

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

LENKA BUIGLOVÁ

3. ročník

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

**Komunikace učitele ve skupině žáků s různými speciálně
vzdělávacími potřebami**

(Bakalářská práce)

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Holá, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma "Komunikace ve skupině žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami" vypracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

Lenka Buiglová

Děkuji paní PhDr. Lence Holé, Phd. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Olomouc, 2011

Lenka Buiglová

O B S A H

Úvod	6
I. Teoretická část	7
1. Vymezení pojmu komunikace	7
1.1 Charakteristika komunikace	7
1.2 Formy a druhy komunikace	8
1.3 Skupinová komunikace	9
1.4 Bariéry v komunikaci	10
1.5 Poruchy komunikačních schopností	10
2. Pedagogická komunikace	12
2.1 Charakteristika pedagogické komunikace	12
2.2 Funkce pedagogické komunikace	12
2.3 Pravidla pedagogické komunikace	13
2.4 Verbální pedagogická komunikace	14
2.5 Neverbální pedagogická komunikace	16
2.6 Skupinová pedagogická komunikace	18
3. Komunikace s jedinci s poruchami chování	20
3.1 Charakteristika poruch chování	20
3.2 Specifika komunikace žáků s poruchami chování	20
3.3 Komunikace pedagoga se žáky s poruchami chování	21
4. Komunikace s mentálně postiženými	23
4.1 Charakteristika a klasifikace mentálně postižených	23
4.2 Specifika komunikace žáků mentálně postižených	24
4.3 Komunikace pedagoga se žáky mentálně postiženými	25

5. Komunikace se sluchově postiženými	28
5.1 Charakteristika a klasifikace sluchových vad	28
5.2 Specifika komunikace žáků se sluchovou vadou	29
5.3 Komunikace pedagoga se žáky se sluchovou vadou	29
6. Komunikace se zrakově postiženými	32
6.1 Charakteristika a klasifikace zrakových vad	32
6.2 Specifika komunikace žáků se zrakovou vadou	33
6.3 Zraková hygiena	34
6.4 Komunikace pedagoga se žáky se zrakovou vadou	34
7. Komunikace ve skupině žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami	36
7.1 Komunikace mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	36
7.2 Komunikace učitele se skupinou žáků se speciálně vzdělávacími potřebami	36
VIII. Praktická část	38
8. Vymezení výzkumného cíle, formulace výzkumných otázek	38
8.1 Charakteristika a popis vzorku, příprava na výzkum	38
8.2 Metoda zkoumání	43
8.3 Vlastní výzkum	45
9. Diskuze a závěr	50
10. Závěr	52

Úvod

Cílem mé bakalářské práce, je přinést základní přehled o prostředcích komunikace, se zaměřením na komunikaci učitele, ve skupině žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami. Již 14 let pracuji jako učitelka odborného výcviku na střední škole. Z toho 6 let vzdělávám žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Denně si v praxi ověřuji jak důležitá je komunikace ve vzdělávacím procesu. Učitel hraje v životě žáka nemalou roli. Měl by být studentovi oporou, pomocníkem a také vzorem. Žák by měl svému učiteli věřit a učitel by mu měl být v každém ohledu ochoten pomoci. Proto je tedy důležitá srozumitelná oboustranná komunikace.

V první kapitole práce, se věnuji otázce komunikace, vymezení tohoto pojmu a její charakteristice. Také zde uvádím možné bariéry v komunikaci a poruchy komunikačních schopností. Mimo jiné popisují možné formy a druhy komunikace. Do další kapitoly jsem zařadila komunikaci pedagogickou, kde mimo jiné uvádím i její základní pravidla. Také je zde věnována podkapitola skupinové pedagogické komunikaci, která v mé profesi hraje důležitou roli. Jak jsem se již zmínila, vzdělávám žáky s různými speciálně vzdělávacími potřebami. Setkávám se s žáky s poruchami chování, se žáky mentálně, sluchově a zrakově postiženými. Tito žáci jsou vyučováni ve třídách se sníženým počtem žáků a to především z důvodu jejich handicapu. Každé postižení ovlivňuje způsob komunikace těchto jednotlivců. V kapitolách 3-6 uvádím charakteristiku a klasifikaci jednotlivých postižení a znevýhodnění. Kromě klasifikace také popisují specifika komunikace jak žáků, tak i specifika komunikace učitele s těmito žáky. U žáků se zrakovým postižením objasňuji pojem zraková hygiena.

V praktické části práce se věnuji konkrétní skupině žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Využívám metody pozorování, formuluji výzkumné otázky a popisují místo, kde probíhá šetření. Popisují vlastní výzkum a vyhodnocují ho. V závěru zdůrazňuji důležitost komunikace v praktickém životě postižených žáků.

Teoretická část

1. Vymezení pojmu komunikace

1.1. Charakteristika komunikace

Komunikaci můžeme charakterizovat jako vzájemné vyměňování a přenos informací nebo názorů. V širším pojetí však komunikaci chápeme tak, že si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod. (KŘIVOHLAVÝ, 1984, s. 12).

Prostředkem komunikace není pouze rozhovor, jak se řada lidí domnívá, ale patří sem také písemný projev, články v novinách a časopisech, elektronická komunikace, neverbální komunikace jako například mimika, proxemika, haptika, gestika, různé výtvarné a hudební projevy. Čím častěji komunikace mezi lidmi probíhá, tím je snazší a také účinnější. V literatuře se pro komunikaci nenachází jednotná definice. Názory na vymezení pojmu komunikace se různí. (GAVORA, 2005, s. 9) vymezuje komunikaci ve třech hlavních oblastech.

1. Jako nejjednodušší vymezení uvádí dorozumívání. Slovo dorozumívání znamená pochopení se, shodu myšlenek. Podmínky komunikace proto jsou: porozumění mezi lidmi, stejný jazyk, hovor o stejné věci a dosažení myšlenkového souladu.
2. Dále komunikaci lze charakterizovat jako sdělení. V tomto případě je nutný partner ke komunikaci tedy osoba, která je obeznámena, informována o postojích, pocitech, názorech apod.
3. Třetí vymezení komunikace je chápáno jako výměna informací mezi lidmi. Jeden člověk vyšle informaci a druhý ji přijme. Po té si role vymění, informaci vysílá druhý a přijímá ji první komunikující. Dochází samozřejmě i k tomu, že oba komunikující informace zpracují, analyzují je a porozumí jim. Z toho vyplývá, že komunikace se vyznačuje obousměrností. Oba partneři ke komunikaci značnou mírou přispívají. I když v běžné praxi a v běžném životě existují situace, kdy hovoří pouze jeden člověk (např. přednáška, kázání..) je pro komunikaci spíše typická obousměrnost, tedy forma dialogu.

(JANÁČKOVÁ, 2009, s. 11), komunikaci vymezuje v obecné rovině jako sdělování informací pomocí signálů a prostředků a to ústně, písemně, mimikou, gesty a dalším neverbálním chováním. Probíhá většinou mezi dvěma a více lidmi a dále pomocí tisku, rozhlasu a jiných médií. Dále ke komunikaci uvádí tyto poznatky:

- komunikovat znamená vysílat, přijímat a dešifrovat signály z vnějšího světa
- pasivní způsob komunikace může ve vztazích často vést ke konfliktu
- čím jsou si lidé bližší, tím větší potřebu mají mezi sebou komunikovat
- komunikovat znamená také předávat informace, měli bychom vědět CO, chceme říct, KDY informaci nejlépe podat, KDE informaci sdělit a JAK ji sdělit. Informace by měla být jasná a srozumitelná. Sdělovat by se měla odpovídajícím tónem a přiměřeným tempem. V úvahu je nutné brát pocity komunikačního partnera a brát na zřetel i jeho mimoslovní projev.

Další autor, který vymezuje pojem a zabývá se komunikací, je (KLENKOVÁ, 2006, s. 25-26), komunikace dle autorky znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. V nejširším slova smyslu můžeme komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. Komunikaci autorka dělí do čtyř stavebních prvků:

1. **komunikátor** (osoba sdělující něco nového, zdroj informace)
2. **komunikant** (příjemce informace, který na ni, nějakým způsobem reaguje)
3. **komuniké** (nová informace, obsah sdělení)
4. **komunikační kanál** (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměli, musí používat předem dohodnutý kód)

Cílem komunikativního chování člověka, je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

1.2. Formy a druhy komunikace

Komunikace musí být oboustranná, s lidmi, kteří se slyší a naslouchají si, s lidmi, kteří se navzájem vnímají a rozumějí svým slovům a cílům. (HURST, 1994, S. 48)

Mezilidská komunikace má řadu forem. (DEVITO, 2008, s. 29-30) uvádí tyto formy:

- **Intrapersonální komunikace** je komunikace, kterou vedeme sami se sebou. Prostřednictvím této formy komunikace se sami o sobě něco dovídáme a sami sebe posuzujeme. Uvažujeme o svých rozhodnutích, zvažujeme různá řešení.

- **Interpersonální komunikace** je komunikace s osobou, s níž máme nějaký druh vztahu. Jedná se buď o osobní kontakt, nebo o kontakt prostřednictvím e-mailu, dopisu, nebo telefonického hovoru.
- **Rozhovor (pohovor)** je způsob komunikace formou otázek a odpovědí. Prostřednictvím této komunikace se dovídáme něco o druhých lidech, necháváme si od nich poradit, nebo získáváme novou práci.
- **Komunikace v malé skupině** znamená komunikaci pěti až deseti lidí. Slouží k takzvaným vztahovým potřebám, jako jsou: potřeba společenského styku, náklonnosti nebo podpory. Slouží také k úkolovým potřebám, například zvolit předsedu, dohodnout se v rodině na rozpočtu.
- **Veřejná komunikace** je komunikace mezi mluvčím a posluchači na jejichž počtu nezáleží.
- **Počítačem zprostředkovaná komunikace** je ve své podstatě interpersonální komunikace probíhající prostřednictvím počítačového spojení. E-mail, chat, instant messaging nebo např. webové stránky.
- **Masová komunikace** je komunikace vycházející z jednoho zdroje a je určena pro mnoho příjemců, kteří mohou být po celém světě. Nejvýznamnějšími masovými médii jsou noviny, časopisy, rozhlas, televize a film

1.3. Skupinová komunikace

Skupinu charakterizuje (DEVITO, 2008, s. 252-275) jako soubor jednotlivců, kteří spolu komunikují jako mluvčí a příjemci a její členy spojuje společný cíl nebo záměr. Každá skupina má také organizaci nebo strukturu. Skupiny je možné dělit z hlediska vztahů a úkolů. Jedná se tedy o skupiny vztahové a úkolové. Vztahové skupiny slouží převážně ke vztahovým potřebám sdružování, potvrzení náklonnosti a lásky a také k nim mimo jiné patří rodinné a přátelské svazky. Úkolové skupiny jsou obvykle pracovního charakteru a jejich funkce spočívá ve splnění nějakého úkolu. Po splnění úkolu může být skupina rozpuštěna. Dále lze skupiny kategorizovat jako skupiny referenční, to znamená skupiny, ze kterých odvozujeme své hodnoty a normy chování a skupiny členské, to jsou skupiny, jejichž členy můžeme být, ale nemusíme vždy přebírat jejich hodnoty.

Interakce ve skupině má pět fází konverzace. Jsou to: úvod, předběžná informace, vlastní záležitost, zpětná vazba a závěr. Dále rozlišujeme různé typy skupin, nejznámějšími jsou: kulatý

stůl - členové zasedají v kruhovém nebo půlkruhovém uspořádání, řeší problémy. Panel - podobá se kulatému stolu, ale členy jsou odborníci a experti. Sympozion - jedná se o předem připravené prezentace, podobné veřejným projevům. Poslední typ je sympozion – fórum, má dvě části a to připravený projev a otázky ze strany obecnosti.

Skupiny si vytváří vlastní normy, pravidla nebo standardy chování. Ve skupině se řeší různé problémy a to podle určitých kroků. Definuje se problém, stanoví se kritéria pro hodnocení a řešení, vybírá se nejlepší řešení a testuje se. (DEVITO, 2008).

1.4. Bariéry v komunikaci

Bariéry v komunikaci rozumíme překážky, které nám ztěžují nebo znemožňují komunikaci. Tyto překážky mohou být různé. Například záměrné nebo nezáměrné utajování informací nebo nedostatek času pro komunikaci. Dále je to neschopnost naslouchat, komunikační zahlcení, manipulace se sdělením, různá interpretace sdělení, důvěra mezi komunikujícími, používání cizích slov, sémantické problémy a neposlední řadě používání bezvýznamných slov (FORET, 1994, s. 27).

1.5. Poruchy komunikačních schopností

Řeč je specificky lidská vlastnost, která člověku slouží ke sdělování pocitů, myšlenek a přání. Řeč ovlivňuje rozvoj člověka, je nástrojem myšlení a má vliv na rozumový vývoj jedince.

