

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu
v inkluzivním prostředí základní školy

Inclusion of pupils with communication disability into the class collective
in an inclusive primary school environment

Markéta Turoňová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika (7506R002)

2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v inkluzivním prostředí základní školy* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. dubna 2021

.....

podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Zuzaně Korandové za její cenné rady v průběhu vypracování práce a ochotu spolupráce, Mgr. Evě Gibiecové za pomoc s praktickou částí a komunikací se základní školou, Bc. Eriku Palkovskému a rodině za soustavnou podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem začlenění dětí s narušenou komunikační schopností do běžných inkluzivních tříd základních škol. Cílem práce je analýza začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu. Teoretická část je složena z definic terminologických pojmů zabývajících se narušené komunikační schopnosti, inkluze a integrace. Zmíněné definice, založené na odborné literatuře, jsou vyjádřeny v závislosti na aktuálně platné legislativě České republiky v oblasti vzdělávání. Tato část se také zabývá přínosem asistenta pedagoga ve třídě, přičemž jsou vyjádřeny klíčové kompetence k vykonávání této profese. Dále jsou specifikována podpůrná opatření, spolu s rámcovým vzdělávacím programem. Praktická část je zejména založena na analýze přístupů učitelů a asistentů pedagogů v konkrétní základní škole v Třinci. Tato část se také věnuje samotnému popisu chování žáků s narušenou komunikační schopností v běžné třídě základní školy. Pro potřeby analyzování chování žáků, byly v rámci praktické části realizovány edukační hry, které žáky vedly ke spolupráci se svým spolužákem s narušenou komunikační schopností. Dále byla realizována analýza přístupů vyučujících a chování žáků formou případových studií. Účastníky případových studií jsou tři žáci prvního, třetího a šestého ročníku základní školy. Kazuistiky jsou realizovány samostatně a na sobě nezávisle. Součástí případových studií je popis úrovně schopností jednotlivých žáků v kontextu vzdělání, včetně vztahu a spolupráce rodičů těchto žáků vůči vzdělávacímu zařízení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Narušená komunikační schopnost, inkluze, integrace, žák, podpůrná opatření, asistent pedagoga

ABSTRACT

This thesis is focused on Inclusion of pupils with communication disability into the class collective in an inclusive primary school environment. The aim of the work is to analyze the inclusion of pupils with communication disability into the class collective. Theoretical part consist of definitions of terminological terms dealing with communication disability, inclusion and integration. These definitions are based on academic literature which are connected with legislation of the Czech Republic in the field of education. This part is focused of contribution of teacher assistant in the classroom, while there are also stated key competences for the profession. Moreover there are specified support measures, including framework education program. The practical part is mainly based on the analysis of the approaches of teachers and teacher assistants in a particular primary school in Třinec. This part also deals with the description of the behavior of children with communication disability in a regular elementary school class. For the needs of analyzing the behavior of pupils, educational games were implemented in the practical part, which led pupils to cooperate with their classmate with communication disability. Furthermore, an analysis of teachers' approaches and pupils' behavior in the form of case studies was carried out. The participants in the case studies are three pupils in the first, third and sixth year of primary school. Case studies are realized separately and independently of each other. Part of the case studies is a description of the level of abilities of individual pupils in the context of education, including the relationship and cooperation of the parents of these pupils towards the educational institution.

KEYWORD

Communication disability, inclusion, integration, pupil, support measures, teacher assistant

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická východiska	10
1.1 Komunikace	10
1.2 Řeč a jazyk	11
1.3 Verbální a neverbální komunikace.....	12
1.4 Narušená komunikační schopnost.....	13
1.4.1 Vývojová dysfázie	14
1.4.2 Elektivní mutismus	14
1.4.3 Balbuties	15
1.4.4 Dysartrie.....	16
1.4.5 Dyslalie	17
2 Inkluzivní vzdělávání žáků s NKS.....	20
2.1 Inkluze a integrace	20
2.2 Speciální vzdělávací potřeby.....	21
2.3 Rámcový vzdělávací program.....	21
2.4 Podpůrná opatření	22
2.5 Asistent pedagoga	23
2.5.1 Legislativní ukotvení	24
2.5.2 Kompetence a předpoklady asistenta pedagoga	24
2.5.3 Přínos asistenta pedagoga	25
3 Analýza začlenění žáků s NKS.....	26
3.1 Cíle práce a metodologie výzkumného šetření	26
3.2 Charakteristika výzkumného prostředí	28
3.3 Kazuistiky žáků s NKS	28
3.3.1 Kazuistika žáka č. 1	28
3.3.2 Kazuistika žáka č. 2	30

3.3.3	Kazuistika žáka č. 3	32
3.4	Návrh aktivit pro začlenění žáků s NKS	34
3.5	Závěr výzkumného šetření	40
3.6	Doporučení pro praxi	43
	Závěr	44
	Seznam použitých informačních zdrojů	46

Úvod

Děti se již od útlého věku snaží zapadnout mezi své vrstevníky. Učí se přizpůsobovat, komunikovat a chovat tak, aby se ostatním dětem zalíbily. Hledají společné zájmy a aktivity, které je spojují. Pak jsou zde také děti s řečovým znevýhodněním, které jsou mezi svými vrstevníky často opovrhovány a nezapadají do kolektivu. Nejčastěji na tyto rozdíly dojde k povšimnutí již v mateřské škole. Čím jsou děti starší, tím více si všímají svých odlišností. Srovnávají a radí se do pomyslných kategorií, které mohou být ovlivněny jak sociálním prostředím, tak i rodinným zázemím, ve kterém vyrůstají.

Žáci s narušenou komunikační schopností jsou vystavováni každodennímu tlaku okolí, kdy každý pozná, že je něco špatně, jen co otevrou ústa a pronesou první slova. Musejí čelit pohledům, které se upírají spíše na řečový projev než na oči žáka. Narušená komunikační schopnost se sebou nese i psychickou zátěž. Jedinec se stydí se svým okolím komunikovat, a to může vést až k úplné ztrátě zájmu hovořit. Proto je velmi důležitá včasná intervence a diagnostika mluveného projevu, který se následně konzultuje s příslušným odborníkem – logopedem. Mimo jiné je důležitá podpora nejen rodiny, ale i školy, která zajišťuje žákovi s narušenou komunikační schopností řádné začlenění do třídního kolektivu. To navazuje na další kdysi opomíjený termín: inkluze. Nyní se s dětmi s řečovým znevýhodněním setkáváme v každé škole, a proto je nutné vnímat aplikaci oboru speciální pedagogiky a logopedie i v běžných základních školách. Autorka práce si zvolila toto téma, aby vyzorovala, zda lze žáky s narušenou komunikační schopností integrovat do třídního kolektivu pomocí her, jestliže bude využit i čas o přestávkách. Na školách se již častěji setkáváme se speciálními pedagogy, kteří nejsou povinnou součástí pedagogického sboru. Přesto stále někteří pedagogové nejsou dostatečně seznámeni, jak s dětmi s řečovým znevýhodněním pracovat a dále je rozvíjet. Dalším mezníkem je asistent pedagoga, který je žákovi se znevýhodněním k dispozici každý den jeho školní docházky, čímž se stává klíčovou osobou v jeho vzdělávání a dalším rozvoji.

Cílem práce je analyzovat začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání. Vymezení důležitosti spolupráce mezi žákem a asistentem pedagoga. Práce také poukazuje na konkrétní příklady z praxe formou případové studie. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů v oblasti

komunikace, narušené komunikační schopnosti a inkluzivního vzdělávání. Neopomíjí ani profesi asistenta pedagoga a jeho potřebné kompetence k vykonávání této psychicky náročné práce. V empirické části je provedena analýza začlenění žáků s narušenou komunikační schopností ve třídním kolektivu kvalitativní formou. Konkrétně jsou použity případové studie tří vybraných žáků. Dále jsou zde zpracovány vzdělávací aktivity a hry pro zlepšení komunikace mezi žákem s narušenou komunikační schopností a jeho spolužáky ve třídě.

1 Teoretická východiska

1.1 Komunikace

Pojem komunikace pochází z latiny. Znamená informování, sdělování nebo spojování. Komunikace je pro člověka nejdůležitější schopností, kterou se dokáže dorozumívat s ostatními jedinci, vyměňovat a sdílet informace. Je součástí udržování mezilidských vztahů pomocí znakových systémů, které by měly komunikující osoby mezi sebou dodržovat a znát. Základním prostředníkem mezi dvěma komunikujícími je řeč. Mohou se vyskytovat překážky, jako je narušená komunikační schopnost nebo neznalost cizího jazyka. Komunikovat můžeme slovně nebo i mlčky pomocí pohledů a gest. Komunikace je provázána s různými vědními obory, například pedagogikou, sociologií a psychologií (Klenková, 2006).

Definice je spousta, ale žádná z nich není holá a konkrétní. Většinou zasahují do jiných pojmů jako například „interakce“ a „chování“. Hausenblass (In Vybíral, 2000, s. 17) definoval komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“. Sperandio (2008) vnímá komunikaci jako zrcadlo, kterým jsou pro nás lidé z nejbližšího okolí, abychom viděli a poznali svou osobnost. Čímž navazuje na Kolominského (1982), který uvádí, že komunikace není jen o obsahu sdělování a výměně informací, ale i o vzájemném působení na osobnost obou komunikujících. Svobodová (2010) poukazuje na komunikaci jako prostředek vyjádření svých emocí, libosti, nelibosti a citového pouta k druhé osobě, aby věděla, jak na ni pohlížíme.

Podle Klenkové (2006) je komunikační proces ovlivňován čtyřmi elementy, které na sebe vzájemně působí: *komunikátor* neboli osoba, která vysílá a sděluje určitou zprávu, nazývána také produktorem řeči. Poté *komunikant* – osoba, která informaci přijme a reaguje na ni (recipient). Prostřednictvím *komunikačního kanálu*, se obě tyto osoby dorozumívají, přenášejí nové zprávy a informace (*komuniké*), které jsou jasně dané, na základě dohodnutého dorozumívajícího systému komunikátora i komunikanta.

1.2 Řeč a jazyk

Řeč je prostředkem komunikační schopnosti - dorozumívání. Jde o samostatné vyjádření jazyka, čímž se nejedná o rovnocenné pojmy. Řeč není pouze mluvní vyjádření myšlenek a postojů, ale i psaná forma jazyka (Čechová, 2011). Sovák (1986) charakterizuje řeč jako individuální dovednost každého z nás, zato jazyk jako společenské dílo.

Řeč vznikla při vzájemném kontaktu, slouží lidem k dorozumívání a pochopení se navzájem. Byla užívána již v dávné minulosti, kdy se první lidé, žijící v tlupách, snažili obstarat jídlo. Řeč se časem vyvíjela a vylepšovala důsledkem jejího společenského vývoje (Bezděková Kycltová, 2014). Řeč je přirozenou schopností člověka. Pomocí dané struktury a znaků dokážeme informovat a dorozumívat se. Řeč je výsledným procesem, který je mezi námi od pradávna, přičemž si jej neseme mezigeneračně (Morávek, 1969). Všechny děti se dokáží dorozumívat a komunikovat, pokud ve svém nejbližším okolí mají správné mluvní vzory a vhodné podmínky k realizaci řeči. Do této skupiny patří i děti se sluchovým nebo zrakovým znevýhodněním, které se za pomoci odborníků a vhodných vzdělávacích pomůcek dokáží naučit komunikovat (Průcha, 2011).

