

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Asistent pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností
Assistant of a teacher in a class for pupils with disrupted communication
ability

Anna Zalabáková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Asistent pedagoga ve třídě s žáky 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 dne 18. 4. 2021

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Miroslavě Kotvové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu vypracování práce poskytovala, odborné vedení a trpělivost. Dále děkuji paní ředitelce vybrané základní školy pro sluchově postižené za umožnění provést výzkum právě na dané škole. Na závěr patří mé obrovské díky také všem respondentkám, které mi ochotně poskytly rozhovor pro praktickou část bakalářské práce, a mé rodině a blízkým za podporu během studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností. Práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické tedy výzkumné části. Hlavním cílem teoretické části je popis charakteru činnosti asistenta pedagoga pracujícího se žáky s narušenou komunikační schopností, vymezení jeho kompetencí a popis legislativního ukotvení této profese. V jednotlivých kapitolách jsou dále charakterizovány základní pojmy jako je logopedie, komunikace nebo narušená komunikační schopnost, a to včetně příčin vzniku, klasifikace a jednotlivých kategorií, které jsou také stručně vymezeny.

Pro praktickou část je využito šesti rozhovorů s jednotlivými asistenty pedagoga a šesti rozhovorů s pedagogy na prvním stupni vybrané základní školy pro sluchově postižené v České republice. Otázky jsou zaměřeny na vymezení role asistenta pedagoga pracujícího s žákem s narušenou komunikační schopností se snahou o zjištění, jaká je forma spolupráce učitele a asistenta pedagoga, jaká jsou specifika asistenta pedagoga na ZŠ pro sluchově postižené, jaká jsou pozitiva a negativa při zapojení asistenta pedagoga do vyučovací hodiny apod. Ke kvalitnějšímu zpracování praktické části posloužila také analýza dokumentů. Z provedené výzkumu vzešlo, že asistent pedagoga je u žáků s NKS nedocenitelným pomocníkem, který má svá jistá specifika. Pokud je spolupráce s učitelem postavena na zdravé komunikaci a oba z účastníků vzdělávacího procesu ví, kde je jejich místo, pak je asistent pedagoga velkou podporou nejen pro učitele, ale zejména pro žáka či skupinu žáků s NKS.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, narušená komunikační schopnost, základní škola, komunikace

ABSTRACT

My bachelor's thesis pursue the role of assistant of a teacher in a class for pupils with disrupted communication ability. This thesis is divided in two parts, theoretical and practical part. The main goal of the theoretical part is to describe the character of the activities, which assistant of a teacher in a class for pupils with disrupted communication ability does. Then the goal is to define its competencies and legislative grappling of this profession. The individual chapters further characterize basic concepts such as speech therapy, communication or impaired communication skills including the causes, classification and individual categories, which are also briefly defined.

For the practical part there are six interviews with teaching assistants and six interviews with teachers of primary school for the hearing impaired in the Czech Republic. The questions are focused on defining the role of a teacher's assistant working with children with disrupted communication ability. There is an effort to find out what is the form of cooperation between teacher and teacher's assistant, what are the specifics and positives and negatives when teacher's assistant is involved in the lesson. The analysis of documents also served to improve the practical part. The research showed that the teacher's assistant is an invaluable helper for pupils with disrupted communication ability and has its own specifics. If the cooperation with the teacher is based on healthy communication and both of the participants in the educational process know where their place is, then the teacher's assistant is a great support not only for the teacher, but especially for the pupils with disrupted communication ability.

KEYWORDS

assistant of a teacher, disrupted communication ability, elementary school, communication

Obsah

Úvod	7
1 Logopedie	9
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.2 Vývoj řeči u dětí	11
1.3 Jazykové roviny	12
2 Narušená komunikační schopnost	15
2.1 Příčiny vzniku a klasifikace NKS	15
3 Kategorie narušené komunikační schopnosti	17
3.1 Opožděný vývoj řeči	17
3.2 Vývojová dysfázie	18
3.3 Afázie	19
3.4 Mutismus	20
3.5 Narušení článkování řeči	21
3.5.1 Dyslalie	21
3.5.2 Dysartrie	22
3.6 Narušení zvuku řeči	23
3.6.1 Rinolalie	23
3.6.2 Palatolalie	24
3.7 Narušení plynulosti řeči	25
3.7.1 Koptavost	25
3.7.2 Breptavost	27
3.8 Poruchy hlasu	27
3.9 Symptomatické poruchy řeči	28
4 Asistent pedagoga	30

4.1	Legislativní ukotvení	30
4.1.1	Asistent pedagoga x osobní asistent	32
4.2	Historie a vývoj pozice asistenta pedagoga v ČR.....	32
4.3	Vzdělání asistenta pedagoga a kvalifikační předpoklady	34
4.4	Náplň práce a role asistenta pedagoga	35
4.5	Metodika práce asistenta pedagoga s žákem s NKS.....	36
5	Role asistenta pedagoga ve třídě s žáky s NKS.....	39
5.1	Cíl výzkumného šetření	39
5.2	Popis výzkumu a metodologie	39
5.3	Průběh výzkumného šetření.....	42
5.4	Výsledky výzkumného šetření.....	42
5.5	Shrnutí výzkumného šetření, doporučení pro praxi	48
	Závěr.....	50
	Seznam použitých informačních zdrojů	51
5.6	Seznam použité literatury	51
5.7	Internetové a jiné zdroje	52
	Seznam příloh.....	54

Úvod

Téma narušené komunikační schopnosti je v dnešní době velmi rozšířené, jelikož se s poruchami a vadami řeči můžeme setkat nejen u dětí, ale i u dospělých. Včasnou diagnostikou a následnou terapií může být zlepšena kvalita života těchto jedinců, což je jeden z cílů speciální pedagogiky. Řečové postižení je charakteristické svou rozmanitostí a různorodým charakterem, kdy se v praxi můžeme setkat s jedinci, kteří mají pouze lehčí odchylky v řečovém projevu a artikulaci, ale také s jedinci, kteří zcela ztratili schopnost komunikovat prostřednictvím mluvené řeči.

Bakalářská práce je zaměřena na asistenta pedagoga v kolektivů žáků s narušenou komunikační schopností. Tato pracovní pozice může být v současné době zřízena ve škole či školském zařízení buď jako jedno z podpůrných opatření ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, anebo může být asistent pedagoga přijat jako běžný zaměstnanec školy, jež je placen ze školního rozpočtu. Výběr tématu práce byl pro autorku poměrně jednoduchý. Jednak je jí toto téma velmi blízké, protože sama pracuje na pozici asistenta pedagoga, ale zároveň je toto téma poměrně populární i u neodborné veřejnosti, a to zejména v posledních letech. Cílem práce je tedy přiblížení a vymezení role a charakteru činnosti asistenta pedagoga pracujícího s žáky s řečovým postižením a cílem praktické části je zjistit, jak zapojení asistenta pedagoga funguje v praxi na vybrané základní škole, a zda náplň práce asistenta pedagoga odpovídá legislativnímu vymezení.

Výzkum byl proveden na vybrané základní škole pro sluchově postižené v České republice, tudíž praktická část této práce je zaměřena přímo na asistenta pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené, a to ještě konkrétněji na žáky na prvním stupni. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak tuto pozici a svou roli ve vzdělávacím a výchovném procesu vnímají sami asistenti, ale také jak na ni nahlízejí pedagogové, jež s asistenty přímo spolupracují. Kromě samotných rozhovorů ke kompletnosti výzkumu posloužila také analýza dokumentů.

Seznam použitých zkratk

AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
DMO	dětská mozková obrna
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
NKS	narušená komunikační schopnost
PAS	porucha autistického spektra
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPŘ	symptomatické poruchy řeči
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	základní škola

1 Logopedie

Pojem logopedie vznikl spojením dvou řeckých slov, a to výrazem logos, což v překladu znamená slovo, a výrazem paidea, neboli výchova (Klenková 2006).

Logopedii lze zařadit mezi speciálně pedagogické disciplíny, přičemž se uvádí, že se jakožto vědní disciplína vytvářela postupně už začátkem 20. století, ale k výraznějšímu rozkvětu došlo až po roce 1945 (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Podle autorů Škodové a Jedličky je logopedie jednou z nejmladších vědních disciplín. Původně se řadila mezi lékařské obory, ale s rozvojem vědy a techniky a díky výraznému pokroku, který vedl k postupnému zlepšování životní úrovně ve všech oblastech lidského života, začala logopedie jako vědní obor přerůstat i do oblasti školství (Škodová, Jedlička, 2007). Autorka Klenková se přidává k názoru, že logopedie je poměrně mladý neustále se rozvíjející obor, jež se v posledních desítkách let zaměřuje nejen na vady a poruchy řeči, ale obecně se zajímá o narušenou komunikační schopnost jedince. To znamená, že logopedii lze chápat jako multidisciplinární obor, jelikož se zabývá jak vývojem komunikačních schopností a dovedností u člověka, tak patologickými jevy v oblasti komunikačních schopností, které se mohou v průběhu života u jedince objevit. Dále je logopedie orientována také na diagnostiku a následnou terapii narušené komunikační schopnosti, a vzdělávání těchto osob (Klenková, 2006). Pro srovnání lze uvést ještě definici logopedie od autorů Škodové a Jedličky, která říká, že logopedie je „věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy. Klinikou logopedii lze potom chápat jako aplikovaný vědní obor logopedie směrem do zdravotnické, medicínské oblasti“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 22). Peutelschmiedová (2001) doplňuje, že logopedie by mohla být považována za vědu hraniční, protože se prolíná do mnoha jiných oborů a je tedy poměrně náročné ji jednoznačně definovat, jelikož má svá specifika. Na to bychom mohli navázat seznamem vědních oborů, který ve své publikaci uvedl Neubauer (2010), které nejčastěji vstupují do oblasti narušené komunikační schopnosti a propojují se tak s problematikou logopedie. Je to medicína (např. neurologie, foniatrie, ...), jazykověda (např. fonetika, fonologie, ...), psychologie (psychoterapie, neuropsychologie) a pedagogika (speciální pedagogika).

1.1 Vymezení základních pojmů

Pro lepší pochopení dalších kapitol je nutné vymežit základní pojmy týkající se logopedie, které jsou specifické pro tento obor a pojí se s problematikou narušené komunikační schopnosti. Podle autorek Klenkové, Bočkové a Bytešnickové pojem komunikace (lat. *communicatio*) lze chápat jako „spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participaci“ a obecně tento termín označuje schopnost člověka aplikovat výrazové prostředky, a to nejen ke společenské interakci (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012, s. 20). Jak dále uvádí Klenková ve své publikaci, řečová komunikace je jednou z nezákladnějších a nejpodstatnějších schopností člověka, přičemž její narušení ovlivňuje člověka v běžných situacích jako je vzdělávání či socializace. Při procesu komunikace dochází k výměně informací a velmi záleží na tom, jakým způsobem člověk komunikuje a jak informace dokáže přijímat. Existují čtyři hlavní složky komunikace, jimiž jsou: komunikátor aneb původce informace, komunikant aneb recipient informace, komuniké aneb obsah sdělení a komunikační kanál aneb nutná podmínka pro úspěšnou komunikaci, jíž je využití smlouvaného souboru znaků (Klenková, 2006). Dle Lechty je řečová komunikace „schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách“ (Lechta, In: Klenková, 2006, s. 26). I když verbální komunikace je důležitou a často nedílnou součástí nějakého sdělení, neměli bychom opomínat ani složku neverbální, tedy sdělování bez pomoci slov. Do neverbální komunikace patří mimika, gestika nebo třeba haptika (Klenková, 2006).

Mezi základní pojmy patří bezesporu také pojmy jazyk a řeč. Jak uvádí autor Neubauer, jazyk je „základním systémem lidské komunikace, který je prakticky realizován mluvenou řečí nebo písmem, nebo i manuálním způsobem (např. znakový kód neslyšících osob)“ (Neubauer, 2010, s. 9). Definici tohoto pojmu uvádí ve své publikaci také Klenková, Bočková a Bytešnicková, které jazyk vymezují jako „soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopnou vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní požitky“ (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012, s. 22).

Naopak řeč je podle těchto autorek charakteristická schopnost pro člověka a lidstvo, kdy se jedná o „vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho

formách, které slouží člověku ke sdělování pocitů, přání a myšlenek“ (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012, s. 23). Neubauer pokládá řeč za „praktickou zvukovou realizaci jazyka, zahrnující motorické činnosti jako dýchání, fonaci (tvorbu hlasu), artikulaci (tvorbu hlásek) v oblasti artikulačních orgánů“ (Neubauer, 2010, s. 10).

Neubauer dále pokládá za důležitý základní pojem také individuální jazykový systém, který vymezuje jako „vyjádření schopnosti jednotlivce osvojit si a užívat určitého jazyka či více jazyků“. Tomuto termínu lze rozumět tak, že každá osobnost je jedinečná a stejně tak i jazykové systémy jsou odlišné. Významnou roli hrají faktory, díky kterým je ovlivněna schopnost člověka v porozumění danému jazykovému systému, jsou to např. věk člověka, stupeň vzdělání i vliv společensko-kulturního prostředí a další. Tato schopnost rozumění komunikaci může být narušena i vývojovou poruchou nebo nečekaně vzniklou poruchou (např. afázie) (Neubauer, 2010, s. 9).

Důležitou roli hraje při komunikaci i zvuková stránka řeči. Fonetika je „nauka o zvukové stránce lidské řeči a o její funkci při mluvení“ (Klenková, 2006, s. 41). Jak vysvětluje Lejska, fonémy jsou nejmenší jednotky řeči a při jejich zkombinování lze tvořit morfémy, což jsou nejmenší jazykové jednotky, které už význam nesou. Slučováním morfémů pak vznikají slova a ty lze skládat do vět. Věty následně tvoří naši mluvu (Lejska, 2003). Podle Klenkové (2006) se fonetika zabývá také zvukovou úpravou řeči, kterou způsobují modulační faktory (např. rychlost řeči, barva hlasu).

1.2 Vývoj řeči u dětí

Aby mohla být odborníkem provedena správná diagnostika a stanovena odpovídající diagnóza, je velmi důležité znát a vědět, jak probíhá vývoj řeči u dětí bez postižení, tedy dětí zdravých. Tyto znalosti jsou v praxi využívány nejen pro následnou terapii a rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Takovému rozvoji se mimo jiné věnuje také asistent pedagoga při práci s žákem ve školním prostředí. Vývoj řeči je ovlivněn vývojem smyslového vnímání, motoriky a kognitivních schopností, a v neposlední řadě svou roli hraje také sociokulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Podstatný při diagnostice řečových schopností dítěte je individuální náhled na danou problematiku (Klenková, 2006).

Jak ve své publikaci uvádí Klenková, většina odborníků zabývajících se logopedickými tématy rozděluje vývoj řeči na přípravná stadia a stadia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006). Sovák v ontogenezi řeči u dětí vymezuje předběžná stadia vývoje řeči, mezi která patří: období křiku, období žvatlání, období porozumění a vývoj vlastní řeči, kam zařazuje stádium emocionálně-volní, stádium asociačně-reprodukční, stádium logických pojmů a intelektualizace řeči (Sovák, In: Klenková, 2006). Podle Klenkové (2006) probíhají přípravná stadia vývoje řeči zhruba do jednoho roku věku dítěte, na něž následně navazuje vlastní vývoj řeči. Stádium emocionálně-volní je charakteristické užíváním prvních zejména jednoslovných vět, díky nimž dítě vyjadřuje svá přání a to, co zrovna pociťuje. Na tuto fázi navazuje stádium asociačně-reprodukční, pro něž je typické, že dítě napodobuje jednoduché asociace, které slyšelo ve spojení s určitým jevem. Stádium logických pojmů je zejména důležité proto, že slova pro dítě získávají jasný a určitý obsah. S vývojem člověka se také vyvíjí a rozvíjí jazykové roviny řeči. (Klenková, 2006).

