

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Hana Blahová

**Komunikační kompetence jako součást profesního profilu
vychovatele žáka se speciálními potřebami**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vykonávala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí práce. Veškerá literatura a zdroje, z nichž jsem při zpracovávání čerpala, jsou řádně ocitovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 10. dubna 2021

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost, odborné vedení
mojí diplomové práce a čas, který mi byla ochotná věnovat.

Děkuji i svému manželovi, který se po dobu mého studia staral o naše tři syny a
celou domácnost a já si tak mohla splnit sen.

OBSAH

ÚVOD	6
1 PROFESNÍ PROFIL VYCHOVATELE ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	8
1.1 Pedagogické kompetence vychovatele.....	8
1.2 Prostředí působení vychovatele	12
1.2.1 Školní družina	12
1.2.2 Školní klub	13
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	15
2.1 Bariéry v komunikaci žáků se speciálními potřebami.....	15
3 KOMUNIKACE VYCHOVATELE A ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	17
3.1 Pedagogická komunikace.....	17
3.1.1 Funkce pedagogické komunikace	19
3.2 Verbální komunikace.....	20
3.3 Neverbální komunikace	22
3.3.1 Využití alternativní a augmentativní komunikace z pohledu pedagogických pracovníků..	23
3.3.2 Způsoby komunikace v nestátní organizaci UnityPoint Health v USA, zaměřující se na osoby se zdravotním postižením	30
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	32
4.1 Cíl výzkumu	32
4.1.1 Výzkumná otázka.....	33
4.2 Výzkumné metody.....	33
4.2.1 Pozorování	33
4.2.2 Rozhovor.....	34
4.3 Výzkumný vzorek	35
4.4 Prostředí pro výzkum	38
5 ZÁZNAM POZOROVÁNÍ	39

5.1 Vyhodnocení pozorování I. a II. oddělení.....	39
5.2 Vyhodnocení pozorování III. a IV. oddělení.....	44
5.3 Vyhodnocení pozorování V. a VI. Oddělení	48
5.4 Vyhodnocení pozorování VII. a VIII. oddělení.....	52
5.5 Shrnutí pozorování	56
6 ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	59
6.1 Rozhovor č. 1.....	59
6.2 Rozhovor č. 2.....	60
6.3 Rozhovor č. 3.....	61
6.4 Rozhovor č. 4.....	61
6.5 Rozhovor č. 5.....	62
6.6 Rozhovor č. 6.....	63
6.7 Rozhovor č. 7.....	64
6.8 Rozhovor č. 8.....	65
7 KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ	66
7.1 Otevřené kódování	66
7.2 Axiální kódování	74
7.3 Selektivní kódování	75
7.4 Shrnutí kódování.....	76
7.5 Diskuse	78
8 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	80
ZÁVĚR.....	88
POUŽITÉ ZDROJE	90
SEZNAM ZKRATEK.....	95
PŘÍLOHY	96
ANOTACE	145

ÚVOD

Komunikace je projevem každého živého organismu. Čím vyššího vývojového stupně daný organismus dosáhl, tím složitější způsoby komunikace využívá. Člověk, jako vrchol vývojového řetězce, samozřejmě využívá těch nejsložitějších způsobů komunikace, a to jak na verbální, tak i nonverbální úrovni.

Komunikace mezi lidmi, ať už je jakákoliv, slouží k vyjádření potřeb a pocitů, pomáhá v navazování sociálních vazeb a slouží k celoživotnímu vzdělávání se. Při nedostatečné komunikaci, případně narušením některého komunikačního kanálu dochází k frustraci, tedy k nenaplnění svých potřeb. Porucha komunikace může mít celou řadu příčin. Ve své práci se budu nadále zabývat pouze příčinami psychickými, tedy vzniklými v důsledku duševního onemocnění, které způsobilo narušení komunikace daného jedince se svým okolím.

Mezi takové se řadí i žáci Základní školy a mateřské školy Uherské Hradiště, Šafaříkova, která je určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich komunikační schopnosti jsou natolik narušeny, že běžné komunikační metody nelze použít. Pedagogičtí pracovníci jsou nuceni hledat nové komunikační kanály a spolu s rodiči, učí žáky alternativním a augmentativním (podporujícím) způsobům komunikace. Žáci této školy využívají různé způsoby komunikace, které musí pedagogický personál ovládat a musí být schopen komunikaci aktivně navazovat a udržovat. Ve výše uvedené základní škole pracuji pátým rokem jako asistentka pedagoga a vychovatelka ve školní družině.

Různorodost komunikace a její častá vzájemná nekompatibilita způsobuje, že jeden komunikační znak chápou žáci rozdílně a tento může mít pro každého jedince naprosto jiný význam. Tato vzájemná nepochopení a tím vzniklé střety vedou k narušení již tak křehké rovnováhy jak mezi pedagogy a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Zároveň samozřejmě dochází i ke komplikacím s naplňováním plánů vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumu je zmapování každodenních způsobů komunikace mezi vychovatelkami školní družiny a žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami, z hlediska jejich kvalifikačních kompetencí a návrh řešení pro pedagogickou praxi.

V teoretické části práce je rozčlenění možností verbální a neverbální komunikace spolu s nedílnou součástí alternativní a augmentativní komunikace, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. V kvalitativním výzkumu se zaměřím na specifické způsoby komunikace, které vyžadují žáci se speciálními potřebami. Ve spolupráci s pedagogickými pracovníky analyzuji jejich zkušenosti a jejich individuální způsoby řešení problematiky komunikace a pokusím se najít další efektivní způsoby komunikace, a to jak na verbální, tak i nonverbální úrovni, které jsou při práci s duševně znevýhodněnými žáky účinné a akceptovatelné jak pro ně, tak i pro pedagogický personál. Výzkum bude probíhat na základě pozorování, rozhovoru a následného kódování. Při výzkumu budou, mimo jiné, využity i nově vznikající tzv. komunikační listy žáků (soubor základních informací o žácích, jejich projevech a způsobech komunikace), které se ve škole začaly zavádět v polovině školního roku 2019/20.

Mými dalšími cíli je analýza žáků vyžadující alternativní a augmentativní komunikaci, stanovení nejčastějšího komunikačního kanálu užívaného v rámci školní družiny a školního klubu, náklonnost zaměstnanců ke sjednocení komunikačního kanálu, využitelnost zavedených komunikačních listů a možnosti využití terapií pro efektivnější navázání ke komunikaci mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami.

Práce s handicapovanými žáky představuje pro pedagogické pracovníky nesmírnou psychickou i fyzickou zátěž a vyžaduje náročnou přípravu a vysoké nasazení při přípravě i při samotné výuce. Moje práce by jim měla jejich poslání usnadnit a výrazně zefektivnit.

1 PROFESNÍ PROFIL VYCHOVATELE ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

Výchovný a vzdělávací proces probíhá prostřednictvím interakce mezi dvěma činiteli, edukátorem a edukantem. Edukátorem je pedagog, vychovatel, učitel, proti kterému se nachází edukant, žák. Edukátor plní několik významných funkcí, pomoci kterých zajišťují výchovný a vzdělávací proces. Mezi zmíněné funkce patří plánování, organizování, realizace a vyhodnocení. Profesní role vychovatele je ztížena tím, že pracuje většinou samostatně a jsou na něj kladeny vysoké nároky (Malach, 2007, str. 65). Pokud se však jedná o vychovatele žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, požadavky na něj se zvyšují. Vedle tak důležitých a nepostradatelných pedagogických kompetencí, které jsou popsány níže, jsou další důležité vlastnosti vychovatele empatie, schopnost kritického myšlení a schopnost vizuálního vnímání neverbálních projevů žáků se speciálními potřebami. K využívání volného času je potřeba citlivé pedagogické vedení dětí. Vyhodnocení situací a nepředvídatelných jevů u žáků s narušenou komunikační schopností je pro pedagoga náročná, proto je potřeba upřesnit pedagogické kompetence.

1.1 Pedagogické kompetence vychovatele

Právě volba správné funkce komunikace je součástí hlavních kritérií pedagogických kompetencí. Věcnou podobu návrhu kompetencí nalezneme v kurikulárních dokumentech, respektive kvalifikačních standardech v rámci českého systému (Nantl, 2014, str. 25). Průcha a kol. (2011) obecně rozlišují kompetence na:

1. Kompetence oborově předmětová – pedagog je schopen přesunovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede rovněž integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.

2. Kompetence didaktická/psychodidaktická – pedagog ovládá strategii vyučování a učení, dovede využívat metodickou strukturu, kterou je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
3. Kompetence manažerská – pedagog má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro aktivity žáků mimo výuku.
4. Kompetence diagnostická, hodnotící – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
5. Kompetence sociální – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
6. Kompetence prosociální – ovládá prostředky socializace žáků, jejich začlenění do skupiny.
7. Kompetence intervenční – pedagog ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
8. Kompetence osobnostní – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
9. Kompetence osobnostně kultivující – pedagog má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.
10. Kompetence komunikativní – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráci s rodiči a ostatními sociálními partnery.
11. Kompetence pedagogická – pedagog ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

Pedagogickou kompetencí ovládá pedagog proces a podmínky výchovy v rovině:

- teoretické a praktické spojené se znalostí psychologických, sociálních a multi-kulturních aspektů;

- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání;
- je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v zájmových oblastech;
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci (Syslová, 2013, str. 40).

Podle Národní soustavy kvalifikací jsou obecně definovány kompetence v několika oblastech. Tvorba, vedení a rozpracování obsahu výchovně-vzdělávacích aktivit pro děti a mládež, provádění krizové intervence, orientace v právním a ekonomickém rámci, sestavování ročního plánu činností, řízení realizačního týmu, organizační a finanční zajištění a posuzování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární ochrany při práci s dětmi a mládeží (MŠMT, 2015).

Pokud se budeme chtít zaměřit blíže na povolání vychovatele, veškeré podrobnosti nalezneme v Národní soustavě povolání. Zde je tato profese velmi podrobně definována spolu s pracovní činností, kvalifikací k výkonu povolání a veškerými kompenzačními požadavky.

Kompetenční požadavky na vychovatele:

1. Odborné dovednosti – organizace dětských her a činností; vedení výchovy se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby dětí; tvorba obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže; tvorba programů integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; vytváření programů sociální rehabilitace pro zdravotně postižené; provádění pedagogických vyšetření; diagnostika studijních předpokladů dětí; používání speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení; podpora rozvoje osobnosti postiženého dítěte rozvíjením těch jeho schopností a dovedností, v nichž je předpoklad úspěšnosti; provádění protidrogové prevence; provádění multikulturní výchovy; výchovy proti šikaně.
2. Odborné znalosti – obecná pedagogika; řešení výchovných problémů; protidrogová prevence; multikulturní prevence; výchova proti šikaně; speciální pedagogika; výchova a vzdělávání dětí se smyslovými vadami; pedagogické

projektování a vývoj kurikula; sociální pedagogika; školní a pedagogická psychologie.

3. Obecné dovednosti – počítačová způsobilost; způsobilost k řízení osobního automobilu; numerická způsobilost; ekonomické povědomí; právní povědomí; jazyková způsobilost v češtině, angličtině a dalších cizích jazycích.
4. Digitální kompetence – vyhledávání a filtrování dat, informací a digitálního obsahu; kreativní využívání digitálních technologií; řešení technických problémů; ochrana zdraví, životního prostředí, osobních dat a soukromí.
5. Měkké kompetence – efektivní komunikace; vedení lidí; objevování a orientace v informacích; zvládání zátěže; aktivní přístup; celoživotní učení; plánování a organizování práce; řešení problémů; samostatnost; výkonnost; uspokojování potřeb; flexibilita; kreativita; kooperace a ovlivňování ostatních (Národní soustava povolání).

Každý pedagog musí najít svoji vlastní cestu edukace a přístupu k žákům, avšak přitom se držet všech požadovaných kompetenčních požadavků. Pokud k tomu ještě musí započítat individuální potřeby jednotlivců, stojí před velmi složitým úkolem. I sám Průcha uvádí, že kompetence učitele je soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven pedagog pro efektivní vykonávání svého povolání. Nemáme však na mysli pouze učitele, ale všechny pedagogické pracovníky, v neposlední řadě i vychovatele ve školních družinách, popřípadě ve školních klubech. I když přímo nevyučují žáky, můžeme říci, že edukačně působí i v období mimo vyučování. „*Jedná se o výchovné působení primárně nikoli mimo instituce (škola, třída), ale především mimo určité činnosti (vyučování)*“ (Vyhnálková, 2013, str. 38). Mnohdy se potýkají právě s již unavenými žáky, kteří veškerou svou pozornost a energii vyčerpali v rámci vyučování a v odpoledních hodinách často fyzicky a psychicky strádají. Zde se pak projevují pedagogické kompetence a jejich schopnosti zvládnutí bezproblémového průběhu činností ve školní družině a školním klubu.

1.2 Prostředí působení vychovatele

Nejdůležitějším prostředím školní družiny a školního klubu jsou vychovatelky a žáci. Úspěšnost vhodného působení netvoří pouze vhodné činnosti, ale i odpovídající prostředí. Školní družina by měla využívat vlastní prostor, který je přizpůsoben potřebám žáků i vychovatelů. Členitost prostředí, možnosti zákoutí navozují u žáků pocit bezpečí a radosti. Ne všechna školská zařízení však mohou disponovat samostatnými prostory určenými pro školní družinu a školní klub. V takových případech žáci tráví volnočasové aktivity přímo ve třídách. Z tohoto důvodu se alespoň přeruší frontální uspořádání lavic, vzniklý prostor je opatřen kobercem, ten lze nahradit i podložkami (Hájek, 2003, str. 44). Pro zájmové činnosti školní družiny a školního klubu jsou rovněž využívány venkovní prostory, pokud jimi škola disponuje. U žáků se speciálními potřebami je nutnost zajistit bezbariérovost prostředí, vstupy do všech místností, kde probíhají volnočasové aktivity, bezbariérové toalety a možnost zajištění soukromí při základních biologických potřebách.

1.2.1 Školní družina

Školní družina je přednostně určena žákům prvního stupně základní školy a dětem z přípravných tříd základní školy, kterým je poskytováno zájmové vzdělávání formou pravidelné či příležitostné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti. Náplní školní družiny jsou odpočinkové, zájmové a rekreační činnosti, do kterých lze zařadit sportovní, přírodovědnou, environmentální, estetickou výchovu, ale rovněž přípravu na vyučování. Právě odpočinková a rekreační činnost má velký význam pro žáky prvního stupně. Smyslem těchto činností je odstranění únavy a regenerace sil, bez kterých se dlouhodobě člověk neobejdeme. Pokud na výše zmíněné potřeby není brán ohled, dítě je přetěžováno a mohou se u něj projevit neurotické poruchy nebo poruchy chování (Vyhnálková, 2013, str. 50). Je třeba si uvědomit, že se jedná o žáky, kteří ještě před pár měsíci navštěvovali mateřskou školu, kde byl zcela jiný režim. Proto je nutno přihlížet i k takovým žákům a nabídnout jim možnost odpočinku, relaxace a regenerace. Vychovatel má ve školní družině, na rozdíl od vyučování, větší možnost měnit činnosti

v závislosti na únavě žáků a má možnost pružně reagovat vnější podmínky (Bendl a kol., str. 255). „*Děti nemají dost zkušeností a poznatků, aby se správně orientovaly v různých oblastech zájmové činnosti, potřebují citlivé a nenásilné vedení a vhodně motivovanou pestrou nabídku činností, z nichž si dobrovolně vyberou*“ (Němec, 2002, str. 17).

Pro činnost je nezbytný školní vzdělávací plán pro ŠD, který je součástí rámcového vzdělávacího programu školy. Formulování plánu napomáhá stanovení cílů výchovného působení, případně vymezuje způsoby komunikace mezi vychovateli a žáky (Háje, Pávková a kol., 2003, str. 53). Provoz školní družiny a její náležitosti jsou ošetřeny ve Vyhlášce č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Do školských zařízení pro zájmová vzdělávání řadíme nejen školní družinu, ale i školní klub a střediska volného času. Zájmové vzdělávání je poskytováno žákům jedné nebo několika škol, případně i dětem z přípravných tříd a základních škol speciálních. Účastníci jsou následně zařazováni do oddělení podle počtu osob. Je-li oddělení tvořeno pouze účastníky uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona, tedy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je počet účastníků v oddělení shodný počtem žáků ve třídě.

V pozorovaném zařízení je z důvodu legislativního rozdělení a následného financování osm oddělení školní družiny, kdy v každém z oddělení působí jedna vychovatelka a jedna asistentka pedagoga.

1.2.2 Školní klub

Školní klub realizuje zájmové vzdělávání ve stejných formách jako školní družina. Je však určen žákům druhého stupně základní školy. I když se činnost školní družiny a školního klubu úzce prolínají, rozdíly nalezneme nejen ve věku účastníků, ale i jejich potřebách a vzhledem k této skutečnosti i ve volnější organizaci. Musíme si uvědomit, že se jedná již o žáky, kteří navštěvují šesté a vyšší ročníky. Jejich fyzická a psychická vyspělost jim umožňuje zvládat vyšší nároky ve školním prostředí. Proto jsou zde zařazeny činnosti více zájmové než odpočinkové. Jedná se o pracovní výchovy, výtvarné výchovy, rozvoj tvořivosti, nebo podporu zájmů a aktivit. U vyšších ročníků je možné do aktivit školního klubu zařadit i činnosti související s výukou, jako např. samostudium.

Zaměříme-li se opět na zařízení řešení podle § 16 odst. 9 školského zákona – podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba si více uvědomit individuální potřeby žáků, na jejich zdravotní znevýhodnění. Většina žáků navštěvující výše zmíněná školská zařízení trpí kombinovanými vadami, případně poruchu komunikace. Je tedy narušena jedna z nejdůležitějších složek, které jsou nutné k předávání informací. V opačném případě dochází k frustraci – nenaplnění potřeb. Proč je tato složka důležitější ve školním klubu více, než ve školní družině je zcela zřejmé. Mladší žáci se snáze zabaví sami, lehnou si do polohovacích vaků, hrají si s hračkami. U starších žáků již mizí přirozená potřeba odpočinku, či hraní si. Naopak je vyšší potřeba navazování sociálních vazeb, i žáci se zdravotním znevýhodněním mají potřebu se sdružovat do skupin, zapojovat se do činností, které jsou pro ně zajímavé a atraktivní. „*Celkové i dílčí soužití ve třídě je vždy bohatým zdrojem sociálních zkušeností*“ (Čačka, 2000, str. 310). Proto je úloha vychovatelů neméně důležitá i u starších žáků, zvážíme-li skutečnost, že se žáci dostávají do období puberty a tím i možného zhoršení adaptace a komunikace. Pokud je pak výuka na komunikaci téměř založena, v období mimo vyučování se můžeme setkávat s odmítáním a negací. Podle Soni Hermochové může nastat situace, kterou nazýváme „zdánlivou“ komunikací. Žáci se naučí předstírat, že poslouchají, avšak myšlenkami jsou zcela jinde (Hermochová, 2005, str. 59).

Komplexně je výchova ve volném čase žáků specifickou oblastí výchovy. Podmínky v ŠD a ŠK působí na psychickou, fyzickou i sociální stránku osobnosti, zabezpečují potřebu seberealizace, prostor pro uspokojování a kultivaci potřeb, rozvíjení rozumových schopností (Bendl a kol., 2015, str. 122).

2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

S žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami se setkáváme v každém vzdělávacím zařízení nejen v Základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Odstranění bariér a usnadnění komunikace je hlavním cílem každého pedagoga. Občas se však setkáváme s žáky, kteří vlivem svého zdravotního stavu nejsou schopni verbální komunikace. Právě poruchy řeči jsou jedním ze symptomů mentálního postižení. Řeč je zde ovlivněna hlavně stupněm mentálního postižení.

- U jedinců s lehkým mentálním postižením dochází ke zpoždění ve vývoji řeči, kdy je nejvíce postižena schopnost abstrakce a následná generalizace. Řeč je obsahově chudá, avšak pro komunikaci s pedagogy a vrstevníky dostačující.
- U jedinců se středně těžkým mentálním postižením dochází k omezenému vývoji řeči, častá produkce významových zvuků, občas je dobrá úroveň napodobování řeči s převahou jednoslovných, případně jednoduchých vět. Značná využitelnost non-verbálních prostředků řeči (podrobnější vysvětlení v kapitole 4.1.2 Formy závislé na požadovaných pomůckách).
- U jedinců s těžkým mentálním postižením a u jedinců s hlubokým mentálním postižením je řeč natolik narušena, že se bez alternativních a augmentativních (podporujících) způsobů komunikace neobejdeme. Řeč je zde převážně pudová, zahrnuje situační reakce na slova (Valenta, Müller, 2013, str. 162). Komunikace s pedagogy je obtížnější, ne však nemožná. Důsledným a intenzivním tréninkem lze zajistit komunikaci alespoň na základě uspokojení základních potřeb.

2.1 Bariéry v komunikaci žáků se speciálními potřebami

Překonávání bariér v komunikaci bychom měli přiřknout raději psychologům, avšak nejprve je nutno vytyčit možné zábrany v komunikaci. Na těchto bariérách se podepisuje vnější, nebo vnitřní prostředí.

Vnějšími komunikačními bariérami rozumíme nevyhovující prostředí, přílišné horko, chladno, hluk, stísněný prostor, nebo příliš malý prostor neumožňující nám zachovat osobní komfortní zónu. Velkou roli hraje rovněž nedostatek času, popřípadě vyrušování další osobou. Tyto překážky můžeme citlivě odstranit, popřípadě je alespoň zmírnit. Daleko náročnější je však ovlivnit vnitřní komunikační bariéry.

Vnitřní komunikační bariéry jsou bariérami individuálními, a to ať ze strany komunikátora, nebo ze strany příjemce. Bariéry na straně komunikátora dále rozdělíme dle případného zdravotního znevýhodnění. Narušený vývoj řeči, poruchy zvuku a hlasu řeči, dyslálie, kdy jedinec vynechává nebo zaměňuje hlásky, Afázie – chybné používání pojmů, dysartie – narušení artikulace, mutismus – nemluvnost, němota, dětský autismus – omezení kontaktu s okolím a nesrozumitelné reakce, breptavost – narušené vnímání, artikulace a myšlenkové pochody, koktavost. Avšak i zdravý jedinec může mít problémy vlivem emočních bariér, kdy má velkou obavu z neúspěchu, zlost, kategorizování, stereotypizaci. Dalším důvodem je rovněž rytmizace projevu, nízká hlasitost projevu, monotónnost plynulosti řeči, zkreslování informací a mnoho dalších. Na straně příjemce se může opět projevit problém z důvodu zdravotního znevýhodnění, jako jsou nedoslýchavost, hluchota, nevidomost, nebo taky zkreslené vnímání, nezájem, negativní hodnocení komunikátora, jiný názor vlivem rozdílných životních zkušeností, domýšlení závěrů, nesoustředěnost, případně psychologické bariéry jako jsou stres, strach, netrpělivost, nechut' apod. „*Téměř v každé třídě se pravděpodobně vyskytnou žáci, kteří vyžadují zvláštní výchovně-vzdělávací péči. Jedinci s poruchami učení nebo chování vyrůstají často s pocity méněcennosti – sami sebe vnímají jako odlišné, horší než ostatní. Ačkoli při učení vynaložili stejnou námahu a čas jako ostatní, jejich výsledky bývají slabší*“ (Lisá a kol., 2010, str. 20–21).

At' už má žák jakýkoli problém v komunikaci, at' už z důvodu logopedických, nebo z důvodu mentálního postižení, musíme si uvědomit, že „*pokud je řečový projev člověka obtížně srozumitelný, jsou ostatní lidé v kontaktu s takovýmto jedincem dezorientovaní a zmatení – nejenže neporozumí obsahu sdělení, ale často se ocitají v rozpacích a nevědí, jak reagovat a jak s takovým člověkem jednat*“ (Slowík, 2007, str. 93).

3 KOMUNIKACE VYCHOVATELE A ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

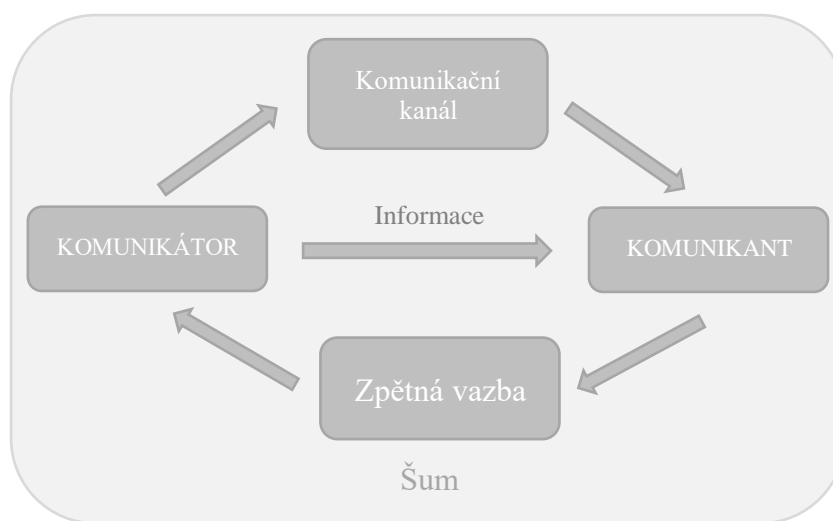
Každý vychovatel by si měl být vědom negativního vlivu narušené komunikace. Žák může být psychicky labilnější, neklidnější, případně agresivnější, může mít problémy v kolektivu dětí (Renotírová, 2003, str. 269). Komunikace mezi vychovatelem a žákem se speciálními potřebami je velmi složitá. Narušená komunikační schopnost u žáků ovlivňuje jejich způsob sdělování informací, proto takové sdělení může být nepřesné a pro mnohé vychovatele těžce pochopitelné. I přes veškeré úskalí, které způsobuje nedostatečná nebo narušená komunikace však nesmíme zapomínat na nejdůležitější zásadu a tou je respekt a úcta. Valenta a Müller poukazují na základní pravidla, která je potřeba dodržovat při komunikaci s osobami se speciálními potřebami a těmi jsou takt, tolerance, empatie, ohleduplnost, trpělivost a úcta (Valenta, Müller, 2013, str. 163). Vzájemná komunikace mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami by se měla řídit jasnými pravidly. Vychovatel by měl s žáky hovořit adekvátně jejich věku, trpělivě naslouchat, neposkytovat více informací, dopřát dostatek času na odpověď a hledat vhodné způsoby navázání kontaktu. Všechny uvedené pravidla jsou součástí pedagogické komunikace mezi vychovateli a jejich žáky.

3.1 Pedagogická komunikace

Komunikaci můžeme považovat za základ všech pedagogických procesů. Pedagogický proces má stránky vzdělávací a výchovné. Hovoříme o výchovně-vzdělávacím procesu, tedy komplexu vzájemně se podmiňujících vztahů a souvislostí výchovného působení, zaměřeného na cílevědomé utváření osobnosti. V oblasti školní třídy nám slouží k předávání informací mezi vyučujícím a žáky. *„Podle slavné teze Paula Watzlawiczka (2011) nelze nekomunikovat. Komunikace je nevyhnutelná, dochází k ní i tehdy, když si komunikovat nepřejeme. Pokud například žák neodpoví učiteli na otázku, neznamená to, že komunikace neproběhla. Naopak, je předáváno významné sdělení, že žák buď nemá příslušnou znalost, nebo*

například odpirá učiteli poslušnost“ (Šedřová, Švařiček, & Šalamounová, 2012, str. 20). Obsahem komunikace je dle Gavory informace, tedy jakýkoliv signál vysílaný prostřednictvím komunikátora směrem ke komunikantu. Ten zpracovává přenos informací a poskytuje zpětnou vazbu. Je třeba si uvědomit, že sdělení prostřednictvím komunikačního kanálu i následná zpětná vazba jsou ovlivňovány všudypřítomným komunikačním šumem. Ten zkresluje informaci, dochází ke ztrátě či oslabení (Gavora, 2005, str. 11).

