

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pedagogická komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Pedagogical communication with students with special educational needs

Linda Pňáčková

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Pedagogická komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích dne 1. 7. 2021

Děkuji vedoucí práce PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za poskytnuté konzultace, odborné rady a cenné doporučení.

ABSTRAKT

Předložená práce se zaměřuje na problematiku pedagogické komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je popsat způsob, jak probíhá pedagogická komunikace mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí práce je vymezení významu komunikace a pedagogické komunikace. Jsou zde také popsána specifika komunikace se žáky s různými vzdělávacími potřebami. Součástí práce jsou také výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno formou rozhovorů s pedagogy, kteří se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracují. Do výzkumu se zapojili učitelé z klasických základních škol a ze speciálních škol, což umožnilo komparaci přístupu těchto dvou skupin. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak pedagogická komunikace probíhá, jaké formy komunikace a druhy pomůcek jsou používány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní a augmentativní komunikace, komunikace, pedagogická komunikace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The focus of the thesis is on the area of pedagogical communication concerning pupils with special educational needs. The aim is to describe the process of pedagogical communication between a teacher and pupil with special educational needs. The thesis also aims to determine the significance of communication and pedagogical communication. Another part of the thesis is dedicated to specific features of communication with pupils with various educational needs. It contains the results of a survey which was conducted in the form of interviews with teachers working with children with special educational needs. The survey involved teachers from standard basic schools as well as special schools, which enabled the comparison of their respective approach. The purpose of the interviews was to determine how pedagogical communication works, what forms of communication and what kinds of aids are used.

KEYWORDS

Alternative and augmentative communication, communication, pedagogical communication, pupil with special educational needs

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	9
1 KOMUNIKACE	9
1.1 Formy komunikace.....	9
1.1.1 Verbální komunikace.....	9
1.1.2 Neverbální komunikace.....	10
1.1.3 Komunikace činem.....	14
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	15
2.1 Pravidla pedagogické komunikace.....	16
2.2 Organizační forma pedagogické komunikace	17
2.2.1 Hromadné vyučování.....	17
2.2.2 Skupinové vyučování	18
3 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	19
3.1 Žák s mentálním postižením.....	20
3.2 Žák, jehož mateřským jazykem není čeština a žák z odlišných kulturních a životních podmínek	21
3.3 Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování.....	22
3.4 Žáci s vadami řeči.....	23
3.5 Žák s poruchou autistického spektra	24
3.6 Žák se zrakovým postižením.....	25
3.7 Žák se sluchovým postižením	25
3.8 Žák s tělesným postižením	26
3.9 Žáci nadaní a mimořádně nadaní.....	27
4 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	28
4.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace bez pomůcek.....	29
4.2 Metody alternativní a augmentativní komunikace s pomůckami.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	31
6 POPIS ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ A JEJICH INTERPRETACE	34

7	VYHODNOCENÍ ÚDAJŮ A ZÁVĚRY	45
7.1	Průběh pedagogické komunikace mezi pedagogem a žákem během výuky	45
7.2	Využívané formy komunikace	46
7.3	Využití podpůrných prostředků a pomůcek usnadňující interakci s žáky s ohledem na druh jejich postižení.....	46
	ZÁVĚR	49
	POUŽITÉ ZDROJE	50
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	53
	PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Tématem předložené práce je komunikace. Konkrétně se bude práce zabývat pedagogickou komunikací, která probíhá mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Komunikace hraje v rámci vzdělávacího procesu zcela zásadní roli. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je komunikace ztížena skutečností, že se žák potýká s určitými problémy. Mimo to mají žáci v řadě případů strach vyjádřit se — to vyplývá z obav z neúspěchu při posuzování širším okolím. Učitel v tomto případě často musí volit alternativní formy komunikace nebo za účelem zajištění efektivní komunikace využívat specifické prostředky a pomůcky. Při výběru konkrétního způsobu komunikace by měl reflektovat zejména potřeby žáka.

Cílem předložené práce je popsat způsob, jak probíhá pedagogická komunikace mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se zaměřím na to, jak pedagogická komunikace probíhá, jaké formy komunikace jsou využívány a s jakými podpůrnými prostředky a pomůckami je ve výuce pracováno. Za účelem dosažení výše uvedeného cíle budou realizovány rozhovory s pedagogy, kteří s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracují. Nashromážděné informace budou následně analyzovány.

Předložená práce je rozdělena na dvě části — teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce je popsat sledovanou problematiku. Za tímto účelem bude nastudována odborná literatura. Dále budou vysvětleny pojmy komunikace a pedagogická komunikace. Pozornost bude věnována také pedagogické komunikaci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část práce bude obsahovat výsledky realizovaného výzkumu. Bude zde uveden obsah rozhovorů a výsledky analýzy. Na základě analýzy budou učiněny konkrétní závěry, které budou v práci prezentovány.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 KOMUNIKACE

Slovo komunikace je latinského původu. Význam latinského slova *communication* znamená spojování či sdělování. Komunikace je považována za jednu z obecně lidských schopností užívat výrazových prostředků k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Prostřednictvím komunikace člověk projevuje své city, svou vůli a své myšlenky. Komunikace a zejména mluvená řeč má nedocenitelný význam pro rozvoj inteligence a osobnosti člověka (Kubová, 1996).

Komunikace je jednou z nedůležitějších životních potřeb člověka, dá se přirovnat k neustálému koloběhu informací mezi komunikujícími. Během ní dochází ke střídání rolí komunikátora — toho, kdo komunikaci iniciuje a komunikanta — toho, kdo naslouchá. Přirozeným způsobem v majoritní společnosti je komunikace verbální. Základním prostředkem komunikace je řeč. Ta je považována za jednu z kognitivních funkcí, která je utvářena v průběhu ontogenetického vývoje člověka. Vývoj řeči je ovlivňován celou řadou faktorů, ať už vnitřních nebo vnějších. K vnitřním faktorům podílejícím se na tomto vývoji patří celková psychická a fyzická vyzrálost. Z vnějších faktorů se největší význam přikládá sociálnímu prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a způsob a kvalita jeho výchovy. Velkou roli zde hraje vytváření prostoru pro interpersonální komunikaci, správný řečový vzor a přiměřenost podnětů, které vedou ke komunikaci (Bendová, 2011).

1.1 Formy komunikace

1.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je komunikace zprostředkovaná slovy, jazykem. Lze ji dále dělit na verbální komunikaci mluvenou a psanou. Každá z nich se opírá o své zvláštnosti a zákonitosti.

Fáze verbální komunikace

- záměr, který předchází slovní formulaci;
- poté přichází vlastní sdělení komunikátora, které je adresované určitému příjemci;
- příjemce naslouchá, dekóduje obsah sdělení a odhaluje jeho smysl (Kocurová, 2002).

Vlastnosti verbální komunikace

Slova jako komunikační prostředek mají ve srovnání s nonverbální komunikací mnoho výhod. Jedná se zejména o větší informační přesnost. Při komunikaci mezi učitelem a žákem je slovní komunikace základním prostředkem k získávání nových poznatků. Verbální komunikace nám oproti nonverbální umožňuje přesuny v čase. Můžeme mluvit o budoucnosti, minulosti i přítomnosti. Slova dokáží na rozdíl od řeči těla zakrýt to, co člověk prožívá, pokud je to jeho záměrem (Mešková, 2012).

1.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální neboli mimoslovní komunikace zahrnuje celý komplex mimoslovních signálů. Nelešovská (2005) ve své knize uvádí, že řeč těla bývá v mnohých případech upřímnější než samotná slova. Mimoslovně si sdělujeme emoce (pocity, nálady, afekty), zájem o sblížení, snažíme se u druhého vytvořit dojem o tom, kdo jsme, a záměrně ovlivňovat jeho postoje. Při nonverbální komunikaci jde o to, co si sdělujeme. K tomu nám dopomáhají:

- výrazy obličeje (mimika);
- pohledy (řeč očí);
- pohyby (kinezika);
- fyzické postoje (konfigurací všech částí těla);
- doteky (haptika);
- gesta (gestika);
- přiblížení či oddálení (proxemika);
- tón řeči;
- úprava zevnějšku a životního prostředí.

Mimika

Z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším komunikačním prostředkem. Svaly v našem obličejí nám umožňují až tisíc různých výrazů, které doprovází verbální komunikaci. Obličej považujeme za důležitý ukazatel emocionálního stavu, jako je například bolest, štěstí, překvapení, smutek, strach a rozčílení. Při pedagogické komunikaci vysílají žáci i pedagogové celou řadu mimických projevů. Je důležité, aby obě strany uměly tyto zprávy dešifrovat. Za pomoci dešifrování nedochází k přerušování výuky například kvůli napomenutí jednoho z žáků (Nelešovská, 2005).

Řeč očí

Řeč očí patří k důležité formě sdělování. K porozumění této neverbální komunikace je důležité znát její prvky:

- zaměření pohledu – tzv. terče pohledu, u pedagogické komunikace je důležité, na koho nebo kam se dívá učitel nebo žák;
- doba trvání bodového zaměření pohledu — délka trvání pohledu z očí do očí;
- četnost pohledů – rozloženost pohledů mezi jednotlivé žáky;
- sled pohledů – sekvence – na koho se učitel podíval dříve, než zaměřil svůj zrak na daného žáka;
- úhel otevření očních víček;
- průměr zornice – velikost pupily – je přímo úměrná emocím člověka;
- odklon směru pohledu;
- tvary a pohyby obočí;
- tvary vrásek kolem očí.

Tím, co naše oči dělají, sdělujeme nejen to, v jakém jsme rozpoložení, jak se cítíme, ale i to, jaký k nim máme vztah. Nebýt řeči očí, byl by styk učitele s žáky ochuzen o něco cenného a podstatného (Nelešovská, 2005).

Kinezika

Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Sledování řeči pohybů při pedagogické komunikaci patří k těm náročnějším. Do pohybů těla spadají pohyby obličeje (mimika), pohyby končetin (gestika) a také postoj a držení těla (posturologie). Dle Nelešovské (2005) sledujeme:

- složení pohybů;
- rozsah pohybů — do širě prostoru, spojené s temperamentem jedince;
- počet pohybů — signalizující napětí;
- různorodost pohybů — závisující na psychickém rozpoložení jedince.

Gestika

Pohyby končetin doprovázející nebo zastupující slovní projevy. Gesta patří do kineziky a jsou ze všech pohybů nejvýstižnější.

Funkce gest:

- naznačení určité idey;
- naznačení toho, co by se dalo říct slovem;
- zvyšování názornosti řečeného;
- vyjádření pravého opaku toho, co je sdělováno slovně.

Gesta jsou v naší komunikaci používána záměrně, ale i nezáměrně. Gestikulace by měla být nedílnou součástí pedagogické komunikace, zároveň by si měl učitel uvědomit správnou míru důležitou pro probuzení zájmu ve výuce a mít na vědomí to, že nic se nemá přehánět (Nelešovská, 2005).

Haptika

Haptika vyjadřuje komunikaci dotekem. Může se jednat o podání ruky, stisk, objetí, políbení, objetí, ale i štípnutí apod. Doteky mohou být interpretovány jako projevy přátelství či nepřátelství. Dotykem ruky můžeme žáka ukáznit, povzbudit, či jinak usměrnit jeho chování. Dle Nelešovské (2005) haptika zahrnuje:

- příjem zpráv o působení tepla;
- příjem zpráv o působení tlaku;
- příjem zpráv o působení chladu;
- příjem zpráv o vlivu podnětů, působící bolest;
- příjem zpráv o působení vibrací.

Proxemika

Proxemika se zabývá odstupem mezi lidmi. Při komunikaci mezi lidmi existuje určitá osobní zóna. Tím se rozumí prostor mezi komunikujícími, do kterého neradí někoho

pouští. Tato zóna je u každého z nás rozdílná a mění se podle okolností. Hledání přijatelné vzdálenosti mezi komunikujícími není jednoduché. Každý z nás má několik takových zón.

Proxemika dělí tyto zóny:

- intimní sféra – dolní hranice splývá s tělesným hmatovým dotekem. Typická je pro matku a dítě, ve školním prostředí se s ní nesetkáváme;
- osobní sféra – 45 až 75 cm, tedy taková vzdálenost, při níž je možné se držet za ruce. Horní hranicí je 120 cm. Osobní sféra je dodržována při setkání s neznámým člověkem nebo při setkání na ulici;
- sociální sféra – dolní hranice 120-210 cm, horní hranice 210-360 cm. Vzdálenost, která je dodržována při obchodním jednání, ale například také při zkoušení žáka učitelem;
- veřejná sféra – vzdálenost od 360-760 cm, například u učitele v posluchárně, kdy má být vidět nejen jeho celá postava a pohyby, ale také pohyb v prostoru.

Mezi důležitá témata, která řeší proxemika, je tzv. teritorialita. Jedná se o členění prostoru na oblasti, které jedinec považuje za svá území. V případě učitele se jedná o sborovnu, ředitelnu apod. (Nelešovská, 2005).

Paralingvistika

Lidský hlas se vyznačuje nesčítelným rejstříkem výrazových možností. Nepředává nám jen obsah sdělení, ale významně poukazuje na psychický stav hovořící osoby, který se odráží zejména v paralingvistických charakteristikách řeči.

Paralingvistické charakteristiky (Kocurová, 2002) :

- hlasitost řeči;
- výška a barva řeči;
- rychlost řeči;
- plynulost řeči;
- objem řeči;
- kvalita řeči – věcnost v rozhovoru;
- intonace a melodie řeči;
- správná výslovnost;

- chyby v řeči;
- členění v řeči – frázování;
- přestávky v řeči.

Jsou to aspekty řeči, které se nevážou přímo na slova. Z paralingvistiky lze rozpoznat věk člověka, aktuální psychické rozpoložení (radost, úzkost, smutek, strach) a některé rysy osobnosti. Paralingvistické charakteristiky řeči vytvářejí z verbálních projevů projevy osobité, podtrhují význam obsahu komunikace a vystihují osobnost a vztah řečníka k jeho posluchačům (Kocurová, 2002).

Dle Meškové (2012) se v nonverbální komunikaci vyskytuje celá řada způsobů, jak něco někomu sdělit, ukázat a dát najevo. Je důležité naučit se tímto způsobem komunikovat, vhodně jí zařazovat jak při své práci, tak i v běžném životě a citlivě vnímat signály, které k nám prostřednictvím neverbální komunikace přicházejí od ostatních.

