

Výuková komunikace s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole

Ing. Marie Olšová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Marie Olšová**
Osobní číslo: **H130343**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výuková komunikace s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury vztahující se k pedagogické komunikaci a specifickým poruchám učení.

Zpracování teoretických východisek z oblasti práce učitele se žáky se specifickými potřebami na střední škole.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Vyd. 1. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

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

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŇÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-807-3675-141.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Hana Navrátilová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **28. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 28. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
veditelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2015

..... Čtvera'

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výukovou komunikaci s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole. Cílem práce je prozkoumat, jak pedagog s žáky s poruchami učení komunikuje ve vyučovací hodině.

Teoretická část se nejdříve věnuje oblasti komunikace a pedagogické komunikace. Následně je zařazena kapitola charakterizující specifické poruchy učení. Nechybí zde stěžejní kapitola, která zahrnuje nejdůležitější poznatky z oblasti výukové komunikace, se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na středních školách. V praktické části je provedeno průzkumné šetření, formou techniky dotazníku. Dotazník je založený na komunikaci pedagoga s žákem s poruchou učení.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, výuková komunikace, specifické poruchy učení.

ABSTRACT

This bachelor thesis aims at educational communication with pupils with specific learning disabilities at secondary schools. The objective of the work is to examine how the teacher communicates with pupils with specific learning disabilities during a class.

The theoretical part firstly deals with communication and pedagogical communication. This is followed by a chapter describing the specific learning disabilities. The essential chapter includes the most important findings concerning educational communication, focusing on education of pupils with specific learning disabilities at secondary schools. The practical part contains a survey in the form of a questionnaire. The questionnaire is based on communication of the teacher with a pupil having a learning disability.

Keywords: communication, pedagogical communication, educational communication, specific learning disabilities

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Haně Navrátilové, za její vedení, cenné rady, připomínky a čas, která mi věnovala během vypracování této práce. Také bych ráda poděkovala všem učitelům střední škol, kteří mi vyplnili dotazník, který sloužil k vypracování praktické části této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KOMUNIKACE	12
1.1 POJEM KOMUNIKACE	12
1.2 KOMUNIKAČNÍ PROCES	12
1.2.1 Oblasti komunikace.....	13
1.3 FORMY KOMUNIKACE.....	13
1.3.1 Základní formy komunikace	13
1.3.2 Další druhy komunikace	14
1.4 FUNKCE KOMUNIKACE (ÚČEL KOMUNIKACE)	14
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	15
2.1 POJEM PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	15
2.2 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	16
2.3 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	16
2.4 DRUHY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	17
2.4.1 Verbální komunikace	17
2.4.1.1 Paralingvistické aspekty řeči	17
2.4.1.2 Význam verbální komunikace ve výuce.....	18
2.4.2 Neverbální komunikace	18
2.4.2.1 Způsoby mimoslovního sdělování	18
2.4.3 Komunikace činem.....	20
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	21
3.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	21
3.1.1 Dyslexie.....	22
3.1.2 Dysgrafie	22
3.1.3 Dysortografie.....	22
3.1.4 Dyskalkulie	23
3.1.5 Dyspnie	23
3.1.6 Dymúzie.....	23
3.1.7 Dyspraxie	23
4 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	24
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	24
4.1.1 Komunikace učitele s žáky.....	24
4.2 ŽÁK SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	25
4.2.1 Komunikace učitele s žáky se specifickou poruchou učení	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	29

5.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
5.2	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	29
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	30
5.4	ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	30
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
7	DOPROUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL.....	51
	ZÁVĚR	52
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	55
	SEZNAM TABULEK.....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení se stále více dostává do podvědomí široké veřejnosti. Hlavní příčinou není narůstající počet žáků s těmito poruchami, jak by se mohlo na první pohled zdát, je to důsledkem zvyšující se informovanosti.

Žák se specifickou poruchou učení má problémy ve zvládnání některých školních kompetencí, jako je čtení, psaní, pravopis, aj. S těmito žáky je třeba pracovat na jejich zlepšení a rozvíjení komunikačních schopností a dovedností. A to nejen na základních školách, ale v péči je nutné pokračovat i na školách středních.

Důležitou roli v péči o žáka s poruchou učení mají učitelé. Učitel působí na žáka celou svou osobností – svými vlastnostmi a způsobem jakým vystupuje při vyučování. Dále jsou na něj kladeny vysoké požadavky týkající se vědomostí, znalostí a dovedností, nelze opomenout, ani to jak probíhá komunikace mezi učitelem a žákem s poruchou učení.

Ke komunikaci dochází neustále, komunikujeme na různých místech a situacích, využívají se jak slovní tak i mimoslovní projevy. Ve školním prostředí se setkáváme s komunikací pedagogickou, při které dochází ke vzájemné výměně informací v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Komunikace v rámci vyučovací hodiny, kdy dochází nejčastěji ke komunikaci mezi učitelem a žákem, se nazývá komunikace výuková.

Cílem teoretické části mé bakalářské práce bylo zpracovat rešerši vztahující se ke specifickým poruchám učení a pedagogické komunikaci. Dále zpracovat teoretická východiska z oblasti práce učitele s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem vyučující komunikuje s žákem se specifickou poruchou učení v rámci vyučovací hodiny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

1.1 Pojem komunikace

Komunikujeme v mnoha situacích, ve kterých sledujeme různé cíle, a docházíme k různým výsledkům. Pojem komunikace má spoustu významů. Definice jednotlivých autorů se liší podle pojetí. Některá pojetí jsou zúžená a zdůrazňují zejména předávání informací nebo naopak vzájemný kontakt komunikujících (Juříčková, 2008). V nejširším pojetí chápeme komunikaci jako vzájemné sdělování, dorozumívání, předávání zpráv (Hladílek, 2006, s. 15).

Původ slova komunikace nacházíme v latinském *communicare*, což znamená oznamovat, radit se s někým, svěřovat se, informovat. Pro komunikaci je charakteristická obousměrnost, je přenosem sdělení od původce k příjemci (Leško, 2008). Oba partneři předávají slovo a každý z nich přispívá k informování a dorozumívání (Gavora, 2005, s. 9).

Nejjednodušší vymezení označuje komunikaci jako **dorozumívání**, které je důležité k tomu, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu. Lze ji také charakterizovat jako **sdělování**, znamenající informování, podávání poznatků, obeznámení se s pocity, postoji a názory. Dále komunikaci chápeme jako **výměnu informací** mezi lidmi, kdy dvě komunikující osoby si vyměňují informace. A to tak, že jeden komunikující vyšle informaci, druhý jí přijme, následně se vzájemně vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá (Gavora, 2005).

1.2 Komunikační proces

Komunikační proces je komplexním a velmi složitým procesem. Je možné jej obecně vymezit jako vzájemnou výměnu informací a projevů. K této vzájemné výměně může docházet v rámci čtyř základních oblastí, které nám ukazují komunikaci podle počtu osob zúčastněných v komunikaci (Konečná, 2009, s. 7–8).

1.2.1 Oblasti komunikace

1. Intrapersonální komunikace

Představuje komunikaci, kdy jedinec komunikuje se sebou samým.

2. Interpersonální komunikace

Označována také jako mezilidská komunikace, jedná se o vzájemnou výměnu informací mezi dvěma lidmi.

3. Komunikace v malých (sociálních) skupinách

Dochází ke vzájemnému působení mezi jednotlivými členy této skupiny.

4. Veřejná komunikace

Pomocí veřejné komunikace se snažíme informovat, přesvědčovat, popř. pobavit větší počet lidí (Konečná, 2009, s. 7).

1.3 Formy komunikace

V komunikaci nejde jen o vyjádření obsahu, toho CO sdělujeme, ale i o způsob JAK, prostřednictvím jakého kanálu informaci vyšleme. V lidské komunikaci jde o vícekanálový způsob komunikace (Bednaříková, 2006, s. 16).

1.3.1 Základní formy komunikace

- **Verbální (slovy)** – komunikace psaným a mluveným slovem.
- **Neverbální (nonverbální)** – komunikace mimoslovní – výraz, chování, jednání, gesta (Hladílek, 2006).
- **Komunikace činem** – způsob jednání nebo chování v určité situaci (Nelešovská, 2005).

Základní formy komunikace budou blíže charakterizovány v kapitole o Pedagogické komunikaci.

1.3.2 Další druhy komunikace

- **Přímá a nepřímá** – k přímé komunikaci patří rozhovor tváří v tvář, v nepřímé komunikaci jsou účastníci odděleni prostorem a časem (např. při telefonování).
- **Jednostranná a dvoustranná** – je založena na přijímání rolí, tj. na rolích řečníka a posluchače (monolog nebo dialog).
- **Se zpětnou vazbou a bez zpětné vazby** – rozlišení je založené na tom, zda komunikátor má možnost přijímat reakce auditora (např. řečník v televizi tuto možnost nemá).
- **Párová, skupinová, hromadná** – je daná počtem účastníků (např. předvolební mítink).
- **Masová** – je zvláštním druhem hromadné komunikace, nepřímá jednosměrná komunikace bez zpětné vazby (např. televizní nebo rozhlasové vysílání) (Bednaříková, 2006, s. 17).

1.4 Funkce komunikace (účel komunikace)

Výměna informací v sociální komunikaci plní obvykle jednu zjevnou nebo více funkcí. Některé funkce se prolínají nebo působí současně. Účel komunikace vyjadřují zpravidla tyto funkce:

- **Informační** – předat zprávu, něco oznámit, sdělit, prohlásit, doplnit.
- **Instrukční** – dávat návod, pokyny, upozorňovat, koordinovat.
- **Přesvědčovací** – ovlivnit, získat, zmanipulovat, přemluvit.
- **Zábavná** – pobavit, rozptýlit, rozveselit, zvednout náladu.
- **Exhibiční** – upoutat pozornost, demonstrovat, účelově předvádět (Bednaříková, 2006, s. 17).

