

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

Tereza Klímová

ROZVOJ NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci náležitě cituji a jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Tereza Klímová

Poděkování

Děkuji Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, ochotu a cenné připomínky, které mi v průběhu zpracování této diplomové práce věnovala. Zároveň bych chtěla poděkovat svému manželovi a rodině za podporu a pomoc v průběhu, zejména však v závěru studia.

Obsah

Úvod	6
1 Komunikace.....	8
1.1 Proces komunikace	12
1.2 Bariéry v komunikaci	15
1.2.1 Interní bariéry.....	15
1.2.2 Externí bariéry	16
1.3 Faktory ovlivňující porozumění	17
1.4 Rozlišení verbální a neverbální komunikace	18
2 Neverbální komunikace	20
2.1 Prostředky neverbální komunikace	22
2.1.1 Paralingvistické komunikační prostředky.....	23
2.1.2 Extralingvistické komunikační prostředky.....	24
3 Vývoj neverbální komunikace	29
3.1 Vývoj NK dětí s poruchou autistického spektra (PAS)	31
3.2 Vývoj neverbální komunikace u dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)	32
3.3 Metody rozvoje neverbální komunikace	33
3.3.1 Komunikační strategie.....	33
3.3.2 Extralingvistická cvičení.....	35
3.3.3 Metody dramatické výchovy	35
3.3.4 Sebereflexivní techniky	36
3.3.5 Záměny pohybů a zvuků.....	37
4 Rozvoj neverbální komunikace u dětí na 1. stupni ZŠ	38
4.1 Formulace cílů.....	38
4.2 Metodologie	38
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	39
4.4 Vlastní šetření	41
4.5 Návrh jednotlivých aktivit.....	43
4.5.1 Zrcadlo	43
4.5.2 Zvukově verbální hry	44
4.5.3 Tvary	44
4.5.4 Neverbální volání.....	46

4.5.5	Mimické odpovědi.....	47
4.5.6	Pantomima	48
4.6	Analýza šetření	49
4.6.1	Aktivita Zrcadlo.....	49
4.6.2	Zvukově verbální hry	51
4.6.3	Tvary	53
4.6.4	Neverbální volání.....	55
4.6.5	Mimické odpovědi.....	58
4.6.6	Pantomima	61
4.7	Shrnutí a výsledky šetření.....	63
5	Diskuse	66
	Závěr	69
	Seznam použitých zdrojů	71
	Seznam zkratek a vysvětlivek	75
	Seznam grafů.....	76
	Seznam obrázků	77
	Přílohy.....	78
	Příloha č. 1	79
	Příloha č. 2	80
	Anotace	81

Úvod

Lidé jsou velmi společenští a jejich základní potřebou je interakce s druhými osobami. Můžeme interagovat v rámci skupin nebo pouze s jednotlivci zejména pomocí komunikace, ve které hraje velmi podstatnou část její neverbální složka, která dokáže verbální sdělení doplnit, někdy dokonce i plně nahradit. Komunikace pomocí řeči těla je často pravdivější a vypovídá o naší osobě mnohem více než samotné slovní sdělení. Peter Drucker jde se svojí myšlenkou o komunikaci ještě dál, když říká, že *„Nejdůležitější věcí v komunikaci je slyšet, co nebylo řečeno nahlas.“*¹ Lidské tělo neustále vysílá svému okolí různé signály, přestože nevyužívá slova, může jasně zobrazovat lidské emoce, pocity nebo aktuální rozpoložení. Mnohem výrazněji a pravdivěji komunikují tímto způsobem děti, zejména proto, že ještě nemají potřebu neverbální projevy skrývat.

Diplomová práce se zabývá neverbální komunikací u dětí na 1. stupni základní školy. Jejím hlavním cílem je navrhnout aktivity, které by rozvíjely jednotlivé složky neverbální komunikace a byly využitelné v rámci běžné výuky, a kterých by se zároveň mohli v případě potřeby účastnit také integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Následná realizace jednotlivých aktivit v malotřídní škole v Lavičkách v rámci 3 tříd (5 ročníků) ověřuje jejich funkčnost a využitelnost v praxi.

Teoretický rámec se věnuje samotné komunikaci jako obecnému pojmu, pochopení procesu sdělování informací, jednotlivých složek a překážek v komunikaci, které mohou bránit vzájemnému porozumění. Pokud těmto oblastem dobře porozumíme je mnohem jednodušší proniknout do náročnosti a jedinečnosti samotné řeči těla. Část se samostatně věnuje nonverbální komunikaci a jejímu odlišení od komunikace pomocí slov, možnostem využívání jednotlivých složek neverbální komunikace (dále jen NK) a uplatnění těchto prostředků v rámci běžné komunikace. Velmi důležitou součástí je také samotný vývoj řeči těla v dětském věku, který významně ovlivňuje způsob naší komunikace v dospělosti. Této problematice se práce věnuje nejenom v rámci intaktní populace, ale zaměřuje se rovněž na osoby s PAS a ADHD. Pro rozvoj jednotlivých neverbálních složek komunikace můžeme využívat různých metod,

¹ <https://citaty.net/citaty/4805-peter-drucker-nejdulezitejsi-veci-v-komunikaci-je-slyset-co-neb/>

které nám pomohou se na jednotlivé oblasti více zaměřit a lépe dosáhnout očekávaného cíle.

Tyto teoretické poznatky jsou následně aplikovány v rámci návrhu jednotlivých aktivit a následném ověřování jejich funkčnosti v průběhu realizace. V rámci navržených aktivit jsou uvedeny také možnosti, jak lze v konkrétním předmětu činnost využít. Během ověřování jsme kromě intaktních žáků pracovali s žáky s PAS, ADHD a žáky z Ukrajiny, díky kterým jsme mohli získat další poznatky.

1 Komunikace

Komunikaci můžeme chápat jako vozovku, silnici nebo spojnici dvou a více míst, běžně ale tento termín používáme spíše ve významu spojení mezi lidmi – co mezi nimi probíhá, když spolu mluví, diskutují nebo se na sebe pouze podívají či projdou okolo. Aby nedocházelo k záměně těchto termínů, je lepší používat termín sociální komunikace, který jasně udává, že se jedná o předávání informací mezi dvěma a více lidmi slovně i mimoslovně. Toto předávání informací, jejich vysílání i přijímání, probíhá vždy oboustranně nebo vícestranně. Sociální komunikace určuje vztah mezi komunikujícími, který se přímo odvíjí od schopnosti komunikovat. (Černý, 2007)

Komunikace je v lidském životě jednou z nejzákladnějších potřeb, díky které je člověk schopen se dorozumět, sdělit informaci nebo si informace předávat. Průcha (2011) zároveň hodnotí tuto schopnost jako samozřejmou, ale zároveň také zahalenou tajemstvím. Zdá se být tou nejobyčejnější a nejjednodušší věcí na světě, a právě proto v ní v případě problémů, hádek a podobně nehledáme zdroj problémů. Přestože je schopnost naučit se jazyk a tímto jazykem následně komunikovat zkoumána už více než sto let, stále není přesně objasněn průběh tohoto procesu. (Černý, 2007; Průcha, 2011)

Podle Gavory (2005) můžeme komunikaci vnímat z více různých pohledů zejména proto, že komunikujeme v různých situacích, za odlišných podmínek, s množstvím různých cílů, s odlišnými komunikačními partnery a docházíme k různým výsledkům.

Z toho můžeme logicky odvodit, že komunikaci jako takovou ovlivňuje celá řada aspektů a můžeme ji dle různých kritérií rozdělovat. Nejčastěji se setkáme s rozdělením komunikace na verbální a neverbální podle prostředků a způsobu zprostředkování, přičemž většinou budeme mít na mysli spíše komunikaci verbální, protože právě psaná a mluvená řeč je základem lidské komunikace. Důležité je uvědomit si, že nejenom slova tvoří lidskou komunikaci, zahrnujeme do ní také naslouchání, čtení, psaní, pohyby těla a činy. (Mikuláščík, 2010)

Někdy se ještě setkáme s komunikací činy, která v sobě skrývá reálné skutky a může vyjadřovat náš postoj k situaci, předmětu nebo člověku. Při výkladu tohoto typu komunikace musíme být velmi obezřetní, abychom neudělali mylný závěr. Činy totiž mohou být zásadně ovlivněny situací v jaké se nacházíme. Nakonečný (in Černý, 2007)

navíc upozorňuje na extrasenzorickou komunikaci objevující se zejména u citově propojených lidí (jeden z nich se většinou nachází ve vyhraněné situaci), kteří probírají své pocity a představy. Další rozdělení komunikace může být ještě na záměrnou a nezáměrnou.

Dále v komunikaci rozlišujeme dvě roviny, a to vztahovou a obsahovou, přičemž vztahová rovina komunikace určuje rovinu obsahovou. Díky obsahové rovině sdělujeme informace bez ohledu na jejich pravdivost, vztahová rovina určuje povahu vztahu mezi účastníky komunikace a zároveň význam informace v kontextu tohoto vztahu (zákaz, žádost, nařízení apod.). To znamená, že vždy velmi záleží, jaký vztah mezi sebou komunikační partneři mají, a ten se bude projevovat v obsahové rovině jejich komunikace. Vztahová rovina zapojuje emoce včetně vnímání komunikačního partnera a chování vůči druhé osobě. Důležitou roli hraje i obsah, způsob a tón vyřčeného. Tyto aspekty velmi ovlivňují ochotu jednotlivce ke komunikaci, případně dalšímu setkání. (Křoustková, 2014)

Existuje mnoho různých definic komunikace a její rozdělení do kategorií, nejdůležitějších charakteristik je však pouze několik. Komunikaci nutně potřebujeme k efektivnímu sebevyjádření, abychom mohli vytvářet a ovlivňovat vztahy a docházelo k výměně významů mezi lidmi za použití běžných symbolů (verbálních nebo neverbálních). Výměna informací probíhá 4 formami, a to je forma mluvená, psaná, obrazová nebo činnostní projevující se účinkem. (Mikuláščík, 2010)

Efektivní komunikací se velmi intenzivně zabýval profesor Paul Watzlawick, který definoval 5 komunikačních axiomů, díky nimž je možné dosáhnout co nejefektivnější komunikace. Prvním z nich je nemožnost nekomunikovat. (en.psychologyinstruktor.com, 2020)

Za každé situace vždy komunikujeme, i když někdy beze slov pouhým mlčením nebo držetím těla, protože právě mimoslovní sdělení (rozhodující je chování a činy) jsou základem komunikace. Velmi záleží na způsobu sdělení, který může měnit jeho význam a také ho celkově dotváří. Důležitá je i schopnost naslouchat, abychom nepodléhali anticipaci (předjímání) dosud nevyřčeného. Každý jedinec si pod stejným slovem

představuje něco trošku odlišného, proto slovní vyjádření ve větách vykresluje myšlenku nepřesně a každý tak může dojít k jinému závěru. (Černý, 2007)

Další axiomy, které definoval Watzlawick byly již výše popsány podrobněji. Druhý axiom popisuje obsahovou a vztahovou úroveň komunikace, třetí řeší způsob vyjádření s využitím paralingvistických prostředků, čtvrtý rozděluje komunikaci na verbální a neverbální a zdůrazňuje důležitost složky nonverbální a konečně pátý axiom rozděluje komunikaci na symetrickou (mezi sobě rovnými jedinci) a komplementární (jeden z komunikantů má moc a druhý ne). (en.psychologyinstruktor.com, 2020)

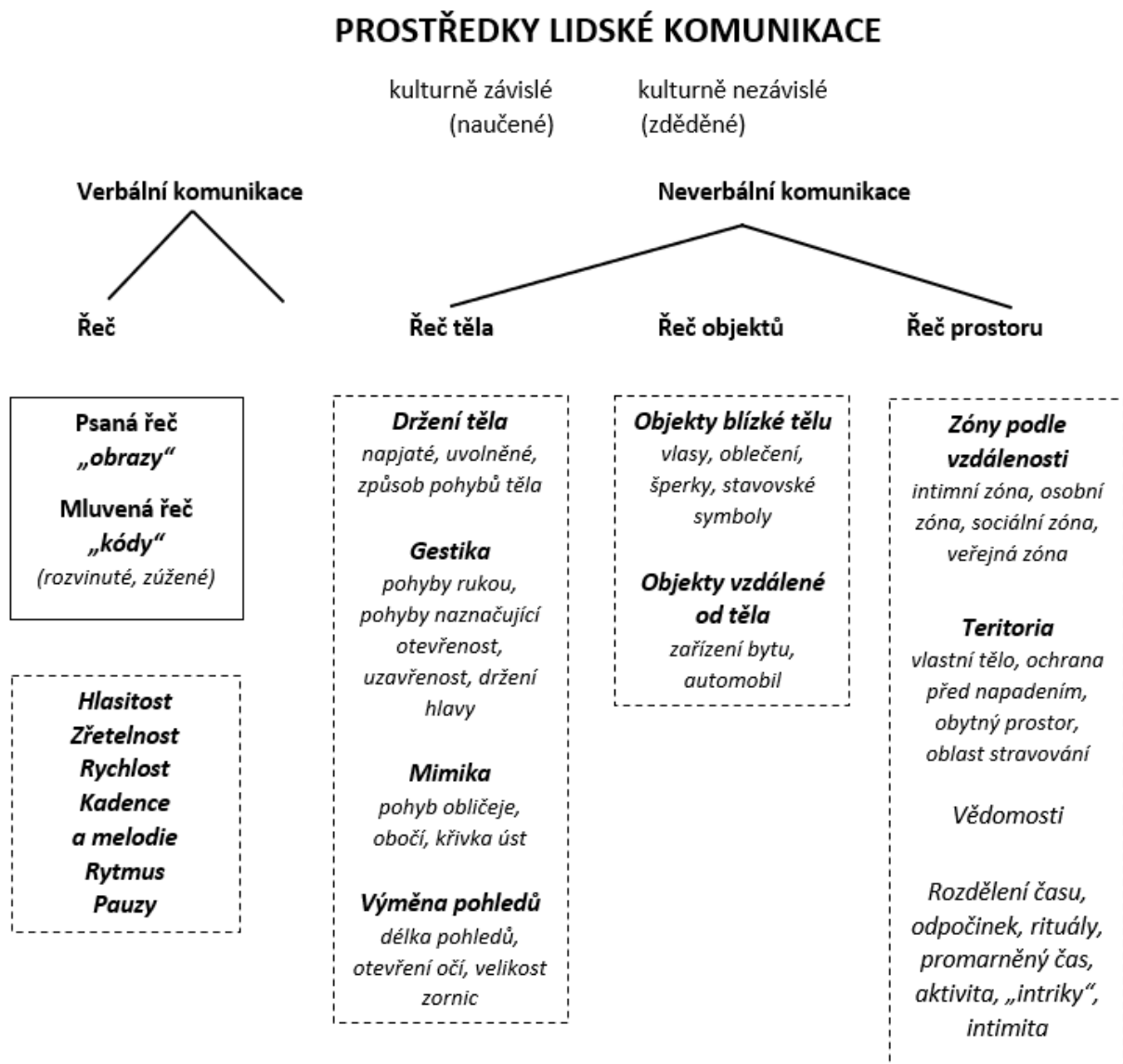
Akilandeswari a kol. (2018) se také zabývá efektivní komunikací a udává 7 kroků, jak jí dosáhnout. Prvním krokem je pozornější a citlivější naslouchání, následuje vysvětlení záměru konverzace, úplné a jasné vyjádření. Čtvrtý bod nabádá změnit stížnosti a kritiku na konkrétní požadavky a tyto požadavky vysvětlit, pátý bod poukazuje na důležitost pokládání otevřenějších a kreativnějších otázek. Neméně důležité je vyjadřovat větší uznání a konečně udělat ze zlepšování komunikace každodenní součást svého života.

Kromě vyjádření samotného je mnoho dalších faktorů, které zásadním způsobem ovlivňují dorozumívání. Jedná se o stimulační vlivy jako je čas, prostor, emoční stav, formálnost, vztahy mezi komunikujícími, vzájemné pochopení, stereotypy, záměry a motivace, sociální situace, věk, pohlaví, role ve společnosti a další. (Mikuláščík, 2010)

Výše už bylo naznačeno, že nelze vnímat komunikaci pouze jako projev verbální. K tomu Mikuláščík (2010) uvádí, že v běžném životě využíváme neverbální komunikaci z 45 % a komunikaci verbální z 55 %. Je však velmi důležité, o jaké sdělení se jedná. V případě sdělování věcné informace s logickými argumenty bude důležitější slovní obsah než mimoslovní projev, a to konkrétně v poměru 70 % ku 30 %. Pokud budeme sdělovat něco velmi emocionálního může neverbální složka dosahovat až 90 i více procent. Naproti tomu Pease (2001) ve své knize uvádí, že dle výzkumů Alberta Mehrabiana (emeritního profesora psychologie) zaujímá verbální složka pouhých 35 % a 65 % komunikace se odehrává v rovině neverbální. Velmi podobných výsledků ve svých výzkumech dosáhl také antropolog Ray Birdwhistell. Mehrabian ve svých výzkumech dále potvrdil, že pokud dochází k nesouladu mezi obsahovým sdělením a mimoslovními projevy, máme tendenci více věřit mimoslovním projevům.

Z těchto výzkumů je jasné, že neverbální složka komunikace je velmi důležitá proto, abychom mohli efektivně komunikovat, ale také lépe porozumět komunikačním partnerům.

Následující schéma prostředků lidské komunikace, díky kterým můžeme tuto schopnost realizovat, a která je také zároveň jednou z klíčových kompetencí, poukazuje na důležitost nonverbálních projevů v běžné komunikaci. (Belz, 2015)



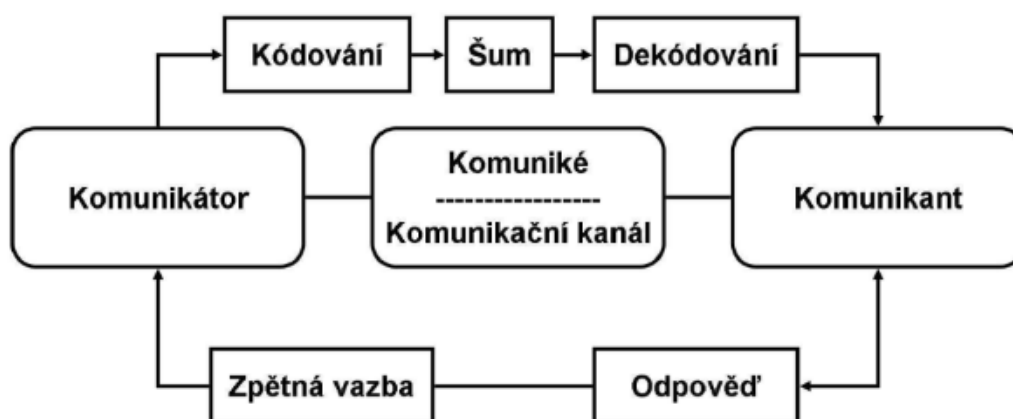
Obrázek 1 - Prostředky lidské komunikace (Belz, Siegrist, 2015, s. 188)

1.1 Proces komunikace

Komunikaci lze dle Valenty (2005) nejjednodušeji definovat jako sdělování a přijímání informací. Jedná se o velmi širokou definici, ale díky tomu není omezena pouze na komunikaci mezilidskou, naopak do ní můžeme zahrnout i komunikaci např. mezi dopravní značkou a řidičem, komunikaci člověka a zvířete nebo i pozorování jiného člověka, kdy pozorovatel zjišťuje informace o pozorovaném. Proces komunikace není tedy omezen užíváním nebo neužíváním slov, je možné využít mnoho různých způsobů – písmo, piktogramy, posunky, gesta, zvuky atd.

Jakákoliv komunikace musí vždy začít myšlenkou, zrodem nápadu, záměrem komunikátora. Aby bylo možné tuto myšlenku předat někomu dalšímu, je nutné ji nějakým způsobem vyjádřit, zakódovat pomocí znaků, symbolů nebo slov a následně vyslat příjemci. Pro úspěšný přenos je neméně důležité, aby komunikant zprávu přijal, což předpokládá určitou míru jeho pozornosti. Následně dochází k interpretaci neboli dekódování přijatých symbolů a je možné danou informaci využít nebo zareagovat adekvátním způsobem. (Černý, 2007)

Pro pochopení celého procesu komunikace můžeme využít následujícího schématu. (Leško, 2008)



Obrázek 2 - Proces komunikace (Leško, 2008, s 17)

Základními činiteli pro vznik komunikačního procesu jsou komunikátor (ten, kdo vysílá zprávu) a komunikant (příjemce zprávy) a to v počtu minimálně 2.

