

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností

Role of teaching assistant for pupils with impaired communication ability

Michaela Starková

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B ČJ-SPG

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Role asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Praze dne 19. 4. 2018

.....
podpis

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem role asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností.

Hlavním cílem této práce je identifikovat specifické činnosti asistenta pedagoga při jeho práci s žákem s narušenou komunikační schopností a popsat jeho význam při výchovně vzdělávacím procesu.

Výchozím předpokladem je, že je práce asistenta pedagoga ztížena v důsledku narušené komunikační schopnosti žáka a vyžaduje větší odbornou připravenost asistenta pedagoga, mimo jiné i znalosti reedukačních možností v podpoře a rozvoji komunikačních schopností žáka.

Bakalářská práce se skládá ze čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou teoretické, čtvrtá kapitola je praktická.

Teoretická část vymezuje základní terminologii týkající se narušené komunikační schopnosti a definuje náplň práce asistenta pedagoga na základě odborné literatury.

Praktická část obsahuje pět rozhovorů s asistenty pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností na čtyřech základních školách v Praze.

Poznatky zdokumentované v bakalářské práci jsou získány na základě vyšetřovacích metod kvalitativního výzkumu. Využita byla metoda polostrukturovaného rozhovoru.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, narušená komunikační schopnost, školní zralost

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the theme role of teaching assistant for pupils with impaired communication ability.

This thesis identifies specific activities of the teacher's assistant during his work with a pupil affected by impaired communication ability, and describes his importance during an educational process.

The default premise is, that the teacher's assistant's work is made difficult due to the impaired communication ability, and demands higher professional readiness of teacher's assistant, like knowledge of re-education possibilities for supporting and developing pupil's communication abilities. The teacher's assistants are working at four primary schools in Prague.

This bachelor's thesis is composed of four parts. First three are theoretical, fourth is practical.

Theoretical part defines the basic terminology concerning the impaired communication ability and teacher's assistant's job description on specialized literature's basis.

Practical part includes five interviews with teacher's assistants working with pupils affected by impaired communication ability.

Findings documented in thesis were acquired using investigation methods of qualitative research. The semi-structured interview was used.

KEYWORDS

teaching assistant, impaired communication ability, school maturity

Obsah

Úvod	7
1 Narušená komunikační schopnost	8
1.1 Vymezení základních terminologických pojmů souvisejících s komunikační schopností	8
1.2 Narušená komunikační schopnost u žáků základních škol	9
2 Speciální vzdělávací potřeby u žáků s narušenou komunikační schopností.....	11
2.1 Školní zralost	11
2.2 Diagnostika narušené komunikační schopnosti na základní škole	13
2.3 Žák s dyslalií v základní škole	14
2.4 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole	16
2.5 Žák s mutismem na základní škole	17
2.6 Žák s balbuties na základní škole	19
2.7 Žák s tumultem sermonis na základní škole	20
3 Asistent pedagoga.....	22
3.1 Vymezení činností asistenta pedagoga	22
3.2 Intervence a činnost asistenta pedagoga	27
3.2.1 Spolupráce rodiny a školy	27
3.2.2 Rozvoj jazykových kompetencí	27
3.2.3 Posilování sluchové a zrakové percepce	29
3.2.4 Nácvik sebeobslužných dovedností ve školním věku	32
3.2.5 Nácvik sociálního chování	33
3.2.6 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace	34
3.3 Speciální didaktické a kompenzační pomůcky	34
3.4 Hodnocení a motivace žáka	36
4 Role asistenta pedagoga v praxi	37
4.1 Cíle šetření, metodologie	37

4.2	Výzkumný vzorek.....	38
4.3	Vlastní šetření	38
4.4	Výsledky šetření	45
	Závěr.....	48
	Seznam použitých zdrojů.....	51
	Seznam použitých příloh	54

Úvod

V současné době dochází k čím dál větším snahám integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáky s narušenou komunikační schopností, do běžných typů školských zařízení. Na úspěšném procesu integrace se mimo jiné podílí i asistent pedagoga.

Cílem této práce je poukázat na důležitost asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností při výchovně vzdělávacím procesu.

Bakalářská práce se skládá se ze dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola definuje základní terminologické pojmy, které souvisí s narušenou komunikační schopností. Druhá kapitola se věnuje speciálním vzdělávacím potřebám u žáků základních škol. Vysvětluje pojmy jako školní zralost a připravenost, zabývá se odkladem povinné školní docházky a diagnostikou narušené komunikační schopnosti. Dále se pak soustředí na konkrétní typy narušené komunikační schopnosti, které se nejčastěji vyskytují na základních školách. Definuje jejich základní symptomy a rozebírá zásady pro komunikaci s žáky s danou diagnózou ve školním prostředí. Třetí kapitola se soustředí na legislativní vymezení funkce asistenta pedagoga a popisuje náplň jeho práce.

Praktická část obsahuje pět rozhovorů s asistenty pedagoga na čtyřech základních školách v Praze. Jejím hlavním cílem je analyzovat význam role asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností a identifikovat jeho specifické činnosti. Dílčími cíli je analýza profesní připravenosti asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a jejich informovanost o dané problematice, srovnání jednotlivých přístupů, metod a využití speciálních didaktických pomůcek a v neposlední řadě také snaha zjistit, jaká je kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodinou žáka a odborníky v oblasti narušené komunikační schopnosti. Pro dosažení těchto výzkumných cílů byla použita kvalitativní metoda, a to konkrétně polostrukturovaný rozhovor.

1 Narušená komunikační schopnost

1.1 Vymezení základních terminologických pojmů souvisejících s komunikační schopností

Řeč je specificky lidská schopnost, díky které je člověk schopen vědomě používat jazyk jako složitý systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Umožňuje mu vyjadřovat myšlenky, pocity a přání. S touto schopností se nerodíme, přesto si však na svět přinášíme určité dispozice, které pak následně rozvíjíme, když se dostáváme do verbálního styku s mluvícím okolím. (Klenková, 2006)

„Řečí rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci.“ (Slowík, 2007, s. 85)

„Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.“ (Klenková, 2006, s. 27)

Podle Klenkové (2006) zevní řeči, kterou lze nazvat také jinak mluva či mluvená řeč, rozumíme schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Je zprostředkovávána mluvením. Vnitřní řeč pak představuje schopnost chápat, uchovávat a vyjadřovat myšlenky prostřednictvím slov, a to nejen verbálně, ale i graficky. Má složku motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční, vnímavou).

K tomu, abychom se mohli dorozumívat s ostatními, tedy používat řeč, musíme znát určitý jazykový systém, tedy **jazyk**.

„Pojmem jazyk označujeme souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské skupině.“ (Slowík, 2007, str. 85)

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky.“ (Klenková, 2006, str. 27)

Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka. Jde o proces založený na výměně informací, při kterém dochází ke střídání role *komunikátora*, který komunikaci iniciuje, něco sděluje, a *komunikanta*, který v daný okamžik naslouchá, přijímá informace a reaguje na ně. Obsah sdělení odborně nazýváme *komuniké*. (Bendová, 2011)

„Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“ (Klenková, 2006, str. 25)

Komunikaci neboli dorozumívání lze tedy chápat jako interakci, kdy dochází ke vzájemnému a oboustrannému ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Přenos informací je prostředkem ovlivňování subjektů, které se na komunikaci podílejí. (Klenková, 2006)

„Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.“ (Lechta in Klenková, 2006, str. 26)

V sociální komunikaci lze rozlišit tři skupiny kanálů – verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem. (Mareš, Krivohlavý in Klenková, 2006)

Verbální komunikace zahrnuje všechny komunikační procesy ve formě mluvené či psané řeči. Neverbální komunikace představuje mimoslovní vyjadřování, často je doprovodným jevem slovní komunikace. V oblasti neverbální komunikace se rozlišují vokální nebo paralingvistické fenomény, které souvisí s kvalitou hlasu a způsobem mluvení, a nevokální nebo extralingvistické fenomény, mezi které patří například mimika, gestika, optika, držení těla a zrakový kontakt. (Klenková, 2006)

1.2 Narušená komunikační schopnost u žáků základních škol

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních předmětů zkoumání vědního oboru logopedie. Logopedie se zabývá individuální schopností člověka používat jazyk jako systém při promluvě. (Klenková, 2006)

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta, 2003, str. 17)

Dle Klenkové (2006) můžeme o narušené komunikační schopnosti tedy mluvit v případě, že je postižena jedna nebo více z následujících rovin. Může jít o rovinu foneticko-fonologickou (výslovnost a zvuková stránka řeči), lexikálně-sémantickou (slovní zásoba a

porozumění významu slov), morfologicko-syntaktickou (gramatika a stavba vět) a pragmatickou (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

Jak uvádí Bendová (2011), kromě jednotlivých jazykových rovin můžeme sledovat narušení komunikační schopnosti z hlediska mluvené (verbální), písemné (grafické) a neverbální formy komunikace. Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena složka expresivní (produkce řeči) i receptivní (porozumění řeči).

Klenková (2006) dělí narušenou komunikační schopnost z hlediska časového na prenatální (před narozením), perinatální (během porodu) a postnatální (po narození). Z hlediska lokalizačního potom patří k nejčastějším příčinám vzniku narušené komunikační schopnosti genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů, působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, narušení sociální interakce.

„Podle stupně může být narušení komunikační schopnosti úplné (totální) nebo částečné (parciální). Osoba, u níž se narušení komunikační schopnosti projevuje, si svůj nedostatek uvědomuje, ale také nemusí (např. breptavost). Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů (např. dysgramatizmus) i procesů nesymbolických (např. dyslalie). Narušení může být hlavním, dominantním projevem, nebo může být symptomem jiného dominantního postižení. Potom se hovoří o symptomatických poruchách řeči. Narušení komunikační schopnosti může vzniknout na podkladě orgánové nebo funkční příčiny.“ (Klenková, 2006, str. 55)

Lechta (2003) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči

2 Speciální vzdělávací potřeby u žáků s narušenou komunikačních schopností

2.1 Školní zralost

Zahájení povinné školní docházky představuje pro dítě a jeho rodinu mimořádnou životní událost.

Podmínkou pro úspěšný vstup do školy je, aby se dítě dokázalo bez výraznějších komplikací zvládnout zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu.

K tomu tématu se váže pojem *školní zralost*, který můžeme vymezit jako *dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.* (Bednářová, Šmardová, 2010, str. 2)

Goleman (1997) v knize *Emoční inteligence* uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na znalosti, jak se učit, k tomu je potřeba sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

Na komunikační schopnosti dítěte jsou ve školním prostředí kladeny poměrně vysoké, ale jeho fyziologickému věku přiměřené nároky. Řeč v rámci edukačního procesu plní nejen funkci komunikační, tj. zprostředkovává dítěti kontakt se sociálním okolím a zajišťuje přenos informací mezi komunikujícími, ale i funkci kognitivní, tj. spolupodílí se na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení jedince. Kvalita řeči dítěte a celkově i úroveň jeho komunikačních kompetencí významně ovlivňuje průběh, kvalitu i výstupy vzdělávacího procesu. (Kutálková, 2005)

Při hodnocení komunikačních dovedností dítěte je potřeba brát v úvahu také úroveň jeho motorického vývoje, kvality zrakového a sluchového vnímání dítěte a jeho sociální kompetence, které významnou měrou ovlivňují vývoj řeči a úroveň dosažených komunikačních schopností. (Bendová, 2011)

Jak již bylo dříve uvedeno, v řečovém projevu jedince posuzujeme čtyři jazykové roviny.

Jedná se o rovinu *foneticko-fonologickou*, která se zabývá zvukovou podobou jazyka, tj. sluchovou diferenciací hlásek mateřského jazyka a problematikou jejich výslovnosti. Schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky jazyka se rozvíjí již v kojeneckém věku, schopnost

rozlišovat hlásky podobně znějící (tj. fonematické diferenciaci hlásek) se pak projevuje okolo 4,5 roku věku dítěte. Do pěti let věku dítěte můžeme vadnou výslovnost považovat za fyziologickou, do sedmi let hovoříme o tzv. prodloužené fyziologické patlavosti. Později považujeme nesprávnou výslovnost hlásek za patologickou a označujeme ji jako dyslalii. (Klenková, 2006)

V této rovině podle Bednářové a Šmardové (2010) sledujeme u předškolního dítěte výslovnost a artikulační obratnost. Po šestém roce, nejpozději však v osmi letech, by mělo dítě zvládnout hláskovou diskriminaci.

V případě nesprávné výslovnosti Klenková (2006) doporučuje zahájit logopedickou intervenci, aby při nástupu do školy byla výslovnost již v pořádku.

Nedostatky ve výslovnosti se totiž mohou projevit i při nácvičce psaní a čtení.

Lexikálně-sémantická rovina jazyka se pak zaměřuje na kvalitu aktivní i pasivní slovní zásoby dítěte. Sleduje se, zda je jedinec schopný porozumět sdělení, výkladu či vyprávění a zda dokáže samostatně vyprávět a využívat při tom významově nadřazených a podřazených slov, antonym, synonym a homonym. (Klenková, 2006)

Dítě by mělo před zahájením povinné školní docházky rozumět základním instrukcím a běžnému rozhovoru, smysluplně popsat obrázek, vyprávět příběh a vyhledávat ke slovům vhodná slova nadřazená a podřazená či synonyma a antonyma. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Morfologicko-syntaktická rovina se zabývá gramatickou stránkou řeči. Dítě, které nastupuje do školy, by mělo umět užívat všechny slovní druhy, mluvit ve větách a souvětích a neměly by se v jeho řeči objevovat dysgramatismy. (Klenková, 2006)

Bednářová a Šmardová (2010) doporučují u dítěte před nástupem do školy sledovat jeho spontánní řečový projev, jestli dokáže mluvit v celých větách či souvětích a využívat všechny slovní druhy bez výrazných gramatických odchylek.

Pragmatická rovina souvisí s využitím řeči v běžném sociálním kontaktu. Jedná se např. o schopnost vyjádřit své pocity, popsat situaci, zapojovat se do dialogu a prostřednictvím řeči dosahovat cíle. Do této oblasti spadají i prostředky neverbální komunikace. (Klenková, 2006)

U dítěte před nástupem do školy podle Bednářové a Šmardové (2010) pozorujeme, jestli dokáže přirozeně navázat verbální kontakt, vést dialog, ptát se a odpovídat na otázky. V tomto věku by dítě mělo umět říct, jak se jmenuje, kolik mu je a kde bydlí. Také si všímáme například toho, jestli dokáže udržet oční kontakt.

