



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Neverbální komunikace v mateřské škole

Vypracovala: Drahoslava Podhrázká
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24. března 2021

Drahlava Podhrázská

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Evě Svobodové za její podporu při volbě tématu bakalářské práce, její odbornou pomoc, věcné připomínky a podnětné rady. Dále děkuji všem účastníkům, kteří mi věnovali svůj čas a ochotu podílet na tomto výzkumu. A zejména bych ráda poděkovala své rodině za podporu, které se mi z její strany během tvorby této práce a celého studia dostávalo.

ABSTRAKT

Hlavním tématem bakalářské práce je neverbální komunikace v mateřské škole a její využívání ve formě specifických znaků nebo gest, zástupných předmětů, signálů a piktogramů. Teoretická část práce se zaměřuje na oblast neverbální komunikace, popisuje vývoj dítěte z hlediska verbální a neverbální komunikace a zmiňuje komunikativní kompetence, kterých by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout. Cílem praktické části této práce je zjištění, jakých prostředků neverbální komunikace pedagogové v mateřských školách využívají a hlubší pochopení dopadu využití těchto prostředků v prostřední mateřských škol. Pro účely tohoto výzkumu je použita metoda dotazníkového šetření a hloubkového rozhovoru. Výsledkem výzkumu je soupis zjištěných specifických prostředků neverbální komunikace, který současně může být inspirující pro osoby pracující s dětmi ve vzdělávacích i mimoškolních institucích.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřská škola; neverbální komunikace; komunikativní kompetence; znaková řeč pro slyšící kojence a batolata

ABSTRACT

The main topic of my thesis is the non-verbal communication in preschool education (kindergarten) and its usage in the form of specific signs or gestures, alternative objects, signals and pictograms. The theoretical part of my thesis focuses on the area of non-verbal communication, describes the development of a child from the point of view of the verbal and non-verbal communication and it also mentions the communicative competence that a preschool child should reach. The aim of the practical part of my thesis is to find out what means of non-verbal communication the kindergarten educators use, as well as a deeper understanding of the impact of applying these means in the environment of kindergartens. To reach the aim of this survey was used the method of questionnaire investigation as well as a detailed interview. The survey results in a list of discovered specific means of non-verbal communication that can be inspiring for people working in educational as well as extra-curricular institutions.

KEY WORDS:

kindergarten; non-verbal communication; communicative competence; sign language for hearing infants and toddlers

OBSAH

ÚVOD	7
1. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE A KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE.....	8
1.1. Vývoj dítěte z hlediska verbální a neverbální komunikace	8
1.2. Znaková řeč pro slyšící kojence a batolata.....	15
1.3. Komunikativní kompetence v pedagogické teorii.....	19
1.4. Komunikace	21
1.5. Neverbální komunikace	23
1.6. Formy neverbální komunikace	25
1.7. Kulturní rozdíly v neverbální komunikaci.....	34
1.8. Gestikulace v historii	38
2. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
2.1. Výzkumné otázky	41
3. METODIKA.....	42
3.1. Výzkumný soubor	42
3.2. Metody získávání dat	42
4. VÝSLEDKY	45
4.1. Výsledky na základě dotazníkového šetření	45
4.2. Výsledky na základě hloubkového rozhovoru s pedagogickými pracovníky mateřských škol	59
5. DISKUZE.....	72
ZÁVĚR.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	82
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Dle klíčových kompetencí, které určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), by se dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo domlouvat gesty i slovy, rozlišovat některé symboly, rozumět jejich významu i funkci. Cílem vzdělávacího úsilí pedagoga by měl tedy být rozvoj komunikativních kompetencí verbálních i neverbálních.

Jednou z možností, jak dětem zprostředkovat různé formy neverbální komunikace, je i využití specifických znaků nebo gest, zástupných předmětů, piktogramů nebo signálů, kterými může pedagog nahrazovat slovní sdělení.

Znak jako komunikační nástroj se dostává do povědomí lidí mimo jiné i v souvislosti se znakovou řečí kojenců a batolat. A právě tato oblast komunikace s nejmenšími dětmi a moje vlastní osobní zkušenost mě přivedly na myšlenku, zda pedagogové mateřských škol využívají nějaké zástupné znaky, kterými by nahrazovali slovní sdělení. Zároveň se okruhem mého zájmu staly i zástupné předměty, signály nebo piktogramy.

Cílem této práce je tedy zjistit, jaké specifické znaky nebo gesta, zástupné předměty, signály nebo piktogramy využívají předškolní pedagogové při práci s dětmi a jaké důvody je vedly k nahrazení slovních sdělení těmito prostředky.

Tato práce by měla vést k zamyšlení, zda je v prostředí mateřské školy nutné sdělovat dětem všechny požadavky pouze verbální cestou a zda není vhodné hledat i jiné prostředky komunikace, které by mohly přispět k lepší organizaci dětí a denního režimu třídy. A v konečném důsledku by mohly mít pozitivní dopad nejen pro samotné pedagogy a děti, ale i na celkovou atmosféru třídy.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji vývoji dítěte z hlediska verbální a neverbální komunikace a komunikativním kompetencím v pedagogické teorii. Hlavní oblastí teoretické části je neverbální komunikace, její formy a kulturní rozdíly. Z jednotlivých forem neverbální komunikace se zaměřuji více na gestikulaci a proměny jejího vnímání v historických souvislostech. Praktická část je zaměřena na zjištění specifických prostředků neverbální komunikace, kterými pedagogové v mateřských školách nahrazují slovní sdělení, a hlubšímu pochopení dopadu využití těchto prostředků v prostředí mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE A KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE

1.1. Vývoj dítěte z hlediska verbální a neverbální komunikace

1.1.1. Prenatální období

Průcha (2011, s. 35) uvádí, že „počátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození jedince, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat již v prenatálním období“. Na základě studií bylo zjištěno, že dítě již v prenatálním období dokáže rozeznávat hlas matky a dokáže na něj i reagovat. Dítě je schopné po narození reagovat i na slova, která často v prenatálním období slýchalo. Průcha (2011, s. 36) uvádí, že tyto studie potvrzují „existenci prenatálních komunikačních zkušeností, s nimiž se děti rodí“.

1.1.2. Novorozenecké období

Za novorozenecké období je považována doba od porodu dítěte do jednoho měsíce věku. V této době dochází u dítěte k adaptaci na nové prostředí a jeho chování je primárně založeno na vrozených reflexech (hledací, sací a úchopový) (Vágnerová, 2012). V tomto období má dítě dobře vyvinuté sluchové vnímání, které mu umožňuje rozlišovat vysoký rozsah tónů. Tuto schopnost dítě v pozdějším věku ztrácí. Vrozeným chováním jedince je také jeho křik, kterým upozorňuje na neuspokojené potřeby (Vágnerová, 2012).

Průcha (2011, s. 37) uvádí, že „v okamžiku narození dítěte a v prvních dnech a týdnech jeho života dochází k nezávažnějšímu mezníku: Dítě se setkává s prvními zvuky lidské řeči, které nikdy předtím neslyšelo přímo, s rozmanitou melodií lidských hlasů, s prvními dotyky lidských rukou doprovázenými akustickými stimuly. Tedy s tím, co lze souhrnně nazvat počáteční jazykový input“.

V procesu učení je dítě závislé na svém okolí, zejména na interakci s matkou, a na podnětech, které jsou mu předkládány k jeho stimulaci. Dítě velmi dobře vnímá doteky, které pro něj mají velký emoční význam. Jeho zrakové vnímání je v této době omezené pouze na vzdálenost 20 – 30 cm (Vágnerová, 2012).

1.1.3. Kojenecké období

Kojenecké období trvá od jednoho měsíce věku dítěte do jednoho roku. Dítě začíná rozvíjet své motorické a poznávací schopnosti, okolí nejprve poznává pomocí úst, následně přidává i ruce. Dochází k rozvoji jeho senzomotorické inteligence na základě opakujících se zkušeností. V procesu učení je pro dítě stále velmi důležitý přísun přiměřeného množství podnětů, které vedou k jeho stimulaci (Vágnerová, 2012).

Podle Matějčka a Langmeiera (1981) hraje důležitou roli v rozvoji dítěte a jeho učení mimoslovní komunikace, která se odehrává v přímé interakci dítěte s matkou. Dítě sleduje a vnímá hlasové a neverbální projevy dospělých a tyto projevy napodobuje. Současně i rodiče intuitivně napodobují mimické a hlasové projevy dítěte, často projev zpomalují a zdůrazňují, a tím dávají dítěti zpětnou vazbu o jeho samotném chování. Vágnerová (2012, s. 102) takové chování nazývá „mechanismem zrcadla“.

Rozvoj zrakového vnímání je podpořen zlepšením zrakové ostrosti a motorickými schopnostmi dítěte, které mu již umožňují vidět objekty z různých perspektiv. Preferovaným objektem jeho zájmu se stává lidský obličej. „Dítě dovede přibližně ve třech měsících rozeznat a diferencovat základní mimické výrazy, rozlišuje známé a neznámé tváře...“ (Vágnerová, 2012, s. 79).

Mezi druhým a třetím měsícem věku dochází u dítěte k vědomému úsměvu, kterým vyjadřuje svoji radost a zároveň mu slouží jako prostředek komunikace s okolím (Matějček, 2007). Doherty Sneddon (2005) upřesňuje, že k vědomému úsměvu dochází v 46. týdnu od početí dítěte, bez ohledu na to, v kterém týdnu těhotenství se dítě narodilo.

Vágnerová (2012) uvádí, že dítě vnímá řeč jako komunikační nástroj, chce řeči rozumět, a to ho podněcuje k tomu, aby řeč napodobovalo a snažilo se ji naučit (viz tabulka 1, s. 10). K navození kontaktu a jeho udržení začíná dítě cíleně využívat také oční kontakt, úsměv a gesta. Vágnerová (2012, s. 98) tvrdí, že „užití gestikulace svědčí pro fakt, že děti již před tím, než dovedou mluvit, začínají chápat, že k označení objektů či dění mohou sloužit různé symboly“. Podobně hovoří i Doherty Sneddon (2005, s. 50) a uvádí, že gesta se vyvíjejí společně s vývojem řeči a postupně se stávají více symboličtějšími. „Řeč gesta nevytěšňuje, ale naopak kultivuje a rozvíjí.“

Zhruba ve věku deseti měsíců začíná dítě vyjadřovat svá přání pomocí tzv. raných nebo také performativních gest. Za takové gesto lze považovat např. gesto ukazovací, které se kolem čtrnácti měsíců věku dítěte mění na skutečné ukazovací gesto (Doherty Sneddon, 2005).

Tabulka 1: Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte

Receptivní vývoj	Produktivní vývoj
0 - 3 měsíce	
Rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků.	Vydává reflexní zvuky, pláče.
Lokalizuje hlas matky.	Objevuje se broukání (kolem 8. týdne).
Reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty apod.	Směje se při spokojeném stavu, křičí při nespokojenosti, hladu apod.
4 - 8 měsíců	
Reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět.	Objevuje se žvatlání, tj. opakování různých hlásek a slabik.
Objevuje se dovednost segmentace: dítě rozpoznává ve větách slova, která předtím slyšelo izolovaná.	Dítě odezírá z tváře mluvícího subjektu a napodobuje pohyby rtů a jazyka.
Komunikuje pomocí gest.	Rozlišuje se repertoár mimických pohybů tváře a gest rukou.
Rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny.	Je patrná snaha dítěte navazovat i udržovat komunikační kontakt s matkou a blízkými osobami.
10 - 12 měsíců	
Rozumí některým výrazům dospělého (např. dej mi, nesmíš, papej, bumbej atd.).	Vyslovuje první slova.
Reaguje na vyslovení svého jména.	Komunikuje s matkou a s jinými dospělými prostřednictvím úsměvu, pláče, gestikulace a jednoduchých řečových signálů.
Je schopno rozpoznávat řeč v mateřském jazyce a v cizím jazyce.	
Reaguje v rituálních situacích (Udělej pa pa!).	

Zdroj: Průcha (2011, s. 45)

1.1.4. Batolecí období

Za batolecí období se považuje doba od jednoho roku do tří let věku dítěte. Rozvité pohybové schopnosti batoleti již umožňují aktivně prozkoumávat okolí a samostatně uspokojovat potřebu stimulace. Důležité je uspokojení potřeby bezpečí a jistoty, které mu dává odvalu se osamostatňovat. Dítě začíná mít snahu o sebeprosazení. Pokud nemůže svoje potřeby uspokojit, může být frustrované a začít se chovat vztekle. Dalším projevem může být tzv. negativismus projevující se opozičním chováním. Myšlení dítěte je egocentrické, a navíc ještě není schopné ovládat své emoce (Vágnerová, 2012).

Matějček (2007b, s. 41) k období vzdoru uvádí, že „nejde o rozum, ani o charakter, ani o mravní záležitost. Je to prostě projev slabosti adaptačních mechanismů nevyspělého organismu dítěte“.

Důležitými faktory rozvoje dítěte jsou zkušenosti a nápodoba. Získané poznatky dítě využívá při hře nebo i v tzv. odložené nápodobě, kde si může daný poznatek samo vyzkoušet a lépe pochopit souvislosti. Hry dítěte jsou také založené na symbolické úrovni a na hry „jako“. Prostřednictvím hry si dítě vytváří představu o reálném světě (Vágnerová, 2012).

Nápodoba hraje důležitou roli i v rozvoji jazykových schopností. Důležitá je pro dítě komunikace s okolím, zejména pak interakce s blízkými osobami, které se pro dítě stávají modelem pro nácvik řeči a současně mu dávají zpětnou vazbu o jeho vlastním mluveném projevu. Dítě se v řeči postupně zdokonaluje. Zajímá se o okolí a klade otázky, přestože mu ještě schopnost motoriky mluvidel neumožňuje správně vyslovovat některé hlásky. Dítě v batolecím věku zná význam podstatně většího množství slov, než dokáže samo aktivně využívat (Vágnerová, 2012).

Myšlení dítěte je na symbolické úrovni a toto smýšlení se projevuje i v rozvoji jazykových schopností dítěte. Vágnerová (2012, s. 129) tvrdí, že „dítě se učí jazyku, který je soustavou konvenčních znaků paralelně s rozvojem individuálně specifických symbolů např. gest, která mu slouží podobným způsobem“.

Průcha (2011, s. 51) uvádí, že „v prvních dvou letech života je jazykový vývoj soustředěn hlavně na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka (případně dvou jazyků u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí). Dítě se musí naučit rozpoznávat a produkovat

různé zvukové jednotky, a to jak elementární hlásky, tak různé prostředky celkové zvukové výstavby řeči (slovní přízvuky, intonace vět aj.). Souběžně s tím si dítě osvojuje primární slovní zásobu...“. V dalších letech si děti „intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém. Zároveň se prudkým tempem rozvíjí slovní zásoba...“ (Průcha, 2011, s. 51).

Vágnerová (2012) uvádí, že vývoj aktivní řeči prochází několika etapami (viz tabulka 2).

Tabulka 2: Vývoj aktivní řeči v batolecím věku

12 - 18 měsíců	
Období holofrází	Dítě používá jednoslovné výrazy, které mohou označovat současně více objektů nebo činností.
19 - 24 měsíců	
Období kumulace holofrází	
2 - 3 roky	
Období dvouslovných vět	Zhruba ve 2 letech začíná dítě kombinovat slova do slovního sdělení, začíná si uvědomovat řazení slov ve větách dospělých.
Období telegrafických vět	Projevuje se v období od 2 do 2 a půl let, kdy dítě během své zjednodušené mluvy vynechává pro něj nedůležitá slova.
Období úplných vět	Mezi 2 až 3 rokem se dítě již dokáže vyjadřovat v jednoduchých větách, které ještě nemusí být gramaticky správně.
3 roky	
Období prvních souvětí	

Zdroj: Vágnerová (2012), vlastní zpracování

1.1.5. Předškolní období

Předškolním obdobím je doba od 3 let věku dítěte do 6 až 7 let věku. V tomto období dítě zpravidla vstupuje do mateřské školy, která se pro něj stává dalším místem socializace, dítě zde přijímá nové role a vytváří si vztahy se svými vrstevníky (Vágnerová, 2012).

Matějček (2007b, s. 50) uvádí, že u dítěte předškolního věku začíná nastupovat „období tzv. konformity, což znamená, že dítě vysloveně chce vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí, a chápe (a více než kdykoliv později v životě je ochotno dodržovat to, co se dělat má a co se dělat nemá)“.

Myšlení dítěte je v tomto období obklopeno fantazií. Situacím, které si nedokáže sám zdůvodnit, přiřazuje svoje pro něj pochopitelné vysvětlení. Významným činitelem pro rozvoj dítěte je v tomto období hra. Pro dítě je velmi důležitý pocit jistoty, který hledá i v okolním světě. Jeho myšlení je egocentrické, a to se projevuje nejenom v jeho uvažování, ale i v komunikaci s ním. Dítě se začíná více zajímat o okolní svět, chce znát souvislosti a často se doptává otázkami (Vágnerová, 2012).

Kutálková (2010, s. 16) zmiňuje, že „období otázek a ‚proč?‘ přichází v době mezi třetím a čtvrtým rokem, vždycky po období otázek ‚co to je?‘. Dítě se nechce už jen cosi nového dozvědět, chce si především popovídat“.

Komunikací se svých okolím dochází k rozvoji jeho verbálních schopností a vyjadřovacích schopností (viz tabulka 3, s. 14). Dítě si rozšiřuje slovní zásobu a učí se gramatickou stránku řeči i pravidla konverzace. V tomto období se projevuje tzv. egocentrická řeč, kterou dítě hovoří samo se sebou a není určena pro posluchače. Touto řečí může vyjadřovat svoje pocity a myšlenky, ale může mít i pro dítě regulační charakter. Později tato řeč přechází do tzv. vnitřní řeči (Vágnerová, 2012).

Doherty Sneddon (2005) uvádí, že v předškolním období převládají z hlediska neverbální komunikace gesta pantomimická, která postupně přechází v gesta symbolická. Gesta dětem pomáhají znázorňovat jejich myšlenky a prostřednictvím nich lze sledovat rozvoj jejich myšlení. Kolem pátého roku života začínají děti plně chápat vztah mezi výrazem obličeje a související emocí.

Tabulka 3: Vývoj verbálních schopností dítěte předškolního věku

Řeč jako zdroj poznávání
Dítě má potřebu pochopit příčinné souvislosti a vztahy. Klade otázky typu proč a jak.
Rozvoj verbálních dovedností
Verbální kompetence dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě.
Dítě si obohacuje slovní zásobu.
Rozvíjí se správné vyjadřování.
Dítě se učí správně používat příslušné slovní výrazy jako jsou příslovce, předložky, spojky.
Zlepšuje se pochopení vícečetného významu slov.
Při komunikaci s dospělými nebo staršími dětmi se učí různým způsobům vyjadřování a jejich projev selektivně napodobuje.
Experimentuje s novými slovními výrazy.
Zejména na počátku této vývojové fáze dítě nedovede správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Ve většině případů se výslovnost ke konci předškolního období zlepšuje.
Osvojování gramatických pravidel
Mladší předškolák se vyjadřuje ještě rigidním způsobem. Od 4 let mluví v delších a složitějších větách, později i v souvětích.
Ve 4 letech dovede správně užívat minulého a budoucího času.
Mezi 4 - 6 rokem si osvojuje veškeré způsoby užívání sloves.
Ve vyprávění dítěte se stále objevují agramatismy a nepřesnosti.
Porozumění verbálního sdělení
Představa dítěte o míře porozumění verbálního sdělení či vyprávění může být nereálně optimistická.
Rozvoj poznávacích procesů
Významnou složkou poznávacích procesů je vývoj egocentrické řeči. Řeč je zkratkovitá.
Rozvoj pragmatického aspektu verbálního projevu
Rozvíjí se schopnost fungovat jako vypravěč a i jako posluchač.
Dítě se učí respektovat pravidla konverzace.
Od 4 let začíná mít dítě schopnost diferenciaci způsobu komunikace s ohledem na komunikačního partnera.

Zdroj: Vágnerová (2012, s. 214-217, 244, 245), vlastní zpracování

1.2. Znaková řeč pro slyšící kojence a batolata

Jan Amos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* z roku 1632 uvádí pro rozvoj dítěte následující doporučení.

„Rétorika také v prvním hned roku začátek bere: a to od druhého, poslednějšího dílu, to jest od gest. Nebo dokud tomu věku rozum a řeč v kořenu ještě hluboko vězí, gesty a posunky zevnitřními je s sebou a věcmi známými obyčej máme, bráním jich, kladením, zase zdviháním, něčemu ukazováním, smáním se na ně atd., vším tím obmýšlejíce, aby zase na nás hleděli, zasmáli se, ručiček nám podávali, k nám se tlačili. A tak dříve sobě gesta nežli skrze řeč rozuměti se učíme, jak i s lidmi němými a hluchými činiti se musí.“
(Komenský, 1983, s. 32)

Znaková řeč pro slyšící kojence a batolata, která je také nazývána znakováním pro miminka a batolata nebo dětskou znakovou řečí (viz tabulka 4, s. 18), vznikla podle Schutt (2010) v 80. letech minulého století a její vznik byl inspirován znakovou řečí osob s postižením sluchu. Bylo zjištěno, že děti, které měly nejméně jednoho z rodičů neslyšícího, dříve začaly komunikovat s okolím a měly větší slovní zásobu než děti, s kterými rodiče komunikovali pouze slovně. Na základě tohoto zjištění byla vytvořena Lindou Acredolo a Susan Goodwyn znaková řeč pro děti, která byla následně použita pro výzkumnou studii, která lepší komunikační schopnosti dětí potvrdila. Kombinací vizuálních a akustických podnětů současně dochází totiž k stimulaci obou mozkových hemisfér, a tím k vytvoření většího množství synapsí. Lze tedy předpokládat, že děti jsou lépe připravené na osvojování verbální řeči. Dále bylo výzkumem zjištěno, že děti ve věku osmi let měly výrazně vyšší inteligenční kvocient než jejich vrstevníci (Schutt, 2010). Vasilovčik Šustová (2008, s. 28) tvrdí, že „prostřednictvím komunikace znakování s miminky se zapojujete sluch i zrak dítěte (multisenzorální přístup – zapojení více smyslů najednou). Dítě slovo slyší a prostřednictvím znaku ho i vidí (slovo je takzvaně vizualizované). Když dítě znak samo reprodukuje, rozvíjí uvědomování si polohy a pozic jednotlivých částí svého těla (kinestezie) a v širším pojetí tedy mohou říct, že si slovo také osahá. Výsledkem multisenzorálního přístupu je tedy lepší zapamatování si slov, a tím i konkrétní podpora rozvoje řeči“.

Dítě vyslovuje první slova zhruba kolem jednoho roku věku a kolem osmnácti měsíců až dvou let si lze s dítětem povídat v jednoduchých větách. Využití dětské znakové řeči umožňuje lepší vzájemnou komunikaci už zhruba od osmi až devíti měsíců věku dítěte. Je tedy podporován rozvoj v oblastech řeči, myšlení, motoriky, pozornosti, ale i v oblasti psychiky. Vasilovčik Šustová (2008, s. 35) uvádí, že „pokud konkrétní mluvené slovo podpoříte odpovídajícím znakem, učiníte je pro dítě srozumitelnějším a dítěti tak vložíte do rukou prostředek, jak se může samo vyjádřit“ (Vasilovčik Šustová, 2008).

Schutt (2010) podotýká, že děti kolem jednoho roku života jsou velmi vnímavé k učení a rychle pochopí, že použití znaku vede k uspokojení jejich potřeb a přání.

Komunikovat prostřednictvím gest je dětem v raném věku přirozené, ať je to záměrně učíme nebo nikoliv. Děti s okolím komunikují pomocí gest přirozených, napodobených nebo si vytváří svoje vlastní. Tato gesta jsou ale často jejich okolím přehlížena (Vasilovčik Šustová, 2008).

Podobně hovoří i Doherty Sneddon (2005, s. 54), která tvrdí, že „kojenci disponují značnou škálou komunikačních nástrojů, jež se vyvíjejí dříve než řeč a jež dětem umožňují aktivně se zapojit do komunikace s okolím“. Pokud rodiče na gesta dětí reagují, rozvíjejí v nich touhu po záměrné komunikaci (Doherty Sneddon, 2005).

Děti chtějí s okolím komunikovat, ale nejsou toho ještě verbálně schopné nebo vyslovení slov je pro ně zatím příliš obtížné. V mnohých situacích může být neschopnost dětí sdělit své pocity až frustrující. Neschopnost dítěte domluvit se verbální cestou ho může vést k odmítavému až vzteklému chování (Vasilovčik Šustová, 2008).

Usnadněná vzájemná komunikace dává dítěti větší pocit jistoty, zvyšuje jeho sebedůvěru a zmírňuje negativní projevy ve fázi vzdoru (Schutt, 2010).

Dítě začíná vzdorovat a projevovat svoji osobnost přibližně v devíti měsících věku. Nesouhlas s tím, co se po něm požaduje, bude vyjadřovat i pomocí gest nebo jakýmkoliv jiným neverbálním způsobem (Matějček, 2007a).

Vallotton (2008) provedla studii, jejíž cílem bylo zjistit, zda jsou děti v kojeneckém a batolecím věku schopné vyjadřovat svoje pocity pomocí naučených nebo dítětem samo vytvořených znaků. Došla k závěru, že:

- dítě je schopné v tomto věku vyjadřovat svoje emoce

- využívání znaků vede ke zlepšení komunikace mezi pečovateli a dítětem
- u dítěte nedochází k frustraci z nepochopení jeho pocitů
- pečovatel chápe, co dítě prožívá, může s dítětem o emocích hovořit a dát dítěti najevo porozumění
- znakování podporuje dítě k vyjadřování vlastních emocí ještě dříve, než bude dítě schopné svoje emoce verbálně popsat
- symbolické gesto může pro dítě představovat nejenom prostředek pro vyjádření emocí, ale může sloužit i jako nástroj k jeho pochopení








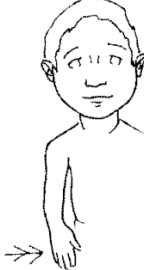


Dotter (2012, s. 8) tvrdí, že dětská znaková řeč nachází uplatnění i v komunikaci s „dětmi s různými poruchami (vývojové nebo emoční poruchy, poruchy učení, Downův syndrom, autismus, afázie, dětská mozková obrna, porucha řeči atd.“.

Vallotton (2011) uvádí pozitivní přínos dětské znakové řeči v amerických institucích určených pro nejmenší děti, které ještě nejsou schopné plně slovně komunikovat. Za předpokladu, že dítě v rodinném prostředí znakuje, pedagogové v tomto způsobu komunikace dál pokračují, a tím usnadňují dítěti vstup do nového prostředí. Dítě se cítí bezpečněji a lépe si vytváří důvěru k pečovateli.

Dotter (2012) zmiňuje přínos dětské znakové řeči v amerických pečovatelských službách a nemocnicích při práci s nejmenšími dětmi. Dále uvádí snahu o propagaci zavedení dětské znakové řeči do jeslí a jiných mateřských institucí v německy mluvících zemích.

Podle Vasilovčik Šustové (2008) přechod na mluvenou řeč probíhá zcela přirozeně. Postupnou schopností dítěte vyjadřovat se verbálně klesá i počet využívaných znaků. Dítě nejdříve při svém projevu kombinuje znaky se slovy, později jsou znaky zcela nahrazeny slovním projevem.

