

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Asistent pedagoga ve třídě s žáky s narušenou komunikační schopností

The teacher assistant in class of speech disordered children

Bára Hloucalová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ-SPG

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

Praha 16. 4. 2021

Mé poděkování patří doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce věnovala. Dále chci poděkovat mým respondentům, kteří se tak velkou částí podíleli na praktické části této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je speciálně pedagogická, zaměřuje se na asistenta pedagoga v českém školství. Cílem této práce je ukázat činnost a efektivitu asistenta pedagoga u dítěte s narušenou komunikační schopností. Přiblížit jeho specifickou práci se žákem ve vzdělávacím procesu, a zároveň i učitelem. Jsou analyzovány nejběžnější poruchy, se kterými se setkáváme u dětí ve školním prostředí. Praktická část je zaměřena na zobrazení komplexnosti péče, jaké se dostává žáku se specifickými potřebami. Asistenti pedagoga jsou podrobena rozhovoru o jejich úloze a přístupu k žákům s narušenou komunikační schopností. Odpovědi jsou dány do kontextu s názorem pedagoga i logopeda získaných formou dotazníků.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, narušená komunikační schopnost, poruchy řeči, dítě, škola

ABSTRACT

This special pedagogy Bachelor's thesis is focusing on a teacher assistant in the Czech education system. The goal of this thesis is to acknowledge the need of a teacher assistant in education of a child with speech disorder. Most of the speech impairments from regular school environment are discussed and argued within this thesis. Practical part of this thesis is pursuing to showcase the complexities of teacher assistant's work with children with special needs. Teacher assistants are interviewed on how to work with a speech disordered child. Data gained from questionnaires sent to a teacher and speech therapists is correlated to demonstrate their experience with this matter.

KEYWORDS

teacher assistant, communication disorder, speech disorders, child, school

Obsah

Úvod	7
1 Asistent pedagoga.....	9
1.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.....	11
1.2 Práce asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	13
1.3 Specifické místo ve třídě	14
2 Narušená komunikační schopnost	15
2.1 Kategorie narušené komunikační schopnosti	16
2.1.1 Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie).....	16
2.1.2 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)	17
2.1.3 Narušení plynulosti řeči (balbuties).....	17
2.2 Žák s narušenou komunikační schopností v inkluzivním vzdělávání	18
2.3 Narušená komunikační schopnost ve školním věku – logopedická intervence... 21	
2.4 Zásady komunikace	22
2.5 Zásady komunikace u narušené komunikační schopnosti.....	24
2.5.1 Žák s mutismem	24
2.5.2 Žák s dysfázií.....	25
2.5.3 Žák s koktavostí (balbuties).....	25
2.6 Rozvoj jazykových kompetencí	26
2.7 Speciální didaktické a kompenzační pomůcky žáků s narušenou komunikační schopností	28
3 Empirická část	29
3.1 Metodologie a cíle výzkumného šetření.....	29
3.1.1 Metody a techniky zpracování bakalářské práce.....	29
3.2 Charakteristika výzkumného vzorku	30

3.2.1	Analýza získaných dat	30
3.3	Výsledky šetření	38
3.3.1	Doporučení pro praxi.....	40
	Závěr	41
	Seznam použitých informačních zdrojů	43
	Seznam příloh	47

Úvod

Asistent pedagoga je v našem školství stále častější samozřejmostí. *Statistiky ministerstva školství dokládají, že za poslední tři roky stoupl počet asistentů pedagoga ve školách v ČR na více než dvojnásobek, z 10.382 asistentů pedagoga v září 2015 na 21.039 asistentů pedagoga v září 2018* (Hájková a kol., 2018, s. 6). Je třeba podotknout, že tento trend nadále přetrvává a celkově už v regionálním školství působí přes dvacet čtyři tisíc asistentů pedagoga. Všem žákům se tak dostává možnosti kvalitního a rovnocenného vzdělání i přesto, že jejich schopnosti jsou v mnohých případech narušeny. Práce je zaměřena na profesi asistentů pedagoga, kterou ve škole plní. Součástí pojímaného tématu se dotýká samotných žáků, konkrétně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Dle výzkumu z posledních let do 1. ročníků ZŠ v ČR vstupuje 40-50 % dětí s narušenou komunikační schopností* (Vrbová a kol., 2012a, s. 16).

Komunikace je jedním z nejdůležitějších aspektů kvalitního života. Ve své práci se budu zabývat specifickými narušeními, které se mohou objevit v komunikaci ve školním prostředí. Dochází tu k mezioborové intervenci, kdy tato problematika přesahuje rámec logopedie (Bytešnicková, in Bartoňová, 2016, s. 157). Zejména pak budu rozebírat žáka s narušenou komunikační schopností v běžném školství, běžné třídě. Dítě s narušenou komunikační schopností je podle novely školského zákona (Česko, 2004a) považováno za žáka s potřebou podpůrných opatření. Proto se dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. takovému žákovi dostává asistenta pedagoga. Vystává otázka, jakými specifiky se vyznačuje profese asistenta pedagoga ve vztahu k žákům s narušenou komunikační schopností?

Cílem práce je přiblížit funkci a efektivitu asistenta pedagoga u takového žáka, a dále zohlednit jeho efektivitu u žáka i učitele v běžné hodině. Jedná se o velmi komplexní profesi. Už z názvu vyplývá, že tento pedagogický pracovník bude vystaven pravidelné spolupráci nejen s učitelem, ale i s odporníky, kteří se zaměřují na konkrétní postižení daného žáka, a v neposlední řadě se samotnými rodiči (popřípadě zákonnými zástupci, pokud nejsou jedno a totéž). Z výše zmíněných důvodů bude v praktické části zohledněn názor pedagoga i logopeda na profesi asistenta pedagoga. S dotázanými asistenty pedagoga bude uskutečněn rozhovor. Zbývá dotázaní – učitel, logoped – budou podrobeni anonymnímu dotazníku, který

bude zaměřen na profesi asistenta pedagoga. Způsob zkoumání je kvalitativní, vybranou metodou je strukturovaný rozhovor a dotazník.

Práce sestává ze dvou částí, přičemž první se zabývá teorií a jejími východisky, a ve druhé, praktické části, na teorii navazuje výzkumné šetření. Teoretická část představuje vymezení hlavních pojmů, které souvisí se stanoveným tématem, kterýmž je asistent pedagoga a narušená komunikační schopnost. Tato část se ale také věnuje charakteristice inkluzivního vzdělávání, ve kterém je hlavním působitelem právě asistent pedagoga. Navazující empirická část představuje skutečné asistenty pedagoga, jejichž názory jsou dány do kontextu názorů pedagoga a logopeda. Cílem je tak nastínit komplexnost spolupráce, kterou asistent pedagoga navazuje při svém působení ve školním prostředí, a specifčnost vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností.

1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v českém vzdělávacím systému pojímán jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Česko, 2004a). Jedná se o pedagogického pracovníka, který je asistentem pedagoga, ne konkrétního dítěte. Vycházím zde ze školského zákona (Česko, 2004a) a Zákona o pedagogických pracovnících (Česko, 2004b).

Setkáme se ale s mnohými dalšími pojmenováními, za kterými se v různých případech může skrývat asistent pedagoga. Uvedu pouze pár z mého pohledu skutečně výstižných.

Prvním z takových pojmenování je „tlumočník“ (Vrbová a kol., 2012a, s. 16). Zvláště pak u již zmiňované oblasti žáků s narušenou komunikační schopností je to poměrně výstižné. Měli bychom vzít v potaz, že toto „tlumočení“ probíhá ve více směrech a to *učitel-žák, žák-kolektiv a naopak* (v obou případech).

Dalším pojmenováním je koterapeut. Tzv. koterapeut je člověk, *jenž se systematicky spolupodílí – kooperuje – na terapii narušené komunikační schopnosti dítěte* (Bendová, 2011, s. 21). Je zcela zásadní, aby byly do edukace žáka s narušenou komunikační schopností přeneseny jisté prvky z logopedické terapie¹. Působnost asistenta pedagoga je tedy ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogická činnost asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga se jako i ostatním pedagogickým pracovníkům rozděluje do přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti se řídí dle Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* (ve znění novelizace Nařízení vlády č. 195/2019 Sb.). Dále rozlišujeme, zda se jedná o činnost asistenta pedagoga ve speciální škole (podle §16, odstavce 9 školského zákona), nebo ve škole/třídě běžné. Plný úvazek se rovná 40 hodinám týdně a v současnosti je nastaven tak, aby asistent pedagoga v běžné škole, nebo běžné třídě vykonával 20 až 40

¹ Ty určuje pouze klinický logoped, kterému je dítě svěřeno do péče. Vyvozování hlásky provádí jedině logoped. (Vrbová a kol., 2015a)

hodin týdně, poměr je pak upravován podle skutečného úvazku asistenta pedagoga v dané škole.

Takto to bude vypadat do srpna 2021. Od září roku 2021 přichází v platnost novela zákona, která upravuje poměr činnosti asistenta pedagoga v běžné škole/třídě a stanovuje 36 hodin přímé činnosti v případě, že činnost není vykonávána jako podpůrné opatření a v opačném případě, kdy asistent pedagoga vykonává činnost jako podpůrné opatření je 32 až 36 hodin týdně. Nepřímá činnost je pak doplněním zbývající části do 40 hodin plného úvazku (Česko, 2019).

O četnosti hodin přímé a nepřímé pracovní činnosti rozhoduje ředitel školy, ve které je asistent pedagoga zaměstnán. Přímou pedagogickou činností je myšlena bezprostřední práce s žáky ve třídě, spolupráce s pedagogem při výchovné a vzdělávací činnosti. Naopak nepřímá zaštiťuje práci s učitelem v podobě konzultací, příprav na výuku, samostudia ke zvýšení jejich pracovní kompetence a dalších. Podmínka pro zřízení této pozice jako *podpůrného opatření* sestává z naplnění dvou částí:

- 1) doporučení školského poradenského zařízení;
- 2) písemný souhlas zákonného zástupce žáka².

Do nepřímé činnosti asistenta pedagoga by měly být zařazeny také konzultace s poradenskými pracovníky (speciální pedagog, logoped, apod.).

Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Cest k získání potřebného vzdělání pro výkon pozice asistenta pedagoga je mnoho.

Odbornou způsobilost (Česko, 2004b, § 20) pro výkon asistenta pedagoga můžeme nabýt skrze:

- a) vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu pedagogického směru
- b) vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou pedagogického zaměření, nebo nadsazením středoškolského vzdělání kurzem Studium pedagogiky, nebo vzděláním

² Případně žáka samotného, pakliže nabyl plnoletosti.

v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

d) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu Studium pro asistenty pedagoga.

Dále dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v souvislosti s výše zmíněným musí uchazeč o pozici asistenta pedagoga, tedy ten, *kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu* (Česko, 2004b), splnit předpoklady:

- plnou způsobilost k právním úkonům,
- bezúhonnost,
- odbornou kvalifikaci (stanovenou výše)
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka (není-li stanoveno jinak)

1.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Základem práce asistenta pedagoga je spolupráce s učitelem, aby byl tento model spolupráce efektivní je třeba, aby byly obě strany (učitel a asistent pedagoga) připravené na hodinu a informované o náplni výuky. Očekávána je spolupráce na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel má v tomto vztahu roli odborníka a s asistentem pedagoga zajišťují vzdělávací podmínky pro žáky ve třídě. Jejich pozice by měly být vyvážené, tzn. nejedná se o pozici podřadnou ani vedlejší. Jedná se pouze o odlišnosti v kompetencích (Soudná, 2015, s. 56). V neposlední řadě jde v obou případech o pedagogické pracovníky.

Učitel

Vede vzdělávací proces, včetně jeho přípravy a koordinace. Dále plánuje práci asistenta pedagoga ve vyučovacích hodinách a koordinuje ho. Rozhoduje také o způsobu zapojení žáka do výuky, její náročnosti a míru podpory. Spolu s asistentem pedagoga hodnotí průběh vzdělávacího procesu (Soudná, 2015, s. 56).

Asistent pedagoga

V návaznosti na výše zmíněné je hlavní náplní práce *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. V souvislosti s tím podporuje žáky při přizpůsobení se školnímu prostředí. Pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku. V určitých případech také vykonává nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání* (Česko, 2011, § 7).