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

2.1 Pojem pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštní formou komunikace sociální. Sleduje pedagogické cíle, pomáhá vzdělávat a vychovávat (Mareš a Křivohlavý, 1990). Dochází k systematickému, cílevědomému, vzdělávacímu, postojovému a výcvikovému působení ve výuce i mimo ni (Hladílek, 2006).

Pedagogickou komunikaci není snadné krátce charakterizovat, autoři ji definují různě: P. Gavora ji chápe jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výukovým cílům. Informace jsou v ní zprostředkovávány jazykovými i nejazykovými prostředky (Hladílek, 2006, s. 27). A. N. Leont'jev formuluje pedagogickou komunikaci jako profesionální komunikaci učitele s žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu. S. Navrátil, J. Fleischman, K. Klimeš uvádějí, že komunikaci je nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metody a forem jako prvků vyučovacího procesu (Nelešovská, 2005, s. 26).

Pedagogická komunikace se odehrává v různých prostředích. Přívlastek pedagogická může vést ke zjednodušenému závěru, že jde pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky, a to komunikaci ve škole. Širší pojetí pedagogické komunikace připomíná, že výchovně vzdělávací působení se odehrává také v rodině mezi rodičem a dítětem, v předškolních zařízeních nebo i mimoškolních zařízeních (Mareš a Křivohlavý, 1990).

Nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy. Výukovou komunikaci chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky (Šed'ová a Švaříček, 2012, s. 20). Komunikaci ve výuce je v této práci věnována samostatná kapitola.

Stejně jako komunikace sociální i pedagogická komunikace používá různé prostředky sociální komunikace. Máme na mysli formu:

- Verbální – komunikaci slovem.
- Nonverbální (neverbální) – mimoslovní.
- Komunikace činem (Kalhous a Obst, 2009).

2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastější účastníci pedagogické komunikace jsou **učitel a žák**, představují velmi nesouměrné komunikační partnery. Vztah učitel-žák můžeme pojmout i opačně žák-učitel. Žák si tvoří ke svému učiteli vztah, který se časem upevňuje, proměňuje. Je důležité si uvědomit, že vztahy v pedagogickém procesu se stále vyvíjejí. Jiný druh vztahů můžeme nalézt **mezi žáky navzájem**. Žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, která jsou zpravidla dána řádem školy, i mezi žáky můžeme nalézt rozdíly v jejich postavení. Žák dostává pověření od učitele, nebo získává čelní postavení dosazením skupinou žáků. V pedagogické komunikaci žák komunikuje i **sám se sebou**. Žák je během vyučovacího procesu veden k hodnocení získaných informací, vyvstávají před ním otázky i argumenty (Nelešovská, 2005, s. 29–30).

2.3 Funkce pedagogické komunikace

J. Mareš s J. Křivohlavým uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace:

- Pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací a zkušeností, ale také motivů, postojů, emoci.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žák.
- Je prostředkem k 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 a Křivohlavý, 1990, s. 30–31).

Jestliže vycházíme z definice pedagogické komunikace P. Gavory, vyplývají nám z ní dvě důležité funkce:

- Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.
- Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem (Nelešovská, 2005, s. 28).

2.4 Druhy pedagogické komunikace

2.4.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je takovým druhem interpersonální komunikace, kdy dochází k vyjadřování myšlenek komunikujících partnerů pomocí zvukového jazykového znaku, slova (Konečná, 2009, s. 61). Pojem „verbální“ je odvozen z latinského jazyka, verbum znamená „slovo“. Do verbální komunikace patří, jak zvuková (mluvená) tak písemná forma řeči (Bednaříková, 2006, s. 37).

V pedagogické komunikaci je nejčastějším prostředkem verbální komunikace řeč ve své mluvené podobě (Kalhous a Obst, 2009). Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, kdy při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení. Musí být provázena vysokým stupněm porozumění v dané situaci mezi všemi účastníky komunikace. Rozlišujeme autora mluvené či psané řeči a příjemce sdělení (Mareš a Křivohlavý, 1990).

Verbální komunikace má stránku formální a obsahovou. Formální stránku řeči není možné v písemném sdělení postihnout, ale v mluveném projevu je nepostradatelná. Zaměřuje se na to, jak je sdělení řečeno. Vše co se týká vlastností hlasu, jiných zvuků apod. označujeme termínem paralingvistické prostředky řeči. Obsahová stránka má být věcně a jazykově správná, dále přesná, srozumitelná, přiměřená a stručná (Kalhous a Obst, 2009).

2.4.1.1 Paralingvistické aspekty řeči

Paralingvistika se zabývá tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. Jde zejména o tyto aspekty:

1. **Intenzita hlasového projevu (hlasu)** – jak hlasitě či naopak tiše hovoří ten, kdo právě mluví.
2. **Tónová výška hlasu** – jak vysoko či naopak nízko je položen hlas mluvčího.
3. **Barva hlasu** – jak vypadá spektrální složení zvukové formy projevu mluvčího.
4. **Délka projevu** – jak dlouho mluví ten, kdo se chopil slova.
5. **Rychlost mluvního projevu** – srozumitelnost obsahu prezentovaného slovním projevem, rychlost slovního sdělení během řeči.
6. **Přestávky a pauzy v řeči (projevu)** – jak velké jsou pauzy v řeči.

7. **Akustická náplň přestávek** – vyplnění pauzy tichem, ale také akustickým šumem.
8. **Přesnost řeči** – různé druhy chyb v hovoru (ve výslovnosti, při volbě slov, v syntaxi).
9. **Způsob předávání slova** - mohou nastat případy skákání si do řeči (Kalhous a Obst, 2009, s. 255–256), (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 62–63).

2.4.1.2 Význam verbální komunikace ve výuce

Verbální složka komunikace je ve škole velmi významná. Slovo je pro učitele jedním ze základních prostředků sdělování. Verbální komunikací se dají poměrně přesně vyjádřit vztahy mezi jevy, přesně definovat pojmy (Hladílek, 2006, s. 27). Jazyk není jen prostředkem výměny a zapamatování informací. Prostřednictvím jazyka učitel a žáci chápou svoje jednání a činy a rozumí situacím a událostem. Žáci musí reagovat na to, co řekne učitel a naopak, učitel reaguje na to, co řekli žáci. Učitel je přirozeně dominantním prvkem v komunikaci, a proto je to on, kdo vede žáky ke zpřesňování výroků, k postupné aproximaci ke správné, žádoucí, vhodné nebo zajímavé odpovědi. Je to společná konstrukce. Zvyšování preciznosti jazykového vyjadřování je základem společného porozumění (Gavora, 2005, s. 53).

2.4.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je výměnou informací mezi komunikujícími partnery jinými komunikačními prostředky než slovy (Konečná, 2009, s. 83). Nahrazuje slova a věty řečí těla. Mimoslovně sdělujeme řadu informací o sobě, o svých citech, ovlivňujeme vzájemný kontakt a styk. K neverbální komunikaci dochází v mezilidském styku dříve než ke komunikaci verbální. Než se dva lidé dají spolu do řeči, musí mezi nimi proběhnout určitá výměna informací neverbální formou (Hladílek, 2006, s. 17).

2.4.2.1 Způsoby mimoslovního sdělování

Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování.

1. Sdělování pohledy (řeč očí)

Sdělování pohledy řadíme mezi nejčastější způsoby mimoslovního sdělování v sociální i pedagogické komunikaci. Učitel sleduje svým pohledem celou třídu (Kalhous a Obst, 2009). Pohledem rozumíme zaměření zraku. Při pohledu je důležité,

kam, jak dlouho a jak často se člověk dívá a jaký je sled jeho pohledů (Gavora, 2005, s. 106).

2. Sdělování výrazem obličeje (mimika)

Je to nejdůležitější nonverbální prostředek k vyjadřování pocitů člověka (Gavora, 2005, s. 106). Jedná se o vědomé výrazy tváře způsobené stahy obličejových svalů, kterými vyjadřujeme své pocity a emoce (např. štěstí, překvapení, zájem, rozčilení, apod.) (Konečná, 2009, s. 86).

3. Sdělování pohyby (kinezika)

Kinezika sleduje pohyby těla a jeho částí při mimoslovní komunikaci. Zahrnuje všechny druhy pohybů – neuvědomělé pohyby rukou, nohou, hlavy a těla, kterými okolí sdělujeme vlastní pocity a nálady (Nelešovská, 2005).

4. Sdělování fyzickými postoji (posturologie)

Předmětem zkoumání posturologie je studium poloh všech částí těla – polohou končetin, hlavy a rukou. Tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, sděluje druhým lidem jaký je jeho postoj (Nelešovská, 2005).

5. Sdělování gesty (gestika)

Gesta se řadí do kineziky. Jedná se o pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, doprovázejí slovní projevy, nebo je nahrazují. Většina gest je záležitostí rukou, ale patří sem pohyby kterékoliv části těla (Nelešovská, 2005). Gestika je účinným prostředkem v pedagogické komunikaci (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 111).

6. Sdělování dotykem (haptika)

Haptika je kontakt hmatem, nebo-li doteková komunikace. Vyznačuje se bezprostředním tělesným kontaktem s druhým člověkem (Konečná, 2009, s. 89). Význam sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 111).

7. Přiblížením či oddálením (proxemika)

Proxemika je jednou z nejstarších disciplín nonverbální komunikace zabývající se studiem odstupu mezi lidmi. Při volbě odstupu by si učitel měl ujasnit, o jaký druh setkání mu jde, jinak může dojít k nedorozumění (Nelešovská, 2005). Přibližováním či vzdalováním od komunikujícího partnera si vymezujeme svůj vlastní prostor (Konečná, 2009).

8. Sdělování úpravou zevnějšku (životního prostředí)

Celkový vzhled člověka je důležitou stránkou mimoslovní komunikace. Jak vypadáme, o nás vyjadřuje, jací jsme. Výběr a stav šatů, ozdoby, způsob účesu a líčení, signalizuje ostatním mnoho (Gavora, 2005).