Jazyk je abstraktním pojmem, který je produkován řečí. Je nutné ovládat konkrétní jazyk dané skupiny, abychom jí rozuměli (Čechová, 2011). Dle Bytešnickové (2012) je jazyk specifickým atributem příslušné skupiny lidí, kteří se pomocí jazyka dorozumívají a sdílejí spolu relevantní informace. Ty jsou zakódovány a předávány grafickou či fonetickou formou. Jazyk je ohraničen pravidly, které se váží k danému národu, etnické skupině nebo jinému seskupení.

Při řečovém vývoji se musí skloubit čtyři jazykové roviny, které se vzájemně prolínají, aby vznikla výsledná forma řeči. U dítěte s narušenou komunikační schopností se Klenková (2006) zaměřuje na všechny tyto složky bez výjimky. **Morfologicko-syntaktická** rovina může být zkoumána až při počátcích vlastního vývoje řeči, tudíž kolem 1. roku života. Zaměřuje se zejména na gramatickou složku řeči. První slova se děti učí slyšenou nápodobou. Jedná se o slova tvořena opakováním slabik (např. *mama, tata*). Později dochází k osvojování více slovních druhů a jeho používání. **Foneticko-fonologická** rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. Zkoumá ontogenezi vývoje hlásek, u kterých je důležité znát jejich pořadí tvoření, a na jeho základě dochází k odborné nápravě logopedem.

Lexikálně-sémantická rovina zkoumá obsahovou stránku řečového projevu. Zabývá se jak pasivní slovní zásobou, jakožto porozuměním slyšené řeči, tak i aktivním používáním verbálního projevu. **Pragmatickou** rovinou je již aplikace komunikace v sociálním prostředí. Navázání a udržování vztahů s druhými osobami.

1.3 Verbální a neverbální komunikace

Verbální komunikaci vnímáme sluchem i zrakem. Jedná se o řeč mluvenou nebo psanou, díky níž se socializujeme ve společnosti (Andrejevová, 1984). Obsahuje slovní zásobu, gramatiku řečové struktury a větnou skladbu vázanou na kulturu. Dokáže vyjádřit a vysvětlit nejen konkrétní situace, klást otázky a reagovat na ně, ale i myšlenky a názory. Dle Klenkové (2006) se člověk snaží vyjádřit pomocí verbální komunikace své emoce různými přirovnáními a metaforami. Ačkoliv tato forma vyjadřování nebude nikdy zcela konkrétní a odpovídající emočnímu stavu jedince, dokáže vyvolat emoční odezvu u protějšku. Slovy i písmem dokážeme druhého potěšit, nahněvat, hádat se s ním, diskutovat, vyjádřit svůj postoj a prezentovat se. Aktivní využívání verbální komunikace nám není vrozené, proto se jej učíme. Za to předpoklad pro mluvenou řeč vrozen je.

Neverbální komunikace je starší než verbální komunikace, kterou v projevu doplňuje a je její součástí. Nepoužívá slova, dokáže mluvenou řeč změnit, či zcela nahradit. Mezi projevy neverbální komunikace nepatří jen gesta, ale i zabarvení hlasu či prostý pohled (Leško, 2008). Je podmíněna ontogenezí, etnikem, kulturou a dalšími faktory. I když je neverbální komunikace člověku vrozena, učí se jejímu rozšíření i nápodobou rodičů. Například když se rodič zlobení na své dítě a vztyčí prst, začne vztyčovat prst i dítě v situacích, kdy se bude hněvat (Mikuláščík, 2003). Dále se učí správnému chování a držení těla na základě kultury, ve které se svou rodinou a nejbližším okolím žije. V tomto případě se mohou, na mezinárodní úrovni, vytvořit problémy při komunikaci s osobou z jiné země či kontinentu. Neshody se objevují i mezi generacemi, kdy mladí lidé tancují nebo provádějí gesta, které starší generace nechápu nebo neuznávají (Pease, 2008).

1.4 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost se chápe jako odchylka v mluveném projevu nebo dokonce ztráta možnosti komunikovat, která nespadá do fyziologie vývoje řeči jako takové. Lechta (2010) tvrdí, že komunikační dovednosti jsou omezeny, když je narušena některá z jazykových rovin nebo více rovin současně. Jedná se o rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou neboli sociálně praktickou. Smolík a Seidlová Málková (2014) připouští výskyt dětí s odchylkami v řečovém vývoji. Hovoří o narušené komunikační schopnosti, zaostává-li řečový vývoj a celkové komunikační dovednosti před vrstevníky znevýhodněného dítěte. Do této skupiny nelze řadit pouze děti se špatnou výslovností. Vágnerová (2014) uvádí, že narušená komunikační schopnost se negativně projevuje i v dalších oblastech, jako například v sociálním začlenění a rozumových dovednostech. Tyto oblasti se vzájemně prolínají a jsou závislé na řečovém vývoji. Dítě pak ve škole narazí na obtíže s učením i integrací do třídního kolektivu.

Narušená komunikační schopnost lze dělit dle příčin vzniku na: *prenatální* (předporodní období), *perinatální* (v průběhu porodu) a *postnatální* (období po porodu). Z hlediska vymezení jsou nejčastějšími příčinami narušené komunikační schopnosti genové mutace, chromozomální abnormality, vývojové anomálie, ale také podnětně strádající prostředí (Klenková, 2006).

Lechta (1990) uvádí 10 základních kategorií narušené komunikační schopnosti: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná vývojová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované vady a poruchy řeči.

Následně budou v práci popsány typické druhy narušené komunikační schopnosti, vyskytující se u žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

1.4.1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je omezení nebo ztížení dovednosti verbálně komunikovat i přes vhodné a podnětné prostředí, ve kterém se dítě nachází a vyrůstá (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Podle autorek Mikulajové a Rafajdusové (1993) dochází k vývojové dysfázii již při vývoji centrální nervové soustavy v raném věku. Shodují se s předchozími autory, že na vývojovou dysfázii nemá vliv prostředí, inteligenční složka nebo znevýhodnění sluchem. Děti s touto diagnózou se mohou ocitát v nekomfortních situacích ve škole, v rodině nebo s přáteli. Dokáží se snadno unavit, často neprojevují zájem o koníčky a celkové využití volného času.

Z etiologického hlediska lze vývojovou dysfázii označit „*za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu*“ (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 107). Mezi hlavní příznaky, díky kterým můžeme označit narušenou komunikační schopnost za vývojovou dysfázii, patří narušený řečový projev, agramatismy, špatná artikulace a krátkodobá paměť (Lejska, 2003).

Terapeutické postupy jsou u vývojové dysfázie zdařilé, pokud dochází k úspěšné spolupráci mezi rodinou, klinickým logopedem a dalšími odborníky (pediatr, neurolog, foniatr, psycholog). V dnešní době, se terapie nezabývá pouze úpravami artikulací složky řeči a celkovému rozvoji verbálního projevu, ale celistvé osobnosti dítěte. Dochází k rozvoji zrakové i sluchové percepce, motorických schopností, orientačních dovedností a kognitivních funkcí (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

1.4.2 Elektivní mutismus

Škodová (In Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 203) charakterizuje mutismus jako: „*Za všeobecně pokládanou hraniční problematiku mezi logopedií, foniatrií a psychiatrií. V psychiatrické terminologii je chápán jako symptom. Znamená nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, které nejsou podmíněny organickým poškozením centrálního nervového systému*“. V České republice je dle Mezinárodní klasifikace nemocí akceptována pouze jedna forma mutismu – elektivní mutismus, v Americe je nazýván selektivním mutismem.

Selektivní mutismus je porucha, která se projevuje ztrátou dovednosti komunikovat v určitých situacích, a proto silně zasahuje do oblasti psychologie. Projevuje se nejčastěji u dětí, které začínají plnit povinnou školní docházku a dochází tak u nich ke změně prostředí. Dítě není schopno komunikovat, například ve třídě s pedagogem, i kdyby sebevíc chtělo (Cunningham, McHolm, Boyle, 2006).

Za příčiny mohou být pokládány psychické nesrovnalosti dítěte, nadměrné požadavky ze strany rodičů na řečový projev, intelektový deficit, stěhování, nový kolektiv (školní) nebo výsměch vrstevníků. Pro zlepšení nebo úplnou nápravu nežádoucí situace, by se měly rodičům i pedagogům navrhnout tyto přístupy: nenutit dítě ke komunikaci, netrestat jej za deficit mluveného projevu, nezvyšovat pozornost při jeho snaze komunikovat, být trpělivý, vnímat dítě jako sobě rovného a v neposlední řadě nezoufat při jeho nezdařilých pokusech (Klenková, 2006).

1.4.3 Balbuties

Koktavost neboli balbuties je nejnamáhavější a nejvýraznější narušená komunikační schopnost ve světovém měřítku. Je pro dítě velmi psychicky náročná a omezující, jak ve školním prostředí, tak i mezi vrstevníky nebo později v zaměstnání (Lechta, 1995). Koktavost je souhrnné poškození komunikace, které má nežádoucí dopad na životní situace člověka, se kterými se každodenně potýká (Yairi, Seery, 2014). Wirth (1983) tvrdí, že koktavost se projevuje u jedince bez jeho vědomí. Jedná se o nestálou narušenou komunikační schopnost, která je vázaná na vyskytlý okamžik bez známek příčiny. Nejčastějším projevem je mimovolní přerušování plynulosti řeči, opakování nebo vědomé vyhýbání se slovům, které dítěti dělají obtíže s vyslovením.

Symptomatologicky Valero, Iniesta, Lopéz (2008) dělí koktavost na: **koktavost tonickou**, která je specifická vysokým svalovým tonem a křečovou řečí, dále **klonickou koktavost**, která způsobuje opakování slabik, ústní kontrakce a **smíšenou koktavost**, kdy se jedná o propojenost obou předchozích forem.

Pro určení stupně koktavosti se používá **balbutiogram**, který pomocí verbálních úkolů analyzuje narušenou komunikační schopnost. Využívá šepotu, básniček, písní, přirozené řeči, čtení a opakování vět. Terapie koktavosti, metodou Tarkowského, se zabývá u dítěte školního věku odbourání studu z řečového projevu žáka ve třídě a zlepšení plynulosti mluvy.

Tarkowski (2018) rozděluje splnění tohoto cíle na následující etapy: identifikace stresující situace, relaxace, desenzibilizace, zvládnutí techniky plynulého mluvení, terapeutický pohovor, socioterapie a hodnocení efektivity terapie.

1.4.4 Dysartrie

Dysartrie je porucha řeči, která se váže na motorickou schopnost jedince. Postihuje jak děti, tak i dospělé. Může se jednat o vadu kongenitální nebo o důsledek neurologického onemocnění (Klenková, 2006). Braunová (1994) vnímá dysartrii jako nedostatek artikulační schopnosti, závislý na centrálním nervovém systému, který je u dysartrie poškozen. Hlavními znaky, které jsou pro dysartrii typické, mohou být: chraplavý hlas nebo hlas s výraznou nazalitou, nezřetelnost a občas až nesrozumitelnost mluveného projevu, nedostatečná artikulace čelistí a jazykem. Příčiny dysartrie podle Škodové a Jedličky (2003): mozková příhoda, úrazy hlavy, nádory, roztroušená skleróza, dětská mozková obrna a Parkinsonova choroba.