Tabulka 4: Znaková řeč pro kojence a batolata – ukázka znaků

Znak	Význam znaku	Znak	Význam znaku
	JÍST: rukou ve špetce držíme pomyslné sousto a vkládáme je do úst		ČEPICE: položíte ruku dlaní na hlavu jako by to byla čepice
	PÍT: palec přiložený k ústům představuje savičku láhve		BOTY: pěsti klepou palcovou hranou o sebe, jako když z podrážek bot oklepáváte bláto nebo písek
	JABLKO: rukou v pěsti děláte kroužky po tváři, jako kdybyste znázorňovali přirovnání: má líčka jako jablíčka		KNIHA: ruce představují desky knihy, které se otevírají
	JEŠTĚ: obě ruce ve špetkách se opakovaně dotýkají špičkami prstů, ťukají o sebe		PES: dlaní ruky poklepete na stehno, jako byste přivolávali psa povelom k noze
	DUDLÍK: prstem se dotknete úst, jako byste se dotýkali pomyslného dudlíku, který máte v ústech		SPÁT: dlaní položenou na tváři předvádíte položení hlavy na polštář

Zdroj: Vasilovčik Šustová (2008, s. 115, 116, 118-122, 124, 129)

1.3. Komunikativní kompetence v pedagogické teorii

Podle Průchy (2011, s. 112) je komunikativní kompetence v pedagogické teorii „chápána jako ty znalosti a dovednosti, které se děti mají naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky“. Komunikativní kompetence je vymezena v podobě očekávaných výstupů uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RPV PV) (Průcha, 2011).

RVP PV je kurikulární dokument stanovující mimo jiné i dosažitelné klíčové kompetence, kterých by měly děti ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout. Prostředky vzdělávání stanovuje RVP PV ve vzdělávacím obsahu uspořádaného do pěti vzdělávacích oblastí, z nichž z hlediska rozvoje komunikativních kompetencí je nejdůležitější oblast *Dítě a jeho psychika* a její podoblast *Jazyk a řeč*. Bytešníková (2007) upozorňuje, že komunikativní kompetence ovlivňují různou měrou i ostatní vzdělávací oblasti (Bytešníková, 2007).

1.3.1. Komunikativní kompetence v RVP PV

RPV PV (2018) stanovuje *komunikativní kompetence* pro dítě ukončující předškolní vzdělávání takto:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)

- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

1.3.2. Oblast Dítě a jeho psychika

RPV PV (2018) člení oblast *Dítě a jeho psychika* na tři podoblasti:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city, vůle

1.3.2.1. Podoblast Jazyk a řeč

RVP PV (2018) podoblast *Jazyk a řeč* dále člení na dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika.

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje) RVP PV stanovuje takto:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) RVP PV stanovuje například takto:

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci

1.4. Komunikace

1.4.1. Vymezení pojmu komunikace

Podle Průchy a kol. (2009, s. 130) se „v mezilidské komunikaci zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má“ (Průcha et al., 2009).

Informace, která se přenáší v komunikačním procesu se nazývá **komuniké** a může mít podobu verbální i neverbální. Subjekty komunikace jsou **komunikátor**, který komuniké vysílá a **komunikant**, který komuniké přijímá. Komuniké je předáváno pomocí **komunikačního kanálu**, a to ve směru lineárním, interakčním nebo transakčním (Konečná, 2009).

Komunikační schopnost je základním procesem organizace každé společnosti, bez níž by společnost nemohla existovat (Bytešníková, 2007).

„Při komunikaci využíváme dva základní systémy – verbální a nonverbální. Verbální systém představují zejména slovní signály, neverbální systém představují veškeré další prostředky, kterými lze sdělit nějaký význam (gestikulace, mimika, proxemika, haptika)“ (Bytešníková, 2007, s. 62).

1.4.2. Funkce komunikace

Vybíral (2005, s. 31) stanovuje pět hlavních funkcí komunikace:

- „Informovat – předat zprávu, doplnit jinou ... **(informativní funkce)**.
- Instruovat – navést, zasvětit ... **(instruktážní funkce)**.
- Přesvědčit, aby adresát (po)změnil názor ... **(persuazivní funkce)**.
- Vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit ... **(funkce vyjednávací nebo operativní)**.
- Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe ... **(funkce zábavní)**“.

1.4.3. Formy komunikace

Nakonečný (2009, s. 289) vymezuje následující formy komunikace:

- „**verbální** (mluvená a psaná řeč v užším smyslu – národní jazyk);

- **meta – nebo paralingvistické znaky** (hlasová intonace – ironické zbarvení hlasu, jeho akcent a další);
- **nonverbální**; výraz (mimika a kinezika ... vokalizace, jako smích a pláč); chování (jednání, gesta, ale i pohledy a další).“

Z hlediska vztahového Nakonečný (2009, s. 290) uvádí formy komunikace:

- „**intrapersonální** (například získávání informací z počítače nebo archivu)
- **interpersonální** (komunikace mezi dvěma nebo více osobami)
- **masová komunikace** (komunikace zprostředkovaná masmédií ...).“

Interpersonální komunikace je podle Konečné (2009, s. 8) charakteristická v „nevyhnutelnosti, nevratnosti a neopakovatelnosti“. **Nevyhnutelnost** znamená, že v interakci je vždy předávána nějaká informace, a to i bez přímé reakce druhého účastníka. Vybíral (2005) tvrdí, že není možné nekomunikovat. **Nevratnost** Konečná (2009) vysvětluje jako nemožnost navrátit zpět předaného sdělení, lze pouze sdělení následně např. dovysvětlit. **Neopakovatelnost** znamená jedinečnost dané komunikace, která se nebude už nikdy opakovat.

1.5. Neverbální komunikace

1.5.1. Vymezení pojmu neverbální komunikace

„Nonverbální komunikací nazýváme komunikaci mimoslovní, jedná se o celý komplex mimoslovních signálů. Nonverbální komunikace je nezastupitelným doprovodným doplňkem verbální komunikace, je důležitým prostředkem vzájemného pochopení a porozumění“ (Bytešníková, 2007, s. 63). Nakonečný (2009, s. 290) považuje neverbální komunikaci za „nástroj sdělování situací, emocí a snah“. Podle Lepilové (2001, s. 42) neverbální komunikace „vyžaduje umění správně dešifrovat signály“.

Neverbální projevy lidí jsou ovlivněny kulturním prostředím, náboženstvím a osobními životními zkušenostmi (Morgensternová et al., 2011). Vybíral (2005) uvádí, že neverbální projevy jsou také ovlivňovány různými situačními aspekty, které neverbální projevy mění. Prvním vlivem může být **intimita** projevující se spontánním vyjadřováním něčeho velmi osobního. Dále **zaměřenost na sebe**, kdy jedinec chce vypadat pro okolí tak, jak si myslí, že se to od něj nebo od jeho profese očekává. Dalšími činiteli jsou **dominance či soutěživost** projevující se touhou dosáhnout převahy nad druhým, **klamání**, kdy se jedinec snaží měnit svoje projevy v případě lhaní nebo i pravdomluvnosti. Posledním činitelem je **signalizování příbuznosti či podobnosti** projevující se vyjadřováním pozitivních pocitů ve společnosti druhého.

Konečná (2009) zmiňuje tzv. **zrcadlení**, které se projevuje nevědomým napodobováním neverbálních projevů druhé osoby během komunikace. Zrcadlení projevů je známkou pozitivního přístupu a sympatií.

Nelešovská (2005) zmiňuje důležitost vlivu neverbální komunikace na získávané informace. Pouhých 7 % informací získáváme prostřednictvím slov, 38 % informací nám poskytuje tón a barva hlasu a 55 % informací získáváme z neverbálních projevů lidského těla.

Doherty Sneddon (2005) zmiňuje problémy v oblasti neverbální komunikace u osob s některými vývojovými poruchami. Lidé s poruchou autistického spektra mívají omezenou schopnost vyjadřovat svoje emoce výrazem obličeje a také rozeznávat emoce u druhých lidí. Lidé s Aspergerovým syndromem také narušují osobní prostor druhých lidí a neuvědomují si, že by jim to mohlo být nepříjemné.

1.5.2. Funkce neverbální komunikace

Podle Vybírala (2005, s. 90) využívá člověk neverbální komunikaci k tomu, aby:

- „**podpořil řeč** (reguloval tempo, podtrhl a zdůraznil vyslovené);
- **nahradil řeč** (ilustroval, symbolizoval);
- **vyjádřil emoci**, resp. zvládl prožitek emoce (aby se znovu dostal do emoční rovnováhy, adaptoval se);
- **vyjádřil interpersonální postoj** (např. sympatii k někomu, dominanci, pochybnost, naléhavost při přesvědčování);
- **uskutečnil sebevyjádření** (sebe prezentaci) – přestavil se“.

Vybíral (2005) dále uvádí, že konvenční prostředky neverbální komunikace se využívají i při **různých ceremoniích a rituálech**, při **hromadném setkání lidí** za účelem vyjádření společného názoru a také v **umění** např. prostřednictvím tance.

1.5.3. Formy neverbální komunikace

Nakonečný (2009, s. 317) uvádí níže uvedené formy neverbální komunikace:

- „**Mimika**: výraz obličeje, komunikující zejména prožívání citů a snah subjektu, projevuje se zejména kombinací křivek úst a obočí;
- **Posturika**: projevy držení těla jako celku a jeho částí – končetin, ale i ramen, ... ;
- **Kinezika** (řeč těla): bezděčné pohyby těla jako celku i jeho částí, ... ;
- **Proxemika**: udržování určité vzdálenosti od těla partnera komunikace, ...;
- **Gestika**: kulturou utvářené pohyby zejména paží, rukou, prstů a hlavy, spontánní i stylizované či standardní (pozdravy, salutování a další);
- **Haptika**: tělesný kontakt s partnerem interakce ...;
- **Pohledy** (zrakový kontakt): vyhledávání zrakového kontaktu, ... , sledování druhého zrakem a doprovodné pohyby jako jsou mrkání, přivírání očí;
- **Paralingvistika**: zvukové komponenty v mluvené řeči, její hlasitost, rychlost, spád, barva hlasu, akcentování určitých slov a výroků, ale také pauzy ...“

Formy neverbální komunikace Vybíral (2005, s. 81) dále doplňuje o „**oblečení, zdobnosti, fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu**“. Konečná (2009, s. 85) doplňuje „**chronematiku, grafologii, barvy, dárky a prostředí**“.

1.6. Formy neverbální komunikace

1.6.1. Kinezika

Kinezika se zabývá pohyby těla nebo jeho částmi, které jsou často vykonávány spontánně, a proto můžou mít velkou vypovídací hodnotu (Lepilová, 2001). Lotko (2009) zmiňuje, že kinezika řeší nejenom jednotlivé pohyby těla, ale také jejich celkovou souhru a koordinaci. Podle Machové a Švehlové (2001) je kinezika odrazem vnitřních emocí člověka, které jsou patrné v poloze jeho těla, gestikulaci a mimice. Lepilová (2001) zmiňuje, že pohyby člověka jsou ovlivňovány i jeho temperamentem, vztahem k druhé osobě, okolním prostředím a danými konvencemi.

Lepilová (2001) upozorňuje, že při komunikaci s druhou osobou je důležité vnímat všechny neverbální projevy člověka komplexně. Lidé se totiž učí vědomě ovládat své neverbální projevy např. mimiku, ale právě ovládat pohyby zbytků těla je pro ně to nejtěžší.

DeVito (2008) zmiňuje dělení pohybů těla na:

- **gesta**, která mají symbolickou úroveň a můžou nahrazovat slovní sdělení
- **ilustrátory**, které doplňují verbální sdělování
- **afektivní projevy**, kde je zapojena i mimika a polohy těla, projevy jsou ovlivňovány emočním stavem
- **regulátory** využívané jako dopomoc při řízení a usměrnění komunikace
- **adaptéry** využíváme pro uspokojení nějaké potřeby

1.6.2. Gestika

Konečná (2009) zmiňuje, že gestika je jednou z nejstarších způsobů komunikace, která využívá převážně pohyby paží a rukou. Podle Vybírala (2005, s. 83) gesta „plní funkci obdobně komplexních jednotek, jako jsou slova. I gesto má povětšinou nejednoznačný význam. Často je gesto jakýmsi tichým slovem a snadno může nahradit větu“.

Machová a Švehlová (2001, s. 132) uvádí, že „gestika se z kineziky vyčleňuje proto, že sleduje přenos informací pomocí uvědomělých, v dané societě kulturně standardizovaných posunků užívaných automaticky. Rozsah a hranice užívání stanoví v dané komunitě konvence a etiketa“.

Podle Lepilové (2001) gestika slouží k doprovodu mluvené řeči a je její přirozenou součástí. Doherty Sneddon (2005) uvádí, že pokud člověk nemůže při řeči gestikulovat, může to mít vliv nejenom na vyjadřování a tempo řeči, ale nemožnost gestikulace může ovlivňovat i přemýšlení. Existují však i lidé, kteří gestikulují velmi málo a při komunikaci gestikulovat nepotřebují.

Machová a Švehlová (2001, s. 132) uvádí následující dělení gest:

- „**Synsémantická gesta** význam slova doplňují, retušují, karikují, dokreslují, hyperbolizují či ironizují. Obyčejně se užívají mimovolně ...
- **Autosémantická gesta** jsou srozumitelná sama o sobě, můžou proto verbální výrazy substituovat přímo ...
 - **Deiktická gesta** funkčně odpovídají ukazovacím zájmenům a zájmeným příslovcím ... v konkrétní situaci můžou zastupovat výpovědi.
 - **Ikonická gesta** imitují, napodobují děj ... věci ... Jsou hlavní kód mimů.
 - **Symbolická gesta** se vážou na určitou kulturu ... někdy fungují jako nutná součást etikety ...
 - **Kontaktová gesta** fungují při vyjadřování zdvořilosti ...“

1.6.2.1. Gestika a děti

„Gesta hrají významnou úlohu při dětském vyjadřování, přispívají k duševnímu rozvoji dětí, k učení a osvojování řeči“ (Doherty Sneddon, 2005, s. 80). Děti, které nemají ještě dostatečné jazykové dovednosti a slovní zásobu, se při komunikaci spoléhají právě na gestikulaci, která jim pomáhá se lépe vyjadřovat. Předškolní děti si do paměti ukládají některé informace ve vizuální podobě a při následné reprodukci ji vyjadřují právě gestem. Gestikulace dětí se s věkem mění. Děti ve věku tří až pěti let začínají uvažovat v symbolické rovině a začíná u nich docházet k přechodu mezi pantomimickými gesty a gesty symboličtějšími (Doherty Sneddon, 2005).

1.6.3. Mimika

Mimika je komunikace prostřednictvím výrazu tváře (Nakonečný, 2009). Podle Morgensternové a kol. (2011, s. 75) jsou „výrazy tváře zrcadlem našeho vnitřního světa a prožívaných emocí“.

Podle Nelešovské (2005, s. 47) jsou funkce mimiky následující:

- „**sdělování kulturně gradovaných gest** – daných nepsanou sociální normou určité země (zdvořilostní úsměv apod.)
- tzv. **instrumentální pohyby** (např. výrazy obličeje při kýchní, ...)
- nejčastější **sdělování emocí** – citů a pocitů ... afektů.“

Lidská tvář dokáže zprostředkovat přes tisíc různých významů a jenom oči dokážou zprostředkovat přes čtyřicet různých pohledů (Machová & Švehlová, 2001).

Výzkumem bylo zjištěno, že „člověk dokáže s velkou přesností rozlišit **sedm primárních emocí** ve výrazech obličeje:

- štěstí – neštěstí
- neočekávané překvapení – splněné očekávání
- strach a bázeň – pocit jistoty
- radost – smutek
- klid – rozčílení
- spokojenost – nespokojenost, až znechucení
- zájem – nezájem (Nelešovská, 2008, s. 48)“.

Doherty Sneddon (2005) rozděluje obličejové výrazy na spontánní a strojené, které jsou každé řízeny jinou částí mozku. Spontánní výrazy jsou prováděné automaticky, zapojují i jiné části obličeje a jsou rozprostřeny na obou jejích polovinách. Strojené výrazy jsou rozpoznatelné, protože jsou na obličeji mírně asymetrické. Podle Matějčka (2007) jsou lidé od přírody nastaveni tak, aby dokázali z mimiky poznat, že není něco v pořádku. Rozeznávání prožitku člověka z výrazu jeho obličeje je založeno v hloubce osobnosti člověka.

1.6.3.1. Mimika a děti

Doherty Sneddon (2005, s. 21) uvádí, že „základem naší schopnosti vytvářet výrazy obličeje a porozumět jim je řada vrozených mechanismů“. Novorozenci se raději dívají na obrázky obličejů než na jiné předměty. Matějček (2007a) doplňuje, že dvouměsíční dítě je schopné se usmát i na masku ve tvaru lidské hlavy, kde jsou pouze velké oči. Lidé jsou zřejmě na lidský obličej již připraveni před narozením a následnou vhodnou stimulací dochází ke spuštění mechanismu nápodoby výrazů obličeje dospělého. Samo

dítě dokáže prostřednictvím své mimiky vyjadřovat emoce ještě dříve, než je schopné je vyjádřit nějakým jiným hlasovým projevem.

Matějček (2007b) dále zmiňuje, že v předškolním věku dítěte je jeho mimika zcela bezprostřední a upřímná. Vnitřní svět dětí je v této době pro okolí snáze čitelný než v kterémkoliv jiném vývojovém stupni.

1.6.4. Pohledy očí

Doherty Sneddon (2005) uvádí, že pohledy očí sdělují naše pocity, myšlenky, soustředěnost, dominanci, postoj k druhé osobě a také zvyšují naši pozornost. Podle Machové a Švehlové (2001) pohledy očí doplňují projev osoby a také dávají během interakce zpětnou vazbu.

Podle Konečné (2009, s. 87) je „řeč pohledů právem považována za jádro a regulátor komunikace velmi úzce související se schopností přesvědčovat a ovlivňovat druhé“.

Machová a Švehlová (2001) zmiňují, že z 30 až 40 % doby interakce se díváme druhému do očí. Konečná (2009) ale upozorňuje, že přímý oční kontakt by měl v naší kultuře trvat zhruba 3 vteřiny. Kratší pohled může být chápán jako projev nezájmu nebo také může účastník působit jako málo sebevědomý. Delší pohled by mohl být naopak chápán jako pohled nepřátelský nebo jako projev snahy o manipulaci. Doherty Sneddon (2005) dále uvádí, že dlouhodobý pohled může také vyjadřovat emoční pocity. Dále uvádí, že dlouhodobý vzájemný pohled vyvolává i fyziologickou reakci organismu, může docházet k zrychlení srdečního tepu, dechu nebo k pocení.

Podle Doherty Sneddon (2005) se při pohledu zaměřujeme na:

- **délku trvání pohledu**
- **směr pohledu** – vypovídá o tom, co zaujalo naši pozornost. Se směrem pohledu se pojí tzv. *sdílená vizuální pozornost*. Jedná se o vrozenou vlastnost chování, kdy lidé přirozeně obrací svůj pohled stejným směrem, kam se dívá druhá osoba;
- **mrkání** – četnost mrkání ovlivňuje soustředěnost a je projevem zájmu. V případě velkého zaujetí a soustředění se četnost mrkání snižuje. Naopak rychlé mrkáním může být známkou úzkosti;
- **rozšíření očních zornic** – roztažené zornice jsou mimo jiné i známkou fyziologického vzrušení nebo přitažlivosti;

- **odvrácení pohledu nebo zavření očí** – objevuje se obvykle při nějaké rozumové činnosti, kdy se člověk chce soustředit pouze na myšlenku a nechce být rozptylován okolním prostředím.

Konečná (2009) ještě uvádí, že se při pohledu zaměřujeme i na pootevření očních víček a na vrásky kolem očí.

1.6.4.1. Pohledy očí a děti

Dítě se začíná dívat druhému do očí přibližně ve věku tří týdnů. Oční kontakt hraje významnou roli v psychickém vývoji dítěte a opěťovaný pohled je důležitým zdrojem sociální komunikace (Doherty Sneddon, 2005). Matějček (2007b, s. 21) tvrdí, že „dívat se dítěti zblízka do očí a snažit se zachytit jeho pohled je zřejmě něco pradávného, co bylo do vývoje lidského rodu uloženo za statisíce let jeho vývoje“.

Pohled je také důležitý v rozvoji řeči a učení dítěte. Rodič prostřednictvím pohledu upozorňuje na okolní objekty a pomocí mimiky vyjadřuje i určité emoce k danému objektu. Dítě tyto postoje zaznamená a s takovými vlastnostmi si je následně také spojuje. Ale využití pouze pohledu jako komunikačního nástroje dítě chápe až ve věku čtyř let, do té doby k pochopení potřebuje vidět i pohyb hlavy nebo ukazovací gesto (Doherty Sneddon, 2005).

1.6.5. Haptika

Haptika je komunikace prostřednictvím doteku. „Dotyková komunikace je snad nejzákladnější formou dorozumívání mezi lidmi, je mnohovýznamová, a proto někdy těžce čitelná“ (Lepilová, 2001, s. 54). Konečná (2009) zmiňuje zjištění, že lidé, kteří málo při komunikaci využívají haptiku, nemají zájem ani o komunikaci verbální jako takovou.

Nakonečný (2009) rozděluje skupiny doteků:

- souvisejících s projevem agrese
- vyjadřujících projev citu a lásky
- užívaných při formálních událostech jako je např. zdravení a loučení
- k ovládnutí a usměrňování druhých např. přátelské držení za ruce při nepříjemné situaci
- použitých za určitým účelem např. ovlivnění směru pohybu druhé osoby

1.6.5.1. *Haptika a děti*

Podle Doherty Sneddon (2005) dotyky pomáhají udržovat sociální vazby a mají značný přínos v oblasti emoční, duševní a i tělesné. Pozitivní přínos mají doteky také pro předčasně narozené děti, které jsou léčeny dotykovou terapií. Lepilová (2001) uvádí, že děti mají ve srovnání s dospělými lidmi šestkrát větší hmatovou citlivost.

Nedostatečně uspokojená potřeba dotyků může mít pro dítě negativní důsledky a ovlivňovat jeho psychický vývoj (Matějček, 2007a).

1.6.6. Proxemika

Proxemika „popisuje, jak v interakci nabývá smysl prostorová vzdálenost“ (Machová & Švehlová, 2001, s. 133). Lepilová (2001) uvádí, že se nemusí jednat jen o vzdálenost mezi lidmi, ale že svoji vypovídací hodnotu má i samotné postavení člověka v prostoru, které může naznačovat jeho temperament a upozorňovat na jeho extraverci nebo introverzi. Lepilová (2001) dále zmiňuje, že extravertní lidé udržují ve vztahu k druhému menší osobní vzdálenost než lidé introvertní. Machová a Švehlová (2001) zmiňují, že lidé s výraznou gestikulací inklinují také k bližšímu vzájemnému kontaktu.

Konečná (2009, s. 90) uvádí, že „proxemikou komunikujeme svůj vztah k druhému člověku velmi často ve smyslu podřízenosti a nadřízenosti nebo sympatie a antipatie“.

Dále Konečná (2009) zmiňuje tzv. **proxemické zóny**, kterými si osoba vymezuje vzdálenost od druhé osoby. Současně ale upozorňuje, že hranice zón má každý individuální:

- **Intimní zóna** je prostor vzdálený do 50 cm od našeho těla a představuje pro člověka nejbezpečnější prostor, do kterého pouští pouze své nejbližší.
- **Osobní zóna** je vymezena vzdáleností 50 cm až 1,5 m. Tato zóna ještě umožňuje vizuálně kontrolovat neverbální mimické projevy druhé osoby, a tím umožňuje lépe na něj reagovat.
- **Sociální zóna** je prostor od 1,5 m do 3 m, který umožňuje formální komunikaci s druhými osobami a její regulaci. V této zóně ale není již možné sledovat detailně neverbální projevy druhého účastníka.

- **Veřejná zóna** je vymezena vzdáleností účastníků od 3 metrů a více. Tato vzdálenost umožňuje sledovat pohyby druhého účastníka a případně na něj reagovat (Konečná, 2009).

Chránit si osobní prostor je pro člověka přirozené a na jeho narušení může reagovat negativně. Míra narušení osobního prostoru je závislá na věku, pohlaví, postavení, vztahu k druhé osobě, kultuře, etniku nebo rase (Machová & Švehlová, 2001).

1.6.6.1. Proxemika a děti

Machová a Švehlová (2001) uvádí, že do proxemiky se zařazuje také poloha očí partnerů, jejíž nevyrovnanost může vést k vyjadřování nadřazenosti. Z tohoto důvodu by se při rozhovorech s dětmi měli dospělí snížit na výškovou úroveň dítěte, a tím vyrovnat podmínky komunikace obou účastníků.

Podle Doherty Sneddon (2005) nejsou ve vztahu k dětem často také respektována pravidla osobního prostoru. Malé děti mohou mít stejně nepříjemný pocit z blízkosti cizí osoby stejně tak jako dospělí lidé. Doherty Sneddon (2005, s. 33) poukazuje na to, že „již tříleté děti jsou citlivé na osobní vzdálenost“.

1.6.7. Paralingvistika

Podle Konečné (2001, s. 93) je paralingvistika „zvukovou nebo-li vokální stránkou a formou verbálního sdělení“. Do paralingvistiky se také zařazuje **frázování a chyby v mluvě**. Lepilová (2001) uvádí, že hlasový projev člověka je ovlivňován **barvou hlasu**, která je dána geneticky, a dále **silou hlasu**, která je dána temperamentem osobnosti. Projev člověka také ovlivňuje jeho **výška hlasu**, která upravuje celkovou melodii projevu, a dále **tempo a rychlost řeči**. Rychlejší hlasový projev mají obecně ženy a rychlost řeči s ubývajícím věkem klesá. Dalším prostředkem neverbálního sdělování může být i **smích** člověka. Současně ale Lepilová (2001) upozorňuje, že momentální hlasový projev může ovlivňovat i fyzický a psychický stav.

Lepilová (2001) také zmiňuje, že i úplné **mlčení**, které trvá déle než 4,5 sekundy, může také znamenat mnoho mimoslovních sdělení.

Konečná (2009) zdůrazňuje, že pro paralingvistiku tedy není při mluveném projevu důležité, co říkáme, ale jakým způsobem to říkáme.

1.6.7.1. Paralingvistika a děti

Matějček (2007a) zmiňuje u dětí rozdílnost smíchu děvčat a chlapců. V předpubertálním a pubertálním období dochází ke změnám v projevech smíchu. Dívčí smích začíná být více hlasitý, děvčata smíchem na sebe upozorňují. Chlapecký smích je tišší a není kladen takový důraz na efekt. Důvod je biologický, založený patrně na sexuálním podkladě.

1.6.8. Posturika

Posturika je „přenášení informací polohou a držením těla“ (Lepilová, 2001, s. 51). Lotko (2009) upozorňuje, že se nejedná pouze o držení těla jako celku, ale jedná se i o polohy jednotlivých částí těla např. hlavy, rukou nebo nohou.

Lepilová (2001) dále uvádí, že posturika vypovídá o vnitřních pocitech člověka a jeho postoji k druhému účastníkovi komunikace. Zárubová Pfeffermannová (2008) příkladem uvádí, že ve skupině sedících osob má člověk špičky nohou a kolena obvykle namířeny směrem k osobě, která mu je nejsympatičtější. Polohu a držení těla ale ovlivňují i další činitelé jako jsou např. temperament nebo kulturní vlivy.

Podle Konečné (2009) můžou být projevy člověka vstřícné, ale i bariérové, kdy účastník komunikace svým postojem (např. překřížením rukou nebo natočením těla na druhou stranu) dává druhému účastníkovi najevo své negativní pocity.

1.6.9. Chronemika

Chronemika sleduje, jakým způsobem osoby zacházejí s časem, jak na něj reagují a jak jsou schopné si čas organizovat (Konečná, 2009).

Konečná (2009) zmiňuje dva aspekty zasahující do interpersonální komunikace:

- **Kulturní aspekt času** daný formální a neformální rovinou. Formální rovina je vymezena běžnými časovými úseky, neformální rovina není přesně stanovena, ale je určena danou kulturou (např. výraz „hned“ může v odlišných kulturách znamenat pro každého jiný časový úsek). Dalším činitelem je monochronická a polychronická orientace projevující se v zaměřenosti, pozornosti a organizaci jednotlivých činností.
- **Psychologický aspekt času**, který je daný vázaností vztahu osoby k současnosti, minulosti nebo budoucnosti.

1.6.10. Komunikace prostřednictvím předmětů

DeVito (2008) zmiňuje, že komunikovat s okolím lze i prostřednictvím předmětů. Může se jednat o různé vyrobené předměty, barvy, oblečení, šperky, vůně nebo pachy. Vypovídací hodnotu může mít i prostředí, které si jedinec kolem sebe utváří.