Komunikátor je zdrojem informací a do sdělení většinou promítá svou osobnost, osobní zaujetí, snahu být pochopen. Určitou roli hrají také jeho zkušenosti, postoje, záměry, srozumitelnost, emoce a další. Jeho úkolem je zakódovat informaci do takového komunikačního systému, aby byl komunikant schopen toto sdělení dekodovat. Komunikačním systémem může být mluvený jazyk (český jazyk, anglický jazyk apod.), znakový jazyk, posunky, symboly nebo piktogramy, Braillovo písmo, Lormova abeceda a další. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010)

Způsoby kódování informace se předávají biologicky na základě temperamentu a dále se formují sociálním učením. Do určité míry je možné se naučit lépe kódovat informace, které chceme předávat dál, ale musíme počítat s limity každého jedince. (Burgoon, Manusov, Guerrero, 2022)

Mezi procesem zakódování a dekodování může dojít k tzv. šumu. Takto označujeme všechny jevy, které narušují tyto procesy. Jedná se o únavu, omezené světlo, hluk, zdravotní postižení či znevýhodnění, roztržitost, technické problémy (např. při telefonování) a další. Šum takto deformuje informace a zapřičiňuje jejich zkreslení nebo ztrátu. (Gavora, 2005) Aby došlo k co největšímu omezení vzniku šumu, je důležité, aby zpráva byla stručná a obsahovala pouze nezbytné informace. (Akilandeswari a kol., 2018)

Komunikant jako příjemce zprávy je rovněž ovlivněn svou osobností, zkušenostmi, postoji, záměry a také schopností dekodovat informace od komunikátora. Kvalita přijetí zprávy může být do jisté míry ovlivněna také schopností domýšlení si sdělení. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010) Aby byla komunikace efektivní, je nutné předávat sdělení jasně a jednoznačně a stejným způsobem ho také přijímat. Pokud se zpráva dostává ke komunikantu ve zkreslené podobě nebo ji není příjemce schopen porozumět, pak je to signál pro komunikátora, že toto sdělení ovlivňují komunikační bariéry. Úspěšnou se komunikace stává tehdy, když dojde k vzájemnému porozumění mezi komunikujícími. (Akilandeswari a kol., 2018)

Vyslanou zprávu označujeme pojmem komuniké a ta má podobu verbálních i neverbálních symbolů. Komuniké je předáváno pomocí komunikačního kanálu, který je cestou přenosu informace. Sdělení mají mnoho forem, jsou vysílána a přijímána prostřednictvím jednoho smyslového orgánu nebo kombinací různých smyslů (auditivní, vizuální, taktilní, čichový, teplotní, chuťový), které tak jsou komunikačním kanálem. Nejobvyklejší formou je komunikace tváří v tvář, kdy hlavní kanál představují zvuky, pohledy, pohyby těla, vůně parfému, oblečení, doteky, melodie hlasu apod. Takto působíme na více smyslů dohromady.

Nedílnou součástí procesu komunikace by mělo být podání zpětné vazby komunikátorovi. Ta má verbální nebo neverbální (pokývání nebo kroucení hlavou, mračení či úsměv) podobu. Součástí zpětné vazby může být také odpověď, která může mít rovněž verbální nebo neverbální charakter. Zpětná vazba je velmi důležitá, protože udržuje účastníky v komunikační situaci a zároveň poskytuje informaci o tom, jak je zpráva chápána a přijímána. Zejména z toho důvodu by se na zpětnou vazbu nemělo zapomínat. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010)

Komunikace je ovlivňována mnoha různými faktory, proto nelze opomenout prostředí, ve kterém komunikace probíhá a které ji zásadně ovlivňuje – míra formálnosti, prostor, kde komunikace probíhá, důvěrnost sdělení, počet osob atd. Dále je důležitý také komunikační kontext, který má svoji vnitřní a vnější složku. Vnitřní je vše, co se odehrává uvnitř nás, jak na nás komunikant a komuniké působí. U vnějšího kontextu se jedná o všechny faktory, které na nás působily dříve a působí i nyní – prostor, počet lidí, komfortnost situace, čas, hluk, lidé a jejich chování. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010)

Poznání kontextu je velmi důležité zejména proto, abychom správně pochopili obsah sdělení. V jiných kontextech může stejné sdělení znamenat úplný opak. Například sdělení „Venku prší.“ může být projevem smutku, protože stav počasí dotyčnému překazil plány nebo naopak vyjádření vděčnosti, pokud je komunikátor nadšeným zahrádkářem. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010) Zároveň je velmi důležité, aby měl komunikant jasný záměr sdělení (co a proč chce sdělovat) a danému tématu rozuměl, aby se mohl vyjádřit co nejsrozumitelněji. Navíc musí být sdělení úplné, aby nedocházelo k nedorozumění nebo chybnému výkladu. (Akilandeswari a kol., 2018)

Role komunikanta a komunikátora se mění a oba jsou neustále do komunikace zapojeni, i když zrovna nemluví. Oba musí být na změnu role připraveni a schopni reagovat. Komunikace má svoji minulost, přítomnost i budoucnost. To, jak jsme komunikovali v minulosti a jak budeme komunikovat i v budoucnu, pravděpodobně ovlivní naši komunikaci přítomnou. A samozřejmě přítomnost bude ovlivňovat komunikaci budoucí. Vše záleží na tom, zda s někým chceme komunikaci i nadále udržovat. Podle toho také uzpůsobujeme svoje chování a reakce. (Mikuláščík, 2010)

Dle Křoustkové (2014) musíme mít při komunikaci vždy na paměti, že ne každá vyslaná informace bude také informací přijatou.

1.2 Bariéry v komunikaci

Každý člověk, který chce komunikovat, se setkává s problémy a překážkami v komunikaci, ale neměl by se jimi nechat odradit. Tyto bariéry často zkreslují porozumění významu v komunikaci, nebo jí dokonce brání. Jestliže jsou si komunikující vědomi určitých překážek, které mohou nastat, jsou pak také lépe schopni se s nimi vyrovnat a pracovat adekvátním způsobem. Bariéry v komunikaci rozdělujeme na interní, to znamená, že jsou dány osobností komunikujícího a externí, které se vztahují k vnějšímu prostředí. (Mešková, 2012; Mikuláščík, 2010)

Bariéry nám brání v úspěšném odeslání a přijetí informace. Kromě již zmíněného základního rozdělení existuje ještě rozdělení dle typu překážky v efektivní komunikaci, které uvádí doktorka Rani (2016). Jedná se o bariéry postojové, bariéry v chování, kulturní bariéry, jazykové bariéry a bariéry prostředí. Toto rozdělení nijak nenarušuje dvě skupiny interních a externích bariér, pouze dopomáhá k jejich lepšímu pochopení.

1.2.1 Interní bariéry

Jak bylo již zmíněno, interní bariéry se týkají zejména vnitřního stavu komunikujícího. Jednou z nejčastějších bariér je obava z neúspěchu, která svazuje řeč komunikujícího, což se může projevit například chvěním hlasu nebo sníženou stylistikou v jeho projevu. Osobní problémy se také promítají do celkového prožívání a emočního stavu jedince, tudíž se v komunikaci objevuje snížená sebekontrola, zejména po morální stránce. Odlišná jazyková úroveň bude bariérou zejména v případech užívání odlišné slovní zásoby od komunikačního partnera – časté užívání cizích slov a odborné

terminologie během komunikace, nepochopení těmto termínům, projevy kulturních odlišností, slangová, nářeční nebo hovorová mluva. Ale nejenom rozdílnost slov a jejich pochopení bývá bariérou. Velmi důležitý je i způsob samotného projevu nebo chování komunikačního partnera. Takovými způsoby může být tiché nebo naopak rychlé mluvení, ráčkování a skákání do řeči. Chování ovlivněné xenofobií, neúctou vůči partnerovi, povýšeností, odporem nebo nesympatiemi, případně předsudky do značné míry komunikaci také komplikuje. (Mešková, 2012; Mikuláščík, 2010)

Příkladem bariéry v chování může být diskriminace na pracovišti. Někteří lidé na základě svého statusu nebo postavení vnímají své chování jinak a v případě nadřazeného chování se často projevuje snahou mít nad druhým moc, kontrolovat, povyšovat se, propouštět, zadávat úkoly apod. (Rani, 2016)

Další takovou bariérou může být nepřipravenost jednoho případně obou partnerů na komunikaci. S tím je velmi úzce spojena také nesoustředěnost komunikujícího z různých důvodů. Jedním z nich může být například duševní nepřítomnost, nezájem o téma rozhovoru případně o samotného komunikačního partnera. Zároveň je nutné zajistit do určité míry také fyzický komfort, protože nepohodlí značně snižuje úroveň vlastního projevu, porozumění a naslouchání. V neposlední řadě je nutné zmínit jako jednu z možných bariér zdravotní handicap. Zde se komunikující mohou potýkat s problémy v důsledku zhoršeného zraku nebo sluchu, depresí, Parkinsonovy choroby a mnohých dalších zdravotních problémů. (Mešková, 2012; Mikuláščík, 2010)

1.2.2 Externí bariéry

Prostředí je pro komunikaci velmi důležitým faktorem, proto komunikující jedince zásadním způsobem ovlivňuje. Může se jednat o nezvyklé prostředí, míru formálnosti daného místa, záleží také na vzdálenosti mezi komunikačními partnery, uspořádání a designu prostředí nebo osvětlení. (Mikuláščík, 2010)

Velmi významnou překážkou může být také odlišná kultura komunikujících. Pro její úspěšné překonání má zásadní význam empatie. K vytvoření empatického prostředí značně pomáhá respektování druhého a jeho soukromí, využití aktivního naslouchání,

povzbudivé působení, neudělování nevyžádaných rad a zdržení se obviňování. (Rani, 2016)

Vzhledem k povaze rozhovoru je důležité dbát také na míru soukromí rozhovoru, vyrušování jinou osobou, hluk nebo vizuální rozptylování, zabránit pocitům vyslechnutí rozhovoru třetí osobou. Ovlivňovat psychiku bude také samotná osoba komunikačního partnera – rozdíly ve věku a pohlaví, případně i styl oblékání a doplňky (např. brýle s tmavými skly znemožňují oční kontakt, což může být velmi nepříjemné). (Mešková, 2012; Mikuláščík, 2010)

Pro odstranění jak externích, tak interních bariér je velmi důležitá snaha o spolupráci a porozumění vycházející od všech komunikujících, zároveň je nutné nepoužívat ironii, nepohlížet na druhého povýšeně nebo přezíravě, vyvarovat se neustálého opravování, přehnaného vtipkování a zesměšňování. (Leško, 2007) Zároveň je důležité nepodlehnu zaujatosti vůči konkrétní kultuře, chování, nebo vzhledu. Je nutné ke každému člověku přistupovat jako k jednotlivci a tvořit si vztah bez předsudků. (Rani, 2016)

1.3 Faktory ovlivňující porozumění

Faktory, které ovlivňují porozumění v komunikaci mohou být podporující nebo naopak oslabující. K podpoře porozumění přispívá zejména správná struktura obsahu sdělení, přiměřenost a srozumitelnost obsahu, srozumitelnost kontextu a přiměřenost užívání mimojazykových prostředků, jako je síla hlasu, intonace, přestávky v řeči, gestikulace apod. Negativně porozumění ovlivňuje nadměrné užívání odborných nebo cizích slov, přílišné odbočování od tématu, nesrozumitelnost kontextu, nesprávné užívání paralingvistických prostředků např. tichý hlas, monotónnost projevu, rychlé tempo řeči nebo krátké přestávky v řeči. (Mešková, 2012)

Leško (2007), kromě některých výše uvedených, zdůrazňuje důležitost dalších faktorů, abychom dosáhli maximálního porozumění. Jako podstatnou uvádí názornost, zdůraznění nejdůležitějších údajů, využívání srozumitelných příkladů, učení se aktivnímu naslouchání a vyhýbání se nejasně definovaným pojmům.

1.4 Rozlišení verbální a neverbální komunikace

„Jedním z nejdůležitějších zjištění v oblasti sociální interakce je fakt, že verbální interakce se bez podpory neverbální komunikace prakticky neobejde.“ (Argyle in Černý, 2007, str. 26)

Také výzkum profesora Mehrabiana došel k závěrům velké důležitosti neverbálního sdělení. V tomto výzkumu došel k překvapivým výsledkům, a sice, že pouze 7 % toho, co sdělujeme tvoří slova, dále z 38 % využíváme hlas (zejména jeho tón, intonaci a hlasitost) a 55 % komunikace tvoří řeč těla neboli vizuální komunikace. Neverbální komunikace je tak silně ukotvena v mozku, protože první lidé neměli vyvinutý hlas, proto byli odkázáni na vydávání zvuků a různé neverbální projevy, které používáme dodnes denně. Vývojově je tedy mimoslovní komunikace mnohem starší než slovní a oproti komunikaci verbální také mnohem bohatší. Dále ji můžeme oproti verbálnímu sdělení charakterizovat jako emotivnější, bez jazykových bariér, dominantnější u žen, není tolik přesná a kontrolovaná, více ovlivnitelná vedlejšími vlivy, má méně tabuizovaných oblastí a v komunikaci „tváří v tvář“ pokrývá až 85 % výměny informací. (Mulder, 2012; Vymětal, 2008)

Jak už bylo uvedeno dříve, verbální komunikace probíhá díky předávání slov, ať už se jedná o řeč vnější, která může být mluvená nebo psaná, nebo řeč vnitřní. Je to komunikace naučená, zejména je ovlivněna kulturou, v níž žijeme, což se velmi významně projevuje například v písmu (užívané znaky a symboly). (Belz, 2015) Naproti tomu neverbální komunikace je mnohem složitější. Dle Mikuláščíka (2010) je často vnímána pouze jako doplněk komunikace verbální, zároveň jsou i situace, kdy neverbální sdělení k vyjádření postoje plně postačuje, zejména v silně emočních situacích a u velmi blízkých lidí. Neverbální komunikace se skládá z mimojazykových prostředků extralingvistických (tzv. řeč těla) a také paralingvistických.

Paralingvistické prostředky svým způsobem propojují verbální a neverbální komunikaci, přestože jsou řazeny do složky neverbální. Je to zejména z toho důvodu, že mluvená verbální komunikace by byla bez paralingvistických prostředků nemožná, protože nelze něco slovně vyjádřit bez využití tempa řeči, pomlky, hlasitosti, melodie atd. Potvrzuje to také předchozí schéma jasně ukazující, že paralingvistické prostředky jsou

nedílnou součástí verbální komunikace, zároveň se ale řadí do složek neverbální komunikace. Mezi paralingvistické aspekty (lze nazvat také jako způsob řeči) řadíme hlasitost, intonaci, tón a zabarvení hlasu, rychlost projevu, délku a frekvenci přestávek v řeči, plynulost, frázování, objem řeči, emoční náboj, kvalitu řeči, slovní vatu a chyby v řeči.

Extralingvistické prostředky jsou takové, které nevyjadřujeme hlasem, ale využíváme celkovou řeč těla, ke které patří mimika, oční kontakt, gestika, posturika, proxemika, haptika, pohledy, kinezika, celkový image, sdělování činy, chronemika a prostředí. (Gavora, 2005; Mešková, 2012; Mikuláščík, 2010)

2 Neverbální komunikace

Dle Nelešovské (2005) můžeme neverbální komunikaci označit jako mimoslovní komunikaci, zároveň je ale důležité nevnímat ji pouze jako mimickou stránku řeči, ale celkově jako tzv. řeč těla.

Většinou probíhá řeč těla na nevědomé úrovni, a právě proto bývá mnohdy upřímnější než slova. Pomocí neverbální komunikace můžeme dávat najevo vlastní postoje a emoce, zesilovat účinek verbálního projevu (Odpověď na otázku „Kolik je hodin?“ doplníme zvednutím počtu prstů.), rozporovat verbální obsah (chování neodpovídá verbálnímu projevu), zdůraznit nebo doplnit verbální projev (např. bouchnutí do stolu). V některých případech může řeč těla zcela nahradit verbální komunikaci. (Mikuláščík, 2010)

Zda jsou neverbální signály vrozené, naučené nebo geneticky podmíněné zkoumalo mnoho výzkumů, při nichž byly sledovány nejrůznější skupiny lidí (včetně lidí se zrakovým či sluchovým postižením). Z výzkumů vyplynulo, že určitá část nonverbálního vyjadřování je dána biologicky (např.: schopnost sát, usmívat se, zkřížit paže na hrudi v určitém pořadí, pokývání hlavou jako projev souhlasu), ale většinu těchto vyjadřovacích schopností se musí člověk učit, zejména v oblasti socializace a část je také ovlivněna kulturou. Gesta se používají napříč kulturami rozdíl je pouze v jejich významu. Některá mohou mít stejný význam napříč kulturami (pokrčení ramen, čímž člověk vyjadřuje že neví nebo nerozumí), jiná mají v jedné kultuře jednoznačný význam a v kultuře jiné totéž může znamenat naprostý opak, případně v dané kultuře nemá gesto význam žádný. (Pease, 2001)

Například v České republice pokládáme plivnutí před někoho jako urážku, Masajové to naopak vnímají jako projev úcty. Poklepání na spánek v Holandsku znamená Jsi bystrý! u nás si stejné gesto vyložíme, jako nedostatečnou inteligenci dotyčného. Od dětství se člověk učí celou řadu ustálených pravidel, gest a postojů, aby se ve společnosti mohl cítit dobře. Zejména rodina má v této oblasti velkou úlohu, protože už zde jsou dána pravidla chování, co je a co není správné a dítě většinou kopíruje chování svých rodičů, často i nevědomě. Každá rodina také jinak důsledně dbá na dodržování určitých kulturních

pravidel, která se v rámci celého světa velmi výrazně odlišují, jak již bylo popsáno. (Gavora, 2005; Mikuláščík, 2010)

Vnímavost a intuice je v porozumění neverbálním signálům velmi důležitá, zejména v propojení a srovnání verbálního obsahu s neverbálním. Přestože neverbální komunikace často podléhá špatnému pochopení a bez verbální komunikace se mnohdy neobejde, v případě, že slova nekorespondují s řečí těla, pak bude posluchač věřit spíše neverbálním projevům. Proto je nutné nedopustit předčasnou interpretaci a vyvarovat se děláním brzkých závěrů. Pomůže nám také přihlídnutí k významnosti nonverbálního sdělení jednotlivých částí těla. Jako nejdůležitější jsou vnímány projevy v oblasti obličeje a hlavy, následují pohyby paží a rukou a až poté věnujeme pozornost pozicím těla a nohou. Je důležité propojovat jak verbální, tak neverbální signály a tvořit si celkový obraz komplexně a interpretovat obsah sdělení přesněji. V tomto ohledu bývají často vnímavější ženy, hovoříme totiž o tzv. ženské intuici. Ženy mají vrozenou schopnost více vnímat a rozpoznat neverbální projevy, třeba i ty málo patrné. Tato schopnost je ještě více patrná u matek, protože zejména v prvních letech života dítěte je nucena se spoléhat zejména na neverbální komunikaci. (Mikuláščík, 2010; Pease, 2001)

Pro správné pochopení neverbální komunikace je nutné držet se alespoň několika základních pravidel:

- Posuzovat gesta jako celek (pozorovat celé tělo), ne pouze izolovaná gesta.
- Propojovat gesta s verbálním projevem.
- Pokud je verbální a neverbální složka v rozporu, pravdivější bývají gesta.
- Dbát na pochopení kontextu, ve kterém se objevují. (Např.: Schoulený člověk v mrazivém počasí nebude svým postojem vyjadřovat nedostatek sebevědomí nebo obranný postoj, ale pravděpodobně je mu zima.)
- Vnímat okolnosti ovlivňující řeč těla – nemoc, tělesné omezení nebo vada, špatně padnoucí oblečení, nepříjemná situace, společenské postavení atd.

