

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Škutová

Možnosti efektivní komunikace se žáky
se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 15. 6. 2022

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost, ochotu a cenné rady.

Obsah	
Úvod.....	6
1 Komunikace.....	8
1.1 Funkce komunikace.....	10
1.2 Druhy komunikace	10
1.3 Sociální komunikace	11
1.3.1 Pedagogická komunikace.....	12
1.3.2 Komunikace ve výuce	13
1.4 Efektivní komunikace.....	15
1.4.1 Efektivní komunikace učitele.....	16
1.4.2 Rozdíl mezi efektivní a neefektivní komunikací	16
2 Školní prostředí	17
2.1 Aktéři pedagogické komunikace: učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině	18
2.1.1 Učitel.....	19
2.2 Speciální pedagog a školní speciální pedagog	20
2.3 Asistent pedagoga.....	21
2.4 Vychovatel ve školní družině	23
3 Integrace a inkluze ve vzdělávání	24
3.1 Integrace	24
3.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	25
4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	26
4.1 Žák se sluchovým postižením	26
4.1.1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením	29
4.1.2 Integrace a inkluze žáků se sluchovým postižením v běžné škole..	30
4.2 Žák s poruchou autistického spektra	31
4.2.1 Vzdělávání žáků s autismem.....	34
4.2.2 Nadání dětí s autismem	35
4.2.3 Integrace žáků s autismem	36
4.3 Žák – cizinec (žák s odlišným mateřským jazykem).....	36
4.3.1 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	38
4.3.2 Integrace žáků s OMJ.....	39
5 Podpůrná opatření ve vzdělávání	40
5.1 Individuální vzdělávací plán jako jedno z podpůrných opatření.....	41

Shrnutí.....	42
6 Empirická část	43
6.1 Výzkumný problém.....	43
6.1.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	44
6.1.2 Výběr respondentů	45
6.2 Metoda sběru dat	45
6.2.1 Postup a realizace zpracování dat	46
6.3 Interpretace získaných dat	47
6.3.1 Představení žáků, kteří se zúčastnili výzkumného šetření	47
6.3.2 Otevřené kódování: kategorizace zkoumaných oblastí.....	50
6.3.3 Axiální kódování.....	55
6.3.4 Selektivní kódování.....	58
6.4 Zakotvená teorie	60
7 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse	62
Závěr	65
Seznam literatury a dalších použitých zdrojů	67
Přílohy.....	I
Příloha 1: Individuální vzdělávací plán	I
Příloha 2: Rozhovory s respondenty a kazuistiky	III
Příloha 3: Příklady vybraných technik komunikace	XXIV
Příloha 4: Seznam zkratk.....	XXVII

Úvod

Diplomová práce se zabývá možnostmi efektivní komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní školy. Jedná se o základní školu, která se vedle vzdělávání žáků, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby, věnuje i žákům s ohledem na jejich konkrétní zdravotní stav, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky. Výběr zkoumaného tématu ovlivnila profesní specializace a praxe v rámci studia. Téma bylo také zvoleno proto, že se v pedagogické praxi stále častěji setkáváme se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Pozornost zaměříme na žáky s poruchou autistického spektra (dále PAS), na jedince s odlišným mateřským jazykem, a také na děti se sluchovým postižením. Získané informace nám pomohou v lepší orientaci v dané problematice. Vznikne zde prostor pro to, aby mohly být vyjádřeny názory a zkušenosti dotčených pedagogů a případně i možnost aplikace nových poznatků do praxe pro ostatní pedagogy, kteří se s těmito dětmi denně setkávají a každodenně s nimi pracují.

V hlavním vzdělávacím proudu se stále častěji vzdělávají žáci, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Není výjimkou, že rodiče těchto dětí nemluví česky vůbec nebo mluví málo, což vede k problémům v úspěšné domluvě a vzájemnému porozumění. V současné době je toto téma často skloňováno v souvislosti s migrační vlnou z Ukrajiny a s ní spojené začleňování ukrajinských dětí do škol. Výsledky této práce by proto mohly být v ohledu efektivní komunikace s těmito dětmi přínosné. Ve školním prostředí se setkáváme také se žáky, kteří mají poruchu autistického spektra a komunikace s nimi je občas velmi obtížná. Další skupinou žáků se znevýhodněním, které se diplomová práce věnuje, jsou žáci sluchově postižení. Vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání se zabýváme i otázkami plnohodnotného začlenění uvedených skupin žáků do běžné třídy.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část vymezuje pojmy, se kterými se setkáváme při kontaktu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přibližuje problematiku komunikace a efektivní komunikace, její specifika a bariéry, které mohou být přítomny při komunikaci. Dále charakterizuje školní prostředí, popisuje pozice pedagogických pracovníků a vybrané skupiny

žáků se SVP. Zabývá se odlišením pojmů integrace a inkluze ve vzdělávání a druhy podpůrných opatření. Zmiňuje individuální vzdělávací plán (dále IVP), jako jedno z těchto podpůrných opatření.

Cílem empirické části je prostřednictvím rozboru komunikačních prostředků zjistit, pomocí kterých prostředků dochází k nejefektivnějšímu způsobu výchovy a vzdělávání žáků se SVP v běžné základní škole. Tato část je realizována prostřednictvím kvalitativního designu. K celkovému poznání specifických potřeb žáků jsme sestavili jejich kazuistiky. Pro naplnění cíle výzkumu byli osloveni pedagogičtí pracovníci k rozhovorům, ve kterých jsme se dotazovali na prostředky, které používají k efektivní komunikaci ve školním prostředí. Poslední výzkumnou metodou, kterou jsme použili pro získávání dat výzkumného šetření, bylo zúčastněné pozorování.

Cílem diplomové práce je seznámit se s efektivními formami komunikace, které jsou užívané pro dorozumění se, předávání informací a hodnot žákům se SVP zařazených do běžné základní školy.

1 Komunikace

Podstatnou a neodmyslitelnou součástí lidského života je komunikace. Může se jednat o komunikaci mezi jedinci, skupinami nebo také komunikaci mezi institucemi (Bejdáková a kol., 2018).

Kopečný a kol. (2018) uvádějí, že je schopnost člověka komunikovat považována za klíčovou charakteristiku, na které stojí lidství, a to proto, že je člověk považován za společenského tvora. Bez ní by byl život komplikovaný nebo by nebyl možný.

Slovo komunikace má různé významy. Můžeme komunikovat v situacích, které sledují různé cíle a můžeme díky nim dojít k různým výsledkům. Původ slova komunikace pochází z latinského slova „*communicare*“ a znamená informovat, oznamovat, radit se. Hlavní vymezení pojmu komunikování je:

- a) **Dorozumívání** – jde o pochopení se, o shodu myšlenek. Lidé k tomu používají podmínky komunikace jako jsou např. rozumět si, mluvit stejným jazykem a o stejné věci, a také dojít k harmonii myšlenek.

- b) **Sdělování** – zde se jedná o informování, sdělování poznatků, seznámení se s osobními pocity, postoji nebo názory. Při této komunikaci je potřeba druhého člověka, adresáta, kterému jsou informace určeny.

- c) **Výměna informací mezi lidmi** – jeden člověk informace vysílá, druhý je přijímá nebo naopak. Oba musí dané informace vyhodnotit a také jim porozumět.

Komunikace je činnost, která může být uskutečňována nejen mezi lidmi, ale také mezi zvířaty, stroji aj. Zkoumáním komunikace se zabývá vědní obor teorie komunikace (Gavora, 2005).

Komunikace může být také chápána jako proces, při kterém si lidé mezi sebou vyměňují myšlenky a nápady. Vlivem špatné komunikace může dojít ke špatné výkonnosti nebo ztrátě motivace (Hanifan, © 2022).

Za pomoci komunikace je možné, jak informace získat, tak je také předat. Můžeme za její pomoci druhé lidi ovlivnit nebo se jí nechat ovlivnit sám. Může

nám být nápomocná při budování vztahů nebo naopak můžeme díky ní vztah zrušit (Karunová a kol., 2021). Lze tedy konstatovat, že je komunikace dovednost, kterou jen potřebné se naučit.

Modely komunikace podle Schulze von Thuna:

Komunikační náměstí, Model začarovaného kruhu, Vnitřní tým, Model Riemann-Thomann, Čtverec hodnoty a rozvoje, Situační model. Podrobněji se seznámíme alespoň s některými z nich.

Komunikační čtverec, též model čtyř uší ukazuje, jak je možné vykládat zprávu. K tomu je zapotřebí znát čtyři úrovně:

1. *“Věcná úroveň: O čem informuji?”*
2. *Sebeodhalení: Co o sobě prozrazuji?*
3. *Vztah: Co si myslím o druhém člověku nebo jaký k sobě máme vztah?*
4. *Odvolání: Co chci, aby můj protějšek udělal?“* (Projekte leicht gemacht, ©2022).

Pokud co nejvíc porozumíme těmto úrovním, můžeme se vyhnout nedorozumění a správně reagovat na druhou stranu.

Model Riemann -Thomann

Tento model nás seznamuje s tím, že má každý člověk čtyři základní lidské orientace. Jsou to:

1. *„Potřeba blízkosti (např. mezilidský kontakt, harmonie, bezpečí).*
2. *Potřeba odstupu (např. ticho, individualita, nezávislost).*
3. *Potřeba změny (např. spontánnost, kreativita, rozmanitost).*
4. *Potřeba trvání (např. objednávka, rutina, kontrola).“*

Za pomoci tohoto modelu je možné připravit vhodné prostředí pro sebe i pro ostatní (Projekte leicht gemacht, ©2022).

1.1 Funkce komunikace

Komunikace plní mnoho různých funkcí. Jak uvádí Mikuláščík (2003, in Jůvová, 2013), má komunikace plnit tyto funkce:

- a) **Informativní** – jedná se o předávání informací, dat nebo faktů;
- b) **Instruktivní** – jde o funkci informační, která navíc vysvětluje významy nebo postoje a návody;
- c) **Přesvědčovací** – jejím cílem je působit na druhého ve snaze změnit jeho názor nebo postoj;
- d) **Posilovací a motivující** – jejím úkolem je posilování sebevědomí a předností člověka;
- e) **Zábavnou** – ta si klade za cíl pobavit, rozesmát;
- f) **Vzdělávací a výchovnou** – je uskutečňována převážně institucemi;
- g) **Socializační a společensky integrativní** – jde o produkování vztahů mezi lidmi, o navazování styků;
- h) **Osobní identity** – odehrává se na úrovni osobnosti, kdy je nám nápomocna při uvědomování si věcí, které se týkají právě nás;
- i) **Poznávací** – má úzkou souvislost s informativní funkcí, jedná se zde více o pohled komunikanta;
- j) **Svěřovací** – je určena k tomu, aby nám pomohla zbavit se napětí, překonávat těžkosti a sdělovat informace důvěrné
- k) **Únikovou** – je to komunikace, kterou člověk využívá v případě, že se potřebuje odreagovat nebo přijít na jiné myšlenky.

Všechny tyto funkce se mohou při běžné komunikaci prolínat, vzájemně doplňovat nebo se mohou různě měnit.

1.2 Druhy komunikace

Komunikace se obecně dělí na: verbální (slovní), neverbální (mimoslovní) a paralingvistickou (doprovodnou). U verbální komunikace jde o vyjadřování za pomoci slov a je k tomu využíván jazyk. Může probíhat přímo nebo zprostředko-

vaně, mluveným nebo psaným slovem, živě nebo reprodukováně. Do neverbální komunikace můžeme zahrnout: oční kontakt, mimiku, gesta, postoj, držení těla, spontánní pohyby těla, vzdálenost, doteky a čas (Dřimalová, Kazíková, 2014-2015).

Jůvová (2013) se odkazuje na autorky Schneiderovou (2003) a Wiedenovou (2002), které uvádějí, že se verbální a neverbální komunikace mohou navzájem přidávat, měnit nebo zastupovat. Může se také stát, že jsou obě komunikace v nesouladu a celkový dojem působí nevyrovnaně. Do verbální komunikace patří komunikace slovem nebo písmem. Řeč může být ve formě mluvené nebo psané. Neverbální komunikace je charakterizována jako řeč těla nebo také jako mimoslovní komunikace. Paralingvistická komunikace se řadí mezi verbální komunikaci, protože jde o doprovodné prvky verbální komunikace, které mají velký podíl na ovlivnění významu a smyslu komunikace. Jedná se např. o: hlasitost a kvalitu řeči, výšku tónu hlasu, barvu hlasu, plynulost nebo rychlost řeči.

1.3 Sociální komunikace

Jde o komunikaci, která se zabývá zkoumáním a popisem komunikace lidské – interpersonální. Je pro ni důležitá zejména kvalita informací, tedy nejen to, jaké množství, jakým směrem a jak často se informace přenesly, ale také to, jaký vliv mají informace, které byly získány, na názory a postoje, na motivy, a na to, co od nich člověk očekává. Schopnost těchto informací ovlivnit chování nebo jednání člověka. To, jaký bude mít komunikace charakter, ovlivňuje samotný účastník komunikace. Jaké má postavení ve společnosti, i to, v jakém vztahu mezi sebou jsou komunikující. Rozdílná komunikace bude mezi příbuznými, známými nebo naopak neznámými, jiná mezi nadřízeným a podřízeným (Gavora, 2005).

Podle Svatoše (2002) můžeme chápat sociální komunikaci jako obecný jev, kterým je následován společenský kontakt. Dotýká se člověka a ovlivňuje jeho chování a také názory a je nerozdílně spojen s lidskou činností.

Mareš, Křivohlavý (1995) považují sociální komunikaci za společného jmenovatele tří stránek, které mají podíl na sociálním styku. Jsou to činnosti, které jsou vykonávány společně, vzájemné působení jednoho na druhého a mezilidské vztahy.

1.3.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace má za úkol sledovat pedagogické cíle a pomáhat ve výchově a vzdělávání. Jedná se tedy o výměnu informací, která probíhá mezi těmi, kteří se účastní výchovy a vzdělávání, tzn. účastní se výchovně vzdělávacího procesu. Informace jsou předávány za pomoci jazykových i nejazykových prostředků (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Svatoš (2002) uvádí, že je pedagogická komunikace vymezená více okolnostmi jako např. probíhá v daném čase a na určitém místě, mezi lidmi, kteří mají určité role, má také daný obsah, ale hlavně se orientuje na daný cíl.

Pedagog ve své komunikaci sděluje, působí, ovlivňuje a vnímá. U pedagogické komunikace se jedná převážně o oboustrannou výměnu informací mezi účastníky výuky. Při této komunikaci sdělujeme: informace, emoce, postoje k tomu, o čem mluvíme i k tomu, ke komu mluvíme (Dřimalová, Kazíková, 2014–2015).

Při používání verbálních i neverbálních projevů, jak žáků, tak i učitelů, je komunikace hlavním prostředkem, který je využíván při výchově a vzdělávání. Vyučování je podmíněno komunikací. Bez ní by nebylo možné výchovu a vzdělávání provádět. Není také možné, aby výchovně vzdělávací cíl, obsah i metody vystupovaly ve vyučování přímo. Mohou vystupovat pouze prostřednictvím verbálních nebo neverbálních projevů, které žáci i učitelé využívají (Gavora, 2005).

Pedagogická komunikace – komunikace mezi edukátorem a edukantem, probíhá nejčastěji ve třídě. Může ale probíhat i na jiných místech, které jsou součástí školy např. v tělocvičně, na hřišti, v dílnách nebo v klubovně. Je možné provádět ji i mimo školu např. na exkurzi (Mešková, 2012).

Jak již bylo zmíněno výše, může komunikace probíhat jak verbálně, tak i neverbálně. Realizací jazyka je mluvená nebo psaná řeč. Ta má čtyři formy: poslech, mluvení, čtení, psaní. Ve vyučování je z větší části využíváno mluvené slovo. Slova nám umožňují mluvit o minulosti i o budoucnosti, takže se díky nim můžeme přenášet v čase. Při přípravě na vyučování využívá učitel více psaného slova. Písemnou formu komunikace volí učitel také při zápisu do třídní knihy, do sešitů žáků, do žákovi písemné práce, i na tabuli (Mešková, 2012).

Autorka dále uvádí, že vývojově starší je komunikace neverbální. Tato komunikace je často schopna zachytit to, co člověk momentálně prožívá. U neverbální komunikace stačí jen pohled nebo gesto, aby byl ten, kdo informaci přijímá, schopen pochopit, jaký je náš postoj např. nesouhlas. V tomto smyslu, nám může být neverbální komunikace nápomocna při zkrácení a zefektivnění komunikačního procesu.

Prostředky neverbální komunikace:

Mimika – jde o projev v obličeji.

Gestikulace – zde se jedná o pohyby rukou, ramen, kývnutí hlavou.

Posturika – polohy při ležení, stání, sezení.

Proxemika – označení fyzické vzdálenosti mezi lidmi.

Haptika – zabývá se tělesnými kontakty a doteky.

Image – úprava zevnějšku, kdy nám jde o to, aby nás ostatní viděli tak, jak chceme my. Patří sem výběr a barevnost oblečení, úprava účesu, make-up, šperky apod. (Mešková, 2012).

Gavora (2005) zmiňuje, že můžeme zařadit mezi neverbální komunikační prostředek pohled. Jedná se o výraz, který máme v očích a zrakový kontakt.

1.3.2 Komunikace ve výuce

Výuková komunikace je základním prostředkem, který vyučující ve třídě využívají k vyučování a učení. Komunikace zde probíhá jak verbálně, tak i neverbálně (Šedřová, 2019). Důležitý je oční kontakt, který by měl učitel při vyučování využívat neustále (Gavora, 2005).

Jestliže rozdělíme komunikaci ve vyučování časově, můžeme mluvit o tzv. „pravidle dvou třetin“, kdy se 2/3 hovoří a 1/3 zbývá na činnosti vykovávané v tichosti nebo naopak v hluku a šumu. Platí také, že 2/3 času komunikuje učitel a 1/3 času komunikuje třída. Nejedná se zde však o nějaký předpis, kterým by se měl učitel řídit a takto čas ve vyučování využívat. Jedná se o reálně využívaný čas ve vyučovací hodině (Šedřová, 2019).

Zvláštnosti komunikace ve výuce jsou dané rolemi, které osoby v komunikaci zastávají tím, jaký je cíl jejich komunikace, a také tím, co je obsahem dané komunikace a na jakém místě se uskutečňuje (Gavora, 2005). Z praxe víme, že pedagog musí přizpůsobovat jazyk a styl předávání informací přiměřeně věku, mentálnímu schopnostem a úrovni vzdělání žáků.

Bariéry v pedagogické komunikaci

Překážky, které mohou v komunikaci nastat, můžeme rozdělit na interní a externí. Tyto překážky mohou být důvodem zkreslených informací nebo mohou znemožnit pochopení jejich významu. Mezi vnitřní bariéru v komunikaci může patřit tiché nebo rychlé mluvení, ráčkování nebo používání takových slov, kterým ten, kdo informace přijímá, nerozumí (Mešková, 2012).

Může se jednat také o obavu ze selhání, emoce, nerespektování komunikační úrovně, xenofobii, neúctu, odpor, skákání do řeči, fyzické nepohodlí nebo nesoustředěnost (Dřimalová, Kazíková, 2014-2015).

Externí komunikační překážka může být způsobena šumem, hlukem, který je ve třídě, ale i hlukem, který je v místnosti slyšet například z ulice. Bariérou může být i špatné nebo nedostatečné osvětlení, které může mít za následek to, že žák špatně vidí na tabuli a v důsledku toho v sešitě chybuje (Mešková, 2012). Autorka dále uvádí činitele, pomáhající žákům k lepšímu porozumění významu. Patří sem:

- a) Přehledné učivo.
- b) Jasně dané a srozumitelné formulování mluveného nebo psaného projevu, který má přiměřenou úroveň myšlení žáka a pomáhá mu v pochopení významu učiva.
- c) Vhodná síla hlasu, intonace, artikulace a adekvátně dlouhé přestávky v řeči.
- d) Srozumitelně a jasně položené otázky.

Činitelé, kvůli kterým se porozumění významu zhoršuje:

- a) Složitá terminologie, které žák dostatečně neporozumí.
- b) Zapisování poznámek a souběžně poslech výkladu.
- c) Monotónní projev učitele.
- d) Nezřetelný výklad (Mešková, 2012).

1.4 Efektivní komunikace

Komunikace je proces, díky kterému můžeme vyjadřovat i přijímat myšlenky. V důsledku problému na jedné nebo druhé straně, může dojít k tomu, že nebude komunikace efektivní. Proto, aby k tomu nedocházelo, je zapotřebí vyjádřit správně myšlenky. To se nám podaří, pokud se budeme držet několika pravidel.

Ubezpečíme se, že nám osoba, se kterou se chystáme komunikovat, věnuje pozornost. Naše sdělení musí být jasná, čitelná a shodná s mimikou, která naši komunikaci doprovází, s gesty a držením těla. Je zapotřebí přizpůsobit i hlasitost a tón hlasu. Dobrá je také zpětná vazba, která nás ubezpečí v tom, že to, co jsme řekli, bylo správně pochopeno. Důležitý je postoj i oční kontakt. Respekt k hovořícímu vyjádříme tak, že mu nebudeme skákat do řeči. Přínosné je zopakování toho, co jsme slyšeli, aby bylo jasné, že byla informace pochopena správně (psychologie pro každého.cz, 2022, online).

