

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Keramická tvorba jako prostředek seberealizace žáka se speciálními potřebami

Dizertační práce

M. A. Lenka Jarchovská

Školitel: Doc. Akad. Mal. Ivan Špirk

Studijní program: Specializace v pedagogice, Výtvarná výchova

2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Keramická tvorba jako prostředek seberealizace žáka se speciálními potřebami** vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

M. A. Lenka Jarchovská

Poděkování

Děkuji svému školiteli doc. ak. mal. Ivanu Špirkovi, za jeho trpělivý přístup a inspirující připomínky během studia i přípravy dizertační práce.

Poděkování patří také vedoucí katedry výtvarné výchovy paní PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za podporu a orientaci v problematice mého výzkumu.

Děkuji také Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za pomoc s programem ATLAS.ti.

Děkuji také PaedDr. Věře Kovářikové Ph.D. za možnost provádět výzkum na její škole .

Poděkování náleží doktorandkám Katedry výtvarné výchovy Zuzaně Svatošové a Janě Kerhartové za přátelskou podporu.

Za podporu, trpělivost a vytvoření příznivého zázemí děkuji své rodině, Anně, Alžbětě a zejména Petrovi.

Abstrakt:

Dizertační práce se zaměřuje na problematiku osobnostního rozvoje žáků se speciálními potřebami ve výtvarné dimenzi jejich vzdělávání; v keramické výtvarné výchově pokročit od mechanické nápodoby řemeslných dovedností k jejich vlastní výtvarné seberealizaci. Pokusíme se prozkoumat, zdokumentovat a popsat, zda a jakým způsobem lze ovlivnit úspěšnost žáka. Ověříme tvrzení, že je možné prostřednictvím speciálně zvolených výtvarných úkolů, realizovaných v keramické hlíně, rozvíjet nejen pracovní, ale také intelektuální dovednosti spojené s interiorizací postupů. Předmětem výzkumu jsou projevy verbální komunikace v interakcích probíhajících mezi žáky navzájem; průběh interakcí, jejich vztah ke speciálním potřebám žáků a ke vzniku i ovlivnění jejich rolí ve skupině. Design výzkumu je koncipován jako kvalitativní vícečetná případová studie podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Hlavními výzkumnými nástroji jsou videonahrávky, jejich transkripce, analýza získaných dat s využitím programu ATLAS.ti a jejich interpretace. Výstupy výzkumného projektu by mohly posloužit jako východiska pro vypracování efektivnější metodologie výuky keramiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; nově vzniklé edukační strategie by mohly pomoci ovlivnit nejen přístup učitelů, ale i žáků samotných k jejich dalšímu vzdělávání, emancipaci a socializaci v intaktní společnosti.

Klíčová slova:

Žák se speciálními potřebami, interakce a komunikace, učební výtvarný úkol, role žáka ve skupině, úspěšnost, seberealizace.

Abstract:

This thesis aims at the problematics of personal growth of students with special needs in the field of art education. For example in ceramics they move from mechanical imitation of certain craftsmanship to their own artistic self-realization. The goal of this thesis is to explore, dokument and describe in what ways can succes of a student be influenced. The claim will be verified, that though specifically chosen artistic tasks, that do not také place only in ceramics workshop, not only work related but also intelektuall skills that are connected with interiorization of the procedures can be developer. The subject of this research are the exspressions of verbal comunicetion between students. The course of these interactions, their connection to the special needs of the students, and to the formationof their roles in the group, and what influence it has on these roles. This research is designed as a qualitative multiple case study according to theory of Strauss and Corbin. The main means of this research are transcription and analysis of data aquired from video recordings throughthe ATLAS.ti program and their interpretation. The output of this research could srve as a starting poind for creatings a more sffective methodology for teaching ceramics to students with special needs. The new educational strategies could help influence not only the approach of teachers, but students themselves, especially to their future education. Emancipation and socialization within intact society.

Key words:

Students with special needs, interaction and communication, artistic tasks, the role of the pupil in group, succes of a student, artistic self-realization

OBSAH:

PŘEDMLUVA	10
1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	12
1. 1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek	13
1. 2 Teoretická východiska	15
1. 3 Charakteristika výzkumného vzorku	15
1. 4 Prostředky dosažení vytyčených cílů	16
1. 5 Předpokládané výstupy	16
2 TEORETICKÁ ČÁST	18
2. 1 Výchova žáka se speciálními potřebami z filosofického hlediska Jana Patočky	18
2. 2 Výchova žáka se speciálními potřebami z hlediska sociální psychologie: symbolický interakcionismus : Herbert George Mead a jeho teze	20
2. 2. 2 Významový symbol	21
2. 2. 3 Subjektové a objektové JÁ	22
2. 2. 4 Sociální postoje	23
2. 3 Specifická teoretická východiska	23
2. 3. 1 Osobnost žáka	23
2. 3. 2 Sebepojetí žáka	25
2. 3. 3 Osobnost třídního učitele	25
2. 3. 4 Kamera jako prostředek reflexe a sebereflexe učitele	26
2. 3. 5 Motivace	27
2. 3. 6 Komunikace	29
2. 3. 6. 1 Komunikace skrze výtvarný učební úkol	29
2. 3. 6. 2 Verbální komunikace	30
2. 3. 6. 3 Nonverbální komunikace	31
3 PROJEVY ŽÁKŮ VE ZKOUMANÉ SKUPINĚ – TŘÍDĚ	33
3. 1 Dynamika malé skupiny – třídy	33
3. 1. 1 Vztah jedince a skupiny	34
3. 1. 2 Klasifikace skupiny	34

3. 1. 3	Skupinové normy	35
3. 1. 4	Role členů skupiny	36
3. 1. 5	Struktura skupiny	37
3. 2	Významné jevy ve zkoumané skupině – třídě	37
3. 2. 1	Osobní sdělení – prozrazená tajemství	39
3. 2. 2	Reakce žáků na kameru	41
3. 2. 3	Specifická komunikace žáků	45
3. 2. 4	Šikana mezi žáky	47
4	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
4. 1	Vstupní poznámky k realizaci výzkumu -etické otázky	53
4. 2	Výzkumná metoda, design výzkumu	53
4. 2. 1	Kvalitativní výzkum	54
4. 2. 2	Zakotvená teorie jako design výzkumu	55
4. 3	Techniky sběru dat	56
4. 3. 1	Videostudie	56
4. 3. 2	Transkripce a interpretace dat z videonahrávek	57
4. 3. 3	Software ATLAS.ti	57
4. 4	Analytické postupy	58
4. 4. 1	Otevřené kódování	58
4. 4. 1. 1	Síťový náhled programu ATLAS.ti	61
4. 4. 2	Axiální kódování	62
4. 4. 3	Selektivní kódování	64
4. 5	Zajištění reliability a validity výzkumu	64
4. 6	Shrnutí výzkumného šetření	66
5	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	68
5. 1	Popis výsledných kategorií	68
5. 1. 1	POTŘEBY ŽÁKA	69
5. 1. 1. 1	Shrnutí kategorie POTŘEBY ŽÁKA	76
5. 1. 2	SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA	78
5. 1. 2. 1	Shrnutí kategorie SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA	87

5. 1. 3 ŠKOLNÍ TAKTIKY	89
5. 1. 3. 1 Shrnutí kategorie ŠKOLNÍ TAKTIKY.....	96
5. 1. 4 SPOLUŽÁCTVÍ.....	98
5. 1. 4. 1 Shrnutí kategorie SPOLUŽÁCTVÍ	102
5. 1. 5 AUTORITA UČITELE	104
5. 1. 5. 1 Shrnutí kategorie AUTORITA UČITELE.....	111
5. 1. 6 ZISKY.....	113
5. 2 Shrnutí výzkumných nálezů: STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI.....	116
6 ZAKOTVENÁ TEORIE STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI.....	118
6. 1 Základní analytický příběh STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI.....	118
6. 1. 1 Základní analytický příběh podrobněji	118
6. 2 Kauzální model a jeho stručný popis	120
6. 3 Zodpovězení výzkumných otázek ve vztahu ke kategoriím	121
6. 3. 1 Faktory ovlivňující úspěšnost žáka	121
6. 3. 2 Typy interakcí mezi žáky	122
6. 3. 2. 1 Interakce charakterizující individualitu žáka	122
6. 3. 2. 2 Interakce charakterizující skupinu žáků	125
6. 3. 3 Interakce ovlivňující úspěšnost žáka	126
6. 3. 4 Handicap ovlivňující typ a průběh interakcí	127
6. 3. 5 Projevy změny sebevědomí žáka v jeho interakcích a strategiích jednání	128
6. 4 Shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám.....	130
7 VÍCEČETNÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE	133
7. 1 Denní rutina v keramických dílnách: autentická pozice učitele a žáka.....	133
7. 1. 1 Společný úkol.....	135
7. 2 Role a hierarchie žáků ve zkoumané skupině-třídě.	138
7. 2. 1 Případová studie HONZA	143
7. 2. 2 Případová studie PAVEL.....	155
7. 2. 3 Případová studie MATOUŠ	163
7. 2. 4 Případová studie TEREZA.....	173

7. 2. 5 Případová studie MARIE	183
7. 2. 6 Případová studie ELIŠKA	193
7. 2. 7 Případová studie KAROLÍNA.....	202
7. 3 Zhodnocení pedagogického přínosu získaných dat	211
7. 3. 1. Významné fenomény ve zkoumané skupině – třídě.....	211
7. 4 Diskuse	217
ZÁVĚR	219
ODBORNÁ LITERATURA:.....	222
PŘÍLOHY	226

PŘEDMLUVA

Pracuji 16 let na konkrétní speciální Střední škole v České republice na pozici učitelky odborného výcviku ve tříletém učebním oboru „Výroba a dekorace keramiky“. Od svého nástupu na toto pracoviště se systematicky snažím rozšířit své pedagogické kompetence tak, abych je mohla efektivněji využít ve prospěch svých žáků.

Žáci, kteří nastupují ke studiu našeho oboru, jsou mnohdy vlivem negativních zkušeností z předchozích zážitků z integrace v běžných základních nebo praktických školách nejistí. Jejich negativní zkušenosti vychází zejména z předchozího (často zraňujícího) srovnávání s intaktními spolužáky, během kterého si uvědomují svou ztíženou pozici a nemožnost se spolužákům vyrovnat. Nezřídka popisují, jak pro ně bylo těžké se učit se v kolektivu intaktních dětí, kde byly i přes integrační snahy učitelů a asistentů stále na okraji kolektivu. Naopak velmi oceňují, že nyní jsou v kolektivu spolužáků, kteří také mají určité problémy. Tato skutečnost jim dodá pocit, že jsou mezi svými a že jejich šance jsou vyrovnané.

Problém, který ve třídě řešíme, je značná nesourodost žáků jak v rovině intelektuální, tak v rovině manuální zručnosti. Tyto odlišnosti žáků jsou dány růzností jejich handicapů a mají zásadní vliv na jejich vzájemnou komunikaci i sociální interakci. Problematika koexistování takto handicapovaných žáků v jedné skupině – třídě, je mnohdy nejen pro učitele, ale i pro žáky samotné náročná a vysilující.

Musím konstatovat, že se mi nepodařilo nalézt výzkumy, které by se takto nastavenou problematikou zabývaly a odkryly alespoň částečně problémy, které nás učitele „pálí“. Výzkumy se většinou týkají skupin stejně handicapovaných žáků (autistů, nevidomých, neslyšících nebo žáků intaktních).

Očekávám tedy, že prostřednictvím mého vlastního výzkumu lépe porozumím specifickým procesům a dějům, které při vyučování vznikají. Že je dokážu pojmenovat a s přihlédnutím k potřebám žáků uchopit takovým způsobem, abych jevy, které vyhodnotím jako klíčové, mohla podpořit a modifikovat, a naopak, jevy nevhodné částečně nebo zcela eliminovat.

Snaha o pedagogické uchopení problémů ve speciálním výtvarném vzdělávacím procesu mě přiměla identifikovat problémy, jejichž vyřešení by pomohlo odhalit souvislosti vztahů mezi žáky se speciálními potřebami a výtvarnou edukací.

Za zcela zásadní pak považuji zamyšlení se nad možností, jak ovlivnit sebevědomí žáka prostřednictvím úspěšně řešených výtvarných úkolů a jak dosáhnout zlepšení jeho motivace. Úspěšné dokončení výtvarného úkolu rozvíjí sebedůvěru žáků a v konečném důsledku vytváří podmínky pro růst jejich sebevědomí jako nosného pilíře pro jejich další profesní i osobní život.

1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

U dětí, které se narodily s určitým handicapem, je jejich vnímání života často zkresleno, zdeformováno a ovlivněno druhem a rozsahem jejich postižení. To nezřídka způsobí, že každý z nich žije ve své vlastní realitě. Dochází u nich ke změnám prožívání právě ve složkách vnímání reality (percepce) a její interpretace. Okolí jim nerozumí a jejich handicap se pro tyto děti stává izolací od některých činností běžného života. Velmi dobře tento fakt dokládá případ japonského autisty Naokiho Higašida.¹ Chlapec ve své knize „A proto skáču“ vysvětluje specifika svého postižení a odpovídá na některé otázky, které se k autismu vztahují. Handicapovaní žáci mohou prostřednictvím svého (nejen výtvarného) projevu uchopit realitu, která je obklopuje, ovládat ji a účinně ji přetvářet, čímž ji přibližují nám, lidem intaktním. „V extrémním případě mentálního postižení, kdy vzhledem k rozumovému nedostatku je omezen rozvoj řečové schopnosti, zůstává kreslení, malování a modelování dominantním způsobem dorozumívání se se světem a jako takové je třeba ho chápat“ (Perout, E., 2005). Pro žáky se speciálními potřebami je výtvarná výchova nezbytná. Je to pro ně předmět odpočinkový, kde vlastně „o nic nejde“ a proto při výtvarné tvorbě (keramickém vytváření) nepociťují stres, baví je to, zažívají úspěch a z něho radost.

Výzkum, který je obsahem dizertační práce, uvažuje, že pozitivní motivace a následná úspěšná zkušenost vedou ke zlepšení výkonu žáka. Molekulární biolog, bioetik a katolický kněz Marek Vácha řekl: „*Naše teorie o nás samotných nás (...) ovlivní velmi silně. Stáváme se tím, co si myslíme, že jsme. Pokud přesvědčíme sami sebe, že nejsme nic..., bude to na nás mít svůj vliv*“ (Vácha, M., 2013, s. 43).

¹ Naoki Higašida, a jeho kniha: „A Proto skáču“. Mladý spisovatel, básník a blogger z Japonska trpí tak silnou formou autismu, že nedokáže mluvit. Jeho vidění světa je však neuvěřitelně bohaté, citlivé a inteligentní. Dokázal to v bestselleru: „A proto skáču“, který ve svých třinácti letech napsal, za zcela mimořádných okolností. Metodou ukazování znaků na papírové matici odpověděl na osmapadesát otázek, jež mu ostatní často kladou. Jsou to třeba: „Proč nemůžeš být chvíli v klidu? Proč se učíš nazpaměť jízdni řády? Co je nejhorší, když má člověk autismus?“ Unikátní knihu v Japonsku objevil britský spisovatel David Mitchel, sám otec autistického syna. Společně s manželkou ji přeložil do angličtiny a Higašidu a jeho niterné svědectví proslavil po celém západním světě. „Představte si, že se nacházíte v místnosti s dvaceti radiopřijímači. Všechny hrají a naplno se z nich linou hlasy a hudba. Nejde je vypnout ani ztlumit a místnost nemá okna, ani dveře, takže jedinou úlevu vám přinese až naprosté vyčerpání“, představuje v sugestivní předmluvě Mitchel pocity lidí s autismem. *The Reason I Jump: One Boy's Voice from the Silence of Autism*, by Naoki Higashida – review <https://t.co/IFETkZvBtm>

Otevřenost a citlivý přístup k žákovi se speciálními potřebami je důležitý proto, že školní výkon je do určité míry určován jeho subjektivním nahlížením na sebe sama – pochopením významů, které přikládá osobám nebo interakcím² v určité situaci. V praxi to znamená, že se žák chová tak, jak si myslí, že se chovat má. Působíme-li na žáka pozitivně, věříme-li jeho schopnostem, podvědomě se ztotožňuje s rolí úspěšného žáka. Zlepšuje se jeho sebehodnocení, začíná si věřit a zkvalitňují se jeho výkony. Přejímá roli, kterou jsme mu určili. Tím, že se začíná chovat a projevovat jako úspěšný žák, ovlivňuje své okolí, které tento fakt přijímá a **žákova role** v kolektivu se mění. Tato situace zpětně upevňuje v žákovi přesvědčení o svých kvalitách, zvyšuje jeho sebevědomí a umožňuje mu přijmout možnou změnu v pojetí sama sebe. To potvrzuje i doc. Hana Stadlerová z Masarykovy univerzity v Brně, když tvrdí, že *„Tvorba může výrazně ovlivnit sebepojetí jedince, může odhalit jeho doposud neobjevené a podceňované schopnosti; nabízí možnost prožívat tvůrčí proces, který přináší pocity uspokojení a radosti. Výsledky tvorby mohou přinášet i nový náhled na sebe sama, mohou mít vliv na formování vyššího sebevědomí jedince“* (Stadlerová, H., 2015, s. 28).

1. 1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek

Hlavním **cílem** předkládané disertační práce je rozšířit současný humanisticky orientovaný náhled na žáky se specifickými potřebami a orientovat jej na individualitu žáků, jejich potřeby a možnosti jejich osobnostního rozvoje ve výtvarné dimenzi jejich vzdělávání (v keramické tvorbě). Disertační práce si dále klade za cíl přispět na základě získaných výzkumných dat k prohloubení aktuálních poznatků o dynamice konkrétní zkoumané malé skupiny žáků se speciálními potřebami. Tato skupina žáků byla dlouhodobě sledovaná v přirozených podmínkách školních keramických dílen. Na základě vnějších projevů žáků se pokusím dokázat následující hypotézu:

Působíme-li na žáka se speciálními potřebami tím, že mu určíme roli úspěšného žáka a on se s ní ztotožní, zlepšují se jeho výkony a tato zkušenost má pozitivní dopad na možnou změnu sebehodnocení žáků.

² Symbolický interakcionismus

Předmět zkoumání

Předmětem zkoumání je identifikace, analýza a interpretace podmínek možné změny sebehodnocení žáka na základě zkušenosti a v závislosti na úspěšném dokončení výtvarného úkolu. Budu se soustředit na zvláštnosti interakcí v edukačním procesu realizace dílčích výtvarných úloh, zvolených s přihlédnutím pro keramickou tvorbu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Pozornost zacílím především na osobnost žáka a jeho schopnost sebezprezentace a seberealizace pomocí výtvarného projevu. Řešení speciálně voleného úkolu umožňuje vznik a popis situací, ve kterých probíhá interakce mezi studenty, prostřednictvím verbální i neverbální komunikace. Tyto formy komunikace, které probíhají při řešení výtvarné úlohy, jsou živnou půdou pro vznik vztahů mezi žáky a přejímání rolí, které v rámci těchto vztahů vznikají.

Zkoumaná třída sedmi žáků se speciálními potřebami je skupina jednotlivců, kteří se navzájem odlišují nejen specifickým druhem handicapu, ale i intenzitou a způsoby jeho projevů. Pedagog, který s podobnou skupinou realizuje výchovně vzdělávací proces, musí vždy volit individuální přístup ke každému ze žáků; tzn. vypracovat pro účinné působení na každého ze žáků speciální přístup a strategie.

Aby takové individuální strategie při individuálním přístupu byl schopen vytvořit, potřebuje pro své rozhodování co nejvíce diagnostických informací. Jedná se nejen o informace ze škol, kam žák dříve chodil, ze speciálních psychologicko – pedagogických center nebo poraden, ale také z pedagogické diagnostiky učitele. V našem případě byly tyto informace získávány přímým zúčastněným pozorováním.

Základní výzkumná otázka, specifické výzkumné otázky

Výzkumný problém disertační práce je formulován základní výzkumnou otázkou:

Jaké faktory ve výuce keramiky umožňují žákovi se speciálními potřebami se ztotožnit s rolí úspěšného žáka?

Tuto hlavní výzkumnou otázku lze dále strukturovat na následující okruhy zkoumání související se sledovanou problematikou. V plánu výzkumu jsou pracovně vymezené rovněž dílčí výzkumné otázky:

1. *Jaké typy interakcí mezi žáky se speciálními potřebami probíhají?*
2. *Ovlivňují tyto interakce úspěšnost žáka?*
3. *Má konkrétní handicap žáka také vliv na typ a průběh interakcí ve skupině?*
4. *Projevuje se pozitivní změna sebehodnocení žáka v jeho strategiích jednání a interakcích?*

1.2 Teoretická východiska

Dizertační práce vychází z rozboru interakčních situací žáků zaznamenaných videokamerou ve zkoumané skupině - třídě. Zaměřuje se na osobnost žáka. Názor, že školní výsledky žáka se speciálními potřebami jsou odrazem jeho úspěšnosti, není z hlediska dnešního moderního vzdělávání akceptovatelný. Úspěšnost u žáků se speciálními potřebami **není** měřitelná výkonem.

Dizertační práce se opírá o východiska Filosofie výchovy Jana Patočky a symbolického interakcionismu Herberta George Meada.

1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jedná se o skupinu sedmi žáků se speciálními potřebami učebního oboru „Výroba a dekorace keramiky.“ Věkové rozmezí žáků je 17 – 24 let. Skupina je tvořena čtyřmi dívkami a třemi chlapci. Jeden chlapec později ze zdravotních důvodů přerušil studium. Uvažovala jsem o jeho vyřazení ze souboru vícečetné případové studie, protože přestal chodit do školy. Nakonec jsem dospěla k náhledu, že jeho role ve třídě byla důležitá a pro objasnění zkoumané problematiky přímo klíčová, takže v souboru vícečetné případové studie zůstal, i když jeho materiál pro výzkum nebyl kompletní.

1. 4 Prostředky dosažení vytyčených cílů

K dosažení cílů disertační práce bylo použito kvalitativních výzkumných metod a výzkum byl pojat jako vícečetná případová studie.³ Pomocí zakotvené teorie Strausse a Corbinové se analyzovala data získaná v rámci akčního výzkumu realizovaného na konkrétní nejmenované speciální střední škole v Praze.

V rámci realizovaného výzkumného šetření bylo hlavním zdrojem dat participační pozorování realizované videonahrávkami hodin keramiky v dílnách školy. Zaznamenáno bylo 30 vyučovacích jednotek v celkové časové dotaci 26 hodin. Tyto videonahrávky byly přepisovány do speciálně vytvořené tabulky a vloženy v RTF formátu do softwaru ATLAS.ti, ve kterém byly kódovány, kategorizovány a posléze analyzovány. Výzkum byl v rámci triangulace doplněn dotazníky žáků. Jako důležitým zdrojem dat byl i terénní deník realizátorky výzkumu, kam byly po celou dobu probíhajícího výzkumu průběžně zaznamenávány informace, postřehy a důležité momenty vyučování.

Celý soubor získaných dat byl doplňován studiem odborné literatury a vyhledáváním teoretických východisek, potřebných k hlubšímu pochopení a následné realizaci humanistického pojetí výtvarné dimenze edukace žáků se speciálními potřebami a jejího pokračování i po ukončení studia. Otázky položené v počátečních fázích výzkumu vycházely z dosavadních pedagogických zkušeností a byly doplněny a ověřeny výzkumem.

1. 5 Předpokládané výstupy

Očekávaným výstupem dizertační práce je shrnutí pedagogických poznatků z vlastního dlouhodobého působení v roli výtvarného pedagoga na konkrétní Střední škole v České republice. Výzkumné šetření a analýza získaných dat umožní formulovat principy, metody, formy a další pedagogická opatření, umožňující i žákům se specifickými vzdělávacími

³ Pojem případová studie (case study) není snadné definovat, protože zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu (či několika případů) sledují. (.....) Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění. (MAREŠ, J., 2015, s.116)

potřebami (v rámci jejich individuálních možností) pokročit od mechanické nápodoby řemeslných dovedností k jejich seberealizaci nejen v keramické tvorbě.

Pokusím se zaznamenat zvláštnosti interakcí žáků v průběhu realizace speciálně vybrané a realizované výtvarné úlohy a zvážit jejich pedagogický a pedagogicko-diagnostický význam pro zkoumanou skupinu žáků.

Na základě výzkumných nálezů zformuluji cíle, principy, obsahy a didaktická doporučení pro uplatnění návrhu humanistického pojetí výtvarné edukace i v dalších skupinách žáků se speciálními potřebami.

Výsledky dizertační práce by mohly být použity jako podklady pro přípravu materiálů, které by mohly sloužit pro možnou inovaci dosavadní koncepce výtvarné výchovy v učebních oborech pro žáky se speciálními potřebami. Tato inovace by mohla navazovat na poznatky ověřené v praxi a platné i pro nezbytné následné, státem či jinými organizacemi zajišťované, výtvarné aktivity, které dle možnosti rozvinou, nebo alespoň udrží na dosažené úrovni vzdělávací zisky žáků z předchozího školení v učebních oborech.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V současné době se ve školách pro žáky používá pojem „*žáci se speciálními potřebami*“. Přesto je v textu této disertační práce nezřídka používán termín „*handicapovaní žáci*“ nebo „*handicapovaný žák*.“ Tento termín jsem volila záměrně, protože si myslím, že je potřeba věci explicitně pojmenovávat a pojem „*žáci se specifickými potřebami*“ zdaleka nevystihuje problémy, se kterými někteří žáci na střední speciální školy přicházejí.

2. 1 Výchova žáka se speciálními potřebami z filosofického hlediska Jana Patočky

Zabýváme-li se tezemi filosofa Jana Patočky⁴ a aplikujeme-li je na výchovu mladého handicapovaného člověka, musíme si položit otázku o smyslu výchovy: „*Co je to smysl výchovy a kdy mluvíme o smyslu a významu? Víme, že tohoto pojmu velmi často v životě používáme, aniž jsme si dobře vědomi, co znamená. Všechny věci, které nás obklopují, mají pro nás určitý smysl, mají pro nás určitý význam. To znamená, mají smysl jako prostředky k určitým účelům, mají smysl v přirozených souvislostech našeho účelného jednání*“ (Patočka, J., 1996, s. 374-375).

Pojetí výchovy Jana Patočky je především výchovou člověka k lidskosti. Přemýšlíme-li o tom, jakého člověka bychom z našich žáků chtěli vychovat, nabýváme přesvědčení, že edukace v duchu „*Filosofie výchovy*“ Jana Patočky, by měla být především odrazem naší snahy vychovat člověka hodného, laskavého, který pomáhá druhému, nežehrá na svůj osud a nese svůj kříž s pokorou. Taková výchova musí vycházet z přesvědčení každého speciálního pedagoga, protože: „*Vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž výchova, tudíž pedagogika spočívá na jisté ideji smyslu života (...)*“ (Patočka, J., 1996, s. 372).

⁴ Prof. Dr. Jan Patočka, DrSc., (1907-1977) se zařadil k nejvýznamnějším osobnostem české filosofie 20. století. Vystudoval filosofii, romanistiku a slavistiku na Filosofické fakultě v Praze. Ve své filosofii se nechal inspirovat fenomenologií M. Heideggera, zaobíral se myšlenkami E. Husserla. Zpracoval témata z filosofie dějin od antiky až po Komenského. Vyučoval na FF UK v Praze. Z politických důvodů musel odejít. Stál u zrodu Charty 77, byl jejím prvním mluvčím. Roku 1991 byl vyznamenán Řádem Tomáše Garrigua Masaryka I. třídy in memoriam.

K výchově žáků bychom měli přistupovat uvědoměle, s pokorou, bez přehnaného očekávání a s nevýslovnou trpělivostí a to hlavně proto, že naše edukační snažení je úspěšné jen zčásti, neboť limity, které naši svěřenci mají, jsou pro ně do jisté míry nepřekonatelné a neodstranitelné. Je potřeba si uvědomit, že úspěchy, které s našimi žáky přes jejich handicap dosáhneme, se mohou stát udržitelné jen díky tomu, že přesvědčíme nejen je samotné, ale i jejich okolí, že jsou schopni na sobě pracovat, měnit se, zlepšovat a zdokonalovat. Patočka se ve své „Filosofii výchovy“ zmiňuje o duši člověka, o kterou musíme pečovat, o duši otevřené okolnímu světu. Z pohledu speciálního pedagoga si myslím, že musíme pečovat hlavně o duševní zdraví, které je u handicapovaného člověka neoddělitelně spojené s vnímáním lepšího života. A ten může být spokojený a naplněný.

Vzdělání a výchovu zasazuje Patočka do oblasti tzv. přirozeného světa. Tento svět nás podle Patočky také formuje. Přirozený svět je vše kolem nás, v okolí, v prostředí ve kterém se dítě pohybuje od útlého věku, v rodině ve které vyrostlo. Tím, jak roste a jeho okolí na něj působí, dostává se dítěti různých podnětů, které formují jeho vrozené schopnosti. *“Tím, že člověk vyrůstá v takové a takové rodině, stává se z něho něco docela různého, jeho možnosti se formují docela jiným způsobem nežli v rodině s jiným kulturním zaměřením, s jinou kulturní úrovní atd.”* (Patočka, J., 1996, s. 383). Je pravda, že děti přichází do naší školy na různé úrovni svého mentálního vývoje a je proto velmi dobře vidět, jakých podnětů se jim v rodině dostávalo a jak s nimi rodina pracovala.

Po rodinné výchově nastupuje výchova pedagogická, která je uvědomělá a staví na prožívání a zážitcích. Člověk si díky nim třídí svůj vztah k okolnímu světu, uvědomuje si sám sebe v jeho rámci a nachází zde své místo. I věci okolo nás poukazují k nám samým, k našemu prožívání okolního světa, kde žijeme každý den a prožíváme v něm svou každodennost. Pro mladého člověka s handicapem je však každodennost komplikována mnohdy složitými úkony sebeobsluhy, martyriem dopravy do školy či do zaměstnání nebo snahou dostat svým povinností a zvykům. Tento způsob života je k uzoufání stereotypní a nepodnětný. Klademe si otázky: *“Jak jim pomoci žít lépe?”*, *„Jak je vytrhnout z nečinnosti, ve které žijí?“* Odhlédneme-li od pomoci materiální, která jim pomůže snadněji prožívat každodennost ve formě kompenzačních pomůcek, chráněného bydlení, možnosti najít si zaměstnání, může mít pomoc i podobu duchovního prožitku. Ve školním prostředí se může jednat například o návštěvu výstavy divadla (někteří žáci nikdy nebyli v divadle, nebo na výstavě) či kina. Můžeme je také

vést k vlastní výtvarné činnosti, která jim umožní navazovat na řízenou výtvarnou práci ve škole. Pokusit se probudit v nich potřebu překonat sám sebe, nebo jak říká Patočka, touhu, „*chtít něco vyššího*“ (Patočka, J., 1996, s. 367), aby prožili pozitivní pocit z tvůrčí práce. Patočka tento jev povznesení se, nazývá prolomení každodennosti. „*Tenkrát, když se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjevoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl*“ (Patočka, J., 1996, s. 367).

2. 2 Výchova žáka se speciálními potřebami z hlediska sociální psychologie: symbolický interakcionismus : Herbert George Mead a jeho teze⁵

Na základě své dlouholeté pedagogické zkušenosti a svého přesvědčení, se ve svém pedagogickém působení opírám o teze **symbolického interakcionismu**. Jedná se o teoretické koncepce vycházející ze sociálně psychologického systému George Herberta Meada. Tyto koncepce navazují na intelektuální tradici zkoumání lidské komunikace, jež je vyjádřeno v hegelovské filozofii. Známy americký sociolog H. P. Becker napsal: „*Mead byl jedním z mých učitelů (...)* Říkal, že *pojetí Self-Other Problem bez silného impulsu ze strany hegelovské analýzy by nikdy nenabýlo té formy, v níž se objevilo v ,Mind, Self and Society.*“ (Roman Madzia in Mead, G.,H., 2017). V této práci, dodává Becker, Mead mistrovsky využil analýzu problematiky porozumění a komunikace.

Člověk jako společenská bytost podléhá vlivům sociálního a kulturního prostředí, jehož je příslušníkem. V tomto kulturním prostředí je vystaven vlivu kulturních institucí (rodina a škola), organizací, vzorů či norem, které ho ovlivňují a uplatňují se rovněž jako morální regulátory jeho chování. Chování člověka není určeno vnějšími nebo vnitřními nekontrolovatelnými faktory, ale spíše subjektivními významy, které aktivně přikládá objektům, osobám a interakcím v konkrétní situaci.

⁵ MEAD George Herbert 1863-1931) významný americký filosof, sociální psycholog, klíčová postava symbolického interakcionismu. Vystudoval Oberlin College, v roce 1932 vydal klíčové dílo symbolického interakcionismu: „Mysl, já a společnost“.

2. 2. 1 Interakce

Interakce je proces, kdy je jedinec v trvalém kontaktu a komunikaci s jinými jedinci. Zároveň ale trvale interaguje, komunikuje také sám se sebou samotným z perspektivy druhého jedince prostřednictvím významových symbolů. **Lidé jednají na základě významů, které věcem sami připisují. V praxi to znamená, že se chovají tak, jak si myslí, že se od nich očekává.** Více či méně nevědomě vidíme sami sebe tak, jak nás vidí druzí. To znamená, že když nás druzí vidí jako úspěšného člověka a chovají se tak k nám, uvěříme, že jsme úspěšní. Když se cítíme jako úspěšní, začneme se tak projevovat a zpětně o takto změněném statusu přesvědčujeme své okolí. Celý proces se odehrává v řetězci interakcí.

2. 2. 2 Významový symbol

Interakce předpokládá zprostředkující úlohu symbolů. Když někoho chválíme za jeho práci, chválíme ho pomocí **vokálního gesta**. Vokální gesto je hlasový podnět k určité reakci člověka, není to pouze podnět k vydání zvuku. Význam vokálního gesta vzniká a leží v poli vztahu mezi gestem člověka, následném chování tohoto člověka a pochopením gesta jiným člověkem, kterému je primárně naznačeno. V praxi to znamená, že když žáka chválíme, projevujeme se nějakým způsobem. Žák naše chování vnímá, uvědomuje si jeho význam. Naše chování v něm vyvolává (pozitivní) reakci, která ovlivňuje jeho chování. Naše reakce (chvála žáka) je vyjádřena vokálním gestem, které se dá označit jako významový symbol. Význam symbolu, který žák chápe (pochvala -úspěch) je podnět pro realizaci takového jednání žáka, o němž očekává, že bude schopen ho dosáhnout. Aby mohlo dojít k podobnému myšlení jedince, musí existovat symboly, vokální gesta (pochvala žáka), která v jedinci samotném vzbuzují reakci (uvěření ve své vlastní schopnosti), kterou vyvolává v druhém (který věří ve schopnosti spolužáka) a to takovou, že z hlediska této reakce je schopen přizpůsobit své pozdější chování (změna sebehodnocení). Žák je schopen si v sobě vyvolat postoj druhého člověka a na základě významů situace (splněný úkol), přesně ví, jaký postoj druhý (učitel) má (pochvala). Znamená to, že žák přesně ví jak se má příště chovat.

2. 2. 3 Subjektové a objektové JÁ

JÁ je něco, co se rozvíjí, neexistuje od počátku, ale vzniká při procesu sociální zkušenosti a činnosti. Jinak řečeno, jedná se o naši vlastní uvědomělou zkušenost JÁ.

Velmi jasně můžeme rozlišit mezi JÁ a tělem. Tělo může fungovat velmi inteligentním způsobem, aniž by bylo v jeho zkušenosti zahrnuto JÁ. JÁ se vyznačuje tím, že je samo sobě objektem a tato charakteristika ho odlišuje od jiných objektů a od těla. Části těla jsou od JÁ odlišitelné. Můžeme o nějakou část těla přijít, aniž by to narušilo JÁ.

JÁ má charakteristiku svého vlastního objektu. Tato charakteristika se ukazuje ve slově „JÁ“ (self), které je reflektivní a odkazuje na to, co může být subjektem i objektem. Tento typ objektu se podstatně liší od jiných objektů a v minulosti byl rozlišován jako vědomí, což je termín, který označuje zkušenost s vlastním JÁ a zkušenost vlastního JÁ. Předpokládalo se, že vědomí určitým způsobem nese tuto schopnost být sobě samému objektem.

Jak se může jedinec (zkušenostně) dostat vně sebe tak, aby se sám sobě stal objektem? Jedná se o zásadní psychologický problém *jáství* nebo sebeuvědomění; a jeho řešení je nutno hledat v odkazu na proces sociálního chování nebo činnosti, v níž je zahrnuta daná osoba či jedinec. Pro racionální chování je nezbytné, aby jedinec vůči sobě přijal objektivní, neosobní postoj, aby se sám sobě stal objektem. A zde se dostáváme k tomu, o čem pojednává můj výzkum. **„Jedinec nezakouší sám sebe přímo, ale pouze nepřímo, z určitých stanovisek jiných jednotlivých členů téže sociální skupiny nebo ze zobecnělého stanoviska sociální skupiny do níž patří, jako celku. Neboť do své vlastní zkušenosti vstupuje jakožto JÁ nebo jedinec nikoli přímo a bezprostředně, ne tím, že se sám sobě stává subjektem, nýbrž jen do té míry, do níž se sobě nejprve stává objektem, stejně jako jsou pro něj nebo v jeho zkušenosti objekty jiní jedinci; a stává se sám sobě objektem pouze tím, že vůči sobě zaujme postoj jiných jedinců v sociálním prostředí nebo kontextu zkušenosti a chování, který se týká jeho i jich** (Mead, G., H., 1934, s. 70).

Subjektové JÁ reaguje na JÁ, které vzniká tak, že zaujímáme postoje druhých. Prostřednictvím zaujímání těchto postojů jsme zavedli objektové JÁ a reagujeme na ně jako na subjektové JÁ. Subjektové JÁ je reakce organismu na postoje druhých; objektové JÁ je organizovaná série postojů druhých, které člověk sám zaujme. Člověk je schopen v sobě

vyvolávat postoje druhých. A právě díky jedincově schopnosti zaujímat postoje těchto druhých, získává sebeuvědomění.

2. 2. 4 Sociální postoje

Proces vztahování se jedince k druhým jedincům se realizuje v probíhajících interakcích, konverzací subjektového a objektového JÁ. Tato konverzace ustavuje JÁ. Tento proces nazýváme konverzace gest. Samotná podstata této konverzace gest vyžaduje, aby byl postoj druhého změněn prostřednictvím jedincova postoje k podnětu druhého. Reakce jedince při této konverzaci gest do určitého stupně neustále upravuje sám sociální proces.

Nemůžeme si sami sebe uvědomit, pokud nerozpoznáme druhého v jeho vztahu k nám. Jedinec je schopen uvědomit si sám sebe jako JÁ tím, že zaujímá postoj druhého. To znamená, že si je vědom pozice úspěšného žáka, až když si uvědomí, že je okolím za takového považován. Jedná se o sociální situaci v níž člověk nabývá sebeuvědomění a to jen tehdy, když zaujímá postoj druhého (žáci jej považují za úspěšného, učitel ho považuje za úspěšného), nebo zjišťuje že je k tomu podněcován. Pak se nachází v pozici, kdy v sobě na tento postoj druhého reaguje (projevuje se jako úspěšný žák).

2. 3 Specifická teoretická východiska

2. 3. 1 Osobnost žáka

„Osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává. A to v době, kdy se u něho v raném dětství utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky“ (Nakonečný, 1998, s. 40). Malé dítě si začíná uvědomovat samo sebe, svoje **JÁ**, vzniká sebepojetí, což následně vede ke vzniku ega, které je organizačním a dynamickým činitelem. Vznik **JÁ** a jeho vývoj k sebepojetí (egu), jsou základními aspekty fungování osobnosti a jejího dalšího utváření. Nakonečný tuto problematiku vysvětluje tak, že: *„právě vznikem vědomí sociálního já se dítě jako „biologické individuum“ mění v lidskou společenskou bytost, v jedince s lidskou mentalitou a lidským způsobem jednání“* (Nakonečný, 1998, s. 41). G. H. Mead. tento proces upřesňuje: *„Podstatou jáství je schopnost individua být samo sobě předmětem, a to je možné jen převzetím rolí, které zahrnuje užívání řeči: je-li dítě schopno převzít roli druhého, je také*

schopno z této perspektivy pohlížet na sebe sama a řeč mu umožňuje tyto aspekty konkretizovat v určitých vlastnostech, které si připisuje“ (G. H. Mead in Nakonečný, 1998, s. 41).

Osobnost žáka je utvářena jeho okolím, se kterým je ve stálé interakci. V utváření žákovy osobnosti se uplatňuje mnoho faktorů, z nichž nejdůležitější jsou **dědičnost, prostředí a výchova**. S přibývajícím věkem dítě získává vlivem učení zkušenosti, které přispívají k určitému stupni psychosociální zralosti osobnosti a zvýrazňuje se tak individualita jedince. Učení začíná v raném dětství a nazýváme ho sociálním učením (rodina) a později pokračuje na vyšší zkušenostní úrovni (škola). Aby žák se speciálními potřebami mohl v rámci svých možností růst, musí být ve škole a speciálně ve třídě stabilně dobré podpůrné a podnětné klima. Pevně definované vztahy mezi žáky, přiměřená disciplína, dobře organizovaná a efektivní výuka a laskavý učitel s autoritou jsou zárukou osobnostního růstu žáka.

Z vlastní zkušenosti vím, že žáci, kteří jsou součástí takto připravené výuky, neřeší zbytečnosti a rádi se podvolují motivujícímu vedení učitele. Své výtvarné úlohy vykonávají v klidu a jejich výsledky se lepší. Dobré známky nahrávají učiteli. Více chválí, více motivuje a méně mínění žáků o nich samých. Více či méně nevědomě vidí žáci sami sebe tak, jak je vidí učitel a jejich spolužáci. Úroveň sebepoznání závisí na schopnosti reflexe a hodnocení sebe sama. Potřeba zopakovat si úspěch, který jsem už jednou zažil, touha „*chtít něco vyššího*“ (Patočka, J., 1996, s. 367), nebo upřímné „*Já chci!*“, teprve ovlivní naši vnitřní motivaci, naše sebepojetí, naši touhu po seberealizaci.

Úkolem speciálního pedagoga je pracovat na ovlivnění postoje žáka k sobě a na zlepšování jeho sebepojetí. Musíme se zaměřit na změnu kognitivní složky žákovy osobnosti. Jde o aspekt, který se týká obsahu sebepojetí a jeho struktury. Usnadnění sebepoznání, uvědomění si svých možností pomůže žákovi pozitivně změnit názor na sebe a tím se dopracovat k možné změně sebehodnocení. Mnozí žáci se podceňují, protože si uvědomují svou nedostatečnost. Emocionální složka osobnosti je narušena. Tento jev má různé příčiny, mimo jiné nastává často při integraci do kolektivu intaktních dětí. Je potřeba těmto žákům vysvětlit jejich jedinečnost, umožnit jim zlepšení jejich sebepojetí a tím jim umožnit zvýšení sebevědomí. Zvýšené sebevědomí u těchto žáků funguje jako motivační činitel a má velký vliv na jejich seberealizaci.

2. 3. 2 Sebepojetí žáka

Zbyněk Vybíral ve své knize: „*Psychologie komunikace*“ popisuje situaci, kdy jsme podle teorie George Kellyho: „*schopni s druhými komunikovat vlastně proto, že si „umíme konstruovat jejich konstrukty.“ Na základě svých konstruktů anticipujeme (interpretujeme) události, chování i konstrukty (vnitřní svět) druhých lidí. Nejsme jen posluchači jejich slov, ale jsme interpreti toho, co říkají a jak se chovají*“ (Vybíral, 2009, str. 75). Podle Vybírala jsou důležitými proměnnými zasahujícími do mezilidské komunikace z vnitřních představ člověka o sobě jeho:

- **sebepojetí** (to jak se vidí, self-concept);
- **sebeúcta** (to jak si sebe váží, self-esteem);
- myšlenky a aktivity zajišťující mu **sebepotvrzení** (to, o čem si myslí, že ho pravdivě vystihuje, self-verification)
- **nadsazování** vlastního obrazu (zvyšuje si hodnotu ve vlastních očích -self-enhancement)

Vybíral také zmiňuje A. Banduru, který pracuje s dalším, podle něj přesnějším pojmem. Jedná se o koncept self-efficacy, neboli sebeuplatnění. Urbánek a Čermák tento termín překládají jako „*důvěru ve vlastní schopnosti*“ (Urbánek a Čermák, 1977). Bandura tvrdí, že pro zdravé uplatnění si potřebujeme věřit. Zdravou sebedůvěru definuje jako víru ve vlastní schopnosti zorganizovat si akční potenciál tak, jak to vyžaduje zvládnutí momentálních situací (Bandura, 1986). Víra ve vlastní schopnosti je jedním z rozhodujících **motivátorů** našeho chování. Vyšší sebedůvěra může mít velmi podnětný vliv na naše plánování, rozvahu, odvahu a zorganizování aktivit využití potenciálu. Na nové náročnější úkoly si troufneme bez obav, když jsme posíleni předchozím úspěchem, máme zdravou sebedůvěru a také pokud si z porovnávání vyvodíme posilující závěr o vlastních schopnostech.

2. 3. 3 Osobnost třídního učitele

Průcha, Walterová a Mareš definují třídního učitele jako osobu, která „*...organizačně řídí a výchovně vede žáky ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů*

vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě” (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 253).

Podle Koláře je hlavní rolí učitele: *„...postavení, úkoly učitele ve vzájemném vztahu s žáky i s jinými účastníky (přímými a nepřímými) ve výchovně-vzdělávací činnosti (především) ve vyučování. Základní kvalita role učitele je odpovědnost za své žáky a za jejich rozvoj”* (Kolář, Z., 2012, s. 192). Můžeme tedy říci, že učitel ovlivňuje skrze vyučovací proces své žáky. Podle Hrabala a Pavelkové je: *„Vyučování ... do značné míry interakcí se třídou a jednotlivými žáky, při níž jsou podstatné taky učitelovy znalosti jednotlivých žáků nebo představy o nich, o jejich nadání, osobnostních vlastnostech a motivačních zdrojích“* (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 15).

V souvislosti s výukou si pedagog často klade otázky, které jsou pro něho důležité. Tyto otázky většinou vyvstanou po pedagogické interakci, která z nějakého důvodu neproběhla podle jeho očekávání a na kterou potřebuje najít uspokojivou odpověď. Taková situace se patrně objeví v profesním životě každého pedagoga a je jen na něm samotném, do jaké míry se s ní úspěšně (a zda vůbec) vyrovná. Profesní jistota a schopnost pedagogicky adekvátně interagovat se žáky vyplývá také z pocitu sebedůvěry učitele ve vlastní pedagogické dovednosti. *„Učení a vyučování probíhá v komplexu sociálních interakčních procesů mezi učitelem a žáky. Učitel přitom nepůsobí na vývoj žáků jenom tím, že jim zprostředkovává poznatky, nýbrž současně i tím, že řídí jejich učební socializaci. Významnou roli přitom hrají jeho subjektivní teorie* (Müller, CH., T. in Hrabal, V., Pavelková, I., 2004. s. 14). Do jaké míry jsou vědomě řízené, závisí na míře pedagogovy sebereflexe, přičemž toto“ *...sebeuvědomování je důležitým předpokladem k autoregulaci, impulzem k „práci na sobě,”* (Spilková, 2008, s. 41; srov. též Spilková, 2004; Slavík, Chvál, 2008; Slavík, Čápková, 1994; Slavík, Siňor, 1993 in Hrabal, Pavelková 2010, s. 14).

2. 3. 4 Kamera jako prostředek reflexe a sebereflexe učitele

Pro objektivní náhled na činnost vlastní i činnost žáků je nezbytné využít takové výzkumné nástroje, které ho umožní. Jedním z takových nástrojů může být použití kamery a následný rozbor videonahrávek. Hrabal a Pavelková ve své knize: *„Jaký jsem učitel“* na tuto problematiku upozorňují. *„Pod pojmem sebereflexe učitele (pod zorným úhlem autodiagnostiky) rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a*

hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio, písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů, a to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 14). Autoři upozorňují, že každá lidská činnost je vědomě řízena představami o cíli této činnosti, ale i automatickými reakcemi a návyky, na straně druhé ne zcela uvědomělými tendencemi vybudovanými v průběhu života, které jsou řízeny naší motivací.

Použití kamery umožňuje důkladně prověřit, zda učební styl pedagoga nepotřebuje optimalizovat; také může pomoci odbourat určitou profesionální slepotu, která nastává po delší době pedagogického působení. Je známou zkušeností, že učí-li pedagog po delší čas, zcela nevědomky si osvojuje určité učební stereotypy. Sebereflexe pomocí videozáznamu pomáhá vytvářet podmínky odborného i profesního růstu a pomáhá učitelům zvládat požadavky profese i v oblastech, ve kterých na tom nejsou dobře, nebo si nejsou příliš jistí.

Jedním z největších přínosů této metody pro učitele je fakt, že videonahrávka umožňuje kdykoliv se na popisovaný moment podívat znovu s odstupem, přehrát a ověřit si platnost původních poznatků o žácích i o sobě.

2. 3. 5 Motivace

Důležitou součástí práce se žáky se speciálními potřebami je jejich motivace. Mnozí žáci k nám přicházejí z rodin, kde na vzdělání z nejrůznějších příčin není kladen příliš velký důraz. Ze své praxe vím, že děti jsou často umísťovány „odloženy“ do škol z finančních důvodů, neboť rodiče musí chodit do práce a nemohou si dovolit zůstat s dětmi doma. Ještě horší projevy chování můžeme vysledovat u dětí, které jsou dlouhodobě (od dětství) umísťovány v internátních specializovaných školách, protože rodiče o takto postižené dítě nejeví dostatečný zájem. Projevy chování u těchto žáků jsou různé. Lakonicky bychom mohli souhlasit s názorem Milana Nakonečného, který říká: „*Většinou se chovají tak, jak se chovat naučili*“ (Nakonečný, M., 1996, s.5). Vliv rodiny a výchovných zařízení na jejich aktivitu závisí na souhře jejich povahy a handicapů. Zahrnuje širokou škálu projevů chování od naučené bezmocnosti až po snahu o samostatnost, která je často limitována jejich postižením. Naším úkolem je tyto žáky motivovat k činnosti, některé aktivovat, jiné citlivě korigovat tak, aby na sebe kladli nároky přiměřené jejich schopnostem a možnostem. Důležitým faktorem motivace

je pro žáky dovršující reakce – výsledek činnosti. Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces vyúsťující ve výsledný vnitřní stav – motiv. Podle Nakonečného se motivy neodvozují z objektů, nebo činností k nimž chování směřuje, ale z tzv. dovršujících reakcí. V tomto smyslu pro naše děti není dovršující reakcí proces práce – činnost s hlínou, ale **prožitek** z ocenění, uznání výsledku výtvarného úkolu. Nakonečný definuje dovršující reakci jako uspokojení redukující potřebu (výchozí motivační stav), a tím i ukončení chování. Uspokojení z dosaženého výsledku – pocit **seberealizace** realizuje člověk skrze činnost, v našem případě skrze úspěšné dokončení výtvarného úkolu. K dosažení lepšího sebenáhledu musíme žáka se speciálními potřebami dovést pomocí vhodně zvolené motivace k posunutí svých limitů podle definice Abrahama Harolda Maslowa, který říká, že „člověk musí být tím, kým může být“ (A. H. Maslow, 1981). Tuto potřebu lepšího sebenáhledu označujeme jako sebeuskutečňování. Nuttin chápe motivaci jako hypotetický proces, jehož podstatným znakem je zaměřování a energetizace chování. Tvrdí, že když je člověk ve stavu motivace, něco hledá, od určitých objektů se odvrací, u některých setrvává. Toto chování něco signalizuje, má orientaci, cíl a zaměření na něco, co přináší uspokojení (Nuttin, 1987). Motivujeme tedy žáky k vypracování zadaného úkolu, aby po jeho dokončení, pocítili uspokojení a touhu toto uspokojení zopakovat i v jiných oblastech.

Velký vliv na žáky se speciálními potřebami mají vnější podněty, takzvané **incentivy**. To jsou z velké části motivace učitele, soutěživost žáka a jeho snaha úspěšně splnit zadaný úkol. Behaviorista C. L. Hull (Hull, 1942) tyto incentivy nazýval drive (obecný popud), který je usměrňován učením k předmětným aktivitám a stává se zvykem.

J. W. Atkinson (Atkinson J., W., 1958, 1964) zmiňuje význam jedné ze složek lidské kognice, takzvané **atribuce**. Ta vyjadřuje tendenci člověka, přisuzovat svým vlastním aktům chování a zejména jeho výsledkům, úspěchům nebo neúspěchům určité vnější nebo vnitřní příčiny. J. A. Keller charakterizuje fenomén atribuce jako všeobecnou lidskou tendenci převádět vlastní chování a veškeré pozorovatelné události v prostředí na určité příčiny (motivy, vlivy okolí, schopnosti atd). Motivujeme-li žáky ke kvalitnímu výkonu, vytvoření keramického nebo jiného výtvarného díla, snažíme se odstranit určitý deficit, jehož odstranění je prožíváno jako uspokojení. Podle Nuttina lze výchozí motivační stav označit jako potřebu. Žák vyrábí keramický objekt z potřeby uspět, být pochválen. Pochvala, pocit úspěchu, uspokojená potřeba dokončení výtvarného úkolu posiluje jeho potřebu seberealizace.

Aby žák dosáhl předpokládaného výsledku, musí se nastolit proces motivace, která musí být výrazná a vykazovat dostatečnou sílu a jasný směr. Chování správně motivovaného žáka musí také vykazovat po určitou dobu stabilitu, žák musí vydržet být motivovaný dostatečně dlouho a neztrácet ze zřetele cíl svého snažení. **Motivací v našem případě byl pozitivní pocit ze vznikající nádoby. Žáci byli překvapeni, jak se jim dílo daří a v průběhu vytváření přiznávali, že nečekali, že někdy dokážou vytvořit tak velkou nádobu. Vize, že si dokončenou, dekorovanou vázu odnesou domů a pochlubí se rodičům, byla motivace naprosto spolehlivá.**

Motivace chování směřuje k uspokojení žáka. V uspokojení prožívá subjekt návrat k psychické rovnováze, jejíž porušení vyvolává motivační stav, nazývaný potřebou. Přesně to formuluje R. Hanni: *„Uspokojení potřeby je jednání, které způsobuje uvolnění napětí, vyvolané potřebou“* (Hanni, R., 1987, s. 231, in Nakonečný).

2. 3. 6 Komunikace

Mezilidská komunikace je složitý sociopsychický proces. Složitost komunikačních procesů výstižně vystihl J. Keltner: *„Když s tebou mluvím, mluvím vlastně s představou o tobě. Moje představa o tobě zahrnuje tvoji představu o sobě tak, jak si ji já představuji. Abychom se efektivně domluvili, musím se naučit vidět tě tvýma vlastníma očima. Teprve pak budu namísto se svou představou o tobě komunikovat skutečně s Tebou“* (Keltner, J., in Kulka, J., 2008, s. 229). Mezilidská komunikace je činností zprostředkovanou na několika úrovních. Nejdůležitějším zprostředkujícím článkem je **jazyk**. Podle Jiřího Kulky: *„Slovo „komunikace“ pochází z latinského „communis“, což znamená společný, obecný* (Kulka, J., 2008). Již v latinském slově je obsažen nejen moment sdělení, ale také moment sdílení něčeho. Komunikujeme proto, abychom sdělovali i sdíleli.

2. 3. 6. 1 Komunikace skrze výtvarný učební úkol

Komunikovat se dá také uměleckým artefaktem, v našem případě splněným výtvarným úkolem. Umělecký artefakt - výtvarný úkol, je výzvou ke sdílení zážitku. Žák se speciálními potřebami si tento fakt neuvědomuje a rozhodně netvoří se záměrem prezentovat se na

veřejnosti. Plní jen zadání učitele. Vytvoří-li proto svoje výtvarné dílko, má z něj prostou radost. Nicméně tím, že žák naplní výzvu, která je učitelem zformulována, zrealizuje objekt vhodný ke sdělení a vytvoří podmínky k jeho sdělení.

V našich dílnách platí nepsaná tradice, že žáci si své výrobky mohou koupit za symbolickou cenu. Žáci této možnosti využívají a svoje výrobky sdílejí se svými nejbližšími. Předávají tedy doma nějakou informaci, která jim přináší zpětnou vazbu a žáci přehodnocují svou zkušenost. Tím, že žák své dílko hodnotí, sdílí je nejprve sám se sebou, vstupuje do autokomunikace, což potvrzuje i Jiří Kulka, když říká, že: *„komunikovat může člověk také sám se sebou. Je to zvláštní případ, kdy jedinec v duchu, nebo nahlas rozmlouvá se sebou, klade si otázky a sám na ně odpovídá. Lidské JÁ se rozdvouje na dvě rozmlouvající osoby, podobně jako při sebezpozorování - JÁ pozorující a JÁ pozorované“* (Kulka, 2008).

Žák ve svém vnitřním monologu řeší, do jaké míry je pro něj žádoucí se s výrobkem pochlubit doma, porovnává jej s jinými svými výrobky v čase. Kladné odpovědi jej uspokojují a tento vnitřní dialog zvyšuje jeho sebenáhled.

2. 3. 6. 2 Verbální komunikace.

Dorozumívání pomocí slov je komunikací nejpřirozenější a nejběžnější. Verbální komunikace je psychologicky tak důležitá, že se často objevují názory poukazující na odvozenost ostatních znakových systémů od přirozeného jazyka. Je základním způsobem výměny informací mezi lidmi. Dorozumívání pomocí slovních znaků předpokládá existenci **jazyka**. J. Kulka říká: *„Jazyk pak tak dokonale „vrůstá“ do duševního života člověka, že plní posléze mnoho funkcí: informativní (vyjadřovací a označovací), kontaktovou (při styku s lidmi) a estetickou“* (Kulka, 2008, s. 208). K. Fiedler poukazuje na pragmatické funkce komunikace: *„Komunikace při svém verbálním charakteru uskutečňuje mimo lingvistické funkce, jako je přesvědčování, vyjednávání, instruování, vlichocování atd. Tyto funkce jsou motivované cíli a zaměřené na jejich realizaci“* (Fiedler, 2007, s.3 in Janoušek 2015, s. 11). J. Janoušek říká: *„Vztah mezi psychikou a chováním, případně činností jako specifickým, předmětným chováním nositele činnosti – aktéra – zaměřeným s pomocí prostředků na cíl, je pro nás problém klíčový. Spočívá v tom, že chování a činnost jsou projevem lidské psychiky. To platí i pro verbální*

komunikaci, protože verbální komunikace je také chováním a činností sui genesis. Verbální komunikace je projevem psychiky i její formující determinantou“ (Janoušek, 2015, s. 11).

V interakci jedince s jinými lidmi se utváří a projevuje jeho individualita, kterou můžeme charakterizovat jako proces poznávání, prožívání a regulaci chování a činnosti. Jde o procesy kognitivní, emocionálně afektivní a regulační -volní. Pro nás je důležité, že člověk poznává své prostředí, prožívá své postavení v něm a reguluje své chování a činnost vůči němu na základě významnosti, kterou pro něho jednotlivé faktory prostředí mají. To, co je významné pro daného jedince, nebo pro jiného jedince či pro celé společenství, si lidé sdělují a sdílejí nebo nesdílejí, v oblasti verbální komunikace. Verbální komunikace je mimo jiné zprostředkována sociální rolí, do které patří role mluvčího a posluchače. Učitele a žáka.

Při komunikaci používáme **verbální jazyk**. Jazyk je systémem, který sestává ze znaků a jejich pravidel. Slouží k výměně informací. F. de Saussure a mnoho dalších jazykovědců postavili proti sobě jazyk jako abstraktní znakový systém s pravidly kombinatoriky a řeč, jako individuální akt výběru a aktualizace jazyka. Tento protiklad se týká rozdílu mezi prostředky komunikace a užitím těchto prostředků. Důležitá je také kombinační stránka řeči, neboť zajišťuje živé fungování jazyka v opakování a různém řazení stejných znaků.

Jednotkou řeči je promluva, kterou můžeme nazvat **verbální komunikační akt**. Je nejčastěji vymezována jako sémanticky uzavřená a relativně samostatná jednotka řečového projevu. Je realizována jedním mluvčím s konkrétním cílem a za určitých prostoročasových okolností. *„Řečový projev se realizuje na podkladě výběru a kombinace jazykových prostředků. Nejprve jsou vybrána slova, která by mohla určitou myšlenku vyjádřit, tato slova jsou zkombinována do řečové konstrukce. Člověk má v paměti uloženy vzory větných konstrukcí, podle nichž pak jednotlivé věty skládá. Výsledný tvar výpovědi (= nejmenší jednotka promluvy, obvykle věta) je zpětně kontrolován a odpovídá-li původnímu smyslu zamýšlené sdělení, nabývá zvukovou kvalitu“ (Kulka, 2008, s. 212).*

2. 3. 6. 3 Nonverbální komunikace

Velkou část komunikace mezi lidmi zaujímá komunikace beze slov. V anglosaské literatuře se jí někdy říká „mluva těla“ (body language nebo body speach). Podle Kulky zahrnuje nonverbální komunikace veškeré způsoby dorozumívání, v nichž není

zprostředkujícím článkem slovní znak, slovo. Nonverbální komunikace probíhá z velké části mimo vědomou kontrolu. Zvláštností nonverbální komunikace je, že „mluva těla“ může být v rozporu s „mluvou slov“. Každý pohyb těla má psychologický smysl.

Tak jako ve verbální komunikaci je zprostředkujícím článkem slovo, budu u nonverbální komunikace uvažovat jako o sdělování informací pomocí znaku. Tyto znaky mohou být různého druhu a nazývají se „výrazové projevy“ (exprese). Součástí nonverbální komunikace však nejsou jen expresivní projevy, mohou to být i způsoby oblékání a úprava zevnějšku, kterým člověk dává najevo, jak chce být společensky vnímán.

Anglický psycholog M. Argyle (M. Argyle in J. Kulka 2008, s. 219) rozlišil tři základní funkce nonverbální komunikace:

1. Sdělování meziosobních postojů a citů, osobní náklonnosti, zájmu o přiblížení nebo žádosti o zvětšení odstupů a podobně.
2. Podpora verbální komunikace. Hovoříme sice mluvidly, konverzujeme však celým tělem.

Mimoslovní exprese pomáhá:

- a) doplnit, obohatit slovní vyjádření pomocí gestických ilustrací a jiných forem chování,
 - b) navodit synchronizaci hovoru, tj. plynulé výměny rolí mluvčího a naslouchajícího pomocí pohledu, kývnutí atd.,
 - c) získání zpětné informace o tom, jak působí naše sdělení, zda nám recipient věří, souhlasí-li nebo je překvapen, jestli jsme jej potěšili nebo zklamali atd.,
 - d) signalizovat úroveň pozornosti; naslouchající by neměl při hovoru dřímat nebo si číst, měl by zaujmout určitou vzdálenost od mluvčího, být k němu otočen čelem, měl by vykazovat známky pozornosti.
3. Nonverbální komunikace může zcela nahradit řeč, je-li to nutné, potřebné nebo vhodné (např. v hlučném prostředí nebo při neznalosti jazyka).

