MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Rozvoj neverbální komunikace pomocí metod dramatické výchovy u dětí se sociálním znevýhodněním

Bakalářská práce

Brno 2009

Vedoucí práce: PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D.

Autor práce: Vendula Holčáková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně, dne 20.dubna 2009 Vendula Holčáková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce PeadDr. Marii Pavlovské, Ph.D. za pomoc a ochotu při konzultacích. Velmi si vážím cenných rad, ochoty a času, které mi při konzultacích věnovala.

Dále bych zde chtěla poděkovat PhDr. Věře Vojtové, Ph.D. za zprostředkování výzkumu, kterého se účastním.

Obsah

ÚVOD **5**

1. KOMUNIKACE **7**

1.1 KOMUNIKACE VERBÁLNÍ 10
1.2 KOMUNIKACE NEVERBÁLNÍ 11
1.3 KOMUNIKACE VERBÁLNÍ VERSUS NEVERBÁLNÍ 14
1.4 SLOŽKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE 15
1.5 VÝZNAM NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE SPOLEČENSKÉM STYKU 24
1.6 KOMUNIKACE ČINEM 25

2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA **28**

2.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA 28
2.2 CÍLE A VÝCHODISKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY 30
2.3 PROCES A PRODUKT 33
2.4 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY 35

3. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE U SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH A DRAMATICKÁ VÝCHOVA **39**

3.1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ 39
3.2 DĚTSKÝ DOMOV 39
3.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE 40

4. VÝZKUM V DD **43**

4.1 POPIS DĚTSKÉHO DOMOVA 43
4.2 METODY VÝZKUMU 43
4.3 POPIS A VÝSLEDKY VÝZKUMU 44
4.4 METODIKY PRO ROZVOJ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE 49

ZÁVĚR **59**

RESUMÉ **60**

SUMMARY **61**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **62**

PŘÍLOHY **64**

Úvod

V dnešní době se pojem komunikace skloňuje snad ve všech možných pádech, neboť na komunikaci záleží úspěch prosazení sebe sama ve společnosti. Komunikovat musí každý. Uvádí se, že až 93% veškeré komunikace probíhá mimoslovně. Z toho 38% paraverbálně, tj. hlasovou kvalitou a celých 55% neverbálně, řečí těla, a právě problematice neverbální komunikace bych se chtěla věnovat ve své bakalářské práci. Vždy mě zajímalo, jak se může pomocí dramatické výchovy (dále jen DV) zlepšit komunikace verbální i neverbální.

Práce je rozdělena na čtyři kapitoly, z nichž tři patří do teoretické části a poslední do části praktické. V teoretické části jsem nejvíce propracovala první kapitolu s názvem Komunikace, jelikož studuji speciální pedagogiku, specializaci logopedie, surdopedie a jakožto studentku tohoto oboru mě téma komunikace zajímalo nejvíce. Na této kapitole stavím další části mé bakalářské práce. Druhá kapitola nesoucí název Dramatická výchova je koncipována tak, aby si čtenář mohl ujasnit názvosloví a mohl tak pochopit pojmy a metody, pomocí kterých výzkum probíhal. Ve třetí kapitole Neverbální komunikace u sociálně znevýhodněných a dramatická výchova vysvětluje pojmy sociální znevýhodnění, dětský domov a je zde také podkapitola zabývající se spojením dramatické výchovy a neverbální komunikace. Praktická část popisuje dětský domov, ve kterém výzkum probíhal, dále vysvětluje metody výzkumu, obsahuje popis a výsledky výzkumu a také metodiky, které jsou vytvořeny právě k rozvoji neverbální komunikace. Tato metodika by měla pomoci učitelům a vychovatelům k rozvoji neverbální komunikace u dětí se sociálním znevýhodněním.

U dětí v riziku poruch chování se často setkáváme s tím, že nejsou dostatečně utvořeny sociální kompetence, společenské návyky, proto je třeba u nich tyto návyky vybudovat a dále pak rozvíjet všechny složky nonverbální komunikace, která je nedílnou součástí komunikace jako celku. Tyto děti mohou mít například problémy s proxemikou, kdy nedokážou odhadnout, ke komu mohou mít jaký odstup. Také není dostatečně rozvinuta mimika, která v určitých situacích neodpovídá tomu, co prožívají.

Cílem této práce je zjistit, zda se neverbální složka komunikace pomocí metod DV může těmito metodami a technikami zlepšit a dále rozvíjet, a to zvláště pak v oblasti mezilidské komunikace a interakce, sebedůvěry, ale i důvěry v ostatní, vztahů ve skupině, také jistoty jednání a samostatného myšlení. Uvedené sociální kompetence jsou pro děti se sociálním znevýhodněním velmi důležitým faktorem k tomu, aby mohly

splynout a včlenit se do běžné společnosti mezi intaktní jedince, kteří přebírají neverbální prvky chování ze své rodiny a dokáží je pak v praxi jednodušeji využít.

1. Komunikace

„Komunikace představuje moc. Kdo se naučil ji efektivně využívat, může změnit svůj pohled na svět i pohled, kterým svět pohlíží na něj.“

Antony Robbins

Komunikace je popsána z odborného hlediska mnoha způsoby. Několik definic zde uvádím pro možnost srovnání a utvoření si vlastního názoru na tuto problematiku.

„Termín komunikace je používán v mnoha různých vědních disciplínách. Od pedagogiky, přes psychologii a sociologii až ke kybernetice a dopravě. Pochází z latinského communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace a znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Výrazně také ovlivňuje vývoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích a je prostředkem vzájemných vztahů.“ (Klenková, 2006, s.25)

Lechta (1990, in Škodová, Jedlička, 2007, s.17) uvádí, že člověk ani nemůže nekomunikovat: brání mu v tom samotná podstata jeho existence. *„ ‚Nekomunikace‘ jako taková vlastně neexistuje, každý neustále komunikuje: i tehdy, když o tom neví, nebo si vůbec nemyslí, že by právě v dané chvíli komunikoval, protože si to ani neuvědomuje, dokonce i tehdy, když si to nepřeje, nechce-li nebo odmítá-li komunikovat - komunikuje totiž právě tím.“* Watzlawick (1999) má na pojem „nekomunikace“ podobný názor. Říká, že fakticky ani nelze nekomunikovat, protože každé chování v interakci má význam oznámení a je nemožné se „nechovat“.

O vztahu mezi chováním a komunikací píše ve své knize Psychologie lidské komunikace Vybíral (2000, s.18). Uvádí, že Watzlawick, Beavinová a Jackson (1969) nechávají pojem komunikace téměř splynout s pojmem chování. *„Nejen řeč, nýbrž všechno chování je komunikací a každá komunikace - včetně komunikativních aspektů každého kontextu - ovlivňuje chování“*

Janovcová (2004) tvrdí, že komunikace člověka s ostatními lidmi je jednou z nejdůležitějších životních potřeb a že sehrává významnou roli v rozvoji celé osobnosti.

Pavlovská (2004) komunikaci uvádí jako jev, při kterém dochází ke sdělování, tzn. výměně informací, ale i k předávání pocitů, postojů a nálad. Jejím smyslem je

dorozumět se a popřípadě pozměnit svůj názor pomocí nových informací, které mnohdy rozšiřují a přetvářejí dřívější poznatky, postoje i emoce.

Tegze (2003) píše, že komunikace je proces permanentní, což všechny tyto definice pouze doplňuje a nijak nevyvrací.

Jako složitý proces výměny informací popisuje komunikaci Klenková (2006): Základ jsou čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují:

- komunikátor (osoba sdělujícího něco nového, zdroj informace)
- komunikant (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje)
- komuniké (nová informace, obsah sdělení)
- komunikační kanál (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód).

Jiný model uvádí Kern a kol. (1991, s. 241). *„Vysílač (komunikátor) sděluje zprávu (v zakódované podobě) přijímači (komunikant). K dorozumění dochází, jestliže je vyslaná zpráva shodná s přijatou. Přijímač hlásí zpět, jak zprávu dekódoval, jak ji přijal. Toto zpětné hlášení označujeme jako feedback (zpětná vazba).“*

Cíl komunikace uvádí Rubin & Fernandez-Collado (1992, in DeVito, 2001, s.33). *„Komunikujeme s nějakým záměrem, vede nás k tomu nějaká motivace. Když mluvíme nebo píšeme, snažíme se předat své myšlenky někomu dalšímu, snažíme se dosáhnout nějakého cíle. Ačkoliv odlišné kultury kladou důraz na odlišné záměry a motivy.“*

Klenková (2000, in Pipeková, 2006, s.105) popisuje cíl komunikace takto: *„Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Význam a důležitost komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož pak se vyvíjet. Jak pro existenci, tak pro organizaci každé společnosti je komunikace základním procesem, neboť každá společná akce individuí je založena na významech, které poté, co byly přeneseny, prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny. Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem.“*

Mezi funkce komunikování patří dle Vybírala (2000) tyto čtyři:

1. informovat - předat zprávu, „dát ve známost“, oznámit, prohlásit apod. (informativní funkce)
2. instruovat - navést, zasvětit, naučit, dát recept apod. (instruktážní funkce)
3. přesvědčit, aby adresát (po)změnil názor - získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit apod. (persuazivní funkce)
4. pobavit - rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit, „jen tak“ si povídat apod. (funkce zábavní).

Vybíral (2000, s.34) dále uvádí, že komunikace se skládá ze šesti složek: *„Každý - anebo přesněji téměř každý - komunikační akt se skládá ze šesti složek: sdělujeme v něm obsah, vyjadřujeme svůj postoj k tomuto obsahu (např. jakou závažnost mu přikládáme), vyjadřujeme svůj postoj (vztah) ke komunikačnímu partnerovi, signalizujeme své emoce, ‚prozrazujeme‘ další atributy sebe sama (např. že jsme pohotoví nebo pomalí) a nakonec sdělujeme svou představu o pokračování komunikace.“*

Pojem komunikace rozdělují autoři na menší části. Šafářová (in Pavlovská, 2004) píše, že se komunikace z psychologického hlediska může členit dle různých pohledů. DeVito (2001) ji člení na dva hlavní signalizační systémy: verbální a neverbální. Verbální systém představují převážně slovní signály přenášené vzduchem a přijímané sluchem. Ostatní autoři ještě přidávají řeč psanou a další formy. O tom bude pojednávat více podkapitola 1.1 Komunikace verbální. Neverbální systém podle DeVita představují veškeré další prostředky, jimiž můžete sdělit nějaký význam. Musíme mít ovšem stále na paměti, že při skutečné komunikaci oba systémy fungují společně.

Ke složce verbální a neverbální přidávají Mareš a Křivohlavý (1995) ještě navíc i komunikaci činem. Ta podle nich byla z historického pohledu prvotní a byla doprovázená neverbální komunikací. Klenková (1996) uvádí, že právě z komunikace činem a neverbální komunikace se nakonec vyvinula komunikace verbální. Člověk získal možnost komunikovat o svých zkušenostech, poznatcích, jevech, které ho obklopují, mohl vyjadřovat svoje city, vůli, zaujmout svůj postoj vůči ostatním komunikantům. A nakonec získala dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu. Všechny tyto tři složky spojují Mareš a Křivohlavý (1995) společně do názvu sociální komunikace.

1.1 Komunikace verbální

„Verbální (slovní) komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí slov (ve zvláštních případech i jinými znaky jazykového systému). Slovní komunikací rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků (psaní projevu, rozmýšlení řeči, artikulaci, řečovou strategii a „diplomacii“, volbu stylu), proces vzájemného sdělování, percepci (vnímání) a recepci (příjem) slovních sdělení a porozumění jim.“ (Vybíral, 2000, s.85-86)

Braun (1992, in Klenková, 1996) tvrdí, že do skupiny verbální komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se tvoří za pomoci mluvené nebo psané řeči. Tato komunikace, jak píše dále, má velkou sociální relevanci - inteligence člověka se manifestuje zejména ve slově a písmu.

DeVito (2001, s.99) hodnotí charakter řeči pěti hledisky: *„1) řeč má charakter jak denotační, tak konotační, 2) řeč obsahuje různou míru abstrakce a 3) přímočarosti, 4) řídí se určitými pravidly a 5) její významy je lépe hledat v lidech než pouze ve slovech.“*

Denotace se vztahuje k objektivnímu významu nějakého termínu, k takovému, který můžeme najít ve slovníku. Je to význam, který lidé hovořící společným jazykem připisují určitému slovu. Konotace se vztahuje k subjektivnímu nebo emociálnímu významu, který konkrétní mluvčí a posluchač připisuje určitému slovu.

Pomocí termínů vrčení a předení chce Hayakawa (1990, in DeVito, 1999, s. 99) lépe objasnit rozdíly mezi denotací a konotací. *„Slova označovaná jako vrčení jsou vysoce negativní: např. „Je pitomá.“ „Je to banda šupáků.“ Slova označovaná jako předení jsou naopak velmi pozitivní. Např. „Je opravdu roztomilá.“ „Jsou bezvadní.“ Ačkoliv „vrčení“ a „předení“ mohou někdy vypadat jako slova s denotačním významem, vztahující se k „reálnému“ světu, ve skutečnosti mají význam konotační. Tyto termíny nepopisují skutečné lidi ani události, ale spíše pocity, které vyvolali v mluvčím“.*

DeVito popisuje kritické úvahy o verbální komunikaci. Shoduji se s ním v názoru, že řeč jako jediný verbální komunikační prostředek nemá dostatečný význam a vždy je nutno ke smysluplnému komuniké přidat i neverbální složku. *„Ke kritičtějšímu pohledu na verbální komunikaci pomohou čtyři všeobecné zásady: 1) Řeč symbolizuje skutečnost, ale sama o sobě realitou není. 2) Řeč může vyjadřovat jak fakta, tak dedukce, avšak často zatemňuje důležitý rozdíl mezi nimi. 3) Řeč je relativně*

statická a neměnná, ale svět a lidé, které popisuje, se neustále mění. 4) Řeč může zamlžovat důležité rozdíly mezi lidmi.“ (2001, s.116)

1.2 Komunikace neverbální

„Pomocí slov si vyměňujeme informace o faktech a událostech, ale mezilidské vztahy vytváříme a prohlubujeme prostřednictvím neverbální komunikace.“ (Agryle, 1973, in Hartley, 2003)

Terminologie spojená s neverbální komunikací obsahuje mnoho pojmů. Neverbální komunikace je podle většiny autorů považována za komunikaci beze slov. (DeVito, 2001; Šafářová, in Pavlovská, 2004; Křivohlavý, Mareš, 1995 apod.) Vybíral (2000) a Klenková (2006) navíc k této definici uvádějí ještě doprovod slovní komunikace.