1.3 Jazykové roviny

Jazyková rovina je podle Dvořáka vymezena jako dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými elementárními jednotkami (Dvořák, 2007). V ontogenezi řeči rozlišujeme 4 jazykové roviny, a to morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. Jednotlivé roviny se prolínají (Klenková, 2006).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zabývá gramatickou správností řečového projevu jedince. Vzhledem k této rovině se zaměřujeme na uplatňování mluvnických pravidel jako je správný slovosled ve větě, použití správného rodu, čísla, pádu a vzoru při skloňování podstatných jmen nebo aplikací dalších gramatických jevů (Bytešníková, 2012). Podle Klenkové může být morfologicko-syntaktická jazyková rovina prozkoumána až zhruba v jednom roce věku dítěte, protože v tu dobu začíná vlastní vývoj řeči. Uvádí také, že první dětská slova se tvoří opakováním jednoduchých slabik (Klenková, 2006). Podle Bytešníkové je pro vývoj gramatiky podstatný tzv. transfer, což je „přenos mluvnického vzorce na mluvu v podobné situaci“. Řeč dítěte se postupně vyvíjí. Nejprve převládají v řeči onomatopoická citoslovce, v další fázi dítě začíná využívat podstatná jména a následně slovesa (Bytešníková, 2012, s. 80). Přídavná jména dítě začíná postupně do řeči přidávat mezi druhým a třetím rokem věku, společně s nimi začíná využívat také osobní zájmena.

Slovní druhy jako jsou číslovky nebo předložky dítě zařazuje do řeči naposledy a kolem čtvrtého roku věku už využívá zpravidla všechny slovní druhy (Klenková, 2006). Při pohledu na syntaktické hledisko lze říct, že dítě kolem druhého roku věku začíná tvořit dvouslovné věty a kolem třetího roku věku už používá v komunikaci víceslovné věty (Bytešnicková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina se zaměřuje na slovní zásobu a její vývoj (Klenková, 2006). Zatímco pod pojmem pasivní slovní zásoba si lze představit slova, jejichž význam chápeme a rozumíme jim, pojmem aktivní slovní zásoba označujeme ta slova, která opravdu využíváme v praxi (Bytešnicková, 2012). Počátky pasivní slovní zásoby lze u dítěte pozorovat již ve věku deseti měsíců. Aktivní slovní zásoba se objevuje kolem jednoho roku věku, kdy dítě začíná realizovat první slova. Zhruba ve věku tři let dítě dokáže uvést své jméno a příjmení a kolem čtvrtého roku dokáže říct jednoduchou básničku (Klenková, 2006). Bytešnicková uvádí, že slovní zásoba, a to jak pasivní, tak aktivní, se rozvíjí v průběhu celého života jedince. Tento rozvoj závisí na různých faktorech, ať už se jedná o úroveň intelektu nebo prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Pojmem individuální slovní zásoba označujeme znalost určité části slovní zásoby každého jedince, jelikož není možné, aby každý člověk znal veškerou slovní zásobu a byl schopen ji v takovém rozsahu využívat (Bytešnicková, 2012).

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. Základní a nejmenší jednotkou je hláska neboli foném. V dětské řeči se jako první upevňuje výslovnost samohlásek (Bytešnicková, 2012). Artikulace hlásek se začíná vyvíjet už brzy po narození dítěte a je ukončena zpravidla kolem pátého roku věku. Není ale neobvyklé, že se vyvíjí až do sedmi let. Existuje velké množství faktorů ovlivňujících vývoj řeči z hlediska foneticko-fonologické roviny. Dítě v tomto směru ovlivňuje např. úroveň intelektu, společenské prostředí i to, jaký má mluvní vzor. Důležité pro odborníky pracující s lidmi s narušenou komunikační schopností je znát pořadí jednotlivých hlásek, v němž se ve vývoji upevňují. Z tohoto pořadí se totiž vychází i při terapii narušené komunikační schopnosti (Klenková, 2006).

Pragmatická rovina se zabývá schopností člověka „vyjádřit různé komunikační záměry“ (Bytešnicková, 2012, s. 83). Podle Lechty jde o společenské uplatnění schopnosti komunikace

(Lechta, In: Klenková, 2006). Klenková (2006) ve své publikaci uvádí, že dítě projevuje první snahy o komunikaci s dospělými ze svého okolí kolem třetího roku věku, přičemž o necelý rok později už komunikace více odpovídá situaci, v níž se dítě nachází.

2 Narušená komunikační schopnost

Pojem narušená komunikační schopnost je používán v literatuře zabývající se problematikou řečového postižení a chápeme ho jako předmět vědního oboru logopedie. Je důležité vnímat tento pojem v celé šíři, a uvědomit si, že při pozorování komunikačního projevu jedince je nutné zaměřit se na všechny čtyři jazykové roviny (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Lechta ve své monografii uvádí: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“ (Lechta, 2003, s. 17). Jazykové roviny, na které je nutno se zaměřit jsou morfológicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická a pragmatická. Dále Lechta uvádí, že při komunikaci může být poškozena také expresivní a receptivní složka řeči, narušení může být patrné i v mluvené či psané podobě (Lechta, 2003).

Klenková zdůrazňuje, že není možné označovat za narušenou komunikační schopnost jisté projevy u dítěte, které jsou ale fyziologickými jevy. Pro příklad lze uvést fyziologickou dysfluenci v období mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte nebo fyziologický dysgramatismus objevující se asi do věku čtyř let dítěte. Zda se opravdu jedná o fyziologický jev nebo patologii, posoudí odborník (Klenková, 2006).

2.1 Příčiny vzniku a klasifikace NKS

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různé. Klenková je rozděluje podle časového a lokalizačního hlediska. Z časového hlediska jsou to buď příčiny prenatální, perinatální nebo postnatální. Pod lokalizační hledisko lze zařadit např. chromozomální odchylky, změny genetické informace nebo odchylky ve vývoji jedince. Je nutné mít na mysli to, že osoba s NKS si tento svůj problém uvědomovat vůbec nemusí (Klenková, 2006). Rozdělení NKS není snadné, protože existuje spousta hledisek, podle kterých lze NKS členit. Narušení může být buď převládajícím a hlavním projevem, nebo naopak pouze příznakem jiného dominantního postižení, kdy se jedná o symptomatickou poruchu řeči. Z hlediska stupně rozdělujeme narušení komunikační schopnosti na úplné nebo částečné a může se projevovat v rámci symbolických i nesymbolických procesů (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

V současné době je hojně využívána klasifikace narušené komunikační schopnosti od Lechty (In: Klenková, 2006, s. 55), symptomatická klasifikace, v níž je NKS rozčleněna do následujících 10 kategorií podle symptomu, který je pro ni charakteristický:

1. „Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. Narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties)
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči“

3 Kategorie narušené komunikační schopnosti

Tato problematika je obsahově velmi náročná a rozsáhlá, proto je cílem každé jednotlivé kategorie narušené komunikační schopnosti představit pouze odpovídající základní charakteristiku. Do kategorií by se dalo zařadit také narušení grafické stránky řeči, jako je dyslexie nebo dysgrafie, ale protože množství odborníků řadí tuto problematiku mezi specifické poruchy učení, není zde uvedena (Klenková, 2006).

3.1 Opožděný vývoj řeči

Klenková uvádí, že o opožděný vývoj řeči se jedná v případě, kdy dítě ve třech letech nemluví, případně mluví o poznání méně, než je v daném věku běžné. V tomto případě je nutné vyhledat odborníka, aby zjistil příčiny opožděného vývoje řeči a díky diagnostice vyloučil sluchovou, zrakovou nebo vadu mluvních orgánů, poruchu intelektu, akustickou dysgnozii a autismus. V neposlední řadě je také důležité zjistit, zda je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dostatečně podnětné a zda není opoždění způsobeno geneticky (Klenková, 2006). Dodnes využívanou klasifikaci opožděného vývoje řeči z hlediska jeho průběhu sestavil Sovák:

1. Opožděný vývoj řeči prostý – příčinou může být dědičnost, nepodnětné sociální prostředí apod. Hlavním symptomem je opoždění v řečovém projevu, které se může objevit ve všech jazykových rovinách. V tomto případě může být kvalitními vnějšími podmínkami a dostatečně podnětným okolním prostředím řeč zlepšena na úroveň odpovídající celkovému vývoji člověka.
2. Omezený vývoj řeči – příčinou může být mentální postižení, sluchové postižení apod. Řeč je výrazněji opožděná a nejvíce se nedostatky projevují v obsahové stránce řeči. Zejména u poruch sluchu může docházet k narušení tempa, rytmu a melodie řeči, následkem toho je řeč špatně srozumitelná, i přes dostatečnou slovní zásobu jedince.
3. Přerušovaný vývoj řeči – dochází k němu následkem těžkého úrazu, traumatu apod. Pokud jsou podmínky příznivé a dojde k vyléčení jedince, lze dosáhnout normy v řečovém projevu, naopak pokud jsou podmínky nepříznivé a z jakéhokoliv důvodu nedojde k odstranění příčiny vzniku přerušovaného vývoje řeči, další průběh lze charakterizovat jako u omezeného vývoje řeči.

4. Scestný vývoj řeči – odchylky v řeči lze pozorovat pouze v některé jazykové rovině a může se jednat např. o nepřesnou výslovnost, která se vyskytuje u vývojových orgánových anomálií (Sovák, In: Škodová, Jedlička, 2003).

3.2 Vývojová dysfázie

Terminologie i pohledy odborníků na tuto problematiku se liší a je poměrně obtížné vývojovou dysfázi jednoznačně definovat. Jak uvádí Klenková (2006), ve starší literatuře zabývající se touto tematikou můžeme vývojovou dysfázi najít pod pojmy sluchoněmota, dětská vývojová nemluvnost, afemie apod.

Podle Škodové a Jedličky (2007) je vývojová dysfázie porucha řeči, která je způsobena jejím narušením již od počátku, nikoli až po osvojení řeči jako takové. Klenková uvádí, že je to „specificky narušený vývoj řeči“, a že tuto narušenou komunikační schopnost lze zařadit mezi centrální poruchy řeči (Klenková, 2006, s. 67). V českém prostředí v současné době klinická logopedie definuje vývojovou dysfázi jako „specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110). Definici vývojové dysfázie publikovaly také autorky Mikulajová a Rafajdusová, které uvádí, že je to „narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a jež se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré“ (Mikulajová, Rafajdusová, In: Klenková, 2006, s. 68).

Jak uvádí Bytešnicková (2012), vývojová dysfázie má vždy systémový charakter a tím pádem ovlivňuje všechny jazykové roviny s různou závažností. Autorky Mikulajová a Rafajdusová (1993) dodávají, že při výchově a péči o dítě s vývojovou dysfázi je nutné směřovat snahy hlavně k rozvoji pragmatické jazykové roviny řeči, jelikož právě v této oblasti jsou dlouhodobé nedostatky v pochopení logických operací, porozumění složitějším operacím a vztahům nebo ve vytváření pojmů. Vzhledem k tomu, že pragmatická rovina souvisí s použitím řeči v sociální komunikaci, je důležité se dostatečně věnovat jejímu rozvoji, aby bylo sníženo riziko sociálního vyloučení.

Etiologie vzniku vývojové dysfázie není jednoznačná, jelikož stále dochází k novým poznatkům v této oblasti a současně s nimi se mění i názory specialistů. Mikulajová uvádí, že určit příčinu může být často náročné i z důvodu nedostatečných informací o dítěti (Mikulajová, In: Klenková, 2006). Podle Klenkové (2006) je možné faktory způsobující vývojovou dysfázii rozdělit na genetické, vrozené a získané.

Co se symptomatologie týče, tak vývojová dysfázie zasahuje a postihuje vývoj celé osobnosti jedince, jelikož je provázena mnoha různými symptomy zasahujícími nejen do oblasti řeči. Bytešnicková (2012) uvádí symptomy, které se projevují v jednotlivých jazykových rovinách. Pro foneticko-fonologickou rovinu je typická porucha realizace hlásek nebo nesrozumitelný řečový projev, symptomy spadající pod lexikálně-sémantickou rovinu jsou snížení slovní zásoby s převažujícím pasivním slovníkem, mechanické použití slov bez porozumění nebo obtíže ve formulaci slov a vět, v morfologicko-syntaktické rovině se mohou objevovat problémy s nedostatečně rozvinutým jazykovým citem nebo obtíže se správným větným slovosledem a v rovině pragmatické můžeme sledovat obtíže při řečovém projevu, který je spontánní nebo problémy v udržení děje a dějové linie. Dalšími symptomy mohou být, jak uvádí Škodová a Jedlička (2007), např. potíže s motorikou či lateralitou, problémy při orientaci v čase a prostoru nebo narušení paměti a jejích funkcí.

3.3 Afázie

Afázie je způsobena orgánovým poškozením mozkové tkáně a řadíme ji mezi získaná organická narušení komunikační schopnosti. Stejně jako u koktavosti je afázie předmětem nejen oboru logopedie, ale i dalších vědeckých disciplín jako je např. neurologie nebo psycholingvistika, a proto vznikl podobor logopedie tzv. afaziologie (Klenková, 2006). Dle Mimrové znamená afázie úplné nebo jen částečné omezení schopnosti přijímat i vysílat mluvené či psané kódy řeči (Mimrová, In: Balašová, 2003). Novák uvádí, že afázie je ztracení schopnosti řeči, kterou si člověk osvojil (Novák, In: Balašová, 2003).

Etiologie afázie je různá a mezi hlavní příčiny vzniku patří cévní mozkové příhody, úrazy mozku či nádory, encefalitidy, otrava CNS nebo různá degenerativní onemocnění. Mezi hlavní symptomy afázie patří paraafázie (fonemické, žargonové nebo sémantické) neboli přetvoření slov, parafrázie neboli potíže s větným vyjadřováním, perseverace neboli ulpívání na minulých podnětech nebo anomie neboli potíže v pojmenování. Stejně jako u definice

afázie se odborníci na tuto problematiku jednoznačně neshodnou, ani v klasifikaci afázie není jeden obecně platný názor (Klenková, 2006). Balašová (2003) uvádí, že v logopedii je nejčastěji využívána tato klasifikace:

1. Receptivní afázie/senzorická/Wernickeho,
2. Expresivní afázie/motorická/Brocova/
3. Totální afázie/globální,
4. Smíšená afázie.

Afázie u dětí se vyskytuje v podobě dětské vývojové afázie, kdy se jedná o narušenou komunikační schopnost řeči, která však ještě není hotová, a jejíž vývoj nebyl zdaleka ukončen. V tomto případě pak velmi záleží na vývojové etapě řeči, ve které byl mozek poškozen, a jaká byla vyspělost dítěte v tu dobu (Klenková, 2006). Balašová (2003) jako nejčastější příčiny vzniku afázie u dětí uvádí úrazy mozku, dále potom záněty a embolie, případně nádory v oblasti hlavy. Klenková (2006) dodává, že vzhledem k tomu, že u dětí nebyla řeč ještě zcela zautomatizována, mají před sebou náročnou cestu a afázie u dětí je tak více rozmanitá než u dospělých.

