



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Efektivní komunikace učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v průběhu výuky

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Šárka Svratecká**
Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka Svratecká
Osobní číslo: P11000584
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu: Efektivní komunikace učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v průběhu výuky
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Cílem diplomové práce je analyzovat komunikaci učitele s vybranými žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na 1. stupni základní školy

Metody: pozorování, rozhovor s učitelem, analýza dokumentů

Požadavky: studium odborné literatury, sledování a zpracování všech aspektů

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **28. března 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. prosince 2016**


doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.


doc. PaedDr. Jaroslav Perutý, Ph.D.
vedoucí katedry

dne **21/6/15**

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D. za cenné rady, informace a připomínky, které mi pomáhaly při zpracování této práce. Děkuji též škole, ve které mohl výzkum probíhat. Poděkování patří také mé rodině.

Anotace

Diplomová práce se zabývá efektivní komunikací mezi učitelem a žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v průběhu výuky. V první části absolventské práce jsou shrnuty obecné poznatky o zkoumání dětské řeči, výukové komunikaci, osobnosti učitele a sociokulturním znevýhodnění. Druhá část se zabývá konkrétními poznatky z praxe zaměřujícími se na efektivnost komunikace učitele s vybranými žáky. Cílem závěrečné práce je analýza komunikace učitele s vybranými žáky. Výsledky byly zpracovány na základě přímého pozorování, analýzy dokumentů a rozhovoru s učitelem.

Klíčová slova

efektivní komunikace, pedagogická komunikace, sociokulturně znevýhodnění žáci, osobnost učitele

Annotation

The thesis deals with the effective means of communication between a teacher and socially disadvantaged children during educational process. First part of the thesis summarizes general findings about child speech, educational communication, teacher's personality, and social disadvantages. Second part deals with concrete findings, observed in practice, focusing on communication efficiency among the teacher and selected pupils. The main goal of this thesis is the communication analysis concerning the teacher and a group of selected pupils. The results are based on methods of direct observation, document analysis, and inquiry of teachers.

Key words

effective communication, pedagogical communication, socially disadvantaged children, teacher's personality

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Osvojování jazyka a vývoj řeči u dětí	11
1.1 Současné koncepce ve vývojové psycholingvistice	12
2 Dětská řeč	14
3 Charakteristiky vývoje dětské řeči	16
4 Konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí.....	18
5 Osvojování komunikační kompetence a charakteristiky dětské komunikace	20
6 Sociální a kulturní determinanty vývoje řeči a komunikace dětí	23
7 Komunikace.....	26
7.1 Řeč školy.....	26
7.2 Výuková komunikace.....	27
7.3 Struktura výukové komunikace.....	29
7.4 Model výukové komunikace	29
7.5 Kritéria dobré výukové komunikace	32
8 Zpětná vazba.....	33
9 Determinanty sociokulturního klimatu.....	35
10 Osobnost učitele a jeho kompetence.....	37
10.1 Osobnost učitele	37
10.2 Profesionální schopnosti a dovednosti učitele	38
11 Komunikace jako předpoklad vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem	42
12 Efektivní a respektující přístup v komunikaci s dětmi a ve vztazích.....	45
PRAKTICKÁ ČÁST	49
13 Cíl praktické části	49
14 Použité metody	50
14.1 Pozorování.....	50
14.1.1 Zúčastněné pozorování	50
14.1.2 Popis fyzického prostředí pozorování.....	51
14.2 Hlubkový rozhovor	52
14.3 Analýza dokumentů	53
15 Výběr a popis zkoumaných případů	55
15.1 Žák 1.....	55

15.2	Žák 2.....	57
15.3	Charakteristika učitele.....	57
16	Průběh pozorování	59
17	Analýza pozorování	60
18	Analýza rozhovoru.....	65
19	Diskuse.....	69
	Závěr	74
	Seznam použité literatury	76
	Seznam příloh	78

Úvod

Diplomovou práci na téma efektivní komunikace učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsem si vybrala z mnoha důvodů. Prvotním důvodem bylo téma komunikace, která je nezbytnou součástí lidského života. Nelze nekomunikovat. Komunikace je každodenní součástí našeho života. A je důležitá pro naši socializaci. Po celý život nás provází touha budovat si různé vztahy s různými lidmi. Podle toho, jakým způsobem s lidmi komunikujeme a jak komunikují oni s námi, tak se s nimi cítíme dobře nebo špatně. Proto jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci na pedagogickou komunikaci k žákům mladšího školního věku. Právě děti jsou velmi vnímavé a citlivé na komunikaci a já bych se ráda dozvěděla na toto téma tvorbou diplomové práce co nejvíce informací, abych je ve své praxi zužitkovala a uměla s dětmi co nejefektivněji komunikovat a tím přispívat k příjemné atmosféře ve třídě. V dětství jsem neměla dobrý pocit, když učitel komunikoval s někým z mých spolužáků nebo se mnou samotnou nepřiměřeně. Z tohoto důvodu bych chtěla komunikaci porozumět z odborného hlediska.

Dalším důvodem výběru tématu diplomové práce byla problematika žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Během studia jsem se s tímto tématem mnohokrát setkala a zajímala se o něj. Četla jsem různé knihy a články. V dnešní době plné nezaměstnanosti, alkoholu, drog, kriminality, imigrace, atd. se budeme s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ve svých školních třídách setkávat a budeme s nimi muset samozřejmě i komunikovat. Záleží na nás, jak budeme dětem ze znevýhodněného prostředí poskytovat bezpečné zázemí v prostředí školy.

Komunikaci a sociokulturní znevýhodnění jsem spojila do jednoho tématu. Všechny děti si zaslouží individuální a efektivní komunikační přístup, aby nebyly učitelem přehlíženy nebo dokonce slovně ponižovány, přestože je s nimi někdy komunikace náročnější a člověk musí být trpělivý.

Na začátku diplomové práce se budu zabývat nejvlivnějšími teoriemi vysvětlujícími osvojování jazyka a historií vědeckého zkoumání řeči. Dále budu pokračovat charakteristikou vývoje dětské řeči. Z teoretických východisek ohledně vývoje řeči se má práce opírat o teorii lingvisty Noama Chomského.

Další součástí práce bude podrobný rozbor komunikační kompetence. Jak si děti kompetenci osvojují, konstruuji ji a co je pro rozvoj komunikativní kompetence u dětí na prvním stupni dětí důležité. V této části své práce bych vyzdvihla Bernsteinovu teorii

o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí, která popisuje omezený a rozvinutý komunikační kód. Nedílnou součástí bude popis komunikace ve školním prostředí. Kapitoly se budou zabývat řečí školy a výukovou komunikací.

V teoretickém zpracování se budu také soustředit na učitele, především na jeho osobnost, schopnosti a dovednosti a z těch vyplývající efektivní, respektující přístup v komunikaci s dětmi, protože komunikace je předpokladem vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky.

Cílem mé diplomové práce je analyzovat komunikaci s vybranými žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na 1. stupni během výuky. Abych tento cíl naplnila, vyberu si školu z prostředí, kde je pravděpodobnost, že se v jedné třídě vyskytnou alespoň dva sociokulturně znevýhodnění žáci. Dle doporučení ředitele školy budu spolupracovat s jedním vybraným učitelem.

Abych co nejlépe vystihla téma své závěrečné práce, budu cíl plnit pomocí pozorování, které budu co nejpodrobněji zaznamenávat. Dále budu analyzovat dokumenty, ze kterých zjistím co nejvíce informací o pozorovaných žácích a učiteli. Abych případné nedostatky doplnila, uskutečním s učitelem rozhovor. Všechny materiály sepsané mnou a poskytnuté školou budu k dispozici v přílohách, o kterých předpokládám, že budou velmi rozsáhlé a plné informací.

Budu se snažit všechny materiály zpracovat a využít ve své práci co nejlépe. Věřím, že učitelka, která mi bude doporučena pro tvorbu diplomové práce, bude s vybranými žáky komunikovat co nejefektivněji.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Osvojování jazyka a vývoj řeči u dětí

Teorie osvojování jazyka podle Chomského

Až do konce 50. let minulého století bylo vědecké vysvětlování vzniku vývoje dětské řeči zakládáno na koncepci, podle které bylo učení se jazyku u dětí vykládáno, jako reakce na verbální a neverbální stimuly. V klasickém díle tohoto behavioristického přístupu, v knize *Verbal Behavior* amerického psychologa B. F. Skinnera (1951), byl proces vysvětlován jako *operativní podmiňování*. Je to takové učení, při kterém si dítě osvojuje elementy jazyka prostřednictvím posilování ze strany dospělých. Posilování vzniká tehdy, když určité chování vyvolává nějaké kladné důsledky.

Postupně se ukázalo, že tato explanace nebyla schopna poskytnout dostatečně platné vysvětlení tak komplikovaného procesu, jakým je osvojování jazyka dětmi. (Průcha, 2011, s. 17)

Chomskému se přisuzuje vyvolání „revoluce“ v teorii jazyka, a to pomocí jeho koncepce **generativní transformační gramatiky**. Hlavní novum této koncepce je v tom, že na jazyk se nahlíží nikoliv jako na fenomén získávaný pouze učním, ale jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojení a požívání jazyka. Generativní teorie zavedla rozdělení na dva aspekty při zkoumání jazyka:

- **Jazyková kompetence**, chápána jako intuitivní znalost systému jazyka, jeho elementů a pravidel, kterou má v určité podobě každý dospělý jedinec daného jazyka, a s využitím této znalosti (především gramatiky) může generovat „nekonečné“ množství vět a porozumět jim.
- **Jazyková performance**, nahlížená jako konkrétně realizovaná řečová činnost a její produkty, tj. promluvy, texty. (Průcha, 2011, s. 18)

LAD (Language Acquisition Device)

LAD, tedy biologická dispozice pro osvojování jazyka je mentálním programem, se kterým se narodí všechny děti. Je to schopnost nespecifická, pokud jde o určitý jazyk, je to schopnost univerzální. Jedinec se rodí s mentálním předpokladem přijmout kterýkoliv z 6 000 jazyků existujících na světě. Záleží jen na tom, se kterým se dítě setkává od narození, aby se jeho vrozený program spustil.

Vzhledem k tomu, je LAD později nazýván také *Universal Grammar – UG (univerzální gramatika)*. (Průcha, 2011, s. 19)

Teorie Chomského a jeho pokračovatelů o existenci vrozené jazykové schopnosti (LAD) vyvolala velký počet kritických až odmítavých reakcí. (Průcha, 2011, s. 22)

1.1 Současné koncepce ve vývojové psycholingvistice

Racionalistický přístup

Racionalistický přístup je vytvářen na Chomského teorii osvojování jazyka. Soudobé výzkumy, které jsou vybudovány na tomto přístupu, uplatňují tyto hlavní ideové principy:

Základním počátkem osvojování si jazyka je myšlení, nikoli vnější vstupy. Gramatika jako složka myšlení se aplikuje na jazykovou zkušenost, kterou z části vymezuje.

Základní mechanismus osvojování vědění tkví ve schopnosti přepracovávat to, co je vnímáno jako vstup, a tak vyvozovat nové vědění.

Začáteční stav je biologicky programován předtím, než se subjekt setkává se zkušeností. (Průcha, 2011, s.25)

Teorie jazykového instinktu míní, že podobně, jako mají zvířata různé instinkty, také člověk je opatřen vrozeným instinktem pro „nabývání“ jazyka. (Průcha, 2011, s. 27)

Empiristický přístup

Pro empiristický přístup je typické, že nespolehá pouze na biologickou vrozenost osvojování jazyka typu LAD, nýbrž snaží se toto osvojování objasňovat především na základě učení, získávané zkušenosti, přirozeného jazykového inputu a různých činitelů působících v komunikačních okolnostech dítěte. Průcha jazykovým inputem označuje různé druhy verbálních a neverbálních podnětů, které na dítě od narození mají vliv.

Zdůrazňuje se, že dítě je „sociální bytost“, která se od narození vyvíjí v určitých sociálních souvislostech, rozvíjí postupně své sociální (komunikační) potřeby a to se projevuje i v osvojování jazyka. (Průcha, 2011, s. 29)

Interakční přístup

Jsou i takové teorie, které se vykazují jako nejužitečnější, protože se pokoušejí slučovat pozitivní, či stimulující prvky racionalistického (nativistického) a empiristického přístupu.

O realističnosti interakčního přístupu dokazuje skutečnost, že děti ještě nenarozené jsou schopny určitým způsobem komunikovat se svou matkou. Tyto zkušenosti pro komunikaci nabývají děti už v prenatálním stádiu a nepřicházejí na svět v tomto ohledu nepřichystané, jen s imaginární vrozenou schopností LAD apod. (Průcha, 2011, s. 33)

2 Dětská řeč

Většina dětí vyrůstá v běžných podmínkách rodinného nebo náhradního prostředí, kde se naučí mluvit a porozumět mluvené řeči dalších osob. Tento jev se objevuje ve všech zemích, jazycích a kulturách. Probíhá v každé generaci už od doby, kdy se vyvinul *Homo sapiens*, který měl počáteční řečovou dovednost. Stejně, jako se dítě naučí chodit a jíst, dokáže si osvojovat komplikovaný systém symbolů lidské řeči. I když se schopnost osvojování jazyka zdá na pohled spontánní a automatická, z vědeckého hlediska se tento fenomén neprokazuje jednoduše. (Průcha, 2004, s. 9)

Historie vědeckého zkoumání dětské řeči

Koncem 19. a 20. století se začaly objevovat první pokusy o vysvětlení dětské řeči. Snažili se o to především němečtí psychologové, kteří zaznamenávali dětskou řeč v raném věku a spekulovali o tom, jak vzniká schopnost osvojit si mateřský jazyk. **Ernst Neuman**, který pracoval jako profesor univerzity v Curychu, napsal v roce 1903 knihu *Die Sprache des Kindes*, jež byla jednou z prvních monografií s informacemi o pozorování dětské řeči. Ale už půl století předtím vydal německý autor **Berthold Sigismund** spis *Kind und Welt* (1856), kde zachytil znamenitou myšlenku o intencionálním charakteru dětské řeči, jenž se i v současnosti uplatňuje v koncepci tzv. komunikační psycholingvistiky.

V roce 1898 napsal autor Gustav Lindner v Lipsku knihu *Aus dem Naturgarten der Kindersprache: Ein Beitrag zur kindlichen Sprach- und Geistesentwicklung in den ersten vier Lebensjahren (Ze zahrádky dětské řeči: Příspěvek k jazykovému a duševnímu vývoji v prvních čtyřech letech života)*. V této knize seznámil s různými údaji ze záznamů řeči svého vlastního syna a základy pedagogického opatření k jejímu zdokonalování.

Tyto obě knihy zahajující zkoumání dětské řeči v Německu a v zahraničí vyvolaly už na začátku 20. století zájem i u nás, a to v knihách **Františka Čády** (1865-1918). Čáda byl profesorem filosofie a psychologie na Karlově univerzitě a byl u nás zakladatelem pedopsychologie. Položil také základy vědeckého zkoumání dětské řeči dvěma svými spisy *Studium řeči dětské I. Povšechné otázky k vývoji mluvy dětské* (1906) a *Studium dětské řeči II. Vývoj dětské slovní zásoby* (1908).

V době, kdy Čáda vydával tyto své práce, se zkoumání dětské řeči ve světě silně rozvíjelo, především ve Francii, Německu a USA. Klasickým dílem se stala **monografie Clary a Wilhelma Sternových *Die Kindersprache* (1903)**, která je založena na pozorování jazykového vývoje jejich vlastních dětí v průběhu prvních čtyř let věku. Sternovi vytvořili počáteční systematickou teorii stádií vývoje dětské řeči, jenž se v různých obměnách objevuje i u psycholingvistů v dnešní době.

Jedni z nejvýznamnějších průkopníků teorie dětské řeči ve 20.- 30. letech předchozího století byli psychologové, Švýcar Jean Piaget (1896-1980) a Rus Lev Semjonovič Vygotskij. Oba zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem dětského myšlení, ale každý měl jiné teoretické pojetí. Vygotský klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a klade důraz na rozvoj v obou těchto fenoménech procesům učení a činitelům prostředí. Piagetova koncepce je zaměřena především na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace. Je označována jako konstruktivistická.

V 60. letech předchozího století nastal zásadní pokrok v teorii a výzkumu osvojování si jazyka dětmi se vznikem psycholingvistiky. Psycholingvistika vnášela významný pokrok v tom, že spojila teorie, metody a poznatky dvou až do teď oddělených věd, tj. psychologie a lingvistiky. Nová indisciplinární věda byla orientována na takový cíl, aby byly propojeny nejen poznatky o jazyce, jeho fungování a struktuře, ale také poznatky o lidských subjektech, jejich chování a užívání jazyka.

Vývojová psycholingvistika zažila velký růst především poté, co přišla „revoluční“ teorie generativní gramatiky Naoma Chomského v USA. (Průcha, 2011, s. 10-12)

3 Charakteristiky vývoje dětské řeči

Prenatální kořeny jazyka a komunikace dětí

V dřívějších pojetích se usuzovalo, že počátek dětské řeči začíná tehdy, když dítě začne vyslovovat první slova, kterým dospělí mohou rozumět. Tento názor již neplatí. Dnes se v psycholingvistickém bádání připouští, že začátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození dítěte, ale kořeny tohoto vývoje lze označovat již v prenatálním období. Již v období těhotenství dochází k určité komunikaci mezi matkou a nenarozeným dítětem. Zahraniční výzkumy ukazují, že plod v 6. měsíci reaguje na určité zvukové stimuly a dokáže rozeznávat lidský hlas.

Osvojování jazyka má vývojový charakter počínající již v prenatálním období.

Poznatky zaručeně dosvědčují to, že procesy paměti a učení mají opravdu důležitou roli pro vývoj řeči a komunikaci dítěte, a to již v prenatálním životě. O to více a intenzivněji se tato schopnost učení a využívání zkušenosti rozvíjí u dětí po narození. (Průcha, 2011, s. 35-37)

Počáteční jazykový input

V momentě narození dítěte a v prvních dnech a týdnech jeho života dochází k nejvýznamnějšímu mezníku: Dítě se setkává s prvními zvuky lidské řeči, které nikdy dříve neslyšelo přímo, s pestrou melodií lidských hlasů, s prvními dotyky lidských rukou doprovázenými akustickými podněty. *„Tedy s tím, co lze souhrnně pojmenovat počáteční jazykový input. Tento input má určité charakteristiky, které dítě vnímá, zpracovává a které se postupně odrážejí v preverbálním chování dítěte. Termínem „preverbální chování“ se označují různé hlasové, mimické a tělesné projevy dítěte, jimiž dítě v nejranějším věku může něco komunikovat, avšak zatím bez užívání identifikovatelných slov.“* (Průcha, 2011, s.37)

Faktické kořeny působení jazykového inputu, tj. na to, že děti raného věku jsou ovlivňovány nejprve akustickými podněty řeči matek, učí se je rozeznávat, napodobovat a obdobným způsobem postupují i v jiných, složitějších elementech jazyka.

Důležitým poznatkem je především to, že děti mají od narození dispozice k učení. Imitační učení hraje přitom hlavní roli. (Langmajer, Krejčířová, 2006)

Imitační chování dítěte má ovšem prvořadý smysl pro vytváření schopnosti komunikovat pomocí řeči. Lechta (2000) objasňuje, že mechanismus imitování, který umožňuje dítěti osvojování komunikační schopnosti, může být napodobování neuvědomělé, intuitivní nebo i vědomé, záměrné. Napodobování je důležité především v rané fázi ontogeneze řeči. Také v ontogenezi komunikace u dětí má důležitou roli také nonverbální komunikace prostřednictvím celého těla, gest, pohybů rukou hlavy, mimiky a očního kontaktu. (Průcha, 2011, s. 44)

Počáteční stádia vývoje řeči

O samostatném „mluvení“ dítěte můžeme přemýšlet tehdy, když dítě vyslovuje svá první samostatná slova, které jsou smysluplná pro matku či jiného člověka z oblasti dítěte. Odborníci však spojují počátek mluvení až se stadiem, ve kterém dítě tvoří první větná spojení.

První slova se mohou děti naučit říkat mezi 12. – 18. měsícem s individuálními rozdíly. Souhrnně můžeme prohlásit, že děti mají obvykle aktivní slovní zásobu asi 200 – 300 slov ve věku přibližně kolem dvou let. Dále se však rozsah aktivní slovní zásoby velmi rychle zvětšuje, takže ve věku tří let může činit až 896 – 1 743 slov (Příhoda, 1967). *„Individuální rozdíly mezi dětmi jsou v tomto ohledu opravdu velké, v závislosti na kognitivní vyspělosti každého dítěte, ale také na charakteru jazykového inputu, který je dítěti exponován, a na sociokulturních faktorech rodinného prostředí či jiného prostředí, v němž dítě vyrůstá.“* (Průcha, 2011, s. 48)

4 Konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí

Průcha (2011) uvádí, že v prvních dvou letech života je jazykový vývoj dítěte směřován zvláště na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka. Jedinec se musí naučit rozpoznávat a vytvářet různé zvukové jednotky, a to jak elementární (hlásky), tak různé prostředky celkové zvukové výstavby řeči (slovní přízvuky, intonace vět aj.). Současně s tím si dítě osvojuje primární slovní zásobu, která nabývá odlišný obsah a rozsah u jednotlivých dětí.

V třetím roce života jednotlivců a v následujících několika letech před zahájením školního vzdělávání dochází k zvratu v zaměřenosti osvojování jazyka: Nejprůzračnějším rysem je to, že děti si intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém. Současně se rychlým tempem rozvíjí slovní zásoba dětí a také osvojování pragmatolingvistických funkcí jazyka. Vše vede ke stále širšímu souboru komunikačního používání jazyka dětmi.

Konstruování gramatické kompetence

Termínem „gramatická kompetence“ Průcha (2011) stanovuje soulad znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému daného jazyka, tj. obzvláště jeho tvarosloví a syntaxe. Nepochybně tato neuvědomovaná kompetence zahrnuje nejen znalost samotných gramatických prostředků, ale zároveň s tím také znalost pravidel jejich používání v řeči.

Poměrně často se uplatňuje domněnka, že osvojování gramatiky jazyka v raném věku působí a rozvíjí fonologické podvědomí a morfologické podvědomí, resp. morfologickou znalost. Tyto typy jazykového povědomí bývají popisovány jako schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov tak, že jedinec může rozpoznávat nejen jednotlivé fonémy, ale také jednotlivé morfémy, které mají určitý význam. (Průcha, 2011, s. 57)

Užívání otázek je nepochybně nezbytným nástrojem verbální komunikace, tudíž jejich zastoupení v průběhu osvojování jazyka dětmi je přirozené. V raném období dětské řeči se první tázací věty objevují především ve věku kolem dvou let a později. (Průcha, 2011, s. 65)

Dovršením dětského osvojování syntaxe je tvoření souvětí.

Konstruování sémantické kompetence

Vývojový proces, kterým si děti osvojují slova a významy svého mateřského jazyka, je zřejmější než vývoj gramatiky. Někteří rodiče pozorují, jak se jejich děti postupně učí další a další slova a překvapují dospělé velkým narůstáním své pasivní i aktivní slovní zásoby. (Průcha, 2011, s. 67)

Dítě tvoří náležitou fonetickou podobu slov ve větším či menším počtu pokusů. Konstruování probíhá tak, že dítě stále porovnává vyslovovanou podobou svého slova s podobou, kterou vnímá v jazykovém inputu od dospělých jedinců. (Průcha, 2011, s. 69)

Děti spontánně opravují slova, jež produkují. Ustavičně upravují své jazykové formy, které dosud nejsou shodné s cílovými formami jazyka dospělých.

„Clarková nazývá tento dětský princip principem konvencionality. Děti rozpoznávají, že jazyk je konvenční systém a že užívání lexikálních výrazů a jejich významů je závislé na konvencích s nimi spojených.“ (Průcha, 2011, s. 81)

Diference ve vývoji slovní zásoby mezi dívkami a chlapci

Obecně je známo, že řečový vývoj dívek a chlapců postupuje rozdílně, tj. obvykle je vývoj rychlejší u dívek než u chlapců. Určité rozdíly se projevují ještě ve věku 10 a 15 let.

Současně jsou prokázány velké interindividuální rozdíly mezi dětmi. (Průcha, 2011, s. 81)

Průcha (2011) také zmiňuje, že v posledních letech se více domněnek vztahuje k tomu, že příčinou odlišnosti jsou vedle biologických diferencí také faktory **sociokulturní, resp. enkulturační.**

5 Osvojování komunikační kompetence a charakteristiky dětské komunikace

„Komunikační kompetence je neuvědomovaná, zažitá schopnost mluvčího užívat jazyk úměrně potřebám komunikativních situací.“ (Čermák, 1994, s. 208)

Komunikační, pragmatickou kompetencí rozumíme soubor všech znalostí, jež umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v daném kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje jen znalost jazyka, tzv. jazykovou kompetenci, ale také znalost toho, jak používat jazyk v nejrůznějších situacích. (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 219)

Komunikační kompetencí rozumíme soubor všech mentálních předpokladů, jenž člověka činí schopným komunikovat, tedy vykonávat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a posuzovat i podíl druhých na nich. (Šebesta, 1999, s. 60)

Komunikační kompetence je pojímána jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit znát, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky.

Komunikační kompetenci nabývají všechny normálně se vyvíjející děti (v individuálně odlišné úrovni). Komunikační dovednosti se vyvíjejí v těsném propojení s osvojováním jazyka. Všechny děti se naučí komunikovat stejným přirozeným způsobem, jako si osvojují jazyk. (Průcha, 2011, s. 112)

Vývoj komunikační kompetence, jak uvádí Průcha (2011, s. 113), obsahuje *subjekty*, jež jsou v komunikaci s dítětem zapojeny, *kontexty* (situace), v nichž se komunikace koná, *sociální a jiné faktory*, které na vývoj komunikačních dovedností mají vliv.

Spontánní osvojování komunikačních dovedností dětmi raného věku nepochybně obsahuje také učení. Je to však zejména učení latentní, bezděčné, vznikající tím, že dospělí exponují dítěti struktury komunikačních aktivit, které jsou pro dítě vzorem k imitaci.

Komunikační chování dětí a jejich interakční dovednosti

Komunikační aktivity jsou složkou rozsáhlejších interakčních aktivit. Kapálková (2008) zjistila, že gesta předcházejí časově před verbálním vyjádřením dítěte a zároveň vystupují častokrát v raném věku jako jediný a nezávislý komunikační projev dítěte. Autorka člení gesta na *referenční*, vyjadřující informaci samostatně, dále na *operativní*,

která usměrňují chování komunikačního partnera a *diskurzivní gesta* týkající se verbální aktivity a výměny na úrovni gest.

Matka intuitivně učí dítě užívat gesta. To znamená, že dítěti dává neverbální input, aby se učilo komunikovat prostřednictvím gest dobře, kdy ještě není schopno komunikovat verbálně.

Řeč a komunikace dětí je také výrazně ovlivňována mnohými sociokulturními a socioekonomickými faktory rodinného prostředí.

Podpůrná role dospělých v rozvíjení komunikace dětí

Jsou odhalovány různé determinanty, které působí při komunikaci dětí s dospělými jedinci: je to především *„obsah komunikace a její předmět; prostředí, v němž komunikace probíhá; citlivost dospělých k vývojovému stavu, v němž se nacházejí komunikační dovednosti aj.“* (Průcha, 2011, s. 117)

Je důležité zjištění, že rodiče uskutečňují v komunikaci s dětmi určité didaktické záměry. Ty se projevují v rodičovských pokynech a opravování a také v tom, jak velkou roli nechávají na samostatnou činnost dětí. Jednotliví rodiče se odlišují tím, jaký prostor nechávají dětem, aby verbalizovaly své vlastní aktivity. (Průcha, 2011, s. 118)

Postupně se zjišťuje, že konverzace dětí zahrnuje některé odlišnosti v komunikaci s matkami a otci. Jednak děti obojího pohlaví častokrát projevují větší snahu komunikovat s otci (pokud z jejich strany cítí pozitivní odezvu) než v komunikaci s matkami.

Otcové představují podle autora Gonzála (1996, s. 290) partnery, kteří na ně kladou větší nároky a výzvy, než matky. Naproti tomu matky jsou vnímavější ke komunikačním schopnostem dětí a pro děti jsou snadnějším, méně náročnějším partnerem ke konverzaci. Matky jakoby sestupovaly na komunikační úroveň dítěte. (Průcha, 2011, s. 119)

Vliv různých faktorů na komunikaci dětí s dospělými

„Komunikace mezi dětmi a dospělými je determinována různými faktory. Těmito faktory jsou zejména komunikační situace a prostředí, charakteristiky dospělých, zainteresovanost dítěte a výchovný styl matek, rodičů, prarodičů, učitelek atd.“

Existuje řada poznatků týkajících se sociálních a sociokulturních determinant vývoje dětské řeči a komunikace a determinant daných interkulturními rozdíly etnik, národů, rasových skupin.“ (Průcha, 2011, s. 119)

6 Sociální a kulturní determinanty vývoje řeči a komunikace dětí

Sociokognitivní přístup k objasňování vývoje jazyka zastává mínění, že dítě vytváří systém jazyka, jeho struktury a užívání, pomocí interakce s okolním sociálním světem. Dítě potřebuje nezbytně komunikovat a být chápáno, má potřebu ovlivňovat jiné lidi a zároveň je pro dítě příjemná zkušenost ze sociální interakce poskytující dítěti silnou motivaci k produkci a pochopení řeči. (Cherry, 1981, s. 22)

Sociální faktory rodinného prostředí

Soubor sociálních faktorů, které působí na jazykový vývoj dítěte je v oblasti rodiny velmi různorodý. je důležitý zejména faktor struktury rodiny. Jazykový vývoj dítěte je pravděpodobně ovlivňován i tím, jestli vyrůstá v úplné nebo v neúplné rodině. Komunikace v neúplné rodině může být kompenzována prarodiči, sourozenci a jinými příslušníky širší rodiny.

Dalším faktorem jsou sourozenci a další členové rodiny. Dítě je ovlivňováno tím, jestli vyrůstá se sourozenci nebo je jediným dítětem v rodině. Také tím, zda vůbec a jak často komunikuje s prarodiči a jinými příbuznými.

Další faktor, který ovlivňuje jazykový vývoj dítěte je také socioekonomický status rodiny. Jsou prokázány výrazné odlišnosti v komunikačním chování rodičů podle jejich majetkového a profesního postavení.

Jako zřejmě nejsilnější působící faktor na jazykový vývoj dětí je vzdělání rodičů.

Rodinné prostředí může být natolik nepodnětné a problematické, že dítě v důsledku pobytu v tomto prostředí zaostává do té míry, že se může jevit, jako by bylo mentálně retardované. Odlišit retardaci od důsledků sociálně nevhodných vlivů rodinného prostředí je obtížné i pro zkušeného psychologa. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Bernsteinova teorie o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí

Britský sociolog vzdělávání Basil Bernstein zformuloval v 60. – 70. letech předešlého století teorii, která vysvětluje, že sociální status rodiny má vliv také na to, jak si děti z různých rodin osvojují jazyk a jak jej používají. Ve vztahu k osvojování jazyka dětmi je v této teorii nejvýznamnějším konceptem rozlišování dvou jazykových kódů.

Omezený kód je charakteristický tím, že využívá jednodušší gramatické struktury a omezenější slovník. Je jazykem neformální komunikace, používané v mimoškolním prostředí.

Rozvinutý kód je charakterizován složitějšími gramatickými konstrukcemi a bohatším slovníkem. Je to jazyk používaná ve školní výuce, veřejných sdělovacích prostředků, vědy apod.

Bernsteinova teorie přinesla prokázání toho, že užívání takto definovaných jazykových kódů se vztahuje k odlišným sociálním třídám. Empirickými výzkumy bylo prokázáno, že děti z rodin tzv. nižší sociální třídy si osvojují častokrát jen omezený kód a v průběhu školního vzdělávání mohou mít potíže. Naopak děti pocházející ze střední sociální třídy si ve svém rodinném prostředí osvojují nejen omezený kód pro neformální komunikaci, ale i rozvinutý kód využívaný v komunikaci ve školním prostředí. Tyto děti obvykle prospívají lépe. (Průcha, 2011, s. 146 – 148)

Děti z nízkopříjmových rodin se vyvíjejí jazykově (a možná i kognitivně) pomalejším tempem, a to následkem nižší úrovně jazykového inputu ze strany dospělých příslušníků rodiny a menších příležitostí ke komunikaci. Nálezy nasvědčují tomu, že četné negativní faktory související s chudobou rodin vytvářejí překážky pro řečový a komunikační vývoj. (Průcha, 2009, s. 219 – 220)

Faktory národních a etnických kultur

V pojetí interkulturní psychologie je jev kultura vztahován k myšlení a chování lidí různých kultur. Je to soubor hodnot, zvyklostí, tradic, norem a způsobů chování a komunikování, idejí, stereotypů a předsudků sdílených příslušníky určitého společenství. Obzvláště specifické a vzájemně se odlišující jsou kultury národních či etnických společenství. Tyto odlišnosti se především „*projevují právě v komunikačním chování příslušníků jednotlivých národů a etnik, v jejich verbální a neverbální komunikaci, v specifickém chápání světa a jiných lidí prostřednictvím jazyka vlastní kultury.*“ (Průcha, 2011, s. 156)

Také je objasněno, jak se schéma komunikačního chování v určitém národním či etnickém společenství stále přenášejí prostřednictvím generační transmise kultury. (Průcha, 2011, s. 156)

Etnolingvistické faktory ve školní komunikaci

Mnohé problémy ve školní komunikaci se vztahují k tomu, že jazyk a kultura učitelů mohou být odlišné od jazyka a kultury žáků ve větší či menší míře. To se objevuje v různých zemích, ve kterých jsou žáci menšího etnika vzděláváni učiteli, kteří jsou představiteli majoritního etnika. (Průcha, 2010, s. 184)

7 Komunikace

7.1 Řeč školy

Všem, kteří prošli školním vzděláváním, je jasný fakt, že se ve škole mluví jinak než mimo ni. Školní jazyk má svá lingvistická specifika – je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, nicméně zároveň explicitní (protože vše, co chce mluvčí sdělit, musí být dokonale verbalizováno). Tento popis prezentuje jazyk jako ideální typ, v praxi se jistě setkáváme s četnými odchylkami. Například, že žáci ani učitelé nemluví neustále spisovně apod.

