

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA  
UNIVERSITY KARLOVY V PRAZE

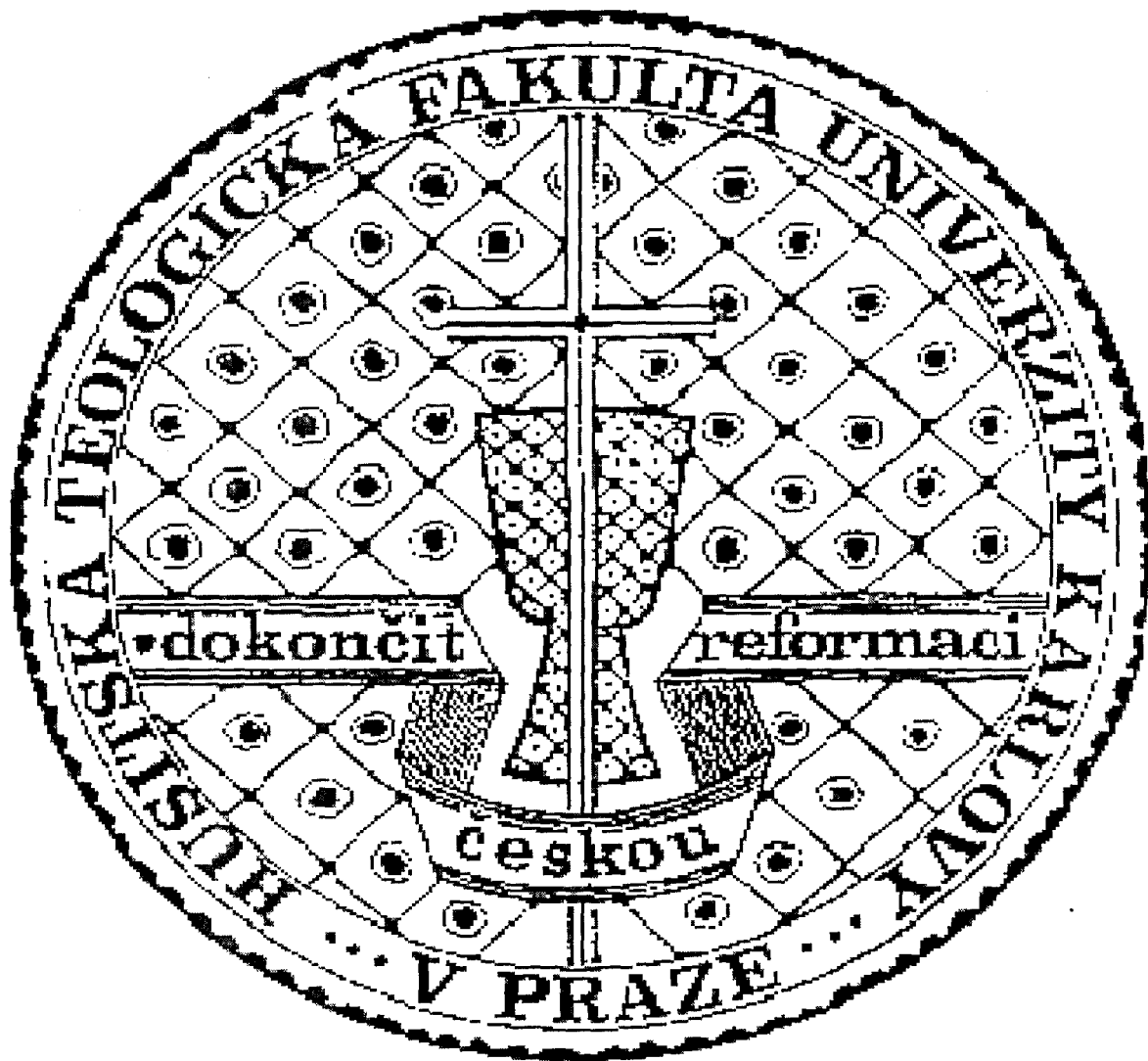
Katedra  
UČITELSTVÍ A NÁBOŽENSKÉ DIDAKTIKY

**MAGISTERSKÁ PRÁCE**

**NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE NA PRVNÍM  
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**  
(THE NONVERBAL COMMUNICATION AT THE FIRST STAGE OF  
THE PRIMARY SCHOOL)

Vypracovala: Markéta Viriusová

Obor: učitelství náboženství, etiky a filosofie



Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny a literaturu jmenovitě uvedla v seznamu.

*Markéta Viriusová*  
Markéta Viriusová

Praha, únor 2006

Děkuji vedoucí své práce Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D za odborné vedení, konzultace a nadšení, které mi při psaní dodávala a děkuji také svému drahému tatínkovi za trpělivost a odvahu s jakou mou diplomovou prací četl.

Motto: „*Even insects express anger, terror, jealousy and love by their stridulation.*“

Charles Darwin

# Obsah

1	Úvod.....	7
	Teoretická část.....	9
2	Komunikace.....	10
2.1	Sociální komunikace.....	12
2.2	Komunikace ve třídě.....	13
2.3	Řeč pohledů.....	15
2.4	Využití prostoru.....	17
2.5	Pravidla a podněty.....	20
2.6	Proces vyučování.....	22
2.7	Praktické užití neverbální komunikace.....	25
	Praktická část.....	28
3	Sonda do vyučování na základní škole.....	29
3.1	Cíl výzkumu.....	29
3.2	Metody zkoumání, hypotézy.....	29
3.3	Zkoumaný vzorek.....	31
3.4	Způsob vyhodnocení.....	32
4	Paní Petra, třídní učitelka.....	34
4.1.1	Poznámka.....	37
5	Ti druzí.....	38
5.1.1	Poznámka.....	40
6	Výsledky a jejich interpretace.....	42
6.1	Učitelé.....	42
6.2	Žáci.....	48
6.3	Dětská řeč těla.....	53
6.3.1	Markéta, 11 let.....	53
6.3.2	Dita, 10 let.....	54
6.3.3	František, 11 let.....	55
6.3.4	Ilona, 11 let.....	56
6.3.5	Gesta.....	57

7	Diskuse.....	59
8	Závěr.....	61
9	Abstract.....	62
10	Přílohy .....	64
	Bibliografie.....	73

# 1 Úvod

Téma neverbální komunikace a speciálně pak řeči těla mne vždy zajímalo a přitahovala mne představa porozumění člověku „aniž by řekl jediné slovo.“ Poprvé jsem se o existenci podobné problematiky dozvěděla na střední škole v odborném předmětu.

S ohledem na své současné studijní zaměření a i budoucí povolání jsem se rozhodla poodhalit téma neverbální komunikace v oblasti primárního vzdělávání.

Vzhledem k prostudované literatuře, praktickým znalostem a současnému stavu školství, se domnívám, že existuje stále ještě příliš málo škol a především pak učitelů, kteří berou tuto součást komunikace vážně a hlouběji se jí zabývají. Této teorii se blíže věnuji v praktické části své práce.<sup>1</sup> Nadějí na všeobecné zlepšení snad zůstává rámcový vzdělávací program, který pro základní vzdělání počítá jako s tématem číslo jedna s *Osobnostní a sociální výchovou*, kde dílčím tématem je *Sociální komunikace*. Pro gymnázia s tématem *Výchova k sociálním dovednostem*. Najdeme zde i zmínku o učebním celku s názvem „řeč lidského těla“ [32].

Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou část. V první části své práce se zabývám především teoriemi, jak dobře učit. Nabízím poměrně širokou škálu možností využití neverbální komunikace v rámci vyučovacího procesu, upozorňuji na její úskalí i pozitivní aspekty. Pro názornost a lepší pochopení uvádím, většinou přímo v textu, praktické příklady.

V praktické části jsem se zaměřila na znalosti neverbální komunikace dětí páté třídy jedné pražské základní školy, jejich schopnost rozpoznat jednotlivá gesta a interpretovat danou situaci. Má pozornost byla také soustředěna na schopnosti a znalosti učitelského sboru, co se týče využití neverbální

---

<sup>1</sup> Základní hypotézy – viz str. 28.

komunikace a řeči těla<sup>2</sup> při vyučování a v komunikaci se žáky. V rámci vyhodnocení výsledků uvádím i některé zajímavé odpovědi, a to jak učitelů, tak žáků. Na konci této části práce je připojen seznam příloh, kde, kromě dotazníku pro učitele a dotazníku pro děti, jsou čtyři ukázky různého uspořádání třídy. Každé uspořádání je vhodné pro jiný styl a typ vyučování. V textu jsou na dané přílohy uvedeny příslušné odkazy.

Tato práce není výzkumem, spíše sondou do chování učitelů a žáků jedné pražské základní školy. Mým záměrem bylo, aby tato práce posloužila jako předloha pro širší rozpracování a všeobecně platné výsledky dalších výzkumů.

---

<sup>2</sup> viz str. 8.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Komunikace

Lidé jsou bytostmi společenskými, u kterých je komunikace základním dorozumívacím nástrojem. I přes to, že komunikujeme prakticky neustále, nevěnujeme tomu příliš velkou pozornost. Považujeme to za samozřejmost [21].

Průkopníky dovedností řeči těla jsou bezpochyby především herci němému filmu, např. Charlie Chaplin. Prostředky neverbální komunikace byly totiž v té době jedinými, které měli tito herci k dispozici. Asi za nejvýznamnější průkopnickou písemnou práci, která se zabývá řečí těla, můžeme pak považovat knihu Charlese Darwina *The expression of the emotions in man and animals*, uveřejněnou roku 1872. První vážnější zájem o problematiku řeči těla řadíme do začátku druhé poloviny minulého století, kdy se o ni zajímali především obchodní cestující. Široká veřejnost projevila zájem až o mnoho let později [23].

Neverbální komunikace a řeč těla jsou však dva odlišné pojmy, jen postupem času došlo k jejich nenásilnému splynutí. Mnoho neinformovaných lidí dnes považuje tyto pojmy za synonyma a paradoxně jejich „násilné“ dělení působí zmatky a nedorozumění.

Řeč těla je podskupinou neverbální komunikace a zabývá se např. haptikou,<sup>3</sup> proxemikou,<sup>4</sup> mimikou<sup>5</sup> či gestikou.<sup>6</sup> Neverbální komunikace je široký pojem, obsahující mimo řeči těla také nutné znalosti např. z psychologie, medicíny či sociologie. Ke znalosti neverbální komunikace potřebujeme znát lidskou psychiku se všemi sociokulturními danostmi. Např. gesto vztyčeného palce se v anglicky mluvících zemích užívá běžně na znamení toho, že je vše v pořádku, popř. „super.“ Univerzálním symbolem je i pro stopaře. Ovšem třeba v Řecku se toto gesto dá pochopit i jako výraz pro „trhni si“ [28], str. 19.

---

<sup>3</sup> Hmat, dotyková komunikace.

<sup>4</sup> Vzájemná prostorová vzdálenost lidí.

<sup>5</sup> Komunikace pohyby obličejových svalů. Nejvýraznějšími emocemi, které sdělujeme mimikou, jsou smích a pláč.

<sup>6</sup> Pohyby, gesta, která mají výrazný sdělovací účel, doprovázený slovním projevem. Gesta také často slova zastupují.

Pro jednodušší interpretaci tyto termíny ve své práci užívám v takovém kontextu a významu, který jim byl autory jednotlivých publikací přisouzen.

Mezi prostředky verbální a neverbální komunikace není zase tak ostrý předěl, jak by se mohlo zdát. Verbální komunikace je především nástrojem sdělování abstrakce, kdežto neverbální komunikace je nástrojem sdělování situací a emocí. Verbální komunikace je spíše spojena s rozumem, vědomím a úmyslem. Neverbální s emocemi, které velice často sdělujeme nechtěně, nevědomě a neúmyslně.

Úzkou spojitost mezi verbální a neverbální stránkou řeči lze poznat při vědomé lži, což se každému z nás stává minimálně jednou denně. Většina lží však spadá do kategorie tzv. „nevinné lži.“ Jsou to lži, které nám umožňují žít vedle ostatních lidí bez násilí a agrese. Kdybychom vždy říkali pravdu, brzy bychom pravděpodobně byli bez přátel, práce a žili izolovaně. Modelový rozhovor na toto téma by mohl vypadat nějak takto: „Ahoj Pepo, proč, prosím tě, něco neuděláš s těmi ošklivými pupínky na obličeji? A kdy se konečně začneš oblékat jinak než stylem starý–mladý?“ Nebo: „Dobré ráno, Marto, vypadáš dnes příšerně. Proč si nevezmeš podprsenku, vždyť víš, že nemůžeš chodit bez ní?“ Místo toho říkáme: „Ahoj Pepo, ty jsi ale pěkný chlap. Dneska ti to opravdu sekne.“ Nebo: „Dobré ráno, Marto, vypadáš dneska opravdu dobře. Určitě se za tebou cestou do práce otočilo nejméně deset chlapů.“ Lidé si barví vlasy, aby vypadali mladší, ženy nosí podprsenky s vycpávkami, obouvají si boty s vysokými podpatky, aby vypadaly vyšší, štíhlejší. Rodiče lžou dětem o sexu a dospívající zase svým rodičům, že ještě nevědí, co sex je. Lžeme všichni [39].

Proto i reakce na nevědomé signály mohou být silnější a emotivnější než na samotná slova (nepatrný posunek dokáže urazit, jiný vyjádřit přízeň a lásku). Zejména zvířata a malé děti reagují velice citlivě na prvky neverbální komunikace. „Malé dítě odpoví na „útok očima“ někdy až tak, že se rozpláče. Přitom je nikdo neokřikl, nezaznělo jediné slovo.“ [2], str. 3.

Např. pokud záměrně vyděsíte malé dítě v rámci hry na schovávanou, nejprve se velice často ze strachu rozpláče. Je to nejčastěji používaný způsob, jak dát najevo nespokojenost, strach, obavu. Když si pak ale uvědomí, že mu nikdo nechce ublížit, že není ohroženo, zpravidla se začne smát. Dává tím najevo, že se sice leklo, ale teď už ví, že to byl jen trik a není se čeho bát [39].

## 2.1 Sociální komunikace

Sociální komunikaci můžeme vymezit jako sdělování a přijímání významů v lidském chování. Každá kultura má vlastní systém komunikace, který zahrnuje nejen jazyk, ale i různá specifická gesta a způsoby chování vůbec.

Významnou roli v sociální komunikaci hraje vnímání. Jsme-li schopni identifikovat určité vjemy jako něco, co již známe, pak se nám život výrazně zjednodušuje. Každý ovšem vnímá jinak. Každý má jiné filtry pro vnímání dané životními zkušenostmi, všímá si jiných znaků, které považuje za důležité. Také ovšem vnímáme to, co sami chceme. To, co vědět nechceme, toho si jednoduše nevšimneme, náš mozek tomu nebude cíleně věnovat pozornost. Velice často se stává, že stačí o někom říci jen pár vět a my si ostatek domyslíme - dotyčného člověka si podle sebe zaškatulkujeme (rysy a vlastnosti člověka zařadíme schematicky a stereotypně do několika skupin dle společenských znaků - [21]). Tento druh vnímání se nazývá haló efektem, často známým ze školního prostředí. Jedná se o zkreslené hodnocení podle prvního (povrchního) dojmu. K tomuto efektu se může připojit další, tzv. pygmalion efekt (jiný název pro tento jev je také mentální representace - [11]), kdy učitel nevědomě vytváří podmínky pro žáka tak, aby se žák choval dle jeho očekávání. Jinak řečeno, žákovo chování a vývoj je závislé na tom, co se od něho očekává. Někdy zde také hovoříme o sebenaplňujícím proroctví či předpovědi. Vliv očekávání má na vnímání enormní vliv. To, co očekáváme (a to jak sluchem, tak i zrakem), i lépe rozpoznáváme, nebo si to alespoň myslíme. Psychologové zde hovoří o „závažné roli subjektivní jistoty pozorovatele“ [13], str. 29.

Jako příklad uvedu svůj vlastní zážitek. První dva roky na střední škole jsem se poctivě učila, aktivně v hodinách spolupracovala, dávala pozor a nechávala se dobrovolně zkoušet. Druhé dva roky byly pro mne už jen procházkou růžovou zahradou, a to včetně maturity. Nemusela jsem pro to udělat skoro vůbec nic. A pokud jsem se „náhodou“ naskytl u nějakého maléru, tak se tím nikdo významně nezabýval, protože: „Distingované slečně Viriusové se něco takového přece stát nemůže.“ Dostala jsem nálepku.

Z výzkumů vyplývá, že žáci se ochotněji zapojují do učebního procesu, když učitel používá popisný jazyk, než když učitel žáky posuzuje. V popisném jazyce učitel popisuje své pocity, situaci, dosažený výsledek. Při posuzování klasifikuje, zařazuje. To může mít zhoubné následky, zvláště když je daný žák klasifikován (pozitivně či negativně) před celou třídou. Rozdíl v užití těchto způsobů je výrazný. Popisný způsob: Paní učitelka se obrací k žákovi, který skočil jinému do řeči: „Promiň, ale nemohu se soustředit na to, co říká tvůj spolužák.“ Posuzování: „Ty jsi ale nevychovaný, že takhle skáčeš druhým do řeči!“ [4]. Jako učitelé bychom v dětech neměli posilovat myšlenku, že hodnota jejich osobnosti je měřena úspěchem či neúspěchem.

## **2.2 Komunikace ve třídě**

Každá školní třída může být považována za samostatnou sociální jednotku se všemi možnými vztahy, za uzavřenou skupinu. Škola však tlačí učitele i žáky k tomu, aby navzájem spolupracovali. Měla by zde platit konformita, spolupráce a podřízení se většině.

To, jak se kde a s kým člověk chová, se nazývá sociální role. Všichni jich máme několik – dítě, spolužák, žák, kamarád, .... Se sociálními rolemi je také spojeno jisté očekávání ve smyslu našich práv a povinností a způsobu našeho chování [15].

Učitel si může ze svého statutu dovolit dítěti pohrozit prstem s verbální výtkou. U žáka by takováto reakce byla pravděpodobně považována za drzost, nevychovanost a provokaci. Stejně tak by bylo přinejmenším „divné“, pokud by začal učitel kopírovat gesta dětí (styl chování, mimiku).

Komunikace učitele se žáky v hodině začíná mimoslovní reakcí – při příchodu učitele by žáci měli povstat na znamení pozdravu. Učitel po příchodu před katedru kývne hlavou na znamení poděkování či pozdravu, většinou se slovy: „Dobrý den, sedněte si.“

Noční můrou asi každého učitele je situace, kdy ho při příchodu do třídy žáci ignorují. Nevěnují jeho přítomnosti pozornost a ve své činnosti, započaté před formálním začátkem hodiny, zvoněním, pokračují. Velice často se také na začátku hodiny žáci snaží z učitelovy tváře (mimiky) vyčíst, jakou má náladu a co mohou od něj dnes čekat.