Šafářová in Pavlovská (2004) pokládá doprovod slovní komunikace za hlasovou kvalitu. Proti tomu Klenková (2006) používá pro tento jev termíny vokální či paralingvistický fenomén.

Vybíral (2000) uvádí, že v anglické literatuře se kromě termínu nonverbal communication užívá rovněž bodily action neboli bodily communication. Dále píše, že podle něj nejvýznamnější sociolog lidského chování Erving Goffman užíval termín body idiom. Ten naznačuje, že lze toto komunikování studovat jako určitou „idiomastiku“, tedy oblast, do které se promítá jak „jazyková norma - úzus“ - konvence dané kultury, doby, society, tak i osobní vyjadřovací „idiolekt“.

Hartley (2003) píše, že teorie o řeči těla se formulují již více než sto let. Výzkumem neverbální komunikace se začal zabývat již Charles Darwin v roce 1872, který ve své knize The expression of Emotion in Man and Animals upozornil na některé z univerzálních aspektů možností komunikace pomocí výrazů obličeje a gest.

Podle Mareše, Křivohlavého (1988) se problematice neverbální komunikace psychologové a veřejnost obecně začala věnovat před v 70. letech 20. století. Vybíral (2000) uvádí, že nejplodnějším obdobím studia neverbální komunikace byla 50. až 70. léta 20. století.

Co se týče osvojování v procesu učení dle Satirové (1984, in Vybíral, 2000, s.67) *„je veškerá komunikace získána. Každé nemluvně, přicházející na svět, přichází jen se surovým materiálem.“* Naproti tomu Watzlawick (1998, in Vybíral, 2000), který

se seznámil s pracemi etologů, tvrdí, že velkou část neverbální komunikace jsme zdědili od svých živočišných předchůdců a další část již máme „naprogramovánu“ kulturou. Já spíše souhlasím s Watzlawickem a jeho názorem, že určité formy neverbální komunikace máme dány.

Ovlivňování mimoslovních projevů na sociálním pozadí popisuje Křivohlavý (1998) takto:

1. Situační faktory - Záleží na vztahu mezi lidmi, mezi kterými nonverbální komunikace probíhá a dále i na okolnostech, k nimž během osobního styku dochází. To vše má vliv na volbu druhu a intenzitu mimoslovních sdělení.
2. Zkušenosti z předchozích setkání - Ovlivňuje předjímání (anticipaci) a očekávání z budoucího osobního styku.
3. Osobnostní faktory - Zahrnují pohlaví, rozdíl věku, kultury, charakteru, osobnostních charakteristik atd.

Neverbální komunikaci nejpodstatněji proměňují podle Vybírala (2000):

- *intimita*: projevy jsou spontánní, upřímné, pokud chceme vyjádřit něco osobního,
- *zaměřenost na roli*: jsme zaměřeni na to, abychom dobře vypadali, nebo jak si myslíme, že se od nás očekává, jak máme vypadat, jde nám o potvrzení statusu, sebepojetí,
- *dominance*: chceme vyjádřit převahu nad druhým (zastrašit, chlubit se),
- *pravdomluvnost / lživost.*

Mezi funkce neverbální komunikace řadí Křivohlavý (1988) tyto:

1. Informační funkce - podávání zpráv mimoslovní cestou.
    a) Komunikativní funkce - má zcela určitý vědomý záměr (intenci). Jakmile je záměru dosaženo, příslušný neverbální projev mizí (příkladem může být letmý pohled na hodinky, který končí, jakmile bylo účelu dosaženo).
    b) Indikativní funkce - nemá vědomý záměr, účel či cíl. Naznačuje jen něco, např. orientační rozhlížení po okolí.
2. Řídící funkce nonverbálních projevů - příkladem může být jejich úloha při předávání slova v rozhovoru několika lidí ve skupině. Tato funkce je asi nejvíce automatizována. Patří sem poměrně statické fyzické postoje, regulující vzdálenost, polohu a orientaci těla a také dynamické projevy typu mimických

sdělení, usměrnění pohledu, volby určitého tónu atd. Tyto projevy vnášejí do průběhu dění změny.

3. Sjednocovací funkce - intimita a sociální oddálení. Jde o to, jak kdo ke komu pojímá svůj osobní prostor. Není plně reflektována, uvědomena. Úzce souvisí s mírou přitažlivosti, intimita totiž vyjadřuje otevřenost k danému člověku.
4. Mocenská funkce - používá se při sdělování příkazů a rozkazů, při ovlivňování. Autor dává najevo nadřazenost, hojně se používá pohledová aktivita, paralingvistické jevy. Dále také proxemika, haptika (strkání, tlačení). Vše je konáno záměrně a vědomě.
5. Předmětná funkce - neverbální komunikace se může sledovat i tam, kde mají osoby vůči sobě zcela neosobní charakter.

Nyní musíme stanovit, co si prostřednictvím nonverbální komunikace sdělujeme a jak. Křivohlavý a Mareš (1995) se obracejí na odbornou literaturu, která podle nich rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), přiblížením či oddálením (proxemika), dotekem (haptika), úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Křivohlavý sám ovšem ve své knize Jak si navzájem lépe porozumíme (1988) píše, že existuje devět druhů mimoslovního sdělování: výraz obličeje, oddálení, dotek, postoj, pohyb, gesta, pohledy, „tón“ řeči, úprava zevnějšku.

Navíc tedy přidává tón řeči, což je v podstatě paraverbální komunikace, kterou Vybíral (2000) nazývá jako neverbální aspekt řeči. Dále ve své knize Psychologie lidské řeči píše, že Wahlstrom (1992) řadí mezi způsoby neverbální komunikování také chronemiku (zacházení jedince s časem) a zacházení s předměty, např. způsob řízení auta, zařízení bytu, organizace na pracovním stole apod. DeVito (2001) k již zmiňovaným přidává i komunikaci barvami, komunikaci oblečením, ozdobami, vůněmi, dále i dekoraci prostoru, čichovou komunikaci a komunikaci dary. Ty všechny řadí do skupiny komunikace prostřednictvím předmětů.

Toto vymezení odpovědělo na otázku, jak komunikujeme neverbálními prostředky. Nyní se zaměříme na otázku, co si mimoslovní komunikací sdělujeme.

Dle Křivohlavého (1988) jsou to: emoce (nálady, emoce, afekty), zájem o sblížení, vytváření dojmu u druhého o tom, kdo jsem já, ovlivnění změny postoje partnera a řízení chodu vzájemného styku.

1.3 Komunikace verbální versus neverbální

„Pokud se setkáváme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší.“

(Argyle, Alkema, Gilmour, 1971, in Vybíral, 2000)

Pavlovská (2004) uvádí termín Batesona (1956) dvojná vazba. Dle Hartla (2000, in Pavlovská, 2004) je to způsob komunikace, při níž jedinec přijímá v jednu chvíli několik neslučitelných informací současně, ať již jde o logický protiklad nebo rozpor mezi verbální a neverbální složkou sdělení, čímž se nachází v neřešitelné situaci, protože k němu přicházejí matoucí tvrzení a neproveditelné pokyny současně.

Kern a kol. (1999) píše, že verbální a neverbální složky sdělení se vyskytují současně. Mohou se navzájem doplňovat, nebo si mohou odporovat. Odporující sdělení označujeme jako inkongruentní sdělení: např. obsahově přátelské sdělení vyslovené s odmítavým výrazem v obličeji nebo distancující sdělení doprovázené smíchem.

Dle Klenkové (2000) je základní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací v tom, že verbální komunikace pomocí slov je vždy doprovázena neverbální komunikací (je uplatňována v různé míře a závisí na mnoha subjektivních i objektivních faktorech), neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně, tzn. bez verbální komunikace, kterou v tom okamžiku nahrazuje (a to jak při náhradní, tak i při přirozené neverbální komunikaci).

Vybíral (2000, s. 79) zaujímá jiný názor. *„Téměř každému neverbálnímu projevu člověka lze nezkresleně porozumět teprve v jeho situačním kontextu. Všeobecné interpretace, jež kontext nezohledňují, mají jen omezenou platnost. Tvrdí-li autoři, že ten a ten signál znamená přesně „to a to“, musíme je tedy vždy brát s rezervou.“*

Hartley (2003) uvádí, že signály těla se nedají posuzovat izolovaně. Neverbální signály vytvářejí seskupení. To znamená, že každý signál je třeba hodnotit ve vztazích k signálům, které ho doprovázejí, stejně tak jako mluvené i psané slovo získává teprve svůj význam tehdy, když je ve větě, do které je začleněno. Dále píše, že všechny neverbální signály jsou součástí spletitého procesu komunikace a mají být posuzovány ve vztazích k chování ostatních a v kontextu, ve kterém se odehrávají.

Hlasová kvalita zahrnuje sílu hlasu, jeho zabarvení a melodie, tempo a rytmus řeči, důraz na slova.

1.4 Složky neverbální komunikace

Jak je již uvedeno výše, dělí se neverbální komunikace do několika podoblastí. Lewis (1998) píše, že většina sdělované informace je předávána pomocí „složité směsi vzezření“, držení těla, vystupování, gestikulace, pohledů a mimických výrazů. Jednotlivé složky zde tedy vypíši a stručně charakterizuji.

Mimika

„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je prvořadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů.“ Křivohlavý (1988, s.34)

Křivohlavý ve své knize Jak si navzájem lépe porozumíme (1998) popisuje názory některých autorů, kteří tvrdí, že je mimika vedle slova hned druhý nejdůležitější prostředek mezilidského styku. DeVito (2001) uvádí, že mimika jako jediná narozdíl od ostatních částí těla vyjadřuje míru pocitu potěšení, souhlasu nebo sympatie. Mareš, Křivohlavý (1995) píší, že při rozpoznávání psychických stavů druhého člověka je ze všech způsobů neverbální komunikace nejdůležitější právě mimika. Dle výzkumu jsou schopnější při rozpoznávání mimických signálů emočních pocitů ženy než muži. (Hall, 1984 in DeVito, 2001)

Většina autorů uvádí, že mimikou se vyjadřují zejména emoce. Dle Křivohlavého a Mareše (1995) existuje sedm základních druhů emocí. Většina má podvojnou podobu: štěstí - neštěstí; překvapenost; strach a bázeň; radost - smutek; klid - rozčilení; spokojenost - nespokojenost; zájem - nezájem. Zelinová (2007) píše o jiném dělení, kde jich uvádí osm: hněv, smutek, strach, radost, láska, překvapení, odpor, hanba. Některé se shodující a jiné doplňující uvádí DeVito (2001, s.128): *„Někteří výzkumníci tvrdí, že mimika dokáže vyjádřit nejméně osm následujících emocí: štěstí, překvapení, strach, hněv, smutek, odpor (znechucení), opovržení a zájem (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972). Jiní k tomu přidávají ještě úžas (zmatek) a rozhodnost (Leathers, 1976).“*

To vše jsou emoce, které autoři nazývají emoce primární. Při přechodu z jedné primární emoce do druhé, nebo pokud několik emocí spojíme či odvodíme, získáme tak emoce sekundární, neboli mnohomodální. (Křivohlavý, 1988)

Mimika podle Křivohlavého nezahrnuje jen emoce, ale i kulturně tvarovaná gesta (např. zdvořilostní úsměv) a instrumentální pohyby (např. obličej při kýchání).

Dle DeVita (2001) se emoce po naučení určité mimické techniky dají ovládat vlastní vůlí. Například při snaze o neutrální projev, který má skrýt určitý pocit, nebo maskování projevu jednoho pocitu projevem jiného.

DeVito dále píše, že stejné mimické výrazy mohou působit v různých kontextech odlišně. I v různých kulturách se pohlíží na stejnou mimickou komunikaci pokaždé jinak, například podle toho, jak jsou na veřejnosti přípustné. Jinak hodnotí usmívající a neutrální obličej Japonci, jinak Američané. Ti jsou víc otevřenější.

Šafářová (in Pavlovská, 2004) píše, že velký vliv má mimika u romského etnika, která nahrazuje úzkou slovní zásobu romského jazyka.

Gestika

„Gesta mají určitou tvořivou sílu, kterou u slov nenajdeme.“

N.H. Firtle

Termín gesto je odvozeno z latinského gero, gerero, což znamená projevovat cit, smýšlení či vlastnost. Gesta patří do kineziky, tzn. do nauky o pohybové činnosti člověka v sociální interakci. Gesty se rozumí pohyby, které mají výrazný sdělovací účel. Jsou doprovázena slovními projevy nebo je dokonce i zastupují. I přes obrovský komunikační pokrok verbální formy sdělování zpráv v mezilidském styku hrají gesta v sociální komunikaci dosud mimořádnou roli. (Křivohlavý, 1988)

Tegze ve své knize Neverbální komunikace (2003) uvádí, že gestem můžeme vyjádřit to, co cítíme, co prožíváme. Také jimi můžeme na něco upozorňovat, popisovat předměty apod.

Gesta se odlišují od ostatních neverbálních sdělovacích pohybů a postojů tím, že nejde o přirozené mimoslovní projevy, ale jsou to projevy vázané na určitou kulturu. Jeden z nejznámějších příkladů je vyjádření souhlasu a nesouhlasu pohybem hlavy. U nás přikývnutí vyjadřuje „ano“, zatímco v Bulharsku, Řecku apod. znamená tento pohyb „ne“.

DeVito (2001) píše, že vědci, kteří se zabývají neverbální komunikací, rozlišují pět hlavních typů pohybů: gesta, ilustrátory, afektivní projevy, regulátory a adaptéry. Gesta přímo vyjadřují slova či slovní spojení, v různých kulturách mohou mít rozdílné významy. Ilustrátory doprovázejí a doslovně „ilustrují“ slovní sdělení. Afektivní projevy vyjadřují emocionální významy – např. výraz štěstí, překvapení, strachu apod.

Tyto projevy ostatní autoři označují jako mimickou složku neverbální komunikace. Regulátory monitorují, udržují a kontrolují řeč druhého – opět např. mimické výrazy, ale pomáhají si i gestikulací, například pokud se předkloníme a otevřeme ústa, znamená to, že chceme něco říct. Adaptéry dle něj uspokojují určitou potřebu, např. odhrnutí vlasů spadlých do očí atd.