Předstírat řeč těla, tedy snažit se zamaskovat pravdivá gesta je téměř nemožné, protože lež téměř vždy prozradí nesoulad mezi hlavními gesty, nepatrnými signály řeči těla a verbálním projevem. Lze se naučit tyto signály dobře maskovat, ale není to úplně běžné. Gesta můžeme ovlivnit jejich téměř úplným vypuštěním, anebo vědomým

nahrazením upřímnými gesty, což je možné pouze díky dlouhodobému nácviku. Pokud chce člověk úspěšně lhát, nejjednodušší to pro něj bude, pokud mu nebude vidět na celé tělo. (Pease, 2001)

Abychom ale nezůstali pouze u komunikace osobní, neverbální prvky má také komunikace telefonní dokonce i textová. Už pouze vybraný styl komunikace vysílá určitou informaci o komunikantu, dále můžeme sledovat zvukové a časové prvky, u komunikace textové to může být styl a barva písma, interpunkce, velká písmena, případně použití emotikonů, lajků apod. (Burgoon, Manusov, Guerrero, 2022)

Naučit se vnímat, rozumět a používat řeč těla spočívá v pravidelném pozorování svého okolí a také uvědomování si vlastní gestikulace. Takto může kdokoliv trénovat porozumění a vnímání těchto signálů prakticky všude, kde se setkávají lidé. Ideálními místy mohou být například letiště, společenské akce nebo televize. Je možné naučit se rozumět konverzaci i bez zvuku, podobně jako to umějí lidé s úplnou ztrátou sluchu. (Pease, 2001)

Vymětal (2008) popisuje ještě další významnou součást neverbální komunikace, kterou je obecnější neverbální komunikace. Těmito signály komunikuje každá osobnost a může jimi být, jak působí osobnost na první dojem, jaký má styl oblékání a jaké používá doplňky k oblečení, patří sem také vnímání barev a vůní, neurovegetativní projevy (dýchání, pocení, červenání apod.). V neposlední řadě sem patří také společenské chování, emoční inteligence nebo chronemika (využívání a struktura času).

Výše uvedené signály může podle Vymětala (2008) každý jedinec ovlivnit mnohem více než samotnou řeč těla. Zejména první dojem bývá pro zahajovací komunikaci rozhodujícím, protože si vytváříme představu na základě neverbální komunikace a podle novějších výzkumů nám pro vytvoření prvotní představy stačí pouze čtvrt sekundy. Tato představa ovšem může být mnohdy nesprávná.

2.1 Prostředky neverbální komunikace

Jak již bylo zmíněno dříve, prostředky komunikace se řadí k neverbální složce, ať už se jedná o aspekty paralingvistické či extralingvistické, přestože paralingvistika se neodmyslitelně váže k verbální komunikaci.

2.1.1 Paralingvistické komunikační prostředky

Paralingvistické prostředky provází ústní řeč, ale v psané formě se ztrácí, protože je těžké je vyjádřit, případně zaznamenat, a právě proto je řadíme do komunikace nonverbální. Jsou jedinečnými a často neopakovatelnými projevy, mnohdy se vztahují k jedné osobě, pro niž jsou typické. Jejich hlavním úkolem je dotvářet význam slovního obsahu, případně mohou význam výpovědi i změnit. (Mešková, 2012) Způsob, jakým komunikujeme považuje Hayesová (in Černý, 2007) za nejdůležitější formu neverbální komunikace a nazývá ji metakomunikací.

Tyto prostředky vytváří určité propojení slovní a neslovní komunikace. Řečník skrze ně může vyjádřit význam projevu, dát najevo svůj postoj (k tématu, ke komunikačnímu partnerovi), sympatie, emoce i to, jak by zpráva měla být přijata. Všechny tyto projevy zároveň odhalují řečnickovu osobnost. (Mikuláščík, 2010)

Znalost jednotlivých složek usnadňuje také možnost naučit se je správně v komunikaci využívat.

Hlasitost

Je vhodné využívat různou intenzitu hlasu během řeči, díky tomu totiž projev získává dynamiku a nestane se monotónním. Hlasitost zároveň určuje, zda je projev pro poslouchajícího příjemný nebo nepříjemný. Vypovídá o míře zaujatosti řečníka daným tématem, případně dává najevo důležitost obsahu. Příliš tichý projev bývá projevem nedostatečné důvěry v sebe sama, nesmělosti a stydlivosti, ale ztišením hlasu během projevu můžeme také upoutat pozornost. Naopak hlasitá řeč značí dostatek sebevědomí, zaujetí, může ale na posluchače působit až agresivně. (Belz, 2015; Mikuláščík, 2010)

Intonace

Pokud se zabarvení hlasu v průběhu projevu mění, bývají do komunikace zapojeny emoce, což značně zesiluje účinek. Sdělení může mít díky rozdílnému důrazu na jednotlivá slova jiný význam. Monotónní projev působí nezúčastněně a chladně, přílišná intonace naopak nepřirozeně.

Rychlost projevu

S ohledem na obsah sdělení je nejlepší měnit tempo řeči. Náročnější obsah a důležité informace je nutné interpretovat pomaleji a zřetelněji. Tempo řeči má každý člověk jiné, je však nutné myslet na to, že velmi rychlé nebo velmi pomalé tempo nejvíce unavuje a ztrácí se pak značná část pozornosti. Rychlé tempo může značit temperament mluvčího nebo také jeho nervozitu, pomalé tempo řeči může být chápáno jako znak rozvážnosti a vyrovnanosti nebo také váhavosti, případně retardace. (Vymětal, 2008)

Plynulost a objem řeči

Podle Křivohlavého (in Mikuláščík, 2010) ženy za den produkují více než dvojnásobek slov než muži, což je přibližně 26 000 slov. Při takovém objemu je důležité vhodně využívat pomlky v řeči, plynulost a volit správnou délku a četnost přestávek, které mohou zvýšit zájem a zaujetí posluchače. Frázování je pro porozumění nutné.

Slovní vata, chyby v řeči

Často nevědomky využívaná vycpávková slova jsou v komunikaci nežádoucí stejně tak jako chyby v řeči. Nejčastěji jsou to různá citoslovce nebo adjektiva (že ano, prostě, abych pravdu řekl...). Chyby v řeči ale na rozdíl od slovní vaty bývají spojeny s logopedickou vadou, která nelze vždy jednoduše odstranit, časté bývá také neustálé odbočování od tématu, případně opomenutí dokončit myšlenku. (Vymětal, 2008)

2.1.2 Extralingvistické komunikační prostředky

Je prokázáno, že některé projevy nonverbální komunikace jsou vrozené, což nám dokazuje, že se objevují u velmi malých dětí nebo u jedinců se zrakovým postižením. Jiné jsou naopak naučené, tedy získané. (Belz, 2015)

Většina neverbálních projevů probíhá na nevědomé úrovni, nebývají tak přísně kontrolovány jako řeč. Zároveň díky řeči těla můžeme doplňovat verbální sdělení, zesílit jeho význam a někdy dokonce stačí samotný neverbální projev. Ve vztahu ke komunikačnímu partnerovi nám sděluje mnoho informací o jeho pocitech nebo postojích. Samozřejmě je vždy důležité si neverbální signály správně vyložit. Je zde velký prostor pro chybný výklad, generalizování nebo domýšlení významu neverbálního chování. Často přisuzujeme význam vlastního chování také druhým lidem. Vždy je proto

důležité propojit verbální i neverbální složku a až poté interpretovat signály. (Mikuláščík, 2010)

Nejvýznamnější je v řeči těla oční kontakt a mimika, je to nejvíce vnímaná a pozorovaná oblast, nejvíce ovlivňuje příjem sdělení posluchačem. Následují pohyby rukou a paží a teprve potom vnímáme pozici těla a nohou. (Vymětal, 2008)

Mimika

Mimika je soubor pohybů, které můžeme pozorovat v lidském obličejí, zejména pohyby obočí a úst. Díky mimice jsme schopni projevat základní emoce od radosti a štěstí, přes nezám, strach až po rozčilení nebo vztek. Obecně platí, že horní část obličejí (čelo, nos a oči) je méně pohyblivá, a především čelo odráží nepříjemné psychické rozpoložení na rozdíl od dolní poloviny obličejí (dolní polovina obličejí se rty), která zejména rty projevuje pocity příjemné. (Belz, 2015; Mikuláščík, 2010; Vymětal, 2008)

„V odborné literatuře se uvádí, že v 79 % stačí vidět čelo osoby a obočí, abychom identifikovali překvapení, v 67 % rozeznáme strach a smutek pouze z očí, v 98 % případů stačí vidět dolní část obličejí, abychom rozeznali štěstí.“ (Vymětal, 2008, s.62)

A právě úsměv (projev štěstí) je velmi významný komunikační prostředek, protože dokáže odstranit různá nedorozumění, bariéry a navozuje příjemnou atmosféru. Úsměvem můžeme v mnohých situacích pomoci ostatním cítit se šťastně. V České republice se však bohužel úsměvem velmi šetří oproti jiným zemím. (Vymětal, 2008)

Mimika velmi záleží na konkrétním jedinci, protože každý má svůj specifický „normální“ výraz a díky jeho změně dochází k vyjádření různých emocí. Tento výraz mimiky bychom u někoho mohli hodnotit jako zamračený, ale vůbec to nemusí znamenat, že se na někoho zlobí. Mimika nemusí vždy stoprocentně odpovídat prožitku. (Heilmann, 2013; Mikuláščík, 2010)

Někteří autoři navíc do oblasti mimiky řadí ještě viziku. Jedná se o neverbální komunikaci očí, kde je nejvíce důležitá délka očního kontaktu, pohyby očí, víček a obočí. Při samotné komunikaci se zaměřujeme také na četnost a zaměření pohledu, zda je pohled přímý nebo úkosný, pootvřenost víček a zornice, mrkání atp. Oproti ostatním

neverbálními signály informace jednak vysílají ale také přijímají. Poskytují nám také zpětnou vazbu. Pro ještě lepší pochopení důležitosti komunikace očí si můžeme připomenout velmi známé přísloví – „Okno, do duše okno.“ (Mikuláščík, 2010; Vymětal, 2008)

Gestika

Gestikou rozumíme pohyby rukou, prstů, hlavy, případně i nohou, které jsou vědomé nebo nevědomé a doprovázíme tak náš verbální projev. Ve starověku byla gestika dokonce považována za téměř nejdůležitější oblast rétoriky.

Kapalková (2015) popisuje gesta jako záměrné sdělení myšlenek, pocitů nebo potřeb komunikačního partnera pomocí pohybu rukou a nohou, hlavy, prstů, celého těla, dokonce i mimiky a očního kontaktu.

Z hlediska rozdělení gestiky se autoři různí jak v počtu skupin, tak v jejich pojmenování. Vymětal (2008) rozděluje gesta do 3 skupin, a to konkrétně na gesta ilustrativní (doplňující výklad, vysvětlování atd.), gesta regulační (ukazování na někoho, hrozíme nebo tišíme apod.) a gesta znaková (zvednutí palce = výborně, poklepání na spánek = jsi hloupý, zkratka OK atd.). Naproti tomu Mikuláščík (2010) už uvádí rozdělení do 5 základních skupin na ilustrátory, regulátory a znaky, které jsou shodné s rozdělením gest dle Vymětala, a přidává emočně výrazová gesta (vyjádření emocí) a adaptory (škrábání se, lomení rukama apod.).

V jaké míře a formě se gesta vyskytují, určují kulturní nebo etnické vlivy, případně kultura konkrétní země. Podle nových vědeckých zjištění gesta a ukazování výrazně usnadňují učení, což se dle výzkumů nejvíce projevilo v oblasti matematiky, pomoc gest při učení však nelze vyloučit i v dalších oblastech. (Vymětal, 2008)

Proxemika

Mimoslovní komunikace, která popisuje vzdálenosti mezi komunikačními partnery, a to jak horizontálně, tak i vertikálně. Každý jedinec potřebuje okolo sebe určitý prostor, aby se cítil dobře. (Mikuláščík, 2010) Potřeba tohoto prostoru je však odlišná u každého člověka. Mezi komunikačními partnery bývá rozdílná vzdálenost, která mimo jiné hodně závisí na povaze vztahu mezi těmito partnery. Bezpečná vzdálenost

mezi těmito partnery může být velmi nesourodá, ale je možné tuto nesourodost do jisté míry kompenzovat jinou komunikační rovinou např. mimikou nebo gestikou. (Kutínová, 2015) Ve vertikální rovině je důležité zajistit podobnou výšku očí komunikujících, aby jeden z nich nebyl nadřazený nad druhým. Z toho důvodu se např. matka při rozhovoru sklání ke svému dítěti. (Vymětal, 2008)

V rovině horizontální rozlišujeme 4 různé zóny, u nichž se autoři liší ve vymezení vzdáleností. Dle Vymětala (2008) rozdělujeme tedy na intimní (30–60 cm; pro velmi blízké vztahy), osobní (od 30–60 cm do 1,2–2 m; zóna typická pro osobní a pracovní jednání, vzdálenost závisí na vnějších a vnitřních podmínkách), společenskou (od 1,2 m do 3,6–10 m; pracovní a obchodní jednání) a veřejnou zónu (nad 3,6 m). Belz (2015) uvádí, že tyto zóny jsou do jisté míry naše teritoria, která si vymezujeme a díky nimž se chráníme. Každé narušení některé ze zón vyvolává obrannou reakci.

Posturologie

Oblast zabývající se celkovým projevem těla, jeho držení, způsoby postoje a posezu. Posturologie dokazuje, že lze nemluvit, ale nelze nekomunikovat, protože vždy už jenom svým postojem a držením těla komunikujeme, vysíláme informace o emočním stavu apod. (Vymětal, 2008) Z celkového postoje těla můžeme vyčíst sebevědomí a emoční naladění člověka. (Kutínová, 2015)

Kinezika

Kinezika představuje soubor specifických a spontánních pohybů každého jedince, dle kterých ho poznáváme i na dálku. Jedná se v podstatě o pohyby celého těla, ale hlavně způsob chůze a způsoby stání. I tyto pohyby nám poskytují informace o jedinci. (Mikuláščík, 2010)

Haptika

Doteky, kterými se haptika zabývá, mohou být velmi účinným komunikačním kanálem. Podle oblasti, které se lidé dotýkají, druhu a četnosti dotyků můžeme hodnotit povahu vztahu komunikujících. I v této oblasti můžeme rozlišovat různá doteková pásma těla. Do pásma zdvořilostního patří pouze oblast rukou a paží; osobní (přátelské) pásmo kromě paží zahrnuje ještě ramena, vlasy a obličej; a poslední intimní pásmo neomezuje

oblast doteků žádným způsobem. I zde existují výjimky např. při tanci nebo u lékaře nelze doteková pásma vnímat takto striktně. (Mikuláščík, 2010; Vymětal, 2008)

3 Vývoj neverbální komunikace

Dle Satirové (2006) je komunikace kompletně získaná. Každé dítě se narodí bez zkušeností a zážitků v oblasti komunikace a vše se musí v průběhu života naučit. Naopak Watzlawick tvrdí, že každé dítě již od narození komunikuje a je svým tělem schopno něco sdělovat. Podle Průchy (2011) je velmi obtížné rozlišit, jaké komunikační dovednosti děti získávají přirozeným vývojem na základě zkušeností, a jaké získávají díky cílenému učení v rámci předškolního nebo školního vzdělávání. Pracuje s předpokladem, že spontánní učení je dominantní přibližně do 3 let věku, které je později více doplněno učením řízeným a které se nejvíce projeví v průběhu základního vzdělávání.

Průcha (2011) také uvádí, že se dítě rodí s vrozenou schopností rozpoznávat lidský hlas, navazovat a opětovat zrakový kontakt, projevovat mimikou elementární pocity, usmívat se, plakat a broukat.

Dle výzkumů z posledních let hovoří Holinger (2014) o schopnosti dítěte od narození vyjadřovat pocity svým vlastním a jedinečným způsobem pomocí vrozených signálů, díky kombinaci mimiky, zvuků a řeči těla. Dítě je tak schopno reagovat na jakýkoliv vnější nebo vnitřní podnět. Signály, pomocí kterých se dítě snaží dorozumět, rozděluje Holinger (2014) do dvou skupin. První skupinou jsou signály radosti, které obsahují zájem, potěšení a překvapení; a druhou skupinu tvoří signály volání o pomoc, kam řadí tíseň, hněv, strach, zahanbení, znechucení a averzi vůči zápachu. Každý z těchto signálů má vlastní specifický projev, díky kterému můžeme porozumět, co nám chce dítě sdělit, a adekvátně zareagovat. Pokud na tyto dětské signály nereagujeme, mohou postupem času ještě zesilovat nebo se měnit v signály jiné, proto je potom obtížnější se v signálech vyznat.

Signály, o kterých mluví Holinger (2014) korespondují s první etapou vývoje lidské komunikace jako takové, kterou popisuje Černý (2007), kdy se lidé dorozumívali pomocí mimiky, gest a tělesného postoje. Jedná se tedy o vývojově nejstarší způsob komunikace mezi lidmi.

Paparella a kol. (in Lowry, 2016) se ve svém výzkumu zaměřují na vývoj neverbálních gest žádostí a neverbální gesta společné pozornosti. Gesta žádostí jsou taková, díky kterým si můžeme říci o pomoc při manipulaci s předměty, zavoláme si pomoc. Gesta

společné pozornosti slouží ke sdílení zájmu o předmět nebo událost s druhou osobou. Mohou to být například koordinované pohledy, sledování nebo ukazování.

Červenková (2019) poukazuje na schopnosti dítěte už od 6–8 týdne věku, jako je broukání, smích nebo postupně se vyvíjející mimika (vyjádření zájmu, utrpení, úleku, štěstí), díky kterým může komunikovat se svým okolím.

Právě velmi malé děti nedokážou komunikovat bez osobního kontaktu tzv. tváří v tvář, což je jeden ze základních důležitých podnětů ve snaze o komunikaci. (Červenková, 2019) Dle Holingera (2014) se nemluvňata soustředí nejenom na lidský obličej jako takový, ale nejvíce pozornosti věnují oblasti očí a úst.

Pro dítě v batolecím období je také velmi důležité správně porozumět neverbálním signálům rodiče, a právě proto je nutné, aby rodič zejména gesta a mimiku používal a dal tak možnost lepšímu porozumění mezi rodičem a dítětem. Díky doplňování slovního vyjádření mimoslovními signály jsou děti spokojenější a různé komunikační situace jsou pro ně přehlednější. Přibližně od 6. měsíce lze také využívat systému znakování s miminky (babysigns), které zase může výrazně pomoci rodičům, aby lépe porozuměli potřebám svého dítěte. (Vasilovčik Šustová, 2008)

Od 6. – 8. měsíce je dítě schopno vyjádřit neverbálně svůj komunikační záměr pomocí gest společně se zrakovým kontaktem, pro vyjádření něčeho využívá různé vlastní intonace, při nepochopení dokáže záměr opakovat nebo upravit zprávu tak, abychom mu porozuměli. (Červenková, 2019)

Podobně komunikační vývoj uvádí také Průcha (2011). V průběhu prvního roku života se u dítěte objevuje mnoho předřečových a neverbálních projevů. Od narození do 3 měsíců reaguje očima a pohyby hlavy na různé podněty (zejména verbální), pláče, směje se a vydává další reflexivní zvuky. Od 4. do 8. měsíce dítě komunikuje pomocí gest, napodobuje pohyby rtů a jazyka, odezírá z tváře mluvícího, obohacuje pohyby v oblasti mimiky a gestiky, snaží se navazovat a udržovat komunikační kontakt. 10.–12. měsíc je typický pro rituální situace (Udělej pá, pá!, Paci paci! atd.), komunikaci pomocí úsměvu, pláče, gest a jednoduchých řečových signálů.

Paparella a kol. (in Lowry, 2016) definuje typický vývoj sociálních dovedností v oblasti neverbální komunikace takto:

- Koordinované společné pohledy – tuto dovednost dokáže dítě již v 6 měsících, záměrnější se ovšem stává až okolo 12 měsíců. Je iniciovaná dítětem ve 3 krocích. Dítě se nejdříve dívá na předmět, následně na osobu a poté znovu na předmět (2. varianta – osoba, předmět, osoba).
- Ukazování – okolo 10 měsíců dokáže dítě držet předmět tak, aby ho někomu ukázalo.
- Sledování pohledu – ve 12 měsících umí dítě sledovat pohled druhého na jinou osobu nebo na předmět.
- Předání předmětu na požádání – 13 měsíců
- Sledování bodu – ve 14 měsících dokáže dítě sledovat prst, který někam ukazuje
- Ukazování s jasným komunikačním záměrem – 16 měsíců

Okolo 20 měsíců věku děti s typickým vývojem používají pro žádání a sdílení pozornosti různé neverbální prostředky.

Děti pro osvojení komunikačních dovedností využívají napodobování, zejména ve věku kolem 1 roku, které může být vědomé, záměrné, intuitivní nebo nevědomé. (Lechta in Průcha, 2011) V této fázi vývoje má také významnou roli neverbální komunikace, především pak gesta, mimika, zrakový kontakt, pohyby rukou a celého těla.