Z těchto styčných úkonů si můžeme dokreslit, jak taková spolupráce vypadá, a do jisté míry i to, co by se mělo ve výuce odehrávat. Největší efektivnosti by mělo být dosaženo za dodržování určitých pravidel, či doporučení, která jsou uvedena v následujícím *Desateru*. Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli (Horáčková, 2015, s. 26-28):

1. Pozitivní přístup asistenta pedagoga i učitelů k inkluzi a integraci – znaky přirozené a správné cesty inkluzivního vzdělávání.³
2. Učitel si je vědom, že přítomnost asistenta pedagoga je ve výuce potřebná a nevnímá ho jako rušivý prvek.
3. Zodpovědnost za vzdělávací proces nese nadále učitel. Pozice asistenta pedagoga je jasně vymezena a komunikována v tzv. trojúhelníku vedení školy – učitel – asistent pedagoga. Asistent pedagoga není osobním asistentem učitele.
4. Jsou stanoveny pravidelné konzultace, ať už osobní či elektronické.
5. Asistent pedagoga by se měl účastnit pedagogických rad a organizačních porad. Jeho přítomnost na těchto setkáních je podstatná pro celkové klima integrace daného žáka. Učitelé jsou díky tomu obeznámeni o asistentovi pedagoga, který se stává plnohodnotným členem pedagogického sboru.

³ Pokud učitel takový přístup nesdílí je na vedení školy, aby nastavilo alternativu a to změnou třídy, či změnou učitele. (Horáčková, 2015)

6. Důležitým prvkem jsou osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele. Je vhodné zohlednit výběrové preference učitele při přijímání asistenta pedagoga, aby z toho vzešla funkční spolupráce.
7. Je zapotřebí učitele na tento pracovní vztah připravit, aby nevznikaly deziluze o asistentu pedagoga, jako kontrolním prvku. Asistent pedagoga je pomocníkem a partnerem ve vzdělávacím procesu.
8. Je přínosné pokud se obě strany nadále vzdělávají v oblasti speciálních potřeb žáka. Mohou to být školení, organizované formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.
9. Učitel by měl pracovat na efektivním využití asistenta pedagoga při výuce, a zároveň zvážit míru zapojení ve vztahu k ostatním žákům.
10. Asistent pedagoga by měl být seznámen s klasifikačním systémem učitele a aktivně se podílet na formativním hodnocení žáka. Tím pádem může být nápomocen třídnímu učiteli ve sledování prospívání žáka, ale také žáku samotnému pomáhat se orientovat v klasifikačním systému a pravidlech různých učitelů (druhý stupeň základní školy).

1.2 Práce asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, vymezuje zásady a cíle speciálního vzdělávání, formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga jako podpůrné opatření.

Asistent pedagoga se ve svém působení zaměřuje zejména na individuální pomoc žáku a začlenění ho do kolektivu. Podporuje opakování, procvičování a případné dovysvětlování látky již probrané. Stojí za vznikem pomůcek a pracovních listů, které se mohou využívat v rámci hodin a dotvářet tak vzhled do probíraného učiva žáku se specifickými vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu ale také cíleně pracuje se třídou v momentě, kdy si to situace žádá, např. učitel individuálně vysvětluje látku žákovi a asistent se může třídě věnovat a pokračovat v zadávání práce.

Z toho vyplývají konkrétní činnosti např. vysvětlování instrukcí snáze – jednodušší a kratší formou. Strukturuje práci a organizuje její efektivnost. Dále může pomáhat se zápisem a organizací pomůcek, které jsou vhodné pro konkrétní činnost. Je důležité organizovat v hodinách pro žáka relaxační chvílky (realizace během vyučování). Činnosti jsou mnohdy pro žáka náročné a unavující, proto je třeba na relaxaci nezapomínat a aktivně ji zařazovat do hodin (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

1.3 Specifické místo ve třídě

Výukový prostor zásadně ovlivňuje efektivitu vzdělávacího procesu. Může náležitě podpořit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo mu naopak celý proces vzdělání znesnadnit. Inkludovaný žák by neměl pouze sedět o samotě s asistentem pedagoga. Je důležité podporovat samostatnost práce s dopomocí. U žáka by měl figurovat, když je třeba zvýšená dopomoc u dané činnosti a v ostatních případech má mít asistent pedagoga své samostatné pevné místo. Dalším příkladem dopomoci je situace, kdy se učitel věnuje konkrétnímu žáku a asistent pedagoga se věnuje třídě (Petrášová, 2015b, s. 214-216).

Třídu, ve které je žák s narušenou komunikační schopností je vhodné rozdělit na *dvě různé stabilní místa*. Ačkoli není potřeba zásadně zasahovat do prostoru třídy, je vhodné žáka umístit spíše do **předních lavic**, žák má tak ideální výhled na učitele a učitel na žáka. Důležitá je vizuální podpora řeči učitele. Když dochází ke společné práci se třídou, učitel spolu s asistentem pedagoga tak mohou zaznamenávat zpětnou vazbu od žáka, zda rozumí, věnuje pozornost a adekvátně situaci upravovat ku prospěchu všech zúčastněných. Žák může sedět sám, tato možnost se zdá i příhodnější z důvodu prostoru na pomůcky. Zároveň si může přisednout asistent pedagoga nebo učitel a přirozeně pokračovat v hodině bez narušení zbytku třídy. Dalším takovým místem je **vlastní pracovní koutek**, ideálně v zadní části třídy. Zde může žák s asistentem pedagoga (v odůvodněných případech) pracovat mimo ostatní žáky, plnit své specifické úkoly (Petrášová, 2015b, s. 214-216).

V odborné literatuře narazíme i na možnost zařízeného místa mimo kmenovou třídu (mimo kolektiv a přímou výuku). Toto místo má být využíváno v ojedinělých případech, v co nejkratších intervalech, po menší část vyučovací hodiny (Petrášová, 2015b, s. 214-216). Takovému konceptu se ale v inkluzivní pedagogice snažíme spíše vyhnout.

2 Narušená komunikační schopnost

Prvně, věda zabývající se narušenou komunikační schopností se nazývá logopedie⁴. Je to *věda zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence* (Lechta, in Klenková 2006, s. 12). Problematika narušené komunikační schopnosti je značně rozsáhlá. Velmi komplikované je již vymezení normality. Normalitu považujeme za normu, od které se odvíjí představa o narušení. Nelze se orientovat pouze na narušenou formální stránku řeči, ale je zapotřebí si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka (Klenková, 2006, s. 53). Abychom mohli pojem narušená komunikační schopnost definovat, je třeba zastavit se u pojmu komunikace, především z důvodu *moderní koncepce logopedie, která klade důraz na přesun předmětu zkoumání logopedie od „hovoření“, „řeči“⁵ ke „komunikaci“* (Klenková, 2006, s. 14).

Abstraktní pojem komunikace si můžeme přiblížit přístupem k *lidské společnosti jako k síti vztahů mezi lidmi. Přeneseně si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace* (Argyle a Tower, 1979 in Vybíral, 2005, s. 25). Sociologická encyklopedie (Nešpor, 2017, online) komunikaci⁶ definuje v širokém smyslu jako *jakýkoliv přenos informace*. Nejčastěji používanou definicí z různých zdrojů je „proudění informací ze zdroje k příjemci“.

Dostáváme se tedy k definici narušení komunikační schopnosti, která *je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce* (Lechta, 2003, s. 17). Na úrovni jazykových kompetencí hovoříme o foneticko-fonologické, syntaktické, morfologické, lexikální a pragmatické rovině. Hovoříme-li o komunikaci ve své podstatě, rozlišujeme ji jako verbální (mluvenou i grafickou formu) a neverbální (Lechta, 1990, 2003). Jedná se o expresivní (vyjadřování) i receptivní (vnímání a porozumění řeči) složku (Swierkoszová, 2008, s. 33).

⁴ logo- pochází ze slova logos – slovo (Klimeš, 1985, s. 413)

⁵ schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní (Hartl, Hartlová, Nepraš, 2010 str. 510)

⁶ z lat. communicatio, to od communicare ve smyslu spojovat, činit něco společným, společně sdílet (Nešpor, 2017, online)

Řadíme do ní lehké odchylky až úplnou ztrátu komunikační schopnosti. Projevuje se bez vazby na věk, jinými slovy se může projevit v každém věku v návaznosti na životní situace (zdravotní, rodinné). Narušení může být samo o sobě dominantním problémem, či ho můžeme označit jako symptom jiného dominantního postižení (Lechta, 1990, 2003).

2.1 Kategorie narušené komunikační schopnosti

Lechta (1990, 2003 in Klenková 2006, s. 55) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií. Jsou jimi následující – *vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)*; *získaná orgánová nemluvnost (afázie)*; *získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)*; *narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)*; *narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis)*; *narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)*; *narušení grafické stránky řeči*; *symptomatické poruchy řeči*⁷; *poruchy hlasu (dysfonie)* a jako poslední rozčleněné *kombinované vady a poruchy řeči*⁸.

Níže jsou analyzovaná narušení komunikační schopnosti, která jsou dle různých publikací nejfrekventovanější, a zároveň jsou to ta, se kterými se setkali dotazovaní asistenti pedagoga.

2.1.1 Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)

Vývojovou dysfázii řadíme k centrálním vadám řeči. Projevuje se neschopností rozeznávat slyšené výrazy a následně pochopit jejich obsah, nebo nedostatkem řečového projevu, v případě, že řeč chápe a rozumí jí. Porucha postihuje více rovin najednou (foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně sémantickou, pragmatickou; rozvedeny v kapitole 2.6). Navození správné výslovnosti u dítěte trvá dlouhou dobu, včetně automatizace a fixace jednotlivých hlásek, a je nutné zajistit takovému dítěti logopedickou péči. Děti s lehčími formami dysfázie je možné integrovat do běžných školských zařízení (individuální péče, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem). Nutná je spolupráce s rodinou a se všemi, kdo přichází do kontaktu s dítětem (Klenková, 1997).

⁷ Od slova symptom, tzn. původcem zdravotních komplikací je jiné postižení, narušení nebo onemocnění, které je ve své podstatě dominantní a narušená komunikační schopnost ho „doprovází“ – je symptomem.

⁸ Mluvíme o *kombinaci* více kategorií narušené komunikační schopnosti.

2.1.2 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)

Neurotická porucha řeči **mutismus** (oněmění) je označení pro náhlou ztrátu mluvené (vyvinuté) řeči. Nepřítomnost nebo ztráta řečových projevů je psychogenně podmíněná (Klenková, 2006, s.92). Příčin může být mnoho od bezprostředních faktorů – změna prostředí, rodinné konflikty (rozvod), důvodem může být i jiná specifická vada řeči, která je dítěti nepříjemná a vyvolává tzv. nechuť k mluvě. Dále můžeme mluvit o udržovacích faktorech těchto příčin, za které pokládáme nucení k promluvě, a také posměch ve školním kolektivu i rodinném prostředí (Klenková, 2006).

Mutismus lze klasifikovat podle jeho specifických vycházejících ze zmíněných příčin. Ve školním prostředí se zpravidla setkáváme s mutismem totálním, situačním a elektivním. Dvořák je v Logopedickém slovníku (2001) definuje následovně:

- totální – absence řečového projevu postihuje všechny situace, ve kterých se jedinec nachází a s přítomností jakýchkoli osob
- situační – absence řečového projevu se váže na změnu prostředí (přeneseně můžeme o tomto typu referovat jako o pochopitelném – krátkodobý, psychologicky vysvětlitelný)
- elektivní⁹ – řeč absentuje v konkrétní situaci, za přítomnosti určité osoby, či konkrétním prostředí

Aby byla nemluvnost specifikována jako mutismus, musí mít dlouhodobý charakter a je ohraničena specifickou dobou trvání přesahující čtyři týdny (Klenková, 2006, s. 95).

2.1.3 Narušení plynulosti řeči (balbuties)

Balbutologie je podoborem logopedie a zabývá se narušeními fluence (plynulosti) řeči. Tento podobor se vydělil důsledkem širokosáhlé problematiky tohoto narušení komunikační schopnosti. Dle Lechty (2010, s. 28) kóktavost pokládáme za *syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje*

⁹ Jediná forma mutismu zařazená v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, 1992), kapitola F94 - Poruchy sociálních vztahů se vznikem specificky v dětství a adolescenci (Klenková, 2006, s. 92).

charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.

