

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Asistent pedagoga v předškolním vzdělávání a dítě s vývojovou dysfázií
Teaching assistant in a pre-school facility and a child with developmental
dysphasia

Anežka Staňková

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Irena Hanyš Holemá, Phd.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy (B0112A300008)

Studijní obor: B MS 20

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Asistent pedagoga v předškolním vzdělávání a dítě s vývojovou dysfázií potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce Ireny Hanyš Holemé, 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 10.4.2024

Ráda bych tímto poděkovala svému manželovi za velkou podporu během celého studia, svým třem synům, kteří respektovali mou potřebu dále se vzdělávat s cílem získat kvalifikaci na pozici učitelky v mateřské škole. Děkuji svým rodičům za podporu a pomoc s péčí o mé děti v době studijních dní. Současně chci poděkovat Ireně Hanyš Holemé za skvělé a podporující vedení mé bakalářské práce. Také děkuji všem učitelkám a asistentům pedagoga, kteří se zapojili do tohoto výzkumu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá porovnáním práce asistentů pedagoga v různých třídách mateřské školy, kde je zařazeno dítě s vývojovou dysfázií. Teoretická část práce se zaměřuje na dvě hlavní témata, a to asistent pedagoga a vývojová dysfázie. Vývojová dysfázie je poruchou řeči, resp. druhem narušené komunikační schopnosti. V první části, se práce zaměřuje na asistenta pedagoga, jeho náplň práce, formy spolupráce a komunikace s ostatními pedagogy. Druhá část popisuje problematiku narušené komunikační schopnosti a bližší specifikace k vývojové dysfázii, její druhy a dítě s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Výzkumná část je případovou studií třech asistentů pedagoga v různých třídách mateřské školy, které navštěvují děti s vývojovou dysfázií. Výzkum je realizován prostřednictvím vybraných výzkumných metod, a to strukturovaného rozhovoru a také nezúčastněného pozorování. Každý výzkumný vzorek obsahuje charakteristiku prostředí a charakteristiku asistenta pedagoga. Zároveň část, která je zaměřená na dítě s vývojovou dysfázií, kde je uvedena jeho osobní anamnéza a vlastní interpretace poskytnutých dokumentů. Výsledky výzkumu obsahují analýzu pozorování a analýzu rozhovorů vedených s učiteli a asistenty pedagogů v mateřské škole.

Cílem výzkumné části práce je porovnat práci asistentů pedagoga, zhodnotit, jak se odlišuje jejich forma spolupráce a komunikace s ostatními pedagogy. Poslední oblastí je zhodnocení vlivu asistenta pedagoga na dítě s vývojovou dysfázií při zapojování do kolektivu dětí ve třídě a do nabízených činností.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, dítě s vývojovou dysfázií, předškolní vzdělávání, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, pedagog, rodič, pedagogicko-psychologická poradna.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the comparison of the work of teaching assistants in different kindergarten classes where a child with developmental dysphasia is enrolled. The theoretical part of the thesis will focus on two main topics, namely the teaching assistant and developmental dysphasia. Developmental dysphasia is a speech disorder that kind of impaired communication skills. In the first part, the thesis will focus on the teaching assistant, his job description, forms of cooperation and communication with other teachers. The second part will describe the issue of impaired communication ability and closer specifications to developmental dysphasia. Types of developmental dysphasia and the child with developmental dysphasia in preschool age. The research is a case study of three teaching assistants in different kindergarten classes attended by children with developmental dysphasia. The research is conducted through selected research methods, namely structured interview as well as non-participant observation. Each research sample will include a description of the environment and the characteristics of the teaching assistant, as well as a section that focuses on the child with developmental dysphasia, which includes his/her personal history and his/her own interpretation of the documents provided. The results of the research will include an analysis of both observations and an analysis of interviews conducted with teachers and teaching assistants in the kindergarten.

The aim of the research part of the thesis is to compare the work of the teaching assistants, to evaluate how their form of cooperation and communication with other teachers differs and the last area is to evaluate whether the teaching assistant contributes/does not contribute to the involvement of the child with developmental dysphasia in the collective of other children and participation in activities in the selected classes.

KEYWORDS

Teaching assistant, the child with developmental dysphasia, preschool education, inklusion, special educational needs, pedagogue, parent, Pedagogic and psychological counselling

Obsah

I	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	Asistent pedagoga	8
1.1	Kvalifikační předpoklady	9
1.2	Náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole.....	11
1.3	Spolupráce asistenta pedagoga a učitele	13
1.4	Asistent pedagoga u dítěte s narušenou komunikační schopností.....	15
2	Narušená komunikační schopnost.....	16
2.1	Klasifikace narušené komunikační schopnosti	17
2.2	Vývojová dysfázie.....	18
2.3	Druhy vývojové dysfázie	21
2.4	Dítě předškolního věku s vývojovou dysfázií	22
II	PRAKTICKÁ ČÁST	25
3	Cíle výzkumné části bakalářské práce	25
3.1	Výzkumné otázky.....	25
3.2	Výzkumné metody	25
3.3	Realizace výzkumu.....	26
4	Charakteristika výzkumného vzorku	26
4.1	Výzkumný vzorek 1	27
4.2	Výzkumný vzorek 2	31
4.3	Výzkumný vzorek 3	33
5	Výzkumného šetření	35
5.1	Analýza pozorování jednotlivých případů	35
5.2	Analýza rozhovorů u jednotlivých případů.....	37
5.3	Odpovědi na výzkumné otázky	41
6	Závěr	43
7	Diskuze	44
	Seznam použité literatury a dalších zdrojů.....	46
	Seznam příloh.....	49

ÚVOD

Asistent pedagoga je v současném českém školství velmi důležitým pedagogickým pracovníkem, který nejčastěji funguje jako podpůrné opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je *zajistit rovný přístup a rovné příležitosti všech osob ke vzdělávání, jehož součástí je zavedení nezbytných opatření k ukončení segregáční praxe v českém školství a k prevenci diskriminačních jevů.* (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 23) Součástí tématu bakalářské práce je dítě s vývojovou dysfázií, které je integrováno do běžné mateřské školy.

Bakalářská práce se zabývá tématem asistenta pedagoga díky mé přímé zkušenosti ze zaměstnání na pozici asistenta pedagoga právě u dítěte s vývojovou dysfázií. Od mého nástupu na tuto pozici asistenta pedagoga bylo vidět, že se vedení mateřské školy s touto pozicí v praxi setkává poprvé. Nebylo snadné nastavit jasná pravidla a vymezení náplně práce, a proto docházelo k vlastnímu vnímání problematických oblastí v komunikaci a spolupráci s učitelem ve třídě v mateřské škole, také k jinému vnímání této pozice pedagogickým sborem. V poslední řadě bylo vidět odlišný přístup učitelů k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, než k ostatním dětem v dané třídě.

Asistent pedagoga je zavedená pedagogická pozice ve školství, která je již v současnosti celkem běžnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, a přesto je na tento post pedagogického pracovníka často nahlíženo jako na nové a moderní podoby inkluzivního vzdělávání, se kterými se učitelé seznamují a učí se s nimi pracovat. Asistent pedagoga může totiž zastávat různé funkce a je nezbytné, aby byly tyto skutečnosti komunikovány na počátku spolupráce v dané instituci. Postupným prohlubováním tématu asistenta pedagoga v rámci běžného zájmu o práci, bylo zjišťováno, že nastavení a rozložení kompetencí má zásadní vliv pro budoucí spolupráci a funkční uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu.

V této práci se jedná o porovnání práce několika asistentů pedagoga v různých mateřských školách, ve třídách, kde bylo zařazeno dítě s vývojovou dysfázií, kterému bylo na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení doporučeno podpůrné opatření ve smyslu přiřazení asistenta pedagoga. Tato práce je dále zaměřena na spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s učitelem ve třídě. Spolupráce i komunikace je podstatným pilířem pro vytvoření funkčního pedagogického týmu, který je předpokladem efektivní inkluze v mateřské škole a umožnění dítěti stát se součástí dané třídy, skupiny.

Teoretická část práce se zabývá popisem základních specifík pozice asistenta pedagoga, jeho náplní práce, legislativním vymezení, spoluprací učitele a asistenta pedagoga, individuálním vzdělávacím plánem, který je podkladem pro práci s dítětem se speciálními potřebami, pokud je jeho vytvoření doporučeno. Součástí teoretické části je vymezení práce asistenta pedagoga u dítěte s narušenou komunikační schopností, charakteristika narušené komunikační schopnosti, a dále kapitola vývojová dysfázie, její druhy, projevy a způsoby logopedické a terapeutické intervence.

V praktické části je pracováno s výzkumným vzorkem třech asistentů pedagoga, kteří byli přiřazeni do třídy mateřské školy na základě doporučení školského poradenského zařízení dítěti s vývojovou dysfázií. Výzkumná část obsahuje charakteristiku výzkumných vzorků, analýzu jednotlivých pozorování a analýzu realizovaných rozhovorů s příslušnými učiteli a asistenty pedagoga. Každý výzkumný vzorek zahrnuje osobní anamnézu dítěte, vlastní interpretaci dokumentů, na základě kterých byl dítěti přidělen asistent pedagoga, charakteristiku konkrétního asistenta pedagoga a prostředí, kde je dítě vzděláváno.

Cílem výzkumu je porovnat práci asistentů pedagoga v různých třídách mateřské školy na základě výsledků z pozorování dítěte s asistentem pedagoga, a na základě rozhovorů vedených s jednotlivými asistenty pedagoga a učiteli v dané třídě. Dílčím cílem je porovnat formy spolupráce a komunikace mezi učiteli a asistenty pedagogů a zhodnotit efektivitu přínosu asistenta pedagoga pro zapojení dítěte do kolektivu běžné mateřské školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga má významnou úlohu v možnostech podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami být součástí běžného vzdělávacího procesu. Vrbová (2012) Role asistenta pedagoga je dle Kendíkové (2017) jako pozice pedagogického pracovníka celkem nová a někteří učitelé s ní stále nedokážou pracovat. Je potřeba, aby byla přijata a podpořena. Vzhledem k názvu asistent pedagoga je zřejmé, že by měl být k dispozici pedagogovi, ostatním dětem a také dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, což je předpokladem úspěšné integrace, kterou formuluje Průcha, Walterová, Mareš (1995) jako přístup a způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Je nutné, aby asistent pedagoga v mateřské škole (dále jen asistent pedagoga) byl součástí třídy, zapojoval se do činností, pomáhal pedagogovi nebo se věnoval individuální péči o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, tak aby byl zapojen do běžného denního režimu třídy. V zájmu inkluze není vhodné, aby asistent pedagoga dítě vyčleňoval z kolektivu a pracoval s ním jen samostatně bez spolupráce s dalším pedagogem. (Uzlová, 2010) Zároveň je podstatné, že učitel poskytuje asistentovi pedagoga určité vedení. (Kendíková, 2017)

Není vždy jednoduché toto vedení poskytnout ze strany učitele a zároveň se naučit ho přijmout ze strany asistenta pedagoga. Právně upravuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných zákon č. 561/2004 Sb. §16 a vyhláška č. 27/2016 Sb.

Využití asistenta pedagoga je jednou z možností podpůrných opatření dle zákona č. 561/2004 Sb. § 16, které je stanoveno dítěti na základě diagnostiky školského poradenského zařízení. Doporučení na přidělení asistenta pedagoga do třídy MŠ, kde je vzděláváno dítě, však neznamená, že je jeho osobním asistentem, nýbrž asistentem pro danou třídu. (Němec, Martinovská, 2018). Kendíková (2017) uvádí rozdělení podpůrných opatření do 5 stupňů, přičemž asistent pedagoga slouží jako podpora pro žáky vyššího stupně než prvního.

1.1 Kvalifikační předpoklady

Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících dle §20 je možné jako asistent pedagoga, který se podílí na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami získat kvalifikaci takto:

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁸⁾, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace¹⁹⁾, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

- 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
- 2. studiem pedagogiky, nebo*
- 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),*

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

- 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
- 2. studiem pedagogiky, nebo*
- 3. studiem pro asistenty pedagoga,*

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

- 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
- 2. studiem pedagogiky, nebo*
- 3. studiem pro asistenty pedagoga.*

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

- a) *vzděláním podle odstavce 1,*
- b) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*
- c) *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,*
- d) *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*
 - 1. *studiem pedagogiky, nebo*
 - 2. *studiem pro asistenty pedagoga, nebo*
- e) *základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.*

Asistent pedagoga má mnoho rozmanitých možností, jak získat kvalifikaci na pozici asistenta pedagoga. Ze zákona vyplývá, že z hlediska dosaženého vzdělání jsou asistenti pedagoga rozděleny na dvě skupiny. Kendíková (2017) upřesňuje rozdělení asistenta pedagoga dle odlišné náplně práce:

- Asistent pedagoga, který má středoškolské vzdělání s maturitou a příslušný pedagogický obor, vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě s dětmi se speciálními potřebami.
- Asistent pedagoga, který absolvoval střední školu s výučním listem nebo základní vzdělání a k němu patříčný kvalifikační kurz, je oprávněn vykonávat pouze pomocné výchovné práce.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. §3 stanovuje rozsah studia pro asistenty pedagoga na 120 vyučovacíh hodin, a pro jeho ukončení je potřeba absolvovat závěrečnou zkoušku a obhajobu závěrečné práce. Uzlová (2010) specifikuje studium akreditovaného kvalifikačního kurzu v rozsahu 120 hodin, z toho je 80 hodin přímé výuky a 40 hodin pedagogické praxe ve školských zařízeních, školách atd. Dle výše uvedeného zákona č. 563/2004 Sb. §2 je asistent pedagogickým pracovníkem, který musí být dle §3 bezúhonný, mít odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Vzhledem k výše uvedené kvalifikaci asistenta pedagoga a jeho finančnímu zajištění, které se odvíjí od činností, které při své práci vykonává, je zařazen do 4 – 9. platové třídy. (Kendíková, 2017) Díky tomu, že v dnešní době dochází ke zvyšování počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou integrovány do mateřských škol má ředitel školy možnost dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících §22 přijmout dočasně na pozici asistenta pedagoga nekvalifikovaného zájemce.

Vyjma splnění kvalifikačních předpokladů by měl asistent pedagoga splňovat určité osobnostní charakteristiky pro práci s dětmi.

Němec, Martinovská (2018) popisuje jednotlivé charakteristiky, mezi které řadí:

- pozitivní vztah k dětem,
- empatii a trpělivost,
- důslednost při respektování pravidel především u dětí předškolního věku
- motivaci dále se vzdělávat

Asistent pedagoga by měl být člověk, který rád pracuje s dětmi, nebojí se výzev a náročných situací, je pozitivně naladěný a vnitřně vyrovnaný, tak aby zvládl svou nelehkou roli ve třídě MŠ s pedagogy i s dětmi.

Uzlová (2010, s. 45) uvádí, že *asistent pedagoga musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.*

Asistent pedagoga je ve své praxi ve vztahu k většímu počtu osob a je nutné, aby dokázal komunikovat a nastavovat hranice u každého z nich přiměřeně jeho roli.

1.2 Náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole

Asistent je pedagogickým pracovníkem, který se podílí na procesu vzdělávání dětí v předškolním věku a je součástí pedagogického týmu. Jeho práce zahrnuje práci přímou a nepřímou. Rozvržení pedagogické práce upravuje vyhláška č. 263/2007 Sb. § 3. Zároveň je pro asistenta určující vyhláška č. 27/2016 Sb. §5, která určuje rozsah podpory dle stanoveného podpůrného opatření. Charakteristikou práce asistenta pedagoga jsou činnosti pomáhající pedagogickým pracovníkům, taktéž dětem, které jsou začleněny v dané třídě a přispívají k rovnováze při rozdělování pozornosti a dostatečnému individuálnímu přístupu, který vede k inkluzivnímu vzdělávání.

