



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PODPORA KOMUNIKACE MEZI ŽÁKY

Jonáš Habr
Anežka Šoubová
Vendula Rohlenová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PODPORA KOMUNIKACE
MEZI ŽÁKY

Jonáš Habr
Anežka Šoubová
Vendula Rohlenová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Romana Růžičková

PhDr. Jana Stará, Ph.D.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PODPORA KOMUNIKACE MEZI ŽÁKY

1. vydání

© Jonáš Habr, Anežka Šoubová, Vendula Rohlenová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4657-8

OBSAH

ÚVOD	5
1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO PROSTŘEDÍ PRO KOMUNIKACI.	7
1.1 Školní třída jako sociální skupina	8
1.2 Třídní klima	10
1.2.1 Klima třídy a spoluúčast žáků na vyučování	11
1.3 Orientační diagnostika třídy	12
1.3.1 Zkoumání třídního klimatu	12
1.3.2 Zkoumání dynamiky třídy	13
1.4 Potřeby třídy jako skupiny	15
2 KOMUNIKACE MEZI ŽÁKY	19
2.1 Bariéry v komunikaci	21
2.2 Podpora komunikace	22
2.2.1 Efektivní formulace	23
3 AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE	27
3.1 Verbální komunikace.	28
3.2 Neverbální komunikace	29
3.3 Aktivity na trénink asertivity (zdravého sebeprosazení)	31
3.4 Aktivity na rozvoj empatie (schopnosti vcítění se)	32
3.5 Další aktivity obecně podporující komunikaci, spolupráci a pozitivní hodnocení.	33
4 SPECIFIKA PRO VYBRANÉ SKUPINY	35
ZÁVĚR.	51
LITERATURA	52
O AUTORECH.	55

ÚVOD

Komunikace žáka ve skupině má zcela zásadní význam. Prostřednictvím komunikace, a to jak záměrné, tak i bezděčné, se vytváří naše místo ve skupině, ať už jde o skupinu primární, jíž je zpravidla rodina, nebo skupinu sekundární, jako jsou třídní kolektivy. Potřeba být přijímán, někam patřit, být součástí, mít své místo je jednou ze základů zdravého vývoje lidské bytosti. Její uspokojení umožňuje smysluplnou a naplňující existenci člověka, zatímco její nenaplnění zásadně a hluboce negativně ovlivňuje vývoj osobnosti a celkové směřování v životě. Pokud si uvědomujeme tyto souvislosti, pak jistě není třeba více zdůrazňovat důležitost podpory komunikace, která je pozitivní, a to v následujících významech – jako komunikaci cílenou, vědomou a aktivní, nebo ve významu komunikace přínosné, tvůrčí, která propojuje, stmeluje, rozvíjí...

Abychom správně podpořili komunikaci žáků ve skupině, potřebujeme rozumět tomu, jak funguje školní třída jako sociální skupina. Povíme si, čeho si všímat z hlediska struktury, tedy kdo je zde přítomen, stejně jako dynamiky, která obnáší vzájemné ovlivňování v dlouhodobé perspektivě i každodenní interakce v aktuálním čase. Krátce se podíváme na souvislosti základních lidských potřeb s komunikačními vzorci a následně nabídneme konkrétní nástroje vhodné k podpoření komunikace v různých situacích s ohledem na škálu možných postižení nebo zdrojů znevýhodnění našich žáků.



ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO PROSTŘEDÍ PRO KOMUNIKACI

Komunikace ve skupině je podstatně složitější proces než komunikace ve dvojici. V této kapitole se proto zaměříme na pochopení školní třídy jako sociální (společenské) skupiny, na její fungování a dále na velmi důležité téma, jakým je třídní klima.

Co je školní
třída?

Školní třída by se dala popsat jako dobře definovatelný a snadno popsatelný soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Pokud se třídy od sebe liší, dají se rozdíly charakterizovat a vysvětlit učebním programem a rozdílnými vlastnostmi žáků, kteří ji tvoří. Jednoduchost třídy však velmi rychle mizí, jakmile konkrétní učitel vstoupí do třídy, jakmile žák usedne na své místo. Vznikne mnohostranná interakce. (Hrabal, 2002)

Podle Řezáče (1998, s. 205) tvoří školní třída vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Ovlivňuje sociální a morální vývoj žáka, jeho život a životní spokojenost v době školní docházky.

1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Třída jako
skupina

Každá sociální skupina je organizovaným systémem, v němž jsou vztahy mezi členy uspořádány podle určitých pravidel. Malé sociální skupiny, jako jsou rodina i školní třída, mají na člověka největší vliv. Je to proto, že je se všemi jejími členy v určitých vztazích a má s nimi bezprostřední interakci. Každá skupina má své vlastní hodnoty a normy a také společné cíle.

Status

Během vývoje skupiny zaujímají jednotliví členové ve skupině určité postavení, které označujeme jako **sociální pozici** nebo také **status**. Sociální pozice jsou uspořádány hierarchicky, mohou tedy být nadřazené, souřadné či podřazené. Postavení žáka se většinou během školní docházky mění, protože je závislé na řadě **vnějších** i **vnitřních** faktorů.

Mezi vnější faktory patří:

- doba, po kterou je žák členem třídy;
- postoj učitelů k němu;
- rodinné zázemí, ambice a očekávání rodičů;
- předchozí zkušenosti a očekávání;
- zdravotní stav;
- vnější fyzický vzhled.

Naopak vnitřní faktory ovlivňující pozici žáka v síti třídních vztahů jsou:

- sebedůvěra a zdravé sebevědomí;
- aktivita, angažovanost pro třídu;
- studijní úspěšnost, inteligence, tvořivost, vlastní ambice;
- emoční inteligence;

- přizpůsobivost a komunikativnost;
- společenskost nebo uzavřenost;
- sociální zralost a dovednosti;
- schopnost navazovat kontakty.

V každé třídě se vyskytují jedinci snadno přizpůsobiví, kteří jsou třídou dobře přijímáni. Naopak část dětské populace tvoří děti, pro které je začlenění do kolektivu velmi obtížné.

Dosažení žádoucího sociálního postavení, a tím i odpovídající prestiže, je významnou motivací. Každé sociální postavení má i svoje vnější znaky, tj. **symboly statusu**, např. oblečení, bydlení, koníčky apod. Aktuálně získaná pozice ovlivňuje nejen chování a postoje, ale také sebepojetí daného jedince. Ve skupině probíhá neustálé soutěžení o zlepšení vlastní pozice, a tím i zvýšení vlivu a oblíbenosti.

Vliv a obliba nemusí být v jednoznačném přímém vztahu. **Vliv a osobní moc** získává jedinec na základě srovnání s ostatními členy skupiny, zde může vznikat rivalita. Často ten, kdo má největší moc, není příliš oblíben.

Vliv, moc
a obliba

Míra oblíbenosti oproti tomu vyplývá z toho, do jaké míry je dotyčný ostatním sympatický. Nepopulární bývají častěji jedinci, kteří se nějakým způsobem liší, kteří jsou nepřijemní, úzkostní, náladoví, jejichž projevy jsou nesrozumitelné a neodpovídají očekávání.

U žáka se speciálními vzdělávacími potřebami si můžeme zmapovat, jak konkrétně je jeho pozice ve skupině spolužáků zatížena – může jít o vzhled, schopnosti, výši kapesného, lokalitu, kde bydlí, styl oblékání či úpravy zevnějšku celkově apod. Ve druhém kroku se pak můžeme orientovat na to, kde bychom mohli najít **zdroje** k zvýšení statusu v rámci žákových možností – např. žák z chudé rodiny může chodit sice nemoderně, ale čistě oblečený, moderně učesaný a zároveň může svou pílí či přátelskou povahou svůj handicap vyrovnávat.

Zdroje

Ne vždy je snadné tyto zdroje identifikovat, často ale podpora ze strany asistenta pedagoga může zapůsobit přímo – na hodnotový systém žáka, jeho postoje a celkové sebepojetí tak, že žák získá postupně svým chováním respekt spolužáků i dospělých, např. žák se zdravotním handicapem, který se naučí povznést nad případnou urážkou, nebo dokonce dokáže udělat na své postižení vtip.

Pro posílení sebevědomí lze použít také příklady slavných či úspěšných osobností s obdobným postižením či znevýhodněním, např. tělesně postižený britský fyzik Stephen Hawking či v dětství týraný a zneužívaný spisovatel a voják Dave Pelzer. Stejně dobře poslouží příběhy lidí, které konkrétní asistent pedagoga zná osobně či z doslechu. U menších dětí lze vymyslet či najít příběhy např. o zvířátkách, kde nějaká slabost či nedostatečnost zachrání život nebo se ukáže v těžké situaci jako přednost, kterou ti silnější postrádají.

Struktura skupiny je úzce provázána se skupinovou dynamikou. Ta je určena vzájemnými vztahy a kvalitou souvisejících interakcí mezi jednotlivými členy. Někdy převažuje tendence ke spolupráci, jindy soutěživost a rivalita. Tyto hybné síly ovlivňují skupinové chování a prožívání.

Struktura
skupiny

Základní dynamické síly působící ve skupině označujeme jako skupinovou **kohezi** a skupinovou **tenzi**:

- Skupinová koheze je **stabilizující**, soudržná síla. Může se projevat jako pevnost skupiny, vřelost, empatie, autentičnost, humor a smích, spolupráce, vyjadřování kladných emocí.
- Skupinová **tenze** je prvek **dynamizující**, působí proti kohezi, narušuje skupinové vazby a vztahy. Jejím projevem mohou být provokace, mlčení a chlad, diskuze o konfliktních tématech, agresivita, nepříjemné otázky, kritika.

Důležitým aspektem skupinové dynamiky je také styl vedení skupiny. Optimálním stylem vedení školní třídy je styl demokratický (oproti autoritativnímu nebo liberálnímu), kdy je vůdce, tj. pedagog, respektován jako autorita, ale zároveň vládne přátelská atmosféra a žáci se mohou aktivně podílet na rozhodování.

Pochopitelně i mezi žáky samotnými se během formování třídy objeví jedna nebo více osobností, které třídu budou vést, a to buď ve spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga nebo bohužel někdy, zejména ve vyšších ročnících, také proti nim. Kvalitní komunikační prostředí působí preventivně tak, aby se dařila spolupráce dospělých s třídním kolektivem a nevznikaly zneřádkované tábory žáků.

Protože se zcela přirozeně vytvářejí ve třídě různé podskupiny žáků na základě vzájemných sympatií a společných zájmů, dostatečnou a otevřenou komunikací umožníme členům třídního kolektivu lépe se mezi sebou poznat (a posílit tak vzájemné sympatie) a nastavit v rámci třídy vztahy ve smyslu „já jsem OK, ty jsi OK“. Pro naprostou většinu žáků je důležité cítit se ve třídě dobře, což do značné míry záleží na sociálním a emočním klimatu ve třídě.

1.2 TŘÍDNÍ KLIMA

Prostředí Výchovně-vzdělávací proces probíhá ve specifickém **prostředí** školy a školní třídy. Prostředí tvoří systém materiálních a sociálních prvků, které působí na žáky v prostoru školy. Mezi tyto prvky patří řešení učebny, její velikost, vybavení, rozmístění nábytku, dále uspořádání pracovních míst učitele a žáků, vhodnost nábytku pro soustředěnou práci, výzdoba, vytápění, větrání, osvětlení, úroveň hluku a šumu, ozvučení a celková akustika učebny apod., ale především sociálněpsychologické a pedagogicko-psychologické činitele – složení učitelského sboru, konkrétní školní třída a konkrétní skupina vrstevníků, se kterou se žák kamarádí a na jejíž mínění dá. Taková vrstevnická skupina mívá zejména v dospívání mnohem větší vliv než učitelé a rodiče.

Třídní klima Jakousi podmnožinou školního prostředí je klima školní třídy. **Třídní klima** bychom mohli popsat jako „soubor kvality vzájemných vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, dlouhodobějšího emocionálního naladění a poměrně ustálených způsobů jednání, které vycházejí z hodnot a pravidel života ve třídě“. Jednodušeji řečeno, klima třídy je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které vzniká vzájemnou interakcí žáků a učitele.

Kvalitu těchto interakcí může přítomnost další osoby, jako je asistent pedagoga, významně ovlivnit, stejně jako může být téměř bez významu. Míra vlivu bude souviset se stylem vedení třídy učitelem a také s celkovým nastavením rolí, kompetencí a míry spolupráce.

Třídní klima není totéž co atmosféra – tak označujeme aktuální, krátkodobý stav, jako např. atmosféra ve třídě před písemnou prací, po velké přestávce, po rvačce mezi žáky nebo po sdělení, že odpadá neoblíbený předmět. Klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy, jako je klima školy a klima učitelského sboru.

Klima vs.
atmosféra

Třídní klima se projevuje v rovině motivační, výkonové, emocionální, mravní i sociální. Je vytvářeno jak ve vyučování, tak o přestávkách, na školních výletech a různých společenských akcích třídy a školy. Vstřícné, podpůrné a respektující klima usnadní komunikaci i žákům, kteří za jiných okolností těžko hledají prostor i odvahu se projevit.

1.2.1 KLIMA TŘÍDY A SPOLUÚČAST ŽÁKŮ NA VYUČOVÁNÍ

Klima ve třídě do značné míry souvisí s tím, jak často se žáci zapojují do vyučování. Aktivní účast každého žáka je odlišná, některé učební činnosti jsou prováděny celou třídou, zatímco jiné jen některými žáky. Na míru zapojení jednotlivých žáků má vliv:

Faktory
ovlivňující
aktivní účast
žáka

- **Rozmístění žáků ve třídě** – během výuky vznikají při běžném rozmístění lavic tzv. *akční zóny*. Učitel se častěji obrací na žáky sedící v prostřední řadě než na žáky po stranách a zároveň více na žáky v předních lavicích než na žáky vzadu. (Mezi učiteli se objevují odlišnosti v rozmístění akčních zón, stejný učitel také může mít různá období, kdy se zaměřuje na jinou část třídy apod.)
- **Počet žáků ve třídě** – je-li žáků ve třídě mnoho, nemůže učitel během hodiny komunikovat stejně často se všemi žáky, při menším počtu žáků je situace lepší.
- **Preference jednotlivých žáků učitelem** – učitel zaujímá k různým žákům rozdílné postoje (pozitivní i negativní), a dává jim tak i rozdílné možnosti se projevit.
- **Komunikace v závislosti na pohlaví** – pohlaví učitele ovlivňuje interakci s dívkami a s chlapci: učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci a častěji chválí dívky, učitelé-muži méně často v komunikaci zohledňují pohlaví žáků.

Na míru zapojení jednotlivých žáků mají vliv bezpochyby také osobní sympatie a rovněž přesvědčení o kvalitách konkrétního žáka. V tomto kontextu je nutné zmínit výzkumy v oblasti sebenaplňujících předpovědí, v nichž se opakovaně prokázalo, že chování a studijní výsledky žáka odrážejí očekávání učitelů či jiných autorit. Např. pokud se nový učitel od kolegy dozví, že žák Novák je výborný, i když ten byl ve skutečnosti pouze průměrný, bude tento nový učitel se žákem jednat tak, že se žák může dokonce zlepšit v celkovém prospěchu.