2.4.3 Komunikace činem

Komunikace činy je významným druhem komunikace. V případě pedagogické komunikace je to způsob jednání učitele se žáky a naopak (Nelešovská, 2005). Nositelem komunikačního obsahu je čin, nejčastěji pojímaný jako sled neverbálních komunikačních aktů nebo jako konkrétní, záměrné i nezáměrné chování v určité situaci (Bednaříková, 2006). Přesněji řečeno sdělování činem rozumíme to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním (Kalhous a Obst, 2009).

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení představují jeden z aktuálních problémů současného školství. Patří mezi často diskutované téma, které se postupně dostává do povědomí laické veřejnosti. Týkají se vysokého procenta dětské populace (Pipeková, 2010).

Jsou souhrnným označením skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj. Neexistuje jednotná teorie, která by vysvětlovala příčiny specifických poruch učení (Průcha, et al, 2013, s. 280).

Tyto poruchy mají individuální charakter. Vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy - lehké mozkové dysfunkce. Poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je poškození nejvýraznější. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy v oblasti percepce, motoriky, poruchy pravolevé a prostorové orientace a další obtíže (Zelinková, 2010).

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a psychologické. Nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Osoby se specifickými poruchami učení jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Pipeková, 2010, s. 158–160).

3.1 Klasifikace specifických poruch učení

Poruchy učení jsou členěny dle druhů činností spojených se školními výkony, ve kterých se u jedince (žáka) objevují (Fischer a Škoda, 2008, s. 111). Na základě obecných projevů specifických poruch učení můžeme definovat specifické poruchy čtení, psaní, pravopisu, počítání, kreslení, hudebnosti, schopnosti vykonávat složité úkony (Pipeková, 2010, s. 160).

3.1.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami (Pipeková, 2010, s. 160), přestože dítě (jedinec) má přiměřenou inteligenci a sociokulturně podnětné prostředí. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Jedinec nerozeznává a zaměňuje různé druhy písmen, přehazují pořadí písmen a slabik ve slově, vynechávají nebo přidávají písmena, zaměňují koncovky nebo i celá slova (Průcha et al, 2013, s. 62). Těchto záměn se dopouští při čtení, promítají se do rychlosti a správnosti čtení a porozumění čtenému textu. V naprosté většině případů bývá kombinována s dysgrafií, respektive s dysortografií (Fischer a Škoda, 2008, s. 112).

3.1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu (Šauerová et al., 2012, s. 30). Písmo je neupravené, nečitelné, neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Jedinec není schopen dlouhou dobu dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí (Fischer a Škoda, 2008, s. 112), má tendenci směšovat psací a tiskací písmo. Píše pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými jazykovými schopnostmi. Často u něj zjišťujeme vadné držení psacího náčiní (Pipeková, 2010, s. 160).

3.1.3 Dysortografie

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Jedinec není schopen aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu (Šauerová, et al., 2012, s. 30). Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických dysortografických jevů, kterými jsou vynechávky, záměna písmen, inverze, zkomoleniny (Fischer a Škoda, 2008, s. 112–113), záměny tvarově podobných písmen, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Velice často se tato porucha vyskytuje ve spojení s dyslexií (Pipeková, 2010).

3.1.4 Dyskalkulie

Specifická porucha osvojování matematických schopností. Projevuje se obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací (Wilson, et al., 2015). Jedinec se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvláště opožděn a má normální příležitost k učení (Matějček, 1995). Projevuje se obtížemi při utváření číselných pojmů, zvládnutí číselné řady, čtení matematických symbolů, je narušena schopnost provádět matematické operace. Obtíže se projevují i v geometrii (Průcha, et al., 2013, s. 62).

3.1.5 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická neschopností jedince kreslit přiměřeně svému věku (Šauerová, et al., 2012, s. 32). Potíže se projevují v oblasti motoriky, jedinec zachází s tužkou (pastelkou) neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy (Fischer a Škoda, 2008, s. 114). Nedovede však ani kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch, které by muselo napřed analyzovat, a pak teprve reprodukovat (Matějček, 1995, s. 93).

3.1.6 Dymúzie

Dymúzie je specifická porucha hudebních schopností. Patří mezi vzácné poruchy, nemá tak závažný dopad na výuku (Fischer a Škoda, 2008, s. 114). Postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, jedinec si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopen reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými (Bartoňová, 2004, s. 12).

3.1.7 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. U této poruchy se jedná o narušený vývoj motorické koordinace a zpomalený vývoj jemné motoriky (Fischer a Škoda, 2008, s. 115). Může se projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tito jedinci bývají pomalí, nešikovní, neupravení, jejich výrobky jsou nevzhledné, to u nich často vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit jak při psaní, v rámci jednotlivých výchov, tak v řeči (Bartoňová, 2004, s. 12).

4 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

4.1 Charakteristika výukové komunikace

Výuková komunikace představuje komunikaci mezi učitelem a žáky během vyučovací hodiny. Chápeme ji jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky (Šedřová, et al., 2012). Je jednou z forem interpersonální komunikace. Má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných organizacích anebo jiných životních situacích. Odlišností jsou dané rolemi partnerů v komunikaci, cílem a obsahem komunikace, ale i časovými a prostorovými podmínkami (Gavora, 2005).

Pro komunikaci ve vyučování je typická situace, kdy jeden z přítomných (učitel) o něčem hovoří, ostatní (žáci) ho poslouchají. Potom si úlohy vymění. Mluví jen jeden žák, učitel a další žáci ho poslouchají. Někdy hovoří i žáci mezi sebou.

Učitel a žáci však nepoužívají pouze ústní, ale i písemné vyjadřování – můžou číst anebo psát na tabuli a do sešitů. Nemusí se dorozumívat pouze prostřednictvím jazyka, ale i nejazykovými prostředky. Svoje myšlenky vyjadřují gestem, pohybem hlavy, můžou kreslit různé obrázky a podobně. Tyto jazykové prostředky používají učitel i žáci na to, aby něco vyjádřili. Hovoří o jistých faktech, vyjadřují svoje stanoviska, názory, přání a příkazy.

Komunikace ve výuce je základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Představuje nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohli uskutečňovat. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší do školy vyučovací obsah a realizuje vyučovací metody a formy. Výchovně-vzdělávací cíle tvoří soubor požadavků na to, jaké vlastnosti (vědomosti, zručnosti, schopnosti, postoje, zájmy atd.) má dosáhnout žák (Gavora, 2005, s. 25-26).

4.1.1 Komunikace učitele s žáky

Ve své práci se zabývám komunikací učitele s žáky. Z toho důvodu níže uvádím, jaké jsou požadavky a očekávání kladeny na učitele v rámci této roviny komunikace, z obecného hlediska.

Učitel působí na žáka celou svou osobností. Má na něj vliv nejen pedagogické mistrovství učitele, jeho zkušenosti a vědomosti, ale i celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k žákům, vystupování, oblečení, řečový projev. Předpokládá se, že učitel již svými otázkami vytváří prostor pro rozvinutější řečovou aktivitu dětí (Nelešovská, 2005, s. 77).

Společnost klade na roli učitele neobyčejné nároky – předpokládá jeho vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, ale také očekává určité osobnostní vlastnosti a rysy či dovednosti, např. prosociální orientaci, mnohostrannější zaměření, přiměřené sebepojetí, integritu osobnosti, určitý stupeň dominance, dynamičnost, dovednost průběžné sebereflexe. Role učitele se pojí s určitými povinnostmi závaznými pro každého, kdo se učitelem stane. O možnostech realizace sociální role učitele však mají své představy i očekávání jak samotní učitelé, tak žáci, stejně jako jejich rodiče (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 16)

Učitel jako komunikátor musí obsah svého sdělení vyjádřit řečí formulačně adekvátní k řečovým schopnostem žáků. Protože je pro žáka řečovým vzorem, má vliv na jeho vyjadřovací schopnosti, používá kvalitativně vyšší formy vyjadřování při zachování srozumitelnosti obsahu.

Učitel jako komunikant se nestaví odmítavě k nepřesnému sdělení žáka, naopak podněcuje jej k přesnějším formulacím. Učí se pozorně poslouchat sdělení, upozornit, co je v nich správné. Formuje vyjádření a myšlenky, a tím i myšlenky jedince. Předpokládá se, že učitel již svými otázkami vytváří prostor pro rozvinutější řečovou aktivitu žáků (Nelešovská, 2005, s. 80).

Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o dosti složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost. Navíc platí, že prakticky jen výjimečně pracuje učitel jen s jedním žákem, častěji pracuje s celou skupinou (školní třídou), v níž dochází k řadě interakcí mezi členy skupiny navzájem a ovlivňují působení učitele (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 14).

4.2 Žák se specifickou poruchou učení na střední škole

Současná legislativa jednoznačně hovoří o tom, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáci se specifickými poruchami učení, mají nárok na studium v souladu se svými potřebami. V praxi většina středních škol pro žáky netvoří

oficiální individuální vzdělávací plán, resp. žáky se specifickými poruchami učení oficiálně neintegruje. Pořád je však možnost vytvořit tzv. plán pedagogické podpory, který popisuje základní formy uzpůsobení průběhu výuky i zkoušek.

Speciálně pedagogická péče je zaměřena na rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému a osvojení potřebných dovedností. Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog či učitel, který absolvoval program akreditovaný MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Škola umožňuje žákům vhodně kompenzovat impulzivnost a zkrácenou pozornost, umožňuje žákům využívat dostupné kompenzační pomůcky – kalkulátor, počítač, magnetofon, speciální metodické pomůcky, přistupovat k nim individuálně. O průběhu poskytované péče, učitel informuje zákonného zástupce žáka (Bartoňová, 2004, s. 91).