1.6.10.1. Olfaktorika

Komunikace prostřednictvím vůní a pachů se nazývá olfaktorika. Každý jedinec má svůj specifický pach, kterým může působit na své okolí. Vůně člověka také ovlivňuje jeho atraktivitu a přitažlivost. Do olfaktoriky lze také zahrnout umělé vůně, které lidé používají (DeVito, 2008). Podle Lepilové (2001, s. 58) „vůně někdy mluví více než slova, gesta, pohled, působí na komunikaci podvědomě“.

Lepilová (2001) zmiňuje, že čichové vjemy jsou také velmi důležité při vytváření vazby mezi kojencem a jeho matkou.

1.6.10.2. Vnější zjev člověka a jeho prostředí

Vnější zjev člověka je také prostředkem neverbálního sdělování, prostřednictvím kterého dochází k hodnocení jedince a vytváření určitých představ o něm. Lidé se nejvíce zaměřují na oblečení, vlasy, ruce, postavu a obličej. Upravený zevnějšek budí u druhých větší důvěru (Nakonečný, 2009). Volba oblečení může být také nástrojem k sdělování hodnot a postojů. Do vnějšího zjevu se také zařazují i doplňky např. snubní prsten. Dalším prostředkem, kterým může jedinec ostatním něco o sobě sdělovat, je vzhled a úprava pracovního i domácího prostředí (Konečná, 2009).

1.6.10.3. Barvy

Barvy jsou jedním z dalších možností neverbální komunikace, prostřednictvím kterých můžeme něco sdělovat (Lepilová, 2001). Nakonečný (2009) příkladem uvádí výtvarné umění a barevné zpravování děl. Konečná (2009) upozorňuje, že vliv barev může významně ovlivňovat i psychiku člověka. DeVito (2008) zmiňuje vliv barev na fyziologické reakce těla, kdy například červené světlo zvyšuje dýchací pohyby a mrkání očí, modré naopak tyto projevy zpomaluje.

Lepilová (2001) zmiňuje, že volba oblíbených barev je u člověka individuální, ale u předškolních dětí jsou obvykle nejoblíbenější barvou červená, modrá a žlutá.

1.7. Kulturní rozdíly v neverbální komunikaci

Podle Vybírala (2005) je nezbytné pro zdárnou komunikaci v cizí zemi rozumět i jejich specifické mimoslovní komunikaci. „Své kulturní zvláštnosti má každá, byť jen částečně ceremonializovaná řeč těla: přikyvování na souhlas, výraz díků, respekt, úklona, výraz vděku, vyjádření rezolutního odmítnutí“ (Vybíral, 2005, s. 88).

Plaňava (2005) zmiňuje tvrzení Charlese Darwina, že některé základní emoce jsou druhově podmíněné a nejsou ovlivňované kulturním prostředím. Všichni lidé tedy mají stejné neverbální projevy základních emocí, jsou to například projevy radosti, smutku, překvapení, odporu, úzkosti nebo agrese.

Za vrozené chování je také považován mimoslovní projev matky k dítěti. „Typické obličejové výrazy a gesta vyjadřující pozitivní emocionální chování k dětem bylo shledáváno u matek z různých kulturních prostředí a lze je tedy považovat za univerzální neverbální chování“ (Průcha, 2011, s. 47).

Kultury se obecně rozdělují na kontaktní a nekontaktní. Za kontaktní kulturu lze považovat např. kulturu arabskou, jihoevropskou a latinskoamerickou. Tyto kultury jsou podle Doherty Sneddon (2005, s. 30) „obvykle tolerantnější vůči těsnějšímu tělesnému kontaktu, častěji se dívají do očí, gestikulují a dotýkají se“. Nekomaktními kulturami jsou např. kultury japonské a severoevropské (Doherty Sneddon, 2005). Jejich chování se při kontaktu projevuje větší osobní vzdáleností, lidé se při hovoru nestaví k sobě čelem, neudržují oční kontakt a minimálně se dotýkají (DeVito, 2008).

Kontaktní chování lidí je pravděpodobně ovlivněno klimatem, ve kterém lidé žijí. Méně kontaktní lidé se vyskytují v klimatu chladnějším, naopak kontaktní lidé se více vyskytují v klimatu teplém (Morgensternová et al., 2011).

Morgensternová a kol. (2011, s. 73) dále uvádí, že „některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené a geneticky dané a způsobují interkulturní podobnost v neverbálním chování“. Podobně hovoří i Fulka (2017), který vrozenost gest demonstruje na příkladu osob od narození nevidomých, kteří během své mluvy gestikulují, přestože gestikulaci lidí nikdy nemohli vidět.

1.7.1. Kulturní specifika ve formách neverbální komunikace

1.7.1.1. Kinezika

Kinezika se zabývá celkovými pohyby těla. Lepilová (2001) zmiňuje, že výraznější pohyby provádí Jihoevropané a Jihoameričané. Pomalejší pohyby jsou charakteristické pro Severoameričany a Severoevropany. Zárubová Pfeffermannová (2008) zmiňuje i rozdílnost ve způsobu chůze lidí z odlišných kultur. Civilizovaní městští obyvatelé došlapují při chůzi spíše na paty, kdežto přírodní národy přenáší váhu spíše na špičky chodidel.

1.7.1.2. Gestika

DeVito (2008) upozorňuje na kulturní rozdílnost ve významu u nás běžně používaných gest a příkladem uvádí běžné mávání rukou, které je však v Nigerii a Řecku považováno za urážlivé. Lepilová (2001) zmiňuje i rozdílnost v poloze dlaně při mávání, v Česku se rukou mává dlaní od sebe, kdežto v Itálii mávají dlaní k sobě. DeVito (2008) dále příkladem uvádí vztyčený palec, který je v Austrálii považován za neslušné gesto. Fulka (2017) zase zmiňuje, že palec nebo i brada se v některých kulturách využívá jako běžné ukazovací gesto.

Výrazná specifika v různých formách neverbální komunikace má mezi státy například Japonsko. DeVito (2008) zmiňuje, že je v Japonsku nevhodné se při návštěvě uklánět méně než hostitel. Takové chování by bylo považováno za projev nadřazenosti. Morgensternová a kol. (2011) u japonské kultury ještě upozorňují na častější souhlasné pokyvování hlavou. Naopak u Bulharů toho gesto znamená výraz nesouhlasu. Lepilová (2001) zase uvádí rozdílnost ve způsobu potlesku, kdy Japonci tleskají prsty o sebe.

Podle Morgensternová a kol. (2011) nejvíce gestikulují Italové a Turci, nejméně gestikulují Skandinávci. Machová a Švehlová (2001) zmiňují nevýrazná gesta Angličanů, která jsou omezená pouze na oblast od zápěstí k prstům. Naproti tomu Arabové gestikulují současně rukama i celým tělem.

Fulka (2017) zmiňuje experiment, kde slyšící lidé měli pomocí gest a posunků vyjadřovat zadaný text. Bylo zjištěno, že „typický gestický vzorec těchto dospělých byl nehybný

předmět – pohyblivý předmět – činnost“ a že tento vzorec je pro člověka přirozený bez ohledu na to, jakou řečí mluví (Fulka, 2017, s. 144).

1.7.1.3. Mimika

Kulturní rozdíly v mimickém projevu jsou dány hlavně pravidly jejich vyjadřování na veřejnosti než samotným způsobem vyjádření emoce mimikou. Další rozdílnost je v odlišném způsobu porozumění významu mimického sdělení (DeVito, 2008).

V této oblasti nacházíme specifika zejména u asijských kultur. Asiaté na sobě nenechávají příliš znát emoce a je také těžké jejich projevům rozumět. Například u vietnamské kultury může být úsměv projevem radosti, tak i projevem smutku (Morgensternová et al., 2011).

1.7.1.4. Pohledy očí

Kulturní specifika se objevují i u očního kontaktu. Podle Morgensternová a kol. (2011) se intenzivní pohledy vyskytují u arabských zemí, naopak u asijských kultur se vyskytují pohledy spíše nepřímé. Konečná (2009) doplňuje, že přímé pohledy se v asijských kulturách považují za drzé chování. DeVito (2008) zmiňuje, že přímý oční kontakt je v Japonsku považován přímo za projev neúcty. Ve Spojených státech zase během hovoru účastníci komunikace pravidelně střídají pohled na druhou osobu a mimo něj.

1.7.1.5. Haptika

Kulturní specifika v oblasti dotyků jsou výrazné u severoevropských kultur a u Japonců (DeVito, 2008). Plaňava (2005) zmiňuje, že si Japonci při setkání nepodávají ruce a neobjímají se ani s blízkými lidmi při loučení. Na místo toho se zdvořile uklánějí. Machová a Švehlová (2001) zase zmiňují projevy pozdravů u Japonců, kteří se při zdrazení třou vzájemně nosy. Američané si zase plácají při pozdravu po ramenou.

Morgensternová a kol. (2011) upozorňují na rozdíly v haptice při kontaktu s dítětem. Ve Vietnamu by neměla cizí osoba hladit dítě po vlasech, protože to je známka určité nadřazenosti. Tento způsob doteku může činit pouze rodič. DeVito (2008) zase uvádí, že muslimské děti se nemůžou dotýkat dospělých osob opačného pohlaví.

1.7.1.6. Proxemika

Morgensternová a kol. (2011, s. 73) tvrdí, že „nejvýznamnější kulturní rozdíly jsou v oblasti proxemiky“. Dodržování interpersonální vzdálenosti je v různých státech a kulturách odlišné, například v Blízkém východě je vzdálenost při rozhovoru zhruba 20 cm na rozdíl od Thajska, kde je vzdálenost dvou osob při rozhovoru 80 – 100 cm. Pro evropské státy platí, že největší interpersonální vzdálenost dodržují ve Skandinávii a nejmenší vzdálenost dodržují románské kultury. Zárubová Pfeffermannová (2008) zmiňuje, že bližší vzdálenost mezi sebou udržují obecně ženy, ale v arabských státech bližší vzdálenost udržují více muži.

1.7.1.7. Paralingvistika

Kulturní specifika se můžou projevovat i v rychlosti hlasového projevu, která je ovlivňována délkami slov konkrétního jazyka. Nejrychleji se komunikuje anglickým jazykem a nejpomaleji slovanskými jazyky a jazykem maďarským (Lepilová, 2001).

1.7.1.8. Chronemika

Podle Morgensternová a kol. (2011, s. 74) je pro západní kulturu na čas kladen větší důraz „čas jsou peníze a časem se nesmí plýtvat“. Naproti tomu asijské kultury nechávají čas více plynout.

Monochronismus projevující se zaměřeností pouze na jednu vykovávanou činnost a rozdělením činností na úseky je typický pro Německo, Skandinávii, Švýcarsko nebo Spojené státy. Polychronismus se projevuje konáním více věcí současně a objevuje se častěji u Arabů, Latinskoameričanů a obyvatelů Středomoří (DeVito, 2008).

1.7.1.9. Barvy

Morgensternová a kol. (2011) zmiňují i kulturní rozdílnost ve vnímání barev, kdy například bílá barva obvykle symbolizuje neposkvrněnost, kdežto v asijských kulturách symbolizuje smrt. Lepilová (2001) také zmiňuje odlišnost ve vnímání barev v souvislosti se smrtí, a to barvu purpurovou v Brazílii a v Mexiku barvu žlutou.

1.8. Gestikulace v historii

Gesta slouží jako prostředek komunikace již od dob, kdy evolucí docházelo k napřimování těl a následnému pohybu po dvou končetinách. Uvolněné horní končetiny mohly být více využívány a postupně se stávaly oproti dolním končetinám citlivějšími (Morris, 2004).

Fulka (2017, s. 157) uvádí, že „první jazyk byl spontánní, napůl orální, napůl gestickou formou jakési signalizace, ‚neladným‘ naznačováním kombinujícím ‚skřeky a posunky‘. Tito první obyvatelé světa měli přirozené nutkání k expresi, jež je přimělo používat jakékoli dosažitelné prostředky umožňující komunikaci; jazyk se potom postupně vyvinul z neartikulovaných vokálních a gestických projevů“ (Fulka, 2017).

Z evolučního hlediska máme gesta vrozená a gesta naučená, která jsou ovlivněna kulturním prostředím. Některá vrozená gesta můžeme současně pozorovat i u primátů. V souvislosti s vrozenými gesty Doherty Sneddon (2005, s. 46) uvádí, že „kojenci začínají dělat pohyby připomínající gesta již v prvních měsících života, což svědčí o tom, že se tyto pohyby objevují přirozeně bez učení. Později se rychle vyvíjejí v úmyslné signály, které děti používají při komunikaci“ (Doherty Sneddon, 2005).

1.8.1. První úvahy o gestikulaci jako prostředku komunikace

Jisté první zmínky o gestikulaci jsou zaznamenány již v Platónově díle *Kratylos* a jsou zmiňované v souvislosti s neslyšícími lidmi. Přelomovým dokumentem z pohledu gestikulace je dílo *Základy rétoriky* autora Marcuse Fabiuse Quintiliana z roku 95 n. l., které bylo určeno řečníkům jako jakýsi návod k dobré mluvě. Mimo to se Quintilianus velmi rozsáhle a detailně věnoval i gestikulaci. Jednotlivá gesta rozebíral podle částí lidského těla, řešil vhodnost užití konkrétních gest při mluvě, případně jejich nevhodnost. Zaměřoval se nejenom na gesta, která lidé běžně během hovorů používají, ale i na gesta využívaná neslyšícími lidmi (Fulka, 2017).

Fulka (2017) také zmiňuje, že otázku gest a jejich využití při komunikaci řešil i sv. Augustin v letech 387 - 389 n. l. ve svých dílech *Politika* a *O vnímání a vnímatelném*. Zamýšlel se nad způsobem komunikace mezi neslyšícími lidmi a řešil, zda lze jejich posunky chápat jako určitý druh jazyka. Dále se zamýšlel nad možnostmi nahrazovat slova gestem nebo znakem. Rozpravou došel k závěru, že nejenom např. ukazováním lze

vyjádřit svoje myšlenky, ale že lze také vyjádřit věci nehmatatelné pomocí gest, posunků nebo třeba tancem.

Mezi prvními, kdo začal využívat gesta jako záměrného komunikačního nástroje, byli v 10. století mniši v cisterciáckém klášteře v Cluny. Znakový systém měl velmi dobře propracovaná gesta, která mnichům sloužila k mimoslovní komunikaci na místech, kde nebylo možné komunikovat verbálně (Fulka, 2017).

1.8.2. Gesta ve středověku

Schmitt (2004) uvádí, že gesta byla ve středověku velmi využívána a do popředí vstoupila především v 11. a 12. století. Středověká společnost se začala členit na skupiny, které měly svá charakteristická gesta a „každý musel sdílenými a uznávanými gesty potvrzovat svou příslušnost k určité skupině“ (Schmitt, 2004, s. 17). Gesta sloužila k vyjadřování určité hierarchie, stávala se nedílnou součástí různých rituálů a ceremonií, charakteristická byla například gesta králů, šlechticů, rytířů nebo poddaných.

Výrazné využívání gest zavedla hlavně církev, a to nejenom při církevních obřadech a rituálech. Sami členové církve museli dodržovat přísnou disciplínu v gestických projevech, pohybech nebo i při chůzi. Nadvláda církevních gest silně zasahovala i do života a smýšlení ostatních lidí (Schmitt, 2004).

Fulka (2017) uvádí, že ve středověku byl projev gest vázán na morálku, ctnosti a neřesti gestikulujícího. Lidé se domnívali, že gesto je odraz lidské duše, popřípadě posedlosti vyšší silou.

Schmitt (2004, s. 64) ke gestům středověkého křesťanství uvádí, že „vedle umírněného individuálnějšího a statictějšího gesta, pokorného držení těla, hlavy a rukou, vzoru asketismu a pokání, který silně ovlivnil celou křesťanskou tradici, nacházíme i gestikulaci, jež jedněm připadá svatá a druhým ďábelská. Tato gestikulace oslavuje rozmáchlé a prudké pohyby těla, zpěv, instrumentální hudbu a tanec. Někdy má blíž k oficiálním liturgiím, jindy zase k posedlosti ďáblem“.

Ve 13. století se začaly některým gestům přisuzovat magické schopnosti. Tato gesta měly umožnit provádět různé změny nebo ovlivňovat člověka „svou vnitřní silou, která obsahuje, zprostředkovává a vyvolává působení neviditelných sil“ (Schmitt, 2004, s.248).

1.8.3. Pohled na gesta v době osvícenství

V 18. století dochází ke změně vnímání gestikulace a jejího využití jako záměrného prostředku komunikace. Dochází k uvědomování si podobnosti jazyka s gestem. Francouzský učitel abbé de l'Épée vytvořil ucelený systém znaků z běžně užívaných gest slyšícími lidmi a znaků používanými lidmi neslyšícími. Tento systém nazval *metodickými znaky* a prostřednictvím těchto znaků se začalo vyučovat na prvních veřejných školách pro neslyšící (Fulka, 2017).

Další významnou osobností, která se zabírala vývojem jazyka a gestikulace, je Jean Jacques Rousseau. Z jeho pohledu gesta slouží ke sdělování myšlenek a vyjadřování potřeb, ale v návaznosti na konkrétní a přítomné věci. Pro vyjadřování abstraktních věcí je podle něj určený hlas. Rozvoj jazyka a gestikulace u dětí J. J. Rousseau popisuje ve svém díle *Emil čili O vychování* (Fulka, 2017).

1.8.4. Pohled na gesta v 19. a 20. století

V roce 1866 Pařížská lingvistická společnost zakázala zabírat se původem jazyka, což s sebou neslo i oslabení zájmu o gestikulaci jako takovou. K dalšímu oslabení došlo po Milánském kongresu v roce 1880, kde bylo rozhodnuto o zrušení znakového jazyka pro výuku neslyšících na školách a zavedení výuky pouze ústním vzděláváním (Fulka, 2017).

Zájem o gesta se zase do popředí vrací v druhé pol. 20. století. Důvodem byl zvyšující se zájem o různé formy dětské řeči a o znakový jazyk a různé jeho domácí formy (Fulka, 2017). Vybíral (2005, s. 83) považuje období padesátých až sedmdesátých let 20. století za „nejplodnější období studia lidské neverbální komunikace“.

Pro znakový jazyk by přelomový rok 1960, kdy americký jazykovědec William C. Stokoe uveřejnil analýzu znakového jazyka a dokázal, že znakový jazyk je jazyk přirozený, stejně jako jazyk mluvený, a tudíž že má svoji „systémovost, znakovost, dvojí artikulaci, produktivnost, svébytnost a historický rozměr“ (Slánská Bímová & Okrouhlíková, c2008, s. 7). Do té doby bylo na znakový jazyk pohlíženo jako na soubor nahodilých gest. Tento výzkum tedy zásadně ovlivnil vnímání znakového jazyka Neslyšících a toto vnímání se postupně rozšířilo do ostatních zemí světa. V České republice byl ale znakový jazyk uznán jako „přirozený, plnohodnotný a samostatný jazyk (stejně jako čeština, angličtina ...)“ až po pádu komunistického režimu (Slánská Bímová & Okrouhlíková, c2008, s. 54).

PRAKTICKÁ ČÁST

2. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké specifické prostředky neverbální komunikace využívají pedagogové v mateřských školách při práci s dětmi. Okruh výzkumného šetření byl primárně zaměřený na specifické znaky nebo gesta a jejich využití ve funkci komunikačního nástroje. Dalším okruhem výzkumného šetření byly zástupné předměty, signály nebo piktogramy, kterými pedagogové také nahrazují svá verbální sdělení. Zároveň bylo cílem výzkumu zjistit, jaké důvody vedou pedagogy mateřských škol k užívání těchto prostředků neverbální komunikace a jak děti na tyto prostředky reagují.

2.1. Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření jsem si zvolila následující výzkumné otázky:

1. Jaké specifické znaky nebo gesta používají pedagogové mateřských škol k neverbální komunikaci s dětmi?
2. Jaké důvody vedou pedagogy mateřských škol k užívání specifických znaků nebo gest při práci s dětmi?
3. Jakým způsobem děti předškolního věku reagují na použitý specifický znak nebo gesto, kterým pedagog mateřské školy nahrazuje verbální sdělení?
4. Jaké jiné prostředky (mimo specifických znaků nebo gest) využívají pedagogové mateřských škol pro neverbální komunikaci s dětmi?
5. Jakým způsobem děti předškolního věku reagují na použité jiné prostředky neverbální komunikace, kterými pedagog mateřské školy nahrazuje verbální sdělení?

3. METODIKA

Pro účely tohoto výzkumného šetření jsem využila smíšenou metodologii kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

3.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor z hlediska kvantitativního přístupu zahrnuje 41 pedagogů mateřských škol, kteří odpověděli na dotazníkové šetření. Výzkumný soubor pro kvalitativní výzkum zahrnuje 11 pedagogů mateřských škol.

Ve výzkumu, který je primárně zaměřený na využívání specifických znaků a gest nebo jiných prostředků neverbální komunikace v prostředí mateřské školy, jsem v prvním kroku výzkumu využila techniku dotazníkové šetření.

Dalším krokem výzkumu byl hloubkový rozhovor s pedagogy mateřských škol, kteří splňovali mnou požadované klíčové vlastnosti. Definovaným kritériem výběru výzkumného souboru bylo užívání specifických znaků nebo gest pro neverbální komunikaci s dětmi. S vybranými pedagogy jsem následně provedla hloubkový rozhovor.

3.2. Metody získávání dat

3.2.1. Dotazníkové šetření

Výzkum z hlediska kvantitativního přístupu se primárně zabýval zjištěním, jaké prostředky neverbální komunikace pedagogové mateřských škol využívají a dále, jaká je četnost využívání těchto prostředků v prostředí mateřské školy. Dalším záměrem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké důvody vedou pedagogy mateřských škol k využívání těchto prostředků neverbální komunikace a jak pedagogové hodnotí reakce dětí na tento použitý prostředek. Současně mě také zajímalo, zda pedagogové mateřských škol znají znakovou řeč kojenců a batolat, která by je případně mohla motivovat k většímu využívání specifických znaků nebo gest v prostředí mateřské školy.

Pro zjištění těchto údajů jsem použila podle Chrásky (2016) metodu dotazníkové šetření (viz příloha 1). Mailovou cestou jsem rozeslala odkaz na online dotazník do 120 mateřských škol s prosbou o předání odkazu na všechny pedagogické pracovníky školy.

Celkem jsem oslovila 60 běžných mateřských škol, 8 mezinárodních škol, 7 waldorfských škol, 12 typu Montessori, 16 lesních škol, 6 škol typu Zdravá mateřská škola a 11 škol typu Začít spolu. Z celkové počtu odeslaných dotazníků se jich navrátilo celkem 41 (viz tabulka 5). Vzhledem k nízkému počtu navracených dotazníků nelze tedy k výstupům dotazníkového šetření přiřazovat objektivní stanoviska.

Tabulka 5: Přehled navracených dotazníků (n = 41)

Typ mateřské školy		Počet navracených dotazníků	
Běžná mateřská škola		31	
Waldorfská mateřská škola		2	
Montessori mateřská škola		3	
Mateřská škola - Začít spolu		1	
Zdravá mateřská škola		1	
Lesní mateřská škola		2	
Speciální mateřská škola		1	
Mezinárodní mateřská škola		0	
Typ třídy	Počet tříd	Průměrný věk dětí ve třídě	Průměrný počet dětí ve třídě
Homogenní	9	4,10	24
Heterogenní	30	4,5	21
nevedli	2	x	x

Zdroj: vlastní

3.2.2. Hlubkový rozhovor

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor jsem prováděla s 11 pedagogy mateřských škol formou otevřených otázek (viz příloha 2). Záměrem rozhovorů bylo zejména zjištění hlubších informací ke specifickým prostředkům neverbální komunikace a zjištění důvodů, které vedou pedagogy k užívání specifických znaků nebo gest, zástupných předmětů, signálů nebo piktogramů. Dále mě zajímal jejich názor na pozitivní přínos této formy komunikace pro děti a reakce dětí na tuto formu komunikace. Vzhledem k tomu, že užívání specifických znaků nebo gest není příliš obvyklou formou komunikace, zajímala mě i jejich případná zkušenost s negativní reakcí ze strany okolí.

Pravidla, která jsou nastavená v mateřských školách, bývají dětem obvykle sdělována verbální cestou, případně jsou pravidla vytvářena společně s dětmi. Zajímalo mě tedy,

jakým způsobem pedagogové učí děti těmto formám neverbálního sdělování informací a také, jakými jinými způsoby rozvíjí pedagogové u dětí komunikativní kompetence z hlediska neverbální komunikace.

Vzhledem k tomu, že jsem prováděla rozhovory pouze s pedagogy využívajícími specifické znaky nebo gesta, zajímalo mě také, jestli někdy přemýšleli o rozšíření užívaných prostředků neverbální komunikace s dětmi.

Posledním okruhem mého zájmu byla znalost znakové řeči kojenců a batolat, která by mohla participanty případně inspirovat k využití znaku jako komunikačního nástroje v prostředí mateřské školy.

4. VÝSLEDKY

4.1. Výsledky na základě dotazníkového šetření

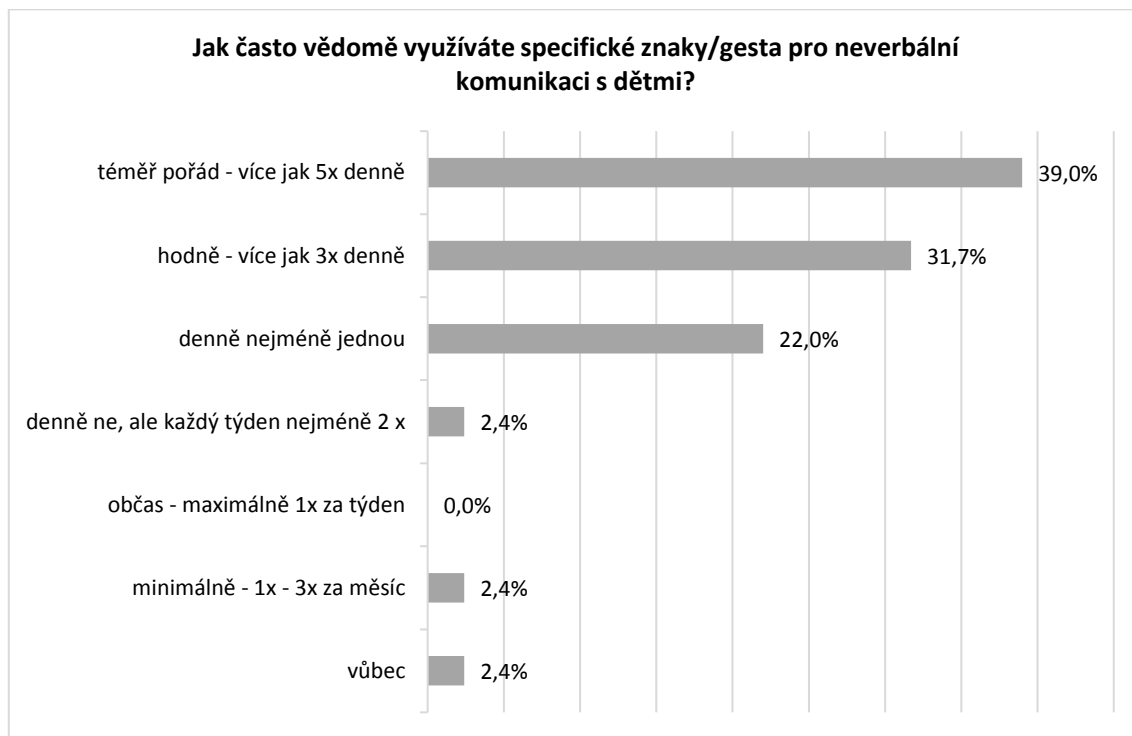
Pro výzkum z hlediska dotazníkového šetření jsem oslovila celkem 120 ředitelů mateřských škol s prosbou o předání dotazníků pedagogickým pracovníkům školy. Z celkového počtu se průzkumu zúčastnilo pouze 41 respondentů. Vzhledem k nízkému počtu navrácených dotazníků nelze k získaným údajům přiřazovat objektivní stanoviska. Výzkumem se mi ale podařilo získat seznam specifických prostředků neverbální komunikace, které respondenti využívají, a také zjistit důvody, které je vedou k využívání těchto prostředků komunikace. Současně jsem od respondentů zjistila, jak děti na tyto prostředky reagují. Lze ale také předpokládat, že pedagogy využívají neverbální komunikaci více, než se mi podařilo tímto výzkumem zjistit a získané specifické znaky, gesta nebo jiné prostředky neverbální komunikace jsou jistě jen malou částí, která se napříč všemi pedagogy v mateřských školách využívá.