1.1.3 Komunikace činem

Komunikace činem je významným druhem pedagogické komunikace. I když jí není ve výzkumech věnován takový význam, jaký by si zasloužila, svou důležitostí se vyrovná, jak komunikaci verbální, tak i nonverbální. V komunikaci ve školním prostředí jde o způsob jednání mezi učitelem a žáky a naopak. Jedná se o postoje, výchovné situace, individualitu a specifické zvláštnosti. Čin jako komunikační sdělení se u žáků a učitelů projevuje aktuálním vztahem k předmětu, ke škole, k učení a spolužákům (Mešková, 2012).

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Pedagogická komunikace je součástí sociální komunikace, zaměřující se na dosažení pedagogických cílů. Cíle nejsou totožné s komunikačním záměrem, pedagog je těmto cílům podřízen. Dochází zde k výměně informací, které ve velké míře souvisejí s obsahem učiva. Jsou zde dány sociální role účastníků a stanovená či dohodnutá pravidla. Tato pravidla jsou mnohem přísnější v porovnání s pravidly při komunikaci v jiném sociálním prostředí, jako je například rodina. Účastníky pedagogické komunikace nejsou jenom žáci a učitelé, ale také rodiče. Prostředím, ve kterém se odehrává, nemusí být vždy pouze škola, ale spadá sem i rodina, sportovní a zájmová zařízení (Mešková, 2012).

Plnohodnotná pedagogická komunikace přináší příznivé emocionální klima v pedagogickém procesu a vylepšuje vztahy mezi jejími účastníky. Je to sociální styk obsahující rovinu interakce, percepce a komunikace (Kaleja, 2011).

Obsah pedagogické komunikace se týká především učiva, ale také organizačních otázek, sociální psychologické atmosféry apod. Pedagogická komunikace je determinována především časoprostorově, což v běžné sociální komunikaci neplatí tak zcela a pedagogická komunikace je typická stálostí rolí a asymetrií vztahů mezi učitelem a žáky, vyplývající z asymetrie role žáka a učitele (Cisovská, 2006, s. 8).

Učitel svou osobností, vlastnostmi a přístupem výrazně ovlivňuje žákovo fungování ve školním prostředí. Roli učitele náleží příslušné kompetence s důrazem na kompetenci, předmětovou, komunikativní a diagnostickou. Termínem kompetence se myslí schopnost, předpoklad a způsobilost k výkonu určité činnosti, nebo zvládnutí funkce, situace či dané profese (Kaleja, 2011).

Na pedagogickou komunikaci jsou kladeny tyto požadavky:

- princip kooperace — spolupráce pomocí dialogu;
- maximum kvantity — poskytnout mnoho informací, ale ne víc, než je nezbytné;
- maximum kvality — pouze podložená fakta;
- maximum relevance — informace, které jsou v danou chvíli vhodné a důležité;
- maximum způsobu — vyjádřit se jasně, jednoznačně, přesně a srozumitelně (Kocurová, 2002).

Funkce pedagogické komunikace:

- zprostředkování společné činnosti;
- zprostředkování vzájemného působení;
- zprostředkování osobních i neosobních vztahů;
- formování osobnosti;
- zprostředkování výchovy a vzdělávání;
- zajištění a stabilizace funkčnosti výchovně vzdělávacího systému (Kocurová, 2002).

2.1 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace je dle Nelešovské (2005) ovlivněn stanovenými pravidly, z nichž komunikace vychází. Každá škola má svá pravidla stanovena ve školním řádu. Nevýhodou však bývá jejich obsáhlost a pochopení, popřípadě zapamatování jednotlivými žáky. Pravidla jsou dána:

- společností;
- výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky — zde záleží na autoritě, nárocích a požadavcích a do značné míry i benevolenci učitele.

Velký počet pravidel nepřináší kýžené výsledky a ztrácí svou funkčnost. Žáci je ve větší míře nedodržují a slouží jim pouze jako zrcadlo, pokud se proti nim prohřeší.

- menší množství pravidel se snadněji zapamatuje;
- jednotlivá pravidla se v malém počtu nařízení jeví jako důležitá;
- funkčnost pravidla apeluje na zdravý rozum a zamýšlení se nad svým chováním.

Vymezení pravidel není jednoduchou záležitostí. Je nutné se vyvarovat obecnosti nebo naopak úzkému vymezení. V zásadě lze pravidla vymezovat těmito způsoby:

- pravidla stanoví učitel;
- o pravidlech rozhodují žáci;
- pravidla vytváří učitel společně s žáky.

Pravidla plní několik účelů (Nelešovská, 2005):

- maximalizují žádané a spolupracující chování a minimalizují rušivé a nespolupracující chování;
- zajišťují bezpečnost školního prostředí;
- zamezují rušení ostatních lidí mimo učebnu, kde činnost probíhá;
- určují a udržují úroveň slušnosti mezi účastníky pedagogické komunikace.

J. Petty uvádí, že pravidla by měla být: „*založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních, a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů.*“ (Petty, 1996, s. 82).

2.2 Organizační forma pedagogické komunikace

Nelešovská (2005) ve své knize uvádí, že organizační forma vyučování je jeden z faktorů působící na pedagogickou komunikaci. Nejčastěji používané organizační formy jsou:

- hromadné vyučování;
- skupinové vyučování;
- individuální vyučování.

2.2.1 Hromadné vyučování

Jedná se o nejčastěji používanou formu, lze o ní hovořit také jako o frontálním vyučování. Dělí se do komunikačních struktur, dle uspořádání průběhu mezi jednotlivými účastníky (Nelešovská 2005):

- oboustranná komunikace mezi učitelem a jedním žákem — jedná se o rozhovor, učitel klade otázky, žák odpovídá. Nepracuje se skupinou, ale se souborem jednotlivců. Při této komunikaci hraje hlavní roli to, jak dokáže učitel otázky formulovat, jakým způsobem dokáže žáky zaujmout a zapojit je do rozhovoru;
- jednostranná komunikace učitele k celé třídě — lze definovat jako monolog učitele. Nejčastěji je používán při výkladu. Problém nastává při ztrátě koncentrace a nedostatečného zapojení. Učitel se soustředí na obsah výkladu a nemá zpětnou vazbu v tom, zda žáci výklad chápou a dokážou zpracovat sdělení učitele;
- jednostranná komunikace učitele k žákovi (jednotlivci).

2.2.2 Skupinové vyučování

Při skupinovém vyučování je nutností, aby žáci mezi sebou spolupracovali a oboustranně komunikovali. Dělíme ho dle počtu účastníků ve skupině:

- párové vyučování — skupina je tvořena dvěma žáky, jedná se o přechod mezi hromadným a skupinovým vyučováním v případě, že žáci získávají zkušenosti s prací ve skupině;
- skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině — je náročné na přípravu, organizaci samotný průběh a v neposlední řadě na hodnocení jednotlivých žáků. Pokud je zvládnuto, přináší skvělé výsledky a kooperující chování u žáků.

Při sestavování žákovské skupiny lze použít rozdělení dle těchto systémů:

- náhodně — výběr je určen losem nebo za pomoci rozpočítávání atp.;
- podle vzájemných sympatií — žáci si sami vyberou, s kým budou pracovat;
- na základě studijních výsledků, pohlaví, věku, dovedností a znalostí;
- vytvoření různorodé skupiny — rozdělení bez ohledu na věk, pohlaví, studijní výsledky znalosti atd. (Nelešovská, 2005).

3 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jakkoli se problémy v pedagogické komunikaci mohou týkat každého z nás, mezi rizikové skupiny bezpochyby patří žáci s různým druhem postižení a znevýhodnění. V mezilidské komunikaci se toto projevuje s větší či menší intenzitou a často se tak podílí na vytvoření handicapu znevýhodněného žáka. Zvláště pak v omezení příležitostí, participace a na životě ve společnosti. Kromě ztížené komunikace se tito žáci potýkají i se strachem z vlastního projevu, který je vyvolaný nejčastěji obavami z neúspěchu při posuzování širším okolím. Tyto obavy často brzdí spontaneitu, omezují motivaci a negativně ovlivňují komunikační projevy.

Nejčastější komunikační obtíže mnoha žáků se zdravotním postižením, resp. sociálním znevýhodněním, jsou způsobeny komplikacemi se srozumitelností projevu. Dochází ke snížené schopnosti jasně a zřetelně se vyjádřit a něco sdělit. Velká řada žáků je postavena taktéž před problém, že ne zcela rozumí všem běžným sdělením z okolí. Okolní prostředí se tak stává pro ně nesrozumitelné nebo méně srozumitelné. Pomocí v pedagogické komunikaci by měly být tyto čtyři kritéria:

- jednoduchost — přiměřená věku a schopnostem;
- uspořádanost — jasná a přehledná sdělení;
- stručnost — srozumitelnost toho nejdůležitějšího;
- podnětnost — emoční zabarvení sdělení (Slowík, 2010).

V komunikaci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami narážíme na celou řadu specifických zvláštností. Tyto zvláštnosti je třeba v edukačním procesu zohledňovat, neboť právě ony zásadním způsobem znesnadňují a ovlivňují průběh celého vzdělávacího procesu.

K narušení komunikační schopnosti dochází v důsledku například mentálního postižení, sluchového postižení, zrakového postižení, poruchy autistického spektra, dětské mozkové obrny, kombinovaných vad atp. (Bendová, 2011).

3.1 Žák s mentálním postižením

Ve zdravotnické oblasti je pojem mentální retardace používán, jako synonymum pro mentální postižení. Pro pedagogické poradenské pracovníky se vymezuje mentální postižení jako zastřešující pojem, který zahrnuje všechny jedince s IQ pod 85. Pro určení stupně mentální retardace se posuzuje struktura inteligence (krystalická a fluidní), adaptivní funkce a míra zvládnutí sociálních situací. Rozlišujeme následující čtyři typy mentální retardace:

- lehká mentální retardace — IQ 50–69: jedinec dokáže používat řeč, vést jednoduchou konverzaci. Vývoj řeči bývá mírně opožděn, s chudší slovní zásobou;
- středně těžká mentální retardace — IQ 35–49: objevuje se snížená schopnost dorozumívání se svým okolím;
- těžká mentální retardace — IQ 20–34: komunikace se omezuje na jednotlivá slova, nebo se řeč nemusí vytvořit vůbec, možnost edukace je v tomto případě velmi omezená;
- hluboká mentální retardace — IQ spadá do pásma 20 a méně: jedinec není schopen se o sebe postarat a potřebuje neustálou péči dospělé osoby (Bittmannová, 2019).

V rámci vzdělávání žáka s mentálním postižením jsou na učitele kladeny vysoké nároky v oblasti komunikace, a to zejména v prezentaci nových informací a následně pak v oblasti fixace důležitých poznatků. Problematická bývá i zpětná vazba a kontrola osvojených poznatků. U těchto žáků se doporučuje při prezentaci učiva využívat multisenzorický přístup (zapojení zraku, sluchu, hmatu, popřípadě i čichu a chutí). Vhodné je také zaměřit se na hyperemocionalitu, protože si lépe pamatují osobní prožitky (Bendová, 2011).

Možnost vzdělávání žáků s mentální retardací je do velké míry ovlivněna mírou postižení. To platí také v případě komunikace s těmito žáky. Obecně však platí, že je nezbytné respektovat individuální potřeby a možnosti žáka. Mimo to je vhodné při komunikaci respektovat následující základní zásady:

- k žákům je nutné vždy přistupovat empaticky a trpělivě;
- vždy je nutné uvědomit si, že žáci potřebují delší čas na reakci;
- učitel by měl respektovat skutečnost, že žák se vyjadřuje jednoduše, má menší slovní zásobu, hovoří pomaleji a může mít problémy s vyjadřováním a výslovností;

- učitel by se měl vyjadřovat jednoduše (nepoužívat cizí slova, abstraktní pojmy atd.) a průběžně by měl zjišťovat, zda mu žáci rozumí;
- není vhodné používat sugestivní otázky, protože je žák lehce ovlivnitelný;
- učitel by měl při komunikaci zapojit mimiku, gesta a další prvky neverbální komunikace dokreslující verbální projev;
- vhodné je zapojit také alternativní a augmentativní komunikační systémy;
- učitel by měl dávat najevo zájem o žáka a udržovat s ním v rámci výuky a komunikace kontakt (Bendová, 2011).

3.2 Žák, jehož mateřským jazykem není čeština a žák z odlišných kulturních a životních podmínek

V případě žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami se v řadě případů jedná o žáky, kteří do škol přichází ze zahraničí a jejich znalost vyučovacího jazyka je nedostatečná. Jedná se také o děti cizinců, které se sice narodily a vyrůstaly v České republice, ale doma se hovoří jiným jazykem. Dále se jedná o děti z bilingvního prostředí. Tyto děti se v rámci školního prostředí potýkají nejen s problémy souvisejícími s neznalostí vyučovacího jazyka, ale také s problémy souvisejícími s odlišným kulturním prostředím (Radostný, 2011).

V případě tohoto typu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné se na počátku seznámit se se zázemím, ze kterého pochází. Velmi důležité je zjistit, do jaké míry jsou schopni komunikovat ve vyučovacím jazyce. Pedagog by si měl uvědomit, že je žák ve složité situaci. Důvodem je skutečnost, že dítě se zároveň učí nový jazyk a zároveň dochází prostřednictvím tohoto jazyka ke vzdělávání v dalších oblastech. Jazyková bariéra je v tomto případě velkou překážkou, která limituje studijní úspěch žáka. Tyto děti mohou mít řadu vědomostí a dovedností, které si osvojily ve svém mateřském jazyce (Felcmanová, 2015).

V případě menších obtíží je možné problémy kompenzovat zlepšením domácí přípravy. V případě dětí, které nemají dostatečnou znalost jazyka, je nutná úprava vzdělávacího plánu tak, aby byla do výuky zařazena výuka českého jazyka jako cizího jazyka. Komunikace by měla být jasná a konkrétní. Nezbytné je ověřovat si, zda žáci rozuměli. Vhodné je využívat názorné pomůcky, jako jsou například obrázky. Nezbytné je také

zaměřit se na neverbální komunikaci a žákovi vysvětlit význam jednotlivých neverbálních projevů. Do výuky je také vhodné zařadit vzdělávací metody, které podporují nejen komunikaci mezi pedagogem a žákem ale také mezi žáky navzájem. Jedná se zejména o skupinovou práci, kooperativní výuku a projektové vyučování. Zcela zásadní je vizualizace výuky, která je vhodná zejména v případě žáků se špatnou slovní zásobou (Radostný, 2011).

