingvistice, trpělivost, tolerance a především ochota jednat s lidmi i dětmi.

3.2.7 Spoluúčast rodičů:

− v*e vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství,*

− *rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.* – rodiče mohou být pedagogům značnou pomocí při řešení jistých problémů nebo otázek chování u dětí. Podílí-li se rodič ve správné míře a správných chvílích na průběhu dění v mateřské škole, může zde dojít k okamžité výměně názorů, posudků či potvrzení, které dospělí pro dítě potřebují,

− *mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí* – NK může například poukázat na možný problém, o němž nechtějí rodiče mluvit. Pedagog v této situaci může problém poznat a navrhnout jisté možnosti řešení.

(Smolíková et al., 2005, s. 13 – 33).

Jak vlastně může vypadat neverbální komunikace v běžném procesu mateřské školy? Známe všechny způsoby, kterými se děti mohou vyjadřovat? Kdy může být sdělení informací beze slov užitečné? Odpovědi na tyto otázky nám může předložit následujíc kapitola.

4 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dílčím cílem této kapitoly je popis a přiblížení podob mimoslovní komunikace v činnostech a situacích dětí při běžném programu a přirozeném dění v mateřské škole. Řazení je nezávisle na denním režimu.

4.1 Dětská kresba

„Celý výtvarný proces umožňuje dítěti neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí můžeme vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání." (Šimíčková et al, s. 73).

Dětská kresba stojí na rozhraní mezi hrou, prací a uměním. Z úplného počátku nejde o nic jiného než o prosté čmárání tužkou po papíře nebo napodobování pohybů ruky, které dítě vidí nebo vidělo, bez jakéhokoli vztahu ke kresbě. Toto období čmárání je stejně jako každý jiný start nezbytný, protože se utlumí a zjemní pohyb ruky na papíře a pohyby se zautomatizují. Později se nabude praxe v nejnutnějších grafických prvcích, jako je přímá čára, kruh nebo křivá čára a dovede je potom spojovat, z čehož vznikají další geometrické prvky a první obrazce. Zájem o barvu roste s věkem. Na počátku je barva sama o sobě zajímavá, později až nabývá dekorativního účelu a dítě ji dokáže použít do různých kreslených předmětů, situací a jevů. K prvnímu pojmenování věcí nakreslených dochází dvojí cestou: buď dítě samo ve svých čmáranicích objeví nějaký předmět a označí ho slovem nebo názvem, nebo dospělý učí technice napodobování kreslené předlohy. Mezi první dětské kresby patří **zobrazení člověka**. Nejprve je to hlava, ze které vyrůstají nohy, později až trup a ruce, ale dlouho chybí krk. Počáteční kresby jsou ve směs zepředu a postupně až se jednotlivé části těla, nejprve hlava, počínají otáčet do profilu. Zajímavostí je, že kresby zvířat jsou ve valné většině kresby již od samého začátku. Kromě lidí a zvířat jsou nejčastěji ve výtvorech shledány stromy, domy nebo auta. Systém neverbální komunikace spočívá právě v tom, že dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co ví a co chce říci. V raném stádiu se nejedená o zobrazování skutečnosti. Kresbou nám dítě dříve či později může vypovědět mnoho dalších faktorů své osobnosti, ať už se jedná o pozitiva či negativa ve formě nálad či zdravotního stavu, o psychický stav, paměť a jiné kognitivní schopnosti nebo vlastnosti osobnosti (Teyschl, Brunecký, 1973).

4.2 Dětská hra

Hra, při níž se vytváří a projevuje osobnost dítěte, je význačným rysem dětského duševního života. Hra odedávna poutala zájem mnoha myslitelů, jak dokazují různé teorie, které ji vysvětlují, například podle **atavistická** teorie podle G. S. Halla v dětské hře ožívají prastaré primitivní tendence z dřívějších vývojových stádií lidstva (lezení po stromech, střílení prakem a lukem nebo bojové hry). Teorie **oddechová** podle A. Lazaruse vysvětluje hru jako potřebu oddech a zotavení, naopak teorie H. Spencera viděla ve hře **vybití** nepoužité energie. S. Freud, K. Bühler a D. Carr mají hru za činnost přinášející **slast**, funkční **libost** nebo vybití potlačovaných **sexuálních tendencí.** K. Gross připisuje hře **průpravné** cvičení a učení do dospělosti. Podle A. Adlera je hra prostředkem **sebeuplatnění** a skýtá člověku to, co mu reálný život odpírá. Hru jako **přirozenou** lidskou potřebu vysvětluje J. A. Komenský a v neposlední řadě S. L. Rubinštejn pragmaticky dodává, že hra je činností a prací, aneb „kdo si hraje, nezlobí“. Kdokoli z nás může kdykoli jednu nebo více z těchto zajímavých teorií spatřit právě u sebe, aniž by byl v dětství. Jedná se o spontánní odrazy lidské psychiky jakéhokoli věku (Holécyová, 1961).

Dětská hra má několik vývojových etap:

- V prvních dvou letech si dítě hraje samo tak, že pozoruje a manipuluje s hračkami a nepotřebuje ke hře jako takové své okolí.
- Ve třetím roce je dítě spontánně stimulováno ostatními dětmi a raději si hraje s nimi nebo si i nadále hraje samo. V této etapě jsou dětem blízké kostýmy, převleky a hry vztahující se k běžným pracovním činnostem. Výrazně se vymezuje role obou pohlaví a všeobecně přijímané stereotypy, př.: kluci nemohou být zdravotní sestry (Allen, Marotz, 2008).
- Kolem čtvrtého roku silně vzrůstá zájem o ostatní děti, které napodobuje a nějakým způsobem se podílí na určité činnosti.
- Od pátého roku nastává etapa skupinových her s nepříliš striktními cíli nebo pravidly.
- V pozdějších etapách nabývá hra přísnějších kolektivních forem a postupně se spojuje s nějakými cíli, pravidly a pojmy kolektivní kázně (Teyschl, Brunecký, 1973).

4.3 Řízené činnosti

Řízené činnosti nesou výhodu v tom, že umožňují alespoň na krátkou dobu jednoduchou analýzu toho, jaký je situace dětí v právě probíhajícím procesu. Umožňují pedagogovi něco jako sebereflexi toho, jestli děti správně pochopily zadání a zda byla dostatečně vhodná motivace. Vyčíst lze také, stejně jako u dětské kresby fyzický či psychický stav dítěte. Typická bývá také soustředěnost, která ale u dětí nebývá v dlouhých intervalech.