Kendíková (2017) uvádí, že učitel poskytuje asistentovi pedagoga jistou formu vedení a tak, je asistent pedagoga pomocným pedagogickým pracovníkem a hlavní odpovědnost za integrované dítě nese učitel ve třídě. Učitel by měl mít více prostoru pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto asistent pedagoga pracuje tak, aby mu to bylo umožněno. (Němec, Martinovská, 2018)

Učitel by se měl věnovat všem dětem ve třídě a rozdělit pozornost tak, aby byl schopen saturovat individuální potřeby dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k časté nižší kvalifikaci asistenta pedagoga, než je kvalifikace učitele, jak uvádí Němec, Martinovská (2018) je nezbytné, aby asistent pomohl s méně odbornými činnostmi a učitel mohl svou odbornou pomoc poskytnout dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V práci asistenta pedagoga by měla převažovat individuální a společná činnost v rámci skupiny, a ne mimo ni. V praxi se setkáváme s tím, že asistent sice pracuje s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale někde odděleně bez ohledu na ostatní děti ve třídě. *Úkolem asistenta pedagoga je pomáhat vytvářet situace, ve kterých se takové zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu bude dařit, co nejlépe, například vymýšlet hry a činnosti, v nichž se ve skupině uplatní i dítě s postižením/znevýhodněním, vést děti ke vzájemné dopomoci.* (Němec, Martinovská, 2018, s.53)

Dítě se se speciálními vzdělávacími potřebami má potřebu sounáležitosti, chce být součástí třídy a činností, které se zde odehrávají, má radost, když ho ostatní přijmou mezi sebe a umožní mu také se vyjádřit.

V práci asistenta pedagoga je důležitý, pokud je stanoven, individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), dle zákona č. 561/2004 a vyhlášky č. 27/2016, který je k dispozici, jak učiteli, tak asistentovi. Předpokládá se snaha o propojení činností tematického celku a IVP. Na základě doporučení školského poradenského zařízení při zřízení asistenta pedagoga je součástí vytvoření IVP učitelem. Kendíková (2018) upozorňuje, že IVP není sestaveno jen na základě školského poradenského zařízení, ale také na základě písemné žádosti rodičů. K této problematice se vztahuje odst.1§ 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., která uvádí, že *IVP je závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu a patří do dokumentace žáka ve školní matrice.*(Kendíková, 2018. s. 24) Obsahuje všechny identifikační údaje a jména pedagogických pracovníků. Obsahem IVP jsou dle Bartoňové, Vítkové, (2016) tyto základní údaje:

- Průběh a možnosti v poskytování individuální péče
- Vzdělávací cíl
- Podpora prostřednictvím dalšího pedagogického pracovníka (většinou asistenta pedagoga)
- Výpis kompenzačních a vzdělávacích pomůcek
- Návrh na upravení počtu dětí ve třídě vzhledem k dítěti se SVP

IVP je stanoven dle potřeb dítěte a jeho individuálního vývoje a během roku dochází k evaluaci výsledků vyplývajících z práce dle IVP.

1.3 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Předpokladem úspěšné inkluze dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná spolupráce asistenta pedagoga a učitele, jedině tak může fungovat tento model podpůrného opatření ve výchovně vzdělávacím procesu. Dle Uzlové (2010) je asistent pedagoga plnohodnotným členem týmu a je zapotřebí týmové spolupráce, která umožní sjednotit postupy, metody práce a motivační techniky.

Obecné principy týmové spolupráce dle Soudné (in Morávková Vejrochová, 2015) jsou

- Inspirovat se na základě jiných zkušeností a znalostí
- Být si vědom jiného přístupu, který přináší nové možnosti řešení
- Odpovědnost k ostatním pedagogickým pracovníkům
- Podpora a motivovanost

Nezbytnou součástí této spolupráce na úrovni pedagogických pracovníků působících ve výchovně vzdělávacím procesu je respektovat jiné přístupy a názory a být sám aktivním účastníkem diskusí, které vedou k podpoře začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Výše již bylo uvedeno, že odpovědnost za vzdělávané dítě má učitel.

Uzlová (2010) upozorňuje na důležitost předávání informací a rozdělení rolí a činností tak, aby průběh dne umožnil začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v co největší možné míře. Pro efektivní komunikaci a spolupráci je zapotřebí respektu, aktivního přístupu obou pedagogických pracovníků. Němec, Martinovská (2018) hovoří o správném vymezení kompetencí, které přispívá k tomu, aby ani jeden z pracovníků neměl nepřiměřená očekávání. Dále považuje za velmi důležité hned z počátku si otevřeně a jasně vymezit pravidla. Za tohoto předpokladu může učitel poskytovat přesné instrukce, které asistentovi pedagoga velmi pomohou při orientaci v činnostech a během dne, zároveň mu to umožňuje se aktivně podílet na výchovně vzdělávacím procesu každého jedince v dané skupině, kde je zařazeno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Horáčková (2015) hovoří o desateru předpokladů pro vhodnou a funkční spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Mezi hlavní předpoklady řadí pozitivitu ve vztahu k integraci a inkluzi u obou účastníků pedagogického vzdělávání, schopnost přijmout asistenta jako rovnocenného partnera, uvědomění si, že asistent pedagoga je ve třídě podpurným opatřením, které má umožnit zjednodušení práce učitele a zároveň umožnit větší prostor pro individuální péči o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí týdenního režimu je vyčleněný čas na společné diskuse, přípravy, intervenční opatření, s tím také souvisí účast na poradách, kde se asistent pedagoga setkává s dalšími pedagogickými pracovníky a přispívá ke vzdělávání dětí v souladu s konceptem dané školy. Horáčková (2015) dále uvádí, že asistent pedagoga je komunikativní, otevřený k prohlubování kooperace mezi pedagogickými pracovníky, nejbližší však s pedagogem v dané třídě a zároveň je nutné, aby učitel dobře přijal další osobu do procesu vzdělávání. Učitel je zpočátku velmi silným mentorem, který se vzdělává v oblasti speciálních potřeb jedince a poté je předává asistentovi a ukazuje mu, jakým způsobem pracuje a kde je možné vyhledat doplňující vzdělávání.

Učitel se ve třídě snaží najít rovnováhu mezi individuálním zapojením asistenta u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a prací s ostatními dětmi.

Z desatera o spolupráci (Horáčková, 2015) bylo zmíněno několik důležitých předpokladů pro dobrou spolupráci asistenta pedagoga a učitele, které jsou aplikovatelné na prostředí mateřské školy. Při komunikaci dvou lidí, zde se jedná o pedagogické pracovníky, je běžné, že ve spolupráci dochází také k různým neshodám.

Na problematice situace v souvislosti se žáky, upozorňuje Němec, Martinovská (2018) a konstatují, že pro takové situace neexistuje jednotné pravidlo, ale je doporučováno, aby zasahoval učitel a asistent byl k dispozici, případně se podílel na realizaci řešení.

Němec, Martinovská (2018) uvádí příklady chyb ve vzájemné komunikaci mezi které řadí problematiku respektu, který by měl být vzájemný bez ohledu na zkušenosti nebo věk, přílišná aktivnost v pomoci dětem, které to vlastně nepotřebují nebo naopak pasivita a pohodlnost asistenta pedagoga, který dělá jen nezbytné činnosti a potřebuje tedy důraznější vedení od učitele. Na druhou stranu je zde i několik pochybení ze strany učitele. Velmi častým příkladem je, že učitel přenechá veškerou práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami asistentovi pedagoga, což směřuje k výše uvedenému tvrzení, že asistent pedagoga není osobním asistentem.

Učitelé někdy očekávají od asistenta pedagoga podobný přístup jako od ostatních pedagogů a neuvědomují si, že potřebují přesnější a intenzivnější vedení. Vzhledem k jejich často nedostatečné kvalifikaci, není možné očekávat, že jsou odborníky na děti se speciální péčí. V neposlední řadě je zde úskalí týkající se role asistenta v mateřské škole, kdy do procesu vzdělávání vstupuje jako třetí osoba vzhledem k tomu, že ve třídě mateřské školy jsou zpravidla dvě paní učitelky. Je zapotřebí, aby se jedna učitelka ujala vedení asistenta. (Němec, Martinovská, 2018)

Správně fungující spolupráce, nastavené mantinely, respekt a otevřenost pedagogických pracovníků je nezbytnou součástí a předpokladem pro zavedení správného vzdělávacího působení, a především úspěšného zapojování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

Gardošová (in Morávková Vejrochová, 2015) se vyjadřuje k důležitosti evaluace, autoevaluace a metodického vedení asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by měl podle Gardošové (2015) neustále zvyšovat kvalitu své práce skrze další vzdělávací kurzy a semináře, měl by vyhodnocovat kvalitu své práce, podílet se na týmové spolupráci a navrhnout řešení, obhájit své názory a rozhodnutí.

1.4 Asistent pedagoga u dítěte s narušenou komunikační schopností

Asistent pedagoga, který je přiřazen do třídy běžné mateřské školy, kde je vzděláváno dítě s narušenou komunikační schopností, by se měl snažit stejně jako jeho pedagogičtí kolegové o co největší míru zapojení dítěte do všech aktivit a činností, případně modifikovat jednotlivé úkony, tak aby je dítě mohlo také zvládnout. Za hlavní úkoly asistenta pedagoga považují Němec, Martinovská (2018) podporu při komunikaci, vytváření přátelských vztahů a otevřenému akceptování ostatními dětmi ve třídě mateřské školy. Dále Němec, Martinovská (2018) hovoří o tzv. tlumočení, kdy asistent pomáhá vyjádřit dítěti slova, která jsou pro ostatní méně srozumitelná a zároveň se snaží o vzájemné porozumění v kolektivu dětí.

Dítě s narušenou komunikační schopností potřebuje individuální podporu v oblasti řeči a porozumění. Asistent pedagoga mu zprostředkovává informace od učitele takovým způsobem, aby je dítě zvládlo pochopit a plnit většinu aktivit ve třídě s ostatními žáky. V této oblasti rozvoje řeči a komunikačních schopností je většina teoretických zdrojů orientována na podporu na základní škole.

Bytešníková (2012) zmiňuje možnosti zařazování dětí s tímto typem speciálních vzdělávacích potřeb do běžných mateřských škol s logopedickou péčí nebo přímo do mateřských škol logopedických většinou v závažnějších typech narušené komunikační schopnosti. V případě zařazení do třídy běžné mateřské školy je velmi důležité, aby bylo dítě v péči logopeda.

2 Narušená komunikační schopnost

Základním pojmem této problematiky je komunikace, která je realizována prostřednictvím řeči. Při narušení vývoje řeči je narušená i komunikace, která je dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) definována jako *sdělování, dorozumívání*, ke kterému dochází především mezi lidmi. Komunikaci chápe Klenková (2006) jako schopnost, kterou lidé využívají k přenosu informací tak, aby byli schopni mít mezilidské vztahy a žít ve společnosti druhých lidí. Pro rozvoj lidské osobnosti je komunikace i rozvoj řeči velmi podstatný. Vrbová (2012) považuje komunikaci za jednu z nejdůležitějších schopností, která umožňuje prožívat kvalitní život a zároveň ovlivňuje jakým způsobem se dítěti bude ve výchovně vzdělávacím procesu dařit a zda se zvládne přizpůsobit. V komunikaci podle Lejsky (2003) dochází k přenosu mezi specifickými kanály, které jsou nosičem informace.

Výše je definován pojem komunikace, který je úzce spjat s pojmem „komunikační kompetence“, který dle Průchy (in Bytešníková, 2012, s. 15) charakterizován jako *soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka*. Je tedy patrné, že tyto schopnosti jsou součástí obvyklé komunikace a tímto je možné, že jakékoliv narušení v této oblasti je velmi specifické, a tudíž náročné na logopedickou nebo odbornou péči, která poskytuje terapii, nápravu, včasnou intervenci pro eliminování nebo dokonce vymizení těchto nedostatků.

Problematikou narušené komunikační schopnosti se zabývá obor logopedie, který definován jako obor, který se zaměřuje na osoby s různými řečovými obtížemi, na jejich rozvoj, vzdělání a výchovu v této oblasti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) Logopedie patří do oblasti speciální pedagogiky a zabývá se prevencí nedostatků a narušení ve vývoji řeči, hledá příčiny, sleduje celý průběh, zabývá se včasnou diagnostikou a správnými postupy pro odstraňování nebo předcházení nedostatků, v rozvoji řeči. (Lechta, 1990 in Klenková 2006) Narušená komunikační schopnost je dle autorů vymezena různými způsoby.

Blažková (2014) zmiňuje, že není snadné vymezit na jedné straně normu a na druhé straně narušení a v jakých případech se již o narušení jedná, vzhledem k okolnostem, jako je řečový vzor nebo prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Lechta (in Bytešníková, 2012) uvádí, že o narušení se jedná v takovém případě, kdy je narušena některá z jazykových rovin nebo několik rovin současně. Jedná se o foneticko – fonologickou, lexikálně sémantickou, morfologicko – syntaktickou a pragmatickou rovinu jazykového projevu.

Komunikace jako taková obsahuje verbální i neverbální projevy. Je nezbytné nahlížet na narušenou komunikační schopnost ve všech jazykových rovinách a neupírat pouze na jedné. Podle Klenkové (2006) je důležité přihlížet k tomu, že některé jevy jsou v souvislosti s vývojem řeči dítěte v určitém věku považovány za fyziologické, tedy není možné hovořit o případném narušení rozvoje řeči. Nicméně narušení může být, – jak hlavním problémem, tak jen projevem nějakého jiného převládajícího postižení.

2.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

K rozdělení jednotlivých druhů vad řeči se nejčastěji používá klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomů, které jsou pro vadu řeči určující.

Lechta (in Klenková, 2006, s. 55) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií. Do těchto kategorií se řadí:

vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (plynulosti) řeči (tumulus, sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady poruchy řeči.

Bytešníková (2012, s. 31 -71) popisuje tyto vady jako deficity komunikační schopnosti a rozděluje je na:

- *Narušený vývoj řeči – opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie*
- *Poruchy artikulace – dyslalie, vývojová dysartrie*
- *Poruchy plynulosti a tempa řeči – koktavost, breptavost,*
- *Poruchy zvuku řeči – huhňavost (rinolalie), palatolalie*
- *(S)elektivní mutismus*
- *Poruchy hlasu*

Z přehledu kategorizace jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti je vidět, že každý autor vnímá rozdělení narušení nepatrně odlišným způsobem. Vzhledem k zaměření této práce na jednu z oblastí, a to vývojovou dysfázií, tedy budou specifikovány podrobnější informace a popis vývojové dysfázie. Často je uváděno, že může dojít k záměně opožděného vývoje řeči a vývojové dysfázie kvůli tomu, že jsou si některými projevy podobné. Je tedy potřebné zmínit porovnání těchto dvou specifických narušení vývoje řeči a zároveň vymezit vývojovou dysfázií a její specifika.

2.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost dle klasifikace, která byla uvedena výše. Mikulajová a Rafajdusová (in Bittmannová a kol. 2019) zmiňuje, že vývojová dysfázie je způsobena brzkým poškozením centrální nervové soustavy a zároveň ji označuje jako specificky narušený vývoj řeči, kde za předpokladu náležitých podmínek ve vývoji dochází k obtížnosti nebo až neschopnosti užívat verbální komunikaci. U tohoto typu poruchy jsou typické nedostatky na několika úrovních verbalizace a zasahují i do dalších oblastí. Děti s touto poruchou mají dle Bytešnickové (2012, s 38) tzv. *nerovnoměrný vývoj osobnosti*. Klenková (2006) zmiňuje, že dochází k oslabení v oblasti grafomotoriky, jemné motoriky, paměti a pozornosti. V případě, že v každé oblasti je dítě alespoň trochu oslabeno, je pro něj velmi těžké v něčem vyniknout a jeho organismus se brzy vyčerpá, což ovlivňuje jeho emoce nebo motivaci k dalším aktivitám. Mikulajová a Rafajdusová (in Bittmannová a kol. 2019) dále vyjadřují negativní vliv vývojové dysfázie na formování osobnosti v oblasti sociálních vztahů na úrovni rodiny a přátel, mimo jiné také v zájmové a později profesní činnosti.

Pospíšilová (2018 in Doležalová, Chtěborová, 2021) definuje vývojovou dysfázií jako komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou akustického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí. Je velmi obtížné stanovit důvody, proč dochází k této formě narušení vývoje řeči, jak je vidět u několika autorů. Uzlová (2010) dysfázií ve svém slovníčku pojmu definuje jako poškození řeči, které se projevuje tím, že dítě nemluví, což je v určitém období považováno za příznak, který ukazuje, že zde dochází k nějaké indispozici.