Obrázek č. 1: Model komunikace z hlediska teorie informace (Gavora, 2005, str. 12)



Jedná-li se pak o žáka s poruchou pozornosti, vývojovou poruchou, či zdravotním znevýhodněním, musíme hledat další komunikační kanály, které nám usnadní komunikaci a napraví deficit při komunikaci. Nejedná se tedy pouze o verbální projev, ale je nutno se soustředit i na neverbální projevy. V mnohých případech jsou totiž stěžejními právě v komunikaci mezi pedagogem a žákem. Neupínejme se však pouze na komunikaci ve výuce, důležitou a nepostradatelnou součástí je i komunikace v oblasti sociální, kdy se utváří vztahy mezi lidmi. V období velmi intenzivního působení sociálních sítí je právě školní prostředí místem, kde se děti mohou reálně setkávat se svými vrstevníky, jsou nuceni s nimi komunikovat a navazovat vztahy důvěry či nedůvěry, sympatií, popřípadě antipatií. *„Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, jsou dány sociální role*

účastníků, jsou stanovena či dohodnuta pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale i v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních“ (Mešková, 2012, str. 14).

Klára Šedřová ve své knize Komunikace ve školní třídě poukazuje na propojenost mezi řečí a myšlením, kdy tato propojenost má za důsledek možnost rozvíjení myšlení skrze verbální komunikační aktivity. Zatímco neverbální komunikace je velmi efektivní při sdělování emocí a lze ji rovněž použít při výměně sdělení o předmětech, které nejsou aktuálně přítomny (Šedřová a kol., 2012, str. 21).

3.1.1 Funkce pedagogické komunikace

„Dílčí komunikační výměny plní obvykle jednu zjevnou funkci. Přesto informačních výměn s jednoznačnou funkcí nebývá mnoho, obvykle se prolínají“ (Schneiderová & Schneider, 2010, str. 16). Schneiderová rovněž rozděluje funkce pedagogické komunikace na:

- Informační – která předává zprávu, doplňuje jinou zprávu, oznamuje, prohlašuje. Od žáků se neočekává zpětná vazba, samotné sdělení informace je považováno za splnění potřeby komunikace. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je však tento způsob nejméně efektivní, jelikož není podpořen dalším opatřením
- Instruktažní – žáky navede a zasvěťte do informací, měla by naučit, případně dát recept, návod, jak pokračovat dále v činnosti a dozvědět se další informace. Tato funkce je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepostradatelnou. Instruktažní podpora komunikace vede k snadnějšímu pochopení sdělených informací. Pedagog má okamžitou zpětnou vazbu a dle potřeby může ihned reagovat a změnit způsob instruktáže.
- Přesvědčovací – získat, zmanipulovat a ovlivnit jedince je velmi náročné na dovednost pedagoga. Tento pojem můžeme nahradit pojmem motivace. Ta je jedním ze základních kamenů komunikace nejen ve školním prostředí, ale i prostředí mimo vyučování.
- Pobavení – rozveselení, rozptýlení, popovídání si „jen tak“ je volnou variantou, kdy si žáci neuvědomují, že jsou vzděláváni, je u nich podporována

komunikace a nejsou vystaveni stresu z nevhodného vyjádření názoru, chybného řešení cvičení, popřípadě strachu z neúspěchu.

- Exhibice – jinými slovy upoutání pozornosti je pro pedagoga velmi efektivním způsobem komunikace, avšak velmi často jde o vyčerpávající metodu, která nemůže být trvale praktikována. Postupem času by se stala až nepříjemnou a pro žáky neefektivní. Funkci exhibice lze využít u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých došlo k poklesu pozornosti, ztrátě zájmu a odmítání spolupráce. I zde však platí, že „méně je někdy více“. Proto je spíše výjimkou než pravidlem.

Dle Martiny a Marka Schneiderových, nejlepší funkcí komunikace je kombinace výše zmíněných funkcí v závislosti na složení skupiny, jak z pohledu věku, pohlaví, duševního stavu, tak z pohledu momentálního psychického rozpoložení. Nemůžeme často předpovídat, jaké události předcházely našemu setkání, jaké byly podmínky ve skupině, případně jaké na ni byly kladeny nároky (Schneiderová, 2010, str. 16).

3.2 Verbální komunikace

Verbální komunikaci obsahuje psaná a mluvená řeč. „*Mluvená řeč je doprovázena také paralingvistickými znaky: hlasitost, srozumitelnost, rychlost řeči, kadence a melodie, rytmus řeči, pauzy*“ (Belz, Siegrist, 2001, str. 190). Všechny výše zmíněné znaky nám pomáhají podporovat samotnou řeč. Hlasitost nám udává důraz na sdělení, případnou emotivitu a bojovnou agresivitu. Naopak i snížená hlasitost dopomáhá k získávání pozornosti. Srozumitelnost předurčuje úspěšnost sdělení. Rychlost řeči, rytmus a melodie snadno upoutají pozornost, dotyční jsou často sami schopni tzv. číst mezi řádky, právě ze způsobů sdělování mluvené řeči. Horst Belz a Marco Siegrist uvádějí, že hlavním faktor při komunikaci je právě připravenost a schopnost jedince vědomě vypovídat o sobě a ostatních co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného a být vstřícný k potřebám ostatních (Belz, Siegrist, 2001, str. 185). V praxi se můžeme setkat s pedagogem, který mluví tiše, nesrozumitelně a monotónně.

V hlučné skupině se takové sdělení naprosto ztrácí a jen těžce lze očekávat pozornost a navázání komunikace. Druhým extrémem je pedagog, který využívá sílu v hlasitosti, a i když je řeč srozumitelná, rychlost, rytmus a melodie je pro okolí velmi nepříjemnou. Výsledkem je tedy ztišení skupiny, upoutání pozornosti, avšak nepodporuje k další komunikaci. Žáci se často odmítají zapojit do komunikace.

Zatímco ve výuce se setkáváme s formálními způsoby komunikace, ve školní družině a školním klubu je doporučován partnerský přístup a spontánní projev, vyjadřující vlastní názory při neformální komunikaci (Bendl a kol., 2015. str. 255). Z výše uvedeného je zřejmé, že je třeba citlivě vnímat i svůj vlastní komunikační kanál. Pracovat s řečí a podporovat žáky ke komunikaci ve všech prostředích. Podle Miloty Zelinové je socializace nedílnou součástí komunikace. Hlavním úkolem pedagoga je vytváření atmosféry spolupráce, a to při respektování osobností všech žáků. Jeho úkolem je vytváření dobře spolupracujících týmů, v nichž jednotlivci získají dovednosti pro své budoucí fungování ve skupinách. Získávají sebevědomí a nebojí se komunikace (Zelinová, 2011, str. 63). „*V současné době dávají odborníci přednost rozvíjení vyjadřování a užití řeči v sociálních situacích před výslovností*“ (Váchová, Kupcová, & Kukačková, 2015, str. 9). Socializace hraje ve verbální komunikaci hlavní roli. Její původ hledáme v období batolecího věku. Podpora komunikace ze strany matky a celé rodiny má později nezastupitelný význam. Bernstein kategorizuje ve své studii řečové chování na zúžený kód (omezená slovní zásoba; krátké, gramaticky jednoduché věty; předvídatelnost sledu vět; monotónní používání spojek; častější používání krátkých otázek; stále se vyskytující slovní obraty), a na rozvinutý kód (velkou slovní zásobu; správné používání gramatiky, diferencované používání spojek, výstižná přídavná jména a příslovce, správné používání cizích slov) (Horst Belz, 2001, str. 189). Jelikož je tedy lidská komunikace kulturně závislá neboli naučená, musíme s tímto stanoviskem aktivně pracovat a brát na ni zřetel. Vezmeme-li výše uvedené poznatky, zjistíme, že právě u osob vyrůstajících v nepodmětném prostředí se mohou při řeči, ale i při psaní vyskytnout zábrany, limitující dotyčnou osobu. Tyto komunikační bariéry se následně jen těžce překonávají.

3.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci je v souladu s komunikací verbální. „*Neverbální komunikace probíhá pod prahem vědomí. Ačkoliv si často uvědomujeme změny v náladě, jejichž příčinou jsou neverbální signály přijaté od druhých, většinou tyto signály nezpozorujeme*“ (Belz, Siegrist, 2001, str. 190). Na gesta odpovídáme s daleko vyšší rychlostí přesností a účinností. Jedním z nejpřirozenějších projevů neverbální komunikace je naše vlastní tělo, které je součástí nás.

Takové vysvětlení je zcela jasně vysvětlitelné, jelikož řeč těla neboli nonverbální komunikace je z fylogenetického hlediska mnohem starší funkcí než orální řeč, zasahuje mozkový kmen a limbický systém (Valenta, Müller, 2013, str. 160). Jejimi součástmi je držení těla, gestika, mimika, výměna pohledů.

- Držení těla, tedy celkové postavení těla a pohyby, kterými se osoba vyjadřuje. Vyjádřením těla pozorujeme otevřenost, uzavřenost, napjatost, nebo naopak uvolněnost.
- Gestika, pohyby rukou a držení hlavy. Právě ruce jsou jedním z hlavních pilířů neverbální komunikace, které rozumí i osoby nezainteresované. Právě pohybům rukou rozumí především děti.
- Mimika – projev, který můžeme pozorovat v lidském obličejí. I když je pro mnoho osob snadno čitelný (usmívám se – jsem šťastný, mračím se – zlobím se), pro osoby s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) je mimika jedním z nejproblematictějších a nejméně čitelných projevů neverbální komunikace.
- Kontakt očí – poslední hlavní pilíř neverbální komunikace je podobně jako mimika snadno čitelný pro osoby, které nemají problémy s rozeznáváním výrazů tváře. Délka pohledu, klopení zřetel a mnoho dalších projevů je pro osoby s PAS nečitelným a těžce pochopitelným způsobem komunikace.

Pro osoby s poruchou autistického spektra je však důležitá oblast pro neverbální komunikaci a tou je tzv. řeč prostoru. Zabezpečení dostatečného prostoru je pro všechny osoby bez rozdílu věku, pohlaví, nebo znevýhodnění důležitou součástí konformity při komunikaci (Belz, Siegrist, 2001, str. 194).

3.3.1 Využití alternativní a augmentativní komunikace z pohledu pedagogických pracovníků

Pro účely diplomové práce budou využity prvky alternativní a augmentativní komunikace, která se řadí mezi způsoby dorozumívání, nahrazující běžnou řečovou komunikaci (alternativní komunikace – naprostá náhrada chybějící mluvené řeči jinými komunikačními prostředky) nebo ji rozšiřují o další podpůrné prvky (augmentativní komunikace – jiný komunikační prostředek podporující již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti). Kompenzace mluvené řeči však má jak svá pozitiva, tak i úskalí.

Hlavními výhodami alternativní a augmentativní komunikace je možnost sdělení svých potřeb, přání a pocitů, umožnit samostatně se rozhodnout, zapojit se do běžných činností, aktivní účasti na komunikaci se svými vrstevníky, rodinou, pedagogy. Rozšiřuje studijní, pracovní nebo volnočasové příležitosti osob s tělesným či kombinovaným postižením a narušenou komunikační schopností.

Nastavení alternativní a augmentativní komunikace má však stále hodně odpůrců. Mezi hlavními argumenty je zvýšené riziko sociální izolace. Vlivem odlišné komunikace se stává, že je řeč pro převážnou část okolí nesrozumitelná a kolem takto znevýhodněného člověka se zúží okruh komunikačních partnerů, kteří dostatečně ovládají stejné dorozumívací metody (Slowík, 2007, str. 91). Je třeba si však uvědomit, že pro mnohé osoby jsou tyto systémy komunikace jedinou možností dorozumívání. Nelze jim proto tuto šanci vzít jen proto, že se nedorozumí úplně se všemi, i když je zvolený způsob komunikace společensky méně využitelný.

Slowík uvádí, že při terapii narušené komunikační schopnosti je nezbytné pracovat nejen se samotným klientem, ale rovněž s osobami jemu blízkými, tedy především rodinou, která je s tímto člověkem v nejužším komunikačním kontaktu (Slowík, 2007, str. 91). Při nácviku si musíme uvědomit hlavní cíle, kterých chceme dosáhnout. Tedy obsah sdělení, co žák potřebuje sdělovat v důležitých komunikačních situacích, jaký způsob náhradní verbální řeči bude vybrán a jakým způsobem bude nácvik probíhat. Pro každého žáka je potřeba vytvořit

individuální program dle zaměření, dle druhu narušené komunikace a dle zdravotního znevýhodnění. „*Charakteristickým rysem většiny alternativních komunikačních systémů je jejich relativní jednoduchost. Naučit se je používat k dorozumívání s komunikačně handicapovaným člověkem je tedy poměrně snadné, důležitá je k tomu ovšem vůle a ochota blízkých osob, které se stávají namnoze jedinými komunikačními partnery v sociální síti takového jedince*“ (Slowík, 2007, str. 93).

3.3.1.1 Obsah alternativní a augmentativní komunikace

Musíme si nejprve uvědomit, co nám chce žák sdělit, případně co má být obsahem komunikačního sdělení. Smyslem není naučit žáka co největší počet symbolů, ale prioritou je vytvořit funkční systém komunikace, který umožní vyjádřit podstatné komunikační sdělení na základě individuálních potřeb. „*Funkční schopnost komunikace – míra úspěšnosti v individuální komunikaci v každodenním životě*“ (Valenta a kol., 2015, str. 57). I zde si však musíme uvědomit, že je pouze relativní a závisí na komunikačních partnerech, na situacích, prostředí a aktivitách, ve kterých se žák nachází.

I když nelze jasně určit, které oblasti funkční komunikace je potřeba jedince naučit právě v závislosti na prostředí, aktivitách apod., pokusíme se vybrat alespoň ty stěžejní pro oblast času mimo vyučování ve školní družině a školním klubu:

- Žádost o jídlo, pití, toaletu, oblíbenou věc.
- Vyjádření souhlasu, nesouhlasu, žádost o pomoc, vyjádření „DOST“, které je pro jedince důležité a každý žák by si měl umět říci, že se mu něco nelíbí a zastavit činnost.
- Souhlas a nesouhlas s nabízeným předmětem, činností, případně odmítnutí věci.
- Vyjádření pocitů a citů.
- Získání pozornosti pedagoga, vrstevníků.
- Získání informací pomocí otázek, co je to? Kdo? Kam? Kde?
- Podání informací, odpověď na otázku.

- Sociální komunikace – projev touhy po fyzickém kontaktu, utěšování druhých, spontánní pozdrav, zdvořilostní fráze, žádost o předmět, vybídnutí ke společné aktivitě (Thorová, 2006, str. 392).

Díky správně nastaveným systémům alternativní a augmentativní komunikace se stanou žáci aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání i při volnočasových aktivitách. Zora Janovcová uvádí, že efektivním výsledkem je sociální interakce, vývoj, změny sociální pozice z pasivní na aktivní, pocit sebedůvěry. Rovněž jsou přínosem pro změny postojů sociálního prostředí, chování samotného uživatele (Janovcová, 2003, str. 16).

3.3.1.2 Formy závislé na požadovaných pomůckách

Pro účely mojí práce budu definovat komunikační techniky, které zabezpečují plnohodnotnou komunikaci. K nejstarším prostředkům alternativní a augmentativní komunikace patří právě využití nonverbálních prostředků, které nevyžadují žádné pomůcky. Původně byly tyto prostředky využívány u osob se sluchovým postižením, zrakovým postižením a osob s hluchoslepotou (Valenta, Müller, 2013, str. 164). Až později se začaly zmíněné způsoby využívat i u osob s mentálním postižením.

Komunikační systémy nevyžadující pomůcky:

- Orální řeč – i když zařazena v neverbální komunikaci, je její nedílnou součástí jako její podpora. U mnohých žáků je nezbytná, i když ji sami nedovedou použít.
- Prstová abeceda – není využívána samostatně, ale jako doplněk a podpora například u znakového jazyka k vyjádření cizích slov, odborných termínů apod. Prstová abeceda používá ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy.
- Lormova abeceda – specifické dorozumívání osob s hluchoslepotou, kteří mohou komunikovat pouze na základě hmatu. Systém komunikace je zde založen na pevně stanovených bodech v dlani jedné ruky. Lormova abeceda se u žáků v dané speciální základní škole nevyužívá, jelikož vyžaduje vysoký stupeň mentální zralosti.

- Znak do řeči (TTT systém) – flexibilní otevřený systém přirozených znaků, které lze libovolně upravovat pro potřeby žáků. Není znakovou řečí, ale kompenzačním prostředkem, který využívá přirozenou gestiku a mimiku. Není časově náročný na učení, neboť je simultánním doplněním orální řeči a přirozeně vizualizuje orální řeč (Valenta, Müller, 2013, str. 168). Široká škála znaků je přirozeně pochopitelná i pro osoby, které se znakem do řeči nezabývají.
- ABA – aplikovaná behaviorální analýza – „*vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování postiženého*“ (Richman, 2006, str. 15). Pro základ komunikace používáme verbální, fyzické, vizuální a situační pobídky, případně modelování a gesta. Znaky však nejsou přesně dané, jak je tomu u jiných systémů, ale zaměřují se na jednotlivce.
- Znakový jazyk – specifický komunikační systém neslyšících, je naprosto originální dorozumivací prostředek se speciálními výrazovými prostředky odlišnými od struktury běžného jazyka, na rozdíl od znaku do řeči (Slowík, 2007, str. 92).
- Další prostředky neverbální komunikace – gestika, mimika, haptika, proxemika, posturika, kinestetika jsou nevýrazovými prostředky, které jsou nedílnou součástí všech systémů. Pomáhají vyjadřovat emoce, navazují kontakt, zabezpečují komfortní zónu, zdůrazňují sdělení.

Komunikační systémy vyžadující pomůcky

Netechnické pomůcky:

- Písmena abecedy, slova, věty – snadný způsob komunikace, avšak je potřeba si uvědomit, jak těžké je naučit někoho písmena, aniž by slyšel jejich intonaci. Proto je zde potřeba velké množství pomůcek, kartiček, předmětů, které žákům pomohou spojit výraz s reálným předmětem.
- Komunikační systém Bliss – univerzální způsob komunikace, který zajišťuje dorozumívání bez nutné znalosti mateřského jazyka. V nynější době sestává z 2300 symbolů. Z počátku se žáci učí pouze ukazovat na jednotlivé symboly, později mohou být schopni skládat je do tabulek a sestavovat věty. V tomto

souboru nalezneme nejen seznam činností a předmětů, avšak i logické ztvárnění abstraktních pojmů (Janovcová, 2004, str. 29).

- Komunikační systém MAKATON – v osmi didaktických řadách obsahuje 350 znaků, které lze využít při každodenním životě žáků s mentálním, tělesným, nebo kombinovaným postižením. Při zahájení učení je potřeba využívat současně symboly, znaky i mluvenou řeč. U malých dětí je nezbytné využití v kombinaci s obrázky, předměty, fotografiemi, na jejich podporu. Dle individuálních potřeb se žák soustředí pouze na jeden způsob, který mu nejvíce vyhovuje. MAKATON se v pozorované školní družině a školním klubu nepoužívá právě pro svoji striktnost a náročnost.
- Piktogramy – jsou v porovnání s výše uvedenými systémy mnohem jednodušší a snadněji pochopitelné i pro žáky s těžším stupněm mentálního postižení. Jednoduše můžeme říci, že jsou to obrázky popisující běžné denní předměty a aktivity. Nejsou striktně určeny, mohou mít různé výtvarné zpracování, například v podobě obrázku, fotografie, případně trojrozměrných předmětů (například rulička od toaletního papíru znamená návštěvu toalety). Práci s piktogramy vždy doplňujeme orální řečí a znakováním. Používání piktogramů úzce souvisí s denní strukturou. Využívají se rovněž ve VOKS – výměnném obrázkovém komunikačním systému.

Technické pomůcky:

- Elektrické komunikátory – ve stávající době je na trhu široká nabídka elektrických komunikátorů, které fungují na jednoduchém principu stlačení obrázku. Žák má tedy možnost v případě potřeby aktivovat příslušný obrázek a prostřednictvím audio záznamu je okolí seznámeno s jeho potřebami. Na trhu je široká nabídka od malých krabiček, které má žák u svého pracovního místa, až po velké nástěnné komunikátory, které jsou zavěšeny na zdi. Pořizovací cena není tak vysoká jako u počítačových programů a žák k nim má přístup prakticky kdykoli během svého pobytu ve škole, školní družině nebo školním klubu. Dle Lasswella však navzdory dostupnosti narážíme na komplikaci ve slovní zásobě komunikátorů, kdy je nahráván jen omezený výběr slov (Lasswell, 2006, s. 224).

- Počítače s hlasovými nebo tištěnými výstupy – za pomoci informačních technologií je možno k narušené komunikační schopnosti využití speciálních hardwarů, softwarů a dalších programů určených pro alternativní a augmentativní komunikaci. V současné době existuje na trhu řada výukových programů, které usnadňují komunikaci a dopomáhají ke snadnějšímu sdělování potřeb. Tento způsob výuky má i svoje úskalí a to nejen v podobě stále vysokých pořizovacích nákladů, ale i nemožnosti nahradit lidský faktor, který je při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami natolik důležitý a nenahraditelný (Zikl, 2011, str. 30).

3.3.1.3 Použití technik při komunikaci

Augmentativní řeč, jinými slovy rovněž podporující a rozšiřující komunikace zlepšuje komunikační proces u osob s určitou schopností a předpoklady pro orální řeč. Zatímco alternativní komunikace nahrazuje orální řeč, přičemž se vždy snažíme upřednostňovat augmentativní komunikaci před alternativní (Valenta, Müller, 2013, str. 164). Vždy musíme mít na paměti, že všechny používané postupy mají vývoj mluvené řeči podpořit, nikoliv nahradit. Kdy je tedy vhodný okamžik pro zahájení nácviku?

Především je to u dětí, u kterých můžeme očekávat problémy s vývojem řeči, zde začínáme nácvik co nejdříve, protože dlouhá doba prodlevy se negativně projeví na nácviku, zafixování a efektivitě. U ostatních dětí je to v okamžiku, kdy se vývoj řeči začne výrazně opožďovat. Třetím hlavním důvodem je rehabilitace po těžkých onemocněních, či úrazech, při nichž dítě ztratilo nebo ztrácí běžné komunikační schopnosti.

Pro vhodné použití technik při komunikaci je nezbytné dodržování obecných zásad:

- Pojmy by měly odpovídat věkové úrovni dítěte.
- Pro stejné situace využíváme vždy stejné pojmy.
- Musíme dítěti nabídnout porozumění situacím a motivaci ke komunikaci konkrétních jevů, které se dějí v bezprostředním okolí dítěte.
- Na dítě mluvíme v přiměřeně dlouhých větách, které podporujeme výraznou mimikou a gestikou.

- U malých dětí s těžkým zdravotním znevýhodněním zapojujeme i další smysly, zvláště chuť nebo hmat.
- Komunikaci podporujeme prohlížením alb s fotografiemi, knih, obrázků.
- Podněcujeme dítě k výběru mezi hračkami, mezi jídly, činnostmi.
- Podněcujeme dítě k vyjádření souhlasu, nesouhlasu, vyjádření ukončení činnosti – „dost“.

Při výběru vhodné techniky komunikace je nutné brát v úvahu pedocentrická hlediska (staví do popředí zájmy dítěte a jeho potřeby a zkušenosti) a systémová hlediska (utříděnost, přehlednost). Zora Janovcová popisuje třídění následovně:

Pedocentrická hlediska:

- porozumění slovní zásobě a všem aspektům řeči
- verbální dovednosti, pokusy o komunikaci gesty, mimikou, zvuky
- fyzické dovednosti, tedy přesnost cílených pohybů a rozsah pohybů v prostoru
- stav smyslových orgánů, zejména zraku a sluchu
- doba práceschopnosti, míra unavitelnosti a soustředění
- věk
- předpoklad dalšího rozvoje
- kognitivní schopnosti
- potřeba motivace ke komunikaci
- podpora rodiny a personálu
- schopnost interakce

Systémová hlediska:

- způsob přenosu – dynamický při znakové řeči, nebo statický u piktogramů
- ikonicita – zřetelnost, průhlednost, míra abstrakce
- rozsah slovní zásoby a shoda s mluveným jazykem (Janovcová, 2004, str. 19)

Tak jak se vyvíjí každý jedinec, tak i řeč má svůj vlastní vývoj. Neznamenaá tedy, že nemůžeme přecházet mezi jednotlivými technikami. Nic není stanoveno striktně a neměnně. Obdobně je tomu tak i ve školní družině a školním klubu. Žáci si s sebou nesou danou komunikační techniku, ať už alternativní či augmentativní. Vlivem vývoje žáka, vlivem prostředí, sociální skupiny se komunikace mění

a dochází zde k drobným vychýlením. Takový jev nepovažujeme za nežádoucí, jen je potřeba pracovat s možnou regresí a nežádoucím návykům.

3.3.2 Způsoby komunikace v nestátní organizaci UnityPoint Health v USA, zaměřující se na osoby se zdravotním postižením

Možnosti komunikací v České republice byly popsány výše, nyní pro srovnání použijeme zkušenosti z UnityPoint Health Iowa/Illinois USA která je nestátním zdravotnickým zařízením ve Spojených státech, zabývající se mimo jiné i pomocí rodičům s hendikepovanými dětmi. Krátkým seznámením s touto organizací si můžeme udělat přehled o tom, jaké způsoby neverbální komunikace využívají. Ve svém přehledu jich mají jedenáct, ale neznamená to, že jiné nejsou využívány, jsou uvedeny jako základ:

1. Hudba – pomáhá vyjádření svých potřeb a pocitů bez použití slov. Rovněž slouží k motivaci, je řešením při náročných situacích v chování dětí a eliminaci afektivních stavů.
2. Dotyk – hmatové aktivity jsou nápomocny nejen v komunikaci s dětmi nevidomými nebo neslyšícími, ale pomáhají prostřednictvím dotyků i ostatním dětem se speciálními potřebami. Předměty s rozličnými tvary a povrchy nejen stimulují, ale i zvyšují citlivost při jemné motorice.
3. Umění – pomáhá k vyjádření bez použití slov. U umění neexistuje špatný způsob, každý způsob vyjádření umění je správný. Děti se prostřednictvím uměleckých projektů vyjadřují, sdělují svoje pocity a postoje. (V České republice často využívané a velmi oblíbené arteterapie).
4. Pohyb – nepostradatelný způsob sebevyjádření, zvyšuje pozornost a sebe-kázeň. Navázání spojení mezi hudbou a pohybem dopomáhá dětem k snadnější komunikaci s pedagogem. (Projevem v podobě pohybu je u nás Teatroterapie, kterou se zabývá Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.)
5. Sociální příběhy (komiksy) – vizuální nebo písemný průvodce popisující různé situace, do kterých se dítě může dostat. Tato metoda pomáhá především dětem s autismem řešit nepředvídatelné situace v klidu a bez přílišné psychické deprivace.