Důležitou úlohu v nonverbální komunikaci hraje výraz lidské tváře, který signalizuje naše pocity a úmysly. Některé výrazové projevy zcela nahrazují slova. Jsou to třeba mávání rukou, kývání hlavou, krčení ramen apod. Těmto výrazovým projevům říkáme **emblémy**, které fungují jako symboly. Naproti tomu **ilustrátory** pomáhají pohybově naznačit strukturu nebo tvar předmětu, o kterém se hovoří. Ilustrují chování člověka, o kterém se vypráví. **Regulátory**

jsou projevy, které mají funkci signálů. Řídí gestem ruky nebo pokynutím hlavou výměnu rolí mluvčího a naslouchajícího. Další skupinou jsou obličejové projevy emocí, které říkáme **mimika**. Do poslední skupiny jsou zařazeny **adaptátory**. Tak označujeme různé manipulace s vlastním tělem nebo s předměty (hra s prsty, žmoulání cigarety, škrábání se za uchem, upravování oděvu). Nemají samostatný význam, ale předávají důležité informace o psychických stavech svého původce. Komunikace se týká oblastí vzezření, oblečení a úpravy zevnějšku, haptiky (tělesný kontakt), proxemiky (fyzická blízkost a orientace v prostoru), chronemiky, posturologie, kineziky, pohybů hlavy, mimiky, gestiky a očního kontaktu.

3 PROJEVY ŽÁKŮ VE ZKOUMANÉ SKUPINĚ – TŘÍDĚ

3.1 Dynamika malé skupiny – třídy

Dynamika skupiny je dění uvnitř skupiny. Termín zavedl K. Lewin (1939). Za základní zdroje vlivu skupiny na jedince pokládá P. G. Zimbardo (1983) podíl na procesu rozhodování, veřejný závazek k doporučenému kursu jednání, sociální podpora od druhých členů skupiny a normativní standardy, které definují přirozenost chování. Obecně platí, že člověk jako sociální bytost vykazuje neustálou příslušnost k určité malé sociální skupině, v našem případě školní třídě. Sám pojem malé skupiny je vymežován vztahově, jedná se o skupinu lidí, kteří se navzájem znají. Jsou to malé neformální podskupiny, zvláštní sociální substrukтуры, které vznikají především na základě vzájemných sympatií členů těchto podskupin. Formální a neformální rovina výrazně prostupuje školní třídou a významně ovlivňuje její strukturu i dynamiku (Výrost, Slaměník, 1998). A. Schmidtová-Mummendeyová (1987) uvádí jako jeden z předpokladů vzniku malé skupiny mimo jiné vytváření pozitivního obrazu „**MY**“ a odmítavého obrazu „**ONI**“. Stejný jev, pocit sounáležitosti zaznamenal i M. Sherif (1954) ve skupině chlapců, kdy se tato skupina navenek ohraničovala proti ostatním a diferencovala se na „**MY**“ a „**ONI**“. *Tento jev jsem v naší skupině-třídě také zaznamenala a to dvakrát. Poprvé žáci kritizovali jinou třídu za neuklizení třídy, kam jsme právě přišli a podruhé komentovali neschopnost žáků v jiné třídě dobře pracovat.* Hlavní vlastností takovéto skupiny je její **integrovanost**. Žáci jsou v kolektivu s hlavním cílem a to je vzdělání. Další vlastností takto

definované skupiny je její **intimita**, protože jedinci se dobře znají a jejich vazby jsou velmi blízké.

3. 1. 1 Vztah jedince a skupiny

Vztah jedince a skupiny je ze strany jedince určován mírou identifikace a s ní související integrace jedince s činností skupiny, ze strany skupiny pak tím, jak jedinec respektuje její normy a podílí se na její činnosti. Příslušnost k takovéto malé skupině zakládá zvláštní druh psychologické determinace, znakem této příslušnosti je **vědomí MY**. Můžeme říci, že ve spojení s vědomím **JÁ** tvoří vědomí **MY** dva nejdůležitější aspekty lidského sociálního chování. V rámci činnosti skupiny se pak vytváří určitá charakteristika skupinového života. Ta určuje určitou míru aktivity (expanzivity) a určitou míru vnitřní soudržnosti (kohezivity). Jedinec očekává od své skupiny, že bude akceptován a pokládán za člena skupiny. *V naší skupině se o nějaké kohezivitě nedalo vůbec uvažovat. Soudržnost žáků byla vymezena pouze po dobu vyučování. Pak skončila. Jistá míra kohezivity se mi z určitých indicií jevila u několika žáků, kteří byli ubytováni na internátě. Nemám však tyto indicie doložené daty.*

Velkou roli ve fungování skupiny má i **interdependence**, což je vzájemná závislost jedince a skupiny. Vytváří se na základě vzájemných očekávání a jejich plnění.

3. 1. 2 Klasifikace skupiny

Klasifikace skupiny je určitý druh pohledu na danou skupinu, která má určité vlastnosti, podle nichž je tato skupina dále charakterizována. Z pohledu našeho výzkumu je nejdůležitější **sociální interakce**, do které patří:

- **Koakce**, která vyjadřuje určitý nezávislý postoj ve spolupráci bez konfliktů
- **Kooperace**, nebo-li pozitivní interakce, která vzniká za předpokladu souladu názorů a chování, při dosahování svých cílů
- **Rivalita**, která vzniká při neustálém soutěžení členů skupiny. Je to negativní projev, kde není místo pro spolupráci, protože jedinci jednají individualisticky.

- **Soutěžení**, které se velmi podobá rivalitě, ale dovoluje aktivní stimulaci výkonu jedince. Tím dochází k výkonu jedince a k dosažení dobrých výsledků i za předpokladu mírné soutěživosti.

3. 1. 3 Skupinové normy

Skupinové normy jsou nepsané požadavky na chování členů skupiny. Jedná se o určitá pravidla, která ve skupině vznikají a která slouží k plynulému fungování vztahů mezi členy skupiny. Tato pravidla se vytváří v průběhu činnosti skupiny. Vyjadřují přirozené tendence fungování mezi jednotlivými členy a určitá stanovení. Je to například vzájemná pomoc, solidarita mezi členy, neshazování druhého atd. *To v naší skupině platilo, ale ne zcela. Když nebyl žák Honza přítomen, ostatní kritizovali jeho chování. V jeho přítomnosti mlčeli, neodvážili se mu něco naznačit. Když nebyl přítomen, libovali si, že je klid a utvrzovali se ve svých postojích k Honzovi. Rovněž kritizovali Matouše, že nepracuje tak jak má, nebo Terezu, u které jim vadilo, že je napomíná pohledem.*

Průvodním jevem vytváření a fungování malých skupin je **skupinový konformismus**, kdy se členové skupiny postupně přizpůsobují skupinovým normám. **Konformní** chování je odměňováno souhlasem a respektem ve skupině. Jedinec bere normy chování jako samozřejmé a necítí se být podřizovaný skupině. **Nekonformní** chování je skupinou odmítáno a postihováno, protože je v rozporu s pravidly skupiny. Na některé členy skupiny je vyvíjen nátlak, který je nutí chovat se tímto způsobem a nesnažit se přizpůsobit daným podmínkám. *„Obecně závaznou normou uvnitř skupiny je solidarita“* (Nakonečný, 2003, s. 220).

Život ve skupině podstatně přispívá k formování jedince prostřednictvím sociálního učení. Skupina, ve které se člověk cítí dobře, určuje to, jak se člověk chová, jak se cítí a jak konec konců myslí. Působí jako jakési „sociální zrcadlo“ (C. H. Cooley, 1902; G. H. Mead, 1934) jednání jedince.

3. 1. 4 Role členů skupiny

Role jednotlivých členů skupiny se definují na základě interakcí ve skupině. Ve vznikajících vztazích mezi žáky třídy se odrážejí vlastnosti a schopnosti jedinců, ukazuje se, kdo je dominantní a kdo se spíše podřizuje, kdo je v činnostech aktivní, iniciativní, kompetentní a kdo ne. Na tvořící se vztahy mají rovněž vliv i některé vnější faktory související s cíli třídy nebo jinými aspekty. Vzhledem k těmto skutečnostem se třída diferencuje (Čížková, 2001). Jedinec má určenou roli a s ní spojený status, který je aktivně vyjadřovaný danou rolí jedince ve skupině. Role je pozice jedince, je to *„...očekávaný způsob chování v určité pozici“* (Výrost, Slaměník, 1998, s. 285). Pozic není mnoho a dají se velmi dobře klasifikovat. Na každou pozici je kladen určitý požadavek, který je spojený s mírou očekávání. *„Od jedince nacházejícího se v určité pozici se očekává, že se bude chovat ve více či méně ohraničením rozpětí“* (Výrost, Slaměník, 1998, s. 285).

Pozici každého člena v kolektivu ovlivňují různé faktory. Může být stabilní, ale může také kolísat. Ovlivňuje ji rovněž míra přiřazenosti ke kolektivu, která může být buď nadřazená nebo podřazená.

B. Bales rozdělil interakce žáků v malých skupinách z hlediska:

- vlivu ve skupině
- emocí ve skupině
- vztažnosti ke skupině

Tyto tři skupiny charakterizují strukturu skupiny a díky tomu vznikají různé role jedince, které závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je **způsob sebeprosazování**:

- **podporovaní** jsou ti jedinci, jejichž postavení je akceptováno
- **odmítaní** jsou ti jedinci, kteří by se rádi prosadili, ale kolektiv jim brání
- **přehlížení** jsou ti jedinci, kteří se snaží prosadit, ale kolektiv jim to nedovolí
- **izolovaní** jsou ti jedinci, kteří nestojí o prosazování a skupina je ani nerespektuje

Podle různých autorů se pozice ve skupině liší. Podle M. Nakonečného se dělí na: hvězda, outsider, šedá eminence, antihvězda, jedinec s ambivalentním statutem (Nakonečný, 1996).

V případě mého výzkumu se jako nejvýraznější z výše uvedeného seznamu projevovaly role outsidera, vůdce a člena. V každé malé skupině má jedinec určenou roli a s ní spojený

status, čímž je určováno postavení jedince ve skupině. *Honza byl nejmenovaný vůdce skupiny, byl však vůdcem, který je trpěn. Když nebyl přítomen, byl kritizován. To bylo dáno i tím, že se ho ostatní báli, jeho chování bylo totiž nevyzpytatelné.* F. L. Carter (Carter, 1954) vyjadřuje vztah jedince ke skupině jako egocentrické prosazování se, chování zaměřené na podporu činnosti skupiny a chování zaměřené na vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy skupiny. V sociometrickém měření, kdy se určuje sociometrická pozice jedince ve skupině, tj. sociometrická charakteristika jedince, můžeme vyčlenit typy jako je hvězda, outsider, izolát, šedá eminence, antihvězda nebo jedinec s ambivalentním statutem.

3. 1. 5 Struktura skupiny

Struktura skupiny je: „.....rozložení, uspořádání pozic jednotlivých členů ve skupině a skladba vzájemných vztahů mezi nimi“ (Řezáč, 1998, s.160). Může obsahovat kliky, frakce, podskupiny. Důležitá je skupinová kohezivita. Skupiny s vysokou úrovní koheze se vyznačují silnou motivací pro získání úspěchů v úkolech, které před skupinou stojí, vysokou angažovaností v diskusích a lepším dodržováním skupinových norem.

Komunikace ve skupině má různou strukturu. V autoritativně založené skupině vychází komunikace z centra a je jednosměrná (rozkazování), v demokraticky založené skupině se vytváří komunikační síť vzájemně propojených vztahů (participace členů na rozhodování).

3. 2 Významné jevy ve zkoumané skupině – třídě

V následující kapitole se budu zabývat pedagogickými situacemi, které dokládají významné jevy ve zkoumané skupině třídě. Interakce, které tyto jevy dokládají, jsou zaznamenány do tabulek, které jsou v doporučeném formátu pro softwarový program ATLAS.ti (4. 3. 3 software ATLAS.ti) a kde byly v této podobě také kódovány.

Tabulka byla rozdělena na tři části.

- č. 1 - počáteční písmeno aktéra promluvy.
- č. 2 – přepsaný verbální projev jednotlivých aktérů.

- č. 3 - poznámka, která se vztahovala většinou k nonverbálnímu projevu žáka. Mohla také vyjadřovat dojem učitele ze žáků, vysvětlovat situaci ve třídě, popisovat činnost, kterou žáci vykonávali, atd.

Tabulka byla poté převedena do RTF formátu a vložena do hermeneutické jednotky programu ATLAS.ti.

Tabulka č. 1. Rozvržení transkripce v jednotlivých buňkách

č. 1	č.2	č. 3
<i>U</i>	<i>Jedem pane!</i>	<i>Pavel stojí opřený o váleček a culí se do kamery</i>
<i>P</i>	<i>Pěkná kamera.</i>	

Transkripce textu v tabulce obsahuje některé znaky, které usnadňují orientaci. Tato specifika jsou programem doporučována. V textu jsem některá doporučení programu využila, jiná jsem si sama vytvořila. Nakonec se mi ustálily tyto tři znaky, které jsem nejčastěji používala:

1. **II** – tato značka před větou žáka znamená, že souběžně zaznívá i jiná věta, že mluví dva žáci najednou
2. -- (pomlčka) znamená, že věta nebyla dokončena
3. **N** – znamená, že významu věty nebylo porozuměno, nebo slova nešla rozluštit pro hluk ve třídě (tekla voda, šustil igelit, posouvala se židle atd.)

Žlutě jsou označeny ty části textu, které dokládají popisovanou situaci.

Tabulka č. 2. Interakce žáka, se žlutě označenou, doloženou situací

č. 1	č.2	Č.3
<i>U</i>	<i>Jedem pane!</i>	<i>Pavel stojí opřený o váleček a culí se do kamery</i>
<i>P</i>	<i>Pěkná kamera.</i>	

Při demonstraci pedagogických situací, které slouží jako příklady v textu dizertační práce, jsem používala barevně označené části textu - viz tabulka níže. Text v tabulce, který je použit v textu dizertace, je modrý. Červeně jsou označené ty části textu, které jsou relevantní pro popisovanou situaci. Žlutě jsou označeny ty části textu, které situaci dokládají.

3. 2. 1 Osobní sdělení – prozrazená tajemství

Při procesu tvorby, kdy učitel pracuje se žáky každý den a po delší čas, vzniká mezi učitelem a žáky pedagogické napojení, které má přesah i do roviny zvláštního přátelství. Vztahy, které takto vzniknou, jsou nadstandardní, dlouhodobé, trvající mnohdy i po ukončení školní docházky. O to více to platí u žáků se speciálními potřebami, kteří jsou na učiteli více závislí a kteří více potřebují jeho pomoc. Je to dáno jejich potřebou pomoc přijímat a více na ní záviset. V hodinách keramiky, která je realizována v blocích hodin to znamená, že učitel se žáky stráví okolo 21 hodin týdně. Kolegyně, kterým jsem pustila videozáznam hodin, byly překvapené, jakou mírou autority disponuji a jak žáci na mé vedení reagují. Z důvěrnějšího vztahu mezi učitelem a žáky plyne přirozená potřeba sdílení.

Dozvěděla jsem se mnoho informací, třeba že má maminka Elišky problémy v práci,⁶ jaké zvíře si chce Tereza koupit, až bude dospělá. Mnoho informací o sobě prozradil extrovertní Honza. Mluvil o nepořádku na svém stole v pokoji,⁷ o tom, kdy jezdí jeho rodiče na chalupu,⁸ co si jeho rodina každý pátek pravidelně vaří k večeři. Také se dokázal přiznat, když udělal chybu. Jednalo se o situaci, kdy se Honzovi ztratily latě na válení hlíny. Neustále nás zlobil výroky, jak se v dílnách krade, že se nic nesmí nechat volně ležet a podobnými obviněními, proti kterým jsem nemohla nic namítat, protože se v dílnách opravdu něco občas nenajde. Šířil negativní nálady. Když své latě našel založené v polici za sebou, ocenila jsem jeho přiznání.⁹ Níže si můžete přečíst ukázkou jiné pedagogické situace, která demonstruje Honzovu sdílnost.

Záznam pedagogické situace¹⁰

H	Já jsem chtěl bejt, když jsem byl malej, veterinář. A teď, kde jsem.	
U	A vždyť, kde je psaný Honzo, že jím nemůžeš být?	
H	Já nemůžu.	
U	Proč ne?	
H	Protože jsem línej.	

⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0319-0359

⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0908-0923

⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1363-1418

⁹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3981-4042

¹⁰ Záznam ze dne 21. 2. 2014, řádek 0967-0987

I ostatní žáci se učitelce svěřovali se svými pocity, problémy a přáními. Pavel měl různé zdravotní problémy, bolela ho hlava, břicho, což byly signály, že jeho psychický stav na tom není v danou chvíli dobře. Neustálý boj se zdravím ho vyčerpával. I proto občas vypnul a na podněty reagoval se zpožděním. Aby vysvětlil, proč nevnímá, svůj aktuální zdravotní stav komentoval¹¹. Ve třídě byl tichý, cítil se mimo dění a potřeboval upoutat pozornost. Vymýšlel teorie, jak se těší na léto, že vypije šest litrů vody denně, což jeho spolužáci nechápali a dávali to hlasitě najevo.¹² Také jeho nadšení z letního času a příležitosti, že může vstávat o hodinu dříve, se nesetkalo s kladným ohlasem.¹³ Pavel sledoval protestující spolužáky se spokojeným výrazem a užíval si reakcí, které vyvolal. Největšího ohlasu dosáhl, když prohlásil, že rád chodí k zubaři.

Záznam pedagogické situace¹⁴

T	<i>Nejhorší doktor na světě je zubař.</i>	<i>Tereзка se podívá na Elišku.</i>
K	<i>Jo.</i>	<i>Karolína se souhlasně otočí k Tereze</i>
P	<i>To já jsem rád, když mi vrtá zub.</i>	<i>Pavel se začíná předvádět. Razí vždy teorii opačnou od ostatních.</i>
T	<i>To nesnáším.</i>	
E	<i>No tak já-</i>	
T	<i>Úplně nenávidím.</i>	<i>Tereзка se otáčí k jednotlivým žákům, kontaktuje je pohledem a dost vehementně podává svůj názor</i>
P	<i>Já jsem rád, když mi vrtá, ten zubař je fakt dobrej.</i>	

Někteří žáci ve třídě potřebu prozrazovat co dělají a co si myslí neměli. Maruška o sobě mluvila jen, když jsme se jí tázali. Spontánně nikdy nic neřekla. Karolína byla podobný případ. Řekla o sobě nejméně ze všech. Na dotazy odpovídala sice s úsměvem, ale jednoslabičně a s určitou neochotou.

¹¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1345-1397

¹² Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 1725-1921

¹³ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0804-0980

¹⁴ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4513-4592

3. 2. 2 Reakce žáků na kameru

Při plánování fáze výzkumu, jsem si uvědomovala, že kamera může chování žáků při výuce ovlivňovat. Robert Yin popsal jev, kdy se jedná se o změnu chování lidí za určitých podmínek.

Obr. č. 1. *Kaselská pec „ Drak“, ve fázi stavby*



Tato změna chování, odchylka od normálu, která zapříčiní zkreslenou validitu získaných výsledků, se v našem případě týká právě změny chování žáků při použití kamery. Jedná se o zvláštní vliv výzkumníka na lidi, které studuje; vědomí lidí, že je výzkumník sleduje, může vést k tomu, že se lidé chovají a mluví jinak, než obvykle, „stylizují se“ (Yin, 2014 in Mareš 2015, s. 141). Proto jsem v přípravné fázi výzkumu, rok před natáčením hodin sledované výuky, žáky „zvykala na kameru“ a natáčela je při stavbě společného díla, stavby malé kaselské pece v podobě draka¹⁵ (Viz obrázek č. 1.). Natáčela jsem celý školní rok 2013. Při natáčení se žáci

¹⁵ Se žáky jsme stavěli malou kaselskou pec, která může v současné době sloužit k výpalu keramiky. Zvolili jsme tvar draka, nápad nebyl náš, našli jsme ho na internetu, nechali jsme se inspirovat. Děti práce Děti práce velmi bavila. Jak drak nabýval velikosti a obrysu, o práci se začali zajímat i žáci z jiných oborů, chodili se dívat a posléze se dožadovali účasti na projektu. Nakonec pomáhal, kdo chtěl, a dokonce i ve svém volném čase. V současné době se drak nachází na zahradě naší školy.

chovali přirozeně, kameru vnímali, ale žádné zvláštní odchylky v chování jsem nezaznamenala. Na kameru nijak zvlášť nereagovali. Jinak tomu však bylo při realizaci výzkumu ve výuce. Překvapila mě změna chování žáků, kdy na kameru reagovali intenzivním a nečekaným způsobem. Usmívali se do ní, mávali na ni, hlasitě komentovali situaci, která je zajímala a kterou řešili. Hledala jsem příčiny těchto jejich zvláštních reakcí. Nakonec jsem dospěla k poznání, že reakce žáků ovlivňoval způsob používání kamery. V prvním případě jsem kameru držela v ruce a žáci při komunikaci se mnou kameru vnímali jako mou součást. Ve druhém případě byla kamera staticky umístěná v nadhledu na polici, a tudíž byla objektem, který komunikaci zprostředkoval. Tohoto faktu žáci intenzivně využívali. Obsah a význam reakcí při rozdílném umístění kamery se lišil.

S kamerou komunikoval každý žák po svém. Všichni o kameře věděli, přesto někteří žáci na kameru nereagovali vůbec (Karolína a Maruška). Jiní o ní sice věděli a občas ji zkontrolovali pohledem, jestli je stále na polici, ale nijak ji neřešili, byla pro ně nezajímavá, protože neobjevili její potenciál (Eliška, Tereza). Tři žáci kameru intenzivně vnímali a intenzivně na ni reagovali. Je zvláštní, že to byla klukovská polovina třídy. Bezelstný a prvoplánový Matouš na ni mával, usmíval se, šklebil se a jednou ukázal zdvižený prostředníček. Nedokážu říci, jestli signalizoval na kameru, nebo jejím prostřednictvím na mne. Nerozlišila jsem to, protože jeho chování výrazně ovlivňovaly jeho specifické potřeby. Z počátku měl Matouš s kamerou problém.¹⁶ Zjišťoval, jak funguje, jak se natáčení dotkne jeho osoby, zda se natáčí se zvukem či nikoliv. Také se nemohl rozhodnout, jestli chce být natáčen nebo ne. Zato Pavel a hlavně Honza kameru využívali hojně, a to především k vlastní potřebě a obveselení. S její pomocí manipulovali s Matoušem, se mnou anebo se sebou navzájem. Vymýšleli různé žertíky na ostatní spolužáky i na mne a všelijak šaškovali. Dostávali se do role režiséra a scénáristy, byť mimoděk. Uvědomovali si, že kamera „běží,“ a přesto šli do akcí, o kterých nemohli vědět, zda jim projdou a jejichž výsledek nemohli predikovat. Když kluci neměli náladu, dávali každý po svém najevo, že je nahrávání štve. Honza polohlasně komentoval zapnutí kamery otráveným: „Ty vole!“ Jindy ironicky upozorňoval spolužáky, aby mluvili nahlas a neuhňali. Pavel tak odvážný nebyl a používal taktiku pštrosa s hlavou v písku. Posunul vztekle vytvářenou nádobu tak, aby ho co nejvíce zakrývala. Když byl v dobrém rozmaru, hrál se mnou takovou hru,

¹⁶ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0028-0103

protože věděl, že budu nahrávky vyhodnocovat. Snažil se mi „trošku patolízalsky“ dát najevo, že je na mé straně, významně a okázale koukal do kamery a s úsměvem mi signalizoval, jak s touto činností souhlasí a jak je rád, že se děje.

Nicméně musím říci, že kameru naštěstí nevnímali stále a ve chvílích vypjatých emocí na ni zapomněli. Tento fakt umožňoval autentický sběr materiálu. Kamera tak zaznamenala změnu sebenazírání některých žáků a jejich prožívání drobných úspěchů. Zaznamenala jsem také drsné situace verbální šikany, výbuchy vzteku a odreagování stresu, ale i momenty, kdy s žáci nezištně pomáhali a navzájem si s důvěrou sdělovali tajemství. Nahrané situace jsem samozřejmě zpětně nekomentovala, kdybych to udělala, pravděpodobně by se více kontrolovali, což by uškodilo dalšímu sběru autentického materiálu.

Níže následuje záznam několika odlišných situací, které spojuje zájem žáků o kameru. První záznam ukazuje, jakým způsobem projevovali svou dobrou náladu a jejím prostřednictvím mi posílali vzkazy.^{17 18} Níže následuje záznam několika odlišných situací, které dokumentují zájem žáků o kameru.

Záznam pedagogické situace¹⁹

U	<i>Jedem. Pane!</i>	<i>Pavel stojí opřený o váleček a culí se do kamery.</i>
P	<i>Pěkná kamera.</i>	

Záznam pedagogické situace²⁰

		<i>Matouš si stoupne před kameru a ukáže do ní prostředníček. Pavel to zaregistruje a je konsternován.</i>
P	<i>Ty vole!</i>	

Kamera také sloužila jako prostředník vzájemné komunikace žáků.

¹⁷ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0021-0026

¹⁸ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0937

¹⁹ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0390-0395

²⁰ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4193-4198

Záznam pedagogické situace²¹

P	No, budeš Matouši na kameře. Už je to zaznamenaný.	Pavel se podívá na kameru.
Ma	Co?	
P	Už je to zaznamenaný. Na kameře.	
Ma	Vždyť říkala, že je to bez obrazu.	

Záznam pedagogické situace²²

Ma	(Krk)	Citoslovce krknutí.
U	Matoušku...	Napomenu žáka.
P	Matouši, bude to nahraný.	Matouš se rozpačitě usměje a zamává do kamery.
Ma	No. Skrytá kamera.	

Matouš jako jediný ze žáků bral kameru jako cosi ohrožujícího a myslím, že s tímto faktem měl největší problém po celou dobu nahrávání.

Záznam pedagogické situace²³

Ma	Minule jste říkala, že to natáčíte s obrazem bez zvuku.	
U	To jsem neříkala.	
Ma	Určitě jste říkala, že-	
U	Ta kamera, když natáčí, tak je to vždycky se zvukem.	Pavel se mimoděk podívá na kameru.
Ma	Aha. Každý vyučování budete natáčet?	Matouš důležitě pokyvuje hlavou
U	Ne, každý ne.	
H	Otázky Václava Moravce?	
P	Není rozumět	
H	Není rozumět	
U	Až do konce školního roku. Vadí Ti to Máto?	
Ma	Nevadí.	

Matouš neustále situaci řešil, vyptával se na fungování kamery, na zvuk záznamu, co natáčím atd. Možná to bylo tím, že vlivem svého handicapu byl ze všech žáků nejvíce odtržen od reality. Měl také nejvíce problémů s fungováním v kolektivu.

²¹ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0335-0350

²² Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3587-3602

²³ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2597-2772

3. 2. 3 Specifická komunikace žáků

Jazyk je součástí sociálního chování. Oblast, která se zabývá sociálními interakcemi mezi žáky a učitelem je zasazena do sociálního prostoru školy. Prostor školy, třídy, skupiny je prostorem, který přetváříme na prostor pro nás důvěrný, bezpečný a náš tým, že vytváříme mimoděk symbolické struktury jazyka té skupiny lidí, ke které patříme. Projevuje se to například tím, že máme společné výrazy, kterým nikdo jiný nerozumí. Vzniká speciální mluva určité skupiny – třídy. Učitel také ovlivňuje mluvu třídy tím, že používá své výrazy. Žáci si jeho výrazy přivlastňují a používají je. Žáci i učitel se navzájem ovlivňují. V následující ukázce se žáci přiznávají učitelce, že doma používají její výrazy.

Záznam pedagogické situace²⁴

U	Já Ti něco ukážu. Finta Fň.	
E	Haha.	Eliška a ostatní žáci se rozesmějí.
U	Co?	Nechápu, čemu se smějí.
T	Matouš říkal, že výraz finta fň a podobné výrazy používáme už i doma.	
H	Ty vaše výrazy se používají už strašně.	
U	Jo?	
T	No! Já teda jo!	
U	Dobry.	
Ž	Hahaha.	Skoro všichni žáci se začnou smát. Mimo Pavla a Marušky. Bohužel Matouš je ze záběru.

Učiteli se často stává, že při pedagogickém procesu často neporozumí významům slov, které žáci používají. Osvojují si je z počítačových her a z generačních aktivit a učitelé jsou zákonitě mimo kontext a nerozumí jim. Tím, že jsem nesdílela aktivity žáků, jsem se i já dostávala zákonitě mimo jejich komunikační kód. Musela jsem žádat o vysvětlení, což mě stavělo do role, která mi nebyla příjemná. Žáci byli na koni a měli tendenci si to užít. Většinou se začali pobaveně usmívat. Vůdce třídy Honza, se stával tlumočnickem mluvy své generace. Podle momentální nálady rozhodl, co mi chce říci a co ne, význam buď zprostředkoval, nebo mě odbyl odpovědí: „To bych neřešil.“

²⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3657-3697

Záznam pedagogické situace²⁵

U	<i>Co se děje?</i>	
H	<i>Já bych mu dal paní učitelko „Ban“.</i>	
U	<i>Co bys mu dal?</i>	
H	<i>Ban.</i>	
U	<i>Co to je?</i>	<i>Nezaregistrovala jsem, že mluví anglicky</i>
	<i>To je ze hry. To je, když prostě dělá hráč neplechu, tak dostane ban a to je zablokování účtu. A většinou se to používá ve smyslu srandy.</i>	<i>Matouš nehybně se zakloněnou hlavou čeká na vysvětlení, pak začne nepřítomně válet plát.</i>

Další zajímavostí je, že vzniká speciální mluva určité skupiny – třídy. Někteří žáci implementují svou vlastní mluvu do kolektivu třídy, který ji přejímá za vlastní a používá ji. Totéž platí i pro učitele.

Záznam pedagogické situace²⁶

E	<i>Pani učitelko, tak mám dojem, že to dneska jde trochu lépe no.</i>	
U	<i>Já si taky myslím, že to Eliško jde trochu lépe.</i>	
E	<i>Sice o malejš, ale lépe.</i>	<i>Eliška používá slova, která si tvoří. Má svou vlastní zvláštní mluvu.</i>

Záznam pedagogické situace²⁷

E	<i>Budeš ještě potřebovat ten skalpelík?</i>	<i>Eliščina zvláštní mluva.</i>
H	<i>Kterej, kde? Jo.</i>	<i>Podá skalpel Elišce.</i>
E	<i>Tohle. Dík</i>	

Záznam pedagogické situace²⁸

U	<i>Eliško, celý jsi to měla..., ono to odpadávalo, víš o tom?</i>	
---	---	--

²⁵ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0762-0787

²⁶ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0236-0246

²⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1348-1358

²⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0996

E	<i>No já jsem to právě řešila už včera ten jeden kus, právě tady ten kus. A pak se mi to povedlo nějak to -, ale stejnak.</i>	<i>Eliščina zvláštní mluva.</i>
---	--	---------------------------------

Specifikem speciální mluvy jsou „zaměněné“ výrazy. Žáci se speciálními potřebami používají výrazy žáků intaktních, kdy nevědomě nejsou používány relevantní výrazy. Nevidomí se dívají na televizi, vozíčkáři si dojdou pro vodu, postaví se za Vás, skočí si na oběd, atd. Neuvědomují si to a neřeší to. Používají věty, které jim dávají smysl, které slyší denně, ale neplatí na jejich stav²⁹.

Záznam pedagogické situace³⁰

U	<i>Tak. Eliško, jestli si do toho drcneš tady-</i>	
E	<i>Ne. Já si sundám nohy. Tentokrát.</i>	<i>Zvláštní mluva. Eliška se točí na vozíku velmi blízko výrobku.</i>
U	<i>A nemůžeš mi přepadnout?</i>	<i>Oznamuje mi, že si sundá podnožky z vozíku, aby vozík nebyl tak široký, a nedrkla jím do stolu.</i>
E	<i>To ne.</i>	

3. 2. 4 Šikana mezi žáky

Šikana existuje v každé třídě a v každé škole. Tvzení, že zrovna na naší škole neexistuje, je klamné. Jenom o ní nevíme. Michal Kolář, český psychoterapeut a etoped, odborník na řešení a diagnostiku šikany říká, že: „Šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život“ (Kolář, M. 2011, s. 17). Že se šikana stává celospolečenským problémem je neoddiskutovatelný fakt, který, když se neřeší, narušuje vztahy mezi žáky, a tyto narušené vztahy zasahují nejen samotné agresory šikany, jejich oběti, přihlížející a zúčastněné spolužáky, ale i jejich nejbližší rodinu, pedagogický sbor, ředitele školy a posléze i širokou veřejnost.

Situace, které dávají podněty ke vzniku šikany, vznikají kdekoli, kde je i není přítomna autorita učitele a sama šikana se vyskytuje všude kolem nás. Většinou v době, když není učitel nebo vychovatel nablízku, ale se znaky šikany i když většinou skrytými, se setkáváme i v přítomnosti vyučujícího. Obětí šikany se většinou stává žák, který je „jiný“, který

²⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4098-4128

³⁰ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3513-3538

něčím nad ostatními vyčnívá. „Oběti bývají často nějak oslabené - mívají v širším smyslu tělesný či psychický handicap, případně se liší od skupinové normy a jsou v menšině“ (Kolář, M., 2011, s. 143).

V době okolo realizace svého výzkumu jsem si myslela, že ve své třídě mám situaci dobře zmapovanou, a byla jsem přesvědčena, že v kolektivu žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, se dají problémy ve vzájemných vztazích objevit většinou snadno a zdárně je vyřešit. Jedná se většinou o různé averze mezi žáky a z toho plynoucí neshody, kterých je učitel velmi úzce účasten. Žáci se speciálními potřebami jsou většinou dobře čitelní, nepřetvařují se, jsou ve svém chování prvoplánoví. Cítí-li se někdo ukřivděn, většinou si postěžuje a my situaci obratem řešíme. Tím, že výuka probíhá v blocích hodin, jsme se žáky v těsném kontaktu a jakékoliv odchylky v běžném chování velmi rychle objevíme.

Pro nás se situace změnila, když do prvního ročníku nastoupila třída žáků se speciálními potřebami a vysoce inteligentní Honza s hraniční poruchou chování. Tato skladba žáků ve třídě nebyla ideální. Naše dosavadní znalosti nebyly podpořeny zkušeností a tudíž jsme nezaregistrovali počáteční stádium šikany žáka Matouše. Matouš vykazoval všechny znaky potenciální oběti šikany. Jeho chování bylo rušivé (viz: případová studie Matouš-ukázka Matoušových rušivých projevů), spolužáky rozčiloval tak, že začali jeho projevy komentovat a tyto komentáře se zhoršovaly na úroveň ostrakizace. Kolář tuto formu šikany definuje takto: „Jde o mírné, převážně psychické formy ubližování, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky apod“ (Kolář, M., 2011, s. 46).

Myslím, že v naší třídě šikana probíhala poněkud netradičně. Při přepisu videonahrávek jsem rozeznávala některá stádia šikany, které jsem ale při vyučování nezaregistrovala.³¹ Jsem si ale téměř jistá, že nikdy nenabyla podoby fyzické agrese. Ve svém tvrzení se opírám o

³¹ Pět stádií onemocnění šikanou

První stádium: Zrod ostrakismu (identifikace a vyčlenění okrajových členů)

Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese (rozptýlený negativní proces ubližování slabším pokračuje)

Třetí stádium: Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů (parazitní novotvar šikany začíná bujet a programově směřuje k ovládnutí skupiny)

Čtvrté stádium: Většina přijímá normy agresorů (rakovinný nádor šikanování vyřazuje imunitní systém a ujímá se vlády ve skupině)

Páté stádium: Totalita neboli dokonalá totalita (rakovina šikany vítězí v nemocné skupině na celé čáře, někdy dochází k prorůstání parastruktury násilí s oficiální školní strukturou) (Kolář, M., 2011, s 46-52)

informace, které ale bohužel nemám podložené daty. Jak už jsem napsala, moje vztahy se skupinou žáků, které jsem učila, byly nadstandardní. Pokud jsme zrovna neřešili kázeňské prohřešky kluků, byla atmosféra ve třídě velmi neformální. Děti mi důvěřovaly a já se snažila jim důvěru vracet. Vždy jsem na Elišce a Tereze poznala, že se něco stalo a dívky mě po značném přemlouvání nakonec informovaly o všech zásadních nepřístojnostech, které Honza vyváděl. Nikdy mi neřekly, že by někoho uhodil. Ani ve vypjatých chvílích, kdy jsem ho viděla stát proti někomu jinému a třást se vzteky, nikdy agresí neobrátil proti spolužákovi. Vybil si jí hozením předmětu, kopnutím do dveří, zařváním atd. Když už došlo k fyzickému kontaktu, tak to bylo ve valné části v „blbě srandě“. Jeho specialitou bylo třeba tlačení se ve dveřích při vycházení ze třídy, kdy Elišce bolestivě pošlapal nohy položené na stupačkách vozíku, nebo do holek hrubě strčil lokty a přirazil je na futra, ve snaze být první na chodbě. Víím o jediném případě fyzického kontaktu, kdy se popral s Karolínou, protože jí omezoval osobní prostor a ona ho odstrčila. Chvíli se strkali, až se posouvaly lavice. Při vyšetřování jsem zjistila, že první fyzický kontakt byl od Karolíny. Tehdy oba dostali napomenutí třídního učitele a Karolína navíc získala výsadní postavení, že jí dal Honza pokoj, protože si nebyl jistý její reakcí. Neměl na fyzickou agresí povahu.

Avšak slovní ostrakizování Matouše bylo na pořadu dne. Co mne nejvíce překvapilo, byl fakt, že k šikaně se přidávala i Tereza, která byla jinak velmi empatická k ostatním spolužákům. Mnohdy ji sama nastartovala. Šikana probíhala v době, kdy jsem odešla pro pomůcku do vedlejší třídy. Ustala ihned, jak jsem se vrátila. Stačilo několik minut. Žáci se tvářili, jako by se nic nestalo. Jediný důsledek šikany byl znát na šikanovaném žákovi Matoušovi, který byl viditelně rozrušený. Šikana někdy nastane v závislosti na situaci, která se stala v nedávné minulosti. V následujícím případě byla verbální šikana důsledkem mého domlouvání Honzovi.

Příklad 1³²

Honza opakovaně nesplnil domácí úkol. Je napomínán, protože už je to po několikáté. Je našťvaný, protože má pocit, že už je dospělý a že se s ním jedná jako s malým dítětem. Učitelka se mu snaží vysvětlit, že by se měl nad sebou zamyslet, že je závislý na počítači a že se s tím asi nedá nic dělat. Ve třídě je napjatá atmosféra. Někteří žáci jsou rozrušeni a každý

³² Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0515 - 0555

reaguje po svém. Maruška je nastražená, napjatě čeká, co bude. Matouš rozčileně poskakuje. V momentě, kdy odejdu do vedlejší třídy pro pomůcku, se na Matouše otočí Tereza, která tím řeší své napětí: „*Můžeš si jít k té židli a sednout si?*“ Tím nasměruje Honzu. Ten se na Matouše otočí a cedí mezi zuby agresivní výrazy: „*Matouši zklidni se, nebo tě rozkopu, až tady budeš chcípat v krvi, už mě n...r!*“ Tereza se kouká po Honzovi, cítí podporu a přidá si: „*Už si sedni a pracuj!*“ Honza pokračuje v ostrakizaci Matouše. Má vztek a snaží se Matouše ještě více ranit: „*Tyhle lidi, když už se narodí, patří do kafilerie!*“ Matouš si bez řečí sedá, je viditelně rozrušen, kouká do země a rozpačitě se usmívá. Když se vrátím do třídy, Matouš se na mě otáčí a zkoumá, jestli jsem situaci zaregistrovala. Nic však netuším. Ostatní žáci pracují a dělají, že se nic nestalo.

V následující situaci ukážeme, jak Tereza neuvědoměle směřuje Honzu k šikanování Matouše. Je zjevné, že Honzův vliv na kolektiv je značný. Někteří žáci přejímají jeho normy chování. Celá situace by mohla „vyšumět do ztracena“, kdyby Tereza nezareagovala tak, jak zareagovala.

Příklad 2³³

Eliška potřebuje pomoc, protože sama není schopná zabalit výrobek. Oslovuje proto spolužáka: „*Honzí?*“ „*Nó?*“, odpovídá Honza neochotně. Tuší zradu. „*Potřebuju pomoc.*“ „*Koho mám zastřelit?*“ pokouší se Honza o vtip. Eliška vtip nechytne a pokouší se Honzovi vysvětlit situaci: „*Sama to nezvládnou. Bohužel. Potřebuju pomoc zabalit ten výrobek.*“ Tereza však Honzův pokus o vtip zaregistrovala a ihned se přidala: „*Hádej koho.*“ Pohledem mimoděk zalétne k místu, kde sedí Matouš. Honza pochopí a kontruje: „*Ano, já vím.*“ Tereza si ještě nakonec přisadí: „*Ten, kdo tady vůbec nic nedělá.*“ Honza dialog zakončuje: „*Já vím koho, jakýho antitalenta v téhle třídě mám zabít.*“

Iniciátory šikany jsou žáci-agresoři, (v našem případě Honza) kteří jsou v hierarchii skupiny nad šikanovaným jedincem a jsou si jisti svým postavením a podporou skupiny. Šikana většinou probíhá skrytě, vědomě a s jasným cílem se vyhranit vůči někomu, kdo se nám nějakým způsobem nepodobá. Aktéři šikany si s její pomocí upevňují postavení v kolektivu a definují svou příslušnost ke skupině. Stává se, že někteří jedinci se šikanou nemusí souhlasit,

³³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2063-2083

ale nemají odvahu se obětí zastat. Riskovali by své postavení, upozornili na sebe a sami se vystavili nelibosti iniciátorů šikany. Je bezpečnější mlčet, nebo se přidat. Jenom žák, který si neuvědomuje riziko, se ozve. V našem případě se jednalo o Elišku, která je trošku mimo, tak jí to většinou procházelo.

I já jsem při transkripci videonahrávek zaznamenala šikanu až ex post. Většinou probíhala buď verbálně, v době, kdy jsem se krátce vzdálila, nebo nonverbálně za mými zády, tak sofistikovaně, že jsem neměla šanci ji zaznamenat a ihned na ni odpovídajícím způsobem zareagovat. Žáci dokážou šikanu velmi šikovně skrýt. Zde hrají roli obecné ale i specifické významy verbální a nonverbální komunikace, platné pro určitou skupinu – třídu a její význam je učiteli z větší části utajen. Existuje jakási příprava kolektivu na „akci,“ žáci se dorozumívají pohledy a gesty. Můžeme se jen dohadovat, co tato nonverbální gestikulace znamenala a co se dělo po vyučování.

Příklad 3³⁴

Matouš je vlivem obsedantně kompulsivní poruchy extrémně háklivý na špínu a často se myje. Vodu pouští na plno. Spolužáci mají záminku Matouše „vychovávat“ a napomínají ho, aby šetřil. Míjí se to účinkem, což je rozčiluje. Pavel se podívá k umyvadlu tak významně, že upoutá pozornost Terezy. Tereza se také podívá k umyvadlu a situaci zhodnotí. Vzápětí si vymění významné pohledy. O významu těchto pohledů se můžeme jenom dohadovat. Jisté je jenom to, že se jedná o ostrakizaci Matouše. Zjevně kritizují Matoušovo mytí. Tereza kroutí hlavou. Pavel se mezitím přidal a položí si prst před ústa, aby mlčela.

V následující situaci dokladuji situaci ve skupině, která už byla šikanou zasažena. Honza nedopustil odchýlení od zadaného směru.

Příklad 4³⁵

Pavel se nemůže dívat, jak Matouš špatně pracuje, a protože má potřebu pomáhat, tak se ho snaží upozornit na špatný pracovní postup: *„Děláš tam rejhy Matouši. Vidíš, jak se Ti*

³⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0628

³⁵ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2456 - 2532

to.....“ Matouš okamžitě reaguje a hranou ruky se začne bouchat do čela. Tento nápadný pohyb upoutá pozornost Honzy, který dobrou snahu Pavla „zaťápne“ hned v zárodku: „*Pavle, kašli na to!*“ „*Proč?*“ nevzdává se Pavel. „*Zbytečný, zbytečně se se.eš do něčeho, co neudělá,*“ vysvětluje Honza Pavlovi a oba pozorují Matouše, který se na ně dívá. „*Jo, jo. Mluvím o Tobě. On se ještě podíval,*“ neomaleně a nahlas říká Honza. Matouš gestem ukáže, že rozumí. Kluci se rozesmějí. Pavlova snaha se změní v pravý opak. Cítí, že Honza ho „bere za svého“ a povýšeně se usmívá.

Matouš učební obor nedokončil, protože byl nad jeho intelektové možnosti. Není patrné, do jaké míry ho ovlivnil součet všech výše popsaných faktorů. Projevily se u něj zdravotní problémy a byl dlouhodobě nemocný. Znamky šikany ve třídě jsem po odchodu Matouše už z videonahrávek nezaznamenala.

„Šikanování způsobuje obětem nezměrné psychické a fyzické utrpení, které lze těžko zprostředkovat někomu, kdo něco podobného nezažil. Poškozuje často dlouhodobě a někdy i trvale psychické a tělesné zdraví. Při brutálních formách a v pokročilých stádiích ohrožuje i život oběti“ (Kolář, M., 2011, s. 155).

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření, které tvoří jádro této práce, bylo rozloženo do let 2013-2018 a bylo realizováno v několika fázích. V první fázi jsem formulovala výzkumný problém, studovala literaturu a vytvářela výzkumný plán. Ve fázi druhé probíhal samotný sběr dat. Třetí fáze byla věnována analýze dat, po jejímž dokončení byla provedena deskripce problému a objevily se první náznaky konceptualizace. Čtvrtou fází byla tvorba zakotvené teorie.

V této kapitole rozkrývám metodologické pozadí realizovaného výzkumu a popisuji výzkumnou metodu, techniky sběru dat a konkrétní postupy analýzy, které jsem při své práci použila

4. 1 Vstupní poznámky k realizaci výzkumu -etické otázky

Před samotným výzkumem jsem musela ošetřit a vyřešit **etické principy** výzkumu. Participantů výzkumu byli seznámeni s podmínkami výzkumu, s obtížemi, které jim tímto mohou nastat a dostalo se jim ujištění, že bude zachována **důvěrnost**, což znamenalo, že nebudou zveřejněny jejich fotografie a identifikační údaje.

Jako velmi důležité jsem považovala získat od participantů výzkumu poučený souhlas s výzkumem. Ten jsem získala podepsáním dokumentu, který je k tomuto účelu vypracován. V tomto dokumentu bylo uvedeno, že participant výzkumu může kdykoliv výzkum opustit. V případě nezletilých účastníků souhlas udělují rodiče. V našem případě, kdy mnozí žáci nebyli zletilí, jsem souhlas získala nejen od rodičů, ale i od žáků. Žáci byli na rozhraní plnoletosti a já jsem tím předcházela riziku, že mi později souhlas odmítnou. V případě, že výzkum probíhá ve škole, je potřeba získat souhlas také od vedení školy.

4. 2 Výzkumná metoda, design výzkumu

Výzkum na téma: „*Keramická tvorba jako prostředek seberealizace žáka se speciálními potřebami,*“ byl vzhledem ke zkoumanému problému navržen jako kvalitativní v pojetí zakotvené teorie (*grounded theory*) podle Strausse a Corbinové (1999). Byl realizován za použití videonahrávek a to jako vícečetná případová studie.

4. 2. 1 Kvalitativní výzkum

Významný metodolog Creswel definuje kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswel, 1998, in Hendl, 2005, s. 48). Můžeme tedy říci, že podstatou kvalitativního výzkumu je do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Jedná se o induktivní způsob sběru dat. Podle Strausse a Corbinové (Strauss, Corbin in Švaříček, Šedřová, 2007, str.24), se metody kvalitativního přístupu: *„...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme.“* Ve kvalitativním výzkumu se pokoušíme porozumět tomu, jak lidé vnímají realitu a jak ji interpretují. *„Kvalitativní výzkum bývá často charakterizován skrze své odlišnosti od výzkumu kvantitativního. Tyto odlišnosti vyrůstají z různého myšlenkového pozadí těchto dvou výzkumných paradigmat (kvantitativní výzkum bývá chápán jako metodologický nástroj pozitivisticky orientované vědy). Základním a nejdůležitějším rozdílem je přitom fakt, že kvalitativní výzkum je s to vytvářet a navrhnout hypotézy, zatímco kvantitativní výzkum je s to hypotézy testovat a tím nám poskytovat pevnou znalost“* (Freebody, 2003 in Šedřová, K., 2006, s. 44).

Kvantitativní výzkum je tedy založen na přístupu deduktivním, kdy jsou z teorie vyvozovány hypotézy, které jsou poté prostřednictvím sebraných dat testovány. Kvalitativní typ výzkumu je založen na induktivní logice. Na začátku výzkumného procesu je sběr dat, ve kterých výzkumník ve fázi analýzy pátrá po pravidelnostech a na základě svých objevů poté formuluje teorie či hypotézy.

Volbu kvalitativní metody zkoumání seberealizace žáků se speciálními potřebami podpořil fakt, že fenomén, tedy předpokládá úspěšnost participantů výzkumu, byl zkoumán v přirozeném prostředí školy. Na základě získaných dat je možno se přiblížit k pochopení chování handicapovaného žáka, které se projevuje při procesech interakcí s jinými handicapovanými spolužáky. Jádrem specifických postupů při kvalitativním výzkumu je kódování, které jsem se rozhodla realizovat pomocí speciálního softwarového programu ATLAS.ti. Ten umožňuje pomocí velmi přívětivého rozhraní pro uživatele text rozebrat na

jednotky-věty a znovu složit jiným, novým, originálním způsobem. Tento způsob zkoumání mi objasnil a umožnil popsat zajímavé procesy, které při vyučování u takto handicapovaných žáků probíhají.

4. 2. 2 Zakotvená teorie jako design výzkumu

Název „zakotvená teorie“ (grounded theory) označuje určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat. Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech získaných během studie. Pozornost se věnuje zvláště jednáním a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí (Hendl, 2008). Tato metoda tedy umožňuje výzkumníkovi pohybovat se přímo ve výzkumném prostředí, být jeho součástí. Můžeme tedy říci, že kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění toho, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují (Strauss a Corbinová 1999, s. 11). „*Zabýváme se tedy zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné*“ (Strauss & Corbinová 1999, s.14). Jedná se o akční výzkum tak, jak jej pojal McBride, který říká, že učitelé dělají vlastně akční výzkum již ve chvíli, kdy učí a mají pocit, že hodina by se dala zlepšit, nebo změnit (McBride, 1995).

Metoda zakotvené teorie má své kořeny v symbolickém interakcionismu, o který se opírám a ze kterého vycházím. Výzkumníci konstruují model podle toho, jak účastníci vidí svoji společenskou realitu, v našem případě realitu zprostředkovanou pedagogem. Jedná se o určení symbolických významů gest, artefaktů a slov pro účastníky interakce. Projevování emocí v symbolickém interakcionismu, závisí na osobním chápání vhodného emočního chování v dané situaci.

Pro účely mého výzkumu se mi tato teorie zdála vhodná právě proto, že je zaměřena na zkoumání strategií jednání a interakcí, což je mezi žáky ve třídě klíčové.

4. 3 Techniky sběru dat

O záměru, že záznam průběhu vyučovacích jednotek bude zaznamenáván na video, jsem uvažovala již při plánování výzkumu. Vyplývalo to z mých dosavadních zkušeností. Často se stávalo, že si žáci stěžovali na chování některého z nich a já jsem nevěděla, o jakou situaci se jednalo, přestože jsem ve vyučování byla fyzicky přítomná. Toto informační vakuum vzniká tím, že pozornost učitele je zaměřena na pedagogický problém, který právě řeší a soustředění mu neumožňuje vnímat dostatečně pozorně situaci, ve které se žáci baví a ve které na sebe reagují. Zaregistruje-li učitel opožděně interakci žáků, může se stát, že ji mnohdy nevyhodnotí správně, protože ji nesledoval od začátku, a tudíž nemohl porozumět jejímu významu. Je-li tato situace následně nějakým, ne zcela vhodným způsobem řešena, vznikají nedorozumění, která jsou v horším případě zárodky konfliktů mezi učitelem a žáky nebo žáky navzájem.

Úspěšnost výzkumu se do jisté míry opírala o vhodně zvolený výtvarný úkol. Pro všechny participanty bylo zvoleno jednotné zadání výtvarné učební úlohy - stavba velké nádoby z plátů. Velká emocionální a technická náročnost tohoto úkolu, který přesahoval dosavadní výtvarné zkušenosti žáků, je nutila balancovat na hraně svých možností a mě, jako realizátorce výuky a výzkumu zároveň, umožňovala ověřovat faktory a vznikající interakce, které úspěšné splnění zadání žákům umožní.

Touto metodou jsem natočila 10 videonahrávek, které celkem čítaly kolem 35 vyučovacích hodin po 45 minutách. Jsem přesvědčena, že data, která se dají z těchto videí získat, jsou v rámci možností dostatečně nasycena.

4. 3. 1 Videostudie

Při realizaci natáčení vyučovacího procesu byla kamera nainstalována tak, že snímala celou třídu lehce z nadhledu. Vzhledem k malému počtu žáků, byla dostatečně blízko a byly vidět všechny důležité učební situace i detaily pracovního procesu a reakcí žáků. Nevýhoda jedné kamery spočívala ve snížené kvalitě snímaného zvuku. Občas rovněž některý žák vypadl ze záběru. Při struktuře hodin výuky keramiky se to však dalo očekávat. Zvažovala jsem i použití druhé kamery, ale protože by musela být ovládána další osobou, raději jsem tuto možnost nakonec. Získala bych sice detailnější a popisnější záběry, ale žáky by pohyb kameramana po

třídě rušil. Každá situace vybočující ze zaběhnutých zvyklostí způsobuje odchylky žáků od normálního, běžného chování. U žáků se speciálními potřebami to platí dvojnásob. Nahrávala jsem vždy co nejkomplexnější sestavu žáků. Když byl žáků malý počet, měnily se podmínky ve třídě a žáci koexistovali jinak.

4. 3. 2 Transkripce a interpretace dat z videonahrávek

K přepisování videonahrávek je nejlepší použít dva notebooky. Na jednom si přehráváme videozáznam, na druhém zaznamenáváme přepisovaný text. Jedině tak je možné mít pro práci komfortní podmínky. Přepisování je velmi náročné na čas. Mnohdy se na první pokus nedá postřehnout smysl rozhovoru a je zapotřebí přehrát videonahrávku vícekrát. Přepis do textu trval dlouho, protože přepis jedné nahrané hodiny mi trval kolem tří hodin. Některé části textu dizertace jsou ponechány v tabulce pro program ATLAS.ti, aby byl autenticky doložen popisovaný průběh celé pedagogické situace. Jiné (viz šikana žáků), jsou z důvodu úspory místa z tabulky přepsány do textu krátkého příkladu.

V textu dizertační práce jsou používány odkazy k poznámce pod čarou. V poznámce je doloženo kdy byla videonahrávka vyučovací hodiny pořízena a řádek transkripce, kde můžete daný text nalézt.

4. 3. 3 Software ATLAS.ti

Softwarový program ATLAS.ti je virtuální pracovní plocha, která byla vyvinuta pro speciální analýzu kvalitativního výzkumu. V tomto programu lze zpracovávat velké množství textu, grafických dat, audio i videonahrávek. (Ke snadné orientaci v programu, lze využít User's Manual for ATLAS.ti 5.0, 2004). Tento program dále nabízí mnoho nástrojů k systematické práci s nestrukturovanými daty. Program ATLAS.ti napomáhá v duchu kvalitativní analýzy objevit komplex jevů skrytých v datech. Program díky svému přátelskému rozhraní umožňuje uživateli soustředit se na analyzovanou část a neztratit se v množství materiálu. Jednotlivé funkce slouží ke správě, pořizování úryvků, jejich porovnávání, zkoumání, přeskupování a slučování vhodných částí textu z velkého množství dat. Tento program je využíván a oceňován mnoha výzkumníky.

4. 4 Analytické postupy

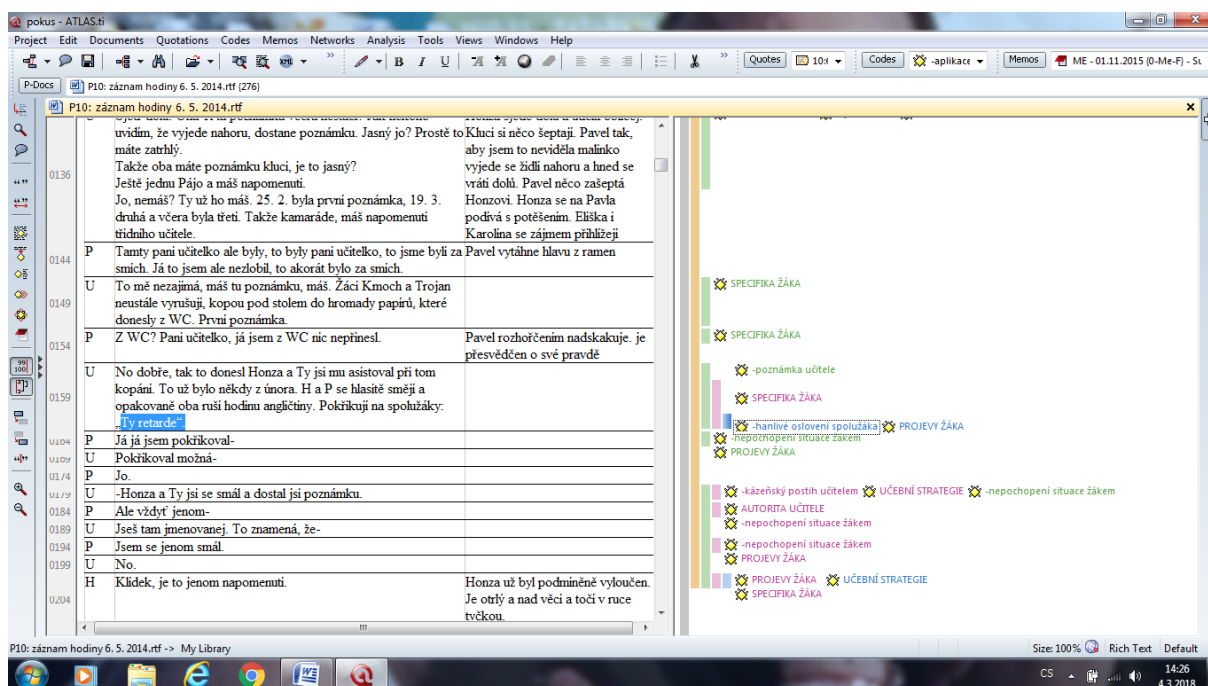
Ve svém výzkumu jsem uplatnila standardní postupy zakotvené teorie a to tři typy kódování. Strauss a Corbinová rozlišují tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem. Jedná se o otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto metody se nemusí používat zcela odděleně, ale můžeme mezi nimi podle potřeby procházet. Analýza dat začíná otevřeným kódováním.

4. 4. 1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje* (Švaříček, R., Šedřová, K., 2007, s. 211). Toto kódování je jednoduché, ale velmi pracné, protože směřuje k detailní a hloubkové práci s textem, dochází k rozkrývání takových aspektů textu, které nejsou na první pohled patrné. Postupuje se tak, že se nejprve text, který chceme analyzovat, rozdělí na jednotky - odstavce, věty, slova. Já jsem kodovala pro mne významově důležité věty žáků řádek po řádku, což spočívalo v pečlivém zkoumání slov a větných úseků. Tento způsob kódování nejvíce vyhovoval mému záměru. Kódy jsem volila tak, aby význam kódů byl pro mne později dobře pochopitelný. Každý nově vytvořený kód se nám v programu Atlas.ti ukládá a zobrazuje ve správě kódů – CODE MANAGER – ikona „ popsaného listu“ – Codes . Všechny kódy, které jsme vytvořili, nalezneme a můžeme je rychle zobrazit pomocí správce kódů – CODE MANAGER.

Snažila jsem se identifikovat významy odpovědí v širší souvislosti s činnostmi, která právě probíhala, situací nebo rozpoložením žáka a přidělit každé odpovědi žáka relevantní kód. Kódy mohou nést jméno nebo označení, které nějakým způsobem vystihuje význam označeného a odlišuje jej od ostatních. Postupně zjišťujeme, že jevy se opakují a my je můžeme pojmenovávat kódy, které jsme vytvořili již dříve. Program ATLAS.ti, tuto funkci nabízí a já jsem ji využívala, což mi usnadňovalo práci.

Obr. č. 2. Program ATLAS.ti – otevřené kódování s označeným úryvkem a jeho kódem.



Otevřené kódování odhaluje v datech některá témata, která jsou nejprve na nízké úrovni abstrakce. Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem, nesmí se však ztratit ze zřetele hlavní cíl otevřeného kódování – tematické rozkrytí textu. Pro snadnější orientaci v CODE MANAGERu programu ATLAS.ti, jsem každý kód označila velkým písmenem žáka, ke kterému kód náležel a pojmenováním jevu. Vzhledem k vícečetné případové studii jsem potřebovala u každého kódu ihned rozpoznat, ke kterému žákovi náleží.

Pro lepší pochopení reakce žáka a pro přesnější pozdější analýzu jsem ke kódu, kde jsem znala podmínky vzniku reakce žáka, vložila zpřesňující poznámku (comment), která mi později umožnila rychle pochopit pravý význam reakce žáka. Kódy jsem neustále přepracovávala, což mne nutilo se neustále vracet k primárním textům a ověřovat význam označeného úryvku, ke kterému byl přidělen kód. Zvláště v pozdější fázi axiálního kódování, kdy abstrakce kódů byla již na vysoké úrovni, jsem si významy kódů musela občas zpětně ověřit. V závěru kódování jsem texty znala skoro nazpaměť a dokázala jsem si uvědomovat širší souvislosti a byla jsem schopna nalézt podobné situace. Po dokončení kódování jsem získala velké množství kódů verbální komunikace, která se týkala všech sedmi žáků. Tyto kódy by se daly nazvat kódy charakterizující individualitu žáka, protože každý kód začínal velkým

písmenem žáka (viz příloha: Code Manager HU-otevřené kódování- levá část listu). Kódy plnily svou funkci v té fázi výzkumu, kdy jsem zpracovávala informace okolo žáků pro případové studie. V momentě, kdy jsem se potřebovala dobrat obecného kategoriálního systému, jsem tyto kódy charakterizující individualitu žáka pomocí programu ATLASu.ti změnila v kódy charakterizující skupinu žáků tak, že jsem je v síťovém náhledu přiřazovala k těmto kategoriím přiřazovala (viz příloha B: Code Manager HU-otevřené kódování- pravá část listu).

