



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

Bakalářská práce

# **Neverbální komunikace ve škole**

Lucie Zinke

2012

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a jen s využitím pramenů uvedených v seznamu literatury, které ve všech případech řádně cituji v souladu s příslušnou směrnicí děkana a s citačními zvyklostmi.“

.....

Lucie Zinke

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení této bakalářské práce. Mnohokrát také děkuji Mgr. Aleši Markovi, Ph.D. a jeho kolegům z Gymnázia Jaroslava Seiferta v Praze, kteří byli ke mně vstřícní a umožnili mi pozorování studentů a žáků tohoto gymnázia. Poděkování patří také všem vyučujícím z MŠ a ZŠ Zličín, kde jsem mohla pozorovat neverbální komunikaci dětí mateřské školy a žáků základní školy, a Mgr. Janě Králové z FF UK za její souhlas s pořízením záznamu mé zkoušky ze španělštiny.

## **Anotace**

Tato práce pojednává o projevech a užití neverbální komunikace v mateřských, základních, středních školách a na školách vysokých. Hlavním cílem mé práce je popis a záznam specifických rysů neverbální komunikace na jednotlivých stupních škol u zvolených situací. První část má obecný charakter. Vychází z dosavadních studií o neverbální komunikaci; čerpá jak z domácích, tak i ze zahraničních zdrojů, dále ze studií pojednávajících o typech a funkcích prostředků neverbální komunikace užívané pedagogy ve vzdělávacím procesu, popřípadě o neverbální komunikaci užívané dětmi, žáky a studenty na různých stupních škol.

Druhá část práce vyhodnocuje poměr užívání verbální a neverbální komunikace v mateřské škole, základní škole, na gymnáziu a v závěru také na škole vysoké. Pro posouzení užívání prostředků neverbální komunikace na jednotlivých vzdělávacích stupních byla užitá zejména metoda pozorování. Děti, žáci a studenti byli sledováni při vybraných situacích; pozorování bylo zaměřené na vzájemnou komunikaci i na komunikaci ve vztahu *pedagog - žák*. Výsledky pozorování na jednotlivých stupních vzdělání jsou součástí každé podkapitoly.

V závěrečné části je uvedeno porovnání pozorovaných neverbálních prostředků užívaných na různých stupních škol s jejich funkcí a souvislostí se záměry komunikace pedagoga.

## **Klíčová slova**

Verbální komunikace, neverbální komunikace, řeč těla, proxemika, haptika, posturologie, gesta, kinezika, mimika, stupně vzdělávání

## **Annotation**

This bachelor's thesis deal with a non-verbal communication at schools of four types: a kindergarten, an elementary school, a grammar school and an university or a college. This work has two basic parts – theoretic and empiric.

First part of this work devote about the facts of a non-verbal communication in general. The main aim is to describe specific features of non-verbal communication at schools. Those facts come out of the domestic and external studies up to now about a non-verbal communications.

The second part is empiric and evaluates relation between verbal and non-verbal communication at the mentioned four types of schools. There is used the method of observation of pupiles and students during a lot of activities and in contact with the educator at all these institutional centres. Results of observing are summed up and there are the conclusiones deduced from it.

## **Key words**

Verbal communication, non-verbal communication, body talking, posturology, proxemics, haptic communication, types of schools, gesture

## OBSAH

1. Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	
2. Neverbální komunikace obecně .....	11
2.1. Dělení neverbální komunikace.....	13
2.2. Vztahy komunikačních partnerů .....	15
3. Paralingvální prostředky komunikace .....	16
3.1. Hlasitost verbálního projevu .....	16
3.2. Pauzy a mlčení .....	17
3.3. Tempo řeči .....	21
3.4. Slovní důraz a barva hlasu.....	22
3.4.1. Vokalizace.....	22
4. Extralingvální prostředky komunikace.....	23
4.1. Sdělování pohledy.....	23
4.2. Mimika .....	25
4.3. Posturologie .....	26
4.4. Proxemika .....	27
4.5. Haptika .....	29
4.6. Kinezika .....	30
4.7. Gesta .....	31
4.8. Důležitost kontextu.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST	
5. Poměr verbální a neverbální komunikace v mateřské škole .....	34
5.1. Příklady komunikace v mateřské škole .....	34
5.1.1. Neverbální komunikace ve vztahu <i>učitel - žák</i> .....	35
5.1.2. Děti komunikující mezi sebou .....	36
5.1.3. Kárání dětí.....	37
5.1.4. Společné hry, získání nových poznatků.....	37
5.1.5. Upravenost a vzhled jako součást neverbální komunikace.....	38
5.2. Souhrn pozorování neverbální komunikace v MŠ .....	38
6. Pozorování neverbální komunikace na základní škole .....	39

6.1. Praktické příklady neverbálního projevu na ZŠ.....	40
6.1.1. První třída ZŠ .....	40
6.1.1.1. Neverbální projevy žáků mezi sebou.....	40
6.1.1.2. Pochvaly a kárání žáků.....	41
6.1.1.3. Výklad, získání nových informací při hodině .....	41
6.1.2. Druhá třída ZŠ.....	42
6.1.2.1. Vyvolávání, zkoušení (vztah <i>učitel - žák</i> ) .....	42
6.1.2.2. Procvičování učiva (výklad formou soutěže) .....	43
6.1.2.3. Udržení pozornosti, soustředění (kárání) .....	43
6.1.3. Třetí třída ZŠ .....	44
6.1.3.1. Vztah <i>vyučující a žáka</i> .....	44
6.1.3.2. Výklad vyučující.....	44
6.1.3.3. Kárání žáka .....	45
6.1.3.4. Neverbální chování žáků mezi sebou .....	45
6.1.4. Čtvrtá třída ZŠ .....	45
6.1.4.1. Výklad vyučující .....	45
6.1.4.2. Kárání žáků.....	46
6.1.4.3. Vztah <i>žák - vyučující</i> .....	46
6.1.5. Pátá třída ZŠ.....	46
6.1.5.1. Výklad látky.....	47
6.1.5.2. Vztah vyučující a žáka.....	47
6.2. Závěrečné shrnutí neverbální komunikace zpozorované na ZŠ .....	48
7. Poměr verbální a neverbální komunikace na gymnáziu.....	48
7.1. Kvarta.....	49
7.1.1. Výklad nového učiva .....	49
7.1.2. Vztah <i>vyučující - student</i> .....	50
7.1.3. Vztah <i>žák - žák</i> .....	50
7.2. Kvinta.....	51
7.2.1. Vztah <i>vyučujícího a žáka</i> .....	51
7.2.2. Výklad vyučujícího .....	52
7.3. Sexta .....	52
7.3.1. Vztah <i>vyučujícího a žáka</i> .....	53
7.3.2. Vztah žáků mezi sebou .....	53
7.4. Septima .....	53
7.4.1. Septima: francouzština .....	53
7.4.1.1. Výklad vyučující .....	53
7.4.1.2. <i>Vyučující - žák</i> .....	54
7.4.2. Septima: čeština .....	55
7.4.2.1. Výklad vyučujícího (a studentky) .....	55
7.5. Závěry pozorování neverbální komunikace na gymnáziu .....	56

8. Poměr verbální a neverbální komunikace na vysoké škole .....	56
8.1. Příklady neverbální komunikace projevené na vysoké škole.....	57
8.1.1. Neverbální projev při referátu na VŠ.....	57
8.1.2. Reakce na přednes referátu .....	58
8.1.3. Videa studentek vysoké školy na semináři <i>Kultura</i> <i>mluveného projevu</i> .....	59
8.1.3.1. Projev studentky <i>A</i> .....	59
8.1.3.1. Projev studentky <i>B</i> .....	61
8.1.4. Zkoušení na VŠ.....	62
8.2. Závěry pozorování projevů neverbální komunikace na VŠ.....	63
9. Závěr a souhrn .....	63
9.1. Porovnání škol .....	64
9.1.1. Gesta ve školách .....	64
9.1.2. Proxemika ve školách.....	66
9.1.3. Posturologie u žáků a učitelů .....	67
9.1.4. Vzhled žáků a učitelů .....	68
9.1.5. Haptika ve školách .....	69
9.1.6. Aktivita studentů ve školách a předávání slova.....	70
9.1.7. Vliv využívání prostředků neverbální komunikace vyučujícího na žáky .....	70
10. Seznam použité literatury .....	72

## 1. Úvod

Komunikace mezi lidmi je stará jako lidstvo samo. Již v pravěku se museli muži dorozumívat při lovu, ženy při sběru plodů a členové rodiny si vzájemně sdělovali informace. Podle předního českého znalce neverbální komunikace Jara Křivohlavého NENÍ MOŽNÉ NEKOMUNIKOVAT (Křivohlavý in Palková: ČDS,<sup>1</sup> 1996; s. 1).

Komunikace je neustále probíhající děj, permanentní proces. Každý jedinec disponuje jistou základní genetickou výbavou danou i v oblasti komunikace; množství výrazových a komunikačních prostředků si osvojuje vlivem sociálního prostředí v průběhu celého života. Jedinec nejen dědí, ale též získává, učí se a „okoukává“ znaky a projevy komunikace. Jsou mu předávány další informace prostřednictvím zkušených jedinců z prostředí, ve kterém se pohybuje a žije. Existuje také komunikace s prostředím jako s živým organismem, což znamená komunikaci jedince s prostředím životním (Tegze, 2003). Ferjenčík (2010) dokonce tvrdí, že efektivní komunikace jako systému vzájemné výměny informací je podmínkou rozvoje vědy, především psychologie.

Málokterá komunikace se odehrává na bázi jednoho znakového systému (jako např. přirozeného jazyka), všechny složky komunikace se navzájem doplňují (Vaňková: SaS,<sup>2</sup> 1996). Komunikace se skládá ze tří komunikačních kanálů: komunikace verbální, neverbální a sdělování činy (Křivohlavý: ČDS, 1996). *Řeč (verbální komunikace) je nejvyšší formou sociální komunikace* (Křivohlavý, 1988). V určitých situacích, jako například má-li být slovně přiznána lež, prozrazuje neverbální projev o člověku mnohem víc, než projev verbální. Většina lidí vnímá neverbální komunikaci pouze jako mimiku nebo vyjádření gesty. Neverbální komunikaci, jak se dovíme v první části této práce, však nelze zužovat pouze na gestikulaci a mimiku. Neverbální komunikace jako souhrn vědomých či nevědomých mimoslovních sdělení je mnohem pestřejší (Mareš, Křivohlavý, 1989). Redukcí neverbální komunikace na pouhou řeč těla se pozorovatel ochuzuje o mnoho dalších významných informačních zdrojů (Tegze, 2003, s. 17).

---

<sup>1</sup> časopis Čestina doma a ve světě

<sup>2</sup> časopis Slovo a slovesnost

Téma této práce, *Neverbální komunikace ve škole*, bylo vybráno na základě osobních zkušeností z průběhu vyučovacích procesů vedených různými pedagogy, kdy jsem pozorovala rozdílnost vyjadřování mezi studenty navzájem i ve vztahu *pedagog - student* a vytvořila si domněnky platící pro verbální i neverbální vyjadřování týkající se zejména významné potřebě osvojení si vědomého používání prostředků neverbální komunikace. V odborných seminářích dr. Pacovské *Komunikace v praxi*, *Zdvořilost v komunikaci*, atd., jsem pak získala vědecky ověřené poznatky o této problematice. To se stalo motivací hlouběji proniknout do hledání souvztažnosti mezi situací typickou pro oblast vzdělávání a vědomým či nevědomým používáním neverbální komunikace. Cílem bylo prohloubení znalostí v oblasti neverbální komunikace, pozorování a seznámení se s užíváním neverbální (nonverbální) komunikace v praxi, především ve vzdělávacím procesu. Práce je tudíž zaměřena na neverbální komunikaci při výuce, popřípadě v době volna mezi vyučujícími hodinami.

Učení zaujímá v životě jednotlivce i společnosti velmi významné místo, je to jeden z nejdůležitějších druhů lidské činnosti (Linhart in Hausenblas, 1972). Žáci i studenti si někdy ani neuvědomují, že vyučující může z jejich postoje, gest a dalších neverbálních projevů vyčíst víc, než je sdělováno slovně. Lze poznat lež, stud, nervozitu, obavy, nudu, pozornost, zájem, naslouchání výkladu pedagoga. Neverbální komunikací lze sdělit emoce, názor na probíranou věc, reakci na řečníka, zájem o sblížení nebo naopak touhu se sociálně distancovat. Neverbálně se nedají signalizovat některé výrazy, například slovo „nic“ (Mareš, Křivohlavý, 1989; Vybíral 2000; Šlédrová: ČDS, 1996); „člověk nemůže neříct nic“ (Goffman in Vybíral 2000, s. 67); dále ve většině případů nemůžeme neverbálně vyjádřit ani volbu mezi dvěma eventualitami (Šlédrová: ČDS, 1996). Každý pohyb, každý výraz obličeje má svůj význam a prozrazuje o člověku více informací, především o jeho temperamentu a náladě.

Jestliže mluvíme o komunikaci s prostředím, máme na mysli komunikaci ve vztahu *živý organismus (tvor) - přírodní prostředí*. Mozek se s postupem času rozvíjel, měnila se kvalita komunikace člověka s prostředím a spolu s komunikací se rozvíjela i psychika (Tegze, 2003).

Každá společenská instituce je systémem, který má své prvky a funkce (Cazden in Gavora, 2005), stejně je tomu tak i při komunikaci ve třídě mezi učitelem a žákem. Rozdíl od ostatních komunikací je v odlišnosti rolí komunikantů, v prostoru, čase, cíli a obsahu sdělení. Komunikace probíhá buď mezi učitelem a žákem, nebo mezi učitelem a žáky či vzájemně mezi žáky. Učitel hovoří o konkrétních faktech nebo vyjadřuje přání a příkazy či zadání. Komunikace je zde základním prostředkem výchovy a vzdělání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle, realizuje vyučovací metody a formy. Komunikace je zároveň prostředkem k realizování mezilidských vztahů ve třídě (Gavora, 2005). Významnou roli v celém tomto komunikačním procesu hraje neverbální komunikace.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

### **2. Neverbální komunikace obecně**

Neverbální komunikace, též někdy nazývána nonverbální komunikace (mimoslovní komunikace, nonverbal communication, bodily action, body language), je způsob komunikování nepoužívající slov; k přenosu informací používá jiných způsobů (Mareš, Křivohlavý, 1989). Do neverbální komunikace se zařazuje množství projevů, nejen gesta a mimika, jak někteří lidé předpokládají. Dobré verbální schopnosti řečníka ještě nemusí znamenat kvalitní neverbální komunikaci. Lewis (1989) dokonce uvádí, že profesionální řečníci často bývají jedni z nejméně schopných užívat neverbální prostředky.

Neverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy (Gavora, 2005; s. 99). Každé gesto, pohyb nebo mimika něco vyjadřují. Není možné se nijak nechovat. Mimoslovní sdělování má své meze, avšak v sociální komunikaci zaujímá nezastupitelné místo (Mareš & Křivohlavý, 1989; s. 104). Jak říká Goffmann: *„Neverbální sociální komunikací se rozumí způsoby chování lidí a způsoby jejich působení na druhé lidi při jejich bezprostředním styku i prostřednictvím tohoto styku či pouhou jejich přítomností v blízkosti druhých lidí“* (Goffmann in Křivohlavý, 1988; s. 9).

Podle Mikulášťika (2003) může být neverbální projev ve vztahu k verbálnímu projevu jako **odporování**, jako **opakování a zesílení verbální zprávy**, jako **reakce na neverbální zprávu pouze verbálními signály** (poskakování na radostnou zprávu), **důraz nebo doplnění** a jako **regulace** (neverbální sdělení pomáhá kontrolovat sdělení verbální).

Někteří badatelé v oboru komunikace zmiňují, že neverbální komunikací člověk sdělí větší procento informací celkového svého projevu, než komunikací verbální, např. A. Mehrabian uvádí, že: „Pouze 7 % působení zprávy pochází z jejího slovního obsahu. Zbytek se počítá na neverbální působení – 38 % na hlasovou intonaci a 55% na výrazy obličeje“ (Foret in Vybíral, 2000; s. 80; dále i Nelešovská, 2005; Lewis, 1989). Toto tvrzení kvantifikovaného poměru 7% / 38% / 55% bylo vyvráceno již Agrylem jako nereálné (Vybíral, 2000). V úvahu se musí brát především kontext promluvy, kdy posluchač může být zabrán do obsahu slov a nesledovat tolik neverbální komunikaci, a nepřítomnost ostatních prvků neverbální komunikace jako posturologie, haptika apod. Poměr je redukován pouze na mimiku a intonaci hlasu (tamtéž). Pokud mluvčí pronese slova, která nejsou v souladu s neverbálním projevem, posluchač spíše věří neverbálním projevům (Mikulášťík, 2003).

Neverbální komunikace je významnou složkou komunikace ve vyučování. Pokud by neexistovala, dorozumívání s komunikačním partnerem by vypadalo jako rozhovor s robotem. Určitá část neverbální komunikace je dána biologicky (příkladem může být úsměv, rozšíření chřípí, rozšíření zorniček apod.), ale většina signálů je naučená (Gavora, 2005). Mnozí badatelé dokonce tvrdí, že „veškerá komunikace je získána“ (Satirová in Vybíral, 2000; s. 67). Dítě si neverbální projevy osvojuje v rámci socializace, což dokazuje rozdílnost neverbální komunikace daná odlišností jednotlivých kultur (Gavora, 2005). Příkladem může být Bulharsko, kde pokývání hlavou znamená *zamítnutí*, u nás toto gesto naopak vyjadřuje *souhlas* (Gladkovová: ČDS, 1996), nebo například v Holandsku poklepání si na spánek znamená *Jsi bystrý*, u nás *Nemáš v hlavě všechno v pořádku* (Gavora, 2005). *Oproti tomu* například Watzlawick tvrdí, že velkou část neverbální komunikace jsme zdělili od svých živočišných

předchůdců a teprve zbylá část je získána díky kultuře, ve které žijeme (Watzlawick in Vybíral, 2000).

Další teze se týkají doby či období, kdy dochází k osvojování prostředků neverbální komunikace. Převažuje názor, že se jedná o celoživotní proces. Naproti tomu Mikuláščík (2003) uvádí, že většinu neverbálních signálů se člověk naučí už v dětství od svých rodičů. Neverbální projevy mohou signalizovat přehnané submisivní, nebo naopak sebevědomé chování žáka. Jedná se například o nepřiměřeně tichý hlas, uhýbání pohledu, ale též úsměv (Gavora, 2005).

U neverbálního chování je největší význam kladen na nonverbální projevy *obličeje a hlavy* (pohled – kontakt očima, mimika), na druhém místě *pohyby rukou a paží*, a poté teprve *pohyby a pozice těla a nohou* (Mikuláščík, 2003).

Pro neverbální komunikaci je velice důležitý též situační vnější kontext, ve kterém je projev uskutečněn. Pokud se k vlivu kontextu nepřihlíží, může mezi komunikačními partnery docházet k nedorozuměním (Vybíral, 2000). Komunikace by tudíž měla být pojímána jako komplexní jev, kde dochází ke spolupůsobení všech jeho složek (Palková: ČDS, 1996).

Člověk musí porozumět sdělení jako celku, tedy kombinaci verbálního i neverbálního, porozumění společenskému kontextu a rolím komunikantů (Knapp, Mark, Hall, 2007).

