FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Bakalářská práce

Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce na základní škole

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce: **Magdaléna Zachová**
Vedoucí práce: Mgr. Martina Holická
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání bakalářské práce

Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce na základní škole

Jméno a příjmení:	**Magdaléna Zachová**
Osobní číslo:	P19000594
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávající katedra:	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
Akademický rok:	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazování.
Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

FELCMANOVÁ, L., TEPLÁ, M., 2016. Asistent pedagoga jak efektivně zavést pozici pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.
KENDÍKOVÁ, J., 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
KOHOUT, K., 2010. Základy obecné pedagogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-009-9.
NĚMEC, Z., 2014. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-712-0.
PODŠKUBKOVÁ, J., POSPÍŠIL, J., 2006. Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1541-0.
SWIERKOSZOVÁ, J., 2008. Kooperace učitele s asistentem pedagoga vzdělávací proces a děti se specifickými poruchami učení. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-557-7.
UZLOVÁ, I., 2010. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
VÍTKOVÁ, M., 2004. Integrativní speciální pedagogika integrace školní a sociální. Brno: Piado. ISBN 80-7315-071-9.

Vedoucí práce: Mgr. Martina Holická
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 20. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

22. dubna 2024 Magdaléna Zachová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Holické za trpělivost, odborné vedení a poskytnutí cenných rad a informací při zpracování této práce. Dále také děkuji pedagogům a asistentům ze Základní a Mateřské školy logopedické v Liberci, kteří mi věnovali svůj volný čas a provedli se mnou rozhovory. Dále také děkuji svému manželovi a rodině za jejich podporu při psaní této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá distančním vzděláváním na Základní a Mateřské škole logopedické v Liberci, které bylo zavedeno v roce 2020 v důsledku pandemie nemoci Covid19. **Cílem bakalářské práce je popsat, jakým způsobem probíhala spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.** Teoretická část práce seznamuje čtenáře s problematikou vzdělávání žáků s poruchou sluchu a řeči. Dále autorka popisuje, jaký by měl být učitel a asistent pedagoga, a jak by měla probíhat spolupráce mezi oběma pracovníky, zmiňuje také co je distanční vzdělávání, jaké jsou jeho výhody a nevýhody. Empirická část práce obsahuje analýzu provedených rozhovorů s pracovníky školy a následné shrnutí zkušenosti s distančním vzděláváním u žáků s poruchou sluchu a logopedickými vadami.

Klíčová slova

asistent pedagoga**,** distanční výuka, žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, porucha sluchu, porucha řeči, spolupráce

Annotation

The bachelor thesis is focused on distant education in Primary and Maternity School Logopedic in Liberec that was introduced in 2010 as a consequence of pandemic of disease Covid19. The aim of the bachelor thesis is to describe how cooperation between a teacher and a teacher‘s assistant took place during distant education for students with special educational needs. The theoretical part of the thesis familiarizes a reader with issues of education of students with hearing and speech disorder. Next, the author describes what a teacher and teacher‘s assistant should be like, and how cooperation between them should take place, and also mentions what distant education is, and mentions its advantages and disadvantages. The empiric part of the thesis consists of the analysis of the interviews with employees of the school and consequently summary of experience with distant education for students with hearing and logopedic disorders.

Key words

teaching assistant, distance teaching, pupils with special educational needs, hearing impairment, speechimpairment, cooperatio

Obsah

Seznam použitých zkratek 9
Úvod 10
TEORETICKÁ ČÁST 12
Vymezení základních pojmů 12
1 Žák s vadami řeči na základní škole 13
1.1 Narušená komunikační schopnost 14
1.2 Komunikace se žákem s NKS 15
2 Žák se sluchovým postižením na základní škole 16
2.1 Sluchové postižení 16
2.2 Alternativní způsoby komunikace u žáků se sluchovým postižením 19
3 Informace o ZŠ a MŠ logopedické v Liberci a dalších školách 21
4 Pedagog 25
4.1 Předpoklady k vykonávání učitelské profese 25
4.2 Kompetence pedagoga 25
5 Asistent pedagoga 26
5.1 Náplň práce asistenta pedagoga 27
5.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga 28
5.3 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga 28
6 Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga 29
6.1 Týmová spolupráce 30
7 Distanční forma vzdělávání 32
7.1 Odlišnost distančního vzdělávání od jiných forem 33
7.2 Přínos počítačů ve výuce 34
7.3 Využití počítače ve výuce 34
7.4 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání 35
EMPIRICKÁ ČÁST 36
8 Popis vybrané školy 36

9 Cíl průzkumu 36
10 Průzkumná metoda 37
11 Popis zkoumaného vzorku 38
12 Průběh průzkumného šetření 39
13 Prezentace získaných dat 39
14 Vyhodnocení průzkumných otázek a diskuze 43
Závěr 46
Seznam použitých zdrojů 48

Seznam použitých zkratek

AP – asistent pedagoga

DiV – distanční vzdělávání

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

NKS – narušená komunikační schopnost

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Pandemická krize zasáhla do mnoha oblastí lidské činnosti a významně i do oblasti vzdělávání. Z důvodu zamezení šíření nemoci Covid-19 bylo vzdělávání přesunuto do domácího prostředí. Distanční vzdělávání probíhalo po dobu jednoho celého roku. K napsání této bakalářské práce autorku motivovala zvědavost. Osobně se setkala s problematikou distančního vzdělávání jako posluchačka výuky anglického jazyka, která probíhala mezi učitelem a šesti žáky, kteří měli různou míru poruchy sluchu a řeči. Výuka probíhala přibližně dvacet minut formou konverzace, kdy žáci opakovali s vyučujícím slovíčka, která se měli naučit doma. Distanční forma výuky byla pro vyučujícího velice náročná, ať už ze strany příprav nebo samotné online konverzace s žáky, kteří měli omezenou schopnost sluchu a řeči. Jako pasivní posluchačku při této hodině autorku napadla otázka, proč učiteli nikdo nepomůže. Proč s žáky neopakuje asistent? Jak je asi zapojený asistent pedagoga na této škole do procesu vzdělávání, jak spolupracuje s pedagogem, co asi dělá? Jelikož se autorka odpověď nedozvěděla, rozhodla se to zjistit.

Autorka bakalářské práce se domnívá, že asistent pedagoga by do distančního vyučování měl být zařazen, a to z toho důvodu, že i přes vzdělávání online formou může učitelovi velice dobře pomoci a stále fungovat jako podpůrné opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Porucha sluchu je vážné postižení a schopnost slyšet je zásadní pro rozvoj řeči, jazyka, komunikace, ale i schopnost učení. U dětí s nedoslýchavostí a vadami řeči hrozí opoždění ve vývoji i v oblasti vnímání. Často mají obtíže při učení, potíže s komunikací a celkovým začleněním do kolektivu. Jeden rok distančního vzdělávání může žákům s poruchou sluchu a řeči negativně ovlivnit nejen rozumovou stránku, ale i tu sociální a psychickou.

Průzkum autorka provede kvalitativní metodou na Základní a Mateřské škole logopedické v Liberci. V teoretické části autorka práce přiblíží problematiku vzdělávání žáků s poruchou sluchu a řeči, popíše bližší informace o ZŠ logopedické v Liberci, a jak by měla fungovat běžná spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga. Dále přiblíží co je distanční vzdělávání, jeho výhody a nevýhody. V praktické části provede rozhovor s deseti pracovníky, kteří získali zkušenost se vzděláváním žáků s tímto znevýhodněním distanční formou na vybrané škole. Následně shrne a popíše jejich zkušenost v oblasti

spolupráce ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Na konci práce zmíní, jaký vliv mělo distanční vzdělávání na žáky s poruchou sluchu a řeči.