Základní podmínky pro efektivní komunikaci jsou: získat ke komunikaci druhou stranu, komunikace musí být vyvážená, musí být rovnoměrně rozložen poměr mezi sdělením a nasloucháním. Úspěšná komunikace se proto skládá ze sdělení a naslouchání.

Sdělení má tyto tři úrovně – verbální, neverbální a činy. Tři úrovně má i naslouchání – očima, ušima a srdcem. Aby byla komunikace efektivní, je zapotřebí tzv. filtrování, které vyžaduje zapojení všech smyslů. Neodmyslitelnou součástí efektivní komunikace je také zpětná vazba. Ta by měla být co nejrychlejší, aby nedocházelo k nejistotám a nepochopení sdělení. Součástí efektivní komunikace je pozitivní orientace a pozitivní myšlení všech účastníků. Komunikace se stane efektivní, když splní svůj účel (skolicistredisko.net, 2022, online).

Efektivní komunikace je závislá na tom, jak jsou komunikující schopni přizpůsobit situaci v oblastech otevřenosti, empatie, positivity, bezprostřednosti, řízení interakce, působivosti a orientaci na druhé.

Nejefektivněji komunikuje ten, kdo je flexibilní a umí se přizpůsobit konkrétní situaci, dále ten, kdo je pozorný a je schopný si uvědomit, jaká se odehrává situace a jaké má možnosti ve volbě komunikace a také ten, kdo při komunikaci nepoužívá dvojsmysly a předchází nejasnostem (DeVito, 2001).

1.4.1 Efektivní komunikace učitele

Efektivní komunikační postup se může použít k tomu, aby bylo ovlivňování druhých účinnější. Tento postup se dá naučit v rámci sociálního učení. Učitel si často nebývá vědom faktu, že se v jeho komunikaci se žáky skrývá jakési poselství. Jde o informace, které jsou uloženy ve způsobu, kterým je učitel ve své komunikaci předává, jak mluví. Mezi techniky, které lze využít k efektivní komunikaci patří popis, konstatování, informace, oznámení, vyjádření vlastních potřeb, očekávání, možnost volby, technika slov, prostor pro spoluúčast a aktivita druhých (Mešková, 2012).

Vytvořit dialog mezi učitelem a žákem může být náročné, je to ale základní součást výuky. Efektivní komunikace může být nápomocná při budování a podpoře bezpečného prostředí ve škole. Dovednost komunikace se přenáší do celého života (Hanifan, 2022, online). Vymětal (2008) hovoří o tom, že pokud má být komunikace efektivní, musí být splněny následující základní požadavky. Komunikace musí být zřetelná, stručná, správná, úplná a zdvořilá.

1.4.2 Rozdíl mezi efektivní a neefektivní komunikací

Jedná se o rozdíly, které můžeme vidět všude v našem okolí. DeVito (2001, s. 16) vidí rozdíly v efektivní a neefektivní komunikaci mezi

- *„sebejistým a rozpačitým řečníkem,*
- *člověkem, který je přijat a člověkem, který je odmítnut kvůli špatnému dojmu vyvolanému při přijímacím pohovoru,*
- *manželským párem, který diskutuje konstruktivně a manželským párem, který se vzájemně zraňuje, až nakonec zničí svůj vztah,*
- *členem skupiny, který je příliš zahleděn do sebe, nevnímá potřeby skupiny a nepomáhá jí a členem, který pracuje na dosažení cílů skupiny a slouží i jejím potřebám z hlediska interpersonálních vztahů,*
- *řečníkem, který postrádá důvěryhodnost a přesvědčivost a řečníkem, kterému posluchači věří a důvěřují mu,*
- *člověkem kulturně izolovaným a člověkem, kterému zkušenosti získané kontaktem s různými kulturami přinášejí potěšení, zisk i duševní obohacení.“*

2 Školní prostředí

Jde o prostředí, ve kterém je uskutečňováno školní vzdělávání. Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení. Ve školách jsou vzděláváni žáci na základě školních vzdělávacích programů. Dělí se na mateřské, základní a střední školy, dále konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní závěrečné zkoušky (zakonprolidi.cz, 2022, online).

V České republice si školní vzdělávací systém klade za cíl, aby bylo vytvořeno takové školní prostředí a klima, ve kterém budou mít všichni žáci stejné podmínky a šanci na to, aby získali odpovídající stupeň vzdělání (Bartoňová, 2013).

Průcha (2005, s. 390–391) ve své knize nabízí následující definici školy: *„Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální instituce plní svá specifická poslání (např. armáda zajišťuje obranu země, dopravní infrastruktura zajišťuje pohyby lidí a zboží na daném území), škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí. Specifické edukační funkce školy jsou právě tím, co je odlišuje od jiných sociálních institucí, v nichž též probíhá edukace (např. rodiny, party, masových médií, církvi).“*

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů prezentuje tyto zásady a cíle vzdělávání:

- a) *„rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b) *zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
- c) *vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,*
- d) *bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,*

- e) *svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,*
- f) *zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,*
- g) *hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,*
- h) *možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).*

Průcha (2005) uvádí zjištění, že je škola instituce, která přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce a dává mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouze zkušenostmi z toho, co prožije mimo školu. Jedná se o ochranné zařízení, ve kterém je mládež vedena k hodnotám a ideálům. Škola je také nástrojem sociální politiky, protože se od ní požaduje, aby připravila mladé lidi na to, aby byli schopni obstát na trhu práce, a také, aby byli schopni dále se vzdělávat, což je nutné k jejich výkonu profese. Její další funkcí je formování lidské bytosti a proto, že zde děti tráví velkou část dne, je také místem, kde se děti vyvíjejí a kde vyrůstají, nalézají zde příjemné životní prostředí.

Vorlíček (2000) vidí školu jako jednu ze společenských institucí, která vykonává úkoly stabilizační a reprodukční. Má podíl na tom, že si žáci osvojují dosavadní kulturu a vychovává je k tomu, aby byli nápomocni při vědeckém, technickém aj. vývoji. Je institucí, kde svoji profesi vykonávají profesionálně kvalifikovaní pracovníci.

2.1 Aktéři pedagogické komunikace: učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je za pedagogického pracovníka považován ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo

přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, a tímto působením uskutečňuje výchovu a vzdělávání (MŠMT, 2022, online).

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného..... Přímou pedagogickou činností vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník (zákonyprolidi.cz, 2022, dostupné 10. 6. 2022).

Proto mezi pedagogické pracovníky můžeme zařadit jak učitele, speciální pedagogy, asistenty pedagoga, tak i vychovatele ve školní družině.

Aktuálně je vládě předkládán návrh novely zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., s ohledem na to, že se organizace shodly na potřebě zařazení do zákona 5 hlavních priorit, a to zavést podpůrné pedagogické profese, jejichž potřeba se nejvíce projevila po dobu distanční výuky. Jedná se o tyto pozice: sociální pedagog, školní psycholog, školní speciální pedagog a školní logoped (učitelská platforma, 2022, online).

2.1.1 Učitel

Učitel je základním a zásadním článkem, který má možnost ovlivnit úspěšné vzdělávání každého jednotlivého žáka ve třídě. Jeho úkolem je v dané třídě a v daném čase provádět vzdělávání. Pokud má být práce učitele přínosná, je zapotřebí, aby byl pro svoji práci pozitivně motivovaný, aby byl vyzrálou osobností a jeho znalosti a dovednosti byly takové, aby byl schopen stanovit vzdělávání pro každého žáka podle jeho individuálních možností a schopností (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Za učitele může být považován člověk, který se věnuje výchově a vzdělávání žáků na různých druzích škol, a to na profesionální úrovni. Má stanovenou kvalifikaci a dostal k této činnosti pověření od dané instituce nebo od jednotlivce.

Kromě označení učitel se také používá označení pedagogický pracovník, ale jak již bylo zmíněno výše, toto označení pojímá celou řadu profesí. Jde tedy o velmi široký pojem. Činností učitele je pomoci při rozvíjení osobnosti dětí a mládeže a připravit žáky tak, aby měli uplatnění ve společnosti (Vorlíček, 2000).

Potměšil (2018) uvádí, že kromě kvalifikačních předpokladů je podstatná také osobnostní složka a také to, že rysem úspěšného učitele je zápal žáků pro předmět a jejich přirozené povzbuzení k činnosti a k aktivování vlastních myšlenek. Všeobecně známé jsou předpoklady pro práci učitele, do kterých patří nejen jeho získané vzdělání, ale také jeho osobnost (láska k dětem, empatie, umění naslouchat...) a také zkušenosti, které učitel získává během trvání své praxe.

2.2 Speciální pedagog a školní speciální pedagog

Práce speciálního pedagoga na školách spočívá v diagnostice vzdělávacích potřeb žáka, je nápomocen při vytváření plánu podpory a vytváří pro žáka takové podmínky, aby jeho integrace proběhla úspěšně (inkluzivniskola.cz, 2022).

Podle Michalíka a kol. (2015) spočívá náplň práce školního speciálního pedagoga především ve vyhledávání žáků, kteří potřebují při svém vzdělávání podpůrná opatření a při následném vytváření a případně při realizaci takových postupů, které budou přínosné pro zmírnění nebo úplné odstranění problémů s výukou. Speciální pedagog dále ukládá veškeré získané informace o žákovi, a to včetně rodinné a osobní anamnézy. Tyto informace postupně zpracovává a vyhodnocuje. Pojmenuje hlavní problémy, které žák má a stanoví individuální plán podpory ve škole i mimo ni. Spolupracuje s dalšími institucemi a odbornými pracovníky a společně hledají možnosti, které by byly pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami prospěšné.

Čech a Hormandlová (2020) uvádějí, že profese školního speciálního pedagoga a speciálního pedagoga není zcela jasná jak neodborné veřejnosti, tak i pracovníkům ve školství. Tyto pracovníci považují zmíněné profese za shodné a jsou názoru, že se dají zaměňovat. Přitom je rozdíl mezi těmito profesemi značný. Zatímco speciální pedagog pracuje jako učitel na základních školách, školách speciálních, ve speciálních poradenských centrech a pedagogicko-psychologických

poradnách, školní speciální pedagog zastává místo ve školním poradenském pracovišti, jeho práce probíhá v rámci školy. Může mít také část svého úvazku jako speciální pedagog – učitel.

2.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který plní povinnosti, které vycházejí ze školského zákona a ze zákona o pedagogických pracovnících.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je k činnosti asistenta pedagoga uvedeno následující:

- 1. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*
- 2. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním...*

Valenta (2012) vidí profesi asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, jehož působnost spočívá se třídě, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavním posláním je podpořit tyto žáky ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Jedná se o podpůrnou složku, za jejíž pomoci může být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožněno kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a také zlepšení kvality života osobám, které mají těžké formy zdravotního postižení.

Asistent pedagoga je pracovník, který působí ve třídě jak pro žáka konkrétního, pro učitelku nebo učitele, ale také pro celou třídu, protože ta vytváří sociální jednotku, která má vlastní klima. Morávková Vejrochová (2015) nastiňuje dělení této pracovní pozice z různých hledisek, které si následně přiblížíme.

Dle místa působení v závislosti na typu školského zařízení se jedná o:

- asistenta pedagoga, který funguje ve školách (třídách), které jsou zřízené samostatně pro žáky se zdravotním postižením;
- asistenta pedagoga v běžných školách;
- asistenta pedagoga ve školských zařízeních.

Dle způsobu financování jde o:

- asistenta pedagoga, který je financován z prostředků určených na asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením;
- asistenta pedagoga, který je financovaný z dotací určených pro asistenta pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním;
- asistenta pedagoga, který je financovaný z běžného rozpočtu školy.

Dle věkové skupiny dětí, se kterými asistent pedagoga pracuje a dle typu školy, na:

- asistenta pedagoga v mateřské škole;
- asistenta pedagoga na základní škole;
- asistenta pedagoga na střední škole.

Rozdílné je postavení mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Osobní asistent je zaměstnancem poskytovatele sociálních služeb, který poskytuje péči osobě v jejím přirozeném prostředí dobrovolně nebo za dohodnutý finanční prostředek, který je hrazen z příspěvku na péči. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a jeho působnost je ve třídě, kde se vzdělává žák se SVP.

Rozdílné jsou také požadavky na vzdělání. Osobního asistenta může dělat v podstatě každý, kdo se pro tuto činnost rozhodne, u asistenta pedagoga jsou požadavky na vzdělání zakotveny v zákoně (Čadilová Žampachová, a kolektiv, 2012).

Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Asistent pedagoga je právoplatným členem pedagogického sboru. Společně s učitelem představují tým, který v dané třídě plánuje, uskutečňuje a hodnotí průběh

výuky. Asistent pedagoga se podřizuje vedení učitele, který mu pro potřeby žáka se SVP určí úkoly, které jsou platné pro vzdělávání těchto žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Základní podmínkou proto, aby byl asistent pedagoga vhodně zapojen do práce se žáky i do celkového dění ve třídě i škole, je fungující spolupráce s pedagogem. Je potřebné, aby jim byl umožněn prostor pro to, aby se mohli společně připravovat na výuku a mohli o potřebách žáků v klidu diskutovat. Asistent ve třídě by neměl být impulzem pro pedagoga, že není potřeba příliš času a prostoru věnovat žákům, kteří mají SVP. Spolupráce s asistentem by měla být přínosná a on by tím měl získat více prostoru a času pro tyto žáky (ČOVIS, 2022, online).

Při zapojování žáků s různým znevýhodněním do vzdělávání je velmi přínosné, pokud je ve výuce přítomný i asistent pedagoga. Pokud je spolupráce asistenta pedagoga s učitelem využívána vhodně, jde o velmi účinnou a efektivní činnost, která je potřebná při inkluzi všech žáků (inkluzivniskola,2022, online).

2.4 Vychovatel ve školní družině

Za vychovatele se považuje pedagogický pracovník, který vykonává pedagogickou činnost ve školních družinách, klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu a v zařízeních sociální péče. Školní družina bývá zřízena převážně při základních školách a má sloužit žákům prvního stupně. Vychovatel by zde měl žákům poskytovat různé klidové činnosti, ale i činnosti pohybové, kterých mohou mít žáci během vyučování nedostatek. Může zde také dát žákům k dispozici prostor pro přípravu na vyučování (Pávková, 2014).

3 Integrace a inkluze ve vzdělávání

Pojem integrace pobývá ve společnosti delší dobu. Klade větší nároky na jedince v tom smyslu, že je nutné, aby měl takové schopnosti, aby se přizpůsobil požadavkům většinové společnosti. V souvislosti s rozvojem společnosti se od integrace postupně upouštělo a do školního prostředí byl zaveden pojem inkluze, který můžeme chápat jako vyšší stupeň integrace. Rozdíl je převážně v tom, že se zaměřuje na individualitu každého člověka a jeho odlišnost je vnímána jako přednost.

3.1 Integrace

Valenta a kol. (2012) vnímá pojem integrace jako něco, s čím se setkáváme v životě denně a nemusí se vždy jednat o souvislost se speciální pedagogikou nebo s lidmi postiženými nebo znevýhodněnými. Příkladem může být integrovaný dopravní systém nebo integrovaný záchranný systém. Jedná se tedy o termín, který běžně užíváme, ale nemusí nám být vždy srozumitelný. Vysvětlení slova integrovaný můžeme najít v jeho původu, kde slovo „*integer*“ je latinského původu a znamená nenarušený, úplný.

Termín integrace se začal v České republice objevovat po roce 1990, a to ve spojení se vzděláváním. Jednalo se o tzv. školskou integraci, což znamenalo společné vzdělávání nepostižených (intaktních) žáků a žáků s postižením v běžném typu škol. Před tímto rokem se v České republice tito žáci vzdělávali v tzv. systému segregovaném (odděleném, vyloučeném) (Valenta a kol., 2012).

Zilcher, Svoboda (2019) zmiňují, že má integrace ve vzdělání, jako termín, řadu odchylek. Obecně lze termín integrace vykreslit jako zařazení postiženého jedince do běžné školy, za dodržení podmínek, že se žák přizpůsobí tak, aby splynul s nepostiženými žáky. Pokud se jedná o individuální integraci, hovoříme o tom, že je žákovi, který ke svému úspěšnému vzdělávání potřebuje podpůrná opatření, umožněno vzdělávání v běžné škole společně s ostatními žáky.

3.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání nemůže definovat tím, že zmíníme jen pohled jednoho autora, a to vzhledem k tomu, že se pohledy na tyto termíny různí (Zilcher, Svoboda, 2019). Kontradyová (2016) uvádí, že pojem inkluze nebere rozmanitost jedince jako něco rušivého, ale naopak ji vnímá jako jev pozitivní. Od 1. 9. 2016, kdy vešla v platnost nová školská legislativa, se začal pro inkluzi používat, jako její synonymum, pojem společné vzdělávání. Inkluzi můžeme definovat jako stav, kdy se do společnosti narodí člověk, který má různé druhy postižení a společnost jeho odlišnost přijímá. Tyto odlišnosti neznamenají pro společnost narušení procesu vzdělávání, ale naopak jim přisuzují kladnou hodnotu (Růžička a kol., 2020).

Hovoříme-li o inkluzivním vzdělávání, mluvíme o tématu, které je často skloňované na všech úrovních vzdělávání. Spousta autorů formuluje tři základní pojetí inkluzivního vzdělávání, a to:

1. *Integrace a inkluze jsou prakticky totožné.*
2. *Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace.*
3. *Integrace je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 20–21).

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který je novelizován vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zaručuje všem dětem, kteří jsou znevýhodněni a pokud je to v jejich zájmu, takovou podporu, aby měly možnost úspěšného vzdělávání a rozvíjení se v běžné škole, a to za pomoci velkého množství podpůrných opatření, která financováním zajistí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2022, online).

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrcholu individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 34).

4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Růžička (2020) zmiňuje, že byl pojem speciální vzdělávací potřeby navržen v Anglii již v roce 1978. V České legislativě se tento pojem objevil v roce 2004 ve vydání novely školského zákona č. 561/2004 Sb. Zde byl definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Aktuálně je legislativně ukotvena definice žáka se SVP jako: „...osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo využívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (MŠMT, 2022, online).

Zilcher, Svoboda (2019) vidí v legislativních změnách, které vstoupily v platnost v roce 2016, jako stěžejní od doby, kdy byla započata práce na první verzi Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. Výsledkem toho bylo upuštěno od medicínského modelu vnímání speciálních vzdělávacích potřeb a přešlo se k modulu pedagogickému, kdy nejsou pro vzdělávání žáka důležité důvody jeho potíží, ale dopady do jeho vzdělávání (Růžička, 2020).

Dále se budeme, v teoretické rovině, zabývat konkrétně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v běžných třídách na základní škole a jejich omezení jsou: sluchové postižení, porucha autistického spektra a žák – cizinec (žák s odlišným mateřským jazykem).

4.1 Žák se sluchovým postižením

Sluch patří k jednomu z nejdůležitějších smyslů. Jako senzor má úlohu signalizační, informuje o zvucích a má důležitou roli při vnímání informací, které jsou nám podávány verbálně. Porucha sluchu má za následek omezení mezilidské

komunikace a v jejím důsledku mohou nastávat různé komunikační překážky či bariéry (Langer, 2020).

Schopnost komunikace u dětí, které mají sluchové postižení může být ohrožená, a to proto, že komunikační kompetence jsou jedním z článků, které mají podíl na vývoji osobnosti dítěte. Podněty, které může člověk se sluchovým postižením vnímat, a ze kterých může současně i čerpat potřebné informace, jsou mnohem méně rozsáhlé než u lidí slyšících (Kopečný, 2018).

Pipeková a kol. (1998) uvádí, že jedním z nejdůležitějších smyslů pro život člověka, je sluch. Postižení sluchu je nejtěžší překážkou v komunikaci a ovlivňuje celý osobnostní vývoj.

Disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním sluchově postižených jedinců se nazývá surdopedie. Jejím cílem je celková péče o sluchově postižené a jejich zapojení do pracovního i sociálního prostředí (Vítková a kol., 1998). Pojem sluchově postižený obsahuje celou řadu blíže nespecifikovaných sluchových vad. Sluchové vady můžeme rozdělit podle doby vzniku na:

- a) vrozené;
- b) získané.

Typy sluchových vad:

- a) periferní – jednostranné, oboustranné;
- b) centrální – poškozením centrálního nervového ústrojí sluchového analyzátoru.

Stupně sluchových vad:

- a) nedoslýchavost – lehká, střední, těžká;
- b) hluchota – úplná nebo praktická (zbytky sluchu);
- c) ohluchlost – ztráta sluchu v průběhu života (Pipeková a kol., 1998).

Podle Houdkové (2005) lze rozdělit příčiny vad a poruch sluchu do tří kategorií:

- a) získaná vada sluchu nebo také vada sluchu, která je způsobena působením vlivů prostředí;
- b) dědičné nebo genetické příčiny;
- c) nezjištěné příčiny.

Lechta (2016) uvádí následující rozdělení žáků se sluchovým postižením z hlediska inkluzivní edukace:

Nedoslýchaví – jedná se o žáky, kteří mají narušené sluchové vnímání, ale jsou schopni za přispění kompenzačních pomůcek vnímat mluvenou řeč pomocí sluchu.