Žák se specifickými poruchami učení, musí vždy více studovat, pracovat a více se snažit, aby zvládl totéž, co jeho spolužáci, a to navzdory faktu, že je možná v některých ohledech nadanější. Právě proto si však zaslouží upravit podmínky studia tak, aby mohl své nadání projevit a studovat obor, který si vybral, který ho zajímá (Krejčová, 2014, s. 232, 238).

4.2.1 Komunikace učitele s žáky se specifickou poruchou učení

U žáků s poruchami učení se vyskytují problémy v komunikaci s okolím. Byly u nich zjištěny určité odchylky, v sociální a emocionální oblasti. Proto potřebují podporu při rozvíjení komunikativních kompetencí. S touto podporou se učí chápat a prožívat city své i druhých lidí, učí se spolupracovat na společných úkolech a tak získávají jistotu v jednání, budují si vztahy ke spolužákům i dospělým (Knotová, 2014, s. 78).

Významnou roli v péči o žáka se specifickou poruchou učení sehrává učitel. Podle potřeby poskytuje individualizovanou podporu a optimálně volí metodické postupy, umožňuje využívat kompenzační pomůcky a uplatňuje mírnější hodnocení a odlišné formy klasifikace (Šauerová, et al, 2012, s. 42).

Odborníci se shodují a preferují přístupy, které jsou důležité v podpoře jedinců se specifickými poruchami učení.

Obecně platí:

- Posadit žáka ve třídě před sebe, samotné nebo vedle klidného žáka, ne vedle upovídaného.
- Posadit jej lépe doprostřed než na kraj.
- Vysvětlovat novou látku krátkými větami a jednoduchými slovy.
- Ujišťovat ho, že to dobře pochopil, a vštěpovat mu poslušnosti.
- Domluvit se na úkolech – krátké termíny, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů.
- Vyhnout se únavě, rychlému rytmu.
- Pomoci žákovi najít si svůj čas na daný počet cvičení.
- Nechat ho odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.
- Vyhnout se učení těžké látky po diktátě nebo aktivitě, která žákovi vzala mnoho energie.
- Pomoci mu v počátku plnění svého úkolu.
- Být trpělivý nad jeho pomalostí (to je základ úspěchu a žák se nestresuje).
- Nechat žáka objevovat své schopnosti a využívat to před třídou.
- Je třeba rozvíjet poznatky o poruchách učení – informovaný pedagog ví, co dělat. Školy by měly informovat o možnostech získat více poznatků týkajících se poruch. Způsobilý učitel by měl rozlišit, kdy jsou poruchy vzácné, kdy ne, rozlišit druhy dyslexie.
- Hledat možnosti přizpůsobení školní docházky v závislosti na druhu závažnosti případu, např. učinit opatření pro úspěch – aby žák zažil úspěch a ne jen utrpení před ostatními dětmi.
- Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky – „kuffík pomůcek“, soustavně se připravovat (Bartoňová, 2005, s. 15).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části mé bakalářské práce jsem se snažila prostřednictvím výzkumného šetření nahlédnout do problematiky výukové komunikace s žákem se specifickou poruchou učení.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogem a žákem se specifickou poruchou učení na střední škole. Přesněji řečeno, jak pedagog s tímto žákem komunikuje ve výuce, případně mimo ni.

Ke stanovenému hlavnímu cíli jsem si položila dílčí otázky, na něž jsem se snažila při vyhodnocování najít odpověď.

Dílčí otázky výzkumného šetření:

- Zjistit, se kterou poruchou učení se pedagogové na středních školách setkávají nejčastěji.
- Určit, jaký druh komunikace pedagogové nejvíce využívají při výuce.
- Zjistit, zda a jak se učitelé připravují na rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchami učení.
- Stanovit, jakým způsobem se pedagogové chovají k žákovi s poruchou učení (jak často ho chválí, jestli mu věnují speciální pozornost, případně jak reagují při neplnění úkolu).
- Zjistit, jaké pomůcky učitelé používají při komunikaci s žáky s poruchou učení.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro své šetření jsem si zvolila metodu kvantitativního výzkumu. Základem byla technika dotazníkového šetření. Jedná se o velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu (Chráska, 2007). Ve své práci jsem použila dotazník anonymní (příloha č. 1), který jsem konstruovala po prostudování odborné literatury.

Dotazník byl tvořen 18 otázkami k danému tématu. Jedna byla zcela otevřená, kdy respondenti měli uvést, se kterou specifickou poruchou učení se setkávají ve své pedagogické praxi nejčastěji. Další otázky byly uzavřené. Zaměřovali se na to, jakým

způsobem komunikuje vyučující se žákem se specifickou poruchou učení, jestli mu věnuje zvláštní pozornost, jak se připravuje na výuku, a také jestli rozvíjí jeho komunikační schopnosti. U uzavřených otázek, bylo na výběr z více možností. Také zde byla možnost uvést vlastní odpověď a to v případě, kdy respondentům nevyhovovala ani jedna z nabízených možností.

Vytvořený dotazník byl předán v tištěné podobě pedagogům středních škol. Následně byl zpracován tak, že každá položka dotazníku byla znázorněná do přehledné tabulky.

5.3 Výzkumný vzorek

Pro svoje výzkumné šetření jsem si zvolila jako respondenty učitele středních škol v Jihomoravském kraji. Dotazník byl předložen pedagogům středních odborných škol, ve městě Znojmě. Z oslovených pedagogů dotazník vyplnilo 60 pedagogů, z nichž bylo 24 mužů (40 %), a 36 žen (60 %). Výzkumné šetření bylo prováděno v měsíci březnu roku 2015.

5.4 Analýza dotazníkového šetření

Otázky v dotazníku jsem zanalyzovala a zobrazila jsem je do tabulek četností. V každé tabulce je zaznamenána absolutní četnost a relativní četnost v procentech.

Otázka 1: Jaké je Vaše povědomí o specifických poruchách učení?

Tab. 1. Jaké je Vaše povědomí o specifických poruchách učení?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Velmi dobré	11	18,33
Dostatečné	44	73,33
Podprůměrné	5	8,34
Nejsem informován	0	0
Celkem	60	100

Pedagogové se s žáky se specifickými poruchami učení setkávají i v rámci studia na střední škole. První otázka proto sloužila k zjištění, jaké mají učitelé středních odborných škol povědomí o těchto poruchách.

Ukázalo se, že pouze 5 pedagogů má podprůměrné znalosti o poruchách učení. 44 dotazovaných uvedlo, že jejich vědomosti o této problematice jsou dostatečné pro jimi vykonávanou pedagogickou činnost. Velmi dobrým znalostmi disponuje 11 pedagogů.

Na základě provedeného šetření, lze uvést, že většina mnou oslovených pedagogů na středních školách, má podle vlastního úsudku dostačující vědomosti o specifických poruchách učení. Znalosti z této oblasti slouží k tomu, aby pedagogové byly těmto žákům co nejvíce nápomoci při jejich vzdělávání.

Otázka 2: Napište, se kterou poruchou učení se nejčastěji ve své pedagogické praxi setkáváte?

Tab. 2. Napište, se kterou poruchou učení se nejčastěji ve své pedagogické praxi setkáváte?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dyslexie	36	67,92
Dysgrafie	24	45,28
Dysortografie	16	30,19
Dyskalkulie	8	15,09
Dyspraxie	3	5,66
ADD	4	7,55
ADHD	2	3,77
Autismus	2	3,77
Celkem	95	179,23

Výskyt specifických poruch učení není ničím výjimečným ani na středních školách. Setkáváme se zde nejčastěji s dyslexií, dysgrafií a dysortografií, méně častá je dyskalkulie, což odpovídá běžnému rozložení poruch učení.

Podle mého šetření je nejvíce rozšířenou poruchou učení dyslexie, kterou označilo 67,92 % respondentů. Dále se vyskytuje dysgrafie (45,28 %), dysortografie (30,19 %) a dyskalkulie (15,09 %). V dotazníkovém šetření bylo uvedeno, že 5,66 % pedagogů má v péči žáky s dyspraxií. Na středních školách se u žáků setkáváme i s poruchami pozornosti. Přestože se nejedná přímo o poruchy učení, uvádím je ve své práci, protože představují poruchy, které jsou ve výuce významné, a řada autorů je zahrnuje právě

k poruchám učení. Porucha ADD je zastoupena v 7,55 %, ADHD se vyskytuje v 3,77 % případů. Na mnou dotazovaných školách 3,77 % respondentů uvedlo, že se setkávají u žáků s autismem. Tuto odpověď jsem zde ponechala, z toho důvodu, že se jedná o poruchu v oblasti sociální a komunikační roviny.

Z výsledků vyplývá, že daný vzorek pedagogů se na středních školách nejvíce setkává s poruchou čtení, která představuje nejrozšířenější poruchu vůbec.

Otázka 3: Jaký druh komunikace využíváte častěji při komunikaci se žákem se specifickou poruchou učení? Možno vybrat více odpovědí.

Tab. 3. Jaký druh komunikace využíváte častěji při komunikaci se žákem se specifickou poruchou učení? Možno vybrat více odpovědí.

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Verbální	44	73,33
Neverbální	17	28,33
Komunikace činem	21	35,00
Celkem	82	136,66

Tato otázka byla v dotazníku zařazena pro zjištění toho, který druh komunikace je nejvíce využíván při komunikaci s žákem s poruchou učení. Což, není snadné stanovit, protože jednotlivé způsoby se vzájemně prolínají. Učitelé komunikují všemi způsoby, aniž by si to sami často uvědomovali.

Z výsledku je patrné, že nejrozšířenější formu komunikace s žáky s poruchami učení představuje komunikace verbální. Tuto možnost označilo 73,33 % pedagogů. 35 % respondentů používá ve výuce výhradně komunikaci činem. Zbylých 28,33 % pedagogů upřednostňuje neverbální projevy.

Dle odpovědí, lze říci, že dotazovaní pedagogové nejčastěji komunikují verbálně, tedy pomocí slov. Kdy verbální složka komunikace představuje nejpoužívanější prostředek komunikace, přičemž výuková komunikace není žádnou výjimkou.