TEORETICKÁ ČÁST

V první části teoretické práce autorka vymezí základní pojmy, které seznámí čtenáře se vzděláváním na základní škole speciální. Dále vymezí, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, popíše žáka s narušenou komunikační schopností a uvede klasifikaci NKS a způsoby komunikace s žáky s vadami řeči. Dále popíše žáka se sluchovou vadou a jeho začlenění do společnosti. Zmíní také klasifikaci sluchových vad a alternativní způsoby komunikace u lidí s poruchou sluchu. Čtenářům také představí Základní a Mateřskou školu logopedickou v Liberci, na které provede průzkum. Pro informaci zmíní okrajově další druhy škol, které žáky se sluchovými a logopedickými vadami vzdělávají. V druhé části se autorka zaměří na charakteristiku učitele, asistenta pedagoga a popíše, jak by měla probíhat jejich spolupráce. Následně čtenářům představí distanční vzdělávání, přínos počítačů pro výuku, jeho výhody a nevýhody.

Vymezení základních pojmů

Vzdělávání je proces, ve kterém si žáci a studenti osvojují nové vědomosti, poznatky a dovednosti, také postoje a návyky. Žák či student si zde formuje svou osobnost, názory a své zájmy. Proces vzdělávání také klade důraz na socializaci jedince do společnosti a klade důraz na rozvíjení poznávacích stránek a kvalit jedince. Jedinec si osvojuje vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a normy k získávání dalších poznatků.

Vzdělání je výsledkem procesu výuky. Jedná se o ukončený stav, který zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot a norem. Mimo poznávací složku má také ucelovat chování jedince, kultivovat jeho chování, jednání, upevňovat jeho osobnostní vlastnosti v různých životních i sociálních situacích.

Výuka je forma výuky, která je institucionálně zajišťována. Výuka probíhá ve škole a má systematický a cílevědomý vzdělávací charakter. Jde o systém, který zahrnuje proces vyučování, má jasně dané cíle a obsah výuky. K uskutečnění výuky se používají různé prostředky, typy výuky a formy výuky. Probíhá v určitých předem stanovených časových intervalech a je zde klíčová vzájemná interakce mezi učitelem, žákem a učivem.

Vyučovací proces je proces vyučování, ve kterém hraje hlavní roli učitel, žák a učivo. Cílem je splnit výchovně vzdělávací cíl. Jednotlivé subjekty jako je učitel, žák a učivo spolu tvoří vzájemný vztah. Učitel musí vycházet z obsahu vzdělání a musí přizpůsobit vyučování přiměřeně ke znalostní úrovni žáků. Žáci přijímají učivo a dále jej zpracovávají na základě dosavadních znalostí a zkušeností.

V zahraniční literatuře je také možné tento pojem vyhledat jako *education,* tento pojem se však vztahuje k výchově i vzdělání, je tedy jednotným termínem pro obojí. V České republice jediným spisovatelem, který využívá tohoto termínu převzatého z anglického jazyka je Jan Průcha. U nás v českém prostředí se používají pojmy „výchova“ a „vzdělání“ odlišně (Zormanová 2014, s. 8–22).

Speciální škola je škola, která je v souladu s § 16 odst. 9 školského zákona a je určena pro žáky, kteří mají, mentální, tělesné, sluchové nebo závažné vady řeči či jiné další znevýhodnění jako jsou vývojové poruchy učení, vývojové poruchy chování či kombinaci různého postižení s autismem. Na této škole studují žáci, kterým nestačí pouhé poskytnutí podpůrných opaření k zajištění jejich kvalitního vzdělání v běžné základní škole. Speciální základní školy vzdělávají žáky způsobem, který je přiměřený jejich postižení, ale i přesto dosahují stejných cílů jako běžné základní školy. Tyto školy mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň, jako běžné základní školy (MŠMT 2024).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, které vyplývají z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, nebo odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek. Mezi žáky se SVP se řadí žáci s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, dále žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami. (Metodický portál RVP 2024).

1 Žák s vadami řeči na základní škole

Žák s narušenou komunikační schopností, je žák, který nemá plně rozvinutou komunikační schopnost, může být také narušena a to v různých stupních závažnosti. Dle Lechy (2003, s. 19) je při posuzování, zda je či není u jedince přítomna NKS, vždy

nutné zohlednit prostředí, ve kterém jedinec žije. Zda se nejedná například o člověka, který klade vyšší nároky na mluvu. Nejčastěji se NKS vyskytuje na začátku fáze řečového vývoje, může to být také důvod k odkladu školní docházky. U žáků s poruchami řeči je důležité, aby docházelo k podpoře sociálních vztahů a to z toho důvodu, protože NKS může mít na socializaci negativní dopad. Žáci mohou mít potíže s vyjadřováním prožitků, pocitů nebo svých přání. U dětí s poruchou řeči je vhodné podporovat a rozvíjet zájmové činnosti a podporovat jejich talent a nadání k nejrůznějším činnostem ve školním i mimoškolním prostředí. Dítě s NKS potřebuje na zvládnutí některých řečových dovedností více času, je potřeba, aby postupovalo vlastním tempem a bylo okolím akceptováno a chápáno. Často tito děti mají ve škole problémy s výslovností, gramatickou stavbou vět, s ovládnutím techniky čtení a psaním a také s pochopením cizího jazyka a jeho výslovností. U některých dětí s obtížemi v řeči se mohou objevit nedostatečné zkušenosti se sluchovou analýzou (rozklad na části) nebo syntézou (složení v celek) slov a hlásek nebo s motorickou realizací vlastní promluvy. U těchto žáků je vhodné do vyučování zařadit speciální podpůrné a motivační metody v podobě digitálních a počítačových technik, úpravy učebních textů nebo využívání obrázkových materiálů (Lechta 2003, s. 19–21).

1.1 Narušená komunikační schopnost

Osoba s narušenou komunikační schopností je ta, která má některou nebo více jazykových rovin současně narušených a nedovolují vyplnit komunikační záměr dané osoby. NKS může být trvalá, nebo také přechodná vada. Může se projevovat jako vrozená vada řeči, nebo také jako vada získaná. Může být jako hlavní dominantní symptom (příznak) nebo může být symptomem, popřípadě důsledkem jiného dominantního postižení. V tomto případě jde o symptomatickou poruchu řeči (Klenková 1997, s. 17).

Symptomatická klasifikace NKS:

- Narušený vývoj řeči (opožděný vývoj, vývojová dysfázie)
- Mutismus (oněmnění)
- Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- Narušení plynulosti řeči (koktavost, breptavost)

1.2 Komunikace se žákem s NKS

Při komunikaci se žákem s NKS by měl pedagog respektovat jeho věk, pohlaví, stupeň a úroveň narušené komunikační schopnosti a jeho osobnostní vyladění. Vyučující, který žáka se NKS vzdělává, by měl být informován o skutečnosti, zda žák chodí na logopedickou intervenci k logopedovi, či navštěvuje nějakého jiného odborníka. Logopedická péče umožňuje žákovi s narušenou komunikační schopností postupně pod odborným vedením rozvíjet komunikační kompetence na všech jazykových rovinách, odbourávat strach z komunikace a překonávat komunikační bariéry.

Pedagog by měl být v úzkém spojení s rodiči žáka, se kterými spolupracuje, informuje je a získává cenné rady ohledně komunikace s žákem. Mezi formy komunikace s žákem s NKS řadíme zpravidla verbální a neverbální komunikaci. (Klenková 2006, s 28).

Verbální komunikace probíhá pomocí slov, které jsou artikulované, tištěné nebo psané. Mají podobu mluvené nebo psané řeči. Mluvenou řeč doprovázejí prozodické faktory, mezi které řadíme například tón hlasu, tempo mluvy, hlasitost, melodii, také pauzy a rytmus řeči.