Gesta dle Křivohlavého (1988) zvyšují názornost řečeného, doprovázejí a dokreslují to, co se říká. Dále uvádí, že gesta mohou za určitých okolností vyjadřovat pravý opak toho, co je slovy sdělováno.

„Ukazuje se, že vztah mezi řečí a gesty je dosti složitý. V současné době se studuje synchronizace gest s určitými obsahovými prvky v řeči, s intonací řeči, s gramatickou a sémantickou strukturou řeči i s paralingvistickými projevy. Hledá se přitom nejen vztah k hovořící osobě, ale i k osobě naslouchající. Sleduje se atmosféra navozující různá gesta, za jakých situací se jich používá a kdy se jim naopak vyhýbáme.“ (Křivohlavý, 1988, s.72)

Gesta můžeme používat vědomě i nevědomě, u některých je možno zjistit, že jich bylo použito záměrně. Spíše ale člověk svá gesta nijak vědomě neukázňuje a jejich používání si ani není vědom. Jako u řeči slov, tak i u řeči gest je třeba počítat s mimořádným vlivem prostředí a kultury, například v pravidlech pohybové etikety apod.

Tegze (2003) píše, že gesta vyjadřují podporu, zintenzivňují kontakt, dále zajišťují obranu, doprovázejí silné emoční prožitky a využívají se při autostimulačních aktivitách, které podporují psychickou činnost a její funkce jako myšlení, představy, vzpomínání apod.

Proxemika

„Proxemika konstatovala, že zřejmě existuje přímo úměrný vztah mezi vzdáleností komunikujících osob (měřenou v metrech) a sociální blízkostí lidí v psychických postojích a sociálních vztazích.“ (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 112)

Křivohlavý, Mareš (1995) píší, že proxemika nestuduje jen vzdálenost mezi stojícími a pohybujícími se lidmi, ale zajímá se i o to, kdo si vedle koho sedne, například ve třídě, nebo ve skupině lidí, kterou zkoumáme. A nestuduje také pouze jen horizontální vzdálenost, ale i vzdálenost vertikální, tzn. měřené výškou očí od země. Ten, kdo má oči výše, dostává určitou převahu nad druhým. Šafářová (in Pavlovská,

2004) píše, že dítě se výrazně zklidní, pokud dospělý při rozhovoru s ním vyrovná převýšení očí.

Rozlišují se čtyři vzdálenosti, které definují typ vztahu mezi lidmi a identifikuje takto sdělené signály:

1. Veřejná zóna. Odstup větší než 3,7 m. Tato vzdálenost je základem naší osobní ochrany. Vnímáme několik osob, skupinu, gestikulaci, pozice těla, ale nerozeznáme jemné detaily obličeje a očí.
2. Společenská zóna. Rozmezí od 1,2 do 3,7 m. Vnímají se detaily, pleť, vlasy, mimika, je nejvíce užívaná např. při nakupování, kontaktech při práci, úředním jednání apod.
3. Osobní zóna. Vzdálenost mezi 45 a 120 cm. Jasně se vnímají detaily tváře, vzdálenost je na délku paže, mluví se tišším hlasem.
4. Intimní zóna. Představuje odstup 45 cm a méně. Je slyšet i cítit dech. Dominují doteky. Je využívána při milování, zápasu, uklidňování nebo ochraně. Většina lidí ji považuje za nevhodnou na veřejnosti. (Plaňava, 1996, in Pavlovská, 2004)

Podle Burgoona, Bullera &Woodala (1989, in DeVito, 2001) patří mezi faktory ovlivňující vztahy k prostoru těchto šest: postavení, kontext, kultura, pohlaví, věk a předmět komunikace. Příslušníci odlišných kultur zacházejí s prostorem odlišně. DeVito hojně zmiňuje rozdílnost například Japonců a Američanů. Američané jsou více sdílní, kdežto Japonci jsou podle svých zvyklostí spíše zdrženliví. Pokud je při diskuzi předmětem osobní záležitost, udržuje se menší vzájemný odstup, než když jde o neosobní věci. Také se člověku přiblížíme více, pokud nás chválí než když nás kritizuje. V rámci pohlaví se osobnějšímu kontaktu nebrání spíše ženy. A co se týče věku, děti k sobě mají blíž než dospělí, což by se podle DeVita (2001) dalo považovat za důkaz, že udržování odstupů je chování naučené.

Mezi důležitá témata patří dle Křivohlavého a Mareše (1995) i tzv. teritorialita. Rozumí se jí členění prostoru na oblasti, které určitá osoba považuje za své území. Hickson & Stacks (1998, in DeVito, 2001) píší, že i mnohá zvířata si označují svá teritoria. Lidé si je označují běžně. Používají tři typy značek: centrální označení oznamuje, že teritorium je vyhrazeno (např. sklenice na baru, kniha na lavici); hraniční označení rozlišuje něčí teritorium od druhých (např. opěradla v kině, vstupná dveře bytu); znaky identifikují vlastnictví majetku (např. ochranné známky, jmenovky), přesně určují, komu konkrétní předmět patří.

Posturologie

„Poloha, kterou člověk v sociální interakci zaujímá, do určité míry vyjadřuje celkový postoj tohoto člověka k tomu, co se kolem něho děje.“ (Křivohlavý, 1988, s.65)

Dle Křivohlavého a Mareše (1995) je posturologie předmět nauky o polohách lidského těla v sociální interakci.

Autoři dále uvádí, že podle toho, jakou člověk zaujme polohu těla, rukou, nohou, hlavy, může jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský nebo nepřátelský a také zda s nimi chce dále jednat či jednání ukončuje.Věnuje tedy pozornost i změnám fyzických postojů během sociální komunikace.

Fyziologie rozeznává tři základní polohy člověka: vstoje, vsedě, vleže. V každé této pozici mohou různé části těla zaujímat rozličné polohy. Termín kompozice používáme, pokud hovoříme o vzájemné poloze dvou částí těla při téže základní tělesné poloze. Konfiguraci užijeme tehdy, když chceme vystihnout vzájemné polohy všech částí těla při dané základní tělesné poloze. Lze jí vyjádřit to, co máme na mysli, hovoříme-li o vzpřímení, zaklonění, předklonu apod. u stejné základní polohy - například polohy vstoje. Poziturou se rozumí celek, který udává jak základní tělesnou polohu, tak i polohovou konfiguraci celého těla. (Křivohlavý, 1988)

Posturologie rozeznává otevřené a zavřené fyzické postoje jedné osoby, rozlišuje souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou a více osob. Šafářová (in Pavlovská, 2004) uvádí několik způsobů pro zlepšení komunikace:

- Příklon či odklon vyjadřuje souhlas či nesouhlas. Příklonem směrem k druhému se zvyšuje jeho pocit blízkosti a tím pádem vstřícnosti a porozumění.
- Polohové zrcadlení – pocit porozumění, spřízněnosti, harmonie a blízkosti se ještě umocní, pokud použijeme stejný postoj jako komunikátor.
- Je dobré všímat si, jakou komunikant zaujímá polohu. Podle daného postoje můžeme zvolit přístup k danému člověku.
- Pocit sebejistoty dodá postoj vzpřímený, pomůže i k většímu respektování.

Na otázku, co ovlivňuje zaujímání té či oné polohy, odpovídá Křivohlavý (1988, s.64) takto: *„Jako u proxemických jevů, tj. tam, kde jde o vzájemné oddálení partnerů, tak i v oblasti zaujímání vzájemných poloh a konfigurací je ve hře celý soubor faktorů.“*

Dle něj je důležitý hlavně temperament, tzn. povaha, kulturní vázanost, momentální psychická atmosféra a kvalita mezilidských vztahů.

Autor dále uvádí, že polohové konfigurace nám ukazují mnoho nejen o tom, co se odehrává v daném člověku, ale i v dané sociální interakci. Například jakého stupně dosahuje agresivita, nebo naopak, uvolněním polohy člověk naznačuje, že se vzájemný vztah zlepšil.

Šafářová (in Pavlovská, 2004) píše, že člověk zaujímá jinou polohu těla, pokud je sám, a jinou, pokud je ve společnosti druhého člověka, a opět jinou, pokud je ve skupině.

Haptika

„Nejvýznamnějším smyslem našeho těla je hmat... jeho pomocí zjišťujeme hloubku, sílu, tvar, pociťujeme, milujeme a nenávidíme, jsme citliví a vnímáme dotyky hmatovými tělísky naší pokožky.“ (J. Lionel Taylor)

Haptikou se rozumí dotekový kontakt. Dotyková forma komunikace je pravděpodobně nejprimitivnější formou neverbální komunikace. Hmat se rozvíjí dříve než ostatní smysly. Brzy po narození dítě zažívá mazlení, hlazení. (Montagu, 1971, in DeVito, 2001). Dotek zajišťuje podle Šafářové (in Pavlovská, 2004) příjem informací o působení bolesti, tahu, tlaku, tepla a chladu. Je důležitou součástí formalizovaného setkání, např. podání ruky, stisk, potřesení, objetí, polibek atp.

Mezi hlavní významy dotyků patří dle Jonese & Yarbrougha (1985) těchto pět nejdůležitějších: pozitivní emoce, které mohou vyjádřit podporu, ocenění, náklonnost; hravost ve smyslu opět náklonnosti nebo naopak agresivity; ovládání nebo usměrňování chování druhých; rituální dotyky, například pozdravy, podání rukou, objetí a funkční dotyky, které se provádějí za účelem určitého úkonu, například odstranění smítka z obličeje nebo oděvu druhého apod. (in DeVito, 2001)

V různých kulturách je nahlíženo na dotyky u každé kultury jinak. Některé národy podle výzkumů užívají dotek při komunikaci až dvakrát častěji. Ve výzkumu, který uvedl Barnlund (1975, in DeVito, 2001), se američtí studenti dotýkají sami sebe dvojnásobně více než studenti japonští.

Výzkumníci také zjistili, že vyhýbání se dotyku je například v pozitivní souvztažnosti s obavou z komunikace. Lidé, kteří jsou uzavřenější, introverti, tolik haptickou formu komunikace nevyhledávají. U malých dětí bývá vyhýbání se tělesnému

kontaktu či jeho přehnané vyhledávání projevem závažného strádání (Plaňava, 1996, in Pavlovská, 2004). Muži se vyhýbají dotykům se stejným pohlavím více než ženy, naopak ale dotykům s opačným pohlavím se vyhýbají více právě ženy. (DeVito, 2001)

Kinezika

Oblast sociální psychologie neverbální komunikace, která se zabývá pohyby těla a jeho částí, se nazývá obecně „kinezika“. Dle Birdwhistella (in Křivohlavý, Mareš, 1995), je nejjemnější jednotkou pohybu tzv. kin. Z kinů se tvoří vyšší jednotky, tzv. kinemorfémy. S kinemorfémy se setkáváme všude tam, kde dojde k sociálnímu styku lidí, tedy tam, kde probíhá sociální komunikace.

Dle Křivohlavého (1988) rozeznává kinezika vedle tzv. pravých – autentických – pohybů i pohyby nepravé, tzv. parakinetické jevy či projevy. Jde v nich o neverbální signály, které určují, jak mají být jiné, pravé pohyby interpretovány. Tzn. že tentýž obsah může být sdělen několika různými druhy pohybů a naopak, jeden pohyb může v odlišných situacích znamenat něco jiného.

Dle Křivohlavého (1988) je jedním z nejčastěji studovaných jevů u pohybů napodobování – imitace pohybů jednoho člena skupiny jiným členem. Při pozorování se zjistilo, že toho, kdo mluví, postupně napodobují ostatní v gestech, postojích aj. Sociální psychologii zajímá, kdo tato gesta tvoří a kdo se jim přizpůsobuje. Tato metoda se může použít například i při rodinné terapii.

Řeč očí a pohledů

„I kdybychom byli tak výřeční jako Demosthenes či Cicero, přece jen by se tato naše dovednost nedala srovnat s tou, kterou vládnou naše pohledy.“ (Magnus, in DeVito, 2001)

Dle Křivohlavého (1988) patří k nejdůležitějším způsobům sdělování právě řeč očí. Tím, co dělají naše oči, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký vztah k nim máme. I oni nám svými pohledy sdělují, jak prožívají setkání s námi, jaký mají postoj k tomu, co děláme, co říkáme.

První dojmy se utváří také pomocí zraku. Posuzujeme zevnějšek dané osoby, tón hlasu, způsob chování, jednání s jinými lidmi. Sledujeme jeho vzdálenost, kterou zaujal, analyzujeme fyzické postoje a pohledy. Bylo zjištěno, že na většinu lidí při rozhovoru působí nejpříznivěji 75 % pohledové pozornosti partnera. Vítanější jsou nepříliš četné, ale delší pohledy než pohledy časté, krátké až úsečné.

Při pozorování očí je třeba věnovat pozornost:

a) Zaměření pohledu – tzv. zacílení pohledu. Psychologie hovoří o terčích. Sledujeme, kam se dotyčný dívá, když se dívá na určitou osobu: na její ruce, tvář, nebo právě do očí.
b) Doba trvání bodového zaměření pohledu. Tento údaj se uvádí v sekundách. Zjišťujeme tak, jak dlouho se dívá jedna osoba na druhou, jak dlouho si ji prohlíží, jak dlouho se dívá do obličeje apod.
c) Četnost pohledů. Zjišťujeme, kolikrát se osoba na koho podívá. Statistika pak uvádí nejčastěji pozorované osoby až po ty nejméně.
d) Sled pohledů – sekvence. Sledujeme, od koho kam se náš zrak upíná a proč se náš zrak odpoutal od určité osoby k jiné.
e) Celkový objem pohledů. Jde o sečtení všech pohledů věnovaných dané osobě. Je považováno za ukazatele sociálního zájmu směrem k této osobě.
f) Úhel pootevření víček. Díváme-li se na určitou osobu, můžeme se dívat s očima dokořán či naopak přivřenýma. Lidé jsou schopni odlišit celkem 35 různých úhlů pootevření víček. Neumí je však vědomě produkovat.
g) Průměr zornice. Není ovlivňována pouze jasem zorného pole, ale je dokázáno, že průměr zornice je přímo úměrný intenzitě emociálního stavu člověka.
h) Odklon směru pohledu. Zjišťujeme, zda se díváme na daného člověka i natočením obličeje, či jen „po očku“.
i) Mrkací pohyby. Nesouvisí jen s fyziologickými ději, ale i s některými psychickými stavy.
j) Tvary a pohyby očí. Ke sdělování pohledy patří svraštění očí, pokrčení čela nad očnicemi apod.
k) Tvary vrásek kolem očí. Mají také svůj komunikační význam.