## **2.1. Dělení neverbální komunikace**

Autoři dělí neverbální komunikaci různě. Macurová (in NŘ, 1994)<sup>3</sup> ji dělí na komunikaci **neverbálně vokální** (orální/mluvené komponenty), **verbálně nevokální** (zvl. pohyby a pozice rukou, dále obličeje, případně i těla) a **neverbálně nevokální** (prostředky, které se řadí k verbálně nevokálním: souměřitelné nebo totožné; především gesta a mimika). Verbální komunikaci zároveň označuje jako **verbálně vokální**. Gavora (2005) rozlišuje neverbální komunikaci **paralingvální** - podle Macurové (1994) **neverbálně vokální**

---

<sup>3</sup> časopis Naše řeč

a *verbálně nevokální* - stojící nejbliže komunikaci verbální (Šlédrová: ČDS, 1996). Díky ní se realizuje verbální komunikace (rychlost řeči, hlasitost řeči, pauzy, slovní důraz a barva hlasu, někdy též intonace, rytmus, akustická náplň pauz a další), a **extralingvální**<sup>4</sup> - *neverbálně nevokální* (Macurová, 1994) - která zahrnuje mimořečové prostředky komunikace vyjadřované tělem, „řeč těla“ (gesta, mimika, pohled, dotyk, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími a vzhled člověka která se týká samotného těla a postojů při komunikaci) (Gavora, 2005). Křivohlavý (1988), Mikuláščík (2003), DeVito (2001) se též ve svých publikacích zabývají paralingválními prostředky. Všichni společně s Wahlstromem do neverbální komunikace zahrnují kromě extralingválních a paralingválních prostředků též **chronemiku** (zacházení jedince s časem) (Křivohlavý, 1988; Mikuláščík, 2003; DeVito, 2001). Sám Wahlstrom pak také **zacházení s předměty** (čímž je míněno například řízení auta či způsob zařízení bytu mluvčího apod.) (Wahlstrom in Vybíral, 2000).

Podle odborné literatury - Nelešovské (2005), Křivohlavého i Mareše (1989) - se rozlišuje celkem osm způsobů neverbálního sdělování, a to **kinezika**, tedy pohyby těla, **pohledy** či řeč očí, zmiňované výrazy obličeje, neboli **mimika**, **gesta**, dále fyzický postoj mluvčího tedy **posturologie**, **haptika** čili doteky, **proxemika**, jinými slovy vzdálenost mezi mluvčími nebo mluvčím a posluchačem, do neverbální komunikace spadá též **úprava zevnějšku**; nakonec i **životní prostředí** (Mareš, Křivohlavý, 1989). Nelešovská (2005) sem zahrnuje též **tón řeči**.

Svým členěním se od těchto autorů naprosto liší dělení Oldřicha Tegzeho (2003). Ten uvádí, že existují dvě roviny neverbální komunikace, a to rovina **hlubší**, týkající se vrozené báze, kdy geny předávají informace a výsledky komunikace se tak projeví za delší dobu a rovina **operativní**, pozorovatelná jako aktuálně probíhající děj rozhodující o individuálním přežití. Samotné dělení neverbální komunikace uvádí **komunikační činy**<sup>5</sup> (ukazuje, jak je či není

---

<sup>4</sup> Pojmy *paralingvální a extralingvální prostředky* by se neměly zaměňovat za nesprávné názvy *paralingvistické a extralingvistické prostředky*. V literatuře týkající se neverbální komunikace (např. Gavora, 2005; Mikuláščík, 2003; DeVito, 2001 apod.) jsou tyto nesprávné názvy uváděny.

<sup>5</sup> O *sdělování činy* se ve své knize zmiňuje i Mikuláščík (2003).

v souladu prožívání, chování a jednání člověka s jeho postoji, názory atp.), **oblast vlastních produktů** (tvořivý projev člověka vypovídající o jeho vnímání světa, potřebách, které má, atd.), **cizích produktů** (oblečení osoby, věci, které nakupuje k ozdobení svého těla, knihy, které čte, atd.), **řeč těla** (body language: považována za nejdůležitější, nejzajímavější a nejhodnotnější) a **studium vztahů mezi individuálním a obecně sdíleným pohledem na život atp.** (sem je řazena *kultura, architektura, malířství, hudba a literatura* jako komunikace a projevy etap vývoje lidstva a celé naší civilizace.

Většina zmiňovaných autorů (Mareš, Krivohlavý, Nelešovská, Macurová, Mikuláščík, DeVito) rozděluje komunikaci podobným způsobem, avšak všichni se navzájem liší označením daných částí komunikace (např. paralingvální = neverbálně vokální komunikace). Každý z nich též pod stejný pojem řadí různé části neverbální komunikace (např. Nelešovská pod extralingvální prostředky řadí i tón řeči; DeVito do paralingválních prostředků zahrnuje na rozdíl od Krivohlavého i chronemiku; Mikuláščík dělí na neverbální komunikaci a paralingvální prostředky). Naprosto odlišné je dělení komunikace podle Tegzeho, který volí jiný úhel pohledu na komunikaci.

## **2.2. Vztahy komunikačních partnerů**

Ve třídě vstupují partneři do různých vztahů, které se dělí na symetrické a asymetrické. Vyučující má vyšší sociální status než žáci, proto je žákovi nadřazený. Do **asymetrických** vztahů partnerů patří vztah *učitel - žák, učitel - skupina žáků a učitel - třída*. Asymetrický vztah se projevuje tím, že vyučující díky nadřazenosti smí určovat pravidla komunikace, kdo s kým a kdy bude mluvit, jakým způsobem, zdali je odpověď vhodná, správná či nikoli apod. Vrcholem neslušnosti je, když v tomto vztahu žák přerušuje projev vyučujícího, když se chce „dostat ke slovu“. V komunikačním procesu vyučující zpravidla vyzve žáka k reakci (oslovením, pohledem, pokynutím ruky apod.) (Gavora, 2005). Pokud však vyučující (zejména na vyšším vzdělávacím stupni) položí otázku, na kterou mají studenti reagovat, aniž by určil, kdo má odpovědět, a nastane pauza, smí žáci na danou problematiku reagovat i bez vyvolání (Hoffmannová: ČDS, 1996).

Do **symetrických** vztahů, jakožto vztahů rovnocenných partnerů, tedy mezi žáky, patří vztah *žák - žák*, *žák - skupina žáků*, *žák - třída*, *skupina žáků - skupina žáků* a *skupina žáků - třída*. Žáci si jsou rovnocenní, mají stejná práva i možnosti. Někdy zde však také vzniká vztah asymetrický, a to pokud si skupina zvolila vedoucího skupiny nebo pokud je v ní přítomen dominantní žák. Asymetrický vztah v tomto případě není zpravidla tak výrazný jako ve vztahu *učitel - žák* (Gavora, 2005).

Ve třídě se mohou vyskytnout i preferenční vztahy, neboli upřednostňující vztahy, kdy vyučující dává přednost nějakému žákovi či žákům. Učitel vyvolává žáky v určitých situacích a volí si je za své komunikační partnery; nevědomě tím vyjadřuje postoj k jednotlivým žákům tím, že některým dává menší možnosti projevit se a některým se příležitost stát se komunikačním partnerem naskytuje častěji (Gavora, 2005).

### **3. Paralingvální prostředky komunikace**

Podle Křivohlavého se paralingvální prostředky, na rozdíl od slovního sdělení, vztahují spíše k osobním postojům hovořící osoby, k jejímu emocionálnímu stavu, celkově k jeho subjektivnímu světu. Mohou být považovány za něco absolutního (Křivohlavý, 1988). Tyto prostředky zesilují, nebo zeslabují, zpochybňují, nebo potvrzují obsah projevu, dávají najevo postoj, zaujetí, sympatii, vřelost, zlobu apod. Může se také jednat o prvky nevědomé nebo podvědomé, nebo o chyby v mluveném projevu, aniž by byly záměrem řečníka. Člověk se stane dobrým řečníkem právě díky paralingválním prostředkům (Mikuláščík, 2003). Jde o vokální neverbální dimenzi řeči, sleduje především, **jak** danou promluvu říkáme (DeVito, 2001).

#### **3.1. Hlasitost verbálního projevu**

Při promluvě jedné osoby je důležité věnovat pozornost i způsobu, jak intenzivně svá slova říká (potichu/nahlas) (Křivohlavý, 1988). Hlasitostí se míní intenzita hlasu ve škále šepotu až křiku vznikajícího díky hlasivkám a jejich napětí. Fyzikální jednotkou hlasitosti je decibel (dB). Nejslabší zvuk, který je ucho schopno zachytit je hlasitost 5 dB, šepot mívá hlasitost 15 dB a křik okolo

60 dB. Hlasitost řeči člověk přizpůsobuje množství posluchačů, velikosti místnosti a její akustické kvalitě a obsahu své řeči (Gavora, 2005). Akustické spektrum řeči je u každého člověka různé (Křivohlavý, 1988). Hlasitost projevu může napovídat něco o tom, jak moc je mluvčí zaujat věcí, o níž mluví, či jak silně chce zapůsobit na posluchače, jakou měrou chce přilákat jeho pozornost, pokud není koncentrován. Tichá řeč bývá projevem nesmělosti a stydlivosti, hlasitá řeč signalizuje vitalitu, sebevědomí či přátelskost (Mikuláščík, 2003).

Z hlediska obsahu řeči bude jiná hlasitost vyučujícího při kárání žáka a jiná při výkladu. Vyučující by měl mít zvýšenou hlasitost při zdůraznění jisté části výkladu, aby tak upozornil žáka na důležitost této části projevu (Gavora, 2005).

Rozdílná hlasitost bude při přednášce pro velkou skupinu studentů, kdy je nutná vyšší intenzita zvuku, a odlišná bude při semináři, kterého se účastní pouhých deset studentů. V tom případě prostor mezi žákem a vyučující není tak velký a hlasitost vyučujícího může být umírněnější.

Začínající učitelé mívají tišší projev. Je to většinou dáno nedostatkem hlasové praxe či trémou, strachem nebo nedostatečnou důvěrou ve vlastní osobu. Vyučující tento „nedostatek“ zlepší tréninkem a udržováním hlasové hygieny, která je pro jeho povolání velice důležitá (Gavora, 2005).

### **3.2. Pauzy a mlčení**

Filozof Karl Jaspers napsal: „*Konečným stádiem myšlení stejně jako komunikace je mlčení*“ (Jaspers in DeVito, 2001; s. 145). Pauza je odmlka v řeči, která napomáhá srozumitelnosti projevu. V interpretaci věty může být na různých místech, může mít různý význam nebo funkci (např. logická, fyziologická a výstražná pauza, návěstí), může být různě dlouhá (Gavora, 2005). Pomlka může být např. výzvou, očekáváním, respektováním komunikačního partnera, ale též zamyšlením se, jak dál pokračovat v projevu, váháním, nejistotou, nesoustředěním se, dále i uražeností nebo pohrdáním (Mikuláščík, 2003). Někdy je mlčení užito jako zbraň, kterou chtějí osoby svůj protějšek zranit (např. tzv. *tichá domácnost*), mlčení může též být formou odmítání

poslouchat druhého nebo může demonstrovat naprostou lhostejnost vůči druhému. Díky mlčení se dá vyhnout určitým tématům nebo sdělení (DeVito, 2001). Neúmyslné pauzy působí většinou rušivě. Pokud je někdo poslouchán se zájmem, je to díky jeho schopnosti měnit tempo řeči, ale i zabarvení hlasu, kladení důrazu na určité výrazy a rychlosti řeči (Mikuláščík, 2003).

**Pomlky** jsou rozlišovány na základě jejich délky, typu a umístění (Křivohlavý, 1988). Začínající vyučující nezřídka mívají pauzy delší, častější, popřípadě též neopodstatněné, což je opět známkou nervozity či trémy (Gavora, 2005). Křivohlavý mluví též o přestávkách řeči, kdy se jedná o dobu ticha v rozhovoru, tedy dobu, kdy nikdo nic neříká. V tomto významu je míněn **reakční čas** (předání slova druhé osobě), **iniciační čas** (ukončení promluvy jedné osoby s úmyslem předat druhému, pokud se nikdo o slovo nehlásí, osoba předem hovořící pokračuje v promluvě) (Křivohlavý, 1988).

Základní pravidla výměny komunikačních rolí mezi mluvčím a posluchačem jsou tato: **1)** dosavadní mluvčí zvolí následujícího mluvčího a ten se ujímá slova (**operativní komunikační funkce**) **2)** dosavadní mluvčí sám nezvolí následujícího mluvčího a kdokoli z posluchačů se ujímá slova (**neoperativní komunikační funkce**) **3)** dosavadní mluvčí nezvolí následujícího mluvčího a nikdo se neujme slova (velmi dlouhá pauza) (Müllerová, Nekvapil: SaS, 1988).

Musíme rozeznávat rozdíl mezi odmlkou (pauzou) a mlčením jako takovým. Pauza je paralingvální prostředek výstavby komunikátu, mlčení je specifický komunikát sám o sobě (Vaňková: SaS, 1996). Vaňková (SaS, 1996; s. 100) přímo uvádí, že mlčení může být „prostředkem strategie a taktiky komunikačního jednání.“ Mlčení má různé funkce: **expresivní** (nejčastější; jde především o osobnost produktora), **apelovou** (záměrné působení na recipienta sdělení; např. vzbudit zájem), **fatickou** (kontaktní; prožívání vzájemného stavu komunikantů). Mlčení nabývá smyslu fungováním v textu (tamtéž). Z hlediska průběhu se rozlišují pauzy **zaplněné** (s parajazykovými zvuky = hezitačními zvuky) a **nezaplněné** (Müllerová, Nekvapil: SaS, 1986).

Existuje několik druhů pauz. Každý, kdo hovoří, musí do plic vdechnout vzduch, aby mohl pokračovat ve svém projevu, stejně tak i vyučující při výkladu. **Fyziologická pauza** je přestávkou pro nádech řečníka (Gavora, 2005) a má lingvistický charakter (Křivohlavý, 1988). Ve větě by měla stát tam, kde je logická. Tato pauza je u každého řečníka odlišná. Četnost pauz záleží na jeho vyspělosti a psychickém stavu; při vysoké nervozitě nebo podrážděnosti dýchají lidé nepravidelně, příkladem jsou opět mnozí začínající vyučující. Tato nepravidelnost se však dá nacvičit stejně jako jiné nonverbální projevy (Gavora, 2005).

Pokud řečník (ať už žák nebo vyučující) mluví a má *strach*, jeho frekvence nádechů a výdechů bude díky zpomalenému dechu menší, podobně je na tom mluvčí, pokud je ve stavu *smutku*, kdy tato nálada zmenšuje škálu pohybů nádechu a výdechu. Naopak u pocitu *radosti* je dech plnější, jelikož dochází k většímu nádechu, nádech je prožíván jako nabíjející (Tegze, 2003).

Členění výpovědi, kdy jsou odděleny úseky řeči, takty a věty, je vytvářeno **logickou pauzou** (Gavora, 2005). Tyto lingvisticky důležité pauzy (Křivohlavý, 1988) se dále dělí na gramatické a významové. **Gramatické logické pauzy** jsou tam, kde se vyskytuje spojka, zájmeno či interpunkční znaménko – čárka a tečka. **Významové logické pauzy** se dělají tam, kde si to významové členění projevu vyžaduje (Gavora, 2005). Pomlky v místě spojů dvou fonologických vět (větné pomlky) musí trvat minimálně půl sekundy až sekundu. Při kratší sekvenci je řeč nesrozumitelná (Křivohlavý, 1988).

**Výstražná pauza** slouží učitelům k upoutání pozornosti žáků. Vyučující většinou v nějaké části svého výkladu nečekaně přeruší svou řeč (například když žáci příliš hlasitě diskutují), což žáky upoutá a svůj pohled zaměří na vyučujícího, pokud sdělovali někomu nějaké informace, odmlčí se (Gavora, 2005).

V mluveném slově se může vytvořit též **pauza váhání** či **dramatické pauzy** (tzv. hezitační zvuky). Pauzu váhání řečník udělá tehdy, pokud je bezradný a neví, jak má ve svém projevu pokračovat, v době pauzy většinou přemýšlí, *jak* bude ve svém projevu pokračovat. Tyto pauzy jsou často

doprovázeny prázdnyými výrazy či vycpávkovými slovy (vlastně, eee, um apod.) (Gavora, 2005). Maximální počet pomlk je na začátku fonologické věty (Křivohlavý, 1988; s 126). **Dramatické pauzy** jsou pauzy expresivní a slouží ke zdůraznění určité části řeči při vysvětlování učitelova výkladu. Hlavním druhem dramatické pauzy je **návěští**, které má upozornit na následující část řeči (Gavora, 2005).

Strukturálním i funkčním aspektem je **vyjádřenost** (nepřítomnost materiálního nositele, neboli ticho), **strukturovanost** (vlastnost textu (jeho vnitřní organizace), způsob začátku a konce) a **ohraničenost** (vymezení začátku a konce; komplexnost (Vaňková: SaS, 1996).

Podle Nekuly a Müllerové (SaS, 1986) se během přednášky na vysoké škole nejčastěji vyskytují čtyři typy pauz, a to **syntaktická pauza** (záměrná, nezáměrná), **formulační pauza** (záměrná, nezáměrná), **pauzy důrazové** a **pauzy kontaktové**. **Syntaktické pauzy** jsou základním typem pauzy podílející se na členění textu na minimální syntakticko-sémantické jednotky. V přednáškách syntaktické pauzy přispívají k efektivnímu sdělování informací posluchačům (tedy studentům). **Formulační pauzy**, neboli pauzy typické pro spontánní mluvený projev, se v mluveném textu vyskytují, když jde o úsilí mluvčího sdělit zamýšlený obsah (promyšlení a formulování promluvy). Ze všech pauz jsou nejčastěji zaplněny hezitačními zvuky. **Pauzy důrazové** jsou pauzy, které pravidelně doprovázejí zvukové zdůraznění určitých slov v textu (pauza bývá před i za slovem, které mluvčí chce zdůraznit. **Pauzy kontaktové** se vyskytují po slovech jako *ano*, *že ano*, atp. mají většinou vlastní intonační průběh (Müllerová, Nekvapil: SaS, 1986).

V dialogu je pauza „technickou záležitostí“. V rozmluvě mezi učitelem a žákem (většinou při zkoušení nebo kladení otázky) pauza nastane především po vyjádření výzvy, požadavku, resp. příkazu ze strany vyučujícího. Tato odmlka může fungovat jako samostatná replika s komunikační funkcí: **1)** věcné neznalosti, **2)** neochoty odpovědět, **3)** souhlasu/nesouhlasu, **4)** potíže s navázáním a udržením kontaktu, **5)** výzvou k pokračování ve verbální aktivitě.

Danou odmlku vyučující často doplní potřebnými informacemi (Müllerová, Nekvapil: SaS, 1988; Vaňková: SaS, 1996).

### **3.3. Tempo řeči**

Rychlost řeči se měří počtem slabik či slov za jednu minutu (Křivohlavý, 1988). Běžný projev má asi 100 slov za minutu. Spontánní a neveřejné projevy bývají zpravidla rychlejší než projevy veřejné. Rychle hovoří též hlasatelé ve zprávách v televizi a rozhlasu (asi 120 slov za minutu), protože potřebují v krátkém čase sdělit co nejvíce informací. Naopak veřejná řeč bývá zpravidla pomalejší (cca 60 až 80 slov za minutu), zejména slavnostní řeči. Tempo projevu je v tomto případě pomalejší kvůli zachování slavnostní atmosféry a srozumitelnosti projevu. Rychlost řeči má též vliv na množství informací, které jsou dotyčným mluvčím sdělovány. Tempo řeči ovlivňuje kvalitu výslovnosti a ta následně přesnost a srozumitelnost obsahu (Gavora, 2005). Pokud nastane ticho, naznačuje váhání, nejistotu a rozpaky, na rozdíl od překotné produkce slov, která vyjadřuje citové vzrušení a osobní zaujetí v rozhovoru (Křivohlavý, 1988). Velmi rychlá řeč vede snadno k únavě posluchače, který rychlý projev vnímá, neboť musí být soustředěnější a pozornější, aby vše postřehl a zaznamenal. Proto je vhodné říkat důležité informace pomaleji a zřetelněji, naopak věcná témata lze prezentovat dost rychle. Pro impulzivní a temperamentní lidi je typické rychlé tempo, pomalé tempo je naopak příznakem věcnosti, rozvahy, vyrovnanosti či váhavosti (Mikuláščík, 2003).

