

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Fakulta pedagogická
Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

NEVERBÁLNÍ PODPORA POROZUMĚNÍ CIZÍMU JAZYKU
Nonverbal support for understanding foreign language

Sylva Klubalová
České Budějovice 2007

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Dvořáková

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá výhodami neverbální komunikace jako stěžejního prostředku podpory porozumění v cizojazyčné výuce. Cílem této diplomové práce je zjistit, do jaké míry a s jakým účinkem vyučující na prvním stupni základních a soukromých jazykových škol neverbálně podporují porozumění svých žáků.

V teoretické části jsou podrobněji představeny jednotlivé složky neverbální komunikace, názory odborníků na využití neverbální komunikace jako podpory porozumění v cizojazyčné výuce a zásady práce s neverbálními signály ve výuce. Dále se teoretická část zabývá konkrétními způsoby využití neverbální podpory učitelem a aktivitami, které slouží pro využití neverbální komunikace žáky.

Praktická část obsahuje detailní analýzu výuky šesti učitelů z hlediska míry a účinnosti práce s neverbální komunikací a nastínění řešení pro ty pedagogy, kteří neverbální podporu využívají neefektivně. Součástí praktické části jsou specifické projevy rodilých mluvčích v angličtině a autorské texty vhodné pro neverbální doprovod.

Závěrečná část shrnuje pozitiva pramenící z užívání neverbální komunikace pro podporu porozumění v cizojazyčné výuce.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with advantages of nonverbal communication as a pivotal means for supporting understanding in foreign language teaching. The aim of the diploma thesis is to find out how much and with what effect teachers at primary (and private) schools support their pupils' understanding nonverbally.

The theoretical part introduces individual components of nonverbal communication and experts' opinions about the use of nonverbal communication in teaching. Furthermore, the theoretical part deals with concrete techniques for the use of nonverbal communication by a teacher and with activities stimulating pupils to use nonverbal communication.

The practical part contains monitoring of six teachers' teaching and it analyses the degree and effectiveness of their work with nonverbal communication. It also outlines solutions for noneffective use of nonverbal support. Other components of the practical part are specific nonverbal behaviour of native speakers in English and author's texts suitable for nonverbal support.

The final part compiles positives resulting from the use of nonverbal communication for the support of understanding in foreign language teaching.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Neverbální podpora porozumění cizímu jazyku vypracovala samostatně a s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

V Českých Budějovicích dne

podpis

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Kateřině Dvořákové za vedení práce, cenné připomínky, podněty, rady a odborné konzultace.

OBSAH

ÚVOD.....	1
A) TEORETICKÁ ČÁST	
1 Jazyk jako komunikace.....	2
2 Složky neverbální komunikace.....	4
2.1 Gestika.....	4
2.1.1 Symbolická gesta.....	5
2.1.2 Ilustrační gesta.....	6
2.1.3 Emoční gesta.....	8
2.1.4 Vědomé versus nevědomé používání gest.....	9
2.1.5 Gesta jako ukazatel falešnosti a neupřímnosti.....	9
2.2 Řeč očí.....	10
2.2.1 Pohledy z očí do očí.....	11
2.2.2 Vztah mezi řečí pohledů a řečí našich úst.....	11
2.3 Mimika.....	12
2.3.1 Pláč a smích.....	13
2.4 Posturologie.....	14
2.5 Haptika.....	16
2.6 Proxemika.....	18
2.7 Paralingvistika.....	20
3 Práce s neverbální komunikací ve výuce cizího jazyka.....	21
3.1 Neverbální komunikace v kontextu různých teorií.....	21
3.2 Proč užívat neverbální komunikaci.....	22
3.2.1 Porozumění.....	23
3.2.2 Zapamatování.....	24
3.2.3 Motivace.....	25
3.2.4 Neverbální komunikace jako náhled do cizí kultury.....	26
3.2.5 Užívání mateřského versus cizího jazyka v hodinách cizího jazyka.....	26
3.2.6 Neverbální komunikace jako komunikační strategie.....	27
3.3 Kdy užívat neverbální komunikace.....	28
3.3.1 Presentace slovní zásoby.....	29

3.3.2	Upevnění gramatických struktur.....	30
3.3.3	Řízení třídy.....	30
3.3.4	Cizojazyčné písně a verše.....	32
3.3.5	Drama.....	33
3.3.6	Vyprávění příběhu.....	35
3.3.7	TPR.....	36
3.4	Zásady užívání neverbální komunikace při vyučování.....	37
3.4.1	Pozice a pohyb učitele.....	38
3.4.2	Organizace třídy.....	39
4	Dovednosti nezbytné pro užívání neverbální komunikace	39
B) PRAKTICKÁ ČÁST		
5	Uvedení praktické části.....	41
6	Analýza pozorování.....	42
6.1	Podprůměrné užívání neverbální komunikace.....	42
6.1.1	Učitel A.....	43
6.1.1.1	Neverbální komunikace v projevu učitele.....	43
6.1.1.2	Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	44
6.1.1.3	Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	44
6.1.1.4	Osobnost učitele.....	45
6.2	Průměrné užívání neverbální komunikace.....	46
6.2.1	Učitel B.....	46
6.2.1.1	Neverbální komunikace v projevu učitele.....	46
6.2.1.2	Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	47
6.2.1.3	Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	50
6.2.1.4	Funkčnost neverbální podpory.....	50
6.2.2	Učitel C.....	51
6.2.2.1	Neverbální komunikace v projevu učitele.....	51
6.2.2.2	Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	52
6.2.2.3	Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	53
6.2.2.4	Funkčnost neverbální podpory.....	54
6.2.3	Učitel D.....	54
6.2.3.1	Neverbální komunikace v projevu učitele.....	54

6.2.3.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	56
6.2.3.3 Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	56
6.2.3.4 Funkčnost neverbální podpory.....	57
6.3 Nadprůměrné užívání neverbální komunikace.....	57
6.3.1 Učitel E.....	58
6.3.1.1 Neverbální komunikace v projevu učitele.....	58
6.3.1.2 Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	60
6.3.1.3 Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	61
6.3.1.4 Funkčnost neverbální podpory.....	61
6.3.2 Učitel F.....	62
6.3.2.1 Neverbální komunikace v projevu učitele.....	62
6.3.2.2 Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky.....	65
6.3.2.3 Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	66
6.3.2.4 Funkčnost neverbální podpory.....	67
7 Shrnutí.....	67
7.1 Neverbální působení učitelů.....	68
7.2 Využití neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku.....	69
7.3 Užívání mateřského versus cizího jazyka.....	70
8 Neverbální projevy rodilých mluvčích.....	71
9 Návrhy cizojazyčných textů vhodných pro doprovod neverbálními signály.....	73
ZÁVĚR.....	80
RESUMÉ.....	82
BIBLIOGRAFIE.....	85

ÚVOD

Při vybírání tématu své diplomové práce na katedře anglistiky jsem zvažovala téma drama v hodinách anglického jazyka. Po zhlédnutí několika diplomových prací na toto téma jsem ke svému politování zjistila, že tento námět byl podrobným způsobem několika studenty již vypracován. Na podnět vedoucí mé diplomové práce jsem se rozhodla pro látku neverbální komunikace jako určitou alternativu. Protože se jedná o témata svojí podstatou spolu velmi úzce související, myslím si, že využití neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku je z pedagogického a současně i z dramatického hlediska velmi zajímavým a pro výuku cizího jazyka přínosným tématem.

Neverbální komunikace je velmi důležitou součástí projevu a chování každého člověka, proto jejím složkám budu v teoretické části věnovat značnou pozornost. Ve druhé části se pokusím doložit důležitost a výhody užívání neverbální komunikace jako stěžejního prostředku podpory porozumění v cizojazyčné výuce zaměřené na žáky prvního stupně základní školy. Součástí bude uvedení důležitých zásad pro užívání neverbálních signálů učitelem ve výuce.

Cílem praktické části je na základě pozorování zjistit, do jaké míry a s jakým účinkem vyučující neverbálně podporují porozumění svých žáků. Součástí tohoto zkoumání bude to, do jaké míry učitelé poskytují prostor pro využití neverbální komunikace svým žákům.

Výsledky výzkumu realizovaného na základních i soukromých školách se pokusím objasnit a nalézt pro ně případná řešení. Jedna z kapitol se bude věnovat odlišnostem v neverbálním projevu rodilých mluvčích, které jsem sledovala během tříměsíčního pobytu ve Velké Británii. V neposlední řadě je mým cílem vytvořit několik rozmanitých textů vhodných pro neverbální doprovod, které budou sloužit pro různé účely ve výuce (např. básně, krátké příběhy apod.)

Věřím, že neverbální komunikace jako prostředek porozumění v cizojazyčné výuce se prokáže jako velmi efektivní vyučovací metoda a že tato práce přispěje ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu v hodinách cizího jazyka na prvním stupni základní školy.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1. JAZYK JAKO KOMUNIKACE

Jazyk je možno definovat jako soubor kódů, které slouží k přenosu informace. Kód je podle Sochrové (1996) dohodnutý systém znaků a pravidel jejich spojování. Jazyk nám tedy slouží jako nástroj řeči. Samotná řeč by však pro člověka žijícího v izolaci od ostatních bytostí nebyla zas tak významná. Teprve v souvislosti s komunikací se z řeči stává nepostradatelný prvek.

Slovo „komunikace“ je odvozeno od latinského slova „communio“, což znamená *sdílet*. V tomto případě sdílíme pocity a myšlenky. Stejně dobře bychom mohli mluvit o sociální interakci, neboť komunikací rozumíme předávání informace od jedince k jedinci. Komunikátor informaci vysílá a komunikant ji přijímá. Slámová (1996) dokonce říká, že ve společnosti nelze nekomunikovat. Podle ní každý náš projev, i neslovní, můžeme označit jako komunikaci. Co se týče neslovního projevu, Doherty-Sneddon (2005) dále dodává, že bychom měli rozlišovat mezi neverbálním chováním a komunikací. O komunikaci se jedná v případě, když je činnost úmyslná.

Tegze (2003) upozorňuje na to, že „neverbální komunikace“ je ve skutečnosti mnohem širší. Neomezuje se pouze na řeč těla, nýbrž zahrnuje další oblasti lidských projevů a produktů. Já se ve své práci budu zabývat především řečí těla, kterou je možno považovat za - z pohledu učitele cizího jazyka - nejdůležitější složkou neverbální komunikace.

Informace může být předána dvojitým způsobem: buď verbálně, nebo neverbálně. U verbální komunikace jde jen o slovní sdělení, kdy se do akce zapojují pouze ústa, zatímco u neverbální komunikace, jak už ze samotného názvu vyplývá, se jedná o jakýkoliv druh komunikace, který nezahrnuje slovní vyjádření. Je dokázáno, že slova jako taková nám poskytují minimum informací. Podle Mehrabiana (in Thiel, 1989) je to pouze sedm procent. Třicet osm procent získáváme z tónu a barvy hlasu a padesát pět procent z řeči lidského těla. Také Birdwhistell (ibid) předpokládá, že když spolu mluví dva lidé, je méně než třetina jejich komunikace slovní a více než šedesát pět procent významu je předáváno signály řeči těla.

Zatímco řeč slov jsme schopni takřka bez většího úsilí ovlivnit, většina neverbálních signálů není pod naši vědomou kontrolou. Dle Lewise (1989) je to způsobeno tím, že mnohá sdělení v řeči těla probíhají mimo naši normální úroveň vnímání, působí v podvědomí. Valenta (2004) však hovoří o tom, že na určitém uvědomění si a následném ovlivnění svých neverbálních signálů je možné pracovat. Nabízí dokonce konkrétní strategie, jak toho dosáhnout, například techniku pro obecné zdokonalování vnímání, pozorování lidského chování a podobně.

Psychologové se všeobecně shodují na tom, že jazyk sám o sobě nám nenabízí nic jiného než holá fakta. Někdo by mohl namítnout, že o to v komunikaci v podstatě jde. Thiel (1989) však vyzdvihuje „neverbální kanál“, kterým se k nám dle něho dostává to, co „zakresluje obraz duše“. Tím má na mysli například postoje, nálady a skutečné pocity. Samotná slova nám tedy nepřinášejí úplnou informaci, nýbrž jen její část. Z toho vyplývá, že řeč těla je nedílnou součástí komunikace, a zasluhuje proto zvláštní pozornost.

Velice zajímavý pohled na neverbální komunikaci nám přináší historie, především její úplné počátky. „Řeč těla byla dorozumívacím nástrojem již v době, kdy se řeč slov teprve chystala na svůj zrod a následnou expanzi“ (Valenta, 2004:32). Thiel (1989) upozorňuje na jednu zvláštnost – že řeč těla se v průběhu tisíciletí nezměnila. Byla to řeč slovní, která v průběhu vývoje (lidstva) podlehlá podstatným změnám. To by tedy znamenalo, že řeč těla by nám měla být značně blízká. Tuto myšlenku by nám mohlo objasnit další neméně zajímavé hledisko, které zkoumá, zda se člověk s určitou „nonverbální dovedností“ rodí, nebo zda ji teprve během života získává. Právě touto otázkou se ve své knize zabývá Doherty-Sneddon (2005). Přestože otázky vrozených a získaných vlastností jsou v oboru psychologie předmětem diskuse, řada faktorů se často považuje za důkaz toho, že konkrétní dovednosti či rysy jsou vrozené. Autorka sama postupně nachází evidenci svědčící o vrozených základech neverbální komunikace. Na druhou stranu zase uznává, že tyto vrozené základy jsou do značné míry ovlivněny získanými a naučenými zkušenostmi.

2. SLOŽKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Řeč těla je neodmyslitelná součást naší slovní řeči. Podle toho, která část našeho těla se na neverbálním projevu podílí, rozdělujeme neverbální komunikaci na několik složek. Pro svoji práci jsem zvolila třídění podle Hayes a Orrel (1993), které uvádí tyto složky: řeč očí, mimiku, posturologii, gestiku, haptiku, proxemiku a paralingvistiku. Někteří psychologové, např. Křivohlavý (1988), do této - dá se říci stabilní - skupiny zařazují ještě jako samostatnou složku kineziku.

V následující části tyto složky představím podrobněji.

2.1. Gestika

Gestika hraje v neverbální komunikaci obzvlášť důležitou roli. Gesta chápeme jako pohyby kterékoliv části těla prováděné při komunikaci. Tendencí laiků je omezit definici gest na pouhý pohyb rukou, a to zřejmě proto, že jsou ze všech pohybů nejvýraznější. Také dle Tegzeho (2003) je význam rukou pro člověka naprosto nezastupitelný. Gestika je obecně zařazována do oblasti kineziky, do nauky o pohybové činnosti člověka v sociální interakci.

Velice zajímavá je evoluční historie gest, neboť odhaluje některé důležité aspekty neverbální komunikace vůbec. Gestikulace a řeč se považovaly za nezávislé systémy vyjadřování a komunikace. Někteří badatelé si však povšimli těsného vztahu mezi gesty a řečí a naznačili, že z evolučního hlediska se řeč vyvinula z posunkové komunikace, která se časem proměnila v hlasové vyjádření. Rei (in Křivohlavý, 1988) se dokonce domnívá, že gesto jako sociálně komunikační prvek předchází jazyk téměř o jeden milion let. Někteří vědci podle Doherty-Sneddon (2005) jsou zastáncem toho, že soudobá gestikulace je pozůstatkem dávné posunkové řeči. Nahradila tedy kdysi řeč posunkovou komunikaci a současná gestikulace je jen poněkud méně náročnou formou řeči? Nebo se tyto dvě složky nějakým způsobem spojily a tvoří nerozdělitelný celek?

Autorka se přiklání k druhé otázce a zastává názor, že gestikulace je nedílně spjata s řečí, a tvoří tak součást našich komunikačních schopností. S tímto názorem souhlasí mnoho odborníků včetně Křivohlavého (1988), který tvrdí, že gesta navzdory obrovskému

komunikačnímu pokroku verbální formy sdělování zpráv dosud v sociální komunikaci hrají mimořádnou roli.

Jak již bylo zmíněno, nonverbální komunikace je z větší části nevědomou záležitostí. Stejně tak gesta užívá komunikant většinou zcela nevědomě. Aniž bychom znali již zmíněnou evoluční historii gest, mohlo by se zdát, že tyto „samovolné“ pohyby rukou jsou spíše bezúčelného charakteru. Opak je ale pravdou. Gesta - stejně jako další složky neverbální komunikace - zastávají svoji funkci. Mají výrazný sdělovací účel a dokonce mohou i zastoupit slovní projevy. „V řadě případů gesto obrazně naznačuje to, co by bylo možno říci slovem, ale co je přece jen srozumitelnější, když se to ukáže.“ (Křivohlavý, 1988:71).

O nepostradatelnosti gest mluví také Doherty-Sneddon (2005:73): „Jestliže požádáte dospělého člověka, aby při řeči nepohyboval rukama, začne častěji pohybovat prsty a obočím.“ Jako další důkaz uvádí to, že pokud lidé nesmějí gestikulovat, dělají častější pomlky. Z toho usuzuje, že gestikulace ovlivňuje plynulost řeči.

Pro přehlednost a zároveň ilustraci rozličných gest poslouží rozdělení Doherty-Sneddon (2005). Uvádí tři hlavní typy gest:

- symbolická
- ilustrační
- emoční

Středem mého zájmu budou především první dvě skupiny. Tato gesta se od sebe liší především tím, zda mohou působit samostatně, či nikoliv.

2.1.1. Symbolická gesta

Některá gesta lze sice snadno a přímo vyjádřit slovně, ale mají naprosto jednoznačný význam, tudíž mohou být použita samostatně, bez doprovodu slov, přičemž srozumitelnost zůstane zcela nedotčena. Patří mezi ně například gesto vztyčeného palce při autostopu, ukazovák a prostředník vztyčené do tvaru písmene V jako vítězné gesto.

Tegze (2003) vyčleňuje oblast gest, která „vystihují“ nejtypičtější pohyby určité činnosti. Zmiňuje pohyb ruky směrem k ústům vystihující pocit hladu či žízně. Dle něho také některá běžně používaná gesta mohou mít symbolické vyjádření. Například mávání

místo pozdravu či podání ruky na důkaz přátelství. Patří sem také méně žádoucí symbolická gesta, například vztyčení prostředníčku.

Na základě tohoto výčtu příkladů bychom se mohli domnívat, že symbolická gesta přísluší pouze pohybům horních končetin. Lewis (1989) však poukazuje na to, že ne všechny symboly jsou signalizovány použitím prstů, rukou a paží. Pokrčeným nosem může být vyjádřeno znechucení, pokrčení rameny může znamenat nejistotu, potřesení hlavou odmítnutí.

Obecně nám tato gesta tedy slouží jako určité symboly, jejichž obsah jsme všichni schopni nějakým způsobem interpretovat. Doherty-Sneddon upozorňuje na úskalí kulturních rozdílů, která s sebou symbolická gesta přináší. V mnohých kulturách se totiž může podoba a význam symbolických gest lišit. Kulturní rozmanitost těchto gest dosvědčuje, že jejich specifické užití v různých zemích je naučené. Děti se učí gesta a jejich významy stejně tak, jako se učí mateřský jazyk.

Přes rizika rozličného vysvětlení některých gest v různých kulturách existují taková symbolická gesta, která by s většími či menšími obtížemi měla být vykládána všude se stejnými výsledky. Lewis (1989) o těchto gestech hovoří jako o snadno rozpoznatelných symbolech. Jedná se o symboly, které obsahují pokyny (jděte tamhle), vydávají příkazy (buďte zticha), vyjadřují fyzický stav (je mi horko/zima), znamenají odpověď (ano, ne, slibuji, nevím), vyjadřují city (hněvám se, jsem smutný), nabízejí popis (velká ňadra, štíhlá postava), žádají laskavost (dejte mi najíst).

2.1.2. Ilustrační gesta

Tuto skupinu tvoří gesta svázaná s řečí. Autorka je definuje jako pohyby, jimiž provázíme svou řeč. Podle ní každý člověk do jisté míry gestikuluje v souladu s řečí, někdo více, jiný méně. Je zajímavé, že gestikulace může na intenzitě jednak nabývat, ale také ubírat. Neznamená to tedy, že co člověk, to pouze jediný rozsah pohybů. „Míra gestikulace závisí na tom, o čem hovoříme. Pokud popisujeme obtížné téma nebo jde o téma, které je pro nás emočně významné, gestikulace narůstá.“ (Doherty-Sneddon, 2005:48) Na rozdíl od symbolických gest je obtížné interpretovat ilustrační gesta bez znalosti kontextu a toho, o čem se právě hovoří.

Existuje mnoho dílčích typů ilustračních gest. Autoři je většinou nijak specificky nevydělují a uvádějí je všechna pod obecným názvem ilustračních gest. Někteří z nich se však určitým způsobem snaží postihnout funkci, kterou plní, a podle toho je pak pojmenovávají.

Doherty-Sneddon nabízí čtyři typy gest:

1. *zobrazovací* neboli ikonická gesta (Ilustrují určité předměty nebo činnosti, o kterých se hovoří. Např. když zazní slovo „kruh“, ruka opíše ve vzduchu kruh.)

2. *ukazovací* (Mají za úkol naznačovat prostorové umístění předmětů, o kterých se mluví.)

3. *metaforická* (Týkají se pohybů již zmíněného „kreslení ve vzduchu“, tentokrát se ale jedná o abstraktní pojmy. Ruce např. napodobují pohyb misek váhy, a ilustrují tak zvažování myšlenek.)

4. *rytmická* (Mají za úkol zdůrazňovat rytmus řeči.)

Dalším autorem, který se důkladně zabývá třízením ilustračních gest, je Tegze (2003). Pro gesta užívá ekvivalentního výrazu „posunky“. Ilustrační gesta dělí do několika skupin. První skupinu představují již výše zmíněná gesta, která slouží jako *přirozený doprovod řeči*. Používání gest nejen přispívá ke stimulaci představ, ale také podporuje vybavování si z paměti a v neposlední řadě pomáhá při formulování myšlenek a hledání vhodných slov. To by vysvětlovalo ono nemalé množství funkcí, které dle Lewise (1989) tento typ ilustračních gest má. Uvádí například zdůraznění slov nebo frází, naznačení vztahů, udávání tempa událostí a rytmu mluveného slova. Ten samý autor ještě upozorňuje na důležitost těchto gest zvláště u některých národů. Například říká, že „svázat Arabovi ruce, když mluví, znamená svázat mu jazyk.“ (Lewis, 1989:27)

Druhou skupinu tvoří gesta, která vznikla ze spontánně se vyskytujícího pohybu v určitých situacích, například bezděčné promnutí rukou, které může být například následkem spokojenosti s dosaženým výsledkem jednání.