Neslyšící – jedná se o žáky, jejichž sluch byl těžce narušen.

Ohluchlí – sem můžeme zařadit žáky, kteří jsou úplně nebo prakticky hluší. Tento stav u nich nastal poté, co si osvojili řeč.

Žák s kochleárním implantátem – zde můžeme dále hovořit o dvou skupinách žáků, a to o ohluchlých žácích, kteří používají kochleární implantát a o neslyšících s kochleárním implantátem. U ohluchlých žáků s kochleárním implantátem je ve větší míře možnost získat plnou řeč, ale kvalita nemusí být bezchybná.

Lechta dále uvádí, že je možné specifické formy komunikace žáků se sluchovým postižením rozdělit do tří skupin:

- a) Primární komunikační formy – mluvený jazyk, znakový jazyk a písemná forma jazyka.
- b) Sekundární komunikační formy – ty jsou vázány na mluvený a znakový jazyk–odezírání–vizuální vnímání řeči a neverbální komunikaci.
- c) Pomocné technické komunikační pomůcky a podmínky prostředí – zařízení technická např. naslouchací přístroje a podmínky prostředí, kterými jsou osvětlení a akustika (Lechta, 2016).

Vítková a kol. (1998) uvádí, že nejpřirozenějším způsobem, jak se vyhnout bariérám v komunikaci sluchově postiženého je dokázat se vyjádřit mluveným slovem. I přes to, že má tato komunikace spousty nedostatků, je důležitá při začlenění neslyšících do slyšící společnosti. K tomu je možné využít odezírání, což je zaznamenávání mluvené řeči pomocí zraku. Tato technika se u sluchově postižených dětí cvičí již od raného věku a u ohluchlých se začíná s učením po odstranění psychického bloku.

Dále se také u sluchově postižených využívá písemná forma řeči vzhledem k tomu, že je písmo vnímáno jako nejpřesnější proto, aby se mohla zaznamenat mluvená řeč. K tomu je využíváno, již u předškolních dětí, globální čtení. Využívá se také daktylotika, což je prostorová abeceda. Pomocné artikulační znaky jsou

další prostředky, které umožňují pomoc při komunikaci s neslyšícími. Jsou to znaky, které doplňují odezírání a je díky nim možné rozeznat hlásky, které nejsou viditelné na ústech.

Mezi mimoslovní komunikaci tzv. nonverbální sociální komunikaci patří sdělování očima, výrazy obličeje – mimikou, gestikou, postojem těla a také znakovým dorozumívacím systémem. Zde můžeme rozlišit dvě označení. Jedná se o:

- vlastní znakový jazyk neslyšících, který se využívá přímo v komunikaci neslyšících;
- znakový jazyk, ten je využíván převážně v tlumočení (Vítková a kol., 1998).

Kopečný a kol. (2018) poukazuje na potřebu využívat při rozvoji komunikace u dětí s těžkým sluchovým postižením a u neslyšících dětí všechny dostupné komunikační prostředky včetně znakového jazyka.

Obě komunikace, jak slovní, tak i mimoslovní se u neslyšících promítají v různém rozložení a jsou závislé na tom, jak je neslyšící schopen využívat slovní zásobu. Svůj vliv má také sociální skupina, ve které se neslyšící pohybuje. Sluchově postižený využívá jako svou silnější komunikaci tu, kterou vnímá jako pro něj nejefektivnější.

V neposlední řadě je potřeba zmínit také elektronické zařízení, které je zavedeno do hlemýžďe vnitřního ucha – kochleární implantát. Toto zařízení mohou používat děti, které nemohou využívat zbytky sluchu ani za použití sluchadla. Celkově můžeme říct, že komunikaci sluchově postižených tvoří několik forem: mluvená řeč, psaná forma řeči, protetické pomůcky, mimika, gestikulace, odezírání, daktylotika, pomocné artikulační znaky a znaková řeč (Vítková a kol., 1998).

4.1.1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením potřebují mít pro své vzdělávání vytvořené takové podmínky, které odpovídají jejich stupni a druhu postižení. U nedoslýchavých se jedná o pomůcky v podobě elektronického sluchadla, které slouží u lehčích sluchových vad k porozumění mluvené řeči i bez použití odezírání.

U střední a těžké nedoslýchavosti je už odezírání potřeba. Někteří nedoslýchaví používají ke komunikaci také znakovou řeč. U ohluchlých, pokud nastane

ohluchnutí po tom, co se částečně rozvine mluvená řeč, je možné, aby si žáci udrželi srozumitelnou řeč přibližně na stejné úrovni jako před ohluchnutím. Pomocníky jim mohou být kochleární implantát, počítač, psací telefon apod. U prelingválně neslyšících bývá rozvoj řeči a jazyka omezen po všech stránkách. I zde mohou být pomocníky kochleární implantát a ostatní technické pomůcky (Vítková, 2004).

V současné legislativě je pro děti se sluchovým postižením stanoven rovný přístup ke vzdělání. Stanoví i povinnosti pedagoga přizpůsobovat školní prostředí pro tyto žáky, vzhledem k jejich individuálním potřebám, které by měly mít velké množství podpůrných opatření (sancedetem.cz, 2021-2022, online)

4.1.2 Integrace a inkluze žáků se sluchovým postižením v běžné škole

Dříve se v rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením hovořilo o integraci do běžné školy. Nebylo možné dopředu říct, zda bude nebo nebude úspěšná. Zkušenosti jsou ale takové, že je možné snadněji integrovat dítě nedoslýchavé nebo dítě ohluchlé s kochleárním implantátem, které má již jisté zkušenosti z doby před ohluchnutím. Je potřeba zajistit dítěti včasnou depistáž a velmi důležité je to, aby spolu rodina a škola spolupracovali.

Pro integraci sluchově postiženého žáka je velmi důležité i to, aby byl tento žák kladně přijat jak zdravými žáky, tak i učitelem. Díky pozitivnímu přístupu k postiženému je možné se vyhnout celé řadě problémů (Valenta a kol., 2012).

Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením můžeme realizovat tyto vzdělávací metody:

- a) Metodu totální komunikace – u této metody je možné vyjadřovat se přirozeně a určit si způsob komunikace. Do totální komunikace patří znakový jazyk, mluvená řeč, prstová abeceda, psaní, čtení, odezírání, mimika, pantomima, kresba, film, divadlo, gesta. Tato metoda komunikace je v současné době nejvíce rozšířená především proto, že je založena na vnímání individuality sluchově postiženého a umožňuje mu, aby si zvolil komunikaci, která vyhovuje právě jemu.

- b) Orální metodu – jde o metodu, kde se učí sluchově postižení mluvené řeči. Základem této metody je vyvinout a osvojit si mluvenou řeč, rozvíjet zbytky sluchu a nacvičování odezírání.
- c) Bilingvální metodu – ta umožňuje využívat ve vzdělávání dva jazyky. Primární místo zaujímá znakový jazyk a později se přidává jazyk, který používá většina společnosti, a to převážně v psané formě (Hampl, 2020).

4.2 Žák s poruchou autistického spektra

Czémy (2016) uvádí označení pro autismus jako „poruchy autistického spektra“ se zkratkou PAS, protože pojem autismus zahrnuje velmi rozsáhlé spektrum. Z toho vyplývá, že sice mohou mít děti s diagnózou autismu hodně společného, jedná se ale skutečně o spektrum. Lechta (2016) zmiňuje, že pojem autismus použil jako první psychiatr švýcarského původu Eugen Bleuler roku 1911.

Vítková a kol., (2004) vidí autismus jako komplikovanou vadu, která je schopna narušit vývoj komunikace v nejranějším věku dítěte a způsobit dítěti neschopnost budovat si standartní vztahy mezi lidmi. Lidé s autismem vidí svět složený ze skládky, ale jednotlivé díly jim do sebe nezapadají.

Autismus zabraňuje postiženým v tom, aby se dobře zadaptovali na prostředí, ve kterém žijí. Tito lidé si vytvářejí sami svoje životní pravidla a jen oni jsou schopni těmto pravidlům porozumět. Pro autistické chování je typický stereotyp. Autisté mají omezené zájmy, koníčky a aktivity. Nemají rádi změny. Vytvářejí si zvláštní vztahy k neobvyklým předmětům a věcem a často dělají stereotypně činnosti, které ostatní vnímají jako bezpředmětné.

Autorka dále konstatuje, že komunikace autisty je narušena, dítě obvykle vůbec nemluví, pokud mluví opakuje věty nebo slova, není schopno konverzace. Je zde také přítomna absence očního kontaktu, dítě není schopno přátelských emocí, spontánnosti. Převládá uzavření do sebe bez potřeby zájmu o jiné děti nebo o dospělé. Autisté mívají naopak velmi vyvinuté některé smysly jako: sluch, čich, chuť nebo zrak. Projevuje se u nich, ale také agrese, vztek nebo sebezraňování, a to jako reakce na jakoukoliv změnu (Vítková, 2004).

Proto, že musí být pro autisty komunikace srozumitelná, je nutné vybrat a používat takovou formu komunikace, kterou bude dítě schopno zvládnout. Pouhá řeč nemusí dítěti dávat smysl nebo pro něho nemusí být srozumitelná vůbec. Význam některých gest je jasně srozumitelný (např. „Pojď sem!“) a autisté s nimi většinou nemají problém, ale jsou gesta, která vyjadřují city, emoce nebo abstraktní pojmy a tato gesta jim mohou způsobovat značné potíže. Je proto vhodné využívat komunikaci s vizuální podporou, což jsou fotografie, obrázky, piktogramy nebo předměty, protože jsou konkrétní, dítě vidí spojitost mezi obrázkem a významem a jde o informaci, která je trvalá, je možné se k ní vrátit, je jednoznačná.

Při komunikaci by se také měly používat spíše krátké věty s jasným významem. Pro dítě může být nesrozumitelná odpověď v případě, kdy si může vybrat. Tedy pokud je odpověď buď ano nebo ne. V takovém případě nemusí být dítě schopno si z dané odpovědi vybrat, protože je nejednoznačná (Pipeková, 2006).

Vítková a kol. (2004) uvádí spektrum autistických poruch podle autora Mühlpachra. Jedná se o: Dezintegrační poruchu, Rettův syndrom; Klinefelterův syndrom; Londau–Kleffnerův syndrom; Aspergerův syndrom; Atypický autismus.

Lechta (2016) uvádí zjištění autorky Wigové, že je pro dětský autismus typické postižení ve třech oblastech:

1. kvalitativní narušení reciproční sociální interakce;
2. kvalitativní narušení komunikačních schopností;
3. omezené, repetitivní a stereotypní vzorce chování.

Obtíže v chování se v této triádě oblastí mohou projevoval odlišně. Aby mohl být jedinec považován za autistu, je nutné, aby bylo přítomno šest z dvanácti kritérií.

V první oblasti – kvalitativní narušení reciproční sociální interakce musí být splněny alespoň dva znaky. Patří sem:

- a) Jasná neschopnost využít běžné formy vystupování a to: pohled do očí, výraz tváře, gestikulace, pohyby těla při sociální komunikaci.
- b) Neschopnost vytvořit si vztahy mezi svými vrstevníky.
- c) Nebýt schopen projevit smutek, radost nebo zájem s ostatními.

- d) Nedostatečná sociální a emocionální vzájemnost (např. preference samostatných aktivit bez účasti dalších osob).

V druhé oblasti – kvalitativní narušení komunikačních schopností zde musí být splněn alespoň jeden znak. Jedná se o:

- a) Mluvená řeč je opožděna nebo chybí úplně.
- b) Při vyvinuté řeči, neschopnost konverzace.
- c) Stereotypní, opakující se a idiosynkratické používání jazyka.
- d) Neschopnost napodobování pravidel při hrách přiměřeného věku, absence představitosti, spontánnosti (Vítková, 2004).

Ve třetí oblasti – omezené, repetitivní a stereotypní vzorce chování musí být také zastoupen nejméně jeden symptom. Ten, který se vyskytuje nejčastěji je mimořádný zájem o předměty nebo jeho části, které se točí. Patří sem také fascinace některými smyslovými orgány jako např. blikání světél, sledování kapání vody apod (Lechta, 2016).

Z hlediska pohlaví bývá autismus častěji diagnostikován u chlapců než u dívek a jejich projevy se liší jen minimálně (Vítková, 2004).

Mezi problémy, ke kterým u dětí s autismem dochází, patří narušená řeč. Ačkoli u nich schopnost mluvit zůstává, nejsou schopny pochopit význam dané komunikace. Dítě s autismem rozumí obvykle daleko méně slovům, které slyší, než předpokládáme. Tyto děti mají také potíže s přiřazením významu. Dítě vnímá jen to, co vidí. Má také problémy s pochopením symbolů tzn. s výrazy v obličeji, s gesty, nejsou schopné pochopit emoce. Nejsou pro ně také pochopitelné souvislosti. Mají potíže s generalizací tzn., že slovo, které používá ve škole bude využívat jen ve škole, táta je pro ně jen ten jejich apod. Není v jejich silách pochopit zájmena. Jejich paměť je krátkodobá. Nastávají také problémy v sociální komunikaci. Řeč, pokud jsou schopni ji využívat, používají pouze k uspokojování vlastních potřeb. Je proto nutné využívat při komunikaci s autistickými dětmi vždy takovou formu komunikace, aby pro ně byla srozumitelná a děti ji zvládly (Pipeková, 2006).

4.2.1 Vzdělávání žáků s autismem

Proto, aby bylo docíleno efektivního vzdělávání žáků s PAS je důležité, aby měl pedagog aktuální informace o úrovni vývoje žáka v jednotlivých oblastech rozvoje a kladl podle toho na něho adekvátní nároky.

Je zapotřebí zohlednit u žáka s PAS osobnostní i charakterové vlastnosti a volit při práci s těmito žáky individuální přístup a specifické pracovní metody. Jejich prostřednictvím je pak možné zajistit takovou míru podpory a pomoci, aby dosáhli ve školním zařízení úspěch. Pedagog si klade za cíl vytvářet pro žáka takové podmínky, aby se stal úspěšným a svobodnějším (Čadilová, Žampachová, a kolektiv, 2015). „Vzdělávání dětí a žáků s PAS je posuzováno školským poradenským zařízením, které posoudí speciální vzdělávací potřeby dítěte a stanoví míru podpůrných opatření. Doporučení ŠPZ je vypracováno vždy v zájmu dítěte a žáka, specifikuje stupeň podpory a konkrétní podpůrná opatření.

Základní škola přijímá žáky s PAS na základě žádosti zákonného zástupce s Doporučením ŠPZ formou individuální integrace. V základní škole se vzdělává zpravidla žák bez mentálního postižení nebo s dg. lehkým mentálním postižením se stanovenou mírou podpůrných opatření od druhého do pátého stupně podpory.“ (Autismport, 2022, online)

Čadilová, Žampachová a kolektiv (2012) uvádějí, že se v praxi využívá velké množství intervenčních programů, které vycházejí z celé řady nedostatků autistického postižení. Patří mezi ně např: program TEACCH (Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace), který vznikl v roce 1966 ve Spojených státech. Tento program pokládá za důležité tři základní principy. Jsou to: individuální hodnocení a individuální výchovně vzdělávací přístup, strukturované prostředí a vizuální podpora (Vítková a kol., 2004).

Dále je to strukturované učení. Princip této metody je postaven na zmírnění nedostatků, které vycházejí z diagnostiky PAS a zároveň rozvíjení těch silných stránek.

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je vědecký přístup, jehož záměrem je pochopit chování, a také pochopit to, jak může jedinec svým chováním ovlivnit prostředí. Tato analýza má úspěchy jak u lidí zdravých, tak i u handicapovaných, všech věkových kategorií. U žáků s autismem umožňuje tato metoda rozdělení

obsahu vzdělávání na menší části, které mohou tito žáci lépe zvládat. Nejdůležitějším principem této metody je ale individuální přístup.

Výměnné komunikační strategie – jedná se nejen o komunikaci verbální, ale také motorickou, gesty, znaky, pomocí obrázků, psaním apod. (Čadilová, Žampachová a kolektiv, 2012).

4.2.2 Nadání dětí s autismem

Pokud je současně žák s PAS i mimořádně nadaný, je třeba, aby uměl učitel žáka motivovat a adekvátně ho ve vyučování zaměstnával. Vzdělávání žáků s mimořádným nadáním a PAS probíhá na základě povolení ředitele školy podle IVP, o které si musí zažádat rodiče žáka. Sestavením IVP pro tyto žáky je individuální záležitostí a měl by být kladen důraz na to, aby byly podpořeny zájmy, které žákovi prospívají a motivují ho ve vzdělávání (NUV, 2011-2022, online).

U těchto dětí nemusí být vidět jejich nadání na první pohled. Nejedná se o celkové intelektové nadání, ale jejich kognitivní schopnosti bývají většinou rozloženy nestejně. Jednotné kognitivní dovednosti mívají tyto děti vysoce nadprůměrné, může se u nich objevit i genialita. To bývá převážně v oblasti literární, výtvarné, matematické nebo technické. Ne zřídka získávají velmi dobré výsledky ve znalostních soutěžích nebo individuálních sportech typu šachy. Mimořádně vyvinutou mívají dlouhodobou paměť, kdy nemají problém pamatovat si data, jízdní řády, řady čísel aj.

Tyto schopnosti se mohou ale během života měnit, mohou se objevovat nebo vytrácet. Pokud mají tyto děti o něco zájem, jsou v tomto směru houževnatí a koncentrovaní. Bývají také přepečliví, pedantičtí až perfekcionalističtí (NUV, 2011-2022, online).

Tzv. dvojí výjimečnost je název pro souběžný výskyt mimořádného nadání a další diagnózy. Jedná se zejména o souběh mimořádného nadání a specifických poruch učení a/nebo chování, Aspergerova syndromu, smyslového a/nebo tělesného postižení (NUV, 2011-2022, online).

4.2.3 Integrace žáků s autismem

Při integraci žáků s PAS do třídy je potřebné, aby jim byla pedagogickým pracovníkem přizpůsobena výuka jak po stránce organizační, tak i po stránce metod a obsahu vzdělávání. O jak velké přizpůsobení se bude jednat je individuální a je to ovlivněno pedagogem, integrovaným žákem i celou třídou. Při vzdělávání žáků s PAS je vždy dobré, když má pedagog vytvořenu osnovu a strukturu vyučovací hodiny. Je také vhodné žáka s průběhem výuky seznámit.

Při vzdělání těchto žáků je také přínosné držet se těchto postupů: používání stručných vět, příkladů a zdůraznění podstatného, dovysvětlení, dopřát dostatek času, vizuální podporu, úkoly zadávat krátké a pokyny přesné a konkrétní, upravit učebnice a pracovní listy, dbát na barevnost a využívat krátké relaxační přestávky (NUV, 2022, online).

U dětí s autismem je nutné, aby bylo při výchově a vzdělávání využíváno takových postupů a cílů, které se zaměřují na osobitost a specifické potřeby daného žáka. Je důležité, aby k výchově a vzdělání autistického žáka přistupovala jak rodina, tak i škola jednotně, obě strany by spolu měly vzájemně spolupracovat, doplňovat se a podporovat (Vítková, 2004).

V současné době se vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je kladem důraz na to, aby byla zohledněna jejich individualita a podle toho se k nim přistupovalo a byla jim poskytnuta potřebná podpora, jak ze strany pedagogických pracovníků, tak i pomocí podpůrných opatření.

4.3 Žák – cizinec (žák s odlišným mateřským jazykem)

V běžné praxi je používán termín žák s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o stejný význam termínů žák-cizinec a žák z odlišného kulturního prostředí. Tato označení jsou užívána v § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů („školský zákon“). Všichni tito žáci mají společné to, že jsou v důsledku nedostatečné znalosti komunikativní nebo akademické češtiny znevýhodnění

ve vzdělávání a jsou proto zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2022, online).

Bernkopfová a kol. (2019) nepovažuje termín žák-cizinec za příliš vhodný, vzhledem k tomu, že se vždy nemusí jednat o děti–cizince. Lépe řečeno o děti, jejichž rodiči jsou cizí státní příslušníci. Je podle ní tedy vhodnější používat termín odlišný mateřský jazyk, neboť ten je jiný než jazyk, který se vyučuje na školách.

Termín odlišný mateřský jazyk používá čím dál častěji. Není totiž důležité ani místo, kde se dítě narodilo, ani jeho občanství, ale důležitější je to, že je pro něho čeština druhým jazykem. Může se tedy jednat o dítě českých občanů, kteří žili delší dobu v zahraničí, ale i o dítě, jehož rodina s ním komunikuje v jiném než českém jazyce (NUV, 2011-2022, online)

Za žáky s odlišným mateřským jazykem se považují děti a žáci, kteří nevyužívají češtinu doma ani ve volném čase. Čeština se neztotožňuje s jazykem, ve kterém byli doposud vzděláváni.

Proč nepoužívat termín cizinci? Převážně proto, že se vždy nejedná o děti, které přišly ze zahraničí, tedy nemusí nutně jít o děti, kteří jsou cizími státními příslušníky. Již termín cizinec naznačuje, že se jedná o někoho cizího, což není žádoucí, protože je zájem na tom, aby se žáci dobře zapojili a adaptovali na nové prostředí. V neposlední řadě se jedná o žáky, kteří přicházejí z jiného jazykového a kulturního prostředí a je potřeba nabídnout jim adekvátní podporu (inkluzivniskola.cz, 2022, online).