Učitelé ve třídě někdy mluví příliš rychle, dokonce až tzv. polykají koncové hlásky a je jim tak špatně rozumět. Příčinou může být nedostatek času na probrání předepsané látky. Příliš rychlá, ale též příliš pomalá promluva vyučujícího má často negativní vliv na posluchače – žáky. Při příliš rychlém tempu se ve třídě vytváří mezi žáky neklid, při příliš pomalém a navíc monotónním projevu se žáci začnou nudit, ztrácejí pozornost a přestanou učitele sledovat. Učitel by měl zareagovat, tempo řeči měnit, a to pro zdůraznění nebo upozornění žáka na jistou část učitelova výkladu (Gavora, 2005).

### 3.4. Slovní důraz a barva hlasu

Všechna slova nevyslovujeme stejně výrazně: **slovní důraz** je přiložení síly na výslovnost slova. V českém jazyce se klade zpravidla na začátek slova, na jeho první slabiku. Projev bez důrazu je monotónní a žáky ve třídě unavuje. Vyučující by měl klást důraz tam, kde je třeba, aby se pozornost žáků stále regulovala (Gavora, 2005).

**Barva hlasu** je u každého člověka dána fyziologicky a anatomicky, popřípadě podle momentálního fyzického (Gavora, 2005) a psychického stavu (smutek, radost, atd.). Dlouhotrvající i krátkodobé stavy vzrušení nebo skleslosti se zřetelně odrážejí ve svrchních tónech hlasu (Křivohlavý, 1988). Určitá složka barvy hlasu je konstantní (Mikáščík, 2003; s. 122); hlas má mnoho přívlastků (zvučný, hluboký, nosový, pisklavý, sametový apod.), díky kterým rozeznáme člověka, ačkoli ho nevidíme. Barva hlasu je dána „růzností kmitočtu“ (Křivohlavý: ČDS, 1996). Člověk někdy záměrně zabarvuje svůj hlas, aby své promluvě vytvořil určité významy, jako například ironii, lichotku, atd. (Gavora, 2005). Pokud někdo hovoří monotónně, je vnímán jako člověk nudný a chladný, pokud se naopak melodičnost přehání, projev působí nepřírozeně (Mikuláščík, 2003).

Kromě zmíněných paralingvistických prostředků komunikace je do této části zařazována i **artikulace**, tedy správná a zřetelná výslovnost, která je pokládána za základ snadné srozumitelnosti mluveného projevu. Pokud je artikulace nezřetelná, promluva řečníka je vnímána negativně (Palková: ČDS, 1996).

#### 3.4.1. Vokalizace

Do paralingválních prostředků komunikace je též řazena tzv. **vokalizace** neboli zvuky, které vydáváme, když pláceme, šeptáme, říháme, ječíme nebo zíváme (Trager; Agryle in Devito, 2001).

## 4. Extralingvistické prostředky komunikace

Extralingvistické prostředky, jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1., jsou prostředky projevu neverbální komunikace, které jsou vyjádřeny tělem, neboli tzv. „řečí těla“. Právě extralingvistické prostředky jsou nejčastěji spojovány s neverbální komunikací, proto je předně autoři uvádějí ve svých pracích.

### 4.1. Sdělování pohledy

Sdělení pohledem patří mezi velmi významné neverbální komunikační prostředky. V mimoslovním dorozumívání patří řeč pohledů mezi nejčastější jevy (Křivohlavý in Mareš, Křivohlavý, 1989) a mnohdy je brán jako nejdůležitější systém neverbálních signálů (DeVito, 2001). „*Oči mají unikátní sociální funkci*“ (Simmel in Křivohlavý, 1988; s. 20); „*neříká nic a přece jeho oči mluví*“ (Longfellow in Lewis, 1989). Zraková komunikace má klíčový význam v celém sociálním chování člověka, jelikož pohledem o sobě člověk prozrazuje množství informací a hodně jich také získává od svého komunikačního protějšku (Argyle, Cook in Vybíral: 2000). Oči jsou (především pro psychology) velice zajímavým informačním kanálem s neobvyklým informačním rozsahem (Křivohlavý, 1988). V interakci pohledů mezi žáky a učiteli je vždy zjevné určité sdělení (Křivohlavý in Mareš, Křivohlavý, 1989). U sledování přenosu informací prostřednictvím pohledu a očí je důležité zaměřit se na **směr zorné osy, délku jednoho pohledu, četnost pohledů, jejich sled, celkový objem pohledů, úhel pootevření víček**, sekundárně je sledován též **tvar obočí, velikost zorniček, vrásky kolem očí a frekvence mrkacích pohybů** (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Existují čtyři funkce pohledů, a to **poznávací** (kognitivní funkce pohledu, kdy pohledem hledáme určité informace pro lepší pochopení situace), **řídící**<sup>66</sup> (dění v okolí mluvčího - regulující funkce pohledu), **organizující a koordinující** (pohledem můžou být od posluchačů vyžadovány odpovědi) a **vyjadřující** (expresivní funkce pohledu sdělující úroveň pozornosti či naznačující druh a úroveň emocionálního vzrušení) (Křivohlavý, 1988).

---

<sup>66</sup> Tato podoba s dlouhým „í“ byla přímo převzata z publikace Křivohlavého (s. 28).

Oči vysílají zprávy, které se týkají momentálního vztahu k lidem, příkladem může být spokojenost s blízkostí druhých, radost, sympatie, podpora druhých, souhlas apod. Lidé také často prostřednictvím zraku hledají zpětnou vazbu u svého posluchače. Příkladem je školní třída, kde vyučující položí dotaz a upře pohled na některého žáka. Znamená to, že učitel očekává, že žák jeho dotaz zodpoví. Oba účastníci této interakce shodně dokážou vyhodnotit neverbální sdělení (DeVito, 2001).

Budeme-li se zabývat délkou trvání pohledu, pak častěji a déle mluví hledí na osobu, která se svou zúčastněností podílí na tom, co je mu mluvicím sdělováno, ať už se jedná o informace příjemné či nepříjemné (Křivohlavý, 1988). Pokud by v komunikační situaci partner se svým posluchačem udržoval pouze 25% času oční kontakt, mohlo by to u partnera navodit pocit, že mluví je nejistý, nasmělý, přecitlivělý nebo opatrný, vyhýbavý nebo že se snaží něco skrýt. Pokud naopak komunikující osoba udržuje oční kontakt s partnerem více jak 60% času, partner může mluvicího považovat za sebevědomou, přátelskou, čestnou, otevřenou, přirozenou nebo drzou osobu (Mikuláščík, 2003). Účastník komunikace většinou udržuje větší zrakový kontakt, když naslouchá a menší, když hovoří (DeVito, 2001).

Lidé jsou mimořádně citliví na pohled z očí do očí. Pokud pohled trvá příliš dlouho, je zpravidla vnímán negativně (Mareš, Křivohlavý, 1989). Zároveň platí: čím menší je oční kontakt, tím nejistěji se cítí příjemce zprávy, tím kratší je vzájemný kontakt a tím méně slov se ve vzájemném kontaktu vysloví (Mikuláščík, 2003; s. 128). Pohledem u svého protějšku můžeme navodit úzkost, můžeme ho přesvědčovat, prosit, odmítat (Vybíral, 2000). To by však nemělo fungovat u očního kontaktu mezi vyučujícím a žákem, kdy žák má ve většině případů sledovat vyučujícího během výkladu a tzv. „dávat pozor“. Učitel také přehlíží celou třídu pohledem a jeho oči se u jednotlivých žáků zastavují několikrát v průběhu vyučovací hodiny. Žáci si tak citlivě vyhodnotí míru zájmu a pozornosti ze strany učitele. Pokud se účastník komunikace vyhýbá protějšku pohledem, může tak signalizovat nezáměr o osobu, konverzaci, apod. (DeVito, 2001).

Pokud řečník mluví (formálně či neformálně) k velké skupině lidí, je nezbytné, aby střídal pohledy tak, aby pokud možno s většinou z nich měl zrakový kontakt a cítil, že oni mluví i k němu (Lewis, 1989).

Průměr zornice je důležitý, protože je přímo úměrný intenzitě emocionálního stavu člověka (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Jak bude i z praktické části této práce patrné, žáci se častěji (podle R. V. Exlina) na vyučujícího dívají, pokud jsou chváleni. Jakmile jsou kritizováni, jejich pohled se snaží vyučujícímu vyhýbat (Mareš, Křivohlavý, 1989). Trvale nebo poměrně dlouhodobě sklopené oči se považuje za tzv. *usmiřovací projev* (Tinbergen in Křivohlavý, 1988). Vyšší četnost pohledů se vyskytuje i mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky navzájem, jsou-li si navzájem sympatičtí, rozhovor se týká neosobních témat, nebo když spolu navzájem spolupracují (Mareš, Křivohlavý, 1989). Zrakový kontakt učitele s žákem je jedním z taktických prostředků komunikace (Šebesta: ČDS, 1996).

#### 4.2. Mimika

*Z tváře a jejích projevů lze vyčíst mnoho významných informací.* Mimikou se nejčastěji rozumí emocionální projevy v obličeji, které mohou být dlouhodobé, krátkodobé a ultrakrátké. Může se však jednat i o kulturou tradovaná gesta (předklon na pozdrav v Japonsku) či o tzv. instrumentální pohyb (kašlání, kýčání) (Mareš, Křivohlavý, 1989). *Vultus est index animi* (tvář je obrazem duše) (Čmerjková: ČDS, 1996; s. 29). Některé mimické výrazy, jako vypláznutí jazyka, otevření úst a našpulení rtů, začínají děti podle dospělých napodobovat již ve věku 12 až 21 dnů (Meltzoff, Moore in Knapp, Mark, Hall, 2007).

Emocionální projevy jsou **primární** (viz níže) a odvozené, tedy **sekundární** (vychází z primárních; smíšení několika primárních emocí, např. vztah k určité osobě) (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Sdělováním emocí se míní projev pocitů, nálad, citů, citových prožitků a afektů. Podle P. Ekmana a W. Friesena je člověk schopen u druhého rozeznat v obličeji celkem sedm **primárních** druhů emocí, které jsou většinou v jejich podvojně podobě, a to jako *šťěstí – nešťěstí, radost – smutek, klid – rozčilení,*

*strach – bázeň, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezám a překvapenost* (Ekman, Friesen in Mareš, Křivohlavý, 1989). Někteří autoři (jako Leathers) k tomu ještě přidávají *úžas* a *rozhodnost* (Leathers in DeVito, 2001). Další psycholog, uvádějící též sedm rozpoznatelných druhů emocí, Woodworth, udává podobnou škálu emocí, nicméně místo *nespokojenosti* používá pojem *znechucení (opovržení)*. Podle jednoho z výzkumů E. A. Levitta v obličeji nejsnáze rozeznáme radost, a naopak nejobtížněji opovržení (Levitt in Vybíral, 2000). Další psycholog Goleman ve svých pracích uvádí, že rozpoznatelných emocí v obličeji člověka je devět. Krom výše zmiňovaných je to ještě *láska* a *stud* (Goleman in Vybíral: 2000).

Při dobrých přátelských pozitivních sociálních vztazích se často uplatňuje *úsměv*; se situacemi plné her s neočekávanými jevy, ke kterým během těchto her dochází, je spojován *smích* (viz *Porovnání verbální a neverbální komunikace v mateřské škole*, kap. 5.1.4.). Nejautentičtěji se smějí právě děti. Pláč a smích jsou příznaky určitého emocionálního stavu (Křivohlavý, 1988). Mimika se v určitém měřítku dnes používá již i při elektronické komunikaci v podobě grafických znázornění, tzv. **smajlíků** (emoticons, smile faces). Dá se tak ve zprávě znázornit radost (smějící se smajlík), smutek apod. (DeVito, 2001).

Učitel by měl být schopen rozeznat z mimiky žáka jeho pocity. Může rozeznat *překvapení, znalost* či *neznalost* správné odpovědi apod. Díky třem zónám (oblasti čela po obočí, oblasti očí a víček a oblasti tváří, nosu a úst) lze metodou **FAST** v žákově obličeji rozeznat *překvapení* v oblasti čela a obočí, *štěstí* díky mimice dolní části obličeje, *strach* a smutek zkoumáním očí a víček a *rozčilení*, jež se projeví v celém obličeji (Mareš, Křivohlavý, 1988). Pokud je člověk v *napětí*, jeho mimika je většinou neměnná (tzv. **poker face**) (Vybíral, 2000).

### 4.3. Posturologie<sup>7</sup>

Sdělovat informace lze i konfigurací všech částí těla. Fyziologie rozeznává tři základní polohy člověka, a to polohu vestoje, vsedě a vleže. V těchto polohách však mohou být zaujímány další různé polohy (Křivohlavý, 1988). Člověk své

---

<sup>7</sup> Mikuláščík (2003) ve své knížce užívá název *posturika*, namísto *posturologie*.

tělo, ruce, nohy a hlavu dává do určité pozice. Daná osoba svým postojem informuje o svém psychickém rozpoložení k určité věci, situaci či člověku, zdali je přátelský či nepřátelský (Mareš, Křivohlavý, 1989). Kromě poloh těla se jedná i o držení těla, napětí nebo uvolnění, polohu rukou, nohou, hlavy, náklon, směr natočení těla, konfiguraci všech částí těla, ale i jaká je vzájemná poloha těl komunikujících partnerů (při pozitivním vztahu komunikačních partnerů se objeví tzv. *pacing – zrcadlení*) (Mikuláščík, 2003). Člověk zaujímá určitou polohu těla, když je sám; odlišnou, když se domnívá, že je nebo by mohl být někým viděn (Křivohlavý, 1988).

Rozlišují se fyzické postoje souhlasné a nesouhlasné u dvou komunikujících lidí, u jednotlivce je zpozorovatelná jeho otevřenost či uzavřenost. Postoje se během procesu sociální komunikace mění. Pokud vyučující dokáže fyzické postoje rozlišit, může poznat, kdy se postoj žáka změnil, ať už k souhlasu či nesouhlasu (Mareš, Křivohlavý, 1988). Souhlas se ve většině neverbálních projevů projeví zrcadlením partnerova postoje (Šlédrová: ČDS, 1996). Pro vyjádření tělesného postoje a polohy člověka v sociální interakci se označuje jako **pozitura** (Křivohlavý, 1988). Tímto termínem se rozumí celek ukazující základní tělesnou polohu společně s polohovou konfigurací všech částí těla. Posturologie, tedy poloha těla osob v osobním styku, naznačuje, o jaký druh interakce se jedná a jaké povahy je psychická atmosféra v určitém okruhu lidí (Křivohlavý, 1988). Žáci často při učitelově výkladu volí „disciplinovanou“ polohu těla, aby zmátli vyučujícího a zakryli určitou nepovolenou aktivitu, kterou v danou chvíli vyvíjejí (Šebesta: ČDS, 1996).

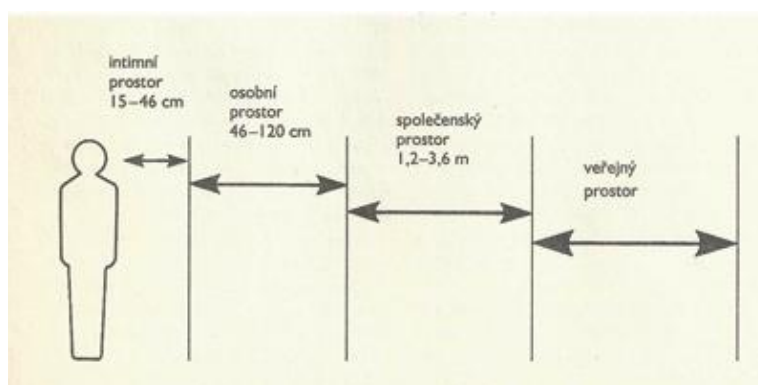
#### **4.4. Proxemika**

Proxemika, neboli vzdálenost mezi mluvčími, je jednou z nejstarších disciplín neverbální komunikace, jež se týká vzdálenosti komunikujících osob, případně osoby a skupiny. Tuto vzdálenost si určují sami mluvčí (Mareš, Křivohlavý, 1989). Vztah k prostoru, který užíváme při komunikaci, je ovlivněn společenským postavením, kulturou, kontextem situace, pohlavím a věkem účastníků komunikace a též tématem hovoru (Burgoon, Buller, Woodall in

DeVito, 2001). Ve školách se může například jednat o vzdálenost, kterou si žáci volí při usazování se do lavic.

Osoby hovořící vestoje mají okolo sebe určité mezikruží nebo zónu, do které by jiný člověk neměl vstoupit. Tato zóna není u všech lidí stejná, liší se a mění se podle daných okolností (věk, lidé z venkova mírají tuto zónu zpravidla větší než lidé bydlící ve městě apod.). Jeden člověk může mít své mezikruží větší vzdálenosti než jeho komunikační protějšek, který počítá s malým odstupem. Při oficiálním setkání bývají většinou vzdálenosti mezi hovořícími a posluchači větší, při přátelských (mezi kamarády, v rodině) menší (Mareš, Křivohlavý, 1989). Jsou tendence se zvyšujícím věkem používat větší proxemické vzdálenosti: děti k sobě stojí mnohem blíže než dospělí, což by mohlo být důkazem, že udržování odstupů je naučené (DeVito, 2001).

Pease (2001) dělí prostorové vzdálenosti na: **intimní prostor**, který je ve vzdálenosti 15 – 46 centimetrů, **osobní prostor**, zaujímající vzdálenost 46 – 120 centimetrů, **společenský (sociální) prostor**, v rozmezí 1,2 – 3,6 metrů a **veřejný prostor**, kdy je vzdálenost mezi mluvčími nebo mluvčím a posluchači více jak 3,6 metrů (obr. 1) (též Mikuláščík, 2003; Křivohlavý, 1988; DeVito, 2001). Do intimního prostoru vstupují zpravidla pouze blízcí přátelé, nebo protějšek, který se chce sexuálně sblížit, a pak také nepřítel, který chce zahájit útok (Pease, 2001). Je též z pozorování dokázáno, že extroverti, tedy z psychologického hlediska lidé otevření, upřednostňují menší vzdálenost k ostatním lidem nežli introverti, tedy lidé uzavření do vlastního nitra (Křivohlavý, 1988).



Obr. 1: Názorné vzdálenosti prostoru mezi mluvčími či mluvčím a posluchačem (Pease, 2001)

Vyučující by si měl při každém setkání ujasnit, o jaký druh setkání s žákem se jedná, aby nedošlo k nedorozumění. Křivohlavý a Mareš (1989) uvádějí příklad zavolání žáka do kabinetu, kde je vyučující „doma“ a pozval žáka proto, aby si pohovořili o žakových osobních problémech. Učitel může tudíž toto setkání vyhodnotit jinak než žák, který návštěvu v kabinetu zpravidla považuje za oficiální. Žák tudíž zvolí větší odstup než vyučující, schůzka tak nemusí naplnit očekávání ze strany učitele. Proxemika se ve škole projeví například také v uspořádání i zasedacího pořádku při volbě kdo si vedle koho sedne (pokud místo neurčuje striktně vyučující) a také při práci ve skupinách.

Existuje i vertikální hledisko proxemiky, jde o výšku očí při rozhovoru. Ten, kdo má oči výše má určitou převahu. To pedagog využívá např. při kárání žáka, kdy učitel stojí a žák sedí (Mareš, Křivohlavý, 1989). Proxemika z vertikálního hlediska využívá také vyvýšenou katedru či stupínek. Vyučující díky využití těchto vyvýšených míst v učebně snáze navodí pozornost posluchačů, tedy žáků a studentů (Mikuláščík, 2003).