Definovat narušenou komunikační schopnost je nesnadné. (LECHTA,1990) vystihuje narušenou komunikační schopnost takto: Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko - fonologickou, syntaktickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů. Může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její receptivní i expresivní složku. Narušení komunikace může být trvalé nebo přechodné, může být vrozené nebo získané, může být hlavním dominantním symptomem, nebo může být symptomem, případně důsledkem jiného dominantního postižení, poruchy, onemocnění (potom hovoříme o symptomatických poruchách řeči). Porucha může být totální nebo parciální. Ten u koho se porucha komunikačních schopností projevuje, si může, ale také nemusí svůj nedostatek uvědomovat. Porucha komunikačních schopností se může promítat do svěry symbolických procesů i procesů nesymbolických. Je důležité si uvědomit, že za narušenou komunikační

schopnost nesmíme považovat fyziologické poruchy, např. fyziologická dyslalie je jevem vývojovým a u dítěte může dojít ke spontánní úpravě.

2. Pedagogická komunikace

2.1. Charakteristika pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1990, s. 12).

Autorka (NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 26-27) objasňuje a definuje tento pojem s odkazem na jiné autory. Například podle P. Gavory je pedagogická komunikace výměnou informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů, která se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníkům. S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš, ji chápou jako „základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkování v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“ Podle P. Supa představuje komunikace přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, respektive skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů, umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi. Veškeré definice pedagogické komunikace se v podstatě shodují v tom, že komunikace probíhá mezi učitelem a žákem a to podle určitých pravidel a má určitou funkci. Pedagogická komunikace nemusí vždy znamenat, že se jedná výhradně o komunikaci učitele a žáka. V dnešní době existuje mnoho forem vzdělávání. Žáky nemusí vždy bezpodmínečně vzdělávat učitel. Mohou je vzdělávat různé učební pomůcky nebo učebnice. Pedagogická komunikace může také probíhat mezi dítětem a rodiči, kteří se dnes stále více zapojují do vzdělávacího procesu.

Pedagogická komunikace má ve vzdělávacím procesu velký význam. Bez ní by nemohlo docházet k předávání poznatků a informací. Vzdělávací proces je v podstatě uskutečňován prostřednictvím pedagogické komunikace. Je to komunikace dvousměrná, protože se jí účastní nejméně dva subjekty. Mezi těmito subjekty je tedy nutná spolupráce, proto můžeme říci, že pedagogická komunikace je závislá na spolupráci učitele a žáka.

2.2. Funkce pedagogické komunikace

Možné funkce pedagogické komunikace:

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti

- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků
- Je prostředkem uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří, jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995, s. 25-26)

(NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 28) na základě prací P. Gavory vymezuje tyto důležité funkce:

- Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání
- Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace - učitelem a žákem, žáky navzájem

2.3. Pravidla pedagogické komunikace

Aby pedagogická komunikace měla jistou úroveň, je nezbytné stanovit určitá pravidla. Stanovení pravidel je komplikovaná a nelehká záležitost. Dá se říci, že tato pravidla stanovují tři skupiny:

- Škola
- Společnost
- Učitel a žáci

Škola stanovuje jistá pravidla, která jsou ukotvena ve školním řádě. Jsou to především příkazy, zákazy a povinnosti. Se školním řádem seznamuje žáky učitel. Těchto pravidel je ale velké množství, proto je vhodné žáky s tímto seznamovat průběžně a opakovaně. Další pravidla stanovuje společnost. Tato pravidla se váží na určitou kulturu, a proto jsou v různých zemích odlišná. Je třeba, aby tato pravidla byla žáky i učiteli respektována a dodržována. Pravidla, která si stanovuje učitel, hrají ve vzdělávacím procesu velkou roli. Tato pravidla formuluje učitel společně se žáky. Pokud se na formulaci pravidel podílí i žáci, snadněji pak dosáhne učitel toho, že budou respektována a dodržována.

Učitel vymezí jisté hranice, nejlépe hned zpočátku školní docházky. Stanový vlastně určitá pravidla. Tato pravidla se dají vymezit třemi způsoby:

1. Pravidla vymezí učitel
2. Pravidla vymezí žáci
3. Pravidla vymezují společně učitel a žáci

(NELEŠOVSKÁ, 2005 s. 31) uvádí tyto důvody pro využívání menšího počtu pravidel:

- Málo pravidel se lépe zapamatuje než mnoho
- Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšlely o svém chování
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality

Autorka dále uvádí (tamtéž, s. 31-32) proč zavádíme pravidla. Pravidla by měla být založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů. Pravidla plní několik účelů:

- Maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolečenské rušivé
- Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí
- Zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě
- Udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy

Je skutečně nezbytně nutné omezit množství pravidel a zajistit tak jejich účelnost. Jestliže se žáci podílí na tvorbě pravidel, role učitele spočívá především v tom, že kontroluje jednotlivé návrhy a vyvaruje se pravidel zbytečných. Žáci přebytečná pravidla nerespektují a nechovají se podle nich. Proto i zde platí pravidlo, všeho s mírou.

2.4. Verbální pedagogická komunikace

Verbální, (jazyková) komunikace, je procesem výměny informací mezi lidmi prostřednictvím soustavy zvukových nebo grafických znaků, nazývané jazykem. (PODGÓRECKI, 1999, s. 137)

Pomocí verbální komunikace vyjadřujeme myšlenky a to pomocí jazyka. Již od malička poznáváme a užíváme různá slova. Jazyk umožňuje každému z nás rozvoj po stránce sociální kulturní i technické. Jazyk nás odlišuje od ostatních živých tvorů.

V jazyce můžeme rozlišit čtyři roviny:

- Gramatiku
- Výslovnost
- Lexikum
- Pravopis

Ve škole je v komunikaci na prvním místě mluvení. Základem komunikace je slovo, proto mluvíme o slovní, neboli verbální komunikaci. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995, s. 57) představují komunikační proces jako: *výměnu informací v širším slova smyslu, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Ta se děje pomocí znaků. Jedním ze specifických lidských znakových systémů je řeč, rozumíme jí jazyk mluvený (systém fonetických znaků), tak jazyk psaný (systém grafických znaků). Verbální sociální komunikace tedy zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči.* Podle (GAVORY, 2005, s. 55), množství výzkumů zdokumentovalo, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků. Při zjišťování byl jednotkou délky počet slov. Celkový projev učitele byl podstatně delší než projev žáka. (NELEŠOVSKÁ, 2005) se k tomuto vyjadřuje takto: *Při vyučování na základní škole při klasické formě dominuje výklad učitele. Čím vyšší ročník, tím více je zastoupen. Funkce učitelova slovního projevu:*

- *zprostředkovat, zpřístupnit učivo*
- *doplnit, aktualizovat text učebnice*
- *ověřit, jak žáci učivo chápou, jak je dokážou prakticky použít* (NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 43)

Autorka dále uvádí (tamtéž, s. 43), že verbální komunikace má určité fáze. Nejdříve je to záměr něco žákovi sdělit. Potom následuje vlastní sdělení a nakonec příjemce sdělení dekoduje. Dekódování odhaluje smysl sdělení. Podle (GAVORY, 2005, s. 60) další výzkum poukazuje na možné rozdíly v rozvoji komunikace u žáků výborných a žáků slabě prospívajících. Může proto nastat situace, že učitel více vyvolává žáky snaživější a umožňuje jim komunikovat a žáky

slabší přehlíží. Slabší žáci se i méně hlásí, protože mají obavu z neúspěchu. Ne všichni učitelé však používají stejnou komunikační strategii.

Při verbálním vývoji každého žáka má důležitý význam také vývoj kognitivní a sociální. (PALENČÁROVÁ, ŠEBESTA, 2006, s. 14) uvádí, že na osvojování jazyka se podílejí vrozené mentální předpoklady jako součást biologické a psychické výbavy dítěte a stimulace prostředím. Důležitým a základním činitelem, který dítě stimuluje při osvojování jazyka, je jeho interakce s dospělým. Neméně důležitý je také komunikační záměr dospělého a také prostředky, kterými ho dává najevo. Podle (BELZE, SIEGRISTA, 2001, s. 190) je mluvená řeč doprovázena paralingvistickými znaky. Hlasitost nebo důraz může být snahou vyvolat větší zájem. Stejně tak ztišení hlasu. Další ze znaků je srozumitelnost. Čím více o věci vím, tím srozumitelněji budu schopen se vyjádřit. Další znaky jsou rychlost řeči, kadence a melodie.

Po narození naší první komunikací byl pláč. Dále se pak naše komunikace vyvíjela a slovní zásoba obohacovala. A to především komunikací s rodiči a dále pak s vrstevníky. Slovům jsme porozuměli až mezi druhým a třetím rokem. Ve čtyřech letech je vývoj řeči ukončen. V pěti letech pak již dítě dokáže vyjadřovat své myšlenky srozumitelně a pochopitelně. V šestém roce je již znatelný rozdíl mezi mluvou chlapců a děvčat. Dá se říct, že děvčata jsou lepší jak v plynulosti řeči, tak ve výslovnosti. U chlapců zase převládá větší slovní zásoba. V tomto věku je slovní zásoba dítěte asi 2 500 slov. Tady také nastává zlom v životě dítěte. Začíná totiž školní docházku. V tomto období narůstá slovní zásoba velmi prudce a slova jsou již spojována s konkrétními pojmy. Aby dítě úspěšně zvládlo povinnou školní docházku a povinnosti, které jsou s touto docházkou spojené, je důležité, aby dosáhlo, jak píše (PALENČÁROVÁ, ŠEBESTA, 2006, s. 16) určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje. Jakmile dítě vstoupí do školy, důležitým člověkem, kterého ve svém životě potkává je učitel. Proto je nezbytné, aby jeho působení bylo pozitivní a komunikace mezi učitelem a žákem byla přínosná a příjemná pro obě strany. Je také důležité, aby učitel rozvíjel žákův mluvený projev. Mluvený projev se rozvíjí po dobu celé školní docházky.

2.5. Neverbální pedagogická komunikace

Při neverbální komunikaci nepoužíváme mluvenou řeč, ale informace přenášíme jinými prostředky. Podle (MAREŠE, KŘIVOHLAVÉHO, 1995, s. 106) existuje osm mimoslovních způsobů předávání informací. Jde o sdělování pohledy (**řeč očí**), výrazy obličeje (**mimika**),

pohyby (**kinezika**), fyzickými postoji (**konfigurací všech částí těla**), gesty (**gestika**), dotekem (**haptika**), přiblížením či oddálením (**proxemika**), úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Další dělení uvádí (GAVORA, 2005, s. 100-108). Ten dělí neverbální prostředky takto:

1. Paralingvistické prostředky (hlasitost řeči, pauzy, rychlost řeči, slovní důraz, barva hlasu)
2. Extralingvistické prostředky komunikace (gestikulace, mimika, pohled, dotyk, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími, vzhled, zevnějšek)

Tyto způsoby mimoslovní komunikace jsou využívány i v pedagogické komunikaci nejčastěji k vyjadřování emocí, tedy pocitů, nálad a afektů. Neverbální komunikace má své hranice, nelze jí vyjádřit vše, přesto má v komunikaci velký význam. O neverbální komunikaci je také známo, že je většinou neuvědomělá.

(NELEŠOVÁ, 2005, s. 48) říká: Lze odlišit sedm primárních emocí ve výrazech obličeje:

- Štěstí - neštěstí
- neočekávané překvapení-splněné očekávání
- strach a bázeň-pocit jistoty
- radost-smutek
- klid-rozčilení
- spokojenost-nespokojenost až znechucení
- zájem - nezájem

Způsoby neverbální komunikace:

1. Sdělování pohledy, je to nejčastější způsob neverbální komunikace. I ve škole se učitel na své žáky dívá a naopak žáci sledují svého učitele. Žáci citlivě zaznamenávají četnost i délku pohledů pedagoga.
2. Sdělování výrazem obličeje. Jedná se o sdělování, které je vyjádřené mimikou. Uskutečňuje se pomocí očí, čela, lící, brady a úst.
3. Sdělování pohyby. Tento způsob komunikace je nazýván kinezika. Zahrnuje všechny druhy pohybů.

4. Sdělování fyzickými postoji. Tímto způsobem mimoslovní komunikace se zabývá posturologie. Postoje mohou být přátelské i nepřátelské. I tento způsob komunikace je žáky citlivě vnímán.
5. Sdělování gesty. Jedná se o pohyby hlavně rukou. Gesta patří do kinetiky a jsou ze všech pohybů nejvýraznější.
6. Sdělování dotykem. Tímto způsobem komunikace se zabývá haptika, což znamená dotyk. Patří sem políbení, pohlazení, dotyk, nebo také odstrčení partnera. Žáka lze dotykem povzbudit nebo ukáznit.
7. Sdělování vzájemným přiblížením nebo oddálením. Tato disciplína se nazývá proxemika.
8. Sdělování úpravou zevnějšku. Učitel působí jako vzor. Jeho zevnějšek má být upravený, čistý.

2.6. Skupinová pedagogická komunikace

Ve skupinové pedagogické komunikaci se jedná vlastně o skupinové vyučování. Historie skupinového vyučování sahá na rozhraní 19. a 20. století. Již zde se objevují první formy tohoto vyučování. Mezi první propagátory skupinového vyučování patří John Dewey, v jehož škole se objevují skupinové pracovní projekty. Z našich pedagogů, kteří se podíleli na bádání v této oblasti je to J. Skalková, která ve svých pracích podrobně rozpracovává jak teoretická východiska, tak zároveň předkládá i empirický výzkum z této oblasti.