Příznaky dětské afázie jsou rozdílné u každého jedince. Obecně se vyskytují ale velké deficity v oblastech porozumění, slovní zásoby, struktury řeči a sluchové paměti. Mezi další příznaky potom patří poruchy plynulosti řeči, poruchy vyslovování, dysgramatizmy, a během období školního vzdělávání samozřejmě potíže ve čtení a psaní (Klenková, 2006).

3.4 Mutismus

Problematikou mutismu se zabývají různé vědní disciplíny. Kromě logopedie je to psychologie, psychiatrie a foniatry. Mutismus představuje ztrátu schopnosti komunikovat slovně (Klenková, 2006). Neubauer dodává, že dítě postižené touto narušenou komunikační schopností často odmítá mluvní komunikaci, vyhýbá se řeči, ať už je důvodem strach nebo stud. Dítě postižené touto NKS ale obecně mluvit chce, ale nemůže, a to bez ohledu na situaci, ve které se nachází (Neubauer, 2010). Zjednodušeně lze o mutismu mluvit jako o oněmění, u něhož ztráta řečových projevů není podmíněna organickým narušením CNS (Klenková, 2006).

V současnosti je v MKN-10, tedy Mezinárodní klasifikaci nemocí, uvedena jen jedna forma mutismu, a to elektivní mutismus. Tuto formu mutismu mají nejčastěji děti předškolního a mladšího školního věku (Klenková, 2006). Neubauer (2010) zdůrazňuje, že elektivní mutismus je situačně vázán, což znamená, že dítě nemůže mluvit pouze v určitých situacích, a že nejčastěji se jedná o prostředí mateřské nebo základní školy. V Logopedickém slovníku od Dvořáka (2001) lze dohledat také klasifikaci této narušené komunikační schopnosti, která mutismus člení na: autistický, neurotický, perzistentní, psychotický, reaktivní, situační, totální, tranzientní, traumatický a elektivní.

Mutismus je ve většině případů reakcí na nevšední zážitek, ale může to být také jeden z projevů akutního psychotického onemocnění. Oněmění vzniká po prožití těžkého traumatu, ale také jako reakce na špatně zvolený styl výchovy (Neubauer, 2010). Klenková (2006) uvádí, že etiologické faktory mutismu můžeme dělit na endogenní a exogenní.

3.5 Narušení článkování řeči

Do této skupiny lze zařadit dyslalii a dysartrii, jelikož i přes odlišnou etiologii mají společný symptom, a to konkrétně narušenou oblast artikulace (Klenková, 2006). Artikulace hlásek je tvořena pomocí patra, jazyka, rtů a zubů a tvoří se v rezonančních dutinách (Machová, 2016).

3.5.1 Dyslalie

Dyslalie neboli patlavost je porucha komunikační schopnosti, která se vyskytuje asi nejčastěji. Jak je již výše zmíněno, je to porucha artikulace, která způsobuje špatnou výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou artikulovány na správném místě a správným způsobem podle daných norem příslušného jazyka. Je to vývojová vada, která se manifestuje s vývojem výslovnosti a přetrvává až do 6 až 7 let dítěte. Během vývoje klesá výskyt špatné výslovnosti, a to jednak díky dozrání jedince, ale také díky učení se čtenému i psanému textu. Velkou roli hraje také logopedická intervence. Dyslalie se objevuje častěji u chlapců než dívek, procentuálně je to asi 60:40 % (Klenková, 2006). Výskyt dyslalie v populaci z hlediska věku není stálý. Nejvíce se tato porucha komunikační schopnosti vyskytuje v předškolním věku, během období školní docházky výskyt klesá, v produktivním věku je výskyt poměrně neměnný a mírně stoupá v postproduktivním věku (Krahulcová, 2007). Jak dodává Klenková (2006), narušení

artikulace zejména některých hlásek není výjimkou ani v období dospělosti, kdy přetrvává nejčastěji nesprávná výslovnost hlásek R a Ř, případně sykavek.

Dyslalii lze klasifikovat podle příčiny vzniku na orgánovou (příp. organickou) a funkční (příp. funkcionální). Organicky podmíněnou dyslalií způsobuje abnormální vývoj mluvních orgánů nebo je důsledkem poruch sluchu či zraku. Podle lokalizace lze dyslalii rozdělit na: akustickou, otogenní, centrální, labiální, dentální, addentální, interdentální, lingvální, palatální, laterální a další kombinace (Krahulcová, 2007). Podle Klenkové (2006) se u funkční dyslalie rozlišuje typ motorický a sensorický, ale pro oba je společné, že mluvidla jsou v tomto případě bez jakéhokoliv porušení. Dalšími důležitými faktory vzniku dyslalie jsou podle Klenkové (2006) dědičnost, prostředí a jeho vliv na člověka (např. zanedbávající a nepodnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, nebo špatný mluvný vzor), narušené sluchové nebo zrakové vnímání, nedostatek citů, poškození dostředivých a odstředivých nervových drah či poruchy CNS.

Kromě tohoto dělení lze dyslalii rozdělit také podle dalších hledisek. Podle stupně dělíme dyslalii na dyslalii levis, gravis a universalis. Dyslalie levis nebo také simplex označuje narušení artikulace jedné nebo několika málo hlásek, dyslalie gravis neboli multiplex označuje postižení artikulace vícero hlásek a označuje tak těžkou vadu výslovnosti a tzv. tetismem označujeme řeč, při které je narušena artikulace téměř všech hlásek a tím pádem se stává nesrozumitelnou (Krahulcová, 2007). Klenková (2006) uvádí také rozdělení dyslalie podle kontextu na hláskovou a kontextovou. U dyslalie hláskové se narušení týká jednotlivých hlásek, zatímco u dyslalie kontextové dochází k chybné výslovnosti hlásek ve slabikách či slovech i přesto, že samostatně jsou tyto hlásky tvořeny správně.

3.5.2 Dysartrie

Dysartrie je „porucha motorické realizace řeči na základě organického poškození nervové soustavy“ (Neubauer, In: Lechta, 2011, s. 283). Tato porucha je zařazována do skupiny narušeného článkování řeči, jelikož souvisí s poruchou artikulace. Dysartrie se může objevit v kterémkoliv věku člověka, stejně tak jako anartrie, což je v podstatě neschopnost verbální komunikace a označuje tak nejtěžší dysartrickou poruchu (Klenková, 2006). Jedinec s tímto typem narušené komunikační schopnosti má potíže nejen ve vyslovování, ale protože dysartrii lze řadit mezi motorické řečové poruchy, tak se objevují obtíže i v oblasti dýchání,

fonace a rezonance (Neubauer, 2010). Klenková (2006) dodává, že forma i stupeň postižení je závislá na tom, do jaké míry je postižen motorický systém člověka. Neubauer (2010) také uvádí, že vývojová dysartrie je velmi často spojována s dětmi, u kterých se objevují projevy DMO.

Klenková říká, že k dysartrii, lépe řečeno k poškození mozku a jeho drah, může dojít v období před narozením, během porodu i po porodu a v dospělosti. V prenatálním období se za příčiny vzniku takového poškození považují např. úrazy matky, nedonošenost nebo různá infekční onemocnění, kterými si matka projde, v perinatálním období je to třeba nedostatečné okysličení nebo krvácení během porodu a v postnatálním období lze za příčiny vzniku považovat meningitidu nebo encefalitidu. Autorka ve své odborné literatuře také uvádí, že při dysartrii bývají často poškozeny tyto hlavové nervy: V. nervus trigeminus (= trojklanný), VII. nervus facialis (= lícní), IX. nervus glossopharyngeus (= jazykohltanový), X. nervus vagus (= bloudivý), XII. nervus hypoglossus (= podjazykový) (Klenková, 2006).

3.6 Narušení zvuku řeči

Rinolalie (= huhňavost) stejně jako palatolalie jsou typy narušené komunikační schopnosti, které řadíme do skupiny narušeného zvuku řeči (Klenková, 2006).

3.6.1 Rinolalie

Rinolalie bývá označována také jako huhňavost, jelikož je to narušení postihující jak zvuk řeči, tak vyslovování. V jazycích celého světa se nosní rezonance neboli nazalita uplatňuje do různé míry. Nazalita je „rezonance nosní dutiny s převahou nosovek“ a oralita je „rezonance ústní dutiny s převahou ústních hlásek“. Pokud dojde k narušení rovnováhy mezi ústní a nosní rezonancí, dochází k tomu, že jedinec mluví buď málo, anebo moc tzv. „přes nos“. V českém jazyce vyslovujeme nosově hlásky M, N, Ň (NG) a pouze v tomto případě by tedy měla být využita nazální rezonance. Pokud člověk vyslovuje tímto stylem i ostatní hlásky českého jazyka, dochází právě k narušení rovnováhy a tedy patologii, což může vést k negativním vlivům na celou osobnost člověka (Klenková, 2006, s. 130).

Vznik rinolalie ovlivňuje spousta faktorů. Hyponazalitu, tedy patologicky sníženou nosovost, může zapříčinit rýma, nosní polypy nebo vybočení přepážky nosu, jelikož blokuje cestu výdechovému proudu v různých částech nosohltanu. Hyponazalitě se také někdy říká

zavřená huhňavost a uvádí se, že jednou z jejích nejčastějších příčin vzniku u dětí je zbytnělá nosní mandle. K tomuto jevu dochází při častých a opakovaných zánětech nosní dutiny. Naopak hypernazalitu, tedy patologicky zvýšenou nosovost, mohou způsobit vrozené i získané příčiny. Mezi kongenitální příčiny vzniku této narušené komunikační schopnosti lze zařadit narušení vývoje měkkého patra nebo jeho zkrácení, jelikož následně dochází ke špatné činnosti patrohltanového uzávěru (Klenková, 2006).

3.6.2 Palatolalie

Palatolalie označuje poruchu vyslovování, která je způsobena rozštěpem struktur v oblasti patrohltanového uzávěru, tedy velofaryngeální insuficiencí. Termínem samohlásková řeč označujeme řečový projev, ve kterém jsou souhlásky s výjimkou nosovek (M, N, Ň) nahrazovány hrdelními rázovými zvuky (Neubauer, 2010). Klenková (2006) uvádí, že palatolalii lze zařadit mezi narušení komunikační schopnosti, která jsou nejnápadnější, a že příčinou tohoto postižení jsou vrozené obličejové rozštěpy. Neubauer (2010) dodává, že rozštěp vznikne nespojením daných anatomických struktur v době, kdy se obličej vyvíjí, a kde by tedy za běžných okolností měl vzniknout ret, čelist a patro.

Kerekrétiová uvádí: „V klinicko-logopedické praxi, ale i vědeckých publikacích našich i zahraničních autorů, se setkáváme s termínem typická palatolalická řeč, který je pro odborníky dosti výmluvný. Proti tomuto termínu můžeme mít výhrady, neboť je možné ho chápat tak, že všechny osoby s orofaciálním rozštěpem budou mít palatolalickou řeč. To však již neplatí, neboť v mnoha případech je provedena včasná a úspěšná palatoplastika, po níž se řeč vyvíjí správně, bez příznaků palatolalie.“ (Kerekrétiová, In: Klenková, 2006, s. 141). Z hlediska chápání palatolalie jako narušené komunikační schopnosti způsobené rozštěpem v orofaciální oblasti podle Lechty je ale obecný termín NKS správně použit, protože Lechta ho chápe jako narušení některé jazykové roviny nebo i vícero rovin, k čemuž u palatolalie dochází (Lechta, In: Klenková, 2006).

Symptomatologie se liší u každého člověka, ale mezi hlavní symptomy řadíme poruchy zvuku řeči a poruchy vyslovování. U jedinců s palatolálií se dále mohou vyskytovat poruchy mimiky, sluchové postižení nebo opožděný vývoj řeči. Klenková se shoduje s Kerekrétiovou na tom, že typické symptomy, které doprovází palatolalii, jsou porucha rezonance, vyslovování a špatně srozumitelná řeč (Klenková, 2006).

3.7 Narušení plynulosti řeči

Narušená komunikační schopnost, pro kterou je typická narušená plynulost řeči je koktavost a breptavost. K řečové dysfluenci dochází v momentě, kdy se tempo řeči člověka zrychluje až do překotnosti (breptavost), nebo naopak pokud dochází k přerušování řeči záškuby nebo křečemi svalů ústrojí, které se podílí na tvoření a vydávání hlasu, nebo svalů mluvidel (koktavost) (Neubauer, 2010).

3.7.1 Koktavost

Koktavost neboli balbuties, je poměrně náročné definovat, jelikož tato problematika zasahuje do mnoha vědních oborů a stává se tak předmětem zájmu nejen logopedie, ale i psychologie nebo lingvistiky. A to hlavně z důvodu rozsáhlosti a náročnosti tohoto tématu, ať už se jedná o etiologii, symptomatologii, diagnostiku nebo terapii. Stejně jako u afaziologie, tak i zde se proto v průběhu let vytvořil podobor logopedie, a to konkrétně balbutologie (Klenková, 2006).

Z výše zmíněného je patrné, že definice koktavosti není pouze jedna, ale většina odborníků na tuto problematiku se shoduje na tom, že balbuties patří k opravdu nejzávažnějším druhům řečového postižení (Klenková, 2006). V současné době je jednou z nejvyužívanějších definic koktavosti ta, kterou uvádí Lechta: „Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“ (Lechta, In: Klenková, 2006, s. 154)

Neubauer uvádí, že etiologie je otázkou sporů a příčiny vzniku této narušené komunikační schopnosti nejsou doposud prokázány. Zprvu byla koktavost považována za čistě funkční poruchu, ale později začal být podporován názor, který tvrdil, že koktavost je způsobena organicky. Výzkumy ukazují, že nejčastěji jsou obtíže lokalizovány v extrapyramidové oblasti. Koktavost se vyskytuje jak u dětí, tak u osob dospělých a je uváděno, že se nejčastěji projevuje hlavně ve stresových situacích (Neubauer, 2010). Peutelschmiedová uvádí, že co se etiologie koktavosti týče, existují názory již překonané jako je např. porucha ve vztahu matka a dítě, nebo názory přetrvávající, což je např. vznik koktavosti z důvodu prožitého psychotraumatu (Peutelschmiedová, In: Klenková, 2006). Klenková (2006) tvrdí, že v současnosti se uvádí jako jeden z důvodů vzniku balbuties, který je dokonce vědecky

potvrzen a prokázán, dědičnost. Dále také údajně hraje roli poškození centrální nervové soustavy.

Koktavost může být klasifikována podle různých aspektů. Lechta (1990) ji rozděluje:

- podle doby vzniku na předčasnou koktavost (do tří let věku dítěte), obvyklou koktavost (mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte) a pozdní koktavost (po sedmém roce věku dítěte);
- podle verbálních příznaků na koktavost tonickou, klonickou, tonoklonickou a klonotonickou;
- podle etiologie na koktavost fyziologickou, kombinovanou s dysartrií, dysartrickou, dysfatickou, hysterickou a traumatickou;
- podle toho, zda si jedinec poruchu uvědomuje na inscientní formu bez křečí mluvidel a na uvědomělou formu koktavosti;
- podle stupně od nejmenších příznaků až po závažné příznaky, které nezdídky znemožňují komunikaci.