3.1 Vývoj NK dětí s poruchou autistického spektra (PAS)

Děti s PAS mají oproti intaktním dětem v neverbální komunikaci větší problémy. Těžkosti působí zejména kombinování více způsobů neverbálního projevu např. pohled z očí do očí, výraz obličeje, poloha těla, gesta. (Lowry, 2016) Velké obtíže jim také působí rozpoznání ironie ať už z verbálních nebo neverbálních signálů. (Nuber in Burgoon, Manusov, Guerrero, 2022)

Klintwall a kol. (in Burgoon, Manusov, Guerrero, 2022) vypořádal, že batolata s PAS mají velmi různorodou schopnost rozvoje neverbálních dovedností. Pokud má však dítě v raném věku velký zájem o předměty, pak je mnohem větší pravděpodobnost lepšího rozvoje neverbálních schopností. Paparella (in Lowry, 2016) ve svých výzkumech prokázal, že děti s PAS si neverbální dovednosti osvojují v pozdějším věku a v jiném

pořadí oproti typickému vývoji. To prokázal u dovedností společné pozornosti, které se u těchto dětí (starší 20 měsíců) objevují v atypickém pořadí – koordinované pohledy, sledovat bod, ukázat, ukázat někomu předmět, sledovat pohled. Ukazování a následování pohledů se navíc objevovalo u velmi malého množství dětí s PAS. Žádací činnosti (např. dostat se k předmětu a podat předmět) se však objevují v typickém období i pořadí. Děti s PAS se při komunikaci mnohem více zaměřují na ústa (ne na oči), což pravděpodobně také ztěžuje schopnost sledování pohledů.

Oryadi-Zanjani (2020) u dětí s PAS kromě deficitů v gestice pozoroval navíc ještě deficity ve vokalizaci. Dále byly zjištěny potíže s porozuměním a používáním neverbální komunikace, což může způsobit poruchy také v oblasti verbální komunikace.

3.2 Vývoj neverbální komunikace u dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

ADHD je porucha, která velmi významně ovlivňuje život a první problémy se významněji objevují právě ve škole. Problémy se soustředěním výrazně ztěžují zadanou práci, snižují sebevědomí i důvěru ve své schopnosti a talenty. Proto se také často děti s ADHD mohou cítit bezmocné a vyčleněné. Jednou ze strategií, které tyto děti často používají je vyhýbání se, protože se naučily, že často nejsou schopny dostatečně interagovat nebo komunikovat. Proto je naučeným řešením této situace úplné stáhnutí z interakce. (Haverkamp, 2017–2018)

Kromě problémů se soustředěním se objevují také poruchy smyslového vnímání, poruchy krátkodobé paměti (zapamatování si zadání úkolu), oslabená schopnost empatie, poruchy řeči, neadekvátně hlasitý projev atd. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Pro děti s ADHD je velmi důležité porozumět, jak komunikace funguje, tedy nejenom vysvětlit, ale dovolit jim také zkoušet a experimentovat v bezpečném a podporujícím prostředí. Nejideálnější je vysvětlovat a experimentovat hravou formou, aby se děti ochotněji zapojily do práce, proto je velmi důležité, aby měly dostatečnou motivaci a v úkolu viděly smysl. (Haverkamp, 2017–2018)

Většina autorů je stejného názoru, že u dětí s ADHD dochází k nerovnoměrnému vývoji rozumových schopností, proto pozorujeme velké a zřetelné kolísání

ve výkonnosti. V tom, které myšlení u těchto dětí převažuje, zda verbální nebo neverbální, se již autoři velmi různí, a ještě větší rozdíly jsou v důvodech, proč jedna složka převažuje nad druhou. Každopádně můžeme podle převládající složky děti rozdělovat na verbální a neverbální typy. Zejména neverbální typy dětí mají náročnější pozici ve škole, protože většinou se ve školním prostředí klade větší důraz na verbální složku. U tzv. neverbálních typů je rovněž narušeno pojmové myšlení (horší zobecňování, tvoření nadřazených pojmů apod.) (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Abychom předcházeli nedorozuměním a nemuseli informace opakovat mnohokrát a tím dítě příliš nezahloovali, je důležité využívat také neverbální signály. Signály mohou být dopředu domluvené nebo se může jednat o vizuální vyjádření. Dítě se díky tomu bude cítit lépe. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

3.3 Metody rozvoje neverbální komunikace

Valenta (2011) upozorňuje na důležitost rozvoje neverbální komunikace, zároveň zdůrazňuje nutnost určité přípravy na tento proces rozvíjení. Mělo by docházet zejména k nácviku zrakového a fyzického kontaktu, zvláště pak k co nejlepšímu odstranění bariér, strachů a zábran, které mohou z těchto kontaktů plynout. Dále je nutné rozvíjet důvěru ve dvojici a skupině, aby mohla být následná práce co nejvíce autentická a spontánní.

3.3.1 Komunikační strategie

Následující strategie pomáhají k porozumění v komunikaci zejména mezi rodiči a dětmi, lze je ale uplatnit i např. ve škole. Jsou využitelná na jakémkoliv vývojovém stupni.

Komunikace tváří v tvář

Pro dítě je velmi důležitý oční kontakt, pohled na ústa a mimické pohyby. To vše pomáhá dítěti porozumět řeči, napodobovat a osvojovat si mateřský jazyk. Zároveň je velmi důležité dát prostor a čas i dítěti pro jeho vlastní reakci, která může být velmi různorodá. Od gest přes mimickou reakci, otočení hlavy nebo zvuk. (Horňáková a kol., 2009)

Gesta

Pro dítě je mnohem více čitelná a srozumitelná komunikace s využitím gest. Jestliže je dítě na gestiku zvyklé, velmi rychle se naučí gesta používat samo. (Horňáková a kol., 2009)

Podle Kapalkové (2015) jsou gesta nejčistším a nejčitelnějším způsobem neverbální komunikace. Prvními gesty u dětí bývá ukazování, natahování po předmětu tleskání nebo mávání. Díky častému opakování pomůžeme dětem si tato i jiná gesta lépe osvojit a upevnit.

Správný vzor

Aby bylo dítě schopné dobře se naučit mateřský jazyk, musí mít také správný vzor, který mu pomáhá při učení. Díky správnému vzoru pak lépe chápe, jak správně vyslovovat, zlepšuje artikulaci, osvojuje si správné tvoření vět, dokáže adekvátně využívat gesta nebo mimiku atd. Strategie jako je interpretace, komentování, pojmenování nebo propojování nám pomáhají dítěti takový vzor poskytovat. (Červenková, 2019; Horňáková a kol., 2009)

Opakování

Každý člověk potřebuje k osvojení určité dovednosti časté opakování, pouze záleží na každém jedinci, zda to bude dvacetkrát nebo tisíckrát. Rutinní činnosti jsou pro takové učení nejlepší, protože je vykonáváme často a většinou pravidelně, zároveň je to pro dítě činnost známá, a díky tomu má lepší šanci se aktivně zapojovat. (Horňáková a kol., 2009)

Komentování

Podobně jako správný vzor, je důležité také komentování, které přizpůsobujeme věku a schopnostem dítěte. Vždy se snažíme komentovat to, o co dítě jeví zájem, předměty, s nimiž manipulujeme, co se děje okolo apod. Při komentování je dobré využívat také neverbální složky, zejména gesta a mimiku. (Červenková, 2019)

Kladení otázek

Podstatné je klást otázky pouze tehdy, pokud opravdu chceme slyšet odpověď, která nemusí být nutně slovní. Může mít i podobu gest, zvuků nebo pohybů. Abychom pokládali dobré otázky, je nutné držet se 3 pravidel. Dobrá otázka pomáhá pokračovat v rozhovoru, je upřímná a přiměřená věkové úrovni dítěte. Velmi důležité je nezahlcovat dítě otázkami, lepší je využít také jiných komunikačních strategií. (Horňáková a kol., 2009)

Knihy

Knihy jsou velmi dobrou pomůckou pro rozvoj mnoha různých oblastí, zejména komunikačních schopností, řeči, pozornosti, paměti, představivosti, tvořivosti, empatie, fantazie a dalších. Je důležité vybrat vhodnou knihu dítěti podle tématu, ilustrací, formy a úrovně textu. (Horňáková a kol., 2009)

3.3.2 Extralingvistická cvičení

Jedná se o takové hry, při nichž spoléháme pouze na zvuky, které jsme schopni vytvořit ústy, případně na nějaký předmět nebo nástroj. Jsou velmi dobré pro cvičení zvukového výrazu. (Valenta, 2005) Zvuky můžeme vnímat podobně jako slova, protože jsou technicky tvořena stejným způsobem. Zároveň je nutné vnímat je i jako řeč těla, protože ve skutečnosti zvuky nejsou slova a mají velmi blízko k vyjadřování emocí pomocí pohybu (často různé emoce doprovází zvuky – např. úlek kromě trhnutí těla je spojován s výkřikem). (Valenta, 2004) V rámci komunikace pomocí zvuku uplatňujeme také další prostředky z oblasti paralingvistiky, a to zejména melodii a rytmus řeči, dynamiku, výrazovost v promluvě, kde také využíváme ticho jako jeden z výrazových prostředků. Tato oblast je velmi důležitá při komunikaci s mentálně postiženými jedinci (zejména s lidmi s Downovým syndromem), protože pro ně je na rozdíl od dekodování slov paralingvistika mnohem přístupnější a srozumitelnější. (Valenta, 2011)

3.3.3 Metody dramatické výchovy

Velmi důležitým bodem a také pojmem, který spojuje metody dramatické výchovy je tzv. hraní rolí, kdy se člověk stává něčím nebo někým jiným, než je on sám. Aby bylo toto cvičení efektivní, je nutné na situace nahlížet jinak, tedy dívat se objektivně, nezávisle a nepodléhat vžitým představám. Efektivní je proto při hraní rolí

pracovat s naprosto odlišným prostředím i odlišnými povahovými rysy jednotlivých postav oproti jejich představitelům. Na tuto náročnou úlohu hraní rolí je nutné se dobře připravit pomocí metod, které pomáhají při učení se dílčích schopností. Jedná se o různé pohybové, uvolňovací a rytmická cvičení. Dále sem patří hra pantomimy, kdy hráč představuje běžné činnosti a vychází ze svých vlastních zkušeností. Můžeme sem zařazovat také simulace, kdy vycházíme ze svých zkušeností a postojů, pouze se mění situace, ve které se hráč ocitá. (Machková, 2007)

Z oblasti řeči těla se dramatická výchova nejvíce orientuje na mimiku včetně očního kontaktu, gestiku, posturiku a někdy také proxemiku. Ostatní oblasti neverbálního sdělování nevyužívá tak intenzivně. (Valenta, 2011)

Valenta (2005) dále hovoří o důležitosti živých obrazů, kdy hráči vytváří různá sousoší nebo momentky. Pantomimy můžeme hrát buď o samotě (např. před zrcadlem) případně v kolektivu s dalšími hráči, samozřejmě bez verbálního projevu. Velmi zajímavý způsob učení se mohou být také zvukově verbální hry, při kterých se spoléháme pouze na slova a výraz hlasu.

3.3.4 Sebereflexivní techniky

Jedná se o techniky, které přinášejí jedinci zpětnou vazbu, tedy informaci o své vlastní aktivitě. Neliší se technikou, ale pouze svým cílem. Může se jednat o pozorování, hraní role, pohybové cvičení apod. (Valenta, 2005)

Podle Urbanovské (2018) je při sebereflexi důležité zamýšlet se nad vlastním jednáním a ohlédnout se zpět pomocí vnitřního dialogu. Zhodnotit vlastní jednání, postoje, činnosti nebo emoce. K tomu nám mohou pomoci různé techniky např. vedení vlastního portfolia, deníku nebo pořizování videozáznamů.

Křeménková (2015) uvádí kromě již zmíněných technik ještě další. Dobře může ve skupině sloužit např. pantomima, v rámci které je důležité věnovat pozornost následujícím tématům – Jaký jsem člověk? Moje typická vlastnost., apod. Další vhodnou technikou může být Báseň mého života, kde je významný především její skupinový rozbor, nebo metoda vytvořená psychoterapeutem E. T. Gendlinem tzv. focusing, která pomáhá lépe vnímat tělesné ohnisko prožitku, to následně vede k pojmenování tohoto prožitku a může dopomoci ke změně prožívání některých situací.

Se sebereflexí velmi úzce souvisí také sebehodnocení sebedůvěra a sebevědomí. Sebehodnocení vyjadřuje určitou spokojenost nebo nespokojenost s vlastní osobou, sebedůvěra vyjadřuje postoj člověka k sobě samému, který je možno různými způsoby posilovat nebo oslabovat a sebevědomí můžeme vnímat jako přesvědčení o správnosti vlastního jednání, kde se neobjevují pocity nejistoty a ostychu. To vše ovlivňuje naši schopnost připouštět si reálný obraz o vlastním jednání. Sebereflexe totiž nespočívá pouze v uvědomování si slabých stránek, ale také připouštění si osobních kvalit. Zhodnocení vlastních schopností a dovedností závisí mimo jiné na úrovni sebevědomí, schopnostech posoudit sebe sama a způsobech nahlížení na sebe a svou činnost. (Křeménková, 2015)

3.3.5 Záměny pohybů a zvuků

Technika, která stojí na pomezí samotné dramatické výchovy. Díky pohybu můžeme ztvárňovat věty, a můžeme u toho využívat podobné prvky jako u znakového jazyka nebo jiných názorných pohybů. A naopak i pomocí zvuků a slov může znázornit různé pohyby. (Valenta, 2005)

4 Rozvoj neverbální komunikace u dětí na 1. stupni ZŠ

4.1 Formulace cílů

Hlavním cílem je navrhnout konkrétní aktivity pro rozvoj neverbální komunikace u dětí na 1. stupni základní školy, které je možné využívat standartně ve výuce a je možné zařadit i v případě, že jsou ve třídě integrováni žáci s postižením.

Dílčím cílem je zjistit oblasti neverbální komunikace, které žáci nejvíce využívají a zařadit i aktivity pro méně využívané komunikační prostředky.

Výzkumné otázky:

1. Které oblasti neverbální komunikace jsou žáky nejvíce využívány?
2. Je patrný pokrok v rozvoji jednotlivých neverbálních oblastí?
3. Zapojují se žáci s postižením do aktivit stejně jako žáci intaktní?
4. Lze zvolené aktivity využít v rámci běžné výuky?

4.2 Metodologie

Pro tuto práci byla použita kvalitativní metoda, konkrétně metoda pozorování. Metoda pozorování je empirickou a také jednou z nejstarších a nejvíce rozšířenou metodou při získávání dat o reálné situaci v pedagogice. Touto metodou sledujeme jevy, které vnímáme smysly jako je chování osob nebo průběh nějakého děje. (Chráska, 2016)

Pozorování je induktivní metodou, která začíná sběrem dat a končí teorií. Nejčastěji se provádí zúčastněné pozorování, které je použito i v našem případě. Při nestandardizovaném pozorování, které bylo také aplikováno, sledujeme objekt svého zájmu a děláme si o něm poznámky bez předchozího rozdělení na kategorie. V záznamu z pozorování uvádíme vše, co jsme vysledovali včetně vlastních pocitů z pozorování. (Olecká, Ivanová, 2010)

Pozorování můžeme rozdělovat z hlediska doby, po kterou je prováděno, a to na krátkodobé nebo dlouhodobé. Hranice mezi těmito dvěma pozorování není nijak striktně určena, většinou ale platí, že krátkodobé pozorování je klasifikováno jako

takové, které netrvá déle než jednu vyučovací jednotku. Dlouhodobé pozorování může být naopak i otázkou několika let. (Chráska, 2016) V této práci bylo použito spíše dlouhodobé pozorování (z důvodu nepřesnosti vymezení odborné literatury je nutné toto určení brát s rezervou).

Podle Vojtíška (2012) je velmi důležité určit tzv. plán pozorováním kde si přesně definujeme, jak bude naše pozorování vypadat. Jeden z nejdůležitějších bodů je předmět pozorování (co budeme pozorovat, případně po jaký časový úsek), dále je důležitý způsob pozorování (zda budou jevy pozorovány přímo nebo nepřímo, otevřeně nebo skrytě apod.) a jeho záznam (jakým způsobem budeme výsledky pozorování zaznamenávat). Pro potřeby této práce byly jako předmět pozorování zvolené děti ze ZŠ v Lavičkách (zejména jejich neverbální projevy a komunikace). Časový rámeček pozorování byl zvolen na 2 měsíce, způsob pozorování otevřený a přímý. Výsledky byly zaznamenávány písemně do bloku.

Aby bylo pedagogické pozorování skutečně dobré, jsou na něj podle Chrásky (2016) kladeny stejné požadavky jako jsou uvedeny v předchozím odstavci, které obohacuje ještě o další. Těmi jsou tedy správné určení předmětu pozorování, organizaci pozorování neboli způsob dosažení a způsob zaznamenávání. Navíc přidává ještě jeden důležitý bod, kterým je cíl pozorování, tedy to, co chceme pomocí pozorování zjistit.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

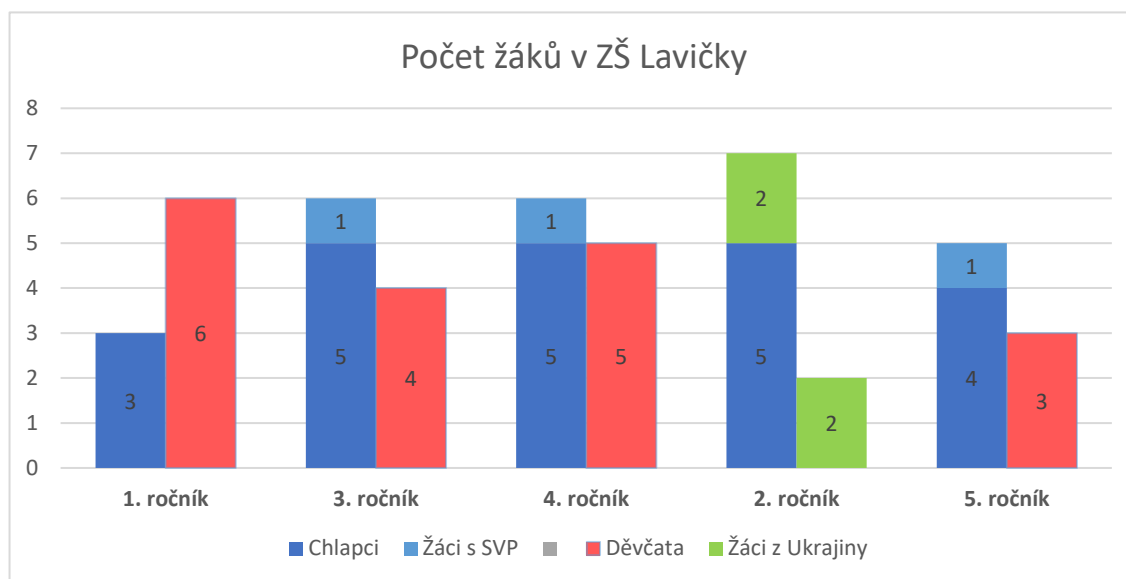
Základní škola v Lavičkách je malá venkovská malotřídní škola na Vysočině. Ve školním roce 2022–2023 se v této základní škole vzdělává 47 žáků v pěti ročnících rozdělených do třech tříd.

I. třída je složena z žáků 1. a 3. ročníku, kde je celkově 19 dětí. 1. ročník navštěvuje 9 dětí, z toho 3 chlapci a 6 děvčat, ve 3. ročníku je dětí 10, z toho 6 chlapců a 4 děvčata. Jeden z chlapců 3. ročníku má z důvodu poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a dalších psychiatrických problémů přidělenou osobní asistentku. Během výuky má oproti ostatním žákům úlevy, zejména proto, aby nebyl přetížen a nevyvolávalo to u něj stavy agresivity apod. Díky tomu, že se neliší obsah učiva, může pracovat společně s ostatními spolužáky.

Ve II. třídě je samostatný 4. ročník a vzdělává se zde 11 dětí (6 chlapců a 5 děvčat). Také v této třídě je integrován jeden chlapec s PAS, který má rovněž přidělenou osobní asistentku, se kterou pracuje samostatně. Oproti ostatním žákům má výrazně snížené výstupy, má tedy i jiné učivo na rozdíl od učiva pro 4. ročník, proto pracuje ve většině případů pouze s asistentkou.