4.4 Prohřešek

Primárními znaky tohoto procesu bývá nemrkání až vytřeštěné oči, které mají přímý pohled do očí kárajícího, ztuhlé tělo nebo z valné většiny minimální pohyb. Jak intenzivní byla chyba pro dítě signalizují reakce po pokárání. Jedná se například o sklopený pohled, skloněnou hlavu, zčervenání nebo až pláč. Děti mnohdy kvůli vědomé chybě a případnému trestu neřeknou (nechtějí nebo nedokáží sdělit), o jaký problém jde. Zachycení neverbálních znaků, případná analýza atypického chování je důležitá pro případ horších následků, jako například infekce kvůli zranění z místa, kam dítě nemělo chodit.

Příklad z praxe: Před každým jídlem v mateřské škole je dětem několikrát jasně sděleno, že mají jít na toaletu. Jedna holčička tak neučinila. V jídelně chodila opakovaně ke stolu učitelů. Po několikátém bezúčelném příchodu byla v obličeji již zřetelná panika a lesklé oči. Paní učitelka se téměř s jistotou zeptala holčičky: „Valentýnko, chceš jít čurat?“ Holčička na to jen rychle zakývala hlavou a utíkala na toaletu.

(Souvislá pedagogická praxe ZŠ a MŠ Holečkova Olomouc, 2012).

4.5 Lež

Rysy tohoto procesu jsou různorodé. Pokud se nejedná o zkušeného lháře, typickými mimoslovními signály bývají: natočení se k adresátovi bokem, vyhýbání se zrakovému kontaktu, psychomotorický neklid těla a pohyby končetin (Vybíral, 2008).

4.6 Napomínání

Mimoslovní způsoby tohoto komunikačního procesu probíhají například přímým výhružným pohledem, specifickým zvukem úst, rukama (tlesknutí) a prostřednictvím gest. Jak bylo již zmíněno ve 2. kapitole, gesta nesou své velké výhody, že jsou určeny pouze těm, s nimiž je navázána komunikace, a ostatní tak zbytečně neruší. V praxi se tyto způsoby napomínání mohou osvědčit například při usínání dětí nebo při soustředění se na jistou činnost, kdy ne všechny děti dělají to, co mají (Nelešovská, 2005).

4.7 Spontánní pohyby venkovního pobytu

Pohyby v otevřeném prostoru přírodního prostředí mohou sloužit jako přirozený a důvěryhodný zdroj informací o dítěti. Jak je uvedeno v publikaci Vybírala (2009) nelze činit přímé závěry z jednoho znaku a za jeden den. Avšak jen o něco pečlivější a delší analýza s pozorováním může sloužit například pro upřesnění programu činností dětí, pedagogové

mohou vstříct aktuálním potřebám, fyzickému či psychickému stavu a také zájmům dětí. Mimoslovní složky komunikace, které lze vypozorovat, jsou například:

Mimika, která je při venkovních pobytech z valné většiny plná úsměvu, radosti a spokojenosti. S ohledem na podmínky a bezpečnost mohou děti v přírodním prostředí samy experimentovat, což některé děti naplňuje aktivním způsobem běhu a manipulací předmětů. U jiných lze vypozorovat velkou koncentraci například při stavění z písku, přírodnin nebo pozorvání konkrétního jevu v okolí.

Gestika bývá pomocnou součástí dětí při dorozumívání se především během spontánních činností a her venkovního pobytu. Gestikulace dětí je bohatá a nahrazuje slovní výrazy. Mezi nejčastější gesta patří „stůj“ (s nataženou rukou před tělem a roztáhlou dlaní), „pojď sem“ nebo různé pozdravy (zamávání dlaní nebo celou rukou) na osoby z okolí.

Haptika je jedním z prostředků, který může podat obraz o vzájmeném vztahu mezi dětmi. Mohou se pomalu a jemně vzít za ruce, pohladi se, nebo si důvěryhodně předat nějaký předmět. Naopak se mohou agresivně žduchnot, ruce od něčeho nebo někoho odtrhnávat nebo se po ruce plesknout. Haptika slouží jako společný kontakt, když dítě svého kamaráda vede na jiné místo nebo naopak ho chtějí přivést. Mezi učitelem a dítětem může dojít k předání informací v této podobě, které mohou být užitečné ohledně stavu dítěte. Ruka může být při kontaktu studená (dítěti může být zima), o něco více teplá (může mít teplotu) nebo zpocená (například ze stresu). Podle Janáčkové (2009) zaznamenáváme v rukách: tlak, chvění a vibrace, teplo, chlad, bolest a vlhkost. V neposlední řadě je v této složce i komunikace činem, kdy nás dítě může pohladit, vzít za ruku nebo žertovně s ní zatřepat.

Proxemika je jednou ze složek komunikace, u niž lze sledovat značné rozdíly v závislosti na prostorech a prostředí, které, jak popisuje ve své publikaci J. Křivohlavý, podoby komunikace ovlivňují. Děti mohou užít stejné proxemiky, jako ve třídě, ale také mohou využít větších a rozmanitějších prostorů. Podoba této komunikace se dále odvíjí z charakteru her a činností, jejich organizačních forem (například hra skupinová nebo hromadná) a dalších faktorech. Zvláštní případ pak může tvořit dítě, jehož vzdálenost bývá od ostatních větší. Při zaměření se na tento jev se nabízí více možností, například: strach nebo stud dítěte pro danou činost či kolektiv. Může se jednat o dítě problémové a nepřízpůsobivé, nebo naopak o dítě mimořádně nadané, které chce své činnosti konat samo a jehož potřeby jsou zohledněny ve vzdělávací dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Posturika – postoj, nebo též držení těla hraje svou informační roli především ve stoji, minimálně pak v sedě. Pro stavy a informace, které můžeme bez optání na dětech vyčíst, jsou

emočního charakteru (radost, zklamání, hněv apod.) nebo fyzického charakteru (únava). Poloha hlavy, rukou, nohou a celkové zakřivení těla může být užitečný prostředek komunikace usnadňující činnosti a situace nejen pedagogům v MŠ.

Kinesika – má širší spektrum pohybů. Typické jsou u dětí rychlejší pohyby, běh, skoky a charakter pohybů je také určen činností, kterou se zabývají a kterou prožívají.