Gavora (1998) v jedné ze svých empirických studií plasticky ukázal, že děti hovoří ve škole rozdílným jazykovým kódem, než jaký používají v běžné komunikaci. Dětská skupina, kterou zkoumal, používala jako přirozený kód lokální nářečí, ve škole ale tyto děti užívaly spisovný jazyk. Hned co se školní situace začala přibližovat jejich mimoškolnímu životu nebo se jich osobně dotýkala – například ve chvílích silného emocionálního zaujetí, sklouzávaly pozorované děti zpět k nářečí. Klasické školní obsahy měly děti pevně fixovány na školní jazyk. Tento výzkum dobře ilustroval fakt, že školní jazyk tvoří samostatný systém, který mají žáci pevně propojen s prostředím školy. Mimo školu a v jiných situacích jej v podstatě nepoužívají. (Šedřová, 2012, s. 42)

Způsob, kterým děti mluví ve škole, je dále řízen určitými pravidly, která mluvčí musí dodržovat, pokud se do komunikace chtějí také zapojit. *„Vzhledem k tomu, že školní jazyk či žákovský registr není pro děti přirozený, musí se do něj postupně socializovat, pokud mají ve škole uspět.“* (Šedřová, 2012, s. 42)

Výuková komunikace je utvářena specifickými základními pravidly, jejichž nositelem a ochráncem je učitel. Na žákovi je, aby tato, jen zřídka jasně formulovaná, pravidla přijal. Mercer a Edwards (1987) konstatují, že pokud žák zná základní pravidla, může nastat, že řekne něco, co není správně. Pokud je ale nezná, může se snadno stát, že bude hovořit nevhodně – to znamená mimo školní kód. Tyto pravidla se totiž ze značně významné části týkají toho, kdo ke komu a za jakých podmínek hovoří, tedy skladbě výukové komunikace. (Šedřová, 2012, s. 42 – 43)

7.2 Výuková komunikace

Komunikace bývá vymezena jako výměna sdělení, popřípadě také jako proces vytváření významu mezi dvěma nebo více jedinci. V české pedagogice je etablovaný termín pedagogická komunikace, chápán jako komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží k výchovně-vzdělávacím cílům. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Pedagogická komunikace se zajisté může odehrávat v rozdílných prostředích – v rodině mezi rodičem a dítětem podobně jako ve sportovním klubu mezi trenérem a sportovcem. Jak ale uvádí Průcha (2009), nejvýznačnějším druhem pedagogické komunikace je komunikace mezi učitelem a žáky v prostředí třídy.

Výukovou komunikaci tedy rozumíme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny.

Podle Průchy (2009) má výuková komunikace ve školní třídě mnohé charakteristiky. Realizuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako řada komunikačních aktů a situací. Je vedena učitelem a má specifická pravidla určující roli a pravomoc komunikačních partnerů. Naplňuje různé funkce: k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, slouží k prezentaci obsahu vzdělávání k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem. Vytváří určité psychosociální klima ve třídě a zároveň je také úroveň tohoto klimatu ovlivňována.

Podle slavné teze Paula Watzlawicka (2011) nelze nekomunikovat. Komunikace je ve své podstatě nevyhnutelná, dochází k ní i tehdy, když si komunikovat nepřejeme. Například pokud vyvolaný žák neodpoví učiteli na otázku, neznamená to, že komunikace neproběhla. Naopak, je předáváno důležité sdělení, že žák nemusí mít příslušnou znalost, nebo například může učiteli odpírat poslušnost. Podstatné je, že: zprávu vysílá žák, ale učitel je tím, kdo jí přiřkládá nějaký význam. Mlčení žáka učitel může „cítit“ jako sdělení, že žák danou látku neumí, nebo jako sdělení, že ho chce rozzlobit. Stejně zdroj sdělení, tak i adresát jsou oba aktivními účastníky komunikace, komunikujeme tedy nejen, když vysíláme nějaký signál, ale také tehdy, jestliže připisujeme význam signálům od jiných osob.

Komunikace je základem všech pedagogických procesů. Bez ní by bylo školní vyučování bezvýznamné. Jak uvádějí McCroskey a kol (2006), komunikace spojuje učitele, který disponuje určitým věděním, a žáka, který disponuje určitou kapacitou

k učení. Vědění je proměňováno v učení především pomocí komunikaci. Jinak řečeno, poznatky, které mají žáci ve škole získat, jsou předávány skrze komunikaci.

Naprosto většinu svého školního dne žijí žáci verbálními komunikačními aktivitami, bez nadsázky lze říci, že ve škole jsou ve stálém zajištění jazyka – hovoří, čtou, či píšou. Škola je, jak tvrdí Stubbs (1983) lingvistické prostředí a všichni vyučující, ať už je jeho předmětová specializace jakákoli, jsou v určitém smyslu učitelem právě jazyka. Vyučující učí žáky slovník svého oboru, pravidla užívání odborné terminologie i konstrukce argumentů platných v rámci dané disciplíny.

V psychologii převládá shoda na tom, že řeč je těsně spjata s myšlením. Třebaže spojitost mezi řečí a myšlením není plně prozkoumána, má se za to, že vyšší úrovně abstraktního myšlení by nebyly myslitelné bez užívání jazyka (Vygotskij, 1976). Zatímco nonverbální komunikace je velmi účinná při vyjadřování emocí a lze ji též používat při výměně sdělení o předmětech, které jsou bezprostředně přítomny, pomocí jazyka můžeme komunikovat rovněž o předmětech, které aktuálně bezprostředně přítomny nejsou, a dokonce i o předmětech či fenoménech, které vůbec fyzicky neexistují a nemají hmotnou povahu. Máme na mysli schopnost jazyka vytvářet pojmy, jež jsou základem pro vyjádření abstraktního myšlení. Toto propojení řeči a myšlení má za důsledek možnost rozvíjení myšlení skrze verbální komunikační aktivity.

Lze konstatovat, že verbální komunikace je jednou hlavní pozorovatelnou činností, která ve školní třídě probíhá. Současně jde o zásadní prostředek, jak uskutečňovat vzdělávací misi školy a to předávat vědomosti a rozvíjet mentální kapacity žáků.

Komunikace má samozřejmě i význam sociální, jejím prostřednictvím se vymezují a tvoří vztahy mezi lidmi. Vedle obsahové stránky, pojímá každý komunikační akt rovinnou vztahovou, v jejíž oblasti se sděluje, jak mluvčí chápe adresáta a jak chápe jejich vzájemný vztah (Watzlawick a kol. 2011). Prostřednictvím komunikace může učitel navozovat vztahy důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, nebo naopak vztahy založené na nedůvěře a antipatii. I tato rovina je neoddelitelnou součástí výukové komunikace školní třídy. (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 19 – 21)

7.3 Struktura výukové komunikace

Fakt, že učitel je v rámci výukové komunikace dominantní, se projevuje také tím, že je to ve většině případů on, kdo podněcuje novou komunikační sekvenci. Učitelská otázka je následována žákovskou replikou. Šed'ová uvádí, že ta se po učitelské iniciaci dostavuje takřka automaticky a k absenci repliky dochází jen u 7 % učitelských iniciací, v takovémto případě obyčejně učitel znovu pokládá otázku, dokud někdo ze třídy nezareaguje. Současně žáci jeví zřetelnou snahu vyhovět zadání učitele. Pouze 4% replik lze pokládat za neodpovídající v tom smyslu, že by žák záměrně odpovídal špatně na požadavky učitele.

Třetím prvkem v komunikační struktuře je evaluace jinak řečeno zpětná vazba ze strany od učitele. Autorka Šed'ová (2012) píše, že v jejich zkoumaném vzorku převažovala více kladná evaluace, neboť jen v 17 % případů označí učitel odpověď žáka jako špatnou. (Šed'ová, 2012, s. 49)

„Tyto tři prvky, otázka učitele – žákovská odpověď – zpětná vazba tvoří páteř komunikace ve školní třídě.“ (Šed'ová, 2012, s. 49)

7.4 Model výukové komunikace

Autoři knihy Komunikace ve školní třídě se domnívají, že výukovou komunikaci je možné popsat prostřednictvím několika proměnných, z nichž některé jsou na straně učitele, jiné na straně žáků. V jejich modelu *„tvoří faktory na straně učitele a faktory na straně žáka páry, které si vzájemně odpovídají. Vzhledem k tomu, že je učitel ve školní třídě dominantní, jsou faktory na jeho straně rozhodující a determinují faktory na straně žáků.“* (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 265) Nejedná se ovšem o jednostranný vztah.

První proměnnou na straně učitele je nastavení interpersonálních vztahů. Učitel se může chovat liberálně, nebo autoritativně a buďto se učiteli daří, nebo nedaří vyvolávat v žácích pozitivní emoce k vyučovanému předmětu i vlastní osobě.

Odpovídajícím faktorem na straně žáka je rozsah jeho identifikace s cíli učitele. Cílem učitele je především vyučovat a přimět žáky k řádné práci. V některých konstelacích žáci tento cíl učitele přijímají a sdílejí, v jiných nikoli. Žákovské ztotožnění s cíli učitele může zpětně také ovlivňovat nastavení mocenské konstelace. *„Například pokud se učitel snaží ustanovit konstelaci „zobání z ruky“, avšak*

identifikace žáků s jeho cíli je nízká, učitel na ně začne klást nátlak, aby se zapojovali do výuky podle jeho představ, konstelace se změní v „přesilovku“.“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 265)

Druhou proměnou na straně učitele znázorňuje nastavení komunikační struktury. Učitel je ten, který rozhoduje o tom, kdo bude hovořit, kdy bude tento žák hovořit a ke komu bude hovořit.

Odpovídajícím faktorem na straně žáka je jeho komunikační prostor. Z nastavení komunikační struktury totiž plyne, kolik času je vymezeno na žákovské vyjádření. Na druhou stranu žáci jednají přirozeně a prostřednictvím nevyžádaných otázek či komentářů bez ohledu na záměr učitele. V takovéto situaci jejich konání naopak ovlivňuje komunikační strukturu.

Třetí proměnou ze strany učitele je nastavení úkolové situace. Učitel zadává úkol prostřednictvím otázky, která směřuje k žákovi. Otázka může být uzavřená či otevřená a může mít nižší nebo vyšší kognitivní náročnost.

Faktorem na straně žáka je v tomto případě kognitivní úroveň jeho promluvy. Jelikož žák v převážné většině případů vyjadřuje odpověď na kognitivní úrovni přiměřené otázce učitele, je determinující vztah mezi úkolovou situací nastavenou učitelem a úrovní promluvy žáka zřejmý. Přece je žák schopný prostřednictvím různorodých strategií, jež používá při odpovídání na otázky učitele, nastavení úkolové situace měnit. V první řadě může v případě otázek vyšší kognitivní náročnosti snižovat náročnost odpovědí a za druhé je schopen v případě otázek nižší kognitivní náročnosti použít kupříkladu nápovědu učitele a vyhnout se hledání odpovědi v paměti. (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 265 – 266)

Učitel jako komunikátor

Učitel musí náplň svého sdělení formulovat řečí odpovídající k řečovým schopnostem dítěte. Učitel má vliv na vyjadřovací schopnost žáků, používá kvalitativně vyšší formy vyjadřování při zachování srozumitelnosti obsahu, protože je pro žáka řečovým vzorem.

Učitel jako komunikant

Učitel není odmítavý k nepřesnému sdělení žáka, naopak jej povzbuzuje k přesnějším formulacím. Učí se pozorně poslouchat sdělení, upozornit, co je v nich správné. Učitel zpětně formuje vyjádření myšlenky dítěte a tím i myšlení jedince.

Dítě jako komunikátor

Žák adresuje obsah sdělení jak učiteli, tak i ostatním spolužákům. Prvořadým komunikátorem je i ze subjektivního pohledu žáka učitel a proto se žák se pokouší užívat spisovného jazyka, vybírá často násilné formulace a svůj projev pokládá za „oficiální“. Přesto si je vědomý toho, že komunikanty jsou i ostatní spolužáci ve třídě a obává se zesměšnění před svými vrstevníky. Obě tyto okolnosti, oficiálnost ve vztahu k učiteli a nezbytnost uznání ze strany vrstevníků, mohou negativně působit na vlastní obsah sdělení, jež je potlačován úsilím o formu.

Kromě vyučování je žák jako komunikátor značně spontánnější. Při nástupu do školy je spontaneita značná jak směrem k učiteli, tak směrem k vrstevníkům, po čase však pozorujeme, že zatímco spontaneita v komunikaci s vrstevníky vzrůstá, v komunikaci s učitelem klesá. Žáci s chudším slovní zásobou a menšími vyjadřovacími schopnostmi, se stávají pasivními. Během vyučování mluví s učitelem výhradně naučenými větami. Znamená to, že došlo k poruše komunikace mezi učitelem a žákem.

Dítě jako komunikant

Žák přijímá sdělení taktéž dvoustranně, jak od učitele, tak i od ostatních žáků. Sdělení učitele přijímá především mladší žák bez kritiky. Sdělení svých vrstevníků naproti tomu podrobuje kritice, odhaluje chyby. Učitel by si měl být této okolnosti vědom. Jeho sdělení a sdělení žáků jsou komplementární a teprve jejich vzájemná rovnováha podporuje skutečnou integraci učiva žákem. Vykládání nového učiva má být neustále prokládáno odpověďmi žáků. Předpokladem úspěšného učení je obzvláště to, aby se komunikace, lépe řečeno konverzace děla jednak na základě společného jazyka, ale i se musí oblast učitele a oblast učícího co nejvíce překrývat.

Děti mají být vedeny k aktivnímu porozumění významům a ne jenom k pamětnému osvojování slovních symbolů. V komunikaci se předpokládá, že učitel již svými otázkami vytváří prostor pro rozvinutější řečovou činnost dětí. (Nelešovská, 2005, s. 80-81)

7.5 Kritéria dobré výukové komunikace

Podle autorů Švaříčka, Šalamounové a Šed'ové (2012) je v abstraktním pojetí dobrá výuková komunikace taková, jenž vede k vysoké kognitivní úrovni žákovských promluv, v nejlepším případě k tvořivým odpovědím žáků. Pyramida podle autorů zahrnuje charakteristiky dobré výukové komunikace odpovídající jednotlivým proměnným modelu. Při stanovení charakteristik autoři vycházeli nejen z jejich výzkumných nálezů, ale i z teorie dialogického vyučování. Jejich pojetí dobré komunikace je s touto teorií slučitelný.

Základnou pyramidu je nastavení interpersonálních vztahů neboli mocenská konstelace, vrcholem pyramidy potom je tvořivá odpověď žáka. Mezi tyto dvě položky je vloženo několik zprostředkujících pater: *„sdílení společných cílů učitelem a žáky, flexibilní komunikační struktura, rozsáhlejší prostor pro žákovské repliky a komentáře a kladení otevřených a kognitivně náročných otázek učitelem.“* (Šed'ová, Švaříček, 2012, s. 111)

Řádný učitel v momentální situaci reaguje, jak moc velkou volnost dětem ponechá. *„Vždy by však měl zůstat konečnou instancí a arbitrem, který zodpovídá za to, jaké obsahy a jakým způsobem si žáci osvojují.“* (Šed'ová, Švaříček, 2012, s. 111)

8 Zpětná vazba

Zpětná vazba je pevně dána do struktury pedagogické komunikace, a lze konstatovat, že její existence je tím, co komunikaci mezi učitelem a žákem diferencuje od obvyklé interpersonální komunikace.

Zpětná vazba zahrnuje vždy nějaké prvky hodnocení. Lze to definovat jako komunikační a interpretační proces, jenž dává diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat efektivitu vyučování a také kvalitu učení.

Ve zpětné vazbě může být hodnocení pozitivní či negativní. V případě pozitivní zpětné vazby učitel potvrzuje správnost žákovské odpovědi, v případě negativní zpětné vazby naopak učitel nějakým způsobem odmítá žákovskou odpověď a signalizuje chyby.

Gavora (2005) uvádí následující typy pozitivní zpětné vazby:

- 1) učitel akceptuje odpovědi žáka – stručně potvrdí správnost výrazy typu *ano, dobře, v pořádku,*
- 2) echo – učitel zopakuje žákovskou odpověď nebo její části,
- 3) učitel elaboruje odpověď – učitel rozvine či doplní žákovskou odpověď,
- 4) nebo učitel pochválí žáka – učitel ocení a vyzdvihne žákovský výkon.

Negativní zpětnou vazbu rozdělují Mareš a Křivohlavý (1995) do následujících typů:

- 1) učitel detekuje chybu v odpovědi – učitel dá najevo, že odpověď je nesprávná,
- 2) učitel identifikuje chyby – specifikuje nesprávné údaje či pasáže v žákovské replice,
- 3) učitel interpretuje chyby – poskytuje vysvětlení, jak k chybě došlo,
- 4) učitel opraví chyby – podá správné odpovědi.

Hattie a Timperleyová (2007) člení typy zpětné vazby podle zaměření. Na zpětnou vazbu zaměřenou na úkol nebo výsledek, tato zpětná vazba diagnostikuje, zda je výkon žáka v pořádku či není. Dalším typem je zpětná vazba, která je zaměřená na proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu – při této zpětné vazbě mohou žáci obdržet informaci o tom, jakým způsobem mohou obměňovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku. Dalším typem je zpětná vazba zaměřená na seberegulaci, která navozuje vlastní sebehodnocení žáků a motivuje je ke zvládnutí úkolu. Posledním

typem je zpětná vazba zaměřená na osobnost, jež obsahuje zprávy orientované na hodnocení osobnosti žáků.

Hattie a Timperleyová (2007) na základě metaanalýzy řady výzkumů představují jednotlivé typy zpětné vazby, které mohou být různě efektivní, přičemž vyzdvihují obzvláště zpětnou vazbu zaměřenou na proces, který podle nich podněcuje hlubší porozumění. Naopak se staví rezervovaně proti zpětné vazbě zaměřené na osobnost, která je podle jejich mínění bez přímé souvislosti se současnými žákovskými výkony.

Mimo to, co je předmětem zpětné vazby, je také významné, jaký je základní mechanismus poskytovaného feedbacku. Velmi obecné, přitom užitečné členění nabízejí Kulhavý a Stock (1989), kteří rozlišují mezi verifikací a elaborací. (Šed'ová, Švaříček, 2012, s. 111 – 113)

„Zatímco verifikační zpětná vazba nabízí prostou informaci o tom, zda je odpověď či výkon korektní, elaborace obsahuje novou informaci nebo vodítko vedoucí ke správnému řešení.“ (Šed'ová, Švaříček, 2012, s. 113)

9 Determinanty sociokulturního klimatu

Hovoříme-li o determinantách sociokulturního klimatu, myslíme tím ty faktory, které ovlivňují formulaci sociálního a kulturního klima v podmínkách všech druhů sociálního prostředí. Na celou problematiku současná moderní pedagogika nazírá jako na edukační proces, který má multifaktorovou povahu a způsobuje mnoho důsledků s několika mnoho proměnnými. Analýza sociálně vyloučených lokalit GAC 2006 v rámci sociálního vyloučení definuje faktory, jež lze označit za determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách České republiky. Jsou jimi ovlivněny dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní, nedostatečně vzdělané osoby, lidé s mentálním nebo fyzickým handicapem, osoby, které trpí nějakým druhem závislosti, také osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě definovaných menšin nebo lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, se kterou si sami nedokážou pomoci. (Kaleja, 2011, s. 28 – 31)

„Projevy sociálního vyloučení mohou být prezentovány prostorovým vyloučením, symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem, životními strategiemi orientovaným na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok, větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů a sníženou sociokulturní kompetencí. K těmto uvedeným faktorům lze zařadit další konkrétní praktické determinanty sociokulturního klimatu, mezi které patří jazyk a jazykový potenciál, odlišné pojetí materiálních hodnot.“ (Kaleja, 2011, s. 31)

Vágnerová (2007) také hovoří o zvláště odlišném sociokulturně odlišného prostředí. Myslí si, že do velké míry ovlivňují komunikaci mezi majoritní a minoritní společností. Ve vzájemné interakci se to projevuje tak, že členové menšinové společnosti si častokrát mohou vysvětlovat chování členů většinové společnosti naprosto rozdílně, odlišně, ambivalentně. Podobně si tak chování menšiny může vysvětlovat majorita.

Vágnerová (2007) vymezuje nejfrekventovanější determinanty, u kterých lze čekat odlišné pojetí na obou stranách, a to „*způsob sebehodnocení a prezentace představ o vlastních schopnostech a výkonnosti, postoj ke vzdělání a plnění povinností, vztah k času, chápání pravidel pohostinnosti, normy ve vztahu k vlastnímu tělu, větší projev respektu a úcty k autoritě a nápadné rozdíly v mužské a ženské roli.*“ (Kaleja, 2011, s. 31)

10 Osobnost učitele a jeho kompetence

10.1 Osobnost učitele

Na osobnost učitele veřejnost klade požadavky spojené s vyššími morálními vlastnostmi, které jsou spojeny s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost by měla mít široký, kulturní a politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Učitel by měl mít komunikativní dovednosti a především hluboký a vřelý vztah k dětem. Je nutné, aby učitel byl specialistou na práci s lidmi v procesu oboustranného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. Učitel současné doby musí plnit rychle se měnící nároky společnosti a mít přehled v nových poznacích kultury, techniky a vědy. Na těchto předpokladech může vyrůstat učitelova profesionalita, založena na zdravém sebevědomí a autoritě získanou u žáků, rodičů i veřejnosti. Učitel by měl mít nejen široký všeobecný a odborný rozhled, ale také by měl disponovat souborem pedagogických kompetencí, jež jsou cestou ke komunikaci s žáky. To vše se odráží v učitelově pojetí výuky, které se promítne do jeho vyučovacího stylu. (Nelešovská, 2005, s. 11)

Rozvoj učitelovy osobnosti je procesem dlouhodobým a složitým. Když učitel dokáže propojit trojúhelník „vím, umím, chci“ může být učitel plnohodnotný, profesně dokonale připravený a dokáže přispět k realizaci kvalitních změn ve školství.

Učitel by měl naplňovat očekávání žáků, rodičů, i státu. Dobrým učitelem se člověk stává, když přijme tuto roli a vše, co k ní patří, samozřejmostí jsou vědomosti a dovednosti. Učitel je pro žáky průvodcem v poznání světa.

Učitel se musí přichystat na to, že jeho profese nebude nikdy jednoduchou. Jeho práce je neopakovatelná, musí zasahovat a pronikat do života žáků.

Všichni učitelé mají v sobě rozvíjet vlastnosti, které jim mohou usnadnit, aby se stali dobrými učiteli, měli by být upřímnými přáteli a rádci svých žáků. Zvláště v této době je učitelská profese velmi náročná, Učitelova práce je velice náročná, obzvláště na rychlost rozhodování a rychlost reakcí, verbální pohotovost, pružnost a tvoření v pedagogických situacích. Je důležitá také vlastní stabilita, odolnost, síla učitelovi osobnosti a vlastní energie. (Nelešovská, 2005, s. 12-13)

10.2 Profesní schopnosti a dovednosti učitele

Schopnosti a dovednosti patří mezi významné psychologické a pedagogické kategorie. Nicméně nejsou terminologicky úplně vyjasněné. Vznikají a rozvíjejí se v různých oblastech života. Jsou součástí duševního i tělesného výkonu. Utvářejí se učením a cvičením. Se schopnostmi a dovednostmi se můžeme setkat v oblasti intelektuální, pracovní, pohybové, pedagogické, technické, apod. (Nelešovská, 2005, s. 14)

Mezi vědomostmi a dovednostmi a schopnostmi je vztah. Vztah, který podmiňuje rozvoj jedněch a je přímo podmíněn a usměrňován rozvojem druhých. Aby vznikly pedagogické dovednosti, musí se učitel vzdělávat. Při studiu učitel získá mnoho pouček a definic o tom, jak se provádí pedagogické konání. Až v praxi získává učitel zkušenosti, které následně společně s teoretickými znalostmi a s osobnostními předpoklady zformuluje podklady pro rozvoj pedagogických dovedností a schopností. K tomu, aby se pedagogické dovednosti utvářely a vyvíjely, jsou nezbytné vrozené dispozice, na základě nichž se následně rozvíjí pedagogické nadání. Rovněž jsou důležité i intelektuální schopnosti, volní úsilí, citové prožívání apod. Základem jsou vlohy, ze kterých se pomocí učení rozvíjejí schopnosti a ty se pak mění v pedagogické dovednosti, v konkrétních pedagogických situacích. (Nelešovská, 2005, s. 16)

Různí autoři se shodují na tom, že schopnosti jsou jako určitým předpokladem, možností, potencií, dovedností, jako aktuální schopnost k pedagogické činnosti. Poukazují na vzájemný vztah mezi uvedenými pojmy a vysvětlují, že pedagogické schopnosti a dovednosti nejsou statické povahy, ale že je lze stále rozvíjet. „*Dovednost je ve většině případů chápána jako cvikem získaný předpoklad k úspěšnému vykonávání určité činnosti.*“

Většina autorů také vychází z činnostního principu, ze skutečnosti, že dovednosti se vytvářejí v činnosti. Dovednostní přístup je možné vystihnout jako činnostní, protože pouze v činnosti se mohou dovednosti projevit, přijímat na sebe identifikační funkci, významovou a schopnou regulace.“ (Nelešovská, 2005, s. 17) Z tohoto principu lze vycházet i v pedagogické komunikaci jako takové.

Za učitelské dovednosti je možno pokládat takové dovednosti, jež zahrnují i ohled na žáka. Do specifických profesních učitelských dovedností pak také zahrnujeme ty, které se uplatňují v konání učitele vzhledem k jeho způsobilosti

a vzhledem k jeho aprobaci a vzhledem k věkové skupině žáků, které vyučuje. Pro jednání učitele je možno považovat komunikativní dovednosti, jejichž úloha a funkce má specifickou formu vzhledem k žákům určité věkové kategorie. (Nelešovská, 2005, s. 17-18)

Komunikativní dovednosti

A. S. Makarenko (1986, s. 86-87) popisuje komunikativní dovednosti, jako součást profesních učitelských dovedností, chápe je a identifikuje je v termínu „pedagogická technika“. Pokládá ji za „... *umění číst v obličeji dítěte, pozorovat děti, rozmlouvat s nimi, ovládnout svou náladu, hlas, mimiku, chování, dále schopnost rychlé orientace v situaci, schopnost osvojit si a dodržet určitý sloh, umění organizovat, umění vést k příští radosti, umění působit dobrým a veselým dojmem, schopnost vzbudit zájem, schopnost poskytnout možnost iniciativy a samostatnosti...*“ (Makarenko in Nelešovská, 2005, s. 20)

Technika výchovy je podle autorky Nelešovské (2005) je jednou ze součástí dovednosti výchovy. Tou chápe dovednost správně a přesně si povšimnout významných momentů určité pedagogické situace, dovednost sociálního vnímání i dovednost přesného a správného vyjádření toho, co bychom chtěli sdělit. Krom způsobu výchovy přikládá také důležitý význam umění výchovy, které je také součástí dovednosti výchovy. Způsob výchovy znamená v přístupu klasika pedagogiky A. S. Makarenka soubor senzorio-motorických dovedností, jež jsou nástrojem k orientaci v pedagogické situaci i prostředkem vyjadřování. Pedagogická technika je nutnou součástí pedagogického umění. (Nelešovská, 2005, s. 20)

Komunikativní dovednosti se objevily také prostřednictvím slovních výrazů, například kontaktovat, formulovat, ovládnout prostředky, zprostředkovat. Tímto lingvistickým vyjádřením a popisem vznikly subsystemy, jako „*komunikovat pedagogicky, komunikovat v jazycích, korigovat žáky, naučit, navázat kontakt se žáky, ovládat jazykové komunikace.*“ (Navrátil, Klimeš, 1986, s. 84)

Jen velmi obtížně lze z tohoto systému vyčlenit pouze komunikativní dovednosti, neboť každá činnost ve výchovně vzdělávacím procesu probíhá mezi učitelem a žákem prostřednictvím určitého obsahu, informace, ať už v podobě vnější, viditelné nebo vnitřní, probíhající skrze reflexi a sebereflexi. Teoreticky by tedy každá z uvedených dovedností, která se uskutečňuje v pedagogické interakci, mohla být spojována, případně začleněna do komunikativních dovedností. Aby se však

nesměšovaly všechny dovednosti dohromady, vyčleníme základní komunikativní dovednosti.

Komunikativní dovednosti se objevily jako termín i výzkumný problém u autorů S. Navrátila a K. Klimeše (1986). Z hlediska cyklického modelu řízení vymezili několik základních oblastí.

Jednou z oblastí je technika komunikace, do které řadí následující dovednosti (Navrátil, Klimeš, 1986, s. 84)

- dovednost volby adekvátních, motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů,
- dovednost adekvátně kódovat informace tak, aby je žáci byli schopni dekodovat a postihnout význam a smysl sdělovaných informací,
- dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků,
- dovednost přípravy a realizace dramaturgie komunikace.

Při analýze interakčních dovedností upozorňují autoři oprávněně na obtíže, které vyplývají ze snahy oddělit tyto dovednosti od dovedností charakteristických pro řídicí činnost učitele. Všechny dovednosti nelze jednoznačně zařadit do konkrétní skupiny či oblasti, což vyplývá i z rozdílného chápání podstaty dovedností.

Soubor interakčních dovedností tvoří

- dovednost navazovat kontakty s druhými,
- dovednosti postihovat emoční stavy žáků jako reakce na komunikační akt učitele,
- dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky,
- dovednost s určitou dávkou tolerance přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů,
- dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí,
- dovednost řídit diskuzi,
- dovednost sdělit požadavek a instrukce k jeho plnění tak, aby se vytvořily podmínky pro jeho pojetí žáky,
- dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku,

- dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků,
- dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině (Navrátil, Klimeš, 1986, s. 85).

Komunikativní dovednosti jsou rozpracovány z různého pohledu, s menším, či větším akcentem na některou jejich oblast. Většina autorů se orientuje zejména na oblast verbální komunikace. V pedagogické literatuře se jen zřídka objevuje definice, která by vycházela z podstaty pojmu komunikativní dovednost.

Autorka Nelešovská (2005, s. 24) definuje komunikativní dovednost jako schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Toto jednání je podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi (schopností analýzy situace, autoregulace a komunikace). Dále je podmíněno pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a praxí.

11 Komunikace jako předpoklad vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem

Jednou z hlavních vlastností zdárné učitelské práce je především láska k dětem. Vztah učitele a žáka je vztahem osobním. Vzájemný vztah dvou lidských osob je vztahem jedinečných subjektů. Na žáky působí nejen pedagogické umění učitele, jeho vědomosti a zkušenosti, ale také celá jeho osobnost, charakterové a povahové vlastnosti, jeho přístup k žákům, zájmy, oblečení, řečový projev, vystupování a jiné. Interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky mají vliv hlavně na vnímání, paměť a myšlení žáka, výkony žáka, chování žáka, vytváření skupinových norem a pravidel žákovského kolektivu, sociální prostředí ve třídě. (Nelešovská, 2005, s. 77)

Atmosféra, která se ve třídě vytváří, sociální klima a interpersonální vztahy mezi učitelem a žáky nevznikají jen přičiněním učitele, ale vyplývají z celkové atmosféry ve třídě. Hlavní úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem má osobnost učitele. Učitel nepůsobí na každého žáka stejně. Individuální rozdíly mezi žáky vyvolávají rozdílné reakce a ovlivňují utváření vztahů.

Nelešovská (2005) uvádí, že mnohé výzkumy se shodují v tom, že vztah mezi učitelem a žákem není definitivní, podléhá jistým změnám hlavně vlivem věkových zvláštností a psychického vývoje žáků. Dále se shodují v tom, že pozitivní vztah mezi učitelem a žákem má celkově příznivý vliv na školní práci žáka, negativní vztah utlumuje a snižuje efektivnost školní práce.

Především pedagogicko-psychologické schopnosti učitele jsou základem pro utváření příznivé atmosféry. Je třeba zdůraznit, že ne každý oblíbený učitel musí mít autoritu a naopak. Individuální přístup k žákům vyžaduje poznání jejich rodinné situace, zdravotního stavu, předcházejících učebních výsledků, jejich mimoškolní činnosti. Také třídní kolektiv žáků utváří podmínky pro rozvoj vztahů mezi učiteli a žáky.

K tomu, abychom žáka poznali, je třeba si zjistit některé údaje o žákovi, např. jeho bydliště, povolání rodičů, vztahy v rodině, způsob výchovy žáka v rodině, vážné události v životě žáka, jeho celkový vývoj, denní režim a volný čas žáka, jaké má přátele a známé mimo školu, vztah ke školní práci (docházka, dochvilnost, pozornost ve vyučování, příprava na vyučování, vypracování domácích úkolů,

samostatná práce, jeho chování při neúspěchu...) disciplínu žáka (aktivitu, chování žáka v kontaktu s dospělými a spolužáky).

Jestliže si učitel získá důvěru žáků, vzbudí lásku k jednotlivým předmětům, upevní kázeň v žákovském kolektivu. Když žák cítí důvěru ve svého učitele, dá učiteli svoji přízeň najevo chováním, otevřeností, komunikací. (Nelešovská, 2005, s. 78-79)

Jelikož učitel většinou nekomunikuje s žákem jednotlivě, ale s třídou jako celkem, je nutné, aby si vytvořil obraz o své třídě, a to jak o úrovni třídy jako celku, tak o postavení jednotlivce ve třídě.

Rozdílné přístupy k žákům v pedagogické komunikaci

Podle Nelešovské (s. 84, 2005) je potřeba věnovat pozornost negativním postojům, reakcím a vlastnostem žáků z toho důvodu, že determinují školní neúspěšnost dítěte a omezují vývoj dítěte v podmínkách výchovně-vzdělávacího působení školy. Může ústit až ve vznik takzvaného syndromu neúspěšnosti osobnosti, neboli naučené bezmoci (Paulík., 1991)_Podstatou je určitý postojově prožitkový komplex, který vyplývá z předešlých zkušeností jedince s neúspěchem v určitých činnostech nebo v životě vůbec. Syndrom je upevněn v jeho osobnosti jako vlastnost nebo rys a poté představuje vnitřní, psychický faktor, který ovlivňuje jednání a prožívání jedince v podobných situacích v budoucnosti. Pokud učitel nebo okolí dítěte zdůrazňuje hlavně neúspěchy dítěte, učí je tím spojovat s činností určité stavy, které budou mít na samou činnost negativní dopad. Tyto stavy se sice vyvíjí na pocitové rovině, ale v dítěti to vyvolává pocit neschopnosti, bezmoci, méněcennosti. Jedinec se domnívá, že v učiteli vyvolává pouze zklamání, zlost, nechť zabývat se jím.