Dysartrie je dělena na vývojovou a získanou dysartrii. Toto dělení je velmi důležité z pohledu stanovení následné terapie a prognózy, z etiologického hlediska (Neubauer In Lechta, 2011). Typy vývojové dysartrie se dle autorů (Sovák, 1978; Kábele, 1988; Lechta a Cséfalvay, 2003) dělí na: kortikální, pyramidovou, extrapyramidovou, cerebelární, bulbární a smíšenou. Cséfalvay (1995) vyhodnocuje dysartrii pomocí celistvého vyšetření motorických schopností artikulačního ústrojí, dýchání, zvukové stránky řeči, výslovnosti hlásek a prozodických činitelů řeči (melodie, tempo, rytmus řeči).

Při vývojové dysartrii je na výběr velké množství terapií, které se pojí s fyzioterapií. Nejvyužívanějšími metodickým postupy jsou podle Klenkové (2006): **Vojtova metodika reflexní lokomoce**, nejčastěji užívaná fyzioterapeutická metoda, která nepomáhá s narušenou komunikační schopností jako takovou, ale se správným postojem a pohybovým systémem dítěte, který ovlivňuje rozvoj řeči do budoucna. U **Bobathova konceptu** dítě provádí dynamické pohyby samo. Pomáhá při stimulaci polykání a rozvoji orofaciální hybnosti. **Kabatova metoda** je čistě fyzioterapeutická metoda, která využívá pohybových vzorců a je využívána k posilování jednotlivých svalů nebo svalových skupin. **Myofunkční terapie** od Garlinera je logopedická metoda, která se snaží odstranit svalový tonus v orofaciálním systému.

1.4.5 Dyslalie

Dyslalie neboli patlavost je nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti u dětí. Jedná se o vývojovou vadu výslovnosti, přehazování či vynechání některých hlásek. Vyskytuje se v jakémkoliv věku či rase, s různými stupni a projevy (Krahulcová, 2007). Podle Klenkové (2006) děti s dyslalií nejsou schopny používat zvukovou předlohu v mluveném projevu, která je vázaná jazykovými pravidly mateřského jazyka. Je proto důležité rozeznat dyslalii jako takovou, která se začíná brát v potaz v předškolním věku dítěte, od přirozeného jevu opožděné schopnosti výslovnosti raného věku. Tehdy se jedná o fyziologickou dyslalii.

Příčinami dyslalie podle Krahulcové (2007) může být: **dědičnost** tzv. nespecifická dědičnost, která nemusí být ovlivněna přímo dyslalií v rodině, ale vrozenou řečovou nemotorností, která podmiňuje nesprávnou výslovnost (Lechta V., 1990). Zato Sovák (1978) s dědičným faktorem nesouhlasil. Za další faktory vzniku Krahulcová (2007) pokládá **vrozené dispozice**, jakožto narušení sluchové a zrakové složky jedince, poruchu centrálního nervového systému nebo problémy způsobené porodem. Příčinou dyslalie může být také **další postižení**, ať už mentální, zrakové, sluchové nebo jejich kombinace, které mohou zapříčinit špatnou artikulaci hlásek. Velkou roli hraje také **vliv prostředí**, který má za příčinu nevhodný řečový vzor, „šišlání“ na dítě, nestimulující prostředí, nedostatek situací k mluvní interakci a nevhodné rodinné zázemí, které způsobuje nadměrné trestání dítěte nebo dokonce posměch. Poslední příčinou je **patologie mluvních orgánů**, kde patří respirace, tvoření hlásek a zvuku, postavení rtů, tvrdé a měkké patro, pohyb i tvar jazyka a další.

Klenková (2006) přidává ještě nedostatečné citové zázemí, které způsobuje strádajícím dětem, bez projevů emocí a citu v rodinách, negativní vliv na výslovnost. Uvádí také klasifikaci dyslalie z etiologického hlediska: **orgánová (organická) dyslalie** je způsobena změnami a nedokonalostmi na mluvních orgánech, další příčinou může být poškození sluchu a zraku. Podle postiženého orgánu se může jednat o dyslalii: akustickou (porucha sluchu), labiální (defekty rtů), dentální (poškození zubů), palatální (závada patra), lingvální (odchylka jazyka) nebo nazální (vadná nosovost). O **funkční (funkcionální) dyslalii** se jedná, pokud mluvidla nejsou vadná a dělí na dva typy: senzorickou – porucha

sluchového rozlišování a motorickou – porucha tvoření hlásek. Další klasifikace dyslalie je podle rozsahu: u **dyslalie univerzalis** (mnohočetná dyslalie) je narušená většina hlásek a dochází k nesrozumitelnosti řeči. Častou mluvní chybou je zaměňování hlásky T (např. kočka → točta). U **dyslalie multiplex** (gravis) je lépe srozumitelná řeč, četnost narušených hlásek není tak velká jako u předchozí skupiny. **Dyslalia levis** (parciální dyslalie) je vadná výslovnost jedné nebo více hlásek. Nezpůsobuje však nepochopení mluvního sdělení.

Klasifikace dyslalie z hlediska kontextu: **dyslalie hlásková** – narušení dochází u jednotlivých hlásek. U **slabikové dyslalie** dochází k rozlišování slabik a u **slovní dyslalie** k úplnému vynechání nebo přehazování slabik (Salomonová In Škodová, Jedlička, 2003). Lechta (1990) v návaznosti na kontextovou dyslalii uvádí tyto symptomy: **elize** (vypuštění hlásky na konci slova), **metateze** (prohození hlásek ve slově), **kontaminace** (smíšení hlásek), **anaptixe** (vlození hlásek) a **asimilace** (spodoba hlásek).

Diagnostika se stanovuje nejen na základě vyhodnocení logopeda, ale i dalších odborníků – foniatr, psycholog. Nejčastější metodou je řečová komunikace, která zkoumá percepci, produkci řeči a v návaznosti na to, její odchylky na úrovni zvukové, akustické, poznávací nebo jazykové (Beruthal, Bankson In Nádvorníková, 1995). Dalším možným způsobem, jak odhalit dyslalii je depistáž, která cíleně vyhledává děti s narušenou komunikační schopností např. v mateřské škole. Funguje jako forma prevence, která ale nenahrazuje vyšetření logopedem. Standartní vyšetřovací metodou je rozhovor, na základě, kterého stanoví logoped diagnózu, míru a stupeň narušené komunikační schopnosti. Prostředí ordinace by nemělo v dítěti budít obavy, a proto by mělo být podnětné a přívětivé. Bílé pláště jsou vidět na logopedech už jen zřídka. Více se setkáváme s formálním oblečením, které na dítě působí více lidsky a nenápadně. Při vyšetřování jsou pak používány různé obrázky a tabulky, které pomáhají k diagnostikování narušené komunikační schopnosti. U dyslalie se vyšetřují hlásky zvlášť, aby bylo zjištěno, které dítě ovládá, a které mu jsou přítěží či je zcela vynechává. Logoped si zaznamenává všechny zjištěné informace k dalšímu stanovení prognózy a terapie (Klenková, 2006).

Terapie probíhá v předškolním věku, kdy nejvíce záleží na správné výslovnosti a artikulaci hlásek s příchodem do základní školy. Seeman (1995) stanovil čtyři zásady terapie, které jsou využívány dodnes: **zásada krátkodobého cvičení**. Je nutné cvičit správné vyslovování hlásek několikrát denně, ale po krátkou dobu. Využít každodenních aktivit a situací pro větší zájem dítěte. U **zásady využití sluchové kontroly** dítě musí vyslovenou hlásku vnímat sluchem. Pokud pomáháme dítěti vyvozovat hlásky nové již z těch, které dobře ovládá (např. pomocí hlásky „d“ vyvodíme hlásku „t“) jedná se o **zásadu používání pomocných hlásek**. A poslední je **zásada minimální akce**, kdy cvičení by pro dítě nemělo být vyčerpávající a nucené. Nejlepším způsobem nacvičování nových hlásek je šepot.

Průběhem vyvozování nových hlásek se v rámci terapie držíme čtyř základních etap, které také nalezneme v knize Lechty (1990): přípravná cvičení, vyvozování hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky.

2 Inkluzivní vzdělávání žáků s NKS

2.1 Inkluze a integrace

Inkluze a integrace jsou pojmy, které jsou ve společnosti často chápány jako synonyma, ačkoliv tomu tak není. Je nutné si je vymežit a pochopit rozdíl.

Integrace se sice snaží o začlenění žáků se znevýhodněním do běžných základních škol, ale žádá po žákovi větší přizpůsobení se škole a jejímu přístupu vzdělávání. Načež inkluze vyžaduje přizpůsobení se školy podmínkám, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje. Je otevřenější k respektování pohlaví, rasy, národnosti, jazykové bariéry, druhu a stupni znevýhodnění (Lechta, 2010).

Nováková (In Vítková, 2004) nazvala integraci jako „Školu pro všechny“, jelikož se netýká učení pouze dětí s různým znevýhodněním, ale například i seniorů. Každé dítě je originální, má různé zájmy a potřeby, které by nemělo omezovat kvůli většině. Každý jedinec s odlišnými potřebami narazí na problém v oblasti vzdělávání, a proto se integrace snaží o začlenění těchto dětí se znevýhodněním do běžného třídního kolektivu již od 90. let 20. století i v České republice.

Dle Pokorné (2010) by měli všichni žáci společně, v rámci inkluze, trávit čas při každodenních aktivitách a činnostech bez ohledu na znevýhodnění. Proto je od inkluzivně fungující školy očekáváno, že dítěti s handicapem umožní nejen vzdělávací proces, ale i jeho motivaci ve zlepšování školních výsledků.

Inkluze se snaží o rovnocennost a rovnoprávnost dětí bez ohledu na jednání odpovídající normám. Za správné chování jsou v tomto případě uznány rozlišnosti i menší odchylky. Společnost se snaží o nabídnutí příležitosti a vhodných podmínek k lepšímu vzdělání a životu všem dětem bez výjimek (Anderlíková, 2014). Integrace a inkluze je v praxi funkční díky poradenskému systému, který v České republice tvoří: školské poradenské zařízení, školní poradenské zařízení a středisko výchovné péče. Integrace je vymezena ve formě individuální nebo skupinové ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2.2 Speciální vzdělávací potřeby

Pojmem speciální vzdělávací potřeby se rozumí poskytnutí podpůrných opatření žákovi, který je zdravotně, sociálně či kulturně omezen ve výkonu vzdělávání a fungování v běžném školním prostředí na rovnocenné úrovni s ostatními spolužáky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být jedinci se zdravotním znevýhodněním, narušenou komunikační schopností, specifickými poruchami učení, pozornosti a chování i z jiných kulturních nebo sociálních podmínek anebo s mimořádným nadáním (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je v dnešní době velmi důležitá. Všem žákům ze třídy by měly být srozumitelně poskytnuty informace a důvody, proč k nim přibude nový žák s určitým znevýhodněním, kterému by měli být oporou. Toto seznámení vede k pochopení vrstevníků se situací a také návodu, jak by se měli k nově přichozímu chovat. Při vynechání tohoto zásadního kroku, může dojít k výrazným náznakům ohledně znevýhodnění od spolužáků, urážkám, nebo dokonce k šikaně nově integrovaného žáka (Valenta, 2012).