Vítková (2004) uvádí, že integrace těchto žáků do běžných škol odlišná. Jedni nemají větší obtíže, jiní se mohou potýkat s jazykovou bariérou nebo mohou být ovlivněny rodinou, jejich kulturními vzorci, přístupem ke vzdělání apod. Je proto vhodné, aby bylo vzdělávání těchto žáků podmíněno:

- a) individuální nebo skupinovou péčí;
- b) vytvořením přípravných nebo speciálních tříd;
- c) pomocí a podporou asistenta pedagoga;
- d) využíváním odlišných metod a forem práce;
- e) vlastními učebnicemi (pokud je to nutné).

4.3.1 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Nečeské děti, které pobývají na území České republiky legálně a jsou ve věku školní docházky, mají za povinnost chodit do školy a vzdělávat se. Tyto děti mají odlišnou znalost jazyka, neznají jazyk vůbec. I přesto mohou navštěvovat běžné třídy (Cílková, Borešová, 2007).

Cizinci mají v České republice stejná práva a povinnosti, které se týkají vzdělávání, jako občané České republiky (Kropáčová, 2008).

Školní docházku žáků, kteří mají odlišný mateřský jazyk upevňují tyto legislativní dokumenty: „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní školy, dokumenty projednané Vládou České republiky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*“ (Kropáčová, 2008, s. 12).

Pro to, aby byli žáci s odlišným mateřským jazykem ve svém vzdělávání úspěšní, je potřeba, aby se naučili česky. Při učení se druhému jazyku mohou ale nastat potíže, a to převážně z toho důvodu, že dítě již umí a má naučená určitá pravidla a strukturu mateřského jazyka a také to, že výuka druhého jazyka přichází v pozdějším věku dítěte, než se učilo jazyk mateřský (Bernkopfová a kol., 2019).

Žáci s odlišným mateřským jazykem budou mít, bez ohledu na věk, kdy nastoupí do nové školy, vždy co dohánět. V důsledku toho je pro ně důležité, aby měli dobře nastavený školní vzdělávací program, a aby po něm bylo vytvořené příjemné klima ve třídě. V případě, že je toto vše dobře a vhodně nastaveno pro potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem, je zde větší šance, aby byli ve škole úspěšní (kolektiv autorů META o. s., 2011).

Největší pozornost by měla být u těchto žáků věnována na osvojování českého jazyka. Měla by být také posílena prestiž a hodnota jazyka a kultury ze které žák pochází. U dvojjazyčného vzdělávání se jedná o využívání obou jazyků ve výuce, pro lepší přístup do jazyka, který využívá většina. Je potřeba na ni pohlížet jako na výhodu a na obohacení (Kropáčová, 2008).

Felcmanová a kolektiv (2015) zdůrazňuje, že je při práci s žáky, kteří mají odlišný mateřský jazyk potřeba zohlednit převážně tyto kategorie:

- a) na jaké úrovni je jeho znalost češtiny;
- b) míra odlišnosti vyučovacího jazyka od jeho mateřského jazyka;
- c) věk, ve kterém do ČR přišel;
- d) jak dlouho v ČR pobývá;
- e) jeho předešlé zkušenosti se školou a jeho úspěchy atd.

Je potřeba brát také v úvahu, že děti s odlišným mateřským jazykem nejsou homogenní skupinou. Ke každému z těchto dětí je proto potřeba přistupovat při plánování výuky individuálně.

4.3.2 Integrace žáků s OMJ

S ohledem na aktuální situaci ve společnosti, která je spojena s migrační vlnou související s válkou na Ukrajině, jsou na integraci, potažmo inkluzi, kladeny zvláštní nároky. Řeší se otázky dlouhodobosti pobytu dětí cizinců v kontrastu dlouhodobě žijící cizinci na území ČR, např. vietnamské národnosti apod. Nároky kladené na pedagogy jsou zjevné převážně v souvislosti s výukou jazyků a snahy porozumění s dětmi cizinci. Setkáváme se s nevolí žáků učit se náš jazyk, protože očekávají návrat na Ukrajinu.

To, že žák nerozumí nebo nemluví česky, je z hlediska pedagogického daleko podstatnější než to, že má dítě status cizince. Odlišný mateřský jazyk je důvodem toho, že mají žáci při vzdělávání zhoršené podmínky. Je proto důležité, aby si pedagogičtí pracovníci uvědomili, že je pro tyto žáky jazyk, ve kterém jsou vyučováni, jazykem cizím. Žáci se tento jazyk současně učí a současně se jeho prostřednictvím vzdělávají. V důsledku toho, že žáci neznají dostatečně jazyk, ve kterém jsou vzděláváni, může často docházet ke školní neúspěšnosti. Významnou roli zde hrají také faktory jako: přístup rodiny ke vzdělávání, k výchově, ale také motivace, inteligence, schopnosti a dovednosti (META, 2011).

5 Podpůrná opatření ve vzdělávání

Školský zákon a vyhláška č. 27/2016 definuje podpůrná opatření takto: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Výčet podpůrných opatření, která je možno doporučit při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spočívají v:

- a) *„Poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření lze členit podle stupňů 1–5:

- 1. stupeň podpory** spočívá např. v respektování tempa žáka, časté motivaci, nabídce volnočasových aktivit, využívání různých forem hodnocení, plánem pedagogické podpory (vytváří škola).
- 2. stupeň podpory** je zařazen, pokud jsou speciální vzdělávací potřeby mírnější (např. mírně obtížné poruchy autistického spektra, nedostatečná znalost vyučujícího jazyk). Lze je kompenzovat pomocí zařazení předmětu speciálně-

pedagogické péče, úpravami pedagogické péče nebo využíváním různých pomůcek.

- 3. stupeň podpory** se poskytuje nejčastěji žákům např. se sluchovým a zrakovým postižením, s poruchou autistického spektra, s neznalostí vyučovacího jazyka a u dalších obtíží, které mají významný dopad na kvalitu průběhu vzdělávání žáka.
- 4. stupeň podpory** je poskytován převážně žákům s těžkými formami postižení jako jsou: těžká zraková a sluchová postižení, poruchy autistického spektra a další.
- 5. stupeň podpory** se uplatňuje u žáků, kteří mají nejtěžší stupeň zdravotního postižení a vyžadují nejvyšší stupeň podpory (ČOVIS, 2020, online).

5.1 Individuální vzdělávací plán jako jedno z podpůrných opatření

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je jedním z podpůrných opatření a jeho úkolem je podpořit vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpracovává ho škola na základě doporučení školního poradenského zařízení. Jedná se o závazný dokument proto, aby byly zajištěny speciální vzdělávací potřeby žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Individuální vzdělávací plán je součástí školní matriky a jeho součástí jsou informace o složení druhů a stupňů podpůrných opatření, údaje o žákovi, údaje o pedagogických pracovnících a dalších zainteresovaných do vzdělávání žáka. Jsou zde kontakty a informace o zákonných zástupcích žáka. Součástí je také cíl vzdělávání, soupis předmětů, ve kterých je výuka vedena podle tohoto plánu, rozvržení učiva podle času, úprava obsahu vzdělávání a výstupy. Najdeme zde postup při zadávání úkolů a hodnocení žáka. Zařazen je také seznam pomůcek a materiálů, které bude mít žák k dispozici.

Tento plán může být podle potřeb žáka upravován a doplňován během celého roku. Kontrolu, jak je plán naplňován provádí škola, současně se školním poradenským zařízením, minimálně 1x ročně (MŠMT, 2022, online). Pro individuální vzdělávací plán je ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dostupný vzor. Ten je

sestaven z tabulky, do které je možné zaznamenávat předem určené kategorie, které se mohou shodovat nebo překrývat s podpůrnými opatřeními, která byla žákovi ve vzdělávání doporučena. IVP je navrhován od druhého stupně podpůrných opatření a záleží vždy na poradenském pracovišti, zda ho doporučí nebo ne. Není doporučován automaticky u každého žáka (NUV, 2011-2022, online).

Shrnutí

V teoretické části práce jsme se snažili o seznámení se všemi důležitými informacemi, které se týkají tématu. Zaměřili jsme se na školní prostředí, blíže jsme se seznámili s pedagogickými pracovníky, mezi které patří učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga i vychovatelé ve školních družinách.

Nastínili jsme termíny žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zmínili jsme žáky se sluchovým postižením, jejich dělení a vzdělávání. Zabývali jsme se žáky s autismem, zmínili jsme kritéria, která musí být u žáka přítomna, aby mohl být považován za autistu a věnovali jsme se také pedagogické podpoře těchto žáků. Uvedli jsme rozdíl mezi termíny žák–cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem.

Popsali jsme termíny integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Uvedli jsme výčet podpůrných opatření, na která má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok a jejich členění od stupně 1–5.

Zaměřili jsme se na pojem individuální vzdělávací plán, jako na jeden z možných podpůrných opatření. Informace, které nám poskytla teoretická část vidíme jako přínosné a nápomocné při realizaci a vypracování části empirické.

6 Empirická část

V této části se zabýváme výzkumným šetřením prostřednictvím kvalitativního designu, který jsme si pro náš výzkum zvolili. Gavora (2010) uvádí, že u kvalitativního výzkumu hovoříme o dlouhodobém a intenzivním výzkumu a výzkumník si z těchto šetření pořizuje záznamy. Hendl vidí pod názvem kvalitativní výzkum rozsáhlé označení pro odlišné přístupy. Autor doporučuje, aby si výzkumník na začátku svého výzkumu vybral téma a stanovil výzkumné otázky. Ty se dají v průběhu výzkumu, sběru i analýzy dat, různě upravovat. Výzkumník vyhledává a poté analyzuje veškeré informace, které mohou být nápomocny k objasnění výzkumných otázek. Mezi základní metody kvalitativního přístupu patří pozorování, texty a dokumentace, interview, audio a videozáznamy (Hendl, 2005).

Výběr respondentů je u kvalitativního výzkumu záměrný, protože je potřebné, aby byly vybrány takové osoby, které mají z daného prostředí nezbytné vědomosti a zkušenosti. Jako nejpříznačnější a téměř výhradně užívanou metodu autor vyzdvihuje nestrukturované pozorování (Gavora, 2010).

Strauss a Corbinová (1999) popisují tři základní složky kvalitativního výzkumu, kterými jsou:

1. Údaje – nejčastěji se jedná o rozhovory a pozorování.
2. Analytické a interpretační postupy – tzv. kódování.
3. Písemné nebo ústní výzkumné zprávy.

Autoři popisují typy kvalitativního výzkumu, mezi které patří zakotvená teorie, etnografie, životní historie, fenomenologické pojetí a analýza rozhovorů. U zakotvené teorie se jedná o teorii, která je přeneseně odvozená ze zkoumání jevů, které reprezentuje. Jejím cílem je vytvořit takovou teorii, která spolehlivě odpovídá na zkoumané oblasti a vysvětluje je.

6.1 Výzkumný problém

Téma práce jsme zvolili proto, že jsou pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání velmi často skloňovány a komunikace se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby bývá mnohdy velmi komplikovaná. Ke zjištění aktuálních efektivních

komunikačních prostředků byli na vybrané základní škole osloveni pedagogové, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařazenými do běžných tříd. Pedagogickými pracovníky se pro potřeby výzkumného šetření rozumí učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga a vychovatelky ve školní družině. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pro účely výzkumného šetření zástupci tří specifických skupin, které se na ZŠ již běžně vyskytují.

Pro potřeby zjištění efektivních přístupů komunikace a jejich rozmanitosti jsme vybrali zásadně odlišné skupiny, zejména co se týče jejich individuálních požadavků na způsob komunikace, učení a školní přípravy. S ohledem na nutnost využívání komunikace jako zásadního prostředku sdělování informací ve výuce zjišťujeme, jaké konkrétní metody, formy a prostředky pedagogové používají nejčastěji ve vztahu k jednotlivým žákům se SVP. Pozornost zaměříme na identifikaci nejefektivnějších prostředků, které jsou charakteristické pro dorozumění se s jednotlivými skupinami žáků se SVP, a to i s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám, kterými se v pedagogické praxi řídíme.

6.1.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Naším hlavním cílem je zjistit, jaké mají možnosti efektivní komunikace pedagogové, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné ZŠ. Konkrétně se zaměřujeme na práci s dětmi se sluchovým postižením, s poruchou autistického spektra a s odlišným mateřským jazykem, které jsou na této základní škole zastoupeny v nejvyšší míře. Výzkumné šetření probíhalo v různých ročnících prvního i druhého stupně. Žáci se SVP mají různé postižení, omezení kognitivních funkcí a úroveň osvojeného cizího jazyka. K těmto individualitám žáků je během rozhovorů s pedagogy přihlédnuto.

Proto, abychom lépe objasnili výzkumný problém, stanovili jsme si tyto výzkumné otázky:

Používají pedagogové více komunikačních prostředků v kontaktu se žáky se SVP (ve vztahu k jednomu žákovi)?

Vznikají i přes rozmanitost komunikačních prostředků bariéry v komunikaci? Vnímají pedagogové potřebu vytvoření nových podpůrných prostředků pro efektivní komunikaci?

6.1.2 Výběr respondentů

Pro potřeby výzkumu byla vybrána základní škola v malém městě, ve které se vzdělávají žáci bez SVP i žáci s odlišnými potřebami vzhledem k jejich konkrétnímu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Pro spolupráci byli osloveni pedagogové, kteří jsou se žáky v každodenním kontaktu. Pro naše výzkumné šetření se nám podařilo získat ke spolupráci 15 pedagogických pracovníků a 9 žáků se SVP. Vzhledem k rozmanitosti SVP v ZŠ jsme pro potřeby výzkumného šetření zvolili jako zástupce dvou typů smyslového postižení 2 žáky se sluchovým postižením a 2 žáky s poruchou autistického spektra. Vzhledem ke stále častějšímu zastoupení žáků cizinců ve vzdělávání, a s tím spojených zvýšených požadavků na nalezení společné komunikace, jsme zvolili skupinu 5 respondentů s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumný vzorek tvořilo 7 chlapců ve věku 8, 11, 11, 12, 14, 15 a 16 let a 2 dívky ve věku 9 a 12 let a jejich kazuistiky. Respondentů, pro účely výzkumného šetření, bylo 8 třídních učitelů, kteří byli ochotni spolupracovat, protože ne všichni pedagogové, kteří jsou s žáky v přímém kontaktu byli ochotni spolupracovat a nechtěli, aby byl v jejich hodinách přítomen další člověk, který by pozoroval průběh výuky. Dále 2 speciální pedagožky, 3 asistentky pedagoga a 2 vychovatelky ve školní družině.

6.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byl použit kvalitativní design. Tento výzkum jsme měli možnost provádět za pomoci metody polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kazuistik vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a za přispění metody přímého pozorování ve vyučování, případně při pobytu ve školní družině (u žáků prvního stupně).

Všechny získané informace byly pořízeny se souhlasem ředitelky základní školy a v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů byla jména žáků pozměněna.

Pro potřeby utvoření odpovídajících kazuistik sledovaných žáků bylo nezbytné prostudovat písemné dokumenty, kterými ZŠ disponuje pro účely naplnění doporučení. Tato doporučení vypracovává specializované pracoviště například pedagogicko-psychologická poradna.

Respondenti, kteří se účastnili polostrukturovaných rozhovorů, byli seznámeni s účelem, k jakému budou získané informace použity. Otázky byly pokládány na základě připravené struktury, která je k nahlédnutí v příloze č. 2. Rozhovory s pedagogy proběhly v délce cca 45 minut a byly prováděny v prostorách základní školy, převážně v kabinetech.

Pozorování žáků a pedagogických pracovníků při komunikaci probíhalo ve vyučování. U žáků vzdělávaných na prvním stupni a u těch, kteří navštěvují školní družinu, probíhalo pozorování také v prostorách školní družiny. Pozorování probíhalo v průběhu několika měsíců, kdy byl pozorovatel osobně přítomen ve výuce v její plné časové dotaci.

6.2.1 Postup a realizace zpracování dat

Tato kapitola se věnuje postupu při vyhodnocování rozhovorů, které s respondenty probíhaly. Metodu, kterou jsme pro zpracování získaných dat v naší práci zvolili, nazýváme zakotvenou teorií.

Jedná se o teorii, která je induktivně odvozená. Jejím cílem je zkoumaná data rozklíčovat a dostat se k tomu, co je za nimi. Pokud je zakotvená teorie dobře vytvořená, vyznačuje se čtyřmi kritérii, pomocí kterých je možné posoudit, zda je teorie vhodná pro shodu, srozumitelnost, obecnost a kontrolu. Měla by být pružná a abstraktní, aby se mohla aplikovat do různých situací, které mají spojitost se zkoumaným jevem. V neposlední řadě by měla dát možnost zkoumaný jev ovlivňovat.

Metody zakotvené teorie mají za cíl vytvořit takovou teorii, která odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji (Strauss a Corbinová, 1999). Autoři dále uvádějí,

že jsou za pomoci kódování údaje rozebrány, je utvořen nový koncept a pak jsou tyto údaje znovu složeny jiným způsobem.

Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří typů kódování. Jedná se o otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Otevřené kódování odhaluje v datech jistá témata. Ta mají vztah k výzkumným otázkám, které byly položeny, k literatuře i k pojmům, které účastníci používají. Může jít také o myšlenky, které se zrodí v průběhu toho, jak výzkumník prostupuje k textu. Kódovat můžeme slovo od slova, celé odstavce nebo celý text a případ (Hendl, 2005).

Axiální kódování skládá získané údaje novým způsobem a za pomoci spojení mezi kategorií a jejími podkategoriemi (Strauss a Corbinová, 1999). Hendl (s. 248, 2005) uvádí, že: „...v průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie“.

Selektivní kódování je další fází přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. Během tohoto kódování se výzkumník snaží o vyhledávání hlavních témat a kategorií, které se stanou hlavním bodem vznikající teorie (Hendl, 2005).

6.3 Interpretace získaných dat

Cílem této kapitoly je analýza rozhovorů, které probíhaly s pedagogickými pracovníky v roli respondentů. Součástí interpretace dat je také představení sledovaných žáků se SVP, o nichž jsme informace zjistili ze zpracování kazuistik a vyhodnocení dat získaných pozorováním, které bylo zaměřeno na kvalitu komunikace mezi edukátorem a edukantem.

6.3.1 Představení žáků, kteří se zúčastnili výzkumného šetření

V rámci rozhovorů s pedagogy, studia dostupné dokumentace a výsledků pozorování, představíme žáky, u kterých je zapotřebí, za účelem naplnění jejich vzdělávacích potřeb, použití speciálních prostředků komunikace.

Simona, 9 let

Dívka s diagnostikovaným oboustranným sluchovým postižením, zařazena do běžné základní školy. Pochází z úplné rodiny. Postižení u ní bylo zjištěno ve věku 5 let, kdy ve školce nereagovala na výzvy p. učitelek, pokud k ní nebyly otočeny čelem. S ohledem na své postižení má dívka velmi dobrou slovní zásobu. Jako kompenzační pomůcku využívá naslouchadlo. Má ve třídě k dispozici asistentku pedagoga.

Jan, 15 let

Chlapec s diagnózou středně těžká nedoslýchavost. Zařazen do běžné základní školy, v současné době navštěvuje 9. ročník. Pochází z rozvedeného manželství, rodiče mají střídavou péči. Má mladšího vlastního bratra. Je chytrý, cílevědomý. Byl přijat na střední školu. V důsledku jeho postižení se u něho objevují problémy s vyslovováním hlásek. Jako kompenzační pomůcku využívá naslouchadlo. Podpora asistenta pedagoga i chlapce není potřebná.

Pavel, 16 let

Chlapec s diagnózou porucha autistického spektra. Vzděláván na běžné základní škole v současné době v 9. ročníku. Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího bratra, který má stejnou diagnózu. Rodina je spolupracující, o chlapce se intenzivně zajímá. K dispozici má podpůrné opatření v podobě asistentky pedagoga, která mu pomáhá se začleňováním mezi ostatní spolužáky i se zvládnutím učiva a plněním zadaných úkolů. Je zapotřebí s chlapcem jednat klidným, trpělivým a individuálním přístupem.

Jáchym, 14 let

Chlapec s diagnózou porucha autistického spektra. Vzděláván v běžné základní škole v 7. ročníku. Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Oba rodiče středoškolsky vzdělání, zejména matka se o projevy chlapce ve škole pravidelně zajímá. Do kolektivu se příliš nezapojuje, raději tráví čas sám. Je chytrý, puntičkářský až perfekcionista, což mu činí v kolektivu značné potíže. Při začleňování do kolektivu je mu nápomocný sdílený asistent pedagoga. Je zapotřebí individuálního přístupu, který mu vyhovuje.

Aleš, 11 let

Chlapec vietnamské národnosti, mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen z důvodu odlišného mateřského jazyka a s tím spojené bariéry v komunikaci. Navštěvuje 6. ročník běžné základní školy, pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. Rodiče mluví a rozumí česky velmi málo, chlapci tedy nemohou s výukou a plněním úkolů příliš vypomáhat. Při individuální péči se snaží o dobré výsledky, motivuje ho pochvala. Pokud si není jistý v překladu, využívá překladače v mobilním telefonu.