Nelešovská uvádí dva důvody, proč se tyto stavy ustalují na neřečové úrovni. Jedna k se životní zkušenosti formují v osobnosti ještě před tím, než je dítě schopno dostatečného sebepoznání a jednak se dítě vyhýbá vyhocení nepříznivých závěrů o sobě samém, protože by mohly rozrušit jeho důvěru ve štěstí, uplatnění, úspěch. Proto se žáci zpravidla verbalizaci vyhýbají. Pokud jsou k ní tlačeni, pak je tato verbalizace zkreslená, z důvodu působení tzv. psychického mechanismu obrany.

Je známo, že je ve škole osobnost žáka spoluvytvářena interakcí mezi učitelem a žákem. Výzkumy podle Nelešovské (2005) uvádějí, že mezi učitelem a výbornými žáky se postupně, vesměs mimo učitelovo vědomí a záměr, vytváří styl interakcí a komunikací, který se v řadě ukazatelů odlišuje od interakcí s žáky slabšími. Žákům slabším je například poskytováno méně času na odpověď než žákům lépe hodnoceným.

Lepším žákům učitel dává více možností pro rozvedení odpovědi v souvislejšímu projevu. Na méně přesné odpovědi reaguje učitel připomínkami, komentáři, které žáka vedou. U slabších žáků bývají učitelé často netrpěliví a méně přesné odpovědi často považují za selhání. V průběhu interakce a komunikace se mezi učitelem a lepšími žáky o něco lépe vytváří vzájemná důvěra. Žák se ubezpečuje, že učitel vnímá jeho dobro a je pro něj obtížné učitele neuspokojit a učitel naopak pohlíží na žáka s větším pochopením na případné potíže. Naopak mezi učitelem a neprospívajícím žákem může vzniknout atmosféra vzájemné nedůvěry, podezírání, kdy se žák domnívá, že učitel jej nedoceňuje, že jej poškozují nadříváním jiným. To v žákovi posiluje náklonnost ke zlobení a odpor ke spolupráci.

Obzvláště mladší děti vnášejí do svých vztahů k učiteli značnou míru citlivosti, citově se k němu upínají a tak citovou odezvu a vřelost očekávají i od svého učitele. Učitel musí umět s tímto pracovat. Dítě mladšího školního věku je citově zranitelné. Adresné reagování na jednoho může vyvolat pocit žárlivosti u druhých dětí. Je zapotřebí vést děti k rozvíjení sociálního citění a sociálních vztahů, které více odpovídají školnímu životu a práci. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou typické tím, že probíhají uvnitř školní třídy. Přestože učitel komunikuje jen s jedním žákem, vždy je to jednání, kterému z povzdálí přihlíží třída jako celek. Z toho plyne, že hodnotící soudy učitele pro jednotlivce nebo skupinu žáků mají vliv a svůj dopad i na ty žáky, kterých se zdánlivě vůbec netýkají.

Dokladem tohoto tvrzení jsou pokusy, jejichž výsledkem byl závěr, že při hodnocení má kladnější účinek pochvala. Pochvala i kárání však působí na výkon příznivěji než situace, kdy se učitel k výkonu vůbec nevyjadřuje. (Nelešovská, 2005, s. 84 – 86)

12 Efektivní a respektující přístup v komunikaci s dětmi a ve vztazích

Popis činnosti

Podstatou je, že mluvíme o tom, co vidíme nebo vnímáme, aniž bychom to posuzovali. Tím se popis odlišuje od hodnocení osoby, kterým naopak vyjadřujeme, jaký kdo je. Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal. Často stačí změnit gramatickou strukturu věty tak, že z předmětu uděláme podmět a z výčitky se stane popis (př.: Stavebnice je rozházená). Tón při popisu by měl být přátelský nebo alespoň věcný. Podrážděný tón a slova typu "zase", pořád" jsou vyčítavá.

Popis se týká situace, která právě probíhá. Používáme slovesa smyslového vnímání (vidím, cítím, slyším). Popisem dáváme dítěti více prostoru než otázkou. Otázky jsou také v komunikaci důležité. Zveme jimi druhé ke spolupráci a spoluúčasti. Otázky, kterými se ptáme na informace nebo žádáme o spolupráci, aniž bychom vyzvídali, vyvíjeli nátlak nebo uváděli člověka do rozpaků, jsou známkou respektu vůči druhému člověku.

Popis často problém nevyřeší, jen určuje směr další komunikace. Když problém stručně popíšeme, můžeme se ptát: *Co s tím uděláš/ uděláme? Co ty na to? Na navrhujete/navrhujeteš? Co si o tom myslíš/myslíte? Co by ti pomohlo? Jak bys to řešil?* Kombinace popisu a otázky je jednou ze základních komunikačních strategií.

Popis je velmi užitečný, když při právě probíhající činnosti nebo chování chceme, aby si dítě uvědomilo něco, co v tu chvíli "nevidí", protože je činností tak zaujaté, že nevnímá další souvislosti. Dítě potom může zhodnotit situaci, aniž bychom mu dávali příkaz.

Pozitivní popis pomáhá dětem, jako zpětná vazba a je součástí ocenění. Popisování úspěchů motivuje více než poukazování na nedostatky. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 50 – 56)

Informace, sdělení

Informace jsou zprávy o tom, jak či kdy se něco odehrává, dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. Informace dětem pomáhají porozumět řádu a zákonitostem. Znakem respektujícího přístupu je, že necháváme

na zvážení a rozhodnutí druhé osoby, zda informaci využije. Informace rozvíjí u dětí zodpovědnost.

Dáváme informace o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, informace o tom, co pomáhá v určité situaci, informace o důsledcích. Čím jsou děti mladší, tím méně vědí o souvislostech, o příčinách a důsledcích. Informace, které předáváme, mají být pravdivé. Při informování o postupech nestačí jen říkat, co se dělá, ale také poskytovat příležitosti k praktickému používání informací v situacích reálného života.

Jestliže platí něco obecně a pro všechny, má to větší význam a váhu a je větší šance, že se tím budeme řídit, i když nebude na blízku někdo, kdo by vydal pokyny či příkazy. V každodenní praxi lze většinu pokynů a rad nahradit informacemi. Podobně jako u popisu můžeme informace spojit s otázkami. Pokyny, ani rady nedávají možnost pro zvažování a rozhodování. Pokyny jsou pro teď, informace pro život. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 57 – 63)

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Jsou to v podstatě informace, které dávají okolí najevo, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami. Pokud to jen trochu jde, vyjadřujeme se pozitivně – co chceme, aby nám bylo příjemné, co by nám pomohlo; nikoliv, co nechceme. Druzí lidé budou raději naslouchat našim přáním, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, str. 64)

Možnost volby

Dát někomu na výběr je jedna z dalších komunikačních dovedností, která splňuje kritérium neohrožení a vyjadřuje partnerský vztah. Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou nebo více konkrétních možností. Možnost volby podněcuje v člověku porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Nezáleží, zda dáváme na výběr oznamovací, či tázací větou. Možnost výběru musí mít smysl, který je někdy nutné dítěti sdělit, aby to necítilo jako manipulaci. Podstatou skutečného výběru je nabídka dvou nebo více možností přijatelných pro obě strany. Možnost výběru zvyšuje vnitřní motivaci. Za opravdovým výběrem je náš respekt k druhému. Někdy můžeme dát dětem na výběr z celé dostupné nabídky. Výběrem z více možností dáváme

dětem najevo, že je považujeme za schopné a zodpovědné. Výběr snižuje pocit donucení. Děti se potřebují naučit přemýšlet o výhodách a nevýhodách své volby a jejích důsledcích. Pokud se dítě neumí rozhodnout a výběr je na něj příliš obtížný, dáme mu více času. Pokud ani to dítěti nepomůže, můžeme poukázat na výhody a nevýhody jednotlivých možností nebo můžeme nabídnout odklad rozhodnutí, pokud je to možné.

Někdy nastanou situace, kde dáváme na výběr skupině. To je věc ošemetná, která může vést nakonec ke sporům. Jednou z dobrých možností je náhodný výběr losováním, hodem mincí. Děti jej přijímají lépe, než když rozhodne při hlasování většina nebo sama autorita.

Možnost mít na věci vliv posiluje v člověku pocit jistoty a bezpečí. Dělat si věci po svém totiž patří mezi základní lidské potřeby. Dát na výběr je také výrazem respektu k dítěti, který pomáhá budovat dobré vzájemné vztahy. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 65- 72)

Připomenutí dvěma slovy

Prvním slovem by mělo být oslovení, které pomáhá příkazujícímu nebo rozkazovnému tónu. Je důležité dvě slova používat v situacích, kdy je naprosto jasné o co jde. Následuje většinou po popisu nebo výběru. Dítě zapomene, co se chystalo dělat a my mu to nenásilně připomeneme. Někdy stačí jen pohled nebo gesto. To používáme, když nechceme něco řešit před druhými a na dítě upozorňovat. Upozorňujeme tím například na nevhodné chování. Upřený pohled a nesouhlasný výraz ve tváři, nepatrné zavrtění hlavou nebo jiné nesouhlasné gesto, citlivě zvolené často v dané chvíli postačí. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 73-74)

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Důležitá je spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Rozhodování od maličkostí až po závažnější rozhodnutí. Prostor pro větší aktivitu dětí představuje už souhrnnější postup, nikoliv pouhou komunikační dovednost, jako je popis, informace, výběr nebo připomenutí dvěma slovy.

Zeptání se dětí, co v problematické situaci navrhnou, jim modeluje velmi efektivní chování pro celý život: nebýt s problémy sám. Nastávají i situace, kdy je dítě

v nějaké situaci bezradné a je to situace, kdy výběr není vhodný. Správně formulované návrhy dávají dítěti dostatečný prostor pro rozhodování dítěte.

Mnoho dospělých si klade za povinnost odpovědět na každou dětskou otázku, ale dítě to cítí jinak. Pokud se nás na něco dítě zeptá, je dobré mu otázku "vrátit" zpět. Učí se tak formulovat své názory, má příležitost hovořit o tom, co považuje za důležité, dostává prostor pro přemýšlení. Používání této dovednosti nám přiblíží uvažování dítěte. Často odhaluje obavy a úzkosti, umožní nám zkorigovat mylné informace. Někdy děti navazují kontakt s dospělým tím, že položí otázku, na kterou odpověď znají. Zájem se dá projevit i jinak než otázkami. Věty, které vyjadřují zájem a respektují dítě. Například: *Až mi o tom budeš chtít povědět, budu ráda.* Zásada "mluvit méně" komunikaci prospívá, pokud umíme projevit zájem a umět naslouchat. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 74-75)

PRAKTICKÁ ČÁST

13 Cíl praktické části

Cílem diplomové práce je analyzovat komunikaci učitele s vybranými žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na 1. stupni základní školy z hlediska efektivnosti a přiměřenosti ve vztahu k vývojovým potřebám dítěte.

14 Použité metody

14.1 Pozorování

14.1.1 Zúčastněné pozorování

Pro sběr dat byla použita metoda zúčastněného pozorování. Podle autora knihy Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách Romana Švaříčka je zúčastněné pozorování jednou z metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zúčastněné pozorování je jednou ze základních variant typů pozorování. Švaříček (2007) ho definuje jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život v procesu. Pozorovatel se do jisté míry může účastnit aktivit, ale "drží se zpátky". Nezasahuje do dění. Pozorování jsem zvolila, protože je vhodné pro studium školní třídy. Nijak zvláště nenarušuje schéma sociální interakce a edukační procesy. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 143)

Ferjenčík (2010) uvádí, že pozorování je základní a nezastupitelnou metodou získávání informací.

Zúčastněné pozorování je takový druh pozorování, kdy sledujeme dané jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování podle Švaříčka (2007) se nazývá zúčastněné, jelikož je účasten dění tím, že je přítomen. I když pozorovatel nezasahuje do výuky. Jak tvrdí Watzlavick (Watzlavick, Bevalesová, Jackson, 2000), není možné nekomunikovat.

Pro své pozorování jsem použila model Spradleyho (1980) míry zúčastněnosti, pasivní účast při aktivitách, abych co nejméně narušovala přirozené chování pozorovaných. Pohybovala jsem se po studovaném terénu a spíše jsem jevy pozorovala a přímo se jich neúčastnila. (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 145)

Pozorování jsem se účastnila v čase jeho průběhu. Pozorovala jsem přímo, nezprostředkovaně.

Ke sběru dat bylo zvoleno také nestrukturované pozorování, kterým jsem získávala zhuštěný popis jednání. Proces pozorování byl doprovázen analýzou poznámek.

14.1.2 Popis fyzického prostředí pozorování

Základní škola, ve které jsem prováděla pozorování, se nachází na malé vesnici, která má přibližně 2000 obyvatel. Škola je spojena s mateřskou školou a školní družinou. Na tuto školu dochází přibližně 50 žáků. Škola je situována uprostřed vesnice hned vedle autobusové zastávky, takže do ní docházejí i děti z vedlejších vesnic. Škola má tři třídy, jednu počítačovou učebnu, jednu tělocvičnu, jídelnu, šatnu, sborovnu, ředitelnu a kabinet s výtvarnými potřebami. Všechny třídy, včetně té, ve které probíhalo pozorování, se nacházejí v prvním patře budovy. Chodby jsou zdobeny pracemi dětí ze všech tříd. Všude na stěnách jsou nalepené obrázky, které byly vytvořeny v poslední době a chodba působí vesele a barevně. Obrázky jsou vedle sebe od podlahy až ke stropu a tvoří velikou koláž.

Každá třída má na dveřích úhledně napsané číslo ročníku a vyvěšený rozvrh. Třída je vymalována modro oranžově. Lavice žluté barvy jsou ve třídě uspořádané do dvou řad. Na straně u okna sedí děti prvního ročníku, v řadě u dveří sedí děti třetího ročníku. Prvňáci mají nižší lavice i židle, třetíáci mají vzhledem ke svému věku a výšce vyšší lavice a židle. Tabule je uprostřed stěny před čely žáků. Tabule není interaktivní, ale klasická, zelená. Nad tabulí visí velká plochá televize s reproduktory, která je využívána pro ozvláštňování vyučování. Po levé straně tabule se nachází magnetická tabule, které děti najdou společně vymyšlená pravidla třídy a vypsání služby na tabuli, rozdávání sešitů a kontrolu pořádku ve třídě. Vedle magnetické tabule je skříň, ve které jsou pečlivě uspořádané sešity a pracovní sešity, popřípadě knihy. Učitel má stůl nalevo od tabule. Na stole je umístěný počítač propojený s televizí. Učitel sedí čelem k dětem. Nad magnetickou tabulí vidí velké stromy s jablky. Na jednom stromě jsou červená jablka s tvrdými souhláskami, na druhém stromě zelená jablka s měkkými souhláskami a na třetím stromě jsou zeleno červená jablka s obojetnými souhláskami. Na pravé straně vedle tabule je plakát s násobky a plakát s abecedou. Na stěně u dveří je nacházejí věšáky s ručníky a umyvadlo. Nad umyvadlem visí nástěnka s obrázky, kde mají děti nakreslené hrnečky a na nich napsané příklady. Podle příkladu jsou na hrnečkách nalepeny počty bonbonů do horké čokolády. Nad touto nástěnkou je žáky vyrobená abeceda. Ke každému písmenu je nakreslený obrázek, začínající na dané písmeno. Uprostřed této stěny u dveří se nacházejí takzvaní marťani, na kterých mají děti vylepená vyjmenovaná slova. Napravo od vyjmenovaných slov je počítadlo velké, jako děti. V pravé části stěny se nacházejí vystavené obrázky dětí z výtvarné

výchovy. Celá zadní strana místnosti je také vyzdobena výtvarnými pracemi. V zadní části třídy je prostor s barevnými koberci s písmeny a polštáři. U stěny stojí bílý klavír, který má vedle sebe na jedné straně knihovnu s knížkami a věšáčky na cvičební úbory dětí a na druhé straně skříň se žlutými a zelenými boxy. Každý box má na sobě přilepenou jmenovku dítěte. Na stěně s okny se nacházejí práce z angličtiny dané na magnetické tabuli, pravděpodobně komiksy a vyvěšené slohové práce dětí na síti. Na oknech je bílými temperami namalovaná zimní krajina.

Na podlaze děti mají nalepené barevné velké puntíky na hru Twister. Před tabulí na podlaze je krokovací pás. Třída působí prostorně, uspořádaně a pro mě příjemně.

14.2 Hlubkový rozhovor

Dle autora Švaříčka (2007) je rozhovor jednou z nejčastěji používaných metodou, ke sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá pro něj označení hlubkový rozhovor. Definuje ji jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka nejčastěji jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím rozhovoru jsem zkoumala členy prostředí, ve kterém jsem prováděla výzkum. S cílem získat pochopení jednání událostí, jakým disponují pozorovaní členové. Pomocí otevřených otázek jsem mohla porozumět pohledu učitele. Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich podobě.

Zvolila jsem jeden z hlavních dvou typů hlubkového rozhovoru, který můžeme označit za polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připraveného seznamu otázek. (Švaříček, 2007, s. 159- 160)

Témata rozhovoru jsem volila na základě analýzy informací z několika zdrojů. Zejména na základě pozorování a z analýzy dokumentů.

Podle doporučení autora jsem rozhovor zařadila na konec výzkumu. Nejprve jsem pozorovala, poté analyzovala dokumenty a následně realizovala rozhovor s učitelem.

Rozhovor jsem měla uspořádaný na části. Na začátku rozhovoru, kdy jsem představila sebe a téma své diplomové práce. Ujistila jsem účastnici rozhovoru o anonymitě a požádala o souhlas participace na výzkumu a požádala o souhlas rozhovor nahrávat. Teprve poté jsem zapnula diktafon a otázky o souhlasu zopakovala.

Po představení výzkumu následovaly úvodní otázky, kterými jsem se snažila navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru. (Švaříček, 2007, s. 163)

Hlavní otázky jsou páteří rozhovoru, hovořící o tématech tvořících jádro výzkumu. Hlavní otázky byly tvořeny na základě analýzy dokumentů a pozorování. Hlavní otázky jsem se snažila konstruovat tak, aby neomezovaly a nepředurčovaly odpovědi a zároveň aby pokrývaly zájem mého zkoumání. Cílem bylo, aby povzbudily jedince, aby hovořil o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, spíše než aby podával odpovědi, o kterých by si myslel, že jsou správné.

Při rozhovoru jsem počítala s tím, že dramaturgie rozhovoru se nemusí držet předem připraveného schématu a pořadí otázek se může podle dané situace měnit a také s tím, že všechny otázky nemusí být položeny.

Při kladení otázek jsem se snažila pochopit význam řečeného a kladla jsem dotazovanému dodatečné otázky. Navazující otázky jsou podle autora Švaříčka (2007) zásadní pro získání hloubky a detailů. Doporučuje také klást navazující otázky jen na témata, jež jsou nejvíce důležitá, aby se rozhovor zbytečně neprodlužoval a nesměřoval jiným směrem.

Do rozhovoru byly zařazeny i dynamické otázky, které udržují vzájemnou interakci během rozhovoru mezi badatelem a účastníkem. Jejich cílem je odlehčení rozhovoru a udržení toku řeči a stimulace respondenta ve vyprávění.

Ukončovací otázky jsou nedílnou součástí každého rozhovoru. Ukončování by nemělo probíhat ve spěchu, aby odbyto jednou větou. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 164 – 169)

14.3 Analýza dokumentů

Termín analýza dokumentů můžeme definovat různě. Existuje širší a užší pojetí. V širším pojetí je analýza dokumentů jakéhokoli materiálu, který je zdrojem informací relevantních cílům studie. Pro tuto práci byla použita analýza dokumentů užšího pojetí, které mi byly zpřístupněné ředitelem. Byly použity materiály již existující a materiály, které vznikly interakcí mezi mnou a účastníky výzkumu.

Analýza dokumentů má podle Miovského (2006) za účel zpracovávat materiál, který nemusí být vytvořen výzkumníkem, ale který již existuje a výzkumník materiál vybírá, provádí selekci. Výhodou analýzy dokumentů je nejmenší možnost tyto zdrojové materiály ovlivnit. Výzkumník se totiž nepodílí na jejich vzniku, ale pouze je objevuje a získává. Nevýhodou je, že vstupní data jsou již předem dána a nevíme přesně, za jakých okolností vznikala.

Analýzu dokumentů Miovský (2005) charakterizuje jako intenzivní rozbor a analýzu dokumentů, který je ve své jedinečnosti objasňován a interpretován. Viewegh (1999, s. 13 – 17) „*podotýká, že nemůžeme postihnout psychickou podstatu. Postihujeme pouze výsledek neuchopitelných a neměnitelných pohnutek, prožitků a motivů do vnějšího světa. Je třeba materiál chápat v jeho rozmanitosti a mnohoznačnosti.*“ (Viewegh in Miovský, 2005)

K tvorbě diplomové práce byla použita jedna z variant a to analýza písemných dokumentů, kdy výzkumník pracuje s listinnými či jakýmkoli jinými dokumenty, jejichž obsah je zachycen písmem.

Veškeré písemné dokumenty mi byly poskytnuty ředitelem školy. Získala jsem kopie všech dostupných vysvědčení a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.

15 Výběr a popis zkoumaných případů

Na základě doporučení ředitele školy jsem sledovala dva případy dětí v jedné třídě. Jejich charakteristiku jsem tvořila na základě analýzy dokumentů poskytnutých ředitelem školy, analýzou rozhovoru a pozorováním.

15.1 Žák 1

Oliver se narodil v roce 2007 do úplné rodiny jako třetí dítě. Má staršího bratra a sestru. Matka Olivera je Češka, otec je romského původu. Matka je v domácnosti a otec je zaměstnaný. Matka je většinou na mateřské dovolené, protože děti jsou narozené v odstupech tří let. Mamince Olivera se má narodit čtvrté dítě, které bude mít jiného otce, ale všichni zůstávají společně v původní rodině a o nenarozené dítě se chce starat Olivera otec a chce ho přijmout za vlastní.

Celá rodina žije ve velmi nepříznivých podmínkách. Žijí na okraji vesnice ve vybydleném domě. Nemají elektřinu a neteče jim teplá voda. Děti se, podle názorů učitelek, chodí koupat do řeky. Žijí v nezdravém a nepodnětném prostředí.

Oliver nastoupil na základní školu v roce 2013. Už v této době učitelky byly přesvědčené, že na první třídu není připravený, ale v zájmu rozvoje dítěte tyto kroky podnikly, protože i po nařízené předškolní docházce, rodiče Olivera do školky nepřiváděli.

Oliver nastoupil do první třídy. Neuměl mluvit, neměl základní hygienické návyky. A tak začalo individuální vzdělávání tohoto chlapce. První pololetí se dočkal vysvědčení, které mu třídní učitelka přečetla. Ve škole hodnotí děti slovně.

Ve vysvědčení Olivera učitelka chválila, že se naučil pravidelně chodit do školy. Nabádala ho, aby se lépe staral o penál, aby měl ořezané pastelky a tužky. Upozorňovala na to, že ještě občas neuhlídá pusku a ruší ve třídě. Dále se věnovala hodnocení jednotlivých předmětů. V českém jazyce v prvním pololetí Oliver zvládl rozeznávat pár písmen a naučil se podepisovat. Naučil se říkat nová slova a rozeznávat některé barvy. Učitelka doporučovala trénovat řečové schopnosti. V matematice pochválila počítání do pěti a rozeznání čísel 1, 2, 3. Doporučovala procvičování příkladů s knoflíky. Ve vysvědčení nabádala Olivera, aby se snažil opakovat slova po dětech, učitelích a doma po rodičích. Konstatovala, že se dokáže ve výtvarné,

pracovní a hudební výchově občas zapojit. Napsala, že rád spolupracuje ve skupině a baví ho soutěže.

Na začátku roku 2014 byl Oliver v pedagogicko-psychologické poradně, kde ho vyšetřili a napsali závěrem, že je Oliver chlapec s lehkou mentální retardací, s vadou výslovnosti, fyzicky, sociálně a pracovní ne zralý na školní docházku. Byl mu doporučen dodatečný odklad. Ale Oliver dál pokračoval v první třídě.

Na konci první třídy se Oliver posunul k psaní číslice 1 a dokázal s názornou ukázkou sčítat a odčítat do 5. Celkově byl hodnocený s dodatečným odkladem a následující školní rok znovu nastoupil do první třídy.

V dalším roce Oliver postoupil a osvojil si nové poznatky, ale stále nebyl pozorný, rozptylovaly ho různé podněty. Chyběly mu věci. Naučil se nová písmena, nová slova, nová čísla, začal číst velmi jednoduchá slova, naučil se pár anglických slov. Oblíbeným předmětem Olivera byla a je výtvarná výchova. Protože nezvládl všechnu látku prvního pololetí, celkové hodnocení bylo "neprospěl".

Oliver se ve škole začal horšit. Více mu v dalším pololetí chyběly pomůcky, nesoustředil se na práci. Co se týče vědomostí, naučil se všechna velká písmena. Velká písmena Oliverovi vyhovují více než malá písmena. V matematice pokročil k číslovce 10 a naučil se sčítání a odčítání. Porovnávání čísel mu ale dělalo potíže. Psaní písmen a číslovek dělalo Oliverovi potíže také. V českém jazyce a matematice nezvládl látku prvního ročníku.

Předmět náš svět zvládal v druhé polovině roku Oliver také špatně. Měsíce v roce se mu pletly, uměl pojmenovat jen pár domácích a lesních zvířat. Snažil se poznávat druhy ovoce a zeleniny, ale také si nebyl úplně jistý a tak celou látku nezvládl a neprospěl i z tohoto předmětu. Ve výchovách se ve všech vysvědčeních učitelka snažila Olivera povzbuzovat.

Přes to bylo celkové hodnocení "neprospěl".

Vzhledem k posledním výsledkům diagnostiky z PPP je patrné, že pro Olivera byly a budou požadavky programu Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání náročné. Žákovy intelektové předpoklady odpovídají dolní části pásma lehké mentální retardace. Žák má doporučenou intenzivní logopedickou nápravu, na kterou má docházet pravidelně, ale většinou se z osobních důvodů matky nedostavuje. Oliverovi byla v roce 2013 diagnostikována dyslalia multiplex a v roce 2015 symptomatická vada řeči.

Tento rok chlapec nastoupil potřetí do první třídy. Tentokrát si musel zvykat na novou třídu a třídní učitelku. V celku se jeho poslední vysvědčení od těch předchozích moc nelišilo, ale poprvé měl celkové hodnocení "prospěl".

Oliver je integrovaný žák a má individuální vzdělávací plán, který je zaměřený především na praktické činnosti.

15.2 Žák 2

Žákyně Josefina žije ve stejné vesnici jako chlapec v nezdravém a nepodnětném prostředí. Matka je nezaměstnaná, otec pracuje. Dítě vyrůstá v úplně rodině. Otec je nevlastní, ale o Josefínu se stará, jako o vlastní dítě. Josefina má ještě dva starší bratry. Rodina se snaží naplnit primární potřeby všech členů rodiny. Učitelka uvádí jako největší problém vysokou absenci dítěte. Josefina má mnoho neomluvených hodin a vede to k neprospěchu a nedostatku podkladů k hodnocení dítěte.

Z důvodu izolace dítěte ve škole učitelka hodnotila v prvním pololetí prvního ročníku tak, aby si dítě uvědomilo, že ve škole často chybí. Učitelka ve slovním hodnocení na vysvědčení žákyni chválila, že si pomalu zvykla na školu. Dále žákyni naznačovala, že občas zapomíná doma pomůcky, domácí úkoly a učebnice a neplní domácí úkoly. Žákyně ve škole zvládla v prvním pololetí přečíst velká písmena, psát velká písmena, dokázala přečíst jednoduchá slova nebo věty s dopomocí. V matematice žákyně zvládala vyjmenovat čísla od 1 do 10. Pochopila pojmy větší, menší, stejně. Zvládla čísla sčítat i odčítat. Na závěr učitelka přála Josefíně pevnější zdraví a aby pro ní škola byla místem, kam bude ráda chodit.

15.3 Charakteristika učitele

Podle doporučení jsem si na pozorování vybrala učitelku ve škole, která má ve třídě více žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Této učitelce je 44 let. Vystudovala čtyřleté gymnázium a následně pokračovala na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, kde studovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ se zaměřením na výtvarnou výchovu. Vysokou školu úspěšně dokončila a získala titul Mgr. Paní má mnoho zkušeností z dlouholeté praxe.

Po škole začala cestovat. Její první pracovní zkušeností byla práce au pair v Německu ve Stuttgartu, kde pracovala v rodině a věnovala se dvěma dětem mladšího

školního věku. Při této práci studovala německý jazyk a dělala hospitace ve Walfdorských mateřských školách a základních školách. Protože má vztah k cizím jazykům komunikaci v různých jazycích, její další práce byla v Bristolu (UK), kde studovala anglický jazyk a pracovala s postiženými lidmi. V Bristolu také prováděla hospitace ve Waldorské škole.

Po návratu do Čech se stala třídní učitelkou na malé škole, kde působila jako třídní učitelka nejprve druhé třídy, v dalších letech ve třetí a čtvrté třídě. Mimo to vyučovala anglického a německého jazyka na prvním stupni této základní školy a vedla zájmové kroužky.

Po několika odučených letech otěhotněla a následně byla sedm let na mateřské dovolené. Oba po sobě narození chlapečci nechodili do mateřské školy a byli individuálně vzděláváni i v mladším školním věku. Nejstarší syn byl v domácím vzdělávání tři roky, mladší syn jeden rok. Po tuto dobu individuálního vzdělávání svých dětí byla paní na další mateřské dovolené se svou dcerou, která potom i s chlapečkem začala chodit na základní školu, kam paní nastoupila jako třídní učitelka první třídy. Teď je nejen třídní učitelkou první a třetí třídy, ale také zástupkyní ředitele školy.

16 Průběh pozorování

Pozorování probíhalo po dobu čtyř dní. Každý den byl zaznamenán jiný počet hodin. Záznam jsem prováděla každou hodinu od začátku zvonění po ukončení hodiny zvoněním. Pozorovala jsem nejen komunikaci vyučující a dvou sociokulturně znevýhodněných dětí, ale pozorovala jsem její komunikaci i s ostatními dětmi a snažila se vypořádat rozdíly. Nelze opomenout průběh hodiny, který jsem zaznamenávala, aby komunikace dávala smysl.

Pro pozorování jsem zvolila následující kódovací postup.

- VKU1 – verbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 1,
- NKU1 – neverbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 1,
- VKŽ1 – verbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 1 k učiteli,
- NKŽ1 – neverbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 1 k učiteli,
- VKU2 – verbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 2,
- NKU2 – neverbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 2,
- VKŽ2 – verbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 2 k učiteli,
- NKŽ2 – neverbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 2 k učiteli,
- PKT – průběžná komunikace učitele s celou třídou verbální i neverbální. Průběh hodiny, kdy učitel komunikuje s celou třídou zaznamenáno ve zkrácené formě.

17 Analýza pozorování

VKU1 – verbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 1

Učitelka používala v komunikaci s žákem Oliverem verbální i neverbální komunikaci přibližně ve stejném poměru. Při pozorování jsem si mohla všimnout různých aspektů. Z pozorování bylo zřejmé, že tomuto dítěti věnovala největší pozornost z celé třídy. Učitelka se dítěti věnovala velmi individuálně. Z důvodu omezeného jazykového kódu chlapce, mu vysvětlovala veškerá zadání znovu a jednodušeji, než jeho spolužákům. Dávala žákovi ve srovnání s ostatními více času na odpověď. Opakovala mu otázku, i když po ostatních chtěla, aby uměli odpovědět i bez opakování. Na každou otázku položenou celé třídě chtěla odpověď i od Olivera.

Častokrát po chlapci opakovala věty. Opravovala jeho výslovnost. Pokud odpovídal jednoslovně, předvedla mu odpověď větou a chtěla ji po něm zopakovat. Po celou dobu pozorování odměňovala chlapce pochvalami. Nikdy dítěti nevyndala. Jednou s chlapcem vyřizovala chování z přestávky, pokládala mu otázky a sama si na ně odpovídala. Po vyjasnění situace komunikovala učitelka s chlapcem stejně, jako v předchozích hodinách.

Během pozorování mluvila na chlapce především vlídným tónem. Při individuálním vysvětlování mluvila šeptem. Nikdy na něj nezvýšila hlas. Pracovala s hlasem. Měnila tón hlasu a dynamiku. Učitelka chlapce oslovovala různými způsoby. Zdrobněle, podle oficiální verze jeho jména, nebo různými jinými variacemi. Učitelka mluvila s žákem spisovnou češtinou a hovorovými výrazy.

NKU1 – neverbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 1

Nejčastější neverbální komunikací byl k sociokulturně znevýhodněnému žákovi úsměv. Častý byl oční kontakt. Při naslouchání a poslouchání odpovědí přikyvovala hlavou. Občas dítě pohládila po vlasech nebo se dotkla jeho ramene. Komunikaci také doprovázela pohyby rukou. Ukazovala chlapci v sešitě, na tabuli i ve třídě. Nesouhlas dávala najevo kroucením hlavy.

Interpretace VKU1 a NKU1

Komunikaci ze strany učitele k žákovi jsem vnímala po celou dobu pozorování pozitivně. Učitelka se zajímala o žáka, všímala si ho, a průběžně mu něco vysvětlovala.