S proxemikou se často spojuje i slovo **teritorialita**, neboli určité území (členěný prostor na oblasti), které daná osoba považuje za „své“, „povolené“ (Mareš, Křivohlavý, 1989); jde o projev vlastnických vztahů k určitému předmětu nebo prostoru (DeVito, 2001). Většinou se jedná o spory ohledně části lavice, vstup do sborovny nebo vstup vyučujícího do určitého „prostoru“, kam chodí obvykle jen žáci (Mareš, Křivohlavý, 1989). Nepsaný zákon povoluje člověku ve „vyšším“ postavení právo invaze do prostoru „nižšího“ (DeVito, 2001) (např. učitel může zasáhnout do prostoru žáka). Lidé si svá teritoria často označují a to: **centrálním označením** (oznamuje o vyhrazení teritoria již někým; příkladem může být položení knih na lavici ve škole nebo pověšení svetru na židli), **hraničním označením** (rozlišuje něčí teritorium od teritorií druhých; př. přepážka u pokladny v supermarketu) nebo **znaky** (identifikují majetek dotyčného; obchodní značky, ochranné známky) (DeVito, 2001).

#### 4.5. Haptika

Termín haptika, zavedený lingvistou Williamem Austinem, se týká sdělování dotykem (**taktilní komunikace**) (Křivohlavý, 1988). Spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu (Mareš, Křivohlavý, 1989). Někdy je považována za

„nejprimitivnější formu neverbální komunikace“ (Montagu in DeVito, 2001; s. 141). Doteky mohou mít význam **formální, neformální, přátelský** nebo **intimní** (Mikuláščík, 2003), dá se jimi sdělit, že někdo přišel nevhod; lze jimi žáka povzbudit i ukáznit, pochválit (Mareš, Křivohlavý, 1989). Dotekem může být vyjádřeno přátelství či nepřátelství (Křivohlavý, 1988), *pozitivní emoce* (podpora), *hravost, pozdravy, loučení* (rituální dotyky), dotyk může plnit jistou *funkčnost (funkční dotyky*: např. odstranění smítka z oblečení druhého) a dá se jimi i *ovládat* nebo *usměrňovat* chování, pocity nebo postoje druhého (DeVito, 2001). Může se přitom jednat i o velmi jemný pohyb (Mareš, Křivohlavý, 1989). Příjem zpráv dotykem zahrnuje příjem zpráv působením tlaku na kůži, tepla, chladu a podmětů působících na bolest. Dotek mezi komunikujícími, kdy aspoň jeden z nich je hluchoněmý nebo slepý, bývá intenzivnější (Křivohlavý, 1988).

„Nadřizení se častěji dotýkají podřízených a ze strany staršího člověka se častěji objeví snaha dotknout se mladšího, než naopak“ (Lewis, 1989). Na těle se dají rozlišit určitá doteková pásma, a to **pásma společenské, profesionální, zdvořilostní** (jimiž jsou ruce a paže), **pásma osobní, přátelské** (paže, ramena, vlasy, obličej) a **pásma intimní, erotické a sexuální** (je neomezené). Ve škole hrají důležitou roli zejména přátelské a formální doteky, jako je podání ruky nebo přátelské poplácání po rameni nebo po paži (Mikuláščík, 2003).

#### 4.6. Kinezika

Kinezika (z řeckého **kinema**, znamenající pohyb) je částí neverbální komunikace zabývající se spontánními pohyby těla a pohyby jeho částí (Křivohlavý, 1988). Může se jednat i o gestické dokreslování verbálního sdělení a mimovolné kinezické pohyby, které jsou značně individualizovány (např. žmoulání oka, kousání rtu, kroucení prstů, chození po místnosti sem a tam apod.) (Mikuláščík, 2003).

Datem jejího založení se stal rok 1867, kdy francouzský fyziolog G. B. Duchenne publikoval svou práci o celkovém pojetí činnosti svalového aparátu člověka zahrnující i koordinaci dílčích pohybových projevů člověka v sociální interakci. **Chironomie** (popřípadě chirologie) je součástí kineziky

pojednávající o pohybech rukou. **Gestika** se též zabývá pohyby rukou, avšak jedná se o pohyby doprovázející (někdy i nahrazující) verbální projev. Pohyb je vyjadřován v **kinémech**, tedy nejmenší pohybové jednotce. Do kineziky se zařazují i tzv. parakinetické jevy (projevy), což jsou nepravé neverbální projevy ukazující, jak mají být pravé pohyby interpretovány (například když někdo chce ukázat směr, kudy se svým protějškem půjde, ukáže jej rukou, nohou, hlavou apod.) (Křivohlavý, 1988).

Kinezika zahrnuje několik druhů pohybů, a to **bodovou činnost** trvající několik vteřin (podání ruky), **pohybovou pozici** trvající několik minut (setkání přátel na ulici) a **pohybovou prezentaci** zahrnující vzor pohybové činnosti (trvají i několik hodin – začínající příchodem člověka do společnosti a končící jeho odchodem) (Křivohlavý, 1988).

#### 4.7. Gesta<sup>8</sup>

Jaro Křivohlavý řadí gesta do nauky o pohybové činnosti člověka, tedy kineziky. Mohou být projevována jak pažemi, nohami, tak hlavou. Jedná se o pohyby, které souvisejí s intenzitou emocionálního prožívání situace, pohyby člověka, které probíhají v rámci sociální komunikace (Křivohlavý, 1988). Podle Ekmana-Friesena-Beara se gesta klasifikují na **znaky** (symboly; např. kruh vytvořený spojením palce a ukazováčku znamená ve většině kultur „O.K.“), **ilustrátory** (gesta doprovázející řeč; např. gesto vzrůstu, velikosti, ukázání směru), **regulátory** (usměrňují; ukázání prstem na někoho, přikývnutí), **adaptéry** (projevy přizpůsobování, přiblížení; poškrábání zbavující svědění, odhrnutí vlasů spadlých do očí) a **projevy emocí** (mimické projevy jako úsměv nebo zamračení) (Müllerová: ČDS, 1996; Mikuláščík, 2003; Ekman, Friesen in DeVito, 2001). Gesta mají sdělovací účel a verbální komunikaci buď doprovázejí, nebo verbální komunikaci zastupují (Křivohlavý, 1988). Gestikulace je přirozenou složkou jakéhokoli mluveného projevu (Müllerová: ČDS, 1996). Pomocí gest ilustrujeme řečené, regulujeme si řeč nebo se adaptujeme na určitou vzniklou situaci (Vybíral, 2000). Gesta se též podílejí na

---

<sup>8</sup> Někteří autoři v publikacích týkajících se neverbální komunikace uvádějí termín *gestika* (Mikuláščík, 2003).

zvýšení názornosti řečeného nebo jsou protichůdná verbálnímu projevu. Člověk svá gesta používá buď vědomě, nebo nevědomě (škrábání se na krku, ukázání na někoho pěstí) (Křivohlavý, 1988). Lidé, kteří jsou příliš energičtí, bývají ve většině případů i velmi komunikativní, společenštlí a především jejich gestikulace je výrazná, někdy působí až teatrálně (Mikuláštlík, 2003) (viz kap. 8.1.3.2). Pro jeden konkrétní jev jich může existovat celá škála, proto je obtížné vytvořit jeden konkrétní obecně platící systém pro gesta. (Müllerová: ČDS, 1996).

Gesta a pohyby se mezi kulturami liší. Pohybem hlavy se dá vyjádřit souhlas i nesouhlas a nehybné držení hlavy může prozradit neúčast a vzdor. Jelikož jsou gesta vázána na kulturu, může snadno při komunikaci různých kultur dojít k nedorozumění. Příkladem může být výše zmíněné Bulharsko (viz kap. 2.), kde pokývnutí hlavou vřed a vzad znamená, na rozdíl od ostatních evropských i většiny světových kultur, nesouhlas (Vybíral, 2000; Mareš, Křivohlavý, 1989).

Gesty se vyučující dorozumívá s žáky ve třídě denně, pokynem může například dát najevo, kdy si žáci mají stoupnout a kdy se smějí posadit, kdy jsou vyvoláni. Tato gesta přitom nemusí doprovázet verbální projev, jsou pochopitelná sama od sebe (Mareš, Křivohlavý, 1989). Dohodnuté neverbální signály místo rutinních slovních sdělení znamenají pro žáky i učitele určitou časovou úspornost, jsou jednodušší a jejich vazba na chování se snáze automatizuje (Šebesta: ČDS, 1996). Někteří vědci zabývající se neverbální komunikací (například Mareš a Křivohlavý, 1989) od sebe rozlišují gesta a sdělovací pohyby těla a v nonverbální komunikaci je dělí každé zvlášť.

#### **4. 8. Důležitost kontextu**

Badatelé a psychologové zabývající se neverbální komunikací se často snaží vytvořit určitý slovník neverbální komunikace. Neverbální projevy se však u každého člověka liší. Pokud chce člověk interpretovat neverbální projevy, musí vzít též v úvahu kontext těchto projevů, ne jenom jejich samotný popis v těchto slovnících. Výklad gest, postojů, atd. by jinak nebyl korektní. Výklady některých autorů je v následující tabulce (obr. 2) (Vybíral, 2000).

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

Obr. 2: Výklady některých gest autorů vytvářející slovníky neverbální komunikace (Vybíral, 2000, s. 81)

## PRAKTICKÁ ČÁST

V následující části bude věnována pozornost praktickému sledování dětí, žáků a studentů jednotlivých vzdělávacích stupňů. Sledování předcházela příprava. Nejprve bylo potřeba prostudovat odborné poznatky, na jejichž základě bude pozorování prováděné (viz kap. 3 a 4). Dále bylo potřeba získat svolení vzdělávacích institucí, v případě mateřské školy také souhlas rodičů k provedení pozorování.

### Vzorek sledovaných

Celkově bylo sledováno			
<u>Vzdělávací instituce</u>	<u>Žáků (studentů)</u>	<u>Vyučujících</u>	<u>Tříd</u>
MŠ	27	1	1
ZŠ	73	5	5
Gymnázium	67	3	4
VŠ	27	3	2

Pozorování bylo uskutečněné v období od května do června roku 2012.

Situací, které je možné pozorovat ve vzdělávacím procesu ve vztahu k neverbální komunikaci na jednotlivých stupních škol, je mnoho. Proto jsem se

v následujícím souhrnu pozorování soustředila jen na jejich výběr (3 až 4 situace) projevující se na všech vzdělávacích stupních: *kárání žáka (studenta), komunikace žáků navzájem, výklad vyučujícího a komunikace vyučujícího se žákem*. Vzhledem k tomu, že neverbální komunikace zahrnuje též úpravu zevnějšku, věnovala jsem pozornost také sledování významu upravenosti a oblečení v neverbální komunikaci.

V době pozorování žáků a vyučujících v jednotlivých vzdělávacích institucích byly pořízeny videozáznamy zachycující pozorované osoby a skupiny a jejich neverbální komunikaci. Během přemísťování dat do počítačové podoby však došlo k technickým problémům, které zapříčinily nemožnost přiložení daných záznamů k této práci.

## **5. Poměr verbální a neverbální komunikace v mateřské škole<sup>9</sup>**

Předškolní vzdělávací stupeň, kde bylo uskutečněné pozorování účastníků vzdělávacího procesu, byla mateřská škola. Zde probíhala komunikace mezi dětmi navzájem zejména při hrách. Děti se neustále pohybovaly, a to jak v prostoru, tak i při zdánlivě statické poloze (sezení) – hýbaly alespoň končetinami. Poměr verbální a neverbální komunikace zde nebyl stejný. U vyučujícího plnila velmi významnou roli verbální komunikace. Pokud komunikovala vychovatelka (vyučující) s dítětem, doprovázela vždy verbální projev neverbálním. Mnohdy využívala neverbální prostředky ke zdůraznění mluveného projevu.

### **5.1. Neverbální komunikace v mateřské škole**

Ve třídě pozorovaných bylo 27 dětí. Mnohé z nich užívaly více neverbální komunikaci než verbální. Tento poměr vycházel především z jejich osvojené slovní zásoby. V mateřské škole si děti komunikaci (ať verbální či neverbální) teprve osvojovaly a napodobovaly různé situace.

Vyučující zde působila příjemným dojmem. Prvky neverbální komunikace využívala nevědomě i cíleně, kdy v potřebné chvíli dokázala (zvýšením hlasu,

---

<sup>9</sup> Na základě žádosti o provedení výzkumu byl udělen souhlas rodiči pozorovaných a natáčených dětí a následně i školou. Výzkum probíhal jeden den v červnu, reakce na popisované situace se opakovaly a byly vždy podobné, proto pozorování probíhalo pouze jeden den.

vztyčeným ukazováčkem, napřímením se apod.) dát dítěti najevo, že ona je autoritou. Tomu jistým způsobem napomáhalo vychovatelčino oblečení, které působilo spíše uniformně, nebylo moc výrazné ani barevné.

### **5.1.1. Neverbální komunikace ve vztahu učitel - žák (dítě)**

Situace 1 (neverbální projev dítěte): Chlapec, asi tříletý přinesl vychovatelce obrázek a předal jí ho beze slov. Z jeho výrazu obličeje (mimiky) bylo patrné, že očekává pochvalu. Verbálně se nijak neprojevoval. Když se ho vychovatelka ukazujíc na obrázek ptala: „Co je to?“, reagoval chlapec jen pohledem. Vyučující mu pomáhala zjišťovacími otázkami jako: „To je sluníčko?“ a při tom hleděla na chlapce. Ten vyjadřoval souhlas či nesouhlas pouze neverbálně - pokývnutím hlavy. Učitelka mu nakonec řekla, aby obrázek vybarvil. Hoch se v reakci na tento pokyn usmál, vzal beze slov obrázek a běžel zpátky ke stolku s fixami. Zřejmě měl, s ohledem na jeho věk ještě nedostatečně osvojenou slovní zásobu, o to více se dorozumíval pouze neverbálně, především pomocí mimiky a gestikulace, o to větší význam mělo správné použití verbální komunikace ze strany vyučující.

Situace 2: Některé děti, které situaci chlapce a obrázku sledovaly, začaly také vyučující nosit své výtvary (na papíře nebo ze stavebnice).

Situace 3: Když si jedno z dětí nehrálo, vyučující k němu přistoupila a vestoje mu začala nabízet různé typy her (od houpacího koníka po malování). Dítě jakoukoli hru odmítalo, po celou dobu jen neverbálně reagovalo nesouhlasným vrtěním hlavou ze strany na stranu, pohledem upřeným do země. Po chvíli změnila učitelka polohu jejího těla ze stoje do podřepu, začala více artikulovat a dítěti slovně vysvětlovat proč si má hrát. Při tom vhodně využívala intonaci. Dítě s ní v tu chvíli navázalo oční kontakt a na další nabídku hry přistoupilo.

Ze situace lze vyvodit, že se učitelka změnou svého postoje dítěti přiblížila a dítě ji vnímalo jako sobě rovnocennější než předtím a stalo se tak přístupnějším k další komunikaci.

Situace 4: Vyučující nabízela hru (nebo hračku), která měla složité jméno nebo byla těžko vysvětlitelná. Pro zjednodušení vysvětlení používala ukazovací zájmena, ta doprovázela vždy ukázáním prstem na věc (**ilustrátory**, viz kap. 4.7), o které mluvila nebo měla na mysli. Například při otázce jakou silnici si chce dítě postavit, ukazovala na dva druhy stavebnice, které nejmenovala, ale s ukázáním „tu anebo tu“ dala chlapci vybrat. Ten volil podle vizuálního hlediska větší stavebnici.

### 5.1.2. Děti komunikující mezi sebou

Při zaměření pozorování na komunikaci mezi žáky navzájem bylo patrné, že ve většině případů si děti tvořily mezi sebou určité skupinky se svými vrstevníky, se kterými si v danou chvíli nejlépe rozuměly a chtěly komunikovat. Nejčastěji se při hrách zvlášť seskupovali pohromadě chlapci a zvlášť děvčata, jen občas se ve třídě utvořila skupinka, kde byl zástupce opačného pohlaví (např. ve skupince děvčat jeden chlapec).

Při vzájemné komunikaci docházelo i ke konfliktům. Většinou šlo o hračku, kterou jedno dítě sebralo druhému. Přitom děti často používaly neverbální komunikaci, zejména mimiku („šklebily“ se tak, že zvedaly horní ret nahoru, stáhly obočí a nos k sobě - obr. 3) a haptiku (tahaly se za rukávy, plácaly se apod.); verbální projev byl omezený na „ne“ nebo „dej mi to“).



obr. 3: dítě při konfliktu<sup>10</sup>

---

10

<http://us.123rf.com/400wm/400/400/valeriylebedev/valeriylebedev1109/valeriylebedev110900197/10620574-rozzlobena-chlapea-ek.jpg> dne 29. 6. 2012

Při hádce dětí se také projevila hlasitost v různých podobách, kdy se intenzita hlasu jednotlivých dětí postupně zvyšovala, až jedno dítě „vyhrálo“, druhé najednou svůj hlas výrazně ztišilo, až hovořilo téměř neslyšitelně.

### **5.1.3. Kárání dětí**

Situace 1: Pokud došlo ke konfliktu mezi chlapci, vyučující zasáhla slovním pokáráním, gesty (vztyčený ukazováček) a doteky (odsunutí chlapců od sebe), přitom užívala důraz a zesílila intenzitu hlasu. Učitelka vyžadovala, aby se chlapci usmířili. Ti sice odloučením se od sebe naznačili uposlechnutí, ale neverbální komunikací naznačili, že spor pokračuje (pohledy, mimika - nakrčili nos a opět stáhli horní ret k nosu a hleděli dlouze jeden na druhého).

Situace 2: Děti neposlouchaly. Učitelka reagovala zesílením hlasitosti projevu, výraznější intonací, napřímením se, přísným pohledem.

Situace 3: Chlapec byl vyučující mírně napomenut. Při kárání projevil neverbálně svůj stud: bradu zarazil co nejvíce do krku, sklopil oči (žádný oční kontakt s vyučující neudržel) nebo jeho pohled mířil do strany, výrazně při odpovědích na dotazy vyučující, proč to dělal, ztišil hlas a omluvně něco „kuňkal“ nebo se obhajoval, zároveň šoupal nohu po podlaze.

### **5.1.4. Společné hry, získání nových poznatků**

Při společných hrách volila vyučující pomalé tempo, výraznou artikulaci, ale zároveň se projevovala tak, aby udržela pozornost. Když se například děti překřikovaly, zvýšila hlasitost. Vše vysvětlovala, slovní vyjádření doprovázela neverbálně.

Při fyzickém cvičení, kdy učitelka názorně předcvičovala a slovně doprovázela předváděný pohyb, se děti v tichosti snažily napodobovat, co viděly. Vychovatelka poté začala tyto cviky zrychlovat. To se dětem líbilo, což projevily hlasitým smíchem a veselým pokřikováním.

Toto pozorování ukazuje na důležitost správné a cílené volby verbálních a zejména neverbálních prostředků pedagoga ve výchovném procesu.

### **5.1.5. Upravenost a vzhled jako součást neverbální komunikace**

Význam vzhledu a oblečení v komunikaci a jeho role v rámci neverbální komunikace byl zvolen jako další předmět sledování v rámci pozorování pro účely této práce. Bylo pozorované, jakým způsobem působí v komunikačním procesu a zda ho ovlivňuje.

U předškolních dětí oblečení vyjadřovalo příslušnost k pohlaví: většina dívek, měla na sobě šaty s veselými „holčičími barvami“ (červená, žlutá, růžová), se vzory jako jsou kvítky, kočky apod. Chlapci naopak měli téměř všichni na sobě kalhoty v barvách, které jsou vnímány jako mužské: modrá, černá, zelená; na oděvu byly obrázky aut, panáčků, psů. Čistota a styl oblečení prozrazovala příslušnost většiny dětí k dobře situovaným rodinám.

Oblečení vychovatelky mělo též vliv na děti a jejich chování. Pokud mezi nimi byla vyučující s nevýraznými barvami (šedá, modrá, černá, atd.), vnímaly děti silněji její nadřazenou roli a také se k ní tak chovaly (provinilost při kárání, necítily potřebu hraní si s danou vyučující apod.). Pokud se mezi nimi objevila vyučující s výraznějšími a veselejšími barvami, děti (především dívky) se k ní chovaly přátelsky, braly ji jako sobě rovnější a více jí dávaly najevo, že si s ní chtějí hrát.