Vliv očekávání
pedagoga

Neméně zajímavé poznání se týká výzkumů, kdy měli učitelé hodnotit klima své třídy. Podle zjištění Národního ústavu pro vzdělávání se ukázalo, že učitelé vidí klima školní třídy jinak než žáci – na I. stupni si myslí, že je **horší**, a na II. stupni naopak, že je **lepší**, než jak je tomu z pohledu žáků (http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf). Proto je užitečné vědět, jak klima třídy zjišťovat.

1.3 ORIENTAČNÍ DIAGNOSTIKA TŘÍDY

Diagnostika třídy O fungování třídy se můžeme dozvídat různými způsoby. Mezi základní metody poznávání řadíme pozorování, dotazování a rozhovor.

- **Pozorování** je ve své přirozené podobě podstatnou součástí interakcí ve škole.
- **Dotazování** může probíhat formou ústní nebo písemnou (užití dotazníku).
- **Rozhovory** mohou probíhat s jedním nebo více žáky, může jít o rozhovor sloužící ke sběru informací, stejně jako k výchovnému působení.

Volba konkrétní metody závisí na aktuální situaci a možnostech asistenta pedagoga, které jsou mnohdy spíše omezené. Každá z metod má své přednosti i nedostatky, ale u všech je zásadní vědět, na co zaměřit pozornost, čeho si všímat, na co se ptát.

1.3.1 ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Zkoumání klimatu třídy Budeme-li zkoumat třídní klima, můžeme se zaměřit na následující hlediska:

- **spokojenost ve třídě** – vztahy žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;
- **konflikty mezi žáky** – napětí, spory, nadávky, rvačky, případně šikana;
- **soutěživost** – konkurenční vztahy, snahy po vyniknutí, prožívání neúspěchu;
- **obtížnost učení** – prožívání nároků školy, obtížnost, namáhavost či zajímavost učiva;
- **soudržnost třídy** – přátelské či nepřátelské vztahy, míra pospolitosti;
- **pořádek při výuce** – kázeň žáků při vyučování, strukturovanost hodiny, míra spolupráce, jasnost pravidel (http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf).

Klima zlepšuje vyšší míra spokojenosti, soudržnosti a pořádku, zatímco konflikty, soutěživost a obtížnost učiva třídní klima zhoršují.

Pro orientační zjištění klimatu můžeme použít techniku škálování. Zcela bez nároku na objektivitu můžeme např. na stupnici od 1 do 10 (1 = vůbec nesouhlasí, 10 = zcela vystihuje skutečnost) zaznamenat platnost vybraných tvrzení. Budeme-li vycházet např. z popisu pozitivního školního klimatu pohledem žáků, zaznamenáme si číslem míru platnosti pro každý z těchto znaků:

- umožňuje **samostatné objevné učení**, ze kterého má žák radost;
- žák má jistotu, že bude **přijímán** a že se k němu přistupuje spravedlivě;
- žák má možnost **zažít úspěch**;
- **požadavky odpovídají** individuálním **schopnostem** žáka;
- podporuje **rozvoj osobnosti** žáka;
- organizace výuky je pro žáka **přehledná** a **srozumitelná**.

Škálováním získáme nejen rychlý nástin situace ve třídě či škole, ale také nasměrování, ve kterých oblastech jsou rezervy ke zlepšení. Jestliže se nám na škále objeví hodnoty 1–3, situace je alarmující, naopak hodnoty 8–10 jsou známkou kvalitního školního klimatu. Na stránce <http://www.nuov.cz/ae/klima-skolni-tridy-1> je k dispozici dobře popsán nástroj k měření školního klimatu, jeho využití ale spadá spíše do kompetence školených odborníků.

1.3.2 ZKOUMÁNÍ DYNAMIKY TŘÍDY

Pro pochopení dynamiky třídy využíváme **Schindlerovo¹ dělení sociometrických rolí** na pozice alfa, beta, gama a omega. Identifikace těchto rolí může napomoci posílit pozice žáků na okraji, stejně jako ovlivnit celou třídu prostřednictvím působení na vůdčí osobnosti třídy.

Rozpoznání rolí

Pozice ve třídě:

- pozice **alfa** (přirozený vůdce);
- pozice **beta** (expert);
- pozice **gama** (většina žáků);
- pozice **omega** (outsider).

Pozice alfa je neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější, nejvíce ovlivňuje průběh práce. Třídě imponuje svým vůdcovským chováním, osobnostními kvalitami a skupinou je všeobecně přijímán.

Pozice alfa

Z hlediska vedení třídy je důležité vědět, že jeho vliv překračuje hranice třídy. Snadno se seznamuje s dalšími žáky školy. Jeho akční rádius je ohromný, mívá výraznou sociální inteligenci. Jeho aktivity mohou působit i negativně, je proto klíčové jej identifikovat, případnou kritiku řádně zdůvodnit a obezřetně sdělovat. Alfa má tu výsadu, že jej kolektiv chrání.

Ve třídě bývají obvykle 2–3 pozice alfa a jejich vzájemný vztah, zejména přílišné antipatie i přílišné sympatie, mohou být v dynamice třídy znát. Pedagog často alfy není schopen odhalit sám, proto je důležité, aby byli tito žáci odhaleni pomocí diagnostických nástrojů.

¹ Raoul Schindler (1923–2014) byl rakouský psychoterapeut, psychoanalytik a psychiatr, který se zabýval rodinnou a skupinovou terapií a psychoterapií osob s duševním onemocněním.

Pozice beta obsazují ti, kteří mají speciální znalosti a schopnosti užitečné pro třídní život. Jejich názory bývají věcné a racionální, třída se k nim staví jako k expertům. To přitom nemusí být v souladu s výsledky inteligenčních testů. Jsou to ale žáci se slušným studijním stylem, nezřídka dostanou označení „šprt“, „pořád se jen učí“ apod. Mohou být méně aktivní a jejich projev vcelku neosobní, neutrální. Jejich vliv je malý, je mezi nimi zvýšené procento introvertních jedinců.

Pedagog betu pozná při zkoušení u tabule – žáci se na takového žáka fixují očima v naději, že jim napoví. Je to i vítaný zdroj k opsání úkolů atd. Pozice beta bývá volena do žákovských samospráv, je považována za odpovědnou.

Pozice gama se týká většiny třídy, jsou to méně nápadní spolužáci, pasivnější a přizpůsobiví, nemají rádi změny. Příliš se neprojeví a mají výrazný sklon identifikovat se s alfou třídy.

Pokud dojde k odchodu některého žáka z pozice alfa, je tato pozice nahrazena jiným žákem právě z pozice gama. Tento nový vůdce však již nemá takový vliv ani sociální dopad.

Někdy gamy na alfy mohou žárlit, jejich výsostné postavení jim imponuje, což je podhoubím pro možné spory. Nezřídka proto gama může své nenaplněné ambice vnímat s pocitem odmítnutí ve třídě, jako vyloučení – zvláště, pokud se jejich vnímání sebe samých odlišuje od reality.

Pozice omega se dostává takový žák, který se dostatečně neidentifikuje se svou třídou. Odlišuje se od spolužáků svými zvláštnostmi, případně nižšími schopnostmi a dovednostmi. Omegou může být i žák s výrazně nadprůměrným intelektem i sociálním cítěním, pokud se ocitne ve třídě, kdy nenachází k sobě přiměřený protějšek.

V chování omegy často najdeme známky strachu a obrany. Během vývoje třídy zůstává stále zřetelněji na okraji třídy a jejího dění, může se také snadno identifikovat s „nepřáteli“ třídy a být terčem stupňující se agrese ze strany spolužáků.

Ne vždy se žáci na pozici omega musí cítit ve třídě špatně. Někdy žijí v rovnováze se třídou a není třeba nijak zasahovat ani se na ně soustřeďovat. Pozice omega je ve třídě běžně obsazena malým počtem žáků. Snadněji je můžeme poznat na mimoškolních akcích, dlouhodobých pobytech nebo při skupinové práci.

Asistent pedagoga, který bude trávit svůj čas ve třídě i o přestávkách, má oproti vyučujícím větší šanci všimnout si interakcí mezi žáky a omegy rozpoznat pouhým pozorováním. S nemalou pravděpodobností bude také alespoň o jednu omegu pečovat, což ale neznamená, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami musí být nutně na pozici omega.

Žákům na pozici omega (a tedy potenciálně i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami) se dá někdy pomoci tím, že je vhodným způsobem zapojíme do spolupráce s alfou, např. při práci ve dvojici nebo v nějakém projektu. Pokud se nám podaří vytvořit situaci, kdy alfa pozná naši omegu jinak, než jak se běžně jeví, jestliže napomůžeme k pochopení a přijetí této omegy alfou, potom alfa je skvělým nástrojem, jak změnit postoj celé třídy k dosud opomíjenému, nebo dokonce vyloučenému či posmívanému žákovi k lepšímu. Šťastným krokem by v takovém případě byla důkladná příprava

a vyhodnocení situace třeba i se zapojením školního psychologa nebo odborníků na primární prevenci, kteří by provedli sociometrické šetření a potvrdili, zda situaci ve třídě dostatečně dobře rozumíme.

Z hlediska diagnostiky pozic alfa až omega a jejich vlivu na dynamiku školní třídy a komunikaci v ní je pro asistenta pedagoga zajímavé a nosné uvědomit si také to, v jakých pozicích se během svého života on sám nacházel a s kým by se identifikoval v rámci konkrétní třídy, kde právě působí. Asi nebude velkým překvapením, že mezi asistenty nenajdeme mnoho těch, kdo by se vnímali jako pozice alfa. Naopak bude zajímavé pojmenovat si faktory, které vedly nebo i nadále vedou k tomu, že důvěrně známou pozicí je pro ně omega.

Rolová zkušenost asistenta pedagoga

Pokud by tomu bylo tak, že se člověk se zkušenostmi z pozice omega stane asistentem pedagoga, může vše dobře fungovat díky velkému pochopení a angažovanosti pro podporu žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předpokladem ovšem bude, že si takový asistent zmapuje negativní okolnosti, které sám prožívá či prožíval v této společenské pozici a na které má tendenci reagovat optikou vyloučeného, či dokonce oběti. Nasazení obran, k němuž dochází na základě rozjitření našich starých zranění a nepříjemných pocitů, zpravidla vede k destruktivnímu vyostření situace, zatímco naše role v podpoře konkrétního žáka a celé třídy má být opačná. Velmi vhodná je v tomto smyslu pro všechny asistenty bez rozdílu zkušenosti v některé z pozic pravidelná supervize, kdy máme pod vedením zkušeného kolegy z příbuzného oboru možnost nahlédnout naši práci a konkrétní situace z nových úhlů a rozšířit si tak svou odbornost.

1.4 POTŘEBY TŘÍDY JAKO SKUPINY

Abychom mohli žáky efektivně motivovat k zapojení do výchovně-vzdělávacího procesu, tedy i aktivní výměny informací, potřebujeme znát potřeby žáků i třídy jako celku. Jedním z modelů, který se věnuje potřebám, je takzvaná pyramida potřeb, jejímž autorem je americký psycholog A. Maslow. Není možné brát tento model jako všeobecně platný a všeobsahující, ale pro uvědomění oblastí potřeb každého člověka i skupiny nám poslouží dobře.

Potřeby třídy

Od základních nejnižších potřeb k těm nejvyšším jdou následující skupiny:

- fyziologické potřeby (**dýchání, pití, jídlo, spánek, vylučování, tělesný kontakt...**);
- potřeba bezpečí a jistoty (ochrana, stabilita, **předvídatelnost dění ve vnějším světě...**);
- potřeba sounáležitosti (rodina, přátelé, parta...);
- potřeba uznání, úcty a sebeúcty (úspěch, respekt, pozitivní hodnocení, sebevědomí...);
- potřeba seberealizace (kreativita, rozvoj, naplnění svého potenciálu, autonomie...).

Podle Maslowa uspokojujeme nejprve potřeby nejnižší, fyziologické, a teprve po jejich uspokojení potřeby postavené výše. Pokud nejsou uspokojeny naše tělesné potřeby, jsme schopni riskovat své bezpečí, např. při nedostatku jídla. Žák tedy může mít zájem uspokojovat své potřeby seberealizační až tehdy, když je vyspaný, nemá hlad ani přeplněný močový měchýř, když mu třída poskytuje bezpečné prostředí, cítí se součástí skupiny, je respektován ostatními a pokud si alespoň někdy v něčem důvěřuje.

Pro dobré fungování třídy je nutné, aby byly uspokojeny nejen individuální potřeby každého žáka, ale také potřeby třídy jako skupiny. Ke spokojenému fungování potřebuje třída jako celek, aby bylo postaráno o následující:

- **potřeba bezpečí** – pocit bezpečí ve skupině je spojen s existencí jasně definovaných pravidel (školní řád, pravidla třídy) a jejich dodržováním;
- **potřeba soudržnosti** – třída si vytvoří společné normy a hodnoty, jejich dodržování soudržnost posiluje, slabá soudržnost se ve třídě projevuje konflikty;
- **potřeba uznání** – třída jako skupina má potřebu pozitivního hodnocení od učitele;
- **potřeba komunikace a kolektivního vyjádření** – patří mezi základní potřeby, její neuspokojení vede u žáků k frustraci, která se začne projevovat v těžko zvládatelné skupinové dynamice. Pro naplnění potřeby komunikace a kolektivního vyjádření je zapotřebí **volit vhodné výchovně-vzdělávací postupy** a zároveň **vytvořit nezbytné podmínky** k jejich realizaci.



SHRNUTÍ

Školní třída je v lidském životě velmi významnou sociální skupinou, která zanechává svůj otisk na sebepojetí jednotlivce ještě dlouho po ukončení školní docházky. Chceme-li podpořit komunikaci mezi žáky v třídním kolektivu, je nezbytné vytvořit pro ni nejprve dobré podmínky. Mezi podstatné faktory patří kvalitní prostředí, a to jak materiální, tak sociálně-psychologické. Zatímco v prostředí samotném může asistent pedagoga ovlivnit velmi málo, k vytvoření pozitivního klimatu konkrétní třídy může přispívat každodenně.

Prvním krokem je navázání vztahu s vyučujícími, kdy jsou vyjasněny role a vzájemná očekávání. Pokud se asistent těší důvěře učitelů, může se cítit se volně a nemusí se bát autenticky projevit. Již tento vzor může prospět žákům jako model, který lze následovat, napodobit.

Pochopení dynamiky třídy, představa o rozložení moci a významu jednotlivých pozic ve třídě, stejně jako znalost potřeb jednotlivců i třídy jako celku jsou klíčové pro vytvoření co nejlepších podmínek pro komunikaci. Vstřícné, přátelské, přijímající a otevřené třídní klima nám může pomoci zapojit i ty, kteří jsou v komunikačních anebo společenských dovednostech nejslabší, případně ty, kteří mají jakékoli jiné překážky v tom, aby se mohli beze strachu projevit.