Třetí skupinou jsou gesta, která mají zvukový doprovod. Tato gesta zdůrazňují určitou výpověď. Autor mezi ně řadí například bouchnutí pěstí do stolu, slovo „ne“ společně s důrazným dupnutím do země či „významné odkašlání nebo vydání hrdelního zvuku.“

Z kategorizace gest těchto dvou autorů vyplývá, že nejvíce diskutabilní skupinou jsou gesta, která přirozeně doprovází řeč (rytmická). Možná i proto, že jsou tato gesta při komunikaci nejběžnější. Tegze (2003) ve srovnání s Doherty-Sneddon (2005) sleduje gesta z více hledisek, zachází do větších detailů. Kromě třech uvedených skupin gest zmiňuje ještě další, např. gesta popisující, signalizující a vystihující.

Co se týče kulturních zvláštností a odlišností v souvislosti s ilustračními gesty, neměli bychom narazit na větší difference. Na rozdíl od symbolických gest se tato gesta převážně pojí s řečí. To znamená, že gesto nestojí samostatně, ale je užito v nějakém kontextu. Bez tohoto kontextu ztrácí význam, tudíž k mylným interpretacím nemůže teoreticky ani dojít. Čím se tato gesta mohou a jistě také budou lišit, je jejich expresivita. Jižní národy, jako jsou např. Italové a Španělé, budou gestikulovat živěji a výrazněji než například národy severské.

2.1.3. Emoční gesta

Zatímco gesta prvních dvou skupin jsou prováděna s úmyslem sdělovat významy o předmětech nebo událostech, emoční gesta jsou namířena vůči sobě samému. Tato gesta jsou považována za nositele informací o člověku, který je provádí. Informace, které sděluje, jak už ze samotného názvu vyplývá, jsou emoce a pocity. Patří sem např. probírání vlasů, škrabání a ošívání se při stavech úzkosti nebo vzrušení. Tegze (2003) hovoří ještě o gestech, která doprovázejí silné emoční prožitky. Dle něho pomáhají k jejich zintenzivnění a jsou většinou zcela nevědomá.

Jak je to však s kulturními zvláštnostmi těchto gest? V žádné publikaci jsem se nesešla se záznamem, který by nějaké odlišnosti uváděl. Na základě toho, že tato gesta se vztahují k jedinci sobě samému a jsou nedílně spjata s vnitřními emočními stavy člověka, nemůžeme očekávat výrazné rozdíly. Pokud se nějaké vyskytnou, budou se týkat převážně expresivity, stejně jak tomu je u gest ilustračních.

2.1.4. Vědomé versus nevědomé používání gest

Křivohlavý (1988) soudí, že u některých gest je možno zjistit, že jich bylo použito záměrně. Na druhé straně je řada gest, jejichž úkon si vůbec neuvědomujeme, což platí především pro gesta emoční. Vysvětlením by mohla být vazba existující mezi vnitřními emočními stavy a neverbálním chováním, která kromě toho, že je obecně velice známá, je jistě také velice pevná. K jejímu porušení je tedy zapotřebí značného množství úsilí a vůle, přičemž ne každý člověk je s to obojí v sobě nalézt.

Hlavním smyslem ilustračních gest je provázet řeč a napomáhat její plynulosti. Pokud jde o obsah, velice často tato gesta nic konkrétního neznamenají - a pokud ano, vždy budou jen ilustrovat výpověď komunikátora. Je tedy zřejmé, že se nad užitím těchto gest nemusíme příliš zamýšlet. Mohli bychom je tedy z větší části zařadit do skupiny gest nevědomých.

Gesta symbolická mají odlišné poslání. Mohou řeč doplňovat, ale také ji úplně nahradit. Mají svůj konkrétní význam, který se může lišit v různých kulturách, proto musíme více zvažovat jejich použití. Z toho plyne, že pokud bychom chtěli vytvořit skupinu „vědomých gest“, patřila by tam přinejmenším právě symbolická gesta.

Tento závěr o vědomosti a nevědomosti užívání gest však není definitivní a neměnný. Je v moci každého člověka nějakým způsobem svoje gesta ovlivňovat. Například gesta z kategorie nevědomých gest lze použít zcela vědomě.

2.1.5. Gesta jako ukazatel falešnosti a neupřímnosti

Toto hledisko dokazuje, jak jsou neverbální aspekty komunikace důležité. Gesta není snadné korigovat. Hlavním důvodem je to, že často vycházejí z podvědomí, které se podle Thiela (1989) nedá tak snadno „spoutat“. Tento autor také říká, že chce-li člověk, který neříká pravdu, působit zároveň přesvědčivě, musí prakticky potlačit všechna gesta. To se mu prý podaří jen zčásti, u velkých gest. Malá gesta, takzvané mikropohyby, je prý téměř nemožné přemoci. Tento fakt by také zdůvodňoval, proč mají lidé tendenci uvěřit spíše neverbálnímu znamení než slovům. Agryle, Alkmena a Gilmour (in Hayesová, 1998) ukazují, že pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší!

2.2. Řeč očí

Řeč očí neboli oční kontakt je další velice významnou složkou neverbální komunikace. Tegze (2003) považuje zrak za nejdůležitější nástroj vzhledem k ostatním smyslům. Jako hlavní důvod uvádí, že právě zrakem se uskutečňuje velká část našeho kontaktu s okolním světem. Neméně důležitou roli hraje zrak v sociálním kontaktu.

Křivohlavý (1988) upozorňuje na dvě hlavní funkce očí při styku člověka s člověkem. První funkcí je tzv. vizuální sociální percepce, tedy to, co nám oči říkají o osobnosti člověka, na něhož se díváme, co jeho obraz vypovídá o jeho psychickém stavu, vlastnostech a především o jeho vztahu k nám. Zde oči pracují jako přijímač informací. Druhou funkcí očí jako nejcitlivějšího receptoru je vysílání informací lidem, se kterými jsme v osobním styku.

Autor hovoří o tzv. abecedě, základním souboru znaků, řeči našich očí, která zahrnuje vysílání a přijímání informací. Při sledování řeči očí věnuje pozornost následujícím aspektům:

a) zaměření pohledu – hlavním jevem v oblasti sociální zrakové komunikace je sledování směru, kam je pohled zaměřen. Tzv. terčem pohledu jako celku mohou být druzí lidé. Jedná-li se o detailnější pozorování, může dotyčný při pohledu na určitou osobu sledovat její ruce, nohy, tvář či jen oči.

b) doba trvání zaměření pohledu – zjišťuje se, jak dlouho se dívala jedna osoba na druhou. Tento údaj se uvádí v sekundách. Déle se díváme na osobu, které si vážíme, kterou obdivujeme nebo která je pro nás autoritou. Délku našeho pohledu také ovlivňuje vztah k dané osobě. Pohledy určené přátelům a preferovaným lidem jsou delší než ty, které věnujeme lidem, které nemáme rádi. Totéž platí pro lidi známé a neznámé. Na známé lidi se díváme v průměru déle. Trvá-li pohled výrazně delší dobu, bývá pro osobu, která je terčem tohoto pohledu, nepříjemný. Stejně negativně působí absence pohledu, která vyjadřuje ignoranci a apatii.

c) četnost pohledů na různé terče - zjišťuje, kolikrát se dotyčná osoba v průběhu skupinového rozhovoru podívala na člověka A, kolikrát na člověka B, C apod. Četnost opět souvisí se sociálním zájmem. Máme-li k nějakému člověku kladný citový vztah, četnost našich pohledů se zvyšuje a naopak.

d) sled pohledů – sleduje, v jakém pořadí se díváme na jednotlivé osoby ve skupině.

e) celkový objem pohledů – vyjadřuje sumu času, který je pohledem věnován určité osobě. Je ukazatelem sociálního zájmu.

f) úhel pootevření očních víček - lidé jsou schopni od sebe odlišit 35 různých úhlů pootevření víček. Máme však daleko menší schopnost toto pootevření záměrně reprodukovat.

g) průměr zornice – velikost pupily. Ovlivňuje ji především emocionální vzrušení. Průměr zornice prozrazuje, jaký má dotyčný vztah k lidem, na které se dívá. Je-li jeho emocionální vzrušení kladné, je průměr jeho zornic mimořádně velký a naopak.

h) tvary a pohyby obočí - obočí může být spuštěno dolů, ale také výrazně zdviženo nahoru. Mezi těmito krajnostmi existuje mnoho dalších přechodových stavů.

2.2.1. Pohledy z očí do očí

Křivohlavý (1988) považuje vzájemné střetnutí pohledů za vrchol neverbální komunikace. Rozlišuje dvě rozdílné kvality těchto pohledů. První pohled z očí do očí definuje jako vyvrcholení kladných vztahů. Může uvádět a nastolovat přátelství. Druhý pohled je dovršením vztahů negativních. „Oči se mohou do sebe zabodnout jako dva šípky“ (Křivohlavý, 1988:82). Může jít o výzvu k boji i o útok.

Dle Lewise (1989) dochází často k přerušení zrakového kontaktu. Pokud je tento kontakt přerušen odvrácením pohledu jiným směrem než dolů, může tím být vyjádřen nedostatek zájmu nebo odvedena pozornost. Nepřerušil-li dotyčný pohled vůbec, může tak u druhé osoby vyvolat pocit znepokojení, neboť tento signál vyjadřuje agresi a nepřátelství.

Tegze (2003) uvádí několik důvodů k přerušení očního kontaktu. Patří sem potřeba soustředit se, nutnost zformulovat myšlenku a také únava očí.

2.2.2. Vztah mezi řečí pohledů a řečí našich úst

Křivohlavý (1988) mluví o řeči pohledů jako doprovodu řeči slov. Lidé se častěji dívají na toho, kdo hovoří, jsou-li sami v roli posluchače, než se hovořící dívá na ně. Délka pohledů je přímo úměrná našemu celkovému zájmu. Hovořící většinou upře oči na posluchače ve chvíli, kdy svůj projev končí. Tento pohled často věnuje těm, kteří s ním souhlasí.

V případě, když se hovořící dívá na posluchače, je nejsympatičtější ten člověk, který se nám dívá do obličeje přibližně 50% doby, kterou hovoří. Pokud se hovořící člověk dívá na posluchače, je jeho slovům přikládán větší význam. Z toho vyplývá, že pohled je ukazatelem upřímnosti. Čím méně očního kontaktu hovořící vyvíjí, tím větší pochybnosti v posluchačích vyvolává. Pohyby očí jsou dle Slámové (1996) jedním z nejméně kontrolovatelných hnutí lidského těla.

Další funkce zraku v rozhovoru je funkce koordinační. Pohledem hovořící říká naslouchajícím, že končí a že se další účastník rozmluvy může ujmout slova. Někdy pohledem sděluje, že chce v hovoru ještě pokračovat.

Naše oči jsou velice důležitým orgánem. Slouží nám nejen ke získávání informací o okolním světě, ale pomocí řeči očí umožňujeme druhým lidem získávat informace o nás samých, o našem stavu a zároveň vztahu k nim. „Nebýt této možnosti – řeči očí – byl by náš osobní styk o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen“ (Křivohlavý, 1988:86).

2.3. Mimika

Dle Tegze (2003) je mimické svalstvo jedním z nejvýznamnějších prostředků sociální komunikace. Má schopnost vyjadřovat prožitky a ovlivnit prožívání sociálního kontaktu, je velice důležitý při poznávání druhých lidí. Je možno ho nazvat samostatným „orgánem“ sociálního kontaktu. Ekman (in Křivohlavý, 1988) tvrdí, že obličejové svalstvo nám umožňuje více než 1000 různých výrazů tváře. Činnost těchto svalů je tak hbitá, že rozmanité výrazy mohou být uskutečněny v minimálním čase.

Funkce mimických projevů dle Křivohlavého (1988) jsou:

- vyjadřování emocí
- sdělování kulturně tradovaných gest (například tzv. zdvořilostní úsměv)
- instrumentální pohyby (např. výrazy obličeje při kýčání)

Je třeba od sebe odlišit tzv. emoce pravé, tedy skutečně prožívané emocionální stavy nacházející automaticky v mimice svůj výraz, a emoce hrané, tedy záměrně vytvářené výrazy obličeje.

Autor dále rozlišuje emoce primární a sekundární. Uvádí sedm primárních emocí:

1. štěstí – neštěstí
2. neočekávané překvapení – splněné očekávání
3. strach a bázeň – pocit jistoty
4. radost – smutek
5. klid – rozčilení
6. spokojenost – nespokojenost, až znechucení
7. zájem – nezájem

Sekundární emoce jsou odvozené emocionální výrazy obličeje vznikající např. rychlým vystřídáním jednoho emocionálního výrazu druhým, nebo pokud jedna polovina obličeje vyjadřuje jiný druh emoce než druhá.

Podle toho, ve které části obličeje se daná emoce projevuje, se lidská tvář člení na několik oblastí:

I - nejvyšší partie obličeje, zahrnující obočí a čelo (překvapení)

II - nejdůležitější oblast očí (strach, smutek)

III - dolní oblast obličeje, zahrnující nos a hlavní partii úst (štěstí)

Emoce rozčilení se projevuje ve všech obličejových zónách.

2.3.1. Pláč a smích

Pláč a smích jsou považovány za nejvýraznější neverbální mimické projevy. Oba probíhají většinou stereotypně, podle stejného vzoru. Nejsou jen vnějšími příznaky emocionálního stavu, ale mají i symbolický ráz a komunikační charakter. Úsměv může vyjadřovat štěstí, ale i obavu, utrpení, nejistotu či ukryvanou agresivitu. Může také sloužit k zamaskování nervozity. Význam signálu se považuje za diskutabilní (radost, přátelství / pochybnost, posměch). Nefalšovaný úsměv lze poznat podle přítomnosti malých záhybů pod každým okem.

Lewis (1989) považuje vhodně použitý úsměv ve většině společenských situací jako silný a pozitivní signál. Zabývá se různými typy přátelského úsměvu, které se od sebe liší mírou obnažení horních zubů, stažením koutků úst dozadu a mírou celkového zdvižení úst.

Tegze (2003) je zastáncem toho, že každý sociální kontakt je spojen s prožíváním určitého napětí. Tato tenze se v mimickém výrazu projevuje většinou úsměvem a zároveň se tímto způsobem redukuje. Úsměv a smích pomáhají nejen snížit napětí, ale slouží jako důkaz potvrzující prožívání kontaktu s druhou osobou. Dále však upozorňuje na úskalí zvyklosti dané kultury, kde se může vnímání úsměvu poněkud lišit. Dle něho se v různých kulturách liší míra mimiky vůbec. Mnoho projevů je snadno čitelných, naopak jiné potřebují znalost zvyklostí dané země, abychom je mohli správně interpretovat.

Autor hovoří o tom, že je možné mimické svalstvo bez větších obtíží ovládat. Existují společenské situace, které vyžadují určitý obličejový výraz. Mnoho profesí správný výraz téměř „předepisuje“. (Od bankéře např. vyžadujeme mimickou „ukázněnost“.) Je dokázáno, že schopnost zakrýt emocionální výrazy v obličejí a také tyto výrazy správně odečítat u druhých lidí mají spíše introverti než extroverti. Na druhé straně jedinci, jejichž mimické projevy nejsou výrazné, u druhých často vytvoří pocit, že nemají zájem o kontakt.

Slámová (1996) poukazuje na to, jak je důležité řeč tváře znát, neboť v nepoměru mezi obsahem sdělení a výrazem obličejí můžeme najít pravdivost informace.

2.4. Posturologie

Posturologie je řeč našich fyzických postojů, držení těla a polohových konfigurací. Jsou rozlišovány tři základní polohy člověka: vstojí, vsedě, vleže. Při každé z nich mohou různé části těla zaujmout rozdílné polohy. Jedná-li se o vzájemnou polohu dvou částí těla při téže základní tělesné poloze, užívá Křivohlavý (1988) termínu „kompozice“. Jde-li o vystižení vzájemných poloh všech částí těla při dané tělesné poloze, mluvíme o tzv. „konfiguraci“ (např. schoulení, zaklonění se). V posturologii jde především o vztah mezi různými druhy poloh a určitým významem sdělení.

Důležitá je poloha dvou lidí v interakci. Člověk zaujímá jinou polohu, když je sám, a jinou tehdy, když se domnívá, že by mohl být někým viděn. Na základě toho je možné se domnívat, že vzájemná poloha dvou lidí v rozhovoru naznačuje, zda a do jaké míry jde hovořícímu o to, o čem mluví, a jak je pro něho důležité naslouchajícího přesvědčit.

Poloha naslouchajícího vypovídá o tom, jak moc ho zajímá, co partner říká a je-li stejného názoru, či nikoliv. Také se bude lišit vzájemná poloha přátel a zneprátených odpůrců.

Jako indikátor souhlasu či nesouhlasu účastníků skupinové interakce považuje autor kromě příklonu či odklonu ještě kongruenci poloh. Vysvětluje ji jako zaujetí téměř stejné konfigurace určitých částí těla dvěma nebo více členy skupiny.

Co ovlivňuje zaujímání té či oné polohy? Ve hře je celý soubor faktorů. Patří mezi ně temperament – povaha, kulturní vázanost, kvalita mezilidských vztahů a momentální psychická atmosféra. Někteří jedinci jsou schopni dešifrovat význam polohové kongruence poměrně snadno, jiní jsou k těmto projevům slepí. Schefflen (in Křivohlavý, 1988) se domnívá, že je možné dle těchto konfigurací odhadnout nejen to, co se odehrává v daném člověku, ale i v dané sociální interakci (např. stupeň dosažené agresivity, či naopak zlepšení vzájemného vztahu).

Tegze (2003) upozorňuje na zvláštnost vztahu mezi posturikou a emocemi. Emoční prožitky ovlivňují polohu či postoj každého člověka. Například je-li člověk v situaci, kdy se stydí, velmi často zaujme postoj zkřížených nohou a rukou. Dle autora to funguje i naopak. Tvrdí, že pozice a pohyby těla nám umožňují určité prožitkové kvality „vytvářet“. Vytvoření určitého tvaru (polohy, postoje) podpoří vznik patričního emočního „obsahu“. Když se například cítíme nejistí, chceme zažít pocit jistoty. Zaujmeme tedy postoj, ve kterém se cítíme stabilní - a ten nám pomůže vyvolat psychické prožití (vnitřní pevnost, stabilitu, jistotu, sebevědomí apod.)

Tělesný postoj je zdrojem mnoha velice důležitých informací. Pomáhá nám například charakterizovat psychologické obsahy prožívání a zjistit možnosti k emočnímu přeladování a podpoře psychiky. Člověk, který zaujímá vzpřímený postoj, působí odpočatě a aktivně, vykazuje připravenost a otevřenost ke kontaktům s druhými lidmi. Tento postoj je základem pocitu dominance, sebevědomí a síly tělesné i psychické.

Je třeba si všimnout i rozvržení váhy na chodidlech. Optimální je váha rovnoměrně rozložená na přední a zadní část i na vnější hraně chodidla. S dobrou stabilitou tělesného postoje souvisí i relativně dobrá psychická stabilita, vykazující soulad mezi myšlením, prožíváním a jednáním. Fyzická labilita postoje se projevuje různou měrou lability psychické.

Z dosud uvedeného tedy vyplývá, že existuje těsná spojitost mezi naším postojem a psychickým stavem, přičemž změnou postoje jsme schopni naši psychiku ovlivnit buď negativně, nebo pozitivně.

Jaký fyzický postoj je vhodný v interakci s druhým člověkem? Je doporučeno mírné naklonění vpřed ve směru k partnerovi, přispívá to k projevu vstřícnosti, pozornosti a lepší koncentraci na komunikaci. Dále by postoj měl být „otevřený“ (ruce ani nohy nejsou zkříženy). Zkřížení často vyvolává dojem uzavřenosti a odmítání a zároveň připravenost k sebeobraně. Založené ruce jsou projevem nadřazenosti.

Lewis (1989) uvádí tzv. bariérové signály, které mají defenzivní charakter. Do bariér vytvořených pomocí paží patří:

- zkřížení paží – negativní postoj, prozrazuje nejistotu a váhavost;
- sevření pěstí – signál velice silný a zastrašující, osoba je agresivní;
- sevření paží – uchopení za vlastní ramena či paže při zkřížených rukách, to vyjadřuje extrémní úzkost, znepokojení situací či velkou zlost.

Negativní bariérou vytvořenou pomocí nohou je:

- stání se zkříženými nohama – vyjadřuje rozpaky.

Thiel (1989) ještě dodává, že tato gesta mají svůj původ v pravěku lidské civilizace. Bariéra utvořená z paží měla původně chránit srdce, bariéra z nohou genitálie. Člověk cítící ohrožení se utíká k pradávným gestům do minulosti.

Tegze (2003) připomíná, že symboliku postoje nenacházíme jen přímou zkušeností z kontaktu s lidmi, ale také v různých lidových rčeních a příslovích. „Stojí-li člověk na vlastních nohou“ znamená to určitý stupeň jeho osamostatnění. Uslyšíme-li o někom, že si „stojí za svým“, znamená to, že si snaží uhájit svůj názor. „Srazit někoho na kolena“ v sobě zahrnuje představu, že takový člověk má být pokořen, aby „vítěz“ prožil svoji převahu, dominanci.

2.5. Haptika

Termín haptika vyjadřuje taktilní kontakt (dotek) a jde o jednu z nejstarších forem komunikace. Tento kontakt dle Křivohlavého (1988) zahrnuje:

- a) příjem zpráv o působení tlaku
- b) příjem zpráv o působení tepla/chladu

- c) příjem zpráv o vlivu podnětů působících bolest
- d) smysl pro vibrace, který registruje chvění

Taktilní sdělení hraje velice významnou roli v sociální interakci. Dojde-li k doteku v interakci mezi dvěma lidmi, je možné určit, kterou částí se jedna osoba dotkla určité části těla druhé osoby a také o jaký druh doteku šlo. Křivohlavý (ibid) uvádí tyto druhy doteku: podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, poplácání, štípnutí, píchnutí apod. Dále rozlišuje styk dotykem jako přímý („kúží na kúži“) a nepřímý.