Obr. č. 3. Program ATLAS.ti - otevřené kódování s kódy charakterizujícími individualitu žáka vlevo. Vpravo kódy charakterizující skupinu žáků. (viz příloha B)

Code	Count	Level	Super	Date	Category
E-vlastnosti žáka	6	5	Super	29.03.2017 22:20:16	12.02.2018 02:03:22 Osobnost žáka
E-volba sádrové formy	1	0	Super	01.01.2016 22:13:14	12.02.2018 02:06:17 Školní rutina
E-vyjadřování kladného vztahu k učitel	1	0	Super	13.08.2015 13:59:12	12.02.2018 01:47:24 Autorita učitele
E-vyjadřování podpory	1	0	Super	26.11.2015 22:41:42	12.02.2018 01:47:32 Autorita učitele
E-vyjadřování spokojenosti	1	0	Super	20.11.2015 20:45:37	12.02.2018 02:05:46 - n/a -
E-vyjadřování svého názoru	1	0	Super	30.12.2015 21:05:40	12.02.2018 02:06:26 Školní rutina
E-vyjadřování výtvarného názoru	10	0	Super	25.12.2015 21:59:13	12.02.2018 02:06:33 Osobnost žáka
E-vyvěštění spolužačce	7	0	Super	11.01.2016 21:47:00	12.02.2018 01:53:22 Spolužáci
E-vyvěštění svého názoru učitel	3	0	Super	01.08.2015 23:33:56	12.02.2018 01:47:47 Autorita učitele
E-vyvěštění vztahu spolužáka k docházce	1	0	Super	21.02.2016 19:22:34	12.02.2018 02:06:42 Spolužáci
E-zájem o spolužáka	1	0	Super	16.11.2015 21:56:17	12.02.2018 01:53:40 Spolužáci
E-zbytečně mlví	2	0	Super	12.08.2015 15:46:35	12.02.2018 02:00:09 Osobnost žáka
E-zkouška	1	0	Super	06.09.2017 23:59:28	14.02.2018 23:52:15 Spolužáci
E-zvědavý zájem	1	0	Super	06.12.2015 20:26:22	12.02.2018 01:53:47 Spolužáci
E-zvolení sádrové formy	1	0	Super	01.01.2016 22:18:06	12.02.2018 02:06:49 Školní rutina
E-žákova neznalost použití nářadí	1	0	Super	29.10.2015 22:43:50	12.02.2018 02:02:45 Školní rutina
E-žákova spokojenost	2	0	Super	21.01.2015 23:20:53	12.02.2018 02:05:53 Zisky žáka
H_nesouhlasí s učitelem	1	0	Super	11.01.2016 22:50:22	12.02.2018 02:08:57 Autorita učitele
H_podlehnutí frustraci	1	0	Super	07.01.2016 20:40:06	12.02.2018 02:14:11 Momentální stav žáka
H-akceptace návrhu učitele	1	0	Super	30.01.2016 16:31:20	12.02.2018 02:07:57 Autorita učitele
H-akceptace spolužáka	2	0	Super	14.08.2015 13:24:42	12.02.2018 15:32:56 Spolužáci
H-argumentace	1	0	Super	18.01.2016 21:58:40	12.02.2018 15:34:00 Projevy žáka
H-arogance vůči postizněnému spolužákov	1	0	Super	31.01.2016 20:45:35	12.02.2018 02:14:35 Projevy žáka
H-arogance vůči učitel	2	0	Super	19.11.2015 00:08:42	12.02.2018 02:14:42 Projevy žáka
H-arogantn odpověď	2	0	Super	16.01.2016 22:02:10	12.02.2018 02:14:50 Projevy žáka

„Vhodná konstrukce kategoriálních systémů nás může přiblížit k metodám vyhodnocování a k interpretaci již v průběhu otevřeného kódování. Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičku nově pojmenované kategorie slučujeme pojmy – kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu“ (Švaříček, R., Šedová, K., 2007, s. 221). Tento fakt jsem si uvědomovala již v průběhu otevřeného kódování, kdy jsem si zkusmo tyto kategorie vytvářela. Získala jsem tak mnoho kategorií, které jsem později slučovala, protože některé kategorie obsahovaly kódy podobného, nebo stejného významu.

4. 4. 1. 1 Síťový náhled programu ATLAS.ti

V tomto stadiu otevřeného kódování je užitečné pracovat se síťovým náhledem (NETWORKS VIEWS) programu ATLAS.ti, který nabízí efektivní metodu k vytváření a zpracování konceptu logické struktury. Obsah sítě mohou tvořit samotné kódy, úryvky, komentáře, a další. Všechny operace provedené v síťovém náhledu se projevují i ve všech dalších zobrazeních, třeba v hlavním poli, což bylo pro mne důležité, protože mne to umožnilo kontrolu podobných kódů, možnost jejich sloučení a redukování množství kódů. Na pracovní plochu síťového náhledu importujeme všechny kódy, se kterými chceme pracovat. Čím má náš kód více úryvků, tím se barva označení mění přidáváním žlutého odstínu.

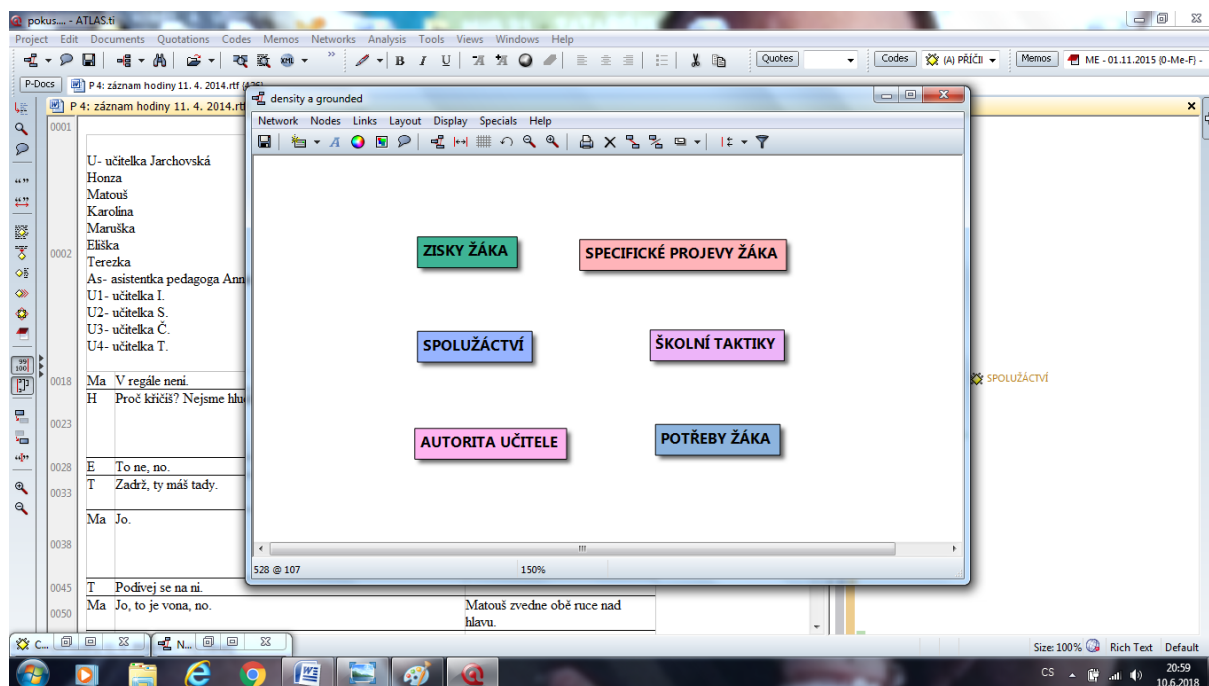
Obr. č. 4. Kódy Pavla, importované do síťového náhledu



Čím má kategorie větší propojenost s jinými objekty, tím více se jeho barva mění ve prospěch modré. Počet úryvků není dán konkrétním číslem, automaticky je propočítáván vzhledem k ostatním kódům. Kategorie směřující k teoretické nasycenosti (saturovanosti) se svou barvou blíží k růžové. V této fázi již obvykle nedochází k tvorbě nových kategorií.

Data se vytváří s větším zacílením a soustředíme se v nich na rozvíjení vlastností a dimenzí již existujících konceptů. Strauss a Corbinová (1999) doporučují pracovat s 5-6 takovými kategoriemi. Glaser (1978, in Másička 2006) považuje pro tvorbu substantivní teorie dostatečný počet 10-15 kategorií. Já jsem vytvářením kategorií, přiřazováním kódů a vytvářením subkategorií vygenerovala 6 centrálních kategorií.

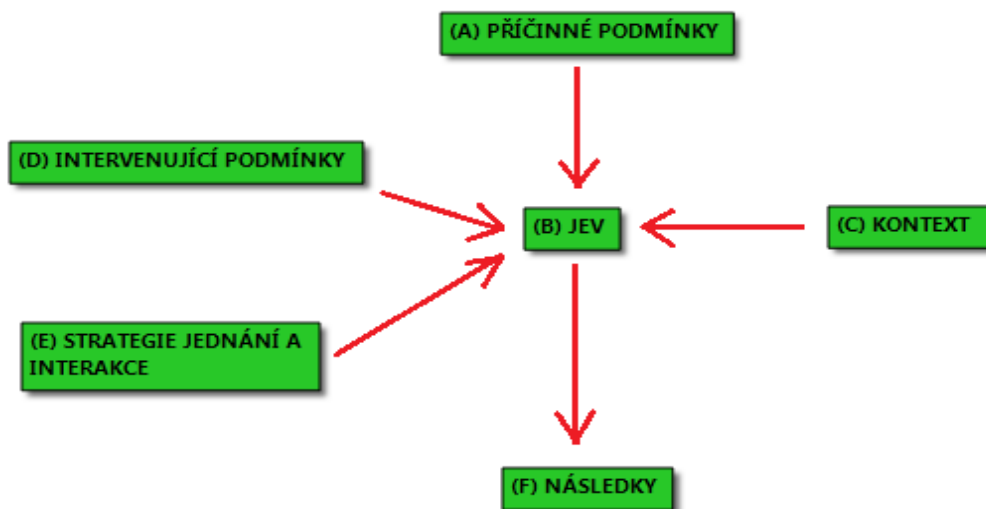
Obr. č. 5. ATLAS.ti: kategorie axiálního kódování v síťovém náhledu



4. 4. 2. Axiální kódování

Axiální kódování je další postup zakotvené teorie, které přichází po otevřeném kódování. Axiální kódování definují Strauss a Corbinová (1999), jako soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím spojení mezi kategoriemi. Tento postup se děje v duchu kódovacího paradigmatu, který zahrnuje příčinné podmínky, kontextuální podmínky, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce, a následky. Zabýváme se zde rozvíjením kategorií, které uvádíme do nějakého vztahu k jiné kategorii pomocí paradigmatického modelu, který ve zjednodušené podobě vypadá takto:

Obr. č. 6. Paradigmatický model zakotvené teorie Strausse a Corbinové



Použití paradigmatického modelu podle Strausse a Corbinové umožňuje o datech systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat složitými způsoby (předpokládá se například, že příčinné podmínky vedou k výskytu nějakého jevu, že strategie se odehrávají v kontextu nějakých podmínek nebo že intervenující podmínky znesnadňují nebo usnadňují strategie jednání a interakce.³⁶ Je nutné podotknout, že ačkoliv procesy otevřeného a axiálního kódování jsou procesy odlišné, je možné se mezi nimi neustále pohybovat. V praxi to znamená, že se několika kliknutími můžeme velmi pohodlně dostat do primárních dokumentů, najít si důležitou poznámku, citaci atd.

V axiálním kódování se nyní zaměříme nejlépe na růžové kódy, okolo kterých budeme vytvářet paradigmatické modely. Neopomenutelné jsou i kódy modré, kolem těchto kategorií začneme vytvářet sub-kategorie. Axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoliv jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. Může být v analýze použito pouze jednou, nebo vícekrát.

³⁶ Názory na význam axiálního kódování v systému zakotvené teorie se liší. Glasser (2004) požaduje pro výzkumníka co největší volnost. Rozlišuje na rozdíl od Strausse a Corninové, kteří prosazují techniku zakotvené teorie, tzv. kódovací třídy, které představují možnosti jak propojovat kategorie.

4. 4. 3. Selektivní kódování

Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh (Strauss, Corbinová, 1999). Všechny ostatní kategorie jsou potom vztaheny k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla usnadnit porozumění celému datovému materiálu, odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Významné pro selektivní kódování je nalezení určitých pravidelností – opakování se vztahů mezi vlastnostmi a jevy jednotlivých kategorií. Výsledkem je identifikace klíčových kategorií (proměnných) a vztahů mezi nimi, tedy formulování nové teorie.

Selektivní kódování navázalo na výsledky axiálního kódování. Jako centrální kategorie byla identifikována **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** a kolem této kategorie byl vystavěn analytický příběh.

4. 5 Zajištění reliability a validity výzkumu

K zajištění **reliability** (spolehlivosti) a **validity** (platnosti) výzkumu je použita tzv. **triangulace**. Tímto názvem nazýváme postupy při získávání dat různými způsoby, pro obohacení a doplnění výsledků. Hendl zmiňuje, že: „v kvalitativním výzkumu nabývají kromě verbálních dat (rozhovory) na důležitosti vizuální data. Stále častěji se používají videozáznamy a fotografie. Tato data lze použít jako samostatné zdroje poznání k triangulaci verbálních dat“ (Hendl, 2005, s. 147). Denzin chápe triangulaci jako vzájemnou validizaci různých metod (Denzin, 1989, in Hendl, 2005). V našem případě se jedná o metodologickou triangulaci, nebo o triangulaci mezi metodami. Jedná se o kombinaci participačního pozorování dokumentované videonahrávkami a data z terénního deníku. Součástí triangulace byly i dotazníky žáků.

Dotazníky pro žáky jsem zadávala v době těsně před vyučením. Považovala jsem za velmi důležité získat od žáků určitou odezvu o oboru a přínosu, který jim jeho absolvování přineslo. Nakonec jsem měla ze sedmi dotazníků pouze pět vyplněných. Matouš přerušil studium ze zdravotních důvodů a nebylo mu možné dotazník zadat a Maruška mi dotazník neodevzdala, měla problém se zrakem a „vyvlékla“ se z toho. Nakonec jsem dotazníky ve výzkumu nepoužila, protože odpovědi žáků byly často jednoslovné, odpovědi se opakovaly a

z mého pohledu neměly pro výzkum relevantní hodnoty. Některým odpovědím žáci špatně porozuměli a myslím, že za některé žáky odpovídal někdo jiný. Pro výzkum jsem použila pouze průkazná tvrzení žáků.

Participační pozorování bylo realizováno pomocí **videokamery**. Nahrávky jsem přepisovala slovo od slova a opatřovala je poznámkami (comment v programu ATLAS.ti). Pro posílení kvality výzkumu jsem přistoupila k úplnému zpracování dat tak, jak je uvádí Silverman (Silverman, 2005, s. 122), to znamená, že „...*data byla zpracována popisným způsobem, bez hledání kategorií.*“. Teprve později jsem je kódovala, opatřovala poznámkami a kategorizovala.

Jako poslední metodu do triangulace jsem použila **poznámky z terénního deníku**, který jsem si vedla v průběhu celého výzkumu. Obsahoval plánování výuky, poznámky o situacích při vyučování, neobvyklé momenty, vlepené kresby žáků, okopírované texty žáků, fotografie třídy, výrobků, vyhodnocení hodin, poznámky žáků atd. Tento deník jsem si vedla po celou dobu výzkumu. Vpisovala jsem si do něj poznámky o chování žáků, které jsem vysledovala při analyzování kódované transkripce textu.

Techniky zvyšování citlivosti odkazují na dostatečnou délku trvání výzkumného šetření, tak aby byl výzkumník schopen dostatečně proniknout do zkoumaného prostředí. V mém případě byla délka výzkumného šetření dostatečně dlouhá a kritéria jsem splnila. Rok před samotným výzkumem jsem žáky dobře poznala, protože jsem je učila. Vzhledem k faktu, že jsem byla jejich třídní učitelka, tak jsem s nimi byla 18 hodin týdně. V té době jsme spolu natáčeli dokument o našem společném díle, který se jmenoval: “Drak – stavba malé kaselské pece“. Naše vztahy byly nadstandartní a žáci mi plně důvěřovali, čímž splňovali i další požadavek na důvěryhodnost. Jako další kritérium naplnění tohoto pojmu je konzultace a diskuse s nezávislými osobami. Závěry analýzy jsem probírala s nezávislými osobami, které můj výzkum vnímaly a sledovaly od začátku. Jednalo se například o mé kolegy učitele ze střední školy, se kterými jsem některé sporné situace konzultovala a kteří znali respondenty výzkumu. Dále jsem konzultovala se svými kolegyněmi doktorandkami ze studia, se svými přáteli a hlavně členy rodiny.

Vznikající závěry jsem průběžně konzultovala se svým školitelem doc. akad. mal. Ivanem Špírkem,

Kritériu **potvrditelnosti** jsem se pokusila dostát tím, že jsem slovo od slova přepisovala videozáznamy a v textu celé dizertační práce jsem jakákoliv tvrzení odkazovala pomocí

poznámek pod čarou k transkripci textu videozáznamů (viz příloha A) Úryvky textů videozáznamu byly v zájmu autentičnosti výpovědí v textu celé dizertační práce prezentovány přepisem hrubých dat a odlišeny kurzívou.

Myslím si, že pečlivost a důslednost v prepisování a dokumentování primárních dat, jejich kódování a posléze analyzování zakotvenou teorií je hlavní zárukou kvality mého výzkumu.

4.6 Shrnutí výzkumného šetření

Na začátku výzkumného projektu stála snaha o zodpovězení otázky: „***Jaké faktory ve výuce keramiky umožňují žákovi se speciálními potřebami ztotožnit se s rolí úspěšného žáka?***“ Při plánování výzkumu jsem si uvědomovala nespornou výhodu své pozice učitelky a rozhodla jsem se ji plně využít. Vzhledem k faktu, že za předmět výzkumu jsem zvolila identifikaci, analýzu a interpretaci podmínek možné změny sebehodnocení žáka na základě zkušenosti a v závislosti na úspěšném dokončení výtvarného úkolu, rozhodla jsem se pro kvalitativní výzkum.

Výzkum byl realizován jako vícečetná případová studie. Hlavním zdrojem dat bylo participační pozorování realizované videonahrávkami hodin keramiky v dílnách konkrétní střední školy v České republice. Zakotvená teorie Strausse a Corbinové je pokládána za nejvhodnější výzkumné řešení pro soubor vícečetné případové studie a proto jsem pomocí této zakotvené teorie analyzovala nasbíraná data v počítačovém softwaru programu ATLAS.ti.

Analytický proces byl prováděn v souladu s požadavky zakotvené teorie; umožňoval cyklický pohyb mezi jednotlivými fázemi výzkumu. Již v průběhu výzkumu byly dílčí výsledky publikovány,³⁷ ³⁸ Výsledky byly i po publikování následně upravovány.

Výzkumný vzorek byl předem znám a to díky příznivým podmínkám, které jsem na svém pracovišti měla. Jednalo se o skupinu sedmi žáků se speciálními potřebami, které jsem učila. Na jednu stranu bylo nespornou výhodou, že jsem žáky znala a oni znali mne. Na druhou

³⁷ Výtvarně keramické vzdělávání adolescentů se speciálními potřebami, Výtvarná výchova č. 4. roč. 53, 2013, str.

10 -13, ISSN 1210-3691

³⁸ Příspěvek ve sborníku InSEA Regional conference: „ A segment of Ceramic art for students with special needs and their self-realization.“

stranu jsem byla v určité nevýhodě právě pro svůj vztah k nim. Uvědomovala jsem si, že musím velmi důsledně a striktně oddělovat roli učitele a roli výzkumníka. V hodinách, kdy jsem nahrávala, jsem se snažila tento přístup dodržovat.

Následující kapitola vykládá výsledky výzkumného šetření a snaží se je pomocí zakotvené teorie interpretovat. Nálezy jsou poté posouvány ke konceptualizaci a k tvorbě nové zakotvené teorie.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou podrobně popsány výsledky výzkumného šetření, které byly analyzovány v axiálním kódování pomocí paradigmatického modelu zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Jevy, které jsou v následujícím textu empirické kapitoly zaznamenány, byly vydefinovány z kategorií, které se vynořovaly z velkého množství kódů již v průběhu otevřeného kódování.

Jako pedagog a zároveň realizátorka výzkumu jsem přesvědčená, že prostředí, ve kterém výzkum probíhal, mám dobře zmapované. Tato znalost byla východiskem k zacílení plánovaného výzkumu na interakce žáků; interakce mezi žáky a učitelem a žáky navzájem se ovlivňují a jsou spolu propojeny.

Jako vyzkoušený formát tabulek, jsem použila tabulky z dizertační práce Mgr. Kláry Šed'ové (Šed'ová, 2006). Jejich přehlednost a funkčnost je nepřekonatelná.

Pod pojmem **interakce charakterizující individualitu žáka** se myslí **interakce žáka jako individua s jeho zvláštnostmi**. Pod pojmem **interakce charakterizující skupinu žáků** se myslí **interakce žáků jako členů společenství individuí**. Obě tyto kategorie budou v textu pro lepší orientaci vyznačeny kurzívou a podtržené.

V průběhu zpracování dat dizertační práce se vynořily odborné technologické termíny, které pro čtenáře nejsou vždy srozumitelné. Tyto termíny jsou pro přehlednost a rychlou orientaci vysvětlovány v poznámce pod čarou.

5.1 Popis výsledných kategorií

Kategorie, které vznikly axiálním kódováním empiricky získaných dat, jsou vydefinovány z okódovaných úryvků textu. Jako nejvýznamnější pro identifikaci jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** ze 3337 kódů verbální komunikace, získaných pro tento výzkum, se ukázaly jako relevantní tyto kategorie:

1. **POTŘEBY ŽÁKA**
2. **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA**
3. **ŠKOLNÍ TAKTIKY**

4. SPOLUŽÁCTVÍ

5. AUTORITA UČITELE

6. ZISKY (význam kategorie ZISKY se však v tomto výzkumu nepotvrdil)

5. 1. 1 POTŘEBY ŽÁKA

Tato kategorie obsahuje **206 interakcí** definovaných v otevřeném kódování pod interakcemi charakterizujícími žáka (viz příloha). Významy jevu **POTŘEBY ŽÁKA** se týkají interakcí kolem zadaného výtvarného úkolu, v našem případě stavby nádoby z plátů. V žákovi vzniká potřeba situaci uchopit, vyřešit, úkol vnímá, vyhodnocuje a zvažuje nebo nezvažuje strategie dosažení potřeb. Jev **POTŘEBY ŽÁKA** je pod tímto názvem definován v axiálním kódování programu ATLAS.ti. Zde na ploše náhledu³⁹ (viz obr. č. 5) nedosahuje sice různých hodnot teoretické nasycenosti (saturovanosti), ale dosahuje pěkné modré barvy propojenosti s ostatními interakcemi a kategoriemi.

Příčinou vzniku jevu - potřeby žáka je zadaný učební úkol, v tomto konkrétním případě nádoba stavěná z plátů a **vnímání** tohoto **úkolu** žákem. Handicapovaný žák nemá jednoduchou pozici. Musí taktizovat a volit strategie jednání, které mu pomohou úkol zvládnout:⁴⁰ *Tereza vnímá válení plátů jako náročnou dílčí operaci. Aby mohla pokračovat ve stavbě nádoby, potřebuje pláty hlíny. Uvědomuje si, že Honza je na stejné úrovni rozpracovanosti úkolu a bude je pravděpodobně také potřebovat. Vymýšlí strategii, jak zařídit, aby jí Honza dal naválený plát“. Sepne ruce a prosí: „ Honzíku, nebudeš už válet? Já Ti pomůžu“. Tereza doufá, že Honza jí plát dá i bez její pomoci a nemýlí se. Honza velkoryse: „ V pohodě“. Tereza: „ Já potřebuju dva dlouhý (pláty hlíny). Ty delší, protože já to mám velký“ (obvod nádoby, kam bude lepit další vrstvu).*

Ke vzniku potřeb žáka vedou **vlastnosti vnímání úkolu**. Tyto vlastnosti umožní žákům vyhodnotit a zvolit taková adekvátní stanoviska, pomocí nichž si volí strategie zvládnání úkolu. Celý jev potřeby žáka je realizován za určitých **kontextuálních podmínek**, což je soubor vlastností, které jevu náleží. Jsou to:

³⁹ Network view manager

⁴⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 1201-1211

- **Zvyšující se motivace** žáka potřeby (úkol) splnit.⁴¹ Motivace je účinnější, když žák umí zhodnotit výsledky své práce, daří se mu a okolí na jeho činnost reaguje kladně. Na základě úspěchu je snadné žáka motivovat. *Eliška maluje obrazy. Má však zhoršenou jemnou motoriku a špatně se jí drží štětec. I přes tento svůj handicap se snaží o samostatnou výtvarnou činnost. Každý, kdo vidí její obrázky, je překvapený a chválí je a oceňuje její vytrvalost. Eliška je silně motivovaná pokračovat a obrázky malovat dál: „Takže tak. A v pondělí si namaluji plátno.“*
- **Snižující se dopad na psychiku** žáka při naplňování potřeb (úkolů).⁴² Žáci, kteří dosahují dobrých výsledků, nemají takový stres a obavy z neúspěchu. Vlastním úsilím se přičiní o splnění svých potřeb a tím pádem se zlepšuje jejich psychický stav. Žáci si začínají věřit. *Tereza počítá, kolikrát šel Matouš za hodinu na záchod. Honza vtipkuje: „Teda lineární funkce Vám nejdou, ale takovýhle kraviny počítáte. Haha.“ Tereza dotčeně: „Jdou, náhodou.“ Honza couvá: „ Já vím, já si dělám srandu.“ Tereza: „Já už jsem se přihlásila, tak mi to jde.“*

Eliška demonstruje svou úspěšnost:⁴³ *Eliška: „Paní učitelko, já Vám něco musím říct.“ Učitelka: „ Nó?“ Eliška: „Z tý slohovky mám jedničku.“*

- **Udržitelnost priorit žáka z dlouhodobého hlediska** při naplňování potřeb (úkolů).⁴⁴ Matouš nezvládá obor, který studuje a je domluveno, že pro stabilizaci jeho stavu, půjde na obor, který není tak náročný. Po určité době, až se jeho zdravotní a psychický stav srovná, se vrátí na keramiku. Pro žáka je stresující zažít neúspěch a tak se snažíme o nastolení jiného úhlu pohledu na problém, aby neutrpělo žákovo sebevědomí. Taktizujeme a snažíme se, aby žák problém přijal, vyhodnotil a konstruktivně řešil. *Matouš: „Půjdu k těm košíkářům a eventuálně se v půlce roku vrátím na keramiku.“ Učitelka: „Jo? No, to by bylo možná fajn.“*

⁴¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3974

⁴² Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1044-1064

⁴³ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0209

⁴⁴ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 5013-5080

Širší strukturní kontext jevu nám nastolují **intervenující podmínky**. Tyto podmínky určují, jak žák své potřeby vnímá a jaké podmínky ovlivňují nebo znemožňují jejich prosazení. V případě žáka se speciálními potřebami je to:

- **Handicap žáka.**⁴⁵ Kognitivní vnímání žáka mu mnohdy neumožňuje správně vyhodnotit všechna specifika zadaného úkolu, jeho náročnost a nenadálé situace z toho plynoucí. Žák své potřeby nedokáže náležitě prosazovat. *Tereзка dostane od učitelky vynadáno, protože válí plát hlíny na dvou latích s nestejnou šířkou. Učitelka si zároveň všimne, že stejnou chybu dělá i Honza a taky mu vynadá. Honza se brání: „Ne. Já jsem to válel na tý široký a pomocí tý ouzký jsem si to jenom nařezával. Jakoby ty proužky.“ Učitelka pochopí : „Takže Ty jsi vzal Terezce lať?“ Honza: „No.“ Učitelka: Proč jsi jí to neřekl? Ona válí na jedné straně na slabší lati než na druhé straně. Nemůžete jí vzít věc, ona si toho nevšimne. Tak. Teď si to Terezko srovnej.“ Tereza je z celé situace zmatená a rozhozená. Neorientuje se. Tereza: „ Já nevím...“*
- **Aktuální zdravotní stav žáka.**⁴⁶ Problémy žáka zapříčiněné psychikou, nebo bolestí ovlivňují jeho chování a pracovní výkon při vyučování. Z hlediska své zkušenosti se žáci se speciálními potřebami více pozorují a občas se chovají sebestředně. *Pavel sedí nad výrobkem a odpočívá. Učitelka: „Pájo, co je?“ Pavel: „Nic.“ Učitelka: „Tak jedem. Ulítly Ti včely?“ Pavel: „Ne. Paní učitelko, já jsem dneska mimo.“*

Další ukázka, která demonstuje snahu žáka bojovat se svým stavem, nepodat se mu a zároveň naznačuje jeho limity:⁴⁷ *Pavel není ve své kůži: „Já nedávám pozor dneska.“ Učitelka: „Jak to?“ Pavel: „Já nevím, nechce se mi.“ Učitelka: „Nechce se Ti dávat pozor?“ Pavel: „Já nevím, jsem nějaký unavený.“ Učitelka: „Unavený jseš?“ Pavel: „Mě bolí břicho od rána.“ Učitelka: „Tak proč jsi nezůstal doma?“ Pavel: „Nechtěl jsem.“*

⁴⁵ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1078-1157

⁴⁶ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2740-2765

⁴⁷ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1345-1397

Ukázka Eliščiny snahy o vysvětlení její nevykonnosti:⁴⁸ *Eliška: „Já jsem dneska nějaká ochrápaná.“*

- **Klima ve třídě.**⁴⁹ Není-li ve třídě pohoda a optimální pracovní podmínky, žáci řeší tuto situaci upozadováním svých potřeb. Většinou taková situace nastane v důsledku nevhodného jednání ostatních žáků. V následující ukázce se při řešení kázeňských prohřešků dvou žáků, narušila pracovní atmosféra třídy. Vzniklé napětí ovlivnilo chování žáků, kteří neměli potřebný klid na práci: *Honza a Pavel sedí na nových židlích. Tyto židle se mohou pomocí plynového pístu zvednout do výšky barové stoličky a kluci tak sedí vysoko nad stolem a nohy jim visí dolů. Žáci mají zakázáno židle zvyšovat. Učitelka se zlobí, protože hrozí riziko úrazu. Učitelka: „Sjed' dolů. Ona Ti ta poznámka včera nestačila? Jak někoho uvidím, že vyjede nahoru, dostane poznámku. Jasný jo?“ Kluci poslechli, ale za chvíli nenápadně, učitelce natruc popojeli nahoru. Učitelka to zaregistrovala a jedná: „Takže oba máte poznámku, je to jasný? Ještě jednu Pájo a máš napomenutí.“ Nakonec učitelka zjistí, že poznámky má Pavel už tři. „Ty už ho ale máš! 25. 2 byla první poznámka, 19. 3. byla druhá a včera byla třetí. Takže máš napomenutí třídního učitele.“ Pavel se ohrazuje: „Tamty paní učitelko ale byly, to byly, paní učitelko, to jsme byli za smích. Já to jsem ale nezlobil, to akorát bylo za smích.“ Učitelka: „To mě nezajímá, máš tu poznámku, máš. Žáci Honza a Pavel neustále vyrušují, kopou pod stolem do hromady papírů, které donesly z WC. První poznámka.“ Pavel rozhořčeně zvolá: „Z WC? Paní učitelko, já jsem z WC nic nepřinesl.“ Učitelka: „No dobře, tak to donesl Honza a Ty jsi mu asistoval při tom kopání. Honza a Pavel se hlasitě smějí a opakovaně oba ruší hodinu angličtiny. Pokřikují na spolužáky: „Ty retarde!“*

Neomalenost a necitlivost Honzy, demonstruje další ukázka. Honza zde ostrakizuje handicapovanou Marušku, která špatně vidí. Vlivem handicapu nedokáže na stole nic najít a tudíž ani nepozná svoje pomůcky.⁵⁰ *Maruška hledá svoji cidlinu a oslovuje*

⁴⁸ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4036

⁴⁹ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0136-0159

⁵⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0920-0971

Honzu, který pracuje vedle ní, zda ji nenašel. Honza odpoví, že má svoji. Mezitím se nabídla Tereza: „Maruško, já Ti ji půjčím,“ a klade svou cidlinu k Marušce na stůl. Maruška ji pravděpodobně ale neslyšela a jak tápe po lavici nahmatala právě položenou cidlinu Terezky. Maruška: „Dobrý, já už našla svoji.“ Tereza nevěří vlastním uším a konsternovaně se na sebe s Honzou podívají. Tereza: „Nenašla jsi tu svoji, tu jsem Ti teďka dala já.“ Honza se chová nevychovaně a neomaleně a neodpustí si impertinenci: „Tady se krade, já Ti to říkal.“ Maruška zareaguje a na slovo „krade“ se prudce otočí k Honzovi a omluví se: „Tak promiň.“ Maruška stojí a její obličej je jakoby nakrabacený pláčem. Ovládne se však. Honza je rozjetý a pokračuje: „V týchle třídě si to musíš všechno přiletovat k zadku, aby Ti to neukradli.“ Maruška se při slově krást prudce na Honzu otočí: „Já Ti jí vrátím, Já ji mám stejnou s Tebou, tak...“ Tereza: „To máme všichni stejný.“

Fakt, že pro žáka je důležité pracovat s povědomím o čase, demonstruje jiná ukázka. Povinností pedagoga je naučit žáky se speciálními potřebami rozvrhnout si svůj pracovní čas. Je proto vhodné vytvořit strukturovanou hodinu. Naučí-li se žák pracovat s časem, vyvaruje se stresových situací. Má-li žák dost času, je klidný a to se odráží na lepším vnímání a prosazování svých potřeb. To platí i v opačném případě. Následující situace demonstruje paniku Elišky, která se dostává do stresové situace, když si uvědomí, že nestihá:⁵¹ *Eliška se často nechá nenadálou situací, rozhodit. Zde ji vykojil fakt, kdy měla pocit, že v důsledku časového presu nestihne dokončit část úkolu. Učitelka: „Tak, pomalinku uklízíme.“ Eliška zpanikaří a zaúpí: „No, já jsem to neměla dělat! Já jsem tak blbá!“ Učitelka ji klidní a zachraňuje situaci: „Já tam jdu, Eliško.“*

Žák na základě vyhodnocení svých předchozích zkušeností určuje priority svého jednání a volí **strategie jednání a interakce**, jak je prosazovat. Velkou roli zde hraje osobnost žáka, jeho vlastnosti a specifika. K dosažení cílů a uspokojení svých potřeb volí žák takové strategie, které ho do jisté míry charakterizují a „něco“ o něm vypovídají. Jsou to:

⁵¹ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1919-1929

- **Interakce se spolužákem** Žák uplatňuje strategii, od které si slibuje výhody. Jedná se o interakci, kdy žák upřednostňuje svůj zájem před spolužákovým a nepřipouští si pochybnost o správnosti svého jednání.⁵² *Honza prosazuje své zájmy i na úkor ostatních. V tomto případě využije handicapu své spolužačky k tomu, aby vyměnil horší pomůcku za lepší. V ruce drží zprohýbanou cidlinu, se kterou se mu pracuje špatně, protože mu v hlíně dělá rýhy. Rychle vyhodnocuje situaci a zaměří se na Marušku, která má cidlinu novou. Honza: „Maruško, půjč mi tady to. Já to potřebuju.“ Maruška souhlasí: „Jo.“ Honza: „Vem si tady to.“ Dává Marušce horší cidlinu. Maruška špatně vidí a tak ji uchopí a začne pracovat. Ničeho si nevšimla.*

Naopak Eliška volí jinou strategii. Půjčila si latě na válení plátu od Pavla. Válí ale pomalu. Pavel ztrácí trpělivost a dožaduje se vrácení latí:⁵³ *Pavel: „Eliško, já jsem Ti ty lišty půjčil. Jak mám teďka válet, Ty vole!“ Eliška reflektuje pouze svůj problém a problémy Pavla jí nedochází: „Prosím Tě, musíš vydržet. Nedá se nic dělat. Musím se to naučit.“ Pavel rezignuje a přestává situaci řešit: „Dobře. To dneska asi válet nebudu. Víš co.“ Eliška: „Prosím promiň, ale...“ Pavel je smířen se situací a odchází, aby se pokusil získat latě jinde. Po určité době si Eliška všimne Pavla, jak stojí, nic nedělá a čeká. Latě nikde nebyly volné. Náhle jí dojde, že je to kvůli ní a je jí ho líto.*

V dalším případě se jedná o jiný druh interakce, kdy Eliška **upřednostňuje zájem spolužáka před svým**.⁵⁴ *Eliška: „Víš co? Udělej si to a pak mi to vrať,“ a podává mu latě. Pavel je mile překvapen: „Jé díky.“ Empatickým přístupem Eliška zvolila taktiku, kdy vyhověla spolužákovi. Ten je spokojený, válí rychle a tak Eliška bude mít latě za chvíli zase pro sebe. Zároveň získá jistotu, že až jí Pavel latě vrátí, nebude ji rušit a ona bude mít dost času a klid na práci.*

U některých žáků s výrazným handicapem není na jejich projevech navenek pozorovatelné, zda tyto své potřeby reflektují.

⁵² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3386-3401

⁵³ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3049-3064

⁵⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 3267-3272

Jedním z **následků** uspokojení potřeb žáka je pro něj nalezení **vhodné strategie interakce za účelem pomoci**. Tato interaktivní komunikace je ovlivněna rozsahem a druhem handicapu žáka, jeho momentálním zdravotním stavem a individuálními schopnostmi. Komunikaci také ovlivňuje vše, co se okolo žáka odehrává a jeho zkušenosti. Potřeby žáka jsou u každého jiné, vlivem schopnosti samostatně pracovat, osvojených dovedností, schopností aplikovat poznatky, podle toho jaké pomůcky používá, s kým pracuje atd. Proto se může stát, že některý žák využívá veškeré možnosti a strategie kombinuje, zatímco jiný žák používá minimum kombinací. Strategie komunikace se liší podle handicapu:

- **má-li žák postižení tělesné** (Eliška na vozíčku), jsou její potřeby hlavně charakteru **legální výpomoci**, kdy potřebuje donést pomůcku, hlínu atd., protože se jí po dílnách špatně pohybuje. Dost často požádá spolužáka o pomoc.⁵⁵ *Eliška: „Kájo, podej mi stříkadlo.“ Karolína nerozumí a ptá se: „Cože?“ Eliška: „Podej mi to malý, co jsi půjčila.“ Karolína: „Jo tohle.“*
- **má-li žák** vlivem handicapu **problémy související s psychikou**⁵⁶ (Karolína se po dílnách nerada pohybuje), využívá spolužáky k přinesení pomůcek a k získání hlíny. Není to ovšem formou požádání o pomoc, která je ostatními akceptována, ale své potřeby řeší nenápadným, žáky pobuřujícím způsobem, kdy si hlínu a pomůcky bere potají. Vzhledem k faktu, že stojí v hierarchii třídy pod Eliškou, nejsou jí spolužáci tak ochotni tyto excesy tolerovat: *Karolína potřebuje hlínu a tak si ji bere z huble⁵⁷ hlíny, kterou přinesl Honza. Bere si jí opakovaně, po kouscích a stále. Honza si toho všimne a gestem ukazuje, aby ji vrátila: „Tady ji vrátíš.“ Karolína: „Tadyhle je ta, tady je moje.“ Honza: „Ale to mě nezajímá, já chci tu hlínu támhle.“ Tereza bere Karolíně hlínu přinesenou Honzou a snaží se ji k němu přemístit. Situaci pochopila. Karolína: „Já si ještě říznu, pak jí tam vrátím.“ Honza samozřejmě hlínu nepotřeboval, jenom upozorňoval na fakt, že Karolína vždy hlínu vezme druhým. Učitelka: „Kájo, to už Ti stačí.“ Karolína vrací hlínu a Honza s Eliškou se usmívají.*

⁵⁵ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2018-2033

⁵⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0590-0616

⁵⁷ Huble je zformovaná hlína, která je zpracována ve vakuovém lisu, ze kterého je vytlačována. Je zhutnělá, bez bublin ve tvaru hranolu. Váží kolem 12 kg.

- **má-li žák smyslovou vadu** (Maruška sice pracuje samostatně, ale vzhledem ke své zrakové vadě, potřebuje ve zvýšené míře odsouhlasení správnosti postupu od učitele). Maruška své potřeby řeší požádáním učitele nebo spolužáka o pomoc.⁵⁸ *Učitelka Marušce vysvětluje technologické zákonitosti stavby nádoby a oznamuje jí, že bude muset chvíli čekat, aby jí zatuhla hlína a ona mohla dále pracovat: „Maruško, až to postavíš, tak už budeš muset –.“ Maruška učitelku nenechá domluvit a vyhrkne: „No já to srovnám.“ Učitelka dopoví větu: „Čekat. Protože je to strašně měkký.“ Maruška: „No to já vím, ale nejdřív to musím taky srovnat, nebo čekat?“ Učitelka: „No, nejdřív to srovnáš a pak už nebudeme stavět.“ Maruška: „No to ne.“*

Tabulka č. 3: Jev **POTŘEBY ŽÁKA** za použití paradigmatického modelu

příčinné podmínky	jev	kontext	intervenující podmínky	strategie jednání a interakce	následky
Zadaná výtvarná učební úloha	POTŘEBY ŽÁKA	Zvyšující se motivace Stabilizovaná psychika Definované dlouhodobé priority žáka	Handicap žáka Aktuální stav žáka Třídní klima	Využití pomoci spolužáků a učitele	Interakce s okolím za účelem uspokojení potřeb

5. 1. 1. 1 Shrnutí kategorie **POTŘEBY ŽÁKA**

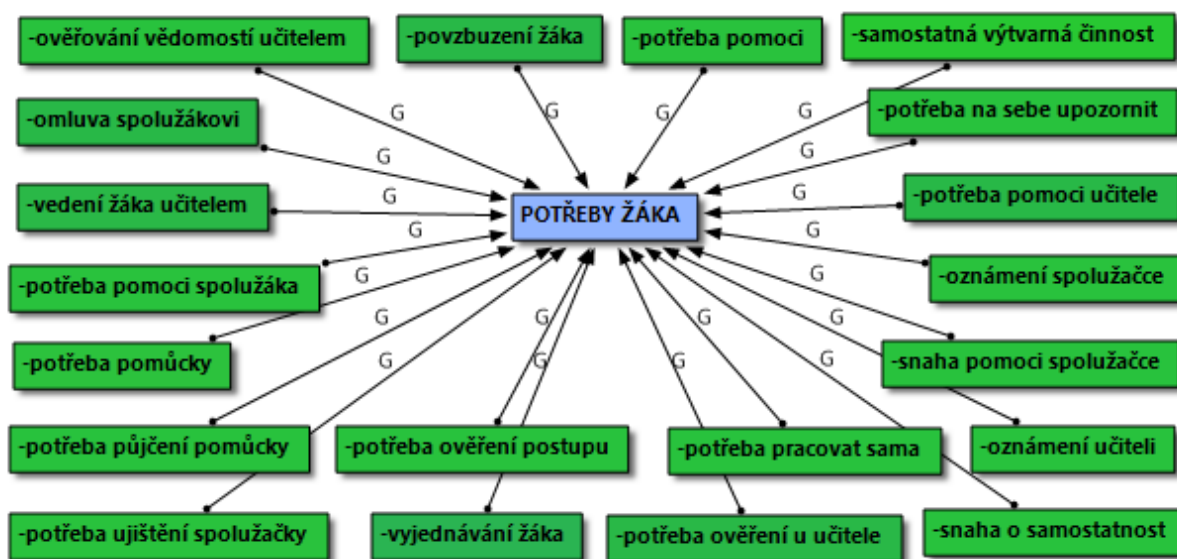
Kategorie **POTŘEBY ŽÁKA** zahrnuje množství kódů, které se vztahují k situacím, kdy žák potřebuje naplnit aktivovanou potřebu. Aktivace potřeb žáka je zadaný učební úkol, kdy žák v kontextu, což je soubor vlastností, které jevu **POTŘEBY ŽÁKA** náleží, pociťuje motivaci úkol splnit při snižující se psychické zátěži a schopnosti soustředěně pracovat po dobu trvání úkolu. To, jak žák vnímá své potřeby a co znesnadňuje nebo znemožňuje jejich dosažení, se děje v intervenujících podmínkách, což je v našem případě handicap žáka, aktuální zdravotní stav žáka a klima ve třídě. K naplnění **POTŘEB ŽÁKA** volí žák strategie jednání a interakce se svými

⁵⁸ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1364-1389

spolužáky, učitelem nebo strategie nevolí a trvá absence strategií. Následkem volby strategie je interakce s okolím při naplnění **POTŘEB ŽÁKA**.

Nejčetnější interakcí ze zaznamenaných kódů **interakcí charakterizujících individualitu žáka** je **potřeba pomoci**. Zde se odráží samostatnost žáka, jak si věří, nakolik pomoc samotnou potřebuje. Pavel dosahoval nejvíce interakcí **potřeb pomoci** (39).⁵⁹ Za Pavla se co se četnosti týká řadila Eliška (31), Tereza (16), Maruška (8). Honza pracoval samostatně (1) a Karolína také(1). Matouš byl neaktivní, neměl potřebu si o pomoc říci, a proto neměl ani jednu interakci. Žáci, kteří neměli tolik interakcí **potřeb pomoci**, měli zvýšený počet interakcí, které se týkaly **potřeb ujištění**. U Marušky, která pracovala sama bez pomoci, ale špatně viděla, se vyskytoval zvýšený počet kódu **potřeba ujištění** (17) a kódu **potřeba ověřování** (14).

Obr. č. 7. Obecné kódy žáků (ilustrativní část), vztahené ke kategorii **POTŘEBY ŽÁKA**



Vyskytovaly se ale také **zvláštní interakce charakterizující individualitu žáka** vztahující se k této kategorii, které se přímo nevztahovaly ke stavbě nádoby, ale byly nějakým způsobem zajímavé:

- **Honza:** potřeba být drsný, potřeba zdržet ve třídě učitele

⁵⁹ Číslo v závorce je počet okódovaných úryvků textu v hrubých datech

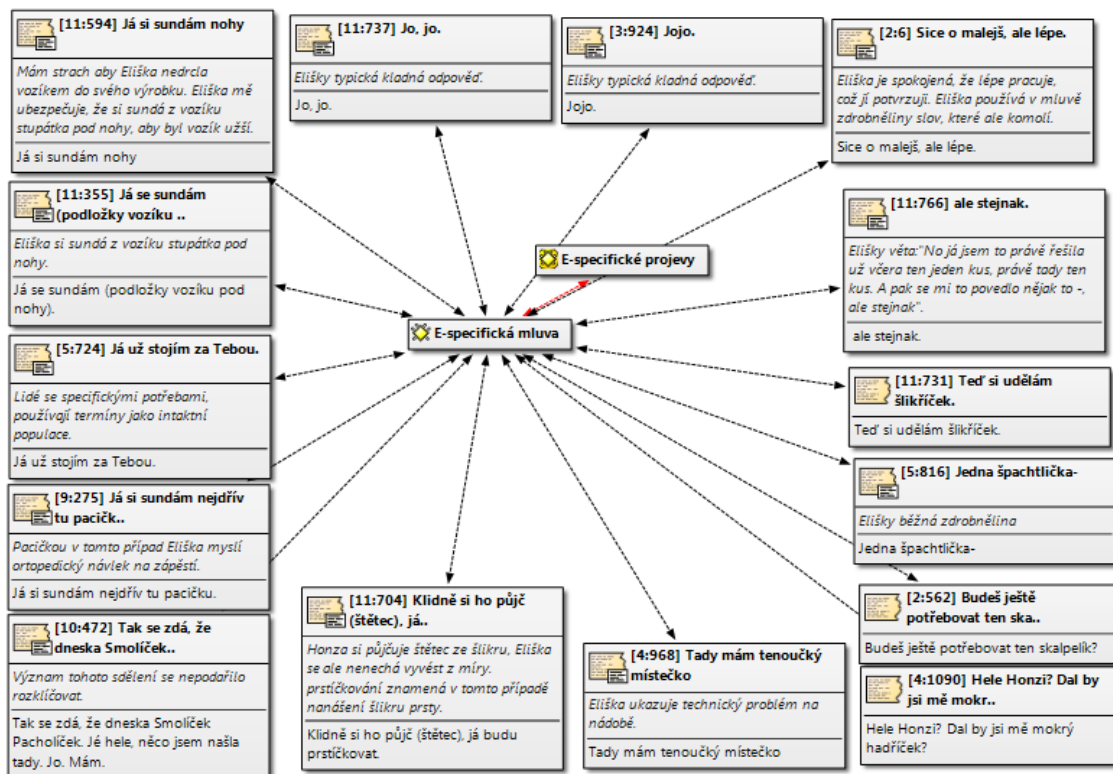
- **Pavel:** potřeba se předvést
- **Matouš:** potřeba opustit třídu
- **Eliška:** potřeba obhájení se
- **Marie:** potřeba nepřiznat problém
- **Karolína:** potřeba nazývat věci správně
- **Tereza:** potřeba řízení spolužačky

5. 1. 2 SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA

Tato kategorie obsahuje v otevřeném kódování **637** zaznamenaných a okódovaných **interakcí**. Významy vztažené k tomuto jevu, se týkají specifických projevů žáka, vznikajících při každodenních interakcích v keramických dílnách školy. Interakce se vztahují ke specifickým charakteristikám a vlastnostem jednotlivých žáků, které jsou jim dány a do určité míry ovlivněny jejich handicapem. Jev **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** je v axiálním kódování definován na síťové ploše náhledu (viz obr. č. 5) programu ATLAS.ti ve spolehlivě růžové barvě teoretické nasycenosti (saturovanosti) a propojenosti s ostatními kategoriemi.

Jednou z příčin vedoucí k jevu **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** jsou interakce ve skupině.

Obr. č. 8: *Eliščiny specifické projevy*



Vlastnosti interakcí ve skupině a umístění těchto vlastností na dimenzionálních škálách vedou k vysvětlení **kontextuálních podmínek**, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání, nebo interakce, které vedou ke zvládnutí jevu. Můžeme tedy říci, že zvládnutí, zmírnění nebo eliminování specifických projevů žáka je možné za podmínek, kdy jsme schopni zmírnit dopady na žáky:

- **Určit příčiny specifických projevů žáka.**⁶⁰ V této ukázce je demonstrováno, jak žáci Pavel a Honza rušili vyučování v hodině angličtiny (smáli se a kopali pod stolem do toaletního papíru, který si přinesli z WC. Zároveň pokřikovali na spolužáka „retarde“). **Oba dostali poznámku.** Honzovi hrozila ředitelská důtka, Pavlovi bylo na jejím základě uděleno napomenutí třídního učitele. **Oba bouřlivě reagovali, ale každý po svém:**

⁶⁰Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1223-1281

Honza odmítal pracovat, jeho reakce byla hlasitá a odreažoval si svou frustraci sprostými slovy. Seděl, švihal latí do stolu, píchal jejím koncem do hlíny a nakonec ji skoro zlomil. Učitelka ho napomínala, aby pracoval, nebo aby odešel domů, protože na jeho nálady nemá náladu. Honza: „Tak jako jaký nálady, ředitelská super, děkuju všem.“ Učitelka: „Nemáš ředitelskou.“ Honza: „Ne?“ Učitelka: „Ještě jednu poznámku.“ Honza: „Jak, vždyť, teď je to třetí.“ Učitelka: „Ne, ne, ne, není.“ Honza se prudce opře o zeď: „To není, to je divný. Ježíš Maria, já jsem N.“ Učitelka: „Ještě jednu poznámku a máš ředitelskou. Koukej ale makat, nebo ji dostaneš za to, že nic neděláš!“ Honza ventiluje vztek: „Dop.dele ku.va už. Do pí.i!“ Učitelka: „Chceš tu poznámku?“ Honza: „No co to ku.va, Mr.a.“ Učitelka nechce hrotit situaci další poznámkou, kterou by si už určitě zasloužil a snaží se situaci spíše uklidnit: „Honzo seber se a jdi (se uklidnit na chodbu)!“⁶¹ Honza mrští mikinou o zem a vykřikne: „Ale, tak pa!“ Odchází na chodbu, odkud se ozývají rány, jak kope do všeho kolem. Po chvíli se vrací. Učitelka dala žákovi Honzovi čas, aby se uklidnil a o situaci popřemýšlel. Honzova reakce na poznámku vycházela z frustrace, reagoval podrážděně i na Pavlovy projevy, postupně se vytočil a jeho afekt kulminoval sprostými výrazy. V momentu kulminace afektu ztratil kontrolu nad výrazy a neuvědomoval si ani nevhodnost chování vůči učitelce. Nekontroloval se.

Pavel se s poznámkou nedokázal také vyrovnat a jeho reakcí byla snaha učitelku přesvědčit, aby změnila názor. Používal k tomu pasivní odpor, polohlasitý projev, který byl ale kontrolovaný a Pavel přesně věděl, co si může dovolit:⁶² Pavel: „To není fér.“⁶³ Pavel: „Je to nespravedlivý.“⁶⁴ Pavel: „Tak já za to nemůžu.“ Učitelka situaci neřešila. Pavel se v důsledku eskalace Honzových projevů po chvíli uklidnil. Báł se, aby nebyl sankcionován. Důvod specifických projevů obou žáků byla poznámka v třídnici.

Je zřejmé, že pro zvládnutí specifických projevů žáka je nutné porozumět příčině projevu. Můžeme také pozornost žáka odvést jinam, poslat ho třeba něco vyřídit po škole.

⁶¹ Pro tento případ, jsme měli písemný souhlas rodičů, že Honzu můžeme poslat uklidnit na chodbu.

⁶² Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0261

⁶³ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0429

⁶⁴ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0449

Tuto strategii nám doporučila školní psycholožka a v případě jiných žáků fungovala. Honza byl ale na tuto strategii příliš inteligentní.

- **Eliminovat nežádoucí interakce a podpořit žádoucí.**⁶⁵ Mezi nežádoucí interakce mezi žáky řadíme širokou škálu projevů, z nichž nejzávažnější je šikana. Honza má na Matouše neustále nějaké připomínky. Musí se stále hlídat, aby Matouše neostrakizoval. *Matouš se rozhlíží kolem sebe. Pozoruje spolužačky a potom se zasměje: „Chi.“ Učitelka: „My se chceme taky Máto zasmát. Řekneš nám to?“ Matouš: „Ale nic.“ Učitelka: „Nic jo?“ Honza okamžitě využije příležitost si rýpnout: „Radši.“ Matouš si z Honzovy poznámky nic nedělá. Prstem píchá do vzduchu směrem ke kameře a významně se do ní dívá. Koukne do kamery a na učitelku, pak znovu do kamery. Fascinuje ho to.*

Šikana však není jedinou závažnou, negativní interakcí. Může to být také přílišná pozornost žáka k jinému žákovi, která přeroste v obtěžování. *Eliška se měla velmi ráda s Terezkou. Holky si pomáhaly a trávily spolu spoustu času. Kamarádský vztah však u Elišky pomalu přerůstal v závislost. Ve škole se nehnula od Terezky, a když se rozešly domů, několikrát ji volala. Terezka s ní musela donekonečna řešit ty samé problémy a začalo ji to obtěžovat. Získala k Elišce averzi. Nakonec jsme situaci řešily s maminkou a doporučily jsme Terezce vypínat mobil. S Eliškou jsme si také pohovořily a opatrně jí situaci vysvětlili.*

- **Zmírnit dopady specifických projevů na žáky.** Aby se zmírnily dopady afektivního chování na ostatní žáky, musí se učitel pokusit u svých žáků včas rozpoznat impulsy, které k afektu vedou. Nedá se to však rozpoznat vždy, protože na vyvolání afektu stačí třeba špatná nálada, nebo situace z jiné hodiny, která již proběhla.

⁶⁵ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3264-3284

Vzhledem ke specifikům jednotlivých žáků často nevíme, jaké podněty a příčiny afektivní chování zapříčiňují. Vždy je však třeba chránit ostatní žáky a samozřejmě i žáka, který je momentálně v afektu. Většinou, když afekt opadne, je potřeba jej povzbudit a situaci s ním rozebrat.

- **Zkrátit dobu trvání nežádoucího projevu.** To je možné právě tím, že žákovu pozornost odvedeme jinam. Ne vždy se to však podaří. Na záznamu ze dne 5. 6. 2014 (viz příloha A) je patrné, že po zaznamenaném incidentu s poznámkami trvalo přes dvě hodiny, než se podařilo situaci ve třídě uklidnit. Honza nepracoval, choval se klackovitě a odmlouval. Pavel zpočátku protestoval, ale když poznal, že mu to není nic platné, uklidnil se. Situace nejvíce postihla Karolínu, která byla strnulá a pohybovala nehlasně rty. Maruška byla nastražená.

Strategie jednání nebo interakce v určitém kontextu dokážou ovlivnit **intervenující podmínky**, které usnadňují nebo znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu. Jsou to:

- **Absence žáka změna podmínek ve třídě.**⁶⁶ Je-li žák nepřítomen, přejímají jeho roli někteří žáci ve třídě. Je to způsobeno tím, že se žáci ztotožňují s jeho oblíbeností, s rolí vůdce třídy, nebo se vůči němu naopak vyhraňují, jak ukazuje následující ukázka: *Když chybí Honza, je ve třídě klid a pohoda. Žáci si velice dobře uvědomují proč tomu tak je. Eliška zívá a vysvětluje spolužákům, že je ospalá. Pavel vysloví domněnku: „Že tady není Honza. Jakej klid je tady.“ Eliška souhlasí: „No svatej. Ale nemůžeme být na něj úplně ošklivý. To zase ne. Ale je tu klid.“*
- **Handicap neumožňuje změnu.**⁶⁷ Učitelovo působení se někdy mívá účinkem a to většinou tehdy, když žák je natolik handicapovaný, že změna není možná. Matoušovo rušivé projevy (viz případová studie Matouš, tabulka č. 8) se zhoršují. Jeho tiky jsou čím dál viditelnější. Je uzavřenější a stahuje se do sebe. Má problémy sedět i čelem ke

⁶⁶Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4041-4046

⁶⁷Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 3633

třídě. *Matouš rukama bubnuje na pomyslný bubínek. Nesmyslně vykřikne: „Šit!“ Po každém tiknutí se otočí a sleduje reakci třídy.*

- **Momentální stav žáka, afekt, euforie.** Když je jeden žák v kolektivu v afektu, klima třídy se mění. Žáci mají narušené stereotypy a snaží se vyrovnat s momentální situací. Jejich reakce jsou různé. *Karolína reaguje na Honzovy afektivní stavy viditelným rozrušením. Pozoruje Honzu se strnulým výrazem a pootevřenou pusou.⁶⁸ Něco si jakoby potichu říká, pohybuje rty.⁶⁹ Pavel zase zbystří a s nataženým krkem sleduje situaci.⁷⁰*

Strategie jednání a interakce jsou procesuální, v našem případě se jedná o proces probíhající po celou dobu trvání studia. Tyto strategie jsou záměrné a zacílené na změnu sebe náhledu žáka. Aby k této změně, nebo alespoň dílčím výsledkům změny mohlo dojít, je třeba použít tyto strategie jednání a interakce:

- **Nadstandardní vztahy učitele a žáků ve skupině.**⁷¹ Dobré vztahy mezi vyučujícím a žáky je potřeba pěstovat. Ve třídě díky nim vládne uvolněná a přátelská atmosféra a žáci se chovají přirozeně a vstřícně. *Pavel si na konto učitelky dovolil žertík. Vzal šablonu, podle které stavěl nádobu, otočil ji vzhůru nohama a přiložil k tělu nádoby. Karolína situaci zaregistrovala a usmívá se. Pavel: „To nepasuje, že jo?“ Tereza se nahlas směje: „Nějak né, no. Nějak trošku hodně. To máš obráceně.“ Pavel otáčí nádobou s přiloženou šablonou. Učitelka registruje problém. Pavel pokračuje v legraci a cílí ji na učitelku: „Mě to nepasuje.“ Pak otáčí šablonou a ta zapadne. Spolužačky se smějí. Učitelka není zorientovaná: „Už to pasuje? Měl jsi šablonu obráceně.“ Pavel kvituje: „Já to vím.“ Učitelka přistupuje na legraci: „Jó, tak Vy jste mě zkoušeli. Jako co já udělám, jestli se vyděsím. Jó, tak to je dobrý teda. Zkoušeli jste paní učitelku dostat do blázince.“ Eliška: „Ne, ne, ne, Vás ne.“ Učitelka naoko pochybovačně: „Nó.“ Eliška: „Vás ne, paní učitelko, Vás ne.“*

⁶⁸ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1260-poznámky

⁶⁹ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1286-poznámky

⁷⁰ Tamtéž

⁷¹ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1234-1290

- **Společné řešení nevhodných projevů.**⁷² Honza je po afektu schlíplý a bez nálady. Polehává po lavici. Reflektuje celou situaci takto: „Já z toho mám celej blbej pocit, z toho dneška.“ Učitelka: „Tedko neměj blbej pocit, protože nemáš ředitelskou, takže není co řešit.“ Honza: „No to né, ale jsem....“ Učitelka: „Jseš unavenej?“ Honza: „Já nevím.“ Učitelka: „No tak ono to zase přejde. Až budeš mít práci za sebou.“ Je zjevné, že není takový silák, za kterého se vydává. Potřebuje povzbuzení a ujištění, že vše bude zase dobré.

Další ukázka:⁷³ Eliška má občas pocit, že si o ní okolí myslí něco špatného. Aby předešla kritice, osloví se hanlivě. Učitelka: „Máš to strašně křivý Eli, já nevím, jak je to možný. Že když pracuješ se šablonou, tak to jde úplně jiným směrem. Podívej se.“ Eliška: „Protože jsem blbá!“ Učitelka: „Ne, ne, ne, tak tohle já nechci slyšet.“ Později⁷⁴ Učitelka: „Tak Eliško, tohle když nenaškrabeš, když to takto škrabeš, tak se můžeš jít klouzat.“ Eliška něco nehlasně říká. Učitelka: „Tak tomu rozumím, proč Ti to praská.“ Eliška: „protože jsem blbá.“ Učitelka Elišce domlouvá: „Ale já jsem řekla, že jestli ještě o sobě řekneš tohle slovo...“

- **Identifikace nevhodných projevů na žáka.**⁷⁵ Ne vždy se učiteli podaří zjistit, jaké interakce se mezi žáky ve třídě odehrávají. V tomto případě učitelka nevěděla, že Matouš je za tichého přihlížení třídy šikanován Honzou. To zjistila až po přehrání videonahrávek. Poslala proto Matouše za Honzou do vedlejší třídy a vystavila ho nevědomky možnosti další šikany. Učitelka: „Matouši, dojdi si pro hlínu šamotovou.“ Matouš: „Jo.“ Učitelka: „Jdi s Honzou, on tam šel taky. Rychle, ať se na to podíváte dohromady.“ Matouš odejde a za chvíli se vrátí. Evidentně se vyhnul riziku spolupráce s Honzou. Matouš: „Já nevím, která je šamotová. Všechny jsou, že jo, v pytli,

⁷² Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1676 -1711

⁷³ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1006-1029

⁷⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1949-1979

⁷⁵ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0440-0521

takže to není poznat.“ Učitelka: „Matoušku a Ty přes ten pytel vidíš? Musíš si to rozbít tu hlinu a podívat se dovnitř.“ Matouš: „No jo.“

Další ukázka:⁷⁶Učitelka si povzdechne nad samostatnou prací Matouše: „Tahle nádoba, to dělám skoro jenom já, vid’? No moc mě nepomáháš, chlape. Co s tebou budu dělat? Řekni.“ Matouš pokývne smutně hlavou: „Tak...“ Honza sykne na hranici slyšitelnosti: „Krmivo pro psy.“ Karolína se směje. Učitelka: „Honzo!“ Učitelka Honzu nepotrestala, protože v ten okamžik nerozuměla, co žák řekl. Teprve později při přepisování videonahrávek rozluštila pravý význam poznámky.