4.1.1. Výstupy odpovědí z jednotlivých otázek v rámci dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Jak často vědomě využíváte specifické znaky/gesta pro neverbální komunikaci s dětmi (např. pro „přivolání dětí“ zvednete ruku nahoru nebo pro „zákaz“ překřížíte ruce nad hlavou), kterými nahrazujete slovní sdělení?

Respondenti měli možnost u otázky č. 1 zvolit odpověď z výběrových uzavřených položek. Z výsledného grafu (viz graf 1, s. 46) je patrné, že respondenti pro práci s dětmi využívají specifické znaky nebo gesta několikrát denně. Odpověď *téměř pořád - více jak 5x denně* označilo 39 % respondentů, *hodně – více jak 3 x denně* odpovědělo 31,7 % respondentů a *denně nejméně jednou* odpovědělo 22 % respondentů. Ze zjištění tedy plyne, že specifické znaky nebo gesta využívá při své práci denně 92,7 % respondentů. Méně časté využívání uváděli respondenti ve stejném procentuálním poměru 2,4 %, a to v odpovědích *denně ne, ale každý týden nejméně 2 x, minimálně – 1 x – 3 x za měsíc* a odpověď *vůbec*. Odpověď *občas - maximálně 1 x za týden* se vůbec nevyskytla.

Graf 1: Četnost využívání specifických znaků/gest pro neverbální komunikaci s dětmi respondenty (n = 41)



Zdroj: vlastní

Otázka č. 2: Jaké specifické znaky/gesta využíváte pro neverbální komunikaci s dětmi a jaká slovní sdělení nahrazují?

Záměrem této otázky bylo získat soubor specifických gest nebo znaků, které pedagogové mateřských škol využívají při práci s dětmi. Respondenti také uváděli i běžně používaná gesta, jako je například pohyb hlavy při souhlasu „ano“ a nesouhlasu „ne“, pokrčení ramen při „nevím“, pohyby ruky nebo prstem směrem k sobě při „přivolání“ dětí nebo pohyby rukou naznačující jejich „zrychlený přesun“ nebo „ukazování směru“. Další běžné formy neverbální komunikace uváděli respondenti v souvislosti s „pozdravem“ nebo „přivítáním“ dětí, a to buď otevřenou náručí nebo běžným zamáváním. Nejčastěji se v 17 případech objevovalo gesto naznačující „ztišení“ dětí přiložením ukazováčku k ústům.

Mezi další prostředky neverbální komunikace uváděli respondenti mimiku obličeje, zejména úsměv, zamračení nebo mrknutí oka.

Seznam zjištěných specifických znaků nebo gest používaných pedagogy mateřských škol je uvedený v tabulce 6 na str. 47.

Tabulka 6: Seznam zjištěných specifických znaků nebo gest používaných pedagogy mateřských škol

ZNAMY VYUŽITELNÉ PŘI RANNÍM NEBO KOMUNITNÍM KRUHU
("Děti, vytvoříme kruh")
Roztažené ruce značí tvar kruhu
Pohyb ruky ve směru kruhu
POKYN K POSAZENÍ
Dlaně položené na kolena
Pokyn dlaní směrem dolů
("Jeden mluví, ostatní poslouchají")
Palec zvednutý nahoru a jeden prst druhé ruky přiložený ke rtu popř. dlaň přiložená k uchu
ZNAMY VYUŽITELNÉ PRO ZTIŠENÍ DĚTÍ A VYŽÁDÁNÍ POZORNOSTI
ZTIŠENÍ DĚTÍ ("Ztišě se prosím")
Prst před ústy a současně zvednutá druhá ruka
Obě dlaně přiložené na uši
Ruce vytvoří nad hlavou střechu - doplněné verbálním sdělením: "Prší...(schováme se před hlukem...)", děti znak opakují
ZTIŠENÍ DĚTÍ A VYŽÁDÁNÍ POZORNOSTI ("Ztišě se prosím, potřebuji vám něco sdělit")
Zvednutá ruka nahoru v klidném postoji
Prst před ústy a současně zvednutá ruka se vztyčeným ukazováčkem
Zvednutá ruka nahoru v kombinaci se zvukem zvonku
Z dlaní vytvořené písmeno T (time out)
TICHO ("Prosím o úplné ticho")
Prst před ústy a současně zvednutá ruka
Zvednutá ruka nahoru
Otáčení pomyslným klíčem před ústy a případné spojení s ukázkou klíče v prstech dětmi
ZNAMY VYUŽITELNÉ PŘI PŘEDÁVÁNÍ INFORMACÍ
VYŽÁDÁNÍ POHLEDU DĚTÍ ("Dívejte se prosím na mě")
Z dlaní vytvořené "kukátko" přiložené k očím
Dlaň v úrovni očí, prsty se otevírají a zavírají jako při mrkání
Ukazováček s prostředníčkem ve tvaru písmene V namířeny směrem k očím pedagoga
"Posloucháme"
Dlaň přiložené k jednomu nebo obou uším
Poklepávání prstem na ucho
PRAVIDLO "Oči, uši"
Prst ukazuje na oči a pak na uši
"Přemýšlíme"
Poklepávání prstem na hlavu
"Teď nemluvíme"
Dlaň přiložená přes ústa

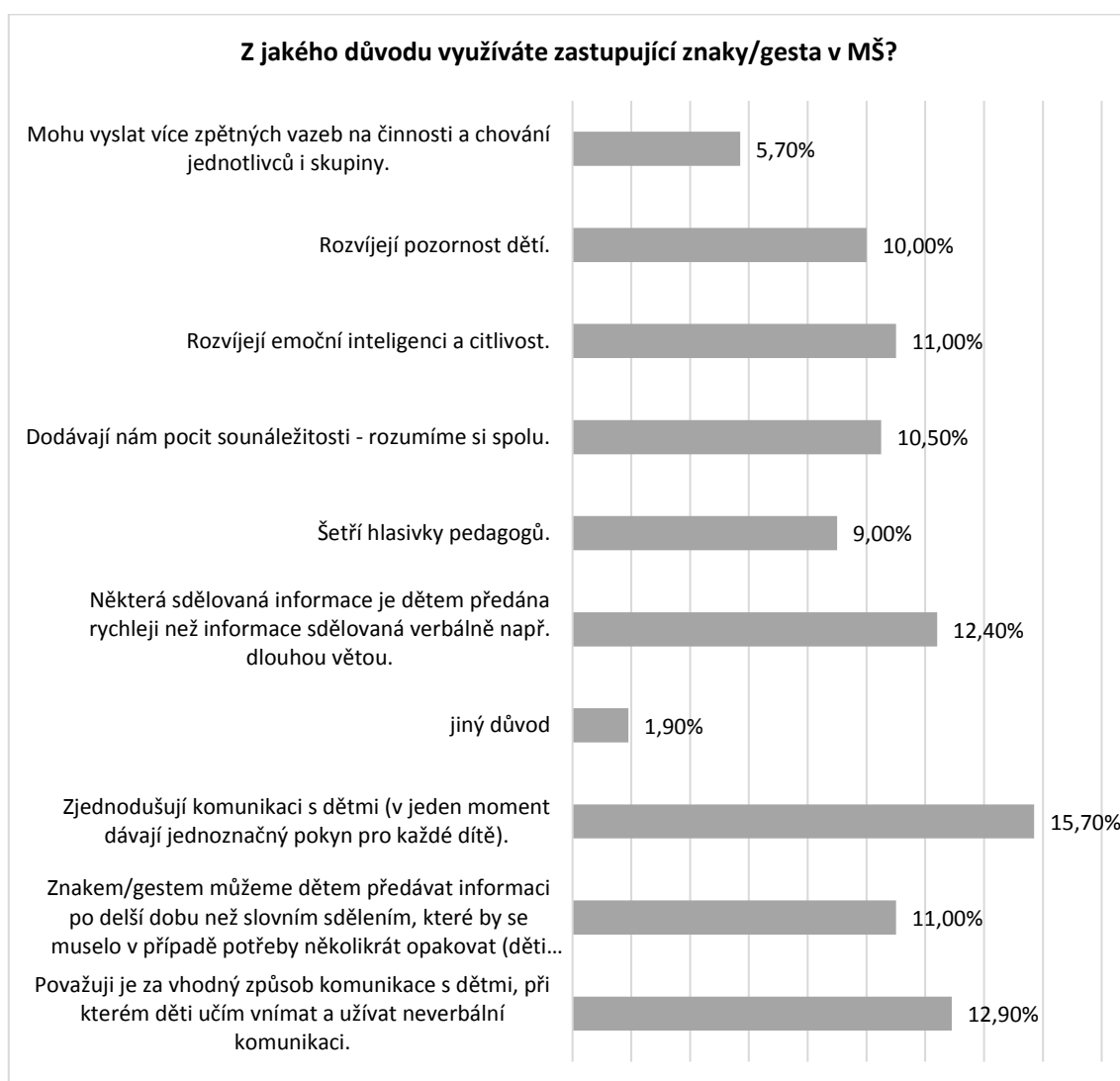
VYJÁDŘENÍ NEPOCHOPENÍ ("Nerozumím ti")
Pokrčené ruce v rozpažení
("Nevím")
Pokrčení rukou a dlaně obrácené směrem nahoru
("Neslyším")
Dlaň přiložená k uchu
ZNAKY JAKO DOPROVOD K ČINNOSTEM
("Chodíme po kruhu nebo po elipse")
Pomalý, ladný pohyb ruky po elipse
Výměna dětí na elipse pomocí vzájemného přímého pohledu
POKYN K ZASTAVENÍ ("Stop")
Zvednutí ruky
Dlaň před tělem mírně zvednutá nahoru
KONEC AKCE
Rozpažení rukou ze shora
POČTY NA PRSTECH ("3P + N")
Ukazování na prstech počet 3 - v souvislosti s piktogramem 3P + N (pozdravit, poprosit, poděkovat + říct na shledanou)
HUDEBNÍ ČINNOSTI (pěvecké činnosti, rytmické hry apod.)
Dynamika: ruka nahoře - silně; ruka před tělem - středně silně; ruka úplně nízko u kotníků - velmi slabě
POHYBOVÉ ČINNOSTI
Palec nahoru - lehnout na záda, palec dolů - leh na břicho, dlaň prsty nahoru - stoj, dlaň prsty dolů - dřep
ZNAKY VYUŽITELNÉ PŘI CHVÁLENÍ DÍTĚTE
("To se ti povedlo; Je to super; Dobrá práce")
Palec zvednutý nahoru popř. doplněno mimikou obličeje
"Lusk, tlesk, plesk, super"
Lusk prsty na obou rukách, tlesk dlaněmi o sebe, plesknutí dlaněmi o stehna, palce zvednuté nahoru
ZNAKY VYUŽITELNÉ PŘI NEVHODNÉM CHOVÁNÍ NEBO JEDNÁNÍ DÍTĚTE
UPOZORNĚNÍ NA NEVHODNÉ JEDNÁNÍ/CHOVÁNÍ DÍTĚTE ("Nelíbí se mi takové jednání/chování")
Vztyčený ukazováček, popřípadě jeho pohyb
Zvednutá ruka, ohnutá v předloktí s rotací otevřené dlaně v zápěstní kloubu - při vzájemném pohledu
Rozpažené ruce, udivený výraz ve tváři a rotace hlavy s nechápavým výrazem ve tváři - při velmi nevhodném chování
Vztyčený "kárající" ukazováček, při současném "káravém" úsměvu - "všechno vidím" - při drobných přestupcích proti pravidlům, na které lze upozornit s určitou dávkou humoru
VYSLECHNUTÍ DÍTĚTE ("Nevstupujeme druhému do řeči a poslechneme si, co nám chce říct")
Při komunikaci dvou dětí - dlaň obrácená vzhůru proti dítěti, které chce druhému vstupovat do řeči
ZNAKY VYUŽÍVANÉ I DĚTMI
("Chci něco říct")
Zvednutá ruka nahoru (hlášení jako na základní škole)
("Prosím, ztiš se. Hluk je mi nepříjemný")
Ruka zvednutá nahoru

VYJÁDŘENÍ VLASTNÍHO POSTOJE ("Stop! Nelíbí se mi tvé chování")
Dlaň ohnutá směrem nahoru proti druhému dítěti
NEVSTUPOJEME DRUHÉMU DO ŘEČI ("Chci ti něco říct, až domluvíš; Čekám, dokud mne budeš moci vyslechnout")
Ruka položená na rameno (nebo jinou část těla) mluvícímu
NAVÁZÁNÍ KONTAKTU PŘED OSLOVENÍM
Jemný dotyk na rameno
GESTO PŘÁTELSTVÍ/DOHODY/SMÍŘENÍ
Podané sepnuté dlaně
ZPĚTNÁ VAZBA DÍTĚTE SMĚREM K PEDAGOGOVĚ ("Paní učitelko, vidím Vás, vnímám Vás a jsem připravený slyšet zadaný úkol/ jsem už připravený")
Zvednutá ruka nahoru
ZNAMY VYUŽITELNÉ PŘI POBYTU VENKU
ZASTAVENÍ DĚTÍ V CHŮZI, ČEKÁNÍ NA OSTATNÍ ("Děti, zastavte se a počkáme na ostatní")
Zkřížené ruce nad hlavou
POVOLENÍ K POKRAČOVÁNÍ CHŮZE ("Můžete pokračovat v chůzi")
Mávnutí rukou shora dolů
PŘIVOLÁNÍ DĚTÍ K ODCHODU ("Pojďte ke mně, odcházíme do školky")
Zvednutá ruka nahoru
ZNAMY VYUŽITELNÉ PŘI HYGIENICKÝCH NÁVICÍCH
Tření dlaněmi různě přes sebe jako při mytí rukou, případně naznačení mačkání mýdlenky a mytí
ZNAMY VYUŽITELNÉ BĚHEM STRAVOVÁNÍ
POKYN KE SVOLÁVÁNÍ DĚTÍ SIGNÁLEM (např. k obědu)
Pomocí zvonku provádí děti - pedagog dlaní naznačí zvonění zvonku, a tím dá konkrétnímu dítěti souhlas se zazvoněním
("Skleničku/talířek držíme oběma rukama")
Znázornění úchopu skleničky/talířku oběma rukama
ZNAMY VYUŽITELNÉ PŘI POLEDNÍM ODPOČINKU
Pokývání dlaní shora dolů ("Hlava leží na polštáři")
Točení prstem dokola ("Po obědě se neleží na břiše")
OSTATNÍ ZNAMY
ZPOMALENÍ CHŮZE/BĚHU ("Prosím, ve třídě se pohybujeme pomaleji")
Opakovaný pohyb dlaní zhora dolů před tělem
Zvednutí ruky před tělo, dlaň před sebe
Vertikální pohyb ruky spojený s máváním dlaně
PROSBA O VYKONÁNÍ NĚČEHO ("Prosím, zavřel bys dveře/zvedl hračku/uklidil odpadek")
Prosebné tření dlaněmi a ukázání směru na předmět

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 3: Z jakého důvodu využíváte zastupující znaky/gesta v MŠ?

Graf 2: Důvody využívání zastupujících znaků/gest v mateřské škole (n = 41)



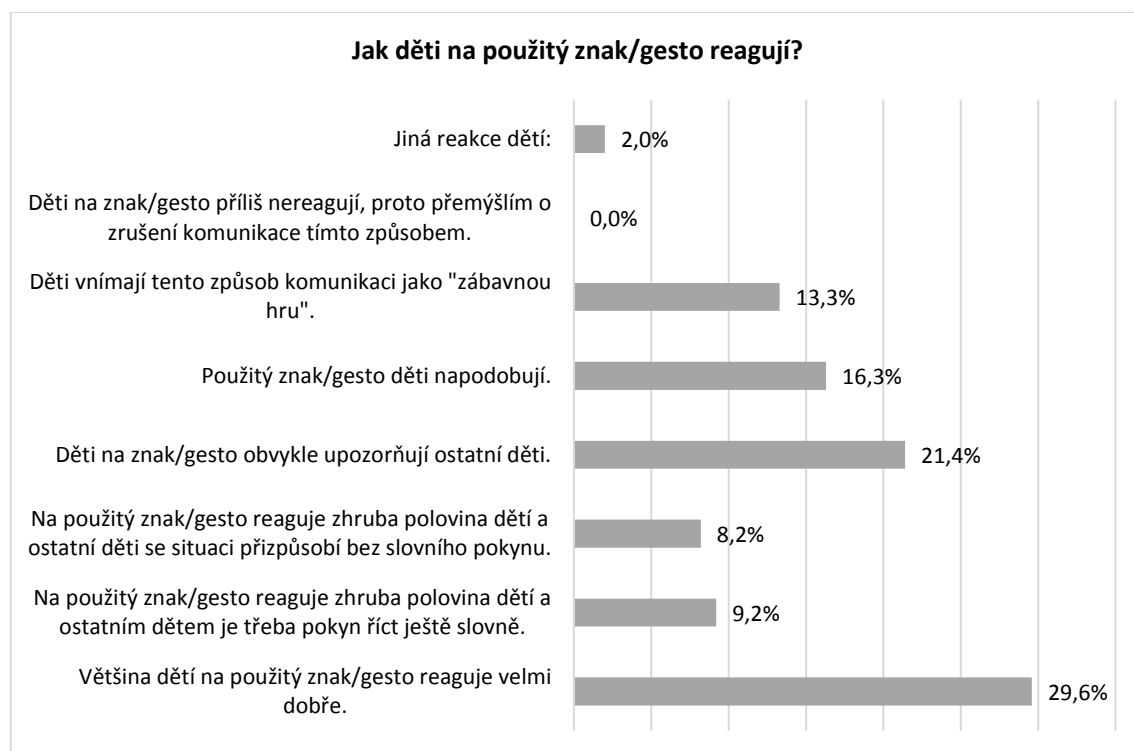
Zdroj: vlastní

V této otázce byly uvedeny výčtové položky, kdy respondent měl možnost volit více možných odpovědí. Z grafu je patrné, že důvodů, které vedou pedagogy k využívání specifických znaků, je více a jejich poměrné zastoupení je celkem vyrovnané. Za nejhlavnější důvod považují respondenti *zjednodušení komunikace s dětmi (v jeden moment znak dává jednoznačný pokyn pro každé dítě)*. Tuto odpověď označilo 15,2 % respondentů. Druhý nejčastěji se vyskytující důvod je ten, že pedagogové *považují využívání zastupujících znaků nebo gest za vhodný způsob komunikace s dětmi, při kterém děti učí vnímat a užívat neverbální komunikaci*. Tuto odpověď označilo 12,9 % respondentů. Podle 12,4 % respondentů je *některá sdělovaná informace*

prostřednictvím znaku nebo gesta dětem předána rychleji než informace sdělovaná verbálně např. dlouho větou. V 11 % se objevilo zdůvodnění, že znakem nebo gestem můžeme dětem předávat informaci po delší dobu než slovním sdělením, které by se muselo v případě potřeby několikrát opakovat (děti mají tak možnost si pokynu všimnout po celou dobu, kdy se znak/gesto ukazuje). Současně se v 11 % objevovala odpověď, že znaky nebo gesta rozvíjí emoční inteligenci a citlivost. V rozmezí mezi 10,5 % až 9 % se objevovalo zdůvodnění, že gesta nám dodávají pocit sounáležitosti – rozumíme si spolu, dále rozvíjí pozornost dětí a šetří hlasivky pedagogů. Důvod, že znaky mohou vyslat více zpětných vazeb na činnosti a chování jednotlivců i skupiny, uvedlo nejméně respondentů a to v 5,7 %. Jako jiné důvody uváděli respondenti využití znaků při hlasové indispozici nebo využití znaku při větší vzdálenosti pedagoga od dítěte. Dalším důvodem bylo pěstování v dětech jejich vlastní vnitřní motivaci nebo pozorování u některých dětí rychlejší reakci a větší porozumění. Jako poslední důvod uváděl respondent jednotnou komunikaci pro české děti i děti s odlišným mateřským jazykem.

Otázka č. 4: Jak děti na použitý znak/gesto reagují?

Graf 3: Reakce dětí na použitý znak nebo gesto (n = 41)



Zdroj: vlastní

U této otázky byly uvedeny výčtové položky, kdy respondent měl možnost volit více možných odpovědí. Ve dvou případech respondenti využili možnosti jiných reakcí, kde uvedli, že komunikace prostřednictvím znaků nebo gest je *velmi rychlý a intenzivní prostředek komunikace a že i děti samy vyhledávají v neverbální komunikaci odezvu na své jednání*. Druhý respondent uvedl, že *užívaná gesta jsou dětmi dobře chápána a podotýkal, že někdy je potřeba je upozornit i slovně (např. jsou-li otočeny zády, zabrání do hry apod.*

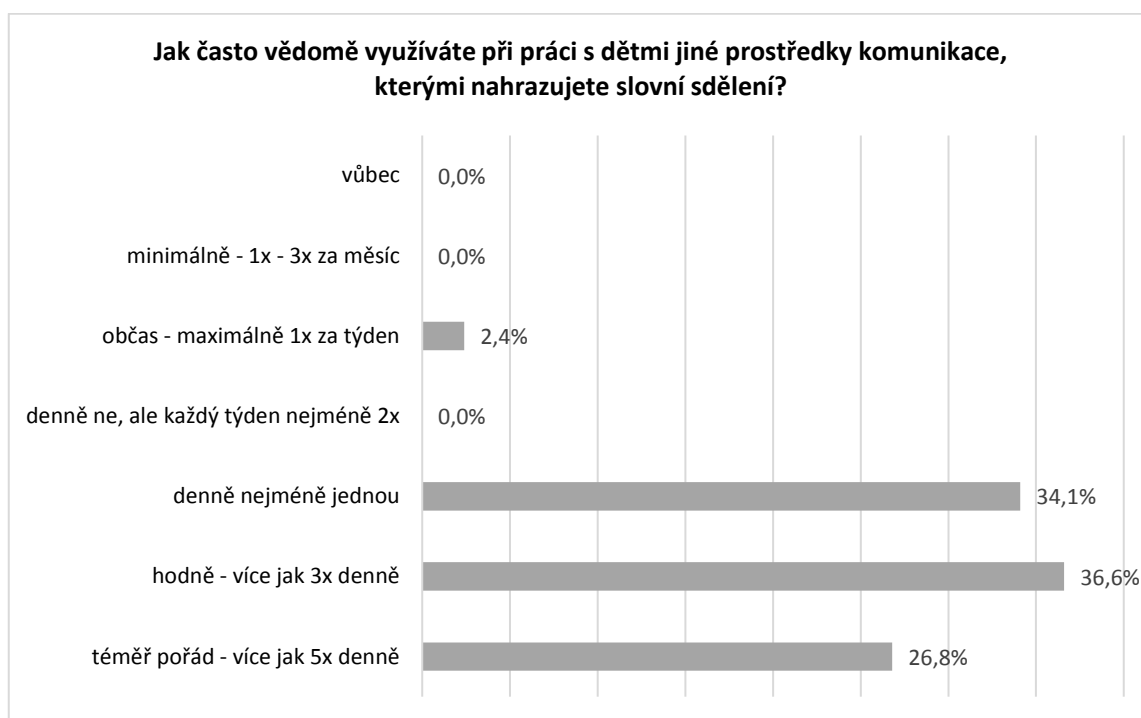
Otázka č. 5: Z jakého důvodu nevyužíváte zastupující znaky/gesta v MŠ?

Ze získaných dotazníků 100 % respondentů využívá minimálně jeden specifický znak nebo gesto pro neverbální komunikaci. Ve waldorfské škole využívají gesta obvykle doprovázené zpěvem. Vzhledem k tomu, že se výzkumu zúčastnili pouze pedagogové, kteří využívají specifické znaky nebo gesta, tak se mi nepodařilo zjistit důvody, které by pedagogy vedly k nevyužívání těchto prostředků komunikace při práci s dětmi v mateřských školách.

Otázka č. 6: Jak často vědomě využíváte při práci s dětmi jiné prostředky komunikace (např. zástupné předměty nebo zvuky, písničky aj.), kterými nahrazujete slovní sdělení?

Z grafu 4 (viz s. 53) je patrné, že i jiné prostředky neverbální komunikace jsou mezi pedagogy rozšířená forma komunikace. Z 36,6 % jsou využívány *hodně – více jak 3 x denně*. *Denně, nejméně jednou* využívá tento způsob komunikace 34,1 % pedagogů a *téměř pořád – více jak 5 x denně* využívá tyto prostředky 26,8 % respondentů. Z výše uvedeného plyne, že prostředky neverbální komunikace (zástupné předměty, signály nebo piktogramy) jsou pedagogy užívány v 97,5 %. *Občas – maximálně 1 x za týden* uvedl pouze jeden respondent. *Vůbec nebo minimálně 1 x – 3 x za měsíc* se neobjevilo ani v jedné odpovědi.

Graf 4: Četnost využívání jiných prostředků neverbální komunikace respondenty (n = 41)



Zdroj: vlastní

Otázka č. 7: Jaké zástupné předměty/prostředky využíváte pro mimoslovní komunikaci s dětmi a jaká slovní sdělení nahrazují?

Nejčastějším prostředkem mimoslovní komunikace byla respondenty v 25 případech uváděna píseň, a to v různých formách a pro různé účely, z toho ve 13 případech jako signál pro uklízení. Druhým nejčastěji se vyskytujícím prostředkem neverbální komunikace byl v 20 případech uváděný zvonek. Jeho využití bylo různé – ztišení dětí, vyžádání si jejich pozornosti, signál pro ukončení hry, signál pro přesun atd. Dalším často využívaným prostředkem byl ve 14 případech uveden hudební nástroj. Jako další prostředek uváděli respondenti v 10 případech také básně sloužící jako signál pro úklid, přechod na jiné místo nebo svolávání dětí do kruhu. Využití piktogramů uváděli respondenti v 9 případech a ve stejném počtu uváděli zástupné předměty ve formě maňásků. V 6 odpovědích se vyskytoval signál prostřednictvím tleskání dlaněmi. Ostatní prostředky se objevovaly v počtu 1 až 2 odpovědí.

Seznam zjištěných jiných prostředků neverbální komunikace (např. zástupných předmětů, signálů nebo piktogramů), kterými pedagogové nahrazují verbální sdělení, je uvedený v tabulce 7 na str. 54.