6. Technologie – možnosti využití elektronických komunikačních zařízení, a zařízení s hlasovými výstupy pomáhají dětem nejen při základní komunikaci a tvorbě slov a vět například na základě obrázků, ale i zapojení do sociálních skupin.
7. Gesta – především pro žáky s takovým zdravotním znevýhodněním, kteří neovládají znakovou řeč. Hlavním cílem použití gest je, aby dítě na dané gesto opravdu reagovalo a bylo schopno porozumět jeho významu.
8. Motivace – nejen pro děti se speciálními potřebami je motivace velmi důležitá, avšak pro dokončení obtížného úkolu, nebo překonání náročné situace je nedílnou součástí při kontaktu.
9. Znakový jazyk – znaková řeč, stejně jako gesta jsou jedním ze způsobů, jak komunikovat s ostatními, aniž by se cítily frustrovány neschopností používat slova. Není určena pouze dětem neslyšícím, stejně jako tomu bylo u gest.
10. Komunikace s dětmi se zvláštními potřebami stejně, jako se zdravými dětmi – netvoření rozdílů mezi zdravými dětmi a znevýhodněnými! Dítě se zdravotním znevýhodněním potřebuje mít pocit, že je s ním zacházeno stejně, jako s jakýmkoliv jiným vrstevníkem.
11. Jasná specifika jednotlivých činností – změny činností jsou pro mnohé děti velmi obtížné, proto je důležité upozornit na změnu činnosti, jasně vytyčit čas, kdy jedna činnost skončí a další začíná (Unity Point Health, 1. 11. 2020).

Výše uvedené body nejsou jedinými a neměnnými, avšak jak je patrné, spousta činností a pravidel při komunikaci se prolíná a alternativy můžeme najít i u nás. Není tak podstatné, jak dělíme způsoby komunikace, hlavním cílem je, aby se s každým dítětem či žákem pracovalo individuálně a byly naplněny jeho potřeby. Aby se dítě naučilo komunikovat a bylo schopné svoje potřeby a pocity sdělit.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Vychovatelé a pedagogičtí pracovníci, kteří jsou v interakci s žáky se speciálními potřebami, se každodenně setkávají s překážkami v komunikaci a jsou nuceni hledat vhodné komunikační kanály. Pro řešení nedorozumění v oblasti komunikace musí mít určité kompetence, které jim tyto bariéry pomáhají překlenout. Výzkum je orientován na komunikační kompetence vychovatelů a pedagogických pracovníků a jejich vhodný způsob komunikace se žáky se speciálními potřebami. Základní škola a Mateřská škola Uherské Hradiště, Šafaříkova vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. s kombinovaným postižením – mentálním i tělesným, s narušenou komunikační schopností a PAS (poruchy autistického spektra). Výzkum probíhal se souhlasem vedení školy a data jednotlivých žáků jsou anonymizována. Právě kombinace různých postižení se výrazně dotýká schopností komunikace a hledání vhodného komunikačního kanálu. Strategie výzkumu je zvolena proto, aby se dal jev komunikace se žákem se speciálními potřebami popsat. Z toho důvodu byl zvolen smíšený design výzkumu.

Dále byl stanoven hlavní a dílčí cíle, jež jsou popsány níže. Výzkumným vzorkem bylo osm vychovatelek ze zkoumané školy a všichni žáci navštěvující ŠD a ŠK. Pro zdroje údajů byly použity komunikační listy, které jsou zavěšeny na intranetu školy, pozorování, které probíhalo v období prvního pololetí školního roku 2020/21 a rozhovor s vychovatelkami. Ten byl posléze zpracování prostřednictvím kódování. Závěr výzkumu tvoří shrnutí a doporučení pro praxi.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapování každodenních způsobů komunikace mezi vychovatelkami školní družiny a školního klubu a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska jejich kvalifikačních kompetencí a návrh řešení pro pedagogickou praxi. Dále jsme stanovili dílčí cíle výzkumu. Analýza žáků vyžadujících alternativní a augmentativní komunikaci. Stanovení

nejčastějšího komunikačního kanálu užívaného v rámci školní družiny a školního klubu. Jaká je efektivita navázání komunikace prostřednictvím terapií. Zjistit využitelnost zavedených komunikačních listů zřízených pro usnadnění komunikace. Zjistit názor zaměstnanců na sjednocení komunikačního kanálu.

4.1.1 Výzkumná otázka

Jakými kompetencemi musí disponovat vychovatelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.2 Výzkumné metody

Výzkumný design je smíšený, využili jsme kvantitativní i kvalitativní výzkumné metody, konkrétně pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

Participační pozorování probíhalo v přirozeném prostředí školy v období prvního pololetí školního roku 2020/21. I přesto, že byla škola z důvodu pandemie Covid-19 na čtrnáct dní uzavřena, pozorování bylo přerušeno pouze na nezbytně nutnou dobu a na celkovém období pozorování mělo jen minimální vliv.

Rozhovory s vychovatelkami schvalovalo, z důvodu protiepidemiologických opatření, vedení školy. Na základě doporučení vedení školy proběhly rozhovory pouze telefonicky, nebo s využitím video hovorů.

4.2.1 Pozorování

Pozorování je jednou z nepostradatelných součástí výzkumu. Na pedagogické pozorování jsou kladeny určité požadavky: specifikace objektu pozorování, zaměření pozorování na cíl výzkumu, organizovanost pozorování a jeho přesný záznam (Chráška, 2016, str. 147). Za specifikaci objektu pozorování považujeme vychovatelky ve školní družině a školním klubu a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáky s kombinovaným postižením, sníženým intelektem případně narušenou komunikační schopností. Ve strukturovaném pozorování jsou stanoveny druhy jevů, na které je potřeba se zaměřit (Gavora, 2000, str. 76). Předmětem pozorování je komunikace mezi vychovatelkami a žáky navštěvujícími ŠD a ŠK, způsoby komunikace, využívání alternativní a augmentativní komunikace, komunikačních

kanálů a jejich správném užívání. Zaměření je rovněž na následky, které způsobí nedorozumění v komunikaci, případnou apatii nebo agresivní projevy. Pozorování probíhalo v období pěti měsíců povinné školní docházky, přímo v jednotlivých odděleních a podrobně zapisováno do záznamových archů. Vzhledem k dlouhodobému pozorování se žáci brzy zbavili obavy z cizí osoby a začali se chovat přirozeně. Z důvodu proti epidemiologických opatření Covid-19 se i na pozorování vztahovala výjimečná opatření. Pozorování probíhalo poslední měsíc s ochrannými pomůckami, rukavicemi, respirátorem a ochranným štítem v nejvzdálenějším místě třídy.

4.2.2 Rozhovor

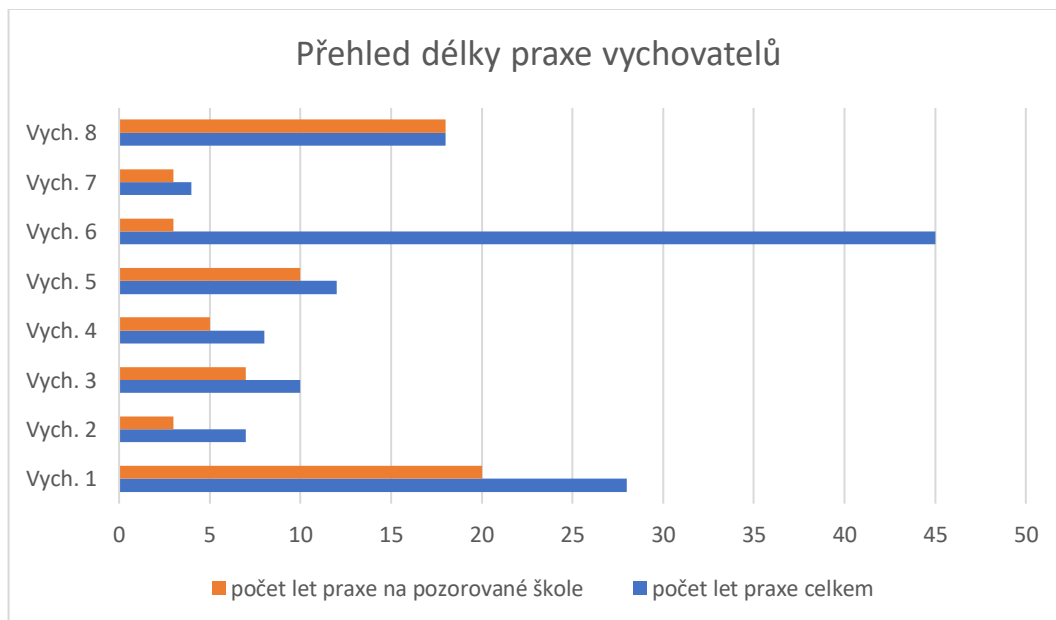
Pro práci byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek, ale i přes svoji pevně stanovenou formu je dán tazateli prostor reagovat na odpovědi (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, str. 160). Výhodou zvoleného způsobu dotazování je ujasnění si, zda dotazovaný otázce správně rozuměl, zda do otázky vkládá svoje subjektivní pohledy a názory, případně sám navrhuje další řešení (Hendl, 2005, str. 166). Tento přístup se v průběhu rozhovoru ukázal jako velmi přínosný. Vychovatelky se během rozhovoru přirozeně dostávaly k dalším otázkám, které byly připraveny. Taková návaznost byla jen potvrzením kontinuálnosti rozhovoru. Přepis otázek k rozhovoru je součástí příloh, avšak pár bodů je nutno zmínit a ujasnit. Z důvodu proti epidemiologických opatření nebylo možno realizovat rozhovory přímo. Rozhovory probíhaly, po dohodě s vedením školy, pouze prostřednictvím videohovorů nebo telefonicky. Z důvodu omezených podmínek nebylo možné zajistit podnětné prostředí a záznam okolních jevů, působících při rozhovoru. I přesto byl počáteční ostych a nejistota překonány a rozhovory byly vedeny v přátelském duchu založeny na důvěře. V úvodu rozhovoru byl stanoven přehled žáků, navštěvujících ŠD a ŠK. Jejich počet, způsoby komunikace, funkčnost způsobů komunikace, které žáci využívají, případně rozpory mezi jednotlivými znaky v komunikačním sdělení. Pro pomoc vychovatelům a dalším pedagogickým pracovníkům byly na škole zřízeny komunikační listy, které byly využity rovněž pro výzkum. I když jsou tyto listy na škole zatím jen krátce, necelé dva roky, někteří vychovatelé je pravidelně využívají pro usnadnění komunikace s žáky. Tato využitelnost je pro výzkum podstatná,

jelikož je přesným individuálním manuálem pro navázání na správný komunikační kanál. V závěru rozhovoru byli dotazováni pobídnuti k hledání řešení při problematické komunikaci mezi vychovateli a žáky. Veškeré informace získané z rozhovorů byly zpracovány a vyhodnoceny prostřednictvím kódování.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem bylo osm vychovatelek ŠD a ŠK, z osmi oddělení, jejich komunikační kompetence ve vztahu k žákům, kteří vyžadují speciální péči v oblasti komunikace a dorozumívání. Jejich specifické postižení jim v mnoha případech neumožňuje verbální komunikace, nebo je pro ně komunikační sdělení těžce pochopitelné. V grafu číslo 1. je znázorněna celková délka praxe vychovatelek školní družiny a školního klubu a délka praxe přímo na posuzované škole.

Obrázek č. 2: Délka praxe vychovatelek na pozorované škole



Průměrná délka praxe vychovatelek v ZŠ a MŠ Uherské Hradiště – 8,6 let. Délka praxe na posuzované škole ovlivňuje schopnosti vychovatelů při specifické komunikaci se svými žáky.

Dalšími faktory jsou osobní schopnosti a dovednosti, avšak ty nejsou předmětem zkoumání. V tabulce 1 je rozepsané dosažené vzdělání vychovatelek.

Tabulka č. 1: Dosažené vzdělání vychovatelek ŠD a ŠK

1. vychovatelka	Speciální pedagogika – celoživotní vzdělávání Vychovatelství – DPS
2. vychovatelka	Pedagogická způsobilost pro výkon funkce vychovatele – celoživotní vzdělávání, kurz asistent pedagoga
3. vychovatelka	VŠ – sociální pedagogika, kurz asistent pedagoga
4. vychovatelka	VŠ – speciální pedagogika - vychovatelství
5. vychovatelka	SPŠ – předškolní a mimoškolní pedagogika
6. vychovatelka	SPŠ - vychovatelství
7. vychovatelka	VOŠ – sociální pedagogika, kurz asistent pedagoga
8. vychovatelka	VOŠ – sociální pedagogika, Dis.

Dále jsou zde žáci, navštěvující školní družinu a školní klub. Jejich podrobné údaje jsou volně dostupné pro všechny zaměstnance na intranetu školy, kde jsou uloženy komunikační listy žáků. Tyto komunikační listy jsou ve škole zavedeny nově, na jejich vzniku se podíleli rodiče, vyučující, SPC (speciálně pedagogické centrum), a v některých případech i dětský psycholog. Obsahují údaje o komunikaci žáka, způsob komunikace, využívaný komunikační kanál, způsob reakce na sdělení, jak projevuje svoje potřeby, libé a nelibé projevy a rizikové faktory, které se u jednotlivých žáků projevují. Získaná data z komunikačních listů jsou objektivní, nejsou ovlivněna subjektivním postojem vychovatelů. Z padesáti pěti žáků, navštěvující ŠD a ŠK je níže vytvořen poměr žáků využívající verbální a neverbální komunikaci. Žáci využívající verbální projevy komunikace jsou dále rozděleni na žáky s narušenou komunikační schopností. U žáků s neverbálními projevy komunikace je přehled nejčastěji preferovaných způsobů komunikace. Nejčastějším způsobem komunikace jsou piktogramy. U obou jsou hlavními

faktory efektivnost sdělení informací, tedy, zda rozumí sdělení a správně reaguje a zda je žák schopen sdělit svoji potřebu.

Obrázek č. 3: Poměr verbální a neverbální komunikace v ŠD a ŠK



Z celkového počtu 55 žáků je patrný vyšší počet žáků, preferující verbální komunikaci (33) nad žáky, kteří využívají pouze neverbální komunikaci (22). Rozdělení je však velmi nepřehledné a pro větší přehlednost je potřeba si jednotlivé složky více rozepsat viz tabulky č. 2 a 3.

Tabulka č. 2: Přehled verbální komunikace na pozorované škole

	chlapci	děvčata	celkem	Celkem v % z celé školy
Verbální komunikace	21	12	33	60 %
Z toho NKS	20	9	29	52,73 %
Rozumí sdělení, reagují správně	17	12	29	52,73 %
Sdělí svoji potřebu	12	12	24	43,64 %

Tabulka č. 3: Přehled neverbální komunikace na pozorované škole

	chlapci	děvčata	celkem	Celkem v % z celé školy
Neverbální komunikace	13	9	22	40 %
Gesta, mimika	10	4	14	25,45 %
ABA	3	1	4	7,27 %
Znak do řeči	6	3	9	16,36 %
Piktogramy	14	6	20	36,36 %
Předměty	1	3	4	7,27 %
Rozumí sdělení, reagují správně	4	2	6	10,91 %
Sdělí svoji potřebu	0	0	0	0 %

4.4 Prostředí pro výzkum

Pro výzkum bylo zvoleno přirozené prostředí školy, která slouží dopoledne pro výuky a v odpoledních hodinách pro školní družinu a školní klub. Budova školy je situována do okrajové části Uherského Hradiště, okolí tvoří menší školní zahrada, která je v rekonstrukci. Budova je členěna na dvě patra, opatřena výtahem pro bezbariérovost a přístavbou, kde jsou umístěny další dvě třídy s vlastním sociálním zařízením. Pro potřeby školní družiny a školního klubu jsou na chodbách skříně s pomůckami, hry, knihy, sportovní náčiní, využíváno je rovněž vybavení jednotlivých tříd. Žáci přechází v odpoledních hodinách do jiných tříd, avšak z důvodu již zmíněné pandemie nesmějí přecházet. I přesto je stále na celé škole osm oddělení, kde působí osm vychovatelek a asistentky pedagoga. Pokud je vhodné počasí, většina odpoledních aktivit se přesouvá na školní zahradu, kde rovněž probíhalo pozorování.

Prostředí pro rozhovory nebylo ze strany vedení školy doporučeno, proto se využil náhradní způsob předávání informací, který však nijak nenarušil výzkum.

5 ZÁZNAM POZOROVÁNÍ

Strukturované pozorování probíhalo v období prvního pololetí školního roku 2020/21 přímo v jednotlivých odděleních školní družiny a školního klubu. Celková doba pozorování v jednotlivých odděleních čítala třicet hodin. Cílem pozorování byla snaha o určení kompetencí vychovatelů ve školní družině a školním klubu, identifikovat jejich schopnost rozeznat okamžik, kdy při interakci s žáky již nedostačuje verbální projev, a přejít k prvkům AAK. Pozorovaný cíl byl přesně zaznamenáván do záznamových archů spolu s údaji o podmínkách pozorování, prostředí a pozorovaných osobách. Předmětem těchto interakcí bylo navázání komunikace mezi vychovatelem a žákem a podněcení k případným doplňujícím činnostem. Sledovali jsme tyto jevy:

- Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti.
- Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti.
- Nepochopení vychovatelova sdělení.
- Využití prvků AAK ze strany vychovatele.
- Využití prvků AAK ze strany žáka.
- Přejít k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti.
- Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele.
- Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka.

Kompletní pozorovací archy jsou uvedeny v přílohách č. 1 – 8. Zde uvádíme sumarizace záznamů i pozorování.

5.1 Vyhodnocení pozorování I. a II. oddělení

Žáci prvního oddělení z důvodu jejich zdravotního postižení vyžadují invalidní vozíky, zdravotnické kočáry a polohovadla. Vychovatelky a pedagogičtí pracovníci musí mít kromě všech již zmíněných kompetencí rovněž dobré podvědomí o anatomii lidského těla a být schopni prokázat odborné dovednosti a

znalosti z oblasti zdravotnictví. Během odpoledních volnočasových aktivit jsou žáci polohováni na podložkách a polohovacích vacích.

Tabulka č. 4: Záznam pozorování I. oddělení

	Záznam pozorování I. Oddělení
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci vyžadují po prázdninách delší aklimatizaci, jelikož jde o třídu, kde jsou žáci s DMO, vše se odvíjí pouze na základě haptiky, terapií a rehabilitace, vychovatelka se s nimi snaží mluvit pomalu, podněcovat řeč dotykem, využívá předměty, např. míče, různé vibrační pomůcky. - Teplé zářijové počasí je využíváno zatím venku na terase, kde jsou všichni vyvezeni na sluníčko, zde se hraje na kytaru, flétnu, čtou se pohádky, polohování probíhá ve třídě.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci tráví odpoledne v snoezelenu, jelikož měl jeden z nich silný epileptický záchvat a je potřeba, aby si odpočinul, probíhají masáže – bazální, míčkování, k masážím jsou využívány éterické oleje, klidná hudba pouštěna na tabletu. - Další den je naplánována procházka do parku, kde pozorujeme stromy, je potřeba zajistit dostatek vychovatelek, aby každá vezla jeden vozík. V parku mají žáci možnost se dotknout kůry stromů, zkouší její hrubost, vychovatelka jim vkládá do dlaní listy a různé větvičky.
Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Po distanční výuce jsou žáci v relativním klidu, dle jejich reakcí by se dalo odhadnout, že si pobyt ve škole užívají, nevádí jim změna, využíváme posledních hezkých dní pobyt na terase, tentokrát s využitím muzikoterapeutických nástrojů, vychovatelka využívá různé bubny, tibetské mísy, aj.
Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Vánoční dílničky zde probíhají pouze okrajově, žáci se pokouší pomocí různých násad tupovat červenou a zelenou barvu, poté z toho vychovatelka vytváří jeden velký společný obraz, který je vystaven na chodbě, pro žákyni, která je manuálně zručnější je připravena ošatka chvojí a ozdobné řetězy, dívka je s pomocí vkládá do vázy a zdobí řetězy. Výsledný výrobek je opět využit jako dekorace ve vstupu do školy. - Z důvodu velké nemocnosti zde zůstává jen minimální počet žáků (2), vychovatelka volí aquaterapii, a masáže s pouštěním relaxační hudby. Hra s vodou se žákům líbí, projevují libost.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Ve třídě je stále nízký počet žáků, do školní družiny přijela paní s terapeutickým psem, proto probíhají individuální canisterapie, žáci se polohují se psem, ten je podkládán pod jejich ruce, nohy, vnímají jeho dech a teplou srst. - Z důvodu zhoršeného psychického stavu žáků je využíván snoezelen, zde jsou žáci polohováni, pouští se jim relaxační hudba, využívány jsou rovněž aromaoleje v lampách.

Během pozorování docházelo k interakcím mezi vychovateli a jejich žáky se speciálními potřebami. V tabulce č. 5 je rozepsaná sumarizace počtu vztahů pozorovaných kritérií během celého, tedy 30hodinového období (délka hodiny 60 minut). Tabulka výsledků dlouhodobého pozorování je pouze ukázkou, další pozorovací archy jsou uloženy v přílohách. Součástí vyhodnocení pozorování I. oddělení je průměr komunikační struktury v jedné hodině.

Tabulka č. 5: Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování (příklad)

Oddělení I.	Vztahy	Počet vztahů
1. Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	101
2. Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	2
3. Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	39
4. Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	44
5. Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	0
6. Přejít k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	96
7. Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	86
8. Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	0

Tabulka č. 6: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny (Gavora, 2005, str 82).

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,4
2.	V ← Ž	0,1
3.	V → Ž	1,3
4.	V → Ž	1,5
5.	V ← Ž	0

6.	V → Ž	3,2
7.	V → Ž	2,9
8.	V ← Ž	0

Z komunikační struktury v tabulce 6 vyplývá, že žák téměř nekomunikuje a veškerá komunikace je na vychovatelkách a pedagogických pracovnících. Zvláště měkké kompetence a aktivní přístup je u vychovatelek v prvním oddělení žádoucí.

Žáci ve druhém oddělení jsou mobilní. Pouze jedna dívka využívá, vzhledem ke svému postižení, invalidní vozík. Mísí se zde více způsobů komunikace, avšak stále schází ukotvení jejího používání. Vychovatelky a pedagogičtí pracovníci musí věnovat zvýšenou pozornost neverbální komunikaci, jejím alternativám a různorodosti. Očekáváme tedy zvýšenou komunikativní kompetenci.

Tabulka č. 7: Záznam pozorování II. oddělení

Záznam pozorování II. oddělení	
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Projektový den „Slovácké ornamenty“ se odehrávaly venku na dvorku, žáci skládali kamínky do tvaru ornamentů, hrály hry, prolézaly tunelem, houpali se na houpačce - Opět čas venku trávil s křídami, kreslili na chodník, u některých bylo potřeba hlídat, aby křídly nejedli, prostor musí být uzamčen, dva žáci se neustále snaží odejít z dvorku. Na trávě jsou rozloženy tatami pro případné sezení na zemi, k dispozici jsou i stavebnice.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Projektový den ochutnávka ovoce a zeleniny se opět odehrává na dvorku, lisuje se zde ovoce, několik žáků velmi zaujatě sleduje točivý pohyb lisu na ovoce, ochutnávají úplně všichni. Opět je k dispozici zázemí na trávě pro odpočinek. - Dalším dnem pozorování je volná hra ve třídě, protože venku je nevhodné počasí, žáci se dožadují návštěvy dvorku, nosí si piktogramy, neustále se snažím nenápadně opustit třídu a utéct ven, vychovatelka trpělivě vysvětluje důvod pobytu ve třídě, snaží se odvést pozornost k činnosti, avšak žáci jen velmi nedobrovolně usedají k činnosti ke stolu.
Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Po distanční výuce se žáci nemůžou soustředit, nosí nesmyslné kartičky s piktogramy, například ukazuje rukou, že chce stříhat a nese kartičku svačina, je potřeba je motivovat, řídit více činnosti, není přijatelné je nechat, aby si našli činnost, která je

	baví, v období školní družiny žáci režim nepoužívají, avšak ve třídě je připraven na další den. Činnosti si předělávají, nakonec je musí vychovatelka všechny sundat a naskládat na lištu až odejdou žáci domů.
Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Do vánočních dílniček se žáci zapojili s velkým nadšením, rádi plnili úkoly a pokyny vychovatelky, v mnohých případech nevyužívali piktogramy a snažili se ukázat gesty, v mnohých případech využívali nápodobu, napodobovali činnost vychovatelky a tvořili svoje vlastní ozdoby na stromeček. - Další den byl v duchu vánočních tradic, bylo velmi snadné je motivovat, házeli střevícem, pouštěli lodičky ze skořápek, rozkrajovali jablko, jako odměnu pak měli pohádku Mrazík.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - V lednu se žáci vrátili v dobré náladě, hned se vrhli na výtvarné zpracování zimy, nemají problémy s ušpiněním jako například žáci s PAS. Roztírají bílou barvu na šedý papír, tupují prsty sněhové vločky, proto vychovatelka využije tvrdý papír a nechá je jej celý pokreslit. - Využíváme zahrady k bobování, sáňkování a stavění sněhuláka, zde je velký problém s nepřehledností, nelze využívat piktogramy, i ruchy okolí jsou silné, žáci různě pobíhají po zahradě, bobování je brzy přestává bavit, začínají utíkat, je nutnost přesunout se do uzavřené části zahrady.

Tabulka č. 8: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,4
2.	V ← Ž	4
3.	V → Ž	0,3
4.	V → Ž	2,2
5.	V ← Ž	2,5
6.	V → Ž	1,1
7.	V → Ž	2
8.	V ← Ž	2,8

Z komunikační struktury druhého oddělení vyplývá, že žáci se daleko více zapojují do komunikace, snaží se sdělit svoje potřeby a počet interakcí během jedné hodiny je v obou vztazích téměř vyrovnaný. Nepochopení vychovatelova sdělení je velmi nízké a narušená komunikace je plně nahrazovaná prvky AAK. Vychovatelka

je schopna reagovat za změny a nutnost přizpůsobit komunikační kanál žakovým potřebám.

5.2 Vyhodnocení pozorování III. a IV. oddělení

Třetí oddělení navštěvuje pět žáků, všichni jsou mobilní. Dva žáci komunikují neúčelně. Opakují stereotypně svoje oblíbené fráze, na podnět nereagují správně a nevyužívají žádné prvky AAK. Jedna žákyně využívá gesta a jednoslovné sdělení. V oddělení je verbální projev doplňován znakem do řeči a vychovatelka se snaží podněcovat ke zpětné vazbě a navázání komunikace. Jelikož se jedná o žáky se sníženým intelektem a většina žáků vyžaduje pleny, jsou kladeny vysoké požadavky nejen na kompetence vychovatelek, ale také na jejich fyzickou a psychickou odolnost.

Tabulka č. 9: Záznam pozorování III. oddělení

Záznam pozorování III. oddělení	
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci mají k dispozici krytou terasu, zde si celé odpoledne čtou s vychovatelkou knížky, kreslí, vzali si sem dřevěné hry, hrají si na podložkách na podlaze. - Při dalším pozorování si žáci hrají na terase a s pomocí luštěnin skládají a lepí mandaly na kartony, při práci musí být motivováni, v mnohých okamžicích je potřeba jim vést i ruku, bojí se dotknout neznámých materiálů, práce s lepidlem jde těžce, luštěniny nadržují, vychovatelka musí vzít tavnou pistol, která je vzhledem ke své teplotě velmi nebezpečná. Proto nechá žáky naskládat mandaly, ale lepí je až sama.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Projektový den – ochutnávka ovoce a lisování ovoce probíhá opět venku na terase, žáci jen pozorují, nezapojují se do činnosti, ale ovoce ochotně ochutnávají, nebojí se vyzkoušet jiné konzistence ovoce, než jsou zvyklí. Domů si odnáší mošt a až se usuší křížaly, vezmou si domů i je. - Z důvodu nepříznivého počasí probíhá družina v místnosti. Pouštějí se oblíbené pohádky, problém vyvstává u žáka s PAS, který ulpívá na pohádce Krtek a při nevoli vychovatele pustit mu jej se zlobí a křičí. Krtek nesmíme pouštět, protože se u něj dostává do afektu a není k uklidnění. Nařízení od rodičů. V nabídce na webovém přehrávači však tato pohádka stále

	nabíhá, žák se dostává do afektivních stavů, odvádí se do snoezelenu a nabízí se mu světelné řetězy, které má rád.
Listopad	- Nejistota u všech žáků po návratu z distanční výuky je velmi zřetelná, odmítají používat piktogramy, nechtějí si vzít žádné činnosti ke hře, proto je jim nabízena jen manuální činnost skládání puzzle, vkládací hry apod.
Prosinec	- Zapojení do vánočních dílniček a příprav na Vánoce probíhají jen lehce, žáci nemají zájem o činnosti, odmítají se posadit ke stolu, nepomáhá motivace ani názorná ukázka. Proto se nakonec přinesou polohovací vaky, pustí se jim vánoční pohádky a žáci sledují pohádky na projektoru. Tentokrát se vychovatelka snaží předejít konfliktu s Krtečkem, proto pouští pohádku z DVD. - Další pozorovací den je lepší, žáci sedí u stolů a tvoří andělíčky z ovčího rouna, materiál je příjemně hřejivý, k tomu se využívá plstění s vodou a mýdlem, což všechny baví a jsou ochotni se zapojit do činnosti. I práce s vodou je pro mnohé velmi motivující.
Leden	- Po vánocích se všichni vrátili odpočinutí a je to znát i na přístupu k činnostem a ochotě komunikovat s vychovatelkou, nosí si svoje hračky, co dostali od Ježíška, ukazují je, hrají si s nimi, celé odpoledne probíhá pouze na základě hry s vlastními hračkami. - Druhé pozorování probíhá venku, vychovatelka se s nimi snaží stavět sněhuláka, ale pohyb při tlačení koule je pro mnohé velmi složitý a těžký, proto se pár žáků zlobí a odmítá se zapojit do činnosti. Vychovatelka jim nabízí jiné činnosti, jeden z žáků nepřetržitě pojídá sníh, pomůže kartička s nápisem „Stop“, kterou žák drží v ruce a snaží se uposlechnout pokyn.