3.3 Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Specifické poruchy učení, pozornosti a chování představují vývojovou poruchu, která se projevuje narušením určitých schopností a dovedností žáka. Žák trpí výukovými problémy, které vznikají v důsledku dílčích dysfunkcí. Tento termín tedy pokrývá celou řadu potíží. Mezi základní symptomy patří zejména deficit zrakového vnímání, oslabení paměti, problémy s orientací v čase a prostoru a obtíže s automatizací činnosti (Slowík, 2016).

Žák má mimo jiné také problémy s verbální složkou inteligence a postižení se projevuje také v jazykové oblasti. V řadě případů se u těchto žáků objevuje nedostatek jazykového citu. Zájem o komunikaci ze strany žáků je spíše pasivní a v rámci komunikace je upřednostňována neverbální komunikace. U žáků je možné se setkat s dyslalií (špatně rozlišuje jednotlivé hlásky), dysartií (potíže s výslovností) nebo koktavostí (Knotová, 2014).

V případě tohoto typu žáků je nezbytné klást důraz na motivaci ke komunikaci. Žáci se totiž často obávají komunikovat, protože si uvědomují své limity. Také je vhodné jim vysvětlit význam jednotlivých aktivit. Důležité je motivovat žáky ke čtení a případně jim čtení usnadnit. Žákům může pomoci, pokud je text upraven. Vyučující by měl zvolit vhodnou typografii písma podle doporučení British Dyslexia Association. V současné době jsou také velmi nápomocné elektronické čtečky knih. Dále je možné pomoci žákovi prostřednictvím poslechu čteného textu nebo společného čtení s rodiči. Důležité je, aby žáci pochopili text, k čemuž jim můžeme pomoci prostřednictvím otázek, které se zaměřují na porozumění textu. V případě žáků s poruchou pozornosti je nezbytná podpora soustředění. Učitel by měl kontrolovat, zda žák porozuměl zadání. Pokud je komunikační schopnost příliš narušena je nutné zajistit logopedickou péči. Obecně

je vhodné při komunikaci s žákem s poruchami učení, pozornosti a chování dodržovat následující pravidla (Knotová, 2014):

- posadit žáka do přední lavice vedle klidného spolužáka;
- látku vysvětlovat jednoduchými větami a v krátkých větách;
- klást důraz na posloupnost aktivit a vysvětlovat důvod aktivit;
- zjišťovat, že žák látku pochopil;
- domluvit se na plnění jednotlivých úkolů včetně detailů jako je termín odevzdání, počet chyb a známkování;
- vytvořit soubor vizuálních a fonologických pomůcek.

3.4 Žáci s vadami řeči

Poruchy v oblasti komunikace se projevují na jazykové a komunikativní rovině. Jedná se o vady, které ovlivňují schopnost zpracování jazykových informací, jak v oblasti jejich příjmu, tak produkce. Do této oblasti spadá široká řada poruch, které mají různý dopad. Mezi nejčastější poruchy patří například afázie, dysfázie, dysartie, dyslálie, mutismus. V případě lehkých poruch je možné situaci zvládnout prostřednictvím pečlivé domácí přípravy. U těžších poruch je nutné v rámci školy zajistit podpůrná opatření (Slowík, 2016).

Základem práce s těmito dětmi je stanovení přesné diagnózy. V řadě případů se totiž jedná o komplexní problém v oblasti komunikace. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby učitel při komunikaci s žákem udržoval zrakový kontakt. Při komunikaci by měl využívat pouze jednoduchá sdělení, proto je vhodné volit zjednodušená větná sdělení a jednostupňové příkazy. Velice důležité je také, aby žák ze strany pedagoga dostával zpětnou vazbu. Na žáka je tedy nezbytné reagovat. Pokud je jeho věta gramaticky nesprávná, je nutné žáka opravit. Za účelem kompenzace daného problému je vhodné zvolit multisenzorický přístup, jehož základem jsou názorná a pohybová cvičení. V případě učení i komunikace je nezbytné volit individuální přístup. V tomto ohledu by si měl pedagog najít čas na komunikaci přímo s žákem a věnovat mu individuální pozornost (Sychrová, 2012).

Pro zlepšení komunikace v rámci vzdělávacího procesu je možné využít řadu pomůcek, které by měly mít názorný charakter. Jedná se zejména o přehledy učiva, pracovní listy

a sešity a také specializované počítačové programy. Mezi specializované pomůcky patří také sluchové pexeso a tematické soubory otázek. Vhodné je do výuky zařadit také logopedická říkadla, logopedické pohádky atd. Během komunikace s žákem s vadami řeči je vhodné řídit se následujícími pravidly (Vrbová, 2015):

- je nezbytné vycházet z úrovně komunikačních schopností žáka;
- pozorně naslouchat tomu, co žák říká;
- hovořit pomalu a vokalizovat řeč (prodlužovat vokály);
- vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru, ve které by se žák cítil bezpečně.

3.5 Žák s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi poruchy mentálního vývoje dítěte. Jedná se o vrozené neurologické postižení, které postihuje vybrané mozkové funkce. Dítě s poruchou autistického spektra má problémy s komunikací a navazováním sociálních vztahů. Jedinec také trpí nedostatkem představivosti, což se projevuje zejména tím, že upřednostňuje určité aktivity a činnosti. Mimo to má jedinec problémy s vyhodnocováním informací. Důsledky poruchy se projevují po celý život jedince, jejich intenzita se však může měnit. Mezi poruchy autistického spektra patří například dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom a další pervazivní vývojové poruchy (Čadilová a Žampachová, 2012).

Základem vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je strukturace učiva, což by se mělo projevit také v rámci komunikace. Žáci nejsou schopni pochopit význam komunikace a její účel. Při komunikaci vnímají slova pouze jako slova a ne význam, který za nimi stojí. Mimo to žáci nechápou kontext, ve kterém komunikace probíhá. Za účelem komunikace tedy není nutné používat pouze verbální komunikaci. Vhodné je komunikovat prostřednictvím gest, předmětů, znaků a obrazů (Bazalová, 2012).

Při komunikaci s žákem s poruchou autistického spektra by si měl učitel uvědomit, že se žákovi nejlépe komunikuje v prostředí, ve kterém se cítí v bezpečí. Na nastavení komunikace by se měly podílet všechny zainteresované strany. Vhodné je používat takovou formu komunikace, která je pro žáka přirozená. Většinou se jedná o komunikaci, která je konkrétnější a vizuálně jasnější. V rámci komunikace se osvědčily hlavně vizuální

komunikační pomůcky, které jsou připraveny přímo za účelem pedagogické komunikace. Mezi nejznámější patří PECS (Picture Exchange Communication System) a VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). Jedná se o systém, který je založen na využití vizualizovaných prostředků, které fungují jako alternativa ke slovům. Tímto způsobem se žáci učí porozumět významu komunikace a jsou k ní motivováni. Pedagog tímto způsobem motivuje žáka k aktivní komunikaci (Čadilová a Žampachová, 2012).

3.6 Žák se zrakovým postižením

Žáci se zrakovým postižením patří mezi žáky, kteří potřebují podporu z důvodu zdravotního stavu. Jedná se o osoby s vrozeným i získaným poškozením oka, jeho části, zrakové dráhy nebo zrakového centra. Prostřednictvím zraku získáváme až 80 % informací o okolním světě. V případě těžké poruchy zraku je ovlivněn rozvoj paměti, pozornosti, myšlení a řeči (Slowík, 2016).

V případě komunikace se žáky s postižením zraku je nutné klást důraz na verbální komunikaci. Pedagog by měl pomoci žákům rozšiřovat slovní zásobu, protože řeč je v jejich případě prostředkem poznávání okolního světa. Dále je nutné počítat s omezením možnosti sledovat neverbální komunikaci. Velmi důležitou roli naopak hraje haptika, která je prostředkem poznávání. V případě čtení a psaní je nezbytné upravit text tak, aby byl pro slabozraké čitelný. Případně je možné využít také speciální kompenzační pomůcky. V případě nevidomých je využíváno Braillova písmo (Kochová a Schaeferová, 2015).

3.7 Žák se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením, tvoří velmi různorodou skupinu. Jedná se o osoby nedoslýchavé, neslyšící, s progredující vadou sluchu a další. Může se jednat o osoby prelingválně neslyšící nebo postlingválně ohluchlé. Každá skupina má při tom svá specifika, které je nutné v rámci výuky brát v úvahu (Jungwirthová, 2015).

Komunikace s žákem se sluchovým postižením by měla být přirozená. To se týká zejména artikulace a tempa řeči. Velmi důležité je, aby měl žák v průběhu komunikace dobrý pohled na obličej pedagoga. Žáci totiž v řadě případů umí odezírat a při komunikaci jim pomáhá také sledovat neverbální komunikaci. Při komunikaci je nezbytné si uvědomit,

že je pro žáka prakticky nemožné sledovat výklad a při tom si zapisovat. Je tedy nutné najít jiný způsob, jak by byl zaznamenáván výklad. Obecně je vhodné respektovat následující zásady (Langer a Suralová, 2013):

- kontakt je navazován dotykem;
- žák by měl na pedagoga dobře vidět;
- učitel by neměl po třídě popocházet, když mluví;
- vynechat některé aktivity, jako je například psaní diktátu;
- důležité pokyny by měl pedagog psát na tabuli;
- pedagog by měl vědět, jak působí jednotlivé kompenzační pomůcky.

3.8 Žák s tělesným postižením

Osoby s tělesným postižením tvoří velmi heterogenní skupinu. Pro tento typ postižení je charakteristická existence omezení pohybu, které je popisováno jako omezení pohybových schopností způsobené poškozením podpůrného nebo pohybového aparátu. Tělesné postižení se však může projevit také v oblasti vnímání, kognitivní a emoční. Mezi tělesná postižení patří například mozková obrna, progresivní svalová onemocnění, pohybové dysfunkce, stavy po poranění mozku nebo stav způsobený chronickou nemocí (Slowík, 2016).

V rámci edukace žáků s tělesným postižením je v současné době nabízena celá řada podpůrných opatření. Jejich výběr vždy vychází z charakteru konkrétní poruchy. Tělesné postižení nemusí vždy znamenat problémy s komunikací. Pokud tomu však je, je možné využít kompenzační pomůcky. Jedná se například o specializované počítačové programy, komunikátory a další. Důležité je, aby učitel nepodceňoval schopnosti žáka. V rámci komunikace je vhodné do maximální možné míry využívat názornost. V případě práce s textem je vhodné upravit text, aby se v něm žák dobře orientoval. Na druhou stranu je při čtení vhodné pracovat se čtecím okénkem, záložkou a pomoci tak žákovi se zacílením oka, orientací v učebnici a na stránce. Konkrétní opatření v rámci komunikace jsou do značné míry závislá na charakteru postižení (Čadilová a kol. 2015).

3.9 Žáci nadaní a mimořádně nadaní

Nadaný žák je žák, který ve srovnání se svými vrstevníky vykazuje vysokou úroveň v rozumové oblasti nebo v sociálních manuálních, uměleckých nebo pohybových dovednostech. Z charakteristiky nadaného žáka je zjevné, že nadaní žáci mohou mít různé nadání a není možné je vnímat jako stejnorodou skupinu. U každého jedince se nadání může projevit jiným způsobem. Obecně však platí, že mají tito žáci spoustu energie, jsou velmi aktivní a mají řadu zájmů. Mimo to se u nich často objevuje bohatá fantazie a mají řadu dobrých nevšedních nápadů. V neposlední řadě jsou tyto děti pozorné, bystré a snadno se učí (Průcha a kol., 2013).

V případě nadaných žáků se často setkáváme s časným nástupem řeči. Nadané děti mohou mít větší slovní zásobu než jejich vrstevníci a často je jejich slovní zásoba pokročilejší. Velmi brzy jsou tedy schopny plnohodnotně komunikovat se svým okolím. Pedagog by měl v případě komunikace s nadanými dětmi volit neautoritativní styl komunikace, protože tyto děti mají velmi silný pocit autonomie. Tyto děti rády diskutují, protože mají silně rozvinuté kritické myšlení. S ohledem na nadání dítěte je možné využívat abstraktní pojmy a nová slova, která by obohatila slovník dítěte. Je také důležité jim pozorně naslouchat. Není vhodné je nutit do jednotlivých činností a spíše jim nechat prostor na vlastní vyjádření (Mudrák, 2015).

4 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

Alternativní a augmentativní komunikace představují prostředek dorozumívání, který nabízí možnost komunikace pro osoby, které nemohou dostatečně komunikovat pomocí mluvené řeči. V tomto případě je nezbytné si uvědomit, že omezení schopnosti komunikovat v mluvené řeči je často spojeno také s obtížemi v oblasti psaní. Důvodem je skutečnost, že může mít jedinec také nedostatečně rozvinuté motorické schopnosti. Lidé s postižením však mají stejnou potřebu komunikovat jako ostatní. To je také důvod, proč jsou hledány jiné způsoby komunikace (Šarounová, 2014). Alternativní a augmentativní komunikace je vhodná v podstatě pro všechny typy postižení. Jedná se zejména o následující (Slowík, 2016):

- vrozené poruchy: mozková obrna, těžké sluchové postižení, těžké vývojové vady řeči, mentální postižení, autismus, kombinované postižení;
- získané poruchy: stav po mozkové cévní příhodě, úrazu mozku, nádoru mozku, získané těžké sluchové postižení, získané kombinované postižení;
- degenerativní onemocnění: skleróza multiplex, amyotrofická laterální skleróza, muskulární dystrofie, Parkinsonova choroba, Huntingtonova choroba, Alzheimerův syndrom.

Alternativní a augmentativní komunikace je způsob, jak umožnit lidem s omezenou schopností řeči komunikovat se svým okolím, aktivně ovlivňovat svůj život a dále se rozvíjet. Cílem je tedy trvalá kompenzace projevů poruchy a postižení, které se projevují u osob se s níženou schopností komunikace (postižení řeči, jazyka a psaní). Alternativní komunikační systém je využíván jako náhrada mluvené řeči (Chleborádová, 2019). Šarounová (2014, s. 10) definuje augmentativní systém komunikace následujícím způsobem: *„jedná se o systém komunikace mající podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečnou komunikační schopnost.“* V případě, že je využívána alternativní a augmentativní komunikace, je vždy vhodné zařadit také všechny možné klasické formy komunikace, jako jsou například gesta, mimika, vokalizace atd. Obecně je tedy možné na alternativní a augmentativní komunikaci nahlížet jako na soubor postupů bez pomůcek i s pomůckami netechnickými i technickými, jejichž volba záleží na konkrétní situaci (Šarounová, 2014).