2.2 Diagnostika narušené komunikační schopnosti na základní škole

Diagnostiku narušené komunikační schopnosti provádí buď klinický logoped, nebo logoped ze speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči.

Každý učitel na prvním stupni základní školy by měl zvládnout provést tzv. orientační logopedické vyšetření. To spočívá v schopnosti určit, zda se u daného dítěte v jeho mluvním projevu vyskytuje/nevyskytuje patologie – narušená komunikační schopnost. (Neumann in Lechta, 2003)

Pokud učitel zjistí, že komunikační kompetence dítěte na prvním stupni neodpovídají širší vývojové normě, popřípadě že se u dítěte vyskytuje nějaké konkrétní narušení komunikační schopnosti, které mu nedovoluje naplnit komunikační záměr, je třeba, aby se na tento fakt zaměřil. (Lechta, 2010)

Pokud se u dítěte vyskytuje NKS, je vhodné rodičům doporučit, aby navštívili pediatra, který jim vypíše „doporučení na logopedii“. Logoped provede u takového dítěte základní logopedické vyšetření, které lze modelově a schematicky rozdělit do několika fází:

1. navázání kontaktu
2. sestavení anamnéz
3. vyšetření sluchu
4. vyšetření porozumění řeči
5. vyšetření řečové produkce
6. vyšetření motoriky
7. vyšetření laterality
8. průzkum sociálního prostředí

Výsledkem základního logopedického vyšetření je určení základní diagnózy, tedy o jaký druh NKS se jedná. (Lechta, 2003)

„Je třeba zhodnotit vývojový potenciál dítěte, druh, stupeň a prognózu narušené schopnosti ve vztahu k optimalizaci edukačních podmínek dítěte a vlivu NKS na zvládnutí

nároků, jež jsou na dítě při zahájení povinné školní docházky kladeny, a to v zejména v oblasti osvojování si trivia (tj. čtení, psaní, počítání).“ (Bendová, 2011, str. 19)

Pokud se dítě jeví jako nezralé, doporučuje se odklad školní docházky. (Bendová, 2011)

Odklad povinné školní docházky se řídí **§ 37 zákona 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Je vymezen takto: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

2.3 Žák s dyslalií v základní škole

Dyslalie neboli patlavost je nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti.

„Dyslalie je neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem“ (Lechta, 1990, str. 112)

„Dyslalie je definována jako vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka. Jedná se o funkční poruchu charakteristickou pro předškolní věk, jež se vyznačuje narušeným článkovaním řeči, kdy jedna, popřípadě i více hlásek současně se konstantně odlišují v mluvním projevu jedince od kodifikované normy českého jazyka a tím působí rušivě. Hláska je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem, než stanoví fonetická norma, a tak působí neesteticky“. (Klenková in Bendová, 2011, str. 30)

Do pěti let věku je dyslalie považována za fyziologický jev, v období pěti až sedmi let věku hovoříme o tzv. prodloužené fyziologické dyslalii. Od sedmého roku dítěte je ale dyslalie považována za patologickou. (Bendová, 2011)

Podle kontextu hlásek členíme dyslalii na *mogilalii* (eliminaci), kdy dítě hlásku zcela vynechává; *paralalii* (substituci), kdy hlásku nahrazuje jinou; nebo tzv. – *ismus* (distorzi).

V případě vadné výslovnosti sykavek mluvíme o tzv. sigmatismu, vadná výslovnost R se pak označuje jako rotacismus a Ř jako rotacismus bohemicus.

Podle stupně tohoto narušení komunikační schopnosti rozlišujeme dyslalii *levis* (parcialis – jednoduchá vada výslovnosti, narušeno článkovaní jen několika hlásek, a to zpravidla

z jedné artikulační oblasti), dyslalii *gravis* (multiplex – těžká vada výslovnosti, narušeno článkování několika hlásek, zpravidla z různých artikulačních oblastí) a dyslalii *univerzalis* (tzv. tetismus – téměř všechny hlásky jsou vyslovovány vadně, řeč je prakticky nesrozumitelná). (Peutelschmiedová, Vitásková, 2005)

Kromě hláskové dyslalie existuje také dyslalie slabiková a slovní. Podle Lechty (1990) patří mezi její základní symptomy elize hlásek (vypouštění hlásek), kontaminace (směšování hlásek), metateze (přesmykování hlásek), asimilace (přízpůsobování zvuku/znělosti), anaptixe (vkládání hlásek).

Zásady pro komunikaci s dětmi školního věku s diagnózou dyslalie podle Bendové (2011):

- Pedagog by měl mít aspoň základní informace o druzích, symptomech a důsledcích dané NKS a dostatečné informace o tom, jak k dítěti přistupovat.
- Respektovat motorickou zralost dítěte.
- Poskytovat dítěti kvalitní mluvní vzor.
- Uvědomit si, že na dítě s dyslalií jsou kladeny s ohledem na přetrvávající komunikační obtíže a realizaci logopedické intervence vyšší nároky než na děti bez NKS.
- Zajistit informovanost o průběhu logopedické intervence, dle toho například zohledňovat výběr textů při hlasitém čtení před třídou.
- Přiměřeným způsobem působit i na spolužáky dítěte s NKS.
- Zacházet s ním jako s kterýmkoliv jiným žákem ve třídě.
- Motivovat žáka k terapii NKS, jakož i ke školním výkonům, být mu oporou při řešení problémů, jež se v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu objevují.
- Konzultovat se speciálním pedagogem, popřípadě psychologem ze SPC pro žáky s vadami řeči, popřípadě s pracovníky PPP.
- Pedagog by nikdy neměl dítě školního věku při jeho mluvním projevu nebo čtení opravovat a požadovat, aby slovo zopakoval korektně.
- U dětí s diagnózou dyslalia universalis je možné podpořit sdělení a následně i porozumění řeči ze strany komunikanta prostředky alternativní komunikace.

Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga podle Vrbové (2015)

- Dle potřeby opakovat nesrozumitelné pasáže.
- Užívání osvojené artikulace vyžadovat tehdy, jedná-li se o zautomatizovanou školní dovednost (např. čtení).

2.4 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole

„Současná česká logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 110)

Pro vývojovou dysfázií je typické, že verbální projev je na výrazně nižší úrovni než intelekt a neverbální schopnosti dítěte. (Klenková, 2006)

Podle Lejsky (in Klenková, 2006) se vývojová dysfázie projevuje poruchami fonetické i fonologické realizace hlásek, vážne syntaktické spojování slov do větných celků, dochází k poruchám řazení slabik, řeč je agramatická, často nesrozumitelná, vážne percepce distinktivních rysů, dítě nedokáže kombinovat symboly, nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu, má poruchy krátkodobé paměti, malou aktivní slovní zásobu, trpí dyslexií a dyspraxií, má poruchy kresby, poruchy percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů a poruchy jemné motoriky i lateralizace.

Zásady pro komunikaci s dětmi školního věku s diagnózou vývojové dysfázie podle Bendové (2011):

- Při komunikaci musejí být pedagogové trpěliví a zvýšeně empatičtí.
- V rámci kompenzace komunikačního deficitu je vhodné přechodně používat systémy alternativní a augmentativní komunikace (AAK).
- Umožňovat dítěti s vývojovou dysfázií prezentovat své znalosti verbálně.
- Za optimální metodu čtení lze považovat globální metodu čtení.
- Tolerovat potíže při čtení, jakož i obtíže v porozumění čtenému.
- Narušenou schopnost řazení pořadí slabik do slov se snažit eliminovat oporou o čtený text.
- Rozvíjet schopnost dítěte psát psacím písmem, ale i na počítači.

- V rámci výuky se snažit zvyšovat pozornost dítěte.
- Formou hry se snažit rozvíjet krátkodobou paměť a aktivní slovní zásobu.
- Neschopnost či sníženou schopnost dítěte udržet dějovou linii, jakož i problémy v časoprostorové orientaci se snažit zmírnit využitím časových schémat, graficky znázorněného dějového rámce atp.
- Systematicky se snažit rozvíjet hmat, jemnou motoriku a kresbu.
- Rozvíjet i smysl pro rytmus.
- Pro zkvalitnění orientace v textu klíčová slova zvýrazňovat nebo je doplňovat obrázky, symboly, ...
- Provádět reedukaci v oblasti dyslexie, dyspraxie.
- Respektovat individuální komunikační nároky dětí s vývojovou dysfázií, jejich komunikační tempo a průběh logopedické intervence.
- Ve vztahu ke stupni dysfagické poruchy zvažovat zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do vzdělávacího systému.

Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga podle Vrbové (2015)

- Ověřovat porozumění instrukci a informaci.
- Složitost věty zjednodušit dle aktuálního stavu a situace.
- Požadovat vlastní vysvětlení podstaty zadání či sdělení.
- Dopřávat žákovi dostatek času na vzpomnutí na pojmy a termíny.

2.5 Žák s mutismem na základní škole

Mutismus je označován jako získaná psychogenní nemluvnost. Bývá řazen také mezi neurózy řeči. Hlavním symptomem mutismu je náhlá ztráta schopnosti užívat mluvené řeči. (Bendová, 2011)

„Mutismus je obvykle neurotickou reakcí na mimořádný zážitek nebo je projevem akutního psychotického onemocnění.“ (Škodová in Škodová, Jedlička, 2007, str. 208)

Ve vztahu k dětské populaci vzniká nejčastěji jako reakce na přetěžování, nesprávný výchovný styl, nedostatečnou emocionální podporu či po závažných stresových situacích. Takový stav se často ještě navíc upevňuje na základě nevhodné reakce okolí.

V logopedickém kontextu Bendová (2011) rozlišuje:

- totální mutismus – neschopnost komunikovat nikde a s nikým
- (s)elektivní mutismus – ztráta řeči v konkrétní situaci
- surdomutismus – kromě ztráty schopnosti komunikovat mluvenou řečí i útlum ve slyšení mluvené řeči

Zásady pro komunikaci s dětmi s diagnózou mutismus ve školním prostředí podle Bendové (2011):

- Užívat pro předání informací grafického sdělení, gestikulaci nebo metody AAK.
- Tolerovat obtíže při psaní.
- Nestresovat dítě snahou o hlasité čtení před třídou.
- Rozvíjet vnitřní řeč a porozumění řeči, jakož i čtenému textu.
- Dítě považovat za rovnocenného komunikačního partnera.
- Posilovat kladné sebehodnocení dítěte, nechat ho vyniknout jinak než verbálním způsobem.
- Měnit přístup k dítěti od direktivního stylu výchovy k demokratickému až k liberálnímu.
- Využívat pozitivní motivace.
- Nevyčleňovat dítě ze soutěží a skupinových forem práce, hledat vhodné možnosti jeho zapojení do těchto aktivit.
- Nenutit dítě ke komunikaci.
- Snažit se ho nestavět do centra pozornosti třídního kolektivu.
- Pokud se dítě verbálně projeví, pak je nutné reagovat zcela normálně.
- K dítěti přistupovat vysoce empaticky.
- V komunikaci užívat slovní stereotypy, které poskytují dítěti s mutismem prostor pro adaptaci.
- Používat otázky, jež umožňují dítěti vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas.
- Zařazovat takové úkoly, kdy na základě porozumění instrukci může dítě s mutismem úkol bez problémů splnit.
- Do rozvrhu zapojovat pravidelně se opakující aktivity obecně zaměřené na rozvoj řeči.

- Při úspěšně vedené terapii užívat nejprve šepotu až pak hlasitou řeč.
- Respektovat individuální tempo vlastní terapie mutismu.

Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga podle Vrbové (2015)

- Nenutit dítě k verbální komunikaci.
- Hledat osoby, se kterými žák komunikuje, situace, ve kterých je schopen a ochoten se verbálně projevit.

2.6 Žák s balbuties na základní škole

Balbuties neboli koktavost patří mezi poruchy narušení plynulosti řeči. Koktavost se pokládá za jeden z nejtěžších druhů NKS. (Bendová, 2011)

„Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr.“
(Lechta, 2004, str. 16-17)

K základním symptomům balbuties patří nedobrovolné a nekontrolovatelné dysfluence (neplynulosti), nadměrná námaha při artikulaci a psychická tenze. (Lechta, 2004)

Z hlediska závažnosti projevů rozlišujeme balbuties levis (mírná koktavost), gradus medius (střední), gravis (těžká) a gravis inaptus (velmi těžká). (Škodová, Jedlička, 2003)

Zásady pro komunikaci s dětmi s diagnózou balbuties ve školním prostředí podle Bendové (2011):

- Spojovat řeč s příjemnými činnostmi.
- Mluvit s dítětem přirozeným a pozitivně laděným způsobem.
- Povzbuzovat dítě ke spontánnímu mluvenému projevu.
- Vyhybat se v přítomnosti dítěte jeho označení jako „koktavého“.
- Zajistit optimální řečový vzor.
- Uvědomit si, že koktavost je důsledkem více faktorů, nad nimiž jedinec má malou nebo žádnou kontrolu.
- Udržovat oční kontakt i v momentě zakoktavání.

- Neokřikovat, nekritizovat, neopravovat, nenutit opakovat nezdařilá slova a věty.
- Trpělivě vyslechnout a poskytnout dostatek času na vlastní vyjádření
- Konzultovat správnost přístupu k dítěti s balbuties s logopedy.
- Je vhodné umožnit dítěti, aby si předčítaný text předpřipravilo doma.
- Do výuky zařadit i rytmizační, hudební či pohybová cvičení.
- Ponechat dostatek času na promyšlení.
- Snažit se zabránit posměchu a nežádoucí pozornosti ze strany sociálního okolí.
- Má-li dítě zájem, nevylučujeme ho z veřejné produkce, ale nikdy ho k ní nenutíme.

Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga podle Vrbové (2015)

- Zvolnit tempo řeči.
- Mezi věty vkládat prodloužené pauzy.
- Nepřerušovat žákovu řeč, nedokončovat jeho promluvu, neopravovat neplynule řečené úseky.
- Dopřát žákovi s obtížemi plynulosti řeči dostatek času pro zformulování výpovědi
- Monitorovat faktory, které zlepšují a zhoršují mluvený výkon.
- Udržovat přirozený zrakový kontakt.
- Redukovat časový tlak.