Paralingvistika je další složkou komunikace, u niž lze v závislosti na prostředí sledovat rozdíly. Děti většinou při venkovním pobytu využijí především hlasitost řeči a výšku tónu. V hlasových aspektech může být zřetelné uvolnění energie a expresivita emocí téměř bez zábran. Dle J. Křivohlavého (1988) jsou paralingvistické složky řeči: hlasitost, výška tónu, rychlost, objem, plynulost, intonace (melodie), chyby, správná výslovnost, kvalita a členění (frázování). Paralingvistiku, včetně dalších způsobů doprovázejících nebo nahrazujících komunikaci verbální, by děti před nástupem do základní školy měly umět záměrně ovládat i rozpoznávat. Lexikálně sémantický význam mluvených slov může být paralingvistikou a dalšími složkami mimoslovní komunikace buď potvrzen, anebo také zcela vyvrácen.

4.8 Strach

Strach je pocit, který se projevuje tělesně. Mezi známky strachu patří vykulené oči (nebo je zavře, zakryje rukama), zvednuté obočí, otevřená ústa, zaťaté pěsti, ruce a tělo ve strnulé poloze v případě šoku a naopak motorický neklid při delším strachu. K fyziologickým příznakům patří únik moči, husí kůže nebo naopak návaly pocení, rychlejší tep, zpocené nebo studené ruce. K psychickým symptomům patří například: problémy s verbálním projevem (nesouvislá řeč, koktání, mutismus apod.) izolace, netrpělivost, agrese a problémy se spánkem. Velkým rozdílem je strach dočasný či okamžitý v podobě šoku a úleku, a strach dlouhodobější, který povětšinou přechází v úzkost a psychické poruchy, kterým se podrobně věnuje publikace J. Vymětala, 2004: Úzkost a strach u dětí.

Příčiny strachu jsou rovněž v širokém spektru: rozvod rodičů, filmy a počítačové hry, fobie, tedy podmíněný strach (získaný) například z konkrétních zvířat, lidí či situací, tma, výška, neznámí lidé a situace a mnoho dalších jevů.

Na základě analýzy je nezbytně nutné se výše uvedeným symptomům strachu u dětí věnovat pro prevenci úzkosti, psychických poruch a neurotickým problémům, které mnohdy v dětství mají své kořeny (Rogge, 1999).

4.9 Spánek

Dětský spánek je běžnou součástí programu v MŠ. Jak je uvedeno v RVP Pv, je nepřípustné, aby se děti do spánku nutily, a to zejména starší děti předškolního věku. Obecně je dětský spánek v noci i v poledních hodinách tvrdý, a když děti usnou, nevadí jim ani okolní ruch s vyššími decibely. Vizuální podoby spánku jsou rozmanité od zavřených, přes polootevřená až otevřená ústa. Oči také mohou být s mírně nedovřenými víčky a s hlubokým dýcháním u většiny dětí. Pro dobré podmínky a atmosféru nejen ve třídě ale i při usínání se doporučuje dětem co nejvíce se přiblížit k domácímu prostředí, k čemuž slouží výborně oblíbená hračka, s níž usíná – většinou plyšová (Spock, Rothernberg, 1992).

4.10 Hlas a zpěv

Z hlediska neverbální komunikace je hlas a zpěv paralingvistickým jevem. Při zpěvu samotném pak lze pozorovat doprovodné signály komunikace, jako je například posturika, proxemika a kinesika. Charakter a míru těchto expresivních prostředků pak určuje samotný obsah hudebních složek (píseň, pohyby, konkrétní hudební nástroje, rytmus apod). Rozsah dětského hlasu závisí na věku, aktivitě hlasivek a na dispozicích individuálně hlasových, tělesných i psychických. Při hlasových aktivitách v MŠ se musí tyto dispozice zohlednit a přizpůsobit je bez jakéhokoli donucení aktuálnímu stavu dětí. Orientační hlasový rozsah dětí předškolního věku je $f^1 – e^2$. Pro zdravý hlas malého dítěte je typická jasná a zvonivá barva hlasu a ne silný, ale zvukově průrazný hlas díky převládající rezonanci (Tichá, 2005).

Teoretická část bakalářské práce charakterizuje dítě předškolního věku, kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vysvětluje stěžejní pojmy pedagogické a neverbální komunikace, její možnosti ve vědních disciplínách a podoby.
Jaký vztah mají v současnosti děti k neverbální komunikaci, do jaké míry ji znají a jak na ni reagují, ukazuje průzkum v empirické části bakalářské práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na ověření neverbální komunikace dětí v předškolním věku. Zahrnuje tipy a motivaci pro alternativní činnosti, které nejsou úplně běžné v programech mateřských škol, ovšem můžeme se s nimi setkat například v třídním vzdělávacím programu nebo školním vzdělávacím programu jako s vhodným tématem, které je pro děti přínosné a zpestřující.

5 PRŮZKUM

Pro průzkum byly zvoleny činnosti, které ukazují jak teoretické vědomosti, tak praktické dovednosti. Pro **teoretickou** vědomost byl zvolen průzkum piktogramů, s nimiž se lze velice snadno setkat v běžném životě a jejichž znalost může být užitečná a předcházet mnohým rizikům. Pro průzkum byly zvoleny proto, že nebývají spontánní ani automatickou součástí komunikace mimoslovní tak, jak tomu bývá u jiných podob a složek komunikace beze slov. Na konci předškolního věku se tato problematika řadí do **očekávaných výstupů** ve vzdělávací oblasti dítě a jeho psychika: *„rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci“* (K. Smolíková, 2004, s. 17).

5.1 Piktogramy

Metodologie

Cíl průzkumu: zjistit, do jaké míry děti staršího předškolního věku NK chápou a používají.

Kritéria záznamu – dč[4]: znalost a doučení piktogramů

Popis cílové skupiny: celkem bylo zkoumáno 60 dětí ve čtyřech různých mateřských školách ve městě Olomouc. Jednalo se o děti staršího předškolního věku obou pohlaví.

Metody: názorně demonstrační – pozorování a předvádění, slovní – monologické – vysvětlování, instruktáž, dialogické – diskuze, praktické – nácvik praktických dovedností, aktivizující – situační, inscenační a dramatizační.