Tomáš, 8 let

Chlapec vietnamské národnosti, zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného mateřského jazyka. Navštěvuje 1. ročník běžné základní školy. Rodina je úplná, má jednoho staršího bratra. Od útlého věku navštěvoval mateřskou školu. Už tady se vyhýbal komunikaci, což přetrvává dodnes. V komunikaci v českém jazyce si není jistý, rodiče česky rozumí a mluví velmi málo.

Justýna, 12 let

Dívka ukrajinské národnosti, bez trvalého pobytu na území ČR. Zařazena mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného mateřského jazyka. Vzdělávána v 7. ročníku. Pochází z úplné rodiny, ale vlivem událostí na Ukrajině byla nucena s matkou zemi opustit, otec zůstal. Dívka studovala v předešlé škole Lyceum. Je snaživá, učenlivá, schopna zvládat komunikaci převážně za podpory obrázkového slovníku a individuálního přístupu.

Viktor, 11 let

Chlapec ukrajinské národnosti, zařazen do 5. ročníku běžné základní školy. Patří mezi žáky s odlišným mateřským jazykem. Pochází z úplné rodiny, v ČR je se sestrou a matkou. Otec zůstal na Ukrajině. Chlapec neměl v předešlé škole příliš dobré studijní výsledky a ani zde se mu výrazně nedaří. Jeho handicap v podobě odlišného jazyka je znatelný a on sám není schopen zvládat studium v českém jazyce. Využívá pomůcky jako: obrázkový slovník, interaktivní tabuli, překladač v mobilním telefonu, názorné ukázky, ale není příliš ochotný mluvit.

Jaroslav, 12 let

Chlapec ruské národnosti, zařazen do běžné základní školy. Z důvodu odlišného mateřského jazyka patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Chlapec je v ČR od listopadu loňského roku. Pochází z rozvedeného manželství, otec má zde novou rodinu, matka zůstala v Rusku. Otec chlapce na příchod do české školy připravoval, zařídil mu před stěhováním tříměsíční intenzivní online kurz českého jazyka. Chlapec je velmi snaživý, ctižádostivý, ambiciózní. Jako podporu využívá obrázkový slovník a individuální konzultace se speciální pedagožkou. Jeho pokroky jsou velké, zvládá veškeré učivo příslušného ročníku bez potíží.

6.3.2 Otevřené kódování: kategorizace zkoumaných oblastí

Za použití metody otevřeného kódování jsme posuzovali získaná data, z nichž jsme stanovili oblasti, které uvádíme v tabulce. Současně nám vyplynuly kategorie, které se nám v rozhovorech objevovaly.

Tabulka č. 1: Oblasti a kategorie získané z rozhovorů

Oblast	Kategorie
Neverbální komunikace	Odezírání Gesta Mimika
Verbální komunikace	Společný jazyk komunikujících Mluvené i psané slovo
Názornost	Obrázkový slovník Přímé setkání s předmětem/objektem Technologické pomůcky
Poznání	Individuální přístup Naslouchání

Oblast 1: Neverbální komunikace

Neverbální komunikace se projevuje v jednání žáka dříve než stačí zareagovat verbálně. Nejde vždy ovládat vůli, zejména v neočekávaných situacích. Je důležité, aby pedagogický pracovník na řeč těla reagoval a uměl ji číst, rozpoznat ji, protože mu tyto reakce mohou prozradit víc než komunikace verbální, která může být ovlivněná nebo zkreslena. Je důležité, aby pedagog žáky seznamoval s potřebami rozpoznávání neverbální komunikace.

Nejúspěšnější v osvojování a rozpoznávání neverbální komunikace jsou zde žáci se sluchovým postižením, protože u nich nejsou omezeny kognitivní funkce jako u žáků s PAS. Specifickou skupinou jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, což vychází z kultury země a komunikačního kontextu dané národnosti. Na učitele se kladou požadavky znalosti dané kultury, aby dokázal vhodně komunikovat jak se žáky, tak i s rodiči.

Kategorie 1: Odezírání

Odezírání se využívá u všech sledovaných skupin žáků. Žáci se při odezírání snaží zjistit co pedagogický pracovník říká a z kontextu doprovázeného neverbální komunikací vyvozují obsah sdělení. Všichni zúčastnění žáci musí při komunikaci zvládnout mnoho myšlenkových operací, a proto, aby nedocházelo ke komunikačním omylům, je potřeba zajistit optimální podmínky. Mezi ty patří dobrý pohled na tvář mluvící osoby, zřetelná výslovnost, výrazná artikulace, dostatečná vzdálenost mezi komunikujícími. Ve škole nebo třídě je potřeba zvolit vhodné místo ke komunikaci, aby odezírající žák nebyl rušen okolním prostředím, aby se mohl plně soustředit na práci.

Kategorie 2: Gesta

Gesta se používají ve všech sledovaných skupinách. Může se jednat o gesta, kdy mají pedagogové se žáky domluvené pokyny, které využívají v případě potřeby. Všichni žáci jsou srozuměni s pokyny, vědí, co znamenají a je jim také vysvětleno, proč se používají. Vědí, že je možné je používat například když se něco děje, někdo něčemu nerozumí, když se přihlásí znamená, že něco chce nebo

potřebuje říct. Po vyzvání dostanou prostor k vyjádření se. U odlišného mateřského jazyka se gesta využívají také často, a to v případech, když například žák roztáhne ruce na znamení, že neví. Učitel k němu přistoupí a znovu se mu věnuje, opakovaně vysvětlí. U žáků s poruchou autistického spektra se může jednat o gesta například kdy dítě ukazuje směr prsty na rukou, tvar a podobně. Existují gesta, která jsou známá kdekoliv na světě (zvednutý palec nahoru).

Kategorie 3: Mimika

Ve třídách visí materiál s názvem „Jak se cítím“ (k nahlédnutí v příloze 3). Podle kterého se děti učí rozeznávat emoce. Jedná se o přidanou hodnotu obsahu slov, která podtrhuje to, co kdo říká. V komunikaci s pedagogem si žáci osvojují vyjadřování emocí, což je potřebné i pro běžný život. Existují žáci, kteří neumí sladit mimiku s obsahem sdělení a tím vznikají komunikační šumy, a proto se učitelé snaží o rozvoj těchto dovedností. Špatný výklad předávání informace může vyvolat chybnou zpětnou vazbu a následné špatné důsledky v komunikaci. Můžeme ji vnímat jako součást diagnostiky v oblasti vyjadřování dítěte, protože mimikou zjišťujeme, jestli nám dítě říká například pravdu, jestli se obsah slov slučuje s výrazem ve tváři a podobně.

Oblast 2: Verbální komunikace

Verbální komunikace je základní komunikační prostředek, který využívá každý člověk pro sdělování informací. V komunikaci se žáky je ovlivněna školním prostředím, obsahem sdělovaných informací a schopnostmi učitele upoutat jejich pozornost. Za pomoci verbální komunikace a vhodně volených slov předává pedagog žákům informace, názory, postoje a hodnoty pro efektivní verbální komunikaci. Je zapotřebí, aby byla zřetelná, srozumitelná, věcná a stručná.

Kategorie 4: Společný jazyk komunikujících

Společný jazyk komunikujících je důležitý a přínosný pro přesné předávání informací, správné porozumění i kvalitní zpětnou vazbu. Dále je předpokladem pro úspěšnou komunikaci. V případě dětí s odlišným mateřským jazykem se hledají

možnosti, kterými v praxi jsou obrázkové slovníky nebo názorné ukázky. Jednotnost nově vzniklého společného jazyka je nutné podporovat a je zapotřebí, aby si ho osvojili a používali učitelé, děti i rodiče, což zaručuje efektivní komunikaci mezi všemi zúčastněnými. Komunikace s rodiči v novém domluveném jazyce je důležitá pro školní úspěšnost dítěte a předchází se tak neporozumění při zadávání úkolů probírané látky a podobně. Učitel eliminuje neochotu žáka pracovat, skrývanou za neporozumění zadání tím, že se informace dostanou i k rodičům skrze zápisy do systému, ke kterému mají rodiče přístup.

Kategorie 5: Mluvené a psané slovo

U všech sledovaných skupin dětí je důležité používat jak mluvené, tak psané slovo, které zaručuje její pochopení. Pro dívku se sluchovým postižením ve 3. ročníku vypadá mluvené slovo jinak než pro chlapce v 9. ročníku, což je dáno mentální vyspělostí jedince. Chlapec je na tom mentálně velmi dobře, dostal se na střední školu, sluchové postižení ho omezuje pouze v tom, že neslyší vždy správně koncovky. Proto je důležité, aby žák viděl i slova napsaná, čímž se mu doplňují informace a on je může zpracovávat plnohodnotně. Pro dívku ve 3. ročníku volíme taková slova, jaká odpovídají jejímu intelektu, který je v normě přiměřené věku.

Komunikace s chlapcem s PAS v 7. třídě je snazší, při vysvětlování je chlapec schopen pochopit i slovní obsah sdělení a umí s těmito informacemi pracovat. Na rozdíl od chlapce v 9. třídě, který potřebuje k pochopení významu slov zejména názornou ukázkou. Vzhledem k tomu, že komunikace s tímto chlapcem je náročnější, má k dispozici asistentku pedagoga po celou dobu výuky.

Komunikace jak písemná, tak mluvená může být pro žáky s odlišným mateřským jazykem komplikovaná. Například u žáků ukrajinské i ruské národnosti nastávají potíže při psané formě komunikace vzhledem k tomu, že nebyli zvyklí používat čárky a háčky.

Oblast 3: Názornost

Názornost se používá k dovysvětlování, umožňuje lepší pochopení dané informace, předmětu objektu nebo činnosti. Pokud si žák novou věc osobně zažije

a vyzkouší, lépe si jí potom zapamatuje a dostane ji do paměti. Je také možnost využít tuto metodu ke zpestření a obohacení výuky. U žáků s odlišným mateřským jazykem je názornost žádoucí pro lepší spojování informací do souvislosti s praktickým využitím.

Kategorie 6: Obrázkový slovník

Obrázkový slovník je hojně používaná didaktická pomůcka. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je obrázkový slovník uzpůsoben tak, že je vedle obrázku napsaný jeho význam v českém jazyce i název v mateřském jazyce. Bez této pomůcky by byla komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem, a potažmo výuka, velmi obtížná. Vedle obrázkového slovníku využívají pedagogové u sledovaných skupin žáků i piktogramy, což jsou pro potřeby komunikace s nimi, obrázky s vybranými aktivitami a činnostmi, nástroji a podobně.

Kategorie 7: Přímé setkání s předmětem nebo objektem

Jde o způsob vysvětlování názvu předmětu, objektu a jiných věcí, který je využíván pro děti s odlišným mateřským jazykem, u kterých dochází k nepochopení správného významu slov. Je proto potřeba, aby se s tímto přímo setkali. Například, když dítě neví, co znamená slovo chodba ve škole nebo květináč, tak je potřeba ukázat mu, co to je konkrétně, aby se s těmito předměty osobně setkal. Tato metoda je také používána u dítěte s PAS v 9. ročníku, který má potíže s pochopením významu slov například obloha na nebi a obloha na talíři. Pokud se chlapec dostane do přímého kontaktu, uvědomí si, že danou věc zná a dojde k upevnění vnímání rozdílu.

Kategorie 8: Technologické pomůcky

V rámci výuky jsou používány technologické pomůcky jak pro usnadnění výuky učitele, tak s nimi pracují přímo žáci. Pomáhají k zefektivnění výuky. Nejčastěji jsou to tablety, mobilní telefony a interaktivní tabule. Tablety a interaktivní tabule využívají žáci při práci s obrázkovým slovníkem a přiřazování názvu k daným předmětům. Práce s tabletem je pro některé žáky snazší a rychlejší než psaní perem do sešitu. Nejsou zde kladeny takové nároky na grafomotoriku, lépe se mu ovládá. Mobilní telefon slouží žákům převážně s odlišným mateřským jazykem k překládání slov, se kterými si neví rady.

Oblast 4: Poznání

Neustálým kontaktem s žáky a předáváním informací vzbuzuje učitel v žácích zájem o vědění a o zdokonalování se. Poznávání je žádoucí proces, kterého se má žákovi dostávat, aby bylo umožněna jeho seberealizace a sebepoznání, která vede ke zvýšení sebevědomí a pocitu sounáležitosti ke skupině. Pedagog se snaží o to, aby měli všichni žáci možnost vzdělávání, čímž se zabrání vyčleňování jedinců z kolektivu.

Kategorie 9: Individuální přístup

Každé dítě je jiné a je potřeba ke každému přistupovat zvlášť. Individuální přístup vychází z individuálních potřeb každého žáka, jeho aktuálních schopností a dovedností, plynoucích z míry omezení. Zajišťuje ho pedagog, který na základě poznání jedinců zjišťuje jejich potřeby a těm přizpůsobuje volbu metod a způsob vyučování daných žáků. Díky individuálnímu přístupu je žákům umožněno zažít úspěch, seberealizaci, pocit sounáležitosti ke skupině. Učitel má možnost konzultace vhodně zvolených metod a přístupů s odbornými zařízeními typu pedagogicko-psychologická poradna.

Kategorie 10: Naslouchání

Jako jeden z prostředků učení sem řadíme naslouchání. K úspěšné komunikaci je potřeba, aby bylo oboustranné, a aby se týkalo nejen verbální stránky sdělení, ale i neverbální. Poznání prostřednictvím naslouchání může být úspěšné za předpokladu naplnění předchozích kategorií. Naslouchání praktikuje jak žák, tak učitel, za účelem přijetí a předání informací. Aby byly tyto informace správně pochopeny a použity, musí všichni používat domluvené jednotné prostředky komunikace.

6.3.3 Axiální kódování

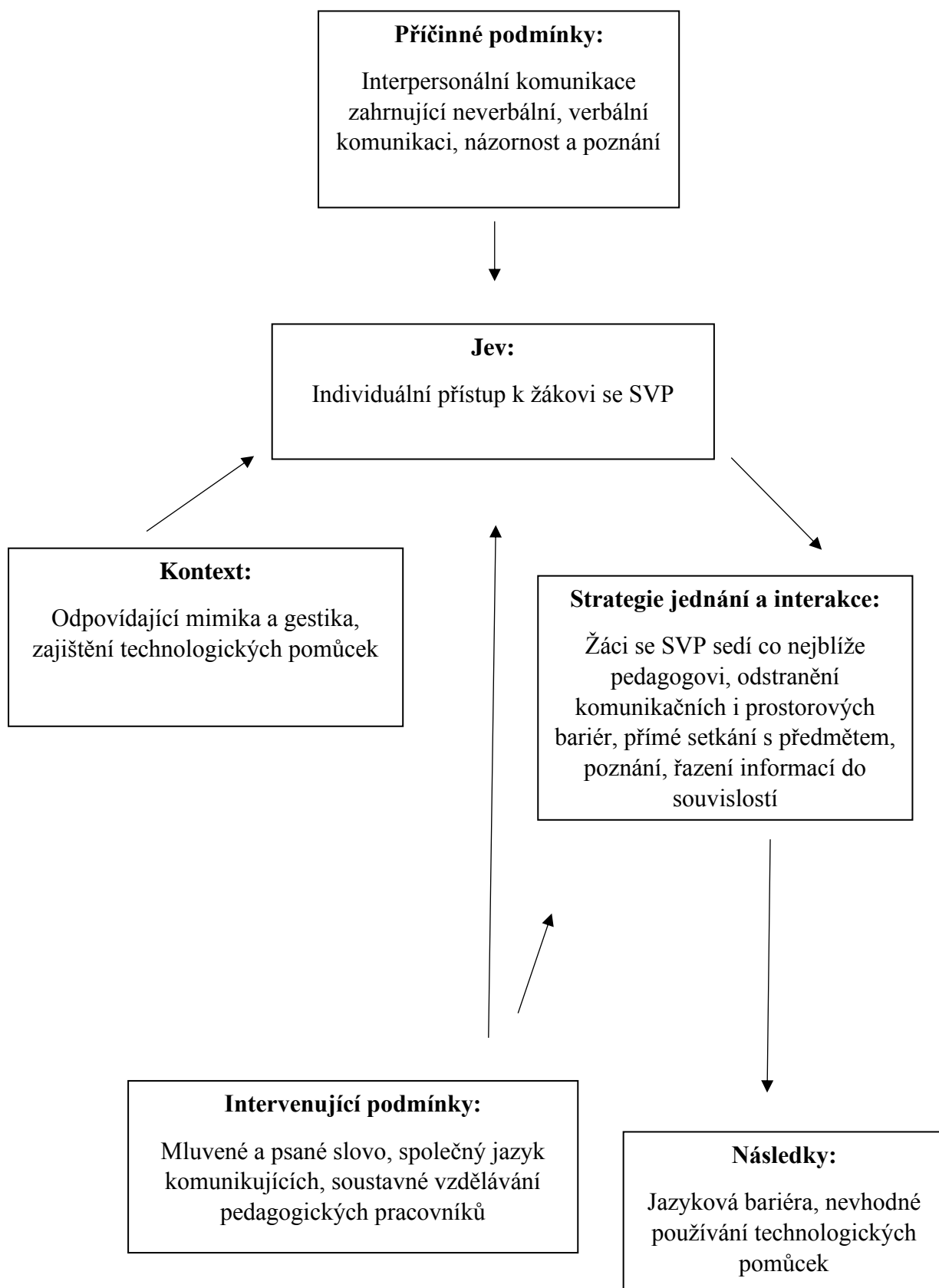
V zakotvené teorii spojujeme subkategorie a kategoriemi do souboru vztahů určujícího příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Velmi jednoduše vypadá tento model takto: „(A) *příčinné*

podmínky – (B) jev – (C) kontext – (D) intervenující podmínky – (E) strategii jednání a interakce – (F) následky“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 70).

Určení centrálního jevu

Z výpovědí dotazovaných pedagogů jsme zjistili, že mají k dispozici nepřeberné množství prostředků, které mohou ke komunikaci se žáky se SVP použít. Jako efektivní vnímáme skutečnost, že pedagogové kombinují více prostředků, kterými žáky rozvíjejí a vyzdvihují jejich možný potenciál ke vzdělávání. Zpětnou vazbu jim dávají úspěchy a posuny žáků, z čehož vyplývá vhodnost volení prostředků komunikace podle potřeb jedinců. Na základě této analýzy jsme určili centrální jev: **Individuální přístup**. Předpokládá, že pedagog je s problematikou žáka seznámen a umí reagovat na jeho individuální potřeby.

Paradigmatický model



6.3.4 Selektivní kódování

Selektivní kódování uvádí vztah centrální kategorie a ostatních kategorií, též nazývaných pomocné kategorie (Strauss a Corbinová, 1999). Centrální kategorie, kterou jsme zvolili z analýzy, je **individuální přístup**. Tento způsob práce se žáky se ukázal jako nejvíce efektivní v rámci vzdělávání a předávání informací. Vychází z individuálních potřeb a bez osobního přístupu pedagogů by nebylo možné umožnit žákům seberealizaci ani například pocit sounáležitosti, úspěšnosti ve vzdělávání, což by vedlo k demotivaci a nechuti žáků docházet do školního kolektivu. V rámci kódování vzniklo několik pomocných kategorií, které se vztahují k centrální kategorii. Následně uvádíme jejich vztah.

Individuální přístup a odezírání

Jedná se o důležitou složku komunikace, je potřeba, aby pro ni byly vytvořeny vhodné podmínky, vybráno správné místo ke komunikaci, aby žáka nerušilo okolní prostředí. Pedagogický pracovník volí takové místo ve třídě, aby na něj žák dobře viděl, neotáčí se k němu zády, důsledně a správně artikuluje. Jeho snahou je, aby žák mohl úspěšně odezírat z jeho úst, a tím měl umožněn správný přenos informací.

Individuální přístup a mimika

Prostřednictvím mimiky dávají žáci pedagogickým pracovníkům najevo emoce a pocity, které právě prožívají. Díky nim mohou pedagogové adekvátně reagovat na potřeby žáků a přizpůsobit se jejich potřebám. Z mimiky může pedagog vyčíst spoustu informací o žákovi a jeho momentálním rozpoložení. Může v jeho tváři vyčíst smutek, radost, strach, klid, rozčílení, spokojenost... a podle toho dále k žákovi přistupovat a pracovat s ním.

Individuální přístup a gesta

K ukázání nějakého gesta se využívá nejčastěji pohyb rukou nebo prstů. S těmi je dotvořen smysl a význam mluveného textu mezi žákem a pedagogem. Bez gestikulace se komunikace neobejde. Žáci využívají gest pro dokreslení přebíraných informací, dávají tak pedagogům i zpětnou vazbu, že předávaným

informacím rozumí nebo naopak nerozumí. Známa jsou gesta, která jsou pro všechny stejná (palec nahoru, palec dolů).

Individuální přístup a obrázkový slovník

Zde platí, že je důležité, aby se učitel přizpůsobil individualitám každého žáka, respektoval jeho odlišnosti, a to i ty sociokulturní a podle toho se žákům věnoval. Přestože se žáci s odlišným mateřským jazykem učí rychle, přichází situace, kdy je potřeba podpory. V takových situacích jim jsou nápomocny právě tyto obrázkové slovníky. Pedagogický pracovník učí tyto žáky, jak se slovníky pracovat, jak je využívat, aby byla práce se slovníkem efektivní. Pokud pedagog vyhodnotí, že žák pomůcku již nepotřebuje, není k tomu nucen a výuku přizpůsobí podle jeho momentálních potřeb.