Příčiny koktavosti jsou různé. Nejčastěji mluvíme o dědičnosti, psychotraumatu (úlek) a stále častěji jsou uváděny orgánové příčiny. Zároveň je možné, že se tyto příčiny prolínají. Jsou narušeny všechny roviny (foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická; rozvedeny v kapitole 2.6) najednou (Klenková, 2006).

S narušenou komunikační schopností v určitých případech souvisí důležitý pojem *logofobie*, neboli strach z řeči. Jedinec bývá konsternován ze svého řečového projevu a vytváří si celkově negativní postoj k verbálnímu vyjadřování (Lechta, 2010). V takových případech je ještě více na místě zaujetí správného přístupu a spolupráce logopeda se školou a pověřenými vzdělávajícími (Klenková, 1997 s. 24).

2.2 Žák s narušenou komunikační schopností v inkluzivním vzdělávání

Na začátku této kapitoly definuji dva stěžejní pojmy inkluzivního vzdělávání jimiž jsou **integrate** a **inkluzie** samotná. **Integrate** se zaměřuje na potřeby jedince (žák se speciálními vzdělávacími potřebami). Stojí na expertizách odborníků a zakládá si na organizování speciálních programů pro integrovaného žáka („special support for disabled children“). Na druhou stranu **inkluzie** je zaměřena na potřeby všech (má odpovídat potřebám všech žáků). Důležitost nese expertiza běžných učitelů přítomných ve vzdělávacím proudu. Zásadní je pro ni celková změna školního prostředí. Dbá na zajištění podpůrných opatření – např. asistenta pedagoga („special teacher supporting teachers“), kde je hlavním faktorem spolupráce („teamwork“), (Schneider, 2009).

Školský zákon (Česko, 2004a) rozlišuje tři kategorie žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Jednou z těchto tří je *žák se zdravotním postižením: s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování*. Podpůrná opatření jsou rozčleněna do 5 stupňů dle jejich náročnosti (organizační, pedagogické, finanční) a vzestupně představují možnosti úpravy metod, organizaci výuky a hodnocení žáka. Taková úprava vzdělávání vychází z podnětu školského poradenského zařízení (ŠPZ) – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC), (Hečková, Kafková, 2016, online).

Základním cílem inkluzivní třídy je vzdělávat žáky se speciálními potřebami v běžné škole, spolu se zbytkem třídy (Berberich, Kostiha, Lang, 1998). Základní vzdělávání žáků, vyjma závažných vad řeči, se dle tohoto cíle tedy přednostně uskutečňuje ve školách, třídách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 (speciální). Asistent pedagoga je následně přidělován zejména k žákům s těžší formou vývojové dysfázie (receptivním typem nejčastěji), k žákům se symptomatickou poruchou řeči, hovoříme o dysartrii (původcem dětská mozková obrna a současně s tím postižení hybnosti). Dále se jedná o žáky s mutismem a o žáky s těžkou poruchou školních dovedností. Jeho podpora je u takových žáků nezbytná a zároveň může významně přispět k efektivnějšímu vzdělávání žáka (Mlčáková in Vrbová, 2012a, s. 27).

Ať již mluvíme o integraci, či inkluzi podstatným pojmem je individualizace. Pedagogický slovník definuje individualizaci jako *způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*¹⁰, vzniká tak *individuální přístup* (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 82). Jedná se tedy o takový způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. (Kargerová, Maňourová, 2013, s. 2). Výstupem takové individualizace může být individuální vzdělávací plán (IVP).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) patří mezi podpůrná opatření. *Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice* (Česko, 2016, § 3 čl. 2.). Je klíčovým nástrojem pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami (Berberich, Kostiha, Lang, 1998). Jeho specifikum najdeme především v tom, že je podpůrné opatření (již bylo zmíněno) a sám upravuje další podpůrná opatření žáka se znevýhodněním. Potřeba individuálně vzdělávacího plánu vychází ze závažnosti narušené komunikační schopnosti v jakékoli rovině. Na jeho tvorbě se může

¹⁰ *Charakteristiky, jimiž se žáci navzájem liší a které mohou ovlivnit jejich chování, prožívání a učení. Může jít o zvláštnosti biologické a genetické (věk, pohlaví, vývojové stadium, zdravotní stav), psychologické (integrita osobnosti, temperament, emotivnost, kognitivní styl, styl učení, motivace tvořivost atd.), sociokulturní (etnická příslušnost, sociální zázemí, kulturní rozhled, dosavadní životní zkušenosti), pedagogické (délka a typ absolvované škol. docházky, úroveň vzdělanosti, vychovatelnosti atd.), životního stylu (denní režim, sportovní aktivita, konzumování alkoholu, drog, kouření aj.).* (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 83)

spolu s učitelem podílet více stran – např. psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga, zákonný zástupce a žák.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) charakterizují priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech na základě těchto rámcových programů školy vytvářejí školní vzdělávací programy (ŠVP), (Mareš, Průcha, Walterová, 2003). Individuálně vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu příslušné školy, závěrů odborníků ze speciálně pedagogického centra, popřípadě z vyšetření dalších odborníků, podílejících se na péči o konkrétního žáka (např. pediatr, psycholog, neurolog). Stanovuje se před nástupem, nejdéle měsíc po nástupu, se vznikem speciálních vzdělávacích potřeb, nejsou pro něj vytvořena jednotná kritéria, vychází zásadně z potřeb integrovaného žáka (Česko, 2016, § 3). Je tabulkově rozčleněn.

Individuální vzdělávací plán obsahuje (Česko, 2016, příloha č. 2):

- a) údaje o zařízení podílející se na poskytování speciálně-pedagogické, případně jiné zdravotnické péče žákovi dle jeho potřeb,
- b) cíle vzdělávání žáka (u narušené komunikační schopnosti můžeme mluvit o rozvoji komunikačních dovedností)
- c) zadávání úkolů (forma, časová dotace, kontrola porozumění)
- d) způsoby ověřování vědomostí a dovedností
- e) hodnocení žáka (úprava ze známkového systému na slovní hodnocení, nebo kombinace těchto metod)
- f) seznam pomůcek a učebních materiálů (kompenzačních, rehabilitačních a didaktických)
- g) personální úpravy při vzdělávání žáka (zástupcem takové úpravy např. asistent pedagoga)
- h) spolupráce se zákonnými zástupci – způsob a četnost komunikace,
- i) předměty, ve kterých je výuka realizována dle stanovení IVP.

2.3 Narušená komunikační schopnost ve školním věku – logopedická intervence

Logopedická péče dětí s narušenou komunikační schopností spadá do dvou hlavních resortů, jimiž jsou Ministerstvo zdravotnictví ČR (MZ) a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). V rámci resortu Ministerstva zdravotnictví ČR je logopedická péče zajišťována klinickými logopedy a je hrazena zdravotní pojišťovnou (Bendová, 2011).

Na logopedické intervenci by se měl vždy podílet zákonný zástupce dítěte. Je žádoucí, aby se s dítětem pracovalo pravidelně v kratších intervalech. Z toho důvodu by měl být zákonný zástupce instruován, jak pracovat s dítětem doma. Takto komplexní péče má za cíl zmírnění až odstranění narušené komunikační schopnosti (Klenková, 1997).

Péče, která spadá do resortu Ministerstva zdravotnictví, je bezesporu multidisciplinární a podle stanovené diagnózy se na ní podílí mnoho dalších odborníků – pediatr, foniatr, neurolog, psycholog apod.

Dále je podstatné rozlišit logopeda (klinického) od logopedického asistenta. S **logopedickým asistentem** se můžeme běžně setkat právě ve školním prostředí, má vždy pedagogické vzdělání. Jeho kvalifikací bývá logopedický kurz¹¹, bakalářský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřený na speciální pedagogiku a ukončený závěrečnou státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie, anebo doplněný program celoživotního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky-logopedie (MŠMT, 2009). Naopak **klinický logoped**, je absolventem magisterského studijního programu se státními závěrečnými zkouškami z logopedie a surdopedie, 6 měsíční praxí ve zdravotnickém zařízení pod vedením a následnou oborovou atestací, *poté je oprávněn k diagnostické a terapeutické práci s poruchami řečové komunikace v celém jejich spektru, a to jak u dětí, tak i u dospělých osob* (Neubauer, 2014, s. 44).

Pro tuto práci je ale podstatnější vhléd do logopedické intervence zajišťované rezortem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Speciálně pedagogická centra pro žáky s vadami řeči jsou vymezena školským zákonem (Česko, 2004a) a zároveň vyhláškou

¹¹ Kurz je zaměřený na logopedickou prevenci, akreditovaný MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2009).

č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která vymezuje poskytování poradenských služeb. Právě ta se zapojují do procesu integrace žáků s narušenou komunikační schopností do školního prostředí – běžných škol. Pracují s pedagogy, či asistenty pedagoga a vytváří nové a vhodné edukační podmínky pro žáka s narušenou komunikační schopností.

2.4 Zásady komunikace

Na promluvě se tradičně podílí dvě strany, které mluví stejným jazykem a sdílí spolu určitou situaci. Jsou jimi komunikátor (mluvčí obecněji původce sdělení) a komunikant (posluchač obecněji příjemce sdělení). Dotyčný při interakci (rozhovoru) zcela automaticky a mnohdy netečně mění své role (Gardiner, 1932 s.7). Bezprostřednost kontaktu je původem a výsledkem každé komunikace. Vycházejí z ní podněty ke komunikaci a získaná komunikace v ní zůstává jako připravenost k novému uskutečnění (Janoušek, 1968).

Tabulka č. 1 – Co patří k dobré komunikaci

Vyjádření (komunikátor)	Příjem (komunikant)
<ul style="list-style-type: none"> • soulad slovního a mimoslovního • konkrétnost a specifická • otevřenost a autentičnost • jasnost a srozumitelnost • plynulost komunikace • umění bez agrese vyjadřovat své kladné i záporné pocity a požadavky 	<ul style="list-style-type: none"> • dovednost naslouchat, neskákat do řeči • vyjádřit, že posloucháme, máme zájem • uvědomit si své pocity, myšlenky a postoje • neinterpretovat, co je za komuniké (tzv. čtení myšlenek)

(Praško, Prašková, 2007, str.116)

O zdravé komunikaci pojednává ve své knize Vybíral (2005, s. 227-231) a rozepsal jisté charakteristiky takové komunikace. Za důležité považuje tyto body:

- bezprostřednost reakce
- kognitivní přizpůsobování
- zájem o druhého
- reciprocita
- humor

- „tříkrát ne“ (nezahrnout, nekritizovat, ne dramtizaci zklamání)
- podpora vývoje a flexibility
- konzistence interakcí
- uvolnění

Dle těchto bodů je důležité vyhnout se delším odmlkám, které vedou k poruchám kontaktu i vztahu. Je třeba mít na paměti druhého, jeho obsah slovní zásoby a prostředí, ze kterého pochází (např. žáku, který má problémy se čtením nahlas a je z takové aktivity nervózní, dááme na výběr text podle něho, v praxi by to znamenalo – když má rád fotbal, zvolíme nějaký sportovní časopis s pro něj známým a přitažlivým tématem a podpoříme ho tak v aktivitě). Zájem o druhého pak kladně působí na kvalitu rozhovoru, když je dáván najevo v přiměřené a kladné formě (nasloucháním, přátelským pohledem apod.). Reciprocita je o možnosti přispět do hovoru a neměla by být narušována (dopovídat slova, nenechat domluvit). V praxi se můžeme jednoznačně nejčastěji setkávat s narušováním reciprocity v hovoru. S ohledem na specifika narušené komunikační schopnosti stanovená v kapitole 2.1, jsou tito žáci v takovém případě vystavováni komunikačním neúspěchům (Mlčáková in Vrbová, 2012a, s. 34).

Verbální a neverbální komunikace

Komunikace sestává ze dvou základních složek – verbální komunikace, vytvářené pomocí slov, kterými komunikujeme – artikulovaných, tištěných, psaných. Odráží se tu tedy podoba mluvená i psaná. Druhou složkou je neverbální komunikace, kterou vyjadřujeme beze slov, spolu se slovní komunikací jako doprovodem. Neverbální komunikace může dosahovat až 90ti % sdělovaného (Praško, Prašková, 2007).