Tabulka č. 10: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,3
2.	V ← Ž	1,1
3.	V → Ž	1,6
4.	V → Ž	1,4
5.	V ← Ž	0,3
6.	V → Ž	2,1
7.	V → Ž	2,3
8.	V ← Ž	0,4

Ve třetím oddělení je znatelný rozdíl mezi snahou o komunikaci ze strany vychovatele i žáků. Vychovatelé se snaží podněcovat k činnosti žáka třikrát častěji, než žáci směrem k vychovatelce. Rovněž využívání prvků AAK ze strany žáka je velmi nízké a vychovatelka tedy musí více vnímat jejich neverbální projevy. Malá je i snaha ze strany žáků vyjádřit své základní potřeby. Tento ukazatel je ovlivněn složením oddělení, žáci musí mít pleny a nevyžadují toaletu.

Ve čtvrtém oddělení jsou mobilní žákyně, avšak mají narušenou hrubou motoriku, jejich pohyb je tedy nestabilní a v mnohých případech vyžadují oporu. V tomto oddělení musí dívky rovněž užívat pleny. Z důvodu zvýšeného rizika epileptických záchvatů je zde, kromě základních kompetencí, nutnost odborné dovednosti v oblasti zdravotnictví a schopnosti poskytnout okamžitou první pomoc.

Tabulka č. 11: Záznam pozorování IV. oddělení

Záznam pozorování IV. oddělení	
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorování probíhá ve třídě s mobilními žáky, s různým postižením, převážně se středně těžkou a těžkou mentální retardací, přítomny jsou jen tři žákyně, dožadují se tabletu, nakonec po splnění úkolu jim je vychovatelka přináší...každá si pouští svoje písničky, a je nemožné s nimi začít nějakou další činnost. - Druhý den pozorování probíhal projektový den – slovácké ornamenty.... Tentokrát z textilií nastříhaných na kousky skládaly slovácké ornamenty a ty se posléze lepily na karton, při práci všichni pomáhali, líbila se jim práce s netradičním materiálem.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Ve třídě tento den probíhá seznamování se s novými dřevěnými hračkami, žáci z počátku nejeví o hry zájem, nevědí, jak si s hrou hrát, vychovatelka si bere jednoho žáka po druhém a názorně jim ukazuje hru s dřevěnými hračkami, poté žáci využívají polohovadel, houpačky a sedacích vaků a poslouchají relaxační hudbu. - Odpoledne je výtvarná výchova, žáci pracují s prstovými barvami, roztírají barvy na kartony, poté na ně lepí předem vystřižené barevné listy a tvoří společnou koláž, je potřeba hlídat, aby nedávali lepidlo do úst.
Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Opět jsou žáci po návratu s distanční výuky hodně nejistí, pozorování však probíhá až později po návratu, proto není takový propad v komunikaci, jako v jiných odděleních, celý den trávíme na školní zahradě, využíváme koloběžky, houpačky i křídly. U kříd je potřeba hlídat, aby žáci křídly nedávali do úst.

Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Předvánoční období souvisí i s promítáním pohádek, během pozorování žáci sledovali pohádku „vánoční přání“, někteří však mají problémy se soustředěním, odbíhají, nosí po místnosti hračky, vychovatelka se snaží je posadit do vaků, nakonec využívá židle Aris, která je ve třídě k dispozici. Až poté se žákyně uklidní a sledují pohádku. - Během dalšího pozorování probíhají vánoční dílničky, vychovatelka musí s žáky jednotlivě vytvářet ozdoby na stromeček, jemná motorika je v této třídě zásadní bariéra, není možné, aby činnost zvládli sami.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorování probíhá ve snoezelenu, žáci mají k dispozici různé světelné válce, kostky se kterými si mohou hrát, manipulovat s nimi, průběžně je vychovatelka masíruje, míčkování v oblasti obličeje, bazální stimulace, masáže nohou i dlaní. - Dnešní den jsou žáci venku, vychovatelka je pobízí k bobování, házení koulí, komplikací je, že většina žáků odmítá studený sníh, jeden žák jej nepřetržitě pojídá, nakonec vychovatelka nedělá nic jiného, než že se věnuje žákovi, který si strká sníh do pusy, ostatní jen tak pobíhají po zahradě, na boby si odmítají zcela sednout.

Tabulka č. 12: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,5
2.	V ← Ž	0,4
3.	V → Ž	2
4.	V → Ž	2,4
5.	V ← Ž	0,03
6.	V → Ž	2,6
7.	V → Ž	2,7
8.	V ← Ž	0,03

Z komunikační struktury vyplývá, že žáci s vychovatelkami téměř nena-
vazují žádnou komunikaci. Vychovatelky se snaží využívat prvky AAK, stejně jako
názorné ukázky a vizuální kontakt s žáky. Poslední bod je opět ovlivněn zdravotním
znevýhodněním žáků a jejich nepřetržitým používáním plen.

5.3 Vyhodnocení pozorování V. a VI. Oddělení

Páté oddělení navštěvují žáci s poruchami autistického spektra. Ve třídě jsou na zdech režimové lišty s piktogramy, které žáci využívají i během volnočasových aktivit. V tomto oddělení se nachází devět žáků a s vychovatelkou je zde i asistentka pedagoga. Všichni pedagogičtí pracovníci v tomto oddělení musí ovládat mimo jiné i digitální kompetence.

Tabulka č. 13: Záznam pozorování V. oddělení

	Záznam pozorování V. oddělení
Září	<ul style="list-style-type: none">- První den pozorování bylo celodružinové téma – slovácké motivy. Kreslily slovácké ornamenty, vykreslovali předkreslené šablony temperovými barvami, k této činnosti je musela vychovatelka přivést, motivovat. Je nutnost hlídat, aby žáci dodržovali pitný režim a docházeli si na toaletu. V ŠD je snaha o nepoužívání lišt s piktogramy a režimem.- Jsou zde noví žáci, problém s komunikací, nerozumí režimu, chlapani jsou frustrovaní, v dalších dnech odmítají chodit do družiny, v šatně matku bijí, kopají do ní, ta to přisuzuje změně prostředí (během tří let mají třetí školu).- Ostatní znají, jsou schopni komunikovat, poslechnout, potřeby sdělí jen část z nich, musí se doptávat, v druhém dni pozorování mají žáci volnou hru, většina z nich si bere stavebnici, dva hrají Člověče, nezlob se, zbývající si berou tablety.
Říjen	<ul style="list-style-type: none">- Popis prostředí: žáci mají projekt na měsíc říjen moštování ovoce, sušení ovoce, ochutnávka ovoce. Na konkrétní ochutnávku reagují správně, avšak často jim činí problémy vzít do úst neznámé ovoce. Komunikace se upravuje, jak s dlouholetými žáky, tak s dvěma novými žáky. Třídní učitelka s vychovatelkou našly přesná pravidla pro sdělování potřeb, informací, plnění úkolů.- Zafixování se na nového žáka – znak do řeči, zatím jen s vychovatelkou, která je s žáky denně, na cizí vychovatelky nereaguje, odmítá je oslovit, komunikovat s nimi. Vychovatelka si dává na stůl různé papíry, krabičky, snaží se upoutat jejich pozornost, nakonec se jí to podaří a žáci se zapojují do pracovní činnosti.
Listopad	<ul style="list-style-type: none">- Distanční výuka 14 dní- Po distanční výuce přicházejí žáci v nepříznivém psychickém stavu, zažité návyky nebyly ukotveny a proto je nutnost znovu vše opakovat a fixovat. Zbývající žáci jsou nejistí, nechťejí se příliš bavit o nuceném pobytu doma, ale reagují a plní úkoly.

	Spontánně se nezapojují do komunikace, raději si vezmou tablet a sedí samostatně na svých místech
Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikace se znovu upravuje, všichni se zapojili do předvánočních příprav, žáci jsou podporováni a podněcováni k vyjadřování emocí z předcházejících svátků - Problém vyvstal při vánočních dílničkách, kdy se střídá víc vychovatelek a asistentek, na které nejsou noví žáci zvyklí – odmítají je oslovit, sednout si s nimi k jednomu stolu, reagovat na jejich podněty
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Po návratu z prázdnin byl psychický stav žáků mnohem lepší než po distanční výuce v listopadu, zřejmě je to tím, že si všichni odpočinuli, na svátky jsou zvyklí a prožili je v klidu. O svátcích spontánně nekomunikují, ale jsou schopni na podnětné otázky adekvátně odpovídat. - Druhé pozorování probíhá s jinou vychovatelkou, vychovatelka, která patří do tohoto oddělení je nemocná. Žáci se nezapojují do činnosti, nevyžadují ani toaletu, nápoje, svačinu, je potřeba je hodně motivovat, vysvětlovat jim, že je všechno v pořádku a že se nic neobvyklého neděje. Nakonec si každý vezme svoji oblíbenou hru, stavebnici a schovává se s ní po třídě.

Tabulka č. 14: komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	4,1
2.	V ← Ž	1,5
3.	V → Ž	1,4
4.	V → Ž	1,9
5.	V ← Ž	0,6
6.	V → Ž	1,2
7.	V → Ž	2,6
8.	V ← Ž	1,2

V pátém oddělení jsou žáci zvyklí na využívání AAK, i přesto se však k tomuto způsobu komunikace dobrovolně nepřiklánějí. Při srovnání kódu dva a kódu pět je patrné, že i když nevyužívají prvky AAK, snaží se s vychovatelkou navazovat komunikaci. Z pozorování vyplynulo, že nejčastější činností, kterou žáci

ve volnočasových aktivitách vyžadují, je tablet. Mimo jiné jsou schopni zajistit svou osobní hygienu, odejít si na toaletu a vyžádat si svačinu nebo tekutiny.

Šesté oddělení školní družiny a školního klubu jsou rovněž žáci s poruchou autistického spektra. Jejich věk je však v průměru nižší než v předchozím oddělení a jejich dovednosti využívat piktogramy nejsou zafixovány. Zvýšená kompetence požadovaná na vychovatelku jsou kromě základní i schopnost kritického řešení situací a odborné dovednosti v oblasti alternativních způsobů komunikace.

Tabulka č. 15: Záznam pozorování VI. oddělení

	Záznam pozorování VI. oddělení
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci se scházejí po prázdninách v původní sestavě, jelikož se jedná o třídu autistů, je to pro ně velmi uklidňující, ale i přesto působí nervózně, pobíhají po třídě, je zde přestěhován nábytek a s tím mají problém. Někteří se dožadují navrácení nábytku na svoje místo, ale jelikož to neumí sdělit, tak se snaží do nábytku bouchat pěstmi, strhávají režim. Vychovatelka se snaží odvádět jejich pozornost, nabízí jim činnosti, ale neúspěšně. - Druhý den pozorování jsou žáci klidnější, jsou schopni reagovat na sdělení vychovatelky, klidněji usedají k práci, skládají lisované listy na stůl a tvoří věnec, který půjde na vchodové dveře školy. Práce s listím se žákům líbí, někteří je však cupují, proto dává vychovatelka k cupování vlnu.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci mají projekt ochutnávka podzimního ovoce, mnozí nejsou schopni vložit do úst některé ovoce, křičí, zlobí se. Vychovatelka se je snaží motivovat, nakonec musí zrušit projekt a pustit jim relaxační hudbu, po místnosti rozložit karimatky a deky. - Druhý den pozorování žáci tvoří na podlaze mandaly, všude jsou rozložené kartony, žáci jsou bosí a různě dlaněmi i nohama roztírají suchý pastel, některým činí problém špinavá kůže, jiní se uklidňují, dva žáci se nezapojují, jen pozorují spolužáky z dálky.
Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Po distanční výuce žáci přicházejí ve velmi špatném psychickém stavu, nereagují na piktogramy, odmítají se zapojit k činnosti, odmítají si sednout ke stolu. Při jedné snaze k přivedení k činnosti upadá jeden žák do afektu, bouchá židlí, hodil hru na spolužáka, je velký problém jej uklidnit a nakonec je nutno odvést ostatní žáky do jiné místnosti. Afekt nepřestává ani, když jsou všichni mimo třídu a žák je ve třídě s jinou vychovatelkou, než se kterou vznikl afekt. Nepomáhá ani přítomnost ředitele (muž na něj vždy působil lépe než žena), volá se matce.

Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci jsou klidnější než předchozí pozorování, všude probíhají přípravy na svátky, dělají výzdobu třídy, hrají koledy, zapojují se do hry na Orffovy nástroje, rytmizují, jsou ochotni se podělit se spolužáky, ve volném čase si žáci sami vyrábí hudební nástroje z ruliček od toaletního papíru. - V druhém pozorování probíhají vánoční dílničky, žáci tvoří ozdoby na stromeček, reagují na vychovatelku, jsou ochotni se podělit o svoje věci s ostatními. Sedí všichni u jednoho stolu, mohou jíst cukroví, které si přinesli z domu.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorování probíhá venku, proto zde nejsou k dispozici lišty s piktogramy, žáci bobují na bobech a lopatách, ostatní se válí ve sněhu, nebo prozkoumávají okolní zákoutí zahrady. Těžce reagují na sdělení, kolem je příliš mnoho ruchů. - Pozorování probíhá ve třídě, jeden žák není od rána v dobrém psychickém stavu, křičí. Odmítá ukázat na strukturovaném režimu, co je špatně. Vychovatelky se snaží, aby si sedl na pohovku, a ona jej mohla přikryt zátěžovou dekou. Žák se rozběhne a plnou silou shodí spolužáka, začne napadat ostatní žáky, proti přicházejícím řediteli hodí židli. Je nutné volat záchranou zdravotnickou službu, která přijíždí a podává žákovi injekci na uklidnění. Volá se rodič, kteří chlapce odváží domů.

Tabulka č. 16: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	5,1
2.	V ← Ž	2,4
3.	V → Ž	2,7
4.	V → Ž	2,8
5.	V ← Ž	0,9
6.	V → Ž	2,6
7.	V → Ž	3,1
8.	V ← Ž	1,5

Komunikace v šestém oddělení je velmi častá. Téměř pětkrát za hodinu se snaží vychovatelka navázat s žáky interakci a nabídnout jim nějakou činnost. Ani navázání komunikace ze strany žáků není oproti ostatním oddělením malé. Pouze schopnost využívání AAK ze strany žáků je velmi nízká. To může být způsobeno

nezafixovanými návyky při využívání piktogramů, případně jejich chybné používání. Kompetence vychovatelky v oblasti krizového řešení situace nebyla během pozorování dostatečná.

5.4 Vyhodnocení pozorování VII. a VIII. oddělení

V sedmém oddělení jsou dva žáci imobilní, vyžadující invalidní vozík, zdravotní kočár a využívají pleny. Čtyři žáci nekomunikují verbálně a ani nevyužívají prvky AAK, dva komunikují verbálně, avšak mají narušenou komunikační schopnost. V oddělení se nevyužívají piktogramy, komunikace je zaměřena na gestiku a haptiku. Vychovatelka by měla splňovat primárně měkké kompetence, díky kterým je schopna vnímat potřeby žáků a navázat s nimi komunikaci.

Tabulka č. 17: Záznam pozorování VII. oddělení

	Záznam pozorování VII. oddělení
Září	<ul style="list-style-type: none"> - První den pozorování sedí všichni žáci na podložkách, dva se polohují v polohovacích hruškách, vychovatelka jim čte pohádku, poté, přebalí dva žáky s DMO, posadí je s pomocí zvedáku na vozíky a hrají a zpívají na hudební nástroje. - Žáci se účastní projektového dne tvoření slováckých ornamentů...tentokrát jako materiál používají vršky od PET lahví...jsou barevné, žákům s postižením se dobře uchopují mezi prsty. Pracují u stolu, ke kterému lze snadno přisunout vozíky.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Odpolední pozorování probíhá na zahradě, v rámci lisování ovoce se žáci přesunuli k lisu na ovoce, sledují lisování a ochutnávají mošt, poté se rozloží na trávu deku a polohují se žáci venku na dece, sledují barevné listy na stromech, vyprávějí si o podzimu. Vychovatelka jim vkládá do dlaní listy, pro smyslové vnímání. - Druhé pozorování probíhá ve třídě, žáci zde mají na návštěvě terapeutického psa, terapeutka provádí polohování, prožitkový kontakt se psem, po počátečním ostychu se všichni žáci zapojí a překonají strach. Psa hladí, dávají mu pamlsky, zkoušejí zapojit karabinu na vodítku, při polohování si pokládají nohy na psí tělo, vnímají jeho hřejivý pocit.

Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorování v listopadu se uskutečnilo v místnosti snoezelenu, žáci zde poslouchají relaxační hudbu, je zapálená aromalampa s éterickými oleji, probíhají masáže – bazální, míčkování.
Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Předvánoční období je v duchu koled a pečení cukroví. Žáci měli připraveno těsto, které přinesla vychovatelka, rozválela těsto na stole a žáci si vykrajují perníčky. Všechny práce baví, zapojují se do činností, poté se perníky dají na plech a pečou se přímo ve škole v cvičné kuchyňce v troubě, domů si tak každý odnáší krabičku perníků. - Druhé pozorování proběhlo těsně před vánočními prázdninami, všichni ochutnávají cukroví, dívají se na vánoční pohádky, v druhé polovině odpoledne si pár žáků vzalo barvy a tupují temperové barvy na papír...je to příprava výkresů k dalšímu zpracování.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorování probíhalo ve třídě, žáci měli před sebou šišky z borovic, rozehrátý lůj, semínka pro ptáky, všichni sedí kolem stolu, vyprávějí si o ptáčích, proč je potřeba je v zimě krmit, poté se střídají a smíchávají suroviny, nakonec je vtlačí do šišky a nechají zatuhnout, tím si připravili krmítka pro ptáky, které v následujících dnech rozvěsí po zahradě školy. - Odpolední družina je rozdělena, žáci na vozících jsou ve vedlejším oddělení, zbývající čtyři mobilní žáci jsou na školní zahradě a užívají si sněhu, sypou do krmítka ptáčkům, větší na stromy krmítka ze šišek, které si vytvořili v předchozích dnech, nakonec se jdou projít do okolí školy, sledují zmrzlou přírodu, zkouší vzít do třídy sníh a tam sledují, jak se rozpouští.

Tabulka č. 18: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	4
2.	V ← Ž	0,4
3.	V → Ž	1,7
4.	V → Ž	2,1
5.	V ← Ž	0
6.	V → Ž	2,3
7.	V → Ž	2,1
8.	V ← Ž	0

Komunikační struktura v sedmém oddělení poukazuje na nutnost aktivně podporovat komunikaci ze strany vychovatelky. Žáci nejsou schopni vyjádřit touhu

vykonávat nějakou činnost či projevit nutnost uspokojit své základní biologické potřeby. Během své komunikace tito žáci nevyužívají prvky AAK. Vychovatelky i přesto tyto prvky využívají a souběžně se snaží žáky doprovázet k činnostem pomocí fyzického kontaktu.

Osmé oddělení navštěvuje šest žáků. Pět z nich využívá různé způsoby alternativní komunikace, jako jsou např. ABA, znak do řeči, piktogramy. Jedna žákyně využívá verbální komunikaci, nicméně se k ní uchyluje neúčelně. Opakuje sama sobě zažitá fráze. Kompetence na vychovatelku v osmém oddělení jsou vázány především na komunikaci, schopnost využívat více druhů komunikace, adekvátní reakce na podněty žáků a schopnost správně dekodovat jejich potřeby.

Tabulka č. 19: Záznam pozorování VIII. oddělení

	Záznam pozorování VIII. oddělení
Září	<ul style="list-style-type: none"> - Celkově je pozorované VIII. oddělení živé a aktivní, všichni pobíhají, snaží se upoutat pozornost vychovatelky, ta jim rozděluje úkoly, žáci kteří preferují piktogramy jí neustále nosí piktogramy, žáci s ABA jí neustále něco ukazují, ona si náhodně volí, komu odpoví, nakonec se dostane úplně na všechny, když se situace uklidní, všichni si malují stříhají, prohlíží knížky. - Dnes jim vychovatelka připravila venku opičí dráhu, tunel na prolezení, překážka na překročení, přenesení nádoby s vodou, hod míčkem do koše, z počátku musí kontrolovat jejich impulsivitu, aby si neublížili, ale po krátké ukázce vše chápou a rádi plní úkoly na opičí dráze, v době odpočinku si sami berou bublifuky a foukají bubliny.
Říjen	<ul style="list-style-type: none"> - Díky projektovému dni – ochutnávka podzimních plodů a lisování ovoce se žáci zapojují do přípravy jablek, krájení a házení do lisu, krájí s pomocí vychovatelky maličkým nožem, ostatní žáci, kteří se odmítají zapojit, leží na tatamech pod stromem. - Během druhého pozorování je naplánovaná vycházka do muzea, dopomáhám s doprovodem, každá dospělá osoba má na starosti dva žáky, je nutné jim cestu dopředu vysvětlit, odmítají jít jinou cestou, než byla naplánována, v muzeu se chovají klidně, po cestě zpět jsou mírně netrpěliví, blíží se čas svačiny.
Listopad	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci se odmítají zapojit do komunikace s vychovatelem, nenosí piktogramy, neznakují, jsou spíše apatičtí, sedí v boxech, někteří si jen monotónně vzali nějakou věc, ale jen ji drží v ruce, vychovatelka se snaží podnítit ostatní k činnosti, nakonec pustí

	nahlas hudbu a tančí....po chvíli se k ní přidávají tři chlapci a pohupují se s ní, ostatní odpočívají v polohovacích vacích.
Prosinec	<ul style="list-style-type: none"> - Jelikož jsou všichni žáci v pozorovaném oddělení nadšení, když můžou mít výtvarnou výchovu, nebo pracovní výchovu, Vánoční dílničky ze probíhaly opět ve velké energii, všichni se snaží upoutat pozornost vychovatelky, ukazují znaky ABA, nosí piktogramy, někteří si sami berou nůžky a stříhají co kde najdou, jiný žák pokreslil celý stůl voskovkou, nakonec se práce podaří a každý si může zavěsit na stromeček ve vestibulu svoji ozdobu. - Druhý den pozorování jdeme na vánoční trhy na náměstí, kapři v kádích, jmelí, vánoční strom na náměstí a všude mnoho lidí nedělá některým žákům dobře, musí se pevně držet a motivovat, aby například prošli uličkou plnou lidí.
Leden	<ul style="list-style-type: none"> - Po vánocích mají žáci opět tvořivé odpoledne, mají k dispozici vlny, omotávají papírové koule a staví si papírového sněhuláka z vlny, poté se se zbylými koulemi koulují. Na uklidnění jim vychovatelka pouští pohádku na interaktivní tabuli, všichni sledují v polohovacích vacích pohádku. - Druhé pozorování probíhá venku, žáci bobují, staví sněhuláka, válejí se ve sněhu, činnost je neřízená, vychovatelka je nechává, aby si sami běhali a váleli se. Konflikt nastává u jedné žákyně, které rodiče zapomněli dát zimní kalhoty. Ta jen stojí, nechápe, že nemůže sedět na sněhu. Nakonec se dívka vrací zpět do školy a počká ve vedlejším oddělení na zbytek spolužáků

Tabulka č. 20: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,3
2.	V ← Ž	3,5
3.	V → Ž	1,6
4.	V → Ž	2,3
5.	V ← Ž	3,2
6.	V → Ž	2
7.	V → Ž	1,2
8.	V ← Ž	2,4

Podle výsledků komunikační struktury využívají žáci osmého oddělení aktivně prvky AAK. Poměr mezi komunikací ze strany vychovatele a ze strany žáka je na tomto oddělení téměř totožný. Stejně vysoké hodnoty jsou i u osmého kódu,

žáci jsou schopni sdělit svoje potřeby, jako je toaleta, svačina, tekutiny. K nedorozuměním dochází jen minimálně, avšak stále je potřebná názorná ukázka ze strany vychovatele.

5.5 Shrnutí pozorování

V průběhu celého pozorování se setkáváme s různými činnostmi a projekty, které vychovatelky se svými žáky plnily a snažily se s žáky navázat na vhodný komunikační kanál. Během pozorování došlo ke třem případům afektivního chování žáků právě z důvodu nepochopení v komunikaci. Jedním případem byl žák, který trval na své pohádce a nebyl schopen pochopit, proč právě jeho požadovaná pohádka nemůže být spuštěna. Konflikt nakonec vyřešila vychovatelka odvedením žáka do jiné místnosti s nabídkou alternativní činnosti, kterou má žák rovněž velmi rád. Další dva konflikty se týkaly jednoho žáka, ale mezi konflikty bylo období dvou měsíců. První afekt proběhl v listopadu a druhý v lednu. U prvního afektivního stavu byla příčina právě nepochopení sdělení a chybně zvolen komunikační kanál. Žák si sdělení vysvětlil dle své představy a nechtěl svoji představu změnit a přijmout jinou činnost. Jeho afektivní stav řešil přivolaný ředitel školy. Již dříve se osvědčilo zavolat právě ředitele školy, jelikož jeho vysoká postava a klidný hlas navozuje v žákovi klid a pocit pochopení. Žák však byl již příliš agresivní a ani přivolaný ředitel školy nedokázal situaci zvládnout. Tu nakonec vyřešila matka, která ihned přijela do školy. Druhý konflikt vznikl již delší dobu, než v odpoledních hodinách. V průběhu celého dopoledne žák nechtěl spolupracovat s třídní učitelkou, již dopoledne uhodil spolužáka krabicí, avšak situace se přes oběd mírně uklidnila a proto to třídní učitelka neřešila. Afektivní stav byl vyhrocen v odpolední družině, kdy jej chce vychovatelka usadit na gauč a přikrýt zátěžovou dekou. To jej vyburcovalo k silnému afektu, hodil židlí, po vychovatelce, začal napadat žáky, házel po nich vše, co našel, přišla asistentka pedagoga, která slyšela hluk, vyvedli jsme všechny žáky do jiné třídy, volal se ředitel, avšak ani ten nebyl schopný uklidnit žáka v afektu. Po snaze uklidnit jej, nevšímat si jeho chování byla vychovatelka nucena přivolat záchrannou lékařskou

službu. Ta přijela téměř ve stejný čas jako matka. Žákovi byl podán lék na uklidnění, lékař vyplnil s matkou hlášení a ta si chlapce odvezla domů.