S alternativní a augmentativní komunikací je vhodné začít co nejdříve. To se týká zejména dětí, u kterých je možné předpokládat problémy již od narození. Jedná se například o děti s Downovým syndromem nebo jiným mentálním postižením. V takovém případě je možné využít vybrané formy alternativní a augmentativní komunikace již od narození. V ostatních případech je s alternativní a augmentativní komunikací většinou začínáno ve chvíli, kdy je zjištěno, že je vývoj řeči opožděn. V raném věku dítěte je při tom cílem podpořit rozvoj komunikačních dovedností dítěte včetně mluvené řeči (Chleborádová, 2019). Zde je dle mého názoru nezbytné uvést, že není nutné mít obavu z toho, že by v důsledku zavedení tohoto typu komunikace nedošlo k dostatečnému rozvoji řeči. Podle Šarounové (2014) výsledky výzkumů ukazují, že by tomu tak bylo. Naopak se ukazuje pozitivní vliv na rozvoj mluveného slova. Z pohledu autorky tedy není nutné stavět do protikladu alternativní a augmentativní komunikaci a logopedickou péči. Logopedická péče může efektivně využít metody alternativní a augmentativní komunikace. Tyto dva přístupy je vhodné kombinovat.

V rámci alternativní a augmentativní komunikace se můžeme setkat s řadou metod. Vždy je však nutné respektovat následující obecné zásady (Chleborádová, 2019):

- s dítětem je nutné komunikovat vše, co se děje v jeho okolí;
- při komunikaci je nutné volit jednoduché pojmy;
- vždy hovoříme v krátkých větách a komunikaci doprovázíme výraznou mimikou;
- využíváme obrazový materiál;
- podněcujeme žáka ke komunikaci.

Alternativní a augmentativní komunikace zahrnuje metody bez pomůcek i s pomůckami.

4.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace bez pomůcek

V rámci komunikačních systémů bez pomůcek je kladen důraz na zrak, a proto jsou využívána zejména manuální gesta, cílený pohled, mimika a další komunikační akce. Můžeme se tedy setkat se systémy, které využívají manuální znaky. Tyto systémy mají jasně stanovená pravidla a omezený počet znaků. Výhodou znakových systémů je skutečnost, že je možné je využít bezprostředně a komunikace je tedy rychlejší. V České republice je využívána zejména znaková řeč, Makaton nebo znaky podle Anity Portmann.

Komunikační systémy založené na manuálních znacích jsou využívány zejména v případě osob s poruchou sluchu, osob s poruchou autistického spektra nebo osob s mentálním postižením (Šarounová, 2014).

4.2 Metody alternativní a augmentativní komunikace s pomůckami

V případě metod s pomůckami se setkáváme s metodami založenými na netechnických a technických pomůckách. Mezi netechnické pomůcky obecně řadíme pomůcky, které při používání nevyžadují nácvik a k jejich provozu není nutný elektrický proud nebo baterie. Jedná se zejména o trojrozměrné předměty, jako jsou reálné předměty, reálné předměty využívané jako symboly, části předmětů, referenční předměty, zmenšeniny atd. Dále jsou velmi často využívány fotografie a tabulky s fotografiemi, grafické symboly (symboly PCS, symboly Widgit, symboly Bliss, piktogramy atd.). Velmi efektivní jsou osobní komunikační tabulky. Technické pomůcky hrají v rámci alternativní a augmentativní komunikace zásadní roli a jejich využití je velmi efektivní. Jejich výhodou je zejména skutečnost, že umožňují zobrazení jednotlivých prvků sdělení, je zde možnost hlasového výstupu, zobrazení hotového sdělení nebo přehrání sdělení přímým stiskem tlačítka i prostřednictvím externího spínače. Mezi technické pomůcky patří zejména komunikátory, pomůcky s digitálním displejem, počítače se speciálním softwarem, pomůcky umožňující alternativní používání počítače a další (Chleborádová, 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce se zaměřím zejména na prezentaci výsledků realizovaného výzkumu. Tato část práce bude rozdělena do tří kapitol. V první bude charakterizován realizovaný výzkum. Konkrétně zde budou uvedeny cíle výzkumu a také metodologie, která bude využita k jejich dosažení. V druhé kapitole budou uvedeny výsledky rozhovorů, které byly v rámci přípravy práce realizovány. Rozhovory byly vedeny s 10 respondenty. Součástí této kapitoly bude také jejich krátká charakteristika. V poslední kapitole budou uvedeny závěry, které byly učiněny na základě rozhovorů.

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Cílem předložené práce je popsat způsob, jak probíhá pedagogická komunikace mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Mým cílem bude na základě realizovaného výzkumu odpovědět na následující otázky:

- Jak probíhá pedagogické komunikace mezi pedagogem a žákem během výuky?
- Jaké jsou využívány formy komunikace?
- Jaké jsou využívány podpůrné prostředky a pomůcky usnadňující interakci s žáky s ohledem na druh jejich postižení?

S ohledem na sledovanou problematiku jsem zvolila kvalitativní přístup k výzkumu, který umožňuje proniknout do hloubky daného tématu. Jedná se způsob výzkumu, který je založen na metodě indukce. V praxi to znamená, že jsou nejdříve nashromážděna data, která jsou následně analyzována a na základě analýzy dochází k zobecnění zjištění. Důležité tedy je si uvědomit, že v rámci kvalitativního výzkumu nejsou předem vymezeny hypotézy, které by byly následně ověřovány. V rámci výzkumu je cílem nashromáždít široké spektrum dat. Kvalitativní výzkum má většinou dlouhodobý charakter. Nashromážděná data jsou totiž průběžně analyzována a závěry přezkoumávány (Hendl, 2016). Výhodou tohoto přístupu je skutečnost, že je zkoumaný jev sledován v celé jeho šíři. Cílem je postihnout všechny souvislosti a návaznosti. Je tedy možné zohlednit kontext, ve kterém jev probíhá. Mimo to je možné sledovat zkoumané jevy v jejich přirozeném prostředí. Na druhou stranu je kvalitativní výzkum spojen také s řadou negativ. Jedná se zejména o fakt, že výsledky výzkumu není možné zobecnit nebo převést do jiného

prostředí. Kvantitativní výzkum je časově i organizačně náročnější než výzkum kvantitativní. Na výzkumníka jsou tedy kladeny větší nároky. Vždy je také nezbytné si uvědomit, že v rámci tohoto typu výzkumu více hrozí, že dojde k ovlivnění výsledků výzkumu ze strany výzkumníka (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Konkrétně budu za účelem dosažení výše popsaného cíle a zodpovězení výše uvedených otázek analyzovat rozhovory s pedagogy, kteří v rámci výuky pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodou sběru dat je tedy v tomto případě rozhovor. Jedná se o specifickou techniku sběru dat, která umožňuje nashromáždit detailní informace o tom, jak respondent daný jev vnímá. V případě předložené práce se bude jednat o polostrukturované rozhovory, které jsou založeny na předem připravené osnově obsahující otázky ke sledovanému tématu. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je výhodou polostrukturovaného rozhovoru zejména skutečnost, že umožňuje tazateli reagovat na podněty přicházející ze strany dotazovaného a při tom se neodklonit od tématu výzkumu. Důvodem je skutečnost, že se může opřít o předem připravené otázky a k tématu se opět vrátit.

Při plánování, přípravě a realizaci rozhovorů budu postupovat podle metodiky, kterou popsal Hendl (2016). Autor rozdělil proces realizace rozhovoru do následujících částí – výběr metody sběru dat, příprava rozhovoru, dotazování, přepis rozhovoru, jeho reflexe, analýza nashromážděných údajů a prezentace výsledků. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) hraje v rámci rozhovoru zcela zásadní roli tazatel. Ten by se měl na rozhovor dobře připravit. Tazatel by měl při rozhovoru postupovat velmi citlivě, měl by mít pro dotazovaného pochopení a měl by se koncentrovat. Otázky by měly být předem připraveny a dobře promyšleny. Důležité je, aby otázky reflektovaly sledované téma a cíle výzkumu. Otázky by měly být otevřené a dotazovanému by měl být dán dostatek prostoru na to, aby se vyjádřil. Zcela zásadní je, aby nebyly otázky zavádějící. Mimo jiné by měly být formulovány jasně a srozumitelně. Tazatel by měl vždy klást pouze jednu otázku.

Hendl (2016) také popisuje, jakým způsobem by měl vlastní rozhovor probíhat. V rámci rozhovorů bylo postupováno v souladu s tím, jak Hendl proces dotazování popsal. V úvodu rozhovoru je nezbytné vysvětlit dotazovanému cíl rozhovoru a poukázat na etické principy, které budou v rámci výzkumu respektovány. V případě tohoto výzkumu bylo dotazovaným

sděleno, že bude zachována jejich anonymita a rozhovory nebudou bez jejich souhlasu publikovány. V úvodu dotazování je podle Hendla vhodné pokládat jednoduché neosobní otázky. Cílem je prolomit na počátku bariéru mezi tazatelem a dotazovaným. Až poté je možné jít více do hloubky a pokládat osobnější dotazy. Rozhovor by měl probíhat v příjemné uvolněné atmosféře. V podstatě by se mělo jednat o diskusi mezi dvěma rovnocennými partnery. Tazatel by měl v průběhu rozhovoru věnovat pozornost také neverbální komunikaci dotazovaného, která je významným zdrojem důležitých informací. Průběh rozhovoru by měl být zaznamenáván, aby bylo možné se k jeho obsahu za účelem analýzy vracet. Na závěr výzkumu je nutné se s dotazovaným rozloučit a poděkovat mu za spolupráci. Vhodné také je domluvit se na možnosti dotazovaného dále kontaktovat za účelem doplnění informací.

Základním výzkumným souborem jsou v případě realizovaného výzkumu pedagogové, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním kritériem pro zařazení dané osoby do výzkumu tedy v tomto případě bylo, aby v době realizace výzkumu pracovala jako pedagogický pracovník a podílela se na vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný vzorek jsem vybrala na základě náhodného výběru. V případě náhodného výběru mají všechny prvky základního souboru stejnou možnost účastnit se výzkumu. Před tím, než jsem oslovila konkrétní osoby, kontaktovala jsem vedení školy s žádostí o to, aby byl výzkum umožněn. Pokud vedení školy svolilo, byli osloveni pedagogové.

Informace nashromážděné během rozhovorů jsem následně analyzovala. Za tímto účelem byly využity nahrávky, které jsem pořídila během rozhovorů. V rámci analýzy se zaměřím zejména na to, jak pedagogové reflektují během komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami specifika spojená s jednotlivými typy postižení. Zaměřím se také na to, v čem se jejich přístup ke komunikaci liší a v čem se shoduje. Výsledky analýzy budou prezentovány v samostatné kapitole, kde budou také uvedeny závěry, které byly na základě výzkumu učiněny.

6 POPIS ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ A JEJICH INTERPRETACE

Jak již bylo v předcházející kapitole uvedeno, v rámci realizace výzkumu proběhlo 10 rozhovorů s pedagogy, kteří pracují s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Za účelem výzkumu jsem oslovila různé druhy institucí, aby bylo možné sledovat odlišnost v přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Jednalo se tedy jak o klasické základní školy, tak o školy speciální, které se věnují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem bylo zjistit, jak se přístup pedagogů k pedagogické komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami liší.

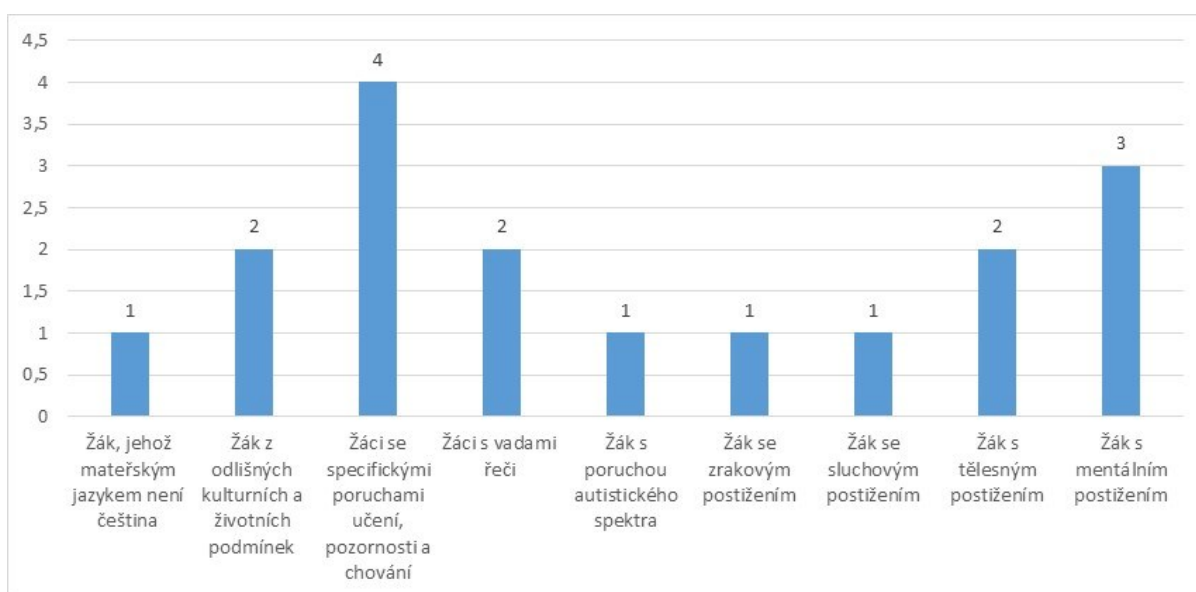
Tabulka 1: Základní informace o respondentech

Dotazovaný	Typ školy	Délka praxe s žáky se SVP	Počet Žáků se SVP	Typ žaka s SPV
Dotazovaná 1	Speciální	16 let	7	Více typů SPV
Dotazovaná 2	Speciální	2 roky	12	Více typů SPV
Dotazovaná 3	Speciální	12 let	6	Více typů SPV
Dotazovaná 4	Speciální	4 roky	5	Žák se zrakovým postižením
Dotazovaná 5	Speciální	4 roky	11	Více typů SPV
Dotazovaná 6	Speciální	7 let	7	Žák se sluchovým postižením
Dotazovaná 7	Speciální	8 let	9	Více typů SPV
Dotazovaná 8	Klasická	méně než 1	1	Žák, jehož mateřským jazykem není čeština
Dotazovaná 9	Klasická	3 roky	1	Žák s poruchou učení, pozornosti a chování
Dotazovaná 10	Klasická	méně než 1	1	Žák s poruchou autistického spektra

Zdroj: vlastní práce autora

V první otázce bylo zjišťováno, jaké specifické vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učitel vyučuje. Většina z dotazovaných měla ve třídě žáky s různými typy postižení. Jednalo se o pedagogy, kteří působí na speciálních školách. Takto konkrétně odpovědělo

70 % dotazovaných. Tito pedagogové se ve třídě většinou setkávali s žáky, kteří trpěli mentálním postižením, vadou řeči, poruchou učení, pozornosti a chování a žáky z odlišných kulturních nebo životních podmínek. U některých žáků se učitelé setkávali s kombinovaným postižením. Výzkumu se účastnil také jeden pedagog ze speciální školy pro sluchově postižené a jeden pedagog ze školy pro zrakově postižené. Tito respondenti se ve třídě setkávali s žáky se sluchovým a zrakovým postižením. Do výzkumu se však také zapojili učitelé, kteří mají ve třídě pouze jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jednalo o 30 % dotazovaných. Jeden z pedagogů pracoval s poruchou autistického spektra. Jeden z učitelů měl ve své třídě žáka s jiným mateřským jazykem, než je český jazyk. Ve třídě jednoho z vyučujících byl žák s poruchou učení. Detailní informace o tom, s jakým typem žáků se oslovení pedagogové ve své třídě setkávali jsou uvedeny v grafu č. 1 níže.