Dotek může být interpretován dvěma způsoby. Přátelský ráz má například pohlazení, je-li autentické. Bývá spojeno s příjemnými prožitky. Nepřátelský charakter nese např. pohlavek, který je vnímán negativně.

Scheflen (in Křivohlavý, 1988) poukazuje na určitou situační souvislost, která usnadňuje pochopení významu a správnou interpretaci určitého druhu doteku (např. poklepnutí na rameno či dotek nohou pod stolem může znamenat „ukázní se!“).

Základní formou tělesného kontaktu je podání ruky. Dle Lewise (1989) nám podání ruky poskytuje přímou a okamžitou informaci o druhé osobě. Působí-li podání ruky dojmem jistoty a sebeúcty, je pevné, ruka je přitom suchá, s rovnoměrným a silným (ne nadměrně) stiskem po celou dobu jeho trvání. Autor uvádí některé styly podání ruky:

- dominantní stisk – dlaň při podání a stisku ruky směřuje dolů
- spojenecký stisk – vyjadřuje rovnost, stisk ruky by měl být na obou stranách stejný
- uchopení za zápěstí – při vřelých osobních vztazích

Dle Tegzeho (2003) představuje tělesný kontakt důležitou potřebu. Jeho množství a kvalita způsobuje silnou stimulaci tělesného i psychického vývoje člověka. Jeho nedostatečné a necitlivé dávkování v raném dětství může negativně ovlivnit celý další vývoj a vést k trvalým následkům. Tělesný kontakt je provázen silnými pocity a prožitky. Emoce jsou „přenášeny“ a umocňovány. Zároveň je důležité sledovat sladování tohoto kontaktu s verbálním obsahem.

Autor upozorňuje na odlišnosti forem tělesného kontaktu v rozdílných podmínkách dané kultury. Například dva muži jdoucí po ulici a rozmlouvající mezi sebou s rukama kolem ramen by v našich podmínkách vzbudili pozornost, zatímco v arabském světě je tento projev naprosto přirozený.

Přirozené rozdíly existují také mezi pohlavími. Liší se především místa na těle, kde se běžný kontakt realizuje. Ženy jsou například citlivější na dotek v oblasti šíje či stehen. Je rozdílná také míra kontaktů. Muži tělesný kontakt vyžadují mnohem méně než ženy. Blízký tělesný kontakt je vyjádřením sympatií a důvěry.

Tělesného kontaktu je možné s úspěchem využít při cíleném řešení osobních problémů člověka. V některých případech může být tělesný dotek vnímán jako ohrožující, proto nabídnutí i přijetí tělesného kontaktu (podání ruky, objetí apod.) sebou nese mnohá rizika. Při individuální práci je nezbytné pečlivě zvážit, jak s tělesným kontaktem zacházet, neboť zde hrozí vysoká míra nesprávné interpretace.

Z toho, co tu bylo řečeno, se tělesné dotyky jeví jako velice pozitivní nástroje v sociální interakci. Mohou vést k rozvoji vnímavosti člověka vůči svým vnitřním potřebám a také k rozvoji citlivosti vůči druhým lidem. Dle Sochrové (1996) to může být i jedna z cest pro zlepšení mezilidských vztahů.

2.6. Proxemika

Proxemikou chápeme vzájemné pozice dvou nebo více lidí ve společně sdíleném prostoru. Dle Křivohlavý (1988) dochází ke sdělování přibližování a oddálení se k druhé osobě. Vzdálenost dvou lidí je možno měřit v horizontální rovině (například na podlaze) a v rovině vertikální, kdy zjišťujeme, oč má jeden oči výše než druhý.

Každý člověk má svou vlastní příjemnou vzdálenost od druhých lidí. Ukázalo se, že extroverti se navenek jeví jako otevření, ochotní ke kontaktu s druhými lidmi a k druhým lidem zpravidla přistupují podstatně blíže než introverti.

Dle Lewise (1989) je proxemická vzdálenost určena podvědomým působením těchto šesti faktorů:

1. vzájemná znalost jedinců – čím bližší vztah, tím menší vzdálenost;
2. povaha osobností – introvert versus extrovert;
3. věk – lidé mladší než třicet let mají sklon stát navzájem blíže. To neplatí tehdy, hovoří-li mladší osoba s někým, kdo je výrazně starší;
4. národnost a etnický původ – menší vzdálenost při setkání preferují například Arabové či Italové;
5. povaha setkání – čím přátelštější schůzka, tím blíže budou oba zúčastnění k sobě stát.

6. Zda jedinci žijí na venkově či ve městě – lidé z města upřednostňují kratší vzdálenosti.

Křivohlavý (1988) dodává, že velikost osobní zóny ještě ovlivňuje pohlaví, zdravotní stav, schopnost rozumět partnerově řeči a velikost prostoru.

Existují tzv. proxemické zóny, které se vyskytují jako pomyslné „bubliny“ kolem každého člověka a které mají různý poloměr. Tyto sféry jsou čtyři:

I. Intimní zóna (15 – 30 cm) - tento styk může být pozorován například u matky s dítětem, mezi milenci, manžely atp.

II. Osobní zóna (45 – 75 cm) – tuto hranici dodržujeme při setkání s přáteli, příbuznými.

III. Sociální zóna (1,20 – 3,6 m) – na tuto vzdálenost hovoří učitelé k malým skupinám studentů.

IV. Veřejná zóna (3,6 – 7,6 m) – tuto distanci využívá herec v divadle či učitel v posluchárně.

Velice časté jsou pokusy o pronikání z vyšší sféry do sféry nižší, například opustí-li učitel své místo za katedrou a začne se procházet mezi posluchači. Výjimkou nejsou ani opačné projevy například přechod ze sféry sociální do sféry veřejné.

Autor upozorňuje také na důležitost vertikálního členění vzdálenosti. Přijdou-li dva lidé spolu do vzájemného styku, velice často dojde k tzv. převýšení, neboli k vyšší poloze očí jednoho z nich. Takto se snadno může vytvořit „sugestivní“ vliv nadřazenosti a podřazenosti. Tento nepoměr hraje významnou roli především v interakci mezi dospělým a dítětem. Ukázalo se, že dítě se poměrně zklidní, dostane-li na stejnou horizontální rovinu s dospělým (např. sníží-li se dospělý do dřepu).

Psychologické experimenty potvrzují, že naše chování má mnoho podobných znaků se znaky teritoriálního chování zvířat. Lidé mají stejně jako zvířata potřebu chránit si určitý prostor. Pokud dojde k narušení tohoto prostoru a je-li toto narušení vnímáno jako reálné ohrožení fyzické (útok) nebo psychické celosti, zaujme jedinec obrannou pozici, kterou je například agresivní chování. Dle Tegze (2003) mohou být podoby našeho obranného

chování následující: poodstoupení dozadu nebo do strany, otočení se, úsměv či jiné mimické projevy, pohyby rukama, pocení, třes apod.

Z toho vyplývá, že je velice důležité být vnímavý k pomyslné hranici „příjemna mezi nepříjemnem“ druhých lidí. Tím, že tuto pomezí čáru respektujeme, projevujeme k dané osobě přirozenou úctu.

2.7. Paralingvistika

Tato složka se zabývá svrchními tóny řeči, které není možno písemně zaznamenat. Přesto je její spojitost s verbálním vyjádřením na rozdíl od ostatních složek neverbální komunikace tak vysoká, že některými autory, např. Křivohlavým, je řazena do oblasti verbální komunikace jako přechod od mimoslovních ke slovním projevům chování.

Křivohlavý (1988) hovoří o paralingvistických charakteristikách řeči. Uvádí tyto složky: hlasitost řeči, výšku řeči, rychlost řeči, objem řeči, intonaci, chyby v řeči, správnost výslovnosti, kvalitu řeči (věcnost) a členění řeči (frázování). Kvalita těchto součástí akustické stránky řeči hraje velice důležitou roli v osobním styku člověka s člověkem a v rozhovorech s lidmi. Pro práci pedagogů je tedy tato složka neverbální komunikace mimořádně důležitá.

Tegze (2003) považuje hlas především za indikátor emocionálního stavu člověka, který se výrazně odráží ve zbarvení hlasu, tónině a v hlasitosti slovního projevu. Dále hovoří o různých reakcích na rozličné vydané zvuky. Říká, že výše posazený hlas, který se vyskytuje především u žen, je vnímán častěji jako méně příjemný. Zároveň však nabuzuje organismus a přitáhne snadněji pozornost. Hluboký, níže posazený hlas (mužský) je vnímán jako příjemný a zklidňující.

Dalším pohledem na hlas z psychologického hlediska je určitá zvuková bariéra, kterou si každý kolem sebe tvoří a zároveň se tak odděluje od ostatních lidí. Hlas je považován za neviditelnou hranici našeho já, přičemž síla hlasu je podvědomě chápána jako síla této hranice. Slabá intenzita je vnímána jako projev slabosti, ale zároveň vytrvalosti v tvrzení, tedy znakem určité síly osobnosti. Síla a slabost hlasu jsou také ukazatelem stavu energie v organismu.

Je důležité se při řeči zaměřovat nejen na obsah, ale také na ostatní kvality tohoto projevu. Právě paralingvistické prvky umožňují získat další významné informace

o člověku, ať už se jedná o jeho momentální stav, defenzivní nebo ofenzivní nastavení, sílu ega či vytváření hranic a limitů ve vztazích.

3. PRÁCE S NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

3.1. Neverbální komunikace v kontextu různých teorií

Dle Piageta se dětské myšlení rozvíjí postupně v určitých fázích. Dítě používá především konkrétní myšlení a to až do doby, kdy dosáhne poslední fáze tzv. formálních operací – což je většinou kolem jedenácti let. V tomto období některé děti (ne všechny) začínají myslet abstraktně. To znamená, že dítě v prvních čtyřech letech školní docházky přemýšlí převážně konkrétně, na základě konkrétních situací. Dalo by se říci, že učivo cizího jazyka prvního stupně tento požadavek z větší části splňuje. Obsahem jsou „věci kolem nás“, běžné rozhovory vycházející ze skutečných situací. Většinu je možno demonstrovat, fyzicky předvést či názorně ukázat. Využití neverbální komunikace a vizuálních pomůcek je tedy velice příhodné.

Zatímco předmětem Piagetova zájmu je především dítě samotné, Vygotsky zdůrazňuje dítě v sociální interakci. Dle něho rozvoj a učení probíhají v sociálním kontextu pomocí interakce s druhými lidmi. Úloha dospělého je „zprostředkovat“ dětem svět a tím jim ho pomoci zpřístupnit. Opět zde hraje významnou roli komunikace verbální i neverbální.

Jakým způsobem a do jaké míry by měli být dospělí nápomocní, určuje tzv. zóna nejbližšího vývoje. V tomto stadiu ještě dítě samo o sobě není způsobilé učinit další „vývojový krok vpřed“, avšak je toho schopné za zkušené pomoci dospělého. Neverbální podporou může učitel výrazně přispět k rozvoji jazyka dětí (zprostředkováním porozumění, dodáním odvahy, motivace), a zohlednit tak individuální zónu nejbližšího vývoje.

O důležitosti podpory dospělých při rozvoji dětí mluví i psycholog Bruner, který systematickou pomoc nazývá „scaffolding“. Tato vyučovací strategie umožňuje dětem získat důvěru při plnění úkolů, jakmile jsou ochotné a schopné tyto úkoly plnit. Jde o to, že učitel je zde v roli určitého průvodce, který by měl být vždy připraven dodat dítěti podporu, kdykoliv se dostane do obtíží. Během této interakce, která je součástí zóny

nejbližšího vývoje, by učitel měl dbát na pochvalu, včasné usměrnění, upozornění na možné nesnáze, zajištění motivace po celou dobu plnění úkolu apod.

Podpora, která je stěžejním faktorem této strategie, může být realizována různými způsoby. Jedním z nich je neverbální komunikace, která - pokud se pro ni učitel rozhodne - může sehrát velice důležitou roli. Na počátku při nízkých znalostech jazyka, kdy děti potřebují mnohem více pomoci od učitele, bude neverbální podpora užita mnohem častěji a ve větší míře než v pozdějších fázích jazykové úrovně dětí. Důležité je také přizpůsobit vše individuálním potřebám každého dítěte.

3.2. Proč užívat neverbální komunikaci

Doherty-Sneddon (2005) říká, že nonverbální komunikace je dětem velice blízká, neboť v době, kdy ještě nejsou schopny produkovat mateřský jazyk, dorozumívají se s okolím především nonverbálně.

Widdowson (1990) zastává podobný názor: že by se jazykové dovednosti neměly oddělovat od komunikačních. Zdůrazňuje komunikační aspekt a říká, že je snadnější učit cizí jazyk v souvislosti s dosavadními zkušenostmi, které děti získaly v mateřském jazyce. Navrhuje využít právě neverbálních vědomostí a dovedností žáků a zúročit je při interpretaci v cizím jazyce. Dodává, že tímto způsobem si žáci neosvojují nové dovednosti, ale pouze aplikují již získané zkušenosti do cizího jazyka. Záleží na učiteli, jak tento poznatek využije.

Jak již bylo zmíněno, neverbální komunikace je neodmyslitelnou součástí našeho projevu. Slouží nám především k tomu, že napomáhá k přenosu dané informace tím, že činí naše vyjádření srozumitelnější. Některé druhy nonverbální komunikace jsou dokonce tak jednoznačné, že mohou úplně nahradit řeč, aniž by se tím narušila srozumitelnost.

O této skutečnosti hovoří Littlewood (1991:86): „Second language speaker can profit still more from these non-linguistic means for complementing their linguistic resources.“ Tato komunikační podpora může být uplatněna u žáků jakéhokoliv stupně znalostí cizího jazyka, zcela nepostradatelná je však u žáků s minimem znalostí, tedy u začátečníků.

Brewster, Ellis a Girard (2004) upozorňují na určité souvislosti mezi výukou mateřského a cizího jazyka dětí. Hovoří o důležitosti vizuální podpory pro děti ve výuce. Pokládají děti za výborné pozorovatele s přirozenou schopností pochytit význam slov v jejich mateřském jazyce z různých prostředků. Uvádějí řeč těla, intonaci, gesta, výraz tváře a společenský kontext. Právě této dovednosti lze velice dobře využít při výuce cizího jazyka.

Dále uvádějí, že děti jsou velice zkušené v domýšlení si a předvídání, což může být velkou výhodou pro schopnost reagovat na neverbální signály.

Bylo řečeno, že nonverbální komunikací se rozumí jakýkoliv druh sdělení kromě řeči. Je možné sem zahrnout vše, co souvisí s lidskou komunikací (neverbální komunikace činu, projevy lidského chování, výtvořiny lidské činnosti apod.) Součástí komunikace při výuce cizího jazyka jsou vizuální pomůcky. A Hill (1990) říká, že vhodně vybrané a užité optické pomůcky vyvolají u žáků okamžitou odezvu – „a personal reaction which is a vital seed of all meaningful language-learning.“ (Hill, 1990:1)

Neverbální komunikace ve výuce cizího jazyka u dětí plní tři hlavní funkce:

3.2.1. Porozumění

Scott a Ytreberg (1991) poukazují na to, že právě poslech je první dovedností kterou děti v cizím jazyce získávají. Pro dostatečné porozumění však mnohdy nestačí jen to, co slyší. Důležitá je právě vizuální podpora (výraz v tváři, pantomima, obrázky). Autoři upozorňují také na to, že je-li něco řečeno, může být otázkou jen několika vteřin, než daná informace zmizí (oproti např. čtení, kdy se dotyčný může v textu vrátit a přečíst si určitou pasáž znovu). Z tohoto hlediska je žádoucí, aby učitel usnadnil dětem pochopení určité informace, aniž by ji musel opakovat. Informace je srozumitelná, je-li sdělena jasně, výrazně a s doprovodem nonverbální komunikace. „They (learners) rely on the spoken word as well as the physical word to convey and understand meaning.“ (Scott, Ytreberg, 1991:4)

Tato neverbální podpora bývá velice často postrádána při poslechu zvukové nahrávky. Děti jsou odkázány pouze na jeden smysl. Chybí jim možnost odezírat z úst, sledování gest a výrazu ve tváři, který převážně koresponduje s daným sdělením.

Brewster, Ellis a Girard (2004) upozorňují na to, že učitel podpoří porozumění dětí především tím, že upoutá jejich pozornost na stěžejní části sdělení. Může tak učinit využitím optických pomůcek či pomocí neverbální komunikace.

Velice důležitou neverbální podporou pro porozumění v cizím jazyce jsou právě optické pomůcky. Holden (1980) říká, že vytvářejí jazyk smysluplným a je možné je využít při poslechových, mluvních i čtecích aktivitách. Při mluvení poskytují vizuální podporu a tím pomáhají spojit abstraktní jazyk s konkrétním významem. Při poslechu, který vyžaduje velkou míru koncentrace, usnadňují právě soustředění dětí. Ve čtení dochází k lepšímu porozumění na základě spojení vizuálních obrazů s psanými symboly.

Littlewood (1991) hovoří o tzv. komunikačních strategiích. Jednou z nich je právě užití nonverbální komunikace při nedostatku jazykových znalostí. Na základě neverbálního sdělení jsme schopni dostat naši informaci k posluchači. Platí to i naopak, kdy posluchač není schopen rozumět našemu sdělení, proto je příhodné užít neverbální podpory. Právě ve škole k této situaci dochází velice často. Učitel by tedy měl využít svých neverbálních schopností, a podpořit tak porozumění svých žáků.

Je známo, že je-li dítě šikovné v některé dovednosti, dělá ji s oblibou a nadšením a těší se ze svého úspěchu. Poskytne-li učitel dětem dostatek možností projevit porozumění cizímu jazyku, a zažít tak úspěch, bude tak své žáky motivovat k dalšímu snažení. Správně použitá neverbální komunikace ve velké míře usnadňuje porozumění.

3.2.2. Zapamatování

Velice významnou roli při získávání znalostí v cizím jazyce hraje míra zapamatování. Je příhodné se ptát, za jakých podmínek dochází u dětí k optimálnímu zapamatování. Nejlépe si děti pamatují to, co prožijí, pak to, co vidí, a nakonec to, co slyší. Daný prožitek může být jak osobní, tak zprostředkovaný druhou osobou (učitelem).

Právě na „nepřímý“ prožitek upozorňuje Wilberg (1987). Hovoří o nespočetně mnoha způsobech, pomocí kterých je možné přenést sdělení k adresátovi. „It can be said in different ways, thought in different ways and embodied with different moods and gestures.

The techniques can be seen as an aid to memory, physical as well as mental, emotional as well as intellectual, imaginative as well as rational.“ (ibid, 137) Tím, že učitel dodá určitou hloubku a barvu prezentaci „slov“ užitím různých zvuků a činů, vytváří pro žáky významnou pomůcku pro funkční zapamatování. Wilberg uvádí různé příklady, jak lze podat tutéž informaci: například změnami v hlase, intonaci, tempu, vytukáním rytmu daného slova, zhudebnění a následné zazpívání, sdělení slova s emočním zabarvením apod.

Dalším kritériem pro dobré zapamatování je zájem. Brewster, Ellis, Girard říkají, že děti se dokáží soustředit na delší dobu jen tehdy, jsou-li nějakým způsobem zaujaty. V opačném případě u nich velice snadno dochází ke ztrátě zájmu a projevům nudy. Pro vyvolání, udržení zájmu a následné lepší zapamatování mohou posloužit různé dramatické aktivity (hra v roli, improvizace, pantomima, využití maňáska, TPR apod.). Tyto složky budou podrobněji probrány v další kapitole.

3.2.3. Motivace

Zábava velice úzce souvisí se zapamatováním. Snadněji dochází k zapamatování zábavných a humorných situací, které jsou spojené s příjemnými prožitky. Brewster, Ellis a Girard (2004) uvádějí určité znaky dětí v souvislosti s výukou cizího jazyka. Děti se učí mnohem pomaleji a rychleji zapomínají, lze je snadno nadchnout, ale také snadno podléhají nezájmu. Z toho vyplývá, že bude-li vyučování probíhat zábavnou formou, zkvalitní to vyučovací proces.

I neverbální komunikace, je-li užita správně, může být vtipnou a odlehčující součástí výuky. Doff (1990) říká, že zejména pro prezentaci vhodné slovní zásoby je napodobení velice efektivní metodou, neboť je bezprostřední, zajímavé a především na žáky udělá dojem. Dalším příkladem může být práce s hlasem při dramatických aktivitách, jako je vyprávění příběhu (např. různé hlasové projevy pro pohádkové postavy).

Závěrem lze říci, že je nejdůležitější, aby učitel vytvořil žákům takové prostředí a využil takových prostředků ve výuce, aby si děti odnesly z hodiny maximum informací.

3.2.4. Neverbální komunikace jako náhled do cizí kultury

Brewster, Ellis a Girard (2004) hovoří o tom že díky internetu a multimediální technice se děti mohou se skutečným anglickým jazykem setkat v každodenním životě. Podotýkají, že tomu přispívá i dnešní trend globalizace, který se týká také vzdělání. Role učitele je seznámit děti s jinou kulturou, umožnit jim poznání, že rozdílný jazyk ztělesňuje rozdílné kulturní názory, chování a významy. Toto poznání by jim pomohlo si tyto shodné a rozdílné znaky mezi komunitami obou kultur uvědomit a zároveň by to přispělo k pochopení daného jazyka jako kultury.

Dále uvádějí, že pokud je obeznamování žáků s cizí kulturou dostatečně motivující a konkrétní, může rané vyučování tohoto jazyka v dětech podnítit zájem a rozvoj pozitivního přístupu k jazyku a příslušné kultuře. Jako hlavní východiska autoři uvádějí cizojazyčné písně a rýmy, artefakty pocházející z dané země, příběhy pro děti, apod.

Dalším východiskem by mohly být odlišné signály neverbální komunikace. Ne všechna gesta jsou transkulturní, což znamená, že by bylo příhodné děti obeznámit s gesty, které se v naší kultuře nevyskytují nebo mají jiný význam (např. zkřížení ukazováčku a prsteníčku v českém významu „držet někomu palce“). Budou-li tato gesta provedena vtipně a v určitém kontextu, hledisko motivace a konkrétnosti bude splněno.