Dle DeVita (2001) patří mezi funkce pohledů zpětná vazba a povaha vztahu. Zpětná vazba například při komunikaci upozorňuje druhého, že komunikační kanál je

otevřený, že může mluvit a bude poslouchán. Pohledy také mohou signalizovat povahu vztahu – pozitivní (laskavý pohled) či negativní (vyhsýbavý pohled).

Zrakový kontakt dokáže také měnit psychologický odstup mezi lidmi. Pokud zachytíme něčí pohled, stáváme se psychologicky bližšími, ačkoliv fyzická vzdálenost může být relativně velká.

Ženy navazují a udržují zrakové kontakty častěji a to jak v interakci se ženou, tak i s mužem. Tato odlišnost mezi ženami a muži může být způsobena větší tendencí žen projevovat své emoce. (DeVito, 2001)

Chronemika

„Dimenze času v komunikaci se týká využívání času – jak jej organizujeme, jak na něj reagujeme a jaká sdělení vyjadřuje.“ (Bruneau, 1985, in DeVito, 2001)

DeVito do chronemiky řadí kulturní čas, který dělí na formální a neformální a psychologický čas, který se vztahuje k významu minulosti, současnosti a budoucnosti.

Úprava zevnějšku

Hranice neverbální komunikace se neustále rozšiřují. Sdělování úpravou zevnějšku znamená to, co je možné vyčíst ze způsobu oblékání, úpravou účesů, líčení apod. U některých mladých lidí je možno pozorovat, jak například volbou oblečení dávají najevo, že se cítí být začleněni v určité skupině. Snaží se od ostatních lidí odlišit tím, co si vezmou na sebe. To vše představuje jednu z cest hledání dospělosti, autonomie. (Křivohlavý, Mareš, 1995)

„Problémem zůstává, že při hledání vlastní, neopakovatelné identity se dospívající může dostat i na takovou cestu, která končí popřením jeho identity a splynutím s jiným (někdy rizikovějším) společenstvím, než bylo to, které odmítá.“ (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 113)

Autoři také ke komunikaci úpravou zevnějšku řadí i úpravu prostředí, v němž osoba žije, pracuje, pohybuje se. Sem patří například komunikační aspekt kultury bydlení – úprava bytu, rodinného domu a jeho okolí. Patří sem i volba auta, místa a druhu rekreace apod. (Křivohlavý, 1988, Křivohlavý, Mareš, 1995)

DeVito (2001) přidává ještě i komunikaci pomocí předmětů. Jde o signály, které jsou vyrobené nebo připravené lidskýma rukama. Řadí sem barvy, dekorace prostoru, oblečení, šperky, parfémy, dárky.

1.5 Význam neverbální komunikace ve společenském styku

„To, co říkáte, často vede k úspěchu či neúspěchu daleko méně, než to, jak to říkáte.“ Lewis (1989, s.8)

Pfefferová (2002, s.14) ve své knize Rozvíjíme emoce dětí píše: *„Komunikovat s druhými lidmi znamená vzájemně si s nimi verbálně nebo neverbálně sdělovat myšlenky, emoce, představy, postoje a nálady. Můžeme to dělat vědomě i nevědomě a můžeme při tom dosahovat destruktivních i konstruktivních výsledků podle toho, jaký způsob komunikace zvolíme.“*

Pfefferová dále uvádí, že schopnost rozpoznávat emoce druhých je základem úspěšné komunikace. *„Vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj emočních a sociálních schopností. Týká se to jak duševních pocitů, tak i tělesných reakcí. Jedny s druhými úzce souvisí.“* (s. 12)

Zelinová (2007) tvrdí, že mezilidská interakce se neobejde bez neslovních projevů komunikace a jsou při ní ovlivňovány všechny mimopoznávací procesy. Jsou to socializace, emocionalizace, rozvoj správné hodnotové orientace (při komunikaci s ostatními lidmi přemýšlíme o obsahu a smyslu hodnot a myšlenek, postojů a citů druhého člověka a zaujímáme k nim vlastní kritický postoj), řízení, usměrňování sebe samého, rozvoj tvořivosti, motivace a poznávací procesy (například i řešení nějakého problému). Člověk se tedy neustále učí vzájemně komunikovat s druhými lidmi a působit na ně.

Něco obdobného píše i Vybíral (2000, s. 21). *„Komunikaci sami produkujeme, ale sami jsme také jejím produktem: pozměňuje naše myšlení, postoje a emoce. Komunikací můžeme změnit druhého člověka a vlivem komunikování se sami měníme.“*

Šafářová (in Pavlovská, 2004) uvádí, že školenému pozorovateli mohou být informace, které jsou předávané mimoslovně, velmi užitečné pro doplnění významů předávaných slovy. Mohou také sloužit k taktnějšímu a ohleduplnějšímu přístupu při jednání s druhým člověkem. Například při řešení konfliktů, vypjatých situacích apod.
Vybíral (2000) píše, že neverbální komunikaci využívá člověk k tomu, aby:

- podpořil řeč - reguloval tempo, zdůraznil vyslovené,
- nahradil řeč - ilustroval, symbolizoval,
- vyjádřil emoci, resp. zvládl prožitek emoce,
- vyjádřil interpersonální postoj - např. pochybování, naléhavost při přesvědčování apod.,
- uskutečnil sebevyjadřování - představil se.

1.6 Komunikace činem

„Sdělování činy - nejen to, co říkáme, ale i to, co děláme, jak jednáme a jak se chováme.“ (Křivohlavý, 1988, s.177)

Sociální psychologie rozděluje komunikaci do tří kanálů – verbální komunikace, neverbální komunikace a komunikace činem. Prvním dvěma jsou věnovány podkapitoly 1.1 Komunikace verbální a 1.2 Komunikace neverbální. Nyní se budu věnovat komunikaci činem.

Křivohlavý, Mareš (1995) uvádějí, že v běžném životě se komunikuje činem často. Člověk například dělá něco, co by dělat neměl, nebo nedělá, ač by to dělat měl, nějak se chová v určité situaci atp.

Pojem „čin“ ve vazbě „sdělování činem“ zahrnuje podle Křivohlavého (1988) naše chování a jednání, tzn. vše, co děláme, co má určitý hodnotový dopad nebo vztah k tomu, jak se ten či onen účastník k rozhovoru „má“.

Komunikace činem je vždy spojena s každým setkáním lidí, s jejich osobním stykem a osobním rozhovorem. Při rozhovoru se může zdát, že jde pouze o slova, ale je dobré vidět, jak je to, co se říká, zasazeno do širšího činnostního rámce. Křivohlavý uvádí pojem činnostní kontext. *„Závažnost toho, co děláme, pro to, co říkáme, je mimořádná. Podílí se na věrohodnosti našeho chování, mluvení a jednání. Obdobný vztah je i mezi tím, co říkáme, když něco děláme. Rozhoduje o tom, jaká je kvalita naší řeči.“* (Křivohlavý, 1988, s.177)

Nejde ovšem jen o to, co děláme ve chvíli, když mluvíme. Jde i o to, co jsme dělali předtím, jak jsme se chovali, jednali před samotným rozhovorem, ale i o to, co dělat teprve budeme, jak se zachováme poté, co daný rozhovor proběhne. To vše má podle Křivohlavého vliv na věrohodnost naší řeči.

„Musíme však upozornit, že komunikaci činem je třeba interpretovat velmi opatrně. Záleží na kontextu, v němž se odehrál, na situacích, které mu předcházely, na vzájemných vztazích jednajících osob. Z jednoho případu nelze unáhleně vyvozovat dalekosáhlé závěry.“ (Křivohlavý, Mareš, 1995, s.19)

Jak se píše v 1. kapitole, není možné se „nechovat“. Dle Křivohlavého si myslíme, že je důležité jen to, co říkáme a ne to, jak to říkáme. Ale v tom, jak to říkáme, je možno vidět náš vztah k lidem, s nimiž hovoříme, je možno vidět také určitý náš postoj k druhým lidem v tom, jak se chováme, jak jednáme a co děláme, případně co neuděláme. Naše chování odráží úctu k druhému, respekt, jak jednáme s druhými ukazuje, zda někoho neurážíme, neponižujeme, zda dokážeme povzbudit, posilovat sebevědomí druhých apod. To, co děláme pro ostatní, pro ně může být hodnotový přínos nebo naopak ztráta. Za určitých podmínek tento druh sdělování činem může vystoupit do popředí tak výrazně, že lze hovořit ne o sdělování činy, ale přímo o sdílení.

Křivohlavý ve své knize Jak si navzájem lépe porozumíme (1988) píše, že z problematiky sdělování činy chce upozornit pouze na dva aspekty – na hodnotovou a morální stránku sdělování činy, což je evalvační a devalvační stránka našeho jednání, chování a naší činnosti.

„Ať chceme nebo nechceme, jsme-li s někým ve styku, pak slovy nebo beze slov – i když nejčastěji mimoslovně a činy – si sdělujeme buď určitou míru úcty a vážnosti, případně uznání, nebo naopak určitou míru neúcty, nevážnosti.“ (Křivohlavý, 1988, s.187)

Devalvace znamená snižování hodnoty, dále i projevy neúcty, nevážnosti, snižování a ponižování v mezilidském styku. Lidé, kteří se projevují devalvačně, jsou: nepřátelští, hrubí, nadřazení, namyšlení, pyšní, dále pak i necitliví, netaktní, nelaskaví, lhostejní, nevděční apod.

Evalvace znamená zvyšování hodnoty, projevy úcty a vážnosti ve vzájemném styku. Přívlastky vyjadřující evalvační chování jsou: přátelství, laskavost, zdvořilost, taktnost, uctivost, všímavost, slušnost, dále pak i citlivost, ochota ke spolupráci, ochota pomoci, velkorysost apod. (Křivohlavý, 1988)

Křivohlavý dále píše o pojmu ovlivňování. Navazuje tak na slova Watzlawicka, který uvedl, že nemůžeme neovlivňovat. *„Dojde-li k setkání člověka s člověkem, dojde nejen k výměně informací, ale i k výměně pohledů, a to na sebe navzájem, i na určitou věc. Dojde také k naznačení přístupů a postojů k tomu či onomu, k výměně názorů a představ, často i ke konfrontaci a k určitým posuvům v tom, jak se člověk na to či ono*

dívá, jakou má o tom představu, co si o tom myslí, jaký má dojem, názor apod. Obecně o celém souboru těchto změn a jejich navozování hovoříme, používáme-li termínu ovlivňování.“ (s. 190)

2. Dramatická výchova

„Uslyším a zapomenu, poslechnu a zapamatuji si, udělám a porozumím.“

Čínské přísloví

2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

„Co je drama? Drama je vše, co děláme. Drama je vše, co žijeme. Drama je taková normální věc.“ Alan Maley

Aristoteles ve svém díle Poetika odvozuje slovo drama z řeckého drán, což znamená jednat. (Machková, 1998)

Můžeme se setkat s termíny dramatická výchova, drama ve výchově, tvořivá dramatika, výchovná dramatika, dramika. Vše ovšem znamená to samé. Pavlovská (1998) se přiklání k pojmu dramatická výchova, jelikož podle ní nejlépe vystihuje hlavní cíle tohoto oboru – výchovu a rozvoj osobnosti. Machková (1998) píše, že termín dramatická výchova je vhodný spíš pro školní využití dramatických aktivit, výchovná či tvořivá dramatika se dle ní lépe hodí pro ty činnosti, které zahrnují i dětské divadlo a další typy veřejných produkcí.

Mnoho autorů se v definicích o dramatické výchově shoduje s ostatními, někteří ale dávají důraz jiným aspektům. Vypíši je tedy zde pro možnost srovnání.

„Podle mého názoru je dramatická výchova pedagogickou disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jako prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň odpovědně.“ (Pavlovská, 2002, s. 6)

Tato definice se upíná hlavně k osobnostnímu rozvoji jedince, ke kterému dochází právě díky prostředkům dramatické výchovy.

„Podle Otakara Zicha (1931) je základem dramatu a dramatičnosti ‚vzájemné jednání osob‘, přičemž jednání je ‚názorná akce osoby, jež má působit na osobu jinou...

Požadavek, aby drama obsahovalo jednání, je podmínkou nejen nutnou, ale i postačující; jím se obsah dramatu ve své podstatě vyčerpává'." (Machková, 1998, s.32)

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupu dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé." (Valenta, 1998, s. 27)

Valenta popisuje, co všechno dramatická výchova obsahuje, zdůrazňuje dvě složky - výchovnou a uměleckou.

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápaní mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných fantazií i fantaziích vytvořených." (Machková, 1998, s.32)

„Jednání v zastoupení, bez přímých reálných důsledků, dává dramatu ve výchově obsah: je to život nanečisto, zkouška na život, jeho průzkum, poznávání skrze aktivitu, lidské jednání a to bez nebezpečí skutečného selhání a sankcí." (Machková, 1998, s.34)

S Machkovou souhlasím v tom, že dramatická výchova zprostředkovává a umožňuje vyzkoušet si modelové situace a nabýt tak nových zkušeností. Pavlovská (1998) píše něco obdobného, když tvrdí, že dramatická výchova využívá situací, ve kterých má jedinec možnost zkoušet své jednání. Jednotlivec vstupuje do role v určité situaci a jedná v dané situaci za daných podmínek „jako". Výhodou je, že se daná situace může opakovat s možností hledání nového, lepšího řešení. Jedinec se pak snáze v budoucnu ubrání nečekaných atakům a lépe se vyrovná s nastolenými problémy a jejich následky. Také se tím učí spolupracovat a respektovat názory a pohledy na svět těch druhých. Tomuto se bude více věnovat následující podkapitola.

2.2 Cíle a východiska dramatické výchovy

„Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické."