Neverbální komunikace představuje to, co vyzařujeme beze slov či společně se slovy jako doprovod komunikace.

Neverbálně komunikujeme**:**

- gesty (pohyby částmi těla – rukami, hlavou, nohami)
- očima (pohledy očí)
- posturikou (postojem těla)
- mimikou (výrazy tváře)
- proxemikou (vzdálenostmi a zaujímáním pozic v prostoru)
- haptikou (tělesnými doteky)
- tónem hlasu a dalšími prozodickými faktory řeči,

Neměli bychom zapomínat také na to, že člověk komunikuje také tím, jak je oblečen, ozdoben a jaký má celkový fyzický vzhled (Klenková 2006, s. 29).

2 Žák se sluchovým postižením na základní škole

Dítě je od počátku svého narození ovlivňováno různými sociálními skupinami, které se podílí na jeho rozvoji. Jde především o rodinu, školu a vrstevnické skupiny. Dítě, které získá roli školáka, se stává součástí instituce. Vstup do školy výrazně ovlivňuje celkový způsob života dítěte. Do popředí se dostává činnost učební před činností herní a dítě prochází výrazným rozvojem a to v oblasti mravního chování, v zájmové oblasti, v rozvoji poznávacích procesů a v rozvoji citů a vůle. Škola je důležitým mezníkem ve vývoji dítěte, postupně integruje dítě do společnosti. Škola napomáhá k dalšímu vývoji dítěte, přispívá k rozvoji schopností, dovedností a osobnostních vlastností k dosažení cílů. Škola nabízí rozdílné zkušenosti, než které dítě získalo v rodině – dítě získává nové hodnoty. Dítě se zaměřuje na výkon a snaží se získat dobrou pozici ve třídě. Nástupem do školy se stává zlom v procesu odpoutávání se ze závislosti na rodině**.**

Žák, jehož život je ovlivněn sluchovou vadou má větším či menším způsobem ovlivněn svůj vývoj. Záleží však na osobnosti dítěte, na jeho rodinném zázemí a rodině, která zjistila, že jejich dítě má sluchové postižení. Sluchové postižení ovlivňuje celkový vývoj dítěte, vzdělávání i výchovu, proto je je nezbytná včasná diagnostika, kompenzace a následná rehabilitace a především také vhodný výběr školy, kam bude dítě docházet. Pro úspěšné začlenění dítěte se sluchovým postižením na základní škole, je potřeba splnit některé požadavky, které dítěti pomohou při vzdělávání (Vágnerová 2000, s. 180).

Dle Sowíka (2007, s. 72) je sluchové postižení následkem organické nebo funkční vady (poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, popřípadě funkcionálně percepčních poruch (Sowík 2007, s. 72).

Klasifikace sluchového postižení se může opírat o několik kritérií, kterými jsou doba vzniku vady či poruchy, intenzita sluchové ztráty a typ konkrétní vady/poruchy.

2.1 Sluchové postižení

Osoba, která má zdravý sluch, slyší slabé zvuky, jako je šepot, tikot hodin, šustění větru. Člověk, který má lehkou až středně těžkou nedoslýchavost, může mít komunikační obtíže v hlučném prostředí, zatímco osoba s těžkou až velmi těžkou

nedoslýchavostí bez jakékoli kompenzace nereaguje na mluvenou řeč a hlasitější zvuky. Za praktickou hluchotu je považován stav sluchu přesahující ztrátu 90 dB, při této sluchové ztrátě člověk neslyší a nereaguje na hlasité zvuky, jako jsou hluk motoru auta či sekačky na trávu.

Klasifikace sluchového postižení se dělí podle:

1) místa vzniku

- převodní porucha sluchu – jde o vady vnějšího a středního ucha, jedinec špatně slyší hluboké tóny, jde o kvantitativní poruchu sluchu
- percepční porucha sluchu – jde o vady vnitřního ucha nebo centrálního sluchového nervu, kdy jedinec špatně rozumí, jde o kvalitativní postižení sluchu
- smíšené poruchy sluchu – jsou poruchy, které zahrnují jak převodní, tak percepční typ poruch

2) Podle stupně sluchové ztráty

- nedoslýchaví – lehce, středně, středně těžce, těžce
- neslyšící
- ohluchlí

3) podle doby vzniku

- vrozené nebo získané postižení

4) podle etiologie

- orgánové postižení, funkční postižení

Při absenci sluchových vjemů v raném dětství dochází u dítěte k nedostatečnému vývoji myšlení a řeči, kdy zaostává porozumění pojmům a souvislostem, schopnosti abstraktního myšlení a zvládání logických operací, Zároveň se dítěti nevytváří vnitřní řeč. Dochází k narušení osobní identity jedince a je potřeba rozvíjet náhradní způsoby interpersonální a sociální komunikace (Slowík 2007, s. 74).

Děti se sluchovou vadou lze rozdělit do třech hlavních skupin. Jde o děti nedoslýchavé, neslyšící a děti s kochleárním implantátem.

Nedoslýchavé děti hůře slyší. Nedoslýchavost se pohybuje v pásmu od lehké až po těžkou. Lehká ztráta sluchu může být u šikovných a inteligentních dětí hůře rozpoznatelná a nemusí být díky tomu delší čas kompenzovaná sluchadly. Dítě totiž rozumí hůře šepotu, tichému hlasu nebo při zhoršených akustických podmínkách. Při střední ztrátě sluchu je porozumění mluvené řeči dostačující jen při zvýšené hlasitosti. Dítě si může doplnit to, co neslyšelo odezíráním a sluchová vada tak velmi často uniká pozornosti rodičů a není kompenzována tak, jak by bylo potřeba. Upozornit na sluchovou vadu pak může až pomalejší vývoj řeči a neadekvátní reakce na hluk. Dítě s těžkou sluchovou vadou má snížené slyšení a zkreslené zvukové vjemy. Sluchadlem již nejde tato vada plnohodnotně kompenzovat. Sluchadlo pouze zesílí zvuk (dítě sice slyší zvuky, ale nerozumí). Nedoslýchavé děti komunikují mluvenou řečí a jejich řeč se rozvíjí obdobně jako u dětí slyšících, i když se zpožděním. Rozhodně se nedá říci, že sluchadlo plně kompenzuje sluchovou ztrátu dítěte. Sluchadlo v některých případech nepomáhá a je třeba komunikaci podpořit i jinými prostředky.

Neslyšící děti neslyší a nevnímají zvuky ani s tím největším zesílením, vnímají pouze vibrace. Zásadní je, kdy dítě přišlo o sluch, pokud dítě neslyší od narození, čili je prelingválně neslyšící, není schopné se naučit mluvené řeči, protože ji nemůže přirozeně odposlouchávat a napodobovat. Pro tyto děti je vhodná komunikace pomocí znakového jazyka. Pokud dítě přišlo o sluch v průběhu svého života a má zkušenost s mluvenou řečí, tak nadále preferuje komunikaci mluvenou řečí. Kvalita jejich řeči však může být ovlivněna ztrátou kontroly sluchu. S její produkcí však nemají výrazný problém. Osoby s nedoslýchavostí mluvený jazyk vnímají pouze vizuálně nebo v písemné podobě.

Děti s kochleárním implantátem mají nitroušní náhradu, která přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací do sluchového nervu. Využívají totální komunikaci, komunikaci pomocí znakového jazyka, orální komunikaci s podporou znakového jazyka nebo plnou orální komunikací. Děti s implantátem mohou mluvit krátké agramatické věty, nebo i rozvinuté věty. Nemusí však mluvit vůbec. Cílem u těchto dětí je dosáhnout maximální úrovně, tedy plné orální komunikace a mluvy v rozvinutých větách (Brožová 2015, s. 19 –20).