Tento způsob „náhledu“ do cizí kultury může obohatit výuku, ale zároveň může dětem přinést poznatky z psychologie, především z oblasti komunikace, což je přínosem zejména z hlediska mezipředmětových vztahů.

3.2.5. Užívání mateřského versus cizího jazyka v hodinách cizího jazyka

Jsou situace, kdy se učitel nevyhne užití mateřského jazyka (při vysvětlování nové látky, úkolu apod.), přesto je možné přizpůsobit výuku k maximálnímu využití cizího jazyka.

Pinter (2006) říká, že by učitel během výuky měl užívat cizí jazyk ve velké míře, a to především u začátečníků, kdy je třeba žákům poskytnout tzv. jazykový vklad. Dle něho si tímto způsobem žáci snadněji zvyknou na intonaci a zvukový výraz daného jazyka.

Proces učení probíhá nejen jeho aktivní produkcí, ale také aktivním poslechem daného jazyka. Dle Littlewooda (1991) je během tohoto „tichého období“, kdy dítě neužívá

jazyk aktivně, důležité, aby učitel pro děti naprosto cizí jazyk doprovodil vizuální technikou či konkrétními situacemi. Porozumění učitel usnadní také použitím neverbálních prostředků (řeči těla či jiné vizuální techniky – knihy, obrazů apod.). Děti mnohdy nebudou schopny rozumět každému slovu, jde o to, že budou schopny odhadnout význam sdělení na základě kontextu, gest a vizuálních pomůcek.

Brewster, Ellis a Girard (2004) zastávají názor, že při výuce nejmladších žáků by učitel neměl hovořit cizím jazykem ve velké míře. Může to na děti působit zarážejícím a nepříjemným dojmem, neboť cizí jazyk je pro ně nový a neobvyklý. Autoři navrhují představovat dětem jazyk postupně, pomocí cizojazyčných písní a rýmů. K lepšímu poznání a seznámení se s jazykem rovněž přispějí dětem důvěrně známé a blízké neverbální signály, jimiž učitel cizí jazyk doprovodí.

Velkou částí se při zapojení cizího jazyka do výuky podílejí opakované postupy a pokyny. Cameron (2003) mluví o tzv. rutinách, které se ve výuce vyskytují každý den, a tudíž poskytují žákům příležitosti pro rozvoj jazyka. Jsou to například organizační pokyny (sedněte si, udělejte kruh), kterým - budou-li zejména zpočátku (a vždy, kdy bude potřeba) podpořeny neverbálními signály - děti porozumí a navyknu si na ně. Díky těmto rutinám, které mohou být později obměněny a obohaceny o nové jazykové možnosti, učitel pozitivně využívá zóny proximálního vývoje.

Scott a Ytreberg (1991) ještě dodávají, že by se učitel měl snažit mluvit cizím jazykem také proto, že vyučovací hodina může být jediná příležitost, kdy děti mohou tento jazyk slyšet. Je důležité, aby učitel užíval jazyk jednoduchý, přirozený a přizpůsobený jejich úrovni.

Underwood (1991) říká, že učitelova jistota, se kterou používá cizí jazyk, ovlivňuje ochotu žáků mluvit tímto jazykem. Poskytne-li učitel dětem dobrý vzor, bude tak žáky motivovat k lepším výkonům, popřípadě ke snaze tento vzor napodobit.

3.2.6. Neverbální komunikace jako komunikační strategie

Strategie v tomto kontextu znamená způsob, jakým danou komunikační situaci zvládneme. Littlewood (1991) říká, že ještě před tím, než se začne člověk učit cizí jazyk, je možné komunikovat pomocí jednotlivých cizojazyčných položek ze slovníku za současného užití gest.

Komunikační záměr začátečníků je většinou do velké míry znesnadněn nedostatkem jejich lingvistické zásoby. O komunikační strategii hovoříme tehdy, dojde-li k uvědomění si problému v komunikaci. To znamená, že dosavadní znalosti k vyjádření nestačí. Autor uvádí tři strategie:

- 1) vyvarování se komunikace;
- 2) přizpůsobení si zprávy;
- 3) přizpůsobení se zprávě užitím neverbálního zdroje.

Poslední bod je z našeho hlediska nejdůležitější. Jde o to doplnit naši zprávu neverbálními prostředky tak, aby posluchač naší zprávě porozuměl. Tato strategie může být dobře uplatněna především v cizojazyčném prostředí a to nejen začátečníky, ale také lidmi s pokročilou úrovní znalostí, kteří se dostanou do svízelné situace. Učitel může tuto techniku v dětech velmi dobře pěstovat dvěma způsoby:

- 1) Bude se snažit od samého začátku svůj cizojazyčný projev podporovat neverbálními signály.
- 2) Do výuky bude zařazovat takové aktivity, při kterých děti samy využijí neverbální komunikaci.

Děti se tak budou zcela mimovolně seznamovat s důležitou komunikační strategií.

Autor upozorňuje na to, že používání neverbální komunikace v tomto případě vyžaduje určitý stupeň odvahy a ochoty riskovat. Mnohdy záleží na typu osobnosti učitele, zda bude ochoten této strategii využít. Je v kompetenci každého učitele, aby tyto vlastnosti důležité nejen pro neverbální komunikaci v dětech rozvíjel (zařazováním dramatických aktivit apod.), a přispíval tak k jejich komunikačnímu růstu vůbec.

3.3. Kdy užívat neverbální komunikaci

Některé složky neverbální komunikace učitel používá po celou dobu výuky (např. oční kontakt, mimiku, paralingvistiku), jiné užívá jen zřídka, či dokonce nikdy (gestika, haptika). Využívá ale učitel těchto neverbálních prostředků k podpoře porozumění cizímu jazyku? Dalo by se říci, že většinou jsou tyto prostředky uplatněny jako běžný doprovod mateřského jazyka, popřípadě podporují a objasňují určité sdělení (např. „Pojď k tabuli.“ - Učitel ukáže rukou směrem k tabuli.).

V následující části uvedu několik různých způsobů pro využití neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku.

3.3.1. Prezentace slovní zásoby

Pinter (2006) říká, že nejdříve ze všeho učitel představuje dětem slovní zásobu, kterou mohou v daném okamžiku vidět, cítit, poznat dotekem, se kterou si mohou hrát a kterou zažívají každý den. To znamená, že většinu slovní zásoby lze dětem nějakým způsobem zprostředkovat a to pomocí neverbální komunikace nebo vizuálních pomůcek. Uvádí například využití maňáska pro ztvárnění dialogu, techniky TPR pro vyjádření činností a pohybu.

Brewster, Ellis a Girard (2004) hovoří o významnosti vizuální podpory pro snadnější pochopení významu a pro lepší zapamatování. Uvádějí tyto techniky:

1. užití předmětů nebo věcí – mohou být součástí třídy, nebo přinesené učitelem, přispějí k zapamatování pomocí vizualizace;
2. užití kreseb – na tabuli nebo pomocných kartičkách (flashcards);
3. užití ilustrací, obrázků, fotografií, flashcards;
4. užití pantomimy, výrazu ve tváři, gest;
5. užití hmatu, čichu, chuti žáků.

Cross (1992) vyzdvihuje k prezentaci nové slovní zásoby především řeč těla.

1. výraz tváře – ke ztvárnění pocitů (šťastný, smutný, rozzlobený, unavený, žíznlivý, usmívající se, pocitující horko/chlad apod.);
2. gesta – užití rukou a paží pro vyjádření různé míry významu (malý/velký, krátký/dlouhý, úzký/široký);
3. pantomima a pohyb – k demonstraci sloves a příslovčí (kulhat, běžet, jíst, probudit se - pomalu, rozzlobeně, potichu apod.)

Johnson a Morrow (1992) hovoří o důležitosti vizuálních pomůcek v souvislosti s rozvojem poslechových dovedností. Zde se vizuální pomůcky výborně uplatní zvláště při tzv. přímém poslechu, kdy se žáci soustředí pochytit jednu konkrétní informaci. Tyto

pomůcky nejen vytváří oporu při poslechu, ale také poskytují kontext, zvyšují motivaci a jsou důkazem porozumění.

3.3.2. Upevnění gramatických struktur

Scrivener (1994) hovoří o tom, že je možné používat neverbální signály i pro abstraktní učivo, jako je gramatika. Záleží na učiteli, pro jaká funkční znamení se rozhodne. Uvádí např. gesto pro vyjádření času. Přítomný čas je znázorněn ukazováčkem směřujícím k zemi před danou osobu. Minulý čas označuje ukazováček ve směru vzad a budoucí čas ve směru vpřed.

Dalším příkladem je tzv. „finger sentence“, která sleduje pořádek slov ve větě. Každý prst označuje jedno slovo. Učitel ukazuje jednotlivé prsty současně s žakovým sdělením. Tímto způsobem ho upozorní na mnohé chyby (nesprávný slovosled nebo slovo, chybějící výraz). Učitel tak může být dítěti nápomocen, aniž by verbálně zasahoval do jeho výpovědi. Tato technika současně žákovi pomáhá si lépe uvědomit strukturu věty a je vhodná pro starší děti.

Také vizuální pomůcky jsou velice důležitou součástí při vyučování gramatiky, neboť na základě názornosti usnadňují dětem pochopení (např. využití obrázku pro procvičení přítomného času průběhového, struktury – *she/he has got*, atd.).

3.3.3. Řízení třídy

Podávání instrukcí

Lewis a Hill (1995) kladou důraz na užití neverbální komunikace při řízení třídy. Tímto způsobem se dle nich odstraní zbytečné užívání jazyka a ušetří se čas. Jako vhodné situace, kdy lze řeč nahradit neverbálními pokyny, uvádějí například oslovení žáků (ukázat pomocí ruky či pokynout hlavou), ztišení žáků, rozdělení žáků při aktivitách (do dvojic) apod. Navrhují kombinaci jednoduchého jazyka s gesty, přičemž gesta zde slouží k ujištění dětí. Tím se zmenší riziko nutnosti opakovat dané instrukce. Pokud budou neverbální instrukce jasné a jednoznačné, může to výrazně přispět ke zrychlení průběhu hodiny.

Výčet instrukcí vhodných k užití s gesty dle Scrivener (1994): *Work in pairs. What do you think. Stand up. Five minutes left. Ask the other learners. Repeat. Stop talking now. Listen to me. Listen to each other. Come here.*

Underwood (1991) ještě dodává, že organizace třídy sama o sobě poskytuje mnoho příležitostí k využití cizího jazyka jako komunikace v bezprostřední a reálné situaci. Od samého začátku je velice příhodné požadovat od žáků pomoc při hodině (např. *Open the window.*). Pro lepší porozumění žáků by měly být podané instrukce doprovozeny gesty.

Autor dále hovoří o pravidelných postupech tzv. rutinách, které se vyskytují v každé vyučovací hodině. Jedná se o začátek vyučování, jeho konec a o změnu aktivit. Autor mluví o tom, že všechny tyto části hodiny je třeba určitým způsobem zachovávat a určovat si při nich pravidla (např. zjednání si klidu před změnou aktivit, začátkem hodiny apod.). Záleží vždy na učiteli, jaké organizační metody pro jednotlivé části zvolí. Jedním způsobem jsou neverbální signály, které se mohou velice efektivně podílet na organizaci hodiny.

Zajištění kázně

Zajištění kázně je důležité pro plynulý průběh výuky. Výběr prostředků, které k tomu budou použity, závisí na každém učiteli. Neverbální komunikace může být velice účinná.

Brewster, Ellis a Girard (2004) navrhují usměrnit žáka, který vyrušuje tak, že učitel bude s tímto žákem udržovat déletrvající oční kontakt a tím mu dá najevo, že jeho chování je sledováno. Hovoří také o tom, že zvláště u mladších dětí je mnohdy zapotřebí nějakým signálem upoutat jejich pozornost. Takovými znameními mohou být různé neverbální projevy, např. zatleskání, použití hudebního nástroje či zaklepání na lavici.

Poskytnutí zpětné vazby

Zpětná vazba je velice důležitá pro motivaci dětí. Existuje vazba pozitivní a negativní. Dle těchto autorů je mimořádně významná vazba pozitivní zejména z hlediska

utváření dobré atmosféry, podpory zdravého sebevědomí žáků a jejich důvěry ve vlastní schopnosti.

Scott a Ytreberg (1991) hovoří o tom, že je důležité zajistit dětem pocit jistoty a bezpečí. K tomu přispěje učitel tím, že dá prostor dítěti, které se mu snaží něco sdělit - a to i v případě, je-li sdělení s chybami. Součástí tohoto učitelova trpělivého poslechu a vnímání žáka je výraz tváře, který by měl působit povzbudivě (zdvihnutí obočí, pokyvování hlavou, úsměv, atd.).

Underwood (1991) říká, že učitel by měl využít každé příležitosti pro dodání odvahy především dětem, které projevují úsilí a snahu - tedy nejen těm, které jsou úspěšné. Toto povzbuzení (například pokynutí rukou, hlavou) by mělo být časté a krátké, aby nenarušilo plynulost hodiny.

Učitel se v hodině nevyhne negativní zpětné vazbě, a to většinou v případě, že je žákovo sdělení chybné. Pro negativní hodnocení slouží tyto signály: zvednutí ruky a otočení s ní ze strany na stranu, zavrtění hlavou, zamračení se, apod.

3.3.4. Cizojazyčné písně a verše

Zpívání písní a recitace veršů patří mezi velice oblíbené aktivity dětí. Existuje mnoho písní a veršů, které jsou vhodné pro doprovod pohybem a gesty korespondujícími s daným textem. Dle Brewster, Ellis a Girard (2004) tento neverbální doprovod pomáhá posílit význam a zároveň umožňuje dětem energické vyžití. Dále také podporuje dětskou představivost a stimuluje jejich smysl pro humor, neboť zpěv či recitace veršů spolu s pohybovým ztvárněním je pro děti zábavné.

Dle autorů mají písně a rýmy široké využití. Z hlediska neverbální komunikace jsou důležité při představování nového jazyka (slovní zásoby), k jeho procvičení či zopakování. Neverbální doprovod písní a veršů bývá dětmi silně emočně nabitý, což umocňuje prožitek, který přispívá ke kvalitnějšímu zapamatování.

Pinter (2006) dodává, že písně a rýmy mohou být představeny i pomocí vizuálních pomůcek, jako jsou například obrázky. Poslouží tak k lepšímu porozumění a konkrétní představě dětí o obsahu textu.

3.3.5. Drama

U dětí má drama velkou oblibu. Johnson a Morrow (1992) podotýkají, že termín drama může zahrnovat všechny dramatické aktivity (například hru v roli, pantomimu), při nichž se žák stylizuje do role imaginární osoby či využívá imaginární situace nebo kombinaci obojího.

Drama využívá především komunikačního přístupu k výuce jazyka, proto zde neverbální komunikace hraje mimořádnou roli. Poskytuje dětem nejen prožitek, jež posílí zapamatování, ale především usnadňuje porozumění. „The actual words used in the first utterance, will be fitted into this largely visual – and – emotional – context.“ (Johnson, Morrow, 1992:131)

Pro účinnější komunikaci a vzájemné porozumění autoři doporučují navyknout žáky na čtení neverbálních signálů a umožnit jim zažít a posoudit různé emoce. Wright (1997) je stejného názoru a doporučuje procvičovat neverbální ztvárnění emocí a činností prostřednictvím různých aktivit. Např. učitel napíše na tabuli různé názvy emocí nebo činností, které má vždy jedno z dětí za úkol předvést tak, aby ostatní uhádly danou emoci či činnost. Následně je vhodné s dětmi prodiskutovat tyto otázky: Jsou některé emoce snadněji rozpoznatelné než jiné? Předvedly rozdílné děti tutéž emoci stejným způsobem?

Kromě toho autor ještě hovoří o důležitosti rozvoje dětské představivosti. Nabízí techniku, která slouží k její podpoře. Jde o to, že učitel demonstruje určitou imaginární situaci. Například, „co je v krabici“:

- učitel bere do rukou krabici – imaginární (velkou/malou/těžkou/lehkou)
- otevírá ji (šťasten/s obavami/lehce/s obtížemi - zámek/provázek)
- něco nachází uvnitř (pěkného/hrozivého)
- reaguje na to (povykne/směje se/sahá na to)
- zavře krabici (rychle/pomalů/zklamaně)
- odnese ji zpět (rychle/pomalů)

Děti mají za úkol uhodnout, co bylo v krabici.

Hlavní dramatické aktivity využívající neverbální komunikace jsou: hra v roli, pantomima, improvizace, využití maňáska (loutky).

Hra v roli

Většinou je prováděna formou dialogu. Kromě verbálního projevu se zde uplatňují také neverbální signály, jako je tón hlasu, důraz, intonace, výraz tváře apod. Tato technika je pro žáky zpestřením, neboť se stimulují do role jiné osoby, do jiné situace a zároveň jim přináší prožitek ze seberealizace. Přirozenou vlastností dětí je touha předvádět se, což se zde výborně uplatní.

Pantomima

Je to technika, při které je úplně vyřazena řeč. Holden (1980) tvrdí, že pantomimou je možné předvést vše, co lze sdělit verbálně. Tím spíše, jedná-li se o konkrétní situace v obsahu učiva žáků prvního stupně. Děti se většinou těší velké oblibě při předvádění různých profesí, dějů, lidských stavů, vlastností, ale také zvířat a věcí.

Autorka se přiklání k tomu, že je pozitivní, neuhádne-li třída dané pantomimické ztvárnění okamžitě, neboť tímto způsobem dochází k procvičení cizího jazyka a často také mnoha různých gramatických struktur (*you are, she is, I am*, atd.).

Pantomima může být předvedena individuálními dětmi, ale také ve skupinách. Děti rády a s úspěchem vynalézají své vlastní pantomimické ztvárnění.

Improvizace

Tato technika klade větší nároky na učitele. Jedná se o nepřipravenou aktivitu, kdy učitel přináší do třídy zajímavé nápady, originální způsoby cvičení a demonstrace. Děti jsou při této aktivitě ve velké výhodě, neboť jsou obdarovány značnou dávkou představivosti a spontaneity, která je zde velice důležitá. Tím spíše by měl učitel této jejich přednosti využít a podněcovat je k prezentaci svých názorů a nápadů. Dle Holden (1980) bývají spontánní nápady vzešlé od dětí zajímavější a zapamatovatelnější než ty, které nabízí učitel.

Užití maňáska (loutky)

Užití maňáska nebo loutky může sloužit k předvedení jednoduchého dialogu buď mezi učitelem a maňáskem, nebo mezi maňáskem a žákem. Při této dramatické aktivitě dochází především ke stylizaci hlasu a výrazu tváře. Tuto techniku lze výborně uplatnit především u mladších dětí.

3.3.6. Vyprávění příběhu

Dle Brewster, Ellis a Girard (2004) je tato metoda výborným způsobem k vytvoření ideálního prostředí bohatého na tzv. comprehensible input, tj. jazyk, který nepatrně přesahuje současnou míru kompetence dítěte. Děti mají v oblibě vyprávění příběhu v jejich mateřském jazyce a jsou schopny rozumět ustáleným spojením (např. „Bylo nebylo.“). Vyprávění v cizím jazyce může být jedinečnou příležitostí pro setkání dětí s cizím jazykem, bude-li prezentováno na základě známého kontextu. Součástí tohoto kontextu jsou nejen ustálená spojení, ale také dětem důvěrně známé signály neverbální komunikace.

Výhoda vyprávění příběhu ve srovnání s příběhem čteným je především v tom, že umožňuje využití více neverbálních prostředků než pouze oční kontakt, změny hlasu, popřípadě ilustraci jako vizuální podporu.

Autoři uvádí tyto neverbální zásady usnadňující porozumění:

1. dodržovat pomalé tempo a výraznou artikulaci;
2. vytvářet zvukové efekty všude, kde je to příhodné;
3. měnit hlasový projev pro rozlišení různých postav;
4. dělat pauzy tam, kde je to vhodné pro dodání dramatického efektu;
5. použít výrazná gesta a mimiku;
6. obměňovat tempo, intonaci a hlasitost pro dodání věrohodnosti situace (např. šepot zvýší pocit podezření);
7. zapojovat děti do vyprávění při opakování slovní zásoby či frází. Vybídnutí může přijít v podobě pauzy za současného očního kontaktu a tázacího výrazu v obličeji s případným přiložením ruky k uchu jako signalizace čekání, až se žáci připojí.

Dle Cameron (2003) je ve vyprávění příběhu primární úkol zachytit jeho celkový smysl. To znamená, že cílem není, aby dítě porozumělo každému detailu. Této velice důležité dovednosti se děti učí i tak, že se snaží domýšlet význam sdělení na základě pozorování neverbální komunikace. Jde o to, že i v běžném životě více než 70 % informací pochází z řeči těla.

Vyprávění příběhu může být velice funkční jednotkou výuky, neboť v sobě zahrnuje různorodé aktivity. Kromě poslechu, získávání nové slovní zásoby, trénování koncentrace, logického myšlení apod., je velice často možné nalézt téma příběhu v různých písničkách a rýmech, které mohou být realizovány za doprovodu neverbální komunikace.

Další aktivitou je dramatické ztvárnění příběhu nebo jen jeho částí. Toto ztvárnění může být provedeno hrou v roli, využitím loutek či maňásků. Hra v roli vzhledem k neverbální komunikaci může být pro děti velice přínosná, neboť v sobě zahrnuje využití mnoha jejích složek (práce s hlasem, očním kontaktem, mimikou, gesty, pohybem v prostoru, haptikou apod.). Někdy je nevyhnutelné, aby učitel nějakým způsobem zjednodušil text, který bude dětem sloužit jako scénář. U vhodného příběhu mohou děti využít příslušného převlečení. Konečná verze tohoto ztvárnění může být představena širšímu publiku (např. paralelní třídě), což opět přispěje k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností dětí (překonávání trémy apod.).

3.3.7. TPR

„Total physical response“ je metoda, při které děti neverbálně reagují na zadané instrukce. Dle Pinter (2006) je výhodou této metody v tom, že umožňuje dětem poslech slovní zásoby ve smysluplném kontextu. Doprovodný pohyb a prožitek pomáhá dětem k lepší transformaci jazykové informace do jejich paměti.