Podle mého názoru vznikají také některá „nedorozumění“ ve školním prostředí z falešné představy učitele, že formální autorita, která vyplývá ze samotného učitelského statutu, tedy „nadřízeného“ ve vztahu k dětem, je postačující. Neuvědomují si, že je s dítětem, alespoň na nějaké úrovni a v některých okamžicích, potřeba jednat jako s partnerem, nikoli jako s podřízeným. To vyžaduje naslouchání ze strany učitele a velkou dávku trpělivosti. J. Křivohlavý naslouchání definuje jako interpretaci toho, co slyšíme, jako pochopení a porozumění [17]. Chceme a přejeme si rozumět, snažíme se o to.

Někdy učitelé, aniž si toho jsou sami vědomi, poskytují dětem tzv. dvojnou vazbu, což znamená, že verbální a neverbální část jejich komunikace s dětmi je v rozporu. Jinak řečeno, něco jiného říkají slovy a něco jiného svým chováním [21]. Minimálně tím v žácích vyvolají rozpaky a v lepším případě je donutí se přeptat na to, co vlastně učitel chtěl říci. To může u učitele zpětně vyvolat negativní reakci, ve které děti nařkne, že nedávají pozor nebo že neposlouchají.

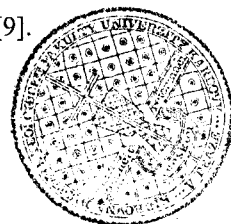
Naneštěstí se žáci pohotově naučí „vypnout“, když mluví učitel, který neustále něco navrhuje, ale nikdy to nedotáhne do konce nebo sděluje věci, které už neovlivní. Např. když žák uprostřed hodiny najednou vstane z lavice a jde ven a učitel ho okřikne: „Nevstávej z lavice!“ [4]. Domnívám se, že daleko efektivnější a snad i účinnější by v tomto případě bylo, v situaci, když už se učitel rozhodl žáka okřiknout, zavolat na něj: „Nechod' ven!“ Pojmenovává tím aktuální, právě probíhající, situaci a ne něco, co se již odehrálo a nemohl tomu nijak zabránit.

Učitel ovlivňuje atmosféru vyučovací hodiny už i tím, jak je oblečen a upraven (formální oblečení může na menší děti působit neosobně až nepřátelsky, naproti tomu v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání je nezřídka vyžadováno).

### 2.3 Řeč pohledů

Řeč pohledů je jedním z nejpoužívanějších způsobů neverbální komunikace, řeči těla<sup>7</sup> [15]; [3]. Největší množství informací pochází z obličeje, a to z centrální trojúhelníkové oblasti obou očí a nosu, popř. úst. Tyto výrazové schopnosti má člověk stejné se svými opičími příbuznými. Ve zlosti nebo hlubokém přemýšlení se nám obočí stáhne dolů, ve chvílích překvapení, úžasu či paniky se vyklene nahoru. Sice se nehonosíme takovým ochlupením jako naši zvířecí příbuzní, kteří dokáží okázalým způsobem vysunout čelist vpřed ve chvílích bezprostředního setkání se s nepřítelem, ale děláme to také. Narozdíl od našich příbuzných je však člověk vybaveni spoustou dalších jemných a specificky lidských signálů. Nejvýznamnější z nich je úsměv. Ten je velice důležitý v dětství. Děti se nemohou držet máminy srsti a tak jim úsměv slouží jako prostředek, jak být neustále u své matky. Mnozí se domnívají, že úsměv je naučená reakce. Není tomu tak. To, že děti neopakují úsměv po matce, je známo z výzkumů slépých dětí, které se začnou automaticky usmívat po dosažení čtyř týdnů [6]; [5]. Jiné výzkumy zase říkají, že děti, jejichž rodiče se na ně častěji usmívají, se usmívají daleko více v dospělosti než děti, které jsou vychovávány smutnými, vážnými rodiči [19]. To už ale souvisí se socializací dítěte a zázemím rodiny, kde by děti měly být od mala učeny základním pravidlům chování a jiným návykům (hezky nahlas pozdravit, nešťourat se v nose,

<sup>7</sup> Pohled nahoru a doleva je obvyklý pohyb očí při promítání si něčeho z minulosti. Pohled nahoru a doprava používáme, když si něco vymýšlíme nebo představujeme. Pohled stranou a doleva je obvyklý pohyb očí, když si vybavujeme zvuky. Pohled stranou a doprava používáme, když si zvuky pouze představujeme nebo vymýšlíme. Dolů a doprava se díváme, vybavujeme-li si pocity. Vedeme-li sami se sebou dialog, díváme se dolů a doleva. Pohled přímo před sebe používáme, když si představujeme něčí obraz nebo se na něj soustředíme [9].



apod.) Všeobecně lze říci, že výrazy obličeje odrážejí naše pocity a naše gesta odrážejí, jakou intenzitu našim pocitům přikládáme [9].

Domnívám se, že je velice důležité poskytovat žákovi zpětnou vazbu, když už ne slovní, pak plně postačí pohled, kývnutí hlavy nebo úsměv na znamení, že daného žáka bereme vážně, posloucháme a vnímáme jej. Podíváme-li se na to z druhé strany, jak by nám bylo asi příjemné s někým hovořit, a třeba vést delší monolog, s tím, že se náš partner na nás ani jednou nepodívá,<sup>8</sup> nepokývá hlavou, popř. na nás bez „mrknutí oka“ zírá? Naštěstí většina učitelů zpětnou vazbu, alespoň v rámci zkoušení u tabule, žákovi poskytuje (pohyby hlavou, očním kontaktem), ne vždy je však tato zpětná vazba poskytována vědomě a cíleně.

Existuje situace, která se nazývá „Zákon zrakové pozornosti rozhovoru.“ Ten říká, že se lidé v podstatě koukají na svého partnera více, když ho poslouchají, než když k němu sami hovoří [16].

Z mnoha výzkumů také plyne, že čím má člověk menší zornice, tím negativněji je vnímán. Naše zornice patří k nejpřesnějším signálům o naší náladě a úmyslech. Jejich rozšiřování a zužování je totiž naprosto nezávislé na naší vůli. Je-li nám někdo sympatický a rádi jej vidíme, naše zorničky se automaticky rozšíří. V opačném případě se z nich stanou „hlavičky špendlíku“ [16], str. 35; [23], str. 79; [9], str. 32. Pochopitelně v šeru a tmě se naše zorničky rozšiřují z nutné potřeby vidění. Také užívání různých omamných látek (drogy, alkohol) velikost našich zorniček ovlivňuje.

Po zahájení hodiny učitel většinou některého žáka vyvolá na přezkoušení jeho znalostí z předcházejících hodin. Učitel pátrá pohledem po třídě, koho by tak vyvolal. Většina žáků má najednou na pilno či se krčí za svým sedem a klopí zrak. Nikdo nechce navázat oční kontakt s učitelem. Značně by se tím zvýšila pravděpodobnost, že dotyčný bude vyvolán. Přímý pohled z očí

---

<sup>8</sup> Výjimkou mohou být do jisté míry mnozí muži, kteří když naslouchají svému komunikačnímu partneru, zpravidla se dívají „mimo“, což např. ženám, které považují přímý a častý oční kontakt za nutný, může působit potíže.



do očí si žádá jistou dávku sebevědomí a sebejistoty. V některých situacích může tento pohled být dokonce interpretován jako provokace. To záleží na intenzitě pohledu a na tom, který ze žáků pohled vyslal a jaký vztah je mezi ním a učitelem. Ti, kteří ze zkoušení obavy nemají, se nikterak nesnaží vyhnout se učitelovu pohledu. Většinou učitel vyvolává ty žáky, kteří se na něj nedívají.

## 2.4 Využití prostoru

V samotné třídě existují tzv. „akční zóny učitele“ [15], str. 49. Za předpokladu, že lavice jsou ve třídě uspořádány standardním způsobem (součást frontální výuky) do tří stejně dlouhých řad, jsou touto zónou první lavice všech tří řad a celá prostřední řada. V takovémto uspořádání hraje také velkou roli vzdálenost učitele od jednotlivých žáků – tím se zabývá proxemika.

Jak jsem již uvedla, proxemika se zabývá vzdáleností mezi komunikačními partnery, a to jak v horizontální rovině, tak také ve vertikální, tj. svislé rovině. Zjišťuje, oč má jeden z partnerů oči výše než druhý. Proxemika je ovlivňována postavením, kulturou, pohlavím nebo věkem účastníků. V prostorové vzdálenosti rozeznáváme čtyři odlišné prostory.

1. *Intimní prostor* v délce patnácti až pětáctyřiceti centimetrů. Sem dovolíme vstoupit pouze svým nejbližším.
2. *Osobní prostor* v délce šestačtyřiceti až sto dvaceti centimetrů. Vzdálenost, kterou udržujeme na společenských událostech.
3. *Společenský prostor* v délce sto dvaceti až tři sta šedesáti centimetrů. Takovou vzdálenost udržujeme při styku s cizími lidmi, jako jsou řemeslníci či pošťáci.
4. *Veřejný prostor* v délce větší než tři sta šedesát centimetrů. Používáme ho vždy, když se obracíme k větší skupině lidí [23].

Setká-li se např. ve vzájemné diskusi Japonec (intimní zóna cca. pětadvacet centimetrů) s Američanem (intimní zóna mezi padesáti až sto centimet-

ry), předvedou pravděpodobně situaci, které se říká proxemický tanec. Je to „tanec“, při kterém je hledána oběma komunikačními partnery optimální míra vzájemného oddálení. Tento „tanec“ značně připomíná pohyb boxerů v ringu. V tomto případě se budou oba dva po místnosti pohybovat do ukončení rozhovoru, vzájemnou míru mohou nalézt jen velmi těžce [2]. Nicméně tuto situaci mohou řešit tím, že si sednou naproti sobě ke stolu nebo si mezi sebe najdou nějakou „bariéru.“ Patrně postačí sklenička, kterou si bude Američan držet před tělem, ale může to být i malý konferenční stolek. Tím se eliminuje pocit ohrožení v jednom partnerovi a druhému zabrání v dalším přibližování a narušování intimní zóny.

Otázka prostorových vzdáleností hraje velkou i v našem všedním životě. Tlačence v hromadných prostředcích nebo společenských prostorech nevyhnutelně vedou k narušení intimního prostoru. V této souvislosti jsou často slyšet výrazy jako „nešťastný“, „naštvaný“, „agresivní.“ Toto je mylná interpretace. Ve skutečnosti všichni zúčastnění nevědomě dodržují nepsaná pravidla při nevyhnutelném narušení svého intimního (osobního) prostoru. Mimo jiné mezi ně patří se za každou cenu vyhnout přímému očnímu kontaktu, udržovat „pokerový obličej“, máme-li noviny, předstírat, že jsme do nich hluboce zabráněni, nebo sledovat ve výtahu čísla poschodí na ukazateli [23].

Otázku vymezení prostoru musí také řešit žák, který nově přijde do třídy. Dítě čeká, až se všichni usadí, a teprve potom je mu dovoleno hledat si své místo, resp. je mu přiděleno učitelem, jehož rozhodnutí zde musí ostatní respektovat. Zasedl-li by místo někomu jinému, ač neúmyslně, vyvolal by v daném žákovi pocit ohrožení, na který by mohl reagovat agresí.<sup>9</sup> Byla by to

---

<sup>9</sup> Projevy agrese ani agrese samotná nejsou jen důkazem špatné výchovy nebo symptomem psychické poruchy. Je to také projev spojený s touhou dominovat, být tím, kdo řídí a ovládá. Agrese je spojena s prožitkem vlastního potenciálu. U zvířat se agrese vyskytuje převážně jako součást boje o teritorium, kdy ovšem cílem není protivníka zabít, ale jen zastrašit, k čemuž má agresivní chování dopomoci. Podobně tato vlastnost funguje i u lidí. Agrese je také projevem matky, která brání svého potomka, ať už zvířecí či lidské. Ani jedna z nich neuvažuje o síle

uzurpace prostoru. Konec konců i návštěva by měla počkat, až bude vyzvána jít dál a posadit se.

To, jak si žáci na začátku školního roku sednou, o nich také mnoho vypovídá. Do předních lavic si většinou sedají žáci aktivní a pilní, ale také ti, co špatně slyší nebo vidí. Do předních lavic si sedají žáci, kteří nejsou nutně zlobiví. Jsou třeba jen stydliví, málo sebevědomí či potřebují odezírat [15]. I toto je součástí neverbální komunikace.

Bezpochyby, tak jako v každé komunikaci, i v té neverbální existuje spousta překážek a bariér v rámci komunikačního procesu. Jednou ze základních překážek ve školním prostředí jsou lavice pro žáky a katedra pro učitele. Dále jsou to věci, které jsou umístěny na stole, jako je penál, sešit, desky. Uspořádání těchto věcí, manipulace s nimi a jejich užívání o žácích také mnohé napoví. Třeba to, zda jsou pořádní, čistotní, zbrklí a nepozorní nebo líní, mají-li se chuť zapojit do vyučování nebo ne. Jedná se zde o uspořádání a ohraničení prostoru – teritorialitu. Učitel toto uspořádání, vzhledem ke svému postavení vůči žákům ve třídě, může měnit a jeho rozhodnutí bude akceptováno.

Učitel může, jako prostředek v interakci se žáky, také využít možnosti procházení během hodiny mezi jednotlivými řadami. Získá tím lepší přehled o činnosti jednotlivých žáků a předejde nespolupracujícímu chování v nerušivé formě (vzhledem k ostatním studentům třídy). Mezi takovéto chování řadíme denní snění, kdy jedinec vědomě ovládá své představy a myšlenky či toulání myslí, což je nekontrolovaný běh myšlenek [4]. Může také měnit pozice „vzadu“ a „vpředu“ a ze zadních lavic tak udělat na nějakou dobu lavice přední, což může dětem pomáhat uvědomovat si lépe prostor a jeho rozložení.

---

svého protivníka ani o svých šancích na úspěch. Bojují ze všech sil. Agresivní jednání vede tedy k záchraně, má pomoci zabezpečit přežití, a to jak ve fyzickém, tak i psychickém smyslu [28].

Nezřídka se stane, že se pedagog během hodiny otočí ke třídě zády, a to při psaní na tabuli. Nastávají také situace, kdy učitel ani svůj výklad nepřerušuje a pokračuje v něm obrácen zády k žákům. I když patrně nechce, dává tím svým žákům najevo, že ho nezajímají. S opravdu velkou pravděpodobností toho žáci využijí k vyrušování v jakékoli podobě (házení papírků po třídě, povídání si, psaní SMS zpráv, atd.). Této situaci se dá pohodlně předejít tím, že si text před hodinou učitel na tabuli předepíše, použije zpětný projektor nebo žákům rozdá namnožené papíry s textem před hodinou, čímž zkrátí přechodový čas na minimum a nemusí se potýkat s nekázní ve třídě.

## **2.5 Pravidla a podněty**

Jednou z variant, jak zlepšit učební proces ve třídě, je jasná formulace pravidel na začátku roku. Žáci by měli všem pravidlům dopodrobna porozumět, proto by měla být formulována tak, aby znamenala přesně to, co bylo zamýšleno. Lépe je použít systém zákazů a příkazů než pouze seznam toho, co je dovoleno. Učitel se může se žáky dohodnout na různých signálech a rituálech, které mohou výrazně zefektivnit výuku a ušetřit čas. Např. místo: „Zavřete všichni sešity, položte tužky na lavici, utište se a pozorně mě sledujte!“ stačí, aby učitel použil dohodnutý signál – např. jedenkrát ťuknout do trojúhelníku. Jistě tím předejde mnoha zbytečným dotazům ze strany dětí a pokud je i jasně definován trest za nespolupráci v hodině, ušetří i čas na dohadování se žáky [4]. Nehledě na to, že i sám sobě ušetří námahu a hlasivky. Mimochoodem, takovým rutinním signálem, který jsme se všichni naučili ve škole, ale hojně jej používáme i mimo ni, je klasické zdvižení ruky, nejen při hlášení se o slovo. Dalším bodem je naučit žáky tato pravidla používat a respektovat.

J. Cangelosi uvádí např. užívání různobarevných praporek při samostatné práci k vyjádření žákovy momentální potřeby – žlutý praporek značí usilovnou práci, červený praporek potřebu pomoci, modrý praporek dokončenou úlohu a ochotu pomoci ostatním. Tichá, účinná a zcela srozumitelná

metoda, při níž žáci, kteří již svou práci dokončili, mohou pomáhat i ostatním [4]. Je zcela samozřejmé, že při zavádění takovýchto metod musí spolupracovat na projektu celá škola, všichni pedagogové. Také ne pro každý typ školy, potažmo třídy, se takové metody hodí. Přesto si myslím, že podobné metody mohou vyučování velmi obohatit a usnadnit učitelovu komunikaci se třídou jako celkem. Jsem však přesvědčena, že naše školství, alespoň to primární, na ně není ještě zdaleka připraveno. Stále se v něm vyskytuje spousta strnulých návyků z dob Marie Terezie.

Pozorný učitel mimo svého vlastního těla a postojů také vnímá komunikaci dětí. Ty svými fyzickými polohami dávají jasně najevo svůj psychický stav (zájem, nuda, popř. nedávají pozor a věnují se „nelegální“ činnosti). Někdy klamou tělem, kterým říkají, že jsou plně interesováni a o dané látce přemýšlí (jsou nakloněny dopředu, eventuelně se lehce opírají o lavici, tělem jsou obráceni k učiteli, v ruce drží tužku nebo pero). Ve skutečnosti však tajně luští křížovku nebo hrají piškvorky. Jednoduchým poklepáním žákovi na rameno jej může učitel přivést zpět k práci, aniž by slovním projevem rušil ostatní žáky ve třídě anebo přerušoval tak svůj výklad [25]. Zpozoruje-li učitel, že žák nedává pozor a neplní své povinnosti, může k němu přijít, sehnout se tak, aby měl oči ve stejné úrovni jako žák a upřít na něj svůj pohled. I toto stačí, aby dotyčnému žákovi došlo, že o jeho nelegální činnosti učitel ví a napomíná jej. Takto, pomocí řeči těla, lze přimět žáky ke spolupráci, aniž jsou ostatní ve své činnosti vyrušeni.

Také platí, že čím větším počtem smyslů žáci vnímají učitelovy pokyny, tím lépe si je zapamatují a porozumí jim. Jak jsem již uvedla, k výkladu je možné použít zpětný projektor s doprovodným výkladem, při čemž má učitel přehled o tom, co se ve třídě děje, protože se žáky udržuje stálý oční kontakt. Další výhodou je jasnost výkladu. Učitel se může kdykoli ve svém výkladu vrátit nazpět a doslovně jej zopakovat. Na druhé straně všichni dobře víme, že svou jednou slovně zformulovanou myšlenku nikdy dvakrát stejně nezopaku-

jeme. S dětmi si je také možno dohodnout signály, kdy jsou jejich otázky a vstupování do učitelovy výkladu vítány a kdy nikoli. K tomu všemu se lze dopracovat užíváním popisného jasného jazyka, kterému žáci zřetelně porozumí a budou vědět, co se od nich očekává. O důležitosti očního kontaktu jsem se již zmínila v kapitole *Řeč pohledů*. Ani s využitím audiovizuálních pomůcek by na něj učitel neměl zapomínat.