Tabulka 7: Seznam zjištěných jiných prostředků neverbální komunikace (např. zástupných předmětů, signálů nebo piktogramů), kterými pedagogové nahrazují verbální sdělení

PÍSEŇ
Svolání do kruhu
Úklid
Přechod na toalety nebo do umývárny
Ztišení
Upoutání pozornosti
Ukončení hry
Svolávání na pohádku
Zpívání pedagogem na usínání
Zpívání pedagogem na probouzení
Odchod na zahradu
INSTRUMENTÁLNÍ NEBO RELAXAČNÍ HUDBA
Úklid
Vstávání z poledního odpočinku
Přesun na elipsu a následné činnosti
HUDEBNÍ NÁSTROJE
FLÉTNA:
Příprava na ranní kruh
KLAVÍR:
Úklid
Reakce na nežádoucí chování dětí (např. velký hluk) - zahráné spodní tóny: "To byli medvědi! Co chceme, aby tady bylo?" - zahrání vyššího tónu. "Aby tady byli slavíci."
Rozdělení dětí k odchodu do umývárny na děvčata a chlapce - pouze zahráná melodie: "Holka modrooká" - jdou do umývárny děvčata, "Prší, prší" - jdou do umývárny chlapci
TRIANGL :
Úklid
TAMBURÍNA:
Zvukový signál na pohybové aktivity - povel běh pomalý, rychlý, zastav
BUBÍNEK:
Zvukový signál na pohybové aktivity - povel běh pomalý, rychlý, zastav
Svolávání dětí
PÍŠŤALKA:
Svolávání dětí
ZVONEK (různé druhy)
Vyžádání si pozornosti
Úklid
Konec hry
Ztišení dětí, popř. v kombinaci se zvednutou rukou
Odchod do jurty
Příprava na odpočinek
GONG
Při naléhavém sdělení nebo požadavku

INDIÁNSKÉ VOLÁNÍ
Pokyn k odchodu na procházku a seřazení se na konkrétním místě
TLESKÁNÍ DLANĚMI
Ztišení
Upoutání pozornosti
Upozornění na změnu
PLESKÁNÍ NA STEHNA
Zrychlení pohybu
Ztišení dětí např. v šatně
SVĚTLO
Zhasnutí - konec hry, úklid hraček
HODINY
Ukázání na hodiny - čas na uklízení
Ukázání na hodiny - vstávání z lehátek
PŘESÝPACÍ HODINY
Nastavení doby na kooperativní činnost
Za předpokladu, že děti budou příliš dlouho mluvit v komunitním kruhu - vymezení časového prostoru pro každé dítě
KUCHYŇSKÁ MINUTOVKA
Uklízení
STŮL
Poklepání pro utišení, dávání pozor
KNIHA
Čas na prohlížení, čtení knih
BÁSEŇ/ŘÍKANKA
Úklid
Svolání do kruhu
Zklidnění dětí
Přechod na jiné místo (odchodová básnička)
MAŇÁSCI/PLYŠÁCI/LOUTKY/HRAČKY
Výuka cizího jazyka
Využití jako zástupných předmětů pro různé další činnosti
IMAGINÁRNÍ SKŘÍTEK
Pro dodržování pravidel (když někdo porušuje pravidla, skřítek to vidí)
PIKTOGRAMY
Piktogramy pravidel a chování ve třídě a v prostorách školy
Piktogramy pro upevňování návyků např. hygienických
Piktogram umístěný na hodinách - informace pro děti, že kdo nechce spát, vstává potichu
Piktogram 3P + N - pozdravit, poprosit, poděkovat a říct na shledanou
TŘÍDNÍ SYMBOL (např. sluníčka) SE ZNAČKOU DÍTĚTE
Přihlášení do center aktivit: Každé centrum má omezenou kapacitu dětí (určeno např. počtem mráčeků). Dítě se pomocí třídního symbolu se svojí značkou přihlašuje podle vlastní volby do konkrétního centra aktivit. Přihlášení provede nalepením symbolu na mráček. Po dokončení práce odnáší symbol zpět na vymezené místo.
ZNAČKA DÍTĚTE POPŘ. JEHO FOTOGRAFIE
Umístění značky nebo fotografie dítěte u rozestavěné stavby, kterou si děti chtějí později dostavět (počet rozestavěných staveb je omezený).

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 8: Jak děti na tyto způsoby komunikace reagují? Popište, prosím, vlastními slovy.

Graf 5: Reakce dětí na jiné prostředky neverbální komunikace (n = 41)



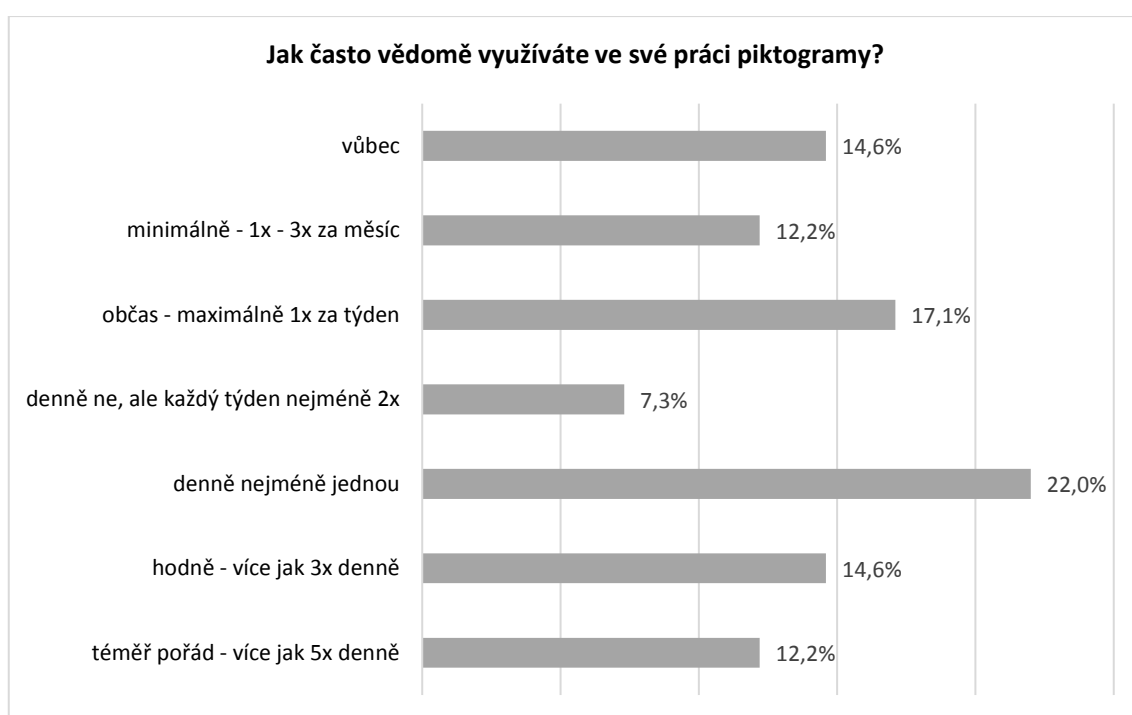
Zdroj: vlastní

Významově shodné odpovědi respondentů a jejich procentuální zastoupení uvádím ve výše uvedeném grafu 5. Nejčastěji se vyskytovala v 33 % odpověď, že děti *reagují velmi dobře*. Shodně v 11 % se vyskytovala odpověď, že děti *reagují vcelku dobře, většina hned, ostatní na upozornění kamarádů* a odpověď *jsou zvyklé reagovat, protože je to součást rituálů, které dětem dávají pocit jistoty*. V 8 % se vyskytovala odpověď, že děti těmito prostředkům *rozumí, vědí, co mají dělat*. 7 % respondentů uvedlo, že *na začátku roku je někteří respektují a někteří je ani nechápou. Ale postupem času se je všichni naučí*. V 5 % se vyskytovaly odpovědi, že *některé děti nereagují, pokud se jim pokyn nelíbí, reagují individuálně, některé děti chápou hned a některé vůbec nevnímají* a také se vyskytovala odpověď *lépe reagují než při dlouhém slovním vysvětlování*. Nejméně se ve 3 % vyskytovala odpověď, že *děti samy využívají tento prostředek směrem k ostatním dětem*. Níže uvádím zbývající *jiné odpovědi*:

- *Velmi dobře reagují na oční kontakt, pokud už jsou na tuto komunikaci ode mě zvyklé. Velmi často mám pocit, že jim od rodičů tato forma komunikace chybí, rodiče jsou často zahleděni do mobilů.*
- *Myslím, že je to dobrý způsob, jak zapojit i jiné smysly než jen sluch.*
- *Neverbální komunikace nám pomáhá v komunikaci s dětmi jiných národností a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Otázka č. 9: Jak často využíváte ve své práci piktogramy (např. obrázky pravidel aj.)?

Graf 6: Četnost využívání piktogramů (n = 41)



Zdroj: vlastní

Z odpovědí respondentů vyplývá, že piktogramy nejsou tak často užívány, jako například znaky, zástupné předměty nebo signály. V největším procentuálním poměru 22 % odpovídali respondenti, že piktogramy využívají *denně nejméně jednou*. *Hodně – více jak 3 x denně* využívají piktogramy respondenti v 14,6 % a *téměř pořád – více jak 5 x denně* je využívá 12,2 %. Z výše uvedeného plyne, že 48,7 % respondentů využívá piktogramy ve své práci minimálně jednou denně.

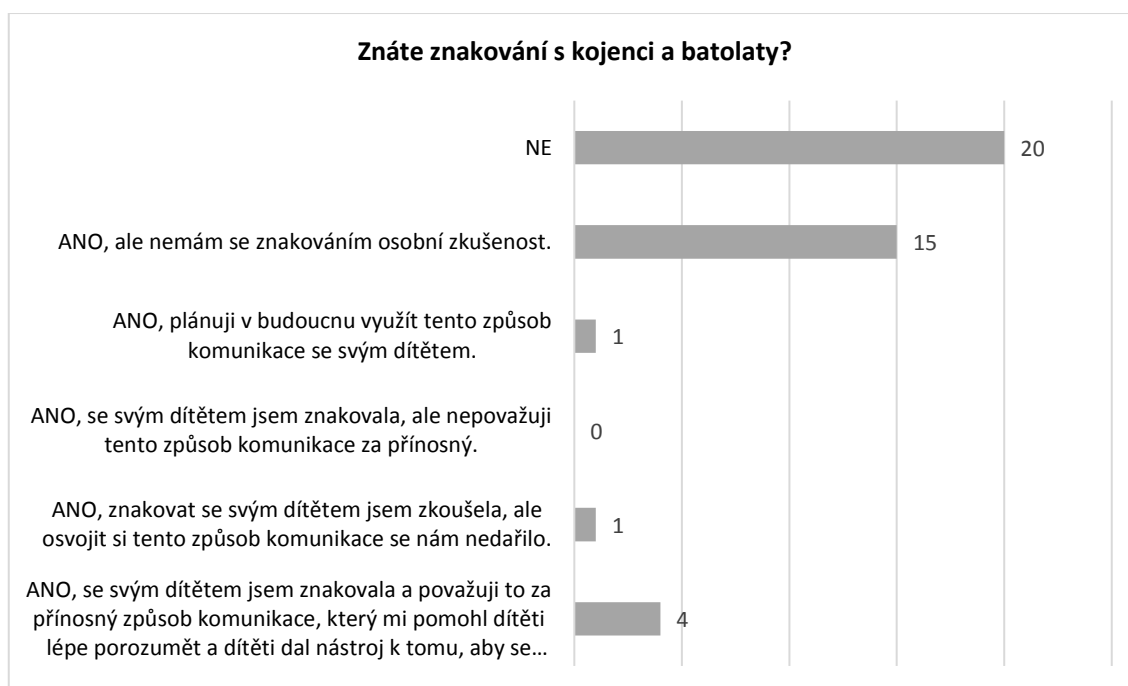
Denně ne, ale každý týden nejméně 2 x využívá piktogramy 7,3 % respondentů a *občas – maximálně 1 x za týden* využívá piktogramy 17,1 %. *Minimálně – 1 x – 3 x za měsíc* je používá 12,2 %. *Vůbec* piktogramy nevyužívá 14,6 % respondentů.

Otázka č. 10: Znáte znakování s kojenci a batolaty?

Záměrem této otázky bylo zjistit, jaké je povědomí mezi pedagogy mateřských škol o znakové řeči kojenců a batolat. Současně mě zajímala případná návaznost zkušenosti se znakováním a následnou motivací k většímu využívání specifických znaků nebo gest v prostředí mateřské školy. Výzkumem jsem zjistila, že 20 respondentů *nezná* znakování s kojenci a batolaty, procentuálně to odpovídá 48,8 %. 15 respondentů znakování *zná, ale nemá se znakováním osobní zkušenost*. Znakovat se svým dítětem zkoušel 1 respondent, *ale nedařilo se jim tento způsob komunikace osvojit*. 1 respondent znakování s kojenci a batolaty *zná a plánuje v budoucnu tento způsob komunikace využít se svým dítětem*.

Se svým dítětem znakovali 4 respondenti, z toho 2 respondenti jsou pedagogové v Montessori škole. Tito respondenti znakování *považují na přínosný způsob komunikace, který jim pomohl dítěti lépe porozumět a dítěti dal nástroj k tomu, aby se mohlo samo vyjádřit*. Vzhledem k nízkému počtu respondentů, kteří mají osobní zkušenost se znakováním, se mi na tuto otázku nepodařilo najít opovědět.

Graf 7: Znalost znakové řeči pro kojence a batolata (n = 41)



Zdroj: vlastní

4.2. Výsledky na základě hloubkového rozhovoru s pedagogickými pracovníky mateřských škol

Hloubkový rozhovor jsem prováděla s 11 pedagogickými pracovníky mateřských škol formou polostrukturovaného rozhovoru, kteří jsou dále označováni jako PAR 1 - PAR 11.

Rozhovor jsem členila na dvě témata základních výzkumných otázek, které jsem více rozváděla v specifických a tazatelských otázkách:

- Jaké prostředky neverbální komunikace (specifické znaky/gesta, zástupné předměty, signály, piktogramy) používáte k neverbální komunikaci s dětmi?
- Jaké důvody Vás vedou k nahrazování slovního sdělení prostředky neverbální komunikace (specifickými znaky/gesty, zástupnými předměty, signály nebo piktogramy)?

Okruh otázek polostrukturovaného rozhovoru jsem členila podle Švaříčka a Šedové (2014) na otázky základní výzkumné (ZVO), specifické výzkumné otázky (SVO) a tazatelské otázky (TO) (viz příloha 2).

Na úvod rozhovoru byli participanti seznámeni s tématem bakalářské práce a záměrem tohoto rozhovoru. Současně byl domluven souhlas participantů s nahráváním rozhovorů. Dále byli participanti na začátku rozhovoru ubezpečeni, že veškeré získané informace z rozhovoru budou zpracovávány v absolutní anonymitě participanta a že nahrávka nebude poskytována dalším osobám nebo využívána k jiným účelům. Stejně tak i na konci rozhovoru byli participanti opět ujištěni o zajištění jejich anonymity.

4.2.1. Výstupy odpovědí na jednotlivé otázky v rámci hloubkového rozhovoru

Úvodní otázky: Jak dlouho pracujete jako učitel/ka v mateřské škole? Bylo to Vaše preferované zaměstnání? Myslíte si, že práce učitele/ky je organizačně náročné zaměstnání? Myslíte si, že specifické znaky a gesta pomáhají k lepší organizaci dětí?

Na otázku, zda práce v mateřské škole byla jejich preferovaným zaměstnáním, odpovídali participanti v převážné většině, že ano. Mimo samotného přání pracovat s dětmi předškolního věku byly motivy k této profesi různé. Někteří participanti chtěli pracovat v mateřské škole proto, že i jejich matka pracovala jako pedagog v mateřské škole. Jiní přes různé pedagogické profese dospěli k tomu, že by nejraději pracovali

s dětmi v předškolním věku. Jiní participanti, z důvodu přání pracovat v předškolním vzdělávání, změnili své dosavadní profese a přešli z oborů ekonomických nebo zdravotnických do oboru pedagogického. Přehled participantů s délkou jejich praxe je uvedený v tabulce 8 na této straně.

Práci pedagoga mateřských škol vnímá jako organizačně náročné zaměstnání většina participantů. Někteří participanti, kteří mají zkušenosti z jiných pracovních pozic, hodnotí tuto práci jako organizačně náročnější. Naopak PAR 6 zmínila, že zkušenosti z předchozí praxe z jiného oboru jí pomáhají k lepšímu organizování práce. PAR 5 říká, že práci v mateřské škole nepovažuje za nějak organizačně náročnou, „*když má člověk zvládnuté ty techniky, kterými těm dětem pomůže zvládnout pokyny*“.

Na otázku, zda specifické znaky nebo gesta mohou pomáhat k lepší organizaci dětí, odpovídala převážná většina participantů, že určitě ano. PAR 9 uvedla, že „*právě, jak si učitelka dokáže práci zorganizovat, to je tak nějak zárukou její pracovní pohody, a i pohody dětí. A gesta si myslím, že nápomocná jsou.*“ PAR 10 si myslí, „*že pokud to začnou děti brát a zafixují si to, takže je všechno takové rychlejší. Ušetří nám to i je pořád nějak slovně povzbuzovat, takže reakce na smluvený gesto je super. Pokud to funguje, tak je to dobrý.*“

Tabulka 8: Přehled participantů a délka jejich praxe

Označení participanta	Délka praxe
PAR 1	6 let
PAR 2	2 roky
PAR 3	35 let
PAR 4	5 let
PAR 5	4 roky
PAR 6	3 roky
PAR 7	1 rok
PAR 8	1 rok
PAR 9	35 let
PAR 10	4 roky
PAR 11	25 let

Zdroj: vlastní

Základní výzkumná otázka č. 1: Jaké prostředky neverbální komunikace (specifické znaky/gesta, zástupné předměty, signály, piktogramy) používáte k neverbální komunikaci s dětmi?

SVO1: Jaké sdělení tyto prostředky nahrazují?

Všichni participanti využívají minimálně jeden specifický znak nebo gesto. Zjištěné znaky a jejich významy jsou uvedené v Seznamu zjištěných specifických znaků a gest používaných pedagogy mateřských škol (viz tabulka 6, s. 47).

Současně také všichni participanti využívají jiné prostředky neverbální komunikace. Nejčastěji využívají zástupné předměty, a to zvonek na zklidnění dětí nebo jako signál pro úklid. Pedagogové také využívají různé maňasky pro značení příchodu konkrétní činnosti. Velmi často je využívána také hudba nebo píseň, ať už zprostředkovaně pomocí média, přímo hraná na hudební nástroj nebo zpívaná pedagogem. PAR 11 využívá i kombinaci gesta a signálu, kdy zazvoní zvonkem a současně dá znamení ke ztišení a vyžádání pozornosti zvednutou rukou nahoru. Ostatní prostředky neverbální komunikace jsou také uvedené v Seznamu zjištěných jiných prostředků neverbální komunikace (např. zástupných předmětů, signálů, piktogramů), kterými pedagogové nahrazují verbální sdělení (viz tabulka 7, s. 54).

SVO2: Které prostředky jsou převzaté, a které jste sama vymyslel/a?

TO1: Jste si vědom/a toho, že byste byl/a sám/sama pro někoho inspirací?

TO2: Jaký prostředek byl pro někoho dalšího inspirující?

Jeden z nejčastěji využívaných znaků je zvednutá ruka nahoru, případně rozšířená o další gesto. Ruku zvednutou nahoru využívají pedagogové k různým významům. Tento znak používají v případě vyžádání si pozornosti, ztišení dětí nebo jako prostředek k předání informace, že se odchází z venku zpět do školy. Inspiraci pro využívání tohoto znaku našli někteří participanti u svých kolegyně, PAR 7 zase ve skautském oddíle a jak PAR 7 říká: „*tam to fungovalo, tak jsem se rozhodla to vyzkoušet i v prostředí mateřské školy*“. Znak zvednuté ruky byl inspirující pro ostatní kolegyně například při prázdninovém režimu, kdy jsou třídy smíšené.

Někteří pedagogové hledali vlastní způsoby, jak nahradit verbální pokyny a znaky si sami vymýšleli. PAR 2 si vymyslela znak pro zastavení dětí v konkrétní situaci, kterou popisuje takto: *„děti se najednou více vzdálily a já jsem nebyla schopná ukřičet, co po nich chci. A začala jsem řešit, jak bych je jinak zastavila. Když jsem k nim přišla, tak mě spontánně napadlo, jak bych je mohla příště zastavit. Tak jsem jim to gesto sdělila, a po cestě jsme ho zkoušeli a postupně jsme se to učili. Před každou procházkou si znak opakujeme – Víte děti, co znamená tohle?“*

PAR 8 uvádí, že v jejich mateřské škole je přímo záměrem ředitelky, aby například znak zvednuté ruky používala celá škola a říká: *„Jsou tam starší učitelky, které nechtějí změny. Takže horko těžko se tady na to učily. Ale paní ředitelka chce tyhle věci, chce tyhle nový, co jsou. Jezdí nám tam spousta lektorů, třeba paní Švejdová. A jsou tam ty, které to měnit nechtějí a nebudou. Ale jsou tam i učitelky, které mají úplně stejný věk jako ty ostatní, ale prostě mají chuť to změnit. A to strašně oceňuji u těchto učitelek. Ale je to na té učitelce samotné.“*

Participant většinou uvádí, že po zavedení znaku ho převzaly i některé další kolegyně. PAR 10 zmiňuje, že využívání znaku zaujalo i praktikanty z pedagogických škol. Ostatní zmiňují, že je možné, že znak po nich někdo převzal, ale nemají tuto informaci potvrzenou.

SVO3: Měl/a jste někdy pocit, že by někdo z Vašich kolegů tento způsob komunikace nechápal nebo dokonce odsuzoval?

Osm participantů uvedlo, že se s negativní reakcí ze strany okolí nesetkali, nebo alespoň ne v přímém kontaktu. Ostatní participanté měli zkušenost s nepochopením tohoto způsobu komunikace. PAR 10 říká: *„Někdo se tomu smál, ne? Že prostě odcházíme, máme zvednutou ruku. Pak jsem si všimla, ne hned, ale po čase, že když viděli, že to funguje, tak to taky začali používat. Nám se smáli a teď to taky používají.“* PAR 1 odpověděla na tuto otázku: *„Ano, to jsem měla, protože v bývalé mateřské škole, kde jsem pracovala, tak tam se to učitelkám nelíbilo. Jako vůbec nechápaly, co to dělám, jako že oni preferovaly, že se na děti zakřičí. Ale tohle se jim jako moc nelíbilo.“* Zeptala jsem na doplňující otázku: *„A to jste se dozvěděla jako přímo od nich? Nebo jste to pochopila z toho, jak se tvářily, nebo se k Vám něco doneslo?“* PAR 1 odpověděla: *„Spíš jako takový*

ty posunky. Nebo třeba, když mě v práci viděly, tak jako na mě divně koukaly, tak jako prohodily něco, co jako dělám. Jo, jako nebylo to přímo, jako že by mi říkaly, že je to kravina, ale prostě jsem se necítila úplně dobře.“

SVO4: Jak podle Vás děti na tyto znaky nebo jiné prostředky komunikace reagují?

TO3: Mohl/a byste popsat, co děláte, když děti na tyto znaky nebo jiné prostředky nereagují?

TO4: Jak často musíte dětem ke znaku nebo jinému prostředku říkat i slovní význam?

Všichni respondenti uvedli, že děti většinou reagují velmi dobře, a to i na jiné prostředky neverbální komunikace. Pokud některé dítě například znak paní učitelky nevidí, tak ho ostatní děti upozorní. Buď mu to ostatní děti řeknou slovně, nebo ukážou na paní učitelku. V některých třídách děti samy napodobují znak učitelky, takže ostatní děti vidí i znak u ostatních dětí. Nebo děti i samy funkci znaku využívají bez podnětu pedagoga. Pokud i tak děti nereagují, doplní pedagogové pokyn slovně. PAR 2 zmiňovala, že slovně pokyn doplňuje pouze jedním jednoduchým slovem. Ale tato situace se prý příliš nevyskytuje, protože jak si děti znak osvojí, není už třeba pokyn často slovně doprovázet. Participantů také často zmiňovali, že udělají znak a vyčkávají. PAR 7 se místo slovního pokynu raději dotkne dítěte na rameno, aby se na ní podívalo.

PAR 9 popisuje situace takto: *„Reagují v podstatě perfektně, kdo gesto zahlídne, tak přijde. A ještě je chválíme, že mají bystrá očička. Jo, když to vidí, tak je povzbudíme. To máte bystrá očička, to jste rychle zareagovaly. Jako že to bylo prima. Děti už ví, takže když zrovna někdo nevidí, to gesto, tak upozorní i ty ostatní. Než ke mně přiběhnou, tak jim zaklepají na rameno a upozorní je na nás a ukazují prstem, aby se na nás koukly a taky věděly i ostatní“.* PAR 1 odpovídá na otázku TO4 takto: *„Já tedy většinou teď už ne. Tedy na začátku na to nereagovaly, to bylo trochu složitější, než vlastně pochopily, co po nich chci, tak jsem jim to i říkala. Ale teď děti převážně vědí. Pokud na to nereagují, stane se, že si mě třeba nevšimnou. Tak já stojím delší dobu a počkám. A ostatní děti si mě všimnou. Nejlepší na tom je, že oni se navzájem upozorňují, že hele, hele, máš dávat pozor. A když už je to samozřejmě dlouhá doba, tak je na to upozorním. Ale to se nestává moc často.“* PAR 5 odpovídá na otázku SVO4 takto: *„Takhle. Jsou děti, které na to reagují okamžitě. Jsou potom děti, které potřebují doříct to, co si říkají. A ignorují to gesto, až je*

třeba někdo z jejich malých kolegů napomene. A potom jsme tam měli jedno dítě, které to ignorovalo úplně, protože ignorovalo i mnoho verbálních pokynů. Ale můžu říct, že většina třídy se po chvíli uklidní natolik, že my vlastně ten verbální pokyn ani povědět nemusíme.“

PAR 8 říká: „My máme ve třídě takovou funkci šéfa motýlků, který mi pomáhá s dětmi třeba na záchodě, nebo když je třeba hluk ve třídě, tak jakoby tiší ten kolektiv. Takže automaticky používají to gesto taky. Takže, když se jim zdá veliký hluk, nebo když potřebují, aby se děti na ně podívaly, tak dělají to samé.“

SVO5: Mohl/a byste popsat, jakým způsobem jste děti tyto prostředky nebo znaky učil/a (např. že jste znaky průběžně ukazoval/a se slovním spojením nebo jste děti rovnou informoval/a o významu znaku)?

Postup, jakým pedagogové děti učí tento způsob komunikace, je závislý na typu dané třídy. V případě homogenních tříd pedagogové většinou verbálně dětem sdělí, co daný znak znamená. Následně si ho děti osvojují i se slovním doprovodem a postupně verbální sdělení pedagogové odstraňují. V případě heterogenních tříd přichází nové děti do již zaběhnutého systému, takže se celkem rychle tomuto způsobu komunikace přizpůsobí. Participantů ale zdůrazňují, že je důležité, zejména na začátku roku, dětem vysvětlit, co požadované prostředky neverbální komunikace znamenají, postupně si je osvojovat a v průběhu roku nebo v různých situacích si jejich význam připomínat.

Tento způsob osvojování je totožný se způsobem předávání informací prostřednictvím zástupných předmětů, signálů nebo piktogramů.

PAR 10 učení popisuje takto: „Verbálně jsme jim to s kolegyní vysvětlily, co to znamená prostě zvednutá ruka. A samozřejmě nejdřív jsme si zvedaly ruku jen my učitelky, pořád jsme jim to připomínaly a vysvětlovaly. A po čase, když to začalo fungovat přes nás, tak se začaly zapojovat i samy děti.“

PAR 7 říká „Já jim to sama ukázala, že mám ukazovák na ústech a děti to samy vyvodily. Pak jsme si řekli, co po nich chci, že kdo mě uvidí, tak udělá to samé a vlastně se ztiší. Nebo se dotkne kamaráda. A z počátku jsem luskala prsty na zvednuté ruce, aby tam byl zvuk, časem se to luskání vytratilo. Když je ale velký hluk, tak to luskání ještě použiji, jinak ne.“

TO5: Jak dlouho trvalo, než si děti význam tohoto způsobu komunikace osvojily?

Participantů většinou odpovídali, že děti si tento způsob předávání informace osvojily zhruba do jednoho až dvou měsíců od začátku školního roku. PAR 9 naopak říká: *„Já si myslím, že to zafungovalo hned, protože to byla nová věc, byla to vlastně hra. A děti měly radost, že rozumí tomu gestu a že na něj dokážou zareagovat.“*

TO6: Myslíte si, že má při osvojování tohoto způsobu komunikace vliv věk dítěte?

Názornost k této otázce byla u participantů různá. Odvíjela se od typu třídy, kdy v homogenních třídách participantů nedokázali rozdílnost posuzovat. V heterogenních třídách se často objevoval názor, že věk nehraje roli. Spíše celkové vnímání dítěte a vůbec jeho ochota respektovat domluvená pravidla. Také důležitou roli při osvojování hraje četnost procvičování pravidel touto formou komunikace. PAR 9 a PAR 6 jsou naopak názoru, že pro mladší děti je tento způsob komunikace lépe pochopitelný, protože do jisté doby to byl vlastně jediný prostředek, kterým se děti s okolím dorozumívaly.

PAR 3 připomíná, že prostředek neverbální komunikace by měl být úměrný věku dítěte a s přibývajícím věkem by se mohl obměňovat.

TO7: Mohla byste popsat, jak tyto neverbální prostředky komunikace vnímají děti cizinců?