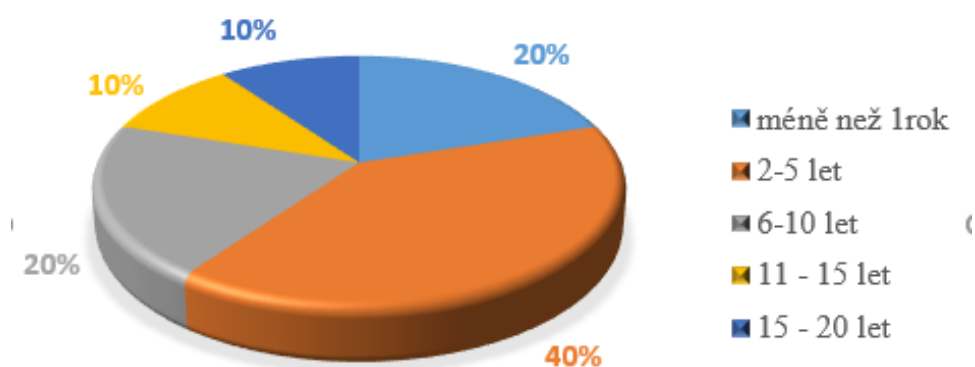
Graf 1: Odpovědi respondentů na otázku č. 1 Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Zdroj: vlastní práce autora

Konkrétní vzdělávací potřeby žáků podle slov oslovených pedagogů vždy záležely na typu postižení, se kterým se žák potýkal. Ve většině případů respondenti hovořili o tom, že při kontaktu se žáky je nezbytné respektovat jejich individuální potřeby, přizpůsobit

vzdělávací obsah, využívat vhodné výukové metody a vzdělávací pomůcky. Mimo to se učitelé zmiňovali také o tom, že je nutné žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat zvýšenou pozornost a více se ujišťovat o tom, že učivo pochopili. Další potřeby žáků pak vyplývaly z typu jejich postižení. Například v případě žáků se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením muselo dojít také k přizpůsobení prostředí školy a třídy. V případě žáků s poruchou autistického spektra učitelé hovořili o tom, že jim bylo nezbytné ve třídě vyčlenit místo pro odpočinek.

Následně bylo zjišťováno, jak dlouho oslovení pedagogové učí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina z dotazovaných pracovala s tímto typem žáků 2 až 5 let. Konkrétně se jednalo o 40 % respondentů. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří učili žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 6 až 10 let. Mezi učiteli, kteří s těmito žáky pracují delší dobu, byli většinou pedagogové působící na speciálních školách. Detailní informace jsou uvedeny v grafu č. 2 níže.



Graf 2: Odpovědi respondentů na otázku č. 2 Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zdroj: vlastní práce autora

Následující otázky již směřovali přímo na pedagogickou komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejdříve bylo zjišťováno, jaký druh pedagogické komunikace

ve výuce převažuje. Většina dotazovaných uvedla, že v rámci výuky převažuje skupinové a individuální vyučování. Učitelé uváděli, že preferují hlavně skupinové vyučování. Jako důvod většinou uváděli, že si žáci tímto způsobem lépe osvojují vědomosti a dovednosti a také se učí komunikovat se svými vrstevníky. Dotazovaná č. 9 uvedla následující: *„Velice efektivní je podle mého názoru skupinová výuka, protože umožňuje nejenom předávat potřebné informace, ale také učí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami komunikovat se svými vrstevníky. To je přidaná hodnota, na kterou je podle mého názoru nutné při výběru formy komunikace myslet.“* Učitelé, kteří působí na klasických základních školách, také hovořili o tom, že na skupinové vyučování nahlíží jako na prostředek integrace žáka do výuky. V průběhu skupinové práce jsou totiž všichni žáci v přímém kontaktu a mají tak možnost blíže se se spolužákem, který je znevýhodněn seznámit. V rámci skupiny musí spolupracovat a vzájemně komunikovat, což jim pomáhá ke vzájemnému sblížení. Je pak pro ně snazší být se spolužákem v kontaktu i mimo vyučování.

Individuální komunikace s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle většiny dotazovaných nezbytná a není bez ní možné realizovat výuku. Dotazovaná č. 3 uvedla: *„Bez individuální komunikace prostě není možné výuku s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami realizovat. Vždy je totiž nutné zjišťovat, jestli žák rozumí vzdělávacímu obsahu a zadání.“* Na této skutečnosti se shodli všichni dotazovaní. Podle názoru většiny z nich je nutné přímé komunikaci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat zvýšenou pozornost. Důvodem je skutečnost, že komunikace plní v rámci výuky více funkcí než jen předání potřebných informací. Prostřednictvím individuální komunikace navazuje vyučující vztah s žákem, který hraje v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zcela zásadní roli. Podle dotazované č. 1 je individuální komunikace prostředkem, jak s žákem navázat důvěrný vztah. Zcela zásadní je podle jejího názoru žáka prostřednictvím komunikace dobře poznat a s ohledem na jeho potřeby zvolit vhodný styl komunikace. Každý žák totiž pozitivně reaguje na jiné podněty a úkolem učitele je poznat, jaký přístup je nejvhodnější. Pokud se to pedagogovi podaří, má podle názoru dotazované č. 1 z poloviny vyhráno. Podobně se vyjádřila také dotazovaná č. 5, která vnímá individuální komunikaci jako klíč k zajištění efektivity vyučovacího procesu a dobrých vztahů ve třídě.

Dále byli respondenti dotazováni na to, zda v rámci výuky používají alternativní nebo augmentativní metody komunikace. S těmito formami komunikace se v praxi setkaly pouze respondentky, které pracovaly na specializovaných školách. Učitelé působící na klasických školách měli o těchto formách komunikace určité povědomí, ale v praxi je nikdy nepoužili. Jako důvod uváděli, že to nebylo s ohledem na charakter a míru znevýhodnění daného žáka potřeba. Jedna z respondentek uvedla, že by si na to asi ani netroufla, protože nemá dostatečnou znalost této oblasti.

Alternativní metody komunikace využívaly pouze tři respondentky. Jednalo se o dotazovanou č. 6, která pracovala ve speciální škole pro sluchově postižené děti. V rámci své práce využívala zejména znakový jazyk a prstovou abecedu. Další dvě respondentky se s alternativní komunikací setkaly v minulosti u dětí s kombinovaným postižením. Dotazovaná č. 1 v minulosti pracovala s žákem, který ke komunikaci využíval počítač se specializovaným softwarem. Jednalo se o jedince, který trpěl vrozeným onemocněním a nemohl jinak komunikovat. Dotazovaná č. 5 uvedla, že se setkala s dítětem s poruchou autistického spektra, které ke komunikaci využívalo komunikační knihu. Přímo ho však neučila.

S augmentativní komunikací se setkaly všechny dotazované, které pracují ve specializovaných školách. Tyto metody využívali učitelé zejména při práci s žáky s poruchou autistického spektra, s mentálním postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči, se sluchovým postižením a s kombinovaným postižením. Ve všech případech se jednalo o respondenty, kteří pracují ve speciálních školách. Pedagogové působící na speciálních školách se shodli na tom, že tyto metody využívají vždy s ohledem na potřeby jednotlivých žáků. Dotazovaná č. 3 uvedla následující *„Augmentativní komunikaci využívám často za účelem podpořit již existující komunikační dovednosti žáka. Cílem je často v tomto ohledu, aby se žák uvolnil a postupně se rozmluvil.“* Dotazovaná č. 7 uvedla, že je v tomto ohledu vždy nezbytné vycházet z toho, zda má žák již s touto formou komunikace zkušenosti či nikoliv. V případě, že je již alternativní forma komunikace využívána, je vždy nutné navázat na již existující dovednosti žáka. Dotazovaná č. 1 uvedla, že tuto formu komunikace využívá zejména u žáků s kombinovaným postižením. Několikrát se také podílela na „zavádění“ této metody

v případě vybraného žáka. Podle jejich slov se jedná o velmi efektivní způsob komunikace, pokud má pedagog potřebné znalosti. V mnoha případech podle jejího názoru tato forma komunikace vede k velkým zlepšením nejen v oblasti vzdělávání, ale také ke zlepšení komunikace v rámci rodiny. Dotazované, které využívaly alternativní formy komunikace, se shodly na tom, že konkrétní metoda je vždy volena s ohledem na charakter a míru postižení žáka. Dotazované č. 1, 3 a 7 uvedly, že nejčastěji pracují s komunikačními tabulkami, portfoliem obrázků a komunikačními zážitkovými deníky. Dotazovaná č. 3 uvedla, že v praxi již použila také znakový program Makaton. Dotazovaná č. 1 také uvedla, že v minulosti pracovala s žákem, který ke komunikaci používal specializovaný software.

Následně bylo zjišťováno, jaké pomůcky učitelé za účelem usnadnění komunikace s žákem s SPV používají. Také v tomto případě s pomůckami pracovali pouze učitelé působící na speciálních školách. Konkrétní druh pomůcek při tom opět závisel na charakteru znevýhodnění. Dotazovaná č. 4, která pracuje se zrakově postiženými dětmi, využívala klasické tyflopédie pomůcky (digitální čtecí zařízení, Braillský displej atd.). Dotazovaná č. 6, která pracuje se sluchově postiženými, využívala klasické pomůcky pro sluchově postižené a také uvedla, že se snaží co nejvíce pracovat s obrazovým materiálem. Ostatní dotazovaní uváděli, že pracují hlavně s obrazovým materiálem, portfoliem obrazů a znaků, komunikačními kartami a obrazovými magnety. Dotazovaná č. 2 uvedla *„Snažím se, aby výuka byla v tomto ohledu co nejvíce názorná. To znamená, že se snažím doprovázet výklad obrazovým materiálem. Využíváme interaktivní tabuli, na které promítáme různé obrázky a žáci s nimi mohou pracovat (přiřazovat je ke slovům atd.). Také se jim snažím dávat různé pracovní listy. Také učebnice vybíráme podle toho, aby byly co nejvíce názorné. Cílem je, aby byla komunikace doprovázena obrazem, aby žáci lépe pochopili význam slov.“* V rámci komunikace se jim osvědčily moderní technologie. Hojně používají zejména tablety, na kterých je možné využívat různé typy speciálních aplikací. S ohledem na postižení žáků jsou pak využívány především počítače a jiné technologické pomůcky se specializovaným softwarem.

Oslovení učitelé byli také dotazováni, zda si v rámci komunikace s žáky ve třídě stanovili určitá pravidla. Šest z dotazovaných uvedlo, že tomu tak skutečně je. Dva pedagogové

působící na klasických školách uvedli, že mají v rámci svých tříd jasně stanovená pravidla chování, která zahrnují také pravidla pro komunikaci. Tato pravidla byla stanovena i předtím, než byl do třídy přidělen žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pravidla oba pedagogové vnímali jako základ pro vytvoření zdravé atmosféry ve třídě. V oblasti komunikace zahrnovala tato pravidla především to, že se žáci nesmí překřikovat a musí spolu mluvit uctivě. Dotazovaná č. 10 uvedla, že je jedním z pravidel, že má každý ve třídě právo být vyslyšen. Dotazovaná č. 8 uvedla, že pravidla jsou vyvěšena ve třídě tak, aby na ně každý viděl. Také čtyři z pedagogů působících na speciálních školách uvedli, že jsou v rámci třídy nastavena pravidla chování včetně pravidel pro komunikaci. Stejně jako v předcházejících případech bylo základem, že by se žáci neměli překřikovat. Mezi další pravidla patřilo například to, že by měla hovořit pouze jedna osoba, žáci by měli hovořícímu věnovat pozornost, žáci by si neměli skákat do řeči a žáci by neměli hovořit vulgárně. Mezi další pravidla patřilo například to, že by měli žáci zdravit a poděkovat. Dotazovaná č. 6 uvedla, že v rámci školy mají pravidla komunikace, která vychází ze základních pravidel pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením. Tato pravidla nejsou důležitá pouze pro žáky, ale také pro učitele. Základem je, aby žák vždy na učitele při výkladu viděl. Dotazovaná č. 5 uvedla, že jsou pravidla pro chování žáků stanovena v rámci celé školy na základě dohody pedagogického sboru.