Lechta upozorňuje na problematiku koktavosti jakožto složitého syndromu. Uvádí, že charakteristickým a zároveň nejnápadnějším příznakem koktavosti je přerušovaná řeč, pro níž je typická nedobrovolnost takového přerušování (Lechta, 2003). Příznaky se objevují ve všech rovinách jazyka a mohou se kombinovat či měnit dle situace, ve které se jedinec zrovna nachází. Míru koktavosti může ovlivnit také zdravotní stav jedince nebo únava. Symptomy koktavosti jsou pozorovatelné v chování, v mluvě i na těle. Co se řečového projevu a mluvy týče, narušení se projevuje nejen ve vyslovování, ale také při dýchání, ve fonaci a narušené jsou i prozodické faktory řeči jako je melodie či rychlost (Klenková, 2006).

Je důležité si uvědomit, že koktavost narušuje a zasahuje celou osobnost jedince do různé míry. Často je zasažena složka sebevědomí, mezilidského chování a citovosti (Klenková, 2006). U nejtěžších případů může dojít až k logofobii, kterou Lechta (1990, s. 236) vymezuje takto: „Logofobii nelze chápat pouze jako „strach před řečí“, ale také jako „situační strach“, tedy strach vyjádřit osobní názor, nedůvěru v sebe.“ Klenková (2006) zmiňuje, že tento jev může vést až k úplné izolaci člověka s koktavostí včetně odmítání jakéhokoliv sociálního kontaktu.

3.7.2 Breptavost

Breptavost neboli tumultus sermonis je stejně jako koktavost porucha, která je obtížně definovatelná (Klenková, 2006). Sovák uvádí tuto definici: „Vývojový nedostatek plynulosti mluvy, projevuje se jako vyhraněná nosologická jednotka typickým a nápadným zrychlováním tempa řeči.“ (Sovák, In: Klenková, 2006, s. 170) Naopak Tarkowski ve své práci tvrdí, že na základě prostudování různých zahraničních definic, je breptavost spíše syndromem nežli izolovanou nosologickou jednotkou (Tarkowski, In: Klenková, 2006). Klenková (2006) dodává, že breptavost je nespecifická různorodá porucha projevující se od dětského věku až do období dospělosti a může kombinovat psychické, lingvistické a fyziologické narušení.

Neubauer uvádí, že mezi hlavní symptomy této narušené komunikační schopnosti patří nadměrně zrychlené tempo řeči, které může vést až k nesrozumitelnosti řečového projevu. Charakteristickým příznakem pro řeč jedince s breptavostí je také nerovnoměrnost tempa řeči, kdy zrychlení může být buď interverbální nebo intraverbální. Rozdíl mezi koktavostí a breptavostí spočívá zejména v tom, že jedinec s breptavostí si své potíže v řečovém projevu neuvědomuje (Neubauer, 2010).

Příčiny vzniku breptavosti nejsou doposud známy, na tom se shoduje velké množství odborníků. Mezi možné etiologické faktory lze zařadit dědičnost, organický podklad i neurotický nebo polyfaktoriální charakter (Klenková, 2006). Neubauer (2010, s. 38) dodává, že se zvažuje také to, zda se nejedná o „poruchu zpětnovazební regulace v striopalidární oblasti bazálních ganglií“.

3.8 Poruchy hlasu

Hlas je dle Logopedického slovníku vymezen jako „zvukový prostředek lidské komunikace“ (Dvořák, 2001, s. 77) Má několik vlastností, určujeme např. výšku hlasu nebo jeho barvu či intenzitu (Klenková, 2006). Poruchy hlasu lze definovat jako „patologickou změnu individuální struktury hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání“ (Klenková, 2006, s. 180). Většina odborníků z oblasti logopedie zařazuje pod narušenou komunikační schopnost i poruchy hlasu, ale např. podle Jedličky (2003) terapie poruch hlasu nespadá pod klinickou logopedii, nýbrž do oboru foniatrie, jež se na hlas zaměřuje. Sovák ve své publikaci uvedl následující: „Hlasové poruchy patří do speciálního

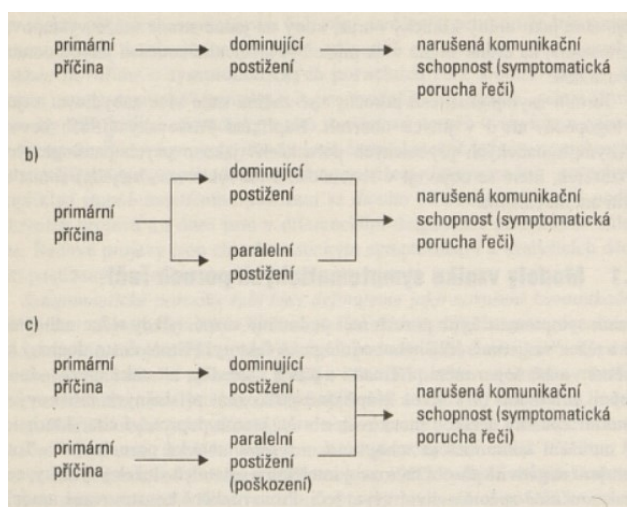
lékařského oboru zvaného foniatrie. Pokud se ovšem léčení hlasových poruch doplňuje hlasovou reedukací, tj. speciálně výchovnými metodami, stává se spolupracovníkem týmu též logopéd.“ (Sovák, 1981, s. 416).

Poruchy hlasu se mohou u člověka objevit během života prakticky kdykoliv. Podle Kerekrétiové (2003) rozdělujeme příčiny hlasových poruch na vnitřní, orgánové, funkční, psychogenní a jiné známé a neznámé. Mezi etiologické faktory patří např. vrozené nesouměrnosti hrtanu nebo ochablé svalstvo hrtanu, záněty či alergie, které se často opakují, nádory, vážná poranění či jiná onemocnění a další (Klenková, 2006). Lejska (2003) uvádí jako jednu z možných příčin také onemocnění štítné žlázy. Klenková (2006) popisuje důležitost hlasové hygieny, jakožto péče a prevence o lidský hlas.

3.9 Symptomatické poruchy řeči

Podle Lechty jsou symptomatické poruchy řeči „narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění“ (Lechta, 2008, s. 52). Nejčastěji se s tímto jevem setkáváme u dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením, sluchovým nebo zrakovým postižením. Etiologie symptomatických poruch řeči je poněkud náročná a její odhalení je považováno za problematické. Lechta sestavil modely vzniku těchto poruch (viz. obrázek 1).

Obrázek 1 - Modely vzniku SPŘ



Zdroj: Lechta, 2008

Dětská mozková obrna vzniká poškozením mozku a uvádí se, že DMO patří k nejzávažnějším postižením, které je současně také velmi nápadné. Typická je pro DMO porucha hybnosti, ale u těchto jedinců se v různé míře objevuje také řečové postižení, poruchy chování nebo epilepsie (Klenková, 2006). DMO vzniká pre, peri i postnatálně a příčiny vzniku se často nepodaří určit. Mezi etiologické faktory vzniku DMO patří nedonošenost nebo přenošenost plodu, rentgenové záření v těhotenství, abnormální porod nebo různé infekce centrální nervové soustavy. DMO se dělí na spastickou a nespastickou formu. Nejčastější symptomatické poruchy, které se u dětí s DMO vyskytují jsou dysartrie, omezený nebo opožděný vývoj řeči, koktavost či breptavost zejména u spastické formy, hyponazalita a poruchy polykání (Klenková, 2006).

4 Asistent pedagoga

Autoři Gabašová a Vosmik představují ve své publikaci asistenta pedagoga jako člověka, který „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka s SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do činností uskutečňovaných ve škole“ (Gabašová, Vosmik, 2019, s. 12). Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí žák, který potřebuje zvýšenou péči při vzdělávání ve školním prostředí, a to buď z důvodu určitého neúspěchu a selhávání nebo mimořádného nadání, a to v případě, že podpůrná opatření budou uplatněna při jeho vzdělávání (Gabašová, Vosmik, 2019). Z publikace od Hájkové je patrné, že v České republice je asistent pedagoga zařazován mezi podpůrná opatření a jeho cílem by tedy mělo být poskytování podpory vyučujícímu při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková a kol., 2018).

4.1 Legislativní ukotvení

Využití asistenta pedagoga je jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Pozici asistenta pedagoga formuluje § 2 zákona č. 563/2004 Sb, v němž je uvedeno, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Pedagogickým pracovníkem se podle tohoto zákona rozumí osoba, která „vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) . V § 3 zákona č. 563/2004 Sb. jsou uvedeny také předpoklady, které musí pedagogický pracovník splňovat, aby mohl svou práci vykonávat. Mezi tyto předpoklady patří způsobilost k právním předpisům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Asistent pedagoga je profese, která je dále ukotvena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. §5 této vyhlášky uvádí: „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.“ Samotná činnost asistenta pedagoga je uvedena v odstavci 3 a 4. Mezi činnosti asistenta pedagoga podle této vyhlášky patří organizační pomoc pedagogovi ve vyučovací hodině, přímá pedagogická činnost při edukaci žáka, a to podle pokynů pedagoga, vedení žáka k samostatnosti, ale zároveň pomoc a podpora při dosahování cílů ve výuce a další (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Poměrně složitě je financování pozice asistenta pedagoga v resortu školství. Tato oblast je formulována v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, vyhláškou č. 492/2005 Sb., o krajských normativních a směrnici č. j. 28 768/2005-45, ve které jsou uvedeny zásady pro rozdělení finančních prostředků státu. Financování tedy probíhá normativně, a pokud je potřeba a finance nejsou dostatečné, krajský úřad je doplatí z rezervy. Činnost asistenta pedagoga by měla být zajištěna formou rozvojových programů, což upravuje § 171 školského zákona. Platové zařazení asistenta pedagoga se pohybuje mezi 4. a 9. platovou třídou, a to je závislé na škole, ve které asistent pedagoga pracuje (Teplá, Šmejkalová, 2010). Z legislativy České republiky je zjevné, že při zřizování pozice asistenta pedagoga ve škole je nutné postupovat dle určitých právních předpisů, které ale neformulují nárok z hlediska práva na asistenta pedagoga. Tyto právní předpisy pouze definují to, aby měl každý žák či student stejné podmínky a přístup ke vzdělávání. Jedním z hlavních důvodů, proč ředitel tuto pracovní pozici ve škole nezavede, jsou často právě finanční důvody. I přes fakt, že ředitel školy dostává zvýšený normativ na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, to často nestačí k pokrytí všech nákladů a výdajů spojených s jeho vzdělávacím procesem (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga je tedy zaměstnancem dané mateřské, základní nebo střední školy, kde jsou (mimo jiné) vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Je na řediteli

příslušného zařízení, zda bude asistent pedagoga vykonávat pouze přímou pedagogickou činnost, nebo bude kombinována s nepřímou pedagogickou činností (maximálně polovina z úvazku daného AP) (Nová škola o. p. s., rok vydání neuveden).

4.1.1 Asistent pedagoga x osobní asistent

Osobní asistence je jedna ze služeb sociální péče, která je legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Službu osobní asistence poskytuje pracovník v sociálních službách a tuto pracovní pozici tedy upravují předpisy MPSV, jelikož osobní asistent zpravidla není zaměstnancem školy. To je jeden z hlavních rozdílů mezi pozicí asistenta pedagoga a pozicí osobního asistenta, tedy legislativní ukotvení v rámci právního řádu České republiky. Mezi další rozdíly patří náplň činnosti. Osobní asistent sice také poskytuje pomoc a podporu při vzdělávání, ale podle §39 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách je jeho činnost soustředěna spíše na běžné činnosti každého dne jako je osobní hygiena, stravování, socializace nebo uplatňování práv. A to i v případě zapojení osobního asistenta do vzdělávacího procesu žáka (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách). V praxi je možné setkat se s využitím jednoho člověka, který je zároveň osobním asistentem a zároveň asistentem pedagoga (Teplá, Šmejkalová, 2010).

4.2 Historie a vývoj pozice asistenta pedagoga v ČR

Pozice asistenta pedagoga nemá zatím ve vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami nijak dlouhou tradici. S jejich zapojením do výuky se v České republice začalo zhruba v 90. letech 20. století, kdy se kvůli zvyšujícímu se počtu dětí se zdravotním postižením začala společnost poptávat po „asistenci ve vzdělávání“ (Morávková Vejrochová a kol., 2015). Na začátku se pozice asistenta pedagoga vyvíjela ve dvou souběžných liniích, jelikož asistent pedagoga pracoval buď s žáky se sociálním znevýhodněním nebo s žáky s různým zdravotním postižením. Asistenti pedagoga se ve speciálním vzdělávání konkrétně u žáků se zdravotním postižením začali objevovat po tom, co vstoupila v platnost Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Ta totiž stanovila, že ve třídách s vybraným typem zdravotního postižení budou přítomni dva pedagogičtí pracovníci namísto jednoho. Výraznějšího rozmachu se potom pozice asistenta pedagoga dočkala až po roce 2004, kdy byl přijat nový školský zákon a zároveň tak začalo docházet k podpoře integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol. Asistent pedagoga u

žáků se sociálním znevýhodněním byl z hlediska zákona ustanoven v roce 1997 a po celou dobu byla tato pozice spjata zejména s romskou etnickou příslušností. Nakonec byla pozice asistenta pedagoga sjednocena, vazba na etnicitu byla zrušena a bylo zavedeno nové pojmenování „vychovatel – asistent učitele“. Školský zákon a vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravily pozici asistenta pedagoga ve speciální škole a zároveň podpořily jejich roli ve vzdělávacím procesu u žáků se SVP. V současnosti z hlediska legislativy existuje „jednotná profese asistenta pedagoga, pro kterého platí stejné legislativní normy, ať už pracuje s žáky se zdravotním postižením nebo působí ve třídách se žáky se sociálním znevýhodněním.“ (Nová škola o. p. s., rok vydání neuveden).

V současné době je v praxi pozice asistenta pedagoga dělena podle místa uplatnění, způsobu finančního zajištění jeho působení a podle věku dítěte a školy, kterou navštěvuje. Níže je tabulka 1 znázorňující počet asistentů pedagoga v letech 2005 - 2014 (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Tabulka 1 - Počet asistentů pedagoga v letech 2005 - 2014

Rok	Fyzické osoby		Přepočet na plné úvazky	
2005	1588		1156,4	
2006	2132		1559,9	
2007	2923		2098,9	
2008	3450		2415,4	
2009	4044		2772,3	
2010	4751		3145,6	
2011	5386		3483,1	
2012	6576		4276,5	
	AP pro děti/žáky se ZP	AP pro děti/žáky se SZn	ZP - Přepočet na plné úvazky	SZn - Přepočet na plné úvazky
	5966	610	3797,1	479,4
2013	7445		4770,4	
	6863	582	4325,6	444,8
2014	8873		5744,8	
	8155	718	5201,2	543,6

Zdroj: Morávková Vejrochová a kol., 2015

4.3 Vzdelání asistenta pedagoga a kvalifikační předpoklady

Zákon č. 563/2004 Sb. hovoří o vzdělání asistenta pedagoga. Podle tohoto předpisu musí mít asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami odbornou kvalifikaci, kterou získá buď „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu spolu s celoživotním vzděláváním zaměřeným na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“. Dále získává asistent pedagoga kvalifikaci pro výkon této profese, pokud absoluuje vyšší odborné vzdělání v oboru s pedagogickým zaměřením, nebo v oboru s jiným zaměřením spolu s celoživotním vzděláváním zaměřeným na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Asistenta pedagoga může vykonávat i člověk s absolvovaným pedagogicky zaměřeným středním vzděláním s maturitní zkouškou nebo ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání spolu se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.). Dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéernímu systému pedagogických pracovníků se studiem pro asistenta pedagoga rozumí získání znalostí a dovedností v oblasti pedagogiky a ukončení studia po nejméně 120 vyučovacích hodinách závěrečnou zkouškou před odbornou komisí. Při úspěšném složení získá absolvent osvědčení o kvalifikaci pro výkon práce na pozici asistenta pedagoga (Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéerním systému pedagogických pracovníků).