Úsměvem a povzbuzující mimikou ho podporovala v odpovědích. Udržovala s ním oční kontakt a ujišťovala se, jestli jí žák rozumí. Průběžně se snažila o logopedickou prevenci, opravovala jeho špatnou výslovnost několika hlásek. Artikulovala, aby si dítě mohlo všimnout pohybů úst, zubů a jazyka. Projevovala zájem o jeho odpovědi. Dopřávala dítěti dostatek času a prostoru na promyšlení jeho odpovědi, byla vůči němu trpělivá a shovívavá. Učitelka se k žákovi nechovala odtažitě, naopak mu dávala neustálým úsměvem, přikyvováním a očním kontaktem najevo, že se nemusí bát odpovídat, i když si není úplně jistý odpovědi. Chovala se k chlapci Oliverovi spravedlivě. V individuálním dialogu s ním před výukovou z učitelky vyzařovalo pozitivní naladění. Snažila se, aby Oliver co nejvíce mluvil sám. Mluvila s ním tak, aby dokázal odpovědět správně a mohla ho pochválit. Podle posledního pozorování si myslím, že se učitelka snaží hlavně o to, aby se žák rozmluvil, aby neměl zábrany v komunikaci, aby navozovala důvěru mezi ní a žákem, aby se socializoval, dokázal se postarat o svoje věci, znal život ve škole. Také aby dokázal vyprávět o životě mimo školu. Aby se nebál sdílet zážitky.

VKŽ1 – verbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 1 k učiteli

Žák Oliver měl chudou slovní zásobu a diagnostikovanou dyslalii multiplex. Vyslovoval špatně více jak šest hlásek. Při pozorování jsem si mohla všimnout, že žák mluvil na učitelku velmi málo. Odpovídal ve většině případů pouze jednoslovně. Občas odpověděl jednoduchou větou. Žák zahajoval komunikaci s učitelkou v případě, když potřeboval něco půjčit nebo nechápal zadání samostatné práce. Když učitelka opravovala jeho výslovnost, zopakoval po učitelce slovo lépe. Opakovat po učitelce složitější věty mu šlo hůře. Zvládal zdvořilostní fráze. Poprosil a poděkoval, zvládal pozdrav a rozloučení bez vyzvání. Chlapec používal ke komunikaci hovorovou češtinu a slang.

NKŽ1 – neverbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 1 k učiteli

Při pozorování neverbální komunikace žáka jsem si nejvíce všímala úsměvu nebo neutrálního výrazu v obličeji. Na učitelku se během pozorování nezamračil. Často s ní navazoval oční kontakt. Několikrát se přihlásil. Požádal o pomoc nebo o půjčení. Nevědomost dával najevo pokrčováním ramen nebo kroucením hlavou. Při opakování

slov či vět po učitelce pozoroval její ústa. V případě, kdy měl vypracovaný úkol, dával sešit nad hlavu. V některých případech šel až k učitelce a dával jí sešit k obličejí.

Interpretace VKŽ1 a NKŽ1

Z mého pozorování vyplývá, že žák učitelce důvěřuje, ví, že mu ráda pomůže, poradí. Nebojí se jí říkat o pomoc, o radu. Komunikuje s ní krátce, ale dává učitelce pozitivní zpětnou vazbu. Nebojí se říct odpověď, i když není správná. S učitelkou komunikuje během výuky nejvíce. Chlapec působí spokojeně a šťastně. V jednom případě měl smutný výraz v obličejí. Nedokázal splnit požadavky učitelky. Pouze ojedinele působil žák nervózně.

VKU2 – verbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 2

Učitelka s pozorovanou žákyní mluvila stejně často a stejným způsobem, jako s jejími spolužáky. Nevypozorovala jsem žádnou specifickou komunikaci určenou pouze pro ni. Učitelka na Josefínu mluvila spisovnou, hovorovou češtinou. Pokládala jí srozumitelné otázky. Nemusela jí vysvětlovat zadávání samostatné práce individuálně. Při procházení třídou si všímala její práce a slovně ji hodnotila. Chválila žačku, radila ji, pokud byly v její práci nepřesnosti nebo chyby. Žákyni oslovovala zdrobněle nebo různými variacemi. Během pozorování mluvila na Josefínu pouze vlídným hlasem. Nikdy na ni hlas nezvýšila.

NKU2 – neverbální komunikace učitele k sociokulturně znevýhodněnému žákovi 2

Verbální komunikaci učitelka doprovázela neverbální komunikací. Učitelka navazovala s žákyní oční kontakt, usmívala se na ní, při kyvovala, když s Josefínkou mluvila. Nesouhlas nebo nepřesnost doprovázela učitelka jemným kroucením hlavy.

Interpretace VKU2 A NKU2

Komunikace učitele směrem k žákyni Josefíně byla podle mého názoru podobná komunikaci s ostatními nepozorovanými žáky ve třídě. Učitelka se nejvíce věnovala žákyni první den po jarních prázdninách. Josefína se měla přestěhovat a přestat chodit do této základní školy a tak jí učitelka vysvětlovala, co všechno jí musí dát. Od učebnic, sešitů, až po básně na recitační soutěž. Komunikovala s Josefínou vlídně, se zájmem. Z mého pozorování usuzuji, že má učitelka s žákyní kladný vztah. Odpovídala žákyni

na otázky, pokládala otázky. Pomohla, poradila, odpověděla vždy, když se na ni Josefína obrátila.

VKŽ2 – verbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 2 k učiteli

Josefína komunikuje s učitelkou přiměřeně stejně často, jako její spolužáci ve třídě. Nijak specificky se neprojevuje. Komunikuje s učitelkou spisovnou, hovorovou češtinou. Užívá věty jednoduché, i souvětí. Občasně učitelce odpovídala jednoslovně. Ovládá všechny zdvořilostní fráze. Verbální komunikace žákyně byla přiměřená věku dítěte. Josefína se vyjadřovala plynule. Nezaznamenala jsem žádnou vadu řeči.

NKŽ2 – neverbální komunikace sociokulturně znevýhodněného žáka 2 k učiteli

Josefína neverbálně komunikovala s učitelkou nejvíce pomocí úsměvu a očního kontaktu. Další častou používanou neverbální komunikací bylo u Josefiny pokyvování hlavou nebo jedno přikývnutí. Během pozorování jsem pouze jednou zaznamenala smutný obličej. Občasně žákyně používala pokrčování ramen.

Interpretace VKŽ2 a NKŽ2

Komunikace ze strany Josefiny k učiteli byla dle mého názoru pozitivní. Zpětná vazba probíhala bez problémů. Nezpozorovala jsem žádné ostýchání. Žákyně se k učitelce chovala zdvořile a mile. Komunikace probíhala vždy, když to žačka potřebovala. Nejčastěji učitelku oslovovala, když si s něčím nebyla jistá nebo si nevěděla rady. Nejčetnější komunikaci jsem zaznamenala první pozorovací hodinu.

PKT – průběžná komunikace učitele s celou třídou

Učitelka vcházela do třídy vzpřímeně a s úsměvem. První vyučovací hodiny se s dětmi vítala zamáváním. Během výuky učitelka používala spisovnou, hovorovou češtinu. V komunikaci postupně střídala všechny děti. Na položenou otázku chtěla vědět odpověď vždy od všech dětí. Otázky, které pokládala celé třídě, byly zvolené tak, aby žádná odpověď nebyla špatně. Těmito otázkami prokládala výuku. Po celou dobu komunikovala s dětmi očním kontaktem, vyvolávala děti, které během výuky zvedaly ruce. Během výuky procházela mezi dětmi ve třídě. Pokud někdo něco potřeboval, vždy

odpověděla. Kontrolovala děti při práci. Dávala rady. Děti průběžně motivovala a chválila. Verbální komunikaci doprovázela úsměvy, pokyvování hlavou, pohlazeními. Ukazovala dětem v učebnicích, sešitech, ve třídě a na tabuli. Pracovala s hlasem. Měnila dynamiku hlasu, barvu i rychlost. Na děti mluvila především vlídným tónem. Nesouhlas s nevhodným chováním nebo chybováním dávala najevo zakroucením hlavy, mírným zamračením obličeje, nebo vážným výrazem ve tváři. Stoupala si k lavicím, komunikovala s dětmi frontálně i v kruhu na koberci v zadní části třídy.

Interpretace PKT

Učitelka má ve třídě vytvořené bezpečné prostředí pro všechny děti. Nezpozorovala jsem žádné ostýchání. Naopak si myslím, že děti s učitelkou rády mluví, nebojí se na ni kdykoliv obrátit. Atmosféra ve třídě byla podle mého názoru pozitivní. Učitelka na děti mluvila přiměřeně jejich věku. Ke každému žákovi přistupovala individuálně. Všem dětem se věnovala přibližně stejně často, kromě Olivera, který je integrovaný. Učitelka na mne působila spravedlivě. Nedělala rozdíly v komunikaci s pozorovanými sociokulturně znevýhodněnými dětmi a ostatními.

18 Analýza rozhovoru

Rozhovor probíhal v odpoledních hodinách ve školní ředitelně. Nikdo už ve škole nebyl, takže jsme měli klid a nikdo nás při rozhovoru nevyrušil. Seděly jsme naproti sobě u velkého stolu. Učitelce jsem postupně pokládala připravené otázky a doptávala se podle potřeby. Analýzu rozhovoru jsem provedla hned po ukončení a sepsání rozhovoru.

Na první otázku, kde jsem se tázala, jak se naučila přirozeně komunikovat se třídou, tak odpověděla, že při praxi i studiu. Poukazovala na to, že byla od malička v kontaktu s malými dětmi, protože ji její sestra brala na tábory, kde potom byla také instruktorkou. Vzpomínala na to, jak si jako dítě hrála venku s různě starými dětmi, což jí naučilo komunikovat s různě starými dětmi.

Co se týče studia, učitelka tvrdí, že praxe byla nedostatečná nebo nepřirozená. Měla ráda praxi na škole, která pro ni byla známá a kde jí učitelka dala prostor se vyjadřovat. Nejvíce oceňuje předmět na vysoké škole, který se týkal komunikačních dovedností a který vedl divadelník. Tuto zkušenost bere velmi pozitivně a jako nejpřínosnější. Doporučuje zařazení tohoto předmětu ve větší míře.

Další otázka se týkala celkových zkušeností s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Vzpomínala na zkušenosti z praxe na základní škole Předlice, kde bylo velké množství romských dětí nebo dětí, které také patřily do znevýhodněného prostředí. Učitelka podotýkala, že se obzvlášť musela snažit děti zaujmout, aby jí poslouchaly. Předpokládám, že tato zkušenost byla pro učitelku velkým přínosem, protože se tam seznámila s těmito dětmi a naučila se způsobům, jak s nimi navázat kontakt a komunikovat s nimi. Při odpovědi na otázku narážela na opačnou problematiku komunikace s dětmi z bohatých rodin. Na okraj zmiňuje fakt, že se s těmito dětmi setkala také v zahraničí.

V následujících otázkách jsem se soustředila především na pozorované žáky. Nejprve jsem se zaměřila na žáka 1, Olivera. Vypovězené poznatky jsem použila na charakteristiku žáka. Učitelka vypověděla, že žák žije ve velmi nevyhovujících podmínkách a je členem prozatím pětičlenné rodiny, která se za nedlouho rozroste o dalšího člena. Učitelka mi svěřila, že jeho rodinné prostředí ovlivňuje žáka ve velké míře, včetně komunikačních schopností. Škola se snaží komunikovat s rodinou, ale neúspěšně. Z rozhovoru s učitelkou jsem usoudila, že se dítě ve škole snaží chovat

podle pravidel a snaží se komunikovat tak, aby mu bylo rozuměno, ale po odchodu ze školy se vrací ke své vlastní mluvě a chování.

Na otázku týkající se toho, zda by Olivera ovlivnilo, kdyby vyrůstal v jiném prostředí je učitelka částečně přesvědčená, že by ho to ovlivnilo. Hlavně co se týče návyků, které by si mělo nést každé dítě z domova a které mu chybí. Učitelka se zmínila i o změně školního prostředí. Zprvu měla pocit, že by se Oliverovi dařilo více v praktické škole, ale názor změnila především z toho důvodu, že škola má nad jeho rodinou dohled, protože dochází do školy, která je situována ve vesnici. Kdyby dojížděl, praktická škola by tento přehled neměla. Učitelka zapřemýšlela i o otázce odebrání dítěte a umístění do dětského domova. Myslí si, že to by mu určitě neprospělo, protože má silné rodinné vztahy a odebrání by mu ublížilo především psychicky. Učitelka se ale také domnívá, že by se jeho kognitivní schopnosti mohly rozvíjet mnohem lépe.

Učitelka tvrdila, že je pro ni nejtěžší to, že je možná posledním vyučujícím, kterého žák Oliver potká, protože má pocit, že žák nedokáže absolvovat druhý stupeň základní školy. Pociťuje velkou zodpovědnost za to, co ho stihne naučit. Svěřila se, že musela slevit z nároků, které si na začátku stanovila. Chlapec je znevýhodněn mnoha faktory a učitelka se snaží ho někam dovést a vždy se to nedaří. Protože došla k pochopení celé jeho situace, je pro ni náročné se kvůli Oliverovým podmínkám netrápit. Cítí povinnost ho někam dovést a důsledně trvat na plnění alespoň základních nejmenších nároků, které na chlapce klade z výchovných důvodů. Učitelka se snaží chlapci co nejvíce individuálně věnovat. Nahrazuje mu z části asistentku, kterou by si pro něj přála. Tráví s ním individuální hodiny, ale tvrdí, že má určitou kapacitu, kterou je třeba rozdělit i mezi ostatní děti ve třídě. Učitelka sdělila, že si myslí, že je chlapci ve škole dobře a bezděčně se učí i od svých spolužáků a dětí ve škole. Protože žák někdy nedokáže přiměřeně komunikovat s dětmi, učitelka se ho snaží podporovat.

Učitelka stanovuje pro žáka ve vztahu k žákovi Oliverovi výchovné a vzdělávací cíle, o kterých se domnívá, že jsou pro něj důležité. Nejdůležitější pro něj je být ve styku jak s dospělými, tak s dětmi a aby se dokázal mezi lidmi adekvátně a slušně chovat. Aby se podle slov učitelky nebál na něco zeptat nebo se vyjádřit. Všechny cíle jsou učitelkou stanoveny hlavně na základě praktických zkušeností věcí. Učitelka uvádí, že Oliver nedokáže pochopit záležitosti, které se netýkají jeho nejbližšího okolí. Snaží se využívat toho, co dítě zná, co ho zajímá.

Oliver navštěvuje školu tři roky. Učitelka pozoruje velký rozdíl mezi komunikací v domácím prostředí s rodinnými příslušníky a komunikací s dětmi ve škole a s učiteli. Podle výpovědi učitelky chlapec doma nebo s rodinnými příslušníky komunikuje podstatně hůře jak ve školním prostředí. Z počátku chlapec prý vůbec netvořil slova, natož věty. Vydával pouze zvuky. Učitelky žáka postupně naučily komunikovat jednoslovně nebo dvouslovně. Je schopen větu zopakovat. Učitelka vidí největší přínos komunikaci v individuálních hodinách. Myslím si, že učitelka spatřuje největší pokroky ve škole právě v jeho komunikaci s ní a s dětmi.

Sociokulturní znevýhodnění žákyně Josefíny popisovala učitelka jako velmi podobné prostředí prvního popisovaného žáka. Učitelka se při popisu nejvíce soustředila na izolovanost dítěte. Žákyně má vysoký počet absencí. I když je žákyně chytré dítě, učitelka má obavy, že nedochodí základní vzdělání, protože nemůže prospívat, když je stále doma. Učitelka říká, že nemá podklady k hodnocení. V době absence dítě neplní úkoly. Aby škola zajistila docházení do školy, chtějí po matce, aby předkládala omluvenky od lékaře, což se neděje a dítě má neomluvené hodiny. Učitelka vypověděla, že věří, že má dítě psychosomatické obtíže. Škola je pro ni neznámé a možná i nepřátelské prostředí.

Učitelka vyprávěla, že pokud rodiče umožňují dítěti bezdůvodně zůstat doma, učí ji tímto chováním lžím a podvodům. Prostředí, ve kterém dítě žije je podle popisu učitelky plesnivé a chladné. Prostředí z hlediska naplňování potřeby kognitivní struktury je prostředím nepodnětným a nezdravým. Dítě žije v úplné rodině. Rodina dbá o to, aby byly naplněny jeho základní potřeby. Největší problém spatřuje učitelka především v tom, že dítě nedochází do školy.

Rodinné prostředí podle rozhovoru s učitelkou komunikační schopnosti dítěte částečně ovlivňuje. Sice se dokáže vyjádřit, umí reagovat, ale působí na učitelku stísněně. Nekomunikuje hlavně se spolužáky. Když se komunikace s dětmi začala posouvat k lepšímu, Josefína znovu chyběla a v této oblasti se vrátila zpět na začátek. Učitelka nakonec došla k závěru, že jinak má dítě komunikační schopnosti na vysoké úrovni. Je schopná mluvit, říct si o něco, je schopná o věcech uvažovat. Největší problém je ve strachu komunikovat z důvodu izolace.

Učitelka popisuje, že je důležité děti podporovat v tom, aby se nebály. To je podle ní základem všeho. Nejen, že musí pociťovat úspěch, což je v rodinném prostředí, některých dětí, nedostupné, ale je důležité, aby se cítili vítáni a přijímáni. Učitelka se snaží být na pozorované děti nějakým způsobem přívětivá a laskavá. Vžívá

se do jejich situace. Samozřejmě zmínila, že nevhodné chování nemůže být přehlíženo. Učitelka se snaží být asertivní. Navozuje důvěru, ale dbá na dodržování pravidel školy. S žákyní Josefínou učitelka pracuje jinak, jak s ostatními, musí ji ujišťovat, že se nemusí na vše ptát a přitom se nebát zeptat se na cokoli, když si není jistá. Na žáka Olivera je potřeba co nejvíce mluvit a věnovat se mu.

Na závěr jsem se učitelky ptala, zda jsem aktéry pozorování svou přítomností ovlivňovala. Učitelka vzpomínala a prozradila mi, že určitě ano, ale ne do té míry, že by se děti nebo ona chovaly nepřírozně a přetvařovaly se. Děti byly rády, že jsem s nimi byla ve třídě, ale přirozně mě zařadily do skupiny. Děti se na mne, jako na pozorovatele učitelky ptaly, ale to jejich chování v hodině nijak výrazně neovlivnilo.

Učitelka přiznala, že její chování jsem částečně ovlivnila. Snažila se, aby hodina proběhla dobře, ale přitom se snažila, aby byla co nejvíce přirozená, protože věděla, co ve třídě pozoruji. Podvědomě si dávala pozor na to, co říkala. Poukazovala na to, že pozorované hodiny nebyly do detailu připravené a tak byl prostor pro komunikaci s dětmi, která podle jejích slov byla přirozená, dětem předem neříkala, že tam budu a jak se mají chovat.

19 Diskuse

Při tvorbě praktické části jsem analyzovala všechny dokumenty, pozorování, rozhovor. Analýza dokumentů mi dala informace o žácích a učitelích a mohla jsem je tak charakterizovat. Čerpala jsem tak z již existujících materiálů.

Při pozorování jsem věnovala velkou pozornost verbální komunikaci, kterou jsem dopodrobna zaznamenávala. Okrajově jsem se snažila všimnout i neverbální komunikaci, která čtenáři práce pomáhá k pochopení situací. Zaznamenávala jsem nejen průběh komunikace učitele se sociokulturně znevýhodněnými žáky, ale i průběh hodiny, kdy se učitelka věnovala celé třídě, abych následně mohla srovnávat. Komunikaci z pozorování jsem deskriptivně popsala a následně interpretovala. Věřím, že jsem do určité míry odhadla záměry učitelky a žáků a porozuměla jsem jejich komunikaci. Učitelka komunikovala s žáky dle mého názoru vhodně, přiměřeně, individuálně, asertivně a vlídně. Z rozhovoru vyplývá, že jsem učitelku i žáky do jisté míry ovlivňovala svou přítomností, ale jen minimálně. Učitelka věděla, co pozoruji a chovala se podle jejích slov co nejpřirozeněji. Věřím jejím slovům. Hodina mi připadala naprosto přirozená. Vnímala jsem pouze to, že se někteří žáci, na mě otáčeli, ale pouze v průběhu prvního pozorování. Později už si mě nevšimli. Námětem pro další pozorování na mé téma bych zvolila navíc videozáznam. Aby byl výzkum objektivnější, doporučila bych zhodnocení videozáznamu více lidmi.

Zaměřím-li se na komunikaci žáka 1, vyvstává mnoho otázek, mnoho zajímavostí. Žák je celkově zajímavý případ. Podle slov učitelky přišel do školy, aniž by uměl říkat jakákoliv slova. Jeho komunikace byla založená na různých zvucích. První slova děti začínají říkat mezi 12. – 18. měsícem života. Oliver začal říkat svá první slova v šesti letech. Slova, kterým alespoň z části rozumělo jeho okolí. Je pravdou, že v tomto ohledu jsou podle Průchy (2011) velké rozdíly, které závisí na kognitivní vyspělosti, charakteru jazykového inputu a na sociokulturním rodinném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Toto tvrzení potvrzuje, že diagnóza lehké mentální retardace chlapce limituje, navíc žije v nevyhovujícím prostředí, kde nemá žádný řečový a komunikační vzor. Je otázkou, nakolik ovlivňuje jeho jazykový vývoj rodinné prostředí a na kolik jej limitují jeho kognitivní schopnosti. Z počátku pozorování a bezděčného dozívání se různých informací od zaměstnanců základní školy, ve které výzkum probíhal, jsem si myslela, že je učitelka přesvědčená o tom, že největší podíl na žákově vývojové úrovni má sociokulturně znevýhodněné prostředí. Že ho prostředí

natolik ovlivňuje, že působí jako mentálně retardovaný a má tuto diagnózu. Podle rozhovoru jsem zjistila, že si to učitelka z počátku opravdu myslela a snažila se mu to, co nemá doma vynahrazovat ve škole. Postupem času zjistila, že inteligence chlapce je jeho hlavním problémem. Co se týče komunikace, Oliver si pravděpodobně v blízké době neosvojí gramatickou složku jazyka, ani jeho morfologický a syntaktický systém. Také jeho slovní zásoba se nebude rozvíjet rychlým tempem, jako je tomu u tříletých dětí. Pozorovanému chlapci je momentálně osm let. Při pozorování jsem mohla vypořadovat, že žák více gestikuluje, než mluví. Podle Průchy (2011) učí gestům matka. Dává dítěti neverbální input, aby dokázalo komunikovat prostřednictvím gest v době, kdy ještě není schopno komunikovat verbálně. Mohu potvrdit, že i učitelka častokrát doprovázela komunikaci s žákem gesty, aby jí pravděpodobně lépe porozuměl a nemusela například pobídku opakovat dvakrát.

Důležitou roli v komunikaci představují rodiče, kteří mají vůči svým dětem různé didaktické záměry. Podle rozhovoru s učitelkou rodiče na pozorovaného žáka Olivera především křičí a jsou na podobné komunikační úrovni, jako Oliver. Usuzuji, že tato komunikace může mít jistý didaktický záměr, ale podle slov učitelky se žák naučil vhodnému chování až ve školním prostředí. V rodinném prostředí se chová rozdílně. Výchovný styl rodičů dítě nepřipravuje pro život v civilizované společnosti. Proto se učitelka snaží o takovou didaktickou komunikaci, aby se dítě mohlo zařadit do společnosti a nikdo jím neopovrhoval. Škola musí kompenzovat nejen vzdělávání, ale také výchovné mezery plynoucí z komunikace v rodině.

V teorii jsem se soustředila na Bernteinovu teorii podmíněnosti jazykových kódů. Která rozlišuje dva jazykové kódy. Žák Oliver je zařaditelný do omezeného kódu, který je charakteristický jednoduchými gramatickými strukturami. Jeho komunikace je založena na jednoslovných a dvouslovných vyjádřeních. Podle zpracovaných materiálů z výzkumu je velkým předpokladem, že nízká sociální třída a nejen to, mu předurčila osvojení si nejvýše omezeného jazykového kódu.

Ve škole se mluví jinak než mimo ni. U Olivera je rozdíl komunikace mimo školu a ve škole obrovský. Ve škole se žák snaží komunikovat tak, aby mu učitelé a spolužáci rozuměli. Mimo školu a doma se podle výpovědi učitelky vrací na úroveň nemluvícího, zvuky vydávajícího dítěte. Způsob komunikace ve škole je určován různými pravidly, která mluvčí musí dodržovat, pokud se do komunikace chtějí také zapojit. Oliver se těmito pravidly stále učí, ale chápe, že se ve škole komunikuje jinak, než doma. Pokud na to zapomenou, je mu to hned připomenuto. Naprostou většinu

času ve škole tráví žáci komunikačními aktivitami, hovoří, čtou a píšou. Učitelka se s žákem snaží neustále komunikovat a zdokonalovat jeho projev. Žák zvládá hovořit, ale z rozhovoru s učitelkou vyplývá, že srozumitelně psát se žákovi zatím nedaří a číst dokáže pouze velká písmena. Žák má vadu řeči. Vyslovuje špatně více jak šest hlásek. Proto nedokáže správně psát. Nedokáže přenést na papír myšlenky a slova, která si představuje jinak, než jsou správně. Žák zatím nedokáže napsat srozumitelné slovo, pouze písmena. Je otázkou, zda si jednou dokáže přečíst nějaký kus textu nebo co se života týče, třeba smlouvu, jestli jí dokáže porozumět. Sám zatím nemá předpoklad k tomu, aby vymyslel a sepsal i krátký text.

Páteř komunikace ve školní třídě tvoří podle Šedové (2012) otázka učitele, žakovská odpověď a zpětná vazba. To v určité míře mezi žákem Oliverem a učitelkou probíhá. Učitelka se dítěte ptala a on se snažil odpovídat, i když odpovědi nemusely být správné. Učitelka ho buďto opravovala, dávala mu čas navíc nebo ho pochválila za správnou odpověď. Myslím si, že i když je pro obě strany komunikace velmi náročná, funguje i přes to, že je žák v podstatě jiné kultury než učitelka a mohly by vyvstávat problémy. Z pozorování a rozhovoru s učitelkou mi vyplývá, že když začíná rozhovor učitelka, pokládá žákovi otázku takovou, aby byla přiměřená jeho schopnostem. Otázky byly většinou uzavřené a nižší kognitivní náročnosti.

Učitelka na žakovy odpovědi reagovala pozitivní nebo negativní zpětnou vazbou. Ve většině případů, týkajících se probírané látky používala učitelka negativní zpětnou vazbu. Používala detekci chyby, dávala žákovi najevo, že to něco není správně, identifikovala chyby, vedla žáka ke správným odpovědím nebo chyby opravovala. I přes to, že žák ve většině případů nedokázal odpovědět správně na probíranou látku, snažila se mu učitelka dávat takové otázky, aby mohla použít pozitivní zpětnou vazbu, aby mohla žáka pochválit a povzbuzovat ho k dalšímu zájmu odpovídat, komunikovat.

Žák Oliver je determinován nejen rozumovými schopnostmi, ale i sociokulturním klimatem. Podle analýzy sociálně vyloučených lokalit GAC 2006 patří Oliver i Josefina do rodin s dlouhodobě nezaměstnanými členy, v Oliverově případě trpí pravděpodobně jeho rodiče dokonce mentálním handicapem, oba žáci mají za rodiče nedostatečně vzdělané osoby, které se ocitli v těžké životní situaci. Obě rodiny dětí mají životní styl orientovaný na přítomnost a mají sníženou sociokulturní kompetenci.

Žákyně Josefina je na tom v komunikačních dovednostech o poznání lépe, jak pozorovaný žák Oliver, který se celkově vyvíjí pomalejším tempem, a to následkem

nižší úrovně jazykového inputu ze strany dospělých příslušníků rodiny a z důvodu mála příležitostí ke komunikaci. Žákyně Josefína má mentální předpoklady, které ji činí schopnou komunikovat a vykonávat komunikační akty. Z důvodu strachu a úzkosti způsobené izolací jí dělá problém se zúčastňovat komunikačních událostí. Dlouho žákyni trvá, než se adaptuje a uvolní v prostředí školy. Když se to podaří, znovu je izolována a není ve škole. Žačka má v rodině vzory, exponující jí struktury komunikačních aktivit, které jsou pro ni vzorem ke komunikaci. Proto je na tom lépe, než její sociokulturně znevýhodněný spolužák, který má tyto vzory nevhodné.

Podle Bernsteinovy teorie je povaha komunikace žákyně zařaditelná podle osvojování jazyka a jeho používání do omezeného jazykového kódu. Protože většinu času tráví jen doma, je v rozvoji komunikačních schopností omezena. Učitelka má dojem, že je to chytrá dívka, která kdyby vyrůstala od počátku v jiné rodině, jistě by měla předpoklady k tomu být lepší v komunikaci i školní úspěšnosti. Měla by předpoklady k tomu, aby absolvovala všechny ročníky základní školy a mohla pokračovat ve svém vzdělání. Rodina ji však v tomto ohledu omezuje a předurčuje jí, že nezvládne na základní škole prospívat a pravděpodobně nebude mít žádné další vzdělání.

Žákyně dokáže ve škole hovořit vhodným jazykovým kódem, než jaký používá v běžné komunikaci s rodinnými příslušníky. Při výukové komunikaci se zapojuje. Dokázala odpovídat na učitelské otázky. Odpovídala srozumitelně a v celých větách na rozdíl od pozorovaného žáka Olivera. Dostávala od učitelky především pozitivní zpětnou vazbu, učitelka akceptovala její odpovědi, doplňovala její odpovědi a chválila žákyni za její výkon.

Věnujeme-li se osobnosti učitelky, jsou na ní kladeny jisté požadavky, které naprosto splňuje. Je vyžralou osobností, má široký, kulturně politický rozhled a dalo by se říct, že je odborníkem ve svém oboru. Má vřelý a hluboký vztah ke všem dětem nejen ve své třídě. Učitelka je profesionální se zdravým sebevědomým a autoritou u žáků, rodičů i veřejnosti. Učitelka je pro děti průvodcem v poznávání světa. Snaží se pronikat a zasahovat do života žáků, tak aby jim toho co nejvíce přinesla. Z učitelky vyzařuje pozitivní energie a je silnou osobností.

Děti na malotřídní škole, které mají tuto učitelku, jako třídní učitelku mají velké štěstí. Učitelka s nimi komunikuje adekvátně, motivuje je, snaží se je aktivovat, přistupuje k žákům individuálně, snaží se využívat svou kapacitu a být ve třídě pro všechny děti, dokáže se vžívat do situací dětí, sleduje emoční stavy žáků,

je tolerantní k názorům žáků, řídí diskusi, snaží se podporovat děti v komunikaci, v tom, aby se nebály vyjádřit i přes to, že si nejsou jisté. Učitelka učí děti respektu a vzájemnému pochopení.

V teorii se věnuji komunikaci, jako předpokladu vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky. Učitelka jistě působí na každého žáka rozdílně. Musím však říci, že podle rozhovoru a pozorování se učitelka snaží ve třídě o to, aby bylo příznivé klima, aby každý měl k sobě přítele, aby si všichni byli rovni. Zvláště sociokulturně znevýhodněné pozorované děti se podle mého názoru cítí v této třídě dobře. I přes to, že je žákyně Josefína nesvá, učitelka se snaží, aby její strach odbourala a zařadila ji do kolektivu, co nejvíce. I přes to, že se vždy Josefína po absenci vrátí a znovu se bojí, učitelka je jí oporou a znovu ji začleňuje. Žák Oliver na mě působil během pozorování spokojeně. Myslím si, že se mu prostředí třídy líbí a učitelku má rád. Má rád i své spolužáky, přesto, že se občas chovají nemístně, ale protože to učitelka nenechá bez povšimnutí a vhodně zasáhne, je Oliverovi oporou a žáci jí naslouchají, je ve třídě se svými spolužáky a učitelkou spokojený.

Z bezděčného se dozvídaní informací vím, že žák se u této učitelky cítí nejlépe a dělá největší pokroky. Učitelka si myslí, že je to důsledností, její vytrvalostí a energií, kterou do žáka vkládá. Já příkládám důležitost také jejímu asertivnímu, respektujícímu chování a komunikaci s žáky.

Učitelka představuje vhodný komunikační vzor pro děti, je pro ně oporou a důvěryhodnou osobou, za kterou se nestydí kdykoliv přijít a řešit jakýkoliv problém.

Závěr

Diplomová práce se zabývala efektivní komunikací mezi učitelem a sociokulturně znevýhodněnými žáky během výuky. Jednalo se o práci výzkumného charakteru, která se zabývala jak teoretickou, tak praktickou problematikou.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat komunikaci učitele s vybranými žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na 1. stupni základní školy.

Teoretická část pomocí zpracování literárních pramenů popisovala osvojování jazyka a vývoj řeči u dětí, osvojování komunikační kompetence a charakteristiku dětské komunikace. Dále se zabývala determinanty vývoje řeči a komunikací dětí. Jednou z kapitol byla komunikace ve školním prostředí, která se zabývala výukovou komunikací, její strukturou a kritérii dobré výukové komunikace a zpětnou vazbou. Nedílnou součástí teoretické části bylo popisování osobnosti učitele, jeho profesních schopností a dovedností a komunikací jako předpokladu k vzájemným vztahům mezi učitelem a žákem efektivním a respektujícím přístupem.

Praktická část se věnuje popisu použitých metod ke zjištění informací o vybraných žácích a učitelích a analýzou získaných materiálů. Pro průzkum byla vybrána učitelka na malotřídní škole, která měla ve třídě dvě sociokulturně znevýhodněné děti, jednoho chlapce ve věku osmi let a šestiletou dívku.

Nejprve jsem analyzovala dokumenty poskytnuté školou a učitelkou. Z těchto dokumentů jsem získala potřebné informace o životě učitelky, o jejích zkušenostech v pedagogické praxi. Analýza dokumentů mi z části charakterizovala žáka a žáky.

Ve třídě jsem pozorovala po dobu deseti hodin, z toho jednu individuální hodinu učitele s žákem. Vše jsem pečlivě zaznamenávala. Soustředila jsem se především na verbální komunikaci a snažila se zachytit alespoň částečně neverbální projevy žáků a učitelky. Následně jsem pozorování analyzovala a deskriptivně popsala, poté interpretovala.

Abych co nejvíce porozuměla sledované komunikaci učitele s žáky, na závěr jsem uskutečnila polostandardizovaný rozhovor, který mi pomohl doplnit charakteristiku žáků a dal mi náměty k diskusi.