Za dobré využití neverbální komunikace také považuji vlastní demonstraci žákům toho, že i učitel se řídí svými vlastními pokyny. Pro zlepšení spolupráce se žáky zřetelně demonstruje činnost, kterou po žácích požaduje. Např. při udělování pokynů, aby si žáci zavřeli a založili učebnice na konkrétní stránce, učitel tuto činnost předvede názorně sám, pokud možno přímo před tabulí.

## **2.6 Proces vyučování**

Existuje několik typů vyučovacích stylů a metod. *Hromadné vyučování* je nejčastěji užívaným typem. Je to buď jednosměrná komunikace učitele se třídou, povětšinou formou výkladu, nebo obousměrná komunikace, interakce učitele a žáka ve formě otázek a odpovědí, řízených rozhovorů či besed. Zde se kladou na učitele nároky na jeho umění vést, řídit a ukončit diskusi. Pak je tu obousměrná komunikace učitele se žákem, který je zkoušen před tabulí. Tímto stylem zkoušení dává učitel žákovi neverbálně najevo, že žák musí odpovídat bez cizí pomoci. V hromadném vyučování se nejlépe a nejvýrazněji uplatňuje neverbální komunikace, komunikace pomocí gest a dohodnutých signálů. Individuální přístup k žákům dává učiteli možnost zaměřit se na konkrétního žáka a také citlivěji reagovat na jeho neverbální reakce. Individuální vyučování je nejstarší formou učení vůbec [15].<sup>10</sup>

*Skupinové vyučování* předpokládá vzájemnou spolupráci dvou a více studentů. Skupiny by měly být rozděleny tak, aby se žáci mohli učit jeden od

---

<sup>10</sup> K hromadnému vyučování, je podle mého názoru, nejvhodnější uspořádání třídy – viz příloha č. 1.

druhého a navzájem si pomáhá. <sup>11</sup> Zde je učitelovou úlohou správné nasměrování skupin žáků, popřípadě jejich sestavení, vybírání vhodných úloh a hodnocení pracovního nasazení. Podle mého názoru je použití neverbální komunikace, řeči těla, v tomto typu vyučování stejně aktuální a důležité jako v předchozím. Ke koordinaci jednotlivých skupin a skupin celkově je možné využít stejných, dohodnutých signálů, které běžně používáme pro hromadné vyučování (udeření do trianglu, poklepání na desku stolu, atd.).

Dalším typem je tzv. *individualizované vyučování*, kdy žáci nepřichází s učitelem do přímého kontaktu – využití učebnic, audiovizuálních pomůcek [15]. Jak jsem již uvedla v kapitole *Řeč pohledů*, při využití jakýchkoli pomůcek je minimálně třeba udržovat oční kontakt. V lepším případě se pohybovat cíleně mezi jednotlivými žáky.

*Problémové učení* je jedním z efektivních stylů výuky. Spočívá v přiblížení učiva žákům na základě pro ně přitažlivého problému, který je pomocí vykládané látky řešen. Toto učení odpovídá na otázku „Proč?“ a je založeno na vnitřní motivaci dětí. Domnívám se, že právě tento druh učení nám poskytuje velkou škálu možností využití rozmanitých školních pomůcek k názorné ukázce problémové situace. Docela dobře se zde dá využít pantomimických a mimických schopností dětí.

Další metodou je metoda *samostatné práce*. Je třeba říci, že dětem musí být zadáný úkol jasně definován a učitel musí dbát na to, aby s jednotlivými žáky, ve snaze jim pomoci, netrávil příliš mnoho času a nezůstal tak izolován od ostatních žáků bariérou vlastního těla, popř. rozmístěných lavic.

Ne ke každému stylu učení je klasické uspořádání třídy (tři řady vedle sebe) vhodné. Učitel by měl být schopen se po třídě rychle a snadno pohybovat. Uspořádání lavic musí mít jasný smysl – žáci z každé pozice musí dobře slyšet a vidět to, co je třeba. <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Příklad vhodného uspořádání třídy pro skupinové vyučování – viz příloha č. 3.

<sup>12</sup> Různé styly uspořádání třídy – viz příloha č. 1 – 4.

Je velice obtížné vzít si jednoho či více žáků stranou k soukromému rozhovoru, není-li k tomu v učebně žádné vhodné místo, a navíc přitom dohlížet na ostatní žáky. Naneštěstí učitelé sami obvykle nemohou rozhodovat o velikosti, tvaru ani zařizení svých učeben. Dostanou přidělenou místnost i žáky. Jak je však možné učebnu efektivně měnit a přizpůsobovat stylu výuky?<sup>13</sup>

Učitelé se během výuky potýkají i s dalšími problémy, nejen s uspořádáním prostoru. Daleko výraznějším problémem bývá rušivé, v horším případě provokativně nespolupracující chování žáků.

Řešení pro méně závažné nespolupracující chování, kterým žáci nikterak neruší ostatní (denní snění, tichá nelegální činnost), jsem již zmínila v kapitole *Pravidla a podněty*. V případě, že se pedagog rozhodne neměnit své stávající místo v okamžiku žákova provokativního chování, ignoruje ho, jde-li to. Ale ignoruje žáka tak, aby tento jeho postoj byl zřejmý celé třídě – ignoruje jej nejen slovně („Teď na tebe nemám čas, musím se věnovat ostatním žákům v této třídě a dokončit svůj výklad.“), ale i svým tělem. Učitel se nesmí nechat žákem vyprovokovat, protože žákovi mimoděk tak poskytne destruktivní kladné zpevnění jeho chování. Kladné zpevnění i destruktivní kladné zpevnění je podnětem následujícím po určité reakci, který zvyšuje pravděpodobnost, že se dané chování bude v budoucnu opakovat [4]. Podaří-li se učiteli přivést zbylé žáky zpět k výuce, většinou tím dokáže eliminovat rušivé chování jedince.

V případě, že žák svým hlasitým projevem ruší průběh vyučování, opouští své místo a ignoruje učitelovy výzvy, aby se uklidnil, první co je třeba udělat, je zachovat klid, chladnou hlavu a nedat „ani mrknutím oka“ žákovi znát, že se učitel cítí ohrožen. Zachovat ledový klid a „pokerový obličej.“ Pokud se učitel rozhodne žáka vyvést ven ze třídy osobně, což, si myslím, má vždy větší efekt – učitel tím dává najevo, že to, co říká, opravdu myslí vážně a nehodlá žákovo chování tolerovat –, musí učitel této situaci přizpůsobit i vzezření svého těla. Pohybovat se rázně, vzpřímeně a důrazně. Jeho hlas by měl být tichý, klidný a vyrovnaný. Nikoliv hysterické ječení, na které žáci nepochybně dychtivě čeka-

---

<sup>13</sup> Tamtéž.



ji.<sup>14</sup> Tím by učitel ztratil veškerou autoritu a úctu. Pravděpodobně jde žákovi o upoutání pozornosti, resp. pozornosti ostatních spolužáků. Zlatým pravidlem zde zůstává nepokořit a nezesměšnit dotyčného před jeho spolužáky a dát mu možnost důstojně ukončit jeho nevhodné chování.

## **2.7 Praktické užití neverbální komunikace**

Neverbální komunikace tu byla dávno před tím, než se objevila v komunikaci první mluvená slova. Než dítě začne mluvit, dorozumívá se s okolním světem pohyby a gesty. K interpretaci tohoto druhu komunikace potřebujeme velice dobře znát kontext, všechny souvislosti dané situace. Každé gesto, každý postoj a mimický výraz má jednotlivě svůj jasný význam. Běžně ale používáme shluky gest a výrazů, které si může neinformovaný a nezúčastněný pozorovatel vyložit úplně jinak, než co ve skutečnosti představují (niterné myšlenkové boje nebo nerozhodnost můžou způsobit, že naráz použijeme naprosto nesourodá, protichůdná gesta).

Řeč neslyšících dovedla neverbální komunikaci téměř do dokonalosti. Každý pohyb a gesto má svůj specificky jasně daný význam. Samozřejmě zde platí to, co i jinde – jsou-li použita některá gesta dohromady, jejich význam se tím může modifikovat. Lidé hovořící znakovou řečí si bezpečně rozumí, ale jen málo nehendikepovaných lidí dokáže přesně a v daném kontextu neverbální řeč interpretovat. Dennodenní využití řeči těla si také, podle mého názoru, musí uvědomovat lidé trpící nějakou vadou řeči. Používají gesta a různé postoje k jejímu „zakrytí.“ Časem si většinou vybudují svůj ustálený systém gest a pohybů, který jim napomáhá lépe se vyjadřovat a domněle zakrývat jejich vadu.

---

<sup>14</sup> Paralingvistika tvoří určitý přechod od mimoslovních ke slovním způsobům sdělování. Sleduje, jakým způsobem slova říkáme. Náš hlas je dobrým indikátorem našeho psychického stavu. Ten se odráží na zbarvení hlasu, tónině a hlasitosti našeho projevu. Hluboký hlas vnímáme jako autoritativní, ale poskytuje nám také pocit jistoty a bezpečí. Naopak vysoký hlas značí lehkovážnost a velkou emocionalitu. Chceme-li zvýšit pocit jistoty při našem projevu, musíme se postavit. Ve stoje se cítíme totiž silnější a jsme schopni se také rychleji rozhodovat. Pociť jistoty a sebedůvěry se odráží i v hlase [9].

Zastávám názor, že na speciálních školách (pro sluchově či jinak postižené děti) se neverbální komunikace, řeč těla, využívá častěji a efektivněji se s ní také pracuje. Existuje spousta projektů, zapojujících nějakým způsobem postižené děti nebo dospělé lidi do nehendikepované společnosti [37]. Domnívám se, že vzhledem k cílům základního vzdělávání, jak jsou uvedeny v platném školském zákoně,<sup>15</sup> by bylo potřeba více motivovat obyčejné školy a jejich učitele, aby do svých tříd přijímali i děti hendikepované. Užitek by to dozajista přineslo všem zúčastněným.

V dnešní době naštěstí existuje široká škála škol, ze kterých si rodiče mohou vybrat, a to na všech úrovních vzdělávací soustavy.

Já osobně jsem zažila „prerozdělování“ šestých tříd základní školy na „studijní třídu“ a „nestudijní třídu.“ Fakt, že se tímto aktem děti rozdělily na chytré a hloupé, byl zřejmý. Projevilo se to samozřejmě i ve vztazích mezi námi, dětmi, ač až do tohoto okamžiku jsme žádné zásadní rozdíly mezi sebou nevnímaly a jeden ke druhému přistupovaly podle zcela jiných pravidel a kritérií, než je úroveň prospěchových schopností. Na „studijní třídě“ se také zkoušely nové učební postupy a metody a zjišťovala se jejich efektivita. Později se od takového dělení tříd ustoupilo.<sup>16</sup>

Z hlediska neverbální komunikace, bych zde ještě chtěla zmínit fakt, že je velice obtížné aplikovat systém prostupování jednoho tématu do více předmětů z hlediska výuky samotné neverbální komunikace. Není to však nemož-

---

<sup>15</sup> Školský zákon o cílech základního vzdělání říká, že: „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu vzdělávání, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ [24], str. 10277.

<sup>16</sup> Literatura, se kterou jsem měla možnost se seznámit, uvádí, že na prvním stupni základní školy je pokrok ve čtení a počítání rychlejší, když se používá klasických, formálních metod [8] podle [4]. Naproti tomu rozvoji tvořivosti pomáhá neformální vedení výuky (alternativní školství). Ze seminární práce Srovnání tvořivosti žáků klasické a alternativní základní školy, kterou jsem společně s kolegyní ve třetím ročníku zpracovávala, vyplývá, že alternativní školství, v našem výzkumu zastoupené waldorfskou školou v Praze, podporuje u dětí více rozvoj fantazie a kreativity. Ovšem, tak jak to plyne z našeho závěru, lze obecně říci, že všechny děti, které se našeho výzkumu zúčastnily, měly k výtvarnému projevu velice kladný vztah. I přes to, že jsme tento výzkum prováděli na druhém stupni základní školy (šestá třída), domnívám se, že závěr, který z našeho výzkumu vyplynul, může být aplikovat i na první stupeň obou forem vzdělávání.

né. Učitel jakéhokoli předmětu může žáky upozorňovat na jejich neverbální komunikaci (za předpokladu, že je k tomu plně kompetentní a žáky nebude upozorňovat formou: „No co to je za výraz, prosím tě!“) Nebo např. učitel zeměpisu může žáky požádat, aby ze svých těl vymodelovali toky řek či pohoří. Výrazně to žákům může pomoci v uvědomění si vlastního těla a jeho možností [32]. To všechno klade na učitele velké nároky z hlediska jeho kreativity a fantazie.

Myslím si, že povolání učitele patří mezi ta náročnější. Ta, která jsou stále nedoceněna – a to jak společensky, tak finančně. Přitom jsou na učitele kladeny čím dál tím větší nároky a zodpovědnost. Dokonce i zodpovědnost za výchovu dětí, kterou „nenásilně“ přejali od uspěchaných, pracujících rodičů, kteří na své potomky nemají čas a velice často se tento nedostatek (nedostatek lásky a pozornosti) snaží materiálně kompenzovat. Já osobně vykonávání učitelského povolání vnímám jako poslání. Učitel se musí chtít dál vzdělávat, navštěvovat semináře a kurzy. Měl by také být silnou osobností, aby zvládl už jen samotný tlak, pod kterým se v každé vyučovací hodině nachází. Je totiž pod neustálým „drobnohledem“ dětí a tudíž tomu přizpůsobuje i své chování (tzv. instrumentální chování – [32]).

V době, kdy se již několik let hovoří o krizi autorit ve společnosti, je vyučovací proces stále náročnější. Nejenže se učitel nemusí dohodnout s rodiči na vzájemné spolupráci, ale ani ředitel školy nemusí vždy povolit zavedení nových metod či změn, popř. je může blokovat. Vždy, chceme-li něco změnit, narážíme na překážky. V našem školství to platí dvojnásob.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Sonda do vyučování na základní škole

### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo prověřit dané dvě hypotézy, k jejichž formulaci jsem dospěla na základě vlastních zkušeností, které jsem získala během náslechu v hodinách jiných pedagogů, během mé samostatné pedagogické praxe a z dostupné literatury. Soustředila jsem se také na to, zda učitelé využívají prostředků neverbální komunikace v interakci se žáky a pokud ano, jaké tyto prostředky jsou.

### 3.2 Metody zkoumání, hypotézy

Ve své sondě jsem použila metodu nestrukturovaného pozorování, metodu dotazníku a metodu rozhovoru. Metoda pozorování je metodou, která nepřihlíží jen k výpovědím člověka, ale posuzuje ho i po jiných stránkách. Na tomto základě lze říci, že metoda pozorování je metodou objektivní. Samozřejmě zde hrozí riziko projekce pozorovatele do pozorovaného subjektu.<sup>17</sup> Naproti tomu metoda dotazníku a rozhovoru patří mezi subjektivní metody. Obě tyto metody zjišťují především názory zkoumaného subjektu, ale bohužel jsou jejich výsledky značně závislé na upřímnosti zkoumané osoby.

Pro účely této práce jsem využila krátkodobého pozorování. Jsem si plně vědoma faktu, že má přítomnost v páté třídě základní školy mohla nějakým způsobem ovlivnit průběh a výsledky pozorování. Nicméně jsem udělala všechno pro to, aby si žáci na mou přítomnost zvykli a časem na ni „zapomněli.“ Strávila jsem s nimi dva měsíce tak, abych v mnoha aspektech dětského chování, ale i chování učitelů, vyloučila náhodné jevy a situace. Také metoda nestrukturovaného pozorování vyžaduje přesnou definici toho, co má být pozorováno, vyžaduje vytvoření harmonogramu pozorování, stanovení způsobu registrace, vyhodnocování a interpretace faktů získaných pozorováním. Po-

---

<sup>17</sup> Princip projekční metody spočívá v tom, že člověk neuvědoměle a bezděčně připisuje své zkušenosti, zážitky a postoje jiným, sledovaným, osobám a promítá je do daných situací.

znání osobnosti je pouze zprostředkované. Z chování a z vnějších projevů lze usoudit na duševno a povahové rysy, případně rodinné zázemí.

Podle toho, jak se dítě vzdaluje svým konkrétním chováním od podstaty své osobnosti, je možné jeho výkon a projevy chování odstupňovat [12], a to:

1. nahodilé – toto chování je bez jakékoli výpovědní hodnoty, je ojedinělé, necharakteristické pro dané dítě;
2. vedlejší – častěji se vyskytující projevy související spíše s věkem nebo obecně se skupinou dětí (živost dětí v předškolním věku neznamena okamžitě lehkou mozkovou dysfunkci);
3. centrální – aspekty chování, které již označují osobnost dítěte a mají význam pro případné určování dětských poruch;
4. signifikantní – významné a rozhodující aspekty chování s přímou vazbou na osobnost dítěte.

Je však nutné si položit otázku, která z právě probíhajících činností je nahodilá, vedlejší, centrální či signifikantní.

K cílenému a záměrnému pozorování je také nutné si definovat hypotézu, která se pozorováním doplňuje a ověřuje. Konkrétní pozorování pak může klidně vést k zavržení původní hypotézy. Já jsem si pro zkoumání v rámci své sondy stanovila následující hypotézy:

1. Přestože v současné době existuje již velké množství dostupné literatury o neverbální komunikaci a o jejím využití ve vyučovacím procesu, učitelé o tomto tématu stále mnoho nevědí a nezajímá je. Pokud o takovýchto možnostech vědí, nemohou nebo nechtějí je využít.
2. Neverbální komunikace je nedílnou součástí našeho každodenního života, aniž si to zcela uvědomujeme. Vyskytuje se mnoho situací, kdy verbální a neverbální stránka projevu jsou v rozporu a žákům jsou poskytována nezřetelná a nečitelná sdělení. Cílený a vědomý soulad obou komunikačních složek je spíše vzácný.

### 3.3 Zkoumaný vzorek

Krátkodobé pozorování jsem prováděla v páté třídě jedné základní školy v Praze. Vzhledem k lokalitě, kde se škola nachází, je na škole velký počet cizinců a Romů. Škola není veliká, většina ročníků má jen jednu třídu, v níž je přibližně 20 žáků. Škola má standardní vybavení – počítačovou učebnu, speciálně určenou třídu pro výtvarnou výchovu, chemické laboratoře, v učebnách počítače, dvě tělocvičny a venkovní hřiště.

Třídní učitelku zkoumané třídy budu dále označovat jako *paní Petru*.