Mluvíme o *očním kontaktu*, *mimice* (obličejové pohyby), *gestikulaci* (pohyby rukou), *posturologii* (polohy těla, poloha nohou), *kinetice* (pohyby těla a chůze), *proxemice* (vzdálenost od druhých), *haptice* (doteky). Radíme sem také zvukovou stránku řeči – *paralingvistiku* (tón hlasu a další prozodické faktory řeči). Oblečení, zdočnost vzhledu a fyzický vzhled nazýváme *jinými znaky* neverbální komunikace (Praško, Prašková, 2007, s. 13).

Při upřímné komunikaci dochází ke **shodě verbální a neverbální složky**.

Komunikační zlozvyky při naslouchání

Dopuštěním se komunikačních zlozvyků, může být příjemce uveden do nepříjemné situace (dochází k nedorozumění). Tyto projevy přibližují ve své publikaci Praško a Prašková (2007, s. 106-108) následovně:

Prvním z nich je *čtení myšlenek*, jedná se také o nejtypičtější projev špatného naslouchání. V takovém případě vkládáme vlastní význam do promluvy druhého. Dalším je *přerušování a skákání do řeči*. Takto vyjádřenou netrpělivostí se vytváří nepříjemné prostředí (nezájem), což vede druhé zpravidla k vyhnutí se pokračování, či znovuzahájení komunikace. I *nereagování na sdělení* (chybí zpětná vazba) vzbuzuje ve druhých nejistotu. Tomuto zlozvyku můžeme poměrně snadno předejít a vykompenzujeme jej např. neverbální komunikací (pokývání hlavou). Ale i v neverbální komunikaci se objevují zlozvyky, mluvíme o *neverbálním odmítání*. Do této skupiny si můžeme dosadit projevy jako dívání se mimo řečníka, otočení se zády, mimické projevy i dívání se na hodinky.

2.5 Zásady komunikace u narušené komunikační schopnosti

Petrášová (2015b, s. 176) uvádí, že *učitelé respektují specifika žákova projevu a dodržují zásady správné komunikace se žákem podle druhu narušení komunikační schopnosti*. Housarová (2015a) míní, že *všechna opatření směřují k motivaci řečového projevu a eliminaci situací, ve kterých by se žák chtěl komunikační situaci vyhnout*.

2.5.1 Žák s mutismem

At' už se jedná o mutismus elektivní, situační, či totální kapitola 2.1.2, je důležité brát v potaz specifika mutismu. Měla by se plně **respektovat nemluvnost** žáka, s čímž úzce souvisí nenucení k promluvě (Mlčáková in Vrbová, 2012a, s. 34). V mnohých případech by takový přístup vedl spíše k opačnému výsledku. Naproti tomu není vhodné ani slibovat odměnu za promluvu, žák by měl chtít přirozeně sám. S ohledem na výše zmíněné tedy vyhledáváme a zadáváme úkoly nevyžadující mluvenou řeč, přičemž však umožňují aktivní účast ve skupině. Může to být např. rozdávání sešitů. S cílem začlenění žáka do kolektivu volíme

třídní skupinové práce. Především pak **akceptujeme všechny formy projevu** žáka, včetně šepotu¹² (Tichá, 2009).

Vyhledáváme činnost jemu blízkou (např. za účelem navození vhodné komunikační situace) a aktivně se snažíme o navázání komunikace jakoukoli formou. U žáků s mutismem je domácí forma přípravy na vyučování velmi častá. Jelikož se dítě ve školním prostředí řečově neprojevuje, plní část úkolů doma a kontrola učitelem probíhá skrze diktafon, či natočená videa. Takovou činností může být například čtení nahlas.

2.5.2 Žák s dysfázií

Toto narušení zasahuje oblast porozumění a produkce řeči jazyka, stanoveno v kapitole 2.1.1.

Specifickým problémem je mnohdy „vlastní slovník“ těchto dětí, který si přenáší do školního prostředí. Z tohoto a mnohých dalších problémů vyplývají generalizovaná doporučení pro komunikaci, která uvádí Mlčáková (2011). Hlavním doporučením je **zpomalení tempa řeči**, aby každá sdělená informace utkvěla zvlášť. **Jednoznačná** formulace **sdělení** (pokyny, zadání úkolu) a nezapomenout si vždy ověřit porozumění probíraného. Na to navazuje časová dotace pro jednotlivé úkoly, kdy je potřeba poskytnout **dostatek času** na práci. Především nevytvářet časový pres při práci se žákem. Je vhodné konkrétní situace v hodině verbálně podpořit komentářem (řečově stimulujeme žáka). Dle toho jak žák reaguje a zvládá může docházet ke zvýšení obtížnosti výuky (otázky, pokyny).

2.5.3 Žák s koktavostí (balbuties)

Lechta (2010, s. 246-247) i Peutelschmiedová (1994, s. 72) se v literatuře shodují v přístupu k balbutikovi 2.1.3 v doporučeních. Žáka při promluvě **není vhodné přerušovat** ani se snažit **dokončit** jeho promluvu (mnohdy je myšlenka dítěte zcela odlišná od naší a to zavádí k dalším komunikačním neúspěchům). Co naopak vhodné je – dodržení pomalého tempa (nejenom v okamžiku dysfluence). Snažíme se **dopřát** dostatek **času** na výpověď žáka, tak jak zamýšlí. Jeví se, že informovanost kolektivu o řečovém problému spolužáka pomáhá. V kolektivu je dobré vytvářet vyrovnané situace, zabraňovat nevhodným aktivitám¹³.

¹² Šepot usnadňuje přechod do běžné komunikace. Tito žáci se mohou obávat vlastního hlasu. Šepot je jejich forma komunikační alternace (Tichá, 2009).

¹³ Zástupcem takové aktivity je například hra „Kdo dřív řekne...“.

Ve každém případě ale se soustředíme na **osobnost žáka** a pracujeme s jeho **individualitou**. Ze všech zásad považujeme právě **oční kontakt** za nejdůležitější aspekt kvalitní komunikace.

2.6 Rozvoj jazykových kompetencí

V řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny, které ji komplexně utváří, a ve kterých můžeme vývoj řeči sledovat. Je potřeba rozvíjet všechny jazykové roviny stejně kvalitně. (Klenková, 2006; Lechta, 2010; Bočková, Bytešníková, Klenková, 2012):

Lexikálně sémantická rovina

Lexikálně sémantická rovina je stránka řeči zejména obsahová. Strukturálně do ní řadíme pasivní a především aktivní slovní zásobu. Aktivní slovní zásoba pojímá slova, která využíváme v běžné komunikaci a známe jejich význam, naopak pasivní jsou slova, která nám jsou známá, ale v běžné konverzaci taková slova nevyužijeme. Zpravidla je pasivní slovní zásoba obsáhlejší. Jedinci s narušenou obsahovou stránkou řeči disponují omezenou individuální slovní zásobou¹⁴ (Čechová, 2011, s. 81).

Dále jsem řadíme schopnost jedince zobecňovat, být schopen popsat předměty a děje. V neposlední řadě schopnost odpovědět na obecné otázky jako *Co je to? Proč?* Důležitým bodem je tuto rovinu neustále rozšiřovat obohacováním slovní zásoby (Lechta, 1990; Klenková 2006). U žáků s narušenou slovní zásobou můžeme hojně využít kompenzačních a didaktických pomůcek, kterým se věnuji v následující kapitole 2.7.

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina ukazuje úroveň duševního vývoje dítěte. Je důležitá k pochopení slovních druhů. Tedy nevyužívat pouze hlavních slovních druhů – nejčastěji podstatných jmen, zájmen, sloves. Naopak obohatit osobní slovník o ostatní druhy slov – předložky, příslovce apod. Není hlavní pouze využívání široké škály slovních druhů, ale zásadní je jejich správné užití a vyslovení, jinými slovy osvojení si gramatiky (Lechta 1990; Klenková, 2006).

¹⁴ slovní zásoba jedince (Čechová, 2011, s. 81)

Pragmatická rovina

Pragmatická rovina se týká přeneseně sociální inkluze. Jde o užití řeči v praxi. Schopnost vést rozhovor (osvojit si zmiňované role komunikátora a komunikanta) a být schopen adaptovat se na rozličné komunikační situace, plynule přecházet z tématu do tématu. Dát slovy najevo své postoje k dané věci a být také schopen emočně komunikovat. U dětí pak hlavně spontánně vyprávět (Lechta 1990; Klenková 2006).

Foneticko-fonologická rovina

Poslední a neméně podstatnou složkou je složka foneticko-fonologická. K ní řadíme artikulaci – od tvoření po výslovnost slov a fonemický sluch. Hlásky se fixují dle *pravidla nejmenší námahy*¹⁵, od toho se odvíjí fixační pořadí. Hlásky rozlišujeme na samohlásky (vokály) *a, e, i, o, u* a souhlásky (konsonanty). Souhlásky v rozlišení s ohledem na pořadí fixace – závěrové *p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g*; úžinové jednoduché *f, v, s, z, š, ž, j, h, ch*, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření *l, c, č, dz, dž, r, ř*. Přesto není jasně stanoveno v jakém věku by výslovnost měla být bezchybná. Za jistou hranici se považuje věk 5 ti let, kdy má mít dítě výslovnost správně zafixovanou (Klenková, 2006, s. 40). Takto rozčleněné je najdeme v mnohých publikacích, v této práci jsou jmenováni Lechta (1990) a Klenková (2006).

Tato složka bývá tou, která je u dětí s narušenou komunikační schopností významně narušená. Na této složce nejčastěji pracují rodiče (zákonní zástupci) a asistent pedagoga za stanovených pravidel logopedem. Obecným pohledem se jedná o nácvik a rozvoj sluchového vnímání, pravidelnou fixaci a automatizaci hlásek, které jsou již správně vyvozeny – samotné vyvozování hlásky vždy provádí jen logoped (Vrbová a kol., 2015a).

V minulosti jsme se mohli setkat s pojmem trivium. Historicky tři základní vědy spojené s řečí. Jimiž jsou tři základní vědy (gramatika, rétorika, dialektika) tvořící základ věd vyučovaných ve staré škole (Klimesš, 1985, s. 748). *Gramatika je mechanismus jazyka* (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 70). Rétorika se zabývá užitím jazyka k řečnění (mluvení) a dialektika pojímá učení o poznání myšlení a jednání (Klimesš, 1985).

¹⁵ Schulze (In: Lechta, 1990) cituje ve své publikaci Klenková (2006, s. 39).

2.7 Speciální didaktické a kompenzační pomůcky žáků s narušenou komunikační schopností

V zásadě dělíme pomůcky do dvou hlavních skupin, didaktické a kompenzační. Některé didaktické pomůcky jsou zároveň i kompenzačními. Jsou názorné, což je jejich nejdůležitější funkce při vzdělávání. Žákovi pomáhají zapamatovat si probírané učivo (Jehličková, Vaňková in Vrbová, 2015b).

U didaktických pomůcek se nejčastěji jedná o učebnice, se kterými se při výuce pracuje. Konkrétně jde nejen o vizuální odlišení textu (barevnost, velikost písma), ale s textem se pracuje hlouběji, na syntaktické rovině, přepracovává se formulace a zjednodušuje se. Vše s individuálním ohledem na žáka, jeho specifické potřeby a stupeň jeho postižení. Kromě přepracovaných pomůcek lze využít například učebnic pro žáky se sluchovým postižením. V neposlední řadě jsou to reedukační a kompenzační pomůcky. Jsou jimi tabulky s přehledy písma, abecedy (jazyk), tabulky s násobilkou, chemické tabulky apod. Do těchto pomůcek řadíme i technické přístroje jako iPad (vzdělávací programy, programy pro alternativní typ komunikace) a diktafon (Jehličková, Vaňková in Vrbová, 2015b).