Vybraný žák 1 je charakteristický životem ve velmi nevyhovujících podmínkách, které ovlivňují jeho celkový prospěch ve škole a v komunikaci. Dalším limitujícím faktorem jsou jeho kognitivní schopnosti pohybující se v pásmu lehké mentální retardace. Komunikace učitelky s žákem byla založená na individuálním

přístupu a trpělivosti. Učitelka se žákovi věnovala v každé volné chvíli o hodině a vždy, když měl zájem komunikovat. Nikdy na žáka při postupném vyvolávání nezapomněla. Žákovi zadávala práci odpovídající jeho kognitivním schopnostem. Má s chlapcem kladný vztah, je mu oporou a věří v jeho postupné zlepšování.

Pozorovaná žákyně 2 má podobné nevyhovující podmínky k životu jako žák 1. Žákyně vyrůstá v nepodnětném a nezdravém prostředí. Největší problém učitelka spatřuje v izolaci žákyně matkou od školního prostředí. Tato izolace žákyni ovlivňuje v prospívání ve škole a způsobuje jí úzkost z pobytu ve škole. Učitelka se snaží, aby se žákyně cítila ve třídě dobře a bezpečně. Vítá jí ve škole a snaží se odbourat její strach. Žákyně s učitelkou komunikovala, ale učitelka si myslí, že je přítom dívka nesvá.

Po zpracování všech poznatků a informací daných do souvislostí jsem došla k závěru, že je komunikace základem všech pedagogických procesů a spojuje učitele a žáka. Komunikace vymezuje a tvoří vztahy mezi lidmi. Analýza komunikace učitele s vybranými žáky mi ukázala, že učitelka je se svými žáky spojena. Nejen s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ale i s těmi ostatními, kteří jsou také aktéry dění ve třídě. Nedělá mezi žáky rozdíly, všem věnuje svou pozornost. Učitelka je v této třídě pro všechny děti člověkem, na kterého se mohou kdykoliv obrátit a spolehnout. Je pro ně průvodce životem ve školním prostředí a snaží se je vést tím nejlepším směrem.

Seznam použité literatury

- [1.] ČERMÁK, F., 1994. *Jazyk a jazykověda*. 1. vyd. Praha: Pražská imaginace. ISBN 80-7110-149-4.
- [2.] GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [3.] KALEJA, M., 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [4.] KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [5.] LANGMAJER, J., KREJČÍŘOVÁ D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-1284-0.
- [6.] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
- [7.] MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [8.] NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [9.] PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [10.] PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- [11.] KAPÁLKOVÁ, S., 2008. *Gestá v kontexte raného vývinu dětí*. In: D. Slančová (ed.), *Štúdie o detskej reči*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-8068-701-4.
- [12.] ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.
- [13.] ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

- [14.] ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [15.] WATZLAWICK, P., BAVELAS, J., B., JACKSON, D., 2011. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2. vyd., Brno: Newton Books. ISBN 978-80-87325-00-1.

Seznam příloh

Příloha A: Dokumenty k pozorovanému žákovi 1.....	I
Příloha B: Dokumenty k pozorovanému žákovi 2.....	XVI
Příloha C: Životopis učitele	XVIII
Příloha D: Pozorování 1	XX
Příloha E: Pozorování 2	XXV
Příloha F: Pozorování 3	XXIX
Příloha G: Pozorování 4.....	XXXIII
Příloha H: Pozorování 5.....	XLII
Příloha I: Pozorování 6	L
Příloha J: Pozorování 7	LVI
Příloha K: Pozorování 8 – individuální příprava žáka 1.....	LXII
Příloha L: Polostandardizovaný rozhovor	LXXII

PŘÍLOHY

Příloha A: Dokumenty k pozorovanému žákovi 1

Vysvědčení 1

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [REDAKCE]

Trída: I (4.) Ročník: 1 Číslo v třídním výkazu: 1 Skolní rok: 2013/2014

VYSVĚDČENÍ

list A

Jméno a příjmení: [REDAKCE]

Datum narození: 19.4.2007 Rodné číslo*): [REDAKCE]

Místo narození: [REDAKCE]

1. pololetí	
nedílnou součástí tohoto vysvědčení	vysvědčení - list B
je - není	
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
<p>MILÝ [REDAKCE]</p> <p>V 1. POLOLETÍ SES NAUČIL CHODIT PRAVIDELNĚ DO ŠKOLY. UMÍŠ SE O SEBE POSTARAT, PŘIPRAVIT SI NA VYUČOVÁNÍ. LÉPE SI HLÍDEJ PENÁL, OŘEZÁVEJ SI PASTELKY A TUŽKY. OBČAS JEŠTĚ NEUHLÍDAŠ PUSU A MLUVÍŠ, KDYŽ NEMÁŠ. RUŠÍ NÁS TO PŘI PRÁCI.</p> <p>V ČJ ROZEZNAVÁŠ STEJNÉ TVARY, SKLADAŠ OBRAZKY, ZNÁŠ NĚKOLIK PÍSMEN. TĚMĚŘ BEZ CHYBY SE PO-DEPISUJEŠ. POZNAŠ STEJNÉ BARVY, NĚKTERÉ UMÍŠ I POJMENOVAT. UČÍŠ SE STALE NOVÁ SLOVA. POVIDÁNÍ A PO-JMENOVÁVÁNÍ VĚCI STALE PŘEVYKÁVÁŠ.</p>	

* J 28 odst. 7 zákona č. 561/2001 Sb. - rodné číslo žáka nebo studenta se tvoří vazby: číslo kmita-příjmení

SEVT 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ - Slučit technické listy A

BMH 589 2012

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
<p>V M UMÍŠ VYJMENOVAT ČÍSLA DO 5, POZNÁVAŠ ČÍSLA 1,2,3, PŘÍRAZUJEŠ K NĚM SPRÁVNÝ POČET. OBČAS SE TI PODARÍ S POMOCÍ ČÍSLA POROVNAT, ODEČÍST, SEČÍST PÍŠEŠ 1. VŠE SI DOMA PROCVIČUJ S KONFLIKY.</p> <p>V NS MALUJEŠ JEDNODUCHÉ OBRAZKY. POMOCÍ 1-2 SLOV POJMENOVÁVAŠ VĚCI OKOLO NAŠ. STALE SE UČ NOVA SLOVA, OPAKUJ JE PO DĚTECH, UČ SE S RODIČI.</p> <p>VE VV, PČ I HV SE OBČAS DOKÁŽEŠ ZAPOJIT. NAUČIL SES NOVÉ PÍSNĚ I ANGLICKÉ UČIL SES STRÍHAT, KRESLIT, NAPRŮBŮVAT TVARY A VYBARVOVAT. RÁD SOUTĚŽÍŠ A PRACUJEŠ VE SKUPINÁCH. V TV SE UČÍŠ PRAVIDLA HER A PLNĚNÍ POKYNŮ. SEZNAMIL SES SE CVIČENÍM NA ŽÍNĚNKÁCH A ŠPLHEM NA TYČI. JEN TAK DÁL :-)</p>	
Zameškané hodiny	Pochvaly a jiná ocenění
omluvené 35 neomluvené 0	
Celkové hodnocení	
dodatečný odklad	
Žák(yně) splnil(a) let/rok povinné školní docházky.	
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu:	
Na cestě ke křesťanství, 1 ročník, ŠVP ZV	
V [redacted]	[redacted] ředitel(ka)
dne 30. ledna 2014	[redacted] třídní učitel(ka)

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázan

Vysvědčení 2

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [REDAKCE]

Třída: I. Ročník: 0 Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 2013/2014

VYSVĚDČENÍ

list A

Jméno a příjmení: [REDAKCE]

Datum narození: 19. 4. 2007 Rodné číslo*): [REDAKCE]

Místo narození: [REDAKCE]

2. pololetí	
nedílnou součástí tohoto vysvědčení	vysvědčení - list B
(je - není)	
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
MILÝ [REDAKCE]	
VE DRUHÉM POLOLETÍ SES DÁLE UČIL, JAK SE CHOVAT VE ŠKOLE.	
ZATÍM SE NA SVOU PRÁCI SOUSTŘEDÍŠ JEN KRÁTCE. UMIŠ SPLNIT JEDNODUCHÝ ÚKOL. RÁD POMÁHAŠ OSTATNÍM DĚTEM A PRACUJEŠ VE SKUPINÁCH. STÁLE SE UČÍŠ PEČOVAT O SVŮJ PENÁL.	
NAUČIL SES HODNĚ NOVÝCH SLOV. STÁLE TRÉNUJ MLUVENÍ.	

*) § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. - rodné číslo žaka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

SEVT - 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ - slovní hodnocení - list A

B.N.B. 00 2014

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary

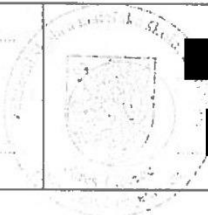
UMÍŠ SE PODEPSAT. ČTEŠ SPRÁVNĚ NĚKOLIK PÍSMEN.

NAUČIL SES VYJMENOVAT ČÍSLICE DO 5. S NAZOREM SČÍTÁŠ I ODCÍTÁŠ DO 5. PĚKNE PÍŠEŠ ČÍSLICI 1.

V NAŠEM SVĚTĚ JSI ZVLÁDL REAGOVAT POMOCÍ 1-2 SLOV. ZVLÁDNEŠ NAMALOVAT JEDNODUCHÝ OBRAZEK, UŽÍT BARVY. STRÍHAŠ, LEPIŠ, VYBARVUJEŠ.



Zameškané hodiny	Pochvaly a jiná ocenění
omluvené 52 neomluvené 0	/
Celkové hodnocení dodatečný odklad	
Žák(y)ně splnil(a) / let/rok / povinné školní docházky.	
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu:	
V [redacted]	[redacted] ředitel(ka)
dne 27. června 2014	[redacted] třídní učitel(ka)



STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenaním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázán

Vysvědčení 3

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [REDAKCE]

Třída: I. Ročník: 1. Číslo v třídním výkazu: 3. Školní rok: 2014/2015

VYSVĚDČENÍ

list A

Jméno a příjmení: [REDAKCE]

Datum narození: 19.4.2007

Rodné číslo*): [REDAKCE]

Místo narození: [REDAKCE]

1. pololetí	
nedílnou součástí tohoto vysvědčení	vysvědčení – list B
(je – není)	
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
MILÝ [REDAKCE]	
MÁŠ ZA SEBOU PRVNÍ POLOLETÍ A OSVOJIL SIS MNOHO NOVÝCH POZNATKŮ V HODINÁCH SE HLÁSÍŠ, KDYŽ TĚ PRÁCE ZAUJME, TAK SE VÁŽNĚ SNAŽÍŠ JINAK BÝVÁŠ ALE ČASTO NEPOZORNÝ, JEN TĚŽKO SE SOUSTŘEDÍŠ NA ZADANÉ ÚKOLY. SNAŽ SE NEROZPTYLOVAT POVÍDÁNÍM A OTÁČENÍM DÁVEJ SI VĚTŠÍ POZOR NA SVÉ POMŮCKY, ČASTO TI CHYBÍ LEPIDLO, NŮŽKY A DALŠÍ VĚCI. DOMÁCÍ ÚKOLY SI VĚTŠINOU PLNÍŠ	
SE SVÝMI SPOLUŽÁKY VĚTŠINOU DOBRĚ VYCHÁZÍŠ, RÁD JIM PORADÍŠ NEBO PODÁŠ POMOCNOU RUKU. JEN JE OBČAS POŠTUCHUJEŠ A LUMPAČÍŠ, TO SE MĚ NĚLÍBÍ	
V ČESKÉM JAZYCE SES NAUČIL ŘADU PÍSMENEK. NĚKTERÁ SE TI JEŠTĚ PLETOU UMÍŠ JE OPSAT, ALE TVÉ PÍSMO JE ČASTO NEČITELNÉ. DBEJ VÍC NA ÚPRAVU, PÍSMENKA TI BĚHAJÍ POD NEBO NAD ŘÁDEK, SNAŽ SE NA TUŽKU TOLIK NETLAČIT. V DIKTÁTECH MÁŠ POTÍŽE SI VYBAVIT TVAR URČITÝCH PÍSMEN, PÍSMENA OBČAS VYNECHÁVÁŠ NEBO ZAMĚŇUJEŠ TAKY SI DÁVEJ POZOR NA ČÁRKY NAD DLOUHÝMI SAMOHLÁSKAMI. ČTEŠ ZATÍM JEN JEDNODUCHÁ SLOVA, VE ČTENÍ SI JEŠTĚ POMĚRNĚ DOST NEJISTÝ, SLOVA POTŘEBUJEŠ ZNOVU ZOPAKOVAT, ABYS VĚDĚL, CO ČTEŠ. TRÉNUJ TO KAŽDÝ DEN. PŘEČTENÉMU TEXTU ROZUMÍŠ JEN MÁLO	
V MATEMATICE ZNÁŠ ČÍSLA DO 5. VYŠŠÍ ČÍSLICE SE TI JEŠTĚ HODNĚ PLETOU. ČÍSLA UMÍŠ SPRÁVNĚ NAPSAT, ALE OBČAS JE ZRCADLOVĚ OTÁČÍŠ. ČÍSLA DO 5 VĚTŠINOU ZVLÁDNEŠ POROVNAT. PŘI ZÁPISU POMOCÍ ZNAMÉNEK ROVNOSTI A NEROVNOSTI JEŠTĚ CHYBUJEŠ. SČÍTÁNÍ A ODČÍTÁNÍ DO 5 ZVLÁDÁŠ, VYUŽÍVÁŠ K TOMU POČÍTADLO NEBO PRSTY. TĚŽŠÍ PŘÍKLADY TI ZATÍM NEJDOU UMÍŠ KROKOVAT, PŘI ZÁPISU POMOCÍ ŠÍPEK SI NEVÍŠ RADY. STAVÍŠ JEDNODUCHÉ STAVBY A UČÍŠ SE JE ZAKRESLIT DO PLÁNU	

*1 § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. – rodné číslo žaka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

SEVT – 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ – slovní hodnocení – list A

B.N.B. 90 2014

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary

V NAŠEM SVĚTĚ JSME SI POVÍDALI O TOM, JAK BYCHOM SE K SOBĚ MĚLI VE TŘÍDĚ I JINDE CHOVAT. MLUVILI JSME O TOM, ŽE NE VŠICHNI LIDÉ JSOU NA SVĚTĚ STEJNÍ. HLEDALI JSME PODOBNOSTI A RODÍLY MEZI SEBOU. ZAČALI JSME TŘÍDIT ODPAD. UČILI JSME SE PRAVIDLA, KTERÁ MUSÍME DODRŽOVAT NA SILNICI I NA CHODNÍKU. MLUVILI JSME O NAŠÍ VESNICI, O ROZDÍLECH MEZI VESNICÍ A MĚSTEM. V POSLEDNÍ DOBĚ SI POVÍDÁME O RODINĚ A JEJICH ČLENECH. V HODINÁCH SE SNAŽÍŠ ZAPOJOVAT DO VŠECHNĚ ČINNOSTÍ A PLNÍŠ ÚKOLY V RÁMCI SVÝCH MOŽNOSTÍ.

V ANGLIČTINĚ SE SNAŽÍŠ PRACOVAT PODLE POKYŇŮ RODILÉ MLUVČÍ GABRIELY, KTERÁ VÁS TOTO POLOLETÍ UČILA. ZOPAKOVAL SIS MNOHO SLOVÍČEK (BARVY, ZVÍŘATA, ČÁSTI TĚLA, OBLEČENÍ, JÍDLO ATD.) A TAKÉ SES NĚKOLIK SLOVÍČEK NAUČIL. DOZVĚDĚL SES, JAK SE V ANGLII SLAVÍ VÁNOCE A HALLOWEEN. NAUČIL SES I NĚKOLIK PÍSNÍČEK.

VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ I PRACOVNÍCH ČINNOSTECH MALUJEŠ TEMPERAMI, KRESLÍŠ VOSKOVKAMI NEBO PASTELKAMI. STŘÍHÁNÍ TI JEŠTĚ OBČAS DĚLÁ POTÍŽE A SVĚ PRÁCE MÁŠ OBČAS TROCHU ULEPENÉ. PRACOVALA JSI I S HLÍNOU. O HODINÁCH TĚ TO BAVÍ A JE VIDĚT, ŽE SE SNAŽÍŠ.

V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ SE RÁD ZAPOJUJEŠ DO VŠECH HER. UČILA SES ŠPLHAT, SKÁKAT PŘES ŠVIHLADLO, CVIČIT NA KRUHÁCH NEBO ŽEBŘINÁCH, TRÉNOVALI JSME KOTOUL VPŘED. HRAJEŠ MÍČOVÉ HRY, PŘEDEVŠÍM VYBÍJENOU NEBO FOTBAL. TRÉNUJEŠ CHYTÁNÍ I HÁZENÍ. TAKY SES UČIL A CHYTAT A HÁZET RINGO-KROUŽEK. JE ZNÁT, ŽE POHYB TĚ BAVÍ.

V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ SES S CHUTÍ NAUČIL NĚKOLIK NOVÝCH PÍSNÍČEK. TANČIL JSI NEBO JSI HRÁL NA TĚLO. POZNÁŠ NĚKTERÉ HUDEBNÍ NÁSTROJE.

NAUČIL SES HODNĚ NOVÝCH VĚCÍ, ALE V ČESKÉM JAZYCE, MATEMATICE A NAŠEM SVĚTĚ JSI NEZVLÁDL VŠECHNU LÁTKU PRVNÍHO POLOLETÍ.

Zameškané hodiny	Pochvaly a jiná ocenění
omluvené <u>94</u> neomluvené <u>0</u>	
Celkové hodnocení <u>Neprospěl</u>	
Žák(yně) splnil(a) let/rok. povinné školní docházky.	
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu: <u>Na cestě ke kořenům, 1. roč., 2014/2015, ŠVP ZV</u>	
v <u> </u>	<u> </u> ředitel(ka)
dne <u>29.1.2015</u>	<u> </u> třídní učitel(ka)

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázán

Vysvědčení 4

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [redacted]

Třída: I Ročník: 1 Číslo v třídním výkazu: 8 Školní rok: 2014/2015

VYSVĚDČENÍ list A

Jméno a příjmení: [redacted]

Datum narození: 19. 4. 2007

Rodné číslo*): [redacted]

Místo narození: 1

<u>2</u> pololetí
nedílnou součástí tohoto vysvědčení vysvědčení – list B (je – není)
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary
Milý [redacted] opět jsi udělal pokroky a naučil se řadu nových věcí Své pomůcky máš často neúplně, domácí úkoly většinou neplníš. V hodinách jsi velmi nepozorný, často se otáčíš, povídáš s ostatními a rozptyluješ se jinými činnostmi. Je potřeba, abys plnil úkoly pečlivěji a na práci se více soustředil. V českém jazyce ses naučil všechna velká písmena a znáš i většinu malých. Umíš číst krátká slova psaná velkými písmeny (maximálně dvouslabičná). Slova psaná malými písmeny se ti čtou ještě špatně. Delší a složitější slova ti musím přehláskovat. Hláskování slyšíš dobře. Přečtenému textu většinou nerozumíš. Umíš opsat velká písmena, ve slovech ale často vynecháváš písmena nebo je zaměňuješ. Je to často způsobeno tvou nepozorností. Písmo ti často běhá pod i nad řádek, ale když se soustředíš a zpomalíš, bývá čitelné. Přepis nebo volné psaní ti dělá velké potíže. Z českého jazyka jsi neprospěl. V matematice jsi zvládl sčítání i odčítání do 10. Využíváš k tomu prsty nebo počítadlo. Někdy máš potíže čísla ještě poznat, ale většinou už ti to jde. Jen je občas zrcadlově otáčíš. Porovnání čísel ti dělá ještě potíže, ústně to většinou zvládneš, zapsat to pomocí znamének neumíš. Spočítáš jednoduché příklady ($3 + 5 = _$, $10 - 4 = _$) u těžších příkladů ($10 - _ = 6$ nebo $_ + 5 = 9$) zatím chybuješ. Tvé výkony hodně souvisí s tvou pozorností, neustále potřebuješ podporu učitele. Látku prvního ročníku v matematice nemáš zvládnutou. V našem světě jsme se učili o čase. Znáš roční období, dny v týdnu a měsíce v roce se ti pletou. Dělal jsi ochutnávku různého ovoce a zeleniny, učili jsme se je poznávat. Některé druhy ovoce a zeleniny poznáš. Povíдали jsme si o jaru, jarních květinách, učil ses poznávat listnaté a jehličnaté stromy a jejich plody, hodně se ti to ještě plete. Znáš některá domácí zvířata a víš, jak se o ně starat. Učil ses i o lesních zvířatech a některá z nich také znáš. Látku našeho světa jsi celou nezvládl a proto jsi neprospěl.

*1 § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. – rodné číslo žaka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

SEVT - 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ – slovní hodnocení – list A

B.N.B. 90 2014

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
<p>V angličtině ses naučil pár nových slovíček a zpíval jsi několik písniček (Put on your T- shirt, London bridge is falling down, Listen, it's a red clock atd.) Umíš správně odpovědět na otázky (What is your name?, How are you?, What colour is it? atd.) Správně reaguješ na jednoduché pokyny (Sit down, stand up, come here, apod.) Angličtina tě baví, snažíš se zapojovat do všech aktivit</p> <p>V hudební výchově tě nejvíc baví doprovázet ostatní na rytmické nástroje. Naučil ses nové písničky (Kolik je na světě očí, Jede, jede, mašinka, Když jsem já sloužil atd.)</p> <p>Ve výtvarné výchově i pracovních činnostech pracuješ se zaujetím. Tvé obrázky jsou hravé a barevné. Jen si dej pozor na čistotu, buď pečlivější.</p> <p>Tělesná výchova tě baví. Rád hraješ fotbal i vybíjenou. Učil ses házet kriketovým míčkem nebo skákat do dálky z místa, běhal jsi krátké i dlouhé tratě.</p> <p>Přeji ti krásné prázdniny a nezapomeň procvičovat hlasitě čtení i matematiku. Budu se těšit, když mi z prázdnin pošleš pohled.</p>	
Zameškané hodiny	Pochvaly a jiná ocenění
omluvené <u>51</u> neomluvené <u>0</u>	
Celkové hodnocení	
<u>Neprospěl</u>	
Žák(yně) splnil(a) <u>1</u> let/rok <u>1</u> povinné školní docházky.	
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu:	
<u>Na cestě ke kořenům 1 roč. 2014/2015, ŠVP EV</u>	
V <u>[redacted]</u>	<u>[redacted]</u> ředitel(ka)
dne <u>26. srpna 2015</u>	<u>[redacted]</u> třídní učitel(ka)

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázán

Vysvědčení 5

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [REDACTED]

Třída: I. Ročník: 1. Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 2015/2016

VYSVĚDČENÍ list A

Jméno a příjmení: [REDACTED]

Datum narození: 19.4.2007 Rodné číslo*): [REDACTED]

Místo narození: [REDACTED]

..... pololetí	
nedílnou součástí tohoto vysvědčení	vysvědčení – list B
<input checked="" type="checkbox"/> - není	
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
<p>MILÝ [REDACTED]</p> <p>V 1. POLOLETÍ SIS ZVYKAL NA NOVOU TRÍDU A UČÍŠ SE, JAK SE CHOVAT VE ŠKOLE, PŘIPRAVIT SE NA VYUČOVÁNÍ A PLNIT DOMÁCÍ ÚKOLY. NE VŽDY SE TI TO DAŘÍ. DOMÁCÍ ÚKOLY NEPLNÍŠ - KOUKNI SE DO MODRÉHO SEŠITU, JAK JE PRÁZDNÝ! VELMI ČASTO ZAPOMINÁŠ POMŮCKY. UČÍŠ SE VELKÁ PÍSMENA PŘEČÍŠT I NAPSAT TRÉNUJEME ČTENÍ SLOV I VĚT STÁLE TRÉNUJ MLUVENÍ-ZEJ-</p>	

*) § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. – rodné číslo žaka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

SEVT - 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ – slovní hodnocení – list A

D.N.B. 675 2015

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary

MĚNA ODPOVĚDI CELOU VĚTOU!
 UMÍŠ SE PODEPSAT, PSANÍ TI JDE
 JEN S DOPOMOCÍ, SÁM PÍŠEŠ
 BEZ CHYB A NA ŘÁDEK VELMI ZŘÍD-
 KA. POČÍTÁŠ S PŘEDSTAVOU DO 5,
 DO 10 JEN S NÁZOREM.
 UČÍŠ SE NA ŠKOLNÍ PRÁCI SE
 CHVÍLI SOUSTŘEDIT, BÝT SAMOSTAT-
 NĚJŠÍ A V HODINÁCH NEVYRUŠO-
 VAT. VELMI DOBRĚ A RÁD PRACUJEŠ
 S OSTATNÍMI DĚTMI.
 PŘEJI TI HODNĚ ÚSPĚCHŮ!

Zameškané hodiny		Pochvaly a jiná ocenění
omluvené 61	neomluvené 0	
Celkové hodnocení		
prospěl		
Žák(yně) splnil(a) let/rok povinné školní docházky.		
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu: Na cestě ke kořenům, ŠVP ZV /LMP		
V		
dne 28. ledna 2016		 tržní učitelka

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázán

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny 1

Pedagogicko-psychologická poradna Liberec, p.o.

Důvěrně!

Zpráva z psychologického vyšetření:

jméno příjmení: [redacted]
datum narození: 19. 4. 2007
bydliště: [redacted]
škola: [redacted]
třída: 1.
datum vyšetření: 8. 1. 2014
důvod vyšetření: zvážení dodatečného odkladu školní docházky a zda doporučujeme od září 2014 vřazení chlapce do ZŠ praktické
vyšetření vedla: [redacted]

Z anamnézy: chlapec je nejmladší ze 3 sourozenců, starší bratr i sestra jsou vzdělávání v ZŠ [redacted] podle RVP - ZV/LMP.

Z vyšetření: chlapec fyzicky nezralý na školní docházku, při vyšetření spolupracoval, na svůj věk je málo samostatný, ještě hodně připoutaný k mamince, byla nutná její přítomnost při vyšetření.

Test školní zralosti z kresby a grafomotoriky [redacted] splnil nedostatečně, překreslení tvarů se mu většinou nedaří, kresba postavy je na úrovni hlavonožce.

[redacted] má správný úchop tužky.

Z předškolních znalostí dále zvládá orientaci v prostoru.

Při orientaci v řadě postupuje obráceně (zaměňuje pře-za, první-poslední).

Barvy se teprve začíná učit.

Fonematický sluch má zcela nezralý, výslovnost špatně srozumitelnou - dyslália multiplex.

Chlapcův aktuální intelektový výkon odpovídá pásmu lehké mentální retardace, jak ve verbální, tak v názorové oblasti. Výsledky ve všech subtestech má výrazně snížené a celkový výkon v intelektové zkoušce odpovídá aktuálně dolní části pásma lehké mentální retardace.

Pracovní tempo a koncentrace jsou u dítěte také snížené do pásma lehké mentální retardace.

Závěr: chlapec s lehkou mentální retardací, s vadou výslovnosti, fyzicky, sociálně a pracovně nezralý na školní docházku. Dodatečný odklad je možný. Od září 2014 doporučuji vřazení dítěte do ZŠ s RVP-ZV/LMP (pro potřeby statistických výkazů LMR, číslo řádku 801).

(Pozn.: od září 2014 budou přecházet do ZŠP ve [redacted] [redacted] 2 starší sourozenci, proto zatím dáváme dodatečný odklad, dojíždění do ZŠP by aktuálně nebylo možné).

Doporučení: rozvíjení samostatnosti, sebeobsluhy dítěte a všech jeho předškolní znalosti:

- logopedická náprava
- řeč – slovní zásoba, správná gramatická skladba věty
- fonematický sluch (rozlišení první slabiky ve slově, první hlásky, poslední hlásky, hra Slovní fotbal, rozkládání nejkratších slov na hlásky – např. les = l-e-s, a naopak, hádání krátkého slova, které dítěti řekne po hláskách)

- pojmenování základních a doplňkových barev
- zraková percepce – (hledání rozdílů mezi obrázky, bludiště, puzzle, skládání kostek nebo stavebnic podle předlohy)
- orientace v řadě (první, poslední, předposlední, před, za)
- grafomotorika, jemná motorika a kresba (pracovní listy k uvolňování ruky a k rozvoji grafomotoriky)
- početní představy - základní pojmy (větší, menší, nejvíce, stejně, delší), jmenování čísel za sebou, zkoušet přičítání a odečítání čísel
- paměť, pozornost a soustředění (různé hry s Pexesem, Kimova hra, učení básniček, písní, opakování rytmu, vyjmenování dnů v týdnu, měsíců v roce, naučit se svoji adresu, datum narození, slovní hry)
- sociální oblast (zapojení se do kolektivu, vyřízení vzkazu, vystupování před dětmi, zahrát malou roli v pohádce)
- pracovní návyky (zapojení se do činnosti, dokončování činnosti, uklizení si, sebeobsluha, apod.)

Platnost doporučení do 31. 12. 2014, kontrola v listopadu 2014 (objednejte se prosím na tel. čísle [redacted])

Se souhlasem rodičů zasiláme zprávu 2x do ZŠ, p. ředitelku prosíme o předání originálu zprávy rodičům

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny 2

Pedagogicko-psychologická poradna Liberec, p.o.

DŮVĚRNÉ

Vyhodnocení zařazení žáka do vzdělávacího programu.

Jméno a příjmení: [redacted]

Datum narození: 19. 4. 2007

Bydliště: [redacted]

Škola: ZŠ [redacted]

Třída: 1.

Datum: 16. 9. 2015

Vyšetření vedla: [redacted]

Vyhodnocení dle Vyhlášky č. 103/2014 Sb.

Závěr a doporučení:

Na základě informací školy, rodičů, rozboru prací žáka a posouzení průběhu vzdělávání, doporučujeme i nadále vzdělávání žáka ve stávající ZŠ – v programu ZŠ s RVP ZV/LMP.

Vzhledem k výsledkům diagnostiky v PPP je patrné, že pro žáka budou i požadavky programu RVP ZV/LMP náročné. Žákovy intelektové předpoklady odpovídají dolní části pásma LMR. V případě obtíží se obraťte se žádostí o vyšetření na SPC pro mentálně postižené a kombinované vady, Jablonec nad Nisou. Je možné dohodnout vyšetření dítěte ve škole.

Dalším doporučením, vyplývajícím z vyšetření chlapce v PPP, je intenzivní logopedická náprava.

Platnost doporučení do konce 3. ročníku

Kontrola ke konci 3. ročníku, při výukových obtížích kdykoliv dříve (kontrolní vyšetření prosím dohodněte ve výše uvedeném SPC)

Zákonný zástupce byl seznámen s výsledky vyšetření a souhlasí.

Děkujeme za spolupráci.

Vyšetření vedla: [redacted]

e-mail: [redacted]

Zprávu schválila: [redacted]

ředitelka PPP

Rodičům zasíláme originál + kopii (předají škole).

Ve [redacted] dne 16. 9. 2015

Individuální vzdělávací plán

Z vyšetření v PPP jsme obdrželi tento závěr a doporučení :

Na základě informací školy, rodičů, rozboru prací žáka a posouzení průběhu vzdělávání, doporučujeme i nadále vzdělávání žáka ve stávající ZŠ – v programu ZŠ s RVP ZV/LMP. Vzhledem k výsledkům diagnostiky v PPP je patrné, že pro žáka budou i požadavky programu RVP ZV/LMP náročné.

Žákovy intelektové předpoklady odpovídají dolní části pásma LMR.

Kontrolní vyšetření v PPP :

Platnost doporučení do konce 3. ročníku.

V případě obtíží se obraťte se žádostí o vyšetření na SPC pro mentálně postižené a kombinované vady, Jablonec nad Nisou. Je možné dohodnout vyšetření dítěte ve škole. Vyšetření proběhne na naší škole v březnu 2016.

Učební dokumenty : ŠVP ZV / LMP – Na cestě ke kořenům, 1. ročník

Hodnocení žáka učitelkou :

Český jazyk : ■■■■■ sedí v poslední lavici sám, vzhledem ke své výšce i k častému vyrušování ostatních spolužáků. Pracuje s námi společně většinou se zájmem, samostatnou práci nezvládá, nesoustředí se, i po opakovaném vysvětlení práci buď velmi rychle odbude anebo nepracuje. V 1. pololetí zvládl většinu velkých písmen přečíst i napsat pouze s dopomocí, v některých písmenech chybuje, zaměňuje samohlásky. Napsat celou větu samostatně nedokáže, pouze jedno klíčové slovo. Velmi rád píše své jméno. Písmena dokáže hláskovat, spojuje jen některé krátké 3

písmenkové výrazy. Problémem zůstává řeč – špatně srozumitelná pro učitele i pro žáky. Používá jen jednoslovné výrazy, věty pouze po nás opakuje. ■■■ má správný úchop tužky.

V ostatních předmětech je to obdobné, na zadané úkoly potřebuje dopomoc, jeho výkony odpovídají závěrům vyšetření. V matematice počítá s názorem do 3 bez chyb, s použitím jedné ruky je schopen sčítat i odčítat do 5, nad číslo 5 chybí a potřebuje čas i dopomoc. Číslice zvládne napsat do 10. V matematice podle Hejného pracuje sám pouze s pomocí, se spolužákem rád pracuje na zadaných úkolech, velmi ho baví výukové programy na počítači.

Konkrétní úkoly :

1. plnit domácí úkoly, pokud úkol není splněn, dopisuje ve škole
2. Pavel se učí starat se o své pomůcky i učebnice
3. Pavel se učí komunikace (celá věta, pozdrav, poděkování...) se spolužáky i učiteli
4. Pavel vypracuje alespoň jednu věc (slovo, příklad) sám a dobře
5. Pavel přiřazuje obrázky a slova, skládá puzzle, hry slovní fotbal, robot - rozklad slova na hlásky, vyhledává písmenka v letácích, knihách...Pavel začal chodit do knihovny
6. Pavel pracuje na čitelném písmu – velká písmena
7. Spolu s ostatními pracujeme na příznivé atmosféře ve třídě, povzbuzování a hledání úspěchů (pomoc učiteli, tělesná výchova atd.).

Pomůcky : puzzle, leporela, letáky, knihy, nakl. Fraus : Hrajeme si ve škole i doma, čítanka pro 1. třídu, obrázkové čtení – velká písmena, kostky s písmeny, výukové programy na počítači a tabletu

Hodnocení a klasifikace :

■■■ je hodnocen slovním hodnocením, psáno velkým písmem, v ČJ často používáme vlastní sebehodnocení.