Organizační forma: individuální

[4] Dč – dílčí cíle

Pomůcky: barevné piktogramy na měkkém papíře: přeškrtnutá zmrzlina, vidlička a nůž (jídlo), přeškrtnutá cigareta, obrázek lebky (jed), fotka psa (pozor, pes), přeškrtnutý pes, hlavonožec na vozíku (vozíčkář), postava muže a ženy (WC), přeškrtnutý mobil.

Postup: Tato forma neverbální komunikace je vestavěna do jedné tabulky, v níž zákazy daného objektu nejsou řazeny za sebou pro prevenci automatického odvozování, a mají různé tvary, aby si děti ujasnily, že zákaz má stále stejný význam, ať už je ohraničení kruhem nebo jakýmkoli jiným tvarem. Vybrané formy jsou přiměřené věku dětí kvalitativně – tedy základy toho, co by děti ve svém prostředí měly poznat, aniž by se na ně promluvilo i kvantitativně – přiměřené množství prvků neverbální komunikace obsaženém ve výzkumu.

Výzkumné šetření: Motivace spočívala v otázce výzkumníka pro děti: „Můžeme něco vyjadřovat, aniž bychom u toho mluvili?“ „Je možné něco říct beze slov?“ Po různorodých reakcích dětí jim pak bylo potvrzeno, že ano. Děti pak ve třídách mateřských škol individuálně chodily na vyhrazená místa, kde probíhal výzkum samotný. Za každou odpovědí dítěte následovala hodnocení: „výborně“ nebo „správně“ – v případě bezproblémové znalosti. V případě mlčení nebo nejistoty dětí se realizovala verbální nápověda místa nebo situace, v níž se piktogram objevuje, například – upozornění na psa můžeme vidět na plotě, když jdeme kolem sousedů nebo výstraha pozor jed najdeme na krabičce, která obsahuje něco nebezpečného. V případě, že s různorodými nápovědami dítě stále říkalo jiné odpovědi nebo mlčelo, nebyla znalost uznána. Děti i v případě neznalosti byly obeznámeny s piktogramy, jejichž význam dříve nevěděly nebo si nebyly jisté.

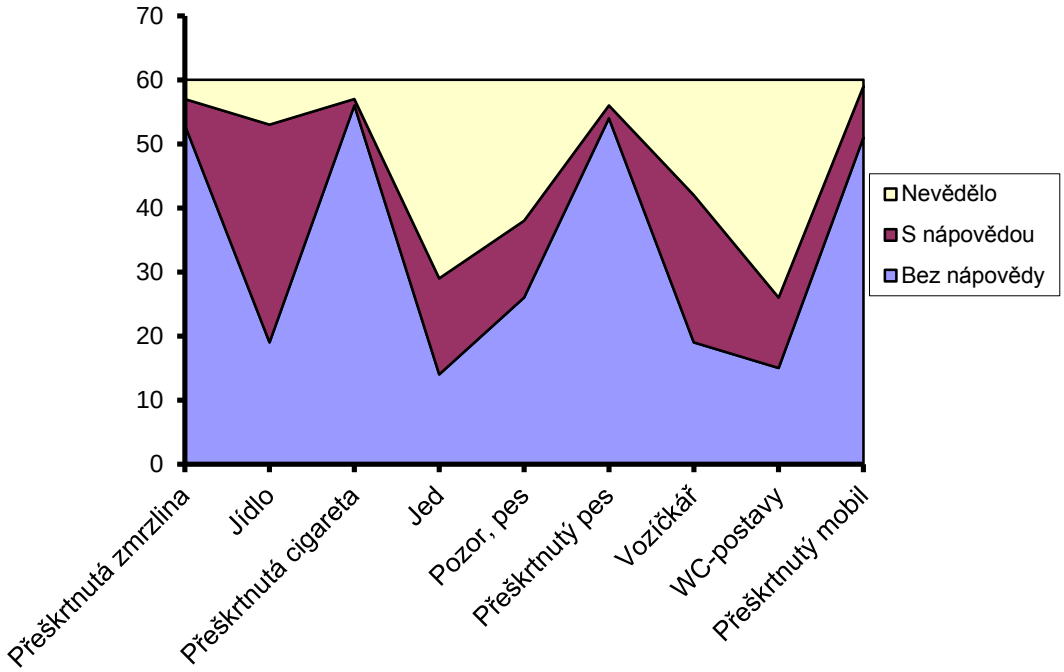
MATEŘSKÁ ŠKOLA											
Pořadí žáka											
Přeškrtnutá zmrzlina											
Jídlo - vidlička a nůž											
Přeškrtnutá cigareta											
Jed - obrázek lebky											
Pozor, pes											
Přeškrtnutý pes											
Vozíčkář											
WC-postava ženy a muže											
Přeškrtnutý mobil											
Vysvětlivky značek: √ Zná bez nápovědy, | Zná s nápovědou, – Nezná vůbec											

Tabulka č. 1 – piktogramy, vyplněné viz. přílohy

Sběr a analýza dat

Výsledná tabulka průzkumu piktogramů						
Piktogramy	Bez nápovědy - v %		S nápovědou - v %		Nevědělo - v %	
Přeškrtnutá zmrzlina	53	88,3	4	6,6	3	5
Jídlo-vidlička a nůž	19	31,6	34	56,6	7	11,6
Přeškrtnutá cigareta	56	93,3	1	1,6	3	5
Jed - obrázek lebky	14	23,3	15	25	31	51,6
Pozor, pes	26	43,3	12	20	22	36,6
Přeškrtnutý pes	54	90	2	3,3	4	6,6
Vozíčkář	19	31,6	23	38,3	18	30
WC-postava muž, žena	15	25	11	18,3	34	56,6
Přeškrtnutý mobil	51	85	8	13,8	1	1,6

Tabulka č. 2



Graf č. 1

Odpovědi dětí, které průzkum zpestřily - *Pozor, jed:* piráti z Karibiku; zákaz sbírání kostí; pozor, piráti. *WC:* svatba; můžou jít na procházku; přechod pro chodce. *Zákaz vstupu se zmrzlinou:* hnusná zmrzlina.

Výsledky: Jako nejznámější piktogramy se ukázaly zákaz kouření a pozor, pes. Jako nejméně známý pak piktogramy: WC a Pozor, jed.