Vývojová dysfázie je velmi komplexní poruchou, která zasahuje rozvoj celé osobnosti. Již bylo zmíněno, že vývojová dysfázie se projevuje i v neřečových oblastech a Bytešníková (2012) poukazuje na určitý nepoměr v rozložení rozumových schopností a značný rozdíl mezi oblastmi nonverbální a verbální, který může negativně ovlivňovat intelekt dítěte.

Mikulajová (1993 in Bytešníková, 2012) uvádí široké spektrum oblastí, ve kterých může docházet k deficitům v rozvoji dítěte. Tyto děti mají problém s pravolevou orientací, často se neorientují v čase, a i kresba těchto dětí má své typické znaky. Škodová, Jedlička a kol. (2003) v kresbě vidí určité nepřesnosti, jak v napojování čar, kreslení křivek nebo nevyužívání rovnoměrně celého papíru a problémy s proporcemi. Dále bývá narušená oblast vyprávění, zamýšlení se nad tématem a vyvozování závěrů, pro dítě je velmi obtížné vyjádřit souvislé věty a může ho upoutat pouze určitá část a dítě postrádá schopnost vyjádřit podstatu. (Pospíšilová, 2019)

Příčiny vývojové dysfázie nejsou jednoznačné, stále dochází k novým poznatkům a vzhledem k malé informovanosti genetických predispozic dětí je někdy velmi obtížné dohledat jasnou příčinu. (Bytešníková, 2012). Výrazným projevem dysfázie je dle Škodová, Jedlička a kol. (2003) opožděný vývoj řeči, dítě začíná mluvit později a vše je pro něj náročnější, řeč je nesrozumitelná. Tato porucha může zpočátku vypadat jako opožděný vývoj řeči a postupem času se k němu přidávají další oblasti, ve kterých oslabení zůstává nebo se naopak prohlubuje. Naproti tomu Pospíšilová (2019) zmiňuje, že existují případy vývojové dysfázie bez opožděného vývoje řeči, u kterých se jazykové deficity mohou diagnostikovat mezi čtvrtým a pátým rokem.

Děti s vývojovou dysfázií mohou podle Lejsky (2003) být zařazováni na základě jejich projevů chování do skupiny dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. Lejska (2003) dále zmiňuje problematiku právě ve zpracování řečového signálu, kdy dochází ke špatnému porozumění, které dítě dále používá ke své reprodukci řeči ve stejně chybném nastavení. To znamená, že opožděný vývoj řeči může být symptomem narušeného vývoje řeči. Kutálková (2002) se vyjadřuje k postupu reedukace, který v první řadě zahrnuje stejnou intervenci v počátečních fázích vývoje dítěte, jak pro opožděný vývoj řeči, tak pro vývojovou dysfázií.

K vývojové dysfázií se také vyjadřuje Křivková (2021), která rovněž zmiňuje oslabení v oblasti slovní zásoby, používání dysgramatismů, sociálního využívání řeči, oblasti jazykové a výslovnosti. Křivková uvádí zásadní rozdíl mezi dysfázií a opožděným vývojem řeči, u kterého nemají děti žádný neurologický problém, ani snížený intelekt.

V případě vývojové dysfázie označuje jako velmi důležitou diferenciální diagnostiku, kterou dítě získává tím, že je sledováno u více odborníků, ke kterým se v tomto případě řadí logoped, psycholog a neurolog.

V rámci diagnostiky této narušené komunikační schopnosti Lechta (2003) zdůrazňuje, že neexistuje jednotná teorie na vývoj řeči a od jednotlivých přístupů získáváme prvky, které se používají při diagnostice. Lechta (2003) popisuje specifický přístup v třech rozlišených diagnostických směrech, které takto pojmenovala Laheyová v roce 1988.

Tyto tři směry, každý se zaměřuje na narušený vývoj řeči z jiného úhlu pohledu a každý má svá specifika pro nápravu a intervenci deficitů v různých oblastech.

Lechta (2003) ale dodává, že současná diagnostika se zaměřuje více na pragmatickou oblast řeči a pracuje s komplexním posuzováním všech dotčených oblastí, vzhledem k tomu, že každý z těchto nedostatků se může negativně promítnout do jiné oblasti vývoje. Při diagnostice vývojové dysfázie je vhodné spolupracovat s několika odborníky a jedná se o *týmovou spolupráci*. (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 109)

Podle Škodové, Jedličky a kol. (2003) je vývojová dysfázie pro své různorodé symptomy zaměňována s jinými poruchami. Pro úspěšnou a co nejpodrobnější diagnostiku je vhodná diferenciální diagnostika, která zahrnuje propojenost s více odborníky. Děti s podezřením na vývojovou dysfázii mohou podstoupit foniatrické vyšetření, které se zaměřuje převážně na sluch. Některé děti dochází také na neurologii, kde může být nález negativní, jak již bylo zmíněno výše.

Logopedická a speciálně pedagogická péče patří k nejdůležitějšímu a nejvíce zaměřenému oboru na narušenou komunikační schopnost a poruchy ve vývoji řeči. Zásadním vyšetřením je dle Doležalové, Chotěborové (2021) vyšetření klinického logopeda. Škodová, Jedlička a kol. (2003) uvádí nejběžnější oblasti, na které se zaměřuje logopedický a speciálně pedagogický obor ve své diagnostice a stanovení intervenčního a terapeutického opatření. Zaměřuje se na prostorovou a časovou orientaci, lateralitu, vyšetření celkové motoriky, která zahrnuje jemnou i hrubou motoriku. Další podstatnou oblastí je sluchové vnímání, zrakové vnímání, jazykové schopnosti, grafomotorika. V neposlední řadě je důležité se zaměřit také na schopnost si zapamatovat instrukce a paměťové procesy a k tomu se řadí i schopnost koncentrace a udržení pozornosti.

2.3 Druhy vývojové dysfázie

Křivková (2021) rozlišuje vývojovou dysfázii na motorickou a senzoryckou. Motorická je charakterizován nemluvností, týká se dětí, které převážně nemluví a potřebují ke své komunikaci tlumočníka. Dysfázie senzorycká je typická tím, že dítě mluvit chce, ale jeho řeč je nesrozumitelná, vzniká zde velký nesoulad mezi verbálním a neverbálním projevem.

Děti mají narušené sluchové vnímání, intelekt neodpovídá věku, nechápu prostorovou orientaci ani orientaci v čase. Projevuje se u nich také porucha pozornosti, psychomotorický neklid a jsou emočně labilní. Nezvládají rychlé změny. Škodová, Jedlička (2003) se taktéž přiklání k tomuto rozdělení.

Doležalová, Chotěborová (2021) uvádějí rozdělení na dysfázii receptivní, expresivní a smíšenou, přičemž třetí, tedy poslední obsahuje obě dvě předchozí. Dlouhá et al. (2017) také popisuje tyto tři typy a přidává ke slovu receptivní (percepční) a třetí formu nazývá smíšenou. Již bylo zmíněno, že se v rámci této poruchy jedná také o nerovnoměrný vývoj osobnosti s různými rozdíly v jednotlivých schopnostech a jejich dosažených úrovních.

Kutálková (2002) rozlišuje stupně poruchy na nemluvnost, do které zahrnuje problematiku porozumění řeči, vyjadřovacích schopností, které se mohou skrývat v tzv. "vnitřní řeči". Druhým stupněm je těžká dysfázie, kdy dochází k velmi pomalému vývoji řeči, který je mnohdy deformovaný. Dítě musí vynaložit mnohem více úsilí, aby se vše naučilo, protože nemá schopnost se to vše naučit běžným napodobováním. Do tohoto stupně zařazuje projevy echolalie a dysartrie. Třetím stupněm je dysfázie, kdy dítě komunikuje, ale objevují se zásadní deficity v řečových oblastech. Čtvrtým stupněm je dysfázie, kdy dítě komunikuje, ale objevují se jen některé specifické rysy z oblasti narušeného vývoje řeči, jedná se o dítě s dysfatickými rysy.

Charakteristika dysfázie receptivní: v případě této formy dochází k výraznému oslabení v oblasti sluchového vnímání, porozumění, které má za následek špatnou tvorbu slov. Potíže nastávají také v množství informací, které je omezené u dítěte s tímto typem poruchy. (Dlouhá et al., 2017). Pro dítě je velmi těžké porozumět jednotlivým instrukcím a vzhledem k oslabení i sluchové paměti, dítě nedokáže udržet několik pokynů, většinou splní pouze tu první. (Doležalová, Chotěborová, 2021) U tohoto typu vývojové dysfázie podle Škodové, Jedličky (2003) může docházet pouze k mírnému opoždění ve vývoji řeči, na druhou stranu, ale dochází k potížím v oblasti chápání významu či obsahu jednotlivých slov či sdělení a jsou narušeny paměťové procesy.

Charakteristika dysfázie expresivní:

V tomto typu vývojové dysfázie dochází převážně k obtížím v oblasti vyjadřování. (Doležalová, Chotěborová, 2021). Projevem této formy je nedostatečná slovní zásoba, často bývá tvořena vlastními slovy, která jsou pro ostatní velmi těžce srozumitelné. Dítě se aktivně nezapojuje do komunikace, využívá gest a posunků v oblasti mimiky, tvoří pouze jednoduché věty, které obsahují dysgramatismy a jejich slovosled je většinou chybný. (Dlouhá et al., 2017) Škodová, Jedlička a kol. (2003) doplňují, že se jedná převážně o potíže logomotorické, kdy se více zapojuje neverbální komunikace. Je zde velký nesoulad mezi verbálním a neverbálním projevem řeči, dítě používá gesta, jeho vývoj řeči je vždy opožděn, nemá dostatečnou slovní zásobu a nemá chuť mluvit.

Třetím typem zmíněným výše je smíšená forma vývojové dysfázie, kde dochází k propojení receptivní a expresivní poruchy, tedy na jedné straně je narušeno porozumění a na straně druhé dochází k potížím ve vyjadřovacích schopnostech. Vždy je jedna z těchto složek dominantnější. (Doležalová, Chotěborová, 2021) V této problematice je možné se setkat s různými formami a kombinacemi této poruchy, vzhledem k jedinečnosti a specifčnosti každého dítěte se mohou projevy v individuálních oblastech velmi lišit. Nejčastěji se podle Dlouhé et. al (2017) objevují děti s expresivní a smíšenou formou vývojové dysfázie.

2.4 Dítě předškolního věku s vývojovou dysfázií

Dítě, které nastupuje do mateřské školy obvykle kolem 3.roku začíná velmi intenzivně využívat svých komunikačních schopností, protože se chce zapojit do kolektivu dětí nebo naopak chce zvládnout vyjádřit své emoce, pocity atd. V rámci vzdělávání v mateřské škole je také kladen velký důraz na osvojování komunikačních kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Bytešníková (2012, s.98) upozorňuje, že získávání komunikačních dovedností a jejich osvojování je *celoživotním procesem*, který probíhá současně i s jinými procesy a umožňuje přizpůsobovat se danému prostředí nebo situaci. Dítě se právě v předškolním věku učí rozlišovat jednotlivá pravidla jazyka a komunikace a hledá způsoby, které mu usnadňují procesy komunikace, začleňování se do určitého sociokulturního prostředí. (Bytešníková, 2012) Zároveň jsou však důležité i zažití principy komunikace, které vycházejí z rodinného prostředí.

Děti s vývojovou dysfázií bývají v této oblasti podle Škodové, Jedličky a kol. (2003) velmi pasivní. Dále uvádějí, že komunikace, která probíhá již v raném dětství mezi matkou a dítětem má velký význam pro vývoj řeči, tedy i nepatrná negativní zkušenost v oblasti osvojování jazyka může být příčinou zpomalení vývoje řeči.

Doležalová, Chotěborová (2021) specifikují typické projevy vývojové dysfázie v předškolním období v oblastech řeči, porozumění a sociální oblasti. Mezi tyto příznaky se řadí, oslabená slovní zásoba, která také přispívá potížím s tvořením vět a zároveň je tato řeč velmi nesrozumitelná. Dítě se často v domácím prostředí velmi dobře orientuje, již je zvyklé na určitý režim, ale v prostředí mateřské školy je třeba, aby vnímalo mnoho nových instrukcí, podnětů. Tyto děti většinou sledují reakce ostatních dětí a napodobují je. Vzhledem k deficitu v oblasti komunikace je pro ně těžké navázat přátelské vztahy s dalšími dětmi, a proto také rády vyhledávají hry u kterých nemusí používat řeč. Škodová, Jedlička a kol. (2003) uvádějí souvislosti se školní zralostí a také odkladem školní docházky.

Vnímají, že je podstatné, aby dítě mělo dostatečnou individuální péči, a v případě odkladu školní docházky, aby jeho terapie a individuální vzdělávání kompenzovala jeho nedostatky a nesloužil tak odklad školní docházky pouze k odsunutí problému a využití času, kdy si dítě může hrát.

Při vzdělávání těchto dětí je evidentní, že není možné se zaměřit jen na oblast řeči a komunikace, i přesto, že hrají velkou roli při osvojování kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ale poskytnout dostatečně široké spektrum podnětů z oblasti smyslového, sluchového, zrakového, pohybového vnímání tak, aby mohlo dojít k celkově rychlejšímu vyvrání mozku. (Lejska, 2003).

Dlouhá (2017) rozlišuje oblasti, které je třeba rozvíjet na zrakovou, sluchovou perцепci, rozvoj myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, motoriky mluvidel, prostorovou a časovou orientaci a samozřejmě oblast řeči a grafomotoriky. Škodová, Jedlička a kol. (2003) dodávají, že je potřeba se na tyto oblasti zaměřit komplexně a kombinovat postupy tak, aby dítě mohlo při svém rozvoji aplikovat to, co umí nejvíce. Tyto oblasti obecně patří do rozvíjených kompetencí v mateřské škole, nicméně platí, že tyto děti vyžadují individuální a intenzivnější péči. K úspěšné terapii dítěte s vývojovou dysfázií je nutná týmová práce, *kdy je v počátcích péče nutná úzká spolupráce klinického logopeda s lékařem (foniatr, neurolog, pediatr) a klinickým psychologem.* (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 117)

Za velmi důležitou součást je vnímána rodinná péče a zájem spolupracovat výše uvedenými odborníky. (Dlouhá, 2017)

Děti s vývojovou dysfázií jsou většinou ve svých šesti letech školsky nezralé. Obtíže, které by mohly nastat hned na počátku školní docházky celkově narušují motivaci a schopnost vyrovnat se spolužákům. V případě, že se dítě během odkladu školní docházky nezlepší v komunikaci natolik, aby mohlo nastoupit do základní školy, je vhodnější dítě zařadit do speciální školy, kde pokračuje jeho intenzivní terapie a péče. (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíle výzkumné části bakalářské práce

Cílem výzkumné části této bakalářské práce je porovnat práci několika asistentů pedagoga ve třídách s dítětem s vývojovou dysfázií.

V rámci porovnání různých asistentů pedagoga analyzovat, jaká jejich náplň práce, jakým způsobem se podílí na výchovně vzdělávacím procesu dítěte s vývojovou dysfázií. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je kladen důraz na spolupráci a komunikaci mezi jednotlivými subjekty výchovně vzdělávacího procesu, a proto dalším cílem je zhodnotit a porovnat různé formy spolupráce a komunikace v různých třídách mateřských škol mezi asistenty pedagoga a učiteli v dané třídě.

Dílčím cílem je popsat a porovnat, jaký vliv mají asistenti pedagoga na zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu dětí v různých třídách běžné mateřské školy. Zda asistenti pedagoga přispívají nebo nepřispívají k tomu, aby bylo dítě přijato a začleňováno do skupiny dětí v dané třídě.

3.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly stanoveny na základě vytyčených cílů, poskytují podrobnější náhled na problematiku, kterou se tato práce zabývá.