Zkušenost v komunikaci s dětmi cizinců uvedlo 5 participantů. PAR 6 zmiňuje důležitost neverbální komunikace při komunikaci s dětmi, které nerozumí česky a říká: *„Když je v mateřské škole nějaké dítě se speciálními vzdělávacími potřebami například cizinci, tak my mu tou neverbální komunikací do jisté míry poskytujeme sebedůvěru. Neverbální komunikace nezatěžká právě tolik to dítě a dětský organizmus. Než když na něj vychrlíš několik slov, tak to dítě se ztrácí. Zatímco vlastně s těmi gesty se s tím může ztotožnit.“* Současně i říká svoje zjištění, že například děti z Indie si lépe osvojují poznatky prostřednictvím hudby, která je tomuto národu velmi blízká. PAR 9 je stejného názoru a říká, že neverbální komunikace je při komunikaci s cizinci velmi prospěšná, protože je jednou z mála komunikačních prostředků, kterými se může pedagog s dítětem dorozumět, pokud nezná jeho mateřský jazyk.

PAR 10 uvádí, že pro komunikaci s cizinci používají v jejich mateřské škole piktogramy, které jim v komunikaci velmi pomáhají. PAR 6 zmiňuje pozitiva využití piktogramů i při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

PAR 3 na tuto otázku odpovídala takto: *„Děti chápou posunky dobře, není to pro ně problém. I když jsou to cizí národnosti. Odkoukají to od ostatních dětí. Určitě, já si myslím, že oni to v těch hlavičkách mají dobře srovnaný. Oni to vidí u ostatních, že uděláme stříšku a všichni ztichnou, nebo pustím hudbu a oni začnou uklízet. Posunky rychleji pochopí, než když bych jim to říkala slovně.“*

SVO6: Jak často využíváte specifické znaky nebo gesta, zástupné předměty, signály nebo piktogramy pro neverbální komunikaci s dětmi?

Všichni participanti uvedli, že prostředky neverbální komunikace využívají několikrát denně, ale samozřejmě v závislosti na vzniklých situacích, které si vyžaduje provoz třídy. Každopádně tyto prostředky komunikace jsou součástí jejich každodenních činností a třídních rituálů.

Základní výzkumná otázka č. 2: Jaké důvody Vás vedou k nahrazování slovního sdělení prostředky neverbální komunikace specifickými znaky/gesty, zástupnými předměty, signály nebo piktogramy?

SVO7: Jak dlouho tento způsob komunikace využíváte při své práci s dětmi v mateřské škole?

Většina participantů uvedla, že tento způsob komunikace využívá od začátku své praxe nebo je zařazovali postupně podle vzniklých situací. PAR 1 odpovídá: *„První rok jsem to nevyužívala, protože jsem pracovala v mateřské škole, kde vlastně nebyla ta kolegyně, která tohle využívala. A vlastně pak druhým rokem jsem nastoupila do jiné mateřské školy a ta moje starší kolegyně využívala i to ztišení, a i vlastně to, jak ukazuje na ty oči a uši. Tak ta to využívala, tak od té doby to používám i já. Vlastně od toho druhého roku praxe.“* Pro PAR 6 bylo od začátku praxe přirozené hodně zapojovat i neverbální komunikaci, protože ji byla zvyklá hodně používat v komunikaci se svým dítětem, které má speciální vzdělávací potřeby.

SVO8: V čem si myslíte, že je tento způsob komunikace pro děti nejvíce prospěšný?

TO8: Jak si myslíte, že dítě vnímá tento způsob komunikace (např. jako hru nebo tajnou řeč)?

Všichni participanti uváděli, že tento způsob komunikace je prospěšný a příjemnější nejen pro pedagogy, ale i pro samotné děti. Někteří participanti zdůrazňovali, že i tyto prostředky neverbální komunikace se stávají součástí denních rituálů, které dětem přináší pocit jistoty. Další přínosy uváděli participanti v rychlém propojení - dítě vidí znak a hned ví, co se od něj očekává, dále uváděli rozvoj více smyslů. PAR 6 si myslí, že prostředky neverbální komunikace rozvíjí emocionální vývoj dítěte v souvislosti s rozvojem jeho sebedůvěry a že neverbální komunikace podporuje také rozvoj představitivosti. Pozitivní dopad znaku na podporu sebedůvěry dítěte zmiňuje PAR 8 u chlapce s narušenou komunikační schopností, který ve funkci šéfa dokáže prostřednictvím znaku děti ztišit, což by mu verbální cestou šlo obtížně. PAR 8 říká: *„I přesto, že fakt velmi málo komunikuje, tak v této funkci toho šéfa ví, jak se to gesto používá, co s tím dělat a ví, že s tím děti ztiší. A hlavně jde na něm vidět, že z toho má radost, že komunikuje jinak než slovy. Oni jsou ještě tak, že když na ně někdo nekouká, tak jdou a zaklepou mu na rameno. Že aby se na něj otočily a viděly co dělá. Takže oni, jak už to používají, tak to umí prostě.“* PAR 2 také vidí prospěšnost pro děti v emoční oblasti a říká *„že prostřednictvím gest děti můžou vyjadřovat svoje emoce, které by byly pro ně hůře slovně popsitelné.“* PAR 11 pomocí gesta učí děti nevstupovat druhému do řeči, aniž by ona sama toto pravidlo svým slovním upozorněním narušovala a říká, že *„je to o respektování druhého, respektování povinností a pravidel. A tím z něho vychováváš slušného člověka, který si nejede svoje, ale do budoucna je to o tom, že když bude v nějakém týmu, tak musí dát prostor i tomu druhému.“*

PAR 5 na otázku SVO8 odpovídá: *„Já si myslím, že v tom cvičí schopnost vnímat, co se děje kolem sebe a vzít ten ohled na ostatní, aniž by člověk mu něco říkal. Protože to je vlastně ono. Když budou povídat a budou povídat a nikdy nekončí, tak neberou ten ohled. Ale když je nějakým způsobem ten kamarád zastaví (PAR 5 myslí znak na ztišení), tak dospějí k tomu, že by ten ohled měly mít. A ta zpětná vazba přichází i od jejich vrstevníků a nevychází od nás. Takže takové ty výchovné, nechci říct proslovy nebo takové výchovné záležitosti, nevycházejí jenom ze strany dospělých. Ale ta korekce vychází i ze strany těch*

vrstevníků, od kterých to může mít mnohdy vyšší váhu nebo být přijatelnější nebo být slyšeno s větším efektem, než když pořád domlouvá někomu ten dospělý.“ PAR 5 dále zmiňuje, že znak dává dítěti lepší možnost reagovat vlastním tempem. Stejného názoru je i PAR 9, která říká: „Já si hlavně myslím, že tam je taková svoboda. Že to není nějaký direktivní jako zase svolávání dětí hlasem. Že je to taková nenásilná metoda, že prostě stačí jenom mrknout a ví. Ví to, co je stejně jasné. Co není třeba více nějak komentovat. Přijde mi to i jako slušnost jenom třeba tím gestem ty děti k sobě zavolat. A ne se nějak dožadovat, buďte zticha, nebo poslouvej, koukej na mě a že člověk se prostě nemusí uchýlovat k nějakým takovým slovním nějakým nevhodným připomínkám. Že prostě ta ruka je zvednutá a každý potřebuje nějakou svou chvíli, aby si jí všimnul, někdo vidí hned, někomu to trvá chvíli dýl. A prostě ta ruka tam je a každý má šanci podle svých možností a svojí pružnosti a svého postřehu prostě tu informaci dostat.“

PAR 2 si myslí, „že některé děti jsou umluvené, mají zaklapnutá ouška. Tento způsob komunikace je pro ně příjemnější, pochopitelnější. Některé děti taky už hlas vypouští a takhle Vás musí navnímat jako celou osobu“. Podobného názoru je i PAR 3, která tvrdí, že „v dnešní uspěchané době jsou děti hodně hlučné, děti jsou uřvané a rodiče na ně křičí. Děti křičí, i když jsou vedle sebe. Když budu vedle nich stát a křičet, tak oni jsou tím křikem tak otupělé a já budu muset vynakládat úsilí, a i hlasivky a všechno, a ani to není zdravé na jejich i moje uši. Je to potom taková rozeřvaná skupina.“ PAR 11 zmiňuje, že projevy dětí ve škole jsou primárně ovlivněné rodinnou výchovou, „jestli je to dítě přijímáno normálně nebo jestli mu někdo naslouchá“. Dále PAR 11 říká, že křik dětí je přirozenou součástí jejich snahy o sebeprosazení: „Děti se v kolektivu chtějí prosadit, každý se chce prosadit. A proto nerespektují ty hranice těch ostatních, proto na sebe křičí.“

V otázce zábavnosti participantů většinou odpovídali, že tím, že je to jiný způsob komunikace, tak je pro ně svým způsobem i zábavnější. Už jen v tom, že je pro ně příjemnější než slovní ukřičené pokyny. PAR 3 říká: „Je to pro ně zábavnější, než kdybych jim to říkala slovně. Určitě. Navíc si myslím, že to rozvíjí citovou vazbu – kamarádkou.“ PAR 8 říká: „Je to zábavnější. Už je to zábavnější v tom, že protože ten, kdo to zjistí, ten z těch prvních, že mám zvednutou ruku, je vlastně strašně moc důležitý, že může tu informaci ostatním říct, že to uviděl on první. Takže i ta soutěživost se tam objevuje, kdo to uvidí první a kdo se na tebe otočí.“ PAR 10 říká, že i gesto se po čase zautomatizuje

a není už tak zábavné, jako bylo na začátku. Přesto to považuje pro děti za příjemnější způsob komunikace.

PAR 8 ještě říká: „Protože to není jen verbální komunikace, kterou to vlastně dítě používá. I v té školce se oni naučí reagovat úplně jinak, že nejenom slovem. Ale že jde vlastně jen o tu pozornost, kterou oni k tobě jakoby dají něčím jiným. Ale už mají gesto, který ví, že něco znamená. Že to není jenom slovo, že si jich všímáme nejenom v té oblasti verbální, ale i v té neverbální.“

TO9: Jakými způsoby jinak rozvíjíte komunikativní kompetence z hlediska neverbální komunikace?

Pedagogové během své mluvy, stejně jako jakýkoliv jiný člověk, doplňují svůj projev různými formami neverbální komunikace. Někteří participanti uvedli, že záměrně zdůrazňují svoji mimiku a gestikulaci. PAR 3 a PAR 4 zmiňují, že v komunikaci s dětmi často pracují s hlasem, a tím si udržují soustředěnost dětí.

Mimo zmíněných prostředků neverbální komunikace (znaků, gest, zástupných předmětů, signálů, piktogramů) pedagogové často využívají piktogramy emocí, kdy záměrně děti učí rozeznávat emoce z mimiky člověka. Dále se participanti zaměřují na využívání neverbálních forem komunikace zařazených do různých typů her, cvičení a dramatizace. Někteří participanti si více uvědomují její důležitost a snaží se děti v této oblasti více rozvíjet. PAR 8 říká, že „když nepoužíváme verbální komunikaci, tak děti už ví, že když budu například ukazovat směr, takže se mají otočit tím směrem nebo jít tím směrem. Že se pokoušíme dát i tu verbální komunikaci na stranu, aby děti používaly a chápaly i jen ty gesta“. PAR 5 popisuje přístup pedagogů k dítěti, když s ním chtějí navázat kontakt: „Co učitelé děláme je, že si přidřepneme, abychom koukali na úroveň dítěte z očí do očí a jenom čekáme a vyhledáváme pohled dítěte, dokud se na nás nezačne soustředit. S tím, že ho někdy chytíme jemně za ruce, jenom aby se zpřítomnil.“

SVO9: Jaký vidíte pozitivní přínos tohoto způsobu komunikace pro pedagogy mateřských škol?

Ve velké míře participanti uváděli, že prostředky neverbální komunikace pomáhají zmírnit celkovou hlučnost ve třídě a následně tedy i šetří jejich hlasivky, zjednodušují komunikaci a zajišťují dětskou soustředěnost. Často se vyskytovala odpověď, že šetří i

jejich energii, pokyn je jednoznačný a není třeba ho neustále opakovat. Dále participanti uváděli, že tento způsob komunikace také celkově vytváří lepší atmosféru ve třídě. PAR 2 říká: *„Učiteli to usnadní námahu než stejnou věc třikrát volat, opakovat, tak tohle prostě stačí. Stačí vyčkat. Člověk ani nepočítá s tím, že ta reakce bude okamžitá, jako na písknutí. Prostě v klidu. Ušetřím spoustu svojí energie. Já nestojím o rychlý nástup, okamžité plnění. My máme čas na všechno.“*

PAR 8 uvádí: *„V tu chvíli na mě soustředí pozornost všichni a nemusím to milionkrát opakovat, a nikdo mě neslyší. Hlasivky, to je neskutečný. Oni tak reagují i venku a začnou k tobě postupně chodit celá třída. Takže nemusíš křičet na celou školku, že mají jít k tobě.“*

PAR 4 pracující s nejmladšími dětmi uvádí přínos v tom, že tyto prostředky jsou součástí rituálu a pomáhají lépe děti zapojovat do činností tak, jak participant potřebuje.

PAR 3 si myslí, že tento způsob komunikace *„zlepšuje i vztah s dětmi. Baví mě, že je dokážu zaujmout, zpestřím a obnovím jejich pozornost. A nemusím hulákat. Nejsou v tom křičení, který je všude kolem nich a dělám taky něco pro jejich zdraví.“*

SVO10: Přemýšlel/a jste někdy o rozšíření jiných prostředků neverbální komunikace nebo užívaných znaků například při hlasové indispozici?

Odpovědi na tuto otázku se různily. Většina participantů odpovídala, že o rozšíření přemýšleli, ale neví, kde se inspirovat. Čtyři participanty napadla myšlenka rozšíření znaků v případě hlasové indispozice, kterou ale následně nerealizovali. Někteří si prostředky neverbální komunikace sami postupně rozšiřují podle vzniklých situací a dva participanti uvedli, že o rozšíření neuvažovali.

PAR 10 v této souvislosti zdůrazňuje důležitost domluvy tohoto způsobu komunikace s druhou kolegyní.

SVO11: Znáte znakování s miminky a batolaty?

TO10: Mohl/a byste popsat Vaši zkušenost?

Znakování s miminky a batolaty není příliš známá činnost a ani participanti tento způsob komunikace ve většině případů neznali. Dva participanti sice znakování znali, ale neměli s ním osobní zkušenost. Pouze PAR 5 se svým vlastním dítětem znakovala a zkušenost

popisuje takto: „S vlastní dcerou jsme zkoušeli znakovat, ale ona se velice brzy verbálně vyjadřovala. Takže ty znaky dlouho nepoužívala. Ale vždy jsme pečlivě dbali na to, abychom ten znak doprovázeli tím daným slovem“.

PAR 4 pracující s věkovou skupinou 1 - 3 roky ke znakování uvádí: „Vím, že je taková gestikulace pro malé děti, něco jako pro hluchoněmé. Sleduji pořad na internetu, kde chodí paní do rodiny a ukazuje jim tam takové symbolické znaky, kterými spolu komunikují. Ale moc tomu nerozumím, nezkoušela jsem to. Hledám, co bych mohla vyzkoušet v praxi.“ Doptala jsem se další otázkou, i když těžko mi na ní může participant věrohodně odpovědět, když nezná znaky ze znakové řeči batolat: „Stalo se ti někdy, že by na tebe dítě něco znakovalo a ty jsi nevěděla co?“ „Stává se mi to s vietnamským chlapcem, který hodně gestikuluje a neumí česky. Gestikulací hodně doplňuje slova, někdy záměrně něco ukazuje. Neverbální komunikací mi i pomohl, když mi utekla malá holčička na chodbu. Chlapec je hodně živý. Nevím, jestli doma znakují, ale chlapec to hodně používá. Myslím si, že znakování to asi není.“

Ukončující otázka: Je něco, co Vás v souvislosti s neverbální komunikací v mateřské škole ještě napadá?

Někteří participanté doplňovali nebo více vysvětlovali již řečené informace, ale PAR 9 uvedla tuto zajímavou myšlenku: „Vnímám, že u současných dětí je spíš potřeba rozvíjet to jejich sluchové vnímání. Děti velmi dobře reagují na vizuální podněty, protože jsou víc podporované, třeba i sledováním televize, teď děti všechno vidí i vizuálně v televizi nebo na tabletu. Dřív jsme, když jsem byla malá, více poslouchali. Měli jsme gramofonové desky s pohádkami a víc nám rodiče četli, z rádia jsme poslouchali pohádky. Takže děti, bych teď řekla, jsou na vizuální podněty natrénované a jdou jim. Ale sluchové tolik ne. Proto se snažím víc i rozvíjet to sluchové vnímání a úplně třeba ta gesta tolik nepoužívám, protože chci, aby uměly vnímat prostře to mluvené slovo, a to i třeba i tou přirozenou intenzitou, že nemluvím tolik nahlas.“

Závěrem uvádím poslední odpověď od PAR 3: „Těchto informací není nikdy dost a ani já se nebráním zase převzít nějaké jiné domluvené pravidlo nebo signál. A je třeba si z toho vybrat to, co člověku sedí a vyzkoušet si to u dětí, na co třeba dobře reagují a pak si říct, tak tohle budeme používat.“

5. DISKUZE

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) by učitelé měli při své každodenní práci s dětmi sledovat tyto rámcové cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Pokud jsou tyto cíle naplňovány, směřuje vzdělávání dětí k vytváření základů klíčových kompetencí (RVP PV, 2018). Učitel by měl tedy dítěti nabízet příležitosti, aby se v těchto klíčových kompetencích rozvíjelo a „nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností působí učitel na dítě ve shodě se všemi rámcovými cíli (záměry), a svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje“ (RVP PV, 2018, s. 10). Účastníci tohoto výzkumného šetření se rozhodli, že budou rozvíjet komunikativní kompetence dítěte z hlediska neverbální komunikace mimo jiné i využíváním specifických znaků nebo gest, zástupných předmětů, signálů nebo piktogramů. Záměrem této bakalářské práce bylo tedy zjistit, jaké specifické prostředky neverbální komunikace pedagogové využívají, jaké důvody je vedly k využívání těchto prostředků a jak děti na tyto prostředky komunikace reagují.

V oblasti specifických znaků nebo gest jsem výzkumem zjistila, že tyto prostředky jsou pedagogy mateřských škol sice využívány, ale jedná se o méně obvyklý způsob komunikace. Participanti hodnotili sami tyto prostředky komunikace méně obvyklými, setkávala jsem se i s popisy negativních reakcí k těmto způsobům komunikace. Jedním z důvodů, proč tyto prostředky pedagogové příliš nevyužívají, je podle účastníků výzkumu neznalost jiných způsobů komunikace s dětmi než pouze verbální cestou, popř. s využitím zástupných předmětů nebo signálů. Dalším pohledem je neochota měnit zažité způsoby práce pedagogů nebo nedůvěra v jiné a nové prostředky komunikace. Participanti však potvrzují pozitivní přínosy tohoto způsobu komunikace, a to i ze strany kolegů, kteří začali také tuto formu komunikace používat. Je ale nutné zde připomenout důležitost jednotného postupu kolegů v jedné třídě, aby takové prostředky správně fungovaly. A to se netýká jenom neverbální komunikace, ale celkového nastavení

jednotných pravidel v rámci jedné třídy, v ideálním případě i v rámci jednotnosti celé školy.

Využívání znaků nebo gest neverbální komunikace také ovlivňuje i zaměření mateřských škol. Z odpovědí pedagogů alternativních škol, kteří se zúčastnili mého výzkumu, vyplynulo, že například Montessori školky si více zakládají na tichosti a z tohoto důvodu také více vyžívají neverbální komunikaci a waldorfské školky zase předávají dětem informace raději formou písni. V běžných mateřských školách jsou způsoby komunikace s dětmi více věcí individuálního smýšlení pedagoga, který se sám rozhoduje, zda bude dětem předávat informace pouze verbální cestou nebo volit nějaké jiné způsoby komunikace.

Z hlediska využívaných znaků je nejrozšířenějším prostředkem jedna zvednutá ruka případně doplněná o další gesto. Významy tohoto prostředku jsou nejčastěji ztišení dětí, upoutání pozornosti nebo odchod z venku zpět do školy. Pedagogové znaky přebírají nebo si je sami vymýšlí. Někteří pedagogové vedou i samotné děti, aby znaky využívaly. Ale co považuji za důležité zmínit, je skutečnost, že i gesta, která bychom mohli v rámci komunikace považovat za běžná a pochopitelná, se nestanou pro všechny děti znakem ke konkrétnímu pokynu, pokud se s nimi pedagog předem na významu a jeho požadavku nedomluví. Pro jedno dítě může být poklepání na ucho známkou toho, že má poslouchat, ale pro druhé dítě to nemusí znamenat nic víc než jen poklepání na ucho. Takže o významech znaků nebo gest je třeba s dětmi hovořit, případně je zařazovat mezi pravidla, která ve třídě pedagogové nastavují, v ideálním případě si je společně s dětmi vyvozovat. A to se týká i specifických gest, kdy dětská fantazie by jistě můj výzkumný seznam velmi rozšířila.

Co se týče zástupných předmětů nebo signálů, tak tato oblast je nejvíce mezi pedagogy rozšířena. Nejčastěji byly uváděny zvukové signály, ať už prostřednictvím písni nebo zvuku zvonku. Využívání těchto prostředků považuji také za dobrý a efektivní způsob, který je nápomocný pedagogovi a současně dává dětem možnost se lépe orientovat.

Výzkumem jsem tedy došla k závěru, že využívání specifických prostředků neverbální komunikace naplňuje rámcové cíle vzdělávání, a to tak, že rozvíjí u dítěte jeho povědomí o různých formách komunikace včetně možnosti využití různých předmětů nebo signálů. Dítě se dále učí reagovat i na jiné podněty než jen verbální a v některých školách se také

samo učí tyto způsoby komunikace využívat. Specifické prostředky neverbální komunikace také napomáhají k osvojování si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost. Jde zejména o dodržování stanovených pravidel, podpora sebekázně, ohleduplnost a respekt k ostatním. Dítě prostřednictvím těchto způsobů komunikace také rozvíjí osobní samostatnost, když dokáže reagovat na pokyn učitele a vykonat požadovanou činnost i bez verbálního pokynu. Tyto prostředky komunikace také v některých školách slouží jako nástroj k tomu, aby se dítě mohlo samostatně projevovat a působit na své okolí v situacích, kdy chce vyjádřit nějakou svoji potřebu.

Z výše uvedeného se domnívám, že využívání těchto prostředků neverbální komunikace naplňuje všechny rámcové cíle, a proto se jedná o vhodný prostředek pro komunikaci s dětmi do prostředí mateřské školy.

RVP PV (2018) v komunikativní kompetenci také stanovuje, že by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo rozlišovat některé obrazné symboly např. piktogramy.

Z výzkumného šetření v této oblasti vyplynulo, že využívání piktogramů je nejméně využívaný prostředek neverbální komunikace. Nejčastěji jsou piktogramy využívány v souvislosti s nastavováním pravidel. Jsou školky, kde jsou piktogramy hodně používány i v jiných souvislostech. Na druhou stranu jsou i školky, kde piktogramy využívány nejsou vůbec. Piktogramy pravidel jsou využívány hlavně u mladších dětí, které potřebují při osvojování pravidel více i vizuální oporu. U předškoláku jsou už méně využívány, spíš jsou pouze pověšeny na nástěnce, aby si pravidla děti připomínaly. Z mého pohledu je důležité zejména piktogramy pravidel a chování využívat bez ohledu na věk dítěte.

Podle RVP PV (2018, s. 8) je „hlavním úkolem pedagoga iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“. Vzdělávání dětí tedy probíhá v součinnosti s RVP PV, ale volba konkrétních činností, postupů a metod je v konečném důsledku na rozhodnutí pedagoga. Účastníci tohoto výzkumu se rozhodli využívat při práci s dětmi specifické prostředky neverbální komunikace a důvody, které je k tomu vedly, jsou různé. Nejčastějším důvodem byla zjednodušená komunikace, lepší organizace dětí, pedagogové šetří vlastní energii a hlasivky. Dále také uváděli, že tento způsob komunikace je pro ně příjemnější sám o sobě, nemají rádi pokřikování na děti a

také chtějí jednat s dětmi s větším respektem a dávat jim větší prostor k přijetí požadavku.

Dalšími důvody jsou i pozitivní dopady na děti samotné. Tyto prostředky neverbální komunikace dávají dětem jednoznačné pokyny, stávají se součástí rituálů, rozvíjí u dětí více smyslů, můžou ovlivňovat emocionální vývoj dítěte a zejména učit děti vnímat i jiné formy komunikace než pouze verbální. V neposlední řadě bych chtěla zmínit pozitivní dopad pro děti cizinců, pro které je mnohdy neverbální komunikace jako taková jediným možným komunikačním prostředkem.

Vzdělávací postupy a zvolené metody by měl pedagog pravidelně vyhodnocovat a měl by se také zaměřovat i na vnímání těchto postupů a metod ze strany dětí. Proto okruhem mého výzkumného šetření byla i reakce dětí na tyto prostředky neverbální komunikace. Účastníci výzkumu uváděli, že reakce dětí na tyto prostředky je velmi dobrá. Po osvojení významu nemusí pedagogové v převážné většině už slovně pokyn doprovázet. V případě znaků děti ostatní upozorňují nebo znak napodobují, případně ukazují na pedagoga. V případě jiných prostředků neverbální komunikace děti na pokyn také reagují velmi dobře. Pedagogové hodnotili tyto způsoby komunikace pro děti zábavnější a příjemnější než opakující se slovní pokyny pedagoga. Jak děti na tyto prostředky komunikace reagují a jak je celkově využívána neverbální komunikace v prostředí mateřské školy, jsem chtěla zjistit pomocí metody zúčastněného přímého pozorování. Z důvodu momentální pandemické situace to ale nebylo možné realizovat.

Posledním okruhem mého zájmu byla znaková řeč kojenců a batolat. Záměrem tohoto tématu v práci bylo zjištění, zda pedagogové, kteří mají osobní zkušenost se znakováním s miminky a batolaty, jsou motivováni tuto zkušenost přenést i do své praxe. Ze získaných informací jsem zjistila, že se znakováním má zkušenost velmi malé množství zúčastněných pedagogů, proto mi tato otázka zůstala nezodpovězena.

V závěru bych ale ráda zmínila svůj osobní názor na znakovou řeč kojenců a batolat. Osobně jsem se svým synem znakovala a zprvu jsem k této formě komunikace přistupovala s nedůvěrou. Vzhledem k tomu, že tato forma komunikace není mezi lidmi příliš rozšířená, což mi i potvrdil můj výzkum, musela jsem se připravit na to, že ze strany okolí bude na mě nahlíženo s rozpaky. Ale teď už můžu říct, že znakování považuji za úžasný způsob, jak se dorozumět se svým dítětem ještě dříve, než začne verbálně

komunikovat. Znakování je prostředek, kterým dítě může sdělovat své myšlenky, přání a potřeby a celkově usnadňuje vzájemnou komunikaci. Plně tedy souhlasím s Vasilovčik Šustovou (2008, s. 27) která říká, že prostřednictvím znakování můžeme s dítětem sdílet jeho úžasný svět v době, kdy ještě není schopné nám ho verbálně popsat, protože „každé malé dítě touží po komunikaci a po pozornosti svých nejbližších. Chce sdělovat své potřeby, přání, myšlenky, pocity i obavy a strachy.“

Domnívám se, že znaková řeč kojenců a batolat bude čím dál více rozšířenou formou komunikace a zejména pedagogové pracující v jeslích nebo v dětských skupinách by měli vědět, že taková forma komunikace existuje. Proto by součástí vstupního rozhovoru s rodiči měla být i informace, zda se svým dítětem znakují, a pedagog by měl být v praxi na tuto variantu připravený.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo odpovědět na otázky týkající se specifických prostředků neverbální komunikace v prostředí mateřské školy a reakce dětí na tento způsob komunikace. Dalším cílem bylo zjistit, jaké důvody vedou pedagogy mateřských škol k nahrazování slovních sdělení těmito prostředky.