2.7 Žák s tumultem sermonis na základní škole

Tumultus sermonis neboli breptavost představuje patologickou odchylku plynulosti řeči. (Bendová, 2011)

Tarkowski uvádí definici podle Weissové (1964, In: Tarkowski, 2003, s. 282): „ *Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.*“

Příznaky breptavosti lze dle Klenkové (2006) rozdělit na:

- příznaky první úrovně = týkající se obsahu výpovědi – bezobsažná řeč, neuvědomování si problému, slabé chápání výpovědi
- příznaky druhé úrovně = týkající se formy výpovědi – nesprávné věty, chudá skladba
- příznaky třetí úrovně = týkající se substance výpovědi – rychlé tempo řeči, opakování hlásek, slabik, slov a vět, embolofrázie (vsouvání hlásek nebo slov nepatřících do daného slova nebo věty), chybná artikulace, nepravidelné tempo řeči, revize, prodlužování hlásek, monotónní řeč

Zásady pro komunikaci s dítětem s diagnózou tumultus sermonis ve školním prostředí podle Bendové (2011):

- Zajistit správný mluvní vzor.
- Korigovat tempo mluvního projevu.
- Opakovat informace v případě nepochopení obsahu sdělení.
- Vést k autokorekci mluvního projevu dítěte.
- Zkvalitňovat smysl pro rytmus.
- Provádět cílený nácvik respirace, fonace, artikulace, vokalizace mluvy.
- Využívat psaní s předřikáváním.
- Procvičovat hrubou a jemnou motoriku.
- Vytvářet příjemné prostředí.

Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga podle Vrbové (2015)

- pomalé tempo řeči se zvýrazněním samohlásek
- rytmizace mluveného projevu
- orientovat pozornost žáka k plánování výpovědi před vlastní výpovědí
- brzdit žákovu impulzivitu ve verbální reakci

3 Asistent pedagoga

3.1 Vymezení činností asistenta pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících.“¹

S náplní práce asistenta pedagoga se těsně pojí i požadavky na jeho odbornou kvalifikaci, které vymezuje zákon o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 563/2004 Sb. v §20 uvádí:

- (1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, 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 ASISTENTPEDAGOGA.CZ - portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Náplň práce*. [online]. [citováno 20. 6. 2017]. Dostupné na WWW: <<http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>>

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.

Pro méně náročné činnosti stačí základní vzdělání, pro náročnější je potřebné střední vzdělání s maturitou nebo vzdělání vysokoškolské. Pro vykonávání práce asistenta pedagoga se předpokládá, že absolvoval alespoň základní pedagogické vzdělání, minimálně formou kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. (Morávková-Vejrochová, 2015)

„Vedle dosaženého vzdělání jsou v praxi asistenta pedagoga neméně důležité některé konkrétní kompetence a osobní dispozice, např. pozitivní vztah k dětem, schopnost komunikace s pedagogy, schopnost komunikace s rodiči žáků, trpělivost, důslednost, schopnost učit se od kolegů asistentů i učitelů ad.“ (Morávková-Vejrochová, 2015, str. 18)

Uzlová (2010, str. 45) upřesňuje osobnostní požadavky na asistenta pedagoga: *„Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobnost.“*

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v §5 k činnostem asistenta pedagoga uvádí, že:

- (1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.
- (2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.
- (3) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:
 - g) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
 - h) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
 - i) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

j) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

k) další činnosti uvedené v jiném právním předpise.

(4) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.

„Asistent pedagoga je sice přidělován do tříd, ve kterých jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho úkolem ale není „pouhá“ práce s konkrétním žákem nebo konkrétní skupinou žáků; asistent pedagoga má asistovat učiteli v širším spektru jeho činností (čímž umožňuje učiteli, aby i on sám věnoval více času a pozornosti podpoře žáků s postižením/znevýhodněním).“²

Ředitel školy, na které asistent působí, rozhoduje, zda bude mít asistent v pracovní náplni pouze přímou pedagogickou činnost nebo zda bude přímou pedagogickou činnost kombinovat s činností nepřímou (příprava materiálů a pomůcek, atd.). Asistent pedagoga pracuje vždy pod vedením učitele, může procvičovat a dovysvětlovat probrané učivo, ale výklad nové látky zajišťuje vždy pedagog. (Vrbová, 2015)

„Nezbytnou podmínkou úspěšného působení asistenta pedagoga a jeho profesního rozvoje je metodické vedení a účast v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Nejdůležitější jsou tyto požadavky především v prvním roce po přijetí asistenta pedagoga do školy a ještě před jeho nástupem. Přetrvávajícím problémem je velká fluktuace způsobená nedostatečným finančním i morálním oceněním práce.“ (Horáčková, 2015, str. 19)

Horáčková (2015) dále uvádí, že poskytovat pomoc v zaškolení, adaptaci a dalším vzdělávání by měli asistentovi především vedení školy; učitelé spolupracující s asistentem; pracovník školního poradenského pracoviště - školní speciální pedagog, školní psycholog,

² ASISTENTPEDAGOGA.CZ - portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Náplň práce*. [online]. [citováno 20. 6. 2017]. Dostupné na WWW: <<http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>>

výchovný poradce; pracovník školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Pokud škola nevynekládá prostředky na další vzdělávání asistenta pedagoga, je možné využít odbornou literaturu nebo on-line kurzy a inspirační příklady.

Asistent pedagoga by se měl při své práci soustředit především na práci se žáky, spolupráci s rodinou žáka, učitelem a poradenskými pracovníky. Měl by žákům poskytovat pomoc se začleněním do kolektivu, při komunikaci mezi ostatními žáky, při individuální nebo skupinové práci se žáky s postižením ve třídě i mimo ní podle pokynů vyučujícího a při práci s pomůckami či při zápisu textu do sešitu. Měl by se snažit zjednodušit výklad a přeformulovat ho tak, aby ho žáci, kteří mají obtíže s porozuměním, pochopili. Měl by s nimi probírané učivo procvičovat a upevňovat ho, kontrolovat jeho plnění. Součástí náplně práce asistenta pedagoga je i práce s ostatními žáky ve třídě, dohled o přestávkách a mimoškolních akcích a asistence při přechodu do jiných učeben, jídelny, družiny atd. (Vrbová, 2015)

Při spolupráci s rodinou žáka se asistent pedagoga soustředí především na vytvoření vztahu důvěry, posílení vztahu rodiny a školy; každodenní výměnu informací o zdravotním stavu žáka, o jeho potřebách; informování o probraném učivu a potřebě jeho procvičování. Kontakt asistenta pedagoga s rodiči probíhá nejčastěji před vyučováním nebo po vyučování ve škole, méně často v domácím prostředí. (Vrbová, 2015)

Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem ve třídě je naprosto nezbytná. Asistent se podílí především na tvorbě a přípravě pomůcek, přípravě pracovních listů; diagnostice a hodnocení žáka; navrhování výchovných opatření; spolupráci a komunikaci mezi školou a rodinou; zastoupení učitele při vybraných aktivitách se třídou. (Vrbová, 2015)

Uzlová (2010, str. 50) popisuje spolupráci asistenta s učitelem takto: *„Odpovědnost za školní vzdělávání začleněného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. To ovšem neznamená, že asistent nebude vyvíjet vlastní iniciativu. Naopak, aktivní přístup je žádoucí. Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Důležité jsou pravidelné pracovní schůzky, na nichž konzultují průběh a výsledky dosavadní práce a asistent získá od učitele instrukce pro další práci nejen se začleněným žákem, ale i ostatními dětmi ve třídě.“*

Spolupráce asistenta pedagoga se školskými poradenskými pracovišti je zaměřena na poskytování metodické podpory; prevenci vzniku sociálněpatologických jevů; řešení výchovných problémů a poskytování rad pro začlenění žáka do kolektivu. (Vrbová, 2015)

3.2 Intervence a činnost asistenta pedagoga

3.2.1 Spolupráce rodiny a školy

Role asistenta pedagoga je při komunikaci s rodiči žáka velmi důležitá. Asistent tráví se žákem hodně času, proto ho má šanci poznat z hlediska jeho povahových a psychických rysů mnohdy trochu blíže než učitel. Asistent pedagoga by měl průběžně poskytovat zákonným zástupcům informace o probíraném učivu, o školních výsledcích a chování dítěte a navrhnout jednotlivé dílčí postupy, jak s dítětem dále pokračovat a rozvíjet jeho vědomosti a dovednosti. V neposlední řadě se také snaží to, aby se žák co největší možnou měrou začlenil do třídního kolektivu a účastnil se veškerých aktivit. S tím souvisí také postupné doučování učební látky a pravidelné opakování učiva. (Vrbová, 2015)

3.2.2 Rozvoj jazykových kompetencí

Jazyk je potřeba rozvíjet ve všech čtyřech jazykových rovinách, je to velmi důležité pro co nejkvalitnější vzdělávání žáka s NKS. (Vrbová, 2015)

Při rozvoji lexikálně-sémantické roviny žáků s NKS je potřeba vycházet z toho, na jaké úrovni má žák aktivní a pasivní slovní zásobu.

Aby se jednotlivé slovo stalo nedílnou součástí slovní zásoby, je podstatné, aby dítě porozumělo jeho obsahu a významu. Vývoj slovní zásoby totiž vychází z předchozích zkušeností dítěte a z toho, jak chápe situace a logické vztahy. (Klenková, Kolbábková, 2003).

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět *při rozvíjení slovní zásoby* podle Vrbové (2015):

- Popisovat předměty a děje, které žák právě pozoruje.
- Trpělivě odpovídat na všechny jeho otázky.
- Používat obrázkové knihy, dějové obrázky, dětské encyklopedie a časopisy.
- Za pomoci oblíbených příběhů motivovat žáka k samostatnému mluvnímu projevu.
- Využívat zájmu dítěte o právě probíhající akce.
- Dávat mu najevo, že je poslouchán, ocenit jakýkoliv pokus o komunikaci.

- Používat jen o něco rozvinutější řeč, než je právě dosažená úroveň dítěte.
- Používat slova známá z jednoho kontextu v kontextu novém.
- Postupně upřesňovat význam slova.
- Rozšiřovat slovní zásobu tvorbou antonym, synonym a homonym.
- Učit žáka, že jednu myšlenku může vyjádřit různými způsoby.
- Cíleně se snažit dostat žáka do situace, aby mohl spontánně verbálně reagovat.
- Udržovat téma hovoru – cílem je vyprovokovat žáka k souvislé řeči.
- Snažit se pomocí efektivních otázek vyvolat odpověď.
- Pokud žák neodpovídá, použít nápovědu, pokud nereaguje, pak teprve odpovědět za něj.
- Soustavně, ale nenásilně podporovat žáka ve vlastní aktivní slovní produkci.
- Pravidelně se ujišťovat, zda dítě rozumí mluvenému projevu.
- Objasňovat významy slov, větných spojení a vět.
- Postupně se snažit o pochopení nadvětného a přeneseného významu.
- Rozvíjet neúplnou výpověď dítěte, při rozšiřování výpovědi se přizpůsobit dosažené řečové úrovni dítěte.
- Zaměřit se na porozumění i reprodukci čteného a psaného textu.
- Využívat schémata, která pomáhají žákům písemně nebo graficky zachytit vztahy z příběhu.
- Naučit žáky zapisovat si nejdůležitější myšlenky toho, co čtou, a sumarizovat tyto myšlenky po přečtení delší pasáže.

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět *při rozvíjení morfologicko-syntaktické roviny* jazyka podle Vrbové (2015):

- Zaměřit se především na zvládnutí správného uplatňování gramatických pravidel, gramatické správnosti slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.
- Snažit se obohatit slovník dítěte o ostatní druhy slov, než jsou podstatná jména.
- Zaměřit se na správné užívání předložek a jejich vazeb ve větě.
- Důsledně správně zopakovat slovo nebo větu v případě nesprávného gramatického či slovosledného užití.
- Při tvorbě vět názorně vizualizovat správný slovosled pomocí kartiček se slovy.

- Zjednodušovat gramatickou stavbu věty, ale při zachování jejího významu.

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět *při rozvíjení pragmatické roviny jazyka* podle Vrbové (2015):

- Zaměřit se na to, jak navázat komunikační kontakt při vyslovování frází a jak vyjadřovat emoce při vzájemné komunikaci.
- Osvojit si výměnu rolí mluvčího a posluchače.
- Učit se přirozeně udržovat téma hovoru a postupně přecházet na jiná témata.
- Zavádět tréninkové situace co nejvíce do praxe – aby si např. sami zařídili, co potřebují.

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět *při rozvíjení foneticko-fonologické roviny jazyka* podle Vrbové (2015):

- Provádět nácvik v oblasti rozvoje sluchového vnímání.
- Upevňovat již správně vyvozené hlásky.
- Spolupracovat pravidelně s rodiči a s logopedem.
- V případě, že asistent pedagoga je logopedický preventista, může provádět pod vedením logopeda logopedickou prevenci zaměřenou na předcházení nesprávné výslovnosti – dechová, fonační a artikulační cvičení.

Samotné vyvozování hlásky však musí provádět pouze logoped, na reedukaci nesprávné výslovnosti se asistent pedagoga může podílet jen v úzké spolupráci s ním.

3.2.3 Posilování sluchové a zrakové percepce

A. Sluchové vnímání

Spolu s úrovní jazykových kompetencí úzce souvisí i schopnost sluchového vnímání a paměti. Asistent pedagoga u žáka s NKS by se proto měl zaměřit také na systematický rozvoj oslabených funkcí v oblasti naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchové diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti a vnímání a reprodukce rytmu. (Vrbová, 2015)

Již v předškolním věku by se dítě mělo naučit koncentrovat svoji pozornost a umět soustředěně vyslechnout pohádku, protože při školním vyučování žák potřebuje nezbytně využívat *schopnosti naslouchat*, aby se mohl řídit pokyny učitele a soustředil se na obsah jeho výkladu. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Rozlišení figury a pozadí souvisí se schopností soustředit se na určitý sluchový podnět. Čím je pozadí členitější, tím obtížnější je zaměřit pozornost na požadované sluchové vjemy. Žáci s oslabenou schopností rozlišit figuru a pozadí bývají často označováni za nesoustředěné. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Fonematický sluch neboli sluchová diferenciacie je schopnost sluchem ve slovech rozlišovat hlásky s distinktivní funkcí, což je vlastnost, kterou se hláska liší od jiné a rozlišuje tak význam slov. Mezi distinktivní rysy patří např. znělost – neznělost; tvrdost – měkkost; nosovost – nenosovost; kvantita a kvalita vokálů atp. (Dvořák, 2007).

Podle Vrbové (2015) by se měl asistent pedagoga při reedukaci fonematického sluchu řídit následujícím schématem:

- rozlišování přírodních zvuků;
- rozlišování fonémů a slabik;
- rozlišování slov lišících se jedním distinktivním rysem.

Samohlásky:

- 2 různé, krátké a dlouhé (míč × meč);
- 2 různé, obě krátké nebo dlouhé (růže × rýže);
- 2 stejné, krátká a dlouhá (dal × dál);
- redundance samohlásek (pleje × poleje).