1. Jak se liší práce jednotlivých asistentů pedagoga v různých třídách s dítětem s vývojovou dysfázií. Jak se odlišuje jejich náplň práce?
2. Jak se odlišují formy a průběh spolupráce a komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli v jejich kmenové třídě.
3. Jakými různými způsoby přispívají/nepřispívají asistenti pedagoga k tomu, aby se dítě s vývojovou dysfázií zapojovalo do aktivit ve třídě?

3.2 Výzkumné metody

Tato práce je založena na bázi kvalitativního výzkumu, který obsahuje případovou studii, která umožňuje detailním způsobem nahlédnout několik případů, a na základě výsledků je možné porozumět podobným jevům. (Sedláček in Švaříček, Šedřová a kol. 2007) Pro získání kvalitních dat u několika případů je použita forma případové studie, kdy každý případ obsahuje interpretaci osobní anamnézy, interpretaci a analýzu dokumentů, nezúčastněné pozorování.

Pro účely zhodnocení odlišností forem spolupráce a komunikace je využit strukturovaný rozhovor s otázkami pro učitelky a druhý rozhovor, který obsahuje jiné otázky pro asistenty pedagoga.

3.3 Realizace výzkumu

Pro účely tohoto výzkumu byly asistentky pedagoga i děti pojmenovány jinými jmény pro zachování anonymity, dodržení etického kodexu a nakládání s informacemi.

Pozorování a shromažďování dokumentace probíhalo od října 2023 až do března 2024. U chlapce Michala proběhlo pozorování v listopadu 2023 a na konci ledna 2024. U chlapce Martina vzhledem k jeho stanovení diagnózy a přiznání asistenta pedagoga až koncem ledna 2024, bylo pozorování uskutečněno v polovině února a března 2024. U posledního chlapce Aleše proběhlo pozorování na konci února a března 2024. Rozhovory s učitelkami a asistentkami probíhaly na přelomu února a března roku 2024. K výzkumu docházelo u dvou chlapců, tedy Michala a Aleše v jedné mateřské škole, ale zároveň každé dítě je umístěno na jiném (detašovaném) pracovišti mateřské školy. Chlapec Martin dochází do pražské mateřské školy.

4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum byly vytvořeny tři výzkumné vzorky, které jsou součástí případové studie.

Do výzkumu se zapojily dvě mateřské školy. Mateřská škola sídlící v Praze má dvě třídy. V obou třídách se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami a také mají k dispozici asistenta pedagoga pro každou třídu. Ve třídě, kde byl výzkum prováděn je pouze jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, třída je heterogenní 3-6 let, jedno dítě je v této třídě velmi náročné a projevuje se u něj problematické chování a současně je předškolákem zařazeným do této třídy z důvodu docházky jeho sourozence s odkladem školní docházky do třídy předškolní. Druhá mateřská škola se nachází ve středočeském kraji a oproti první mateřské škole je velmi rozsáhlá. Tato mateřská škola má momentálně již 11 tříd, které jsou rozděleny do tří detašovaných pracovišť. Výzkum jednoho chlapce probíhal ve třídě na pracovišti se 6 třídami a výzkum druhého chlapce na pracovišti se dvěma třídami.

Ve výzkumu se jedná o 3 chlapce ve věku 4,5 / 5 / 6,5 let, dva chlapci se vzdělávají v heterogenních třídách v rozmezí věku dětí 3-6 let a jeden se vzdělává ve třídě s mladšími dětmi 3-4 let.

Pro účely tohoto výzkumu byly asistentky pedagoga i děti pojmenovány jinými jmény pro zachování anonymity a dodržení etického kodexu a nakládání s informacemi. Rodiče dětí zapojených do výzkumu byli informováni o průběhu výzkumu a byl jim předložen informovaný souhlas.

4.1 Výzkumný vzorek 1

Charakteristika prostředí

Chlapec Michal dochází do heterogenní třídy ve věkovém rozmezí 3-4 roky s počtem 18 dětí, kde je sám jako jediný ve věku 6,5 let. V této třídě zatím nejsou žádné děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V této třídě jsou dvě kmenové paní učitelky a jedna asistentka pedagoga. Třída se nachází spolu s další třídou na detašovaném pracovišti, které je součástí rozsáhlé mateřské školy o 11 třídách. Tato mateřská škola je spolu se základní školou jeden právní subjekt, který má ředitele a pro mateřskou školu byl jmenován zástupce. V mateřské škole jsou zaměstnáni celkem 4 asistenti, z nichž jeden je sdílený.

Charakteristika asistenta pedagoga

Asistent pedagoga Zora je maminkou předškolního chlapce a je to žena, která vystudovala vysokou školu v oboru cestovní ruch, a později si udělala akreditovaný kurz asistenta pedagoga a nastoupila v dubnu roku 2023 do třídy mateřské školy k Michalovi, který má vývojovou dysfázii. Působila v této heterogenní třídě ve věku dětí 3-6 let do konce školního roku. V mateřské škole nastaly personální změny a Zora i s dítětem byla přesunuta do jiné třídy. Tato třída byla od září složena pouze z nově přijatých tříletých dětí a Michala, a navíc byly do této třídy přijaty zcela nové paní učitelky. Zora se tedy musela zorientovat na nové prostředí a nové kolegyně. Zora je v oblasti pedagogiky velmi nezkušená, neorientuje se v základních vzdělávacích oblastech, které by děti v tomto věku měly naplňovat.

Michal – 6, 5 let, smíšená vývojová dysfázie – těžší forma

Osobní anamnéza

Michal je chlapec, který je jedináček ve společně žijící rodině, má dvě nevlastní dospívající sestry. Porod byl fyziologický, vše probíhalo bezproblémově. Matka během těhotenství z důvodu trombofilie užívala léky na ředění krve. Michal se narodil ve 41. týdnu. V 18 měsících měl u pediatra zjištěn hraniční test M-CHAT-R (test na záchyt dětí s poruchou autistického spektra), rodiče ho následně začali více sledovat a zajímat se o tuto problematiku. Klinická psychologka rodičům ve třech letech potvrdila, že se nejedná o poruchu autistického spektra ale o vývojovou dysfázii. Jedna z nevlastních sester má hyperaktivitu a poruchu pozornosti a druhá sestra má blíže nespecifikované problémy s učením. Michal dochází cca od 2,5 let na logopedii. Rodiče spolupracují s poradnou, kam docházejí 1x za 2 roky. Dále je sledován u klinického psychologa 1x ročně a zároveň byl na screeningu školní zralosti v rámci své mateřské školy, kde dle psychologky došlo k velkému pokroku a testy zvládl velmi dobře. Nicméně kvůli přetrvávajícím obtížím s udržením pozornosti dostane Michal odklad a bude nastupovat do přípravné třídy při základní škole. Do mateřské školy nastoupil v necelých 4 letech, kdy během prvního roku se u něj ve třídě vystřídal asi 2 asistenti pedagoga, ale nakonec bohužel zůstal cca 5 měsíců bez asistenta pedagoga, protože mateřská škola nesehnala náhradu. Ve druhém roce pobytu v MŠ byla na pozici asistenta pedagoga v jeho třídě přímo má osoba, v druhém pololetí mě vystřídala kolegyně, která je momentálně u něj.

Vlastní interpretace dokumentů

Závěry z vyšetření u klinického logopeda ve věku 5,2 let. Ze zprávy je patrná vývojová dysfázie s převahou v receptivní složce, řeč je málo srozumitelná – nesprávná výslovnost některých hlásek, v řeči se často objevují dysgramatismy a také znaky echolalie. Michal potřebuje ujištění o správnosti, v jiném případě reaguje velmi emočně až afektivně, nepřijímá radu a trvá si na svém a dále odmítá spolupracovat. Při vyprávění zvládne mluvit o tom, co zažil, ale není schopen převyprávět příběh, netvoří souvětí, pouze krátké jednoduché věty. U Michala se projevuje psychomotorický neklid, tendence dotýkat se vlasů psychologky při vyšetření – způsob uklidňování. Dle matky se doma učit nechce, rád si hraje s auty, legem, pokémony a rád skáče na míči. Provedená vyšetření ukázala IQ 74, nejlépe si vedl ve zrakové diferenciaci a neverbálním rozsahu slovní zásoby. V oblastech verbální komunikace, verbální pracovní paměti, vytrvalosti a pozornosti, porozumění plynulému toku řeči byl jeho výkon nejnižší.

Doporučení školského poradenského zařízení

Vyšetření proběhlo v červnu 2023, kdy bylo Michalovi 5 let a 9 měsíců, do té doby měl podle předchozích doporučení asistenta pedagoga v podpůrném stupni 3, tedy na 30 hodin týdně. Toto doporučení zvyšuje dotaci pedagogické podpory na 4. stupeň, tedy na 35,5 hod. týdně. Celkově je převažující stupeň podpůrné opatření 3. stupně. Michal má vývojovou poruchu – těžší formu, smíšenou vývojovou dysfázii, zejména s obtížemi s porozuměním, postupně se zlepšuje v oblasti verbálního vyjadřování díky pravidelnému docházení ke klinickému logopedovi. U Michala je patrný motorický neklid a odklon pozornosti, rychle se unaví a má sklony k impulzivitě. Michal je komunikativní a v případě individuální péče dobře spolupracuje. Michal se zvládne naučit jednoduché říkanky a s dopomocí je převyprávět, i když je jeho řeč méně srozumitelná. U Michala se objevuje vztek, agrese, zlost a pravděpodobná frustrace z neschopnosti komunikovat, tak dobře jako ostatní. V mateřské škole ruší hru dětí, nechce se zapojovat, je méně oblíbený, vydrží se soustředit jen kratší dobu, není schopen fungovat bez asistence.

Doporučené metody výuky jsou především rozvoj a podpora mluveného projevu doplněná o obrázkové kartičky, vypracování IVP, jehož cílem je rozvoj řečových a komunikativních dovedností, podpora vrstevnických vztahů, neverbální komunikace a rozvoj grafomotoriky. Využívat obrazového materiálu pro vysvětlení pravidel, instrukce sdělovat jasně a stručně, v případě potřeby opakovat. Zaměřit se na pojmenovávání základních emocí (materiál Emušáci). Michala je třeba upozornit dopředu před změnou činnosti a je doporučeno ho oceňovat popisným jazykem, konkrétní pochvalou. Michal potřebuje rozvíjet zrakové, sluchové a časové vnímání, zaměřit se na správný úchop tužky, jemnou motoriku a grafomotoriku. Při práci s ním, je dobré využívat okamžité zpětné vazby, sledování individuálních pokroků, vizualizace, a především pozitivní motivace, také zařazovat relaxaci a pomůcky s ní spojené. Doporučení školského poradenského zařízení je stanoveno s vytvořením IVP a zvážením návštěvy neurologie. (Ve zprávě je napsáno, že chlapec zatím není sledován na neurologii).

Individuální vzdělávací plán byl vytvořen učitelkami v mateřské škole a popisuje konkrétní cíle, organizaci, postupy při zadávání úkolů a organizaci dne dle doporučení školského poradenského zařízení.

Zde je zmíněno několik vytyčených cílů z IVP:

- rozvoj pohybových schopností, rozvoj grafomotoriky a zrakového vnímání
- podpora řečového projevu, porozumění a produkce řeči, neopravovat chyby
- rozvoj pozornosti, zájmu o učení, získání schopnosti záměrně řídit své jednání
- dodržování pravidel ve vztahu k druhému a společenských pravidel, rozvoj prosociálního chování a upozorňovat na změnu dopředu

V oblasti komunikativních kompetencí je kladen důraz na rozvoj soustředěnosti a dokončení započaté práce. V rámci sociálních kompetencí je cílem rozvíjet empatii, zodpovědnost, spolupráci s ostatními a respektování jejich názorů, rozvíjet schopnost být ve skupině i v roli podřízeného. Při řešení problémů je třeba pracovat s chybou a rozvíjet smysl pro povinnost (odpovědnost za plnění).

Metody výuky obsahují metody, které motivují dítě prostřednictvím spolupráce s asistentem pedagoga nebo učitelem, zažitých zkušeností a zajímavých příběhů nebo dramatizací. Využívání vizualizace, opakování, časté pochvaly a okamžitá zpětná vazba. Další metody se zaměřují na správný řečový vzor, koordinaci ruky a oka, předcházení činnostem, které u chlapce vzbuzují agresivitu, a především na upozorňování dopředu. U chlapce je důležitá pomoc při vyjadřování pomocí gest a piktogramů, při rozvoji neverbální komunikace a popisování základních pocitů. Co se týče organizace, cílem je, co nejvíce chlapce zapojovat do běžného chodu MŠ, zaměřit se na předškolní výchovu (mít připravenou práci navíc, pokud projeví zájem), rituály, možnost relaxace a zároveň zmírňování případného afektu a následný rozbor situace po uklidnění. Při zadávání úkolů je snahou navázat oční kontakt, zajistit pozornost dítěte, dobře vyslovovat a ověřit si pochopení úkolu. Pro dítě s těmito speciálními potřebami by měly být k dispozici vizualizační karty, harmonogram dne, relaxační hudební nástroje a didaktické pomůcky pro rozvoj komunikačních dovedností.

Vyhodnocení IVP za první pololetí učitelkami v mateřské škole.

Chlapec dle vyhodnocení udělal pokroky v sebeobsluze a samostatnosti, v předčtenářských dovednostech a předmatematických představách a také se zlepšil ve zrakovém vnímání. Ve vztazích s kamarády a prosociálním chování je vidět mírný pokrok, avšak zcela nepokročil v grafomotorice, jemné motorice, sluchovém vnímání a koordinaci pohybů. Důraz na pozitiva při hodnocení, na vizualizaci, na krátké, jasné instrukce a upozorňování na změny dopředu se potvrdilo jako velmi efektivní.

V případě pomoci s vyjadřováním se tento způsob nedařil vždy, protože chlapec často používá angličtinu (někdy pomůže komunikace v angličtině). Podpora vztahů mezi dětmi se ukázala jako velmi důležitá, vzhledem k tomu, že chlapec opravdu touží mít kamarády svého věku. Bohužel se neosvědčila práce s vynecháním her kvůli agresivitě, afekt může vzbudit jakákoli hra, záleží na chlapcově náladě. Chlapec ještě není vyzrálý na rozvoj sebehodnocení.

4.2 Výzkumný vzorek 2

Charakteristika prostředí

Chlapec, který je pro účely výzkumu pojmenován Martin, se vzdělává v mateřské škole o velikosti dvou tříd. Martin navštěvuje heterogenní třídu 3-5 let v celkovém počtu 23 dětí. V této třídě pracují dvě kmenové paní učitelky, jedna asistentka pedagoga a jedna nepedagogická asistentka.

Charakteristika asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je ve třídě 23 dětí, třída je heterogenní ve věku 3-6 let. Asistent pedagoga je mladá slečna Anna, která nejdříve chodila do této třídy na výpomoc cca půl roku vzhledem k propojenosti s paní učitelkou, která je její matka. Anna byla přidělena do třídy na základě zprávy z poradenského zařízení pro Martina s vývojovou dysfázií ke konci ledna 2024. Anna nemá žádné zkušenosti v oblasti pedagogiky, vystudovala střední školu a momentálně se zapsala do kurzu pro asistenty pedagoga. Slečna Anna je velmi sympatická, má velmi pozitivní vztah k dětem a je velmi klidná. Ve třídě se cítí příjemně, prostředí, ve kterém pracuje je přijímající a otevřené veškeré komunikaci a podpoře.

Martin – 4, 5 roku, vývojová dysfázie – obě složky řeči

Osobní anamnéza

Martin je chlapec z úplné rodiny, má ještě sestru, která má též vývojovou dysfázii, ale komunikuje mnohem lépe než Martin. Porod Martina proběhl císařským řezem, nejsou ale známy žádné komplikace. Ve vývoji rodiče nepozorovaly žádné neobvyklé projevy. Martin chodí na logopedii od 3,5 let na doporučení pediatra. U klinického logopeda byla zjištěna diagnóza vývojová dysfázie. V rámci logopedie pracují s rytmizací slov, vytleskáváním slabik, motorikou mluvidel, dle logopeda dochází ke zlepšení. V rámci mateřské školy proběhlo foniatrické vyšetření, sluch je v pořádku.