Podstata skupinového vyučování je stručně řečeno spolupráce pracovní skupiny, která řeší zadaný úkol společně. Život v současné společnosti a úroveň dnešní vědy a techniky si často vyžaduje týmový charakter práce, vzájemnou pomoc a kolektivní řešení problémů. Nejčastěji používanou organizační formou vyučování je vyučování frontální. To znamená hromadné vyučování. Podstatou skupinového vyučování je to, že učitel vytváří pedagogické situace, které umožňují vzájemnou interakci žáků. Sociální interakce jsou v podstatě vztahy mezi žáky, kdy chování jednoho je podnětem chování druhého. Při skupinovém vyučování jsou žáci rozděleni do pracovních skupin. Skupiny jsou tři až pěti členné. Těmto pracovním skupinám jsou zadávány úkoly a řešení je společnou prací všech členů skupiny. Tato skupina je sociálním útvarem. Chování žáků je ovlivňováno společným cílem i chováním ostatních členů skupiny. Učitelé, kteří mají dlouhodobé zkušenosti se skupinovou prací, dospívají ke kladnému hodnocení vlivu působení skupiny na výsledky učení žáků. V dnešní době posunutých lidských hodnot v mezilidských vztazích lze kladně hodnotit skupinovou práci jako pomoc méně schopným.

V neposlední řadě chápeme skupinovou práci jako přípravu na spolupráci v pracovním kolektivu. (MECHLOVÁ, HORÁK, 1996)

3. Komunikace s jedinci s poruchami chování

3.1. Charakteristika poruch chování

Pro nezasvěcené mohou být všechny děti, ať už trpí dyslexií, dyskalkulií, ADHD, či dyspraxií, líné, nevychované, bez zájmu, neukázněné. Společné jsou jim ve většině případů pocity méněcennosti, nepochopení, osamění a bezmocnosti. Z toho část pramení sekundární poruchy chování, kterými se tyto děti snaží na sebe upozornit. Jsou to psychologicky zdůvodnitelné reakce na situace, do kterých se dostávají a které neumějí řešit. (ZELINKOVÁ, 2003, s. 214)

Pod pojmem poruchy chování rozumíme negativní odchylky v chování některých jedinců od normy. Normu chápeme jako určité měřítko, normalitu jako vyjádření stavu. Normu pak posuzujeme z hlediska statického filozofického, medicínského, psychologického, sociálního atd. (KLÍMA, 1987) charakterizuje poruchy chování, jako poruchy jedince, jimiž se vymyká z přiměřeného chování dané věkové a sociokulturní skupiny. Jde o takové projevy obtížné vychovatelnosti, které jsou zapříčiněny sociální či výchovnou narušeností nebo výchovnou zanedbaností. Kromě těchto problematických vlivů lze zaznamenat rovněž specifické psychiatrické příčiny a někdy též kombinaci obou oblastí. (KUJA, FLODER, 1989) shodně s (VOCILKOU, 1995) charakterizují poruchy chování jako projev narušeného vztahu k výchově, především u sociálně (mravně) narušené mládeže, ale i u dalších kategorií postižených jedinců. Jako poruchy chování jsou označovány nežádoucí projevy různého stupně začínající zlozvyky, neposlušností, vzdorovitostí, stupňující se ke lhaní, krádežím, útěkům, toulání a záškoláctví. Tyto projevy mohou vést k delikvenci. V etopedické literatuře se setkáváme nejčastěji s následujícími kritérii:

- poruchy chování podle stupně společenské nebezpečnosti
- poruchy chování z hlediska věku
- poruchy chování podle převládající složky osobnosti
- jako zvláštní skupina bývají vyčleněny děti se syndromem LMD

3.2. Specifika komunikace žáků s poruchami chování

Důsledky poruch chování se projevují v různém rozsahu v jednotlivých formách sociální činnosti ve výchově, vzdělávání i v práci. Specifika chování těchto jedinců se samozřejmě odráží i v jejich komunikaci. Tato specifika můžeme nejvíce postřehnout především u poruch chování, které jsou klasifikovány podle převládající složky osobnosti. Do této klasifikace patří:

- **Neurotický jedinec** - projevují se u něj školní obtíže související s neshodami v rodině. Život dítěte a dospívajícího v konfliktní nebo rozvrácené rodině má značný podíl na vzniku a upevnění neuróz. Neurotik je labilnější, má menší sebeovládání, zkratkovitě reaguje. Projevuje se u něj zvýšené napětí, neschopnost uvolnit se. Špatně snáší aktuální zátěž. Tyto neurózy se připisují hlavně vlivu prostředí.
- **Psychopatický jedinec** - jedná se vrozenou, biologickou dispozici. Je to vlastně povahová odchylka, abnormální struktura osobnosti. Chování tohoto jedince je neadekvátní, nepřizpůsobivé. (VOCILKA, 1994) používá termín osoby sociálně nepřizpůsobivé. Má na mysli především mládež se sociálně patologickým jednáním, které však ještě nemá trvalý charakter, je tedy naděje na resocializaci.
- **Osoba se sníženými rozumovými schopnostmi** - bývají delikventní, bývají nejen pachatelé ale i oběťmi trestných činů. Jsou značně ovlivnitelní, nepřemýšlí o své budoucnosti, žijí přítomností a dávají přednost konzumnímu způsobu života. Mají slabou volní složku, chybí jim náhled na své jednání.
- **Děti s LMD** - v etopedické praxi je možné se s těmito dětmi setkat poměrně často. Jedná se o děti s organickým poškozením mozku. Projevy dětí s LMD se dělí do čtyř oblastí:
 1. poruchy motorických funkcí,
 2. poškození percepce,
 3. poruchy myšlení, poruchy chování a změny osobnosti.
 Tyto děti bývají psychomotoricky neklidné, bývají impulzivní a pohybově neobratní. Navazují problematicky kontakt s okolím, vykazují zvláštnosti v citové sféře, bývá u nich nízká frustrační tolerance, sociální chování neodpovídá věku nebo intelektu. Inklinují k poruchám etopedického rázu (VOCILKA, 1994).

3.3. Komunikace pedagoga se žáky s poruchami chování

Práce pedagoga s těmito dětmi je velice obtížná. Je třeba z jeho strany velká dávka trpělivosti a klidu. U těchto dětí nepomáhají výčitky, ani vynucené sliby. Náprava je v tomto případě věcí taktického výchovného postupu. Je důležité tyto děti často chválit i za nepatrný úspěch a povzbuzovat za každou snahu. Důležitá je také zásadovost a skutečná důslednost pedagoga a jeho kladný vztah k těmto dětem. Matějček uvádí tyto zásady při nápravě a práci s těmito jedinci:

- V prostředí dítěte je třeba vytvářet ovzduší spolupráce. Dítě musí poznat, že jej mají všichni rádi a jsou mu ochotni pomoci.

- Rodiče by měli být trpěliví, s vědomím, že poruchu lze zvládnout, je dobré chválit i za snahu o dobrý výkon, nepřipustit časté opakování nezdarů.
- Je třeba respektovat, že dětem vyhovuje krátkodobá práce v intervalech 10-15 minut. Přestávkou zabráníme únavě a neschopnosti koncentrace.
- Zájem podněcuje a udržuje pozornost, donucování a tresty nemají pozitivní význam
- Snažíme se zabraňovat vzniku pocitu méněcennosti. Pokud dítě přes veškerou snahu nemůže dosáhnout toho, co jiné děti, snažíme se pro něj najít uplatnění v jiných činnostech (MATĚJČEK, IN RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ, 2001).

Zde jsou doporučení školního psychologa M. Martina pro učitele:

- učitel bude dítě často pověřovat různými úkoly, jako je rozdávání sešitů,
- jasně vyslovené požadavky učitele na chování dítěte,
- snížit pracovní zatížení žáka tak, aby se dostalo do souladu s jeho schopností udržet pozornost,
- zařazovat do vyučování častá přerušení práce, během nichž si žáci ve třídě krátce zacvičí,
- odměňovat nikoliv za rychlost, ale za správnost určitého problému, -učit žáky sebehodnocení, což jim pomůže získat schopnost ovládat své chování,
- nepřehánět četnost připomínání stanovených pravidel. Bude-li učitel příliš často opakovat znění pravidel, jimiž se žáci musí řídit, může se stávat, že ho prostě nebudou vnímat. (MARTIN, IN RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ, 1997).

4. Komunikace s mentálně postiženými

4.1. Charakteristika a klasifikace mentálně postižených

Mentální retardace je vrozený stav, který se vyznačuje omezením rozumových a adaptivních schopností, tj. nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností. (ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol., 2007, S. 26)

Mentální postižení je jev velmi složitý s ohledem na celou řadu faktorů, kterými může být determinován. Proto stanovit definici je složité. (RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ, 2006), charakterizují termín mentální retardace s odkazy na jiné autory takto: Používaný termín mentální retardace (z lat. Mens, 2. P. mentis-mysl, retarde-zdržet, zaostávat) byl uveden ve třicátých letech 20. Století Americkou společností pro mentální definici. (VAŠEK, S. 1994). Mentální retardaci lze členit podle různých hledisek autorských koncepcí. Z hlediska posouzení inteligenčního kvocientu, kde se bere v potaz stupeň intelektu. S ohledem na biologické faktory je mentální retardace hodnocena jako „trvalé poškození poznávací činnosti, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku“ (RUBINŠTEJNOVÁ, 1976). (BENKO, 1971) se vyjadřuje o člověku s mentální retardací takto: „Člověk je z právního hlediska oligofrenik, jestliže si své záležitosti nemůže obstarat sám, nemůže se to naučit pro své vlastní dobro a blaho společnosti, potřebuje dozor, kontrolu a péči.“ Světová zdravotnická organizace (WHO) vystihuje mentální postižení jako „stav zastaveného či neúplného vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992).

Americká asociace pro mentálně postižené používá následující definici: *Mentální postižení je podstatné omezení stávajícího výkonu vyznačující se podprůměrnou úrovní intelektových schopností se současným omezením v nejméně dvou z následujících adaptačních schopností-komunikace, sebeobsluha, sociální dovednosti, bydlení ve vlastním domě, školní výkon, volný čas a práce.* (MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P., 2005, s. 111)

Klasifikace mentální retardace

Klasifikací existuje celá řada. V praxi se nejvíce užívá 10. revize WHO, která rozlišuje čtyři kategorie:

1. **Lehká mentální retardace** - IQ se pohybuje mezi 50 - 69 (což u dospělých odpovídá věku 9 - 12 let). Patří sem lehká slabomyslnost (oligofrenie), lehká mentální abnormalita, debilita.
2. **Střední mentální retardace** - IQ dosahuje hodnot 35-49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 - 9 let). Patří sem střední mentální abnormalita, těžká slabomyslnost (oligofrenie), imbecilita
3. **Těžká mentální retardace** - IQ se pohybuje mezi 20 - 30 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 - 6 let). Patří sem těžká mentální abnormalita, těžká slabomyslnost (oligofrenie), idioimbecilita
4. **Hluboká mentální retardace** - IQ dosahuje nejvýše 20 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky). Patří sem těžká mentální abnormalita, hluboká slabomyslnost (oligofrenie), idiocie.

Jako nejčastější příčiny mentální retardace se uvádějí následky infekcí a intoxikací, následky úrazů, fyzikální vlivy, poruchy výměny látek, růstu, výživy, makroskopické léze mozku, nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatalními vlivy, anomálie chromozomů, duševní poruchy a jiné nespecifické etologie. Mentální postižení vzniká na základě kombinace polygenně podmíněného nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti, nebo zanedbanosti. Jedná se obvykle o děti stejně postižených rodičů. Podnětnost takového rodinného prostředí nebývá dostatečná. (VÁGNEROVÁ, IN RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ, 1999).

4.2. Specifika komunikace žáků mentálně postižených

U většiny žáků s mentálním postižením lze předpokládat poruchy adaptačních schopností a poruchy orientace. To znamená, že takový člověk se obtížněji než ostatní lidé přizpůsobuje novému prostředí, novým lidem a novým požadavkům, v nichž se nedokáže orientovat. Vývoj rozumových schopností u lidí s mentálním postižením probíhá pomaleji než u ostatní populace a často je rozložen do delšího časového období. Psychika mentálně postižených v sobě skrývá řadu dosud neodhalených možností v oblasti specifických vloh, kreativity, intuice, empatie apod. Každý mentálně postižený jedinec je svébytnou bytostí s vlastní identitou. U různých typů mentálního postižení jsou i různé typy komunikace. Prvním typem je tzv. **astabilní typ**, kdy dítě je neklidné, nestálé, soustředí se jen krátkodobě, je motoricky neklidné, impulsivní, zlostné, agresivní, citově labilní. Komunikace: příliš hlučné, hyperaktivní, vykřikuje, zasahuje do rozhovoru jiných. Dalším typem je **typ apatický**, kdy dítě je pomalé, netečné, lhostejné, pasivní. Komunikace: neprojevuje zájem o řeč, mluví pomalu, monotónně. **Nevyhraněný typ**,

je případ, kdy dítě je nevyhraněné éterické, ale i nevyhraněné apatické. Komunikace: období němoty ale i období hyperaktivity řeči. (ŠVARCOVÁ, 2006)

Omezený vývoj řeči patří mezi základní příznaky mentálního postižení. Lehké mentální postižení - vývoj řeči požděn, děti selhávají v nepředvídatelných, a rychle se měnících situacích, ve kterých není možné využít fixované mluvní stereotypy. U běžných komunikačních stereotypů je řeč správná, ale obsahově chudá. Střední mentální postižení-naučí se dorozumívat řečí se svým okolím, extrémně velký nepoměr mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Řeč zůstává na úrovni vjemových znaků s jednoduchými větami. Jsou schopni si osvojit společenské a pracovní návyky a zvládnou základy čtení, psaní a počítání. Těžké mentální postižení-hlasová produkce je závislá na citovém rozpoložení, zvládnutí několika zkomolených slov, ovšem pojmový obsah a vztahová stránka k realitě zůstává mimo obraz pochopení. Hluboké mentální postižení - řeč neovládají, komunikace na pudové úrovni-skřeky stereotypní zvuky, neprojevuje se ani mimika. (ŠVARCOVÁ, 2006)

4.3. Komunikace pedagoga se žáky mentálně postiženými

Komunikace pedagoga se žáky mentálně retardovanými je složitá a namáhavá, ale jistě zajímavá a pro obě strany přínosná. Pro pedagoga je nezbytné, aby kromě obecných pedagogických zásad ve své speciálně pedagogické praxi uplatňoval ještě zásady speciálně pedagogické.