Souhlásky:

- rozlišování sykavek, znělých a neznělých, měkkých a tvrdých hlásek
- vynechání 1. souhlásky (kočka × očka);
- vynechání poslední souhlásky (hrad × hra);
- redukce souhlásek (vlak × vak);
- vokalizace (hrčí × hučí);
- transpozice (sova × vosa);
- rozlišování pseudoslov (dynt × dint);
- uvědomění si hlásky ve slovech (Je í ve slově míč?);
- psaní řízených diktátů (písmeno, slabika, slovo).

Sluchová analýza je schopnost vyčlenit určitý zvuk ze zvukového vjemu. Rozkládání slova na hlásky je potřeba proto, aby se dítě naučilo psát. (Vrbová, 2015)

Sluchová syntéza je schopnost poznat slovo na základě vyslovených hlásek. Skládání hlásek do slov napomáhá tomu, aby se dítě naučilo číst. (Vrbová, 2015)

Podle Vrbové (2015) je vhodné při nácvičku sluchové analýzy začít rozkladem věty na slova, pokračovat rozkladem slova na slabiky a teprve potom provést rozklad slova na hlásky. Zároveň se sluchovou analýzou děláme i sluchovou syntézu za pomoci skládací abecedy.

Sluchová paměť je schopnost ukládat a vybavovat si určité informace. Krátkodobá paměť se procvičuje okamžitým opakováním slyšeného slova a paměť dlouhodobá je pak procvičována až po delším časovém úseku, kdy se asistent pedagoga zeptá žáka na obsah toho, co mu vyprávěl. (Vrbová, 2015)

Sluchovou paměť je možné rozvíjet jednoduchými říkankami, které může pro jejich lepší zapamatování spojit i s nějakou pohybovou aktivitou. Při čtení různých příběhů či sledování televizních programů určených dětem je důležité popovídat si s dítětem o tom, co jsme četli nebo viděli, a zjistit tak, zda porozuměli obsahu. (Klenková, Kolbábková, 2003).

„Oslabení ve sluchové paměti se projevuje např. neschopností zapamatovat si příběh nebo výklad bez zrakového doprovodu, následně pak neschopností převyprávět tento příběh nebo učební látku.“ (Vrbová, 2015, str. 67)

Rytmické čtení pomáhá žákovi s NKS zvládnout rozložit slovo na slabiky a snadněji tím dešifrovat jeho smysl. Rytmičtější slova se také upevňují a automatizuje výslovnost jednotlivých hlásek a rozšiřuje se úroveň slovní zásoby. (Vrbová, 2015)

B. Zrakové vnímání

Zrakové vnímání napomáhá fixovat sluchové vjemy. Děti často postrádají schopnost představit si celek a jednotlivé části, ze kterých se skládá. Zachycení a zpracování zrakových vjemů se odráží i do schopnosti správně číst a psát a následně pak do všech ostatních školních předmětů. (Vrbová, 2015)

Při pravidelném tréninku zrakového vnímání by se měl asistent pedagoga především zaměřit na diferenciaci figury a pozadí, zrakové rozlišování, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť a oční pohyby. (Vrbová, 2015)

Při zrakovém vnímání by mělo dítě naučit soustředit na potřebný zrakový podnět, tzn. rozčlenit celek na objekt, který nás zajímá - **figuru**, a jeho okolí - **pozadí**. Při oslabení této schopnosti může docházet při prohlížení složitějších obrázků ke ztížené orientaci a k obtížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Podle Vrbové (2015) by měl asistent pedagoga při nácviu **zrakového rozlišování** figur postupovat takto:

- dítě nejprve rozlišuje dvě figury lišící se tvarem;
- později rozliší figury stejné tvarem, ale obrácené vertikálně;
- později vpravo – vlevo;
- nejobtížnější jsou zrcadlové tvary.

Aby dítě při čtení nezaměňovalo písmena, číslice a jejich pořadí, musí odlišit:

- detail;
- horno-dolní postavení;
- pravo-levé postavení. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Vnímání jednotlivých částí celku hraje významnou roli při odlišení detailů a je následně hojně využíváno pro tzv. technické myšlení a matematiku. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Podle Vrbové (2015) je záměrné **vedení očních pohybů** zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém, odshora dolů, uvědomování si posloupnosti důležité pro čtení, psaní i matematiku. Oslabení této schopnosti způsobuje obtíže v udržení pozornosti, přeskakování, opakování nebo domýšlení slov v textu, přehazování pořadí písmen a namáhavější a pomalejší čtení.

3.2.4 Nácviu sebeobslužných dovedností ve školním věku

Každé dítě je zapotřebí učit samostatnosti již od útlého věku, aby dokázalo zvládat vše, co se od něj s ohledem na jeho věk očekává. Děti s narušenou komunikační schopností často mívají tyto dovednosti omezené, a proto je důležité jim pomoci se základními návyky a vést je soběstačnosti. Asistent pedagoga by se měl snažit, aby se žák cítil ve školním prostředí zcela bezpečně, dokázal se v něm bez větších komplikací orientovat a v co největší možné míře se zapojil mezi své vrstevníky. Asistent pedagoga může žákovi také pomáhat při přípravě na vyučování. Musí respektovat, že žák na přípravu potřebuje více

času než intaktní spolužáci, a měl by mu vše trpělivě krok za krokem vysvětlit, případně graficky znázornit. (Vrbová, 2015)

3.2.5 Nácvik sociálního chování

Pojem sociální chování představuje způsoby chování, jednání a prožívání v různých situacích. Již od dětství by se každý měl naučit začleňovat do společnosti, vycházet s jinými lidmi a reagovat na jejich chování. V sociální interakci, kdy na sebe vzájemně lidé působí, se utvářejí naše postoje, morální vlastnosti a charakter. (Vrbová, 2015)

Dle Langmeiera (in Vrbová, 2015) v sobě socializace zahrnuje tři vývojové aspekty:

- Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
- Vývoj sociální kontroly, hodnotové orientace, norem chování, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak přijímá za své (neboli „svědomí“).
- Osvojení sociálních rolí a sebemonitorování, tj. osvojování chování, které je od jedince očekáváno ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, vzdělání, dané situaci atd. Každý jedinec zastává různé sociální role, v různých podmínkách.

„Nácvik sociálních dovedností by měl být zaměřen zejména na nácvik seberegulace (kontroly vlastního chování ve vztahu k druhým lidem). Asistent pedagoga může při tomto nácviku kooperovat společně s pedagogem, školním psychologem nebo vyškoleným odborníkem, který byl školou přizván.“ (Vrbová, 2015, str. 80)

Při nácviku sociálního chování je třeba si podle Vrbové (2015) uvědomit, že zásady společenského chování se žáci učí od dospělých. Asistent pedagoga by měl využívat vhodných odměn a trestů, odměna by měla být motivující a trest přiměřený, v žádném případě fyzický. Je vhodné využívat skupinové práce a různorodých her k nácviku sociálních situací, se kterými se mohou v každodenním životě setkat. Mohou se k tomu používat fotografie, obrázky, tištěné texty a pracovní listy k vizualizaci řešeného problému a jeho lepšímu pochopení či vyjádření emocí nebo také pohádky a bajky s názorným mravním ponaučením či divadelní scénky. Pedagog by měl se žáky hovořit o tom, jak se mají chovat v potenciálně rizikových situacích, lze uskutečnit např. setkání s policisty, hasiči, záchranáři).

3.2.6 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace

„Používá se u žáků s narušenou komunikační schopností, u nichž je schopnost dorozumívat se mluvenou řečí velmi omezená (např. těžká forma dysartrie či anartrie), u žáků, kteří jsou v důsledku svého postižení velmi pasivní v komunikaci (např. afázie), u žáků, kteří mají výrazné obtíže v porozumění i expresi (těžké formy vývojové dysfázie).“ (Vrbová, 2015, str. 81)

Cílem této výuky je umožnit žákovi pomocí různých metod a prostředků, aby se mohl vyjadřovat a reagovat na podněty – např. zhotovením komunikační tabulky, využíváním technických pomůcek. Zapotřebí je však speciální software, který se musí konzultovat s odborníkem.

„Pozitivní efekt podporující a alternativní komunikace: zvyšuje pozornost a motivaci žáka pro učení, snižuje jeho frustraci z nepochopení, zlepšuje kvalitu výuky. V neposlední řadě pomáhá žákovi zapojit se do kolektivu jeho vrstevníků.“ (Vrbová, 2015, str. 81)

3.3 Speciální didaktické a kompenzační pomůcky

Použití didaktických, speciálních didaktických pomůcek a reedukačních a kompenzačních pomůcek závisí na individuálních potřebách žáka. Používané pomůcky a výběr pomůcek je vhodné konzultovat se žákem, s jeho rodiči i odborníky.

Mezi didaktické (učební) pomůcky patří podle Vrbové (2015) např.:

- učebnice, pracovní sešity;
- přehledy učiva, tabulky;
- knihy, encyklopedie, slovníky;
- školní obrazy, obrazové soubory, fotografie;
- symbolická zobrazení – schémata, grafy, diagramy, plány, mapy;
- video- i audiozáznamy;
- výukové počítačové programy;
- skutečné předměty – přírodniny, výrobky;
- hračky, didaktické hračky;
- didaktický materiál – písmena, početní tyčinky, geometrické tvary, materiál na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání,

smyslového vnímání, Orffovy hudební nástroje, hry, stavebnice k procvičování určitých dovedností, puzzle a další;

- modely – statické, dynamické;
- přístroje, didaktická technika – interaktivní tabule, kamery, dataprojektory, nahrávací zařízení, počítače, tablety;
- speciální pomůcky, zařízení, učební systémy – např. Logico, MiniLÜK, čtecí okénka, bzučáky na rozlišování krátkých a dlouhých slabik, měkké a tvrdé kostky na rozlišování měkkých a tvrdých slabik.

Při práci s učebnicí sledujeme, zda jsou informace podávány srozumitelně, jestli je vhodně zvolená grafika a jestli typy úkolů odpovídají možnostem a potřebám žáka.

Lze také upravit texty a učivo v učebnici na samostatný pracovní list.

Je vhodné tvořit s žákem vlastní „knížku“, do které si sám píše, kreslí, lepí výstřižky, pracovní listy a nakopírované výňatky z učebnice. Vlastní učebnice lze samozřejmě vytvářet i prostřednictvím počítačové techniky.

Žáci potřebují k výuce i jiné pomůcky, které jim pomohou se zapamatováním probíraného učiva pomocí dalších smyslů, nejen pomocí slovního vyjádření. Inspiraci lze nalézt kupříkladu v Montessori pomůckách. Mezi další didaktické pomůcky patří podle Vrbové (2015) např. tabulka s písmeny, kostky s písmeny, pohyblivá abeceda, hmatová písmena, dřevěné či papírové gramatické tvary, manipulační didaktické pomůcky pro matematiku, geometrii.

„U žáků s NKS se používají reedukační pomůcky pro rozvoj komunikačních schopností a deficitů ve výuce s tím spojených. Jedná se převážně o pomůcky logopedické a pomůcky, které jsou určeny pro žáky se specifickými poruchami učení.“ Mezi takové pomůcky patří různý obrazový materiál k procvičování řečových dovedností, k rozvoji slovní zásoby, větné stavby, vyprávění, jazykového citu, artikulační obratnosti, k odstranění specifických asimilací apod. Asistent pedagoga může využívat dle instrukcí logopeda i materiály na rozvoj obratnosti mluvidel. (Vrbová, 2015, str. 95)

Využívání pomůcek u žáků s narušenou komunikační schopností je nesmírně důležité. Učitel za pomoci asistenta vybírá takové pomůcky a metody, aby žákovi umožnil co nejefektivněji podat probíranou učební látku, poté informace adekvátně zpracovat, pochopit, vštípit si je do paměti a následně si je vybavit a interpretovat.

3.4 Hodnocení a motivace žáka

„Dobrý učitel i asistent pedagoga vede žáka k aktivnímu doptávání se, snaže porozumět, umět se zeptat bez strachu z negativních reakcí, posměchu spolužáků. Velký význam má pro žáka také zpětná vazba od učitele či asistenta pedagoga – je průběžně informován o tom, zda postupuje a pracuje správně. Výměna informací mezi učitelem, asistentem pedagoga a žákem by měla být přirozená a akceptovaná.“ (Vrbová, 2015, str. 41)

Vrbová (2015) uvádí, že hodnocení poskytuje zpětnou vazbu nejen žákům a jejich rodičům, ale také samotnému učiteli. Hodnocení by mělo být takové, aby žáky motivovalo. Při hodnocení by měl učitel reflektovat specifika a zvláštnosti každého žáka. Do hodnocení se zahrnuje i hodnocení řečového výkonu, snahy o komplexnost vyjádření, užívání osvojených technik, hodnocení vlastního zvládnutí komunikační situace apod.

Vrbová (2015) dále dodává, že z dlouhodobého hlediska má hodnocení pomoci zachytit pokrok žáka v jednotlivých oblastech. Dlouhodobé sledování žáka se opírá o vyhodnocování jeho portfolia, individuálně vzdělávacího plánu a úrovně samostatnosti. Přestože je celkové hodnocení v kompetenci učitele, může mu při tom být asistent pedagoga velkou oporou a zdrojem popisu, jak se žák chová, jak pracuje, v čem je silný nebo v čem naopak výrazně zaostává. Je však důležité, aby byly předem jasně vymezené hranice pro hodnocení žáka asistentem pedagoga.

Asistent pedagoga má za úkol se snažit minimalizovat závislost žáka na druhé osobě, podporovat ho k samostatnému zvládnutí jednotlivých učebních situací a rozvíjet jeho spontánní, přirozené komunikační aktivity. Každodenní úzký kontakt se žákem umožňuje asistentovi pedagoga navrhnout podněty k doplnění a úpravě IVP.

Hodnocení uspokojuje žákovy potřeby a ovlivňuje jeho výkon. Dobře zvolené hodnocení může motivovat žáka k lepšímu výkonu. Každé hodnocení by mělo obsahovat pozitivně laděné prvky, které zohledňují jeho vynaložené úsilí. Při negativním hodnocení bychom měli dát žákovi najevo, že náš vztah k němu se tím nemění. (Vrbová, 2015)

4 Role asistenta pedagoga v praxi

4.1 Cíle šetření, metodologie

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo analyzovat význam asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností, identifikovat jeho specifické činnosti a popsat jeho význam při výchovně vzdělávacím procesu. Zaměřila jsem se na roli asistenta pedagoga u žáků s NKS na třech běžných základních školách a ve dvou logopedických třídách na základní škole pro sluchově postižené žáky v hlavním městě Praha.