2.3 Rámcový vzdělávací program

Národní ústav pro vzdělávání definuje rámcový vzdělávací program takto: „*tvorí obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*“¹

¹ <http://www.nuv.cz/trvp>

Rámcové vzdělávací programy utvářejí očekávanou vzdělávací úroveň žáků. Jsou v nich uvedena témata a východiska, kterými by se měli pedagogové řídit a co by měli s žáky probírat. Tyto programy na sebe navazují. Důležitým aspektem rámcových vzdělávacích programů jsou také klíčové kompetence, které zahrnují vědomostní a schopnostní úroveň, postoje a hodnoty (Skarupská, 2017). Patří mezi ně například kompetence učení, které žáka připravují na vybírání správných informací a rozlišování mezi pravdivými zdroji a hoaxy. Dále by měl žák umět kriticky uvažovat, organizovat a chtít dosáhnout lepších výsledků ve vzdělávání. Komunikativní kompetence učí žáka naslouchat, vyhodnocovat situace a reagovat na ně. Žák by měl mít svůj názor a zároveň by měl dokázat vyslechnout případně přijmout i postoje druhých. Měl by se umět zapojit do společenského dění a navazovat sociální vztahy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005). Šimoník (2003) charakterizuje rámcové vzdělávací programy jako základní kameny pro pedagogy, které určují vzdělávací obsahy a pomáhají k tvorbě učebních plánů. Definují klíčové kompetence a soubory požadavků na žáka. Vymezují zadané učivo a očekávané výstupy ve své komplexnosti.

RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) obsahuje standardy a minimální výstupy žáků pro konkrétní předměty (např. anglický jazyk, český jazyk) a doporučenou metodickou podporu pro ostatní obory (např. dějepis, chemie, tělesná výchova atd.). Je spravován a modernizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Cíli RVP ZV jsou: nastavení podmínek a průběhu vzdělávání na konkrétních oborech škol, vymezení obsahů vzdělávání, stanovení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobilost bezpečného a zdravotně-ochranného prostředí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření slouží jako podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské, základní nebo střední škole. Pomáhají nejen ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jeho pedagogům s uzpůsobením vhodných vzdělávacích podmínek. Podpůrná opatření mohou být využívány jak integrovanými žáky v inkluzivním prostředí běžné školy, tak i ve škole pro děti s různými znevýhodněními – školy speciální.

Jsou dělena do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti, z nichž 1. stupeň podpory řeší a aplikuje škola sama, bez potřebné podpory školského poradenského systému. Pokud tyto podpůrná opatření jsou po půl roce nedostatečná (žák nezačal ve svých školních výsledcích prosperovat), tak je za pomoci zákonného zástupce osloveno školské poradenské zařízení – pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Ta pak diagnostikuje žáka a napíše zprávu pro zákonného zástupce a doporučení pro školu, jak dále s žákem při vzdělávání postupovat. Může také navrhnout vyšší stupeň potřeby podpůrných opatření. V tomto případě bude žák spadat do kategorie 2.-5. stupně podpory, kde PPP musí již průběh a účinnost opatření kontrolovat. Škola pobírá na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému byl přiznán 2.-5. stupeň podpory finanční dotaci, za kterou by měla zajistit potřebné pomůcky. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do oblastí, které jsou dostupné v Katalogu podpůrných opatření. Může jimi být upraveno: hodnocení žáka, organizace výuky, pomůcky (speciální pracovní listy, učebnice), individuální vzdělávací plán, nebo dokonce asistent pedagoga. Podpůrná opatření jsou legislativně ustanovena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.5 Asistent pedagoga

Teplá (2019) uvádí, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník a podpůrné opatření, které je poskytováno dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami ve školských zařízeních (mateřská, základní, speciální základní, střední a vyšší odborná škola) Jedná se o klíčovou pomoc pedagogů, v jejichž třídách se nacházejí žáci s různými znevýhodněními a stupni podpory. Stává se nedílnou součástí pedagogického sboru a třídy samotné. Ve většině případů sedí s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v lavici, aby jejich spolupráce nad zadaným úkolem nebo činností byla okamžitá.

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a má stejná práva jako jiní pedagogičtí pracovníci. Je zaměstnancem školy nebo školského poradenského zařízení a pedagogové by jej měli přijmout a respektovat. Asistent pedagoga by měl být schopen

komunikovat i s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, aby zlepšovali úroveň zavedení podpůrných opatření a individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2016).

2.5.1 Legislativní ukotvení

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je vymezen přínos asistenta pedagoga a jeho náplň práce. V paragrafu 5 je asistent pedagoga popsán jako osoba, která pomáhá a podporuje druhého pedagogického pracovníka při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožňuje žákovi zapojení se do všech aktivit, nabízených školou a podporuje u něj samostatnost i mimo samotnou výuku.

Počátky zavádění asistentů pedagogů do vzdělávacího proudu se datuje k roku 1997, kdy podle vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách byla umožněna spolupráce dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Tento počet se od té doby ještě jednou zvětšil na tři pedagogické pracovníky (Teplá, 2015). O možnosti výkonu práce na pozici asistenta pedagoga se stará zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde jsou stanovena také jeho práva a povinnosti.

2.5.2 Kompetence a předpoklady asistenta pedagoga

Asistentem pedagoga, se může stát člověk s potřebnou odbornou kvalifikací, který je zdravotně i právně způsobilý, bezúhonný a ovládá český jazyk na požadované úrovni. Měl by být pedagogicky a profesně způsobilý. Dokázat metodicky pozorovat žáky a následně toto pozorování vyhodnotit. Měl by umět techniku vyučování trivium: čtení, psaní a počítání. Dalšími faktory, které jsou potřebné u asistenta pedagoga je týmová spolupráce, jak už s pedagogem ve třídě, tak i s dalšími pedagogickými pracovníky, jako například se speciálním pedagogem, školním psychologem a dalšími. Tyto kompetence vedou k individualizaci nejen procesu vzdělávání, ale i rozvoje dítěte (Hájková, 2018).

Práce asistenta pedagoga není vhodná pro všechny jedince, kteří se chtějí pohybovat v pedagogické sféře. Jedná se o práci s psychickou zátěží, kterou způsobuje každodenní spolupráce s dětmi, žáky a studenty se speciálně vzdělávacími potřebami, a proto by měl mít i dobrý zdravotní stav. Asistent pedagoga se stává nedílnou součástí třídy a nese zodpovědnost za její výchovu. Mezi kladné vlastnosti patří empatie, optimismus, kreativita,

trpělivost, týmový duch a schopnost spravedlivého krizového rozhodování (Felcmanová, Teplá, 2016). Podle Uzlové (2010) mají zájem o práci asistenta pedagoga lidé, kteří hledají práci s lehkým a snadno dosažitelným průběhem. Může se jednat o jedince, kteří mají problém najít vhodné pracovní uplatnění nebo byl s nimi pracovní poměr rozvázán. Tito kandidáti jsou zcela nevyhovujícími.

2.5.3 Přínos asistenta pedagoga

Němec a Michalík (2015) berou asistenta pedagoga jako pravou ruku pedagoga při vyučování. Měl by být nápomocen nejen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i celé třídě, jak v rámci výuky, tak i mimo třídu. Pokud se ve třídě nachází žák s těžší formou zdravotního znevýhodnění, měl by mu asistent pedagoga pomoci při přesunu mezi jednotlivými třídami i se sebeobsluhou. Další náplní práce asistenta pedagoga je komunikace s rodiči, kteří by měli být informováni o výsledcích a osobnostního rozvoje jejich dítěte. Asistent pedagoga vykonává i doučování žáků se speciálními vzdělávacími, ať už individuální nebo skupinovou formou (pokud ovládá probírané učivo na dostačující úrovni). A v neposlední řadě také komunikuje se školským poradenským zařízením.

Práce asistenta pedagoga by měla být podřízena vyučování pedagoga, který je kvalifikovaným pracovníkem pro samostatné vzdělávání žáků. Proto by měl být asistent pedagoga spíše nápomocný a přenechat organizaci výuky na pedagogovi, pokud si o radu nepožádá sám pedagog. Asistent pedagoga by se měl snažit o začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu a netrávit s ním veškerý jeho volný čas o přestávkách, pokud to jeho zdravotní stav nutně nevyžaduje (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

Může se stát, že od asistenta pedagoga budou očekávány vyšší nároky, jelikož bude označován za odborníka na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich znevýhodnění. Je proto důležité, aby byl asistent pedagoga brán jako pomocník pedagoga, nikoliv jako jeho náhrada ve vzdělávání těchto žáků (Skuteč, 2014).

3 Analýza začlenění žáků s NKS

3.1 Cíle práce a metodologie výzkumného šetření

Hlavní cíl

Analýza začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání.

Dílčí cíle

1. Analýza přístupu asistenta pedagoga k začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu.
2. Analýza vztahů žáka s narušenou komunikační schopností se svými spolužáky.
3. Analýza začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu pomocí her.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1

Jaké faktory ovlivňují začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu?

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem je možné zlepšit vztahy ve třídě, kde se nachází žák s narušenou komunikační schopností pomocí her?

Výzkumná otázka č. 3

Jakým způsobem může velká míra přítomnosti asistenta pedagoga ovlivnit začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu?

Metodika šetření a výzkumný vzorek

Pro praktickou část bakalářské práce byla využita kvalitativní metoda výzkumného šetření. Konkrétně případové studie, na základě kterých, je možné analyzovat prvky chování a úroveň vzdělání žáků s narušenou komunikační schopností. Použita byla také analýza anamnestických údajů a aktivní pozorování žáků v třídním kolektivu. Následně jsou propojeny jednotlivé analýzy s teoretickými poznatky a odbornou literaturou z teoretické části práce.

Na základě spolupráce se speciální pedagožkou byli pro případové studie vybráni 3 žáci, kteří jsou znevýhodněni narušenou komunikační schopností ve věkovém rozmezí 8-12 let a jsou vzděláváni v běžné základní škole v Třinci. Z důvodu anonymizace, budou žáci označeni jako: Žák č. 1, Žák č. 2 a Žák č. 3 (pohlaví bude v práci zkonkretizováno), aby je nebylo možné identifikovat. Zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas a byli seznámeni s průběhem empirické části této bakalářské práce. Jednotlivé třídy autorka práce navštěvovala od září 2020 až do února 2021, každý týden dle domluvy. Účastnila se vyučování, aby mohla přihlížet k práci jak pozorovaného žáka, tak i k jeho vrstevníkům. Aktivní pozorování bylo průběžně doplňováno i výpověďmi školní speciální pedagožky, třídních učitelů a asistentů pedagogů. Přestávky byly využity ke společným hrám k začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu.

Časové vymezení výzkumného šetření

Od září 2020 probíhalo studium odborné literatury, na které následovalo její zpracování do ledna 2021. Během září také docházelo k výběru vhodných účastníků výzkumného šetření za pomoci speciální pedagožky na základní škole v Třinci. Pro výzkumné šetření byli vybráni 3 žáci s narušenou komunikační schopností a 3 různé třídy, ve kterých se účastníci výzkumného šetření nacházeli. Od září 2020 do února 2021 probíhalo samotné výzkumné šetření na základní škole v Třinci. Začínalo aktivním pozorováním třídy v přirozených podmínkách a poté byli žáci zapojováni do edukačních aktivit. Empirická část byla vypracovávána od ledna do března roku 2021 na základě poznatků z teoretické části práce a aktivního pozorování výzkumného vzorku.