- Zásada prevence, která vyžaduje preventivní předcházení poruch jak po stránce somatické, tak i psychické včasnými preventivními vyšetřeními
- Zásada komplexnosti-vyžaduje poskytnutí péče ve všech složkách a úsecích komplexní rehabilitační péče
- Zásada dispenzarizace, která vyžaduje trvalé sledování jedince, vedou k pocitu, že ve svém postižení není sám
- Zásada integrace, socializace a resocializace, směřující k zařazování jedince do různých forem společenského života
- Zásada optimálního prostředí, vyžadující zařazování jedince do podnětného prostředí. V hraničním případě vždy do vyšší kategorie výchovně vzdělávacího zařízení k získání bohatších podnětů pro další vývoj. (ŠVARCOVÁ, 2006)

Neodmyslitelnou součástí práce pedagoga jsou didaktické pomůcky. Žáci mentálně retardovaní mají mimo jiné i problémy se zapamatováním. Právě didaktické pomůcky tento proces usnadňují. Pomůcky, které pedagog využívá, jsou zhotovovány vzhledem k určitému cíli nebo ke splnění konkrétního úkolu. Výběr pomůcek také závisí na hloubce a typu mentálního postižení. V potaz je také nutno brát individuální potřebu žáka. Pomůcky využíváme v přiměřeném množství, velký počet je spíše na škodu. Také se osvědčilo používat stejné pomůcky opakovaně a ne stále nové. Nové pomůcky nebo jejich velké množství mohou žáky spíše rozptylovat. Zásadou při používání pomůcek je také postupovat od konkrétních předmětů k abstraktním a využívat přirozené situace.

Desatero pro práci s lidmi s mentálním postižením:

1. Lidé s mentální retardací mají stejná práva jako všichni ostatní.
2. Při výchově, vzdělávání i zdravotní a rehabilitační péči o lidi s mentální retardací je nutno respektovat především jejich lidskou důstojnost a chovat se k nim laskavě a slušně.
3. S dětmi s mentální retardací je zapotřebí jednat jako a s dětmi věkově mladšími, úměrně závažnosti jejich mentální retardace.
4. Mentální retardace není nakažlivá, není proto důvod lidi s mentálním postižením separovat od ostatní populace.
5. Při výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením nemá smysl užívat tresty, zejména ne tělesné, poškozují jejich i tak nedostatečnou emoční stabilitu a obtížně budovanou lidskou důstojnost. Dítě, které zlobí, zpravidla potřebuje pohladit.
6. Při komunikaci s dítětem s mentální retardací se musíme přizpůsobit jeho možnostem, pokud dítě nemluví, je třeba najít náhradní formu komunikace.
7. Při výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením se pedagog musí vyzbrojit mimořádnou trpělivostí. Tyto děti se učí pomalu, proto každý naučený poznatek vyžaduje nespočetné množství opakování.
8. Lidé s mentálním postižením trpí poruchou adaptačních schopností a obtížně se přizpůsobují novým podmínkám a situacím.

9. Všem, čemu se člověk a mentálním postižením naučí, obohatí celý jeho další život a zlepší jeho kvalitu i kvalitu života jeho blízkých lidí.

10. Vzdělavatelni jsou všichni lidé, které dovedeme vzdělávat.
(ŠVARCOVÁ, 2006)

5. Komunikace se sluchově postiženými

5.1. Charakteristika a klasifikace sluchových vad

Sluch je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka. Sluch přináší akustickou informaci do mozku již v období nitroděložního života, po narození pak mimo jiné také ve spánku nebo v bezvědomí. Člověk slyší i zvuky, které jsou mimo jeho zorné pole, slyší i při zavřených očích, Sluch hraje u člověka nenahraditelnou roli při vývoji komunikačního procesu. Je také základní součástí zpětnovazebného systému řeči, informuje nás o tom, co říkáme, jak hlasitě a jakou intonací. Většina sociálních vztahů se vytváří pomocí tzv. komunikačního kanálu. Z tohoto důvodu ztráta sluchu vyděluje člověka z běžného života. Člověk, který neslyší, může trpět sociální deprivací. Porucha sluchu může vést až k pocitu izolace, osamělosti a v konečném důsledku až ke změně osobnosti člověka. (KAŇA, 2004, s. 45)

Skupina jedinců se sluchovým postižením je velice nehomogenní skupinou, její rozličnost je dána druhem a hloubkou sluchové vady a také dobou kdy k postižení došlo a jakým způsobem. Dojde-li ke ztrátě sluchu již v útlém věku dítěte, znamená to, že je zbaveno možnosti se dorozumívát běžnou mluvenou řečí. Je tedy nutné preferovat jiný způsob dorozumívání a tím je většinou znakový jazyk. Děti sluchově postižení se rodí převážně slyšícím rodičům a proto je způsob dorozumívání obtížnější pro obě strany. Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumívacího procesu, protože příchozí informace slouží k orientaci v prostředí a také se díky němu rozvíjí řeč. Tohle se ale u sluchově postižených děje jen z části nebo vůbec. Záleží na stupni sluchového postižení. Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1980 stanovila mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

- Lehká sluchová porucha (26-40 dB)
- Střední sluchová porucha (41-55 dB)
- Středně těžká sluchová porucha (56-70 dB)
- Těžká sluchová porucha (71-91dB)
- Úplná ztráta sluchu

(RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ a kol., 2006)

5.2. Specifika komunikace žáků se sluchovou vadou

Na hlasu sluchově postižených se odráží jejich sluchová vada a také typ sluchové vady. Hlas u sluchově postižených bývá různě zabarven, čím menší jsou sluchové zbytky, tím více hlas sluchově postiženého kolísá. Nepřirozený hlas zní pro okolí nápadně, a může být až nepříjemný. Bývá drsný, hluboký, jindy zase ve fistuli, chraptivý. Zda má nebo nemá jedinec sluchové zbytky a jaké se zjistí sluchovými zkouškami. Také záleží na tom, zda dítě se již narodilo jako neslyšící, anebo jestli přišlo o sluch později a jakým způsobem. Spojení mezi sluchovými podněty a tvořením hlasu se vyvíjí během života a dosahuje velké přesnosti. U člověka slyšícího stačí sluchová představa o některé hláске, aby byla správně vytvořena. Neslyšící dítě se po narození chová nejdříve jako dítě slyšící. To znamená že, brouká, pláče, křičí. Později však u něj nedochází k řečovým vývojovým obdobím, a to proto, že si nevytváří zvukovou představu hlásek a nemůže pak reflexně napodobovat. Dítě zůstává tedy v řečovém vývoji na úrovni nemluvněte. Přejít k napodobivému žvatlání se nerealizuje, protože je podmíněn sluchovou korekcí. Později by se dítě bez odborné péče mohlo stát afonním = bezhlasným (SVAČINA, 1973). Již v raném věku je nutné hlas cvičit a usměrňovat. Je nutné procvičovat mluvidla a dech. Pokud nedochází k péči o hlasovou stránku, mohou být hlasové deformity trvalé, artikulace nepřesná, je narušený rytmus řeči, melodie a dynamika. O hlasový projev dítěte v předškolním věku pečuje zpravidla matka pod vedením odborníka. Například matka přikládá ruku dítěte na svůj hrudník nebo pod bradu a napodobuje hlas dítěte. Při tomto nesprávném tvoření mu dává nesouhlasně najevo, že to není dobře. Potom mluví správně a přirozeně a dává ho dítěti ohmatat. Dítě oběma rukama srovnává své vibrace s vibracemi matky a matka svým radostným výrazem dává najevo, jestli je to správně.

Postižení řeči bývá závislé na hloubce sluchové vady. I lehčí sluchové vady ovlivňují vývoj řeči. Středně těžká nedoslýchavost může vést k opožděnému vývoji řeči. Těžší následky ve vývoji řeči pak s sebou nese těžké sluchové postižení nebo úplná hluchota.

5.3. Komunikace pedagoga se žáky se sluchovou vadou

Se sluchově postiženými pracujeme podle obecně platných didaktických metod. To jsou: metoda **reedukace** (cvičení zbytku sluchu), **rehabilitace** (tvorba řeči) a **kompence** (využívání odezírání, daktylotiky, písma a znakové řeči). Řeč je nutno u sluchově postiženého rozvíjet po třech stránkách obsahové, gramatické a artikulační. Podle výzkumu bylo prokázáno, že sluchově postižené děti, se rodí s intaktním hlasovým aparátem. V literatuře se v tomto smyslu hovoří o zabrání tzv. oněmění a ohluchnutí sluchově postiženého dítěte. Jistým

východiskem pro orientaci dítěte na zbytky sluchu je včasné vybavení dítěte sluchadly (JANOTOVÁ, 1990). U 95 % sluchově postižených dětí jsou zbytky sluchu využitelné. Pokud je dítě sluchově postižené odborně vedeno, nenastává situace, že ztráta sluchu vede k němotě. Využívání sluchových zbytků a tvorba artikulované řeči jsou úzce propojeny, proto je tento způsob práce se sluchově postiženým dítětem některými autory nazýván ranou sluchově řečovou výchovou. (PULDA, 1996)

Existují jisté podmínky pro vytváření mluvené řeči. Jsou to:

- včasné odhalení sluchové vady (diagnostika)
- využití zbytků sluchu za podpory správně seřízeného sluchadla
- kvalitní péče rodiny a školy
- úroveň IQ
- artikulační a další schopnosti dítěte

Při výuce sluchově postižených dětí se velmi často a ve velké míře, využívají názorné pomůcky. Jsou to podpůrné, motivační, stimulační a didaktické pomůcky. Různé zvukové hračky, obrázky, loutky a podobně. Při vyvozování artikulace složí artikulační zrcadlo, různé špachtle a sondičky. Také je v hojné míře využíváno vnímání vibrací při mluvení pomocí prstů a dlaní nebo pomocí přístrojů a to indikátorů nebo donátorů. Jedním z prostředků komunikace je daktylotika, což je v podstatě prstová abeceda. Další způsob je pak odezírání a znakový jazyk. Nejnovějším způsobem a také zdá se nejefektivnějším je tzv. totální komunikace, kdy je využíváno odezírání, znakový jazyk, prstová abeceda, čtení a psaní.

Zásady pro kontakt se sluchově postiženými:

- Sluchově postiženého nikdy neoslovujeme zezadu nebo ze strany. Musí na náš obličej dobře vidět. Pokud je šero musíme rozsvítit, sluchově postižený však nesmí být oslněn.
- Při hovoru vyrušíme další zdroje hluku (např. rádio, televizi hovor více lidí najednou)
- Navážeme osobní kontakt a ujasníme si způsob komunikace. Je možné použít i písmo.

- U nedoslýchavých dodržujeme maximální vzdálenost 1 metr, aby byl schopen částečně vnímat i sluchem. U těžce sluchově postižených je pro odezírání nejvzdálenější hranice maximálně 4 metry.
- Při nepochopení nabídneme možnost zopakování, neprojevujeme nervozitu a spěch.
- Naše výslovnost musí být zřetelná, ale ne přehnaná. Řečové tempo přiměřené ne moc rychlé ani pomalé.
- Zohledňujeme fakt, že odezírání je únavné a děláme přestávky.
- Snažíme se vcítit do situace postiženého a chápat jeho handicap.

6. Komunikace se zrakově postiženým

6.1. Charakteristika a klasifikace zrakových vad

Dosažitelná úroveň rozvinutosti a fungování osobnosti člověka postiženého těžkou či úplnou ztrátou zraku není pevně dána samotným smyslovým postižením, nýbrž se mění podle kvality společenských vztahů, ve kterých takto postižený jedinec žije. U nevidomého nejde ani tak o to, „jak a čím“ v oblasti společenských vztahů může vnímat, ale, „co“ vůči němu ostatní lidé praktikují, co mu tedy dávají možnost pocítit. (ČÁLEK, HOLUBÁŘ, CERHA, 1986, s. 14-15)

Speciálně pedagogickou péčí o zrakově o zrakově postižené se zabývá věda zvaná oftalmopedie. Paralelně používaný termín je tyflopédie. Zrakově postižená osoba je ta, která má některý z typů zrakových vad. Zrakové vady jsou nedostatky zrakové percepce různé etiologie i různého rozsahu. Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Zrakové vady mohou být způsobeny onemocněním oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech, vrozené či získané anatomicko fyziologické poruchy.