III. třída vznikla spojením 2. a 5. ročníku. V této třídě je celkově 17 dětí, ve 2. ročníku je 7 chlapců a 2 dívky, v 5. ročníku je chlapců 5 a dívky 3. Ve 2. ročníku jsou od března loňského školního roku zařazeny 4 děti z Ukrajiny (2 dívky a 2 chlapci). Ve výuce je patrné, že tyto děti mají problémy zejména kvůli jazykové bariéře, což jim sekundárně ztěžuje učení, zejména v hodinách českého jazyka je bariéra opravdu velmi citelná, ale i v dalších předmětech při zadávání práce mívají ukrajinské děti problémy s porozuměním. Zejména během přestávek je patrné, že děti nejsou ještě plně začleněny do kolektivu. Raději si povídají a hrají spolu než se svými českými spolužáky. Ani tato třída není výjimkou a rovněž je tu integrován chlapec 5. ročníku se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). PAS a lehká mozková dysfunkce (LMD) mu znesnadňují proces učení, očividně ale díky úpravě výstupů a celkovému přizpůsobení vzdělávání (má k dispozici osobní asistentku, která je mu nápomocná dle jeho potřeb; snížené nároky během výuky oproti ostatním spolužákům apod.) vše zvládá dobře.

Graf 1: Počet žáků v ZŠ Lavičky



Děti ve všech třídách jsou zvyklé pracovat různými způsoby, nejenom klasicky v lavici, ale také ve stoje u tabule, v kroužku na zemi nebo mezi jednotlivými zadanými úkoly mají alespoň nějaký pohyb (dřepy apod.). Ve škole nezvoní zvonek, takže si každý učitel organizuje výuku podle svých potřeb, s dodržáním vymezeného času 45 minut pro jednu výukovou jednotku. Děti díky tomu nejsou zbytečně ovlivňovány signálem zvonění, a umožňuje jim to i na konci hodiny dokončit rozdělanou práci. V průběhu vyučování mohou děti kdykoliv odejít na toaletu nebo se napít i bez tázání se učitele. Školní zahrada je velmi využívána zejména o velké přestávce, kde děti tráví většinu času, pokud to počasí dovoluje. Mohou se proběhnout, odpočinout si od výuky a zahrát si i s ostatními spolužáky z jiných ročníků různé hry.

4.4 Vlastní šetření

Šetření probíhalo v ZŠ Lavičky, která byla vybrána kvůli velmi pozitivním recenzím, které bylo možné o škole získat a také kvůli dobré dostupnosti. Škola je velmi zajímavá z hlediska celkového uspořádání. Díky tomu, že se jedná o malotřídní školu na vesnici, můžeme zde získat odlišná data než ve velkých městských školách. Škola je díky menšímu počtu žáků schopna poskytnout mnohem osobnější přístup k jednotlivým žákům, a co nejlepším způsobem žáky rozvíjet. Navíc jsou zde pravidelně již řadu let integrováni žáci se SVP, zejména žáci s PAS. Díky tomu mají děti možnost více poznat rozdílnost mezi lidmi, která je ale u žáků s SVP mnohem výraznější. Paní ředitelka byla po oslovení velmi

vstřícná k jakékoliv spolupráci a ochotně umožnila přístup do školy. Taktéž následná komunikace se všemi pracovníky ve škole byla velmi vstřícná a příjemná. Vždy bylo možné se ke spokojenosti obou stran domluvit na čase a způsobu provedení pozorování.

Vlastní pozorování probíhalo ve dvou fázích. V první fázi, která se ve škole uskutečnila během 2 dnů, docházelo k seznamování s prostředím jednotlivých tříd, se samotnými dětmi a byla tak možnost pozorovat, jak se žáci během výuky projevují. Prostředí, ve kterém se děti učí je velmi příjemné a celkově působí útulně a přátelsky. Poměrně patrný je rozdíl mezi třídami, kde jsou spojené dva ročníky a třídou, kde se vzdělává samostatně pouze jeden ročník. Ve třídách spojených ročníků (I. a III. třída) panuje o poznání větší ruch a neustálé změny. Děti se ale i přesto zdají být soustředěné na práci a přesně ví, co se po nich žádá. Ve chvílích, kdy mají svou práci hotovou si mohou buď zopakovat učivo nižšího ročníku, nebo naopak poslouchat, co se učí žáci starší. Učitelé se snaží, aby žáci nepracovali pouze v lavicích, a často využívají různých míst ve třídě (zejména v I. ročníku), což žákům velmi prospívá.

Ve třídě samostatného ročníku (II. třída) je vyučování mnohem klidnější a žáci se také mohou lépe soustředit. Paradoxně se ale žáci zdají být méně aktivní než v ostatních dvou třídách.

Z hlediska neverbální komunikace je mezi dětmi nejvíce využívána mimika a gestika napříč všemi třídami. Velmi výrazný je také oční kontakt a pohledy, což jsou znaky pro výuku často klíčové. Pomocí pohledů a očního kontaktu hledají žáci pomoc u učitele, případně u spolužáků, kontrolují, kde se učitel pohybuje a také sledují, zda ostatní spolužáci již dokončili zadanou práci. Během výuky se již méně využívá haptiky, která byla ve třídách patrná zejména před navázáním kontaktu a zahájením komunikace. Mnohem výraznější je využívání haptických projevů během přestávek, zejména mezi dívkami jsou dotyky velmi výrazným prvkem (např. zaplétání vlasů, objetí, držení se za ruce atd.). V 1. a 2. ročníku se také objevují prvky proxemiky, kdy si žáci vymezují svůj osobní prostor v lavici pomocí různých pomůcek (desky, pouzdra, případně učebnice), které staví mezi sebe, aby tak dali jasně najevo, kam spolužáka už nechtějí pustit. Jelikož je prostor lavice velmi omezuje ve svobodné volbě velikosti osobního prostoru, nahrazují jeho vymezení alespoň tímto způsobem.

Druhá fáze šetření pak už obsahovala přímou interakci s dětmi, kdy byla snaha o společné objevování různých stránek neverbální komunikace, lepší uvědomování si jejich používání v běžném životě a alespoň částečně snaha o práci na jejich postupném zdokonalování pomocí aktivit. Tato fáze šetření probíhala postupně během října a listopadu vždy ve vymezeném čase, který byl vždy pro každou třídu a jednu aktivitu určen na 15 minut.

4.5 Návrh jednotlivých aktivit

Dle Zelinové (2011) je v komunikaci velmi zásadní naslouchání, vcítění se do druhého a v nepolední řadě také zpětná vazba. V rámci aktivit bude zaměření zvláště na zdokonalování těchto dovedností.

Díky první aktivitě je možné děti co nejlépe seznámit s tím co je čeká, na čem budou pracovat a jejich představa o společné práci bude mnohem konkrétnější, což je u neverbální komunikace poměrně klíčové. Další výhodou je, že se děti mohou zdokonalovat v umění spolupráce a naslouchání druhému, což budou trénovat i v průběhu dalších aktivit.

4.5.1 Zrcadlo

Tato aktivita slouží k poznání vlastních preferencí, zda je člověk raději veden, nebo on sám raději vede druhé. Zároveň je možné si při této aktivitě vyzkoušet téměř všechny oblasti neverbální komunikace (gestiku, posturologii, proxemiku nebo haptiku, případně i mimiku). Do jisté míry poskytuje tato aktivita také zpětnou vazbu v podobě partnera ve dvojici, který se snaží přesně kopírovat pohyby vedoucího a na které lze ihned reagovat.

Při tomto cvičení pracují komunikační partneři ve dvojici a stojí zrcadlově přímo proti sobě. Aktivitu lze provádět dvěma způsoby. Komunikační partneři mohou být opřeni dlaněmi o sebe a tímto způsobem provádí zrcadlově stejné pohyby, kdy mohou zapojovat i celé tělo. Druhá varianta je, že celá aktivita probíhá bez přímého kontaktu. Během celého cvičení spolu nesmějí mluvit, dokonce se ani domlouvat na tom, kdo bude vést a kdo bude veden, popřípadě kdy si vymění své role. To vše musí proběhnout pouze za pomoci neverbálního komunikace ve dvojici. (Belz, 2015)

Na konci aktivity je možné společně zhodnotit v jaké roli se účastníci cítili lépe a jak se dorozumívali ohledně výměny rolí.

Cvičení je v běžné výuce možné využít např. v tělesné výchově pro nácvik různých aktivit (dribling v basketbalu, skákání přes švihadlo apod.).

4.5.2 Zvukově verbální hry

Tyto hry slouží k uvědomování důležitosti paralingvistických projevů ve verbální komunikaci, které jsou její nedílnou součástí a také jejím velmi významným prvkem. Není možné tyto prostředky v řeči nevyužívat. Každý člověk tyto prostředky využívá specifickým způsobem a pomocí nich může dávat najevo emoce, svůj postoj nebo sympatie, dokonce se díky nim může zásadně změnit obsah řečeného. To všechno zároveň odhaluje řečnickovu osobnost.

V této aktivitě si žáci vyzkouší pouze pomocí zvuků vyjadřovat emoce. Všichni žáci pracují zároveň, aby neměli zábrany pokusit se opravdu pouze zvukem vyjadřovat zadané emoce. Následně si zvukovou stránku vyzkouší přímo ve větách, které sami vytvoří a pokusí se co nejlépe zvukem ztvárnit emoci, kterou to v nich vyvolává. (Jaké je venku počasí? Mám radost z..., Jsem smutný z..., Nudím se. apod.)

Zvukově verbální hry je možné uplatnit v jazycích při čtení, případně při nácviku přednesu básní apod. Tyto hry mohou být nápomocné v anglickém jazyce, kde se intonování během komunikace využívá mnohem více než v jazyce českém.

4.5.3 Tvary

Aktivita je rozčleněna do tří částí, během kterých si postupně žáci mohou vyzkoušet a trénovat gestiku, prostorové vnímání, haptiku a vnímání vlastního těla. Společně se učí jednotlivé prostředky neverbální komunikace využívat tak, aby docházelo k co největšímu porozumění mezi komunikačními partnery a díky tomu každý jednatel co nejvíce přispěl k úspěchu celé skupiny.

V průběhu celé aktivity dochází k předávání signálu mezi jednotlivými žáky v podobě různých znaků a symbolů. Vždy na každém jednotlivci záleží, jak je schopen daný znak vnímat, ať už zrakem nebo pomocí haptických projevů a zároveň, jak je schopen tento znak předat dalšímu spolužákovi pomocí gestiky nebo haptiky. Žák by

v průběhu procesu neměl být ničím a nikým ovlivňován právě proto, aby mohlo dojít k co nejpřesnějšímu předání.

Žáci vytvoří celistvou řadu s mezerami mezi sebou tak, aby byli schopni se pohodlně otočit. Všichni žáci jsou otočeni stejným směrem, aby bylo co nejvíce zabráněno možnosti vidět předávaný signál, tedy aby žáci opravdu využívali zadané oblasti – gestiku a haptiku.

První částí aktivity je předávání znaku pomocí kreslení do vzduchu (obdélník, kruh, srdce apod.). Je důležité, aby docházelo k co nejpřesnějšímu předání a minimalizovaly se tak případné chyby. První žák z řady vždy znak vymyslí, následně upozorní spolužáka před sebou zaklepáním na rameno, aby se otočil a mohlo dojít k předání znaku. Když si je příjemce jistý tím, jaký znak má předat, otáčí se zpět, zaklepáním na rameno naváže komunikaci s dalším v řadě a předávání tímto způsobem pokračuje dál.

Další částí aktivity je předávání znaku pomocí kreslení na záda spolužáka. Znovu se může jednat o libovolný jednoduchý znak (geometrické tvary, srdce, slunce apod.) Princip funguje stejným způsobem jako u předchozího způsobu předávání, pouze žáci stojí přímo za sebou a není nutné, aby se při předávání znaku otáčeli. Důležité je dohlédnout na to, aby žáci vyvinuli dostatečný tlak na záda spolužáka, aby bylo možné kreslený tvar cítit.

Poslední část aktivity se zaměřuje na předání signálu tělu. Může se jednat o potřesení rukou, různé pohyby s nimi, pohlazení po hlavě apod. Vždy záleží na dané skupině, jaký signál tělu dokáže vymyslet, ale v žádném případě by se nemělo jednat o intimní dotyky. Žáci stojí se zavřenýma očima vedle sebe v řadě a čekají na předání signálu. Vždy žák, který signál předává otevře oči, postaví se před vedle stojícího spolužáka a signál požadovaným způsobem předá. (Belz, 2015)

Aktivitu je možné využít pro rozvoj prostorové představivosti (tedy zejména v matematice), ale také pro rozvoj představy o vlastním tělu (zvláště díky poslední části aktivity).

4.5.4 Neverbální volání

Aktivita se zaměřuje na pozornost a gestiku. Cílem je, aby se žáci učili pozorovat neverbální komunikaci ostatních spolužáků a adekvátně na ni reagovali. Díky tomu si mohou uvědomovat, jak moc je důležité porozumět neverbálním projevům ostatních v běžné komunikaci.

Aktivitu je realizovaná v kruhu tak, aby na sebe všichni žáci dobře viděli. Každý žák si vymyslí specifický znak pro svoji osobu. Je dobré zadat okruh, ze kterého mají děti svůj specifický znak vybírat, aby nepřemýšlely příliš dlouho. V našem případě dostaly děti okruh zvířat, ze kterého si vybraly takové zvíře, které mají rády a vymyslely pro ně znak. Je však samozřejmě možné zadat jiný okruh (např. geometrické tvary).

V momentě, kdy mají všichni žáci vymyšlené zvíře i znak, je důležité všechna tato zvířata ostatním sdělit a k nim ukázat specifický znak tak, aby si ho mohli všichni zapamatovat. Toto je možné v kruhu zopakovat klidně 2x nebo i vícekrát podle času a schopností dětí. Zároveň je třeba dohlédnout na ne přílišnou nápadnost jednotlivých znaků, ale aby realizace proběhla především v oblasti trupu.

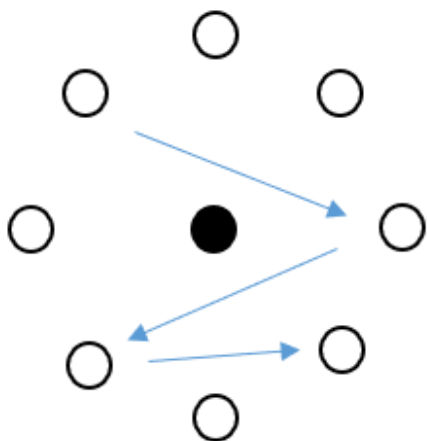
Způsob předávání signálu mezi jednotlivými členy je poměrně jednoduchý. Dítě, které tento signál vysílá nejprve, udělá znak svého zvířete a následně znak nějakého dalšího, které se mezi dětmi objevilo. Musí ale dávat pozor na to, který žák právě v tu chvíli stojí uprostřed kruhu jako ten, který má za úkol odhalit, u koho se signál právě nachází, aby neukázal jeho znak. V takovém případě je to chyba vysílajícího hráče a musel by se s hráčem uprostřed ihned vyměnit. Díky realizaci obou znaků (tedy svého a následně některého z dalších) dojde k předání signálu. Ten, komu byl signál předán (je nositelem druhého znaku v pořadí) reaguje zopakováním svého znaku, aby bylo jasné, že o předání signálu ví a následně dalším znakem, aby opět došlo k předání signálu dál.

Aktivita je tedy realizovaná v kruhu s jedním žákem uprostřed. Signál vysílá jeden žák, k němuž je středový žák otočen zády, aby nemohl prvotní vyslání signálu vidět a hned na ně reagovat. Jakmile je signál vyslaný, dostane hráč uprostřed pokyn, že od té chvíle už se může libovolně otáčet a hledat odesilatele nebo příjemce signálu. Ve chvíli, kdy signál zachytí, lehce klepne hráče, ke kterému signál doputoval. Pokud prostřední hráč reagoval správně a takto signál objevil, s odhaleným hráčem z kruhu si vymění role

(ne však znak, ten má po celou aktivitu každý svůj). Aktivita pokračuje od vyměněného hráče tím, že vyšle nový signál. Jak už bylo zmíněno, v případě chybného vyslání signálu (jako druhý bude využit znak hráče uprostřed) se hned musí hráč, který chyboval vyměnit se středovým hráčem. To platí v průběhu celé aktivity.

Mezi realizováním jednotlivých znaků je možné dělat i pauzy, zejména proto, aby bylo předávání signálu co nejméně nápadné. Pokud se středový sleduje místo, kde se právě nachází signál, není nutné na to reagovat a hned posílat signál dál. Je možné vyčkat, až svou pozornost zaměří jinam a zachovat tak co největší utajení.

Aktivitu lze využívat pro jednoduchou komunikaci mezi dětmi, případně mezi žáky a učitelem. Mohou si např. domluvit určité znaky, které může učitel využívat během výuky a žáci budou rozumět tomu, co jim pomocí těchto znaků chce v danou chvíli sdělit. Dále je možné toto neverbální volání využívat jako zábavnou hru ve chvílích, kdy je pro takové aktivity prostor.



Obrázek 3 - Grafické zobrazení pozice žáků v průběhu aktivity s ukázkou posílaného signálu

4.5.5 Mimické odpovědi

Aktivita je zaměřená na uvědomění si funkce mimiky a také na její rozvoj, zejména vysílání a odečítání mimického sdělení. Jde o poměrně jednoduchou aktivitu, kdy žáci na otázky reagují pouze pomocí svých mimických schopností.

Žáci jsou rozděleni do dvojic a pracují v nich po celou dobu. Každá dvojice dostane návodné otázky, kterými se vždy jeden z dvojice bude dotazovat druhého. Odpovídat mohou však pouze pomocí mimiky. Důležité je, aby se tazatel slovně po každé odpovědi ujistil, zda dobře vyčetl z mimického projevu odpověď.

Otázky musí být postavené takovým způsobem, aby bylo možné na ně reagovat pouze mimikou a nebylo nutné žádné slovní vyjádření. Např.: Máš rád špagety? Bavilo tě, co jsi dělal včera večer před spaním? Líbí se ti deštivé počasí? (Valenta, 2005)

Zde je vhodné uplatnit vrozené signály, o kterých hovoří Holinger (2014) a pomocí nichž se podle něj dorozumívají už novorozenci. Děti jsou schopné reagovat na jakýkoliv podnět pomocí mimiky, zvuku a postavení těla a reagují dvěma základními způsoby, kterými jsou signály radosti (zájem, potěšení a překvapení) a signály volání o pomoc (tíseň, hněv, strach, zahanbení, znechucení a averze vůči zápachu). Vzhledem k tomu, že každý z těchto signálů má svůj specifický projev, tak díky jejich využití pro kladení jednotlivých otázek lze obsáhnout celou škálu mimických projevů.

Společně pak lze aktivitu zhodnotit i s vyučujícím. Zejména to, zda tazatel byl schopen správně vyčíst z mimického projevu tázaného odpověď, nebo jak se v průběhu této aktivity žáci cítili.

Aktivita jako taková není v běžné výuce samostatně využitelná, lze ale během výuky uplatňovat poznatky, které je možné se v rámci této aktivity naučit. A to zejména z pohledu učitele, který může díky mimickým projevům dostávat zpětnou vazbu.

4.5.6 Pantomima

Aktivita je zaměřena na rozvoj celé škály neverbálních projevů, které můžeme využívat. Jedná se již o složitější cvičení, které propojuje více oblastí neverbální komunikace a je nutné je využívat zároveň, aby bylo možné odhalit, co je pomocí pantomimy ztvárňováno.

Děti jsou na aktivitu rozdělené do skupinek a každá skupinka bude mít určitou oblast (např. zvířata, povolání atd.) ze které budou ztvárňovat jednotlivá slova. Např.: v případě oblasti zvířat bude mít každé dítě přidělené některé zvíře, které má zkusit pomocí pantomimy předvést. Jakmile budou mít všichni členové ze všech skupin tuto část dokončenou a rozpoznají, co každý ze skupiny ztvárňoval, bude aktivita pokračovat spoluprací všech skupin.

Každá ze skupin zopakuje pro všechny ostatní stejnou pantomimu, kterou předváděli v menší skupince. Všichni členové dané skupiny realizují každý svoji

pantomimu najednou. Ostatní se snaží odhalit zejména oblast, kterou skupina společně ztvárňovala, případně rozklíčovat i každou pantomimu jednotlivě.

Zvolené okruhy mohou být např.: jídlo, zvířata, sport, domácí práce, hudební nástroje, povolání.

Díky rozdělení nejdříve do menších skupinek a následně na práci kolektivní je možné ušetřit čas ve výuce, ale také pomoci dětem, aby nepocítovaly velký stud z pantomimy před celou skupinou, který by mohl vést i k jejich zablokování a ukončení práce.

Aktivitu je v běžné výuce možné využít např. v hodinách prvouky, přírodovědy nebo hudební výchovy pro zopakování si konkrétní probírané látky a pro zpestření výuky. Jistě by ale bylo možné ji využít i v jiných předmětech jako je anglický (zejména pro učení se a opakování nových slovíček) nebo český jazyk.

