

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Diplomová práce

Olomouc 2015

Vedoucí práce:

PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.

Vypracovala:

Bc. Eva Juříková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem veškeré zdroje a prameny, které jsem v práci použila.

V Olomouci 17. 4. 2015

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph. D. za odborné vedení a poskytované rady při zpracovávání diplomové práce.

Dále chci poděkovat pedagogickým pracovníkům základní školy za spolupráci a také rodině za trpělivost.

OBSAH:

Úvod.....	6
I. Teoretická část	8
1. Pedagogická komunikace	8
1.1 Komunikace obecně	8
1.2 Vymezení pedagogické komunikace	10
1.3 Účastníci pedagogické komunikace	11
1.4 Funkce pedagogické komunikace	12
1.5 Obsah pedagogické komunikace	13
2. Verbální komunikace	15
3. Neverbální komunikace	17
Mimika	18
Vizika	19
Kinezika.....	20
Posturika.....	20
Haptika	21
4. Písemná komunikace	23
5. Komunikace činem	24
6. Odborné kompetence pedagogů.....	25
6.1 Efektivní způsoby pedagogické komunikace	26
6.2 Neefektivní způsoby pedagogické komunikace	27
6.3 Bariéry v pedagogické komunikaci	28
7. Pedagogická interakce	29
7.1 Sociální interakce mezi učitelem a žákem	30
7.2 Sociální interakce mezi učitelem a rodiči.....	33
8. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	34
8.1 Žáci se zdravotním postižením zrakovým.....	38
8.2 Žáci se zdravotním postižením sluchovým a s vadami řeči	39
8.3 Žáci se zdravotním postižením tělesným	39
8.4 Žáci se zdravotním postižením mentálním.....	40

8.5	Žáci se zdravotním postižením s více vadami a autismem.....	41
8.6	Žáci se specifickými poruchami učení	43
8.7	Žáci se specifickými poruchami chování	45
8.8	Žáci se zdravotním znevýhodněním	47
8.9	Žáci nadaní a mimořádně talentovaní.....	48
II.	Empirická část	49
9.	Charakteristika a cíle výzkumu.....	49
9.1	Cíle	50
9.2	Výzkumné metody	50
9.3	Výzkumné otázky a předpoklady	52
9.4	Prostředí našeho výzkumu.....	53
9.5	Výzkumný vzorek	53
10.	Údaje získané metodou pozorování	54
10.1	Shrnutí	64
11.	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: kazuistiky, pozorování a strukturované rozhovory s třídními učiteli.....	65
11.1	Kazuistika – Marcel.....	65
11.2	Kazuistika - Karel.....	68
11.3	Kazuistika – Lukáš	71
11.4	Kazuistika – Daniel	74
11.5	Shrnutí a doporučení získaných údajů.....	77
	Doporučení.....	78
	Diskuse.....	80
	Závěr	81

Úvod

Dobrý pedagog má radost z práce, když se daří, když dítěti ukáže něco nového, zajímavého, něco mu sdělí, vysvětlí a ono jedná přesně podle jeho instrukcí. Má výsledky a zažívá úspěchy. Pakliže se něco občas nepovede, tak díky převažujícím pozitivním zkušenostem to snadněji unese, jelikož je v něm víra, že takové okamžiky jsou pouze přechodné a opět budou vystřídány radostí.

Tématem této diplomové práce je Komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními potřebami. Práce je zaměřena na to, jaké komunikační strategie využívá učitel při řešení problémů v pedagogické interakci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, což vyplývá již z názvu diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části si klademe za cíl objasnit rozsáhlá témata, jako je pedagogická komunikace, pedagogická interakce a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci pedagogické komunikace se budeme podrobněji zabývat vymezením pedagogické komunikace, jejími účastníky, funkcí a obsahem pedagogické komunikace. Dále se budeme věnovat oblasti verbální a neverbální komunikace, písemné komunikace, odborné kompetenci pedagogů, efektivním a neefektivním způsobům komunikace a bariérám v komunikaci. Druhým tématem teoretické části je pedagogická interakce, v rámci které se budeme podrobněji zabývat sociální interakcí mezi učitelem a žákem a sociální interakcí mezi učitelem a rodiči. Třetím teoretickým tématem je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se budeme blíže zabývat žáky se zdravotním postižením zrakovým, žáky se zdravotním postižením sluchovým a s vadami řeči, žáky se zdravotním postižením tělesným, žáky se zdravotním postižením mentálním, žáky se zdravotním postižením s více vadami a autismem. Dále pak žáky se specifickými poruchami učení, žáky se specifickými poruchami chování, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky nadanými a mimořádně talentovanými.

Na část teoretickou navazuje část empirická, v této části diplomové práce budeme podrobně popisovat užití metody a postupy výzkumu.

V empirické části si klademe za cíl zhodnotit komunikační strategie při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jako dílčí cíl jsme si stanovili navržení doporučení využití dalších komunikačních strategií při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím pozorování a kazuistik se budeme zabývat především komunikačními strategiemi, které využívají učitelé v pedagogické interakci při řešení problémů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na závěr se pokusíme navrhnout další komunikační strategie, které by mohly do budoucna zefektivnit dosavadní komunikaci.

Cílem diplomové práce je objasnit rozsáhlá témata, jako je pedagogická komunikace, pedagogická interakce a žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem empirické části je zhodnotit komunikační strategie při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčím cílem je navržení doporučení využití dalších komunikačních strategií při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

I. Teoretická část

1. Pedagogická komunikace

Cílem této kapitoly je vymežit pojem pedagogická komunikace, určit účastníky pedagogické komunikace, popsat její funkci a obsah. Podrobněji zde zaměříme na verbální, neverbální a písemnou komunikaci. Budeme se věnovat komunikaci v interakci mezi učitelem a žákem. Na závěr si popíšeme efektivní a neefektivní způsoby komunikace.

1.1 Komunikace obecně

Pojem komunikace obsahuje mnoho aspektů, které souvisejí s běžným životem každého člověka ve společnosti. Potřeba a schopnost dorozumět se s ostatními lidmi za pomoci verbálních a neverbálních prostředků komunikace výrazně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces každého člověka. Verbální komunikace je zpravidla uvědomělým projevem člověka za účelem přenosu informací kognitivních, zatímco při neverbální komunikaci tomu tak být nemusí. Zpětnou vazbu souhlasu a nesouhlasu, možnost ovlivnit někoho druhého a zdůraznit nebo pozměnit smysl verbální komunikace nám umožňují výrazové prostředky neverbální komunikace (Kaleja, 2011).

Průcha, Walterová a Mareš (1995) definuje pedagogickou komunikaci jako „...zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační. Studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 147).

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí, že optimální pedagogická komunikace je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, jež plní pedagogické funkce. Jestliže je plnohodnotná a optimální, dále zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky

navzájem, umožňuje řízení sociálně psychologických procesů v kolektivech, vytváří nejpriznivější podmínky pro rozvoj motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a umožňuje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností osobnosti učitele (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Také řada dalších autorů se věnuje definování pojmu pedagogická komunikace. Například Peter Gavora (1988) označuje pedagogickou komunikaci za výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Přitom se tato pedagogická komunikace řídí specifickými pravidly, jež určují pravomoci zúčastněných aktérů (Gavora a kol. 1988). Leont'jev definuje pedagogickou komunikaci jako profesionální komunikaci mezi žákem a učitelem při vyučování i mimo něj, která má pedagogické funkce a její zaměření směřuje na vytvoření pozitivního psychologického klimatu (in Nelešovská, 2005). Šup uvádí pedagogickou komunikaci jako přenos informací, myšlenek a pocitů apod. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňujících pomocí symbolů (znaků) umožňující přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi (in Nelešovská, 2005).

Navrátil, Fleischmann a Klimeš píší, že komunikaci chápeme jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, jež umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci vytýčených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu (Navrátil, Fleischmann, Klimeš, 1992).

Pedagogická komunikace se může odehrávat samozřejmě v různých prostředích – v rodině mezi rodičem a dítětem nebo i ve sportovním klubu mezi trenérem a sportovcem (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 19).

Stejného názoru je také Gavora, který uvádí, že pedagogická komunikace se neodehrává pouze ve školní třídě, ale i v jiných zařízeních, např. v tělocvičnách, dílnách, v klubovnách, na sportovních stadionech, v místnostech vyhrazených pro zájmovou činnost apod. Bezesporu zde hrají zajímavou roli rodiče, kteří při výchově svých dětí používají komunikaci. V tomto momentu se jejich role podobá učitelům – své děti usměrňují (vědomě nebo vědomě) k jistým cílům, mají před sebou jistý ideál, ke kterému vedou své děti (Gavora, 2005, s. 29).

1.2 Vymezení pedagogické komunikace

Optimální a plnohodnotná pedagogická komunikace má za úkol sledovat cíle edukace, zaručuje pozitivní emocionální a sociální klima v pedagogickém procesu a zlepšuje vztahy mezi učiteli, vychovateli a žáky v edukačním procesu. Je nezbytné ji z širšího kontextu vymezovat. Například sociální styk, který obsahuje vzájemné působení, vznikají zde vztahy, jež tvoří další rovinu sociálního styku, nazýváme interakcí mezi žákem a učitelem. Nebo percepce, což označujeme jako vnímání, popřípadě vnímání jednoho druhým a komunikace, jako obsah, který si žák a učitel vzájemně sdělují (Kaleja, 2011).

Podle slov C. Cazdenové (1988, s. 2), každou instituci ve společnosti můžeme označit za systém, jenž má své prvky a funkce. Z charakterových vlastností každé instituce vyplývá, že v ní komunikují lidé z konkrétních důvodů (in Gavora, 2005, s. 25).

Komunikace ve třídě je jednou z forem pedagogické komunikace, kde komunikuje učitel a žáci. Tato komunikace má celou řadu zvláštností, čímž se odlišuje od komunikace v jiných institucích, ale i v jiných životních situacích. Jednotlivé odlišnosti jsou dané rolími partnerů v komunikaci, např. cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovým vymezením a prostorovými charakteristikami (vyučovací hodina, prostor učebny) (Gavora, 2005).

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí nejméně tři roviny pedagogické komunikace, tři dílčí podoby, jež se navzájem ovlivňují a prostupují. Na základě míry připravenosti komunikace a míry očekávání jejího průběhu můžeme vyvodit pedagogickou komunikaci, kterou můžeme promýšlet předem, detailně připravit. Jelikož se provádí v nezměněné podobě, můžeme říci, že má téměř podobu „naprogramované komunikace“. Pak je to také pedagogická komunikace, kterou můžeme připravit jen rámcově, kdy učitel (na základě vlastních zkušeností s opakujícími se pedagogickými situacemi) umí odhadnout, jakým způsobem bude komunikace probíhat a které z možností připadají v úvahu. Další možností je komunikace nepřipravená, ta se odehrává v neopakovaných a jedinečných

situacích. Takové situace učitel sice stěží předvídá, ale vyřešit je musí (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).

Optimální a plnohodnotná pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle (cíle výchovy a vzdělávání), zaručuje příznivé sociální klima pedagogického procesu a také zlepšuje vztahy mezi subjekty a objekty výchovně-vzdělávacího procesu. Musíme ji vyvozovat z širokého kontextu: jako sociální styk, jež obsahuje rovinu interakce (vzájemné působení, kdy zde vznikají tvořící druhou rovinu sociálního styku, jež nazýváme interakcí učitele a žáka), percepce (vnímání, popřípadě vnímání jednoho druhým) a v neposlední řadě komunikace (obsah, jež si učitel a žák vzájemně sdělují) (Kaleja, Zezulková, Franiok, 2011, s. 7).

Například Cisovská (2006) je toho názoru, že obsah pedagogické komunikace se týká hlavně učiva, ale i organizačních otázek, zároveň sociální psychologické atmosféry apod. Pedagogická komunikace je v první řadě determinována časoprostorově, což zcela neplatí v běžné sociální komunikaci. Pedagogická komunikace se vyznačuje stálostí rolí a asymetrií vztahů mezi učitelem a žáky, což vyplývá z asymetrie rolí žáků a učitelů (Gavora, 2005).

1.3 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky komunikačního aktu jsou komunikátor a komunikant. Komunikátor je ten, který informace sděluje. Komunikant je člověk, který informace přijímá. Komunikace má různé funkce, přitom je každá komunikační situace jedinečná, vyznačuje se například funkcí motivující, instruktivní, formativní, zábavnou, přesvědčovací, výchovnou, vzdělávací (Kaleja, 2011).

Naproti tomu Gavora (2005) popisuje, že ve výchovně-vzdělávacích situacích mezi sebou komunikují učitel a žáci. Pod pojmem „učitel“ si můžeme představit vychovatele, mistra odborného výcviku, asistenta pedagoga, vedoucího zájmového kroužku, trenéra, instruktora autoškoly apod. Dále pak pod pojmem „žák“ si představíme všechny vychovávané ve výchovně-vzdělávacím prostředí,

jako je student, doktorand, posluchač, sportovec, frekventant kurzu apod. (Gavora, 2005, s. 29).

V užším pojetí pedagogické komunikace popisují Mareš a Křivohlavý (1995) dvě skupiny účastníků, a to vychovávající a vychovávané. Za vychovávající považujeme dospělé lidi s pedagogickou kvalifikací, ale i skupinu žáků ve třídě, školní třídu, žáka v určité roli, např. vedoucího skupiny při skupinové práci. Oproti tomu vychovávaným bývá žák, jakožto jednotlivec, skupina žáků, třída nebo několik paralelních tříd stejného ročníku apod. V širším pojetí může dojít ke ztotožnění vychovávaného a vychovávajícího ve smyslu sebevzdělávání a sebevýchovy probíhá pedagogická komunikace „uvnitř“, prostřednictvím vnitřního dialogu. Samotný počet účastníků ovlivňuje průběžnou a výslednou pedagogickou komunikaci Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27).

V pedagogické komunikaci jsou její účastníci navzájem v určitých vztazích. Můžeme vymezit několik typů těchto vztahů. Jde o vztah učitel a žák, učitel a třída, učitel a skupina žáků, žák a žák, žák a skupina žáků, žák a třída, skupina žáků a skupina žáků, skupina žáků a třída. První tři typy vztahů jsou popisovány jako nesymetrické, jež se vyznačují nadřazeným postavením učitele. Je to právě učitel, který rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. V dalších typech již nenalzáme asymetričnost, jelikož žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, která vyplývají z řádu školy. Přesto můžeme mezi žáky nalézt rozdíly v jejich postavení. Žák získává čelní postavení dosazením skupinou žáků nebo dostává pověření od učitele (Nelešovská, 2005, s. 29).

1.4 Funkce pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995) jsou toho názoru, že pedagogická komunikace se ještě stále vyvíjí, proto se také mění názory na její pedagogické funkce. Autoři popisují šest základních funkcí:

1. Zprostředkovává společné činnosti účastníků s jednotlivými pracovními postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti i neúspěšnosti.

2. Zprostředkovává vzájemné působení účastníků, a to v nejširším smyslu včetně výměny zkušeností, informací, pak také emocí, postojů a motivů.
3. Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
4. Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, především pak formuje osobnost žáků.
5. Pedagogická komunikace je nedílnou součástí k uskutečňování výchovy a vzdělávání, protože cíl, učivo, metody apod. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní nebo mimoslovní podobě.
6. Pedagogické komunikace je konstituování každého výchovně-vzdělávacího systému, protože tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, přináší do něj pohyb, vývoj, dynamiku a také udržuje jeho stabilitu (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

Oproti tomu Nelešovská (2005) popisuje dvě nejdůležitější funkce. První z nich je, že pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Druhou funkci popisuje jako zprostředkovávání vztahů a společných činností mezi účastníky komunikace, a to učitelem a žáky i žáky navzájem (Nelešovská, 2005, s. 28).

1.5 Obsah pedagogické komunikace

Laická veřejnost má v podvědomí, že obsahem pedagogické komunikace je učivo. Dá se předpokládat, že ve vyučovacích hodinách učitel komunikuje s žáky převážně o tom, co předepisuje RVP. V reálné komunikaci se mění a upravuje i to, co je předepsáno. Vlastní obsah pedagogické komunikace prochází několika stavy, jež jej mohou pozměnit (Zormanová, 2011).

Vališová a Kasíková (2007) uvádějí, že obsahem pedagogické komunikace je sdělování informací, postojů, kdy sdělujeme například náš postoj k tomu, co je sdělováno. Do obsahu pedagogické komunikace dále řadí sdělování emocionálních vztahů a sdělování pravidel dalšího komunikačního styku (Vališová, Kasíková, 2007, s. 224).

Mareš a Křivohlavý jsou toho názoru, že pedagogická komunikace není pouze předávání sociální zkušenosti či výměna informací. Její obsah souvisí s tím, kterou pedagogickou funkci plní. Například může zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy či zajišťovat průběh společné činnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 30).

Učitel zpravidla komunikuje s žáky především o tom, co předepisují učební osnovy. Pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou učebních informací, její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní, např. může organizačně zajišťovat průběh společné činnosti, zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy apod. (Felcmanová, 2013).

2. Verbální komunikace

Ve škole v rámci pedagogické komunikace je na prvním místě řeč. Podle slovníku spisovné češtiny se mluvením rozumí vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem. Slovo je základní jednotkou, hovoříme tedy o slovní – verbální komunikaci. V pedagogickém procesu můžeme mluvit o určitých fázích verbální komunikace. Nejprve má učitel jistý záměr žákovi něco sdělit. Tento záměr přichází dříve než slovní formulace a dává jí význam. Pak přijde vlastní sdělení, které směřuje k příjemci. Ve školním prostředí je příjemcem žák, skupina žáků, popřípadě celá třída. Pak dochází k dekódování sdělení a k odhalení jeho smyslu, o které se snaží příjemce (Nelešovská, 2005).