### **5.2. Souhrn pozorování neverbální komunikace v MŠ**

Neverbální komunikace má v předškolní výchově nezastupitelné místo v rozvoji a vytváření osobnosti dítěte. To si díky vhodně volené neverbální komunikaci pedagoga obohacuje slovní zásobu (slovní pojmenování předmětu „to je ...“ spojené s gestikulací, mimikou, správnou intonací a důrazem pomáhá procesu učení). Dítě si prostřednictvím neverbální komunikace vymezuje své postavení či roli v sociální skupině. Díky odzírání a sledování neverbálních projevů si rozšiřuje komunikační prostředky, které dále užívá.

Ve vztahu *vyučující-žák* má velký význam pedagog. Na něm je, aby v situaci, kdy sděluje nové informace, dokázal zvolit vhodné prostředky neverbální komunikace. U sledované skupiny učitelka cíleně používala mnoho neverbálních prvků, které z 90% doprovázela slovním pojmenováním, a to i v případech, kde

by u dospělého jedince nebylo slovní označení zapotřebí, neboť sám neverbální projev nesl přesný význam. Vyučující v komunikaci s dítětem mluvila pomalu a výrazně artikulovala. Opakovaně (pětkrát v průběhu 45 minut) se uskutečnila mezi vyučující a žákem taktilní komunikace v podobě pohlazení či chycení za ramena. Vyučující používala teatrálnější mimiku a pohyby těla. Často byla používána pochvala, ale i pokárání, vždy v souladu s vhodnou intonací, intenzitou hlasu, pohledem, mimikou i gesty apod.

Komunikace *dítě - dítě* se odehrávala v mateřské škole zejména prostřednictvím pohledů, mimiky, a doteků (tahání se o hračku, upozornění na sebe, když někdo chtěl něco druhému ukázat apod.). Neverbální komunikace převažovala. V některých situacích děti mezi sebou komunikovaly pouze neverbálně a velmi dobře si rozuměly a pochopily, co chtějí navzájem vyjádřit (viz situace v kap. 5. 1. 2.).

Děti ještě neprojevovaly výraznou intonaci, nejvíce byla pozorovatelná při dotazování a také při vychloubání se (to bylo v mateřské škole poměrně častým jevem, pozorováno u 6 dětí).

## **6. Pozorování neverbální komunikace na základní škole<sup>11</sup>**

Pozorování neverbální komunikace u žáků základní školy bylo uskutečněné na Základní škole Zličín. ZŠ má pět tříd s maximálním počtem 18 žáků v každé třídě. Sledování byli žáci ve všech pěti třídách. Při porovnání využití verbální a neverbální komunikace v první a páté třídě, byly shledány značné rozdíly. Především v první a druhé třídě panovala hlučnost a zvýšená pohyblivost žáků, děti komunikovaly podobně jako v mateřské škole. V páté třídě už byli žáci více soustředění, reagovali na gesta bez slovního vyjádření, měli určitou disciplínu. Verbálních projevů doprovázejících nevědomou neverbální komunikaci se vyskytlo mnohem více v první třídě (srovnatelně se školkou) než ve třídě páté, kdy žáci měli již určité množství neverbální komunikace osvojeno.

---

<sup>11</sup> V ZŠ Zličín byl povolen výzkum neverbální komunikace vyučující-žák na základě souhlasu rodičů pozorovaných dětí a zároveň školy. V každé třídě probíhalo pozorování jednu vyučovací hodinu v červnu podle rozpisu dané školou.

## 6.1. Praktické příklady neverbálního projevu na ZŠ

V této kapitole budou postupně popsány situace zahrnující neverbální komunikaci, které se odehrály při pozorování jednotlivých tříd prvního stupně základní školy.

### 6.1.1. První třída ZŠ: matematika, 18 dětí, vyučující žena

V první třídě byly některé verbální i neverbální projevy žáků shodné s projevy dětí v mateřské škole, nejvíce patrné to bylo o přestávce, kdy všichni vyvíjeli nějakou aktivitu (běhali, tancovali, mluvili s kamarády) a přitom se neustále pohybovali, chodili za paní učitelkou, která působila příjemným dojmem. Vyučující v této třídě byla mladá a hezká, to mohlo způsobit, že ji děti nepovažovaly za přísnou. Učitelka si tak musela občas své postavení u dětí „vybojovat“.

Oproti dětem v mateřské škole, užívali někteří žáci již gesta, ale i slovní vyjádření, získaná či naučená v jejich sociálním prostředí (v rodině, od vyučujících, popřípadě od svých vrstevníků (například když spolužačka sečetla v situaci 1 čísla špatně, chytl se její spolužák se za hlavu slovy „ježíš marjá“). Rozdíly mezi využitím verbální a neverbální komunikace v mateřské škole a v první třídě nebyly výrazné. Posun nastal v lepším vědomém vyhodnocení komunikačních prostředků.

Oblečení dětí srovnatelně se školkou vyjadřovalo příslušnost k pohlaví (volba barev a motivů oblečení).

#### 6.1.1.1. Neverbální projevy žáků mezi sebou

Situace 1 (procvičování čísel - hra): Po začátku hodiny vyučující zvolila výuku pomocí hry, konkrétně házení kostkou. Žáci sčítali čísla, která jim padla, vyučující určovala pořadí házejících. **Neverbální projevy:** žáci se mezi sebou shlukovali do skupinek „dívek“ a „chlapců“ stejně jako tomu bylo v MŠ. Vzájemně se velmi často dotýkali („pošťuchovali se“, především chlapci), navazovali velmi často oční kontakt, opět srovnatelně jako v MŠ. Při hře se projevilo využití intonace: vyučující uložila žákům, aby číslice společně sčítali

nahlas. Všichni při kolektivním odříkávání zvolili pro vyjmenovávání číslic místo běžné klesavé intonace intonaci stoupavou. Zároveň prodlužovali samohlásky (př. „pěčt plus šééést“). Uplatnila se také gesta: při vyvolání žáka, aby řekl výsledek, mu ostatní napovídali pomocí prstů; žák neverbálně projevil očekávání nápovědy mimikou, pohledem i postojem: měl pootevřená ústa a jeho pohled směřoval cíleně střídavě na ostatní žáky, u kterých hledal nápovědu.

#### **6.1.1.2. Pochvaly a kárání žáků**

Situace 2 (napomenutí žáka): Děti měly být potichu. Vyučující využila neverbální gesto přiloženého ukazováčku na ústa a pohledu – neustále sledovala dění směřováním pohledu střídavě ke všem žákům. Když jeden žák neztichl, byl slovně pokárán, přičemž verbální projev byl v souladu s využitím neverbálních prostředků ze strany vyučující: výrazná intonace, zesílení hlasu, využití důrazu, přímého několik sekund trvajících pohledu, pozvednutí obočí, napřímení se. V reakci na to žák sklopil oči, sklonil hlavu, svěsil ramena a stáhnul (bradu) do sebe.

Při opravdu velikém hluku vyučující přímo „zahřměla“ (zvýšila hlas), což žáky na chvíli utišilo. Jakmile snížila hlasitost projevu, žáci opět začali vyrušovat. V závěru hry byli jmenovitě pochváleni žáci, pochvala nebyla jen verbální (vyslovení jména), ale i neverbální – gestem (ukázání prstem na dítě), mimikou (úsměvem), zabarvením hlasu.

#### **6.1.1.3. Výklad, získání nových informací při hodině**

Situace 3: Další pozorovanou situací bylo nové sdělení – výklad, který si vyžadoval pozornost žáka soustředěnou směrem k učiteli. To se projevilo i v neverbální komunikaci. Pozornost si vyučující musela občas (4krát v průběhu patnáctiminutového výkladu) vynutit gesty, vzpřímením, pohledy, důrazným poklepáním ukazovátkem na tabuli se slovy: „Tady koukej“. Používala často intonaci jako prostředek ke zdůraznění látky, myšlenky nebo příkazu („pokračujte **v tom samém vzoru**“). Postup při doplňování cvičení na probranou látku názorně předváděla a vše doprovázela mluveným slovem.

Volila propojení verbálních a neverbálních prostředků, obdobně jako tomu bylo v MŠ.

Neverbální komunikace užívaná dětmi v první třídě měla spíše nevědomý charakter, projevovala se neustálým (kinezickým) pohybem (viz kap. 4.6): těkání, rozhlížení se kolem sebe, žmoulání předmětu, nejčastěji bačkor a cviček (pozorováno u pěti dětí), hra s prsty, s tužkou, víčkem od pera, lahví s pitím (většina z nich). Děti se neustále se kroutily, zejména dívky si hrály si s vlasy, všichni se různě dotýkali vlastního obličeje, někteří si kousali nehty nebo tužku při přemýšlení.

### **6.1.2. Druhá třída ZŠ: čeština, 12 žáků, vyučující žena**

Projevy neverbální komunikace dětí ve druhé třídě byly podobné žákům první třídy. Dobu přestávky děti také vyplnily hrou (boj s lahvemi jako s meči), chtěly se co nejvíce přiblížit vyučující (chodily za ní a vyprávěly jí své zážitky z víkendu).

Učitelka používala výrazněji komunikaci neverbální: při přemýšlení si dala dlaň na bradu, při slovech a povzdychnutí „hra je hra“ pokrčila rameny. V hodině se více pohybovala: chodila mezi žáky, aby jim něco dovysvětlila nebo poradila. Zároveň velmi výrazně intonovala, používala silný důraz a soustředila se na velice výrazné vyslovování.

Zajímavý byl neverbální projev na začátku hodiny: učitelka zahájila vyučování zazvoněním na kovový zvonek, což byl signál, že si mají žáci sednout, ukáznit se a soustředit se.

#### **6.1.2.1. Vyvolávání, zkoušení (vztah učitel - žák)**

Pokud chtěli v hodině žáci něco sdělit, využili zpravidla gest **regulátorů** (hlásili se, aby na sebe upozornili) (viz kap. 4.7). Jeden žák se zvedl a šel rovnou k vyučující, aby jí sdělil svou myšlenku.

Situace 1: Vyučující vyzvala žáka, aby vyprávěl o zážitcích z víkendu, kdy vyhrál soutěž. Neverbální projevy žáka značily, že je pro něj úkol příjemný (mimika – úsměv, uvolněnost, vzpřímenost, přímý pohled) a že se soustředí na

projev (pomalé tempo, pomlky, občas poslední slabiku zrychlil až „spolkl“, hodně se nadechoval i na místech, kde se v běžné promluvě nenadechuje. V projevu byl také náznak nervozity nevědomě vyjadřovaný neverbálními prostředky: jeho pohled směřoval dopředu před sebe, oční kontakt s nikým nenavazoval, „žmoulal“ si prsty nebo svrchní stranu penálu.

Situace 2: Neverbální projevy žáků se znásobily také ve chvíli, kdy došlo na písemné zkoušení. Především byla vyjadřovaná nelibost a nesouhlas, případně snaha vyhnout se zkoušení: pohledy směřovaly do lavice, hlavy poklesly směrem k lavici, těla byla nahrbená, ramena svěšená, projevila se snaha zmenšit svůj objem (méně na sebe upozornit), brada se většinou stáhla ke krku a koutky úst směřovaly dolů. Tento neverbální projev byl zároveň doplněn slovním „neee“ s prosebnou intonací. Nevědomé neverbální projevy byly v souladu s verbálními.

#### **6.1.2.2. Procvičování učiva (výklad formou soutěže)**

Při hodině doplňovali žáci i/y a í/ý. Vyučující jim přímo dala pokyn, aby *vykřikovali*, jaké i/y doplní ve slovech na cedulkách, které jim ukazovala. Přesto někteří žáci raději užili neverbální komunikaci, nevykřikovali, ale hlásili se.

Děti nadměrně pohybovaly, stejně jako v první třídě se: všelijak se kroutily, těkaly po třídě očima, vrtěly sebou, šoupaly nohama. Při hodině si hrály s předměty, nebo si podpíraly hlavy, hlavně při psaní.

#### **6.1.2.3. Udržení pozornosti, soustředění (kárání)**

Pro upoutání pozornosti nesoustředěného žáka vyučující využila neočekávaný zvuk (bouchnutí o tabuli, tlesknutí rukama apod.).

Na hlasitý verbální projev žáků v době, kdy se měli soustředit na výuku, reagovala vyučující neverbálními prostředky vokálními i nevokálními: zvýšeným hlasem a cíleným pohledem, vzpřímením postavy. Žáci také zareagovali neverbálně: „zasunuli“ se do lavice, mimikou vyjádřili provinění, jejich pohled těkal střídavě směrem do lavice a na vyučující.

Při vyrušování reagovala vyučující verbálně „Odsedněte si!“ s důrazem a zesílením hlasitosti; pokyn ještě provázela ukázáním prstu na kraj lavice, aby jasně určila význam jejích slov.

Pokud žák odpověděl správně na položený dotaz, dostalo se mu slovní pochvaly doprovázené gestem - pohlazením.

### **6.1.3. Třetí třída ZŠ: čeština, 15 dětí**

V této třídě vyučovala starší žena, která budila dojem hodné babičky. Její obličejové výrazy (mimika) byly mnohem častější, silnější a pestřejší než u vyučujících v ostatních třídách ZŠ, to samé platilo o jejím neverbálním vyjadřování gesty (především rukama) a intonaci (př. „škola byla veeliká“, „nóóóó...super“: hlavou na óóó udělala oblouk, „má taková očička“: zúžila oči, „a tak to brali“: nahrabila se a spráskla ruce). Když vešly děti do třídy, téměř všechny s úsměvem pozdravily, pozornost a kázeň byla při hodině zřetelnější než v ostatních třídách.

#### **6.1.3.1. Vztah vyučující a žáka**

Děti měly číst z čítanky, byl vyvolán jeden z žáků a ten se při čtení přeřekl, vyznělo to zábavně a vyučující si dala prsty přes pusku a začala se nahlas smát spolu s ostatními žáky, včetně toho, který četl.

Při rozpacích si žák zakryl dlaní oči. Žák se hlásil a místo „paní učitelko“ řekl „mami“, v tu chvíli stáhnul hlásící se ruku, stáhl se pod lavici, a chytil se se smíchem za pusku.

#### **6.1.3.2. Výklad vyučující**

Žáci si během hodin na rozdíl od první a druhé třídy tolik nehrály s víčky od pera, nepohybovali tolik nohama, o to více si podpírali hlavu jednou rukou nebo oběma rukama při koukání do učebnice.

Při zadání úkolu, kdy měly děti kreslit postavičky, vyzvala vyučující jednoho žáka, aby přišel před tabuli a rovně se postavil. Dětem měl sloužit jako model, na kterém učitelka názorně ukazovala poměry typické pro postavu.

### **6.1.3.3. Kárání žáka**

Při napomenutí žáka vyučující našpulila rty do kroužku a zvedla na varování ruku se zdviženým ukazováčkem.

Když děti mezi sebou řekly hanlivé slovo nebo něco, co neměly říkat, zakryla si vyučující před dotyčným žákem naschvál uši tak, aby to žák viděl (se slovy „vidíš, nic jsem neslyšela“) a příště to neříkal.

### **6.1.3.4. Neverbální chování žáků mezi sebou**

Žák řekl trochu nesmyslný výrok, myslel si, že se ostatní zasmějí. Když se však nezasmáli, zaklepal si pěstí jedné ruky na zuby a usmíval se, sledoval reakce dětí, ale ani pak nikdo nereagoval. Poté se trochu nahrbil směrem k lavici.

Celkově se více v hodině projevovali a byli aktivnější chlapci.

### **6.1.4. Čtvrtá třída ZŠ: angličtina, 17 dětí**

Angličtinu ve čtvrté třídě vyučovala učitelka s výraznější gestikulací, intonací, důrazem a mimikou. Děti byly opět ukázněnější a dávaly více v hodině pozor. Jelikož se jednalo o anglický jazyk, vyučující na žáky mluvila v angličtině pomalu a více artikulovala („Is it big? Yees, it´s biiiig...“: kývala hlavou na souhlas), celková neverbální komunikace byla zřetelnější. Byla hodně používána ukazovací zájmena („there is...“: vyučující ukázala na nějakou věc dlaní). Tématem bylo *Alien city*, kdy si děti měly přinést nějakou budovu nebo vůz, ze kterého měly další den stavět mimozemské město (*Alien city*). Zajímavostí bylo to, že děti oslovovaly vyučující křestním jménem.

#### **6.1.4.1. Výklad vyučující**

Pokud v této třídě vyučující chtěla upoutat pozornost žáků, zvedla ruku do vzduchu.

Neverbální komunikace se nejlépe projevila, když děti měly nakreslit mimozemšťana, kterého jim vyučující popisovala v angličtině. Vyučující říkala věty a přitom ukazovala, co říká. Verbální komunikace doprovázela komunikaci

neverbální („My alien has biiig head“: rukama ve vzduchu ukázala kouli, „it has six eyes: na prstech ukázala šest, „it has four fingers“: zatřepetala ve vzduchu prsty). Z neverbálních projevů bylo pro žáky jednodušší přeložit, co vyučující říká.

#### **6.1.4.2. Kárání žáků**

Při vykřikování některých žáků vyučující zareagovala mírným zvýšeným hlasu se slovy: „Nebudete vykřikovat“, kdy ukazováček pravé ruky měla do pozoru (na tytytyty).

#### **6.1.4.3. Vztah žák - vyučující**

Žák doma vytvořil z krabiček dům a měl v češtině vysvětlit, jaký účel má budova, na co je, k čemu slouží. Začal velmi složitě vysvětlovat, co vyrobil, k čemu to slouží (vyučující čekala jednoduchou odpověď) a učitelka při složitosti popisu stáhla pus, nakrčila čelo a začala koulet oči po stropě.

Vyučující položila jednomu žákovi otázku, ten nerozuměl nebo nevěděl odpověď, šahal si do podpaždí nebo se škrábal na bocích. Nakonec na otázku odpověděl ani dobře ani špatně a vyučující stáhla rty, nakrčila obočí a začala kroutit dlaní ve vzduchu, zároveň se pokyvovala ze strany na stranu a její pohled mířil do stropu.

#### **6.1.5. Pátá třída ZŠ: čeština, 11 dětí**

V této třídě se vyučující neprojevovala neverbálně v takovém měřítku jako v ostatních třídách. To mělo vliv na žáky, kteří následkem projevovali více gesta nudy (viz závěr kap. 9.1.1.), byli unavení (mnuli si oči), dávali méně pozor, učitelka se proto více zlobila a děti kárala (přísným pohledem s obočím dolu, zvýšeným tónem a s rukou zvýšenou do vzduchu a prsty u sebe). Vyučující používala především intonaci a důraz na slovech („podívejte se na **čtyřku**“). Gestikulaci užívala při názorném ukázání („upřesni“ – poklepání prstem do sešitu), upoutání pozornosti nebo při negativním emocionálním vypětí.

### **6.1.5.1. Výklad látky**

Žáci se již začali projevovat více neverbálně oproti ostatním třídám, nicméně poměr verbální a neverbální komunikace byl u nich téměř rovnocenný. Během hodiny se žáci pohybovali už méně, méně těkali po třídě, menší počet z nich už pohupoval nohama a hra se ve třídě též téměř nevyskytovala. Když se hlásili o slovo, nevstávali si, aby na sebe upozornili, pouze zvedli ruku. Při doplňování cvičení se u žáků vyskytovala gesta přemýšlení (šahání si do vlasů nad čelem), různými způsoby se drbali nebo si rukou podpírali čelo.

Vyučující během výkladu mezi žáky nechodila, jako tomu bylo například v druhé třídě, ale stála u své lavice a byla oběma pěstmi opřena o svou lavici. Pouze když žáci měli za úkol vypracovat cvičení do sešitu, učitelka vstala a začala kontrolovat, jak si při doplňování cvičení vedou.