Ve zkoumané třídě bylo jednadvacet žáků, z toho patnáct děvčat a šest chlapců. Z chlapců byli dva Romové. Z děvčat byla jedna Romka, jedna Vietnamka a jedna Běloruska. Většina dětí, dle slov třídní učitelky, nemá úplnou rodinu anebo naopak rodiče jsou natolik vytíženi svým zaměstnáním, že dítě po duševní stránce zanedbávají a nezřídka kdy se jim nedostatek společně stráveného času snaží kompenzovat po materiální stránce. Naproti tomu dívky z Běloruska se rodiče věnují a pravidelně chodí na třídní schůzky. Totéž platí o rodičích děvčete z Vietnamu. Rodiče obou dívek se snaží ulehčit svým potomkům asimilaci. Obě dvě dívky se učí, v hodině jsou aktivní, nevyrušují, plní své povinnosti. S dětmi z romských rodin se většinou nemá kdo učit a ani je kontrolovat, zda řádně plní své školní povinnosti. Na třídní schůzky chodí rodiče zřídka.

Uspořádání třídy bylo klasické – tři řady lavic, každá pro dva žáky.<sup>18</sup>

Celkový počet učitelů byl třináct, z toho dva muži. U tří učitelů, a to třídní učitelky zkoumané třídy paní Petry a dalších dvou učitelů, kteří v této třídě také vyučují, jsem k odpovědím z dotazníků připojila ještě poznatky z pozorování.

---

<sup>18</sup> Po dobu mé stáže musel být pozměněn zasedací pořádek třídy tak, že hoch, který seděl v lavici, kam jsem byla posazena, se přesunul k osamoceně sedící dívce. Nikomu z učitelů tento stav však nijak nenarušil normální chod výuky. Každý pedagog žáky rozsazoval dle své aktuální potřeby.

### 3.4 Způsob vyhodnocení

Naše komunikace je ovlivňována nejen naším vnitřním stavem, ale také člověkem, ke kterému hovoříme. Postoje učitele k žákům se utváří po celou dobu, co se vzájemně stýkají. Proto jsem se snažila každý poznatek, ať už o třídě jako celku nebo o jednotlivých žácích, vždy konzultovat s paní Petrou. Během verbální komunikace je časem poznatelné, jaký asi má učitel vztah k danému žákovi. Jak jsem již zmínila v teoretické části této práce, u neverbální komunikace to není tak jednoduché. Totéž gesto, použité vůči dvěma různými lidem, může mít odlišný význam a vždy záleží na kontextu situace. Velmi zde také záleží na učitelovu pojetí ideálního žáka. Žák, který se tomuto pojetí blíží nejvíce, je častěji nadhodnocován. Z tohoto pohledu si učitel automaticky vyvodí i ostatní žákovy vlastnosti.<sup>19</sup>

Učitelé si své žáky s oblibou dělí do několika skupin.

První skupinu tvoří *žáci, ke kterým mají učitelé výrazně kladný postoj*. Jsou to bezproblémoví žáci, většinou děvčata „jedničkářky“, kteří spolupracují, učení chápou, pracují samostatně, třídu neruší. Učitel tyto žáky většinou nevyvolává, přestože se pokaždé hlásí. Ví, že oni vědí.<sup>20</sup>

*Žáci, ke kterým má učitel mírnější vztah*, jsou ti, kteří nejsou aktivní, ale nejsou s nimi ani vážnější problémy. Ve většině případů jsou tito žáci pomalí, ale snaživí a pracovití.<sup>21</sup> Uplatňuje se zde osobní, individuální přístup.

*Neutrální žáci* jsou ti, kteří se nehlásí a jsou pasivní. Vyhýbají se učiteli, ale když je vyvolá, velmi často vědí. Nebývají s nimi kázeňské problémy. Tato skupina žáků bývá velmi rozmanitá, ale učitel se jim mnoho nevěnuje, nechce a z hlediska času ani nemůže.

---

<sup>19</sup> Viz str. 10.

<sup>20</sup> V páté třídě byla takovým příkladem Běloruska a dívka sedící vedle ní, Češka. Obě seděly v první lavici přímo u katedry.

<sup>21</sup> Děvče z Vietnamu a dívka, která seděla přes uličku vedle. Obě taktéž v první lavici.



Zápornou skupinu žáků tvoří ti, kteří jsou problémoví – nehlásí se, neznají učební látku, vyrušují, mají kázeňské problémy.<sup>22</sup> Především nejsou samostatní a vyžadují neustálou pozornost. Sympatie nejsou ani na jedné straně.

Zvládání páté třídy paní Petrou bylo, podle mého názoru, skvělé, a to i přes fakt, že má ve své třídě zastoupeno hodně národností. I ona má svou třídu rozdělenou na několik skupin, ale snaží se komunikovat se všemi žáky, více však s těmi problémovými, kteří nedávají pozor nebo mají s probíranou látkou těžkosti. Ty žáky, o kterých ví, že oni ví, vyvolává velmi zřídka. Pravdou je, že počet dětí ve třídě není příliš veliký, a tak se během jedné vyučovací hodiny může dostat pohodlně ke slovu každý žák, pokud třídní učitelka nevěnuje jednomu konkrétnímu žákovi příliš času.<sup>23</sup>

Z hlediska nestrukturovaného pozorování jsem se zaměřila na učitele, kolik prostředků neverbální komunikace vědomě využívají v interakci se žáky a kde žákům poskytují nevědomě dvojnou vazbu. Výsledky pozorování dvou dalších učitelů, kteří také působili ve zkoumané třídě, uvádím v samostatné kapitole.

Výsledky rozhovorů s učiteli uvádím v kapitole spolu s vyhodnocením výsledků dotazníků pro učitele. Vzhledem k tomu, že styl vedení výuky třídní učitelkou byl, podle mého názoru, vynikající, uvádím výsledky pozorování a rozhovoru s ní v samostatné kapitole.

Úspěšné vyplnění dotazníků u dětí jsem poměřovala schopností vcítit se do dané situace na obrázku a co nejpřesněji ji popsat. U každého jednotlivého obrázku nejprve uvádím, jaká je jeho správná interpretace a po té následují zhodnocení odpovědí žáků a ukázky odpovědí.

---

<sup>22</sup> Oba romští kluci. Jeden seděl samostatně v předposlední lavici, druhý šikmo přes uličku vedle něj v prostřední řadě, dvě lavice od konce.

<sup>23</sup> Viz str. 21.

## 4 Paní Petra, třídní učitelka

Třídní učitelka, paní Petra, tuto třídu učí první rok, což jí příliš nevyhovuje. Raději učí žáky od první třídy, kdy si je může „vychovat“ a naučit je pravidlům, která aplikuje ve svých hodinách.<sup>24</sup> Paní Petra učí přes dvacet let. Oba dva s manželem pracují ve školství, dokonce za mé stáže působili na stejné škole. Paní Petra je velmi živá a energická dáma, kterou učení velice baví. Podle svých slov byla zvyklá učit na gigantických školách.

Domovskou třídu, tedy třídu, kde žáci páté třídy tráví většinu svého vyučovacího času, zdobí dle různých příležitostí (roční období, aktuální probírané téma, osobní výtvary dětí, apod.) Paní Petra prakticky využívá každou nástěnku či tabuli umístěnou ve třídě. Během vyučování, v některých hodinách, změnil zasedací pořádek – děti si mohou sednout na lavici anebo jim na pár chvil zamění přední a zadní část třídy tím, že přejde celou třídu a komunikuje s dětmi ze zadních lavic.<sup>25</sup> Paní Petra propojuje jednotlivé předměty mezi sebou (dodržuje mezipředmětové vazby). Např. v matematice se děti zeptá, jaké „u“ se píše ve slově trojúhelník a proč a po té dál plynule pokračuje v započatém výkladu. Dalším příkladem je aplikování matematických pouček a zákonů v každodenním životě (praktické uplatnění znalostí zlomků, úhlů, apod.). Na začátku roku paní Petra děti seznámila se svými požadavky, týkající se pravidel během vyučovací hodiny. Děti musí mít vždy na začátku hodiny připraveny všechny potřebné věci na danou hodinu na lavici, resp. první, co udělají po konci jedné hodiny je, že si připraví všechny potřebné věci na další hodinu, a pak teprve mohou mít přestávku. Není možné, aby v hodině někdo vykřikoval. Kdo chce a má co říct, musí slušně a v tichosti zvednout ruku a následně hovořit nahlas a zřetelně. Pokud není některá z těchto podmínek

---

<sup>24</sup> Např. žáci dostávají domácí úkoly zásadně v pondělí, úterý a ve čtvrtek nebo v hodinách matematiky je na začátku malé rozcvičení v podobě diagramu, jehož systém žáci již dobře znají a bez problémů všichni spolupracují.

<sup>25</sup> Viz str. 17.

splněna, paní učitelka na to důrazně žáka upozorní tak, aby si pokud možno z toho vzala ponaučení celá třída.<sup>26</sup>

Velmi dobrým příkladem zefektivnění výuky a šetření času<sup>27</sup> je vzájemná domluva se žáky ohledně použití toalety během vyučovací hodiny. Žák se v tichosti zvedne ze svého místa, u dveří do třídy se zastaví a pohledem paní učitelku poprosí o dovolení. Ta, aniž by přerušila svůj výklad nebo jinak narušila běh výuky,<sup>28</sup> přikývne hlavou.

Prostředky neverbální komunikace mohou také sloužit k projevu humoru, kterého je jistě ve školním prostředí potřeba. Jsou to různé grimasy, pohyby těla (to když se učitel jde pokradmu k žákovi, která se věnuje nelegální činnosti, o učiteli sice neví, ale všichni ostatní žáci s napětím sledují situaci a dobře se baví). Paní Petra používá prakticky neustále mimiky a gesta, kterými doprovází svůj výklad, ale hlavně v komunikaci se žáky. Domnívám se, že tímto velmi pomáhá žákům v rozvoji jejich komunikačních schopností. Mimo to také snadněji udrží jejich pozornost. Ke každé látce, která bude ten den probírána, má paní Petra již předem nachystány a připraveny všechny potřebné věci a napsány poznámky na tabuli.<sup>29</sup> Neobírá tak děti o čas vyučovací hodiny a sobě nepřidělává zbytečné těžkosti s udržením klidu ve třídě. Pokud žáci pracují samostatně či poslouchají výklad, paní Petra mezi nimi prochází, kontroluje jejich práci, občas individuálně pomůže. Výrazně tím eliminuje veškeré projevy nespolupracujícího chování.<sup>30</sup>

Velice mne zaujala hra, kterou paní učitelka Petra se svými žáky hrála. Jeden žák se postaví před celou třídu čelem. Děti mají za úkol vystihnout charakter a povahu daného žáka. Žák před tabulí nesmí názory ostatních dětí nijak komentovat. Paní učitelka je po celou dobu této hry u žáka, stojícího před

---

<sup>26</sup> Např. otázkou: „Mirek nám něco zapomněl. Kdo to ví, děti?“ nebo: „Proč si, Martino, myslíš, že jsem tě zrovna teď nevyvolala?“

<sup>27</sup> Viz str. 18.

<sup>28</sup> Např. častým dohadováním se žákem, proč na toaletu musí zrovna teď, proč nebyl o přestávce a zda si uvědomuje, že tím ruší ostatní žáky. Ve skutečnosti ostatní žáky ruší právě učitel.

<sup>29</sup> Viz str. 17; 18.

<sup>30</sup> Viz str. 17.

tabulí. Sedí nebo stojí vedle něho, posušky a doteky ho povzbuzuje. Hry se samozřejmě aktivně účastní. V rámci této hry si žáci procvičí své vyjadřovací schopnosti, vyzkouší si, co to znamená stát před lidmi. Především přijmout kritiku i pochvalu. Bylo velmi krásné a poučné sledovat žáka před tabulí, jak prožíval hodnocení své osoby. Gesta a mimické vyjádření radosti, překvapení, nesouhlasu, ale především nervozity a studu (zrudnutí obličeje, nekoordinovaný, ale jednotvárný pohyb těla, přešlapování na místě, skloněná hlava). Také se výrazně projevil vztah opačných pohlaví. Pokud před tabulí stálo děvče, chlapecká část třídy měla zřetelné problémy se nahlas vyjádřit. Zjevný byl ostych, stud a nervozita maskovaná rozmáchlými gesty s konstatováním, že vlastně o své spolužačce mnoho nevědí a „krom toho“ si zrovna na nic nevzpomínají. U děvčat tato otázka nebyla tak jasná. Hocha stojícího před lavicemi sice více hodnotili kluci a nešetřili kritikou (kvůli které se s velkou pravděpodobností pánové ještě ten den poprali před školou), ale děvčata se také nadmíru snažila. Nebyl u nich patrný ostych a nervozita jako u chlapců.

Dobře zvolenou metodou motivace žáků, především pak těch v hodinách méně aktivních, jsou hry a soutěže o malé jedničky nebo samolepky, které děti dostávají, když jsou buď nejlepší a nejrychlejší zároveň anebo patří k prvním třem umístěným. Za určitý počet nasbíraných nálepek paní Petra uděluje zvláštní pochvalu či plnohodnotnou známku v podobě jedničky.

Paní Petra své žáky také vychovává k vzájemné toleranci, respektu, zodpovědnosti<sup>31</sup>, ale také k tomu, že se život není jednoduchý.<sup>32</sup>

Paní Petra má se žáky ve své třídě velmi kamarádský, přátelský vztah a přes to dokázala vymezit žákům jasné hranice jejich vztahu a neztratit autoritu.

---

<sup>31</sup> Děti dostanou v hodině úkol, který si navzájem mezi sebou červenou pastelkou zkontrolují, opraví a dají si známky, které pak nahlásí paní Petře, která je zapíše jako plnohodnotné do žákovských knížek.

<sup>32</sup> Pokud řekne, že daný příklad bude opakovat jen jednou, skutečně ho opakuje jen jednou. Pokud žáci hodně naléhají, ať jim ho ještě jednou zopakuje, odbude je slovy: „To víš, život je pes.“ Nebo „Nikdo se s vámi, děti, mazlit nebude.“

#### 4.1.1 Poznámka

Je možné, že se všechny tyto věci zdají být naprosto samozřejmé a banální. Není tomu tak. Během své pedagogické praxe, během povinných násluchů, konaných v rámci pedagogického vzdělání i během stáže na této škole, jsem se setkala s drtivou většinou učitelů, kteří si odučí „svých nutných pětadvaceti minut“ a více je nezajímá. Pokud některý žák nemá potřebné pomůcky nebo nedává během hodiny pozor (o což se učitel ani nesnaží), učitel zvýší hlas a několik drahocenných minut se žákem diskutuje na téma: „Proč nemám své pomůcky.“ Podobná situace je i s hodnocením žáků. Rozdíly nejsou jen mezi jednotlivými školami, ale i mezi jednotlivými třídami v rámci jedné školy. Stejná úroveň znalostí se na různých školách klasifikuje různě. Někteří učitelé známkuje nejen určitý žákův výkon – ať už písemný nebo ústní –, ale do známky zahrnují též docházku, žákovu aktivitu v hodinách, třeba v dobře míněné snaze žáky motivovat k lepšímu výkonu či účasti na hodině. Domnívám se, že učitelé své žáky takto divně hodnotit nemusí, postarají-li se o jejich dostatečné motivování a vytváření příležitostí k aktivní účasti na hodinách.

## 5 Ti druzí

Užití neverbálních prostředků komunikace k ovlivnění procesu vyučování je z pochopitelných důvodů u každého školního předmětu jiné (ve výtvarné výchově nebo pracovním vyučování je možností k využití mnohem více než např. v matematice). Záleží také na každém učiteli a především pak samotné škole (jejímu řediteli), jak se staví k alternativnímu vyučování, nestandardně vedené výuce a do jaké míry je uznávána a podporována individualita učitele.<sup>33</sup>

V páté třídě jsem při vyučování pozorovala kromě paní Petry také další dva učitele. Pan Michal a paní Eva vyučují každý část páté třídy cizímu jazyku (anglický jazyk) a paní Eva ještě výtvarnou výchovu.

Jen za dobu mé stáže měly děti spojenou hodinu anglického jazyka v průměru jednou až dvakrát týdně. Většinou celou třídu učila paní Eva. Vzhledem k nestejně úrovni znalostí (její skupina byla v učivu o něco napřed než skupina pana Michala) rozdělila spojenou třídu na ty skupinky, ve kterých byly děti zvyklé pracovat v rámci dělení celé třídy. Zadala samostatnou práci s tím, že která skupinka zadaný úkol vyřeší nejrychleji a přitom správně, dostane jedničku do žákovské knížky. Po zadání práce obcházela paní Eva jednotlivé skupinky a kontrolovala průběh činnosti žáků. Jakmile jedna skupinka příklad vyřešila, ukončila paní Eva samostatnou práci a hromadně s dětmi zkontrolovala výsledky. Vyrušování některými žáky (především kluky) se snažila eliminovat hrozbou poznámky. K uklidnění třídy také využívala upřené pohledu na žáka, který právě vyrušoval, ztišení hlasu na minimum nebo úplné přerušování výkladu tichem. Pokud byl žák zkoušen před tabulí, poskytovala mu paní Eva zpětnou verbální vazbu, kterou doprovázela svým pohle-

---

<sup>33</sup> Tím nenaznačuji, že využití neverbální komunikace, především pak řeči těla, je výsadou jiných typů vyučování než klasického. Nicméně zůstává faktem, že v jiných stylech vyučování je řeč těla mnohem více podporována a brána za samozřejmou část vyučování (např. příprava učitele na výkon povolání ve waldorfských školách je hlavně zaměřena na kreativitu, schopnost vyjádřit se vlastním tělem, na rozvíjení gestiky, mimiky, apod.). Viz také Seminární práce: Srovnání tvořivosti žáků klasické a alternativní základní školy [35].

dem, pokýváním hlavy nebo úsměvem.<sup>34</sup> Z mého pozorování vyplývá, že paní Eva v hodinách anglického jazyka využívá více verbálního způsobu napomínání žáků a zjednávání si ve třídě pořádku. Oproti tomu v hodinách výtvarné výchovy využívá více prostředků neverbálních. Na začátku hodiny několikrát pustila paní Eva tichou hudbu jako příjemné pozadí hodiny. Pokud zadává žákům nějaké úkoly nebo po nich vyžaduje práci, sama ji před tabulí nejprve názorně předvede tak, aby všichni pochopili, co se od nich žádá.<sup>35</sup>

Hodiny, kdy paní Eva učila jen tu část třídy, kterou skutečně měla, byly méně náročné a hektické. Součástí její skupiny byla především děvčata. Měla tam také dva chlapce, kteří však sami o sobě ani v ostatních učebních hodinách nevyrušují. Ani jeden z nich není natolik sebevědomý, aby se před děvčaty výrazněji předváděl. To dělají oba dva až ve společnosti dalších chlapců ve třídě. Půlená hodina paní Evy probíhala, co se týče kázeňských problémů se žáky, bez problémů. Děvčata v hodině nerušila, snažila se dávat pozor a spolupracovat. Ne vždy byla koncentrace na právě probírané téma maximální. Paní Eva velmi často využívala v rámci svého vyučování pouze učebnici a to, co nabízí k naučení a procvičení učební látky.

V hodině pana Michala jsem byla přítomna, jen když vyučoval svou část žáků. Každou hodinu používal učebnici, podle které se řídil a postupoval. S dětmi postupně probíral jednotlivá cvičení. K vyvolanému žákovi většinou přišel osobně, stoupl si buď vedle něho nebo přímo za jeho záda a snažil se mu pomoci. Domnívám se, že až příliš. Pan Michal nenechával mnoho času tázaným dětem na odpověď, resp. ani na její rozmyšlení. Měl neustálou tendenci za žáky věty a příklady doříkávat. Někdy za jeho vedení hodiny žáci pracovali ve skupinkách po dvojicích až trojicích – dle aktuálního počtu dětí. Děti obcházel a pomáhal s řešením zadaného úkolu. Bohužel za jeho pohybu po třídě ostatní skupiny nepracovaly, povídaly si. Někdy až velmi hlučně. To je pak pan Michal hlasitě okřikl přes celou třídu. Mnohdy také pan Michal za-

---

<sup>34</sup> Viz str. 13; 14.

<sup>35</sup> Viz str. 20.

hájil vyučovací hodinu malou rozcvičkou. Žáci měli v anglickém jazyce říci, do dělali o víkendu, o prázdninách apod. Bohužel pan Michal seděl jak při pokládání otázek, tak při odpovědích žáků za katedrou a vytvořil tak mezi sebou a žáky zbytečně bariéru stolů. Též velmi často během dialogu se žákem koukal z okna ven. Po celou dobu trvání této rozcvičovací fáze pan Michal neopustil své místo. Dětem tímto dával najevo svůj vlažný zájem, nedostatek aktivity, snad i únavu. Rozhodně je nijak nepodpořil v jejich aktivitě, spíše naopak.

Domnívám se, že by oba dva učitelé měli využívat ve svých hodinách více pomůcek (ofocené materiály, zvukové nahrávky, různé druhy her). Znamná shodnost neverbálních znaků v mnoha jazycích skýtá, podle mého názoru, možnosti didaktického využití. Vyjádření základních neverbálních signálů je v podstatě stejné: souhlas – nesouhlas, porozumění – neporozumění a další.<sup>36</sup> Tímto způsobem je totiž procvičován nejen jazyk, ale i schopnost pozorovat a vnímat chování ostatních, což velmi podporuje komunikaci a, domnívám se, může pomoci překlenout i drobné potíže v rámci ní. Ovšem pro podporu efektivní komunikace je třeba, aby byli žáci k cílenému používání řeči těla vedeni i při ostatní výuce a především pak doma. Dalším způsobem, jak podpořit účinnost výuky, je využití řeči těla při prezentaci či procvičování. Např. nové slovíčko či nový oddíl gramatiky podpořit gestem, mimikou či postojem. Spojením s vizuálním jevem (neverbálním signálem) dochází k efektivnějšímu vnímání a lepšímu zapamatování probírané látky.

### 5.1.1 Poznámka

Jistě každý, kdo přišel poprvé před větší počet lidí a měl jim něco prezentovat, mluvil o nervozitě, která sama o sobě má mnoho projevů – od třesoucích se kolen po stažené hrdlo a tzv. „přiškrcený“ hlas. Čím dříve začne

---

<sup>36</sup> Jeden žák např. předvádí gesta podporující nebo nahrazující řeč a ostatní je vyjadřují cizím jazykem (*pojď sem, ticho, nech toho, atd.*). Stejný postup je možno uplatnit i při vyjadřování pocitů (*smutek, radost*). Učitel také může na prstech ukazovat správný pád, naznačit počet čísel či písmen tak, aniž by výrazně zasáhl do žákova verbálního projevu.



veřejná vystoupení člověk cvičit, tím dříve si začne uvědomovat své tělo a pomalu odbourávat příznaky nervozity.

## 6 Výsledky a jejich interpretace

### 6.1 Učitelé

Dotazník pro učitele se skládal z pěti oddílů otázek.<sup>37</sup> V dotazníku jsem se zaměřila na četnost využití jiných pomůcek než klasických učebnic, použití neverbálních prostředků k ovlivnění pořádku ve třídě a během učitelova výkladu. Dotazník vyplnilo třináct učitelů ze sledované školy.<sup>38</sup>

Vyhodnocení dotazníků přineslo potvrzení faktu, že je velký rozdíl mezi prvním a druhým stupněm a mezi jednotlivými třídami v rámci těchto stupňů. V prvních třídách<sup>39</sup> není potřeba neverbální komunikace a řeči těla ani tak k uklidnění třídy, jako k vysvětlení látky a usnadnění jejího pochopení. Z odpovědí učitelů na prvním stupni vyplývá, že základní, ne však jedinou, pomůckou musí být dobrá učebnice s jasným a názorným výkladem látky. Učitel může dále použít ofocené listy k dané látce na doplnění učiva a lepší procvičení. Dobrým pomocníkem je i magnetofon, různé kartičky se slovy a příklady, učitelem vyrobené na procvičování pozornosti a rychlosti dětí. Vhodné je také využití nástěnných tabulí tak, aby děti mohly kdykoliv podle potřeby najít zapomenutou poučku nebo slovíčko. Pohyb učitele po třídě je v prvních třídách nezbytný k individuální pomoci dětem. Výklad musí být jasný a srozumitelný, proto je dobré mluvit pomalu a jasně. Nutnost několikerého opakování výkladu je zřetelná. Vzhledem k věku dětí není nutné často sahat ke kázeňským opatřením, ve většině případů stačí zvednout hlas, upřít pohled a pohrozit prstem nebo nahlas a důrazně vyslovit jméno žáka, který vyrušuje. Učitel v prvních třídách prvního stupně základní školy odvádí velmi

---

<sup>37</sup> Viz příloha č. 5.

<sup>38</sup> Z celkového počtu pedagogů byli pouze dva muži. Věkový průměr učitelů jsem odhadla na 40let.

<sup>39</sup> Děti jsou v tomto věku podle Piageta ve fázi konkrétních zkušeností, kdy si řešení dané situace vysvětlují pouze pokud to mají zažité zkušenosti a své okolí popisují, místo aby jej vysvětlovaly. Kohlberg toto stádium dětského vývoje nazývá konvenční morálkou, kdy jsou pro děti zásadní vzájemné vztahy a konformita, společenské uspořádání, řád a zákon. Věkové rozmezí pro tato stadia je 7 – 11let.

tvrdou práci co do námahy hlasivek, pohybů těla a neustálého bytí ve střehu. Na druhou stranu se mu zde otvírá velká škála možností využití řeči těla.

Domnívám se, že využití prvků neverbální komunikace může velice dobře posloužit k udržení pozornosti dětí nebo jako zajímavá vložka mezi jednotlivými fázemi hodiny. Neverbální komunikace by zde měla být nutnou samozřejmostí<sup>40</sup> a odpovědi učitelů to jen potvrzují.

#### První položka dotazníku

V první otázce se měli učitelé odpovědět, jak často využívají jiné pomůcky než jsou klasické učebnice pro danou třídu - a jaké.

Nejčastěji užívanou pomůckou byly různé papírky či okopírované listy (80 % učitelů). Druhým nejčastěji využívaným prostředkem ve vyučování byl počítač v rámci počítačové učebny (62 % učitelů). Učitelé mají k dispozici několik výukových programů pro vyučování jazyků (a to i českého jazyka), matematiky, programy v rámci společenskovedního semináře a další. Využití internetu coby vyhledavače využívají pro své potřeby především samotní učitelé, v rámci výuky internet využívá pouze 20 % učitelů. Využití jiných pomůcek než učebnic samozřejmě záleží na možnostech v rámci daného předmětu. Ve vyučovacích předmětech jako je výtvarná a hudební výchova, společenskovední seminář, pracovní vyučování či tělesná výchova je patrné, že zde se učitelům otevírá mnoho možností k vyžití jak prostředků řeči těla, tak i jiných rozmanitých pomůcek a předmětů k rozvoji dětského vnímání sebe sama a okolí. Toto také vyplývá z odpovědí učitelů, kteří vyučují dané předměty. Ve výtvarné výchově jsou např. často používány děti samotné nebo některá část jejich těla jako model, předloha k malbě nebo modelování. Pouze jeden učitel napsal, že také využívá předměty, které se nacházejí v okolí, tj. v dané učebně.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Časté je poklepání po zádech, když se něco dětem povede, zdvihnutý ukazováček jako pohrození žákovi nebo potlesk coby odměna za dobrou práci.

<sup>41</sup> Např. v matematice a geometrii využívá okolních předmětů tak, aby žáci pochopili, proč se danou látku vlastně učí a že se jim tyto znalosti budou v životě ještě hodit.

Z odpovědí učitelů na tuto otázku jsem byla velice překvapena. Oproti mému očekávání využívají všichni učitelé jiných potřeb k vyučování než jen předepsané učebnice, i když ne příliš často. Přípravě na vyučovací hodinu se věnují a nespolehnou jen na podněty z učebnice.

Velice dobře si vzpomínám na paní učitelku, která mě učila v páté třídě základní školy přírodovědu. Celá třída o ní věděla, že je kapitolu, maximálně dvě kapitoly před aktuálně probíranou látkou. Ti odvážnější z nás (a že se vždycky někdo našel) pokládali paní učitelce úmyslně dotazy, které se vztahovaly k ještě neprobrané látce. Paní učitelka nebyla nikdy schopna správně odpovědět (otázky, které jsme kladli, byly napsány v naší učebnici, kde na ně byly i odpovědi).

### Druhá položka dotazníku

Ve druhé otázce měli učitelé odpovědět, zda se během vyučovací hodiny pohybují po třídě a pokud ano, za jakým účelem.

Všichni dotazovaní učitelé se občas po třídě během vyučovací hodiny pohybují. Zadává-li žákům samostatnou práci, pohybuje se učitelů po třídě 65 %. Důvodem je individuální pomoc při řešení úlohy, kontrola či povzbuzení žáka. Při písemných pracích je pohyb po třídě nutný obzvláště pro maximální eliminaci podvádění. Tři čtvrtiny učitelů také uvedli jako důvod pohybu po třídě udržení pozornosti při vyučovací hodině. Na prvním stupni se také objevila odpověď, že pohyb po třídě je využíván k tomu, aby učitel mohl promluvit na žáky z jiného místa než od tabule. Na druhém stupni není pohyb mezi žáky v hodinách tak častý (pouze 10 % učitelů). Zde se k ukáznění třídy nebo získání její pozornosti spíše užívá verbálních prostředků (výhružka poznámkou či pozvání si rodičů do školy, hlasité zavolání na žáky).

Z mého pozorování vyplývá, že patrně vzhledem k umístění školy je zde velká koncentrace problémových žáků a žákyň. Domnívám se, že změna uspořádání některých tříd na druhém stupni z klasického zasedacího pořádku tří řad lavic vedle sebe, by v některých třídách byla prospěšnější. Navrhovala bych seřazení lavic např. do tvaru písmene „U.“ Další variantou, pokud by to

jen trochu bylo technicky možné, by bylo rozsazení žáků do lavic pouze pro jednoho žáka tak, aby nejbližší spolužák byl přes uličku.<sup>42</sup>

Já osobně s uspořádáním lavic do písmene „U“ mám zkušenost jako studentka i jako učitelka. Jako studentce se mi toto uspořádání mnoho nelíbilo, protože bylo vidět nejen na mě, ale i dovnitř, do lavice, kde se pravidelně shromažďovaly taháky a otevřené učebnice při písemných zkouškách. Jako učitelka jsem si toto uspořádání velmi vychvalovala, protože jsem měla žádoucí přehled o každém jednotlivém žákovi a jeho momentální činnosti.

Domnívám se, že pohyb mezi žáky na druhém stupni v rámci této základní školy jindy, než při písemných či samostatných pracích, je pro žáky signálem k nelegální činnosti – ať už je to vzájemné povídání si nebo jen vyrušování hodiny pro radost.

### Třetí položka dotazníku

V otázce třetí měli učitelé zhodnotit své tempo řeči, hlasitost svého projevu a dané komentáře zdůvodnit.

Pomalejší tempo svého výkladu volí 62 % učitelů. Jednoznačným důvodem je pravděpodobnost, že žáci danou látku snadněji pochopí. Dalším argumentem je používání pomalejšího tempa řeči při výkladu tak, aby si daný text stihli žáci kvalitně zaznamenat. Jedna šestina pedagogů volí tempo své řeči dle aktuální situace. Jedna pětina mluví rychle v situacích, kdy si myslí, že jsou žáci nepozorní a nervózní a v situacích, kdy žáci tento styl výkladu stíhají.

Na střední škole jsme měli povinný předmět „Právo.“ Vyučovali nás ho dva soudcové, přibližně oba stejně staří. Jeden vykládal svižným tempem, výklad prokládal historkami, k probírané látce měl svůj vlastní komentář, neustále se procházel po třídě. Druhý soudce seděl celou hodinu za katedrou, mluvil stále stejným tempem řeči, ve stejné hlasitosti a barvě hlasu. Nebylo těžké během jeho hodiny usnout.

Hlasitější projev k žákům preferuje 77 % učitelů. Důvodem je fakt, že se snižuje pravděpodobnost toho, že by se museli opakovat a snadněji upoutají pozornost žáků. Objevila se i odpověď: „Hlasitěji, aby mne bylo vůbec slyšet!“

---

<sup>42</sup> Viz příloha č. 1.

Stejný počet učitelů volí tišší hlas ve chvíli, kdy potřebují získat pozornosti třídy, resp. ji z rušivého chování přivést zpět k výkladu.

Také zde je patrný rozdíl v užívání tónu a tempa řeči mezi prvním a druhým stupněm. Především pak v prvních třídách není možné užívat příliš rychlé tempo a ani nevhodně zabarvený hlas, který by mohl malé děti vyděsit a postavit tak neviditelnou bariéru mezi ně a učitele. Naproti tomu se domnívám, že ve vyšších třídách je změna barvy a tónu hlasu, stejně jako stupně hlasitosti naprosto žádoucí.

#### Čtvrtá položka dotazníku

V této otázce učitelé měli popsat, jakým stylem si zjednávají ve třídě pořádek, pokud je to potřeba a zda mají nějaký osvědčený rituál nebo metodu.

Napomenutí nebo mírné výhrůžky (poznámka do žákovské knížky či návštěva pana ředitele) jako první pomoci při problémech využívá 77 % učitelů. Stejný počet učitelů se shoduje na dalším postupu, pokud toto první varování není účinné. Po prvním napomenutí přichází druhé, po té vybrání žákovské knížky, která bude ležet výhrůžně u učitele na katedře a pokud ani tento moment žáka nezklidní, učitel skutečně zapíše žákovi poznámku. Další postupy jednotlivých učitelů se již rozcházejí. Jako další metodu aplikuje šokující otázku žákovi přímo na tělo 15 % učitelů. Ten samý počet učitelů také již někdy využil metody záměny role učitele a žáka. Žák stojí před tabulí a učitel mu tak dává demonstrativně prostor k vyjádření. Všichni učitelé, kteří tuto metodu uvedli, zároveň také napsali, že se příliš neosvědčila a daný žák ve svém rušivém chování po nějaké chvíli pokračoval. Stejný počet učitelů využívá klasické metody „cukr a bič.“<sup>43</sup> Jako radikální řešení uvedlo vyvedení žáka z hodiny, resp. poslání ho ven na chodbu za dveře do té doby, než se uklidí, 29 % učitelů. Bližšího komentáře jsem se bohužel k tomuto postupu nedočkala.

---

<sup>43</sup> Např. „Pokud budete tímto způsobem vyrušovat celou hodinu, tu příští si z této látky napíšeme písmenku.“  
Nebo „Budete-li dobře dávat pozor, příští hodinu si uděláme volněji a budeme si hrát.“ Tato věta se dá samozřejmě použít jen za předpokladu, že tím učitel nijak nenaruší harmonogram učiva, protože pokud skutečně žáci dané podmínky splní, musí učitel své slovo také dodržet.

Dva učitelé uvádí také jednu z metod uklidnění třídy práci ve skupinách, kdy je výrazně eliminován rušivý vliv jedince. Tato metoda se dá použít pouze na prvním stupni. Přidá-li učitel k tomuto přeskupení třídy ještě slovní výhružku danému žákovi, žák se zklidní a v rámci skupiny je schopen se plně zapojit do vyučování. U aplikace této metody jsem byla přítomna na prvním i druhém stupni. Konstatování, že tato metoda je použitelná jen na prvním stupni, mohu pouze potvrdit.

Tak, jak vyplývá z mého pozorování, je zřetelné, že na prvním stupni stačí k ukáznění třídy a získání její pozornosti poměrně málo – ztišení hlasu, několik výhružek poznámkou či návštěvou přímo pana ředitele, zadáním úkolu navíc či osvědčená metoda „cukru a biče.“ Na prvním stupni stále ještě platí autorita učitele za hodnou respektu, i když ne u všech dětí a zvláště na škole, kde je vysoký počet dětí problémových. Na druhém stupni platí na děti drsnější přístup, i když většina z nich si z poznámek a dvojek z chování mnoho nedělá. Domnívám se, že na druhém stupni, více než na prvním, platí spíše neformální autorita učitele než ta, která by měla vyplývat z jeho statutu.

#### Pátá položka dotazníku

V páté a poslední otázce se učitelé měli rozpomenout, zda vědomě používají nějaká gesta, popř. kdy a za jakých okolností. Také se měli vyjádřit k užívání přímého fyzického kontaktu s dětmi.

Fyzického kontaktu (jako je pohlazení po hlavě, jemné poplácání po zádech, dotek na rameno) využívá 70 % učitelů. Dle svých slov si bez fyzického kontaktu styk s dětmi nedokáží představit. Toto platí především na druhém stupni. Na prvním stupni se fyzickému kontaktu s dětmi vyhnout nelze. Domnívám se, že vzájemný kontakt posiluje oboustrannou důvěru a vztah mezi učitelem a žákem. Naprosto přirozený způsob komunikace s někým, koho máte rádi přijde fyzický kontakt 15 % učitelů. To, že i děti se rády dotýkají učitele (menší ho chytanou za ruku, při sezení na lavici si položí na učitelčino rameno hlavu, ti větší se jako projev kamarádství často letmo dotknou učitelčina oble-

čení) si myslí 30 % učitelů. Polovina učitelů využívá fyzického kontaktu se žáky nejen když je chválí za dobře odvedenou práci, ale často i z opačného důvodu – tj. pokud učitel se žákem spolu rozebírají něco, co žák udělal nesprávně tak, aby viděl, že ho učitel má stále rád. Všichni učitelé se shodují, že vedení školy jim naznačilo, že přílišná blízkost s dětmi není žádoucí. Obava z nařčení ze sexuálního obtěžování je pro 15 % učitelů důvodem k tomu, aby se fyzickému kontaktu s dětmi vyhýbaly.

Uznávám, že na druhém stupni by z takového chování mohly vzniknout problémy, obzvláště mezi učitelem a žákyní.<sup>44</sup> Domnívám se však, že fyzický kontakt je s dětmi nutný, alespoň na prvním stupni, a to pro všechny důvody, které zde již byly uvedeny.

## 6.2 Žáci

Dotazník pro děti se skládal z pěti jednotlivých bodů.<sup>45</sup> Každý bod měl jednu až čtyři obrázkové varianty. Úkolem dětí bylo napsat ke každému jednotlivému obrázku, co si o něm myslí, případně popsat situaci na obrázku v kontextu. K tomu jim měly pomoci mnou vytvořené otázky. Kresby v každé otázce byly sourodé co do pohlaví postav na jednotlivých obrázcích. Tedy v jednom bodu byly obrázky pouze mužů (možnost projekce obrazu otce, dědečka), v druhém bodu pouze mladých dívek (možnost projekce sebe samotných u děvčat, kamarádek, sester či věkově blízkých lidí převážně u chlapců). Další dva body byly smíšené, a to tak, že na jednom figurovali dva muži a jedna žena a na druhém dvě ženy a jeden muž v obdobné situaci. Pátý, poslední bod se skládal ze tří různých ukázek gest prováděných jednou rukou. Zde na pohlaví jedince nezáleželo. Vzhledem ke konečným výsledkům jsem byla nucena přehodnotit bod číslo čtyři a změnit styl evaluace, protože na mnou polo-

---

<sup>44</sup> Podobnou situaci totiž na této škole řešili, a tak se upřímně nedivím doporučení omezení fyzického kontaktu s dětmi.

<sup>45</sup> Viz příloha č. 6 a č. 7.



ženou otázku neodpověděl žádný respondent. Dotazník vyplnilo všech dvacet dětí ze sledované třídy, šest chlapců a čtrnáct děvčat.

Dotazník jsem rozdávala v hodině výtvarné výchovy po předchozí domluvě s vyučujícím pedagogem tak, abych co nejméně narušila učební plán třídy. Děti vyplňovaly dotazník ve speciálně upravené učebně, kde každé dvě lavice byly sraženy k sobě a děti tak seděly po čtyřech, čelem k sobě. V téže učebně probíhá obvykle i výuka cizího jazyka. Po získaných zkušenostech z předcházejícího pozorování jsem děti mezi sebou přesadila tak, jak jsem považovala za nejlepší s ohledem na možné vzájemné ovlivnění výsledků. Průvodním slovem jsem se seznámila se samotným dotazníkem a jeho otázkami.

Tento dotazník o jednotlivých dětech hodně ukázal a u všech čtyř dotazovaných žáků potvrdil mé poznatky zachycené pozorováním a rozhovorem s paní Petrou. Dále se zde také ukázala odlišnost kultur. I přes mou snahu osobně vysvětlit každou jedinou otázku dotazníku nebyla dívka z Vietnamu schopna jednotlivá gesta a situace, zobrazené na Evropanech, nijak okomentovat.

Celková úspěšnost dětí při vyplňování dotazníku byla 86 %.<sup>46</sup> U některých chlapců mohla být důvodem k nedostatečnému vyplnění sabotáž dotazníku, u některých děvčat nedostatečná rozvinutost sociálního citění a empatie.

#### První položka dotazníku

První bod se skládal z jednotlivých obrázků čtyř mužů (příloha 6). Děti měly říci, komu z mužů by věřily, z jakého důvodu a který z nich na ně působí nejsympatičtěji.

První byl obraz muže, jehož gesto lze interpretovat jako: „Věřte mi!“ Je jasným znakem upřímnosti.<sup>47</sup> Přesto muži na obrázku věřilo pouze 19 % dětí. V hodnocení dopadl tento pán velmi dobře, děti ho zhodnotily jako šťastného,

<sup>46</sup> V úspěšně vyplněném dotazníku byl okomentován každý jednotlivý obrázek.

<sup>47</sup> V této části práce nemohu brát v potaz faktor kontextu situace, ve které se jednotlivá gesta vyskytují a z jejíhož hlediska by měla být vykládána. Neřeším zde otázku, zda dané gesto je naučené, je použito zcela cíleně a záměrně nebo ne. Jde o dětský prožitek, projekci a především pak znalost těchto gest a situací, ve kterých se používají. Kontext si v tomto případě děti vytvářely samy.

sympatického, jedné dívce připomínal jejího dědečka. Muži na obrázku číslo dvě nevěřil nikdo. Byl klasifikován jako našťvaný, namyšlený a pyšný. Dokonce se objevila i odpověď: „Nevyslyšel by mě!“<sup>48</sup> Samotné gesto na obrázku značí obranný, odmítavý postoj v situaci, která není příjemná. Pokud by tento pán někomu něco sděloval, s velkou pravděpodobností nebude říkat pravdu, bude si vymýšlet. S velice zajímavým hodnocením vyšel z toho dotazníku muž na obrázku číslo tři. Jeho gesto značí velmi závažnou lež a právě tomuto muži věřilo 52 % dětí! Nejčastějším důvodem, proč by tomuto muži věřily, bylo, že se směje (33 %) a vypadá bezbranně a upřímně (19 %). Muž na čtvrtém obrázku lže (spojíme-li výraz jeho očí se snahou zakrýt si ústa tak, aby z nich lež nevyklouzla, což je normální podvědomá reakce mozku). Tomuto muži taktéž nikdo nevěřil. To, že tento muž přemýšlí nebo si na něco vzpomíná, si o něm myslelo 23 % dětí.

Z odpovědí dětí na otázky k těmto obrázkům vyplývá, že děti je stále ještě snadné v tomto věku zmást. Na základě vyhodnocení této části dotazníku jsem došla k závěru, že děti patrně také mátna formulace otázek, které naznačovaly, že na každou otázku u tohoto bodu je jiná odpověď (na což jsou děti ze školy zvyklé – ke každé otázce jiná odpověď). Správním řešením byla stejná odpověď na obě dvě položené otázky.

#### Druhá položka dotazníku

Další čtveřice obrázků byla vytvořena z portrétů mladých děvčat (příloha 6). Děti měly za úkol každý obrázek charakterizovat vlastními slovy, popsat, jak se asi dívky na obrázku cítí a co svým postojem vyjadřují. Velkým problémem zde působilo slovíčko charakterizovat, potýkalo se s ním 29 % žáků.

První dívka na obrázku zřetelně charakterizuje nudu. To postřehlo 48% dětí. Vyskytly se také komentáře: „Poslouchá nudný příběh, všechno ví a nechce se hlásit!“ nebo: „Proč se musím zrovna o víkendu učit?“ Druhá dívka vyjadřuje zájem a ocenění. Je to často užívané gesto v diskusi či při poslouchá-

---

<sup>48</sup> Za jistých okolností se gesto muže na obr. 2 takto dá také takto definovat.

ní přednášky. Celých 60 % dětí o této dívce napsalo, že přemýšlí a poslouchá. Zajímavý komentář k tomuto obrázku: „To poslouchání mě asi za chvíli přestane bavit!“ Dívka na třetím obrázku signalizuje lež v dětském provedení. Mimo použití obou rukou k zakrytí úst je toto gesto také doprovázeno vyděšeným výrazem očí. Tento výraz je u dospělých značně eliminován.<sup>49</sup> Jako vyděšenou tuto dívku hodnotilo 38 % dětí, 29 % se o ní vyjádřilo, že se něčeho lekla. Objevila se také odpověď: „Kousla se do jazyka nebo se kouká na něco strašidelného!“ Konečně dívka na posledním obrázku v tomto bodu si drží ruce v bok tak, aby vypadala větší a působila hrozivěji. Má do široka otevřená ústa, aby ji bylo vidět na zuby (neuvědomované gesto). Toto dělají zvířata, která se chystají k útoku. Je to gesto zloby a rozčilení s cílem zastrašit protivníka anebo mu ukázat, že se ho nebojím. Jako rozčilenou tuto dívku klasifikovalo 38 % dětí, 28 % napsalo, že řve nebo se hádá. Zajímavá odpověď u tohoto obrázku byla: „Naštvaná na rodiče, že ji řekli pravdu.“

Do hodnocení těchto čtyř zobrazení se znatelně promítly dětské zkušenosti z domova či školy. Děti také k těmto čtyřem obrázkům napsaly nejvíce vlastních komentářů ze všech pěti bodů dotazníku a jejich úspěšnost v hodnocení byla více než 70 %.

### Třetí položka dotazníku

Ve třetím bodu měly děti za úkol popsat situaci jedné ženy a dvou mužů (příloha 7). Přesně tuto situaci interpretovalo 90 % dětí. Zde se poprvé projevil rozdíl mezi pohlavími. Mezi komentáři kluků se objevilo: „Hloupá žena, že se s ním nebaví!“ nebo: „Naštvaný. Kamarád ho podrazil a že ženu přebere tomu naštvanému!“ Děvčata měla spíše tendenci komentovat myšlenky ženy s tím, že si danou situace asi užívá.

---

<sup>49</sup> Viz čtvrtý obrázek muže v dotazníku.

#### Čtvrtá položka dotazníku

Ve čtvrtém bodu byla situace velmi obdobná s malou obměnou – tentokrát byly na obrázku dvě ženy a jeden muž. K tomuto obrázku se sešlo nejvíce různorodých odpovědí. Ve své podstatě všechny postihují situaci, jen z různého úhlu. Uvádím několik odpovědí: „Ženy se nenávidí a jsou schopny se kvůli muži poprat.“ ; „Namlouvají mu, aby kouřil.“; „Balí chlapa cigaretou a dává mu to najevo.“; „Nechtěla bych být v jeho kůži a poslouchat otravné ženy a nemůže odejít.“; „Muž má už ženu a nechce být s nimi. Nervózní.“ Úspěšnost hodnocení v tomto bodu byla 50 %.

#### Pátá položka dotazníku

Pátý bod byl tvořen trojicí obrázků s různými gesty rukou (příloha 7). Děti měly napsat, zda vědí, co tato gesta znamenají a co pro ně případně znamenají.

První obrázek je obrázkem písmena „V“, které je tvořeno ukazováčkem a prostředníčkem. Tento symbol má různé významy podle země, kde se používá, a podle strany dlaně, která se při tomto gestu ukazuje. V Austrálii, Velké Británii nebo na Novém Zélandu interpretuje jako „trhni si.“ Za druhé světové války toto gesto používal W. Churchill jako znak vítězství, ovšem s dlaní směřující ven. Většina Evropanů dnes toto gesto interpretuje bez ohledu na postavení dlaně jako vítězství. Stejně dobře však může znamenat značku pro dvě piva. Jedna pětina dětí soudila, že toto gesto znamená: „Mám dvojku.“ Jedna sedmina dětí interpretovala toto gesto jako: „Nůžky“ nebo „Ještě dvakrát.“ Oproti mému očekávání pouze 4 % dětí k tomuto gestu napsalo: „Vyvolení.“ Gesto na druhém obrázku byl vztyčený palec. Interpretace tohoto symbolu je opět závislá na lokalitě, kde je použit. V Austrálii, Velké Británii a na Novém Zélandu symbolizuje číslo pět (jednička je ukazováček, dvojka prostředníček), autostop nebo O.K. (vše v pořádku, dobře). Prudké vztyčení palce zde znamená: „Nech si to.“ Vztyčený palec je také symbolem moci (G. J. Ceasar) a v Řecku znamená: „Dej se vycpat!“ Tento obrázek jako: „Dobře“; „Výborně“ nebo

„V pořádku“ vysvětlovalo 70 % dětí. Za výraz pro „Jedničku“ toto gesto považovalo 30 % dětí. Třetí kresba v tomto bodu je výrazem pro O.K. Toto gesto vzniklo patrně v 19. století jako opak K.O.<sup>50</sup> Ve Francii znamená „nulu“ nebo „nic.“ V Japonsku „peníze“ a poslední dobou také proniká jako značka pro muže homosexuály. Tři čtvrtiny dětí toto gesto komentovalo jako: „Vynikající“ či „Výborný.“ Objevila se také odpověď: „Máš to v kapse!“

Z hodnocení vyplývá, že gesta užitá v pátém bodu děti znají, ve svém okolí se s nimi setkávají a přiřkládají jim více či méně správný význam, s kterým je používají. Jak jsem již uvedla, předpokládala jsem, že vzhledem k frekvenci sledování televize dětmi bude první gesto v pátém bodu vysvětlováno více dětmi jako „Vyvolení.“

### **6.3 Dětská řeč těla**

K podrobnější analýze jsem si na základě pozorování a následného rozhovoru s paní Petrou vybrala čtyři žáky – tři děvčata a jednoho chlapce.

#### **6.3.1 Markéta, 11 let**

První z děvčat, říkejme ji Markéta, mě zaujala hned při první hodině. Byla velice živá, komunikativní, a na dítě v páté třídě disponovala neuvěřitelně bohatou zásobou gest, grimas a mimických pohybů. Na základě pozorování a rozhovoru s paní Petrou usuzuji, že většina jí používaných gest byla zveličená a pro zaujetí ostatních dětí (sama Markéta nechtěla o svým rozmáchlých gestech mluvit a na můj přímý dotaz odpověděla, že si jejich časté používání neuvědomuje). V okruhu děvčat, mezi kterými seděla v lavici, byla jasně dominantní. V hodinách byla aktivní pouze občas. Vyučovací hodinu výrazně nenarušovala, i když byla velmi živá. Písemný projev má však naprosto nedostačující (podle slov paní Petry) a nezvládá učivo tak, jak by se dalo očekávat. Z bližšího rozhovoru s Markétou jsem zjistila, že vyrůstá se čtyřmi sourozenci,

---

<sup>50</sup> Zkratka z anglického „knock out“, což v překladu znamená poslat k zemi. Je to výraz převzatý z boxerských zápasů. Často se také používá počeštěný výraz „knokautovat.“

z toho jsou dva chlapci a dvě děvčata, ona je nejmladší. Jednoho svého bratra opravdu nemá ráda, protože ji ignoruje, nebaví se s ní a připadá Markétě hrozně cizí a odtažitý. Markéta přesně nevěděla, jak je starý. Myslí si, že asi sedmnáct. Na chalupě ráda a velice často leze po stromech, většinou se svým druhým bratrem anebo dalšími kamarády.

Domnívám se, že Markéta nemá dostatečnou pozornost svých rodičů, což při pracovním vytížení a zabezpečení domácnosti není nijak nesamozřejmé (rodiče pracují na vedoucích místech). Většinou se o ni stará někdo ze sourozenců. Markéta tráví většinu svého volného času buď u počítače hraním her nebo venku s kamarády na hřišti. V její rozvinuté gestikulaci vidím výrazný vliv bratrů a kamarádů, se kterými tráví část svého volného času. Jistě je to také dobrý způsob, jak si zajistit tolik potřebnou pozornost. Lezení po stromech též není „klasická“ činnost děvčete páté třídy základní školy. Domnívám se, že Markéta nebude mít výrazné problémy se sebeprosazením v kolektivu. Je komunikativní, velmi živá a energická, ráda je středem pozornosti. Je extrovert.

### **6.3.2 Dita, 10 let**

Domnívám se, že druhou dívku, Ditu, potká v budoucnu opačný problém. Dita sedí v blízkém okolí Markéty a obě děvčata jsou kamarádky. Podle názoru paní Petry je Dita typické dítě, které šlo do školy předčasně – nezvládá základní požadavky kladené na děti ve školním prostředí, jako je vysoký stupeň konformity, spolupráce. Rodičovská výchova je velmi uvolněná, protože kvůli svým zaměstnáním na ni nemají mnoho času (většinu svého času mimo školu tráví s prarodičem, rodiče taktéž zastávají vedoucí funkce). Tento fakt je postřehnutelný již na první pohled podle oblečení, Ditině školní výbavě a chování. Dita je jedináček. Dita se dětem velmi vtírá, především pak Markétě. Tráví svůj volný čas hlavně u počítače, hraním her. Velmi zřídka chodí s Markétou ven. Mnoho nesportuje a nemá dobré stravovací návyky (velmi

ráda a často jí smažené a sladké potraviny), což se výrazně podepisuje na její postavě.

Domnívám se, že by Ditu mohly čekat výrazné problémy se sebevědomím, mimo jiné spojené také s jejím vzhledem. Dita si tento fakt uvědomuje, ale dle svých slov si nemůže pomoci, moc jí takováto jídla chutnají.<sup>51</sup> Domnívám se, že si je Markéta velice dobře vědoma faktu psychické závislosti Dity na její osobě a nezdědka kdy toho využívá (půjčování věcí, napsání si SMS zprávy z Ditina mobilu apod.). Dita není ve třídě nejoblíbenější, dva nejdominantnější kluci třídy (mezi nimi i jeden Rom<sup>52</sup>) ji různě pošťuchují a občas se jí i posmívají. Na základě jejich slov a svého pozorování se domnívám, že Dita zcela nechápe situaci, i když vidí a cítí rozdílnost chování spolužáků k Markétě a sobě.<sup>53</sup> Její chování a gesta naznačují rozmazlenost (věty typu: „Ale já chci!“ nebo neustálé skákání do řeči paní Petře). Dita není plně schopna sociální adaptability – způsobilost žáka vyrovnat se s obtížnými situacemi, kdy jeho tužby a přání nemohou být uspokojeny. Není naprosto schopna odhadnout své možnosti, co se týče školního výkonu, chybí sebekritičnost.

### 6.3.3 František, 11 let

Třetím dotazovaným žákem byl František, nově příchozí hoch v rámci kolektivu. František je malý, hubený, nenápadný, subtilní postavy. Je z rozvedené rodiny, žije pouze s matkou, která má problémy se zaměstnáním a snaží si přivydělávat jako noční uklízečka. S otcem se v pravidelných intervalech vídá. Bohužel i on má problémy se zaměstnáním a shání práci. František bývá často nemocný, trpí alergiemi. Ve vyučovací hodině se mnoho neprojevuje, nevyrušuje, ale ani nespolupracuje. Po vyvolání často neví, v které fázi se hodina nachází, a na učitelčiny otázky nezná odpovědi. Bývá v hodinách

---

<sup>51</sup> Jasný znak nedostatečného zájmu ze strany rodičů.

<sup>52</sup> Přes to, že je tento kluk ze třídy nejstatnější, rád se s ostatními kluky pošťuchuje, často používá vulgarismy a rozmáchlá gesta, která má patrně odkoukaná z domova, je velmi galantní a pozorný k vybraným dívkám. Někdy zkouší komunikovat tímto způsobem i s paní učitelkou Petrou (ostatní učitelky převážně ignoruje).

<sup>53</sup> V rozhovoru mi tento fakt Dita nepřiznala a Markéta mi přímo neodpověděla, ale pomocí několika nepřímých otázek jsem zjistila, že si tuto situace Markéta velice dobře uvědomuje.

duchem nepřítomen. Ve svém volném čase se rád dívá na televizi nebo chodí na procházky s rodiči. Má stejně starou sestru. Je introvert. Moc rád by si pořídil psa.