Klasifikace kategorií osob se zrakovým postižením:

1. Osoby nevidomé
2. Osoby se zbytky zraku
3. Osoba slabozraké
4. Osoby s poruchami binokulárního vidění

Z hlediska doby vzniku se zrakové vady dělí na vrozené a získané, etiologické hledisko dělí vady na orgánové a funkční a z pohledu délky trvání je možné dělit osoby se zrakovým postižením krátkodobým, dlouhodobým a opakujícím se. (RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ, kol., 2006)

Světová zdravotnická organizace (WHO) uplatňuje následující třídění:

- H 00- H 06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice
- H 10- H 13 onemocnění spojivky
- H 15- H 22 nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa
- H 25- H 28 onemocnění čočky

- H 30- H 36 nemoci cévnatky a sliznice
- H 40- H 42 glaukom
- H 43- H 45 nemoci sklivce a očního bulbu
- H 46- H 48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah
- H 49- H 52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce
- H 53- H 54 poruchy vidění a slepota
- H 55- H 59 jiné nemoci oka a oční adnex

6.2. Specifika komunikace žáků se zrakovou vadou

Problémem jedinců s těžkým zrakovým postižením je izolace, kterou někteří adolescenti silně prožívají a začleňují se proto do skupin stejně postižených-tzv. efekt similarity (VÁGNEROVÁ, 1995, s. 154), kde cítí jistotu, bezpečí, nejsou odlišní. U některých jedinců lze tento postoj chápat jako výběr, u jiných se však může jednat o rezignaci na začlenění mezi zdravé jedince.

Osoby nevidomé - tyto osoby nemohou z okolního světa získávat informace pomocí zraku a jsou odkázáni na využívání ostatních smyslů. Což jsou hmat, sluch, čich a chuť. Vyššími kompenzačními pomůckami jsou pak myšlení paměť, řeč, představivost a obrazotvornost. Nevidomí si vytváří adekvátní představu a využívá více smyslů a kompenzačních činitelů. Nevidomí ke psaní využívají speciální bodové písmo. Brailovo písmo je tvořeno vytlačěním kombinací jednoho až pěti bodů. K jeho psaní je využíván Pitchův stroj. Nevidomost ovlivňuje možnosti prostorové orientace a pohybu vůbec. Proto využívají nevidomí průvodcovské služby, bílou hůl, ozvučené pomůcky, hmatové popisy trasy a vodící psy. Někteří nevidomí mohou mít problémy se zařazením do společnosti. Tohle může být způsobeno chybnou výchovou, psychickým stavem jedince, nebo netolerantním okolím.

Osoby slabozraké - zrakové vnímání těchto osob je na stupni slabozrakosti. Obecně můžeme za slabozrakost považovat orgánové postižení obou očí, které i při brýlové korekci činí jedinci potíže v běžném životě. Kromě snížení zrakové ostrosti se u řady jedinců objevují problémy s narušením zorného pole. Slabozrakost tedy nepříznivě ovlivňuje rozvoj vnímání, a proto u těchto osob může docházet k vytváření neúplných nebo zkreslených představ. Většina slabozrakých trpí sníženou koncentrací, slabší pozorností, rychlejší unavitelností, pomalým

pracovním tempem a vyšší sugestibilitou. Dále nepřesně vnímají předměty a jejich detaily, je u nich nedokonalá diferenciac barev, písmen a číslic.

Osoby se zbytky zraku - jedná se o osoby, které se nachází na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými. Důsledkem této poruchy jsou omezené či deformované zrakové schopnosti. Žáci používají optické korekční pomůcky, pomocí nichž mohou číst zvětšený černotisk, ale zároveň se učí i Brailovo písmo. Tyto osoby mívají potíže s představivostí, mohou mít snížené grafické schopnosti a omezené pracovní možnosti.

Osoby s poruchami binokulárního vidění - to jsou osoby, u kterých je narušeno zrakové vnímání na základě funkční poruchy. Mezi poruchy binokulárního vnímání patří strabismus a amblyopie. Při amblyopii - tupozrakosti může být zraková ostrost až na hranici slepoty. Proto specifika komunikace s touto osobou jsou stejná jako u osoby nevidomé. Strabismus – šilhání je porucha rovnovážného postavení očí. U těchto osob může docházet ke dvojitému vidění. Dále má potíže v analyticko syntetické činnosti, lokalizaci a hloubkovém vidění. Tyto osoby si často pomaleji utváří představy a také motorické reakce na zrakové podněty jsou pomalejší a nepřesnější. Problémy žákům činí především čtení a psaní, kdy se jejich oči rychle unaví a mohou slzet. Prostorové vnímání také není dostatečně kvalitní, což se projevuje převážně při reprodukci. Také postavení v kolektivu třídy může mít vliv na výkony žáka. (RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ a kol., 2006)

6.3. Zraková hygiena

Zásady zrakové hygieny se týkají především vyšší světelné intenzity a to jak v oblasti centrálního osvětlení, tak i v oblasti osvětlení doplňkového, tzv. přisvícení. Důležité je, využívání doplňkové optiky kam patří lupy, tumory, televizní lupy. Neméně důležitou součástí je také střídání zrakové práce do blízka a do dálky. Pro optimální vnímání je žádoucí správné umístění sledovaného objektu v prostoru, zajištění dostatečné velikosti a barevnosti objektu. Přemíra detailů je nežádoucí, naopak žádoucí je pro slabozraké žáky texty zvětšovat. (RENOTIÉROVÁ, LUDVÍKOVÁ a kol., 2006)

6.4. Komunikace pedagoga se žáky se zrakovou vadou

Při výuce žáka se zrakovou vadou je třeba dodržovat zásady zrakové hygieny. Dále je nezbytné využívat zbylých smyslů žáka jako je sluch, čich a hmat. Dalšími kompenzačními činiteli, které je třeba využít, jsou paměť, obrazotvornost, představy a řeč. Učitel komunikuje se

žákem zrakově postiženým pomocí Brailova písma nebo zvětšeného černotisku a také prostřednictvím reliéfního zobrazení. Reliéfní zobrazení může žák i sám vytvářet. Umělecké sklony u těch jedinců nejsou ničím neobvyklým. Kategorie žáků se zbytky zraku by měla být vzdělávána tzv. dvojmetodou to znamená využití zbytků zraku při dodržování velmi přísných pravidel zrakové hygieny a současný rozvoj ostatních smyslů. U žáků s poruchami binokulárního vidění je nutné využít všech funkcí zraku i těch poškozených, ale zase je nutné dodržet zrakovou hygienu a zohlednit zvýšenou únavnost žáka. Učitel, který vzdělává žáka se zrakovou vadou, je nucen používat speciální pomůcky, kterých je celá řada. Bez těchto pomůcek si ani edukační proces nedovedeme představit. Takzvaná tyfletechnika usnadňuje výuku jak učiteli, tak i samotnému studentovi. Jsou to například různá elektronická zařízení, počítače s hlasovým výstupem, tiskárnou pro reliéfní tisk. Dále pro sportovce ozvučené míče, dvojkola, pro denní činnosti signalizátory varu kapalin, speciálně upravené hodinky a pro výuku reliéfní mapy, učebnice psané Brailovým písmem, speciálně upravená počítadla a spousta dalších. (RENOTIÉROVÁ, LUDÍKOVÁ a kol., 2006)

7. Komunikace ve skupině žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

7.1. Komunikace mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami

Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu funkci, více či méně zjevnou, a ke každému z komunikačních aktů je člověk něčím motivován. (Vybíral, 2000, s. 22)

Tak jako žáci na běžných školách mezi sebou komunikují, tak i mezi studenty speciálních škol dochází ke komunikaci. Jak jsem se již v předešlých kapitolách zmiňovala, komunikace není jen vzájemný rozhovor mezi dvěma a více jedinci. Jedná se tedy o vzájemnou interakci, kterou ovlivňuje řada faktorů. U žáků s různými druhy postižení je komunikace skutečně specifická. Je třeba, aby studenti byli seznámeni s různými handicap svých spolužáků a respektovali je. I přesto dochází k řadě nepředvídatelných situací, které učitel denně individuálně řeší (GAVORA, 2005, s. 9) vymezuje komunikaci mimo jiné jako pochopení se a jako shodu myšlenek. Jako podmínky komunikace uvádí porozumění mezi lidmi a dosažení myšlenkového souladu. Dále pojednává o důležité skutečnosti a to o obousměrnosti komunikace. Tyto skutečnosti platí i pro komunikaci žáků s různými specificky vzdělávacími potřebami. Je tedy nutné, aby si žáci především porozuměli. Je nezbytné překonat překážky, které by mohli v komunikaci bránit.

7.2. Komunikace učitele se skupinou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

I při komunikaci učitele se skupinou žáků dochází k sociální interakci. Sociální interakce je reciproční obousměrný proces, který je tvořen vzájemným jednáním, přičemž odezva každé osoby je významně ovlivněna dešifrovaným obsahem předchozího sdělení druhé osoby. To znamená, že to co řekneme a učiníme, v každém okamžiku ovlivňuje to, co řekne a učiní náš komunikační partner. Například, když mluví učitel s žákem, tak dostane odezvu, která mu pomáhá rozhodnout se, co řekne dál. Odezva může být verbální i neverbální. Sdělované myšlenky a city mohou obsahovat pochopení, nepochopení, zájem, nudu, úzkost, pobavení, nepřátelství a tak dále. Každý žákův projev pak ovlivňuje myšlenky a city učitele a nechá svůj odraz v jeho chování.(FONTANA, 1997)

Jedním z úkolů školy i učitele je rozvíjet osobnost člověka, který má být vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi. Proto musí učitel hledat způsoby, jak naučit žáky

chápat a aplikovat způsoby zdravé sociální interakce. Mezi možnými prostředky zdůrazňuje (FONTANA, 1997), proaktivní styl komunikace. V tomto případě jedinec klade otázky a to takové, které podněcují odpověď druhé osoby. Například na otázku dítěte, jakou má učitel rád barvu, neopoví učitel jen červenou, ale hned se ptá žáka, jakou barvu má rád on. Proaktivní styl je tedy vlastně založen na projevení zájmu o druhou osobu.

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba zejména:

- Uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu (při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky, při hodnocení)
- Zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče
- Uplatňovat různé učební styly
- Umožnit žákovi používat potřebné a dostupné kompenzační pomůcky
- Využívat vhodné učebnice a učební pomůcky
- Uplatňovat vhodné prostředky a formy komunikace
- Spolupracovat s vhodným poradenským zařízením Umožnit působení druhého pedagoga ve třídě, případně asistenta třídního učitele v případě potřeby a v souladu s právními předpisy
- Uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individuální pracovní tempo žáka
- Odstraňovat architektonické bariéry
- Spolupracovat mezi školami speciálními a běžného vzdělávacího proudu při uplatňování pedagogických metod a postupů
- Posilovat vliv rodičů na krajské i místní úrovni, také jejich začlenění do tvorby koncepcí a systému péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami
- Podporovat nadání a talent dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vytvářením vhodné nabídky a s využíváním odpovídajících metod při výuce (RVP, pro obor vzdělávání ZŠ speciální, 2008)

VIII. Praktická část

8. Vymezení výzkumného cíle, formulace výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, zda ve výuce skupiny žáků s různými, speciálně vzdělávacími potřebami respektuje vyučující specifika komunikace a potřeby jednotlivých žáků. Dále zjistit, zda žáci reagují na způsob komunikace učitele a jaké jejich reakce jsou. Součástí výzkumu je tedy mimo jiné popsat probíhající komunikační proces mezi učitelem a žáky a s ním související skutečnosti, vyplývající ze situace. Dílčími cíly bylo zjistit, jaké vztahy existují mezi žáky a vyučujícím a také mezi jednotlivými žáky. Dále způsob komunikace a spolupráce mezi spolužáky. Formulace dvou základních výzkumných otázek tedy jsou:

1. Využívá učitel techniky komunikace s ohledem na speciálně vzdělávací potřeby jednotlivých žáků?
2. Jak reagují žáci na způsob komunikace učitele?

8.1 Charakteristika a popis vzorku, příprava na výzkum

Místem šetření je Střední škola, Olomouc. Tato škola je součástí státních středních škol pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytuje různé stupně středního vzdělávání v gastrooborech pro žáky zdravotně postižené. Studium je organizováno od nejnižšího stupně středního vzdělávání, který zajišťuje praktická škola dvouletá, přes odborné učiliště, poskytující střední vzdělání s výučním listem, až po studijní obory ukončené maturitní zkouškou. Na škole, kromě speciálních pedagogů, působí také výchovný poradce a preventiva sociálně -patologických jevů.

Škola spolupracuje s organizacemi pro zdravotně postižené občany a se školami pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, diagnostickými ústavy a ústavy při poskytování vzdělávání žáků s poruchami chování. Dále spolupracuje s Úřadem práce, Českou unií neslyšících Olomouc a Tyfloservisem Olomouc.