Závěr: Děti předškolního věku znají převážně piktogramy zákazů. Ačkoli význam ostatních piktogramů může být někdy užitečný nebo důležitý, bylo by přínosné se této problematice více věnovat a zahrnout téma neverbální komunikace jakožto integrovaný blok, tematický celek, popřípadě samotné piktogramy jako podtéma v třídním programu MŠ.

5.2 Tělesné cvičení: pohyby s hudbou

Pro průzkum praktické dovednosti bylo zvoleno cvičení s hudbou bez verbálních pokynů. Tato činnost není dětem cizí a je součástí denního programu v MŠ v různých podobách. Na konci předškolního věku se tato problematika řadí do **očekávaných výstupů** ve vzdělávací oblasti dítě a jeho tělo: *„koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou; vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu“* (K. Smolíková et at., 2004, s 14).

Metodologie

Cíl průzkumu: zjistit, do jaké míry děti předškolního věku NK chápou a dokážou imitovat.

Kritéria záznamu – dč: nápodoba pohybu, analýza reakcí a chování pro neverbální pokyny

Popis cílové skupiny: na cvičení se podílely děti všech tří oddělení jedné mateřské školy.

Metody: názorně demonstrační – pozorování, předvádění pohybů, praktické – nácvik pohybových a praktických dovedností.

Jedná se o povinné tělesné cvičení v mateřské škole, které není povinné s hudbou – bez verbálních pokynů. Pohybové cvičení tedy zahrnuje prvotní rozestavění dětí na značky, zdravotní cvičení na místě, dále pohyb v prostoru a nakonec relaxace. Cílem tohoto cvičení je zjištění, do jaké míry a v jaké kvalitě děti reagují na pokyny beze slov, jestli je správně pochopí a jestli dokáží správně napodobovat.

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: CD přehrávač, značky pro cvičení

Postup: Po dokončení ranních spontánních her mají děti verbální pokyn sejít se na jednom společném stanovišti (na lavičce, u stolu). Poté se pustí hudba na CD a děti budou mít neverbální pokyny, aby se rozestavěly na značky, které rozprostřu na zem, a každý aby byl v klidu na svém místě. Klavírní hudba trvá 3 minuty – do té doby nebo dříve by děti měly být nachystány na následující část cvičení. Následuje skladba, která má jemně rockový charakter,

zahrnuje vhodné tempo pro cvičení na místě a následně v kruhu s ukončením v relaxační poloze na zemi. Skladba má 5 minut a 50 sekund, (viz. přílohy).

Průzkum tělesného cvičení byl realizován nepravidelně, v časových intervalech 25. 5. 2012 s nejmenšími dětmi v prvním oddělení, 29. 5. 2012 ve druhém oddělení a nakonec 5. 6. 2012 vždy v dopoledních hodinách po ranním příchodu všech dětí, vždy za dozoru učitelek z MŠ Schweitzerova.

Výzkumné šetření:

Cvičení v prvním oddělení: Děti seděly zhruba půl minuty po úklidu hraček na lavičce. Jakmile se začaly rozdávat značky na zem, reagovaly ze všech oddělení nejlépe, nikam se značkami nechodily a neměnily si pozice s druhými. Od samotného začátku po rozmístění značek bylo zřetelné překvapení. Většina dětí pak bezproblémově napodobovala následovné zdravotní cviky. V rušné části cvičení došlo ke smíchu a bez zábran se zapojily všechny děti kromě jednoho chlapce, který zůstal na lavičce. Při zpomalování hudby měly děti tendenci se vrátit na lavičku, ale bystře zpozorovaly, že se nejedná o konec. Malé děti ještě nemají přesné provedení konkrétních zdravotních cviků, které mohou být podobné (lezení a chůze po čtyřech) Asi polovina dětí namísto lezení chodila po kolenou. Závěr patřil klidové poloze v sedu a následné položení se na záda, což trvalo některým o něco déle, ale pochopili to relativně rychle napodobováním ostatních. Verbální hodnocení pak proběhlo bez záznamu.

Cvičení ve druhém oddělení: Děti seděly krátkou chvíli na lavičce a při rozdávání značek na zem měly pomalejší reakce, než děti z jiných oddělení. Byly ze všech nejrušnější s nežádoucími pohyby. Měly však nejmenší míru překvapení, cvičily všechny, ale bylo zde také nejvíce nežádoucích reakcí, jako například hluk nebo záměrná neúčast. Tyto reakce po čase, obecně i v našem cvičení vymizí, protože starší děti na rozdíl od mladších nestojí dále na místě, ale pocítí něco jako povinnost se zapojit a dohnat opoždění v účasti, kterou provádí všichni kolem. Cvičení samotné proběhlo bezproblémově s radostí v dětských tvářích a verbálním hodnocením nakonec.

Cvičení ve třetím oddělení: Děti seděly necelou půlminutu u stolečků a během rozdávání značek velice rychle pochopily, co mají dělat a chovaly se na svém stanovišti adekvátně. Cvičení samotné bylo opětovně bez problému s úsměvy na dětských tvářích. Chvílemi se opětovně našly výrazy překvapení, soustředění se a případné vzdorovitosti k netradičnímu postupu cvičení, které časem vymizely. Atmosféra byla stejně jako ve všech třídách veselá, pro děti překvapivá a vzrušující.

Analýza dat a hodnocení

Reakce na cvičení ve všech třídách:

neudržení pozornosti na místě – po rozdání značek i přes předchozí zkušenosti, znalosti nebo jasných neverbálních pokynů některé děti rušily nebo manipulovaly se značkou,

zaujetí – pro děti byl přichystán netradiční průběh cvičení. U většiny byl zřetelný údiv a zaujetí až s otevřenými ústy,

vzdorovitost – v každé třídě se našli někteří, jejichž reakce signalizovaly nejasné překvapení nebo nejistotu. Ve všech třídách byl tento jev pouze dočasný, a to zejména ze začátku. Poté se dětem cvičení zalíbilo a dokázaly si méně uvědomovat to, že se děje něco „netradičního".

smích – ve stejném čase – v úseku písně, kdy začnou skákat na místě, se děti ze všech oddělení začaly spontánně smát. S největší pravděpodobností se jednalo o změnu tempa pohybu, která navozovala méně vážnou atmosféru a také pohyby rychlejšího charakteru, které děti mají velice v oblibě.