Bartoňová, Vítková (2007, s 62) uvádí, že výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením probíhá nejen ve školách pro žáky se sluchovým postižením, ale i na běžných základních školách. Předpokladem integrace je vytvoření takových podmínek, které odpovídají stupni a druhu postižení dítěte. Hlavním předpokladem pro vzdělávání dětí se sluchovým postižením je společný jazyk pro oba rodiče a dítě. Vhodný jazyk vede ke snadnému dorozumění ve všech činnostech.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením může probíhat i v běžné škole při využívání elektronických sluchadel. S podporou a stimulací učitele a rodičů se dítě učí zpracovávat informace. Pro žáky s těžkou sluchovou vadou se doporučuje vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí, kde jsou upravené podmínky a rozložené učivo do deseti let. V rámci edukace žáků se sluchovým postižením mají žáci právo na volbu vzdělávacího jazyka, to však záleží na druhu postižení sluchu. Pokud jde o postižení vrozené nebo získané. Při velmi výrazné nebo naprosté absenci sluchových vjemů v raném dětství dochází ke značnému deficitu ve vývoji myšlení a řeči, zaostává porozumění pojmům a souvislostem, schopnost abstrakce, zvládání logických operací a nevytváří se vnitřní řeč. Tím je narušené vnímání osobní identity člověka. Proto je nutné rozvíjet všechny dostupné náhradní způsoby komunikace.

2.2 Alternativní způsoby komunikace u žáků se sluchovým postižením

Znakový jazyk bývá označován jako francouzská manuální metoda. Základem znakové řeči je systém pohybů, gest rukou a dalších doplňujících výrazových (pohybových a mimických) prvků, které vytváří plnohodnotné nezávislé jazykové prostředí. Výhodou je jasná srozumitelná, plynulá komunikace mezi sluchově postiženými, kteří si tímto způsobem dokážou porozumět i v mezinárodním prostředí. Pro většinu populace je však tato komunikace nesrozumitelná.

Znakovaná čeština je uměle vytvořený systém, který usnadňuje komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími v České republice. Jedná se o běžnou mluvenou češtinu doplněnou o pohyby a postavení rukou, které ukazují odpovídající znaky českého znakového jazyka. Jde tedy o takový kompromis mezi jazykem slyšících a neslyšících osob.

Orální metoda vychází z předpokladu, že i lidé s těžkým sluchovým postižením by se měli naučit běžnou mluvenou a psanou řeč, aby byli schopni optimálně existovat ve společnosti. Předpokladem je srozumitelné používání mluvené řeči a dostatečná schopnost odezírat řeč. Při komunikaci s odezírajícím jedincem je nutné respektovat určité podmínky, aby odezírání bylo vůbec možné. Vhodné je mluvit pomaleji, používat jednoduché známé slova a věty. Udržovat maximální čtyřmetrový odstup, mít dostatečné osvětlenou místnost a možnost použít podpůrné komunikační prvky jako je mimika a gestikulace. Schopnost souvislého odezírání klesá přibližně po 20 minutách. V mluveném i psaném projevu mívají lidé se sluchovým postižením problém s výslovností, omezenou slovní zásobou, porozuměním významu slova a také s gramatikou. Důležitou součástí vzdělávání jedinců se sluchovým postižením je logopedická péče. Orální komunikace vyžaduje nápravu a stimulaci správné výslovnosti, aby mluvená řeč byla co nejsrozumitelnější.

Bilingvální přístup je kombinace orální metody (odezírání, mluvení, čtení, psaní) a znakového jazyka. Jedinci se učí partnersky komunikovat s lidmi bez postižení a současně jsou respektováni jako specifická kulturní a jazyková menšina.

Totální komunikace je souhrn všech možných metod. Kombinuje znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, odezírání, psaní, čtení, mimické a gestikulační prvky, výtvarné projevy aj. – zkrátka všechny reálné možnosti komunikace člověka se sluchovým postižením a jeho okolím (Sowík 2007, s. 76 –79).

Pro úspěšnou integraci žáků se sluchovým postižením do společnosti musí být splněny následující podmínky vzdělávání:

- nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup
- učitelé musí být obeznámeni s problematikou sluchového postižení
- žák má právo si vybrat vzdělávací cestu (bilingvální program, program orální nebo program totální komunikace)
- možnost úpravy učitelem obsahu učiva u jednotlivých předmětů
- znalost pedagoga a využívání speciálních metod ve výuce pro žáky se sluchovým postižením
- logopedická péče podle potřeb žáka
- předpoklad materiálního a technického vybavení, kompenzační pomůcky

- běžné i speciální učebnice, didaktické pomůcky a výukové programy (Úředníčková 2013, s. 30–32)

Při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by se učitel i asistent pedagoga měli řídit následujícími doporučeními:

- Měli by výrazně, ale ne přehnaně artikulovat (pro děti, které jsou odkázány na odezírání, jsou výhodou nalíčené rty, nevýhodou vousy).
- Ve třídě dodržovat klid a řád, pro děti se sluchovým postižením je vhodný strukturovaný program, aby věděli, kdy a co se bude dít, chaos je pro ně nevhodný a ve velkém hluku nemají možnost rozumět mluvené řeči.
- Problémem může být práce ve skupině, asistent v případě potřeby může tlumočit, co ostatní děti řekly.
- Při vyučování by každé dítě mělo vidět na každého, kdo právě mluví.
- Chceme-li dítěti se sluchovým postižením říci něco důležitého, je potřeba ho předem upozornit, že budeme mluvit (např. dotknout se ho, postavit se, aby na nás viděl).
- Hodně psát na tabuli a nemluvit otočený zády ke třídě.
- Při čtení ze sešitu nebo z učebnice si nesmí učitel či asistent zakrývat své rty.
- Mít vhodné osvětlení ve třídě.
- Na jakékoliv změny ve výuce upozornit i rodiče, ujistit se, že dítě rozumělo, nespoléhat na jeho přikývnutí.
- Častá komunikace s rodiči dítěte, zavedení notýsku na úkoly a vzkazy (Uzlová 2010, s. 72).

3 Informace o ZŠ a MŠ logopedické v Liberci a dalších školách

Základní škola a Mateřská škola logopedická v Liberci vzdělává žáky se sluchovým postižením více než 65 let. Na této škole se vzdělávají žáci s různým stupněm sluchového postižení a těžkou poruchou komunikačních schopností, kterou nelze kompenzovat běžnou logopedickou či foniatrickou ambulantní péčí. Jde o nejtěžší poruchy řeči jako je dysfázie, různé formy mutismu, palatolálie, balbuties, či těžké formy dyslalie a verbální dyspraxie. Žáci jsou vzděláváni pomocí totální komunikace.

Dítě je vřazeno do této školy na základě doporučení poradenského zařízení, jeho diagnózy, závažnosti poruchy a míry podpůrných opatření, které potřebuje. Tato základní škola vzdělává žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a je výhradně určena pro žáky se sluchovými a logopedickými vadami, kteří mají svou poruchu natolik kompenzovanou, že jsou schopni plnit požadavky běžné základní školy. (ZŠ a MŠ logopedická Liberec 2024).

Škol pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením a vadami řeči není v České Republice mnoho, leckdy se stává, že děti s poruchou sluchu jsou velmi brzo odloučené od své rodiny a přes týden pobývají na internátu školy, domů jezdí pouze na víkend a prázdniny. Níže autorka práce popíše jejich stručný charakter:

Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni

- Je jedinou školou v Plzeňském kraji, své žáky vzdělává pomocí totální komunikace. Školu studují žáci s různým stupněm sluchového postižení a žáci s kombinovanými vadami.