Specifickou pomůckou jsou také piktogramy¹⁶. Jsou to obrazové komunikační symboly, grafické symboly, reprezentující osoby, předměty, zvířata, činnosti, vlastnosti, pocity a mnohé další. Jejich využití dosahuje světové úrovně, v České republice je převážně využíván systém piktogramů, který je převzat z modelu severských zemí (Švédsko, Dánsko, apod.). Celý systém obsahuje kolem 700 ti symbolů. Piktogramy pomáhají a usnadňují se sdělením záměru mluvčího. Takovým mluvčím je jedinec s narušenou komunikační schopností, převážně pak ten, kterému je znemožněno užít mluvené řeči. Jsou dobře zapamatovatelné a pro svou jednoznačnost a čitelnost mohou být využívány dětmi od útlého věku. Dle potřeb je možné z nich vytvořit individuální komunikační tabulku, která může být využita pro vytvoření pracovních listů do hodin. S ohledem na vývoj jedince se může rozšiřovat a upravovat. Piktogramy jsou multifunkční pomůckou. Vyhovují širokému spektru žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a užíváme jich individuálně ve vztahu k žákovi (Janovcová, 2003, s. 18-20).

¹⁶ Zvláště vymezeny z důvodu užití asistentem pedagoga – praktická část práce.

3 Empirická část

3.1 Metodologie a cíle výzkumného šetření

Bakalářská práce si klade za cíl přinesení poznatků o práci asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností.

Cílem výzkumu je zjistit, zda a čím je ve své podstatě specifická. Jakou formou pomáháme žáku a tím podporujeme vzdělávací proces pro všechny strany (učitel, žák, kolektiv).

Dílčím cílem výzkumného šetření je koncept kooperace, která je vynaložená ve vzdělávacím procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílejícími se na vzdělání a odborné péči o dítě jsou zejména učitel a logoped. Asistent pedagoga a učitel by měl teoreticky fungovat při výuce v přirozeném souladu. Dochází k tomu i v praxi? A bez logopedického vedení a vhledu by správná výuka žáka nemohla proběhnout. Jak se tedy dostává logopedický vhled do vzdělávání a spolupracují logoped a asistent pedagoga aktivní formou?

3.1.1 Metody a techniky zpracování bakalářské práce

V celkovém pojetí v této práci dochází ke snoubení dvou metod kvalitativního výzkumu. Konkrétně se jedná o rozhovor a dotazník. Stěžejní část je realizována formou strukturovaného rozhovoru s asistenty pedagoga. Předem stanovené otázky jsou skrze rozhovory zodpovězeny. Učitel a logoped jsou naopak podrobeni dotazníku pro doplnění tvrzení asistentů pedagoga a bližší rozvedení tématu z jejich pohledu a expertízy. Plně se přikláním k Hendlovi (2008) a jeho tvrzení o pružnosti tohoto typu výzkumu. Totiž situace s nadále probíhající distanční výukou v roce 2021, kdy je tato práce napsána, nadále přetrvává. Tato skutečnost významně pozměnila a obohatila původní seskupení otázek. Je tedy krátce nastíněna i situace distančního vzdělávání a jeho průběhu z pohledu asistentů pedagoga.

Charakteristika využitých metod:

1. **strukturovaný rozhovor** obsahoval 14 předpřipravených otázek, odpovědi jsou označeny pojmem *Asistentka* a tiskacím písmenem, přičemž pro bližší identifikaci je tady v přehledu uvedeno jaký žák/žačka se ve třídě nachází:
 - Asistentka A: žačka – mutismus,

- Asistentka B: žák – vývojová dysfázie,
 - Asistentka C: žačka – mutismus.
2. **dotazník** sestával z 5 ti otázek pro logopeda a 6 ti otázek pro pedagoga; ty mají za cíl doplnit odpovědi asistentů pedagoga a přiblížit problematiku z jejich pohledu, označení jsou profesními rolemi:
- Učitel,
 - Logoped.

V následující kapitole jsou vybrané útržky z rozhovorů i dotazníků, které přibližují stanovené cíle významnou formou. Přepisy rozhovorů a dotazníků jsou připojeny v přílohách této práce. U přepisu rozhovorů byla využita metoda selektivního protokolu, který zahrnuje jenom informace týkající se určitých věcí (Hendl, 2008, s. 210) – pedagogů asistenta a jejich profese. Specifika konkrétních žáků jsou v návaznosti na výše zmíněné zaznamenána pouze v kapitole 3.2.1.

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnili tři asistenti pedagoga ze základních škol v Hradci Králové. Byly to všechno ženy. Dále učitel, který s asistenty běžně pracuje. Součástí výzkumu je logopedický pohled na zvolenou problematiku žáka s narušenou komunikační schopností ve škole. Logoped ve své praxi působí dlouhodobě a ve své péči má běžně děti školního věku s narušenou komunikační schopností. Všechny asistentky pedagoga (zúčastněné rozhovoru) působí na škole v hlavním vzdělávacím proudu a asistují žákovi s narušenou komunikační schopností. Ve dvou případech se jedná o žačky s mutismem a ve třetím to je žák s vývojovou dysfázií.

3.2.1 Analýza získaných dat

Získané odpovědi byly zaznamenány doslovně bez gramatických úprav. Na začátku každého rozhovoru i dotazníku bylo jasně stanoveno, že pro narušenou komunikační schopnost se bude dále používána pouze její zkratka NKS.

Specifika konkrétních žáků

Každá asistentka je ve třídě jako podpůrné opatření pro žáka s narušenou komunikační schopností. Kromě podpory ve škole a logopedické péče je u žaček s mutismem podstatná

práce psychologa. Obě holčičky aktivně navštěvují pravidelná psychologická sezení. Holčičky se s touto poruchou pasují již od mateřské školky. Žačka A (Asistentka A) se při své terapii lepší. Jedná se o mutismus elektivní. Nyní je ve třetí třídě základní školy. Ke komunikaci v rodině dochází, v nejčastějších komunikačních situacích se nachází se svým sourozencem – starším bratrem. Jeví se, že mutismus je přidružený, pravděpodobně u ní nastal z důvodu neúspěšné komunikace s vrstevníky, narušenou komunikační schopnost má ještě jinak (zřejmě z nahrávek na diktafon, vývojová dysfázie). Děti v kolektivu ji nerozuměly, následkem toho se uzavřela do sebe. Žačka C, rovněž mutismus elektivní, je v první třídě základní školy. Komunikuje pouze neverbálně a do kolektivu se nezapojuje.

V případě mutismu logopedická intervence slouží k předejití, případně zamezení špatného vyvozování hlásky. Jednoduše logopedická sezení připravují ke správné mluvě (Vrbová a kol., 2015a).

Žák B (4. třída) má diagnostikovanou vývojovou dysfázi. Je pracovitý, ale vyžaduje poměrně velkou podporu, zvláště při zadávání úkolů. Po navedení asistentkou pokračuje v práci samostatně.

Obecně k profesi asistenta pedagoga

Na začátku rozhovorů bylo vždy odpovědí na otázku představeno jak dlouho se věnují tomuto povolání, a zda to bylo vždy u žáků s narušenou komunikační schopností. Všechny asistentky vesměs takto pracují krátce a stabilní dobu v rozsahu 16 měsíců až 3 let. Dvě se shodly, že se při své práci setkali pouze se žáky s narušenou komunikační schopností a jedna paní asistentka se v jiné škole setkala s asistencí žáka s lehkým mentálním postižením.

Otázka **Jaké je Vaše vzdělání pro práci asistenta pedagoga?** všechny jednoznačně odpověděly, že absolvovaly *Kurzu pro asistenty pedagoga*, jelikož měly střední školu v nepedagogickém směru. Byla to pro ně jedna z přímých možností, jak se stát pedagogickým pracovníkem s ohledem na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Dále se aktivně zajímají o problematiku formou četby odborné literatury. Asistentka C navíc zmínila, že pravidelně navštěvuje školení, která se jí skrze školu nabízejí.

Důležitá byla samozřejmě otázka spolupráce ve škole s učitelským sborem, ke které vedlo pokračování rozhovoru. Asistentky dávaly důraz na přátelské a chápající prostředí.

Asistentka A: *Já mám se všemi dobré vztahy, s některými dokonce i přátelské, přijali mě hezky.*

Asistentka B: *Já hodně cením chápací prostředí, že tam prostě nejsem cizák no. S některými to jde lépe, ale berou mě všichni.*

Dojem učitele plně koreloval s těmi asistentskými. Jejich přítomnost ve třídě učitel hodnotil jako věc kladnou. Stejně tak na otázku konkrétního fungování spolupráce. Odpověď Učitele¹⁷: *Navazujeme, doplňujeme se. Pomáhá žákovi, na kterého je určen, ale když je potřeba, pomůže i jiným žákům, sama o to asistentku prosím a nemá s tím problém. Z toho můžeme vysledovat, že asistent je skutečně nápomocný učiteli, kde jeho působení není uzavřené pouze na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale sám se věnuje třídě dle svých kompetencí a dává tak prostor nejen učiteli, ale i žáku, k aktivnímu vzdělávacímu procesu. Z takto kladné odpovědi zároveň můžeme vyhodnotit, že vzdělání v podobě *Kurzu pro asistenty pedagoga* bylo pro všechny strany dostačující.*

Součástí práce asistenta pedagoga může být i setkávání se s rodiči (zákonnými zástupci) žáka a obeznámení jich s jeho pokroky a fungováním ve výuce. Dle odpovědi není pravidlem, že je to vždy asistent pedagoga. Komunikace s rodiči ve dvou ze tří případů skrze asistenta skutečně probíhala, docházelo k ní 1-2 za měsíc, individuálně dle potřeby a to jakoukoli domluvenou formou (písemně, telefonicky, osobně). Ve třetím případě se Asistentka B vyjádřila takto: *Ne, setkává se jenom paní učitelka, ale mi to spolu všechno vždycky konzultujeme, než se s nimi sejde.* Myslím si, že v uvedených případech skutečně záleží na domluvě mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodiči (zákonnými zástupci). Pokud si to situace žádá (profesní nezkušenost asistenta pedagoga, neobratnost, volba učitele, či naopak preference rodiče), nemusí na takovém nastavení být nic negativního, či takzvaně „proti pravidlům“. Důležitá je funkčnost a prospěšnost takového nastavení žáku. Faktem ale zůstává, že rodiče těchto žáků mají o prospěch svého dítěte zájem a aktivně se zapojují a informují. Myslím si, že je to hodně pozitivní faktor a zdravý přístup.

Práce se žákem s narušenou komunikační schopností

Asistentka B: *Člověk by i mohl říct, že je prostě normální v uvozovkách, ale tím, že prostě je špatná ta řeč, tak se musí citlivě. Hodně individuálně přistupovat. Někdy taky záleží jak se*

¹⁷ Odpověď byla přeformulována z vypsaných bodů do souvislé věty (bez jakékoli změny významu).

zrovna vyspal. (smích) Ta motivace k mluvení je zásadní. I když je ten projev třeba jako jednoduchý, nebo zmatený.