Organizace speciální péče :

■■■ bude docházet 2x týdně na krátké doučování (15 min.), dodělávání dom. úkolů + ořezávání tužek v penále, rodiče mohou být přítomni.

Příloha B: Dokumenty k pozorovanému žákovi 2

Vysvědčení

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO: [REDACTED]

Třída: I. Ročník: 1. Číslo v třídním výkazu: 4 Školní rok: 2015/2016

VYSVĚDČENÍ

list A

Jméno a příjmení: [REDACTED]
Datum narození: 20. 10. 2008 Rodné číslo*): [REDACTED]
Místo narození: Liberec

pololetí	
nedílnou součástí tohoto vysvědčení ☑ - není	vysvědčení - list B
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
<p>MILÁ [REDACTED]</p> <p>V PRVNÍM POLOLETÍ SIS POMALU ZVYKALA NA ŠKOLU, UČÍŠ SE PŘIPRAVIT SI NA VYUČOVÁNÍ, MÍT V POŘÁDKU UČEBNICE, PENÁL A PLNIT DOMÁCÍ ÚKOLY. NE VŽDY SE TI TO DAŘÍ, OBČAS ZAPOMÍNÁŠ POMŮCKY, UČEBNICE I DOMÁCÍ ÚKOLY. JE TO TÍM, ŽE VE ŠKOLE ČASTO CHYBÍŠ A DOMA UČIVO I ÚKOLY VĚTŠINOU NEDOHONÍŠ. VELKÁ PÍSMENA OBČAS PŘEČTEŠ SAMA, NEKTERÁ NEPOZNÁVAŠ A POTŘEBUJEŠ POMŮCI.</p>	

* § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. - rodné číslo žáka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

SEVT - 49 845 1 pro 1. stupeň ZŠ - slovní hodnocení - list A

B.N.B. 90 2014

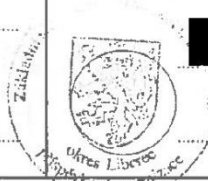
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary

TVÉ PÍSMO JE VĚTŠINOU ČITELNÉ, PŘI PSANÍ JSI PŘÍLIŠ RYCHLÁ A NE VŽDY UVOLNĚNÁ. DOKÁŽEŠ PŘEČÍST JEDNODUCHÁ SLOVA, VĚTY S DOPOMOCÍ. V MATEMATICE UMÍŠ ČÍSLA VYJMENOVAT OD 0-70, ČÍSLA POROVNÁVÁŠ, SČÍTÁŠ I ODCÍTÁŠ S DOPOMOCÍ. V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH PRACUJEŠ PODOBNĚ - S NEJISTOTOU. CHVÁLÍM TĚ ZA TO, ŽE SE VŽDY SNAŽÍŠ ZAPOJIT SE. PŘEJI TI PEVNĚJŠÍ ZDRAVÍ A DRŽÍM TI PALCE, ABY ŠKOLA BYLA MÍSTEM, KAM BUDEŠ RÁDA CHODIT.

Zameškané hodiny omluvené.....120..... neomluvené.....29.....	Pochvaly a jiná ocenění
Celkové hodnocení prospěla	

Žák(yně) splnil(a) let/rok..... povinné školní docházky.
 Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu:
Na cestě ke kořenům, ŠVP ZV

V
 dne 28. ledna 2016


 ředitel(ka)

 třídní učitel(ka)

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ			
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)

Patisk zakázán

Příloha C: Životopis učitele

Mgr. [REDACTED] (Curriculum Vitae)

[REDACTED]	Datum narození:	5.11.1972
[REDACTED]	Bydliště:	[REDACTED]
[REDACTED]	Telefon:	[REDACTED]
[REDACTED]	E-mail	[REDACTED]@seznam.cz
[REDACTED]	Rodinný stav:	vdaná

Vzdělání

1987-1991	Gymnázium V.B.Třebízského, Smetanovo náměstí, Slaný čtyřleté studium zakončeno maturitní zkouškou
1991-1995	Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem, České mládeže 8 studijní obor: učitelství pro první stupeň ZŠ se zaměřením na výtvarnou výchovu magisterské studium

Pracovní zkušenosti

2010-2013	individuální vzdělávání Jonáše Hrabáka (1. - 3. třída), Jáchyma Hrabáka (1. - 2. třída), Tomáše Froňka (1. - 2. třída) ve spolupráci se ZŠ JAK, Růžodolská 118/26, 460 01, Liberec
2003-2011	mateřská dovolená
2000-2003	ZŠ Libušín, Komenského 237, 273 06 Libušín třídní učitelka 2., 3., 4. třídy učitelka německého jazyka 4. - 6. třída učitelka anglického jazyka 3. třída vedoucí kroužků: zobcová flétna sportovní hry
1999-2000	antroposofické zařízení Cherry Orchards, Bristol, UK studium anglického jazyka práce s postiženými lidmi práce v tkalcovské dílně hospitace ve Waldorfské škole v Bristolu
1997-1999	pobyt v antroposofické komunitě Sassen práce s postiženými lidmi a v keramické dílně studium německého jazyka hospitace ve Waldorfské škole

1995-1997	au-pair v rodině Stuttgart, Německo práce v rodině se 2 dětmi (4., 6 let) studium německého jazyka hospitace ve Waldorfské ZŠ a MŠ
-----------	--

Ostatní kurzy a dovednosti

2001	státní jazyková zkouška z jazyka anglického Státní jazyková škola Beroun
2002	Certifikát o absolvování testu Z test základních ICT znalostí SPŠ a VOŠ Kladno, J. Palacha řidičský průkaz B

Jazykové znalosti

Anglický jazyk	plynně slovem i písmem
Německý jazyk	plynně slovem i písmem
Ruský jazyk	pasivně

Práce s počítačem

Word, Internet

Zájmy

běh, cyklistika, četba, bridž, cestování



Příloha D: Pozorování 1

15. 2. 2016

8:20 – 9:05

PKT – Učitelka vstupuje do třídy vzpřímeně s úsměvem. Zazvoní zvonečkem a tím zahajuje první hodinu po jarních prázdninách. Následuje přivítání. Přivítá nejprve prvňáky, všichni se usmívají a učitelka si s nimi zamává. Potom se přivítá se třetáky, znovu se usmívá a zamává si s dětmi. Po přivítání připomíná dětem odevzdávání domácích úkolů z prázdnin. Chválí při vybírání. Děti si potichu povídají a smějí se. Připomíná, co mají mít děti na lavici. Řekne, kdo chybí. Děti se ptají proč, učitelka odpoví. Následuje prstové procvičení, zamávání na všechny spolužáky a různé proplétání prstů na písničku. Děti, které nemají úkol, nejsou trestané a mají odevzdat následující den. Učitelka ztiší hlas a zhasne, zapálí svíčku. Řekne, aby se děti otočily na návštěvu – na mne jako pozorovatele. Řekne dětem, že tam budu koukat, jak jim to ve třídě jde. Navrhne komunitní kruh, kde si děti budou říkat, co prožili o prázdninách a kde proběhne mé představení. Po celou dobu učitelka mluví vlídným tónem s úsměvem.

Začne se hrát hra, která se jmenuje „Po mé levici si sedne...“. Ten, kdo si sedne na volné místo po levici, řekne největší zážitek z jarních prázdnin. I přes to, že jsem měla být pozorovatelem, který bude co nejméně narušovat průběh hodiny, byla jsem vyzvána, abych se hry také zúčastnila a abych řekla, proč jsem přišla. Děti na mne mohly mít další otázky. Když někdo nenaslouchá, je lehce napomenut učitelkou, která upozorní jménem dítěte.

Jako první učitelka vyvolá Josefinu.

VKU2 – „Po mé levé ruce si sedne Josefinka, protože děti Josefinka dlouho před prázdninami chyběla, tak jí musíme říct, co je tady nového. Nového tady je to, že se s tebou loučí Linda. Je to tak? Každý třeták měl svého prvňáka a ty jsi měla Lindu vidět? A tak i řekneme, jak se vám spolu pracovalo. Řekneme si, co nám spolu šlo a v čem by se ten druhý z dvojice měl zlepšit. Lindo, mohla bys říct, jak se ti před prázdninami spolupracovalo s Josefinkou?“

NKU2 – učitelka mírně koulí očima, má úsměv na tváři, zkřížené ruce i nohy

PKT – Spolužačka Josefíny odpovídá, že se jí spolupracovalo dobře, že ráda pomáhala Josefce s úkoly a ráda jí všechno vysvětlovala a učila ji. Učitelka se ptá, co by Linda poradila Josefíně do druhého pololetí. A Linda odpovídá, aby si Josefka nezapomínala tak často úkoly doma a přinášela je včas.

VKU2 – „Josi, jak se ti spolupracovalo s Lindou?“

NKU2 – úsměv, lehké plácnutí rukou do stehů

VKŽ2 – „Dobře.“

NKŽ2 – malý úsměv, houpání nohama, pokrčení rameny

VKU2 – „To nestačí. Učíme se mluvit celými větami a v podstatě nám to nic neřeklo. Tak zkus to ještě jednou. Povědej.“

NKU2 – úsměv, povzbudivý tón řeči, mírné zakroucení hlavou, stálý oční kontakt

VKŽ2 – „Líbilo se mi, že byla Linda srandovní.“

NKŽ2 – úsměv, houpání nohama, ruce se opírají o židličku

VKU2 – „Líbilo se ti, že byla srandovní. Ano. A co dál?“

NKU2 – úsměv, přikyvování

VKŽ2 – „Nevím.“

NKŽ2 – pokrčení rameny, úsměv

VKU2 – „Mně napadá, jestli třeba Linda neměla tendence ti něco říkat napřed, ona je taková rychlá, co myslíš?“

NKŽ2 – přikývnutí

VKU2 – „Že jo, já jsem si u vaší dvojice všimla, že Linda chtěla mít občas pomáhání rychle za sebou, takže ti to někdy spíš řekla, než aby se tě pokoušela to naučit. Ale i tak výborný.“

NKU2 – velký úsměv, pokývnutí a lehké tlesknutí do dlaní

VKU1 – „No a teď se zrovna uvolnilo místo vedle levé ruky Olivera. Tak Olíku, víš jak to říkáme? Po mé levé ruce...“

NKU1 – velká artikulace, přikyvování hlavou

VKŽ1 – „Po...“

VKU1 – „mé...“

VKŽ1 – „mé...“

VKU1 – „levé ruce...“

VKŽ1 – „levé ruce...“

VKU1 – „si sedne...“

VKŽ1 – „si sedne...“

VKU1 – „A řekni, kdo ještě nebyl.“

VKŽ1 – „Linda.“

PKT – Takto hra pokračuje, dokud se všichni nevystřídají se zážitky z prázdnin. Každý říká zážitky různého druhu a nejráději by děti mluvily o více zážitcích, ne jen o jednom. Učitelka se ale snaží, aby hodina rychle plynula a tak povzbuzuje děti k rychlejší komunikaci a zdůrazňuje, že ostatní zážitky děti budou zapisovat do myšlenkové mapy, která je čeká další hodinu.

Jako poslední je vyvolaný od svého spolužáka Oliver a sedá si na prázdnou židli.

VKU1 – „Tak Olíku, pověz nám něco o tvých prázdninách. Byly celý týden. Celý týden jsi byl doma, pokud jsi byl doma. Tak co jsi dělal Oli?“ (pauza) „Nemusíš se vůbec stydět, vůbec bát. Tak copak jsi dělal? Byl jsi doma nebo jsi chodil ven?“

NKU1 – učitelka se usmívá, dává doplňující otázky, od kterých čeká, že Olivera navedou na odpověď, tělo má nakloněné k němu, udržuje oční kontakt, při dokončení otázek pokývne hlavou, aby chlapce vyzvala

VKŽ1 – „Byl jsem doma.“

NKŽ1 – houpe se celým tělem

VKU1 – „A co jsi dělal doma?“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Počítači.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Byl jsi na počítači?“

NKU1 – úsměv, údiv

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Tak to zkusíme spolu říct celou větou. Ano? Opakuj po mně. Byl jsem...“

VKŽ1 – „Byl jsem...“

VKU1 – „...na počítači.“

VKŽ1 – „...na pošítaši.“ (na počítači)

VKU1 – „Dobře a co jsi na tom počítači tvořil?“

NKU1 – tázavý výraz, úsměv, nakloněné tělo k Oliverovi, ruce položené na zkřížených kolenech

VKŽ1 – „Hradby.“

NKŽ1 – úsměv, houpe celým tělem, koukne na spolužáky

VKU1 – „A ještě něco jsi dělal?“

NKU1 – tázavý výraz, pobídnutí rukou k další odpovědi

VKŽ1 – „Ne.“

NKŽ1 – zakroucení hlavou, přemýšlení

VKU1 – „Dobře.“

NKU1 – široký usměv, pokývání hlavou

PKT – Učitelka poděkuje všem dětem za to, že prozradily, co se jim všechno stalo o prázdninách. Ještě jednou děti ujistila o tom, že další svoje zážitky zvěční na myšlenkovou mapu o další hodině a ukončila hodinu zazvoněním na zvoneček.

Příloha E: Pozorování 2

15. 2. 2016

9:15 – 10:00

PKT – Učitelka zahajuje hodinu zazvoněním na zvoneček. Na začátku hodiny proběhne krátké procvičení, protažení. Závěrem přivítací rozcvičky mají děti spojit ruce před prsa a zavřít oči. Učitelka postupně děti vyvolává jménem a oni mají za úkol říci jakoukoli asociaci, při které se vystřídají všechny děti.

VKU1 – „Já se zeptám Olivera. Neměl zavřené oči, tak se zeptám za chvíli.“

NKU1 – zakroucení hlavou, zavření očí

PKT – Učitelka pokračuje ve vyvolávání dětí a čeká, až bude mít Oliver zavřené oči. Říká, kdo ještě není úplně zklidněný.

VKU1 – „Oliver.“

NKU1 – pokývnutí hlavou a úsměv

VKŽ1 – „Autobus.“

NKŽ1 – nestabilní postoj

VKU1 – „Ještě jednu si to řekni.“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Autobus.“

NKŽ1 – neutrální obličej

PKT – Učitelka pokračuje ve vyvolávání dalších dětí.

VKU2 – „Josefínka.“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Marmeláda.“

NKŽ2 – úsměv

PKT – Učitelka říká dětem, aby si slova zapamatovaly. Následuje abeceda. Učitelka říká abecedu a děti si stoupají podle počátečního písmena jejich slova. Řekne první písmeno A a Oliver zapomene. Dotekem ho upozorní a začne abecedu znovu.

Další činností je hra, kde děti ve dvojici hledají ve třídě věc, která ve slově obsahuje zadané písmeno. První vyvolaný chlapec ze třetí třídy si vybírá dvojici, proti které bude soupeřit a vybral si Olivera.

VKU1 – „Hledáte písmeno P, kdekoliv ve třídě najdete věc, kde je písmeno P.“

NKU – učitelka ukáže rukama na celou třídu a velice srozumitelně vyzdvihuje písmeno P

PKT – Chlapec, který si vybral Olivera do dvojice, už svou věc našel. Učitelka dává ještě možnost Oliverovi.

VKU1 – „Dáme Oliverovi ještě chvíli.“

NKU1 – Říká to celé třídě, ale kouká se na Olivera a pokyvuje hlavou, bedlivě sleduje Olivera, jestli dokázal něco najít, pak už ale nečeká.

VKU1 – „Olíku, našel jsi slovo?“

NKU1 – Tázavý pohled

VKŽ1 – Ne.

NKŽ1 – smutný obličej, pohození rukama

VKU1 – „Nevadí, ještě máš možnost, pořád hledej.“

PKT – Mezitím hledá další dvojice.

VKU – Oliver našel slovo? Nenašel. Dobře, tak se posad’.

PKT – Přichází na řadu dvojice, ve které je Josefina.

VKU2 – „Vyjděte a najděte, kde je ve slově ukryto písmenko O. Kdekoliv.“

VKŽ2 – „Oranžová barva.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „Oranžová, výborně Josefínko. Chválím.“

NKU2 – úsměv

PKT – Takto se vystřídají ve dvojicích všechny děti ze třídy. Ten, kdo našel slovo získal bod a postaví se. Děti získají od učitelky pochvalu. Rozcvička končí. Přichází poslední připomenutí jmen dětí hrou. *Jmenuji se a mám rád/a...* Děti postupně říkají. Učitelka se ještě dětí ptá, jestli je pravda, co řekly nebo jestli je to jen tak napadlo.

VKU1 – „Jmenuji se...“

VKŽ1 – „Oliver.“

VKU1 – „Zopakuj po mně. Jmenuji se Oliver a mám rád...“

VKŽ1 – „Jmenuji se Oliver a mám rád ovce.“

NKŽ1 – pozorně sleduje ústa učitelky

VKU1 – „Ano a u tebe je to pravda vid’.“

VKU2 – „Tak, Josefínko.“

VKŽ2 – „Jmenuji se Josefínka a mám ráda jablíčko.“

VKU2 – „Je to pravda? Máš ráda jablíčka?“

VKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Ano, mám.“

PKT – Postupně se vystřídaly všechny děti a učitelka na ukončení hry zazvoní zvonečkem a vrátí se k tvorbě myšlenkových map o prázdninách. Vysvětlí postup práce. Zjišťuje, jestli děti znají klíčová slova a chápou rozvětvení myšlenek. Doplní názornou ukázkou. Po dostatečném vysvětlení prochází mezi lavicemi a šeptá dětem, co je dobře, popřípadě dá radu.

VKU1 – „Oli, aby to vypadalo lépe, výrazněji, tak můžeš vzít fixu a obtáhni to slovo počítač. Na konci píšeme "č" ne "š", jo? Otevři si penál, pěkně si sedni. No vidíš. Máš nějakou fixu? Nemáš. Tak použij pastelky.“

NKU2 – řečeno šeptem, individuálně jen pro Olivera

NKŽ1 – pokývání hlavou

PKT – Když učitelka vidí, že mají děti dokončeno, vyzve je, aby šly na koberec do zadní části místnosti, a poprosí je, aby jí mapy odevzdaly. Každý má za úkol poznat svoje prázdniny.

Příloha F: Pozorování 3

15. 2. 2016

11:15 – 12:00

PKT – Zahájení hodiny zvonečkem. Uklidnění dětí z přestávky. Počítá do deseti a čeká, až budou mít děti správně připraveno na lavici. Začne opakovat pravidla přestávky. Poprosí, aby si Oliver stoupl. Vyzve jednu z jeho spolužaček, aby opakovala pravidla. Učitelka pravidlo zopakuje a pak se obrací na Olivera.

VKU1 – „Nejdříve si připravíme věci na lavici. Udělal jsi to?“

NKU1 – ruce v bok, vážný výraz v obličeji

VKŽ1 – „Ne.“

NKŽ1 – shrbený, nekouká na učitelku

VKU1 – „Zapomněl jsi na pravidlo první. Kdyby sis připravil, věděl bys, že je matematika.“

NKU1 – upřený pohled, zamračené čelo

VKU1 – „Máte si dojít na záchod, to bys Olivere nechodil o hodině. Další pravidlo?“

NKŽ1 – pokrčení rameny

VKU1 – „A potom je přestávka k tomu, abyste se mohli najíst a odpočinuli si. To znamená, abyste neběhali po třídě. Proč Oli? Abyste si neublížili. Je důležité, aby tady byl klid a ostatní to nerušilo.“

PKT – Učitelka znovu zazvoní na zvoneček, aby získala pozornost dětí a seznámila je s hodinou. Tuto hodinu děti budou trénovat básničky na recitační soutěž. Učitelka naznačila, že s dětmi soucítí, že je toho na ně už za tento den hodně a je to pro ně poslední hodina a ta bývá nejnáročnější. Vyzve děti, aby si šly sednout dozadu do třídy na koberec a vzaly jednu židli pro recitujícího. Postupně děti začínají recitovat své básničky, které se měly za úkol přes prázdniny naučit. Děti sedí v kruhu, učitelka je průběžně rovná, protože se posunují.

VKU1 – „Tak Olivere, my ještě nekončili, sledujeme své spolužáky a nehrajeme si tady.“

NKU1 – upozornění dotekem, zakroucení hlavou

NKŽ1 – stáhnutí se zpět na své místo

VKU2 – „A Josefínko, prosím tě, posuň se, teď se tady vytvořili dvě řady a pořádek se snažíme o ten kruh, ano?“

NKU2 – úsměv, naznačení směru posunutí rukou

NKŽ2 – pokývání hlavou, úsměv

VKŽ2 – „A Josefínka dostala básničku?“

VKŽ2 – „Nedostala.“

VKU2 – „My jsme vlastně žádnou nevybírali, protože jsme mysleli, že už budeš odstěhovaná, víš. Tak vybereme nějakou básničku o přestávce ano? A nějakou jednodušší, protože budeš mít na učení kratší dobu, jak ostatní. Souhlas?“

NKU2 – úsměv, nakloněná hlava, oční kontakt

VKŽ2 – „Ano“

NKŽ2 – úsměv

PKT – Děti přeřikávají polední básničky. Jednou z posledních byla recitace písničky od Jiřího Suchého Malé kotě. A tak si odrecitovanou básničku ještě všichni společně zazpívali. Nakonec přišel na řadu i Oliver a usadil se na židli a začal.

VKŽ1 – „Zimo, zimo, táhni pryč.“ (Zimo, zimo, táhni pryč)

VKU1 – „Dobře Oli. A víš, jak se ta básnička jmenuje a kdo ji napsal?“

VKŽ – „Ne.“

VKU1 – „Dobře, tak opakuj po mně. Jiří Žáček“

VKŽ1 – „ček“ (Žáček)

VKU1 – „Jiří...“

VKŽ1 – „Jihí...“ (Jiří)

VKU1 – „Žáček.“

VKŽ1 – „Žášek.“ (Žáček)

VKU1 – „Jarní říkadlo“

VKŽ1 – „Híkadlo“ (Říkadlo)

VKU1 – „Zkus říct celý název. Jarní říkadlo.“

VKŽ1 – „kadlo“ (Říkadlo)

VKU1 – „Ten název je těžký, dáme básničku paní logopedce, aby ji s tebou taky říkala. Tak začni básničku.“

VKŽ1 – „Zimo, zimo, tahni pyč.“ (Zimo, zimo, táhni pryč.)

VKU1 – „Pryč.“

VKŽ1 – „Pryč.“

VKU1 – „Pokračuj.“

VKŽ1 – „Nebo na tebe vemu bič.“

VKU1 – „Odtáhnu tě za pačesy, za ty hory, za ty lesy.“

VKŽ1 – „Pačesy.“

VKU1 – „Podíváme se na to ještě na naší společné hodině a zkusíme to doladit.“

PKT – Učitelka poděkuje dětem, že dávaly pozor a dokázaly své spolužáky ocenit potleskem a ukončuje aktivitu na koberci a poprosí děti o přesun do lavice. Následuje chvílka matematiky.

Každý si vezme svůj měkký míček z lavice. Učitelka dává pokyny. Děti počítají a různě manipulují s míčkem. Děti nejprve vyhazují a chytají obouruč. Počítají do deseti. Další

úkol je počítat do devíti a po vyhození míčku tlesknout. Při počítání do osmi musí rukama po vyhození míčku udělat tak zvaný „mlýnek“. Do sedmi hází levou rukou, do šesti hází pravou rukou. Když počítají do pěti, musí míček podhodit pod pravou nohou, když do čtyř, tak pod pravou nohou. Při počítání do tří si děti podávají míček z ruky do ruky za tělem. Předposledním úkolem je položení míčku na hlavu a dvakrát ho shodit z hlavy do dlaní, Posledním nejtěžším úkolem je otočit se o 360°, vyhodit míček a chytit ho.

Učitelka všechny průběžně chválí, jak se snaží a s úsměvem ukončuje hodinu zazvoněním na zvoneček.

Příloha G: Pozorování 4

16. 2. 2016

11:25 – 12:10

PKT – Na začátek hodiny učitelka zazvoní zvonečkem. Vyzve děti, aby si připravily ruce. Ona drží bubínek. Říká dětem, že se probudí počítáním do 10. Po počítání následuje opakování rytmu. Všichni žáci si stoupnou a učitelka jim vyubnuje jednoduchý rytmus. Vždy se zeptá, jestli je dítě připraveno. Děti pochválí nebo řekne, aby znovu poslouchaly, a rytmus přehraje znovu.

PKU1 – Olivere poslouchej (zahraje rytmus)

NKU1 – vytleská správně rytmus

PKU1 – „Výborně. Dokonce tě tady David rušil a ty ses dokázal soustředit a zvládl jsi to. Chválím.“

NKU1 – zvednutí palce nahoru, úsměv

PKU2 – „Rytmus pro Josefinku.“

NKŽ2 – správně vytleská rytmus, usměje se

VKU2 – „Výborně Josi.“

PKT – Vystřídají se všichni žáci první třídy a následně třetí třídy. Protože jsou pracovní činnosti, motivuje učitelka děti na tvoření písničkou z anglického jazyka o monstrech. Potom ukáže dětem obrázek z internetových stránek na obrazovce, kde se děti mohou inspirovat. Vysvětluje, jaký bude postup práce, jaké mohou děti použít tvary na monstrum, ukazuje materiály, které děti mohou používat a kde materiály najdou. Aby monstra nebyly stejné, tak řekne dětem, aby se ve dvojici domluvili na tvaru hlavy monstra, aby každý měl originál a nebyla to společná práce v lavici. Následně se přeptá celé třídy, jak se děti ve dvojicích domluvily.

VKU1 – „Oli, chceš kolečko, čtverec nebo trojúhelník?“

NKU1 – Ukazuje na prstech možnosti, oční kontakt

VKUŽ1 – „Trojúhelník“

VKU1 – „Dobře.“

VKU2 – „Jaký tvar si vybrala Josefinka?“

VKŽ2 – „Kostku.“

VKU2 – „Myslíš tím čtverec?“

NKŽ2 – přikývnutí

PKT – Ještě učitelka vysvětluje detaily, na co si dát pozor, aby se tvoření povedlo a monstrem se nerozpadlo. Říká, že každý má svou představivost a že se těší, jaká vzniknou monstra. Děti se dávají do práce a učitelka začne chodit mezi lavicemi a pomáhá, dává rady.

VKŽ2 – „Paní učitelko a co když nebudu umět vystříhnout prostředek?“

NKŽ2 – pokrčení rameny, ukázka práce, smutný obličej

VKU2 – „Pomůžu ti.“

NKU2 – „Úsměv.“

VKŽ2 – „Mám to dobře, paní učitelko?“

VKU2 – „Vidíš, zvládla jsi to nakonec sama. Ještě dávej pozor, aby sis to nepřestříhla.“

NKU2 – úsměv

VKŽ1 – „Učitelko, prosím vystříhnout.“

NKŽ1 – podává učitelce práci a nůžky

VKU1 – „Olíku počkej, hned jsem u tebe.“

NKU1 – naznačení rukou, aby se vrátil do lavice

VKU1 – „Paní učitelko, chci jiný nůžky.“

NKU1- a podává se zamračeným obličejem své nůžky

VKU1 – „Dobře, počkej, přinesu ti z kabinetu.“

NKU1 – pokývání hlavou

PKT – Když se vrátí s novými nůžkami, obchází děti a radí jim, usmívá se, chválí, ptá se, jestli jsou spokojení se svou prací.

VKŽ1 – „Paní učitelko, nejde mi to.“

NKŽ1 – kroucení hlavou, zamračené čelo

VKU1 – „Ukaž mi to, vždyť to máš správně a hezké.“

NKŽ1 – úsměv

VKŽ1- „Nůžky nefungují.“

NKŽ1- smutný obličej, odhození nůžek na lavici

VKU1 – „Ukaž? Krásně stříhají, koukej.“

VKŽ1 – „Kam mám vyhodit odstřížky?“

VKU1 – „Máš velké odstřížky, ty ještě můžeme na něco použít, dej je támhle do krabice.“

NKU1 – ukáže na krabici, úsměv

VKŽ1 – „Paní učitelko, hotovo.“

NKŽ1 – úsměv, jde k učitelce, ukazuje práci

VKU1 – „Dobře, máš podepsáno?“

NKU1 – hledá očima podpis na výtvoru, neutrální výraz v obličej

VKŽ1 – „Nemám.“

NKŽ1 – nečeká a jde rovnou k lavici a podepisuje práci

VKŽ2 – „Taky mám hotovo, prosím růžovou do prostřed.“

VKU2 – „Dobře, vystříhneme jeden hedvábný papír.“

VKŽ1 – „Já bílou chci.“

VKU1 – „Dobře, ustříhneme ti. Tady máš. Víš, jak pokračovat?“

VKŽ1 – „Ne.“

NKŽ1 – zakroucení hlavou

VKU1 – „Takhle to obkresli. Přidržuj si to a potom to nalepíš, Ano?“

NKU1 – oční kontakt, pokývání hlavou, tázavý výraz v obličeji

VKŽ1 – „Jo.“

VKŽ2 – „Paní učitelko, já nevím co dál.“

NKŽ2 – smutný obličej, pokrčení rameny

VKU2 – „Co myslíš, že následuje, když už to máš takhle vystříhnuté?“

NKU2 – vykulené oči, úsměv

VKŽ2 – „Nalepím to sem.“

NKŽ2 – úsměv, prstem ukazuje na práci

VKU2 – „No vidíš to, že i to pamatuješ Josefinko.“

NKU2 – pohlazení Josefíny po hlavě

VKU1 – „Prosím tě, Olivere, musíš pracovat pomaleji, tenhle papír je křehký a snadno se potrhá.“

NKU1 – naznačení rukou, aby zastavil práci, kroucení hlavou

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – pokývání hlavou

VKŽ1 – „Paní učitelko, nejde to.“

NKŽ1 – ukazuje práci učitelce a mračí se

VKU1- „Ty jsi to moc ustříhl, ale to nevádí. Opravíme to. Zapomněl jsi jít ještě pro noviny, abys neumazal lavici lepidlem.

NKU1 – prstem ukazuje směrem k novinám a druhou rukou si prohlíží práci

VKŽ1- „Můžu jít na záchod?“

VKU1 – „Až budeš mít noviny na lavici. Ano?“

NKU1 – zavrtění hlavou, zdvihnutí ukazováčku

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU2 – „Té klovatiny hodně málo Josefinko, ano? Aby se ti nepřilepilo ještě něco jiného.“

NKU2 – rukou naznačuje zastavení práce

VKŽ2 – „Aha.“

NKŽ2 – přikývnutí

PKT – Učitelka chodí po třídě se založenýma rukama a nahlíží k dětem, jak jim jde práce, ukazuje, na co si dát pozor nebo jak zacházet s nůžkami, lepidlem a různými materiály. Oceňuje děti.

VKŽ1 – „Noviny na lavici.“

VKŽ1 – „Nebaví.“

NKŽ1 – bouchnutí do lavice

VKU1 – „Můžeš jít ven, jestli se ti to nelíbí.“

NKU1 – vážný výraz v obličeji, pravou rukou ukazuje na dveře

VKŽ1 – „Ježíši.“

NKŽ1 – protočení očí, pomalu pokládá noviny na lavici

VKU1 – „No vidíš, že to jde, teď můžeš jít na ten záchod.“

VKŽ2 – „Může to tady přechuhovat?“

NKŽ2 – pusa na křivo, ukazuje výtvar učitelce

VKU2 – „Určitě, záleží na tvé fantazii Josefinko.“

NKU2 – úsměv, přikyvování

VKU1 – „Olíku, přemýšlej, než jdeš něco dělat. Opatrně si to tady odstříhni. Výborně. Teď můžeš začít dělat detaily.“

NKU1 – šepot, oční kontakt

VKŽ1 – „Udělám 3 zuby.“

NKŽ1 – hlasitý smích

VKU1 – „Koukej na tenhle vlnkový papír, hodil by se ti na to?“

NKU1 – ukazuje papír a usmívá se, oční kontakt

VKŽ1 – „Jooo.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Počkej, Olivere, až spotřebuješ, co máš na lavici, můžeme ustříhnout další kousek, ano?“

NKU1 – rukou naznačuje zastavení Olivera

VKŽ1 – „Takový zuby jsem udělal!“

NKŽ1 – hlasitý hlas, úsměv

VKU1 – „Dobře, ukaž mi, kam je nalepíš?“

NKU1 – ukázání na výtvar, čekání

VKŽ1 – „Sem.“

NKŽ1 – ukáže prstem a následuje oční kontakt

VKU1 – „Dobře, výborně. Nalep je hezky pomalu a v klidu.“

NKU1 – pokývání hlavou, úsměv

PKT – Učitelka říká dětem, aby nejdříve hledali materiál ve zbytkách a až potom v krabici s novými materiály.

VKU1 – „Olivere, co tady děláš?“

NKU1 – ruce v bok, přímý pohled na žáka

VKŽ1 – „Nic.“

NKŽ1 – zastavil se

VKU1 – „Už jsi dolepil zuby?“

NKU1 – neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Ne.“

VKU1 – „Oli, ale chodíš tady s nůžkami nebezpečně před sebou. Špička musí mířit dolů nebo si je nechávej na stole, když si pro něco jdeš.“

NKU1 – názorně ukazuje, jak mají nůžky být nebo ukazuje na stůl, vážný výraz ve tváři

VKŽ2 – „Koukejte, paní učitelko.“

NKŽ2 – úsměv, ukazování díla učitelce z dálky

VKU2 – „Dobře Josefko, zkus na tom ještě chvilku pracovat a vymyslet tam něco dalšího.“

VKU1 – „Olivere, ohrožuješ těmi nůžkami děti. Nechávej je raději na stole.“

NKU1 – zvýšený hlas, ukazování rukou na stůl, zamračené čelo

VKŽ1 – „Jo. Mám hezký.“

NKŽ1 – neutrální výraz, pootevřená ústa, ukazování výtvoru učitelce

VKU1 – „Ano, moc hezké.“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Koukej, paní učitelko, létá.“

VKŽ1 – smích, běhá po koberci s výtvořem

VKU1 – „Olivero, to lepidlo ještě není zaschlé, aby se ti to nerozbilo. Ještě tam můžeš něco udělat.“

NKU1 – kroucení hlavou, rukou naznačuje, že má být v lavici

VKŽ1 – „Nechci. Líbí se mi to takhle.“

NKŽ1 – zakroucení hlavou, zamračení

VKU1 – „Dobře, za chvíli stejně budeme uklízet, ale běž do lavice. Běháním rušíš děti od práce.“

NKU1 – pokrčení rameny, ukazuje Oliverovi rukou lavici

PKT – Učitelka děti upozorňuje, že za chvíli končí hodina, tak aby dodělali poslední detaily. Po pár minutách zvoní na zvoneček a vyhlašuje úklid ve třídě.