První oddělení: plnění pokynů beze slov a imitace nebyly pro děti žádným problémem. Negativní reakce, jako například strach nebo zlost se neobjevily, naopak bylo místy slyšet smích a bylo možné sledovat radost. Bylo možné vypozorovat překvapení, menší nejistotu a mírnou nepozornost.

Druhé oddělení: děti byly stejně jako v prvním oddělení překvapené a reakce obdobné prvnímu oddělení. U druhého oddělení však bylo nejvíce rušivých elementů ze všech tříd.

Třetí oddělení: nejstarší děti měly nejmenší míru vzdorovitosti a rušivých elementů. Pro situace, které nebyly dětem jasné ihned, se ukázalo dobré prosociální chování a kooperace.

Shrnutí a závěr: Dětem předškolního věku s větší či menší časovou prodlevou nedělá problém imitace pohybů a činností s hudbou i bez ní. Dokáží pochopit neverbální pokyny a povely. Činnosti a aktivity s hudbou i bez ní mohou být velice prospěšné pro zvýšení pozornosti dětí, které se musí, na rozdíl od verbální komunikace, více soustředit na aktuální dějství. S ohledy na podmínky, věkové i individuální zvláštnosti dětí lze cvičení zahrnout do běžného programu v MŠ.

6 Aktivity zaměřené na neverbální komunikaci

Součástí této kapitoly jsou aktivity, které lze realizovat nejen v prostředí mateřské školy pro analýzu neverbální komunikace u dětí, její rozvoj a v neposlední řadě i pro zábavu a další účely, které nese dětská hra: rozvoj smyslů a kognitivních procesů, postřehu, vnímání, empirické zkušenosti, pohybu, kooperace a rozvoj motoriky.

6.1 Kde to jsme?

Cílové složky: rozvoj empatie, myšlení, inscenace, hrubé motoriky, posturiky a kinesiky.
Průběh: jedno dítě stojí čelem k ostatním, kteří jsou v řadě vedle sebe a nevidí, jaký situační obrázek ukazuji za nimi. Dítě před ostatními se snaží co nejlépe napodobit to, co vidí, vybrat si jednu z postav, popř. podle sebe doplnit situaci tak, aby ostatní uhádli, o koho jde a kde se nachází, např.: pacient sedící se zlomenou rukou v čekárně u doktora. V okamžiku, kdy někdo řekne správnou odpověď, budou se ostatní děti snažit přes co nejlepší imitací připojit se k jedinci před sebou a vytvořit tak celistvou situaci – obrazec děje. Po zhotovení tohoto obrazce se zavolá paní učitelka, která dosavadní děj nevidí, hádá, o jakou situaci jde.
Obměny: První imitátor předvádí bez pohybu. Nedaří-li se dětem uhodnout, o jakou situaci jde, může začít dělat pohyby a zvuky příslušné situaci.
Ukázky situací: u lékaře, fotbal, nakupování, hokej, v restauraci, děti v lavicích, taneční…

6.2. Hluchoněmý

Cílové složky: rozvoj empatie, myšlení, pozornosti, cvičení tělesných pohybů a forem NK.
Průběh: imitátor hluchoněmého přijde k dětem a postupně bude vyjadřovat různými formami NK své potřeby, např.: hlad – doteky na břichu, ukazování na otevřená ústa, zima – třes těla, rychlé tření paží se zkříženýma rukama, toaleta – zkřížené nohy, poskakování na místě apod.
S pomůckami, které mají děti ve třídě k dispozici, ať už je to umělohmotné jídlo, kuchyňka nebo přikrývky, se snaží pomoct hluchoněmému.
Obměny: imitátor může být zcela neznámý člověk, známý člověk s maskováním nebo výzkum může mít průběh dramatu – paní učitelka v převleku kouzelným proutkem začaruje někoho, kdo pak nebude moci mluvit a neslyší. (J. Valenta, 2004)

Uvedené aktivity jsou ze sásobníku činností z publikace J. Valenty, upravené pro podmínky dětí předškolnho věku z hlediska možností a věku. Aktivita „kde to jsme“ byla vybrána jako ukázka vhodné didaktické hry s pravdily, aktivita „hluchoněmý“ jako vhodné cvičení prožitkového učení, která může být ukázkou reálného života.

ZÁVĚR

Bakalářské práce se zabývá problematikou pedagogické komunikace, která vždy byla, je a bude nedílnou součástí edukačního procesu.

Záměrem práce bylo zaměření se na neverbální komunikaci s poukázáním na fakt, že za chováním, postoji a jakýmikoli mimoslovními prostředky můžeme spatřit a vyčíst více, než se domníváme, nebo také zcela jiný význam, než je vyjádřen slovy. Pokud se více věnujeme problematice komunikace beze slov, může nám pomoci odhalit problém, nejasnosti, symptomy či příčiny určitého chování, které jedinec říci nechce (stud, trest), nemůže (úraz, ADHD) nebo nedokáže (neumí formulovat).

Teoretická část popisuje druhy a způsoby neverbální komunikace, její obsazení, spontánnost a důležitost v mimoškolních i školních institucích, zejména pak ve škole mateřské. Můžeme zobecnit, že čím mladší jsou děti, tím více je zapotřebí neverbálních prostředků, prosociálního chování, her a činností, správných vzorů a vlastních zkušeností. Naopak u starších dětí tvoří NK autentickou součást chování jako takového a může tvořit ve školním prostředí předměty samostatně, například dramatická výchova, řeč těla apod.

Empirická část s průzkumem analyzuje teoretické znalosti a praktické dovednosti neverbální komunikace u dětí předškolního věku. Prostřednictvím vhodných her a herních aktivit, jako jsou v páté a šesté kapitole, můžeme u dětí analyzovat, rozvíjet, prověřovat a cvičit složky neverbální komunikace.

Každý učitel, jakož i student učitelství, by si měl být vědom toho, že žáci jsou velmi vnímaví k tomu, jak a čím se učitel projevuje. Naopak učitel by měl být dostatečně vnímavý a empatický ke všem lidem, pokud je v jeho zájmu bezpečnost, pozitivní vliv na vzdělání, výchovu, názory a postoje těch, s nimiž je ve vzájmené interakci.