Jedna z možností je představit dětem nové instrukce také neverbálně, což usnadní nejen porozumění, ale také zapamatování. Wilberg (1987) uvádí jako vhodný způsob tzv. posloupnost činností, které mohou být fyzicky ztvárněny, např. *what you do when you wake up in the morning*. Nejprve učitel předvede jednotlivé fáze a současně je pojmenuje (*I wake up, brush my teeth, wash my face, atd.*). Poté učitel pouze předvádí jednotlivé kroky a děti je pojmenovávají, posléze děti oznamují učiteli kroky a on je demonstruje. Role se pak mohou vyměnit.

Tyto „pohybové sekvence“ poskytují široký výběr možností. Jednotlivé kroky mohou být sděleny různými způsoby, např. užitím imperativu (*Wash your hair!*) nebo minulého času (*I washed my hair.*).

Dle autora jsou tyto aktivity výbornou metodou k představení slovní zásoby, neboť podporují zapamatování výrazů prostřednictvím gest a pohybu.

Aktivita „follow the leader“ je také vhodnou metodou k efektivnímu osvojení nebo alespoň upevnění slovní zásoby. Verbální vyjádření je zde opět podpořeno neverbálním prožitkem, který výrazně napomáhá zapamatování.

3.4. Zásady užívání neverbální komunikace při vyučování

Aby neverbální signály vysílané učitelem byly pro žáky co nejefektivnější, je třeba dodržovat určitá pravidla. Hanley (2006) uvádí tyto požadavky na učitele:

- gesta, která mají za úkol podpořit porozumění, by měla být dostatečně výrazná až zveličená, neboť zdůrazňují důležité části sdělení, zabraňují dvojsmyslnosti a pomáhají udržet pozornost žáků;
- stát tak, aby všichni žáci viděli (především učitelovy oči, pusy a ruce);
- použít gesta pro znázornění tvarů, činností, pohybů atd., ale zůstat v klidu při poslechu žáka;
- jít směrem k žákovi, který hovoří (to vyjadřuje učitelův zájem o to, co žák říká);
- povzbuzovat žáka úsměvem či pokyvováním hlavy, když hovoří;
- udržovat oční kontakt s žákem, který mluví a projevit zájem výrazem ve tváři (např. zdvihnutím obočí, nakrabacením rtů);
- nezaměřovat pohled pouze na nejlepší či nejhorší žáky;
- obcházet třídu během konverzace, aby se všichni cítili zahrnuti;
- vyhnout se tzv. „uzavřenému postoji“ vůči žákům (založené ruce či překřížené nohy označují odměřenost a nedostupnost) a fyzickým signálům, které mohou odvádět pozornost od vyučování (např. neustálé kontrolování času, hledění do listů, atd.);
- Být si vědom neverbálního chování žáků (postoj, pohyb těla, gesta, výraz ve tváři).

Lewis a Hill ještě upozorňují na odlišnost dvou různých způsobů (z oblasti gestikulace), kterými lze žáky vyvolávat. První možností je běžné užití ukazováčku směrem k dotyčnému žákovi. Dle autorů však působí direktivním dojmem, proto doporučují druhou variantu, kdy učitel vyvolá žáka pomocí celé ruky (dlaní směřující vzhůru). Tento způsob vyjadřuje určité pozvání, což posiluje přátelský dojem.

Ke správnému využití neverbálních signálů se vyjádřil i Wilberg (1987), který poukazuje na to, aby si žáci dané gesto, výraz či akustickou podobu (tón hlasu, intonaci, důraz, atd.) spojili s určitým slovem a naopak. Usnadní to nejen porozumění, ale také zapamatování. Například při prezentaci slova „huge“ je vhodné řádné rozpažení zároveň s výrazně prodlouženou výslovností samohlásky „u“, což umocní význam tohoto slova.

Dalším kritériem je správné využití hlasu. Učitel by se měl vyvarovat monotónního projevu a také déle trvajících vysokého hlasu. K efektivnější komunikaci přispívá hlasová modulace, tj. zvyšování a snižování hlasu, změna tempa a intenzity, využitá zejména při dramatických aktivitách (hra v roli, vyprávění příběhu, atd.).

3.4.1. Pozice a pohyb učitele (www.teachingenglish.org.uk)

a) správná pozice těla učitele - ovlivňuje kvalitu komunikace s žáky. Učitel by měl své tělo držet v takovém postavení, které vyzařuje pohotovost a bdělost. Měl by se vyhnout pokleslému a zborcenému držení těla. Bdělé vzezření učitele může podvědomě způsobit celkovou bdělost žáků;

b) stojící versus sedící učitel - Lewis a Hill (1995) uvádějí dva případy, kdy je lepší zaujmout pozici vsedě, a to při samostatné práci dětí a při průběhu diskuse s celou třídou. Pozice vestoje umožňuje určitou dominanci a usnadňuje tak vedení třídy. Na druhou stranu může za jistých okolností působit překáživým dojmem (např. během některé dramatické aktivity – rozhovoru dětí, apod.);

c) pozice učitele v rámci celé třídy - vysílá žákům zprávu o tom, co je od nich právě požadováno a také o míře učitelovy nápomoci. Je svádivé být vždy žákům „k dispozici“, ale učitel by měl odhadnout správnou míru své pozornosti dětem a zajistit tak určitou rovnováhu. Té může dosáhnout pomocí takové pozice ve třídě, která bude odpovídat

požadavkům dané aktivity (při aktivitě, která vyžaduje samostatnou práci žáků, by měl učitel zaujmout takové místo, kde nebude působit rušivým dojmem – např. za stolem);

d) učitelova pozice za stolem – (není-li vyžadována typem aktivity) se pokládá za určitou komunikační bariéru mezi učitelem a žáky, neboť se při ní zvětšuje vzdálenost;

e) učitel pohybující se po třídě – by měl zohlednit určité poznatky. Málo pohybu na žáky působí znuděným dojmem, příliš mnoho pohybu může naopak působit rušivě;

f) přiměřený pohyb učitele v prostoru před tabulí - umožňuje žákům větší soustředění na to, co učitel říká. Vhodné je například učinit krok vpřed pro zdůraznění určité části sdělení;

3.4.2. Organizace třídy

Organizace třídy se také podílí na efektivnosti komunikace. Lewis a Hill (1995) tvrdí, že je důležité uspořádat lavice dětí tak, aby se usnadnila komunikace nejen mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Jádrem aktivního užití jazyka spočívá v lidech, kteří spolu hovoří. Přirozenější je, mohou-li spolu hovořící žáci uplatnit také oční kontakt. Žáci sedící v řadě za sebou vidí některé spolužáky pouze zezadu, což rozhodně k dobré komunikaci nepřispívá. Autoři proto navrhnou takové uspořádání lavic, které umožní žákům, aby na sebe navzájem viděli (např. do tvaru písmene „u“, podkovy, apod.)

4. DOVEDNOSTI NEZBYTNÉ PRO UŽÍVÁNÍ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Je známo, že míra neverbální komunikace je záležitostí zcela individuální. Fyzicky expresivní lidé užívají gesta, pohyb či výraz ve tváři jako přirozenou součást svého vystupování. Dalo by se říci, že tento charakterový rys je u učitele z hlediska užití neverbální komunikace z větší části výhodou. Existují však cvičení, pomocí kterých je možné svůj neverbální projev zdokonalovat a zefektivňovat. Např. lze pracovat na zlepšení hlasové modulace, intonaci, tempa atd. na základě nahrávky svého projevu.

Valenta (2004) hovoří o tom, že je důležité zabývat se svým neverbálním chováním, neboť tak pracujeme na svém sebevyjádření. Náš komunikační výraz může ovlivnit porozumění. Zefektivnit neverbální chování znamená naučit se lépe vnímat neverbální signály druhých, naučit se spojovat pocity a představy s tělovým prožitkem,

zdokonalovat schopnost napodobovat tělem a také tuto tělovou hru ukazovat (žákům) a vystupovat s ní.

Výhodou učitele cizího jazyka na prvním stupni je obsah učiva, který je velice příhodný pro neverbální ztvárnění.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

5. UVEDENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část sestává ze tří hlavních oblastí:

- analýza pozorování výuky
- pozorování neverbálních projevů rodilých mluvčí ve Velké Británii
- návrhy cizojazyčných textů vhodných pro neverbální doprovod

Těžištěm praktické části bylo pozorováním zjistit, do jaké míry učitelé podporují porozumění svých žáků neverbální komunikací. Výzkum jsem realizovala na různých základních školách i v soukromých jazykových školách. Vzhledem k tomu, že pro objektivnost výsledků mých pozorování byl důležitý nejméně čtyřhodinový náslech, velmi často na jazykových školách vyvstal problém týkající se právě počtu těchto hodin. Bylo mi dovoleno absolvovat náslech maximálně ve dvou vyučovacích hodinách u té samé skupiny. V některých případech se jednalo o rozhodnutí ředitele dané školy, velmi často k tomu však docházelo na žádost dotyčné učitelky, která si nepřála mojí účast ve své výuce.

Dalo by se říci, že toto byla jediná komplikace týkající se realizace mého pozorování. Nakonec mi byl umožněn potřebný počet náslechů na soukromé jazykové škole Lingo v Českých Budějovicích, dále na Základní škole Dukelská ve stejném městě, ve waldorfské třídě při Základní škole Hluboká nad Vltavou a v neposlední řadě na Základní škole Vítězslava Nováka v Kamenici nad Lipou. Co se týče rozmanitosti učitelů, měla jsem možnost pozorovat učitele na různých stupních v práci s neverbální komunikací, od učitelů s minimálním užíváním neverbální podpory až po učitele s vysokou efektivitou v uplatnění neverbální komunikace ve výuce.

Počátečním cílem bylo zkoumat, do jaké míry používají učitelé neverbální komunikaci jako podporu porozumění cizímu jazyku. Postupně jsem však svůj výzkum nepatrně rozšířila vzhledem k poznatkům získaných při sestavování teoretické části. Zjistila jsem, jak důležitá je neverbální komunikace učitele (nejen) ve výuce vůbec. Neverbální projev každého člověka se výrazně podílí na jeho celkovém sebevyjádření, proto je to faktor, který by učitel měl zohledňovat a neměl by podceňovat jeho význam, neboť se může výrazně projevit na celkové efektivitě výuky (např. atmosféra ve třídě, motivace žáků, vztahy mezi učitelem a žáky apod.).

Dále jsem zjistila, že na efektivitě samotné práce s neverbálními signály se podílí velké množství různých činitelů, např. organizace třídy, postoj a pozice učitele, osobnost učitele apod. To vše bylo zapotřebí při pozorování zohlednit, neboť právě tyto věci mohly být příčinou neefektivnosti práce s neverbálními signály. Nejedná se tedy o pouhé užití gest, ale především o způsob práce s těmito signály, tzn. dodržování určitých kritérií (viz teoretická část). Součástí mého výzkumu tedy bylo zjistit, do jaké míry učitelé zachovávají tato pravidla.

Vzhledem k tomu, jak je neverbální komunikace v sociálním životě pro člověka významná, především z hlediska komunikační strategie, je podle mě velmi příhodné ji určitým způsobem v dětech rozvíjet už od samého začátku. Je známo, že děti se učí především napodobováním, proto bude-li učitel z hlediska neverbální komunikace dobrým vzorem, je to první a velmi významný krok k počátečnímu úspěchu. Zejména na prvním stupni bývá často učitel pro děti velkým vzorem, proto záleží pouze na něm, budou-li děti kopírovat pozitivní, či negativní vzorce neverbálního chování. Hodina cizího jazyka může být optimálním prostředím, kde je možné v dětech rozvíjet také jejich neverbální dovednosti a to prostřednictvím mnoha adekvátních aktivit (dramatické, TPR, cizojazyčné písňe a básně s neverbálním doprovodem atd.).

6. ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Na základě svého pozorování nyní provedu podrobnou analýzu výuky šesti učitelů z hlediska neverbální komunikace. Zaměřím se především na podporu porozumění pomocí neverbálních signálů, ale také na poskytnuté možnosti pro užití neverbální komunikace samotnými žáky a v neposlední řadě na celkové neverbální vystupování učitelů. Dle míry užívání neverbální komunikace jsem učitele rozdělila do tří skupin:

6.1. Podprůměrné užívání neverbální podpory

Do této skupiny jsem začlenila učitele, kteří užívali neverbálních signálů pro podporu porozumění cizímu jazyku buď zcela výjimečně, nebo jich nepoužívali vůbec. K mému údivu patří tito pedagogové do nejpočetnější skupiny.

6.1.1. Učitel A

Pohlaví	žena
Věk	35 let
Třída	1., 3., 4.
Počet dětí	průměrně 13
Škola	ZŠ Dukelská, České Budějovice
Rozsah pozorování	5 hodin
Realizace náslechů	1. pololetí, 2006/2007

6.1.1.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

U učitelky A jsem se s neverbální podporou, která by sloužila k podpoře porozumění cizímu jazyku, mnohokrát nesetkala. Nastávaly výjimečné situace, kdy učitelka gesta užívala, avšak spíše pro zdůraznění nebo podporu sdělení v mateřském jazyce. Jednalo se tedy o užívání gest jako běžného doprovodu řeči.

Příležitostně učitelka k podpoře porozumění svých žáků využívala vizuálních pomůcek, a to především flashcards nebo předmětů vyskytujících se v prostoru třídy.

Řízení třídy

a) podávání instrukcí

Učitelka užívala cizího jazyka k zadávání instrukcí velmi vzácně. Většinou se jednalo o sdělení v mateřském jazyce, které bylo mnohdy ještě doprovázeno neverbálním signálem (např. Jdi k tabuli. Zavři dveře. Vrať se na místo.).

b) zpětná vazba

Zpětnou vazbu učitelka prováděla převážně pomocí své mimiky či gest. Velice často se však jednalo o neverbální doprovod k českému sdělení (např. dobře, výborně apod.). Mnohdy se také stávalo, že daná zpětná vazba nebyla dostatečně jasná, či dokonce neproběhla vůbec. Dle mého názoru je zpětná vazba, zejména pozitivní, podstatným

činitelem pro podporu motivace dětí, tudíž by ji učitel měl dětem poskytovat v dostatečné míře.

c) zajištění kázně

Veškeré pokyny související s kázní učitelka dětem předkládala v mateřském jazyce a mnohdy za doprovodu neverbálních signálů zdůrazňujících samotné sdělení (např. zdvihnutí ruky se současným citoslovcem pro zjednaní klidu - „š“). Dle mého názoru jsou tyto situace vhodnými příležitostmi pro využití cizího jazyka spolu s podporou neverbálních signálů, neboť často jsou dané signály (mimika, gesta, atd.) natolik vypovídající, že dalších vysvětlení ani překladu není vůbec zapotřebí.

6.1.1.2. Příležitost pro užití neverbální komunikace žáky

Učitelka A nedávala příležitost pro využití neverbální komunikace ani svým žáků. Například při reprodukci básně z magnetofonu měly děti za úkol daný text pouze recitovat, přestože se jednalo o báseň vhodnou pro neverbální doprovod:

*One, two, three,
count with me.
Four, five, six,
count the bricks.*

Na základě svých pozorování se domnívám, že užití neverbální komunikace dané učitelky velmi úzce souvisí s poskytováním prostoru pro využití neverbální komunikace žákům. Nevyužívá-li učitelka sama neverbálních signálů k podpoře porozumění svých žáků ve výuce, pravděpodobně nebude poskytovat prostor pro neverbální ztvárnění ani žákům. Důvodem může být i fakt, že si nemusí být plně vědoma onoho pozitivního výsledku, který z užití neverbální komunikace samotnými žáky pramení - podpora porozumění, zapamatování a motivace.

6.1.1.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Výskyt cizího jazyka v projevu učitelky A byl minimální. Dle mého názoru bylo hned několik důvodů k tomuto počínání. Na základě gramatických chyb, které jsem

z velmi stručného cizojazyčného projevu učitelky vyzorovala, si myslím, že se jednalo především o nižší úroveň anglického jazyka učitelky. Dalšími důvody mohla být nepozornost nebo nedbalost. Z neverbálních signálů, které vysílala řeč těla dotyčné učitelky (nezajímavý výraz, absence úsměvu, bariérová pozice těla atd.), si troufám soudit, že se jednalo o druhou možnost, tedy nedbalost.

6.1.1.4. Osobnost učitele

Učitelka A nespĺňovala prevažnú väčšinu požadavkov pro práci s neverbálními signály:

- nezajímavý výraz (minimální práce s mimikou, úsměv pouze příležitostný)
- neverbální chování značící nezajímavost učitelky o děti (časté hledění z okna)
- monotónní hlasový projev (minimální modulace intonace, tempa, atd.)
- postoj nevykazující přílišnou bdělost a otevřenost vůči žákům (časté opírání těla o stůl)
- bariérové postavení těla (jsou zkřížené ruce, často i nohy)
- minimální pohyb před tabulí i po třídě

Z hlediska neverbální podpory pro porozumění cizímu jazyku je tato učitelka spolu se svým přístupem k výuce negativním příkladem, neboť nespĺňuje základní kritéria práce s neverbální komunikací ve vyučování.

Během realizace na různých školách jsem se setkala s šesti dalšími učiteli, kteří ve své výuce používali neverbální komunikace v minimální míře a velmi často jako podporu porozumění při sdělení v mateřském jazyce. Převážně se jednalo o využití ilustračních a symbolických gest. U těchto učitelů jsem absolvovala od dvou do čtyř hodin následků. Z hlediska své práce nepovažuji za důležité tyto učitele analyzovat, neboť z oblasti neverbální komunikací jako podpory porozumění cizího jazyka nepřináší nic pozoruhodného a nového.

6.2. Průměrné užívání neverbální podpory

Do této skupiny jsem zařadila učitele, kteří ve výuce uplatňovali cizí jazyk ve velké míře a při různých příležitostech a záměrně podporovali porozumění svých žáků neverbální komunikací. Přesto však během jejich vyučování nastalo mnoho situací, kdy tito učitelé užívali mateřský jazyk, ačkoliv se jednalo o situace vhodné k využití neverbální podpory.

6.2.1. Učitel B

Pohlaví	žena
Věk	25 let
Třída	3., 4.
Počet dětí	průměrně 15
Škola	ZŠ Matice školské, České Budějovice
Rozsah pozorování	6 hodin
Realizace náslechnů	1. pololetí, 2006/2007

6.2.1.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

Nejčastější bylo využívání flashcards a skutečných předmětů především k prezentaci slovní zásoby a jejího procvičování.

Řízení třídy

a) Podávání instrukcí

Učitelka B se snažila používat neverbální podporu pro mnoho instrukcí typu: *listen to me, open/close your books, come here, look at me*. Velice často však sdělovala jednoduché instrukce, které je možné podpořit neverbálně, mateřským jazykem, např. „všichni společně, zopakuj to, jdi si sednout, seber sešity, udělejte dvojice“ apod. Dle mého názoru mohou být dva hlavní důvody pro toto zbytečné „selhání“:

1. nevědomé užití mateřského jazyka (nepozornost)

2. nedůslednost v užívání cizího jazyka (nedbalost, nízká sebekontrola)

Není snadné posoudit, která z těchto možností je pravděpodobnější, není však vyloučeno, že se na oněch „selháních“ podílely obě možnosti.

Myslím si, že je nevýhodné, jestliže učitelka, jejíž žáci jsou zvyklí na komunikaci pomocí neverbálních signálů, z pouhé nepozornosti nebo nedbalosti nevyužívá maximálně jejich dovedností ke zkvalitnění učebního procesu.

b) Zpětná vazba

Učitelka B ve značné míře užívala neverbální komunikace při poskytování zpětné vazby žákům. Jako pozitivní vazba se nečastěji vyskytovaly tyto signály: souhlasné kývnutí hlavy, úsměv, vyšší poloha hlasu (se současným verbálním projevem, např. *yes, well done, excellent*) a zatleskání. Mezi negativní odpověď patřil nesouhlasný pohyb hlavy (popř. ruky) či zamračení se.

Celkový zájem učitelky B o žáky byl patrný z výrazu tváře (aktivní mimika - zdvihání obočí, úsměv, zainteresovaný výraz při poslechu žáka), očního kontaktu (setrvání kontaktu po dobu poslechu žáka), posturologie (náklon) i proxemiky (přiblížení se k hovořícímu žákovi).

c) Zajištění kázně

Zde opět učitelka využívala širokou škálu neverbálních signálů: zdvihnutí obočí, zamračení se, oční kontakt (monitorování vyrušujících žáků), vztyčení ukazováčku („*Stop it.*“), haptický kontakt, ale také různé posturologické konfigurace pro podporu verbálního vyjádření (např. ruce v bok současně s mírným předklonem).

Musím podotknout, že konfigurace většinou představovaly doprovod pro sdělení v mateřském jazyce. Dle mého soudu jsou tyto neverbální signály natolik jednoznačné a vypovídající, že je lze využít k podpoře samotného cizojazyčného projevu.

6.2.1.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky

Těžištěm neverbální komunikace u této učitelky bylo především velké množství příležitostí pro využití NVK žáky. Mezi aktivity spojené s pohybem a gesty patřily písňe, básně, TPR a pantomima, které velice často oživovaly průběh hodiny. Jediným

výraznějším problémem vyskytujícím se v souvislosti s realizací těchto aktivit (3. třída) byl především nedostatek prostoru ve třídě. Vzhledem ke stísněným podmínkám a nevhodnému uspořádání lavic (spojených ve třech řadách) děti častokrát neměly dostatek prostoru pro využití neverbálních signálů (pohyb, gesta, atd.). Mimo jiné zde také hrozilo nebezpečí úrazu (např. při tělesném střetu se spolužákem).

TPR

TPR aktivita „Simon says“ spočívá v tom, že učitelka říká pokyny v cizím jazyce, na které děti neverbálně reagují a tímto způsobem projevují porozumění (např. *touch the desk, sit down, stand up* atd.). Velkou předností této aktivity je především to, že zohledňuje skutečnost, že pasivní slovní zásoba dětí výrazně převyšuje zásobu aktivní. V mladším školním věku jsou děti mnohem více schopny cizímu jazyku rozumět než ho aktivně produkovat.

Cizojazyčné písně a básně

Učitelka B využívala mnoho rozmanitých písní a básní vhodných pro neverbální doprovod. Dokonce vytváří své vlastní neverbální doprovody, například k procvičování pozdravů:

Good morning (protažení se), *Good afternoon* (klanění se), *Good evening* (zívnutí), *Good night* (položení hlavy na hřbet ruky při spojených dlaních).