Máme různé prostředky, jak upřesnit smysl komunikace, jedním z nich je mimo jiné rozhovor. Dalším prostředkem při hledání společného smyslu je dialog. U dialogu již nedochází jen k obyčejnému pohybu informací, ale jde o aktivní změnu, kdy se důležitá informace pro příjemce přenáší samotným ujetím se slova (Nelešovská, 2005).

Oproti tomu Mareš a Křivohlavý (1995) chápou komunikační proces v širším smyslu jako výměnu informací, výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Výměna informací se děje právě pomocí znaků. Řeč je jedním ze specificky lidských znakových systémů. Rozumíme tím, jak jazyk mluvený (systém fonetických znaků), tak i jazyk psaný (systém grafických znaků). Verbální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak i písemnou formu řeči, kdy řeč je považována za nejuniverzálnější prostředek komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57).

Gavora (2005) píše, že verbální komunikace probíhá pomocí jazyka, pomocí přenosu slovních významů. Představuje výbavu, kterou se člověk výrazně liší od ostatních živých tvorů. Jazyk je prostředkem sociálního, kulturního a technického rozvoje člověka. Ve škole se stává jazyk základem ústní a písemné komunikace, dochází tak ke kultivování žáka a předávání kulturního dědictví lidstva (Gavora, 2005).

Jazyk není pouze prostředek výměny zapamatování informací, ale prostřednictvím jazyka učitel a žáci tak chápou své jednání, činy, rozumí situacím a událostem. Jsou to tedy významy slov, pomocí kterých se partneři dorozumívají. Jinak řečeno verbální komunikace se týká obsahu řeči (Gavora, 2005).

Za základ verbální pedagogické komunikace považujeme kladení otázek učitelem a odpovědi žáka. Mnoho učitelů považuje dotazování za tradiční a bezproblémovou záležitost. Mareš a Křivohlavý uvádí několik důvodů, například historické tradice, které považují rozhovor za ideální metodu, a to už od dob Sokratových nebo koncepce slovně-názorného vyučování převládající na našich školách. Pak také ahistorické chápání vyučovacích metod, jež tradiční didaktika považovala za samostatné jevy apod. (in Nelešovská, 2005, s. 42).

3. Neverbální komunikace

Mimoslovní komunikaci označujeme jako komunikaci nonverbální. Nejde jen o mimickou stránku řeči, jak si většina lidí myslí, ale jedná se o řeč těla, lépe řečeno o celkový komplex mimoslovních signálů. Za upřímnější než slova se považuje řeč těla. „*Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7 % informací, které získáme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38 % a 55 % z řeči lidského těla*“ (Neleškovská, 2005, s. 46).

Gavora (2007) je toho názoru, že když prioritou verbální komunikace je přenášení kognitivních informací jako jsou fakta, poznatky a názory, pak neverbální komunikace má přenášet postoje a emocionální stavy. Prostřednictvím mimiky, gestiky nebo tónem hlasu má učitel možnost dávat najevo svoji radost, sympatie, spokojenost nebo naopak svoji nevoli, nepřátelství či hněv. Velmi podobné signály může vysílat i žák směrem ke spolužákům a učitelům. Proto jsou neverbální projevy komunikace nedílnou složkou vyučování. Pokud by tato složka ve vyučování chyběla, dorozumívání by připomínalo komunikaci se strojovým zařízením, jež svoje citové stavy neukazuje, protože je nemá (Gavora, 2007, s. 122).

Gavora (2007) dále uvádí, že i když je část neverbálního vyjadřování daná biologicky, člověk s ním již přichází na svět, používá ho mimovolně (týká se to především mimiky), tak převážná většina neverbálních signálů je naučená. Dítě si je v rámci socializace a začleňování do společnosti osvojuje. Učí se celou řadu ustálených gest, pohybů a postojů, bez jejichž používání by se člověk cítil ve společnosti nepříjemně (Gavora, 2007, s. 122).

Podle Nelešovské (2005) jde v nonverbální komunikaci o to, co si sdělujeme prostřednictvím fyzických postojů, pohledů, pohybů, výrazů obličeje, gest, doteků, přibližování či oddalování, tónů řeči, úprav zevnějšku a životního prostředí. Neverbálně, tedy mimoslovně, si sdělujeme emoce, jako jsou nálady, pocity, afekty. Dále si sdělujeme zájem o sblížení, kdy ve své podstatě navazujeme intimnější styk, zároveň se snažíme vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já. Máme snahu úmyslně ovlivnit postoj partnera, jsme tím, kdo řídí chod vzájemného styku. Již v historických pramenech M. O. Knapp

uvedl, že lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovacím prostředkem emocionálních stavů a také odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se však domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu (in Nelešovská, 2005, s. 47).

Mareš a Křivohlavý (1995) označují nonverbální (mimoslovní) sdělení, které signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slova, za jiný způsob přenosu informací. Větší část lidí ztotožňuje mimoslovní sdělení jen s mimikou. Sdělovací schopnost pomocí výrazů obličeje je neobyčejně rozsáhlá, avšak nevyčerpává veškeré bohatství nonverbální komunikace. Rozlišují celkem osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde tedy o sdělování pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), dále pak fyzickými postoji (konfigurací veškerých částí těla), gesty (gestika), dotekem (optika), přibližování nebo oddalování (proxemika) a úpravou zevnějšku i životního prostředí (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 106).

Mimika

Mimiku neboli řeč obličeje popisuje M. O. Knapp (1978) jako lidskou tvář, jež má velmi bohatý komunikační potenciál. Lidská tvář je v první řadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží tak vzájemné postoje lidí, jež spolu jednají, a poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, což je odpovědí na to, co jsme řekli druhému člověku. Uvádí, že někteří badatelé jsou toho názoru, že je tvář z hlediska komunikace vedle slova druhým nejdůležitějším prostředkem sdělení v mezilidském vztahu (in Nelešovská, 2005, s. 47).

Nelešovská (2005) popisuje tři funkce mimických projevů. První funkcí je sdělování kulturně tradovaných gest, která jsou dané nepsanou sociální normou dané země, jako je např. zdvořilý úsměv. Jako další funkci uvádí instrumentální pohyby, jako jsou výrazy obličeje při zívání, při kýchání. Za třetí nejčastější funkci považuje sdělování emocí, jako je sdělování nálad, citů a pocitů, afektů a citových prožitků. Člověk umí s výraznou přesností rozlišit celkem sedm

základních emocí ve výrazech obličeje, jako je zájem a nezájem, klid a rozčílení, spokojenost a nespokojenost až rozčílení, radost a smutek, pocit jistoty a strach až bázeň, štěstí a neštěstí, splněné očekávání a nečekané překvapení (Nelešovská, 2005).

Mareš a Křivohlavý (1995) shodně s Nelešovskou uvádí, že sdělení, jež je zprostředkované mimikou, mívá různé podoby. Možností je několik, např. jde o kulturně tradovaná gesta, která jsou daná nepsanou sociální normou určité země, nejčastěji jde o sdělování emocí (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 109).

Vizika

K nejdůležitějším způsobům sdělení patří řeč očí. Abychom mohli porozumět řeči očí, je nezbytné znát, které prvky obsahuje. Důležité je zaměření pohledu. Pro nás je důležité, na koho se dívá učitel, kam žák, jestli na učitele, spolužáky nebo do prázdna. Velmi citlivým okamžikem je pohled z očí do očí. Důležitá je také doba trvání bodového zaměření pohledu, jde o to, jak dlouhou dobu trvá pohled jednoho člověka. Mezi další prvky patří četnost pohledů, jak často se učitel dívá na žáka s porovnáním mezi spolužáky, úhel pootevření očních víček, tvary a pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí a podobně. Naše oči jsou obrazem toho, co chceme druhým lidem sdělit, například jaký vztah k nim máme, nebo jak se momentálně cítíme (Nelešovská, 2005).

Gavora (2007) popisuje pohled jako zaměřenost očí. Při pohledu jde o to, kam se člověk dívá a také jak dlouho se dívá, jak často se dívá, pak také jaký je sled jeho pohledů. Výraz očí vyjadřuje různé významy, např. radost, smutek, pocit štěstí, nervozitu, únavu, nejistotu atd. Přímý pohled žáků obvykle naznačuje připravenost, sebejistotu a otevřenost. Je důležité, aby každý učitel správně diagnostikoval výraz očí u žáků, jelikož vyjadřuje psychický stav žáků a jejich osobnostní vlastnosti (Gavora, 2007, s. 132).

Kinezika

Sdělení prostřednictvím pohybů se nazývá kinezika. Slovo kinezika má původ z řeckého slova kinema, což znamená pohyb. Zahrnuje všechny druhy pohybových sdělení těla. Součástí kineziky je gestika. Gesta zastupují nebo doprovázejí slovní projevy. Jsou to pohyby jakékoliv části těla, ale většina gest je záležitostí rukou (Nelešovská, 2005).

V oblasti sociální komunikace a mezilidské interakce máme co činit s lidmi v pohybu. Výzkumy nám ukazují, že právě rozsah pohybů souvisí s intenzitou emocionálního prožívání dané situace. Jde o tzv. komunikační pohyby člověka, nikoliv o pohyby pracovní (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110).

Posturika

Studiem poloh těla, sdělováním fyzickými postoji se zabývá posturologie. Už tím, jaký postoj člověk zaujme, sděluje ostatním, jestli je jeho postoj přátelský či nepřátelský, zda bude jednání pokračovat dál nebo zda se již chýlí ke konci. Rozlišujeme tři základní polohy člověka, vleže, vsedě, vstoje. Pokud je člověk sám, zaujímá jinou polohu, než když se domnívá, že je viděn někým druhým. Při rozhovoru nám mnohé naznačí vzájemný postoj hovořících, zda záleží hovořícímu na tom, o čem se momentálně hovoří a zda je pro něj důležité upoutat toho, kdo naslouchá (Nelešovská, 2005).

Posturika se zabývá polohou a držením těla. Komunikovat můžeme v rozdílných polohách, např. žáci odpovídají ve stoje, i když dnešní učitelé odpověď ve stoje nevyžadují. Existují různé typy aktivit, kdy se žáci pohybují po třídě. Z držení těla je možné vyčíst dominantní či submisivní postavení, obranu či útočnost anebo sebevědomí či nejistotu (Gavora, 2007, s. 133).

Haptika

Do neverbální komunikace řadíme také haptiku, sdělování dotekem. Jde například o podání ruky, objetí, stisk, pohlazení, štípnutí. I jemným dotykem můžeme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami usměrnit i povzbudit. Řadíme sem i proxemiku, sdělení přiblížením a oddálením. Při neoficiálním, neosobním setkání jsou vzdálenosti větší, naopak při neoficiálních, přátelských setkáních je vzdálenost menší. Učitel by si měl ujasnit, o jaký typ setkání půjde. V případě neujasnění by mohlo dojít k nedorozumění (Nelešovská, 2005).

Paralingvistika

Paralingvistika je sdělování tónem řeči, ale nedá se zachytit běžnými jazykovědnými metodami, proto ji řadíme do neverbální komunikace. Jde o hlasitost, plynulost řeči, o výšku tónu, intonaci, frázování, věcnost hovoru, melodii řeči, výšku tónu řeči. Mnohé o nás vypoví i náš zevnějšek. Sdělovat můžeme například způsobem oblékání, úpravou vlasů. Tento způsob sdělení můžeme prezentovat na dospívající mládeži (Nelešovská, 2005).

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že význam sdělování dotykem spočívá především v mimořádné citlivosti kožních smyslů. Např. podáním ruky se dá druhému člověku sdělit, jestli je vítán nebo přišel nevhod. Dotykem ruky můžeme žáka také povzbudit nebo i ukáznit, zároveň může jít o velmi jemný pohyb (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 111).

Existuje široká škála dotyků, např. krátký a jemný dotyk dlaní nebo prstem, pohlazení, objetí, podání ruky nebo odstrčení partnera apod. Prostý dotyk či pohlazení mají stejný efekt jako úsměv (Gavora, 2007).

Nelešovská (2005) uvádí, že: „Nonverbální komunikace zná celou řadu způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit, ukázat, dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace fádní a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky neverbální komunikace, ale buďme také vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž

pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější. Stačí jen trochu chtít, mít oči i uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat“ (Nelešovská, 2005, s. 57).

4. Písemná komunikace

Psaná komunikace je grafická. Výrazem psaného projevu je text. Písemný projev se od ústního liší. Ústní projev má uvolněnou stavbu a je živější, jeho obsahem bývají nářečové, slangové výrazy a zbarvená slova. Kdežto písemný projev bývá propracovanější a sevřenější, jak po stránce gramatické, tak i myšlenkové. Někdy je považován za vyšší formu komunikace. Ústní projev je dialogem i monologem, kdežto písemný projev je pouze monologem. I když v dnešní době je možné vést písemný dialog, například prostřednictvím chatu na internetu nebo přes mobilní telefon pomocí sms zpráv (Gavora, 2005).

Ve škole se nenaučíme jen písemný kód, ale přijmeme za vlastní také pojetí textu jako písemného komunikátu. Písemné komunikační projevy zahrnují velkou škálu produktů, například dopisy, zprávy, články, poznámky, zápisky z výkladu, referáty. Adresátem i příjemcem může být učitel, žák a rodič. Učitel by měl věnovat pozornost i neoficiálním písemným produktům jako jsou třeba taháky nebo kolující vzkazy ve třídě. Při psané komunikaci je třeba uplatňovat jistá pravidla. Psaný text musí být zpracován tak, aby čtenář jasně odhalil důvod a záměr komunikace. Zpráva musí mít pro adresáta smysl (Gavora, 2005).

Zápotočná (1998) uvádí, že psaní je především od začátku smysluplný, plnovýznamový a tvořivý proces formulování a vyjadřování významů, ať už pro vlastní potřebu nebo pro jejich komunikaci za účelem dosahování reálných, tedy autentických cílů. Forma, počínaje technickými parametry psaní až po ortografická pravidla, je sekundární, a to jak významem, tak také z hlediska procesu učení (in Gavora, 2007, s. 139).

5. Komunikace činem

Sdělování činy je významným druhem pedagogické komunikace, ale v teoretické je jí věnovaná malá pozornost. Komunikace činem je takové jednání mezi učitelem a žákem, které zahrnuje to, co dělají a jak to dělají. Jde především o postoj učitele k výchovným situacím, k nepřipravenému žákovi, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem. Čin jako nositel sdělení se projevuje aktuálním sdělením vztahu učitele k žákovi a naopak žáka k učiteli a ke škole, k předmětu, spolužákům apod. (Nelešovská, 2005).

Jde o informaci, kterou komunikátor vyjádří svojí aktivitou. Svůj názor, postoj, pomoc a ovlivňování můžeme vyjádřit nějakým činem. Činem se dá vyjádřit pozornost vůči jiným lidem, galantnost, respekt vůči druhým. Učitel svým chováním dává najevo míru uznání a úctu a stejně tak žák takto projevuje úctu učiteli (Kolář, 2012).

Komunikace činy zahrnuje veškeré lidské chování v sociální skupině. Je to komunikace, která není vyjádřena slovně nebo pomocí neverbální komunikace. Je vyjádřena naším konkrétním jednáním, činem. Žák může svým činem za určitých okolností vyjadřovat svůj vztah ke škole, k učiteli, k učení. Například to, že soustavně nepřináší úkoly, odbývá svou práci, může demonstrovat jeho postoj ke konkrétnímu předmětu či učiteli. Při interpretaci těchto činů však musíme být opatrní. Komunikovat může i celá sociální skupina například školní třída. Tím, jak přivítají konkrétního učitele na začátku hodiny. Stejně tak má možnost i učitel takto každodenně komunikovat s žáky (Komunikace činy, 2008).

6. Odborné kompetence pedagogů

Ve vzdělávání je na utváření podmínek kladen stále větší důraz, proto také postupně dochází k významným změnám v uspořádání kompetencí učitele. Optimálními vzdělávacími podmínkami máme na mysli volbu správné motivace k aktivizaci myšlení, poznávání, vytváření pozitivního pracovního a sociálního klimatu, umění řídit učební procesy žáka. K zabezpečení optimálních podmínek pro vzdělávání je předpokladem značná úroveň profesionálních dovedností učitelů zvláště v oblasti diagnostické, didaktické a komunikativní. Komunikativnost jako celek v mezilidských vztazích posílená kultivovaností jazyka by měla být základní dovedností v profesním životě učitele. Učitel by měl využívat klasické hovorové podoby spisovného jazyka a pečlivě dbát na jeho normy, jednoznačně a srozumitelně se vyjadřovat jak mluveným slovem, tak celkovým jednáním a pohybem. Některé problémy v chování žáků bývají ve skutečnosti problémy v komunikaci, když se nastaví funkční komunikační systém, často zmizí. Komunikace je jedním ze základních prostředků procesu učení. Proto je kladený důraz na kvalitu komunikativní kompetence učitele opodstatněný (Kaleja, 2011).

Procházka (2012) uvádí, že v učitelské profesi představují odborné kompetence jistou způsobilost a připravenost k výkonu určitých aktivit. Jde tedy o soubor profesních dovedností a dispozic, které jsou potřebné k tomu, aby mohl učitel efektivně vykonávat své povolání. Do osobních kompetencí učitele zahrnujeme zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešení problémů, dovednost týmově pracovat, být flexibilní a sociálně vnímavý. Do profesních kompetencí řadíme oblasti sociálně pedagogické práce, a to komunikativní, řídicí, diagnostickou, autoevaluační apod. (Procházka, 2012)

Učitel se podílí na utváření emocionálního a sociálního klimatu ve třídě, ovlivňuje strukturu sociálních vztahů žáka, učí žáky navzájem komunikovat a napomáhá společnému soužití žáků ve škole. Je jakýmsi garantem pedagogické komunikace, proto volbu jazykových prostředků musí přizpůsobit úrovni žáků, jak z hlediska věku, tak z hlediska individuálních požadavků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kaleja (2011) popisuje několik odborných kompetencí pedagoga, např. kompetenci pedagogickou, osobnostní, oborově-předmětovou,

výzkumnou, sociální, psychosociální, komunikativní, sociálně pedagogickou, manažerskou, normativní, rozvíjející, sebereflexí, autodiagnostickou (Kaleja, 2011, s. 9,10).