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené v Českých Budějovicích

- Škola byla založena v roce 1871, vzdělává žáky se sluchovým, logopedickým a popřípadě i jiným zdravotním postižením. Pro žáky se sluchovým postižením je realizován program totální komunikace a prvky bilingválního vzdělávání.

SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Holečkova v Praze

- Jde o nejstarší školu na českém území, která byla založena roku 1786, škola vzdělává a vychovává těžce sluchově postižené žáky, žáky s kombinovanými vadami a také žáky s mentální nebo těžkou logopedickou vadou. Škola používá bilingvální nebo orální metodu vzdělávání.

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova v Praze

- Škola byla založena v roce 1916 v Praze
- Vzdělává žáky s různým stupněm sluchového postižení, s narušenou komunikační schopností a kombinovaným postižením

- Škola vzdělává žáky neslyšící bilingvální metodou a žáky nedoslýchavé a žáky s narušenou komunikační schopností pomocí totální komunikace

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Ječná v Praze,

- Škola byla založena roku 1945
- Škola vzdělává žáky s těžkými komunikačními problémy na podkladě vady sluchu nebo řeči
- Výuka na této škole probíhá auditivně orální metodou (tedy mluvenou formou jazyka), podmínkou pro přijetí je tedy předpoklad pro rozvoj mluvené řeči

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola v Hradci Králové

- Střední, základní a mateřská škola v Hradci Králové nabízí výběr ze dvou vzdělávacích programů:
- Bilingvální vzdělávací program pro děti těžkou sluchovou vadou
- Orální vzdělávací program pro děti se středně těžkou sluchovou vadou a kochleárním implantátem

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

- Škola byla založena roku 1906
- Škola má logopedické a surdopedické třídy
- Vzdělávání jsou zde žáci s různým stupněm sluchové vady, s kombinovanými vadami, s vývojovými poruchami řeči a učení.
- Žáci se sluchovým postižením jsou vzděláváni metodou totální komunikace

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené V Olomouci

- Ve škole jsou vzdělávání žáci s různým stupněm sluchové vady, žáci s logopedickými obtížemi a žáci s kombinovaným postižením. V minulosti se škola také věnovala vzdělávání žáků s hluchoslepotou. Základní vyučovací metodou na této škole je totální komunikace

Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené Poruba v Ostravě

- Nejmladší škola pro žáky se sluchovým postižením
- Škola do roku 1991 vzdělávala nedoslýchavé žáky a poté se začala věnovat vzdělávání žáků se všemi stupni sluchové vady.
- Základní škola pečuje o žáky se sluchovým postižením a vzdělává je pomocí orální metody, znakového jazyka a totální komunikace

Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně

- Učitelé této základní školy vytvořili vlastní vzdělávací program, ve kterém se počítá s bilingválním vzdělávacím přístupem a s výukou znakového jazyka jako samostatného předmětu.
- Ve výuce používají český znakový jazyk, znakovanou češtinu a písemnou i mluvenou formu češtiny

Mateřská škola, základní škola a dětský domov v Ivančicích

- V této škole se mohou vzdělávat děti se sluchovým postižením, s vadami řeči, s poruchami autistického spektra a s mentálním postižením.
- Kromě internátu tato škola spravuje také dětský domov, pro děti s nařízenou ústavní výchovou.
- Ve škole je malý počet žáků se sluchovým postižením

Mateřská a Základní škola v Kyjově nedaleko Brna

- Vzdělává žáky se sluchovým postižením, s vadami řeči a případně s dalšími postiženími
- Ve škole jsou speciální autistické třídy
- Škola vzdělává žáky za použití auditivně verbální metody nebo totální komunikace (Atlas školství 2024).

V této části práce autorka popíše funkci pedagoga a asistenta pedagoga, jejich náplň práce a osobnostní a kvalifikační předpoklady těchto pracovníků. Dále popíše, jak by měla probíhat spolupráce mezi nimi a seznámí čtenáře s přínosem počítačů a distančním vzděláváním.

4 Pedagog

Učitel je dle Průchy (2009, s. 261) jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, jde o profesionálně pedagogicky kvalifikovaného pracovníka, který je spoluodpovědný za výchovu a vzdělávání žáků (Průcha 2009, s. 261)

Učitel je člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Je iniciátor výchovného procesu, jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného, patří k významným osobám v životě každého dítěte a dospívajícího. Může být také osobnostním příkladem pro své žáky. Od pedagoga se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. To znamená zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, různé činnosti i způsoby myšlení (Grecmarová 1998, s. 164).

4.1 Předpoklady k vykonávání učitelské profese

Mezi základní předpoklady pedagoga podle MŠMT v České republice pro výkon pedagogické profese se řadí:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- bezúhonnost
- dobrá zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka (Vašutová 2004, s. 37)

4.2 Kompetence pedagoga

Kompetence pedagoga jsou obecně definovány jako soubor odborných předpokladů, znalostí, zkušeností, dovedností a postojů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese (Hájková, aj. 2010, s. 102). Každý pedagog by měl být vybaven několika základními kompetencemi, mezi ně se řadí:

- kompetence didaktická (schopnost motivovat a aktivizovat žáky ve výuce)
- kompetence oborově předmětová (pedagog by měl být odborný)
- kompetence profesionálně a osobnostně kultivující (pružnost a kreativita učitele)
- kompetence diagnostická a intervenční (schopnost řešení problémů)
- kompetence sociální a komunikativní (komunikativnost)
- kompetence obecně didaktická (rozvoj individuálních kvalit)
- kompetence managerská (organizační schopnosti)

- kompetence ostatních předpokladů (psychická odolnost a bezúhonnost)

Základní výbavou každého pedagoga by měla být jeho schopnost kooperace s ostatními pedagogy či ostatními nepedagogickými pracovníky školy. Tato dovednost je klíčová pro proces vzdělávání. Pedagogové by měli na každý pokrok žáků nahlížet jako na společný výsledek vzájemného působení. I pedagogové se v procesu učí reflektovat skutečnost, že oni sami, stejně jako žáci nejsou všichni stejní, ačkoliv sledují podobné cíle. Mezi kvalifikační kompetence vyučujícího patří proto osobní tolerance vůči lidské odlišnosti a citlivé chápání vůči člověku, který je výrazně odlišný například i v chování.

V týmu dobře kooperujících pedagogů poté není žádný problém s následnou konzultací a pomocí, respektive s radou a pomocnou nabídkou od jiného pedagoga. Pedagogové mezi sebou kooperují především v situacích, které se týkají:

- složení tříd ve škole
- prostorových a časových podmínek
- výuky žáků se speciálně vzdělávacími potřebami
- stavu a vybavení jednotlivých učeben
- rozvrhu hodin
- zástupů pedagogů ve třídách
- individuálních vzdělávacích plánů
- hodnocení žáků a tříd
- přípravy školních akcí
- kooperace s rodiči aj. (Hájková, aj. 2010, s. 128–129).

5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a zaměstnanec školy, nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě. Jde především o zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících, v platném znění. Pozice asistenta pedagoga je stále poměrně nová pedagogická profese, která existuje od roku 2004. Dnes chápeme tuto profesi jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Asistent pedagoga pracuje pod vedením

učitele. Smyslem práce AP je usnadnění práce učitele, tím, že učitel získává více času a prostoru na individualizovanou podporu žáka – asistent je primárně skutečně asistentem pedagoga, nikoli asistentem žáka se speciálně vzdělávacími potřebami (Hájková, aj. 2018, s 6).

Metodickou podporu tomuto pracovníkovi zajišťují poradenští pracovníci školy, jako jsou výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog nebo také odborníci, kteří pracují v pedagogicko-psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru. Funkci asistenta zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Ředitel také stanovuje těmto zaměstnancům náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy (Teplá, Felcmanová, Němec 2019, s. 30–37).