(Machková, 1998, s.32)

„Má-li jít o výchovu, tj. o záměrné působení na žáka a ne pouze o spontánní dramatickou (či námětovou, projektivní, fantazijní...) hru, pak je nutné se velmi důkladně zabývat jejími hodnotami a cíli, a to jak v rovině obecné, tak ve vztahu ke konkrétním skupinám, školním rokům, hodinám či blokům hodin, a dokonce i jejich částí." (Machková, 1998, s.51)

Návrh osnov dramatické výchovy pro Obecnou školu popisuje cíl dramatické výchovy jako výchovu tvořivé a vnímavé osobnosti, která je schopna:

- vnímat skutečnost kolem sebe a orientovat se v ní,
- orientovat se v sobě, formulovat své myšlenky a dokázat bez ostychu prezentovat své názory,
- tvořivě řešit praktické problémy,
- uvědomovat si mravní dilemata,
- respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim, stávat se otevřenějším a měnit své postoje a vyvíjet se,
- soucítit s ostatními, být schopen pomoci,
- spolupracovat s druhými na společném díle a nést za něj následnou odpovědnost.

Autoři osnov zdůrazňují, že tyto cíle jsou maximální, tzn. nejvíc, co lze dramatickou výchovou dokázat a k nim by se měli učitel i děti přibližovat. Záleží na schopnostech a potřebách dětí a učitele. Důležité je, že dramatická výchova dává dětem možnost vyjádřit se, šanci dostávají i ty, které jinde nemají tu možnost, například nejsou dostatečně průbojné apod. (Pavlovská, 1998)

Macková (2004) popisuje cíl dramatické výchovy takto: *„V dramatickém umění stejně jako v běžném životě můžeme sledovat pouze vnější chování osob (jednání, řeč a výraz), z něhož pak usuzujeme na vnitřní prožívání (poznávání, cítění a snahy). Práce*

s tímto principem vede žáky nejen k citlivějšímu vnímání dramatického umění, ale především k citlivějšímu vnímání a porozumění lidem kolem sebe, jejich chování a prožívání a současně k srozumitelnějšímu sdělování svým chováním o svém prožívání druhým.“ (s.11)

Machková (1980) řadí do cílů dramatické výchovy výchovu budoucích diváků, přípravu pro budoucí divadelní činnost profesionální či amatérskou, osvojování vědomostí divadelních a literárně dramatických, osvojování různých důležitých dovedností, zejména kultury mluveného slova, výchovu ke kolektivnosti, osvojování mravních norem a výchovu citovou a estetickou. Ve své další publikaci Metodika dramatické výchovy (1992) popisuje, že v knize Základy dramatické výchovy (1980), ze které jsem vypsala předchozí cíle, je na cíle pohlíženo v obecné rovině. Píše, že na ně lze pohlížet i z jiného úhlu, a to z pohledu tvořivé dramatiky. Vypisuje tedy, jaké jsou její úkoly a co přesně má se zúčastněnými dělat.

Má rozvíjet obrazotvornost, tzn. představivost, a fantazii, podporovat intuici a všestranně působit na rozvoj tvořivosti. Dalším úkolem je rozvíjet citovou výchovu, kterou uvedla již v předchozí publikaci, pak také vytvářet fungující a kvalitní vztahy ve skupině, dávat příležitosti a vést k samostatnému, osobitému myšlení, k vyjadřování myšlenek a srozumitelnosti při jejich reprodukci.

V další knize nesoucí název Úvod do studia dramatické výchovy (1998) opět Machková některé cíle přidává či upravuje. Zde tvrdí, že první a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je sociální rozvoj. *„Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.“* (Wardová, 1957, in Machková, 1998, s.52)

Další skupinou hodnot a cílů tvoří rozvíjení komunikativních dovedností a to jak verbální, tak i neverbální. Více o tomto tématu bude obsahovat podkapitola 3.3 Dramatická výchova a neverbální komunikace.

Machková (1998) uvádí rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti. Píše, že tyto schopnosti a psychické funkce se týkají nejen umění, jeho chápání a tvorby, ale i vztahu k životu, k lidem a činnostem jakéhokoliv druhu.

Mezi další cíl, rozvoj schopnosti kritického myšlení, řadí Machková schopnost klást otázky, posuzování různých variant, jejich ověřování, třídění a volbu té nejoptimálnější, která vede k řešení.

Jako další uvádí tvrzení, že dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrole a umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tzn. posílit zdravé sebevědomí, založené na vědomí své ceny pro druhé, vytváří se osobní jistota. Každé dítě má příležitost cítit se potřebným pro druhé, vyjádřit se v situaci, kde bude respektováno a přijímáno.

Machková se také vrací ke své publikaci z roku 1980 a znovu uvádí jako skupinu cílů a hodnot estetický rozvoj, umění a kulturu. *„Dramatický výchova uvádí děti a mladé lidi do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu, které jsou jeho trvalou a nezbytnou součástí – s jednáním a hrou v roli, s konfliktem, s dramatickou situací, s dramatickým dějem, s dramatickým dialogem; po jisté zkušenosti s improvizovanými hrami i se základy dramatické výstavby.“* (Machková, 1998, s.55)

Ve své knize Jak se učí dramatická výchova (2007) rozděluje Machková cíle dramatické výchovy do tří základních rovin:

1. rovina dramatická:
    a) dovednosti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
    b) vědomosti (dramaturgie, historie, teorie),
2. rovina sociální:
    a) skupina (její struktura, dynamika, vztahy ve skupině, kooperace),
    b) poznávání (života, světa, lidí),
3. rovina osobnostní:
    a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
    b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti a příslušné dovednosti),
    c) motivace, zájmy,
    d) postoje, hodnotový žebříček.

Za dramatické cíle Machková považuje například uvedení do divadelního umění, porozumění dramatičnosti a divadlu, osvojení dramatického jednání, přirozené jednání v improvizaci s dramatickým konfliktem, rozvíjení smyslu pro gradaci, schopnosti

výrazu pohybem, schopnost komunikace verbální i neverbální, zvládnutí dramatického prostoru apod. Sociální cíle dle ní obsahují podobné schopnosti a dovednosti uvedené již výše. Řadí sem například vývoj sociálního porozumění a spolupráce, dosáhnutí vysoké úrovně tolerance, empatie, nácvik naslouchání druhým atd. Do osobnostního cíle zařazuje například osvojení vyjadřování vlastních myšlenek, dosáhnutí pozitivního sebepojetí, nácvik řešení problémů atp.

Je vidět, že dramatická výchova a pohledy na ni se stále vyvíjí a formují, podle mého názoru určitě k lepšímu, protože si myslím, že shrnutí cílů dramatické výchovy do tří rovin, které vytvořila Machková, je nejčitelnější a nejlépe vystihuje vše, co dokáže dramatická výchova u jedince vytvořit a následně dále rozvíjet.

2.3 Proces a produkt

„Co je produktem v případě dramatického procesu? Co je jeho výsledkem? Dramatický proces je charakterizován jako ‚objevování a znovuobjevování prvků dramatické formy ve vztahu ke kontextu a potřebám účastníků'."

(O'Toole in Macková, 2004, s.34)

Macková (2004) navazuje na předchozí citát a píše, že v tomto smyslu je pak samotný proces zároveň i produktem, jehož cílem je nová zkušenost účastníků, a to jak zkušenost divadelní (spočívající spíše ve formě samotné, v experimentování s jejími prvky – herními situacemi, jednáním, rolemi, postavami), tak i životní (spočívající v obsahu, v experimentování s nejrůznějšími situacemi, rolemi, konflikty a jejich řešeními).

Vztah mezi procesem a produktem v dramatické výchově je velmi důležitý. Existují však přístupy, které zcela odmítají produkt, tzn. jakákoliv veřejná vystupování. Toto pojetí se uplatňuje např. při výuce rozličných předmětů na základních či středních školách, kde se používají z dramatické výchovy jen určité prvky a nelze zde tedy mluvit o produktu, nebo u předcházení sociálním poruchám a maladaptacím a u jejich nápravy, jako je tomu ve speciální pedagogice, v ústavní péči, v práci s menšinovými etniky apod. Zde je však možné vytvořit produkt schopný předvedení.

Valenta (1996) píše něco obdobného, dle něj proces práce v dramatické výchově může přerůst do podoby divadelního produktu, ale stěžejní je pro něj právě proces sám.

Pavlovská (1998, s.7) píše: *„Proces dramatické výchovy je tvořivý proces prověřování tématu, hledání, prověřování a vytváření vlastních postojů k němu a objevování postojů druhých."*

„Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy." (Králová, Marušák, Rodriguezová, 2008, s. 9-10)

Autoři dále píší, že v centru pozornosti je hlavně péče o probíhající proces, v němž je dítě aktivním spolutvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové.

Macková (2004) uvádí, že na termíny proces a produkt může být v průběhu intervence dramatickou výchovou nahlíženo z různých etap a v každé se najde jistý produkt a jistý proces. Při dramatickém procesu je předmětem zájmu psychika hrajících a výsledkem je nová zkušenost žáků – divadelní a životní. Zde je proces současně produktem. V procesu inscenační tvorby je předmětem zájmu psychika postavy a výsledkem je zpracování zkušenosti do podoby divadelní inscenace. Proces tedy vede k vytvoření produktu. A v procesu divadelní komunikace se předmětem zájmu stává psychika diváků. Výsledkem je komunikace s diváky prostřednictvím divadelního představení. Produkt zde tedy funguje jako nový proces.

V podstatě jde o uzavřený kruh, kdy se pokaždé stává z procesu produkt a naopak, je tedy vidět, že oba tyto termíny spolu souvisí a jeden bez druhého by v dramatické výchově nefungovali.

Machková (1998) ale píše, že pokud se vytváří divadelní představení, je produkt nadřazen procesu. U dramatické výchovy, která se snaží utvářet osobnost dítěte, je v centru pozornosti proces a v podstatě se rovnou stává produktem.

Dále píše, že je nutné otázku vztahu procesu a produktu řešit vždy znovu podle konkrétních potřeb a charakteru skupiny a všech jejích členů. Je totiž nutná i technická vybavenost hrajících a způsobilost ke komunikaci ve vztahu k divákům.

2.4 Metody a techniky dramatické výchovy

„Metoda označuje cestu vedoucí k cíli.“

(Macková, 2004, s.48)

Pojem metoda vychází z etymologie. Spojená řecká slova meta a (h)odos znamenají „cesta k“. (Valenta, 1998)

Didaktika používá termín metoda výchovy, který označuje postupy a prostředky a systematické způsoby směřující k výchovnému cíli. Vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování. Didaktická metoda označuje rozsáhlý soubor metod, technik, využívání pomůcek, zaměřený k osvojování požadovaných vědomostí, dovedností a postojů. (Hartl, Hartlová, 2000, in Macková, 2004)

„Je důležité rozlišovat metody výchovy, vyučování, didaktické metody, jejichž cílem je výchova a vzdělávání od pojmu metoda ve smyslu pracovní postup, cesta vedoucí k cíli.“ (Macková, 2004, s.49)

„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činností, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev ‚metoda‘ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 1998, s.32)

Dle Machkové (1992) může být dramatická výchova metodou výuky různých předmětů, ale hlavně metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikativních, kontaktových) dovedností.

Použití metod aktivuje komplexní zkušenost žáka, neboť vyžadují žákovu řeč, jeho pohyb, jeho proměnu, zaujímání postojů prostřednictvím hrové činnosti apod. (Valenta, 1998)

Machková (1992) uvádí, že za základní metodu považuje improvizaci v nejširším slova smyslu, tedy hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Valenta (1996) píše, že improvizovaná hra je hra „in promptu“, bezprostředně, spatra, je

tedy hrou, která je tvořena s minimální přípravou herců. Dále píše, že její pedagogický význam je velmi značný.

Pavlovská (1998) přidává k improvizaci jako další základní metodu i dramatickou hru.

Valenta píše, že základní, pro dramatickou výchovu specifický metodický princip, je hra v roli.

„Role je učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu prakticky vždy se nacházejícího v určité situaci, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu a této situace.“ (Valenta, 2004, s.34)

Podle stupně osobní účasti při dramatických hrách je možné je rozdělit na hru v situaci, hru v roli a charakterizaci. (Pavlovská, 1998)

Valenta (1998) uvádí hru v situaci jako simulaci, hru v roli jako alteraci a s Pavlovskou se shoduje v pojmu charakterizace.

Při hře v situaci, neboli simulaci, herci jednají sami za sebe. Často se jedná o situace, se kterými se setkávají v běžném životě. Jde tedy o možnost se na určité situace připravit, promyslet své jednání a v případě opakování dané situace i korigovat chybná rozhodnutí. Pavlovská (1998) rozděluje hru v situaci na situační hru bez konfliktu a na situační hru s konfliktem.

Hra v roli, či alterace, je pro dramatickou výchovu specifická metoda. Žák přebírá určitou sociální roli a na základě svých zkušeností se snaží vytvořit nejtypičtější chování dané postavy. Hráč na sebe bere jinou roli, nehraje již sám za sebe, jako je tomu při hře v situaci. Valenta píše, že alterace má za úkol zobrazovat spíše obecné charakteristiky typu, funkce, sociální role apod. a může se tím pádem prolínat se simulací.

Charakterizace je podle Valenty (1998) vyvrcholením dvou předešlých metod. Podstatné je vcítění se do skutečné osoby s určitými charakterovými rysy, názory a problémy, je důležité vnitřní porozumění. Tato metoda vyžaduje značnou vyzrálost psychiky a rozvinutou schopnost empatie.

Nyní vymezím pojem technika. Autoři mají na tento pojem odlišné názory. Valenta (1998) chápe techniku jako postup činnosti a také jako pojem, který je podřízený pojmu metoda, jelikož technika naplňuje pouze jeden konkrétní cíl a učí se

jen jedna konkrétní část, naproti tomu metoda shrnuje celek dovedností. V podstatě se ale nesnaží o striktní oddělení metody od techniky.

Provazník (1994, in Pavlovská, 2004) považuje za základní techniky strukturování tzv. segmentaci a vizualizaci. *„Technika segmentování umožňuje přehrávat jednu situaci znovu s obměnami či s vědomím nových skutečností, případně konfrontovat různé názory na jednu situaci, jede názor, jeden problém.“* (s. 26)

Podstata vizualizace je zviditelňování vztahů, názorů, pocitů nebo dojmů pomocí těla.

Pavlovská uvádí nejčastěji využívané techniky. Patří sem například horké křeslo, ulička, živý obraz, rozhovor s imaginární postavou, vnitřní hlasy, plášť experta, titulkování, svědectví, narativní pantomima, kresba postavy, kresba prostředí apod. V podkapitole 3.3 Dramatická výchova a neverbální komunikace několik z nich popíšu podrobněji.