Situace 1: Vyučující žákům vykládala látku, jeden z žáků se nudil a nedával pozor. Učitelčin výklad ho nebavil, dal si jednu ruku na lavici, položil na ní čelo a v druhé ruce si hrál s víčkem na pero. Teprve když vyučující zadala třídě úkol, vzpřímil se do své původní polohy a začal jej spolu s ostatními plnit.

### **6.1.5.2. Vztah vyučující a žáka**

Situace 2: Vyučující vyvolala jednoho žáka, který měl zodpovědět otázku, kterou učitelka položila celé třídě. Žák při odpovídání nebyl otočen do lavice, ale směrem k vyučující, měl roztažené nohy s koleny od sebe a svou levou ruku měl na koleni (viz obr. 13 v kap. 9.1.2). Po zodpovězení dotazu v této poloze začal pravou rukou psát. Po této situaci dostal žák z minulé hodiny slíbený zvláštní domácí úkol na procvičení látky, kterou žák v předešlých hodinách neuměl. Po uložení úkolu si dal nohu přes nohu a rukou si podepřel bradu.

Situace 3: Žáci měli vyplňovat křížovku. První žák se přihlásil, vyučující k němu došla, podívala se na papír s křížovkou, kterou vyplnil, a dala pokyn žákovi, aby svůj papír otočil a nikomu ho neukazoval. Zároveň do jeho papíru bouchla.

## **6.2. Závěrečné shrnutí neverbální komunikace zpozorované na ZŠ**

Na základní škole se objevily značné rozdíly mezi první a pátou třídou, kdy v první třídě se u žáků projevovalo chování nápadně podobné chování dětí v mateřské škole (stále podoba her, těkání apod.), v páté třídě, kde se žáci začali dostávat do stádia dospívání, se těkání mnohonásobně snížilo, žáci neběhali po třídě, ale většinu času seděli v lavici, byli více ukáznění. Vyučující v první a druhé třídě často chodila mezi žáky, vše jim vysvětlovala (často každému zvlášť) a častěji se jich dotýkala (při pochvale pohlazením, při neshodě dvou žáků je od sebe odtrhla apod.).

Dále bylo zpozorováno, že pokud vyučující projevovala více neverbální komunikaci (především mimiku, gestikulaci, artikulaci a intonaci) žáci dávali pozor a byli ukázněnější než ve třídách, kde se vyučující neprojevovala neverbálně v takovém rozsahu.

Při pozorování neverbální komunikace ve třídách na ZŠ Zličín jsem se ani v jednom případě nesetkala s vyučujícím mužem, na škole vyučovaly samé učitelky, žádný učitel.

## **7. Poměr verbální a neverbální komunikace na gymnáziu**

Projevy neverbální komunikace na gymnáziu již měly u studentů i u pedagogů odlišný charakter než tomu bylo v mateřské a na základní škole. Studenti byli zklidnění, namísto neustálého pohybu, který byl příznačný pro menší děti, se spíše snažili na sebe zbytečně neupozorňovat přílišným pohybem nebo zvuky. Docházelo k vědomému užití prostředků neverbální komunikace, užívali jiné neverbální výrazové prostředky (velký význam měl vzhled, oblečení, držení těla, oproti tomu gesta i mimika byla umírněnější). Pedagog více v mluveném projevu používal pomlku, důraz, oční kontakt, i zde hrál významnou roli vzhled jako neverbální komunikační prostředek. Vyučující nemusel užívat neverbální komunikaci v přímém spojení se slovním pojmenováním. Při sledování několika tříd na gymnáziu byly zpozorovány některé situace typické pro střední školství. V této kapitole jsou blíže popsány.

Pozorování bylo uskutečněné v kvartě, kvintě, sextě a septimě Gymnázia Jaroslava Seiferta v Praze.

### **7.1. Kvarta: čeština, 16 žáků, vyučující muž**

Studenti kvarty jasně dávali najevo potřeby vyjádření individuality, a to zejména oblečením (různě vyhraněné styly oblékání, jako například mladík celý v černém, výstřihy a krátké sukně u dívek zdůrazňující ženskost) a vzhledem (úprava vlasů, make up apod.). Zahájení hodiny mělo typický průběh daný symbolickým pozdravem vyjádřeným povstáním a doprovázeným gestem vybízejícím k posazení. Většina studentů se snažila být od vyučujícího co nejdál, všechny zadní lavice byly zcela obsazené. Z neverbálních projevů studentů, kdy výměnou pohledů vyjadřovali nezaujatost při výkladu, podepřením hlavy nudu, volbou vzdálenosti menší míru zájmu o navázání bližšího kontaktu, bylo patrné, že pedagog si u studentů nezískal mnoho respektu. Sám vyučující k tomuto dojmu částečně přispíval svým méně výrazným verbálním projevem, bez dostatečné intonace. Vědomě vyučující neverbální komunikaci využíval minimálně.

#### **7.1.1. Výklad nového učiva**

Učitel při výkladu nového učiva využíval zejména slovní vyjádření, v průběhu zároveň kladl žákům otázky. Z jeho postoje bylo patrné, že se snaží o navázání kontaktu: měl nakročenou jednu nohu směrem k žákům, zároveň k nim byl nakloněný, opíral se o učitelský stůl rukama s prohnutými prsty (bariéra stolu).

Vyučující sdělil studentům, že je v příštích dnech čeká „malá maturita“ V tom okamžiku si začal mnout ruce (značící, že jej čeká nějaký zisk anebo výraz ve smyslu že se těší, jak dojde na zúčtování) a palec s ukazováčkem dal do „kostky“. Když doplnil informaci, že bude malá maturita „z celého roku“, nakreslil rukou ve vzduchu při vyslovení „celý“ kruh.

### **7.1.2. Vztah vyučující – student**

Studenti měli mít k „malé maturitě“ přečtený určitý seznam knížek. Jedna dívka nemohla jednu z publikací nikde sehnat, a proto se ptala vyučujícího na radu. Projevovala ve ztišeném hlase i mimice (stažené obočí) beznaděj, smutným pohledem na vyučujícího ale i zrychlující se řečí se dotazovala, jak situaci řešit, použitím důrazu se pak snažila přimět vyučujícího, aby jí dal řešení. Neverbální komunikace v tomto případě ukazovala na její cílené využívání ve vztahu k vyučujícímu, náznaky nátlaku a manipulace (klopení očí, pohled, využití intenzity hlasu). V jiném případě neverbální komunikační prostředky opět odhalily určitou nejistotu u vyučujícího. Žák měl odpovědět na učitelovu otázku, při odpovědi vůbec nenavázal oční kontakt s vyučujícím, po celou dobu odpovědi se díval směrem do lavice. Teprve po zodpovězení dotazu se s pozvednutým obočím tázavě podíval na vyučujícího; čekal tak na potvrzení či vyvrácení správnosti odpovědi, která byla ovšem nesprávná. Tato situace se se stejným studentem opakovala, na opětovnou chybnou odpověď vyučující natočený směrem ke třídě rozhodil ruce s významem marnosti.

Situace 3 (procvičování učiva): Při doplňování cvičení na s/z někteří (zhruba pětina žáků) leželi na lavici s rukama pod bradou, opírali se rukou o krk, měli překřížené ruce na lavici a na nich položenou bradu. Neverbálně tak projevovali nudu, nezájem. Vyučující si projevy vyhodnotil jako ukončení práce, po chvíli (využití časového rozvržení) pronesl: „Hotovo?“ přitom ukázal na dívky, na které byla adresována otázka, ty pokývaly hlavou. Při kontrole, kdy si vyplněné cvičení studenti vyměnili s kolegou v lavici a navzájem opravovali, studenti projevovali nelibost škrábáním na nose, na hlavě apod., což připomínalo projevy malých dětí. Po opravení se několik studentů protáhlo (to symbolizovalo, že je práce u konce a nastává uvolnění a odpočinek).

### **7.1.3. Vztah žák - žák**

Situace 6 (nesoustředěnost): Žáci měli doplňovat zadané cvičení. Jeden student nedával pozor, začal se otáčet na všechny strany, a hledat, kde by mohl zjistit, co bylo v zadání. Jakmile byl úspěšný, otočil se zpět do lavice a začal jej vypracovávat. Vyučující nijak slovně na vyrušování nezareagoval, ačkoli dění

sledoval. Pak se ale odvrátil a zády ke studentovi a naznačil mu tím svůj nezájem.

## **7.2 Kvinta: čeština, 16 žáků, vyučující muž**

Tuto hodinu vedl vyučující, který měl poměrně výrazný projev neverbální komunikace: silně gestikuloval, měl výraznou mimiku, kladl značný slovní důraz u výrazů, které by si žáci měli zapsat nebo zapamatovat.

### **7.2.1. Vztah vyučujícího a žáka**

Situace 1: Z projevů neverbální komunikace bylo patrné, že vyučující patří mezi oblíbené. Jeho oblečení a upravenost působily uvolněně: měl na sobě džínny a hodně volnou letní košili. Často používal vhodné propojení verbální i neverbální komunikace. Při jeho příchodu do třídy, kde byl ten den menší počet žáků než obvykle, začal na adresu nízké účasti vtipkovat, což bylo provázeno mimikou. Všichni žáci se smáli, nebo se usmívali. Při zápisu do třídní knihy něco spletl, což doprovázel citoslovci pomlasknutí a zavrtěním hlavy. Vyučující pak třídní knihu zavřel, sprásknul ruce a položil otázku, kdo chce být zkoušen. V tu chvíli nastala změna: žáci přestali být uvolnění a neusmívali se, jejich pohledy se přesunuly od vyučujícího na lavici nebo do země, téměř všichni se křečovitě nakrčili. Někteří si začali kousat rty (nervozita). Pouze jedna dívka hleděla na vyučujícího a seděla rovně (neverbálně tak cíleně vyjádřila, že chce být zkoušená). Vyučující přistoupil na její komunikaci a vyvolal ji. V tu chvíli nastalo opět uvolnění mezi žáky, opět navodili oční kontakt s vyučujícím a mnozí se opřeli o opěradlo své židle.

Situace 2 (zaváhání): Dívka se hlásila, aby odpověděla na dotaz vyučujícího v přesvědčení, že zná správnou odpověď. Náhle rychle hlásící se ruku pokrčila a stáhla ji na lavici, vyjádřila znejistění. Vyučující ji však už mezitím vyvolal. Správně si vyhodnotil její předchozí neverbální komunikaci, proto ji povzbudil úsměvem. Odpověď byla správná, vyučující pokýval a dívka si hlasitě oddechla.

Situace 3 (zkoušení): žákyně byla zkoušena a látku uměla, vyučující ji dal s úsměvem a pokýváním výbornou. Dívka odcházela od tabule volnou chůzí,

byla vzpřímená, měla lehce pootevřené rty, nadzdvížené obočí a koutky úst byly zvednuté do úsměvu.

### **7.2.2. Výklad vyučujícího**

Při výkladu učitel výrazně artikuloval, používal důraz, intonaci, gestikulaci a mimiku. Při zdůraznění nějaké části výkladu se vyučující naklonil k žákům.

Žáci se nad některými otázkami výkladu zamýšleli. Jejich hlava byla při tom trochu zakloněná, pohled směřoval na strop a měli pootevřená ústa, popřípadě „cucali“ koncovou stranu tužky nebo propisky. Další postoj: ruka byla zaťatá v pěst a podpírala bradu, palec směřoval na tvář (viz obr. 9 v kap. 9.1.1.). Když jim vyučující kladl určitou otázku, někteří z žáků měli podepřenou bradu se vztyčeným ukazováčkem opírající se o tvář (viz obr. 7 v kap. 9.1.1.).

Studenti byli povětšinou velmi klidní, pohybovali se minimálně, asi u čtyř žáků se projevila nervozita cukáním nohy nebo poklepáním.

Při výkladu vyučujícího byly zaznamenány rozdíly mezi projevy dívek a chlapců. Dívky si pohrávaly s vlasy, náušnicemi, řetízkem, uchem, zatímco hoši si škrabali bradu, kousali si nehty nebo téměř nehybně seděli s roztaženýma nohama.

Situace 4: Vyučující u části jeho výkladu poznamenal: „To jste se dočetli v učebnici“. Na tuto větu téměř všichni studenti reagovali tak, že se i bez učitelova pokynu začali ihned hledat v učebnici.

### **7.3 Sexta: čeština, 15 žáků<sup>12</sup>, vyučující muž**

Vyučující v této třídě byl tentýž jako ve výše popisované kvintě (viz v kap. 7. 2). Učitel začal hodinu sdělením příjemné zprávy, tedy že splnili všechny písemné práce a žádné další psát nebudou. Opět tak navodil uvolněnou atmosféru: jeden student si nahlas oddychl a ostatní uvolnili ramena a paže.

---

<sup>12</sup> Vzhledem k osobnosti pedagoga docházelo na hodinách k podobným situacím jako např. v kvintě, proto zde nejsou určité situace (např. výklad vyučujícího) popsány.

### **7.3.1. Vztah vyučujícího a žáka**

Situace 1: Dívka měla odpovědět na učitelův dotaz, neřekla však přesnou odpověď. Učitel natáhl ruku s roztaženými prsty směrem k žačce a udělal jakousi „zábranu“ se slovy: „To ano, ale...“ a její odpověď upřesnil.

Situace 2 (záměna osob): Ve třídě byly dvě dívky se jménem *Sára*. Vyučující dal pokyn, aby začala číst *Sára*, avšak jeho pohled mířil do knížky nikoli na tu z dívek, kterou chtěl vyvolat. Po chvíli ticha se učiteli ozvala blíž sedící dívka: „Já?“, ukazovala prstem na svou hrud' a její pohled směřoval na vyučujícího. Ten se od učebnice podíval do třídy. Teprve nyní si uvědomil, že jsou ve třídě dvě *Sáry* a s úsměvem a pozvednutým obočím pokýval hlavou. Pak se vystřídalo v hlasité četbě několik dalších žáků a nakonec vyučující vyvolal druhou *Sáru*. Tentokrát se na ni podíval, aby jí dal signál. Ta navázala oční kontakt s učitelem, potvrdila porozumění učitelovu gestu úsměvem a začala číst.

### **7.3.2. Vztah žáků mezi sebou**

Situace 3: Jeden z žáků měl na pravé straně své lavice tablet, na levé straně si něco zapisoval do sešitu. Za tabletem si položil ruku tak, aby bylo patrné, že tablet chrání před spolusedícím v lavici, zároveň rukou vymezoval své teritorium.

## **7.4. Septima**

### **7.4.1. Septima: Francouzština: 7 žáků, vyučující žena**

Vyučující francouzštiny, která působila podle decentního oblečení a upravenosti velmi přísně. Nosila brýle, za svým stolem seděla vzpřímeně, udržovala „poker face“ budila tak ještě větší dojem přísnosti a měla u žáků respekt. Toto bylo rozpoznatelné i z následující situace.

#### **7.4.1.1. Výklad vyučující**

Situace 1 (respekt k vyučující): Vyučující napsala na tabuli větu, kde udělala chybu. Žáci to ihned zaregistrovali, ale neodvážili se na ni upozornit. Reagovali neverbálně, kdy jejich pohled se střídal z chybného slova na vyučující. Zároveň

nastal slovní kontakt se spolusedícím, aby si ověřili, jestli tam chyba opravdu je. Vyučující jejich kontakt zachytila a podívala se na tabuli. Následně chybu bez komentáře opravila, při tom lehce zdvihla koutky do úsměvu.

Její neverbální komunikace byla přiměřená. Reagovala především mimikou a gesty: při nesouhlasu s odpovědí našpulila rty; žák nevěděl, co doplnit a vyučující přemýšlela s ním, co by bylo nejvhodnější, „stáhla“ při tom rty a vychýlila je do boku (podobně jako na obr. 4).



obr. 4: stažení rtů<sup>13</sup>

#### **7.4.1.2. Vyučující - žák**

Situace 2 (nepřipravenost žáka): Vyučující kladla žákovi otázku, zda a jak se připravoval na písemku. Žák nerozuměl otázce (pouze hleděl na vyučující, měl nechápatý výraz v obličejí: pozvednuté obočí, rozšířenější oči), nic neřekl, pouze „pohodil“ hlavou, bradu směřoval k vyučující. Ta správně vyhodnotila jeho neverbální projevy a svou otázku zopakovala. Student se moc na písemku nepřipravoval, což projevil nahrbením, až se dotýkal lavice. Učitelka mu připomněla, že mu chtěla dát dodatečně test. Žák reagoval pootevřením úst a „vykulením“ očí, protože si myslel, že mu jej chce dát nyní. Vyučující na jeho pohled reagovala verbálním uklidněním, že se na době, kdy by si ho napsal, ještě domluví. Žák se uklidnil, posadil se s mírně svěřenými rameny a hlavou vzpřímenou.

---

<sup>13</sup>

[http://www.google.cz/imgres?um=1&hl=cs&authuser=0&biw=1138&bih=528&tbn=isch&tbnid=s1jl\\_VEZ\\_MDxfM:&imgrefurl=http://princessuniverzita.blog.cz/&docid=7sLAYbGYJO7uM&imgurl=http://i.idnes.cz/08/113/gal/BAD1e4f1c\\_42\\_15319449.jpg&w=460&h=313&ei=OGgQUNW8AYeQsgbgYDwAQ&zoo m=1](http://www.google.cz/imgres?um=1&hl=cs&authuser=0&biw=1138&bih=528&tbn=isch&tbnid=s1jl_VEZ_MDxfM:&imgrefurl=http://princessuniverzita.blog.cz/&docid=7sLAYbGYJO7uM&imgurl=http://i.idnes.cz/08/113/gal/BAD1e4f1c_42_15319449.jpg&w=460&h=313&ei=OGgQUNW8AYeQsgbgYDwAQ&zoo m=1) ke dni 25. 6. 2012

Situace 3 (dotaz od vyučujícího): Dívka měla doplňovat do cvičení slovní výraz, ale nevěděla jaký. Její pohled směřoval do knížky, ruka s tužkou byla mírně nadzdvížená. Po chvíli ticha (vyjadřující přemýšlení, popřípadě pouze způsobené nevědomostí) zkusila tipnout odpověď (s tázací intonací), její pohled se zdviženým obočím při tom směřoval na vyučující.

Situace 4 (zkoušení): Vyučující položila konkrétnímu žákovi otázku ve francouzštině. Žák nerozuměl a se slovem „nevím“, lehkým zavrtěním hlavy a nadzdvihnutým obočím tázavě hleděl na vyučující. Vyučující sama odpověděla. Poté položila jinému žákovi další otázku. Žák měl podepřenou bradu a také neznal odpověď. To vyjádřil neverbálně: „zavrtěním“ hlavou na nesouhlas. Poté si začal třít čelo mezi očima u kořene nosu a promnul si oči. Projevil snahu najít správnou odpověď, jeho ruka se při tom přemístila na obočí, které si začal „hladit“. Svou odpověď však částečně spletl, načež ruka se z obočí přemístila na celé čelo, kdy žák napnul prsty a zakrýval si oči. Nakonec na správné řešení přišel, ruce se z obličejové části přemístily do klína. Žák se po správné odpovědi na židli napřímil, mírně zaklonil a opřel se o opěradlo židle.

#### **7.4.2. Septima: Čeština (sloh): 20 žáků**

Tuto hodinu vyučoval stejný pedagog jako ve výše popisované kvintě a sextě (viz 7. 2. a 7.3.). Studenti byli klidní, umírnění.

##### **7.4.2.1. Výklad vyučujícího (a studentky)**

Při čtení básně *Kdo vám tak zcuchal vaše tmavé vlasy?* vyučující výrazně artikuloval, intonoval, používal důraz, pomlky. Tento slovní projev umocněný neverbálními komunikačními prostředky zaujal žáky a ti potom i při učitelově výkladu byli pozornější a soustředěnější.