Dle Uzlové (2010, s. 43) rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga je, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který pracuje pod vedením učitele, pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky na základě vzájemné spolupráce a věnuje svou pozornost také podle potřeby ostatním žákům ve třídě. Naproti tomu osobní asistent není pedagogickým pracovníkem a je k dispozici pouze jednomu konkrétnímu integrovanému žákovi (Uzlová 2010, s 43).

5.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Práce AP se rozděluje na pedagogickou činnost přímou (např. práce s žáky při výuce) a nepřímou (např. příprava na výuku, konzultace s pedagogem, účast na pedagogických poradách).

Nepřímá činnost asistentů pedagoga zahrnuje administrativní a organizační podporu pedagoga (např. přípravu pomůcek a vhodných materiálů na výuku) – tento způsob podpory by však neměl být hlavní činností AP.

Hlavní činnosti AP by měly zahrnovat: podporu žáka a učitele ve výuce, doučování žáka, práci s žáky ve volnočasových aktivitách, individuální práci s jednotlivci, pomoc s osvěžením a upevněním probrané látky (Hájková a kol. 2018, s 50–54).

Mezi hlavní náplň práce AP patří:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci se žáky a jejich rodiči či zákonnými zástupci

- podpora žáků při přizpůsobování se školnímu prostředí
- pomoc žákům s přípravou na výuku a při samotné výuce
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během výuky i při akcích pořádané školou

Nejčastěji AP vykonávají tyto činnosti:

Individuální práci se žákem ve formě dohledu, verbální podpory, dovysvětlování probrané látky, vizuální podpora a to ve třídě i mimo ni (to však v případě je-li to nezbytně nutné). Asistent pedagoga musí ve shodě se zákonem splňovat určité kvalifikační předpoklady a osobnostní dispozice (Teplá aj. 2019, s 89).

5.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Jak již bylo zmíněno výše, asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky školy, proto musí jako například učitelé splňovat určité obecné požadavky. Přesně je uvádí §3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

Asistent musí být:

- plně způsobilý k právním úkonům
- musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost
- musí být bezúhonný a zdravotně způsobilý
- prokazatelně znát a ovládat český jazyk

V rámci odborné způsobilosti zákon vymezuje dvě roviny práce asistenta pedagoga lišící se požadavky na dosažené vzdělání. Pro méně náročné činnosti je dostačující základní vzdělání a pro náročnější činnosti je potřeba mít střední vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. Obě tyto roviny předpokládají alespoň minimální znalosti v oblasti pedagogiky, alespoň formou kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Němec, aj. 2014, s. 14).

5.3 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jsou vyžadované spíše v obecné rovině. Nejvíce by měl AP mít smysl pro spravedlnost, pozitivní vztah k žákům a pochopení pro ně. Důležitá je také, aby měl základní všeobecný přehled.

Působení AP při výuce je zásadní, a to především tím, jaký on sám je. Musí se jednat o člověka zodpovědného, důsledného s velkou empatií k jinakosti a odlišnostem. AP by měl mít vyrovnanou osobnost, intelektuální úroveň, měl by být komunikativní, tvořivý, trpělivý, laskavý, optimistický, měl by být dokázat improvizovat, operativně řešit problémy a pracovat v týmu. Neměl by také opomíjet péči o svůj zevnějšek, svou vizáž a vůni a to vzhledem větší vnímavosti u dětí, žáků i studentů. Z uvedeného vyplývá, že funkce AP vyžaduje skoro dokonalého člověka, takový člověk však neexistuje. Primární je převážně jeho pozitivní vztah k žákům, empatie, psychická odolnost, fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost (Hájková, aj. 2018, s. 34 – 42).

6 Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga

Schopnost spolupráce mezi pedagogem a asistentem je u žáků se SVP velmi zásadní. Pracovníci mezi sebou musí efektivně fungovat, asistent pedagoga nespolupracuje pouze s učitelem, ale také s žáky, speciálním pedagogem, rodiči žáků a dalšími externími účastníky vzdělávacího procesu. Základem pro správnou spolupráci je srozumitelná komunikace, důvěra v ostatní členy v týmu, schopnost sebereflexe, možnost říci a uplatnit svůj názor, častý kontakt s ostatními členy v týmu a čitelnost v chování a jednání všech členů (Morávková, aj. 2015, s. 52).

Pro úspěšnou spolupráci je klíčové správné rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem. Práce asistenta pedagoga je podpůrná práce, kdy učitel řídí vyučování celé třídy, zadává žákům ve třídě úkoly a jejich plnění sám vyhodnocuje. Asistent by měl žákům pomáhat, poskytovat dodatečné vysvětlení k zadanému úkolu u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, zaznamenávat pro žáky se SVP instrukce na tabuli, či jim jinak pomoci. Asistentova podpora není věnována jednomu konkrétnímu žákovi, nýbrž všem žákům ve třídě, kteří ji aktuálně nejvíce potřebují. Asistent pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může připravit pracovní listy, cvičení či názorné pomůcky (Hájková, aj. 2010, s. 74).

Pedagog a asistent pedagoga jsou kolegové a také si jsou nejbližšími partnery ve výchovně vzdělávacím procesu. Musí spolu komunikovat každý den, sdílet své zkušenosti, poznatky a informovat se navzájem o případných problémech se žáky a shodnout se na společném postupu. AP by se v případě problémů měl primárně radit s výchovným poradcem, popřípadě se speciálním pedagogem (Horáčková 2010, s. 30).

Spolupráce asistenta a pedagoga by měla být postavena na důvěře, vzájemné informativnosti a vymezených kompetencích. AP by neměl vynášet informace o tom, co se děje ve třídě, pokud se nejedná o problémy, které by měly být řešeny mimo třídu. AP by měl vnímat a respektovat pedagoga, se kterým pracuje, jako svého nadřízeného i když pedagog může být například mladší a nemusí mít tolik zkušeností ve výchovně vzdělávacím procesu. Pedagog by naopak měl AP vnímat jako zkušeného a čerpat od něj informace a respektovat ho. Mezi klíčový bod spolupráce se řadí také stanovení si určitých podmínek mezi sebou, kterými se budou oba pracovníci řídit. Důležité také je, aby si AP a pedagog plně uvědomovali jakou má každý roli a kompetenci. AP by měl respektovat rozhodnutí pedagoga a řídit se jím.

Pedagog má zodpovědnost za vzdělávání žáků a neměl by přesouvat tuto zodpovědnost na asistenta. Pedagog by měl AP vést a plánovat jeho činnost ve vyučovacích hodinách. Měl by s ním diskutovat o tom, jak bude probíhat výuka, ale také diskutovat o žácích samotných. Také by mezi pracovníky měla probíhat diskuze ohledně informativnosti zákonných zástupců žáků, AP by měl také spolupracovat s pedagogem po administrativní stránce, protože tak pedagog získá více času na práci se žáky (Kendíková 2016, s. 32).

Dle (Horáčkové 2015, s 30) by před každou vyučovací hodinou měla proběhnout konzultace o tom, jak bude dané vyučování probíhat, záleží však na tom, jak dobře spolu dokáží pracovníci spolupracovat a jak umí jeden nebo druhý improvizovat. V procesu výuky zůstává vždy na učiteli zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky i hodnocení chování žáka. (Horáčková 2010, s. 30).

6.1 Týmová spolupráce

Dle Bartoňové, Vítkové (2007 s. 79) práce učitele spočívá v jeho samostatné práci v rámci jeho kvalifikačních předpokladů, ale také v umění být týmový. Proces vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole je založeno především na týmové spolupráci. Setkávají se v něm pedagogičtí pracovníci s vedením školy, rodiče žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, a dále také externí účastníci, jako jsou např. pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zaměstnanci poradenských zařízení a další. Přesto asistent pedagoga, jako pedagogický pracovník, je

ve třídě nejbližším partnerem učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu (Bartoňová, aj. 2007, s. 79).