Machková (1998) rozděluje techniky na techniky verbální, techniky s pantomimou a jednáním v roli a techniky grafické a zvukové. Podobné dělení uvádí Valenta, ale používá termín metoda.

Základní třídění metod dle Valenty (1998) vypadá následovně:

A.

I.Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C.

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné

Skupiny metod jsou rozděleny do tří celků. První celek A. vyčleňuje Valenta zvlášť jako základní metodu prvního řádu. Celek B. charakterizuje jako základní metody a techniky druhého řádu a celek C. pak jako metody a techniky doplňující a podporující metody základní.

První celek, metodu plné (úplné) hry, popisuje Valenta jako úplnou, komplexní komunikaci hlasem, pohybem, psaním i manipulací s věcmi, jako modelování v poměru

1:1, „iluzivní hru“, plnou hru v roli ap. Je tedy jakási nadstavba ostatních metod na druhé a třetí pozici.

Metody pantomimicko-pohybové, které jsou obsaženy v druhém celku, budou více popsány v podkapitole 3.3 Dramatická výchova a neverbální komunikace. Popíši je zde tedy jen stručně. Obecně tyto metody sledují cíle v oblasti vnímání - včetně sebevnímání, rozvoje, koordinace, kultivace, kontroly a estetizace pohybu, také zlepšují neverbální komunikaci a dále i oblast spojení pohybu s vnitřním životem člověka a spojení pohybu s různými kulturními a sociálními jevy a situacemi. V metodikách se uvádí, že pantomimické aktivity jsou pro nezkušené hráče snazší než aktivity verbální.

Druhý celek obsahuje i metody verbálně - zvukové. Cíle směřují k osvojení naslouchání, dobré techniky řeči, ke zlepšení výrazu řeči, což spadá do paraverbální složky komunikace, dále se zaměřují na sledování vztahu verbální a neverbální komunikace, na kultivaci plynulosti a pohotovosti mluvního projevu, na kultivaci vztahu myšlení a řeči, nebo například na vztah řeči a sociálně-kulturních kontextů. Valenta sem řadí například techniky alter ego, zástupná řeč, rozhovor apod.

Metody graficko-písemné bere Valenta jako doplňkové ve vztahu k předchozím metodám. Z hlediska osobnostního rozvoje žáka tyto techniky a metody v obecně rovině kultivují či přetvářejí celou škálu zkušeností s určitým artefaktem, například deník, kniha apod., dále působí na představivost a fantazii z hlediska obsahu a formy, na rozvoj myšlení, na rozvoj uměleckého tvoření atp. Patří sem například technika psaní deníků, dopisů, tvoření myšlenkových map, projektů, ale například i psaní scénářů, životopisů apod.

Poslední uváděné metody, metody materiálově-věcné obecně žáky učí poznávat možnosti vyjadřování pomocí předmětů apod., dále učí například poznávat strukturaci světa věcí, trénují motorické, silové i prostorové předpoklady, působí na představivost a fantazii při manipulacích s materiálem a věcmi nebo působí například na rozvoj estetického vnímání a uměleckých dovedností v oblasti práce s materiálem. Patří sem například práce s loutkou, se zástupnými předměty apod.

3. Neverbální komunikace u sociálně znevýhodněných a dramatická výchova

Sociální znevýhodnění

Termín sociální znevýhodnění popisuje školský zákon 561/2004 Sb., paragraf 16. *„ Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

Dětský domov

Definice dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních zní takto:

„(1) Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.
(2) Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.
(3) Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.“

Mezi dětmi s ústavní výchovou je část dětí, které dostaly soudem nařízenou tuto výchovu z důvodů sociálních, a část dětí, u nichž důvody pro nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy spočívaly v poruše chování čtvrtého až pátého stupně. Děti první skupiny většinou bývají vzdělávané v běžných školách, děti s poruchami chování pak bývají vzdělávané přímo ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. (Vojtová, 2008)

Cílem výchovně vzdělávací péče je v prvé radě vychovávat děti tak, aby se projevovaly jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovaly svá práva a naplňovaly své povinnosti. Je nutné u dětí vytvářet pozitivní projevy chování, vychovávat je ke spolupráci a respektování práce a úspěchů vlastních i druhých, dále pak i k samostatnosti a schopnosti vést v dospělosti plnohodnotný rodinný život. (Štůlová, Biberlová, 2006)

Dramatická výchova a neverbální komunikace

„Jednou z funkcí pohybu v dramatu je pomoc každému dítěti a mladému člověku při plném ovládnutí fyzického Já, a tím umožnit emociální harmonii, rozvíjející se na základě plné osobní jistoty a citlivosti s ohledem na tělo.“ (Way, 1996, s. 52)

Way (1996) píše, že pohyb je faktorem, který již od narození existuje. Je to základní bod na kružnici, ne něco zcela nového, co musí být teprve dodáno výchovou. Každá lidská bytost má své fyzické Já, své tělo.

Psychomotorika, která vyjadřuje úzké spojení, souvislost, návaznost, prolínání psychiky (duševních procesů) a motoriky (tělesných procesů a pohybu), se také velice často odráží v neverbálních projevech, jelikož motorické projevy jsou bezprostředním výsledkem nervové činnosti. (Szabová, 1999)

Dle Mégrierové (1999) je tělo nejmocnější výrazový prostředek, který existuje. Naše pohyby a gesta jsou tím nejvýmluvnějším jazykem a skutečná osobnost jedince se projeví právě při pohybu. Je tedy dobré, aby si lidé uvědomovali, že jejich tělo se může stát poslušným a zároveň silným nástrojem, jehož pomocí se může uplatňovat jejich tvořivost, také aby dokázali přijmout své tělo takové, jaké je a uměli ho usměrňovat tak, aby dosáhli pružnosti a přesnosti vyjadřování a aby přijali skutečnost, že komunikace se uskutečňuje nejen pomocí jazyka, ale také pomocí těla, které je nejlepším vysílačem našich pocitů. A k tomuto by právě měly přispívat metody a techniky dramatické výchovy.

Podle Machkové (1998) je pohyb fylogeneticky i ontogeneticky starší komunikační prostředek než řeč. V dramatické výchově umožňuje projevit se například hráčům, kteří mají problémy se slovním projevem. Pantomima je podle ní pohybový

projev, který člověk s použitím psychosomatiky používá při vstupu do role. Je to dramatická hra beze slov, bez dialogu.

Dále píše, že všem hráčům dovolují pohyb a pantomima prozkoumat jednání v snadné formě, protože nekladou nárok na koordinaci fyzického jednání se slovním, nevyžadují, aby hráč myslel na dialog. Valenta (1998) přímo píše, že *„pantomimické aktivity jsou pro nezkušené hráče snazší než aktivity verbální.“*

Dle Machkové (1998) se pohybem a pantomimou u hráčů rozvíjí schopnost vyjadřovat se úsporně a věcně, pěstuje smysl pro rytmus a prostorové cítění. Cílem pohybové a pantomimické práce je postupně dosáhnout pravdivosti, přesnosti a sdělnosti. Základem projevu pohybem a pantomimou jsou představy – z nich pohybový projev vyrůstá. S praxí se pohyb a gesto zpřesňují a blíží se realitě. Hráči tedy pak zvládnou těžší situace a zpřesní si představu pohybu reálného.

Velmi důležitou roli hrají cvičení rytmická a temporytmická, jelikož učí hráče zvládat členění času v jakékoliv činnosti. U pantomim ovšem může hrozit nebezpečí přílišného sebeuvědomování a následného přehrávání, předvádění se a pitvoření, zatímco by mělo jít hlavně o pocit pravdy a o hledání co nejpravdivějšího vyjádření dané činnosti, situace, charakteristiky. I tak ale slova někdy mohou zkreslit či zastřít pravý význam promluvy, protože slovy můžeme lhát, podvádět či je pronášet bezvýznamně. *„V neslovní komunikaci je vztah sdělen jakoby sám o sobě a je stejně těžké, ba nemožné s ním polemizovat, jako se svým obrazem v zrcadle.“* (Machková, 1992, s. 89)

Nyní vypíši jednotlivé metody a techniky, které spadají do pohybu a pantomimy. Cvičení dle Machkové (1992) zpravidla vychází od osob hráčů a navazuje se na objevování sebe – například růst z ničeho a stávat se někým nebo něčím jiným (např. oživlé dřevo), dále se přechází k obecnějším prvkům situace, z nichž nejdůležitější je prostor (např. jeskyně). Také se zaměřuje na rytmická cvičení (rytmický pohyb), na motivaci k pohybu, na hru s imaginárním předmětem (činnost s imaginární rekvizitou), na pantomimu (např. tichá pošta pantomimou) a hru na sochy. Více o těchto cvičeních se píše v knize Metodika dramatické výchovy od Machkové (1992).

Valenta (1998) řadí do metod pantomimicko-pohybových například částečnou pantomimu, dotykovou hru, mechanickou pantomimu, narativní pantomimu, při které hráči předvádí simultánně to, co jiný říká, dále sem řadí ozvučenou pantomimu, parafrázování pohybem, úplnou pantomimu. Jako další pohybová cvičení uvádí pohybový rituál, proxemizaci postojů, předávanou pantomimu, zpomalenou pantomimu,

naopak k ní pak zrychlenou, také popisuje zrcadlení, kdy jeden hráč ve dvojici kopíruje pohyby toho druhého (rozvoj empatie, pozornosti). Dále řadí do těchto metod i živou loutku, živé – nehybné obrazy, které mohou dopomoci například k uvědomění si vztahu k určitým osobám, rolím, situacím. Všechny tyto metody jsou v knize Metody a techniky dramatické výchovy od Valenty (1998) vypsány dopodrobna, včetně cílů v rámci pohybových dovedností.

Jak se již píše v podkapitole 2.2 Cíle a východiska dramatické výchovy, rozvíjí dramatická výchova i komunikativní dovednosti, které s pohybem plně souvisí. Například schopnost vyjádřit své myšlenky, postoje a pocity tak, aby byly pro druhého pochopitelné, s tím souvisí i umění naslouchat, dále k těmto dovednostem patří z hlediska neverbální komunikace rozvoj mimiky, gestikulace, proxemika, výraz pohybem, koordinace pohybu, také dovednost pohybovat se s ohledem na druhé, zvládnutí prostoru, rytmus pohybu apod. *„Všechny formy dramatické výchovy uplatňují komunikaci především v situačním kontextu, ve hře v roli, a to s cílem vybavit dítě a mladého člověka pro život osobní a pracovní – umět sdílet významy s druhými a sdílet s nimi i společný životní prostor, umět používat těchto nástrojů v každé profesi, která komunikaci obsahuje.“* (Machková, 1998, s. 53)

4. Výzkum v DD

Popis dětského domova

„Do dětského domova jsou v současné době zařazovány děti, kterým jejich rodina nezajišťuje vhodné podmínky pro zdárnou výchovu. U dětí se projevují výchovné především z důvodu selhání rodičů neplněním jejich základních povinností. Jejich hlavní problémy v chování tedy vyplývají zejména z nevhodného socio-kulturního a ekonomického prostředí.“ (Štůlová, Biberlová, 2006)

Výchovně vzdělávací péči zajišťují pedagogičtí pracovníci s předepsanou odbornou způsobilostí a potřebnými profesními dovednostmi – komunikativní ve směru k dětem, k jejich zákonným zástupcům a jiným pracovníkům zařízení. Nabídku odborné pomoci dětem a jejich rodinným příslušníkům zajišťují zdravotnice, sociální pracovnice a psycholog.

Děti jsou zařazené do jednotlivých skupin, které mají nejvíce 8 dětí, sourozenci jsou vždy zařazováni do stejné skupiny. Pro rodinnou skupinu je určen samostatný byt se 4 dvojlůžkovými pokoji pro děti, kuchyňkou, společnou obývací místností, sociálním zařízením, skladovacími prostory pro ložní prádlo, sportovní potřeby dětí apod. Každá rodinná buňka má vlastní pračku a kuchyňské elektrospotřebiče a děti se tak mohou podílet na činnostech, které jsou propojené se skutečným životem a osvojí si tak to, co má pro ně praktický význam do budoucna. (Štůlová, Biberlová, 2006)

Metody výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili formu kvalitativního výzkumu, jako metodu jsme využili nestrukturalizované pozorování.

„Pozorováním se rozumí sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů apod. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), jiní lidé, objekty, jevy. Podle míry záměrnosti a formalizovanosti průběhu pozorování rozlišujeme pozorování standardizované, polostandardizované a nestandardizované (volné). Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickými zařízeními, zúčastněné (pozorovatel se stává členem skupiny, spolutvůrcem dění) a nezúčastněné, systematické a nesystematické.

V pedagogice je pozorování metodou pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu.“ (Gavora, 2000 in Průcha, Walterová, Mareš, s.174)

Gavora (2000) uvádí, že se u kvalitativního výzkumu používá nestrukturalizované pozorování, tzn. nepoužívají se předem stanovené pozorovací systémy, škály či podobné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které mají být pozorovány. Tento způsob pozorování je velmi pružný a umožňuje přistupovat k realitě novým, nerutinním způsobem. Pomocí takového pozorování se obvykle odhalují nové, nepředpokládané anebo skryté jevy a souvislosti.

Dále popisuje tzv. terénní zápisy, ze kterých vybírá pozorovatel jevů ty věci, kterým věnuje pozornost. Sám rozhoduje, co je pro pozorování důležité a co ne. Jeho rozhodování jsou ovlivněna vlastním teoretickým přístupem ke zkoumané realitě.

U výzkumného šetření budu používat tyto pozorovací praktiky.

V průběhu výzkumu jsme využívali i intervenčních technik. Intervence se vnímá jako proces, který zohledňuje minulý, současný i budoucí vývoj kompetencí dítěte. Vedle standardů a aktuálního stavu sociálních kompetencí dítěte se musí také pracovat s budoucími možnostmi dítěte (s jeho potencialitou). (Vojtová, 2008)

Mezi tři hlavní zásady intervence řadí Vojtová (2008) orientaci na úspěch, u které se vždy vychází z aktivit, které jsou dětem blízké, orientujeme jejich pozornost na činnosti, které se jim daří. Povzbuzujeme je v jejich opakování a rozšiřujeme tím příležitost k zažívání radosti z aktivit. Jako další zásadu uvádí otevřenou interakci, tzn. vzájemné vnímání postojů a reakcí všech účastníků aktivit a jako poslední popisuje zásadu zpětné vazby, o které tvrdí, že má informativní charakter nejen pro dítě, ale i pro pedagoga. Orientuje se na úspěchy, na aktivity a prožitky, které se dařily.