Martin nastoupil do mateřské školy ve 4 letech, dle rodičů s Martinem ve školce velmi intenzivně pracují, dělá pokroky a dále doma procvičují, co je třeba. Martin moc rád chodí do školky, rád hraje pexeso, staví puzzle a dokáže samostatně postavit rozsáhlé kolejiště.

Vlastní interpretace dokumentů

Doporučení školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny. Martin je spolupracující chlapec s vývojovou dysfázií, který prokazuje velkou snahu a trpělivost. Martin má smíšenou dysfázií, při které jsou oslabeny obě složky řeči. Narušena je i jemná motorika i grafomotorika. Martin zvládl pracovat celých 30minut, potom se již projevovaly známky únavy, celou dobu byl soustředěný.

Vyšetření zhodnotilo několik oblastí. Řeč je z hlediska pasivní i aktivní slovní zásoby velmi chudá, dokáže porozumět některým pokynům, v obličeji má povolené svalstvo. V případě práce s obrázkem, projevuje snahu zopakovat slovo na obrázku. V grafomotorice zvládne dokreslovat jen dle pokynů, nedrží správně tužku. Martin zatím preferuje levou ruku, ale jeho lateralita je zatím nevyhraněná. Dle učitelek ze školky má hodně velké problémy s porozuměním, nemluví, není samostatný. Učitelky nedokázaly Martina hodnotit v některých oblastech, ve kterých byly jeho projevy nedostatečné pro hodnocení. Nelze u něj ověřovat paměť ani orientaci v prostoru, často se pohybuje dle ostatních dětí, velmi napodobuje.

Na konci listopadu 2023 bylo vystaveno doporučení školského poradenského zařízení, které doporučuje podpůrné opatření 2, doporučené pomůcky pro rozvoj řeči a komunikačních schopností s logopedickou podporou. Asistent není zatím zřízen, jelikož si ho matka i přes vysvětlení přínosu nepřeje. V rámci vzdělávání v MŠ byly doporučeny konkrétní postupy, jak s dítětem pracovat. S dítětem je třeba trénovat aktivní i pasivní slovní zásobu, procvičovat motoriku mluvidel, jemnou motoriku prostřednictvím modelování, stříhání atd. Stále využívat neverbální komunikaci s podporou obrázkových materiálů. Je třeba zajistit, aby nedocházelo k přetěžování dítěte, zařadit i relaxační činnosti, u kterých nebude muset soustředěně vnímat mluvené slovo. Na začátku ledna 2024 došlo k přezkoumání, na základě rozhovoru s učitelkami a dalšího pozorování v mateřské škole se současné podpůrné opatření ukázalo jako nedostatečné. Školské poradenské zařízení doporučilo asistenta pedagoga, který již docházel do mateřské školy vypomáhat, dále má za úkol věnovat se individuálnímu rozvoji Martina, trénovat aktivní a pasivní slovní zásobu, podporovat Martina v samostatnosti a v případě potřeby mu zajistit nějaký prostor pro relaxaci. Podpůrné opatření je stanoveno bez IVP. Dalším podpůrným opatřením je pokračování v pravidelné docházce ke klinickému logopedovi.

4.3 Výzkumný vzorek 3

Charakteristika prostředí

Chlapec Aleš dochází do heterogenní třídy ve věkovém rozmezí 3-6 let s počtem 26 dětí, z toho cca 10 předškoláků. V této třídě jsou 2 děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě s vývojovou dysfázií, které je v tomto výzkumu a druhé dítě má diabetes prvního typu. Tato třída se nachází na detašovaném pracovišti se 6-ti třídami, které mají společnou velkou zahradu. Ve třídě pracují dvě kmenové paní učitelky a jedna asistentka pedagoga, která funguje jako sdílený asistent pedagoga. V průběhu výzkumu byla v této třídě přítomna pouze jedna paní učitelka, druhá je v dlouhodobé neschopnosti. Tato mateřská škola je spolu se základní školou jeden právní subjekt, který má ředitele a pro mateřskou školu byl jmenován zástupce. Tato mateřská škola má 11 tříd. V mateřské škole jsou zaměstnání celkem 4 asistenti, z nichž jeden je sdílený.

Charakteristika asistenta pedagoga

Asistentka Bára je maminkou dvou již dospívajících dětí, momentálně studuje střední pedagogickou školu a má absolvovaný akreditovaný kurz asistenta pedagoga. Z předchozího pracoviště má již dvouletou zkušenost s dětmi se specifickými potřebami v oblasti vývojové dysfázie. Ve stávající mateřské škole pracuje jako sdílený asistent, již druhým rokem se věnuje chlapci s diabetem typu I. a během těchto dvou let do třídy po dobu jednoho roku docházelo dítě s opožděným vývojem řeči a lehkou mentální retardací, momentálně je ve třídě chlapec s vývojovou dysfázií, u kterého se již začaly projevovat první známky minulý rok, ale zatím nebyly diagnostikovány. Tato asistentka má tedy zatím docela bohaté zkušenosti a zároveň je velmi vstřícná, pohodová, otevřená veškeré komunikaci a práce v tomto oboru na pozici asistenta pedagoga ji moc baví.

Aleš – 5 let, vývojová dysfázie smíšená, dvojjazyčné prostředí

Osobní anamnéza

Aleš je chlapec z rodiny, kde matka je české národnosti a otec je ze Španělska, tedy hovoří dvěma jazyky. Aleš nemá žádné sourozence. Porod probíhal fyziologicky bez problémů včetně těhotenství. Do mateřské školy nastoupil v necelých 4 letech a rodiče si již všimli jistých zvláštností a od 3,5 let dochází na logopedii. Aleš nastoupil do MŠ až v listopadu 2022, do té doby byl omlouván pro nemoc, po nástupu se často pomočoval, nedal najevo žádnou emoci, měl tendence utíkat ze zahrádky MŠ, projevoval vztek bez vydávání zvuku, lehl si na zem.

Při jídle měl potřebu vše dojídat i přes zjevnou nechut' v obličeji. Často reagoval vztekle, že např. shodil pastelky nebo talíř ze stolu. V lednu 2022 mu byla klinickým logopedem diagnostikována smíšená vývojová dysfázie s vlivem dvojjazyčného prostředí. Záležitost byla komunikována s psychologkou mateřské školy.

Vlastní interpretace dokumentů

Aleš je chlapec, který má obtíže v oblasti narušené komunikační schopnosti, konkrétně smíšenou vývojovou dysfázi. Dvojjazyčné prostředí, ve kterém vyrůstá, velmi ovlivňuje jeho komunikaci. Jeho řeč je oslabena ve všech rovinách, částečně zvládá porozumět. V jeho chování se objevuje psychomotorický neklid, výkyvy pozornosti a impulzivita. Při úkolech a činnostech lépe pracuje pod individuálním vedením, potřebuje strukturované aktivity. Momentálně není schopen pracovat na úrovni svého potenciálu vzhledem k zřejmému oslabení ve verbální složce.

Doporučení školského poradenského zařízení je podpůrné opatření třetího stupně bez individuálního vzdělávacího plánu s pedagogickou podporou asistenta pedagoga. V předškolním roce je doporučeno realizovat vyšetření školní zralosti.

Dle dotazníku z předškolního vzdělávání měl Aleš velké potíže s adaptací, obtíže v hygieně, v komunikaci projevování emocí. V současné chvíli je vidět u Aleše velké zlepšení, hraje si s dětmi, dokáže se usmát. Nicméně často nereaguje na pokyny, potřebuje názornou ukázkou a opakování. Má potíže s dokončováním činností a občas se při přechodu od hraček k jiné činnosti vzteká, strká a nechce spolupracovat. Velmi dobře reaguje na obrázky, zopakuje slova, ale jeho odpovědi na běžné otázky jsou často zmatené.

Školské poradenské zařízení doporučuje multisenzoriální přístup, především formy vizualizace, harmonogram dne, strukturalizace dílčích činností, jejich přesné vymezení a motivace prostřednictvím odměn ve formě oblíbené hračky nebo činnosti. Zásadním je také citlivé a důsledné vymezení hranic, vedoucí k jejich dodržování, zapojování chlapce do kolektivu a rozvíjení sociálních dovedností.

Pro podporu a rozvoj dítěte je třeba časté střídání činností v různých formách práce, rozvoj komunikativních dovedností a zařazování aktivní relaxace. Asistent pedagoga podporuje dítě při zapojování do společných činností, funguje jako prevence proti problémovému chování a taktéž pomáhá při individuální práci Aleše. Pro Aleše je doporučeno pokračování v péči klinického logopeda ve spolupráci s MŠ a asistentem pedagoga.

5 Výzkumného šetření

Výsledky výzkumu byly získány nezúčastněným pozorováním asistenta pedagoga v prostředí třídy mateřské školy s dítětem s vývojovou dysfázií. Pro získání přesnějších informací byl připraven rozhovor pro učitelku a rozhovor pro asistenta pedagoga. Přepis rozhovorů je přiložen v příloze.

5.1 Analýza pozorování jednotlivých případů

Pozorování Michal – výzkumný vzorek 1

Z obou pozorování u Michala je vidět problém v komunikaci a frustraci z toho, že se chce vyjádřit, ale někteří mu nemusí rozumět. Michal je hodně náladový, chce mít vše podle sebe, má své oblíbené hračky, ke kterým se stále vrací (lego, kinetický písek) a vždy svého plyšového kamaráda. Michal chodí každý den po obědě domů, jen výjimečně asi 2x do měsíce ve školce odpočívá. Michal se nechce moc často zapojovat do činností, chce si hrát, nechce uklízet, je nutné ho několikrát napomínat. Michal je zařazen do kolektivu menších dětí, ve třídě je jako jediný předškolák, a tak se mu velmi těžko hledá „parták“, zároveň činnosti pro předškolní děti dělá sám s asistentkou Zorou anebo ho výjimečně přizve vedlejší třída do skupiny předškoláků. Asistentka má s Michalem velmi blízký, dle mého názoru až nezdravý vztah, upíná se na ní ve všech ohledech a zapojuje se do aktivit pouze s asistentkou.

V případě, že asistentka není, Michal spolupracuje celkem dobře, jen potřebuje větší míru pozornosti a přesnější instrukce. Asistentka Zora při pozorování byla neustále u Michala, se vším mu pomáhala, když chtěl, aby mu něco namalovala, tak mu vyhověla. Při řízené činnosti se snažil pracovat sám, ale stále nebyl spokojený, že potřebuje pomoc, že mu to nejde atd. Michal moc rád chodil ven, na kurzu plavání to také zvládal skvěle. Při dalším pozorování se, ale objevila nechuť chodit ven a oblékat se, stále vbíhal do třídy a zpět. Zora se mu musela intenzivně věnovat, aby se oblékl (obléknout se zvládne sám, ale často se mu nechce). Při pobytu venku si rád hraje na pískovišti, hodně běhá, rád se houpe, ale nechce půjčovat hračky nebo se střídat na houpačce.

Asistentka funguje v této třídě spíše jako „parták“ Michala a občas s ním dělá nějaké připravené materiály od učitelek. Pokud ho Zora vyzve, tak se do aktivit snaží zapojit, ale pouze v její blízké přítomnosti a pomoci.

Pozorování Martin – výzkumný vzorek 2

Martin je v heterogenní třídě s počtem 23 dětí s dvěma učitelkami a jednou asistentkou. Martin chodí každý den po obědě domů, ráno si většinou hraje s puzzle, přes den dále s legem a didaktickými stavebnicemi. Je velmi trpělivý, hodně dlouho udrží pozornost a je soustředěný. Zapojuje se do všech společných činností, protože velmi dobře napodobuje ostatní děti, uklízí po sobě samostatně, občas potřebuje instrukci zopakovat. Martinův projev není moc srozumitelný, využívá pokyny hlavou, ale při druhém pozorování bylo vidět pokrok, co se týče vyjadřování, naučil se říkat „ne, nechci“, oslovovat paní učitelku, opakovat slova, počítat do pěti a mnohem více se verbálně projevoval.

Při stolování potřebuje nasměrovat, kam si má sednout, někdy je u jídla neklidný, chce odnášet talíř vždy jako ostatní děti, nechápe, když paní učitelka rozděluje instrukce na pořadí. Asistentka Anna je stále mezi dětmi, věnuje všem pozornost, pomáhá s dohlížením u koupelny, sklízením hracího nebo pracovního prostoru. Každý den věnuje alespoň 5 – 10 minut individuální činnosti s Martinem, např. logopedickému procvičování nebo didaktické hře. Anna také dopomáhá dětem v šatně, i Martinovi, který potřebuje lehkou pomoc. Při pobytu na zahrádce je Anna stále ve střehu, společně s učitelkami kontroluje děti, hlídá dodržování pravidel. Martin potřebuje častěji instrukci zopakovat ještě s gestem.

Pozorování Aleš – výzkumný vzorek 3

Aleš si při příchodu do školy hraje samostatně, nejčastěji s auty a legem, když je přítomný ve školce jeho oblíbený kamarád, je skoro pořád s ním, často se drží za ruce a objímají, hrají si jen spolu. Aleš každý den ve školce odpočívá, zapojuje se do všech činností ve třídě, v ranním kroužku velmi rád mluví a komunikuje, pozdraví srozumitelně svého kamaráda, popíše, jaké je počasí, a co dělal o víkendu, i když to občas neodpovídá dané otázce nebo situaci. Velmi často napodobuje po dětech, různá slova nebo aktivity

Ve třídě má svou tabuli s obrázky činností, ke kterým často chodí a opakuje si, co bude následovat. Dokáže reagovat na pokyn uklízení, ale nechce se mu a trvá mu vše dost dlouho. V případě řízené činnosti nebo nějakého vyrábění, tvoření se Alešovi moc nechce, vždy to udělá, ale chce to mít rychle hotové, aby si mohl jít hrát. Při jednom z pozorování Aleš hodně vyrušoval svým vyjadřováním při komunikativním kruhu, v takových případech si ho Bára na chvíli vezme ke stolečku k nějaké činnosti nebo si zopakují harmonogram – popis obrázkových kartiček s činnostmi.

Asistentka Bára je ve třídě stále v pohybu, s dětmi v kroužku, kontroluje hygienické činnosti v koupelně, instruuje děti při svačině, pomáhá s výzdobou a přípravou nástěnky v šatně. Ve třídě se věnuje ještě chlapci s cukrovkou, ale vše zvládá bez problémů, pomáhá, kde je potřeba, s paní učitelkou se doplňuje.

Děti s ní velmi pěkně komunikují a obrací se na ní v případě potřeby. Velmi intenzivně pomáhá Bára v šatně menším dětem a Alešovi, který se sice umí sám obléknout, ale vše mu dlouho trvá, je nesoustředěný, roztěkaný, sleduje vše okolo, potřebuje nestále připomínat, co má dělat. Při pobytu venku střídá stanoviště, navazuje kontakt s holčičkou, která upoutala jeho pozornost. Aleš potřebuje před obědem dodržet rituál říkanky, i přesto, že ostatní již sedí u jídla. Aleš je velmi milý, když odcházejí děti loučí se s nimi a také objímá při odchodu Báru.

5.2 Analýza rozhovorů u jednotlivých případů

Okruhy otázek pro asistenty pedagoga

1. Jakou máte kvalifikaci na pozici AP? Jakou máte praxi?
2. Jak vnímáte svou pozici AP v kontextu spolupráce v MŠ i s dalšími pedagogy?
3. Jaká je vaše náplň práce ve třídě s dítětem s vývojovou dysfázií?
4. Jakou intenzitu věnujete individuální péči o dítě s vývojovou dysfázií?
5. Jak často komunikujete pokroky/neúspěchy s učitelkami? Účastníte se individuálních schůzek s rodiči?
6. Je z vašeho pohledu dítě s VD přijato ostatními dětmi a zapojuje se aktivně do většiny činností?
7. Vnímáte, že jste plnohodnotný člen týmu? Považují vaše kolegyně Váš názor a postřehy za důležité? Jak se to projevuje?
8. Vedete si dokumentaci k dítěti? Vypracováváte individuální evaluaci?