Situace 1: Na této hodině si měli vždy dva vybraní žáci připravit pěti až deseti minutový referát na téma, které si sami zvolili. Jedna dívka referovala o Miladě Horákové: její verbální projev byl doprovázen výraznými neverbálními projevy nervozity: dýchala nepravidelně, hluboce se nadechovala, hodně se zadržovala a používala vycpávková slova a hezitační zvuky, tempo řeči nebylo plynulé. V závěru zapomněla, co chtěla v souvislosti se smrtí Milady Horákové

sdělit. Nastalo ticho, které trvalo několik vteřin. Pak se rozpačité začala smát a ukryla si obličej za desky s referátem, které měla celou dobu u sebe. Potom se začala omlouvat. Vyučující zachytil rozpačitost dívky, slovně ji podpořil a doplnil za ni chybějící informace. Jeho hlas byl klidný, pokynutím hlavy naznačil pochopení.

### **7.5. Závěry pozorování neverbální komunikace na gymnáziu**

V této vzdělávací instituci se vztah neverbální a verbální komunikace oproti ZŠ a MŠ značně změnil. Studenti byli ukázněni, avšak tolik se v hodině neprojevovali, dokonce ani když byli vyvoláni nebo dotázáni (v ZŠ a MŠ se překřikovali, snažili se na sebe upřít různými gesty a pohyby pozornost). Gestikulace probíhala především v lavici, kdy studenti poslouchali výklad vyučujícího a dělali si poznámky. Více studenti dávali pozor, když vyučující disponoval výraznější neverbální komunikací, popřípadě když občas svůj výklad zpestřil vtipnou poznámkou apod. V MŠ a ZŠ vyučovaly především (jenom) ženy, na gymnáziu se poměr vyučujících mužů a žen celkově vyrovnal, na gymnáziu učilo více mužů.

Studenti mezi sebou komunikovali většinou, když nedávali pozor, neznali odpověď, chtěli něco okomentovat nebo když se chtěli v něčem ujistit (jestli doplnili správně cvičení, jestli řekli správnou odpověď apod.). U chlapců byla několikrát (asi čtyřikrát) zpozorována gesta vyjadřující převahu, sebechválu, namyšlenost, pokud dobře zodpověděli učitelův/učitelčin dotaz.

### **8. Poměr verbální a neverbální komunikace na vysoké škole<sup>14</sup>**

Na vysoké škole (univerzitě) stejně jako na gymnáziu převládala spíše cílená neverbální komunikace. Na vysoké škole je jiný charakter i uspořádání výuky. Studenti si obory volí zpravidla na základě vlastního rozhodnutí a zájmu, povětšinou by tedy nemělo docházet k situacím, ke kterým dochází na zbývajících stupních škol (nepozornost, vyrušování při výkladu, nepřipravenost na zkoušení apod.). Také časové uspořádání výuky má jiný charakter, semestr je

---

<sup>14</sup> Vypozorované projevy byly získány z osobní zkušenosti při seminářích, které jsem jako studentka VŠ absolvovala v letním semestru.

rozložen na výukové (přednášky, cvičení či semináře) a zkouškové období. To vše se odráží v odlišnosti projevů neverbální komunikace. Uplatňuje se *proxemika* (při přednášce v aule je vzdálenost společenská, při seminářích se, srovnatelně s běžnou výukou na ostatních stupních škol uplatňuje veřejný prostor, při ústním zkoušení se uplatňuje osobní prostor (viz kap. 4.4).

Studenti i vyučující své verbální projevy často provázeli gesty. Na rozdíl od základní školy a gymnázia si studenti na začátku hodiny nestoupali na pozdrav, ale seděli na svých místech. Dalším rozdílem byl způsob oslovování a komunikace vyučujícího s žáky, kdy vyučující studentům vykal.

## **8.1. Příklady neverbální komunikace projevené na vysoké škole**

### **8.1.1. Neverbální projev při referátu na VŠ<sup>15</sup>**

Seminář na vysoké škole, v jehož průběhu studentky přednášely referát. Téma si vybraly vlastní nebo z možné nabídky dané vyučujícím.

První téma referátu se týkalo časopisů vytvářených samotnými žáky základní školy. Studentka během jejího přednesu užívala poznámky na papíře. Desky s poznámkami měla neustále před sebou a občas do nich nahlédla. Používala je jako „oporu“, zároveň jimi zvednutím před obličej vytvářela bariéru chránící ji před několika páry očí posluchačů. Projev byl celkem plynulý, vyrovnaný, hlasitost přiměřená, dělala logické pauzy (viz kap. 3.2). Někdy svou ruku přemístila na zadní stranu svého krku, kde se poškrábala, nebo si krk „mnula“. (Toto gesto bylo opakovaně pozorované i při přednesu referátu na gymnáziu a podle Pease (2001) je známkou pochybností a nejistoty). Dále se studentka často dotýkala své ruky (konkrétně zápěstí), kterou též mnula. Občas přenesla váhu z jedné nohy na druhou. Její referát byl doprovázen promítanou prezentací. Studentka střídavě přemísťovala pohled na prezentaci a do papírů (např. při slovech „...tady je to označované jako...“ - ukázání do papírů) a na

---

<sup>15</sup> Na tomto semináři, kdy studentky přednášely své referáty, bylo 25 žáků. Zde je popisována pouze situace přednesu referátů, jelikož vyučující *nevykládal* látku studentům, pouze vstupoval do přednášeného referátu, ptal se a komentoval projev. Vyučující též nekáral, na konci referátu poděkoval za přednes tématu. Studenti mezi sebou v průběhu přednesu referátu komunikovali minimálně (v pohledu projev soustředěnosti, zaujatosti), proto jejich neverbální komunikace zde není detailněji popisována.

posluchače. Při svém projevu přiměřeně gestikulovala a názorně předváděla (doplňovala a zdůrazňovala neverbálně) svůj projev (například při výrazu „dělají si legraci“ studentka rozhodila rukama apod.). U hledání správných slov pro svůj projev hleděla na posluchače a pažemi kroužila ve vzduchu. Když nevěděla, co přesně říct kousla se do rtu nebo se podržela na bradě. Působila poměrně vyrovnaně, bez výrazných projevů nervozity.

### **8.1.2. Reakce na přednes referátu**

Posluchači na její projev reagovali nevýrazně: neverbálně pomocí různých postojů svého těla (opření o židli, mírné rozkročení pokrčených nohou), gesty, očním kontaktem vyjadřovali převážně zájem, soustředěnost, méně nudu, verbálně do projevu vstupoval pouze vyučující, který chtěl od studentky něco upřesnit.

V čase, kdy vyučující reagoval na příspěvek studentky, měli posluchači ruce v klíně nebo je měli založené na prsou, většina z nich byla vzpřímená a jejich pohled směřoval na vyučujícího. Po určité chvíli vystoupení vyučujícího si začali někteří studenti podepírat bradu, přičemž měli ukazováček nasměrovaný k ústům, jiní si podepírali jednou paží druhou, pokrčenou směrem k ústům, prsty se při tom dotýkali rtů. Oba výrazy značily zamyšlení se nad tím, co vyučující sděluje, zájem. Vyučující svůj projev též doprovázel neverbálně (*ilustrátory* viz kap. 4.7), např. při slovech „tahle oblast“ ukázal palcem a ukazováčkem určitou velikost. Po chvíli začala být z neverbálních projevů studentů patrná nesoustředěnost a unuděnost: většina z nich si začala podpírat hlavu (především bradu – viz obr. 5 v kap. 9.1.1). Vyučující v okamžiku, kdy hledal správná slova pro vysvětlení určité problematiky, často opakoval totéž slovo (např. „z hlediska...z hlediska...“), prodloužil koncovou samohlásku („z hlediskaaa“) a pohled přemístil z posluchačů na níže položený stůl a do země. Když konečně našel vhodný výraz, podíval se s úsměvem na studenta k němu nejbližše sedícího.

Následoval další referát přednesený jinou studentkou, která měla podobné neverbální projevy jako předešlá. Byla však u ní rozpoznatelná značně

vyšší nervozita projevující se hlubokým dýcháním, nepravidelnými pauzami a větším pohybem těla.

### **8.1.3. Videa studentek vysoké školy na semináři *Kultura mluveného projevu***

Cílem semináře *Kultura mluveného projevu* bylo především osvojit si správné zásady komunikace na veřejnosti (před publikem). Seminář navštěvovalo 16 studentů, kteří postupně vystupovali se zvoleným tématem. Hlavní metodou byla metoda pozorování a následné analýzy. Rozebírala se pochybení, nebo projevy, které studenti zaznamenali v průběhu jednotlivých vystoupení. Pozornost při tom nebyla primárně soustředěna na obsahovou stránku projevu, ale zejména na neverbální komunikaci a celkový dojem. Studenti byli několikrát během všech seminářů natáčeni, nahrávky byly znovu pouštěny a zároveň byl proveden rozbor zaměřený na neverbální projevy: výslovnost, kontakt s posluchačem, gesta, postoje apod. Dále je popsáno pozorování nahrávek dvou studentek, označme je *A* a *B*. Obě vystoupily na téma, které si samy zvolily, věděly, že jsou natáčeny, projev byl časově limitovaný do pěti minut. Obě nahrávky ukazují dva projevy nervozity před posluchači. V projevu osoby *A* vlivem nervozity neverbální komunikace chybí, v případě projevu osoby *B* se nervozita projevuje téměř až přehnanou gestikulací a celkovou neverbální komunikací (viz nahrávky č. 1 a 2).

#### **8.1.3.1. Projev studentky *A***

Studentka *A* (nahrávka č. 1) si zvolila téma *roráty*, neboli zpěvy v kostele. Na začátku vystoupení bylo patrné, že nebyla příliš připravená. Studentka objasňovala, proč si vybrala právě toto téma. Z rukou přitom vytvořila určitou bariéru, která ji měla oddělit a možná i částečně chránit před posluchači. Její pravá ruka uchopila loket levé paže, ve které svírala mikrofon. Její pohled nemířil na posluchače, ale ke stropu nebo do horního rohu místnosti, popřípadě na podlahu. Občas si nervózně přešlápla z jedné nohy na druhou. Její dech též nebyl pravidelný a ve svém projevu dělala dlouhé pauzy (dlouhotrvající hledání slov). Všechny tyto znaky byly projevem značné trémy či nerozhodnosti, jak má ve svém projevu pokračovat.

Zhruba po minutě a půl se studentka A dostala k hlavnímu tématu jejího projevu. Částečně změnila neverbální projevy: někdy se podívala na posluchače, nepatrně svou řeč zrychlila, nádechy v promluvě začaly být pravidelnější, po dalších deseti nebo patnácti vteřinách svou pravou ruku, která byla po celou dobu zavěšena za loket ruky levé, uvolnila a umístila ji k bokům, kde si začala pohrávat se svetrem, stále ještě s mírně pokrčeným loktem. Po dalších asi deseti vteřinách svou pravici uvolnila úplně a nechala ji na pár vteřin podél těla. Následně ji zvedla a občas udělala gesto do rytmu svého projevu. Téměř po celou dobu si pohrávala se šálou volně přehozenou kolem krku (hlazení, žmoulání). Kontakt s posluchači byl výrazněji navázán, pohled začala směřovat také do auditoria, avšak povětšinou stále hleděla ke stropu nebo k zemi.

Po dalších dvou minutách svého projevu si mikrofon, který měla v levé ruce, přendala do ruky pravé, upravila si svetr (jako předtím na levé straně) a uvolněnou pravou ruku následně dala za záda. Z jejího postoje bylo patrné, že se uvolnila, přestala být nervózní, zrušila bariéru vytvořenou z rukou na počátku svého vystoupení. Paži za zády vytvořila určitý postoj „jistoty“. Její pohled sice stále mířil do země, a to především, když nenacházela vhodná slova. Na posluchače pohlédla jen tehdy, když dokončila myšlenku, pohledem se ujišťovala, že jí publikum naslouchá. Její pohled pak hned zase přesunula ke stropu nebo na podlahu. I přes to, že studentka A působila jistěji, stále u ní byly patrné projevy nervozity: polykala občas „nasucho“ jindy se špatně či hlasitě nadechla. V situaci, kdy studentka A nemohla najít slova pro vyjádření myšlenky, umístila svou levou ruku, která byla za zády, před sebe, pokrčila ji v lokti a začala gestikulovat (např. při slovu „knižně“ udělala pomocí prstů a dlaně jakousi „krabičku“, která vypadala jako kniha; při slově „rozšířili“ levou rukou s nataženou dlaní a prsty udělala několikrát oblouk ve vodorovném směru), aby posluchačům hledané slovo přiblížila. Paži pohybovala v různých souvislostech téměř až do konce svého projevu. Když jí zrovna negestikulovala, uchopila pevně mikrofon oběma rukama. Mikrofon jí tak sloužil jako opora.

Zhruba na konci čtvrté minuty popřála studentka A všem posluchačům krásné Vánoce. Její pohled konečně zamířila k publiku. Při přání krásných Vánoc měla koutky zvednuté do úsměvu.

Celkově lze hodnotit, že studentka *A* měla ze začátku trému, čemuž svědčil její postoj, intonace, pohledy. S postupem, jak si byla jistější (když začala hovořit o tématu, které velmi dobře znala), se více uvolnila. To se projevilo uvolněným postojem, navázáním alespoň občasného očního kontaktu. Pomocníkem k získání větší důvěry jí byl mikrofon, papír a vlastní paže. Dodržela čas určený pro její vystoupení, vhodné bylo také časové rozvržení jejího přednesu. Při hodnocení posluchači byla upozorněna zejména na chybějící kontakt s publikem.

### **8.1.3.2. Projev studentky *B***

Studentka *B* (nahrávka č. 2) si pro své vystoupení vybrala téma *koktejly*.

V úvodu, když informovala o svém vybraném tématu, kladla intonačně důraz na slova „téma“ a „koktejly“, při zdůraznění zároveň povytáhla obočí. Studentka *B* často používala gestikulaci: rukama poklepávala ve vzduchu do rytmu svého projevu nebo pohybovala rukou, když doprovázela její mluvené slovo (např. ve chvíli, kdy přerušila projev, aby mohla položit otázku posluchačům, udělala dlaní s napnutými prsty pohyb směrem k posluchačům symbolizující „stop“; při položení otázky udělala dlaní oblouček směrem k posluchačům, aby naznačila, koho se otázka týká; u slova „překlikla“ prstem udělala pohyb z jednoho místa ve vzduch do druhého apod.).

Při položení otázky studentka *B* zřejmě očekávala od posluchačů jinou reakci, své rozpaky se snažila zamaskovat vtipnou poznámkou, při níž se začala „klátit“ ze strany na stranu (jako by se něčemu vyhýbala) a přidala se k smíchu v publiku. Pak si nervózně odkašlala. Po celou dobu se snažila udržovat s posluchači oční kontakt.

Studentka *B* pokračovala v přednesu, nadále výrazně gestikulovala, při slovech „*zamyslela jsem se nad slovem koktejl*“ zároveň ukázala rukou směrem k sobě. Opakovaně užila gesto nakreslení uvozovek ve vzduchu dvěma prsty, například při větě „takhle zní česká verze“ v okamžiku kdy vyslovovala „česká verze“. Když upřesňovala, co bylo napsáno v anglické verzi, naznačila ve vzduchu pohyb, jak píše.

V okamžiku, kdy studentka *B* hovořila o tom, že „nad něčím přemýšlela“, předvedla názorně tuto činnost: pokrčila obočí a lehce naklonila hlavu do strany a pohledem směřovala vzhůru. Zároveň také změnila intonaci pro zdůraznění začátku „přemýšlení“. Pokud se studentka *B* snažila nalézt správná slova, její pohled směřoval vzhůru. Po ukončení vystoupení, kdy studentka čekala na hodnocení svého projevu, se poškrábala na krku, čímž naznačila nejistotu, obavy z kritiky.

Celkově lze shrnout, že studentka *B* používala mnohem více neverbální prostředky, zejména hodně gestikulovala, verbální projev vhodně doplňovala, gesty a pohledy se snažila udržovat kontakt s posluchači.

#### **8.1.4. Zkoušení na VŠ (neverbální komunikace ve vztahu vyučující - student)**

Pozorování pro účely této práce bylo uskutečněno také při zkoušení vysokoškolských studentů.

Při zkoušení chce student zapůsobit pozitivně. Využívá při tom vědomě prostředků neverbální komunikace. Z pozorování jasně vyplynulo, že studenti věnují pozornost svému vzhledu a oblečení. To může signalizovat vyšší sociální status nebo zařadit dotyčného k určité sociální skupině. Studenti se také zaměřovali na potlačení těch projevů neverbální komunikace, které mohou signalizovat stud (Vybíral, 2000), rozpaky, případně i částečnou neznalost.

Na zkoušce se sešlo několik studentů, kteří chtěli úspěšně zkoušku absolvovat. Do kabinetu byli zavoláni vždy dva studenti, kteří byli zkoušeni současně. První působil dojmem, že je lépe připraven, na rozdíl od druhého. První umocnil dojem znalostí přímým pohledem na zkoušejícího, klidným vzpřímeným posazením, pomalým klidným tempem řeči, mírným nakloněním směrem k vyučujícímu. Pokud přemýšlel, udělal pomlku a poškrábal se ve vlasech. Při jeho zkoušení mluvil i zkoušející, který studenta doplňoval, student vždy pokýval hlavou na znamení souhlasu. Zkoušející vyjadřoval spokojenost se znalostmi studenta pozorným nasloucháním, lehkým nakloněním směrem ke

studentovi, souhlasným pokyvováním hlavou, První student obstál na chvalitebnou.

Druhý student hovořil sice více, sděloval množství slov, jeho tempo řeči bylo rychlé, což vyjadřovalo spěch. Často se nadechoval, nedíval se na zkoušejícího, ale do strany, rukama si mnul rukáv saka, drobně se pohyboval ze strany na stranu. Zkoušející jej často přerušoval, požadoval vysvětlení, upřesnění. Student se nedíval na zkoušejícího ani při jeho dotazech, jakmile se dostal ke slovu, velmi rychle a potichu mluvil, až drmolil. Seděl se svěšenými rameny, kolena u sebe směřující od zkoušejícího. Pedagog tentokrát hovořil hlasitě, kladl na některá slova silný důraz, několikrát dlouze upřel zkoumavý dlouhý pohled na studenta. Ten nakonec přestal mluvit a nastala dlouhá pauza. Zkoušející si krátce mnul mezi prsty nos a pak vyzval studenta, aby si přišel příště zkoušku zopakovat. Student pomalu odcházel se svěšenými rameny, ve dveřích se zastavil a ohlédl se na zkoušejícího.

## **8.2. Závěry pozorování projevů neverbální komunikace na VŠ**

Na vysoké škole studenti umí vědomě užívat prostředky neverbální komunikace. Výrazněji než na nižších vzdělávacích stupních se projevuje např. užívání logických pauz, přiměřeného tempa řeči (tempo u starších je obecně zpravidla pomalejší než u malých dětí), správná intonace. U vysokoškolských studentů se také projevuje proxemika (veřejná vzdálenost), Naproti tomu se ve výuce mnohem méně objevuje mimika, výjimečně pak kinezické pohyby (tak časté u malých dětí).

Pedagogové nepoužívají neverbální komunikaci v takové míře jako jejich kolegové pracující s malými dětmi. Ve výkladu používají tempo, důraz, pomlky; gestikulace je umírněná.

## **9. Závěr a souhrn**

Závěr shrnuje empirické poznatky zjištěné sledováním projevů neverbální komunikace dětí, žáků, studentů i vyučujících v mateřské, základní, střední i na vysoké škole. Výsledky pozorování byly někdy překvapující, jindy potvrzovaly domněnky, popsané v obecné části této práce. Pro určení gest, která

byla nejčastěji spatřena, je užitá pouze publikace Pease (2001), popis zde uvedených gest se nemusí tudíž shodovat s popisem v jiných publikacích popisujících neverbální komunikaci.