Popis a výsledky výzkumu

Kvalitativní výzkum formou přímého pozorování se uskutečnil v dětském domově nedaleko Brna. Šetření probíhá v rámci výzkumu s názvem Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v riziku poruch chování pomocí metod dramatické výchovy. Intervence probíhá jednou týdně po dvou hodinách již dvanáct měsíců a bude se v ní dále pokračovat. Do dětského domova jezdíme každý týden v počtu čtyř.

Pro svůj výzkum jsem ze skupiny osmi dětí, které bydlí ve společné buňce, vybrala dvě, u kterých jsem pozorovala jejich vyjadřování a možný rozvoj neverbální složky komunikace při užívání metod dramatické výchovy. Budu je nazývat kvůli ochraně osobních údajů jinými jmény.

Na začátku výzkumu jsem měli možnost nahlédnout do dokumentace dětí, kde jsme zjistili, že všech osm dětí má rodiče, pochází ze sociálně slabých rodin, které nedokáží zajistit podmínky k tomu, aby s nimi mohli jejich potomci bydlet. Proto název mé bakalářské práce obsahuje termín sociální znevýhodnění.

Výsledky pozorování budou koncipovány do tří celků, kdy na začátku uvedu stav neverbální komunikace u dětí před intervencí, další část bude popisovat stav a případný rozvoj po půlročním působení metodami dramatické výchovy a ve třetí části popíšu poslední poznatky pozorování po roce používání metod pro rozvoj nejen neverbální komunikace.

Karel

Karel pochází z rozvedené rodiny, v raném dětství byl týraný, má o rok staršího bratra, který je mu nyní v dětském domově oporou. Je mu 12 let. Jeho inteligence se pohybuje v pásu lehké mentální retardace, tedy v pásu mírného podprůměru. Nemá dostatečně rozvinuty volní vlastnosti, proto je někdy těžké ho motivovat k určité činnosti.

Karel se mi jeví jako hodný, často hodně unavený, ospalý, má své „záseky“, nedá se pak zvládnout, ostatní ho nemají moc rádi, neberou ho. Snaží se hrát všechny hry, ale ne vždy všechny chápe. Je konfliktní v práci ve dvojici, pokud není se svým bratrem. Je hodně sociálně nevyzrálý, citově deprivovaný - jasná známka nedostatku citu v dětství, a proto je i mírně infantilní.

Při prvním neverbálním cvičení, pantomimě, ani nevěděl, kdo je sochař, kterého měl předvádět, styděl se, nechtěl být v centru pozornosti. Po vysvětlení nevěděl, jak ho předvádět a nakonec to ani nezkusil. Za týden jsme cvičení zopakovali, opět sice nerozuměl zadání, ale chtěl poradit a zahrát dané povolání, mimika, gestika i posturologie byly nedostatečné, měl zautomatizované pohyby bez výrazu, které pořád dokola opakoval. Nedalo se tedy mluvit o rozvinuté neverbální složce, byla vzhledem

k věku spíše nedostatečná. Při relaxačním cvičení se nedokázal uvolnit, byl stále v tenzi. U honiček, například u záchranářské, se haptického doteku nebál, s tím problémy nemá.

Po půlroce intervence jsme pantomimické cvičení zopakovali, předvádět už se nebál, dokonce i sám vymyslel aktivitu, kterou bude hrát. Zlepšila se posturologie a gesta, mimika byla ale stále nedostatečná. Při relaxaci se už dokázal plně soustředit na své tělo a uvolnit se. S haptikou problémy nemá. Při prvním pokusu o improvizaci děti nedokázaly přijmout fikci, v dalších lekcích už hru v roli zvládly. Při cvičení Kupé nedokázal mít k ostatním rozumný odstup, neměl dostatečné povědomí o proxemické vzdálenosti k neznámým lidem. Když jsme v reflexi na toto upozornili, podruhé už se choval jinak, snažil se odhadovat, ke komu může mít jaký odstup. S Kateřinou byli ve dvojici při psaní básniček na jméno toho druhého, vůbec nefungoval oční kontakt, je třeba zapracovat na interakci ve dvojici.

Po roce intervence se při pantomimě výrazně zlepšila mimika, stále potřebuje povzbuzovat, infantilita zůstává, ale výrazové prostředky obličeje jsou výrazně lepší než před rokem, i gestika a posturologie se zvýraznily, jeho pohyby jsou účelnější a přesnější. Při cvičení Sochař emocí dokázal vyjádřit abstraktní pojem posturikou, gesty, mimika nebyla tak výrazná jako u pantomimy, je třeba na jejím rozvoji stále pracovat. Při cvičení, kdy měly děti hrát samy sebe, se nebál, dokázal už přijmout fikci, zde mu neverbální vyjadřování problém nedělalo.

Celkově se Karel zlepšil po emoční stránce, což souvisí s mírně zlepšenou mimikou, dále je vidět posun v gestech, posturice, proxemice a celkově tedy v kinezice. Zlepšila se také představivost, zmírnil se ostych. Je třeba dále pracovat na snižování infantility, na rozvoji sebedůvěry a sebeuvědomování a na kooperaci ve skupině.

Kateřina

Kateřina je z deseti sourozenců čtvrtá nejstarší, domů jezdí na prázdniny, v domově se jí líbí, sama uznává, že se o ni doma nemohou postarat. Od první třídy navštěvuje ZŠ praktickou, s prospěchem problémy nemá.

Kateřina se jeví jako milá, ochotná, uzavřená dívka. Je hodně náladová, nechce moc spolupracovat ve dvojici, je radši sama. Velmi ráda tancuje, s kinezikou problém tedy nemá.

Na začátku se hodně styděla, pantomimu vůbec předvádět nechtěla, ale ostatních her a cvičení se chtěla účastnit. Za týden jsme pantomimu zopakovali, už chtěla hrát, stud mírně ustoupil. Stejně jako u Karla mimika nebyla dostatečně rozvinuta, i přes její taneční nadání si nedokázala představit roli, kterou měla předvést, takže vázla i gestika a posturika. Hodně často se nechtěla do některých aktivit vůbec zapojovat. U honiček jí haptika dělala problém.

Po půlroční intervenci se stále některých cvičení a her účastnit nechtěla, při pantomimě se ale už nestyděla, zlepšila se posturologie a gestika, mimiku stále nepoužívá. Relaxovat u ní problém není, své tělo si dokáže uvědomovat, možná i díky tanci, kterému se věnuje. Při první zkoušce improvizace a fikce je nedokázala přijmout, v dalších cvičeních se už snažila vžít do role. Stejně jako Karel nezvládla vůbec proxemickou vzdálenost, nevěděla, ke komu může mít jaký odstup. Při opakování cvičení se také jako Karel snažila, zlepšila se její posturologie a proxemiku také upravila, což může mít velký vliv na osobní život.

Po roce se už Kateřina zapojuje do všech cvičení, vše ji baví, snaží se, při pantomimě se opět trochu vylepšila posturika, gestika, na mimice je ale třeba stále pracovat, s tím souvisí představivost a hravost. Při cvičení Sochař emocí se ale snažila a mimiku použila k dotvoření celkového dojmu. Při cvičení, kdy hrála sama sebe, se výrazně zlepšila i mimika a gestika, proxemika u ní fungovala tak, jak daná chvíle vyžadovala. I haptiku využívá více, nebojí se ji použít.

Celkově si myslím, že ji pracovat na sobě začalo bavit, je to poznat i v neverbální složce komunikace, je vidět zlepšení v emotivní stránce osobnosti, zlepšila se mimika, gestika i posturologie, v práci ve skupině je také vidět pokrok, snaží se naslouchat, reagovat. Je třeba dále apelovat na uvědomění si sebe sama a na naslouchání ostatním.

Zhodnotím-li roční intervenci, musím konstatovat, že u pozorovaných jedinců došlo k výrazné změně všech složek neverbální komunikace. Věřím, že bude-li se v daných intervencích pokračovat, dojde u těchto jedinců ke změně trvalé.

Hodnotím-li práci se skupinou, nebyla jsem vždy plně spokojena. Při některých setkáních se lekce nepovedly tak, jak bychom si představovali, děti byly roztěkané, emočně instabilní, stačilo, že jeden nechtěl a díky tzv. dynamice skupiny pak ovlivnil ostatní děti natolik, že také nechtěly pracovat. S tímto se ale u dětí v ústavní péči musí počítat a předem vědět, že intervence půjde pomalu. Změny, které jsme pozorovali již zhruba po dvou měsících, nás ovšem přesvědčily, abychom ve své práci pokračovali.

Dnes můžeme konstatovat, že pokroky jsou patrné. Jako intervenční metody jsme zvolili metody DV a udělali jsme dobře, protože DV této skupině zcela vyhovuje a rozvíjí děti jak po stránce osobní, tak i sociální.

4.4 Metodiky pro rozvoj neverbální komunikace

1.Úvod

Úvodní aktivity vedou ke zklidnění, navázání kontaktu a napojení se na ostatní. Také rozvíjí komunikační dovednosti.

- **Smajlíci**
  - **cíl cvičení**: uvědomění si vlastní nálady, schopnost dát vše do jedné emoce; schopnost naslouchat ostatním, rozvoj komunikativních dovedností, tzn. verbální i neverbální složky komunikace
  - **věk:** od 5 let
  - **počet:** neomezený
  - **časový rozsah:** 5 – 10 minut
  - **pomůcky:** 5 obrázků s obličeji vyjadřující pět různých emocí- velká spokojenost, dobrá nálada, neutrální nálada, smutek, rozhněvání
  - **prostor:** kdekoliv
  - **instrukce:** vedoucí rozloží obrázky v prostoru, ostatní si podle své nálady stoupnou k tomu správnému, po jednom říkají, proč mají právě takovou náladu, je nutné dávat pozor, aby se všichni poslouchali, aktivity se účastní i vedoucí lekce

- **Pravidla**
  - **cíl cvičení:** uvědomění si určitých pravidel, které se musí dodržovat,

    pokud se něco nedodrží, následuje sankce; rozvoj paměti
  - **věk:** od šesti let
  - **počet:** neomezený
  - **časový rozsah:** 5 minut

- **pomůcky:** papír, kam se napíší, popř. nakreslí pravidla
- **prostor:** kdekoliv
- **instrukce:** na první lekci společně s dětmi vypracujeme pravidla , která se budou během setkání dodržovat, také se určí, jaká bude náprava, když se dané pravidlo poruší; na začátku každé lekce se zopakují, děti je vyjmenovávají samy; v průběhu intervence mohou nějaká pravidla přibýt, mohou si je děti napsat na arch papíru, popřípadě je i nakreslit

2. Aktivizace

Aktivizační cvičení vedou k aktivaci dítěte, jeho rozehřátí, uvolnění a připravují jedince na další práci.

- **Honičky**
  - **anglická**
    - **cíl cvičení:** rozehřátí, uvolnění se, napojení na skupinu
    - **věk:** od pěti let
    - **počet:** 5 - 20
    - **časový rozsah:** 5 - 10 minut
    - **pomůcky:** žádné
    - **prostor:** větší, bez překážek
    - **instrukce:** hraje se jako běžná honěná, ale komu baba babu předá, ten se na místě, kam ji dostal, musí držet jednou rukou a dále honí on, pokud dostane babu podruhé, chytne se druhou rukou, po třetí babě vypadává; čím kreativnější umístění baby, tím lépe pro hru
  - **pomalá**
    - **cíl cvičení:** ovládání svého těla, schopnost zpomalit se, zlepšení volních vlastností: nezrychlovat a dodržovat pravidla; odbourání stresu a spěchu; koordinace celého těla
    - **věk:** od pěti let

- **počet:** 5 - 20
- **časový rozsah**: 5 – 10 minut
- **pomůcky:** žádné
- **prostor:** větší
- **instrukce:** probíhá jako běžná honička, jen je vše zpomalené, i baba i děti se pohybují pomalými pohyby, nesmí docházet k žádným zbrklostem

♦ **záchranářská**

- **cíl cvičení:** uvolnění celého těla, rozehřátí a navození pozitivní atmosféry ve skupině, rozvoj neverbální komunikace, zvláště pak haptice, také rozvoj ochoty pomáhat druhým, empatie
- **věk:** od pěti let
- **počet:** 5 - 20
- **časový rozsah**: 5 minut
- **pomůcky:** žádné
- **prostor:** větší
- **instrukce:** vedoucí zadá instrukce, že honí ten, jehož jméno začíná na písmeno... Pokud někoho chytí, dotyčný zůstává na místě „zmražen“. Zachránit ho může jiný z hráčů, když ho pohladí po tváři, může při tom říct: „Zachraňuji tě ‚jméno zmrazeného‘ a důvod (protože ses na mě dnes hezky usmál, protože jsi hodný apod.).“

- **Samuraj**
  - **cíl cvičení:** schopnost soustředění, pravolevá orientace, správný výdechový proud bránicí, srovnání těžiště, rytmika, postřeh
  - **věk:** od 8 let

- **počet:** 5 - 15
- **časový rozsah:** 10 minut
- **pomůcky:** žádné
- **prostor:** větší
- **instrukce:** Hráči stojí v kruhu, určí se samuraj, který začíná, zvedne ruce semknuté jako kdyby držel samurajský meč vzhůru a správným bráničním dechem znělým hlasem zvolá: „hhh“, ti, co stojí vedle něj z každé strany zvednou samurajský meč do boku, seknou do vzduchu a také zvolají: „hhh“, poté samuraj uprostřed ukáže svým mečem na někoho dalšího v kruhu, ten přijme gesto dalším zdvihem meče a zvoláním, takto se pokračuje dál; když to někdo zkazí (rytmika, zapomene, nevšimne si), vypadává; hraje se do posledních zbylých dvou hráčů.