LITERATURA



Použitá literatura:

1. HRABAL, V. 2002. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
2. ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 268 s. ISBN 8085931486.

Doporučená literatura:

1. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
2. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 807189658.
3. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

Internetové zdroje:

1. Tematická metodická zpráva č. 6: *KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY*. Národní ústav pro zdělování, [online]. [cit. 2014-09-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf.



KOMUNIKACE MEZI ŽÁKY

„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikace. A proto, že neexistuje nechování, nemůže neexistovat komunikace.“

Paul Watzlawick

O komunikaci vyšla řada odborných publikací, které jsou natolik obsáhlé, že nemá smysl v rámci této metodiky proces komunikace zeširoka rozebírat. Zájemcům lze doporučit některé z knih pro pedagogy uvedených v závěru kapitoly.

Co je komunikace?

Obecně lze komunikaci vymežit jako „interakci prostřednictvím symbolů“. Je to jednání, ve kterém je komunikátorovým cílem přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. (Kunczik, 1995; 11)

Komunikační proces je náročný na znalost dané kultury, jazyka, konkrétního prostředí, jeho norem a pravidel apod. Někdy může být mlčení prostředkem komunikace a hlubokého sdělení, zatímco mluvení není pokaždé známkou toho, že je nám něco sdělováno.

Komunikační kanály

Komunikace mezi komunikujícími partnery probíhá přes tzv. **komunikační kanály**. Kunczik (1995, 13) jich rozděluje šest:

1. **auditivní** kanál – tj. vnímání sluchem, mluvená řeč – užití slov, tónu, rytmu...;
2. **vizuální** kanál – vnímání zrakem – výraz tváře, výměna pohledů, gesta a pohyby těla, celkový vzhled aj.;
3. **hmatový** neboli taktilní kanál – dotyky, strkání apod.;
4. **čichový** kanál – vnímání vůně či pachů těla;
5. **teplotní** kanál – pocítování tepla jiné osoby;
6. **chuťový** kanál – vnímání chuti.

Běžná představa, jak komunikace vypadá, počítá zpravidla pouze s prvními dvěma komunikačními kanály, tedy se zvukovou a obrazovou částí všech vyslaných informací. Zbylé čtyři kanály však mohou mít a často také mají velký podíl na tom, co se v komunikaci odehrává. Pro názornost si uvedeme několik příkladů:

1. Žák, který projde kolem svého spolužáka nepozorován a položí mu ledovou ruku zezadu na krk, nemusí být ani viděn, ani promluvit, ale rozhodně se mu podaří vyvolat reakci svého protějšku – komunikace je zahájena.
2. Žákyně 7. třídy, která použije parfém, dává najevo spolužákům, že již není dítětem, že touží být přijímána a oceňována apod. Oproti tomu ten, kdo se opovází cíleně vypustit střevní plyny během výuky, a dokonce se tomu zasmát, dává jasně najevo, do jaké míry spolužáky a společenská pravidla respektuje.
3. Dát si vzájemně kousnout svačiny většina žáků vyhodnotí jako přijetí a známku kamarádství, naopak neochota sdílet svůj nápoj nebo jídlo rovná se odmítnutí.

Přestože běžně nevěnujeme všem komunikačním kanálům mnoho pozornosti, jejich využití pro podporu komunikace žákovské skupiny může být užitečné, zvláště tam, kde činí obtíže komunikace pomocí slov.

2.1 BARIÉRY V KOMUNIKACI

V průběhu komunikace můžeme narazit na celou škálu překážek, které úspěšnost komunikačního procesu ovlivňují nepříznivě. Mezi běžné bariéry můžeme zařadit např.:

Bariéry
v komunikaci

- **Rozdílné vnímání** – stejné sdělení na základě různé zkušenosti můžeme vnímat odlišně. Během každé efektivní komunikace je stěžejní s tím počítat a **doptávat se, zda a jak kdo danému sdělení rozumí**.
- **Uzavřenost účastníka komunikace, obava z neúspěchu** – příliš tichý, uzavřený anebo podceňující se žák potřebuje daleko více podpory, prostoru, povzbuzení a ocenění.
- **Řečové vady** – žáci, kteří mají řečové vady, by měli dostat více času, spěch nesmí být důvodem, proč takového žáka nezapojit do diskuze. Pro tyto žáky, a o něco více pro žáky s **narušenou komunikační schopností**, je dobré zapojit prvky alternativní komunikace, tj. tabulky, obrázky, kartičky, gesta, postoje. Příkladem může být sebeevaluace po nějaké práci, kdy si dřepne vedle lavice ten, kdo by potřeboval látku ještě procvičit, na židli si sedne ten, kdo ji zvládne s dopomocí, a postaví se ten, kdo se cítí jistě a dokázal by sám probrané učivo někomu vysvětlit. Alternativou může být palec dolů, vodorovně nebo nahoru, „smajlík“ s různě zakřivenými ústy apod.
- **Jazykové rozdíly** – ve třídách za uplynulá desetiletí přibylo žáků jiného etnika či národnosti, kteří mají problémy s českým jazykem. Je důležité, aby i oni rozuměli. K tomu nám dopomůže jak znalost dané kultury, zvyků, tradic a hodnot, tak ale také používání doprovodných komunikačních prvků, jako jsou obrázky, pomůcky, zvuky, gesta, domluvené signály pro začátek a konec aktivity, zapojení čichu, chuti i hmatu tak, aby slova doprovázelo co nejvíce dalších informací, které význam sdělení podpoří či upřesní. Pomůže i úspornost a výstižnost sdělení a dostatek prostoru, kdy je klid na práci a přemýšlení.
- **Skákání do řeči, předjímání odpovědi**, aniž by posluchač skutečně poslouchal, co říká ten druhý. Preventivně můžeme působit nácvikem, např. v rámci ranního komunitního kruhu, kdy každý dostane nejen prostor sdělit, jak se mu daří a co zažil, ale také příležitost naučit se vnímat jeden druhého, všimnout si obsahu sdělení, naslouchat si. Součástí jsou cíleně kladené otázky, jako „*Kdo si zapamatoval, komu se dnes zdálo o... ?*“, stejně jako zpětná vazba, např.: „*Mně se ale vůbec nelíbilo, když jste si začali balit věci, zatímco Jirka ještě mluvil.*“.
- **Nesoustředěnost na komunikaci** – důvodem může být nezáměr o téma nebo osobu, ale i snížená schopnost soustředění. Preventivně působí střídání aktivit, interaktivní vyučování, práce ve dvojicích a trojicích s dostatečným zapojením všech žáků a také přátelská, nehodnotící a vřelá komunikace s prvky humoru.
- **Nedůvěra, neúcta, antipatie, negativní postoje, stereotypizace** (zařazení komunikačního partnera do určité skupiny lidí, pomocí které mu přiřadíme další vlastnosti, které tato skupina má) – ve třídě je velmi žádoucí budovat od počátku klima důvěry, tolerance a spolupráce, kde každý může mít důstojné místo a prostor

se bez hodnocení projevit sám za sebe. Pro to je potřebné pevné, laskavé vedení, kdy asistent pedagoga může být **vzorem otevřené komunikace**. Podporou může být pouhý úsměv, povzbuzení, drobná pomoc v průběhu dne nebo i jen vlastní přítomnost, která o přestávkách eliminuje křik či šarvátky mezi spolužáky.

- **Emocionální stavy, např. zlost, strach, stud** – emoce jsou důležitou součástí dorozumívání a je nutné je brát v potaz, mluvit o nich a hledat cesty, jak je společensky přijatelným způsobem vyjádřit (výtvarně, pohybem, zvukem, tancem, slovy...).
- **Šum, hluk, špatná akustika** – přílišný šum i hluk ruší komunikaci i pochopení sdělovaného, proto je nutné zajistit ve třídě pořádek a relativní klid (nikoli absolutní – ten bývá známkou strachu nebo jiných málo žádoucích okolností). Špatná akustika učebny se dá vylepšit pomocí závěsů a výzdoby stěn látkami či jiným materiálem, který pohlcuje zvuk.

Bariéry mohou mít původ jak v prostředí, tak v osobnosti komunikujícího. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme narazit na celou skupinu překážek, které jsou pro dané postižení či znevýhodnění typické, stejně jako na překážky, které se přidávají díky rodinným nebo kulturním okolnostem či jen nahodile. Základnou pro řešení je vždy důkladná znalost konkrétního postižení či oblasti znevýhodnění obecně a zároveň obeznámenost s konkrétní situací daného žáka v širším kontextu a vývoji.

2.2 PODPORA KOMUNIKACE

Podpora komunikace

Pozitivní komunikace by měla probíhat mezi všemi účastníky výchovněvzdělávacího procesu. Při vytváření podmínek začneme revizí prostředí – dostatečné větrání místnosti, uspořádání lavic, dostatečné osvětlení, příjemná a motivující výzdoba apod. Ve vhodném materiálním prostředí se dále zaměříme na orientační diagnostiku třídního klimatu i vycítění aktuální atmosféry. Nepříjemná atmosféra se dá uvolnit vhodně zvoleným slovem, aktivitou, zapojením humoru apod., na zlepšení třídního klimatu je zapotřebí pracovat delší čas a v případě potřeby přizvat odborníky na primární prevenci či pracovníky školského poradenského pracoviště.

Pokud se nám podaří zmapovat si obsazení pozic vůdčích a zjistit, kdo z žáků je spíše na okraji, můžeme snadněji volit silné články kolektivu i opečovávat ty nejslabší zvýšenou podporou. Pravidelné aktivity, vedoucí k zapojení všech žáků v nejvyšší možné míře, s důrazem na vzájemný respekt a dostatek prostoru k vyjádření myšlenek, názorů, postojů i pocitů, podpoří motivaci jednotlivých žáků k zapojení do třídního života.

Ještě než nabídneme konkrétní aktivity k podpoře komunikace, bylo by hříchem nezmínit jednu z obecně platných metod, jak správně poskytovat svému okolí tzv. zpětnou vazbu. Tato metoda má nejširší uplatnění v každodenním životě žáků i dospělých, a když se jí daří aplikovat v praxi, může mít velmi blahodárný vliv na sebeúctu

komunikujících protějšků a pomoci při řešení drobných i vážnějších konfliktních situací.

2.2.1 EFEKTIVNÍ FORMULACE

K otevřené komunikaci můžeme přispět využitím metody efektivní formulace informací. Ta se skládá z několika kroků, kdy formulujeme sdělení o sobě, za sebe a bez hodnocení druhých:

Efektivní
formulace
sdělení

1. **Já (cítím)...** Vyjadřujeme své prožitky, pocity, postoje, např. „*Je mi nepříjemné...*“.
2. **Když ty...** Popisujeme konkrétní chování konkrétní osoby, k níž mluvíme, které v nás vyvolalo libé či nelibé pocity. Mluvíme za sebe a v žádném případě nehodnotíme chování partnera, nebo dokonce jeho vlastnosti a rysy, nezobecňujeme, např. „*..., když se na mě takhle díváš...*“.
3. **Protože...** Informujeme, jak nás ovlivňuje chování nebo jednání druhého, popřípadě vysvětlujeme, proč tomu tak je (když to víme), např. „*..., protože tak to dělá táta, když čeká, až udělám chybu.*“.
4. **A přál bych si/rád bych/ocenil bych/bylo by mi milé...** Přáním vyjádříme změnu chování svého protějšku v konkrétní situaci, která způsobí, že se ve vztahu budeme cítit lépe. Dáváme tak druhému šanci ke zvážení našeho přání a prostor k další diskusi či přímo vyjednávání, např. „*Bylo by super, kdyby sis mě v tu chvíli nevšímal, a já bych tak nebyl nervózní a nezkazil to.*“.

Základem vyjadřování informace „za sebe“ je to, že nabízí naše aktuální pocity, nikoli hodnocení druhého. Důležité jsou zejména první kroky, jejich pořadí není nezbytně nutné dodržet. Vyjádření bez hodnocení druhých s sebou zpravidla přináší pozitivní změnu.

Naučit žáky pomocí vlastního příkladu i společného nácviku mluvit za sebe a vyjadřovat své potřeby jde dobře ruku v ruce s tím, kdy nastavíme jako třídní normu také další dvě pravidla:

1. Vždy se snažíme **řešit věci přímo s tím, koho se týkají**, nikoli s někým dalším. Informace, že není v pořádku jakékoli mluvení za zády, pomlouvání apod., bude stejně tak vzata vážně podle toho, jak budeme reagovat na případné žalování a projevy tohoto druhu. Cíleně tedy budeme vést žáky ke komunikaci přímo mezi těmi, koho se to týká. To ovšem neznamená, že nebudeme mít pochopení pro stížnosti žáků a že bychom nevyslechli sdělení, které se dotyčného netýká jen zdánlivě – např. šikana se týká všech žáků celé třídy.
2. Druhým pravidlem může být to, že neřešíme věci, které se nás naopak netýkají, tj. co kdo měl nebo neměl udělat, pokud nás některá z angažovaných stran přímo nevyzve. (Pozor, nezaměnit s ignorací – např. pokud jeden ze spolužáků ubližuje jinému, toto jeho jednání se ostatních, tedy i nás, osobně týká, protože porušuje

společné normy!) Společně s tím budeme žáky učit, aby si **uměli říkat o pomoc ve chvílích, kdy to opravdu potřebují**, a také aby uměli **s respektem odmítnout** a případné odmítnutí nebrat osobně. (K nácviku citlivého, ale srozumitelného odmítnutí existují hry, které lze najít např. v knihách věnujících se rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností.)



SHRNUTÍ

Komunikace ve skupině žáků může probíhat na mnoha úrovních zároveň a s využitím všech komunikačních kanálů v nejrůznějších kombinacích. Při snaze podpořit komunikaci mezi žáky bychom měli vytvářet co nejpestřejší škálu možností, jak si vyměňovat informace, takže budou cesty pro vzájemné setkávání srdcí i myslí všech přítomných volné. Barevné dny, kdy všichni přijdou ve stejně barevném oblečení, stejně jako společná konzumace vlastnoručně připravených pokrmů mohou být příjemnou cestou, jak posílit soudržnost skupiny a pocit žáků, že někam patří, tedy i povzbudit chuť podílet se na společenském dění třídy či celé školy. Komunikace není důležitá jenom během vyučování, každá zdařilá interakce s ostatními i ve volném čase o přestávkách nebo mezi vyučováním je také učením, a to zcela zásadním.

Pokud jsme schopni identifikovat překážky, které úspěšné komunikaci brání, můžeme začít pracovat na jejich odstranění nebo hledat způsoby, jak je obejít, zmenšit a někdy i využít ku prospěchu věci. Vždy se přitom vyplatí dostatečně se ptát a ověřovat svoje zjištění, než dělat divoké a občas zbytečné akce. Osvojením a předáváním dovednosti formulovat své potřeby a přání tak, že mluvíme za sebe a jednáme přímo s tím, kdo je ve věci angažován, můžeme vytvářet zdravou komunikační kulturu, kde není žádné tabu a kde je možné vzájemně si důvěřovat a sdělovat své potřeby, cítit se dobře a těšit se ze společně strávených chvil objevování sebe, druhých i světa kolem nás.