- **Použití kompenzačních pomůcek.**⁷⁷ V naší třídě bylo nutné používat kompenzační pomůcky pouze u Marušky, protože měla zrakovou vadu vycházející z jejího syndromu a dobře neviděla na práci. I přes veškeré obtíže, plynoucí z jejího špatného zraku, nebyla ochotná připustit, že špatně vidí. Kompenzační pomůcku, v tomto případě lampičku, jí učitelka musela vnutit. *Učitelka vysvětluje Marušce, že si musí být jistá tím, co dělá. Maruška nepřizná své pochybení: „Jo jsem si jistá.“ Učitelka: „Já Ti to musím přisvítit, protože na to nevidíš, očividně.“ Přináší lampičku, zapojuje ji do zásuvky, rozsvěcuje a ukazuje Marušce stěnu nádoby, kterou má nerovnou a která by měla být hladká*

Později:⁷⁸ Učitelka nasvětluje Marušce výrobek, aby se jí lépe pracovalo: „Vidíš na to takto líp?“ Maruška: „Jo.“ Učitelka: „Jak to mám udělat? Abys na to viděla dobře. Tak tady musíme udělat Marušce, zvedneme tu lampičku, aby na to lépe viděla. Je to takhle lepší, vid’?“ Maruška: „Jo, je.“

- **Zaujetí žáka úkolem, cíl.**⁷⁹ Máme před sebou slibovanou práci - stavbu velké nádoby z plátů, na kterou se žáci těší. O tomto úkolu se domlouváme od začátku školního roku.

⁷⁶ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4993-5008

⁷⁷ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1776-1781

⁷⁸ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3129-3144

⁷⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 1873-1903

Pavel, který obtáčí na kruhu misku, se nemůže dočkat: „Paní učitelko, mohl bych poprosit o ten karton?“ a ukazuje na karton, ze kterého budeme vystřihovat šablonu. Učitelka: „Na co chceš šablonu, když obtáčíš na kruhu?“ Pavel: „Né, myslím potom. Za chvíli. Na tady to“ a ukazuje na návrh.

Následky specifických projevů žáka

V kolektivu, který je složen ze žáků, z nich každý má určitý handicap, se vždy specifické projevy žáků objevují. Mluvíme-li o specifických projevech žáků, zmiňujeme jejich význam spíše v negativním smyslu, protože jejich dopad na ostatní žáky bývá více ovlivňující. Specifické projevy žáků se vlivem použití strategií jednání a interakcí s učitelem mění, což má vliv na:

- **Zklidnění žáka**
- **Nižší frekvenci specifických projevů žáka**
- **Lepší soustředění na práci.**⁸⁰ *Karolína je skloněná nad stolem a **pozorně** sleduje, co dělám. Ukazují jí, jak z plátu hlíny vyformovat mističku. Miska je formovaná do sádrové formy. Učitelka: „Tady to vytahuju opatrně a dělám si tady tvar tý slepičky. Tady si udělám ocásek a tady bude kulatá hlavička. A dívej se, jak to dělám. Příště to uděláš sama, abys věděla, jak na to.“ Karolína: „To nevím, jestli mi to tak půjde.“ Učitelka: „Dobře, já Ti když tak pomůžu, ale já si myslím, že byste měli začít pracovat samostatně.“ Karolína: „Hm.“*
- **Žák pocítuje uspokojení z práce.**⁸¹
Karolína obdivuje svoji mísu- slepičku: „To je hezký.“

Další ukázka⁸² *Maruška: „Paní učitelko, tak už je to dobrý?“ Učitelka: „Docela jo, Maru. Jsem překvapená. Jsi spokojená?“ Maruška: „Jo.“*

⁸⁰ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 3008-3023

⁸¹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0749

⁸² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2098-3008

Další ukázka:⁸³ *Pavel zkouší, jestli má dost velký plát, aby mohl vyříznout dno nádoby: „Jo, vyjde to, dobrý. Dobrý. Supr.“*

Tabulka č. 4. Jev **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** za použití paradigmatického modelu

příčinné podmínky	jev	kontext	intervenující podmínky	strategie jednání a interakce	následky
Interakce ve skupině	SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA	Definování a eliminace specifických projevů žáka	Absence žáka Handicap Aktuální stav žáka	Interakce učitele a žáka za účelem společného řešení nevhodných projevů	Zlepšení chování žáka

5. 1. 2. 1 Shrnutí kategorie **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA**

SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA zahrnují široké spektrum interakcí. Do této kategorie v rámci axiálního kódování a zájmu větší abstraktnosti byly nakonec včleněny kategorie **OSOBNOST ŽÁKA** a **VLASTNOSTI ŽÁKA**. Kategorie **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** identifikuje interakce žáků jako odraz jedinečnosti každého jedince. Odráží jeho povahu, handicap, momentální rozpoložení a schopnosti. Projevy žáka jsou do jisté míry intervenovány vnějšími a vnitřními faktory. Specifické negativní projevy žáka jsou pro učitele i pro spolužáky do jisté míry zatěžujícím faktorem a nemusí se jednat pouze o hraniční jev jako je šikana. Problematická může být i výrazná komunikativnost žáka, nedisciplinovanost, přílišná přátelskost a další projevy, zvláště pokud přetrvávají po delší časový úsek. Na druhou stranu musíme konstatovat, že specifické projevy žáka, které jsou spíše kladné, pomáhají budovat sounáležitost skupiny,

Jev **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** vzniká vlivem interakcí ve skupině žáků. Vlastnosti interakcí a jejich umístění na dimenzionálních škálách vedou k vysvětlení kontextuálních podmínek, za nichž jsou uplatňována strategie jednání nebo interakce a které vedou ke zvládnutí jevu. Abychom zvládli a zmírnili specifické projevy žáka, musíme určit příčiny projevů žáka, eliminovat nežádoucí a podpořit žádoucí interakce, zmírnit dopady projevů na žáky a

⁸³ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4243-4273

zkrátit dobu trvání nevhodného projevu žáka. Vlivem intervenujících podmínek jsou tyto strategie usnadňovány nebo znesnadňovány. Může to být handicap žáka, který neumožňuje změnu, absence žáka ve třídě, kdy se mění podmínky a žáci se chovají jinak a momentální stav žáka. Aby k těmto změnám mohlo dojít, je třeba použít strategie jednání. Ty můžou mít podobu zcela obyčejnou, jako jsou nadstandardní vztahy mezi žáky a učitelem, které dovolí společně řešit nevhodné projevy, dokážou je identifikovat a eliminovat. Vzniku nežádoucích **SPECIFICKÝCH PROJEVŮ ŽÁKA** můžeme také předcházet včasným použitím kompenzačních pomůcek, nebo vhodnou motivací vzbudit v žákovi zaujetí úkolem. V důsledku těchto strategií se žák zklidní, lépe se soustředí na práci, má z ní potěšení a jeho specifické projevy se mohou částečně eliminovat.

Mezi nejčtenější okódované interakce charakterizující skupinu žáků kategorie **SPECIFICKÝCH PROJEVŮ ŽÁKA** patří **prozrazená tajemství (67)**, **uplatněná vědomost (63)**, **specifická mluva (38)**, **výtvarný názor (28)**.

obr. č. 9: *Obecné kódy žáků (ilustrativní část), vztahené ke kategorii SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA*



Jako významné považuji kódy interakcí charakterizující individualitu žáka. Tyto okódované úryvky textu o jednotlivých žácích mnohé vypovídají.

Individuální interakce žáků, řadí se podle četnosti pod kategorií SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA:

- **Honza:** atributy pubescenta, hrubá mluva, šikana, pokus o vtip
- **Pavel:** nepochopení situace, pocit nadřazenosti, snaha na sebe upozornit, vyjednávání
- **Matouš:** autorita otce, nepochopení stavu věci, postoj k natáčení
- **Eliška:** legrační přirovnání, samomluva, nespokojenost se sebou, odpověď za učitele, problematický přístup k práci
- **Marie:** nejistá odpověď, vlastní názor, dokončení věty za učitele, oponování, ochota vyhovět
- **Karolína:** nerozhodnost, oponování, ochota pomoci
- **Tereza:** empatie, opakování slova, nešikovnost, známky šikany

5. 1. 3 ŠKOLNÍ TAKTIKY

Tato kategorie obsahuje v otevřeném kódování **540** zaznamenaných a okódovaných **interakcí**. Významy vztažené k tomuto jevu, se týkají interakcí žáků a situací, které vznikají při řešení pro žáky důležitého problému. **ŠKOLNÍ TAKTIKY** je jev, který je v axiálním kódování definován na síťové ploše náhledu (viz obr. č. 5) programu ATLAS.ti ve světle fialové barvě, čímž se skoro blíží růžové barvě teoretické nasycenosti (saturovanost) a propojenosti s ostatními kategoriemi. Tato kategorie se týká žákových činností v kontextu školních rutin. Veškeré **TAKTIKY ŘEŠENÍ** se výslovně týkají školního prostředí, ve kterém je definovaný cíl žákovského snažení realizován.

Příčinná podmínka vedoucí k jevu **ŠKOLNÍ TAKTIKY** je **zadaný učební úkol**, jehož splnění pro žáka znamená potřebu nezklamat a být úspěšný. Příčinné podmínky aktivují v žákovi potřebu uplatnit určitou znalost a schopnost manévrování v kolektivu školní třídy, jejichž vhodné zvolení ho vedou k požadovanému cíli. Mluvíme o **ŠKOLNÍCH TAKTIKÁCH**, propojených se zadaným **učebním úkolem** v kontextu školní třídy.

Učební úkol se dá také popsat podrobněji například: byl zadán takový úkol, který má více částí (typ úkolu), žák, který úkol dostal je handicapovaný (schopnost provést), úkol bude trvat delší dobu, protože je časově náročný (časová dotace). Jev **ŠKOLNÍ TAKTIKY** se dá podrobněji popsat také tak, že se podíváme na jeho konkrétní vlastnosti a dimenze. Ty by měly

být vysvětlitelné pomocí konkrétních vlastností příčinných podmínek. Mohli bychom například předpokládat, že žáci používají různé typy školních taktik, z nichž některé mohou být kombinovatelné, budou využívat předchozí zkušenosti a při zvýšené potřebě žáků uspět, se budou taktiky často opakovat.

Kontextuální podmínky jsou konkrétní soubor vlastností, které náleží jevu. O učebním úkolu bychom měli vědět, jak ovlivňuje žáka, jak je složitý, jak se dá zvládnout, jak dlouho potrvá. O taktice řešení bychom měli vědět na co je zacílená, je-li vědomá či nikoliv, zda je proveditelná atd. Po ujasnění si těchto kontextuálních podmínek jevu můžeme říci, že kontext použití školní taktiky je možný v případě, když žák:

- **Zná technologické postupy.**⁸⁴ Učitelka v hodinách odborného výcviku průběžně ověřuje vědomosti žáků. Je to nejúčinnější metoda, jak upevňovat znalosti. *Učitelka: „Copak to dělám. Jestlipak to víte?“ Honza nedává pozor: „Co?“ Eliška: „Brousíte.“ Učitelka: „A proč to brousím?“ Eliška: „Aby tam nebyly ostré hrany.“ Učitelka: „Výborně.“*⁸⁵

Učitelka opět ověřuje vědomosti⁸⁶ a ptá se všech žáků: *„Proč se musí odstraňovat z hlíny bubliny?“ Honza mlčí. Maruška: „Aby to neprasklo v peci.“ Učitelka: „Správně. Co se děje s tím vzduchem, který je v té bublině?“ Matouš: „Rozpíná se.“ Učitelka překvapeně: „Rozpíná se, výborně.“* Tím, že se vzduch ve výrobku rozpíná, výrobek při pálení v peci praskne.⁸⁷

- **Zvládne zvýšenou obtížnost úkolu.**⁸⁸ Žáci se během úkolu učili aplikovat poznatky i z jiných oblastí, v tomto případě z geometrie. Eliška špatně přikládala šablonu k nádobě, která měla díky tomu jiný tvar než šablona. Učitelka jí vysvětlovala, jak ji má opřít o plochu spodní části, aby byla kolmo k podložce. *Učitelka: „Vždycky si to trošku posuň,*

⁸⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4056-4081

⁸⁵ V keramice se často používá brousek na zbroušení hran po ostrém výpalu, kdy glazura „steče“ vlivem vysoké teploty (1220°C) na podložku a po vychladnutí je výrobek odtržen. Odtržená glazura má hranu, která je ostrá jako břitva a musí se zabrousit, aby se uživatel nepořezal.

⁸⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1949-1975

⁸⁷ Ve výrobku nesmí být vzduchová bublina. Žáci jsou vedeni k tomu, aby při válení plátu dodržovali technologii postupného kladení hlíny na sebe a předešli tak tvorbě bublin.

⁸⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4908-4915

musíš to opřít tou plochou. A pozor Eliško, musíš tu šablonu mít kolmo, to znamená, když není kolmo...“ Eliška: „Už vím v čem je problém, já nevím co je to kolmo pořád.“

- **Zrychlí pracovní tempo.**⁸⁹ Žáci se speciálními potřebami pracují pomalu. Pro zvládnutí náročného úkolu stavby nádoby z hlíny je potřeba, aby zrychlili tempo. Je to nutné zejména z technologického hlediska, protože hlína rychle osychá a není možné ji udržet dlouho vlhkou na takové úrovni, aby bylo možné na ni stavět další vrstvy. Rychlost je důležitá také v jiných oblastech, kdy je nutné dokončit činnost, protože končí výuka. *Honza nakládá pec. Je samostatný a nemusí se na něj příliš dohlížet. Je ale málo času a tak ho popoháním, aby pracoval rychle. Honza po chvíli oznamuje: „Paní učitelko?“ Učitelka: „Ano?“ Honza: „Zrychlil jsem systém.“*
- **Dokáže se vyrovnat se stresem.** Žáci na svém úkolu pracují podle svých možností, někteří pomalu, jiní zvládají postupy práce rychleji. Různé tempo práce je dáno jejich speciálními potřebami, protože mnozí mají zhoršenou jemnou motoriku, což je způsobeno nejrůznějšími příčinami. U Elišky byla motorika poškozena důsledky LMO, u Marušky vlivem Bardet -Biedlova syndromu. Matouš byl nešikovný dyspraktik. Tyto příčiny žáky znevýhodňovaly a žáci se vlivem svého pracovního tempa a srovnáváním se se svými rychlejšími spolužáky často dostávali do stresu. Učitelovou povinností je žáky uklidňovat a ubezpečovat je, že se nic neděje.

Intervenující podmínky ovlivňují strategii jednání a interakce. Žák se po zadání učebního úkolu musí zorientovat a zvolit sobě vlastní taktiky řešení, aby úkol zvládl. Taktiky řešení může využít jen v případě, že bude mít takové podmínky, které mu splnění zadání umožní. Tyto podmínky mohou být:

- **Klid na práci (čas).**⁹⁰ Důležité je také naučit žáky s časem pracovat, aby si rozvrhli, kdy mají končit a svou práci tomu přizpůsobili. V následující ukázce je doloženo, jak žákyně pracuje s časem a hlídá si, kdy má skončit s prací. *Tereza významně kouká nahoru. Učitelka: „Copak Terezko, že na mě koukáš?“ Tereza: „Ne já koukám, kolik je*

⁸⁹ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 2709-2719

⁹⁰ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 5264-5279

hodin.“ Hodiny má učitelka nad hlavou. Učitelka: „V kolik máš odejít?“ Tereška: „Po téhle hodině.“

Následující ukázka naopak demonstuje fakt, že Eliška s časem nepracovala, protože byla tak zabraná do práce, že zapoměla, že musí ten den odejít z vyučování dřív, než ostatní žáci.⁹¹ Nezhlednila své pomalé pracovní tempo, a když zjistila kolik je hodin, podlela panice. *Když se jí učitelka ptá, proč je nervózní, Eliška odpoví: „Protože pospíchám, trošku.“ Učitelka ji klidní: „Máš ještě čas.“*

- **Pracovní podmínky (prostor).**⁹² Pavel rád pracuje v prostředí, kde je pořádek. Uklízí si svůj stůl, má rád očištěné pomůcky a vše ostatní systematicky srovnané. Jeho spolužáci to sice registrují, ale je jim to jedno. *Pavel: „Hele, tady to je moje polovina (stolu). Nic jiného neuklízím.“ Honza s nadhledem: „Jasný.“* Pracovní prostor pro žáky je důležitý. Eliška má stůl pro vozíčkáře, který jde nastavit výškově.

Třidu často větráme a žáci si o vyvětrání sami říkají.⁹³ *Honza: „Můžeme na chvíli otevřít ventilaci?“ Učitelka: „Můžeme, můžeme, otvírám.“*

- **Uplatnění předchozí zkušenosti.** Pracovní zkušenost a její zúročení žákům usnadňuje práci. Vysvětlování učitele a upozorňování na možná rizika nedodržení pracovního technologického postupu, mnohdy žáci nesledují dostatečně pozorně. Tato situace se mění, když jim například v peci praskne výrobek. Negativní zkušenost se jim vstíjí a učitelovy připomínky jsou sledovány pozorněji. Stejnou chybu většinou žáci neudělají znovu.
- **Využití různých pomůcek, včetně kompenzačních.** Honza aby si ulehčil práci, používá nestandardních pomůcek, které máme ve skladu a běžně je nevyužíváme. V tomto případě, aby si usnadnil přístup k nádobě, tak ji položil na samostatně stojící kroužek

⁹¹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1298-1313

⁹² Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1924-1929

⁹³ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3494

na noze a snížil jeho výšku. Kroužek může stát na zemi mimo pracovní desku a žák Honza invenčně využil jeho potenciál. *Učitelka tuto situaci nezaregistrovala a nabízí Honzovi kroužek Marušky. Honza učitelce demonstruje, jaký kroužek používá: „Já už si to tady zvládám, paní učitelko. Mně to takhle vyhovuje líp. Já to mám vysoký (nádobu), tak bych u toho musel stát.“*

Později.⁹⁴ *Inovaci Honzy si všímají sami žáci. Tereza: „Dobrá pomůcka“. Honza si podložil ruku, aby ho netlačila hrana: „No, protože, když jsem to měl bez toho prkýnka, tak mě to strašně tlačilo, takhle to mám podepřený.“ Karolína pozoruje Honzovu prezentaci a usmívá se. Učitelka zaregistrovala situaci a ptá se: „Jakou máš pomůcku Honzo? Ukaž mi to? To je dobrý.“*

Následující situace dokládá fakt, že se žáci snaží najít cestu, jak si ulehčit práci.⁹⁵ *Eliška je v používání pomůcek nemotorná, dělá jí potíže držet štětec. Učitelka Elišce vysvětluje, že štětcem špatně nanáší šlikr. Eliška se proto rozhodne: „Tak já budu používat ruce. Tak já budu používat vlastní ruce.“ Eliška nanáší šlikr⁹⁶ prsty. Má v nich větší cit, situaci kontroluje a hlavně ví, jak je natočit, aby se šlikr dostal do všech naškrabaných částí.⁹⁷ Komentuje to takto: „Já matlám, ale takhle je to lepší, že se to dostane všude.“⁹⁸*

- **Vůle uspět (chtění).**⁹⁹ Eliška je na vozíku, a proto jsou pro ni některé úkony namáhavé. Třeba válení plátu. Eliška je ale pevně rozhodnuta absolvovat obor, ale nevěří si a každé zaváhání vnímá jako potvrzení své neschopnosti uspět. *Učitelka se jí snaží ulehčit práci: „Dobře to děláš Eliško, já Ti to vyválím, jo? Já na Tobě vidím, že jsi unavená. Odcouvej od stolu. Aby ses mi neudřela.“ Eliška si zoufá: „To se v životě nemůžu naučit na zkoušky. To nejde.“ Učitelka: „Co se nemůžeš naučit Eliško?“ Eliška: „U zkoušek, ty jo, jak to bude.*

⁹⁴ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3947-3957

⁹⁵ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2565-2570

⁹⁶ Šlikr je jemná kašička z hlíny, která slouží spojování dvou hliněných komponentů v syrovém stavu.

⁹⁷ Dva hliněné komponenty se před slepením musí naškrábat a do vrypů se nanese šlikr. Poté se komponenty stlačí k sobě.

⁹⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4709

⁹⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3795-3815

To vůbec nejde.“ Učitelka: „Na zkoušky budeš mít spoustu času. A myslím si, že to dokážeš.“

Žák si v rámci **strategií jednání a interakcí** vědomě volí strategii a využívá k tomu interakce s okolím. Prostřednictvím interakcí jedná. Je-li schopný samostatné práce, pracuje a podle potřeby interaguje se svým okolím tak, že okolí je informováno o jeho potřebách. Není-li schopný úkol splnit v důsledku svého handicapu a je-li pasivní, okolí podle situace reaguje samo a pomáhá mu. Okolí také ale reagovat nemusí, záleží na situaci. Žák v interakci se svým okolím využívá:

- **Pomoc a radu učitele.**¹⁰⁰ *Eliška: „Paní učitelko?“ Učitelka: „Ano?“ Eliška: „Můžu použít tady na to?“ Učitelka: „Ano.“ Eliška: „Na ten plát? Super. Paní učitelko, pomohlo by, vysvětlila byste mi jak se to řeže? Pak už bych si to řezala sama.“ Učitelka: „Samozřejmě.“ Eliška: „Potřebuju to.“*
- **Pomoc a kooperaci se spolužáky.**¹⁰¹ *Terežka žádá Honzu o pomoc: „Podáš mi kousek hlíny?“ Eliška zareaguje rychleji: „Vezmi si ode mě. Tam já ji mám hodně.“*
- **Neuvědomělou funkcionální interakci.**¹⁰² *Učitelka: „Matouši, podívej se. Hele, dostaneš teď ode mě dva úkoly. Podíváš se, jestli tam není menší sádra a podíváš se, jestli tam není menší igelit.“ Matouš: „Hm.“ Matouš odchází do vedlejší třídy. Je zmatený, a když dostává od učitelky úkol, není jisté, zda ho zvládne. **Uvědomují si to i spolužáci.** Pavel se nabízí: „Paní učitelko? Nemám mu jít raději pomoci? Radši najít?“ Učitelka: „Jdi dohlídnout teda. Jestli by jsi byl tak moc hodný.“ Pavel odchází pomoci spolužákovi. **Matouš si o pomoc neřekl, a přesto mu ji spolužák poskytl.***

Žák dosahuje definovaného cíle s využitím taktiky, kterou si sám zvolil. Dosáhne-li cíle, splní úkol, je saturován, úspěšný. Při vyhodnocení důsledků taktiky (pro dosažení cíle) se v naší zkoumané skupině - třídě objevily tyto varianty:

¹⁰⁰ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0340-0370

¹⁰¹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0929-0935

¹⁰² Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2399-2424

- **Splnění úkolu.**¹⁰³ Žák při zvolení vhodné taktiky řešení dokáže splnit úkol samostatně, nebo s pomocí spolužáků či vyučujícího. Pedagogickým záměrem je upozornit žáka na jeho úspěch a vštípit mu povědomí o jeho schopnosti. *Učitelka chválí žáka Matouše, který dokázal naválet plát hlíny: „No, moc hezky jsi ty pláty vyválel. To Tě musím pochválit. Kdyby tady byl tatínek, tak by měl radost.“ Matouš potěšeně: „Jo.“ Učitelka: „Že jo.“ Matouš: „Jo, no.“*

- **Dílčí splnění úkolu.**¹⁰⁴ Žák i při vhodném zvolení adekvátní taktiky řešení nedokáže zvládnout úkol celý a obsáhne pouze jeho část. Je to dané mnoha objektivními příčinami (atmosféra ve třídě, časovým limitem úkolu) i subjektivními příčinami (aktuální zdravotní stav, handicap žáka, neidentifikovatelné příčiny způsobující výkyvy žákovy psychiky nebo výkonnosti). *Eliška má za úkol vyválet plát hlíny. Na válení používá váleček, který jezdí po latích. Latě zaručují, aby plát hlíny byl všude stejně silný. Učitelka: „Eliško, výborně, ale nemusíš to dělat tak veliký. Tady ses nevešla válečkem a máš tam hrboly, člověče. To máš zbytečně veliký a děláš to celý špatně. Omlouvám se, že Ti to musím takhle říci.“ Eliška: „Jo, vím.“ Učitelka: „Když válíme plát, tak musíme mít ten váleček na latích.“ Eliška: „Já vím, no.“ Učitelka: „Což jsi neudělala. Takže znova, Eli.“ Eliška: „Ach.“ Učitelka: „Kdybys přemýšlela při práci.“ Eliška: „Protože mi to ujíždí, že jo. Proto to je.“ Učitelka: „Co Ti ujíždí?“ Eliška podléhá situaci, prudce gestikuluje a hrouť se: „Tohle mi ujíždí a ujíždí mi toto.“ Učitelka Elišku klidní: „Já bych se ne..., nebud' rozčilená.“ Eliška: „No protože už toho mám dost.“*

- **Nesplnění úkolu.** V případě nesplnění zadaného úkolu byly zaznamenány tyto případy:
 1. **Žák nesplní úkol ani při volbě vhodné strategie** (např. ze zdravotních důvodů, “předčasné“ únavy aj. např. Matouš)
 2. **Žák nesplní úkol, protože zvolil chybnou strategii**
 3. **Žák nedokázal zvolit žádnou strategii**

¹⁰³ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2518-2533

¹⁰⁴ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2980-3039

4. **Žák nedodrží zadání úkolu a náhodou vyrobí něco jiného**¹⁰⁵ Matouš vyráběl na Velikonoce modelovanou slepici. Nedokázal ale modelovat, protože jeho jemná motorika a zvláštní špetkový způsob modelování mu tvarování figurky neumožňovaly. Byla chyba mu takový úkol zadávat. Učitelka byla nakonec ráda, že ho mohla známkovat za velikonočního brouka. *Matouš: „Moc jako slepice to nevypadá.“ Učitelka: „No, to vypadá jako kráva nějaká.“ Matouš: „Spíš já bych řekl, takovej, takovej brouk.“ Učitelka: „Brouk? Tak udělej brouka. Dej mu nohy. Jako brouk vypadá.“ Matouš: „Slepice a je to brouk.“*

Tabulka č.5. Jev **ŠKOLNÍ TAKTIKY ŘEŠENÍ** za použití paradigmatického modelu

příčinné podmínky	jev	kontext	intervenující podmínky	strategie jednání a interakce	následky
Zadaný učební úkol	ŠKOLNÍ TAKTIKY	Zvládnutí požadavků v závislosti na podmínkách ve třídě a škole	Schopnost se orientovat a zvládat náročnost oboru	Interakce s okolím za účelem realizování cíle	Splnění úkolu v závislosti na schopnosti žáka

5. 1. 3. 1 Shrnutí kategorie **ŠKOLNÍ TAKTIKY**

ŠKOLNÍ TAKTIKY odrážejí jev, kdy žáci hledají cestu k nalezení pracovních postupů a východisek v kontextu školní třídy. Zahrnuje takové interakce, které se vztahují většinou k činnostem, ale týkají se i psychologického aspektu chování žáků. V interakcích tohoto typu se projevuje, jak jsou žáci komunikativní a jaký druh taktiky v řešení školních úkolů volí.

Příčinnou podmínkou jevu **ŠKOLNÍ TAKTIKY** je **zadaný učební úkol**, který v žákovi navodí pocit potřeby dosáhnout úspěchu a aktivuje v něm schopnost nalézt strategii jednání jak dojít k cíli. Vlastnosti učebního úkolu a jejich umístění na dimenzionálních škálách umožňují žákovi pracovat za takových kontextuálních podmínek, kdy je mu umožněno: (1) aplikovat technologické postupy na zadaný učební úkol, (2) zvládá obtížnost zadaného úkolu, (3) pracuje rychle, aby úkol stihl dokončit včas a (4) nepodlehne stresujícím pochybnostem. Vlivem

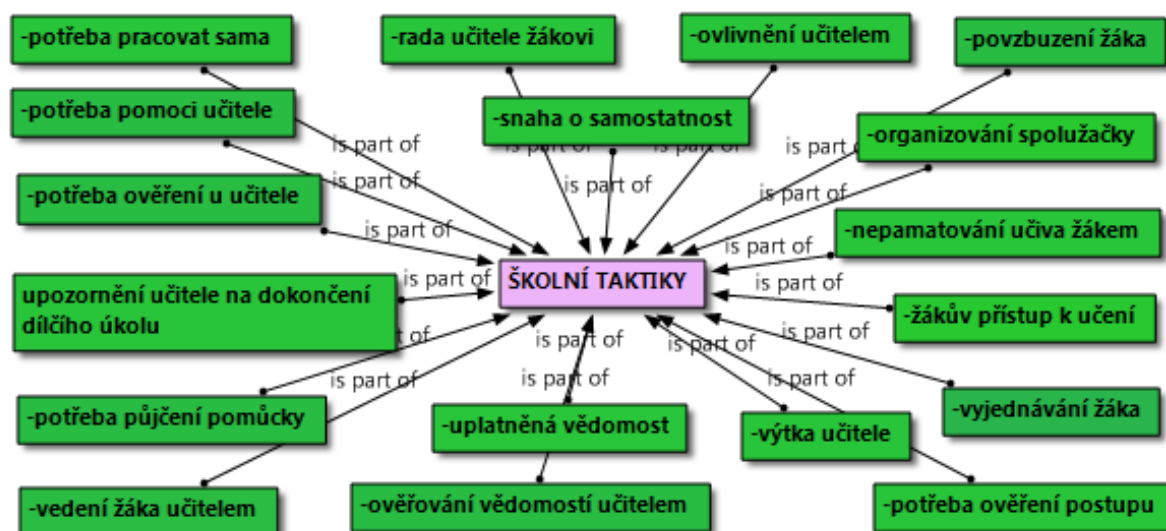
¹⁰⁵ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0554-0594

intervenujících podmínek jsou tyto strategie usnadňovány nebo znesnadňovány. Žák by měl zvládat časovou dotaci úkolu, používat samostatně pro něho vhodné kompenzační pomůcky, a měl by být schopen zúročit předchozí zkušenosti. To vše musí být korunováno vůlí žáka uspět.

Aby uspěl, volí takové **ŠKOLNÍ TAKTIKY**, které mu umožní interagovat se svým okolím tak, že intencionálně využívá radu a pomoc učitele, kooperuje se spolužáky, pracuje sám, nebo funkcionálně využívá okolí. S použitím **ŠKOLNÍCH TAKTIK** žák úkol splní buď zcela, nebo částečně. Může se ale stát, že i přes žákovo úsilí úkol nesplní, nebo nedodrží zadání.

Mezi nejčtenější interakce charakterizující skupinu žáků v rámci **ŠKOLNÍCH TAKTIK** patří **uplatněná vědomost** (62), **potřeba pomoci** (55), **informace pro učitele** (60).

Obr. č. 9. Obecné kódy žáků (ilustrativní část), vztažené ke kategorii **ŠKOLNÍ TAKTIKY**



Kódy interakcí charakterizující individualitu žáků v kategorii ŠKOLNÍ TAKTIKY charakterizují schopnost žáků taktizovat a to buď intencionálně (vědomě) nebo funkcionálně (nevědomě):

- **Honza:** inovace pracovního postupu, zájem o dění při vyučování, hledání pomůcky
- **Pavel:** iniciativní aktivita, požadavek na spolužáka, potřeba půjčení pomůcky
- **Matouš:** snaha vyhnout se řešení, zmatená odpověď, nejistota při pojmenování postupu
- **Eliška:** boj se situací, reflexe problému, hledání řešení,
- **Marie:** potřeba ověřování, snaha o samostatnost, řešení problému, vyjednávání
- **Karolína:** rozhodnutí, lamentování, vysvětlení
- **Tereza:** využití dovednosti spolužáka, správná aplikace vědomosti, přiznání problému

5. 1. 4 SPOLUŽÁCTVÍ

Tato kategorie obsahuje mnoho interakcí, definovaných v otevřeném kódování pod individuálními kódy žáků (viz příloha). V otevřeném kódování obsahuje **306 zaznamenaných a okódovaných interakcí**. Významy tohoto jevu odrážejí činnosti, ve kterých žák interaguje s ostatními žáky. **Spolužáctví** jako jev je pod tímto názvem definován v axiálním kódování programu ATLASu.ti., kde na ploše náhledu (network view manager) sice nedosahuje růžových hodnot teoretické nasycenosti (saturovanosti), nicméně dosahuje pěkné modré barvy propojenosti s ostatními kategoriemi.

Příčinné podmínky, vedoucí k výskytu tohoto jevu jsou žáci ve třídě¹⁰⁶, bez kterých by jev spolužáctví nemohl vzniknout. To, co vede ke vzniku jevu spolužáctví, jsou **vlastnosti** žáků v každé konkrétní třídě. Tyto vlastnosti umožňují žákům volit postupy v prosazování jejich potřeb, ochotu si navzájem pomáhat, účinně mezi sebou kooperovat a koexistovat s pozitivním povědomím, že k této skupině patřím.

Aby spolužáctví efektivně fungovalo, musí se realizovat za určitých **kontextuálních podmínek**, které ovlivňují jednání nebo interakci a vykazují:

¹⁰⁶ Honza, Pavel, Matouš, Eliška, Tereza, Karolína, Marie

- **Zvyšující se ochotu pomoci.**¹⁰⁷ Eliška musí odejít z vyučování dřív, než ostatní žáci. Neuvědomila si, že nemůže pracovat do poslední chvíle. Nezhlednila své pomalé pracovní tempo, nestíhá uklidit a panikaří. *Když se jí učitelka ptá, proč se nervuje, Eliška odpoví: „Protože pospíchám trošku.“ Učitelka ji klidí: „Máš ještě čas.“ Honza: „Jestli chceš, já to tady po Tobě pouklízím.“ Honza viděl Elišky zoufalství, a aby ji uklidnil, nabídl se, že jí pomůže.*
- **Efektivitu kooperace.**¹⁰⁸ V této ukázce je doloženo, že žáci ve třídě běžně žádají o pomoc a že jim pomoc poskytnuta. Reciprocita je zde samozřejmá. *Eliška: „Honzíku?“ Honza: „Hm?“ Eliška: „Nepřinesl bys mi vodu? Já si musím rozmíchat ten šlikr?“ Honza: „Máš ho zatuhlej?“ Eliška: „Já nevím, já bych potřebovala trošku vody.“ Honza: „Hm, tak jo. Očisti si, Terko váleček.“ Terka: „To je hned.“ Honza: „Ne, houbičkou!! Maruško, půjč mi tady to, já to potřebuju.“ Marie: „Jo.“ Honza: „Vem si tady to.“*
- **Zvyšující se povědomí o příslušnosti ke skupině.**¹⁰⁹ Projevem tohoto fenoménu je společné sdílení. Žáci si spolu povídají o věcech, které je spojují a které společně prožívají. *Pavel: „Já jsem tak rád, že nechodím na ten tělocvik.“ Karolína: „Jo.“ Pavel: „A nebudu chodit ani ve třetáku. Kašlu.“ Eliška: „Tak se na to vyprdni.“ Pavel: „Taky že jo.“ Tereza: „Ježíš Maria, kdy budeme končit?“ Pavel: „Ještě ne.“ Tereza: „Za hodinu.“ Pavel: „Potom máme angličtinu.“ Tereza: „Bohužel.“ Pavel: „Ta je dobrá.“ Eliška: „A technický, bohužel.“ Tereza: „Technický je daleko lepší než angličtina.“*

Aby jev mohl splňovat konkrétní dimenze spolužáctví jako je reciprocita, intenzita pomoci a efektivita kooperace musí vykazovat určité **strategie jednání a interakce**. Tyto strategie se projevují v interakcích s ostatními spolužáky a vyjadřují:

¹⁰⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1298-1313

¹⁰⁸ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3396

¹⁰⁹ Záznam ze dne 18. 4. 2014, řádek 0653-0713

- **Žádost o pomoc.**¹¹⁰ Zde o pomoc žádá opět Eliška, která hřeší na svou invaliditu. Dost často využívá spolužáky ke splnění svých potřeb. *Eliška: „Honzí?“ Honza: „Nó?“ Eliška: „Potřebuju pomoc.“ Honza: „Koho mám zastřelit?“ Eliška: „Sama to nezvládnou. Bohužel. Potřebuju pomoci zabalit ten výrobek.“*

Další ukázka.¹¹¹ *Maruška: „Pavle?“ Pavel: „No?“ Maruška: „Doválíš mi to?“ Pavel: „Jo.“*

- **Ochotu žáka pomoci někomu jinému.**¹¹² Když je Honza v „pohodě“, je ochotný a vstřícný ke spolužačkám. *Honza vymyl nádobu od engob a doplnil ji o víčko. Eliška je ráda, že víčko nemusí hledat: „Ty jsi mi tam dal i víčko?!“ Honza: „Jo.“ Eliška: „Ty jsi úžasnej.“*
- **Prosbu o radu.**¹¹³ I když není učitelka přítomna, žáci si navzájem pomáhají a radí. Hlavně Honza je uznávaná autorita. *Pavel je rozčilený, protože neumí nakreslit listy: „Jak se dělají ku.va listy?“ Tereza je kreslí na tabuli: „Takhle.“ Pavel: „No to já vím, no jasný, to se snažím udělat po celou dobu.“ Honza: „Úplně jednoduše, když nejseš úplnej retard jako...“ (Honza tím myslí Matouše).*
- **Schopnost radu poskytnout.**¹¹⁴ Honza radí Terezce, která pracuje vedle něj. *Honza: „Zkus si ho obrátit ten plát.“ (Tereza válí plát hlíny)*
- **Ochotu informovat spolužáka.**¹¹⁵ Honza poučuje Pavla: *„Víš, jak se tomu říká? Fonty písmen.“*
- **Schopnost informaci přijmout.**¹¹⁶ *Honza: „Ty máš taky úplně debilní doktorku?“ Pavel: „Proč? Nemám, já mám doktora.“ Honza se ušklíbne: „Ts.“*

¹¹⁰ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2063-2073

¹¹¹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 5543-5558

¹¹² Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0775-0785

¹¹³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2242-2257

¹¹⁴ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0970

¹¹⁵ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1996

¹¹⁶ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0857-0867

- **Stabilizovat svou pozici ve třídě.**¹¹⁷ V následující ukázce je patrné, jak Honza bravurně dokáže odvrátit pozornost sám od sebe. Používá osvědčenou taktiku: pozornost zaměřit na slabšího spolužáka. *Pavel se snaží nakreslit list, ale nejde mu to. Spolužáci mu pomáhají. Honza Pavlovi něco polohlasitě řekne. Pavel ale nechápe souvislost. „Co? Já nevím ty jo kdo?“ Honza: „Aspoň jsem hezkej.“ Pavel: „No ty tak.“ Honza si uvědomuje, že přestřelil a pozornost obrací jinam : „No furt lepší než víš kdo. Než ten, jehož jméno nesmíme vyslovit. A výjimečně, to není Voldemort (myslí Matouše). Celá třída mě pochopila, kromě...(Matouše).“ Honza potvrzuje roli vůdce třídy.*

Širší strukturní kontext jevu nastolují **intervenující podmínky**. Tyto podmínky usnadňují nebo znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu. V našem případě strategie jednání jsou ovlivněny různými faktory. Jsou to:

- **Vlastnosti - specifika žáka.**¹¹⁸ Někteří žáci jsou více dominantní a svými projevy ruší nebo inspirují jiné žáky. V následující ukázce Tereza upozorní na Matouše, který je vzápětí slovně napaden Honzou. *Tereza: „Můžeš si jít k tý židli a sednout si?“ Honza: „Matouši, zklidni se, nebo Tě rozkopu, až tady budeš chcípat v krvi. Už mě ne.er!“*
- **Handicap žáka - žák není skupinou přijímán.**¹¹⁹ Matoušovo chování a je pro ostatní žáky nepřijatelné. I přes opakované vysvětlování a domlouvání Matouše mezi sebe nepřijali. Matoušovo rušivé a neočekávané projevy je iritovaly. *Matouš znenadáni: „Aáá, Vrrr.“ Učitelka: „Už zase na nás vrčíte, pane? Už zase na nás vrčíte, jo? Máto, klidně si vrč, ale nekousni mě.“*
- **Třídní klima.**¹²⁰ Učitelka reaguje na žáka Matouše, který ruší vyučování hlasitým, nesmyslným smíchem a snaží se ho uklidnit. Matouš ale vzbudil pozornost a žáci ho místo práce začínají pozorovat. *Učitelka: „Matoušku, už to máš postavený?“ Matouš:*

¹¹⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2309

¹¹⁸ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4253-4269

¹¹⁹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4404-4424

¹²⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4868-4893

„Ještě ne.“ Honza: „On si snad šlehnul.“ Eliška: „Jen ho nech, ať má aspoň radost.“ Učitelka: „Honzo, Honzo, Ty když zlobíš, tak je to taky docela rachot. Směješ se furt a děláš kraviny. Teď se pozastavuješ nad druhým.“ Honza: „Já mu to nevyčítám ani nezakazuju.“

Následky spolužáctví jako strategie jednání k dosažení definovaných cílů, bychom ve spojení se žáky se speciálními potřebami mohli pojmenovat jako dílčí, **úspěšně** dokončené jednotlivé operace, které byly realizovány také kooperací se spolužáky. Na procesu dokončení učebního úkolu (stavba velké nádoby z plátů), můžeme demonstrovat změnu žákova myšlení. Když žák vyvine určité úsilí a pokusí se překonat své limity, je schopen dokončit úkol, který se mu nejprve zdál příliš obtížný.

Tabulka č. 6. Jev **SPOLUŽÁCTVÍ** za použití paradigmatického modelu

příčinné podmínky	jev	kontext	intervenující podmínky	strategie jednání a interakce	následky
Žáci ve třídě Potřeby žáků	SPOLUŽÁCTVÍ	Komunikativnost žáka	Handicap žáka Specifika žáka Atmosféra ve třídě	Prosba a poskytnutí pomoci a rady,	Změna žákova myšlení Dosažení cíle

5. 1. 4. 1 Shrnutí kategorie **SPOLUŽÁCTVÍ**

SPOLUŽÁCTVÍ jako jev mapuje interakce žáků, které se vztahují ke školnímu prostředí. Zahrnují potřeby žáků, poděkování, dotazy, manipulativní činnosti, řízení spolužáků, vyjádření vděčnosti, poděkování, ale také negativní projevy jako je šikana, různé ironické poznámky atd. Interakce **SPOLUŽÁCTVÍ** dovoluje porozumět taktice žáků, ovlivňující postavení žáka ve třídě a ujasňuje roli žáka v kolektivu.

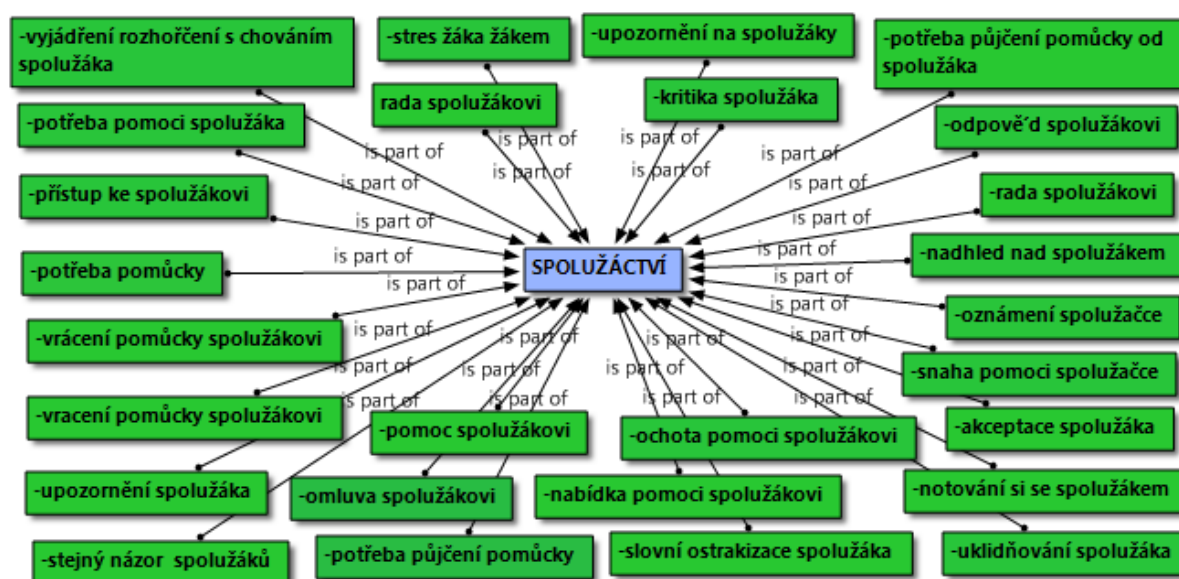
Jev **SPOLUŽÁCTVÍ** odráží široké spektrum interakcí, které se týkají situací, kdy žák interaguje se svými spolužáky. Můžeme tedy říci, že příčinnou podmínkou jevu jsou žáci ve třídě. To, co vede ke vzniku jevu **SPOLUŽÁCTVÍ**, jsou **vlastnosti** žáků ve třídě. Tyto vlastnosti umožňují žákům realizovat celou škálu interakcí. Aby spolužáctví plnilo svou funkci, musí se realizovat za určitých kontextuálních podmínek. Tyto podmínky ovlivňují jednání v interakcích.

Je to zvyšující se ochota žáků si pomáhat, efektivně kooperovat a uvědomovat si příslušnost ke skupině. Aby jev **SPOLUŽÁCTVÍ** vykazoval konkrétní dimenze jako je reciprocita, intenzita pomoci a efektivita kooperace, musí žáci používat vhodné strategie jednání. Tyto strategie a interakce se projevují v kontaktu s ostatními. Žáci se navzájem žádají o pomoc, ochotně ji poskytují a přijímají, radí si navzájem, informují se a tím si upevňují svou pozici ve třídě. Širší strukturní kontext jevu nastolují **intervenující podmínky**. Strategie jednání žáků jsou ovlivněny vlastnostmi žáka, jeho handicapem a třídním klima. Žákova spolupráce s ostatními mu pomáhá a usnadňuje koexistenci v kolektivu, a díky tomu můžeme pozorovat změnu žákova myšlení. Uvědomuje si, že při zvýšeném úsilí dosáhne lepšího výsledku.

V kategorii SPOLUŽÁCTVÍ měli někteří žáci jen malou četnost interakcí. Matouš se bál oslovovat spolužáky a jeho interakce nebyly četné a omezovaly se na takový typ, který ho nevystavoval riziku. Děkoval, tázal se a smál se situacím. Stejně reagovala Karolína, která málo mluvila.

Mezi nejčtenější **interakce charakterizující skupinu žáků** vztahující se ke kategorii **SPOLUŽÁCTVÍ** patřily **informace pro spolužáka** (41) a **dotaz na spolužáka** (10). Hodně interakcí se odehrávalo okolo pomoci. Potřeba pomoci, nabídka pomoci, ochota pomoci, pomoc spolužákovi, snaha pomoci.

Obr. č. 10. *Obecné kódy žáků (ilustrativní část), vztahované ke kategorii SPOLUŽÁCTVÍ*



Nejčetnější interakce charakterizující individualitu žáka kategorii **SPOLUŽÁCTVÍ** vyjadřovaly tyto kódy:

- **Honza:** děláním legrace ze spolužáka, dobrá rada, ironie ke spolužákovi, necitlivost ke spolužákovi, pokus o legraci, rada, slovní šikana, snaha na sebe upozornit, ochota pomoci
- **Pavel:** hrubá mluva, nabídka pomoci, potřeba pomoci, potřeba ověření
- **Matouš:** dotaz na spolužáky, poděkování, zasmání se spolužákovi
- **Eliška:** instruování spolužáka, organizování činností, pochvala spolužáka, rada spolužákovi, akceptace, požádání spolužáka o přinesení věci
- **Marie:** dotaz na spolužáka, informace pro spolužáka, poděkování, potřeba ověřování, potřeba pomoci, vysvětlení spolužákovi
- **Karolína:** nabídka pomoci spolužačce, oznámení spolužačce, podání předmětu, pomoc spolužačce, snaha pomoci
- **Tereza:** dotaz na spolužačku, ohrazení se, řízení spolužačky, informace pro spolužačku, ironie ke spolužačce, napomenutí spolužačky, upozornění spolužačky

5. 1. 5 AUTORITA UČITELE

Kategorie **AUTORITA UČITELE** je definována v otevřeném kódování, kde dosahuje **637** zaznamenaných a okódovaných **interakcí**. V axiálním kódování v programu ATLAS.ti dosahuje tento jev na ploše náhledu (network view manager) spolehlivě růžových hodnot teoretické nasycenosti. Můžeme tedy říci, že je dostatečně saturován a propojen s ostatními kategoriemi. Tento jev obsahuje mnoho interakcí, definovaných v otevřeném kódování pod interakcemi charakterizující individualitu žáka (viz příloha B).

Příčinné podmínky vedoucí k výskytu tohoto jevu jsou potřeby žáka, které jsou iniciovány učitelem. Žák k lepšímu splnění úkolu potřebuje učitelovu podporu a pomoc k dosažení cíle svého konání, a jelikož je učitel iniciátorem, je tudíž i garantem správného provedení úkolu. Kódy, vztahující se ke kategorii **AUTORITA UČITELE** zahrnovaly interakce žáků ve velmi široké škále:

- **Od pochvaly a projevů sympatií učiteli.**¹²¹ Učitelka donesla Elišce kroužek na malování, aby se jí snadněji pracovalo. *Eliška: „Paní učitelka dostane zlatou medaili, protože mi to hodně ulehčila.“*
- **Drzé odseknutí.**¹²² Ověřuji u jednotlivých žák vědomosti a opakovaně se jich ptám na technologii. Honzovi to leze na nervy. *Honza: „Už jste se ptala, né?“*
- **Projevy nevychovanosti.**¹²³ Honza v hodině zlobí a nepracuje. Učitelka se mu snaží domluvit, ale Honza nereaguje. Učitelka proto zvyšuje hlas. *Učitelka: „Tak Honzo, chci od Tebe návrh.“ Honza: „Ježiš próóóč!“ Učitelce dochází trpělivost: „Seber se a jdi domů. Seber se a jdi domů, Honzo!“ Honza: „Jako co zase?“ Učitelka: „Buď mi uděláš nějaký návrh a začneš dekorovat tu nádobu.“ Honza: „Dyť je hnusná!“ Učitelka: „Anebo odejdi domů. Já na tvoje nálady nemám opravdu náladu.“ Honza si myslel, že má ředitelskou důtku. To byl celý problém nechuti pracovat. Byl vytočený a v opozici. Nakonec se po ujištění, že ředitelskou důtku nemá, uklidnil.*
- **Frustrace.**¹²⁴ Honza je jiným učitelem napomínán, že ve vedlejší třídě neuklidil hadry na balení výrobků. Je našťvaný, má pocit křivdy, stoupá v něm napětí. Odreagovává se výkřikem. *Honza: „Jo, Pokos, Endrjú. Ku.va už zase dop.dele!“*

Tím, co vede k jevu **AUTORITA UČITELE**, jsou **vlastnosti potřeb žáka**. Potřeby žáka je třeba popsat poněkud blíže a určit jejich vlastnosti a umístění těchto vlastností na dimenzionálních škálách. Po vyhodnocení vlastností potřeb žáka a konkrétních dimenzí jevu můžeme říci, že jev platí za těchto kontextuálních podmínek, kdy **AUTORITA UČITELE** žákovi umožňuje:

¹²¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3172

¹²² Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0705

¹²³ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1193-1218

¹²⁴ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 1613

- **Zvýšenou podporu invence žáka.**¹²⁵ Někteří žáci nemají schopnost vymyslet, jak bude výrobek vypadat. Snažíme se je aktivovat alespoň k tomu, aby si našli (internet, časopisy, knihy) podobný *Učitelka: „To je hezký Pavle.“ Pavel: „Co?“ Učitelka: „Ten totem.“ Pavel: „Hm.“ Učitelka: „To jsi vymyslel?“ Pavel: „Spiš z mobilu, inspirace.“ Učitelka: „Nevadí. Ty bys totiž mohl udělat jeden totem, druhý totem, čtyři totemy vedle sebe.“ Pavel: „Tak jo.“*
- **Vedení žáka k samostatné práci.**¹²⁶ Zájmem učitele je vést žáka tak, aby si věřil a hlavně se naučil pracovat sám. *Učitelka: „Budeš to ještě rovnat Maru?“ Maruška: „Jo, budu.“ Učitelka: „Budeš jo? Nebudu Ti tedy do toho zasahovat, když to chceš dělat sama.“ Maruška: „Já si pak když tak řeknu.“ Učitelka: „Dobře, tak jo.“*
- **Potřebu žáka k dokončení úkolu.**¹²⁷ Vzbudit v žákovi nadšení ze zajímavého úkolu a těšení se na konečný výrobek. *Eliška: „Paní učitelko, tak mám si to zvíře dodělat příště? Musím ho ještě vydlabat. Ale nechci mít nějaký velký prстоje.“*
- **Dlouhodobou motivaci.**¹²⁸ Při dlouhodobém vedení žáka je zapotřebí, aby učitel žáka dostatečně chválil a motivoval. Motivací probouzí v žákovi pocit uspokojení a potřebu si tento pocit zopakovat. Žák je motivován tím, že je úspěšný a začíná si věřit. *Učitelka: „No, ale velmi jste se všichni zlepšili cvikem, v té práci s tím plátem, že to je hodně čistý už. Jo? Už tam je vidět, že jste pochopili, co ta hlína potřebuje, jak se chová. Velký pokrok.“*
- **Snížení stresového faktoru.**¹²⁹ Když žák pracuje v klidu a pocitem, že se mu daří práce, snižuje se u něj stres a opadá napětí. *Eliška: „Paní učitelko, tak mám dojem, že to dneska jde trochu lépe no.“ Učitelka: „Já si taky myslím Eliško, že to jde trochu lépe.“ Eliška: „Sice o malejš, ale lépe.“*

¹²⁵ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1106-1141

¹²⁶ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4369-4389

¹²⁷ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 2342

¹²⁸ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2069

¹²⁹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0236-0246

Intervenující podmínky jsou širší strukturní kontext jevu a usnadňují nebo znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu. Aby žák dosáhl optimálního výkonu, je ovlivněn mnoha faktory. Jsou to:

- **Atmosféra ve třídě.**¹³⁰Honza a Pavel zlobí. Dostanou poznámky. U Pavla je to již třetí a znamená napomenutí třídního učitele. Pavel je nespokojený a neustále si stěžuje polohlasem Honzovi tak, abych ho slyšela. Honza však řeší svůj problém a neustálé rozebírání problému ze strany Pavla ho nakonec rozzlobilo. *Honza: „Dop...le, vždyť máš jenom napomenutí. Co mám říkat já? Zjebat, ty vole!“ Pavel: „Je to nespravedlivý.“ Učitelka nevydrží mlčet a reaguje: „Je to nespravedlivý Pavle?“ Pavel: „Ano, za tamto, za tu jednu poznámku, jsem dostal záchvat smíchu. Nemůžu za to, že jsem dostal záchvat smíchu. Jednou za život. Se smát, a...“ Učitelka: „Pavle, ale mě to vůbec nezajímá. Myslíš, že ten záchvat smíchu nerušil hodinu?“ Pavel: „Tak já za to nemůžu.“ Učitelka: „Jak to že nemůžeš. Máš se prostě ovládnout. Člověk je od toho člověkem, aby ovládal své emoce. Honza rušil, paní učitelka byla rozčilená a tak Vám prostě dala poznámku. Co je na tom k nepochopení?“ Honza: „Ta je rozčilená furt.“ Učitelka: „Tak se prostě máte chovat tak, aby rozčilená nebyla.“*
- **Momentální stav žáka.**¹³¹Elišce na zem spadl plát hlíny, který jí předtím vyválel Honza. Eliška je rozčilená a hlasitě si stěžuje. Její projev je natolik rušivý, že ovlivňuje pohodu ostatních žáků. *Eliška: „Já jsem blbeček! Je to možný? Ne!“ Honza: „Klídek Eliško.“ Tereza: „Eli, co potřebuješ? Co se stalo?“ Eliška: „Ne teď nic!“ Honza k Tereze: „Teď bych Ti nedoporučoval ani se na ni koukat.“ Eliška: „Nic. Prostě se mě neptej. Nech mě bejt.“*

Další příklad:¹³² *Probíráme s Honzou jeho perspektivu do budoucnosti. Honza je naštvaný a ostentativně to dává najevo. Honza: „Tak co, tvrdnu tady tři roky a ho.no furt.“*

¹³⁰ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0420-0449

¹³¹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3501-3531

¹³² Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0499

- **Handicap žáka.**¹³³ Jedním z viditelných projevů handicapu žáka Matouše je jeho vytěšňování reality a úniky na toaletu. Matouš si tím řeší svoje stavy napětí. *Matouš: „Paní učitelko, já si odskočím.“ Učitelka: „Matouši, to je potřetí tuhle hodinu. Víš o tom?“ Matouš: „Jo.“ Učitelka: „Tak jdi.“ Matouš: „Jo.“*
- **Způsob vedení výuky.**¹³⁴ Učitel často vede výuku tak, že žákům **znesnadňuje** použití jejich vlastních taktik. Je-li výuka příliš direktivní, žák nemá prostor pro použití strategií. Interakce s pedagogem často probíhají na mocenské bázi: učitel řídí-žák poslouchá. Žák si uvědomuje, že je v podřízené pozici vůči učiteli, protože učitel je jeho nadřízený. Aby vedení bylo pro žáka přínosné, musí mu učitel dát prostor pro prosazení vlastního, v našem případě výtvarného názoru a pouze jej usměrňovat: *Karolína neví, jaké barvy má použít na dekorování nádoby. Má ráda pestré a svítivé barvy a nejráději by použila všechny, které se jí líbí. Učitelka se ji snaží usměrnit. Karolína: „Akorát nevím, jaký barvy.“ Učitelka: „No tak si vezmi žlutou, ta je hezká a k tomu třeba modrou. Tyhle barvy k sobě půjdou a hnědý pozadí. Co? Ano?“ Karolína: „No...“ Učitelka: „Tak hele, já Ti to nenutím tu barevnost, tak si to promysli, jo?“ Karolína: „Žlutou tam určitě, ale ty další...“ Učitelka: „Tak dobře, tak si to rozmysli, ano?“ Po chvíli se k problému vracíme:¹³⁵ *Karolína se stále nerozhodla: „Já nevím, jak to tam N.“ Učitelka: „Ty budeš mít tuhle žlutou? Tuhle citronovku?“ Karolína: „Né, myslela jsem obě tam vystřídat.“ Učitelka: „To by bylo ošklivé. To ne. Jenom jednu žlutou si vyber.“ Karolína: „Já jsem myslela jako é, tady jsem si nakreslila, že takhle žlutou, pak zelenou, pak modrou, pak žlutou, pak zelenou, pak žlutou.“ Učitelka: „To bude pěkný zmatek, teda s prominutím. V jednoduchosti je krása, Karolínko.“ Karolína: „Mě se tady to zdá jednoduchý. Jenom tři barvy.“ Učitelka: „No dobře, Ale alespoň jenom jednu žlutou.“ Karolína: „Tak tady tu.“ Učitelka: „Dobře, tak tady tu.“* Přátelský a vstřícný způsob vedení výuky žákovi **usnadňuje** použití strategií k dosažení definovaného cíle a zároveň mu umožní vyrůst jako osobnost.*

¹³³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1578-1598

¹³⁴ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0514-0808

¹³⁵ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 2318-

Strategie jednání a interakce jsou v tomto jevu zaměřené na zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na interakce mezi žákem a učitelem. Interakční složka strategie v jevu autorita učitele se zaměřuje zejména na JÁ (self), ale i na ostatní interakci. Jednání nebo interakce je záměrné, zacílené na definovaný cíl, je pokusem o zvládnutí jevu. Žák reaguje a používá strategie jak dosáhnout splnění zadaného úkolu. To se děje za podmínek:

- **Zapojení učitele do činnosti žáka, fyzická pomoc.**¹³⁶ Žáci si uvědomují, že učitel je důležitý činitel ve vyučování. Je pro ně výhodné, zapojovat ho do pracovních procesů, třeba vhodně položeným dotazem, který může přejít do praktické pomoci. *Eliška: „Paní učitelko, ukázala byste mě, jak se to řeže?“*
- **Získání ujištění učitele, psychická podpora.**¹³⁷ Žák se speciálními potřebami, potřebuje ve zvýšené míře podporu učitele. Tou je potvrzení úspěšného průběhu žákovy činnosti. Žák získá zpětnou vazbu a ubezpečení, že pracuje dobře. Uleví se mu a zbaví se pochybností. *Matouš „naškrabává“ nožikem hlínu, aby mohl přilepit další část, všimne si, že ho pozorují a ptá se: „Mám to dobrý?“ Učitelka: „Máš to dobrý no. Pokračuj, dobře děláš.“*

Další ukázka.¹³⁸ *Tereza: „Paní učitelko?“ Učitelka: „Ano?“ Tereza: „Mám přidat trochu vody ještě?“ Učitelka: „Já myslím, že ani né:“ Tereza: „Né?“ Učitelka: „Ukaž jak je to hustý? No, trošku. Malinko.“*

- **Vyjádření sympatií učiteli.**¹³⁹ V následující ukázce demonstrujeme fakt, že žáci mají potřebu vyjádřit učiteli své stanovisko k jeho osobě. *Učitelka si plete jména děvčat a nazývá je různě: „Ukaž Eliško, teda Mar, Karličko, é Terezko. Je to hrozný se mnou.“ Tereza: „Já rozumím.“ Eliška: „Paní učitelko, my Vám rozumíme.“*

¹³⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1034

¹³⁷ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0539-0544

¹³⁸ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0080-0105

¹³⁹ Záznam ze dne 29. 3. 2014, řádek 1805-1015.

Jiný příklad.¹⁴⁰ Učitelka má na sobě puntíkovanou košili. Tereza: „Paní učitelko, víte, na co jsem přišla?“ Učitelka: „Ano?“ Tereza: „Že Vám chutnaj, teda chutnaj, slušej puntíky.“ Učitelka: „Jo? Děkuju děti.“ Eliška a Tereza dohromady: „To je pravda, jo.“

Následkem jednání žáka zaměřeného na strategie jednání a interakcí s učitelem je získání určitých výhod při plnění úlohy. Žák začíná hledat strategie už při zadání úkolu. Většinou na základě předchozích zkušeností ví, že když kontaktuje učitele, ten mu poskytne radu nebo mu přímo pomůže, úloha lépe dopadne a žák bude v procesu vytváření dosahovat lepších výsledků. Žáky, kteří nepotřebují pomáhat a pracují samostatně, učitel pouze kontroluje a provází radou obtížnými technologickými momenty. Těsný kontakt žáka s učitelem také může vytvářet situace, kdy se u žáků mohou projevit různé nežádoucí projevy. Jedním z nich je tzv. „hujerství“, kdy se žáci díky učitelovy pozornosti staví ve vlastních očích do falešné role člena skupiny, který je důležitější, než ostatní žáci. Čím více se učitel žákovi věnuje, tím více se jeho pozornosti dožaduje. Jeho projevy jsou ovlivněny jeho specifickými potřebami a projevováním přízně učiteli vyjadřuje sympatie, očekává reciprocitu a chová se jinak než ostatní.

Tabulka č. 7. Jev **AUTORITA UČITELE** za použití paradigmatického modelu

příčinné podmínky	jev	kontext	intervenující podmínky	strategie jednání a interakce	následky
Potřeby žáka	AUTORITA UČITELE	Individuální vedení žáka	Atmosféra ve třídě aktuální stav žáka	Interakce s cílem získat pomoc a psychickou podporu	Větší podíl učitelovy pomoci

¹⁴⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2190-2210

5. 1. 5. 1 Shrnutí kategorie AUTORITA UČITELE

AUTORITA UČITELE odráží široké spektrum interakcí, které se týkají situací, kdy žák interaguje s učitelem. Podle humanistických idejí je učitel osobou, která ukazuje cestu, nikoliv nositelem jedné pravdy. C. Rogers¹⁴¹ volá po roli učitele jako průvodce žáka na cestě realizace vlastního potenciálu. U žáka se speciálními potřebami je tato role učitele o to důležitější, že se o něj žáci opírají jako o autoritu, která je zbavuje nejistoty, tenze a často z nich snímá zodpovědnost rozhodnutí.

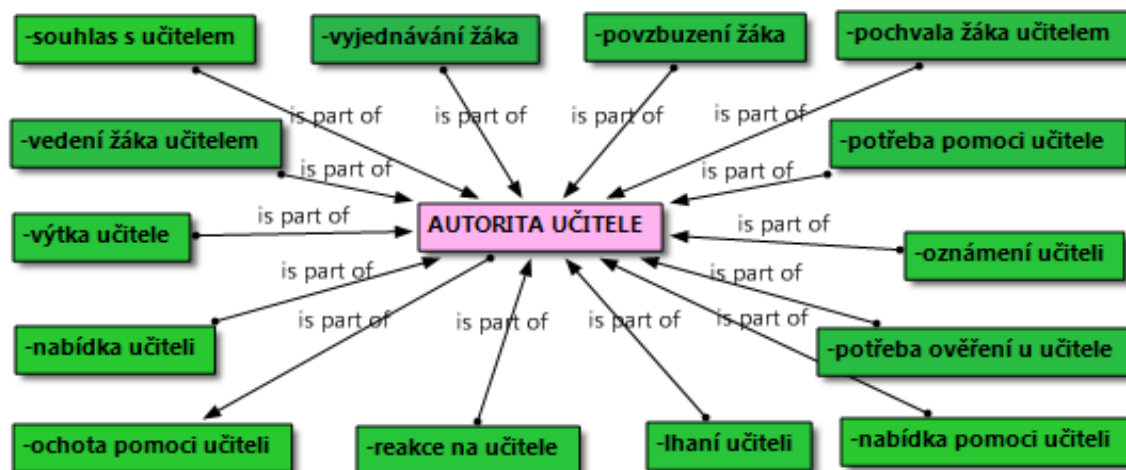
AUTORITA UČITELE jako jev se vyznačuje zvýšenou četností interakcí od žáka a žáků k učiteli. Učitelova autorita je patrná hlavně jako realizátora vyučování, kdy iniciuje potřeby žáka, které jako příčinné podmínky k tomuto jevu vedou. Učitel jako garant správného provedení úkolu a osoba žákům „nadřazená“ je vtahován do žákových subjektivních interakcí, ve kterých žák učitele chválí a projevuje mu sympatie, je na něj drzý a chová se k němu nevychovaně, nebo se stává terčem žákovy frustrace. Žák má potřebu se vyhranit ve svém vztahu k učiteli, navázat vztah. Tím, co vede k jevu **AUTORITA UČITELE**, jsou vlastnosti potřeb žáka. Po jejich vyhodnocení můžeme říci že jev **AUTORITA UČITELE** platí za kontextuálních podmínek, kdy podporujeme nápady žáka, vedeme jej k samostatné práci, podporujeme dlouhodobou motivaci a potřebu žáka úkol dokončit. Úspěšnost žáka ovlivňují intervenující podmínky, které usnadňují nebo znesnadňují použití strategií. Aby žák byl úspěšný, musí být klidná atmosféra ve třídě, musí být dobře naladěný a zdravý, jeho handicap by měl být ovlivnitelný a učitel by měl vést výuku tak, aby u žáka podporoval kreativitu a individualitu. Strategie jednání a interakce je zaměřená na zvládnutí splnění zadaného úkolu. To se děje, když je učitel žákem fyzicky zapojen do pomoci nebo mu poskytuje psychickou podporu. Následkem těchto strategií žáků je zvýšená aktivita učitele v oblasti dopomoci žákům a riziko snížené samostatnosti žáků.

Nejčetnější interakcí charakterizující skupinu žáků vztahující se ke kategorii **AUTORITA UČITELE** je kategorie **informace pro učitele (131)**, **potřeba ujištění (74)**, **vysvětlení učiteli (23)**, **oponování učiteli (16)**, **oznámení učiteli (36)**. Jemné nuance mezi kategoriemi **informace pro**

¹⁴¹ Carl Ransom Rogers 8. 1. 1902-4. 2. 1987, americký psycholog a psychoterapeut. Spolu s Abrahamem Maslowem patřil mezi nejvýznamnější představitele humanistické psychologie (Wikipedie).

učitele a **oznámení učiteli** dokládají, jakou důležitost žáci přikládají možnosti konzultovat s učitelem své výrobní postupy, různé vztahové situace a i mimoškolní dění.

Obr. č. 11 *Obecné kódy žáků (ilustrativní část), vztažené ke kategorii **AUTORITA UČITELE***



Interakce charakterizující individualitu žáka demonstrují pozici žáka ve vztahu k učiteli a zároveň demonstrují postavení žáka ve třídě, což je také ve vztahu k učiteli patrné. Kategorie jsou zaznamenávány podle četnosti interakcí:

- **Honza:** demonstrace špatné nálady žáka, frustrovaná odpověď, ironizování, ohrazení se vůči učiteli, přidržené jednání, oponování učiteli, potřeba na sebe upozornit, potřeba podpory
- **Pavel:** akceptace učitele, vyjednávání s učitelem, potřeba ověření
- **Matouš:** akceptace rady, opakování po učiteli, potřeba rady, přiznání nevědomosti
- **Eliška:** důvěra v učitelovy schopnosti, ocenění učitele, oponování učiteli, ověřování svých znalostí, vysvětlení svého názoru učiteli
- **Marie:** potřeba ujištění, potřeba rady, přiznání se učiteli, oznámení učiteli, oponování
- **Karolína:** ochota pomoci učiteli, pochopení problému, vyjednávání, nasměrování učitele
- **Tereza:** akceptace informace, iniciativa, komunikace s učitelem, upozornění, vysvětlení,

5. 1. 6 ZISKY

Význam kategorie **ZISKY** se v tomto výzkumu u zkoumaného vzorku žáků nepotvrdil, i když byla tato kategorie v průběhu analýzy axiálního kódování vytvořena. V otevřeném kódování zaznamenala pouhých 62 interakcí, v axiálním se zobrazila pouze ve světle zelené barvě. Nebyla tedy teoreticky nasycena (saturována) ani propojena s ostatními kategoriemi. Z datového materiálu otevřeného kódování nelze úspěšnost žáka se speciálními potřebami doložit. Nicméně považuji za důležité se touto kategorií zabývat. Tato kategorie byla přínosná tím, že zaznamenávala situace ve vyučování, které se týkaly možného **měnícího se sebe náhledu žáka**. K této kategorii byly přiřazovány kódy, které měly nějaký vztah k úspěšným momentům jednotlivých žáků, nebo k úspěšným momentům žáka směřovaly.

Za důležité považuji zjištění, které poukazuje na poměr interakcí, probíhající mezi žáky během celého sběru dat, které jsou identifikovány v otevřeném kódování (viz příloha) a poměrem interakcí vztahujícím se ke kategorii **ZISKY**. Je zde zaznamenán **rozpor** mezi výsledky axiálního kódování (malý počet zaznamenaných interakcí) a objektivními výsledky (dokončená výtvarná úloha). Můžeme tedy říci, že ačkoliv v datech žáci nevykazovali interakce úspěšnosti ve velké míře, úspěšní nakonec byli, jak dokládá fotografie dokončené nádoby z plátu. Je tedy potřeba říci, že úspěšnost žáků se speciálními potřebami je relativní, neměřitelná a významem odpovídá očekávání žáků.

Interakce v modu verbální komunikace

Do kategorie **ZISKY** patřily interakce žáků které vyjadřovaly:

- **Radost z probíhající práce:**¹⁴² *Eliška s uspokojením: „Paní učitelko, tak mám dojem, že to dneska jde trochu lépe.“ Učitelka: „Já si taky myslím, že to Eliško, jde trochu lépe.“ Eliška: „Sice o malejš, ale lépe.“*
- **Snaha o získání pochvaly učitelky:**¹⁴³ *Terežka pracuje samostatně a vyrábí mističky ve tvaru slepiček: „Já dělám, paní učitelko třetí ted'ko,“ hrdě oznamuje. Učitelka jí chválí: „Tak to je bomba!“*

¹⁴² Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0236-0246

¹⁴³ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4424

- **Pochlubení se výsledky své práce:**¹⁴⁴ Eliška: „Paní učitelko, já Vám něco musím říct!“ Učitelka: „No?“ Eliška: „Z tý slohovky, mám jedničku!“
- **Vnímaná pozitiva splnění potřeb.**¹⁴⁵ Pro žáky je důležité získat zpětnou vazbu a informovat o svých úspěších. Demonstrují svoji schopnost a úspěšnost. V následující ukázce se Elišce povedlo naválet plát hlíny a uříznout pásky hlíny. Eliška to pociťovala jako určitý příslib toho, že se jí nakonec úkol podaří dokončit. Eliška: „Ono to řezání nakonec půjde.“

Další ukázka. Pavel upozorňuje učitelku, že dokázal vytvarovat nádobu tak dobře, že na ni lze přiložit šablonu a ta přesně kopíruje její tvar:¹⁴⁶ Pavel hrdě: „Paní učitelko, takhle to pasuje.“

Další ukázka. Matouš oznamuje učitelce, že splnil její pokyny.¹⁴⁷ Matouš: „Už to mám naškrabaný.“ Učitelka: „Tomu nevěřím.“ Matouš: „Dokonce i nanesený.“

Malé množství interakcí vztahující se k této kategorii, mne nutilo hledat příčinu, proč se toto děje. Bylo jasné, že chybějící článek souvisí s handicapem žáka a jeho specifickými projevy. Všimla jsem si také, že interakce se nejvíce vztahovaly k aktivním, kontaktním, komunikativním žákům. Ti nejvíce řešili svoje problémy a právě v kontaktu s učitelem a v následném vyřešení problému měli úspěch. Situaci řešili tím, že:

- **Oslovili přímo učitele:**¹⁴⁸ Maruška: „Paní učitelko? Půjdete se na to podívat?“
- **Naznačili nepřímo učiteli, že pomoc potřebují.**¹⁴⁹ Eliška se zoufale snaží zabalit svůj výrobek do igelitu. Nejde jí to. Honza tuto situaci zaznamená a spěchá pomoci. Pomáhá

¹⁴⁴ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0209

¹⁴⁵ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2098

¹⁴⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3627

¹⁴⁷ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4067-4077

¹⁴⁸ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3426

¹⁴⁹ Záznam ze dne 13. 4. 2014, řádek 2121-2151

jí, ale jeho pomoc je lajdácká a Eliška je nespokojená. Honza si dotčeně sedá a nechává Elišku osudu. Ta si zoufá. Přesně v tento moment vchází učitelka do třídy. Eliška ihned zareaguje a nepřímo učitelku požádá o pomoc. *Eliška: „Paní učitelko, potřebovala bych druhé ruce.“ Učitelka zhodnotí situaci a udělá přesně to, v co Eliška doufala. Balí jí výrobek.*

- **Naznačili nepřímo spolužákovi, nebo spolužákům, že pomoc potřebují:**¹⁵⁰ Eliška se potýká s úkolem, je unavená a potřebuje pomoc. Snaží se ve spolužácích vzbudit soucit. *Eliška: „Vidíš to? Všecko mi padá.“ Spolužáci se ale nedají k pomoci vyprovokovat. Elišku mají prokouknutou, protože zneužívá svého handicapu. Honza: „Jo, já vždycky padnu.“ Tereza: „To já taky.“*

Tyto interakce většinou probíhaly v modu verbální komunikace. Z toho vyplývalo, že interakce ostatních žáků, kteří se hlasitě příliš neprojevovali, musely být nonverbální. Kladla jsem si otázku, jak je možné nonverbálně poprosit o radu nebo požádat o pomoc, když gesto u těchto žáků (vzhledem k faktu, že nerealizovali ani verbální kontakt), jsem nezaznamenala.

Interakce v modu neverbální komunikace

Nedostatek srozumitelných informací mne znovu donutil, vrátit se ke čtení primárních dokumentů. Bohužel jsem ani v nich situaci nerozluštila. Nakonec jsem si musela znovu přehrát videonahrávky, kde jsem celou situaci pochopila v souvislostech. Situace totiž nebyla na první pohled rozeznatelná, při přepisu videonahrávek jsem ji nezaznamenala a nezapsala. Teprve opakovaným přehráním videonahrávky a hledáním kontextu, jsem si tuto situaci uvědomila. **Žák ovlivňuje chování učitele nebo spolužáků funkcionálně, neaktivně, pasivně.** Jedná se o:

- **nic nedělání žáka:**¹⁵¹ Matouš pasivně stojí u stolu. Kdyby ho učitelka nepobízela k práci, tak by nepracoval a celý blok hodin keramiky by nečinně seděl. *Učitelka: „Matoušku, ty jsi v klidu, vid’? Hlavně že nemusíš nic dělat, vid’?“*

¹⁵⁰ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3248-3253,,

¹⁵¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0390

Jedná se o jev, který se nazývá „naučená bezmocnost“¹⁵². Nemusí však jít jenom o tento jev. Může se také jednat o:

- **lenost žáka nebo nezájem pracovat**.¹⁵³ Honza je našťvaný, vyučování ho nebaví, sedí bez zájmu, opírá si hlavu o ruku a nepracuje. *Učitelka: „Tak Honzo, chci od Tebe návrh.“ Honza mlaskne nevolí a opře si zakloněnou hlavu o zed’: „Ježíš próóč?“ Učitelka ztrácí trpělivost „Seber se a jdi domů. Seber se a jdi domů, Honzo!“ Honza je otrávený a zamračeně odpovídá: „Jako co zase.“*

Žáci, kteří aktivně vyhledávají pomoc učitele nebo spolužáků, se projevují **intencionálně**. Jedná se tedy o žákův přístup k problému, který nastal a který musí řešit. Každý žák si na základě předchozích zkušeností vytváří strategie, pomocí kterých ve výuce zvládá situace, které ho posouvají ke splnění vytyčeného cíle. Tyto strategie si podle stupně závažnosti handicapu uvědomuje a dokáže je měnit a přizpůsobovat. Strategie ale mohou vznikat i bez přičinění žáka, když je žák pasivní, nebo výrazně handicapovaný. Takovéto strategie vznikají nepřímo, pouze tím, že žák existuje ve skupině a svým chováním vytváří podmínky pro vznik strategií nevědomých. Žák, který je pasivní, nevědomě aktivuje své okolí.

5. 2 Shrnutí výzkumných nálezů: STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI

V této empirické kapitole je popsáno pět nejdůležitějších kategorií, které se v axiálním kódování v síťovém náhledu programu ATLAS.ti (viz obrázek č. 5) zobrazily. Při tvorbě kategorií jsem se s přihlédnutím k doporučení Kateřiny Jungové snažila dodržet princip, že: „...jejich tvorba stimuluje k větší abstrakci a k tvorbě závěru, který není zatížen přemírou dat, ale naopak vystihuje podstatné vztahy a souvislosti“ (Jungová, in Skutil, 2011, str. 229).

Pro toto výzkumné šetření se jako významné v růžové barvě se zobrazily kategorie **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA, ŠKOLNÍ TAKTIKY, AUTORITA UČITELE** a v modré barvě se zobrazily kategorie **SPOLUŽÁCTVÍ** a **POTŘEBY ŽÁKA**, které sice nebyly teoreticky nasycené (saturované), ale byly provázané s ostatními kategoriemi. Jako samostatná a nepotvrzená byla vydefinována

¹⁵² **Naučená bezmocnost** je jev, kdy žák je naučen čekat až mu rodič, učitel či jiná výše postavená osoba řekne, co má dělat. Žák podvědomě dochází k pocitu, že nemá kontrolu nad svým jednáním. Tento jeho pocit, názor vychází z dosavadní zkušenosti a vede žáka k pasivitě.

¹⁵³ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1187-1218

kategorie **ZISKY**, která se ukázala svým významem pro problematiku seberealizace žáka klíčová, přestože se zobrazila pouze ve světle zelené barvě.¹⁵⁴

V edukačním procesu žáků se speciálními potřebami se tyto jevy vynořují jako zcela zásadní. Každý speciální, erudovaný a zkušený pedagog koncipuje výuku tak, aby vyhovovala **POTŘEBÁM ŽÁKŮ** a tyto jejich potřeby byly uspokojovány. Snaží se eliminovat nežádoucí **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** a podporovat žádoucí, identifikuje, ovlivňuje a podporuje žákovo **ŠKOLNÍ TAKTIKY** řešení problémů ve vyučování a ve zvládnání zadaného úkolu. Vyzdvihuje soudržnost a výhodnost **SPOLUŽÁCTVÍ** a hlavně se projevuje jako nepopíratelná a přátelská **AUTORITA UČITELE**. To vše je pak ve výsledku korunováno a završeno **ZISKY** žáků, kam patří pocit z dobře vykonané práce, uvědomění si faktu, že se něco naučili, že jsou úspěšní. Pozitivní pocit, který žák prožívá v kontextu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**, vede k předpokládané změně sebe náhledu žáka a k možnému ztotožnění se s rolí úspěšného žáka.

¹⁵⁴ Základní barva kategorií s malým počtem interakcí se zobrazovala v tmavě zelené barvě. Čím více byla kategorie „sycena“ daty z interakcí, tím více se probarvovala přes světle zelenou až do žluté barvy.

6 ZAKOTVENÁ TEORIE STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI

V předcházející empirické kapitole jsem popsala výsledky realizovaného výzkumu. V této kapitole výsledky výzkumného šetření shrnu a pokusím se formulovat zakotvenou teorii **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**.¹⁵⁵ Po ukončení axiálního kódování jsem přistoupila k **selektivnímu kódování**. Vydefinované kategorie se všechny soustředily kolem centrální kategorie. Tato kategorie všechny ostatní kategorie slučovala v smysluplný celek a byla pojmenována **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**.

6.1 Základní analytický příběh STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI

Strategie úspěšnosti je jev, který vzniká a zároveň je realizován ve školním prostředí, v našem případě v keramických dílnách školy. Jako nejdůležitější příčinná podmínka jevu je **potřeba žáka** dosáhnout definovaného cíle - **úspěšného zvládnutí zadané výtvarné úlohy**. Žák vědomě či nevědomě volí takové **strategie úspěchu**, které je schopen realizovat jako osobnost. Tyto **strategie úspěšnosti** intencionálně (vědomě) nebo funkcionálně (nevědomě) využívá a to v **kontextu školní taktiky**. Žák svými **specifickými projevy** vznikajícími při realizaci **strategie úspěšnosti** ovlivňuje své okolí, které s ním interaguje a v konečném výsledku ho vnímá jako úspěšného žáka.

Aktéry jevu jsou **spolužáci** a **učitel**. Motivační impuls jevu, jsou **potřeby žáka**. **Potřeby žáka** iniciují žáka k zvolení takové **strategie úspěšnosti**, která mu umožní splnění výtvarného úkolu.

6.1.1 Základní analytický příběh podrobněji

Jev **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** se vyprofiloval v selektivním kódování.

Jako hlavní příčinnou podmínku tohoto jevu, který ovlivňuje chování a jednání žáků, můžeme určit **POTŘEBY ŽÁKA** (viz 5. 1. 1 POTŘEBY ŽÁKA). V případě **POTŘEB ŽÁKA** můžeme

¹⁵⁵ Po ukončení selektivního kódování se všechny významné kategorie vztahovaly k jediné kategorii. Některé kategorie byly v rámci axiálního kódování záměrně vyjmuty. Tyto kategorie byly z hlediska hlavní analytické linie nepodstatné a pro výzkumné šetření nevýznamné.

hovořit o aktivačním vlivu vydefinovaného cíle na potřebu žáka. Aktivačním impulsem je v našem případě zadaná výtvarná učební úloha.

Jev **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** je realizován v kontextu **ŠKOLNÍCH TAKTIK** (viz 5.1.3 ŠKOLNÍ TAKTIKY). Tento jev splňuje parametry časoprostorového procesu, kdy žáci v průběhu plnění (čas) zadaného výtvarného úkolu nalézají, modifikují a uskutečňují interakce ve školní třídě (prostor).

ŠKOLNÍ TAKTIKY se u každého žáka odlišují, což je dáno individuální charakteristikou žáka. Aktivní žáci používají **ŠKOLNÍ TAKTIKY** zaměřené více na interakčně - komunikativní bázi. Je to dáno jejich schopností dobré interakce s okolím, která je umocněna zkušeností z předchozích úspěšných interakcí. Tato pozitivní zkušenost v žákovi se speciálními potřebami rozvíjí taktizační schopnosti, které si mladý člověk osvojuje na základě svých získaných zkušeností ve školním prostředí. **ŠKOLNÍ TAKTIKY** se v případě žáků se specifickými potřebami objevily v těchto dvou podobách. Jako **rutinní**, kdy žáci výrobek vyráběli sami, pomocí naučených postupů práce a aplikací technologických znalostí a jako **strategické**, kdy vlivem nejrůznějších faktorů nebyli žáci schopni pracovat sami a byli tak nuceni vyvinout strategie interakcí k dosažení definovaného cíle. Tyto strategie jsou realizovány v případě, není-li schopen pracovat samostatně, potřebuje k tomu, aby pokračoval v zadaném úkolu psychickou podporu, nebo fyzickou pomoc.

Žák v kontextu **ŠKOLNÍCH TAKTIK** uplatňuje strategii interakcí na svého pedagoga **AUTORITA UČITELE** (viz 5.1.5 AUTORITA UČITELE), nebo na své spolužáky **SPOLUŽÁCTVÍ** (viz 5.1.4 SPOLUŽÁCTVÍ).

Jev **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** má vliv na intervenující podmínky, což jsou **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** (viz 5.1.2 SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA) a zároveň intervenující podmínky ovlivňují jev samotný. V empirické kapitole jsem popsala a doložila, jak měnící se kontextuální podmínky, což je v našem případě **ŠKOLNÍ TAKTIKA**, mají vliv na psychiku žáka. Vnitřní nepohoda a z toho plynoucí nestabilita výkonu žáka je ovlivněna působením mnoha faktorů. Aby se žák stal úspěšným žákem, je potřeba dosáhnout **změny** vnímání úkolu žákem. Upření pozornosti žáka na úkol a docílení změny žákova přístupu k němu je důležitým aktivizačním momentem, který vede k zefektivnění žákových strategií při realizaci jeho cíle a které vedou k úspěšnému splnění úkolu.

6. 2 Kauzální model a jeho stručný popis

Na základě popisu jevu a jeho konceptualizace, můžeme navrhnout tento kauzální model.

Obr. č. 12. *Kauzální model STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI*



Stručný popis jevu nám říká toto:

Příčinnou podmínkou jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** jsou **POTŘEBY ŽÁKA**. Potřeby žáka je vytyčení cíle, nádoby stavěné z plátů hlíny. **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** je realizována v kontextu **ŠKOLNÍCH TAKTIK**, v našem případě v keramických dílnách školy. Žák v kontextu **ŠKOLNÍCH TAKTIK** uplatňuje strategii jednání a interakcí a využívá k němu interakce vztahující se ke kategorii **AUTORITA UČITELE** a ke kategorii **SPOLUŽÁCTVÍ**. **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** má vliv na intervenující podmínky, v našem případě na **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** a intervenující podmínky mají zpětný vliv na jev **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**. V praxi to znamená, že když je žák dostatečně motivovaný a má vytyčený cíl, jeho **SPECIFICKÉ PROJEVY** se mírní a umožňují mu v rámci **ŠKOLNÍCH TAKTIK** uplatnit **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**. Jestliže žák není úspěšný, jeho specifické projevy se zhoršují.

6. 3 Zodpovězení výzkumných otázek ve vztahu ke kategoriím

Data získaná ve vícečetné případové studii, jsem analyzovala pomocí zakotvené teorie Strausse a Corbinové v softwarovém programu ATLAS.ti. Pomocí vygenerovaných kategorií v axiálním kódování a výsledné kategorii v selektivním kódování, nazvané **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** jsem zodpověděla výzkumné otázky položené na začátku výzkumu.

6. 3. 1 Faktory ovlivňující úspěšnost žáka

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké faktory ve výuce keramiky umožní žákovi se speciálními potřebami ztotožnit se s rolí úspěšného žáka?**

Po položení této hlavní výzkumné otázky můžeme konstatovat, že u každého žáka se speciálními potřebami jsou kritéria ke zlepšení sebehodnocení jiná.

Jedním z důležitých faktorů je jeho **úspěšnost v plnění zadaného výtvarného úkolu**. K tomu, aby žák dosáhl splnění výtvarného úkolu, musí být správně **motivován**. Motivace musí být stabilní, žák musí mít důvod zůstat motivovaný delší časový úsek. Jestliže není jeho motivace dlouhodobá, jeho potřeba úkol splnit se zeslabuje. Aby žák úkol splnil, musí pociťovat potřebu. Splnění potřeby tedy ovlivňuje **faktor splnění potřeb žáka**, který splňuje kategorie vydefinovaná v axiálním kódování pod názvem **POTŘEBY ŽÁKA** (viz 5. 1. 1 POTŘEBY ŽÁKA). Můžeme říci, že naplní-li žák své potřeby, splní-li učební výtvarný úkol a uvědomí-li si tento fakt, je to předpoklad pro ztotožnění se s rolí úspěšného žáka.

Naplnění potřeb může být ovlivněno, ztíženo nebo znemožněno **SPECIFICKÝMI PROJEVY ŽÁKA**, jak je vysvětleno v další kategorii vydefinované v axiálním kódování (viz 5. 1. 2 SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA). Mluvíme o ovlivnění žáka jeho momentálním zdravotním stavem nebo handicapem, který žákovi komplikuje nebo rovnou znemožňuje své potřeby naplnit. Interakce, které byly v rámci této kategorie vydefinované, nám naznačují, že je potřeba zvolit takové metody práce a pomůcky, abychom žákovi ztíženou realitu kompenzovali. Můžeme tedy soubor opatření určit jako **faktor kompenzující realitu**.

Dalším důležitým momentem edukace žáka se speciálními potřebami je schopnost žáka reflektovat svou potřebu a zvolit takové **ŠKOLNÍ TAKTIKY** (viz 5. 1. 3 ŠKOLNÍ TAKTIKY), aby dosáhl splnění svých potřeb. Dokáže-li takové taktiky vynalézt a úspěšně aplikovat, je na

dobré cestě uspět, splnit zadaný výtvarný úkol a vnímat se jako úspěšný žák. Tyto podmínky plní **faktor taktiky řešení**.

Pro žáky se speciálními potřebami je nezaměnitelnou osobou jejich učitel, jehož interagování se žáky navzájem je doloženo v kategorii **AUTORITA UČITELE** (viz 5. 1. 5 AUTORITA UČITELE). Tím, že žák má různé zdravotní a psychické problémy, nemusí mít nastavené stejné vnímání úspěchu. Někdo je spokojený už s maličkostmi, jiný potřebuje důrazné protěžování a chválení. Proto můžeme určit jako další **faktor učitele**, který je pro žáky se speciálními potřebami důležitý, je jakýsi „demiurg“, ten, kdo žáka vede a „určuje“ mu roli úspěšného žáka.

Faktor spolužákovství status úspěšného žáka potvrzuje a pomáhá žákovi ztotožnit se s rolí úspěšného žáka. Kategorie **SPOLUŽÁCTVÍ** (viz 5. 1. 4 Spolužáctví) vymezuje spolužákovský prostor, ve kterém se odehrávají interakce, které žákovi pomáhají v plnění definovaných cílů, utvrzují ho v názorech a potvrzují ho v jeho statusu úspěšného žáka.

6. 3. 2 Typy interakcí mezi žáky

První specifická otázka: **Jaké typy interakcí mezi těmito konkrétními žáky se speciálními potřebami probíhají?**

Mezi žáky probíhají dva typy interakcí.

6. 3. 2. 1 Interakce charakterizující individualitu žáka

Typy interakcí mezi žáky se speciálními potřebami ve zkoumané skupině třídě, se lišily podle typu specifických vlastností osobnosti žáka¹⁵⁶, odrážely jeho společenský status ve skupině a zároveň byly dány podmínkami, které byly pedagogem ve výuce nastaveny. Interakce žáků byly ovlivněny jejich handicapem, což se projevovalo zejména na jejich četnosti výskytu interakcí.

Málomluvná Maruška neměla zdaleka tolik interakcí jako Honza, který byl velmi hovorný. Také inteligence žáka určovala typ interakcí. Honza často spolužáky poučoval,

¹⁵⁶ viz příloha B - kódy charakterizující individualitu žáka – code list

protože hodně četl a díky tomu znal spoustu zajímavých informací. Interakce ostatních na tyto informace reagovaly. Interakce určoval také momentální stav žáka. Matouš se třeba často ptal učitelky, zda může odejít na záchod, což bylo způsobeno jeho potřebou uniknout z Honzovy stresující přítomnosti. V momentech, kdy byla napjatá atmosféra ve třídě, se počet interakcí výrazně snížil a žáci se omezili jen na ty nejnnutnější. Naopak, když se učitelka vzdálila mimo třídu, žáci změnili typ interakcí. V záznamech se objevovala sprostá slova, vulgarismy nebo projevy nadřazenosti žáků. Interakce, které se týkaly vyučování, se u jednotlivých žáků lišily. Šikanovaný Matouš spolužáky nikdy neoslovil, nenabídl někomu pomoc. Jeho status mu to nedovolil. Aby se zapojil do kolektivu, oznamoval informace, které byly marginální a pro ostatní nezajímavé. Terezka zase svými interakcemi vyjadřovala únavu, přání a svoje pocity. Eliščiny interakce byly podobné. Eliška navíc neustále řešila sebe a svoje problémy. Maruška byla ve svých interakcích striktně zaměřená na problém, který se týkal školy. Jiná témata neprobírala.

Zaměříme-li se na interakce podle jednotlivých žáků, zjistíme., že tyto interakce do určité míry kopírují žákův charakter.

Honzovy interakce byly dány jeho postavením ve třídě. V hierarchii třídy byl nejvýše. Interakce tomu nasvědčovaly. Toto výsadní postavení mu zvedalo sebevědomí a Honza zažíval pocity, které nikde jinde pravděpodobně nezažil. Podle jeho vyprávění jsem nabyla dojmu, že v jiných kolektivech zažíval neúspěch a pravděpodobně byl šikanovaný. Interakce Honzy s ostatními žáky byly četné. Týkaly se vyučování, úkolu, pomoci, rady, ale i chování žáků a jeho pohledu na ně samotné. Byly kladné i vysloveně negativní. Týkaly se i okrajového jevu šikany.

Mezi nejčtenější interakce HONZY patřily: uplatněná vědomost, snaha být vtipný, atributy pubertáka, bonmot, dobrá rada, hrubá mluva, informace spolužákovi, inovace učiva, prozrazená tajemství, speciální mluva, ujištění učitele.

Interakce **Pavla** byly diametrálně odlišné od Honzy. Pavel potřeboval a toužil po pozornosti, které se Honzovi dostávalo hodně, a jemu chyběla. Vymýšlel proto vykonstruované teorie, které vnucoval svým spolužákům, aby na sebe upoutal pozornost. Ostatní interakce Pavla se týkaly hlavně vyučování. Byl ochotný pomáhat ostatním, nabízel své

služby, přinášel spolužákům předměty z jiné třídy, radil jim, dohlížel na ně. Instruoval spolužáky o tom, kam si můžou odkládat věci, a demonstroval, jak je pořádný.

Nejčtetnější interakce Pavla byly: pocit nadřazenosti, pomoc spolužákovi, potřeba ověření, prozrazená tajemství, snaha na sebe upozornit, uplatněná vědomost, rada spolužákovi, vyjednávání.

Tereza pocházela z velké rodiny, měla dva sourozence a byla zvyklá komunikovat. Velmi si rozuměla s Honzou, často si povídali a pomáhali si, i když mu intelektuálně nestačila.

Mezi nejčtetnější individuální interakce TEREZY patřily: řízení spolužáka, úspěch, upozornění spolužáka, akceptace informace, hledání předmětu, hrdé oznámení, informace pro učitele, konstatování, potřeba pomoci, potřeba ujištění, prozrazená tajemství, dominance, spokojenost, uplatněná vědomost, vlastní názor.

Eliška byla všemi spolužáky ve třídě přijímána lehce s nadhledem. Vehementnost jejího projevu ji od spolužáků spíše vzdalovaly. Své problémy totiž řešila tak usilovně, že se skoro zhroutila. Její definované cíle, které byly veliké, se jí nedařilo realizovat. Eliška se potýkala s přílišnou motivovaností, potřebovala překonávat sama sebe, vše dělat sama a její interakce rušily okolí. Interakce Elišky se týkaly hlavně její osoby.

Mezi nejčtetnější individuální interakce Elišky patřily prozrazená tajemství, přiznání omezení, samomluva, sebedoceňování, specifická mluva, uplatněná vědomost, vlastní názor, spokojenost.

Marie byla tichá a její interakce s ostatními žáky v konečném výsledku nebyly čtené. V konečném výsledku proto dosáhla menšího počtu interakcí. Spíše poslouchala, než mluvila. Jako u jediného žáka ve třídě bylo možné zřetelně poznat, kdy se Maruška odhodlává promluvit s učitelkou. Její nonverbální projev byl velmi zřetelný. Maruška strnula a jakoby se nahnula směrem k učitelce. Připadalo mi, že se svým vnitřním zrakem soustředí a rozpoznává činnost učitele. Teprve po vyhodnocení zjištěného faktu, učitelku oslovila. Interakce Marušky byly málo čtené. Omezovaly se na oslovení učitelky a ujištění, že pracuje dobře.

Interakce Marušky byly: ujištění učitele, vyjednávání, informace pro učitele, informace pro spolužáka, nejistá odpověď, potřeba ujištění, potřeba pomoci, potřeba pomůcky, souhlas s učitelem, úspěch (spokojenost) žáka, vlastní názor, uplatněná vědomost.

Karolína byla usměvavá a klidná, její reakce byly pomalé. Neuměla se rozhodovat, jakýkoliv problém řešila hodiny a opakovaně se k němu vracela, aby si potvrdila správnost svého rozhodnutí. Karolíniny interakce byly méně časté, protože vlivem svých speciálních potřeb měla omezenou potřebu komunikace. Silná stránka Karolíny byla její sociální zralost a kolem tohoto modu se její interakce pohybovaly. Zaznamenané a doložené interakce se často omezovaly na nabídku půjčení pomůcek, prosbu o přinesení hlíny, válečku nebo latí. Četnější interakce se objevovaly v komunikaci s učitelkou. Karolína se ujišťovala, zda pracuje dobře, probírala postupy práce a debatovala o vzhledu nádoby. Nabízela své pomůcky a ujišťovala se, že jí je spolužáci po skončení práce s nimi, vrátí. Nejčtenější interakce Karolíny byly: hlídání si věci, nabídka předmětu, informace pro spolužáky, oznámení učiteli, pomoc spolužačce, potřeba ujištění, uplatněná vědomost, vysvětlení učiteli, vlastní názor.

Matouš byl velmi osamocенý, protože se naprosto neorientoval v sociální realitě. Můžeme tedy říci, že interakce Matouše s ostatními spolužáky téměř neprobíhaly. Matouš se interakcí s ostatními bál. Musel-li však přece komunikovat, omezil se na interakci, která nebyla na nikoho zacílená, byla vágní a nezřetelná. Větší četnost interakcí byla zaznamenaná směrem k učitelce. Tady cítil větší jistotu. Odkrýval svoje drobná tajemství, řešil kameru, ptal se na postupy práce a ujišťoval se, že pracuje dobře.

Nejčtenější interakce Matouše byly: autorita otce, nejistota, nepochopení, oznámení učiteli, postoj k natáčení, projevy handicapu, přiznání, odpověď učiteli, ubezpečení učitele, uplatněná vědomost, speciální mluva.

6. 3. 2. 2 Interakce charakterizující skupinu žáků

Kódy, které byly zpracovány v programu ATLAS.ti. a jsou zaznamenány v code listu dokládají, že pro žáky je důležitým činitelem ve vyučování učitel. Žáci pociťují potřebu vyrozumět učitele o svém činění a tím se ubezpečit o správnosti svého konání. Tuto potřebu

vyjadřuje interakce informace pro učitele, která po sečtení u všech žáků dosáhla 104 interakcí. Skupina kódů sloučená pod názvem prozrazená tajemství s 32 interakcemi (viz 3. 2. 1 Osobní sdělení – prozrazená tajemství) vysvětluje vztah žáků k ní a potřebu sdílet s ní svůj osobní prostor. Další velká skupina kódů se jmenovala potřeba pomoci, která po sečtení dosáhla 94 interakcí. Další skupina kódů byla komunikace s kamerou, která ve výsledku dosáhla 50 interakcí (viz 3. 2. 2 Reakce žáků na kameru). Další důležitá skupina kódů se vztahuje ke kategorii vyjádření výtvarného názoru, která dosáhla 30 interakcí a odráží schopnost handicapovaného žáka prosazovat a obhajovat své vidění výtvarného objektu který vytváří. Další společné typy interakcí žáků jsou: akceptování, konstatování situace, organizování činností, potřeba ujištění, speciální mluva, rozdílný přístup k problému, vyjednávání žáka, rozhození žáka, ubezpečení učitele, souhlas.

Je třeba říci, že oba typy interakcí **interakce charakterizující individualitu žáka a interakce charakterizující skupinu žáků** se navzájem ovlivňují. Žák svým chováním ovlivňuje interakce skupiny (afekt Honzy narušuje klidný průběh vyučování), skupina ovlivňuje chování žáka (Matoušovo projevy handicapu se vlivem Honzovy šikany zhoršovaly).

6. 3. 3 Interakce ovlivňující úspěšnost žáka

Druhá specifická otázka: **Ovlivňují interakce úspěšnost žáka?**

Interakce žáků se speciálními potřebami, které byly v průběhu výzkumného šetření zaznamenané a doložené ve výsledcích kapitoly 5 a které jsou doloženy v příloze B, dokazují, že interakce žáků úspěšnost ovlivňují. Jedná se o interakce, které jsou vztaženy ke kategoriím **AUTORITA UČITELE** a **SPOLUŽÁCTVÍ**, což jsou strategie jednání a interakce jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**. Tento jev, vydefinovaný v selektivním kódování zakotvené teorie Strausse a Corbinové popisuje strategie, které žáci používají (intencionálně nebo funkcionálně) v dosahování svých cílů. Interakce, které jsou v těchto kategoriích zaznamenané, jasně dokládají, že žáci kteří jsou úspěšní, častěji používají interakce, které jim zaručují spolupráci, pomoc, uklidnění, radu a podporu v nejistotě. Tyto interakce naznačují, že nejvíce potřebují poskytnutí pomoci a poskytnutí ujištění (potřeba pomoci, potřeba ujištění). Pomoc se jim dostává zejména od učitele (vedení žáka učitelem), nebo zdatnějších spolužáků a bývá většinou fyzického charakteru. Poskytnutí ujištění zbavuje žáka nejistoty a napětí, přesouvá

zodpovědnost ze žáka na učitele, nebo zdatnějšího spolužáka a díky tomu se mohou lépe soustředit na další úkony stavby nádoby. Velkým rizikem ale bývají interakce chybného významu ze strany spolužáků, kdy poradí špatně a žák chybně pracuje.

Interakce, které se vztahovaly k učiteli, dokládaly, že pro žáky je učitel důležitou osobou. Interakce, které se k této kategorii vztahují, napovídají i situacím, které se ve vyučování nejčastěji odehrávaly. Žáci měli potřebu učitele informovat (informace pro učitele), dovolili mu nahlédnout do svého života (prozrazená tajemství). Potřebovaly od něho pomoc (potřeba pomoci).

6. 3. 4 Handicap ovlivňující typ a průběh interakcí

Třetí specifická otázka: **Má konkrétní handicap žáka vliv na typ a průběh interakcí ve skupině?**

Na tuto otázku můžeme jednoznačně odpovědět ano. Handicapy žáků ve zkoumané skupině - třídě výrazně interakce ve spolužákovském prostoru ovlivňují.

Můžeme to doložit v kategorii **SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA** (viz kapitola 5). Interakce, které se k této kategorii vztahují dokládají, že každý specifický projev žáka (handicap) narušuje soustředění ostatních žáků ve vyučování a odvádí jejich pozornost jiným, ne vždy žádoucím směrem. Interakce žáků jsou potom reakcí na interakce handicapovaného žáka, který specifický projev realizuje. V následujících ukázkách doložíme několik příkladů interakce, které žáci ze zkoumané skupiny -třídy realizovali.

Rušivé projevy Matouše (viz tab. č. 8, případová studie Matouš, kap. 6), které nedokázal kontrolovat, vzbuzovaly v žácích negativní reakce, které vedly k jeho ostrakizaci a žáci se místo soustředění na práci soustředili na probíhající verbální napadení ze strany Honzy (šikana, arogance vůči postiženému spolužákovi). Matouš tyto situace řešil odchody na záchod (projevy handicapu). To zpětně vedlo ostatní žáky k pozastavení se nad jeho chováním a k počítání jeho odchodů. Spolužáci také řešili Matoušovy specifické projevy, kdy nedokázal „normálně“ fungovat v rámci odborného výcviku. Interakce Matouše, které se promítaly do kódů typu: neadekvátní reakce, nenalezení předmětu, neorientování se, nepamatování informace, neschopnost něco najít, neřešení situace je rozčilovaly. Každý žák měl jiné typy interakcí, ve kterých se odrážely jeho specifické projevy. Žáky například rušily Honzovy

výbuchy vzteku (podlehnutí frustraci, hrubá mluva), jeho potřeba být za každé okolnosti vtipný (pokus o vtip, drsná legrace). Na každou takovou interakci reagovali. Každá žák reagoval po svém a výsledkem byla napjatá atmosféra ve vyučování. Pavel zase odváděl pozornost spolužáků od práce líčením absurdních situací, jako je radost z vrtání zubu, nebo nadšení ze vstávání v pět hodin ráno (potřeba zaujmout). Eliška, která byla na vozíku, vyrušovala své spolužáky výlevy svého zoufalství, když se jí něco nedařilo. Pisklavým hlasem donekonečna vysvětlovala svou pozici (sebepodceňování, boj se situací, nepřiměřená reakce) nebo své plány do budoucna (chci to dělat bez pomoci, sebe potvrzování). Maruška se naproti tomu příliš neprojevovala a velmi se snažila svůj handicap tajit (dotčená odpověď, že vidí). Nikdy se nestalo, že by se na svůj handicap vymlouvala. Interakce, které byly iniciovány projevy handicapu, se týkaly jejího „nevidění“ a řešením této situace, kdy se potřebovala ujistit o správnosti svého počínání (dotaz na spolužáka, dotaz na učitele). Maruška nerozeznala pomůcky své od ostatních a občas vznikala konflikt, když si přisvojila pomůcky někoho jiného (hledání předmětu, lítostivá omluva) Karolína zase vyvolávala rozhořčené interakce svým schraňováním věcí a přivlastňováním materiálu, který si přinesl někdo jiný (potřeba pomůcky, potřeba předmětu, hlášení se ke své pomůcce).

Můžeme tedy říci, že každá jednotlivá interakce žáka (code list, příloha B), vyvolávala jiný druh interakce. Tato interakce se významem vztahovala ke kategoriím, které byly vydefinované v axiálním kódování. O interakcích, které vycházely z handicapu, se toto tvrzení týkalo dvojnásob. Zatímco interakce, které vycházely z běžné komunikace a vztahovaly se k potřebám žáků, probíhaly klidně, věcně a účelně, interakce, které vznikaly vlivem handicapu, žáky mnohdy překvapily a zároveň je stavěly do situací, které nedokázali zpracovat. Reagovali i na interakce nonverbální, jako například na výše zmíněné rušivé projevy Matouše.

6. 3. 5 Projevy změny sebevědomí žáka v jeho interakcích a strategiích jednání

Čtvrtá specifická otázka: **Projevuje se pozitivní změna sebehodnocení žáka v jeho strategiích jednání a interakcích?**

Na tuto otázku nemůžeme jednoznačně kladně odpovědět. Ze zjištěných skutečností je patrné, že změna sebe náhledu některých žáků není na první pohled zřetelná. Neaktivita

žáků, která je dána jejich handicapem je do určité míry limituje. Žáci nedokážou navenek prezentovat svoje pocity tak markantně, abychom mohli pozitivní změnu sebe náhledu zaregistrovat. Nicméně určité indicie, že se toto ve vědomí žáků děje jsou. Učitel své žáky zná, a proto dokáže rozpoznat hnutí mysli i u žáků, kteří se nevyjadřují nahlas a kteří mají mimiku obličeje nevýraznou.

Maruška i když dosáhla dílčího úspěchu, nedokázala nikdy projevit radost. Zatvářila se sice spokojeně, ale tak málo viditelně, že pro potřeby nahrávání byly tyto změny mimiky nepoužitelné. Musela jsem proto Marušku vybízet a přímo se jí ptát, zda je spokojená. Uvědomuji si, že toto do jisté míry „manipulativní“ tázání nebylo relevantní, nicméně alespoň jsem dosáhla toho, že nahlas vyslovila, že je spokojená. Uvědomuji si také, že Maruška spokojená být nemusela a odpověděla tak, jak si myslela, že učitelka očekává, nicméně si myslím, že když dostala jedničku, odpověděla popravdě. Její spokojenost se v čase projevovala viditelnou jistotou v pracovním procesu a větší srdatostí v odpovědích učitelce.

Eliška naproti tomu své pocity dávala najevo velmi zřetelně a hlasitě. Oslovovala učitelku a komentováním svého úspěchu očekávala potvrzení, že se tak děje. Zlepšení si uvědomovala v pracovních úkonech, kde si mechanickým opakováním posílila jemnou motoriku a vymyslela spoustu „zlepšováků“ v držení pomůcek, nebo se naučila pracovat bez nich. Její sebevědomí vyrostlo a dokázala radit svým spolužačkám. Uklidnila se a začala věřit, že by se mohla vyučit. Tyto všechny faktory přispěly k lepšímu pocitu ze sebe sama. Úspěch v ní vzbudil naději, že by její budoucnost mohla být dobrá. Plánovala pronájem garsonky v Jedličkově ústavu a práci v kavárně tamtéž.

Pavel nacházel uspokojení v mechanických úkonech osvojených pracovních návyků. Rád válel pláty a v tomto dílčím pracovním úkonu dosáhl naprosté dokonalosti. Došel tak daleko, že by válel pláty pro celou třídu, kdyby mu to učitelka dovolila. Ve dnech, kdy mu bylo dobře, a dokončil nějakou část práce, překypoval energií a zažíval euforické stavy spokojenosti. Uvědomoval si úspěch a pracoval s ním. Iniciativně se hlásil o práci, pomáhal spolužačkám a měl tendence pomoci a poradit i Matoušovi, což dělal, když Honza nebyl ve škole. Na základě dobrých výsledků ve vytváření, plánoval studovat maturitní nastavbu.

Karolína uspokojení projevovala sporadicky, i když spokojená byla. Pouze jednou jsem byla svědkem, kdy nahlas pochválila velikonoční slepičku. Byla tedy schopná úspěch registrovat a vyjádřit. Ze sesbíraných dat však nedokážu určit, zda u Karolíny probíhaly na

základě úspěchu změny v sebehodnocení. Karolína nebyla ctižádostivá a s výhledem do budoucna nepracovala. Žila okamžikem, byla buď spokojená, nebo nebyla.

Tereza byla ctižádostivá. Byla z velké rodiny a její sourozenci byli úspěšní. Babička s dědečkem byli významní architekti a tak Tereza měla velkou motivaci. Byla snaživá, a aby pracovala dobře, ptala se na každý detail. To byla její strategie. Pracovat co nejvíce pod vedením učitele. Pak byla spokojená. Úspěch prožívala stejně intenzívně jako Eliška. Chlubila se také úspěchy v jiných předmětech. Jejím snem bylo pracovat s dětmi a keramiku brala jako možnost se k práci s dětmi dostat.

Honza byl velmi inteligentní a obor bral jako nutné zlo. Práce s hlinou ho nebavila, a tudíž záleželo na momentálním rozpoložení, zda byl spokojený a pracoval dobře, nebo zda hodiny dílen proflákal. Jeho problém byl, že si uvědomoval, že má navíc, že je obor pouze „přestupní stanicí“. Když se mu něco povedlo, tak spokojený byl, ale úspěch nebo neúspěch příliš neřešil. Posouvat se nepotřeboval.

Matouš v hodinách spíše přežíval. Jeho handicap byl tak výrazný, že byl problém ho jakkoliv posouvat. Nepamatoval si postupy práce, nedokázal najít hlinu, protože byla zabalená v igelitu a Matouše nenapadlo igelit odstranit. Když jsem ho poslala zhasnout, vypínače hledal na chodbě. Přesto jsem se pokoušela v Matoušovi vzbudit chuť něco dělat a dokončit. Práce ho ale moc nezajímala. Spokojeně si hověl u stolu, a kdybych ho nepopoháněla, seděl by a nic nedělal. U Matouše jsem nezaregistrovala žádný náznak pocitu úspěchu. Zaznamenala jsem ale údiv, když vyrobil místo velikonoční slepičky velikonočního brouka.

6. 4 Shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám

Na základě zodpovězených výzkumných otázek ve vztahu k vydefinovaným kategoriím můžeme konstatovat, že působíme-li na žáka se speciálními potřebami tím, že mu určíme roli úspěšného žáka a on se s ní ztotožní, zlepšují se jeho výkony.

Aby jeho výkony mohly vést ke změně sebe náhledu žáka, musí dosáhnout splnění více faktorů. **Jsou to například faktory: splnění potřeb žáka, kompenzace reality, schopnost žáka volit taktiky řešení.** To vše završují faktory **erudovaného vedení učitelem a žákovské spolupráce.** Na základě výše vydefinovaných kategorií můžeme říci, že ztotožnění se žáka se

speciálními potřebami s rolí úspěšného žáka může mít pozitivní dopad na možnou změnu sebehodnocení žáků.

Mezi žáky se objevují dva typy interakcí. Jsou to interakce charakterizující žáka jako individuum, které se ve zkoumané skupině - třídě lišily podle osobnosti, inteligence a handicapu žáka. **Interakce charakterizující skupinu žáků** vznikly součtem interakcí stejného významu. Jako nejčtenější interakce charakterizující skupinu žáků a zároveň interakce nejvíce vypovídající o druhu interakcí ve třídě jsou: informace pro učitele (104), potřeba pomoci (94), prozrazená tajemství (32), vyjádření výtvarného názoru (50), komunikace s kamerou (50). Další typy interakcí s méně než 30 úryvky jsou: akceptování, konstatování situace, organizování činností, potřeba ujištění, speciální mluva, rozdílný přístup k problému, vyjednávání žáka, rozhození žáka, ubezpečení učitele, souhlas.

Interakce ovlivňují úspěšnost žáka. Interakce, které ovlivňují úspěšnost žáka, jsou vztaženy ke kategoriím **AUTORITA UČITELE** a **SPOLUŽÁCTVÍ**, což jsou strategie jednání a interakce jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI**. Žáci pomocí jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** používají (intencionálně nebo funkcionálně) takové taktiky řešení a postupy práce, aby dosahovali svých cílů. Žák splní zadání a na tomto základě se vnímá jako úspěšný.

Handicap žáka má vliv na typ a průběh interakcí ve skupině. Interakce, které vznikaly vlivem handicapu, žáky mnohdy překvapily a svou neočekávaností je stavěly do situací, které nedokázali zpracovat.

Nemůžeme jednoznačně říci, že pozitivní změna sebehodnocení žáka se v jeho strategiích jednání a interakcích projevuje u každého žáka. Změna není u některých jedinců na první pohled patrná. Pasivita žáků se promítá i do jejich emocí a do jisté míry je limituje. Nicméně se určité indicie, že se tento posun ve vědomí žáků děje, objevují. Změna sebehodnocení, kterou můžeme u některých žáků se speciálními potřebami dosáhnout, není trvalá. Případný další neúspěch žáka může celé výchovné působení anulovat. Aby změna splnila kritéria stálosti, je nutné na žáka působit po delší časový úsek. To však není v podmínkách naší školy možné. Můžeme jenom žákům ukázat cestu, kterou by se mohli vydat, ale výsledek nemůžeme ovlivnit.

V této kapitole jsem zodpověděla položené výzkumné otázky. V následující kapitole, pro ještě detailnější orientaci v charakterizaci zkoumané skupiny – třídy jako celku a zároveň

žáků jako osobností, je připravena vícečetná případová studie. Představuje žáky – nejen jako participanty výzkumu, ale zároveň i jako jedince, kteří se poctivě snaží obstát ve skupině různě handicapovaných spolužáků, kteří usilují o stejný cíl, o splnění o splnění definovaného cíle.

Pro větší autenticitu je každá zaznamenaná pedagogická situace ponechaná v tabulce formátu, ve které je vložena a kódována v programu ATLAS.ti. Vysvětlení grafické podoby tabulky je v kapitole 4 (4. 3. 2. 1 Specifika zaznamenaného textu, tabulka č. 2).

7 VÍCEČETNÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE

„Případová studie je výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 188).

V následujícím odstavci popíši denní rutinu ve výuce keramiky. Pochopení strukturace hodin keramiky a systém výuky je důležité proto, že podmínky ve třídě ovlivňují typy interakcí mezi žáky a učitelem, i žáky navzájem.

7.1 Denní rutina v keramických dílnách: autentická pozice učitele a žáka

Metoda výuky v keramických dílnách spočívá v aplikování teoretických znalostí na praktické učební úlohy. Žák se učí pozorováním učitele, který formou zásahu do jeho práce demonstruje vhodné pracovní postupy a rozkrývá chyby, které udělal. Žák posléze pracuje na rozpracovaném úkolu samostatně, a je učitelem průběžně sledován, povzbuzován a chválen. Fáze: pozorování, pochopení, interiorizace, rozvržení jednotlivých fází při napodobování zobrazovaného, úzce souvisí s rozvojem jeho tvůrčích schopností, pěstováním soustředění na práci a vyvoláním pozitivních pocitů z dobře probíhající práce.

Podíl práce učitele je zde určen schopnostmi, invencí a handicapem studenta. Míra pomoci musí být rozumná. Učební úkol je stále prací žáka, vedeme ho proto tak, abychom rozvíjeli jeho osobnost, a nedovolíme mu, aby pracoval mechanicky. Dbáme na rozvoj kreativity žáka, jeho schopnosti vidět jedinečně a tuto svobodu výrazu podporujeme.

Současně během procesu výuky vedeme žáka tak, aby se orientoval v čase práce, byl schopen si práci rozdělit do fází, přerušit ji a opět se k ní vracet. Aby si dokázal rozdělit čas na fáze přemýšlení o práci a fáze, kdy představy realizujeme. Pomáháme-li žákovi příliš, vzniká zde riziko, že naše angažmá bude invazivní a manipulativní, žák se na nás bude příliš spoléhat a nebude aktivní a samostatný. Já sama, vedená svojí dlouholetou praktickou zkušeností, se přes veškerá rizika přikláním k této variantě kontrolované pomoci. Tento problém o podílu práce učitele ve výtvarné výchově je zmíněn i Marií Fulkovou v knize Diskurs umění a vzdělávání: *„Oborový diskurs*

produkuje zaryté odpůrce manipulace s dětmi (proti tomu nelze nic namítat) a příznivce představy, že dítě je ze své podstaty nevinná, sebetotožná, plně autonomní bytost, kterou stačí citlivě vést k výtvarnému vyjádření, jehož autenticita právě potvrdí původní představu o identitě. Tedy „teoretický odpor“ k manipulaci a „praktická“ nemožnost ji do důsledku odmítnout. Navzdory antipatiím k manipulaci, se vyučující přiklání k názoru, že dítě a jeho projevy můžeme ve výtvarné výchově korigovat, ale jen jemně(.....)“ (Fulková, 2007, str. 120).

Druhá možnost je dítěti nepomáhat, pouze mu radit a na práci dohlížet. V této variantě vidím zásadní problémy. Nepomáháme-li, handicapované dítě opakovaně zažívá neúspěch, v porovnání s úspěšnými, šikovnějšími spolužáky nemá výsledky a svou frustraci obrací proti nim, nebo proti učiteli. Sérií neúspěchů je také možné vybudovat v žákovi blok, který vyústí v nezájem o předmět. Čas strávený ve škole, by měl být naplněn běžnými starostmi ale i radostí, ne stresem a sníženým sebevědomím ze své vlastní nedostatečnosti. Nerovnoměrnost výkonů handicapovaných je dána jejich různými postiženími. Úkolem učitele je proto těmto handicapovaným dětem vytvořit takové podmínky, aby jejich výkon byl srovnatelný s dětmi intaktními, zažívaly pocity radosti, spolupracovaly a na vyučování se těšily.

V dílnách školy denně řešíme drobné i zásadnější problémy, které vyplývají ze specifík postižení jednotlivých žáků. Žáci mají různou úroveň intelektu, jsou různě manuálně zruční, jsou aktivní nebo odmítavě pasivní. Tyto faktory jsou v kolektivu třídy velmi limitující a ovlivňují pracovní výkon žáka. Naším úkolem je vypracovat takové postupy práce, aby při stejném výchozím zadání dosáhli relativně srovnatelného výsledku. Pracovní výkony žáků ve třídě jsou nerovnoměrné, což v praxi znamená, že některý žák pracuje rychle a jiný tak pomalu, že se do výukové jednotky nevejde. Tato nevyváženost pracovního tempa se řeší opakováním úkolu u žáka rychlého a přidělením asistenta k žákovi pomalému. Slabším žákům se více pomáhá, nebo se práce strukturuje a přizpůsobuje jejich možnostem. Prioritou je pro nás maximální **úspěšnost** žáků. Důležitým aspektem ve vzdělávání je samotný **proces** výuky.

Při práci bereme v potaz různé faktory ztěžující práci, jako jsou například snížená psychická odolnost, nevyrovnané intelektuální schopnosti nebo výkon. Práce se žáky se speciálními potřebami v naší škole není terapeuticky zaměřená, je zaměřená na dosažení výsledků vzdělání. Je naprosto nezbytné prostudovat psychologický posudek žáka z pedagogicko-psychologické poradny, jejich diagnózu, rodinnou situaci i sociokulturní prostředí, ve kterém se dosud pohyboval a které ho formovalo. To umožňuje „rozpoznávat a

porozumět průběhu a výsledkům vzdělávání a aktuálnímu stavu dítěte i souvislostem a příčinám tohoto stavu“ (Čáp, Koutná, Krejčová, 2009, str. 83). Tato fáze poznávání žáka funguje velmi dobře. Horší je to s informacemi od některých rodičů, kteří záměrně nedodají úplnou diagnózu v domnění, že zatajením informací svému dítěti prospějí. Pracně se potom dobíráme pravděpodobných příčin neschopnosti podávat adekvátní výkon přiměřený nárokům učebního oboru nebo nevhodného a často dost afektivního chování. Souhlasím s názorem, že „ *diagnóza sama není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátek dobrodružné cesty objevování potenciálních možností, schopností a preferencí žáka“*(Strnadová, Hájková. 2010, str. 67). Myslím si proto, že rodiče by učitelům měli práci usnadňovat a ne je nutit k detektivnímu rozkrývání diagnózy žáka formou pokus - omyl.

7. 1. 1 Společný úkol

Velkým problémem v práci s dětmi s handicapem vidím v porovnávání jejich výsledků práce, jejich hodnocení. I při maximální snaze nelze nastavit takové + takovýchto výkonů žáků je i pro učitele nesnadné. Problému lze předejít tím, že vytvoříme společné dílo. Zbyněk Zicha je nazývá:“ *skupinové výtvarné činnosti.“* Podle něho jsou:“ *Cenným zdrojem sledování sociální situace ve skupině(...) a cenným prostředkem úpravy sociálních vztahů(...), ve kterých jedinci společně pracují na jednom(...) díle.“* (Zicha, Z., 1981, s. 113) V možnosti učitele je v takto koncipovaném výtvarném úkolu přidělit úkoly a rozložit schopnosti jednotlivých žáků tak, aby výsledek byl úspěšný a všichni žáci se tímto dílem mohli pochlubit.

Důležitým a naprosto zásadním faktorem, který mluví pro vytváření společných úkolů je aktivizace žáka. Žáci, kteří pracují na společném úkolu, se aktivizují navzájem, protože se podporují, povzbuzují a sami sebe úkolují. Žáci si také mohou vybrat tu část práce, která jim vyhovuje a domluvit se s ostatními o akceptaci této volby. Učitel zastává roli kontrolní, musí dohlížet na správný průběh aktivity a průběžně kontrolovat správné provedení.

Dalším důležitým přínosem společného úkolu je pěstování pocitu sounáležitosti a odpovědnosti. Nejsm si ovšem jista, zda lze tuto metodu uplatňovat v běžném edukačním procesu, který vyžaduje hodnocení výkonů žáků známkami. Hodí se spíše pro slovní hodnocení. Já sama jsem ověřila platnost této metody práce a velmi se mi osvědčila. Když jsem porovnávala

oba způsoby práce, práce žáků na společném učebním úkolu byla více radostná a žáci si ji více užili právě i proto, že nehrozilo známkování.

Žáky za dobrou práci přiměřeně chválíme. Posilujeme tak jejich motivaci směrem k časovému horizontu budoucí satisfakce v seberealizaci a sebevyjádření. Nakonečný říká, že vnější incentivy mohou jedince stimulovat (Nakonečný, 1995). Motivace ve škole probíhá kvalitním výsledkem práce a dobrým ohodnocením, v životě pokračuje získáním práce v chráněné dílně, nebo alespoň pocitu, že něco umím a k něčemu směřuji. Opatrně musíme zacházet s negativním hodnocením práce handicapovaného žáka. Může se stát, že se naše připomínka mine účinkem, nevyburcuje žáka k lepším výsledkům, naopak může vzbudit negativní pocity a nejistotu, což může žáka demotivovat. Vhodnějším stimulem může být naopak vysvětlení žákovi, že jeho případné selhávání a tápání v procesu plnění výtvarného zadání může být posuzováno jako podnětné východisko pro novou cestu za kýženým výsledkem. Má-li žák úspěch, prožije pocit štěstí. Zvedá se mu sebevědomí, obstojí v poměrování se spolužáky, chlubí se výsledky své práce, na kterou je právem hrdý. To jsou pro něj často okamžiky nové, dříve neprožívané a ve výsledku zásadně ovlivňující jeho vnitřní emocionální obraz o světě.

Má motivační a pedagogická práce se žáky se speciálními potřebami se téměř shoduje s principy obecných pedagogických opatření tak, jak je popisuje Hazuková ve své Didaktice VI, kdy tvrdí, že: „*Výtvarný úkol označuje...záměrně vybraný a didakticky strukturovaný úsek učiva, učitelem zřetelně zformulovaný jak pro jeho vlastní pedagogické rozvažování, tak pro jeho zadání žákům.*“ Podle Tollingerové musí učební úloha nést určitý emocionálně motivační náboj (*musí se líbit, budít zájem, pozornost, vzbuzovat zvědavost, důvtip, chuť k řešení*)“ (Hazuková, 2010, s. 53). Tollingerová také mluví o vlastnosti učební úlohy, která má v žákovi vzbuzovat aspiraci na dobrý výkon, obsahovat příslib prožitku dobré kompetence a šanci na úspěch.

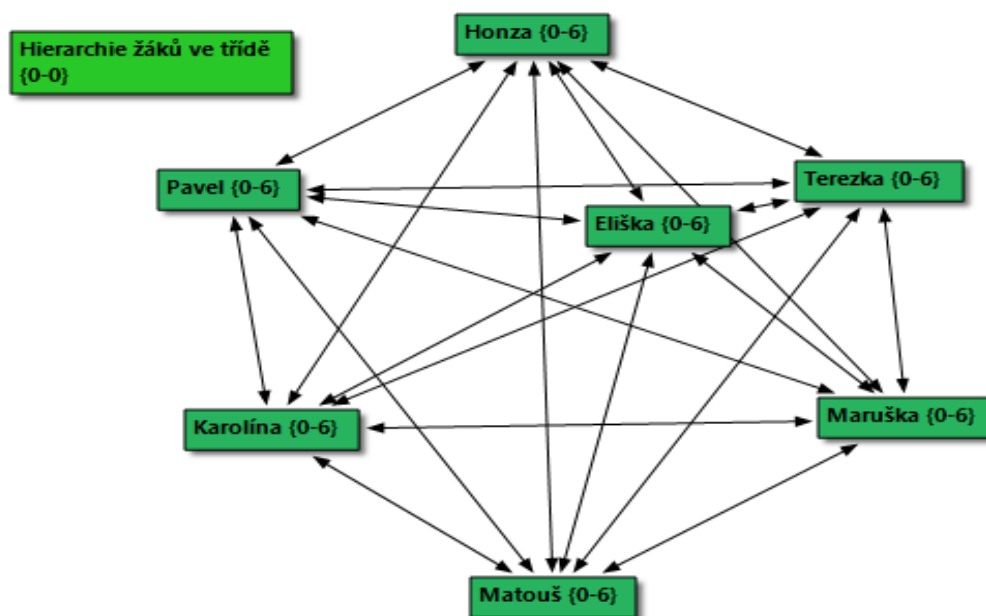
V našem případě byl žákům zadán stejný výtvarný úkol, stavba velké keramické nádoby z plátů. Tento výtvarný úkol jsem mnohokrát zkoušela s předchozími ročníky. Ověřila jsem si, že realizaci takto zadaného úkolu zvládnou i žáci s výraznými handicapem. Velikost nádoby byla zvolena záměrně naddimenzovaná. Záměrem této učební úlohy bylo, aby žák dokázal překonat určité obavy, které při zadání takto velké nádoby zákonitě musely vyvstat. Každý žák měl zkušenosti s tvořením z hlíny. Tyto zkušenosti ale byly limitované možnostmi kroužků keramiky v základních školách. Naším záměrem bylo, aby žák prostřednictvím vhodné

vypracovaného technologického postupu a pod vedením učitele dokázal překonat své limity a nádobu vytvořil. Součástí zadání bylo s žáky probrat jejich možnosti a nastínit vizi, že po úspěšném splnění úkolu si nádobu budou moci vzít domů a ukázat rodičům. Žáci dostali silný motiv s potřebou úspěšnosti. Prostřednictvím třeba jen dílčích úspěchů, dosažených při řešení zadaných výtvarných úkolů, je možné posilovat sebedůvěru žáků ve vlastní schopnosti a vytvářet kladné postoje k výtvarným aktivitám.

Nádoba byla stavěna postupně, přidáváním pásků hlíny a tvarována podle šablony poklepem dřevěným prkénkem. Tato učební úloha obsahuje systém postupných technologických kroků výroby keramiky, které si žák praktickou formou osvojuje. Pro úspěšnou práci s těmito žáky je potřeba přistupovat k jednotlivým žákům individuálně, což nám umožňuje malý počet žáků ve třídě. Je naprosto zásadní objevit, pro které oblasti výtvarné práce má žák předpoklady, a v zadávaných úkolech pak respektovat jeho individualitu, potřeby a zájmy. Ve třídě musí být takové sociální klima, v němž by žáci neměli pocit ohrožení při případném neúspěchu, strach z výsměchu učitele nebo spolužáků a obavu mít nebo vyslovit neobvyklé nápady. Je také důležité pracovat s chybou, zahrnout ji jako samozřejmou alternativu procesu či jeho výsledku a využít ji jako východiska k hledání vhodnějších variant řešení. Vzhledem k nízkému sebevědomí žáků, je naprosto zásadní seznámit je s faktem, že svět se nezboří, když se jim něco nepodaří, že je to součástí hledání lepších variant.

7.2 Role a hierarchie žáků ve zkoumané skupině-třídě.

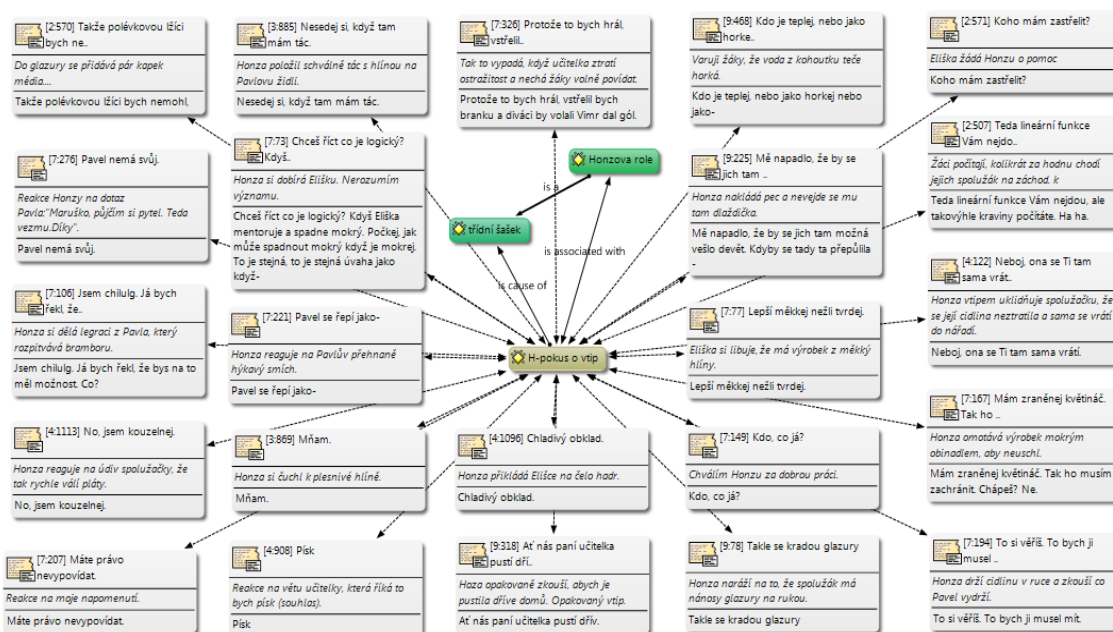
Obr. č. 13 Hierarchie žáků ve zkoumané skupině-třídě



Role žáků ve skupině nevznikají jen tak, vznikají v závislosti na skupině, jsou skupinou kontrolovány a schvalovány. Role žáků ve skupině se přeskupují podle aktuálních podmínek ve třídě. Chybí-li dominantní žák, jeho roli načas přejímá jiný žák.

Honza byl nevyřčeným kámem třídy. Byl obávaný, ale i vyhledávaný. Když měl dobrou náladu, nebylo lepšího společníka a baviče. Dal se dobře motivovat, a když se pochválil tak se mohl přetrhout, jak byl ochotný, empatický a sdílný. To byla kladná stránka jeho chování. V tomto stavu účinně komunikoval s kantory a produktivně spolupracoval. Tato fáze mu určovala několik rolí ve skupině – **roli informátora, komunikátora, mediátora, překladatele a další**. Díky funkcím rolí zprostředkoval Honza učitelce překlady významů své generace. Určoval, co se smí učitel dozvědět a co ne.

Obr. č. 14 Honzova role: Šašek třídy



Když nebyl v pohodě, nebylo mu dobře, nebo se mu něco nepovedlo, bylo lepší si ho nevsímat. Tuto zkušenost udělal každý z jeho spolužáků a každý z pedagogů, kteří ho učili. Opět zmiňuji fakt, že žáci navštěvovali specializovanou školu, s kantory vysokoškolsky vzdělanými, poučenými a zkušenými, kde přístup k jednotlivým žákům je striktně a citlivě individuální. I přes tento přístup jsme však nikdy nevěděli, jak s Honzou pracovat, kam se Honzova špatná nálada zvrtné. V lepším případě se prozival k uložení se na lavici a krátkému spánku. V horším případě Honzova tenze stoupala, až eskalovala v afekt a následný konflikt. Honza si svoje napětí vybil na spolužácích. I v relativně klidové fázi bylo jeho chování k ostatním otřesné. Hrubý byl zejména ke spolužačkám, do kterých neomaleně strkal, nebo jim schválně šlapal na nohy. Napadal je ale i slovně, hlavně Elišku a Marušku, které se neuměly účinně bránit. Byl na ně vulgární a na Elišku až nechutně urážlivě sexistický: "P... na kolečkách". Nebo: "Musíš si chlapa nejprve přejet, abys si mohla za.....". Nebral si ani servítky k Pavlovi, a hlavně k Matoušovi. Matouš byl Honzou šikanován a zde se Honzova role změnila na **rolí agresora**. Ovšem, když byl v dobré náladě, zapojil svůj šarm, vtip a charisma, a dostával se do další významné role, a tou byl **šašek třídy**. Byl autorem veškerých legrací, protože ostatní je nedokázali vymyslet. Byl pro ně kumpán, některé žáky dokázal ovlivnit, protože hravě vykonstruoval strategii manipulace ostatními. Jeho inteligence ho zároveň stavěla do **role**

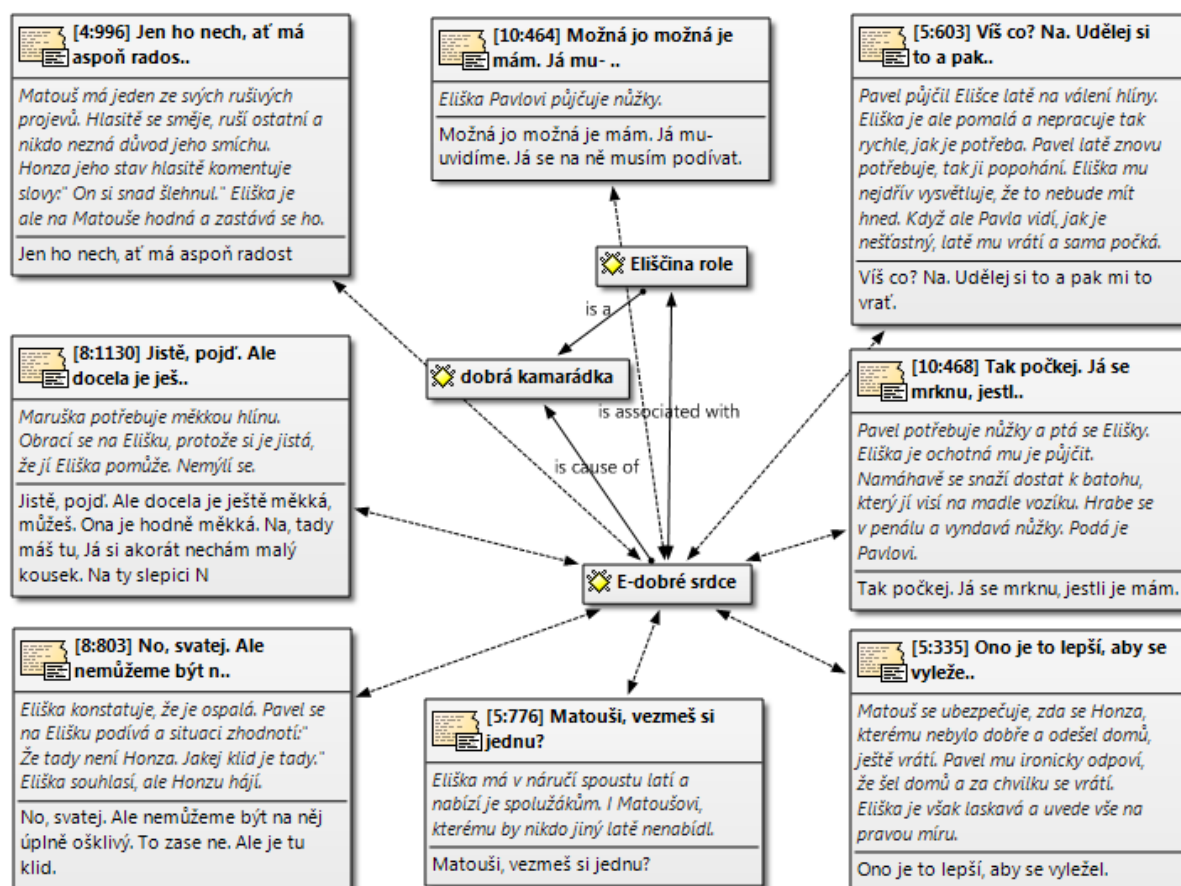
authority, které ostatní paradoxně věřili a ke které se obraceli pro radu, když učitel nebyl v dohledu. Výčet jeho rolí ve třídě byl pro jeho mnohostrannou osobnost široký. Byl obáván a respektován, v nepřítomnosti kritizován a často skupinou odsuzován.

Pavel neuvědoměle Honzu kopíroval, a když Honza chyběl, mimoděk přejímal vzory jeho chování. Pavel ale neměl Honzovo charisma a inteligenci, a tak jeho pokusy vyznívaly nepřesvědčivě, byly úsměvné a ostatní žáci je nebraly vážně. Byl ochotný, úslužný, ale dost často nesoustředěný, skoro až mimoň. Byl také hodně introvertní, často řešil své zdravotní stavy a nevolnosti. Necítil-li se dobře, byl pasivní, válel se na lavici a klackovitě odpovídal učitelce. Byl úzkostlivý v udržování pořádku okolo sebe a v úklidu lavice, na které pracoval. Nacházel totiž jistotu ukotvení v úkonech, které byly takzvaně „správné“. Prahla po pochvale a využil každé příležitosti upozornit na „správnost“ svého počínání. Jeho touha na sebe upozornit, ho často nutila vymýšlet krkolomné teorie o světě kolem sebe a úsměvná tvrzení o sobě, kterým se nedalo moc věřit a stavěla ho do **role fabulátora**.

Tereza měla velký vliv dívčí části třídy. Měla autoritu proto, že nebyl nikdo, kdo by jí konkuroval. Jako člověk byla milá, vstřícná k učiteli i ke spolužákům, ale vlivem svých specifických potřeb trochu rezervovaná. Nechala se snadno ovlivnit a své chování do jisté části přizpůsobovala Honzovi (viz šikana). Byla dyspraktik, často popletená, mnohokrát se při své práci uhodila předmětem, se kterým pracovala a z nepochopení instrukcí zmotala postup práce. Často pracovala bez přemýšlení a musela se opatrně a nenápadně kontrolovat. Pod citlivým vedením dosahovala uspokojivých výsledků. Dařila-li se jí práce, uvolnila se a projevovala spokojenost povídáním. Co jí ostatní vytýkali, byly její postranní pohledy, které s kamennou tváří vrhala po ostatních. Používala je jako metodu upevňování své pozice v kolektivu. Její pohledy si ostatní mimo Honzy, neuměli dekodovat. Kamarádila s Eliškou. Nějaký čas byly skoro nerozlučné. Eliška však Terezku zahlcovala svými problémy a Tereza je řešila i několikrát za odpoledne. Zákonitě jí připadla **role trpělivé spolužačky**. V poslední fázi výzkumu jsem u Terky pozorovala nárůst určité podrážděnosti, měla tendenci si vypínat kvůli Elišce mobil. Omezené kontakty s Eliškou jí však nezabránily pomoci Elišce tím, že jí s pomocí rodičů získala nový elektrický vozík.

Eliška byla v hierarchii třídy malinko pod Terezkou, a to zřejmě proto, že byla naprosto bezelstná a neměla potřebu se prosazovat. Řekla, co si myslí, byla chápavá, tolerantní, odkázaná na pomoc ostatních a přesto bojující za právo, dělat vše sama. Měla ráda lidi a viděla je z jejich lepší stránky. Omlouvala chování Honzy k sobě, i přesto, že k ní byl hrubý. Tato vlastnost ji pasovala do **role dobré kamarádky**.

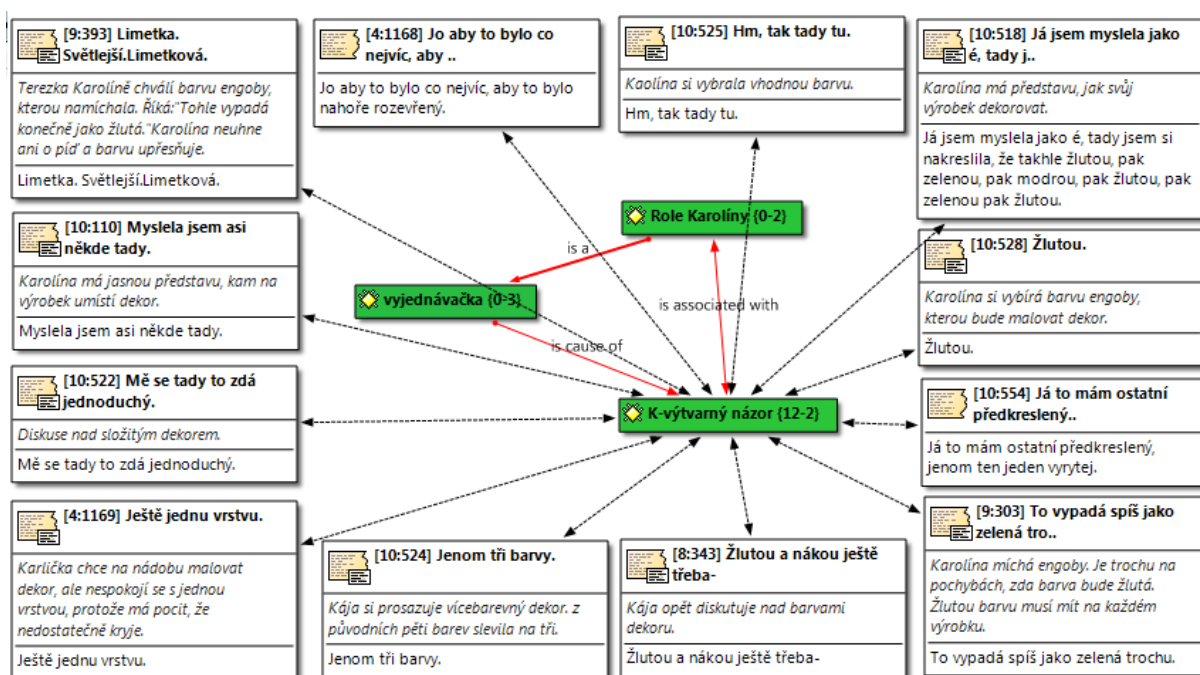
Obr. č. 15 Eliščina role: Dobrá kamarádka



Karolína měla stále dobrou náladu. Usmívala se. Nijak se neprosazovala, nepovídala si se spolužáky, neprojevovala se příliš nahlas, jen občas. Přesto si dokázala zjednat respekt. Když Honza omezoval její osobní prostor, tak si to nenechala líbit a trochu se strkali. Od té doby od něj a od třídy měla pokoj. Preferovala své tempo práce, od kterého ji nic a nikdo nevyrušil. Nerada se pohybovala po třídě a po škole. Tomuto faktu se snažila předcházet tím, že si hromadila věci, které tyto úkoly vyžadovaly. Také ráda ostatní požádala, aby jí něco přinesli,

jen aby nemusela jít pro pomůcku sama. Byla nesamostatná a neuměla se rozhodovat. Dobře však komunikovala sociálně. Empaticky reagovala na vznikající potřeby spolužáků a ochotně jim půjčovala svoje nářadí. Byla však opatrná na svoje věci a pečlivě hlídala, kdo co měl půjčené. Karolína jako jediná ze třídy měla výtvarný názor, který se mnohdy neslučoval s technologickými zákonitostmi. Donutit ji ke kompromisu bylo obtížné. Tvrdě vyjednávala a hádala se, proto jí byla přisouzena **role vyjednávačky**.

Obr. č. 16. Eliščina role: Vyjednávačka



Marie se moc neprojevovala, držela se v pozadí. Měla Bardet-Biedlův¹⁵⁷ syndrom, který se u ní nejvýrazněji projevoval zrakovou vadou, a spíše poslouchala, co ostatní povídali. Byla přiměřeně inteligentní svému hendikepu a v realitě se více orientovala než Karolína. Maruška zaznamenávala vtipy a smála se jim. Postřehla měnící se atmosféru ve třídě a

¹⁵⁷ **Bardet – Biedlův syndrom:** BBS je vzácná genetická porucha, která postihuje mozek a může způsobit více fyzických problémů, včetně zhoršení intelektu a neurologických funkcí. Tento syndrom je charakterizován jako recesivně dědičné onemocnění, to znamená, že ani jeden z rodičů nevykazuje příznaky této poruchy, ale oba jsou nositeli recesivního genu, který způsobuje onemocnění. S BBS souvisí celá řada zdravotních problémů, mezi které patří: Poruchy zraku, poruchy sluchu, obezita, poruchy řeči, syndaktylie (srůst některých prstů na ruce a nohy), brachydaktylie (krátké a zavalité prsty rovněž na všech končetinách), ataxie (špatná koordinace a nerovnováha), mírná hypertonie (zvýšený svalový tonus především v dolních končetinách), kardiovaskulární anomálie, opožděný vývoj, anosmie (snížená či úplná ztráta čichu), jaterní komplikace, polyurie. Jedinci s BBS mají problémy se socializací a se sociální interakcí. (Wikipedie)

zpozorněla. Nikdy jsem neslyšela, že by se zapojovala do diskuse, někomu oponovala, nebo si něco prosazovala. Než se sžila s kolektivem, tak byla plačtivá z nejistoty a někdy i z radosti. Její labilita se díky seznámením se s prostředím a lidmi kolem sebe postupně vyrovnala. Koexistencí vedle Honzy dostala do života dobrou školu. Vzhledem ke svému nejistému vystupování (posturologie), plynoucímu z jejího hendikepu, mluvila kupodivu jasným a jistě znějícím hlasem. Pochopila-li postup práce, pracovala rychle a soustředěně. Její vytrvalost a soustředěná práce jí vynesly **roli dřívce**. Musela se pro svou zrakovou vadu hlídat, aby si práci nepokazila. Maruška a Karolína byly v hierarchii třídy nad Matoušem. Nemohu však říci, která stála výše.

Matouš byl velmi zranitelný. Vzhledem k jeho naprostému neorientování se v realitě byl adeptem na **roli outsidera**. Nikdo ze třídy ho nebral vážně, nechtěl ho za kamaráda a nebavil se s ním. Matouš proto příliš s ostatními nekomunikoval. Jeho jinakost je rušila a obtěžovala. Místo aby se časem s kolektivem sžil, spíše se mu vzdaloval. Byl doložitelně šikanován a to Honzou, Terezou a občas Pavlem, což ho předurčovalo k přisouzení **role oběti**.

7. 2. 1 Případová studie HONZA

Pohlaví: muž

Věk: 18 let

Sourozenci: nemá

Rodinné zázemí: chlapec je adoptovaný do harmonické rodiny. Z rozhovorů vyplývá, že má hezký vztah s rodiči. Jezdí s nimi na chalupu. V rodině mají zaběhané zvyky, což Honza například demonstruje vyprávěním, že každý pátek mají k večeři pizzu. To svědčí o určité pravidelnosti, která k výchově patří.¹⁵⁸ Maminka si uvědomuje Honzovy limity, a tak má jeho výchovu pevně v rukou. Tatínek je více benevolentní a také hůře snáší Honzovy vylomeniny.

¹⁵⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1841-1896

Pedagogicko-psychologická diagnóza: vývojové poruchy chování, syndrom ADHD, poruchy



emocí a chování. Je psychiatricky sledován a léčen. Projevuje se u něj hyperkinetická porucha pozornosti s výraznou oscilací pozornosti, časté změny aktivit, akcelerované psychomotorické tempo, zvýšená interpsychická tenze, impulzivita, nekoordinované motorické jednání, nezdrženlivost, neklid, vznětlivost, sociální nedistancovanost, malaptavita, emoční a afektivní labilita. Není schopen adekvátní sebekontroly a autoregulace vlastního chování.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

V kolektivu byl i přes své excesy celkem oblíben. Ostatními dětmi byl přijímán dobře až do chvíle, než se u něj objevil některý z výše uvedených symptomů. Chlapec byl extrémně sociálně neobratný, ale překypoval horlivou snahou, najít si kamaráda. Dokázal se velmi dobře bavit se spolužáky, ale během krátké doby nastal obvykle konflikt.

Honza byl zároveň šašek třídy. Potrpěl si na své vtípky, užíval si svou intelektuální převahu^{159, 160, 161, 162, 163, 164}. Ale také byl „naštvaný“, že na ně nemá adekvátní intelektuální odezvu. Musel se snížit na úroveň svých spolužáků. V dotazníku uvedl, že kdyby věděl, jaké bude mít spolužáky, do školy by nikdy nenastoupil.

¹⁵⁹ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 1942

¹⁶⁰ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0928-0953

¹⁶¹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2063-2078

¹⁶² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0744-0798

¹⁶³ Záznam z dne 7. 3. 2014, řádek 3486-3513

¹⁶⁴ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 4117-4130

Záznam pedagogické situace¹⁶⁵

U	<i>Tak už tomu rozumím, proč Ti to praská.</i>	
E	<i>Protože jsem blbá.</i>	
U	<i>Ale, já jsem řekla, že jestli ještě řekneš o sobě tohle slovo,</i>	
H	<i>Pětikačku.</i>	
U	<i>tak dostaneš poznámku. Do třídní knihy. Za to, že o sobě říkáš ošklivé věci. Člověk může říct o sobě, že to jenom neumí, zatím, ale že není -,Ale blbý není, blbý nejste.</i>	<i>Jsem rozčilená, Eliška se pořád shazuje před ostatními. Reaguje neadekvátně na mé poznámky.</i>
H	<i>V týhle třídě nikdo není blbej.</i>	<i>Je to míněno ironicky. Honza má o svých spolužácích jasno. Je intelektem vysoko nad ostatními. Nemá to ve třídě snadný.</i>
U	<i>Ne!</i>	<i>Nereaguji, dělám, že jsem to nepochopila.</i>

Jak jsem už poznamenala, Honza spolužáky intelektem přesahoval. Proto si potrpěl na image intelektuála třídy. Když ho podle něj slabší spolužačka nachytala a opravila ho, těžce to nesl a hrubě se ohradil.

Záznam pedagogické situace¹⁶⁶

H	<i>Takhle se kradou glazury.</i>	
U	<i>Tak.</i>	
K	<i>Tohle nejsou Honzo glazury.</i>	<i>Karolína se na Honzu podívá</i>
H	<i>Ježiši Marjá, vždyť víte, co jsem myslel do hajzlu.</i>	
U	<i>Nó, tak Honzo-</i>	
H	<i>Nebo do háje.</i>	<i>Pavel se zasměje.</i>
U	<i>Tebe nikdo nesmí napomenout. Se hned rozčílíš a začneš používat těžký kalibr. Jseš -</i>	
H	<i>Heavy.</i>	<i>Pohotově.</i>

Intelektuální schopnosti

Honza je bystrý. Když někdo vyprávěl vtip, předešel ho a řekl pointu. Dokázal také vykonstruovat dialog a překvapit tak učitele. Člověk musel být pořád ve střehu. Nejlepší bylo,

¹⁶⁵ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1959-1989

¹⁶⁶ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0515-0555

nedovolovat mu moc mluvit a téma držet jenom na bázi odbornosti. Zde je ukázka situace, kdy učitelka nic netušíc, si se žákem povídala a byla takzvaně vmanipulována do nepříjemné, frapantní situace. Všimněte si zejména precizní přípravy dialogu. Dialog se odehrával v hodině odborného výcviku, kdy žáci nemusejí dodržovat ticho a povídají si. (Když jsem dialog četla své dceři, smála se a vysvětlila mi situaci-vtip, ze kterého Honza vycházel: "Jeden říká druhému: "Hele, víš, jak jsme Ti na střední škole schválně říkali místo Karle Nováku-Narle Kováku?" "No vím a co s tím?" "Ty vole, včera jsem potkal maníka a ten se jmenoval Lukáš Šustr.") Já jsem samozřejmě nebyla vůbec v obraze, jazykovou přesmyčku jsem nezachytila. Možná, že kdybych včas zareagovala a Honzu odkázala do patřičných mezí, nepokračoval by. Uznávám ale, že to pro něj bylo příliš lákavé).

Záznam pedagogické situace¹⁶⁷

H	Paní učitelko, neznala jste nějakýho kluka jménem Lukáš Šustr?	Po mé odpovědi se Honza odvrátil, abych neviděla jeho výraz. Pavel se na něj nevěřičně zadíval a začal se smát.
U	Ne. Proč?	Maruška se jemně usmívá
H	Ne, Já jen že-	
U	On mě zná?	Pavel se potěšeně kouká na Honzu a směje se.
H	Ne, jenom že prostě jsem slyšel, že složení tohoto jména a příjmení je strašně v česku vzácný, asi jenom deset jedinců.	Maruška se na mě s úsměvem otočí a čeká, co bude. I ona je v obraze.
U	Lukáš Šustr?	
H	No.	Kluci si stěží udrží jemný úsměv. Já jim skáču na lep.
U	To je-	
Ma	Moje kamarádka se jmenuje Andrea Šustrová.	Matouš je mimo.
U	No, vidíš. No jméno člověka záleží na tom, jaké mu dají rodiče.	
H	No jasně.	Dále mě zpracovává.
U	To je trošku pomsta vždycky, když se to nepovede. Kór u kluka, který si to jméno musí nechat celý život.	
H	Marcel, fuj.	
U	No existoval Narcis Samec.	
H	Pavel Tramvaj, to je ještě horší.	
U	Jo?	
Ma	Jak políbil ten svůj obraz v řece a utopil se.	(Narcis)
U	No.	

¹⁶⁷ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2267-2485

P	To se někdo může jmenovat i prase. Třeba Vojta Prase.	Pavel zkoumavě koukne na Honzu.
U	No vidíš.	Jak reagovat?
H	Já bych se třeba nechtěl-	
Ma	No jako kuřata.	Maruška se usmívá
H	Já bych se třeba nechtěl jmenovat příjmením Vimr.	Pavel se tetelí očekáváním.
U	Proč?	
H	Protože to bych nemohl hrát golf. To bych nemohl hrát fotbal.	Pěkně si ve své neznalosti nabíhám. Nejsem ostražitá.
U	Jak to?	
H	Protože to bych hrál, vstřelil bych branku a diváci by volali: "Vimr dal gól!"	Pavel lehne smíchy. Odvrátí se ke zdi. Honza se taky směje. Maruška se na mě podívá s úsměvem. Ostatní to nečapnou. Mě to teprve dochází.
U	Ježkovo voko. Takhle jsi mě dostal.	
Ma	Hele Erben.	
U	Tak a dost. A dost. Končíme.	Kam jsme se to od nevinných příjmení dostali? Kluci hýkají smíchy. Pavel se šel schovat mimo záběr.
H	Omlouvám se paní učitelko.	
Ma	Aby to bylo na tý-	Ukáže na kameru.
U	Ty se jdi uklidnit na chodbu Pavle. Jdi, jdi, jdi, jdi. Nestůj tady, jdi se projít na chodbu. Honzo, ty se přestaň tlemit a koukej začít něco dělat.	I Maruška pochopila a velmi se směje.
H	Já vím.	
U	Odsad' poad'.	
H	No jo.	

Čestnost

Honza měl smysl pro čestné jednání. Nikdy nelhal, spíše dělal „blbého“. Přiznal třeba, že mu ztvrdil výrobek, protože nedodržel správný technologický postup.¹⁶⁸ Přiznal také, že našel latě, o kterých tvrdil, že mu je někdo ukradl. Neustále nás zlobil výroky, jak se v dílnách krade, že se nic nesmí nechat volně ležet a podobnými obviněními, proti kterým jsem nemohla nic namítat, protože se v dílnách opravdu něco občas nenajde. Šířil negativní nálady. Když své latě našel založené v polici za sebou, ocenila jsem, že se přiznal a obrátil situaci v žert.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0142-0154

¹⁶⁹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3981-4042

Signály blížícího se konfliktu

Když Honza nebyl ve své kůži, vždy jsme to poznali. Jedním z ukazatelů jeho stavu nepohody byl jeho hýkavý smích, který rušil pozitivní třídní klima vyučování i spolužáků. Byl neklidný, bral do rukou věci, které byly v jeho dosahu, a dost často je ničil. Dalším ukazatelem jeho nepohody, byl jeho hlasitý verbální projev. Vše komentoval, snažil být se vtipný za každou cenu i na úkor důstojnosti zejména slabších jedinců, kteří byli vděčnými objekty jeho nejapných poznámek. Honza byl usilovný, přesvědčoval spolužáky o své pravdě, správnosti svého názoru, svých kvalitách. Prosazoval svoje JÁ. Nepoznal okamžik, kdy by se měl uklidnit. Spolužáci před jeho vehemencí neměli kam uniknout a mnohdy jeho argumentům v důsledku svých specifických potřeb nerozuměli. Honza cítil napětí, přestával situaci rozumět, špatně ji vyhodnotil a v důsledku všech těchto faktorů jeho chování eskalovalo v konflikt.

Možnosti předcházení konfliktu

Konfliktu jsme mnohdy dokázali předejít např. tím, že jsme Honzu odklonili od jím konstruované reality. Poslali jsme ho něco zařídit v budově školy, nebo jsme mu přidělili jinou „důležitou a zajímavou“ práci, která ho odvedla od spouštěče konfliktu.

Spouštěče konfliktu

Hlavním faktorem spouštěče konfliktu byl většinou jeho momentální psychický stav. Nevíme, do jaké míry dokázal svoje chování ovládat. Měl nutkavé puzení svůj přetlak ventilovat a spouštěčem mohlo být cokoliv. Poznámka učitelky, nepohoda spolužáka, hlad, únava, nechůť pracovat, uvědomění si ztráty času na oboru, který ho nebavil. Spouštěč agresivního verbálního i nonverbálního projevu se většinou bez záznamu videokamery identifikuje dost obtížně. Honza důvod nepřiznal, možná, že ani sám nedokázal indikátor konfliktu identifikovat^{170, 171}.

¹⁷⁰ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0773-0823

¹⁷¹ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0843-0893

Průběh konfliktů

Konflikt byl většinou velmi rychle vyhocen do té míry, že létaly předměty a žáci se strkali, až byly posunovány lavice. Honza se při konfliktu nekontroloval, byl vytočený a agresivní. Extrémně hrubě a vulgárně nadával, řval, kopal do věcí, nebo jimi házel. Byl schopen ve vzteku prokopnout sklo ve dveřích, někdy došlo až k fyzickému kontaktu se spolužákem. Útok nemusel být přímo namířen na zdroj frustrace, ale na zástupný vhodný objekt (náhradníka), který byl zrovna po ruce. Byl nejprve verbální, vedený nečekaně brutálně a agresivně, což objekt – náhradníka šokovalo a paralyzovalo tak, že se nezmohl na protiakci. Honza používal záměrně ty „nejsilnější kalibry“. Po emočním vypětí většinou následovalo zklidnění, které vedlo až k pasivitě. Honza byl unavený, bez nálady, nedokázal pracovat. V takovémto případě bylo nejlepší si ho nevšímát a kontrolovat ho zpozzdálí. Honza pak většinou usnul na lavici.

Honzovy reakce na konflikt

Bylo zřejmé, že Honza se v afektu neovládal. Po opadnutí emocí byl ale schopen zhodnotit situaci. Převládli-li u něho pocit, že mu výstup neuškodí, že ho v rámci třídy zvládne, nic neřešil. Když se však situace vyvíjela v jeho neprospěch, řešil ji přiznáním se vyšší instanci (psycholog, zástupce ředitele, výchovný poradce), ke kterému urychleně došel. Okázale se kál, někdy i plakal.

Ověřili jsme si, že při své inteligenci strategicky zvládl napomenutí, důtku a podmíněčné vyloučení tak zdařile, že když už mu hrozilo vyloučení ze školy, záměrně onemocněl; a tak pololetí dohodil. Tím se jeho prohřešky smazaly a on další půlrok znovu a znovu pokoušel naši trpělivost. V jeho prospěch hovořilo, že ve zklidnělém stavu dokázal být skutečně milý a bystrý a my se snažili mu pomoci. Netřeba však dodávat, že šlo velice vyčerpávající proces.

Řešení konfliktu vyučujícími

Někdy jsme podobně vyhocené situace řešily tak, že jsme po dohodě s rodiči (na základě písemného souhlasu) odeslali Honzu domů, na takzvaný odlehčovací týden, protože jsme se báli, že by jeho agrese mohla přejít od verbálních útoků k útokům fyzickým. Honza byl s takovým postupem srozuměn, ale když byl v afektu, odmítal ze školy odejít. Museli jsme ho

důrazně vyprovodit ze třídy, což vedlo povětšinou k prásknutí dveřmi, křiku, nebo alespoň neslušnému gestu na učitelku.

Účinky medikace

Z Honzova vztahu ke zklidňující medikaci jsme mohli usuzovat, že byl na svém nevhodném chování do jisté míry závislý. Na léky, které jej měli tlumit, dohlížela ráno maminka. Chlapec tedy z domova odcházel zklidněn, nicméně po příchodu do školy už se toto zklidnění neprojevovalo. Přemýšleli jsme, co může cestou do školy způsobit, že lék tak rychle přestane účinkovat, a nakonec jsme objevili příčinu: Honza zjistil, že když vypije dvě plechovky kofeinového povzbuzujícího nápoje Redbull, tak zklidňující medikace přestane působit. Když jsme se ho ptali, proč si přidělává problémy, odpověděl, že se po medikaci cítí unavený a usíná. My se však domníváme, že zklidněný stav Honzu nebavil, že si zvykl na adrenalin z akce, že byl na takovém stavu psychicky závislý.

Intelektové předpoklady pro další studium

Z hlediska intelektu byl Honza v naší třídě výjimkou. Byl nejchytřejší žákem, jeho IQ bylo vysoké a svou intelektuální převahu si uvědomoval. Naši školu navštěvoval jenom proto, že měl vážné problémy s chováním a v jiné škole by nenašel pochopení. Věděl, že na naší škole má možnost získat výuční list a dodělat si nástavbu s maturitou.

Záznam pedagogické situace ¹⁷²

H	<i>Já nevím. Nejsem keramik, tak mi to moc nedá.</i>	
P	<i>Tak co teda jseš?</i>	
H	<i>Já?</i>	<i>Podívá se na Pavla</i>
E	<i>No, tak to by mě taky zajímalo, co teda je.</i>	<i>Ozve se Eliška</i>
H	<i>Helper.</i>	
E	<i>Co že jsi?</i>	<i>Eliška nechápe</i>
H	<i>Helper. E, škoda, že se nemůžu tím živit, pomáhat ostatním.</i>	<i>Podívá se na Elišku. Vědom si toho, že to nechytá.</i>
P	<i>Já se dneska těším, budu hrát celej den, celou sobotu, já jsem vůbec nehrál.</i>	<i>Pavel se podívá na Honzu. Honza se podívá na Pavla</i>

¹⁷² Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0530-0565

Šikana

Nejvíce mne na něm mrzelo šikanování nejslabšího člena kolektivu Matouše a k šikaně svým příkladem strhával i Terezu a Pavla.

Záznam pedagogické situace¹⁷³

H	Úplně jednoduše. Když nejseš úplnej retard jako-	Řekne potichu a ukáže hlavou na Matouše Matouš zvedl ruku
---	--	--

Záznam pedagogické situace¹⁷⁴

P	Děláš tam rejhy Matouši, vidíš jak se Ti to-	Pavel mu chce pomoci, snaží se mu poradit. Matouš okamžitě reaguje tím, že si hranou ruky pravidelně začne bouchat do čela.
H	Pavle, kašli na to.	Honza domlouvá Pavlovi.
P	Proč?	
H	Zbytečný. Zbytečně se s...š do něčeho, co neudělá.	Pavel se dívá na Matouše. Matouš se dívá na kluky.
Z	Jo, jo. Mluvím o Tobě. On se ještě podíval.	

Následující situace byla natočena těsně po přestávce. Honza opakovaně nesplnil zadaný úkol. Bylo mi jasné, že se na úkol nepodíval, protože předtím jsem slyšela jeho dialog se spolužákem o hře, kterou spolu večer hráli. Situace ve třídě byla napjatá, ostatním žákům bylo nepříjemné, že jsme řešili Honzovy prohřešky nahlas, oprávněně se obávali jeho reakce. Matouš nervózně poskakoval. Tím upoutal pozornost Honzy a Terezy. Počkali, až se krátce vzdálím do vedlejší třídy a svoji frustraci si vybili na něm. Já o celé situaci neměla ponětí. Tato situace potvrzuje teorii, že šikana se děje mimo vědomí učitele a že ji žáci dokážou velmi účinně skrývat. Když jsem se vrátila do třídy, Honza i Tereza klidně pracovali. Pouze Matouš vykazoval známky neklidu, ale příčinu jsem neřešila, protože neklidný byl stále. Situaci jsem pochopila až dodatečně při přepisu textu.

¹⁷³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2262

¹⁷⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2456-2476

Záznam pedagogické situace¹⁷⁵

U	<i>Protože Ty jsi závislý na počítači a nedá se s tím nic dělat.</i>	
H	<i>Nejsem. Já jsem myslel, že když je mi osmnáct, tak -</i>	<i>Honza stojí a má naštvaný výraz. Maruška je zaražená, má napjatý výraz.</i>
U	<i>To ne, to bys musel mít rozum v hlavě. Můžeš si to vzít Matoušku. Děkuju.</i>	<i>Matouš se šklebí. Honza se na něj kouká, zaměří se na něj.</i>
H	<i>Nechcete mě snad donutit paní učitelko, abych zase N</i>	<i>Honza má strnulý výraz. Když je ve stresu, nebo tlumí vztek, drmolí, aby mu nebylo rozumět. Nereaguji a odcházím do vedlejší třídy pro pomůcku.</i>
T	<i>Můžeš si jít k tý židli a sednout si?</i>	<i>Matouš je rozrušen situací a rozčileně poskakuje. Tereza řeší napětí ve třídě tím, že Matouše napomene. Tím na něj upozorní Honzu.</i>
H	<i>Matouši zklidni se, nebo tě rozkopu, až tady budeš chcípat v krvi, už mě n...r.</i>	<i>Honza se zadívá na Matouše a cedí mezi zuby agresivní výrazy, které vznikly z frustrace. Matouš si bez řeči sedá. Je zjevně rozrušený a kouká do země. Tereza se kouká po Honzovi. Cítí podporu.</i>
T	<i>Už si sedni a pracuj.</i>	<i>Velké překvapení, že k šikaně se přidává i Tereza.</i>
H	<i>N tyhle lidi, když už se narodí N do kafilerie.</i>	<i>Matouš se rozpačitě usmívá. Vracím se, nic jsem nezaznamenala. Matouš se na mě otáčí a zkoumá, jestli jsem situaci zaregistrovala.</i>

Zájmové aktivity

Honza byl náruživý hráč videoher. Mluvil mluvou tzv.: „pařmenů“, které my učitelé nerozumíme. Pro porozumění významům, žádáme o přeložení. Honza nám ovšem mohl, ale i nemusel vyhovět. Byl v roli tlumočnicka z „pařmenštiny“ do češtiny. Honza níže v ukázce tvrdil, že je „helper“. Tomu jsme rozuměli tak, že helper, pomáhá ostatním. Slovo „helper“ ale v rámci videohry může mít jiný význam, který mi unikl. Nevěděla jsem ale, jakou důležitost

¹⁷⁵ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4233-4269

této funkci u herních postav přikládal či jakou realitu měla tato funkce suplovat. Určitě by byl na toto téma zajímavý výzkum.

Záznam pedagogické situace ¹⁷⁶

H	<i>Já nevím. Nejsem keramik, tak mi to moc nedá.</i>	
P	<i>Tak co teda jseš?</i>	
H	<i>Já?</i>	<i>Podívá se na Pavla</i>
E	<i>No, tak to by mě taky zajímalo, co teda je.</i>	<i>Ozve se Eliška</i>
H	<i>Helper.</i>	
E	<i>Co že jsi?</i>	<i>Eliška nechápe</i>
H	<i>Helper. E, škoda, že se nemůžu tím živit, pomáhat ostatním.</i>	<i>Podívá se na Elišku. Vědom si toho, že to nechytá.</i>
P	<i>Já se dneska těším, budu hrát celej den, celou sobotu, já jsem vůbec nehrál.</i>	<i>Pavel se podívá na Honzu. Honza se podívá na Pavla</i>

Shrnutí poznatků o Honzovi

Honza se projevoval jako typický, nepořádný puberták.¹⁷⁷ Měl rád zvířata, choval psa a králíka¹⁷⁸. Měl všeobecné znalosti (fonty písmen)¹⁷⁹, technologické znalosti¹⁸⁰, dobře si pamatoval a občas poučil v dobré víře spolužáka.¹⁸¹ Dokázal být i empatický, třeba když poradil spolužákovi v nouzi¹⁸², nebo nečekaně iniciativně pomohl, třeba tím, že propíchnul nežádoucí vzduchovou bublinu v plátu hlíny.¹⁸³ Když byl v pohodě, byl příjemný spolužák, který nezkazil legraci.¹⁸⁴ Uměl se i shodit, když udělal chybu.¹⁸⁵ Dokázal být ale značně bezohledný, vyhověl si i na úkor spolužáka, když si lstí půjčil věc, kterou potřeboval a kterou druhý právě používal^{186, 187}.

¹⁷⁶ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0530-0565

¹⁷⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0898-0913

¹⁷⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1363-1418

¹⁷⁹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1996-2001

¹⁸⁰ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1051

¹⁸¹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0999-1004

¹⁸² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0962-0985

¹⁸³ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3897-3911

¹⁸⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2018-2050

¹⁸⁵ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3981-4037

¹⁸⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1122-1157

¹⁸⁷ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3386-3396

Závěr

Když dnes s odstupem pozoruji Honzu, mám radost a pociťuji uspokojení. Podařilo se nám ho udržet na škole a díky tomu se Honza vyučil. Následně se dostal na maturitní obor. Ten stále studuje. Je pravda, že ani toto studium, se neobešlo bez problémů. Vzhledem ke snadnosti zapamatovat si informace, se Honza nemusel na učebním oboru učit a proplouval snadno. Na maturitní nástavbě hrubě podcenil situaci. Použil stejnou strategii, která mu ale nemohla při náročnějším studiu projít. Neučil se, neplnil úkoly a propadal. Aby si situaci ulehčil, přerušil a nastoupil znovu do prvního ročníku. Je pravda, že se více učil a první ročník dokončil. Bylo to ale s odřenýma ušima. V současné době dokončil ročník druhý a čeká na podzimní termín maturitní zkoušky, protože k jarnímu termínu pro své lajdáctví nebyl připuštěn. Všichni doufáme, že odmaturuje.

7. 2. 2 Případová studie PAVEL

Pohlaví: muž

Věk: 17 let

Sourozenci: starší dospělý bratr

Rodinné zázemí: chlapec pochází z neúplné rodiny, rodiče rozvedeni. Má staršího bratra.

Matka je učitelka na střední škole. Bydlí v malém bytě, kde chlapec nemá soukromí.



Pedagogicko-psychologická diagnóza:

závažná forma specifické poruchy učení-dyskalkulie. Oslabení motoriky jemné i hrubé, oslabena také grafomotorika. Přetrvávající problémy po přestupu na ZŠ Ohradní, kde opakoval 4. ročník. Zařazen do specializované třídy. Nerovnoměrný vývoj na bázi LMD, nerovnoměrně rozložené schopnosti, verbální složka podprůměrná, názorná slabě průměrná. Aktuální problémy ve zkouškách rozumových schopností mírně podprůměrné. Špatná paměť.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Pavel do třídy nastoupil trochu později než ostatní žáci. Přestoupil z jiného oboru, kde se mu nedařilo. Přes počáteční obavy a nejistotu se velmi rychle začlenil. Zejména Honza byl rád, protože měl parťáka. Spolužákům pomáhal, ochotně jim vycházel vstříc a radil jim.

Třídní šašek

Pavel měl specifický smysl pro legraci. Když byl v pohodě, dovedl být vtipný a zdárně sekundovat i Honzovi. Když Honza chyběl, přejímal roli třídního šaška. Vymýšlel nekomplikované legrácky na spolužáky i na učitelku. Když vymyslel vtip, kde polekaně tvrdil, že nádoba má jiný tvar než šablona, (šablonu držel schválně opačně), bylo to cíleno na mě.¹⁸⁸ Když byl v dobrém rozpoložení, tak si Honzu dovedl i podat.

Záznam pedagogické situace¹⁸⁹

H	<i>Ty taky máš úplně debilní doktorku?</i>	
P	<i>Proč? Nemám, já mám doktora.</i>	<i>Pavel se potěšeně usmívá. Má radost, že udělal legraci.</i>
H	<i>Ts.</i>	<i>Kluci se situací baví..</i>

Šikana

Nelze říci, že by Pavel sám od sebe někoho ostrakizoval, nebo dokonce šikanoval. To se dělo pouze v režii Honzy, ke kterému se téměř vždy přidal. Nicméně když Honza chyběl, projevoval Pavel k Matoušovi jakousi shovívavou nadřazenost. Ta se projevovala tím, že Matouše neagresivně škádlil a dobíral si ho. Občas si také dovolil na Karolínu, která se neuměla verbálně bránit.¹⁹⁰ Nebo se ptal Matouše, který plný obav poslouchal můj hovor s jeho otcem: "Jak se těšíš domů?" Přitom věděl, že Matouš má z otce strach.¹⁹¹

Záznam pedagogické situace¹⁹²

Ma	<i>Kam jste mě odnesla ten nůž?</i>	<i>Matouš se rozhlíží.</i>
U	<i>Já jsem Ti neodnesla nůž. Odneseš?</i>	<i>Jdu k Elišce, kde by nůž mohl být. Je tam.</i>
P	<i>Tak si koupíš nový Matouši.</i>	<i>Pavel se usmívá.</i>

Potřeba zaujmout

Pavel by býval rád středem pozornosti. Nevěděl ale, jak na to. Proto občas konstruoval nadsazenou skutečnost, která ho měla v očích spolužáků udělat zajímavým. Do jisté míry se

¹⁸⁸ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1234-1270

¹⁸⁹ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0927-0947

¹⁹⁰ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2476-2527

¹⁹¹ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0843

¹⁹² Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3079-3089

mu to i dařilo. Většinou se všichni pozastavovali nad mírou nesmyslnosti jeho tvrzení a bouřlivě reagovali. Pavel dosáhl svého a pozoroval reakce spolužáků s úsměvem. Tvrdil třeba, že se těší na test z matiky a užíval si reakce spolužáků a jejich nadávky do sebevrahů.¹⁹³ Nebo tvrdil, že vstávání v posunutém letním čase o hodinu dříve je super a vysloužil si posměšné nepochopení spolužáků.¹⁹⁴

Záznam pedagogické situace¹⁹⁵

P	Já přemýšlím, že bych šel jednou do školy strašně brzo. Že bych šel v pět.	Pavla to pobavilo a začal se usmívat. Matouš si položil hlavu do dlaně
E	A proč? Jseš normální?	
P	V pět hodin do školy.	Směje se.
E	A proč?	
K	Eh?	Karolína je udivena.
P	Já nevím, jenom tak ze srandy.	
K	Eh?	Karolína se pobaveně tváří. Maruška se usmívá.
E	Mě by zajímalo jenom proč jako?	

Perfekcionismus

Pavel měl rád pořádek. Proto si udržoval stůl uklizený, připravoval a udržoval si náradí a jiné pomůcky v čistotě, a když něco dělal, tak mu záleželo, aby to bylo co nejlepší. Trošku při uklízení utiskoval Marušku, protože si přivlastňoval větší plochu, než mu příslušelo. Byl v tomto ohledu trochu nesociální. Osvojil-li si postup práce, tak jsem se mohla spolehnout, že ji bude dělat správně a vypiluje ji k dokonalosti. Velmi mu záleželo na tom, aby byl za správnost svého jednání spolužáky a mnou oceňován. Spolužákům to bylo jedno a na Pavlův vycíděný stůl nenápadně přesouvali své věci, což Pavla vytáčelo. Když si uvědomil, že k dokonalosti uříznutého komponentu potřebuje pomoc spolužačky, poprosil ji o ni.¹⁹⁶ Jeho akurátnost se projevovala i při opravování časových údajů, které spolužáci nepřesně uvedli.¹⁹⁷

¹⁹³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1079-1097

¹⁹⁴ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0804-0864

¹⁹⁵ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0843-0880

¹⁹⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0910-0930

¹⁹⁷ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3537-3547

Záznam pedagogické situace¹⁹⁸

P	<i>Hele, tady to je moje polovina, Tady to bude čistý. Nic jinýho neuklízím</i>	<i>Pavel se vyhraňuje proti Honzovi. Má rád pořádek. Neuvědomuje si, že tímto chováním si škodí.</i>
H	<i>Jasný. N</i>	<i>Honzovi je to jedno. Zvoní a já neslyším co si říkají.</i>

Záznam pedagogické situace¹⁹⁹

P	<i>Dělám si pořádek</i>	<i>Pavel usilovně pracuje-uklízí si stůl.</i>
T	<i>Co?</i>	<i>Tereza obrátí oči v sloup</i>
P	<i>Dělám si pořádek.</i>	

Špatné vyjadřovací schopnosti

Pavel se neuměl verbálně vyjadřovat. Hlavně v rozčilení, stresu, nebo když mluvil k více lidem.²⁰⁰ Zapomínal skloňovat, slova ve větě řadil do špatného slovosledu, nebo je vynechával. Občas to překvapilo. Když chtěl říci, že ve skladu je hodně ztvrdlé hlíny, řekl:“ *Už tam nejsou ztvrdlá hlína, velká spousta šíleně ztvrdlejších jinak*“.²⁰¹

Záznam pedagogické situace²⁰²

P	<i>Paní učitelko, myslíte, že se dá dát kupovaná pizza do mikrovlnky, místo do pece?</i>	
U	<i>Já myslím, že jo, ale že to nebude dobrý.</i>	
H	<i>Protože ta mikrovlnka bere vodu.</i>	
U	<i>Že to chce přejít tím...</i>	
P	<i>Nějaká nemoc jako třeba ty vajíčka nebo maso to vepřový, když se to dá do mikrovlnky nebo do pece. Já jsem to dal do mikrovlnky a než jsem to snědl, tak matka mi říkala, že jsem to dal do mikrovlnky a že to měl jít do pece a že se tam, že se to v minulosti, že jsem to dal do mikrovlnky.</i>	<i>Maruška je velmi rozveselená, baví se. Tereza nevnímá</i>

¹⁹⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1924-1929

¹⁹⁹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4086-4096

²⁰⁰ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0446-0456

²⁰¹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0446-0456

²⁰² Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1901-1921

Úspěch

Pavel hrdě učitelce oznamoval, že splnil úkol a podvědomě si říkal o pochvalu. Přesně té se mu také dostalo. Intenzita pochvaly za splněný **dílčí** úkol a za splněný **celý** úkol je pro žáka nepodstatná. Rozdíl mezi velikostí úkolu nerozlišuje. Pro něj je důležité, že je pochválen. Pavel si pochvalu zaslouhoval často, protože pracoval pečlivě a inovativně.^{203, 204.}

Záznam pedagogické situace²⁰⁵

P	<i>Paní učitelko, mám to s igelitem.</i>	<i>Pavel ukazuje, jak má sádrou podložku, igelit a hliněné dno krásně položené na sobě.</i>
U	<i>Výborně. Pomož Maruše, když tak. Ale ať si to Maruška udělá sama.</i>	

Záznam pedagogické situace²⁰⁶

P	<i>Paní učitelko, takhle to pasuje.</i>	<i>Pavel hrdě ukazuje, jak šablona lícuje s nádobou</i>
U	<i>Ukaž? Pasuje, no docela.</i>	

Empatie

Pavel je hodný kluk. Když někdo něco nevěděl, nebo mu nešla práce podle jeho představ, snažil se mu pomoci. Když ve škole nebyl Honza, měl jiný přístup k Matoušovi. Bylo to možná i tím, že měl nad ním intelektuální a sociální převahu, což ho stavělo do role, která je pro něj byla příjemná.²⁰⁷ Když viděl, že Eliška se namáhá s válením plátů a on má víc, než potřebuje, tak jí dal své^{208, 209.}

Absence vhledu do situace

Pavel dostal za zlobení s Honzou napomenutí třídní učitelky. Z jeho pohledu se jedná o nespravedlnost. Do dílen jsme dostali jako sponzorský dar nevyhovující židle, které jsme měli

²⁰³ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 5468-5486

²⁰⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2194-2209

²⁰⁵ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4133-4138

²⁰⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3627-3632

²⁰⁷ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2235-2250

²⁰⁸ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 5353-5358

²⁰⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2235-2250

otestovat. Po zmáčknutí páčky vyjeli do výšky, která vyhovuje barovým pultům. Žáci měli tento mechanismus zakázaný používat, protože čněli vysoko nad lavicí a já se bála, že spadnou. Že je to lákalo, bylo nasnadě a právě jejich zakázané jednání bylo impulsem ke kázeňskému napomenutí třídní učitelky. Pavlovi však nebylo možné vysvětlit, že rušení vyučování může být i hlasitý smích.

Záznam pedagogické situace²¹⁰

U	<i>Sjed' dolů. Ona Ti ta poznámka včera nestačí? Jak někoho uvidím, že vyjede nahoru, dostane poznámku. Jasný jo? Prostě to máte zatrhlý. Takže oba máte poznámku kluci, je to jasný? Ještě jednu Pájo a máš napomenutí..... Ale ty už ho máš. 25. 2. byla první poznámka, 19. 3. druhá a včera byla třetí. Takže kamaráde, máš napomenutí třídního učitele.</i>	<i>Honza sjede dolů a udělá obličej. Kluci si něco šeptají. Pavel tak, abych to neviděla malinko vyjede se židlí nahoru a hned se vrátí dolů. Pavel něco zašeptá Honzovi. Honza se na Pavla podívá s potěšením. Eliška i Karolína se zájmem přihlížejí</i>
P	<i>Tamty paní učitelko ale byly, to byly paní učitelko, to jsme byli za smích. Já to jsem ale nezlobil, to akorát bylo za smích.</i>	<i>Pavel vytáhne hlavu z ramen</i>
U	<i>To mě nezajímá za co máš tu poznámku. Žáci K...(Honza) a T...(Pavel) neustále vyrušují, kopou pod stolem do hromady papírů, které donesly z WC. První poznámka.</i>	
P	<i>Z WC? Paní učitelko, já jsem z WC nic nepřinesl.</i>	<i>Pavel rozhořčením nadsakuje. je přesvědčen o své pravdě</i>
U	<i>No dobře, tak to donesl Honza a Ty jsi mu asistoval při tom kopání. To už bylo někdy z února. H a P se hlasitě smějí a opakovaně oba ruší hodinu angličtiny. Pokřikují na spolužáky: „Ty retarde“.</i>	
P	<i>Já já jsem pokřikoval-</i>	
U	<i>Pokřikoval možná-</i>	
P	<i>Jo.</i>	
U	<i>-Honza a Ty jsi se smál a dostal jsi poznámku.</i>	
P	<i>Ale vždyť jenom-</i>	
U	<i>Jsi tam jmenovanej. To znamená, že-</i>	
P	<i>Jsem se jenom smál.</i>	
U	<i>No.</i>	
H	<i>Klídek, je to jenom napomenutí.</i>	<i>Honza už byl podmíněně vyloučen. Je otrlý a nad věcí.</i>

²¹⁰ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0136- 0261

Špatný psychický stav

Pavlův pracovní výkon se odvíjel od jeho momentálních fyzických, nebo psychických stavů. Necítil-li se dobře, působil jakoby duchem nepřítomně. Tvářil se nezáčastně, reagoval se zpožděním a já jsem nevěděla, jestli vnímal. Když jsem ho oslovila, vylouval se na aktuální zdravotní stav. Odváděl tak pozornost. Špatný psychický stav také vznikal, když mu něco nešlo a on si se situací nedokázal poradit. Propadl malomyslnosti a nedokázal ji přemoci. To pak seděl a nezaregistroval, že si spolužáci půjčují jeho nářadí.²¹¹ Nevnímal okolí do té míry, že nezaregistroval aktivity Honzy, který seděl přímo vedle něho a sedl si na táb s pláty, který mu ze zlomyslnosti položil na židli.²¹²

Záznam pedagogické situace²¹³

U	<i>Pájo, co je?</i>	<i>Pavel sedí nad výrobkem a odpočívá.</i>
P	<i>Nic.</i>	
U	<i>Tak jedem. Ulítly Ti včely?</i>	
P	<i>Ne.</i>	<i>Je skleslý, dělám legraci.</i>
U	<i>Tady něco lítá.</i>	<i>Pavel se podívá kde co lítá. Můj pokus o legraci vzal Pavel vážně.</i>
P	<i>Paní učitelko, já jsem dneska mimo.</i>	

Intelektové předpoklady pro další vzdělávání

Pavel je limitován svou diagnózou. Špatně si pamatuje. Vyučil se v oboru:“ Výrobce a dekoratér keramiky“. Je dyskalkulik. Limituje ho také jeho paměť. Velmi si své nedostatky uvědomuje. Nicméně rodinou není veden k rozumnému odhadu svých možností.

Zájmové aktivity

Pavel rád hraje počítačové hry. Svědčí o tom i jeho mluva, ve které je používáno mnoho slov, které jsou ze hry. Rád řídí auto. O dalších jeho aktivitách nevím.

Shrnutí poznatků o Pavlovi

²¹¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1314-1390

²¹² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 4117-4130

²¹³ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2740-2760

Pavel po nastoupení na obor pracoval bez zájmu, bylo patrné, že obor si nevybral. Byl tam proto, že potřeboval někde být. Jak se začínal seznamovat se zákonitostmi oboru a postupně pochopil technologii výroby, tak ho keramika začala bavit. Zlepšovala se jeho motorika, měl úspěchy. Ve výkonu ho limitoval je psychický stav, který se projevoval různými zdravotními omezeními.

Pavel žije s maminkou. Je mladší ze dvou bratrů. Myslím si, že v jeho případě by mu velmi prospěl mužský přístup výchovy. Maminka o něj příliš pečuje, má o něj starost. Proto má Pavel k sobě „bolestýnský“ přístup. Lituje se, sleduje se, podléhá svým stavům. S maminkou žije skromně v malinkém bytě, kde má Pavel jen kout za skříní. To je pro něj také velmi zatěžující, protože nemá soukromí. Je hodně sebestředný a neumí efektivně koexistovat v kolektivu.

Závěr

Pavel se pokusil udělat si maturitu na maturitní nástavbě, kam po vyučení nastoupil. Měl zde problémy, protože nezvládal matematiku a musel ze školy odejít, protože maturita byla nad jeho možnosti. Kde pracuje v současnosti nevím.