Otázka 4: Které druhy neverbální komunikace používáte nejčastěji při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení?

Tab. 4. Které druhy neverbální komunikace používáte nejčastěji při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Sdělování pohledy	15	25,00
Sdělování pohyby	25	41,67
Sdělování fyzickými postoji	5	8,33
Sdělování gesty	28	46,67
Sdělování dotykem	5	8,33
Sdělování vzájemným oddálením a přiblížením	0	0,00
Jiný, napište jaký - žádný	1	1,67
Celkem	79	131,67

Přestože používání neverbální komunikace označilo v předchozí otázce nejméně z dotazovaných pedagogů. Je velmi častým způsobem komunikace, který má ve výuce nezastupitelné místo.

Během komunikace s žákem s poruchou učení dávají pedagogové přednost sdělování gesty (46,67%), následuje sdělování pohyby (41,67 %). Méně často dochází ke komunikaci formou sdělováním pohledů (25 %). Sdělování fyzickými postoji a dotykem užívá jen 8,33 % pedagogů. Nikdo z dotazovaných nevedl způsob vzájemného oddálení a přiblížení.

Na základě výzkumného šetření je patrné, že daný vzorek pedagogů z neverbální komunikace nejvíce používá sdělování gesty a následně pohyby. Sdělování pomocí gest i pohybů tvoří běžnou součást při mimoslovním sdělování, kdy si pedagogové v naprosté většině případů neuvědomují, jaké pohyby provádějí během výuky.

Otázka 5: Pozorujete rozdíl v komunikaci žáka s poruchou učení oproti žákovi bez specifické poruchy učení?

Tab. 5. Pozorujete rozdíl v komunikaci žáka s poruchou učení oproti žákovi bez specifické poruchy učení?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	33	55
NE	27	45
Celkem	60	100

Pokud ano, kde se rozdíl projevuje?

Tab. 6. Pokud ano, kde se rozdíl projevuje?

ODPOVĚĎ ANO	Absolutní četnost
Rychlost:	
Obecně	1
Vybavování učiva	3
Porozumění	3
Nervozita a napětí	2
Chování	1
Nejistota	2
Roztěkanost	1
Ostych	4
Komunikační obtíže	6
Přesnost	1
Nechce spolupracovat	1
Nižší sebevědomí	1
Plnění úkolů	1
Manuální zručnost a kvalita práce	3
Čtení	1
Mluvení	1
Soustředění	2
Celkem	34

Podle dostupné literatury, mají žáci s poruchou učení obtíže v komunikaci, což se týká i komunikace v rámci vyučovací jednotky. Potíže je provázejí při vyjadřování svých myšlenek, také hůře formulují odpovědi na otázky, které jsou jim kladeny.

Tato úvaha se potvrdila i v rámci mého šetření, kdy z celkového počtu 55 % pedagogů uvedlo, že je rozdíl v komunikaci žáka s poruchou oproti žákovi intaktnímu. Tuto možnost zamítlo 45 % respondentů.

Rozdíl se podle dotázaných pedagogů projevuje především v komunikaci, žáci jsou ostýchavější, pomalejší v chápání a porozumění, mají potřebu většího množství času na práci. Dále se hůře soustředí, jsou si méně jistí při komunikaci, případně mají problémy s manuální zručností a kvalitou práce. V dotaznících byly uvedeny i další možnosti, jako je rychlost vybavování učiva, chování, roztěkanost, nervozita, přesnost, nechtějí spolupracovat, mají nižší sebevědomí, potíže při plnění úkolů, čtení a mluvení.

Daný vzorek pedagogů uvádí, že rozdíl v komunikaci žáka s poruchou učení a žáka intaktního je patrný. Jak již naznačuje tato otázka, jedná se především o problémy v oblasti komunikace. Žáci potřebují delší část na formulaci svých myšlenek, jejich sdělení může být pro okolí méně srozumitelné, či nesprávné. Z těchto důvodů nechtějí vystupovat před svými spolužáky a pedagogy, kdy se obávají jejich reakcí.

Otázka 6: Využíváte při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení nějaké pomůcky?

Tab. 7. Využíváte při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení nějaké pomůcky?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	21	35
NE	39	65
Celkem	60	100

Pokud ano, vypište jaké:

Tab. 8. Pokud ano, vypište jaké:

ODPOVĚĎ ANO	Absolutní četnost
Rýsovací pomůcky	1
Vysvětlování a srovnávání	1
Magnetofon	1
Tablet	1
Počítač	1
Natištěné materiály	6
Učebnice	1
Obrázky	4
Příručky	1
Pracovní listy	3
Tabulky	1
Barvené tužky a papíry	1
Kompenzační pomůcky	2
Praktické ukázky	1
Vzdělávací kartičky	1
Celkem	26

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, mají pedagogové možnost používat různé kompenzační pomůcky. Proto byla šestá otázka v dotazníku zaměřena na využívání pomůcek při komunikaci se žáky s poruchami učení.

Výsledky jsou následující, kdy 65 % pedagogů kompenzační pomůcky do výuky nezařazuje. Zbytek 35 % respondentů kompenzační pomůcky během vyučování využívá.

Z kompenzačních pomůcek učitelé upřednostňují natištěné materiály, mezi které řadí zadání, testy, kopie zápisu, doplňovací cvičení. Dalšími pomůckami jsou obrázky nebo pracovní listy. Několik dotazovaných uvedlo, pouze používání kompenzačních pomůcek, ale nenapsali, jaké to jsou. Mezi kompenzační pomůcky používané v rámci výuky můžeme podle pedagogů ještě zařadit rýsovací pomůcky, magnetofon, tablet, počítač, učebnice a příručky, tabulky, barevné tužky a papíry, vzdělávací kartičky a v neposlední řadě také praktické ukázky.

Je zřejmé, že velmi malá část z dotázaných pedagogů používá při komunikaci se žáky s poruchami učení kompenzační pomůcky. Což je nevýhoda, protože využívání kompenzačních pomůcek, kterých je nepřehledné množství, ulehčuje těmto žákům studium.

Otázka 7: Uveďte, jaké jsou typické komunikační projevy žáků se specifickými poruchami učení. Můžete vybrat více možností.

Tab. 9. Uveďte, jaké jsou typické komunikační projevy žáků se specifickými poruchami učení. Můžete vybrat více možností.

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zvýšená pasivita	23	38,33
Nepřesné vyjadřování	35	58,33
Častější užívání neverbálních prostředků	7	11,67
Sdělení žáka je pro okolí méně srozumitelné	24	40,00
V konverzaci dávají přednost známým lidem	9	15,00
Potíže v komunikačně náročnějších situacích	22	36,67
Obtížně se zapojují do diskuze ve skupině	19	31,67
Jiné, napište jaké	0	0
Celkem	139	231,17

Žáci s poruchami učení mohou mít problémy v komunikaci během výuky. Za nejčastější projev těchto obtíží, pedagogové považují nepřesné vyjadřování (58,33%). Dále je sdělení žáka pro okolí méně srozumitelné (40 %), kdy žák nedokáže přesně a věcně formulovat své myšleny a názory. Až 38,33 % respondentů uvádí zvýšenou pasivitu, projevující se menším zájmem o komunikaci. 36,67 % žáků má potíže

v komunikačně náročnějších situacích, kterými mohou být vystupování před ostatním spolužáky nebo učitelským sborem. Dalším významným projevem je obtížné zapojování se do diskuze (31,67 %). Méně často dávají přednost známým lidem (15 %). Nejméně, a to podle 11,67 % pedagogů dochází k užívání neverbálních prostředků komunikace.

Žáci trpící poruchou učení mají různé komunikační projevy, kam daný vzorek pedagogů nejčastěji zařazuje problém s přesným vyjadřováním. Odlišné projevy jsou spojeny s tím, že se žáci s poruchami učení se obávají, jak bude jejich okolí reagovat, na jejich potíže.

Otázka 8: Uveďte, jakým způsobem se připravujete na rozvoj komunikačních schopností žáků s poruchami učení? Možno vybrat více možností.

Tab. 10. Uveďte, jakým způsobem se připravujete na rozvoj komunikačních schopností žáků s poruchami učení? Možno vybrat více možností.

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nepřipravuji nic zvláštního	6	10,00
Využívám vlastní pomůcky	16	26,67
Připravuji jednodušší úkoly, cvičení	23	38,33
Připravuji domácí úkoly navíc	7	11,67
Věnuji více pozornosti žákovi	34	56,67
Jiným způsobem	0	0,00
Celkem	86	143,34

V souvislosti s tím, že žáci s poruchami učení, mají problémy v oblasti komunikačních schopností, jak již bylo zmíněno v této práci. Potřebují podporu při rozvoji svých komunikačních dovedností. Této pomoci by se jim mělo dostávat především ze strany učitele, proto bylo cílem této otázky zjistit, jakým způsobem se pedagogové připravují na rozvoj komunikačních schopností u těchto žáků.

Někteří pedagogové se připravují hned několika způsoby. Více než polovina dotazovaných (56,67 %) věnuje žákovi s poruchou učení větší pozornost. 38,33% připravuje jednodušší úkoly a cvičení než pro ostatní žáky. Dále pedagogové využívají vlastní pomůcky (26,67 %), nebo připravují domácí úkoly navíc (11,67 %). 10,00 % pedagogů nepřipravuje nic zvláštního.

Výsledkem je, že dotazování pedagogové se snaží žákům s poruchami učení věnovat v rozvoji komunikační schopnosti více pozornosti, oproti žákům ostatním. Tím, že žákovi věnujeme více pozornosti, snažíme se s ním rozmlouvat, upevňujeme jeho sebevědomí, jeho jistotu.

Otázka 9: Pracujete s žákem v rozvoji komunikačních dovedností i mimo vyučování?