Učitelka dbala na to, aby děti dané úkony prováděly důkladně a poctivě a to především tím, že ona sama jim byla dobrým vzorem. Výhoda tohoto prožitku spočívá v tom, že pomáhá dětem asociovat si daný pohyb či gesto s verbálním sdělením, což zlepšuje porozumění a zároveň zapamatování.

Dalším příkladem využití neverbální komunikace jako podpory prožitku je tato báseň:

*Point to the ceiling,
point to the floor.
Point to the window,
point to the door. etc.*

Základem neverbálního doprovodu této básně byl pohyb paže (popř. paží) směrem k recitovaným objektům. Zamyslíme-li se nad tím, že recitace básně spolu s prováděním úkonů je realizována téměř každou hodinu, můžeme dospět k závěru, že pohyb původně sloužící k obohacení a zpestření vlastní recitace se postupem času s velkou pravděpodobností promění ve fádní a zautomatizované posunky. Tímto se vytrácí prožitek, který je pro dobré zapamatování tolik důležitý.

Právě tento problém se, dle mého názoru, učitelka B pokusila velice příhodným způsobem vyřešit. Pohyb doprovázející recitaci básně spojila s řádným protahováním. Tímto způsobem byly děti motivovány k aktivnímu zapojení se, tudíž se snížilo riziko „oklamávání“ daných gest.

Pantomima

Častým úkolem dětí bylo demonstrovat některé cizí slovo, přičemž jeden žák předváděl a ostatní děti hádaly. Bylo velmi zajímavé sledovat, s jakou fantazií jsou děti schopny pracovat. Originálně dokázaly ztvárnit i předměty, jako jsou např. satelit nebo televize. Ještě zajímavější však bylo pozorovat reakce hádajících dětí, kterým se (někdy sice po delším časovém úseku) nakonec podařilo danou pantomimu správně identifikovat. Tato aktivita poukazuje na dovednost dětí v domýšlení si a předvídání (Brewster, Ellis a Girard, 2006).

Hra v roli

Velice často byla realizována hra v roli, a to ve čtvrtém ročníku, kde se opírala o komiksově příběhy z učebnice (Chatterbox). Po poslechu každé části komiksu následovalo její dramatické ztvárnění. Děti byly rozděleny do skupin po čtyřech až pěti a každá skupina měla za úkol si v určitém čase připravit a následně předvést danou scénku. Bylo vidět, že děti jsou na tuto práci zvyklé, což se projevilo především ve schopnosti komunikace a organizace práce (rozdělování rolí, rekvizit apod.). Opět se zde projevila velká fantazie dětí, např. ve výběru rekvizit.

Z hlediska užití neverbální komunikace bylo spojení hry v roli spolu se čtením daného textu poněkud nevyhovující. Děti držely učebnici neustále v rukou (v lepším

případě v jedné ruce), tudíž ke ztvárnění nemohli plně využít svého těla. Navíc se často soustředily na samotné čtení textu, tudíž byl veškerý neverbální doprovod omezen na minimum.

Vezmeme-li však v úvahu omezený časový prostor, musíme souhlasit s tím, že není možné, aby se žáci každou scénku učili nazpaměť. Tento způsob je jakýmsi kompromisem mezi požadavky, které si klade drama a požadavky, které si kladou učební podmínky. Dalším kompromisem by mohlo být alespoň občasné - nazpaměť naučené - ztvárnění scénky.

Závěrem však drama v těchto hodinách výrazně přispělo k motivaci dětí a dobré atmosféře, což jsou dle mého názoru stěžejní prostředky ke zkvalitnění vyučovacího procesu.

6.2.1.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Z výše zmíněného vyplývá, že učitelka B se snažila používat cizí jazyk ve velké míře. Nešlo pouze o vyučování anglického jazyka jako školního předmětu, ale především o jeho komunikační aspekt, který je ve výuce jazyků mimořádně důležitý. Jedním ze způsobů, kterým učitelka a přispívala k jeho naplnění bylo využívání cizího jazyka k organizaci třídy. Velice často vyzývala žáky o pomoc (např. *Open the window, please. Close the door.*), čímž vytvářela dobré podmínky pro jazyk jako komunikaci v bezprostřední a reálné situaci.

Na druhé straně však docházelo k častým tzv. zbytečným „selháním“, kdy učitelka ať už z pouhé nepozornosti, nebo nedbalosti nahrazovala cizí jazyk mateřským.

6.2.1.4. Funkčnost neverbální podpory

Na základě pozorování v průběhu šesti vyučovacích hodin se domnívám, že gesta prováděná učitelkou B byla dostatečně jednoznačná a výrazná, tudíž plnila funkci podpory porozumění cizímu jazyku. Funkci motivace a zapamatování plnily na základě prožitku především aktivity s neverbálním doprovodem dětí (písně, básně, TPR, pantomima).

6.2.2. Učitel C

Pohlaví	žena
Věk	26 let
Věk dětí	4 – 9
Počet dětí	4 – 8
Škola	soukromá jazyková škola Lingo, České Budějovice
Rozsah pozorování	6 hodin
Realizace náslechnů	2. pololetí, 2006/2007

6.2.2.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

Prezentace slovní zásoby

Neverbální podpora Učitelky C byla častým zdrojem prezentace nové slovní zásoby (např. části těla, lidské vlastnosti, povolání apod.). Užití reálných předmětů a obrazového materiálu také nebylo vzácné. Učitelka velice vhodně volila způsoby pro prezentaci dané slovní zásoby. Také si uvědomovala důležitost prožitku, který je významný především pro dobré zapamatování a na základě toho děti zapojovala do samotné prezentace. Například při prezentaci druhů ovoce poskytla učitelka C dětem manipulaci s těmito reálnými předměty na základě hry na obchod.

Domnívám se však, že toto okamžité zapojení dětí při prezentaci nových slov je převážně možné pouze s nízkým počtem žáků, tudíž ve výuce na základní škole často není proveditelné.

Řízení třídy

a) Podávání instrukcí

Vzhledem k tomu, že se často jednalo o výuku nejmladších dětí (4 – 6 let), nacházely se zde tyto možnosti: podávat instrukce v mateřském jazyce, zadat instrukci v cizím jazyce a následně ji přeložit, nebo doprovodit cizojazyčnou instrukci neverbálně.

Učitelka C zvolila poslední možnost a velmi výrazně a dovedně využívala neverbální podpory k porozumění svých žáků. Přesto však nastávaly situace, kdy i tato učitelka troufám si říci zcela zbytečně používala český jazyk (např. ještě jednou, poslouchejte, vyměňte se, nakreslete si to do sešitů, apod.).

Dle mého soudu byla tato „selhání“ důsledkem celkové nepozornosti a nedbalosti učitelky. Myslím si však, že pomocí určitého sebeovládání a sebekontroly dotyčné učitelky by bylo možné tyto nedostatky snadno odstranit.

b) Zpětná vazba

Učitelka C velmi výrazně dokázala pracovat se svým hlasem. Modulace jejího hlasového projevu velmi efektivně přispívala k vyjádření zpětné vazby. K vazbě pozitivní užívala vyšší polohy hlasu a dynamičtější intonace. Vazbu negativní představoval velmi nízko položený hlas. Tato zpětná vazba v podobě výrazné hlasové práce spolu s příhodným výrazem ve tváři dokázala srozumitelně přenést jakoukoliv verbální informaci k dotyčnému žákovi. Např. vazba v pozitivním smyslu: *That's great! Perfect! That's a big nose!* (v žakově výtvarném ztvárnění sněhuláka) *It was very nice*. Negativní vazba např.: *No! That's wrong. You are joking!*

c) Zajištění kázně

Vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě, bylo pro učitelku snadnější udržet si pozornost žáků. Během hodiny tedy nenastalo mnoho situací, které by vyžadovaly zásah ze strany učitelky. Pokud k takové situaci došlo, využívala učitelka převážně své mimiky a prodlouženého očního kontaktu k udržení kázně dětí.

6.2.2.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky

TPR

Touto metodou učitelka velice často testovala porozumění svých žáků a zároveň posilovala zapamatování jejich slovní zásoby. I nejmladší děti byly schopny rozumět různým pokynům (např. *stamp your feet, clap your hands, turn around* atd.). Pokud dotyčnému pokynu ihned neporozuměly, mohly využít neverbální nápovědy svých

spolužáků. Tímto je metoda TPR ve výuce cizího jazyka tolik přínosná. Neverbální projev podporuje porozumění, zapamatování i motivaci.

Cizojazyčné písně a básně

Učitelka dávala dětem prostor pro užití neverbální komunikace také prostřednictvím cizojazyčných písní a básní, které dokázala opatřit velmi vhodným neverbálním doprovodem, např. básně:

We are a small group, (pohyb rukou zahrnuje všechny děti)

England is our aim. (pohled dalekohledem)

We are going by bus, (poklus v kruhu, ruce znázorňují držení volantů)

somebody by plain. (poklus s upažením)

Stereotypu, ke kterému může při častém opakování básně dojít, učitelka vhodně předcházela tím, že obměňovala rychlost dotyčného dopravního prostředku (*quickly, slowly*).

6.2.2.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Učitelka C komunikovala s žáky cizím jazykem ve velké míře, kdy jazyk anglický užívala stejně spontánně a přirozeně jako jazyk mateřský. Hlavním důvodem byla dle mého názoru velmi dobrá úroveň anglického jazyka dotyčné učitelky. Se stejnou jistotou a přirozeností, bylo-li třeba, podporovala svůj cizojazyčný projev neverbálními prostředky. U dětí tak nacházela velký ohlas, neboť daný neverbální doprovod často dokázala předvést velice humorně (např. kontrastní doprovod různých frází: *I am fine. I am bad and tired. I am ill. I am sad. etc.*).

Musím však podotknout, že velice často docházelo k situacím, kdy učitelka kombinovala cizí jazyk s mateřským tímto způsobem: např. „Některé polštáře byly *on the chair*. Jaké máš, Žanetko, *scissors*?“ Nemyslím si, že toto počítání je optimálním řešením pro kombinaci obou jazyků ve výuce, neboť to může způsobit nejasnosti při porozumění žáků. Dítě je „nastavené“ na český, nebo anglický jazyk, podle toho, kterým učitelka v dané chvíli hovoří. Začne-li však tímto způsobem oba jazyky kombinovat, myslím si, že

to dětem porozumění neusnadňuje, spíše naopak, může to na ně působit chaotickým dojmem. Vhodným řešením by dle mého názoru bylo užívání cizího jazyka v doprovodu výrazné neverbální komunikace jako podpory porozumění.

6.2.2.4. Funkčnost neverbální podpory

Učitelka dokázala velice efektivně využívat neverbální signály pro podporu porozumění svých žáků. Její gesta byla dostatečně výrazná a jasná, tudíž na ně děti mohly adekvátně reagovat. K efektivnosti neverbálních signálů také přispívalo uspořádání třídy (dva velké stoly sloužící jako pracovní místo žáků, prostor s kobercem) a pozice učitelky. Dětem byl vždy umožněn dobrý výhled nejen na učitelku, ale také na sebe navzájem, což přispívalo k dobré komunikaci mezi všemi zúčastněnými.

6.2.3. Učitel D

Pohlaví	žena
Věk	30 let
Třída	3., 4.
Počet dětí	průměrně 17
Škola	ZŠ Vítězslava Nováka, Kamenice nad Lipou
Rozsah pozorování	4 hodiny
Realizace následků	2. pololetí, 2006/2007

6.2.3.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

Prezentace slovní zásoby

Učitelka D používala neverbální podpory z větší části pouze k prezentaci slovní zásoby. S velkou efektivitou a velmi často i humorně dokázala znázornit nejrůznější lidské vlastnosti, zvířata, atd.

Řízení třídy

a) Zadávání instrukcí

Většina instrukcí byla zadávána mateřským jazykem a mnohdy ještě zdůrazněna adekvátním neverbálním signálem (např. zavři dveře, pojd' k tabuli, atd.). Mezi instrukce zadávané v cizím jazyce patřily: *Sit down. Stand up. Make a circle.* atd. Je pravda, že takto vysoký počet dětí není snadné přimět k opravdové pozornosti, kterou právě zadávání cizojazyčných instrukcí vyžaduje. Myslím si však, že jednoduché pokyny, které jsou vhodné pro doprovod neverbálních signálů, je možné zařadit do výuky i s takovýmto počtem žáků, například *Work in pairs. Come to the blackboard. Go back to your seat.*

b) Zpětná vazba

Většina zpětné vazby probíhala formou mateřského jazyka v kombinaci s neverbální komunikací. Na základě toho, že neverbální signály vysílané učitelkou byly výrazné a srozumitelné, bylo zde na místě jich užívat pro podporu porozumění cizojazyčných komentářů (např. *well done, excellent, great/it is not quite right,* atd.). Jedenkrát také došlo k vyhodnocování soutěže mezi dvěma družstvy. Učitelka okomentovala výsledek opět v mateřském jazyce (Vyhráli/prohráli jste!). Opět se zde naskýkala jedinečná příležitost pro využití cizího jazyka. Z důvodu velkého nadšení dětí do soutěže, si myslím, že jejich napětí z očekávání konečného verdiktu mohlo být ještě umocněno cizojazyčným pronesením spolu s doprovodem neverbálních signálů (např. palec směřující vzhůru/dolů).

c) Zajištění kázně

Zde učitelka využívala pouze mateřského jazyka za občasného doprovodu neverbálními signály (zatleskání či zaklepání do lavice pro zjednání klidu, prodloužený oční kontakt, adekvátní výraz ve tváři, atd.). Opět se domnívám, že tato oblast učitelů přináší nemalý počet příležitostí vhodných pro užití cizího jazyka spolu s neverbálním doprovodem.

6.2.3.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky

Učitelka D často poskytovala dětem příležitost pro užití neverbální komunikace a to zejména formou různých cizojazyčných písniček a pantomimy. Nejvíce frekventovaným úkolem dětí bylo pantomimicky ztvárnit žákem vybrané slovo z konkrétní oblasti (např. povolání, zvířata, lidské vlastnosti), přičemž ostatní žáci hádali, o které slovo se jednalo. Tímto způsobem učitelka velmi vhodně rozvíjela v dětech dovednosti neverbální komunikace, fantazii a kreativitu.

6.2.3.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Převážnou část vyučovací hodiny učitelka hovořila na žáky mateřským jazykem. Během mých náslechlů se však vyskytlo několik z neverbálního hlediska velmi zajímavých situací, ke kterým dle mého názoru došlo pouze z důvodu mé přítomnosti. Vzhledem k tomu, že se učitelka nedopatřením dozvěděla o účelu mých náslechlů, provedla s dětmi několik pokusů a to tak, že na děti hovořila cizím jazykem v doprovodu adekvátních neverbálních signálů.

Například učitelka vyžadovala po dětech překlad věty napsané v učebnici, „*The apple is red.*“, přičemž několikrát zopakovala otázku „*What does it mean in Czech?*“ společně s další frází: „*I don't understand.*“ Toto sdělení velmi výrazně podporovala neverbálními signály (pokrčení ramen spolu s mírným upažením pokrčmo ještě umocněné nechápavým výrazem obličeje). Zpočátku byly děti zcela zmatené a jejich výrazy ve tváři vypovídaly o tom, že s podobným počínáním učitelky se pravděpodobně setkaly poprvé. Po několika marných pokusech žáků o dešifrování daného problému učitelka otázku přeložila. Po chvíli však tu samou otázku položila žákům znovu, tentokrát bez neverbální podpory. Žáci si opět nevěděli rady a to až do doby, kdy učitelka použila stejné neverbální podpory jako v předešlém případě. Poté děti ihned správně reagovaly na otázku. Z toho příkladu vyplývá, že je důležité gesta postupně zavést a žáky tak na jejich užívání navyknout.

Při rozmluvě s dotyčnou učitelkou jsem se dozvěděla, že hlavním důvodem jejího nepřetržitého užívání mateřského jazyka je údajně vysoký počet žáků, který ve velké míře znesnadňuje užívání cizího jazyka ve výuce. Dle učitelky není možné mluvit na žáky

cizojazyčně, neboť vyrušující děti oslabují pozornost ostatních žáků, tudíž v konečné fázi většina žáků cizojazyčnému sdělení neporozumí.

Dle mého názoru průběh výuky záleží především na způsobu organizace hodiny. Jsou-li stanovena jasná pravidla, podle kterých se děti mají řídit, riziko, že vznikne ve třídě chaos a povyk, se výrazně snižuje. V každé hodině se vyskytují tzv. rutiny (začátek, konec vyučování, změny aktivit), které rozhodně vyžadují pevné zavedení pravidel. Právě při těchto rutinách ve třídě učitelky D velmi často docházelo k rozptýlení a nepozornosti žáků. Jedním ze způsobů organizace může být využití takových neverbálních signálů, které stručně, jasně a bez větší časové prodlevy žáky upozorní na určitou změnu. Pro změnu aktivit je vhodné využít například hudebního nástroje (bubínek, triangel, flétna), vlastního těla (zatleskání, lusknutí prsty), gestikulace (počítání do určitého počtu, přičemž ubíhající čas znázorňují prsty na vztyčené ruce či rukou), atd.

Bude-li vyučovací hodina dobře zorganizována, vytvoří se tak dobré podmínky pro to, aby učitel mohl užívat cizího jazyka ve vysoké míře, a poskytnul tak svým žákům cizojazyčné prostředí, které je mimořádně důležité zejména pro rozvoj komunikačních dovedností v daném jazyce.

6.2.3.4. Funkčnost neverbální podpory

Gesta a mimika učitelky D působila velmi výrazně a srozumitelně. O to více je politováníhodné, že jich nebylo využíváno k podpoře porozumění cizímu jazyku. Také uspořádání třídy (do tvaru písmene „u“) by přispívalo ke kvalitnímu využívání neverbální komunikace, neboť umožňovalo dobrý výhled všech žáků na učitelku i na sebe navzájem.

6.3. Nadprůměrné užívání neverbální podpory

Do této kategorie patří ti učitelé, kteří ve výuce používali zejména cizí jazyk za současné neverbální podpory. Protože za takovýchto podmínek bych do této skupiny mohla zařadit pouze jedinou učitelku, rozhodla jsem se kritéria nepatrně rozšířit a to tak, že do této skupiny začlením i učitele, kteří nadměrně poskytovali prostor pro využití neverbální komunikace svým žákům.

6.3.1. Učitel E

Pohlaví	žena
Věk	32 let
Třída	1.
Počet dětí	10
Škola	ZŠ Hluboká nad Vltavou (Waldorfská třída)
Rozsah pozorování	5 hodin
Realizace náslechu	2. pololetí, 2006/2007

6.3.1.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

Prezentace slovní zásoby

Učitelka E velice vhodně využívala svého těla pro seznamování žáků s novou slovní zásobou. Velmi často využívala také vizuálních pomůcek, a to především reálných předmětů a flashcards.

Využití maňáska

Maňásek byl poměrně častým prostředkem výuky, ačkoliv samotná práce s ním byla poněkud netradiční. Maňásek (elf) pro děti představoval postavu původem z Velké Británie, to znamená, že rozuměl pouze řeči anglického jazyka. Učitelka však velmi šikovně vyřešila otázku hlasového projevu dotyčného maňáska, který jí své odpovědi sděloval šepem do ucha. Učitelka pak tlumočila sdělení maňáska dětem (též v cizím jazyce). Velmi časté bylo jeho zapojení do různých aktivit, her a v neposlední řadě do hodnocení dětí.

Řízení třídy

a) Zadávání instrukcí

Učitelka velmi svědomitě dodržovala podávání instrukcí v cizím jazyce. Nastaly pochopitelně situace (vysvětlování úkolu, apod.), které vyžadovaly užití mateřského jazyka z důvodu časových výhod a stupně náročnosti dané instrukce. Převážně však pokyny byly zadávány výhradně v cizím jazyce v doprovodu příslušných neverbálních signálů. Ačkoliv se jednalo o žáky učící se dotyčný jazyk prvním rokem, tedy začátečníky, bylo velmi zajímavé sledovat, s jakým porozuměním jsou na pokyny schopni reagovat. Je naprosto nediskutabilní, že velkou část zásluhy na velmi dobrém porozumění žáků nesla právě výborně užitá neverbální podpora učitelky.

Musím ještě upozornit na velkou trpělivost učitelky při práci s neverbálními signály jako podpory porozumění. Došlo-li k situaci, kdy daný žák zadané instrukci neporozuměl, učitelka velmi trpělivě, pomalu a detailně vysvětlovala danou instrukci neverbálně. Nebylo možné, aby žák nakonec instrukci neporozuměl. Dle mého názoru tato neverbální práce, kterou učitel věnuje porozumění dětí, je z hlediska rozvoje jejich komunikačních dovedností velmi důležitá. Děti se tímto způsobem učí překonávat počáteční neúspěch (neporozumění), dále se učí trpělivosti, vytrvalosti při poslechu učitelky a v neposlední řadě cílevědomosti (ochota porozumět danému pokynu).

b) Zpětná vazba

Učitelka E i zde využívala neverbální komunikaci ve velké míře, neboť si troufám říci, že téměř veškerou pozitivní i negativní zpětnou vazbu v průběhu hodiny poskytovala dětem cizojazyčně v doprovodu výrazných neverbálních signálů. Využívala tak širokou škálu verbálního pozitivního hodnocení: *great, excellent, well done, very nice, good, wonderful*. Pro negativní hodnocení nejčastěji užívala samotné neverbální signály (vrtění hlavou apod.).

c) Zajištění kázně

Neverbální komunikace nebyla u učitelky výjimkou ani při řešení drobných kázeňských problémů (nepozornost žáků, vyrušování, apod.). Jednalo-li se však o opakované vyrušování či nepozornost a žáci nereagovali na cizojazyčné napomenutí

spolu s neverbálními signály, učitelka usměřňovala žáky mateřským jazykem. Dle mého názoru v takto cizojazyčně vedené hodině může toto rozlišení napomenutí (anglické versus české) sloužit dětem jako jakýsi indikátor o míře závažnosti dané situace. Výtka sdělená v anglickém jazyce může na dítě působit pouze jako určité varování, neboť z jazykového (fonetického) hlediska se nijak výrazně neodlišuje od klasického projevu učitelky. Zatímco napomenutí sdělené v mateřském jazyce by mělo působit mnohem důrazněji a závažněji z důvodu jeho fonetické odlišnosti od cizojazyčného projevu učitelky.