LITERATURA

Použitá literatura:

1. HEJNA, S. 2009. *Komunikace a její význam v práci pedagoga*. Bakalářská práce. Brno: Katedra didaktických technologií, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
2. JANOUŠEK, J. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 185 s.
3. KUNCZIK, M. 1995. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum. 307 s. ISBN 80-7184-134-X.
4. SLÁMOVÁ, H. 1994. *Sociální komunikace*. Učební texty pro studenty VŠIS. Praha: VŠIS.

Doporučená literatura:

1. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
2. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
3. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
4. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.



AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE

3.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Aktivity
verbální
komunikace

Debatní metody – různé typy diskuzí – strukturované nebo nestrukturované. Debaty slouží k pořádání myšlenek, strukturování, k učení (se) vyjednávání, skupinového řešení problémů, argumentace, poslechu, komunikační seberegulace a etiky. Děti se učí vhodně argumentovat, vyjadřovat asertivně své názory, zároveň vnímat ostatní a neprosazovat se na úkor jiných.

Témata diskuzí

Příklady témat diskuzí: Jak vnímáme cizí kultury, Život v malé a velké rodině, Žebříček hodnot, Oblíbené zájmy, vyučovací předměty..., můžeme se dotknout i handicapu, ale musíme mít na paměti, že se jedná o citlivé téma. Témata lze navrhnout i pro nejmenší děti v MŠ (např. jaké by bylo být tím a tím zvířátkem) nebo naopak zajímavá (i kontroverzní) témata pro středoškolské studenty, mohou je též navrhnout sami, volíme témata, kde není jednoznačný „správný názor“.

Záznam
z aktivit

Součástí mohou být **formuláře a dotazníky** (sloužící k zaznamenávání – popis komunikačních jevů a jejich analýza (jak to probíhá a vypadá), zapisujeme nápady, vytváříme vlastní struktury atd. (Valenta, 2005, s. 55)

Např.: **Jak ve třídě komunikujeme?** Navrhne pracovní list s kritérii pro hodnocení komunikace ve třídě. Zajímá nás, zda je dostatek humoru, kdo koho podporuje atd. Můžeme si také všimnout, kdo více gestikuluje, kdo se projevuje hlasitěji, je dominantní, kdo více mlčí a je v pozadí, co bychom mohli udělat pro efektivnější a přátelštější komunikaci atd. Na závěr žáci navrhnou známku (1–5), kterou by komunikaci ve třídě ohodnotili. Anonymně odevzdají a pak vyhlásíme celkovou průměrnou známku.

Můžeme také např. zaznamenávat do formuláře průběh diskuze a později ji porovnat s dalšími diskuzemi, co se změnilo, přičemž nás zajímá, kdo byl aktivní, jaké kdo nabízel příspěvky, které byly konfliktní, v čem byla shoda atd., jak jsme se drželi či vzdalovali od tématu apod.

Dialogy, dramatická hra – navrhne témata rozhovorů a charakterizace rolí, každý z dvojice nebo malé skupinky dostane zadáno, co o problému ví (informace jsou jen pro něho), toho se má držet, ostatní je improvizace – sledujeme, kam se rozhovory budou ubírat, stejné téma může u každé skupinky vyústit v jiný závěr – dobrovolníci předvedou celé třídy

Např.: **Známa osobnost a novináři** – trojice se podělí o role známé osobnosti a dvou novinářů. Nezávisle na sobě, aby to nikdo z dalších členů trojice nevěděl, si každý přečte svou roli a dané informace na označených lístcích. Známa osobnost – přečte si na svém papírku, jak to doopravdy je, vyjádřila se někde, že se zajímá o zvláštnosti jiných kultur; 1. novinář – má o osobnosti informace, že kdesi vyslovila rasistickou narážku; 2. novinář – považuje ji za bojovníka proti rasismu. Při rozhovoru všichni zastávají své role. Nakonec se všichni dovědí, jak co bylo, a zreflektují a navzájem sdílejí zážitky.

Voda X oheň – sociodrama – 2 skupiny (zastupující vodní a ohnivou říši) – každá z nich má druhou stranu přesvědčit o tom, že u nich je to lepší, snaží se dobře

argumentovat nebo spíše dávat dobré nabídky a protivníkovi nic nevyvracet, hlavně ho neponižovat. Děti mohou přebíhat a vyzkoušet, jaké je to v opačné říši, nakonec vše zreflektují, mohou ztvárnit zároveň pohybově, hudebně či výtvarně, udělat reklamu na vodní říši – videoklip – cestovní agentura láká...

Další příklady konkrétních technik:

Pračka – vhodné jako zahřívací aktivita před hlavním programem – předávání míčku po kruhu v určitém rytmu a u toho musíme rychle něco říct (nepřipravená slova) – „pereme mozek“ – až do automatizace, kdy ve společném rytmu skupiny zcela uvolněně a spontánně říkáme jakákoli slova.

Posloucháme se?² – všichni dáme do kroužku jakoukoli osobní věc (mohou to být např. klíče, u malých dětí hračka) a majitel vypráví, cokoli se k věci vztahuje. V druhém kole (o kterém nikdo předem neví) si mají všichni vzpomenout, co kdo o své věci říkal. Když je řečeno vše, vrátíme věc majiteli a zkusíme znovu převyprávět příběh další věci. Majitel nakonec může doplnit, když se na něco zapomnělo. Cvičíme zároveň paměť.

Rozhovory v kruhu – putuje určitá věc (u malých dětí hračka), kdo ji má, povídá na předem zadané téma nebo rozvíjí fantazijní příběh či jen „nastavuje“ větu vždy o další slovo.

Příběh skupiny – doprostřed velkého archu balicího papíru napíšeme téma (např. slovo „šikana“), tedy „co“. Od pojmu vedeme pavoučí nohy k bublinám „kdo“, „kde a kdy“, „proč“ a „jak“. Ty dále rozvíjíme, např. kde – ve škole, na vojně, ve vězení atd., jak – projevy šikanování – fyzické a slovní útoky atd., konkrétnosti už dáme na zvláštní papír s novým pavoukem, kde ve středu opět bude pojem, ale už nižší úrovně, např. nás zajímají asociace k agresorovi, oběti aj., tak postupujeme od nejobecnějšího ke konkrétním detailům. Příběh či jednotlivé scény může každá skupinka zvlášť napsat, případně zdramatizovat, propojit do společného tvaru. (Ulrychová, 2004)

3.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Pozdravy – rozlišení **intonace** řeči – každý si vymyslí typ pozdravu (stydlivý pozdrav, suverénní, Hurvínek, otrávený, vlezlý pojišťovák...) a pozdraví tak celou třídu. Děti ve třídě pak odhadují, co to bylo za pozdrav. **Haptika** – žák v roli se pozdraví s ostatními ve skupince skrze doteky (styl podání ruky, objetí, plácnutí po rameni apod.). Ostatní mají podle dotyku vyjádřit, jak to na ně působilo, odhadovat, o jaký pozdrav se jednalo. Potom žák v roli prozradí, co tím opravdu myslel. **Proxemika** – zdravíme broučka na různou vzdálenost – na dlani, na zemi, letí vysoko – jak se pozdrav lišil?

Aktivita neverbální komunikace

Posturologie – viz Empatie – **Pocity (viz Aktivita na rozvoj empatie)**

² Aktivita z dramaterapeutického semináře Marie Pavlovské.

CVIČENÍ – MIMIKA:

Rozcvička – kroužíme pusou, hýbeme do stran, zpomalujeme, zrychlujeme, špulíme, americký úsměv..., smích přechází v pláč (malé dítě), velký úsměv a velké zamračení, dlaní přejíždíme před obličejem, ten se podle směru mění (nahoru, dolů, do stran), můžeme si přitom nasadit klaunovský nos. Potom se děti volně procházejí po prostoru. A nejdříve učitelka zvolá slovo, na které lze reagovat mimikou, tedy zejména výrazem pocitu a postoje, můžeme propojit s gestikou – děti přidají gesta. Např. dršťková polévka, mokro, chlad, únava, Pat a Mat... Děti se zastaví v chůzi a předvedou výraz. Pokračují v chůzi dál a kdokoliv, koho napadne další slovo, které se vztahuje k nějakému pocitu, jej zvolá a ostatní opět reagují.

CVIČENÍ – GESTIKA:

Co ti ukazují? – soutěží dva týmy proti sobě – jeden vymyslí nějakou větu a pošeptá ji vybranému protivníkovi, který ji má svému týmu předvést jen gesty. Můžeme bodovat počet uhodnutých slov nebo stopovat čas, za který větu tým dokázal rozkódovat.

Posílání výrazu – pantomimicky jeden ukazuje, jakou drží v ruce věc, a předává ji dalšímu v kruhu, ten ji v ruce přetvoří v něco jiného a pošle zase dál.

Cizinci a mimozemšťani – sehraje ve dvojicích rozhovor s cizincem, který mluví vzdálenou exotickou řečí, žáci mohou dostat za úkol, na čem se mají domluvit, co druhému vysvětlit nebo na co se cizinec ptá (druhý ve dvojici to předem neví), to samé můžeme zopakovat jako domluvu s mimozemšťanem, můžeme zapojit kromě gestikulace další složky, napodobovat zvláštní řeč či zvuky atd. (Zelinová, 2011) Těžší variantou může být domluva na společném úkolu (např. Cizinci na stavbě – děti mají společně postavit něco ze židliček apod.)

Pohybová a taneční improvizace, pantomima – komunikujeme skrze pohyby, dvojice nebo dvě skupiny naproti sobě, vždy jedna něco předvádí a druhá na to reaguje.

Hudební rozhovory (viz Aktivity pro podporu komunikace osob se sluchovým postižením ve skupině).

Interakční kresba a modelování – malujeme ve skupině společný obraz nebo modelujeme plastiku – nějakou situaci – každý postupně přidává svůj díl, něco přikreslí, přidá hliněnou postavu a postaví ji tak, aby dotvářela sousoší, může se jednat i o abstraktní tvary, doplňujeme podle pocitů, nemluvíme, až na závěr reflektujeme.

Trénink vícero neverbálních prostředků zároveň – ve dvojicích si žáci vyzkoušejí všechny prostředky neverbální komunikace zvlášť, vylosované téma zpracují např. jen gestikou, jen zvukem, kde nám jde o intonaci hlasu (vybere se slabika nebo slovo, kterým vyjadřují celý rozhovor), můžeme zkusit malovaný rozhovor (vedeme čáry, kterými něco vyjadřujeme, např. pastelky se hádají) nebo hudební rozhovor (zvuky na Orffovy nástroje). Téma si žáci mohou zvolit sami nebo si jej vylosují z široké nabídky (pochvala, pokárání, gratulace, kondolence, oznámení o výhře, o tragické

události, hádka a usmíření, někdo se vytahuje, žaluje, radí, přednáší projev, svěřením tajemství, spiklenecký plán...). Hádáme, co to bylo za téma, o čem se dvojice „bavila“. Známost pohádku může každá dvojice zpracovat jinak, aby např. jednou vyzněla jako komedie, potom jako horor, sci-fi, seriózní pořad aj., diskutujeme, jaké prostředky jsme využili k tomu, aby na nás stejný děj zapůsobil vždy jinak.

3.3 AKTIVITY NA TRÉNINK ASERTIVITY (ZDRAVÉHO SEBEPROSAZENÍ)

MŠ, MLADŠÍ ŽÁCI

Nácvik
zdravého
sebeprasaení

Tržiště – připravíme si několik věcí na „prodej“. Vychvalujeme zboží a přemlouváme dítě k nákupu. Dítě se může rozhodnout a zboží „koupit“, nebo odmítne a odůvodní – „Nezlobte se, ale...“.

Mám velkou zlost (cvičení konstruktivního řešení problémů) – vymyslíme situaci, kde se dvě děti pohádají a dostanou na sebe zlost (přizpůsobíme věku, např. „bereš mi hračky“). Sehraje ji jako dramatickou scénku. Děti, které dostanou role, si mají samy hledat argumenty a uplatnit je v hádce. V prvním kroku děti střídavě pojmenovávají, co jim na tom druhém vadí, co udělal nebo neudělal a co ten druhý zaviniil. Říkají: „Mám velkou zlost, protože...“ Ve druhém kroku vyjadřují, co chtějí nebo nechtějí, a konstruktivně hledají řešení. (Pfeffer, 2003)

STARŠÍ ŽÁCI, SŠ

Cvičení asertivního odmítnutí – ve dvojicích jeden druhého k něčemu nutí, a ten se snaží slušně, ale jasně odmítnout (témata si žáci buď zvolí sami, nebo navrhne výběr).

Konflikty – vysvětlíme možnosti řešení konfliktů (konfrontace, vyhýbání, ústup, kompromis, spolupráce). Vyzveme děti, aby uvedly příklady konfliktů ze života. Můžeme si promluvit i o tom, jak se při nich cítíme a jak je většinou řešíme. Dvojice si vylosují způsob řešení a zahrají ho. Pro sebe si děti vyzkoušejí všechny druhy řešení, před celou třídou pak předvedou jen to, co si vylosovaly. Můžeme srovnat výstupy nejen odlišných řešení, ale stejné řešení u jiného tématu konfliktu (např. jak byl řešen kompromisem konflikt A a konflikt B).

3.4 AKTIVITY NA ROZVOJ EMPATIE (SCHOPNOSTI VCÍTĚNÍ SE)

Aktivity
na rozvoj
empatie

MŠ, SPECIÁLNÍ ŠKOLY

Co se stalo zajíčkovi? (aktivity na rozvoj komunikace dětí s mentálním postižením) – rozšíříme klasickou hru „Zajíček v své jamce“. Děti se střídají v roli zajíčka, ten si vždy sedne na bobeček a schoulí hlavu. Zeptáme se dětí: „Co se asi stalo zajíčkovi?“ A necháme je přemýšlet. „Zajíček se možná bojí to říct, ale třeba by to někomu pošeptal.“ Vyzveme zajíčka, aby svůj problém prozradil a pošeptal někomu do ucha. Když neví, mluvíme o tom, co vše se třeba mohlo stát – ztratil se, zranil si tlapičku, kamarádi si s ním nechtějí hrát..., než dítě něco napadne (může si i vybrat z napovězených možností). Druhé dítě, kterému se zajíček svěřil, předvede, co se stalo, a ostatní děti hádají. Domluví se, jak by zajíčkovi mohly pomoci, a pomoc také předvedou.