Tab. 11. Pracujete s žákem v rozvoji komunikačních dovedností i mimo vyučování?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	5	8,33
NE	55	91,67
Celkem	60	100

V případě, že ano, uveďte jak:

Tab. 12. V případě, že ano, uveďte jak:

ODPOVĚĎ ANO	Absolutní četnost
Individuální konzultace	5
Celkem	5

Rozvíjet komunikační schopnosti u žáků je velmi důležité. Z toho důvodu, jsem se touto otázkou snažila zjistit, jestli pedagogové pracují s žáky v rozvoji komunikačních schopností i mimo výuku.

Většina pedagogů (91,67 %) s žáky na rozvoji jeho komunikačních dovedností nepracuje. Zbýlých 8,33 % se těmito žákům snaží věnovat i mimo vyučování a to prostřednictvím individuálních rozhovorů v rámci konzultačních hodin.

Z výsledku vyplývá, že pouze malá část respondentů z řad pedagogů se žákům věnuje v této oblasti mimo vyučování. Otázkou zůstává, jestli je příčinou nezájem žáků samotných, nebo jestli se jedná o nezájem ze strany pedagogů.

Otázka 10: Jak často chválíte žáka se specifickou poruchou učení?

Tab. 13. Jak často chválíte žáka se specifickou poruchou učení?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Po každém úspěchu	29	49,15
V každé hodině si najdu důvod k pochvale	14	23,73
Pokud jde o neobvyklý úspěch	12	20,34
Nechválím	4	6,78
	59	100

Pochvala je pro každého žáka ať intaktního nebo s poruchou učení motivačním prvkem, který mu poskytuje sebeuplatnění a nabádá ho k lepším výkonům. Používání pochval ve výuce má svá pravidla, především musí navazovat na provedenou činnost, vyučující by měl používat různé druhy pochval.

Z šetření vyplývá, že téměř polovina (49,15 %) pedagogů chválí žáka s poruchou učení po každém úspěchu. V každé hodině si najde důvod k pochvale 23,73 % dotazovaných. Pochvalu v případě neobvyklého úspěchu upřednostňuje 20,34 % respondentů. 4 pedagogové (6,78 %) uvedli, že žáky ve výuce nechválí vůbec.

Z odpovědí, je patrné, že polovina oslovených pedagogů se snaží žáka s poruchou chválit po každém jeho úspěchu, což je důležité pro jeho dalších práci. Pochvala je motivačním prvkem, který vede žáka k tomu, aby se snažil i nadále plnit úkoly co nejlépe, aby byl co nejvíce úspěšný, navzdory své poruše.

Otázka 11: Domníváte se, že žáci s poruchou učení potřebují podporu ze strany učitele v užívání a získávání komunikačních dovedností?

Tab. 14. Domníváte se, že žáci s poruchou učení potřebují podporu ze strany učitele v užívání a získávání komunikačních dovedností?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%) 60
Rozhodně ano	24	40,00
Spíše ano	29	48,33
Spíše ne	3	5,00
Rozhodně ne	0	0,00
Ne	4	6,67
	60	100

Tato otázka byla zaměřena na to, aby si pedagogové uvědomili, jestli je nutné podporovat žáky s poruchami učení při využívání a získávání komunikačních dovedností.

Výsledek výzkumného šetření je následující. 88,33 % pedagogů si myslí, že je žáci potřebují podporu v rozvoji v oblasti komunikace. Z čehož 40 % uvedlo možnost Rozhodně ano a 48,33 % označilo variantu Spíše ano. 11,67 % pedagogů se domnívá, že žáci pomoc nepotřebují, přičemž 5 % napsalo variantu Spíše ne a 6,67 % uvedlo možnost Ne.

Na základě provedeného šetření, lze uvést, že téměř všichni dotázaní pedagogové uvedli, že žáci s poruchou učení potřebují pomoc při osvojování komunikačních kompetencí. Podpora ze strany je pro tyto žáky důležitá, aby věděli, že je někdo, kdo se jim snaží pomoci s rozvojem komunikačních dovedností. Aby se pro ně komunikace stala příjemnou, a nezůstala něčím, čeho se žáci bojí.

Otázka 12: Hovoříte s žákem s poruchou učení o jeho komunikačních obtížích?

Tab. 15. Hovoříte s žákem s poruchou učení o jeho komunikačních obtížích?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	33	55,00
NE	27	45,00
	60	100,00

Pedagog může být žákovi pomoci tím, že s ním bude hovořit o jeho komunikačních obtížích. Této možnosti využívá 55 % pedagogů, zbylých 45 % s žáky o jeho problémech nerozmlouvá.

Z výsledků této otázky, můžeme říct, že zhruba polovina respondentů s žáky o jejich obtížích při komunikaci hovoří, což je pro tyto žáky přínosem, v tom, že mohou pedagogovi sdělit, v čem shledávají ze své strany potíže. Následně mohou společně pracovat na částečném nebo úplném odstranění jejich problému.

Otázka 13: Porozumí žák s poruchou učení ihned výkladu nového učiva?

Tab. 16. Porozumí žák s poruchou učení ihned výkladu nového učiva?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	10	17,86
NE	46	82,14
	56	100,00

Při vysvětlování nové látky pedagogem, je důležité, jakým způsobem výklad provádí. Velmi důležitý je také obsah a náročnost nových poznatků. Ve výuce jsou běžné situace, kdy nové učivo nepochopí nikdo

V tomto šetření se 82,14 % pedagogů shoduje na tom, že žák s poruchami učení výklad ihned nepochopí. Zbývajících 17,86 % dotázaných uvádí, že žáci novému učivu porozumí napoprvé.

Podle odpovědí oslovených pedagogů, můžeme usoudit, že ve většině případů žák s poruchou učení výkladu učiva okamžitě neporozumí. Proto, je důležité, aby pedagogové pokud mají ve výuce žáka s poruchou učení, upravili výklad tomuto žákovi. A to tak, že novou látku budou vysvětlovat krátkými větami, prostřednictvím jednoduchých slov a také, by se měli vyvarovat rychlému tempu.

Otázka 14: V případě, že žák výkladu neporozumí, jakým způsobem dá najevo, že výkladu nerozumí.

Tab. 17. V případě, že žák výkladu neporozumí, jakým způsobem dá najevo, že výkladu nerozumí.

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Neverbálními projevy	23	38,33
Verbálními projevy	20	33,33
Neprojevuje se	21	35,00
Jiným způsobem, uved'te jakým:		
Ptá se okolí	1	1,67
Neprojevuje se	1	1,67
	66	110,00

Pokud žák nerozumí výkladu nového učiva, dává to najevo různými způsoby. Z odpovědí pedagogů se nedá jednoznačně určit, který způsob je využíván nejčastěji. A to proto, že mezi jednotlivými možnostmi jsou velmi malé rozdíly. I přes tuto skutečnost je z šetření patrné, že nejvíce dochází k neverbálním projevům (38,33%), kdy žáci používají výrazy obličejové, případně gestikulují. V 35 % případů se žáci neprojevují. Neverbální projevy používá podle pedagogů 33,33 % jedinců, kdy se sami zeptají na to, čemu nerozumí. Jeden z dotazovaných pedagogů uvedl, že se žák ptá svého okolí.

Z odpovědí daného vzorku pedagogů nelze přesně uvést, jakým způsobem dává žák najevo neporozumění výkladu. Jednotlivé způsoby jsou v těsném závěsu. Je to tím, že každý žák se projevuje jinak, běžné jsou i situace, kdy jsou projevy propojeny. I přes tuto skutečnost, nejvíce pedagogů uvedlo, že žáci nejčastěji používají neverbální projevy, kam řadíme gesta či výrazy obličejové.

Otázka 15: Věnujete během vyučovací hodiny žákovi se specifickými poruchami učení speciální pozornost v oblasti komunikačních schopností?

Tab. 18. Věnujete během vyučovací hodiny žákovi se specifickými poruchami učení speciální pozornost v oblasti komunikačních schopností?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, neustále	7	12,28
V pravidelných intervalech	25	43,86
Jen když na sebe žák upozorní	15	26,32
Všem se věnuji stejně	10	17,54
	57	100,00

Šetření mělo také za úkol zjistit, jestli pedagog věnuje žákovi s poruchou učení zvláštní pozornost v oblasti komunikačních schopností. Ukázalo se, že necelá polovina pedagogů se tomuto žákovi věnuje v pravidelných intervalech (43,86 %). Menší část (26,32 %) pouze v případě, když na sebe žák upozorní. Stejnou pozornost všem žákům dává 17,54 % pedagogů a pouze 12,28 % se žákovi s poruchou učení věnuje neustále.

Situace je taková, že pedagogové se snaží všem žákům dávat stejnou pozornost, přičemž žákům s poruchami učení se věnují v pravidelných intervalech. Není možné, aby se pedagog, který má na starosti celou třídu, věnoval převážně žákovi s poruchou.

Otázka 16: Jak reagujete, když si žák se specifickou poruchou učení neplní zadaný úkol?

Tab. 19. Jak reagujete, když si žák se specifickou poruchou učení neplní zadaný úkol?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zeptám se ho, jestli ví, co má dělat	10	16,67
Zeptám se ho, jestli zadanému úkolu rozumí	36	60,00
Zeptám se ho, jestli nepotřebuje pomoci	26	43,33
Upozorním ho, aby dával pozor	1	1,67
Nevšímám si ho	0	0,00
Jiná možnost, doplňte: Zeptám se ho, proč úkol nesplnil	1	1,67
K žákovi přistoupím a úkolu s ním diskutuji	1	1,67
	75	125,01

Ve své pedagogické praxi se pedagogové často setkávají s tím, že si žáci neplní zadaný úkol. Výjimkou nejsou ani žáci s poruchami učení. Každý pedagog reaguje na vzniklou situaci jiným způsobem, proto jsem se v této otázce snažila zjistit, jaká je jejich reakce.