V následujícím přehledu jsou sečteny veškeré záznamy z pozorovacích archů osmi oddělení školní družiny a školního klubu. Z celkově pozorovaných 240 hodin je v tabulce č. 21 průměrný počet interakcí mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami během šedesáti minut.

Tabulka č. 21: Komunikační struktura průměrně během zkoumané hodiny

Kód	Grafický zápis	Výskyt suma
1.	V → Ž	3,8
2.	V ← Ž	1,7
3.	V → Ž	1,6
4.	V → Ž	2,1
5.	V ← Ž	1
6.	V → Ž	2,2
7.	V → Ž	2,3
8.	V ← Ž	1

Z tabulky je patrné, že komunikaci navazují převážně vychovatelky a to s porovnáním k žákům téměř dvojnásobně. Vysoké je i číslo, kdy žáci nepochopili verbální sdělení vychovatele a ti pak musí přejít k prvkům AAK a nebo přechodu k názorné ukázkě. Vysoká hodnota využívání AAK je způsobena začleněním prvků v počátku komunikačního sdělení a snaha o předcházení nedorozuměním. Zajímavou hodnotou je i nízká potřeba žáků navazovat komunikaci týkající se svačiny či toalety. V tomto případě musí vychovatelky nepřetržitě hlídat potřeby žáků v oblasti stravování a hygieny.

Z hlediska požadovaných pedagogických pravomocí je kladen důraz především na komunikační kompetence, schopnost využívat verbální i neverbální způsoby komunikace, adekvátně reagovat na potřeby žáků a využívání alternativních komunikačních kanálů. Odborné dovednosti z oblasti zdravotnictví a

první pomoci využívají vychovatelé u žáků s rizikem zdravotních komplikací, např. s epileptickými záchvaty, upoutaných na invalidní vozík nebo zdravotní kočár. Péče o tyto žáky vyžaduje fyzickou i psychickou odolnost a schopnost zvýšené empatie. Jedněmi z nejdůležitějších činností jsou měkké kompetence vychovatelů, jejich aktivní přístup k žákům, zvládnání zátěže, samostatnost a ochota k celoživotnímu učení.

6 ANALÝZA ROZHovorŮ

Rozhovory probíhaly převážně prostřednictvím mobilních telefonů nebo video hovorů. Celý záznam rozhovorů nalezneme v přílohách výzkumu. Cílem rozhovoru bylo získat přehled o způsobech komunikace mezi vychovatelkami a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Využívání komunikačních kanálů, konflikty při užívaných znacích z hlediska správnosti, případně z důvodu bariér v komunikaci. V závěru rozhovoru jsme je snaha nalézt řešení, ať už v používání komunikačních listů, nebo úplné změně nastavení komunikace ve škole.

6.1 Rozhovor č. 1

První rozhovor byl s vychovatelkou, která má 28 let praxe z toho na zkoumané škole působí 20 let v pozici vychovatelky. Ve třídě má šest žáků, z nich čtyři nemluví, jeden mluví neúčelově a s jedním je možná verbální komunikace. Nikdo z těch žáků nevyužívá prvky AAK, jelikož toho, dle slov vychovatelky, nejsou schopni. Komunikaci v oddělení navazuje formou otázek, avšak si není jistá, zda žáci správně rozumí a zda na otázku reagují správně. Jejich libost nebo nelibost vyjadřují svými specifickými projevy, mimikou. To však pozná jen díky dlouhodobému působení mezi žáky s tímto postižením. Žádný z nich si není schopen říct svoje potřeby, vychovatelka musí hlídat pitný a stravovací režim, polohování i přebalování. Pokud chce zjistit nějakou odpověď, musí trpělivě čekat a zkoušet. Z toho důvodu nemůže ani říci, zda mají žáci rozpor mezi různými znaky v komunikaci. S komunikačními listy se zatím neměla možnost seznámit, jsou pouze v kmenových třídách žáků, ale pokud jí přivedou do oddělení žáka z jiné třídy, nenosí si s sebou komunikační listy, nemůže sedět dlouze u PC a komunikační list vyhledávat na stránkách intranetu. Dle jejích slov nemá čas studovat listy, musí se věnovat žákům. Řešení ve sjednocení komunikace na škole však nevidí efektivní, nelze ji ujednotit, jak ze strany nezájmu rodičů, tak z důvodu složitosti pro některé žáky, kteří na danou komunikaci nemají mentální úroveň. I když si uvědomuje, že by se komunikace usnadnila, uznává, že by se některé paní učitelky odmítaly učit

nové jednotné způsoby. Jako velkou pomocí v navazování komunikace však vidí v terapiích, sama ve svém oddělení využívá muzikoterapie, mluveného slova při četbě a hlavně masáže.

6.2 Rozhovor č. 2

Druhý rozhovor byl s vychovatelkou, která má 7 let praxe, z toho na pozorované škole jen tři roky. V oddělení má šest žáků, kdy žádný z nich nemluví účelově. Každý z nich používá jiné způsoby komunikace, žáci používají k vyjádření potřeb znaky, které jsou uzpůsobené jeho osobě podle možností a schopností. Pokud nastane okamžik, že žák nerozumí sdělení, nebo něco potřebuje a vychovatelka nerozumí, jednoduše ji vezmou za ruku a k činnosti ji přivedou. Ve svém oddělení žáci využívají znak do řeči a ABA. Na tyto formy komunikace reagují správně, ale i to je ovlivněno náladou. Někdy nerozumí, co se po nich žádá, občas nechtějí rozumět. Takové stavy jsou způsobeny často únavou, nebo neoblíbeností činnosti. Musí však dávat pozor, při tlaku a trvání na činnosti reagují agresivně. Dalším problémem je příchod cizí neznámé osoby, kterou neznají, a dochází ke konfliktům mezi cizí vychovatelkou a žáky. Nejčastějšími znaky, které žáci využívají je toaleta, tíše, pozdrav a sedni si. Žáci znají pár znaků, ale nejsou schopni je správně ukázat, každou věc znakují jinak. Je nutno se soustředit na žákovu potřebu, zjistit, co vyžaduje. Často ji zachrání kolegyně (asistentka pedagoga), která zná žáka lépe, a proto dokáže určit jeho potřebu a eliminuje tím nežádoucí projevy chování. S komunikačními listy je vychovatelka seznámena, avšak zatím je nemusela využít. Ale je ráda, že na škole jsou a ví, kde je má hledat. Považuje je za dostačující pro navození správného komunikačního kanálu. Domnívá se, že jednotný komunikační kanál zavést na škole nejde. Z důvodu rozdílnosti žáků, jejich postižení a individualitě. Všichni žáci jsou rozdílní, i znak do řeči, který je pevně dán, ukazují každý jinak. Kdyby však nějaký fungoval, nevznikaly by zbytečné problémy jako například agrese a pláč z důvodu neporozumění a nepochopení na obou stranách. Na oddělení velmi dobře funguje hudba a tanec, při které se žáci uvolní a rovněž kreslení.

6.3 Rozhovor č. 3

Třetí rozhovor byl s vychovatelkou, která má 10 let praxe, z toho 7 let na pozorované škole. V oddělení má žáky, kteří nemluví nebo mluví neúčelně. Znak do řeči sice využívají, avšak prvky míchají, ukazují nepřesně, občas využívají piktogramy. Znaky využívají neadekvátně, jelikož nemají znak zaužívaný nebo je pro ně těžké znaku porozumět. Způsoby komunikace si upravují po svém, proto často dochází k tomu, že se dva zcela odlišné znaky významem podobají. Nebo pro jeden znak jsou dva naprosto odlišné významy, které chtějí žáci sdělit. Pokud chce s žákem navázat komunikaci, nejjednodušší je činnost ukázat, žáka k činnosti přivést, využít názornou ukázkou. Tak si může být jistá, že žák pochopil sdělení správně. Nejčastější znaky, které využívá je činnost – hra, počasí – slunce, mrak, zvířata – pes, kočka, WC, svačina, prosím a děkuji. S komunikačními listy se setkala, ale ještě neměla možnost si je přečíst. Přesto se domnívá, že základy komunikace na těchto typech škol by měly být dány jednotně, nepreferuje žádný způsob, ale hlavně jednotnost. Tu by měl určovat školní logoped a třídní učitelka, vychovatelky a asistentky pedagoga by měli toto doporučení respektovat. Jednotný komunikační kanál by usnadnil a zefektivnil komunikaci. Dle jejího názoru by jeden druh AAK fungoval plošně, a nestalo by se, že vychovatelka nezná ani jednu metodu pořádně. Eliminováno by se tím nedorozumění mezi žáky a agrese z důvodu nepochopení potřeb žáka. Zásadní bariéru však vidí v neochotě učitelů a vychovatelů učit se novým jednotným způsobům komunikace a nerespektování školního logopeda. Ve svém oddělení nejčastěji využívá zooterapii, díky které je navozování komunikace snadnější a efektivnější.

6.4 Rozhovor č. 4

Čtvrtý rozhovor byl s vychovatelkou, která má osm let praxe, z toho 5 let na pozorované škole. V oddělení má šest žáků dva mluví, z toho jeden s vadou řeči, zbývající tři nemluví, občas jednoslovné neúčelné sdělení. Využívají převážně verbální způsob komunikace doplněn o názornou ukázkou, přivedení na místo, ukázkou činnosti. Jeden žák využívá piktogramy, ale pokud přechází do jiné třídy,

nelze si je s sebou přenést. V oddělení se snaží využívat veškeré komunikační kanály, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku, avšak žáci na ně nereagují správně, často není poznat, co právě ukazují. Velký konflikt je, pokud jeden žák ukazuje toaletu čarou na břicho, druhý pohybem ruky od ramene až po třísla a v obou případech to znamená toaletu. Nejjednodušší je zapojit svoje myšlení a přemýšlet, co by tak žák asi vyžadoval. Toaletu se snaží říct ti, co nemají plenu, mají naučeno, že si musí zajít sami. Uvádí, že častý problém je při změně vychovatelky, kdy se jí žáci bojí, neznají ji a neřeknou si o nápoj, hru. Domnívá se, že jsou tyto bariéry z důvodu uvědomění si žáků svého limitu v dorozumívání, strachu z nepochopení a proto i z odmítavého přístupu říci si o svoji potřebu. Rozdíly ve způsobech komunikace jsou však natolik rozdílné, že se v nich ztrácejí mnohdy ani vychovatelky. Například, v ABA jeden znak znamená sušenka, ve znaku do řeči je naprosto stejný znak strom. Tento rozdíl je zavádějící a i pro vychovatelky nejasný, co vlastně potřebuje žák říci. Komunikační listy využívá vychovatelka ke změně, pokud jde k žákům, které nezná. Nesmí se však změnu dozvědět na poslední chvíli, aby byla schopná se připravit. Jejich zavedení však považuje za velmi důležité, je ráda, když dopředu ví, jaká činnost přivede žáka k afektu, čemu se má vyvarovat, nebo co žáka baví a čím si jej získá. Rovněž jí schází přítomnost piktogramů ve všech třídách. Pokud s žákem přechází do jiné třídy, kde nemá svoje piktogramy, na které je zvyklý, těžko se adaptuje a vyjadřuje svoje přání. Jednotností komunikačního kanálu by se dle vychovatelky jednoznačně nastavila úleva a to nejen pro družinu, ale i ve výuce. Eliminovala by se tím negace a agresivní projevy při nepochopení. Uvědomuje si, že vzhledem k různým postižením a stupňům mentální postižení to není možné. Problém vidí i v nezájmu ze strany pracovníků, odmítavý přístup rodičů, kteří si vybrali svůj způsob a odmítají jej změnit, i když dítěti neseďí, nevyhovuje mu a nemůže si jej zapamatovat.

6.5 Rozhovor č. 5

Pátý rozhovor byl s vychovatelkou, která má 12 let praxe a na škole působí desátým rokem. V oddělení má žáky s PAS, kteří využívají individuálně prvky AAK. V oddělení převládá verbální komunikace, která je kombinována s dalšími

způsoby jako znak do řeči, piktogramy, gestika, haptika a obrázky – fotografie, které podněcují žáky k rozhovoru. Nedílnou součástí jsou rovněž interaktivní tabule, počítače a tablety. Většina žáků reaguje správně, ale jejich dovednosti závisí na míře mentálního postižení a momentálního rozpoložení. Základní potřeby žáci sdělují jen velmi neochotně, vyhýbají se komunikaci, je potřeba je motivovat ke komunikaci, předvídat jejich zájmy a potřeby. Při změně vychovatelky dochází k apatii, vychovatelky musí reagovat na každého žáka individuálně a je žádoucí se doptávat kolegyně na žáky a jejich speciální potřeby při komunikaci. Každý znak by měl mít jeden výraz, ale žáci si je rádi upravují a využívají dle svých schopností. S komunikačními listy se vychovatelka seznámila, avšak zatím je konkrétně neměla příležitost vyzkoušet. Rozhodně je však shledává správné a je schopna si je rychle vyhledat. Usnadnění komunikace vidí v prožitcích, zvláště ve třídě s žáky s autismem. Proto se nebrání ani terapiím, sama využívá obrázkové písničky při muzikoterapii, avšak i tato činnost je hodně individuální. Na dotaz, zda by zavedení jednotného komunikačního kanálu usnadnilo komunikaci mezi vychovatelkami a žáky souhlasila, podporovala by zavedení jednotného komunikačního kanálu tam, kde je to vzhledem k individuálním schopnostem a možnostem žáka možné. Například znak do řeči s podporou mluvené řeči. Eliminoval by se tím problém s dorozumíváním a zastupitelnost vychovatelek v jednotlivých odděleních. Uvádí, že by však nejspíš vyvstal problém v nejednotnostech názorů na danou problematiku ostatních kolegů.

6.6 Rozhovor č. 6

Šestý rozhovor byl s vychovatelkou, která má za sebou 45 let praxe na běžných základních školách ve ŠD, na pozorované škole je tři roky. Ve třídě má opět žáky s PAS, nemluví pouze dva, všichni ostatní se dorozumívají prostřednictvím piktogramů. Někteří žáci využívají piktogramy nejen během výuky, ale i odpoledne ve školní družině. Ne všichni žáci však využívají piktogramy správně. Proto si raději uchopí vychovatelku za ruku a zavedou ji například k vodě, nebo na toaletu. Jeden žák má narušenou komunikační schopnost a je pro něj jednodušší slovo napsat, než se jej snažit vyslovit. Obecně žáci reagují

správně na piktogramy u velmi dobře známých znaků, u nových chybují, nebo je nevyužívají vůbec. Pokud se změna ještě podpoří změnou vychovatelky, která střídá nebo zastupuje, odmítají žáci komunikovat úplně, uzavírají se do sebe, stahují se a neřeknou si ani o základní potřeby. I zde je potřeba důslednost a pevné hranice. Nepřesnosti mezi způsoby vychovatelka nevidí, piktogramy nepřesnost hodně eliminují, jediný rozpor může nastat u piktogramu práce u stolu. To může znamenat jak stříhání, tak práci se štětcem a barvou. Zavedené komunikační listy vítá, uvádí, že hodně pomáhají při změně pedagogů, zvláště u problémových žáků, kteří při nepochopení přistupují k agresi. Ona sama pro uklidnění situace ve třídě využívá muzikoterapii a arteterapii. Jednotný komunikační kanál by ráda uvítala, přispěl by ke zjednodušení komunikace, předešlo by se nedorozuměním a následnému agresivnímu chování, avšak k jeho úspěšnému nastavení jí schází spolupráce s ostatními kolegy.

6.7 Rozhovor č. 7

Sedmý rozhovor byl s vychovatelkou, která má čtyři roky praxe a na škole působí třetí rok. Má však zkušenosti se zařízením pro osoby s mentálním a tělesným postižením, v oddělení má žáky s dětskou mozkovou obrnou. Tito žáci nemluví, dorozumívání je obtížné, nevyužívají se žádné komunikační kanály, ale přesto žákům rozumí a chápe jejich spokojenost nebo naopak nelibost, kterou dávají najevo gestem či výrazem obličeje. Celkově problém v komunikaci vidí v tom, že jeden úkol, symbol, znamená v různých komunikačních kanálech zcela jiný význam. Vzhledem k postižení žáků ve svém oddělení nepoužívá žádný znak, avšak pokud přechází do jiných oddělení, musí je znát. Hlavní problém vidí v tom, že doma rodiče komunikují s dítětem jiným kanálem než ve škole, proto se pro žáka stává komunikace nesmyslná. Ona sama to zaznamenává, pokud přechází do jiného oddělení na výpomoc. V takových situacích jí nejvíce pomohl komunikační list, ten je však pouze v kmenové třídě, pokud sama dostane do oddělení žáka, který přechází z jiné třídy, listy samozřejmě schází a ona jej musí buď hledat v počítači, nebo musí improvizovat. Vyzvedává jasnost a stručnost listů, eliminaci rizikového chování a možnosti práce s žáky. Jako řešení k usnadnění komunikace vidí právě listy, avšak dala by jej žákům

přímo do aktovky, aby byly vždy po ruce. Ve svém oddělení často navazuje komunikaci právě skrz terapie, jednotnost komunikačního kanálu by uvítala, i když v jejím oddělení by to bylo nerealizovatelné. V rámci celé školy by se však, dle jejího názoru, komunikace usnadnila, eliminoval by se problém významu jednoho gesta a více významů. Uvítala by, kdyby byl znak hlavně pochopitelný, nejen pro žáka, ale i pro vychovatele. Problémy však shledává v ochotě pedagogů se učit nové věci.

6.8 Rozhovor č. 8

Posledním oddělením je osmé oddělení, kde působí vychovatelka, která je osmnáct let na této škole. V oddělení má šest žáků různého zdravotního znevýhodnění. Je to velmi energická pohyblivá třída a proto i způsoby komunikace jsou zde rozdílné. Každý žák zde používá svůj způsob komunikace. Dva žáci používají ABA, pro stejnou činnost kreslení mají každý jiný znak. To hodně komplikuje dorozumívání. Žáci na podněty vychovatelky reagují většinou správně, ale úspěšnost se odvíjí od jejich celkové nálady a zdravotního stavu v daný den. Dobře zafixované znaky používají správně, u nových znaků, které nejsou dostatečně upevněny je problém s nepřesností, nedokáží je mnohdy ukázat. Často se stává, že si žák sám vezme požadovanou věc, aniž by se snažil navázat kontakt s dospělou osobou. V oddělení se nachází vychovatelka a asistentka pedagoga. Jsou díky tomu zastupitelné a nedochází ke konfliktům při výměně nové osoby. Nejpoužívanějšími znaky jsou znaky běžné denní potřeby, jídlo, pití, WC, obléci se, jít ven, pomalu, skládat, malovat, sednout. Bohužel u ABA je daná metoda přímo připravena na individualitu žáka, proto má například znak „domů“ jiný význam. V takových rozporech velmi vítá komunikační listy. Uvádí přehlednost údajů o žákovi, může se dočíst, co který žák potřebuje, jak zabránit negativní reakci a agresii. Pokud přechází do jiného oddělení, vždy si je stihne přečíst a zjistit z nich základní informace. Shledává je jako dobrou formu pomoci, avšak v rámci svého oddělení upozorňuje na velký problém a nevhodnost střídání vychovatelek právě kvůli diagnóze určitých žáků. Nad jednotným komunikačním kanálem upozorňuje na to, že je každé dítě originál a každé potřebuje svůj vlastní komunikační kanál. Každému žákovi vyhovuje něco jiného. Nebylo by proto reálné, aby jeden kanál vyhovoval všem. Rozhodně by se jednalo o dlouhodobý úkol s nejasným výsledkem.

7 KÓDOVÁNÍ ROZHovorŮ

Rozhovory byly zpracovávány na základě kódování. To představuje operaci, pomocí níž budou data z rozhovorů rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novým způsobem (Strauss, Corbinová, 1999, str. 39). Analýza v zakotvené teorii se skládá z typů kódování:

- otevřené kódování
- axiální kódování
- selektivní kódování (Strauss, Corbinová, 1999, str. 40).

7.1 Otevřené kódování

Strauss a Corbinová v základech kvalitativního výzkumu definují otevřené kódování jako rozbor údajů na samostatné části, důkladné prostudování a zjišťování podrobností a rozdílů v jednotlivých rozhovorech. Rovněž zvažujeme a zkoumáme naše vlastní i získané domněnky (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43). Během analýzy rozhovorů jsme na základě kódování vytvořili kódy, pomocí kterých vzniklo sedm kategorií.

1. Nepřesné užívání AAK žákem.
2. Chybná reakce žáků na podnět vychovatele.
3. Rozpory mezi jednotlivými znaky.
4. Efektivnost komunikačních listů.
5. Pozitivní vliv terapií.
6. Potřeba sjednocení komunikace.
7. Limitující faktory pro sjednocení komunikace.

Tabulka č. 22: Nepřesné využívání AAK žákem

1. kategorie	odpovědi
Nepřesné využívání AAK žákem.	V1: Oni žádný nemají, my klademe formu otázek.

	<p>V2: Používají k vyjádření potřeb znaky, každý má obvykle znaky uzpůsobené své osobě, podle schopností.</p> <p>V3: Míchají se zde prvky znaku do řeči a využívání samostatně vytvořených znaků jednotlivým žákem.</p> <p>V6: Nevyužívají piktogramy správně, proto si mě raději vezme za ruku a na požadovanou věc ukáže.</p> <p>V7: Žáci nepoužívají žádný komunikační kanál, potřeby jako napít, výměna plen...je jim nabízeno od vychovatelky.</p>
--	---

Kódy přiřazeny ke kategorii nepřesné užívání AAK žákem:

- nevyužívají znaky
- znaky si sami upravují
- míchají prvky znaků
- nevyužívají piktogramy správně.

V první kategorii nazvané „nepřesné využívání AAK žákem,“ se vychovatelky shodují na tom, že žáci znaky ani piktogramy nevyužívají správně, míchají prvky znaků a nebo je vůbec nepoužívají. Jejich neochota a nepřesnost používat znak je přiřazovaná slabé fixaci znaků.

Tabulka č. 232: Chybná reakce žáků na podnět vychovatele

2. kategorie	odpovědi
Chybná reakce žáků na podnět vych.	<p>V1: Nejsou schopni sdělit svoje potřeby, nejsme si jisté, zda správně rozumí, jeden na moji otázku reaguje správně, ale ostatní ne. Kdo je tu nový, tak to nepozná.</p> <p>V2: Někdy neporozumí, co se po nich žádá, někdy se jim spíš porozumět nechce. Další problém vzniká, když děti dospělý nezná a neví jak přesně s nimi komunikovat. To pak občas vznikají krizové situace.</p> <p>V3: Mnohdy nereagují správně, jelikož nemají znak zaužívaný nebo je pro ně těžké znaku porozumět.</p>

	<p>V4: Bohužel, nereagují na ně správně. Často není poznat, co právě ukazují.</p> <p>V5: Všichni určitě nejsou schopni sdělit své potřeby.</p> <p>V6: U nových znaků hodně chybují, nebo je nevyužívají vůbec.</p> <p>V7: Problém vidím v tom, že jeden úkon (symbol) znamená v různých komunikačních kanálech zcela jiný význam. Nejsou sami schopni sdělit své potřeby.</p> <p>V8: Žáci reagují správně dle celkové nálady a zdravotního stavu. Se zafixovanými znaky není problém, pokud je znak nový, který není dostatečně upevněn, neukáží jej dobře.</p>
--	---

Kódy přiřazeny ke kategorii chybná reakce žáků na podnět vychovatele:

- nereagují na otázku správně
- není poznat, co ukazují
- u nových znaků chybují
- nereagují na cizí osobu.

Kategorie odhaluje chybné reakce žáků na podnět či nedorozumění, která vznikají vlivem nepřesných nebo nezafixovaných znaků, ale také cizích osob. Na tyto osoby žáci reagují negativně, nemají k nim důvěru a odmítají s nimi navázat komunikaci.

Tabulka č. 24: Rozpory mezi jednotlivými znaky

3. kategorie	odpovědi
Rozpory mezi jednotlivými znaky.	<p>V3: Ano, velmi často dochází k rozporům. Každé dítě si znak upraví „po svém“ a pak vznikají situace, že se dva odlišné znaky sobě podobají.</p> <p>V4: Rozhodně jsou zde rozpory a dosti velké. Rozdíl je například u ABA a znak do řeči. Jeden stejný znak znamená u ABA – sušenka, u znaku do řeči – strom.</p>

	<p>V5: Ano, každý znak by měl mít pouze jeden konkrétní význam, ale není tomu tak.</p> <p>V6: Velmi omezeně, u piktogramů se nepřesnosti hodně eliminují. Avšak u piktogramu „práce u stolu“ je rozpor, žák si přeje stříhat, avšak práce u stolu může být i práce s barvou a štětcem, kterou žák odmítá.</p> <p>V7: Ano, jeden úkon – znak má více významů a to úplně rozdílné. Toto může mít vážné následky pro dítě, které doma s rodiči komunikuje jiným kanálem než ve škole. Komunikace se stává pro obě strany nesrozumitelnou.</p> <p>V8: Bohužel hlavně u ABA metody. Daná metoda, je jak se říká, šitá každému žákovi na míru, díky tomu má u každého žáka třeba slovo „domů“ jiný znak.</p>
--	--

Kódy přiřazeny ke kategorii rozpory mezi jednotlivými znaky:

- úprava znaku po svém
- jeden znak více významů
- agrese, afektivní stavy.

Rozpory mezi znaky nutí vychovatelky a pedagogické pracovníky zvyšovat osobní kompetence, předvídat potřeby žáků, odhadovat jejich informační sdělení a správně vyhodnotit jejich potřeby. Konflikty mezi jednotlivými znaky činí komunikaci nepřehlednou a nepřesnou a to pak vede k agresivním projevům u žáků.

Tabulka č. 25: Efektivnost komunikačních listů

4. kategorie	odpovědi
Efektivnost komunikačních listů.	<p>V2: Komunikační listy se mi v současné době zdají dostačující. Nejlepší je poznat všechny žáky za přítomnosti člověka, který ho zná a řekne co a jak.</p> <p>V4: Využívám je právě při změně, kdy vím, že půjdu k jiným žákům, které neznám. Jsou nastaveny tak, že se</p>

	<p>v nich dočteme nejen způsoby komunikace, ale i projevy žáka, co mu dělá dobře, co jej dokáže dostat do afektu.</p> <p>V6: Hodně mi pomáhají při změnách pedagogů, zvláště u problémových žáků, kteří při nepochopení přistupují k agresi.</p> <p>V7: Komunikační listy jsou výhodné nejen pro vychovatelky, které jsou u žáků z jiných oddělení, ale pro každého, kdo pracuje s žákem poprvé. Využila jsem je, když jsem začala pracovat s žáky jiné třídy. Jsou jasné, stručné a velmi mi pomohly při prvních setkáních s žáky. Jak komunikovat, co znamenají gesta, co má rád a naopak, co rád nemá.</p> <p>V8: Komunikační list shledávám jako dobrou formu pomoci.</p>
--	---

Kódy přiřazeny ke kategorii efektivnost komunikačních listů:

- dostačující
- u problémových žáků eliminují agresi
- pomoc u nových žáků
- vodítko ke správné komunikaci.

Kategorie „efektivnost komunikačních listů“ poukazuje na možné řešení komunikace a zvýšení komunikačních kompetencí u vychovatelů. Zvláště u nových žáků nabízí jednoduchý přehledný manuál, který mohou vychovatelky využívat jako vodítko ke správné komunikaci s žáky se speciálními potřebami.

Tabulka č. 26: Pozitivní vliv terapií

5. kategorie	odpovědi
Pozitivní vliv terapií.	V1: Muzikoterapie, na to reagují, reagují na zvuky, ví že mají odpočívat, mají rádi mluvené slovo, když se jim čte.