Skutečnost, že se mnohdy lehké narušení řeči přehlíží, většinou ze strany rodičů, je v praxi zcela běžná věc. A více méně záleží jakou prioritu rodiče dávají řečovému projevu svého dítěte. Využívání elektroniky v dnešní době podstatně upravuje nároky na vyjadřování se (mluvené, písemné). Je ale nutné ke skutečnosti, že má dítě ve školním prostředí závažně narušenou komunikační schopnost, přistupovat s respektem a opatrností. Asistentka B: *Pak taky děti cizinců, co teda nemají vadu, ale prostě špatně nebo málo mluví, protože češtinu doma moc neslyší a ve škole mají problém, svým tvrzením otevřela další problematickou skupinu žáků, jimiž jsou žáci s odlišným mateřským jazykem. Všechny asistentky se každopádně shodly, že taková práce je naprosto o individuálním přístupu a společném hledání fungujících metod komunikace. To, co vyhovuje dítěti a reaguje na to, se stává stěžejním. Ať je to verbální, či neverbální formou. Zmiňují také podstatnost doporučení odborníků. Držet se jich, pracovat s nimi a zapojovat určité formy logopedických doporučení do výuky.*

Stejně tak jako je důležité spolupracovat, je nutné na žáka působit rovnoměrně. Podpora funguje u Asistentka A: *V každém předmětu, dle ívépěčka, protože se potřebuje rozvíjet komplexně. I z důvodu vady, protože má mutismus, tak abysme věděli s učiteli, že prostě ví a jen si to neodsedí, nekouká co ostatní. Třeba v učebnicích pravidelně zapomněla na stranu, co říkala učitelka a nemohla se jen tak zeptat a nedělalo to dobře. Tak jsme se s učitelkou a s ní dohodly, že na nás koukne a my to ukážeme na prstech a bez mluvení u toho řekneme ústy, aby to jako i viděla. Ted' vždycky ví, že se může kouknout a je aktivnější. Předtím třeba jen seděla a koukala. Tato metoda rozhodně podnítila žáčky samostatnost při práci v hodině, vizuální stránka řeči je také určitě přínosná, je to dobrá forma nepřímého učení. Nutnost podpory ve všech předmětech uvádí i asistentka pedagoga u žáka s vývojovou dysfázií. Asistentka B: *Spolu vždycky procházíme třeba zadání a pak už pracuje samostatně, je snaživý a hodný, ale potřebuje to rozkouskovat a zpomalit, jinak je ztracený. Paní učitelka taky slovně hodnotí, máme na to ívépé. Obě asistentky v této odpovědi zmínily využívání Individuálně vzdělávacího plánu (IVP), který upravuje vzdělávací proces žáka, například v uvedeném hodnocení.**

Co bylo v teoretické části stanoveno jako podstatné, byla pravidla pro komunikaci. Z toho důvodu byla v rozhovoru s asistenty pedagoga a u dotazníku učitele zařazena otázka ohledně pravidel komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností. Asistentka C: *Nic vám neřekne, ten mutismus mluvení vyloučil, ale pokývá hlavou, hodně to vidím taky na mimice. Nějaké knížky na řeč těla a tak jsem četla, takže na dítěti pozoruju všechno. Jsem vlídná, snažím se, aby ta důvěra pořád rostla.* Druhá Asistentka B zmínila *trpělivost bych dala asi jako nejdůležitější spolu s očním kontaktem.* Učitel: *nastavení - jistoty v nás obou, hodně opakovat a používat kontrolní otázky, taky motivaci do mluvení, oční kontakt také důležitý.*

Skutečně je podstatné dát najevo, že druhému věnujeme pozornost, že ho posloucháme. To se nejčastěji a nejnanežněji projevuje tolikrát zmíněným navázáním očního kontaktu. I ten má ale svá pravidla. Spíše volíme klidný a vlídný. Ne zbytečně upřený pohled, ten by měl spíše opačný efekt a žák by se mohl uzavřít do sebe. Rozhodně se vyhneme vyjadřování netrpělivosti, takzvaně neodbíháme pohledem do učebnic a dokumentů. Věnujeme dostatečný čas a pozornost. Vytvoříme prostor, ve kterém je možné fungovat, dělat chyby a následně se z nich poučit.

Dle Logopeda je nejdůležitější při snaze o efektivní komunikaci se žákem s narušenou komunikační schopností trpělivost. Celkové vnímání žáka a to po verbální i neverbální stránce komunikace. Podstatné se jeví i určitá informovanost v oblasti logopedické problematiky, konkrétně v problematice daného žáka. Jasně formulování otázek a úkolů, dostatek času na odpověď, ověřování porozumění pokynům, motivace k promluvě.

Z odpovědí vyplývá, že všechny asistentky jsou si těchto faktorů plně vědomy a dodržují pravidla, která vyplývají z doporučení logopeda a také odborné literatury.

Žák s narušenou komunikační schopností může mít mnohdy nestabilní pozici v třídním kolektivu. Z toho důvodu je potřeba volit aktivity, které jeho pozici upevní a on se může zapojit do kolektivního dění. Učitel: *Já když vidím, že má dítě problém, tak ho v tom nenechám koupat, takže buď ho nevyvolávám, nebo s asistentkou připraví a pak vyvolám. Dáváme s asistentkou najevo pomoc a jistotu.* Je skutečně vidět, že mezi asistentkou a učitelkou dochází k přímé a aktivní spolupráci. Berou také ohled na situace, které v hodině mohou běžně nastat a řeší je individuálně a funkčně, viz odpověď učitele o přípravě k

odpovědi. Paní Asistentka A se žačkou s mutismem ve třídě podniká i kolektivní hry, například si vytvořili kartičky na I/Y (nejen pro sebe, ale pro celou třídu) a procvičování vyjmenovaných slov ve třídě dělají formou zvedání kartiček. Asistentka A: *Celý kolektiv hraje rád. Začleňuje* (hra, pozn. autora) *všechny žáky a máme ji rádi. Z pedagogického hlediska se zapojí všichni, odpadá pocit viny z chyby, není potřeba se jakkoli verbálně, či extrovertně vyjádřit. Takový přirozený pohyb ruky nemusí být náročný ani přehnaný. Vhodná a zábavná forma procvičení v inkluzivní třídě. Žák s vývojovou dysfázií dle Učitele není úplně začleněn, ale akceptují ho a pomůžou. Je spíš sám a vyhovuje mu to.*

Spolupráce s logopedem

Asistentky pedagoga považují doporučení logopeda jako stěžejní pro formování pomocných listů, či vytváření si přístupu k žáku. Slovy například Asistentky B: *Ano máme doporučení logopeda, jaké pomůcky a metody jsou nejvhodnější. Ke spolupráci s logopedem dochází spíše pasivně, informace asistentky přebírají od rodičů, kteří logopedická doporučení dodávají (logopedickou zprávou). Pakliže jsou ale informace neúplné, nebo si potřebují určité věci objasnit, vyhledávají pomoc speciálních pedagogů-logopedů.*

Podle všeho není zcela běžné, aby logoped spolupracoval s asistentem pedagoga, to ale neznamená, že ke spolupráci nemůže dojít. Paní Logopedka zmiňuje, že k takovému běžnému kontaktu může dojít pokud by odborník (speciální pedagog-logoped) dělal šetření ve třídě a asistent pedagoga byl přítomen. V tom případě může dojít ke komunikaci zcela přirozeně. Také je ale možné, aby se v případě potřeby asistent pedagoga na logopeda obrátil a informoval se u něj.

Za podstatné považuje logoped určitou formu *procvičování*. Doporučuje práci se žákem s narušenou komunikační schopností na logopedických cvičeních. Vhodné je dle něj *několikrát týdně, ideální pokud je v rozvrhu vymezen předmět pro individuální logopedickou péči nebo v rámci všeobecné podpory na přípravě do školy*. Tuto činnost podpory může dle instrukcí provádět asistent pedagoga.

Co byste doporučil/a jako terapeutický prvek do hodin? Logoped: *Cvičení zaměřené na oromotoriku, názornost, využití multisenzorického přístupu, motorická cvičení.*

Tyto aktivity jsou uskutečnitelné v rámci hodiny. Nejsou nijak náročné na prostor a pomůcky, ale jejich podpora řečového projevu je významná. Multisenzorický přístup ve výuce je u všech třech žáků podstatný.

Využití pomůcek

Právě didaktické a kompenzační pomůcky formují náplň hodiny. Asistentky jmenovaly *piktogramy, básničky, povídky, přehledové kartičky, obrázkové bloky*, u mutismu to pak byl i *diktafon*. Paní Asistentka C kvitovala zejména piktogramy. Ačkoli je to netypická pomůcka, žačka s mutismem si je velmi oblíbila a zlepšil se i její projev. *Ze začátku byla hodně pasivní. Nic se jí nechtělo, nereagovala, ale pak jak jsem donesla takové kartičky s piktogramy, najednou změna úplně a postupně přidávala pokyvy hlavou, hodně se usmívala a nakonec i sama ukazovala na kartičku. Myslím, že měla hlavně radost, že je mi jasný, co se jí děje třeba a tak se otevřela. Prostě pokrok.*

Asistentka A kromě zmíněných kartiček I/Y mluví o využití diktafonu: *S mamkou to nahrávají spolu, nějaký úsek v knížce vyznačí paní učitelka a to se pak posílá mailem. Doma mluví prý taky málo, ale takhle s úkoly problém nemá. Paní učitelka podle toho posuzuje, co a jak.* Aktivní využívání diktafonu u žáků s mutismem je v literatuře zmiňováno. Je to běžná věc, sloužící jako pomůcka. V tomto konkrétním případě se jedná o velkou domácí přípravu a zapojení rodičů.

Distanční výuka

Velkým zásahem byla v minulém roce 2020 a tomto roce 2021 pandemická vlna, která nenávratně pozměnila podobu vzdělávání. S asistentkami pedagoga jsme se u tohoto tématu pozastavily, jakožto u netradiční situace pro všechny strany.

Výuka aktivně probíhá ve všech třídách, kde jsou asistentky pedagoga figurují. Asistentky jsou v online hodinách přítomny. Dále také aktivně konzultují po emailu s rodiči vše potřebné. Podstatná se stala jejich nepřímá pedagogická činnost – tvoří pracovní listy, logopedické kartičky a pomáhají s přípravou online výuky učitelů (např. tvoří ze zadání PowerPoint prezentace).

Distanční výuka, jak se zapojujete do výuky v tomto specifickém období?

Asistentka C: *Spíš nepřímou, hodně dělám nějaká cvičení a logopedické kartičky třeba. Když jsme ve škole, tak to děláme spolu, ale takhle je to na těch rodičích taky. Aspoň tak se jim snažíme pomoci. S paní učitelkou hodně emailujeme, i na hodiny se připojuju, kdyby bylo třeba.*

Asistentka B: *Já i když se snažím být na mailu a reagovat, tak je to teď spíš na těch rodičích mi přijde. Tím že s těma dětma jsou jako doma, tak stejně udělají nejmíň.*

Všechny asistentky se snaží být dostupné online. Většinou se věnují přípravě pracovních listů, nebo pomocných tabulek dle zadání učitele. Jako všichni se i tady snaží přizpůsobit stávajícímu stavu online výuky.

Vidíte zlepšení, zhoršení vašeho přiděleného žáka? Asistentka C: *Jako je určitě aktivnější, když se na něco ptá učitelka, tak tam svítí ručička. To ve třídě se nehlásí, spíš si to tak odsedí. Ale nějaký velký pokrok ne, všichni jsme z toho už unavení teda.*

Ačkoli je výuka elektronicky, u žaček s mutismem, zásadní posun nenastává, a to i přes to, že se nachází v domácím prostředí. Jejich projev je ale oproti prezenční výuce bezprostřednější – hlásí se, když je otázka mířena na celou třídu.

3.3 Výsledky šetření

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, **zda a čím je práce asistenta pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností specifická**. Jakou formou pomáháme žáku a tím podporujeme vzdělávací proces pro všechny strany (učitel, žák, kolektiv).

Výzkumné šetření potvrdilo specifiku práce asistenta pedagoga s žákem s narušenou komunikační schopností v následujících bodech.

Pozice asistenta pedagoga je u žáků s narušenou komunikací zásadní. Jejich projev je natolik specifický, že je třeba k nim přistupovat **individuálně** s dostatečnou časovou dotací. Z těchto specifík vyplývá nutnost podpůrného opatření, kterým je asistent pedagoga. Při práci se žákem je třeba dodržovat **pravidla** funkční **komunikace**, s ohledem na problematiku žákova narušení, která se nastaví a sdílí mezi vzdělávajícími. Z výzkumu vyplývá, že za nejvíce podstatný označují tázaní oční kontakt se žákem. Dále také zmiňovaná **trpělivost** se při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností jeví jako absolutně podstatná. Tento faktor koneckonců uvedl i samotný logoped. Důležité je taky vlastní **řečová etiketa** (správně artikulovat, mluvit spisovně). S tím souvisí i dodržování obtížnosti používaného slovníku – dodržujeme užívání slov žáku známých. Projev (zadávání úkolů, vysvětlování látky) se drží v jednoduché úrovni.

Při výuce žáka se vychází z **doporučení logopeda**. Zprávu předávají rodiče. Vzdělávající – učitel, asistent pedagoga – se s nimi seznámí a přirozeně z ní vychází v přístupu k žákovi. Z toho vyplývají úpravy dílčích úkolů ve výuce, na kterých žák pracuje s asistentem pedagoga. Ověřuje se pochopení zadání a nachází se vhodné komunikační nástroje – většinou multisenzorického charakteru (obrázky, gesta). Také se zásadním způsobem vzdělávající snaží o začlenění žáka do kolektivu. Kvůli své vadě se mohou žáci často setkat s nepochopením, což vede k negativním pocitům v přítomnosti kolektivu. Asistenti pedagoga (i s učitelem) se proto snaží nacházet různé kolektivní aktivity, které podpoří sounáležitost třídy a plně ji inkludují.