Dle Horáčkové (2015, s 5) je asistent spojovacím článkem mezi všemi aktéry ve výchovně-vzdělávacím procesu a prostředníkem komunikace mezi nimi. Asistent se tak stává čím dál více nepostradatelnou součástí podpůrného týmu (Horáčková 2015, s. 5).

Pro fungování podpůrného týmu ve výchovně-vzdělávacím procesu platí obecné principy týmové spolupráce, jako jsou:

- vzájemná inspirace díky rozdílným zkušenostem a znalostem,
- různý přístup k práci umožňující nový pohled na řešení v různých situacích
- odpovědnost vůči kolegům v týmu
- vzájemná motivace k dosažení vyšších výkonů
- vzájemná opora

Ve fungujícím týmu aktéři:

- spolu jasně a srozumitelně komunikují
- v chování a jednání jsou pro žáky čitelní
- mají důvěru v kolegy v týmu
- mají schopnost sebereflexe
- mají příležitost uplatnit svůj vlastní názor, zkušenost a pohled
- s kolegy týmu jsou v častém kontaktu
- vzájemný kontakt probíhá osobně tváří v tvář (Němec, aj. 2014, s 52)

Podle Hájkové a kol. (2018, s. 73), ovlivňují týmovou spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga následující faktory – nejvíce je ovlivňována spolupráce osobními sympatiemi obou pracovníků. Hned poté mají vliv profesní zkušenosti pracovníků, které rovněž jako významný faktor ovlivňují jejich vzájemnou spolupráci. Dalším ovlivňujícím faktorem jsou samotní žáci a jejich složení ve třídě, typ speciálně vzdělávacích potřeb a náročnost práce s jednotlivými žáky. Mezi další faktory ovlivňující spolupráci lze zmínit vzdělání subjektů, věk žáků, vzájemná vstřícnost, otevřenost, upřímnost, přístup k dětem i k práci, osobnost asistenta a osobnost učitele (Hajková, aj. 2018 s. 73).

7 Distanční forma vzdělávání

Distanční vzdělávání (DiV) v překladu do anglického jazyka Distance Education nebo Distance learning ucelený soubor vzdělávacích principů a pravidel, které umožňují člověku se vzdělávat s plnou ekonomickou i společenskou aktivitou a prakticky nezávisle na vzdálenosti mezi místem pobytu a vzdělávací institucí. Aby mohl tento vzdělávací proces probíhat, musí zajistit maximální dostupnost všem potenciálním zájemcům o vzdělávání a vycházet vstříc jejich potřebám, zájmům a možnostem. A také

zajistit maximální podporu studujícím v průběhu studia. Jde tedy o studium, které je založeno na samostudiu – Student a vyučující jsou fyzicky odděleni a pro prezentaci učiva a společnou komunikaci využívají informačních a komunikačních technologií.

Distanční vzdělávání nabízí různé typy vzdělávání. Kurzy i studijní programy zakončené státními zkouškami. Vzdělávat se v tomto programu může každá osoba bez rozdílu věku, a zdraví (v praxi v ČR se jedná spíše o dospělé osoby). Distanční vzdělávání umožňuje získávání nových vědomostí, dovedností a poznatků i lidem, kteří se z různých důvodů (osobních, sociálních, pracovních, zdravotních, ekonomických) nemohou účastnit studia prezenčního (Podškubková, aj. 2006, s. 10).

7.1 Odlišnost distančního vzdělávání od jiných forem

Distanční vzdělávání je založené převážně na samostudiu a studující není denně ve fyzickém kontaktu s vyučujícím. Tento druh vzdělávání využívá multimédia jak pro prezentaci učiva, tak pro komunikaci se studujícími. Objektem je většinou dospělá osoba, která je pracovně vytížená, ekonomicky aktivní a rozšiřuje si tak své vzdělání.

Distanční vzdělávání se opírá o několik základních principů. K těm patří především individualizace a flexibilita studia, samostatnost studia, multimediálnost a podpora studujících. Individualizace a flexibilita studia je založena na bohaté a různorodé nabídce studijních možností.

Studující si může sám sestavit studijní kurzy dle své potřeby a přizpůsobovat si obsah vzdělávání ke svým aktuálním potřebám. Samostatnost studia umožňuje individuální vlastní tempo a díky zpětné vazbě od vyučujícího má možnost student zjistit, zda danému probranému učivu porozuměl. Princip multimediálnosti může efektivně přispět k chápání učiva díky tomu, že studující využívá více smyslů. Také díky tomu má studující možnost být v kontaktu s celou vzdělávací institucí. Multimédia tak plně nahrazují chybějící každodenní styk studujících a vyučujících. Posledním principem je podpora studujících, která spočívá v informovanosti studujících a v pedagogicko-psychologické pomoci, která je jim poskytována při řešení různých potíží, vyplývajících se zátěže během studia, profesních či osobních problémů (Podškubková, aj. 2006, s. 14 –15).

7.2 Přínos počítačů ve výuce

Počítače tvoří pro děti spolehlivé a přitažlivé prostředí pro učení. Děti při samostatné práci s počítačem mohou v klidu přemýšlet a nemusí mít pocit, že na ně někdo vyvíjí tlak, nebo že by se mohly zesměšnit před třídou. Počítače nejsou netrpělivé ani naléhavé, a nevysmívají se žákovi za jeho úsilí, jako se může stávat například od některých spolužáků. Počítače jsou užitečné pro žáky, které nemají dobrou paměť, dlouho neudrží pozornost. Poskytují jim okamžitou zpětnou vazbu a mohou jim i poradit při řešení úkolu. I dětem, které mají dyslexii, nebo dysgrafii může počítač také velmi snadno pomoci. Tyto děti mohou snadno vytvořit krásný úhledný bezchybný text.

Počítačové systémy respektují individuální potřeby žáka, jeho tempo učení a dovednosti. Každý člověk se učí odlišným tempem i způsobem. Počítač umí pracovat rychlostí, která je vyhovující potřebám žáka, počítač žákovi dovoluje se vrátit o krok zpět, žádá po něm vysvětlení, dovoluje mu práci začít a ukončit kdykoliv, může dát také žákovi zpětnou vazbu. Proto je také vhodný pro osoby s postižením. Počítač je ideální motivací pro žáky, které učení nebaví, může tak pozitivně ovlivnit jejich školní prospěch. Práce na počítači a hledání informací vyvolává u dětí větší zájem o učení a může jim zpříjemnit proces učení. Počítače snižují riziko neúspěchu ve škole, strach z vlastních nedostatků a neschopnosti. Počítač je vhodný i pro děti se specifickými poruchami učení. Pomocí speciálních programů se mohou děti naučit různé dovednosti, jako jsou čtení, psaní, operace z matematiky, angličtiny aj. Práce založená na počítačích je obecně přínosná, protože rozvíjí myšlení žáka.

V dnešní době je internet ve školních osnovách chápán jako bohatý a nekonečný zdroj informací, ale také jako prostředek ke komunikaci ve vzdělávání na všech stupních škol a vzdělávacích předmětech. Internet obecně je chápán jako prostředek ke komunikaci mezi lidmi různých kultur a národností, dokáže odstraňovat konfliktní situace, které mohou vzniknout jazykovou bariérou. Pomocí internetu můžou spolu komunikovat obyvatelé na celé naší Zemi. Při vyučování může vyučující použít široké spektrum výukových programů, didaktických her i elektronických encyklopedií.