Dílčí cíle:

1. Analyzovat profesní připravenost asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a jejich informovanost o dané problematice.
2. Zjistit, jaká je kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodiči žáka a odbornými pracovníky v oblasti narušené komunikační schopnosti.
3. Srovnat jednotlivé přístupy, metodiky a využití speciálních didaktických pomůcek všech dotazovaných asistentů pedagoga.

Podle Hendla (2017) je výzkum procesem získávání nových poznatků. Rozlišují se dva hlavní přístupy k empirickému výzkumu, a to kvantitativní a kvalitativní strategie.

Vzhledem k povaze výzkumu i cílům práce jsem využila kvalitativní metodologie.

„Kvalitativní výzkum klade důraz na podrobný popis situace a vysvětlení sociálního jednání pomocí subjektivních významů aktérů.“ (Hendl, 2017, str. 30)

Na samém počátku zkoumání je důležité si předem vybrat téma a určit základní výzkumné otázky, ty lze v průběhu výzkumu modifikovat nebo doplňovat. (Hendl, 2005)

„V kvalitativní výzkumné strategii výzkumník neměří, nevymezuje proměnné veličiny, ale chce porozumět pojmům, které vytvořili „herci“ (aktéři) na „scéně“ každodenního života“ (Žižlavský, 2003, str. 15).

Z kvalitativní metodologie jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Jak uvádí Hendl (2005), polostrukturovaný rozhovor je definovaný účelem a osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací. Tazatel navrhne určité schéma s okruhem otázek, které je nutné v rámci interview probrat, a zamyslí se nad formou a

uspořádáním otázek ke každému tématu. Je jen na něm, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, kterými osvětlí daný problém.

Můj rozhovor obsahoval jedenáct otevřených otázek, týkajících se náplně práce asistenta pedagoga, jeho kompetencí, připravenosti a informovanosti o dané problematice a toho, jakým způsobem probíhá kooperace s pedagogem, rodiči žáka a odborníky v oblasti narušené komunikační schopnosti. V závislosti na průběhu konverzace jsem měnila jejich pořadí i formulaci a případně pokládala rozšiřující dotazy. Otázky, které byly respondentům pokládány, jsou součástí příloh. (Příloha č. 1) Všechny rozhovory probíhaly vždy po předchozí domluvě na příslušných školách a jeho účastníci byli předem seznámeni s podstatou a záměrem mého šetření. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 15-30 minut. Výpovědi všech respondentů byly zaznamenávány na diktafon a doslovně přepsány. (Příloha č. 2) Pro samotnou interpretaci závěrů šetření jsem v souladu s předem stanovenými okruhy otázek zredukovala obsah rozhovoru na výběr nejužitečnějších pasáží, které mají významnou vypovídající hodnotu pro zkoumané skutečnosti.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsem prováděla na čtyřech základních školách v Praze. Mými respondenty bylo pět asistentek pedagoga, které asistují žákům s narušenou komunikační schopností na prvním stupni základní školy. Mým původním plánem bylo vyzpovídat asistenty pedagoga u žáků s odlišnými typy narušené komunikační schopnosti, ale pro nedostatečnou ochotu škol a jejich asistentů spolupracovat, jsem se setkala pouze s pěti asistenty pedagoga, a to především u žáků trpících vývojovou dysfázií či dyslalií a u žáků s jazykovou bariérou. V jednom případě se pravděpodobně jednalo o mutismus, který však zatím není lékařsky ani psychologicky podložen, ale podle výpovědi asistentky žák odmítá komunikovat pouze během vyučování a podílet se na třídních aktivitách, avšak ve školní družině je živý, veselý a komunikativní.

4.3 Vlastní šetření

Pro analýzu a interpretaci získaných dat jsem si výpovědi rozdělila do tří tematických okruhů, které mají za úkol přinést odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

A) Profesionální připravenost asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s NKS, jejich informovanost o dané problematice a náplň práce.

Každý pedagogický pracovník včetně asistenta pedagoga musí k výkonu svého povolání dosáhnout určitého stupně pedagogicky zaměřeného vzdělání.

Z odpovědí na otázku týkající se *dosaženého vzdělání, motivace a délky působení na dané škole* vyplývá, že všichni dotazovaní asistenti pedagoga, jsou kvalifikovanými pedagogickými pracovníky. Respondent 1 a 2 mají dokonce absolvované vysokoškolské magisterské vzdělání v oboru pedagogiky, tudíž by mohli vykonávat i samostatnou pedagogickou činnost. Obě asistentky shodně uvádí, že na škole působí velmi krátce a pouze na přechodnou dobu. Respondent 1 možná trochu sobecky sděluje: „... *logopedie není pro toho logopeda tak náročná psychicky, že rozhodně bude méně stresu než u nějakého závažného postižení, ...*“ Respondent 2 dodává: „*Jsem tady zatím dva měsíce, časem se plánuju zase vrátit k učitelství, až děti vyrostou.*“

Respondent 3 má absolvované středoškolské vzdělání zaměřené na vychovatelství a tuto informaci posléze doplňuje: „*Pro asistenci mi tohle vzdělání stačí, mám čtyřicetiletou praxi na této škole jako vychovatelka v družině. Ted' už jsem v důchodu a mám to jako přivýdělek na částečný úvazek.*“

Respondenti 4 a 5 se původně věnovali jiným oborům, ale doplnili si asistentský kurz, na svých školách asistují řadu let a jsou spokojení.

V případě dotazu: „*Kolika dětem ve třídě asistujete a věnujete se i jiným žákům?*“ se všichni respondenti shodují v tom, že pomáhají de facto úplně všem podle potřeby, tedy nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale stejně tak i žákům intaktním. V rámci této výpomoci může asistent pedagoga věnovat svou pozornost také ostatním žákům, kteří to v tu danou chvíli potřebují. Učitel tak může nerušeně pokračovat ve svém výkladu.

Otázka: „*S jakým typem narušené komunikační schopnosti se setkáváte a jak se daní žáci konkrétně projevují?*“ měla za cíl zjistit, do jaké míry jsou dotazovaní asistenti pedagoga informovaní o tom, jaké děti jim byly přiděleny. Asistenti pedagoga by měli mít alespoň základní přehled o daném typu narušené komunikační schopnosti, reedukačních možnostech a měli by se zajímat o to, jak s danými žáky postupovat, komunikovat a jak v jejich případě volit vhodné pomůcky, které by jim jejich vzdělávací proces a začlenění do kolektivu co nejvíce usnadnily.

V tomto ohledu mě poměrně zaskočila výpověď respondenta 2 „*Musím přiznat, že jsem ještě ani neviděla papíry a nevím, co kdo přesně má za vadu.*“ Na druhou stranu

tento respondent dokázal všechny žáky velmi podrobně charakterizovat z hlediska jejich obtíží a specifických projevů.

Obdobně je na tom i respondent 3, který také nezná přesnou diagnózu a odpovídá velmi rozpačitě: „*Ona sice česky rozumí, ale odmítá v hodině mluvit... když vycítí tlak, že musí, prostě se zašprajcuje.*“

Otázkou tedy zůstává, do jaké míry je zapotřebí znát odbornou terminologii související s NKS k tomu, aby asistent pedagoga dokázal s konkrétním žákem pracovat. Podle mého názoru není důležité znát perfektně přesné pojmenování a odborné definice, pokud asistent pedagoga zvládne plně žákovi porozumět a vyhovět jeho potřebám. Určitě ale není na škodu si prostudovat alespoň hlavní zásady a postupy při práci s dětmi, které mají potíže v oblasti NKS.

Respondent 1 pouze oznámil, jakým typem narušené komunikační schopnosti žák trpí, a dále se k této otázce nevyjadřoval. Jen dodal, že si myslí, že asistent pedagoga by byl potřeba mnohem více u jiného žáka.

Velmi podrobný popis konkrétních projevů uvedené narušené komunikační schopnosti provedl respondent 4, který přesně popsal, jak k dítěti musí v určitých situacích přistupovat. Z jeho strany bylo mimo jiné vidět i obrovské zanícení a elán. „*Když je hodně unavený, tak si dáváme relaxační chvílky, jdu se s ním projít na chodbu, povídáme si o různých věcech, co rád dělá. Ta práce mě hrozně baví, vidím tam i určitý posun, a to mě těší.*“

Respondent 5 má také základní přehled o diagnostikované narušené komunikační schopnosti žáka a dokázal stručně přiblížit, co je pro daného žáka příznačné.

Práce asistenta pedagoga je ztížena v důsledku narušené komunikační schopnosti žáka a vyžaduje větší odbornou připravenost, mimo jiné i znalosti reedukačních možností v podpoře a rozvoji komunikačních schopností žáka. Proto mě také zajímalo, jak se takoví asistenti pedagoga ***připravují na jednotlivé hodiny, ze kterých pramenů čerpají inspiraci a jestli se musí nějak dále vzdělávat a doplňovat si informace.***

Poněkud překvapivá pro mě byla odpověď respondenta s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky, který má o sobě dle mého názoru až příliš velké mínění a domnívá se, že další vzdělávání a doplňování informací není potřeba, protože je pro svoji práci překvalifikovaný. „*S mým vzděláním si myslím, že ani není potřeba se nějak vzdělávat a doplňovat si informace.*“ (Respondent 1) Zároveň také říká: „*Já se na hodiny v podstatě nepřipravuju.*“ Ale ani respondenti 2, 3 a 5 nepovažují za příliš

podstatné se vzdělávat studiem odborné literatury nebo se připravovat na vyučování. Podřizují se učitelé a jen slepě plní jeho pokyny, což nepovažují za zcela optimální přístup. „*Na hodiny se ani moc připravovat nejde, nikdo po mě nevyžaduje, abych se nějak sama vzdělávala.*“ (Respondent 2) Respondent 3 říká: „*V podstatě se dozvídám až tu konkrétní hodinu, co se ode mě očekává.*“ Stejně tak se vyjadřuje i respondent 5: „*Dost věcí domlouváme za pochodu, jak je potřeba.*“

Taková práce nemůže být nikdy zcela efektivní, dokonce by se dalo říct, že je kontraproduktivní a nemůže přinášet žádné pozitivní výsledky v podpoře a rozvoji daného žáka. Respondent 2 dále dodává: „*... některé ty děti mě zajímají osobně, tak si o nich povídám s jinými asistenty a učiteli nebo se podívám na internet, ale že bych si něco zjišťovala, to úplně ne.*“

Naopak respondent 4 provádí svou práci velmi svědomitě, investuje do příprav značné úsilí a své náměty pro práci hledá i v odborné literatuře. „*Za ty roky mám připravených hodně materiálů, které využívám. Vycházela jsem z velkého množství publikací a internetových stránek.*“ Na ní je opravdu znát, že ji asistování naplňuje a snaží se žáka poznat i po stránce osobnostní, navázat s ním kontakt a udělat všechno proto, aby se daný žák cítil co nejlépe a aby u něj byl vidět pokrok. Takhle by to podle mého názoru mělo v ideálním případě vypadat a jen takovou asistenci lze považovat za kvalitní a prospěšnou. Asistent pedagoga na rozdíl od učitelů se může více věnovat danému dítěti i po stránce výchovné, vyslechnout ho a pomoci mu hledat řešení daného problému.

Na následující otázku, která se zaměřuje na **obeznámení s IVP a jeho přípravu**, odpověděli tři z pěti dotazovaných respondentů (respondenti 1, 2 a 3), že pracují s žáky, kteří nemají přidělený individuální vzdělávací plán a řídí se pouze vlastní intuicí, resp. pokyny vyučujícího. Respondent 5 říká: „*Byla jsem s ním seznámena, takže vím, co je jeho obsahem, a snažím se z toho vycházet, ale nepodílela jsem se na jeho přípravě.*“ Stejně jako respondent 5 odpovídá i respondent 4, ale s tím rozdílem, že nejenže ví, co je jeho obsahem, ale svým způsobem se podílel i na jeho vypracování. Tento přístup považuji za nejvhodnější. IVP má vytvářet samozřejmě především učitel ve spolupráci s poradenskými zařízeními, ale asistent pedagoga by z toho neměl být zcela vynechán, protože je dennodenně v úzkém kontaktu s daným žákem a ví, jakým způsobem probíhá jeho práce a co mu činí potíže. „*Speciální*

pedagog na naší škole se mě hodně ptá na můj názor, co si myslím, jak se dítě vyvíjí, zlepšuje, na čem je potřeba zapracovat, jaký bych navrhovala postup.“ (Respondent 4)

B) Kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodiči a odbornými pracovníky v oblasti narušené komunikační schopnosti.

Učitelé velmi často vnímají asistenty pedagoga jako své podřízené zaměstnance, a tak k nim i přistupují, přestože by ho měli vnímat jako rovnocenného kolegu. Vážné mezi nimi vzájemná komunikace, a někdy dokonce učitelé považují asistenty za zbytečné. Učitelé by se měli na příchod asistenta dostatečně připravit a zajímat se o to, jak lze efektivně využít jeho přítomnosti. Měli by se naučit je přijímat jako svoje spolupracovníky, ne narušitele, kteří se snaží ohrožovat jejich pozici a zasahovat jim do práce. Z tohoto důvodu jsem asistentům položila dotaz, jak posuzují vzájemnou *kooperaci s vyučujícím*.

Respondent 1 s učitelem s největší pravděpodobností ne vychází příliš dobře, ale odmítl k tomu cokoli dodávat. *„K tomu, jak vycházím s učitelkou, bych se raději nevyjadřovala.“* Respondent 2 k tomuto dotazu podotkl: *„... asistent je dobrý, ale nemá příliš velké pravomoci.“* Podobného názoru je i respondent 3, který říká: *„Já jsem tady hlavně od toho, abych té učitelce byla nápomocná.“*, ale jejich vztah osobně považuje za velice dobrý.