Pomůcky (didaktické, kompenzační) se v praxi u těchto žáků také využívají. Jsou jimi piktogramy, logopedické básničky, povídky, přehledové kartičky. Mimo to se využívá i diktafonu, to souvisí se zmiňovanou vadou a kompenzování školní aktivity domácí přípravou.

Dílčí cíl bakalářské práce zaměřující se na **spolupráci asistenta pedagoga a učitele** byl výzkumem potvrzen a teoretické poznatky ověřeny v praxi. Když se tedy souhrnně podíváme na problematiku, můžeme soudit, že práce asistentů pedagoga se stává již zpravidla docenovanou. Nebyl zaznamenán žádný stereotypický přístup „cizáků v hodině“. Ať už z vnímání samotných asistentů sebe sama v kolektivu pedagogického sboru, či z tázání se učitele. Vztahy jsou profesionální až přátelské povahy a spolupráce je na velmi dobré úrovni. Učitel aktivně využívá pozice asistenta pedagoga a zapojuje ho do výuky. Integrovaní žáci na takovýto typ vzdělávání reagují a vzdělávání má funkční povahu. Učitel si uvědomuje jejich specifika a přizpůsobuje tomu práci v hodině. V jednom konkrétním případě byly i zaznamenány pokroky v komunikaci.

Spolupráce se všemi rodiči žáků probíhá pravidelně a aktivně. Rodiče se zapojují do vzdělávání dětí. Zejména pak rodiče žaček s mutismem, tam dochází i k velké domácí podpoře.

Domnívala jsem se, že spolupráce s logopedem bude vyšší, ale ukázalo se, že ve většině případů dochází pouze k pasivní formě předávání podkladů a informací. Nicméně to nevyklučuje skutečnost, že se může asistent pedagoga obrátit na Speciálně pedagogické centrum a zde oslovit speciálního pedagoga-logopeda a informovat se u něj. Logoped, kterého jsem se dotazovala by ani neodmítl poradit asistentu pedagoga, kdyby ho on sám kontaktoval. Je tedy zřejmé, že v případě potřeby se má asistent pedagoga na koho obrátit. Na stanovený dílčí cíl **Jak se tedy dostává logopedický vhled do vzdělávání a spolupracují logoped a asistent pedagoga aktivní formou?** si můžeme odpovědět – asistent pedagoga získává vhled do problematiky z logopedických zpráv. Aktivní forma spolupráce mezi asistentem pedagoga a logopedem nebyla potvrzena, ačkoli prostor k ní je. K faktoru distanční výuky – ačkoli je distanční výuka náročná, určitou formou ji zvládají všichni a přináší s sebou určité plusy. Žáci mají větší tendenci zapojení se do kolektivní práce, i když je to například pouze zvednutí elektronické ručky.

3.3.1 Doporučení pro praxi

Ze získaných poznatků byla vytvořena aktivita *multisenzoriálního čtení*. Multisenzoriální¹⁸ přístup znamená *současné působení na více smyslů, na jehož základě vznikají speciálně pedagogické metody využívané při vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Uplatňuje se zvláště v oblasti komunikace (Šance dětem, online)*. Aktivita *multisenzoriálního čtení* tedy podporuje žáka ve využití více smyslů a dává možnost na text (vyučovanou látku) nahlédnout odlišným a pro něj vhodnějším přístupem. Na internetu můžeme najít velké množství pohádek a povídek kombinovaných s obrázky. Taková aktivita se většinou používá ve školce, kdy děti doplňují za obrázky konkrétní pojmenování. Nicméně v této aktivitě je velký prostor pro takzvané navýšení složitosti. U slov se dá určit jaký je to druh, v případě vyjmenovaného slova můžeme určit i/y, vyjmenovat slova podobná apod.

Žák s mutismem: takovou aktivitu s ním může asistent pedagoga připravit i v rámci hodiny, formou samostatné práce. V textu s ním najdeme vhodná slova, která zaměníme za jemu známé piktogramy/obrázky. Připravíme s ním tak kolektivní aktivitu pro celou třídu, při které může připravené kartičky umísťovat na tabuli, zvedat je rukou ze svého místa nebo je rozdat do lavic a pracovat touto formou se třídou. Učitel pak může zvolit, co chce procvičit i jak obtížně to nastavit. Žáci si mohou sami zhodnotit, zda látce rozumí a učiteli to dát najevo gesty, zvolenými pohyby (hlavou, rukou). V aktivitě využívají zejména zrak a sluch. U *žáka s dysfázií* může být příprava i provedení obdobná, může spolupracovat se svými přehledy apod.

Aktivita se může využít v jakémkoli předmětu. Je možné zvolit jakýkoli text. Např. v rámci výtvarné výchovy může žák obrázky nakreslit a využívat se mohou v ostatních předmětech. Možností je skutečně mnoho a dle mého názoru je aktivita vhodná jak k podnícení samostatnosti, tak i podpoření sounáležitosti kolektivu.

¹⁸ *multi-* je první část složeného slova mající význam mnoho; *senzorický* smyslový (Klimeš, 1985)

Závěr

Bakalářská práce se zabývala profesí asistentů pedagoga u žáků s narušenou komunikační schopností. Téma práce reaguje jak na narůstání počtu asistentů pedagoga ve školství, tak souběžně s tím i přibývání počtu dětí s narušenou komunikační schopností nastupujících do běžné základní školy. Asistent pedagoga zastává velmi komplexní pozici – spolupracuje se žákem, jeho rodiči a učitelem. Musí se při své práci také řídit doporučeními logopeda. Z těchto důvodů se praktická část dotazovala nejen asistenta pedagoga, ale doplnila jejich vyjádření o názor učitele a logopeda.

Komunikace je základem pro plnohodnotné fungování ve společnosti. Narušená komunikační schopnost je velmi rozsáhlou problematikou. To jak se vyjadřujeme, dotváří obraz o tom jací jsme. V práci jsou rozvedeny poruchy, které jsou časté u žáků nastupujících k povinné školní docházce, a které byli s ohledem na praktickou část této práce stěžejní. Ukazuje se nám propojení verbálního a neverbálního projevu, kdy se v mnohých případech veškerá komunikace stáčí právě k projevům neverbálním.

„The most important thing in communication is to hear what isn't being said.“ (Peter Drucker)

Na výše řečené navazuje i fungující pracovní vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. Měl by se řídit určitými pravidly. V práci bylo představeno tzv. Desatero, které přibližuje doporučení pro takovou spolupráci. Z výzkumného šetření vyplynulo, že dotázaní mají pracovně fungující vztahy a pedagogický sbor je otevřen širším pracovním vztahům ve třídě, vzorec učitel – asistent pedagoga – žák.

V reakci na odpovědi ve výzkumném šetření se domnívám, že by bylo vhodné prohloubit přímou spolupráci asistentů pedagoga a logopedů, například formou školení. Už z toho důvodu, že je dle logopeda vhodné výuku propojovat s logopedickými cvičeními, stejně tak jako se orientovat ve specifikách narušené komunikační schopnosti daného žáka.

V doporučení pro praxi jsem zformulovala multisenzoriální aktivitu – *multisenzoriální čtení*, kterou bych rozhodně využila při výuce. Taková aktivita umožňuje žáku v hodině s textem (vyučovanou látkou) pracovat lépe a pochopitelněji. Využívá propojení smyslů (zrak, sluch) a může být doplněna o pohybové prvky. Zapojením takovéto aktivity do hodin prohloubíme

sounáležitost kolektivu a podpoříme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jeho samostatnosti. Domnívám se, že by byla vhodným ozvláštněním nejedné hodiny v inkluzivní třídě.

Stanovených cílů se tato práce držela a přiblížila problematiku výuky žáků s narušenou komunikační schopností při aktivním vedení asistenta pedagoga.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 157. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7254-7.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. s. 81. ISBN 978-80-7235-413-9.

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

ČESKO (2004b). *Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

ČESKO (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

ČESKO (2011). *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků studentů mimořádně nadaných*.

ČESKO (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

ČESKO (2019). *Nářízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve znění novelizace Nářízení vlády č. 195/2019 Sb.*

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

GARDINER, Alan. *The Theory of Speech and Language*. Oxford: at the clarendon press, 1932. s. 7.

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

HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ a Karel NEPRAŠ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. s. 510. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JANOUSEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 25.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.

KARGEROVÁ, Jana, Zuzana MAŇOUROVÁ. *Individualizace ve výchově a vzdělání, Část I*. Plzeň: Bílý slon s.r.o., 2013. s. 2

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.

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

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. s. 37. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

LANG, Greg, Stanislav KOSTIHA, a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

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

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

MLČÁKOVÁ, Renata. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409-497. ISBN 978-80-7367-859-3.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0.

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. s. 116. ISBN 978-80-247-1697-8.

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

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Nová role učitele - budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji (projekt) a Ostravská univerzita. Kooperace učitele s asistentem pedagoga - edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 33. ISBN 978-80-7368-557-7.

TICHÁ, E. Mutismus. In KEREKRÉTIHOVÁ, Aurélie. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. s.273-289. ISBN 978-80-223-2574-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Elektronické zdroje

HEČKOVÁ Lenka, Naděžda KAFKOVÁ. *Inkluze není novinka. Děti s postižením si zaslouží pomoc, porozumění a úctu*. [online]. 2016, [cit. 2021-03-01]. Šance dětem: <https://www.sancedetem.cz/inkluzeni-neni-novinka-deti-s-postizenim-si-zaslouzi-pomoc-porozumeni-uctu>.

HORÁČKOVÁ, Iлона. *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [online]. 2015, [cit. 2021-02-12]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzeni.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

HOUSAROVÁ, Blanka. Podpora motivace. In VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [online]. 2015a, s. 37-38. [cit. 2021-02-12]. ISBN 978-80-244-4475-8. Dostupné z: <http://inkluzeni.upol.cz/ebooks/metodika-zp-nks/metodika-zp-nks.pdf>

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, [cit. 2021-03-29]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzeni.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

MŠMT. *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství ze dne 24. srpna 2009*. [online]. 2009, [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/msmt/informace-doporuceni/14712-2009-61.pdf>

NEŠPOR, Zdeněk R. *Sociologická encyklopedie*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz>

PETRÁŠOVÁ, Lenka. Oblast podpory č. 5: úprava obsahu vzdělávání. In VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b, s. 175-178. [cit. 2021-03-09]. ISBN 978-80-244-4648-6. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>

PETRÁŠOVÁ, Lenka. Oblast podpory č. 10: úprava prostředí. In VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b, s. 214-216. [cit. 2021-03-09]. ISBN 978-80-244-4648-6.

SCHNEIDER, Cornelia. *Equal is not Enough - Current Issues in Inclusive Education in the Eyes of Children. International Journal of Education.* [online]. 2009, 1(1), 3-4 [cit. 2021-02-02]. ISSN 1948-5476. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/205183834.pdf>

SOUDNÁ, Kateřina. Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 51-64 [cit. 2021-03-29]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

ŠANCE DĚTEM. *Slovník pojmů.* [online]. Praha: Obecně prospěšná společnost Sirius, 2011-2021. [cit. 2021-03-31]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/slovník/multisenzorialni-pristup>

VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. [cit. 2021-02-01] ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf

VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. [cit. 2021-02-07] ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf

VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a, [cit. 2021-02-12]. ISBN 978-80-244-4475-8. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-nks/metodika-zp-nks.pdf>

VRBOVÁ, Renata a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b, s. 164-174. [cit. 2021-03-09] ISBN 978-80-244-4648-6. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovory

Příloha 2 – Dotazníky

Příloha č. 1: Rozhovory

*na začátku každého rozhovoru bylo jasně stanoveno, že pro narušenou komunikační schopnost se v rozhovoru bude dále používána pouze její zkratka NKS
respondenti souhlasili s účastí na výzkumu mé bakalářské práce*

Asistent pedagoga ve třídě se žáky s narušenou komunikační schopností

1. Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

Asistentka A: Pracuji chvíli 16 měsíců.

Asistentka B: Asistent pedagoga jsem 2 roky.

Asistentka C: Pracuji ve škole 3 roky.

2. Vždy to bylo se žáky s NKS?

Asistentka A: Ano.

Asistentka B: Zatím ano.