4.6 Analýza šetření

4.6.1 Aktivita Zrcadlo

I. třída

Děti byly nadšené, že mohou vyzkoušet něco nového. Ze začátku měly problém se ve dvojici domluvit, kdo bude jako první vést. Jakmile ale překonaly tuto fázi, začaly být velmi aktivní a snažily se vymýšlet různé pohyby. Občas vázlo i vymýšlení pohybů nebo jejich kopírování (vždy s mírnou prodlevou), ale byly schopné odkoukat některé pohyby od ostatních dvojic a pokračovat dál. Některé dvojice (zejména chlapecké) byly během aktivity velmi statické a zvolily pouze pohyby rukou, dívky byly obecně aktivnější a schopné vymýšlet velmi zajímavé a kreativní pohyby. Bylo zřetelně vidět, že se děvčata vžila do role a bylo jim v ní velmi dobře. Jedna chlapecká dvojice se aktivity zúčastnila pouze na začátku a po chvíli začala vymýšlet úplně jiné aktivity, než které byly v rámci cvičení žádoucí. Chlapec s SVP (zejména z důvodu ADHD) se zapojoval jako ostatní děti a nebyly viditelné žádné signály upozorňující na jeho omezení.

Děti v rámci cvičení využily zejména prvků gestiky, proxemiky a posturologie. Role si vyměňovaly třemi různými způsoby – klasickým ukázáním na jednoho z dvojice nebo na svou osobu, kroužením vztyčených ukazováčků kolem sebe. Třetí způsob

vyměňování rolí byl velmi kreativní a v jiné třídě se již neobjevil. Využívala ho jedna chlapecká dvojice a sice tak, že si na jednom místě určili zrcadlo, a když se jeden z dvojice postavil za zrcadlo (jimi určené místo), stával se v tu chvíli vedoucím.

Většina žáků se cítila velmi dobře v roli vedoucích, naopak v roli toho, kdo je veden se cítila dobře pouze přibližně polovina dětí a druhá polovina ne. Žáků, kterým bylo příjemně v obou rolích bylo tedy jen několik.

II. třída

Na začátku byla ve třídě znát lehká nervozita a určitá rozpačitost, po chvíli ale opadly veškeré obavy a děti se do aktivity pustily s velikou vervou. V průběhu aktivity se stále zlepšovala nálada a ke konci bylo očividné, že aktivita děti velmi zaujala a líbila se jim.

Tato třída byla z hlediska vymýšlení pohybů a využití různých prvků neverbální komunikace nejvíce kreativní. Ve větší míře se zde kromě gestiky, posturologie a proxemiky objevovala také haptika (zvláště mezi děvčaty) a mimika. Prostor děti využily díky rozmístění dvojic, jinak se ale pohybovaly přibližně pořád na stejném místě. Chlapec s SVP (z důvodu PAS) ze začátku vůbec nedokázal reagovat na pohyby svého vedoucího, postupně ale začal spolupracovat a chvíli se i tato spolupráce dařila. Roli vedoucího ale nezvládl vůbec, nedokázal udržet pozornost a následně přestal pracovat úplně a vrátil se na své místo do lavice.

Výměna role vedoucího probíhala v této třídě pouze jediným způsobem, tedy ukázáním na jednoho z dvojice prstem. V jedné dvojici dokonce tuto výměnu zajišťovala pouze aktivnější dívka (určovala, kdo bude vedoucí). Druhý z dvojice se nechal v tomto směru zcela řídit.

V roli vedoucího se cítila dobře asi polovina žáků, druhá polovina se cítila lépe v roli vedeného. Pouze 2 dívky se cítily dobře v obou rolích.

III. třída

Z hlediska porovnání tříd byla tato jednoznačně nejvíce statickou. Děti vypadaly natěšeně na novou aktivitu, bohužel ale nedokázaly využít možnosti prostoru. Žáci těchto dvou ročníků většinou zůstali schovaní v bezpečí prostoru vlastních lavic, pouze

posunuli židle, aby měli o trošku více prostoru. Nedbali ani na výzvu, aby si našli místo, kde budou mít více prostoru. To také bylo velmi znát na jejich pohybu v průběhu činnosti. V rámci omezení prostoru (mezi lavicemi) tak byli schopni použít ve většině případů pouze prostorově úsporná gesta, případně mimiku. Dokonce ani děvčata nevyužila více kreativní pohyby, ale omezila se pouze na pohyby rukou a gestiku. Stejný rys se objevil i u chlapce se SVP, taktéž se omezil zejména na pohyby rukou, navíc u něj byla znát i jistá nervozita a velká nejistota. Žáci se celkově nepouštěli do využití dalších možností v oblasti haptiky, proxemiky nebo posturologie. Ze začátku se objevily velké problémy s porozuměním u ukrajinských chlapců a hrozilo riziko, že se nezapojí vůbec. Po výzvě, aby zkusili zopakovat některé pohyby, které dělají ostatní dvojice byl vidět obrovský progres v jejich chování, dokonce byly jedni z nejvíce aktivních a možná i nejkreativnější ve vymýšlení pohybů z celé třídy. Někteří žáci 2. ročníku nepochopili princip zrcadla (i přes názornou ukázkou) a spíše, než naproti sobě stáli vedle sebe nebo dokonce za sebou a takto opakovali pohyby po vedoucím ve dvojici.

Také v této třídě se objevila výměna role standartním způsobem, tedy ukázáním prstem na partnera ve dvojici. Druhý způsob, který se tu objevil bylo točení předloktím okolo sebe.

Velmi zajímavé je také to, že v této třídě se většina žáků cítila špatně v roli vedoucího, naopak mnohem lépe se cítili v roli zrcadla. To může do jisté míry objasňovat rigiditu a nekreativnost v pohybech.

4.6.2 Zvukově verbální hry

I. třída

Žáci byli ze začátku trošku rozpačití a byl vidět lehký ostych. Po dvou příkladech se ale celkem hezky začali zapojovat a následně pracovali moc pěkně. Dokonce vypadali, že vyjadřování emocí je pro ně poměrně přirozené a nebáli se jednotlivé zvuky zkoušet. Žáci těchto dvou ročníků měli místy problém držet se pouze zvukové stránky řeči a poměrně hodně zapojovali i slova. Některé z emocí bylo poměrně náročné vyjádřit zvukem, přesto se o to žáci pokoušeli. Slovo pozornost, které bylo zařazeno spíše jako upozorňující, že ne vždy musíme reagovat zvuky, ale naší reakcí může být i mlčení, dělalo dětem problém. Snažily se vymyslet také nějaký zvuk a varianta ticha je nenapadla.

Chlapec s SVP se zapojoval stejně tak jako ostatní děti a vůbec nebyla poznat jakákoliv odlišnost od ostatních žáků.

Aktivita byla bohužel postavena trošku více staticky, což při neaktivitě dětí bylo nepříznivé a těžko se děti motivovaly k nějaké větší reakci a činnosti. Některé děti se přímo zapojovat nechtěly (pravděpodobně kvůli studu před ostatními), dokonce ani po přímé výzvě. Cílem ale nebylo děti nutit a stavět do nekomfortní zóny. Spíše bylo důležité, aby si zábavnou formou (tedy zkoušením různých zvuků) dokázaly představit práci lidského hlasu, kterou je možno využít i v běžné řeči.

II. třída

Jako v předchozí třídě i zde ze začátku aktivity panoval ostych. Žáci čekali, zda někdo jiný zareaguje a báli se sami nějak vyjádřit. Z počátku ostych překonali pouze jednotlivci, později se ale postupně začali připojovat také ostatní. Celkově byli ale mnohem méně aktivní než žáci v předchozí třídě. Taktéž slovo pozornost i zde dělalo problém a žáci se opět snažili vymyslet zvuk, kterým by to nejlépe vyjádřili. Dokonce i ve větách byl poměrně problém vyjádřit emoce, aby byly alespoň náznakem slyšitelné i pro ostatní. I zde se objevovali žáci, kteří se příliš nezapojovali, někteří nespolupracovali vůbec. Což může být do jisté míry dáno i nastavením aktivity, která přímo nevyžadovala zapojení každého žáka, zároveň se ale žáci mohli cítit dobře, protože nebyli stavěni do nekomfortní situace.

V této aktivitě bohužel neworkoval chlapec s SVP, který měl rozdělanou svoji práci a podle asistentky pro něj byla aktivita příliš náročná, u které by nepochopil, co je jeho úkolem. I přesto ale zkoušel občas napodobovat zvuky svých spolužáků.

III. třída

Rozpačitost panovala pouze malou chvíli, poté se žáci s velikým nadšením pustili do práce a krásně se zapojovali. Samozřejmě i zde se objevili takoví, kteří byli bojácnější a měli strach se projevovat více nahlas. Ze začátku se nahlas projevovalo pouze několik žáků, ostatní se snažili také, ale pouze velmi potichu. Po chvíli ale ostych překonali téměř všichni. Při tvorbě zvuků se zejména ze začátku žáci snažili pomoci si různými gesty a celkově pohybem těla. Chlapec s SVP se příliš nezapojoval ani v jedné z obou částí aktivity, i když bylo zřejmé, že rozumí zadání. Děti z Ukrajiny se velmi aktivně a radostně

zapojovaly zejména při tvoření jednotlivých zvuků. Tvoření vět pro ně už možná bylo příliš náročné a nedokázaly adekvátně a rychle reagovat. Celkově se ale v rámci této třídy žáci nejvíce snažili v oblasti tvoření vět a bylo velmi zřetelné, že si využití intonace ve větách užívají a chtějí co nejvíce vyzkoušet. To vnímáme jako velké pozitivum. Jako jediní ze všech 3 tříd také dokázali žáci adekvátně zareagovat na slovo pozornost, kdy nejdříve mlčeli a potom i ústně sdělili, že v tomto případě je oním zvukem ticho.

4.6.3 Tvary

I. třída

Pro žáky těchto dvou ročníků byla aktivita velmi zábavná, některým přišla velmi směšná, a tak se rozesmívali navzájem, což mírně narušovalo soustředění při předávání signálu.

Aktivita byla rozčleněna na 3 na sebe navazující způsoby předání signálu. Prvním způsobem bylo kreslení tvarů do vzduchu. Ze začátku bylo poměrně problematické pochopení systému předání signálu (otočit se, zaklepat susedovi na rameno, počkat až se otočí a předat signál). Už v pouhém předání jednoduchého tvaru (např. čtverec, kruh, srdce, trojúhelník) se objevovaly značné problémy a děti nebyly schopné udržet stejný tvar od začátku řady až do konce. Vždy se nějakým způsobem změnil. Zároveň zde ale byl vidět pokrok, při posledním pokusu se tvar změnil pouze jednou. Z lze usoudit, že pokud by bylo možné aktivitu více trénovat nebo zkusit častěji, žáci by se naučili předat tvar bezchybně. Bohužel nebylo možné vyzkoušet sérii tvarů za sebou (2 a více tvarů v jednom signálu), jelikož i s jedním tvarem byly poměrně velké problémy.

U druhého způsobu – kreslení tvarů na záda spolužáka, bylo o něco jednodušší předávání signálu, díky tomu, že děti stály přímo za sebou a nemusely se nijak otáčet. Zde se ale objevovaly problémy, zejména u žáků 1. ročníku, v samotném kreslení neboli přitlaku. Často kreslily pouze na mikinu svého spolužáka, který nemohl cítit přesný tvar, proto na to bylo nutné upozorňovat.

Třetí způsob předávání signálu byl pro žáky nejvíce obtížný zejména z důvodu, že se zde více užívaly dotyky (haptika). Dotýkat se někoho dalšího jim připadalo velmi směšné a ze začátku se možná i trošku ostýchali. Poté ale zjistili, že dotyky nebudou příliš

osobního charakteru, a tak se trošku uklidnili. Problém byl u jednoho velmi rozjiveného chlapce z 3. ročníku, který vysloveně rušil a kazil celou spolupráci.

U chlapce s SVP byl po celou dobu problém s udržení pozornosti a také s čekáním, než k němu přejde signál.

II. třída

První způsob předání signálu (kreslení do vzduchu) žáky velmi bavil a celkově byla znát velká snaha. Potřebovali si ujasnit způsob předávání, což jim chvíli trvalo, jakmile si ale našli svůj systém, viditelně se předávání zrychlilo a pokrok byl znát. Nejprve se příliš nedařilo přesné předání tvaru, ale již při druhém pokusu došlo k velkému zlepšení a k deformaci tvaru nastala až těsně před koncem. Chlapec s SVP měl u tohoto způsobu trošku problémy, ale s malou dopomocí i on zvládl předat tvar (kreslil ho do vzduchu už společně s tím, kdo mu tvar předával).

U druhého způsobu předávání signálu pomocí kreslení na záda docházelo k poměrně velkým změnám, z nichž některé změny vypadaly jako záměrné. Zřejmě někteří z žáků špatně pochopili instrukce nebo možná přímo informace, že je nutné předat signál dál v co nejpřesnější podobě nebyla dostatečně zdůrazněná.

Při předávání signálu tělu byl u žáků problém v samotné realizaci zejména proto, že si někteří neuvědomili, že ostatní čekají na signál se zavřenými očima a nejsou tak schopni jim vyjít v pohybech vstříc. Žáci, kteří zprávu předávali si tedy v některých případech neuvědomili, že je nutné pohyb provést tak, jako by příjemce nebyl schopen svým tělem pohybovat (např. uchopit jeho ruce a provést s nimi daný pohyb). Zároveň ještě jedna dívka ztížila aktivitu tím, že v průběhu předávání samovolně a bez příčiny změnila předávaný znak.

III. třída

Z hlediska srovnání v rámci tříd byla tato jednoznačně nejméně spolupracující a také kvůli nutnosti opakovaně vysvětlovat pravidla byla aktivita v této třídě nejvíce časově náročná (oproti ostatním jsme potřebovali přibližně o 10 minut více). Žákům velmi dlouho trvalo, než pochopili pokyny a začali se jimi řídit (projevovalo se to zejména u žáků 2. ročníku). Žáci 2. ročníku rovněž nebyli schopni vydržet v klidu, bez mluvení a

nedokázali zůstat ani na svém místě, což v některých chvílích výrazně ztěžovalo průběh celé aktivity. Také z důvodu jejich neklidnosti bylo náročnější vysvětlování a možná také proto bylo nutné některá pravidla opakovat vícekrát. I přes tyto problémy ale první dvě aktivity s občasnou pomocí nakonec zvládli. Dokázali předat znak přes všechny žáky až na konec řady, i když úplně jiný, než byl tvar původní.

Třetí část aktivity byla velkým zklamáním, protože zejména od žáků 5. ročníku byla očekávána větší přesnost v provedení této aktivity. Přestože byl způsob předávání signálu i názorně vysvětlen vícekrát, stále měli někteří žáci problémy s pochopením, co je jejich úkolem a bylo nutné je instruovat ještě v rámci samotného provádění aktivity. Chlapec s SVP pracoval celkově pomaleji, ale vždy dokázal signál svým specifickým způsobem předat (nikdy se ale příliš neodchyloval od tvaru). U třetí části aktivity ovšem vůbec nepochopil způsob provedení a nechápal ani po návodném ukazování, co má dělat. Podobný problém nastal také u jedné z ukrajinských děvčat, u které byla pravděpodobně překážkou jazyková bariéra. Bohužel ani názorná ukázka těmto dvěma žákům nepomohla v pochopení zadaného úkolu.

Doporučení pro zlepšení aktivity:

Aktivitu by bylo možné pro žáky zjednodušit tak, že by se vytvořilo více skupinek, čímž by se snížil počet žáků a počet předávání signálu mezi nimi. Díky tomu by pravděpodobně byli žáci více úspěšní a více se soustředili na práci, protože by netrávili tolik času čekáním. Je ale nutné předpokládat dozor učitele u každé skupinky, aby procesu předávání signálu v případě potřeby pomohl.

4.6.4 Neverbální volání

I. třída

Vzhledem k početnosti obou tříd bylo vyhodnoceno, že bude lepší děti rozdělit do dvou skupin, aby bylo jednodušší jednak vymýšlení jednotlivých zvířat a znaků k nim, ale také z důvodu, aby si děti nemusely najednou zapamatovat příliš mnoho znaků. Zároveň v krátkém časovém úseku, kdy byla aktivita realizovaná by možná ani nedošlo k samotnému předávání signálu.

Nevýhodou dvou skupin byla nutnost spolupráce a pomoci od paní učitelky, která ale v danou chvíli nebyla příliš ochotná. Nelze určit, z jakého důvodu došlo k nedorozumění, ale bohužel s realizací, i přes výslovnou žádost a vysvětlení činnosti, která byla po paní učitelce žádána, vůbec nedošlo z její strany k domluvené pomoci. Proto byl ve třídě poměrně chaos (i přesto, že žáci 3. ročníku měli za úkol vymyslet každý zvíře, kterým se pro tuto aktivitu stane a jeho specifický symbol) a během vysvětlování práce jedné skupině se žáci v druhé skupině nudili a celkově rušili. Byla tedy snaha o co nejrychlejší vysvětlení pravidel žákům 1. ročníku, aby bylo možné se věnovat žákům 3. ročníku. Bohužel ale v tomto spěchu nedošlo k dostatečně přesnému vysvětlení pravidel, zejména bylo opomenuto pravidlo o co největším utajení předávání signálu. Žáci 1. ročníku si ale i přesto poradili a jednotlivé znaky ukazovali přímo středovému hráči, díky čemuž se ale vůbec nedostali ke správné realizaci celé aktivity.

Po rychlém vysvětlení pravidel aktivity žákům 1. ročníku bylo možné se přesunout ke skupině žáků 3. ročníku. K velkému zklamání ale přibližně polovina žáků neměla vůbec vymyšlené zvíře a už vůbec ne znak, kterým by ho mohli prezentovat. Bylo nutné jim tedy i s tímto úkolem ještě dopomoci a jednotlivá zvířata a znaky vymyslet. Toto bylo poměrně překvapivé, protože i žáci 1. ročníku, kde se daly očekávat větší problémy, byli velmi kreativní a zvíře i znak vymysleli všichni, kromě jednoho, který měl alespoň vymyšlené zvíře a pouze potřeboval dopomoci s příhodným znakem. Ve skupině 3. ročníku zejména chlapec s ADHD reagoval velmi rozjívěně a vyrušoval, vůbec se nechtěl držet zadaných instrukcí. K němu se bohužel začali přidávat ještě další dva chlapci, díky čemuž bylo velmi obtížné aktivitu vůbec nějakým způsobem realizovat.

Aktivitu se nakonec podařilo provést s problémy a nutností stálého dohledu a řízení celého procesu. Oproti 1. ročníku, který dokázal pracovat samostatně (i když chybně) bylo nutné žáky 3. ročníku neustále usměřňovat, napomínat a řídit jejich aktivitu. Celkově se tedy realizace aktivity příliš nepodařila i vzhledem k výše zmíněným komplikacím. Navzdory všem nepříznivým okolnostem bylo viditelné pozitivum alespoň v tom, že žáci mohli poznat důležitost pozorování neverbálních projevů ostatních spolužáků, vyzkoušet si novou aktivitu a v případě zájmu se k ní mohou vrátit a zkusit její realizaci za příhodnějších podmínek nebo s jinou skupinou dětí.

II. třída

Žáci 4. ročníku reagovali na tuto aktivitu o poznání lépe také vzhledem k tomu, že v této třídě nebylo nutné žáky rozdělovat do více skupin, ale mohli pracovat všichni společně. Dařila se jak úvodní instruktáž, tak poté samotná realizace aktivity. Někteří z žáků potřebovali dopomoci s domyšlením znaku pro jimi vybrané zvíře a chlapec s PAS potřeboval přímo zvíře i znak přiřadit (sám nebyl schopen něco takového vymyslet). Než si žáci osvojili způsob předávání signálu, potřebovali pomoc, ale jakmile přesně pochopili systém, nevznikaly zde už žádné další problémy. V jednu chvíli se nedařilo předat signál chlapci, který nesledoval průběh aktivity, a proto došlo k situaci, že spolužačky začaly slovně tento problém řešit a přímo chlapce oslovily, aby signál předal dál. Předávající se před tímto slovním upozorněním snažil situaci velmi dobře řešit opakovaným, neustálým a čím dál nápadnějším způsobem signál předat, bohužel ale neuspěl. Mírné problémy nastaly ze začátku také u středového hráče, panovala zde nejistota, kdy se dotknout člověka právě předávajícího signál. Tento problém velmi rychle zanikl a žáci se do celé aktivity zapojovali velmi dobře a krásně spolupracovali. Chlapec s PAS nedokázal samostatně spolupracovat, bylo nutné mu vždy připomenout znaky, a to jak jeho vlastní, tak mu předvést i znak některého ze spolužáků a on tyto dva znaky pouze zopakoval. Pozitivně je dobré hodnotit schopnost tohoto žáka po celou dobu zůstat na svém místě a pozorovat spolužáky, případně se s pomocí zapojit.