Přijde mi, že asistenti bývají často poměrně dost pasivní a pouze vyčkávají instrukcí od vyučujícího, sami se nijak neangažují, o nic se nezajímají a nic si nepřipravují. Podobně je tomu i u respondenta 3, který sám přiznává: *„Já jsem ráda, že nemusím nic navíc řešit.“*

Na rozdíl od nich respondent 4 a 5 hodnotí spolupráci s příslušným vyučujícím nadmíru pozitivně a uvědomují si, že jejich vztah je velmi důležitý a odráží se na výsledcích práce s danými žáky. *„Občas mi dává i prostor, abych vedla hodinu, a ona děti pozoruje z jiného úhlu. Myslím si, že se v hodině vzájemně doplňujeme.“* (Respondent 4) *„V podstatě ve všem si vyjdeme vstříc. Myslím si, že na tomhle strašně moc záleží.“* (Respondent 5)

Asistent pedagoga a pedagog by si měli hned na začátku vyjasnit určitá pravidla jejich spolupráce, rozdělit si kompetence a naučit se spolu vycházet a o všem diskutovat. Učitel by měl asistenta s dostatečným předstihem informovat o tom, co se bude probírat, jak a co si má připravit, jak u daného žáka postupovat a na co je třeba se

především zaměřit. Asistent pedagoga by podle mě neměl zasahovat do průběhu hodiny a říkat učitelí, co by měl a neměl dělat, ale na druhou stranu není vhodné ani se mu plně poddat a jen mlčky vyčkávat na pokyny, měl by být trochu iniciativní, navrhopvat řešení a postupy, připravovat se na hodiny a zajímat se o daného žáka hlouběji.

Dále z mého průzkumu vyplývá, že žádný z respondentů není *informován o průběhu logopedické intervence*. Domnívám se, že alespoň občasný zájem by mohl být ku prospěchu. Asistent pedagoga sice není oprávněn k tomu, aby žáka nově učil vyvozovat hlásky, ale podle instrukcí logopeda s ním může provádět doporučená dechová, artikulační a fonační cvičení, rozvíjet obratnost mluvidel a volit podle toho i vhodné materiály a texty.

Nezbytnou součástí práce asistenta pedagoga je také *spolupráce s dalšími odborníky*, kteří mají rozsáhlejší znalosti v oblasti NKS. Poradenští pracovníci mají více zkušeností a mohou tak poskytovat cenná doporučení při řešení problémů a navrhopvat metodické postupy při edukaci žáků s NKS.

Tři z pěti respondentů (respondent 1, 2 a 3) nepovažují za důležité konzultovat svoje postupy a další vývoj svěřeného žáka s žádnými odborníky a přenechávají to zcela na učitelích. Respondent 1 dokonce zdůrazňuje, že má všechny potřebné znalosti a nepotřebuje s nikým dalším nic konzultovat. Dle mého názoru by ale bylo prospěšné, kdyby se čas od času asistentky s někým poradily, na všech zmíněných školách dle dostupných informací působí speciální pedagog i psycholog.

K těm si naopak respondenti 4 a 5 neváhají zajít pro odbornou radu a podporu několikrát do měsíce.

Jedna z prioritních forem a metod práce je *spolupráce s rodinou*. Bez ní nelze na žáka s narušenou komunikační schopností dostatečně účinně působit. Asistent tráví se žákem hodně času, mnohdy má možnost ho poznat mnohem lépe co se týká jeho povahových rysů, motivace a výkonů než samotný učitel. Asistent pedagoga by měl být s rodiči v kontaktu a průběžně jim poskytovat informace o chování dítěte, o probíraném učivu, o studijních výkonech a výsledcích a navrhopvat využití speciálních didaktických pomůcek a dílčí postupy, jak dále rozvíjet jeho vědomosti a řečové dovednosti, aby se co největší měrou zapojilo do všech činností.

Respondenti 1, 2 a 3 souhlasně uvedli, že téměř nevyužívají kontaktu se zákonnými zástupci dítěte a přenechávají veškerou komunikaci na učitelích, protože to podle jejich slov není v jejich kompetenci.

Kdežto respondenti 4 a 5 shodně tvrdí, že považují spolupráci s rodiči žáka za velmi důležitou a snaží se s nimi být co nejvíce ve spojení, o všem je informovat a účastnit se i třídních schůzek. „*Jsmo dennodenně v kontaktu, což si myslím, že je fajn, protože hodně záleží na zájmu té rodiny.*“ (Respondent 4) Respondent 5 dodává: „*V tomhle je naše spolupráce s učitelem taky ideální, že mě bere jako rovnocennou a nechává mě se vyjadřovat a zapojovat do všeho. Stejně to vnímají i rodiče a nemají problém se na mě obracet.*“

Je zapotřebí, aby dokonale fungovala oboustranná komunikace, jedině tak lze eliminovat problémy ve vzdělávání těchto žáků. Konzultace by neměly probíhat jen mezi pedagogem a rodiči, ale měl by se jich též dle mého názoru účastnit i asistent pedagoga.

C) Využití speciálních pomůcek při výchovně vzdělávacím procesu

Za stěžejní bod práce asistenta pedagoga považují **využití speciálních didaktických pomůcek či jiných alternativních prostředků**, které by žákům umožnily lepší uchopení probíraného učiva a dále rozvíjely jejich řečové dovednosti.

Respondenti 1, 2 a 3, jak už bylo zmíněno, si ale nedělají žádné přípravy a přizpůsobují metody práce potřebám dítěte a jeho aktuálnímu rozpoložení, tudíž ke své práci s daným žákem nevyužívají žádné speciální pomůcky.

Zato četnou řadou pomůcek se mohou pochlubit respondenti 4 a 5. „*Hodně čteme obrázkové příběhy a pak se je snažíme převyprávět. Při čtení také využíváme čtecího okénka. Někdy zadávám úkoly formou hry z edice Prázdninová škola. Je tam například doplňování slov pomocí obrázku, nahrazování špatně použitých slov v textu slovy jinými, skládání slov z písmen. Také sama připravuji obrázkové osmisměrky. Mám hodně dobrou zkušenost s tím, že když něčemu nerozumí, tak mu nakreslím obrázek a on ho popíše a lépe si to zapamatuje. Většinu pomůcek si sama vyrábím, třeba na měkké a tvrdé souhlásky mám měkkou a tvrdou kostičku. Když vidím, že dětem něco nejde, tak se snažím doma vymyslet, co by jim to mohlo usnadnit, třeba na počítání v matematice Kinder vajíčka. Prostě různé názorné pomůcky. Také máme interaktivní tabuli s programy, ale na to většinou nezbývá už moc čas.*“ (Respondent 4) Respondent 5

uvádí, že hojně využívá kartičky Logico Picolo; logopedické pexeso a bzučák, který pípá na délku hlásek; osvědčilo se mu pantomimické, slovní či grafické ztvárnění pojmů a vyprávění příběhů na základě obrázků.

Na závěr rozhovoru jsem všem dotazovaným asistentům pro zajímavost položila doplňující otázku, jaký je podle nich **hlavní přínos asistence**.

Všechny asistentky shodně vypovídají, že jejich práce má bezesporu význam a smysl a že umožňuje individuální přístup k dětem, které to potřebují, a učitel má více času na ostatní žáky.

Respondent 1: *„Práce s dětmi je opravdu velmi individuální, máme čas věnovat se velmi intenzivně těm, kteří to v danou chvíli potřebují. I když jich je sedm, tak je to občas náročné, ale to je asi všude.“*

Respondent 2: *„Teoreticky by to učitel při takovém počtu dětí zvládl asi sám, ale v momentě, kdy se nějaké dítě zasekne, tak je pro učitele dobré mít někoho dalšího k ruce, kdo se o něj postará a pomůže mu.“*

Respondent 3: *„Myslím si, že není v silách učitele, aby se při počtu 26 žáků věnoval každému zvlášť.“*

Respondent 4: *„Asistent je důležitý pro individuální práci s dítětem a přizpůsobení výuky dle jeho momentálního rozpoložení. Učitel se například nemůže jen tak sebrat a jít se procházet se žákem na chodbu, povídat si s ním, všechno mu zvlášť podrobně vysvětlit, a od toho je tu asistent. Přítomnost asistenta umožní třídnímu učiteli věnovat větší pozornost ostatním žákům.“*

Respondent 5: *„Žáci mají vedle sebe někoho, kdo jim dokáže poradit a pomoci. Mohou se na něj kdykoliv a s čímkoliv obrátit.“*

4.4 Výsledky šetření

V úvodu praktické části bakalářské práce byly stanoveny cíle, které jsem následně naplňovala prostřednictvím výzkumných otázek.

Pro dosažení svých cílů jsem využila kvalitativní metodologii, a to metodu polostrukturovaného rozhovoru. Šetření jsem prováděla na čtyřech základních školách formou rozhovoru s pěti asistenty pedagoga.

Hlavním cílem bylo analyzovat význam role asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností, identifikovat jeho specifické činnosti a popsat jeho důležitost při výchovně vzdělávacím procesu.

Zařazení asistenta pedagoga do výchovně vzdělávacího procesu umožňuje nejen individuální přístup k integrovaným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pomoc těm, kteří v danou chvíli například nestíhají tempo, nerozumějí zadání úkolů nebo mají během vyučovací hodiny nějaké obtíže. Asistent pedagoga se stává pomocnou rukou daného vyučujícího i při přípravě na vyučovací hodiny. Přítomnost asistenta pedagoga umožňuje učiteli věnovat větší pozornost i ostatním žákům, zařadit širší škálu vyučovacích metod a není tolik narušován plynulý chod výuky. Všichni dotazovaní asistenti pedagoga se shodují v tom, že asistence rozhodně má smysl a význam.

Prvním dílčím cílem bylo analyzovat profesní připravenost asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s NKS a jejich informovanost o dané problematice.

Asistent pedagoga stejně jako všichni pedagogičtí pracovníci k výkonu své práce potřebuje získat odpovídající pedagogické vzdělání. Z mého výzkumu vyplývá, že všichni respondenti mají potřebnou kvalifikaci, ať už je to vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky či absolvovaný asistentův kurz.

Práce asistenta pedagoga je ztížena v důsledku narušené komunikační schopnosti žáka a vyžaduje větší odbornou připravenost

Asistenti pedagoga by tedy měli mít při nejmenším elementární vědomosti o daném typu narušené komunikační schopnosti, reedukačních možnostech a o tom, jak s daným žákem postupovat, komunikovat a jaké v jejich případě volit vhodné speciální didaktické a kompenzační pomůcky, které by jim jejich výchovně vzdělávací proces a začlenění do kolektivu co nejvíce usnadnily. Některým z dotazovaných asistentů bych tedy doporučila, aby se snažili své znalosti prohloubit ať už samostudiem odborné literatury, internetových zdrojů či konzultací s jinými odborníky v příslušném oboru, protože by jim to do značné míry ulehčilo proniknutí do dané problematiky a pochopení možností v podpoře a rozvoji komunikačních schopností daného žáka.

Z mého výzkumu bohužel vyplývá, že čtyři z pěti dotazovaných respondentů nepovažují za příliš podstatné si zjišťovat, doplňovat a ověřovat dostupné informace v odborných publikacích a ani se nijak zvlášť nepřipravují na hodiny. Z výsledku šetření je zřejmé, že

asistenti bývají často poměrně dost pasivní, pouze vyčkávají instrukcí od vyučujícího, sami se do ničeho příliš neangažují a mají pocit, že nemají téměř žádné kompetence.

S tím souvisí i druhý dílčí cíl, jenž měl za úkol zjistit, jaká je kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodinou žáka a odborníky v oblasti NKS.

Učitelé by se měli na příchod asistenta dostatečně připravit a zjistit si, jak ho lze efektivně využít, aby to neohrozilo, ale naopak usnadnilo průběh vyučování. Jejich vzájemná důvěra, tolerance a způsob toho, jak se spolu naučí komunikovat a vycházet, se promítne do celkové atmosféry ve třídě, a tím pádem má výrazné dopady i na kvalitu samotného vzdělávání žáků. Učitel by měl asistenta vnímat jako rovnocenného partnera a ne jako někoho, kdo se snaží ohrozit jeho postavení a zasahovat mu do výkonu jeho práce. Oba by si na počátku spolupráce měli jasně vymezit závazná pravidla, rozdělit si kompetence, o všem diskutovat a společně hledat řešení problémů.

Tři z pěti dotazovaných asistentů hodnotí spolupráci s vyučujícím jako dobrou, ale přesto, jak už bylo uvedeno, jsou přesvědčeni o tom, že nemají příliš velké pravomoci a že jsou ve třídě od toho, aby jen přesně plnili jeho pokyny. Nikdo po nich nevyžaduje, aby se na hodiny připravovaly nebo se nějak odborně dovzdělávali, takže to nepovažují za podstatné. Nebylo by v jejich případě od věci být trochu iniciativní, alespoň se pokusit navrhnout svá řešení a postupy, připravovat se na hodiny a zajímat se o daného žáka o něco více.

Respondenti 4 a 5 si na rozdíl od nich uvědomují, že jejich vztah s učitelem je velmi důležitý a odráží se na výsledcích práce s danými žáky.

Součástí profese asistenta pedagoga by také měla být spolupráce s dalšími odborníky. Poradenská pracovníci mají více zkušeností a mohou tak poskytovat cenná doporučení při řešení problémů a navrhnout metodické postupy při edukaci žáků s NKS. Tři z pěti respondentů opět nepovažují za důležité konzultovat svoje postupy a další vývoj svěřeného žáka s odborníky. Zbylí dva si alespoň občas zajdou pro odbornou radu, podporu a informace o pokrocích či zhoršení daného žáka na konzultaci se školním speciálním pedagogem i psychologem.

Zásadní roli při práci s integrovaným žákem hraje také zpětná vazba a spolupráce ze strany rodiny. Asistent pedagoga by měl být s rodiči v kontaktu a průběžně jim poskytovat informace o chování dítěte, jeho studijních výkonech a pokrocích a navrhnout jim postupy, jak dále rozvíjet jeho vědomosti a dovednosti.

Tři z respondentů však nevyužívají téměř žádného kontaktu se zákonnými zástupci dítěte a přenechávají veškerou komunikaci na učitel. Diskuze by dle mého názoru neměly být vedeny pouze mezi pedagogem a rodiči žáka, ale bylo by vhodné, aby se jich alespoň občas účastnil i asistent, který je v těsném každodenním kontaktu s žákem a může mít užitečné postřehy a připomínky.

Třetí dílčí cíl se soustředil na srovnání jednotlivých přístupů a metod a využití pomůcek.

Za nedílnou součást práce asistenta pedagoga považuji využití speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, které by žákům umožnily lepší uchopení probíraného učiva a dále rozvíjely jejich řečové dovednosti.

V mém šetření tři z pěti asistentů uvádí, že přizpůsobují metody práce aktuálním potřebám a momentálnímu rozpoložení dítěte a nepotřebují k tomu využívat žádné alternativní prostředky.

Asistentovi pedagoga by měl být ponechán dostatečný prostor pro přípravu na vyučování a pro diskuze o potřebách žáka, aby měla asistence smysl a přinesla viditelné zlepšení u daného žáka s NKS při jeho integraci.