Ošklivé káčátko – symbolicky zinscenujeme nejdůležitější momenty pohádky (děj viz doporučená lit.). Děti se postupně vystřídají v roli ošklivého káčátka, aby si všechny zažily pocit jinakosti, přijetí a nepřijetí. Postaví se do dvou řad naproti sobě tak, aby vytvořily uličku, kterou ošklivé káčátko prochází. Jde pomalu a postupně, kolem koho projde, ten se otáčí mlčky čelem vzad, až projde celou uličkou a nikdo si ho nevšímá, všichni se odvracejí. Káčátko je smutné, dřepne si na chvíli o samotě, ale mezitím uběhla zima, kdy shodilo „ošklivé“ dětské peří, sundá si černé tričko a přes paže si přehodí bílý závoj jako labutí křídla. Vidí svůj obraz ve vodní hladině. Hladina zrcadlí jeho pohyby. Káčátko udělá vždy jeden pohyb, například mávne „křídlem“, a děti stojící v řadě naproti němu pohyb opakuje. Potom se snaží dělat pohyby pomalu tak, aby je zrcadlily ve stejný okamžik zároveň, tak jako v zrcadle, ne s časovým opožděním. Potom jsou děti, které předtím představovaly ostatní káčátka, v rolích labutí a původně ošklivé káčátko vítají a zvou mezi sebe. Mohou mít také bílé šátky nebo závoje jako křídla, kterými mávají, hlavní hrdina si křídla prohlíží, radostně s nimi poskakuje. Znovu prochází uličkou, ale tentokrát děti zůstávají čelem a volají na něj: „Hurá, hurá! Ať žije naše krásná labuť!“ (Slovo „naše“ je důležité, upozorňuje na sounáležitost ve skupině.) Když projde uličkou, labuť kolem něho vytvoří kruh a něžně ho hladí šátky. Potom se všichni včetně káčátka chytanou za šátky a tančí v kruhu na radostnou hudbu. Následuje reflexe, nikdy nenecháme děti odejít ze hry bez možnosti dát pocity najevo a vyventilovat je nebo odejít v nepříjemném rozpoložení. Bavíme se o všem, co může být něčím trochu jiné, a především zdůrazníme, že zvláštnost vůbec nemusí být „něco špatného“, že každý z nás je jedinečný a může vyrůst v „krásnou labuť“.

ŽÁCI ZŠ (lze přizpůsobit pro mladší i starší žáky, případně i studenty SŠ)

Pocity – žák se postaví do pozice vyjadřující jeho problém. Ostatní se snaží vcítit a postupně k němu zaujmají pozice, které mají vyjádřit to, jak by mu pomohli. Mohou nejprve promluvit za protagonistu jednou větou vyjadřující jeho stav a potom jednou větou za sebe, co by mohlo být tou pomocí. Potom se vyjádří sám protagonista, co chtěl svou pozicí říct a jak se cítil v nabízených možnostech. Alternativou je, že ostatní žáci jsou sochaři a sochu (např. smutnou) formují tak, aby jejímu představiteli bylo lépe. Například mu zvednou ruce, jinak nastaví hlavu atd., každý může udělat vždy jen jednu změnu. Protagonista promluví o pocitech před a po vsochání nového tvaru. Pocity můžeme vyjádřit i výtvarně (malbou, plastikou), druhý ve dvojici na dílo reaguje a nakonec se dozví, jestli jeho reakce odpovídala a autor ji cítil jako pomoc v jeho problému.

Outsider X VIP – na principu „uličky“ z ošklivého káčátka žáci vyjadřují odmítnutí a potom naopak oslavu, každý si vyzkouší obě role – vždy končíme tou pozitivní. Můžeme zarámovat do projektu o šikaně.

3.5 DALŠÍ AKTIVITY OBECNĚ PODPORUJÍCÍ KOMUNIKACI, SPOLUPRÁCI A POZITIVNÍ HODNOCENÍ

Zkáza Atlantidy – Povídáme si o dávné vyspělé civilizaci, jejíž pád je opředen mnoha mýty. Co může být selháním? (Diskutujeme o nerespektování jeden druhého, hodnot atd.) Potom společně tvoříme pravidla pro novou civilizaci, ve které bychom chtěli žít, jak navzájem vycházet a komunikovat. Zapisujeme vše, na čem se všichni shodneme. Sepsaný „zákoník“ můžeme ve třídě nechat vyvěšený. Téma můžeme zpracovat výtvarně, vytvořit mapu či plastiku kontinentu, na kterém bychom chtěli žít a společně se na tom domluvíme.

Další aktivity

Kouzelný strom – vystříháme s dětmi z papírů tři barev každý tři kvítka, každá barva symbolizuje jedno kouzelné slovíčko („promiň, prosím a děkuji“). Děti na ně napíší, za co se komu omlouvají, prosí a děkují. Mohou si je nechat pro sebe. Každý, kdo potom v životě doopravdy dokáže uskutečnit, co si napsal, vhodí anonymně kvítek do určené schránky a učitel ho připíchne nepopsanou stranou nahoru na korunu stromu (na nástěnce). Sledujeme, jak nám strom rozkvétá, můžeme doplňovat kvítka např. i za dobré skutky. Po čase na to zavedeme diskuzi.

Superstar – každý v kroužku řekne, v čem je dobrý nebo jakou má pozitivní vlastnost, potom jde doprostřed a všichni ostatní se vyjadřují, proč právě on je „superstar“. Můžeme napsat medailonky a s fotkami je vyvěsit na nástěnce nebo sehrát

„reklamní klipy“, ve kterých vždy skupinka spolužáka vyzdvihuje, můžeme téma pojmout vtipnou formou, vymyslet slogany aj. nebo zpracovat výtvarně jako koláž – reklamu do časopisu. U nejmladších nebo obtížně komunikujících dětí můžeme v kroužku (cik cak) posílat klubičko s milým vzkazem či jen slůvkem nebo i mlčky jako výraz náklonnosti, vznikne tak pavučina přátelství (viz též **Interakční mandaly** v kapitole Aktivita na podporu komunikace dítěte s mentálním postižením).

Pošta pro tebe – analogie TV pořadu – kdo chce někomu něco říct, napíše „poštákoví Ondrovi“. Ten domluví, zda adresát přijde do „Pošty pro tebe“, kde si děti mohou něco vyříkat a smířit se. Střídají se v roli Ondry a moderující Ester.



SHRNUTÍ

K podpoře komunikace ve skupině jsou všeobecně vhodné veškeré formy debatních metod (řízené i neřízené diskuze), ze kterých můžeme tvořit záznamy, využíváme formuláře, dotazníky, nahrávky aj. Vhodné jsou metody dramatické výchovy, hra v roli, improvizace i nácviky prostých dialogů, neverbální techniky za využití dalších uměleckých i jiných prostředků. K dobře fungující komunikaci nedílně patří též asertivní chování a empatie. Uvedli jsme příklady vztažných cvičení.



LITERATURA

Použitá literatura:

1. PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál. 112 s. ISBN 80-7178-764-7.
2. ULRYCHOVÁ, I. 2004. Plánování dramatu. *Tvořivá dramatika*, roč. 15, č. 3, s. 101–104. ISSN 1211-8001.
3. VALENTA, J. 2005. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis. ISBN 80-239-4514-9.
4. ZELINOVÁ, M. 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 978-80-262-003-69.

Doporučená literatura:

1. BAUDIŠOVÁ, A.; JENGER-DUFAYETOVÁ, Y. *Hry pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole*. Přeložil Pavel ŠTIČKA. Praha: Portál, 1997. 88 s. ISBN 80-7178-178-9.
2. BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Artama, 2002. 127s. ISBN 80-706808-4-9.
3. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
4. MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
5. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie. Ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-928-6.



SPECIFIKA PRO VYBRANÉ SKUPINY

Pro dobrou spolupráci celého třídního kolektivu, vzájemnou toleranci a pochopení se snažíme zdravým dětem přiblížit svět dětí s handicapem. Měly by dostat možnost vyzkoušet si různé kompenzační pomůcky, alternativní způsoby komunikace, orientovat se pomocí různých smyslů aj., napomohou obecně teambuildingové aktivity. V této kapitole se více zaměříme na jednotlivá specifika vybraných skupin a doporučení pro rozvoj komunikace s ohledem na jejich zvláštnosti. Ať už máme ve třídě dítě s jakýmkoli znevýhodněním, doporučujeme nastudovat si toto minimum celé (další pak z doporučené literatury), některé vybrané aktivity mohou být při individuálním přizpůsobení vhodné i pro další skupiny.

Komunikace
žáků
s tělesným
postižením
ve skupině)

KOMUNIKACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM VE SKUPINĚ – VYBRANÉ SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY

ŽÁCI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Jednotlivých typů tělesných postižení je mnoho, záleží na době vzniku postižení, jeho charakteru a toho, jak komplikuje život samotnému jedinci. Může a nemusí být přidruženo další senzorycké postižení či postižení řeči. Je vždy zapotřebí spolupracovat mezioborově a s přihlédnutím k osobnosti konkrétního jedince. Děti s tělesným postižením mají často narušenou sebedůvěru a pozitivní sebehodnocení, proto se zmíněné snažíme individuálně podporovat, napomohou i skupinové aktivity na toto téma.

Podpora
komunikace
žáka s tělesným
postižením

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

U dětí s tělesným postižením je důležité reagovat i na přidružená postižení. Pokud je postižena jen část těla a jinak je dítě zdravé, možností aktivit bude jistě více nebo nebudou tak specifické jako v případě přidružené smyslové vady nebo mentálního postižení. Často je zde narušeno sebehodnocení, proto pracujeme na podpoře přijetí sebe sama i s omezeními, zaměřujeme se na to, „co jde“, nikoli na to, „co nejde“, a pozitivně hodnotíme. Podporujeme zdravou sebedůvěru a samostatnost, aby dítě zažívalo osobní svobodu a nebylo závislé tam, kde to není bezpodmínečně nutné, napomohou i skupinové hry, kde jde mimo zmíněné zároveň o podporu a pocit sounáležitosti mezi spolužáky navzájem.

Děti s tělesným postižením se mohou účastnit všech zpravidla fyzicky méně náročných aktivit, jen je vždy nutné akceptovat typ postižení nebo aktuální zdravotní stav. Doporučuje se manipulace s různými předměty, která kromě rozvoje motoriky dává možnost uvědomit si prostorové vztahy (umísťování předmětů a osob v modelovém i reálném prostoru nebo na obrázku). Šimonová (2006) též doporučuje práci s loutkou – jednak všeobecně pro její komunikační potenciál, napodobováním pozice nebo pohybu a manipulací s loutkou si dítě zároveň lépe uvědomuje a vnímá svoje tělo, což může být krůčkem k vytvoření pozitivního vztahu k němu. Vztah k sobě samému zákonitě ovlivňuje i další vztahy, tedy i způsob komunikace s ostatními. Pro

rozvoj komunikace jsou vhodné všechny expresivní postupy – metody dramatické výchovy a dramaterapie, arte- a muzikofiletiky nebo muzikoterapie, praxí je též ověřena účinnost a oblíbenost terapeutického tance, scénického tance aj.

AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Aktivity pro žáky s tělesným postižením

Pantomima – komunikujeme pomocí pohybů, můžeme ztvárnit situace, scénky nebo zinscenovat celý příběh, volíme témata blízká dítěti s postižením.

Taneční rozhovory – děti ve dvojici reagují na sebe tancem, střídáme různé typy hudby, tančíme třeba jen některými částmi těla, pak jeden zpívá (vydává improvizované zvuky) nebo hraje, druhý tančí.

Kontaktní improvizace – nejdříve ve dvojicích, potom v celé skupině nejlépe ve volném prostoru na zemi reagujeme na dotyky druhého, které určují směr a intenzitu pohybu, hýbe se vždy ta část těla, které se někdo dotkl, může se naklonit, ohnout, pokračovat v pohybu dál a vzít s sebou celé tělo, které např. „jde za ramenem“, ve směru dotyku rotuje, zvedá se či klesá atd., dokud jeho směr nezmění či trochu poupraví jiný dotyk, společně v celé skupině pohyby vážeme a takto může vzniknout krásný improvizovaný tanec, pracujeme i s rychlostí, dynamikou, měníme roviny – něco se může odehrávat téměř vleže, ve střední rovině na čtyřech a v nejvyšší vestoje, zdravé děti se přiblíží dítěti s handicapem a vyzkouší jeho možnosti a zároveň společnou prací mohou některá omezení kompenzovat a třeba i vytvořit zajímavý divadelní tvar.

Akční tvorba – děti si pomalují navzájem část těla barvami na tělo, ve skupinkách se poskládají tak, aby jednotlivé části spolu tvořily dohromady obrazec, nebo s pomalovanou rukou představující např. nějaké zvíře hrají divadlo. Jednu ruku také můžeme obalit hlinou a druhou rukou vytvarujeme loutku, „bytosti“ z hlíny se mohou hýbat, rozehrát dialogy, představit se, kdo jsou, co mají rády atd., nebo o nich majitel může mluvit ve třetí osobě a vyčítat jim i špatné vlastnosti. (ze semináře Beate Albrich)

Netradiční olympiáda – navrhujeme disciplíny, ve kterých si i zdraví spolužáci částečně mohou vyzkoušet, jaká omezení určitý handicap přináší, mohou např. projíždět překážkovou dráhou na vozíku nebo se pohybovat o berlích a s těmito různými kompenzačními pomůckami dělat běžné úkoly, pohybovat se po škole, zjistit tak, v čem je potřeba pomoc, požádat o ni a zažít tak, jaké to je...

Superstar (viz Aktivity na rozvoj empatie)

ŽÁCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM A AUTISMEM

Mentální postižení

MKN rozlišuje mentální retardaci takto postižených osob lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou. Lehká mentální retardace (MR) se stává zjevnou až později, kdy je od dítěte očekáváno řešení složitějších úkolů či situací. Obvykle bývá postižena

abstrakce, logické usuzování, stereotypní myšlení, mechanická paměť. Většina z takto postižených osob dosáhne plné nezávislosti v oblasti osobní péče i v praktických dovednostech. Ve škole mají specifické problémy se čtením, psaním, mohou mít přidružené potíže, jako je epilepsie, poruchy chování, tělesné postižení. U středně těžké MR je opožďování většinou zachyceno již v batolecím věku, opožďen je vývoj pohybový, rozvoj chápání a užívání řeči, sebeobsluha a zručnost. Pokroky ve škole jsou minimální. (Švarcová, 2000; Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

V komunikaci musíme brát v potaz především zpomalenou chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků, sníženou schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů, sníženou mechanickou a zejména logickou paměť, tékavost pozornosti, nedostatečnou slovní zásobu a neobratnost ve vyjadřování. Komunikace dětí s mentálním postižením se odvíjí od jejich mentálního věku, kterému musíme nároky přizpůsobit. Ve škole se můžeme setkat vedle žáků zdravých také se žáky s různou hloubkou mentálního postižení (lehká, středně těžká, těžká a hluboká mentální retardace). U lehké MR v podstatě v rámci běžné komunikace nejsme výrazně omezeni, jen se snažíme mluvit co nejsrozumitelněji, ne příliš abstraktně, nepoužívat vícesmyslné věty nebo ironii, které dítě nerozumí. Snažíme se o to, aby naše komunikace měla jednoduchou logiku. Zmíněné o to více platí u středně těžké retardace, snažíme se, aby pokyny byly jasné v přehledných, zřetelných, dobře srozumitelných větách, nepoužíváme dva záporny v jedné větě, dodržujeme časový sled, mluvíme pomalu, několikrát opakujeme a brzy se k vyjádřenému vracíme, protože se může stát, že dítě dostatečně neporozumělo nebo informaci brzy zapomnělo, pro osvojení čehokoli nového, včetně nácviku komunikace, je především třeba velké trpělivosti, nikdy na dítě nespěcháme, mohlo by se dostat do stresu, což by ve finále mělo kontraproduktivní efekt.