Zákon č. 563/2004 Sb. se věnuje také kariéernímu systému pedagogických pracovníků škol. § 24 stanovuje podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, mezi něž patří i asistent pedagoga. Po dobu výkonu vlastní pedagogické činnosti má asistent pedagoga povinnost dalšího vzdělávání pro obnovu, udržení a doplnění kvalifikace, a to jak samostudiem, na vysoké škole nebo v zařízeních specializujících se na vzdělávání

pedagogických pracovníků, případně v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Morávková Vejrochová (2015) hovoří o kariérním růstu na pozici asistenta pedagoga a zmiňuje, že by bylo vhodné pro udržení motivace samotných asistentů pedagoga tuto možnost zařadit. Vzhledem k tomu, že v praxi jsou i asistenti pedagoga „pouze“ s kurzem a bez vysokoškolského vzdělání, kteří svou práci vykonávají ale kvalitně a dlouhou řadu let, nebylo by podle autorky šťastné trvat na kariérním růstu, který by měla ovlivnit zejména úroveň vzdělání.

4.4 Náplň práce a role asistenta pedagoga

Asistent pedagoga pracuje ve spolupráci s učitelem a podle jeho pokynů, případně podle pokynů jiného pedagogického pracovníka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná 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
- e) další činnosti uvedené v Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Tato vyhláška dále také definuje to, že asistent pedagoga se při vzdělávání ve třídě může věnovat maximálně 4 žákům. Pokud jde o školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, tak se asistent pedagoga může věnovat i více žákům (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

AP se ve vyučovacím procesu uplatňuje jak při práci s jednotlivými žáky, tak při práci se skupinou. Ve výjimečných případech může asistent pedagoga také podpořit žáka či skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mimo samotné vyučování, a tedy mimo třídu.

V momentě, kdy se učitel potřebuje sám věnovat žákovi se SVP, může požádat asistenta pedagoga, aby mezitím pracoval se zbytkem třídy, tedy s žáky bez SVP. Kromě přímé pedagogické činnosti připadá na asistenta pedagoga také nepřímá pedagogická činnost, do níž lze zařadit např. přípravu na výuku společně s učitelem. To přispívá k celkové informovanosti a připravenosti asistenta pedagoga. V případě potřeby vyplývá z legislativy také možnost konzultací s pracovníky SPC či PPP (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Šarounová uvádí a zdůrazňuje to, že asistent pedagoga není ve většině případů zároveň osobním asistentem dítěte a stejně tak není ani osobou, která by nahrazovala danému žákovi s NKS ve vyučování učitele. Hlavní zodpovědnou osobou za vzdělávání je stále učitel, asistent pedagoga je pouze pomocnou rukou danému učiteli, který by jinak měl potíže se zvládnutím třídy vzhledem k obtížím žáka s postižením. Do jisté míry by měl ale i samotný asistent pedagoga mít u žáků ve třídě respekt, protože je pedagogickým pracovníkem, který má právo žáky kdykoliv napomenout a stále má za žáky také zodpovědnost. Vztah asistenta pedagoga a učitele je velmi podstatný, jelikož může buď podpořit pozitivní klima třídy, nebo ho naopak ničit. Oba si musí uvědomit, jaké kompetence mají a měli by se navzájem respektovat a samozřejmě spolupracovat, aby byla zkvalitněna výuka. Autorka také popisuje důležitost komunikace mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupcem žáka, s kterým pracuje. Asistent pedagoga může poskytnout rodině materiály a podklady k domácí přípravě nebo se může uplatnit i při vysvětlování úkolů (Vrbová a kol., 2012).

Jak uvádí internetový Portál pro školní asistenty a asistenty pedagoga, důležitá je spolupráce asistenta pedagoga s rodinou a zákonnými zástupci žáka. Při práci se žákem se zdravotním postižením je komunikace s rodinou prakticky na denní bázi, kdy se asistent pedagoga může velmi hodit i při dlouhodobé nepřítomnosti žáka ve výuce z důvodu např. jeho zdravotního stavu. Při práci se žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí je často náročné navázat kontakt mezi školou a rodinou žáka, a i v tomto případě může asistent pedagoga velmi pomoci (Nová škola o. p. s., rok vydání neuveden).

4.5 Metodika práce asistenta pedagoga s žákem s NKS

Vrbová ve své práci uvádí důležitost komunikace, jakožto jedné z oblastí, která velmi významným způsobem ovlivňuje život člověka. Schopnost vyjadřování se odráží při vzdělávání i socializaci a v dospělosti samozřejmě velmi ovlivňuje výběr pracovního místa.

Už pro zvládnutí základního trivia je schopnost řeči a porozumění řeči podstatná. U jedince se závažným narušením komunikační schopnosti jsou zpravidla přiznány speciální vzdělávací potřeby. Pokud je jako podpůrné opatření přizná také asistent pedagoga, může danému žákovi velmi pomoci, jelikož ve třídě může sloužit jako prostředník mezi učitelem a daným žákem nebo někdy také jako „překladač“, aby byl zkvalitněn kontakt s ostatními žáky bez postižení (Vrbová a kol., 2012).

Mlčáková zmiňuje, že specifika komunikace s žáky s různým typem narušené komunikační schopnosti se mohou mírně odlišovat. Asistent pedagoga by tedy měl vědět, s jakým žákem pracuje, aby mu mohl adekvátně pomoci, a aby věděl, jak správně povzbudit a motivovat žáka ke komunikaci (Vrbová a kol., 2012).

Podle Vrbové (2012) je možné v přístupu k osobám s řečovým postižením využívat zdravou komunikaci. Vybíral (2009) definuje tzv. zdravou komunikaci a uvádí její rysy:

- a) bezprostřednost reakce – je vhodné neodkládat odpověď, ale reagovat v dané situaci okamžitě, i když je v pořádku nechat si chvíli na rozmyšlení odpovědi, neustále odkládání odpovědi totiž může vést až k nesprávně funkčním vztahům, protože jedinec tápe, co si jeho komunikační partner myslí,
- b) kognitivní přizpůsobování – je důležité pro zdravou komunikaci a často si ho ani neuvědomujeme, jelikož se přizpůsobujeme automaticky našemu sociálnímu okolí, nespočívá v tom, že jsme snadno ovlivnitelní, ale v naší ochotě se přizpůsobit slovníku a komunikaci druhého člověka,
- c) zájem o druhého – ukáže, že se nezajímáme pouze o to, co náš komunikační partner sděluje, ale také o něj samotného, což určitě prohloubí rozhovor a dokáže to navodit příjemnou atmosféru, ovšem nesmí to dojít do bodu, kdy by byla komunikace pro jednoho z komunikačních partnerů nepříjemná,
- d) reciprocita – je v podstatě vzájemnost, kdy by ve zdravé komunikaci měli mít komunikační partneři stejné podmínky a možnosti, ať už časové nebo prostorové, pro jejich vyjádření, rozhodně by jeden z nich neměl být utlačován nebo nevyslechnut,

- e) humor – je důležité používat ho ve správný moment a nesnažit se zesměšnit druhého, potom mohou takovéto veselé momenty vést k uvolnění komunikačních partnerů nebo ke zmírnění vážnosti konverzace,
- f) třikrát ne – je vhodné neklást velký počet požadavků na druhého, jelikož to může vést k jejich zapomínání, dále bychom se měli vyhnout nadměrné kritice druhého a pro zdravou komunikaci také není úplně namístě opakované vyjadřování zklamání a jeho zbytečné zveličování,
- g) podpora vývoje a flexibility – komunikace by měla být pro komunikační partnery přínosná a neměla by je omezovat, měla by být otevřená a do jisté míry i rozvíjející osobnost,
- h) konzistence interakcí – komunikace by měla být upřímná a konzistentní v názorech, nepatří do ní tedy pomluvy nebo nadávky,
- i) uvolnění – na závěr by stejně jako v antických hrách mělo dojít ke katarzi, hlavně pokud je komunikační situace poněkud napjatá a konfliktní.

Na závěr je nutno dodat, že každá kategorie narušené komunikační schopnosti je zcela odlišná, má různou etiologii, symptomatologii i diagnostiku a terapii, proto neexistuje jeden univerzální platný manuál pro práci s žákem s narušenou komunikační schopností. Způsob, jakým bude asistent pedagoga s žákem komunikovat je individuální a zčásti si na něj musí asistent pedagoga přijít sám. Komunikace žáka s NKS může být podpořena různými způsoby, stejně jako samotná motivace žáka (Vrbová a kol., 2012).

5 Role asistenta pedagoga ve třídě s žáky s NKS

Praktická část bakalářské práce se věnuje tématu asistenta pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností. V posledních letech je téma asistenta pedagoga jakožto jednoho z podpůrných opatření velmi diskutováno mezi odborníky i neodbornou veřejností a je tedy důležité zjišťovat, jak asistent pedagoga funguje v praxi, a zda je opravdu nezbytným článkem při vzdělávání žáků s určitým typem postižení či znevýhodnění. Výzkum se zaměřuje na zjištění pohledu samotných asistentů pedagoga, ale i jednotlivých pedagogů na tuto problematiku na prvním stupni vybrané základní školy pro sluchově postižené.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaká je role vybraného vzorku asistentů pedagoga pracujících ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené. Dílčí cíle jsou vymezeny tak, aby zjistily:

- jak vypadá běžný pracovní den vybraného asistenta pedagoga,
- jaká je forma spolupráce a komunikace asistenta pedagoga a dalších pedagogických pracovníků na vybrané základní škole pro sluchově postižené,
- motivaci, vlastnosti a efektivitu práce vybraných asistentů pedagoga na dané škole.

Z toho vyplynuly následující dílčí výzkumné otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaká je forma spolupráce vybraného vzorku učitelů a AP pracujících se žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaká jsou specifika asistenta pedagoga pracujícího s žáky s narušenou komunikační schopností na vybrané základní škole pro sluchově postižené?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Odpovídá dle legislativního vymezení náplň práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole pro sluchově postižené této pozici?

5.2 Popis výzkumu a metodologie

Pro potřeby výzkumného šetření bylo ke sběru dat využito kvalitativního přístupu, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Bylo osloveno 12 informantů z řad

pedagogických pracovníků, konkrétně asistentů pedagoga a učitelů na prvním stupni vybrané základní školy pro sluchově postižené, kteří se podíleli na výzkumném šetření této bakalářské práce.

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum předpokládá, že ke sběru dat je využita metoda rozhovoru. Podstatou tohoto výzkumného šetření je hloubka zjišťování informací bez předchozího stanovení hypotézy, ale samozřejmě s předem definovanými výzkumnými otázkami. Cílem kvalitativního výzkumu je tedy nasbírat určité množství dat týkající se dané problematiky, poté data vyhodnotit a formulovat závěry (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je typem hloubkového rozhovoru, který vede výzkumník s informantem na základě otázek nebo témat, která jsou dopředu připravena (Švaříček, Šed'ová, 2007). Dle Hendla (2005, s. 174) je polostrukturovaný rozhovor „rozhovor pomocí návodu“. Rozhovory provedené za účelem zpracování výzkumu v bakalářské práci jsou přepsány a dva z nich jsou přiloženy v příloze bakalářské práce. Zbytek přepsaných rozhovorů je uchován u autorky práce. Hendl (2005) uvádí, že doslovná transkripce se vyznačuje přepsáním všeho řečeného, tedy i hovorových slov.

Pro výzkum v bakalářské práci byl použit polostrukturovaný rozhovor, přičemž byly vytvořeny 2 soubory otázek. Pro asistenty pedagoga bylo připraveno 21 otázek, pro učitele na prvním stupni dané základní školy 11 otázek. Oba soubory otázek jsou také přiloženy v přílohách č. 2 a 3 bakalářské práce.

Studium a analýza dokumentů

Třetí výzkumná otázka praktické části se zabývá tím, zda odpovídá náplň práce asistenta pedagoga na vybrané škole legislativnímu ukotvení. Tato otázka je vyhodnocována analýzou rozhovorů jednotlivých informantek, čemuž předcházelo studium legislativy České republiky týkající se tématu asistenta pedagoga. Tato kapitola byla zpracována v teoretické části bakalářské práce. Porovnáním jednotlivých výpovědí a platných zákonů a vyhlášek došlo k vyhodnocení odpovídající výzkumné otázky.

Participantí výzkumu

Pro bakalářskou práci bylo vybráno zcela náhodně 6 asistentů pedagoga, kteří měli zájem se na výzkumu podílet, a 6 učitelů z prvního stupně vybrané základní školy pro sluchově postižené. Výzkumný vzorek ve výsledku sestává z 12 žen. Ke zjištění hlubších informací a vytvoření si přehledu o jednotlivých informantkách posloužily první otázky v rozhovoru.

Všechny asistentky pedagoga jsou v současné době studentkami bakalářského nebo magisterského oboru na univerzitě v České republice. Jedna AP studuje na fakultě zdravotně sociální, ostatní na fakultě pedagogické. Nejčastěji studovanými obory jsou speciální pedagogika a psychologie, přičemž všechny asistentky pedagoga pracují na vybrané základní škole pouze na částečný úvazek právě ke studiu. Vybrané AP pracují na dané škole různě dlouho, nejdéle AP₂, a AP₆, a to zhruba 3 roky. Speciální kurz pro výkon práce na pozici asistenta pedagoga nemá ani jedna z informantek. Asistentky pedagoga jsou na škole pro sluchově postižené využívány víceméně pouze na prvním stupni, prioritními třídami jsou přitom 1. a 2. třídy. Důvody, které vedly jednotlivé informantky k práci na pozici asistenta pedagoga právě na této škole jsou velmi podobné. AP₂ uvedla: „*Tak dostala jsem se na tuhle školu díky tomu, že tam pracovala jedna moje kamarádka. Říkala jsem si, že by to nemuselo být špatný takhle ke studiu a pak taky teda byla u nás na jedné hodině na fakultě paní ředitelka téhle základky, která nám vyprávěla o škole a taky zmiňovala, že hledají asistenty. Tak jsem se jí potom ozvala a už to bylo. Hlavním důvodem byla teda to, že ke studiu je tahle práce ideální a dá se hezky skloubit.*“ Nabídku na tuto pozici získaly AP nejčastěji přes kamarádku nebo spolužačku, případně na ni náhodou narazily na sociálních sítích na internetu.