	<p>Vyhovují jim masáže, žáci se uvolní, navážeme spolu. Jsme díky nim v úzkém kontaktu.</p> <p>V2: U nás dobře funguje hudba a tanec, to baví téměř všechny. Kreslení už jen někoho, ale to je také cesta, jak navázat kontakt. Nejlépe v naší třídě funguje hudba a tanec.</p> <p>V3: Výborná je zooterapie, kde je žák více motivován k plnění pokynů.</p> <p>V4: Terapie jsou jedny ze zaručených způsobů, prostřednictvím kterých můžeme s žáky navázat. Osvědčilo se téměř vše, je dobře působit na více smyslů. Muzikoterapie, atreterapie, snoezelen, bazální stimulace, míčkování.</p> <p>V6: Muzikoterapie a zooterapie, arteterapie je každodenní činností.</p> <p>V7: Určitě ano, komunikace prostřednictvím muzikoterapie, zooterapie, arteterapie a bazální stimulace děláme. Žáci ji milují, líbí se jim a svou libost dají najevo. Myslím si, že u dětí s postižením je tato komunikace důležitá. A daleko víc a hlouběji ji prožívají.</p> <p>V8: Všechny z uvedených metod jsou velmi oblíbené u našich žáků. Nejvíce muzikoterapie, mají rádi tetu Mirku, která vždy reaguje na jejich potřeby a muzikoterapie se odvíjí podle jich samotných.</p>
--	--

Kódy přiřazeny ke kategorii pozitivní vliv terapií:

- zlepšení reakcí při terapii
- motivace
- snížení agrese z nepochopení
- užší kontakt, navázání.

Pátá kategorie nám nabízí další možnost řešení nedostatečné komunikace na škole a tou je využívání terapií. Všechny dotazované vychovatelky poukazují na vliv terapií, usnadnění motivace, navození klidu, a tím snížení agresivních projevů. Prostřednictvím terapií se žáci více otevírají a jsou ochotni spolupracovat s vychovatelkami a pedagogickými pracovníky. Tyto měkké kompetence jsou nepostradatelnou součástí práce pedagogických pracovníků s žáky se speciálními potřebami.

Tabulka č. 27: Potřeba sjednocení komunikace

6. kategorie	odpovědi
Potřeba sjednocení komunikace.	<p>V1: Určitě by se usnadnil, my bychom se všichni naučili jednu věc, takto musíme umět pět věcí, ale kdyby byl jednotný, bylo by to jasné. Tedy od první třídy, hned jak nastoupí.</p> <p>V2: Kdyby to fungovalo, bylo by to velmi dobré. Nevznikaly by zbytečné problémy, jako například agrese, pláč z důvodu nepochopení, nepochopení na obou stranách.</p> <p>V3: Eliminovalo by se tím nedorozumění žáků, tím pádem omezení agrese z důvodu nepochopení potřeb žáka.</p> <p>V4: Vyřešilo by se časté nedorozumění při komunikaci. Eliminovaly by se agresivní projevy při nepochopení a negace ze strany žáků.</p> <p>V5: Snadnější dorozumívání všech. Zastupitelnost.</p> <p>V6: Dobrá informovanost. Předěšlo by se některým nedorozuměním a následně i agresivnímu chování.</p> <p>V7: Celkově by se komunikace jednotným kanálem usnadnila. Eliminoval by se problém jednoho gesta a více významů. A hlavně nepochopení, jak pro žáka tak pro vychovatelku. A zejména znak ukazovat v co největší podobnosti, třeba i v dané části těla.</p>

Kódy přiřazeny ke kategorii potřeba sjednocení komunikace:

- usnadnění komunikace
- snížení agrese, nepochopení
- snížení nedorozumění
- zastupitelnost.

Sjednocení komunikace na škole pro žáky se speciálními potřebami se jevila jako velmi žádoucí a většina vychovatelek k ní vzhlížela jako k jedinému řešení problémové situace. Díky sjednocení komunikačního kanálu očekávají usnadnění dorozumívání mezi pedagogickými pracovníky a žáky a snížení nedorozumění, nepochopení a následné agrese.

Tabulka č. 28: Limitující faktory pro sjednocení komunikace

7. kategorie	odpověď
Limitující faktory pro sjednocení komunikace.	<p>V1: Někteří pedagogové by se museli učit něco jiného, ale taky vychovatelky a asistentky. Předpokládám i nezáměr rodičů přecházet na jiný způsob. Nedovolili by to.</p> <p>V3: Základy komunikace na těchto typech škol by měly být dány jasně a jednotně. Komunikaci by měl udávat školní logoped a třídní učitelka by měla toto rozhodnutí akceptovat. Nepochota učitelů a vychovatelů učit se „novým“ jednotným způsobům AAK. Nerespektování školního logopeda.</p> <p>V4: Nezáměr ze strany pracovníků a rovněž odmítavý přístup ze strany rodičů, kteří si vybrali svůj způsob a odmítají jej měnit, i když dítěti nevyhovuje a nemůže si jej zapamatovat.</p> <p>V5: Nejednotnost v názorech na danou problematiku u kolegů.</p> <p>V6: Spolupráce by se tím měla mezi vychovatelkami a pedagogy zintenzivnit. To zatím schází.</p>

	<p>V7: Naučit se dokonale tento způsob komunikace by byl velký problém.</p> <p>V8: Každé dítě je originál, každé potřebuje svůj komunikační kanál. Jednomu sedí to a druhému zase ono. Asi by to nebylo reálné, aby jeden komunikační kanál seděl všem.</p>
--	---

Kódy přiřazeny ke kategorii limitující faktory pro sjednocení komunikace:

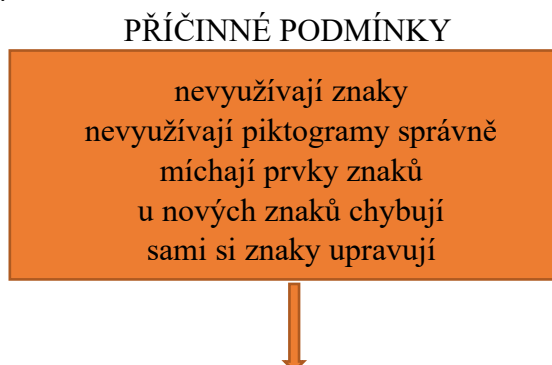
- nezájem rodičů
- nezájem pedagogů
- mentální úroveň žáků.

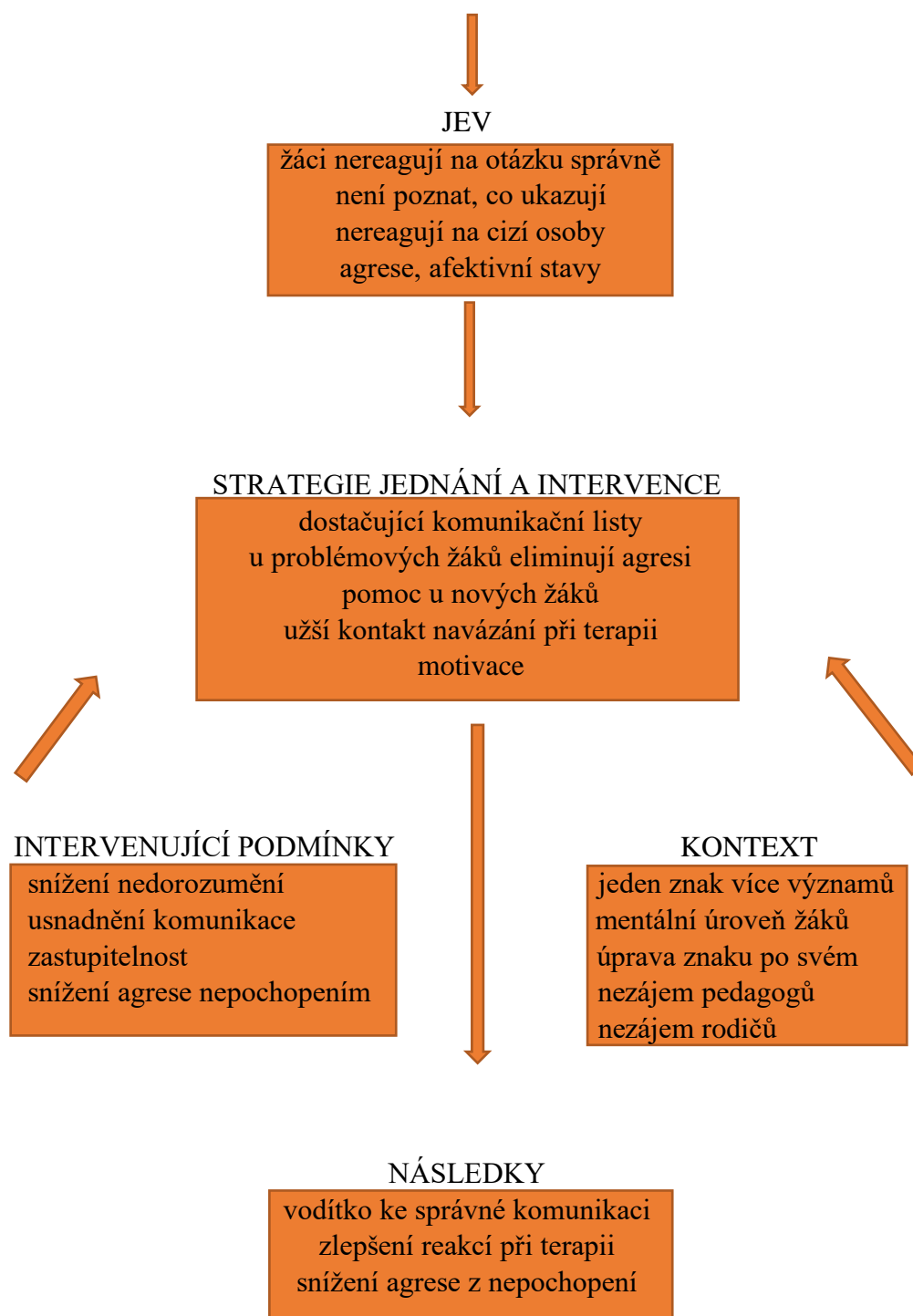
Poslední kategorie se zaměřuje na limitující faktory, které omezují vznik sjednoceného komunikačního kanálu za základní škole. Hlavními kódy, které jsou v této kategorii stanoveny jsou nezájem rodičů a pedagogů a mentální úroveň žáků, která snižuje možnost úspěšné komunikace.

7.2 Axiální kódování

V axiálním kódování údaje z otevřeného kódování opět znovu uspořádáme novým způsobem, prostřednictvím spojení mezi kategoriemi. Paradigmatický model zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, intervence a následky (Strauss, Corbinová, 1999, str. 70).

Paradigmatický model:





7.3 Selektivní kódování

Základ pro selektivní kódování byl vytvořen z kódování axiálního. Vzhledem k více stanoveným výsledkům je stanovena centrální kategorie: potřeba

sjednocení komunikace. Potřeba sjednocení komunikace vyplývá z efektivního využívání komunikačních listů. Je limitována určitými faktory, které tyto možnosti sjednocení komunikace výrazně omezují. Mezi takové faktory se mimo jiné řadí nepřesné užívání alternativní a augmentativní komunikace žákem, chybná reakce žáka na podnět vychovatele a rozpory mezi jednotlivými znaky. Sjednocení komunikace by však výrazně usnadnily nejen komunikační listy, ale i podpora různých terapií.

7.4 Shrnutí kódování

Na základě rozhovorů s vychovatelkami byly v otevřeném kódování vytvořeny kódy a ty byly následně kategorizovány. Mezi sedmi kategoriemi se nacházely nepřesné užívání AAK žákem, chybné reakce žáků na podnět vychovatele, rozpory mezi jednotlivými znaky, efektivnost komunikačních listů, pozitivní vliv terapií, potřeba sjednocení komunikace a limitující faktory pro sjednocení komunikace. Kategorie volně korespondují s polostrukturovaným rozhovorem, avšak během něj vyvstaly neočekávané souvislosti. V době než vznikly rozhovory, všechny vychovatelky si stěžovaly na nejednotnou komunikaci, proto byla tato položka úmyslně začleněna do rozhovorů. Následně však z otevřeného kódování vyplynulo, že jednotný komunikační kanál na škole není reálný a je ovlivněn několika limitujícími faktory. Současně je z kódování patrné, že není problém ve velkém množství komunikačních kanálů, avšak v jejich správném užívání, v nepřesnosti užívání žáky, v upravování, fixace a ochota využívat znaky v přítomnosti cizích osob. Příčinou je následně agresivní chování ze strany žáků.

V axiálním kódování je dodržen paradigmatický model s využitím kódů z otevřeného kódování. Do příčinných podmínek jsou zařazeny neužívání znaků, a správných piktogramů, míchání znaků, vlastní úprava a chyby u nových znaků. Z toho vzniká stav, kdy žáci nereagují na otázku správně, není poznat co ukazují, nereagují na cizí osoby a prioritně se vždy projevuje agrese a afektivní stavy. Z tohoto důvodu je potřeba strategie jednání a intervence tou by mohly být komunikační listy, motivace, pomoc, navázání užšího kontaktu prostřednictvím terapie a eliminace agrese. Následky se projeví ve správné komunikaci, zlepšení

reakcí při terapiích a snížení agrese z nepochopení. Nesmíme však zapomenout ani na intervenující podmínky a kontext. Intervenující podmínky nám usnadní strategii, sníží nedorozumění, usnadní komunikaci a zastupitelnost, sníží agresi z nepochopení. V kontextu však musíme počítat s mentální úrovní žáků, nezájmem pedagogů a rodičů, a se samotnými žáky, kteří si upravují znaky po svém nebo jednomu znaku přiřazují více významů.

V selektivním kódování je jako centrální kategorie zvolena potřeba sjednocení komunikace. Od této hlavní kategorie se odvíjí další kategorie, které jsou však s centrální v úzkém kontaktu a pouze ji doplňují v závislosti na svém vývoji. Jedním z hlavních důvodů narušené komunikační kompetence jsou rozpory mezi jednotlivými znaky, stejně tak jako chybné užívání znaku ze strany žáků. Tyto chyby vznikají z různých důvodů. Vliv na ně má mentální úroveň žáků a vhodné zvolení komunikačního kanálu, fixace nových znaků a pravidelné správné opakování. Téměř ve všech případech dochází z důvodu narušené komunikace k agresivnímu chování ze strany žáků. Jako řešením pro eliminaci těchto jevů, je potřeba sjednocení narušené komunikace ve školní družině a školním klubu. Po takovém řešení volaly vychovatelky již dlouhou dobu, avšak po podrobné analýze rozhovorů vyvstalo několik faktorů ovlivňujících sjednocení. Mezi ty patří nezájem rodičů a pedagogů, schopnosti žáků, jejich zdravotní stav a mentální úroveň.

Daleko reálnější pro usnadnění narušené komunikace jsou komunikační listy, které byly na škole zavedeny předcházející školní rok. V rozhovorech je vychovatelky uváděly jako jedno z řešení při zastupování u cizích žáků. Velký rozpor je však mezi pozorováním a záznamech rozhovorů. Během pozorování, které probíhalo pět měsíců, nebylo ani jednou patrné, že by vychovatelky komunikační listy využily. U konkrétního případu, kdy měl žák v období školní družiny afekt a musela být volána záchranná zdravotnická služba, nebyl komunikační list daného žáka využitý. V tomto případě jsou mezi rizikovými faktory uvedeny žákovy sklony k agresivnímu chování, napadání spolužáků i pedagogů. Je třeba věnovat zvýšenou pozornost již varovným signálům. Velkým překvapením v kódování však byly terapie. Ty se ukázaly jako nejúčinnější při usnadnění narušené komunikace. Všechny vychovatelky udávají velmi dobré zkušenosti. I během pozorování byl patrný silný motivační vliv terapie, podpory

komunikace prostřednictvím zvířat, kresby, hudby. Prostřednictvím muzikoterapií, snoezelenu, zooterapie bylo snadnější žáky uklidnit, navodit u nich pocit jistoty, bezpečí a v mnohých případech se u nich eliminovala agrese.

Prostřednictvím všech způsobů kódování jsme měli možnost analyzovat problematiku z různých úhlů pohledu. Jevy, které se zprvu zdály jednoznačné a stěžejní pro výzkum, se vlivem kódování projeví jako méně podstatné, naopak z jevů, které byly zmíněny jen okrajově, se v závěru staly důležité pevné pilíře, o které je možno se opřít a stavět na jejich základech.

7.5 Diskuse

Zjištěné výsledky výzkumu můžeme porovnat s obdobným výzkumem Bc. Michaely Žroutové v její diplomové práci komunikační kompetence učitelky mateřské školy. Ta ve své práci analyzovala komunikační kompetence učitelek, jejich pedagogické komunikace, využívání neverbální komunikace, efektivní a neefektivní komunikaci. V závěru svého kvalitativního výzkumu vyhodnotila splnění požadavku na pedagogickou komunikaci, pouze u dvou učitelek poukazovala na nespisovnou řeč při užívání koncovek. Neverbální komunikaci využívaly ve vzdělávacím procesu všechny učitelky, avšak lišila se jejich četnost. Neverbální komunikace byla využívána v souladu s řečovým projevem a případnými gesty. Některé učitelky však zapomínaly na důležitý prvek a tím byl zrakový kontakt. Při pozorování scházely přímý oční kontakt s dítětem, snížení se na jeho výškovou úroveň a navázání efektivnější komunikace. Bc. Žroutová uvádí, že jen polovina pozorovaných učitelek dodržovaly zásady efektivní komunikace a snažily se o navázání očního kontaktu s dětmi (Žroutová, 2018, str. 79-80).

Naše pozorování však prokázalo, že ve sledovaném zařízení vychovatelé využívají své kompetence a aplikují je do neverbálních komunikačních procesů automaticky. S žáky mimo jiné navazují oční kontakt a komunikaci podporují vhodným držením těla a pohyby.

Neverbální komunikace je pevně spjata s alternativní a augmentativní komunikací. Bc. Málková ve své práci využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace žáků s narušenou komunikační schopností na 1. stupni analyzuje využívání AAK právě u žáky s NKS. Při dotazu, zda je žáci s narušenou komunikační schopností využívají, odpovědělo kladně pouze 29,4 %, oproti tomu záporně uvedlo 70,6 %. Jedná se o žáky nejen s narušenou komunikační schopností, ale i s dyslalií, vývojovou dysfázií nebo poruchami autistického spektra. V pozorované škole jsou rovněž využívány reálné předměty, fotografie, piktogramy a VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). Naopak se zde vůbec nevyužívá znak do řeči. Mezi limity a překážkami ve využívání metod AAK je uváděn nedostatek zkušeností, odborných informací, časová náročnost, nedostatek metodických materiálů, finanční náročnost a nedostatečná podpora ze strany SPC. Autorka shledává zásadní problém v nedostatku zkušeností pedagogických pracovníků a neochoty se učit novým metodám (Málková, 2018).

Výzkum Bc. Málkové je obdobně zaměřen na schopnosti využívání AAK a s tím související komunikační kompetence. I ona se ve svém závěru pozastavuje nad limitujícími faktory a možnostmi řešení situace. Základním klíčem k úspěchu by bylo dozdělávání pedagogických pracovníků a rozšiřování jejich kvalifikačních kompetencí. Z výsledků výzkumu sice vyplynulo, že komunikační kompetence u vychovatelů a pedagogických pracovníků nejsou sníženy, nicméně je ale žádoucí jejich nepřetržité zdokonalování a rozvíjení.

8 SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAxi

Z padesáti pěti žáků, navštěvující školní družinu a školní klub využívá neverbální komunikaci dvacet dva žáků. Verbální komunikaci využívá třicet tři žáků, z toho má dvacet devět žáků narušenou komunikační schopnost. Vzhledem k číslům je snaha hledat nové komunikační kanály, které usnadní komunikaci mezi vychovateli a žáky, ale i mezi žáky samotnými. Z uskutečněných rozhovorů s vychovatelkami a z výsledků pozorování je patrný narušený komunikační kanál mezi vychovateli a jejich žáky a tím i sníženy jejich komunikační kompetence. Vzhledem k výsledkům výzkumu je odpovědí na výzkumnou otázku **nedostatečně rozvinutá komunikační kompetence vychovatele žáka se speciálními potřebami**.

Sami vychovatelé uvádí velké nepřesnosti při užívání znaků, v mnohých případech i ne příliš vhodně zvolený způsob komunikace u jednotlivých žáků. Nepřesnost v užívání znaků u jednotlivých žáků vede k častým nedorozuměním, vychovatelky nerozumí znaku, který žák ukazuje. Žáci se při neúspěchu nesnaží požadavek opakovat, stahují se, upouští od svého požadavku, nebo u nich dochází k agresivním sklonům, křiku, pláči. Celkově je velkým problémem limitovaná schopnost žáků sdělit svoje potřeby, přání. Takový konflikt nastal právě při pozorování v šestém oddělení školní družiny, kdy žák nebyl schopen sdělit vychovatelce důvod své špatné nálady. Při opětovném nabízení možností a dotazování se ze strany vychovatelky, se žák dostával do stále hlubšího afektu a nakonec již nebylo možné žáka uklidnit a vzniklou situaci musela řešit zdravotnická záchranná služba. Konkrétně se jedná o žáka, který používá strukturovaný režim a piktogramy má k dispozici po celou dobu školní družiny. Mnohdy má na komunikaci vliv momentální stav žáků. Únava, nechť spolupracovat při některých činnostech. Dalším důvodem narušené komunikace jsou chybné reakce žáků na podnět vychovatelky. To je rovněž způsobeno nepochopením znaku, kdy vychovatelka ukazuje znak správně, ale žák jej buď nemá zafixovaný, nebo se jej naučil chybně. Tyto rozdílné sdělení pak vedou k dalším frustracím žáků.

...míchají se zde prvky znaku do řeči a využívání samostatně vytvořených znaků jednotlivým žákem (rozhovor 3)

...nelíbí se jim, co se po nich žádá a odmítají spolupracovat, je to často způsobeno únavou, reagují pak agresivně, odmítavě (rozhovor 2)

...reakce žáků se odvíjí podle jejich celkové nálady a zdravotního stavu v daný den, Běžné, několik let natrénované znaky žáci zvládají správně, problém je se znaky, které nejsou zafixovány (rozhovor 8)

...mnohdy reagují neadekvátně, jelikož nemají znak zaužívaný nebo je pro ně těžké znaku porozumět (rozhovor 3)

Nedostatečná komunikační kompetence vychovatelů ovlivněna rozpory mezi jednotlivými znaky

Rozpory mezi znaky uváděly vychovatelky jako nejčastější příčinu nedorozumění a neschopnosti se s žáky domluvit. Nelze shrnout, že by jeden komunikační kanál nabízel více variant a jiný ne. Téměř u každého komunikačního kanálu se objevila nějaká kolize, která zabránila jasnému přečtení znaku. Nejčastější rozdílnost je uváděna u aplikované behaviorální analýzy. Zde totiž znaky nejsou pevně dané, přizpůsobují se přímo jednotlivci, jeho schopnostem, potřebám, mentálnímu stavu. Často vznikají rozpory mezi znaky i díky žákům. Ti si je upravují po svém, přizpůsobují si je. Vychovatelky, které jsou s žáky každý den takové úpravy znají a jsou schopny na ně, vlivem kompetencí, reagovat. Pokud však nastane změna a do oddělení nastoupí vychovatelka z jiné třídy, opět dochází k nedorozumění, komunikační kompetence vychovatelů se opět snižuje.

...rozpory jsou dosti velké, rozdíl je například v ABA a znaku do řeči, jeden znak znamená v ABA – sušenka, u znaku do řeči – strom. Jelikož právě ABA nemá přesně stanoveny znaky a řídí se individuálně dítětem a jeho dovednostmi, kolize je zde velmi častá. Setkala jsem se s chlapcem, který ukazoval rukou na tvář. Tento znak však znamená, že chce bonbon, ale taky, že ho bolí zub. (rozhovor 4)

...bohužel hlavně u ABA metody. Daná metoda je jak se říká, šitá každému žákovi na míru, díky tomu má u každého žáka třeba slovo „domů“ jiný znak (rozhovor 8)

...i u piktogramů je častá nejednotnost a rozpory, například práce u stolu, kdy si žák přeje stříhat, avšak práce u stolu může být i práce s barvou a štětcem, kterou žák zrovna odmítá (rozhovor 6)

...děti si znak upraví po svém, pak vznikají situace, že se dva zcela odlišné znaky sobě podobají (rozhovor 3)

Potřeba sjednocení narušené komunikace ve školní družině a školním klubu

Prioritou pro celou školu je zvýšení počtu žáků, kteří rozumí sdělení a jsou schopni sdělit potřeby. V současné době se na škole mimo verbální komunikace využívá, ve velké míře, i neverbální komunikace. Zde se využívá gestika, mimika, ABA, znak do řeči, piktogramy, předměty. Různorodost a velký rozptyl komunikačních kanálů působí celkově neutěšeně až chaoticky. V rozhovorech se vychovatelky často obracely na potřebu sjednocení, a usnadnění komunikace. Předpokládaly, že sjednocení komunikace vyřeší časté nedorozumění a eliminuje agresivní projevy žáků při nepochopení a negaci. Hlavně agrese je ve většině případů hlavním důvodem pro sjednocení komunikačního kanálu. Nesmíme však zapomínat, že zmíněná agrese je obranným mechanismem žáků z důvodu nepochopení, neschopnosti sdělit svoje potřeby. Vychovatelky často uvádí, že komplikace nejsou pouze ve škole, ty nastávají i doma při komunikaci s rodiči. I když takové tvrzení není předmětem výzkumu, je to jeden z indikátorů, který nám pomáhá pochopit problematickou situaci a nutnost jejího řešení. Nejčastějšími odpověďmi jsou tedy vyřešení nedorozumění a agresivního chování.

...eliminovat by se tím problém významu jednoho gesta a více významů. A hlavně nepochopení, jak pro žáka, tak pro vychovatelku, co vlastně druhá osoba chce (rozhovor 7)

...snadnější dorozumívání všech, zastupitelnost (rozhovor 5)

...neporozumění žákům, tím pádem omezení agrese z důvodu nepochopení potřeb žáka (rozhovory 2, 3, 4)

Faktory ovlivňující sjednocení jednotného komunikačního kanálu

I když všechny vychovatelky přivítaly úpravu a usnadnění komunikace jak žáků, tak i jich samotných, uváděly omezení a komplikace, které by takovým sjednocením vznikaly. Naučit dvě desítky žáků jeden komunikační kanál by bylo, zřejmě k různorodosti jejich zdravotních stavů a mentálních úrovní, nereálné. Ve skupině se vyskytují i žáci, kterým vybraný komunikační kanál nevyhovuje, je pro ně příliš složitý, nejsou jej schopni pochopit. Tento stav do značné míry ovlivňují rodiče, kteří si jej vybrali a odmítají připustit alternativu a individuální potřeby svého dítěte. Pro takové případy působí na škole výchovná poradkyně, avšak její poradenství rodiče příliš nevyužívají. Jaké jsou tedy limitující faktory, které ovlivňují sjednocení komunikace? V prvním případě je to samotný žák. Jeho mentální úroveň, zdravotní postižení, jeho individuální potřeba. Dále jsou to rodiče a volba jejich komunikačního kanálu, který nemusí vždy jejich dítěti vyhovovat. Často je udáván i nezájem ze strany pracovníků školy a nutnost se učit nové metody, nerespektování názoru školního logopeda a výchovné poradkyně. I přesto, že je limitujících faktorů celá řada, škola se snaží komunikaci přece jen zlepšit, například komunikačními listy. Jaké jsou tedy názory vychovatelek?