Výzkum se týká pětičlenné skupiny žáků. Jedná se o tři dívky a dva chlapce ve věku 17 až 19 let. Úmyslně neuvádím jména žáků a nahrazuji je písmeny. Výzkum jsme provedli se souhlasem žáků i vyučujícího. Vyučujícím je žena, speciální pedagožka s praxí 15 let. Pozorování trvá přesně jeden vyučovací den na odborném výcviku u oboru cukrářské práce, což je 6 hodin. Součástí vyučovacího dne jsou dvě přestávky po 15 minutách. Náš výzkum proběhl

dne 8.2 2011 v odborné učebně na odloučeném pracovišti v Olomouci na Trnkové ulici. Tento den nebyl ničím výjimečný, počasí bylo odpovídající roční době. Odborná učebna je určena výhradně pro žáky školy učebních oborů, cukrář nebo cukrářské práce. Učebna byla v den, kdy probíhal výzkum, přiměřeně vytopená a podle potřeby větraná. Prostor v učebně je dostatečný pro současný počet žáků. Součástí jsou šatny žáků, kde tráví přestávky a také WC odděleně pro dívky a chlapce. V šatnách mají žáci každý svou uzamykatelnou skříňku na osobní věci. K dispozici mají dále umyvárnu a sprchy. Dále je součástí odloučeného pracoviště kancelář pro učitele a jejich šatny. Žáci byli předem upozorněni přítomností pozorovatele. Žáky této skupiny známe osobně, protože pozorovatel byl v minulosti jejich vyučujícím. Během výzkumu jsme si psali krátké poznámky, které jsme ještě ten den zpracovali. Mimo tyto poznámky jsme měli k dispozici vypracovaný seznam speciálních technik komunikace pro jednotlivá postižení. Při použití tohoto seznamu byly zaškrtávány učitelem použité techniky. Dále jsme využili informace od vyučujících, které jsou o žácích vedeny v katalogových listech jednotlivých žáků. Dále zde uvádíme informace o žácích i seznam speciálních technik.

Dívka A 17 let - Jedná se o žákyni s poruchou chování, konkrétně s ADHD. Dívka pochází ze sociálně slabé, početné rodiny. Je ubytována střídavě na internátě školy a střídavě dojíždí, to podle platebních možností rodičů. Její zázemí není zrovna nejlepší, často přichází pozdě, má problémy s neomluvenou absencí. Je hlučná a působí neupraveným dojmem. Ve styku se spolužáky i učiteli je často konfliktní. Nemá ráda náhlé změny. Někdy bývá unavená, ospalá bez nálady, jindy zase plná energie, kterou neumí adekvátně využít. Je citově labilní. Spolužákům závidí jejich mobilní telefony a ostatní osobní věci, které sama nevlastní. Komunikace s ní je velmi náročná, skáče do řeči, má snahu projevovat své vlastní názory bez ohledu na vše ostatní. Její řeč je rychlá až překotná. Prosazuje tvrdě vlastní zájmy. Vždy se opakovaně dožaduje vysvětlení, pokud se jedná o její vlastní zájmy. O výuku už takový zájem nemá. Dokáže se rychle nadchnout pro určitou, zpravidla novou činnost, u které pak ale nevydrží. Má nízké sebevědomí. Spoléhá na pomoc učitele a spolužáků. Pokud je jí věnována péče, její studijní výsledky jsou zpravidla uspokojivé.

Dívka B 18 let - Jedná se o žákyni s lehkým mentálním postižením. Dívka pochází s úplně funkční rodiny. Je tichá a hodná. Někdy lítostivá se sklony k pláči. Komunikace s ní probíhá obvykle bez větších obtíží. Je však nutné zohlednit její citlivost, zvláště pak při kritice na její osobu a vytýkání chyb. Je mírně infantilní. Soustředí se jen krátkodobě, někdy je lhostejná, pasivní. Její řeč je pomalá monotónní. Lépe u ní funguje krátkodobá paměť. U paměti

dlouhodobé jsou znatelné odchylky od normálu. V kolektivu je oblíbená se spolužáky komunikuje bez větších obtíží. Při plnění úkolů potřebuje pomoc učitele. Její reakce bývají bezprostřední, někdy mohou působit urážlivě. Má velmi ráda svou matku, o které často mluví, je velmi vázaná na rodinu. Její písemný projev je na horší úrovni, také čtení jí plní obtíže. Manuálně je poměrně zručná, mírné obtíže jí činí jemná motorika. Je ochotná se učit a dobře spolupracuje. Má velmi kladný vztah ke zvířatům a často o nich mluví. Své povinnosti si plní, někdy zapomíná, což je součástí její poruchy.

Dívka C 17 let - Tato dívka trpí zrakovou vadou. V jejím případě se jedná o slabozrakost. Dívka pochází z úplné početnější rodiny. Ve známém prostředí se pohybuje velmi dobře. Její pozornost je slabší. Bývá rychle unavená, pracovní tempo je pomalejší. Špatně vnímá detaily. Je milá a komunikativní. V kolektivu spolužáků je poměrně oblíbená. Zadané úkoly většinou plní ochotně a podle svých možností i správně. Je ubytovaná na internátě a často vzpomíná na domov. Doma má 4 sourozence, se kterými má velmi pěkný vztah a často o nich mluví. Ráda by vlastnila počítač, ale vzhledem k finanční situaci rodiny to není v současné době možné. Využívá proto možnosti pracovat na počítači na internátě školy. Je zvyklá využívat kompenzační pomůcky, především brýle, lupu a doplňkové svícení. Obtíže jí činí práce, kde je nutné uplatňovat jemnou motoriku. Velmi pečlivě dbá o své osobní věci a také o školní zařízení, které má k dispozici. Ráda poslouchá hudbu téměř všeho druhu.

Chlapec D 19 let - Jedná se o chlapce s lehkou sluchovou vadou, chlapec je momentálně umístěn v dětském domově. Ze své biologické rodiny byl odebrán. Jeho sluchová vada ovlivňuje jeho řečový projev. Jeho řeč je přesto docela dobře srozumitelná. Žák efektivně využívá zbytky sluchu. Používá sluchadlo a odezírá. Ovládá znakový jazyk, který také využívá v kombinaci s řečovým projevem. V kolektivu je oblíbený. V dětském domově je spokojený, líbí se mu především, že žije v dostatku a může navštěvovat místa, kde nikdy nebyl. Oceňuje především výlety na hory a do přírody. O své biologické rodině nikdy nemluví. Své spolužáky ochotně učí znakový jazyk, tedy některé znaky. Se spolužáky většinou komunikuje pomocí mluveného slova. Jeho studijní výsledky jsou průměrné, jeho zručnost je o něco lepší než znalosti.

Chlapec-E 18 let - U tohoto chlapce se jedná o téměř úplnou hluchotu. Rodiče chlapce jsou také neslyšící. Jedná se o jediné dítě v rodině. Žák spoléhá výhradně na znakový jazyk. Jeho řečový projev je nesrozumitelný, jedná se v podstatě jen o skřeky. Chlapec bývá často mrzutý, někdy až zlostný. Někdy přechází zlost téměř do agrese. Sluchadlo, které by měl využívat, odmítá nosit. V kolektivu je méně oblíbený, je samotářský. Je nutné ho často motivovat. Jeho

koníčkem jsou počítačové hry, kterým obětuje většinu času. To je i důvod, proč zanedbává učení. Komunikace se spolužáky je pro něj obtížná vzhledem k jeho vadě. Přesto se spolužáci snaží navazovat s ním kontakt. Komunikuje především se spolužákem ovládajícím znakový jazyk. S ostatními řeší jen nejnnutnější věci týkající se především situací, když něco nemá a chce to půjčit. Sám se ale nerad o cokoli dělí, nebo něco půjčuje. Působí až sobeckým dojmem. Z domova mívá poměrně vysoké kapesné a rád utrácí především za cigarety. Rodiče jeví o jeho studijní výsledky zájem, ale na jeho přístup zdá se nemají velký vliv.

Součástí přípravy na výzkum je seznam komunikačních technik, které by měl speciální pedagog využívat při komunikaci s ohledem na speciálně vzdělávací potřeby žáků.

Speciální techniky používané při komunikaci u zrakově postižených:

- využívá dostatečně zbylých smyslů jako je sluch čich a hmat
- využívá zvětšeného černotisku
- využívá kompenzační pomůcky (lupu, brýle, doplňkové svícení)
- střídá zrakovou práci do dálky a do blízka
- nepoužívá mnoho detailů
- správně umísťuje sledovaný objekt
- nechává žáky častěji odpočinout
- chválí a povzbuzuje
- přestávky dělá podle potřeb žáka
- nechává žáka pracovat u okna
- podle potřeby opakuje ukázky, vysvětluje
- ukázky opakuje z různých úhlů, tak aby žák co nejlépe viděl
- nechává na splnění úkolů dostatek času
- má zájem o osobní život žáka
- má zájem o jeho momentální náladu, stav

Speciální techniky používané při komunikaci u sluchově postižených:

- využívá znakový jazyk
- dodržuje přiměřenou vzdálenost
- při nedorozumění nabízí možnost opakování
- neprojevuje nervozitu a spěch

- vyslovuje zřetelně, ale ne přehnaně
- řečové tempo je přiměřené, zohledňuje fakt, že odezírání je únavné, dělá přestávky
- chválí, na chyby upozorňuje taktně
- vždy dbá na to, aby neslyšící věděl, o čem se hovoří se slyšícími spolužáky
- používá tabulku na případnou písemnou komunikaci
- zajímá se o osobní život žáka o jeho záliby
- taktně se zajímá o rodinu žáka
- používá mimiku, usmívá se, mračí se
- používá dohodnuté signály
- seznamuje ho s děním v okolí

Speciální techniky používané při komunikaci u mentálně postižených:

- neseparuje je od ostatních
- chápe potřebu náklonnosti a také ji projevuje
- chová se k nim slušně a laskavě
- chválí a povzbuzuje
- trpělivě opakuje
- volí vhodné jednoduché formulace
- využívá didaktické pomůcky (obrázky, kartičky)
- neponižuje a nezesměšňuje žáky
- používá jednoduché věty
- usmívá se
- pochvalně poklepává na rameno
- vždy žáka vyslechne, i když se jedná o zdánlivou maličkost
- zastává se jich
- zajímá se o jeho kamarády, koníčky
- zajímá se o momentální náladu žáka, sleduje jeho výraz ve tváři

Speciální techniky používané při komunikaci u žáků s poruchami chování:

- projevuje mu ochotu pomoci

- projevuje mu náklonnost, usmívá se
- chválí a sebemenší snahu
- respektuje rychlou unavitelnost, dělá přestávky
- odlehčuje výuku, má smysl pro humor
- pověřuje žáka často různými úkoly
- jasně vyslovuje požadavky na chování
- nepřehání četnost stanovených pravidel
- vyslechne žáka
- důsledně trvá na splnění úkolů
- vždy se snaží najít důvod k pochvale
- na emocionální výbuchy žáka reaguje klidně s rozvahou
- trpělivě opakuje podle potřeb žáka
- nevyhledává na žácích chyby
- vyhledává kladné vlastnosti, pečlivost, talent na určité činnosti

8.2 Metoda zkoumání

Jako metodu zkoumání jsme použili pozorování. Metoda pozorování je metodou kvalitativního charakteru. Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. V kvalitativním výzkumu se jedná o předem promyšlenou činnost. Nejde jen o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy. Také nám pozorování pomáhá doplnit naši zprávu o popis prostředí. (např. vybavení školy).

Výzkumné pozorování lze klasifikovat jako:

- Skryté - otevřené pozorování
- Zúčastněné - nezúčastněné
- Strukturované - nestrukturované
- V umělé situaci - v přirozené situaci
- Sebe samého – někoho jiného

Účastník pozorování může přijímat různé role. Může být v roli úplného účastníka, stává se tak rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času (např. pracuje ve škole jako učitel). Může být v roli účastníka jako pozorovatele, kdy přijímá roli rovnoprávného člena skupiny, ale účastníci jsou si vědomi jeho totožnosti. Dále pozorovatel jako účastník, funguje

spíše jako tazatel, pozoruje, ale málo se účastní dění ve skupině. A nakonec jako úplný pozorovatel, přijímá roli vnějšího pozorovatele. Lidé obvykle nevědí, že jsou pozorováni. Výhoda tohoto způsobu je vtom, že neovlivňuje chování členů skupiny. Roli úplného pozorovatele lze převzít pouze na veřejných místech, ne v uzavřených komunitách. (HENDL, 2008)

V kvalitativním výzkumu se nejčastěji využívá role pozorovatele jako účastníka a účastník jako pozorovatel. Pozorování lze využít k různým účelům. Můžeme díky němu např. potvrdit výsledky získané pomocí interview, používá se ale i jako hlavní metoda výzkumu, když výzkum má popisný charakter. Pozorování má zachytit co největší spektrum situací ve skupině. Je nutné volit situace, kdy budou probíhat zajímavé aktivity. Pozorování má svůj postup:

Začíná se popisným pozorováním - cílem je podrobně popsat prostředí, lidi, události. Vytváříme si tzv. podrobný portrét. Ve zprávě je pak v podobě vyprávění. Dále následuje fokusované pozorování. To se zaměřuje na relevantní procesy a problémy. Vytváříme množinu konceptů, teoretický rámec, který je zakotven v datech, porozumíme tomu, co se v terénu děje. Selektivní pozorování se uskutečňuje na konci výzkumu. Hledáme další příklady a doklady pro typy chování a procesů nalezené v druhé fázi. Snažíme se verifikovat hypotézy.