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce je identifikovat specifické činnosti asistenta pedagoga při jeho práci s žákem s narušenou komunikační schopností a popsat jeho význam při výchovně vzdělávacím procesu.

Bakalářská práce se skládá ze čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou teoretické, čtvrtá kapitola je praktická.

Teoretická část vymezuje základní terminologii týkající se narušené komunikační schopnosti a definuje náplň práce asistenta pedagoga na základě odborné literatury.

Praktická část obsahuje pět rozhovorů s asistenty pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností na čtyřech pražských základních školách.

Pro vypracování empirické části jsem využila kvalitativního výzkumu, a to konkrétně metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Respondentům jsem vždy položila jedenáct otázek, které jsem následně pro analýzu a interpretaci získaných dat rozčlenila do tří tematických okruhů, které odpovídaly jednotlivým dílčím cílům. Dílčími výzkumnými cíli je analýza profesní připravenosti

asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a jejich informovanost o dané problematice, srovnání jednotlivých přístupů, metod a využití speciálních didaktických pomůcek a snaha zjistit, jaká je kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodinou žáka a odborníky v oblasti narušené komunikační schopnosti.

Současným trendem je integrovat co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol, tedy i žáků s narušenou komunikační schopností. Důležitou roli pro úspěšné naplnění těchto integračních snah hraje i zasažení pozice asistenta pedagoga. Význam této funkce v edukačním procesu je proto stále velmi aktuálním tématem.

Z výsledků mého šetření vyplývá, že všichni respondenti mají v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících pro výkon své profese potřebnou odbornou kvalifikaci, ať už se jedná o vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky či absolvovaný asistentský kurz.

Asistenti pedagoga by měli mít alespoň elementární znalosti o daném typu narušené komunikační schopnosti, reedukačních možnostech, vhodných postupech a využití konkrétních speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek. Asistent pedagoga by měl umět vhodně reagovat na danou diagnózu a volit správné komunikační postupy. Některým z dotazovaných asistentů bych tedy na základě poznatků z teoretické části bakalářské práce doporučila, aby se snažili své znalosti prohloubit ať už samostudiem odborné literatury, prostřednictvím on-line kurzů či konzultací s jinými odborníky, protože by jim to do značné míry ulehčilo proniknutí do dané problematiky a pochopení možností v podpoře a rozvoji komunikačních schopností daného žáka.

Z výsledku mého šetření je zřejmé, že asistenti bývají často poměrně dost pasivní, necítí potřebu dalšího vzdělávání a doplňování znalostí týkajících se potřeb žáků s narušenou komunikační schopností, pouze vyčkávají instrukcí od vyučujícího. Asistenti často vnímají své postavení v pedagogickém týmu jako podřadné, s omezenými kompetencemi. Ke zlepšení předpokladů pro výkon této profese by bylo vhodné asistentům pedagoga zajistit odbornou pomoc a podporu v adaptaci i v profesním růstu. Tu by mělo asistentům poskytovat vedení školy, ale také učitelé a pracovníci školského poradenského pracoviště.

Kromě toho by také bylo zapotřebí, například formou školení, zajistit učitelům dostatečné informace, které by je připravily na příchod asistenta pedagoga tak, aby dokázali co nejlépe využít jeho přítomnosti. Učitel by měl vnímat asistenta pedagoga jako sobě

rovného kolegu, naučit se s ním komunikovat a hledat řešení problémů. Jejich vzájemná spolupráce se sebou totiž nese i dopady na chod výuky a kvalitu vzdělávání žáků.

Zásadní roli při práci s integrovaným žákem hraje také zpětná vazba a spolupráce ze strany rodiny. Asistent pedagoga by měl být se zákonnými zástupci dítěte v kontaktu a průběžně jim poskytovat informace o chování dítěte, jeho studijních výkonech a pokrocích a navrhnout jim postupy, jak dále rozvíjet jeho vědomosti a řečové dovednosti. Jedině při oboustranné komunikaci lze eliminovat problémy ve vzdělávání těchto žáků.

Dle mého názoru je pozice asistenta pedagoga pro edukaci žáků s narušenými komunikačními schopnostmi velmi důležitá. Je jen potřeba, aby se dále postupně zlepšovala jejich připravenost a informovanost o dané problematice a především vzájemná tolerance a kooperace s vyučujícím, rodinou žáka a odbornými pracovníky.

Na závěr práce lze konstatovat, že stanovené cíle byly naplněny, protože na základě teoretických poznatků načerpaných z odborných publikací a jiných zdrojů byla představena základní úskalí práce asistenta pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu a navržena doporučení pro praxi.

Bakalářská práce může pomoci pochopit význam role asistenta pedagoga stávajícím i budoucím asistentům, ale i učitelům či rodičům žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Seznam použitých zdrojů

Použitá literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan, REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka. Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 100 s. ISBN 80-247-1026-9.

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

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-004447-9.

LECHTA, Viktor. *Koktavost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-867-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc, 2005. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.

ŽIŽLAVSKÝ, Martin. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 142 s. ISBN 80-210-3110-7.

Elektronické zdroje:

ASISTENTPEDAGOGA.CZ - portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Náplň práce*. [online]. [citováno 20. 6. 2017]. Dostupné na WWW: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 69 s. ISBN 978-80-244-4656-1. [online]. [citováno 17. 4. 2018] Dostupné na WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 96 stran. ISBN 978-80-244-4769-8. [online]. [citováno 7. 4. 2018] Dostupné na WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 140 stran. ISBN 978-80-244-4691-2. [online]. [citováno 24. 6. 2017] Dostupné na WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-nks/metodika-zp-nks.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [citováno 20. 6. 2017]. Dostupné na WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

[online]. [citováno 5. 4. 2018]. Dostupné na WWW:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon 561/ 2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [citováno 17. 4. 2018]. Dostupné na WWW:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam použitých příloh

Příloha č. 4: Otázky k rozhovoru

Příloha č. 5: Přepis rozhovorů

Příloha č. 1: Otázky k rozhovoru

A) Profesní připravenost asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s NKS, jejich informovanost o dané problematice a náplň práce

1. Jaké je Vaše vzdělání a jak dlouho působíte na této škole?
2. Kolika dětem ve třídě asistujete? Věnujete se i jiným žákům?
3. S jakým typem narušené komunikační schopnosti se setkáváte a jak se daní žáci projevují?
4. Jak se připravujete na jednotlivé hodiny?
Víte přesně, jaká bude náplň Vaší práce před každou vyučovací hodinou?
Z čeho vycházíte a z jakých materiálů při tom čerpáte?
Musíte se dále nějak vzdělávat a doplňovat si informace o dané problematice?
5. Jste obeznámena s IVP? Podílíte se na jeho přípravě a vycházíte z něj?

B) Kooperace asistenta pedagoga s učitelem, rodiči a odbornými pracovníky v oblasti narušené komunikační schopnosti

6. Jak se podílíte na přípravě vyučovací hodiny a na organizačních záležitostech ve spolupráci s učitelem?
7. Jste informována o průběhu logopedické intervence?
8. Konzultujete své metody a postupy s dalšími odborníky či institucemi (např. školní speciální pedagog, výchovný poradce, psycholog, PPP a SPC)?
9. Jste v kontaktu s rodiči žáka? Účastníte se jednání třídního učitele s rodiči?

C) Využití speciálních pomůcek při výchovně vzdělávacím procesu

10. Jaké využíváte konkrétní speciální didaktické a kompenzační pomůcky?
Vymýšlíte si své vlastní a konzultujete jejich výběr s někým?

Doplňující otázka: 11. Jaký je podle Vás hlavní přínos asistence?

Příloha č. 2: Přepis rozhovorů

1. Jaké je Vaše vzdělání? Jak dlouho působíte na této škole?

Asistentka č. 1: „Mám dokončené magisterské v oboru speciální pedagogika se zaměřením na logopedii. Na této škole působím od září jako asistentka pedagoga v logopedické třídě a od příštího školního roku dostanu na starost prvňáčky v logopedické třídě už jako třídní učitelka. Pro logopedii jsem se rozhodla, protože mi přijde, že zrovna ta logopedie není pro toho logopeda tak náročná psychicky, že rozhodně budu míň ve stresu než u nějakého jiného závažného postižení, které výrazně omezuje schopnost samostatného života. Možná trochu sobecké. Mimo to pracuji ve speciálně pedagogickém centru pro alternativní a augmentativní komunikaci pod vedením ředitelky Lucie Landové na jedno odpoledne v týdnu.“

Asistentka č. 2: „Já mám normálně magisterské pedagogické vzdělání, hlavně se specializuji na výtvarnou výchovu. Ale tím, že mám doma tři malé děti, tak je pro mě v tuhle chvíli asistence to nejjednodušší. Mám částečný úvazek, jsem brzy doma, pro mě je to ideální. Jsem tady zatím dva měsíce, časem se plánuju zase vrátit k učitelství, až děti vyrostou.“

Asistentka č. 3: „Mám vystudovaný obor vychovatelství, mám maturitu z pedagogiky a psychologie a pro asistenci mi tohle vzdělání stačí, mám čtyřicetiletou praxi na této škole jako vychovatelka v družině. Teď už jsem v důchodu a mám to jako přivýdělek na částečný úvazek. Jsem školní asistent v rámci projektu Klíč k úspěchu. Vyžadují po nás, abychom se věnovali dětem, dělali portfolia a nepedagogicky působili.“

Asistentka č. 4: „Původně jsem se vyučila v oboru zahradnictví, ale nebavilo mě to, tak jsem vedla různé výtvarné a keramické kroužky, pak jsem si udělala asistentský kurz a jsem tady spokojená už sedmým rokem.“

Asistentka č. 5: „Po gymnáziu jsem si udělala sociálně právní nastavbu. Původně jsem chtěla pracovat se starými lidmi, ale otěhotněla jsem. Během mateřské dovolené jsem docházela na půl úvazku jako osobní asistentka k jednomu tělesně postiženému chlapečkovi. Potom jsem dostala nabídku práce jako asistentka na základní škole, udělala jsem si asistentský kurz. A protože mám doma malé děti, tak mi ten školní režim vyhovoval a už jsem tu zůstala. Jsem tu třetím rokem a jsem spokojená.“

2. Kolik dětí je ve třídě a kolika z nich asistujete? Věnujete se i jiným žákům?

Asistentka č. 1: „Sedm a asistuju jednomu, teda jsem napsaná k jednomu, ale pomáhám v podstatě úplně všem.“

Asistentka č. 2: „Tady jich je pět a pracuju se všemi. Většina z nich má kromě logopedické vady i nějakou další k tomu.“

Asistentka č. 3: „Ve třídě je 26 žáků a pracuji hlavně se třemi dětmi, dvě z nich mají lehčí mentální postižení a jedno komunikační problémy. Ale podle potřeb se věnuju i ostatním žákům ve třídě.“

Asistentka č. 4: „Já jsem dopoledne asistent pedagoga a odpoledne asistuji vychovatelce v družině. Ve třídě pomáhám dvěma chlapcům, jeden z nich má vývojovou dysfázii a druhý Aspergerův syndrom a ADHD. Ale věnuju se de facto všem. Ve třídě máme aktuálně 23 dětí“

Asistentka č. 5: „Momentálně mám na starosti dvě holčičky. Jedna má diagnostikovanou vývojovou dysfázii a druhá trpí neurofibromatózou spojenou s ADHD. Celkem tu bývá 24 dětí.“

3. S jakým typem NKS se setkáváte a jak se daní žáci projevují?

Asistentka č. 1: „Mně přidělený žák trpí vývojovou dysfázií v kombinaci s ADHD. Vývojovou dysfázií ale mají v podstatě tady všichni. Jeden z nich má k tomu ještě autistické rysy a myslím si, že u něj by byl asistent potřeba více.“

Asistentka č. 2: „Třeba H. má nějaký svůj vnitřní svět a jede ve výtazích, upíná se na tlačítka. Občas je na něj potřeba zařvat, zaklepat s ním, aby se jako vrátil zpátky a začal vnímat. Úplně zas jako autista není a těžko říct, co mu je, s tímhle určením mají problém i psychiatři. Má problém třeba pochopit text, co se nenaučí z paměti, tak je pro něj problém. Nedokáže pochopit, co po něm vlastně člověk chce. Čím víc má slovo písmen a slabik, tím je to horší. Musím se přiznat, že jsem ještě ani neviděla papíry a nevím, co kdo přesně má za vadu. L. má jen hodně špatné sykavky, tak jakoby žvatlá, ale v podstatě by tu podle mě nemusela být. T. má problém se skládáním a pochopením smyslu slov. M. je nedoslýchavý na obě uši, nevím, proč je zařazený do logopedické třídy, protože když má nasazená naslouchátka, tak slyší a mluví celkem dobře, spíš je zanedbaný a není tam ta péče, který by měla být. U. má rodiče cizince - ani jeden z nich nemluví

česky – tak ten má problémy se zadržováním, umísťováním přízvuku na slabiky, s délkou slabik, s tvořením delších smysluplných vět, má hrozně malou slovní zásobu.“

Asistentka č. 3: „Mám tu holčičku, která má rodiče Mongolce, takže je tu hlavně ta jazyková bariéra. Ona sice česky rozumí, ale odmítá v hodině mluvit. Taký nechce chodit na tělocvik, pracovat ve skupině dětí a odmítá chodit k tabuli, vždycky se rozbrečí a zůstane sedět a nikdo s ní nehne. Často vůbec nevnímá, co má dělat, takže jí musím otevřít učebnici na dané stránce a ukázat, co se po ní chce. Přitom s asistentkou v družině se trochu rozmluví, směje se a i s ní docela hezky čte. Ale když vycítí tlak, že musí, tak se prostě zašprajcuje.“

Asistentka č. 4: „E. trpí vývojovou dysfázií, dyslalií a zároveň poruchou pozornosti. Je hodně kontaktní, během hodiny si mi chce lehat na prsa a říká, že mě miluje. Chvilí pracuje, ale často se vytrhává z pozornosti a řeší, kde co lítá. Špatně mluví, občas při čtení vynechává některé hlásky nebo místo nich čte jiné, má problémy rozlišovat i/y, má hrozně omezenou slovní zásobu a často zapomíná slova. Třeba se stává, že mu řeknu, aby si vyndal učebnici, a on se zeptá, co to je, a musím mu to vysvětlovat. Hodně potřebuje o všem ujišťovat, všechno několikrát opakovat, než to udělá. Když je hodně unavený, tak si dáváme relaxační chvilky, jdu se s ním projít na chodbu, povídáme si o různých věcech, co rád dělá. Ta práce mě hrozně baví, vidím tam i určitý posun, a to mě těší.“

Asistentka č. 5: „Holčička s dysfázií nemá zas tak slabou slovní zásobu a je poměrně inteligentní, ale hodně špatně vyslovuje a užívá špatné tvary slov, někdy je dost těžké jí rozumět, co říká. Ale zdá se mi, že se to postupně se zlepšuje.“

4. Jak se připravujete na jednotlivé hodiny? Víte přesně, jaká bude náplň Vaší práce před každou vyučovací hodinou? Z čeho vycházíte a z jakých materiálů čerpáte? Musíte se dále nějak vzdělávat a doplňovat si informace o dané problematice?