Individuální přístup a přímé setkání s objektem

Vychází z diagnostiky učitele, kterou si udělá při setkání se žákem. Zjistí, co je potřeba vysvětlit, co k tomu potřebuje za pomůcky, jak objekt přiblížit, aby si ho žák zapamatoval. Pedagog do tohoto učení zahrne i ostatní žáky a ti si vyzkouší, jak druhého učit. Tento přístup je využíván do té míry, aby nikoho nevylučoval z kolektivu a nezpomaloval ostatní žáky. Je potřeba, aby si žáci uvědomili, že být jiný, odlišný, je normální a je potřeba se k ostatním tak chovat. Poskytnout žákům setkání s tím, co je pro ně nové, neznámé a tím jim pomáhat v jejich rozvoji.

Individuální přístup a technologické pomůcky

Technologické pomůcky typu mobilní telefony, tablety nebo interaktivní tabule se prolínají všemi sledovanými skupinami. Na základě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou je možné je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, aby je mohli využívat při vyučování a pomáhali a usnadňovali jim komunikaci. Jsou jim nápomocni u zažití úspěchu, při zdokonalování se a rozvíjení. Je dobré vysvětlit i ostatním žákům ve třídě, proč oni pomůcky nemají a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ano, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním.

Individuální přístup a společný jazyk

Společný jazyk je hlavním prostředkem k tomu, aby se mezi sebou pedagog a žák domluvili, rozuměli si, aby si vzájemně mohli povídat. Je proto v zájmu každého, naučit se společný jazyk. Ochota spolupracovat je v tomto ohledu podmínkou. Jestliže například žák s odlišným mateřským jazykem používá jazyk, který je učiteli vzdálený, učitel se snaží najít takové společné prostředky, aby si vzájemně rozuměli. V tomto případě se jedná o zopakování si ruských slovíček, používání slovníku a podobně. Je ochoten udělat vše pro to, aby komunikace fungovala. Pedagogové uvádí, že je potřebné najít také společnou řeč s rodiči, aby nedocházelo ke komunikačním nedorozuměním.

Individuální přístup a mluvené a psané slovo

Pedagogický pracovník vždy vychází z individuálních potřeb žáka, proto při komunikaci využívá na začátku jak mluvenou, tak i psanou formu komunikace a postupem času vyhodnotí, zda je pro žáka vhodné mluvené nebo psané slovo. Podle toho se žákem dále pracuje. Zajímá se o jeho individualitu a zná jeho potřeby. Pedagog mluvené a psané slovo doplňuje i ostatními ujištěnými přístupy, aby byla komunikace co nejvíce efektivní.

6.4 Zakotvená teorie

Individuální přístup je jednou z nejvýznamnějších, nejúčinnějších a nejefektivnějších vzdělávacích metod při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bez individuálního přístupu není možné tyto žáky vzdělávat v běžných třídách. Poukazujeme na výhodu velkého množství možností přístupů k žákům individuálně.

Individuální přístup je důležitý proto, že umožňuje nalézat cesty k individualitám žáků a hledají se pomocí něho jejich skryté potenciality a možnosti uplatnění se v rámci vzdělávání. Při individuálním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba využívat všechny komunikační prostředky, pomocí kterých je se žáky navázán ten nejužší kontakt a je jim napomáháno při pochopení

a zvládání učiva ve škole. Cílem této metody je zajistit individuální potřeby každému jedinci, reagovat na ně a díky tomu mu poskytnout správnou podporu.

Významnou roli při práci s těmito žáky, hrají také charakterové a osobnostní vlastnosti pedagogů, jejich zkušenosti a ochota neustále se vzdělávat. Vzdělávání vede pedagogy k tomu, aby si rozšiřovali obzory, čímž získávají nové poznatky a mohou je zpracovávat do výuky.

Důležitost individuálního přístupu umocňuje i zpětná vazba od žáků, která je velmi přínosná pro celkový proces vzdělávání. Toto je přizpůsobeno každému z nich po celou dobu jejich edukace.

7 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Prostřednictvím kazuistik, polostrukturovaných rozhovorů a pozorování jsme dostali možnost nahlédnout do problematiky komunikace a jejího zefektivnění z pohledu pedagogických pracovníků.

Cílem výzkumu je prostřednictvím rozboru komunikačních prostředků zjistit, pomocí kterých dochází k neefektivnějšímu způsobu výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávací potřebami v běžné základní škole.

Bylo uskutečněno 17 rozhovorů a vypracováno 9 kazuistik, které byly doplněny pozorováními. Tyto metody nám daly odpověď na otázku, které prostředky vnímají pedagogové jako neefektivnější. Na základě celkové analýzy následně odpovíme na výzkumné otázky.

1. Používají pedagogové více komunikačních prostředků v kontaktu se žáky se SVP (ve vztahu k jednomu žákovi)?

U všech respondentů můžeme konstatovat, že využívají při komunikaci s dotčenými žáky vždy více než jeden komunikační prostředek. Respondenti si jsou vědomi potřeby těchto komunikačních prostředků k tomu, aby probíhala komunikace mezi nimi a žáky na dobré a kvalitní úrovni.

2. Vznikají i přes rozmanitost komunikačních prostředků bariéry v komunikaci?

U žáků s odlišným mateřským jazykem nám vyvstaly bariéry, které souvisí s komunikací s rodiči. Zde je problematické navázat s nimi spolupráci, protože ve většině případů nerozumí česky, a proto je těžké s nimi komunikovat. V komunikaci se žáky bariéry nejsou, velkým množstvím komunikačních prostředků se jim daří úspěšně předcházet.

3. Vnímají pedagogové potřebu nějakých dalších podpůrných prostředků efektivní komunikace?

Zvláště pedagogové, kteří jsou v kontaktu s dětmi s OMJ by uvítali podporu komunikace s rodiči. Při jednání s nimi vidí jako přínosnou podporu tlumočnicka,

protože by se tím předcházelo případným potížím s nepochopením a nedocházelo by k nedorozuměním. Ostatní pedagogové nemají potřebu přidávat žádné další podpůrné prostředky.

Povinností každého pedagogického pracovníka je soustavné vzdělávání. Nejen proto, mají pedagogové k dispozici celou řadu informací, které je posouvají dál a umožňují jim větší rozhled v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zařazeni do běžné základní školy. K rozvoji žáků mají pedagogové celou řadu metod a forem, které v komunikaci se žáky se SVP uplatňují. Vzhledem k tomu, že je každé dítě jiné, má jiné individuální potřeby, je nezbytné k nim takto přistupovat. Věnovat se každému žákovi individuálně je u žáků se SVP nutností. Pedagogové jsou si toho vědomi a individuální péči žákům ve školním prostředí věnují.

Naším očekáváním bylo, že by pedagogičtí pracovníci při své práci se žáky uvítali možnost dalších komunikačních prostředků, ale na základě výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že další komunikační prostředky se žáky nevyhledávají. Ty, které v současné době používají, vnímají jako dostačující. Pedagogičtí pracovníci, kteří pracují se žáky s odlišným mateřským jazykem by ale uvítali podporu při komunikaci s rodiči těchto žáků. Je totiž skutečností, že většina těchto rodičů neumí česky vůbec nebo jen velmi málo a pokud by s nimi byla podpořena komunikace, předcházelo by se nedorozumění pramenící z neznalosti jazyka.

Při komunikaci se žáky se sluchovým postižením se nejvíce osvědčilo odezírání, které žákům, spolu se sluchadly, velmi pomáhá. Pedagogové si uvědomují nutnost dodržování zásad komunikace s těmito žáky, odpovídá tomu usazení žáků ve třídách, postavení učitele při výkladu učiva, hlasitost mluveného slova i správná artikulace.

U žáků s poruchou autistického spektra je velkým pomocníkem v komunikaci názornost, přímé setkání a spolupráce s asistentem pedagoga. U jednoho ze sledovaných chlapců se toto jeví jako nutnost. Vyskytují se u něho potíže s pochopením významu slov jako například obloha na nebi a obloha na talíři. Pedagogičtí pracovníci mu proto poskytují dostatek prostředků proto, aby mu byly

tyto věci přiblíženy a on získával větší sebevědomí, zažíval úspěch a byl začleněn do kolektivu ostatních žáků.

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou další zkoumanou specifickou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci mají potíže z důvodu odlišného jazyka, který běžně užívají od toho, kterým jsou ve škole vzděláváni. Pedagogičtí pracovníci jsou si vědomi velkých rozdílů mezi žáky a svoji výuku se snaží žákům maximálně přizpůsobit. Využívají k tomu velké množství prostředků a pomůcek a žákům je nabízejí podle jejich momentálních potřeb. Velice kladně je u těchto žáků vnímán obrázkový slovník. Velmi přínosné je také přímé setkání, kdy si žáci „zhmotní“ slova, kterým nerozumí. Jedná se například o vysvětlení pojmu chodba, květináč..., kdy pedagogický pracovník jde se žákem a konkrétně mu věc nebo místo, ukáže.

U všech sledovaných skupin žáků byl nutný individuální, klidný a vstřícný přístup pedagogických pracovníků, kterého se žákům dostávalo. Zpětnou vazbou jsou pro ně menší i větší úspěchy a progresy žáků, které je motivují k jejich další práci.

Zamýšlíme se nad otázkou: „Nebylo by vhodné více zapojit do spolupráce na efektivní komunikaci s těmito žáky i rodiče?“ Vzájemná výměna zkušeností a informací by mohla být přínosná pro obě strany a v konečném důsledku by měla pozitivní vliv na pokroky ve vzdělávání žáků. Obě strany by si poskytovaly informace, které se jim v rámci komunikace osvědčily a ta by tím byla pro všechny jednodušší.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti efektivní komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí ŽS. Práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a empirickou.

Teoretická část se zabývá objasněním pojmu komunikace, jejími druhy a funkcemi. Pro to, aby byla komunikace úspěšná, je potřeba dodržovat zásady, které jsou v naší práci také zmíněny. Není neobvyklé, že se v běžné základní škole vzdělávají žáci se SVP, my tyto žáky specifikujeme a podrobněji se zabýváme žáky se sluchovým postižením, s autismem a s odlišným mateřským jazykem, kteří jsou na škole, kde jsme prováděli výzkum, zastoupeni nejčastěji. Neodmyslitelnou součástí vzdělávání žáků se SVP je integrace, potažmo inkluze. Tyto pojmy mají v naší práci také své místo. Vzdělávání žáků se SVP má svá specifika a k těm patří podpůrná opatření. Jedno z nich je individuální vzdělávací plán, jehož struktura je k nahlédnutí v přílohách naší práce.

Empirická část se zabývá kvalitativním designem. Výzkumné šetření bylo provedeno za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se SVP, a také pomocí vytvořených kazuistik z dostupných dokumentů, které byly doplněny informací z pozorování. Pedagogičtí pracovníci jsou pro účely výzkumného šetření nazýváni respondenty, žáci vystupují jako výzkumný vzorek.

K dispozici jsme měli celkem 9 výzkumných vzorků a 17 rozhovorů s respondenty. Pozorování bylo prováděno v rozmezí cca 8 měsíců, rozhovory proběhly během 3 měsíců.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké mají možnosti efektivní komunikace pedagogové, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné ZŠ. K zjištění bylo použito metody zakotvené teorie. Cílem metody, je data, která zkoumáme, rozklíčovat a dostat se k tomu co je za nimi. Za pomoci této metody se nám podařilo získaná data rozšifrovat a následně je znovu složit jiným způsobem.

Z výzkumu jsme zjistili, že mají pedagogové při své edukační činnosti velké množství komunikačních prostředků, které jsou jim nápomocny při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji jsou zastoupeny: odezírání,

mimika, gesta, společný jazyk, mluvené a psané slovo, obrázkový slovník, přímé setkání se předmětem nebo objektem, technologické pomůcky, naslouchání a individuální přístup. Ten se projevil jako velmi důležitý článek vzdělávání a komunikace se žáky se speciálními vzdělávací potřebami, protože tím, že je každý žák jedinečný, je k němu zapotřebí i takto přistupovat a přihlížet k jeho individuálním potřebám.

Cíl naší diplomové práce byl tedy naplněn. Zjistili jsme, které komunikační prostředky využívají pedagogové při práci se žáky se SVP proto, aby byla komunikace efektivní. K naplnění efektivity komunikace s těmito žáky nám zároveň vyplynula potřeba využívání metody individuálního přístupu.

Seznam literatury a dalších použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.
- BEJDÁKOVÁ, Sandra, STŘECHOVÁ, Jarmila, SUCHARDOVÁ Lenka, VÍTKOVÁ Jana, ZDRUBECKÁ, Helena a ŽENATOVÁ, Zdenka. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.
- BERNKOPFOVÁ, Michala, NOSÁLOVÁ, Barbora, TITĚROVÁ, Kristýna, VÁGNEROVÁ, Tereza, VÁVROVÁ, Jana. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem Pro základní školy*, META, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.
- CÍLKOVÁ, Eva a BOREŠOVÁ, Petra. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- ČECH, Tomáš, HORMANDLOVÁ, Tereza. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5862-5.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. Expert (Grada). ISBN 80-7169-988-8.
- FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4765-0.

- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 2005. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAMPL, Igor. *Metodika práce s žáky se sluchovým postižením v inkluzivní vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020. ISBN 978-80-7599-240-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
- JŮVOVÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti*. Olomouc: Gevak, 2013. ISBN 978-80-86768-75-5.
- KARUNOVÁ, Hana, CIESLAR, Jakub, FLEKAČOVÁ, Lucie, BEDNÁROVÁ, Lucie, PAZOURKOVÁ, Lucie a REGEC, Vojtech. *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5878-6.
- KOPEČNÝ, Petr et al. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.
- KOTRADYOVÁ, Katarína. *Gesundheitsbehinderung gegen soziale Ausgrenzung*. Brno: Tribun EU, 2016. Librix.eu. ISBN 978-80-263-1004-4.
- KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.
- LANGER, Jiří, ANDRES, Jan, BENEŠOVÁ, Martina a FALTÝNEK, Dan. *Quantitative linguistic analysis of Czech sign language*. Olomouc: Palacký University, 2020. ISBN 978-80-244-5727-7.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4679-0.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 2014. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1998. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- RŮŽIČKA, Michal, PASTIERIKOVÁ, Lucia, SMOLÍKOVÁ, Monika, FIALOVÁ, Kateřina a BASLEROVÁ, Pavlína. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5704-5.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.

- ŠEĎOVÁ, Klára, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, ŠVARŘÍČEK, Roman, SEDLÁČEK, Martin, MAJCÍK, Martin a NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.
- VALENTA, Milan a Libuše LUDÍKOVÁ. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. 1998. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-51-6.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.
- YAU, Alan. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Czémy, 2016. ISBN 978-80-906078-1-1.
- ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Použité další zdroje

Autismport. [online]. ©2021. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z:

<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [online]. ©2020. [cit. 2022-06-09]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>.

- Inkluzivní škola.* [online]. ©2022. [cit. 2022-05-09]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.
- Inkluzivní škola.* [online]. ©2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/nastaveni-systemove-podpory-ve-vyuce>.
- Inkluzivní škola.* [online]. ©2022. [cit. 2022-05-09]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-ucitele-asistenta>.
- Inkluzivní škola.* [online]. ©2022. [cit. 2022-05-09]. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/27-2016-1.1.2021-1.pdf>.
- Komunikační modely podle Schulze von Thuna.* [online]. ©2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://1url.cz/ArEtm>.
- Komunikační dovednosti pedagogů.* [online]. ©2014-2015. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: https://www.mkrumlov.cz/assets/File.ashx?id_org=9912&id_dokumenty=2162.
- Management lidských zdrojů v cestovním ruchu.* [online]. ©nedostupný. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <http://skolicistredisko.net/zasady-efektivni-komunikace>.
- META. [online]. ©2022. [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_metodik_a.pdf.
- MŠMT. Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a odlišného kulturního prostředí). [online]. ©2013-2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56096/>.
- Národní ústav pro vzdělávání. [online]. ©2011-2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>.
- Národní ústav pro vzdělávání. [online]. ©2011-2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ivp-digi.html>.
- Národní ústav pro vzdělávání. [online]. ©2011-2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/vymezeni-nadani-a-charakteristiky-nadanych.html>.

- Psychologie pro každého.* [online]. ©2016. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/klice-k-efektivni-komunikaci/>.
- Šance dětem.* [online]. ©2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra#zakladni-principy>.
- Učitelská platforma.* [online]. ©2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2022/01/31/5-priorit-pro-novelu-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich/>.
- Zákony pro lidi[online]. ©2010-2022. [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- Zákony pro lidi[online]. ©2010-2022. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=%C4%8D.+27%2F2016>.
- 5 Ways to Establish Effective Communication in the Classroom.* [online]. ©2022. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.mentimeter.com/blog/interactive-classrooms/5-ways-to-establish-effective-communication-in-the-classroom>.

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Přílohy

Příloha 1: Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán		
Jméno a příjmení žáka		
Datum narození		
Bydliště		
Škola		
Ročník	Školní rok	
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP		
Kontaktní pracovník ŠPZ		
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka		
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:		
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)		
Metody výuky (pedagogické postupy)		
Úpravy obsahu vzdělávání		
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání		
Organizace výuky		
Způsob zadávání a plnění úkolů		
Způsob ověřování vědomostí a dovedností		
Hodnocení žáka		
Pomůcky a učební materiály		

Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel		
PSPP/PI		
Školní poradenský pracovník		
Zákonný zástupce žáka		
Žák		

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle	Jméno a příjmení	Podpis
-------------------------------------	------------------	--------

individuálního vzdělávacího plánu	pracovníka školského poradenského zařízení	

Příloha 2: Rozhovory s respondenty a kazuistiky

Otázky kladené respondentům:

Můžete v krátkosti představit žáka se SVP ve Vaší třídě?

Jaké komunikační prostředky s tímto žákem využíváte?

Nastávají ve vaší komunikaci nějaké bariéry?

Uvítala byste nějaké další komunikační prostředky?

Simona 9 let

Rozhovor č. 1: Třídní učitelka

Simča je s námi od první třídy, má oboustranné těžké sluchové postižení. Šikovná, sedí v první lavici, není potřeba využívat nějaké zvláštní pomůcky, stačí ji sluchadlo. Je dobré, aby byl učitel otočený k ní. Je zvyklá odezírat. Dříve jsme používali odezírání častěji, dnes už stačí naslouchadlo. Má asistentku, která ji v případě potřeby dovysvětlí nebo zopakuje. Nejvíce jí pomáhá určitě to sluchadlo, potřebuje stále i dopomoc asistenta pedagoga. Nevidím teď potřebu žádných jiných pomůcek nebo prostředků, které by měly více pomáhat.

Rozhovor č. 2: Asistentka pedagoga dodává:

Pokud něčemu nerozumí dovysvětluji, zopakuji, ukážu. Je chytrá, ale v matematice má trošku mezery. V češtině má obtíže se skloňováním, ale zlepšuje se. Dříve jsme hodně využívali odezírání, snažila jsem se, abych byla vždy otočená k ní, aby mi viděla na pus. Když nerozuměla, co říká paní učitelka, tak jsem jí to ještě zopakovala, aby pochopila, o čem je řeč.

Rozhovor č. 3: Vychovatelka ve školní družině

Simonka ráda tvoří, zúčastňuje se her, je společenská a oblíbená. Když neměla naslouchadlo tak to bylo horší, málo rozuměla, hodně se zdržovala u mě, aby viděla, co říkám. Když jsem jí volala, musela jsem za ní přijít, ukázat nebo říct tváří v tvář. Teď je situace dobrá, se sluchadlem není problém. Vnímám jako dostačující pomůcku, není potřeba něco měnit nebo přidávat.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení případu

Dívka se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku diagnostikovaného oboustranného těžkého sluchového postižení. Aktuálně ve 3. ročníku běžné základní školy, vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu.

2. Rodinná anamnéza

Pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. U dívky bylo zjištěno postižení v pozdějším věku, kdy navštěvovala mateřskou školu a paní učitelky pozorovaly, že pokud je k nim otočená zády přestává reagovat na jejich komunikaci. Vyšetřením bylo zjištěno oboustranné těžké sluchové postižení. Matka se o výsledky dívky ve škole aktivně zajímá, je v kontaktu s třídní učitelkou.

3. Osobní anamnéza

Simona má s ohledem na své postižení velmi dobrou slovní zásobu, v současné době navštěvuje 3. ročník běžné základní školy. Je šikovná, preferuje verbální komunikaci, v písemné komunikaci mívá nedostatky typu chybějících koncovek.

4. Současný stav

Dívka ve 3. ročníku běžné základní školy se speciálními vzdělávacími potřebami. K dispozici má, jako podpůrný prostředek, asistentku pedagoga. Je komunikativní, v kolektivu oblíbená. Do všech aktivit se zapojuje, je upovídaná.

5. Problémy dítěte

Dívce bylo v pozdějším věku, cca v 5 letech, diagnostikováno oboustranné těžké sluchové postižení. Pokud má k dispozici sluchadlo, nemá problémy s komunikací. Jako podpůrný prostředek je dostačující. V případě potřeby využívá pomoci asistentku pedagoga, kterou má při vyučování k dispozici.