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Podpora komunikace žáka s mentálním postižením

U žáků s mentálním postižením jsou pro podporu komunikace i začlenění do skupiny vhodné všechny typy expresivních postupů. Osvědčené jsou především techniky tvořivé dramatiky (i dramaterapie) a muzikofiletiky. U těžších forem se zdá být artefiletika v užším (výtvarném) pojetí spíše prostředkem k relaxaci a ventilování vnitřního napětí a emocí formou abstraktní tvorby. (Šoubová, 2012) Důležitý a významný je zejména pozitivní zážitek ze samotného procesu tvorby, nejde o líbivý výsledný výrobek nebo jediné správné řešení, případnou obavu z neúspěchu odstraníme např. i tím, že místo štětce používáme provázky, tampóny z gázy, prsty, tím dáme najevo, že „vše je dovoleno, tedy i správně“. Vhodná je práce s hlinou a alternativním výtvarným materiálem – písek, rýže, fazole atd., které mohou žáci různě seskupovat, tvořit obrazce individuálně i společně ve skupině, čímž podporujeme navazování kontaktů a vzájemnou spolupráci. Stejně tak můžeme společně mačkat měkký papír a vytvářet z něho skupinový obraz, otiskovat části těla a nechat žáky jeden na druhého reagovat. Vhodné jsou jakékoli interakční hry, které vždy přizpůsobíme mentálním a psychickým možnostem jedince. Podle potřeby můžeme použít aktivity určené pro

předškolní děti (u středně těžké MR) nebo i pro mladší – tříleté a méně (na hranici s těžkou MR), viz doporučená literatura.

AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Popis využití expresivních postupů pro rozvoj komunikace dětí se středně těžkou a lehkou MR (Šoubová, 2012, s. 39–41)³:

Aktivity u dětí s mentálním postižením

Interakční mandaly – „Aby klienti poznali, co je mandala (kruhový obraz se středem), přinesla jsem jim spoustu okopírovaných obrázků – omalováněk, z nichž si každý mohl vybrat a vybarvit podle své volby. Kreslili jsme společnou mandalu, každý svůj kruh kolem středu s libovolným vzorem. (Podle schopností je můžeme vybídnout, aby svým vzorem nějak navázali na předchozí, reagovali na něj.) Dále jsme téma zpracovali dramaticky. Utvořili jsme ‚interakční mandalu‘, kroužek, v jehož středu stál jeden klient, předváděl různá gesta a ostatní to na způsob zrcadel opakovali, v druhém kole na něho potom měli reagovat. (Další možností jsou libovolné taneční kreačky na reprodukovanou hudbu – tanečník uprostřed předtancovává ostatním – nebo improvizovaná hudba na Orffovy nástroje.) V další hře vždy klient uprostřed představoval sluníčko a kutálel klubičko všem ostatním vždy s nějakým přáním nebo jen hezkým slovem, které ho napadlo, a ti mu ho vraceli se slůvkem ‚děkuji‘, takže vznikaly ze středu paprsky. (Když děti nic nenapadne, nevadí, mohou jen kutálet klubičko nebo říkat vždy ‚posílám ti paprsek‘.) Potom každý na malou kartičku nakreslil sám sebe a na druhou někoho, koho má rád. Doprostřed velkého papíru jsme nalepili obličej sluníčka a tvořili jsme dál mandalu – první kruh z prvních kartiček (‚autoportrétů‘) a druhý kruh z kartiček s obrázky blízkých. Tak vznikly paprsky sluníčka.“

Tleskaná – komunikace skrz dotyk – tleskání – dlaněmi o sebe – dítě samo i ve dvojicích, tleskání na různé části těla, opakování rytmu, posílání rytmu po kruhu – jeden vytleská, druhý vedle něho v kruhu zopakuje, změní a pošle dál, chodíme mezi sebou a tleskáme se do různých částí těla, např. i při hodně pomalé chůzi předáváme babu potleskáním o rameno, o stehno atd., můžeme k tomu pustit veselou rytmickou hudbu, nejprve pomalejší, která se při zvládnutí úkolu zrychluje, na stopnutí hudby se zastavíme v pohybu, učíme se na ni reagovat.

Hry s plyšáky – stejným způsobem si můžeme hrát s plyšáky, jak spolu komunikují (každé dítě hraje se svým nebo asistent s integrovaným žákem), mohou používat i vymyšlenou řeč, různé zvuky, slabiky i křik, na smluvený signál ztichnou nebo naopak živě diskutují svou řečí, také tancují při hudbě a na stopnutí se zastaví.

Další doporučené – **interakční kresba, modelování** (s. 4, Neverbální komunikace), **přechodné subjekty** (s. 12, Aktivity na podporu komunikace dítěte s autismem ve skupině), **Co se stalo zajíčkovi** (s. 5, Aktivity na rozvoj empatie).

³ Mluvíme o klientech, ne dětech, protože přímo citujeme popis terapeutických sezení, která je však možné využít v pedagogické praxi.

CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S AUTISMEM

Autismus Duševní vývoj jedinců s touto diagnózou je narušen hlavně v oblasti komunikace, v sociálním chování a sociální interakci, v představitosti a v oblasti vnímání. Je snížena schopnost empatie, schopnosti zobecňování a abstraktního myšlení. Typické je též doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus. Mnoho dětí vykazuje určitou míru stereotypního, rigidního a kompulzivního chování, včetně neobvyklých zájmů. Frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého člověka velmi liší. Setkáváme se s dětmi s různou řečovou vybaveností – děti nemluvící, s dysfázií i děti výborně jazykově nadané. Dále jsou to děti s různými intelektovými schopnostmi – děti s mentální retardací, děti průměrné i nadprůměrně nadané. A v neposlední řadě děti s různým stupněm zájmu o sociální kontakt – mazlivé, netečné, fixované na blízké osoby, aktivní, pasivní. Symptomy se kombinují, a tak je prakticky nemožné najít dvě děti s totožnými obtížemi.

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKŮ S AUTISMEM

Podpora komunikace u žáků s autismem

U jedinců s autismem musíme být obzvláště opatrní a respektovat individuální zvláštnosti. Musíme hledat zcela jiné komunikační systémy, slovním popisům dítě často nerozumí, slova jsou pro něj příliš abstraktní. V komunikaci i chování převládají stereotypy a úzkostné projevy při jejich nedodržení a jakékoli změně, která je snadno vykolejí a uvede do pocitu nejistoty. Právě jistota a přehledné a jasně strukturované prostředí je to nejdůležitější, na co bychom měli při práci se žákem s autismem dbát. Při podpoře jeho komunikace (i se skupinou žáků bez postižení) se neustále snažíme vytvářet a udržovat prostředí důvěry a při jakémkoli znejištění či afektivním výkyvu žáka uklidníme, případně usměrníme návratem k čemukoli bezpečně známému, co má rád a navrátí mu stabilitu. Je nutno mít stále na paměti, že u závažnějšího postižení není dítě schopno vnímat symbolický význam řeči, často dochází k situaci, že dítě sice používá slova a věty, ale neuvědomuje si jejich obsah. Pak je třeba přikročit ke komunikaci pomocí obrázků nebo samotných reálných předmětů (když ani obrázek není dost zřejmým symbolem). Obzvláště problematické mohou být situace, kdy dítě pronáší šokující poznámky o jiných lidech – neuvědomuje si sociální kontext. Zdravým žákům se snažíme situaci vysvětlit, předcházíme konfliktům a motivujeme k vzájemné spolupráci.

AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKŮ S AUTISMEM VE SKUPINĚ

Aktivity u žáků s autismem

Hry s loutkami – díky předvádění příběhu nebo i jednoduchého dialogu loutkami je dítěti lépe přiblížena komunikace, vztahy, příčiny a následky situací..., nemusíme mít zrovna marionety nebo maňásky, stačí nám vařečky nebo balonky s namalovanými obličejíky a další zástupné předměty, např. šátky. Postavičky mohou dítě provázet a „pomáhat mu“ v běžných denních aktivitách, komunikujeme skrze ně.

Pohybově dramatické hry – příklad vhodný pro vyvedení ze stereotypu – zrcadlíme pohyby a výrazy dítěte, přičemž vždy opakovaně ve vhodném okamžiku nabízíme něco nového, motivujeme k tomu, aby nás dítě následovalo, a vracíme se pro pocit bezpečí k jeho známému. Na stejném principu můžeme pracovat s hudbou a tancem.

Rytmizace, Hudební rozhovory, Orchester (viz Aktivity na podporu komunikace dítěte s výchovnými potížemi), **Míčky emocí, Emoce v rytmu** (viz Aktivity na podporu komunikace dítěte s výchovnými potížemi), **Interakční kresba, modelování** (viz Neverbální komunikace) a doporučená literatura. U mladších dětí s autismem lze využít též aktivity na podporu komunikace uvedené v předchozí kapitole.

Přechodné subjekty – dítě nakreslí obrázek, překryjeme ho pauzovacím papírem a obkreslíme, vytáhneme z něho nějaký tvar, část obrázku, kterou pak nabídne zpět dítěti. To k němu něco dokreslí a opět dá nám, znovu vytáhneme přes nový papír další tvar, a takhle vícekrát dokola, přičemž pozorujeme reakce dítěte a obrázky se stávají „přechodnými subjekty“, prostředky ke komunikaci a symbolizaci.⁴ (Hašto, 1997)

Obrázkový příběh – děti mají za úkol poskládat situace na obrázcích, jak jdou za sebou.

PŘÍKLAD KONKRÉTNÍ LEKCE PRO ROZVOJ KOMUNIKACE:

„Na úvod k práci s loutkou jsme si hráli na honěnou s maňáskem ptáka, který otvírá zobák, vyplazuje jazyk a vydává zvuk. Kdo měl babu, honil s maňáskem. Potom jsem přivedla velkou marionetu kašpárka a říkala jsem: ‚Ahoj děti, já jsem kašpárek, a kdo jste vy?‘ Přišla jsem ke každému zvlášť, hrála s kašpárkem, že podává ruku, a chtěla jsem, aby se každý představil nebo alespoň kašpárka pozdravil. Potom jsem říkala: ‚Já jsem kašpárek a mám rád legraci, třeba když...‘, ukazovala jsem, co kašpárek umí – skákat, tancovat... Potom hrály s kašpárkem postupně děti. Kdo to dokázal, mluvil za kašpárka jednoduchou větou jako já, ostatní děti si vyzkoušely, jak loutka hýbe rukama a co se s ní dá dělat, nebo za ni mluvily vlastní řečí. Potom jsme vzali na scénu ještě plošnou loutku princezny, kterou jsme vyrobili v předcházejícím sezení. Tou jsme vyjadřovali opačnou emoci. Hrála jsem: ‚Jsem smutná princezna, jsem moc a moc smutná, nikdo si se mnou nechce hrát, jsem tak smutná, že pláču, kdo mě rozveselí?‘ Potom ve dvojicích jeden hrál smutnou princeznu a druhý ji měl rozveselit – předvést něco legračního. Když se princezna rozveselila, začala tancovat. Děti si zkoušely také jednoduché dialogy kašpárka a princezny. Potom si loutky vyměňovaly při hudbě a pohybovaly se s nimi do rytmu. Další hra byla zaměřena také na emoce. Ukazovala jsem kartičky s obrázky čtyř základních emocí a děti měly vždy vybrat, který panáček je veselý, smutný, který má zlost a strach. Potom jsem kartičky otočila obrázkem dolů a děti si vždy jednu obrátily, měly danou emoci předvést a ostatní uhodnout, o jakou emoci se jedná. (Cvičení upraveno dle Pfeffer, 2003, s. 34.) Dalším úkolem bylo rozeznat smutnou a veselou hudbu. Na závěr jsme při hudbě malovali smutek a radost.“ (Šoubová, 2012)

⁴ Benedettiho metoda přechodných subjektů byla navržena jako terapie pro pacienty se schizofrenií, je však vhodná pro podporu komunikace, a to i u nejmladších dětí, včetně autistických a s MR.

KOMUNIKACE ŽÁKŮ S VÝCHOVNÝMI POTÍŽEMI

CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S VÝCHOVNÝMI POTÍŽEMI

Pro poruchy chování existují psychologické důvody (psychická porucha, deprivace, výraz volání o pomoc aj.) nebo jsou poruchy podmíněny rodinným zázemím, kdy rodiče sami nemají dostatečně osvojeny sociální normy. Typické je porušování pravidel od drobných přestupků po vážnější, agresivita, vzdor, ničení věcí, v těžších případech ústící až v delikventní chování a kriminalitu. Ve školách se můžeme setkat s hyperkinetickým syndromem – děti trpící ADHD mají největší problém udržet pozornost či volní úsilí zaměřené na plnění daných úloh. Druhým základním rysem ADHD je nadměrná nebo vývojově nepřiměřené úroveň motorické či hlasové aktivity. Neklid, nepokojné vrtění, pohyby, které nejsou účelné. A spolu s nevytrvalostí ve volním úsilí je propojena nedostačivost v útlumu chování – nadměrná impulzivita. S tím se pojí vyšší riziko úrazu, neboť děti nejdříve konají a pak až přemýšlejí.

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKA S VÝCHOVNÝMI POTÍŽEMI

Tyto děti bývají často kritické a aktivity bojkotují, vyjadřují nezájem, proto je důležité je správně motivovat, zaujmout a nadchnout pro věc. Pozitivně působí dobrý vzor, díky kterému si tvoří lepší vztah k autoritám a v ideálním případě ho chtějí následovat a to dobré napodobovat. Z praxe je známo, že mají rády zejména pohybové aktivity, které je třeba vyváženě střídát s relaxačními cvičeními, a hry s hudbou, rytmem, kde mohou hodně využít výrazových prostředků (i v dramatických cvičeních) a mohou se takzvaně „vyřádit“. Nezapomínáme klást důraz na skutečnost, že neurvalost, bezohlednost apod. je náročná pro ostatní, proto se snažíme podporovat empatii, zprostředkovávat žákovi reflexi, aby se zamyslel nad tím, jak asi vnímají jeho chování ostatní a jaké má důsledky. Stejně tak jsou vhodné výtvarné hry s různými materiály – hlína, voda, těsto. U dětí je nutno rozvíjet smysl pro pořádek, řád, systém a pravidla. Rovněž zde může velmi pomoci jasně strukturované a přehledné prostředí – např. když různé činnosti probíhají stále na stejných místech – určený koutek pro hru, pro odpočinek, pro učení – to může pomoci rychlejší koncentraci. Proto formou her a projektů můžeme zpracovávat témata, která výše jmenované řeší. Ve skupině je nutno dbát na dodržování pravidel, vytváříme si společně příjemnou atmosféru. Pro odpočinek si můžeme také společně zazpívat písničku a pracovat s ní tvůrčím způsobem, aby dítě bylo motivováno – zkusíme hru na tělo, sami si můžeme vyrobit jednoduché rytmičné nástroje z plastových lahví, plechovek, podle toho, co vsypeme dovnitř, se mění rejstřík – různé luštěniny, rýže, kovové předměty... (pravidelný rytmus hudby sám nutí k dodržování určitého řádu, proto jsou vhodné hry s rytmem a další techniky muzikoterapie – viz doporučená literatura).

AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKŮ S VÝCHOVNÝMI POTÍŽEMI VE SKUPINĚ

MŠ, první dva ročníky ZŠ, děti s MR

Aktivity
pro žáky
s výchovnými
potížemi

Víly a trpaslíci – na příjemnou melodickou hudbu lyrického charakteru (vhodné jsou houslové skladby nebo např. zvonkohra) děti tančí vílí tanec (volnou improvizaci) se šátky. Jeden šátek je barevně odlišený, na stopnutí hudby dítě, které tančilo s odlišným šátkem, vysloví jakékoli přání, vyhodí šátek do vzduchu, kdo ho chytí, dá mu svůj šátek a přeje si něco příště, ostatní fouknou do dlaní, jako že přání dotyčnému posílají. V prvním kole si děti přejí něco pro sebe, v dalších pro někoho jiného. Na změnu hudby v živější se děti promění v trpaslíky a vesele skotačí, dělají různé grimasy a gesta, trhají rukama a nohama, když někoho potkají čelem, zatančí si s ním, dvojice se spolu otáčejí nebo se jen bláznivě pozdraví – např. třepotáním rukou do všech stran a vyplazováním jazyka. Královna víl (učitelka nebo asistentka) mávne kouzelnou hůlkou a trpaslíci zmrznou – štronzo – (zůstanou nehybně v pozici, v jaké zrovna byli). Svítí sluníčko a zmrzlí trpaslíci tajou – pomalu povolují napnuté svaly, sklánějí hlavu, ramena, ruce volně visí a sesouvají se až k zemi, procitují kontakt s ní a úplně „tají“, „vsakují se do země“. Královna víl opět přivolá své družky, které tančí se šátky nebo závoji. To se může několikrát opakovat až po závěrečnou relaxaci, kdy víly dotančily ke kouzelnému prameni. Voda v kouzelném prameni je čistá, teplá a svěží. Malý rybníček, do kterého voda vtéká, je obrostlý mnoha nádhernými květinami. V tomto rybníčku se víly koupou, i my můžeme cítit příjemný pocit, kdy vlhá voda uvolňuje naše tělo, omývá všechny starosti a z kouzelného pramene čerpáme sílu. (relaxace inspirovaná Müller, 2010)

Zlobivé království – zlobivá honička – šlapeme na paty, drcáme se zadečkem, kdo honí, vyplazuje jazyk, dělá dlouhý nos atd. Zlobivá hudba – tvoří zlobivou skladbu – improvizace na Orffovy nástroje. Z rozházených věcí a výtvarných materiálů uspořádají hodné hezké království – společně tvoří hezkou hudbu, hledají společný rytmus, na závěr namalují nebo vymodelují, co by kdo v království byl, a popovídají si o tom, možná mezi postavičkami vzniknou vztahy a příběh, který rozvíjíme. Vyzveme děti, aby si vzpomněly a vyprávěly situace z pohádek, kde někdo zlobí nebo je neposlušný, a jak situace dopadla (Smolíček pacholíček, O neposlušných kůzlátkách aj.).

ZŠ, speciální školy

Cirkus – střídáme živější a klidnější hudbu, děti tančí jako komedianti a jako ladné provazochodkyně, modelujeme postavičky, co by kdo byl v cirkusu, rozestavíme je, každý svou postavu představí, kdokoli se ho může na něco zeptat, podle fantazie odpovídáme a rozvíjíme souvislosti.

Míčky emocí – házíme míčky s obličejí emocí na veselou rychlou hudbu (např. vrabčí tanec – Al Bano) – poprvé jen chytání, podruhé vyjadřujeme emoce – nejdříve házíme jeden míček a postupně přidáváme až tři, kdo ho chytí, pozicí těla vyjádří emoci – radost – výskok, smutek – skrčení se, mračoun – otočení se zády a dupnutí, při změně hudby na pomalejší refrén neházíme, ale na místě si zatančíme.

Emoce v rytmu – bubnujeme vždy určitý rytmus na danou emoci – nejdříve děti hádají – radost – veselý, rychlý – tam ta dam tam, smutek – pomalý – tadam tam, vztek – rychlé silné rány, strach – škrábání do bubínku, zastavení bubnování – štronzo (ustrnutí pohybu), děti se střídají v roli bubeníka, ostatní hrajou na honěnou, kde platí pravidla, že honit i utíkat před babou se může jen v daném rytmu.

Hádka a usmíření (vhodné i pro starší žáky) – pohybově nebo i improvizovaným tancem dvojice vyjadřují hádku na živou dynamickou hudbu (např. Bizet – Carmen) – dupou na sebe, odvracejí se urážlivě od sebe, přitahují se k sobě, výhrůžná gesta atd. (musíme však dát pozor, aby nebylo ve dvojici úzkostné dítě s agresorem), tomu, aby jeden nebyl v jednoznačné převaze, také můžeme předejít předem navrženou choreografií na konkrétní skladbu, která bude tato pohybová vyjádření obsahovat, v druhé fázi necháme děti samostatně navrhnout možnosti usmíření, která předvedou a diskutují o nich, dalším úkolem může být klasická dramatizace podle toho, jaký mají z hádky pocit, o čem asi byla, přidají i řeč a sehrají scénky zahrnující i usmíření.

Hrdinství všedního dne – přečteme motivační příběh např. o hrdinovi, který někomu zachránil život (děti si též mohou připravit články o svých vzorech), navážeme diskuzí o hrdinech, pozitivních i negativních, a jak se i my můžeme stát hrdiny – v maličkostech – zastat se spolužáka atd.

Kouzelný strom (viz Aktivity na rozvoj empatie), **Mám velkou zlost a Konflikty** (viz Aktivity na trénink asertivity).

Komunikace
žáků se
zrakovým
postižením

KOMUNIKACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Rozlišujeme různé stupně zrakového postižení od slabozrakosti po nevidomost. Obecně lze říci, že žáci se zrakovým postižením kompenzují svůj nedostatek ostatními smysly, od čehož se samozřejmě odvíjí i jejich možnosti a způsoby komunikace, orientace v prostoru, jsou schopni lépe sami sebe obsloužit apod. Platí tu pravidlo, že čím klidnější je prostředí kolem nich, tím lépe se jim „pracuje“. Je jisté, že v důsledku zhoršeného zraku či jeho naprosté absence mají zkreslené představy o světě a informace o okolních věcech získávají barvitější jen díky komunikaci se zdravými osobami, proto se vždy snažíme o co nejpřesnější slovní popisy, v komunikaci dodržujeme zásady, např. upozorňujeme na sebe hlasem, oslovujeme daného jedince jménem, aby věděl, že mluvíme k němu, apod.

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Podpora
komunikace
žáka se
zrakovým
postižením

S ohledem na výše zmíněné se za účelem podpory komunikace zaměřujeme na vnímání jinými smysly, především hmat a sluch, které pro lepší pochopení a přijetí spolužáka zprostředkujeme i celé skupině zdravých dětí, mezi nimiž je zrakově postižený integrován. Proto doporučujeme práci s hlínou (dáváme však pozor, aby dětem, které

čtou v Braillově písmu, nedocházelo k nežádoucímu vysychání a znecitlivění kůže na konečcích prstů, neboť ty musí nutně zůstat citlivé; stejně tak se musíme vyhýbat aktivitám, kde hrozí poranění prstů) a dalšími materiály (voda, písek, mohou dělat např. muchláže z měkkého papíru aj.), kontaktní hry, při kterých je třeba se orientovat a předávat si informace skrze dotyky, stejně tak interakční hry, kde hrají roli sluchové podněty. Obecně jako u všech ostatních typů znevýhodnění podporujeme sebedůvěru a vzájemnou toleranci, přizpůsobení jeden druhému při zachování osobní integrity. Samozřejmě také dbáme na zrakovou hygienu vzhledem ke konkrétnímu typu postižení. Důležitá je komunikace s dětmi ve vhodně osvětleném prostředí. S dětmi se snažíme komunikovat normálně, díky tomu, že nás nevidí, mají mnohem vyvinutější sluch a podle hlasu poznají, co se děje, co si myslíme a jak se asi tváříme. Při rozhovoru s dětmi můžeme popisovat, co se děje kolem nich. Snažíme se vytvářet prostředí bez nadměrného hluku a dalších překážek ztěžujících komunikaci a orientaci.

AKTIVITY PRO PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Aktivity
pro žáky se
zrakovým
postižením

MŠ, mladší školáci, děti s MR

Mašinky – vždy jedna lokomotiva (to je dítě, které vidí a má odkryté oči) veze dva vagonky (to jsou děti, které mají zakryté oči šátkem a děti se zrakovým postižením.) Děti se ve trojicích postaví za sebe, první vagoněk se drží za pas lokomotivy a druhý vagoněk se drží prvního. Mašinky mají za úkol jezdit po třídě, nestřetnout se s těmi ostatními a bezpečně se přemístit na předem dané místo. Děti si procvičují komunikaci a orientaci na základě dotyku a pohybu – pokud lokomotiva zahne doprava, vagoněk pocítí změnu směru ve svých rukou, ohne se mu ta, za kterou se dále poběží. Starší děti se mohou vést jen za prsty nebo měnit při hře tempo (můžeme podpořit rychlejší a pomalejší hudbou). Taky je možno ji hrát tak, že i lokomotiva má zavřené oči a mašinky vede strojvedoucí jen hlasem – naviguje je doprava, doleva, okolo židle a vrátit se. Po hře je dobré si sednou do kruhu, popovídat si o tom, jaké to bylo, co se komu líbilo a nelíbilo, kdo byl nejradši lokomotivou a kdo prostředním apod.

Starší školáci, SŠ

Kruh poslepu – se zavřenýma nebo zavázanýma očima (všichni, i zdraví spolužáci) se pohybujeme po prostoru, můžeme nejdřív při hudbě vždy najít ruku někoho, chytit se jí, zrovna tak druhou rukou, nikdy nepustíme obě ruce, až když jednou rukou najdeme zase ruku někoho jiného, můžeme pustit druhou. Potom máme za úkol poslepu společně vytvořit kruh, strategii necháme na žácích, mohou i mluvit. Další, o něco těžší variantou je vytvořit poslepu čtverec. Můžeme se všichni držet lana a vytvořit z něj čtverec. Nebo všichni drží lano napnuté tak, abychom stále měli kruh, a máme za úkol kruh přesunout na určené místo tak, aby se tvar stále udržel, což vyžaduje dobrou spolupráci všech.

Osobní asistent – jeden druhého, který má zavázané oči (všichni si vyzkoušejí roli žáka se zrakovým postižením), provází po celé škole a pomáhá mu.

Překážková dráha – žák se zavázanýma očima (či nevidomý) prochází překážkovou dráhou, druhý ho jen slovně naviguje, alternativa – pro navigaci se vybere jen jedno slovo (jakékoli) a vše vyjadřujeme jím, měníme intonaci, když povzbuzujeme k chůzi, varujeme atd.

Všechny věkové kategorie

Společné modelování – po kruhu putuje hliněná koule, každý ji nějak změní. **Mosty**⁵ – dva žáci k sobě staví poslepu most, domlouvají se jen hmatem, stejně tak se mohou pokusit společně vymodelovat i něco jiného, a to i v menších skupinkách, můžeme rámcově zadat téma, ale zpracování už záleží na komunikaci, která probíhá jen hmatem, snažíme se pochopit, co druzí modelují, a ve stejném duchu spolupracovat.

Komunikace
žáků se
sluchovým
postižením

KOMUNIKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM (SURDOPEDIE)

CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Sluchové postižení s sebou přináší sníženou schopnost či úplnou absenci vnímání přítomnosti zvuků a rozlišování lokalizace, výšky, hloubky a kvality zvuků. Vzhledem ke ztrátě informací prostřednictvím sluchu se tyto děti poměrně rychle učí odezírat. Rozlišujeme vrozené a získané vady. Děti, které vyrůstají se sluchovou vadou od narození, jsou klidnější a vyrovnanější, neboť nikdy neslyšely, nemají s čím porovnávat. U dětí, které mají získanou poruchu sluchu, může být komplikací smutek, deprese, labilita, neboť se nemohou s postižením srovnat. Vývoj řeči je opožděný, omezený či přerušovaný. Důležitý je nácvik odezírání, reedukace sluchu, gramatická výstavba řeči atd. Častěji se vyskytuje dyslalie, dysprozódie, dysfonie.

PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Podpora
komunikace
žáka se
sluchovým
postižením

U dětí se sluchovým postižením jsou pro podporu komunikace a začlenění do skupiny vhodné všechny neverbální techniky s přihlédnutím ke konkrétnímu typu postižení a jeho hloubce připravujeme hry, které dítě zvládá. Musíme dbát na určitá bezpečnostní pravidla při pohybových hrách u dětí s kochleárním implantátem. Samozřejmostí je přednes pravidel jakékoliv hry v dítěti nejbližším komunikačním systému. Stejně jako má čeština nářečí, má i český znakovaný jazyk své odchylky místně lokalizované. Co se týká skupinové atmosféry – snažíme se, aby byla přátelská a vstřícná, podporujeme komunikaci a snahy zdravých dětí se dorozumět s dítětem s postižením. Pomáháme dítěti s překladem a podporujeme zdravé děti k dodržování klidného prostředí, neboť v rušném prostředí je těžké slyšet to hlavní i pro zdravé, natož pro děti se sluchovou vadou. Při odezírání učíme děti, aby stály proti sobě obličejem. Naučíme je, jak na sebe

⁵ Ze semináře Dipl. KT Beate Albrich – vzdělávací cyklus ve skupinové arteterapii pod záštitou České arteterapeutické asociace 2013–2015.

upozornit (neslyšící dítě např. neví, že se k němu přibližujeme zezadu). Zdravé děti informujeme o typu postižení, vysvětlujeme a pomáháme předcházet jakýmkoliv konfliktům. Mohou si vyzkoušet komunikační pomůcky pro sluchově postižené a zkusit se v základech dorozumívat znakovou řečí (naučíme celou třídu pár prvků, z čehož se může stát velmi zábavná aktivita, stejně tak jako dorozumívání prstovou abecedou. Vhodně volenými aktivitami jim nabízíme, aby se zkusily orientovat jinými smysly.

Pokud má dítě zachovaný sluch aspoň na částečné úrovni, mohou mu pomoci různé kompenzační pomůcky (naslouchadla) – máme na paměti, že je potřeba zkontrolovat, zda má dítě naslouchadlo zapnuté (ty starší si ho umí vypnout) a zda je funkční. Na děti nekřičíme v domnění, že nás uslyší lépe. Mezi dítětem a povídající osobou nesmí stát žádné překážky, mluvčí nesmí hovořit zády k dítěti a psát třeba na tabuli. Také je nutné hovořit pomaleji a zřetelně artikulovat. Některé děti uvítají rty namalované rtěnkou, pokud je ve třídě asistent-muž, je vhodné, aby chodil oholen, neboť vousy jsou velkou překážkou v odezírání. Ostatní děti poučíme, že není dobré neslyšícího na cokoli upozorňovat dotykem, můžeme mít třeba sjednaný signál, že když ukážeme např. nějakou konkrétní hračku, znamená to, že máme ukončit činnost apod.