6.3.1.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky

TPR

Učitelka velmi často prověřovala porozumění žáků prostřednictvím TPR. Děti reagovaly na pokyny neverbálně, čímž si upevňovaly dosavadní znalosti.

Cizojazyčné písně a básně

Tyto aktivity byly pravidelnou součástí každé vyučovací hodiny, přičemž každá píseň či báseň byly doprovozeny adekvátními neverbálními signály. Děti tak měly možnost hlouběji zažívat cizí jazyk prostřednictvím výrazného neverbálního projevu. Eventuálnímu stereotypu způsobenému častým opakováním dotyčných písní a básní učitelka velmi vhodně předcházela různými obměnami podání: práce s hlasovou intenzitou (polohlasně, potichu, nahlas), s tempem (rychle, pomalu) či změnami hlasu (např. básně o slonovi – recitace připomínající projev slova – těžkopádné tempo, hluboký hlas).

Velkou výhodou písní a básní doprovázených neverbálními signály je možnost využití těchto signálů pro podporu cizojazyčného projevu dětí. Učitel tak může těmito signály poskytovat dětem určitou oporu (tzv. scaffolding), která je ubezpečuje o správnosti jejich projevu či slouží jako forma nápovědy. Právě učitelka E této možnosti velmi často využívala a to tak, že recitaci (zpěv) dětí doprovázela pouze neverbálně, čímž dětem dodávala jistotu ve správnosti jejich projevu a zároveň jim poskytovala dostatečný prostor pro seberealizaci.

6.3.1.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Tím, že učitelka využívala během výuky převážně anglický jazyk, vytvářela pro děti výborné cizojazyčné prostředí, které je důležité především pro tzv. jazykový vklad. Děti si tak zvykají na intonaci a zvukový výraz jazyka. Učitelka využívala anglického jazyka všude tam, kde to alespoň zčásti bylo možné, tedy tam, kde mohla využít pro podporu porozumění neverbální komunikace. Konkrétně pak k organizaci třídy (např. *Close the door.*), při individuálním rozhovoru s žáky před začátkem hodiny (*Have you got a headache? Are you tired? Congratulations!* atd.), ale využívala také momentálního stavu počasí (např. *Is the sun shining today?*), přičemž dané teze velmi účinně doprovázela neverbálně.

Tímto častým a efektivním využíváním neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku učitelka zcela mimovolně seznamovala žáky s důležitou komunikační strategií. Jde o to, že uvědomí-li si dotyčný člověk problém v komunikaci (nedostatek znalostí v cizím jazyce), může využít neverbálního ztvárnění, pomocí kterého zprostředkuje danou zprávu posluchači tak, aby jí porozuměl. Jedním z hlavních znaků dětí při získávání dovedností v učení je nápodoba, která právě při obeznamování s touto strategií hraje velmi důležitou roli.

V neposlední řadě učitelka pomocí své velmi dobré úrovně anglického jazyka poskytovala dětem pozitivní jazykový vzor, který je tak důležitý pro vlastní nápodobu dětí.

6.3.1.4. Funkčnost neverbální podpory

Používání gest učitelky E bylo realizováno s velkou efektivitou. To bylo způsobeno především tím, že učitelka prováděla gesta velmi výrazně, jednoznačně, s určitým energickým nasazením a v neposlední řadě tak, aby na ni všechny děti dobře viděly. Z neverbálního projevu učitelky byla zjevná určitá míra fantazie a kreativity, neboť některé signály byly originálně ztvárněné (např. sdělení *I am sorry*, kdy učitelka pokorně sklonila hlavu a přiložila obě ruce doprostřed hrudníku). Záleží na každém učiteli, pro jaká gesta sloužící jako doprovod sdělení se rozhodne, nejdůležitějším faktorem je, aby děti danému gestu porozuměly a správně ho interpretovaly. U této učitelky bylo toto kritérium funkčnosti gest zcela určitě splněno.

Dalším velkým kladem, který přispíval k efektivitě při užívání neverbální komunikace, byla velká míra trpělivosti dané učitelky. Například při zadávání instrukcí individuálním žákům učitelka ochotně - a bylo-li nutné, tak i několikrát za sebou - daný pokyn i gesto zopakovala, přičemž gesta prováděla pomalu a zřetelně.

K vysoké efektivitě gest přispívala také jejich zavedenost do výuky. Bylo zřejmé, že děti jsou na neverbální doprovod cizojazyčného sdělení učitelky zvyklé, což zajišťovalo jejich aktivní spolupráci s učitelkou. Mezi smluvená gesta patřilo například: zkřížené předloktí s nataženými prsty ve znamení „stop“, hbitý pohyb paží vyskytující se při rychlém běhu jako doprovod k pokynu „*Hurry up!*“ a mnoho dalších. Neverbálním signálem bylo také využití hudebního nástroje (trianglu), které indikovalo změnu aktivity (přípravení si kartiček s obrázky). Efektivita neverbálních signálů velmi výrazně přispívala k plynulému průběhu hodiny. Tím, že gesta zajišťovala velmi dobré porozumění žáků, bylo odstraněno nadbytečné užívání jazyka, což výrazně přispívalo k dobrému spádu hodiny.

6.3.2. Učitel F

Pohlaví	žena
Věk	34 let
Třída	3., 4., 5.
Počet dětí	průměrně 12
Škola	ZŠ Dukelská, České Budějovice
Rozsah pozorování	7 hodin
Realizace náslechu	1. pololetí, 2006/2007

6.3.2.1. Neverbální komunikace v projevu učitele

Prezentace slovní zásoby

Neverbální podpora pro prezentaci nové slovní zásoby byla užita všude tam, kde to bylo alespoň trochu možné. Dle typu daných slov učitelka F velice vhodně volila způsob, pomocí kterého žáky s danými slovy seznámila. Velmi originálně dokázala uplatnit různé metody, např. vyprávění příběhu (prezentace předložek), improvizovaný příběh (členové

rodiny), užití maňáska (dialog), pantomima (ztvárnění činností) apod. Porozumění dětí mnohdy podpořila také pomocí vizuálních pomůcek (kresba obrázků na tabuli).

Tyto metody byly realizovány s velkou efektivitou, což zapříčinila dle mého názoru zejména osobnost učitelky. Do prezentace úspěšně zařazovala humor a jistou dávku spontaneity, což pramenilo především z její schopnosti improvizovat. Vydařené prezentace splňovaly tři základní funkce neverbální komunikace ve výuce cizího jazyka - porozumění, zapamatování a motivaci.

Jako příklad zdařeného použití neverbální komunikace při prezentaci slovní zásoby uvedu prezentaci rodinných členů. Jedná se o imaginativní příběh, který učitelka F vykonstruovala.

„Come here, Lili (učitelka vyzývá děvče), let's go shopping. (Uchopí děvče za ruku.)

She is my little daughter and I am her mother. (Učitelka hladí děvče po vlasech.)

Now my little daughter is sleeping. (Učitelka dívku posadí a položí jí hlavu na lavici.)

Now I have to wash up, clean the house, Hoover and cook (neverbální ztvárnění).

Oh, I can hear something! It's father. He is coming. He is driving his car. (Učitelka vyzve chlapce.) Go and drive our car!

Oh, father, look! Our kettle is broken. It doesn't work. Mend it, please. (Chlapec opravuje konvici.) This is our father. (Učitelka poplácá chlapce po zádech.)

This is our son! (Vyzývá druhého chlapce.) He can read. He can ride a bicycle and he can play football.

Come here everybody! Sit down around our table (všichni se posadí okolo jedné lavice).

Let's have dinner. (Demonstrují.) We are a family, we are eating together.

Now, it's time to go to sleep, my dear children. Go, go!

Father, here is your newspaper.“

Myslím si, že toto je velmi vhodný způsob prezentace slovní zásoby, neboť splňuje základní kritéria. Humor, se kterým byla tato scénka demonstrována, zvyšoval motivaci žáků a výrazné neverbální signály podporovaly porozumění. Oba tyto činitele se pozitivně podílely na zapamatování nové slovní zásoby žáků.

Řízení třídy

a) Podávání instrukcí

Učitelka F užívala cizí jazyk pro zadávání jednoduchých instrukcí (např. *Come to the blackboard. Sit down.*). Bylo patrné, že děti jsou na tyto pokyny navyklé, tudíž často neverbální podpory nebylo vůbec třeba. Přesto nastalo mnoho situací, kdy dle mého názoru učitelka B zbytečně užívala českého jazyka. Jednalo se o jednoduché a neverbálně snadno znázornitelné instrukce (např. zopakuj to, pracujte ve dvojicích, poslouvej apod.). Důvodem mohla být nepozornost nebo nedbalost učitelky F. Vzhledem k četnosti daných situací se přikláním k druhé možnosti.

b) Zpětná vazba

Učitelka ve velké míře aktivně užívala především mimických signálů. Pozitivními výrazy byly zdvihnutí obočí, úsměv či kývnutí hlavy. Často byly tyto signály doprovázeny nějakým gestem, které ještě umocnilo dané hodnocení (např. negativní - kývání vztyčenou rukou ze strany na stranu). Na hodnocení se dále podílela poloha hlasu a intonace, které korespondovaly s verbální projevem (níže položený hlas vyjadřuje negaci, výše položený hlas spolu s barvitou intonací působí v pozitivním smyslu).

c) Zajištění kázně

Učitelka F užívala pro zajištění kázně nejčastěji zatleskání pro zjednání klidu a monitorování problémových dětí pomocí očního kontaktu. Častější však byla verbální sdělení v mateřském jazyce. Dle mého názoru lze velmi dobře využít neverbálních signálů k podpoře porozumění a zároveň k umocnění daného cizojazyčného sdělení (např. *Be quiet, please!* se současným přiložením ukazováčku k ústům či upřením pohledu na dotyčného žáka).

Upevnění gramatických struktur

Učitelka F velice vhodně svojí gestikulací napomáhala dětem ve svízelné situaci při tvoření větné skladby. Například při tvoření průběhového času sloves učitelka zdůraznila průběhovou formu slovesa pomocí vodorovného a protáhlého pohybu jedné paže zleva

doprava. Dále při znázorňování položek větné struktury použila gesto, kdy pomocí obou rukou izolovala každou část věty (*I am / reading.*)

Tímto způsobem učitelka vedla žáky k přemýšlení a především k lepšímu uvědomění si dané větné struktury. Neverbální gesta zde velice efektivně nahrazovala nadbytečná verbální sdělení, neboť působila jasně a srozumitelně. K jejich účinnosti přispívalo také to, že tato gesta již byla ve třídě zavedená, tudíž žákům velice dobře známá.

Užití maňáska

Učitelka F nejčastěji využívala prstové maňásky a zařazovala je do výuky především k prezentaci a procvičování slovní zásoby nebo gramatických struktur. Realizace probíhala buď formou dialogu, nebo vyprávění příběhu.

Při samotné práci s maňáskem učitelka velice schopně dokázala pracovat s hlasem (ve vyšší poloze), což mělo velký ohlas u žáků, kterým přinášela nové učivo netradiční a zábavnou formou.

6.3.2.2. Příležitost pro využití neverbální komunikace žáky

Dle mého soudu si učitelka F velice dobře uvědomovala důležitou potřebu dětí – seberealizace - a na základě toho zařazovala do výuky velké množství adekvátních činností. Nejčastější byly dramatické aktivity:

Hra v roli

Častým úkolem dětí bylo připravit si a následně dramaticky předvést dialog. Vzhledem k tomu, že dialogy byly kratšího rozsahu a děti měly na zkoušení scének dostatek času, byly převážně schopny se text naučit nazpaměť, což vytvářelo příznivé podmínky pro práci s neverbálními prostředky.

Pantomima a improvizace

Učitelka F využívala dětské spontaneity a zařazovala aktivity, ve kterých dětem poskytovala prostor pro vlastní fantazii a kreativitu. Úkolem dětí bylo pantomimické ztvárnění různých osob, zvířat a činností, ale také pohybujících se předmětů.

Příklad aktivity: dětem stojícím v kruhu byly zadány názvy různých předmětů a dopravních prostředků (*lorry, car, robot, doll, train, ball*, atd.). Jejich prvním úkolem bylo na znamení začít vydávat zvuky přidělených předmětů (prostředků). Poté se žáci přemístili na svá místa (do lavic) a čekali na vyzvání učitelky (např. *Balls roll to me!, Lorries, come to me!*). Jejich druhým úkolem bylo pantomimicky ztvárnit daný předmět (prostředek) v pohybu.

Bylo zajímavé sledovat, jak různě se s problémem různí žáci vyrovnali. Někteří se úkolu zhostili opravdu svědomitě a do předvedení vložili notnou dávku energie a nadšení. Jiní byli zdrženlivější, přesto však charakteristický pohyb alespoň zčásti naznačili. Z celkové suverenity dětí bylo znatelné, že tento druh aktivit neprovádějí poprvé.

S podobným typem činností jsem se během svých náslechů u jiných učitelů nesešla. Myslím si však, že jsou to činnosti pro výuku cizího jazyka velice přínosné, neboť jsou zdrojem prožitku a zábavy, tudíž podporují motivaci a zapamatování.

6.3.2.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Bylo zjevné, že učitelka s neverbální podporou dokázala pracovat velmi efektivně, o to více pro mne bylo zarážející její nadměrné používání mateřského jazyka (podávání instrukcí, zpětná vazba, zajištění kázně apod.). Po několika násleších jsem však dospěla k závěru, že důvodem byla pravděpodobně nízká úroveň anglického jazyka učitelky.

K tomu, aby učitel ve výuce mohl užívat cizí jazyk stejně dobře a přirozeně jako jazyk mateřský, je zapotřebí, aby dotyčný jazyk skutečně ovládal. Není-li tomu tak a učitel přesto projevuje snahu hovořit ve výuce cizím jazykem, nastávají situace, kdy učitel věnuje nemalou část své pozornosti vlastnímu užívání cizího jazyka (gramatická správnost, formulace myšlenek atd.), a tím se nemůže plně soustředit na samotnou práci s žáky. Dle mého názoru právě tato skutečnost často vede učitele s nízkou úrovní cizího jazyka k rezignaci, a tudíž k následné převaze mateřského jazyka v jejich výuce.

6.3.2.4. Funkčnost neverbální podpory

Výrazná gestikulace i mimika učitelky velice efektivně přispívaly k porozumění dětí. Nastávaly však situace, kdy učitelka zaujímala takovou pozici (v rámci celé třídy), jež některým dětem znesnadňovala dobrý výhled (na učitelku). V mnoha případech se sice jednalo o rozhovor učitelky s jedním žákem, přesto si myslím, že i za těchto okolností by její postavení mělo všem žákům dovolovat dobrý výhled. Nevhodným postavením učitelky se především vytrácí pozornost „znevýhodněných“ žáků, která je už samotným rozhovorem učitele pouze s jedním žákem ohrožena. K předejití tohoto problému může posloužit vhodná organizace třídy. Obávám se však, že u této učitelky by ani toto nebylo řešením, neboť ve 4. třídě byly lavice uspořádány do tvaru písmene „u“, a přesto učitelka velmi často zaujímala takovou pozici (zády k některým žákům), že ochuzovala některé žáky o dobrý výhled.

Celkovou efektivnost neverbální podpory učitelky F budu demonstrovat na následujícím příkladu. Ve třetí třídě došlo k velmi zajímavé (cizojazyčné) promluvě učitelky k žákovi, jíž předcházelo nevhodné chování tohoto žáka během přestávky (běhání a honění spolužáků). Během úvodního kladení jednoduchých otázek dětem, položila otázku i dotyčnému žákovi: „*How are you?*“ „*I am happy,*“ odpověděl žák. Načež učitelka zahájila promluvu: „*But I am not happy with you. Because you were running around the class. Your face is hot and red and your hair is sweaty.*“ Neverbální podpora sdělení byla tak výrazná a vypovídající, že nebylo možné, aby proviněný žák i ostatní děti nepochopili význam sdělení.

Jak jsem již výše zmínila, jednalo se o třetí třídu (v prvním pololetí), tudíž jazykové znalosti těchto dětí byly opravdu minimální. Z toho vyplývá, že dovednost neverbální komunikace ve výuce může sehrát velmi důležitou roli.

7. SHRNUTÍ

I přesto, že jsem u některých učitelů absolvovala nízký počet náslechnů, myslím si, že míru užívání neverbální komunikace je možné vypořádat i za minimum vyučovacích hodin.

Kromě stěžejního tématu - práce s neverbálními signály jako podpora porozumění cizímu jazyku - se ukázalo významné také celkové neverbální vystupování učitelů, které se podílelo na efektivitě výuky vůbec. Z tohoto důvodu zhodnotím tři hlavní oblasti: neverbální působení učitelů, využití neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku a užívání mateřského versus cizího jazyka ve výuce.

7.1. Neverbální působení učitelů

Neverbální signály vysílané všemi učitelkami vyjma Učitelky A z větší části splňovaly kritéria pozitivního působení na žáky:

- zainteresovaný výraz obličeje, zřetelná mimika, úsměv
- dobrá práce s hlasem (intonace, tempo, frázování, atd.)
- postoj vyzařující psychickou stabilitu, bdělost a otevřenost vůči žákům
- bezbariérové postavení těla (žádné zkřížené nohy ani ruce)
- dodržování správných proxemických vzdáleností (nepřekračování osobní zóny)
- pozice (v rámci celé třídy – za stolem, před tabulí) splňující požadavky dané aktivity
- přiměřený pohyb před tabulí i po třídě
- přiměřené užívání haptického kontaktu

Objevily se však i negativní signály, a to především u učitelky B. Jednalo se netrpělivé klepání prstů ruky o lavici při poslechu žáka.

Za úvahu stojí zvláštnost, se kterou jsem se během náslechnů setkala pouze u učitelky F. Jedná se o způsob vyvolávání žáků. Velice často využívala celé ruky (dlaní vzhůru) směřující k dotyčnému žáku. Toto gesto, jak je v teoretické části naznačeno, by mělo působit příjemnějším dojmem než vyzvání pomocí ukazováčku. Jedná se totiž o určité vyjádření partnerství a rovnoprávnosti, což může pozitivně přispět k dobré atmosféře ve třídě.

Všechny tyto neverbální signály, které učitel vysílá, se významně podílejí na pozitivní, či naopak negativní atmosféře ve třídě. Neverbální signály velmi často značí

celkový přístup učitele ke svým žákům, jeho nadšení pro práci s nimi a v neposlední řadě jeho respekt k žákům jako k jedinečným bytostem. To, zda se žák cítí ve třídě dobře, je jedna z nejdůležitějších podmínek kvalitního učebního procesu. Učitelé by tedy neměli tyto zdánlivě nepodstatné činitele podceňovat a měli by se snažit pracovat na svém pozitivním sebevyjádření.

7.2. Využití neverbální komunikace jako podpory porozumění cizímu jazyku

Během svých pozorování jsem si ověřila důležitost neverbální komunikace jako součásti lidské řeči. Většina učitelek používala neverbální signály jako doprovod mateřské řeči, avšak velmi nízký počet pedagogů (jedna třetina) využíval neverbální komunikaci jako podporu porozumění cizímu jazyku. Při následcích u dvou učitelek s nadprůměrným užíváním neverbální podpory (učitelky E, F) jsem se ujistila v tom, jak funkční může tato podpora být. Ať už se jednalo o samotnou podporu či o prostor pro užívání neverbálních signálů samotnými žáky, bylo možné zaregistrovat velmi pozitivní výsledky. I nejmladší žáci byli schopni rozumět různým cizojazyčným pokynům, písním, básním a příběhům, přestože jejich aktivní slovní zásoba nedosahovala, troufám si říci, ani z poloviny tam, kam dosahovala jejich zásoba pasivní. Opět jsem zastáncem toho, že převážná část porozumění a správné interpretace cizojazyčných sdělení pramenila z efektivního užívání neverbálních signálů učitele.

Mnohem častěji učitelé ve výuce využívali vizuální pomůcky, především flashcards a reálné předměty v rámci třídy. Znovu si troufám tvrdit, že tuto převahu v užití vizuálních pomůcek nad užitím neverbálních signálů z větší části zapříčiňuje velké množství odborné literatury, která se věnuje právě užití těchto pomůcek ve výuce. Úkolem každého učitele je vhodným způsobem zprostředkovat žákům učivo tak, aby mu co nejlépe porozuměli a aby si převážnou část zapamatovali již z výuky. K tomu učitelé využívají nejrůznějších pomůcek: audiovizuální techniku, obrazovou techniku, tabuli, různé pomůcky (flashcards) a v neposlední řadě učebnice. Přitom však zapomínají na možnost, která se především učitelům cizího jazyka naskýtá, a to je možnost neverbální komunikace. Učitelé využívají k předání informací nejrůznějších prostředků, zcela však zapomínají na své tělo, které může být jedinečnou učební pomůckou a výborným nástrojem pro předávání informací žákům.

7.3. Užívání mateřského versus cizího jazyka

Na základě pozorování nemalého počtu učitelů jsem dospěla k názoru, že důvodů pro minimální užívání cizího jazyka učitele ve vyučování může být hned několik:

- nedbalost
- nepozornost
- nízká úroveň cizího jazyka učitele
- podceňování schopností žáků
- nevědomost o této možnosti (související se vzděláním)

Co se mých zkušeností týče, v převážné většině případů se jednalo o první dva důvody. Nepozornost a nedbalost učitelů je hlavní příčinou pro minimální užívání cizího jazyka. Pro efektivní užívání cizího jazyka ve vyučování jsou důležité určité podmínky, které ne každý učitel je ochoten splnit. Patří sem zavedení neverbálních signálů a následná důslednost v užívání těchto signálů. Dále může být zapotřebí vhodné uspořádání třídy (pro umožnění dobrého výhledu všem žákům). Pro důslednost v užívání těchto signálů je důležité vyvinout určité množství úsilí, jenže ne každý učitel je ochoten tuto energii do práce s neverbálními signály investovat.

Příčinou (ne však nejčastější) může být i nízká úroveň jazyka učitelů. Během svých náslechnů jsem měla možnost pozorovat nemalé množství učitelů (především z jazykových škol), kteří velmi dobře ovládali cizí jazyk, přesto však převážná část vyučování byla vedena v jejich mateřském jazyce. Některé z pedagogů jsem sledovala jen pouhé dvě vyučovací hodiny, přesto si myslím, že i tento počet je dostatečný pro posouzení míry užívání cizího jazyka.