6. Analýza případu

U dívky diagnostikováno oboustranné těžké sluchové postižení, zařazena do běžné základní školy. V současné době do 3. ročníku. K dispozici má kompenzační pomůcku v podobě sluchadla, využívá spolupráci s asistentkou pedagoga. V případě potřeby využívá také odebírání. Při odezírání je potřeba, aby byl pedagog při výkladu otočený k dívce obličejem, aby měla možnost sledovat jeho ústa. Pokud má toto k dispozici, není patrné, že by měla nějaké obtíže.

7. Návrh intervence

Přistupovat k dívce individuálně a využívat při vyučování asistenta pedagoga, který dívce pomůže, případně dovysvětlí. Pokud má nějaké nejasnosti nebo nerozumí úplně výkladu pedagoga, i nadále dodržovat vzdálenost, snažit se, aby měla dívka možnost sedět v první lavici, aby viděla na pedagoga a mohla, pokud je to potřeba, odezírat z jeho úst.

Jan, 15 let

Rozhovor č. 4: Třídní učitelka

Honza má poruchu sluchu, přesně je to středně těžká forma nedoslýchavosti. Má sluchadlo a pokud nerozumí, zeptá se, já zopakuji. Jen občas pozoruji horší výslovnost a pokud je úkolů víc, tak se rychle unaví, protože se musí více soustředit. Pokud pracujeme ve skupince, snažím se, abych stála poblíž, aby mi viděl na pusu a mohl i odezírat. Odezírání využívá často, velmi mu pomáhá. Někdy si všímám, že se natáčí na pravou stranu. Pokud je na něho výklad rychlý a on nestačí sledovat, tak ví, že mě na to má upozornit a já zpomalím. Toto je taková bariéra, ta rychlost výkladu. Sám se snaží, aby seděl v blízkosti učitele, aby měl kontakt. Je vysoký, občas s tím bývají potíže. Nejvíce mu určitě pomáhá naslouchadlo. Bez něho by byla komunikace hodně obtížná, a také možnost odezírání, to je pro něho taky velkou pomocí. Honza tedy raději píše, než mluví, ale nemá problém ani s tím mluvením. V kolektivu je přijímán dobře, je oblíbený pro svou kamarádskou povahu. Myslím, že nepotřebujeme nic dalšího přidávat. To, co využívá nám pro vzájemnou komunikaci stačí.

Jan nemá jako podpůrný prostředek asistenta pedagoga a nenavštěvuje školní družinu, proto rozhovory s těmito pedagogickými pracovníky neproběhly.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problému

Chlapec s diagnostikou středně těžká nedoslýchavost. V současné době navštěvuje 9. ročník běžné školy, kde je vyděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu se stanoveným druhým stupněm podpůrných opatření.

2. Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z rozvedeného manželství, má mladšího bratra. Žije ve střídavé péči, nemá s touto skutečností problém, střídání mu vyhovuje. S bratrem má velmi pěkný vztah, snaží se mu být ochráncem a pomocníkem.

3. Osobní anamnéza

Na této škole je chlapec vzděláván od 6. ročníku, má středně těžkou sluchovou vadu, nosí sluchadlo. Je velmi bystrý, cílevědomý, je přijat na střední školu. V důsledku svého postižení se u něho objevují problémy s vyslovováním hlásek, problémy bývají při diktátech, proto jsou u něho vhodnější doplňovací cvičení. Při velkém množství úkolů se rychleji unaví.

4. Současný stav

Chlapec žákem 9. ročníku běžné základní školy. Je velmi šikovný, přátelský, cílevědomý a v kolektivu ostatních oblíbený pro svou kamarádskou povahu. Jeho handicapu nikdo nezneužívá, spíše si ho nevšímají. Aktuální je chlapec přijat na střední školu technického zaměření. Jako kompenzační pomůcku využívá sluchadlo a možnost odezírání, což mu, při práci ve výuce velmi pomáhá.

5. Problémy dítěte

Z důvodu sluchového postižení má chlapec snížené sluchové vnímání. Vyskytují se přeslechy a specifické chyby, které jsou typické pro osoby se sluchovým

postižením. Komunikační schopnost je na vysoké úrovni, občas se vyskytuje špatná výslovnost, občas jde také pozorovat zvýšená unavitelnost při úkolech, které vyžadují vyšší míru soustředění. Z toho důvodu potom nastávají chyby z nepozornosti.

6. Analýza případu

Jedná se o žáka se středně těžkou nedoslýchavostí, se speciálními vzdělávacími potřebami, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Sluchové postižení je kompenzováno sluchadly.

7. Návrh intervence

Janovi je doporučeno zařazení do 2.stupně podpůrných opatření, a také vzdělávání za podpory individuálního vzdělávacího plánu. Přes stanovená podpůrná opatření není potřeba Jana výrazně zohledňovat, není nutné používat žádné speciální metody výuky. Je potřebné tolerovat sluchový deficit, častěji kontrolovat, zda chlapec rozumí. Toto zjišťovat formou zpětných otázek. Pokud je potřeba, respektovat jeho osobní tempo a usazení chlapce ve třídě, aby dobře slyšel a případně mohl odezírat. Pokud je potřeba, věnovat se žákovi individuálně, podle potřeby dovysvětlit.

Pavel, 16 let

Rozhovor č. 5: Třídní učitelka

Pavel má diagnózu porucha autistického spektra. Má velké potíže v psaném projevu i ve čtení, velmi nerad komunikuje, nerad se zapojuje do hovoru ani debat. Vyskytují se u něho potíže s pochopením rozdíl například obloha a obloha na talíři. Je potřeba pracovat s Pavlem převážně individuálně. Potřebuje názornost, pokud danou věc vidí uvědomí si, že ji zná. Názorné pomůcky a obrázky potřebuje i v anglickém jazyce. Pokud sám neví, jak danou věc vysvětlit, tak je schopen ji podle svých možností namalovat. Vidím proto, jako nejefektivnější prostředek ke komunikaci při práci s Pavlem, individuální přístup, názorné ukázky a spolupráci s asistentkou pedagoga, která mu ve třídě velmi pomáhá jak se začleněním do kolektivu ostatních dětí, tak i s výukou. Díky ní se naučil vnímat čas, protože dříve třeba nedošel na odpolední vyučování, protože „nevěděl“. Všechny prostředky,

kteřé využívat, jsou pro nás důležité. Je důležité pracovat s Pavlem individuálně a podle jeho tempa, práci mu rozkládat, „dávkovat“, protože pokud vidí např. hodně textu, tak práci vzdá, ještě, než vůbec začne. Žádné nové prostředky nepotřebujeme, takto nastavená spolupráce nám vyhovuje a je v rámci jeho možností dostačující.

Rozhovor č.6: Asistentka pedagoga

Nastoupila jsem k Pavlovi vlastně proto, že s ním byla těžká komunikace. Jako autista se nechtěl zapojovat do kolektivu, nechtěl komunikovat. Později si zvykl chodit pravidelně do školy, ze začátku jsem ho musela i vyzvedávat u domu. Neumí se zapojit do kolektivu, funguji tam jako prostředník. Rád maluje, takže když se nechce bavit maluje a ukazuje mi obrázky. Nerozumí všem pojmům, musím často vysvětlovat, názorně ukazovat nebo také používat techniku kresby. Je potřeba mu úkoly dávkovat. Jak toho vidí víc, tak se zatvrdí a nedělá nic. Určitě je při práci s Pavlem nutný, potřebný a nejlepší, klidný a trpělivý individuální přístup. V kolektivu se necítí úplně dobře.

Rozhovor č. 7: Speciální pedagožka

Pavel má stanovený 3. stupeň podpurných opatření a podporu individuálního vzdělávacího plánu. Má také k dispozici, 30 hodin týdně, asistenta pedagoga, který je s ním téměř ve všech vyučovacích hodinách. Při zadávání úkolů je nutné ověřovat porozumění zadání, zohlednit individuální potřeby chlapce, úkoly je potřeba zpřehlednit, rozkrokovat, zadání nezadávat příliš dlouhá. Cvičení postupně upravovat, nastavovat obtížnost, respektovat pracovní tempo, posilovat pozitivní reakci a aktivitu. Vzhledem k věku, nenavštěvuje žák školní družinu, proto není k dispozici rozhovor s vychovateli ve školní družině.

Kazuistika a pozorování

1.Uvedení problému

Jedná se o chlapce s diagnostikou porucha autistického spektra, zařazeného do běžné školy. V současné době navštěvuje 9. ročník. Má 3. stupeň podpurných

opatření a k dispozici podporu asistenta pedagoga. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

2. Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, narodil se jako druhé dítě ze dvou. Oba jsou chlapci a u obou byla shledána stejná diagnóza. Rodina je dobře situovaná, spolupracující, o výsledky chlapcova prospěchu se zajímá pravidelně.

3. Osobní anamnéza

Od nástupu do mateřské školy nastaly problémy se začleňováním do kolektivu dětí. Nezapojoval se do nabízených aktivit. Nástup do školy také problematický, nechtěl chodit mezi spolužáky, raději by se učil někde sám doma. Po přidělení asistentky pedagoga do vyučování nastalo zlepšení, zvykl si, těšil se na ni. Přestal se obávat toho, že bude ve třídě sám, nebude mít zastání, nebude vědět co má dělat. Byl přijat na obor pomocné zahradnické práce.

4. Současný stav

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který je vzděláván v běžné základní škole. Aktuálně v 9.ročníku. Zvládá zařazení v běžné třídě bez výraznějšího obtíží, ale za podpory asistenta pedagoga. Pro chlapce může být obtížné správně vyhodnotit sociální situaci, snadno se díky tomu dostane do problémů, nedokáže se pak adekvátně zastat sám sebe. Po příchodu asistentky pedagoga do třídy zvládá tyto situace podstatně lépe.

5. Problémy dítěte

Chlapec byl vyšetřen ve speciálním poradenském centru, kde mu bylo doporučeno podpůrné opatření stupně 3. a organizační forma vzdělávání s individuálním vzdělávacím plánem. Má také k dispozici podporu asistenta pedagoga v rozsahu 30 hodin týdně, který mu je nápomocen v kontaktu s vrstevníky a v nácviu přiměřeného chování a komunikace s nimi. Rodiče uvádějí, že mu vyhovuje spolupráce s asistentkou, která mu zadané úkoly rozkrokuje a chlapec pracuje po částech. Dříve to tak nebylo například při dopisování látky byl demotivován

dlouhým textem, odmítal tyto činnosti vykonávat, nevydržel u nich, neměl trpělivost.

6. Analýza případu

Chlapci byla diagnostikována porucha autistického spektra a přidružená diagnóza špatná motorika. Vzdělávám v běžné základní škole podle individuálního vzdělávacího plánu a s podpůrnými opatřeními 3. stupně za pomoci asistenta pedagoga.

7. Návrh intervence

I nadále bude dobré věnovat se chlapci individuálně, rozkrokovat zadání úkolu, zpřehlednit je. Klást na něj přiměřené požadavky, nastavovat obtížnost, odměňovat a oceňovat snahu, poučovat chlapce o správnosti jeho jednání, ukazovat a určit správné vzorce chování, zajistit orientaci v čase, barevně rozlišovat a zpřehlednit zadání úkolů. Podpořit a oceňovat každý úspěch, učit ho vhodné komunikaci. Vhodné by bylo spolupracovat na těchto krocích i s rodinou, aby byly obě strany důsledné a jednotné.

Jáchym, 14 let

Rozhovor č. 8: Třídní učitelka

Jáchym nastoupil do naší školy v průběhu letošního roku. Změnil školu z důvodu toho, že si nerozuměl se spolužáky ve třídě, kteří nebyli schopni akceptovat jeho odlišnost a také proto, že zde neměl možnost spolupracovat se speciálním pedagogem při hodinách předmětů speciálně pedagogické péče a možnosti využívat sdíleného asistenta pedagoga při běžném vyučování. Jedná se o chlapce, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra, Ze začátku nebyla komunikace s chlapcem příliš úspěšná, nechtěl se zapojovat do kolektivních úkolů, nerad byl středem pozornosti. Toto přetrvává dodnes. Bylo potřeba s chlapcem navázat vztah což, se nám zdá se, částečně daří také z důvodu každodenního kontaktu, takže se spolu setkáváme častěji, a také proto že jsem jeho třídní učitelka a podařilo se mi vzbudit v něm důvěru. Chlapec nerad využívá verbální komunikaci, reaguje gesty nebo mimikou. Raději píše, než mluví. Pokud s něčím souhlasí nebo nesouhlasí

reaguje kývnutím hlavy, neudrží oční kontakt a nevyhledává ho. Asistentku pedagoga má k dispozici převážně v hodinách českého jazyka, v ostatních předmětech potřeba není. Nejlépe se mi jeví u Jáchyma využívání neverbální komunikace. Máme naučená gesta, které využíváme v případě potřeby. Pokud je potřeba, aby se Jáchym projevoval verbálně, vyhovuje mu spíše menší kolektiv a individuální přístup. Překážek, které musíme s Jáchymem překonávat, je spousta. Odvíjí se to od jeho perfekcionalistického chování a jednání, které také vyžaduje od ostatních, ale to není vždy možné. Další podpůrný prostředek bych asi neřešila, to, co používáme nám dostačuje. Nemyslím si, že by bylo potřeba něco měnit.

Rozhovor č. 9: Speciální pedagožka

Jáchyma vidím 1 x týdně v předmětu speciálně pedagogické péče, který má jako jedno z navržených podpůrných opatření. Jedná se o chlapce s diagnostikovanou poruchou autistického spektra, přestoupil k nám z jiné školy, kde nebyla možná podpora právě tohoto předmětu. V důsledku toho změnil, jak kolektiv spolužáků, tak si musel zvykat na celou řadu nových pedagogů. Při práci s Jáchymem bylo nutné nastavit jasná a jednotná pravidla a dbát na důslednost. Bylo potřeba, aby spolupracovali všichni dotčení kolegové a tato pravidla jsme společně dodržovali. Jen díky tomuto se nám podařilo s chlapcem navázat úspěšnou komunikaci. Jako velmi efektivní vidím u Jáchym možnost individuálního přístupu. Pokud může volí spíše psanou formu komunikace a úplně nejvíce neverbální komunikaci v podobě mimiky. Pokud má možnost, volí také práci na tabletech nebo počítačích. Výrazná je u něho řeč těla, kdy reaguje neklidem rukou a nohou v případě, že se mu něco nelíbí nebo nezdá, když je z něčeho nervózní.

Rozhovor č. 10: Asistentka pedagoga

Jáchym byl ze začátku trochu nedůvěřivý, přece jen těch nových tváří, se kterými se musel setkávat po nástupu do nové školy, na něho bylo asi příliš. Trávíme spolu čas v hodinách převážně českého jazyka. V ostatních předmětech není potřeba mé pomoci. Jáchym hůře rozumí instrukcím a hůře se vyjadřuje. Má trošku problémy s porozuměním ve čtení a pomalu píše, proto je potřeba, abych mu byla v těchto činnostech k ruce. Třídní učitelka mu nastavila pravidla, určitá gesta, která si spolu

domluvili a ta využíváme i v naší komunikaci. Například pokud něčemu nerozumí, rozloží ruce. Nerad udržuje oční kontakt. Při komunikaci nám nejlépe vyhovují smluvené signály. Jáchym také raději píše, než mluví. Všechny prostředky, které využíváme v komunikaci, to znamená, neverbální komunikaci, gesta, mimiku, doteky, nám pomáhají překonávat překážky. Momentálně jsou všechny tyto prostředky vyhovující. Nenapadá mě nic jiného, co bychom mohli společně v komunikaci využívat.

Školní družinu chlapec nenavštěvuje, proto není rozhovor vychovatelky školní družiny k dispozici.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problému

Chlapec 14 let s diagnózou porucha autistického spektra a přidružená narušená komunikační schopnost. Navštěvuje 7. ročník běžné základní školy, kde je vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Má 3. stupně podpůrných opatření a k dispozici sdíleného asistenta pedagoga. Navštěvuje také jedenkrát týdně předmět speciálně pedagogické péče.

2. Rodinná anamnéza

Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Oba rodiče středoškolsky vzdělaní, matka pracuje jako zdravotní sestra, otec ve strojírenství. S rodiči je velice dobrá spolupráce o chlapce jeví zájem, se školou úzce spolupracují.

3. Osobní anamnéza

U chlapce nastaly potíže v raném, věku při růstu zubů vysoké horečky. Realizován odklad školní docházky. Patrná je výrazná nezralost v sluchovém vnímání a chování. Pozorovány obtíže s navazováním sociálního kontaktu a komunikace. Větší pohybový neklid. Jsou zaznamenány středně závažné poruchy psaní a čtení, obtíže v oblasti sociálního kontaktu a interakce pozornosti a práceschopnosti.

4. Současný stav

Chlapec zařazen do běžné třídy základní školy, aktuálně v 7.ročníku. Nutná strukturace výkonových úkolů do menších částí, možnost vizualizovat operace, a také dostatek času na provedení úkolu. Jáchym má pomalé psychomotorické tempo, velký pohybový neklid. Bývá nervózní při verbálních úkolech. Když něco neví, neřekne to, gestikuluje. Je nutné vedení při psaní a respektování tempa, pak pracuje téměř bezchybně.

5. Problémy dítěte

Chlapec má potíže v navazování sociálních kontaktů, převážně z toho důvodu, že nerad verbálně komunikuje. Ke komunikaci si vybírá spíše neverbální komunikaci, a to komunikaci gesty nebo mimikou. Je nerad předem pozornosti. Pokud má mluvit před třídou nebo větším kolektivem, tak nespolupracuje. Využívá spíše individuální komunikaci nebo komunikaci v menším počtu osob.

6. Analýza případu

Chlapec s diagnostikou porucha autistického spektra s potížemi v komunikaci a navazování sociálních vztahu. Objevuje se také výrazný pohybový neklid a pomalé psychomotorické tempo. Výrazná je také brzká únava při plnění úkolů.

7. Návrh intervence

Vhodná je jednotná strukturace výkonových úkolů do menších částí, vizualizovat operace a poskytnout dostatek času na provedení úkolů. Tolerovat drobný neklid, zaměstnávat ho drobnými pochůzkami a pomocnými pracemi, pokud je to možné. Beze slov, pohledem, lehkým dotykem, používat vhodně názorných pomůcek, zkrátit písemné úkoly, pokračovat v podpoře asistenta pedagoga i v podpoře předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 1 hodiny týdně. Pokračovat ve vzdělávání na základě vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu

Aleš, 8 let

Rozhovor č. 11: Třídní učitelka

Přijetí Aleše do nového kolektivu na druhém stupni bylo bezproblémové, část třídy znal již z dřívějška. Aleš rozumí téměř všemu, pokud jde o jednotlivá slovíčka, která nezná využívá online slovníku plus obrázek pro lepší pochopení. Pokud se v komunikaci vyskytne slovíčko, které souvisí s kulturně-místní znalostí, tzv. kulturním kontextem, narážíme na bariéru. Stejně tak jako v hodinách anglického jazyk, kdy je jeho angličtina velmi ovlivněna vietnamským přízvukem a on se navzdory podpoře pedagoga stydí mluvit. Spolužáci mu anglicky rozumí hůře než česky. Nejefektivnější se mi zdá pro chlapce obrázkový slovník. Pokud bych měla zvolit jednu z variant mluvená nebo písemná forma komunikace, určitě je pro Aleše lepší mluvená komunikace, protože písemná mu činí ještě větší potíže. Velmi by mu pomohla také domácí příprava, ale vzhledem k tomu že rodiče mluví a rozumí česky ještě méně než chlapec, není toto možné. Hovořili jsme také o možnosti doučování, ale toto nebylo zatím stále realizováno.

Chlapce nenavštěvuje ani školní družinu a nemá jako podpůrný prostředek předmět speciálně pedagogické péče, proto zde nejsou uvedeny rozhovory se speciálním pedagogem ani s vychovatelkami ve školní družině.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problému

Chlapec ve věku 11 let, vietnamské národnosti. V současné době zařazen do 6. ročníku běžné základní školy. Patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to převážně z důvodu žáka s odlišným mateřským jazykem. Chlapec má 2. stupeň podpůrných opatření.

2. Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. Oba rodiče jsou vietnamské národnosti, pracují v marketu a mají na chlapce příliš málo času. Velkým

handicapem je také fakt, že neumí téměř vůbec česky, čehož chlapec někdy zneužívá.

3. Osobní anamnéza

Aleš navštěvoval mateřskou školu i 1. stupeň základní školy v jiném městě. Přechod na 2. stupeň i změna školy nedělala Alešovi žádné potíže. Je průměrným žákem, nechce se učit novým věcem. Stává se, že zneužívá situace a tvrdí, že nerozumí, záhy se však prokáže, že rozumí dobře, pouze se mu nechce pracovat. Bohužel rodiče jsou příliš zaneprázdnění a vzdělávání Aleše příliš neřeší.

4. Současný stav

Chlapec je v současné době vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu s úpravou obsahu základní vzdělávání pro jazyk. Má 2. stupeň podpůrných opatření. S otcem bylo dohodnuto, že více dohlédne na chlapcovu školní přípravu, navrhnul i soukromé doučování, které, ale doposud nebylo realizováno.

5. Problémy dítěte

Aleš má potíže v komunikaci, a to jak v psané, tak mluvené. V současné době převládají větší potíže v psané formě komunikace, vzhledem k tomu, že se zvyšují nároky vyučujících a chlapci chybí domácí příprava a opakování učiva.