AKTIVITY PRO PODPORU KOMUNIKACE ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM VE SKUPINĚ

Aktivity
pro žáky se
sluchovým
postižením

MŠ, mladší žáci, děti s MR

Orchestr⁶ – sedneme si do kruhu a každé dítě si vybere nějaký hudební nástroj a bude na něj hrát. Děti se střídají v roli dirigenta, jenž pohyby určuje tempo, hlasitost, dynamiku, který nástroj má zesílit, hrát sólo atd. Pozn.: u dětí s těžší vadou sluchu je vhodná tibetská mísa, její zvuk je „cítit i v kostech“. Na orchestr můžeme hrát i pantomimicky bez použití zvuků.

Všechny věkové skupiny včetně SŠ (improvizace umožňuje přizpůsobení úrovni schopností)

Hudební rozhovory – ve dvojicích nebo skupinkách děti hrají dialogy pomocí hudebních nástrojů, jeden hraje, ostatní mu odpovídají podle toho, jak to cítí, mohou též ztvárnit různá témata, např. hádku, paní učitelka kárá žáka, klevetění, cokoli navrhne, děti si témata mohou vylosovat nebo vymýšlet samy a ostatní hádají, co hrají, můžeme předvádět jednoduché situace a hudební scénky, např. zloději se pomalu plíží, přepadnou dům a obrátí ho naruby, nejmenší mohou předvádět pomocí nástrojů zvířátka, naopak starší i abstraktní pocity.

Pohybová a taneční improvizace, pantomima, cvičení mimika a gestika a další aktivity neverbální komunikace ze str. 26–27.

⁶ Následující dvě aktivity inspirovány kurzy expresivních terapií.

Prstová abeceda, znakování – naučíme celou třídu prstovou abecedu a malé základy znakové řeči, ukazování sdělení těmito alternativami může být zároveň pro všechny velmi zábavnou aktivitou.



SHRNUTÍ

Kapitola podává stručnou charakteristiku vybraných skupin žáků se zdravotním znevýhodněním a doporučení pro rozvoj komunikace s ohledem na jejich zvláštnosti. Aby dobře fungovala komunikace celého kolektivu, je nezbytné permanentně monitorovat a korigovat atmosféru ve třídě, projevy chování, potenciálně konfliktní situace aj., možné problémy řešit hned v zárodku, především zdravé děti vhodně poučit a přiblížit jim problematiku daného postižení, včetně alternativních způsobů komunikace, které spolužák s handicapem používá.

Žáci s tělesným postižením mají často narušenou sebedůvěru a pozitivní sebehodnocení, proto pracujeme na podpoře přijetí sebe sama i s omezeními, zaměřujeme se na to, „co jde“, nikoli na to, „co nejde“, a pozitivně hodnotíme. Pro rozvoj komunikace jsou mimo jiné vhodné metody dramatické výchovy, oblíbený je scénický tanec, při samotné komunikaci dětí s přidruženými vadami řeči aj. napomáhá rytmizace.

Komunikace **žáků s mentálním postižením** se odvíjí od jejich mentálního věku, kterému musíme nároky přizpůsobit. Mentálně postižený vyžaduje jasnou stručnou komunikaci a přehlednost v situacích, pomalejší vysvětlování, používáme výhradně konkrétní pojmy, pro názornost můžeme použít různé pomůcky, obrázky aj., vhodná jsou jednoduchá interakční cvičení.

Největším problémem u **žáků s poruchou autistického spektra** spočívá v porozumění sociálním situacím, běžné komunikaci mezi lidmi a úzkostných projevech při jakékoli neočekávané změně a setkání s neznámým. Práce s nimi proto vyžaduje velmi trpělivý, citlivý individuální přístup respektující zvláštnosti, ze kterých

vycházíme, a snažíme se oproti stereotypům nabízet nové možnosti. Zaměřujeme se na jednotlivé prostředky neverbální komunikace – mimická cvičení, výrazněji gestikulujeme a snažíme se zprostředkovat emoce tak, aby jim dítě lépe porozumělo. U závažnějšího postižení není dítě schopno vnímat symbolický význam řeči, potom komunikujeme pomocí obrázků nebo i samotných reálných předmětů, napomůže též práce s loutkou.

V důsledku **zhoršeného zraku či jeho úplné absence** mají žáci s tímto typem postižení zkreslené představy o světě a barvitější informace o okolních věcech získávají jen díky komunikaci se zdravými osobami, proto se vždy snažíme o co nejpřesnější slovní popisy, rozvíjíme abstraktní myšlení, v komunikaci dodržujeme zásady, např. upozorňujeme na sebe hlasem, oslovujeme daného jedince jménem, aby věděl, že mluvíme k němu, apod. V podpoře komunikace se zaměřujeme na rozvoj ostatních smyslů, především sluchu a hmatu, proto jsou vhodné např. hudební aktivity, práce s hlinou, muchláže, využíváme komunikační potenciál artefietických her.

U žáků se **sluchovým postižením** je hlavní problém v přijímání informací mluvenou řečí. Proto pro funkční komunikaci využíváme kromě znakového jazyka různé neverbální techniky, zejména dramaticky pohybové (např. pantomima), využíváme též komunikaci skrze doteky, rozvíjíme vzájemnou empatii apod.

LITERATURA



Použitá literatura:

1. ŠOUBOVÁ, A. 2012. Barevné projekty v Barevných domcích. *Arteterapie*, č. 30, s. 36–47.
2. GRIFFIN, S. 2012. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0177-9.
3. HAŠTO, J. 1997. *Psychoterapia – súčasť komplexnej terapie chorých na schizofréniu, s přednáškou G. Benedettiho a M. Peciccia*. Rimavská Sobota, Trenčín: Betlehem. 49 s.
4. LANGER, J. 2007. *Základy surdopedie* (multimediální studijní opora) [CD-ROM] Olomouc. ISBN 978-80-7409-009-7.
5. MÜLLER, E. 2010. *Příběhy z měsíční houpačky. Autogenní trénink pro děti od 4 let*. Přeložila Eliška ZÁVODNÁ. 3. vyd. Praha: Portál. 112 s. ISBN 978-80-7367-624-7.
6. ŠIMONOVÁ, H. 2006. Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením. *Tvořivá dramatika*, roč. 17, č. 1, s. 10–30. ISSN 1211-8001.
7. PIPEKOVÁ, J. (ed.) 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 330 s. ISBN 80-7315-120-0.
8. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.

9. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

Doporučená literatura:

1. Kolektiv autorů. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-1935-0.
2. KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
3. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
4. ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7367-932-3.
5. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie. Ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-928-6.

ZÁVĚR

Téma podpory komunikace mezi žáky je velmi široké a mnohvrstevné. První část metodiky se pokouší objasnit specifika komunikace ve skupině oproti komunikaci ve dvojici, kdy analyzuje skupinu jako živý celek se svou vlastní dynamikou. Podívali jsme se zde na školní třídu v širších souvislostech z hlediska složení, potřeb a klimatu, které na otevřenost a ochotu komunikovat mají značný vliv, a to bez ohledu na postižení nebo znevýhodnění žáků.

Navázali jsme částí věnovanou komunikačním kanálům, bariérám, ale i efektivní komunikaci zaměřené na řešení a výsledek. Vzhledem k rozsahu metodiky lze tuto část vnímat jako jakousi pozvánku ponořit se do kterékoliv z nastíněných oblastí hlouběji, ať už samostudiem z knih nebo v rámci dalšího vzdělávání prostřednictvím kurzů a workshopů. Cokoliv si osvojíme sami, můžeme snadněji učit a podporovat u našich žáků, o něž pečujeme.

Pro ty, kdo hledají konkrétní inspiraci v podobě specifických aktivit v kontextu různých typů zdravotního postižení nebo konkrétních příčin znevýhodnění, je zde poslední část metodiky. Jejich využitelnost se bude lišit s ohledem na typ školy, složení žáků i prostředí a klima konkrétní třídy.

Závěrem bychom rádi zejména povzbudili všechny ty, kteří si zvolili roli asistenta pedagoga jako svoji profesi, aby se nebáli hledat a zkoušet nové věci. Žádný návod nemusí zafungovat dobře, pokud s ním nejsme ztotožnění. Spokojený asistent, který se nebojí objevovat vlastní řešení i za cenu, že někdy udělá chybu, je mnohdy větším pomocníkem nežli ten, kdo má vše perfektně nastudované, ale chybí mu opravdový zájem a nadšení. Děkujeme, že jste součástí procesu, který má všem dětem umožnit naplnění jejich potenciálu, a přejeme vám hodně uspokojení z práce, která má smysl.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ŠOUBOVÁ, A. 2012. Barevné projekty v Barevných domcích. *Arteterapie*, č. 30, s. 36–47.
2. GRIFFIN, S. 2012. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0177-9.
3. HRABAL, V. 2002. *Sociální psychologie pro učitele, Vybraná témata*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
4. HEJNA, S. 2009. *Komunikace a její význam v práci pedagoga*. Bakalářská práce. Brno: Katedra didaktických technologií, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
5. JANOUŠEK, J. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 185 s.
6. JUŘÍČKOVÁ, V. 2008. *Komunikace*. Opava: OPTYS. 113 s. ISBN 978-80-85819-68-7.
7. KUNCZIK, M. 1995. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum. 307 s. ISBN 80-7184-134-X.
8. LANGER, J. 2007. *Základy surdopedie* (multimediální studijní opora) [CD-ROM] Olomouc. ISBN 978-80-7409-009-7.
9. MÜLLER, E. 2010. *Příběhy z měsíční houpačky. Autogenní trénink pro děti od 4 let*. Přeložila Eliška ZÁVODNÁ. 3. vyd. Praha: Portál. 112 s. ISBN 978-80-7367-624-7.
10. PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál. 112 s. ISBN 80-7178-764-7
11. PIPEKOVÁ, J. (ed.) 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 330 s. ISBN 80-7315-120-0.
12. ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 268 s. ISBN 8085931486.
13. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.
14. SLÁMOVÁ, H. 1994. *Sociální komunikace*. Učební texty pro studenty VŠIS. Praha: VŠIS.
15. ŠIMANOVSKÝ, Z.; MERTIN, V. 1996. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál. 159 s. ISBN 80-85282-93-3.
16. ŠIMONOVÁ, H. 2006. Dramatická výchova s dětmi s tělesným potížením. *Tvořivá dramatika*, roč. 17, č. 1, s. 10–30. ISSN 1211-8001.
17. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.
18. ULRYCHOVÁ, I. 2004. Plánování dramatu. *Tvořivá dramatika*, roč. 15, č. 3, s. 101–104. ISSN 1211-8001.
19. ZELINOVÁ, M. 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0036-9.

Doporučená literatura

1. BAUDISOVÁ, A.; JENGER-DUFAYETOVÁ, Y. *Hry pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole*. Přeložil Pavel ŠTIČKA. Praha: Portál, 1997. 88 s. ISBN 80-7178-178-9.
2. BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Artama, 2002. 127 s. ISBN 80-706808-4-9.
3. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada, 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
5. GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber TDP, 2012. 280 s. ISBN 978-80-85624-32-8.
6. KITZBERGOVÁ, M. (ed.) *Z ústavu do života. Podpora rozvoje sociálních a komunikačních dovedností dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-4-2.
7. Kolektiv autorů. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-1935-0.
8. KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
9. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 807189658.
10. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
11. MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
12. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
13. MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
14. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
15. ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7367-932-3.
16. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie. Ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-928-6.
17. ŠIMANOVSKÝ, Z.; MERTIN, V. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál, 1996. 159 s. ISBN 80-85282-93-3.
18. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
19. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.
20. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2011. 144 s. ISBN 978-80-262-003-69.

Internetové zdroje:

1. Tematická metodická zpráva č. 6: *KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY*. Národní ústav pro vzdělávání, [online]. [cit. 2014-09-09]. Dostupné z: http://www.nuvv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf.

O AUTORECH

PhDr. JONÁŠ HABR

Vystudoval jednooborovou psychologii na FF UP v Olomouci a později složil rigorózní zkoušku se zaměřením na sociální psychologii. Od začátku profesní kariéry se věnuje zejména partnerskému a rodinnému poradenství, tématům spojeným se sexualitou a pohlavní identitou, sebepoznávání a osobnímu rozvoji a v neposlední řadě oblasti vzdělávání.

Jako lektor spolupracuje na kurzech a seminářích jak pro širší veřejnost, tak pro odborníky z oblasti školství a sociálních služeb, poskytuje supervize pro pracovníky v sociálních službách (zařízení pro práci se seniory a pro péči o klienty s mentálním a kombinovaným postižením), vyučuje na Katedře psychosociálních věd a etiky HTF UK v Praze.

Podílel se na tvorbě výukových materiálů pro Mendelovu univerzitu v Brně a věnoval se také alternativní a augmentativní komunikaci jako technický pracovník poradny LifeTool. V současnosti je vedle poradenství a lektorské činnosti těžištěm jeho práce školní psychologie.

Bc. ANEŽKA ŠOUBOVÁ

Vystudovala obor sociální politika, sociální práce na Slezské univerzitě v Opavě, doplňující pedagogické studium asistent pedagoga na Masarykově univerzitě v Brně, dále DPS arteterapie tamtéž a specializační studium taneční pohybové terapie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dále absolvovala roční akreditovaný kurz dramatické výchovy a řadu dalších kurzů v oblasti expresivních terapií, tvořivé dramatiky a dalších tvůrčích technik. Pracovala na několika místech jako sociální a pedagogický pracovník (zpočátku i jako asistent), později vedla programy expresivních terapií. Získala zkušenosti s dětmi i dospělými se sociálním i zdravotním znevýhodněním, nyní asistuje v soukromé psychologické poradně. Dlouhodobě se zajímá o alternativní přístupy v pedagogice, expresivní metody a propojování uměleckých technik ve výchově, terapii a sociální práci.

Bc. VENDULA ROHLENOVÁ

Vystudovala obor speciální pedagogika předškolního věku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dále absolvovala roční výcvikový kurz pro pracovníky v sociálních službách – výcvik v krizové a telefonické krizové intervenci – a zúčastnila se mnoha dalších seminářů a kurzů v oblasti práce s klienty, individuálního plánování a některých

expresivních technik. Pracovala osm let jako sociální pracovník v manželské a rodinné poradně, působila také jako etoped, výchovný poradce a pracovník v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. V současné době je na mateřské dovolené.

Jonáš Habr
Anežka Šoubová
Vendula Rohlenová

Metodika práce asistenta pedagoga Podpora komunikace mezi žáky

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazykový redaktor Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce Mgr. Petr Jančík
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4657-8

Neprodejná publikace

VUP 2015/0315

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4657-8