Věkové rozmezí dotazovaných učitelek se pohybuje mezi 29 a 60 lety. Jedna ze šesti učitelek má nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské v oboru speciální pedagogika, ostatní mají magisterský titul buď ze speciální pedagogiky nebo učitelství pro první stupeň. Je poměrně zajímavá náhoda, že všechny učitelky až na jednu pracují na této škole teprve 4 roky. Výzkumného šetření se zúčastnily učitelky, které mají ve školním roce 2020/2021 třídnictví v 1., 4. nebo 5. třídě, a ve třídním kolektivu mají převahu žáků s narušenou komunikační schopností. Kromě řečového postižení jsou v těchto třídách zařazeni také žáci s PAS, sluchovým postižením nebo SPU. Tři z dotazovaných učitelek také uvedly, že mají vlastní

zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga, některé učitelky mají naopak zkušenost již z dřívějšího zaměstnání se spoluprací učitele a asistenta pedagoga ve vyučování.

5.3 Průběh výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření bylo zapotřebí zajistit rozhovory s asistenty pedagoga a jednotlivými učiteli na základní škole pro sluchově postižené. Daná škola byla vybrána záměrně s ohledem na osobní zkušenost autorky bakalářské práce s pozicí asistenta pedagoga právě v této škole. Před provedením výzkumného šetření bylo požádáno písemnou formou o souhlas vedení, tedy paní ředitelky, s pořízením rozhovorů a s jejich zpracováním. Bylo dohodnuto, že data budou v bakalářské práci anonymizována. Po udělení potřebného souhlasu byl osloven pomocí sociální sítě Facebook nebo internetové aplikace Microsoft Teams vybraný vzorek asistentů pedagoga a učitelů na prvním stupni. Byl jim sdělen záměr setkání a samozřejmě také podstatné informace týkající se bakalářské práce a plánovaného výzkumného šetření. Souhlas byl následně získán od požadovaného množství informantů, tedy od 6 asistentek pedagoga a 6 učitelek. Všechny rozhovory proběhly skrze různé online platformy (Google Meet, Microsoft Teams), jelikož v době výzkumného šetření nebylo z důvodu epidemiologické situace týkající se pandemie virového onemocnění COVID-19 možné se setkat osobně. Rozhovory byly nahrávány pomocí diktafonu na mobilní zařízení a přepsány. Součástí příloh bakalářské práce je také informovaný souhlas s pořízením a zpracováním audiozáznamu, který byl s předstihem poskytnut danému vzorku informantek, a jejichž souhlasy jsou uchovány u autorky bakalářské práce. Rozhovory jsou v bakalářské práci anonymizovány, s čímž byly jednotlivé informantky také seznámeny dopředu. Vzhledem k podobnému věku asistentek pedagoga a autorky práce a osobní zkušenosti autorky práce s vyučujícími z dané školy jsou všechny rozhovory ve formě tykání. Aby bylo dosaženo požadovaného výsledku bakalářské práce, byla kromě samotných rozhovorů provedena také analýza dokumentů, která se vztahuje k třetí výzkumné otázce.

5.4 Výsledky výzkumného šetření

Níže uvedená tabulka ukazuje vytvořené kategorie přiřazené pod jednotlivé výzkumné otázky, podle kterých byly rozhovory následně kódovány. Každá z výzkumných otázek má svou barvu, podle níž se lze orientovat v samotném textu rozhovoru. Pod tabulkou jsou dvě ukázky kódování v rozhovorech, které jsou v příloze bakalářské práce v plné délce.

Tabulka 2 - Kódování rozhovorů (vytvořeno autorkou práce)

<p>VO₁: Jaká je forma spolupráce vybraného vzorku učitelů a AP pracujících s žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené?</p>	<p>VO₂: Jaká jsou specifika asistenta pedagoga pracujícího s žáky s narušenou komunikační schopností na vybrané základní škole pro sluchově postižené?</p>	<p>VO₃: Odpovídá dle legislativního vymezení náplň práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole pro sluchově postižené této pozici?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Komunikace • Spolupráce • Náplň práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace • Charakterové vlastnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzdělání • Informace o žákovi • Náplň práce

Ukázka kódování v rozhovoru s asistentem pedagoga:

„T: Aha, děkuji za odpověď. Dál bych se chtěla zeptat, jaké si myslíš, že by měl mít asistent pedagoga charakterové vlastnosti?“

AP₁: Měl by být **trpělivý**, **přísný**, ale zase ne moc (smích), měl by být **komunikativní**, aby se nebál domlouvat s tím učitelem a určitě by měl být **otevřený** různým vzdělávacím přístupům. A nevím, už mě nic nenapadá.

T: V pořádku, to mi stačí, děkuji. A jaká je podle tebe role asistenta pedagoga na základní škole pro sluchově postižené, na které pracuješ?

AP₁: Hm, no **pomáhá** těm dětem, které jsou zrovna pomalejší nebo potřebují s něčím pomoci. Aby měl jakoby nějakou **individuální péči**, kterou by mu ten učitel sám nemohl poskytnout. Nebo u nás se taky dost stává, že učitel pracuje právě s tím dítětem, které potřebuje pomoci a asistent se věnuje tomu **zbytku**. Prostě mi přijde, že to slouží hlavně k té **pomoci** dětem a učitelům ve třídě.“

Ukázka kódování v rozhovoru s pedagogem:

„T: Dobře, teď se zaměříme spíš na pozici asistenta pedagoga. Jaké kvality nebo charakterové vlastnosti by podle tebe měl mít člověk pracující na takovéto pozici?

P₁: Určitě **empatii**, potom určitou jako **přirozenou logiku věci**, jako odhadnout tu situaci a vlastně to já považuju v podstatě jako nejdůležitější, i když se s tím asistentem pedagoga o něčem pobavíme, jak by to mělo vypadat a dostane tu přípravu a tak, tak stejně je pro mě hrozně důležitý, aby ten člověk dokázal jako **spontánně reagovat** na některý ty věci a situace, který se v tý třídě ukážou. Takže co vyloženě opravdu mi dělá problém skousnout, když třeba ten asistent pedagoga dokončí nějaký úkol a potom jenom sedí a čeká, než mu ten učitel vyloženě dá další úkol, i když se ten učitel zrovna věnuje dalším dětem nebo tak no. Mně se hodí v tý hodině, když je **iniciativní**, tak, ale ta empatie je samozřejmě na prvním místě.

T: Dobře a jaká je podle tebe teda role asistenta pedagoga?

P₁: No, to záleží z jakýho úhlu pohledu na to člověk kouká. Já osobně si myslím, že ta role je taková, že asistent pedagoga má **podpořit** toho **učitele** v tom, aby vlastně se mohl věnovat těm slabším žákům. **Vytvořit** tak nějak **tým** s tím učitelem, to je asi druhá věc. A tím pádem vlastně **se střídá** v tom, kdy ten asistent s těma šikovnějšíma žákama udělá něco navíc, aby ten učitel se mohl věnovat těm pomalejším, nebo pak když se jedná o intenzivní procvičování u jednoho žáka, tak tam pak vlastně může být u něj ten asistent.“

VO₁: Jaká je forma spolupráce vybraného vzorku učitelů a AP pracujících s žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené?

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga do velké míry určuje, jestli bude AP využit efektivně a rozhodně ovlivňuje celkové klima třídy. Pro kódování jednotlivých rozhovorů byly pod tuto výzkumnou otázku vytvořeny kategorie komunikace, spolupráce a náplň práce. Většina asistentek pedagoga se shodla na tom, že hlavní náplní práce je pomáhat učitelům v hodině, a to buď individuálně asistovat vybranému žákovi s SVP, nebo naopak při práci se třídou, zatímco učitel se sám věnuje žákovi, který potřebuje jeho plnou pozornost. Komunikace mezi asistentkami pedagoga a učitelkami na 1. stupni vybrané základní školy se odehrává zejména v prostorách školy, ale vzhledem k dobrým pracovním vztahům, jak bylo v některých rozhovorech zmíněno, je možné, aby se jednotlivé AP s učitelkami spojily i ve volném čase např. prostřednictvím sociálních sítí (Facebook, Microsoft Teams). To se ale

děje jen ve výjimečných případech, kdy je potřeba něco v rychlosti vyřešit, nebo na poslední chvíli připravit materiály pro výuku. Forma spolupráce je mezi jednotlivými AP a učitelkami velmi podobná. Jelikož na vybrané základní škole funguje tzv. sdílený asistent pedagoga, jednotlivé AP nemají vyloženě přidělenou třídu, ke které pravidelně docházejí. I přesto se ale snaží asistovat stále ve stejných třídách. Jak bylo zjištěno z rozhovorů, sdílený asistent pedagoga zde funguje zejména proto, že lidé pracující na pozici asistenta pedagoga jsou často studenty, a tudíž nemohou z časových důvodů pracovat na plný úvazek po celý týden. Takže aby se předešlo nedostatku asistentů, je využíván sdílený asistent pedagoga, to znamená, že po každý den v týdnu je nějaký AP ve škole, akorát se mezi sebou různě střídají podle délky pracovního úvazku.

Všechny asistentky pedagoga uvedly, že nejčastěji je využívána asistence ve vyučovacích hodinách, a to konkrétně v prvních a druhých třídách. Zatímco P₁ má třídnictví v 5. třídě a nejčastěji využívá asistenta pedagoga na matematiku a český jazyk, P₃ využívá asistenta hlavně na český jazyk. Z výzkumného šetření vyplynulo, že AP je nejvíce potřeba právě na český jazyk a matematiku u starších ročníků, naopak u mladších ročníků je podpora AP velmi vhodná při pracovních činnostech či výtvarné výchově. V průměru mají učitelky ze čtvrtých a pátých tříd AP maximálně na čtyři až pět vyučovacích hodin týdně. Po individuální domluvě je možné využít služby asistenta pedagoga i mimo samotné vyučování. P₅ např. zmínila: „*L. mi pomáhala vystřihovat nějaký kartičky nebo třeba lepit a laminovat pomůcky, ale většinou tuhle pomoc využiju na začátku roku, kdy děti ještě nejsou tak rozvinuté, takže si můžu dovolit zaměstnat asistentku pedagoga tímto způsobem, ale potom během toho roku, kdy jsou potřeba v hodinách, tak mi to přijde zbytečný ji využívat nějakým laminováním nebo stříháním.*“. Spolupráce pak běžně vypadá tak, že ráno se jednotlivé asistentky pedagoga domluví mezi sebou a s učiteli, ve které třídě jsou nejvíc potřeba, a tam jsou buď na celý den nebo jen na vybrané hodiny. Většina informantek z řad AP se shodla na tom, že jim spolupráce a komunikace s učitelkami vyhovuje, i přesto jsou ale věci, které neshledávají úplně vyhovující. AP₅ např. uvedla: „*Hm, asi by mi víc vyhovovalo, kdybych měla ty materiály na některý hodiny, hlavně u těch pátáků, dopředu, abych si je mohla projít a podívat se na ně. (Smích.) Jakože zvládám látku 5. třídy, ale někdy jsou tam takový chytáky, co člověka spletou, tak si není úplně jistý, hlavně když mu děti tvrdí, že to je jinak, než si myslíš.*“ Jak již bylo zmíněno, výjimkou není ani práce o přestávkách, nejčastěji se jedná o

laminování nebo stříhání materiálů pro výuku. Z výzkumu je ale jisté, že učitelky si uvědomují, že asistentky pedagoga mají poměrně náročnou práci a snaží se je tedy nepřetěžovat úkoly mimo vyučovací hodinu. Je patrné, že kolektiv pedagogických pracovníků na vybrané škole je dobrý, v rozhovorech nebyly zmíněny žádné konflikty ani okolnosti ztěžující práci z hlediska komunikace mezi učiteli na prvním stupni a AP.

VO₂: Jaká jsou specifika asistenta pedagoga pracujícího s žáky s narušenou komunikační schopností na vybrané základní škole pro sluchově postižené?

Asistent pedagoga má stejně jako jiné pracovní pozice určitá svá specifika. Jedním z cílů této práce je zjistit, jaká jsou specifika u asistenta pedagoga pracujícího se žáky s narušenou komunikační schopností na vybrané ZŠ pro sluchově postižené. Při kódování rozhovorů byly pro tuto výzkumnou otázku vytvořeny kategorie motivace a charakterové vlastnosti.

Důvody pro práci na pozici asistenta pedagoga a motivace k výkonu této profese na ZŠ pro sluchově postižené jsou dle odpovědí jednotlivých informantek poměrně shodné. Nejčastějším důvodem je získání praxe a výhoda pracovat na částečný úvazek, což je vhodné hlavně pro studentky v prezenční formě studia. AP₂, která na této škole pracuje již 3 roky uvedla následující: „*Tak hlavně to, že se to dá hezky stíhat při prezenčním studiu vysoké školy, a taky už jsem tam poměrně dlouho a myslím, že jsem tam takhle dlouho hlavně kvůli fajn kolektivu. Je to dobrá práce a určitě přínosná i pro praxi.*“ Většina AP se nadále shodla na tom, že je důležité, aby člověk na této pozici rád pracoval s dětmi a byl otevřený novým zkušenostem. Motivace je důležitým faktorem, který ovlivňuje práci každého zaměstnance, a to nejen v oblasti školství. Z odpovědí všech respondentek je pozorovatelná obrovská chuť k práci s žáky s postižením, odhodlanost získávat nové poznatky v oblasti narušené komunikační schopnosti a v neposlední řadě touha pomáhat. U vybraného vzorku asistentek pedagoga nebyla zaznamenána motivace k pokračování v tomto zaměstnání i po ukončení studia, a to hlavně z důvodu malého finančního ohodnocení.

Vhodné charakterové vlastnosti účastníků vzdělávání mohou přispět k větší funkčnosti spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Mezi nejčastěji zmiňované charakterové vlastnosti, které jsou u asistenta pedagoga potřeba, patří empatie, trpělivost a komunikativnost. AP₄ např. uvádí: „*Já si myslím, že určitě nějaká jako otevřenost, komunikativnost, přívětivost a vlastně vůbec ochota pracovat s dětmi, protože si myslím, že*

ne všichni tohle umí nebo pro to mají tu motivaci.“ S podobnou odpovědí se setkáváme i u APs: „Tak určitě by měl být empatický, vstřícný a trpělivý, protože to hraje velkou roli. Pak by měl mít zájem o tu práci a ty děti no.“ Ze strany učitelek je nejvíce oceňována empatie, přirozená logika, kladný vztah k dětem a optimismus. P₂ odpověděla na otázku následovně: „Tak určitě by měl mít kladný vztah k dětem. Určitě by měl být empatický a měl by vycítit, co učitel potřebuje, aby ten učitel ho nemusel sám pořád poňoukat, kam má jít a co má dělat, ale aby si sám ten asistent našel, co bude dělat. Jednak já ho můžu upozornit, který dítě je problematický, to určitě, když tam přijde jako nový, ale i tak určitě by se ten asistent měl umět orientovat, aniž by ten učitel ho pořád musel vést.“ Z výzkumu je patrné, že určitá vlastní iniciativa ze strany asistenta pedagoga je často také vyžadována.

VO₃: Odpovídá dle legislativního vymezení náplň práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole pro sluchově postižené této pozici?

K vyhodnocení této výzkumné otázky posloužila analýza dokumentů, tedy analýza rozhovorů s jednotlivými asistentkami pedagoga. Vytvořené kategorie k posouzení jsou vzdělání a náplň práce. V teoretické části bakalářské práce je zpracován podrobně popis legislativy týkající se asistenta pedagoga.

Z výzkumného šetření vyplývá, že všechny informantky na pozici asistenta pedagoga splňují podmínky a předpoklady pro výkon této profese, což jsou způsobilost k právním předpisům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Všechny informantky uvedly, že i když nemají kurz určený pro asistenta pedagoga, tak studují/vystudovaly vysokou školu, která je opravňuje tuto práci vykonávat.