Okruhy otázek pro učitelky z mateřské školy

1. Máte nějaké zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě MŠ? Jaké?
2. Vnímáte asistenta pedagoga jako důležitou pozici v mateřské škole?
3. Jaká vnímáte pozitiva nebo negativa této pozice?
4. Jak probíhá spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga ve Vaší třídě?
5. Máte nějaké zkušenosti s diagnózou vývojové dysfázie u dítěte v předškolním věku.
6. Vnímáte asistenta pedagoga u dítěte s vývojovou dysfázií jako dostačující podpůrné opatření?

7. Jakým způsobem přispíváte vy nebo asistent pedagoga, aby se dítě zapojovalo do aktivit ve třídě?
8. Vnímáte vaše nastavení spolupráce a komunikace s AP jako funkční?
9. Jsou nějaké oblasti, které v rámci spolupráce s AP vidíte jako problematické?

Výsledky rozhovorů – výzkumný vzorek 1

Z rozhovoru s asistentkou Zorou bylo zjištěno, že Zora nemá žádné pedagogické vzdělání, kvůli práci asistenta pedagoga si dodělávala kurz asistenta pedagoga akreditovaný ministerstvem školství u scholaservis.cz v rozsahu 120 h. Sama vnímá pozici asistenta pedagoga jako velmi důležitou, ale není pro ní snadné komunikovat s ostatními pedagogy. Ve třídě funguje spíše jako osobní asistent, je stále nablízku chlapci Michalovi, individuální péči se věnuje podle potřeb Michala. S kolegyněmi komunikuje jen velmi málo, spíše komunikuje s rodiči při předávání chlapce. Sama Zora se necítí být součástí pedagogického týmu ve třídě a dokumentace si nevede, má k dispozici pouze nějaké materiály, které s chlapcem dělá.

Rozhovorem s učitelkami bylo zjištěno, že obě mají zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě a obě s ním byly na bývalém pracovišti velmi spokojené. Nicméně s vývojovou dysfázií se setkala dříve pouze jedna z učitelek a měla velmi dobrou zkušenost. Výpovědi ukazují, že se shodnou i s asistentkou Zorou s tvrzením, že pozice asistenta pedagoga je ve školství velmi důležitá. Při otázce na týkající se negativ a pozitiv této pozice se učitelky celkem shodly, protože i když na první pohled jedna viděla negativum v tom, že se musí domlouvat s dalším člověkem, tak stejně ocenila, že pokud je ve třídě mateřské školy někdo další, je to skvělá pomoc. S dětmi je možné dělat více komplexních úkolů a vzniká i čas na individuální péči o děti, které to potřebují. Obě zmínily, že je důležitá vzájemná propojenost všech aktérů ve třídě, spolupráce, a hlavně zkušenost a praxe asistenta pedagoga nebo alespoň velký zájem a chuť dělat tuto práci.

V této třídě obě vnímají, že komunikace nefunguje, je potřeba žádat asistenta pedagoga, přesně říkat, co má dělat, jinak to neudělá a je neustále u chlapce Michala s vývojovou dysfázií. Asistent by měl být podle učitelek více iniciativní a aktivně se zajímat o jejich pozici a výchovně vzdělávací proces, přinejmenším o problematické dané poruchy řeči, aby mohly sdílet inspirace a nápady, jak dále s tímto chlapcem pracovat.

Výsledky rozhovorů – výzkumný vzorek 2

V rozhovoru s asistentkou pedagoga u Martina bylo zjištěno, že i přesto, že je asistentka Anna velmi nezkušená, mladá a nemá žádné pedagogické vzdělání, zatím ani akreditovaný kurz asistenta pedagoga, tak ji tato práce zaujala, bez problému komunikuje se svými kolegyněmi, pomáhá ve třídě, s čím je potřeba, také se věnuje individuální práci u chlapce Martina. S kolegyněmi komunikuje stav dítěte, podle aktuální situace. Anna se snaží, aby Martin byl součástí kolektivu a ostatní děti ho také tak vnímají, ale často existuje okolo nich.

Anna se cítí být členem pedagogického týmu. Dokumentaci k dítěti zatím nevede, ale budou na ní společně s kolegyněmi pracovat.

Obě učitelky při rozhovoru prezentovaly, že mají obě zkušenost s asistentem pedagoga, obě si vyzkoušely tuto pozici na vlastní kůži. Tyto učitelky vnímají asistenta pedagoga jako velmi důležitého člověka, u kterého je někdy těžké stanovit jasnou a srozumitelnou náplň práce. Obě se shodují, že je práce asistenta pedagoga velmi náročná a málo finančně ohodnocená. Jedna z paní učitelek nevnímá žádná negativa, ale tvrdí: „že si člověk musí připustit, že je ta práce jiná“. Druhá paní učitelka vnímá několik pozitiv ve smyslu zkráceného pracovního úvazku, možnost práce pro maminky po mateřské dovolené, ale negativ vnímá bohužel více v oblasti nízkého finančního ohodnocení, nejasnosti ohledně této pozice z hlediska pracovní náplně. V komunikaci si obě učitelky velmi rozumí s asistentem pedagoga, ačkoli druhá paní učitelka vnímá počátek změny pedagogického týmu ve třídě a především to, že asistentka je dcerou její kolegyně. Zkušenosti s dítětem s vývojovou dysfázií mají velmi malé nebo pouze zprostředkované. Učitelky momentálně vnímají asistenta jako dostačující podpůrné opatření ve formě dalšího pedagogického pracovníka, ale současně je důležitá podpora logopedická a podpora skrze spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a zároveň by učitelka chtěla navázat spolupráci i se speciálně pedagogickým centrem.

Při zapojování dítěte s vývojovou dysfázií do aktivit ve třídě není třeba velké snahy, protože Martin hodně napodobuje ostatní. Nicméně jedna z učitelek se snaží doprovázet instrukce nějakým obrazovým materiálem, věnuje mu zvýšenou pozornost a často reaguje dříve než asistent pedagoga, ale asistent pedagoga se zatím např. věnuje jiným dětem.

Nastavení spolupráce a komunikace vnímají obě učitelky velmi pozitivně, i když jsou teprve na počátku. Spolupráci určitým způsobem budují, hledají možnosti, koncept, jak to bude fungovat a jsou přesvědčené, že jejich spolupráce bude efektivní a oceňují snahu a chuť asistenta pedagoga vzájemně komunikovat.

Učitelky neshledávají žádné zásadní problematické oblasti ve spolupráci s asistentem pedagoga, ačkoli jedna z učitelek zmínila příbuzenský vztah asistenta pedagoga a její kolegyně, který ji občas působí obtíže s navázáním komunikace s asistentem pedagoga a přinášáním svých nápadů a možností při práci s dotyčným dítětem.

Výsledky rozhovorů – výzkumný vzorek 3

Asistent pedagoga Bára je kvalifikovaná akreditovaným kurzem v rozsahu 120 h pro asistenty pedagoga pořádaným vyšší odbornou školou Svatojánská kolej. Bára má předchozí zkušenosti z bývalého pracoviště a zároveň si aktuálně dodělává střední pedagogickou školu. Svou pozici vnímá jako velmi důležitou, často nedoceněnou a zdůrazňuje jako zásadní schopnost spolupracovat s dalším pedagogem ve třídě. Bára je sdíleným asistentem pedagoga ve třídě, kde jsou dvě děti s podpůrným opatřením, ale je schopna se věnovat celé třídě. Je pochopitelné, že oběma chlapcům, především chlapci s diabetem typu I. věnuje zvýšenou pozornost, ačkoli poskytuje i podporu chlapci s dysfázií pravidelným popisováním obrázků v jeho harmonogramu a dále s ním alespoň jednou za týden procvičuje grafomotoriku a logopedii. Bára neustále komunikuje, co se u dítěte nebo ve třídě povedlo, na co je potřeba se zaměřit. Co se týče individuálních schůzek, zatím žádná neproběhla. Podle Bary je dítě přijato ostatními velmi dobře, ale jeho pozornost nevyhledávají. Bára sama sebe vnímá jako plnohodnotného člena týmu, který je svými názory a přítomností důležitý pro obě kolegyně.

Učitelka má sama zkušenosti na pozici asistenta pedagoga v této třídě po dobu dvou let u dítěte s opožděným vývojem řeči a lehkou mentální retardací. Asistenta pedagoga vnímá jako velmi důležitou pozici, která je málo finančně ohodnocená, ale jako učitelka oceňuje dalšího člověka ve třídě, avšak zmiňuje, že je podstatná schopnost domluvit se doslova říká: „tedy, aby si ti dva pedagogové sedli“. Spolupráce ve třídě probíhá samovolně, komunikace je otevřená a respektovaná, probíhá zde sdílení názorů, učitelka připravuje materiály pro práci s dítětem s vývojovou dysfázií. V dané třídě je asistent pedagoga Bára dostatečnou podporou, ale zároveň dochází k úpravě prostředí a přípravě materiálů. Učitelka i asistent pedagoga společně chlapce Aleše zapojují do všech aktivit, poskytují mu vysvětlení s opakováním a upravují aktivity dle potřeby. Učitelka i asistent pedagoga fungují skvěle, komunikace je každodenní a otevřená, tedy jakékoli problémy je možné řešit vzápětí. Učitelka by ocenila navázání spolupráce se speciálně pedagogickým centrem.

5.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Tato práce si kladla za cíl porovnat náplň práce asistentů pedagoga v různých třídách s dítětem s vývojovou dysfázií. Dílčími cíli bylo popsat různé formy spolupráce a popsat odlišnosti či podobnosti mezi asistenty pedagoga v různých třídách a zhodnotit rozdílné způsoby začlenění dítěte s vývojovou dysfázií do kolektivu dětí v běžné mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka byla:

Jak se liší práce jednotlivých asistentů pedagoga v různých třídách s dítětem s vývojovou dysfázií. Jak se odlišuje jejich náplň práce?

Práce asistentů pedagoga v různých třídách byla v některých oblastech velmi podobná (co se týče toho, že je ve třídě přítomen další člověk a je schopen pomoci minimálně alespoň jednomu z dětí), ale ve výsledku v každé třídě fungoval asistent pedagoga jiným způsobem. V jednom ze třech případů byl asistent pedagoga velmi vázán na dítě s vývojovou dysfázií, byl stále v jeho blízkosti, vlastně to byla celá jeho náplň práce, starat se pouze o tohle jedno dítě, být mu neustále nablízku. Na druhou stranu se výzkumu účastnil asistent pedagoga, který byl naopak sdíleným asistentem, tedy se zvládal starat o dvě děti zároveň, a k tomu ještě pomáhal, s čím bylo ve třídě potřeba. Třetí asistent pedagoga byl ve třídě, kde bylo oficiálně pouze jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zase opět byl stále po ruce, aby pomohl s náročnou situací nebo byl nablízku neklidnému dítěti, které to potřebovalo.

Práce asistentů pedagoga se ve dvou případech příliš nelišila, oba tito asistenti pedagoga fungovali pro třídu, reagovali na potřeby dětí, byli součástí třídy a bylo velmi málo potřebné, aby jim paní učitelka, kolegyně podávala nějaké instrukce. Třetí případ asistenta pedagoga se oproti dvěma předchozím lišil naprosto ve všech oblastech, nefungoval pro třídu a suploval osobního asistenta pedagoga, kamaráda a velmi blízkou osobu pro dítě.

Dílčí výzkumné otázky byly:

Jak se odlišují formy a průběh spolupráce a komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli v jejich kmenové třídě?

Spolupráce a komunikace asistentů pedagoga s učiteli v jejich třídě se odlišovaly ve všech třech případech. Asistentka Bára ve třídě s kolegyní měla nejotevřenější vztahy, kdy bylo vše naprostou samozřejmostí a nebylo třeba říkat nějaké specifické instrukce. Tito dva pedagogičtí pracovníci komunikovali neustále a navzájem se ve spolupráci doplňovali.

Asistentka Anna se svými dvěma kolegyně usilovala o totéž, co Bára, ale vzhledem k tomu, že jsou na samém začátku, je třeba budovat vhodnou spolupráci a více do komunikace zapojit i druhou kolegyni. Asistentka Zora nevyužívá téměř žádnou efektivní formu komunikace a spolupráce, ale není jasné, zda je to ještě z nedostatku zkušeností nebo z příliš blízkého vztahu s dítětem s vývojovou dysfázií, zde funguje pouze jasně daný úkol požadavek směrem k asistentce, který je ona schopná splnit, ale pouze po vyzvání. Sama není iniciativní a příliš se nesnaží, předpokládá, že ji to někdo naučí.

Jakými různými způsoby přispívají/nepřispívají asistenti pedagoga k tomu, aby se dítě s vývojovou dysfázií zapojovalo do aktivit ve třídě?

Ve všech třídách bylo vidět, že je zde snaha asistentů pedagoga, aby se dítě zapojovalo do většiny aktivit ve třídě. Ve dvou případech se většinou dítě zapojovalo samo, ale potřebovalo například dovysvětlit nějaké instrukce, ujistit se o tom, že je to tak, jak má být a zároveň se v těchto třídách ukázal velký vliv ostatních dětí na dítě s vývojovou dysfázií prostřednictvím velmi rozvinuté schopnosti nápodoby. Třetí případ naopak ukázal, že sice asistent pedagoga má zdánlivě snahu dítě zapojit do aktivit ve třídě, ale přes velkou náklonnost, která funguje mezi dítětem a asistentem pedagoga a věkovým rozdílem mezi dítětem s vývojovou dysfázií a ostatními dětmi to není jednoduché. Dítě s vývojovou dysfázií je radši v kolektivu v přítomnosti asistenta pedagoga nebo nejradyji samostatně někde stranou. V případě, že asistent pedagoga není přítomen v MŠ, tak dítě s vývojovou dysfázií funguje celkem standardně při aktivitách ve třídě.

6 Závěr

Tato práce byla zaměřená na pozici asistenta pedagoga a dítě s vývojovou dysfázií v předškolním zařízení. Teoretická část vymezila osobnost asistenta pedagoga, jeho náplň práce, legislativní a kvalifikační požadavky, a především spolupráci s učitelem. Druhá polovina teoretické části se zaměřila na téma narušené komunikační schopnosti a dále konkrétněji vývojové dysfázie a jejích specifík.

Empirická část práce stanovila cíl porovnat jednotlivé asistenty pedagoga v různých třídách mateřské školy s dítětem s vývojovou dysfázií, porovnat jejich náplň práce a dále se zaměřit na odlišné způsoby komunikace a spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogy v dané třídě. V jednom z cílů se také pozornost zaměřila na konkrétní dítě, u kterého se nezúčastněným pozorováním sledovalo, zda asistent pedagoga, kterého má dítě ve třídě, přispívá nebo nepřispívá zapojování daného dítěte do aktivit ve třídě. Součástí případové studie byla charakteristika prostředí, asistentů pedagoga a zejména vlastní interpretace dokumentů a informací o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, které byly do výzkumu zapojeny. Výzkum, který byl proveden prostřednictvím nezúčastněného pozorování a rozhovorů s asistentkami pedagoga a s učitelkami v daných třídách mateřské školy, umožnil smysluplně odpovědět na výzkumné otázky a přiblížit výchovně vzdělávací proces s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi.

Výzkum prokázal, že pozice asistenta pedagoga je velmi důležitou, často nedoceněnou pozicí ve školství, že je třeba si této pozice vážít a zprostředkovávat příležitosti pro zkvalitnění práce těchto pedagogických pracovníků, způsobem, který umožní začleňovat další děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol.

7 Diskuze

Tímto výzkumem se potvrdilo mé vlastní přesvědčení o tom, že asistent pedagoga je velmi nejasná pozice v rámci pedagogického sboru, a je proto velmi žádoucí, aby byl se specifiky této pozice seznámen, jak učitel v mateřské škole, tak sám asistent pedagoga.

Výsledky rozhovorů s učitelkami potvrdily, že je důležité mít stanovenou náplň práce pro asistenta pedagoga a objasnit mantinely spolupráce v týmu pedagogů. Správně vymezená pracovní náplň asistenta pedagoga a otevřené pedagogické prostředí ke komunikaci a spolupráci umožňuje znamenitý prostor pro tvoření kvalitních výchovně vzdělávacích podmínek pro všechny děti navštěvující danou mateřskou školu.