Všichni oslovení učitelé, kteří v rámci svých tříd zavedli pravidla pro chování a komunikaci, se shodli na tom, že se snaží po žácích vyžadovat jejich plnění, ale ne vždy se to daří. V tomto ohledu se ukázalo, že učitelé působící na klasických základních školách jsou k porušování pravidel benevolentnější než učitelé ze speciálních škol. Dotazovaná č. 5 uvedla *„Na dodržování pravidel v rámci školy trváme. Důvodem je skutečnost, že je vedení školy přesvědčeno, že při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné nastavit jasná pravidla a dodržovat je. Na pravidla při tom není nahlíženo jako na prostředek vynucování poslušnosti, ale spíše jako na nástroj, který poskytuje žákům jistotu a stabilitu. Jedná se o jakýsi záchytný bod, o který se mohou opřít.“* Dotazovaná č. 6 uvedla, že v případě sluchově postižených žáků jsou pravidla pro vzájemnou komunikaci prostředkem, jak nastolit určitý řád ve třídě a pomoci tak žákům, aby se v komunikaci vyznali. Pro žáky ani učitele v tomto ohledu není jejich dodržování problémem, protože jsou si vědomi jejich významu. Dotazovaná č. 2 uvedla,

že na dodržování pravidel lpí zejména proto, že se jí v minulosti benevolence nevyplatila, což vedlo k narušení výuky. Dotazovaná uvedla *„Zpočátku jsem měla pocit, že mohu žákům v tomto ohledu ustupovat. V minulosti se mi ale stalo, že toho někteří žáci začali využívat a v rámci hodiny to vedlo k anarchii. Zejména v případě žáků s poruchou učení, pozornosti a chování hraje podle mého názoru nastavení pravidel zcela zásadní roli.“* Dotazovaná č. 5 uvedla, že v případě některých postižení je dodržování pravidel zcela zásadní. Jedná se podle jejího názoru například o žáky s poruchou autistického spektra, pro které jsou pravidla často „záchytným bodem“ v rámci procesu výuky.

Pedagogové byli dále dotazováni na to, zda vnímají nějaké rozdíly mezi pedagogickou komunikací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky. V tomto ohledu byli dotazováni zejména respondenti, kteří působí na klasických školách a mají tedy přímé srovnání vycházející ze stávající situace v jejich třídě. Podle jejich názoru je možné vidět určité podobnosti a rozdíly. Všichni tři dotazovaní však upozorňovali na to, že v tomto ohledu hraje významnou roli charakter učitele a to, jak k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami přistupuje. Významnou roli hraje podle jejich názoru také charakter postižení. Podobnosti jsou podle jejich názoru v tom, že komunikaci používají za účelem předání potřebných informací, dávají žákům jejím prostřednictvím instrukce a také v tom, že pro žáky v rámci komunikace v podstatě platí stejná pravidla. Rozdíly jsou na druhou stranu v tom, jak s žáky hovoří. Například dotazovaná č. 8, která v rámci své třídy pracuje s žákem s jiným mateřským jazykem, uvedla, že musí hovořit pomaleji, používat jen jednoduché věty a průběžně se ujišťovat o tom, že žák rozuměl. Další dvě učitelky také uváděly, že hovoří s žáky jednoduše a neustále se ujišťují, zda jim žák rozumí. Dotazovaná č. 10, která má ve třídě žáka s poruchou autistického spektra, uvedla, že při komunikaci hraje také významnou roli asistentka pedagoga. Ta žákovi v rámci hromadné výuky pomáhá s porozuměním výkladu. Respondenti také viděli rozdíly v tom, jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami komunikují s ostatními žáky ve třídě. Dotazované č. 8 a č. 9 uvedly, že zpočátku měli žáci ostych s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami komunikovat ve výuce i při přestávkách, ale postupně se uvolnili a dnes je komunikace normální.

V případě respondentů, kteří působili na speciálních školách, vycházelo porovnání z jejich bývalé praxe. V tomto případě tři dotazované nechtěly odpovídat, protože by vycházely jen z teorie. Dotazované č. 2, č. 5 a č. 7 v minulosti poměrně dlouho působili na klasické základní škole a reflektovaly své zkušenosti s klasickou třídou. Shodu viděly v tom, že je vždy nutné komunikaci vnímat jako důležitou součást výuky. Rozdílly jsou podle jejich názoru v tom, že při komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné brát v úvahu jejich omezení a volit takové prostředky, které by komunikaci usnadnily. Dotazovaná č. 5 uvedla *„Při komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné být kreativní a prostě hledat způsoby a prostředky, které by vedly k požadovanému cíli. Učitel se musí více snažit a zkoušet, dokud nenajde to pravé“*. Další rozdílly dotazované viděly v tom, že je vždy nutné mluvit pomaleji, v kratších větách, předávat jasné instrukce a ujišťovat se, že žáci pochopili instrukce. Mimo to vnímaly rozdílly v tom, že jsou v rámci komunikace využívány různé pomůcky a komunikace je více vizuální. Dále respondentky hovořily o tom, že je nutné, aby měla komunikace spíše individuální charakter. Dotazovaná č. 7 uvedla *„Při komunikaci s žáky se SVP si nemůže učitel prostě stoupnout před žáka a začít odříkávat látku. Vše musí být postaveno na individuální přímé komunikaci. Neustále je nutné žáky oslovovat a ptát se. Takto zjišťuji nejen, že žáci rozumí, ale také je motivuji k účasti na výuce a průběžně jim poskytují zpětnou vazbu na jejich výkon.“*

Všichni oslovení pedagogové uvedli, že zpětná vazba hraje v rámci pedagogické komunikace zcela zásadní roli. Učitelé při tom hovořili jak o důležitosti zpětné vazby pro učitele, tak pro žáka. Pro učitele byla zpětná vazba důležitá z důvodu ujištění se, že žáci vše pochopili. Pro žáka je zpětná vazba důležitá zejména proto, aby věděl, že učivo pochopil. Význam zpětné vazby určené učitelům si uvědomovali hlavně učitelé působící na speciálních školách. Zpětnou vazbu získávali učitelé převážně tím, že se žáků přímo dotazovali na to, zda učivo rozumí a zda pochopili zadání práce. Dále se jim osvědčilo sledovat neverbální komunikaci žáků a pozorovali je při řešení jednotlivých úkolů. Učitelé působící na speciálních školách v tomto ohledu dávali přednost přímému dotazování.

V případě zpětné vazby žákům bylo možné vysledovat poměrně velké rozdíly mezi učiteli z klasických škol a ze škol specializovaných. Učitelé z klasických škol nejčastěji podávali

žákům zpětnou vazbu v rámci zkoušek a testů. Nejčastěji při tom využívali známky. Pochvaly nebo jiný způsob zpětné vazby tyto vyučující nepoužívali tak často. Učitelé působící na speciálních školách využívali za účelem poskytování zpětné vazby více způsobů. Jako nejdůležitější formu poskytování zpětné vazby vnímali učitelé speciálních škol přímou individuální komunikaci s žákem. Učitelé uváděli, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují zpětnou vazbu v okamžiku, kdy danou činnost dělají. Úkolem učitele je provázet žáka činností a pomáhat mu osvojit si potřebné znalosti a dovednosti. Za tímto účelem je nezbytné pracovat se zpětnou vazbou, kterou žák podle názoru většiny oslovených potřebuje získat okamžitě a pro něho nejpřirozenější formou. Dotazovaná č. 1 uvedla „*Žák potřebuje zejména chválit a motivovat k další činnosti. Pokud mu něco nejde tak se snažím vysvětlit a ukazovat.*“ Dotazovaná č. 3 uvedla, že je nezbytné být pozitivní a pozitivně také působit na žáka, i když udělá chybu nebo něčemu nerozumí. Podle dotazované č. 6 je nutné hlavně vysvětlit a být trpělivý. Učitelé uváděli, že důležitou roli při poskytování zpětné vazby hraje také neverbální komunikace. Vlastní hodnocení formou známek podle názoru není důležité.

V poslední otázce byli pedagogové dotazováni na to, jaké jsou podle jejich názoru nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Také v tomto případě byly zjevné rozdíly mezi pedagogy z klasických a speciálních škol. Učitelé, kteří se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají v klasických základních školách, uváděli, že pro ně bylo zpočátku náročné navázat s žákem kontakt. Důvodem byla skutečnost, že nevěděli, jak postupovat a co očekávat. Dva z dotazovaných vyhledali pomoc u výchovného poradce školy. Postupem času se však tuto bariéru podařilo odbourat a oni si našli vhodný způsob komunikace. Jako další bariéru uváděli počáteční atmosféru ve třídě, kdy někteří žáci měli k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nedůvěru, což se projevilo na celkové atmosféře ve třídě. To mělo dopad také na komunikaci v rámci třídy. Respondentka č. 8 uvedla, že bylo nutné zasáhnout, protože žáci byli vůči nově přichozímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami agresivní. Z tohoto důvodu vyhledala pomoc výchovného poradce, který pomohl situaci řešit.

Učitelé působící na speciálních školách se s tímto typem problémů neselekávali. Jako největší bariéru vnímali nedostatečnou motivaci žáků ke komunikaci. Například dotazované č. 3, č. 5 a č. 6 uváděly, že mají někteří žáci tendenci stáhnout se do sebe a nekomunikovat. V takové chvíli je poměrně náročné s nimi pracovat. Někteří dotazovaní jako bariéru vnímali také chování některých rodičů. Dotazovaná č. 1 uvedla, že někteří rodiče nejsou ochotni využívat komunikační pomůcky (obrazové karty nebo portfolia), se kterými dítě pracuje ve škole, čímž narušují proces osvojování komunikačních kompetencí. Podobného názoru byla také dotazovaná č. 2, která uvedla *„V některých případech se v rámci prohlubování komunikačních kompetencí potýkáme také s rodiči, kteří nejsou schopni respektovat dohodnutá pravidla. To pak narušuje naši práci. Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je totiž důležitá stabilita a jasně vymezená pravidla. Ta by měla fungovat jak ve škole, tak doma.“* Jako komunikační bariéru vnímali učitelé také postižení, které žákům často bránilo v komunikaci. Většinou však uváděli, že se jedná o problém, který je možné řešit. Podle jejich názoru je hledání vhodné formy komunikace sice náročné, ale pokud se to podaří, jsou výsledky velmi rychle patrné na výkonu žáka. Respondenti se také v tomto ohledu odkazovali na různé techniky a pomůcky, které je v tomto ohledu možné využít.

7 VYHODNOCENÍ ÚDAJŮ A ZÁVĚRY

Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, jak probíhá pedagogická komunikace mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci analýzy rozhovorů bylo cílem zodpovědět tři základní otázky, které budou spolu s odpověďmi uvedeny níže.

7.1 Průběh pedagogické komunikace mezi pedagogem a žákem během výuky

Všichni oslovení pedagogové si uvědomovali význam pedagogické komunikace při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což se také projevovalo na průběhu komunikace v rámci vyučovací hodiny. Konkrétní způsob komunikace učitelé vždy volili s ohledem na potřeby daného žáka a jeho postižení. Při komunikaci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se oslovení učitelé vždy snažili respektovat individuální potřeby žáka. Cílem vyučujících bylo v tomto ohledu najít způsob, jak s žákem komunikovat, aby výuka probíhala s maximálním možným efektem.

Všichni dotazovaní volí v rámci komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zejména skupinovou a individuální komunikaci. Při rozhovoru vyučující upozorňovali na to, že tyto formy komunikace umožňují nejen předat žákům potřebné učivo nebo instrukce, ale mají také další významné funkce. Například skupinová komunikace podle jejich názoru pomáhala žákům učit se komunikovat se svými vrstevníky. Individuální komunikaci respondenti vnímali jako základ, který umožňuje navázat s žákem vztah a motivovat ho k učení. Podle pedagogů působících na speciálních školách je právě motivace při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá.

Většina učitelů v rámci třídy nastolila určitá pravidla chování, která se týkala také komunikace. Mezi základní pravidla patřilo, že by měla hovořit pouze jedna osoba, žáci by měli hovořícímu věnovat pozornost, žáci by si neměli skákat do řeči a žáci by neměli hovořit vulgárně. Pravidla byla většinou učitelů vnímána jako základní předpoklad pro klidný průběh výuky. Někteří dotazovaní upozorňovali také na to, že pravidla pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami představují stabilitu a potřebný řád.

Důležitou roli podle názoru respondentů hrála také zpětná vazba, kterou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují podle názoru respondentů ve chvíli,

kdy danou činnosti vykonávají. Zpětná vazba by podle jejich názoru měla být poskytována průběžně a přímo v rámci komunikace. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami totiž potřebují vědět, zda postupují správně a potřebují také motivaci.

7.2 Využívané formy komunikace

Jak již bylo výše uvedeno, mezi nejčastější formy komunikace patří skupinová a individuální komunikace. Individuální komunikace je při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle názoru dotazovaných základem. Skupinová komunikace podporuje budování sociálních kompetencí žáků. Učitelé, kteří pracovali ve speciálních školách, v rámci komunikace s žáky využívali také alternativní a augmentativní způsob komunikace. Tyto formy komunikace jsou voleny v případě, že to vyžaduje charakter postižení žáka. Mezi nejčastější formy komunikace patří znakový jazyk, prstová abeceda, komunikace pomocí portfolia komunikační tabulek a obrázků a práce s komunikačním zážitkovým deníkem. Dotazované, které tyto formy komunikace využívaly, se shodly na tom, že je vždy nutné vycházet ze znalostí, které již žák má. Je podle jejich názoru také nezbytné hledat způsob komunikace, který dítěti nejvíce vyhovuje. Důležité podle jejich názoru je, aby se v tomto ohledu zapojila také rodina.

7.3 Využití podpůrných prostředků a pomůcek usnadňující interakci s žáky s ohledem na druh jejich postižení

Pomůcky jsou vždy podle dotazovaných voleny s ohledem na druh postižení jedince. V případě zrakově postižených studentů bylo například pracováno s digitálním čtecím zařízením, Braillovým displejem atd. V ostatních případech byl využíván zejména obrazový materiál, který by usnadnil verbální komunikaci. Jednalo se zejména o portfolio obrazů a znaků, komunikačními karty a obrazové magnety. Učitelé také často pracovali s moderními technologiemi. Jednalo se například o tablety se speciálními aplikacemi, interaktivní tabule, počítače a jiné technologické pomůcky se specializovaným softwarem.