Spolupráce asistentek pedagoga a učitelek na vybrané škole odpovídá uvedeným bodům ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Nejčastěji AP poskytují pomoc a podporu žákům ve vyučovací hodině. Komunikace se zákonnými zástupci žáků je možná, ale prakticky není realizována, jelikož AP uvedly, že kvůli sdílené asistenci si komunikaci s rodiči žáků vyřizuje učitel sám. Vzhledem k tomu, že počet žáků se ve třídách prvního stupně pohybuje v průměru mezi 6 až 8 žáky, asistentky pedagoga se často věnují více žákům, než čtyřem jako by to podle české legislativy mohlo být na běžné základní škole. Ale vzhledem k tomu, že tato škola je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, je možné asistovat ve třídě u většího počtu žáků.

Z prostudovaných dokumentů je tedy patrné, že náplň práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole pro sluchově postižené odpovídá legislativnímu vymezení.

5.5 Shrnutí výzkumného šetření, doporučení pro praxi

Výzkumného šetření se zúčastnilo 12 informantek, 6 asistentek pedagoga a 6 učitelek z prvního stupně vybrané základní školy pro sluchově postižené. Hlavním cílem bylo zjistit, jaká je role asistenta pedagoga pracujícího se žáky s narušenou komunikační schopností. Dle provedeného výzkumu lze asistenta pedagoga na vybrané škole označit jako osobu pomáhající nejen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i učiteli během samotného vyučování i mimo něj. Všechny asistentky pedagoga splňují podmínky pro výkon práce na této pozici, některé si ve svém volném čase doplňují vzdělání o kurz českého znakového jazyka nebo kurz první pomoci. Všechny informantky se shodly na tom, že asistent pedagoga by měl být empatický, trpělivý, komunikativní a iniciativní, zároveň by ale měl dbát pokynů učitele. V neposlední řadě by měl mít kladný vztah k dětem a chuť se dál vzdělávat. Na vybrané škole pro sluchově postižené spolupracují asistentky pedagoga nejčastěji s učiteli prvního stupně, někdy ale vypomáhají také na druhém stupni, případně ve školní družině při obědch. Během velké přestávky mohou také vodit žáky z internátu na svačinu do jídelny, případně vypomocet učiteli s dozorem na chodbě. Podle AP₂ je také dobré, když člověk vykonávající tuto profesi dokáže být flexibilní.

Jak vyplynulo z výzkumu, motivace asistentek pedagoga pracovat na této škole je poměrně velká. Práci lze snadno skloubit s denním studiem díky sdílené asistenci a AP oceňují také možnost praxe v oboru a skvělý kolektiv. Jedním z doporučení pro praxi, na kterém se informantky shodly, je zlepšení komunikace mezi vedením této školy a samotnými asistentkami pedagoga. Ty by zavedly také více schůzek s vedením školy, kde by bylo možné probrat různé situace, případně si dát zpětnou vazbu na jejich pracovní nasazení, což jim poměrně chybí. Všechny AP vidí velkou výhodu v možnosti kontaktovat SPC, které je součástí školy, i když zatím ji téměř žádná z asistentek nevyužila a informace o žácích si zjišťují přes učitelky.

Pro praxi je jistě důležité zvážit právě výhody a nevýhody sdíleného asistenta pedagoga. P₃ uvedla: „*Hm, no možná by bylo lepší, aby byl asistent pro každou učitelku, a ne si ho takhle střídát, ale to u nás asi úplně udělat nejde. Ale bylo by to přehlednější jak pro asistentky, tak*

pro ty učitelky, protože ví, kdy a kterou hodinu jim tam ta asistentka přijde, takže asi tohleto. Ale jinak si myslím, že ta práce toho sdíleného asistenta, jak tam vlastně máme v tuhle chvíli, tak že to funguje, protože je tam asistentů dost a každý den je někdo k ruce. Takže kdyby byl ten vlastní asistent, bylo by to asi lepší a přínosnější, ale takhle to taky funguje.“ Obecně ale na asistenta pedagoga na této škole nahlíží velmi pozitivně. P₁, P₅ a P₆ se shodují na tom, že asistent pedagoga je velmi smysluplná a užitečná pracovní pozice ve školním prostředí. P₂ sice zmiňuje, že práci ve třídě zvládá, ale když má přítomnou asistentku pedagoga ve vyučovací hodině, tak toho se žáky stihne probrat mnohem víc. V praxi je tedy asistent pedagoga využíván, ale podle některých informantek není dostatečně finančně ohodnocen, což vede k malé motivaci pokračovat v tomto zaměstnání i po ukončení studia vysoké školy.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na téma asistenta pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností, a to hlavně z důvodu aktuálnosti tohoto tématu mezi laickou veřejností i odborníky. Asistent pedagoga je podle české legislativy veden jako podpůrné opatření při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V české společnosti je na něj nahlíženo různými způsoby a záleží na mnoha faktorech, které ovlivňují celkovou efektivitu práce asistenta pedagoga.

Teoretická část práce vymežila základní pojmy týkající se oboru logopedie a definovala asistenta pedagoga nejen v rámci legislativy. Součástí této části práce je také stručný popis jednotlivých kategorií NKS, a to zejména kvůli obsáhlosti tématu. Zmíněné jsou také čtyři jazykové roviny řeči, jejich stručná definice a vývoj řeči u dětí.

Pro praktickou část bakalářské práce bylo provedeno výzkumné šetření na vybrané základní škole pro sluchově postižené, které mělo za cíl zjistit, jaká je role asistenta pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností. Byly stanoveny výzkumné otázky, díky kterým se podařilo zjistit, jaký názor má na AP vybraný vzorek učitelů na prvním stupni dané ZŠ, jak probíhá forma spolupráce a komunikace mezi učitelem a AP, zda jsou nějaká specifika AP pracujícího v kolektivu žáků s NKS, a jestli odpovídá náplň práce AP legislativnímu vymezení.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že asistent pedagoga je při vzdělávání žáků na vybrané škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nedocenitelným pomocníkem pro učitele a oporou pro žáka. Asistent pedagoga pracující se žáky s NKS má jistě svá specifika, mezi nejčastěji zmiňované nezbytné charakterové vlastnosti patří empatie, trpělivost, komunikativnost, ochota spolupracovat, velmi podstatná je také teoretická znalost problematiky řečového postižení. Většina informantek si myslí, že asistent pedagoga by měl vytvořit tým s učitelem a podpořit ho při vzdělávání žáka se SVP. Pro zkvalitnění výuky je role AP velmi podstatná, umožňuje učiteli větší svobodu při vyučování a zároveň zajišťuje individuální péči žákovi, který to v danou chvíli potřebuje. Motivace současných asistentek pedagoga na vybrané základní škole je poměrně velká, otázkou ale zůstává, jestli je finanční ohodnocení dostatečně motivující pro výkon této pozice i po ukončení vysokoškolského vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

5.6 Seznam použité literatury

BALAŠOVÁ, Jana. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN: 80-86723-05-4.

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

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ A Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslálie – patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

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

LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

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

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: M. Mikulajová, I. Rafajdusová, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

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

NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7436-053-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0258-0.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SPN, 1981.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

5.7 Internetové a jiné zdroje

ČESKO (2016). Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*; ve znění pozdějších předpisů.

ČESKO (2005). Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.*

ČESKO (2004). Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšší odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);* ve znění pozdějších předpisů.

ČESKO (2004). Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů;* ve znění pozdějších předpisů.

ČESKO (2006). Zákon č. 108/2006 Sb. *Zákon o sociálních službách,* ve znění pozdějších předpisů.

Nová škola o.p.s. [online]. Rok vydání neuveden. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagoga. [cit. 15.2.2021]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/>

Obrázek 1 – LECHTA, V. Modely vzniku SPŘ. In: LECHTA, Viktor *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Praha: Portál, 2008, s. 54. ISBN 978-80-7367-433-5

Tabulka 1 – MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M a kol. Počet asistentů pedagoga v letech 2005–2014. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 19. ISBN 978-80-244-4769-8.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu s poskytnutím rozhovoru

Příloha 2 – Seznam otázek k rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha 3 – Seznam otázek k rozhovoru s pedagogem

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s asistentem pedagoga 1

Příloha 5 – Přepis rozhovoru s pedagogem 1

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu s poskytnutím rozhovoru

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a s pořízením a zpracováním audiozáznamu pro bakalářskou práci

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta – Katedra speciální pedagogiky – Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Název práce: Asistent pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností

Držitelka souhlasu: Anna Zalabáková, Na Podlesí 1463, 432 01 Kadaň

Kontakt: zalabakova.anna@gmail.com

Téma a provedení:

Bakalářská práce je zaměřena na asistenta pedagoga pracujícího s žáky s narušenou komunikační schopností, praktická část se zabývá konkrétně výzkumem role a charakteru činnosti asistenta pedagoga na škole Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. Výzkum je prováděn za účelem vypracování bakalářské práce na katedře Speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Informace budou zjišťovány pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jehož průběh bude nahráván. Zvuková stopa bude následně přepsána do psané podoby, a to doslovně. Přepis bude pro potřeby výzkumu dále analyzován. Zvukový záznam i přepis budou uchovány u Anny Zalabákové.

Účast ve výzkumu je zcela anonymní a získaná data budou využita pouze pro potřebu dané bakalářské práce. Tento informovaný souhlas nebude k práci připojen, pouze jeho vzor jako jedna z příloh.

Svým podpisem respondent souhlasí s poskytnutím rozhovoru, přičemž rozumí tomu, že jeho obsahem mohou být i osobní či citlivé záležitosti související se zaměřením bakalářské práce. Svým podpisem také stvrzuje porozumění výše uvedenému textu, a byl informován o

možnosti ptát se na jakékoliv otázky týkající se výzkumu. Respondent byl seznámen s možností úplně zrušit svou účast na daném výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha 2 – Seznam otázek k rozhovoru s asistentem pedagoga

- Kolik je Vám let?
- Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání, příp. máte za sebou nějaké speciální kurzy vhodné pro výkon pozice AP?
- Jak jste se dostal/a k práci na pozici AP a jaké jsou důvody výkonu této práce?
- Jaká je Vaše motivace a jaká byla vaše očekávání v začátcích?
- Byl/a jste seznámen s náplní práce při nástupu do zaměstnání?
- Jak dlouho pracujete na pozici AP?
- Ve kterých třídách asistujete ve školním roce 2020/21?
- Jaký má pro Vás tato profese přínos?
- Jaké kvality a charakterové vlastnosti by měl mít AP? Jaká je podle Vás role AP?
- Jak vypadá Váš běžný den při výkonu práce? Co je náplní?
- Jaké jsou formy spolupráce s vyučujícím? Vyhovují Vám?
- Jaká je forma spolupráce s vedením? Vyhovuje Vám?
- Jaká je spolupráce v rámci třídního kolektivu? Kolika žákům se nejčastěji věnujete?
- Jaká je forma spolupráce se zákonnými zástupci žáka/ů?
- Máte možnost se dále vzdělávat v rámci této profese?
- Máte možnost podpory speciálního pedagoga či psychologa? Je tu možnost spolupráce?
- K jakým informacím o žákovi máte přístup?
- S čím nejčastěji pomáháte učiteli a žákovi ve vyučovací hodině, příp. mimo ni?
- Zažil/a jste během své pracovní praxe na pozici AP problém s žákem či vyučujícím? Jak jste ho řešil/a?
- Je podle Vás tato pracovní pozice smysluplná a užitečná? Dalo by se něco změnit, aby byla tato pozice využívána efektivněji?
- Je podle Vás důležité zmínit ještě něco ohledně role a pozice asistenta pedagoga pracujícího s žáky s NKS?

Příloha 3 - Seznam otázek k rozhovoru s pedagogem

- Kolik je Vám let?
- Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- Jak dlouho pracujete na této pozici?
- V které třídě máte ve školním roce 2020/2021 třídnictví?
- Jaké kvality a charakterové vlastnosti by měl mít AP? Jaká je podle Vás role AP?
- Kdy jste se dozvěděl/a, že s Vámi bude spolupracovat asistent pedagoga? Jaká byla Vaše očekávání? Splnila se?
- Kdy a jak Vám AP pomáhá? Jaká je forma spolupráce?
- Kolik hodin týdně v průměru je ve Vaší třídě přítomen asistent pedagoga?
- Zažil/a jste během výkonu práce nějaký problém s AP? Jak jste ho řešil/a?
- Je podle Vás tato pracovní pozice smysluplná a užitečná? Dalo by se něco změnit, aby byla tato pozice využívána efektivněji?
- Je podle Vás důležité zmínit ještě něco ohledně role a pozice asistenta pedagoga pracujícího s žáky s NKS?

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s asistentem pedagoga 1

T – tazatel

AP – asistent pedagoga

„T: Ahoj, na začátek bych se ráda zeptala, kolik je ti let a jaké je tvé nejvyšší dosažené vzdělání?

AP₁: Ahoj, je mi 23 a mám vystudovaného **bakaláře** v oboru **speciální pedagogika**.

T: Máš za sebou nějaký kurz vhodný pro výkon pozice asistenta pedagoga?

AP₁: Ne.

T: A máš možnost se dál vzdělávat v rámci této profese?

AP₁: Určitě máme možnost chodit na **kurz** znakového jazyka, které máme zdarma, což je podle mě určitě super a vnímám to dost pozitivně. O ničem jiném nevím.

T: Myslíš, že je výhoda, když asistent v této škole umí znakovat?

AP₁: Tak určitě je to výhoda, ale asi ne úplná nutnost. Aspoň základy by člověk asi mohl ovládat, protože ti to v té práci může často pomoci, a nemusíš ji ani umět používat, stačí umět nějaké základní znaky, abys v případě krizové situace tomu dítěti porozuměla podle mě.

T: Dále bych se chtěla zeptat, jak dlouho pracuješ jako asistent pedagoga na ZŠ pro sluchově postižené. Jsi tam na plný úvazek?

AP₁: Momentálně jsem tam druhým rokem a pracuji na **částečný úvazek**, abych stíhala ještě prezenční **studium** vysoké školy.

T: Dobře. Jak se k téhle práci vůbec dostala?

AP₁: Jako v podstatě náhodou. Zнала jsem tuhle školu skrze vysokou, protože jsme tam šli jednou na exkurzi a líbilo se mi i tam. Zaujala mě obecně **orální metoda**, kterou se tam vyučuje a pak jsem viděla ve skupině Pedf Uk na facebooku, že shánějí asistenty. A říkala jsem si, že to je dobrý pro **praxi**.

T: A měla jsi ještě nějaké jiné důvody, proč sis vybrala zrovna tuhle práci?

AP₁: Přemejšlim. No zaujala mě prostě ta orální metoda a přišlo mi to jako super skloubení školy a práce, protože studuju logopedii, tak mám i **praxi** takhle.

T: Tak další otázka je ehm, zda jsi měla na začátku nějaká očekávání? Splnila se?

AP₁: No tyjo, přemyslím, co jsem měla za očekávání. (Smích.) Hm, já nevím. Asi to bylo přesně takový, jaký jsem očekávala. Představovala jsem si, že asistent je osoba, která spíš **pomáhá učitelům a žákům** a moc se od tebe neočekává žádná vlastní velká **iniciativa** ve vymýšlení něčeho nového ve výuce a tak.