Pro výzkum byla zvolena třída mateřské školy, kde se předpokládalo, že spolupráce s učitelkami nefunguje. Tedy ani zařazení daného asistenta pedagoga není vhodné pro účely zapojování dítěte s vývojovou dysfázií do aktivit ve třídě, což se výzkumem potvrdilo. Potvrdilo se i to, že změna kolektivu ze stejně starých dětí na mladší děti, než je sám dotyčný chlapec mu žádným způsobem neprospívá, spíše naopak mu znemožňuje navazovat kontakty s vrstevníky a bohužel se uchyluje k navázání blízkého kontaktu pouze s asistentkou pedagoga. Tímto způsobem pak ztrácí na hodnotě i sám asistent pedagoga, pokud je k dispozici pouze k dítěti, tedy prakticky nenavazuje žádnou efektivní komunikaci a spolupráci, nepřináší nové nápady a inspirace, nereflexuje svou práci, díky čemuž by se mohl dále zlepšovat, vzdělávat a informovat se. Na druhou stranu se do výzkumu zapojily další dvě třídy a u obou se potvrdilo, že to může velmi dobře fungovat, pokud je prostředí otevřené a všichni pedagogové v týmu třídy mateřské školy mají zájem, aby to fungovalo, hledají cesty ke společné spolupráci a komunikaci a sami se informují. Není tedy potřeba zlepšit dostupnost a možnost kvalitního a specifického vzdělání pro asistenty pedagoga, tak aby byly lépe připravení na svou pozici?

V mateřských školách je třeba umožnit asistentům pedagoga možnosti dalších vzdělávacích kurzů a hospitací v jiných institucích pro předškolní vzdělávání. Práce asistenta pedagoga je velmi náročná a zcela upřímně, finanční ohodnocení této pozice je velmi nízké, je možné získávat převážně kvalitní a nadšené osoby pro tuto práci? Jsem přesvědčena, že ano, ale jsou to většinou osoby, které tato práce opravdu baví, zcela je naplňuje a mohou si to finančně dovolit.

Výzkum porovnání práce asistentů pedagoga vznikl na základě vlastní špatné zkušenosti, která se prostřednictvím nahlédnutí do různých tříd s asistenty pedagoga v mateřských školách velmi proměnila. Účast na výzkumu a přímém pozorování jiných pedagogických pracovníků upozornila na to, jak je důležitá vzájemná inspirace a možnost získávání zkušeností skrze hospitace, náslechy a případné rozhovory s pedagogy.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BITTMANNOVÁ, Lenka. Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Pasparta Publishing, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.

BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-646-8.

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

DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. 254 s. ISBN 978-80-7492-314-2

DOLEŽALOVÁ, Markéta a CHOTĚBOROVÁ, Michaela. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie. Metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. 104 s. ISBN 80-7216-177-6

NĚMEC, Zbyněk a MARTINOVSKÁ, Petra. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Dobrá škola. Praha: Raabe, (2018). ISBN 978-80-7496-394-0.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz/561/2004-Sb.-Skolsky-zakon) [citováno 2024-20-01]

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. Dostupné z: [563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz/563/2004-Sb.-Zakon-o-pedagogickyx-pracovnicix) [citováno 2024-20-01]

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. Dostupné z: [27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz/27/2016-Sb.-Vyhlaska-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-zaku-nadanych) [citováno 2024-20-01]

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Online. Dostupné z: [263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolných svazkem obcí \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz/263/2007-Sb.-Vyhlaska-kerou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-Ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci) [citováno 2024-20-01]

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Online. Dostupné z: [317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz/317/2005-Sb.-Vyhlaska-o-dalxim-vzdelavani-pedagogickyx-pracovnicu-akreditacni-komisi-a-kariernim-systemu-pedagogickyx-pracovnicu) [citováno 2024-28-03]

Elektronické zdroje

APIV B – autorský tým, KŘIVKOVÁ, Martina. Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči? Online podcast, 20. díl. 2021. Dostupné z: [PODCAST 20. díl: Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči? | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz/podcast/20-dil-vyvojova-dysfазie-1-dil-jak-se-lisi-od-opozdenu-vyvoje-rci/) [citováno 2024-26-02]

APIV B – autorský tým, KŘIVKOVÁ, Martina. Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče. Online podcast, 21. díl. 2021. Dostupné z: [PODCAST 21. díl: Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče | Zapojmevšechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#) [citováno 2024-02-03]

GARDOŠOVÁ, Juliana in MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf> [citováno 2024-28-03]

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf> [citováno 2024-17-02]

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie současnosti*. Online. Listy klinické logopedie. 2019. Roč. 3, č. 1. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2019/01.pdf> [citováno 2024-10-03]

SOUDNÁ, Kateřina in MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf> [citováno 2024-17-02]

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf [citováno 2024-20-01]

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – přepis rozhovoru s asistentkami pedagoga

Příloha č. 3 – přepis rozhovoru s učitelkami mateřských škol

Informovaný souhlas pro účely poskytnutí rozhovoru, pozorování a dalších informací o dítěti navštěvující mateřskou školu

Jedná se o souhlas s poskytnutím rozhovoru, umožnění pozorování dítěte ve třídě mateřské školy a získání dalších informací o dítěti pro zpracování bakalářské práce na téma: Asistent pedagoga a dítě s vývojovou dysfázií.

Jmenuji se Anežka Staňková a studuji na Karlově univerzitě v Praze obor Učitelství pro mateřské školy. Zpracování dat bude anonymní a budou respektovány legitimní a etické podmínky platné pro sběr dat a vyhodnocování těchto dat. S citlivými údaji bude zacházeno dle zákona č. 101/200 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů. V bakalářské práci nebude uveden žádný z dokumentů, pouze anonymní interpretaci informací, přepis rozhovorů a zároveň pouze vzor Informovaného souhlasu v příloze bakalářské práce.

Tyto informace a údaje budou využity jen pro mou bakalářskou práci pod vedením Mgr. et Mgr. Ireny Hanyš Holemé, Ph.D. na katedře preprimární pedagogiky Univerzity Karlovy.

S výzkumem bylo seznámeno vedení mateřské školy, učitelky a asistentky v dané třídě.

V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat na email: stankova.anezka@mschyne.cz

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru, pozorováním dítěte a s poskytnutím informací o dítěti v souvislosti s tématem vývojové dysfázie.

Jméno a příjmení:

podpis:

PŘÍLOHA Č. 2 – Přepis rozhovoru s asistentkami pedagoga (T=tazatel)

„T: Jakou máte kvalifikaci na pozici AP? Jakou máte praxi?“

Asistentka Z: Já mám vysokou školu ekonomickou a akreditovaný kurz asistenta pedagoga v rozsahu 120h. Nemám žádnou zkušenost, tento chlapec je moje první zkušenost a první práce asistentky.

Asistentka A: Momentálně vlastně budu začínat s kurzem, praxi nemám. Já jsem v téhle škole a školce vyrůstala, takže přes maminku má tahle spojení, od začátku školního roku jsem se chodila pomáhat.

Asistentka B: Mám kurz asistenta pedagoga na vyšší odborné škole Svatojánská kolej, momentálně studuji střední pedagogickou školu 3. ročník. Praxi má z přechozí MŠ, kde mě doporučila paní ředitelka na tuto pozici, předtím jsem pracovala v kuchyňce (pomocná síla), tedy 2 roky a teď v druhé MŠ Jsem také druhým rokem. Mám zkušenost přímo s dítětem s vývojovou dysfázií – logopedické hry, rozvoj jemné motoriky, práce s obrázky, zapojení všech dětí.

T: Jak vnímáte svou pozici AP v kontextu spolupráce v MŠ i s dalšími pedagogy?

Asistentka Z: Myslím si, že práce asistenta je určitě důležitá, neumím si představit, že by se tahle pozice měla někdy rušit. Moc nám to nejde, komunikovat, jsem hodně nablízku chlapci.

Asistentka A: já to mám v pohodě, mě se dobře pracuje se všema, komunikace úžasná, máme tam nastavený čas, kdy s tím Martinem trénujeme, vím co mám dělat, domlouváme se. Kolegyně doporučí jaké oblasti s ním má procvičovat a já to udělám.

Asistentka B: je to velmi důležitá pozice, ale není často doceněná, je podstatné být na sebe naladěný s dalším pedagogem, umět spolupracovat.

T: Jaká je vaše náplň práce ve třídě s dítětem s vývojovou dysfázií?

Asistentka Z: S chlapcem máme dost svůj svět, celkem fungujeme separé od ostatních. Určitě se zapojujeme více než minulý rok asi tak na 75%. Jak je to pro mě nová práce, takto v kolektivu, nevím, co můžu chtít, vlastně nevím, zda je práce s chlapcem jen na mě nebo bych měla mít od kolegů větší podporu. Nevím vlastně, co bych s ním měla dělat vzhledem k tomu, že je předškolák.

Asistentka A: Cvičíme různé barvy, zvuky, čísla, máme prostor. Pomáhám se skupinovou, samostatnou prací, s Martinem trénuji různé logopedické oblasti nebo to, co on nezvládá, mluvení, vysvětlování. Pomáhám také ve třídě s čím je zrovna potřeba.

Asistentka B: Vzhledem k tomu, že jsem sdílený asistent, tak se věnuji samozřejmě celé třídě, jsem tak jako další pedagogický pracovník, více individuální péče věnuji dítěti s cukrovkou, nicméně dítěti s VD poskytuji dovysvětlení v případě potřeby nebo individuální činnost v případě projevů neklidu a snížené pozornosti dítěte s VD.

T: Jakou intenzitu věnujete individuální péči o dítě s vývojovou dysfázií?

Asistentka Z: Podle nálady dítěte, snažím se alespoň několikrát do týdne a hlavně dělat nějakou tu předškolní přípravu, kterou děláme jen spolu, protože nemá žádné vrstevníky ve třídě, občas se připojíme do vedlejší třídy.

Asistentka A: Záleží hodně na Martinovy, jak se cítí, je teď hodně emocionální, takže na to někdy není připraven, takže podle toho, jak on sám je připravený a naladěný. Někdy delší práci máme jen krátce nebo v rámci hry něco uděláme, ukazujeme si.

Asistentka B: Pravidelně se věnujeme obrázkům s činnostmi (harmonogramu), alespoň jednou týdně děláme nějaké pracovní listy na grafomotoriku a logopedická cvičení, chlapec je unavitelnější, respektuji jeho potřeby, většinou se zapojí do společných řízených činností, kde poskytují podporu.

T: Jak často komunikujete pokroky/neúspěchy s učitelkami? Účastníte se individuálních schůzek s rodiči?

Asistentka Z: S učitelkami moc ne, jak jsem říkala, jsem hodně hlavně pro něj. Žádné individuální schůzky zatím neprobíhaly, ale pracovala s ním školní psychologka (ohledně školní zralosti) a s tou jsem konzultovala pokrok. Jinak s rodiči mluvím každý den, když dítě předávám.

Asistentka A: Když se něco najde, tak to hned komunikujeme. Tohle mu nejde, tohle se mu nelíbí, tohle mu jde, jak mu jde tohle. Skupinová práce a komunikace neustále. Ne, zatím žádné nebyly.

Asistentka B: Průběžně, v podstatě každý den, neustále si sdělujeme naše postřehy během dne, co se povedlo nebo zda jsme si všimli něčeho nového, neobvyklého. Ne neúčastním, protože u nás individuální schůzky neprobíhají, nicméně všechny pedagožky ve třídě sdělujeme rodičům informace.

T: Je z vašeho pohledu dítě s VD přijato ostatními dětmi a zapojuje se aktivně do většiny činností?

Asistentka Z: Podle mě moc ne, protože tam nemá žádné vrstevníky a je pro něj těžké si takto najít nové kamarády mezi malými dětmi. Do činností se snaží zapojit, ale jen když jsem mu nablízku, jinak se mu moc nechce, radši si chce hrát.

Asistentka A: Já bych řekla, že se určitě zapojuje do všech aktivit, ale neřekla bych, že je úplně zapojený do té skupiny, on s nimi existuje okolo nich, vlastně on se k nim připojí, ale oni ho úplně nevezmou. Myslím, že se to zlepšuje, že se začíná více začleňovat, že ho nechají si s nimi hrát někdy. Jedna holčička je hodně zodpovědná, tak si myslím, že vnímá, že potřebuje někoho vedle sebe.

Asistentka B: Dítě je dobře přijato, děti ho respektují, je zde smíšená třída, která nabízí různé věkové kategorie kamarádů, ale ostatní děti nevyhledávají jeho pozornost.

T: Vnímáte, že jste plnohodnotný člen týmu? Považují vaše kolegyně Váš názor a postřehy za důležité?

Asistentka Z: No moc ne, jsem spíš opravdu jen pro chlapce a jen pokud se zeptám např., co s ním můžu dělat nebo, co by bylo dobré abychom udělali, tak dostanu odpověď, reakci. Nevím, zda ho považují za důležitý, ale spíš mám pocit, že moc nedochází k takovéto komunikaci.

Asistentka A: Já bych řekla, že jo. Ano společně hodně komunikuje a sdílíme.

Asistentka B: Ano, jsem součástí všeho dění, holky mě o všem informují a radí se se mnou, konzultujeme postup další práce a vyhodnocujeme, kolegyně mají zájem o můj názor, je pro ně důležitý. Máme mezi sebou otevřenou komunikaci.

T: Vedete si dokumentaci k dítěti? Vypracováváte individuální evaluaci?

Asistentka Z: Já ne, chlapec má kufřík pro předškoláky, kde máme nějaké materiály, co děláme, ale já moc nevím, co je cílem nebo, co je třeba u chlapce rozvíjet. Individuální plán sestavovala kolegyně a také si vede dokumentaci a vyhodnocuje IVP.

Asistentka A: Zatím ne, jsem tu chvíli, ale mohu říci, že za ten měsíc udělal Martin velký pokrok, snaží se více komunikovat. Myslím, že ji určitě budeme společně s kolegyněmi vypracovávat.

Asistentka B: Ano děláme hodnocení, tedy spíše kolegyně učitelka, ale přispívám svým pohledem. Zapisujeme si změny v chování, pokroky, také průběh dne do třídnice – speciálně pro děti se SVP.“

PŘÍLOHA Č. 3 – přepis rozhovoru s učitelkami mateřské školy

Rozhovor – výzkumný vzorek 1 (T=tazatel, R1=respondent 1, R2=respondent 2)

„T: Máte nějaké zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě MŠ?”

R1: Ano mám, několikaleté ve dvou mateřských školách. V bývalé školce byl můj asistent učitelka, takže věděla, co má dělat a vlastně jsme se hodně doplňovaly.

R2: Ano mám, skvělou zkušenost v tom, že můj asistent prostě vážně pracoval, nepotřeboval nestálou pomoc. Teď mám zkušenost, že asistent neví, co má dělat,

T: Vnímáte asistenta pedagoga jako důležitou pozici v mateřské škole?

R1: Ano, záleží na člověku, který Ti přijde dělat asistenta pedagoga. Vnímám ho jako pravou ruku a využívám ho hodně a vážím si ho na třídě.

R2: Určitě je tato pozice důležitá a cenná, ale asistent musí být zkušený, musí mít nějakou praxi, bez praxe je k ničemu.

T: Jaká vnímáte pozitiva nebo negativa této pozice?

R1: negativa to, že se musíš domlouvat s dalším člověkem a ne vždy s ním sedneš, jako pokud jste naladěni stejně, tak není problém. Zároveň nám fungovalo to, že když jsem měla asistenta fakt od rána, který přišel v 7hod jako já, tak jsem mu řekla, co ten den budu dělat a on s tím počítal a třeba si připravil pro to dítě materiály, zrovna to bylo logopedické dítě a ona si připravila materiály k tomu, co my jsme dělali. To bylo super, byly jsme stejně naladěné a ona tam nebyla jen pro to dítě, ona tam byla pro mě a pomáhala s vším. Takže to je takové negativum, ale vlastně pozitivum. Pozitivum je, že tam máš dalšího člověka, máš tam partáka k sobě, můžeš dělat víc věcí s těma dětma.