Pokud bychom se zaměřili na komparaci pedagogů, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na klasických školách, a pedagogů pracujícím ve specializovaných školách zjistíme řadu podobností. Základem je skutečnost, že si všichni oslovení byli vědomi významu pedagogické komunikace a skutečnosti, že v rámci výuky plní řadu

různých funkcí. Všichni dotazovaní se také shodli na tom, že při komunikaci se žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné hovořit pomalu, jasně, v krátkých větách a nepoužívat odborné výrazy. Dále si všichni oslovení učitelé uvědomovali, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují individuální přístup, což zahrnuje také individuální komunikace.

Na druhou stranu byly zjevné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Ty panovaly například v tom, jak učitelé dávají žákům zpětnou vazbu. Učitelé působící na klasických základních školách dávají žákům zpětnou vazbu prostřednictvím zkoušení a testů. Pedagogové působící na speciálních školách kladou spíše důraz na přímou zpětnou vazbu, která by měla přijít co nejdříve po činnosti. Na zpětnou vazbu tato skupina dotazovaných nahlížela jako na prostředek k motivaci k další činnosti. Mimo to byli učitelé působící na specializovaných školách pevnější v dodržování pravidel stanovených pro fungování třídy. Dotazovaní působící na speciálních školách na pravidla nahlíželi jako na prostředek, který poskytuje žákům stabilitu a záchytný bod.

Velmi zajímavé bylo také sledovat, jak vnímají dotazovaní rozdíly v komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a „normálními“ žáky. V podstatě všichni dotazovaní si byli těchto rozdílů vědomi. Učitelé, kteří pracovali na klasických základních školách, vnímali rozdíly citlivěji než učitelé působící na speciálních školách. Podle jejich názoru jsou rozdíly ve volbě komunikačních prostředků, volbě slov i v tempu řeči. Mimo to respondenti upozorňovali také na to, že příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnil celkovou atmosféru ve třídě a v některých případech museli vzniklé problémy řešit s výchovným poradcem. Pedagogové ze speciálních škol si také rozdíly uvědomovali. Více však hovořili o nutnosti využít jiné formy komunikace a pracovat se specializovanými pomůckami.

Součástí rozhovoru bylo také zjišťování bariér, které komunikaci brání. Bariéry vycházely z charakteru postižení žáka. Dotazovaní však upozorňovali na to, že tyto bariéry je možné řešit prostřednictvím různých speciálních forem komunikace nebo pomocí specializovaných pomůcek. Učitelé se však často potýkali také s dalšími překážkami. Pro učitele z klasických škol bylo zpočátku problémem najít si k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami cestu a zvolit vhodnou formu komunikace. Jako důvod uváděli,

že neměli dostatek znalostí a hlavně zkušeností. Mimo to museli řešit také problémy s dalšími žáky, kteří měli zpočátku problém žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přijmout do kolektivu. Někteří vyučující působící na speciálních školách uváděli jako největší bariéru také povahu některých žáků, kteří měli tendenci stáhnout se do sebe a nekomunikovat. Některé bariéry byly vytvářeny také ze strany rodiny žáka. Důvodem je skutečnost, že někdy nejsou ochotni využívat komunikační pomůcky, čímž práci učitele znesnadňují.

ZÁVĚR

Předložená práce se zaměřuje na problematiku pedagogické komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, jak probíhá pedagogická komunikace mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Za tímto účelem byly realizovány rozhovory s učiteli, kteří v rámci výuky pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do výzkumu se zapojilo 10 respondentů. Jednalo se o 7 pedagogů pracujících na speciálních školách a 3 pedagogy, kteří učí na klasické základní škole a ve třídě mají jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky tomu bylo možné porovnat, jak vyučující ke komunikaci s žáky přistupují.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že učitelé pracující s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami si uvědomují značný význam komunikace. Tu využívali nejen k předání vzdělávacího obsahu a instrukcí, ale také jako nástroj integrace žáka do třídy a jeho rozvoje sociálních dovedností. Při komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami učitelé respektují určitá obecná pravidla – hovoří jednoduše, jasně, v krátkých větách. Mimo to učitelé v rámci komunikace průběžně získávají zpětnou vazbu o tom, zda jim žáci porozuměli. Zpětnou vazbu v tomto ohledu vnímali učitelé jako zásadní, a to jak v případě učitele, tak žáka. Učitel potřebuje v tomto případě vědět, že mu žák rozuměl. Žák potřebuje vědět, že postupuje správně. Mimo to je pro něho zpětná vazba často pozitivní motivací.

Největší bariérou v komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podle učitelů charakter jejich postižení. Na druhou stranu učitelé uváděli, že je možné tyto bariéry zvládnout prostřednictvím specializovaných komunikačních technik a pomůcek. Mimo to učitelé kladli důraz na využití vizuálních pomůcek, které komunikaci zjednodušily. Učitelé z klasických škol se potýkali také s nedostatkem zkušeností a negativní reakcí dalších žáků. Učitelé působící na speciálních školách upozorňovali také na to, že je někdy nutné potýkat se s nedisciplinovaností rodičů, kteří nedodržují domluvená pravidla a nevyužívají stanovené pomůcky.

POUŽITÉ ZDROJE

- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
- BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, [2019]. ISBN 978-80-88290-14-8.
- CISOVSKÁ, Hana. *Průvodce základy pedagogické komunikace a prezentace pro obor Učitelství pro MŠ*. Ostrava: [Ostravská univerzita], 2006. ISBN 978-80-7368-727-4.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- CHLEBORADOVÁ, Barbora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9674-5.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KALEJA, Martin, Eva ZEŽULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3.
- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí): monografie*. Dobrá Voda: Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

- KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.
- KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8070-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SYCHROVÁ, Pavla. *Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5860-6.
- ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.*

Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: Univerzita Palackého

v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Odpovědi respondentů na otázku č. 1 Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?	35
Graf 2: Odpovědi respondentů na otázku č. 2 Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	36

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní informace o respondentech	34
---	----

PŘÍLOHY

Příloha 1: Rozhovory s pedagogy

Rozhovor č. 1

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Setkávám se s žáky s různým typem postižení. Jde hlavně o žáky s tělesným nebo kombinovaným postižením. Dříve jsem ale učila i žáky s poruchou autistického spektra s mentálním postižením nebo děti s poruchami chování a učení.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

16 let

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Hlavně jde o skupinovou a individuální komunikaci. Důraz kladu zejména na individuální komunikaci, která je pro mě prostředkem, jak s žákem navázat důvěrný vztah. Mohu žáka dobře poznat a pak zvolit vhodný styl komunikace. Každý žák reaguje na jiné podněty a je pro mě důležité najít, na jaké. Tak mohu volit nejlepší přístup. To je podle mého názoru hlavním úkolem učitele - najít k žákovi cestu.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Ted' ne, ale v minulosti jsem pracovala s tělesně postiženým žákem, který ke komunikaci využíval počítač se specializovaným softwarem. Jednalo se o jedince, který trpěl vrozeným onemocněním a nemohl jinak komunikovat.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ano, pracuji hlavně s různými obrázky, fotografiemi a mapami. Pokud je to možné využíváme také počítače a speciální software. Opět vycházím hlavně z toho, o jaké postižení se jedná.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

Ano, už jsem s nimi pracovala a využívám je i nyní. Většinou pracujeme s komunikačními tabulkami a obrázky. Vždy je nutné brát v úvahu to, co už žák umí nebo jakou metodu už používá.

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Ne, pravidla komunikace nemáme.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Tady asi nejsem schopná odpovědět, protože už dlouho pracuji jen s žáky se SVP.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Zpětná vazba je strašně důležitá. Na jednu stranu potřebuji já jako učitel vědět, že mi žák rozumí. Na druhou stranu žák potřebuje vědět, že postupuje dobře. Žák potřebuje zejména chválit a motivovat k další činnosti. Pokud mu něco nejde tak se snažím vysvětlit a ukazovat.“

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Jsem v oboru dlouho, takže nemám pocit, že by tu byly nějaké velké bariéry. Někdy je problém, že žák prostě komunikovat nechce. To se ale zvládnout dá. Pro mě jsou největším problémem rodiče, kteří nerespektují naše rady. Při vzdělávání těchto žáků je nutný jednotný přístup. S rodiči prostě nic nezmůžeme.

Rozhovor č. 2

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Učím na speciální škole. Ve třídě mám hlavně žáky s poruchami učení, chování a pozornosti. Mám ve třídě i žáka s vadou řeči. Často jde i o žáky z odlišných kulturních a životních podmínek.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

2 roky

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Většinou se jedná o skupinovou komunikaci a individuální komunikaci. Cílem je komunikovat s žáky co nejvíce napřímo, aby si z výuky co nejvíce odnesli. Skupinová výuka je dobrá, protože se učí navzájem a rozvíjí se i další kompetence.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Žádné. Zním je, ale v praxi je nepoužívám, protože to není v případě mých žáků třeba.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ano. Většinou jde o obrazový materiál, který by vzdělávací obsah vizualizoval. Snažím se, aby výuka byla v tomto ohledu co nejvíce názorná. To znamená, že se snažím doprovázet výklad obrazovým materiálem. Využíváme interaktivní tabuli, na které promítáme různé obrázky a žáci s nimi mohou pracovat (přiřazovat je ke slovům atd.). Také se jim snažím dávat různé pracovní listy. Také učebnice vybíráme podle toho, aby byly co nejvíce názorné. Cílem je, aby byla komunikace doprovázena obrazem, aby žáci lépe pochopili význam slov.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

Ano, již jsem se s nimi v praxi setkala a využila je hlavně za účelem dalšího rozvoje komunikačních dovedností žáků. Většinou pracuji s obrázky a tabulkami obrázků. Případně používáme i fotografie.

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

Ano, máme základní pravidla, podle kterých by se měli žáci chovat a komunikovat. Důležité je, aby vždy hovořil pouze jeden žák, je zakázáno používat vulgarismy, když někdo mluví, tak mu nasloucháme atd.

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Dodržování pravidel je podle mě velmi důležité. Zpočátku jsem měla pocit, že mohu žákům v tomto ohledu ustupovat. V minulosti se mi ale stalo, že toho někteří žáci začali využívat a v rámci hodiny to vedlo k anarchii. Zejména v případě žáků s poruchou učení, pozornosti a chování hraje podle mého názoru nastavení pravidel zcela zásadní roli.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Ano, komunikace je hodně jiná – jako celkový přístup v rámci výuky. Za prvé je komunikace v rámci výuky velmi důležitá – důležitá než u klasických žáků. Mimo to je nutné více se zaměřit na individuální komunikaci. Také je nutné mluvit pomaleji, jasně, v krátkých větách a ptát se, jestli chápou.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Většinou za účelem zpětné vazby sleduji žáky v rámci činnosti. Pak se na to, jak se žáci chovají, snažím reagovat. Konkrétní reakce je tak závislá na dané situaci. Většinou žákům klidně a jasně vysvětluji, co mají a nemají dělat. Hodně se snažím chválit a podporovat tak žádoucí chování.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Samozřejmě jde hlavně o dané postižení a motivaci žáka, který se prostě někdy nechce zapojit. V některých případech se v rámci prohlubování komunikačních kompetencí potýkáme také s rodiči, kteří nejsou schopni respektovat dohodnutá pravidla. To pak narušuje naši práci. Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je totiž důležitá stabilita a jasně vymezená pravidla. Ta by měla fungovat jak ve škole tak doma.

Rozhovor č. 3

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Ve třídě mám hlavně žáky s tělesným postižením nebo s kombinovaným postižením.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

12 let

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Většinou jde o individuální komunikaci. Bez individuální komunikace prostě není možné výuku s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami realizovat. Vždy je totiž nutné zjišťovat, jestli žák rozumí vzdělávacímu obsahu a zadání. Také používám skupinovou komunikaci a někdy vlastně i hromadnou, ale tu méně.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

S alternativní komunikací ne, ale s augmentativní ano.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Používáme ve škole portfolio obrázku a také komunikační knihy. Poměrně často pracujeme také s fotografiemi, které si žáci sami přinesou. Někteří žáci mají také vlastní komunikační a zážitkovou knihu.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?
8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?
Augmentativní komunikaci využívám často za účelem podpořit již existující komunikační dovednosti žáka. Cílem je často v tomto ohledu, aby se žák uvolnil a postupně se rozmluvil. Většinou pracuji s obrázky nebo komunikační tabulkou. V minulosti jsem používala u jednoho žáka znakový systém Makaton.
9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?
10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?
Ne, pravidla nemáme.
11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?
12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.
Nerada bych odpovídala, protože učím jen žáky se SVP.
13. Jakou formu zpětné vazby poskytlujete žákům?
Podle mě je nutné žáky průběžně informovat o tom, zda je jejich činnost v pořádku, co dělají špatně a jak mají postupovat. Nejčastěji je tedy přímo oslovím a vše vysvětlím. Pokud dělají činnost správně tak je pochválím a pokud špatně snažím se vše vysvětlit znovu. Někdy je to hodně náročné, ale mám pocit, že to za to stojí.
14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?
Největší bariérou pro mě je, když se žáci zaseknou a odmítnou se mnou komunikovat. Je poměrně náročné hledat způsob, jak je motivovat k aktivitě. Hodně důležité pak je, aby se do procesu zapojili všichni a postupovali společně. Jde hlavně o rodinu a školu, které musí být v tomto ohledu společná.

Rozhovor č. 4

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte.

Učím na škole pro žáky se zrakovým postižením.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4 roky

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

V podstatě asi všechny – hromadnou, skupinovou, individuální. Hodně ale klademe důraz na individuální komunikaci, aby se k žákům dostaly všechny potřebné informace.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Žádné nepoužívám.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ano, používáme klasické tyflopédie pomůcky, jako je digitální čtecí zařízení, Braillový displej atd. Vždy volíme pomůcky, které by proces komunikace co nejvíc zjednodušili a žáci byli ke komunikaci motivováni. Používáme také hodně čtečky, tablety, počítače a specializovaný software.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

Ano, někdy používáme komunikační metody s pomůckami – technickými pomůckami. Nejčastěji jde o čtečky a počítače se specializovaným softwarem.

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

Ano, máme pravidla pro komunikaci, která vycházejí z postižení žáků. Jde o to, aby se žáci nepřekřikovali, protože pak neví, co se děje. Je tedy nutné zajistit,

aby mluvil vždy jednom jeden člověk. Dále je pravidlem, že se vzájemně respektujeme a nasloucháme si.