3.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Šetření probíhalo na základní škole v Třinci, která nabízí pro žáky studium na prvním i druhém stupni (dohromady 25 tříd). V letech 2008-2020 byly na této škole zřízeny logopedické třídy, které sloužily pro žáky s narušenou komunikační schopností. Škola disponuje také třídami se zaměřením na tělesnou výchovu a třídami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na škole působí kromě pedagogů také školní speciální pedagog, sociální pedagog, metodik prevence, výchovný poradce a asistenti pedagoga, kteří se snaží výuku co nejvíce přizpůsobovat žákům s potřebou individuálního přístupu ve vzdělávání. Škola se řídí a orientuje vzdělávacím programem Život do školy – škola do života, který se zaměřuje na zdravý životní styl, využívání komunikačních i informačních technologií a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavními cíli základního vzdělávání jsou: podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vedení žáků k otevřené a účinné komunikaci, rozvíjení žáků ve spolupráci a respektování práce vlastní i druhých.

3.3 Kazuistiky žáků s NKS

3.3.1 Kazuistika žáka č. 1

Pohlaví:	<i>chlapec</i>
Měsíc a rok narození:	<i>červenec 2011</i>
Věk v době šetření:	<i>9 let</i>
Diagnóza:	<i>PAS, LMP, Dyslalie (mnohočetná)</i>

Chlapec navštěvuje 3. třídu s 3. stupněm podpůrných opatření. Narodil se ve 34. týdnu bez větších komplikací, 2 dny strávil v inkubátoru. Do 4,5 roku matka uvádí bezproblémový vývoj. Po očkování následovala regrese ve vývoji a jeho následné zpomalení. Logopedii navštěvuje od 5 let až doposud. Rodina je úplná, matka je

na rodičovské dovolené s mladšími dvojčaty a otec pracuje na vedoucí funkci. Momentálně bydlí v bytě nedaleko školy, ale budou se stěhovat do rodinného domu.

Žák nastoupil do nové školy do třetí třídy na popud rodičů, kterým nevyhovoval vzdělávací postup na předešlé základní škole (alternativní škola). Je ve třídě s pěti spolužáky a má k dispozici asistenta pedagoga, který s ním sedí v lavici. Práce s těmito šesti žáky probíhá pomaleji než v jiných třídách. Chlapec se do kolektivu zapojil úspěšně, bez problémů navazování nových vztahů. Kvůli jeho nesprávné výslovnosti mu spolužáci často nerozumí, ale respektují ho. K vrstevníkům se snaží chovat hezky, ale občas se stane jeho chování nevypočitatelným. Začne být na své spolužáky hrubý a ubližuje jim. Toto chování většinou vyplývá z interakce, kdy není „po jeho“, začne se vztekat a nutit ostatním svůj názor. Pokud dojde k fyzickému násilí, dokáže žák uznat chybu a omluvit se za své chování.

Ve vyučování se snaží být aktivní, ale jsou dny, kdy nejeví žádný zájem o probíranou látku. Nerad odpovídá na otázky, když je vyvolán v lavici, ale nedělá mu problém docházet plnit úkoly k tabuli. Často se hlásí, nicméně po vyvolání pedagogem mlčí a neodpoví.

V *českém jazyce* chlapci dělá největší obtíž čtení. Nedokáže přečíst ani krátká slova a problémem bývají i některé slabiky. Čte pomalu po slabikách a s chybami. Nemá upevněna všechna probraná písmena a některá stále zaměňuje (např. T a L). Při poslechu čtení učitelem nebo asistentem pedagoga se nedokáže soustředit. Nedává pozor a nedokáže odpovědět na základní otázky, které se týkají přečteného textu. Grafické vyjádření ho sice baví, ale má špatný úchop psacího náčiní, písmo je neúhledné, kostrbaté a nedokáže udržet písmena na řádku. Při psaní mu dělá problém vybavit si tvary písmen, není schopen na sebe navázat slabiky ani slova. Je pro něj snazší psát hůlkovým písmem než písmem psacím.

V *matematice* dokáže bez obtíží vyjmenovat číselnou řadu do 12, s problémy do 20. Některá čísla se mu, stále pletou (např. 3 a 4). S početními operacemi potřebuje pomoc od asistenta pedagoga nebo učitele. Na lavici má nalepenou číselnou řadu do 100, kterou si dopomáhá ve výpočtech. Každé zadání mu je třeba znova vysvětlit a ukázat názorně na konkrétním příkladu (např. na počítadle) a ujistit se, že mu porozuměl. V geometrii pozná základní tvary, ale nezvládá identifikovat předměty v trojrozměrném prostoru, například dřevěnou krychli a kvádr.

V *anglickém jazyce* nedokáže rozlišit psaný a mluvený projev, který se liší. Neprobírá učivo se spolužáky, ale s asistentem pedagoga si procházejí obrázky, na kterých jsou základní slova jako: dog – pes, mum – máma, boy – chlapec atd. Není mu příjemné, že v hodinách nerozumí, o čem se hovoří a snaží se výuku sabotovat. Nejčastěji sedí s překříženýma rukama na prsou a naklání se ze strany na stranu, aby vyjádřil svůj nezáměr. Jindy začne chodit po třídě a hledá si předmět, se kterým by si mohl hrát. Nedokáže anglicky mluvit ani psát, dokonce se v těchto hodinách nechce ani koukat na obrázkové prezentace, které jim učitel pro zpestření výuky vždy připraví. Proto jej nechají si většinou hrát.

Rodiče se snaží udržovat pravidelný kontakt s asistentem pedagoga, který jim do deníčku chlapce vždy napíše, jak se ten den choval, jakou měl náladu, který předmět ho bavil, který nezaujal a co by měli doma procvičovat. Bohužel se kvůli vytížení rodičů nedaří chlapce v domácí přípravě efektivně posouvat, a proto jim bylo nabídnuto doučování každý druhý čtvrtek (ze strany autorky práce).

Hodnocení chlapce probíhá převážně ústně, vzhledem k jeho dovednostem. Na stěně ve třídě má všech šest žáků plakáty, na které se jim na konci dne nalepí usmívající se smajlík, pokud se ten den chovali hezky a šlo jim probrané učivo. Smajlík bez úst vyjadřuje snažení se žáka chovat bez problémů, ale například běhal po třídě nebo neměl domácí úkol. Poslední smajlík je zamračený, pokud zlobili, nechtěli spolupracovat nebo ublížili svému spolužákovi.

Asistent pedagoga je žákovi neustále nablízku. Doprovází jej mezi přesuny do jiných učeben, na oběd i pro svačinu. O přestávkách se chlapce snaží zabavit, aby nedošlo k nějaké potyčce, ale tím nevědomě zabraňuje začlenění žáka do třídního kolektivu.

3.3.2 Kazuistika žáka č. 2

Pohlaví:	<i>dívka</i>
Měsíc a rok narození:	<i>srpen 2012</i>
Věk v době šetření:	<i>8 let</i>
Diagnóza:	<i>Prader-Willi syndrom (těžká NKS expresivního typu)</i>

Dívka navštěvuje 1. třídu se 4. stupněm podpůrných opatření. Těsně po narození ji byl diagnostikován Prader-Willi syndrom, který má mimo jiné vliv na produkci řeči a její následný vývoj. Rodiče navštěvují s dívkou logopedii od tří let až doposud. Mají doma ještě mladšího syna, se kterým je matka na mateřské dovolené a má tudíž čas vyzvedávat dceru hned po obědě.

Žákyně je ve třídě s 12 spolužáky a nejlépe vychází s dívkami, ačkoliv má tendenci žákům rozkazovat. Řeč je nesrozumitelná a chování dívky je velmi nevyzpytatelné a náladové. Má dny, kdy se snaží hovořit a dny, kdy ze sebe nevydá ani hlásku. Náladovost se v průběhu dne mění. Dokáže spolupracovat s pedagogem i asistentem pedagoga, ale potřebuje jejich neustálou pozornost. Na zadané úkoly se občas hůře soustředí, a proto je učení rozvrženo do kratšího časového úseku s možností odpočinku a volbou volnější aktivity (pexeso, malování, puzzle, vystřihování). Někdy je schopna pracovat přiměřeně svým dovednostem a jindy nechce dělat nic v žádném z předmětů v průběhu dne. Důležitá je pro dívku motivace za její výkon a odměňování, nejčastěji v podobě razítka nebo nálepky.

V *českém jazyce* se u žákyně dbá na grafomotorické vyjádření. Dokáže opsat některá písmena, ale většinou nerozumí jejich významu (pouze opíše viděný tvar). Slovní zásoba je malá. Je nutno u dívky procvičovat prostorových předložek a časoprostoru (vedle stolu, včera, za měsíc). K rozvoji jsou rodičům doporučovány počítačové programy a metodické webové stránky, např. www.vcelka.cz). Dokáže přečíst některé otevřené slabiky (např. čokoláda, káva), slabiky uzavřené ji dělají obtíže (např. les, pes). Čte pomocí čtecího okénka, pomalu a po slabikách.

V *matematice* zvládá počítání do 12. Trénuje číselnou řadu do 20, ale to ji stále činí potíže. Má lehce podprůměrnou prostorovou orientaci, kterou se s asistentkou pedagoga snaží stále rozvíjet a zlepšovat pomocí kostek, krychlí a kuliček ze dřeva v různých barvách. Se zápisy a pochopením slovních úloh ji pomáhá asistentka pedagoga. Nedokáže sama vytvořit zápis a spočítat úlohu. Je důležité se žákyní trénovat umístění číslovek „před“ a „za“ sebou (např. Které číslo, je před číslem 9?).

V *anglickém jazyce* se výuky zcela neúčastní, ale využívá ji s asistentkou pedagoga, aby probrali a doplnili si učivo, které ten den nestihli, a které žákyni dělají potíže (např. v matematice a českém jazyce).

Rodiče spolupracují se školou i speciální pedagožkou bez problémů. Zajímají se o rozvoj a vzdělávání své dcery. Úkoly doma plní poctivě a pokud si neví rady, kontaktují třídní učitelku nebo asistentku pedagoga. Docházeli na individuální setkání se speciální pedagožkou, sociální pedagožkou a třídní učitelkou, aby se domluvili na dalším postupu vzdělávání žákyně. Projednávala se možnost opakování prvního ročníku nebo přesun do speciální školy, která sídlí naproti přes ulici. Žádný z návrhů není doposud potvrzen.

Hodnocení dívky probíhá jak ústně, tak i individuální formou ve všech předmětech. Je přizpůsobeno tempu žákyně a specifickým chybám v projevu písemným i ústním.

V lavici sedí s asistentkou pedagoga. Velice si vzájemně rozumí a respektují se. Asistentka pedagoga doprovází žákyni i při přesunu do jiných tříd v rámci výuky, do jídelny a do šatny, kde si ji následně vyzvedávají rodiče (většinou matka). Občas si žákyni v hodině bere na chodbu, kde probírají odlišné učivo od zbytku třídy, například formou obrázků.

3.3.3 Kazuistika žáka č. 3

Pohlaví:	<i>dívka</i>
Měsíc a rok narození:	<i>březen 2008</i>
Věk v době šetření:	<i>12 let</i>
Diagnóza:	<i>LMP, Dyslalie</i>

Dívka navštěvuje 6. třídu s 3.stupněm podpurných opatření. Během raného dětství pobývala do čtyř let s biologickým otcem, poté byla přesunuta na půl roku do Dětského centra Čtyřlístek v Opavě jako velmi zanedbané dítě, bez hygienických návyků. Nyní bydlí v pěstounské rodině s dalšími čtyřmi „sourozenci“. Dívka s pěstounkou docházela na logopedii od 4,5 roku, jelikož uměla vyslovit pouze některá citoslovce a slova jako „nechci“ a „bolí“. Před nástupem do základní školy docházela rok do logopedické třídy. Její řečový

projev se za tu dobu výrazně zlepšil, ačkoliv nesrozumitelnost při zbrklé mluvě přetrvává. Pěstounka s dcerou navštěvuje také neurologa, fyzioterapeuta (Vojtova metoda) a pedagogicko-psychologickou poradnu.

Žákyně chodí se svým nevlastním bratrem do sportovní třídy, která byla pěstounce doporučena z důvodu menšího počtu žáků ve třídě, konkrétně 17 žáků. Dívka sedí v lavici s asistentkou pedagoga, ostatní žáci sedí v lavicích po dvojicích. Ve třídě si hledá kamarády mezi spolužáky s nižších sociálních kruhů. Vrstevníci ji o přestávkách často osočují a dávají žákyni najevo, že je „odlišná“. Má snížené očekávané výstupy ve všech předmětech.

V *českém jazyce* dokáže vyjmenovat z paměti vyjmenovaná slova a ovládá dobře i vzory podstatných jmen. Čtení jí nedělá větší potíže, ale neovládá správné použití intonace (např. na konci věty). Písemný projev je bezproblémový. Paměť je u žákyně ve většině případů krátkodobá. Při usilovném tréninku si dokáže potřebné informace vštípit do paměti a už je nezapomenout. Po přečtení textu potřebuje pomoci s vypracováním odpovědí, které na zadaný text navazují. Na práci potřebuje více času, postupuje pomalu a všechna cvičení dostává ve zkrácené podobě.

V *matematice* ovládá násobky a sčítání do 1000. Dělá ji problém dělení více než dvojciferným číslem. Slovní úlohy sama vypracovat a spočítat nezvládne, z důvodu velmi omezeného logického myšlení. Nedokáže si konkrétní situaci představit, a proto potřebuje pomoc asistentky pedagoga, se kterou si příklad znovu projdou, dovysvětlí a ukáží názorně na číselné ose nebo na počítadle. Na lavici má přilepenou číselnou osu do 100 i do 1000, aby si tyto cifry nepletla. Dělá ji potíže také posloupnost čísel a převody jednotek.

V *anglickém jazyce* již chápe, že anglická slova se vyslovují jinak, než píšou. S dopomocí dokáže psát základní slova, aniž by je musela vidět nebo jí je někdo po písmenech vyjmenoval. Nedokáže ovšem pochopit, že některá slova mají více významů. Barvy, nábytek i názvy zvířat ovládá skvěle, ale nesvede gramaticky správně vytvořit nebo přeložit zadané věty. Na tázací větu dokáže napsat odpověď, ale samotné uspořádání slov v tázací větě nechápe.

Hodnocení probíhá v distanční výuce formou známek, dříve bylo i slovně. Je přizpůsobeno dovednostem žákyně v rámci jejích možností. Doma se připojují s bratrem

z jednoho notebooku. Reaguje na položené otázky pedagogů, pokud je dopředu připravena. Střídavě navštěvovala školu i v době, kdy žáci šestých tříd museli zůstat doma na distanční výuce. Ve třídě byla s asistentkou pedagoga a dalšími třemi žáky, kde plnili zadané úkoly a připojovali se na online výuku.

Pěstouni spolupracují jak s třídní učitelkou, tak i s asistentkou pedagoga a speciální pedagožkou. Kromě poctivého plnění všech domácích úkolů pracují i na těch dobrovolných, na které už dívka bývá k večeru unavená. Informační schůzky probíhají individuální formou. Biologičtí rodiče se na výchově a vzdělávání své dcery nijak nepodílejí.

S asistentkou pedagoga si žákyně dobře rozumí a kontaktují se i v distanční výuce. V prezenční výuce spolupracují ve všech předmětech. Na žákyni již není třeba dohlížet v každé její mimo vzdělávací činnosti, díky přítomnosti jejího nevlastního bratra. Chodí sama na oběd i do šatny a dokáže se pomocí mobilního telefonu kontaktovat i s pěstounkou.

3.4 Návrh aktivit pro začlenění žáků s NKS

V této kapitole jsou popsány autorčiny postřehy z aktivního pozorování žáků ze tří výše uvedených kazuistik včetně rozepsání aktivit, které vykonávala o přestávkách se všemi žáky třídy pro zlepšení komunikace a začlenění do kolektivu. Dále je zde uvedena charakteristika doučování žáka č.1.

V každé třídě bylo vyjednáno s třídními učiteli a asistenty pedagoga, aby se aktivit po názorné ukázce později nezúčastňovali, jelikož jejich přítomnost žáky znervózňovala a neprojevovaly se jejich autentické reakce a názory.

Třída žáka č. 1

Žák č. 1 se s příchodem do nové školy začlenil vcelku dobře. Ve třídě s dalšími pěti spolužáky (3 dívky a 3 chlapci celkem) má jednoho asistenta pedagoga, který je nápomocen i jeho spolužákům. Chlapec si hraje převážně se spolužáky stejného pohlaví. Běhají po třídě a vzájemně se škádlí. Občas tyto provokace vedou až k agresivnímu jednání, nebo dokonce k fyzické potyčce. Zatím se ještě nic vážného nestalo a dochází spíše k „pošťuchování“.

Žák č. 1 měl za úkol, od autorky práce, se každé ráno společně s rodiči pozdravit s asistentem pedagoga, jelikož mu každý den trvalo, než se přestal stydět a navázal s ním kontakt. Tento rituál se snažili dodržet a pochvalovali si jej obě strany.

Ve třídě žáka č.1 byla možnost sednout si na koberec, do kruhu, se všemi žáky. Začínalo se ráno, před prvním zvoněním, pozdravem. Poté žáci popořadě uvedli, jakou mají ten den náladu a na který předmět se nejvíce těší. Toto krátké uvedení do nového školního dne probíhalo bez komplikací. Žáci se učili navzájem vyslechnout, jelikož byli na konci činnosti vyzváni, zda si pamatují, který spolužák se těší na ten či onen předmět.

O velké přestávce, po sněžení svačin, se žáci opět po vyzvání usadili na koberec. První aktivita se věnovala tréninku uvědomění si počátečních písmen zadaných slov. Bylo jim tedy řečeno písmeno např. „D“ a kdo se první přihlásil uvedl slovo, které na dané písmeno vymyslel např. „dům“. Za každé uhodnuté slovo získal žák jeden bod. Po nasbírání pěti bodů se body již nepřičítali, aby dostali šanci i ostatní žáci. Žák č. 1 se často hlásil, ale po vyzvání měl problém se slovně vyjádřit. Spolužáci se mu snažili napovídat a podporovali jej.

Další hra se jmenovala „*Podrž partáka*“, která měla u žáků velmi pozitivní odezvu. Pro vytvoření dvojic mezi spolužáky byly použity dvojice stejných obrázků, které si žáci vylosovali a měli se navzájem najít. Každé setkání byly použité jiné obrázky, např. zvířata, pohádkové postavy a dopravní prostředky. Jeden z dvojice měl zavázané oči a druhý měl za úkol ho provést po třídě. Nejdříve se drželi za paže a vedli se bez verbální komunikace a po dvou měsících se zkusili vést jen slovními pokyny jako např. „*běž tři kroky doprava*“. Žáci, kteří čekali až přijdou na řadu, měli zpočátku problém poslouchat a vnímat dvojici, která zrovna procházela třídou. A proto zpočátku, když ještě nebylo třeba užívat slovních pokynů, měly dvojice, které byly na řadě, uspořádat číselnou řadu do 15 sestupně nebo vzestupně. Po splnění této aktivity mohli vyjít. Žák č. 1 byl raději průvodcem než prováděným, protože mu bylo nepříjemné mít zavázané oči šátkem. Proto mu byly přelepeny sluneční brýle černou páskou, aby neviděl před sebe, ale přesto mu některá místa prosvítala a zůstala viditelná.

Při splnění a zapojení se do všech aktivit, bylo dohodnuto s třídní učitelkou a asistentem pedagoga, že na konci dne dostanou žáci usměvavého smajlíka na svůj plakát. Žáci vzájemně hezky spolupracovali a neměli problém mezi sebe začlenit žáka č. 1. U všech úkolů se mu snažili znova vysvětlit zadání a podporovali jej, když měl být provázen dalším spolužákem.

U domluveného doučování (délka 45 minut) byly použity podobné formy aktivit jako při denním vyučování ve třídě. Po obědě byl žák vyzvednut z jídelny a přemístěn do své třídy. Každé setkání měl za úkol donést ze svého pokoje hračku, fotografii nebo knihu, kterou má rád a od které se bude celé doučování odvíjet. Den předtím přišel email od rodičů, kde uvedli předmět, který si žák č.1 přinese do školy, aby byla příprava na doučování efektivnější. Vše začínalo rozhovorem nad přineseným předmětem, proč si jej zvolil, co má na něm rád a co pro něj znamená. Pokud bylo předmětem například auto, všechna cvičení se týkala automobilů. Všechny předměty se vzájemně prolínaly a měly podobnou formu. V matematice byla cvičení zaměřena na počítání do 20, později do 50. Sčítal i odčítal obrázky automobilů nebo barevné kuličky ve skleničce. Při plnění úkolů bylo vystřídáno sezení v lavici i pohyb po třídě.

Příklad pohybové aktivity s návazností na další předměty

U pohybové aktivity měl najít 20 schovaných obrázků aut, které byly rozmístěny po třídě. Průběžně si je musel počítat, aby věděl, jestli již objevil všechny. Poté si je vyskládal na lavici a roztřídil podle barev (např. 5 červených, 5 modrých, 5 žlutých a 5 zelených). Následně mu byly vysvětleny barvy v anglickém jazyce. Názvy se snažil slovně napodobit a názorně ukázat na jiných předmětech ve třídě (např. modré auto → blue car → našel křídlo v modré barvě). V návaznosti na to měl z písmen složit slovo „A U T O“, ukázat které písmeno je ve slově první a které poslední. Toto se pak opakovalo s více slovy.

Na konci doučování dostal omalovánku, která měla spojitost s přineseným předmětem, kterou měl vybarvovat nebo spojovat podle čísel. Dále měl sdělit, která činnost ho bavila nejvíce, co ho nebavilo vůbec a co si myslí, že by měl ještě zlepšit.

Po 10 setkáních již dokázal vyjmenovat a poznat 6 barev v anglickém jazyce, sčítat a odčítat bez problémů do 20 a s dopomocí do 50. Dokonce měl upevněny násobky 2, 3, 4 a 5. Uměl určit první a poslední písmeno ve slově a při hlášení se se snažil odpovědět. Pro lepší orientaci a umístění předmětů na žakově lavici bylo asistentu pedagoga doporučeno použít lepicí pásky v různých barvách. Například na žlutě vyznačený obdélník má žák umístit svůj žlutý penál, na modře zvýrazněnou plochu učebnice atd.

Třída žáka č. 2

Žákyně č. 2 se snaží do třídního kolektivu začlenit, ale její časté změny nálad, situací u jejích vrstevníků značně komplikují. Ráda je středem pozornosti a dětem rozkazuje, ale i přesto s většinou spolužaček vychází dobře. O přestávkách si spolu hrají nebo vybarvují vytištěné obrázky. Pokud má žákyně č. 2 špatný den, sedí se skloněnou hlavou v lavici a odmítá se projít po třídě, nebo jíst svačinu. Je nutné poznat, kdy je potřeba dívku trochu „popostrčit“ a kdy ji nechat na pokoji. Asistentka pedagoga s žákyní často sedí v lavici i o přestávkách a snaží se ji vymyslet zábavu. Pomáhá jí nachystat si sešity na další předmět, ačkoliv bez asistentčiny přítomnosti tyto záležitosti žákyně zvládá vykonat sama.

S touto třídou probíhala přestávka před počátkem školního dne stejně jako ve třídě žáka č. 1. Žáci se usadili do kruhu na koberci a sdělovali si své nálady a postoje k následujícím vyučovacím hodinám. Aby se navzájem nepřekřikovali, mluvil pouze ten, který držel v ruce barevný míč. Tato první třída byla velmi neposedná, a proto se žáci po společné konverzaci vždy protáhli pomocí hry „čárka, vykřičník, tečka“. Žákům byla prezentovány v rychlosti dvě věty: „udělej čárku/tečku/vykřičník!“ nebo „udělej, prosím, čárku/tečku/vykřičník.“ Každý symbol měl určitou pozici těla. Při tečce si žáci museli kleknout, u vykřičníku stát rovně s napřaženýma rukama vzhůru a u čárky stát rovně s rukama připaženýma k tělu. U první věty žáci neměli reagovat a zůstat v pozici, ve které jsou a u druhé, se slovem „prosím“. měli pokyn splnit. Později bylo cvičení ztíženo, kdy mluvčí klamala tělem a dělala jiné symboly, než říkala (mluvčí = autorka práce). Žákyni č. 2 hra velmi bavila a snažila se plně zapojovat při všech jejích opakovaných provedení. Hráč, který se spletl odstoupil vždy krok dozadu, aby se předešlo tzv. „vypadávání“ žáků ze hry. Bránilo to také ukončení aktivity a zároveň mohli žáci ve hře pokračovat.

O velké přestávce se žáci opět usadili do kruhu a poznávali podle obrázků názvy předmětů. Kdo chtěl odpovědět, se musel hlásit a čekat na vyvolání. Žákyně č. 2 se někdy zapojila a jindy jen tiše přihlížela. Další aktivita, která měla spojit třídní kolektiv se žákyní č. 2, byla použita bez verbálních projevů, což mnohým žákům dělalo velké obtíže. Žáci byli rozděleni do trojic, ve kterých dostala každá skupina obrázky, kterým byl nadřazen jeden název např. *nábytek* → *židle, postel, skříň*, nebo *zvířata* → *pes, kuře, žirafa*. Skupiny dostaly 3 nadřazené pojmy a k tomu 15 různých obrázků, které pak k daným pojmům přiřazovaly.

Žáci byli odměňováni body, které nedostal jen vítěz (skupina, která byla rychlejší), ale všichni, kteří činnost splnili. Další vzdělávací hra nesla název „*Tim přivezl z Ameriky*“. Využívá sluchovou percepci a paměť. Hra začíná vždy stejnou větou (jako je samotný název aktivity) a k tomu žák připojí jednu věc. Další hráč větu zopakuje i se slyšeným předmětem a přidá další. Kvůli obtížnosti hry byla upravena pravidla, že pokud si žák, který je na řadě nemůže vzpomenout na nějaký již řečený pojem, mohou mu pomoci spolužáci, kteří si dané slovo pamatují. Například „*Tim přivezl z Ameriky deštník, mýdlo, opici, ...*“. Hra končí, když už si hráči nemůžou na postupnost slov vzpomenout. Aktivitu žáci zvládali dobře, dokázali si společně zapamatovat cca 15 slov. Žákyně č. 2 se do hry vždy zapojovala. Pokud se nechtěla před spolužáky verbálně projevovat, vybrala si ve třídě předmět, který ostatním ukázala a spolužák, který měl zájem se přihlásil a zadanou větu i s předmětem řekl za ni.

Třída žáka č. 3

Žákyně č. 3 se vzdělává na třinecké škole již šestým rokem. V páté třídě k ní přistoupil z maloměstské základní školy i její nevlastní bratr. Oba „sourozenci“ nejsou doposud ve třídě plnohodnotně začlenění a potýkají se s občasnými urážkami na jejich osoby. S touto třídou proběhlo, kvůli světové pandemii, nejmenší počet setkání, jelikož byli většinu školního roku vyučování distanční formou.

Ranní pozdrav probíhal v zadní části třídy, kde bylo více místa. Do třídy přibyli 3 noví žáci, a proto se první společné ráno odehrávalo spíše poznávací formou. Žáci po kruhu o sobě prozradili, jak se jmenují, co rádi dělají ve volném čase a jaký je jejich oblíbený předmět. Jako další úkol měli vymyslet svou vlastnost, která začíná na první písmeno jejich jména. Zde vznikaly vlastnosti jako například Bert → „bordelář“, Bára → „bystrá“ atd. Aktivita žákyni č. 3 velmi bavila. Měla problém s vymyšlením své vlastnosti, a proto ji spolužáci, kteří s žákyní chodili do třídy v dřívějších ročnících, pomohli vymyslet. Ve třídě se vyskytuje chlapec, který se snažil vymyšlenou vlastností dívku zahanbit. Dle pedagogů a asistentky pedagoga má problémy v každém předmětu a uráží všechny žáky ve třídě. Je velmi aktivní a neustále běhá po třídě, i ve výuce. Narušuje klima třídy, které je bez jeho přítomnosti velmi pozitivní.

O velké přestávce byla valná většina žáků na mobilních telefonech, které byly později zakázány. Chlapci většinou běhají po chodbách a děvčata se baví mezi sebou v lavicích. Žákyně č. 3 sedí v lavici sama a pokud se asistentka pedagoga vzdálí, tak zůstává sedět. Někdy si vytáhne omalovánky a jindy pozoruje ostatní spolužáky. Ráda by se zapojila do dívčích skupin, ale není svými spolužačkami přijímána. Ve třídě je ještě jedna žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, která se snaží vyhledávat pozornost žákyně č. 3 a hrát si s ní, pokud nevyběhne ze třídy za dalšími žáky z jiných tříd. Děvčata si dobře rozumí, baví se spolu o knihách a zvířatech, o které se žákyně č. 3 zajímá i mimo školu. Pěstounka tvrdí, že si dívka rozumí více se zvířaty než s lidmi a je velmi starostlivá.

Jednou, v suplované hodině, bylo autorce práce umožněno promluvit si s žáky o tématu dětí se znevýhodněním. Žákům byly představeny různé typy znevýhodnění (sluchové, zrakové, řečové, mentální a jejich kombinace) a vysvětleno, že se mohou každý den setkat s někým, na kom nelze znevýhodnění vidět, ale omezuje ho v jeho životě. Následně byly připraveny aktivity k simulaci konkrétních znevýhodněních, které si žáci mohli vyzkoušet. První aktivitou bylo provést spolužáka se zavázanýma očima po třídě. Žákům bylo vysvětleno, jak mají člověka se zrakovým znevýhodněním oslovit a nabídnout mu svou pomoc. Poté byli seznámeni s možnostmi pomoci dlouhých bílých holí a dalšími „vychytávkami“, které tyto osoby využívají. Pro simulaci řečového znevýhodnění si autorka práce vložila mezi zuby špejli (horizontálně), aby žákům ukázala, jak je těžké mluvit s překážkou v ústech. Bavila se s žáky, zda si vzpomínají na situaci, kdy jim byl vytrhnut zub, kdy měli v ústech horké jídlo nebo studenou zmrzlinu a nemohli správně artikulovat. Žáky nové informace i aktivity velmi zajímaly a chtěli pokračovat v dalších hodinách.

Světová pandemie navštěvování šesté třídě úplně nezrušila, ale omezila. Do školy mohli docházet žáci, kteří mají asistenty pedagoga a žáci, kteří se doma řádně nepřipravují a neplní své povinnosti. I s těmito žáky proběhla setkání, ale nemohla již pokračovat analýza začleňování žákyně č. 3 do třídního kolektivu. V rámci těchto setkání, která probíhala ve třídě s pěti žáky, byla autorka práce spíše nápomocná jako další asistent pedagoga. Žákům byl vysvětlován postup přihlášení se do školního systému, e-mailu i google učebny. Učili se jak samostatně pracovat s počítačem a kde mají najít zadané úkoly, včetně jejich vyplnění

a odevzdání. Dále se také museli zúčastňovat online výuky. Žákyně č. 3 byla v práci na počítači velmi orientovaná a po čase dokázala všechny technologické operace provést sama.

3.5 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole v Třinci, která nabízí třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Šetření se zúčastnili tři žáci s narušenou komunikační schopností a jejich třídní kolektivy. **Hlavním cílem** bakalářské práce byla analýza začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání. U všech žáků z výše zmíněných kazuistik (žák č.1, žák č. 2 a žák č.3) se projevovaly nedostatky v aktivním začlenění do třídního kolektivu. Nicméně žák č.1 byl nejlépe přijat svými vrstevníky a snažil se zapojovat do všech nabízených aktivit. Pro celou třídu, kde se nachází dítě s narušenou komunikační schopností, je důležitá informovanost o řečovém, případně kombinovaném znevýhodnění ze strany pedagogů. Vysvětlení a podpora třídního učitele i asistenta pedagoga povede k podpoře a stmelení kolektivu jako takového.

Prvním dílčím cílem byla analýza přístupu asistenta pedagoga k začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu. Asistent pedagoga hraje významnou roli ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je nutnou součástí žákova každodenního fungování v hlavním vzdělávacím proudu. Nicméně se vyskytuje problém s velkou mírou jeho přítomnosti ve volném čase žáka o přestávkách. S nutností asistence při přesunech do jiných učeben u žáků, kteří tuto asistenci potřebují, se počítá. Přesto by měl být čas o přestávkách využit k aktivnímu zapojení žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu. Ve třídě žáka č. 1 nechával asistent pedagoga o přestávkách žáka o samotě v lavici minimálně a byl mu stále někde nablízku, aby zakročil v nečekaných situacích, jako je vyhrocení hry mezi žáky ve fyzické násilí. Ve třídách žáků č. 2 a 3 byly asistentky pedagoga žákyním nablízku, ale nechávaly je o přestávkách v lavici často samotné, aby mohly navázat vztahy se spolužáky. **Druhým dílčím cílem** byla analýza vztahů žáka s narušenou komunikační schopností se svými spolužáky. Vztahy spolužáků ve třídě žáka č. 1 byly nejpozitivnější. Žáci si přirozeně spolu hráli o přestávkách a z dlouhodobějšího hlediska nebrali negativně ani agresivní chování žáka č. 1.

Ve třídě žáka č. 2 docházelo k častějším výkyvům nálad žákyně, a proto byli spolužáci v navazování vztahů s dívkou odměřenější. Nicméně stále spolu vycházeli dobře a brali žákyni dobrovolně mezi sebe o přestávkách i v tělesné výchově. Ve třídě žáka č. 3 docházelo k nejvypjatějším vztahům mezi spolužáky. Žákyně seděla většinu přestávek sama v lavici a pozorovala své vrstevníky v interakcích nebo si krátila čas čtením. **Třetím dílčím cílem** byla analýza začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu pomocí her. Ve všech třech třídách byly využity vzdělávací hry, které měly za úkol zopakování probíraných látek a stmelení kolektivu zábavnou formou. Všechny tyto aktivity proběhly úspěšně a žáci všech tříd dokázali pomoci i svým spolužákům s narušenou komunikační schopností. Ve třídě žákyně č. 3 došlo dokonce k prezentaci zaměřené na žáky s různými znevýhodněními a ukázkami situací, se kterými se můžou ve společnosti setkat. Následně byl žákům vysvětlen i postup, jak mohou takovému člověku vhodně pomoci.

Všechny tyto zadané cíle byly splněny. Následně bylo zjištěno, že pokud budou žáci vhodným způsobem informováni o oblasti znevýhodnění jako takovém, budou schopni lépe přijmout žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu.

Odpovědi na výzkumné otázky

Na základě aktivního pozorování, analyzování anamnestických údajů a výpovědí pedagogů a asistentů pedagogů lze zodpovědět položené výzkumné otázky. Tyto odpovědi jsou uvedeny podle srovnání poznatků, které byly v průběhu výzkumného šetření získány.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké faktory ovlivňují začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu?

Začlenění žáků s narušenou komunikační schopností ovlivňují nejen spolužáci, ale především pedagogové, konkrétně třídní učitel a asistent pedagoga. Dalším mezníkem ve vhodném procesu začlenění je spolupráce rodičů (respektive zákonných zástupců), školského poradenského zařízení a případně dalších odborníků, kteří se podílejí na rozvoji žáka s narušenou komunikační schopností. Dále je důležité vhodné nastavení podpůrných opatření, mezi které patří i samotný asistent pedagoga. V neposlední řadě pohotovost

speciálního pedagoga, který je zprostředkovatelem všech těchto osob, má za úkol pedagogy a asistenty pedagogů informovat o vyhovujícím postupu začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do kolektivu. Tento krok je velmi důležitý, jelikož stále někteří pedagogové zcela přesně nevědí, jak s těmito žáky pracovat a jejich nevhodné připomínky mohou ovlivnit všechny žáky ve třídě.

Lze tvrdit, že mezi faktory ovlivňující začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu patří mimo jiné i vhodné nastavení podpůrných opatření a spolupráce s rodiči a příslušnými odborníky.

Výzkumná otázka č. 2: Jakým způsobem je možné zlepšit vztahy ve třídě, kde se nachází žák s narušenou komunikační schopností?

Ve všech třech třídách byly ke zlepšení vztahů mezi spolužáky využity hry, které u žáků rozvíjely jejich vzdělávací i sociální dovednosti. U všech žáků došlo ke zlepšení vnímání problematiky znevýhodnění a žáci byly během aktivit tolerantnější a nápomocnější k žákovi s narušenou komunikační schopností. Největší efekt, na zlepšení vztahů mezi spolužáky, měly hry ve třídě žáka č. 1, kde se prohloubily vrstevnické vztahy. Ve třídě žáka č. 2 došlo ke zlepšení vnímání výkyvů nálad žákyně č. 2 a tím spolužákům dopomoci k toleranci těchto nepředvídatelných stavů a možnosti pomoci dívce s chytáním sešitů a učebnic na další vyučovací hodinu místo asistenta pedagoga. Ve třídě žáka č. 3 nebylo možno zcela vidět dopad prezentace o znevýhodnění kvůli distanční výuce. Celkově bylo zjištěno, že informovanost o znevýhodnění žáka je pro třídní kolektiv klíčová a od přístupu pedagogického sboru je pak ovlivněn i přístup spolužáků. Povědomí o narušené komunikační schopnosti lze propojit s individuálně upravenými aktivitami, které učí žáky toleranci a pochopení obtíží, se kterými se žák s narušenou komunikační schopností potýká.

Lze tvrdit, že je možné zlepšit vztahy ve třídě, kde se nachází žák s narušenou komunikační schopností pomocí her.

Výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem může velká míra přítomnosti asistenta pedagoga ovlivnit začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu?

Asistent pedagoga je pro žáka s narušenou komunikační schopností pomocníkem nejen během vyučování, ale také o přestávkách. Někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují pomoci při přesuny mezi učebnami, jiní zase v jídelně či šatně. Nicméně tato forma asistence se může vyhrotit v nepřetržitý kontakt s žákem, který potom nemá prostor pro začlenění se do třídního kolektivu, a tím je vystavován ztrátě sociální identity a pocitu osamělosti. Asistent pedagoga by měl být nápomocen v takové míře, aby měl žák stále svůj osobní prostor a dokázal navazovat vztahy se svými spolužáky. Měl by žáka podporovat a hledat způsoby, jak mu tuto situaci ulehčit. Svůj zvolený způsob přístupu, může konzultovat se školou pověřeným odborníkem, například speciálním pedagogem.

Lze tvrdit, že velká míra přítomnosti asistenta pedagoga může ovlivnit začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu.

3.6 Doporučení pro praxi

Z výše provedeného výzkumného šetření lze pro zlepšení vztahů ve třídě doporučit, kde se nachází žák s narušenou komunikační schopností, aktivní zapojení třídního učitele a asistenta pedagoga, kteří využijí volný čas k vysvětlení a informování žáků o problematice znevýhodnění příslušnou formou k jejich věku. Může se jednat o vzdělávací hry nebo prezentaci o znevýhodněních spojenou s aktivitami, které budou žákům názornou ukázkou. Je vyžadován otevřený přístup k žákům s narušenou komunikační schopností a kreativita pedagoga, kterou může čerpat například v odborné literatuře nebo po domluvě se speciálním pedagogem, který také zajišťuje nastavení vhodných podpůrných opatření.

Dále je důležitá spolupráce se zákonnými zástupci a příslušnými odborníky, kteří mohou pedagogům a asistentům pedagogů doporučit vhodný postup pro vzdělání i sociální rozvoj. Mohou si totiž u žáka, mimo vyučování, povšimnout nežádoucího chování nebo sociálního strádání, které pedagogové během výuky nemuseli zpozorovat a ovlivňuje to žákův další vývoj.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá začleněním žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v inkluzivním prostředí základní školy. Začlenění žáků s narušenou komunikační schopností by nemělo být opomíjeno, jelikož i tyto děti jsou vystavovány nátlaku ze strany vrstevníků. Je důležité si uvědomit, že řečové znevýhodnění může být příčinou nebo důsledkem jiného postižení, a tudíž je dítě omezeno ve více oblastech než jen v mluveném projevu. Kombinovaná znevýhodnění se nesčítají, ale násobí. Mohou vést k výše zmíněnému problému se začlením žáka do třídního kolektivu. Nedílnou součástí úspěšné integrace je pomoc třídního učitele a asistenta pedagoga, kteří jsou s žákem s narušenou komunikační schopností v každodenním kontaktu. Působí nejen na edukaci žáka, ale i na jeho další rozvoj. Důležitost této problematiky je v dnešní době nezbytná.

Vlastní text práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola je věnována terminologii komunikace, narušené komunikační schopnosti a jejím konkrétním druhům nejčastěji vyskytujícím se u žáků na základní škole. Druhá kapitola se věnuje inkluzi, integraci, podpůrným opatřením a profesi asistenta pedagoga. Obě tyto kapitoly patří do teoretické části bakalářské práce. Jsou podloženy analýzou odborné literatury a legislativními ustanoveními. Třetí kapitola, jakožto empirická část práce, vychází z analýzy začlenění žáků s narušenou komunikační schopností. Jsou zde popsány kazuistiky vybraných žáků s řečovým znevýhodněním kvalitativní formou.

Hlavním cílem práce byla analýza začlenění žáků s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu v běžné základní škole. Dílčími cíli bylo zjištění, zda asistent pedagoga omezuje svou neustálou přítomností začlenění žáka s řečovým znevýhodněním do třídního kolektivu a analýza vztahů žáka s narušenou komunikační schopností se spolužáky. Byly položeny také výzkumné otázky, na které se na základě výzkumného šetření odpovědělo. Všechny stanovené cíle byly naplněny.

Analýza výzkumného vzorku probíhala na základní škole v Třinci po dobu pěti měsíců, od září 2020 do února 2021. Pro výzkumné šetření byli vybráni tři žáci s narušenou komunikační schopností ve věku 8-12 let. Analýza začlenění těchto žáků probíhala ve

třídách za spolupráce speciální pedagožky, třídních učitelů a asistentů pedagogů vždy alespoň jednou týdně, celý vyučovací den.

U všech tří žáků s narušenou komunikační schopností došlo ke zlepšení vzdělávací i osobnostní úrovně. Byla také prokázána důležitost spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga, která následně ovlivňuje další vývoj žáků celé třídy. Byla zjištěna nutnost informovanosti žáků celé třídy o problematice znevýhodnění bez ohledu na věk žáků. Asistenti pedagoga zvážili nezbytnost své přítomnosti během přestávek a snažili se ji omezit kvůli rozvoji samostatnosti a začlenění žáka s narušenou komunikační schopností. U dvou ze tří tříd bylo zvýšeno povědomí o nutnosti pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, díky větší časové dotaci. Pro žáky s narušenou komunikační schopností je důležitost začlenění stejná jako pro žáky bez znevýhodnění.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- ANDREJEVOVÁ, G. M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984.
- BEZDĚKOVÁ KYCLTOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista Books, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CSÉFALVAY, Z. Diagnostika dysartrie. In: LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-801-5.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština-řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-12-9.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KOLOMINSKIJ, J. L. *Tajemství psychologie*. Praha: Mladá fronta, 1982. ISBN 23-102-82.
- KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie - patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V.: Diagnostika zajakavosti; In: LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 808063100X.

- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MORÁVEK, M. *Lidská řeč*. Praha: Orbis, 1969.
- NEUBAUER, K. Terapie dysartrie. In: LECHTA, V. et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-901-9.
- PEASE, A. *Řeč těla*. Praha: Portál, 2008. ISBN ISBN 978-80-7367-449-6.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. ISBN ISBN 978-80-247-3181-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dokument MŠMT. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955. ISBN: 11-105.015/54/SV 3.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SPN, 1978
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1986. ISBN 80-85989-16-6.
- SPERANDIO, S. *Účinná komunikace v zaměstnání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-360-4.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v Mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. 91 s. ISBN 80-86633- 04-7.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-546-6.

TEPLÁ, M. Asistent pedagoga. *Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019, ISBN 978-80-7635-018-2.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, M. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5

VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a sociální*. Praha: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidského komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

WIRTH, G. *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen*. Köln: DAV, 1990. ISBN 3769110978.

YAIRI, E. a C. H. SEERY. *Stuttering: Foundations and Clinical Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2014. ISBN 978-0133352047.

Internetové zdroje

CUNNINGHAM, C. E., MCHOLM, A. E., BOYLE, M. H. Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self-concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls. In: *European Child & Adolescent Psychiatry* [online]. New York, 2006. Dostupné z: <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/214274455/fulltextPDF/C436D99EF8254D64PQ/2?accountid=17203>

Kolektiv autorů. Příručka o práci asistenta pedagoga. *Skuteč* [online] 2014. Dostupné z: https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka_o_praci_asistenta_pedagoga.pdf

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

SKARUPSKÁ, H. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. *Sociální pedagogika* [online]. 2017, 5(2), 15-26. Dostupné z: <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/2015782062/fulltext/86542C89EB344822PQ/3?accountid=17203>

TARKOWSKI, Z. Terapie koktavosti metodou Tarkowského. *Listy klinické logopedie* [online]. 2018, (1), 74-77. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2018/01/16.pdf>

VALERO, A., F. INIESTA a M. LOPÉZ. Revista anual que publica trabajos nacionales e internacionales sobre didáctica de la lengua y la literatura, enseñanza de segund. *Didáctica. Lengua y Literatura* [online]. Madrid, 2008, 20, 177-189. Dostupné z: <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/214142767/fulltextPDF/DD6D3EFC084D4EDFPQ/8?accountid=17203>

Legislativa

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

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

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

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