Zúčastněné pozorování má v sobě znaky kvalitativní metody a to v tom, že ho nelze plně standardizovat. Nepředepisuje specifickou metodu zaznamenávání informací. Při zúčastněném pozorování se zodpovídají následující otázky:

1. Kdo je na scéně? Osoby, jež se účastní dění.
2. Co se děje? Všíme si tří aspektů
3. Které chování se opakuje a které není pravidelné? V jakých událostech se lidé angažují? Jaké prostředky se používají a jak jsou umístěny? Jak jsou aktivity organizovány, označovány, vysvětlovány, zdůvodňovány? Jaké rušivé kontexty je možné pozorovat?
4. Jak se k sobě lidé ve skupině chovají? Jaká je podstata těchto interakcí? Jaké mají lidé k sobě vztahy? Jaké statusy a role jsou v těchto interakcích zřejmé? Kdo dělá za koho rozhodnutí? Jak se lidé sami organizují, aby se interakce uskutečnila?
5. Jaký je obsah jejich konverzace? Jaká jsou běžná témata a která jsou výjimečná? Jaké příběhy si lidé vyprávějí? Jaký se používá jazyk, verbální i nonverbální? Jaké názory demonstruje obsah konverzace?

Jakými formami se rozhovory řídí? Jaké procesy reflektují? Kdo mluví a kdo naslouchá?

6. Kde je scéna nebo skupina lokalizována? Jaké předměty a jaké okolí tvoří její kontext? Jaké se používají nebo vytvářejí technologie? Jak se skupina rozmísťuje a využívá prostor a předměty? Co se konzumuje a co se vyrábí? Jaké pohledy, zvuky, vůně a ostatní smyslové jevy jsou přítomné v kontextu skupiny?
7. Kdy se skupina schází? Jak často se skupina schází a jak jsou schůzky dlouhé? Jak si skupina rozvrhuje čas? Jak členové skupiny vnímají svoji budoucnost?
8. Jak jsou identifikovatelné elementy propojené (z pohledu pozorovatele, resp. účastníků)? Jak se zachová stabilita? Jak dochází ke změně?
9. Jaká pravidla normy řídí sociální organizaci skupiny? V jaké relaci je tato skupina k ostatním skupinám, organizacím, institucím?
10. Proč se skupina chová tak, jak se chová? Jaké významy účastníci přisuzují, tomu co dělají? Jaká je historie skupiny? Jaké symboly, tradice, hodnoty a světové názory je možné najít ve skupině? (HENDL, 2008)

8.3 Vlastní výzkum

U dívky A s poruchou chování navazuje učitelka bez problémů kontakt. Dívka učitelku zná, protože jí učí již druhým rokem. Zadané úkoly plní s menší ochotou, dožaduje se znovu, podrobnějšího vysvětlení. Odbíhá od tématu a rušivými poznámkami zdržuje od samotné práce. Učitelka taktně situaci řeší. Z dívky si udělala svou „pomocnici“ a ta začala pracovat ochotněji. Úkol jí rozdělila na menší dílčí úkoly. Zanedlouho je unavená a přesto, že stále pracuje, její výkon je výrazně slabší. Učitelka s ní znovu opakuje novou látku a jednoduše formuluje krátké věty. Se spolužáky dochází k drobnějším konfliktům, které vyvolává dívka A. Spolužáci jí dávají najevo, že s jejím chováním nesouhlasí. Časem se tedy uklidní a jedná v souladu s nimi, zdá se, že přijímá jejich pravidla. Umí několik znaků ze znakového jazyka a komunikuje tak s nedoslýchavým chlapcem. Ten jí učí další znaky, což ji velice nadchne. Znovu tak odbíhá od zadaného úkolu. Učitelka ji důrazně upozorňuje na to, že musí dokončit úkol a potom bude následovat malá přestávka. Chválí ji za dosavadní práci a vysvětluje ji význam její činnosti. Poklepává ji přátelsky po rameni a usmívá se na ni. Dívka se znovu, zapojuje do práce. U práce však již mluví o tom, co bude svačit a je znát, že výkon je mnohem slabší.

Následuje přestávka, což dívka oceňuje hlasitým pokřikem. Učitelka ji však jen nepatrně, více méně přátelsky napomene. Dívka okamžitě uznává chybu a slibuje, že už bude hodná. Chvilí ještě pokračuje přátelský dialog mezi učitelkou a žákyní. Po přestávce dochází k náhlému zvratu v chování dívky. Je velmi rozladěná až zlostná. Bouchá do stolu a odmítá respektovat všechny pokyny učitelky. Odchází z učebny na chodbu. Tam pláče. Po chvíli se vrací a omlouvá se za chování. Učitelka ji posadí k otevřenému oknu. Na nic se jí neptá. Až pochvilí se dovídá od dívky, že se po telefonu nepohodla se svým kamarádem. Učitelka ji utěšuje a převádí její pozornost k výuce. Dívka dostává jednodušší úkoly, které plní. Za chvíli si začne zpívat, což ruší ostatní ve výuce a práci. Je požádána o klid. Reaguje nepřiměřeně a vulgárně komentuje zákaz zpěvu. Vyhrožuje, že si půjde stěžovat, že neví ještě kam, ale půjde. Ostatní se jí smějí a to ji ještě více rozzlobí. Přestává pracovat a uraženě sedí se založenýma rukama. Když si jí nikdo nevšímá, začne zase pracovat. Působí unaveným domem. Učitelka ji povzbuzuje a chválí. Když se blíží konec výuky, dívka ožívá a je plné energie. Směje se a je velmi hlučná. Učitelka trvá na dokončení činnosti. Neochotně dokončí činnost a čeká na hodnocení. Učitelka objektivně hodnotí její výsledek, zdůrazňuje úspěšně ukončené úkoly a taktně upozorňuje na chyby. Ptá se dívky, jak by se sama ohodnotila. Ta se velmi podceňuje a říká, že je k ničemu. Učitelka její postoj odmítá a spravedlivě ji hodnotí.

U dívky B učitelka také snadno navazuje kontakt. Dívka je pravděpodobně ráda, že paní učitelku zase vidí, dokonce jí říká, že se na ni těšila. Hladí paní učitelku po ruce. Chování dívky na první dojem působí infantilně. Učitelka s ní opakuje předešlou látku. Dívka vzpomíná obtížně, nebo vůbec. Je nutné ji připomínat jednotlivé záchytné body. Když si vzpomene má radost. Její slovní zásoba je velmi slabá, některá slova komolí, zadržává, mluví tiše a monotónně. Zadané úkoly plní ochotně, ale potřebuje pomoc učitelky. Ta jí úkol rozdělí na menší části, Poté pracuje samostatně. Pochvala od učitelky ji velmi těší. Reaguje také pozitivně na neverbální komunikaci, což je v tomto případě úsměv učitelky. Pracuje potichu, skoro o ní není vědět. Učitelka jí průběžně kontroluje a opravuje chyby, na které ji taktně upozorňuje. Používá krátké jednoduché věty. Přesto že dívka zpočátku pracovala správně, najednou zapoměla „jak to je“ a neví jak dál. Nevykřikuje, jen se hlásí. Učitelka znovu vysvětluje celý úkol, ještě jednodušší formou a odděluje ještě další dílčí části úkolu. Při objasňování používá jednoduché obrázky, které připodobňují celou situaci. Předvádí ji, jak má postupovat. Dívka opět pracuje sama. Za chvíli se zase hlásí, že jí to nejde. Úkol, ale plní správně, chtěla si jen přivolat paní učitelku a vypráví jí o svých zážitcích ze včerejšího sledování televize. Učitelka ji vyslechne a nabídne ji, že ke konci výuky jí to může dopovědět. Vysvětluje jí, že teď je čas

na práci. Dívka ochotně souhlasí. Se spolužáky se téměř nebaví, jen je pozdraví, většinou je sama. Pravděpodobně nemá ráda práci ve dvojicích. Když má pracovat ve dvojici, jen se dívá a nechává pracovat spolužačku nebo spolužáka. Od neslyšících spolužáků, zdá se, si drží odstup. Občas na ně mluví, jako by byly slyšící, Když se nedočká reakce, tak si jich nevšimá. Těžko snáší občasné výbuchy v chování dívky A. Někdy se jí bojí. Dobře vychází se slabozrakou dívkou C, protože s ní může nejlépe komunikovat. Tvrdí, že jsou nejlepší kamarádky, přesto že, se spolu vídají jen ve škole a tam spolu prohodí jen pár slov. Na dívce B je již znatelná únava, dělá častěji chyby, pracuje pomalu. Učitelka ji požádá, aby jí pomohla rozdat pomůcky, které si připravila. Dívka odchází od práce, protahuje se a hlasitě zívá. Učitelka ji pošle napít a projít se po chodbě. Potom pomáhá s rozdáváním pomůcek. Pomalu dokončuje úkol, je chválena a povzbuzována. Učitelka informuje, že bude přestávka. Dívka se těší na koláč od maminky. Začne učitelce o mamince vyprávět. Protože jsou již všichni s prací hotovy, ochotně ji vyslechne a chválí za to, jak pěkně o mamince mluví. Po přestávce je výkon dívky na nějakou dobu zase lepší. Činnosti se teď více střídají, což jí evidentně vyhovuje. Učitelka chválí za důslednost a to ji natolik motivuje, že pracuje samostatně a téměř bez chyb. Při hodnocení se ptá učitelka dívky, jak by se sama ohodnotila. Ta bez váhání řekne, že by si dala jedničku. Učitelka žákyni upozorní na chyby, kterých se dopouštěla a spravedlivě a objektivně ji hodnotí. Dívka její hodnocení ochotně přijímá.

U dívky C učitelka navazuje s dívkou kontakt také bez problémů. Dívka je milá, komunikativní. Před začátkem výuky připravila učitelka kompenzační pomůcky pro tuto dívku. Její pracovní místo je u okna. Na okně jsou žaluzie proti přímému slunci. Tento den zrovna slunce nesvítí. Na pracovním stole má připravenou lampičku na doplňkové svícení a na stojanu připevněnou lupu. Při opakování předešlé látky dívka velmi dobře reaguje. Odpovídá na otázky jen s malými nedostatky. Dívka má určit druhy mouky a rozpoznat mouku od cukru, vše určuje s jistotou pomocí hmatu a čichu. Drobné zaváhání ji činní rozpoznat mouku polohrubou a hrubou. Učitelka jí nechává více času na tento úkol. Nakonec žákyně správně určí druh. Novou látku jí prezentuje učitelka pomocí výkladu a názorné ukázky. Ukázku provádí pod lupou tak, aby dívka dobře viděla na to, co učitelka předvádí. Dívka si stěžuje, že na její ruce špatně vidí. Paní učitelka předvádí úkon znovu pod jiným úhlem a ptá se při tom, jestli tahle poloha více žákyni vyhovuje. Dovídá se, že ano. Dívka už začíná plnit zadaný úkol samostatně. Je jí určen čas 10 minut a nabídnuta možnost, kdykoliv při pocitu únavy práci přerušit. Činnost dívku zaujala a pracuje nepřetržitě. S ostatními spolužáky komunikuje žákyně bez větších potíží. Při komunikaci s neslyšícím chlapcem využívá jako tlumočnicka chlapce nedoslýchavého, nebo

používá písemný projev, kterého je schopna. Také často jen dotykem dá spolužákovi najevo, co potřebuje. Například při pozdravu se lehce dotkne jeho ruky. Je nekonfliktní a v kolektivu oblíbená. Často pomáhá dívce B s lehkým mentálním postižením. Chová se k ní pěkně a laskavě. Po ukončení úkolu, který ji byl zadán, následuje změna činnosti, aby byly dodrženy požadavky zrakové hygieny. Žákyně verbálně popisuje činnost, kterou prováděla. Pochvala, kterou dostává, ji velmi těší, vytýkání drobných chyb přijímá jako samozřejmost. Po přestávce následují činnosti, které se více střídají, to dívku unavuje, musí se pohybovat více po odborné učebně a používat větší množství nádobí a náradí. V jejím případě dbá paní učitelka na zvýšenou opatrnost při práci s náradím, kde by mohlo dojít k úrazu. Organizaci výuky má přizpůsobenou tak, aby mohla žákyně častěji odpočívat. Přesto je zapojena do všech činností. Při hodnocení uznává chyby, kterých se dopouštěla a uvědomuje si to, čemu se tento den naučila. Hodnocení učitelky přijímá a projevuje s ním souhlas.