Asistentka C: Já jsem na jiné škole měla žáka s lehkým mentálním postižením. A teď je to teda ta řeč.

3. Jaké je Vaše vzdělání pro práci asistenta pedagoga?

Asistentka A: Mám střední školu s maturitou a pak jsem si udělala kurz asistenta pedagoga. A jinak čtu dost knih, tak to vzdělání pořád podporuju.

Asistentka B: Střední s maturitou a kurz pro asistenty pedagoga. Chtěla jsem si to vzdělání navýšit a chtěla jsem pracovat u dětí. Tohle bylo propojení, takže jsem moc spokojená.

Asistentka C: Mám maturitu a navázala jsem na to kurzem. (Kurz Asistenta pedagoga pozn. autorky). Hodně taky dělám školení, co nám ve škole nabídnou.

4. V jakém předmětu žáky nejvíce podporujete, pokud se to dá říci?

Asistentka A: V každém předmětu, dle ívépěčka (Individuálně vzdělávací plán, pozn. autorky), protože se potřebuje rozvíjet komplexně. I z důvodu vady, protože má mutismus, tak abysme věděli s učiteli, že prostě ví a jen si to neodsedí, nekouká co ostatní. Třeba v učebnicích pravidelně zapomněla na stranu, co říkala učitelka a nemohla se jen tak zeptat

a nedělalo to dobře. Tak jsme se s učitelkou a s ní dohodly, že na nás koukne a my to ukážeme na prstech a bez mluvení u toho řekneme ústy, aby to jako i viděla. Teď vždycky ví, že se může kouknout a je aktivnější. Předtím třeba jen seděla a koukala.

Asistentka B: No ve všech vlastně. Spolu vždycky procházíme třeba zadání a pak už pracuje samostatně, je snaživý a hodný, ale potřebuje to rozkouskovat a zpomalit, jinak je ztracený. Paní učitelka taky slovně hodnotí, máme na to *ivépe* (Individuálně vzdělávací plán, pozn. autorky).

Asistentka C: Provázím celou výukou.

5. Jaký je Váš vztah s učiteli, v jejichž hodinách asistujete?

Asistentka A: Já mám se všemi dobré vztahy, s některými dokonce i přátelské, přijali mě hezky.

Asistentka B: Já hodně cením chápající prostředí, že tam prostě nejsem cizák no. S některými to jde lépe, ale berou mě všichni.

Asistentka C: Nemůžu si stěžovat, kolektiv je výborný, všichni spolupracujem.

6. Setkáváte se s rodiči (zákonnými zástupci) žáka za účelem zpětné vazby?

Asistentka A: Ano. Jsme společně v kontaktu přes email, a i můj telefon mají. Když je něco třeba tak se i setkáme. Ale je to třeba 1 za měsíc.

Asistentka B: Ne. Setkává se jenom paní učitelka, ale mi to spolu všechno vždycky konzultujeme, než se s nimi sejde.

Asistentka C: Setkávám, pravidelně jedou až dvakrát do měsíce. Taky mailem řešíme věci.

7. V čem byste uvedla specifika práce se žákem s NKS?

Asistentka A: Zrovna u toho mutismu je to komunikace nohy ruce (uvozovky rukou). Snažíme se podporovat, aby komunikovala, neverbálně, šeptem, ale abychom se někam posunuli. Trpělivě pracujeme, hodně využíváme obrázků a ukazujeme.

Asistentka B: Člověk by i mohl říct, že je prostě normální v uvozovkách, ale tím, že prostě je špatná ta komunikace, tak se musí citlivě. Hodně individuálně přistupovat. Někdy taky

záleží jak se zrovna vyspal. (smích) Ta motivace k mluvení je zásadní. I když je ten projev třeba jako jednoduchý, nebo zmatený.

Asistentka C: No když to vztáhnu na sebe, tak si dávám pozor, abych mluvila hezky jako spisovně a viditelně vyslovovala, aby si ode mě nevzala něco špatně. Pak taky čekám, když po ní něco chceme, to je ta trpělivost. A snažím se pozorovat mimiku a tělo, protože se snaží komunikovat i takhle.

8. Máte nějaký kodex, seznam pravidel, jak komunikovat se žákem s NKS? (např. oční kontakt; trpělivost; dát najevo, když nerozumím; alternativní komunikace...)

Asistentka A: Začala bych tím očním kontaktem jako nejdůležitějším. Víím, že to dodá na důvěře. No a pak trpělivě zkoumat, co funguje.

Asistentka B: Trpělivost bych dala asi jako nejdůležitější spolu s očním kontaktem. Ověřování jednoduchými otázkami taky.

Asistentka C: Nic vám neřekne, ten mutismus mluvení vyloučil, ale pokývá hlavou, hodně to vidím taky na mimice. Nějaké knížky na řeč těla a tak jsem četla, takže na dítěti pozoruju všechno. Jsem vlídná, snažím se, aby ta důvěra pořád rostla.

9. S jakou vadou řeči se ve školním prostředí setkáváte nejčastěji?

Asistentka A: Vývojová dysfázie, mutismus.

Asistentka B: Mutismus, koktavost. Pak taky děti cizinců, co teda nemají vadu, ale prostě špatně nebo málo mluví, protože češtinu doma moc neslyší a ve škole mají problém.

Asistentka C: Vývojová nemluvnost a kombinované vady s poruchou řeči.

10. Spolupracujete s logopedem?

Asistentka A: Ne, máme jenom tu zprávu a podle toho se řídíme.

Asistentka B: Ano máme doporučení logopeda, jaké pomůcky a metody jsou nejvhodnější.

Asistentka C: Ano. Měla jsem nějaké dotazy, tak jsem kontaktovala logopeda. Ale bylo to nárazově.

11. Zapojujete do výuky pomůcky, nebo přenesené prvky logopedické terapie doporučené logopedem?

Asistentka A: Doporučenou metodiku, navíc nosím sebou knížku na hledání rozdílů – Najdu Edu na posedu se to jmenuje, tam si ukazujeme. Pak diktafon, s mamkou to nahrávají spolu, nějaký úsek v knížce vyznačí paní učitelka a to se pak posílá mailem. Doma mluví prý taky málo, ale takhle s úkoly problém nemá. Paní učitelka podle toho posuzuje, co a jak. A pak jsme si vymysleli hru s kartičkami na I Y pro celou třídu. Trénují tak vyjmenovaná slova a zvedají je a my kontrolujeme, ale nikoho neopravujeme. Jen řekneme, jak to je správně. Aby z toho neměli trápení. Celý kolektiv hraje rád. Začleňuje všechny žáky a máme ji rádi.

Asistentka B: Tabulky na všechno, na vyjmenovaná slova, na slovní druhy. Aby se mohl orientovat rychle, když si to spolu vysvětlíme.

Asistentka C: Ona ze začátku byla hodně pasivní. Nic se jí nechtělo, nereagovala. Tak ani nebylo moc jak, spíš jsem zkoušela. Ale pak jak jsem donesla takové kartičky s piktogramy, najednou změna úplně a postupně přidávala pokyvy hlavou, hodně se usmívala a nakonec i sama ukazovala na kartičku. Myslím, že měla hlavně radost, že je mi jasný, co se jí děje třeba a tak se otevřela. Prostě pokrok.

12. Jakým způsobem přistupujete k dítěti s NKS?

Asistentka A: Velmi citlivě, poznávám potřeby konkrétního žáka. A snažím se motivovat ke komunikaci.

Asistentka B: Povídám si, snažím se pochopit, co mu vyhovuje. Snažím se být vlídná a přátelská, aby ze mě cítil důvěru.

Asistentka C: Hlavní je znát specifika a řídit se doporučením odborníků. Podporovat v plné míře i minimální úspěch, třeba to kývání a ukázání brát jako pokrok.

13. Jakou formou se zapojujete do distanční výuky?

Asistentka A: Jsem k dispozici paní učitelce, pomáhám ji s přípravou hodin. Ve škole jsme taky upravovali kabinet a dělali si pořádek.

Asistentka B: Já i když se snažím být na mailu a reagovat, tak je to teď spíš na těch rodičích mi přijde. Tím že s těma dětma jsou jako doma, tak stejně udělají nejmíc.

Asistentka C: Spíš nepřímě, hodně dělám nějaká cvičení a logopedické kartičky třeba. Když jsme ve škole, tak to děláme spolu, ale takhle je to na těch rodičích taky. Aspoň tak se jim snažíme pomoci. S paní učitelkou hodně emailujeme, i na hodiny se připojuju, kdyby bylo třeba, tvořím taky prezentace podle zadání.

14. Z Vašeho pohledu, vidíte nějaký posun u žáka, zlepšení, zhoršení vlivem distanční výuky?

Asistentka A: Myslím si, že nijak výrazně to vidět není. Teda je víc otevřenější, při docházce se do kamerky přihlásí. Myslím, že to, že je v pokojíčku jí pomáhá.

Asistentka B: Úkoly má udělané hezky, má na to čas, to určitě hraje roli. Používá svoje přehledy a ta cvičení jsou většinou do tabulky, tak to mu dává smysl. Ale pomáhá mu mamka a když potřebují, jsem k dispozici. Měli jsme takhle online doučování na češtinu a byl super. Dobré je, že se nehorší, už je to dlouhé.

Asistentka C: Jako je určitě aktivnější, když se na něco ptá učitelka, tak tam svítí ručička. To ve třídě se nehlásí, spíš si to tak odsedí. Ale nějaký velký pokrok ne, všichni jsme z toho už unavení teda.

Příloha č. 2: Dotazníky

*na začátku každého dotazníku bylo jasně stanoveno, že pro narušenou komunikační schopnost se v dotazníku bude dále používána pouze její zkratka NKS
respondent souhlasil s účastí na výzkumu mé bakalářské práce*

Pohled učitele na práci asistenta pedagoga se žáky s narušenou komunikační schopností

1. Jak vnímáte pozici asistenta pedagoga ve své třídě?

kladně

2. Jak funguje spolupráce s asistentem pedagoga?

navazujeme, doplňujeme se, pomáhá žákovi, na kterého je určen, když potřeba, pomůže i jiným žákům, sama o to asistentku prosím a nemá s tím problém.

3. Setkáváte se společně nad zpětnou vazbou výuky?

denně řešíme vše potřebné

4. Jakou pozici má dítě s NKS v kolektivu?

není úplně začleněn, ale akceptují ho, pomohou

5. Máte nějaká pravidla pro komunikaci se žákem s NKS a sdílíte je s asistentem pedagoga?

nastavení - jistoty v nás obou, hodně opakovat a používat kontrolní otázky, taky motivaci do mluvení, oční kontakt také důležitý

6. Jaký přístup byste zvolila při čtení ve škole?

když vidím, že má dítě problém, tak ho v tom nenechám koupat, nevyvolávám, nebo s asistentkou připravím a vyvolám, pomoc a jistota od obou

na začátku každého dotazníku bylo jasně stanoveno, že pro narušenou komunikační schopnost se v dotazníku bude dále používána pouze její zkratka NKS

respondent souhlasil s účastí na výzkumu mé bakalářské práce

Pohled logopeda na práci asistenta pedagoga se žáky s narušenou komunikační schopností

1. Je ve Vaší praxi běžné spolupracovat s asistentem pedagoga?

ne

2. Jakým způsobem tato spolupráce probíhá?

speciální pedagog (logoped) z SPC koná šetření přímo ve třídě, tak je komunikace s AP běžná, a v případě, že by chtěl AP poradit, nemám problém

3. Doporučujete pracovat se žákem s NKS pravidelně na logopedických cvičeních ve škole?

ano, procvičování - několikrát týdně, ideálně pokud je v rozvrhu vymezen předmět pro individuální logopedickou péči nebo v rámci všeobecné podpory na přípravě do školy

4. Co byste označil/a za nejdůležitější při snaze o efektivní komunikaci se žákem s NKS?

jasné formulování otázek a úkolů, dostatek času pro odpověď, ověřování porozumění pokynům, motivace k jakékoli odpovědi, nalezení vyhovujícího komunikačního systému, trpělivost, vnímání verbální i neverbální složky komunikace, být v oblasti logopedické problematiky žáka dostatečně informován

5. Co byste doporučil/a jako terapeutický prvek do hodin?

cvičení zaměřené na oromotoriku, názornost, využití multisenzorického přístupu, motorická cvičení