Domnívám se, že František je velmi citlivé dítě trpící velkým nedostatkem sebevědomí. O přestávkách se snaží začlenit do chlapeckého kolektivu třídy. Všichni ostatní chlapci ve třídě jsou mohutnější než František. Jejich chování k němu však nelze nazvat šikanou. Je zřejmá Františkova urputná snaha začlenit se do kolektivu, někam patřit. Svým chováním ostatní chlapce převážně provokuje a snaží se dokázat, že vzdor své tělesné konstrukci je stejně dobrý jako oni.<sup>54</sup> Paní Petra o tomto problému ví a snaží se Františka často před dětmi chválit, vyvolávat ho, aby byl nucen mluvit nahlas a před celou třídou. Bohužel ne vždy má tato dobře míněná snaha předpokládaný účinek. František na slova chvály, pronesená před celou třídou, poměrně často reaguje s přehnaným nezájmem vůči těmto pochvalám, který doprovází gesty příznačnými pro sebevědomé lidi.<sup>55</sup> Domnívám se, že příčinou Františkova chování a jeho časté nemocnosti by mohla být neurotická kompenzace, a to jak situace ve škole, tak i doma.<sup>56</sup> Svým chováním však dává najevo, že se nevzdává a nepropadá letargii. Snaží se bojovat o své místo ve třídě.

#### 6.3.4 Ilona, 11 let

Čtvrtou dotazovanou žačkou byla romská dívka, Ilona. Do školy chodí v porovnání s ostatními romskými spolužáky častěji. V hodinách nijak výrazně nevyrušuje, ale ani aktivně nespolupracuje. Její prospěch je lehce pod průměrem třídy. Sedí úplně v poslední lavici vedle neromské dívky. Pochází z velmi široké rodiny, která sice nežije pospolu, ale velice často se všichni její členové vzájemně navštěvují. Maminka nepracuje. Ve svém volném čase je doma

---

<sup>54</sup> Např. ostatní kluky vyprovokuje k tomu, aby ho píchli mikrotužkou do hřbetu ruky nebo uhodili páskem přes záda, protože „jeho to nebolí.“ Když už to zabolí, on takovou bolest snese „bez problému.“ Pokud kluci vymýšlí nějakou lumpárnu a někomu z nich se zdá, že zacházejí příliš daleko, František je první, který se nabídne, že ji provede – tzv. mechanismus substitute, kdy se dítě snaží vyniknout v něčem jiném, třeba i přestupcích.

<sup>55</sup> Tzv. kompenzační mechanismy, kterými se dítě snaží vyrovnat své sebevědomí.

<sup>56</sup> František je často nemocný, protože se tímto způsobem dožaduje pozornosti, péče a milého zacházení.



s maminkou, občas venku s ostatními kamarády. Ráda také tancuje, do žádného kroužku však nechodí. Tancuje často a ráda doma.

Domnívám se, že místo, kde Ilona sedí, nikterak nepodporuje její aktivní zapojení do vyučovací hodiny, spíše naopak. Nicméně se také domnívám, že pozitivním faktem zůstává, vedle koho sedí. Dívka vedle ní nijak učebními výsledky nevyniká, přesto do jisté míry pozitivně ovlivňuje Iloninu samostatnou aktivitu v hodinách. Dobrý způsob, jak Iloně připomenout, že má dávat pozor, pracovat a spolupracovat, je vyvolat děvče sedící vedle ní. Ilonu vyvolání spolužačky aktivizuje. Z mého pozorování vyplývá, že paní Petra si je této situace vědoma a často ji využívá. Ilona na mne působí jako submisivní introvert vůči ostatním dětem, nicméně má svůj svět, ve kterém je patrně šťastna. Pravděpodobně to souvisí i s její rodinou, o které se mnou mnoho hovořit nechtěla a volila spíše vyhýbavé odpovědi. Nenaléhala jsem na ni.

### 6.3.5 Gesta

Z hlediska užívání gest v rámci dětského kolektivu jsem si vybrala dva žáky, jejichž gesta byla výraznější než gesta ostatních, kteří měli tendenci daná gesta po těchto dvou žácích napodobovat.

Prvním žákem byla zde již zmíněná Markéta. Její gesta byla pochopitelně odkoukaná od dospělých lidí, kterými je Markéta obklopena. Děvčata, která sedí ve třídě v její blízkosti, se občas snaží její gesta napodobovat. Vystihnou sice situaci, pro kterou je dané gesto použitelné a má smysl, nicméně je zřejmé, že se s gestem vnitřně neztotožňují.

Domnívám se, že sociálně nejvyspělejším chlapcem v páté třídě byl jeden z Romů. Nosil si s sebou do školy noviny, používal slova a fráze ze slovníku dospělých lidí. S paní Petrou v hodinách často diskutoval. S tím také souviselo užívání jeho gest. To, že tento žák je vyspělejší než ostatní žáci ve třídě, se potvrdilo i v dotazníku. Ostatní chlapci se více či méně drželi v jeho blízkosti a snažili se gesta používaná tímto Romem napodobovat. Bohužel tento žák část dotazníků sabotoval, ale z části, kterou vyplnil a okomentoval (pomine-

me-li gramatické chyby), vyplývá jeho vyspělost. Význam jednotlivých gest přesně vystihl. Totéž platí o interpretaci dvou obrázků, kde byli muži i ženy.<sup>57</sup>

Domnívám se, že děti ze zkoumané třídy nepoužívají žádná speciální gesta, které si vytvořili sami. Často používají mimických svalů k vyjádření vzájemných emocí, rukou, z kterých vytvoří „dlouhý nos“, aby tak doplnily gesto vyplazeného jazyka nebo poklepání si dlaní na čelo na znamení nedostatečné inteligence spolužáka. Často také používají prstů na ruce k vyjádření svých pocitů či názorů. Také se domnívám, že je pravděpodobné, že děti mají svůj vlastní slovník vlastních vytvořených gest, stejně tak jako mají svou vlastní řeč. Tato gesta nebyla ve sledované třída patrná. Pravdou také zůstává, že děti gesta, která odkoukala od dospělých sice používají, nicméně jejich smysl si interpretují podle sebe a ve vzájemné komunikace mají tato gesta zcela odlišný význam.

---

<sup>57</sup> Viz příloha č.7.

## 7 Diskuse

Výsledky pozorování, výsledky získané z dotazníků a rozhovorů s učiteli, byly pro mne překvapením. Oproti mému očekávání všichni učitelé nějaké prvky neverbální komunikace využívají. Z dotazníků a rozhovorů také vyplývá, že jedna šestina učitelů na této základní škole rámcově ví, co je řeč těla, respektive, co je neverbální komunikace. O jejím praktickém využití v rámci vyučovacího procesu však nemají více či méně tušení. Přesto ovšem mnoho neverbálních signálů cíleně a záměrně v komunikaci s dětmi používají. Na základě uvedených výsledků jsem dospěla k závěru, že většina pedagogů některých neverbálních prostředků používá nevědomky, a to proto, že jsou nutnou součástí mezilidské komunikace.

Vyučování je sociální interakcí, jak jsem již uvedla v teoretické části této práce. Na začátku každého setkání učitele se žáky by měl stát vzájemný pozdrav. Pozdrav není jednoduše jen něco, co se za pozdrav rozhodneme označit. Je to první výměna sdělení, která nastává mezi lidmi při jejich vzájemném setkání. Tento fakt má do paměti nějakým způsobem vryt každý z nás, a tak pravidla vzájemné komunikace dodržujeme více či méně správně.

Drtivá většina pedagogů poskytuje nechtěně a nevědomě dvojnou vazbu. Situací, kdy verbální a neverbální složka sdělení jsou v souladu tak, aby žákovi bylo podáno jasné a zřetelné sdělení učitelem, je velmi málo. Domnívám se, že důvodem je právě neuvědomované používání neverbální komunikace a neuvědomování si pohybů vlastního těla.

Více než tři čtvrtiny dotázaných učitelů tak využití nástrojů neslovní komunikace, aniž by je správně pojmenovali, považuje za samozřejmost, ostatní si myslí, že to až tak důležité není. Nikdo z nich však nástroje neverbální komunikace nepovažuje v rámci vyučovacího procesu za tak důležité, aby se o jejich využití blíže zajímal. Domnívám se, že důvodem je nedostatečná informovanost a nedostatečný zájem ze strany pedagogů.

Pouhá jedna pětina z dotazovaných učitelů někdy slyšela o možnosti dalšího vzdělávání v oblasti neverbální komunikace a jejího praktického využití během vyučování. Jedna učitelka, která mimo jiné učí také výtvarnou výchovu, si je vědoma důležitosti využití jak fyzického kontaktu s dětmi, tak možností, které nabízí práce s tělem. Předmět výtvarná výchova k tomu přímo vybízí. Sama občas navštěvuje různé kurzy a semináře, které souvisí s vnímáním vlastního těla.

Do dětských odpovědí se promítly zkušenosti každého jednoho z nich. U všech čtyř mnou dotazovaných dětí, které jsem si vytipovala během pozorování ve třídě, bylo vyhodnocení jejich odpovědí jen upřesněním a potvrzením mých předchozích domněnek o nich samotných. Domnívám se, že jejich názory a odpovědi na dané otázky byly zcela v duchu jejich situace ve škole či doma.

## 8 Závěr

Neverbální komunikace a zejména pak řeč těla je každodenní součástí našeho života. Jak tato sonda ukázala, řeč těla je nutnou součástí vyučování, ať chceme nebo nechceme. Učitel, který si uvědomuje své tělo a správně interpreтуje signály, které dětem neverbální cestou dává, výrazně zefektivňuje svou výuku. Také je schopen lépe žáky zvládat, a to proto, že jim dává jednoznačné signály. Z mé sondy také vyplynulo, že tyto znalosti může učitel vyčíst z knížek, případně se zúčastnit seminářů neverbální komunikace anebo své povolání vykonává s nadšením, zápalem, nechybí mu intuice a samozřejmě zkušenosti. Taková byla paní Petra.

Na základě prostudované literatury jsem dospěla k názoru, že v současné době neexistuje publikace, která by učitelům základních škol podávala jasný a praktický návod, jak využít prostředků neverbální komunikace ke zefektivnění vlastního vyučování v hodinách např. matematiky, českého jazyka či přírodovědy. V mnoha publikacích se dočteme pouze o užití neverbální komunikace v běžných denních situacích, popř. během obchodních jednání apod. Další publikace jsou překlady z cizích jazyků, a tak metody a styly výuky, které popisují, nejsou, alespoň prozatím, aplikovatelné v českém prostředí. Publikace J. Křivohlavého se neverbální komunikací ve vzájemném styku učitele se žáky zabývají, popisují, navrhuji, varují a nabízejí řešení různých situací v rámci vyučovacího procesu, nicméně praktický návod „Jak na to“ tam není. Publikace J. Valenty je praktickou příručkou pro učitele dramatických kroužků, občanské a rodinné výchovy apod. Jeho kniha se nezabývá přímo tím, jak mohou učitelé využít technik neverbální komunikace, nýbrž je didaktikou toho, jak rozvíjet dovednosti neverbální komunikace u žáků a studentů. Tato publikace poskytuje také podrobné strukturované cíle a témata pro výuku neslovní komunikace s detailním přehledem typů metod a praktickými příklady. Nikoli však pro základní vyučovací předměty.

## 9 Abstract

This diploma thesis treats the nonverbal communication in the educational process at the first stage of primary schools. It is divided into two parts - the theoretical one and the practical one.

It deals with theories how to teach well in the first part. It presents quite extensive range of ways how to use the non-verbal communication within the framework of a teaching process. It points out the obstacles of non-verbal communication and also even its positive aspects. Straight in the text, it gives practical examples for objectives and better understanding.

It aims at the knowledge of non-verbal communication of pupils of the fifth class of one of the primary school in Prague in the second part of the work. It also aims at the ability to recognize single gesture and to interpret the situation as a whole. It concerns the abilities and knowledge of the teacher of this school with respect to the use of non-verbal communication (body language) during the process of school teaching and during communication with pupils. It presents some interesting answers of teachers and also pupils within the framework of evaluation of results. There is the list of supplements at the end of this work. You can find the form for teachers and for pupils and four various examples of layout of the class there. Every each layout of the class is suitable for another style and type of teaching.

In this work some hypotheses about the behavior and knowledge of body language among teachers are formulated. Unfortunately, one of the hypotheses was partly confirmed. The majority of schoolmasters give unintentionally and nescient double relation. There were only a few situations when teachers gave a clear signal to pupil.

It is presumed, that the reason for this behavior is just in the nescient using of non-verbal communication and misunderstanding of movements of teacher's own body.

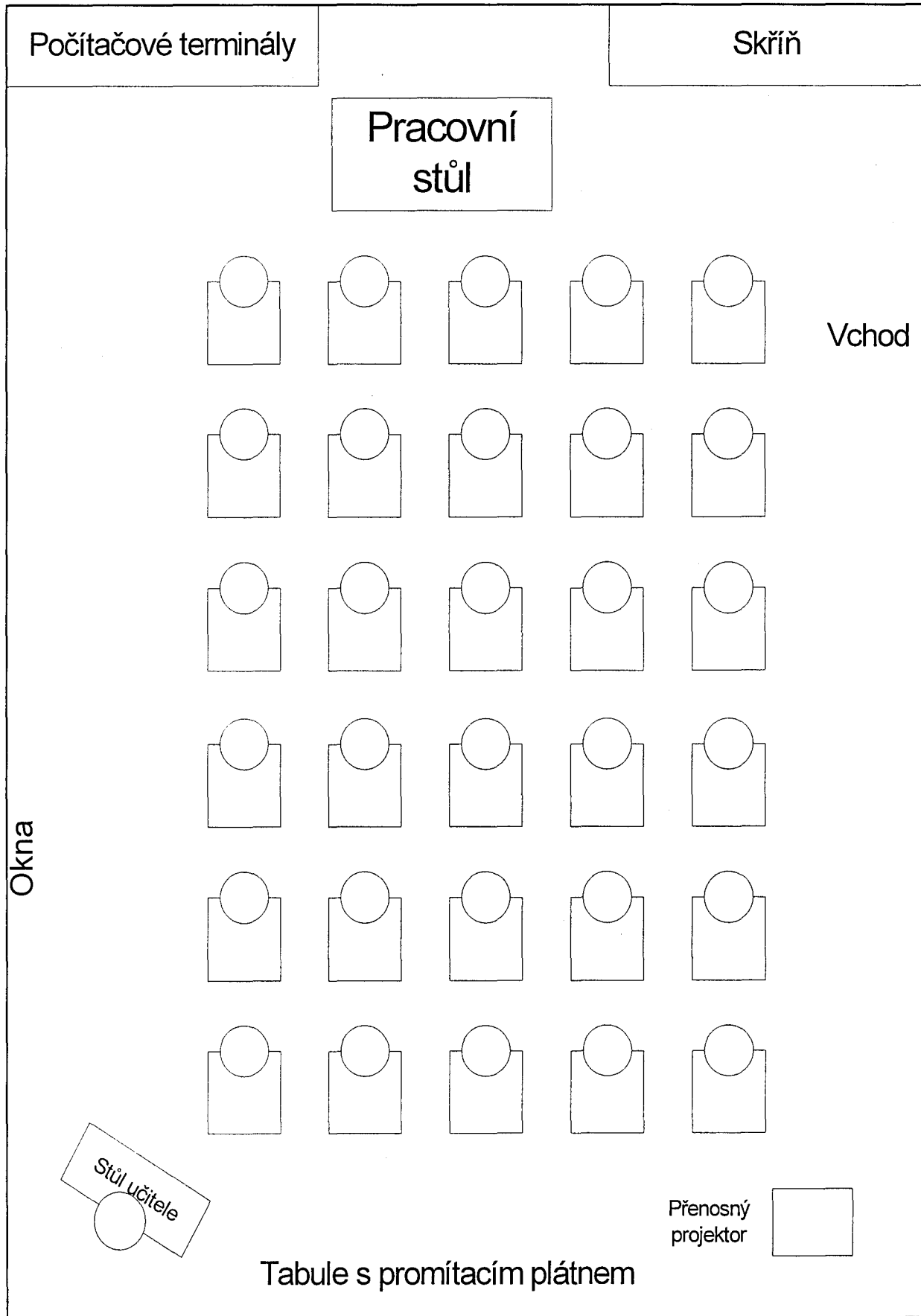
This work is not a true research, it is more likely a sond into the behavior of teachers and pupils of the one Prague's primary school. This work should serve as a pattern for wider and deeper research.

## 10 Přílohy

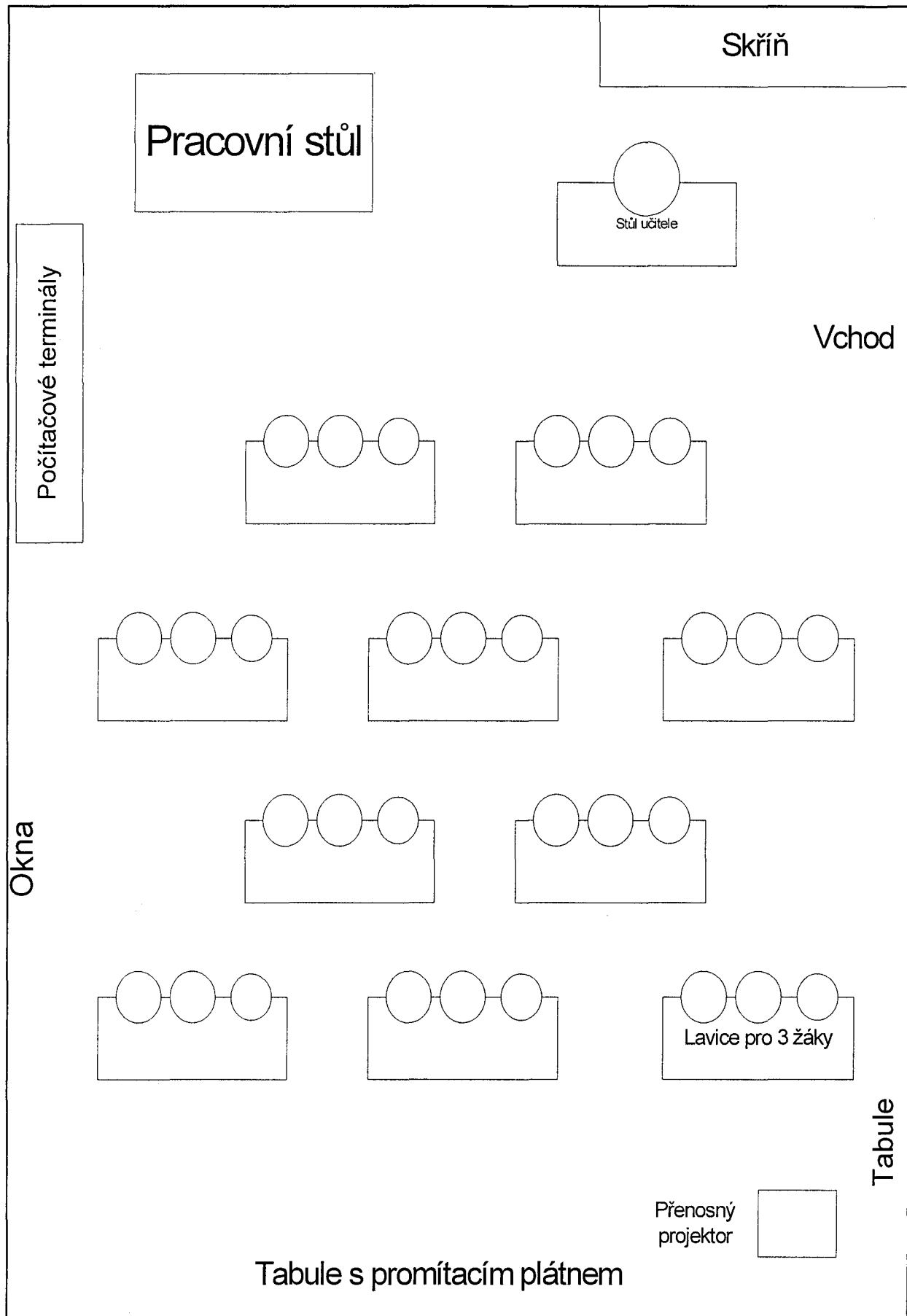
1. Ukázka uspořádání třídy
2. Ukázka uspořádání třídy
3. Ukázka uspořádání třídy
4. Ukázka uspořádání třídy
5. Dotazník pro učitele
6. Obrázkový test pro žáky, první část
7. Obrázkový test pro žáky, druhá část

Přílohy 1 – 4 jsou převzaty z [4], str. 173 – 177.