Celkově třída spolupracovala dobře a po překonání prvotních obtíží nebylo nutné do probíhající aktivity jakkoliv zasahovat, s výjimkou dopomoci chlapci s PAS.

III. třída

V této třídě bylo vzhledem k počtu žáků nutné také třídu rozdělit na 2 skupiny podle ročníků. Díky ochotné paní učitelce a skvělé spolupráci s ní ovšem vůbec nenastaly problémy jako tomu bylo v I. třídě. Paní učitelka skvěle pomohla překlenout dobu, kdy bylo nutné jednomu ročníku vysvětlit pravidla aktivity. Bylo tedy možné se plně věnovat vysvětlení pravidel žákům 5. ročníku, zatímco paní učitelka dopomohla žákům 2. ročníku při vymýšlení zvířat, znaků a následném představení těchto znaků celé skupince.

Po vysvětlení pravidel a cvičném kole byli schopni žáci 5. ročníku fungovat naprosto samostatně a bez jakékoliv kontroly a organizace. Vše zvládali naprosto

s přehledem, dokonce dokázali zkorigovat i chlapce s SVP, u kterého se místy vyskytl problém s realizací znaku nebo pomalejší reakcí. Bylo krásně vidět, že jsou žáci na tohoto spolužáka zvyklí a v případě potřeby mu umí pomoci.

U žáků 2. ročníku bylo hned ze začátku vidět, že mají problém s vymyšlením znaků pro jednotlivá zvířata. Zvláště u dětí z Ukrajiny se objevovala velmi výrazná gesta a snaha přesně napodobit dané zvíře, což realizovali celým tělem a nedokázali převést do znaku pouze některý z typických projevů daného zvířete. Částečně se jednalo o chybu ve vysvětlení pravidel, protože tento fakt nutnosti zvolit málo výrazný znak nebyl dostatečně zdůrazněn. Zároveň se ale tento jev objevil pouze u dětí z Ukrajiny, proto je tento fakt vnímán jako specifický projev. Ostatní žáci druhé třídy byli schopni vymyslet mnohem úspornější znaky pro svá zvířata. Bohužel tato skupina dobře nepochopila princip utajení signálu před středovým hráčem a stabilně znaky realizovali pod jeho dohledem. Problém byl i s pochopením úlohy středového hráče, i přes opakované vysvětlení a upozornění z mojí strany nebo ze strany paní učitelky. Byla zde velmi výrazná potřeba neustálého slovního řízení celé aktivity (např. „Teď udělej svůj znak., Teď udělej druhý znak.“).

Z realizace aktivity lze usoudit, že pro žáky 1. – 3. ročníku byla aktivita poměrně obtížná, zejména pochopení předávání signálu mezi jednotlivými žáky a pochopení úlohy středového hráče. Velmi zajímavě z toho vybočují žáci 1. ročníku, kteří i přes nedokonalé vysvětlení pravidel dokázali aktivitu alespoň částečně správně realizovat, kromě úlohy středového hráče. Následující dva ročníky by evidentně bez přímého řízení vůbec takto fungovat nedokázali.

4.6.5 Mimické odpovědi

Ještě před samotným zahájením aktivity bylo nutné vyřešit několik základních problémů, které komplikovaly samotnou realizaci aktivity, zejména z důvodu plánovaného provádění aktivity napříč všemi ročníky 1. stupně. Jedním z problému byla schopnost čtení, která je pro tuto aktivitu zásadní, ovšem zejména žáci 1. ročníku ještě tuto schopnost nemají osvojenou. Proto jsem mírně upravila pravidla pro samotnou realizaci aktivity. A to tím způsobem, že žáci 1. ročníku vždy pracovali ve dvojici s žákem 3. ročníku. První část aktivity, která vyžadovala čtení od dětí z 1. ročníku, byla upravena

na čtení hromadné (otázka byla čtena vedoucím aktivity). Následně už ale dvojice pracovaly každá zvlášť – vyjadřování odpovědí pomocí mimiky a zpětné dotazování tazatele na správné pochopení odpovědi.

Stejným způsobem byla aktivita realizována také u žáků 2. a 5. ročníku, a to ze dvou důvodů. Vzhledem k zařazení 4 ukrajinských dětí do 2. ročníku byly očekávány velké obtíže jak při porozumění otázkám, tak zejména v oblasti jejich čtení. Tato schopnost ale ještě není zcela rozvinutá ani u českých žáků 2. ročníku, proto bylo nutné zopakovat stejný postup jako v přechozí třídě.

Žáci 4. ročníku pracovali tak, jak je uvedeno výše v popisu aktivity.

I. třída

Rozdělení do dvojic tak, aby ji tvořil vždy žák 1. a 3. ročníku vzbudilo velmi pozitivní reakci téměř u všech žáků. Pravděpodobně zejména z toho důvodu, že během klasické výuky není mnoho příležitostí k takovému rozdělení a efektivní práci. Pro účely této aktivity bylo naopak toto rozdělení zcela klíčové a velmi pomohlo při její realizaci.

Úprava aktivity zejména zpočátku velmi dopomohla k lepšímu pochopení toho, jak má aktivita probíhat. Druhá část, kdy už dvojice pracovaly stoprocentně samostatně proběhla velmi rychle a předčila veškerá očekávání. Žáci pracovali rychle, čtení pro ně nepředstavovalo žádný problém a moc hezky reagovali na jednotlivé otázky. Celkově byly viditelné obtíže ve vyjadřování odpovědí pouze pomocí mimiky. Valná většina žáků si dopomáhala zejména gestikou, někteří dokonce i slovním projevem, ale objevily se i projevy celého těla. Nejvíce byly tyto projevy viditelné u jednoho chlapce 3. ročníku, který reagoval velmi výrazně téměř všemi neverbálními oblastmi – velmi výraznou gestikou, posturologií, proxemikou, dokonce i různými zvuky, ale mimický projev byl pro něj obtížný. I přes opakované žádosti, aby se pokusil více zaměřit na mimickou stránku se mu stále nedařilo.

Chlapec 3. ročníku s ADHD měl výrazné problémy soustředit se pouze na práci ve své dvojici. Často se obracel na kamaráda ve dvojici jiné, a rušil tak i jejich práci a sám nedokázal vyvinout plné soustředění pro tu svou. To se následně odrazilo i v rychlosti práce této dvojice. Zatímco ostatní děti už byly s prací hotové, této dvojici bylo nutné

poskytnout ještě více času na dokončení aktivity. Díky angažovanosti ostatních žáků do vymýšlení dalších otázek mimo seznam to však nebyl problém.

II. třída

Od začátku aktivity se žáci snažili co nejlépe vyjádřit odpovědi pomocí mimiky, zejména děvčata po počátečním ostychu získala jistotu a poměrně výrazně reagovala. V této třídě se již mnohem méně objevovaly jiné projevy neverbální komunikace, byla vidět velká snaha v mimické oblasti. Jedna z chlapeckých dvojic nebyla až tolik aktivní a dělalo jim problémy vyjádřit odpovědi pouze pomocí mimiky, proto se o toto vyjádření v některých případech ani příliš nesnažili, možná právě kvůli studu. Chlapec s PAS pracoval společně se svojí asistentkou a na jednotlivé otázky reagoval slovně („jo“, „ne“) nebo pouhým úsměvem, pokývnutím hlavy. U jedné otázky se začal smát. Celkově ale mimické výrazy vyjádřit nedokázal a často byl i problém v pochopení jednotlivých vět, někdy dokonce i slov. Slovní vyjadřování je pro něj velmi obtížné, tedy i čtení vět, proto již nebyl touto částí aktivity zatěžován.

Celkově třída aktivitu zvládla nejlépe, dokonce i sami žáci chtěli vymýšlet vlastní otázky. Viditelně je aktivita a nový způsob reagování na otázky zaujal.

III. třída

V této třídě bylo nutné vysvětlit pravidla detailně, dokonce i opakovat, aby všichni pochopili svůj úkol v průběhu aktivity. Během vysvětlování padla otázka „Co je to mimika?“, což bylo překvapivé zejména z toho důvodu, že tako otázka přišla od žáka 5. ročníku. Přestože byl objasněn i tento termín, žáci se v průběhu aktivity příliš neangažovali. V první části aktivity, kdy bylo opět nutné číst otázky hromadně (kvůli ukrajinským dětem a žákům 2. ročníku), se dvojice neobracely na svého partnera, nýbrž na zadavatele otázek, přestože jim bylo vícekrát zdůrazněno, že je nutná komunikace ve dvojici. Vznikly problémy také při samotném tvoření dvojic, protože i zde se měla dvojice skládat ze staršího a mladšího žáka (tedy 5. a 2. ročníku). Někteří žáci z 2. ročníku se cítili dotčeni, protože již vnímají svoji schopnost čtení na vysoké úrovni (zejména kvůli úspoře času a ukrajinským dětem však nebylo možné jim dát alespoň příležitost). Z hlediska mimických reakcí se tato třída jevila jako nejhorší. Někteří žáci nereagovali vůbec nebo jen téměř neznatelně, někteří se o reakci ani nesnažili. Hodně podobně

reagoval také chlapec s SVP. Nebyla zde znát taková snaha jako u předchozích tříd. Překvapivé bylo, že ani žáci 5. ročníku nechtěli nebo nedokázali své mimické reakce projevit, přestože v tomto věku je předpoklad pro tuto schopnost veliký, zároveň je zde také vyšší míra studu, která mohla tuto činnost ovlivnit.

Překvapivě ale reagovali žáci z Ukrajiny. Jejich mimické odpovědi byly velmi výrazné a opravdu zde byla vidět snaha o co nejlepší zobrazení vnitřních pocitů. Nebyly na ně kladeny nároky z hlediska čtení, ale již samotné porozumění otázkám některým z nich dělalo obtíže. Ve chvíli, kdy přestal být jazyk bariérou a žáci rozuměli, dokázali předat pocity beze slov mnohem lépe než většina českých dětí.

Žáci všech tří tříd odpovídali, že jim tvoření mimických odpovědí nedělalo problémy, pouze 2 žáci ze III. třídy uvedli, že jim takovýto způsob reagování není vlastní. Zároveň všichni žáci dokázali dobře přečíst odpovědi na otázky z mimických reakcí svých spolužáků a díky tomu jim porozumět.

4.6.6 Pantomima

Aby nedošlo k problémům se čtením (jak u žáků 1. ročníku, tak u dětí z Ukrajiny) případně špatnému pochopení určitého slova, bylo zvoleno zadání pomocí obrázků, které mohou být pro žáky lépe čitelné.

Napříč všemi třídami se objevovaly shodné znaky, které užívaly všechny děti bez rozdílu věku nebo pohlaví. Dominantní byla statičnost v pohybech, zejména byly problémy v užití více různých způsobů předvádění. Děti dokázaly vymyslet pouze jeden způsob pantomimy a v případě, že ostatní nebyli schopni rozpoznat, co je jim ztvárňováno, nedokázaly na to reagovat jiným způsobem. Stále opakovaly totéž dokola, což se nejevilo jako příliš efektivní. Zejména v oblasti povolání se tento problém objevoval nejvíce. Oblast povolání byla problematická nejenom pro žáky, kteří se jej snažili vyjádřit pantomimou, ale také pro ty, kteří se snažili slovo odhalit.

Dalším shodným znakem pro všechny ročníky byla větší aktivita ze strany děvčat při samotném odhalování jednotlivých slov. Děvčata mnohem více zkoušela různé varianty a velmi svědomitě se snažila dané slovo zjistit. Při této snaze ovšem velmi výrazně využívala také prostoru, docházelo ke stálému postupnému přibližování k hercům a výrazně jim tak byl omezován prostor pro realizaci pantomimy. Proto bylo

nutné v této fázi aktivity děti hodně usměrňovat a nabádat je k zachování prostoru pro herce.

Celkově se objevovala spíše jednodušší pantomimická vyjádření pomocí gestiky, velmi malá část žáků využila také mimiku, posturologii nebo zvuky. Tyto oblasti využili pouze asi 4 jednotlivci.

I. třída

Aby všechny děti správně pochopily termín pantomimy, a tedy i svůj úkol, bylo nutné pečlivé vysvětlení. Aktivita pro ně byla zábavná a zajímavá, i když měli ze začátku někteří pocit, že některé obrázky nedokáží předvést, povedlo se to všem žákům. Všichni se poctivě snažili co nejlépe předvést zadaný obrázek, tak aby jim ostatní porozuměli, bohužel se však vyskytly 3 chlapci (mezi nimi i chlapec s ADHD), kteří nebyli příliš ochotni spolupracovat. Tato neochota se následně projevila ještě u dalších žáků zejména v druhé části aktivity, kdy své pantomimické výkony předváděla vždy jedna skupina a ostatní se měli zapojit do odhalení jejich společného tématu. Tento problém se mohl vyskytnout také z důvodu náhlého přesunutí celé třídy na tuto aktivitu do prostoru družiny, kde jsou děti standartně zvyklé, že si mohou hrát dle jejich chuti a představ, v čemž jim v tuto chvíli nebylo vyhověno. V druhé části, se rovněž objevil nešvar překřikování se, což ale ještě více poukazovalo na to, že většinu dětí aktivita nadchla, a proto se do ní takto vložily.

II. třída

Díky menšímu počtu žáků bylo v této třídě možné vyzkoušet aktivitu dvakrát, tedy že každý žák předváděl 2 různé obrázky. Je nutné zmínit, že k tomu došlo zejména na žádost žáků samotných, kteří byli z aktivity nadšení, a také díky času, který byl ušetřen při vysvětlení pravidel činnosti. Mnohem uvolněnější a konkrétnější ve vyjadřování jednotlivých znaků daného obrázku byla děvčata, u kterých bylo znát plné soustředění a ponoření do aktivity. Chlapci naopak reagovali velmi staticky a jeden jimi vymyšlený pohyb nezměnili ani ve chvíli velkých problémů při odhalování významu jejich pantomimického vyjádření. Dokonce ani na opakované výzvy příliš nedokázali reagovat změnou v pohybu, ale spíše si pomáhali slovy. Chlapec s PAS pracoval za značné pomoci své asistentky, která mu daný znak vždy vymyslela a v obou případech i musela

předvádět společně s ním. V části odhalování významů se nezapojoval vůbec, to pro něj bylo příliš náročné.

III. třída

Poprvé byla v této třídě uvolněnější atmosféra a celkově i děti vypadaly, že se cítí dobře. Během aktivity dokázaly využít prostor celé třídy a úplně poprvé opustily bezpečí svých lavic, vypadaly uvolněně a otevřeně nové aktivitě. V tom byl viděn velký posun, který žáci během našich setkávání udělali. Jako v ostatních třídách se žáci snažili co nejlépe předvést zadaný obrázek a využívat alespoň některé z neverbálních prostředků. Jeden chlapec 2. ročníku nevěděl, jakým způsobem má daný obrázek ztvárnit. Znovu se jednalo o téma povolání, což byl pro chlapce zřejmě příliš těžký úkol, a proto se tento problém vyskytl. Pozitivně bylo vnímáno, že se jednalo pouze o jediný případ a všichni ostatní žáci si dokázali se svými obrázky poradit. Ukrajinské děti vytvořily jednu skupinku, díky čemuž pro ně byla komunikace a také celkové dorozumívání jednodušší – např. v pojmenování některých obrázků jim dělaly problémy české termíny (problémy ve druhé části aktivity), ale v rodném jazyce ho pojmenovat uměly a mohly si vzájemně pomoci. Díky zadání pomocí obrázků pro ně bylo snazší pochopit úkol a také návodnost obrázků pomáhala upozornit na některé významné znaky, které je možné v pantomimě využít. To ovšem mohlo pomoci všem zúčastněným žákům, kteří si nebyli jisti některými specifickými znaky nebo způsobem ztvárnění obrázku.

4.7 Shrnutí a výsledky šetření

Pro všechny zvolené aktivity byl určen stejný časový limit pro jejich realizaci, který činil 15 minut a během něhož bylo reálné všechny aktivity zvládnout. Vždy ale záleželo na vnějších podmínkách, které určitým způsobem ovlivňovaly průběh aktivity. Podstatná byla také skladba jednotlivých tříd a míra spolupráce s pozorovatelem.

Z důvodu rozdílnosti aktivit, ale také věku žáků, se kterými byla práce uskutečněna nelze přesně určit jednoznačné výsledky, jelikož na každou aktivitu reagovali žáci různého věku rozdílnými způsoby. V některých případech šlo o překvapivé výsledky, jindy došlo k velkému zklamání.

K dosažení hlavního cíle byly určeny výzkumné otázky, na které byly mimo jiné v průběhu šetření hledány odpovědi.

1. Které oblasti neverbální komunikace jsou žáky nejvíce využívány?

Nejvíce využívanými složkami neverbální komunikace jsou u žáků zejména gestika a mimika, jedná se však spíše o její nevědomé užití. Oční kontakt a pohledy, které velmi úzce souvisí s oblastí mimiky, jsou pro žáky taktéž nezbytnou součástí každodenní práce v rámci vyučování. Místy se objevují i prvky proxemiky ve vymezení a určování osobního prostoru v lavici pomocí různých školních pomůcek (např. desky, pouzdra nebo učebnice).

2. Je patrný pokrok v rozvoji jednotlivých neverbálních oblastí?

Pokrok v rozvoji jednotlivých složek neverbální komunikace byl viditelný velmi málo, zejména z důvodu krátkého časového úseku pro realizaci aktivit a nemožnost jejich opakování. I přesto ale v rámci některých aktivit byl vidět velký potenciál, který by bylo možné využít a rozvinout, pokud by bylo více času na rozvoj jednotlivých složek řeči těla.

3. Zapojují se žáci s postižením do aktivit stejně jako žáci intaktní?

Žáci s postižením se do aktivit zapojovali s ohledem na své možnosti. Ne vždy byla jejich činnost srovnatelná s činností žáků intaktních, což ale často znemožňovala samotná povaha zvolené aktivity, která nezohledňovala jednotlivá specifika těchto žáků. To byl do určité míry záměrně zvolený prvek, aby bylo možné ověřit možnosti realizace aktivity s jakýmkoliv postižením nebo znevýhodněním. V rámci činnosti bylo ale vždy možné najít alespoň část aktivity, kterou mohl žák s postižením sdílet společně s ostatními, i když třeba za pomoci osobní asistentky, ale jeho účast na aktivitě byla možná.

4. Lze zvolené aktivity využít v rámci běžné výuky?

Po úpravě jednotlivých aktivit a aplikaci na konkrétní vyučovaný předmět je většina zvolených aktivit využitelná v rámci předmětů v běžné výuce, vždy záleží na konkrétním učiteli, zda se rozhodne rozvíjet více dovedností žáka zároveň a zda má prostor pro realizaci takovýchto činností. Dvě aktivity (Neverbální volání a Mimické odpovědi) jsou samostatně v rámci běžné výuky využitelné jen velmi

obtížně, lze ale částečně pracovat s jednotlivými prvky, které se žáci v průběhu aktivity naučili, jak je výše u návrhu aktivit naznačeno.

Dle názoru samotných vyučujících ze ZŠ v Lavičkách byly aktivity zaměřující se na toto téma pro děti velmi přínosné. Žáci si podle nich velmi těžko uvědomují, že mimoslovní komunikace je běžnou součástí našich životů a tímto způsobem mezi sebou lidé komunikují. Připouštějí, že v některých případech může být nonverbální vyjádření efektivnější, rychlejší a energeticky méně náročné. Třídní učitelky pozorovaly u dětí nadšení, a dokonce i určité zlepšení v jednotlivých oblastech řeči těla.