Výzkumem jsem zjistila, že specifické znaky nebo gesta, zástupné předměty, signály nebo piktogramy jsou v prostředí mateřské školy využívány a seznamy zjištěných prostředků neverbální komunikace jsou uvedeny v tabulce 6 na str. 47 a v tabulce 7 na str. 54.

Pedagogové využívají tyto prostředky nejčastěji z důvodů lepší organizace dětí i režimu třídy, zjednodušení předávání informací a v konečném důsledku i šetření vlastní energií. Současně považují tento způsob komunikace za příjemnější pro obě strany.

Reakce dětí na využívané prostředky neverbální komunikace je v případě znaků nebo i jiných prostředků neverbální komunikace velmi podobná. Dětem se tento způsob komunikace líbí a dobře na něj reagují. V některých školách jsou znaky využívány i samotnými dětmi a slouží jim jako nástroj k vyjádření jejich potřeb.

Tato práce měla vést k zamyšlení, zda v prostředí mateřské školy je vždy nutné sdělovat požadavky pouze verbální cestou a zda není možné hledat i jiné prostředky komunikace, které by mohly být přínosné pro pedagogy i samotné děti. Výsledkem této práce je soupis zjištěných prostředků neverbální komunikace, a pokud některý z pedagogů se inspiroje alespoň jedním prostředkem nebo ho tato práce přiměje k vytvoření prostředku vlastního, tak záměr této práce bude zcela naplněn.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

KNIHY

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

FULKA, Josef. *Když ruce mluví: gesto a znakový jazyk v dějinách západního myšlení*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7308-747-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007a. ISBN 978-80-7367-272-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak při výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007b. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. LANGMEIER, Josef. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. ISBN 01-070-81.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

MORRIS, Desmond. *Bodytalk: Řeč těla*. Praha: Ivo Železný, 2004. ISBN 80-237-3870-4.

PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.

VASILOVČÍK ŠUSTOVÁ, Terezie. *Jak se domluvit s kojencem a batoletem*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2336-5.

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

ONLINE KNIHY

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace* [online]. 6. vyd. Praha: Grada, 2008. [cit. 2020-12-14]. ISBN 978-80-247-2018-0. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:3caa9d90-4df9-11e8-9a44-005056827e52?page=uuid:4ce2fdb0-7d6a-11e8-bb44-5ef3fc9ae867>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* [online]. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. [cit. 2020-12-05]. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:c8fc04f0-d846-11e8-bc37-005056827e51?page=uuid:5e5cca70-e6a2-11e8-9210-5ef3fc9bb22f>

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. [online]. Praha: SPN, 1983. [cit. 2021-2-17]. ISBN: 14-172-83. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:049baa50-c663-11e4-b2e2-005056827e52?page=uuid:abec4380-cef3-11e4-a19f-001018b5eb5c>
- KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace* [online]. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. [cit. 2021-01-02]. ISBN 978-80-214-3891-0. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:86ee46c0-2d25-11e4-8e0d-005056827e51?page=uuid:586ef670-4100-11e4-bdb5-005056825209>
- LEPILOVÁ, Květuše. *Řečová komunikace verbální a neverbální: pro tlumočníky a průvodce ve sféře podnikání a cestovního ruchu* [online]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. [cit. 2021-01-07]. ISBN 80-7042-585-7. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:2441ecb0-3396-11e6-a7c6-005056827e52?page=uuid:a92c83e0-5cbd-11e6-9dd6-5ef3fc9ae867&fulltext=%C5%98E%C4%8COV%C3%89%20KOMUNIKACE%20VERB%C3%81LN%C3%8D%20A%20NEVERB%C3%81LN%C3%8D>
- LOTKO, Edvard. *Kapitoly ze současné rétoriky* [online]. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. [cit. 2021-01-20]. ISBN 978-80-244-2309-8. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:e3939390-12f3-11e4-8f64-005056827e52?page=uuid:16a42580-207b-11e4-8413-5ef3fc9ae867>
- MACHOVÁ, Svatava a Milena ŠVEHLOVÁ. *Sémantika & pragmatická lingvistika* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2001. [cit. 2021-02-05]. ISBN 80-7290-061-7. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:18155160-181c-11e6-ae73-005056827e51?page=uuid:73b5c150-37d2-11e6-8361-5ef3fc9ae867>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie* [online]. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. [cit. 2021-02-03]. ISBN 978-80-200-1679-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:bd4c2200-0038-11e5-9d6f-005056827e51?page=uuid:46c86000-2944-11e5-8454-005056825209>
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* [online]. Praha: Grada, 2011. [cit. 2020-11-16]. ISBN 978-80-247-3181-0. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:3f057080-c89a-11e8-bbaa-005056827e52?page=uuid:163e3030-fd77-11e8-95ba-5ef3fc9bb22f>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník* [online]. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. [cit. 2021-01-20]. ISBN 978-80-7367-647-6. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:19726090-0c0a-11e4-8e0d-005056827e51?page=uuid:8a104520-13e8-11e4-a8ab-001018b5eb5c>
- SCHMITT, Jean-Claude. *Svět středověkých gest* [online]. Praha: Vyšehrad, 2004. [cit. 2020-12-14]. ISBN 80-7021-729-4. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:f1f9af50-4305-11e8-a0d9-005056827e52?page=uuid:2d3316e0-9ad3-11e8-9b22-5ef3fc9ae867>

SCHUTT, Karin. *Šťastné dítě* [online]. Praha: Grada, 2010. [cit. 2020-12-18]. ISBN 978-80-247-3152-0. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:7ec412f0-fcec-11e7-b1a1-005056827e52?page=uuid:9ec38d10-2131-11e8-8cd8-5ef3fc9bb22f>

SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk; Lexikografie: slovníky českého znakového jazyka* [online]. 2. opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. [cit. 2021-02-26]. ISBN 978-80-87153-91-8. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:5cc36700-d37d-11e4-97af-005056827e51?page=uuid:506ffd10-da21-11e4-9c07-5ef3fc9bb22f>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [online]. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. [cit. 2021-02-15]. ISBN 978-80-262-0644-6. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:a75e2620-ed72-11e8-bc37-005056827e51?page=uuid:a85c35d1-1b80-11e9-b427-005056827e51>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* [online]. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. [cit. 2020-12-04]. ISBN 978-80-246-2153-1. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:63a108b0-4f2d-11e7-b03f-005056827e52?page=uuid:e4240ab0-793e-11e7-8b50-001018b5eb5c>

ZÁRUBOVÁ-PFEFFERMANNOVÁ, Noemi. *Gesta a mimika: učební texty pro studenty nonverbálního a komediálního divadla* [online]. 2. rev. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2017. [cit. 2021-02-06]. ISBN 978-80-7331-443-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:8174de50-b66c-11e3-b833-005056827e52?page=uuid:bf15d6d0-d5a0-11e3-93a3-005056825209>

ONLINE ČLÁNKY

VALLOTTON, Claire. Babies open our minds to their minds: How “listening” to infant signs complements and extends our knowledge of infants and their development. *Infant Mental Health Journal*, 2011, 32.1: 115-133. [cit. 2021-01-13] Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/imhj.20286?casa_token=9Kho_vbdsRAAAAAA%3A9aPrM_exj4Vx9x24fQyaWfIVDuXNv7WLYFUxejPYsEwQygbgOpGG0o4Pma rFCI5ETDOLLvr-zlRZXx-a9A

VALLOTTON, Claire D. Signs of emotion: What can preverbal children “say” about internal states?. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 2008, 29.3: 234-258. [cit. 2021-01-14] Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/imhj.20175?casa_token=TYGBi7WVdCIAAAAA:R0VdHIRbnevtfpR1nuguBu2iSm1KbL3YRzC-S9cFeI1MzKMJj6uTvyyiKWnoZMGPwEaDM8Pj77xxKHjCYRQ

OSTATNÍ ONLINE ZDROJE

DOTTER, Franz. The rationale of using sign communication with babies. Ribičič, Živa & Polak Williams, Mojca & Trtnik Herlec Andreja (eds.): *Sign communication with babies and toddlers. Handbook*. [online]. Ljubljana/Leeds: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana and EuroVia 2012, 39-56 [cit. 2021-01-12]. Dostupné z: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:1c4ElqxR7ugJ:scholar.google.com/&hl=cs&as_sdt=0,5

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. [cit. 2020-06-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45303?highlightWords=RVP+pro+p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

TABULKY

Tabulka 1: Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte

Tabulka 2: Vývoj aktivní řeči v batolecím věku

Tabulka 3: Vývoj verbálních schopností dítěte předškolního věku

Tabulka 4: Znaková řeč pro kojence a batolata – ukázka znaků

Tabulka 5: Přehled navrácených dotazníků

Tabulka 6: Seznam zjištěných specifických znaků nebo gest používaných pedagogy mateřských škol

Tabulka 7: Seznam zjištěných jiných prostředků neverbální komunikace (např. zástupné předměty, signály, piktogramy), kterými pedagogové nahrazují verbální sdělení

Tabulka 8: Přehled participantů a délka jejich praxe

GRAFY

Graf 1: Četnost využívání specifických znaků/gest pro neverbální komunikaci s dětmi (n = 41)

Graf 2: Důvody využívání zastupujících znaků/gest v mateřské škole (n = 41)

Graf 3: Reakce dětí na použitý znak nebo gesto (n = 41)

Graf 4: Četnost využívání jiných prostředků neverbální komunikace (n = 41)

Graf 5: Reakce dětí na jiné prostředky neverbální komunikace (n = 41)

Graf 6: Četnost využívání piktogramů (n = 41)

Graf 7: Znalost znakové řeči pro kojence a batolata (n = 41)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Příloha č. 2: Struktura hloubkového rozhovoru s pedagogem mateřské školy

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru – běžná mateřská škola

Příloha č. 4: Ukázka realizovaného rozhovoru – alternativní mateřská škola

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Neverbální komunikace v MŠ

Cílem výzkumu je zjistit, zda pedagogové v mateřských školách využívají pro neverbální komunikaci s dětmi specifické znaky/gesta (popř. jiné způsoby komunikace), kterými nahrazují slovní sdělení. Zjištěné výsledky výzkumu budou sloužit k zpracování bakalářské práce a v zobecněné formě mohou být inspirací pro další pedagogy. Pokud budete chtít obdržet zpětnou vazbu s výsledky výzkumu, doplňte prosím v prvním kroku dotazníku vaši e-mailovou adresu (v opačném případě vložte do kolonek znak "x"). Za vyplnění dotazníku Vám předem děkuji.

Informace o respondentech:

Jméno respondenta: XXXXXXXXXX

E-mailová adresa:

Typ třídy (homogenní/heterogenní):

Věkové rozmezí:

Počet dětí ve třídě:

Typ MŠ (běžná, Montessori, waldorfská, lesní atd.):

1. Jak často vědomě využíváte specifické znaky/gesta pro neverbální komunikaci s dětmi (např. pro "přivolání dětí" zvednete ruku nahoru nebo pro "zákaz" překřížíte ruce nad hlavou), kterými nahrazuje slovní sdělení?

- téměř pořád - více jak 5x denně
- hodně - více jak 3x denně
- denně nejméně jednou
- denně ne, ale každý týden nejméně 2 x
- občas - maximálně 1x za týden
- minimálně - 1x - 3x za měsíc
- vůbec

2. Jaké specifické znaky/gesta využíváte pro neverbální komunikaci s dětmi a jaká slovní sdělení nahrazují?

3. Z jakého důvodu využíváte zastupující znaky/gesta v MŠ? (více možných odpovědí)

- Považuji je za vhodný způsob komunikace s dětmi, při kterém děti učím vnímat a užívat neverbální komunikaci.
- Znakem/gestem můžeme dětem předávat informaci po delší dobu než slovním sdělením, které by se muselo v případě potřeby několikrát opakovat (děti mají tak možnost si pokynu všimnout po celou dobu, kdy se znak/gesto ukazuje).
- Zjednodušují komunikaci s dětmi (v jeden moment dávají jednoznačný pokyn pro každé dítě).
- Některá sdělovaná informace je dětem předána rychleji než informace sdělovaná verbálně např. dlouhou větou.
- Šetří hlasivky pedagogů.
- Dodávají nám pocit sounáležitosti - rozumíme si spolu.
- Rozvíjejí emoční inteligenci a citlivost.
- Rozvíjejí pozornost dětí.
- Mohu vyslat více zpětných vazeb na činnosti a chování jednotlivců i skupiny.
- jiný důvod

4. Jak děti na použitý znak/gesto reagují? (více možných odpovědí)

- Většina dětí na použitý znak/gesto reaguje velmi dobře.
- Na použitý znak/gesto reaguje zhruba polovina dětí a ostatním dětem je třeba pokyn říct ještě slovně.
- Na použitý znak/gesto reaguje zhruba polovina dětí a ostatní děti se situaci přizpůsobí bez slovního pokynu.
- Děti na znak/gesto obvykle upozorňují ostatní děti.
- Použitý znak/gesto děti napodobují.
- Děti vnímají tento způsob komunikaci jako "zábavnou hru".
- Děti na znak/gesto příliš nereagují, proto přemýšlím o zrušení komunikace tímto způsobem.
- Jiná reakce dětí:

5. Z jakého důvodu nevyžíváte zastupující znaky/gesta v MŠ?

- Považuji to za zcela nevhodný způsob komunikace s dětmi v MŠ.
- Tento způsob komunikace znám, ale raději využívám pouze verbální sdělování.
- Tento způsob komunikace mě ještě nikdy nenapadlo realizovat, ale považuji to za dobrý nápad, který v budoucnu vyzkouším.
- Tento způsob komunikace mě ještě nikdy nenapadlo realizovat, ale i přesto zůstanu nadále pouze u verbálního sdělování.
- jiný důvod

6. Jak často vědomě využíváte při práci s dětmi jiné prostředky komunikace (např. zástupné předměty nebo zvuky, písničky aj.), kterými nahrazujete slovní sdělení?

- téměř pořád - více jak 5x denně
- hodně - více jak 3x denně
- denně nejméně jednou
- denně ne, ale každý týden nejméně 2x
- občas - maximálně 1x za týden
- minimálně - 1x - 3x za měsíc
- vůbec

7. Jaké zástupné předměty/prostředky využíváte pro mimoslovní komunikaci s dětmi a jaká slovní sdělení nahrazují?

8. Jak děti na tyto způsoby komunikace reagují? Popište, prosím, vlastními slovy.

9. Jak často využíváte ve své práci piktogramy (např. obrázky pravidel aj.)?

- téměř pořád - více jak 5x denně
- hodně - více jak 3x denně
- denně nejméně jednou
- denně ne, ale každý týden nejméně 2x
- občas - maximálně 1x za týden
- minimálně - 1x - 3x za měsíc
- vůbec

10. Znáte znakování s kojenci a batolaty?

- ANO, se svým dítětem jsem znakovala a považuji to za přínosný způsob komunikace, který mi pomohl dítěti lépe porozumět a dítěti dal nástroj k tomu, aby se mohlo samo vyjádřit.
- ANO, znakovat se svým dítětem jsem zkoušela, ale osvojit si tento způsob komunikace se nám nedařilo.
- ANO, se svým dítětem jsem znakovala, ale nepovažuji tento způsob komunikace za přínosný.
- ANO, plánuji v budoucnu využít tento způsob komunikace se svým dítětem.
- ANO, ale nemám se znakováním osobní zkušenost.
- NE
- jiné

Příloha č. 2: Struktura hloubkového rozhovoru s pedagogem mateřské školy

Úvodní otázky: Jak dlouho pracujete jako učitel/ka v mateřské škole? Bylo to Vaše preferované zaměstnání? Myslíte si, že práce učitele/ky je organizačně náročné zaměstnání? Myslíte si, že specifické znaky a gesta pomáhají k lepší organizaci dětí?

TÉMA 1: SPECIFICKÉ ZNAKY/GESTA, ZÁSTUPNÉ PŘEDMĚTY, SIGNÁLY, PIKTOGRAMY

Základní výzkumná otázka (ZVO1):

Jaké prostředky neverbální komunikace (specifické znaky/gesta, zástupné předměty, signály, piktogramy) používáte k neverbální komunikaci s dětmi?

Specifické výzkumné otázky (SVO)

Tazatelské otázky (TO)

SVO1: Jaké sdělení tyto prostředky nahrazují?

SVO2: Které prostředky jsou převzaté, a které jste sama vymyslel/a?

TO1: Jste si vědom/a toho, že byste byl/a sám/sama pro někoho inspirací?

TO2: Jaký prostředek byl pro někoho dalšího inspirující?

SVO3: Měl/a jste někdy pocit, že by někdo z Vašich kolegů tento způsob komunikace nechápal nebo dokonce odsuzoval?

SVO4: Jak podle Vás děti na tyto znaky nebo jiné prostředky komunikace reagují?

TO3: Mohl/a byste popsat, co děláte, když děti na tyto znaky nebo jiné prostředky nereagují?

TO4: Jak často musíte dětem ke znaku nebo jinému prostředku říkat i slovní význam?

SVO5: Mohl/a byste popsat, jakým způsobem jste děti tyto prostředky nebo znaky učil/a (např. že jste znaky průběžně ukazoval/a se slovním spojením nebo jste děti rovnou informoval/a o významu znaku)?

TO5: Jak dlouho trvalo, než si děti význam tohoto způsobu komunikace osvojily?

TO6: Myslíte si, že má při osvojování tohoto způsobu komunikace vliv věk dítěte?

TO7: Mohl/a byste popsat, jak tyto neverbální prostředky komunikace vnímají děti cizinců?

SVO6: Jak často využíváte specifické znaky nebo gesta, zástupné předměty, signály nebo piktogramy pro neverbální komunikaci s dětmi?

TÉMA 2: DŮVODY VYUŽÍVÁNÍ TĚCHTO PROSTŘEDKŮ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Základní výzkumná otázka (ZVO2):

Jaké důvody Vás vedou k nahrazování slovního sdělení prostředky neverbální komunikace specifickými znaky/gesty, zástupnými předměty, signály nebo piktogramy?

SVO7: Jak dlouho tento způsob komunikace využíváte při své práci s dětmi v mateřské škole?

SVO8: V čem si myslíte, že je tento způsob komunikace pro děti nejvíce prospěšný?

TO8: Jak si myslíte, že dítě vnímá tento způsob komunikace (např. jako hru nebo tajnou řeč)?

TO9: Jakými způsoby jinak rozvíjíte komunikativní kompetence z hlediska neverbální komunikace?

SVO9: Jaký vidíte pozitivní přínos tohoto způsobu komunikace pro pedagogy mateřských škol?

SVO10: Přemýšlel/a jste někdy o rozšíření jiných prostředků neverbální komunikace nebo užívaných znaků například při hlasové indispozici?

SVO11: Znáte znakování s miminky a batolaty?

TO10: Mohl/a byste popsat Vaši zkušenost?

Ukončující otázky: Je něco, co Vás v souvislosti s neverbální komunikací v mateřské škole ještě napadá?

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru – běžná mateřská škola

T = tazatel

P = participant

(.) krátká pauza

(..) střední pauza

(...) dlouhá pauza

T: „Jmenuji se Drahoslava Podhrázská a provádím výzkum za účelem zpracování bakalářské práce na téma neverbální komunikace v mateřské škole. Součástí výzkumu jsou i rozhovory s pedagogy mateřských škol, který teď budu provádět s participantem číslo 1. Veškeré získané informace budu zpracovávat v absolutní anonymitě participanta a nebudu tuto nahrávku poskytovat dalším osobám nebo ji využívat k jiným účelům. Tento rozhovor je nahrávaný a participant byl s touto skutečností předem seznámen a s nahráváním souhlasí. Přesto se opět zeptám, zda s nahráváním tohoto rozhovoru souhlasíte?“

P: „Ano.“

T: „A teď tedy můžeme přejít k samotnému rozhovoru. Na začátek se Vás zeptám, jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?“

P: „V mateřské škole pracuji šestým rokem.“

T: „A bylo to Vaše preferované zaměstnání?“

P: „Ne, původně jsem chtěla pracovat na škole základní. Tam jsem pracovala v družině, ale pak jsem se rozhodla, že chci pracovat spíš s malými dětmi.“

T: „A myslíte si, že práce učitelky je organizačně náročné zaměstnání?“

P: „Já si myslím, že určitě. Když to srovnám s tou družinou, tak práce ve školce je určitě náročnější.“

T: „Myslíte si, že specifické znaky a gesta by mohly pomoci k lepší organizaci dětí?“

P: „Já si myslím, že určitě.“

T: „Jaké specifické znaky tedy používáte k neverbální komunikaci s dětmi?“

P: „Já využívám (.) třeba, když potřebuji ztišit děti, tak zvedám jednu ruku nad hlavu a mám vztyčený ukazováček. A druhý ukazováček přikládám k puse, jako že mají být potichu. Takže to používám k tomu, aby se ztišily a vlastně směřovaly na mě jejich pozornost.“

T: „A děti se na Vás tedy přitom dívají? A jak děti na ty znaky vlastně reagují?“

P: „No, (.) když já tohle udělám, tak děti zvednou ruku. Vlastně po mně to gesto opakují a většinou se zastaví, nebo si sednou a pozorují mě a čekají, co bude. Protože jsou naučené na to, že jim chci něco sdělit.“

T: „A ty děti se dívají vzájemně i na sebe, nebo se koukají jen na Vás?“

P: „Jo, i na sebe. Když třeba tři děti vidí, že po nich něco chci, aby se zastavily a vlastně zpozorněly, tak do sebe šťouchají - podívej se, bude se něco dít, buď potichu. Se vzájemně upozorňují na to, že mají být v klidu.“

T: „A také ty znaky po Vás napodobují?“

P: „Ano, ano, taky. Taky to dělají. Já jsem to po nich ani nechtěla, ani to nebylo mým cílem. Děti to začaly dělat samy.“

T: „A ještě nějaké jiné znaky využíváte?“

P: „Ještě využívám, (.) když třeba jdeme ven, třeba v šatně, nebo když si říkáme pravidla venku, stojíme a čekáme, aby se děti na mě podívaly, tak já vlastně ukazuji, aby nastražily uši, ukazuji na oči. A děti vědí, že mě mají poslouchat. A koukat, že jim chci říct, třeba pravidla nebo něco podobného.“

T: „A v tom samém případě děti na Vás jako koukají a ten znak napodobují?“

P: „Taky, no není to úplně pravidlem. Ale převážně taky ukazují.“

T: „Myslíte si, že když děti ty znaky po Vás napodobují, že tímto způsobem přebírají tu úlohu učitele a dávají ten pokyn dál těm ostatním dětem?“

P: „To si myslím, že určitě. Mají pocit důležitosti, teď děti dávají ten pokyn, přesně jak jste řekla.“

T: „Ještě nějaké jiné znaky využíváte?“

P: (..) „Asi ne. Nic mě teď nenapadá.“

T: „A tyto znaky jste sama vymyslela, nebo jsou převzaté? Že jste je někde viděla a začala je používat?“

P: „Tohle jsem viděla u své bývalé kolegyně. Takže, když jsem nastoupila do mateřské školy a viděla jsem, že ona to využívá, tak jsem to začala dělat taky.“

T: „A jste si vědoma toho, že byste byla sama pro někoho inspirací?“

P: „No, všimla jsem si, že to ztišení s tou rukou nad hlavou a s tím ukazováčkem před pusou, že to začala využívat moje kolegyně z vedlejší třídy.“

T: „Měla jste někdy pocit, že by někdo z Vašich kolegů tento způsob komunikace nechápal, nebo dokonce odsuzoval?“

P: „Ano, to jsem měla, protože v bývalé mateřské škole, kde jsem pracovala, tak tam se to učitelkám moc nelíbilo, (.) jako vůbec nechápaly, co to dělám. Že ony tam vlastně preferovaly, že na děti spíš zakřičely - buďte zticha a podobně. Ale tohle se jim moc jako nelíbilo.“

T: „A to jste se dozvěděla jako přímo od nich, nebo jste to pochopila z toho, jak se tvářily? Nebo se k Vám něco doneslo?“

P: „Spíš jako takový ty posunky. Nebo třeba, když mě při té práci viděly, tak (.) jako na mě divně koukaly, tak jako prohodily něco, co jako děláš. (.) Jo, jako nebylo to přímo, jako že by mi říkaly, že je to kravina, ale prostě jsem se necítila úplně dobře.“

T: „A děti tedy na ty znaky reagují tak, že se na Vás koukají, začnou je také napodobovat, upozorňují ostatní děti. A ještě nějaká jiná reakce Vás nenapadá, tedy mimo to, že třeba vůbec neposlechnou ten pokyn?“

P: (..) „No, asi ne. Nevím.“

T: „A když na ten znak nereagují, tak jim ten pokyn slovně říkáte? Nebo jak postupujete, když nereagují?“

P: „Já tedy většinou (.) teď už (.) tedy na začátku na to nereagovaly, to bylo trochu složitější, než vlastně pochopily, co po nich chci, tak jsem jim to říkala. Ale teď děti převážně vědí. Pokud na to nereagují, tak já většinou... (..) Pokud se stane, že si mě třeba nevšimnou, tak já stojím delší dobu a prostě počkám, až si mě ostatní děti všimnou. Nejlepší na tom je, že děti se navzájem upozorňují - hele, hele, máš dávat pozor. A

čekám. Když už je to ale samozřejmě dlouhá doba, tak je na to upozorním. Ale to se nestává moc často.“

T: „Takže po delší době se to ty děti naučily. A i teď v současné době, kdy mají ten znak osvojený, jim musíte také říkat i slovní význam? Anebo už ne?“

P: „Ne, ne, ne. To už ne.“

T: „A mohla byste mi ještě popsat, jak jste je ty znaky učila? Jako, že jste jim říkala, tady ten znak znamená něco konkrétního, anebo jste jim říkala slovní pokyn a přitom jste jim ten znak ukazovala?“

P: „No, slovní pokyn. Zvedla jsem ruku a řekla jsem jako pššš, potichu a nechala jsem je. Nebo ze začátku jsem jim to ukázala, jak na to budou reagovat, a potom jsem jim ten slovní pokyn řekla, aby v tom měly jasno.“

T: „A postupem času jste pak přešla jenom na ten pokyn?“

P: „Ano.“

T: „Takže jste jim neřekla, tak děti, když teď zvednu ruku, tak to znamená, abyste ke mně šly? Takhle přímo jste jim to tedy neříkala?“

P: „Ne, ne, ne.“

T: „A ještě mi řekněte, jak dlouho to trvalo, než si ten znak osvojily?“

P: „No, tak ono to bylo trochu různé tím, že mám smíšenou třídu, vlastně od nějakých 2,5 let. Takže u těch mladších dětí to trvalo delší dobu, třeba měsíc (.) nevím. Ale ty starší to pochopí v podstatě hned. Třeba za týden. Ono se jim to hrozně líbilo. Ze začátku to bylo pro ně něco nového. Takže jim se to líbilo.“

T: „Takže si myslíte, že věk dítěte hraje velkou roli při osvojování významu toho znaku?“

P: „Myslím, že jo, že jako přeci jenom (.) si myslím, že ty starší to chápou líp, no. Myslím si, že jo.“

T: „A máte nějakou zkušenost s dětmi cizinců?“

P: „No, já osobně ne. Já ve třídě cizince nemám, a ani jsem je neměla. Takže já osobně ne.“

T: „A jak často využíváte tyto specifické znaky při komunikaci s dětmi?“

P: „Určitě každý den, několikrát denně. Když je potřeba, aby se ty děti ztišily, že jim potřebuji sdělit něco důležitého, tak to gesto udělám a děti na mě vlastně směřují tu svou pozornost.“

T: „A jaké důvody Vás vedou k užívání specifických znaků nebo gest?“

P: „No, především to, že mi vadí na děti při ztišení křičet! To, aby se ztišily, aby mě poslouchaly, tak především to.“

T: „A ta lepší organizace, jak jste říkala“

P: „Jo, no, no. Tak ta určitě.“

T: „Jak dlouho tento způsob komunikace využíváte? Jestli to využíváte od začátku své praxe, nebo jste to začala využívat až postupně?“