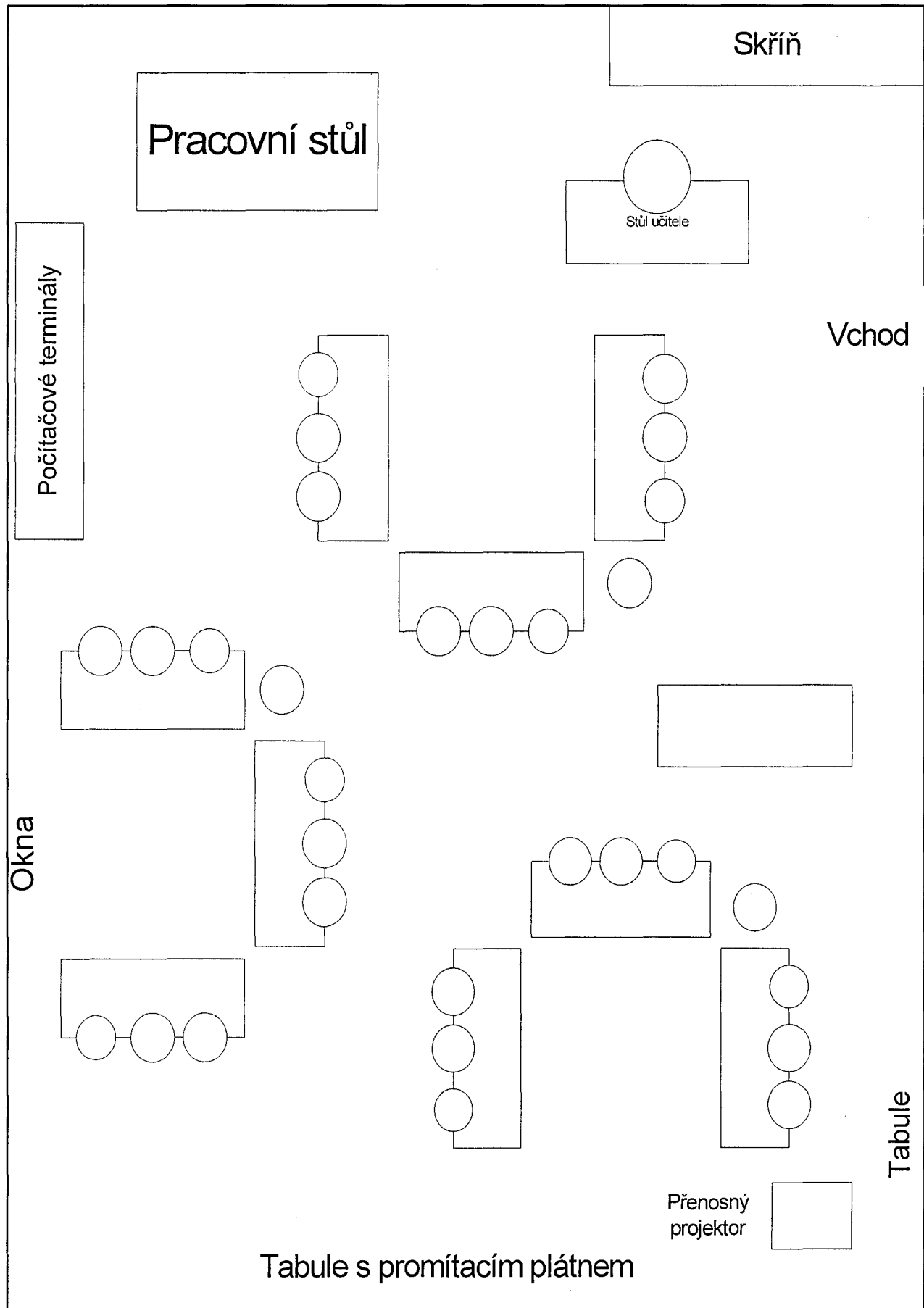




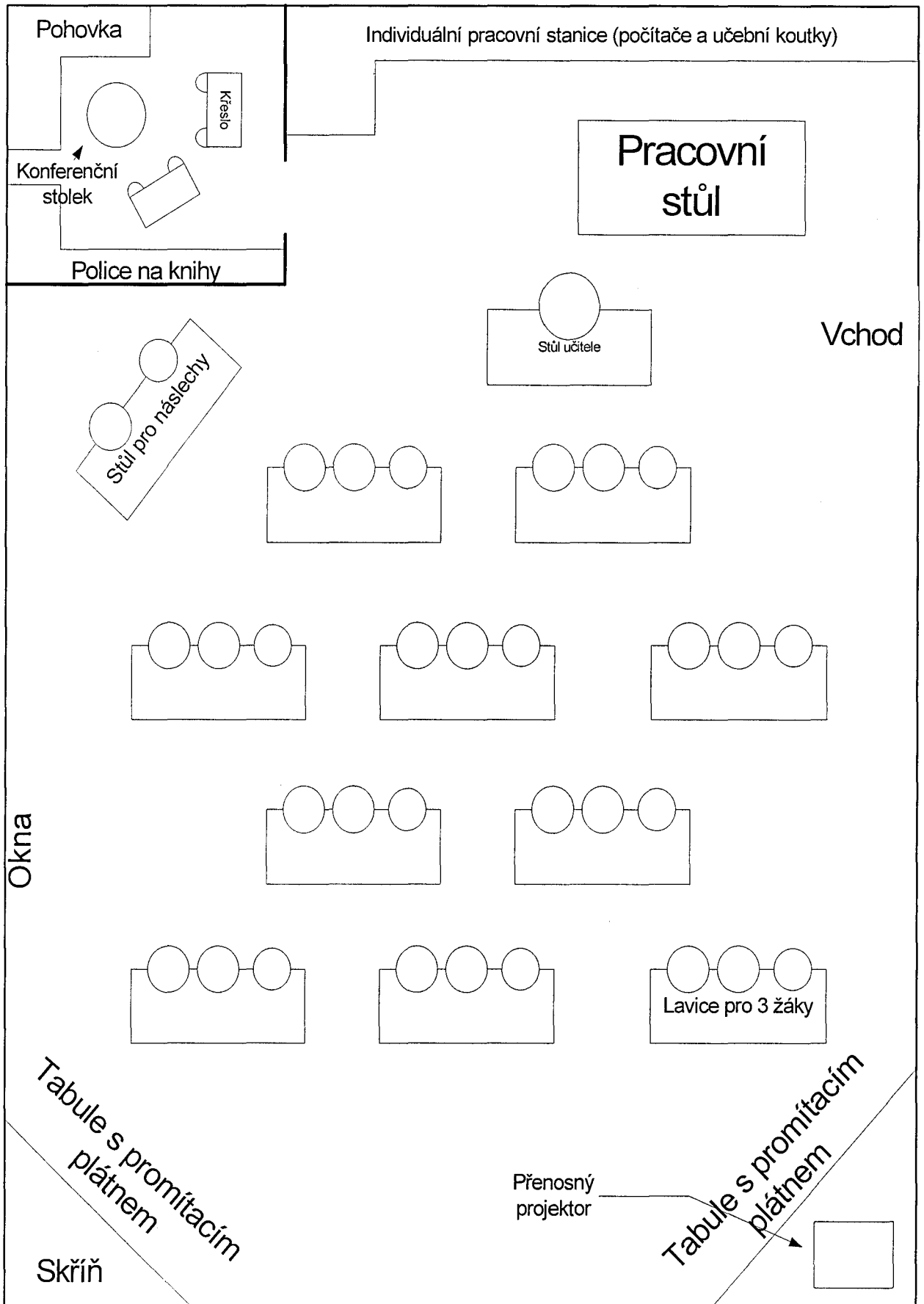
Příloha č. 1



Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4

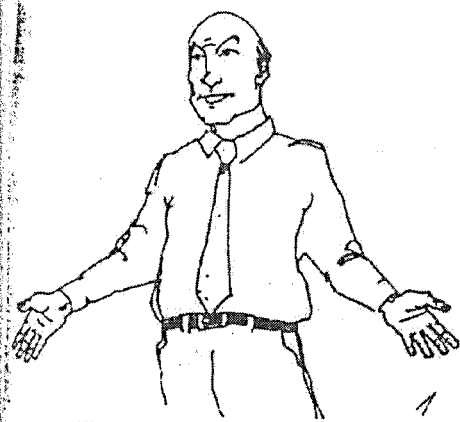
## DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení učitelé, ráda bych vám předložila tento dotazník, který zjišťuje postoj učitelů ZŠ k užívání neverbální komunikace v učebním procesu. Tento dotazník je anonymní a jeho odpovědi budou použity pouze v rámci výzkumu.

Dotazník vyplňte, prosím, srozumitelně. V případě nejasností se, prosím, ptejte.

Děkuji vám za spolupráci.

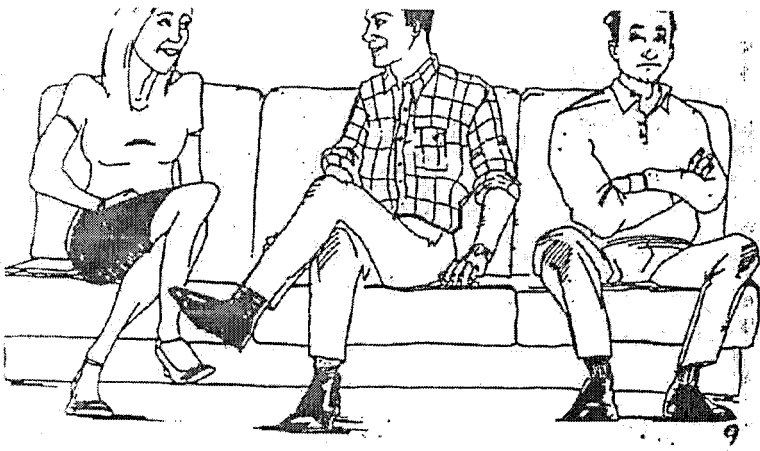
- 1. Jak často využíváte jiné pomůcky než učebnice? Prosím, zdůvodněte a uveďte příklad.*
- 2. Pohybujete se při vyučovací hodině po celé třídě? Za jakým účelem a v jakých situacích?*
- 3. Vykládáte učivo raději rychlým nebo pomalým tempem řeči? Mluvíte raději tišeji nebo hlasitěji? Prosím, zdůvodněte.*
- 4. Jakým způsobem si zjednáváte ve třídě pořádek? Máte nějaký rituál nebo osvědčený způsob?*
- 5. Využíváte během učební činnosti fyzického kontaktu s dítětem (pohlazení, letmý dotyk ramene pro upoutání pozornost, atd.)? Prosím, upřesněte jakých gest užíváte, kdy a v jakých situacích.*



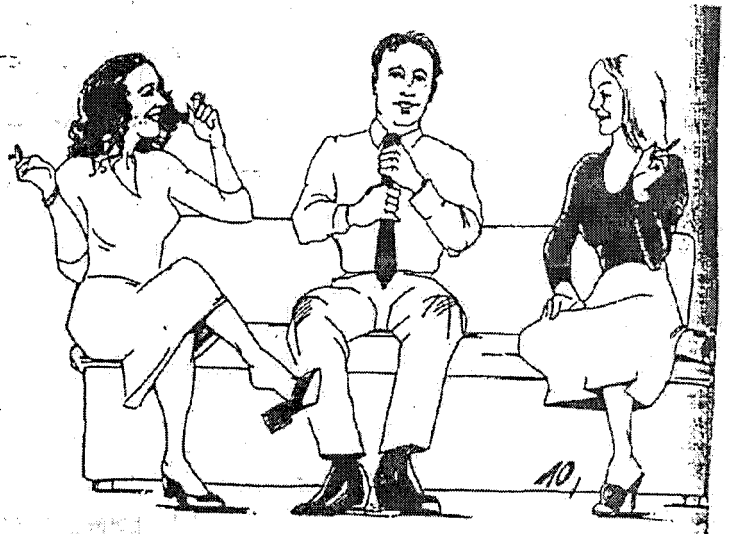
Kterému z těchto čtyř mužů byste věřili?  
Který z nich na vás působí nejupřímněji? PŘEČTĚTE!



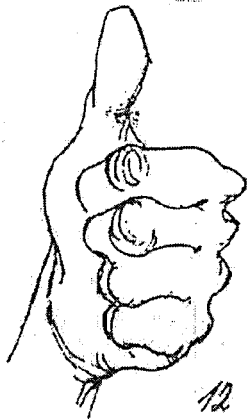
Charakterizujte každý ze čtyř obrázků vlastními slovy.  
Co dívky na těchto obrázcích vyjadřují? Jak se asi cítí?



Popište situaci na obr. 9.  
O co v této situaci, podle  
vás, jde? Co si žena  
a oba muži asi myslí?



Kolik gest, která naznačují  
vzájemné sympatie a namlouvání,  
vidíte na obr. 10?



Používáte tato gesta? Co pro vás znamenají? Jak je chápete?

## Bibliografie

1. „Difficult behaviors in the classroom, <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guideble/teachtip/behavior/031505/031502e.htm>
2. „Sociální komunikace“, <http://www.kkvysociny.cz/private/veronika/komunikace/031505/031505e.htm>
3. Aignerová, Alena, „Mimojazyková komunikace ve vyučování cizím jazykům.“ JČU, Pedagogická fakulta, České Budějovice [http://www.fraus.cz/ep/cizi\\_jazyky/46/3/aignerova\\_mimojazykova/031505/031505e.htm](http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/46/3/aignerova_mimojazykova/031505/031505e.htm)
4. Bennett, N., *Teaching Styles and Pupils Progress*, Open Books, London 1976.
5. Cangelosi, James S., *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál, Praha 1994.
6. Darwin, Charles, *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray, London 1901.
7. Desmond, Morris, *Lidský živočich: Osobní pohled na lidský druh*. Euromedia group, Praha 1997.
8. Feyman, Richard, *O smyslu bytí*. AURORA, Praha 2000.
9. Fontana, David, *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 1997.
10. Hartley, Mary, *Řeč těla v praxi: Teorie, cvičení a modelové situace*. Portál, Praha 2004.
11. Chládek, Marcel, „Neverbální komunikace.“ *Mladá fronta dnes*, 13, 2002, 17.IX., str. E/10.
12. Klimeš, Jeroným, „Říše mezi Já a Ty.“ *Psychologie dnes* 6/2004, str. 16–18.
13. Kohoutek, Rudolf, *Metoda pozorování a hodnocení žáka: Tématická jednotka pro základní školy*. CERM, Brno 1997.
14. Křivohlavý, Jiří, *Já a ty: O zdravých vztazích mezi lidmi*. Avicenum, Praha 1986.



15. Křivohlavý, Jiří, *Jak si navzájem lépe rozumíme*. Svoboda, Praha 1988.
16. Křivohlavý, Jiří, Mareš, Jiří, *Komunikace ve škole*. Zálesák, Brno 1995.
17. Křivohlavý, Jiří, *Neverbální komunikace: Řeč pohledů, úsměvů a gest*. Akademie múzických umění, SPN, Praha 1988.
18. Křivohlavý, Jiří, *Povídej – naslouchám*. Návrat, Praha 1993.
19. La Barre, Frances, *Jak mluví tělo: Neverbální chování v klinické praxi*. TRITON, Praha 2004.
20. Lewis, D., *Tajná řeč těla*. Victoria publishing a. s., Praha 1989.
21. Liguš, Ján, *Medziľudská komunikácia (Teologická propedeutika)*. TRIAN, Banská Bystrica a UK HTF 1996.
22. Mikuláščík, Milan, *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada Publishing, Praha 2003.
23. Musil, Roman, *Přiblížit se k žákům: ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ*. Agentura Strom, Praha 1997.
24. Pease, Allan, *Řeč těla: Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Portál, Praha 2001.
25. Sbírka zákonů č. 561/2004, částka 190, str. 10277–10278.
26. Šebesta, Karel, „K neverbální komunikaci při vyučování.“ *Čeština doma a ve světě*, 4, 1996, č.1, str. 24-25.
27. Špačková, Alena, *Moderní rétorika: Jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. Grada Publishing, Praha 2003.
28. Švec, Vlastimil, Filová, Hana, Šimoník, Oldřich, *Praktikum didaktických dovedností*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno 2003.
29. Tegze, Oldřich, *Neverbální komunikace*. Computer Press, Praha 2003.
30. Thiel, Erhard, *Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov*. Plasma service, Bratislava 1993.
31. Valenta, Josef, „Jak špatně komunikovat.“ *Učitelské listy*, 5, 1997/98, č.2, str. 16-17.

32. Valenta, Josef, „*Slyšte, slyšte aneb Efektivní naslouchání.*“ Učitel'ské listy, 5, 1997/98, č.10, str. 16-17.
33. Valenta, Josef, *Manuál k tréninku řeči lidského těla: Didaktika neverbální komunikace.* AISIS, Kladno 2004.
34. Vejvoda, Martin, „*Lhaní se vosám nevyplácí.*“ Lidové noviny, sobota 9. dubna 2005, str. 24.
35. Vick, Malcolm, „*What Does a Teacher Look Like?*“ Paedagogica Historica, 36, 2000, č.1, str. 247-263.
36. Viriusová, Markéta, Šimková, Marie, *Seminární práce: „Srovnání tvořivosti žáků klasické a alternativní základní školy.“* III. ročník, prosinec 2002.
37. Vyštej'n, Jan, *Dítě a jeho řeč.* Baroko a Fox, Beroun 1995.
38. Vygotskij, Lev Semjonovič, *Psychologie myšlení a řeči.* Portál, Praha 2004.
39. Peasovi, Allan & Barbara, *Proč muži lžou a ženy pláčou.* Jiří Alman, Brno 2003.