T: Teď tu mám otázku, jestli jsi byla seznámena při nástupu s náplní práce asistenta pedagoga.

AP₁: No, jakoby moc **ne** no.

T: A jak tvoje zapracování probíhalo? Myslíš, že by bylo lepší, kdyby tě s tím někdo hned na úvod seznámil?

AP₁: Určitě by to bylo lepší, člověk by pak tolik netápal. Ale zas moc nevím, jak by to mělo vypadat. V podstatě to „**zaučení**“ vypadalo tak, že při nástupu do práce mě provedla jiná asistentka tím, co a jak se dělá, a jak to ve škole funguje. A pak se člověk musí už sám nějak zaběhnout.

T: Dobře, děkuji. A v jakých třídách v tomto školním roce 2020/2021 asistuješ?

AP₁: Nejvíce asistuju u **prvňáků**, občas když je nutné vypomocť ještě někde jinde, tak samozřejmě pomáhám i v jiných třídách. Ale teď zejména u těch **prvňáků**, to je naše priorita.

T: Má pro tebe práce na této pozici nějaký přínos?

AP₁: No určitě je to prostě obrovská **praxe** do oboru a reálně si neumím představit lepší **praxi**. Klidně bych tuhle práci doporučila i ostatním studentům specky, protože si myslím, že k logopedii se během studia moc nedostaneme, abychom ji viděli takhle v **praxi**.

T: Aha, děkuji za odpověď. Dál bych se chtěla zeptat, jaké si myslíš, že by měl mít asistent pedagoga charakterové vlastnosti?

AP₁: Měl by být **trpělivý**, **přísný**, ale zase ne moc (smích), měl by být **komunikativní**, aby se nebál domlouvat s tím učitelem a určitě by měl být **otevřený** různým vzdělávacím přístupům. A nevím, už mě nic nenapadá.

T: V pořádku, to mi stačí, děkuji. (Smích.) A jaká je podle tebe role asistenta pedagoga na základní škole pro sluchově postižené, na které pracuješ?

AP₁: Hm, no **pomáhá** těm dětem, které jsou zrovna pomalejší nebo potřebují s něčím pomoci. Aby měl jakoby nějakou individuální péči, kterou by mu ten učitel sám nemohl poskytnout. Nebo u nás se taky dost stává, že učitel pracuje právě s tím dítětem, které potřebuje pomoci a asistent se věnuje tomu **zbytku**. Prostě mi přijde, že to slouží hlavně k té **pomoci** dětem a učitelům ve třídě.

T: Mohla bys ve stručnosti popsat jeden tvůj pracovní den, co všechno musíš dělat, s kým komunikuješ a tak?

AP₁: Určitě, klidně. Takže ráno přijdu do práce, zapíšu si docházku a pak společně s ostatními asistentkami **zjistíme**, co je potřeba ten den udělat, které učitelky potřebují pomoci a tak. Potom si to mezi sebou rozdělíme s tím, že většinou se snažíme každá asistentka chodit do **stejně třídy**, protože ty děti ji tam znají a ona zná nejlíp je. Jak jsem říkala už na začátku, první třídy jsou nejdůležitější, takže tam vždycky musí někdo být. A jakoby k těm hodinám, co říct no. Prostě **pomáháš** v té hodině, někdy třeba něco **okopíruješ**, **nastříháš**, abys ulevila tomu učitelům. A ty dny jsou dost stejný no.

T: Takže asistent pomáhá teda převážně v té vyučovací hodině, nebo děláte ještě nějakou jinou práci?

AP₁: No, taky pomáháme učitelům o velké přestávce při **dozorech** a vodíme děti z internátu na **svačinu**. A někdy ještě pomáháme ve **družině** při obědech.

T: Dobře. Pak tady mám další otázku na spolupráci s učitelem. Jak to probíhá a jak spolu komunikujete?

AP₁: No tím, že asistuju převážně u těch **prvnáků** v jedné třídě a s učitelkou jsme si sedly, tak je spolupráce i komunikace úplně super a vyhovuje mi to. Co je potřeba se domlouváme hlavně **ve škole**, ale klidně si i napíšeme, když je něco potřeba.

T: A jaká je forma spolupráce a komunikace s vedením?

AP₁: No, paní ředitelka je hrozně hodná, ale moc s ní nekomunikuju, protože s námi všechno řeší hlavně zástupce pro první stupeň. Ten je teda taky hodnej, ale občas je dost zmatkař a některý věci se pak řeší na poslední chvíli. Ale jinak obecně si myslím, že ta komunikace i spolupráce s vedením u nás je dobrá.

T: A jsi v kontaktu i se zákonnými zástupci žáků, u kterých asistuješ?

AP₁: No to je podle mě dost o nastavení toho učitele a asistenta. Já osobně s rodiči žáků v kontaktu nejsem, protože to nebylo potřeba, ale kdybych chtěla, tak by se to určitě dalo vykomunikovat a bylo by mi to zprostředkování. U nás všechno s rodiči řeší třídní učitel. A myslím, že je to v pohodě hlavně z toho důvodu, že nejsem přidělená jen k jednomu žákovi. Tak to prostě podle mě není potřeba.

T: Máte v práci možnost podpory speciální pedagoga nebo psychologa?

AP₁: Jo, máme možnost jít do SPC na škole a poptat se na informace ohledně dětí, u kterých by nás třeba něco zajímalo, co by nám v práci s nimi mohlo pomoci. Ale já to teda moc nevyužívám, ale myslím, že je to fajn tuhle možnost mít.

T: K tomu se váže hned další otázka, kdy by mě zajímalo, ke kterým informacím o žákovi máš přístup?

AP₁: No to je právě to, mám základní informace od učitele, ale asi kdybych chtěla, tak bych jich z toho SPC mohla mít o daném žákovi i víc. Z těch informací je to třeba to, jestli má to dítě sluchový nebo řečový postižení a případně jaký konkrétně.

T: A tyhle informace máš o všech žácích, když jsi říkala, že někdy asistuješ i v jiných třídách?

AP₁: No já mám trochu problém, že to dost zapomínám, když v nějaké třídě delší dobu nejsem (smích). A taky jak je tam těch dětí hodně, tak to to dost náročný si všechno zapamatovat no. Ale řekla bych, že ty základní informace, které potřebuju vědět, mám.

T: A řešila jsi někdy s nějakým žákem nebo vyučujícím závažnější problém/konflikt?

AP₁: Nic závažného mě asi nenapadá. Jenom jednou jsem byla právě v cizí třídě pomáhat a stalo se mi, že jeden kluk byl dost nepřičetný a já jsem v tu chvíli nevěděla, jaký má problém, a jak s tou situací naložit. Ale všechno se nakonec vyřešilo, když se uklidnil.

T: Aha, tak to jsem ráda, že se to nakonec vyřešilo. A myslíš si, že asistent pedagoga je užitečná profese?

AP₁: Jo, určitě si myslím, že je asistent **užitečný**. **Pomáhá** hodně jak tomu učiteli, tak i žákům.

T: Myslíš, že by se dalo ve tvé práci něco změnit, aby byla tato profese využívána efektivněji?

AP₁: No, určitě by bylo dobré, kdyby byly **menší zmatky**, protože se spousta věcí řeší až daný den ráno, když člověk přijde do práce. Taky by pomohlo, kdyby byly nějaké pravidelné **schůzky** asistentů a pedagogů na 1. stupni. Ona jedna **schůzka** loni proběhla a bylo to super, ale teď hlavně asi kvůli tomu, jaká je epidemiologická situace, tak je náročný něco plánovat dopředu a ta **komunikace** je prostě **složitější**. V práci taky dost lidí chybí a řeší se asi podstatnější věci. Ale myslím, že v běžném režimu jsou tyhle schůzky určitě prospěšný, protože mi vadí se určité věci dozvídat na poslední chvíli.

T: Dobře, díky za odpověď. Chtěla bys zmínit ještě něco takhle na závěr, co by bylo důležité zmínit ohledně problematiky asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole pro sluchově postižené?

AP₁: No, tyjo, asi mě už nic nenapadá. Akorát ta **komunikace** je podle mě obecně dost důležitá, nad tím poslední dobou hodně přemýšlím a myslím, že s dobrou komunikací se může spousta věcí změnit k lepšímu.

T: Tak ještě jednou moc děkuji za odpovědi, jsem ráda, že jsi byla ochotná se mnou tento rozhovor provést.“

Poznámka autora: Ostatní přepsané rozhovory s asistenty pedagoga jsou uschovány u autorky práce.

Příloha 5 – Přepis rozhovoru s pedagogem I

T – tazatel

P – pedagog

„T: Ahoj, nejprve bych ráda věděla, kolik je ti let a jaké je tvé nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?”

P₁: Ahoj, je mi 32 a mám dva magisterské obory. Mám magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika – učitelství a magisterské vzdělání v oboru logopedie – surdopedie.

T: Jak dlouho pracuješ na této škole jako učitelka?

P₁: Letos čtvrtým rokem.

T: A máš v tomto školním roce v nějaké třídě třídnictví?

P₁: Ano, mám, v 5. třídě.

T: Dobře, teď se zaměříme spíš na pozici asistenta pedagoga. Jaké kvality nebo charakterové vlastnosti by podle tebe měl mít člověk pracující na takovéto pozici?

P₁: Určitě **empatii**, potom určitou jako **přirozenou logiku věci**, jako odhadnout tu situaci a vlastně to já považuju v podstatě jako nejdůležitější, i když se s tím asistentem pedagoga o něčem pobavíme, jak by to mělo vypadat a dostane tu přípravu a tak, tak stejně je pro mě hrozně důležitý, aby ten člověk dokázal jako **spontánně reagovat** na některý ty věci a situace, který se v té třídě ukážou. Takže co vyloženě opravdu mi dělá problém skousnout, když třeba ten asistent pedagoga dokončí nějaký úkol a potom jenom sedí a čeká, než mu ten učitel vyloženě dá další úkol, i když se ten učitel zrovna věnuje dalším dětem nebo tak no. Mně se hodí v té hodině, když je **iniciativní**, tak, ale ta **empatie** je samozřejmě na prvním místě.

T: Dobře a jaká je podle tebe teda role asistenta pedagoga?

P₁: No, to záleží z jakýho úhlu pohledu na to člověk kouká. Já osobně si myslím, že ta role je taková, že asistent pedagoga má **podpořit** toho **učitele** v tom, aby vlastně se mohl věnovat těm slabším žákům. **Vytvořit** tak nějak **tým** s tím učitelem, to je asi druhá věc. A tím pádem vlastně **se střídat** v tom, kdy ten asistent s těma šikovnějšíma žákama udělá něco navíc, aby

ten učitel se mohl věnovat těm pomalejším, nebo pak když se jedná o intenzivní procvičování u jednoho žáka, tak tam pak vlastně může být u něj ten asistent.

T: A pokud využíváš v hodinách asistenta pedagoga, dokázala bys zprůměrovat, na kolik hodin v týdnu ho máš přítomného ve vyučování? A vyhovuje ti to takhle?

P₁: No tak průměrně si myslím, že jsme se dostali na 4 týdne, 5 maximálně. Já respektuju, že u nás jsou jakoby **prioritní** ty třídy prvňáčků a druháčků, ale já tam mám dva individuály a mám ty děti na takový skupinky rozdělený a ocenila bych toho asistenta víc no.

T: A můžu se zeptat, na které předměty máš asistenta?

P₁: No teď mám domluvenou asistentku na **matematiku** a **češtinu**, protože na nic jiného asi nepotřebuju.

T: Aha a jak to funguje, pokud je některá hodina, na kterou toho asistenta opravdu potřebuješ? Lze si to nějak domluvit?

P₁: Tak u nás je vlastně **střídavej asistent pedagoga**, takže mám domluvenou na tenhle školní rok jednu asistentku ještě s jinou učitelkou a takhle jsme domluvené na nějakých těch hodinách, kdy mi přijde pomoci.

T: Když ses poprvé dozvěděla, že je možnost mít asistenta pedagoga na některé hodiny, jak jsi na to reagovala? Jaká byla tvá očekávání?

P₁: No na tohle asi nejsem úplně schopná odpovědět, protože na bývalé škole, kde jsem předtím pracovala, tak jsem měla asistenta přiděleného vlastně na celou dobu vyučování. Takže jsem na jeho přítomnost už byla zvyklá.

T: Dobře, to nevadí, chápu to. A mohla bys mi říct, při čem ti nejvíc ten asistent pedagoga pomáhá? Využíváš jeho pomoc pouze ve vyučovací hodině nebo i mimo ni?

P₁: Tak já to většinou dělám tak, že si připravím práci pro asistenta pedagoga a pak mu často i řeknu, aby přišel tak o deset minut později, protože na začátku hodiny máme takovou výkladovou část s dětma. Potom vlastně přijde teda ta asistentka pedagoga, kdy ode mě dostane **instrukce**, co s konkrétním dítětem nebo skupinou dětí má dělat. A co se týká **přestávek** a celkově přípravy, tak jsem to využila jen párkrát na nějaký **laminování** a tak, ale to by se dalo spočítat na prstech jedné ruky. Takže hlavně potřebuju **v té třídě** a potřebuju

právě si tu třídu rozdělit na ty skupinky, aby pracovali všichni podle svého výkonu, který potřebují.

T: Takže by se dalo říct, že považuješ tuhle práci za přínosnou a smysluplnou?

P₁: Ano, jednoznačně.

T: To byla rychlá a stručná odpověď. (Smích.) A dalo by se na této škole udělat něco jinak, aby byla pozice asistenta pedagoga využívána efektivněji?

P₁: Tak já do toho asi jako učitel úplně nevidím. Přemýšlím, hm, no já si myslím, že asistent pedagoga by měl být aktivně v těch hodinách a tím pádem by měl být využíván hlavně dopoledne, ne dělat věci okolo. Já vlastně předtím jsem měla toho asistenta pořád i na hodiny, u kterých jsem si říkala, že to není potřeba, jako jsou hudebka nebo výtvarka, takže když jsem nastoupila sem do téhle školy, tak jsem si říkala, že to je vlastně hrozně skvělý **střídat** si toho asistenta s ostatními, protože ho pak opravdu využiješ jen na ty hodiny, na které ho potřebuješ, ale zase pak třeba není tolik zvyklý na tu třídu a ani ona na něj, když se tam asistenti **střídají**.

T: Aha dobře, tak tohle by za mě bylo asi všechno. Chtěla bys na závěr ještě něco dodat ohledně asistenta pedagoga ve třídě s žáky s NKS na základní škole pro sluchově postižené?

P₁: No já bych jen chtěla dodat, že za mě je asistent pedagoga u dětí s nějakým typem speciálních vzdělávacích potřeb nesmírně **důležitější**. A měl by být opravdu kvalitně ohodnocen, to je první věc, co je mi trochu líto, co se týká té asistence. Druhá věc, si myslím, že když tam ten asistent pedagoga je, tak je to taková dvojnásobná síla a ty děti se opravdu posouvají rychleji. Já to vidím u sebe ve třídě, že vždycky když jsem tam sama a snažím se sebevíc a mám je rozdělené do těch pomyslných skupinek, tak nepracují tak usilovně, jako když tam je ten asistent pedagoga s námi a tím pádem s ním se pak posouvá celá třída rychleji. Takže asi tak.

T: Dobře, super, tak já ti moc děkuji za rozhovor a přeji hezký den.“

Poznámka autora: Ostatní přeepsané rozhovory s pedagogy jsou uschovány u autorky práce.