VKŽ1 – „Chci smazat tabuli.“

NKŽ1 – hlasitá řeč, běží k tabuli

VKU1 – „Ano můžeš, až budeš mít uklizenou lavici.“

PKT – Děti uklízejí a učitelka je chválí a ukazuje, na co zapomněli, co přehlédly. Oliver maže tabuli a cáká při tom vodu na zem.

VKU1 – „Olivere pojd' sem. Podívej se na vodu na zemi. Je potřeba to utřít do sucha, aby to neohrozilo děti. Mohl by se na tom někdo sklouznout.“

NKU1 – zastavila Olivera dotekem, ukazuje rukou na mokrou zem, kroucení hlavou

PKT – Když je třída uklizená a je vše v pořádku, učitelka chválí děti za práci, za samostatnost a za odměnu slibuje vyvěšení monster do oken.

Příloha H: Pozorování 5

18. 2. 2016

9:15 – 10:00

PKT – Učitelka přichází do třídy a zvoní na zvoneček. Tím zahajuje hodinu. Řekne dětem, že je vyzkouší z toho, jak mají nastražené uši. Vyzve děti, aby si stoupily. Každému zvlášť zabouchá rytmus, do nějakého materiálu a každý má za úkol říct počet úderů.

VKU2 – „Začneme třeba u Josefinky. Kolik uslyšíš dupnutí?“

NKU2 – ukáže na Josefinku rukou, usměje se a čtyřikrát dupne

VKŽ2 – „Čtyři dupnutí.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „Výborně.“

NKU2 – úsměv, jedno kývnutí hlavou

VKU1 – „Olivere, poslouchej pozorně.“

NKU1 – zdvihnutý ukazováček, úsměv, šestkrát klepne do lavice

VKŽ1 – „Šest.“

NKŽ1 – oční kontakt, tázavý výraz v obličeji

VKU1 – „No výborně, Olivere.“

NKU1 – zdvihnutý palec nahoru a úsměv

PKT – Děti se postupně vystřídají, učitelka chválí, usmívá se. Pokud někdo na poprvé neuhodne, řekne, ať se zaposlouchá pozorněji.

Další činností je matematická hra. Učitelka dětem řekne, aby udělaly dvojice. Každý třetíák má svého určeného prvňáka na měsíc. Učitelka pokyne, aby i dvojice stoupily

před ní do zástupu před tabulí. Učitelka má připravené karty. Prvním úkolem je, aby děti z první třídy číslo přečetly a děti ze třetí třídy k danému číslu přičetly 2. Upozorňuje děti, že to není závod, je to o přesnosti, o správnosti.

NKU1 – ukazuje číslo, oční kontakt

VKŽ1 – „Pět.“

NKŽ1 – ukáže počet na prstech, neutrální výraz

NKU2 – ukáže kartu, oční kontakt

VKŽ2 – „Sedm.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „Ano.“

NKU2 – pokývnutí

PKT – Všechny dvojice se vystřídaly a učitelka informuje o novém zadání. Děti z první třídy zvyšují číslo o dvě, děti ze třetí třídy číslo násobí dvěma. Ptá se, jestli tomu všichni rozumí a jestli je někdo, kdo neví další úkol. Nikdo nezvedá ruku a tak se dvojice znovu střídají před učitelkou.

VKU1 – „Olivere.“

NKU1 – oční kontakt

VKŽ1 – „Nevím.“

NKŽ1 – pozvednutí ramen, zakroucení hlavou

VKU1 – „Zkus si to na krokovém páse. Stoupni si na osmičku a udělej dva kroky dopředu.“

NKU1 – ukázání rukou na krokový pás na zemi, oční kontakt, přikyvování

VKŽ1 – „Deset?“

NKŽ1 – kouká na učitelku

VKU1 – „No vidíš.“

PKT – Učitelka uklidňuje děti, které ztrácejí pozornost.

VKU2 – „Josefinka a Linda.“

NKU1 – úsměv

VKŽ2 – „Šest.“

NKŽ2 – úsměv

PKT – Děti se vystřídaly a učitelka zadala poslední úkol. Učitelka názorně ukazuje karty a říká dětem, že tentokrát musí ukázat na číslo, podle toho, jestli řekne „menší“ nebo „větší“. Děti přikyvují.

Poslední změnou v procvičovací hře je za úkol sečíst čísla na dvou kartách.

Následuje návrat do lavic a učitelka dětem ze třetí třídy zadává úkol v pracovním sešitě. Učitelka nadiktuje čísla cvičení a připomíná dětem, aby si nezapomněly správně přečíst zadání.

Přechází k řadě s dětmi první třídy a začne rozdávat obdélníky barevného papíru. Vyzve děti, aby si připravily nůžky na lavici a otevřely si učebnici matematiky. Říká dětem, co mají za úkol. Chce, aby samy přišly na to, jak podle návodu překládat a stříhat papír. Chodí mezi dětmi z první třídy a kouká, jak si vědí rady. Občas přejde k dětem ze třetí třídy a pokyvuje hlavou.

VKU2 – „Josefinko, nejdříve budete přehýbat a potom stříhat, ano?“

NKU2 – zakroucení hlavou, úsměv

VKŽ1 – „Učitelko, půjčím tyhle nůžky.“

NKŽ1 – Ukazuje učitelce nůžky, které našel na stole.

VKU1 – „Ty jsou velké a těžké, vezmi si raději tyhle.“

NKU1 – podává malé nůžky, pohladí žáka po hlavě

VKŽ1 – „Děkuju.“

NKŽ1 – úsměv

PKT – Děti z první třídy na výzvu učitelky rozkládají obdélník papíru a zvedají ho nad hlavu. Protože většině z nich se úkol nepovedl splnit, učitelka si bere obdélník papíru a ukazuje dětem správný postup. Znovu rozdává barevné papíry a říká dětem, aby to zkusily znovu. Přidávají se i některé děti ze třetí třídy, které mají splněnou samostatnou práci.

VKŽ1 – „Paní učitelko, koukejte.“

NKŽ1 – jde k učitelce a ukazuje ji papír, úsměv

VKU1 – „Ještě to nemáš hotové, zkus se na to podívat znovu v lavici. Koukni se i do knížky.“

NKU1 – zakroucení hlavou, ukázání rukou na lavici

VKŽ2 – „Hotovo paní učitelko.“

NKŽ2 – úsměv, ukazuje práci nad hlavou

VKU2 – „Zapomněla jsi najít polovinu. Ještě se na to koukni.“

NKU2 – prohlíží si práci a vrací ji

PKT – Děti chodí z lavic a ukazují učitelce, jak se jim to povedlo. Učitelka v případě nedodělané práce pošle děti do lavice a odkáže je na knížku. V případě, že to mají dobře, pochválí a pokud špatně, řekne, že to není dobře, ale že si znovu ukážou, jak se to správně dělá.

Když učitelka vidí, že všichni pracují, zavolá si nejslabší děti, které úkol nepochopily, a postupně jim znovu vysvětluje, co měly dělat s obdélníkem z barevného papíru.

VKU1 – „Oli, pojď ke mně. Dostaneš nový papír.“

NKU1 – ukazováčkem naznačuje, úsměv

NKŽ1 – přichází, vezme papír, kouká

VKU1 – „Přelož papír na polovinu. Dobře. Než začneme stříhat, co uděláme?“

NKU1 – oční kontakt, malý úsměv

VKŽ1 – „Rozložíme.“

NKŽ1 – oční kontakt

VKU1 – „Výborně Olivere. Teď mi ukaž, kde je polovina.“

NKU1 – úsměv, položení ruky na rameno chlapce

NKŽ1 – ukazuje prsem na místo na papíře

VKU1 – „Ne. Polovinu najdu...“

NKU1 – zakroucení hlavou, ukázání prstem na papír

VKŽ1 – „Tady?“

NKŽ1 – oční kontakt, ukazuje doprostřed papíru

VKU1 – „Ano.“

NKU1 – lehké pohlazení po hlavě, přikývnutí, úsměv

NKŽ1 – úsměv

PKT – Učitelka upozorňuje děti na zvýšený hluk ve třídě. Říká, že je hluk ruší při práci a jestli něco potřebují, ať se přihlásí, že k nim hned přijde.

VKU1 – „Jaký tvar vystřihneš?“

NKU1 – oční kontakt, naznačování trojúhelníku prstem ve vzduchu

VKŽ1 – „Trojúhelník?“

NKŽ1 – naklonění hlavy na stranu, úsměv

VKU1 – „Výborně Olivere, je to teď správně?“

NKU1 – oční kontakt, přikládá papír k obrázku z učebnice

NKŽ1 – přikývnutí, úsměv

PKT – Učitelka posílá všechny děti na svá místa a lehce zvoní na zvoneček. Ptá se dětí, komu se úkol podařil. Vyzve děti, aby správné obdélníky zvedly nad hlavu. Pochválí děti za práci v poměrné tichosti a samostatnosti.

Učitelka zadá práci nejprve dětem ze třetí třídy v pracovním sešitě a poté se přesouvá k prvňákům, kterým zadá také práci v pracovním sešitě z matematiky. Řekne dětem, aby si položily prst na první větu třetího cvičení na straně 15. Poprosí o jednohlasné přečtení zadání.

Společně postupují cvičením a učitelka děti obchází. Několikrát se zajde podívat i k dětem třetí třídy. Zastavuje se u Olivera.

VKU1 – „Oli, někam si nakresli kočku Mícu. Kde bys ji chtěl mít?“

NKU1 – nakloněná nad žákem, ukazuje do sešitu, oční kontakt

VKŽ1 – „Tady.“

NKŽ1 – ukazuje do sešitu

VKU1 – „Tak si ji tam nakresli.“

NKU1 – přikyvování

PKT – Učitelka se postupně ptá všech dětí, na který schod nakreslily kočku.

VKU1 – „Olivero, na kolikátém schodě sedí tvoje kočka?“

NKU1 – oční kontakt, rovný postoj

NKŽ1 – prstem si ukazuje v pracovním sešitě a nekouká na učitelku

VKŽ1 – „Na šestém.“

NKŽ1 – poskočení na židli, úsměv

VKU2 – „Josefínka nám řekne, který schod vybrala pro svou kočičku.“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Druhý schod.“

NKŽ2 – úsměv

PKT – Učitelka znovu prochází třídu, nahlíží dětem do sešitu, příkyvuje nebo upozorňuje na chyby.

VKU1 – „Olivere, kde máš Evu?“

NKU1 – ukazuje na obrázek v pracovním sešitě, oční kontakt

VKŽ1 – „Nevím.“

NKŽ1 – pozvednutí ramen, neutrální výraz obličeje

VKU1 – „Máš ji výše nebo níže, jak kočku?“

NKU1 – neutrální výraz obličeje, ukazuje střídavě na oba obrázky

VKŽ1 – „Je pod kočkou.“

NKŽ1 – poskočení na židli, úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Dobře. Zakroužkuj.“

NKU1 – ukazuje prstem do sešitu

PKT – Učitelka nechává děti první třídy pracovat a jde se podívat na druhou stranu třídy k žákům třetí třídy, kde nahlíží do sešitů. Chválí nebo ukazuje, kde mají děti chybu.

Když učitelka vidí, že má většina dětí splněnou práci v pracovním sešitě, poprosí ostatní děti, aby si zbytek cvičení dodělaly doma a dávaly pozor z důvodu změny činnosti. Učitelka postupně vyvolává děti a říká jim, co mají hledat ve třídě.

VKU2 – „Josefínko, zkus mi ve třídě najít něco, co je tu dvakrát.“

NKU2 – oční kontakt, ukazuje na ruce dva prsty, úsměv

VKŽ2 – „Dva obrázky.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „Výborně.“

NKU2 – přikývnutí, úsměv

PKT – Střídají se postupně a náhodně všechny děti ve třídě. Když některé z nich neví, ostatní žáci se hlásí, aby mohly říct svůj příklad.

VKU1 – „Olivere, ukaž mi něco, co je ve třídě třikrát.“

NKU1 – lehký úsměv, ukazuje tři prsty

VKŽ1 – „Krabice.“

NKŽ1 – ukazuje na krabice, pootevřená ústa

VKU1 – „Zkontroluj spočítáním.“

NKU1 – přikyvování

VKŽ1 – „Jedna, dva, tři.“

NKŽ1 – ukazuje prstem postupně na krabice, oční kontakt

PKT – Po ukončení této aktivity se učitelka přesouvá ke klavíru, pochválí děti za aktivitu, za samostatnost při plnění úkolů a porosí děti o přesun na koberec, protože se loučí písničkou Malé kotě.

Příloha I: Pozorování 6

19. 2. 2016

8:20 – 9:05

PKT – Učitelka vchází do třídy a usmívá se na děti. Na začátku začíná řešit třídní záležitosti. Mluví o školních akcích, ptá se dětí na dotazy. Po vyřízení třídních záležitostí dětem řekne, ať se přesunou na koberec do zadní části třídy a vezmou si svůj polštářek. Zkontroluje, jestli jsou děti pohodlně usazené a nemačkají se na sebe. Má připravenou pohádku O šuplíčkách v hlavě. Než začne číst, ptá se dětí, jaké šuplíčky v hlavě mají a co v nich ukrývají. Zeptá se postupně všech dětí.

VKU1 – „Jaký má Oliver šuplíček v hlavě?“

NKU1 – ukáže na chlapce, úsměv

VKŽ1 – „Mám ptákoviny.“

NKŽ1 – smích

VKU1 – „Dobře.“

NKU1 – úsměv, pokývnutí

PKT – Některé děti po sobě opakují. Učitelka upozorňuje, že každý má v hlavě trochu jiný šuplík, že nikdo není stejný, ale je možné, že má stejné záliby.

VKU2 – „Otevře nám svůj šuplíček Josefka?“

NKU2 – oční kontakt, úsměv

VKŽ2 – „Já mám v šuplíčku srdíčka.“

NKŽ2 – úsměv, oční kontakt

PKT – Po vystřídání všech dětí učitelka řekne, aby si pohodlně sedly nebo lehly. Důrazně upozorní, že mají pravidlo, kdo bude rušit, odchází pracovat do lavice. Začne číst pohádku. V průběhu čtení se děti ptá na pokračování příběhu, na to, ptá se na souvislosti, vysvětluje dětem různé pojmy.

VKŽ2 – „Paní učitelko, můžu jít na záchod?“

NKŽ2 – přihlášení, neutrální výraz v obličeji

VKU2 – „Ano můžeš. Hodně potřebuješ?“

NKU2 – přikývnutí, oční kontakt

VKŽ2 – „Ano.“

NKŽ2 – pokrčení rameny

VKU2 – „Dobře.“

NKU2 – pokývnutí

VKU1 – „Olíku, co měla holčička v příběhu umět? O ledních...“

NKU1 – oční kontakt

VKŽ1 – „Medvědech.“

NKŽ1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji

PKT – Učitelka pokračuje ve čtení příběhu v průběžných otázkách, které k němu vymýšlí.

VKU1 – „Je potřeba Oliverovi připomenout, že máme pohodlně sedět a poslouchat příběh.“

NKU1 – lehké zamračení

PKT – Příběh je dočtený a učitelka říká dětem, že otázky, které pokládala, byly sice spíš pro děti třetí třídy, ale že děti z prvních tříd také věděly odpovědi a že z toho má radost. Zazvoní na zvoneček a poprosí děti o návrat do lavic.

Děti první i třetí třídy dostanou čtvrtky a mají za úkol nejdříve spolupracovat v lavici. Vzájemně si obkreslit hlavu. Nato mají děti samostatně do svého obrysu hlavy nakreslit šuplíky. Na šuplíky následně napsat, co se v nich ukrývá. Pokud někdo to slovo napsat neumí, může se na učitelku obrátit. Učitelka doporučuje popisky šuplíků doplnit

obrázky. Učitelka začne děti obcházet, pomáhá obkreslovat jejich hlavy na čtvrtky, dává rady, napovídá, kdo co má rád nebo co by kdo mohl mít rád.

VKU2 – „Šuplíčky mají být v hlavě Josi. Ale jestli se ti tam potom nevejdou, můžeš je kreslit i vedle, když se ti bude chtít.“

NKU2 – učitelka ukazuje prstem na čtvrtku, skloněná nad lavicí, úsměv, oční kontakt

VKŽ2 – „Můžu se podívat do knížky na obrázek blíž?“

NKŽ2 – ukazuje na knížku

VKU2 – „To víš, že můžeš.“

NKU2 – podává knížku, úsměv

PKT – Učitelka si postupně prohlíží všechny práce dětí, obchází třídu, chválí, usmívá se na děti.

PKU1 – „Oli, koukni se, co má v šuplíkách holčička z knížky, třeba máš některé z těchto věcí rád také.“

NKU1 – ukazuje obrázek v knize, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Paní učitelko, koukejte.“

NKŽ1 – ukazuje svůj obrázek, smích

VKU1 – „A co jsi to nakreslil do šuplíčku?“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Jablíčka.“

NKŽ1 – ukazuje na obrázek

VKU1 – „Dobře, tak je můžeš vylepšit ještě stopkami a lístečky. Jestli zbude čas, zkus přemýšlet ještě nad dalšími šuplíky.“

NKU1 – úsměv, dotyk rukou ramene chlapce

VKŽ1 – „A můžeme tam nakreslit všechno, co chceme?“

NKŽ1 – oční kontakt

VKU1 – „Ano.“

NKU1 – přikývnutí

VKU2 – „Josefínko, šuplíčky jsou tvoje myšlenky.“

NKU2 – pohlazení po vlasech, úsměv

VKŽ1 – „Paní učitelko, já tam mám i zvířata.“

NKŽ1 – úsměv, zvedání obrázku nad hlavu

VKU1 – „Výborně Oli, můžeš to i vybarvit.“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Můžu tímhle?“

NKŽ1 – ukazuje fixu

VKU1 – „Co je to?“

NKU1 – hledí na věc, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Fixa.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Ano, můžeš.“

VKŽ2 – „Hotovo.“

NKŽ2 – jde k učitelce, ukazuje obrázek, úsměv

VKU2 – „To je váš dům?“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Ano.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „A kdybych chtěla, otevřela bys mi ten šuplík a dokázala bys o něm mluvit?“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Ano, dokázala.“

NKŽ2 – úsměv, pokyvování hlavou

PKT – Učitelka dětem říká, aby si každý vybral jeden nejdůležitější šuplík a poté o něm mluvil. Potupně se učitelka všech dětí ptá.

VKU1 – „Co Oliver?“

NKU1 – ukáže na chlapce, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Mám tam Honzu.“

NKŽ1 – smích

VKU1 – „Ty tam máš takový šuplík? Ukážeš mi ho?“

NKU1 – jde k žákovi

VKŽ1 – „Nemám.“

NKŽ1 – zakroucení hlavou, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Tak ho tam můžeš ještě dokreslit.“

NKU1 – úsměv, pokývnutí

VKU2 – „A ještě nám prozradí jeden šuplík Josefinka.“

NKU2 – úsměv, oční kontakt

VKŽ2 – „Mám domov.“

NKŽ2 – úsměv

VKU2 – „To je krásný šuplík, ten by mohl mít každý ve své hlavě.“

NKU2 – úsměv, pokyvování hlavou

PKT – Učitelka zazvoní na zvoneček, poděkuje dětem za příjemnou hodinu, zeptá se, jestli se jim hodina líbila a dává dětem přestávku.

Příloha J: Pozorování 7

19. 2. 2016

9:15 – 10:00

PKT – Učitelka byla o přestávce ve třídě a tak zahajuje hodinu zazvoněním na zvonek. Na úvod hodiny vysvětluje pozdě přichozím žákům, že se nestihli připravit na hodinu. Vyzve děti, aby se postavily, aby si mohli všichni společně říci báseň pro tento týden. Nejdříve si do rytmu jiné říkanky procvičí prsty, potom zkouší do vzduchu psát písmeno „L“, protože báseň bude procvičovat toto písmeno.

Po naučení krátké básně učitelka zadá dětem, aby tleskly vždy, když písmeno „L“ uslyší. Učitelka říká báseň pomalým tempem a děti tleskají. Učitelka je chválí.

VKU1 – „Olivere, přines mi prosím míček ze zadu. Děkuji ti.“

NKU1 – ukazuje na místo, kde míček leží, úsměv

NKŽ1 – hází míč, neutrální výraz v obličeji

PKT – Učitelka hází míček, děti postupně říkají slova, která začínají na písmeno „L“. Učitelka se na všechny usmívá a pokyvuje hlavou, když řeknou správné slovo. Potom poprosí děti, aby se přesunuly na koberec. Řekne dětem, aby první třída zůstala na koberci s čísli, a třetí třída na koberci s písmeny. Potom ať vytvoří dva kroužky a sednou si za sebe.

VKU1 – „Olivere, dej prosím pryč koberečky.“

NKU1 – naznačuje rukou odsunutí polštářů, neutrální výraz v obličeji.

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – odsouvá polštáře, neutrální výraz v obličeji

PKT – Učitelka zahajuje hru „Na křečka“. Nejdříve dětem řekne, ať na záda kamaráda napíší pár čárek. Následně všichni začnou říkat říkadlo, poté, co odříkají klasické říkadlo a na záda rukama ztvární, co všechno křeček umí, začne učitelka říkat, co ještě křeček umí a je třeba to do dopisu vepsat. Například umí psát číslice od jedné do deseti,

dále zvládne abecedu. A všechny děti, včetně učitelky pomalu říkají abecedu a píšou ji prstem kamarádovi před sebou na záda. Učitelka průběžně chodí mezi dětmi a kouká, jak naznačují písmena. Někdy se i děti zeptá, jak se z písmene bez háčku vytvoří to s háčkem.

VKU2 – „Josefínko, jsi přilepená na Sofince.“

NKU2 – úsměv, dotyk rukou ramene

NKŽ2 – pokývnutí, odsunutí se

PKT – Po této hře zadala učitelka dětem ze třetí třídy samostatnou práci. Jeden ze žáků se stává učitelem a čte slova, do kterých se má doplňovat tvrdé nebo měkké i/y. Děti na kartičkách ukazují, co by doplnily. Učitelka se věnuje dětem z první třídy. Rozdá jim karty. Na každé kartě je písmeno. Děti mají za úkol nejprve obtáhnout své písmeno prstem, potom si prohlédnout obrázky, které na písmeno začínají a na druhé straně karty zjistit podle obrázků, která pohádka na jejich písmeno začíná. Dává dětem chvíli, když mají děti prohlédnuto, poprosí učitelka prvního, aby představil svou kartu.

VKŽ1 – „Oli, soustřed' se.“

NKU1 – pohlazení, úsměv

NKŽ1 – lehá si, kouká na kartu, kterou představuje dítě sedící vedle něj, neutrální výraz v obličeji

PKT – Učitelka se občas podívá, jak to jde dětem ve vedlejší skupině. Mezitím pokračují děti z první třídy v představování písmen na kartách. Dostávají se na řadu pozorování žáci.

VKU1 – „Olivero, co nám povíš o svém písmenku.“

NKU1 – ukazuje prstem na kartu, úsměv

NKŽ1 – kouká na kartu, pokrčení ramen

VKU1 – „Ukaž nám třeba, jak se tvé písmeno píše a jak se jmenuje?“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Mám P.“

NKŽ1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji, obtažení písmene prstem

VKU1 – „Co tam máš na obrázcích pod písmenem?“

NKU1 – úsměv, ukazuje prstem na obrázky

VKŽ1 – „Popelnice?“ (Popelnice)

NKŽ1 – zvednutí ramen, úsměv

VKU1 – „Výborně a víš, jak se jmenuje tohle zvíře?“

NKU1 – ukazuje na obrázek, oční kontakt

VKŽ1 – „Nevím.“

NKŽ1 – zkřivený úsměv, pokrčení ramen

VKU1 – „My ti zkusíme napovědět, jako roboti. Je to P-A-P-O-U-Š-E-K.“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Paposek.“ (Papoušek)

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Dobře, no vidíš, že to jde. Otoč kartu. Poznáš nějakou pohádku podle obrázku?“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Peníkovou chaloupku.“ (Perníkovou chaloupku)

NKŽ1 – úsměv, ukazuje na obrázek

VKU1 – „Oliver to zvládl. Výborně. Koho vybereš? Kdo ještě nebyl a měl by nám představit své písmeno?“

NKU1 – úsměv

VKŽ1 – „Josefinka.“

VKU2 – „Josefka nám to dokončí.“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Já mám písmenko D a píše se takhle.“

NKŽ2 – úsměv, obtahuje písmeno prstem

VKU2 – „Jaká máš slova?“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Delfín, dům, drak.“

NKŽ2 – ukazuje na obrázky, úsměv, po dokončení oční kontakt

VKU2 – „Máš tam nějakou pohádkovou postavu?“

NKU2 – úsměv

VKŽ2 – „Mám draka.“

VKU2 – „Kolik má hlav?“

VKŽ2 – „Tři hlavy.“

NKŽ2 – úsměv

VKU1 – „Výborně a znáš nějakou pohádku s drakem?“

NKU2 – naklonění hlavy na stranu

VKŽ2 – „Znám, ale nevím, jak se jmenuje.“

NKŽ2 – pokrčení ramen

VKU2 – „Nevadí. Hezky jsi nám představila své písmenko.“

NKU2 – pokyvování hlavou, oční kontakt, úsměv

PKT – Učitelka se zeptá vedlejší skupiny, jestli jim šla hra *na školu* a poprosí všechny děti, aby se vrátily do lavice. Chválí děti ze třetí třídy, že zvládly být samostatné a ona se mohla věnovat dětem z první třídy. Učitelka zahajuje rozcvičku. Začíná protažením, kde děti napodobují trhání jablek ze stromu nejprve pravou rukou, potom levou rukou a nakonec oběma. Oliver padá.

VKU1 – „Olivere, ještě strom nekácíme.“

NKU1 – smích

NKŽ1 – úsměv

PKT – Následuje sbírání jablek ze země, kymácení stromu ve větru a na závěr protažení strom opravdu děti mohou „pokácet“.

Po protažení celého těla učitelka s dětmi udělá ještě prstové cvičení. Učitelka i děti zpívají s úsměvem. Když vidí, že někdo nezpívá, navazuje oční kontakt a pokývne hlavou.

Následně dětem z první třídy zadává samostatnou práci v písance. Říká jim, jak mají správně sedět, držet tužku nebo pero a na jaké straně mají psát písmena. Věnuje se třetí třídě. Děti podle hádanek učitelky postupně lepí vyjmenovaná slova do sešitu. Mezitím, co děti lepí, vrací se k řadě u okna a kontroluje, jestli jdou dětem písmena psát, ukazují písmena, která jsou správně.

VKU2 – „Copak jsi mi to tady vytvořila?“ Tady to je ještě dobře, takhle se to snaž psát.“

NKU2 – úsměv, ukazování v sešitě

NKŽ2 – pokývání hlavou, koukání do sešitu

VKU1 – „Oli, tobě ty písmenka létají ve vzduchu. Přilep je na linku.“

NKU1 – ukazování v sešitě, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Paní čitelko, dobře?“ (Paní učitelko, dobře?)

NKŽ1 – úsměv, ukazuje do sešitu

VKU1 – „Ano, výborně. Když budeš takhle pomalu psát pokaždé, bude to hezké.“

NKU1 – úsměv, přikyvování

VKŽ1 – „Paní čitelko, máte gumu? (Paní učitelko, máte gumu?)“

NKŽ1 – jde k učitelce, oční kontakt

VKU1 – „Tady, prosím.“

VKŽ1 – „Děkuju.“

NKŽ1 – úsměv

PKT – Učitelka obchází děti z obou tříd a kontroluje jejich práci. Děti z první třídy, které mají dopsané tři řádky, mohou si dávat hvězdičky k písmenkům, o kterých si myslí, že se jim nejvíce povedly.

VKU1 – „Olivero, tobě se jich povedlo hodně. Víš, proč?“

NKU1 – úsměv

NKŽ1 – zavrtění hlavou

VKU1 – „Protože ses hodně soustředil a psal jsi pomalu. Chválím tě.“

NKU1 – dotyk rukou na rameno, úsměv, oční kontakt

NKŽ1 – úsměv

VKU2 – „Josefínko, píšeš napřed, ale to nevádí, už si dávej také hvězdičky, ano?“

NKU2 – úsměv

PKT – Učitelka vyzve děti z první třídy, aby odevzdaly písanky na učitelský stůl a přichystaly se na další hodinu. Děti ze třetí třídy také mohou odevzdat sešity a přichystat si lavici. Učitelka zazvoněním na zvonek ukončuje hodinu.

Příloha K: Pozorování 8 – individuální příprava žáka 1

25. 2. 2016

7:30 – 7:50

VKU1 – „My jsme vždycky měli tuhle přípravu odpoledne, vid' Olivere, ale museli jsme ji přesunout. Víš proč? Protože jsme byli unavení, vid'. Moc jsme se nesoustředili a tak jsme to přesunuli na teď. Víš, jaká je část dne? Co je teď? Ráno, odpoledne nebo noc?“

NKU1 – úsměv, příjemný tón hlasu, oční kontakt

VKŽ1 – „Ráno.“ (Ráno.)

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Dobře, zkus to říct ještě jednou a hezky na mě zavrč, jako pejsek.“

NKU1 – hodně artikuluje, oční kontakt

VKŽ1 – „Ráno.“

NKŽ1 – kouká na učitelky ústa

VKU1 – „Výborně. A my dneska začneme tím, že se pozdravíme. Ahoj Oli.“

NKU1 – veliký úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Dobrý den.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „A ještě to zkusíme Oli jednou. Ty máš takové hezké pronikavé oči. Zkusíš se na mě celou dobu koukat? Jo? Když mě zdravíš, tak se nekoukej takhle dolů, ale na mě, protože se pozdravíme i očima. Tak ještě jednou to zkusíme. Ahoj Oli.“

NKU1 – ukazuje, jak je to špatně, potom ukazuje správnou variantu očního kontaktu, úsměv

VKŽ1 – „Dobrý den.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Tak teď jsi to zvládl úplně hezky vid'. A myslíš, že bych tě mohla pozdravit i jinak, než ahoj, Oli? Mohla vid'? Já ti to hned předvedu. Dobré ráno Oli. Tak, co mi řekneš ty? Jaký si zvolíš ty pozdrav?“

NKU1 – pauza za položenými otázkami, úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Dobrý den.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Dobrý den, dobře. Anebo mi můžeš klidně také říct dobré ráno. Když vstaneš doma, co řekneš mamince? Pozdravíte se? Řekneš jí třeba ahoj mami? Nebo se jdeš k mamce ještě ráno domazlit? Teď si promítmi, když ráno vstáváš, kdo tě probudí?“

NKU1 – pauzy za položenými otázkami, úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Máma.“

NKŽ1 – neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Dobře. A co řekneš mamce? Řekneš jí něco?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Ahoj.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Dobře, to je hezký pozdrav. Ten říkáme i kamarádům, vid'. A my dneska začneme s aktovkou. Vezmi si jí hezky nahoru na lavici. Klidně si k ní můžeš i stoupnout. Popiš mi tu svojí aktovku. Jaká ta aktovka je?“

NKU1 – pokyvování hlavou, úsměv, oční kontakt, ukazuje na aktovku

VKŽ1 – „Velká.“

NKŽ1 – neutrální výraz v obličeji, oční kontakt

VKU1 – „Je veliká. Tak zkusíme říct. Moje aktovka je veliká.“

NKU1 – velká artikulace, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Moje aktovka je velika.“ (Moje aktovka je veliká.)

NKŽ1 – mluví souběžně s učitelkou, pozoruje její ústa, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Dobře a ještě bychom o ní mohli něco říct. Podívej se na ní a zkus mi říct, jaké má všechny barvy.“

NKU1 – úsměv, ukazuje na tašku

VKŽ1 – „Modá.“ (Modrá.)

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Modrá, dobře, zkus si to říct ještě jednou. Modrá“

NKU1 – úsměv, zvýraznění slova „modrá“, oční kontakt

VKŽ1 – „Modrá.“

NKŽ1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Jaké ještě barvy na ní máš?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Černou.“

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Černou.“

NKU1 – pokyvování, úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Bílou.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „No, zkusíme najít ještě jinou bílou ve třídě a porovnáme je. Zkus najít bílou barvu jako sníh. Podívej se ven z okna. Vidiš, jak je ta barva bílá? Nezašpiněná? Zkusíme takovou najít i ve třídě. Pojd’.“

NKU1 – kroucení hlavou, neutrální výraz v obličeji, pauzy po položených otázkách

NKŽ1 – ukazuje na béžové topení

VKU1 – „No to není úplně bílá, zkusíme hledat ještě opravdu bílou. Třeba vezmi si tenhle papírový kapesníček. Půjdeme ho porovnat s bílou na tvé tašce. Tak, dáme kapesník vedle, abychom to lépe viděli. Je to stejné?“

NKU1 – kroucení hlavou, chůze po třídě, hledání

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – přikývnutí, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Podívej se na to pořádně. Je to stejné?“

NKU1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Ano.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „Tady ty dvě barvy porovnáš, ano? Bílou na kapesníčku a tupetu barvu na tašce. Je to stejné?“

NKU1 – neutrální výraz, pozorování žáka

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „Jo? Myslím, že ne, podívej se. Já vezmu ještě jeden kapesníček. Porovnáme kapesníčky. Jsou tyhle dvě barvy stejné?“

NKU1 – zakroucení hlavou, neutrální výraz v obličeji, přiložení kapesníků k sobě, oční kontakt

VKŽ1 – „Jsou.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „Výborně a teď kapesníčky zase porovnáme s barvou na tašce. Jsou stejné?”

NKU1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji

VKŽ1 – „Nejsou.“

NKŽ1 – zakroucení hlavou, oční kontakt

VKU1 – „Ano. Víš, jak se jmenuje barva na tašce?”

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Šedá.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Výborně, šedá. Takže kapesníčky mají stejnou barvu. Jaké dvě věci na sobě máš stejné? Dokázal bys najít? Jaké dvě věci mají stejnou barvu?”