60,00 % pedagogů se při neplnění zadaného úkolu žáka ptá, jestli úkolu rozumí. Zatímco 43,33 % dotázaných se zeptá, zda nepotřebuje pomoc. Poměrně malá část (16,67 %) se dotazuje, jestli žák ví, co má dělat. Pouze 1 pedagog (1,67 %) dotyčného upozorní, aby dával pozor. Nikdo z dotazovaných, žáka nepřehlídí, ve smyslu, že by si

ho nevyšimal. Někteří pedagogové uvedli vlastní možnost, kterou bylo to, že se ho zeptají, proč úkol nesplnil (1,67 %), anebo k němu přistoupí a o úkolu s ním diskutují (1,67 %).

Z výsledků vyplývá, že pokud žák neplní zadané úkoly, oslovený pedagog se nejčastěji žáka zeptá, jestli úkolu rozumí případně, jestli nepotřebuje pomoci. Tyto reakce pedagogů, jsou podle mého názoru správné, protože se jedná o přístupy, které žákům pomáhají v bezproblémovém plnění úkolů.

Otázka 17: S jakými odborníky spolupracujete u žáků se specifickými poruchami učení?

Tab. 20. S jakými odborníky spolupracujete u žáků se specifickými poruchami učení?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Výchovný poradce	32	53,33
Speciálně-pedagogické centrum	2	3,33
Pedagogicko-psychologická poradna	12	20,00
Kolegové ve škole	26	43,33
Rodina žáka	10	16,67
Nespolupracuji s odborníky	4	6,67
	86	143,33

V každé škole jsou situace, ve kterých je nezbytné poradit se s odborníky. U dětí s poruchami učení je to o to důležitější. Sám pedagog nemůže poruchu určit, k diagnostikování dochází v pedagogicko-psychologické poradně, která poskytuje potřebné rady.

Nejvíce pedagogů (53,33 %) vyhledává spolupráci s výchovným poradcem. O něco menší počet 43,33 % se radí se svými kolegy ve škole. 20,00 % se obrací na pedagogicko-psychologickou poradnu a 16,67 % se zaměřuje na rodinu daného žáka.

Speciálně pedagogické centrum využívá pouze 3,33 %. Jen 6,67 % pedagogů s odborníky nespolupracuje.

Dotázaní pedagogové se v péči o žáky s poruchami učení obracejí na odborníky, kteří jim pomáhají v situacích, ve kterých si neví rady. Nejčastěji se obracejí na výchovné poradce, přičemž jejich hlavní náplní práce je spíše kariérové poradenství, nebo řešení výchovných problémů. Dále se pedagogové obracejí na své kolegy, kteří mají v dané problematice více zkušeností, než oni sami.

Otázka 18: Jaké je Vaše pohlaví?

Tab. 21. Jaké je Vaše pohlaví?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%) 60
Muž	24	40,00
Žena	36	60,00
	60	100,00

Mezi respondenty z hlediska pohlaví převažovaly ženy, kterých bylo 60 %. Muži byli zastoupeni ze 40 %.

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola mé bakalářské práce obsahuje odpovědi na dílčí otázky průzkumného šetření. Tím je realizováno shrnutí provedeného průzkumného šetření.

Dílčí otázka 1: Stanovit, se kterou poruchou učení se pedagogové na středních školách setkávají nejčastěji.

Dle výsledků výzkumného šetření je patrné, že mnou oslovení pedagogové se na středních školách nejčastěji setkávají s dyslexií, kterou trpí více než polovina žáků (67,92 %). Poměrně často se vyskytuje i dysgrafie (45,28 %). U žáků se objevuje také dysortografie (30,19 %), dyskalkulie (15,09 %) a dyspraxie (5,66 %). Dotazovaní pedagogové mají zkušenosti i s poruchami chování jako je ADHD (3,77 %) a ADD (7,55 %). Pedagogové nemají v péči žáky s poruchami sníženého vnímání hudby a kreslení.

Dílčí otázka 2: Určit, jaký druh komunikace pedagogové nejvíce využívají při výuce.

V šetření bylo zjištěno, že většina dotazovaných pedagogů dává v komunikaci se žákem s poruchou učení přednost komunikaci verbální (73,33 %). Komunikaci činem využívá 35 % pedagogů. Nejméně využívána je komunikace neverbální (28,33 %).

Při neverbální komunikaci pedagogové nejvíce komunikují pomocí gest (46,67 %) a pohybů (41,67 %). Další často používaný způsob je sdělování pohledem (25 %). Ostatní způsoby, jako je sdělování fyzickými postoji (8,33 %) a dotykem (8,33 %), využívají dotazovaní pedagogové minimálně.

Dílčí otázka 3: Zjistit, zda a jak se učitelé připravují na rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchami učení.

Z výsledků šetření vyplývá, že pedagogové nepodceňují přípravu na rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchami učení. Více než polovina dotázaných uvedla, že žákům věnuje během výuky více pozornosti (56,67 %), oproti ostatním žákům. Dále pedagogové připravují jednodušší úkoly a cvičení (38,33 %). Třetina využívá vlastní pomůcky (26,67 %). Přípravu domácích úkolů navíc provádí pouze

11,67 % pedagogů. Což není neobvyklé, protože většina žáků nerada vypracovává úkoly navíc. 10 % pedagogů pro žáky s poruchami učení nepřipravuje nic zvláštního.

Dílčí otázka 4: Stanovit, jakým způsobem se pedagogové chovají k žákovi s poruchou učení – jak často ho chválí, jestli mu věnují speciální pozornost, případně jak reagují při neplnění úkolu.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že 49,15 % oslovených pedagogů chválí žáky s poruchami učení po každém jejich úspěchu. 23,73 % dotázaných se snaží najít důvod k pochvale v každé vyučovací hodině, zatímco 20,34 % chválí tyto žáky pouze v případě neobvyklého úspěchu. Ve zkoumaném vzorku bylo 6,78 % pedagogů, kteří nechválí žáky vůbec. Tato odpověď je překapující, z toho důvodu, že pedagogové by měli chválit během výuky všechny žáky, protože se jedná o jeden ze způsobů motivace. Přičemž, u žáků s poruchami učení, je pochvala ještě důležitějším motivačním prvkem.

Nejvíce dotázaných pedagogů (43,86 %) věnuje žákům s poruchami učení zvláštní pozornost v pravidelných intervalech. Někteří dotazovaní (26,32 %) se těmito žáky zabývají pouze v případě, kdy na sebe upozorní. 17,54 % pedagogů se věnuje všem žákům stejně, nedělají rozdíly mezi žáky s poruchami a žáky intaktními. Nejmenší počet (12,28 %) uvedl, že se žákům věnuje neustále.

V každé třídě se najde žák, který neplní zadaný úkol, výjimkou nejsou ani žáci s poruchami učení. Na tuto skutečnost reagují dotyční pedagogové různě. Ve své práci jsem došla k tomu, že více než polovina dotázaných (60 %) se dotyčného žáka zeptá, jestli zadanému úkolu rozumí. Další poměrně značná část (43,33 %) se zeptá, jestli nepotřebuje pomoci. Nejméně pedagogů (16,67 %) se žáka zeptá, jestli ví, co má dělat. Dva pedagogové uvedli vlastní možnosti. První z nich napsal, že se žáka zeptá, proč úkol nesplnil. Přičemž druhý k žákovi přistoupí a o úkolu s ním hovoří. Žádný z dotázaných neuvedl možnost, že si žáka nevsímá.

Dílčí otázka 5: Zjistit, jaké pomůcky učitelé používají při komunikaci s žáky s poruchou učení.

Z šetření plyne pro daný vzorek respondentů překvapující závěr. A to, že 65 % pedagogů nepoužívá speciální pomůcky při komunikaci s žáky s poruchami učení. Ostatní pedagogové (35 %) pomůcky ve výuce používá. Nejvíce jsou využívány natištěné materiály, jako jsou zadání, testy, kopie zápisu, doplňovací cvičení. Dále se jedná o obrázky, pracovní listy, magnetofon, tablet, počítač, učebnice a příručky, rýsovací pomůcky, tabulky, barevné tužky a papíry, vzdělávací kartičky, případně praktické ukázky. Jedná se o různé kompenzační pomůcky, které se liší tím, který předmět dotyční pedagogové vyučují.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL

Z tohoto výzkumného šetření, lze pro pedagogy pečující o žáky s poruchami učení na středních školách navrhnout následující doporučení:

- Zlepšit informovanost pedagogů o problematice specifických poruch učení.
- Častější využívání kompenzačních pomůcek při vyučování.
- Více s žákem s poruchou učení pracovat při užívání a získávání jeho komunikačních dovedností.
- Přizpůsobit tempo a srozumitelnost výkladu žákovi s poruchou učení.
- Nejlepší variantou řešení by bylo, kdyby učitelé měli ve třídě asistenta pedagoga, který by s žáky s poruchami učení individuálně pracoval. Protože není v silách ani možnostech pedagogů věnovat se celé třídě a ještě se zvlášť starat o žáka s poruchou učení, který vyžaduje speciální pozornost.

ZÁVĚR

Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších a nenahraditelných lidských schopností. Nejinak je tomu v případě komunikace výukové. Kdy dochází k řadě komunikačních výměn mezi pedagogem a žáky při výuce. Specifické poruchy učení jsou poruchy, které způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu. Žákům s poruchami učení je tedy třeba věnovat zvláštní pozornost v rámci výuky i mimo ni.

Při zpracování teoretické části jsem čerpala z odborné literatury, kdy jsem se snažila předložit celkový přehled týkající se komunikace, pedagogické a výukové komunikace, specifických poruch učení a také specifika při komunikaci pedagoga se žákem s poruchou učení.

Praktická část byla zaměřena na zjištění, jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogem a žáky s poruchou učení během vyučovací hodiny. Průzkum byl proveden pomocí dotazníku. Dotazníkového šetření se účastnili pedagogové středních odborných škol ve městě Znojmě.