Ať už se jedná o jakoukoli formu komunikace, učitel jí žáky ovlivňuje a problematika komunikativních dovedností by měla být nedilnou součástí nejen dalšího vzdělávání učitelů, ale měla by být především součástí přípravy na učitelské povolání bez rozdílu aprobací.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ:

BENTON, J., Michael. *Sedmdesát velkých záhad světa přírody: odhalování tajemství naší planety*. Praha: Slovart, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7391-123-2

BOYSEN, T., Sarah. *Géniové světa zvířat: neobyčejné poznatky o nejchytřejších tvorech naší planety*. Praha: Fortuna Libri, 2009. 192 s. ISBN 978-80-7321-481-4

DOHERTY, S., Gwyneth. *Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál,

DURWARD, L., Alen. *ABC přírody: svět v otázkách a odpovědích.* Praha: Reader's Digest Výběr, 1996. 328 s. ISBN 80-902069-0-5

HOLÉCYOVÁ, Olga. *Hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1961. 353 s.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace.* Brno: Masarykova Univerzita, 2010. 52 s. ISBN 978-80-210-5186-7

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-243-X

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc, 1987. 105 s.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MAROTZ, R. Lynn, ALLEN K. Eileen. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008. 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1

ROGGE, J., Uwe. *Dětské strachy a úzkosti.* Praha: Portál, 1999. 211 s. ISBN 80-7178-237-8

SATIROVÁ, Virginia. *Kniha o rodině.* Praha: Práh, 1994. 350 s. ISBN 80-901325-0-2.

SPOCK, Benjamin a ROTHERNBERG B. Michael. *Vy a vaše dítě*. Hradec Králové: Victoria publishing, 1992. 590 s. ISBN 80-85605-25-2

ŠIMÍČKOVÁ, Č., Jitka. *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4

TEGZE, Oldřich. *Neverbální komunikace.* Praha: Computer Press, 2003. 482 s. ISBN 80-251-0183-5

TEYSCHL, Otakar a BRUNECKÝ, Zdeněk. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1973. 263 s.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat.* Praha: Portál, 2005. 148 s. ISBN 80-7178-916-X

VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. Kladno: Aisis, 2004. 256 s. ISBN 80-239-2575-X

VYBÍRAL, Zbyněk. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci.* Praha: Portál, 2008. 175 s. ISB 978-80-7367-429-8

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1

WATZLAWICK, Paul. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

Internetové zdroje:

SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M., BLÁHOVÁ, A., KREJČOVÁ, V. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, dostupné na http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani, naposledy navštíveno 7. 4. 2013.

SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*, Výzkumný Ústav pedagogický v Praze, 2005, ISBN 80-87000-01-3, dostupné na http://stary.rvp.cz/soubor/Manual_SVP.pdf, naposledy navštíveno 7. 4. 2013.

Piktogramy:

http://www.stromprop.cz/obrazky/eshop/15/dt028c.gif

http://www.azp.cz/data/foto/piktogram_724.gif

http://www.nykar.cz/data/mod_news/97/main/large-zakaz-koureni.jpg

http://www.boz.sk/it/components/com_virtuemart/shop_image/product/43347c183a24dc826ab49a27593986a6.jpg

http://www.askino.cz/obrazky/eshop/49574873cz.jpg

http://www.hafbezobav.cz/UserFiles/image/Zlin2.JPG

http://img.ahaonline.cz/img/18/full/1014946-img-sanitar-znasilneni-vozickar.jpg

http://eshop.accept.cz/foto/velke/PIKTO.005.SC-PIKTO.005.BC.jpg

http://www.evashop.cz/images/2502258.jpg

všechny piktogramy naposledy navštíveny 10. 4. 2013

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Piktogramy: pořadí je podle empirického průzkumu. Jednotlivé piktogramy jsou popsány základním významem, které mají v praxi různé podoby a synonyma.

Zákaz vstupu se zmrzlinou

Občerstvení

Zákaz kouření

Pozor, jed!

Pozor, pes!

Zákaz vstupu se psy

Vozíčkář

WC – veřejná toaleta

Zákaz telefonování

Příloha č. 2

Rocková píseň – text anglický, zdravotní cviky – text český

BOHEMIA RHAPSODY - Queen

Is this the real life, Is this just fantasy ---- stoj mírně rozkročný, ruce v bok
Caught in a landslide, No escape from reality ------ předklony a záklony hlavou
Open your eyes look up to the skies and see
I'm just a poor boy, I need no sympathy
Because I'm easy come, easy go, a little high, little low -- úklony hlavy doleva a doprava
Anyway the wind blows, doesn't really matter to me, to me
Mama, just killed a man, put a gun against his head ------ hlava se točí doprava
Pulled my trigger, now he's dead, Mama ------ hlava se točí doleva, life had just begun,
But now I've gone and thrown it all away
Mama Ooh ------ rozpažit ruce, didn't mean ------ kruhy zápěstím dovnitř
to make you cry If I'm not back again this time tomorrow
Carry on ------předloktí, carry on, as if nothing really matters ------velké kruhy
Too late ------ rozpažit, my time has come ------ kruhy zápěstím ven
sends shivers down my spine body's aching all the time,
Goodbye everybody ------ předloktí - I've got to go
Gotta leave you all behind and face the truth ------ velké kruhy
Mama Ooh- (any way the wind blows)
I don't want to die ------ kroužení boky doleva,
I sometimes wish I'd never been born at all ------ kroužení boky doprava
I see a little silhouetto of a man ------ skoky na špičkách
Scaramouche, scaramouche will you do the Fandango
Thunderbolt and lightning-very very frightening me-
Galileo,Galileo,Galileo, Galileo, Galileo Figaro-Magnifico
But I'm just a poor boy and nobody loves me
He's just a poor boy from a poor family ------ skoky panáka
Spare him his life from this monstrosity
Easy come easy go-,will you let me go ------ start chůze na místě – vysoká kolena
Bismillah! No-, we will not let you go -let him go
Bismillah! We will not let you go -let him go
Bismillah! We will not let you go -let me go ---- start chůze v prostoru – vysoká kolena
Will not let you go, -let me go, Will not let you go,- let me go
No,no,no,no,no,no,no, Mama mia,mama mia, mama mia let me go
Beelzebub has a devil put aside for me, for me, for me ------ start běhu
So you think you can stone me and spit in my eye
So you think you can love me and leave me to die
Oh baby - Can't do this to me baby
Just gotta get out - just gotta get right outta here ------ zpomalovat, přechod do chůze
oooooh ------ lezení po čtyřech
Nothing really matters, Anyone can see,
Nothing really matters ------ zastavení se do polohy v sedě nothing really matters to me
Any way the wind blows ------ lehání si na zem