P: „No, první rok jsem to nevyužívala, protože jsem pracovala v mateřské škole, kde vlastně nebyla ta kolegyně, která tohle využívala. A vlastně pak druhým rokem jsem nastoupila do jiné mateřské školy, a právě ta moje starší kolegyně využívala i to ztišení i vlastně to, jak ukazuje na ty oči a uši, tak ta to využívala, tak od té doby. Vlastně od toho druhého roku praxe.“

T: „Takže to bylo vlastně ovlivněné tím, že jste se s tím setkala?“

P: „No, určitě.“

T: „A v čem si myslíte, že je tato komunikace dětem nejvíce prospěšná?“

P: „Já si myslím, že je to ta pozornost. Že ty děti vlastně trénují tu pozornost, že musí zpozornět, že se něco děje. A je to pro ně myslím přínosem, (.) že je to vlastně taková pro ně forma hry, že je to vlastně něco neobvyklého, co tohle všichni úplně nevyužívají.“

T: „Takže to může být pro ty děti jako zábava, jako že je to něco jiného a zábavnějšího?“

P: „Ano.“

T: „Myslíte si, že když ta informace je předaná dětem jako zábavnější formou, že ty děti spíš poslechnou než na ten slovní pokyn?“

P: „Já si myslím, že určitě. To je jak pro dospělé, když je to vlastně zábavnější, zábavnou formou, tak to člověka baví a rád to udělá. Než kdybych na děti začala křičet: ‚Budte zticha!‘ Tak co to pro ty děti je? Stoprocentně.“

T: „A můžete to jako z praxe srovnat, jak se děti ztišují, když použijete gesto, a jak to bylo dříve, když jste ten znak nepoužívala?“

P: „Určitě, protože když já jsem začínala vlastně ten první rok, tak jsem měla kolegyni dost hlučnou. A ta vlastně na děti hodně křičela! A já jsem ten první rok neměla úplně praxi, tak jsem jí po ní jako přejímala. (.) A vadilo mi to, strašně mi to vadilo, že na ty děti tak křičela, ale ono to nefungovalo. A pak jsem přešla na tohle, na ty gesta (.) tak to se nedalo vůbec srovnat. Prostě to byla úplná pohoda, ty děti fakt na to (.) ty děti si úplně krásně zvykly a reagují na to skvěle.“

T: „A ještě jakými jinými způsoby rozvíjíte komunikativní kompetence z hlediska neverbální komunikace? Jestli děti k té neverbální komunikaci vedete ještě jiným způsobem? Jestli Vás něco nenapadá?“

P: „No, tak na to úplně vyloženě jako speciální gesta mě nenapadají. Jen takové ty běžné, co používá běžně každý při mluvení. Také ještě dětem pouštím na vstávání písničky, ale to nevím, jestli do toho patří.“

T: „No, to bychom tam také mohly zařadit. Ale mohla byste mi prosím ještě k těm znakům říct, jaký vidíte pozitivní přínos této komunikace pro vás jako pro pedagogy? Mimo to, že je lepší ta organizace dětí a sníží se ta hlučnost?“

P: „No, určitě ta hlučnost. (...) A to je asi všechno, já úplně nevím.“

T: „A přemýšlela jste někdy o tom, že byste rozšířila to množství užívání znaků, třeba při hlasové indispozici nebo při nějaké jiné situaci?“

P: „To jsem určitě přemýšlela, že bych tam měla ještě nějaký takový gesto zařadit, je jich docela málo. Ale zatím jsem úplně nepřišla na to jaký.“

T: „A myslíte si, že tento způsob komunikace je dobrý pro pedagogy mateřských škol, že to je jako pro ně přínos? Že je vlastně škoda, že to pedagogové nevyužívají?“

P: „Já si myslím, že určitě, že je to pro ty pedagogy velký přínos. A je to škoda, že to tolik pedagogů nevyužívá, protože v okolí s moc lidmi jsem se nesečkala, že by něco takového využívali.“

T: „Myslíte si, že to prostě může být jen o té informaci, že o tom pedagogové neví, že něco takového můžou využívat?“

P: „Já úplně si to (.) nedovolím tvrdit, že je to o té nevědomosti, jestli to vědí nebo nevědí. Protože já z vlastní zkušenosti jsem měla kolegyni, která byla proti této možnosti, že mi vlastně řekla: ‚Prosím tě, než bych tohle udělala, to radši na ně zařvu!‘.“

T: „Takže je to individuální, spíš o smýšlení toho pedagoga?“

P: „To si myslím, že určitě.“

T: „A ještě se zeptám, znáte znakování s miminky a batolaty?“

P: „Ne, ne, to neznám.“

T: „A když bychom se teď zaměřily na zástupné předměty, piktogramy nebo signály. Tak jaké z těchto prostředků neverbální komunikace využíváte při práci s dětmi?“

P: „Tak piktogramy využíváme při pravidlech, že si vlastně s dětmi na začátku roku vytvoříme pravidla, že se vlastně děti zeptám, co se jim líbí nebo nelíbí. A vlastně se dobereme k tomu, že se jim třeba nelíbí, když se hodně křičí ve třídě, nebo když je tam nepořádek a podobně. A z toho si vlastně vytvoříme ty pravidla a ke každému pravidlu společně vytvoříme nějaký obrázek, který bychom k tomu přiřadili, jako například, že chodíme pomalu, tak tam máme šnečka.“

T: „A pak, když děti třeba nedodržují nějaké to pravidlo, upozorňujete je jako formou toho obrázku? Anebo to tam mají jenom děti vystavené, aby si připomínaly, že mají ty pravidla dodržovat?“

P: „Ty pravidla tam jsou na té nástěnce jako stabilně. A když třeba není jako něco úplně v pořádku, tak třeba upozorním dítě na to: ‚Podívej se na ty pravidla, myslíš si, že je všechno v pořádku? Děláš všechno správně?‘. A nechám to na tom dítěti, ať rozhodne, jestli je všechno v pořádku s těmi pravidly. Jestli to je vlastně v souladu. (.) Potom, když je to častěji, tak si vlastně v ranním kruhu vezmu ty obrázky a probíráme to.“

T: „A ještě nějaké jiné předměty nebo signály využíváte? Říkala jste tu hudbu.“

P: „To vlastně když uklízíme, tak já dětem nic neříkám, jen pustím instrumentální hudbu, takovou svižnou. A děti vlastně na tu hudbu začnou samy uklízet. A ještě někdy využíváte tu hudbu k něčemu jinému?“

P: „Jo, ještě při vstávání, když je vlastně ta hodina, kdy mají vstávat po klidovém odpočinku. Tak jim pustím taky instrumentální hudbu, ale ta je pomalá. (.) A vlastně děti vědí, že se na to bude vstávat.“

T: „A tohle jste někde viděla, nebo jste to vymyslela sama? Protože hudba na uklízení se celkem ve školkách vyskytuje, ale pouštění hudby, když mají děti vstávat, tak s tím jsem se ještě nesetkala.“

P: „No, nejsem si vědoma toho, že bych to někde viděla. Jen mě to tak napadlo, že když na ty děti začnu křičet vstávat, vstávat, tak jsou celé rozespalé, tak mi to přijde taková jako příjemná forma tohoto vstávání. Pustí se taková pomalá, klidná, hezká hudba a pro děti je to určitě příjemnější.“

T: „A jste si vědoma toho, že byste byla sama pro někoho inspirací, když se budeme bavit jen o těchto prostředcích komunikace?“

P: „No, já si myslím... (..) Přímo tohle na uklízení mi bylo naopak bývalou kolegyní (.) že ne, že se jí to nelíbí, že děti při tom běhají. (..) Ale jinak já si myslím, že si nejsou asi ani ty kolegyně kolem vědomy toho, že něco takového ve své třídě vůbec využívám.“

T: „A když se tedy budeme bavit o té uklízací písničce. Tak jak na to ty děti reagují? Jako všechny děti prostě ví, že písnička znamená uklízení a začnou uklízet?“

P: „Jo, jo. Všichni vědí, že písnička znamená, že budeme uklízet. Takže, když jsme s tím začínali, tak to bylo stejné jako s tím gestem. Tak jsem jim pustila písničku a řekla jim, že uklízíme. A vlastně, aby si to spojily dohromady tu písničku s tím úklidem. A teď už to vlastně vědí úplně všechny děti i ty nejmladší.“

T: „Takže teď jim to už slovně říkat nemusíte? Pustíte písničku a je jasné, že se uklízí?“

P: „Jo, děti samy se ještě na to mezi sebou upozorňují, že uklízíme.“

T: „Jak dlouho to trvalo, než se děti naučily tento způsob komunikace, to uklízení? Za jak dlouho si na to děti zvykly?“

P: „Já si myslím, že hodně brzy. Že to je stejné jako s tím gestem (.) Myslím si, že to bylo možná ještě dřív. Do toho měsíce určitě. Že vlastně ta písnička byla pro ně taková jako zábavnější. Ty starší to věděly okamžitě, ty vlastně to během týdne už věděly.“

T: „A jak často to využíváte? Takže každý den při uklízení?“

P: „Kdykoliv se uklízí během dne, i několikrát denně. Před svačinou, před cvičením nebo před obědem, když se nejde zrovna ven, když je počasí špatné. Když je potřeba uklidit, tak to pouštím (.) vždycky. Nikdy na děti nekřičím, jako prostě je neženu uklízet, to musí být vyloženě v nějaké extrémní situaci, a to nebývá.“

T: „A je ještě něco, co Vás v souvislosti s neverbální komunikací v mateřské škole napadá? Něco, co byste mi mohla ještě k tomuto tématu sdělit?“

P: „No, už asi mě nic jiného nenapadá.“

T: „Dobrá. Tak v tom případě já Vám moc děkuji za rozhovor a opět Vás ujišťuji, že bude zajištěna Vaše anonymita a tato nahrávka bude použita pouze ke zpracování mé bakalářské práce.“

Příloha č. 4: Ukázka realizovaného rozhovoru – alternativní mateřská škola se zaměřením na Montessori pedagogiku

T = tazatel

P = participant

(.) krátká pauza

(..) střední pauza

(...) dlouhá pauza

(smích)

T: „Jmenuji se Drahoslava Podhrázká a provádím výzkum za účelem zpracování bakalářské práce na téma Neverbální komunikace v mateřské škole. Součástí výzkumu jsou i rozhovory s pedagogy mateřských škol, který teď budu provádět s participantem číslo 5. Veškeré získané informace budu zpracovávat v absolutní anonymitě participanta a nebudu tuto nahrávku poskytovat dalším osobám nebo ji využívat k jiným účelům. Tento rozhovor je nahráváný a participant byl s touto skutečností předem seznámen a s nahráváním souhlasí. Přesto se opět zeptám, zda s nahráváním tohoto rozhovoru souhlasíte?“

P: „Ano, souhlasím.“

T: „Teď tedy můžeme přejít k samotnému rozhovoru. Na úvod se Vás zeptám, jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?“

P: „Já momentálně v mateřské školce nepracuji, ve školce jsem pracovala 4 roky.“

T: „A bylo to Vaše preferované zaměstnání pracovat jako učitelka v mateřské škole?“

P: „Já jsem chtěla pracovat s dětmi a myslela jsme si, že mě to bude nejvíc bavit s dětmi od tří do šesti let. Ano, to bylo to úplně nejvíc preferované.“

T: „A myslíte si, že práce učitelky je organizačně náročné zaměstnání?“

P: (...) „Přemýšlím.“

T: „Myslím jako v souvislosti s tím, jestli by Vám následně mohly nějaké prostředky neverbální komunikace pomoci s tím, abyste děti lépe organizovala?“

P: „Já si myslím, že to úplně (.) Mně to nepřipadá. Člověk, když má zvládnuté ty techniky, kterými těm dětem pomůže zvládnout pokyny, tak to nepovažuji za nějak náročné.“

T: „A jaké specifické znaky nebo gesta používáte při neverbální komunikaci s dětmi ve školce? Jestli byste mi je mohla říct a nějak blíže popsat, co znamenají?“

P: „My máme třeba zvednutí ruky, to znamená, že učitel zvedne ruku a ostatní děti tak jak to vidí, tak se utiší a taky zvednou ruku. Takže po chvíli, dříve či později, se všechny děti utiší a dávají pozor na to, co učitel chce říct. Což bývá buď něco organizačního anebo třeba básnička předtím, než děti obědvají. Nebo se jde vyprávět příběh. Potom, co jako učitelé děláme, že si přidřepneme na výšku dítěte, abychom koukali na úroveň dítěte z očí do očí a jenom čekáme a vyhledáváme pohled dítěte, dokud se na nás nezačne soustředit. S tím, že ho někdy chytíme jemně za ruce, jenom aby se zpřítomnil. Potom máme samozřejmě, (smích) používáme významný pohled, což děti znají, protože ve chvíli, kdy vědí, že něco nedělají úplně tak, jak mají a podívají se na učitele, jestli to schvaluje nebo ne, tak učitel tak trošku (.) jako zvedne obočí, že to asi nebude úplně ono. Děti to přestanou dělat, protože to je vždycky o činnosti, o které vědí, že to není vhodné. A potom co ještě... (.) Samozřejmě dáváme, jestli počítáte i tohle, ruku před pusou, že jsme potichoučku. A co používají třeba děti a k čemu je vedeme, tak když s námi chtějí hovořit a my zrovna hovoříme s někým jiným, tak nám položí ruku na ruku, nebo ruku na tělo, abychom věděli, že s námi chtějí hovořit, a přitom nám vlastně neskáčou do řeči. Takže ten hovor co nejdříve ukončíme a potom se jim věnujeme.“

T: „A ještě nějaké jiné znaky Vás nenapadají?“

P: (.) „Ještě máme pravidlo, že děti ve třídě chodí pomalu. Takže když je chceme zpomalit, tak jim dáme ruku před tělo, jenom jemně. A oni na to už reagují docela citlivě, oni už vědí. Anebo když se nemůžou zbavit těch pohybů nebo té tendence dělat rychlé pohyby, protože zrovna mají hodně energie v těle, tak jim potom dáváme nějakou aktivitu. Ale v první řadě, rozhodně nekřičíme přes třídu nebo nevoláme. Ale eventuálně to, že dáme, (.) že zpomalíme jejich tělo tím, že jim dáme třeba ruku na hrudníček jemně, tak to doprovodíme, třeba jenom těmi slovy, zda potřebují prezentaci na to, jak se ve třídě pohybujeme.“

T: „A tento způsob komunikace je z Montessori pedagogiky, nebo to je váš vlastní? Nebo to je pravidlo, že v Montessori školách se takhle komunikuje? Nebo to je jen váš přístup?“

P: „Tohle jsme si zavedli jako naše vlastní. Z Montessori vychází třeba pohyby, (.) respektive takhle. Když Montessori naučila děti číst, tak napsala třeba na tabuli ‚ticho‘, a jak to děti četly, tak vlastně celá třída ztichla. To vím, že tam psala konkrétní případ. Nevím, jestli to potom používala nějakým způsobem záměrně, nebo jestli to byla prostě jedna spontánní situace, kterou vím, že někteří učitelé zkouší. A co potom používáme v mimoverbální komunikaci je na elipse, kdy děti využívají elipsu k tomu, ne, abychom si pověděli, co je dneska nového a tak dále, ale elipsa se používá na procvičování chůze a rovnováhy. A když vlastně chceme pracovat s celou skupinou, tak neverbální gesto je, že tam chodí třeba tři děti, když je elipsa malá, a to jedno dítě si sedne a ukloní se třeba jinému dítěti, a to dítě se zvedne a pokračuje v chůzi po té elipse. Takže to jsme je naučili cíleně, že to takhle děláme. A je to vlastně v rámci jedné z těch her, které děláme.“

T: „Ty gesta, které jste si domluvili, využívají i v jiných třídách? Máte tedy jednotný postup, nebo je to jen individuální přístup toho konkrétního pedagoga?“

P: „Máme jednu třídu školky a jednu třídu jesliček. V jesličkách to myslím používají taky. (..) V jesličkách si myslím funguje to, že nezvedají ruku, ale že paní učitelka se zastaví, ztiší se a čeká. A to je ta chvilka před obědem, děti už mají nacvičeno, že se vyžaduje před tou říkankou ticho. A ve škole používáme zvednutí ruky a ještě, (..) když děti běhají po třídě... (..) Ne, tak to neverbální gesto s tím, že je zastavíme rukou, tak vlastně to nepoužíváme. To používáme verbální pokyny.“

T: „Jste si vědoma toho, že byste sami byli těmito způsoby komunikace inspirací pro někoho i do běžných mateřských škol? Že byste se třeba někde zmínila o tomto způsobu komunikace, a tím se to předalo do běžných mateřských škol?“

P: „My jsme měli docela dost návštěv, tak tam o tom mluvíme. Takže je to možné. Ale zpětně, přemýšlím, jestli mi to někdo říkal, (..) ale líbí se to. Ale nejsem si vědoma toho, že by mi někdo řekl o tom, že by to do své školky někdo zavedl.“

T: „A setkala jste se někdy třeba s nějakou negativní reakcí, že by to někdo nechápal, proč s dětmi nemluvíte verbálně, proč neverbálně? Proč zrovna pro tento pokyn použijete gesto a neřeknete jim to slovně?“

P: „Děti to neřeší.“

T: „Já myslím spíš jako ze strany pedagogů, protože tohle není příliš obvyklý způsob komunikace, tak se na to také ptám.“

P: „Já ne, ale je možné, že si to někdo myslí za mými zády, ale to je mi trošku jedno.“

T: „A ještě se Vás zeptám, jak děti na ty gesta reagují?“

P: „Takhle. Jsou děti, které na to reagují okamžitě. Jsou potom děti, které potřebují doříct to, co si říkají. A ignorují to gesto, až je třeba někdo z jejich malých kolegů napomene. A potom jsme tam měli jedno dítě, které to ignorovalo úplně, protože ignorovalo i mnoho verbálních pokynů. Ale můžu říct, že většina třídy se po chvíli uklidní natolik, že my vlastně ten verbální pokyn ani povědět nemusíme.“

T: „Takže se to nestává často, že byste museli to gesto doprovázet i slovním pokynem?“

P: „Výjimečně.“

T: „A jak ty děti ještě reagují, když se na Vás koukají? Upozorňují ostatní, že se něco děje? Nebo po Vás začnou gesto napodobovat?“

P: „Obojí. Respektive takhle. Takový ty introvertnější děti zvednou ruku a koukají se na toho učitele a vyčkávají. A potom jsou tam děti, které jsou spíše organizačně založení, tak přitom pak i jako pokřikují na ostatní děti, že mají být potichu (smích).

T: „A myslíte si, že tady ta forma komunikace je pro děti jako zábavnější, než kdybyste jim to říkala slovně?“

P: „Nevím, jestli zábavnější, ale přijde smysluplnější v tom smyslu, že my nemáme (.) nemusíme křičet, nemusíme si vynucovat ten klid. Ale tímhle gestem mají děti tu možnost svým vlastním tempem ukončit to povídání a připojit se vlastně k tichu té skupiny.“

T: „A mohla byste mi popsat, jak jste děti učila ty znaky? Nebo jak jste je učili, aby děti znaly význam toho znaku?“

P: „Ono je to dávno, co jsme to naučili první děti. A tím pádem teď, jak k nám přichází tak osm nových dětí ročně, tak se vždycky přidají ke zbytku skupiny a velmi rychle pochopí, o co jde. Ale určitě to na začátku bylo tak, že jsme se sešli v kruhu a řekli jim, že ve chvíli, kdy zvednu ruku, tak očekáváme, že se utiší a několikrát jsme si to na tom kruhu vyzkoušeli. A ty pravidla opakujeme každý školní rok.“

T: „A myslíte si, že na osvojení toho znaku má vliv věk dítěte? Že to snadněji pochopí starší dítě, nebo je to jedno?“

P: „Já si myslím, že je to jedno. Jde spíš o ochotu to pravidlo přijmout.“

T: „A máte zkušenost s dětmi cizinců? Jak ty reagují na tento způsob komunikace?“

P: „Reagují na to asi stejně jako ostatní děti. Máme tam cizince, no. (...) Respektive takhle, my máme cizince jenom bilingvní děti, to jsou třeba Čechoněmci, Čechofilipínci nebo tak, takže oni vlastně rozumí hodně česky. (...) Ne, já si fakt myslím, že v jazyce to není, je to spíš ochota řídit se tím pravidlem, než že by v tom hrál jazyk nějakou roli.“

T: „A jak často využíváte tyto znaky?“

P: „Každý den, určitě dvakrát možná i vícekrát. A je to ve chvílích, kdy děti přecházejí, nebo když učitel chce něco říct, to znamená, bývá to ve chvíli, kdy děti hromadně přechází třeba z koupelny se převlékat do šatny a je potřeba nějakým způsobem se domluvit na spolupráci nebo na tom, zda jsou všichni připravení. Nebo, aby se nekřičelo třeba na chodbě, tak výchova ke slušnému chování. A potom je to vlastně před obědem, když si děti říkají básničku, přání k obědu. A potom jestli odpoledne... (.) Myslím si, že asi už pravidelně ne. Spíš potom nahodile, jak to navodí situace, jak to vyžaduje nějaký konkrétní denní provoz toho dne.“

T: „A jak dlouho tento způsob komunikace využíváte při práci s dětmi? Jestli už od samotného začátku, co jste začala pracovat s dětmi, jste si nastavila tento způsob komunikace, anebo až postupně tou praxí jste zjistila, že by to bylo dobré zapojit?“

P: „Praxí postupně, ale už si přesně nepamatuji jak dlouho. Ale určitě šest sedm let to používáme.“

T: „A kdybyste to mohla shrnout, co si myslíte, v čem je tento způsob komunikace pro pedagogy nejvíc prospěšný? Než kdybyste jim ty pokyny říkala jenom verbálně?“

P: „Je to rychlejší. (.) Je to rychlejší, než jako každého obcházet a říkat mu, aby byl potichu. Vlastně křičet pro nás není přijatelné obecně. A děti jsou na to navyklé, takže (..) je to prostě rychlejší, no.“

T: „A ze strany dětí? Co myslíte, jak tento způsob komunikace vnímají děti, v čem je to pro ně prospěšné?“

P: „Já si myslím, že v tom cvičí to, být schopen vnímat, co se děje kolem sebe a vzít ten ohled na ostatní, aniž by mu člověk něco říkal. Protože to je vlastně ono, když budou povídat a budou povídat a vlastně nikdy neskončí, tak neberou ten ohled. Ale když je ten kamarád zastaví, tak nějakým způsobem dospějí k tomu, že by ten ohled měly vzít. A ta zpětná vazba přichází i od jejich vrstevníků a nevychází od nás. Takže takové ty výchovné, nechci říct proslovy nebo takové výchovné záležitosti, nevycházejí jenom ze strany dospělých, ale ta korekce vychází i ze strany těch vrstevníků, od kterých to může mít mnohdy vyšší váhu nebo být přijatelnější nebo být slyšeno s větším efektem, než když pořád domlouvá někomu ten dospělý.“

T: „A přemýšlela jste někdy, že rozšíříte ty znaky o nějaké další? Jako třeba při hlasové indispozici jste se dostala do situace, kdy jste si řekla, kdybych měla s dětmi dopředu domluvený nějaký znak pro něco, tak teď bych ho třeba využila, a nemám?“

P: (...) „Mě teď nic nenapadá. Je možné, že naše učitele to třeba napadlo, ale o ničem mi neříkali, že by chtěli něco zavést.“

T: „A mohla byste mi ještě říct, jakým jiným způsobem rozvíjíte komunikativní kompetence z hlediska neverbální komunikace, jestli Vás ještě něco jiného nenapadá?“

P: „Když se dětem něco nelíbí, tak vyzvou dítě a řeknou mu: ‚Prosím, nedělej mi to, mně se to nelíbí!‘. A když potom to dítě narušuje stejně ten prostor tomu druhému, mají povoleno zakřičet: ‚Stop!‘ a natáhnout ruku dlaní dopředu před to dítě, které jim narušuje ten osobní prostor. Takže to je takové gesto, který občas někdo použije. Ale je to už ve chvíli, kdy si to dítě už opravdu neví rady, a tudíž my už víme, že je potřeba, aby zasáhl dospělý, že děti jsou už na pokraji toho, že si to jsou schopné vyřídit samy.“

T: „Ještě se zeptám, jaké jiné prostředky neverbální komunikace používáte, například zástupné předměty, piktogramy nebo signály. Jestli Vás ještě něco nenapadá?“

P: „V rámci písniček, ale to je takové samozřejmé. Nebo nějakých her. Ale při běžné komunikaci, (...) když samozřejmě chceme, aby děti, (.) já nevím, pověsily si třeba bundu a děti koukají okolo a nemůžou se nějak usoustředit, tak třeba poklepeme na háček, na který si má dítě pověsit tu bundu. Takový to, že člověk nemusí nic říkat a dítě ví, že teď následuje pověšení bundy. Člověk zaťuká a dítě: ‚Jo, jo, vidím.‘. A bundu pověsí. Ale to je přirozený. Ale že bychom používali piktogramy, to neděláme. Symboly ne. V tuto chvíli nic jiného nemáme. Akorát to poklepání na něco.“

T: „A myslíte si, že když tímto způsobem s dětmi komunikujete, takže jim přijde přirozenější vnímat i tu neverbální komunikaci? Jako třeba tím, že poklepete na háček a nějaké dítě by třeba koukalo, jak klepete na háček a říkalo si, co tím asi paní učitelka myslí. Ale že ty děti, které jsou u vás, hned chápou, jako že tohle je prostředek komunikace?“

P: „No, neplatí to pro všechny děti. Některé děti nejsou tak vnímavé. Měli jsme děti, které se špatně soustředily na cokoliv. Třeba potom, když já na něco poklepu a oni ve své hlavičce řešily něco jiného, tak možná, že jim to poklepání přijde nakolik mimo kontext toho, co zrovna jako vnitřně prožívají, takže to potom nechápou a ptají se jako co. Takže samozřejmě to doprovodíme verbálním pokynem nebo žádostí. Ale většina dětí... (.) To si konkrétně teď vybavuji tak dvě děti.“

T: „A znáte znakování s miminky a batolaty?“

P: „Znám.“

T: „A máte vlastní zkušenost?“

P: „No, my jsme to zkoušeli s vlastní dcerou. Ve školce a v jeslích to neděláme. S vlastní dcerou jsme zkoušeli znakovat, ale ona se velice brzy verbálně vyjadřovala. Takže ty znaky dlouho nepoužívala. Ale vždy jsme pečlivě dbali na to, abychom ten znak doprovázeli tím daným slovem.“

P: „A myslíte si, že je to dobrý prostředek pro rodiče na komunikaci mezi nimi?“

P: „Já si myslím, že to může být fajn. Jen vždycky upozorňuji rodiče na to, aby to doprovázeli verbálními slovy.“

T: „A ovlivnila Vás Vaše osobní zkušenost se znakováním k využívání těchto způsobů komunikace v mateřské škole?“

P: „Neovlivnila.“

T: „A nenapadá Vás ještě něco v souvislosti s neverbální komunikací ve vaší školce, o čem jsme se ještě nebavily?“

P: (..) Projíždím ty denní situace, které vyvstávají (..). My vlastně jako v rámci neverbální komunikace, když prezentujeme práci s některými hračkami, nebo v Montessori se tomu říká pomůcka, tak my si dáváme pozor, abychom buď ukazovali(.) anebo mluvili (.) Protože děti potom netříští pozornost. Jakoby já netříštím pozornost tou mluvou, to soustředění, které dítě vynakládá na to, aby vnímalo, jaký pohyb já dělám. Tudíž, když třeba dítě učím zavazovat si tkaničky, tak ukazuji, (.) ale nemluvím! Maximálně před tím řeknu: ‚Ukážu ti zavazování tkaniček. Tkaničku dáme z jedné strany na druhou.‘ A teprve pak tkaničku vezmu a dám ji z jedné strany na druhou. To znamená, já kladu veliký důraz na to, aby dítě vidělo, jak se s těmi věcmi zachází. A teprve potom, nebo před tím, dávám dítěti tu slovní zásobu k tomu, co se vlastně jako děje.“

P: „Dobře. Já Vám tedy děkuji za Vaši ochotu a Váš čas, protože pro mě to bylo velmi přínosné, co jste mi řekla. A opět Vás ujišťuji, že bude zajištěna Vaše anonymita a že tato nahrávka bude použita pouze ke zpracování mé bakalářské práce.“