Kontakt a chlapcem D navazuje učitelka bez větších potíží. Chlapec s lehkou sluchovou vadou má velkou slovní zásobu a dobře odezírá. Učitelka pro komunikaci s ním využívá znakový jazyk v kombinaci s mluvenou řečí. Artikuluje dostatečně, ne však přehnaně. Volí krátké věty. Stojí tak, aby na ni chlapec dobře viděl. Kontrolními otázkami si ověřuje, zda jí skutečně porozuměl. Zadané úkoly plní chlapec ochotně a samostatně. Jen někdy požádá o radu. Když potřebuje na učitelku zavolat, tak se hlásí a mává při tom rukou, aby na sebe upozornil. Nevykřikuje. Zdá se že, nerad mluví. Uvědomuje si, že jeho řeč je zkreslené a nepřesná. Není spokojen se svou mluvou. Mluví jen se známými lidmi. Před cizími se stydí. V kolektivu neslyšících používá většinou znakový jazyk. Učitelka vysvětluje chlapci novou látku, jsou v ní odborné výrazy, na které nezná znaky. Pomáhá si prstovou abecedou a předem nachystanými kartičkami. Ani chlapec nezná znaky na některé odborné výrazy, dohodnou se proto na přijatelné kombinaci znaků, které budou při výuce používat. Několikrát je opakují, aby si je oba zapamatovali. Znovu opakuje učitelka novou látku. Z chlapcovy reakce je zřejmé, že vše chápe. Učitelka mu zpětně klade otázky, aby si znovu ověřila, zda vše správně pochopil. Chlapec D je nekonfliktní a kamarádský. S neslyšícím chlapcem E komunikuje výhradně ve znakovém jazyce. Pokud pracují ve dvojici plní úkoly svědomitě a samostatně. Pokud je chlapec D ve dvojici s jinou spolužačkou, také je schopen účelně spolupracovat. Komunikace se všemi žáky ve skupině mu nečiní potíže. Jen někdy neporozumí rychlé mluvě dívky A. Většinou ji požádá, aby mu ještě jednou zopakovala pomaleji, to co mu sděluje. Velmi citlivě reaguje na neverbální projevy, především na výraz obličeje. Sám oslovuje spolužáky, když vidí, že se někdy neusmívají, nebo dokonce mračí a ptá se jich, co je trápí. Až do přestávky pracuje chlapec velmi

samostatně. Před přestávkou je již mírně unavený, ale na jeho výkonu to není téměř znát. Práci dokončuje bez větších obtíží. Při sebehodnocení je k sobě kritický, ale v závěru se hodnotí téměř adekvátně ke svému výkonu. Učitelka jen upozorní na chyby a pochválí za správné řešení splněných úkolů. Při pochvale nezapomene na úsměv, který chlapec ihned vrátí.

S chlapce D navazuje učitelka kontakt o něco déle než s ostatními. Poklepává jej na rameno a usmívá se na něho. Po krátké chvíli je neslyšící chlapec ochoten komunikovat, zvedá oči a začíná sledovat paní učitelku. V komunikaci používá jak učitelka, tak žák znakový jazyk. Učitelka zjišťuje, jestli je v pořádku a jestli nemá žádné zdravotní problémy. Dovídá se, že žák je unavený, protože do noci hrál hry na počítači. Učitelka se ptá, jestli se mu ve hře dařilo. Výraz v obličeji žáka se změnil, bylo na něm znát zaujetí. Paní učitelka mu zdůraznila důležitost spánku a odpočinku a chlapec ne příliš ochotně souhlasil. Při opakování předešlého učiva využívá učitelka didaktické pomůcky, jako obrázky a různé předměty související s učivem. Chlapec na otázky z předchozího učiva odpovídá méně ochotně, ale v celku správně. Je chválen a povzbuzován v další činnosti. Při ojasňování a vysvětlování nové látky, jsou také využívány obrázky a kartičky.

Navíc je využita i tabule, kde učitelka vypisuje základní pojmy a přidává nákres. Používá šipky, aby byl jasný postup v práci. Potom předvádí chlapci, co bude jeho úkolem. Žák dostává prostor k samostatné činnosti. Při práci se mu nedaří plnit jednotlivé kroky správným způsobem. S trpělivostí a beze spěchu mu vyučující opět demonstruje jednotlivé kroky. Dává mu prostor na otázky spojené s úkolem. Na nějaké maličkosti se žák ještě zeptá a potom již samostatně úkol plní. Dostává se mu pochvaly a povzbuzení. Vyučující mu vysvětluje možnost využití v praxi a důležitost dobrého pracovního návyku. Chlapec pak pracuje poměrně soustředěně a samostatně. Po přestávce se sám zajímá o další činnosti. Ty se mu ale nelíbí a protestuje proti plnění takových úkolů. Nelibost je znát i ve výrazu jeho obličeje. Paní učitelka mu říká, že spolu to zvládnou dobře. Žák je stále rozladěný, ale zapojuje se do činnosti. Jeho výkon je však již zřetelně slabší. Dělá posunky na spolužáky a ruší tak výuku. Poslechne až při opakovaném napomenutí. Po čase se uklidní a pracuje zase o něco lépe. Dostane se mu pochvaly, která ho potěší a motivuje v další činnosti. Při hodnocení si chce dát jedničku, ale nakonec uznává chyby, kterých se dopouštěl a přijímá objektivní hodnocení od vyučující.

Komunikace učitelky s touto konkrétní skupinou probíhala v různých formách a podobách. Během výuky vytvářela ovzduší spolupráce, podněcovala pozornost, projevovala učitelský takt. Dodržovala zásady práce u jednotlivých postižení. Respektovala osobnost žáka i jeho momentální stav. V organizaci dne zohlednila fakt, že je nutné nejprve zaměstnat nebo

pověřit úkolem dívku s poruchou chování, aby ostatní nerušila. Při komunikaci s nedoslýchavým a neslyšícím chlapcem dodržovala vhodnou vzdálenost, kombinovala znakový jazyk, jako dorozumivací prostředek s možností odezírání, používala vhodné didaktické pomůcky. Při komunikaci s ostatními žáky většinou informovala i žáky se sluchovou vadou o čem se s nimi momentálně baví. U dívky se zrakovou vadou využila kompenzační pomůcky a dbala na střídavou práci z blízka do dálky, dále využila zvětšeného černotisku. U dívky s mentálním postižením respektovala osobnost žákyně i její momentální stav. Naopak žáci respektovali přirozenou autoritu učitelky a její demokratický přístup.

9. Diskuse a závěr

Výsledkem pozorování je zjištění, že ve skupině žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami jsou dodržovány z velké části specifické techniky pro práci s těmito žáky. Během pozorování docházelo i k drobným konfliktům, které jsou přirozenou součástí komunikace. Byly kladeny otázky, probíhal výklad, vysvětlování, objasňování. To vše podle pravidel moderní pedagogiky s přihlédnutím k obecně platným pedagogickým zásadám. Pravidla mentální hygieny paní učitelka dodržovala. Taktéž zraková hygiena byla dodržována. Dále byly zohledňovány specifika komunikace u jednotlivých postižení, které jsou uvedeny v teoretické části v jednotlivých kapitolách zabývajících se konkrétními zdravotními handicap. Požadované činnosti byly předváděny a opakovaně vysvětlovány. Pokud došlo k jakémukoli nedorozumění, bylo ihned řešeno. Řečový projev vyučující byl na vysoké úrovni, znalost znakového jazyka odpovídala požadavkům na komunikaci se sluchově postiženými žáky. Paralingvistické jevy jako hlasitost, rychlost a plynulost řeči, přestávky v řeči, intonace byly také v pořádku. Byla využívána verbální i neverbální komunikace. Byly respektovány psychické i fyzické možnosti a vlastnosti vychovávaného. Pedagogický přístup učitelky může být považován za pedagogický realismus to je propojenost a podmíněnost všech vnějších a vnitřních faktorů působících na osobnost žáka. Byly respektovány výkonové vlastnosti žáka, to jsou schopnosti, dovednosti a vědomosti. Dále také zohledněny zvláštnosti temperamentu. Učitelka projevovala přirozenou autoritu, profesionální připravenost a kladný vztah ke své profesi i k žákům. Podle reakce žáků a výsledků jejich činnosti usuzujeme, že vyučující využívá efektivně techniky v komunikaci s ohledem na speciální potřeby jednotlivých žáků. Podle reakcí žáků, je zřejmé, že způsob komunikace jim téměř vždy vyhovuje a je pro ně přijatelný. Také komunikace mezi spolužáky i přes drobná úskalí je funkční a žákům zdá se, vyhovuje. Při ověřování získaných znalostí

u žáků se vyučující setkávala s adekvátní zpětnou vazbou s ohledem na individuální možnosti žáků. Tímto se nám dostalo odpovědi na výzkumné otázky.

10. Závěr

Nastíněním možností komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsme chtěly poukázat na jejich existenci a na způsoby komunikace se žáky ve skupině s různými vadami, leckdy kombinovanými. Tato bakalářská práce nepodchytila zdaleka celou problematiku a důležitých témat se dotkla jen okrajově. S vyšší dovedností komunikace by měl vyučující kombinovat své verbální i neverbální projevy a současně správně registrovat verbální a neverbální aktivity žáků.

Je však třeba konstatovat, že veškerá psychologická doporučení mají pouze orientační povahu. Výuka představuje jako kterákoliv jiná podoba sociálního styku natolik složitou situaci, že jednoznačné návody na jediný optimální postup nemohou existovat.

Každá vyučovací jednotka je jedinečná a koná se za podmínek, které nelze nikdy zcela napodobit. Vyučující může být klidný nebo naopak ve stresu, může se nám podařit skutečně se vcítit do osobnosti dětí, nebo také podlehnout zaběhnutému frontálnímu stereotypu výuky.

Získané poznatky o komunikaci se žáky s různými speciálně vzdělávacími potřebami se v pedagogické praxi nemusí vždy a všude platit, ale jistě pomůže, když se o jejich využití pokusíme ve vlastní práci.

Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přihlédnutím k prognóze zdravotního stavu se může docela dobře uplatnit v oboru podle své volby a na základě svých zájmů. Otázkou je správná a odpovědná volba budoucího pracoviště a zejména vedoucího pracoviště. I ten musí být aspoň okrajově seznámen s pravidly komunikace se zaměstnanci, kteří vykazují různé vady. Podotýkám, že se nemusí jednat jen o tzv. chráněné pracoviště, kde na vedoucích místech bývají školení pracovníci – specialisté. Komunikace je nesporně jedním ze základních předpokladů úspěšného vzdělávání. Důležité je přijmout skutečnost, že některé činnosti zvládnou žáci se zdravotním postižením jen s pomocí jiné osoby, což v mnoha oborech nemusí být problém. Práce v řemesle je často spoluprací několika lidí. Je nutná především oboustranná ochota spolupracovat a především přiměřeným způsobem komunikovat s těmito jedinci. Je třeba zahodit předsudky a tolerantně přijmout tyto lidi do společnosti. To znamená především najít společnou řeč.

ZDROJE

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367319-2
- ČÁLEK, O. a kol. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN, 1991
- DE VITO, J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2018-0
- FORET, M. *Komunikace s veřejností*. Jihlava: Ekon, 1994. ISBN 80-210-1034-7
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4
- HURST, B. *Encyklopedie komunikačních technik*. Praha: Grada Publishing, 1994 ISBN 80-85424-40-1
- JANÁČKOVÁ, L. *Praktická komunikace pro každý den*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2479-9
- JANOTOVÁ, N. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1996. ISBN 8072160508
- KAŇA, R. *Sluchová vada a sluchadla*. Sanquis, 2004
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie, 1. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*. Praha: SPN, 1974
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Portál, 1998
- KUJA, J., FLODER, J. *Etopedie*. Olomouc: UP, 1989
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SNP, 1990. ISBN 80-08-00447-9
- MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-042-1854-7
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.
- MECHLOVÁ, E., HORÁK, F. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN, 1996

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8
- PODGÓRECKI, J. *Jak se lépe dorozumíme*. Ostrava: Amonium, 1999. ISBN 80-85498-36-7
- PUDLA, M. *Včasná sluchově řečová výchova u malých sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova Univerzita, 1996 ISBN 80-210-1296-X
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1475-9
- SVAČINA, S. *Základy řečové výuky na školách pro neslyšící děti*. Praha: Česká svaz sluchově postižených, 1973
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006 ISBN 80-7367-060-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008 ISBN 978-80-7367-414-4
- VOCILKA, M. *Vybrané statě z etopedie*. Most, 1994
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-800-7

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Buiglová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lenka Holá, Ph.D
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	KOMUNIKACE UČITELE VE SKUPINĚ ŽÁKŮ S RŮZNÝMI SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
Název v angličtině:	TEACHER'S COMMUNICATION IN THE GROUP OF PUPILS WITH VARIONS SPECIAL NEEDS
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na problematiku komunikace ve skupině žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami. Zvláště pak na dodržování zásad komunikace s těmito žáky. V teoretické části vymezují základní pojmy a systematicky ucelují specifika a zásady komunikace. V praktické části pomocí výzkumné metody pozorování zjišťují v konkrétní skupině žáků, jak komunikace probíhá. Cílem této práce je především přinést základní přehled o prostředcích komunikace a v praktické části ověřit jejich účinné využití.
Klíčová slova:	Komunikace, učení, speciální potřeby dětí, profesionalita
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on field of communication during learning in srningchool work and it is especially aimed on major offences solved by communication with psychical deformed childern. The basic theoretical aspects of communication will be determid together with their consecutive application in examination situations. The current status of pedagogic worker will be identified by questionnaire research in school praxis. The goal of this thesis is to use

	communication in practice to help by learning to monitor their verbal and nonverbal tokens and consequently correctly decode the activities in special schools.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, learning, special school, children, pupils, professionalism
Rozsah práce:	52 s.
Jazyk práce:	Český