6.1 Efektivní způsoby pedagogické komunikace

Výchozím bodem efektivní komunikace je úcta a respekt k žákům. Chovat se k žákům s úctou a respektovat je, znamená, chovat se k nim tak, abychom nezranili jejich lidskou důstojnost. Základní podmínkou je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si druzí dovolili k nám. Dále musíme přijmout skutečnost, že mohou být od nás odlišní. Liší se od nás například vkusem, jinými názory, náboženstvím, učebními styly, nadáním, aniž by byli horší či lepší než my (Kopřiva, 2005).

Jedním z prostředků komunikace, jak se přiblížit žákovi, je rozhovor. Rozhovorem s žákem, spolužáky, rodiči se dozvíme mnohé o názorech, prožitcích, obavách, touhách a zkušenostech žáka. Efektivně vedeným rozhovorem zjistíme, jaké zájmy a plány má žák do budoucna, jaké jsou představy o jeho situaci, o něm samém, jak pohlíží na své rodiče. I když se snažíme takovou formu rozhovoru výchovně využít, neměl by být spojován s testem. Rozhovor o věcech intimního charakteru by měl probíhat mezi čtyřma očima. Rozhovor prohlubuje vztah mezi žákem a učitelem (Nelešovská, 2005).

Respektovat druhé neznámá nechat si od nich všechno líbit, nic po nich nepožadovat nebo vycházet jim ve všem vstříc. Hovoříme tedy o respektujících výchovných a komunikačních postupech, za pomoci, kterých můžeme řešit náročné situace, druhým sdělovat své opodstatněné požadavky, popřípadě vyjádřit svůj nesouhlas a bránit se (Kopřiva, 2005).

6.2 Neefektivní způsoby pedagogické komunikace

Jedním z nejsložitějších a nejtěžších úkolů je naučit žáky, že některé věci děláme proto, že jsou smysluplné, správné a jiné věci se naopak nedělají proto, že by mohly někoho poškodit nebo někomu ublížit. V oblasti komunikace a vzdělávání toto nazýváme oprávněnými požadavky. Tento proces bývá v psychologii označen jako zvnitřňování norem správného chování. Týká se to školních povinností, ohleduplného chování k jiným lidem, k přírodě, věcem, udržování pořádku, hygieny a dalších oblastí chování (Kopřiva, 2005).

Rozlišujeme celkem tři hlavní důvody, proč používáme neúčinné komunikační postupy. Jedním z nich je skutečnost, že to, co se v dětství naučíme, v nás zůstává do dospělosti. V dětství se děti učí především nápodobou. Učení nápodobou je rychlejší, trvalejší a intenzivnější. Jde tady o takzvané sociální učení. Slova, věty, které jsme často slyšeli a tón jakým byly vysloveny, nám naskakují téměř automaticky. Dalším důvodem je emoční stav. Jde o situace, kdy se žáci správně nechovají, ty pak vzbuzují různé negativní emoce, od podrážděnosti, našťvanosti až po hněv a vztek. Tyto emoce jsou jednou z překážek, které nám znemožňují schopnost chovat se a uvažovat s nadhledem a také je můžeme jen částečně ovlivnit. Třetím důvodem je neznalost jiných komunikačních postupů. To znamená, že to co říkáme, říkáme s vědomím, že to není správné, ale to co bychom říkat měli, vlastně neznáme (Kopřiva, 2005).

Hovořit o dohodách, pravidlech, zásadách a důsledcích se má formou skutečného dialogu ve chvíli klidu, ne při konfliktu. Při konfliktu pouze připomínáme. Žáci by měli mít určitý prostor k vlastnímu vyjádření návrhů a názorů, následně pak dojít ke společným dohodám, jež jsou přijatelné pro všechny. Čím víc se mohou žáci podílet na rozhodování o tom, co se jich týká, na vytváření pravidel a dohod, tím budou mít větší pocit zodpovědnosti za jejich dodržování (Kopřiva, 2005).

6.3 Bariéry v pedagogické komunikaci

S překážkami se setkáváme v sociální komunikaci. Slabé stránky mohou být v každém komunikačním kanálu. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí, že takovou jednou z bariér v mezilidském styku může být uzavřenost žáka, můžeme jej oslovit a ptát se ho, ale mohou nastat situace, kdy nám jeho postoj nebude jasný. V sociální komunikaci nemusí jít vždy o úplné uzavření, ale může jít pouze o částečné uzavření, např. tam, kde převládá nedůvěra nebo antipatie (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Za optimální můžeme považovat výklad Vymětala (2008), který píše, že komunikační bariéry jsou překážky, jež jsou při komunikaci překonávány nebo ty, které brání uskutečnění komunikace. Hlavní příčinou vzniku těchto bariér bývají osobnostní a individuální vlastnosti odesílatele či příjemce, pak sdělení pro realizaci dané komunikační úlohy či nedostatečná znalost příslušného typu komunikačních vztahů, kdy jednotlivými typy rozumíme např. typy psychologické, fyzické, fyziologické, sémantické či externí i interní. Mezi hlavní komunikační bariéry patří např. nadměrná a neadekvátní komunikace, nesprávné kódování či dekódování sdělení, volba nevhodného komunikačního média, selhání zpětné vazby, nevhodný slovník, nesprávné, nekompletní či neadekvátní informace, rozdíly mezi lidmi, rozdíly v postavení, konflikty mezi jednotlivci nebo individuální sklony apod. (Vymětal, 2008. s. 37).

7. Pedagogická interakce

Pedagogickou interakci chápeme jako působení dvou či více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Vališová a Kasíková jsou toho názoru, že sem vstupuje řada činitelů, kteří v mnohem složitějších strukturách ovlivňují působení učitelů na žáky, ale také působení rodičů na děti i děti navzájem. Takovéto vzájemné vztahy se promítají do průběhu i výstupů celého pedagogického procesu. Tvoří celou složitou strukturu mezilidských vztahů, jež se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí. Pedagogická interakce jako proces vzájemného působení osobností (rodiče, dítěte, učitele, vychovatele apod.) v konkrétním prostředí, jako je např. škola, rodina, zájmový kroužek, má cílové zaměření. Smyslem pedagogické interakce by měl vycházet z vnitřní potřeby účastníků, a to hledání určité shody v pojetí, názoru, smyslu interakce, samozřejmě s plným zachováním možnosti individuální různosti i vzájemného respektu. U žádné ze zúčastněných stran by nemělo docházet k manipulaci, využívání moci či převahy postavení a pozic, které vyplývají ze sociálních rolí. Základem pedagogické interakce by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem. Pedagogická komunikace je významným prostředkem pedagogické interakce (Vališová, Kasíková, 2007, s. 222).

Vzdělávání, výchova, ale i vyučování ve školním prostředí patří k velmi náročným aktivitám. Mimořádné nároky na realizaci těchto činností vychází zejména ze sociálních aspektů školních interakcí. Sociální vztahy ve škole jsou mnohočetné a mnohotvárné, nenajdeme žádný jednoduchý recept na jejich poznání nebo zvládnutí. Učitel je vždy přítomen se svými vědomostmi, zkušenostmi, dovednostmi, vlastnostmi i osobnostními rysy. Učitelovým partnerem je pak žák, školní třída, rodiče, ředitel, kolega a každý z nich má svoji specifickou charakteristiku. Svoji roli zde hraje také konkrétní situace i dané specifické prostředí (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14).

Kolář (2012) vymezuje pedagogickou interakci jako „vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohých strukturách ovlivňují nejen působení mezi učiteli a žáky, ale i působení mezi rodiči a dětmi a dětmi navzájem.

Vzájemné vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů pedagogického procesu. Tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí. Pedagogická interakce má cílové zaměření, hledat a dosahovat shodu v poznání, postoji, názoru účastníků interakce (Kolář, 2012, s. 57).

7.1 Sociální interakce mezi učitelem a žákem

Za jeden z předpokladů úspěšné učitelské práce se považuje láska k dětem. Vztah učitel – žák je vztahem osobním. Je to vztah dvou jedinečných osobností, vztah já a ty. Žák prostřednictvím svého učitele proniká do světa kultury, společnosti a přírody. Úzký kontakt mezi učitelem a žákem nemůžeme označit pouze za předávání a přijímání či dialog, ale učitel působí na žáka celou svou osobností. Toto vzájemné působení v mezilidských vztazích se nazývá interakce (Nelešovská, 2005).

Interakce je tedy procesem, kde dvě a více osob na sebe navzájem reagují. Řeč, gesta, mimika, tělesné pohyby jsou prostředky interakce. Předávání informací při interakci, ať už v přímém nebo nepřímém sociálním styku, nazýváme komunikací. V první řadě by měl učitel věnovat svoji pozornost komunikaci pedagogické. V interakci učitel – žák mají velký význam aspekty sociální, psychologické a pedagogické. Učitel působí na žáka svým pedagogickým mistrovstvím, svými vědomostmi, dovednostmi, svou povahou, charakterovými vlastnostmi, zájmy, vystupováním, oblečením, celkovou osobností. Interpersonální vztahy učitel – žák mají především vliv na výkony žáka, jeho myšlení, paměť, vnímání, chování, také na vytváření sociálního prostředí ve třídě a na utváření skupinových pravidel a norem. Atmosféra, jež se vytváří ve třídě, sociální klima i interpersonální vztahy mezi učitelem a žákem nevznikají pouze působením učitele, nýbrž vyplývají z celkové atmosféry ve třídě, ze sociálního složení žáků, zároveň z jejich úrovně či zájmů a dalších aspektů. Ovšem osobnost učitele hraje hlavní úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel působí na každého žáka jinak, utváření vztahů ovlivňují individuální rozdíly žáků, kteří reagují na učitele rozdílným způsobem. „*Mnohé výzkumy domácí i zahraniční se shodují v některých základních výsledcích: Vztah*

mezi učitelem a žákem není definitivně schválený, podléhá jistým změnám hlavně vlivem věkových zvláštností a psychického vývoje žáků. Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem má celkově příznivý vliv na školní práci žáka, negativní vztah zpravidla utlumuje, snižuje efektivnost školní práce“ (Nelešovská, 2005, s. 78). Pro vytváření příznivé atmosféry, rozvíjení interpersonálních vztahů mezi učitelem a žákem a pro užití účinných výchovných metod je základem pedagogicko-psychologická schopnost učitele (Nelešovská, 2005, s. 78).

K poznání žáka nám slouží údaje, které je třeba zjistit. Jsou to například bydliště, vztahy v rodině, povolání rodičů, vážné události v životě žáka, způsob, jak je žák v rodině vychováván, jeho celkový vývoj, vztah ke školní práci, disciplinovanost žáka, jak tráví svůj volný čas, jaké má přátele mimo školu. Jestliže budou žáci považovat učitele za důvěryhodného, snáz u nich učitel vzbudí kladný vztah k jednotlivým předmětům, upevní kázeň ve třídním kolektivu, dosáhne toho, že budou každý den plnit školní povinnosti (Nelešovská, 2005).

Cangelosi (1994) popisuje, že je všeobecně známé, žáci se cítí jistější, méně se staví do obranných postojů a s větší ochotou se zapojují do všech učebních činností, jestliže se setkávají s učiteli, kteří se vždy vyjadřují popisným způsobem. Pokud pracují s učiteli, kteří ve svém vyjadřování používají více posuzování, žáci nejsou většinou již tak aktivní. Při popisném vyjadřování popisuje učitel chování, situaci, dosažený výsledek či pocit. Kdežto při posuzujícím vyjadřování se osoba, dosažený úspěch nebo chování zařazuje, čili klasifikuje. Pokud má být komunikace s žáky účinná, předpokládá se, že bude obousměrná. Jestliže budeme předávat sdělení žákům, musíme také přijímat sdělení od nich. Žáky více aktivizuje rozhovor nežli výklad. Všeobecně věnují žáci pozornost rozhovorům, které je vybízí k aktivitě, než monologům, které je nechávají pasivnějšími. Pozorováním žáků, čtením jejich prací a jejich nasloucháním máme příležitost se dozvědět to, co žáci znají, co cítí, čemu rozumějí, čemu věří, co si myslí, jaké mají hodnoty. Díky pochopení postojů a myšlenek žáka je učitel schopen přesněji a snadněji určit učební cíle, stanovit jejich potřeby, vybrat učební činnosti a ohodnotit, zda došlo k naplnění stanovených cílů. K tomu, abychom se rozhodli, kdy a jaké sdělení žákům předáme, musíme znát jejich myšlenky a postoje.

Jestliže budeme žákům naslouchat, můžeme je také přimět, aby naslouchali oni nám (Cangelosi, 1994).

Za optimální můžeme považovat Kohoutkův článek, který píše, že učitel a žák jsou základními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu, jsou takzvanými nositeli vyučování, protože mimo ně není tento proces uskutečnitelný. Výchovně-vzdělávací proces (edukace) je vlastně činnost, jež se uskutečňuje mezi učitelem a žákem, jejich interakcí. Jde tedy o vztah subjektu výchovně-vzdělávacího procesu, tj. učitele a objektu výchovně-vzdělávacího procesu, tj. žáka. Vztahy mezi učiteli a žáky se podílejí na kvantitě i kvalitě celého výchovně-vzdělávacího procesu a velkou mírou spoluurčují jeho výsledky. Tento vztah je v podstatě asymetrický a také bývá nevýhodný spíše pro žáky nežli pro učitele, zejména při konfliktech. Kvalita vztahů mezi učiteli a žáky hraje důležitou úlohu při zformování postoje žáků k učení. Záporný vztah k učiteli dokáže žáka často vyladit negativně i vůči předmětu, který vyučuje. Kladný vztah k učiteli právě naopak pozitivně ovlivní žákův přístup k učení. Kvalita vztahů mezi učiteli a žáky se bezpochyby odráží i na duševní rovnováze obou. Vztah učitele k žákům je zpravidla spoluurčován celou řadou faktorů, jako je například postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelství, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace nebo vztah žáka k učiteli apod. Učitel by měl umět adekvátně jednat se žáky. K tomuto umění jednat s žáky patří schopnost navázání kontaktu, kdy záleží na vlastnostech jako je sociabilita a extravert, na sociální zkušenosti a na interakčních dovednostech. Dále sem řadíme schopnost komunikace se žáky, kdy se učitel musí vyvarovat nesouladu mezi vlastními slovy a vlastním chováním, pak sem také patří schopnost poznat a respektovat individualitu žáka, musí rovněž sledovat a správně hodnotit situaci třídy a žáka. Učitel musí z toho vyvozovat adekvátní závěry pro řízení další činnosti a motivaci žáků, což znamená sledovat pochopení výkladu žáky, stupeň jejich únavy, reakce na trest nebo pochvalu atd. (Kohoutek, 2009).

7.2 Sociální interakce mezi učitelem a rodiči

Aby vzájemná komunikace mezi učitelem a rodiči byla srozumitelná a mohla tak směřovat k pozitivní atmosféře, je nezbytné hned v počátcích sociální interakce s otevřeností hovořit o svých očekáváních, o svém pojetí úspěšnosti a o potřebách, jež rodiče mají. Zároveň je také nutné nabízet učitelům maximální podporu i pomoc. Jednou ze zásadních chyb je přenášení veškeré odpovědnosti za výsledky výchovně-vzdělávacího procesu na učitele. V procesu interakce rodič a učitel hrají značnou roli komunikační vzory i strategie, jež si rodič i učitel v průběhu života osvojili. Podstatou je zde zkušenost. Důležité je vést rodiče a učitele ke vzájemnému porozumění, opakovaně jim nabízet způsoby, které jim pomohou navodit pozitivní sociální interakce (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 83).

Průzkum Illinoiské univerzity ukazuje, že se dětem ve škole daří lépe, když rodiče často hovoří s učiteli a angažují se ve škole. Existuje řada způsobů, jak mohou rodiče a učitelé mezi sebou vzájemně komunikovat, než aby se rodiče spoléhali pouze na pravidelné konference rodičů a učitelů, např. na začátku a konci školního roku nebo při vysvědčení. Komunikace mezi rodiči a učiteli může žákům pomoci v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Rodiče, kteří se účastní školních aktivit a akcí, mají větší příležitost k tomu, aby mohli více komunikovat s učiteli i mimo třídu. Kromě toho budou mít rodiče také možnost ovlivnit případná rozhodnutí, která by mohla ovlivnit výchovu jejich dítěte. Učitelé vědomě oceňují, že se rodiče zajímají o své dítě, což napomáhá k otevření vzájemných komunikačních linek. Telefonické rozhovory a návštěvy ve třídě jsou také dobré způsoby, jak spolupracovat s učiteli a tak se průběžně informovat o postupu svého dítěte (Helping Children Succeed in School, 2015).

8. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole budeme podrobně definovat speciální vzdělávací potřeby žáka. Pedagogický slovník, který zpracoval i Průcha, Walterová a Mareš (1995), se definuje „*speciální výchovně-vzdělávací potřeba je potřeba zdravotně hendikepovaného nebo výjimečně nadaného žáka používat při učení speciální postupy a prostředky odpovídající jeho individuálním možnostem. Pojem zdůrazňuje individuální práva žáka a spíše jeho pozitivní možnost než případná omezení. Obecně se tento pojem užívá v západních zemích*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 209).

Vališová a Kasíková, (2007) ve své knize uvádí, že dle Školského zákona č. 561/2004 se dítětem či žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním, ekonomickým nebo kulturním znevýhodněním. Zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, vady řeči, dále také vývojové poruchy učení nebo chování a autismus. Přirozeně sem také patří i souběžné postižení s více vadami, jež si vyžaduje komplexní péči. Při výchovně-vzdělávacím procesu žáků se specifickými potřebami vyvolanými dlouhodobým onemocněním nebo zdravotním postižením je vždy nutná úzká spolupráce mezi učiteli, rodinami, zdravotníky, jako jsou např. lékaři, dětské sestry, rehabilitační pracovníci a také se specializovanými poradenskými odborníky. Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro žáky s postižením školy s upravenými vzdělávacími programy, popřípadě v rámci běžné školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Žáci s těžkým mentálním postižením, s více vadami a žáci s autismem mají právo na vzdělávání v rámci základní školy speciální. Na vlastní žádost rodičů může být pro ně vypracován individuální vzdělávací plán. Z pohledu speciálně pedagogické diagnostiky se vzhledem k náročnosti školní práce rozlišují celkem tři stupně postižení, podle míry omezení. Postižení je klasifikováno jako lehké, střední a těžké (Vališová, Kasíková, 2007).

V dnešní době získala problematika žáků se speciálními potřebami na vážnosti, neboť nenaučit se správně číst a psát představuje velmi složitou

nebo zavřenou cestu k informacím a dalšímu vzdělávání. Děti se speciálními vzdělávacími poruchami navzdory jejich inteligenci zažívají ve škole výkyvy práce a opakované neúspěchy. Obtíže těchto dětí v průběhu výuky bývají obvykle připisovány nedostatečné snaze, pílí, ačkoli mnohokrát se snaží s maximálním úsilím (Michalová, 2001).

V současné době je aktuální inkluzivní vzdělávání neboli společné vzdělávání, které je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzdělávání ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít nebo mají prospěch se vzděláváním ve školách v místě bydliště. Učitelé, rodiče a další zainteresovaní, spolupracují a mají k dispozici dostatečné, odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného žáka. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Principy inkluzivního vzdělávání budeme následně jmenovat. Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití. Žáci se zapojují do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity. Školní prostředí, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna různorodost žáků. Odstraňují se překážky v učení a zapojují se všichni studenti, tedy nejen ti, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“. Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako inspirace pro výuku, nikoliv jako problém, který je třeba řešit. Respektuje se právo žáků na vzdělávání v místě, kde žijí. Dochází ke zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů. Podporují se vzájemně prospěšné vztahy mezi školami a okolní komunitou. Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz se zde klade na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Inkluzivní škola přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a také je vzdělává individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos (Štěpánová, 2010).

RVP ZV uvádí, že žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, kterému je nutné věnovat zvýšenou péči. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělíme na žáky se zdravotním postižením, a to zrakovým, sluchovým,

tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru. Řadíme sem žáky se zdravotním znevýhodněním, což znamená zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Patří sem i žáci se speciálním znevýhodněním, například děti s nařízenou ústavní péčí nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí – děti přicházející z migrace ze zahraničí. Vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. v §16, Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a novela této vyhlášky – Vyhláška č. 147/2011 Sb. Speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků zjišťuje školské poradenské zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče. Tyto děti a žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožňují, a na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení. Při přijímání a ukončování vzdělávání se stanoví vhodné podmínky odpovídající potřebám žáka. Je zde možnost zřízení místa asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení (Online, 2013).

Jestliže už mají rodiče posudek příkladně od odborného nebo praktického lékaře, psychologa či klinického logopeda, nemůže škola tento posudek využít, protože podle školského zákona je potřeba podstoupit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Mezi školské pedagogické zařízení se řadí pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Poradenské služby se poskytují výhradně na žádost zákonných zástupců nezletilých žáků nebo nezletilých dětí. Za předem daných podmínek je možné, aby využití služeb školských poradenských zařízení nařídil soud či orgán sociálně-právní ochrany dětí. Orgán sociálně-právní ochrany dětí má sice možnost nařídít využití poradenských služeb, ale pouze v případě, že je využití

poradenských služeb v zájmu dítěte a zároveň toto využití služeb doporučit rodičům již dříve. Jsou různé způsoby jak zažádat o poskytnutí poradenských služeb, žádost je možné podat osobně, písemně, telefonicky i emailem. Povinností poradenského zařízení je zahájit poskytování poradenských služeb, jako je například diagnostika a poradenství, nejpozději do tří měsíců od data podání žádosti. Jestliže se jedná o krizovou intervenci, což značí mimořádně závažný problém, který vyžaduje okamžité řešení, je povinností poradenských pracovníků poskytnout službu bezodkladně, a to po obdržení žádosti. Na základě platné legislativy mají rodiče právo podat žádost o poskytnutí poradenských potřeb u jakékoliv poradny nebo centra na celém území České republiky, bez ohledu na spádovost pracovišť. Mezi zaměstnance školských poradenských pracovišť patří speciální pedagogové, psychologové, popřípadě sociální pracovníci. Na základě vyšetření vydávají pedagogická zařízení například doporučení pro vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, zajištění služeb asistenta pedagoga. Výsledkem poskytnuté psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky je zpráva a doporučení, jichž obsahem jsou konkrétní návrhy opatření, jež je primárně určeno škole. Může také obsahovat doporučení určená rodičům. Pracovník poradenského zařízení musí vypracovanou zprávu a doporučení projednat se zákonnými zástupci, vysvětlit jim všechny uvedené informace. Rodiče mají pak právo případně vyjádřit svůj nesouhlas s doporučením nebo uvést námitky, které by měly být zaznamenány poradenským pracovníkem. I když skutečnost, že rodič projeví svůj nesouhlas, nemá žádný vliv na platnost doporučení. Zákonní zástupci obdrží zprávu i doporučení, kteří získané doporučení předávají škole. Doporučení není možné zaslat škole bez písemného souhlasu zákonných zástupců či zletilého žáka. Rodiče mohou nesouhlasit s obsahem doporučení a nemusejí jej škole předávat. Zákonní zástupci mají také právo požádat jiné poradenské zařízení o nové vyšetření. Rodiče musí počítat s tím, že když doporučení nepředají škole, škola bude nadále k dítěti přistupovat jako k žákovi bez speciálních vzdělávacích potřeb, nebude mu tak zajištěna doporučená podpora (Vyhláška č. 147, 2011).

Speciální vzdělávací potřeby žáka jasně definuje vyhláška ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů

se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 7 odst. 3, § 19, § 23 odst. 3, § 26 odst. 4 a § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb. a zákona č. 49/2009 Sb.: Čl. I Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Vyhláška č. 147, 2011).

8.1 Žáci se zdravotním postižením zrakovým

Výchovně-vzdělávacím procesem zrakově postižených žáků se zabývá tyflopédie. Ta se opírá o diagnostické poznatky i terapeutickou podporu z oboru očního lékařství, jež se nazývá oftalmologie. Mezi žáky se zrakovým postižením řadíme nevidomé, žáky se zbytky zraku či žáky slabozraké. Část těchto žáků je schopna pracovat s upravenými školními materiály pro vidící, pokud mají k dispozici optické pomůcky, jako jsou např. televizní lupy, kde kamera snímá text, který obrazovka podle potřeby příslušně zvětší. Nevidomí žáci jsou ovšem zcela odkázáni na čtení bodového písma a také na psaní pomocí Pichtova stroje či osobního počítače. Žáci, kteří mají výraznější postižení či kombinaci zrakového postižení s jinou vadou, plní obvykle školní docházku v pro ně určených základních školách a dále pak pokračují na příslušných středních školách. Patří mezi ně i gymnázia, obchodní akademie nebo učební obory, které jsou specializované na rukodělné práce, jako je například košíkářství nebo knihařství (Slowík, 2007).

Světová zdravotnická organizace vymezila osobu se zrakovým postižením jako osobu, jež má postižení zrakových funkcí nadále i po medicínské léčbě. Je to osoba, která má problémy se zrakovým vnímáním v běžném životě a zároveň má problém se získáváním informací zrakem (Regec, Stejskalová, 2012, s. 136).

8.2 Žáci se zdravotním postižením sluchovým a s vadami řeči

Výchovně-vzdělávací práci se sluchově postiženými se zabývá obor surdopedie. Diagnostikou a výzkumem poruch či terapií se zabývá otorinolaryngologie (ušní, nosní, krční lékařství) a dále také foniatrie, která je zaměřená na poruchy hlasového projevu a vady řeči. Logopedie se zabývá nápravou poruch komunikace. Ve školách pro žáky s vadami řeči bývají zpravidla vzdělávání a přípravování na vzdělávání žáci s takovými poruchami komunikace, jež nelze odstranit ambulantní formou logopedické péče nebo které negativně ovlivňují rozvoj osobnosti těchto žáků, popřípadě proces jejich učení. Skupina žáků se sluchovým postižením zahrnuje tedy nedoslýchavé, dále pak žáky se zbytky sluchu i neslyšící. Část těchto žáků je schopna přijímat informace z mluvené řeči pomocí akustických pomůcek a část z nich využívá odezírání. Řada dospívajících neslyšících komunikuje prostřednictvím znakového jazyka, kdy znalost českého a zejména cizího jazyka je u žáků se sluchovým postižením omezena. Jen malá skupinka neslyšících studuje integrovaně v běžných školách (Slowík, 2007).

Do skupiny osob se sluchovým postižením řadíme osoby neslyšící, osoby nedoslýchavé, ohluchlé. Jde o skupinu osob s postižením sluchu, která je velmi heterogenní. Liší se například z hlediska stupně a druhu postižení, dle doby vzniku postižení nebo mentálních dispozic jedince, celkovou úroveň osobnosti či sociokulturními podmínkami apod. (Regec, Stejskalová, 2012, s. 74).

8.3 Žáci se zdravotním postižením tělesným

Výchovně-vzdělávacím procesem dětí s tělesným postižením, jako jsou např. vrozené defekty končetin, ztráta údů následkem úrazu, degenerativní onemocnění pohybového aparátu, poranění mozku, míchy či periferních nervů, se zabývá obor speciální pedagogiky, který se nazývá somatopedie. Spolupracuje s mnohými lékařskými obory, jako je ortopedie, neurologie, fyzioterapie

a rehabilitace nebo pracovní lékařství. Žáci s tělesným postižením mají zpravidla poškozenou hrubou i jemnou motoriku. Škála poškození je velmi široká, při školní práci se zpravidla projevuje od nekoordinovaného písma až po neschopnost jakéhokoliv pohybu či řeči. Přijímání informací žákem ovšem nemusí být výrazněji omezeno. Jestliže se aplikuje správný psychologický přístup a využívají se pomůcky usnadňující pohyb, jako jsou např. protézy, ortézy, hole, vozíky, speciálně tvarované opory, bezbariérové přístupy, mohou tito žáci zvládnout učivo běžné školy a také dosahovat vynikajících výsledků. Při zapojení žáka do běžného života se zpravidla využívá také pomoci osobního asistenta. Velká část těchto žáků studuje integrovaně v běžných školách. Při těžkých a komplikovaných případech navštěvují tělesně postižení žáci školy samostatně zřízené speciálně pro tyto žáky (Slowík, 2007).

Čadová popisuje kategorie tělesného postižení na základě speciálně-pedagogické odborné literatury, kdy se za tělesná postižení považují přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech se stálým či značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou bývá poškození podpůrného či pohybového aparátu nebo jiné organické poškození. Omezení výkonu vychází z různého obrazu poškození na ortopedickém, neurologickém a také interním základě. Tělesné postižení můžeme vnímat jako pohybový defekt ve smyslu funkčního omezení nebo jako tělesnou deformaci ve smyslu estetického postižení. Pohybové postižení je možné rozdělit podle pohyblivosti jedince na lehké, středně těžké, těžké, dolních končetin, horních končetin, mluvidel a mimiky nebo kombinace předchozích druhů (Čadová, 2012).

8.4 Žáci se zdravotním postižením mentálním

Výchovně-vzdělávacím procesem žáků s mentálním postižením se zabývá psychopedie. Právě psychologové provádí diagnostiku stupně mentálního postižení. Postižení se promítá do kognitivní (rozpoznávací) schopnosti, ale i do snížené společenské způsobilosti. Na základě mezinárodní klasifikace duševních poruch a poruch chování se rozeznává několik pásem mentální retardace, a to duševní zaostalost — lehká (IQ 69—50), středně těžká

(IQ 49—35), těžká (IQ 34—20) a hluboká (IQ pod 20). Při komplexní péči o žáky s intelektovým handicapem spolupracují speciální pedagogové nejenom s psychology, ale také s dětskými neurology, psychiatry i odborníky z oblasti fyzioterapie, sportovního či pracovního lékařství. Dříve byli obvykle žáci s těmito poruchami zařazováni dle stupně postižení do zvláštních a také do pomocných škol. Dnes jsou výše uvedené instituce transformovány v základní školy pro mentálně postižené a žáci se zde vzdělávají dle upravených programů (Slowík, 2007).

Osoby s mentálním postižením jsou schopni se zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu a v dostatečně podnětném prostředí nás mohou ohromit svými schopnostmi, talentem, nadáním a možnostmi. Důležité je poskytnout jim vhodný model, vhodně je motivovat a zajistit jim také pozitivní zpětnou vazbu. Osoby s mentálním postižením byly v minulosti označovány jako osoby nevzdělavatelné a nevychovatelné. Dnes již víme, že každý je schopen být vychovatelný i vzdělavatelný v rámci svých vlastních možností (Regec, Stejskalová, 2012, s. 49, 50).

8.5 Žáci se zdravotním postižením s více vadami a autismem

Žáci s těžkým mentálním postižením, dále také žáci s více vadami a žáci s autismem se zpravidla vzdělávají v základní škole speciální, na základě souhlasu zákonného zástupce a také na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Vzdělávání těchto žáků trvá o rok déle než povinná školní docházka u běžných dětí, a to 10 ročníků. Výchovně-vzdělávací práce speciálních pedagogů se opírá o pomoc odborných dětských lékařů, psychologů a rehabilitačních pracovníků, protože vzhledem k širokému spektru možných kombinací a střednímu až těžkému typu postižení, které převažují, je nezbytná komplexní biopsychosociální péče. U těchto žáků je nutné zdůraznit především to, co obecně platí v celé speciální pedagogice, že naděje na úspěch je o to větší, čím časněji dojde k rehabilitaci a také čím dříve

je na základě podrobných vyšetření stanoven individuálně upravený plán nápravy a rozvoje. Podpůrná činnost pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků a psychoterapeutů je směřována nejen na dítě, ale rovněž na jeho rodinu, která bývá vystavena zpravidla větší zátěži než rodiče jiných žáků (Slowík, 2007).

Fořtová (2013) ve své práci uvádí, že poruchy autistického spektra jsou zařazeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí do souboru poruch psychického vývoje, tzv. pervazivních vývojových poruch. Jde o jedny z nejzávažnějších postižení psychického, tedy mentálního vývoje. Podle nejnovějších výzkumů se jedná o vrozené postižení mozkových funkcí s hlubokým, vše pronikajícím tzv. pervazivním postižením, do všech či většiny dílčích funkcí mozku. Poruchy autistického spektra klasifikujeme takto: dětský autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, atypický autismus, jiná desintegrační porucha v dětství, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu se můžeme setkat s různým typem žáků s autismem. Někteří z nich svým nepřiměřeným chováním a jednáním narušují vyučovací hodinu. Jestliže chtějí něco říct, vykřikují nebo se vulgárně vyjadřují, pobíhají po třídě, nespolupracují, shazují věci, na pokyny reagují negativisticky atd. Jsou ale i žáci, kteří jsou jakoby hodní, málo se projevující a aktivně spolupracující. Na základě praktických zkušeností můžeme rozdělit děti s poruchou autistického spektra podle sociálního chování, které ve školním prostředí uplatňují do čtyř typů. Žák pasivní často nerozumí instrukcím, nechápe, proč by měl pracovat, je pasivní, úzkostný, nemá potřebu ostatním sdělovat, co ví. Druhým typem je žák aktivní, zvláštní, který je středem pozornosti, sděluje informace dříve, než je vyzván, často je veden nutkavou potřebou rychle informaci sdělit. Třetím typem je žák aktivní, obtížně zvladatelný, který výrazně svým chováním narušuje vyučovací proces, obtížně se motivuje, je sebestředný za každou cenu, opakovaně na sebe strhává pozornost. Častý neúspěch vede k jeho negativismu a je neustále napomínán ze strany dětí i dospělých. Tento typ žáka se obtížně akceptuje jak ze strany pedagogů, tak i spolužáků. Čtvrtým typem je kombinace výše uvedených typů, se kterým se ve školní praxi málokdy setkáme (Fořtová, 2013).

8.6 Žáci se specifickými poruchami učení

Problematika specifických poruch učení získala v dnešní době na závažnosti, jelikož neumět dobře číst a psát znamená do jisté míry mít uzavřenou cestu k dalším informacím a vzdělávání. Michalová (2001) uvádí, že specifické poruchy učení nazýváme vývojovými proto, že se objevují jako vývojově podmíněné projevy. Dále uvádí, že nevíme, jestli všechny specifické poruchy mají skutečně biologický podklad, ale s jistotou víme, že člověka provázejí až do dospělosti. Celkem tedy rozlišujeme čtyři druhy specifických poruch učení. První z nich je dyslexie, což je specifická neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Druhou poruchou je dysortografie. Je to specifická porucha pravopisu, velmi často se vyskytuje ve spojení s dyslexií, která se u žáků projevuje navenek narušenou schopností osvojit si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a také běžné výukové vedení, jež se žákům dostává. Třetí poruchou je dysgrafie, kterou označujeme jako specifickou poruchu psaní, tedy poruchu grafického projevu jako takového, kde jsou převážné obtíže v narušení úrovně jemné motoriky. Čtvrtou poruchou je dyskalkulie, specifická porucha matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly.

Zkoumáním anamnézy některých dětí, u nichž jsme dyslektické, potíže diagnostikovali, nejsme schopni vyloučit jako etiologický faktor vzniku nízký komunikační práh mezi jednotlivými členy rodiny. Je docela jisté, že jistá komunikační deprivace v raném věku dítěte může způsobovat převaha přijímaných informací zprostředkovaně sdělovacími prostředky na úkor rozhovorů mezi rodiči a dětmi. Dyslektické potíže se v plném rozsahu projevují teprve v období povinné školní docházky v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, psaní, pravopis a počítání. Veškeré poruchy se projevují ne příliš dokonalou schopností vnímat, mluvit, číst a psát, ovládat pravopis či počítat. Tyto poruchy nejsou primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince ani se snížením či opožděním rozumového vývoje. Proto označujeme tyto poruchy za specifické, právě z důvodu jejich rozlišení od nespecifických poruch, které jsou způsobeny například smyslovým

handicapem nebo celkovým opožděným vývojem intelektových schopností či častou absencí dítěte ve škole v důsledku nemoci, záškoláctví atd. (Michalová, 2001, s. 14).

Úřad pro výchovu v USA vydal v roce 1976 tuto definici: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, ADHD, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“ (in Michalová, 2001, s. 14).

V Pedagogickém slovníku (1995) se uvádí, že: „... specifické poruchy učení je heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematické usuzování nebo počítání (dyskalkulie). Poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 209).

Serfontein (1999) ve své knize píše, že mezinárodní definice vymezuje celkem tři základní kritéria, na základě kterých se klasifikují specifické poruchy učení. Za první musí žák vykazovat zjevnou disproporci mezi zjištěnou inteligencí a podávaným výkonem. Jinými slovy, testy prokážou nepřiměřený výkon, který neodpovídá předpokládaným výsledkům dle stupně inteligence. Druhé kritérium nám stanoví, že příčina poruchy není v tělesné nemoci a také nevznikla ani na základě emocionálních či sociálních (špatné rodinné zázemí, epilepsie, stavy úzkosti, atd.). Jako třetí kritérium je potřeba, aby se prokázala dysfunkce kognitivních (poznávacích) center mozku. Dále uvádí, že většina dětí se specifickou poruchou učení trpí poruchami čtení a psaní, naopak výskyt potíží s matematikou je nižší. Celkem tedy rozlišuje čtyři speciální poruchy učení, a to potíže se čtením (dyslexii), potíže se čtením a hláskováním, problémy se psáním a poruchy matematických operací (Serfontein, 1999, s. 69,70).

Za optimální můžeme považovat obecnou charakteristiku specifických vývojových poruch Jucovičové, Žáčkové a Sovové (2001), které charakterizují specifické vývojové poruchy jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat

za pomoci běžných výukových metod za průměrné inteligence a také přiměřené sociokulturní příležitosti. V dnešní době se žáci s touto problematikou označují jako žáci se specifickými výukovými potřebami. Svým způsobem toto označení vystihuje jejich problematiku nejlépe, jelikož reedukace těchto žáků spočívá především v použití jiných výukových i pracovních metod (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4).

8.7 Žáci se specifickými poruchami chování

Slowík (2007) popisuje specifické poruchy chování jako vrozené a chronické obtíže, které byly způsobeny drobným poškozením centrálním nervové soustavy (CNS) v prenatálním či perinatálním období. Přetrvávají po celý život, ale jejich projevy se s ohledem na zrání centrální nervové soustavy a věk jedince mohou změnit. Avšak zpravidla souvisejí s nedostatečností dodržovat standardní pravidla chování a provádění opakovaně a dlouhodobě určitých aktivit a podávat učební či pracovní výkon v tradiční podobě. Svůj vliv zde má také dědičnost. Mezi nejčastější projevy patří na úrovni neuropsychologické změněné psychomotorické tempo (výrazně snížené či zvýšené), dále poruchy koncentrace pozornosti, oslabení pracovní paměti a také na úrovni behaviorální hyperaktivity, pak zvýšená impulzivita, potíže s komunikací s okolím, zároveň potíže s pochopením neverbálních signálů, potíže s dodržování pravidel a s pochopením hranic a v neposlední řadě potíže s orientací v čase a prostoru. Je nutné podotknout, že profil specifických poruch chování je velmi individuální. V dnešní době se setkáváme s jistou rozdílností v terminologii. V českém školství je tradiční diagnóza ADHD, jež zahrnuje různé formy oslabení centrální nervové soustavy, jež se projevují výše popsanou symptomatikou. Vlivem sjednocení mezinárodních odborných pojmů se postupně začala používat označení syndrom ADHD a také syndrom ADD (Slowík, 2007).

Slowík (2007) uvádí, že specifické poruchy chování, takzvaný syndrom ADHD nebo syndrom ADD mají obdobné příčiny jako poruchy učení, často se s nimi druzí a komplikují snahy o nápravu. Takto postižené děti bývají obvykle nepozorné a špatně soustředivé. I takový nepatrný vnější podnět, jež spolužáci

přejdou bez povšimnutí, poutá jejich zájem a odvádí je od práce. Někteří žáci bývají nenápadní, vypadá to, jako by byli duchem nepřítomní, tiše sedí a sledují co se děje za okny třídy, jiní zase na sebe strhávají pozornost věčnou neposedností a neklidem. Co se týká písemných prací, dosahují žáci zřetelně horších výsledků, než by odpovídalo intelektovému výkonu při vyšetření v poradně nebo při ústním zkoušení. Žáci se syndromem hyperaktivity se méně podrobují a jsou hůře kázeňsky zvladatelní. Bývají snadno výbušní, jestliže narazí na nesouhlas nebo odmítnutí. Často jsou agresivní vůči svým spolužákům. V osobních údajích těchto dětí můžeme nalézt záznam o prodělaném úrazu hlavy, o zánětu mozkových blan, o komplikacích souvisejících s porodem (předčasně odlučování placenty, dušení novorozence, zhmoždění hlavičky během porodu atd.). Při psychologických a neurologických vyšetření bývají nálezy odchýlené od normy. Je nezvratné, že vedle diskrétních odchylek ve struktuře centrální nervové soustavy se na vzniku a také rozvoji podílí negativní psychologické faktory, jako je například odmítavý přístup k dítěti či chronický stres, který je způsobovaný nevhodnými výchovnými metodami. Diagnostika a vedení nápravy specifických vývojových poruch je v kompetenci zejména pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, nicméně orientačně by rozpoznání a hlavní zásady práce s postiženými žáky měli zvládat všichni učitelé. Napomůžte to prevencí mnoha konfliktů, jež vyčerpávají pedagogické pracovníky i rodiče, ale především se předejde zbytečnému dětskému strádání (Slowík, 2007).

Žáčková a Jucovičová (2010) uvádějí, že do skupiny specifických poruch chování patří lehké mozkové dysfunkce. Setkáváme se s různými označeními, mezi starší názvy patřily malé mozkové dysfunkce (MMD), dále lehké dětské encefalopatie (LDE), hyperaktivní či hypoaktivní syndrom nebo hyperkinetický a hypokinetický syndrom. V dnešní době je nejčastějším označením název syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) nebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Zpravidla se jedná o žáky s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, jež trpí poruchami chování a velmi často i učením, a to v rozsahu od mírných až po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy (Žáčková, Jucovičová, 2010, s. 7).

8.8 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Za zdravotní znevýhodnění můžeme považovat zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení nebo chování, jež vyžadují zohlednění při vzdělávání. Řadíme sem například žáky s nařízenou ústavní péčí či ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí nebo žáky přicházející z migrace ze zahraničí (Pšeničková, 2014).

Slowík (2007) považuje za zdravotní znevýhodnění jakékoli zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc či lehčí zdravotní poruchy, jež vedou k poruchám učení a chování, které následně vyžadují zohlednění při vzdělávání. Všichni výše uvedení žáci mají právo na specifické pedagogické a psychologické přístupy, které jim v co největší míře usnadní překonávání jejich obtíží nebo vyrovnání se se znevýhodněním a také usnadní jejich zapojení do běžné společnosti. Podle zákona plyne nárok na zabezpečení podmínek, jež umožní odpovídající vzdělávání handicapovaných žáků, ale rovněž na poradenskou pomoc ze strany škol a PPP nebo SPC. Je nezbytné, aby vzdělávání kterýchkoliv handicapovaných žáků odpovídalo svým obsahem, formami a použitými metodami jejich potřebám a možnostem (Slowík, 2007).

Zdravotní znevýhodnění popisuje Fořtová (2013) ve své práci jako zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, jež vyžadují zohlednění při vzdělávání. Také u těchto žáků je důležité zohledňovat jejich individuální vzdělávací potřeby. Například formou vyrovnávacích opatření, jež škola může žákovi navrhnout na základě pedagogické diagnostiky, čímž rozumíme posouzení vzdělávacích potřeb, průběhu a výsledků vzdělávání. Pro takového žáka pak může být vypracován plán pedagogické podpory, tedy individuální vzdělávací plán bez doporučení školského poradenského zařízení. Identifikovat žáka se sociálním znevýhodněním je obtížné, jen malé procento žáků má tento status potvrzený školským poradenským zařízením. Bývají to především žáci z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, žáci,

jež mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženu ochrannou výchovu. Škola pak poskytuje vyrovnávací, po případně podpůrná opatření (Fořtová, 2013).

8.9 Žáci nadaní a mimořádně talentovaní

Nadání je téma, které se prolíná všemi fázemi našeho života, zároveň se objevuje v různých sociálních kontextech, například v rodině, ve škole, v zaměstnání apod. Výraz mimořádné nadání bývá zpravidla spojován s nadprůměrnými znalostmi a dovednostmi v nějaké intelektuální oblasti nebo vědním oboru reprezentovaném ve školní výuce konkrétním předmětem, jako je např. matematika, cizí jazyky. Zatímco o talentu se převážně hovoří v souvislosti s uměleckými nebo sportovními výkony a činnostmi. Žáci nadaní a mimořádně talentovaní vyžadují zvláštní výchovný přístup a osobitou metodiku i pomůcky, které nebývají běžné, proto je nutné myslet na specifické potřeby i těchto dětí. Bez odpovídajícího vedení a podpory by mohly nadání a talent zplanět či být uplatněny nevhodným až protispolečenským směrem. Na učitele i poradenské pracovníky klade individualizovaná práce s mimořádně nadanými žáky nemalé nároky, jež lze úspěšně zvládnout především dalším sebevzděláváním (Havígerová, 2011).

Nadání u dětí často vnímáme jako rychlejší vývoj ve srovnání s jejich vrstevníky nebo jej můžeme chápat také jako existenci vnitřních podmínek pro dosažení vynikajících výsledků v činnosti. Rozumově nadaní žáci mají vysoký intelektový potenciál a také dosahují mimořádných intelektových výsledků. Rozlišujeme nadané a mimořádně nadané žáky. Nadaní žáci se obvykle rychle a snadno učí, v inteligenčních testech dosahují výsledku více než IQ 120. U mimořádně nadaných žáků bývá IQ vyšší než 130. Nadání může být pohybové, umělecké, praktické, ale také intelektové. Jednotlivé typy nadání se mohou u jednoho člověka překrývat. S úspěšností ve škole nejvíce souvisí intelektové schopnosti, které zahrnují verbální, početní, paměťové a prostorové schopnosti (Nadaný žák, 2011).

II. Empirická část

9. Charakteristika a cíle výzkumu

Téma této diplomové práce je Komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části jsme vymezili základní pojmy. Nyní budeme volit metodologii a zároveň stanovíme cíle tohoto výzkumu.

Pro výzkum v této empirické části jsme zvolili metodu kvalitativní. Jak uvádí Čábalová (2011) kvalitativní výzkum je zejména orientovaný na detailní popis a vysvětlování výchovných jevů a procesů, který z pravidla, probíhá v přirozených podmínkách. Využívají se především kvalitativní metody zkoumání, jako je např. nestrukturované pozorování, případová studie, kvalitativní rozhovor, projektivní techniky apod. (Čábalová, 2011, s. 133).

Podle Maňáka (2004) kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy čili metody a techniky ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, ale jejich podrobná kvalitativní analýza. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu zachází kvalitativní výzkum více do hloubky jevů, které zkoumáme, ale jež se zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Dalším specifikem kvalitativního výzkumu je, že během jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velký odstup od zkoumaných subjektů. Právě naopak bývá výzkumník s těmito subjekty v bližší, neformální interakci (Maňák, 2004, s. 22).

Kvalitativním výzkumem rozumí Strauss a Corbinová (1999) kterýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur či jiných způsobů kvantifikace. Takovým výzkumem může být výzkum týkající se života lidí, příběhu, chování, nebo také chodu organizací, společenských hnutí či vzájemných vztahů. Některé údaje mohou být kvantifikovány, jako jsou např. údaje ze sčítání lidu, ale samotná analýza je kvalitativní. Ve skutečnosti je termín kvalitativní výzkum zavádějící, neboť může pro každého znamenat něco jiného. Někteří z badatelů shromažďují údaje prostřednictvím rozhovorů a pozorování. Tyto metody jsou obvykle spojované s kvalitativním výzkumem. Avšak následně

klasifikují své údaje způsobem, jež umožňuje jejich statistickou analýzu, tím vlastně kvantifikují kvalitativní data (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10).

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je kvalitativní přístup „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

9.1 Cíle

Za hlavní cíl této diplomové práce si klademe analyzovat komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhým cílem je navrhnout a doporučit další možné komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

9.2 Výzkumné metody

Za výzkumné metody v rámci této empirické části jsme zvolili pozorování, rozhovor a kazuistiku. Tyto výzkumné metody nám pomohou získat potřebné údaje k tomu, abychom dosáhli stanovených cílů.

Jako první metodu pro tento výzkum jsme si zvolili nestrukturované pozorování. I v každodenním životě mimovolně pozorujeme, co je kolem nás a co se kolem odehrává. V pedagogické realitě je pedagogické pozorování nejstarší a nejrozšířenější metodou, jehož pomocí získáme potřebná data. Pedagogické pozorování je podle Průchy (2014) metodou, která bývá obvykle definována jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob a průběhu dějů, prostředí, kde se činnosti jedinců odehrávají apod.,

kdy předmětem pozorování je sám pozorovatel, jiné osoby, objekty a jevy. **V tomto výzkumu sledujeme komunikační strategie při řešení problémů s žáky**

se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.

Druhou metodou je rozhovor. V našem výzkumu jsme zvolili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovor je podle Švaříčka (2007) nejčastěji používanou metodou sběru dat ve kvalitativních výzkumech. Rozhovor je zpravidla dotazování jednoho až tří účastníků výzkumu obvykle jedním badatelem pomocí ústně kladených otázek. Jde o přímou komunikaci i interakci mezi dotazovaným a tazatelem, jehož obsahem jsou otázky a odpovědi. Ve strukturovaném rozhovoru jsou otázky předem připraveny, v průběhu rozhovoru se řídíme jejich pořadím a zněním. Všem účastníkům tohoto výzkumu jsou kladeny stejné otázky ve stejném pořadí. **V rámci výzkumu je rozhovor veden s třídními učiteli žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.**

Otázky v rozhovoru:

- *Kolik žáků se speciálními potřebami máte ve své třídě?*
- *Jaké komunikační strategie využíváte mezi Vámi a žákem se speciálními potřebami v případě problémové situace?*
- *Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a tímto žákem?*
- *Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a rodiči?*
- *Jaké další komunikační strategie byste uvítala?*

Třetí a poslední metodou tohoto výzkumu je případová studie, tedy kazuistika. Podle Hlad'a (2011) jde v kazuistice o podrobný popis, rozbor jednoho či několika málo případů. Kazuistika má dlouhodobější charakter, kdy využívá různé metody sběru dat, jako je například pozorování, rozhovory, studium dokumentů, dotazníky apod. Podrobným prozkoumáním jednoho či několika případů můžeme lépe porozumět jiným podobným případům. Zkoumání může být podroben např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída či škola. Kazuistika většinou obsahuje osobní, rodinnou anamnézu, diagnózu

i prognózu, dále pak léčebná či nápravná opatření včetně jejich průběhu a výsledků. Výhodou této metody je možnost poznat do hloubky podstatu případu.

V rámci kazuistiky budeme používat data a informace anonymně, protože se jedná o velmi citlivé a osobní informace.

9.3 Výzkumné otázky a předpoklady

Na základě zvolených cílů jsme stanovili výzkumné otázky:

1. Jaké komunikační strategie využívají pedagogové při řešení problémů s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jaký komunikační akt je nejčastěji využíván v průběhu pedagogické interakce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Řeší pedagog problémové situace s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami efektivně?

Výzkumné předpoklady:

1. Předpokládáme, že pedagogové při řešení problémů s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami využívají rozhovor a domluvu.
2. Předpokládáme, že nejčastějším komunikačním aktem je obousměrný komunikační akt mezi pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Předpokládáme, že pedagogové řeší problémové situace s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami efektivně.

9.4 Prostředí našeho výzkumu

Tento výzkum je realizován na základní škole venkovského typu. Škola je rozdělena do dvou budov. V první budově je první stupeň, přesněji první až čtvrtá třída, a na druhé budově je třída pátá a celý druhý stupeň, tedy šestá až devátá třída. Na této škole je 190 žáků, 14 pedagogů a dvě vychovatelky. Dále zde působí výchovný poradce a koordinátor sociálně-patologických jevů. Tuto školu navštěvují žáci i z okolních vesnic.

9.5 Výzkumný vzorek

V rámci empirického výzkumu této práce a k dosažení vytyčeného cíle jsme pro metodu pozorování zvolili čtyři žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dva žáci ve věku 12 a 13 let jsou ze sedmé třídy a dva žáci ve věku 10 let ze čtvrté třídy základní školy. Dále jsme pro metodu rozhovoru zvolili čtyři třídní učitele žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jména dětí pro účely výzkumu této diplomové práce byla pozměněna z důvodu zachování anonymity žáků.

10. Údaje získané metodou pozorování

Pro tento výzkum se pozorovanými stali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami čtvrté a sedmé třídy běžné základní školy ve věku 10 – 13 let. Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito čtyři žáci byli pozorováni v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, zaměřili jsme se na problémové situace.

Jednotlivé komunikační strategie byly zapsány formou grafického zápisu s následným souhrnem v tabulce. Použili jsme pozorovací arch podle vzoru Gavory (2008).

První pozorování bylo zahájeno dne 3. 12. 2014. V sedmé třídě zahájila vyučování hodina matematiky. V hodině byla přítomna asistentka pedagoga.

Minuty	Pedagogická interakce	Grafický zápis
1 min.	Na začátku dne se učitelka vzájemně přivítá s žáky.	U \Rightarrow ŽŽ
3 min.	Učitelka s žáky zkontrolují	
8 min.	DÚ. Učitelka rozdává testy z minulé hodiny.	Ž \Rightarrow U
	Ž: „Já se na to....“	Ž \Leftrightarrow Ž
9 min.	Ž: „Buď zticha....“ Ž: „Nečumte na mě vy....“	
	A: „Uklidni se, pojď,“	Ž \Rightarrow ŽŽ
11 min.	podíváme se spolu, kde jsi	X \Rightarrow Ž
13 min.	udělal chyby.“ Ž: „Já se na nic dívat	X \Leftrightarrow Ž
15 min.	nebudu.“	
17 min.	U: „Odejdi ze třídy.“	U \Rightarrow Ž
	Asistentka odvádí žáka ze	
20 min.	třídy. Žák agresivně rozházel věci	
25 min.	z tašky po chodbě. Žáka přišla uklidnit paní	

30 min.	ředitelka. Ř: „Posbírej si věci a promluvíme si“	X ⇔ Ž
32 min.	Žák se uklidní a odchází s asistentkou do prázdné učebny.	X ⇔ Ž
34 min.	Žák si opět chystá věci na matematiku.	X ⇔ Ž Ž ⇔ X
43 min.	Asistentka zadává stranu a cvičení: „Otevři si učebnici...“ Ž: „Na které straně?“	X ⇔ Ž
45 min.	Žák pracuje dle zadání. A: „Tak budeme končit, co jsi nestihl, dopočítáš za domácí úkol.“ Žák ochotně souhlasí. Asistentka ukončí hodinu a zapisuje tuto událost do zvláštního sešitu.	X ⇔ Ž X ⇔ Ž

Tab. 1: Grafický zápis pozorování

Grafický Zápis	Výskyt		Pořadí Výskytu
	Suma	%	
U ⇔ Ž	1	7%	4.
Ž ⇔ U	1	7%	4.
U ⇔ ŽŽ	1	7%	4.
Ž ⇔ Ž	1	7%	4.
Ž ⇔ ŽŽ	1	7%	4.
X ⇔ Ž	3	21%	2.
Ž ⇔ X	2	14%	3.
Ž ⇔ ŽŽ			
X ⇔ Ž	4	30%	1.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejčastějším komunikačním aktem (30 %) je komunikační akt mezi jinou osobou (asistentem pedagoga) a žákem, jednalo se o oboustrannou komunikaci. Z uvedených výsledků dále vyplývá, že druhou nejčastější komunikací jednosměrná komunikace mezi jinou osobou a žákem (21 %) a jako třetí nejčastější komunikací je obousměrná komunikace mezi žákem a jinou osobou (14 %). V souhrnné tabulce jsou uvedeny ostatní výsledky pozorování.

Druhé pozorování proběhlo dne 16. 2. 2015. Jedná se o hodinu výtvarné výchovy ve čtvrté třídě. Tématem hodiny bylo výtvarné ztvárnění monogramů.

Minuty	Pedagogická interakce	Grafický zápis
1 min.	Na začátku hodiny se učitelka vzájemně přivítá s žáky.	U ⇔ ŽŽ U ⇔ ŽŽ
3 min.	Učitelka sdělí žákům cíl hodiny a vysvětlí postup práce.	
8 min.	Ž: „Jé, to bude super...“ U: „Rozdejte výkresy, křídly“	Ž ⇔ U U ⇔ ŽŽ

9 min.	dejte do dvojice...“	Ž ⇔ U
	Žáci pracují na zadané	U ⇔ Ž
11 min.	úkol.	
13 min.	Ž: „A musím to dělat?“	
	U: „Ano musíš.“	Ž ⇔ U
	U: „Pojď, ukážu ti jak na	
15 min.	to.“	
	Ž: „Paní učitelko, pojďte se	U ⇔ ŽŽ
17 min.	podívat....“	
	Žáci pracují na svých	Ž ⇔ U
20 min.	monogramech.	
	U: „Nespěchejte, máte na	U ⇔ Ž
25 min.	práci dostatek času.“	
	Ž: „Už jsem hotov.“	U ⇔ Ž
30 min.	U: „Vážně, jsi hotov?“	
	Ž: „Jasně....“	
32 min.	U: „Ještě bys mohl	
	dodělat....“	U ⇔ Ž
34 min.	Ž: „Ne, to je dobrý, nic už	
	dělat nebudu....“	
35 min.	Žák roztrhal svůj výkres...	U ⇔ Ž
	U: „Proč jsi to udělal?“	
43 min.	Ž: „Vždyť to bylo	
	hnusný....“	U ⇔ Ž
	U: „To přece nemůžeš...“	
	Ž: „Hmm...“	
45 min.	U: „Podej mi záznamníček.“	U ⇔ ŽŽ
	Učitelka zapíše žákovi do	
	záznamníčku sdělení pro	
	rodiče o jeho chování...	
	Učitelka ukončí práci dětí a	
	zároveň ukončí hodinu.	

Tab. 2: Grafický zápis pozorování

Grafický Zápis	Výskyt		Pořadí Výskytu
	Suma	%	
U ⇔ Ž	4	27%	2.
Ž ⇔ U	3	20%	3.
U ⇔ ŽŽ	5	33%	1.
Ž ⇔ Ž			
Ž ⇔ ŽŽ			
U ⇔ Ž	3	20%	3.
Ž ⇔ X			
Ž ⇔ ŽŽ			
X ⇔ Ž			

Z této tabulky vyplývá, že nejčastějším komunikačním aktem je jednosměrný komunikační akt mezi učitelem a žáky (33 %). Druhou nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi učitelem a žákem (27 %). Dále z tabulky vyplývá, že jako třetí v pořadí je jednosměrná komunikace mezi učitelem a žákem (20 %), stejně tak i oboustranná komunikace mezi učitelem a žákem. Další výsledky pozorování jsou uvedeny v tabulce.

Třetí pozorování bylo zahájeno dne 18. 2. 2015. Zvolili jsme pozorování o přestávce, protože v této době probíhá nejvíce komunikačních aktů. Právě ve čtvrté třídě skončila druhá vyučovací hodina a začala velká přestávka.

Minuty	Pedagogická interakce	Grafický zápis
1 min.	Skončila hodina matematiky a učitelka oznámila žákům, že mají velkou přestávku.	U ⇔ ŽŽ
2 min.	Ž: „Konečně, já už mám hlad...“	Ž ⇔ U Ž ⇔ Ž
3 min.	Ž: „Já mám chleba s pomazánkou.“	Ž ⇔ Ž

5 min.	Ž: „No, já mám koblih.“ Ž: „Mně mamka udělala toust...“	Ž ⇔ ŽŽ
7 min.	Někteří žáci svačí a někteří pobíhají po třídě.	Ž ⇔ U
8 min.	Dva žáci přiběhnou k dohledující učitelce.	
9 min.	Ž: „Paní učitelko, XX přivřel XY všechny prsty do dveří. Učitelka jde do třídy.	U ⇔ Ž
11 min.	Učitelka si zavolá oba žáky, kteří měli mezi sebou konflikt.	U ⇔ Ž
12 min.	U: „Řekni mi, co se ti stalo?“	
13 min.	Ž: „XX mně schválně přibouchl dveře a já to nečekal.“	U ⇔ Ž
14 min.	U: „Nebreč a ukaž mi ty prsty, můžeš s nimi hýbat?“ Ž: „Trochu.“	U ⇔ Ž
15 min.	Učitelka se otočí na druhého žáka, který dveře přibouchl.	U ⇔ Ž
17 min.	U: „Proč jsi to udělal?“ Ž: „Já nevím, jen tak, ze srandy.“	Ž ⇔ Ž U ⇔ Ž
20 min.	U: „Omluv se a sedni si na své místo....“ Ž: „Promiň...“ Ž: „To je dobrý.“	
22 min.	Učitelka vysvětluje žákovi, že takové chování je nevhodné a nesmí se	U ⇔ Ž

25 min.	<p>opakovat.</p> <p>Učitelka odejde na chodbu, aby dokončila dohled.</p> <p>Při návratu do třídy vidí, že dívka v druhé lavici pláče.</p> <p>U: „, Proč brečíš?“</p> <p>Ž: „, Protože mě XX kopl do břicha.“</p> <p>U: „, Jak je to možné, když jsi měl sedět na svém místě?“</p> <p>Ž: „,Já nevím, hmm...“</p> <p>U: „,Podej mi záznamníček.“</p> <p>Učitelka zapíše žákovi XX poznámku do záznamníčku.</p>	<p>U ⇔ Ž</p> <p>U ⇔ Ž</p>
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------

Tab. 3: Grafický zápis pozorování

Grafický Zápis	Výskyt		Pořadí Výskytu
	Suma	%	
U ⇔ Ž	4	24%	2.
Ž ⇔ U	3	17%	3.
U ⇔ ŽŽ	1	6%	5.
Ž ⇔ Ž	2	12%	4.
Ž ⇔ ŽŽ			
U ⇔ Ž	6	35%	1.
Ž ⇔ X			
Ž ⇔ ŽŽ	1	6%	5.
X ⇔ Ž			

Na základě výše uvedené tabulky lze vyvodit, že nejfrekventovanějším komunikačním aktem je vzájemný akt mezi učitelem a žákem (35 %). V pořadí druhém je jednosměrný komunikační akt mezi učitelem a žákem (24 %). Jako třetí nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi žákem a učitelem (17 %). Další výsledky jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Čtvrté pozorování bylo zahájeno dne 5. 3. 2015. Právě v sedmé třídě začíná hodina informatiky.

Minuty	Pedagogická interakce	Grafický zápis
1 min.	Paní učitelka zahajuje hodinu informatiky společným pozdravem.	U ⇔ ŽŽ
2 min.	Sdělí žákům téma hodiny. U: „Zapněte počítače a přihlaste se...“	U ⇔ ŽŽ
3 min.	U: „Otevřete si nový dokument ve Wordu a uložte jej pod názvem noviny do své složky na svém účtu.“	U ⇔ ŽŽ
10 min.	Ž: „Pomalů, já nestíhám, jak jste to říkala?“	Ž ⇔ U U ⇔ ŽŽ
12 min.	Učitelka zopakuje celý postup znovu. U: „ Máte všichni?“	U ⇔ Ž
14 min.	Ž: „Já mám“ Ž: „ Dávno.“ Ž: „Já taky...“ U: „ Tak, nadepište si nadpis...“	U ⇔ ŽŽ
20 min.	Žáci pracují podle pokynů učitelky.	U ⇔ Ž
25 min.	Učitelka prochází třídu a sleduje, jak žáci pracují.	U ⇔ Ž
30 min.		

35 min.	U: „ Proč nepracuješ?“ Ž: „ Paní učitelko, já nevím co s tím, mě to nebaví.“	Ž ⇔ U
37 min.	Učitelka vysvětluje žákovi jednotlivé kroky.	U ⇔ Ž
40 min.	Ž: „ Víte, paní učitelko, já mám radši hry...“ U: „ No to je možné, ale v hodinách informatiky musíš“	U ⇔ Ž
43 min.	U: „ Tak, máme všichni hotovo?“	
45 min.	Ž: „ Ne, já to ještě nemám...“ Ž: „Já jsem nestihla jenom poslední bod...“ Ž: „ Ano, já jsem hotov.“ Ž: „ Já taky.“ U: „ Nevadí, dokončíme příště, jen nezapomeňte vše uložit.“ Učitelka ukončí hodinu společným pozdravem.	U ⇔ ŽŽ

Tab. 4: Grafický zápis pozorování

Grafický Zápis	Výskyt		Pořadí Výskytu
	Suma	%	
U ⇔ Ž	2	15%	3.
Ž ⇔ U	2	15%	3.
U ⇔ ŽŽ	6	46%	1.
Ž ⇔ Ž			
Ž ⇔ ŽŽ			
U ⇔ Ž	3	24%	2.
Ž ⇔ X			
Ž ⇔ ŽŽ			
X ⇔ Ž			

Z uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů probíhalo mezi učitelem a žáky, kdy šlo o jednosměrný komunikační akt (46 %). Druhým nejčastějším komunikačním aktem je obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem (24 %). Jako třetí v pořadí je jednosměrná komunikace mezi učitelem a žákem (15 %), stejné procentuální zastoupení má jednosměrná komunikace mezi žákem a učitelem.

10.1 Shrnutí

Z výše uvedeného pozorování vyplývá, že komunikace mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně-vzdělávacím procesu je častější než s ostatními žáky ve třídě. Žáci si s učitelem na začátku roku domluví pravidla komunikace, která si během roku připomínají. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami tím, že v hodinách kladou více otázek k danému tématu, protože nepochopili zadání, mají nutkavou potřebu vše komentovat. Učitel je tak přinucen s nimi více komunikovat. Například opětovným vysvětlováním, protože se nesoustředí, nebo domluvou, aby nerušili výuku a soustředili se na práci. Stejně tak o přestávkách učitelé více komunikovali s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z toho důvodu, aby zklidnili svoje chování a využili přestávku na přípravu pomůcek na další hodinu, na svačinu či vykonání svých potřeb.

11. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: kazuistiky, pozorování a strukturované rozhovory s třídními učiteli

Pro tento výzkum byli respondenty žáci ze čtvrté třídy a sedmé třídy základní školy ve věku 10 – 13 let. Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci byli vybráni na základě jejich specifických projevů. Kazuistiky byly zpracovávány na základě informací poskytnutých základní školou. Jde o data, která jsou velmi citlivá. Z etických důvodů jsou všechna jména dětí změněna.

Součástí kazuistiky je rozhovor s třídním učitelem. Třídnímu učiteli bylo kladeno celkem pět otázek, na které odpovídal jasně a co nejpřesněji. Pozorování probíhalo přímo na základní škole, a to jak ve třídě během vyučování, tak i o přestávkách. Rozhovory probíhaly rovněž na základní škole v kabinetech třídních učitelů.

11.1 Kazuistika – Marcel

Marcel

Při mé návštěvě prvního stupně základní školy jsem si všimla chlapce, který je zde žákem čtvrté třídy. Abych získala potřebné informace, použila jsem k jejich zjišťování pozorování, anamnézu a rozhovor s třídním učitelem.

Pozorování:

Marcel je nejvýraznější osobností nejen čtvrté třídy, ale celého prvního stupně. Když jsem přišla na první stupeň základní školy, právě probíhala velká přestávka. Jako první mě přivítal zvědavý, neposedný a energický klouček. Právě se honil se svými spolužáky, které předtím provokoval dotykem (tlesknutím) na hýždě. Po pokárání paní učitelkou spěšně odpověděl a v zápětí své jednání opakoval. Po zahájení hodiny chvíli trvalo, než se chlapec zklidnil. Po třetím napomenutí paní učitelky již seděl v lavici a připravil si věci na hodinu. Právě probíhala hodina výtvarné výchovy. Chlapec sice pracoval podle zadání, ale kladl nespočet otázek směrem k paní učitelce a pokřikoval na svého spolužáka. Svoji

práci dokončil, jelikož se mu práce znelíbila, svůj výkres roztrhal i s podložkou. Učitelka vše zaznamenala do kázeňského deníku a do žákovské knížky. V kázeňském deníku má převážně zápisy za nekázeň v hodině a za ničení svých věcí. Chlapec se jeví jako nesoustředěný, neklidný, upovídaný a nepořádný. Celkově narušuje chod třídy a zároveň zde tak vytváří specifické klima. Při řešení jakéhokoliv problému velmi záleží na jeho momentálním rozpoložení. Ve většině případů nestačí pouze rozhovor s učitelem, na řadu přichází i jednání s matkou a kázeňská opatření.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Marcel bydlí na vesnici v rodinném domě se svojí matkou a prarodiči. Marcel je jedináček. Matka má střední odborné vzdělání bez maturity a pracuje spíše příležitostně. Chlapec vyrůstá bez otce. Marcelův školní prospěch je ovlivněn převážně projevy ADHD. Matka se s chlapcem doma pravidelně připravuje, pod jejím vedením plní také domácí úkoly. Ve volném čase chodí Marcel rád ven, zajímá se o koně a sbírá vršky od plastových lahví. Navštěvuje kroužek přírodovědy.

Osobní anamnéza:

Marcel se rodičům narodil neplánovaně. Matka ho od malinka vychovávala jako samoživitelka. Marcel má diagnostikované ADHD, je zamedikován a léky užívá pravidelně. Je v pravidelné péči psychiatra. Byl hospitalizován v nemocnici pro pokousání psem v oblasti obličeje a podstoupil zákrok v oblasti očních kanálků. Nosí brýle.

Školní anamnéza:

Marcel nastoupil do první třídy po odkladu školní docházky. Ve škole mu chvíli trvalo, než se adaptoval. Paní učitelku si oblíbil velmi rychle. Ve třetí třídě došlo ke změně třídní učitelky, změnu akceptoval bez větších problémů. Každá změna je pro něho ale zátěž. První až třetí třídu absolvoval s lepším průměrem. Chlapec nekontroluje svoje chování a jednání. Na konci třetí třídy mu bylo

uděleno kázeňské opatření, a to napomenutí třídního učitele. V souvislosti se zvyšováním nároků v průběhu dne a s kombinací únavy se zhoršuje jeho soustředění a pracovní výkon. Sám si neporadí s problémovou situací a přestává pracovat, stává se, že odmítá nabízenou pomoc. Na základě pedagogicko-psychologického vyšetření mu byly zjištěny obtíže v grafické stránce písemného projevu, které souvisí s oslabením jemné motoriky, vizuomotorické koordinace, zrakového vnímání a s projevem ADHD.

Současný stav:

Marcel nepatří mezi oblíbené žáky, těžko a nerad se začleňuje do kolektivu třídy. Každodenně narušuje vyučování, podle své nálady, jde často až o hodiny. Je ochotný pomáhat paní učitelce s drobnými úkoly, které má rád, jako je mazání tabule, rozdávání sešitů, úklid třídy. Pokud je zaměstnaný, chová se klidně. Pokud si zapíše domácí úkol do notýsku, na výuku bývá připravený a plní si domácí úkoly. Ublíží svým spolužákům jak slovně, tak fyzicky. Ničí si své věci, například učebnice, sešity, pomůcky. Na výlety se třídou jezdí, ale společných kulturních akcí se aktivně neúčastní. Přes veškeré jeho chování mu spolužáci nadále pomáhají a snaží se o jeho zapojení do třídního kolektivu. Je samotář, ve třídě nemá kamaráda, možnou příčinou by mohlo být jeho asociální chování (vybírání věcí z kontejnerů, sbírání nedopalky, shromažďuje nepotřebné věci).

Subjektivní stanovisko:

Marcel navštěvuje čtvrtou třídu. Se svými spolužáky je již od první třídy, ale příliš mezi ně nezapadl. Dalo by se říci, že ho spolužáci akceptují. Jeho prospěch je překvapivě v lepším průměru. Rád čte, největší problémy má však v matematice. Marcel je roztěkaný, nesoustředěný, často svým spolužákům sprostě nadává, nebo na ně spontánně vykřikuje, dokonce je napadá i fyzicky. Rozhazuje věci svých spolužáků a především ničí svoje věci, kdy si roztrhal sešit matematiky, podložku do výtvarné výchovy, pravítko apod. Z mého pohledu je pro paní učitelku i pro ostatní žáky ve třídě v případě jeho nevhodného projevu těžké udržet pozornost k danému tématu. V daný moment se snaží paní učitelka Marcela usměrnit a většina žáků ve třídě směřuje pozornost k Marcelovi.

Při problémové situaci využívá paní učitelka rozhovoru, domluvy, probírá s ním znovu smluvená pravidla, pokud to nepomůže, zapíše mu zprávu do záznamníčku, popřípadě volá matce. S matkou má paní učitelka ústní dohodu, a to v případě, že Marcel nereaguje na paní učitelku, paní učitelka zavolá matce a ta co v nejkratším čase přijde do školy a zůstává s ním v hodině. Matka odchází v případě, že se Marcel uklidní nebo až na konci vyučování. Z matky má respekt.

Rozhovor s třídní učitelkou dítěte:

Kolik žáků se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Čtyři žáky.

Jaké komunikační strategie využíváte mezi Vámi a žákem se speciálními potřebami v případě problémové situace?

Domluvu, rozhovor často jednostranný, vysvětluji mu situaci, připomínáme si dohodnutá pravidla, popřípadě informuji matku telefonicky či záznamníčkem, méně často využívám koordinátora sociálně patologických jevů a pedagogicko-psychologickou poradnu.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a tímto žákem?

Je velmi náročná, záleží na momentální situaci. Pomáhají hrozby, že bude muset přijít maminka do školy a řešit danou situaci.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a rodiči?

Maminka vše vyslechne, ale velká náprava se neděje. Maminka často pláče.

Jaké další komunikační strategie byste uvítala?

Třetí osobu, která by mohla v danou chvíli chlapce odvést z hodiny, uklidnit ho a pracovat s ním mimo.

11.2 Kazuistika - Karel

Karel

Karel je chlapec, který mě zaujal svojí zvědavostí a velkým rozhledem, když o přestávce ke mně přistoupil a zeptal se mě, jestli jsem přijela tím autem, které je zaparkované před školou. Přikývla jsem a on mi začal vysvětlovat

co všechno tohle auto má a k čemu to slouží, některé informace byly velmi zajímavé. Karel navštěvuje čtvrtou třídu. K zjištění potřebných informací jsem použila metodu pozorování, anamnézu a rozhovor s třídním učitelem.

Pozorování:

Karel se na první pohled nijak neliší od svých spolužáků, ale když ho poznáte blíže, jeví se jako velmi inteligentní chlapec, který má všeobecný rozhled. Svou postavou vzbuzuje dojem neomalenosti a neohrabanosti. Sedí sám v lavici, což mu pro jeho samotářskou povahu zcela vyhovuje. Po třídě se pohybuje jen zřídka. Čím se ale odlišuje od svých spolužáků, jsou neustálé dotazy, připomínky či jeho dlouhosáhlá vyprávění, ať už o přestávce nebo v hodině. Často vykřikuje. Při řešení problému je Karel otevřený rozhovoru s učitelkou, ovšem často musí mít poslední slovo a neví, kdy přestat. Při rozhovoru se vždy usmívá.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza

Karel bydlí v rodinném domě na vesnici s rodiči, sestrou a babičkou. Karel má o rok mladší sestru. Otec má vysokoškolské vzdělání a matka středoškolské. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Karel si své školní povinnosti plní svědomitě. Domácí úkoly plní sám a maminka mu je kontroluje. Rád chodí ven za kamarády. Ve své volném čase navštěvuje taneční kroužek, zaměřený na lidové tance, hraje na klavír a jeho novou vášní je dětská univerzita, na kterou byl v letošním roce přijat.

Osobní anamnéza:

Karel se narodil jako plánované dítě. Těhotenství probíhalo bez vážnějších komplikací. Oba rodiče se podílí na jeho výchově. Karel prodělal běžné dětské nemoci. Je zdatné, zavalitější postavy, trpí nadváhou. U Karla jsou patrné projevy příznačné pro dítě s ADHD.

Školní anamnéza:

Karel nastoupil do první třídy v řádném termínu. Adaptoval se bez problémů a okamžitě si oblíbil paní učitelku. Změna třídní učitelky ve třetí třídě mu nečinila žádné potíže. Karel chodí do školy velmi rád. Karlovi byla v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována dysgrafie a bylo doporučeno ho vést jako žáka se speciálně vzdělávacími potřebami formou individuální integrace. Ve škole pracuje podle individuálního plánu. Pravidelně navštěvuje kroužek reedukace.

Současný stav:

Karel velmi rád pracuje sám a odvádí výbornou práci. Dobře se začlenil do kolektivu třídy. Je velmi upovídaný, ke všemu má komentáře a je těžké ho zastavit, dožaduje se posledního slova. S dospělými jedná slušně. V případě konfliktu se spolužáky bývá impulsivní a jedná bez rozmyslu. Má všeobecný přehled, hodně čte, má více informací než jeho vrstevníci. Druhým rokem má individuální vzdělávací plán. Učí se velmi dobře.

Subjektivní stanovisko:

Karel je nadaným žákem čtvrté třídy, který má oproti svým spolužákům velký všeobecný přehled. Rád pracuje sám a je spíše samotářský. Má mnoho mimoškolních aktivit. Rád čte, hraje na klavír, tančí ve folklórním souboru, zajímá se o přírodu a svůj všeobecný rozhled s nadšením rozšiřuje na dětské univerzitě. S ostatními spolužáky většinou vychází dobře, v případě konfliktu jedná impulsivně. Uzná, že jednal ukvapeně, ale má řadu argumentů, proč tomu tak bylo. Téměř každodenně vede k tématu, které ho zaujalo, dlouhý komentář, většinou nepatřičný, rovněž má potřebu posledního slova. V hodinách mluví, aniž by byl tázán či vyvolán. S paní učitelkou vychází dobře, reaguje na domluvu, popřípadě na rozhovor o jeho chování. I když je takto vnímavý, často si nemůže pomoci a má potřebu svoje komentáře dokončit. Spolužáci jeho chování berou již s nadhledem. Rodiče se školou i s třídní učitelkou spolupracují v rámci stanovených schůzek.

Rozhovor s třídní učitelkou dítěte:

Kolik žáků se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Čtyři žáky.

Jaké komunikační strategie využíváte mezi Vámi a žákem se speciálními potřebami v případě problémové situace?

Využívám rozhovor, konzultace v domluveném termínu v kombinaci učitel-rodíč-žák.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a tímto žákem?

Vždy se spolu domluvíme, je přístupný rozhovoru, dokáže uznat chybu, ale vždy komentuje danou situaci a pokaždé má proto své vysvětlení.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a rodiči?

Je výborná, oboustranná, většinou stačí domluvené termíny konzultací.

Jaké další komunikační strategie byste uvítala?

Ty, které využíváme, z mého pohledu stačí.

11.3 Kazuistika – Lukáš

Lukáš

Lukáš upoutal moji pozornost hned po příchodu do základní školy. S úsměvem přišel do školy a v šatně se přezouval do přezůvek, když k němu přicházeli ostatní žáci školy, aby se také přezuli, začal být nervózní. S úsměvem začal ostatní provokovat, s vulgárními výrazy se vydal ke své třídě. Lukáš čeká na zahájení vyučování s asistentkou pedagoga mimo třídu. Lukáš navštěvuje sedmou třídu. K zjištění potřebných informací jsem použila metodu pozorování, anamnézu a rozhovor s třídním učitelem.

Pozorování:

Lukáš už na první pohled má výrazné potíže s chováním. Pozornost na sebe upoutal již po příchodu do školy. Ve třídě sedí v zadní lavici, v hodinách pracuje s asistentkou pedagoga, která momentálně od něj neodchází ani v době přestávek. Lukáš je negativistický, s rychle se měnící náladou. Ve třídě na sebe strhává neustále pozornost jak učitelů, tak spolužáků. Je nepřístupný jakékoliv

komunikaci. Při pokusu o jakoukoliv konverzaci mění téma. Buďto hovoří negativně o své osobě nebo se vulgárně vyjadřuje o jiných osobách. Práce asistentky pedagoga je velmi náročná, asistentka musí volit komunikační strategie podle aktuálního rozpoložení Lukáše. V některých případech je otevřen vyšší autoritě, a to paní ředitelce.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Lukáš bydlí na malém městečku v rodinném domě. Má mladšího bratra. Oba rodiče jsou vyučeni a pracují. Pro pracovní vytíženost rodičů jsou chlapci v časté péči své prababičky. Často se toulá s kamarády po okolí. Na plnění domácích úkolů dohlíží matka nebo prababička. Veškeré záležitosti související s Lukášem a školou řeší pouze matka, otec se navenek nezapojuje.

Osobní anamnéza:

Lukáš se narodil se jako plánované dítě, do úplné rodiny. Porod byl předčasný. V dětství prodělal běžné dětské nemoci. Lukáš má diagnostikované ADHD s výraznou emoční labilitou. Pravidelně užívá léky. Má problémy s chováním – nepřizpůsobivost, opoziční vzdor, agresivita, afektivní labilita k okolí. Měl také projevy enkoprézy (špinění stolicí), které se již zmírnily.

Školní anamnéza:

Lukáš má od nástupu školní docházky problémy s pozorností a také s chováním. Na tuto základní školu nastoupil ve třetí třídě. V předchozí škole měl problémy s učiteli, spolužáky díky svému problémovému chování. Po nástupu na novou školu se dobře adaptoval. Jeho problémové chování se objevilo až po dvou měsících školní docházky. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně absolvoval až na popud nové třídní učitelky. Má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, a to výraznou dyslexii, dysgrafii s dysortografickou chybovostí. Vykazuje nevyrovnaný výkon a má oslabenou pracovní paměť. Projevuje se zde i vyšší unavitelnost při zátěži.

Současný stav:

Vzhledem k tomu, že má Lukáš za sebou teprve tři měsíce školy, je nepozorný, někdy až nezvladatelný. Léky, které má brát ráno, mu podává asistentka po příchodu do školy. Projevují se u něho výbuchy vzteku a hlavně v posledních dvou vyučovacích hodinách odmítá pracovat. Lukáš má časté výkyvy nálad, pracuje neochotně, vyrušuje v hodinách. Byla mu přidělena asistentka. Nerespektuje pokyny asistentky ani vyučujícího, často a záměrně opouští třídu, odmlouvá a nevhodně se vyjadřuje. Velmi často zapomíná pomůcky a na vyučování není dostatečně připraven. Ve vyhrocených situacích, kdy Lukáš nedokáže zvládnout své chování, může být nebezpečný jak sám sobě, tak svému okolí. Je důležité si ho nevšímat a zbytečně jej neprovokovat. Lukášovi byla psychiatrickou předepsána léčba v psychiatrické léčebně.

Subjektivní stanovisko:

Lukáš je žákem sedmé třídy. Svým problémovým chováním mezi spolužáky příliš nezapadl a ve třídě nemá kamarády. Lukášovy projevy chování narušují klima třídy. Jeho prospěch se velmi zhoršil. Nemá žádné koníčky. Jeho oblíbenou činností je toulání po okolí vesnice. Komunikace s Lukášem je složitá, vždy záleží na jeho momentálním rozpoložení a na tom, ve které části dne s ním hovoříme. S Lukášem je třeba rozmlouvat klidným, někdy přísným hlasem. Pokud je k tomu nakloněn, bývá přístupný rozhovoru s pedagogem či domluvě.

Rozhovor s třídní učitelkou:

Kolik žáků se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Pět žáků.

Jaké komunikační strategie využíváte mezi Vámi a žákem se speciálními potřebami v případě problémové situace?

Využívám rozhovor s žákem mimo třídu, domluvu, vysvětluji mu, jaké následky může mít jeho chování. Informuji rodiče telefonicky i osobně, dále pak na pravidelných schůzkách s matkou. Dále využívám spolupráci s výchovným poradcem, pedagogickým sborem, metodikem prevence sociálně patologických jevů.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a tímto žákem?

Pravidelně komunikuje s asistentem pedagoga. S Lukášem je těžké neustále komunikovat, když máte ve třídě dalších dvacet žáků.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a rodiči?

Maminka se školou spolupracuje, ovšem s Lukášem si neví rady.

Jaké další komunikační strategie byste uvítala?

Uvítala bych na škole speciálního pedagoga, popřípadě i školního psychologa, psychologové z pedagogicko-psychologické poradny jsou velice vytížení a Lukáš zpravidla potřebuje okamžitou pomoc.

11.4 Kazuistika – Daniel

Daniel

Daniel je na první pohled nevýrazným žákem sedmé třídy běžné základní školy. K zjištění potřebných informací jsem použila metodu pozorování, anamnézu a rozhovor s třídním učitelem.

Pozorování:

Daniel je usměvavý chlapec. Pokud se mu práce nedaří, snadno se vzdává. Rád hovoří o sportu, sám aktivně hraje fotbal. Daniel má problém se soustředěním, jestliže se blíží konec vyučování, má tendence otáčet se na židli nebo chodit po třídě. Věci na vyučování má vždy připravené. Při komunikaci s pedagogem, kdy řeší nějaký problém, je otevřený. Vše vyslechne, s pedagogem komunikuje, nicméně se zdá, že odpovídá účelově, tak aby byl učitel spokojený, ale jeho následné chování a jednání neodpovídá vyvozenému závěru komunikace.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Daniel bydlí na venkově v rodinném domě svých prarodičů. Žije se svou matkou a jejím přítelem. Daniel je jedináček. Otec se do jeho výchovy nezapojuje. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou. Na jeho domácí přípravu

dohlíží matka. Matka se ho snaží všestranně podporovat. Jeho zálibou ve volném čase jsou naučné encyklopedie.

Osobní anamnéza:

Daniel se narodil jako chtěné a dlouho očekávané dítě do úplné rodiny. Těhotenství i porod proběhl bez komplikací. Otec rodinu po čase opustil. V dětství prodělal běžné dětské nemoci. Hospitalizován doposud nebyl.

Školní anamnéza:

Daniel nastoupil do školy po odkladu školní docházky. Přes využití odkladu měl značné potíže výukové potíže v oblasti čtení a psaní. Problémy měl i s impulzními reakcemi a nápadným chováním ke svým spolužákům. V pedagogicko-psychologické poradně mu bylo diagnostikováno oslabení percepčně–motorických funkcí s celkově slabším nadáním, dále mu byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou. Danielovi bylo dále doporučeno vzdělávat se formou individuální integrace v rámci kmenové třídy. Daniel se tedy vzdělává na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Současný stav:

Daniel chodí do sedmé třídy, kterou opakuje. Momentálně došlo ke zlepšení jeho vzdělávacích výsledků. Mezi nové spolužáky se dobře začlenil, ti ho rovněž přijali i přes jeho zvláštnosti v chování.

Subjektivní stanovisko:

Daniel chodí do školy pravidelně, málokdy bývá nemocný. S vyučujícími vychází dobře, respektuje je. V případě jeho únavy, vyčerpanosti se projevují problémy se soustředěním a pozorností, k tomu dochází zejména ke konci vyučování. Během hodiny vykřikuje a soustředí veškerou pozornost na sebe. Jestliže je učitelem požádán například o pomoc s odnášením pomůcek či vyřízení vzkazu, vždy vyhoví a rád danou činnost splní. Při komunikaci s učitelem se vždy usmívá a snaží se být vtipný. Při vyvolání, i když sedí, je při odpovědi v neustálém pohybu, například se houpe na židličce.

Rozhovor s třídní učitelkou:

Kolik žáků se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Pět žáků.

Jaké komunikační strategie využíváte mezi Vámi a žákem se speciálními potřebami v případě problémové situace?

Využívám vlídný rozhovor s žákem mimo třídu, popřípadě domluvu. V případě nutnosti informuji rodiče telefonicky či emailem. Popřípadě využiji výchovného poradce, někdy podle potřeby přizvu i vedení školy.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a tímto žákem?

Je na dobré úrovni, naslouchá.

Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a rodiči?

Komunikace s matkou je dobrá, pravidelně se účastní povinných schůzek.

Jaké další komunikační strategie byste uvítala?

Stačí mi to, co využívám, důležitý je přímý kontakt, možnost volby a vlastní názor žáka.

11.5 Shrnutí a doporučení získaných údajů

Čas, který jsem měla možnost strávit s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami na této základní škole, byl pro mě velkým přínosem. Získané zkušenosti zcela jistě uplatním i ve své praxi. Na základě metod, které jsem uplatnila ve svém výzkumu, je zřejmé, že komunikace při řešení problému s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je složitější. Z rozhovorů s třídními učiteli vyplývá, že jako třídní učitelé řeší problémové situace v interakci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé užívají při komunikaci vlídný a empatický přístup k žákům. Při takto zvolené komunikační strategii učitel žáka zklidní. Ten je následně otevřený komunikaci a naslouchá. V případě, že takto zvolená strategie není účinná, zvolí učitel pro žáka přísnější strategii. V takovém případě učitel řeší problémovou situaci s rodičem žáka. Ke sdělení problému využívá písemné sdělení a telefonickou či osobní konzultaci. V případě, že žák nereaguje na pokyny učitele a zároveň je neúspěšná podpora ze strany rodičů, by učitel uvítal možnost využít asistenta pedagoga. Z analýzy kazuistik vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli v rámci tohoto výzkumu sledováni, mají problém s komunikací. I když jsou na tom tyto žáci prospěchově dobře, ve vyučování se zpravidla nesoustředí, jsou impulsivní a upovídaní, čímž narušují průběh hodiny. Chování žáků je závislé na jejich momentálním rozpoložení a na konkrétní situaci. Učitel zde uplatňuje vlídný a empatický přístup k žákům. Snaží se trpělivě odpovídat na časté otázky žáka. Opakovaně mu vše ochotně vysvětluje. Jestliže žák nereaguje na pokyny učitele, písemným sdělením do žákovské knížky o nevhodném chování informuje rodiče a zároveň vše zaznamená do kázeňského deníku, popřípadě konzultuje žákovo chování telefonicky s rodiči. O celkovém chování žáka informuje učitel rodiče na pravidelných konzultacích. Pedagogové na této škole mají k žákům vstřícný, individuální a empatický přístup. Komunikační strategie volí vhodně a adekvátně. Z analýzy grafického zápisu pozorování vyplývá, že učitelé více komunikují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami než s ostatními žáky.

Doporučení

Jaké další komunikační strategie při řešení problémů se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami můžeme doporučit? Vše záleží na motivaci a přístupu každého pedagoga. Učitelé by při práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami měli být velmi trpěliví. V rámci třídy by měli stmelovat celý kolektiv a integrovat zde žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Měli by žáky motivovat, vzbuzovat v nich pocit důvěry, posilovat jejich sebevědomí. Učitel by měl mít u žáků autoritu, ale také přátelský vztah.

K tomu, aby byla komunikace s žáky úspěšná, pedagog na začátku školního roku stanoví, popřípadě připomene pravidla komunikace. Jak správně komunikovat se učí žáci již od malička v rodině a v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu si komunikativní dovednosti zdokonalují. Učitel nepředává žákům pouze vědomosti, zkušenosti a dovednosti, ale učí je také, jak se mají správně zapojit do sociální interakce. Jako další možnost komunikační strategie můžeme doporučit, aby si v rámci hry či projektu vyměnil učitel svoji roli s žákem. Žák si v rámci učitelské role vyzkouší komunikaci s jednotlivými žáky či s třídou.

Učitel se může ocitnout v situaci, kdy jeho komunikační strategie při řešení problémů s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami jsou nedostačující. V rámci integrace do běžné základní školy by tuto situaci mohla vyřešit stálá přítomnost speciálního pedagoga či asistenta pedagoga přímo na škole. Dále pak stálá přítomnost psychologa přímo na škole nebo možnost pravidelných konzultací s ním přímo na škole, například jedenkrát týdně. Další možností by bylo zřízení speciální třídy, kam by žáci mohli v případě problémové integrace na přechodnou dobu odcházet. Pokud není možné tyto funkce na škole zřídit, můžeme doporučit dohodu mezi učitelem a rodiči, aby v případě této situace, po telefonickém kontaktu, přišel rodič přímo do vyučování a pracoval se svým dítětem tak dlouho, než se uklidní a bude schopno pracovat samo, popřípadě žáka odvést domů a úkoly dokončit doma.

Práce s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami v rámci třídy na běžné základní škole je velmi náročná, a to jak pro učitele, rodiče, ale i pro jejich

spolužáky i jejich rodiče. Je třeba trpělivosti, vytrvalosti a především individuálního přístupu k žákům. V rámci sociální interakce můžeme doporučit vzájemná setkávání učitelů, žáků a rodičů v rámci méně formálních akcí školy, jako jsou například dny otevřených dveří, sportovní odpoledne, zahradní slavnosti a podobně.

Diskuse

Pracuji jako asistentka pedagoga na základní škole s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, přesto mě překvapil počet těchto žáků na jednu třídu. Pedagogům by velmi usnadnilo práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kdyby vedení školy mělo v rozpočtu dostatek financí na asistenta pedagoga, kterého by mohli zaměstnávat bez nutnosti každoročního podání žádosti a čekání na schválení.

V rámci výzkumu této práce jsem analyzovala komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V průběhu výzkumu mě překvapilo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají celkem dobré studijní výsledky, ale je možné, že učitel má na tyto žáky jiné požadavky. Předpokládala jsem, jestliže je žák nesoustředěný, nepozorný a v hodině nepracuje tak, jak by měl, že bude mít nedostatečné vědomosti a zhorší se i jeho studijní výsledky.

Oceňuji trpělivou práci pedagogů, kteří přistupují ke všem žákům rovnocenně. Obdivuji jejich vlídný a empatický přístup k žákům a snahu učitelů vyhledávat další komunikační strategie, které by mohly v budoucnu uplatnit. Překvapilo mě, že žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, i když jsou v častější interakci s učiteli než ostatní žáci, učitele zpravidla respektují a mluví o nich s úctou a respektem.

Janíková, Vlčková (2009) dospěly k závěru, že výsledky výzkumu potvrzují, že dominantní roli při komunikaci ve výuce sehraává učitel. To se projevuje v asymetričnosti komunikace, kde více příležitostí k verbálním a jiným projevům připadá učiteli nežli žákům (Janíková, Vlčková, 2009). Z analýzy grafického zápisu pozorování tohoto výzkumu rovněž vyplývá, že učiteli připadá více příležitostí k verbálním projevům.

Závěr

Diplomové práce Komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními potřebami byla pro mou pedagogickou profesi velkým přínosem. Blíže jsem poznala jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a měla jsem možnost nahlížet na interakci mezi učitelem a žákem z jiné perspektivy. Lépe jsem pak mohla objasnit komunikační strategie při řešení problémů s těmito žáky. Trendem současné doby je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Myslím si, že je tedy důležité neustále sledovat charakteristické rysy těchto žáků a vyhledávat tak vhodné komunikační strategie, které může pedagog uplatnit v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem této práce bylo zhodnotit komunikační strategie při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem bylo stanovit navržené doporučení využití dalších komunikačních strategií při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z analýzy výzkumu vyplývá, že třídní učitelé řeší v interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami problémové situace. Učitelé užívají při komunikaci vlídný a empatický přístup k žákům. Učitelé se snaží trpělivě odpovídat na časté otázky žáka. Chování žáků je závislé na jejich momentálním rozpoložení a na konkrétní situaci. V případě, že takto zvolená strategie není účinná, zvolí učitel pro žáka přísnější strategii. V takovém případě učitel řeší problémovou situaci s rodičem žáka. Ke sdělení problému využívá písemné sdělení a telefonickou či osobní konzultaci. V případě, že žák nereaguje na pokyny učitele a zároveň je neúspěšná podpora ze strany rodičů, by učitel uvítal možnost využít asistenta pedagoga. O celkovém chování žáka informuje učitel rodiče na pravidelných konzultacích. Pedagogové na této škole mají k žákům vstřícný, individuální a empatický přístup. Komunikační strategie volí vhodně a adekvátně.

Dílčím cílem bylo stanovit navržené doporučení využití dalších komunikačních strategií při řešení problémů mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý pedagog volí komunikační

strategie podle svých zkušeností a také podle individuálních zvláštností žáka. Pedagogům můžeme doporučit další komunikační strategie, například, aby si v rámci hry či projektu vyměnil učitel svoji roli s žákem. Žák v rámci učitelské role si vyzkouší komunikaci s jednotlivými žáky či se třídou. Dále, pokud není možné tyto funkce na škole zřídit, můžeme doporučit dohodu mezi učitelem a rodiči, aby v případě této situace, po telefonickém kontaktu, přišel rodič přímo do vyučování a pracoval se svým dítětem tak dlouho, než se uklidní a bude schopno pracovat samo, popřípadě žáka odvést domů a úkoly dokončit doma. V rámci sociální interakce můžeme doporučit vzájemná setkávání učitelů, žáků a rodičů v rámci méně formálních akcí školy, jako jsou například dny otevřených dveří, sportovní odpoledne, zahradní slavnosti a podobně.

Věřím, že tak jako mě obohatila tato diplomovaná práce, stejně tak může být inspirací všem pedagogům, kteří pracují s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Juříková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Komunikační strategie při řešení problémů v pedagogické interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Communication strategies in solving problems in pedagogical interaction with pupils with special educational needs
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunikačními strategiemi při řešení problémů s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části je uvedena pedagogická komunikace, verbální, neverbální a písemná komunikace. Jsou zde uvedeny informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část práce je zaměřena na metody pozorování, rozhovorů a kazuistik. V závěru práce je uvedeno doporučení pro pedagogy, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
Klíčová slova:	Komunikace, pedagog, žák, speciální vzdělávací potřeby, výchovně-vzdělávací proces
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the communication strategy to deal with pupils with special educational needs. The theoretical part is about the pedagogical communication, verbal, nonverbal and written communication. It provides information about pupils with special educational needs. The research focuses on methods of observation, interviews and case studies. The conclusion recommendations for teachers who work with pupils with special educational needs.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, teacher, student, special educational needs, the educational process
Přílohy vázané v práci:	Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Parent-Teacher Communication
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	Český

Seznam použité literatury

Monografické citace:

- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 144 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 179 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2001. ISBN 978-80-9035-79-7-6.
- KALEJA, Martin, Eva ZEZULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Vyd. 1. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2011, 116 s. ISBN 978-80-7464-022-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií--*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 8073110210.
- NAVRÁTIL, Stanislav. *Komunikace v pedagogických situacích*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1992. 74 s. ISBN 80-7044-039-2.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN ISBN 80-247-0738-1.

- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VOJTECH REGEC, Kateřina Stejskalová et al. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3203-8.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-317-X.
- ZEMAN, Jiří. *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 157 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-334-5.

Elektronické dokumenty:

Helping Children Succeed in School. In: *University of Illinois Extensions* [online]. 2015 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z:

<http://urbanext.illinois.edu/succeed/communication.cfm>

Kdo rozhoduje o tom, že dítě má speciální vzdělávací potřeby?. *Www.cosiv.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/pro-rodice/kdo-rozhoduje-o-tom-ze-dite-ma-specialni-vzdelavaci-potreby/>

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0. Dostupné z: http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/TP_Metodika_overovani_web.pdf

FORŤOVÁ, Kateřina. *Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. FORŤOVÁ, Kateřina. *Www.zskunratice.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

Http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/oppa/metodika-katerina_fortova.pdf

Nadaný žák: Jak poznat nadané dítě. In: *Výchovný poradce: Informace pro rodiče a žáky* [online]. 2011 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

<http://vychovnyporadce.webnode.cz/nadany-zak2/>

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou* [online]. 2013 [cit. 2015-02-11]. ISBN 978-80-87456-45-3. Dostupné z: http://varianty.cz/download/pdf/pdfs_234.pdf

PŠENIČKOVÁ, Petra. *Speciální vzdělávací potřeby*. In: *Www.rvp.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C3%AD_vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD_pot%C5%99eby

HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011 [cit. 2015-02-15]. ISBN 978-80-7375-544-7. Dostupné z:

<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

ČR. VYHLÁŠKA Č. 147/2011 SB., KTEROU SE MĚNÍ VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE

SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH. In *73/2005 SB.* 2011. Dostupné z:

[Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb)

KOHOUTEK, Rudolf. Vztahy mezi učitelem a žákem. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztahy-mezi-ucitelem-a-zakem>

Komunikace činy. In: [online]. 2008. vyd. [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/07/komunikace-iny.html>

ŠTĚPÁNOVÁ, Jana. Co je inkluzivní vzdělávání. [online]. 2010 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

ZORMANOVÁ, Lucie. Činnosti učitele a žáka ve výuce. [online]. 2011 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12771/cinnosti-ucitele-a-zaka-ve-vyuce.html/>

Přílohy

Příloha č. 1

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Příloha č. 2

Parent-Teacher Communication

Příloha č. 1

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

„1. § 1 včetně poznámek pod čarou č. 1 a 2 zní: „§ 1 (1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpurných opatření. (2) Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. 2), Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. (3) Podpurnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb1), zajištění služeb asistenta pedagoga. 2), snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (4) Podpurnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků. (5) Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepi, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra

podpůrných opatření. (6) Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. 1) Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. 2) § 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. § 16 odst. 9 školského zákona.“. 2. V § 3 odstavec 4 zní: „(4) Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.“. 3. V § 3 se doplňuje odstavec 5, který zní: „(5) Žák bez zdravotního postižení se výjimečně Částka 56 Sběrka zákonů č. 147 / 2011 Strana 1499a pouze po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění může vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, pokud a) jde o žáka se zdravotním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení § 9 odst. 1 platí obdobně. Nejméně jedenkrát za školní rok škola posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka podle věty první trvají; pokud tyto důvody pominuly, navrhne zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi návrat do původní nebo jiné běžné školy, třídy nebo studijní skupiny, b) jde o žáka se sociálním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově dlouhodobě selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení § 9 odst. 1 platí obdobně. Žák se sociálním znevýhodněním může být do školy, třídy či studijní skupiny zařazen nejdéle na dobu 5 měsíců; po dobu, po kterou je žák takto zařazen, zůstává žákem původní školy.“. 4. V § 6 odst. 4 se písmeno f) zrušuje. Dosavadní písmena g) a h) se označují jako písmena f) a g). 5. V § 7 odstavec 1 zní: „(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga²) jsou: a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, c) pomoc žákům při

výuce a při přípravě na výuku, d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“. 6. V § 8 se na konci textu odstavce 5 doplňují slova „, popřípadě i prvního a druhého stupně“. 7. V § 8 odstavec 6 zní: „(6) Ve třídách a studijních skupinách zřízených pro žáky s těžkým zdravotním postižením a ve třídách škol při psychiatrických léčebnách mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň 1 je asistent pedagoga.“. 8. V § 8 se odstavec 10 zrušuje. 9. V § 9 odstavce 1 a 2 znějí: „(1) Žáka lze zařadit do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo převést do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením jen: a) na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření, b) po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy k této vyhlášce; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi, c) s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem na formulář zpracovaný podle přílohy k této vyhlášce v případě základního vzdělávání.“. (2) Zařazení žáka podle odstavce 1 může předcházet diagnostický pobyt. Diagnostický pobyt trvá, jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. a) nebo b), 2 až 6 měsíců, a jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. c) nebo d), 1 až 3 měsíce. Po dobu diagnostického pobytu zůstává žák žákem původní školy. Ustanovení § 9 odst. 1 se použije obdobně. O průběhu diagnostického pobytu vydá školské poradenské zařízení zletilému žáku nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení obsahující návrhy vzdělávání žáka. Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení diagnostického pobytu.“. 10. V § 9 se odstavec 4 zrušuje. 11. V § 10 odstavec 2 zní: „(2) Do třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a písemného doporučení školského poradenského zařízení zařazeni i žáci s jiným typem zdravotního postižení nebo se zdravotním znevýhodněním. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině podle

odstavce 1. Ustanovení § 3 odst. 4 a 5 a § 9 odst. 1 nejsou dotčena.“. 12. V § 10 odst. 4 se za slova „třídě běžné“ vkládá slovo „mateřské,“. Strana 1500 Sbírka zákonů č. 147 / 2011. Částka 5613. Doplnuje se příloha, která zní: „Příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb.

Příloha č. 2

Parent-Teacher Communication

Research shows that children do better in school when parents talk often with teachers and become involved in the school. There are number of ways that parents and teachers can communicate with each other, rather than relying on the scheduled parent-teacher conferences. Close communications between parents and teachers can help the student.

Parents who participate in school activities and events will have added opportunities to communicate with teachers. Becoming involved with parent-teacher organizations (PTO, PTA, and Booster Clubs) gives the teacher and parent the possibility to interact outside the classroom. In addition, the parent also will have input into decisions that may affect their child's education.

Teachers usually welcome meeting their students' parents early in the school year. Making an effort to do this will help the teacher better understand you, your child, and how you will support the education of your child. Teachers appreciate knowing that parents are concerned and interested in their child's progress. And, this helps open the lines of communication.

Another good investment in your child's education is to volunteer. Depending upon parent's availability, interests, and the needs of the school, the opportunities are endless. Some suggestions include: lunchroom monitor, tutoring, library aid, classroom speaker on a specific topic of interest, and concession worker at school events. Parents should take stock of their skills and interests to volunteer. School personnel may not know what parents want to do as a volunteer.

Phone calls and visits to the classroom are also good ways to cooperate with teachers and keep informed about your child's progress. Discuss appropriate times and means of contact with the teacher.

Parent-teacher conferences are often scheduled at the time of the first report card for the school year. For parents and teachers, this is a chance to talk one-on-one about the student. The parent-teacher conference is a good opportunity to launch a partnership between parent and teacher that will function during the school year.