S otázkou užívání cizího versus mateřského jazyka dle mého názoru mnohdy souvisí domněnka týkající se schopností mladých žáků porozumět cizojazyčnému sdělení. Učitelé velmi často podceňují schopnosti svých žáků, přitom je známo, že děti vynikají právě v dovednosti domýšlení si, což je pro užívání cizího jazyka spolu s adekvátními neverbálními signály zcela příhodné. Učitelé by tedy této jedinečné vlastnosti dětí měli plně využít.

Dále s tímto problémem souvisí konečně poslední důvod a tím je dle mého názoru určitá nevědomost učitelů o této možnosti, tedy podpoře cizojazyčného sdělení neverbálními signály. Vzhledem k tomu, že toto je téma ve většině odborné literatury

pouze okrajové, je možné, že právě malá informovanost o tomto tématu způsobuje nekvalitní práci učitelů s neverbální komunikací ve výuce. Tuto hypotézu by mohl potvrdit i fakt, že z dvanácti učitelů pouze přibližně jedna třetina dokázala využívat neverbální komunikaci jako podporu porozumění cizímu jazyku. Tuto otázku by dále mohlo objasnit zjištění aprobační daných učitelů a jejich účast na různých metodických seminářích.

8. NEVERBÁLNÍ PROJEVY RODILÝCH MLUVČÍ

Během tříměsíčního pobytu ve Velké Británii v oblasti ve středu Anglie (Wiltshire) jsem se pokusila o určité vysledování neverbálních projevů anglicky mluvících lidí. Musím říci, že to nebylo vůbec snadné, neboť rozdíly v neverbální komunikaci mezi naší a anglickou kulturou nebyly tak výrazné, jak jsem předpokládala. Většina gest byla transkulturních. Původně jsem měla v úmyslu pouze sledovat neverbální chování lidí v každodenních situacích s minimem zjišťovacích otázek. V průběhu přibližně jednoho měsíce pozorování se však nevyskytly téměř žádné situace, ze kterých by bylo možné nějaké zajímavosti vysledovat. Proto jsem byla nucena svůj původní plán pozměnit a do pozorování zařadit i kladení otázek týkajících se zvláštností neverbálního projevu. Zde však docházelo k situacím, kdy se odpovědi různých lidí na totožné otázky lišily. Důvodem byl především různý původ (z různých lokalit) dotazovaných.

Vzhledem k tomu, že jsem se převážně pohybovala mezi mladými lidmi, velmi často jsem narazila na otázku neslušných gest. Je zajímavé, že většina rozmanitých a od naší kultury lišících se gest pocházela právě z této oblasti. Myslím si, že z pedagogického hlediska je příhodné, abych uvedla pouze slušná gesta. Ze všech vypořizovaných gest jsem se snažila vybrat taková, která se alespoň mírně odlišují od gest užívaných v naší zemi. Dle frekvence v užívání rozdělím gesta do tří skupin:

A) nejvíce frekventovaná gesta

Tato gesta jsou mezi rodilými mluvčími obecně známá a jejich interpretace by měla být vždy stejná. Patří sem tato gesta:

- gesta při setkání (pozdravu) dvou a více lidí, kteří jsou si nějakým způsobem blízcí (dobří přátelé, známí): žena s ženou – polibek na obě tváře se současným potřesením rukou, žena s mužem – políbení na obě tváře, muž s mužem – potřesení rukou
- mávání na shledanou – gesto by mělo být prováděno máváním zdvižené dlaně ze strany na stranu, neboť mávání zezadu dopředu může být považováno za znamení opačné sexuální orientace dotyčné osoby
- „*high five*“ – gesto spočívá v úderu dlaní při zdvižené ruce (jako při mávání) do dlaně druhého člověka, většinou značí úspěch, na kterém se podíleli oba jedinci (např. při skórování), může být však použito pro povzbuzení dítěte, pokud udělalo něco správně (což mohou uplatnit učitelé na prvním stupni ZŠ)
- „*fingers crossed*“ – gesto v českém významu „držet někomu palce“ je realizováno zkřížením nataženého ukazováčku a prostředníčku, kdy ostatní prsty jsou v dlani
- „*V*“ sign – je vztyčen ukazováček a prostředníček, přičemž ostatní prsty spočívají v dlani, jedná se o gesto značící vítězství, a to pouze tehdy, směřuje-li dlaň ven (v případě, kdy směřuje dovnitř, jde o velmi urážlivé gesto)

B) středně frekventovaná gesta

- „*O.K.*“ sign – palec a ukazováček jsou spojeny do tvaru písmene „o“, přičemž ostatní prsty téže ruky volně směřují vzhůru, toto gesto je užíváno v podobném významu jako gesto zdviženého palce indikující: *Everything is all right. It's going very well.* apod. Toto gesto je spíše typické pro obyvatele Amerických států, ve Velké Británii není příliš frekventované, výjimku však tvoří tamní potápěči.
- „*cutting one's neck*“ – pohyb ruky ve vodorovné poloze (natažené prsty, dlaň směřuje k zemi) v místě pod bradou naznačuje „setnutí hlavy“, toto gesto označuje příkaz *Stop!* nebo *It's all over for me.*
- pohyb ruky nad hlavou směřující vzad, toto gesto naznačuje: *I don't understand. Right over my head.*
- „*dodge money*“ – paže je volně spuštěna dolů, ruka spočívá podél těla a prsty jsou spojeny (jako při uchopení špetky soli) a směřují vzad. Toto gesto označuje určité intriky, velmi často souvisí s penězi.

C) minimálně frekventovaná gesta

Tato gesta se objevují opravdu ve výjimečných případech a jedná se spíše o určitou regionální kuriozitu.

- „*wind up*“ – toto gesto značí: *Come on! Put your shoulder to the wheel!* a jde o krouživý pohyb prováděný ukazováčkem směřujícím ke spánkové oblasti, přičemž důležitý je směr kroužení – začíná se pohybem vpřed zdola nahoru
- „*wind down*“ – ve způsobu provedení podobné předchozímu gestu, rozdíl je ve směru kroužení ukazováčku – začíná se pohybem vpřed shora dolů a znamená: *Slow down. Take it easy.*

Je zřejmé, že ne všechna gesta jsou vhodná pro to, aby byla užívaná učitelem ve výuce. Některá z nich však mohou výborně posloužit pro seznámení žáků s cizí kulturou. Jsou to například: *high five, fingers crossed, O.K. sign, V sign*. Ostatní gesta mohou být také uplatněna, a to především samotnými žáky při různých dramatických aktivitách (hra v roli, pantomima, práce s komiksy apod.), neboť při ztvárnění scénky odehrávající se v cizojazyčném prostředí bude využití těchto „anglických“ gest velmi příhodné. Nejen že se děti budou nenásilným způsobem seznamovat s cizojazyčnou kulturou, ale zapojení těchto gest do výuky a do různých aktivit může zvýšit motivaci žáků a zároveň přispět k dobré atmosféře ve třídě.

9. NÁVRHY CIZOJAZYČNÝCH TEXTŮ VHODNÝCH PRO DOPROVOD NEVERBÁLNÍMI SIGNÁLY

Pokusila jsem se vytvořit různé druhy textů vhodných pro použití spolu s neverbálními signály, které budou žákům sloužit jako podpora porozumění, zapamatování a motivace. Konkrétní neverbální signály nejsou přesně stanovené, záleží na fantazii a tvořivosti každého učitele, jakými gesty tyto texty co nejvhodněji doprovodí. Jisté je však to, že všechny lze bez větších obtíží neverbálním způsobem podpořit.

Dle mého názoru je během výuky důležité střídání aktivit, proto jsem se snažila sestavit texty pro různé účely: písně, básně, rytmizované básně (i gramatické) a krátké

příběhy. Také funkce těchto textů se odlišuje. Některé plní relaxační funkci, jiné slouží k prezentaci nové slovní zásoby či upevnění gramatických struktur. Následující texty jsou pouze názornou ukázkou mé tvorby.

Písňe

Písňe „When I was born“ je vhodná k procvičování modálního slovesa *can* v kontextu. Obsah textu slok je určen pro dívky a chlapce zvlášť. Toto střídání během realizace písňe přispívá ke zvýšení koncentrace žáků a také k jejich motivaci.

WHEN I WAS BORN



When I was born, I could not walk, I could not run and I could not talk. When
When I was born, I could not walk, I could not run and I could not talk. When

I was born, I could not walk and I could not learn my Eng-lish. Now I'm a big and
I was born, I could not walk and I could not learn my Eng-lish. Now I'm a big and

strong hand-some man. Look at me how tall I am. Now I'm a big and
strong pret - ty girl. Look at me I'm do-ing well. Now I'm a big and

strong hand - some man and I can learn my Eng - lish.
strong pret - ty girl and I can learn my Eng - lish.

Básně

Básně mohou být uplatněny ve výuce s žáky na jakékoliv úrovni v anglickém jazyce, ale zejména jsou vhodné pro nejmladší žáky, neboť obsahují jednoduchou slovní zásoby i gramatické struktury.

Báseň „What are you doing“ poskytuje mnoho variací, například lze pozměnit gramatickou strukturu: „you are, we are, she/he is, they are“. I její realizaci lze modifikovat. Recitace může být prováděna individuálně (různí žáci recitují různé verše), či kolektivně (celá třída, po skupinách). Právě obměny samotné realizace zabraňují určité jednotvárnosti, ke které po častém opakování dané básně snadno může dojít.

What are you doing?

You are jumping like a frog.

You are barking like a dog.

You are squeaking like a mouse.

You are standing like a house.

You are purring like a cat.

You are wearing a new hat.

You are crying like a baby.

You are sitting like a lady.

You are running like a horse.

You are singing like The Doors.

You are climbing like a monkey.

You are walking like a donkey.

The giraffe, the elephant and the tiger

The giraffe can run.

The elephant can walk.

The tiger can fight

but none of them can talk!

The giraffe can't sing.

The elephant can't dance.

The tiger can't swing
but they all are my friends!

The giraffe is tall.
The elephant is fat.
The tiger is dangerous
but none of them is bad!

How the rabbits pound, pound, pound

Now everybody come and see,
how the rabbits pound, pound, pound.
Everybody come and see,
how big and strong they are.

Now everybody come and see,
how the rabbits pound, pound, pound.
With a smile
on their cheeks,
how the rabbits pound, pound, pound.

Rytmické básně

Základem těchto básní je rytmus a opakování zvukomalebných slov, což opět přispívá k lepšímu zapamatování a také zábavě. Básně jsou vhodné nejen pro neverbální doprovod, ale také pro doprovod instrumentálními nástroji (dřívka, tamburína atd.) či hrou na vlastní tělo (např. tleskání, louskání prsty). I tato báseň nabízí své variace. Lze například rozšířit slovní zásobu o další slovesa („everybody stroke, kiss, touch, move your body“).

Jump, jump, jump,
listen to the sound.

Everybody tap your body.

Jump, jump, jump.

Run, run, run,

without slowing down.

Everybody shake your body.

Run, run, run.

Hop, hop, hop,

Never ever stop.

Everybody squeeze your body.

Hop, hop, hop.

Gramatické rytmické básně

Tyto básně se opět zakládají na rytmizaci a jsou vhodné především pro upevnování gramatických struktur. Adekvátní gesta umožňují žákům vytvořit si pevnější spojitost mezi významem a daným jazykem a také pomáhají činit jazyk pro děti smysluplnějším. V neposlední řadě rytmizace těchto básní žákům napomáhá jednotlivá spojení správně vázat a frázovat.

My morning

I wake up at seven,

then I get up.

Then I take a shower

to have a clean bum.

I also wash my face

and brush my teeth.

Then I have a yummy breakfast

and a cup of tea.

Then I get dressed

and brush my hair.

Then I take my school bag
and go to school, hurray!

Krátké příběhy

Tyto příběhy jsou vhodné především pro prezentaci nové slovní zásoby. Základem zmíněných básní je právě neverbální komunikace, neboť na jejím efektivním využití jsou založeny. Vzhledem k tomu, že závisí především na dětské představitosti, je zapotřebí aby učitel do jejich realizace zapojil maximum neverbálních složek a aby dané provedení bylo co nejvýraznější. Z tohoto důvodu se může zdát, že je s nimi schopen pracovat pouze učitel, který je ochoten do jejich realizace vložit velkou dávku energie a určitého hereckého umění.

Přesto si myslím, že toto je výborná metoda pro prezentaci slovní zásoby, neboť skýtá řadu výhod:

- příjemný zážitek zprostředkovaný učitelem napomáhá dětem si daná slova lépe zapamatovat
- adekvátní gesta a mimika výrazně podporují porozumění žáků
- vybízí žáky k přemýšlení
- poskytuje smysluplný kontext a prostor pro dětskou fantazii
- je zdrojem zábavy, čímž přispívá k motivaci dětí

A heavy fox in the box (light / heavy)

„Once there was a box and there was a fox in the box.

The fox was heavy and so the box was heavy too.

I can't hold this box with the fox. It's too heavy!

Here you are. Is it heavy? Give it to her/him. Is it heavy?

Give it back to me, please.

Woops! I dropped it.

Look, the fox is running away.

The fox is gone now. But the box is light!“

Looking for the glasses (can / can't – „moci / nemoci“)

„Oh, children, I can't find my glasses! I can't see without my glasses. I can't see even you!

I can't read my book, I can't watch TV, I can't drive my car.

But, I can sleep. I can listen to the music.

I can dance... (crashes a desk), Oh, I can't dance.

I can cook... (burns her finger), Oh, I can't cook.“

A clever girl (can / can't – „umět / neumět“)

„I am a very clever girl.

I am ten and I can count: one, two, three,..

I can read (reading from a book).

I can write.

I can swim.

I can even ride a horse!

But my brother is not as clever as I am! He can't count. He can't read. He can't write. He can't swim. He can't ride a horse.

But children, he can't even walk and talk!

Well, my brother is one year old.“

ZÁVĚR

Vzhledem k výsledkům pozorování si myslím, že neverbální komunikace jako podpora porozumění může být velmi efektivní metodou ve výuce cizího jazyka. Na základě analýzy jednotlivých učitelů je ale zřejmé, že neverbální komunikace jako prostředek výuky cizího jazyka je učiteli podceňována a její význam pro efektivnost výuky je zcela nedoceněn. Po detailním studiu odborné literatury si troufám tvrdit, že toto téma není zatím podrobně zpracované, ale pouze v různé literatuře okrajově nastíněné. Více poznatků z této oblasti přinášejí některé internetové stránky (viz seznam bibliografie). Dle mého názoru by větší informovanost učitelů o tomto tématu prostřednictvím odborné literatury i realizace odborných seminářů na toto téma mohla výrazně přispět ke zlepšení práce s neverbální komunikací ve výuce.

Zastávám názor, že neverbální komunikaci pro podporu porozumění cizího jazyka může do určité míry používat každý učitel. Tento fakt dosvědčuje hned několik faktorů týkajících se užívání neverbální komunikace v mateřském jazyce. Jedná se o to, že základní neverbální dovednosti jsou člověku vrozené, tudíž by jejich samotné užívání u nikoho nemělo vyvolávat žádné větší obtíže. Dále platí, že neverbální signály tvoří zcela přirozenou součást našeho slovního vyjadřování. Mnohá sdělení v řeči těla sice probíhají mimo naši normální úroveň vnímání, tudíž není úplně snadné je ovlivnit, nicméně je v možnostech každého učitele (a neplatí to jen o této profesi) na svém neverbálním projevu pracovat, a zkvalitnit tak nejen samotnou výuku, ale také své sebevyjádření.

Tvrzení některých učitelů o tom, že vysoký počet žáků ve třídě znemožňuje práci s neverbální komunikací, podle mě není pravdivé. Je sice pravda, že se stoupajícím počtem žáků ve třídě se práce s neverbální komunikací znesnadňuje, ale to platí pro jakoukoli práci s vysokým počtem žáků obecně. Dle mého názoru je pro efektivní využití neverbální komunikace učitele důležitá především dobrá organizace třídy a dodržování tzv. rutin (začátek a konec vyučování, změna aktivit), k jejichž zajištění mohou učitelé posloužit opět vhodné neverbální signály.

Užívání neverbální komunikace skýtá nemalé množství výhod:

- podporuje porozumění, zapamatování a motivaci
- je nenáročné na přípravu, na čas

- nevyžaduje užití zvláštních pomůcek (nepočítáme-li vizuální pomůcky)
- urychluje průběh hodiny (omezením nadbytečného jazyka)
- umožňuje učitelům užívat cizí jazyk ve velké míře, a tím žákům zajišťuje cizojazyčné prostředí
- vybízí žáky k přemýšlení
- zohledňuje komunikační aspekt jazyka
- podvědomě seznamuje žáky s komunikační strategií
- užíváním kulturně rozličných gest dochází k obeznamování žáků s cizí kulturou

Na základě tohoto výčtu výhod se domnívám, že užívání neverbální komunikace jako stěžejního prostředku podpory porozumění v cizojazyčné výuce by mělo být nedílnou součástí výuky učitelů na prvním stupni základních škol.

RESUMÉ

My diploma thesis deals with nonverbal communication in teaching foreign languages. When choosing a topic for my diploma thesis I considered the theme of drama in English lessons. Having read several diploma theses dealing with this topic I started considering the topic of nonverbal communication as an alternative. As for the closeness of these two topics I suppose that the theme of nonverbal support for understanding foreign language is very interesting from the drama and pedagogical point of view. It was demanding to collect the necessary materials because there is rarely a publication that would provide a focused account of this topic.

The theory is divided into two main parts. The first part introduces individual components of nonverbal communication, which is important for successful work with nonverbal communication during the lesson and also for positive teacher's nonverbal effect on children.

The second part contains a detailed description of different ways of working with nonverbal communication in foreign language teaching. It describes expert opinions about the use of nonverbal communication in teaching and it also tries to prove the importance and advantages of the use of nonverbal communication as a pivotal means for supporting understanding in foreign language teaching in primary schools. Furthermore, this part deals with concrete techniques and activities for the use of nonverbal communication. It also contains important principles for the use of teacher's nonverbal support in teaching.

The practical part is composed of three main chapters:

1. analysis of teaching
2. special features in nonverbal behaviour of English native speakers
3. a series of texts suitable for nonverbal support created by the author

On the basis of my pedagogical observation realized at four primary schools and at one private school in the year 2006/2007, I carried out detailed analyses of twelve teachers who I monitored from three up to seven teaching hours each. I wanted to find out whether such a useful and by many experts approved foreign language teaching method will be used by primary teachers. Unfortunately, only four out of twelve teachers were able to use this method efficiently in their lessons.

As a next step, I compared my observation with opinions of various experts and set out the main advantages of using nonverbal communication in teaching foreign languages:

- supports understanding, remembering and motivation
- no special preparation is needed
- does not require any special aid (except for visual aids)
- speeds up the pace of a lesson
- enables teachers to use foreign language to a large extent
- provides a foreign-language environment for pupils
- challenges pupils to think
- takes into account the communication aspect of language
- naturally acquaints pupils with communication strategies
- the use of cross-cultural gestures familiarizes pupils with the target culture

During my observation I tried to find out an appropriate explanation for such a large number of teachers with insufficient nonverbal support. I came to the conclusion that there are several possible reasons for it:

- carelessness
- inattentiveness
- low level of the teacher's foreign language
- underestimating of pupils' abilities
- ignorance of this teaching possibility (might be connected with education)

What concerns the skills required for using nonverbal communication, many arguments described in the theoretical part prove that nonverbal communication as an instrument for supporting understanding in a foreign language teaching can be successfully used by every teacher.

Chapter 8 introduces some of the cross-cultural gestures that I examined during my three month stay in Great Britain. Appropriate use of these gestures during English lessons can contribute to a better cultural awareness of pupils.

The last main component of my diploma paper (chapter 9) contains author's texts. As I became enthusiastic about nonverbal communication as a great tool in foreign language teaching, I wanted to produce some materials that would serve as a teaching aid

for primary teachers. I created various rhymes, chants, songs and short stories, all suitable for accompanying with nonverbal signals.

The results of my research into nonverbal communication show that it can be a very useful tool in foreign language teaching and should be an integral part of teaching at primary schools.

BIBLIOGRAFIE

- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. *The Primary English Teacher's Guide*. China: Penguin English, 2002
- Cameron, L. *Teaching Languages to Young Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003
- Cross, D. *A Practical Handbook of Language Teaching*. Great Britain: Cassell, 1992
- Doff, A. *Teach English*. Australia: Cambridge University Press, 1990
- Doherty-Sneddon, G. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005
- Hayesová, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998
- Holden, S. *Teaching Children*. Hong Kong: Modern English Publications Ltd., 1992
- Johnson, K., Morrow, K. *Communication in the Classroom*. Hong Kong: Longman, 1992
- Křivohlavý, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988
- Lewis, D. *Tajná řeč těla*. Praha: East Publishing, 1989
- Lewis, M., Hill, J. *Practical Techniques For Language Teaching*. England: Language Teaching Publications, 1995
- Littlewood, W. *Foreign and Second Language Learning*. Great Britain: Cambridge University Press, 1991
- Pinter A. *Teaching Young Learners*. China: Oxford University Press, 2006
- Scott, W. A., Ytreberg, L. H. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1991
- Scrivener, J. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann, 1994
- Slámová, H. *Sociální komunikace*. [Učební texty pro studenty VŠIS] Praha 1996. Vyšší škola informačních služeb v Praze
- Sochrová, M. *Český jazyk v kostce*. Praha: Fragment, 1996
- Tegze, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003
- Thiel, E. *Řeč lidského těla*. Bratislava: Plasma service Bratislava, 1993
- Tomalin, B., Stempleski, S. *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993

Underwood, M. *Effective Class Management*. New York: Longman, 1991

Valenta, J. *Manuál řeči lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004

Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1990

Wilberg, P. *One to One*. England: Language Teaching Publications, 1987

Wright, A. *Creating Stories with Children*. Oxford University Press, 1997

Hanley, J. *Using Drama Skills in the Classroom*. [online]. [2006-07-14].

<<http://www.schoolzone.co.uk>>

Teacher Positioning in the Classroom. [online]. [2006-08-06].

<<http://www.teachingenglish.org.uk>>