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Ano, dodržování pravidel je potřeba už jenom kvůli tomu, aby si žáci během výuky rozuměli. Takže na dodržování dohlížím. Pravdou je, že si tuto potřebu žáci sami uvědomují a nemají s dodržováním pravidel problém.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Pracuji jen se zrakově postiženými, takže nemám dost zkušeností, abych mohla odpovědět.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Zpětná vazba je hodně o komunikaci, takže chválím, vysvětluji, ptám se a tak.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Tak v první řadě je bariérou hlavně postižení, které komunikaci stěžuje. Další bariéry plynou z absence motivace žáka. Někteří žáci prostě někdy nemají chuť a zájem. Někdy je prostě komunikace náročná.

Rozhovor č. 5

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte.

Většinou jde o žáky s poruchami učení, chování a pozornosti a žáky s mentálním postižením.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4 roky

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Rozhodně jde o individuální komunikaci, která je klíčem k zajištění efektivity vyučovacího procesu a dobrých vztahů ve třídě. Hodně využívám i skupinovou komunikaci, když žáci pracují ve skupinách. Hromadnou například při výkladu, ale to jen krátce, protože žáci neudrží pozornost dlouho.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Ne nepoužívám, ale v minulosti jsme měli ve škole žáka s poruchou autistického spektra, který ke komunikaci využíval komunikační knihu. Přímo jsem ho však neučila.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ano. Základem je vizualizace učiva, která usnadňuje pochopení. Proto se snažím zařazovat různé obrázky, které výklad dokreslují. Pracujeme také s mapami, fotografiemi. Pracujeme i s tablety a speciálními aplikacemi. Docela se nám to osvědčilo.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

Ano, s touto metodou komunikace pracuji. Využíváme různé obrazové pomůcky, fotografie a tak. Už jsem to v podstatě říkala v předchozí otázce..

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

Ano, pravidla pro chování žáků jsou stanovena v rámci celé školy na základě dohody pedagogického sboru. Shodli jsme si s kolegy, na tom, že v případě některých postižení je dodržování pravidel zcela zásadní. Jde hlavně o žáky s poruchou autistického spektra, pro které jsou pravidla často „záchytným bodem“ v rámci procesu výuky. Máme tedy pravidla pro celou školu.

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Na dodržování pravidel v rámci školy trváme. Důvodem je skutečnost, že je vedení školy přesvědčeno, že při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné nastavit jasná pravidla a dodržovat je. Na pravidla při tom není nahlíženo jako na prostředek vynucování poslušnosti, ale spíše jako na nástroj, který poskytuje žákům jistotu a stabilitu. Jedná se o jakýsi záchytný bod, o který se mohou oprít.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Při komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné být kreativní a prostě hledat způsoby a prostředky, které by vedly k požadovanému cíli. Učitel se musí více snažit a zkoušet, dokud nenajde to pravé. Vždy je nutné respektovat postižení žáka a jeho potřeby. Obecně platí, že mluvím pomaleji, jasněji a doptávat se, zda je vše v pořádku a žáci vše chápou.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytlujete žákům?

K tomu můžu říct jen jedno – mluvit, mluvit, mluvit. Vážně myslím, že to je hodně o přímé a individuální komunikaci s žákem.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Bariérou bývá někdy samotný žák a jeho neochota komunikovat. V takovém případě je hlavně na učiteli, aby našel způsob, jak se k žákovi dostat a motivovat ho. Někdy plynou bariéry z absence některých pomůcek nebo nevhodné volby metody. V takovém případě je nutné situaci rychle řešit, aby na tom žák nebyl bit.

Rozhovor č. 6

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Učím na škole pro žáky se sluchovým postižením.

2. Jak dlouho učíte žáky se specifickými vzdělávacími potřebami?

7 let

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Většinou jde o individuální komunikaci, což je dáno typem postižení. V tomto případě je totiž nutné komunikovat přímo, aby bylo vše jasné. Ale samozřejmě i jiné typy komunikace. Hromadnou při výkladu a skupinovou při dalších činnostech v rámci třídy.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Ano, používáme hlavně český znakový jazyk a prstovou abecedu.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ano, používám. Jde o pomůcky pro sluchově postižené, které jsou normálně ve výuce využívány. Většinou jde o různý obrazový materiál, který má komunikaci dokreslit a lépe vysvětlit dané témat. Pomůcky jsou ve výuce zcela zásadní a celý proces učení zjednodušují a zrychlují. Bez nich by to opravdu nešlo.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

To je stejné jako u alternativní komunikace. Používáme znakový jazyk a prstovou abecedu.

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

V rámci školy máme pravidla komunikace, která vychází ze základních pravidel pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením. Tato pravidla nejsou důležitá pouze pro žáky, ale také pro učitele. Základem je, aby žák vždy na učitele při výkladu viděl.

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

U sluchově postižených žák, jsou pravidla pro vzájemnou komunikaci prostředkem, jak nastolit určitý řád ve třídě a pomoci tak žákům, aby se v komunikaci vyznali. Proto na jejich dodržování vždy trváme – jak u žáků, tak u učitelů. Na druhou stranu je nutné říci, že pro žáky ani učitele není jejich dodržování problémem, protože jsou si vědomi jejich významu.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Asi to neumím posoudit, protože pracuji jen s žáky se SVP.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytlujete žákům?

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Kromě postižení samotného, které je většinou s komunikační bariérou spojeno, jde také o žáka a jeho neochotu komunikovat.

Rozhovor č. 7

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Většinou jde o žáky s poruchou učení, pozornosti a chování. Často trpí tito žáci také mentálním postižením a projevuje se u nich vada řeči.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

8 let

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?
To je různé, podle toho, o jakou jde situaci. Při výkladu jde hlavně o hromadnou komunikaci. Děláme často ve skupinách, takže i skupinovou komunikaci. Pak individuální, když řešíme další věci.
4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?
Ne, tuto formu komunikace s ohledem na postižení žáků není nutné používat.
5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?
6. Pokud ano, jaké?
Používáme různé obrázky, na kterých je vysvětleno učivo. Jde o různá schémata a nákresy. Pak pracujeme také s počítačem a interaktivní tabulí. To znamená, že máme i speciální programy a didaktické hry.
7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?
8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?
Ano, mám s ní zkušenosti a docela dobrou odezvu, jak od žáků, tak od rodičů. Vždy ale záleží na typu postižení. Při volbě konkrétního komunikačního systému taky řeším, jestli už žák má s nějakým systémem zkušenost nebo ne. Snažím se navázat na to, co už žák zná a umí, protože je to jednodušší a rychlejší než se něco nové učit. Pak jejich znalosti a dovednosti v této oblasti jenom rozvíjím.
9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?
10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?
Ne, pravidla nemáme.
11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Při komunikaci s žáky se SVP si nemůže učitel prostě stoupnout před žáka a začít odříkávat látku. Vše musí být postaveno na individuální přímé komunikaci. Neustále je nutné žáky oslovovat a ptát se. Takto zjišťuji nejen, že žáci rozumí, ale také je motivuji k účasti na výuce a průběžně jim poskytuji zpětnou vazbu na jejich výkon.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Zpětná vazba je základ. Osobně pracuji hlavně s pochvalou.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Bariéry jsou různé a hodně záleží na žákovi a učiteli. Někteří žáci nechtějí komunikovat. Jindy řešíte problémy s rodiči, kteří nejsou ochotni do procesu se zapojit.

Rozhovor č. 8

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Mám ve třídě žáka, jehož mateřským jazykem není čeština. Konkrétně se jedná o dítě z Ukrajiny, které při příchodu do třídy téměř neumělo český jazyk. V podstatě jde tedy i o žáka z jiného kulturního prostředí.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Není to ani rok

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Většinou jde o hromadnou komunikaci, ale snažím se do výuky zařazovat skupinovou práci a projektovou výuku, takže i skupinovou. S žákem se SVP se snažím využívat individuální komunikaci, protože vím, že mi nerozumí a jinak to nejde.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?
Ne, ale vím, o co se jedná. Každopádně bych si netroufla na nic takového. Nemám dostatek informací ani zkušeností.
5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?
6. Pokud ano, jaké?
Snažím se využívat obrázky, ale jsme zatím na začátku, takže nemám tak velkou praxi.
7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?
Stejně jako u alternativní komunikace – nepoužívám ji, ale znám.
8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?
Ano, máme pravidla chován ve třídě. Všichni žáci je musí respektovat a pravidla jsou vyvěšena ve třídě tak, aby na ně každý viděl.
10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?
Musím přiznat, že v tomhle ohledu nejsem vždycky úplně důsledná.
11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?
12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.
Ano, rozhodně ano. S žákem vždy hovořím pomaleji, používat jen jednoduché věty a průběžně se ujišťovat o tom, že žák rozuměl. Je to někdy hodně náročné a vím, že takhle bych s jinými žáky nemluvila. Na druhou stranu si ale uvědomuji, proč to dělám a že to jinak nejde. Někdy také používám obrázky, což u jiných žáků také nedělám. Rozdíly byly také v případě komunikace s ostatními žáky ve třídě.

Ti se mu ze začátku vyhýbali a nechtěli s ním mluvit. Takže jsem měla pocit, že je hodně izolovaný. Raději jsem tedy kontaktovala výchovného poradce s žádostí o radu. Nakonec jsme se domluvili na tom, že do výuky zařadím skupinovou práci a projekty a budu se snažit ho více zapojovat do výuky a umožním mu kontakt s ostatními. Poměrně dost se to díky tomu změnilo.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Většinu využívám testy a známky průběžně v rámci celého školního roku.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Zejména to pro mě bylo něco úplně nového, takže bylo nutné najít způsob, jak s žákem komunikovat. Musela jsem si něco nastudovat. Našla jsem velmi dobrou stránku na internetu, kde bylo mnoho rad. Bariérou byla tedy ze začátku moje neznalost dané problematiky a trochu i strach. Dále byl problém s ostatními žáky, ale o tom už jsem mluvila předtím.

Rozhovor č. 9

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte.

Jde o žáka s poruchou učení a pozornosti.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Už to budou 3 roky

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

Velice efektivní je podle mého názoru skupinová výuka, protože umožňuje nejenom předávat potřebné informace, ale také učí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami komunikovat se svými vrstevníky. To je přidaná hodnota, na kterou je podle mého názoru nutné při výběru formy komunikace myslet.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Ne, nikdy jsem se s nimi v praxi nesetkala, ale už jsem o tomto způsobu komunikace slyšela.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Používám pouze klasické pomůcky ve výuce.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

Ne, ale znám ji stejně jako alternativní komunikaci.

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Ne žádná pravidla nemáme.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Ano, celkový přístup je určitě jiný. Pro žáka připravuji dokonce i jiné úkoly, takže na komunikaci se to určitě odráží. Hodně se zaměřuji na zjišťování, zda všemu rozuměl a ví, co po něm chci. Hodně tedy komunikuji s žákem napřímo. Zpočátku byl problém také v komunikaci s žákem a ostatními ve třídě. Někdy žák v rámci výuky poměrně dost vyrušuje, což ostatním někdy velmi vadí. V rámci třídy se tedy objevily konflikty, které bylo nutné aktivně řešit.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytujete žákům?

Nejčastěji píšou žáci v průběhu školního roku testy a probíhá také zkoušení. Mimo to během výuky komentují činnost žáků, pokud dělají něco špatně.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Zpočátku bylo podle mého, bariérou to, že jsem neměla dost informací o tom, jak s žákem jednat. Ve chvíli, kdy jsem se s problematikou seznámila, tak bylo vše v pořádku. Myslím, že se s ničím neseškávám.

Rozhovor č. 10

1. Jaké speciální vzdělávací potřeby mají žáci ve třídě, kde učíte?

Jedná se o žáka s poruchou autistického spektra – lehčí formou.

2. Jak dlouho učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Není to ani rok

3. Jaký druh pedagogické komunikace převažuje ve vašich hodinách?

V rámci klasické výuky je to většinou hromadná nebo skupinová výuka. Mám ve třídě dost žáků a výklad se asi jinak dělat nedá. Využívám ale i skupinovou komunikaci a individuální komunikaci.

4. Jaké alternativní metody komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používáte?

Ne, nikdy jsem nevyužila, ale vím, o co jde.

5. Využíváte při komunikaci pomůcky, které jí nějakým způsobem usnadňují?

6. Pokud ano, jaké?

Ne.

7. Využíváte metodu augmentativní komunikace?

Ne, nepoužívám.

8. Pokud ano, které pomůcky při této metodě používáte?

9. Stanovili jste si se žáky ve vaší třídě komunikační pravidla?

Ano, máme pravidla. Hlavně jde o to, aby se žáci nepřekřikovali, neuráželi, mluvili spolu s úctou a tak. Jedním z pravidel, že má každý ve třídě právo být vyslyšen. To je pro mě asi nejdůležitější.

10. Pokud ano, jsou žáci schopni je dodržovat?

Snažím se o to, ale někdy mi to moc nejde.

11. Vidíte rozdíl mezi pedagogickou komunikací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikací s ostatními žáky?

12. Pokud ano, uveďte základní odlišnosti.

Ano, komunikace je rozhodně úplně jiná, což rozhodně souvisí s charakterem dané poruchy. Významnou roli při naší komunikaci hraje také asistentka pedagoga, která je ve třídě k dispozici. Asistentka komunikuje s žákem přímo a pomáhá mu porozumět výkladu. Je tedy pro mě důležitým zprostředkovatelem komunikace. Jinak s žákem mluvím vždy pomalu, klidně, srozumitelně a nenutím ho, aby reagoval jako ostatní žáci.

13. Jakou formu zpětné vazby poskytlujete žákům?

Obecně používáme v rámci školy zkoušky a testy, ale osobně také dávám žákům zpětnou vazbu během činnosti tím, že ji v případě potřeby komentuji.

14. Jaké jsou nejčastější bariéry v pedagogické komunikaci mezi Vámi a žáky?

Největší problém byl s ostatními žáky, kteří vůbec netušili, jak k novému spolužákovi přistupovat. Jeho příchod hodně narušil atmosféru ve třídě a nebylo to vůbec příjemné. Hodně v tomto ohledu pomohla asistentka pedagoga, která vše ostatním žákům vysvětlovala. I já jsem díky ní nakonec zjistila, jak s žákem

komunikovat. Přiznám, že jsem měla ze začátku problémy. Musela jsem také vyhledat výchovného poradce a požádat ho o radu, protože jsem netušila, jak situaci ve třídě řešit. Společně jsme vše zvládli.