...nezájem ze strany pracovníků, odmítavý přístup ze strany rodičů, kteří si vybrali svůj způsob a odmítají jej měnit, i když dítěti nesedí, nevyhovuje a nemůže si jej zapamatovat (rozhovor 4)

...nevím přesně, jaké problémy by vyvstaly, ale asi by byly hodně velké, byl by to boj na mnoho let, bohužel ne s vidinou vítězství (rozhovor 8)

...nejednotnost názorů na danou problematiku u kolegů (rozhovor 5)

...některé paní učitelky by se museli učit něco jiného, a taky vychovatelky a asistentky, rozhodně by byli i nezájem rodičů, aby přecházeli na jiný způsob (rozhovor 1)

...bylo by potřeba zintenzivnit spolupráci, avšak to zatím schází (rozhovor 6)

...neochota učitelů a vychovatelů učit se novým jednotným způsobům AAK, nerespektování školního logopeda (rozhovor 3)

Usnadnění narušené komunikace pomocí komunikačních listů

V předcházejícím školním roce byly vytvořeny, školním logopedem a speciálním pedagogem, komunikační listy. Tyto listy byly vytvořeny na podnět vedení školy a stále se zvyšujícím agresivním projevům žáků z důvodu nedostatečné komunikace. Listy navrhla školní logopedka ve spolupráci se speciálním pedagogem, SPC a rodiči žáků. Podle základních údajů o žákovi jsou tak na jednom místě sepsány údaje o způsobu komunikace, pomůckách sloužících ke komunikaci, libých a nelibých činnostech, potřebách a v neposlední řadě i o rizikových faktorech, které se u žáka mohou projevit. A to z důvodu nedorozumění při komunikaci, nebo rizikových faktorech, které na žáka nepřímo působí v cizím prostředí. Tyto komunikační listy jsou volně dostupné na intranetu školy, a v každé kmenové třídě žáků ve složce na nástěnce. Během rozhovorů vychovatelky často upozorňovali na skutečnost, že se tyto listy nachází pouze v kmenových třídách a pokud žáci přecházejí do jiných oddělení, musí si listy složitě vyhledávat na počítači. Uvítali by tak listy v aktovkách žáků, které mají stále u sebe. Problém nastává i v okamžiku, pokud se musí vychovatelka rychle přesunout z jednoho oddělení do druhého bez předchozí přípravy. Dle svých slov nemají čas studovat materiály, musí se věnovat žákům. Většina ohlasů na komunikační listy jsou však kladná. Vychovatelky uvítaly usnadnění při zjišťování základních informací, zastupitelnost ve všech odděleních a eliminaci rizikových faktorů u problémových žáků.

...využívám je právě při změně, kdy vím, že půjdu k jiným žákům, které neznám. Jsou nastaveny tak, že se v nich dočteme nejen způsoby komunikace, ale i projevy žáka, co mu dělá dobře, co jej dokáže dostat do afektu. Jak reaguje, když něco potřebuje, co má rád. Bohužel, často není čas na poslední chvíli studovat komunikační listy (rozhovor 4)

...hodně nám napomáhají při změně pedagogů, zvláště u problémových žáků, kteří při nepochopení přistupují k agresi (rozhovor 6)

...předání základních nejnütnějších informací o daných žácích a jejich projevech (rozhovor 5)

...pokud se dostanu do jiné třídy a hlavně k žákům, které příliš neznám, tyto listy si přečtu (rozhovor 3)

...pokud jsem byla poslána do jiného oddělení, ráda jsem si přečetla informace o daných žácích, abych předešla nějakým problémům (rozhovor 8)

...já jsem je zatím neměla možnost využít. Problém je, že nejsou vždy dostupné, pokud žák přechází do jiné místnosti, kde jeho komunikační list není. Proto si myslím, že by to mělo být i v rámci družiny. Je to prostě jen v kmenových třídách. Problém taky nastane, že pokud se rychle někam přesunujeme, nemáme čas to studovat, nabíhám k děčkám, ne k papíru (rozhovor 1)

...komunikační listy jsou perfektní nejen pro vychovatelky, které jsou u žáků z jiných oddělení, ale pro každého, kdo pracuje s žákem poprvé. Využila jsem je, když jsem začala pracovat s žáky jiné třídy. Jsou jasné, stručné a velmi mi pomohly při prvních setkáních s žáky. Jak komunikovat, co znamenají gesta, co má rád a naopak, co rád nemá (rozhovor 7)

Usnadnění narušené komunikace pomocí terapií

Jedno řešení kromě komunikačních listů však na škole již funguje a má velmi dobré výsledky. Tím je využití terapií a prostřednictvím nich navázání komunikace ve školní družině a školním klubu. I když jsou terapie využívány častěji v dopoledních hodinách při vyučování, pozvolna se začínají přesouvat i do odpoledního období školní družiny a klubu. Navozování komunikace například prostřednictvím arteterapie, malby na velké archy papíru uložené na podlaze většinu žáků uvolní, jsou ochotni se zapojit do činnosti. Z pozorování vyplynulo, že i volba barvy žáků může být pro vychovatelku znamením indikující duševní rozpoložení žáků. Biblioterapie je využívána u žáků s dětskou mozkovou obrnou. Vychovatelka jim čte při polohování, žáci se uvolní a jsou ochotni projevit svoji libost. Mezi nejoblíbenější terapie však patří muzikoterapie a zooterapie. Muzikoterapii provozuje na škole terapeutka, která tam dojíždí dvakrát za měsíc. Ve škole jsou stále k dispozici muzikoterapeutické nástroje, které mohou žáci využívat. Druhou nejoblíbenější terapií je zooterapie. Přítomnost psů, koček, papoušků, morčat, zakrslých králíků, suchozemských želv je pro žáky velkým zpestřením, odměnou a možností projevit svoje potřeby. Do školy dojížděla terapeutka

se zvířaty, ale vzhledem k omezením souvisejícím se současným pandemickým stavem je tato spolupráce pozastavena. I přesto se vychovatelky a pracovníci školy snaží žákům kontakt se zvířaty zajistit z vlastních zdrojů. Všeobecně by se dalo shrnout, že terapie jsou jednou z nejeftivnějších způsobů navázání komunikace s žáky.

...muzikoterapie, na to reagují, reagují na zvuky, ví, že mají odpočívat, mají rádi mluvené slovo, když se jim čte. A pak masáže, různé druhy masáží, uvolní se, navážeme spolu, jsme díky nim v úzkém kontaktu (rozhovor 1)

...u nás dobře funguje hudba a tanec, to baví všechny. Kreslení už jen někoho, ale je to také cesta, jak navázat kontakt. Přítomnost zvířete je také super, ale osobně jsem nic takového nepodnikla (rozhovor 2)

...výborná je zooterapie, kde je žák více motivován k plnění pokynů (rozhovor 3)

...terapie jsou jedny ze zaručených způsobů, prostřednictvím kterých můžeme s žáky navázat. Osvědčilo se téměř vše. Je dobře působit na více smyslů. Muzikoterapie, zooterapie, atreterapie, snoezelen, bazální stimulace (rozhovor 4)

...muzikoterapie, zooterapie, arteterapie jej každodenní činností (rozhovor 6)

...komunikaci prostřednictvím muzikoterapie, zooterapie, arteterapie a bazální stimulace děláme. Žáci ji milují, líbí se jim a svou libost dávají najevo. Myslím si, že u dětí s postižením je tato komunikace velmi důležitá. A daleko víc a hlouběji ji prožívají (rozhovor 7)

...všechny z uvedených metod jsou velmi oblíbené u našich žáků. Nejvíce muzikoterapie, mají rádi terapeutku, která vždy reaguje na jejich podněty a muzikoterapie se odvíjí podle jich samotných. V současné době nám dané terapie moc chybí, už ať se vše vrátí do normálu (rozhovor 8)

Hlavním doporučením pro praxi je další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tím je myšleno zvyšování jejich kvalifikačních kompetencí, rozšiřování kompetencí k neverbální a verbální komunikaci, odborných kompetencí v oblasti zdravotnictví. Dále je nutno zvýšit podporu a motivaci ze strany vedení školy k dalšímu vzdělávání.

Z výsledků výzkumu jsou patrné limity, které ovlivňují průběh bezproblémového navázání komunikace mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami. Jednotný komunikační kanál se nejeví jako reálný a je zatížen několika faktory, které by ztěžovali jeho realizaci. Naopak výhodné řešení můžeme nalézt v komunikačních listech. Jejich vznik se jeví jako přínosný a dostupný pro všechny pedagogické pracovníky, kteří s žáky přicházejí do styku. Je však nezbytné je více prosadit a apelovat na jejich intenzivní využívání. Je vhodné komunikační listy umístit nejen do kmenových tříd, ale vložit je každému žákovi do aktovky, kterou mají vždy u sebe, a kde je může během několika sekund vychovatelka najít a použít. Dalším doporučením, v rámci komunikačních listů, je jejich podrobné prostudování. I když není v silách pedagoga naučit se je nazpaměť, znalost rizikových faktorů u některých žáků je podmínkou bezproblémového průběhu školní družiny a školního klubu.

Jako další doporučení pro praxi jsou mobilních komunikační režimy na piktogramy. Žáci, kteří piktogramy využívají každodenně i v odpoledním čase je potřebují i v případě, že přecházejí do jiné třídy, kde se jejich komunikační režim nenachází. Přicházejí tak o možnost s ním pracovat a sdělit svoje potřeby prostřednictvím piktogramů.

Doplňujícím doporučením pro praxi je více se zaměřit na terapie. Jejich přínos pro komunikaci mezi vychovateli a žáky se ukázal jako stěžejní a nenahraditelný. Zvláště komunikace prostřednictvím zvířat je pro většinu žáků jednodušší. V rámci péče o zvířata by bylo možné pořídit rybičky do akvária, drobné hlodavce nebo suchozemské želvy přímo do školy. Na běžných základních školách takové zvířecí koutky fungují velmi úspěšně. Ve speciálních školách se však nevyskytují a možná je na čase to změnit.

ZÁVĚR

Komunikace je nedílnou součástí výchovy, vzdělávání, socializace a interakce. V diplomové práci, zaměřené na komunikační kompetence vychovatelů žáků se speciálními potřebami, bylo hlavním cílem zmapovat každodenní způsoby komunikace mezi vychovatelkami školní družiny a školního klubu a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z hlediska jejich kvalifikačních kompetencí a vytvořit návrh řešení pro pedagogickou praxi.

Dílčí cíle zahrnovaly analýzu žáků vyžadující alternativní a augmentativní komunikaci, stanovení nejčastějšího komunikačního kanálu, využitelnost zavedených komunikačních listů, náklonost zaměstnanců na sjednocení komunikace a využitelnost terapií. Teoretická část definovala kompetence vychovatelů a způsoby komunikace. U neverbální komunikace je věnována pozornost prvkům AAK využitelným pro žáky se speciálními potřebami. Empirická část se zaměřuje na smíšený design výzkumu tohoto jevu. V úvodu proběhla analýza výzkumného vzorku žáků, rozdělení dle způsobů komunikace, využívání alternativní komunikace, schopnosti reagovat a sdělovat jejich potřeby. Výzkum byl realizován jako pozorování žáků a rozhovor s vychovateli. Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí všech oddělení v průběhu prvního pololetí školního roku 2020/21 a zapisovalo se dle kritérií do záznamových archů. V pozorování jsme se zaměřili na způsoby komunikace a vztahy mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami a s tím související kompetence. Osm polostrukturovaných rozhovorů se uskutečnilo prostřednictvím videohovorů a telefonicky. Získané rozhovory byly následně analyzovány prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Kódy byly zpracovány do nových kategorií a seřazeny do paradigmatického modelu. V závěrečné fázi kódování byla znovu vytvořena nová centrální kategorie nazvaná „narušená komunikační kompetence mezi vychovateli a žáky se speciálními potřebami“. Na tuto novou hlavní kategorii v úzkém vztahu navazovaly ostatní kategorie. Na základě celého výzkumu, s ohledem na dosažení všech cílů, byly vytvořeny doporučení pro další pedagogickou praxi na stávající škole. Zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků, tedy i jejich kompetencí, je jedním ze základních kroků k úspěšné komunikaci. Jako ne

příliš účinné se projevilo sjednocení komunikačního kanálu v rámci celé školy. Překvapivě se však velmi osvědčily využívané terapie, které byly, díky jejich efektivitě, doporučeny i pro další pedagogickou praxi. Jako další řešení, vedoucí k eliminaci nežádoucího chování z důvodu nedorozumění mezi vychovateli a žáky, je zintenzivnění využití již zavedených komunikačních listů.

V rámci autoevaluace považuji tuto diplomovou práci za objektivní, hlavní cíl i dílčí cíle byly naplněny. Pokusila jsem se o nastínění komunikačních kompetencí a případných problémů v komunikaci mezi vychovatelkami a žáky se speciálními potřebami. Před zahájením rozhovorů jsem předpokládala, že je právě sjednocení komunikačního kanálu jediným řešením. To se nakonec neukázalo jako reálné. Na druhou stranu byla velkým překvapením účinnost terapií, ať už prostřednictvím hudby, kresby či multisenzorických místností, tak i zvířat. Původně jim nebyla přikládána na škole taková váha a vše se tvořilo spontánně dle aktuální situace. Dalším předmětem řešení byly komunikační listy. O nich již bylo napsáno hodně, avšak jejich prezentace a začlenění do každodenních činností je přece jen stále žádoucí. Na závěr stále cítím prostor pro další výzkum a s odstupem času návrat k tématu, tentokrát se však zaměřeném na snížení agrese u žáků se speciálními potřebami vlivem terapií a intenzivního využívání komunikačních listů.

POUŽITÉ ZDROJE

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

BERNSTEIN, Basil. *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. ISBN 3-7895-0124-7.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: DOPLNĚK, 2000. 378 s. ISBN 1081-171-2000.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-751-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-5612-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.

- LASSWELL, Harold D., 2006. The structure and function of communication in society. [online]. (cit.2021-02-09). Dostupné z:
<https://1lib.eu/book/3117518/3ed689>
- LISÁ, Elona a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6. (brož.)
- MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007. 132 s. ISBN 978-80-7368-291-0.
- MÁLKOVÁ, Martina. *Využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace u žáků s narušenou komunikační schopností na 1. stupni ZŠ*. Olomouc, 2018. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
- MEŠKOVÁ, Marta, *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198. (brož.)
- NĚMEC, Jiří, a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše, a kol. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 290 s. ISBN 80-244-0645.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHNEIDEROVÁ, Martina, SCHNEIDER, Marek. *Metodika výuky komunikačních dovedností na II. st. ZŠ a SŠ z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínající učitele*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2010. 85 s. ISBN 978-80-7368-894-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu, postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7. (brož.)

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6. (váz.)

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchy)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5. vyd. Praha: PARTA, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9. (vázáno)

VÁCHOVÁ, Alena, KUPCOVÁ, Zuzana, KUKAČKOVÁ, Michaela. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

VYHNÁLKOVÁ, Pavla. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o. 2013. 64 s. ISBN 978-80-86768-73-1.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivé humanistické výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9. (brož.)

ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. 90 s. ISBN 978-80-7510-189-1.

ZIKL, Pavel, a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-3852-9.

ŽROUTOVÁ, Michaela. *Komunikační kompetence učitelky mateřské školy*. Olomouc, 2018. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.

Legislativní zdroje:

ČESKO. Vyhláška č. 163 ze dne 31. července 2018, kterou se mění vyhláška č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání. [online]. (cit. 15. 1. 2021). Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Elektronické zdroje:

Unity Point Health Iowa/Illinois USA. <http://www.unitypoint.org/> [online]. 3. 12. 2014 (cit. 1. 11. 2020). Dostupné z: <https://www.unitypoint.org/homcare/aticle.aspx?id=538d6c28-b8c1-488e-bdc9-6ff5900ccfff>

Národní kvalifikační rámec [online] (cit. 21. 2. 2021). Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-21_cs

NANTL, Jiří. Český rámec kvalifikací 2014. Národní ústav pro vzdělávání. [online] (cit. 21. 2. 2021). Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/EQF/2_1_CZQF_study_fin.pdf

MŠMT, 1. 12. 2015, Národní soustava kvalifikací [online] (cit. 21. 2. 2021). Dostupné z:

https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-750-Samostatny_vedouci_volnocasovych_aktivit_deti_a_mladeze

Národní soustava povolání [online] (cit. 21. 2. 2021). Dostupné z:
<https://nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel>

<http://www.zsmssuh.cz/>

SEZNAM ZKRATEK

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ABA – aplikovaná behaviorální analýza

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠD – školní družina

ŠK – školní klub

PAS – porucha autistického spektra

NKS – narušená komunikační schopnost

PŘÍLOHY

1. Záznamový pozorovací arch I. oddělení
2. Záznamový pozorovací arch II. oddělení
3. Záznamový pozorovací arch III. oddělení
4. Záznamový pozorovací arch IV. oddělení
5. Záznamový pozorovací arch V. oddělení
6. Záznamový pozorovací arch VI. oddělení
7. Záznamový pozorovací arch VII. oddělení
8. Záznamový pozorovací arch VIII. oddělení
9. Sumarizace pozorování všech oddělení během 240 pozorovaných hodin
10. Vzor komunikačního listu
11. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 1
12. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 2
13. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 3
14. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 4
15. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 5
16. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 6
17. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 7
18. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 8

1. Záznamový pozorovací arch I. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			8
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			8
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			4
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	září	Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			0
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10

Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0
Měsíc: listopad Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	1
Nepochopení vychovatelova sdělení	5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	10
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Měsíc: prosinec Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	0
Nepochopení vychovatelova sdělení	0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	7
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Měsíc: prosinec Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	0
Nepochopení vychovatelova sdělení	0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	9
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Měsíc: leden Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	8
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	0
Nepochopení vychovatelova sdělení	7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	0
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Měsíc: leden	Oddělení: I.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti		10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti		1
Nepochopení vychovatelova sdělení		7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele		2
Využití prvků AAK ze strany žáka		0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti		10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.		10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka		0

Sumarizace pozorování I. oddělení

Oddělení: I.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	101
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	2
Nepochopení vychovatelova sdělení	39
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	44
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	96
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	86
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení I.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	101
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	2
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	39
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	44
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	96
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	86
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	0

2. Záznamový pozorovací arch II. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			9
Nepochopení vychovatelova sdělení			0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			8
Využití prvků AAK ze strany žáka			7
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			9

Měsíc:	září	Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			12
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			8
Nepochopení vychovatelova sdělení			2
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			9
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			2
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Měsíc:	říjen	Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			11
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			15
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Měsíc:	říjen	Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			18
Nepochopení vychovatelova sdělení			1
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			18
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6

Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	10
Měsíc: listopad Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	15
Nepochopení vychovatelova sdělení	1
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	8
Využití prvků AAK ze strany žáka	14
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	4

Měsíc: prosinec Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	10
Nepochopení vychovatelova sdělení	0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	9
Využití prvků AAK ze strany žáka	10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	10

Měsíc: prosinec Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	12
Nepochopení vychovatelova sdělení	0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	9
Využití prvků AAK ze strany žáka	4
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	0
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	10

Měsíc: leden Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	19
Nepochopení vychovatelova sdělení	1
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	5
Využití prvků AAK ze strany žáka	10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	10

Měsíc:	leden	Oddělení: II.	Počet vztahů za 3 hodiny
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			15
Nepochopení vychovatelova sdělení			0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			2
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			0
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Sumarizace pozorování II. oddělení

Oddělení: II.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	103
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	121
Nepochopení vychovatelova sdělení	8
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	66
Využití prvků AAK ze strany žáka	84
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	33
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	59
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	83

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení II.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	103
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	121
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	8
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	66
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	84
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	33
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	59
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	83

3. Záznamový pozorovací arch III. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			9
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	září	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			3
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			7
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			8
Využití prvků AAK ze strany žáka			1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			1

Měsíc:	říjen	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			3
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	listopad	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			9
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			12
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			4
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			8
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	leden	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			8
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			15
Nepochopení vychovatelova sdělení			2
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			8
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			2
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			11

Měsíc:	leden	Oddělení: III.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			12
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			9
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			1
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Sumarizace pozorování III. oddělení

Oddělení: III.	Počet
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	98
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	34
Nepochopení vychovatelova sdělení	49
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	42
Využití prvků AAK ze strany žáka	10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	63
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	69
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	13

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení III.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	98
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	34
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	49
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	42
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	63
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	69
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	13

4. Záznamový pozorovací arch IV. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			9
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			4
Nepochopení vychovatelova sdělení			4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			9
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	září	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			3
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			10
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			1

Měsíc:	říjen	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	listopad	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			13
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			9
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			13
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	leden	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			2
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	leden	Oddělení: IV.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			9
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			9
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Sumarizace pozorování IV. oddělení

Oddělení: IV.	Počet
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	106
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	13
Nepochopení vychovatelova sdělení	59
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	73
Využití prvků AAK ze strany žáka	1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	78
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	77
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	1

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení IV.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	106
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	13
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	59
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	73
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	78
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	77
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	1

5. Záznamový pozorovací arch V. oddělení

Měsíc: září	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti		8
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti		1
Nepochopení vychovatelova sdělení		6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele		6
Využití prvků AAK ze strany žáka		0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti		4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.		12
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka		1

Měsíc: září	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti		12
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti		3
Nepochopení vychovatelova sdělení		4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele		4
Využití prvků AAK ze strany žáka		1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti		4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.		10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka		2

Měsíc: říjen	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti		15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti		6
Nepochopení vychovatelova sdělení		4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele		8
Využití prvků AAK ze strany žáka		3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti		3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.		6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka		3

Měsíc: říjen	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti		14
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti		5
Nepochopení vychovatelova sdělení		3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele		6
Využití prvků AAK ze strany žáka		4
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti		4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.		7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka		5

Měsíc:	listopad	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			17
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			10
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			2

Měsíc:	prosinec	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			7
Nepochopení vychovatelova sdělení			4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			5

Měsíc:	prosinec	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			14
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			6
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			2
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			5

Měsíc:	leden	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			8
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			6

Měsíc:	leden	Oddělení: V.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			14
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			6
Nepochopení vychovatelova sdělení			4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			2
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			6

Sumarizace pozorování V. oddělení

Oddělení: V.	Počet:
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	124
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	44
Nepochopení vychovatelova sdělení	41
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	58
Využití prvků AAK ze strany žáka	19
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	37
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	79
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	35

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení V.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	124
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	44
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	41
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	58
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	19
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	37
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	79
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	35

6. Záznamový pozorovací arch VI. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: VI.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			20
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			10
Nepochopení vychovatelova sdělení			15
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			18
Využití prvků AAK ze strany žáka			3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			16
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			1

Měsíc:	září	Oddělení: VI.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			18
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			9
Nepochopení vychovatelova sdělení			14
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			17
Využití prvků AAK ze strany žáka			4
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			3

Měsíc:	říjen	Oddělení: VI.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			14
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			8
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			9

Měsíc:	říjen	Oddělení: VI.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			9
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			3
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			6

Měsíc:	leden	Oddělení: VI.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			18
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			5
Nepochopení vychovatelova sdělení			15
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			2
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			8

Sumarizace pozorování VI. oddělení

Oddělení: VI.	Počet:
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	152
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	72
Nepochopení vychovatelova sdělení	82
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	84
Využití prvků AAK ze strany žáka	27
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	79
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	93
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	44

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení VI.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	152
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	72
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	82
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	84
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	27
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	79
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	93
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	44

7. záznamový pozorovací arch VII. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			11
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			3
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	září	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			18
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	říjen	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			13
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			2
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	listopad	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			7
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			2
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			4
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			10
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	prosinec	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			0
Nepochopení vychovatelova sdělení			6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	leden	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			17
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			9
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Měsíc:	leden	Oddělení: VII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			14
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			1
Nepochopení vychovatelova sdělení			6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			6
Využití prvků AAK ze strany žáka			0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			0

Sumarizace pozorování VII. oddělení

Oddělení: VII.	Počet
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	120
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	12
Nepochopení vychovatelova sdělení	50
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	63
Využití prvků AAK ze strany žáka	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	72
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	62
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	0

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení VII.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	120
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	12
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	50
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	63
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	0
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	72
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	62
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	0

8. Záznamový pozorovací arch VIII. oddělení

Měsíc:	září	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			4
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			20
Nepochopení vychovatelova sdělení			0
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			4
Využití prvků AAK ze strany žáka			18
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			1
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Měsíc:	září	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			6
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			10
Nepochopení vychovatelova sdělení			6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			9

Měsíc:	říjen	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			10
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			9
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Měsíc:	říjen	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			10
Nepochopení vychovatelova sdělení			9
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			15
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			9
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			8

Měsíc:	listopad	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			6
Nepochopení vychovatelova sdělení			10
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			1
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			8
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			7
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			4

Měsíc:	prosinec	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			10
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			25
Nepochopení vychovatelova sdělení			7
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			7
Využití prvků AAK ze strany žáka			20
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			15
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			10

Měsíc:	prosinec	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			15
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			4
Nepochopení vychovatelova sdělení			6
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			9
Využití prvků AAK ze strany žáka			5
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			0
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			6

Měsíc:	leden	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			16
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			11
Nepochopení vychovatelova sdělení			5
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			5
Využití prvků AAK ze strany žáka			10
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			6
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			3
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			8

Měsíc:	leden	Oddělení: VIII.	Počet vztahů za 30 hodin
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti			9
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti			10
Nepochopení vychovatelova sdělení			3
Využití prvků AAK ze strany vychovatele			10
Využití prvků AAK ze strany žáka			9
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti			4
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.			5
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka			7

Sumarizace pozorování VIII. oddělení

Oddělení: VIII.	Počet
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	100
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	106
Nepochopení vychovatelova sdělení	49
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	70
Využití prvků AAK ze strany žáka	97
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	59
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	37
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	72

Sumarizace pozorovaných kritérií během celého pozorování

Oddělení VIII.	Vztahy	Počet vztahů
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	V → Ž	100
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	V ← Ž	106
Nepochopení vychovatelova sdělení	V → Ž	49
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	V → Ž	70
Využití prvků AAK ze strany žáka	V ← Ž	97
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	V → Ž	59
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany vychovatele	V → Ž	37
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze strany žáka	V ← Ž	72

9. Sumarizace pozorování všech oddělení během 240 pozorovaných hodin

Všechna oddělení	Počet
Navázání komunikace ze strany vychovatele k činnosti	904
Navázání komunikace ze strany žáka k činnosti	404
Nepochopení vychovatelova sdělení	377
Využití prvků AAK ze strany vychovatele	500
Využití prvků AAK ze strany žáka	238
Přechod k názorné ukázce, odvedení žáka k činnosti	515
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. vych.	562
Navázání komunikace z důvodu svačiny, toalety ze str. žáka	248

10. Vzor komunikačního listu

KOMUNIKAČNÍ LIST ŽÁKA

JMÉNO:

- Říkají mi

JAK KOMUNIKOVAT:

- Verbální (opakuje, vyjadřuje se samostatně, s porozuměním)
- Alternativní formy komunikace:
- Znaky – vlastní: kolik znaků případně jaké znaky, znaky z jiných oblastí, zvířata, rodina, ovoce...používané znaky lze přiložit
- Kodifikovaný systém např. znak do řeči, znaky ze znakového jazyka, baby sing
- Piktogramy, fotografie, jiné obrázky: VOKS, vlastní obrázky, komunikační kniha, proužek, místa činností
- Gesta, mimika
- Referenční předměty, specifikace – k jaké činnosti jaký předmět, čas potřebný pro reakci, zaměření pozornosti
- Bazální stimulace – doteky, vůně, polohování, reakce na vlastní jméno
- Principy ABA terapie – specifikace dotazů, verbálních pokynů

OSLOVUJTE MĚ:

- Dotykem – iniciální dotyk (popis)
- Jménem

KDYŽ PO MĚ NĚCO CHCETE, MLUVTE:

- Způsoby zadávání úkolů
- Jednoslovně
- Zvládá jeden pokyn, více pokynů souběžně
- Piktogramem
- Tranzitní karta
- Motivace – pochvala, sladkost, činnost, pohlazení...