Asistentka č. 1: „Já se na hodiny v podstatě nepřipravuju. Máme už od toho září zajetý systém, že se ani nemusíme domlouvat, spíš je mi oznámeno, co se bude dělat a já v tu chvíli vím, jaká bude moje role. V té první třídě to není tak

náročné, že to ani není třeba. S mým vzděláním si myslím, že ani není potřeba se nějak vzdělávat a doplňovat si informace.“

Asistentka č. 2: *„To většinou vždycky vyplyne z té situace. Ted' hodně dětí marodí, takže se tomu musí přizpůsobit výuka, musí se trochu zpomalit, aby děti měly šanci to dohnat. Na hodiny se ani moc připravovat nejde, nikdo po mě nevyžaduje, abych se nějak dál sama vzdělávala. Tím, že mám pedagogické vzdělání, tak ani nebylo potřeba si dodělávat asistentský kurz a zatím to ani neřeším, ale je fakt, že některé ty děti mě zajímají osobně, tak si o nich povídám s jinými asistenty a učiteli nebo se podívám na internet, ale že bych si něco zjišťovala, to úplně ne.“*

Asistentka č. 3: *„Žádné speciální přípravy nedělám, protože to závisí na tom, jak ta hodina probíhá a jak mě učitelka zrovna potřebuje. V podstatě se to dozvídám až tu konkrétní hodinu, co se ode mě očekává.“*

Asistentka č. 4: *„Za ty roky mám připravených hodně materiálů, které využívám. Vycházela jsem z velkého množství odborných publikací a internetových stránek. Každý den je relativně jiný. Je to spíš práce, která se dělá podle momentálního rozpoložení daného dítěte. Sice je tam daný nějaký plán, který se má dodržovat, ale když to dítě na něj není v tu chvíli naladěné, tak to stejně nezvládne. Je lepší to obejít, pracovat s dítětem nejprve formou hry, pak zkusit přejít na zadané úkoly a potom si zas chvíli hrát. Je důležité činnosti střídát, protože děti udrží pozornost strašně krátkou dobu.“*

Asistentka č. 5: *„Dost věcí domlouváme za pochodu, jak je potřeba. Funguju víceméně pro celou třídu, obcházím všechny a pomáhám jim, uklidňuje je, vysvětluju významy slov a tak. Někdy pracuju s holkami individuálně v kabinetu, když je nějaká volnější hodina, tak společně čteme nebo opakujeme a dovysvětlujeme si probírané učivo.“*

5. Jste obeznámena s IVP? Podílíte se na jeho přípravě a vycházíte z něj?

Asistentka č. 1: *„Nemá nikdo individuální vzdělávací plán.“*

Asistentka č. 2: *„Nikdo nemá plán. S každým se musí pracovat individuálně, ale řídíme se vlastní intuicí.“*

Asistentka č. 3: *„Individuální vzdělávací plán tu zatím nikdo nemá.“*

Asistentka č. 4: „Speciální pedagog na naší škole se mě hodně ptá na můj názor, co si myslím, jak se dítě vyvíjí, zlepšuje, na čem je potřeba zapracovat, jaký bych navrhovala postup, takže se svým způsobem na tvorbě IVP podílím.“

Asistentka č. 5: „IVP mají obě holčičky a zpracovávala je paní učitelka spolu se speciálním pedagogem. Byla jsem s nimi seznámena, takže vím, co je jejich obsahem, a snažím se z toho vycházet, ale nepodílela jsem se na jeho přípravě.“

6. ***Jak se podílíte na přípravě vyučovací hodiny a na organizačních záležitostech ve spolupráci s učitelem?***

Asistentka č. 1: „Vyloženě nejsem tázána na svoje názory, ale samozřejmě se nějakým způsobem vyjadřuju a mám nápady, které sdílím s učitelkou, a je na ní, jestli je přijme nebo nepřijme. Hodně je na mě nechána třeba výtvarka a tělocvik, protože paní učitelka je už starší. K tomu, jak vycházím s učitelkou, bych se raději nevyjadřovala.“

Asistentka č. 2: „Já si myslím, že ten asistent je dobrý, ale nemá příliš velké pravomoci. Já jsem ráda, že nemusím nic navíc řešit. Jen pomáhám učiteli v té třídě podle potřeby, odvádím děti na svačiny.“

Asistentka č. 3: „Já jsem tady hlavně od toho, abych té učitelce byla nápomocná, nejsem vlastně přidělená žádnému konkrétnímu žákovi. Takže chodím kopírovat pracovní listy, píšu dětem do notýsků vzkazy pro rodiče. Myslím, že spolupráci máme velice dobrou a vím, co se ode mě čeká. Navíc paní učitelka vždycky na první hodině dětem říká, co je za den, jaké budou mít vyučovací hodiny a co se celý den bude probírat.“

Asistentka č. 4: „My si s paní učitelkou vždycky před hodinou řekneme, co se bude dít. A protože s ní spolupracuju už spousty let, tak spolu vycházíme skvěle a víme, co od sebe můžeme očekávat a co si můžeme dovolit. Občas mi dává i prostor, abych vedla hodinu, a ona děti pozoruje z jiného úhlu pohledu. Myslím si, že se navzájem v hodině doplňujeme.“

Asistentka č. 5: „Spolupráce s paní učitelkou je úžasná. Já jsem teda měla štěstí na perfektního kolegu. V podstatě ve všem si vyjdeme vstříc. Myslím si, že na tohle strašně moc záleží. Pokud není dobrá spolupráce mezi učitelem a asistentem, tak se to negativně odrazí i na výsledcích práce s dětmi.“

7. Jste informována o průběhu logopedické intervence?

Asistentka č. 1: „*Ne.*“

Asistentka č. 2: „*Nejsem.*“

Asistentka č. 3: „*Ne.*“

Asistentka č. 4: „*K logopedovi samozřejmě chodí, ale úplně přehled o tom nemám. Ale co se týče psychologických vyšetření, tak to mám k nahlédnutí a můžu podle toho vlastně pracovat a určovat si cíle.*“

Asistentka č. 5: „*Ne, to ne.*“

Z mého průzkumu vyplývá, že žádná z asistentek není informována o průběhu logopedické intervence.

8. Konzultujete své metody a postupy s odborníky – školní speciální pedagog, výchovný poradce, psycholog, PPP či SPC?

Asistentka č. 1: „*Vzhledem k tomu, že v poradně pracuju a vzdělání mám opravdu nadstandardní, tak úplně ne.*“

Asistentka č. 2: „*Ne, to taky ne.*“

Asistentka č. 3: „*Holčička zatím vlastně ani u školního speciálního pedagoga a psychologa nebyla. Na vyšetření teprve čekáme. Máme jen zprávu z poradny.*“

Asistentka č. 4: „*Mluvím často se školním psychologem a speciálním pedagogem třeba dvakrát do měsíce se za nimi zastavím poradit se a informovat se o jejich vývoji.*“

Asistentka č. 5: „*Občas chodím konzultovat se speciálním pedagogem, který působí tady na škole, ale ne zas nějak často.*“

9. Jste v kontaktu s rodiči žáka? Vedete si komunikační sešit? Účastníte se jednání třídního učitele s rodiči?

Asistentka č. 1: „*To je spíš v kompetenci učitele. Ano, máme komunikační sešit, kde si píšeme s rodiči, ale spíš to funguje na různé zadávání domácích úkolů.*“

Asistentka č. 2: „*S rodiči mluví jen paní učitelka, já do toho nijak nezasahuju.*“

Asistentka č. 3: „*Tady vůbec, rodiče nerozumějí, o spolupráci a komunikaci příliš velký zájem nejeví. Když je to nutné a paní učitelka si vyžádá konzultaci s rodiči, tak se dostaví s druhou dcerou, která prošla českou školou a která jim překládá. Do notýsku píše vzkazy jen paní učitelka, já ne, ale rodiče se k tomu*

stejně moc nevyjadřují, takže někdy musí poslat mail té její sestře, aby to rodičům vyřídila. Z družiny ji vyzvedává babička, která česky nerozumí vůbec.“

Asistentka č. 4: *„Ano, jsem, hlavně tedy prostřednictvím těch smajlíků v notýsku. Říkám tomu asistenční notes, který mají rodiče každý den k nahlédnutí, a píšeme si tam vzkazy. Myslím si, že komunikace s E. rodiči, funguje hodně dobře, jsme dennodenně v kontaktu, což si myslím, že je fajn, protože hodně záleží na zájmu té rodiny.“*

Asistentka č. 5: *„Já mám skvělou spolupráci s rodiči u obou holčiček, protože ti mají opravdu zájem. Píšeme si do notýsku, mají na mě i telefonický kontakt, můžeme si kdykoliv zavolat, napsat. Tam to opravdu funguje tak, jak by mělo. A i když se konzultací jako asistent nemusím účastnit, tak u těchhle dvou holčiček tam na třídní schůzky zůstávám, aby se mě ti rodiče mohli na cokoli zeptat. V tomhle je naše spolupráce s učitelem taky ideální, že mě bere jako rovnocennou a nechává mě se vyjadřovat a zapojovat do všeho. Stejně to vnímají i rodiče a nemají problém se na mě obracet.“*

10. Jaké využíváte konkrétní speciální didaktické a kompenzační pomůcky? Vymýšlíte si vlastní? Konzultujete jejich výběr s žákem, jeho rodiči, učitelem, odborníky?

Asistentka č. 1: *„To je taky hodně na paní učitelce, ona má hodně zkušeností, je v praxi dlouho a má toho spousty hotového, takže je to v její kompetenci. A vyloženě speciální pomůcky asi ne, protože jsou to děti v první třídě, takže takové ty klasické – počítadla, kolečka na matiku, interaktivní tabule... Zatím ani nemáme čtecí okénka, protože v první třídě se ještě tolik nerozvíjí ty specifické poruchy. Ono toho učiva není tak moc a není potřeba jim dávat nějaké přehledy, tabulky a využívat speciální pomůcky. Mě tak u některých napadla tabulka psacího písma, s tím paní učitelka tak úplně nesouhlasila, nevím, proč.“*

Asistentka č. 2: *„Ne, pracujeme prostě s písmenky klasicky, jen to trvá déle, takže u nich musíme stát a pořád dokola jim to vysvětlovat. V momentě, kdy neonemocní a vrátí se po nemoci zpátky do školy, tak to zapomenou a může se*

vysvětlovat pomalu zase od začátku. Máme speciální počítačové programy, které pouštíme na interaktivní tabuli, používáme je prakticky ve všech hodinách. “

Asistentka č. 3: „Ne, já spíš tu N. tlačím, aby se trochu rozmluvila, vnímala, ukážu jí, co má dělat. Zopakuju jí, co říkala paní učitelka, zeptám se, jestli tomu rozumí. Pak už sama pracuje, jenom na ni musím dohlížet, jestli to dělá dobře. Ona je hodně pomalá a nestíhá tempo ostatních dětí. Často si musí vzít věci na dodělání domů.“

Asistentka č. 4: „Hodně čteme obrázkové příběhy a pak se je snažíme převyprávět. Při čtení využíváme také čtecího okénka. Někdy zadávám třeba úkoly formou hry z edice Prázdninová škola. Je tam například doplňování slov pomocí obrázku, nahrazování špatně použitých slov v textu slovy jinými, skládání slov z písmen. Také sama připravuji obrázkové osmisměrky. Mám hodně dobrou zkušenost s tím, že kdy něčemu nerozumí, tak mu nakreslím obrázek a on ho popíše a lépe si to zapamatuje. Většinu pomůcek si sama vyrábím, třeba na měkké a tvrdé souhlásky mám měkkou a tvrdou kostičku. Když vidím, že dětem něco nejde, tak se snažím doma vymyslet, co by jim to mohlo usnadnit, třeba na počítání v matematice Kinder vajíčka. Prostě různé názorné pomůcky. Také máme interaktivní tabuli s programy, ale na to většinou nezbyvá už moc čas. Po každé hodině si s E. sednu, povídáme a pokud se shodneme, že pracoval nadprůměrně, tak dostane do sešitu smajlíčka s vyplazeným jazykem, když dobře, tak usměvávčka, a když se moc nesnaží, tak šklebika.“

Asistentka č. 5: „Děláme někdy individuálně takové věci, aby se rozmluvily. Používám k tomu kartičky Logico Piccolo, kde se přiřazují k různým pojmům obrázky pomocí barevných knoflíčků. Nebo se s nimi snažím obrázky pantomimicky ztvárňovat nebo slovně vysvětlovat. Nebo taky dělám logopedické pexeso, kde hledají dva stejné obrázky a pak k tomu vyprávějí nějaký příběh. Kromě toho jsem také nedávno vyfasovala takovou krabičku, která pípá na délku hlásek (bzučák).“

11. Jaký je podle Vás hlavní přínos asistence?

Asistentka č. 1: „Práce s dětmi je opravdu velmi individuální, máme čas věnovat se velmi intenzivně těm, kteří to v danou chvíli potřebují. I když jich je sedm, tak je to občas náročné, ale to je asi všude.“

Asistentka č. 2: „Teoreticky by to učitel při takovém počtu dětí zvládl asi sám, ale v momentě, kdy se nějaké dítě zasekne, tak je pro učitele dobré mít někoho dalšího k ruce, kdo se o něj postará a pomůže mu.“

Asistentka č. 3: „Myslím si, že není v silách učitele, aby se při počtu 26 žáků věnoval každému zvlášť.“

Asistentka č. 4: „Asistent je důležitý pro individuální práci s dítětem a přizpůsobení výuky dle jeho momentálního rozpoložení. Učitel se například nemůže jen tak sebrat a jít se procházet se žákem na chodbu, povídat si s ním, všechno mu zvlášť podrobně vysvětlovat, a od toho je tu asistent. Přítomnost asistenta umožní třídnímu učiteli věnovat větší pozornost ostatním žákům.“

Asistentka č. 5: „Žáci mají vedle sebe někoho, kdo jim dokáže poradit a pomoci. Mohou se na něj kdykoliv a s čímkoliv obrátit.“