R2: Pozitiva vnímám v tom, že mi pomáhá s tím dítětem, funguje jako pomocná ruka. Negativa no, když to neumí, tak to není dobré, vlastně musí mít zkušenosti, protože já se starám o děti a nemůžu ještě učit toho asistenta. Pro mě je asistent ten, který chodí na kurzy, dál se vzdělává, co ho to baví a láká a chce tu práci dělat, je plný energie a je aktivní. Podle mě by si ten asistent také měl přečíst, co to vlastně je za pozici, co se od této pozice očekává.

T: Jak probíhá spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga ve Vaší třídě?

R1: Asi hodně musím říkat, co potřebuju, když to říkám, tak to mám, ale je potřeba to říct. Nefunguje to samo, prostě ta asistentka ještě není natolik zkušená, na to, aby věděla, co kdy má dělat. Tím, že chlapeček je předškolák jako jediný ve třídě, tak dělají věci navíc, které jim tedy

připravím, ale u některých věcí potřebuješ být, nebo je na to navést. Z hlediska komunikace je to takový balancování, já si říkám, že tady nejsem úplně od toho, abych školila někoho, že na to nemám kompetence, nemá na to pozici někoho školit, spíše je to taková momentální rada – já bych si to představovala takhle a když to dělám s dětma, dělám to takto.

R2: Neprobíhá, můj asistent dělá sólo, vezme si s dítětem kufřík a dělá s ním papíry, které mu připravila máma. Pohybuje se po třídě a moc nehlídá ani, co dělá dítě, nepřijde se zeptat nebo se nezapojí, tak že by pomohla např. s tvořením ostatních dětí. V komunikaci, když jí poprosím tak to udělá, ale jinak ji nic nenapadne s čím by mohla pomoci.

T: Máte nějaké zkušenosti s diagnózou vývojová dysfázie u dítěte v předškolním věku.

R1: Mám, ale měla jsem asistenta, který byl napsaný k dítěti s vývojovou dysfázií, ale ve třídě byly další tři děti s podpurným stupněm 3. Bylo to hodně náročné, byly jsme tam vesměs tři, protože jsme si upravili pracovní dobu. Ve třídě bylo 28 dětí a třída byla heterogenní. U tohoto dítěte byla VD smíšená a rodiče byli hodně aktivní. Hodně jsme pracovaly na zážitkovém deníku, denně, také deník asistenta pedagoga, kde jsme si předávaly informace mezi sebou a bylo tam všechno od rána, veškeré projevy.

R2: ne, tohle je moje první zkušenost s dítětem s vývojovou dysfázií.

T: Vnímáte asistenta pedagoga u dítěte s vývojovou dysfázií jako dostačující podpurné opatření?

R1: Někdy až příliš, jako něco víc, zasahuje do věcí, do kterých zasahovat nemusí, naším cílem je to dítě zapojit do kolektivu, asistent může být jako překážka, zvláště u těch mladších teda, ale i u toho našeho. Vidím, že náš asistent navazuje blízkou vazbu s dítětem, protože ve třídě nejsou žádní další předškoláci a to vidím jako velkou překážku. Chybí nám pomůcky a pomůcky, které jsme dostaly od poradny se vážou na hyperaktivitu a poruchu pozornosti a ne na vývojovou dysfázií.

R2: Ne, protože náš asistent nemá zkušenosti, neví, co s ním má dělat. Vzhledem k tomu, že nemá vrstevníky, tak má velmi blízkou vazbu s asistentkou. Takže, kdyby tam tenhle asistent nebyl, tak by dítě v kolektivu fungovalo lépe. Chlapec je na tuto asistentku bohužel jinak fixovaný.

T: Jakým způsobem přispíváte vy nebo asistent pedagoga, aby se dítě zapojovalo do aktivit ve třídě?

R1: No, je to těžký v tomhle rozložení třídy, máš tady předškoláka, který toho dost zvládne, navíc umí počítat, má dobré zrakové vnímání, nechci říct, že má dobré sluchové, ale má hodně natrénováno, často dokáže najít slovo se stejnou hláskou na začátku. No a pak máš tříletý děti, který ti nastoupily v září a neuměly sedět u jídla a tohle máš v jednom. Prostě k němu toho parťáka tady nemáš, jako to, aby ta třída fungovala, aby si pomáhaly, potřebuješ v té řízené činnosti dělat skupinové práce, potřebuješ, aby se domlouvaly, což děláme často, vymýšlíme to společně. Když začínáme téma, tak děláme brainstorming a teď máš dítě, který ti řekne všechno a to je on a pak ty tříleté děti, které se vezou. Když ho dáš do skupiny, tak pracuje on. On si nechce hrát v kuchyňce nebo na doktory. On je velmi cílevědomý a nechce, aby byl někdo lepší než on. V sociální a emoční rovině ztrácí, protože tady nemá ty vrstevníky.

R2: Snažíme se ho kolikrát nutit, aby se zapojil do kroužku, ptát se ho, co dělal a tak, zpříjemnit mu ten den. Občas se ho snaží zapojit, když vidí, že jdeme do kroužku, tak tam jde s ním, ale když nechce tak je s ním třeba u stolečku a někdy ho přesvědčí. Když se, ale nemusí zapojit, tak je spokojenější.

T: Vnímáte vaše nastavení spolupráce a komunikace s AP jako funkční?

R1: Kde je ta hranice, je to těžké, no asi bych byla radši, kdyby tady ten asistent nebyl jen pro něj. Z pedagogického hlediska, když si řeknu, tak mám.

R2: Ne, nevnímám, protože asistent je upnutý na dítě a dítě nemá žádné vrstevnické parťáky, tak je nejvíce v kontaktu s asistentkou. Podmínky v dané třídě jsou nevyhovující.

T: Jsou nějaké oblasti, které v rámci spolupráce s AP vidíte jako problematické?

R1: nevím, asi nějakou iniciativu postrádám, protože to, co si neudělám, nemám.

R2: chybí komunikace, praxe a zájem asistenta pedagoga. I když asistent říká, že jí to baví, není to v praxi vidět, není iniciativní a nesnaží se navázat komunikaci a spolupráci.“

Rozhovor – výzkumný vzorek 2 (T=tazatel, R1=respondent 1, R2=respondent 2)

„T: Máte nějaké zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě mateřské školy?

R1: ano, v každé té mateřské škole dělal ten asistent úplně něco jiného, suploval kolegyni na procházce, někde byl k ruce a někde byl nepedagogický asistent na vystříhání atd. Takhle k dítěti jsem byla jako asistent já na základní škole k inteligentnímu dítěti, které potřebovalo speciální přístup.

R2: Ano, aktuálně mám zkušenost s asistentkou, kterou máme ve třídě krátce a z minulosti jsem sama dělala asistenta pedagoga. Takže nějaké zkušenosti tam určitě jsou.

T: Vnímáte asistenta pedagoga jako důležitou pozici v mateřské škole?

R1: ano, myslím si, že je to dobré, je důležité, aby si ty osobnosti seděly. Je potřeba, aby bylo definované, co kdo, kde, kdy a jak má dělat. Nějakou dobu to trvá než se ti lidé sehrají. Je to také hodně o osobnostním nastavení, vstupuje mezi učitelky jako třetí, je to náročné a každá ta učitelka pracuje také trochu jinak. Je to velmi náročné být asistent.

R2: ano, je velmi důležité, ale vnímám ji hodně jako nedocenenou, jak finančně, tak z pohledů kolegyň učitelek a také jako velmi náročnou, protože si myslím, že se často velmi těžko definuje, co asistent pedagoga má nebo nemá dělat.

T: Jaká vnímáte pozitiva nebo negativa této pozice?

R1: no negativa tam nejsou, akorát si člověk musí připustit, že ta práce je jiná. Člověk jako učitel může delegovat práci na asistenta, což dlouhá léta vůbec nebylo. Teď do toho ještě vstupuje to, že asistenti nejsou dobře finančně ohodnoceni a člověk si klade, co ještě po nich můžu nebo nemůžu chtít. Je potřeba se naučit jiné vzdělávání, spolupráci s učiteli.

R2: Pozitiva vnímám v tom, že je často možnost nastoupit na tuto pozici na zkrácený úvazek, je to docela dobrá možnost pro začínající pedagogy nebo maminky po mateřské dovolené. Je tam relativně menší tlak na docházku do mateřské školy, kdy prostě chybí asistent, tak v případě dítěte, které je relativně zvládnutelné, tak to není až tak velký problém, jako když chybí učitelka. Negativ vidím v této pozici asi mnohem víc. Určitě finanční ohodnocení, který považuju za nedostatečný a potom na pracovišti nejasnost těch pravidel, těžko se s ním někdy domlouvá, je to taková nejasná pozice v rámci pedagogického sboru.

T: Jak probíhá spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga ve Vaší třídě?

R1: S Annou probíhá velmi dobře, výborně. Ona je mladá, školstvím nezatížená, myslím, že zraje, chvíli pozoruje a různě se zapojuje.

R2: Já si myslím, že komunikace je na začátku, protože asistentku máme velmi krátce, myslím si slečna asistentka je velmi ochotná a otevřená tomu, co se snažíme nastavovat. Nastavování vnímám, že je teď hodně aktivní kolegyně, protože je to její matka. Hodně to řeší spolu a já se do toho snažím nějak vplout.

T: Máte nějaké zkušenosti s diagnózou vývojová dysfázie u dítěte v předškolním věku.

R1: Nikdy, je to moje první zkušenost nebo my jsme tady měli dítě s vývojovou dysfázií, ale u něj se to vůbec neprojevovalo. Zase jsem se obohatila.

R2: V bývalé mateřské škole, bylo několik dětí s vývojovou dysfázií, ale ty jsem pozorovala spíše v povzdálí, protože nebyly v naší třídě. Určitě je tohle první dítě, se kterým jsem se setkala ve vlastní třídě, které má vývojovou dysfázií, je to moje první zkušenost s prací s takovým dítětem.

T: Vnímáte asistenta pedagoga u dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole jako dostačující podpůrné opatření?

R1: V tuto chvíli u nás ano, nevím, jak to bude třeba příští rok, zatím je chlapec bezproblémový, není ve vzdoru, vždy se dá situace vyřešit, dělá s dětmi stejnou práci.

R2: No, je to docela těžká otázka, vlastně ve chvíli kdyby dítě mělo jenom asistenta a už neabsolvovalo další podporu, jako například logopedickou, tak by to určitě bylo nedostatečné. Je dobře, že dítě má asistenta, ale je potřeba mít navázanou spolupráci pedagogicko-psychologickou poradnou a v případě toho našeho dítěte bych uvítala i spolupráci se speciálně pedagogickým centrem. Současně jsem ráda, že je navázána spolupráce, i když nepřímo s logopedkou, která poskytuje materiály prostřednictvím maminky dítěte.

T: Jakým způsobem přispíváte vy nebo asistent pedagoga, aby se dítě zapojovalo do aktivit ve třídě?

R1: Martin dělá všechny aktivity s námi a nás to ani nenapadlo, že by měl dělat něco jiného. On vlastně, jak reaguje na děti, tak se zapojuje.

R2: Já se snažím, aby veškeré činnosti měly nějakou obrazovou podporu, abych k tomu měla vždy nějaké obrázky, aby dítě alespoň částečně pochopilo o co se jedná. Je pravdou, že mu věnuji trochu zvýšenou pozornost, když vidím ve třídě, že trochu nesvůj nebo, že už nějakou dobu popochází a neví, co se děje. Myslím si, že to momentálně dělám víc než asistent pedagoga, ale nevnímám to jako negativum, protože asistentka v tu chvíli dokáže věnovat třeba pozorování třídy, protože mám nějaké to pedagogické vzdělání, tak to možná zachytím rychleji než ona.

T: Vnímáte vaše nastavení spolupráce a komunikace s AP jako funkční?

R1: Zatím to nevím, zatím to nějakým způsobem budujeme a hledáme v tom nějaký řád, nějakou koncepci, něco, jakým způsobem hledat nějakou podporu pro něj. Vidím to, že se to postupně rozvíjí dobře, kdyby dělal to, co dělají děti a měl by k tomu podporu porozumění, tak si myslím, že je to pro něj velký přínos a když se přidá speciální práce pro něj – vnímám jako nadstavbu.

R2: Věřím, že spolupráce bude funkční, ale vzhledem k začátku je to ještě těžké vyhodnocovat, asistentka má snahu a má vlastně chuť nějakým způsobem pracovat a je také vedená kolegyní k tomu, aby to fungovalo, tak věřím, že to funkční bude.

T: Jsou nějaké oblasti, které v rámci spolupráce s AP vidíte jako problematické?

R1: Nevnímám žádné problémy, sdělujeme si podnětů, nápadů.

R2: Vnímám jako problematické, že je to dcera kolegyně a těžko se mi v tom někdy trochu lavíruje, protože vidím, že ohledně dítěte si ty věci řeší hodně spolu, že se jí kolegyně snaží vést, že jí určitě záleží na tom, aby to její dcera a současná asistentka dělala dobře tu práci. Je možné, že si z toho občas připadám vyloučená, ale musím hledat vlastní cestu, zkoumat trochu možnosti, jak s asistentkou komunikovat. Vlastně, jakým způsobem do toho vnášet svoje nápady, jak já bych chtěla, aby se s dítětem pracovalo. Snažíme se o dobrou komunikaci, ale ta situace je stále celkem nová a jsem tu první rok, takže sotva jsem se sžila s kolegyní a teď už tady máme asistentku.“

Rozhovor – výzkumný vzorek 3 (T=tazatel, R=respondent)

„T: Máte nějaké zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě mateřské školy? Jaké?

R: ano mám, sama jsem působila jako asistentka pedagoga 2 roky u dítěte s opožděným vývojem a lehkou mentální retardací, momentálně mám jednoho sdíleného ve třídě.

T: Vnímáte asistenta pedagoga jako důležitou pozici v mateřské škole?

R: ano, je to velmi důležitá pozice, bohužel je finančně podhodnocena a také proto není tolik zájemců. Myslím si, že by to bez nich nešlo, je to velmi náročná pozice hlavně psychicky.

T: Jaká vnímáte pozitiva nebo negativa této pozice?

R: pozitiva: je to další pedagogický pracovník k ruce, to se vždycky hodí. Negativa: je to osoba navíc, se kterou je potřeba se domluvit, někdy to nejde, je potřeba, aby si s pedagogem sedli, nízké finanční ohodnocení.

T: Jak probíhá spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga ve Vaší třídě?

R: U nás probíhá spolupráce samovolně, jsme otevření komunikovat, respektujeme jeden druhého, asistent se na mě může vždy obrátit a zároveň vstupuje do konverzace, sdílí nám své názory. Připravuji individuálně materiály pro práci dítěte s asistentkou.

T: Máte nějaké zkušenosti s diagnózou vývojová dysfázie u dítěte v předškolním věku.

R: Ano mám, dva případy v MŠ a 2 roky u jednoho dítěte s podobnou diagnózou.

T: Vnímáte asistenta pedagoga u dítěte s vývojovou dysfázií jako dostačující podpůrné opatření?

R: ano v naší třídě je dostačující konkrétně k tomuto případu, současně je nutná příprava prostředí a materiálu, individuální péče a vnímání větší unavitelnosti dítěte. Ještě mě napadá, že tento chlapec má nárok na asistentku pouze na 20hodin týdně a přitom navštěvuje MŠ každý den cca 8hodin.

T: Jakým způsobem přispíváte vy nebo asistent pedagoga, aby se dítě zapojovalo do aktivit ve třídě?

R: zapojujeme ho do všech aktivit jako ostatní děti, snažíme se motivovat, připravujeme obrázkové kartičky s činnostmi pro lepší orientaci. Více vysvětlujeme, opakujeme, upravujeme podmínky v případě velké obtížnosti. Komunikujeme s naší psychologkou, ale chtěli bychom dále spolupracovat i s SPC, například docházet do školky a vyhodnocovat.

T: Vnímáte vaše nastavení spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga jako funkční?

R: Ano, jsme na sebe naladěni, hodně jsme si jako kolegyně sedli a vše funguje velmi dobře a komunikace probíhá nenásilnou formou. Když vnímáme nějaký problém, hned ho řešíme a komunikujeme spolu.

T: Jsou nějaké oblasti, které v rámci spolupráce s asistentem pedagoga vidíte jako problematické?

R: Ne, nevnímám žádné. Jsme otevřené a upřímné.“