### **9.1. Porovnání škol**

Pokud bychom celkově hodnotili rozdíly mezi využíváním neverbální komunikace dětí, žáků a studentů na jednotlivých vzdělávacích stupních, můžeme shrnout, že děti a žáci v mateřské škole a na prvním stupni základní školy byli více hraví a pohybliví, projevovali se spíše neverbálně než verbálně, především haptikou a mimikou. V případě vztahu *žák – vyučující*, učitel téměř vždy doprovázel svůj neverbální projev i verbálně. Na gymnáziu vyučující své neverbální projevy verbálně tolik nedoprovázel. Studenti na gymnáziu či na vysoké škole se projevovali spíše neverbálně, především gesty, mimikou a postoji těla. Při pozorování jednotlivých vzdělávacích stupňů byla zaznamenána výraznější změna v projevech neverbální komunikace (mimiky, gest, tempa řeči apod.) mezi pátou až sedmou třídou základní školy, tedy především na druhém stupni ZŠ. Tyto rozdíly v projevu žáků poukazují na fakt, že děti se s částí neverbální komunikace narodí, avšak většinu získávají s přibývajícím věkem během svého vývoje (především gesta, postoje). Dochází tak postupně k rozšíření využívání způsobů neverbální komunikace osvojených zejména vlivem sociálního prostředí.

#### **9.1.1. Gesta ve školách**

Nejčastější pozorovaná **gesta** žáků i studentů při výkladu se týkala podepření hlavy, a to hned několika způsoby. Užití tohoto neverbálního projevu bylo na všech vzdělávacích stupních stejné nebo hodně podobné. Pease (2001) tato gesta popisuje jako projev nudy, kdy posluchač ztrácí při projevu pozornost, zájem a motivaci. *Nuda* byla projevována zejména tak, že si žák podepřel hlavu. Pease při výkladu tohoto gesta pojednává o možnosti obrany posluchače proti spánku. Stupeň znuděnosti je dán mírou opory, kterou paže a ruka poskytuje hlavě. Plně opřená brada, která je známkou krajního nezájmu a nudy, se ve třídách nevyskytovala často (viz obr. 5). Mnohokrát bylo zpozorováno různé poklepávání, těkání a ťukání o lavici nějakými předměty. Ukázalo se, že

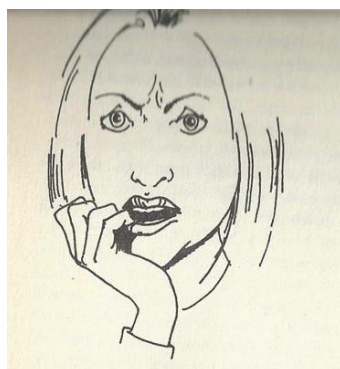
čím vyšší ročník, tím více tyto projevy neverbální komunikace mizely. Poklepávání a fukání bylo známkou *netrpělivosti* žáků. Toto chování většinou sílilo před koncem hodiny, často bylo pozorováno zrychlení tempa potukávání s blížícím se koncem hodiny (míra netrpělivosti vzrostla).

Gesto, které se občas objevovalo u žáků, především gymnázia a ZŠ, byl projev *nervozity* (obr. 6). Byl-li žák pod tlakem (například otázky od vyučujícího nebo zkoušení), začal si podpírat bradu a dal si prsty do úst, jakoby si je začal si nervózně kousat. Uvedené gesto je známkou nejistoty žáka a jeho vnitřní potřeby uklidnění (Pease, 2001).

Dalším nejčastějším gestem u žáků byl projev *zájmu a ocenění*. Pokud spolužák nebo vyučující hovořil o tématu, které žáky zaujalo nebo bavilo, většina z nich si dala ruku sevřenou v pěst, s ukazováčkem mířícím vzhůru, ke své tváři a zlehka se o ni opřeli (obr. 7). Tito žáci se o dané téma zajímali a případně na výklad aktivně reagovali (utvrzuje Pease, 2001).



obr. 5: nuda

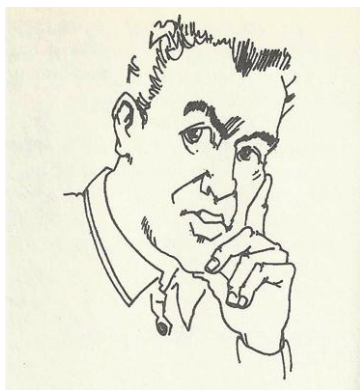


obr. 6: nervozita



obr. 7: zájem a ocenění

Neverbální komunikace vyučujícího se projevovala výrazně například při vnímání projevu žáků a studentů. Gesta v tomto případě znázorňovala zejména *rozhodování, souhlas* či *odmítání*. Pokud vyučující s projevem žáka souhlasil, přikývl na znamení souhlasu. Pokud jeho slova odmítal, nechal žáka mluvit, avšak, dal si ruku buď k ústům, nebo si opřel tvář tak jako na obr. 8; při rozhodování o žakově odpovědi vypadal zpravidla postoj vyučujícího jako na obr. 9 a 10, nebo s malou změnou, kdy vyučující přiložil ukazováček opět přímo na ústa (ne vedle nich).



obr. 8: odmítavý postoj



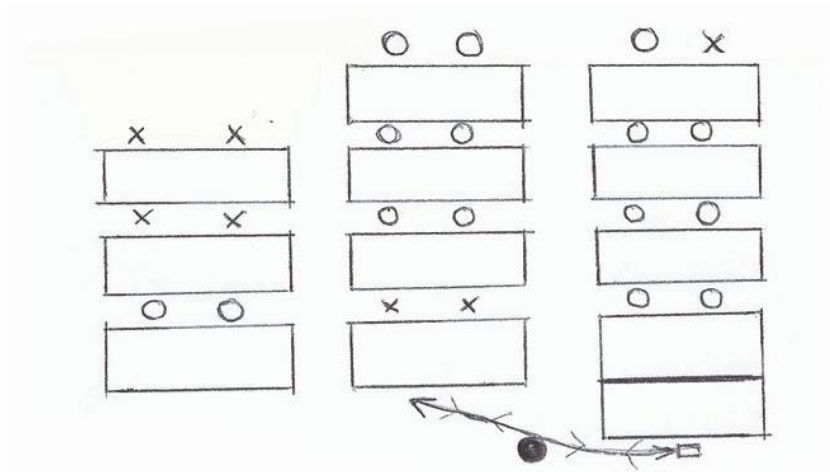
obr. 9: rozhodování



obr. 10: rozhodování a hodnocení

### 9.1.2. Proxemika ve školách

Bylo zajímavé pozorovat neverbální komunikaci na jednotlivých stupních škol z hlediska **proxemiky**, která se s přibývajícím věkem žáků a s vyšším stupněm škol měnila. Změna souvisela i s komunikačním prostorem na jednotlivých vzdělávacích institucích. Učitel a žák byli spolu v nejbližším kontaktu a prostoru v mateřské škole, kdy děti chodily k paní vychovatelce ukazovat obrázky, různé předměty, vyhledávaly blízký kontakt. Zde šlo většinou o osobní někdy i intimní zónu mezi vychovatelkou a dítětem. Tento vztah připomínal vztah dítěte s někým hodně blízkým, jako je maminka nebo teta. Pokud však bylo dětí víc (například při společných hrách), prostor mezi vyučující a dětmi se změnil na společenský, při hře na zahradě až na veřejný prostor. Čím vyšší byl stupeň vzdělávání, tím větší vzdálenost mezi žákem a vyučujícím vznikala. Největší se projevila na vysoké škole, kdy vyučující promlouval k celé aule studentů sledujících výklad. Vyučující a studenti byli ve veřejném prostoru. Při sledování jednotlivých tříd a škol nebylo zpočátku zpozorovatelné, že by vzdálenost mezi žákem a vyučujícím byla na ZŠ a gymnáziu odlišná, nicméně při bližším prozkoumání zde rozdíly byly. Na prvním stupni základní školy si žáci sedali do předních lavic, aby byli co možná nejbližší vyučujícímu, v první a druhé třídě dokonce za vyučující i chodili. Na gymnáziu, pokud si studenti směli vybrat, sedali si dál od učitele, spíše do zadních lavic, vyhovovalo jim, když mezi nimi a vyučujícím byla určitá bariéra. Jedno takové rozesazení žáků ze sexty na osmiletém gymnáziu je zaznamenáno na obr. 11, kdy kolečka zaznamenávají žáky, křížky prázdná místa. Vyučující (černý plný kroužek) se pohyboval ve vyznačených místech.



Obr. 11: rozsazení žáků v sextě

Občas docházelo i ke špatným odhadům vzdálenosti při rozhovoru jedince s vyučujícím. Například u rozhovoru s vyučující angličtiny na gymnáziu týkajícího se doplňující zkoušky, kde byla místem rozhovoru prázdná třída, v níž byl jen student a vyučující. Při rozhovoru vyučující zvolila intimní prostor, avšak student preferoval prostor osobní. Projevy studenta odpovídaly situaci: vždy udělal krok dozadu, aby dosáhl jím upřednostňovanou vzdálenost. Vyučující udělala krok směrem ke studentovi, takže během rozhovoru se přemisťovali a na jeho konci oba aktéři komunikace stáli na místě značně vzdáleném od začátku komunikačního procesu. Rozhovor měl být zřejmě formálního charakteru, nicméně student nepřijal vyučující jako osobu blízkou a vyjádřil to prostřednictvím neverbální komunikace. Tímto projevem je doloženo tvrzení, že vstup do intimního prostoru člověka je pocíťováno jako vtíravost (Křivohlavý, 1988).

### 9.1.3. Posturologie u žáků a učitelů

Pokud bychom udělali závěry z pozorování postavení těla dětí, žáků i studentů na všech stupních vzdělávání, pak byly nejčastějšími postoji sledovaných, včetně učitelů postoje vestoje nebo vsedě. Žáci se nacházeli v poloze vsedě pochopitelně mnohem častěji než vyučující. Ten většinu času svého výkladu trávil vestoje, většinou opřen o svůj stůl nebo chodíc v přední části třídy z jedné strany na druhou, na základní škole se pohyboval často mezi žáky. Postoje ve školce se značně od ostatních lišily. Děti měly možnost volnosti, většího pohybu, tudíž škála postavení těla byla širší (vsedě, vestoje, vleže,

v podřepu apod.). Žáci základní školy v porovnání se studenty gymnázia trávili více času vestoje díky hrám, které se během vyučovací hodiny vyskytly, často při protažení těla v době vyučování, zavedeného některými vyučujícími pro odpočinek žáků, snížení únavy a následnému zvýšení pozornosti při vysvětlování učiva.

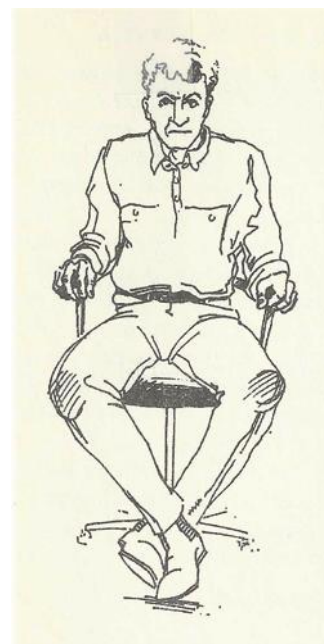
Když se zaměříme na postoje studentů vsedě na gymnáziu a VŠ, nejčastěji se nacházeli v poloze s nohou přes nohu (obr. 12), též nohami zkříženými jen u kotníků (obr. 13) nebo nezkříženými s koleny u sebe. Pokud se student opravdu nudil a byl lhostejný k vykládané látce, pak se tzv. „rozvalil“ v lavici, ležérně opřen, s roztaženými nohama (obr. 14). Bylo také možno zpozorovat, že pokud student dával pozor, látka ho bavila, nebo cítil sympatie s vyučujícím, byl ve své lavici nakloněn směrem k vyučujícímu. Pokud student naopak učitelovu výkladu pozornost nevěnoval, nebo ho nebavil, či necítil s vyučujícím sympatie, byl spíše opřen o opěradlo židle nebo se zakláněl směrem od učitele.



obr. 12: obvyklé zkřížení nohou



obr. 13: zkřížení u kotníků



obr. 14: rozvalené posazení

#### 9.1.4. Vzhled žáků a učitelů

Oblečení a vzhled hraje v procesu komunikace významnou roli. Barvy mají vliv na psychiku (DeVito 2001) a „studenti vnímají přednášejícího, který je oblečený neformálně, jako přátelského, spravedlivého, nadšeného

a přizpůsobivého, zatímco tentýž přednášející, který se dostaví před jinou skupinu studentů ve formálním oděvu, je posuzován jako spořádaný, inteligentní a připravený“ (Malandro, Baker, Baker in DeVito, 2001; s. 138). Toto tvrzení neplatí vždy, na každé škole a v každé třídě, nicméně oblečení, upravenost i doplňky vyučujícího mělo vliv na to, jak se žáci chovali k vyučujícímu, stejně jako ovlivňovaly projev sympatií. Příkladem je pozorování na Osmiletém gymnáziu Palackého v Mladé Boleslavi. Tamější vyučující vyšších ročníků nepatřil k oblíbeným a uznávaným. Běžně se oblékal podobným stylem jako jeho žáci. Následovala změna: začal chodit v obleku a kravatě, v decentních barvách, ačkoli nebylo období zkoušení ani maturit. Studenti změnili chování i neverbální projevy s tím související: respekt u žáků se zvýšil.

Při sledování dětí v MŠ byla zaznamenána jejich reakce na barvy. Vychovatelku, která měla nevýrazné, až úřednické oblečení, vnímaly děti jako nadřazenou osobu. Když do třídy vešla další osoba s květovanou barevnou halenkou a barevnějšími náušnicemi, navíc nutno podotknout, nepřibližně stejného věku jejich matky, braly ji děti více jako blízkou osobu a také se k ní tak chovaly (zapojily ji do her, malovaly pro ni obrázky, chtěly být v její blízkosti).

#### **9.1.5. Haptika ve školách**

Z hlediska doteků vyskytujících se na všech stupních vzdělávání se nejvíce mezi žáky a učiteli vyskytovaly vzájemné dotyky v mateřské škole a na základní škole. Na obou těchto vzdělávacích stupních se projevovaly ze strany vyučujícího v podobě doteku na rameno, poklepání na rameno, časté bylo také pohlazení jako pochvala, když se žákovi něco povedlo. Největší frekventovanost tohoto neverbálního projevu ve vztahu *vyučující-žák* se vyskytovala v mateřské škole. Mezi žáky navzájem se haptika projevovala v hojné míře, byla projevem vzájemné rovnosti, a tedy využívali ke komunikaci plácnutí, cloumání spolužákem, poklepávání nebo poplácávání různých částí těla apod. Mezi žáky byla taktilní komunikace intenzivnější než mezi žákem a učitelem.

Na gymnáziu a vysoké škole docházelo k dotykům ve vztahu *učitel-žák* zřídka, například po úspěšně složené zkoušce (maturitě), kdy vyučující potřásl žákovi rukou jako projev blahopřání.

### **9.1.6. Aktivita studentů ve školách a předávání slova**

Pokud bychom mluvili o aktivitě studentů (odpovídání na otázky, hlášení se apod.), platila zde většinou nepřímá úměrnost: čím vyšší stupeň vzdělávání, tím méně se žáci či studenti hlásili a pomocí tzv. **regulátorů** na sebe upozorňovali (viz kap. 4. 7). V mateřské škole děti za svou vyučující (vychovatelkou) chodily neustále, chtěly být součástí her, horlivě se zapojovaly do činností, snažily se být středem pozornosti (hlásily se, vyskakovaly). Naopak na gymnáziu nebo na vysoké škole se ke slovu hlásili jen někteří ze studentů, zbylí pouze (mnozí nepřítomně) seděli a v lepším případě naslouchali.

S aktivitou studentů souvisel i přenos verbální komunikace od vyučujícího nebo mezi žáky. Když byli žáci aktivní, často se hlásili o slovo (až si stoupali), skákali jeden druhému do řeči, když chtěli převzít slovo, pokud si chtěli slovo udržet, zvýšili hlasitost a intonaci (především na prvním stupni ZŠ). Některé projevy nezřídka působily až nezdvořile.

Naopak žáci a studenti projevující méně aktivity (což se týkalo zejména studentů gymnázia a vysoké školy) v hodinách nechtěli na sebe upozornit, nechtěli povětšinou dostat slovo, nehlásili se o něj. Při položení otázky vyučujícím se většina snažila nijak neprojevovat, aby na sebe nesoustředila pozornost, většina ani záměrně nenavazovala oční kontakt s vyučujícím, ale hleděla někam do lavice nebo pod ni, zmenšila, podvědomě se krčila. Tuto situaci popisuje také Hoffmannová (in ČDS, 1996) se pod lavici „krčila“.

### **9.1.6 Vliv využívání prostředků neverbální komunikace vyučujícího na žáky**

Z uskutečněných pozorování na školách je možné také vyvodit, jak může vyučující ovlivnit intenzitou užívání neverbálních prostředků vyučovací proces. Celkem bylo pozorováno 12 vyučujících (viz tabulka s. 33). Jejich projevy neverbální komunikace byly odlišné. Projevy žáků u těch vyučujících, kde byla pozorována nižší míra využívání prostředků neverbální komunikace, byly obdobné: byla zaznamenána nižší míra pozornosti, více unuděnosti a nesoustředěnosti, nezájmu. Naopak u těch vyučujících, kde byla pestrá, častá

a výrazná neverbální komunikace, projevovali žáci a studenti větší zájem, dařilo se udržet jejich pozornost a soustředěnost i požadovanou míru aktivity.

Pozorování provedená na školách mnohé z teoretických poznatků potvrdila. Zároveň ukázala na velký význam neverbálního projevu v procesu vzdělávání. Vhodné a cílené využívání neverbálních prostředků ze strany pedagoga napomáhá dosažení kvalitnější výuky. Proto je potřeba se cíleně věnovat této stránce komunikace při přípravě pedagogů na jejich budoucí povolání i v dalším jejich odborném pedagogickém vzdělávání.

## 10. Seznam použité literatury

**Čeština doma a ve světě**, 1996, č. 1.

Mareš, J. & Křivohlavý, J.: **Sociální a pedagogická komunikace ve škole**. Praha: SPN, 1989. 210 s.

Tegze, O.: **Neverbální komunikace**. Praha: Computer Press, 2003. 482 s.

Křivohlavý, J.: **Neverbální komunikace: řeč pohledů, úsměvů a gest**. Praha: SPN, 1988. 147 s.

Knapp, Mark L., & Hall, J. A.: **Nonverbal Communication in Human Interaction**. (5th ed.) Wadsworth Thomas Learning, 2007.

Hausenblas, K.: **Učební styl v soustavě stylů funkčních** in Naše řeč 55/1972, č. 2-3.

Gavora, P.: **Učitel a žáci v komunikaci**. Brno: Paido 2005.

Ferjenčík, J.: **Úvod do metodologie psychologického výzkumu**. Praha: Portál, 2010.

Pease, A.: **Řeč těla**. Praha: Portál, 2001. 135 s.

Nelešovská, A.: **Pedagogická komunikace v teorii a praxi**. Praha: Grada, 2005. 171 s.

Nekvapil, J. – Müllerová, O.: **Pauzy v mluveném textu** in Slovo a slovesnost, 1986, č. 2. 105 – 113 s.)

Vaňková, I.: **Mlčení v komunikaci** in Slovo a slovesnost 47, 1996, č. 2. 91-101 s. (<http://kramerius.lib.cas.cz/search/i.jsp?pid=uuid:d28976d2-530d-11e1-2755-001143e3f55c&q=>)

Nekvapil, J. – Müllerová, O.: **K pauzám v komunikačním procesu** in Slovo a slovesnost 49, 1988, č. 3. 202-208 s.

Mikuláščík, M.: **Komunikační dovednosti v praxi**. Havlíčkův Brod: Grada, 2003. 119-134 s.

DeVito, J. A.: **Základy mezilidské komunikace (Essentials of Human Communication)**. Havlíčkův Brod: Grada, 2001. 123-151 s.

Macurová, A.: **Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace** in Naše řeč 77, 1994, č. 1. (<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7172>)

Lewis, D.: **Tajná řeč těla**. Praha: Victoria Publishing, 1989. 231 s.