Příloha č. 3

Tabulka výzkumu

MATEŘSKÁ ŠKOLA	MŠ a ZŠ Holečkova 11. 1. 2012														
Pořadí žáka	1	4	5	6	9	11	2	3	7	8	15	16	18	22	24
Přeškrtnutá zmrzlina	√	√	√	√	√	√	√	√	|	|	–	√	√	√	√
Jídlo - vidlička a nůž	√	√	√	|	|	|	|	|	–	|	|	√	√	√	|
Přeškrtnutá cigareta	√	√	√	√	√	√	√	√	|	√	√	√	√	√	√
Jed - obrázek lebky	√	–	–	–	√	–	–	|	–	–	–	√	–	√	√
Pozor, pes	√	√	–	√	√	|	–	√	–	–	–	|	√	√	√
Přeškrtnutý pes	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Vozíčkář	√	|	√	√	√	|	|	|	–	–	|	√	|	√	√
WC-postava ženy a muže	–	|	–	|	|	–	|	√	–	–	–	√	√	√	√
Přeškrtnutý mobil	√	√	√	√	√	√	√	√	|	√	√	√	√	√	√
Vysvětlivky značek: √ Zná bez nápovědy, | Zná s nápovědou, – Nezná vůbec															

Příloha č. 4

Výzkumná tabulka

MATEŘSKÁ ŠKOLA	MŠ Michalské stromořadí 11.1.2012														
Pořadí žáka	19	1	3	2	26	7	8	9	10	11	18	21	14	20	27
Přeškrtnutá zmrzlina	√	√	√	√	√	√	√	√	|	|	–	√	√	√	√
Jídlo - vidlička a nůž	|	√	√	–	|	|	|	–	|	|	|	|	|	–	|
Přeškrtnutá cigareta	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Jed - obrázek lebky	–	√	–	√	|	√	√	√	|	–	–	–	–	|	|
Pozor, pes	|	|	–	–	–	√	|	√	–	√	–	–	–	|	|
Přeškrtnutý pes	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	|	√	√
Vozíčkář	√	√	√	–	√	|	–	–	–	√	–	–	|	|	|
WC-postava ženy a muže	|	|	√	–	√	–	–	–	√	√	√	–	–	–	–
Přeškrtnutý mobil	√	√	|	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Vysvětlivky značek: √ Zná bez nápovědy, | Zná s nápovědou, – Nezná															

Příloha č. 5

Výzkumná tabulka

MATEŘSKÁ ŠKOLA	MŠ Sokolská 18.1.2012														
Pořadí žáka	19	8	11	2	12	22	6	20	18	21	25	24	5	14	4
Přeškrtnutá zmrzlina	√	√	√	|	–	√	√	–	√	√	√	√	√	√	|
Jídlo - vidlička a nůž	|	|	√	|	|	–	√	|	√	√	√	–	|	√	|
Přeškrtnutá cigareta	√	√	√	√	–	–	√	–	√	√	√	√	√	√	√
Jed - obrázek lebky	–	√	√	–	|	|	√	–	–	|	√	|	–	|	–
Pozor, pes	–	√	√	–	√	√	√	–	√	–	√	√	–	|	–
Přeškrtnutý pes	√	√	√	√	√	√	√	–	|	√	√	–	√	–	–
Vozíčkář	|	√	|	|	√	–	√	–	–	–	√	–	–	|	|
WC-postava ženy a muže	–	|	–	–	–	|	√	–	–	|	|	–	–	–	–
Přeškrtnutý mobil	√	√	√	|	√	|	√	–	√	|	√	√	√	√	|
Vysvětlivky značek: √ Zná bez nápovědy, | Zná s nápovědou, – Nezná vůbec															

Příloha č. 6

Výzkumná tabulka

MATEŘSKÁ ŠKOLA	MŠ Helsinská 18.1.2012														
Pořadí žáka	26	14	1	17	23	10	8	16	23	12	18	20	15	7	21
Přeškrtnutá zmrzlina	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Jídlo - vidlička a nůž	|	|	|	|	–	√	|	|	√	√	√	√	|	|	|
Přeškrtnutá cigareta	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Jed - obrázek lebky	–	–	|	√	–	√	–	–	|	√	–	|	–	–	–
Pozor, pes	–	√	√	√	–	|	|	√	|	√	√	|	|	√	–
Přeškrtnutý pes	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Vozíčkář	–	|	–	√	–	√	–	|	|	|	|	|	√	|	|
WC-postava ženy a muže	√	–	–	√	–	√	–	–	–	–	–	|	√	|	|
Přeškrtnutý mobil	√	|	√	√	|	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Vysvětlivky značek: √ Zná bez nápovědy, | Zná s nápovědou, – Nezná vůbec															

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Kopřivová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, PhD.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Pedagogická komunikace v mateřské škole
Název v angličtině:	Pedagogical communication in nursery school
Anotace práce:	Práce se zaměřuje na neverbální komunikaci a její interakci mezi dospělými a dětmi v mateřské škole. V obsahu je vyzdvižen význam neverbální komunikace, který bývá obecně opomenut. Teoretická část popisuje způsoby neverbální komunikace a charakteristiku dítěte předškolního věku. Praktická část je vlastním průzkumem, který prověřuje znalost a pochopení neverbální komunikace u dětí prostřednictvím piktogramů, cvičení, hudby, imitací a spontánních reakcí dětí předškolního věku.
Klíčová slova:	Neverbální komunikace, předškolní věk, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, mateřská škola, spontánnost, přirozenost, autenticita, imitace, interakce.
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on nonverbal communication and its usage in interaction between adults and children in kindergarten. The thesis highlights the importance of nonverbal communication, which is generally being overlooked. The theoretical part describes means of nonverbal communication and the characteristics of preschool age children. The practical part is an authentic survey which examines knowledge and understanding of non-verbal communication of children via pictograms, exercises, music, imitation and spontaneous reactions of pre-school children.
Klíčová slova v angličtině:	Nonverbal communication, pre-school age, The Framework Eduational programme for preschool education, kindergarten, spontaneity, naturalness, authenticity, imitation, interaction.
Přílohy vázané v práci:	5 s.
Rozsah práce:	48 s.
Jazyk práce:	Český