7. 2. 3 Případová studie MATOUŠ

Pohlaví: muž

Věk: 18 let

Sourozenci: starší bratr

Rodinné zázemí: harmonická rodina, matka novinářka, starší otec v důchodu je muzikant. Matouš je velmi operován, o rodičích mluví velmi hezky. Chlapec se narodil do spořádané a fungující rodiny. Matka vysokoškolsky vzdělaná, otec hudebník, starší bratr právník. Rodina Matouše velmi podporuje.

Pedagogicko – psychologická diagnóza: Těhotenství matky bez problémů, chlapec se ale narodil s rozštěpem páteře, v raném dětství prodělal neurochirurgické, proktologické a ortopedické operace. Do MŠ chodil od 4 let s dobrou adaptací. Do ZŠ s odkladem, kterou se mu podařilo s maximální individuální pedagogickou péčí a ve spolupráci s rodinou dokončit. Ve škole velké problémy s vrstevníky, byl objektem šikany, nedovedl se zařadit sociálně. Pak následoval pokus o studium na soukromé střední škole polygrafické, který však ani přes individuální plán a péči nezvládl. Nyní studuje na naší škole. V současné době se léčí na psychiatrii pro obsedantně-kompulsivní poruchu (opakované skládání prádla, nadměrné uklízení a mytí). Mírné autistické rysy v rámci Aspergerova syndromu.

Psychologickým vyšetřením zjištěny aktuálně verbální rozumové schopnosti v pásmu lehké mentální retardace. U chlapce selhává porozumění sociálnímu kontextu. Sociální zralost na úrovni mladšího školního věku. Je sociálně stažený, snížená schopnost interakcí s vrstevníky, sociálně a emočně neadekvátní chování, nedostatek empatie. Velmi chyboval v matematice, nešlo mu i jednoduché počítání přes desítku, neměl představu čísel, potřeboval názornou metodu.

Matouš prakticky neměl kamarády, byl málo samostatný, byl velmi závislý na rodičích, je na ně fixovaný. Neorientuje se v různých situacích. Úzkostný, introvertovaný, bradypsychismus (zpomalení psychických dějů, procesů zpomalení duševních reakcí, řeči, chování), poruchy vnímání-sluchové halucinace, poruchy koncentrace. Dále se u něj projevují poruchy emotivity-anxiozita (nepříjemný emoční stav, provázený obdobnými psychickými i

somatickými znaky jako je strach, s tím rozdílem, že příčina je neznámá), poruchy komunikace, izolovanost, uzavírání se do sebe, těžká introverze, sociální nesoběstačnost, závislost na rodičích, neschopnost samostatné existence, sociální dezorientace.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Matouš do kolektivu třídy od začátku nezapadl. Zpočátku se všichni snažili mu pomáhat a radit, ale Matouš rady neakceptoval a pomoc k ničemu nevedla (viz záznam níže). Postupně to všichni vzdávali a začali si z Matouše dělat legraci. Byl pro spolužáky nečitelný a jeho chování nerozuměli. Nejvíce jim vadilo, že se choval jinak. Spolužáci měli tendenci ho v rámci jeho znormalizování neustále verbálně napomínat, až napadat.

Tabulka č. 8: *Ukázka Matoušových rušivých projevů*

Řádek transkripce	Záznam jedné hodiny Matoušových rušivých projevů ze dne 21. 3. 2014
0113	Matouš přešlapuje, usmívá se, drbe si rukou hlavu
0125	Matouš si drbe oběma rukama hlavu
0155	Matouš hopsá, zvedá ruce, usmívá se a pozoruje kluky
0206	Matouš hopsá
0298	Matouš začal vedle učitelky tancovat
0315	Matouš pokyvuje hlavou
0330	Matouš položí váleček na hlinu, lehce s ním pohybuje. Pak uchopí váleček oběma rukama, zvedne ho do vzduchu a naznačuje úder
0355	Matouš skáče a máchá rukama
0390	Matouš si stoupne před kameru a ukáže do ní zvednutý prostředníček
0410	Matouš opět válečkem někoho zabíjí
0475	Matouš šermuje rukama
0600	Matouš paroduje a napodobuje Honzu

0632	Matouš poskakuje, pozoruje kluky a mračí se. Vzápětí se směje, tuhne, pitvoří se, gestikuluje
1394	Matouš stále řeší kameru. Šklebí se do ní

Matouš se nikdy neohradil, a to mu také moc nepomohlo. Spolužáci postupně přitvrzovali a začali ho ostrakizovat. Matouš se neuměl bránit, byl pasivní, jeho psychický stav se zhoršoval a podepisoval na jeho zdravotním stavu. Míval zvýšené teploty, často chyběl pro nevolnost.

Záznam pedagogické situace²¹⁴

P	<i>Děláš tam rejhy Matouši, vidíš jak se Ti to-</i>	<i>Chce mu pomoci, snaží se mu poradit. Matouš okamžitě reaguje tím, že si hranou ruky pravidelně začne bouchat do čela.</i>
H	<i>Pavle, kašli na to.</i>	<i>Honza domlouvá Pavlovi.</i>
P	<i>Proč?</i>	
H	<i>Zbytečný. Zbytečně se sereš do něčeho, co neudělá.</i>	<i>Pavel se dívá na Matouše. Matouš se dívá na kluky.</i>

Fixace na rodinu

Matouš byl velmi fixovaný na rodiče. Tato fixace byla samozřejmě dána jeho zdravotním stavem, který od narození vyžadoval mimořádné nasazení obou rodičů. Nicméně jak Matouš dospíval, vztah rodičů se pravděpodobně začal lišit. Zatímco matka jej bezvýhradně omlouvala a podporovala, otcův vztah byl více ambivalentní.

Obavy z otce

Z mého pohledu se otec nesmířil se stavem svého syna. Pochvilně s ním pracoval, snažil se, aby se Matouš zlepšil ve všech směrech. Tato péče byla velmi intenzivní, nedovolovala Matoušovi vypnout, nezohledňovala jeho narůstající psychické potíže. Otec neporozuměl situaci, která nastala. Nepochopil, že syn dosáhl pomyslného stropu. Matouš se otce i přes vzájemnou náklonnost obával. V záznamu níže je zachyceno, jak se bál volat domů. Matouš zároveň toužil otci dokázat, že něco uměl. Chtěl mu udělat radost. Byl dychtivý pochvaly.

²¹⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2456- 2476

Jakákoliv možnost, že by v očích otce povyrosl, mu nedala spát, a potřeboval vědět, že se to tatínek dozví.²¹⁵

Záznam pedagogické situace²¹⁶

U	<i>Nejseš unavený dneska? Jseš v pohodě?</i>	<i>Matouš zrychleně pokyvuje hlavou a začíná si jí podpírat rukou.</i>
Ma	<i>Nejsem.</i>	
U	<i>Nejseš dneska v pohodě.</i>	<i>Matouš přikyvuje.</i>
Ma	<i>Nejsem.</i>	
U	<i>Hele nechceš zavolat tátovi, že bys šel domů? Když nejseš v pohodě? Co? Zavolej mu. Zavolej mu, že se necítíš dobře, a že krčí rameny. Matouš se zvedá a bys šel domů, že bych Tě pustila.</i>	<i>Matouš má našpulenou pusou a odchází telefonovat na chodbu.</i>
Ma	<i>Jo.</i>	<i>Maruška ho dost vytřeštěně sleduje.</i>
U	<i>Já to na něm dneska vidím, že je nějaký rozhozený. Lítá na záchod jak blázen,</i>	
E	<i>No jo, s touhletou tou to není jednoduchý.</i>	
U	<i>Co není jednoduchý?</i>	
E	<i>S touhletou diagnózou co má Matouš.</i>	
U	<i>A jak to víš?</i>	
Ma	<i>Já to vydržím.</i>	<i>Matouš se vrátil z chodby. Přešlapuje.</i>
U	<i>Tak co?</i>	<i>Eliška otočila hlavu a zvědavě se na Matouše kouká.</i>
Ma	<i>Já to vydržím.</i>	
U	<i>Tatínek řekl, že ne?</i>	
Ma	<i>Já jsem mu nevolal, já to vydržím.</i>	
U	<i>Pročpak jsi se rozhodl, mu nevolat? Myslíš, že by ti vynadal?</i>	
Ma	<i>No.</i>	<i>Je rozrušený, hýbe tělem ze strany na stranu, mává rukou a pokyvuje hlavou.</i>

Matoušovy studijní předpoklady

Matoušova diagnóza mu neumožňovala zapamatovat si logické věci, ani technologické postupy. Vykazoval stavy, které se daly nazvat jako zmatenost a dezorientace, což jsme přičítali neznalosti prostředí. Pokyny špatně vyhodnocoval, nebyl schopen dekodovat jejich pravý význam. Když měl zhasnout světla, šel na chodbu, když se dovolil na záchod, odešel

²¹⁵ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4657-4775

²¹⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0526-0647

mimo areál školy, což bylo nebezpečné. Nepamatoval si postupy práce, a protože vynechával některé fáze, musel se kontrolovat. Neorientoval se ve třídě, nenašel svůj výrobek v regále, bloudil po škole a snažil se najít svou třídu. Fakt, že cokoliv řekl, nebylo správně, také určitě nepřispívalo k jeho pohodě. Nemohla jsem ignorovat jeho neznalosti, musela jsem ho opravovat. I když jsem se snažila o taktnost, spolužáci situaci ve vyučování sledovali a vyhodnocovali k Matoušovu neprospěchu. Získával tím bohužel v kolektivu třídy roli outsidera. Matouš neměl potřebu pracovat. Bylo mu nejlépe, když si jen tak seděl, poklepával si na koleno a pozoroval okolí. Musela jsem ho vést k práci a snažila jsem se, aby si vzpomněl na věci, které vědět měl.

Záznam pedagogické situace²¹⁷

U	<i>Matoušku, ty jsi v klidu vid'? Hlavně že nemusíš nic dělat, vid', Tak hele. Co je tohle, To je Marušky?</i>	<i>Matouš pasivně stojí u stolu. Kdybych ho nehonila, tak by nic nedělal celý blok hodin.</i>
M	<i>Jo, ty jsou moje.</i>	
U	<i>A kde je máš chlape (naválené pláty)? Tys je tam minule všechny dal, mám pocit. Takže si dojdeš pro váleček a hadr.</i>	
Ma	<i>Lišty.</i>	<i>Zapamatoval si pomůcky, které jsou nutné k válení.</i>
U	<i>Lišty. A ještě něco.</i>	
Ma	<i>Igelit.</i>	<i>Naprosto chybná informace. Zřejmě si ty pomůcky nepamatuje.</i>
U	<i>Ne. Co potřebuješ, abys mohl válet pláty? Hadr, lišty...</i>	
Ma	<i>Úhelník.</i>	
U	<i>Ale úhelník nepotřebuješ. Co potřebuješ, abys mohl válet pláty, tady si pojd' k tomu.</i>	
Ma	<i>Jo kroužek.</i>	
U	<i>Ne. K čemu by ti byl kroužek k válení plátů. To je blbost. Ale něco důležitýho, z čeho se ty pláty budou válet?</i>	
Ma	<i>Šlikr</i>	
U	<i>Ze šlikru taky ne.</i>	
Ma	<i>Jo, hlínu.</i>	

Projevy handicapu

²¹⁷ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0390-0454

Když byl Matouš v pohodě a nikdo po něm nic nechtěl, dokázal sedět v klidu. Jakmile se ale nutil do práce, zhoršila se mu psychika a on v závislosti na ní začal být neklidný. Projevovalo se to tak, že klidně neposeděl, nesoustředil se, zmítaly jím tiky a velmi iritující projevy, které se vlivem vnitřního napětí prohlubovaly. Spolužáky také rozčilovaly Matoušovy hlasité projevy. Různě vrčel, nečekaně a hlasitě se smál a nebyl k zastavení. Občas si začal zpívat a zpěv doprovázel bubnováním, nebo podupáváním.²¹⁸ Také nonverbální projevy jako třeba Matoušovo poskakování, nepřírozená a přehnaná gesta, nápadné pokyvování a potřásání hlavou, dupání a jiné projevy byly tak nepřehlédnutelné, že přitahovaly pozornost. Také jsme s Matoušem řešily jeho časté odchody na WC. Šel třeba i 4x za hodinu. Na můj pochybovačný pohled odpověděl, že musí. Nepustit ho jsem se neodvážila. Spolužáci jeho odchody ironicky komentovali. V následující ukázce je jeden z jeho projevů, který byl dost iritující. Matouš rychle a nesmyslně měnil polohy, nebo rychle a nečekaně něčím bouchl. Prudce vstal třeba ze židle, jako by ho něco píchlo. Všichni se lekli. V tomto případě se lekla spolužačka Karolína.

Záznam pedagogické situace²¹⁹

<i>U</i>	<i>Už to máš naškrabaný Máto?</i>	<i>Matouš vystřelí ze židle. Karolína se téměř lekne.</i>
<i>Ma</i>	<i>Ano.</i>	<i>Znovu usedá.</i>
		<i>Matouš dělá obličej. Škrabe hlínu, kosmickou rychlostí, klepe se celý stůl. Karolína se na nás dívá. Ulpívá pohledem a strnule stojí.</i>

Záznam pedagogické situace²²⁰

<i>Ma</i>	<i>Ááá</i>	<i>Vydává zvuky.</i>
<i>Ma</i>	<i>Vrrr</i>	<i>Vydává zvuky vrčení.</i>
<i>U</i>	<i>Už zase na nás vrčíte, pane? Už zase na nás vrčíte, jo?</i>	
<i>H</i>	<i>Tvoje? Aha.</i>	<i>Ukazuje víčko od šlikru Terce. Terka pokývne že ano.</i>
<i>U</i>	<i>Máto, klidně si vrč, ale nekousni mě.</i>	<i>Matouš zvedne prst, že rozuměl.</i>

²¹⁸ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4404-4439

²¹⁹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2955

²²⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4404-4439

Matoušovy neobvyklé projevy poutaly pozornost ostatních spolužáků. Někteří žáci (Honza, Tereza, Pavel, Karolína) s tím měli problém. Jiní (Eliška) byli shovívaví, jeho projevy mu tolerovali.

Záznam pedagogické situace²²¹

		Matouš se hlasitě směje.
U	Matoušku, už to máš postavený?	Matouš se zase hlasitě směje.
Ma	Ještě ne.	
H	On si snad šlehnul.	Honza se na Matouše podívá a pak se podívá na mě.
E	Jen ho nech, ať má aspoň radost.	Eliška je benevolentní a laskavá. Maruška se usmívá.

Intelektové předpoklady pro další vzdělávání

Chlapec chodil do běžné základní školy, kde měl individuální vzdělávací plán. Ze zápisu z pedagogicko-psychologické poradny v úvodu případové studie vyplývá, že byl na základní škole zjevně šikanován. To pravděpodobně mělo vliv na jeho prospěch a náhled na sebe. Před nastoupením k nám na školu studoval soukromou střední školu, kterou ale nezvládl a odešel z ní. Na naší škole nedokončil ani jeden ze dvou oborů. Myslím, že předpoklady, že se vyučí v nějakém oboru nejsou v jeho současném zdravotním stavu pravděpodobné.

Vlastní názor

Občas Matouš dokázal projevít a do určité míry uhájit vlastní názor. Je zjevné, že když byl spokojený, tak se dovedl prosadit. Na Velikonoce jsme dělali sošky slepic. Matouš nebyl schopný modelovat podle předlohy. Nakonec jsme dělali Velikonočního brouka. Vlastně to bylo originální.

Záznam pedagogické situace²²²

Ma	Moc jako slepice to nevypadá.	Matouš otáčí svým výrobkem a kritizuje ho
U	No, to vypadá jako kráva nějaká.	
Ma	Spíš já bych řekl takovej, takovej brouk.	Matouš pojmenuje svůj výrobek.

²²¹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4863-4893

²²² Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0554-0644

U	<i>Brouk? Tak udělej brouka. Dej mu nohy. Jako brouk vypadá.</i>	
Ma	<i>Slepice a je to brouk</i>	<i>Matouš se usmívá, je tím pobavený</i>
U	<i>Hele a co kdybys to zkusil znova? Ještě tu slepici udělat.</i>	<i>Pavel se na Matouše dívá</i>
Ma	<i>Nee.</i>	<i>Matouš se zatvářil zoufale.</i>
U	<i>Už ne?</i>	
ma	<i>Nejdřív dodělám toho brouka.</i>	
U	<i>Hele já Ti dám obrázek Matouši, nějaký slepice.</i>	
Ma	<i>Jo.</i>	
U	<i>Abys měl představu, jak to vypadá.</i>	<i>Matouš pokyvuje hlavou a na vše říká jo.</i>

Pokračování záznamu předchozí pedagogické situace²²³

Ma	<i>Co jsou tady tyhle tečky.</i>	<i>Matouš ukazuje prstem na modelovaného brouka.</i>
U	<i>To je asi prdelka.</i>	<i>Eliška se usmála</i>
Ma	<i>Ne, co jsou tady tyhle tečky.</i>	
U	<i>Já nevím, co to může být. Tobě se tam nelíbí?</i>	<i>Maruška se usmívá.</i>
Ma	<i>Já nevím, proč tam jsou.</i>	
U	<i>Tak je dej pryč.</i>	

Zájmové aktivity

Matouš velmi dobře hrál na kytaru a hezky zpíval. Je to zásluha otce, který je sám muzikant a Matoušovi se v tomto směru velmi věnoval. Nejraději měl Simona a Garfunkela. Tato dovednost ho v kolektivu činila výjimečným, nikdo ji však neoceňoval. Když Matouš hrál a zpíval, byl to jiný člověk. Tato dovednost Matouše stavěla nad ostatní spolužáky. Myslím, že by se jeho další vzdělávání mělo ubírat tímto směrem.

Záznam pedagogické situace²²⁴

U	<i>Máto, hraješ na kytaru?</i>	<i>Matouš sedí zády ke spolužákům a brumlá si.</i>
Ma	<i>Hraju.</i>	
U	<i>Každý den?</i>	
Ma	<i>Ano.</i>	<i>Matouš naznačí zakývání</i>
U	<i>A zpíváš u toho?</i>	
Ma	<i>Jo.</i>	

²²³ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 1163-1188

²²⁴ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 5006-5041

U	Kdy nám zahraješ?	
Ma	To nevím.	

Shrnutí poznatků o Matoušovi

Matouš nedokázal pracovat bez výrazné podpory učitele. Jeho smůlou bylo, že byl ve třídě s Honzou, který byl iniciátorem jeho ostrakizace. (Není však jisté, zda by se v případě, že by Honza ve třídě nebyl, iniciátorem nestala Tereza nebo Pavel.) Tato situace nepřispěla k Matoušově pohodě a situace ve třídě se zhoršovala. Neuměl pracovat podle pokynů, ani podle metodické příručky, kterou jsem mu vyrobila. (Zde byl postup práce strukturován podle jednotlivých kroků a demonstrován fotografiemi.) Pracovat musel jen za přímého dozoru učitele, jinak si zničil výrobek (rozřezal ho, rozpíchal, zdeformoval). Preferoval práci s nožem a propiskou, a i přes vysvětlení a názorné předvedení práce s jinými, vhodnějšími nástroji, se k nim stále vracel. Samostatně neudělal téměř nic. Byl schopen modelovat pouze zvířata a to zvláštním, haptickým přístupem. Hlínu špetkovitě mačkal všemi prsty najednou. Myslím, že vyučování pro něj bylo spíše utrpením nežli přínosem. Potřeboval více klidu a odbornou péči. Nejvýrazněji ze všech žáků reagoval na kameru. Občas Matouš projevil smysl pro legraci a já si představovala, jaký by byl bez psychických problémů.

Pedagogický záznam²²⁵

P	Maruško, půjčím si pytel. Teda vezmu. Díky.	Pavel si odtrhne igelitový pytlík.
H	Pavel nemá svůj.	Narážka.
M	Tady máš.	Pavel už si ho utrl.
H	Pozdě.	Nabízí Pavlovi banán.
P	Ne nechci.	
Ma	To jsem zvědavěj, jestli dostanem Oskara, třeba. Poznámku možná.	

Závěr

Matouš se v našem oboru: „Výroba a dekorace keramiky“ nevyučil. Neměl potřebné intelektuální schopnosti, ani psychickou odolnost. Většinou si nepamatoval ani jednoduché technologické postupy. Znalosti, na které si vzpomněl, nedokázal aplikovat v praxi. Jeho zdravotní stav se zhoršoval a po domluvě s rodiči přerušil ze zdravotních důvodů studium. Po

²²⁵ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2550

prázdninách měl nastoupit na jiný, lehčí obor: „Košíkářské a kartáčnické práce“. Na tomto novém oboru studoval přibližně půl roku. Poté přestal chodit do školy. Přerušení trvalo několik měsíců. Když nastoupil znovu do prvního ročníku, Matoušův psychický stav nebyl dobrý. Jeho tiky sice ustaly a Matouš klidně seděl, ale bez zájmu. Apaticky pozoroval spolužáky, do hovoru se nezapojoval. Pracovat odmítal, na jakoukoliv aktivitu říkal ne. Učitelé si nevěděli rady, jak s ním pracovat a jak k němu přistupovat. Rodiče nám nedali potřebné informace, a tak jsme Matouše nechali, ať si dělá, co chce. Báli jsme se ho do něčeho nutit. Po určité době opět přerušil studium a nyní do školy nechodí.

7. 2. 4 Případová studie TEREZA

Pohlaví: žena

Věk: 17 let

Sourozenci: starší bratr, mladší sestra

Rodinné zázemí: dívka pochází z velké rodiny. Matka učitelka, povolání otce neznám.

V době sběru dat rodiče v rozvodovém řízení. Velkou roli v rodině hrají prarodiče dívky, kteří jsou významní architekti a rodinu matky podporují.

Pedagogicko-psychologická diagnóza: dívka po operaci meningokély komplikované hydrocefalem. Později byl u ní diagnostikován i nerovnoměrný vývoj CNS, opožděný



psychomotorický vývoj a charakter specifické vývojové poruchy učení. V ZŠ byla vedena jako tzv. integrovaný žák, absolvovala reedukační nácvik, pracovala i za pomoci asistenta pedagoga, díky tomu zvládala nároky základní školy. Postupně pozitivní posun ve vývoji, absolvovala pravidelná psychologická a speciálně pedagogická vyšetření. V současné době není zaznamenána žádná změna ve vývoji, jedná se zřejmě o setrvalý stav. Nyní studuje střední školu. Bez cílené dopomoci, vedení a podpory, není dívka schopna samostatně pracovat a podávat výkon adekvátní jejím schopnostem.

Intelektové schopnosti dívky se aktuálně pohybují v tzv. hraničním pásmu v oblasti lehčího podprůměru. Přestože v některých oblastech její vývoj stagnuje, došlo k významnému posunu pozitivním směrem v oblasti schopnosti abstraktního myšlení. Stagnace byla zaznamenána v oblasti všeobecných vědomostí a sociální orientovanosti. Mírně se zlepšila

schopnost koncentrace pozornosti, pokud je v individuálním kontaktu a co nejméně rušena okolními vlivy. Pozornost kolísá a dívka je rychleji unavitelná.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Terezka je klidná, tichá a přátelská a pro svoje vlastnosti byla ve třídě oblíbená. V kolektivu dívek byla dominantní. Dominance byla však spíše neuvědomělá, vyplývala ze situace. Byla submisivní a díky tomu podléhala vlivu Honzy a přidávala se k ostrakizaci Matouše. Někdy lezla klukům na nervy tím, že ráda moralizovala a napomínala ostatní. Vyčítali jí postranní pohledy, které na ně vrhala a kterým nerozuměli. Dívky ji měly rády. Občas se u Terezky projevila určitá sociální necitlivost, která způsobovala, že si něco přivlastnila, nebo zareagovala neempaticky.²²⁶

Humor

Terka měla smysl pro legraci, ale sama ji nevymyslela. Pouze se připojila, zasmála se. Když se nabídla příležitost postříkat Honzu vodou, tak ji využila.²²⁷ Dokázala žertovat na účet Honzy a přirovnat jeho vzhled ke zvířeti.²²⁸ Udělala si legraci i sama ze sebe, když ve větě spletla slovo a změněný význam sdělení ostatní rozesmál.

Záznam pedagogické situace²²⁹

T	<i>Paní učitelko, víte co, víte, na co jsem přišla?</i>	<i>Zvoní. Matouš válí jako o život. Upoutal pozornost ostatních. Nevydrží dlouho. Jeho tempo bylo nesmyslné. Karolína na něj nevěřičně zírá.</i>
U	<i>Ano?</i>	
T	<i>Že Vám chutnaj, teda chutnaj, slušej puntíky.</i>	<i>Terezka se zasměje přeřeknutí. Ostatní se také zasmějí.</i>
U	<i>Jo? Děkuju děti.</i>	
E, T	<i>To je pravda.</i>	

²²⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1445-1465

²²⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2038-2058

²²⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2111-2116

²²⁹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2190-2236

	<i>Jo.</i>	
<i>T</i>	Chutnaj.	<i>Dělá si ze sebe legraci, protože spletla slovo. Ostatní se zasmějí.</i>
<i>U</i>	<i>Jak mi chutnaj puntíky?</i>	
<i>T</i>	Já jsem řekla, že vám chutnaj.	<i>Karolína se pobaveně usmívá</i>

Sebekritika

Dívka si uvědomovala své limity. Občas zazmatkovala, něco nedomyslela nebo si nechala špatně poradit a díky tomu měla pocit, že je hloupá.

Záznam pedagogický situace²³⁰

<i>U</i>	<i>Ty máš Terko někde pláty?</i>	
<i>T</i>	<i>Ne.</i>	
<i>U</i>	<i>Nemáš?</i>	
<i>T</i>	<i>Ne. Já to mám příšerně tvrdý (pláty).</i>	
<i>U</i>	<i>Jak to že to máš tvrdý?</i>	
<i>T</i>	Protože jsem pitomá a špatně jsem si to zabalila. A mám to-	Terezka má sklon se kritizovat.

Vlastní názor

Terka byla opatrná v projevoování vlastního názoru. Vždy si nechávala rezervu pro ustoupení z pro ni nejisté pozice. Nevěřila si.²³¹ Občas jsme si povídaly o nádobě, kterou bude stavět, a hledaly jsme cestu, jak bude vypadat a jak bude dekorovaná. Terezka si potom dokázala nádobu představit a byla si jistější. Potřebovala dodávat sebejistotu.

Záznam pedagogický situace²³²

<i>U</i>	<i>Terinka dělá záchranné operace. Trošku, vid' tady?</i>	
<i>T</i>	Ale už je to dobrý, už končím. Protože, za a už mě to nebaví a za b je to strašně měkký.	

Záznam pedagogický situace²³³

<i>T</i>	Paní učitelko, já to mám jasný.	Sebevědomě. <i>Je vidět, že nádoba, kterou Terezka dokončila, jí pozvedla náladu a</i>
----------	--	---

²³⁰ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0499-0524

²³¹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1778-1783

²³² Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1778-1783

²³³ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 2307; 2379-2399

		<i>dodala sebevědomí. Mluví rozhodně a není tak nejistá.</i>
<i>T</i>	<i>Paní učitelko?</i>	<i>Tereзка drží v ruce návrhy dekoru.</i>
<i>U</i>	<i>No?</i>	
<i>T</i>	<i>Já už mám vybraný dekor.</i>	<i>Eliška se pootočí a sleduje Terezku</i>
<i>U</i>	<i>Jo?</i>	
<i>T</i>	<i>Jo.</i>	

Projevy handicapu

Přečteme-li si diagnózu Terezky z posudku pedagogicko-psychologické poradny, jsme překvapeni mírou samostatnosti a schopností, které Tereza přes svůj handicap zvládala. Nicméně některé faktory handicapu nedokázala překonat, protože byly neuvědomělé. Terezka, když se soustředila na práci, tak vypnula bezpečnostní kontrolu a různě se zraňovala. Zapomínala si prsty pod předměty, lehce se řezala nožičkem nebo si způsobovala modřiny o lavici. Měla potíže s hrubou i jemnou motorikou. Také osobám okolo sebe občas přišla nůhu, nebo je něčím uhodila.²³⁴ Zapomínala postupy práce a nechala si špatně poradit od spolužáka Honzy, ke kterému se obracela jako k autoritě, když jsem nebyla přítomna.²³⁵ Občas zapomněla pracovat s vlastním nářadím, nevzpomněla si, že by si ho měla vyndat z tašky.²³⁶ Dost často si nevzpomněla, kam si co dala. Při práci se musela kontrolovat, hlavně pochopení zadaného úkolu a průběžné provádění jednotlivých operací. Nebylo možné se u ní spolehnout, že úkol dokončí bezchybně, protože vždy něco zapomněla. Potřebovala stabilní a velmi silnou podporu.

Záznam pedagogické situace²³⁷

<i>T</i>	<i>Tak. Au. Pardon. Málem jsem si N prsty. Paní učitelko, víte co je zajímavý?</i>	<i>Maruška se podívá na Terezku a mile se usměje.</i>
<i>U</i>	<i>Ano?</i>	
<i>T</i>	<i>Že úplně pokaždý, když dělám se sádrou, tak když mám něco na sádře, a dám třeba pod to ten igelit, tak tam nechám svoji ruku celou.</i>	

²³⁴ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2298

²³⁵ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 4065-4117

²³⁶ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1422-1437

²³⁷ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1335-1370

U	Neříkej?	
T	Jo. Ale úplně pokaždý.	
U	Pamatuješ, jak jsi se řezala v prváku?	Tereзка měla ostré nože a bála se s nimi pracovat, protože se vždy trochu řízla.
T	Jo.	
U	Tak tohle je lepší varianta, ne?	Maruška se stále usmívá

Šikana

Terka byla snadno manipulovatelná Honzou. To, že šikanoval Matouše, ji ovlivnilo a často se k Honzovi přidávala, nebo šikanu i iniciovala. Cítila být se členem „správné „části skupiny. V následující ukázce Tereza iniciovala verbální šikanu. Je to zvláštní, protože nebyl důvod, ve třídě zrovna panovala veselá a pohodová atmosféra. Žáci se stříkali vodou, smáli se. Stalo se to možná i nevědomky, aby Tereza utužila pospolitost.

Záznam pedagogické situace²³⁸

E	Potřebuju pomoc.	
H	Koho mám zastřelit?	
E	Sama to nezvládnu. Bohužel. Potřebuju pomoct zabalit ten výrobek.	Eliška marně motá na výrobek hadr.
T	Hádej koho.	Pohledem mimoděk zalétne k místu Matouše
H	Ano, já vím.	
T	Ten, kdo tady vůbec nic nedělá.	
H	Já vím koho, jakýho antitalenta v téhle třídě mám zabít.	

Záznam pedagogické situace²³⁹

T	Můžeš si jít k tý židli a sednout si?	Matouš je čímsi rozrušen a rozčíleně poskakuje. Tereza se na Matouše upřeně dívá
H	Matouši zklidni se nebo tě rozkopu, až tady budeš chcípat v krvi, už mě n...r.	Honza se zadívá na Matouše a cedí mezi zuby agresivní výrazy, které vznikly z frustrace. Matouš si bez řeči sedá. Je zjevně rozrušený a kouká do země. Tereza se kouká po Honzovi. Cítí podporu.

²³⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2073-2078

²³⁹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4253-4264

T	Už si sedni a pracuj.	Velké překvapení, že k šikaně se přidává i Tereška.
---	-----------------------	---

Prozrazená tajemství

Když měla Terka dobrou náladu, rozpovídala se. Přidával se k ní většinou Honza, Pavel nebo Eliška. To pak probírali všechno možné. Zvláštní bylo, že nebrali ohled na moji přítomnost a já se dozvíдалa věci, které jsem ani vědět nemusela. Mlčela jsem, do hovoru nijak nezasahovala a nechávala jsem si je pro sebe. Důvěra za důvěru.

Záznam pedagogické situace²⁴⁰

T	Já bych chtěla papouška kakadu, ale to se mi nesplní.	Pohled na Honzu.
H	No nedoporučuju. To jsou lepší třeba kanárce.	Maruška pozorně sleduje dialog
T	No já nemůžu, já mám dvě kočky.	
H	Jo kočky.	
T	Až budu doma, až budu někde sama tak si koupím.	Honza se dívá na Terešku, která nepracuje.

Záznam pedagogické situace²⁴¹

T	Nejhorší doktor na světě je zubař.	Tereška se podívá na Elišku.
K	Jo.	Karolína se souhlasně otočí k Tereze
P	To já jsem rád, když mi vrtá zub.	Pavel se začíná předvádět. Razí vždy teorii opačnou od ostatních.
T	To nesnáším.	
E	No tak já-	
T	Úplně nenávidím.	Tereška se otáčí k jednotlivým žákům, kontaktuje je pohledem a dost vehementně podává svůj názor
P	Já jsem rád, když mi vrtá, ten zubař je fakt dobrej.	
T	Ale N telefon je lepší.	
E	No.	
T	Jako u zubaře oproti tomu jak to dneska je milionkrát lepší.	
P	Já připomínám jsem dlouho nebyl u zubaře, nejspíš tak rok.	Pavel koukne na Terku
T	Já ne. Přes rok.	
T	Ale znám ještě horší doktory než zubaře.	
E	No. Jsou no.	Eliška trpělivě čeká na formu. Občas koukne na Terku.

²⁴⁰ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0744-0764

²⁴¹ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4513-4592

T	A to jako já už jsem zažila leccos.	
E	Všichni si užili leccos.	Eliška pokývne hlavou

Spokojenost žáka

V některých případech je vedení žáka k případnému úspěchu pomalý proces a výsledky se dostávají jen občas. Když mluvíme v tomto případě o úspěchu, tak nesmíme očekávat úspěch jako něco měřitelného, nebo prokazatelného. U žáků se speciálními potřebami je to vždy o procesu sebeuvědomování, který je koncipován na delší časový úsek. Školní docházka by neměla být jenom o známkách, ale zejména o určitých cílech, které s žákem naplňujeme a o radosti, když se nám daří je plnit. Ke spokojenosti, pocitu dobře odvedené práce stačí, když se žákovi dílo daří,²⁴² nebo když je pochválen. V tomto případě se jednalo o návrh na dlaždice do interiéru bytového domu v Letňanech.

Záznam pedagogické situace²⁴³

A	Co to děláte? To je krásný tady.	
U	To je Terezky.	Asistentka se ptá, co to je.
A	To vymýšlela Terezka?	Terezka má skloněnou hlavu a tváří se spokojeně.
U	Jo.	
A	Ty jo, já jsem si myslela, žeš to vymýšlela ty.	Terezka velmi pozorně naslouchá, co říkám o jejím
U	No vidíš. Terezka je tak šikovná, hrozně.	návrhu a tváří se nezúčastněně.
A	To fakt vymýšlela Terezka? To je ta mozaika co budete dělat?	
	No.	
U	Teda to je hodně dobrý.	
A	Mně se to taky líbí.	

Záznam pedagogické situace²⁴⁴

T	Paní učitelko koukejte, už to mám hotový.	Terezka hrdě.
U	S ní trošku poklepem, až to trošku zatuhne, tak se to oretuší zvenku. A můžeš pokračovat Kájo.	
K	Jo.	
U	Počkej, počkej, no ale ten ocas slepičky je hezkej.	Terezka se zálibením pozoruje misku ve tvaru slepice.
T	Doufám, že bude držet.	

²⁴² Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 1644-1704

²⁴³ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1613-1652

²⁴⁴ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4632-4652

Potřeba pomoci

Terezka se nedovedla prosadit. U Terky byla míra pomoci vysoká. Dívka byla nejistá, zapomínala postupy práce, místo, kam si dala pomůcky, zmatkovala, a často si zbytečně ověřovala, zda nechybuje.^{245, 246, 247, 248, 249, 250, 251.}

Záznam pedagogické situace²⁵²

T	<i>Paní učitelko, já jsem to válela přes čtyři, minule, že jo?</i>	<i>Terezka se ke mně otáčí přes rameno</i>
U	<i>Přes co?</i>	
T	<i>Přes čtyři lišty?</i>	

Záznam pedagogické situace²⁵³

T	<i>Paní učitelko?</i>	<i>Terezka se na mě podívá. Míchá engobu.</i>
U	<i>Ano?</i>	
T	<i>Mám přidat trochu vody ještě?</i>	
U	<i>Já myslím, že ani ne.</i>	
T	<i>Ne?</i>	
U	<i>Ukaž, jak je to hustý? No, trošku. Malinko. Tak.</i>	<i>Terezka vezme lahvičku a naleje vodu do engoby.</i>

Ochota pomoci

Terezka pomoc od spolužáků často potřebovala. Dokázala ji ale také vratet. Třeba formou rady, přímou pomocí^{254, 255} nebo projevením zájmu, viz následující situace.

Záznam pedagogické situace²⁵⁶

T	<i>Maruško, víš, že to máš na kroužku? Jo? Víš, že to máš na kroužku?</i>	<i>Snaha upozornit spolužačku a rizikovou situaci.</i>
---	---	--

²⁴⁵ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0080-0105

²⁴⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1485-1495

²⁴⁷ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 2176-2181

²⁴⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0346-0426

²⁴⁹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3237-3317

²⁵⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0556-0566

²⁵¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3461-3476

²⁵² Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1064-1074

²⁵³ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0080-0105

²⁵⁴ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 2613-2619

²⁵⁵ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0910-0935

²⁵⁶ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2328-2353

M	Co?	
T	Že to máš zabalený s tím kroužkem.	
M	Nemám.	
H	No to teda máš, ale jo v pohodě.	Maruška demonstruje, že výrobek zvedne a kroužek zůstane na lavici.
M	Já o tom vím, že tam mám kroužek.	

Intelektové předpoklady pro další studium

Velký problém je u Terezy její schopnost se soustředit, pamatovat si vědomosti a použít je v praxi. Myslím, že současná úroveň vzdělávání je pro Terezku pomyslný strop, který za současného stavu nedokáže překonat.

Zájmové aktivity

Terka nemá vyhraněný zájem. Má ráda zvířata, mají doma dvě kočky, je silně fixovaná na rodinu.

Shrnutí poznatků o Tereze

Terezka se narodila do rodiny s dvěma sourozenci. Starší bratr studuje hudební akademii, mladší sestra je na základní škole. Oba jsou zdraví. Matka je učitelka. V současné době se rodiče rozvádí. Tuto situaci Terezka samozřejmě nese těžce, ale je ráda, že na druhou stranu bude doma klid. Důležitou součástí rodiny je dědeček a babička, oba významní architekti, kteří Terezku velmi podporují a dobře vedou. Na rodinu mají velký vliv, finančně jí pomáhají.

Terezka preferuje rukodělně-tvořivé předměty, jako je třeba technické kreslení před angličtinou. Terka je ve svém běžném chování kultivovaná, ale v rozčilení dokáže použít i sprostá slova.²⁵⁷

²⁵⁷ Záznam ze dne 7. 3, 2014, řádek 2700

Závěr

V současné době Terežka studuje na jiné střední škole obor, zabývající se sociálními službami. Jako jediná z dětí odešla po vyučení z naší školy. Kontakt jsme s ní neztratili. Terežka absolvovala na jiné škole s vyznamenáním.

7. 2. 5 Případová studie MARIE

Pohlaví: žena

Věk: 17 let

Sourozenci: dva bratři.

Rodinné zázemí: Pochází z rodiny s třemi dětmi, je nejstarší a jediná dívka. Ona a mladší bratr mají **Bardet - Biedlův syndrom**. Rodinné prostředí je dobré, rodiče s nižším vzděláním, maminka se o Marušku zajímá a velmi o ni pečuje. Žijí na vesnici, mají hospodářství.

Pedagogicko-psychologická diagnóza: dívka navštěvovala běžnou základní školu, vzdělávána



formou individuální integrace. Byla zařazena do menšího třídního kolektivu. Prospěch v matematice dostatečný, v ostatních předmětech dobrý. Nosí brýle. Maruška má kombinované postižení-zrakovou vadu v pásmu slabozrakosti, astigmatismus s poruchou barvocitu a těžší formu skoliózy. V období dospívání nosila korzet pro podporu páteře.

Hůře se adaptuje v novém prostředí, je výrazně nesmělá, neochotná samostatně hovořit, přecitlivělá až úzkostná. Její počáteční nejistota se projevuje při emocích (radost, strach, nepochopení situací) labilitou pláčem. Časem se osměluje, úzkostné projevy mizí a dívka přechází do uvolněnosti a spontaneity projevu.

Má dobře rozvinutou pracovní paměť a výborné pracovní návyky. Při práci se řídí instrukcemi a spolupracuje. Její pracovní tempo je pomalé, pracuje však vytrvale, někdy až mechanicky. Je výtvarně šikovná a pochopí-li úkol, pracuje samostatně. Obecnými verbálními dispozicemi je v pásmu podprůměru, s projevy nižšího sebevědomí a nejistoty v odpovědích. Má nižší schopnost vyjadřování a pojmového myšlení. V oblasti sociální orientace se hůře orientuje. Velký problém pro Marušku je její zraková vada.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Maruška do kolektivu třídy dobře zapadla. Splynula s ním. Jak se projevovala, mimo vyučování nevím, ale v hodinách dílen skoro nemluvila a svůj zájem o dění projevovala spíše nonverbálními projevy, jako třeba úsměvem atd. Její pasivita některé spolužáky rozčilovala a byla snaha ji ostrakizovat, ale vzhledem k určité netečnosti, kdy nebyla z její strany odezva, tyto snahy ustaly. Maruška vlivem svého syndromu neměla dostatečně zmapovanou situaci kolem sebe a byla v určité sociální izolaci.

Problémy handicapu

Maruška měla největší problém s viděním. Pracovala poslepu a hodně hapticky. Nedokázala si ohlídat sílu naváleného střepe, protože nezvládla obsáhnout všechny úkony pracovního procesu. Zde se ukazoval rozpor. Maruška měla osvojené teoretické znalosti, ale vlivem svého handicapu nezvládala praktické dovednosti. Tento fakt si ne vždy uvědomovala. Při konzultaci práce a poznámky učitelky k jejím nedostatkům oponovala, občas se i hádala. Byla proto nutná kontrola. Marušce bylo ale nepříjemné, že jsem se o ni příliš zajímala.

Měla jsem podezření, že vlivem **Bardet - Biedlova syndromu** měla pravděpodobně sníženou citlivost v prstech. To by vysvětlovalo, proč jí nevadilo pracovat s prsty obalenými uschlou hlinou. To by mohl být také důvod, proč nedokázala dobře rozmíchat engobu.²⁵⁸ Nerozeznala také dostatečně nanesený šlikr na spojovaných částech nádoby.²⁵⁹ Maruška měla také problémy používat některé nářadí. Díky špatnému vidění způsobovala různá nedorozumění, která její spolužáci vlivem svých specifických potřeb nedokázali velkoryse přejít. Když Terežka Marušce půjčila cidlinu, Maruška o ní tvrdila, že je její, což zpětně Terku naštvalo. Maruška akt půjčení nezaregistrovala.²⁶⁰

²⁵⁸ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 1142-1147

²⁵⁹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 2919-2931

²⁶⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0865-0965

Záznam pedagogické operace²⁶¹

U	<i>Maruško, tady z nějakého nepochopitelného důvodu se nám to snižuje.</i>	<i>Eliška si od Marušky bere latě.</i>
M	<i>Ale já jsem to dělala podle latí.</i>	
U	<i>Hele Pavel má hezký plát. Nevadí, my to-. Maruško, dojdí prosím Tě pro ty latě ještě jednou.</i>	
M	<i>Jo.</i>	
U	<i>Eliško, my si je ještě půjčíme. Nebo nemusíš, já to takhle-.</i>	
E	<i>Jo, v pohodě.</i>	<i>Pavel bere od Elišky latě a podává je.</i>
U	<i>Já to zkontroluju, mně se to tady zdá-.</i>	
M	<i>Já jsem to dělala podle latě.</i>	<i>Dost dotčeně.</i>

Záznam pedagogické situace²⁶²

U	<i>Hele broučku,</i>	
M	<i>No?</i>	
U	<i>Ty máš zase ti zubatou cidlinu, já se z toho zblázním. Já Ti jí zabavuju. Dám Ti jí na konci školního roku jo? Tady si půjč Káji. legraci. Je to Tvoje?</i>	<i>Maruška se usmívá, ví že dělám legraci.</i>

Záznam pedagogické situace²⁶³

U	<i>Proč do toho tak řežeš? Maru? Co to tady děláš za Karpaty?(termín pro nerovnosti).Vždyť jsi to strašně zmenšila tu stěnu.</i>	<i>Maruška s vervou buší do nádoby. Naprosto deformuje vše, co předtím udělala.</i>
M	<i>Nezmenšila.</i>	
U	<i>Ale zmenšila. Nehádej se se mnou. To vidím. Máš ji moc tenkou. Tak, odložíš to. (bouchátko). Protože do toho řežeš bezmyšlenkovitě.</i>	<i>Kája sleduje dialog mezi mnou a Maruškou.</i>

Snaha o samostatnost

Maruška byla schopna a chtěla pracovat samostatně. Do jisté míry to bylo ale podpořeno faktem, že nechtěla, abych ji kontrolovala. Nebylo jí příjemné, že připomínky slyšeli ostatní spolužáci.²⁶⁴

²⁶¹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3492-3527

²⁶² Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0131-0166

²⁶³ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 1590-1653

²⁶⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4369-4384

Uplatněná vědomost

Jak už jsem psala výše, Marie si teoretické vědomosti pamatovala, a když jsem ji oslovila, tak většinou odpověď znala.²⁶⁵ Nikdy ale s ostatními spolužáky ve znalostech nesoutěžila. V dialogu s učitelkou vědomost uplatňovala tak, že správné slovo řekla dříve než ona.²⁶⁶

Záznam pedagogické situace²⁶⁷

U	<i>Taky obtočíš a potom si uděláte plát, vezmete si-, co budete potřebovat k tomu, aby jste mohli udělat dno té nádoby. Maru?</i>	
M	<i>Lišty, hadr, váleček, hlínu-.</i>	
U	<i>Ano, to je všechno. Výborně.</i>	

Potřeba pomoci

Míra potřeby pomoci u Marušky byla vysoká. Často upozorňovala na problém, aby se dočkala pomoci, nebo si o pomoc sama řekla přímo. Většinou se pomoc vztahovala k úkonům, které vzhledem své zrakové vadě nebyla schopna zvládnout.^{268, 269, 270, 271, 272.}

Záznam pedagogické situace²⁷³

M	<i>Pani učitelko?</i>	
U	<i>Ano?</i>	
M	<i>Ten vršek seříznete? Nebo-</i>	<i>Maruška ukáže na vršek nádoby.</i>
U	<i>Seříznu, Ano. Můžeš Maruško zatím, upravovat ty stěny, že je budeš jakoby hladit, rovnat.</i>	
M	<i>Jo.</i>	<i>Maruška to celou dobu dělala a já jsem jí to nařídila znovu. Poslechně.</i>

²⁶⁵ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 5004-5016

²⁶⁶ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 1626

²⁶⁷ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0105-0115

²⁶⁸ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0940-0989

²⁶⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2305-2350

²⁷⁰ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 5056-5061

²⁷¹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 3426-3451

²⁷² Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0980-1012

²⁷³ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2782-2802

Potřeba ujištění

Maruška potřebovala nejen přímou podporu ve formě pomoci, ale i podporu, která byla pouze verbální a která ji osvobodila od pochybností. Tato podpora byla asi nejprůkaznější a prolínala se s kategorií: "Snaha o samostatnost". Často se ptala, aby se ujistila, že pracovala správně. Často její pokus začínal touto otázkou: "Paní učitelko, podíváte se na to?"^{274, 275} nebo: "Paní učitelko, už je to dobrý?"^{276, 277} Neptala se jenom učitelky, ale i spolužáků.

Záznam pedagogické situace²⁷⁸

M	<i>Pavle, je to šišatý?</i>	<i>Maruška se otočí k Pavlovi.</i>
P	<i>Ano, je to šišatý.</i>	<i>Pavel se nakloní nad plát Marušky</i>

Vlastní názor

Maruška neměla vyhraněný výtvarný názor. Vždy jsem ji ovlivnila. Nebylo to tím, že by názoru nebyla schopná, ale neměla zkušenost^{279, 280, 281}. Jindy svůj názor na nádobu formulovala průkazněji, ale vždy tam byl větší podíl mého vedení^{282, 283, 284, 285}. Zato když se jednalo o hájení své pozice z hlediska její pravdy, tak tam neustoupila. Záznam níže demonstruje situaci, kdy Maruška se zápalem tvrdí, že jsem jí neřekla, že má výrobek zabalit. Zřejmě jsme si nerozuměly a z mé strany byl dán špatný pokyn. Maruška se evidentně bála, že dostane vynadáno.

Záznam pedagogické situace²⁸⁶

U	<i>Maruško, my s Matouškem naválíme a Ty jsi pojď obtočit mističku.</i>	
M	<i>Tak jo.</i>	<i>Maruška položila latě a souhlasí.</i>
U	<i>Měla jsi ji zabalenou do igelitu?</i>	

²⁷⁴ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2054-2065

²⁷⁵ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2160-2180

²⁷⁶ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0943-0963

²⁷⁷ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 1554-1579

²⁷⁸ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 3978-3983

²⁷⁹ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3289-3344

²⁸⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3289-3344

²⁸¹ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1560-1640

²⁸² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2826-2862

²⁸³ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 2375-2380

²⁸⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1603-1608

²⁸⁵ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 5105-5147

²⁸⁶ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 0521-0621

M	Vy jste říkala, že ne, ať to nebalím.	
U	Jojo.	
M	Ne, vy jste říkala, že to nemám zabalovat.	
U	Určitě jo.	
M	Jo, říkala jste to.	
U	No to si nejsem jistá, Maruško, přece víš-	
M	Ale fakt jste to říkala.	
U	To si vůbec nevybavuju, Maruško, i kdyby-	
M	Vy jste mi to dala do police a říkala, že to nemám zabalovat.	Maruška se na mě naléhavě dívá.
U	No to si vůbec nevybavuju. Ale Maruško, ty máš hlavičku svoji, a když udělám chybu a víš, že to budeš obtáčet, tak máš říct: „Paní učitelko, já to chci obtáčet“. Nevadí, oretušuješ si to takto nasucho. Ono to není silný, takže to se nic nestalo. Jestli jsem to řekla, tak to se moc omlouvám, to byla chyba.	
M	Tak čím to mám dělat, šmirglem?	
U	Hele vezmeš si nožík a trošku si to strhneš.	
M	Jo.	
U	A pak si vezmeš houbičku-	
M	A zameju to.	

Neschopnost řešit problém

Neschopnost řešit problém se téměř vždy překrývá s problémy handicapu. Někdy se stane, že žáci naprosto nepochopitelně opakují stále stejné chyby. Marně jim opakuji poučky. Maruška věděla, že engoba musí být do určité míry zředěná, ale přesto jí nerozředila. Nádobu natírala engobou, která byla hustá.

Záznam pedagogické situace²⁸⁷

U	Tak Maruš, co děláš? Je to modrý, máš ji ale moc hustou, já jsem vám říkala, že si ji musíte rozředit.	
M	Hm.	Vstává a jde k umyvadlu.
U	To je jako bych nic neříkala, vid'? Vezmeš si, a tady rozřediš někde bokem. Abys to nemusela ředit celý. Já Ti to teda nařídím jo? Protože ta engoba když-	Maruška natírá nádobu nerozředěnou engobou.
M	Jo.	
U	Ji dáš na tu stěnu nádoby, tak musí mít takovou konzistenci, aby se to-	Maruška vstane a jde to řešit mimo záběr.
M	Mě se zdálo-	Honza v pozadí zívá.
U	No a proč nic neřekneš? Když se Ti něco zdá špatně, tak to nebudu dělat. Přece. Tak, to je strašně hustý, ale strašně.	

²⁸⁷ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 1496 -1555

Úspěch žáka

Maruška pracovala usilovně. Snažila se, byla dobře motivovaná. Bohužel nikdy neprojevila svůj pocit radosti z práce spontánně. Vždy jsem ale poznala, že je ráda, že se jí něco povedlo. Musela jsem se na to zeptat. V následující ukázce je demonstrováno, jak dobře pracovala a jak se jí to vyplatilo. Vytvořila z kuliček jednoduchý reliéf ryby. Pak část namalovala engobami. V tomto případě si reliéf ryby vybrala do kanceláře naše paní zástupkyně. Pro Marušku jasný signál úspěchu.

Záznam pedagogické situace²⁸⁸

A	<i>Kdo pak tady dělal tu rybičku? Maruška?</i>	
U	<i>Kterou?</i>	
A	<i>Tuhle.</i>	
U	<i>Tu dělala Maruška a tu bude mít paní zástupkyně v kanceláři.</i>	
A	<i>Waw.</i>	
U	<i>Ona si jí vybrala.</i>	<i>Maruška se tváří nezúčastněně, ale je ráda, že ji chválím.</i>
A	<i>Hm.</i>	
U	<i>Maruška se teď nadme pýchou a praskne.</i>	<i>Maruška se směje.</i>
M	<i>Nee.</i>	<i>Všichni se smějí.</i>

Obr. č. 7. Reliéf Ryba. Vlevo pracovala Maruška samostatně, vpravo s dopomocí učitelky.



²⁸⁸ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1713-1753

Záznam pedagogické situace²⁸⁹

M	Joo. Paní učitelko, tak už je to dobrý?	
U	Docela jo Maru. Jsem překvapena. Jseš spokojená?	
M	Jo.	Maruška se tváří spokojeně. Je pochválená

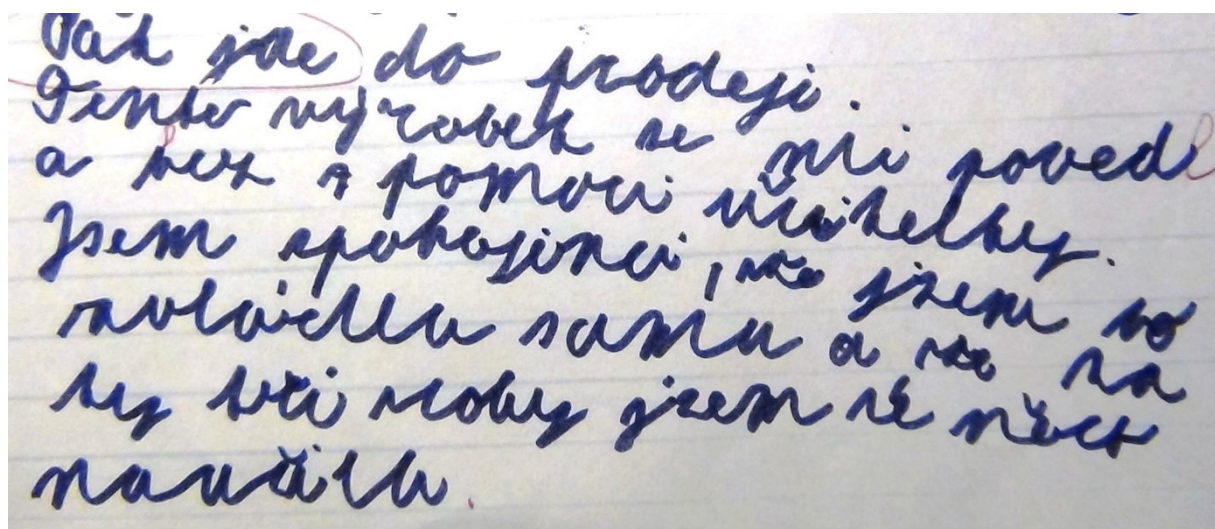
Záznam pedagogické situace²⁹⁰

M	Paní učitelko? Už to je dobrý zamytý?	
U	Hm, ano. Jseš spokojená Maru?	
M	Jo.	Maruška se usmívá

Záznam pedagogické situace²⁹¹

U	Dobrý Maru. Dobrý, dobrý, dobrý. Taky se občas podívej, jak to vypadá, jestli to není nějaký ováloid. A vypadá to dobře, ne? se. Jseš spokojená?	Maruška je spokojená, usmála se.
M	Jo, jsem.	

Posun v sebenazírání Marušky demonstruje závěr slohové práce, kterou mi donesla jedna kolegyně češtinářka. Maruška v ní popisuje výrobu keramické nádoby:



²⁸⁹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2998-3008

²⁹⁰ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4349-4364

²⁹¹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0459-0464

Nedůtklivost

Maruška neměla ráda, když jsem se příliš zajímala o její zrakový problém. Snažila se, aby se to moc nepropíralo a chtěla, aby byla vnímaná jako ostatní. Když dělala chyby a já ji na ně upozornila, tak se snažila co nejrychleji rozhovor ukončit.²⁹² Proto bylo vždy dobré použít trošku diplomacie a než jsem začala řešit problém, tak ji třeba pochválit.²⁹³

Záznam pedagogické situace²⁹⁴

U	<i>Maruško, když pracuješ, musíš na to koukat.</i>	<i>Marušku zaujal rozhovor spolužáků a zvedla oči. Nezanechala však rovnání vršku nádoby a pokračovala poslepu.</i>
M	<i>Já na to koukám.</i>	<i>Maruška mi často odmlouvá. Teď se při odpovědi zamračila</i>

Intelektové předpoklady pro další vzdělávání

Maruška byla velmi omezena svým syndromem. Její maminka je rozumná a chce, aby se Maruška nenudila a spíše se socializovala ve vhodném kolektivu.

Zájmové aktivity

Maruška žije v hospodářství. Vyrůstala se zvířaty, ke kterým má poněkud chladný vztah. Občas jezdí na koni. Nemá žádné jiné aktivity, o kterých bych věděla.

Shrnutí poznatků o Marušce

Maruška je sociálně bystrá. Vždy na situaci zareagovala a reagovala většinou úsměvem, nebo smíchem. Když byla situace legrační, tak úsměvem signalizovala, že je v obraze. Maruška moc nemluvila. Nezapojovala se do debaty, nediskutovala. Reagovala jen na oslovení a odpovídala jasným, rozhodným hlasem. Žádné kuňkání. Odpovídala vždy jednoslabičně. Chtěla-li oslovit učitele, projevovала se nejprve nonverbálně. Otočila se tělem k učiteli a strnula. Odhodlávala se k oslovení, čekala na správnou chvíli. Maruška také uměla přijmout legraci. Když jí porozuměla, smála se i sobě.

²⁹² Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0893-0923

²⁹³ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0893-0923

²⁹⁴ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2546-2551

Při práci jsme jí museli občas přisvítit lampičkou, její pracovní komfort se musel hlídat, protože si sama neřekla. Pochopila-li postup práce a záměr, pracovala neúnavně a do určité míry samostatně. To pak udělala nejvíce výrobků ze všech. Při dekoraci se jí musely vymýšlet speciální kompenzační pomůcky a postupy (šablony, úprava štětců atd).

Závěr

Maruška se velmi dobře v naší škole etablovala. Vyspěla a získala větší jistotu. Na naší škole se vyučila ještě v jiném oboru: „Košíkářské a kartáčnické práce“ s vyznamenáním. Maruška se chce dále vzdělávat, a proto na naší škole nastupuje na obor: „Rekondiční a sportovní masér“. Tento obor je náročný a není jisté, zda Maruška uspěje. Je ale jasné, že si věří.

7. 2. 6 Případová studie ELIŠKA

Pohlaví: žena

Věk: 24 let

Sourozenci: Bratr dvojče.

Rodinné zázemí: Dívka pochází z rozvedené rodiny. Otec zemřel. Bratr dvojče je zdravý, je tanečník a s rodinou nežije. Eliška s matkou se pohybují na hranici existenční bídy. Matka si neumí dlouhodobě udržet zaměstnání. Žijí z Eliščina důchodu.

Pedagogicko-psychologická diagnóza zprostředkovaná poradnou

Jedná se o mladou ženu se závažným tělesným postižením, pohybuje se na vozíku.



Základní školu navštěvovala jako integrovaná žákyně v místě bydliště. V 9. ročníku přestoupila do ZŠ Jedličkova ústavu v Praze. Vystudovala obor Keramické práce na nejmenovaném OU, který zakončila závěrečnou zkouškou.

Eliška se snaží být samostatná, je houževnatá a cílevědomá. Její pracovní tempo je pomalejší, což je dáno její diagnózou. Potřebuje si být vědoma, že má dost času, pak pracuje

v klidu. Je motivovaná, snaží se o dobrý výkon. Její koncentrace je přiměřená, ale s při větší a déletrvající zátěži pak pod vlivem únavy mírně osciluje. Pomáhá jí střídání činností a odpočinku. Úroveň spíše nerovnoměrně rozložených intelektových schopností odpovídá pásmu širší normy,

verbální na rozhraní průměru a podprůměru. Na dobré úrovni je oblast abstrakce a zobecňování, slovní zásoba a krátkodobá mechanická paměť. Má dobrou schopnost abstrakce, zobecňování, rozsahu slovní zásoby a krátkodobé mechanické paměti. Oslabení v oblasti pracovní paměti a kvalitě vizuopercepčního zpracování. Občas ulpívá na tématech. Úzkostněji laděná, méně jistá, potřebuje ve zvýšené míře bezprostřední pozitivní zpětnou vazbu, podporu, ujištění. Eliška preferuje LHK, písemný projev (píše psací písmo volnějším tempem), odpovídá organickému postižení a stojí ji mnoho sil.“

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Eliška byla pro svou nekonfliktní povahu v kolektivu oblíbená. Velmi se skamarádila s Terezkou, jednu dobu tvořily nerozlučnou dvojici. Eliška spolužákům vždy vyhověla, ustoupila a nezištně půjčovala věci, i ty, které momentálně potřebovala. Měla dobré srdce, ostatní ji respektovali. Jediná ze třídy se zastávala Matouše. Honza se k ní někdy choval hrubě a neomaleně sexisticky (Pí.. na kolečkách). Eliška byla velkorysá, nezlobila se na něj a odpouštěla mu to. Občas sklouzla k sekýrování spolužáků, ale vždy to bylo v dobré víře.²⁹⁵

Dobré srdce

Eliška měla vyspělé sociální cítění, vždy našla na spolužákovi nebo situaci pozitivní aspekt. Zastávala se třeba Matouše, protože jí vadilo, že Honza netaktně komentoval jeho projevy.²⁹⁶ Když kluci kritizovali její kamarádku Terezu, tak se jim snažila vysvětlit, proč se tak Tereška chová. Na záznamu pedagogické situace níže je demonstrováno, že Eliška nesnesla, aby někomu způsobila problém. Celá situace vznikla tak, že si od Pavla půjčila latě na válení plátů. Válela ale špatně a musela si pláty naválet znovu. Pavel už nechtěl čekat, potřeboval je vrátit, ale Elišce nedošlo, že je má od něj a trvala na tom, že si pláty nejdříve naválí ona. Když ale viděla Pavla, jak rezignovaně a nešťastně postával u své lavice, hnulo se v ní svědomí a latě mu vrátila.

²⁹⁵ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0058

²⁹⁶ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 4863-4893

Záznam pedagogické situace.²⁹⁷

E	<i>Víš co? Na. Udělej si to a pak mi to vrať.</i>	<i>Eliška vidí Pavla stát u lavice s rezignovaným výrazem. Podává mu své latě, resp. půjčené od Pavla.</i>
P	<i>Jé díky.</i>	<i>Pavel si položil latě.</i>

Na ukázce níže je vidět, že Eliška i přes fakt, že ji Honza občas trápil, nesnesla, aby ho Pavel pomlouval.