6. Analýza případu

Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na odlišný mateřský jazyk. Žák navštěvuje 6. ročník běžné základní školy. Potíže mu způsobuje verbální komunikace, a to jak psaná, tak i mluvená. Rodiče jsou s touto situací obeznámeni, sami mají, ale v komunikaci stejné, ne-li větší, potíže.

7. Návrh intervence

Pokračovat i nadále ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a s podporou podpůrných opatření 2.stupně. Využívat přístupu, který se osvědčil. Komunikovat, dle možností, i pomocí obrázkového slovníku, překladače v mobilním telefonu, názornými ukázkami. Přistupovat k chlapci individuálně dle

jeho potřeb. Neustále se snažit o spolupráci s rodiči, což by bylo přínosné v jeho dalším rozvoji.

Tomáš, 8 let

Rozhovor č. 12: Třídní učitelka

Tomášek je tedy v 1. ročníku základní školy. Navštěvuje logopedický kroužek, má problémy s výslovností. Je vietnamské národnosti, doma český jazyk nepoužívají vůbec. Má sice staršího bratra, ale ten s ním také mluví pouze vietnamsky. Při komunikaci s Tomáškem využíváme převážně názorné obrázky, gestikulaci, když něco chce nebo potřebuje, tak raději přijde a ukáže. Rozumí, ale nechce se mu mluvit. Často opakujeme, aby si lépe zažil probranou látku a pojmy, které mu nejsou známé. Více rozumí, než mluví, v mluvené komunikaci si není moc jistý. Pokud narazíme na slovíčko nebo význam, kterému nerozumí, ukážeme si názorně. Chlapec je snaživý, do kolektivu se zapojuje, ale moc se neprojevuje. Jako efektivní mi přijde opravdu ten obrázkový slovník a má také překladač v mobilním telefonu, takže i ten mu pomáhá. Bariéra nastává v okamžiku, že potřebuji něco sdělit rodičům. Ti znají běžné fráze, ale pokud se to týká zásadnějších věcí, různých souhlasů, potvrzení nebo i žádostí na vyšetření např. v pedagogicko-psychologické poradně, tak chlapec není schopen rodičům vysvětlit přesně, o co jde. V takových situacích by se nám hodil tlumočník, aby nedocházelo k nedorozumění.

Rozhovor č. 13: Vychovatelka ve školní družině

Tomášek se rychle naučil pravidlům, které využíváme ve školní družině. Je snaživý, rád vyrábí, hraje si se stavebnicemi, s vojáčky, nevyhledává moc společnost ostatních. Raději si hraje sám. Do kolektivu se zapojuje při sportovních, hrách, kde se mu daří, je šikovný. Nevyhledává komunikaci verbální, omezuje se na pouhé jednoslovné odpovědi. Někdy je potřeba dovysvětlit mu co se po něm vyžaduje, má problémy s pochopením úkolů. Často komunikuje pomocí gest, raději přijde, ukáže, donese, než by mluvil. Pomůcky, které v současné době využíváme, nám zatím v družině stačí. Momentálně nepotřebujeme žádné jiné pomůcky.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problému

Chlapec ve věku 8 let vietnamské národnosti, zařazen do 1. ročníku běžné základní školy. Patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to převážně z důvodu jeho odlišného mateřského jazyka nedostatečné znalosti českého jazyka. Chlapec má 2. stupeň podpůrných opatření a je vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu.

2. Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. Oba rodiče jsou vietnamské národnosti. Tatínek je momentálně zpět ve Vietnamu, chlapec je zde s matkou, starším bratrem a strýcem. To, že je otec mimo rodinu vnímá dobře, nečiní mu to žádné potíže.

3. Osobní anamnéza

Chlapec navštěvoval mateřskou školu od útlého věku, v současné době navštěvuje 1. ročník běžné základní školy, chodí také do logopedického kroužku. Učivo zvládá dobře, je snaživý.

4. Současný stav

Chlapec je v současné době vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu, má 2. stupeň podpůrných opatření. Ve znalosti českého jazyka udělal chlapec velký pokrok, i přesto, je jeho znalost českého jazyka částečná. Většinu pokynů rozumí, někdy je zapotřebí využití obrázku nebo názorné ukázky.

5. Problémy dítěte

Tomášek má problémy v komunikaci v důsledku odlišného mateřského jazyka, než je ten, kterým je vzděláván ve škole. Pokud je to možné, vyhýbá se verbální komunikaci. Ke komunikaci používá slova, celé věty používá zřídka. Pokud si není jistý, pomáhá si názornými ukázkami.

6. Analýza případu

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného mateřského jazyka. Chlapec má potíže s verbální projevem, ke komunikaci využívá pouze slova nebo krátké věty. Rodiče chlapce mají také problémy s komunikací v českém jazyce, spolupráce s nimi je proto v tomto ohledu těžká.

7. Návrh intervence

I nadále osvojovat mluvenou i psanou formu jazyka, věnovat se chlapci, pokud možno, individuálně, používat dostupné pomůcky, které chlapci v komunikaci pomáhají, názorné ukázky, možno využívat také různé technologické prostředky v podobě překladač v mobilním telefonu, práce na interaktivní tabuli, kde může přesunovat, přiřazovat, pokusit se navázat lepší spolupráci s rodiči, pokud je to s ohledem na jejich komunikaci v českém jazyce, možné.

Justýna, 12 let

Rozhovor č. 14: Třídní učitelka

Justýna přišla do naší třídy v březnu tohoto roku. Jedná se o ukrajinskou dívku, která utekla s maminkou v důsledku války na Ukrajině do České republiky. Je to dívka šikovná, snaživá, učenlivá. Byla zařazena do 7. ročníku běžné základní školy. Na Ukrajině měla splněných 7 let povinné docházky. Jak uvedla maminka, chtěly by zde s dívkou zůstat i v budoucnu. Justýnka se proto snaží o to, aby se dobře naučila český jazyk. Nejvíce nám pomáhá při komunikaci slovník, a také názorné ukázky. Pokud si nerozumíme tak používáme obrázkový slovník případně namalujeme, nakreslíme. Důležité je také tzv. setkání s realitou, to znamená, pokud něco nezná, neví, snažím se jí to ukázat. Např. při představování školy jsme prošly chodbu, názorně jsem ukázala, co je chodba, co je květináč a podobně. To vnímám jako nejvíce efektivní. Právě názorné ukázky. Bariéru jsme překonávaly v dějepise, kdy jsme narazily např. na pojem rytíř. Pokud se jedná o slova podobná, snaží se odvozovat. Pomocníkem nám je také anglický jazyk, protože Justýnka studovala na Ukrajině na lyceu, kde se anglickému jazyku učila. V psané formě tedy nemá problém s latinkou, problém má zatím s používáním háčeků a čárek ve slovech.

Myslím, že máme dostatečné množství prostředků, které můžeme v komunikaci využívat, nepotřebujeme žádné další.

Rozhovor č. 15: Speciální pedagožka

Dívka je tady zatím velmi krátkou dobu, dochází na doučování českého jazyka 2x týdně. Snaží se, chce se dobře naučit českému jazyku. V psané formě se učí používat háčky a čárky, v mluvené formě projev nejistý, nesmělý. Je si vědoma jazykové bariéry. Mluví tišším hlasem. V hodinách využíváme názorných ukázek, přiřazujeme obrázky ke slovům. K dispozici máme obrázkový slovník, který nám také velmi pomáhá. V krajním případě používáme překladač v telefonu. Dívka je chytrá, snaží se podobná slova odvozovat. Překážkou je například slovo, které má spojitost s dějinami v České republice, zde je potom potřeba slovo dovysvětlit. Prostředky, které využíváme jsou dostačující, máme jich k dispozici velké množství.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problému

Dívka 12 let, zatím bez trvalého pobytu na území České republiky. Zařazena do 7. ročníku běžné základní školy. Na základě rozhodnutí ředitelky školy, bylo dívce přiznáno podpůrné opatření 1. stupně z důvodu odlišného mateřského jazyka. Do školy přišla v doprovodu matky, byla nejistá, bázlivá, uzavřená. komunikaci si je vědoma svých nedostatku v jazyce což vnímá jako velký blok užívá těžšího hlasu.

2. Rodinná anamnéza

Dívka pochází z úplné rodin, která se vlivem událostí na Ukrajině musela rozdělit. Otec zůstal na Ukrajině, dle sdělení matky je ve válce. Matka s dcerou uprchly koncem února do České republiky. Dívka je jediné dítě rodičům.

3. Osobní anamnéza

Dívka má splněno 7 let školní docházky na Ukrajině. V České republice byla zařazena do stejného ročníku. Na Ukrajině měla dobré výsledky, studovala lyceum.

Snaží se o dobré studijní výsledky, ráda by se naučila dobře česky, aby zde mohla dále studovat.

4. Současný stav

Dívka v současné době studuje 7. ročník běžné základní školy. Jedná se o dívku, která má speciální vzdělávací potřeby z důvodu odlišného mateřského jazyka, převážně z důvodu úplné neznalosti českého jazyka. Navštěvuje kroužek doučování 2x týdně, snaží se o dobré výsledky.

5. Problémy dítěte

Hlavním problémem je úplná neznalost českého jazyka. V komunikaci si je vědoma svých nedostatků v jazyce, což vnímá jako velký blok. Z důvodu nejistoty užívá při mluvené komunikaci tiší hlas.

6. Analýza případu

Žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného mateřského jazyka. Odlišný jazyk je také důvod problému v komunikaci.

7. Návrh intervence

Pokračovat ve vzdělávání za pomoci pomůcek, které jsou při komunikaci s dívkou efektivní, snažit se o to, aby se jí zvedalo sebevědomí, pomáhat jí se začleněním do kolektivu. V případě potřeby využívat individuální přístup, názorné pomůcky, nevyhýbat se ani pomoci různých technologií v podobě překladače v mobilním telefonu, tabletu a podobně.

Jaroslav, 12 let

Rozhovor č. 16: Třídní učitelka

Chlapec je v České republice od listopadu loňského roku, do naší školy ho přivedl otec. Děti byly na jeho příchod připraveny, těšily se. Okamžitě se stal středem pozornosti. Dříve studoval v Rusku na gymnázium, má velmi dobré znalosti. Je snaživý, ambiciózní, již dnes se učí několik jazyků a chtěl by si dále přidávat. K výuce se staví velmi zodpovědně, vede si deník, do kterého si zapisuje poznámky

a informace, které nezná, které jsou pro něho nové. Na příchod do české školy se připravoval, tatínek mu zařídil tříměsíční online kurz českého jazyka v Rusku. Nebojí se zeptat, když něčemu nerozumí, chce, aby mu bylo vysvětleno. Vzhledem k jeho intelektu je schopen dovtípit se, odhadnout podobná slova. Pokud vůbec nerozumí je to poznat v jeho mimice. Nejvíce používáme při výuce názornost, obrázkový překladač. Dříve využíval více překladač v mobilním telefonu, dnes již ho tolik nepotřebuje. Má k dispozici hodiny českého jazyka navíc se speciální pedagožkou, které mu velmi pomáhají. Pokud něco nestihne ve výuce, ona mu to dovysvětlí. Největším pomocníkem je určitě obrázkový překladač, a také individuální přístup. Myslím, že podpůrné prostředky, které v komunikaci s chlapcem využíváme jsou dostačující.

Rozhovor č. 17: Speciální pedagožka

S Jaroslavem se setkáváme 3 x týdně, je to chlapec velmi chytrý, má velké ambice. Snaží se o to, aby byl ve studiu úspěšný, je komunikativní, nebojí se zeptat, když něčemu nerozumí nebo něco neví, nestydí se mluvit. Má sešit, do kterého si zapisuje nově získané informace. Dříve jsme při komunikaci používali více obrázkový slovník, dnes už není tolik potřeba, protože chlapec dělá opravdu velké pokroky. Pokud narazíme na slovo, kterému nerozumí, využíváme slovník v mobilu. Není potřeba přidávat žádných jiných podpůrných prostředků, ty, které využíváme nám ve společné komunikaci maximálně dostačují.

Kazuistika a pozorování

1. Uvedení problematiky

Chlapec ruské národnosti, ve věku 12 let, zařazen do běžné základní školy. Jedná se o cizince s trvalým pobytem v České republice. Zde zařazen do 5. ročníku, v Rusku splnil 6 let docházky. Podpůrná opatření 2.stupně bez individuálního vzdělávacího plánu.

2. Rodinná anamnéza

Chlapec z rozvedené rodiny, do České republiky přišel v roce 2021 s otcem. Matka zůstala v Rusku. Chlapec odloučení od matky zvládá dobře, jsou spolu v kontaktu přes sociální sítě. Má z otcovy strany nevlastního, mladšího bratra.

3. Osobní anamnéza

Chlapec studuje v České republice běžný typ základní školy, na základě odlišného mateřského jazyka, než je jazyk, který je v České republice vzděláván, patří mezi žáky s odlišným mateřským jazykem. V Rusku studoval na gymnáziu. Patří mezi velmi chytré a snaživé žáky, o školu má zájem, připravuje se samostatně, učí se více jazyků, kromě ruštiny i ukrajinštinu, angličtinu a němčinu.

4. Současný stav

Chlapec zvládá učivo 5. ročníku velmi dobře, je ambiciózní o studium má velký zájem. Navštěvuje třikrát týdně speciální pedagožku, se kterou se intenzivně věnuje zdokonalování v českém jazyce, jak v psané, taky i mluvené formě.

5. Problémy dítěte

Jediným problémem chlapce je odlišnost mateřského jazyka od toho, kterým je v současné době vzděláván.

6. Analýza případu

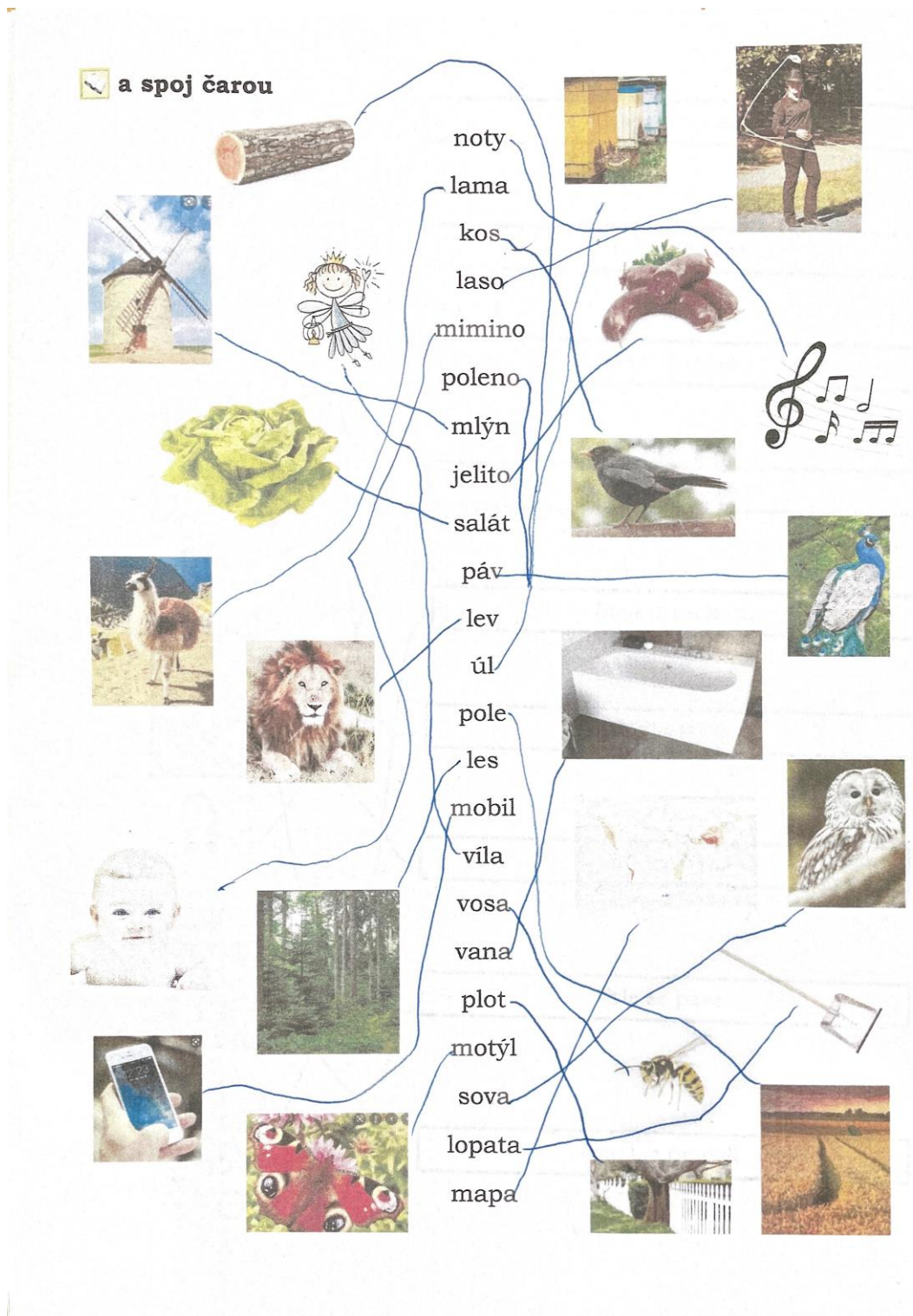
Chlapec s odlišným mateřským jazykem, pro zdokonalování se v českém jazyce má možnost využívat 3 hodiny týdně navíc předmětu se speciální pedagožkou. Toto podpůrné opatření mu dopomáhá k osvojování jazyka a chlapec vykazuje velké pokroky, je snaživý.

7. Návrh intervence

Pokračovat ve spolupráci se speciální pedagožkou, podporovat chlapce ve zdokonalování se a posouvání ve znalostech českého jazyka, pracovat na výslovnosti při psané formě se zaměřit na háčky a čárky ve slovech. Jako podpůrné

prostředky využívat mimo jiné i obrázkový slovník, překladač, individuální podporu učitele

Příloha 3: Příklady vybraných technik komunikace





Jelen je v lese.

Vašik pije limo.

Ema se myje.

Alena nosí pásek.






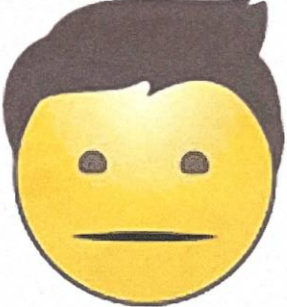
Slon je na kole.

Teplo sálá.

Ivan kope jámu.

Tele se pase.

Sysel je na poli.

<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 	<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 	<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 
<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 	<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 	<p>JAK SE DNES CÍTÍM?</p> 

Příloha 4: Seznam zkratk

ZŠ – základní škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PAS – porucha autistického spektra

OMJ – odlišný mateřský jazyk

MŠMT – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

ŠPZ – školní poradenské zařízení

TEACCH – Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

IVP – individuální vzdělávací plán

NUV – Národní ústav pro vzdělávání

ČOVIS – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Škutová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Možnosti efektivní komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí ZŠ
Název v anglickém jazyce:	The possibilities of effective communication from children with special education needs in Elementary school environment
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou efektivní komunikace pedagogů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v běžné základní škole. Popisuje komunikaci, efektivní komunikaci. Zaměřuje se na aktéry pedagogické komunikace, kterými jsou učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, vychovatelé ve školních družinách a další, kteří se podílejí na edukaci žáků. Věnuje se problematice v komunikaci žáků se sluchovým postižením, žáků s poruchou autistického spektra, a také žáků, jejichž jazyk je odlišný od toho, ve kterém jsou vzděláváni. Věnuje se integraci, inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání. Zabývá se konkrétními podpůrnými opatřeními a představuje individuální vzdělávací plán, jako jedno z nich. Výzkumným šetřením byl zjištěn nejefektivnější prostředek, který pedagogové se žáky využívají. Byly použity polostrukturované rozhovory, které byly prováděny s pedagogickými pracovníky, jako respondenty. Dále byly použity kazuistiky žáků a také</p>

	pozorování, což bylo přínosné pro získání informací o těchto žácích.
Klíčová slova:	Komunikace, efektivní komunikace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, individuální přístup, pedagogové.
Anotace v anglickém jazyce:	The diplomat deals with the issue of effective communication of the educators with the students with special education needs, which are educated completely in an Elementary School. It describes communication, effective communication, social and pedagogical communication. It focuses on action of pedagogical communication mainly on teachers, social educators, teaching assistants, educators in after-school clubs and others who are interested in educating students. The issue of communication between the students with hearing impairment, the students with autism spectrum disorder and bilingual students, whose maternal language is different from the language used in the main education system. Integration, inclusion and inclusive education are carried out. It deals with special supportive measures and presents an individual educational plan as one of them. The research was found the most effective measure that teachers use during the communication with students. Semi-structured interviews were used, which were conducted with pedagogical staff as respondents. Mainly case reports of students were used, and also observations, were useful for obtaining important information about these students.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Communication, effective, communication, student with special, education needs, inclusion, individual approach, educators.
Přílohy:	Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán

	Příloha č. 2: Rozhovory s respondenty a kazuistiky Příloha č. 3: Příklady vybraných technik komunikace Příklady č. 4: Seznam zkratk
Rozsah práce:	66 stran + 27 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk