

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga ve třídě s dětmi s narušenou komunikační schopností

The role of assistant teacher in the class of children with communicative
disability

Veronika Plzáková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Role asistenta pedagoga ve třídě s dětmi s narušenou komunikační schopností potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 7. 12. 2020

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její vstřícný přístup, trpělivost a podnětné připomínky při vedení mé bakalářské práce. Za ochotu a výbornou spolupráci děkuji také všem pedagogickým pracovníkům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na speciální pedagogiku. Zabývá se úlohou asistenta pedagoga ve třídě předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Teoretická část je rozdělena do tří okruhů. První z nich je zaměřena na předškolní vzdělávání a jeho principy realizované podle RVP PV v mateřské škole. Představuje stručnou charakteristiku psychomotorického a řečového vývoje dítěte v předškolním věku. Druhá část se věnuje narušené komunikační schopnosti. Definuje jednotlivé typy narušené komunikační schopnosti a charakterizuje jejich specifika. Třetí část je věnována roli asistenta pedagoga, jeho kompetencím a činnostem ve třídě, jak v obecné rovině, tak ve vztahu k dětem s narušenou komunikační schopností. Praktická část bakalářské práce je zaměřena na působení asistenta pedagoga u dětí předškolního věku. Obsahuje rozhovory s asistenty pedagoga a také pedagogy, kteří působí v jedné pražské mateřské škole speciální, kam dochází děti s narušenou komunikační schopností. Cílem šetření bylo analyzovat specifika práce asistenta pedagoga ve třídě dětí s narušenou komunikační schopností, přiblížit některé postupy a metody, konkrétní činnosti a speciální pomůcky, které mohou asistenti pedagoga při své práci využít. Dalším cílem bylo zjistit, jak vnímá svou roli samotný asistent pedagoga, jak na jeho práci nahlíží učitel a jaké jsou představy obou o vzájemné kooperaci. Na základě toho předložit návrhy pro zkvalitnění spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli ve třídě. Pro bakalářskou práci byl použit kvalitativní výzkum. Šetření probíhalo formou zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, vzdělávání, mateřská škola, narušená komunikační schopnost, asistent pedagoga, učitel

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on special pedagogy. It deals with the role of a teacher's assistant in the class of preschool children with impaired communication skills. The theoretical part is divided into three areas. The first of them is focused on pre-school education and its principles implemented according to the FEP PV in kindergarten. It presents a brief description of the psychomotor and speech development of a preschool child. The second part deals with impaired communication skills. It defines individual types of impaired communication skills and characterizes their specifics. The third part is devoted to the role of the teaching assistant, his competencies and activities in the classroom, both in general and in relation to children with impaired communication skills. The practical part of the bachelor's thesis is focused on the work of a teaching assistant for preschool children. It contains interviews with teaching assistants and also teachers who work in a special kindergarten in Prague, where children with impaired communication skills attend. The aim of the survey was to analyze the specifics of the work of a teaching assistant in a class of children with impaired communication skills, to present some procedures and methods, specific activities and special aids that teaching assistants can use in their work. Another goal was to find out how the teacher's assistant himself perceives his role, how the teacher views his work and what are the ideas of both about mutual cooperation. On this basis, submit proposals for improving cooperation between teaching assistants and teachers in the classroom. Qualitative research was used for the bachelor thesis. The survey took the form of participatory observation and semi-structured interviews.

KEYWORDS

preschool age, education, kindergarten, impaired communication ability, teaching assistant, teacher

Obsah

Úvod.....	8
1 Vzdělávání dětí v mateřské škole.....	9
1.1 Psychický a motorický vývoj dítěte v předškolním věku.....	9
1.2 Řečový vývoj u dítěte v předškolním věku.....	9
1.3 Vzdělávání dětí v předškolním věku.....	10
2 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku.....	13
2.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti, etiologie a klasifikace.....	13
2.2 Vybrané typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.....	14
2.2.1 Narušený vývoj řeči.....	14
2.2.2 Dyslalie.....	16
2.2.3 Dysartrie.....	17
2.2.4 Poruchy plynulosti řeči.....	18
2.2.5 Mutismus.....	21
2.2.6 Symptomatické poruchy řeči.....	22
3 Asistent pedagoga v mateřské škole.....	27
3.1 Legislativa, kompetence asistenta pedagoga.....	27
3.2 Intervence asistenta pedagoga u dětí s narušenou komunikační schopností.....	30
3.2.1 Rozvoj komunikačních schopností.....	31
3.2.2 Rozvoj paměti a pozornosti.....	33
3.2.3 Rozvoj zrakové percepce.....	33
3.2.4 Rozvoj sluchové percepce.....	34
3.2.5 Rozvoj orientace v prostoru i na ploše a pravolevé orientace.....	34
3.2.6 Rozvoj orientace v čase.....	35
3.2.7 Rozvoj motorických funkcí.....	35

3.3 Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností.....	36
3.4 Podpůrná opatření spojená s činností asistenta pedagoga.....	37
4 Výzkum.....	39
4.1 Cíle bakalářské práce.....	39
4.2 Výzkumné otázky.....	39
4.3 Organizace výzkumného šetření.....	40
4.3.1 Výzkumný soubor.....	40
4.3.2 Příprava výzkumného šetření.....	41
4.3.3 Výzkumné metody použité při výzkumu.....	42
4.3.4 Realizace výzkumného šetření.....	42
4.4. Výsledky výzkumného šetření.....	43
4.4.1 Interpretace získaných dat.....	43
4.4.2 Diskuse, doporučení pro pedagogickou praxi.....	49
Závěr.....	55
Seznam používaných zkratk.....	57
Seznam použitých informačních zdrojů.....	58
Seznam příloh.....	61

Úvod

V mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se mohou vzdělávat společně např. děti s lehkým mentálním postižením, nerovnoměrným psychomotorickým vývojem, s lehčími formami některého smyslového postižení, poruchou autistického spektra, s tělesným postižením, zdravotním oslabením nebo děti sociálně znevýhodněné. U dětí předškolního věku se také často setkáváme s narušenou komunikační schopností, vyskytující se buď izolovaně nebo jako symptom jiného znevýhodnění. Na pedagoga v takovém zařízení jsou kladeny vysoké nároky. Pestrost a specifičnost projevů každého jednotlivého typu znevýhodnění vyžadují dobrou profesní připravenost. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují speciálně-pedagogický přístup se zvláštními metodami a postupy, náleží jim podpůrná opatření různého stupně. Asistent pedagoga se tak stává nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Pro pedagoga představuje nepostradatelnou pomoc a pokud spolu ve třídě dobře spolupracují, stává se z nich sehraný tým. Pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami bývá asistent průvodcem při počáteční adaptaci, prostředníkem při začlenění do kolektivu a pomocníkem ve zvládnutí každodenních situací a nároků spojených se vzděláváním.

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat specifika činností asistenta pedagoga ve třídě předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První z nich je zaměřena na předškolní vzdělávání, psychomotorický a řečový vývoj dítěte v předškolním období. Druhá kapitola se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti. Toto téma je velice obsáhlé, proto je (i vzhledem k prostředí, v němž probíhal výzkum) práce zaměřena na poruchy, které se mohou vyskytovat u dětí předškolního věku. Třetí kapitola se věnuje úloze asistenta pedagoga, jeho kompetencím a náplni práce. Také zde je pozornost zaměřena na předškolní období, tedy na působení asistenta pedagoga v mateřské škole. Praktická část představuje výzkumné šetření, jež bylo realizováno v mateřské škole speciální. Zaměřuje se na intervence, které volí asistent pedagoga u dětí s narušenou komunikační schopností, kooperaci asistenta pedagoga s učitelem ve třídě a spolupráci s logopedem a rodiči dětí. Výzkum má kvalitativní charakter. K jeho zpracování sloužila metoda pozorování, dále byly použity rozhovory s pedagogickými pracovníky a analýza dokumentace.

1 Vzdělávání dětí v mateřské škole

1.1 Psychický a motorický vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní věk začíná u dítěte ve třech letech a končí jeho nástupem do základní školy (tedy v šesti až sedmi letech). V tomto věku, jak uvádí Rendlová (1995, s. 11), „*prochází děti významným obdobím psychomotorického rozvoje, na němž je později založen jejich intelektuální vývoj a utváření osobnosti.*“

Dítě se postupně učí vnímat vlastní tělesné schéma, což mu umožňuje lepší ovládání těla, svalového tonu i dýchání. Během tohoto období se vymezuje dominující laterální, zlepšuje se rovnováha i orientace v prostoru. Manuální schopnosti se zdokonalují, zlepšuje se úroveň jemné motoriky. Schopnost udržet pozornost se postupně prodlužuje, rozvíjí se paměť a myšlení. Dítě je schopno určovat vztahy mezi jednotlivými předměty na základě různých kritérií, chápe základní časové vztahy a uvědomuje si vztah mezi příčinou a následkem. Ze svých zkušeností, z běžných a stále se opakujících situací, si rozšiřuje poznatky o okolním světě. Na počátku předškolního období prochází dítě nejprve etapou egocentrismu. Napodobováním se postupně učí sociálnímu dialogu. Později se mezi dětmi začínají vytvářet skupinky, založené na podobných zájmech nebo příslušnosti ke stejnému pohlaví. Dítě si také začíná uvědomovat vlastní individualitu, své schopnosti i omezení a to, jak je přijímáno okolím. Vnímání dobrého a špatného jednání si buduje na základě nařízení a zákazů dospělých a snaží se zalíbit těm, na kterých jim záleží. Dospělí jsou pro dítě vzorem, od nich se učí sociálním normám (Rendlová, 1995).

1.2 Řečový vývoj u dítěte v předškolním věku

Vlastní vývoj řeči začíná u dítěte kolem jednoho roku života a zahrnuje několik etap. Bytešníková (2012) uvádí členění etap podle M. Sováka. Ve třech letech, tedy na počátku předškolního období, se dítě nachází v řečovém vývoji ve stadiu logických pojmů. Lechta (2003) tuto etapu nazývá obdobím gramatizace. Dítě pojmenuje předměty, které jej obklopují, začíná zevšeobecňovat pojmy, osvojovat si gramatickou strukturu jazyka, jeho slovní zásoba čítá přibližně tisíc slov. Projevuje zájem o komunikaci, má snahu navazovat rozhovor s dospělými. Mezi třetím a čtvrtým rokem přichází také druhé období otázek. Navazující stadium, označované jako intelektualizace řeči, začíná kolem čtyř let a přetrvává do dospělého věku. Lechta (2003) označuje tuto vývojovou fázi také jako

období intelektuální. V tomto období dochází postupně k obohacování slovní zásoby, zlepšování porozumění sdělovanému, zpřesňování výslovnosti a uplatňování komunikačních schopností v různých situacích a sociálních interakcích. K rozvoji všech jazykových rovin dochází současně, celkový řečový projev se tak postupně zkvalitňuje.

Období do šesti let věku dítěte je pro vývoj komunikačních schopností považováno za zásadní. Bytešníková (2012) připomíná, že na jeho průběh má vliv mnoho faktorů. Řeč se bude u dítěte rozvíjet optimálně za předpokladu, že nebude narušena centrální nervová soustava ani intelektové schopnosti, úroveň motorických schopností, zrakové a sluchové percepce bude v normě, dítě bude mít nadání pro učení se jazyku a řeči a budou-li mu k tomu poskytnuty vhodné podmínky. Bytešníková (2012) také zmiňuje několik kritických období v procesu vývoje řeči. V předškolním věku se jedná o období kolem třetího roku života dítěte, kdy se mohou objevit fyziologické obtíže, zejména v plynulosti řeči. Tyto potíže bývají přechodné, u většiny dětí spontánně vymizí. Za další kritické období v řečovém vývoji je považováno zahájení docházky do předškolního zařízení a později také docházky školní. U některých dětí mohou tyto mezníky, spojené s velkými změnami a mnohdy vysokými nároky, spustit projevy některé z forem narušené komunikační schopnosti, např. koktavosti či mutismu. Rodiče i všechny další osoby podílející se na péči o dítě, by měli věnovat pozornost jakýmkoli případným odchylkám v jeho řečovém vývoji. Obtíže je třeba následně identifikovat a zahájit vhodnou intervencí. Stejně tak i pokud u dítěte přetrvává nesprávná výslovnost i po pátém roce věku, je vhodné, aby došlo k úpravě výslovnosti ještě před nástupem dítěte do základní školy (Klenková, 2006).

1.3 Vzdělávání dětí v předškolním věku

Národní ústav pro vzdělávání (2019) charakterizuje vzdělávání dětí předškolního věku takto: „*Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení.*“

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let. Je realizováno formou docházky do předškolního zařízení, případně do přípravného ročníku základní školy. Předškolním zařízením je mateřská škola či mateřská

škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona (speciální), ať už státní, soukromá nebo firemní (NÚV, 2019).

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

Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, která vyšla v platnost 1. 1. 2017, platí pro všechny děti, které dosáhnou do 31. 8. věku pěti let, povinné předškolní vzdělávání v následujícím školním roce. Tedy poslední rok před zahájením povinné školní docházky (MŠMT, 2019).

Mateřské školy uskutečňují výchovně-vzdělávací činnost podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (v nejnovějším znění s účinností od 1. 1. 2018). Tento dokument je pro mateřské školy závazný. Každá mateřská škola na jeho podkladě vytváří svůj školní vzdělávací plán. Mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona musí školní vzdělávací program upravit podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí.

Vzhledem k zaměření bakalářské práce je třeba zmínit, jakým způsobem se komunikačním schopnostem dětí věnuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Jednou ze vzdělávacích oblastí RVP PV je „Dítě a jeho psychika“, jejíž součástí je kapitola s názvem „Jazyk a řeč“. Pedagog by měl u dětí rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti (složku receptivní i produktivní), komunikativní dovednosti a kultivovaný projev. Také by měl zajistit dostatek podnětů vedoucích k osvojení poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní. Vzdělávací nabídka by měla obsahovat různé artikulační, rytmické a sluchové hry, slovní hádanky, vyprávění a četbu pohádek a příběhů, sledování divadelních vystoupení. Chybět by neměl přednes, zpěv a dramatizace, také dialog s dětmi na určité téma i spontánní mluvní projev dětí. Důležitou součástí je i podněcování dětí ke grafické nápodobě tvarů symbolů, písmen a číslic. Na konci předškolního období by dítě mělo umět správně vyslovovat, dýchat, ovládat tempo řeči, samostatně se vyjadřovat s dostatečně velkou slovní zásobou, zúčastnit se dialogu, umět reprodukovat krátké texty, chápat slovní humor, umět sluchově rozlišit první i poslední hlásky ve slovech a doplnit jednoduchý rým. Mělo by poznat některá písmena (např. ve svém jméně) a číslice. Mělo by být schopno soustředěně poslouchat četbu příběhu, sledovat film, divadelní či hudební vystoupení (RVP PV, 2018).

Pokud dítě není tělesně nebo duševně dostatečně vyspělé, může jeho zákonný zástupce požádat o odklad povinné školní docházky o jeden školní rok (nejdéle do školního roku, ve kterém dítě dovrší osmi let). Odklad školní docházky uděluje ředitel základní školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa (MŠMT, 2019).

2 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

2.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti, etiologie a klasifikace

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie (Klenková, 2006).

Nejčastěji uváděná definice narušené komunikační schopnosti je od Lechty (2003, s. 17): „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“

Narušenou komunikační schopnost můžeme posuzovat z různých hledisek. Podle způsobu komunikování se může narušená komunikační schopnost projevat ve formě verbální (mluvené), ale i neverbální (grafické). Co se týká průběhu komunikačního procesu, může být narušena expresivní složka řeči (produkce řeči) nebo složka receptivní (porozumění řeči). Jazykové projevy jedince hodnotíme z hlediska jazykových rovin. Jde o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu. Z hlediska manifestace projevů se narušená komunikační schopnost může promítat do sféry procesů symbolických i nesymbolických. Osoby, u kterých se narušení komunikačních schopností vyskytuje, si sami mohou, ale také nemusí být svých nedostatků vědomi (Lechta, 2003; Klenková, 2006; Škodová, Jedlička, 2003).

Za narušenou komunikační schopnost se nepokládá fyziologická nemluvnost, vývojová dysfluence (neplynulost), fyziologická dyslalie a fyziologický dysgramatismus (Škodová, Jedlička, 2003). Všechny tyto jevy jsou přechodného charakteru, dány fyziologickým vývojem a měly by do určité doby postupně vymizet.

V případě, že si je osoba s narušenou komunikační schopností (obzvláště s některou z těžších forem) svého nedostatku vědoma, může to mít negativní vliv na utváření vlastního sebehodnocení i na její socializaci.

Etiologie a klasifikace narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou nastat v období prenatalním (před narozením při vývoji plodu), perinatálním (během porodu) nebo postnatálním (po narození jedince). K nejčastějším příčinám se podle Klenkové (2006) řadí genové mutace,

chromozomální aberace, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů. Může jít ale také o důsledek vlivu nepodněného a nevhodného prostředí či následek narušení sociální interakce.

Z hlediska délky trvání může jít o narušení komunikační schopnosti přechodné nebo trvalého charakteru. Z časového hlediska vychází i dělení NKS na vrozené nebo získané. NKS můžeme posuzovat také podle rozsahu. Může jít o narušení úplné nebo částečné. NKS může v celkovém klinickém obraze převládat, nebo může být symptomem jiného, dominujícího postižení. Pak hovoříme o symptomatických poruchách řeči. Z etiologického hlediska mohou být příčiny NKS orgánové nebo funkční (Klenková, 2006).

V logopedické praxi je užíváno dělení narušené komunikační schopnosti podle Lechty. Ten dělí NKS do deseti kategorií, a to na vývojovou nemluvnost, získanou orgánovou nemluvnost, získanou psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované vady a poruchy řeči (Lechta 2003).

2.2 Vybrané typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření jsou analyzovány na základě odborných zdrojů pouze druhy narušené komunikační schopnosti, které se vyskytují u výzkumného vzorku.

2.2.1 Narušený vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči

„Nemluví-li dítě ve 3 letech nebo mluví méně než ostatní děti v tomto věku, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči“ (Klenková, 2006, s. 66).

Pokud se opožděný vývoj řeči vyskytuje jako dominantní symptom celkového klinického obrazu, hovoříme o opožděném vývoji řeči prostém. Opožděný vývoj řeči může být také přítomen jako jeden z více příznaků u jiných poruch vývoje dítěte (Škodová, 2003).

Jako etiologické faktory opožděného vývoje řeči uvádí Kutálková (2005) nepodněné sociální prostředí s nedostatkem mluvního kontaktu nebo nevhodnými výchovnými

postupy, dědičnost a lehkou mozkovou dysfunkci. Klenková (2006) k výše zmíněným řadí nedonošenost, předčasné narození dítěte a nevyzrálou nervovou soustavu.

Pokud je dítěti v předškolním věku věnována dostatečná péče, může se opoždění řeči zcela vyrovnat. Za spolupráce rodiny s logopedem a mateřskou školou mohou komunikační schopnosti dítěte dosáhnout stupně přiměřeného jeho věku a dítě může bez problémů započít povinnou školní docházku (Klenková, 2006).

Opožděný vývoj řeči se může dotýkat všech jazykových rovin nebo jen některé z nich. Nedostatky jsou patrné zpočátku hlavně v obsahové stránce řeči (Škodová, 2003). Později se obvykle slovní zásoba zvětšuje a dochází k celkovému zlepšení vyjadřování. Může se však projevit mnohočetná patlavost. U některých dětí může být opožděný vývoj řeči předstupněm ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie (Kutálková, 2005).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie patří k vývojovým poruchám řeči. Dvořák (1998, s. 44) vývojovou dysfázi vymezuje jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“

Podle Škodové a Jedličky (2003) lze u vývojové dysfázie zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti jedince. Charakteristickým rysem je nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi. Důležitým příznakem vývojové dysfázie je opožděný vývoj řeči. Zasažena je receptivní i expresivní složka řeči, výslovnost, gramatická struktura i slovní zásoba. Z oblasti neverbálních schopností uvádí Vitásková a Peutelschmiedová (2005) například oslabení grafomotoriky a kresby, zrakového vnímání, sluchové percepce, paměti, aktivity i koncentrace pozornosti. Objevuje se zvýšená unavitelnost. Narušena je orientace v čase i prostoru. Patrné jsou poruchy motorických funkcí. Oslabena je hrubá a jemná motorika, motorika mluvidel i celková koordinace pohybů. Poměrně často se také u dětí s vývojovou dysfázií objevují nevýhodné typy laterality. Bývá narušena emocionální, zájmová a motivační sféra. Intelektové schopnosti narušeny nebývají, mohou být až nadprůměrné (Škodová, Jedlička, 2003).

Jako příčiny vývojové dysfázie uvádí Škodová a Jedlička (2003) difuzní postižení centrální nervové soustavy a postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního,

perinatálního nebo postnatálního poškození mozku. Svou úlohu hraje také dědičnost. Vývojové poruchy řeči se v rodinách vyskytují převážně v mužské linii.

2.2.2 Dyslalie

Dle Krahulcové (2013, s. 128) „*je vadná výslovnost neboli dyslalie přetrvávající odchylka výslovnosti jedné nebo více hlásek, kterou můžeme označit za vadný mluvní stereotyp z hlediska zvuku hlásky, mechanismu či místa a způsobu jejího tvoření nebo obojího.*“

Klenková (2006) uvádí, že se jedná o nejrozšířenější typ narušené komunikační schopnosti v dětském věku. Častější výskyt je zaznamenán u chlapců. U dětí se s dyslalií (patlavostí) setkáváme nejvíce, ale i v dospělé populaci můžeme najít osoby s vadnou výslovností některých hlásek (nejčastěji to bývá R, Ř a sykavky).

Krahulcová (2013) zdůrazňuje potřebu odlišit vadnou výslovnost (dyslalii) od nesprávné výslovnosti, označované jako *fyzilogická dyslalie*. Ta je projevem vývojovým a do určitého věku dítěte přirozeným. Pokud přetrvává ještě i po pátém roce věku dítěte, hovoříme o *prodloužené fyziologické dyslalii*. Až teprve v případě, kdy se výslovnost neupraví ani po sedmém roce života dítěte, je diagnostikována („pravá“) dyslalie. U fyziologické dyslalie dochází za podpory správné výslovnosti postupně k její samovolné úpravě, oproti zafixované vadné výslovnosti (dyslalii), kdy spontánní korekci očekávat nelze a je tudíž třeba zahájit cílenou logopedickou intervenci.

Krahulcová (2013) dále uvádí dělení dyslalie z hlediska příčin vzniku, a to na *orgánovou* (důsledek poruch sluchu nebo zraku, vady mluvidel nebo poruch CNS) a *funkční* (bez výskytu patologických vad mluvidel). Funkční dyslalie se dále dělí na typ *motorický*, *senzorický*, *smíšený* a *kondicionální* (dítě si vadnou výslovnost u sebe neuvědomuje, u druhých osob ji zaznamená). Podle stupně rozlišujeme *dyslalii simplex* (vada výslovnosti jedné nebo několika málo hlásek, řeč je srozumitelná), *dyslalii multiplex* (vada výslovnosti více hlásek, srozumitelnost řeči je narušena) a *dyslalii universalis* (narušena výslovnost téměř všech hlásek, řeč je téměř nesrozumitelná).

Z hlediska kontextu uvádí Klenková (2006) *dyslalii hláskovou* a *kontextovou* (slabiková nebo slovní; izolovaně je výslovnost jednotlivých hlásek vcelku správná, chyby v jejich výslovnosti se projeví při spojování do slabik nebo slov). V případě, že dítě hlásku v řeči pravidelně vynechává, hovoříme o *mogilalii*. Pokud hlásku nahrazuje jinou hláskou,

nazýváme tento jev *paralalií*. Vadné tvoření hlásky se nazývá podle řeckého názvu písmene a příponou -ismus (např. L - lambdacismus).

Za nejčastější příčiny vzniku dyslalie jsou považovány dědičné vlivy, rizikové těhotenství, poškození v perinatálním období, poruchy centrální nervové soustavy, poruchy sluchového a zrakového vnímání, vlivy prostředí, patologie mluvních orgánů a jiná postižení (senzorická, mentální), která jsou vadnou výslovností provázena (Krahulcová, 2013; Solomonová, in Škodová, Jedlička, 2003).

2.2.3 Dysartrie

Neubauer (in Lechta, 2005, s. 283) uvádí, že: „*Dysartrií nazýváme poruchy motorické realizace řeči na základě organického poškození nervové soustavy. Dysartrie zahrnuje řadu typů či syndromů řečových poruch, které jsou způsobeny obtížemi ve svalové kontrole řečových mechanismů a řazeny do oblasti motorických řečových poruch. Při dysartrii jsou postiženy v různé míře a rozsahu základní modality motorické realizace řeči - respirace, fonace, rezonance a artikulace.*“

Úplná neschopnost artikulovat a verbálně komunikovat se označuje termínem anartrie. Dysartrie i anartrie mohou být poruchy vrozené i získané, a to v kterémkoli období života a z různých příčin. Jednou z nich je poškození centrálního nervového systému, ke kterému může dojít v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. V pozdějším období života může dysartrie vzniknout v důsledku cévních onemocnění, u infekčních nebo onkologických onemocnění mozku, po úrazech hlavy. S dysartrií se můžeme setkat také při degenerativním onemocnění centrální nervové soustavy, zejména u Parkinsonovy choroby a roztroušené sklerózy (Neubauer, in Lechta, 2005).

Vývojová dysartrie zahrnuje poruchy vzniklé na počátku vývoje na základě poškození centrální nervové soustavy dítěte. Nejčastěji se tento pojem spojuje s dětskou mozkovou obrnou (Neubauer, in Škodová, Jedlička, 2003).

Cséfalvay (in Lechta, 2003) uvádí členění dysartrie z hlediska lokalizace poškození. Jedná se o dysartrii *kortikální*, která se projevuje změnami kvality hlasu a prozódie řeči, potížemi v artikulaci delších slov a spastickým charakterem řeči. Dále autor uvádí dysartrii *pyramidovou*. Pro ni je charakteristická spasticita orofacionálních svalů, slabý výdechový proud, kolísání intenzity hlasu a zvýšená nosovost. Řeč je pomalá a hůře srozumitelná. Dalším typem je dysartrie *extrapyramidová*, která zahrnuje například poruchy dýchání

a změny v prozódii. Řeč bývá někdy až nesrozumitelná. U *cerebelární* dysartrie je hlas tvořen s námahou, s přerušovaným dýcháním. Přítomna je otevřená huhňavost a změny v prozódii řeči. V případě *bulbární* dysartrie je řeč těžko srozumitelná, hlas většinou dysfonický¹. Někdy dochází k afonii². Vyskytují se poruchy polykání a žvýkání. U *kombinované* dysartrie najdeme různou měrou kombinované předchozí typy.

2.2.4 Poruchy plynulosti řeči

Do skupiny poruch plynulosti řeči řadíme koktavost a breptavost.

Koktavost (balbuties) vymezuje Lechta (2003, s. 318) jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.*“

Koktavost, která patří k nejtěžším formám narušené komunikační schopnosti, má vliv na celou osobnost jedince. Pro člověka, trpícího touto poruchou („balbutika“), je koktavost překážkou zejména v oblasti sociální interakce, při školní a pracovní adaptaci (Škodová, Jedlička, 2003). Klenková (2006) charakterizuje koktavost jako komplexní syndrom, jehož příznaky se manifestují ve všech jazykových rovinách. Neúmyslné přerušování procesu mluvení je projevem nejnápadnějším, ale zdaleka ne jediným. V řeči balbutika lze zaznamenat několik dalších znaků, jako je narušené dýchání, poruchy fonace a artikulace. Dále se často objevuje dysprozódie³ a embolofrázie⁴. Balbutici se také snaží slova, s jejichž vyslovováním mají problémy, nahradit slovy s podobným významem (parafrázie). Koktavost může kromě řeči ovlivnit i chování a některé tělesné projevy jedince. Jedním z důsledků může být narušené koverbální chování. Jedná se o různé pohyby, které provází mluvený projev a pro posluchače mohou vyznívat rušivě (např. zavírání očí, záškuby obličeje, pohyby rukou, pohupování, podupávání...). Jednotlivé symptomy se mohou měnit podle situace a vzájemně se prolínat. Mohou být také vázány pouze na určité děje a konkrétní osoby nebo se měnit v závislosti na zdravotním stavu jedince. Aktuální komunikační situace má rozhodující vliv na mluvní projev balbutika. Plynulost řeči se

1Dysfonie je porucha hlasu, příznakem je chrapot (Škodová, Jedlička, 2003).

2Afonie (bezhlasí) znamená neschopnost tvořit hlas (Škodová, Jedlička, 2003).

3Dysprozódie je „*porucha nebo nápadně odchylné užívání modulačních faktorů řeči- přízvuk (důraz), melodie a tempo řeči, pauzy*“ (Dvořák, 1998).

4Embolofrázie znamená „*vkládání vět do mluvního projevu, které tam nepatří*“ (Dvořák, 1998).

zlepší při zpěvu, při šeptání, povídá-li si člověk „sám pro sebe“ nebo mluví-li za nějakou roli. Naopak ke zhoršení dochází obvykle při neočekávané komunikaci bez možnosti se připravit, ve formálních situacích, při veřejném vystoupení, v emočně vypjatých situacích, atd. (Klenková, 2006).

Koktavost může být spojena s některou neurózou. Promítá se do celé osobnosti člověka, působí na jeho sebevědomí, emoční složku, mezilidské vztahy. Patrné mohou být nedostatky v psané podobě jazyka, v jemné motorice. Další projevy, které se mohou u balbutika objevit, jsou např. změny v tepové frekvenci, poruchy spánku, větší unavitelnost, zvýšený krevní tlak, atd. Negativní postoj k mluvenému projevu a časté zážitky spojené s pocitem neúspěchu při verbální komunikaci, mohou u balbutika vyústit až k logofóbi⁵. Výskyt koktavosti v posledních letech postupně vzrůstá. Nejčastěji se objevuje u dětí v předškolním věku, v období začátku školní docházky a také v pubertě. Častější výskyt koktavosti lze zaznamenat u mužské populace (Klenková, 2006).

Jako etiologické faktory koktavosti Lechta (2003) uvádí dědičné dispozice, negativní dopad prostředí, psychotraumata, orgánová poškození, metabolické poruchy, vegetativní labilitu a vrozenou řečovou slabost. Příčiny se navzájem prolínají a na vznik koktavosti se podílejí v různém rozsahu.

Lechta (1987) uvádí klasifikaci koktavosti. Z hlediska doby vzniku ji dělí na *předčasnou*, *obvyklou* a *pozdní*. Z hlediska verbálních projevů rozlišuje koktavost *tonickou*, *klonickou*, *tonoklonickou* a *klonotonickou*. Dále se zmiňuje o fyziologických těžkostech řeči, koktavosti *kombinované s dysartrií* nebo *breptavostí*, o koktavosti *dysfatické*, *hysterické* a *traumatické*. Z hlediska uvědomění si poruchy dělí koktavost na *primární* a *sekundární*, na *inscientní* a *frustrační* formu. Dále pak Lechta (1987) rozlišuje čtyři stupně koktavosti, které jsou provázeny nepatrnými až velmi nápadnými příznaky.

Mezi hlavní zásady v přístupu k dítěti s koktavostí patří dodržovat pravidelný denní režim, zamezit přetěžování dítěte, podporovat sebevědomí dítěte (hledat jeho silné stránky, aby mělo příležitost kompenzovat svůj handicap např. ve sportu), podněcovat dítě ke komunikaci v situacích, kdy se plynulost řeči zlepšuje. Rodiče by se také měli snažit odstranit ze života dítěte momenty, kdy se dítě vyloženě bojí (např. strach ze tmy). Mezi další obecná doporučení patří nedávat dítěti najevo nelibost při zadržnutí, trpělivě a pozorně vyslechnout celé sdělení bez přerušování, nedoplňovat za dítě věty, pokud to

⁵Logofóbie je „chorobný strach z vlastního mluveného projevu“ (Škodová, Jedlička, 2003).

samo nechce, nespěchat na dítě, nevyvíjet tlak na jeho řečový projev, nenutit dítě mluvit v situacích, které jsou pro něho nepříjemné (např. přednášet básničku návštěvě, mluvit před celou třídou), nenutit dítě sdělení opakovat („Zkus to říct znovu a pořádně“), dále mluvit na dítě klidným a pomalejším tempem, udržovat s dítětem oční kontakt (uhýbání pohledem si může balbutik vyložit jako projev naší nespokojenosti s ním). Dítě bychom za zadržávání neměli napomínat či trestat. Doporučuje se užívat otázky s volbou mezi dvěma možnostmi (např. „Dáš si k svačině jablko nebo hrušku?“ místo „Co si dáš k svačině?“) Rodiče by měli seznámit širší okolí se zásadami při komunikaci s balbutikem, snažit se zamezit tomu, aby se za neplynulost řeči dítěti někdo posmíval a nevhodně zadržávání komentoval (Škodová, Jedlička, 2003; Lechta, 2005).

Breptavost (tumultus sermonis)

Tarkowski (in Lechta, 2003, s. 282) představuje definici podle Weissové: „*Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi.*“ Dodává, že na základě dědičných dispozic jsou narušeny myšlenkové procesy, zodpovědné za programování řeči. Breptavost je považována za projev centrálních poruch řeči. Má vliv na všechny komunikační cesty, tedy na čtení, psaní, rytmus, hudebnost i chování.

Tarkowski (in Lechta, 2003, s. 283) dále vysvětluje různorodost této poruchy: „*Může představovat kombinaci narušení psychických (především poruchy koncentrace pozornosti a chaotičnost myšlení), lingvistických (neplynulost řeči, dysgramatismus) a fyziologických (dýchací dysrytmie).*“

Nejnápadnějším projevem breptavosti je zrychlené tempo řeči s přeréky a nesprávnou artikulací, manifestující se chybami jak při čtení, tak v psané formě. S touto poruchou plynulosti řeči souvisí i potíže s větnou skladbou, zvláštnosti při mluvení, jako je opakování hlásek, slabik, slov nebo celých vět, nepravidelné tempo řeči, dezorganizace myšlení, motorický neklid, narušení správného dechového rytmu, porucha prozodických faktorů řeči⁶ (charakteristická je monotónní mluva), potíže s koncentrací pozornosti, obtíže při učení, impulsivnost, roztržitost. Intelektové schopnosti převyšují schopnosti jazykové. Breptavost se vyskytuje u dětí, přetrvává do období dospívání až do dospělosti (Tarkowski, 2003). Člověk s breptavostí si svých obtíží často není vědom. Pokud si poruchy naopak

⁶Prozódie - „*modulační faktory mluvené řeči - přízvuk (důraz), melodie řeči (intonace), tempo řeči a pauzy, hlasitost*“ (Dvořák, 1998).

vědom je, dokáže její projevy v případě potřeby ovládnout. Proto ji nepocituje jako handicap a nemá potřebu vyhledávat pomoc odborníka (Peutelschmiedová, 2005).

Mezi etiologické faktory breptavosti řadíme dědičnost, organický původ (organické poškození CNS), neurotické příčiny nebo působení více faktorů (Tarkowski, in Lechta, 2003).

2.2.5 Mutismus

Klenková (2006, s. 92) uvádí, že „*mutismus znamená oněmění, jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.*“

Podle klasifikace publikované v Logopedickém slovníku (Dvořák, 1998) se mutismus dělí na *autistický* (projevuje se nedostatkem iniciace řeči, pravděpodobně se jedná o symptom dětské schizofrenie), *neurotický* (objevují se neurotické zábrany, které dítěti brání projevit se verbálně v určitých náročných společenských situacích), *perzistentní* (útlum řečových projevů trvá delší dobu, minimálně jeden měsíc), *psychotický* (bývá přítomen jako jeden ze syndromů některých psychóz), *reaktivní* (ztráta řečového projevu je následkem nějakého traumatizujícího zážitku), *situační* (k útlumu řečových projevů dochází při změně situace, např. v neznámém prostředí, jde o jev krátkodobý), *totální* (absence řečových projevů je patrná ve všech situacích a vůči všem osobám), *tranzientní* (útlum řečových projevů trvá přechodnou dobu), *traumatický* (omezení řečového projevu je spojeno s traumatem emocionálního nebo tělesného charakteru) a *elektivní* (útlum řeči je vázán na určité situace, konkrétní prostředí a osoby).

Elektivní mutismus se nejčastěji objevuje u dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Je-li diagnostikován u dospělých, jde o symptom jiného postižení (poruchy osobnosti, adaptační a psychotické poruchy, sociální fobie, endogenní deprese a jiné) (Klenková, 2006).

Jako příčiny mutismu, jak uvádí Pečeňák (in Lechta, 2003), jsou považovány osobnostně-konstituční faktory, tzn. přítomnost některých osobnostních vlastností (např. velká zlostnost, zvýšená nesmělost, opoziční chování), hyperprotektivní chování rodičů, tělesné tresty, projevy agresivního chování mezi rodiči, ale i vysmívání a ponižování ze strany vrstevníků nebo dospělých. Pečeňák (in Lechta, 2003) dále shrnuje všechny faktory, které mohou mutismus vyvolat. Jedná se o *bezprostředně vyvolávající faktory* (např. začátek

školní docházky, stěhování, konflikty rodičů, výsměch ze strany spolužáků, nepřiměřené nároky), dále *predispoziční faktory* (rozlišuje rodinné - hyperprotektivní výchova spojená se separační úzkostí, nadměrné nároky na dítě, nepřiměřené tresty, nejednotná výchova, konflikty mezi rodiči; osobnostní - velká úzkostnost jedince, opoziční chování, snaha o manipulaci s okolím, pocity viny a selhání; dále pak faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte, jeho schopnost adaptace a socializace - to může být deficit intelektu, vada řeči nebo tělesná stigmatizace; chronické stresové faktory - např. strach z potrestání, obavy ze spolužáků, agresivita, výsměch. Jako třetí skupinu autor uvádí *udržovací faktory*. Do nich řadí přetrvávání uvedených vlivů a reakce okolí na mutismus (tresty za absenci řečového projevu a následný tlak na dítě, aby promluvílo, výsměch a sociální izolaci).

Každý, kdo s mutistickým dítětem přichází do styku, by se měl řídit několika zásadami. Především by neměl dítě nutit k mluvení, neměl by jej trestat nebo obviňovat za to, že nemluví. Měl by uplatňovat trpělivý a klidný přístup a nechat dítě použít i jiný způsob komunikace, který mu vyhovuje (Klenková, 2006).

2.2.6 Symptomatické poruchy řeči

Narušená komunikační schopnost může vystupovat v celkovém klinickém obraze samostatně, ale může také provázet jiné dominantní postižení, onemocnění nebo poruchu. Tuto kategorii narušené komunikační schopnosti nazýváme symptomatické poruchy řeči (Lechta, 2008).

Podle Lechty (2008, s. 52) „*symptomatické poruchy řeči tedy definujeme jako narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění.*“

Nejčastěji mluvíme o symptomatických poruchách řeči v souvislosti s narušenou komunikační schopností u dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením. K narušené komunikační schopnosti obvykle dochází v různé míře také u poruch autistického spektra (Lechta, 2008).

Symptomatické poruchy řeči mohou vzniknout následkem poruchy centrálního nervového systému, vlivem poškození smyslových i pohybových orgánů nebo důsledkem některého onemocnění získaného v průběhu života (např. degenerativní, onkologická nebo infekční onemocnění, úrazy). Příčiny jejich vzniku se prolínají s etiologickými faktory dominujícího postižení, vzájemně se kombinují a ovlivňují (Lechta, 2008).

Lechta (2008) formuloval tři varianty příčin vzniku symptomatických poruch řeči. V prvním případě primární příčina způsobí dominující postižení, u kterého je přidružena narušená komunikační schopnost. Ve druhé variantě jedna primární příčina (např. poškození mozku) způsobí dominující postižení společně s některým dalším typem postižení. Jejich kombinace má negativní vliv na komunikační schopnost jedince. Ve třetím, Lechtou uváděném případě, se vyskytují současně dvě primární příčiny, které zapříčiní dominující i přidané postižení s dopadem na komunikační schopnosti. Symptomatické poruchy řeči obsahují velkou škálu projevů od těžších případů až po lehčí formy narušené komunikační schopnosti. Záleží na typu dominujícího postižení a etiologických faktorech.

Symptomatické poruchy řeči u dětí s mozkovou obrnou

V odborné literatuře, z níž bakalářská práce vychází, je používán termín *dětská mozková obrna (DMO)*. V současné době se již využívá termín *mozková obrna*.

Dle Lechty (2008) je dětská mozková obrna postižení, které má dopad na celkový vývoj dítěte, a tedy i na vývoj řeči. Ten bývá u dětí s mozkovou obrnou opožděný nebo omezený. Změny v řečovém vývoji jsou patrné již v předřečovém stádiu. Děti mohou mít potíže při dýchání, sání a polykání, vážne koordinace mluvních orgánů. Žvatlání, broukání i první slova se objevují ve srovnání s intaktními dětmi později. Na vývoj řeči má vliv stupeň poškození motorických drah, úroveň rozumových schopností, souhrnný fyzický stav, okolní prostředí, ale i případná existence dalších poruch (např. epilepsie, sluchová vada) (Lechta, 2008).

Lechta (2008) uvádí, že pro verbální projev dítěte s dětskou mozkovou obrnou je charakteristické narušené dýchání, tvorba hlasu (zvláště u těžších forem), prozodické faktory řeči a artikulace jako důsledek poruchy svalstva mluvidel.

Mezi symptomatické poruchy řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou se řadí nejčastěji dysartrie, dále omezený nebo opožděný vývoj řeči, otevřená huhňavost, koktavost a breptavost (u koktavosti existují pochybnosti, zda se jedná o skutečnou koktavost, či o důsledek spastických projevů dětské mozkové obrny), narušené koverbální chování nebo poruchy řeči, které vznikly díky nějaké přidružené vadě mluvních orgánů (např. rozštěpy, přirostlá jazyková uzdička, anomálie skusu) (Lechta, 2008).

Symptomatické poruchy řeči u dětí s mentálním postižením

Vývoj řeči je u dětí s mentálním postižením vždy v různé míře narušený. Řeč se rozvíjí pomaleji, chybně a bez prognózy dosažení normy. Komunikační schopnost dítěte, začátek i vývoj řeči se odvíjí od stupně, typu a formy mentálního postižení. U dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením se řeč obvykle neobjeví vůbec. Mnohdy tyto děti vydávají pouze zvuky, často bez výrazu tváře a gest vyjadřujících alespoň základní potřeby. U dítěte v pásmu lehkého mentálního postižení je vývoj řeči zpočátku opožděn. Později nemusíme zaznamenat v řeči žádné nápadné odchylky, pokud se jedná o běžné a dítěti známé komunikační situace. Potíže mohou nastat v nečekaných a nových komunikačních situacích, kde dítě nemá možnost uplatnit naučené mluvní stereotypy. Zpravidla vážně porozumění obsahu sdělení (Lechta, 2008).

Mezi příčiny poruch řeči u dětí s mentálním postižením řadíme kromě sníženého intelektu také nižší úroveň pohybové koordinace, poruchy sluchu, vliv nepodnětného rodinného prostředí. Důvodem může být i anomálie některých mluvních orgánů (např. rozštěpy, deformace chrupu) (Lechta, 2008).

Z poruch komunikační schopnosti u dětí s mentálním postižením se nejčastěji objevuje dyslalie, dále huhňavost, koktavost a breptavost, dysartrie (u kombinovaného postižení, kdy se jedná o dítě s mentální retardací a dětskou mozkovou obrnou). U dětí s mentálním postižením můžeme také zaznamenat některé nápadnosti v jejich řečovém projevu (echolálie⁷, dysprozódie). Charakteristické jsou i poruchy hlasu (hlavně u osob s Dawnovým syndromem) (Lechta, 2008).

Symptomatické poruchy řeči u dětí se zrakovým postižením

Těžké zrakové postižení má negativní dopad na komunikační schopnost jedince. Záleží na období, kdy k postižení zraku došlo. U dětí nevidomých již od narození bývá vývoj řeči opožděn. Toto opoždění je patrné během celého předškolního období. V mladším školním věku obvykle dochází ke zlepšení komunikačních schopností a to v souvislosti s osvojením Braillova bodového písma. Nejčastěji se u dětí s postižením zraku setkáme s dyslalií, která má u těchto dětí specifické rysy, jež se u dyslalie dětí vidoucích obvykle nevyskytují. U dětí nevidomých je často narušena sluchová diferenciací, která pramení z absence možnosti optické nápodoby. Patrné jsou i obtíže v pragmatické jazykové rovině. Dítě nemá

⁷ Echolálie je mechanické opakování slyšeného bez pochopení smyslu.

možnost sledovat reakce svého komunikačního partnera a adekvátně na ně reagovat. U dětí s těžkým zrakovým postižením je narušeno koverbální chování. Mimika je často strnulá a neodpovídá jejich emocím nebo komunikační situaci (Lechta, 2008). Klenková (2006) zmiňuje, že dalším typickým znakem pro řeč dětí se zrakovým postižením je výskyt verbalizmů (užívání slov, u kterých přesně neznají jejich význam).

Mezi poruchy komunikační schopnosti, vyskytující se u dětí se zrakovým postižením, patří kromě dyslalie také koktavost, breptavost, huhňavost a poruchy hlasu (Lechta, 2008).

Symptomatické poruchy řeči u dětí se sluchovým postižením

Narušení komunikační schopnosti u dětí se sluchovým postižením se odvíjí od věku, kdy k postižení došlo, stupně a typu sluchového postižení, případně existence nějaké souběžné poruchy. Svou roli hraje také věk jedince, kdy se začalo se speciální péčí (Lechta, 2008).

U dětí neslyšících je vývoj řeči omezený. Již v preverbálním stadiu jsou zvukové projevy dětí odlišné a v období, kdy by mělo pudové žvatlání nahradit žvatlání napodobující, tyto projevy (bez odborné péče) postupně zanikají. U dětí se získaným sluchovým postižením je vývoj řeči přerušovaný. Důležitým kritériem je věk, kdy ke ztrátě sluchu došlo a z toho plynoucí skutečnost, zda před nebo po osvojení orální řeči. Při ztrátě sluchu ještě před zafixováním mluvené řeči (přibližně do sedmi let věku dítěte) kvalita řeči postupně klesá a řeč se postupně vytrácí. Při ztrátě sluchu po osvojení správné artikulace, vytvoření slovní zásoby, případně i čtení a psaní, řečové projevy nezanikají. U dětí nedoslýchavých bývá vývoj řeči opožděný. Rozhodující je věk, kdy ke zhoršení sluchu došlo, stupeň a typ nedoslýchavosti (Lechta, 2008).

Pokud jde o poruchy komunikační schopnosti u dětí se sluchovým postižením, setkáváme se nejčastěji s dyslalií, huhňavostí, poruchou fluence řeči a poruchou hlasu. Narušeno je dýchání, artikulace, fonace i modulace řeči (Lechta, 2008).

U všech typů sluchové vady je vhodné zahájit včasnou a cílenou speciálně- pedagogickou intervencí, zajistit vhodnou formu stimulace sluchu a rozvoje řeči. Surdologopedická péče má svá specifika jak při používání sluchadel, tak před i po kochleární implantací. Stěžejní je při terapii využití zrakového a hmatového analyzátoru (Lechta, 2008).

Symptomatické poruchy řeči u dětí s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. Projevy tohoto onemocnění jsou velice různorodé, typické jsou však deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. Mezinárodní klasifikace nemocí, vydaná WHO, rozděluje pervazivní vývojové poruchy na dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dětskou dezintegrační poruchu, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojové poruchy nespecifikované.

Paul (in Volkmar, 2007) uvádí, že potíže v komunikaci se u osob s PAS projevují v různé míře vždy. Podle Thorové (2012) jsou patrné jak ve složce expresivní, tak receptivní, ve formě verbální i neverbální. Autorka uvádí, že asi polovina dětí s PAS si řeč neosvojí nikdy anebo ne do takové míry, aby mohla sloužit k funkční komunikaci. Paul (in Volkmar, 2007) proto zdůrazňuje nutnost včasného zahájení intenzivního nácviku komunikačních dovedností s využitím prvků alternativní a augmentativních systémů, díky nimž se může každý jedinec dle svých možností zapojit do různých sociálních interakcí se svým okolím. U osob s PAS, které si řeč osvojí, bývá její vývoj často opožděn a provázen různými odchylkami a nápadnostmi, jakými jsou například echolálie nebo změny v prozódii. Thorová (2012) zmiňuje, že nejméně je řeč narušena u osob s Aspergerovým syndromem, které však mívají obtíže zejména v sociálním a praktickém užívání komunikace.

3 Asistent pedagoga v mateřské škole

3.1 Legislativa, kompetence asistenta pedagoga

Školský zákon uvádí v § 16 asistenta pedagoga jako podporu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Využití asistenta pedagoga patří mezi podpůrná opatření, která těmto dětem bezplatně poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a informovaného souhlasu jejich zákonných zástupců (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Asistent pedagoga je doporučován od 2. stupně podpory (může se jednat o tzv. sdíleného asistenta). Časová dotace asistenta pro podporu žáka se zvyšujícím se stupněm podpory stoupá (Baslerová, Michalík, Monček, 2015).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. 1. 2020 obecně platí, že *„asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb; Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“*

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (§ 20) rozlišuje dvě formy asistenta pedagoga podle typu zařízení, kde svou práci vykonávají. Od toho se odvíjí jejich pracovní náplň, požadavky na odbornou kvalifikaci i platové zařazení.

V prvním případě (odst. 1 § 20 zákona o pedagogických pracovnících) se jedná o asistenta pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, kde jsou tito děti/žáci integrováni. Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru se zaměřením na pedagogiku, vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním s pedagogickým zaměřením nebo střední, vyšší odborné či

vysokoškolské vzdělání v jiném oboru s dodatečným absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména *„přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností; podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti; výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Ve druhém případě (odst. 2 § 20 zákonu o pedagogických pracovnících) je asistent pedagoga pedagogický pracovník, vykonávající pomocné výchovné práce ve škole nebo ve školských zařízeních jiného typu (např. pro zájmové vzdělávání, pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, pro preventivní výchovnou péči nebo výchovném a ubytovacím zařízení). V tomto případě splňuje odbornou kvalifikaci středním vzděláním s výučním listem, středním vzděláním zaměřeném na přípravu asistenta pedagoga, základním nebo středním vzděláním doplněným studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména *„pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí; pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází; nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby; pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Asistent pedagoga má mezi ostatními pedagogickými pracovníky ve škole rovné postavení, stejná práva a povinnosti. Konkrétní náplň práce určuje asistentovi pedagoga ředitel školy. Ten také stanoví rozsah přímé pedagogické činnosti (bezprostřední práce s dětmi) a činnosti nepřímé (konzultace s učiteli, příprava pomůcek). Kompetence asistenta vyplývají z výše uvedeného rozdělení pedagogických asistentů dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (§ 20).

Obecně platí, že asistent pedagoga spolupracuje s učitelem při výchovně-vzdělávací činnosti, pomáhá s její organizací přímo ve třídě nebo na akcích pořádaných školou mimo školní prostory (např. výlety, sportovní a kulturní akce, škola v přírodě). Pokud je to nutné, může individuální výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhat pod vedením asistenta pedagoga i mimo třídu. Tato forma práce by měla být ale užívána spíše výjimečně, v dobře odůvodněných případech a na základě přesných instrukcí učitele. Asistent pedagoga pomáhá při komunikaci mezi učitelem a dětmi i mezi dětmi navzájem. Měl by přemýšlet o možných problémech v kolektivu dětí a snažit se jim předcházet. S dětmi by měl komunikovat vhodnou formou a v případě potřeby volit jinou možnost komunikace (např. alternativní nebo augmentativní). Měl by také být seznámen s diagnózami svěřených dětí a mít poznatky o možných dopadech na průběh vzdělávacího procesu. Informace o speciálních potřebách dětí by si měl sám aktivně vyhledávat, učit se od zkušenějších kolegů. Asistent pedagoga pomáhá dětem při plnění výukových činností podle instrukcí učitele i při přípravě na výuku. Také dětem učivo dovysvětluje a individuálně s nimi probranou látku procvičuje. U žáků se zdravotním postižením zajišťuje asistent pedagoga nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

V rámci své nepřímé pedagogické činnosti se asistent pedagoga podílí s učitelem na přípravě učebních materiálů a pomůcek, které modifikuje pro potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga by měla být také využita k tvorbě vlastních příprav a samostudiu. Dále zahrnuje konzultace s učitelem kmenové třídy a dalšími kolegy i účast na pedagogických poradách. V neposlední řadě by měl mít asistent pedagoga možnost konzultovat s poradenskými pracovníky, jak v rámci školy (školním psychologem, školním speciálním pedagogem), tak s pracovníky školských poradenských zařízení. Asistent pedagoga také komunikuje se zákonnými zástupci žáků, čímž pomáhá zajistit užší spolupráci školy a rodiny (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga by měl také disponovat určitými osobnostními předpoklady, které vyplývají z nároků na něho kladených. Standard práce asistenta pedagoga (Morávková Vejrochová a kol., 2015) jej popisuje jako člověka s pozitivním vztahem k dětem, empatického a vstřícného, který se umí podřídit autoritě, spolupracovat v týmu a vytvářet pozitivní klima třídy. Měl by být trpělivý, ale důsledný, v dětech vzbuzovat přirozenou autoritu. Dále tvořivý, komunikativní, aktivní, otevřený k novým postupům, organizačně schopný, samostatný a pohotový. Měl by se umět rozhodovat a adekvátně reagovat na danou situaci. Měl by ctít společenská pravidla a svou práci vykonávat v souladu s etickým kodexem školy. Také by měl uplatňovat respektující přístup při jednání se zákonnými zástupci dětí. Vzhledem ke specifickým nárokům na tuto pomáhající profesi by měla do výčtu osobnostní charakteristiky patřit i schopnost zvládat náročné situace a schopnost zachovat si určitý nadhled. Pokud jde o podporu dětí s tělesným postižením či s poruchami chování, je třeba, aby byl asistent pedagoga vybaven i odpovídajícími fyzickými předpoklady.

Asistent pedagoga nesmí být zaměňován s funkcí osobního asistenta. Asistent pedagoga je sice zařazován do tříd, kde se vzdělávají děti/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jeho působení se nevztahuje pouze na činnost s těmito žáky. Pomáhá učitelům v širší oblasti jeho činností, a tím mu umožňuje, aby se i on sám mohl více věnovat podpoře dětí se znevýhodněním. Naproti tomu osobní asistent pracuje výhradně s konkrétním dítětem, ke kterému je přidělen. Další rozdíl spočívá v tom, že zatímco je asistent pedagoga zaměstnancem školy, osobní asistent je zaměstnáván obvykle některou neziskovou organizací nebo přímo rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (asistent pedagoga, Nová škola, o.p.s. 2013).

3.2 Intervence asistenta pedagoga u dětí s narušenou komunikační schopností

Asistent pedagoga se účastní společných aktivit, které s dětmi vede pedagog. Dítěti s narušenou komunikační schopností poskytuje pomoc, ale současně jej vede k co největší samostatnosti. Umožňuje dítěti pracovat podle jeho individuálních potřeb s ohledem na jeho schopnosti a možnosti. Respektuje jeho pracovní tempo, na základě předchozí domluvy s pedagogem volí alternativní postupy, metody a formy práce i způsob komunikace. V rámci frontální výuky je připraven dítě instruovat, případně mu dopomoci

vizuální oporou či strukturalizací postupu. Individuálně pak procvičuje a rozvíjí potřebné schopnosti nebo upevňuje již získané dovednosti dítěte.

3.2.1 Rozvoj komunikačních schopností

V rámci rozvoje komunikačních schopností dětí by měl asistent pedagoga rozvíjet všechny čtyři jazykové roviny. Činnosti by měly být zaměřeny na rozšiřování slovní zásoby (pasivní i aktivní). Děti by měly být podněcovány k pojmenování předmětů, zvířat a osob, jejich vlastností (používání přídavných jmen) a dějů s nimi spojených (užívání sloves). K tomu asistent pedagoga využívá reálné předměty a situace, ale i fotografie nebo obrázky. Během dne samozřejmě vede s dětmi dialog a neformální rozhovory, čímž rozvíjí porozumění sdělovanému a schopnost dětí reagovat na otázky. Pobízí děti k vyprávění o svých zážitcích a zájmech, vede je k vyjádření vlastních pocitů a přání. V rámci individuálního procvičování může asistent pedagoga zařadit různé hry se slovy a učit děti např. vytvářet antonyma, synonyma, homonyma, zdobněliny, společný název pro skupinu. Pomáhá dětem řešit jednoduché slovní hádanky nebo vytvářet vlastní hádanky metodou popisu charakteristických znaků. Pro děti s narušenými komunikačními schopnostmi je ke všem těmto hrám vhodné využívat obrazový materiál. Při čtení a společném prohlížení knih vede asistent pedagoga děti k interpretaci vyslechnutého příběhu nebo vymyšlení dokončení děje podle fantazie (Brozdová, in Vrbová a kol., 2015).

Asistent pedagoga může podle instrukcí logopeda s dětmi také provádět některá průpravná logopedická cvičení a tím posílit domácí procvičování realizované rodiči. Mezi průpravná cvičení patří dechová cvičení, artikulační cvičení a rozvoj oromotoriky (Jehličková, in Vrbová a kol., 2015).

Dechová cvičení může asistent pedagoga provádět s vhodnou motivací bez pomůcek. Trénuje s dětmi např. prodloužený nádech, dlouhý výdech, rychlý nádech i výdech, přerušovaný nádech i výdech, výdech s různou intenzitou, nádech a následně krátké zadržení dechu. Pro děti bývají atraktivní hry s pomůckami jako je např. foukání do lehkého míčku, papírové kuličky, peříčka, chomáčku vaty, třásní, bublifuku, flétničky, větrníku, do korálku zavěšeném na niti, brčkem do vody nebo přivonění si k sáčkům s kořením, rozfoukání barevné skvrny na papíře či sbírání a přenášení papírových tvarů nasáváním vzduchu za pomoci brčka (Bytešníková, 2012).

V rámci procvičování správné artikulace mohou děti formou hry s obrázky opakovat různé onomatopoické zvuky (zvuky zvířat, předmětů, dopravních prostředků...), slova, krátké věty nebo říkanky zaměřené na konkrétní hlásku.

Rozvoj obratnosti mluvidel je založen na provádění přípravných orofaciálních cvičení. Jedná se o pohyby jazyka, rtů, čelistí a tváří. Děti je třeba k cvičení vhodně motivovat, činnosti provádět hravou formou, vymýšlet jejich obměny, využívat různé pomůcky, jednotlivá cvičení vždy dětem předvádět.

Konkrétní cviky pro motoriku jazyka: vysunování jazyka („žába“), zvedání špičky jazyka k nosu, kmitání jazykem („čertík“), pohyby jazykem do stran („ještěrka“), pomalé plynulé pohyby jazykem nahoru a dolů („lížeme zmrzlinu“), přejíždění jazykem přes horní i dolní zuby („čištění zubů“), přejíždění jazykem přes spodní ret („kočka se olizuje“), přes horní ret („auto jede do kopce“), tlačení jazykem do vnitřní tváře („bonbon“), vtlačení jazyka do prostoru před horní i spodní zuby, vytvoření „ruličky“ z jazyka, klapání jazykem („koník“) (Bytešníková, 2012).

Rozvoj motoriky rtů: špulení rtů („pusa mámě“), špulení rtů s tvářemi vtaženými dovnitř („kapřík“), rty do úsměvu („usmějeme se na sebe“), povytažení jednoho a druhého koutku, kmitání rtů („auto startuje“), vtahování rtů („je nám zima“), přetáhnutí spodního rtu přes horní a naopak, cenění zubů („tygr“).

Rozvoj motoriky čelistí a tváří: pohyby spodní čelistí do stran („loďka“), vysouvání čelisti dopředu („zásuvka“), otevírání úst („zívání“), cvakání zuby, žvýkání, nafukování obou tváří současně („balonek“), přelévání vzduchu z jedné tváře do druhé.

U dětí s narušenou komunikační schopností (např. u dětí s vývojovou dysfázií) se mohou kromě projevů nedostatků v řeči, které jsou nejnápadnější, vyskytovat i obtíže v dalších oblastech. Psychomotorický vývoj těchto dětí může být opožděný, s velkými rozdíly mezi úrovní verbálních a neverbálních schopností. Děti mohou mít narušeny některé kognitivní funkce (např. pozornost, paměť). Časté je oslabení zrakového a sluchového vnímání, orientace v čase a prostoru a narušení motorických funkcí (Škodová, Jedlička, 2003). Vzdělávání dětí v předškolním zařízení, které je realizováno podle RVP PV, všechny tyto oblasti zahrnuje. Asistent pedagoga se po domluvě s učitelem může u dětí s narušenými komunikačními schopnostmi na oslabené funkce zaměřit a cíleně je rozvíjet.

3.2.2 Rozvoj paměti a pozornosti

Schopnost koncentrace je u každého dítěte individuální. Nároky na pozornost dítěte by měly být kladeny s ohledem na jeho věk i možnosti vyplývající z jeho diagnózy. Asistent pedagoga vede děti k soustředění se na činnost po nezbytně dlouhou dobu, k odolnosti vůči rušivým vlivům, k setrvání u úkolu až do jeho dokončení. Rozvoj pozornosti probíhá během všech výše uvedených aktivit, které s dětmi asistent pedagoga realizuje. Stejně tak i cvičení na rozvoj paměti jsou průběžně zařazována do všech činností, sloužících k rozvoji ostatních dílčích oblastí (Škodová, Jedlička, 2003).

3.2.3 Rozvoj zrakové percepce

Zrakové vnímání je v předškolním období třeba rozvíjet vzhledem k budoucím školním nárokům spojených s nácvikem čtení a psaní. V mateřské škole se rozvoj schopností zraku prolíná celým programem. Asistent pedagoga může s dětmi individuálně procvičovat zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu, vnímání figury a pozadí i zrakovou paměť. Využívá k tomu předměty a hračky ve třídě, speciální pomůcky (zakoupené či vyrobené) a pracovní listy. Procvičuje s dětmi například znalost základních (případně vedlejších) barev a jejich odstínů. Učí je barvy poznávat, rozlišovat, pojmenovávat, přiřazovat. Další dílčí schopností je schopnost optické diferenciaci. Děti se učí hledat odlišný obrázek v řadě, určovat rozdíly mezi obrázky lišící se v detailech, spojovat obrázky s jejich stíny/obrysy, hledat dvojice na základě společného znaku. Důležité je také vnímání figury a pozadí. Děti vyhledávají objekt v tématickém obrázku, učí se odlišit dva překrývající se obrázky nebo sledovat linii mezi ostatními liniemi (řešit bludiště). Zrakovou paměť může asistent pedagoga rozvíjet například hrou pexesa. Vhodné jsou i Kimovy hry (zapamatování souboru předmětů a následné vyjmenování po jejich zakrytí, určování předmětu, který byl z původního souboru odstraněn, určování toho, co se změnilo na kamarádech, zapamatování si řady předmětů a jejich následné řazení se zachováním přesného pořadí...). Zrakovou analýzu a syntézu lze s dětmi procvičovat formou skládání obrázků z několika částí podle předlohy i bez ní a doplňováním chybějící části v obrázku. Obrázky a puzzle volí asistent pedagoga s různým stupněm obtížnosti podle věku a schopností dětí. Děti by také měly být vedeny k záměrnému sledování řádků zleva doprava a k uvědomování si posloupnosti- čím řádek začíná a čím pokračuje. K tomu slouží například „obrázkové čtení“, kdy dítě pojmenovává obrázky v textu, který čte

dospělý. Vedení očních pohybů lze procvičovat i v rámci dalších aktivit, při nichž dítě vyjmenovává nebo počítá předměty, určuje první objekt v řadě apod. (Bytešníková, 2012).

3.2.4 Rozvoj sluchové percepce

Oslabené funkce sluchového vnímání by mohly ve školním období vést k potížím při osvojování si dovednosti čtení a psaní a mít negativní dopad i na celkový proces učení. Sluchová analýza a syntéza by měla být cíleně rozvíjena. Dítě by mělo umět určit první (případně i poslední) hlásku ve slově, vymyslet slova začínající na danou hlásku, určit, zda se ve slově vyskytuje daná hláska, složit ze slabik a později i z hlásek slovo, určit počet slabik ve slově. Počet slabik může znázornit přiložením stejného počtu předmětů (například kostek, knoflíků, žetonů) nebo graficky. Délku slabik může zaznamenat bzučákem. Rytmizaci lze rozvíjet roztleskáváním jednoslabičných i víceslabičných slov na slabiky nebo pomocí rozpočítadel, říkanek a písní, které děti mohou doprovázet hrou na hudební nástroje. S oporou o obrazový materiál by se měly děti učit poznat, zda se dvě slova rýmují, doplňovat rýmy do jednoduchých říkanek nebo samostatně vymýšlet dvojice rýmujících se slov (Fraiová, 1994).

Rozlišovací schopnost sluchu může asistent pedagoga procvičovat formou hry. Děti se učí poznávat zvuky každodenního života se zakrytými očima, určovat zvuky hudebních nástrojů, předmětů, dopravních prostředků, hlasů zvířat (k tomu lze využít CD „Co je to?“) Dítě by mělo být také schopno určit směr, odkud zvuk vychází (např. hra „Odkud zvoní zvoneček?“, hledání kuchyňské minutky schované ve třídě). Rozvoj sluchové paměti je také důležitý. Asistent pedagoga jej může realizovat např. formou rytmických her (děti se snaží co nejpřesněji zopakovat jednoduchou rytmickou sestavu, určují, zda byly dvě rytmické struktury shodné). Další aktivitou může být opakování řady několika slov se zachováním jejich pořadí (hra „Na ozvěnu“), memorování básniček nebo vyhledávání shodných zvuků (zvukové pexeso) (Bytešníková, 2012).

3.2.5 Rozvoj orientace v prostoru i na ploše a pravolevé orientace

Orientaci v prostoru a na ploše lze procvičovat vyhledáváním a určováním objektů ve třídě a na obrázku s využitím pojmů: před, za, nad, pod, u, první, poslední, mezi, uprostřed... Děti se učí poznat obrázek, i když je převrácený nebo otočený. Trénují to nejdříve na trojrozměrných objektech, později u předmětů dvojrozměrných (Škodová, Jedlička, 2003). U některých typů narušené komunikační schopnosti (např. u vývojové dysfázie) se porucha

vnímání polohy v prostoru nevztahuje pouze k vnímání grafického zobrazení. Podle Škodové a Jedličky (2003) tyto děti ztrácí směr, hůře se vyhýbají překážkám, nepamatují si cestu apod., což se projevuje například při různých pohybových hrách.

Pravolevou orientaci procvičují děti nejdříve určováním pravé a levé strany ve vztahu k vlastní osobě, později na obrázku a ve vztahu k dalším osobám.

3.2.6 Rozvoj orientace v čase

Předškolní děti by měly mít povědomí alespoň o základních časových vztazích. Měly by určit a správně pojmenovat roční období a dny v týdnu, orientovat se v činnostech denního režimu. To se dá procvičovat denně formou ranních rituálů. Děti by měly rozumět pojům: ráno/poledne/večer, den/noc, první/poslední, nyní/před/potom, včera/dnes/zítř, rychle/pomalou, začátek/prostředek/konec, zároveň. K jednotlivým denním dobám mohou děti s pomocí asistenta pedagoga přiřazovat charakteristické činnosti na obrázcích. Časové vztahy lze procvičovat také při řazení obrázků podle dějové posloupnosti.

3.2.7 Rozvoj motorických funkcí

Podle Škodové a Jedličky (2003) úroveň motorických schopností úzce souvisí s motorikou řečových orgánů.

Rozvoj jemné motoriky může asistent pedagoga realizovat formou hry. Jemnou motoriku lze procvičovat při třídění drobných tvarů, hře s pískovnicí nebo kinetickým pískem, při navlékání korálek, zasouvání kolíčků do otvorů, stříhání, modelování, mačkání papíru, hře s mozaikou, skládání puzzle, při konstruktivních hrách s různými typy stavebnic apod. V rámci rozvoje taktilního vnímání se děti učí poznávat a rozlišovat předměty podle materiálu a povrchu. Využít lze například hmatové pexeso nebo Kimovy hry s různými obměnami (např. poznávání a hledání předmětů bez zrakové kontroly). S jemnou motorikou souvisí i koordinace ruky a oka. Vizuomotorickou koordinaci může s dětmi asistent pedagoga procvičovat při různých aktivitách, jako je například vystřihování, vybarvování obrázků, modelování, skládání nebo vytrhávání z papíru, vypichování předkreslených tvarů, šroubování uzávěrů lahví, navíjení provázku apod. (Bytešníková, 2012).

Rozvoj hrubé motoriky probíhá v rámci programu mateřské školy každodenně. Asistent pedagoga může dětem dopomoci při provádění lokomočních pohybových činností

s náčiním (např. míče, padák, kuželky, trampolína, žíněnka, tunel na prolézání, kladinka, lavička, žebřiny, plastové nebo molitanové kostky, cvičební balón, nášlapné kameny s různou strukturou povrchu...) i bez náčiní. Hrubou motoriku a celkovou koordinaci pohybů lze rozvíjet formou rovnovážných a relaxačních cvičení (např. s prvky dětské jógy). Učitel za pomoci asistenta pedagoga pro děti připravuje různé překážkové dráhy, závodivé hry, pohybové hry s pravidly a hudebně-pohybové hry (Bytešníková, 2012).

V rámci předškolní přípravy je třeba zaměřit pozornost i na rozvoj grafomotoriky. S tím také může při individuálním procvičování pomoci asistent pedagoga. Děti by měly mít uvolněnou ruku v ramenním kloubu, ovládat správný úchop psacího náčiní, vyvíjet přiměřený tlak na tužku. Procvičování grafomotoriky by mělo probíhat od jednodušších cviků k náročnějším. Asistent pedagoga může s dětmi využívat velké plochy papíru, nástěnné tabule i pracovní listy. Dítě se postupně učí provádět volné, směrové i přerušované čáry, kruhy, spirály, horní a spodní oblouky, vlnovky, horní a spodní smyčky, osmičky, spojovat body, obtahovat vytečkované tvary, napodobovat jednoduché obrazce (Fraiová, 1994).

3.3 Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností

Bondy a Frost (2007, s. 47) charakterizují AAK takto: „*Termín „augmentativní a alternativní komunikace“ (AAK) se vztahuje k intervencím, které byly vytvořeny za účelem kompenzace poruch v oblasti expresivní komunikace jedinců. Slovo augmentativní ukazuje, že mohou být tyto intervence použity ke zlepšení efektivity komunikace skrze existující prostředky (včetně řeči), zatímco alternativní naznačuje vyvíjení systémů, které dočasně či trvale nahrazují řeč.*“

Techniky AAK pomáhají učit děti, které verbálně nekomunikují, požádat o pomoc, vyjádřit své přání nebo potřebu. Tím předcházet nebo eliminovat frustraci dítěte z nepochopení ze strany příjemce, která se u těchto dětí mnohdy projevuje problémovým chováním (křik, agrese). Užívání metod AAK nijak nebrání vývoji řeči, naopak mohou tyto techniky k rozvoji mluvené řeči přispět (Bondy, Frost, 2007).

Pro komunikaci bez řeči je nutné, jak uvádí Bondy a Frost (2007), užívat alternativní symboly. Při alternativní a augmentativní komunikaci rozlišujeme dva základní typy symbolů- bez pomůcek a s pomůckami. Do symbolů bez pomůcek patří gesta, řeč těla

a manuální znaky. Mezi pomůcky pro AAK patří skutečné předměty reprezentující konkrétní věc nebo činnost a také fotografie nebo obrázky (perokresby) předmětů, lidí, míst a činností. Rozlišujeme také dvě základní techniky užití AAK. Jedná se o techniky neelektronické, kam řadíme např. komunikační knihy, tabulky, různá pouzdra apod., do nichž se mohou vkládat a připevňovat obrázky nebo fotografie. Druhou skupinou jsou komunikační techniky elektronické, zahrnující různé přístroje s hlasovým výstupem nebo počítače. Podle Klenkové (2006) je pro zajištění multisenzoriálního přístupu vhodné kombinovat více systémů AAK.

Využití AAK umožňuje osobám se závažnými poruchami komunikačních schopností dorozumět se s okolím a zapojit se tak do běžného života. Metody AAK mají uplatnění např. u jedinců se smyslovým, tělesným, mentálním či kombinovaným postižením (Laudová, in Škodová, Jedlička, 2003).

3.4 Podpůrná opatření spojená s činností asistenta pedagoga

Podpůrná opatření realizuje u dětí s NKS učitel společně s asistentem pedagoga. Učitel by měl mít promyšlený průběh výuky z hlediska časového i prostorového uspořádání. Únavě dítěte se snaží předcházet střídáním činností a zařazováním relaxačních chvil. Pro podporu koncentrace pozornosti je pro dítě s NKS vhodné pracovat v kratších časových úsecích a častým střídáním pracovních míst. Podle svých možností se dítě účastní skupinových aktivit vedených učitelem, u nichž mu asistent pedagoga poskytuje potřebnou pomoc. Ta je zaměřena například na vysvětlení instrukcí a neznámých slov nebo na pomoc s užíváním pomůcek. Pod vedením asistenta může pak dítě pracovat na individuálních úkolech svým vlastním pracovním tempem. K těmto činnostem je vhodné mít zřízeno jedno pracovní místo v klidnějším koutku třídy s dostatkem prostoru na rozmístění pomůcek. Asistent postupuje od jednodušších úkolů ke složitějším. Potíží s porozuměním, které se u dětí s NKS objevují často, se snaží předcházet rozdělením úkolu do jednotlivých dílčích kroků a zjednodušením zadání. Díky této strukturalizaci dítě činnost snadněji zvládne. Asistent pedagoga vychází z toho, že děti s NKS mívají také oslabenou paměť. K osvojení (nejen) komunikačních dovedností potřebují více času. Proto je vhodné nové dovednosti s dítětem procvičovat opakovaně a v různých variantách. Samozřejmostí by měla být průběžná motivace dítěte a respektování jeho aktuálního zdravotního stavu i emočního ladění. Asistent pedagoga musí při práci s dětmi s NKS

dodržovat určité zásady pro komunikaci. Pro děti by měl být správným mluvním vzorem. Při komunikaci s nimi by měl udržovat oční kontakt, volit pomalejší tempo řeči, užívat krátké jednoduché pokyny a slova, kterým dítě dobře rozumí. Měl by pozorně naslouchat sdělení dítěte, být tolerantní k neplynulosti jeho řeči a případným koverbálním pohybům. U některých dětí mohou komunikační potíže a deficity v sociální oblasti vyústit v problémové chování. V těchto případech je vhodné, aby měl asistent pedagoga možnost s dítětem využít další pracovní místo mimo třídu, určené k relaxaci nebo krátkodobým úkolům (Vrbová a kol., 2015).

4 Výzkum

4.1 Cíle bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je analyzovat specifika činností asistenta pedagoga ve třídách, kam dochází děti s narušenou komunikační schopností. Dalším cílem bylo zjistit, jak vnímá svou roli samotný asistent pedagoga, jak na jeho práci nahlíží učitel a jaké jsou představy obou o vzájemné spolupráci.

Přínosem bakalářské práce by mohlo být poskytnutí uceleného pohledu na práci asistenta pedagoga u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Vybraná mateřská škola má v oblasti vzdělávání těchto dětí bohaté zkušenosti a post asistenta pedagoga je tu již dlouhodobě zavedený. Pro asistenty pedagoga a studenty speciální pedagogiky by práce mohla představovat inspiraci pro jejich pedagogickou praxi. V textu mohou nalézt nabídku konkrétních postupů a pomůcek, přispívajících k všestrannému rozvoji dětí s narušenou komunikační schopností. Cílem bylo mimo jiné také poukázat na skutečnost, že asistent pedagoga hraje ve třídě, kde se vzdělávají děti s narušenou komunikační schopností, významnou úlohu. Svou prací ovlivňuje nejen průběh vzdělávání těchto dětí, ale i celkové klima třídy. Výstupem bakalářské práce je proto také předložení návrhů pro zkvalitnění spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, aby zmíněné „ovlivňování“ bylo jen pozitivní a tím dětem i pedagogům ku prospěchu.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vyplývají z cílů výzkumu. Snahou bylo hlouběji proniknout do systému práce jednotlivých aktérů, do jejich vnímání dané problematiky a postihnout jejich návrhy a připomínky.

Hlavní výzkumné otázky:

Jaká jsou specifika práce asistenta pedagoga ve třídě s dětmi s narušenou komunikační schopností?

Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem a zda splňuje průběh této interakce jejich očekávání?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak hodnotí asistent pedagoga spolupráci s rodiči dětí a s odborníky zabývajícími se péčí o děti s narušenou komunikační schopností?

Jaké mají dotazovaní asistenti pedagoga profesní předpoklady, jak získávají znalosti o problematice narušené komunikační schopnosti?

Jaké osobnostní předpoklady by měl podle dotazovaných asistent pedagoga mít?

4.3 Organizace výzkumného šetření

Ve výzkumu jsem vycházela z dobré znalosti prostředí, kde jsem se rozhodla výzkum realizovat. V tomto prostředí sama dlouhodobě figuruji jako jedna z aktérek interakce učitel-asistent pedagoga. Motivací k výzkumu pro mě bylo podívat se hlouběji na problematiku péče asistenta pedagoga o děti s NKS. Současně mě zajímalo, jak mé kolegyně vnímají vzájemnou spolupráci při vzdělávání těchto dětí a co by na ní případně změnilo.

4.3.1 Výzkumný soubor

Charakteristika prostředí, ve kterém výzkum probíhal

Výzkum byl realizován v pražské mateřské škole, určené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jako například nerovnoměrným psychomotorickým vývojem, narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami, sníženou úroveň rozumových schopností, s poruchami autistického spektra, se zdravotním oslabením a jinými individuálními zvláštnostmi, v omezené míře s tělesným postižením (budova není bezbariérová). Kapacita mateřské školy je 74 dětí (6 oddělení).

Děti jsou zařazovány do tříd podle kalendářního věku, ale i dosaženého stupně psychomotorického vývoje. V každé třídě působí dvě učitelky a standardně jeden asistent pedagoga. Nově, tedy ve školním roce, kdy byl výzkum realizován, byla jedna třída posílena ještě o druhého asistenta pedagoga s úvazkem 0,6. Bylo to hlavně z důvodu přijetí dítěte s kombinovaným postižením, kdy vzhledem k postižení tělesnému bylo třeba zajistit intenzivní individuální péči. Funkce asistenta pedagoga je v této MŠ zavedena již od školního roku 2006/2007.

Kromě činností, které probíhají i v jiných mateřských školách, jsou do programu této mateřské školy zařazeny i tzv. speciální chvílky. Jedná se o dechová a artikulační cvičení, také cvičení motoriky mluvidel a grafomotorická cvičení. Individuální logopedickou terapii zajišťuje logoped MŠ. V mateřské škole také probíhají pravidelné terapie pro děti (canisterapie, muzikoterapie) vedené externími terapeuty.

MŠ úzce spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem, které při škole působí. Pracovníci SPC poskytují dětem po domluvě s jejich rodiči individuální speciálně pedagogickou péči zahrnující rozvoj oslabených kognitivních funkcí, celkový rozvoj v rámci přípravy na vstup do ZŠ a podle potřeby i péči psychologa.

Mateřská škola se nachází na klidném místě v sousedství menšího sídliště a rodinných domů. Jedná se o přízemní budovu členěnou do třech samostatných pavilonů spojených chodbou. Součástí všech pavilonů jsou i částečně zastřešené venkovní terasy, které umožňují za příznivého počasí venkovní pohybové, výtvarné či herní aktivity. V letních měsících zde lze umístit bazén nebo děti osvěžit sprchováním. Terasy jsou využívány také k různým akcím pořádaných pro děti a jejich rodiče (např. loučení s předškoláky). MŠ obklopuje poměrně velká zahrada s množstvím vzrostlých stromů, kde samozřejmě nechybí několik herních objektů a pískoviště. Součástí pozemku je i oplocené hřiště s umělým povrchem, které je využíváno zejména k míčovým hrám a ke konání „sportovních dnů“.

Výběr výzkumného vzorku

Dobrá znalost prostředí umožnila vytipovat některé kolegyně z řad asistentů a jejich protějšky z řad učitelů. Záměrně byly vybírány jak kolegyně s letitou praxí, tak ty, které své zkušenosti teprve sbírají, a to v obou zkoumaných skupinách. Lze tak předpokládat, že bude dosaženo větší pestrosti výpovědí a následně vytvořen ucelenější vhled do zkoumané problematiky.

4.3.2 Příprava výzkumného šetření

Z analýzy odborných publikací, prováděné v rámci zpracovávání teoretické části bakalářské práce, byly získány informace o jednotlivých typech narušené komunikační schopnosti, které se v předškolním věku vyskytují nejčastěji. Zároveň byly prostudovány a analyzovány legislativní dokumenty, které slouží k ukotvení funkce asistenta pedagoga a stanovují náplň jeho práce.

Zpracovávání teoretické části bakalářské práce vedlo k různým otázkám, které byly průběžně zaznamenávány a postupně doplňovány. Vznikl tak podklad pro dvě struktury rozhovorů, které spolu navzájem korespondují. Některé otázky jsou v obou rozhovorech stejného znění, jiné jsou zacíleny konkrétně na asistenty pedagoga. Proto není počet otázek v rozhovorech stejný. Otázek směřovaných k asistentům pedagoga je vzhledem k zaměření výzkumu více.

Vybraní respondenti byli osloveni a seznámeni s obsahem výzkumu. Všechny oslovené kolegyně reagovaly vstřícně a přislíbily svou účast na výzkumu. Souhlasily také s pořízením audio nahrávky.

4.3.3 Výzkumné metody použité při výzkumu

Šetření bylo realizováno formou kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal dlouhodobě prostřednictvím průběžného pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a prostudování dokumentace školy.

„Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska- jak on vidí věci a posuzuje jednání... Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit“ (Gavora, 2000, s. 32).

Gavora (2000, s. 31) dále uvádí, že *„kvalitativní výzkum používá hlavně takové metody, které umožňují být se zkoumanými osobami tváří v tvář: zejména interview a participační (zúčastněné pozorování).“*

4.3.4 Realizace výzkumného šetření

Během června 2020 byly postupně realizovány rozhovory se čtyřmi asistenty pedagoga a čtyřmi učitelkami. Tyto rozhovory byly vždy domluveny a naplánovány s předstihem, aby na ně byl vyčleněn dostatečně dlouhý časový prostor. Rozhovory byly realizovány na půdě mateřské školy ve volné třídě nebo v pracovně logopeda MŠ a konaly se v době nepřímé pedagogické činnosti dotazovaných. Průběh všech rozhovorů byl vždy nahráván. Přepis rozhovorů je součástí příloh. V rámci šetření byla prostudována dokumentace jednotlivých tříd (IVP, třídní vzdělávací plány a třídní knihy) a také dokumentace mateřské školy (školní řád, školní vzdělávací program, informace k náplni práce asistenta pedagoga), kterou poskytla paní ředitelka.

4.4. Výsledky výzkumného šetření

Pro potřeby výzkumu byly jednotlivým aktérům přiděleny kódovací zkratky. Asistent pedagoga bude v textu označen jako **AP** s číslem **1** až **4**, učitelky budou označeny písmenem **U**, opět s čísly **1** až **4**.

Po uskutečnění rozhovorů se všemi respondenty (ale i v průběhu tohoto procesu) byl získaný audiozáznam přepsán (přepisy všech rozhovorů jsou součástí příloh) a dále zpracováván. K tomu bylo využito otevřené kódování a následně kódování axiální, které popisují ve své publikaci Strauss a Corbinová (1999). K jednotlivým výpovědím byly přidělovány kódy a ty podle souvislostí a vzájemných vztahů roztrženy do několika kategorií. Během práce s textem vyvstávaly nové otázky, vztahující se k tématu. Zejména na příčiny jevů, důvody a vlivy okolností na jednání aktérů. Těmto otázkám bude věnován prostor v rámci diskuse nad výsledky výzkumného šetření. Zde budou připojeny i některé postřehy a návrhy, vyplývající ze studia odborné literatury.

4.4.1 Interpretace získaných dat

Následující pasáž seznamuje s výsledky výzkumného šetření. Poskytuje odpovědi na výzkumné otázky.

Jaká jsou specifika práce asistenta pedagoga ve třídě s dětmi s narušenou komunikační schopností?

Výzkum ukazuje, že specifika práce asistentů pedagoga u dětí s narušenou komunikační schopností spočívají především v uplatňování určitých podpůrných opatření. V rozhovorech bylo patrné, že asistentky pedagoga si uvědomují nutnost individuálního přístupu k dětem, potřebu speciálních metod, postupů a forem práce. Asistentky uvedly, že poskytují podporu dětem dle jejich potřeb při všech skupinových činnostech probíhajících pod vedením učitelky. Často ale také pracují s dětmi individuálně. Tyto činnosti probíhají někdy souběžně s kolektivními činnostmi učitelky, jindy se asistentky dětem věnují individuálně v čase určeném k volné hře. Asistentka využívá s dítětem jiné pracovní místo, kterým je v této MŠ vybavena každá třída. Jedná se o speciálně upravený prostor částečně oddělený od zbytku třídy. Činnosti, které s dětmi asistentky pedagoga vykonávají, jsou buď modifikací těch, kterým se věnuje učitelka v rámci kolektivní činnosti a kopírují tudíž aktuální týdenní téma nebo volí činnosti bez tématického zaměření s cílem rozvíjet u konkrétního dítěte jeho oslabené funkce. Z odpovědí asistentek je zřejmé, že se úkoly

snaží přizpůsobit schopnostem dětí, ať už rozumovým, komunikačním nebo motorickým. Volí raději úkoly jednoduché a rychlé, aby je zvládly i děti, které mají potíže se soustředěním a dokončováním úkolu. V rámci upevňování nabytých dovedností se ke stejným úkolům opakovaně vracejí a procvičují je v různých obměnách.

V odpovědích na otázku týkající se činností, jakými se u dětí snaží rozvíjet jejich komunikační schopnosti, jmenovaly asistentky pedagoga rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností, dechová cvičení, upevňování správné výslovnosti, nácvik funkční komunikace s využitím alternativních forem komunikace. Zmiňovaly, že na děti působí nejen v rámci cílených a předem naplánovaných činností, ale i při různých neformálních příležitostech během dne, při společné hře a rozhovorech s nimi. Z výpovědí dotazovaných také vyplynulo, že jsou si vědomy jisté provázanosti komunikačních schopností a dílčích funkcí (kognitivních i motorických). Ve výčtu činností, na které se zaměřují při rozvoji komunikačních schopností dětí, se proto neomezovaly pouze na ty, které se týkají řečových schopností. Jmenovaly také rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, hrubé motoriky, zrakového a sluchového vnímání, paměti a předmatematických dovedností. Jako konkrétní činnosti, pomocí nichž tyto schopnosti a dovednosti u dětí rozvíjejí, uváděly například třídění, přiřazování a řazení předmětů nebo obrázků dle různých kritérií, manipulaci s drobným materiálem, skládání a pojmenovávání obrázků, sestavování slov z písmen, počítání, hru se stavebnicemi apod. K tomu využívají řadu pomůcek. Kromě běžného vybavení tříd zmiňovaly asistentky pedagoga různé vkládací tvary, dřevěné desky s otvory na rozvoj grafomotoriky, provlékací hračky, obrázky s písmeny, tématické obrázky, motorické labyrinty, korálky, tablet aj. Pro děti, které se verbálně nevyjadřují, využívají asistentky pedagoga hojně VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém). Některé děti mají ve třídě vytvořenou strukturu denního režimu a k dispozici procesuální schémata, komunikační knihu, tabulky pro výběr činností a hraček, větné proužky. Používají se zalaminované kartičky s piktogramy nebo fotografie, případně zmenšeniny skutečných předmětů, které jsou připevněny pomocí suchého zipu. Několik dětí má také založený prožitkový deník. Jedna asistentka pedagoga uvedla, že využívá ke komunikaci s dětmi komunikátor. Z metod, které pro podporu komunikace využívají, uvedly oslovené asistentky zejména vizualizaci, názornost, strukturované učení, kooperativní učení a učení předváděním a nápodobou.

Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem a splňuje průběh této interakce jejich očekávání?

Organizace výchovně-vzdělávacího procesu je plně v kompetenci pedagoga. Ten tvoří náplň vzdělávacích činností, sestavuje třídní vzdělávací plán a během školního roku děti provede všemi stanovenými tématy. Asistentky pracují pod jeho vedením, řídí se jeho pokyny. Poskytují dětem dopomoc při skupinových činnostech, při stolování, oblékání, hygieně, pobytu venku i při hrách.

Výzkum ukazuje, že kromě skupinových činností se asistentky pedagoga dětem věnují i jednotlivě. Organizace plánování a realizace těchto individuálních činností má v jednotlivých třídách různou podobu. Někde je plánuje a připravuje učitelka sama, jinde ve spolupráci s asistentkou pedagoga. Ta pak také pomáhá učitelce s výrobou potřebných pomůcek. Některé asistentky v rozhovorech zmiňovaly, že jim učitelka ponechává prostor pro vlastní iniciativu. Pouze jim nastíní svou představu o oblasti, kterou je třeba u dětí při individuální práci rozvíjet. Asistentky pak zcela samostatně činnosti vybírají a připravují. Stejně tak realizace někde spočívá z větší míry na asistentce pedagoga, jinde se s pedagogem střídají.

V rámci šetření vyšlo najevo, že učitelky využívají asistenta pedagoga hlavně při péči o děti s PAS. Komunikace s těmito dětmi probíhá často prostřednictvím VOKS. Asistentky využívají počítačový program Boardmaker, kde vytvářejí symboly pro alternativní komunikaci. Podle aktuálních potřeb je průběžně doplňují. Dětem nabízejí činnosti na výběrových kartách a zajišťují užívání strukturovaného denního režimu. Před každou činností i po jejím skončení nasměrují dítě k liště s piktogramy, znázorňujícími činnosti celého programu v mateřské škole a dohlédnou na odebrání kartiček. Ve spolupráci s učitelkou vyrábějí komunikační knihy a vedou dětem prožitkové deníky. V rámci individuálních činností se zaměřují na strukturované pracovní úkoly dle zásad práce s dětmi s PAS.

V rozhovorech všechny učitelky i asistentky potvrzují, že spolu průběh výchovně-vzdělávacího procesu konzultují. Vzájemně si sdělují informace o dětech, společně také plánují možnosti jejich dalšího rozvoje. Asistentky se podílí také na přípravě pomůcek i výzdobě třídy.

Tvorby individuálních vzdělávacích plánů se polovina z dotazovaných asistentek pedagoga účastní, ale jen pokud jsou učitelkami osloveny. Druhá polovina vnímá zpracovávání IVP

výhradně jako činnost v kompetenci pedagoga a do jeho tvorby nezasahuje. Výzkum prokázal jednoznačnou shodu v názorech učitelek na podílu asistenta pedagoga při tvoření IVP a jeho hodnocení. Všechny dotazované učitelky se domnívají, že asistent pedagoga je s dítětem, vyžadujícím větší míru podpory (což jsou právě děti, které v této MŠ mají IVP), v intenzivnějším styku a tráví s ním více času při individuální práci než ony samotné. Má proto více prostoru a možností sledovat dítě během dne při všech činnostech a poznávat jeho pokroky i limity. Tuto dobrou znalost dítěte považují učitelky za důležitý aspekt při spolupráci nad tvorbou IVP a určitě by k ní asistenta pedagoga přizvaly.

Z výzkumu vyplývá, že všechny dotazované učitelky i asistentky jsou s průběhem vzájemné spolupráce, tak jak je v současnosti nastavena, spokojeny. Dvě učitelky zmiňovaly i méně pozitivní zkušenosti z předchozích let, kdy se spolupráce s asistentkou neodvíjela podle jejich představ. Zdůrazňovaly, jak je důležitá dobrá komunikace mezi oběma aktéry ve třídě.

V odpovědích na otázku, týkající se návrhů na zlepšení vzájemné spolupráce a zkvalitnění vzdělávání dětí s NKS, se nejčastěji objevovalo prostorové uspořádání a materiální zajištění MŠ, také personální zajištění a jeho stabilita. Oslovené učitelky a asistentky mohly uvést svá přání. Zástupkyně obou skupin uváděly, že jim v mateřské škole schází relaxační místnost vybavená podobně jako snoezelen. Také by ocenily pořízení nových pomůcek vhodných pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelky vyjadřovaly potřebu stálosti asistenta ve třídě alespoň po dobu trvání jednoho školního roku. Jedna učitelka zmínila, že jí chybí asistentka v odpoledních hodinách. Jiná by si přála, aby rodiče s asistentkami více komunikovali. Dvě asistentky pedagoga sebekriticky uvedly, že by si měly rozšiřovat poznatky o různých typech znevýhodnění dětí a více se zajímat o možnosti jejich rozvoje. Jedna z nich by si přála také být více zapojena do dění ve třídě, podílet se více na plánování a přípravě činností. V rámci šetření se prokázalo, že oslovené učitelky nemají k činnosti asistentek žádné výhrady, naopak je hodně chválily a zdůrazňovaly, jak je jejich práce důležitá.

Jak hodnotí asistent pedagoga spolupráci s rodiči dětí a s odborníky zabývajícími se péčí o děti s narušenou komunikační schopností?

Spolupráci s rodiči dětí nemohly vybrané asistentky pedagoga příliš hodnotit. Velkou roli v tom hraje jejich pracovní doba a čas příchodu a odchodu dětí z mateřské školy. Asistentky mají v této mateřské škole pracovní dobu od 8.00 do 15.15 hod. S rodiči, kteří

do MŠ své dítě přivedou před začátkem této doby a vyzvedávají po jejím skončení, se nemají možnost setkat. Chce-li asistentka rodičům něco sdělit, komunikuje s nimi přes učitelku, která je s rodiči v denním kontaktu. Nepřímý kontakt má asistent s rodičem také prostřednictvím prožitkového deníku, kam oba zaznamenávají zážitky a důležité okamžiky v životě dítěte. Jedna asistentka hodnotila spolupráci s rodiči jako úžasnou. Komunikuje s nimi častěji než ostatní tři. Uvedla, že ji rozhovory s rodiči baví a těší ji, že jim může poskytnout podporu. Podle sdělení učitelky se tato asistentka pravidelně účastní individuálních konzultací s rodiči nad IVP jejich dětí.

Při referování o spolupráci s odborníky, kteří se zabývají péčí o děti s narušenou komunikační schopností, se výpovědi jednotlivých asistentek pedagoga lišily nejvíce. V této mateřské škole působí dvě logopedky. Asistentky uváděly, že spolupráce s nimi probíhá většinou formou konzultací. Jedné asistentce se logopedka věnovala hlavně zpočátku, kdy jí instruovala, jak pracovat s konkrétním dítětem, zapůjčila odbornou literaturu a ukázala pomůcky, které může využít. Asistentka nyní pracuje s dítětem samostatně a ví, že se na logopedku může kdykoli obrátit. V jednom případě je spolupráce s logopedkou intenzivnější. Asistentka dochází pravidelně s dítětem do logopedické pracovny a sleduje, jak s ním logopedka pracuje. Ve třídě se na tyto činnosti pak snaží navázat. Jiná asistentka si posteskla nad tím, že u dětí ve třídě, kde působí, žádná pravidelná logopedická terapie momentálně neprobíhá. Spolupráce s SPC, které při MŠ působí, probíhá podle sdělení jedné asistentky formou spíše jednorázových konzultací před zahájením docházky dítěte do MŠ. Jak asistentka zmínila, pracovnice SPC předávají pedagogům základní informace o dětech, které mají v péči.

Jaké mají dotazovaní asistenti pedagoga profesní předpoklady, jak získávají znalosti o problematice narušené komunikační schopnosti?

Z výzkumu vyplynulo, že všechny asistentky pedagoga splňují zákonem stanovené vzdělání. Většinou absolvovaly akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga. O problematiku dětí s SVP se všechny asistentky dále zajímají. K samostudiu využívají převážně odbornou literaturu, internet a návštěvu seminářů. Volba tématu při sebevzdělávání je většinou podřízena aktuálnímu složení dětí ve třídě a typu znevýhodnění, které převládá nebo se s ním asistentka setkává poprvé. Jedna asistentka pedagoga navštívila díky své dceři řadu kurzů a terapií zaměřených na rozvoj komunikace dětí s NKS, z čehož dle svých slov čerpá i při práci s dětmi v MŠ.

Výzkumné šetření odhalilo u některých asistentek pedagoga značnou nejistotu z rozsahu vlastních kompetencí. Konkrétně se to týká přístupu k informacím o dětech. Tyto asistentky nevěděly, zda mohou nahlížet do dokumentace uložené v matrice MŠ, obsahující rodinnou a zdravotní anamnézu dítěte, zprávy a doporučení lékařů a dalších odborníků (např. z SPC a PPP).

I přes tyto nejasnosti měly asistentky přehled, u kterých dětí z jejich třídy je komunikační schopnost narušena. Na otázku týkající se povědomí o konkrétních typech znevýhodnění spojených s NKS, se kterými se u dětí setkávají, nejčastěji zmiňovaly vývojovou dysfázii a poruchy autistického spektra.

Jaké osobnostní předpoklady by měl podle dotazovaných asistent pedagoga mít?

Z odpovědí, získaných v rámci výzkumného šetření, vzešla následující představa o osobnosti „ideálního asistenta“: Kromě kladného vztahu k dětem, který považovaly asistentky i učitelky za základní, by měl být podle nich asistent pedagoga trpělivý, kreativní, empatický a zároveň důsledný, vytrvalý. Měl by být schopný reagovat na měnící se situace, být flexibilní. Měl by mít svou práci rád. Také by měl být komunikativní a schopný týmové práce. Učitelky navíc uváděly jako žádoucí pozitivní naladění a smysl pro humor. Ve třídě někdy nastanou náročnější situace a pomůže, když lidé umí odlehčit atmosféru a společně se zasmát. Podle jedné učitelky by měl být asistent iniciativní a snaživý, poctivý a odpovědný. Odpovědnost vůči práci zmiňovala i ve smyslu umět upřímně přiznat, že se na něco necítí, nebát se to kolegyním říct.

Výzkum prokázal, že za přínos práce asistenta pedagoga pro děti s NKS považují všichni oslovení hlavně to, že asistent má větší prostor věnovat se dětem individuálně. Tím má možnost poznat je do hloubky, pomáhat jim efektivním způsobem a také předcházet situacím, které mohou být pro dítě stresující. Díky podpoře asistenta může dítě pracovat podle svého tempa, komunikovat formou, která mu vyhovuje, zapojit se dle svých možností do skupinových činností, orientovat se lépe v režimu dne. Na základě individuálních činností, které s dětmi vykonávají, mají asistentky dobrý přehled o dosažené úrovni schopností a vědomostí, o chování dítěte. Mohou tak přinášet nové podněty k řešení aktuálních problémů a také náměty pro rozvoj oslabených funkcí a komunikačních dovedností dítěte.

Z výpovědí učitelek vyplynulo, že si práce asistentek velice cení. Kromě podpory, kterou poskytují dětem, si uvědomují, jaký přínos představují pro ně samotné. Jako důležité

uváděly například to, že je může asistentka zastoupit ve chvíli, kdy se potřebují věnovat dítěti se SVP. Také oceňovaly pomoc s organizací kolektivních činností. Tím, že asistentka dětem poskytuje podporu, pomáhá zajistit hladký průběh programu celé třídy. Když se věnuje individuálně dítěti, které se z nějakého důvodu nezapojí do kolektivní činnosti, umožní učitelce realizovat program s ostatními dětmi. V neposlední řadě učitelky oceňovaly pomoc při plánování vzdělávacích činností a přípravě pomůcek.

4.4.2 Diskuse, doporučení pro pedagogickou praxi

Asistentky pedagoga uváděly, že se nejčastěji setkávají s dětmi, jimž byla diagnostikována vývojová dysfázie nebo porucha autistického spektra. Po prostudování dostupné dokumentace MŠ vyšlo najevo, že je zastoupení jednotlivých typů NKS ve třídách daleko pestřejší. Můžeme se tu setkat s dyslálií (od lehčích forem až po mnohočetnou) i s opožděným vývojem řeči. Narušení komunikačních schopností se objevuje jako symptom například u dětí s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem, s mentálním a tělesným postižením nebo souběžným postižením více vadami, které do této MŠ také docházejí. Je možné, že sdělení asistentek nepramenilo z nevědomosti o výskytu jiných typů NKS v jejich třídách, ale z toho důvodu, že vnímají projevy těchto dvou poruch jako hodně výrazné a práci s takovými dětmi jako nejnáročnější.

Překvapivé bylo, že si některé asistentky nebyly jisté, zda mohou nahlédnout do dokumentace dětí a seznámit se tak s doporučením lékařů a školského poradenského pracoviště, kam rodina s dítětem dochází. Z analýzy odborné literatury (např. Standard práce asistenta pedagoga) však jednoznačně vyplývá, že je vhodné, aby se k asistentům tyto informace dostaly. Znalost anamnézy dítěte, záznamů z vyšetření odborníků a jejich doporučení by mělo být odrazovým můstkem pro volbu strategií speciálně pedagogické intervence. Asistentky pedagoga by si měly všechny dostupné informace o dětech samy aktivně zjišťovat. Kromě prostudování dokumentace dítěte může být přínosná i konzultace s kolegyní, do jejíž třídy dítě docházelo v předchozím školním roce. Nejistota a obavy ohledně překročení vlastních kompetencí nejsou v tomto případě na místě. Asistent pedagoga se, stejně jako každý zaměstnanec MŠ, zavazuje v pracovní smlouvě mlčenlivostí o citlivých údajích o dětech a jejich rodinných příslušnících. Rodiče také na počátku docházky dítěte do MŠ udělají písemný souhlas se zpracováváním osobních a citlivých údajů o dítěti a jsou seznámeny s tím, jakým způsobem s nimi bude zacházeno.

Kromě znalosti informací o konkrétních dětech by si měl asistent pedagoga průběžně doplňovat poznatky z oboru. Ať už formou četby odborné literatury, absolvováním různých kurzů nebo návštěvou seminářů a přednášek. Díky tomu může více poznat rozsah daného typu znevýhodnění, speciální vzdělávací potřeby dítěte, lépe pochopit některé jeho reakce a seznámit se s možnostmi jak na ně reagovat. A tím svou práci zkvalitnit. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se asistentky pedagoga o problematiku speciální pedagogiky zajímají, o rozšiřování poznatků se při svém sebevzdělávání snaží. Mimo rozhovor v rámci výzkumu si ale jedna z nich posteskla, že cítí malou podporu v samostudiu ze strany vedení MŠ. Absolvování některých akreditovaných kurzů není právě levnou záležitostí. Uvítala by podporu ve formě finančního příspěvku. MŠ by měla disponovat určitým finančním obnosem určeným k dalšímu vzdělávání a profesnímu růstu pedagogických pracovníků. Proto by bylo vhodné, aby asistentky pedagoga oslovily vedení MŠ a zjistily možnosti čerpání z těchto finančních zdrojů.

U otázky týkající se spolupráce nad tvorbou IVP dětí, se v rozhovorech všechny učitelky shodly, že by asistenta pedagoga určitě přizvaly, což zdůvodňovaly velmi dobrou znalostí dítěte. Ve všech třídách se tak ale, podle zjištěných informací, zatím neděje. Je tedy na učitelkách, aby daly první impuls. Zpracovávání IVP je sice v jejich kompetenci, ale naslouchat postřehům a připomínkám asistentů by pro ně mohlo být značným přínosem.

V náplni práce asistenta pedagoga je i jeho spolupráce s rodinou dítěte. Její podoba však není v legislativních dokumentech jasně specifikována. V rámci šetření se ukázalo, že komunikace asistentů pedagoga s rodiči je nepravidelná a spolupráce probíhá spíše prostřednictvím učitelek. V použitých odborných zdrojích lze najít doporučení k intenzivnějšímu kontaktu a vzájemnému sdílení informací o dětech. Ve sledované MŠ tomu sice často brání organizační okolnosti (pracovní doba asistentek se v mnohých případech liší od doby, kdy do MŠ přichází rodiče), ale jistě by se daly najít i jiné vhodné příležitosti ke kontaktu s rodiči. Z těch formálnějších by to mohla být účast asistenta pedagoga při individuálních konzultacích nad IVP, které si s rodiči sjednává učitelka (v jedné třídě už to tak praktikují). Další možnost, kdy může asistent s rodiči komunikovat, je například během konání odpoledních akcí MŠ. Jedná se například o vánoční besídku, brigádu na zahradě nebo loučení s předškoláky. Asistentka by měla být aktivní a těchto příležitostí využívat.

Stejně tak spolupráce s logopedem MŠ by mohla probíhat pravidelněji a intenzivněji. Například tak, jak zmiňovala v rozhovoru jedna asistentka pedagoga. Pokud to organizační možnosti dovolí, docházet s dítětem do pracovny logopeda, sledovat jak s dítětem pracuje a na základě jeho pokynů navázat na logopedickou terapii ve třídě.

Vzájemnou spolupráci hodnotily učitelky i asistentky pedagoga jako velmi dobrou. U některých dvojic bylo zajímavé sledovat vzájemné napojení. Zvláště u těch, které spolu pracují v jedné třídě už několik let. Vyjadřovaly podobné názory a myšlenky, měly stejný náhled na činnosti s dětmi se SVP. Ukázalo se to i tam, kde se spolupráce teprve utváří. Asistentka v tomto případě vyslovila přání více se cítit jako součást týmu, být více zapojena do plánování a příprav programu. Učitelka ve stejné třídě navrhovala dát asistentovi větší prostor „*pro tu svojí tvořivost, ať je součástí toho pedagogického týmu*“ (U 1). Tato myšlenka se objevuje i v odborné literatuře, o kterou se práce opírá. Vyplývá z ní doporučení poskytnout asistentovi dostatek příležitostí k využití vlastních nápadů a podporovat jeho iniciativu. Asistent pedagoga se tak cítí být rovnocenným účastníkem vzdělávacího procesu a členem týmu. V odborných zdrojích lze najít i další názor některých učitelek, jenž dobře vystihuje Soudná (in Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 56): „*Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem žáka se SVP je zásadním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu....Aby mohl asistent pedagoga smysluplně a dobře vykonávat svou práci, je nutné nastavit efektivní komunikaci mezi učitelem a asistentem. Dobrý asistent pedagoga je informovaný asistent pedagoga.*“

Asistentky pedagoga i učitelky se ve výčtu vlastností, jakými by měl ideální asistent disponovat, shodovaly. Tato charakteristika zároveň koresponduje s tvrzením v publikaci „Standard práce asistenta pedagoga“ (Morávková Vejrochová a kol., 2015), ze které bylo při tvorbě bakalářské práce vycházeno. Osobnostním předpokladům asistenta pedagoga je v práci věnována část kapitoly „Legislativa, kompetence asistenta pedagoga“.

Doporučení pro pedagogickou praxi

Závěrečné shrnutí vychází z analýzy odborné literatury a výsledků šetření. Doporučení pro pedagogickou praxi jsou stručným přehledem nejdůležitějších poznatků, které bakalářská práce přináší. Doporučení se týkají role asistenta pedagoga ve vztahu k dítěti s NKS, k rodičům dítěte, dále jeho spolupráce s učitelem, s poradenským zařízením a logopedem, také jeho osobního a profesního rozvoje. Nechybí ani doporučení pro učitele ve vztahu k asistentovi pedagoga.

Asistent pedagoga – dítě s NKS:

- Uplatňovat klidný, trpělivý přístup, který u dítěte navozuje pocit bezpečí a přijetí.
- Zapojovat dítě podle jeho možností do společných činností v rámci programu třídy. Poskytnout dítěti potřebnou míru dopomoci, současně však podporovat jeho samostatnost. Uplatňovat individuální přístup. Předcházet únavě dítěte střídáním činností různého charakteru a pracovních míst. Pro individuální práci s dítětem využívat speciálně upravené pracovní místo. Dítě vhodnou formou motivovat, povzbuzovat, chválit a oceňovat jeho snahu. Reagovat na aktuální zdravotní stav či momentální rozpoložení dítěte.
- Poskytnout dítěti dostatek času na plnění úkolu. Pro snadnější porozumění úkol rozdělit do několika kroků. Činnosti raději procvičovat v kratších časových úsecích, ale častěji. Vytvářet různé varianty úkolů odstupňované podle náročnosti. Postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Zprostředkovat dětem dostatek zajímavých podnětů, používat různé kompenzační pomůcky a vhodné vybavení určené pro vzdělávání dětí s NKS.
- Přizpůsobit komunikaci s dítětem jeho individuálním potřebám. Uplatňovat prvky alternativní a augmentativní komunikace. Řídit se obecnými zásadami při komunikaci s dítětem s NKS (v práci jsou podrobněji popsány). Kromě komunikačních schopností rozvíjet u dítěte i další kognitivní funkce, motorické i sociální dovednosti, zaměřit se na jeho všestranný rozvoj.

Asistent pedagoga – učitel:

- Budovat vztah založený na vzájemném respektu, spolupráci a efektivní komunikaci. Společně s učitelem vytvářet pozitivní klima třídy.

- Pravidelně konzultovat průběh výchovně-vzdělávacího procesu, přinášet nové podněty k jeho zkvalitnění. Navrhovat řešení vzniklých problémů. Podílet se na přípravě programu třídy, výrobě pomůcek a výzdobě třídy.
- Pomáhat učitelům při organizaci a realizaci všech činností v rámci programu MŠ. Poskytovat podporu všem dětem ve třídě podle aktuální situace a potřeby (nezaměřovat se pouze na děti s těžšími formami postižení). Být připraven učitele zastoupit při práci se skupinou dětí.
- Podílet se na tvorbě Individuálních vzdělávacích plánů, přinášet podněty k dalšímu rozvoji dítěte.

Asistent pedagoga – rodiče dítěte s NKS:

- Budovat s rodiči vztah založený na spolupráci a vzájemné důvěře. Pokud je to možné, být s rodiči v přímém kontaktu. Pravidelně jim poskytovat informace o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, seznamovat je s pokroky jejich dítěte. Podělit se o své zkušenosti, např. s metodami, které se při práci s dítětem osvědčily. Přinášet podněty k dalšímu postupu ve vzdělávání dítěte. Poskytnout náměty a doporučení k domácímu procvičování, nabízet vhodné pomůcky.
- Pokud dítě používá systém AAK, domluvit se s rodiči na jednotné formě komunikace s dítětem (např. používání stejných piktogramů, znaků, strukturovaného režimu dne, komunikační knihy). Založit dítěti prožitkový deník, do kterého budou přispívat rodiče i asistent pedagoga.

Asistent pedagoga – odborníci, podílející se na péči o dítě s NKS:

- Prostudovat zprávy a doporučení školských poradenských zařízení. Využívat příležitostí ke konzultaci s pracovníky SPC.
- Zajímat se o postup logopedické terapie a možnosti na ni navázat v rámci individuálních činností s dítětem ve třídě (např. formou průpravných cviků podle instrukcí logopeda). Využívat příležitostí ke konzultaci s logopedem dítěte.

Asistent pedagoga – osobní a profesní rozvoj:

- Mít přehled o základních pravidlech přístupu k dětem se SVP. Průběžně si doplňovat poznatky z oboru speciální pedagogiky. Rozšiřovat si vědomosti formou

studia odborné literatury, internetových zdrojů, návštěvou seminářů nebo podobně zaměřených pracovišť, kde mají se vzděláváním těchto dětí dlouholeté zkušenosti.

- Zajímat se o nové metody, postupy a formy práce v oblasti péče o děti s NKS. Mít přehled o vhodných kompenzačních pomůckách a umět je využívat. Být tvořivý a aktivní, nebát se zkoušet nové přístupy, být vytrvalý.
- Zachovat si v práci určitý nadhled, udržet si pozitivní mysl.

Učitel – asistent pedagoga:

- Vnímat asistenta pedagoga jako svého spolupracovníka a člena týmu. Otevřeně s ním komunikovat. Koordinovat svou práci s činnostmi asistenta pedagoga s cílem poskytnout dětem s NKS všestranný rozvoj a vytvořit ve třídě příjemné sociální klima.
- Ponechat asistentovi pedagoga dostatek prostoru pro vlastní aktivitu, podporovat jeho tvořivost. Dát mu možnost uplatnit vlastní názor, zkušenost a pohled na danou problematiku. Přizvat asistenta k tvorbě IVP a individuálním konzultacím s rodiči dětí.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Výzkum byl realizován v MŠ speciální formou rozhovorů s asistentkami pedagoga a učitelkami, také na základě dlouhodobého pozorování a analýzy dokumentace. Komunikační schopnost je v různém rozsahu narušena u většiny dětí, které tuto MŠ navštěvují. Často je NKS jedním ze symptomů doprovázejících některý jiný převládající typ znevýhodnění.

Výsledky výzkumu potvrzují teoretická východiska bakalářské práce. Z šetření vyplývá, že specifika práce asistenta pedagoga u dětí s NKS spočívají zejména v uplatňování určitých podpůrných opatření. Jde především o úpravu režimu výuky, úpravu prostředí, modifikaci vyučovacích metod, využití alternativních forem komunikace a používání speciálních pomůcek. Ačkoliv samotné narušení komunikačních schopností u dítěte se SVP nebývá důvodem k doporučení podpůrného opatření ve formě podpory asistenta pedagoga, výzkum dokazuje, že z jeho účasti ve výchovně-vzdělávacím procesu mohou tyto děti značně profitovat. Velkým přínosem práce asistenta pedagoga je jeho orientace na jednotlivce a z toho plynoucí možnost lépe poznat specifické potřeby dítěte. Asistent dětem pomáhá při komunikaci v interakci s okolím, s porozuměním a také osvojením si nových vědomostí. Jeho přítomnost ve třídě představuje větší prostor pro individuální práci s dětmi s respektem k jejich osobnímu pracovnímu tempu, vyjadřovacím schopnostem i pro využití prvků náhradního komunikačního systému. U některých dětí s NKS se kromě nedostatků v řečové produkci objevují deficity v řadě dílčích funkcí. Kromě komunikačních schopností se tedy asistent zaměřuje na rozvoj kognitivních schopností, motorických dovedností i sociálního chování. Podílí se na celkovém rozvoji osobnosti dítěte.

Dalším cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak vnímá svou roli ve vybraném zařízení samotný asistent pedagoga, jak na jeho práci nahlíží učitel a jaké jsou představy obou o vzájemné spolupráci. Výzkum ukázal, že sledovaná mateřská škola má s rolí asistenta pedagoga dlouhodobé zkušenosti. Asistent je tu vnímán jako rovnocenný spolupracovník učitele, oba se vzájemně doplňují a obohacují. V představách o vzájemné spolupráci se shodují. Na základě dlouhodobého pozorování lze konstatovat, že v MŠ panuje pozitivně laděná atmosféra. Pedagogičtí pracovníci tvoří dobře fungující tým, který poskytuje dětem vhodné prostředí pro naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Vzhledem k charakteristice zařízení, ve kterém výzkum probíhal (MŠ zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona), je potřeba zmínit, že výsledky výzkumu nemohou být považovány za obecně platné a přenositelné do jiného prostředí. Jiné závěry lze předpokládat, pokud by byl podobný výzkum realizován například v MŠ běžného typu, kterou děti s SVP navštěvují v rámci inkluze a kde není role asistenta pedagoga ještě zavedena dlouhodobě. Provedený výzkum by mohl sloužit jako návrh fungujících speciálně pedagogických přístupů vhodných pro vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.

Seznam používaných zkratk

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Poruchy autistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

BASLEROVÁ, P., MICHALÍK, J., MONČEK, J. Stupně podpůrných opatření. In: MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P., FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica.

FRAIOVÁ, J. *Učíme se mluvit : malý logopedický sborník*. Žďár nad Sázavou: Informační a metodické centrum, 1994.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie/patlavost. Vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. *Koktavost, komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

PAUL, R. Communication and its development in autism spectrum disorders. In: VOLKMAR, F. R., ed. *Autism and pervasive developmental disorders*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0521-54957-8.

RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.

STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

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

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

VRBOVÁ a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8.

VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

Elektronické zdroje:

Asistentpedagoga.cz: *Asistent pedagoga/ náplň práce*. [online]. [cit. 23. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

Charakteristika MŠ speciální a její koncepce. [online]. [cit. 22. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.mssslunicko.cz/oskolce>

Předškolní vzdělávání. [online]. [cit. 28. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/predskolni-vzdelavani>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018). Praha: MŠMT, 2018 [online]. [cit. 22. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání. [online]. [cit. 28. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52658/>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [ve znění účinném od 1. 9. 2019]. [online]. [cit. 22. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [ve znění účinném od 1. 1. 2020]. [online]. [cit. 22. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [ve znění účinném od 15. 2. 2019]. [online]. [cit. 22. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Zákon č. 564/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. [cit. 1. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam příloh

Příloha č. 1 : Otázky k rozhovorům (rozhovor s asistenty pedagoga, rozhovor s učiteli)

Příloha č. 2 : Přepis rozhovorů

Příloha č. 1 : Otázky k rozhovorům

Otázky k rozhovoru s asistenty pedagoga

- 1 Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?
- 2 Jaké máte profesní předpoklady pro výkon tohoto povolání?
- 3 Rozšiřujete si znalosti formou samostudia? Pokud ano, kde čerpáte nové poznatky?
- 4 Kolik dětí s narušenou komunikační schopností je ve třídě, v níž působíte?
- 5 Jste seznámena s tím, o jaké typy znevýhodnění (NKS) se u dětí ve vaší třídě jedná?
- 6 Máte možnost nahlédnout do dokumentace dětí a seznámit se s jejich obsahem (IVP, zprávy a doporučení odborníků)?
- 7 Podílíte se na tvorbě a hodnocení IVP?
- 8 Jak probíhá vaše spolupráce s učitelem? Konzultujete s učitelem průběh výchovně-vzdělávacího procesu, pokroky dětí, podílíte se na přípravě pomůcek?
- 9 Na jaké oblasti se zaměřujete při rozvoji dítěte s NKS?
- 10 Jaké metody a postupy volíte (společně s pedagogem) při práci s dětmi s NKS?
- 11 Uveďte některé konkrétní činnosti a náměty, které využíváte při rozvoji dětí s NKS.
- 12 Používáte nějaké speciální pomůcky při práci s dětmi s NKS? Pokud ano, uveďte některé z nich a způsob, jakým je získáváte.
- 13 Pracujete pouze na základě pokynů pedagoga třídy nebo realizujete vlastní nápady? Pokud realizujete vlastní nápady, z jakých zdrojů je čerpáte?
- 14 Jak probíhá vaše spolupráce s rodiči dětí?
- 15 Máte možnost konzultovat s logopedem dětí nebo s pracovníky SPC? Pokud ano, probíhá s nimi nějaká forma déle trvající spolupráce (např. navázání na terapeutickou činnost logopeda individuálním procvičováním s dětmi podle jeho pokynů)?
- 16 Jaké by podle vás měl mít asistent pedagoga osobnostní předpoklady, aby mohl co nejlépe vykonávat svou práci? A jakými si myslíte, že disponujete konkrétně vy?
- 17 V čem spatřujete přínos své práce pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro děti s NKS?
- 18 Uveďte některé návrhy, které by mohly vést ke zkvalitnění vaší práce (co by vám pomohlo ve vztahu k vzdělávání dětí s NKS)?

Otázky k rozhovoru s učitelkami

- 1 Jak dlouho pracujete s dětmi s NKS?
- 2 Jak dlouho se během Vaší praxe setkáváte s funkcí asistenta pedagoga ve vaší třídě?
- 3 S kolika asistenty pedagoga jste během své praxe spolupracovala?
- 4 Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem pedagoga v rámci vzdělávání dětí s NKS?
- 5 Zapojuje se asistent pedagoga do plánování činností a příprav pomůcek?
- 6 Myslíte si, že by se měl asistent pedagoga podílet na tvorbě IVP a jeho hodnocení?
- 7 Pracuje asistent pedagoga ve vaší třídě výhradně podle vašich instrukcí nebo projevuje vlastní iniciativu?
- 8 Jaké by podle vás měl mít asistent pedagoga osobnostní předpoklady, aby mohl co nejlépe vykonávat svou práci?
- 9 V čem spatřujete přínos asistenta pedagoga pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro děti s NKS?
- 10 Uveďte některé návrhy, které by mohly vést ke zkvalitnění práce asistenta pedagoga a vaší společné spolupráce ve třídě (ve vztahu ke vzdělávání dětí s NKS).

Příloha č. 2: Přepis rozhovorů

Rozhovor s asistenty pedagoga

1) Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

AP 1: „No, tak teďka je to rok a tři čtvrtě zhruba, v lednu vlastně to budou dva roky. Mám tu smlouvu obnovenou na další rok, takže...“

AP 2: „Už čtrnáct let.“

AP 3: „Od roku 2013, takže sedmým rokem.“ („Dobře, sedm let.“)

AP 4: „No, já jsem tady od září, takže teď to bude rok, školní rok jeden.“

2) Jaké máte profesní předpoklady pro výkon tohoto povolání?

AP 1: „Já mám kurz asistenta pedagoga. Jinak vlastně jsem neměla žádný vzdělání- jako speciální. Ani vlastně jako nejsem vystudovaná učitelka žejo ani běžná.“

AP 2: „Jako co mám za školu? Střední školu sociální činnost, obor vychovatelství.“

AP 3: („Máte kurz asistenta pedagoga?“) „Ano, mám kurz.“

AP 4: „Mám kurz asistenta pedagoga, certifikovaný.“

3) Rozšiřujete si znalosti formou samostudia? Pokud ano, kde čerpáte nové poznatky?

AP 1: „No, tak většinou si čtu knihy s nějakou tematikou a jako hodně třeba mi rozšířil obzory ten kurz i díky tomu, že jsem třeba,.. Tam byla doporučená nějaká ta literatura. Takže jsem tam vlastně něco četla i v rámci toho. V rámci té své závěrečné práce jsem četla nějaký knihy. A teďka čtu třeba.. Teď zrovna čtu, mám dvě knížky o Aspergerově syndromu, takže se o to vlastně zajímám takhle. A pak jsem četla takový vlastně autobiografický knihy, vlastně od dvou autorů autistů, takže to vlastně není odborná literatura, ale je to zajímavý, žejo, ten pohled jako vnitřní toho člověka, kterej to postižení má.“

AP 2: „Ano. Občas kurzy, semináře nějaký různý o autismu.“

AP 3: „Rozšiřuju si znalosti. Čerpám z takový skupiny lidí, kam chodím se svojí dcerkou (nevím, jak se to jmenuje teď...). Od té doby, co jsem si udělala kurz asistenta pedagoga, jsem si udělala kurz „Maxík“. Teď studuju chirofonetiku a ještě něco jsem dělala a to už nevím co... Ale díky své postižený dceři se pořád zdokonaluju. Protože chodím na různý terapie. Těch je mnoho. Tak díky tomu i můžu lépe pracovat s dětma ve školce.“

AP 4: „No, snažím se z literatury, z učebnic nebo tak na internetu si hledat o tom nějaké informace. Abych věděla tak nějak k tomu víc, abych nebyla úplně jako mimo.“

4) Kolik dětí s narušenou komunikační schopností je ve třídě, v níž působíte?

AP 1: „No, tak to u nás v podstatě z těch devíti nebo desíti to mělo devět, nebo má devět. Kromě M.F. tam mají všichni tenhle problém nějaký.“

AP 2: „Pět dětí z deseti.“

AP 3: „To jsou všichni. Takže osm.“

AP 4: „No, dá se říct, že skoro všichni. Vlastně tam máme dva autisty, pak nějaký ty dysfaticky, ty taky mají problémy s komunikací. No, kromě asi dvou, tak jsou na tom asi stejně takhle všichni s narušenou komunikací, si myslím. („Takže to znamená kolik dětí?“) „Bez dvou, takže sedm. Sedm dětí z devíti.“

5) Jste seznámena s tím, o jaké typy znevýhodnění (NKS) se u dětí ve vaší třídě jedná?

AP 1: „No tak, některý mají vývojovou dysfázii, pak je tam autismus. A jako K. [jeden z chlapců] si myslím, že ještě měl vlastně nějakou jako vývojovou retarda... nebo já nevím přesně jak se to jmenuje, ale nějakou jako retardací, že nebyl úplně jako na té úrovni svého věku. A jinak myslím, že nic jiného tam není.“

AP 2: „Tak převážně to jsou děti s autismem a dysfazií.“

AP 3: „Asi jo, jsem.“ („O jaké diagnózy tam tedy jde?“) „Většinou je to autismus a nebo...“ („Jak se tomu říká, tomu druhému?“) („Vývojová dysfázie?“) „Přesně, no. A jiné postižení. Ale přistupujeme k nim tak jak- podle potřeb, no.“

AP 4: „Autismus, dysfázie, pak nevím co úplně ještě... ADHD- tam je P. [jeden z chlapců] taky, má taky občas problém.“

6) Máte možnost nahlédnout do dokumentace dětí a seznámit se s jejím obsahem (IVP, zprávy a doporučení odborníků)?

AP 1: „No, já jsem vlastně si četla individuální plány. Vlastně jiný zprávy jsem neviděla a ani vlastně upřímně řečeno nejsem si jistá jestli jako já do nich můžu nahlížet a nikdy jsem to vlastně nevyhledávala. Jenom jsem viděla vždycky ten individuální plán a nějaký ty doporučení vlastně co by se s těma dětma mělo dělat.“

AP 2: „Ano, mám.“

AP 3: „Nemáme.“ („Individuální plány jste si četla?“) „Ano.“

AP 4: „No, čtu si to. Jako když mi to dovolí paní učitelky, tak si to vezmu, přečtu si. Já se vždycky teda jako zeptám, abych třeba nekoukala do něčeho, k čemu bych jako neměla nebo tak. Ale jako koukám na to, čtu si to. („Takže jste seznámena s dokumentací a s těmi případnými typy znevýhodnění?“) „Ano, jsem.“

7) Podílíte se na tvorbě a hodnocení IVP?

AP 1: „Ne, zatím jsem tadyto nedělala.“

AP 2: „No, většinou to kolegyně dělaj teda samy, ale třeba můj názor taky sdílí. Ale většinou to vypracovávají paní učitelky.“ („Ptají se Vás?“) „Ano, když chtějí slyšet nějaký můj názor, určitě se mě zeptaj.“ („Dobře, takže konzultujete, podílíte se.“) „Ano.“

AP 3: „Pomáhám také.“

AP 4: „To tolik ne. To spíše mají na starost jiný osoby než já.“

8) Jak probíhá vaše spolupráce s učitelem? Konzultujete s učitelem průběh výchovně-vzdělávacího procesu, pokroky dětí, podílíte se na přípravě pomůcek...?

AP 1: „No tak, jako pomáhám vlastně při tom, při té společný práci, že vlastně dopomáhám tomu svému teda nebo svému... Já jsem sdílenej asistent, ale jakoby dávám podporu těm dětem, který to potřebujou a vlastně potom ještě individuálně pracuju s M. [jeden z chlapců] a předtím ještě to bylo teda s K [další chlapec] dokud chodil a vlastně jsme.. Tam mám i tu možnost vlastně vybírat pro něj tu činnost já osobně a konzultuju to většinou s L. [učitelka]. Jako co vyberu nebo ona mi něco i nabídne nebo se prostě nějak domluvím. Takže tohle vlastně konzultujem. Co tam ještě bylo? („Pomůcky si na to chystáte?“) Pomůcky si chystám nebo si je tady nějakým způsobem jako najdu vlastně, co je tady k dispozici. No a jinak jako při tom chystání té činnosti tady, tak vlastně někdy když třeba L. chce, tak jí jako pomáhám, ale není to úplně jako moje, že bych já něco přímo vymýšlela tu činnost. Většinou prostě L. rozhodne jako o tom co se bude dělat, jak se to bude dělat a já jí třeba pomůžu to připravit nebo něco, ale není to jako úplně moje iniciativa nebo jak to mám říct...“

AP 2: „Ano. Všechno- piktogramy, pracovní listy. Domlouváme se i na různých... jako co bude za činnost, jaký úkol s jakým dítětem budeme dělat jednotlivě třeba. Podílím se.“

AP 3: „Jsem součástí celého týmu a pracujeme tam všichni pohromadě. Takže pomáhám i s přípravou pomůcek. Většinou si teda paní učitelka připravuje sama to kolečko, takhle. Ale určitě se podílíme na všech dalších pracích s dětma. Povídáme si o dětech. Chceme je dotáhnout samozřejmě co nejdál, pohrát si s nima. Samostatně si je taky bereme ke stolečku. Každá k jinému stolečku, takže tam pracujeme i individuálně s těmi dětmi. Protože ve skupinkách to úplně nejde při tolika dětech a při jejich postižení. Takže tam prostě pracujeme v týmu a je to paráda.“

AP 4: „No, podílím se. Vždycky si to tak nějak řekneme na třídě. Co třeba budeme dělat ten daný den nebo týden, vlastně jaké je dané téma. K tomu třeba vyrobíme nějaké pomůcky v tom se vlastně taky účastním, že třeba to sama vyrobím nebo prostě se zeptám, jestli to mám udělat nebo něco. Takže to probíráme, konzultujeme a podílím se.“

9) Na jaké oblasti se zaměřujete při rozvoji dítěte s NKS?

AP 1: “No teď to myslíš jak, jako že? Já vlastně to zaměření jako nemám, já vlastně to mám všeobecně.“ („Když s ním individuálně pracujete, jaké oblasti tam se snažíte rozvíjet?“) „Tak, určitě slovní zásobu, výslovnost, že se snažíme vlastně u M. třeba, kterej má ten autismus, tak vlastně je úspěch i třeba, že opakuje ty slova nějakým způsobem, že.. A pak se snažíme pomocí obrázků vlastně, aby se dokázal i nějak vyjádřit. Takže rozvoj toho vlastně, aby to dítě samo dokázalo nějak projevit, co potřebuje pomocí těch obrázků doprovázených třeba i slovy, když už to potom zvládne. A to se teďka,.. Vlastně je vidět, že se to docela daří u toho M., že vlastně.. No, zatím.. Neříká to úplně sám, ale jako občas se stane, že i teda řekne už to slovo k té činnosti. Dneska například si vzal kartičku, kde měl „pes“ a dával si jí vlastně na lištu a jako chtěl, aby dneska byli psi, aby přišli, aby byla canisterapie a vlastně pak si to i psal na tabulce si to sestavil z písmenek. Pak si tam dal i „spaní“ a zase si to jako sestavoval z písmenek. Takže si myslím, že to jsou už známky jakoby nějaký komunikace- jako vyjádření toho, co chce. Takže jako rozvoj té slovní zásoby, vyslovování a rozhodně teda vůbec nějaká forma komunikace, aby se rozvíjela, jestli to teda takhle stačí.“

AP 2: „Převážně je to ten VOKS výměnný systém., různé obrázky, podporu i dechového cvičení. Lišta- to je takovej ten základ pro ty děti, kdy se odpíchnou, co se bude dít. Různý ty procesuální schémata, mluvící tabulky pro ty děti, který třeba nezvládnou motoricky udržet ty kartičky, tak třeba, že si bouchnou do toho komunikátoru. Tak takhle je rozvíjíme, no.“

AP 3: „Řeč, jemnou motoriku, hrubou motoriku, prostě v daný situaci... grafomotoriku. Co prostě v tu danou chvíli i to dítě je schopný se mnou tvořit. Tak prostě rozvíjíme tu jakoukoliv oblast prostě, kterou zrovna potřebuje- sluchovou, oční...“

AP 4: „No, asi záleží jakoby na činnosti nebo na tématu. Já se vždycky snažím podle tématu třeba tak k tomu dítěti přistupovat, aby tak nějak to mělo jako stejně, jako ostatní děti. Tak podle toho, co zrovna děláme. Takže třeba když byly hudební nástroje, tak jsme vlastně dělali jako sluch a takhle. Tam na tabletu, tak jsme měli takový hudební nástroje, tak si tam prostě ťukali a tak... No nebo když máme něco víc s kreslením, tak prostě jdu na kreslení- něco spíš tou rukou nebo pomáhám stříhat.“

10) Jaké metody a postupy volíte (společně s pedagogem) při práci s dětmi s NKS?

AP 1: „Používáme ty lišty. To je, myslím, docela cenný, protože ty děti maj potom představu o tom denním programu. A když se na to naučí, tak jim to vlastně dává jistotu a cítí se líp a už dobře potom chápou, co se bude dít dál. To je hodně důležitý. Potom je to vlastně to ptaní nebo výběr osobní toho dítěte přes obrázky. Že se dítě postupně učí, že vůbec dá najevo, že něco potřebuje, že si získá nějak pozornost, ukáže tu kartičku a případně pokud se to podaří, tak by to mohl doprovodit i slovem. Teď momentálně nacvičujeme s M., aby odpověděl „ano“, pokud něco chce. Já mu třeba řeknu: „Chceš chleba?“ [na svačině] a snažím se docílit toho, aby mi odpověděl „ano“, a pak mu ten chleba dám. Takže to je taková novinka, aby dokázal zareagovat na to, když si něco přeje. Nevím, co ještě jinak bych tam zmínila. Já si hodně s těma dětma hraju, jako běžně a při tý hře komunikuju, takže vlastně si myslím, že tam taky velká snaha o porozumění je. To je taková nenásilná věc, jak je přimět k tomu, aby mluvily.“

AP 2: „Tak to jsou ty komunikátory, ale většinou to jsou teda ty kartičky. Že to dítě má třeba komunikační knihu svojí, kde si vybere daný předmět, třeba modelínu a přinese ho učitelce, asistentovi. Tím sdělí svojí potřebu. Je to vlastně všechno, jako hra, pití, potřeby jako záchod a tak, například.“

AP 3: „Metody, postupy?“ („Víte, že mají určité znevýhodnění, takže nemůžete vše používat úplně jako s běžnými dětmi. Musíte na ně mluvit jiným způsobem, používat například jiné pomůcky. To pak ale bude další otázka.“) „Metody, postupy... Já neznám ty názvy, prostě. Tak jsem tady sedmým rokem a hlavně sama mám postižený dítě. Tak určitě vím, jak postupovat s dítětem se znevýhodněním, no. Ale jak se to jmenuje - metody a postupy, nevím.“

AP 4: „No, jako s opatrností, s nějakou jakoby. Dopomáháme si vlastně piktogramy, obrázky, aby jsme se vůbec dorozuměli s tím dítětem. Snažíme se vždycky nějak jako kolikrát jednoslovně mu třeba naznačit, co třeba po něm chceme, aby to nebylo moc jako složité na něj.“

11) Uveďte některé konkrétní činnosti a náměty, které využíváte při rozvoji dětí s NKS.

AP 1: „No tak to je ta hra třeba.“

AP 2: „No, převážně to jsou třeba ty dechový cvičení i nějakou tu nápodobu. Nebo bouchání do stolu jako nápodoba, předvádění toho druhého člověka. Nácvik hry třeba. Grafomotoriku jednoduchou na velké formát papíru. Převážně to jsou jednoduché úkoly, rychlé, aby setrvaly ty děti, který dlouho nevydrží, těžce se soustředí. Většinou vybíráme takový úkoly jednodušší, co zvládnou, opravdu rychlé. Vkládačky různé, maják, jak se vkládají ty kolečka na tyč atd.“

AP 3: „Tak určitě, když je teda to dítě nějak schopný mluvit, tak tam ukazujeme obrázky. Musí to pojmenovat nebo aspoň začáteční písmenka. Nebo já řeknu prostě, on ukáže. My tam většinou máme teda děti, co pořádně nemluví, jo. Tak spíš většinou tam rozšiřujeme prostě tu takovou pasivní slovní zásobu, určitě. Ale postupem času se ty děti trošku něco naučí prostě říkat. Tak zvířátka- jak dělají zvířátka, písmena taky. Jak správně vyslovit samohlásky. Tak na to mám úplně takovou metodiku prostě. Když jsem chodila s K. [dcera] ještě. Je to jako na bázi Sfumata, ale je to trošičku jiný prostě. A tam taky rozvíjíme vlastně díky tomu řeč, díky těm samohláskám. Jak správně otevřít pusinku a udělat. Tak to tam taky děláme u stolečku. Děti to baví. No, jemnou motoriku. Tam taky stavíme komíny, kostičky, přehrabujeme teda hrášek, fazole.“ („Třídění.“) „Třídění. Co tam ještě děláme? ... Počítáme taky, barvy rozdělujeme. Pamatujeme si obrázky, třeba jak jdou za sebou tři. Jestli si pamatují, který tam byly. Že ukážu. Ty, co mluví, řeknou. Ty, co nemluví, ukážou na jiný obrázek, co tam byl.“

AP 4: „No třeba konkrétně s tím autistou, tak vlastně máme pro něj vyrobené takové desky s různými činnostmi. Třeba přiřazování obrázků na stejný obrázek. Nebo jsou tam i nějaké pracovní listy, kdy prostě si trénuje třeba kolečko nebo rovnou čáru nebo takhle. Nebo tam je i třeba jako zvířata. Jakože slovně mu řeknu třeba: toto je kočka. A on si to může třeba spojit, že třeba když jí uvidí, tak bude vědět, že to je kočka. Sice to neřekne, ale třeba to bude vědět. A ještě máme takové ty...(nemůže si vzpomenout)... jak tam máš ty korálky a provlíkáš to těma drátkama.“ („Řekněme koráلكové bludiště.“) „No, takhle nějak.“

A nebo třídíme i podle barev, třeba kostičky nebo nějaké zvířátka nebo tak. Vždycky podle barev se snaží, takhle nějak.“ („Takže třídění, přiřazování, pojmenovávání obrázků, předmětů na obrázku, rozvoj jemné motoriky při tom provlékání...“) „Ano.“

12) Používáte nějaké speciální pomůcky při práci s dětmi s NKS? Pokud ano, uveďte některé z nich a způsob, jakým je získáváte.

AP 1: „Když děláme individuální práci, tak na to většinou používáme speciální pomůcky a to je hodně ve spolupráci s logopedickou pracovnící. Jsou to většinou nějaký karty, kde se nalepujou pomocí suchýho zipu různé obrázky. Učí se tam děti přiřazovat (i tak jako běžný děti), učí se tam přes to barvy, co k sobě patří, do jakých skupin. I co se týká běžného života - oblékání, jedení, zvířata, všechny možné témata. Potom rozvoj počítání, učení i písmen, sestavování slov. U M. docela dobře funguje, že sestavuje kartičky, kde má dole písmenka a nahoře obrázek. Takže on vlastně sestaví obrázek toho slova, který je napsaný pod tím a sestaví rovnou to slovo. To M. moc dobře jde. Když má dát určitý počet něčeho, tak na to mám nějaký obrázky nebo špuntíky dává do tabulky. Nevím, jestli ještě nějakou pomůcku... Většinou to jsou tyhlety přiřazovací věci. Na grafomotoriku využíváme na obtahování tvarů dřevěný desky s otvorem, kde cvičí tu ruku. Tu jemnou motoriku, že provléká, taková pomůcka - ježek dřevěnej a má to šňůrku a na konci je dřívko - provlíkání. Aby si to dokázal chytit jednou rukou, provlíknout a vytáhnout z druhé strany. To bylo pro něj docela těžký. Pak jsme to dělali ještě s knoflíkama, že navlíkal knoflíky na šňůrku a začalo mu to mnohem líp jít. V tom se taky hodně posunul. To se netýká vůbec řeči, ale myslím si, že to je propojený, ta činnost rukama, s mozkiem a s tím rozvojem řeči.“

AP 2: „To se budu asi opakovat, ale většinou jsou to ty piktogramy z programu, teď si nevzpomenu jak se jmenuje, na ty piktogramy.“ („Boardmaker?“) „Ano, to je ono. I občas tablet, ale to je takový spíš výjimečný, no. Ale převážně to jsou teda ty kartičky, protože ty hodně jakoby jednoduchý, že ty děti tím lépe rozumí. Ty, který mají sníženou tu komunikační schopnost a jinak to neumí vyjádřit než pomocí ty kartičky. Pak je i znaková řeč, pokud jí dovede to dítě ovládat, ale to u nás ve třídě nikdo nepoužívá, tu znakovou řeč.“

AP 3: „Jo, tak pomůcky tam mám právě, jak jsem dělala ten kurz Maxík, tak z toho mám spoustu pomůcek na... Jak se to jmenuje? ...zřakovou diferenciaci. Tak tam mám spoustu obrázků, kde můžeme s nima pracovat. No, tak to získávám z toho, z toho programu. Z chirofonetiky taky mám spoustu věcí, ale to jsou spíš takový masáže, který taky používám

s těma dětičkama. A jiný pomůcky mám ještě teda, co jsem chodila na terapie s K. [dcera], který jsem si připravila doma a ty si sem nosim.“

AP 4: („Vy jste uvedla předtím tablet, to je třeba speciální pomůcka nebo ty piktoqramy.“)
„Kde čerpáme? No, tak čerpáme většinou třeba z internetu nebo takhle. Že se tak nějak dočteme, co by bylo dobré pro ně, co by třeba mohli dělat. Tak usoudíme, že by to mohli zvládnout, tak si to jdeme vytisknout. A vlastně jim to dáme, zkusíme to s nimi. A když jim to jde, tak je to super. Když ne, tak je to naučíme pozdějš. No a nebo třeba i z učebnic. Tam je taky kolikrát popsané, co se může dělat s takovými dětmi, a tak.“

**13) Pracujete pouze na základě pokynů pedagoga třídy nebo realizujete vlastní nápady?
Pokud realizujete vlastní nápady, z jakých zdrojů je čerpáte?**

AP 1: „V podstatě ta individuální činnost je zařazena každý den. To je na mně a můžu čerpat buď z vlastních nápadů nebo z těch možností, co mám. Většinou já čerpám z toho, co už je tady k dispozici a nějak si to zařadim. Pak to opakujeme týden. Snažim se to dělat tak, aby to trochu navazovalo na činnost, kterou máme ten týden se všema dětma. Aby to dávalo nějaký smysl, aby se to k sobě hodilo. Při tom hraní a tak... To je na mně, jakým způsobem to provádím. To dělám sama za sebe. A teď, jak jsme ještě byli doma, tak jsem pomáhala L. s přípravou. [Rozhovor vznikl těsně po znovuootevření MŠ. Ta byla několik týdnů uzavřena z důvodu pandemie. Pedagogičtí pracovníci měli home office a zasílali rodičům dětí náměty k domácímu procvičování.] Vymýšlela jsem nějaký činnosti sama za sebe. Ale to většinou nedělám, když je normální provoz (pro ostatní děti). To spíš speciálně pro M. a případně to bylo pro ještě jednoho chlapečka.“

AP 2: „Určitě. Tak je to obojí. Pokyn učitele určitě respektuji. Ale i mám volnou ruku, kdy můžu vytvářet pomůcky různý. Vyhledám různý třeba z NAUTISU, kde dávají různý příklady jak třeba hrát si s dětmi. Ale i z odborný literatury různě nebo je to Pinterest, kde člověk hodně najde nápadů, blog „Pro Šíšu“, kde jsou různý pomůcky. Ale většinou čerpám různých takových materiálů, kde jsou i různý příklady, třeba ty procesuální schémata mytí rukou, ale i hra, jak s nima pracovat, různý. Tam najdete prostě všechno. Takže z toho čerpám hodně.“

AP 3: „No, tak to se váže k tý předchozí teda otázce. Určitě máme spolupráci pevnou s pedagogem, že prostě si neděláme nic proti sobě. Takže tam jsme vlastně, jedeme po stejný lajně. Prostě chceme s těma dětma... Protože pracujeme už dlouho spolu, tak víme,

jak je posouvat. Pracuji teda i individuálně, ale vždy je to prostě se souhlasem pedagoga třídy. No a když teda mám teda ty vlastní zdroje, tak to je právě z těch zdrojů, co jsem chodila na ty kurzy a na ty terapie s tou svojí dcerkou.“

AP 4: *„No, tak to bude podobná otázka. Vlastně i od učitele teda, ale i sama. A čerpám taky z internetu nebo z těch učebnic.“ („Takže nečekáte prostě na pokyn pedagoga jenom, ale sama máte vlastní nápady a sama je realizujete s těmi dětmi.“) „Ano, taky se snažim sama.“*

14) Jak probíhá vaše spolupráce s rodiči dětí?

AP 1: *„Já osobně s nima moc nepřijdu do kontaktu, minimálně. Snad jednou za celou dobu jsem měla nějaký větší rozhovor s jednou maminkou. Jinak to v podstatě jde přes učitelky.“*

AP 2: *(„Komunikujete s rodiči?“) „Občas.“ („Přicházíte s nimi do styku?“) „Přicházím. Není to jako pravidelně, ale taky samozřejmě mám tu možnost s nima komunikovat.“ („A máte ten pocit, že to oni vyhledávají? Berou vás, vnímají, že se staráte vy o to dítě?“) „Já myslím, že určitě ano. Že určitě jsou rádi. Že si tý péče celkově váží, jak učitelů, tak toho asistenta.“*

AP 3: *(„Vídáte se s rodiči a mluvíte s nimi o dětech?“) „Vídáme se určitě při přivedení do školky a při odchodu ze školky. Tak si s nima můžeme popovídat. A spolupráce s rodičema letos je úplně úžasná. Normálně mluvíme, jo.“ („Takže berou vás. Vědí, že tam jste jako asistentka u jejich dětí a prostě si předáváte informace.“) „Ano, přesně tak.“ („Ne vždy je to běžné. Že se asistent vůbec s těmi rodiči vidí.“) „A tuhle část mám úplně nejradši s těma rodičema, ta mě totiž baví nejvíc, no. Jak s tím dítětem, úplně úžasný, ale právě i podpořit toho rodiče v tom, že vlastně není to žádná katastrofa.“*

AP 4: *„No, spíš jenom s některými a zase tak moc ani ne. To spíš nechávám na učitelkách. Protože jak já mám pracovní dobu, tak se kolikrát s rodiči ani nesetkám. Takže většinou třeba, když něco mám nebo takhle, tak to vyřídím jako učitel a on to třeba předá rodičům.“ („Ano, vaše pracovní doba není úplně vždycky k tomu vhodná. Vy se nesejdete, když ti rodiče chodí ráno a zase odpoledne pro děti a vy jste tam mezi.“) „No právě.“*

15) Máte možnost konzultovat s logopedem dětí nebo s pracovníky SPC? Pokud ano, probíhá s nimi nějaká forma děle trvající spolupráce (např. navázání na terapeutickou

činnost logopeda individuálním procvičováním s dětmi podle jeho pokynů)? Je to provázané?

AP 1: „To bych řekla, že tak úplně není. Sice tady máme logopeda, který sem dochází, takže jsme v kontaktu. Takže pokud bych chtěla něco řešit, můžu se na H. [logoped MŠ] obrátit a konzultovat to s ní. Je fakt, že jsem se ptala zpočátku a teď mám pocit, že je to dlouhodobě tak, že.. Je pravda, že jsem to s ní probírala, že jsem se jí ptala, jak konkrétně třeba s tím M. pracuje a pak jsem to s ním zkoušela taky tak, protože jsem ze začátku sama za sebe úplně nevěděla jak na to. Takže jo. Když to shrnu, tak jsem dostala nějaký prvotní instrukce od logopedky a teď už to dělám tak nějak sama a už vim jak, takže už to nepotřebuju konzultovat, ale jo, ta spolupráce tam byla. I mi pučovala nějakou knihu a nějaký pomůcky mi ukazovala, co se daj využít.“

AP 2: „Já bych převážně řekla spíš s logopedem než s tím centrem. Spíš s logopedkou, no. Víc se dostaneme do kontaktu. Že to je spíš, když už se člověk domluví s tím centrem, tak... ale spíš s logopedem. („S logopedem nějak konzultujete, co s tím dítětem je potřeba udělat, jak s ním pracovat?“) „Spíš jaký je zlepšení.“ („Dává Vám logoped nějaká doporučení?“) „No, spíš konzultuje to zlepšení. Jak ve třídě a jak na tý logopedii- porovnání. Možná i taky třeba navrhne určitě nějaký nápad, jak dál rozvíjet. Ale je to spíš konzultace o tom, jestli se zlepšil tady v té oblasti nebo zhoršil a jak je to na třídě a individuálně v té logopedický péči.“

AP 3: „No, tak to tady dřív bejvalo, což teď bohužel není, že ta spolupráce byla právě navazující na tu logopedickou terapii. Ale teď, že jsme v tom asi nejmenším oddělení, tak vlastně ty děti nemaj logopedii tady vlastně při naší třídě. Takže už spolu nemůžeme jako komunikovat a dál prostě rozvíjet a navázat, protože to tam nemáme, tu logopedickou... Určitě si můžeme popovídat, když tam vlastně přebírají ty děti. Když sem přijdou a mají tam ten vstupní test nějaký.“ („Vstupní pohovor.“) „Jo takže vlastně ví, o koho jde prostě. To nám prostě samozřejmě SPC sdělí celý. My se můžeme nějak připravit, ale potom nějaká další práce už tam není, protože my tu logopedii tady nemáme, bohužel.“ („A dříve to bylo?“) „Ano, to bylo.“ („Teď jenom personální změny to nedovolily?“) „Jo, přesně. Ale dříve to tak bylo, že jsme opravdu mohli navázat a mohli jsme... Že nám i doporučili vlastně, jak postupovat dál, na co se zaměřit. Je to úžasný, že tam prostě jede víc institucí, víc těch skupin.“

AP 4: „Konzultuju. Vlastně kolikrát se tam chodím i dívat přímo do té logopedický pracovny a chodím se dívat vlastně co s dítětem dělá, jaké činnosti vykonávají a tak. Abych věděla, co takhle nějak jako přibližně dělá, abych to s nim mohla dělat i třeba na třídě. Abych viděla, co mu jde a co mu nejde. Co by chtělo ještě procvičovat, a takhle.“ („Takže ta spolupráce je, dá se říct, intenzivní.“) „No, snažím se.“

16) Jaké by podle vás měl mít asistent pedagoga osobnostní předpoklady, aby mohl co nejlépe vykonávat svou práci? A jakými si myslíte, že disponujete konkrétně vy?

AP 1: „První, asi nejdůležitější, si myslím, že mít rád děti, opravdu to dělat s láskou k těm dětem. A mít velkou trpělivost. To bych teda řekla, že trpělivá jsem, to bych zahrнула do těch vlastností, který myslím si, že mám já. To fakt chce, mít tu trpělivost. A potom určitě velkou empatii, protože se člověk s těma dětma mnohdy nedomluví normálně řečí. Tak vlastně hodně odečte z výrazu a z různých okolností. To vidím třeba, že si s tím M. například rozumím mnohem víc teďka. Že se na něj jen podívám a už mě napadá, co potřebuje nebo co se děje. Když třeba vidím, že se něco děje, že není v pohodě úplně. Určitě si myslím, že i by tam měla být nějaká schopnost udržovat si hranice, jakou musí mít asi všichni pedagogové. A s tím já trošku bojuju. To vim, že to je moje slabší stránka. A co ještě? Musí mít ty děti rád, být empatický, dokázat je pochláchnit. Myslím si, že to hodně potřebují tyhle děti. Nebát se i fyzickýho kontaktu, opravdu je obejmout a utěšit, vyslechnout je. Tak nějak to vnímám já. Já hodně cítím, když je někdo takovej v tom kolektivu vystrkovanej. Tak mám takovej docela velkéj soucit s tím dítětem a snažím se mu třeba pomoci a dělat mu jakoby i trošku kamarádku, aby se necejtilo samo nebo něco takovýho. Tak to si myslím, že taky. No a asi nedílnou součástí toho asistenta je, že se dokáže nějakým způsobem možná i upozadit nebo prostě spolupracovat s tím učitelem, aby se mu moc neplet do toho, co dělá nebo mu dokázal účinně pomoci a bylo tam nějaký porozumnění, aby to fungovalo, no.“

AP 2: „Já si myslím, že především... Já disponuju tím, že... Já myslím, že můžu o sobě říct, že jsem empatická, což určitě hraje velkou roli. A nejdůležitější - trpělivost a vytrvalost. To jsou takový tři věci, který člověk musí zvládat, aby tuhle práci mohl dělat. Protože jsou některý situace opravdu velmi někdy vypjaté, těžké. Takže člověk musí být hodně... Musí to dělat a musí to mít rád, tu práci, aby to zvládal. Takže asi tak bych to řekla za sebe. To už bych se možná opakovala, kdybych to... Mě už takhle jinak nic nenapadá už... Tohle pro mě jsou tři důležitý symboly, co jsem řekla, no.“

AP 3: „Určitě by měl mít teda otevřený srdce prostě pro tyhle děti. Měl by to mít rád a to si myslím že mám. No, to je všechno. Měl by prostě mít ty děti rád celkově.“ („Celkově prostě takhle všeřikající...“)

AP 4: „No, já možná popíšu sebe, trošku. Tak já si myslím, že by měl být hodně trpělivý, protože si myslím, že netrpěliví lidé by tuhle práci asi nemohli úplně vykonávat. Měli by mít rádi aspoň trochu děti, protože ten, kdo třeba nemá rád děti, tak by ani asi nechtěl dělat s dětma nebo by to prostě nebylo dobrý. No a určitě by měl být nějak jakoby i třeba trošičku ráznější. Aby nepovoloval úplně všechno, aby byl důslednější takový. A hodný taky určitě. Aby nebyl úplně nějak cholerický, výbušný, nebo takhle.“

17) V čem spatřujete přínos své práce pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro děti s NKS?

AP 1: „Vnímám to, že ten učitel, aby vůbec to všechno zvládnul, tak se nemá čas zaměřovat úplně na konkrétní dítě nějak do hloubky. Při té činnosti musí zvládat všechny a já mám právě tu možnost si všímat, když někdo nestíhá nebo něco potřebuje nebo je smutnej a pomoci těmhletěm dětem, který to nezvládaj úplně samy. Tohleto mi přijde důležitý, že učitel má volnější ruce v tom, že může vůbec s těma ostatníma něco udělat. A nějaký, který to nezvládaj úplně samy, tak že maj šanci se toho i částečně se toho aspoň zúčastnit a že i snad, doufám, je to nějak rozvíjí. I když člověk má to srovnání fakt až po dlouhý době. Takže to nevypadá, že to má nějak velkej úspěch, ale potom to vidí, že se to dítě posunulo. A z toho je radost, no.“

AP 2: „No, určitě tím, že jsem tam jako podpora, určitě velká. A že jim pomáhám se začlenit do toho kolektivu. A pomáhám jim v různých..., při čem potřebují pomoci. A vlastně je učím, pokud je to možné i samostatnosti, když to zvládnou. A to asi mě nejvíc jakoby i baví na té práci, že pak vidím třeba i ty pokroky. I když jsou někdy i hodně za dlouho, ale jsou. Jestli to je už jenom v sebeobsluze nebo i tu nějakou hru, kterou člověk jako trénuje nebo kontakt s dětma. Což je u některých dětí hodně na dlouhou trať.“

AP 3: („Předpokládám že vnímáte že jste pro děti přínosem...“) „A oni pro mě přínosem.“ („V čem je dobře, že vás tady mají, že tam nestačí jenom ten pedagog?“) „Protože ty děti jsou čím dál postiženější a sám pedagog už to nezvládne. Tak si myslím, že prostě je na místě, aby tam ten asistent pedagoga byl. Někdy i více asistentů, aby ta práce s těmi dětmi prostě byla funkčnější, lepší. Jestliže tam je prostě osm dětí a opravdu jsou některý postižení tak velká, že prostě zaberou celýho asistenta, tak ani ten učitel nezvládá potom tu

práci takovou. A už to není o učení a o ničem a je to o hlídání dětí. Takže čím víc je asistentů ve třídách speciálních, tím lépe. Jak pro děti, tak pro pedagogy.“

AP 4: „No, jsem tam jako dopomoc učiteli, takže vlastně jako kolikrát třeba učitel zrovna nemá úplně čas nebo se věnovat dětem tak tam můžu nastoupit já a můžu s nima vykonávat nějakou činnost a takhle. Nějak je zaměstnat, něco jim ukázat, něco je naučit a tak.“

18) Uved'te některé návrhy, které by mohly vést ke zkvalitnění vaší práce (co by vám pomohlo ve vztahu k vzdělávání dětí s NKS)?

AP 1: „Když to řeknu úplně upřímně, tak myslím si, že tady ten kolektiv máme hezkej, že si rozumíme lidsky všichni. Byla bych docela ráda, kdybych víc měla pocit, že jsem členem týmu. Třeba konkrétně s L., protože teď už tady ani nemáme J., takže jsme tady jenom dvě. [Druhá učitelka odešla během šk. roku na mateřskou dovolenou]. Kdyby se mnou víc konzultovala, co plánuje dělat a já osobně bych se i cítila líp, kdyby si třeba i víc řekla o nějakou pomoc. Třeba i s tou přípravou a tak. Někdy mi připadá, že jsem tak trochu mimo, že vždycky se dozvídám ty věci... I třeba když přijdu do práce, tak já třeba nevím, že někdo ten den nepřijde. To jde mimo mě. Já vim, že moji pracovní dobu to třeba neovlivní, jako v tom smyslu, že by... Ale bylo by to pro mě prostě příjemnější vědět, když jdu do práce vědět, že tenhle den tam bude tenhle a tenhle den jinej a co budeme dělat za téma. Asi by mě ta práce bavila ještě víc kdybych i s tou přípravou mohla pomoci. I víc bych možná brala... Ale to zase neříkám na nikoho jinýho, ale že já možná bych mohla projevit větší iniciativu v tom konzultování, co se dá všechno s těma dětma dělat. V tom aby si člověk rozšiřoval obzory, aby třeba využil i něco dalšího. To možná mám i sebekriticky trošku pocit, že bych mohla posunout i já.“

AP 2: „Kdyby to šlo, tak by bylo dobrý, kdyby tady byla nějaká místnost relaxační určitě, aby ty děti měly nějaký koutek, kde se můžou zklidnit. Což je určitě důležitý v dnešní době ve speciální školce, škole. Což tady není moc. To je asi nejdůležitější, no. A s kolegyněma mám docela dobrý vztah jako po pracovní stránce, takže tam bych asi nic neměnila zatím.“

AP 3: („Kdybyste si mohla říct. Může to být organizačně zaměřené nebo vztahově...“) „Jo, vztahově jsme úplně v pohodě tady všichni.“ („Nic nechcete měnit?“) „Ne, to vůbec. Nevím, tak určitě by se tady prostě dala asi ta školka zrekonstruovat, ale to teda...“ („Aby vznikly nějaké lepší terapeutické prostory?“) „Ano, lepší terapeutický prostory, jako je třeba ten Snoezelen. Určitě by tady prospěl, kterej by prostě neměl chybět v žádný

speciální školce, trampolína. Zlepšit prostě zahradu, prostě jako bezpečnost, s bezpečnějšíma nějakýma těma prvkama.“

AP 4: „Myslím si, že bych měla ještě víc jako studovat k nějakým těm případům. Takže víc se třeba toho naučit ještě ohledně těch dětí a takhle přímo třeba o autismu nebo o ADHD, dysfázii a takhle. A ještě bych potřebovala k tý práci určitě nějaké pomůcky, což tady úplně kolikrát není, jako úplně co.“ („Takže byste chtěla mít větší možnost se porozhlédnout a něco si koupit, abyste měla větší škálu možností, jak s těmi dětmi pracovat?“) „Ano.“

Rozhovor s učitelkami

1) Jak dlouho pracujete s dětmi s NKS?

U 1: „Myslím, že teď je to čtvrtý rok. A předtím jsem pracovala jako asistentka pedagoga rok ke chlapečkovi s ADHD a holčičce. Ta měla cukrovku. Takže pátý.“

U 2: „ Necelý rok, to bude, vlastně. Takže moc zkušeností zatím nemám, ale... Ten rok, no.“

U 3: „No tak s dětma pracuju asi těch 22 let (tady ve školce, ve speciálním zařízení).“

U 4: „Čtyři roky.“

2) Jak dlouho se během vaší praxe setkáváte s funkcí asistenta pedagoga ve vaší třídě?

U 1: „Ty čtyři roky.“

U 2: „Po celou dobu. Od začátku, co jsem nastoupila v září 2019, tak na třídě byl asistent sdílený, až po celý rok vlastně je tam ten asistent. Takže já jsem měla tu možnost se s tou prací asistenta seznámit od toho začátku školního roku, během toho mého prvního roku té praxe.“

U 3: „No, tak to teda nevím jak dlouho tady jsou asistenti. Tak těch 10, 15 let, možná míň... 10 určitě, no, 10 určitě, si myslím.“ („Taky si myslím, že víc jak 10.“) „To ani možná ne. Ale tenkrát to byli vlastně asistenti k těmhletěm dětem s tou narušenou komunikací.“

U 4: „No, tři.“

3) S kolika asistenty pedagoga jste během své praxe spolupracovala?

U 1: „No, na třídě jsou to vlastně dva. Do loňského roku to byla jedna asistentka tři roky v kuse a teď se nás vystřídala vlastně ta druhá. Plus občas přijde na výpomoc jiná paní asistentka z jiných tříd, když je to možný, když nemají tolik dětí.“ („Takže trošku srovnání máte.“) „Srovnání určitě mám. I sama jsem byla ve třídě se podívat, jak pracují asistentky s jinými dětmi, takže určitě.“ („A sama jste ji dělala, takže máte zkušenosti z obou pozic.“) „A sama jsem ji dělala rok.“

U 2: „Poznala jsem na třídě dva, ale samozřejmě jako vidím tu práci někdy i občas jako v jiných třídách. Ale intenzivně vlastně dva asistenty, protože se nám měnil asistent pedagoga. Potom kolegyně odcházela, dostali jsme novou kolegyni. Takže vlastně mám tu zkušenost během jednoho školního roku, že pracuji s dvěma asistenty. Ne teda současně, ale že vlastně jedna odešla. („Takže i máte třeba srovnání, jiné přístupy jste viděla.“) „Hm, ano.“

U 3: („Zkuste si vzpomenout. Alespoň odhadem“) „Odhadem? To byl skoro každý rok jeden.“ („Opravdu se vám střídali tolik?“) „No, ze začátku se to střídalo docela hodně. A protože vlastně nezůstal ani jako... Ze začátku chodili s těmi dětmi, postupovali. No tak 5, 6. No možná i víc, protože někdy nezůstal ani asistent vlastně. Na té třídě třeba nezůstal celý rok, že jo.“ („Tak to tady asi máte největší zkušenost s počtem asistentů.“) „No, ano.“

U 4: „Tři jsem měla.“

4) Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem pedagoga v rámci vzdělávání dětí s NKS?

U 1: „Nejvíce využívám asistenta teda k žákovi - k dítěti s autismem. Asistentka chodí k liště s dítětem, tam od něj přijímá kartičku, takže komunikují prostřednictvím VOKSu. Úkolem asistentky u nás ve třídě je, že s ním plní strukturované úkoly u stolečku individuálně, který já nebo po domluvě si je připraví. Každý den to jsou tři úkoly.“

U 2: „No já to tady vlastně můžu porovnat, protože u té první asistentky, tam bohužel ta příprava nebo nějaká jako spolupráce úplně neprobíhala. Jednak já jsem byla nová, takže tu spolupráci spíš vedla druhá kolegyně ze začátku s asistentkou pedagoga. A bylo to spíše takovou improvizací na třídě. Že už byly zajetý určitý rituály, individuální činnost se vlastně jako plánovala v té třídě třeba o odpočívání den dopředu. Teďka, co máme novou asistentku, tak s ní už více komunikuji, už jsem si tam našla i já svůj styl v tomto. A vlastně

dopředu se domlouváme na těch činnostech, co přesně, konkrétní činnosti, u kteréhokoli dítěte se bude dít. Co se týče té narušené komunikační schopnosti, tak já po své asistenci chci, aby s nimi třeba se zapojovala do různých logopedických rozcviček nebo aby připravovala činnosti na fonemický sluch. Takže vždycky se domlouváme, které to dítě půjde, když nespolupracuje třeba na kolečku ráno, tak si ho bere stranou a dělá s nimi vlastně už ty připravené činnosti. Do toho já jí úplně nemluvím. Ona vždycky ode mě dostane nějaký jako zadání a vlastně ona už si to potom vede sama, protože to je zkušená asistentka. Takže v tomto vlastně tam probíhá ta důvěra. Že já jí jenom tak nastřelím, co by bylo potřeba a ona už potom si to dítě sama bere. Záleží to vždycky na té konkrétní situaci. Je to jako velmi spontánní, protože někdy to dítě spolupracuje na kolečku, takže si bere zase někoho jiného, kdo třeba úplně tento konkrétní problém nemá. A někdy si právě to dítě bere, že nespolupracuje. Nebo třeba až potom, po nějakých kreativních činnostech, kdy je třeba chvilka, tak zase. Je to různé, no. Ale domlouváme se teď více dopředu než u té první asistentky. Takže tam mám velkej rozdíl v tom.“

U 3: „No, já mám ve třídě jako velice dobrou spolupráci s asistentkou nebo s asistentkami. Poslední dobou máme i dvě na třídě a vlastně si ve všem vycházíme vstříc. A vlastně veškerou činnost nebo práci s tím dítětem hned od začátku konzultujeme spolu. No a úzce spolupracujeme. I s rodičema. Beru si je i ke konzultacím jednu nebo druhou asistentku. Nevím, jestli to takhle stačí. I jako vlastně s lištou, k liště že se společně vyjadřujeme. A k celý vlastně práci za ten den, za ten denní režim.“

U 4: „Když ono to strašně záleží na tom člověku, kterýho dostaneš, jo. Já jsem měla dvě. Ty byly fajn. To jsem se vždycky domluvila. Ještě když jsem dělala přípravy, tak jsem se domluvila, co budeme dělat. Udělali jsme přípravy spolu, takže věděla, co chci dělat, jak to chci dělat. Takže potom už to fungovalo v pohodě. A zase jsem měla asistentku, která si to dělala po svém a tak jako nebyla ta spolupráce dobrá.“

5) Zapojuje se asistent pedagoga do plánování činností a příprav pomůcek?

U 1: „Příprav pomůcek - je to tak, že já vždycky asistentce řeknu, jestli by mohla něco vyrobit. Protože naše asistentka je velice šikovná, kreativní, takže pomůcky vyrábí nebo maluje. A když potřebuju pomoci se strukturou nebo s piktogramy, tak posílám asistentku, ať pracuje s programem Boardmaker a vyrábí piktogramy na lištu, případně tvoří prožitkový deník. A pokud je třeba, tak připravuje i úkoly tématický k té struktuře, jak jsem

říkala na začátku, že pracuje s tím dítětem individuálně, že každý den, aby si zvykl na práci ve škole. Tak i ty úkoly po domluvě se mnou tvoří ona sama nebo je vyhledává.“

U 2: „Určitě, ano. U toho prvního asistenta, tam to tak nebylo. Tam spíše to bylo o těch pomůckách, že vlastně ta asistentka pomáhala s pomůckami a všechno se plánovalo až ten den na třídě. Kdežto teď vlastně máme to tak už zabudované, že asistentka- vždycky si to dáváme týden dopředu. Že si řekneme: tak tenhle týden bude třeba téma rodina a plánujeme si ty činnosti i vlastně pro ní. Ona vede spíš ty individuální činnosti s těmi dětmi, takže dopředu vlastně ví i co si připravit co bude pravděpodobně se díť. Takže to vždycky plánujeme týden dopředu nebo dva týdny dopředu, kdy jsou ty bloky vzdělávací. A potom už se konkrétně třeba o tom odpočívání den dopředu se domlouváme, jestli konkrétně to, tento úkol nebo zase jiný. Takže takhle to spíš bereme. Hodně mluvíme. Je to o té komunikaci teďka zásadní.“

U 3: „J.P. [asistentka pedagoga] ta ano, ta připravovala nebo i J.V. [druhá asistentka pedagoga] taky, ano s K. [dcera p. asistentky] připravovala jak pomůcky, tak lištu vlastně i ty logopedický listy. I vlastně se zapojovala do těch činností. I vlastně při samostatnosti - při nácviku k samostatnosti těch dětí, záchodkování, k osobní hygieně, při stolování. Takže všude se zúčastňují vlastně ty asistentky. („A pomáhají to i plánovat? Vymýšlejí co se bude dělat?“) „Ano, pomáhají, určitě, zapojují se. I do toho individuálu.“

U 4: „Záleží na těch vztazích mezi těma lidma. A záleží na tom, jaký ten asistent je. Když je fajn, tak jako není problém. Uděláme přípravy, řekneme si co je cílem. Pak jako se člověk nemusí ani moc zdržovat. Protože když to den předem připraví, tak je to úplně v pohodě. Takže jenom jsem na ní koukla nebo když nevěděla jak dál, tak jako jsme si řekli. Takže tam to fungovalo fajn. Ale když je asistent, kterej si postaví hlavu a ví všechno nejlíp sám. No tak jako já můžu udělat přípravy, můžu udělat cokoli a asistent si to udělá podle svého, no. No, takže to taky je jedna ze zkušeností, no.“

6) Myslíte si, že by se měl asistent pedagoga podílet na tvorbě IVP a jeho hodnocení?

U 1: „Myslím si, že určitě, protože někdy pracuje i víc s těmi dětmi. Já třeba svoji asistentku zaúkoluju, ale potom ty úkoly provádí ona, takže možná i to dítě zná trošičku líp než já anebo i jiným způsobem komunikují. Tak určitě si myslím, že by to mělo být ve spolupráci s asistentem.“

U 2: „Já myslím, že určitě. Že pokud je tam..., pokud si ty učitelky s tím asistentem sednou jako lidsky a ta komunikace tam probíhá na dobré úrovni, tak si myslím, že i ta asistentka to dítě zná velmi dobře třeba i z jiných pohledů z jiných perspektiv. My jsme teďka vypracovávali hodnocení, a tam jsme to konzultovali i s asistentkou a měla velmi dobré podněty k tomu. Takže stoprocentně. My to potom... učitel to potom vypracovává sám, ale vždycky jsem se ptala. Už od začátku školního roku, co jsem nastoupila, tak jsem se ptala. Jestli mi k tomu mají co říct, třeba nějaký nový úhly pohledu. Určitě bych je od toho úplně nevystřkovala. Určitě bych je do toho zahrnula.“

U 3: „Ano, určitě. Protože vlastně se zapojuje do těch činností, vymýšlí někdy i ty pracovní listy a ty činnosti, takže vlastně i leckdy ten asistent zná to dítě líp než ta učitelka. Protože je s ním leckdy víc času než já, která se vlastně zaměřuje na všechny ty děti. Kdežto ten asistent má většinou, většinu času toho dne jenom toho svého - to dítě.“

U 4: „Aby to vypracovával, to ne. Ale je to spolupracovník toho učitele jako takovej. Takže ten učitel, pokud má těch žáků víc, tak toho asistenta potřebuje. Protože všechny ty zpětný vazby nevidí. Takže potřebuje se s ním domluvit, s tím asistentem, jak teda bylo, nebylo. Říkám, s některejma asistentama je spolupráce úžasná a podílí se prostě na tom plánu. Třeba i když jsem měla tu K., tak prostě přišla: Hele, já jsem vymyslela tohle, co ty na to? Ten pedagog těch dětí má víc, že jo. Ten asistent, když má těch dětí relativně míň. A ví, co tomu dítěti teď v tuhle chvíli šlo nebo nešlo. Takže jako může okamžitě přizpůsobit se té situaci.“

7) Pracuje asistent pedagoga ve vaší třídě výhradně podle vašich instrukcí nebo projevuje vlastní iniciativu?

U 1: „Né, pracuje i podle vlastní iniciativy, že přijde s nějakým nápadem, co by se zrovna teď mohlo dělat. Nebo i při hře, tak nabízí činnost. Případně vždycky pokud to dítě si přinese nějakou hru a třeba to nechce sám vykonávat, potřebuje prostředníka, tak vždycky mu nabízí nějakou tu činnost a vymýšlí, jak by se to mohlo posouvat dál, ta hra.“

U 2: „Já si myslím, že tak i tak. Že vlastně my teda nijak, já konkrétně, nerozkazuji, že to musí být takhle a takhle. Protože my máme tu výhodu, že naše asistentka má spoustu zkušeností, dělá to spoustu let už. Takže je velmi samostatná, nemusíme vlastně vůbec ji instruovat nějakým způsobem. Předtím jsem to zažila trošku rozdílněji, že tam opravdu já jako učitelka jsem musela dávat více pokynů. Teďka máme asistentku, která se toho chopí a nepotřebuje instruovat. Takže ano, říkáme si co a jak, ale nechávám to na ní hodně,

během toho dne. Protože tam je nějaká ta důvěra mezi námi a já vím, že ona ví, co přesně to dítě v tu danou chvíli potřebuje. Takže nepotřebuje se ani... Myslim si to, že ani se nemusí ptát mě nebo kolegyně, jestli může, nečeká vyloženě na pokyny. Někdy jí třeba poprosíme, jestli by nemohla s tím dítětem udělat to a to. Nebo odvést to dítě jinam, aby se třeba uklidnilo atd. Ale většinou v devadesáti devíti procentech opravdu naše asistentka ví už co má dělat. Takže to funguje tak i tak. Ale dopředu, to spíš děláme ty přípravy, že dopředu ona ví co se bude dít, tak nějak. Ale umí reagovat na ty situace velmi dobře. Takže my nepotřebujeme ji nějak instruovat, co má dělat.“

U 3: „Tak podle toho samozřejmě jaký má zkušenosti a jak dlouho už s ním spolupracuju, jak dlouho už je na té třídě. Takže když je delší dobu na té třídě, tak už stačí jenom naznačit, jo. Anebo si to povíme, co je potřeba na ten druhý den připravit. A nebo na co se je dobrý zaměřit se ten druhý den. A nebo když je to zase naopak, je to nová asistentka, která je třeba jenom po škole a nebo praktikantky. Nebo praktikantky, když přijdou, tak je lepší... A nebo musí se jako víc zasahovat do těch činností a do těch příprav a usměrňovat asistentky. Vlastně říkat jim, co je potřeba, na co se mají zaměřit a jak je lepší s tím dítětem pracovat.“

U 4: „Když je ta spolupráce a když si ty lidi sednou, tak ta spolupráce je úžasná. Takže jako se jeden na druhého můžou spolehnout. To je vůbec jako nejlepší kombinace, že jo. Ale když potom ten učitel vidí, že ten asistent prostě dělá něco úplně jiného, než co mu řekl, tak je to špatně, no. Je to špatně a tam ta iniciativa prostě není dobrá.“ („Takže někdy to bylo i na škodu, máte zkušenost.“) „Jo.“

8) Jaké by podle vás měl mít asistent pedagoga osobnostní předpoklady, aby mohl co nejlépe vykonávat svou práci?

U 1: „Mám říct několik třeba pět, tři, čtyři vlastnosti?“ („Ano, co Vás napadá.“) „Tak první mě napadá empatie určitě, trpělivost, kreativita. Asi takový top tři pro mě. Plus určitě no, mít kladný vztah k dětem.“ („Ještě něco?“) „Nenapadá mě nic jiného.“

U 2: „Já si myslim, že zásadní, že by ten asistent měl mít rád děti. Že to je opravdu kladný přístup k těm dětem. A protože tady opravdu ve speciálním školství jsou ty děti s řadou specifických potřeb, každé to dítě je jiné a některé náročnější, některé méně. Myslim si, že je to poznat, když úplně ten člověk, ať už je to učitel nebo ten asistent, tak nemá ten přístup tak kladný k těm dětem. Přijmout to dítě takové, jaké je. A určitě trpělivost, empatie rozhodně. To jsou asi ty nejdůležitější... A ta láska k těm dětem, taková ta přirozená, no.

Není asistent jako asistent. Opravdu, ten kladný přístup k tomu. A hned se nevzdávat, když se něco nedaří. To mě tak napadá teďka. No, asi tak. Empatie, kladný vztah, určitě ta trpělivost..., smysl pro humor. Protože se dostáváme do situací, kdy to jinak brát nejde moc. Takže určitě. A nějaká pečlivost taky, angažovanost. To si myslím, že ten učitel to ocení, když je asistent pedagoga angažovaný. Že sám třeba přijde a řekne: tak já bych udělal třeba zážitkový deník pro to dítě nebo komunikační knihu. A hned se líp pracuje. Je vidět, že tam je ta snaha. Že je takový snaživý, aby co nejvíce pomohl tomu pedagogovi. A komunikativní určitě. Tam si myslím, že je to velmi potřeba, aby ta komunikace fungovala. Když si to ti dva lidi- ten učitel s tím pedagogem neumí vyřikat dopředu nebo i během těch situací... Musej najít tu stejnou vlnu komunikační. A když jsou tam ty šумы v té komunikaci, tak to úplně odrazuje ten výsledek té činnosti. Takže určitě ta komunikativnost taky, angažovanost. Tvořivost možná, nějaká kreativita taky určitě. Ale jako za mě zásadní je určitě ta komunikativnost a možná taky nějaká poctivost, odpovědnost. Být odpovědný, třeba s ohledem na to když se na něco necítí. Třeba například přebalit to dítě, když je to třeba asistent, který nemá takový zkušenosti. Tak se to nebát říct. Je lepší být upřímný v tomhle.“

U 3: *„No myslím si, že určitě jako trpělivej tady ve školce. A obzvláště teda poslední dobou jak máme ty dysfatiky, tak tam teda ta trpělivost a ta... No nevim, určitě jako trpělivost. A všechno jako vypustit druhej den, aby člověk měl i dobrou náladu pro ty děti. V žádným případě nesmí bejt člověk skleslej. Nebo jako být na ty děti utrhačnej. Musíte okamžitě jako... Ty děti maj... Hrozně se jim mění ta nálada. Chvilíčku brečeš, chvíli se smějou. Takže i vy musíte vlastně přepnout strašně rychle na tu jinou náladu a bejt k nim vlastně. A bejt jim hnedka jako - ano já jsem tady, na mě se můžeš okamžitě obrátit a vlastně číst jim to, i když neuměj mluvit, odezírat jim to z očí. A poznat vlastně i tu jejich náladu a to, co potřebujou. No a to vlastně nejde jako ze dne na den, žejo. Tomu se člověk musí naučit časem. A určitě je lepší, když má člověk i jako i osobní trošku nějaký zkušenosti s těma dětma. Ne jenom po škole, ale musí mít i takový to sociální cítění. No, nevim, no. Dneska je to opravdu dar takhle, když někdo se najde.“*

U 4: *„Ideální asistent - musí si sednout s tím učitelem, to je jako základ. No a pak musí bejt empatickej k těm dětem, žejo. Když je tam to spojení: učitel i ten žák, tak jako to je úplně nejúžasnější. Protože ten asistent toho žáka zná víc, o kousek víc, než ten učitel. Protože jak ten učitel má těch dětí víc a i ten žák se na toho asistenta obrací v takovejch*

věcech, v kterých by třeba za tím učitelem nešel. Jo, protože tam cítí, že má tu oporu. Ne že by jí neměl v tom učiteli to chraň bůh, má jí taky. Ale ten asistent jak s ním přece jenom víc pracuje, tak jako to dítě má..., to dítě k němu jde. Určitě má jiný vztah, než k tomu učiteli. Ten učitel, jak těch dětí má víc, tak jako ne že by toho žáka, kterej má asistenta, jako odstrčil nebo zanedbal, to chraň bůh. To v žádným případě. Ví o něm taky. Protože když je dobrý asistent, tak vlastně všechno mu řekne, tomu učiteli. Co se děje, konzultují pořád tu situaci, aby to bylo dobře. Dobře pro tu výuku, ale zároveň pro to dítě. Všichni vlastně jdeme stejnou cestou. Chceme dobře pro to dítě. No a když ten asistent prostě má tu svojí hlavu, tak občas se to postaví proti tomu dítěti, no.“ („Takže empatie a i nějaká schopnost týmové spolupráce a přizpůsobivost k tomu učiteli.“) „Pracovat s těmahle dětma je minuta od minuty, hodina od hodiny. Prostě tam nejde vypnout. Tam to prostě musí klapat a když to neklape, když je tam něco, tak to odnášejí jak ty vztahy mezi tím učitelem a tím asistentem, tak trošku i to dítě.“

9) V čem spatřujete přínos asistenta pedagoga pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro děti s NKS?

U 1: „Hlavně to, že se jim může věnovat, že má na ně čas i třeba pochopit to jejich sdělení a i to, že když spolu často pracují, tak mají mezi sebou... nebo si tak jako vytvoří nějaký ten komunikační systém. Že pak to usnadňuje práci a možná i to zlepšuje a usnadňuje pobyt těch dětí ve školce. Protože často jsme se setkávaly ve školce třeba s deprivací, že se nedokáží vlastně vyjádřit, ty děti. Takže pokud ten asistent tam je, tak má na ně čas. Může je vyslechnout, může nabízet zase nebo zkoušet, co to dítě chce říct, sdělit. A to si myslím, že by nebylo asi možný úplně věnovat ten čas a vždycky se zaseknout nad tím jedním dítětem a nepokračovat dál, přerušit to. Takže si myslím, že s tím asistentem je to možný. Takže si nedokážu představit, že by ten asistent ve třídě nebyl, z tohohle důvodu. A plus třeba i když já pracuju s tím dítětem, tak nahradí mě u těch ostatních dětí. Takže i já můžu třeba nabízet nebo přicházet s novými komunikačními systémy. I když ten asistent třeba se s nima ještě nesetkal. U nás třeba asistentka zatím komunikovala jenom skrze kartičky. Ale můžu třeba přicházet s něčím jiným třeba se znaky do řeči, zaškolit do toho asistenta. Ten už je začíná používat taky, takže je možnost společně i s tím asistentem nacházet ty nové komunikační systémy, techniky.“

U 2: „No, jako já třeba jako učitelka si nedokážu představit, že bych byla na té třídě bez asistenta. To je, to tak já cítím, zásadní. Ten asistent je tam jednak jako pomocná ruka

tomu pedagogovi a já to opravdu vnímám tak, že tu práci, kterou tam chci odvést, bych neodvedla tak dobře bez toho asistenta. To je jako beze sporu. Je to velmi důležitá práce, ať už je to na podporu právě toho pedagoga nebo těch dětí. Co se týče u těch dětí, tak ty děti cítí, že tam mají tu podporu trošku jako možná jinou formou. U nás ten asistent pedagoga vede hodně ty individuální činnosti, takže vytváří zážitkový deníky, dost dává podněty i třeba ke komunikačním knihám. To jsou situace, kdy ten asistent může přijít - a teď se stalo to a to, musíme vyfotit tuhle hračku, protože byl předtím třeba záchvat, nějaký afekt. Takže je to takový, že se dolaďuje celý ten systém. Ten pedagog se nedokáže obejít bez toho asistenta. Protože ten asistent v tu danou chvíli, když se věnuje jenom tomu dítěti po tu individuální činnost, tak zase ty situace vidí jinak, má ty nové podněty. Takže v tomhle určitě. Taky děláme individuální činnosti, ale tam je ta velká pomoc, no, toho asistenta. Že tu individuální činnost vede dost on. Když vlastně to dítě nespolupracuje v té skupinové činnosti, tak ten asistent zasáhne a to dítě si bere. Takže tam vytváří ty didaktické pomůcky, že ho to napadá vlastně, myslím si, že tak jako automaticky. Když vidí jak to dítě pracuje. Takže v tom je to naprosto zásadní. Já jako za asistenty dost se budu bít. Protože mně to přijde opravdu jako důležitý, aby na té třídě byl. Nejlépe třeba i více těch asistentů, ale to už je zase jiná otázka - peněz atd. Protože jsou děti, které by potřebovaly k sobě jenom jednoho člověka, jednoho asistenta a děti, které tolik si nevytváří ty vztahy samozřejmě. Ale co se týče té komunikace, tak určitě. Vytvářej ty právě ty komunikační knihy, zážitkové deníky, různé ty pomůcky, úkoly právě, ať už třeba na ten fonemický sluch třeba nebo na další zlepšení komunikačních dovedností. Takže tam jako jsou nedílnou součástí toho všeho.“

U 3: „No určitě, že se jim může (můžou) víc a víc věnovat. Protože některé děti vlastně tolik tu péči nepotřebují. Stačí jim vlastně ta péče toho učitele, který zvládne, já nevím, čtyři, pět dětí. A ten asistent vlastně je oporou pro toho učitele v danou chvíli, kdy prostě to dítě se nechce hned zapojit do toho kolektivu nebo má nějaký svůj problém, potřebuje na to čas aby tu činnost zvládnul. Nebo nechce se mu zrovna pracovat. Potřebuje čas třeba na tu sebeobsluhu nebo opravdu potřebuje čas k tomu jídlu a ostatní vlastně děti už jsou hotové, už jsou připravené k odchodu. Nechtějí zase čekat na to poslední dítě, který se teprve obléká, než půjde na zahradu. No jsou s těma dysfatickama a nebo s těmahle dětma v té komunikaci, jsou s nimi docela velké problémy. No během té činnosti, během toho dne, musej mít na to všechno čas. Než to všechno zpracujou, ty informace. Než vlastně zpracujou tu komunikaci s těma obrázkama. Tam je ta komunikace strašně jako důležitá.“

V tom komunikačním systému, v těch obrázcích, že jim to hodně pomáhá zvládnout ten denní režim a tu činnost během toho dne.“

U 4: („Vý jste už řekla, že v tom asistentovi má to dítě větší oporu. Může se na něj obrátit i s věcmi, s kterými by se třeba na učitele ani neobracelo.“) „Já mám dojem, že to je furt... Furt se to táhne ve stejný tý lince. To dítě potřebuje mít jistotu. Když má jistotu a oporu, tak se naučí, tak se rozvíjí a naučí se to. Někdy člověk jenom žasne, kam až s tím dítětem došel. No a někdy, když to prostě neklape, tak to dítě nefunguje.“

10) Uved'te některé návrhy, které by mohly vést ke zkvalitnění práce asistenta pedagoga a vaší společné spolupráce ve třídě (ve vztahu ke vzdělávání dětí s NKS).

U 1: „Já nevím jakoby teď, ale za mě určitě je dobrý, když ten asistent zůstává třeba po celou dobu s tím dítětem, že se nemění. Právě, že si jakoby na sebe zvyknou a už i beze slov si vlastně dokáží mezi sebou rozumět. Takže určitě je ta stálost, aby tam ten asistent byl stále k tomu dítěti. Zároveň si myslím, že i pro toho asistenta je dobrý, když mění ty činnosti a není jenom pouze s tím jedním dítětem, ale může se věnovat i těm ostatním. Protože asi je to docela i pro ně náročný, když komunikují a snaží se přijít na ty slova a třeba si nerozumí. Tak když můžou změnit tu činnost, takže si hrají nebo pracují i s těma ostatníma dětma, který mají třeba jiný narušení komunikační schopnosti, než třeba konkrétně u nás ten jeden chlapeček s autismem. A nevím... Asi nechat i asistenta, ať se zapojí do té činnosti. Prostě mu dát prostor pro tu svojí kreativitu, pro tu svojí tvořivost, ať je součástí toho pedagogickýho týmu. Si myslím, že to vede,.. že je to lepší, když má ten prostor přijít s vlastními nápady.“

U 2: „To je pro mě docela těžký, protože my opravdu máme tu spolupráci jako danou skvěle s asistentkou.“ (přemýšlí) („Tak třeba aby tam byla déle- od 7h do 17h.“) (smích) „Tak to by bylo skvělé, ale zase nemůžeme ji tak zatěžovat. To by se nám chudinka zhroutil možná a to nechceme. No, jako určitě bych třeba uvítala u těchto dětí, a to není možná k tomu asistentovi, ale víc té logopedické odborné pomoci. Častěji aby tady, možná víckrát, aby tady školní logopedka působila.“ („Tak to je opravdu jiná otázka k jinému tématu.“) „U nás to funguje skvěle. Možná nějaké technické pomůcky, že nám úplně chybí, ale tak to si můžeme vždycky vypůjčit. Teďka přesně, co by zlepšilo tu spolupráci... (přemýšlí) Možná, že bych jako trošku bych si přála, aby rodiče dětí více komunikovali s asistentem pedagoga i co se týče té komunikace a toho všeho. Ale ty rodiče spíše inklinují, že komunikují s námi s učitelkami. A my jim samozřejmě doporučujeme různý

terapie atd. A to už potom je na nich, takže to my úplně neovlivníme. Ale, takže to možná. U nás to zase funguje docela i co se týče těch zážitkových deníků, tak to funguje. Že rodiče docela jako spolupracují. No, takže úplně mě teď nenapadá. Asi bych vyloženě nic nezlepšovala. U nás to funguje dobře.“ („Nemusíte v tom případě za každou cenu.“) „Mě opravdu nic nenapadá, co přesně.“

U 3: „Někdy třeba mi chybí ta asistentka třeba v odpoledních hodinách, kdy vlastně jako... Mně by třeba vyhovovalo, kdyby byla jedna asistentka na dopoledne a druhá asistentka na odpoledne. Protože někdy vypadne kolegyně a vlastně na odpolední jsem tady sama. A vlastně ty děti taky některé potřebují i tu pomoc, tu oporu odpoledne. Takže potom člověk někdy ani nestíhá všechno zajistit odpoledne, žejo. Některé dítě je na plínách, takže potřebuje vyměnit plínu nebo potřebuje tu kontrolu na zahradě při činnostech. Nebo vlastně potřebujete předat dítě rodičům a trošku si třeba s těma rodičema- předat jim nějaké informace a vlastně ty děti potom jsou zůstávají s menší oporou na té terase nebo na té zahradě. Takže v tomhleto bych docela uvítala. Ale to asi bohužel... Jinak jsem velice spokojená.“

U 4: „Pokud možno nechat tam toho asistenta tomu dítěti, pokud možno, celý školní rok. A ne prostě s tím asistentem: Teď potřebuju zacpat díru, tak ho šoupnu jinam, teď zase potřebuju zacpat díru, tak ho šoupnu jinam.“ („Aby tam byla ta stabilita.“) „Aby tam byla ta stabilita. To je pro tyhleto děti úplně to nejdůležitější, co pro ně může být. Mají tu stabilitu a tu jistotu. A tím pádem už nejsou rozhozený. Na tom už se zase může stavět a všechno je to o návaznosti na tý práci na tom přístupu. Prostě všechno navazuje jedno na druhý. A když tohleto funguje, tak to dítě je úplně úžasný.“ („Takže byste třeba i dělala, že když dítě postoupí do další třídy pro starší děti, tak byste toho asistenta posílala s ním, aby byli pořád spolu nebo jenom v rámci toho školního roku?“) „No stoprocentně v rámci školního roku. Ono může potom, když to dítě bude jenom s tím jedním asistentem rok za rokem, tak to taky není dobře. Musí si zvykat. V tom školním roce by měl mít stoprocentně jednoho. Ale už jde výš, takže by mohl mít zase jinýho asistenta. Zase nemůže se navázat jenom na toho jednoho jedinýho člověka, protože to by zase byl blok. Jenom na toho jednoho jedinýho člověka. A to potom pak už se to blokuje, to rozvíjení pak už se zastaví. Ten asistent i ten pedagog, když půjde teda do jiný třídy, o třídu, ty informace by si ty pedagogové a ty asistenti měli předat. Tam když si to nepředají nebo nenapíší se dobře ty výstupy, tak není to dobře pro to dítě. Může se stát, že prostě ten další rok začínají dělat

věci, který to dítě už dávno zná a jenom toho využívá, že přišel do jiné třídy. A prostě dělá, že to neumí, a že v životě to neviděl. To zase ty děti tak vychytralý jsou. Aby se nemusel trápit, učit, tak řekne, domluví se, že tohle ne. Tohle v životě neviděl. Tak jako ty učitelé si to musí říct. Taky protože ty děti jsou někdy takhle vychytralý, aby si nemusely namáhat hlavičky. Aby si nemusely namáhat svaly, mluvidla. Jako tyhle některý ty děti jsou až moc vychytralý. Takže jako to taky. Když má to dítě někam jít dál a výš... Zase- dítě od dítěte. Na to má, na to nemá, jo. Každý dítě má ty hranice jinde, jinak. No, tak tu hranici poposouvat, aby nezůstalo zbytečně nízko, když by dokázalo mnohem víc.“