Záznam pedagogické situace²⁹⁸

E	<i>Já jsem dneska nějaká ochrápaná.</i>	<i>Pavel se podívá na Elišku a rozebere situaci.</i>
P	<i>Že tady není Honza. Jakej klid je tady.</i>	
E	<i>No, svatej. Ale nemůžeme být na něj úplně ošklivý. To zase ne. Ale je tu klid.</i>	

Snaha o samostatnost

Eliška byla tak silně motivovaná, že na sebe kladla nepřiměřené nároky a díky tomu se s ní nedalo vydržet. Chtěla by létat, ale my jsme se jí snažili držet při zemi. Její problém byl, že si neuvědomovala, že nepodává takový výkon, jako její méně handicapovaní spolužáci. Donekonečna opakovala, že musí všechno dokázat sama, že jí v životě nikdo nepomůže. Na jednu stranu byl takový přístup správný, ale Eliška byla těžce tělesně postižená. Její jemná motorika nebyla v pořádku. Vše, co dělala, bylo zdlouhavé, a ne vždy na odpovídající úrovni. Vzhledem k jejím nárokům na srovnatelný výkon s ostatními spolužáky, se velmi často dostávala do stresu.

Záznam pedagogické situace²⁹⁹

P	<i>Eliško, Já jsem Ti ty lišty půjčil. Jak mám teďka válet.</i>	<i>Pavel stojí a rukou si shrnuje vlasy z čela</i>
E	<i>Prosím Tě musíš vydržet. Nedá se nic dělat. Musím se to naučit.</i>	

²⁹⁷ Záznam ze dne 14. 2. 2017, řádek 3267-3272

²⁹⁸ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 4036-4046

²⁹⁹ Záznam ze dne 14. 2. 2017, řádek 3049-3054

Záznam pedagogické situace

P	<i>Chceš to taky odříznout?</i>	<i>Pavel se spokojeně ohlíží a jak je rozjetý, tak se vnucuje i Elišce.</i>
E	<i>Počkej! Ne, ne, ne. Já si to odříznu sama.</i>	<i>Ječavě.</i>

Potřeba pomoci

Později jsme ji přesvědčili, že je pro ni lepší, když se soustředí na samotný úkol a zbytečně neztrácí energii úkony, se kterými ji mohou pomoci ostatní. Eliška si postupně zvykla, že se jí pomáhá a začala toho trochu zneužívat. Od svého stolu postupně úkolovala všechny okolo sebe, aby jí podávali předměty, pomůcky, namáčeli hadry atd. Byl to problém, ona pomoc potřebovala, ale využíváním spolužáků je rušila a vytrhovala ze soustředění na práci. Kdo byl ochotný, byl využíván o to častěji. Nejvíce využívala Honzu³⁰⁰ a Pavla.

Záznam pedagogické situace³⁰¹

E	<i>Pavle?</i>	
P	<i>Jo, co chceš.</i>	
E	<i>Podáš mi ty lišty prosím?</i>	

Neschopnost řešit problém

Eliška se naučila technologický postup práce. Když jsou všechny podmínky ideální, pracovala pěkně a v klidu. Když se vyskytl problém, který nebyl zřejmý na první pohled, nezaregistrovala ho. V tomto případě válela plát hlíny na mezeře mezi dvěma lavicemi a na plátu se jí tvořila spára.³⁰² Nedokázala si uhlídat všechny úkony, potřebné při výrobě keramiky. Když válela pláty hlíny na latích, neudržela na nich váleček a tloušťka plátu nebyla stejná, což vadilo třeba při stavbě nádob.³⁰³ Neuměla postavit kolmou stěnu, protože neznala termín „kolmý“³⁰⁴. Občas jsem byla překvapená jejím dotazem, který signalizoval, že v danou chvíli si neuvědomovala, že pracuje špatně.

³⁰⁰ Záznam ze dne 18. 3. 2017, řádek 1833-1893

³⁰¹ Záznam ze dne 14. 2. 2017, řádek 2048-2058

³⁰² Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0739-0744

³⁰³ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0739-0744

³⁰⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4915

Signály zpanikaření

U Elišky se stres projevoval pláčem, zvýšením hlasu, zrychlenými pohyby a jakoby ochabnutím svalového tonusu. Zpanikařila-li na vozíku v nestabilní poloze (mytí rukou, hledání v tašce), často z něho spadla. Dalšími průvodními znaky byly demonstrativní, hlasité vzdechy, samomluva a kulminovalo to tím, že si začala nadávat. Eliška se podceňovala, a aby předešla kritice, kterou nesmyslně očekávala, šla do dehonestujícího sebeoslovení, shodila se. Naštěstí tento stav trval jenom krátce. Stačilo na ni promluvit a uklidnit ji. Byla-li ve stresu, potřebovala situaci rozebrat s vyučujícím. Byla zvyklá na vedení a potřebovala pozitivní zpětnou vazbu, že bude mít „posun“, jak říkala.

Záznam pedagogické situace³⁰⁵

U	<i>Tak. Eliško, toto když nenaškrabeš-, když to takto škrabeš, tak se můžeš jít klouzat. To není vůbec naškrabaný. Takhle do hloubky. Jestli jsi to takto škrabala-</i>	
E	<i>N.</i>	
U	<i>Tak tomu rozumím, proč Ti to praská.</i>	
E	<i>Protože jsem blbá.</i>	
U	<i>Ale, já jsem řekla, že jestli ještě řekneš o sobě tohle slovo-</i>	
H	<i>Pětikačku.</i>	
U	<i>-tak dostaneš poznámku. Do třídní knihy. Za to, že o sobě říkáš ošklivé věci. Člověk může říct o sobě, že to jenom neumí, zatím, ale že není -, Ale blbý není, blbý nejste.</i>	<i>Eliška se pořád shazuje před ostatními. Reaguje neadekvátně na mé poznámky.</i>

Spouštěče paniky

Spouštěčem paniky u Elišky byla třeba obyčejná věta o uklízení. Eliška měla v sobě zakořeněné minulé neúspěchy. Když k nám do školy přišla, mluvila o možnosti, že školu nedokončí. Později, když se zlepšil její náhled na sebe a začala si věřit, neměla tak defétistické řeči. Občas ji ale něco nepříjemně překvapilo a Eliška zpanikařila.

Záznam pedagogické situace³⁰⁶

U	<i>Tak pomalinku uklízíme.</i>	
E	<i>No, já jsem to neměla dělat! Já jsem tak blbá! Ach.</i>	<i>Eliška zjevně nestíhá a moje předchozí věta ji rozhodila.</i>

³⁰⁵ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1949-1979

³⁰⁶ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1918-1928

		<i>Podívá se na hodiny a rozčileně se začne kymácet.</i>
<i>U</i>	<i>Já tam jdu, Eliško.</i>	

Elišce spadl na zem kus plátu, který používala na stavbu nádoby. Snažila se pracovat, ale její jemná motorika ji vždy nečekaně doběhla. V tomto případě spouštěčem byla situace, která vyplynula z komplikace pracovního procesu.

Záznam pedagogické situace³⁰⁷

<i>E</i>	<i>Já jsem blbeček! Je to možný? Ne!</i>	<i>Gestikulace vyjadřující zoufalství.</i>
<i>H</i>	<i>Klídek Eliško.</i>	
<i>E</i>	<i>N</i>	
<i>T</i>	<i>Eli, co potřebuješ? Co se stalo?</i>	<i>Tereza se empaticky zeptá a kouká se jejím směrem.</i>
<i>E</i>	<i>Ne, teď nic.</i>	<i>Vykřikne dost necitlivě k dotazu.</i>
<i>H</i>	<i>Nedoporučuju, teď bych Ti nedoporučoval ani se na ni koukat.</i>	<i>Honza se podívá na Terezu.</i>
<i>E</i>	<i>Nic. Prostě se mě neptej. Nech mě být.</i>	<i>Honza se na Terezu významně podívá.</i>
<i>T</i>	<i>To je všechno na Tebe.</i>	<i>Tereza se zarazí a pak z legrace přesune adresáta Elišky věty. Ukazuje na Honzu.</i>
<i>H</i>	<i>Éhehe,</i>	<i>Honza se potěšeně zasměje</i>
<i>E</i>	<i>Honzi, on mi spadl ten plát dolů, co byl od Tebe.</i>	<i>Eliška se na Honzu provinile kouká.</i>
<i>H</i>	<i>Tady máš ještě kousek.</i>	<i>Honza pohledem ukáže na ták s pláty.</i>

Úspěch žáka

Takto postižené žáky, jako je Eliška, musíme vést k malým úspěchům. Musí si osvojit fakt, že každé úsilí, které vynaloží, přinese malý dílčí úspěch, třeba jedničku, nebo zdárně dokončený úsek práce. Také pocity, které si žáci odnášejí ze školy, musí navozovat kladný vztah k životu a radost z něj.

Záznam pedagogické situace³⁰⁸

<i>E</i>	<i>Paní učitelko, já Vám něco musím říct?</i>	<i>Eliška se hodně učí. Rozhodla se, že bude mít dobré známky.</i>
<i>U</i>	<i>No?</i>	

³⁰⁷ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3501-3551

³⁰⁸ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0209

E	Z tý slohovky, Mám jedničku.	
---	------------------------------	--

Pedagogický záznam³⁰⁹

E	Pani učitelko, tak mám dojem, že to dneska jde trochu lépe no.	
U	Jé já si taky myslím, že to Eliško jde trochu lépe.	
E	Sice o malejš, ale lépe.	Eliška používá slova, která si tvoří. Má svou mluvu.

Pedagogický záznam³¹⁰

E	Paní učitelko?	
U	Ano?	
E	Dostanete zlatou medaili.	Eliška je šťastná, že se jí daří pracovat a že práce k něčemu vypadá.
U	Já?	
E	Jo, protože teďkoň jste mi usnadnila mou práci, protože když tam dám ten pás, tak tou šablonou si ten plát splácnu -.	Spokojenost Elišky s výsledkem.

Pedagogický záznam³¹¹

U	Tak Eliško, co tady tak dlouho děláš, už to máš?	.
E	Jo. Krásně nařezaný.	Povedlo se jí to, chválí se.
U	Ano.	
E	Ono to řezání nakonec půjde,	

Specifická mluva

Eliška často trpěla samomluvou³¹². Hlavně ve stresu, ale používala ji i v jiných situacích. Používala také různé zdobněliny a zkomoleniny slov. Když potřebovala sundat rukavici, používala slovo: „pacičku“³¹³. Místo spojení slov: „o něco méně“, používala slovo: „o malejš“.
³¹⁴ Místo slova: „stejně“, používala výraz: „stejnak“³¹⁵.

³⁰⁹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0236-0246

³¹⁰ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3440-3450

³¹¹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2061-2098

³¹² Záznam ze dne 14. 3. 2017, řádek 0589

³¹³ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 1916-1921

³¹⁴ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 0236-0246

³¹⁵ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0991

Když jí nešlo pracovat štětcem, třeba při nanášení šlikru, používala prsty a říkala tomu: „prstíčkování“³¹⁶.

Dále používala slova, která přesně neznačila ten výraz, jaký pojmenovávaly. Stupačkám vozíku říkala: „nohy“, protože vozík byl vlastně její tělo³¹⁷. Nevidomí používají slovo: „vidět“, běžně.

Mluva učitelky ovlivňuje mluvu dětí. Žáci přejímají výrazy, které používá osoba výše postavená. V tomto případě přejali žáci slovo: „finta FŇ“, čímž jsem žertovně označovala určité vylepšení, které jsem dětem při vyučování předváděla³¹⁸.

Prozrazená tajemství

Eliška projevovala důvěru tím, že se svěřovala. Měla svá oblíbená témata. Často povídala o své mamince³¹⁹, kamarádkách, problémech s vychovatelkou na internátě. Často vyprávěla, co se jí doma stalo, že se třeba spálila³²⁰. Nebo potřebovala ujištění, že není prasátko, jak nás o tom opakovaně přesvědčovala³²¹

Intelektové předpoklady pro další vzdělávání

Eliška měla a má svá omezení. Ty ji ale omezovaly jen do určité míry. Je totiž bojovník. Má svůj cíl. Je dobře motivovaná. Rozhodla se vyučit na našem oboru, což dokázala. Později ještě nastoupila na další obor, kde se také úspěšně vyučila. Eliška byla, co se týče dalšího vzdělání rozumná. Nepodléhala chimérám, že udělá maturitu. Věděla, že na ni nemá. Netrápilo ji to.

Zájmové aktivity

Eliška je výtvarník. I přes svá omezení, hlavně jemnou motoriku, maluje. Potýká se se štětcem, který drží nešikovně, ale nevzdává to. Maluje naivně, ale poučeně. V příloze je obraz květiny, který jsem od ní dostala na rozloučenou.

³¹⁶ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 4344

³¹⁷ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3513-3518

³¹⁸ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3137-3177

³¹⁹ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0319-0430

³²⁰ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 1250

³²¹ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 1694-1729

Shrnutí poznatků o Elišce



Eliška si na začátku učebního oboru chtěla všechno dělat sama, jako ostatní spolužáci. Byl to problém, protože se velmi vyčerpávala. Když její nasazení trvalo dlouho, tak měla únavový syndrom a začalo ji bolet celé tělo. Pak brala léky. Snažili jsme se přesvědčovat ostatní, že jí mají pomáhat. Bohužel, Eliška byla v tomto směru rozpolcená. Jednou pomoc přijala,

podruhé ji vehementně odmítala. Když už pomoc přijala, neznala míru, přes kterou nesmí jít, dost často pak některé spolužáky zneužívala.

Také jsme se potýkali s jejími vrtochy. Eliška bydlela u nás na internátě, kde se podává jídlo pětkrát denně. Eliška se rozhodla, že v zájmu šetření, nebude ve škole jíst stravu školní, ale donesenou. Ve výsledku nejedla vůbec, protože se ráno nestihla nasnídat, svačinku si nepřipravila, na oběd na internát taky nestihla dojet. Naštěstí nás na celou situaci upozornila Terka a my jsme mohli Elišce tento nesmyslný nápad vymluvit³²². Postupně se Eliška zklidnila a začala se chovat více normálně.

Závěr

Byla radost pozorovat, jak se Eliška mění. Přes počáteční potíže se postupně přenesla a začala si věřit. Vymanila se z vlivu své matky a donutila ji k nastavení pravidel, která se musela dodržovat. Postupně jí odebírala svůj důchod a začala si šetřit. Měla pocit, že si konečně svůj život řídí sama. S Eliškou jsme neztratili kontakt, vídáme se. Občas se sice stane, že udělá nějaký krok, který je nám ne zcela jasný, ale vede si celkem dobře. V současnosti pracuje v kavárně pro handicapované a obývá malou zkušební garsoniéru s pečovatelským dohledem.

³²² Záznam ze dne 11. 4. 2017, řádek 4778

7. 2. 7 Případová studie KAROLÍNA

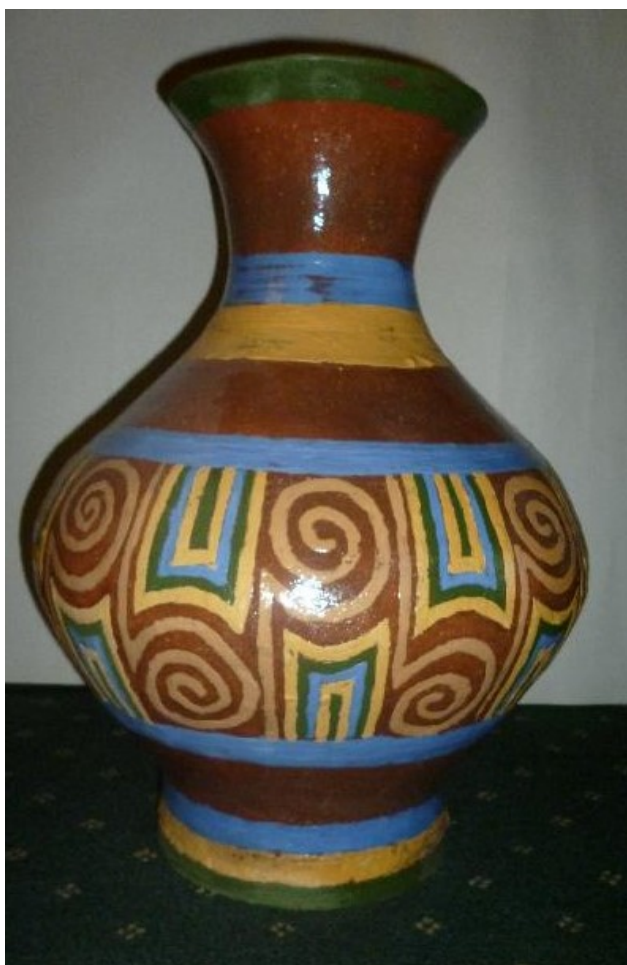
Pohlaví: žena

Věk: 18 let

Sourozenci: nemá

Rodinné zázemí: dívka je z rozvedené rodiny, je jedináček. Matka se dívce intenzivně věnuje. Je prodavačka. Zaměstnání otce neznám. Z rozhovorů s matkou vyplývá, že Karolína nemá ráda fyzický kontakt.

Pedagogicko-psychologická diagnóza- dívka se narodila z rizikového těhotenství vyvolávaným porodem. Křížená nebyla. Časný vývoj mírně opožděn v oblasti řeči, s výraznější



dyslalií a agramatismy, byla v logopedické péči. Psychomotorický vývoj byl normální, byla přítomná zvýšená dráždivost a neklid. V předškolním věku navštěvovala MŠ, pro četnou nemocnost méně pravidelně. Do ZŠ nastoupila bez odkladu. V první třídě byla neurologicky diagnostikována LMD, při psychologickém vyšetření ADHD s oslabením pozornosti a problémy v jemné a hrubé motorice, specifickými problémy v grafomotorice a artikulaci i v percepční oblasti při průměrném rozumovém nadání. Od druhé třídy přeřazena do mikrotřídy. Aktuální úroveň rozumových schopností je celkově v pásmu podprůměru, má však značné výkyvy. Výkon v oblasti slovního porozumění je průměrný, na dobré úrovni

je zvl. pojmově logické myšlení. Celkově jsou verbální schopnosti sníženy na spodní hranici

průměru. Deficit v matematických schopnostech se projevuje používáním elementárních operací, i u složitějších příkladů v oboru do sta, nejistou volbou operačních postupů (záměny znamének), a velmi pomalým tempem. V názorových testech je výkon snížen vlivem velmi pomalého pracovního tempa (spodní pásmo podprůměru), při zachování dobré úrovně formální a názorné logiky. Rychlost zpracování je pod normálem, slabý je i faktor koncentrace pozornosti.

Karolína pracuje dobře i v odpoledních hodinách, velmi pomalu, ale důkladně, činnost průběžně verbalizuje. Při řešení problémů nerozlišuje podstatné od nepodstatného. To vede k nesamostatnosti, nejistotě, úzkostnému přístupu. Specifické percepční zkoušky jsou normální v oblasti zrakového i sluchového rozlišování. Vizuomotorická koordinace je výrazně narušena. Dívka je dyspraktik.

Záznam pozorovaných projevů a jejich zjištěné, nebo předpokládané příčiny

Přijetí kolektivem

Karolína se do kolektivu třídy začlenila bez problémů a je jeho platným členem. Vždy má v pořádku nářadí a ochotně ho všem půjčuje. Je kamarádká, pozorná vůči potřebám ostatních a vstřícná. V hierarchii třídy je však na nižší příčce než ostatní spolužáci. Ustupuje většinou Terezce. Karolína má stále stejnou náladu, nepoznáme, kdy má radost a kdy cítí stres. Neumí vyprávět, sama moc nemluví, ale analyticky sleduje, co se děje. Občas jí něco tak zaujme, že se zapomene a zírá. Ulpívá. Ostatní to rozčiluje, a ohrazují se.



Výtvarný názor

Kája se projevuje ve výtvarných úkolech na jedničku. Když se podíváme na její výtvarné výsledky, neřekli bychom, že má diagnózu. Karolína nerada mění původní výtvarný nápad. V nedůležitých věcech ustupuji a nechám ji. Co se týče technologických zákonitostí, tak je to boj. Musím Karolínu důrazně přesvědčovat, že je potřeba rozšířit základnu nádoby, aby nebyla vratká.³²³ Kája má jasno, jak by nádoba měla vypadat, vysvětluje mi své stanovisko³²⁴. Sama si také míchá žlutou engobu, kterou bude malovat.³²⁵ Nakonec si namíchá dva odstíny žluté engoby, protože ji má ze všech barev nejraději a nemůže si vybrat. Tentokrát ji přesvědčím, aby volila jenom jeden žlutý odstín³²⁶.

engobu, kterou bude malovat.³²⁵ Nakonec si namíchá dva odstíny žluté engoby, protože ji má ze všech barev nejraději a nemůže si vybrat. Tentokrát ji přesvědčím, aby volila jenom jeden žlutý odstín³²⁶.

Záznam pedagogické situace³²⁷

U	<i>Karličko, tam ty spoje jsou hodně vidět. Budeš to ještě zlepšovat?</i>	<i>Kája manipuluje s nádobou. Nakloní se a podívá se na povrch nádoby.</i>
K	<i>Jo.</i>	
U	<i>Ukaž mi šablonu, přilož ji. Ukaž, budeš ještě dávat vrstvu?</i>	
K	<i>Jo, aby to bylo co nejvíc, aby to bylo nahoře rozevřené.</i>	<i>Karolína drží u nádoby šablonu.</i>

Záznam pedagogické situace³²⁸

U	<i>Ukaž Kájo?</i>	
T	<i>To je moje paní učitelko.</i>	<i>Používám špatnou šablonu.</i>
U	<i>Já jsem se vyděsila. Že ta pečlivá Karlička dělá takovou hrůzu. Ale já nevím, to je hrozně úzký.</i>	<i>Tvar nádoby mi připadá skoro nereálný. Tereza se hlasitě směje</i>

³²³ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 1157-1198

³²⁴ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0618-0878

³²⁵ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 2739-2749

³²⁶ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 2318-2399

³²⁷ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 3737-3767

³²⁸ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0236-0410

K	Já bych to ještě trochu zúžila.	
U	Jako ještě zúžila?	
K	No.	
U	A jak?	
K	Mě to přijde široký.	
U	Tak to určitě ne Kájo. Určitě ne užší. To by se nám tady propadalo. Ono to taky musí být trošku technologicky správně.	

Empatie žáka-sociální cítění

Ve třídě jí nic neunikne a často zareaguje a půjčí věci ještě dříve, než je požádána. To ji ale odvádí od práce. Karlička vypomáhá spolužákovi a podává mu latě.³²⁹ Ukazuje učitelce, kde je šamotová hlína³³⁰, klidně půjčí i pastelky³³¹, nebo nabídne svůj vyválený plát, který by za chvíli potřebovala^{332, 333}. Ochotně také Eliška podává naválenou hlínu, protože ví, že je pro ni těžké si ji přinést, protože je na vozíčku³³⁴.

Záznam pedagogické situace³³⁵

E	Kájo? Hod' mi klepadlo.	
K	Nehodím, podám.	Ochotně jde několik kroků a podává pomůcku
E	Děkuju.	

Záznam pedagogické situace³³⁶

T	Do pytle. To nestříká. Nehejbej se Eli.	Eliška projíždí uličkou.
K	Když tak si půjč to moje.	Karolína podává Terezce svoje stříkadlo.

Projevy handicapu

Dalším výrazným znakem jejich speciálních potřeb je její nesamostatnost. Má problém si dojít pro cokoliv, nechce se pohybovat po dílnách, neškole, nechce nic řešit, nic není

³²⁹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2428-2434

³³⁰ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0103-0108

³³¹ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1473-1483

³³² Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0474-0494

³³³ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0855-0904

³³⁴ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1590-1615

³³⁵ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 0359-0369

³³⁶ Záznam ze dne 14. 3. 2014, řádek 1986-1991

schopná si vyřídit. Výše vyjmenovaným situacím předchází tím, že si hromadí hodně hlíny, aby jí nedošla, nebo využívá spolužáků, kteří jdou do vedlejší třídy, aby jí z ní něco konkrétního přinesli.

Záznam pedagogické situace³³⁷

		Karolína potřebuje hlínu, a tak si ji bere z hlíny, kterou Honza přinesl.
U	Až to budeš mít takto dobře udělaný, tak se to otočí a srovnáme tvar podle šablony. Trošku to možná řízeme do roviny, proč se řeže do roviny ten kraj?	Karolína si bere další hlínu.
H	Ten kraj, jakože se řeže aby byl jako z estetické důvodů.	
U	No, mě jde o to, z technologických důvodů. Proč se to řeže do roviny? Dáme první plát a podední jo? Potom to dáme do roviny.	Žáci na otázku reagují zpomalením práce. Honza rozmotává strunu. Gestem ukazuje, aby Karolína vrátila hlínu. Je oprávněně rozčilen, protože K. si jím přinesenou hlínu přisvojuje.
H	Tady ji vrátíš.	
K	Tadyhle je ta, tahle je moje.	Kája hází Honzovi strunu.
H	Ale to mě nezajímá tohle, já chci tu hlínu támhle.	Terežka bere hlínu a snaží se ji přemístit k Honzovi. Situaci pochopila.
K	Já si ještě říznu. Pak ji tam vrátím.	Kája ještě jednou uřízne kousek. Honza samozřejmě hlínu nepotřeboval. Jenom tím upozornil na fakt, že Kája vždy hlínu vezme druhým.
U	Karličko, už Ti to stačí. Na, srovnej si to. Podívej, jak to tady máš zkosený a tady ne. Jó? To se musí všechno srovnat. Protože představ si, že se tam nalepí další vrstva a bude to křivé.	Kája vrací hlínu a Honza s Eliškou se usmívají situací.
H	Na, tady je ještě hlína.	Zbylou hlínu přemísťuje na lavici k Elišce, protože ji nechce nechat před Kájou.

Záznam pedagogické situace³³⁸

K	Můžeš mi dát trochu hlíny?	Karolína se naléhavě předkloní přes stůl.
---	----------------------------	---

³³⁷ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0539-0623

³³⁸ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 1591-1606

P	<i>Jakou trochu?</i>	
K	<i>Nó, do tady tý misky. A kus mám.</i>	<i>Pavel se tváří otráveně.</i>
P	<i>Víš, že je vedle spousta hlíny?</i>	<i>Karolína se ještě více předkloní a natáhne ruku. Pavel jí začne hlínu házet po kouskách. Karolína je sezobává a pomoc přechází ve hru. Pavel se pousměje a Karolína taky. Pavel hází hlínu ne Karolíně ale po Karolíně. Pak ho to přestane bavit a odchází.</i>
K	<i>No to snad nevyužiješ všechno.</i>	
		<i>Karolína využije příležitosti, nakloní se a očkem mu uřízne ještě kus hlíny. Nakonec má stejně velký kus hlíny jako Pavel.</i>

Spokojenost žáka

Záznam pedagogické situace³³⁹

U	<i>Tak Karličko, pořádně naškrabat. Nožikem</i>	<i>Karlička se na mě podívá.</i>
K	<i>Tady to se mi zatím spojilo dobře.</i>	
U	<i>Dobře. Tak jo. Když ti to vyhovuje.</i>	<i>Kája pracuje dobře, samostatně a stojí si za svým názorem. Nechávám ji pracovat a pouze ji sleduji .</i>

Potřeba ujištění

Karlička potřebuje ke své práci vedení, ale hlavně ujištění učitele. Ptá na různé věci, třeba na to, zda nemá seříznout plát hlíny šikmo,³⁴⁰ nebo se ujišťuje, zda lišty jsou stejně široké.³⁴¹

Záznam pedagogické situace³⁴²

K	<i>Já si to mám zabalit, nebo ne?</i>	<i>Karolína pracuje samostatně, je na ní spolehnoutí.</i>
U	<i>No já myslím, že když si zabalíš takhle spodek-</i>	

³³⁹ Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 1994-2004

³⁴⁰ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 2471-2511

³⁴¹ Záznam ze dne 1. 3. 2014, řádek 0851-0886

³⁴² Záznam ze dne 7. 3. 2014, řádek 3323-3353

K	<i>Jenom tady to?</i>	
U	<i>A tady dáš hadr do toho, mokrej,</i>	
K	<i>Tady hadr nebo igelit?</i>	
U	<i>Takhle to omotej. Hadr, ty to potřebuješ udržovat vlhký. Kájinko.</i>	
K	<i>To ještě namočím, tohle. To v tom bylo předtím.</i>	

Uplatněná vědomost

Občas při praktickém vyučování namátkou ověřuji u žáků technologické znalosti. Ověřuji jejich vědomosti a nutím je přemýšlet. Většinou žáků musím na nádoby dekor rozvrhnout. Nedokážou pracovat s plochou. Vždy se to děje v souladu s návrhem, který žák připraví. V tomto případě s ptám Káji, zda rozumí tomu, co dělám.³⁴³

Záznam pedagogické situace³⁴⁴

U	<i>Tak a teď mi Kája řekne, jak se dělá engoba.</i>	<i>Kája míchá engobu a přitom odpovídá</i>
K	<i>Engoba se dělá, když se dá barvítko, trošku průhledný glazury a porcelán nebo kaolín.</i>	
U	<i>Ano. Proč se tam dává ta průhledná glazura.</i>	
K	<i>Hm. Aby to, é líp drželo?</i>	<i>Pokrčí rameny.</i>
U	<i>Aby se to nesprašovalo, jo? Aby to, aby se to zatavilo trošku do toho střepe.</i>	

Ochota pomoci

Karolína má dobré a laskavé srdce. Vždy je ochotná pomoci. Na dotaz: "Nemáte někdo nějaký plát?" cítí potřebu nabídnout svůj. Karlička pomáhá odnést Elišce nádobu. Je to překvapivé zjištění, protože má problém přecházet do vedlejší třídy. Nerada se pohybuje mimo třídu. To, že vyhověla spolužačce, je ukázkou toho, že její sociální citění převážilo nad projevy handicapu.

Záznam pedagogické situace³⁴⁵

E	<i>Kájo? Potřebuju pomoci.</i>	<i>Karlička je vždy ochotná, rychle odloží věci a jde k Elišce. Eliška je</i>
---	--------------------------------	---

³⁴³ Záznam ze dne 6. 5. 2014, řádek 0548-0585

³⁴⁴ Záznam ze dne 29. 4. 2014, řádek 0055-0075

³⁴⁵ Záznam ze dne 28. 3. 2014, řádek 0504-0529

		<i>dost protivná, nepoprosí a rozkazuje.</i>
K	Co?	
E	<i>Potřebuju to zasunout pod to. Zase. Já to nenazvednu, víš? Eště, eště, eště, eště. Eště tady. Když tě poprosím, odnesla bys nádobu a odnáší nádobu do to? Zvládneš to odnýt?</i>	<i>Karlička podstrkává igelit pod nádobu a odnáší nádobu do regálu.</i>
K	No, jo, já se akorát N	<i>Matouš přinesl své zvířátko a rozbalil ho a při pohledu na něj se usmál.</i>

Ulpívání

Karolína je váhavý střelec a má vždycky problém se rozhodnout mezi výrobky. Zásadně chce všechno, co vyrobí.

Záznam pedagogické situace³⁴⁶

K	Já se ještě kouknu, jak vypadá tamta.	<i>Karolína se opírá o stůl a nemůže se rozhodnout.</i>
U	Tamta ještě nevypadá.	
K	Až bude.	
U	Nó, to dneska si to budeš muset rozhodnout.	
K	Já jsem myslela tu, jak nebyla ta misková (drobná platička).	<i>Karolína rozpačitě přešlapuje. Rukama se mi snaží naznačit kterou.</i>
U	No to si vezmeš tamtu slepičku, to určitě. Počkej, teď to dáme tadyhle.	<i>Děláme si pořádek na stole, aby děti mohly pracovat. Matouš samostatně donesl kroužek a položil na něj nádobu i se sádrou podložkou.</i>

Záznam pedagogické situace³⁴⁷

		<i>Karolína se otočila k miskám a rozhoduje se.</i>
K	Já si asi teda tu žlutou, a jestli bude čas někdy, tak si udělám tu hnědou.	<i>Pak se otočí ke stolu a svěsí ruce. Je rozhodnuta.</i>
U	To víš, že si uděláš. Když budeš hotová, tak...	
K	Když bude čas.	<i>Karolína pokrčí rameny na důraz.</i>

Intelektové předpoklady pro další studium

³⁴⁶ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 0087-011

³⁴⁷ Záznam ze dne 11. 4. 2014, řádek 2040-2055

Karolína je schopna absolvovat jiný učební obor. Na maturitu nemá patřičné schopnosti.

Zájmové aktivity

Když jsem se Karolíny zeptala, co ji zajímá, pokrčila rameny a nic jsem se nedozvěděla. Přitom vím, že navštěvuje kroužek keramiky. Když přijde domů a nejde na kroužek, kouká se na televizi.

Shrnutí poznatků o Karolíně

Moc toho o Karolíně nevíme. Nemá schopnost komunikovat. Zadržává a má třes v ruce. Její schopnost mluvit je ovlivněna buď fyziognomicky, nebo má špatnou zkušenost se šikanou a tudíž raději mlčí. Kája je perfekcionistka, což souvisí s jejím postižením. Není schopná pracovat rychle a stále má pocit, že je co vylepšovat. Dění kolem ní, odvádí její pozornost od soustředění na práci. Její tempo musí být zohledňováno i v zadávání úkolů, a to navýšením časové dotace. Učitel jí musí výrazně podporovat, protože neumí řešit některé imaginární úkoly.

Karolína ráda jí. Když nastupovala do prvního ročníku, byla celkem štíhlá. Ve třetím ročníku byla výrazně silnější a pohyb jí dělal problémy. Dokázala sníst ke svačině dva krajíce chleba, vypít limonádu a pak si koupit tyčinku „Snickers“. Za dvě hodiny poobědvala. V rozhovoru s matkou jsem vyrozuměla, že Karolínu akceptují takovou, jaká je a nedůležité věci neřeší. Kája si také může chodit, v čem chce. Žluté a ostře zelené tašky, bundy, trička a kšiltovky, které nosí, její postavu ještě zvýrazňují. Z transkripce vím, že Karolína nemá ráda angličtinu³⁴⁸ a tělocvik, zato má ráda technické kreslení³⁴⁹. Kája se totiž nerada pohybuje, ale ráda kreslí.

Závěr

³⁴⁸ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0728

³⁴⁹ Záznam ze dne 18. 3. 2014, řádek 0653-0658

Karolína se vyučila v oboru:“ Výroba a dekorace keramiky“ a v oboru:“ Knihař“. Karolína je na naší škole stabilizovaná a integrovaná. Je spokojená, protože vše zná a rozumí místní situaci. To je pro ni důležité a matka si to uvědomuje. Je pravděpodobné, že bude pokračovat v učení i na jiných oborech naší školy co nejdéle to půjde.

7. 3 Zhodnocení pedagogického přínosu získaných dat

Na začátku výzkumného záměru stála potřeba pochopit procesy, které se ve třídě mezi žáky se speciálními potřebami odehrávali. Intenzivní a dlouhodobé pedagogické působení ve speciálním školství vyvolalo otázky, které bylo potřeba zodpovědět. Snaha o jiné uchopení výuky vyústila v přípravu a realizaci tohoto výzkumného šetření..

Díky videozáznamům jsem objevila nonverbální způsob komunikace některých žáků (Maruška, Eliška, Karolína) a dokázala jsem reagovat rychleji a vstřícněji, což jim pomáhalo snižovat napětí, které vznikalo, když se odhodlávaly mě oslovit. Zároveň jsem častěji dokázala v počátečním stadiu odhalit tenzi u Honzy a zaměstnat ho tak, aby se zabavil a nevznikl konflikt. Opakováním videonahrávek jsem tudíž alespoň částečně rozklíčovala chování žáků při vyučování, porozuměla jsem jejich potřebám a dokázala jsem je řešit. (I přes Marušky protesty byla pořízena lampička, aby kontrastněji viděla a díky tomu dosáhla lepších výsledků).

Videonahrávky mi pomohly přehodnotit i způsob strukturování vyučovacích hodin a optimalizovat je tak, aby všichni žáci pracovali kontinuálně a nevznikaly prostoje. Žáci nebyli instruováni společně, ale jednotlivě a zároveň bylo ověřováno porozumění pokynům. Vyrobila jsem výukové materiály, které žákům pomohly orientovat se v technologických problémech podle potřeby a nerušily ostatní spolužáky svými dotazy na učitele.

7. 3. 1. Významné fenomény ve zkoumané skupině – třídě

1. Kohezivita zkoumané skupiny - třídy

Při svém výzkumu jsem na základě nasbíraných dat objevila, že koherence této konkrétní zkoumané skupiny není patrná. Podle T. M. Newcomba (1963) se kohezivita skupiny vyvíjí z různých psychologických zdrojů, východiskem je však určitá míra podobnosti postojů a zaměření členů skupiny; ta vede k častější interakci v níž se za podmínek vzájemného odměňování vyvíjí vzájemná atraktivita, která stmeluje členy skupiny po stránce ideové i volní. Žáci jsou častěji spolu, drží se pohromadě atd. Naše skupina-třída byla naprosto odlišná. Kohezivita se projevovala velmi nepatrně, a to jenom při určitých situacích ve vyučování, kdy žáci řešili učební úlohu a činnosti s ní spojené. Pomáhali si, podávali si pomůcky, radili si, atd. Po zazvonění jakákoliv společná aktivita ustala. Žáci se dělili do dvojic, které ale neměly dlouhého trvání. Hlavně Eliška a Tereza spolu ze začátku kamarádily. Později kamarádství ochladlo a Tereza měla s Eliškou problémy. Také Honza se zpočátku stavěl k Pavlovi kamarádsky, občas spolu probírali „paření na kompu“. To bylo jediné, co je zájmově spojovalo. Jeho intelektuální převaha ho stavěla vysoko nad ostatní a on si s nimi neměl o čem povídat.

Myslíme si, že realizovaný výzkum, který byl v této dizertační práci popsán je zajímavý právě tím, že zde byly prozkoumány a popsány interakce a situace, které se mezi tak unikátním složením žáků s různými handicapami odehrávaly. Zajímavým zjištěním se stala skutečnost, že je možné pomocí kamery proniknout do jinak nedostupného žákovského prostředí (viz kategorie SPOLUŽÁCTVÍ) můžeme tedy říci, že **kamera, ve výzkumu zastává nezastupitelnou roli jako zprostředkovatel interakcí.**

2. Reakce žáků na kameru.

Při prvních analýzách realizovaného výzkumu mne překvapil rozdílný přístup žáků ke kameře. Kameru jsem používala ve dvou fázích výzkumu. První předvýzkumná fáze se týkala stavby malé kaselské pece ve tvaru draka, kdy jsem žáky na kameru „zvykala“ a kameru jsem při nahrávání držela v ruce. Ve druhé fázi výzkumu jsem natáčela výuku keramiky ve třídě a kameru jsem měla položenou na polici a žáky snímala lehce z nadhledu. Překvapilo mne, že reakce žáků na kameru se lišily. Ve fázi první kameru opomíjeli, nereagovali na ni. Ve druhé fázi kameru vnímali a intenzivně na ni reagovali. Hledala jsem příčiny tak rozdílného přístupu a nakonec jsem dospěla k poznání, že reakce žáků ovlivňoval způsob používání kamery. V prvním případě jsem kameru držela v ruce a žáci při komunikaci se mnou kameru vnímali

jako mou součástí. Ve druhém případě byla kamera staticky umístěná v nadhledu na polici, a tudíž byla objektem, který komunikaci zprostředkoval.

Velmi zajímavé bylo zjištění, které jsem díky videonahrávkám učinila. Absence důležitého člena skupiny měnila atmosféru a koexistování žáků ve třídě.

3. Šikana mezi žáky.

Jako třídní učitelka žáků se speciálními potřebami, jsem si myslela, že ve třídě mám situaci pod kontrolou. Byla jsem přesvědčena, že v kolektivu žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, se dají problémy ve vzájemných vztazích objevit většinou v prvopočátku a účinně řešit. Kdyby se mě někdo zeptal, jestli je na naší škole šikana, odpověděla bych mu kladně, ale vždy se o ní dozvíme včas a rychle ji vyřešíme. Po přepisu videonahrávek jsem tento svůj chybný náhled musela přehodnotit. Tím, že jsem občas musela odcházet mimo třídu pro zapomenuté pomůcky a kamera zaznamenávala interakce žáků bez přítomnosti vyučujícího, odhalila několik alarmujících situací šikany. Šikanujícím byl chlapec s vysokým IQ, který šikanoval bez milosti a s rozmyslem. Ostatní žáci nečinně přihlíželi, protože byli slabí a nedokázali se situaci postavit.

4. Specifický jazyk skupiny.

Při analýze videonahrávek jsem si všimla že někteří žáci ve skupině používají moje výrazy. Uvědomila jsem si, jak výrazně učitel zasahuje do prostoru žáků, jaký má na ně vliv. Žáci i učitel na sebe navzájem působí a vytváří tak zvláštní jazyk skupiny. Specifikem specifické mluvy jsou „**zaměněné**“ výrazy. Žáci se speciálními potřebami používají výrazy žáků intaktních, kdy nevědomě nejsou používány relevantní výrazy. Nevidomí se dívají na televizi, vozíčkáři si dojdou pro vodu, postaví se za Vás, skočí si na oběd, atd. Neuvědomují si to a neřeší to. Používají věty, které jim dávají smysl, které slyší denně, ale neplatí na jejich stav³⁵⁰.

Žáci také používají často zdobněliny a jazyk deformují. To se týkalo zejména Elišky, která používala slova jako : „malejš-méně, stejně-stejně, prstíčkovat – pracovat prsty)). Výrazným psychologickým jevem v takto složené skupině je samomluva. Žáci ji mimoděk používají ke komentování své práce za účelem sebemotivace a sebetvrzení.

³⁵⁰ Záznam ze dne 14. 2. 2014, řádek 4098-4128

5. Potřeba sdílení - prozrazená tajemství

Situace, které byly zaznamenané kamerou, také odkryly potřebu žáků sdílet svůj osobní prostor s vyučujícím. V keramických dílnách, při práci vzniká neformální atmosféra. Žáci mohou při práci mluvit. Mezi učitelem a žáky vzniká zvláštní napojení, které má přesah i do roviny zvláštního přátelství a z toho plyne přirozená potřeba sdílení. Tohoto faktu může šikovný pedagog využít a na žáky výchovně působit. Je pravda, že takto nastavená pravidla dovolují žákům více se otevřít, což může v konečném výsledku vést k situacím, které učitel zvládá jen těžko³⁵¹. Této příležitosti často využíval Honza, který zkoušel co učitelka vydrží. Ve výsledku se mi takto uvolněná atmosféra osvědčila.

6. Jiná realita

Žáci se speciálními potřebami mají každodenní existování značně komplikované. Potýkají se s náročnými úkony sebeobsluhy, obtížně se jim dojíždí do školy a složité fungování ve škole, které intaktní spolužák nevnímá, intenzivně řeší. Tyto problémy je vedou k úniku ze složitosti skutečného světa a žáci si vytváří vlastní realitu, která jim lépe vyhovuje³⁵². **Žáci se díky tomuto fenoménu stávají tím, čím by chtěli být a každodenní realitu, která je pro ně mnohdy neúnosná kompenzují.** To se děje hlavně ve virtuálním prostoru počítačových her. Ve svém imaginárním prostoru se stávají hrdiny, stávají se zdravými, chodícími. Tato skutečnost způsobuje, že učitel, který s nimi virtuální svět nesdílí, často neporozumí významům slov, které žáci používají. Osvojují si je právě z počítačových her a z generačních aktivit, a učitelé jsou zákonitě mimo a nerozumí jim. I já tím, že jsem nesdílela jejich aktivity, jsem se dostávala zákonitě mimo jejich mluvu. Musela jsem žádat o vysvětlení, což mě stavělo do role, která mi nebyla příjemná. Vůdce třídy Honza, se stával tlumočnickem do mluvy své generace. Podle momentální nálady rozhodl, co mi chce říci a co ne, význam buď zprostředkoval, nebo mě odbyl odpovědí: „To bych neřešil.“

Možnosti dalšího výzkumu

³⁵¹ Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 2267-2485

³⁵² Záznam ze dne 21. 3. 2014, řádek 0530-0565

Výzkumné šetření nabídlo pohled další témata, která by byla z hlediska speciálního pedagoga přínosná prozkoumat. Jako velmi zajímavé téma pro výzkum, se jeví výše popsaná výměna „reality za realitu“, kdy handicapovaní žáci unikají z tíživé každodennosti do světa, ve kterém jsou zdraví a silní. Ptáme se jaké edukační možnosti nabízí virtuální svět? Bylo by možné působit na handicapovaného žáka prostřednictvím imaginárních hrdinů a jiné reality?

Jako další zajímavé téma, které se nabízí ke zkoumání je téma koherentnosti skupin žáků s rozdílnými handicapem ve zkoumané skupině -třídě. V mé třídě se koherentnost neprojevila a zajímalo by mě, jestli se tento problém týká jenom této třídy, nebo je to problém obecný.

Výzkumné šetření a analýza získaných dat mi umožnily pohled na výuku žáků se speciálními potřebami z jiného úhlu. Vodítkem pro mé zamyšlení byly **interakce**



charakterizující skupinu žáků, které

se projevily v četnosti interakcí. Právě četnost těchto pro žáky společných interakcí (informování učitele, potřeba pomoci, potřeba ujištění) mne upozornily na fakt, že je potřeba se zaměřit na způsob vedení žáka při vyučování. Uvědomila jsem si, že uvedené interakce zřetelně signalizují nejistotu žáka. Jeho interakce s vyučujícím, jsou do jisté míry dány nemožností se opřít o „něco jiného“ než o učitele. Na tomto základě jsem vytvořila soubor pomůcek, které žáka při vytváření

výtvarných úkolů z hlíny vedou. Tato metodika vedení žáka spočívala v nafocení každého dílčího kroku práce. Nafocené obrázky s popisem, byly zataveny do fólie a sloučeny v celek pomocí kroužkové vazby. Žák má tak možnost si jednotlivé pracovní kroky podle této pomůcky volit tím, že otočí stránku. Zároveň mu tato pomůcka poskytuje jistotu, že pracuje správně. Díky této metodě jsem dosáhla omezení četnosti interakcí, které

žák realizoval s vyučujícím i se spolužáky a větší samostatnosti žáka při vytváření. Ve třídě byl větší klid a žáci se lépe soustředili. Samostatnost žáka při práci navozuje tvůrčí atmosféru. Žák pracuje podle sebe, volí si pracovní tempo, sám si strukturuje hodinu. Tato situace je pro něj nová a motivující.

7. 4 Diskuse

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní ve formě vícečetné případové studie. K zajištění **validity** a **reliability** výzkumu byla použita **triangulace**. Hendl poukazuje, že ve kvalitativním výzkumu mají zvyšující se důležitost vizuální data, jako jsou fotografie a videozáznamy. (Hendl, 2005, s. 147). V mém případě jsem zvolila realizaci participačního pozorování pomocí videokamery. Tento způsob realizování výzkumu se pro mne ukázal jako velmi přínosný.

Abych posílila kvalitu výzkumu, přistoupila jsem k úplnému výzkumu, jak uvádí Silverman (Silverman, 2005, s. 122), to znamená, že jsem data zpracovávala popisným způsobem, bez hledání kategorií. Data jsem z videonahrávek přepisovala do speciálně vytvořené tabulky. Po přepsání, které trvalo půl roku, jsem je teprve kódovala, opatřovala poznámkami a kategorizovala. Tímto způsobem vedení výzkumu, jsem dostála i kritériu **potvrditelnosti**, které předpokládá právě pečlivé přepisování videozáznamů.

Dále jsem splnila kritéria na zvyšování citlivosti, kdy jsem dodržela dostatečnou délku trvání výzkumného šetření. Určitou výhodu mne poskytovala možnost být s participanty výzkumu tři roky, přičemž samotný výzkum probíhal od ledna do června 2014.

Závěry analýzy jsem průběžně konzultovala se svým školitelem a probírala je se svými kolegy ze školy, kteří participanty výzkumu učili a dobře je znali. Jakákoliv tvrzení a případné nejasnosti v textu celé dizertační práce odkazovala pomocí poznámek pod čarou k transkripci videozáznamů (viz příloha A). Úryvky textů byly v empirické kapitole (5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ) v zájmu zachování autentičnosti výpovědí v textu celé disertační práce odlišeny kurzívou.

Právě pečlivost v přepisování a dokumentování primárních dat, jejich kódování a analyzování je zárukou kvality mého výzkumu.

Vzhledem k faktu, že výzkumný vzorek obsahoval pouze sedm žáků a výzkumné šetření bylo prováděno na malém počtu případů, a je částečně ovlivněno subjektivním názorem realizátorky výzkumu – učitelkou, výsledky výzkumu nelze zobecňovat. Můžeme je vztáhnout pouze ke zkoumaným případům a nabídnout možnosti dalšího výzkumu, které by se mohly o tato dosažená zjištění opírat.

S politováním musím konstatovat, že se mi nepodařilo nalézt realizované výzkumy, které by se takto nastavenou problematikou zabývaly a odkryly alespoň částečně problémy, které nás učitele působící na takto složenou skupinu žáků se specifickými potřebami v jedné třídě „pálí“. Výzkumy se většinou týkají skupin stejně handicapovaných žáků (autistů, nevidomých, neslyšících nebo žáků intaktních). Tato nemožnost srovnání je pro tento výzkum určitou slabinou, která neumožnila stavět na jiných zjištěních, které by v prvopočátcích mohly tento výzkum interakcí žáků zacílit přesněji.

Ve výzkumném šetření, realizovaném za plného provozu školních keramických dílen, jsem při používání kamery zjistila zajímavé skutečnosti, které zohledňuji ve svém dalším působení na tomto pracovišti. Je potřeba říci, že používání strategií ve škole je prokázáno. My pedagogové, kteří učíme žáky se speciálními potřebami používáme strategie ať už doporučené a dané RVP a ŠVP, nebo ty individuální, které si vytváříme sami. Zároveň ale i žáci mají strategie, které si vytváří, přizpůsobují a využívají k získání svých cílů. Uvědomění si toho faktu, vede ke zvládnutí negativních a nepochopených projevů chování žáků, které učitele irituje a způsobuje mezi ním a žákem napětí.

Orientace v problému edukace žáků se speciálními potřebami a možnost aplikace těchto poznatků v praxi je vyústěním snah, která mne k realizaci tohoto výzkumu vedla. Mohu konstatovat, že hypotéza vznesená v úvodu této dizertační práce, je z mého hlediska platná a ověřená.

ZÁVĚR

V této dizertační práci jsem se zabývala možností ovlivnění sebevnímání žáka pomocí úspěšného splnění výtvarného úkolu a následně změně jeho sebehodnocení. Opírala jsem se o hypotézu, že **když působíme na žáka se speciálními potřebami tím, že mu určíme roli úspěšného žáka a on se s ní ztotožní, zlepšují se jeho výkony a tato zkušenost má pozitivní dopad na možnou změnu sebehodnocení žáků.** Tato postupná změna, kterou motivovaný žák prochází, se děje pomocí interakcí s jeho spolužáky a s učitelem a to na základě zrealizovaného výtvarného úkolu (splnění potřeb). Žák realizuje interakci se svým okolím a zároveň realizuje interakci sám se sebou. Výsledky obou interakcí vyhodnocuje. Dojde-li k poznatku, že výsledky se shodují, může tomuto interakčnímu porovnání přisoudit takový význam, který jeho sebehodnocení ovlivní. Více či méně nevědomě vidíme sami sebe tak, jak nás vidí ostatní lidé. To znamená, že když nás ostatní lidé vidí jako úspěšné a chovají se k nám jako k úspěšným, uvěříme tomu a začneme se tak chovat. Změnou našeho chování se změní i naše interakce, které tuto změnu odrážejí.

Můžeme tedy říci, že identifikace, analýza a interpretace možné změny v sebehodnocení žáka se děje na základě konkrétních interakcí, které probíhají v kontextu školního prostředí. Mezi žáky se speciálními potřebami se objevují **dva typy interakcí:**

- **interakce charakterizující žáka jako individuum**, které se ve zkoumané skupině - třídě lišily podle osobnosti, inteligence a handicapu žáka.
- **interakce charakterizující skupinu žáků**, které vznikly součtem interakcí stejného významu.

1. Na základě **interakcí charakterizujících skupinu žáků** můžeme tvrdit, že k možné změně

sebehodnocení žáka může dojít po splnění **faktorů**, které zahrnují:

- **splnění potřeb žáka**
- **kompensace reality**
- **schopnost žáka volit taktiky řešení**
- **erudované vedení učitelem (kompenzační čin)**
- **žakovská spolupráce.**

Za další důležitá zjištění, která přineslo výzkumné šetření pokládáme:

6. Úspěšnost žáka ovlivňují interakce vztahující se ke kategoriím **AUTORITA UČITELE** a **SPOLUŽÁCTVÍ**. Žáci pomocí jevu **STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI** používají (intencionálně nebo funkcionálně) takové taktiky řešení a postupy práce, aby dosahovali svých cílů.

7. Handicap žáka má vliv na typ a průběh interakcí ve skupině.

8. Pozitivní změna sebehodnocení žáka se v jeho strategiích jednání a interakcích neprojevuje u každého žáka. Změna není u některých jedinců patrná na první pohled. Jejich pasivita je limituje i v prožívání emocí.

Uvedené faktory pokládáme za zásadní, nikoli však postačující k vytvoření takových podmínek, aby žák se speciálními potřebami byl také schopen tvořit a pracovat co možná samostatně, v rámci svého handicapu invenčně a kvalitně. Je tedy třeba zkoumat, jaké podpůrné podmínky nastolit, aby podmínkám ke splnění těchto cílů bylo vyhověno. Ve své mnohaleté praxi, která vyústila v předložený výzkumný projekt a jeho výsledky, jsem tyto podmínky hledala a ověřovala a dospěla jsem i k následujícímu poznání, které zahrnuje všechny podmínky již uvedené: Tak jako žák se speciálními potřebami dostává možnost pracovat a kompenzačními pomůckami, které mu nahrazují - kompenzují jeho nedostatky, měl by mít možnost pracovat v takovém podpůrném, normální situaci navozujícím prostředí, které mu umožní osvobodit se od pochybností nad svou nedostatečností.³⁵³ Tento způsob vytvoření podmínek učitelem jsem nazvala **kompenzační čin**, který závisí nejen na odborných, ale i lidských kompetencích speciálního pedagoga. Cílem pedagogů, kteří pracují se žáky speciálními potřebami, je vychovat z nich osobnost, která tvoří volně, přirozeným způsobem, se sobě vlastním originálním viděním a chápáním světa. Díky **kompenzačnímu činu** v žákovi můžeme navodit pozitivní pocity z dobře probíhající práce a možnost budování jeho

³⁵³ Odkazujeme zde na Filosofii výchovy Jana Patočky

sebevědomí promítnutím úspěšného splnění výtvarného úkolu jako pilíř pro další profesní i osobní život. Musíme také přesvědčit žáka se speciálními potřebami, že je plnohodnotným členem společnosti. Že jeho omezení, vyplývající z jeho specifických potřeb, jej nečiní méně hodnotným, ale že je jedincem, jehož originální a jiné vidění světa, vyjádřené výtvarným úkolem je pro společnost přínosem.

Myslím, že jsem na základě získaných dat prohloubila aktuální poznatky o problematice koexistování takto složené zkoumané - skupině třídě. Ačkoliv se kategorie ZISKY nepotvrdila, můžeme říci, že žáci úspěšní byli. Je to doloženo fotografiemi nádob, jejichž výroba byla nedílnou součástí výzkumu. Na základě poznatků a výsledků výzkumu můžeme říci, že jsem zvolením vhodných interakčních působení dosáhla, aby žáci na konci výrobního procesu zažili úspěch, který je posunul k vnímání sebe sama jako jedinců, kteří dokázali podle humanistických principů Jana Patočky „ prolomit“ svou každodennost.

ODBORNÁ LITERATURA:

ALEXA, F.: *Motivace žáků ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání. 2014. 79 s. Vedoucí práce RNDr. Eva Trnová, PhD.

BENDL, S., *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Pedf UK, 2016, ISBN: 978-80-7290-881-3

ČÁP, KOUTNÁ, KREJČOVÁ.: *Výchovné poradenství*, Wolters Kluwer 2009, ISBN: 978-80-7357-498-7

ČÍŽKOVÁ, J. : *Přehled sociální psychologie*, Olomouc, 2002 UP.

DeVITO, J. A. : *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing 1999, ISBN 0-205-49146-4.

FRANCK, D.: *Etologie*. Praha: Karolinum 1996.

FULKOVÁ, M. : *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, s. 335 , ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, M. (2013) *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 a 2012/I. (Vybrané metodologie a metody)*.

GAVORA, P. : *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno, Paido, 1996, ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. : *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON, T., *Škola bez poražených, Praktická příručka efektivní komunikace, Malvern, 2015, ISBN: 978-80-7530-006-5*

HÁJKOVÁ,V., *Integrativní pedagogika*, Praha: Pedf UK, 2006, ISBN 80-86856-05-4

HAZUKOVÁ, H., *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2010.

HAWKES, T. *Strukturalismus a sémiotika*. Brno: Host, 1999. ISBN: 80-86055-62-0.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*. Praha, Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, J., *Přehled statistických metod*, 2006, 2009, 2012, ISBN: 978-80-262-0200-4

HIGAŠIDA, N., *A proto skáču*. Praha, Paseka 2016, ISBN: 9788074327117

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha, Portál 2010.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984, 1989.

JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, L. Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 a 2012 (II) - výzkumné protokoly, s. 24 – 30.

JANÍK, T. a kol., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*, Brno: Paido, 2008, ISBN: 978-80-7315-165-2

JANDOUREK, J., *Úvod do sociologie*, Praha: Portál, 2003, 2009, ISBN 978—80-7367- 644-5

JANOŠEK, J., *Psychologické základy verbální komunikace, Havlíčkův Brod*, Grada Publishing, a. s., 2015.

JANOŠEK, J., *Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury*, In: *Československá psychologie*, XXXVI, č. 5, 1992, s. 385 – 398.

JUNGOVÁ, E. in SKUTIL, M., *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Portál, s.r.o., Praha 2011, ISBN 978-80-7367-778-7

KERN, H., MEHLOVÁ, CH., NOLZ, H., PETER, M., WINTERSPERGEROVÁ, CH., *Přehled psychologie*, Praha: Portál, 1999, 2003, 2006, ISBN: 80-7367-121-2

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, J., A., *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. III. Sv. 1. vyd. Praha: Svoboda 1992.

KONOPÁSEK, Zdeněk . *Aby myšlení bylo dobře vidět : nad novou verzí programu Atlas.ti. Biograf*. 2005, č. 37, ISSN 1211-5770.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda, 1988, s. 240, číslo 25-095-88.

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha, Grada Publishing a. s., 2008.

KULKA, T., *Umění a kýč*. Praha: Torst, 1994, ISBN 80-856-3917-3.

KULKA, T., *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd.1. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-0954-X.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vydání 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, s. 199, Pedagogická praxe, ISBN 80-717-8205-X.

- MACEK, P. et al.: *Heslář pojmů ze sociální psychologie*. Brno, FSS MU, 2000.
- MAREŠ, J., *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*, Metodologická studie, Pedagogika, roč. 65, č. 2, 2015
- MEAD, G., H., *Mysl, já a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2017.
- McBRIDE, R.: *Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Fakulta Pedagogická, 1995, ISBN 80-7083-183-9.
- MORRIS, D.: *Lidský živočich: osobní pohled na lidský druh*. Praha: Knižní klub, 1997, ISBN 80-7176-529-5.
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*, Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha, Academia, 2000.
- NAKONEČNÝ M.: *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003,
- NAVRÁTIL, J., MATTIOLI, S., *Problémové chování dětí a mládeže*, Praha: Grada publishing, 2011, ISBN: 978-80-247-3672-3
- PATOČKA, J.: *Filosofie výchovy*. In: *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- PATOČKA, J.: *Platón a Evropa*. In: *Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 2 Srov.
- PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.
- PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha: Okamžik 2005, ISBN: 80-903247-9-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 322, ISBN 80-7178-772-8.
- READ, H.: *Výchova uměním*. SPN Praha 1967.
- ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. 65. vyd. Brno: PAIDO, 1998,
- JANÍK, T., a kol., *Metodické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*, Brno: Paido, 2008, ISBN: 978-80-7315-165-2
- JUNGOVÁ, E. in SKUTIL, M., *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Portál, s.r.o., Praha 2011, ISBN 978-80-7367-778-7, str. 229.

SCHALLER, K.: *Universální apriori a výchova*. K pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: Chvatík, I. (vyd.). *Fenomén jako filosofický problém*. Praha: OIKOYMENH, 2001. s. 72-94. ISBN 80-7298-010-6

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

SLAVÍK, J., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha: Karolinum, 2013, ISBN: 978-80-246-2335-1

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění I (teorie a praxe artefiletiky)*.

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění II (teorie a praxe artefiletiky)*.

SLAVÍK, M., a kol., *Vysokoškolská pedagogika*, Praha: Grada publishing, 2012, ISBN:978—247-4054-60

SOKOL, J.: *Filosofická antropologie: Člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-627-6.

STADLEROVÁ, H., *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*, Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 28, ISBN 978-80-210-8128-4

STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V., *Inkluzivní vzdělávání*, Grada 2010,

SILVERMAN, D., *Ako robiť kvalitatívny výskum*, Bratislava, Ikár, 2005, s. 122

SOKOL, J., *Filosofická antropologie, člověk jako osoba*, Praha: Portál, 2002, 2008, ISBN: 978-80-7367-422-9

SVOBODA, J.: *Praxe učitelů základních škol v prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů*. Ostrava: CIT OU, 2005.

ŠEĎOVÁ, K., Disertační práce:“ *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*“, Masarykova univerzita Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2006.

ŠVAŘÍČEK, R.: ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

VÁCHA, M.: Molekulární biolog, bioetik, katolický kněz. Respekt, str. 43. ročník XXIV 29. 10. – 3. 11. 2013.

VALENTA, M., a kol., *Přehled speciální pedagogiky*, Praha: Portál, 2014, ISBN:978-80-262-0602-6

VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*, Praha 2009, Portál, ISBN 978-80-7367-1

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., *Aplikovaná sociální psychologie*, Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-269-6

UHL-SKŘIVANOVÁ, V., a kol., *Pedagogika umění - umění pedagogiky*, Ústí nad Labem: UJEP, 2014, ISBN: 978-80-7414-663-3

URBÁNEK, T.: ČERMÁK, I., *Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí*. 1999, *Československá psychologie* 41, s. 193-199

ZICHA, Z., *Úvod do speciální výtvarné výchovy*, Univerzita Karlova, Praha, 1981

Internetové zdroje:

ŠTĚPÁNOVÁ, Jaroslava. *Psychologie pro střední školy: Osobnost - potřeby*. In: Metodický portál RVP: Wiki [online]. 2009, 15.12.2009 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Psychologie_pro_stredni_skoly/Osobnost_7._-_potreby
www.theotherkindofsmart.com.

STEJSKAL, Jan. BELBIN CS. *Belbin: Týmové role* [online]. [cit. 2012-04-18]. Dostupné z: <http://www.belbin.cz/index.php?location=tym>

MAREŠ, J., *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*, Metodologická studie, *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, 2015, s. 113-142
<http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

PŘÍLOHY

Pro velký objem dat jsou přílohy ve formě CD

Příloha A: Transkripce textu vyučovacích hodin

Příloha B: Code list: Kódy interakcí charakterizující individualitu žáka ; kódy interakcí charakterizující skupinu žáků