- **Kevin**
  - **cíl cvičení:** vedoucí zjistí, kdo je ve skupině neoblíbený, na koho se děti nejméně dívají, nevyhledávají jeho oční kontakt; rozvoj volních vlastností - netěkáme očima; zlepšení očního kontaktu
  - **věk:** od 6 let
  - **počet:** neomezený
  - **časový rozsah:** 10 minut
  - **pomůcky:** nejsou
  - **prostor:** kdekoliv
  - **instrukce:** hráči stojí v kruhu, hlavy mají skloněné, předem si promyslí, na koho se podívají, vedoucí pokaždé říká: „Kevin se podívá do zrcadla TEĎ!“, na povel „teď“ hráči zvednou zrak a ten upřou na někoho jiného, očima netěkají; pokud se zraky hráčů střetnou, vykřiknou a odejdou z kruhu, postupně se kruh zmenšuje, až zbudou poslední dva hráči a ti vyhrávají

- **Relaxace**
    - **cíl cvičení:** uvolnění celého těla, celkové zklidnění, forma autogenního tréninku
    - **věk:** od šesti let
    - **počet:** neomezený
    - **časový rozsah:** 5 – 10 minut
    - **pomůcky:** nejsou
    - **prostor:** interiér, teplé podlahy, koberec
    - **instrukce:** všichni leží na zemi, mohou si představit nějaké oblíbené místo, kde odpočívají, mají zavřené oči, vedoucí klidným hlasem postupně odříkává všechny části těla a navádí, ať si každý uvědomí, jak se mu uvolňují, postupuje se od nohou k hlavě, je třeba zdůraznit i mimické svalstvo, to bývá kvůli soustředění v tenzi,
- **Gordický uzel**
    - **cíl cvičení:** rozvoj trpělivosti, opatrnosti, haptiky, neverbální komunikace, prostorové představivosti, také se zjistí, kdo je ve skupině dominantní a kdo je naopak submisivní a pouze se podřizuje
    - **věk:** od pěti let
    - **počet:** 5 - 10
    - **časový rozsah**: 5 minut
    - **pomůcky:** žádné
    - **prostor:** větší
    - **instrukce:** žáci stojí v kruhu, zavřou oči a na povel lektora dají doprostřed kruhu pravou ruku, nahmatají si ruku někoho jiného a chytnou se, oči jsou stále zavřené, to samé pak s levou rukou, poté si oči otevřou a beze slov se budou snažit rozmotat, ne vždy se to povede, někdy zůstane kruh v kruhu

3. Dramatické

Tato část intervence je v rámci dvouhodinové lekce včleněna zhruba do poloviny. Žáci by měli být po aktivizačních cvičeních rozehřátí, navázáni na skupinu, soustředění a připraveni tak na těžší cvičení rozvíjející dramatické a sociální kompetence.

- **Pantomima**
  - **cíl cvičení:** rozvoj neverbální složky komunikace, zvláště pak gestiky, mimiky a posturiky, rozvoj tvořivosti, fantazie, myšlení, soustředění, postřeh
  - **věk:** od pěti let
  - **počet:** 5 - 15
  - **časový rozsah**: 30 minut
  - **pomůcky:** papíry, tužky
  - **prostor:** větší
  - **instrukce:** žáci dostanou každý jeden až dva papírky a tužku, napíší například povolání nebo zvíře apod., dají papírky, aniž by je viděli ostatní, vedoucímu, poté se žáci dohodnou, kdo bude začínat, ten si vylosuje jeden papírek, předvede úkol ostatním, kdo uhodne danou aktivitu jako první, jde místo něj a losuje si další; pokud žáci neví, lektor může pomoci

- **Improvizace- Marťan**
  - **cíl cvičení:** rozvoj verbální komunikace, její morfologicko-syntaktické roviny, uvědomění si emocí, neverbální komunikace, hra v roli, zkouška, zda je třída pro improvizaci připravena
  - **věk:** od sedmi let
  - **počet:** 5 - 10
  - **časový rozsah**: 40 minut
  - **pomůcky:** šatní prvek či rekvizita pro marťana
  - **prostor:** kdekoliv

- **instrukce:** jeden lektor nenápadně odejde, druhému zazvoní telefon, zvedne ho, chvíli mluví, jako by mu volal James Bond, že do města přiletí mimozemšťan, říká, že ho musí s dětmi nějak přivítat; pak se objeví ve dveřích, představí se řečí, která bude srozumitelná, ale místy neobratná, řekne, že je vyslán na Zem, aby se něco dozvěděl, ptá se na různé otázky: Co je to mít rád, radovat se, trápit se, plakat atp., reaguje na reakce dětí, nakonec reflexe

- **Divoši u ohně**
  - **cíl cvičení:** rozvoj neverbální komunikace, hrubé motoriky, hra v roli, rozvoj tvořivosti
  - **věk:** od šesti let
  - **počet:** 5 - 15
  - **časový rozsah**: 30 minut
  - **pomůcky:** žádné
  - **prostor:** libovolný
  - **instrukce:** navození prostředí džungle a ohně, jeden po druhém vymýšlí divošský tanec na oslavu příchodu jara atd. (jak se hodí podle ročního období), lektor se na začátku uvádí jako hlavní šaman a dostat děti do role

- **Náladová chůze**
  - **cíl cvičení:** rozvoj neverbální složky komunikace, zvláště pak gestiky a posturiky, haptiky, uvědomění si mimiky při určité náladě, rozvoj soustředění, postřehu
  - **věk:** od osmi let
  - **počet:** 5 - 15
  - **časový rozsah**: 5 - 10 minut
  - **pomůcky:** žádné
  - **prostor:** větší

- **instrukce:** děti chodí po prostoru a vedoucí jim zadává instrukce, aby chodily tak, jakoby byly například: šťastné, smutné, naštvané, unavené, znuděné apod., děti se mohou i v této náladě navzájem zdravit podáním ruky

- **Sochař emocí**
  - **cíl cvičení:** rozvoj neverbální složky komunikace, zvláště pak posturologie, gestiky, haptiky, rozvoj abstraktního myšlení
  - **věk:** od osmi let
  - **počet:** 2 - 20
  - **časový rozsah**: 10 minut
  - **pomůcky:** žádné
  - **prostor:** větší
  - **instrukce:** děti se rozdělí do dvojic, jeden se stává sochou, druhý sochařem; sochař dostane za úkol vytvořit ze sochy beze slov určitou emoci, kterou mu vedoucí sdělí, nebo si ji sám vymyslí; ostatní sochaři potom hádají, která socha představuje jakou emoci.

- **Volná židle**
  - **cíl cvičení:** empatie, rozvoj sebeúcty, schopnost naslouchat, schopnost zestručnit dobré vlastnosti druhých, soustředění, rozvoj verbální složky, její pragmatické roviny, soustředění, zlepšení vztahů ve skupině
  - **věk:** od sedmi let
  - **počet:** 5 - 20
  - **časový rozsah**: 30 minut
  - **pomůcky:** židle
  - **prostor:** větší
  - **instrukce:** v kruhu je vždy o jednu židli víc než kolik je účastníků, ten, kdo má židli po pravé straně, začíná a

bere si někoho z kruhu, řekne: „Chci, aby si vedle mě sedl ..., protože...“, jako důvod uvede nějakou pěknou vlastnost toho druhého, nebo co se mu ten den povedlo, že má něco hezkého na sobě apod. vždy je nutné odhadnout, kdy to děti ještě baví a kdy už neví, co by řekly, je ale dobré, aby se vystřídaly všechny.

- **Kupé**
  - **cíl cvičení:** rozvoj komunikativních dovedností, empatie, slušného chování, proxemiky, rozvoj kompetencí k řešení problémů
  - **věk:** 10 – 17 let
  - **počet:** 5 - 8
  - **časový rozsah**: 20 minut
  - **pomůcky:** židle podle počtu účastníků
  - **prostor:** větší
  - **instrukce:** rozestaví se židle tak, jak jsou ve vlaku v kupé, poté si děti vymyslí vlastní povolání, řeknou ho ostatním. Vedoucí rozdělí role tak, že jedna část chce otevřít okno, protože je jich teplo a druhá část ne, je jim zima. Jeden z těch, kterým je teplo, dostane za úkol, aniž by to ostatní věděli, během improvizace okno zavřít.

4. Závěr

Na závěr každého programu je nutné udělat závěrečnou reflexi, co se komu povedlo, líbilo, kdo s čím měl problémy. Je nutné si vše zpětně prožít.

- **Reflexe**
  - **cíl cvičení:** uvědomění si sebe sama, dokázat shrnout své aktivity, obhajoba svého pocitu, prožitky, pragmatická rovina komunikace, rozvíjení souvislého projevu řeči,

naslouchání, soustředění, lektor zjistí, jak se program dětem líbil

- **věk:** od sedmi let
- **počet:** 5 - 20
- **časový rozsah**: 10 minut
- **pomůcky:** pokud je reflexe písemná, pak tužky a papíry
- **prostor:** uzavřený kruh
- **instrukce:** reflexe řízená - lektor musí zadávat otázky tak, aby byly děti schopné odpovídat a reagovat; reflexe volná - každé dítě mluví samo za sebe a to, co chce říct

❖ Smajlíci

- **cíl cvičení:** obhajoba svého pocitu, schopnost zpětně si uvědomit náladu během intervence a dokázat ji sdělit prostřednictvím emotikonu, uvědomění si vlastní nálady, schopnost naslouchat ostatním, komunikativní dovednosti, rozvoj verbální i neverbální složky komunikace
- **věk:** od pěti let
- **počet:** 5 - 20
- **časový rozsah**: 10 minut
- **pomůcky:** 5 obrázků s obličeji vyjadřující pět různých emocí- velká spokojenost, dobrá nálada, neutrální nálada, smutek, rozhněvání
- **prostor:** volný prostor ve třídě, herně
- **instrukce:** vedoucí rozdá obrázky do kruhu, ostatní si podle své nálady stoupnou k tomu správnému, po jednom říkají, proč mají právě takovou náladu, aktivity se účastní i vedoucí lekce

Závěr

Cílem předložené práce bylo zjistit, zda se neverbální složka komunikace pomocí metod dramatické výchovy může určitými metodami a technikami zlepšit a dále rozvíjet, a to zvláště pak v oblasti mezilidské komunikace a interakce, sebedůvěry, ale i důvěry v ostatní, vztahů ve skupině, také jistoty jednání a samostatného myšlení.

Děti, které jsem zkoumala, byly ze sociálně znevýhodněného prostředí a u nich obzvlášť byla vidět citová deprivace způsobená nedostatečnou podporou z rodiny, také pocit, že nepatří nikam a při práci byl patrný i nižší intelekt. To vše mělo vliv na nedostatečně rozvinutou neverbální komunikaci.

Výzkumnou metodou přímého pozorování dvou dětí bylo zjištěno, že pomocí metod dramatické výchovy, které jsou uvedeny v podkapitole Metodiky pro rozvoj neverbální komunikace, se neverbální komunikace u těchto dětí v určitých složkách výrazně zlepšila, v jiných byl postup mírnější. Z výzkumného šetření je tedy vidět, že roční intervence pomocí metod dramatické výchovy u sociálně znevýhodněných je již patrná, ale je potřeba delší časový interval pro trvalejší a výraznější změnu.

Navrhuji tedy, aby se v intervenci metodami dramatické výchovy pokračovalo a mohla se tak neverbální komunikace dále rozvíjet a prohlubovat tím pádem dovednosti komunikace jako celku, které pak dětem usnadní včlenit se do intaktní společnosti.

Věřím, že má práce bude přínosem pro ty pedagogy, kteří se touto problematikou zabývají, a že je obohatí o způsob využití intervencí pomocí metod dramatické výchovy.

Resumé

Tato práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

V první kapitole teoretické části popisuji téma komunikace, její verbální a neverbální složku, rozdíl mezi těmito složkami, dále pak uvádím jednotlivé složky neverbální komunikace, význam neverbální komunikace ve společenském styku a také charakterizuji pojem komunikace činem.

Druhá kapitola vysvětluje pojem dramatická výchova, její cíle a východiska, vztah procesu a produktu u dramatické výchovy a její metody a techniky.

Třetí kapitola stručně popisuje pojmy sociální znevýhodnění a dětský domov a obsahuje podkapitolu s názvem Dramatická výchova a neverbální komunikace.

Praktická část obsahuje charakteristiku zařízení, kde byl výzkum prováděn, popis výzkumné techniky pozorování, výsledky výzkumného šetření a metodiky, které byly při výzkumu vytvořeny.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda se zlepší neverbální komunikace u dětí se sociálním znevýhodněním pomocí metod dramatické výchovy. Kvalitativní výzkum probíhal formou přímého pozorování dvou dětí z dětského domova v rámci roční intervence prostřednictvím metod dramatické výchovy při výzkumu Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v riziku poruch chování pomocí metod dramatické výchovy.

Summary

This thesis consists of two parts; the theoretical and the practical.

First comes the theoretical. In chapter one I describe communication, its verbal and non-verbal components and the difference between these two. I also present the individual components of non-verbal communication, the meaning of non-verbal communication in social interaction and describe the 'communication by action' concept.

In the second chapter I explain the concept of drama education, its goals and outcomes, methods and techniques and the relation between the process and the product.

In the third chapter I briefly describe the concepts of underpriviliged children and children's home and include a sub-chapter on drama education and non-verbal communication.

The part of the thesis dealing with the practical comprises the description of the institution where the research was carried out, the description of the observation technique used for my research, the outcomes of my research and the methods developed during the research.

The goal of my thesis is to determine whether the non-verbal communication of underpriviliged children can be improved by drama education methods. I carried out the qualitative research by directly observing two childern in the children's home for one year. This was part of a research project titled 'Development of social competencies of children at risk of behavioural disorders by drama education methods'.

Seznam použité literatury

DEVITO, J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: GRADA Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

GAVORA, P. *Úvod do metod pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-179-6

HARTLEY, M. *Řeč těla v praxi.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-844-9.

JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU. ISBN 80-2103-204-9.

KERN, H. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha, SPN, 1986.

LEWIS, D. *Tajná řeč těla.* Praha: Victoria Publishing, 1989. ISBN 80-85605-49-X.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova.* Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy.* Praha: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy.* Praha:. SPN, 1980.

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MAREŠ, J.;KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MARUŠÁK, R.;KRÁLOVÁ, O.;RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0.

PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova.* Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-071-5.

PAVLOVSKÁ, M. *Komunikace a řešení problémových situací ve škole.* Brno: PedF MU, 2004. ISBN 80-86633-24-1.

PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj motoriky.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠTŮLOVÁ, J.; BIBERLOVÁ, A. *100 let speciálního školství v Boskovicích.* Boskovice: Muzeum Boskovicka, 2006.

TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-429-X.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 199-. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-02-0.

VOJTOVÁ, V. *Úvod od etopedie*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací.* Praha, ISV, 1996. ISBN 80-8558666-16-1.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Přílohy