NKU1 – ukazuje na žáka, úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Modý tiko, modý kalhoty.“ (Modré triko, modré kalhoty)

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Výborně, modré triko a modré kalhoty. Ty modré si jsou podobné, vid’.“
Ale třeba máš stejné...”

NKU1 – ukazuje ruce

VKŽ1 – „Ruce.“

NKŽ1 – úsměv, prohlíží si ruce

VKU1 – „Výborně. A tak si ty svoje ruce nech. Koukni na ně ještě jednou. Jsou stejné?”

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Ano.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „Výborně. A jedna je pravá. Která je pravá?“

NKU1 – oční kontakt, ukazuje žákovi na ruce, úsměv

VKŽ1 – „Tahle.“

NKŽ1 – ukazuje pravou ruku

VKU1 – „Výborně a která je levá?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Tahle.“

NKŽ1 – ukazuje druhou ruku, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Výborně. My se ještě podíváme na tu tvoji tašku. Ano? Co ještě o ní můžeme říct? Podívej se, prozkoumej jí. Pověz mi třeba, co máš tady vpředu?“

NKU1 – ukazuje na tašku, prohlíží si ji očima, usmívá se

VKŽ1 – „Mám tam fotbal.“

NKŽ1 – velký úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Dobře, fotbal je ten sport, který hrajeme. A tohle jsou věci, které na to potřebujeme. Co je tohle? Víš, to?“

NKU1- ukazuje na kopačku na tašce, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Kopačky.“ (Kopačky.)

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Kopačky, dobře. A víš, na co jsou ty špuntíky? Vysvětli mi to, ty jsi fotbalista.“

NKU1 – oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Protože, aby to drželo.“

NKŽ1 – neutrální výraz v obličeji, oční kontakt

VKU1 – „A ještě bys k tomu mohl něco říci?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Tohe je podrážka.“ (Tohle je podrážka.)

NKŽ1 – ukazuje na tašku, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „Podrážka, dobře. A víš, k čemu jsou tyhle kolíčky? Proč tam jsou? Aby se ta bota po té trávě neklou...“

NKU1 – nedokončuje slovo, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Neklouzala.“

NKŽ1 – oční kontakt, neutrální výraz v obličeji

VKU1 – „A tohle, co už ti skoro zmizelo. Copak to je?“

NKU1 – ukazuje na tašku, úsměv

VKŽ1 – „Míč.“

NKŽ1 – oční kontakt, úsměv

VKU1 – „Dobře a víš, proč je důležité mít na fotbal míč?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Abysme mohli kopat.“ (Abychom mohli kopat.)

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Paráda a výsledek fotbalu je co? Co by se měl každý hráč snažit dát? Jak se tomu říká?“

NKU1 – pauzy za položenými otázkami, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Nevim.“ (Nevím)

NKŽ1 – zavrtění hlavou

VKU1 – „To je těžká otázka vid'. Když ten míč někdo střelí do brány, co dá, jak se tomu říká?“

NKU1 – pokyvování, úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Gól.“

NKŽ1 – zvýšení hlasu, úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Ano a už jsi někdy takový gól střelil i ty?“

NKU1 – zasmání se, oční kontakt

VKŽ1 – „Jo, když hajeme s tátou fotbal venku.“ (Jo, když hrajeme s tátou fotbal venku.)

NKŽ1 – mluví rychleji, oční kontakt, úsměv

VKU1 – „Když hrajete venku s tátou fotbal? A on ti dal gól někdy?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „Ne, tata mi neumi davat gola. Ja davam goly a tata je v braně.“ (Ne, táta mi neumí dát gól. Já dávám goly a táta je v braně.)

NKŽ1 – zakroucení hlavou, úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Aha, takže se v té braně střídáte?“

NKU1 – kývnutí hlavou, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „A hraješ jenom s tatškou nebo ještě s někým?“

NKU1 – úsměv, oční kontakt

VKŽ1 – „S mojim báchou.“ (S mým bráchou.)

NKŽ1 – rychlé kývání hlavou, úsměv, oční kontakt

VKU1 – „S tvým bráškou a jak se jmenuje tvůj bráška?“

NKU1 – oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Jirka.“

NKŽ1 – úsměv, oční kontakt

VKU1 – „Já Jirku taky znám a kam chodí teď do školy? Víš to?“

NKU1 – oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Do XXX“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „Do XXX? Lidé tady tomu říkají XXX, ale to město se správně jmenuje XXXXXXXXX. Vid’?“

NKU1 – oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „Jo.“

NKŽ1 – přikývnutí

VKU1 – „A tam možná budeš jednou chodit i ty.“

NKU1 – pokyvování hlavou, oční kontakt, úsměv

VKŽ1 – „A moje sega.“ (A moje ségra.)

NKŽ1 – oční kontakt

VKU1 – „Ano, ta tam chodí taky. No vidíš, jak umíš hezky vyprávět, že ano?“

NKU1 – oční kontakt, úsměv, dotyk na rameno žáka

VKŽ1 – „Umim.“ (Umím.)

NKŽ1 – úsměv

VKU1 – „Tak jsme si dneska ráno hezky popovídali, já myslím, že to stačí. Musím tě moc pochválit. Po celou dobu ses hezky soustředil, a byl jsi pozorný, vid'. Aby sis užil přestávku, tak se zatím rozloučíme.“

NKŽ1 – příkyvování, úsměv

Příloha L: Polostandardizovaný rozhovor

Já: „Při pozorování jsem si mohla všimnout, že komunikujete velmi přirozeně. Naučila jste se takto komunikovat studiem nebo praxí?“

Učitelka: „Myslím si, že obojím, víceméně mi praxe dala víc. S dětmi jsem pracovala od malička. Za to, že jsem učitelka může moje setra, která mě od malička brala na různé akce. Zažila jsem mnoho škol v přírodě, výletů s mojí sestrou a dětmi. Jezdila jsem na tábory jako instruktorka. S malými dětmi si troufám říci, že jsem od malička v kontaktu. I když jsem měla setru starší o šest let, což je velký věkový rozdíl, tak jsem vyrůstala v době, kdy se děti scházely. I když pocházím z paneláku, tak o to víc jsme byli spolu venku. Takže já si myslím, že ta praxe, jak jsem jí dělala už prakticky od čtrnácti let velmi intenzivně mi dala to, že je pro mě přirozené to, že umím nějakým způsobem nejen vést dětský kolektiv, ale být s dětmi dohromady na vlastních úrovních a tím pádem mi nedělám problém s dětmi někam jet na školu v přírodě, takže to bylo to, čím jsem začala. Při studiu jsem si přivydělávala také tábory. Takže nejenom, že jsem studovala, ale po dobu studia jsem byla s dětmi v kontaktu. Co se týče studia, vidím velké mínus, co se týče praxe. Brala bych praxe daleko víc. Praxe při studiu byla pro mě negativní, protože to byl typ praxe, kdy učitel s ostatními studenty byli vzadu a já měla převést nějakou hodinu. Tam si myslím, že jsem moc přirozená nebyla. Praxe, kdy jsme si mohli vybrat školu byla výborná, protože já jsem si vybrala svojí kmenovou třídu s mojí bývalou kamarádkou. Dělala jsem tam takovou asistentku. Takže praxe ano, ale na známe škole, kdy mi známá poskytla prostor, jinak té praxe nebylo tolik. Během studia byl naštěstí zaveden předmět komunikační dovednosti, který měl na starosti nynější ředitel ústeckého divadla a ten byl úžasný. Do té doby jsme se komunikaci věnovali pouze minimálně v hodinách českého jazyka. Zápočet z komunikačních dovedností byl o tom, že nám řekl, žeho se máme ve svém vyjadřování zbavit. Já jsem měla pražský dialekt. Potom jsme měli bez přípravy říct pohádku. Tím, že to byl divadelník, tak nám strašně pomohl. Strašně jsme se báli, ale rozmluvil nás. Komunikační dovednosti bych zařadila ještě víc, ale naštěstí jsme tohle pána zažili alespoň tři roky a to mi dalo asi nejvíce. Potom jsem komunikační dovednosti dělala ještě v angličtině. Což bylo dobré pro jazyk. Ale nevím, jaký to mělo vliv na češtinu.“

Já: „Pozorovala jsem u vás sociokulturně znevýhodněné žáky. Máte zkušenosti s komunikací i s jinými sociokulturně znevýhodněnými žáky?“

Učitelka: „Tenkrát se tomu tak neříkalo, ale je pravdou, že už na těch praxích byla velmi početná skupina dětí, na kterých bylo vidět, že pochází z tohoto kulturního prostředí. nemusela to být jiná menšina. Když jsem byla v Ústí, naštěstí jsem byla na praxi, kterou jsem si sama vybrala v Předlicích. Takže já jsem zažila předlickou školu, kde je vlastně daleko větší procento Romů a dětí, které pochází ze zanedbaných rodin. v těch Předlicích v podstatě nikdo jiný nežije. Takže tam jsem zažila to, že byla menšina dětí, která neměla nějaké znevýhodnění. Tak komunikace musela probíhat úplně jinak. Nemohla jsem tam nastoupit s abstraktními pojmy, s tím, že bych je nezaujala. Protože oni to dají hned vědět. Takže tam to pro mě byla opravdu škola života, když takhle musím říct. Nastoupila jsem tam před třídu, kde bylo 80 % Romů a zbytek dětí, které jsme mohli také zařadit do znevýhodněného prostředí. Opora domácí v podstatě nulová, děti, které jsi nezaujala a neviděly, nebylo to na jejich úrovni, tak prostě nepracovaly. Když to srovnám s jinou praxí, kde naopak byly děti z bohatých rodin, byl tam také nešvar, že neuměly komunikovat. Dávaly najevo nadřazený pocit, že nejdůležitější jsou peníze a majetek, takže já bych to občas zařadila do stejného problému, jako je v tom druhém spektru. v zahraničí jsem byla v takových různých komunitách, kde už jsem viděla v podstatě i handicapované.“

Já: „Jak byste specifikovala sociokulturní znevýhodnění žáka 1?“

Učitelka: „Oliver je Rom. Pochází naštěstí z rodiny, která je asimilovaná ve vesnici, kde žije. Nepochází z vyloučené lokality. Jejich obrovská výhoda je ta, že dochází do malé školy. My nad ním máme dohled, a že jsme schopni zařadit to, že Oliver je ve škole. Pokud ve škole není, tak my to vidíme a prostě sem chodit musí. Takže Oliver pochází z rodiny, kde podmínky k životu jsou velmi drsné. To jsme zjistili, když jsme tam poslali Orgán sociálně právní ochrany dětí. Žijí na hlíněné podlaze a hygiena je nulová. Z toho vychází ty jeho velké problémy ve škole. Proto já si myslím, že ne jeho intelekt a poruchy učení, ale tohle mu při střetu s vrstevníky vadí nejvíc. Všude špína a nulové návyky. Pochází z pětičlenné rodiny. Teď bude šestičlenná. Maminka teď čeká přírůstek. Tatínek je Rom, maminka Romkou není. Jak jsme zjistili, maminka je na tom podobně jako Oliver. Co se týče intelektu, tak je nízký. Maminka v podstatě není schopná některé věci změnit, protože prostě

nemůže. Maminka Páju posílá do školy, což je velké plus. Je to kluk, který nejenom že je Rom a pochází z rodiny, kde by se mohlo mluvit o zanedbání, ale kde pořád fungují vztahy. Oliver není týraný, rodiče na něho sice křičí, rodiče ho občas bijí, nevědí si s ním rady, neumějí s ním pracovat, ale naštěstí tam fungují základní vazby. Oliver k tomu všemu má vadu řeči, na které se pracovalo, ale tím že nechodil do školky, tak jsme na ní začali pracovat při nástupu do první třídy. Oliver má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Od začátku bylo doporučení k přechodu do praktické školy, který nebyl uskutečněn, protože to matka nechtěla. Na druhou stranu jsme je do toho moc netlačili, protože si myslíme, že tady mu je líp, protože by musel dojíždět a nikdo by tam nad ním neměl dohled. Tím, jakou má za sebou diagnostiku, tak se o sebe ani neumí postarat. Je vzdělávaný podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Takže mu laťku hodně snižují. On nikdy nepůjde do ZOO, nikdy si nekoupí encyklopedii. Takže je pro něj jednodušší se učit o psovi, kočce a prase, které má doma. Potřeboval by určitě asistenta. Jinak tatínek práci má, v podstatě konstantně naštěstí. Maminka nepracuje, maminka pracovala chvíli pod obcí, takže návyk pracovat je tam nulový. Nicméně je pravdou, že je Oliver ráno přichystán do školy. To rodina zvládá. Znevýhodnění je tam pro něj obrovské, tím rodinným zázemím, tak i tím intelektem. Prostředí, ve kterém žije je hodně kritické, ale ne natolik, aby z něj byl Oliver odebrán. Nemůžeme říct, že někde jinde by mu bylo lépe. Je tam svým způsobem šťastný, protože on potřebuje zázemí. Ve škole mu tvoříme peněženku. Když dostane od rodičů nějakou korunu, tam nám je přinese. Má šanci do budoucna, že bude mít práci, protože pracuje rád, kdežto kdybychom ho oddělili od jeho maminky, která se třeba nestará, tak jak bychom si představovali, tak se pořád stará natolik, že Oliver chodí do té školy a není zneužíván. Je to minimum, ale to tam.“

Já: „Jakým způsobem ovlivňuje rodinné prostředí komunikační schopnosti žáka 1?“

Učitelka: „Samozřejmě výrazně. Nemůžeme počítat s žádnou rodinnou podporou v tom smyslu, že by se třeba paní snažila Olivera rozmluvit. Protože paní je na tom stejně jako Oliver. Ona sice trošku dokáže komunikovat, ale velmi špatně. Co se týče čtení, psaní, tak jsme zjistili, že tomu nerozumí. Naše soustředění je na toho žáka. S tatínkem nekomunikujeme vůbec. Tatínka jsem viděla jen jednou v životě. Takže komunikujeme s maminkou. Komunikace je skoro nulová, protože je tam velká vada řeči. Vidíme,

že pokud on jde zpátky do té rodiny, tak je to na bázi pазvuků, příkaz, ale rozvoj řeči je u něj minimální. Jde ze třídy a stává se z něj takové to zvířátko. Začne do mámy bušit, začne bušit do sourozence a máma není schopna ho srovnat. Není schopna mu dát ty hranice. Takhle se chováme, tohle je slušné a tohle už není. Žák musí být podle školního řádu připraven do školy, ale to musím všechno já. Musím s ním probrat školní penál, co se týče aktovky a co se týče návyků, nevozí na výlety kartáček a pastu. Jsou to maličkosti a není to tam a já to s ním musím probírat.“

Já: „Kdyby vyrůstal žák 1 v jiném prostředí, myslíte si, že by to ovlivnilo jeho komunikační schopnosti a celkovou úspěšnost ve škole?“

Učitelka: „Částečně jsem přesvědčená, že ano. Na druhou stranu, kdyby Oliver vyrůstal v jiném prostředí, řekněme možná v podnětném prostředí, tak nevím. Byl by lépe zajištěn, co se týče těch praktických věcí. Na kolik by to zvýšilo jeho komunikaci, to je pro mě velká otázka. Na to vám dokážu odpovědět. Už jsem na tom byla tak, že jsem pořád něco dělala a s tou mentální retardací nejsou žádné lineární pokroky, že by se Oliver pořád zlepšoval. Ale je tak, že je to někdy úplně dobrý a jindy špatný. Stačí prázdniny, stačí týden na to, aby ten žák vypadl a zase jsme na začátku. Kdybych to řekla nekorektně, kdyby odešel na praktickou školu, byl by tam mezi svými, jestli by mu to pomohlo. To jsem si říkala. Teď jsem přesvědčená o tom, že by mu to nepomohlo. On je tou svou mentální retardací tak sešňěrován, že rozvoj je opravdu strašně malinký. To je otázka. Pořád si myslím, že je lepší, když vyrůstá v téhle rodině, než kdyby byl odebrán a byly na něm učiněny nějaké experimenty. Kdyby byl umístěn do dětského domova, myslím si, že by zlobil stejně, rozvíjel by se asi taky stejně, měl by tam oporu školy, ale tím, že by tam neměl tu rodinu, na které je on opravdu hodně závislý, tu lásku, kterou by mu tam asi tolik nenabídli, tak si myslím, že by tam byl strašně ztracený.“

Já: „A kdyby byl odebrán hned po narození a adoptován fungující zajištěnou rodinou?“

Učitelka: „Tak to samozřejmě ano. Byly by tam návyky, pokud by ta rodina s ním nějakým způsobem adekvátně pracovala. Kdyby přijali diagnózu chlapce, která byla u něj diagnostikována v podstatě před vstupem do školy, tak můžeme diskutovat o tom, jestli je to zanedbáním nebo opravdu tím co mu bylo dáno. I když si myslím, že mu to bylo spíše dáno. Samozřejmě to zanedbání tam hraje obrovskou roli. On udělá

jen to, co potřebuje. Takže to mohu uvést na příkladu. Velmi dobře umí zacházet s penězi. nemá cenu ho tlačit do abstrakce. S penězi to umí proto, že je občas k životu potřebuje. A to si myslím, že je pro něj úplně nejdůležitější. Ano, pokud by byl Oliver v podnětném prostředí od malička, věřím tomu, že by ty věci byly jinak. Jenom z toho důvodu, že by měl nějaké návyky. Nechoval by se mimo školu jako zvířátko. Kdyby byl v prostředí, kde by mu maminka, táta, teta nebo kdokoliv jiný vysvětlili, jak se věci mají, tak si myslím, že on by byl schopný něco pochopit a něco udělat. každopádně má v sobě velkou romskou mentalitu. To je na něm vidět. Je to tam.“

Já: „V čem je pro vás komunikace s žákem 1 náročná a v čem naopak snadná?“

Učitelka: „Náročná je v tom, že mám zodpovědnost. Za to, že Oliver se dostal ke mně do třídy. Jsem zodpovědná za to, že se budu adekvátně k jeho schopnostem snažit ho někam dovést a připravit ho na ten život. Možná to zní hodně pateticky, ale možná jsem poslední, koho on ve vzdělávání v životě potká a poslední, kdo mu může něco dát, může mu něco přinést. Takže ta zodpovědnost tam je obrovská. na druhou stranu se jí nemůžu leknot. Taky jsem chtěla, aby Oliver uměl tohle, tohle, tohle, ale musela jsem hodně slevit a je to dobře. Musel jsem se přizpůsobit tomu, co on je schopný vstřebat a udělat. Takže ty požadavky jsou minimální, ale musím je striktně dodržovat. Jeden člověk mi jednou řekl, že je důležité dodržovat příčinu a důsledek. Důsledně po nich něco chtít, protože to oni neznají. Náročné je to určitě v tom, že se u Olivera sešlo spoustu věcí najednou. Ten kluk je bohužel znevýhodněn na spoustě stranách. Nejen domácím prostředím, ale i tím, že v podstatě má lehkou mentální retardaci, nulovou podporu, v tom je to opravdu obtížné, protože je to pro mě mravenčí práce, která je velmi náročná a já nemám ve třídě jenom Olivera. musím se věnovat dalším dětem na malotřídce, kde jsou dva ročníky spolu a on není jediný, který potřebuje individuální péči. Já se samozřejmě roztrhnout nemůžu a mám nějakou kapacitu. Vím, že on by potřeboval doučovací hodiny. To by s ním měl dělat někdo jiný, ale teď to není, takže to svým způsobem supluji já. Náročné je to i v tom, že ty máš nějakou zodpovědnost, někam ho chceš dovést a ne vždy se to daří. Náročné je to v tom, že se co tom cítím být tak trošku sama. Rodinné prostředí nefunguje, takže to všechno supluji já. Takové ty návyky s penězi, hygiena, krádeže, všechno tohle to, ty morální vlastnosti, ty by si měl nést z rodiny a on si je nenese, tak je to balík věcí, které já tady mám řešit. já samozřejmě řeším to, že ho musím něco naučit. Vést ho k tomu, aby se něco naučil. Takže v tom je to náročné. Nenáročné to je v tom, když pochopíš,

že tyhle děti mezi námi jsou a že za to nemůžou. Pokud se oprostím od toho, že já na něho dávám nějakou vinu. Samozřejmě, když něco neudělá, měl by ji pocítit. Ale pokud se zprostíme toho, že za něco může Oliver nebo naopak spoléháme na něco z rodiny, že se tam něco změní, tak pak už je člověk volnější v tom, že on je tady a my ho musíme někam dovést. Já ho musím někam dovést, je to moje povinnost. Musím se zbavit toho, co mě semele, když je pořád tisíc věcí. Aktovka není, úkol není, ale za to ten kluk nemůže svým způsobem. Já jen doufám, že si z té školy něco odnese, že si bude umět přečíst pracovní smlouvu nebo že si vůbec v životě něco přečte. Že si něco spočítá a že se tu setká s dětmi, se kterými by se doma nesetkal. Víím, že to vypadá, že negativa převyšují, je to možná tak, ale já doufám, že třeba i tam některá ty pozitiva jsou, že si myslím, že mu tady je dobře. Že od dětí tady pochyťává spoustu věcí mimoděk. Všechno nemůže být řízené, protože to bych mohla mít jenom jeho, jako individuál a stát se jeho asistentem, ale tím, že mám další děti doufám, že tady jsou i ty pozitiva, které tam opravdu někdy jsou. Někdy mě dobře překvapí. je hodně nápomocný. To v sobě má. Když něco spadne, okamžitě to člověku podá, chce být s těmi dětmi dohromady. Chce si s nimi hrát, akorát tam vznikají třenice, protože vždy to on umí. Od toho jsem tady já, abych mu to nějakým způsobem umožnila. Komunikace je každopádně velmi obtížná. Trvalo mi dva roky, než jsem mu začala pořádně rozumět. A děje se to jen při té individuální práci. Dnes měl psát zeleninu. Zeleninu, kterou pozná a opět jsme byli tam, že ani jednu nenapsal v podstatě správně. A nejen správně, ale tak, abychom vůbec věděli, o čem píše. Říkala jsem mu, aby si to přehláskoval, a zase jsme byli na začátku. Když to má použít sám, tak máš pocit, že práce nulová. Říkala jsem mu, že to musí být alespoň uhodnutelné. Tak to jen tak na okraj.“

Já: „Máte ve vztahu k žákovi 1 výchovné a vzdělávací cíle, o kterých se domníváte, že jsou pro něj důležité. Je jejich dosažení reálné?“

Učitelka: „Určitě výchovné a vzdělávací cíle musím mít. Výchovný cíl je takový, že je mezi dětmi a přijde do styku s dospělými, tak aby se uměl základně slušně chovat. Aby se nebál něco říct nebo se na něco zeptat. Zní to, jako že mám minimum nároků, ale určitě jste si všimla, že je to velký úkol. Vzdělávací cíle jsou individuálním vzdělávacím plánem. Opravdu si myslím, že má být vše na bázi praktických věcí. Vůbec nemá cenu jít do něčeho, co Oliver nejen že nepotřebuje, ale co ani není sto to pochopit. On nepochopí třeba delfína, i když mu ho ukážeš, za chvíli mluví o psovi nebo praseti,

protože to zná. Pokud se držíme toho, co zná a potřebuje. Čítanku nemá vůbec cenu mu dávat, protože tam se pracuje s dětmi, které mají za sebou nějaké prostředí, nějaké poznatky. Já jsem na to přišla. Oliver potřebuje dostat zpátky to leporelo, kde se mluví o čuníkovi z vesnice, co on zná. Opravdu zatím zůstat na těch praktických věcech. Pokud on projeví zájem, jako si nedávno přinesl encyklopedii z knihovny, tak je to úplně úžasné. Má o něco zájem. Listoval si v ní, vůbec jsem ho v tom neomezovala. Pokud on chce, projeví ten zájem, tak kdykoliv.“

Já: „Sledujete pokroky v úrovni komunikačních schopností žáka 1?“

Učitelka: „Určitě. Oliver je ve škole tři roky. Pokud odposlouchááš, jak se baví se sourozenci, tak je to velký pokrok. Oliver když přišel, používal pouze pazvuky. To jsme měli velké problémy. Mluvím hlavně o hodinách. Nevím, jak mám jeho pazvučení nazvat. Nebyly to ani hlásky, nebyly to ani slabiky, natožpak slova. Takže na začátku v podstatě to bylo opravdu malé zvířátko, když to tak řeknu. Teď je schopen i komunikovat jednoslovně, dvouslovně, pokud na něj zatlačím, je schopen opakovat větu. Občas jí stvoří i sám. Tím, jak je limitován, tak nestvoří větu, kde by byl podnět, přísudek a tak dále. Nebo rozvitou větu. To prostě nejde. On je schopen tu větu zopakovat, takže na tom pracujeme, aby se bavil. Jde nám to dobře právě při těch individuálních hodinách, tam vidím, jak je to důležité. On potřebuje, aby si k němu člověk na chvíli sedl. Bez toho to nejde. Když na něj zavolám přes celou třídu, on mi sice něco odpoví, ale je to nulová odezva. Takže jsou důležité individuální doučovací hodiny. To je nutné. Podporuji ho v tom, že pokud mu děti nerozumí nebo se stane nějaký konflikt, aby k sobě přišly, aby si to zkusily říct. Samozřejmě tolerance na druhé straně, aby Olivera nesrovnávaly s ostatními. Pokroky tam jsou určitě veliké, co se týče té komunikace.“

Já: „Jak byste specifikovala sociokulturní znevýhodnění žákyně 2?“

Učitelka: „Je to velmi podobné, žákyně pochází z romské rodiny. Je poslední z dětí. Máme zkušenosti se sourozenci a opět dnes nebyla ve škole. Tam je to jasné. Maminka holčičku izoluje. Izoluje jí tak, že jí neposílá do školy. Teď v druhém pololetí už má 49 neomluvených hodin. Chybí tak, že když si člověk otevře její žákovskou, tak podle toho, co maminka píše, tak to dítě by mělo být hospitalizováno v nemocnici. Samozřejmě jsme to řešili s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, podali jsme trestní oznámení, protože základ je, že to dítě bude chodit do školy. Bylo totálně izolované.“

Viděli jsme ji poprvé při zápisu. Naštěstí na rozdíl od žáka 1, co se týče rozumových schopností, tak tam je všechno naprosto v pořádku. Vyjadřovací schopnosti a intelekt je poměrně na výši. Někde tak v pásmu středu. Ale tím, že nechodí do školy, tak je velká pravděpodobnost, že žákyně začne neprospívat. Nebo už se prokazuje, že to tak je. Nemůže prospět, protože ty hodiny nemá. Když jsem ji měla hodnotit, napsala jsem, že nemám podklady k hodnocení. Probíhá to velmi podobně. Žákyně je ve škole, srovnává se se školou. První půlrok nebyla schopná ani říkat jména dětí. Týden se mi tu srovnává, že je nějaká škola, kde se dělá to a to a pak chybí. Za tu dobu co chybí, neplní úkoly a tak dále. Takže tam je to velice špatné. My už nevíme kam. Nakonec jsme došli k tomu že maminka bude předkládat omluvenky od lékaře. Neděje se to, děje se to jenom ve velmi málo případech. Pro mě je to velmi těžké v tom, že vlastně Josefínu vidím ve škole velmi málo. Na doučování jí nedostanu. Josefinka má pravděpodobně psychosomatické potíže, protože pořád školu bere jako nepřátelské prostředí, protože ji maminka takto nechává doma. Máme podezření, že kdykoliv Josefinka nechce jít do školy, tak prostě nemusí. Maminka jí učí podvodům, lžím a tak dále.“

Já: „Víte, v jakém žije žákyně 1 prostředí? Můžete ho specifikovat?“

Učitelka: „To ví paní ředitelka. Já jsem byla jen u nich na zahradě, když jsme k nim šli vyjednávat výlet pro bratry, protože bylo teplo, tak všichni seděli venku. Nevypadá to tam nic moc. Možná některé ty věci, že marodí přes zimu, věřím, že je pravdivé. Paní to nijak nezamlouvá, že se u nich přes zimu netopí. je tam velká zima. Ten byt plesnivý. Naštěstí tam je alespoň stůl, kde si může sednout a udělat úkoly, takže to tam není úplně špatné, ale určitě to není zdravé a podnětné prostředí. Josefinka je z úplné rodiny. Nemá pravého otce, ale používá jeho příjmení. Starají se. Starají se o to, aby měli naplněné základní potřeby, ale aby chodili do školy, tak to ne. Maminka to prostě nezvládá. Nejen s touhle žákyní, ale i s bratry. Josefinka se svým intelektem, pokud by měla jiné zázemí, tak by úplně v pohodě tu základní školu vychodila. Mohla by se klidně vyučit, ale takhle je velký předpoklad, že nedodělá ani základní vzdělání.“

Já: „Jakým způsobem ovlivňuje rodinné prostředí komunikační schopnosti žákyně 2?“

Učitelka: „Velmi. No komunikační schopnosti... Ona je velmi bystrá, komunikuje velmi dobře, umí si říct o věci, umí se vyjádřit, pokud se jí na něco zeptám, nemá

problém reagovat. Je pravda, že zároveň ruku v ruce jde, že ona je pořád stísněná, tím, jak je to pro ní prostředí, kam se musí chodit nebo kde ona nějakým způsobem nechce chodit, protože ji prostě maminka v tomhle brání, tak je stísněná. se spolužáky se nebaví, tam je izolovaná. Sedí sama v lavici, takže tam ona komunikaci nepoužívá žádnou. Už se nám to začalo dařit, protože měla na pomoc svého třetíáka, a protože měla hodně aktivní spolužačku, tak ta Josefinku přivedla i k blbnutí. Nepoznávala jsem ji o přestávkách. Když se to začalo dařit, tak byly jarní prázdniny a ona potom chyběla měsíc. Opět jsme byli na začátku, jako kdyby přišla v září do školy. Ale jinak má komunikační schopnosti na velmi vysoké úrovni. Je schopná mluvit, je schopná si o věci říct, je schopná o věcech i uvažovat. Tady problém není žádný. Největší problém je ten strach způsobený izolací.“

Já: „Máte nějaké osvědčené způsoby komunikace, o kterých si myslíte, že jsou efektivní? Případně jaké?“

Učitelka: „Určitě je důležité je podporovat v tom, aby se ve škole nebáli. Aby se nebáli do školy chodit. To je základ. Musí tady pocítit nejen úspěch, což je občas třeba těžké u Olivera, ale i to, že jsou tady vítáni a přijímáni. To je podle mě gro. Já se u Josefinky strašně snažím, protože se dokážu vžít do její situace. Opravdu je pro ní hrozně nepříjemný, protože byla izolována v nějakém prostředí, bylo jí vštípeno, že vlastně školní prostředí pro ni nepřátelské. Maminka jí to takhle neříká, ale tím, jak se chovají, tak to tak asi bere. Takže se na ně snažím být nějakým způsobem hodná. Ono to zní, jako že to je maličkost. Každopádně na druhou stranu nemůžu být hodná bez toho, aby pocítili to, že některé věci by se prostě dělat neměly. Takže taková ta asertivnost, ano jsi vítána, ale pokud jsi ve škole, musíš dodržovat pravidla, jako ostatní děti. Ale protože Josefinka ve škole stále není, pořád jí musím znovu vše opakovat. To, co je někomu jasné, tak to téhle žákyni jasné není, protože prostě ve škole není a bojí se s hrůzou zeptat, když potřebuje na záchod. Tak jí říkám, že určitě může, dokonce i během hodiny. Aby se nebála mi to říkat. Takže jí musím říct, k čemu slouží přestávka. Pracuji s ní úplně jinak, jak s ostatními. Důležité je udělat příjemné prostředí a třeba pak u žáka Olivera co nejvíce mluvit, co nejvíce se mu věnovat a pokud možno mu zařídit asistenta, na kterého má právo.“

Já: „Myslíte si, že jsem svou přítomností ovlivňovala chování pozorovaných žáků? Jestli ano, můžete popsat rozdíly v chování?“

Učitelka: „Když si tak vzpomínám, když jsi tady byla, tak hodiny nebyly úplně připravené. Neřekla jsem dětem, co bude další den dělat a jak mají přesně odpovídat. takže doufám, že to bylo co nejvíce přirozené. Některé hodiny se mi úplně nelíbily, ale děti tím jsou určitě částečně ovlivněny. Na začátku hodiny se na tebe dívaly, ptaly se na tebe, to znamená, že děti mají úžasnou přirozenou schopnost nenechat se tím ovlivnit do hloubky, že by se přetvařovaly. To prostě oni nedokážou. Oni tě dokážou přijmout. Oni jsou hrozně rádi. Oni to milují. Už jenom to, že nevidí jenom mě, že vidí někoho jiného. Přirozeně a normálně tě adaptovali do skupiny. Troufám si tvrdit, že je to neovlivnilo do té míry, že by se nějakým způsobem přetvařovali. Možná se občas předváděli. Ale tím, že jsi nebyla zapojená do výuky, že jsi pozorovala, tak jsi nás určitě částečně jako návštěva ovlivnila, ale protože jsi nezasahovala, tak tě brali, jako že tam prostě sedíš.“

Já: „Myslíte si, že jsem svou přítomností ovlivňovala vaši komunikaci s pozorovanými žáky?“

Učitelka: „Určitě také částečně. Protože pokud máš někoho ve třídě, tak přemýšlíš, aby ta hodina byla dobrá. Ale přiznám se, že jsem se snažila, aby to bylo co nejvíce přirozené. Nesnažila jsem se reagovat jinak, než kdybys tam nebyla. Občas jsem jim řekla, že něco probereme jindy, protože se to nehodilo, ale určitě mě tvoje návštěva ovlivnila, ale v pozitivním slova smyslu. To že tam někdo je znamená, že si člověk dává podvědomě větší pozor na to, co říká a zároveň člověk nekomunikuje jen s dětskou skupinou, ale i s dospělým člověkem. Myslím si, že mě to trochu ovlivnilo, ale protože jsem věděla, co u nás budeš pozorovat, tak jsem se snažila, aby ty hodiny byly normální. I když jsi úplně neviděla to, co se učíme v českém jazyce, tak jsi viděla, jak komunikujeme. I kdybych to měla hodně připravené, tak na těch dětech a učitelích poznáš tu osobnost. Poznáš, jak spolu fungují. nedokáží se totiž přetvařovat. Takže doufám, že byli všichni přirození.“