5 Diskuse

Rozvíjení a zdokonalování neverbální komunikace je bezesporu náročná činnost pro každého člověka. Pro malé děti je tento způsob komunikace v určitém ohledu jednodušší a zároveň přirozenější zejména proto, že děti jednají bezelstně a nemají potřebu své pocity a záměry nijak skrývat. Čím je dítě starší, tím více se potřeba některé neverbální projevy zakrýt projevuje. Pro děti s postižením může být řeč těla ještě mnohem náročnější. V našem souboru se objevily žáci s ADHD a PAS, přičemž pro každou z těchto skupin byla neverbální komunikace a její učení se náročná v jiném ohledu. U žáka s ADHD jsme pozorovali největší problémy právě v pozornosti při vysvětlování pravidel jednotlivých aktivit nebo následně nedostatek soustředění při samotné realizaci činnosti. V rámci poruchy ADHD nemusí být deficit dán pouze nedostatkem soustředění, který následně ztěžuje práci tohoto žáka, může se jednat také o další příčiny, jako jsou např. poruchy krátkodobé paměti nebo strategie vyhýbání se činnosti. Žáci s PAS měli pozici v rámci nácviku a zdokonalování řeči těla ještě mnohem náročnější, zejména proto, že přirozeně jim jakákoliv kombinace neverbálních projevů činí veliké problémy, nehledě na problémy s očním kontaktem, případně vokalizací. Všechny tyto jednotlivé těžkosti jsme mohli vidět také v rámci našeho šetření, přestože je velmi těžké určit přesnou příčinu nedostatečné spolupráce, zda se jednalo o pouhé nepochopení pravidlům nebo je daná aktivita pro tyto žáky příliš komplikovaná. Za pomoci asistentek si ale mohli také tito žáci většinu činností vyzkoušet.

Schopnost reálně zobrazovat pocity a emoce se nejvíce a nejpřirozeněji objevovala zejména u žáků 1. a 2. ročníku. Což nám potvrzuje, že v tomto věku ještě děti nemají přílišné zábrany ve vyjadřování emocí pomocí řeči těla. Velmi zajímavým faktem je, že tento rys se objevoval také u žáků 4. ročníku, přestože s mírným zpožděním oproti žákům nižších ročníků, pravděpodobně zejména proto, že potřebovali překonat ostych, následně se ale projevy těla objevovaly s velikou autentičností a opravdovostí. U žáků 3. a 5. ročníku jsme pozorovali velmi výrazné projevy kontrolování toho, co ukazují svému okolí, samozřejmě u vyššího ročníku byl tento jev ještě více nápadným. V rámci řeči těla byla pro žáky nejjednodušší práce celkově s tělem a gestika, kterou využívají velmi často a jsou zvyklí těmito prostředky také reagovat. Mnohem náročnější byla pro žáky oblast mimiky, kterou někteří neovládali vůbec nebo jen s velkým úsilím a

problémy. Jedná se o oblast, kterou většina populace využívá nevědomě. Gestika je oproti tomu přeci jenom více kontrolovaná samotnými uživateli. Podobně tak i vokalizace činila potíže z důvodu zákazu využívat jakékoliv další prostředky. Verbální projev se objevoval napříč všemi aktivitami, přestože bylo pokaždé zdůrazněno, aby žáci nemluvili.

V rámci mezikulturní komunikace využívá každá národnost své vlastní jazyky, které mají vzájemně mnoho odlišností, přesto ale všechny tyto jazyky využívají určitou formu mimoslovní komunikace, která tu slovní doplňuje, v některých případech dokonce nahrazuje. Přestože nejsou všechny neverbální projevy jazykově univerzální, je možné je tak do určité míry užívat. Řeč těla totiž primárně vyjadřuje stav našich emocí, což se děje podvědomě, a proto tato oblast národnostně univerzální je. Díky tomu, že neverbální vyjadřování je mnohem starší než jazyk, můžeme její prvky užívat bez ohledu na jazykové bariéry, zároveň ale v některých oblastech musíme být obezřetní. Zvláště citlivá je gestikulace, protože v rámci jednotlivých kultur může totéž gesto znamenat přesný opak toho, co v kultuře jiné (např. říhnutí po jídle). (Vilímek, 2012) V rámci našeho šetření se tato teorie potvrdila u žáků z Ukrajiny zejména v oblasti mimiky, překvapivě ale také v práci se zvukem tito žáci naprosto excelovali. Jak je již zmíněno výše, samotná gestikulace případně tvoření vlastních gest a celková práce s tělem se ukázala jako poměrně problematická a u aktivit, které byly zaměřeny tímto směrem práci komplikovala jazyková bariéra. Tady velmi pomohla názornost a konkrétní ukázka, díky čemuž se často podařilo tuto bariéru překonat.

Jednotlivé aktivity byly ovlivněné množstvím proměnných, které se mohly určitým způsobem do jednotlivých výsledků promítnout. Jedná se o limity na straně pozorovatele, kterými mohlo být nedostatečné nebo nesrozumitelné vysvětlení pravidel, nedostatek času, špatná volba aktivity, špatná nálada apod. Stejně tak byli ovlivňováni pozorovaní žáci. U nich se jednalo např. o dosud neosvojenou schopnost čtení, u žáků z Ukrajiny to byla jazyková bariéra, různé okolní vlivy ať už v rámci rodiny nebo školy. V neposlední řadě mohlo mít dopad na celkové šetření prostředí školy včetně nálad a rozpoložení žáků i učitelů v konkrétní dny, případně i aktuální stav počasí. Některým z těchto vlivů se dalo předejít a jiné nebylo možné očekávat, případně jim

zabránit, proto nejsou vnímány tak, že by zásadním způsobem znehodnocovaly výsledky šetření. Za jiných okolností by však mohly být výsledky jiného charakteru.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj neverbální komunikace u dětí na 1. stupni základní školy. Jejím hlavním cílem bylo navrhnout a ověřit aktivity tím způsobem, aby jejich využitelnost byla v rámci 1. stupně ZŠ co nejširší. Tedy, aby bylo možné je po úpravě uplatnit v jakémkoliv ročníku 1. stupně i s ohledem na možnou integraci dítěte s SVP. Zároveň byl definován dílčí cíl, v rámci kterého jsme chtěli zjistit nejvíce využívané oblasti NK a navrhnout aktivity pro méně využívané oblasti.

Aktivity se podařilo navrhnout tak, že jejich podstatná část je reálně využitelná v běžné výuce. U dvou aktivit se nám hledalo komplexní využití poměrně těžce, částečné využití jednotlivých prvků je však možné. Nejvíce žáci využívali gestiku, mimiku, oční kontakt a pohledy, výjimečně se objevily prvky proxemiky. Proto byla do aktivit zařazena z málo využívaných oblastí haptika (v rámci aktivity Tvary), posturologie (u aktivity Zrcadlo) a práce se zvukem (Zvukově verbální hry).

Každá z aktivit měla svůj specifický průběh v jednotlivých třídách, přičemž vždy záleželo na spolupráci žáků s pozorovatelem, aktuálním naladění a dalších proměnných. Pomocí každé činnosti si mohly děti rozšiřovat obzory o pojmu neverbální komunikace a uvědomovat si její význam v souvislosti s běžnou komunikací. Nejvíce překvapivé byly výsledky u žáků 1. ročníku, kteří ve většině aktivit dokázali reagovat a pracovat na velmi vysoké úrovni, kterou jsme od nich vzhledem k věku vůbec nemohli očekávat. V tomto světle se výsledky starších žáků (zejména 2. a 3. ročníku) zdály výrazně slabší a neadekvátní vůči jejich očekávaným schopnostem, a do určité míry byly zklamáním. Je však třeba si uvědomit, že existují ročníky, které jsou šikovnější než jiné a nelze vždy přesně srovnávat jejich výkony, jelikož každý ročník má specifické podmínky. Určitou roli právě u těchto dětí mohla hrát pandemie Covid-19, která zasáhla zejména současný 2. a 3. ročník a mohla výrazným způsobem ovlivnit proces jejich vzdělávání. To se následně mohlo odrazit i v našich výsledcích.

Navržené aktivity nejsou přímo uzpůsobeny pro okamžité využití v jednotlivých předmětech, každopádně je lze jednoduchým způsobem přizpůsobit tak, aby byly využitelné v konkrétním předmětu na aktuálně probírané téma.

Díky výsledkům šetření víme, že zlepšování oblastí neverbální komunikace je dlouhodobý proces, na kterém je třeba pracovat. V rámci různých aktivit jsou obsaženy různé složky řeči těla, které pomocí těchto činností zdokonalujeme. Každý jedinec má jiné vrozené dispozice, proto také ne všechny oblasti neverbálního projevu musí být každému blízké a pro každou tuto oblast má každý člověk různé předpoklady. Je důležité v rámci nácviku nastavit přátelské a tolerantní prostředí, ve kterém mohou všichni zúčastnění svobodně experimentovat a necítit se pod tlakem, případně zabránit vystavení některého z jedinců posměchu. Jedině tak může každý opravdu dobře pracovat na sebevyjadřování pomocí řeči svého těla.

V návaznosti na tuto diplomovou práci by bylo možné se zaměřit více na techniky nácviku klíčových oblastí před samotným rozvíjením jednotlivých neverbálních prostředků a odstraňování bariér, které jsou s tím spojené. Dále by bylo možné navrhnout aktivity konkrétně pro jednotlivé předměty, případně je více upravit pro různé typy postižení.

Seznam použitých zdrojů

AKILANDESWARI, V., M. PAVITHRA, A. THAWLATH MARIYAM a J. NASREEN BANU. Elements of Effective Communication. ADALYA JOURNAL [online]. 2018, 7(3), 2 [cit. 2022-08-29]. ISSN 1301-2746. Dostupné z: <https://adalyajournal.com/gallery/346.pdf>

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BURGOON, Judee K., Valerie Lynn MANUSOV a Laura K. GUERRERO. *Nonverbal communication*. Second edition. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2022. ISBN 978-1-003-09555-2.

Citáty slavných osobností [online]. 2022 [cit. 2022-11-23]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/4805-peter-drucker-nejdulezitejsi-veci-v-komunikaci-je-slyset-co-neb/>

ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla*: [neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život]. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1658-6.

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.

Effective communication according to Paul Watzlawick. Psychologyinstructor.com [online]. 2020 [cit. 2022-07-21]. Dostupné z: <https://en.psychologyinstructor.com/effective-communication-according-to-paul-watzlawick/>

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HAVERKAMPF, M.D, Dr. Christian Jonathan. *COMMUNICATIONFOCUSED THERAPY (CFT) FOR ADHD* [online]. 2017-2018, 17 [cit. 2022-09-20]. Dostupné z: <https://jonathanhaverkampf.com/wp-content/uploads/2018/08/Communication-Focused-Therapy-CFT-for-ADHD-2-Christian-Jonathan-Haverkampf.pdf>

HEILMANN, Christa M. *Řeč těla: gesta, mimika, emoce*. Praha: Grada, 2013. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4394-3.

HOLINGER, Paul C. a Kalia DONER. *Co říkají děti, než se naučí mluvit: devět signálů, jichž nemluvnata užívají k vyjádření svých pocitů*. Vyd. 2. Přeložil Alena HNÍDKOVÁ. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-819-1.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Gestá v kontexte raného vývinu dětí. In: SLANČOVÁ, Daniela, ed. *Štúdie o detskej reči* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2015, s. 169-211 [cit. 2022-09-02]. ISBN 978-80-555-1307-2. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3/subor/9788055513072.pdf>

KŘEMÉNKOVÁ, Lucie. *Osobnostní sebereflexe pro učitele* [online]. 14 [cit. 2022-11-25]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Kremenkova_Osobnostni_sebereflexe_pro_ucitele__2_.pdf

KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.

KUTÍNOVÁ, Zdeňka. *Sociální komunikace a její struktura: metodická příručka*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2015. ISBN isbn978-80-86302-48-5.

LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-466-2.

LOWRY, Lauren. Delayed or Disordered? A Look At Early Nonverbal Communication Skills in Autism [online]. 2016 [cit. 2022-08-26]. Dostupné z:

<http://www.hanen.org/Helpful-Info/Professional-Articles/Delayed-or-Disordered--A-Look-At-Early-Nonverbal-C.aspx>

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

MULDER, P. 7 38 55 rule of Communication [online]. 2012 [cit. 2022-07-24]. Dostupné z: <https://www.toolshero.com/communication-methods/7-38-55-rule/>

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

ORYADI-ZANJANI, Mohammad Majid. Development of the Childhood Nonverbal Communication Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. Springer Science+Business Media, 2020, 4 January 2020, 11 [cit. 2022-08-31]. Dostupné z: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-019-04356-8.pdf>

PEASE, Allan. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.

RANI, Dr. K. Usha. JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE: COMMUNICATION BARRIERS [online]. VEDA Publication, 2016 [cit. 2022-08-22]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Usha-Kumbakonam/publication/304038097_COMMUNICATION_BARRIERS/links/57641fd708aedbc345ecb7e2/COMMUNICATION-BARRIERS.pdf

SATIR, Virginia. *Kniha o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]*. Vyd. 2. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.

URBANOVSKÁ, PH.D., Doc. PhDr. Eva. *Pedagogická a školní psychologie* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2018 [cit. 2022-10-05]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/zima2020/UPPVUK015/um/Pedagogicka_a_skolni_psychologie.pdf

VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 802392575x.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to?. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

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

VILÍMEK, DIS., PHD., Mgr. Vítězslav. Neverbální komunikace při mezikulturní komunikaci jako součást curricula translatologických oborů. *Related papers* [online]. Academia, 2012, 8 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36636100/2012->

Neverbalni_komunikace_ve_vyuce_translatologie-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668698588&Signature=cj7vv6NieBBZbTwGXRodR2g~1tlyt9f~s0517jDFKIwoSC17HJuEedxuxhSVD9XWQWd25SxO0MfpNAUg~ibdCDkvSi9OPaA1VVoaYkwTnuNOWo91tXKTbcVIBf5MQDFxxxSwMYTjo2IKck13dDJJrfhyPOLSI4MjJi4oGeA7wz3uMKc4RbRSHmKIH~nTgMnk6hxfxWsF2BrHzNSnZwH~chBlK~4ebHe8A1H~g7uvxlSgXVYYHOA-dUjbRoWnrr2dJhgZCSxAjGfn13EJfR-2kltdxmHmL5qYaghu7BYZ6ti-LSGXUeS8BX5ro13bcdWVAW4RP0HjJf6ezA92~W4Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

Seznam zkratk a vysvětlivek

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
Axiom	tvrzení, které je pokládáno za platné, a tudíž není nutné ho dokazovat
LMD	lehká mozková dysfunkce
NK	neverbální komunikace
PAS	porucha autistického spektra
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Počet žáků v ZŠ Lavičky	41
---------------------------------------	----

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Prostředky lidské komunikace (Belz, Siegrist, 2015, s. 188)	11
Obrázek 2 - Proces komunikace (Leško, 2008, s 17)	12
Obrázek 3 - Grafické zobrazení pozice žáků v průběhu aktivity s ukázkou posílaného signálu	47

Přílohy

Příloha č. 1: Seznam otázek k aktivitě Mimické odpovědi

Příloha č. 2: Obrázky k aktivitě Pantomima

Příloha č. 1

Seznam otázek k aktivitě Mimické odpovědi

A.

Máš rád špagety?

Jak se ti líbilo, co jsi dělal včera večer před spaním?

Jak se cítíš, když je venku bouřka?

Co si myslíš o fotbalu?

Jakou máš náladu, když slyšíš písničku Travička zelená?

Jak ti bylo, když jsi viděl hádající se lidi?

Jak by se ti líbilo strávit celý den u moře?

Jak ses cítil, když jsi dostal 3 z matematiky?

B.

Co si myslíš o gymnastice?

Máš rád krupičnou kaši?

Jak by se ti líbilo strávit celý den chozením po horách?

Jak ti bylo, když jsi viděl plačící dítě?

Jak se cítíš, když venku sněží?

Jakou máš náladu, když slyšíš písničku Jede, jede mašinka?

Jak se ti líbilo, co jsi dělal v neděli po obědě?

Jak ses cítil, když jsi dostal 3 z angličtiny?

Příloha č. 2

Obrázky k aktivitě Pantomima

Povolání – hasič, malíř, lékař, číšník

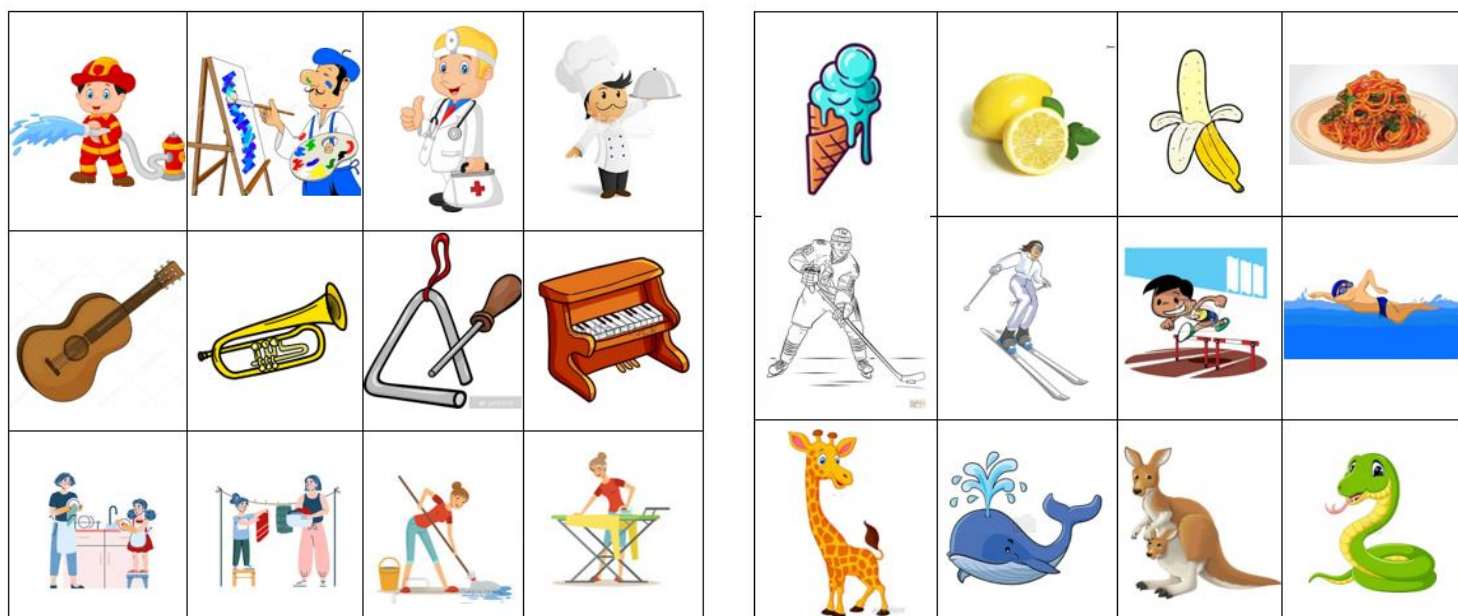
Hudební nástroje – kytara, trubka, triangel, klavír

Domácí práce – umývání nádobí, věšení prádla, vytírání podlahy, žehlení

Jídlo – zmrzlina, citron, banán, špagety

Sport – hokej, lyžování, skok přes překážky, plavání

Zvířata – žirafa, velryba, klokan, had



Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Klímová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Rozvoj neverbální komunikace u žáků 1. stupně ZŠ
Název práce v angličtině:	Development of nonverbal communication in primary school pupils
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje rozvoji neverbální komunikace u žáků 1. stupně ZŠ. Hlavním cílem bylo navrhnout takové aktivity, které by bylo možné využít v rámci běžné výuky, ale také v situaci, kdy je do třídy integrován žák s postižením. Práce je strukturována do dvou částí – vymezení teoretického rámce a samotný návrh a ověření jednotlivých aktivit. Část věnovaná teoretickému vymezení problému se zaměřuje především na pochopení komunikace a jejího procesu společně s vymezením bariér a prostředků, které ji různými způsoby ovlivňují. Dále nastiňuje vývoj a možnosti rozvoje neverbální komunikace v rámci intaktní společnosti a jedinců s PAS nebo ADHD. Navržené aktivity se snaží obsáhnout celou škálu neverbálních projevů, což bylo následně také ověřeno přímo ve spolupráci s žáky základní školy.
Klíčová slova:	Neverbální komunikace, rozvoj, aktivity, žáci 1. stupně ZŠ, pozorování
Anotace práce v angličtině:	The thesis deals with the development of nonverbal communication primary school pupils. The main goal of this work was to propose activities, which can be used as a part of regular education, as well as in a situation when a pupil with a disability is integrated into the classroom. The work is structured into two parts – the delineation of the theoretical framework and the proposal and verification of individual activities. The part dedicated to theoretical problem definition is focused

	especially on understanding communication and its process together with the delineation of barriers and means, which communication influences in different ways. Further, the work outlines progression and development opportunities of nonverbal communication within intact society and individuals with ASD or ADHD. Suggested activities are trying to contain all of the nonverbal expressions, which was verified directly in cooperation with primary school pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Nonverbal communication, development, activities, primary school pupils, observation
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Seznam otázek k aktivitě Mimické odpovědi Příloha č. 2: Obrázky k aktivitě Pantomima
Rozsah práce:	78 s. + 2 s. příloh
Jazyk práce:	Český jazyk