VE ŠKOLE PRACUJI:

- Struktura – specifikace předměty, fotografie, piktogramy, slovně
- Denní režim

- Reaguje na běžné verbální pokyny

KDYŽ NĚCO POTŘEBUJI:

- Slovně, znakem, gesty, samostatně vykoná, opakuje verbálně, lišta potřeb, mimika

CO MÁM RÁD/A, NERAD/A:

KDYŽ SE MI NĚCO NELÍBÍ:

- Projevy nesouhlasu, nelibosti, chování, co je většinou příčinou, reakce na afektivní chování, chování venku

RIZIKOVÉ FAKTORY:

11. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 1.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

6 žáků, z nich nemluví čtyři, jedna mluví, ale neúčelně, jeden mluví a dá se s ním domluvit. Nikdo nevyužívá prvky AAK, nejsou toho schopni.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Oni žádný, my klademe formou otázek, ale nejsme si jisté, zda správně rozumí, jeden na moji otázku správně reaguje, ale ostatní ne. Dříve občas, ale došlo ke stagnaci. Vůli, nevůli poznáme podle jejich specifických pohybů, tělesných projevů, mimiky, pokývání hlavou apod.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

Zde spíše jen haptiku. Jediný způsob komunikace je bazální stimulace. Jeden žák reaguje gesty, palec nahoru a zvuk „aaaa“, pokud je spokojen, umí se usmát.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Nedá se to určit, nejsou schopni sdělit sami svoje potřeby. Snad jen jeden žák. Jedna žákyně sdělí svoje potřeby, jelikož mluví. Nelze věřit, jestli reakce jsou adekvátní k otázce, zda byla otázka pochopena. Další žák, nemluvící, pokud je zapoložován, a začne se vrtět, na otázku, zda už chce jít nahoru, tak odpoví – dá hlasový projev, jako souhlas. Kdo je tu nový, tak to nepozná, ale jak už jsi s ním delší dobu, tak už to poznáme.

5. Jsou schopni si sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Nejsou. Na všem s musíme doptávat, čekat na reakce. Zkoušet.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Na otázku, zda pít, odpoví jen jedna dívka, další už dává signál na pití automaticky, aniž by chtěla pít, takže se na to nedá spolehnout. Jeden žák řekne „čau“, rozloučí se. Jedna žákyně udělá „pápá“. Jinak dva žáci se rozloučí. Jeden žák si v případě potřeby pití jde k hrnku a ukáže na něj, tím dává najevo, že chce pít. Ale jen ve známém prostředí. V cizí prostředí toho není schopen.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Naše děti neukazují, takže nemůžeme určit, zda je tam nějaký rozpor.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Problémy rozhodně jsou, nevím co u jedné žákyně chce, co potřebuje, co znamenají její gesta. Co ukazuje je pro mě cizí.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Já jsem je zatím neměla možnost využít. Problém je, že nejsou vždy dostupné, pokud žák přechází do jiné místnosti, kde jeho komunikační list není. Proto si myslím, že by to mělo být i v rámci družin. Je to prostě jen v kmenových třídách. Problém taky nastane, že pokud se rychle někam přesunujeme, nemáme čas to studovat, nabíhám k děčkám, a ne k papíru.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Sjednotit způsoby asi nepůjde. Jeden dělá ABA, jeden to, jeden ono. To je pak problematické, nevím, jestli to jde ujednotit.

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Muzikoterapie, na to reagují, reagují na zvuky, ví, že mají odpočívat, mají rádi mluvené slovo, když se jim čte. A pak masáže, různé druhy masáží, to vidíš, jak se uvolní, jak spolu navážeme. Jsme díky nim v úzkém kontaktu.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Určitě by se usnadnil, my bysme se všichni naučili jednu věc, takto musíš umět pět věcí, ale kdyby byl jednotný, je to jasné. V každé třídě, od první třídy, jak nastoupí. Ale rodiče by to nedovolili. Otázkou je, zda by dělali s rodiči něco jiného a ve škole něco jiného? Tím by to bylo pro ty děcka složité. Oni by pak nerozlišili, jestli mají mentálně na dva způsoby.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Všechno by se usnadnilo.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Některé paní učitelky by se musely učit něco jiného, ale taky my vychovatelky a asistentky. Musely bysme se naučit nové věci. Rozhodně by byl i nezájem rodičů, aby přecházeli na jiný způsob.

12. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 2.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

V družině máme většinou ještě s jednou kolegyní v současné době 6 žáků a žádný nemluví účelně.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Každý z nich mají jiný způsob komunikace, i když společný základ tam je. Používají k vyjádření potřeb znaky, každý má obvykle znaky uzpůsobené své osobě, podle schopností. Jedna žákyně dokáže někdy použít slovo účelně, ale v podstatě ke komunikaci všichni používají znaky. Nebo mě vezmou za ruku a dovedou k věci, kterou by chtěli. Nebo k činnosti...

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

Používáme všechny uvedené způsoby komunikace. Každý žák má nastavené individuální způsoby komunikace, u někoho se používá od každého trochu. U jednoho více ABBA, u druhého znak do řeči...Je to individuální a také se to mění podle momentálního zdravotního stavu a nálady.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Většinou reagují správně, ale je to ovlivněné i náladou. Někdy neporozumí, co se po nich žádá, někdy se jim spíš porozumět nechce, a někdy je chyba na straně dospělého...

Konkrétní problémy...no asi že se jim nelíbí, co se po nich žádá, a odmítají spolupracovat. Je to často způsobené únavou. Reagují pak často agresivně, odmítavě.

Další problém vzniká, když děti dospělý nezná a neví jak přesně s ním komunikovat. To pak občas vznikají krizové situace, ale je to ojedinělé. Aspoň u nás.

5. Jsou schopni sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Tak o tom jsem už mluvila. Jak kdo. Někdo si s tím poradí bez problémů, jiný to nezvládne. A pak právě někdy dojde ke zkratovitému jednání, vzteku, pláči.....(u žáka) I když do pláče je občas i dospělému....

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojď sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

No tak nejčastěji asi toaleta, tiše, sedni si, pozdravy.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

U nás děti moc neznakují, takže s tím problém nemám. Znájí pár znaků, které stejně nejsou schopni ukázat správně, takže s tím problém nemám. Každý konkrétní věc znakuje jinak.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Vzhledem k tomu, že jsme škola, jaká jsme, tak jsem problém měla. Je to opravdu neznalostí všech žáků a způsoby jejich komunikace. Tím, že nerozumím, co mi chce sdělit a on je na tom stejně, vznikají problémy. Ale většinou tam je ještě kolegyně, která dotyčného zná, tak se to rychle vyřeší ke spokojenosti obou. A když tam není, trvá to delší dobu, ale nakonec všechno dobře dopadne.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Zatím jsem neměla příležitost. Vzhledem k situaci ve světě jsem stále ve své třídě se stejnými žáky, které znám, takže to nepotřebuji. Ale myslím, že je to výborná věc. Pomůže to k celkové komunikaci a rychlejšímu poznání žáka.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Nic mě nenapadá. Komunikační listy se mi v současné době zdají dostačující. Nejlepší je poznat všechny žáky za přítomnosti člověka, který ho zná a řekne co a jak....

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (Muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

U nás dobře funguje hudba a tanec, to baví tak nějak všechny. Kreslení už jen někoho, ale je to také cesta, jak navázat kontakt. Ale jen u někoho. Přítomnost zvířat je také super, ale osobně jsem nic takového nepodnikla.

Takže u nás ve třídě nejlépe funguje pro všechny hudba a tanec....

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Myslím, že jednotný kanál u nás ve škole zavést ani nejde. Každý z žáků má tak rozdílné postižení a často i postižení těžké, že se ke každému musí přistupovat individuálně. Jednotný kanál by možná nějaký šel, ale mě nic teď nenapadá. Jsou opravdu všichni hodně rozdílní. Ale věřím, že na to někdo jednou přijde....

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Tak kdyby to fungovalo, tak by to bylo super. Nevznikaly by zbytečné problémy, jako například agrese, pláč, z důvodu nepochopení, nepochopení na obou stranách. Tak se těším, až to bude...

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Tak kdyby to bylo nastavené dobře, tak by žádné problémy nebyly, ne? Už jen samé pozitiva a jistoty...Skoro takový ráj na zemi.....

13. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 3.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

5 žáků, z toho mluví 2 žáci avšak ne zcela účelně. 1 žákyně se snaží komunikovat pomocí gest a jednoduchých slov. 2 žáci nemluví a nevyužívají AAK.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Nepoužívají. Míchají se zde prvky znaku do řeči a využívání samostatné vytvořených znaků jednotlivým žákem, občas piktogramy.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

V ZŠ ABA, znak do řeči, piktogramy, gesta – dle toho co vyžaduje jednotlivý učitel, případně rodič – převážně ABA. Ve třídě (oddělení) preferujeme znak do řeči.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Mnohdy nereagují adekvátně, jelikož nemají znak zaužívaný nebo je pro ně těžké znaku porozumět.

5. Jsou schopni si sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Nejsou, pokud se bavíme o nekomunikující většině. Ti, kteří mluví dokážou své potřeby sdělit komukoliv.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Počasí – slunce, mrak..., zvířata – pes, kočka..., WC, prosím, děkuji.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Ano, velmi často. Každé dítě si znak upraví „po svém“ a pak vznikají situace, že se dva zcela odlišné znaky sobě podobají. Případně pozoruji shodné znaky s odlišným významem u různých způsobů AAK.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení?
Uveďte příklady.

Ano. Různé významy znaků, nepochopení vlastních gest, nerozeznání skutečnosti, že žák znakuje.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Pokud se dostanu do jiné třídy a hlavně k žákům, které příliš neznám, tyto listy si přečtu.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Základy komunikace na těchto typech škol by měl být dán jednotně – např. na naší škole se všichni žáci učí znak do řeči, piktogramy atd. Cokoliv, ale jednotně!!! Následné typy pro komunikaci jednotlivého žáka by měl udávat školní logoped a třídní učitelka by měla toto rozhodnutí akceptovat.

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Výborná je zooterapie, kde je žák více motivován k plnění pokynů.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Určitě ano. Je mnohem efektivnější umět pořádně jeden druh AAK a využívat ho plošně, než aby každé dítě používalo něco jiného a vychovatelka neuměla ani jednu metodu řádně.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Nepochopení žákům, tím pádem omezení agrese z důvodu nepochopení potřeb žáka.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Neochota učitelů a vychovatelů učit se „novým“ jednotným způsobům AAK. Nerepektování školního logopeda.

14. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 4.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

Celkem 6 žáků, z toho dva mluví, jedna s vadou řeči, patlavost, avšak zvládne si sdělit svoje potřeby, zbývající tři žáci téměř nemluví, pouze jednoslovné, mnohdy neúčelné.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Využívají převážně verbální způsob komunikace doplněn o názornou ukázkou, přivedení na místo, ukázkou činnosti. Jeden využívá piktogramy, ale jelikož je přechází do jiné třídy, nelze je s sebou přenášet.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

Využívají se téměř všechny dostupné, účelem je, aby se s žákem bylo možno domluvit. Jakkoliv.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Bohužel, nereagují na ně správně. Často není poznat, co právě ukazují. Pokud jeden žák ukazuje toaletu pravou rukou „čárku“ na břicho, jak je to ve znaku do řeči, přijde druhý žák a ukazuje pohyb rukou od ramene až po třísla. Přitom oba chtějí na toaletu.

5. Jsou schopni si sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Toaletu se snaží říci, pokud nemají plínu. Vědí, že si musí zajít na toaletu. Často je problém se změnou vychovatelky, kdy se jí bojí, neznají ji dobře, takže si například neřeknou o pití, hru. Pokud se o to snaží, často jim vychovatelka nerozumí právě proto, že je znak nepřesný. Jiný.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojď sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Rozhodně toaleta, potom pití, sedni si, tiše. Na loučení se snažíme využívat zkrátka jen zamávání rukou. Maximálně aby řekl „pa“.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Rozhodně, rozpory zde jsou a dosti velké. Rozdíl je např. u ABA a znak do řeči. Jeden stejný znak znamená u ABA – sušenka, u znaku do řeči – strom. Jelikož právě ABA nemá přesně stanoveny znaky, a řídí se individuálně dítětem a jeho dovednostmi, kolize je zde velmi častá.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Setkala jsem se právě s chlapcem, který ukazoval rukou od ramene až k tříslu. Znovu a znovu. Naštěstí mi pomohla kolegyně, která přišla do třídy. Upozornila mě, že žák potřebuje jít na záchod. Jednou si zase jiný chlapec neustále ukazoval na tvář. Tento znak však znamená, že chce bonbon, ale taky, že ho bolí zub.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Využívám je právě při změně, kdy vím, že půjdu k jiným žákům, které neznám. Jsou nastaveny tak, že se v nich dočteme nejen způsoby komunikace, ale i projevy žáka, co mu dělá dobře, co jej dokáže dostat do afektu. Jak reaguje, když něco potřebuje, co má rád. Bohužel, často není čas na poslední chvíli studovat komunikační listy.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Zajistit ve všech třídách, kam se různě žáci během družiny dostanou piktogramy. Aby měli možnost, nezávisle na třídě ve které se právě nacházejí, sdělit svoje potřeby.

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Terapie jsou jedny ze zaručených způsobů, prostřednictvím kterých můžeme s žáky navázat. Osvědčilo se téměř vše...je dobře působit na více smyslů. Muzikoterapie, zooterapie, arteterapie, ale i snoezelen, bazální stimulace, míčkování.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Rozhodně by to byla úleva nejen pro družinu, ale i výuku. Bohužel vzhledem k různým postižením a různým stupňům mentálního postižení to asi není možné.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Vyřešilo by se časté nedorozumění při komunikaci. Eliminovaly by se agresivní projevy při nepochopení a negace ze strany žáků.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Nezájem ze strany pracovníků, a rovněž odmítavý přístup ze strany rodičů, kteří si vybrali svůj způsob a odmítají jej měnit, i když dítěti neseďí, nevyhovuje a nemůže si jej zapamatovat.

15. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 5.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

Žáků 9, nemluví 1, neúčelně 3, využíváme AKK individuálně.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Způsob komunikace je vysoce individuální, převládá verbální komunikace se všemi dalšími možnostmi komunikace a kombinujeme je dle možností našich žáků individuálně.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

V naší třídě využíváme znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku, obrázky – fotografie, interaktivní tabuli, PC, tablety.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Ve většině případů reagují správně, záleží na míře mentálního postižení.

5. Jsou schopni sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Velmi individuálně, všichni určitě nejsou schopni sdělit své potřeby.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, ticho, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Základní potřeby (pití, WC, pojd' sem, přines – odnes, pozdravy, poděkování) a i to ve velmi malé míře, žáci se komunikaci vyhýbají, je potřeba je ke komunikaci motivovat, předvídat jejich zájmy a potřeby.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Ano, každý znak má mít pouze jeden konkrétní význam.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení?
Uveďte příklady.

Určitě ano. Při změně vychovatelky musí dojít k předání základních, nejnütnějších informací o daných žácích, jejich projevech.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Zatím jsem je konkrétně nevyužila, pouze jsem se s nimi seznámila.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Nějakým prožitkem, momentálně mě nenapadá nic konkrétního ;-)

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (Muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Všechny možnosti v určité formě využíváme. Opět je to velmi individuální. Líbí se mně obrázkové písničky.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Určitě bych plně podporovala zavedení jednotného komunikačního kanálu tam, kde je to možné vzhledem k individuálním schopnostem a možnostem žáků. Znak do řeči s podporou mluvené řeči.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Snadnější dorozumívání všech. Zastupitelnost.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Nejspíš nejednotnost v názorech na danou problematiku u kolegů.

16. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 6.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

7 žáků, nemluví 2, jinak se domluvíme i s pomocí piktogramů

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Ne, někteří s pomocí piktogramů, které využívají jak během výuky dopoledne, tak i během odpoledne a pobytu ve školní družině

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

Hlavně se používají piktogramy, u jednoho žáka je jednodušší slovo napsat, protože má těžce narušenou řeč. Jiný žák zase nemluví vůbec, nevyužívá piktogramy správně, proto si mě raději vezme za ruku a na požadovanou věc ukáže (pití, hračku, toaletu).

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Reagují správně u zažitých dobře známých znaků. U nových hodně chybují, nebo je nevyužívají vůbec.

5. Jsou schopni sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Ano, avšak vzhledem k jejich postižení nemají rádi změny. Proto při častějších změnách vychovatelky může docházet k agresivním projevům v případě nepochopení jejich potřeb a požadavků.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Všechny základní znaky ovládají s pomocí, případně je potřeba důslednosti a trvání na požadovaném sdělení. Hlavně v situacích, kdy mají být tiše, ukončení činnosti. Ze sdělení jsou to nejčastější: toaleta, jídlo, pití, sedni si, tiše, pozdravy.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Velmi omezeně, u piktogramů se nepřesnosti hodně eliminují. Jedině u piktogramu práce u stolu, kdy si žák přeje stříhat, avšak práce u stolu může být i práce s barvou a štětcem, kterou žák zrovna odmítá.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Vzhledem k dlouholeté praxi není problém, v případě rozporů je nejjednodušší, aby si mě žák vzal za ruku a ukázal co potřebuje, tedy haptika.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Hodně nám napomáhají při změnách pedagogů, zvláště u problémových žáků, kteří při nepochopení přistupují k agresivnímu chování.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Ne

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (Muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Muzikoterapie a zooterapie, arteterapie je každodenní činností.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Určitě by to přispělo ke zjednodušení komunikace.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Dobrá informovanost. Předěšlo by se některým nedorozuměním a následně i agresivnímu chování.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Spolupráce by se tím pádem měla zintenzivnit. To zatím schází.

17. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 7.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

Nemluví 4 žáci, dva mluví, celkem 6 dětí.

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Žáci, kteří nemluví, nepoužívají žádný komunikační kanál. Potřeby jako napít, výměna pleny....je jim nabízeno od vychovatelky.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogamy, gestiku, haptiku...)

V naší třídě s nemluvicími žáky nepoužíváme žádné komunikační kanály jako je ABA, znak do řeči, piktogramy, protože jejich postižení jim neumožňuje takto komunikovat. Ale přesto rozumí a svou spokojenost nebo naopak nelibost dají najevo gestem či výrazem v obličeji.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Problém vidím v tom, že jeden úkon (symbol) znamená v různých komunikačních kanálech zcela jiný význam.

5. Jsou schopni si sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

Nejsou sami schopni sdělit své potřeby.

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Nepoužíváme žádné znaky vzhledem k postižení žáků.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Ano, jak jsem již uvedla. Jeden úkon – znak má více významů a to úplně rozdílné. Což může mít vážné následky pro dítě, které doma s rodiči komunikuje jiným kanálem než ve škole. Stává se tak pro něj komunikace nesmyslná. A pro nás vychovatelky taky.

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Ano, dříve jsme měli v družině žáky i z jiných tříd nebo přecházela vychovatelka do jiné třídy. Žáky tak známe málo. Ale dopomohl v této situaci komunikační list, který je k dispozici k nahlédnutí ve třídě, kterou žák navštěvuje. Nastával ale problém, když dítě přechází do jiné třídy (družiny) a jeho komunikační list zůstává v jeho kmenové třídě. Bylo by dobré, aby komunikační list měl každý žák u sebe, např. v kontaktním deníku.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Komunikační listy jsou perfektní nejen pro vychovatelky, které jsou u žáků z jiných oddělení, ale pro každého, kdo pracuje s žákem poprvé. Využila jsem je, když jsem začala pracovat s žáky jiné třídy. Jsou jasné, stručné a velmi mi pomohly při prvních setkáních s žáky. Jak komunikovat, co znamenají gesta, co má rád a naopak, co rád nemá.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Jak jsem již uvedla v bodě 8. komunikační list vložit třeba do komunikačního deníku žáka. A ještě by bylo super sjednotit komunikační kanál dítěte na jeden, který by se používal jak doma tak ve škole. Připadá mi to, jako kdyby děti mluvily doma německy a ve škole anglicky.

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Určitě ano, komunikaci prostřednictvím muzikoterapie, zooterapie, arteterapie a bazální stimulace děláme. Žáci ji milují, líbí se jim a svou libost dají najevo. Myslím si, že u dětí s postižením je tato komunikace velmi důležitá. A daleko víc a hlouběji ji prožívají.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

U nás ve třídě nepoužíváme komunikační kanál, ale celkově v pohledu na naši školu by se komunikace jednotným kanálem usnadnila.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Eliminoval by se problém významu jednoho gesta a více významů. A hlavně nepochopení, jak pro žáka tak pro vychovatelku, co vlastně druhá osoba chce. A hlavně znak ukazovat v co největší podobnosti, třeba i v dané části těla.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Naučit se dokonale tento způsob komunikace.

18. Přepis rozhovoru s vychovatelkou č. 8.

1. Kolik máte v ŠD žáků, kolik z nich nemluví nebo mluví neúčelně a využívají alternativní a augmentativní komunikaci?

V oddělení mám 6 žáků, 2 dívky a 4 chlapce. Jedna z dívek mluví, ale ne jak se říká funkčně. Mluví, o čem chce, na otázky neodpoví odpověď, týkající se dané otázky. Zbylí žáci používají různé komunikační kanály. (ABA, znak v řeči, gestika, haptika..)

2. Používají všichni stejný způsob komunikace, a jaký?

Každý žák používá svůj způsob komunikace. I když mám v oddělení 2 chlapce, kteří používají ABU, když chtějí třeba malovat, skládat, čili dělat stejnou činnost, mají každý jiný znak, pro danou činnost.

3. Jaké komunikační kanály využíváte v ZŠ? (ABA, znak do řeči, piktogramy, gestiku, haptiku...)

Ve škole používáme všechny výše uvedené způsoby komunikace.

4. Reagují na ně žáci správně? S jakými konkrétními problémy se setkáváte?

Jak žáci reagují se odvíjí podle jejich celkové nálady a zdravotního stavu daný den. A také, pokud se komunikace týká běžných, několik let natrénovaných znaků, hlavně znaků věcí běžné denní potřeby, jídlo, pití, WC, co je bezpečně zafixováno, není problém. Pokud jde o nový znak, který není dostatečně upevněn, neukáží jej dobře.

5. Jsou schopni sami sdělit svoje potřeby i v případě náhodné změny vychovatelky?

V mém oddělení si myslím, že ano. Ve škole hodně spolupracujeme, a pokud je potřeba vypomáháme si v odděleních, vždy je v oddělení jedna z vychovatelek, která nové paní vychovatelce poradí, co daný žák chce. A pokud nová paní vychovatelka nezná, co daný znak znamená, žáci ji dokáží dovést k dané věci, či činnosti, kterou chtějí a ikdyž neukážou správně znak na činnost, počítají s tím, že třeba pastelky, papír, tablet, skládačku atd. dostanou. Ví kde daná věc je a budou na ni ukazovat ostošest.:)

6. Jaké nejčastější potřeby – znaky s žáky využíváte v alternativní a augmentativní komunikaci? (příklady: pojd' sem, tiše, jídlo, chceš/chci jíst, pít, toaleta, sedni si, nechci, konec, dobrý den, na shledanou, ahoj)

Používáme hlavně znaky běžné denní potřeby, jídlo, pití, wc, obléci se, jít ven, pomalu, ahoj, skládat, malovat, sednout si, prosím, učit se ... Používáme věci, které potřebují do běžného života, plus, znaky potřebné do školy.

7. Nacházíte rozpor mezi různým vyjádřením u daných potřeb? Například, jeden znak má více rozdílných významů?

Bohužel, hlavně u ABA metody. Daná metoda, je jak se říká, šitá každému žákovi na míru, díky tomu má u každého žáka třeba slovo "domů" jiný znak .

8. Setkala jste se někdy s problémy v komunikaci s žáky z jiného oddělení? Uveďte příklady.

Dříve ano, pokud žáka neznám, nevěděla jsem, co daný znak znamená a vesměs to u žáka vyvolalo negativní reakci až agresi. V současné době, díky tomu že spolupracujeme a každý žák má svůj komunikační list, kde se o něm mám možnost dozvědět, více, je to snadnější při práci s novými žáky.

9. Před pár měsíci byly ve škole zavedeny komunikační listy žáka, právě pro tento problém, při jaké příležitosti jste je využily?

Pokud jsem byla poslána do jiného oddělení, ráda jsem si přečetla informace o daných žácích, abych předešla nějakým problémům.

10. Napadá Vás jiné řešení, jak usnadnit komunikaci s žáky? Uveďte.

Komunikační list shledávám jako dobrá forma pomoci. Jinak by připadalo jen časté střídání vychovatelek, aby se seznámily s žáky, ale pro žáky by to nebylo moc vhodné, nemají rádi časté změny.

11. Zkoušely jste navázat komunikaci s žáky například prostřednictvím hudby, kreslení? (Muzikoterapie, zooterapie, arteterapie)? Co se Vám nejvíce osvědčilo?

Všechny z uvedených metod jsou velmi oblíbené u našich žáků. Nejvíce

muzikoterapie, mají rádi tetu Mirku, která vždy reaguje na jejich podněty a muzikoterapie se odvíjí podle jich samotných. V současné době nám dané terapie moc chybí, už ať se vše vrátí do normálu.

12. Domníváte se, že zavedením jednotného komunikačního kanálu (kterého) by se usnadnila komunikace mezi vychovatelkami a jejich žáky?

Každé dítě je originál, každé potřebuje svůj komunikační kanál. Jednomu sedí to, a druhému zase ono. Asi by to nebylo reálné, aby jeden komunikační kanál seděl všem.

13. Jaké problémy by byly eliminovány?

Těžko posoudit, nedovedu si to představit, bylo by to jednodušší, používat jeden komunikační kanál, ale určitě by vyvstaly nějaké problémy, a asi hodně velké, byl by to boj na mnoho let, bohužel ne s vidinou vítězství.

14. Jaké problémy by naopak vyvstaly v rámci celého zařízení?

Je těžké odpovědět.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Blahová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí obhajoby:	PaedDr. Alena Jůvová. Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Komunikační kompetence jako součást profesního profilu vychovatele žáka se speciálními potřebami
Název v angličtině:	Communication competencies as part of the professional profile of an educator of a pupil with special educational needs.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na komunikační kompetence vychovatelů pracujících s žáky se speciálními potřebami. V teoretické části jsou vysvětleny kompetence vychovatelů, jejich působení ve školní družině a školním klubu, druhy komunikačních kanálů a způsobů komunikace. V empirické části je představen výzkumný vzorek žáků, jejich preferované způsoby komunikace a schopnosti jejího správného užívání. Prostřednictvím pozorování a rozhovorů byly určeny kvalifikační kompetence vychovatelů na Základní škole v Uherském Hradišti Šafaříkova. Souběžně byly zjištěny limitující faktory v nepřesné komunikaci a z toho vyplývající agresivní projevy žáků. V závěru diplomové práce jsou stanoveny doporučení pro pedagogickou praxi, případně další možnosti pokračování ve výzkumu.
Klíčová slova:	Komunikace, pedagogické kompetence, pedagogická komunikace, komunikační kanál, verbální komunikace, neverbální komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, komunikační listy, terapie.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the communication competencies of educators working with pupils with special needs. The theoretical part explains the competencies of educators, their work in the school group and school club, types of communication channels and methods of communication. The empirical part presents a research sample of pupils, their preferred ways of communication and their ability to use it properly. The qualification competencies of educators at the Primary School in Uherské Hradiště Šafaříkova were determined by observations and interviews at the spot. At the same time, I have recognized limitations in an inaccurate communication between pupils and tutors and pupils' aggressiveness which results from that. At the end of the diploma thesis there are recommendations for

	pedagogical practice and other possibilities for continuing research.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, pedagogical competencies, communication channel, verbal communication, nonverbal communication, alternative and augmentative communication, communication sheets, therapy.
Přílohy vázané k práci:	Záznamové pozorovací archy Vzor komunikačního listu Přepis rozhovorů s vychovatelkami
Rozsah práce:	96
Jazyk práce:	Český