Komunikace mezi pedagogem a žákem s poruchou učení je individuální. Záleží na situaci a průběhu komunikace, na pedagogovi, jeho schopnostech a hlavně na žákovi samotném a jeho konkrétní poruše.

Z průzkumného šetření vyplývá, že dotazovaní pedagogové upřednostňují v komunikaci se žákem s poruchou učení komunikaci verbální. Z neverbální komunikace, která byla zastoupena nejméně, je nejvíce využíváno sdělování gesty, následuje sdělování pohyby a pohledy. Při přípravě na rozvoj komunikačních schopností poskytují pedagogové žákům s poruchami učení více pozornosti, případně pro ně připravují jednodušší úkoly nebo cvičení. Pedagogové mají k žákům s poruchami chování odlišné postoje. Naprostá většina se snaží tyto žáky chválit po každém jejich úspěchu, eventuelně se snaží najít důvod pro pochvalu v každé hodině. Pozornost v rozvoji komunikačních kompetencí věnuje těmto žákům většina pedagogů v pravidelných intervalech, případně v situaci, kdy na sebe žák upozorní. Více než polovina ze sledovaného vzorku pedagogů nevyužívá kompenzační pomůcky

Konečné výsledky výzkumu budou předány pověřeným osobám středních škol, na kterých bylo prováděno průzkumné šetření, aby znaly výsledky a mohly rozvíjet a zlepšovat pedagogickou činnost v oblasti komunikace s žáky s poruchami učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení. I. vymezení současné problematiky*. 1 vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- [3] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- [4] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [5] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [6] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- [7] HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-x.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace: [studijní text pro kombinované studium Veřejná správa a regionální politika]*. Vyd. 1. Opava: Optys, 2008. ISBN 978-80-85819-68-7.
- [10] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [11] KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- [12] KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, 151 s. ISBN 978-80-214-3891-0.

- [13] KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Editor Lenka Krejčová. Ilustrace Alice Trojanová. Brno: Edika, 2014, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele (Edika). ISBN 978-80-266-0600-0.
- [14] LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-466-2.
- [15] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995, 269 s.: il. ISBN 80-85787-27-x.
- [17] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- [18] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [19] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [20] ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- [21] ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [22] WILSON, Anna J., Stuart G. ANDREWES, Helena STRUTHERS, Victoria M. ROWE, Rajna BOGDANOVIC a Karen E. WALDIE. Dyscalculia and dyslexia in adults: Cognitive bases of comorbidity. *Learning and Individual Differences*. 2015, vol. 37. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.11.017. Dostupné z: <http://linkinghub.Elsevier.com/retrieve/pii/S1041608014002179>
- [23] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
např.	například
popř.	popřípadě
resp.	respektive
tj.	to je
tzv.	takzvaný
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Jaké je Vaše povědomí o specifických poruchách učení?</i>	30
<i>Tab. 2. Napište, se kterou poruchou učení se nejčastěji ve své pedagogické praxi setkáváte?</i>	31
<i>Tab. 3. Jaký druh komunikace využíváte častěji při komunikaci se žákem se specifickou poruchou učení? Možno vybrat více odpovědí.</i>	32
<i>Tab. 4. Které druhy neverbální komunikace používáte nejčastěji při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení?</i>	33
<i>Tab. 5. Pozorujete rozdíl v komunikaci žáka s poruchou učení oproti žákovi bez specifické poruchy učení?</i>	34
<i>Tab. 6. Pokud ano, kde se rozdíl projevuje?</i>	34
<i>Tab. 7. Využíváte při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení nějaké pomůcky?</i>	35
<i>Tab. 8. Pokud ano, vypište jaké:</i>	36
<i>Tab. 9. Uveďte, jaké jsou typické komunikační projevy žáků se specifickými poruchami učení. Můžete vybrat více možností.</i>	37
<i>Tab. 10. Uveďte, jakým způsobem se připravujete na rozvoj komunikačních schopností žáků s poruchami učení? Možno vybrat více možností.</i>	38
<i>Tab. 11. Pracujete s žákem v rozvoji komunikačních dovedností i mimo vyučování?</i>	39
<i>Tab. 12. V případě, že ano, uveďte jak:</i>	39
<i>Tab. 13. Jak často chválíte žáka se specifickou poruchou učení?</i>	40
<i>Tab. 14. Domníváte se, že žáci s poruchou učení potřebují podporu ze strany učitele v užívání a získávání komunikačních dovedností?</i>	41
<i>Tab. 15. Hovoříte s žákem s poruchou učení o jeho komunikačních obtížích?</i>	42
<i>Tab. 16. Porozumí žák s poruchou učení ihned výkladu nového učiva?</i>	42
<i>Tab. 17. V případě, že žák výkladu neporozumí, jakým způsobem dá najevo, že výkladu nerozumí.</i>	43
<i>Tab. 18. Věnujete během vyučovací hodiny žákovi se specifickými poruchami učení speciální pozornost v oblasti komunikačních schopností?</i>	44
<i>Tab. 19. Jak reagujete, když si žák se specifickou poruchou učení neplní zadaný úkol?</i>	45

<i>Tab. 20. S jakými odborníky spolupracujete u žáků se specifickými poruchami učení?</i>	<i>46</i>
<i>Tab. 21. Jaké je Vaše pohlaví?</i>	<i>47</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník pro pedagogy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který se týká specifických poruch učení. Tento dotazník je anonymní a bude zpracován v rámci mé bakalářské práce „**Výuková komunikace s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole**“. Bakalářskou práci vypracovávám během studia Učitelství odborných předmětů pro střední školy na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník obsahuje celkem 18 otázek, které jsou otevřené i uzavřené. U uzavřených otázek máte na výběr jednu možnost, u některých uzavřených otázek, je možno vybrat více odpovědí, tato skutečnost je u dané otázky vždy uvedena

Předem děkuji za vyplnění.

Ing. Marie Olšová

1. Jaké je Vaše povědomí o specifických poruchách učení?

- Velmi dobré
- Dostatečné pro pedagogickou praxi
- Podprůměrné
- O této problematice nejsem informován/a

2. Napište, se kterou poruchou učení se nejčastěji ve své pedagogické praxi setkáváte?

3. Jaký druh komunikace využíváte častěji při komunikaci se žákem se specifickou poruchou učení? Možno vybrat více odpovědí.

- Verbální
- Neverbální
- Komunikace činem

4. Které druhy neverbální komunikace používáte nejčastěji při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení?

- Sdělování pohledy
- Sdělování pohyby
- Sdělování fyzickými postoji
- Sdělování gesty
- Sdělování dotykem
- Sdělování vzájemným přiblížením a oddálením
- Jiný, napište jaký

5. Pozorujete rozdíl v komunikaci žáka s poruchou učení oproti žákovi bez specifické poruchy učení?

- Ano
- Ne

Pokud ano, kde se rozdíl projevuje.

6. Využíváte při komunikaci se žáky se specifickými poruchami učení nějaké pomůcky?

- Ano
- Ne

Pokud ano, vypište, jaké

7. Uved'te, jaké jsou typické komunikační projevy žáků se specifickými poruchami učení. Můžete vybrat více možností.

- Zvýšená pasivita (menší zájem o komunikaci)
- Nepřesné vyjadřování
- Častější užívání neverbálních prostředků komunikace
- Sdělení žáka je pro okolí méně srozumitelné
- V konverzaci dávají přednost známým lidem
- Potíže v komunikačně náročnějších situacích
- Obtížně se zapojují do diskuze ve skupině
- Jiné, napište jaké

8. Uved'te, jakým způsobem se připravujete na rozvoj komunikačních schopností žáků s poruchami učení? Možno vybrat více možností.

- Nepřipravuji nic zvláštního
- Využívám vlastní pomůcky
- Připravuji jednodušší úkoly, cvičení než pro ostatní žáky
- Připravuji domácí úkoly navíc
- Věnuji více pozornosti žákovi
- Jiným způsobem, uveďte jakým

9. Pracujete s žákem v rozvoji komunikačních dovedností i mimo vyučování?

- Ano
- Ne

V případě, že ano, napište jak

10. Jak často chválíte žáka se specifickou poruchou?

- Po každém úspěchu
- V každé hodině si najdu důvod pro pochvalu
- Pouze pokud jde o neobvyklý úspěch
- Nechválím

11. Domníváte se, že žáci s poruchami učení potřebují podporu ze strany učitele v užívání a získávání komunikačních dovedností?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne
- Ne, je to záležitost rodičů

12. Hovoříte s žákem s poruchou učení o jeho komunikačních obtížích?

- Ano
- Ne

13. Porozumí žák s poruchami učení ihned výkladu nového učiva?

- Ano
- Ne

14. V případě, že žák výkladu neporozumí, jakým způsobem dá najevo, že výkladu nerozumí?

- Neverbálními projevy (výraz obličeje, gestikulace)
- Verbálními projevy (zeptá, se čemu nerozumí)
- Neprojevuje se
- Jiným způsobem, uveďte jakým

15. Věnujete během vyučovací hodiny žákovi se specifickými poruchami učení speciální pozornost v oblasti komunikačních schopností?

- Ano, neustále
- V pravidelných intervalech
- Jen když na sebe žák upozorní
- Věnuji se všem žákům rovnoměrně

16. Jak reagujete, kdy si žák se specifickou poruchou neplní zadaný úkol?

- Zeptám se ho, jestli ví, co má dělat
- Zeptám se ho, jestli zadanému úkolu rozumí
- Zeptám se ho, jestli nepotřebuje se zadaným úkolem nějak pomoci nebo poradit
- Upozorním ho, aby dával pozor
- Nevšímám si ho
- Jiná možnost, doplňte

17. S jakými odborníky spolupracujete u žáků se specifickými poruchami učení?

- Výchovný poradce
- Speciálně pedagogické centrum
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Kolegové ve škole
- Rodina žáka
- Nespolupracuji s odborníky

18. Jaké je vaše pohlaví?

- Muž
- Žena