7.3 Využití počítače ve výuce

Počítač lze ve výuce využít hned několika způsoby, především v kterémkoli předmětu jako prostředek k vyhledáváním informací, jako nástroj k tvorbě textu, obrázků, tabulek nebo výpočtům, modelování, simulaci dějů aj.. Také k procvičování

a zkoušení pomocí různých výukových programů. Počítač lze využít v samostatných předmětech – informatice (naučení se práce s počítačem jeho ovládání, výpočetní technika aj.). Dále lze počítač využít ve výběrových seminářích, volitelných předmětech, nepovinných předmětech nebo v zájmových kroužcích ve škole. (Ševčíková 2012, s. 14–18).

7.4 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Mezi výhody distančního vzdělávání lze zařadit snadný přístup ke všem možným zdrojům, jako jsou webové stránky, videa či jiné další servery na vzdělávání, které jsou velmi často zdarma. Distanční vzdělávání je velice flexibilní a často uzpůsobeno studentům přesně na míru. Vzdělávat se tak mohou studenti odkudkoliv a to v čase a tempu, který jim nejvíce vyhovuje. Mezi další výhody online výuky lze zařadit sebemotivaci a sebekázeň, protože díky tomuto druhu výuky žáci přebírají zodpovědnost a samostatnost. Učí se také organizovat si osobní čas, který budou věnovat vzdělávání. Žáci se také učí práce na počítači a fungování v online prostředí, které je pro dnešní dobu nezbytné. Další výhodou může být nenákladnost výuky, žáci nemusí pořizovat učebnice a platit za cestovné do školy.

Mezi nevýhody distančního vzdělávání můžeme zařadit to, že jde o formu, která není vhodná a využitelná pro všechny skupiny studujících a pro každý studijní obsah. Vzhledem náročnosti je tento druh výuky určen především dospělým osobám, které jsou psychicky vyzrálé a jsou k samostudiu vysoce motivovaní, jsou schopni si učivo rozložit a organizovat si svůj volný čas. Distanční vzdělávání se orientuje převážně na využití počítačů a internetu, proto je nezbytné, aby studující zvládal ovládat IT techniku. Dovednost práce na počítači je nezbytnou podmínkou pro úspěšnost tohoto studia. Mezi nevýhody lze také zmínit dostupnost a úroveň kvality techniky, každý studující musí mít k dispozici zařízení, přes které se může vzdělávat. Nevýhodou může také být, že se nedá tak dobře učit dovednostem přes počítač, studující se může cítit osamocenost a může pociťovat omezenou komunikaci se svými vrstevníky, může také ztrácet motivaci se nadále věnovat studiu, nebo schopnost koncentrovat se a udržet pozornost. Někteří studenti mohou jako nevýhodu vnímat to, že si nevěří a odmítají verbální projev a zapojení se do online rozhovoru. (Kostolányová 2013, s. 48–51).

EMPIRICKÁ ČÁST

Bakalářská práce seznamuje čtenáře se zkušeností pedagogů a AP s distančním vzděláváním a spoluprací mezi pracovníky na Základní škole logopedické v Liberci, která se zaměřuje na vzdělávání žáků s poruchou řeči a sluchu. V teoretické části je toto téma rozepsané do několika kapitol, které byly sepsány za pomocí odborné literatury a internetových zdrojů.

Empirická část umožňuje získat hlubší náhled na spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga na základní a mateřské škole logopedické v Liberci v době distančního vzdělávání. Představuje a popisuje, jaká byla pracovní náplň v době distančního vzdělávání asistenta pedagoga a jak probíhala komunikace s rodiči žáků v době distančního vzdělávání. Zároveň čtenáře seznamuje se skutečností, jaký měla vliv distanční výuka na žáky s poruchou sluchu a řeči.

8 Popis vybrané školy

Základní a Mateřská škola logopedická v Liberci je základní škola speciální zaměřená na žáky s různým stupněm sluchového postižení a vadami řeči. Na této škole se také vzdělávají žáci s těžkou poruchou komunikačních schopností, kterou nelze kompenzovat běžnou logopedickou či foniatrickou ambulantní péčí. Žáci mají těžké poruchy řeči jako je dysfázie, různé formy mutismu, patolálie, balbuties či verbální dyspraxie. Žáci jsou vřazeni do školy na základě doporučení Speciálně pedagogického centra pro vady řeči nebo sluchu. Základní škola je výhradně určena pro žáky se sluchovými a logopedickými vadami, kteří mají svou poruchu natolik kompenzovanou, že jsou schopni plnit požadavky běžné základní školy. (ZŠ a MŠ logopedická Liberec 2024)

9 Cíl průzkumu

Hlavním cílem empirické části je shrnout zkušenost pedagogů a asistentů pedagogů s distanční formou vzdělávání na Základní a Mateřské škole logopedické v Liberci se žáky s poruchou sluchu a řeči. Aby autorka byla schopna nalézt odpovědi vztahující se k průzkumnému záměru, stanovila si hlavní průzkumnou otázku a další tři dílčí otázky.

Hlavní průzkumnou otázkou je: Jak probíhala spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce?

Dílčí průzkumná otázka 1: Jaká byla pracovní náplň AP na vybrané škole v době DiV?

Dílčí průzkumná otázka 2: Jak probíhala komunikace s rodiči v době DiV?

Dílčí průzkumná otázka 3: Jaký mělo podle pedagogů a asistentů vliv DiV na žáky?

10 Průzkumná metoda

Za hlavní průzkumnou metodu autorka zvolila kvalitativní výzkumnou metodu, která se zaměřuje na porozumění zkušenostem jednotlivců s danou situací.

Data pro kvalitativní výzkum se často shromažďují pomocí metod, jako je pozorování nebo rozhovory s cílovou skupinou. Shromážděné informace jsou často nečíselné a mohou zahrnovat textové, zvukové a obrazové záznamy. Jedním z charakteristických rysů kvalitativního výzkumu je důraz na kontext a subjektivní interpretaci dat. (Sochůrek, Sluková 2013, s. 25). Pro tuto práci byla použita průzkumná metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, a to z toho důvodu, aby se autorka během rozhovoru mohla odklonit od připravených okruhů a v reakci na odpověď se mohla zabývat tím, co v dané chvíli považuje za důležité.

11 Popis zkoumaného vzorku

Autorka záměrně oslovila pět pedagogů a pět asistentů pedagoga, kteří získali zkušenost se vzděláváním žáků se sluchovým postižením a logopedickými vadami řeči distanční formou. Šetření bylo zrealizované prostřednictvím rozhovoru s respondenty přes internetový server GoogleMeet. Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrány a použity pro průzkum. Videohovory s respondenty trvaly okolo dvaceti minut. Respondenty autorka oslovila prostřednictvím emailové pošty na základě doporučení a s každým si domluvila den a čas společného rozhovoru. Autorka provedla deset krátkých rozhovorů, díky kterým získala data k vypracování průzkumu. S respondenty se autorce spolupracovalo poměrně dobře, protože byli předem informovaní, že je osloví.

Informace o respondentech

Respondent	Pracovní zařazení	Délka praxe	Věk
R1	Asistent pedagoga	6	35
R2	Asistent pedagoga	11	40
R3	Asistent pedagoga	8	38
R4	Asistent pedagoga	9	46
R5	Asistent pedagoga	6	42
R6	Učitel	25	58
R7	Učitel	19	44
R8	Učitel	20	48
R9	Učitel	18	45
R10	Učitel	30	55

12 Průběh průzkumného šetření

Před tím než autorka provedla rozhovory s respondenty, sestavila si sedm okruhů pro získání informací, které stanovují cíl průzkumu bakalářské práce. Poté postupně s respondenty po elektronické domluvě provedla rozhovor, který realizovala v období prosince 2023 až do března roku 2024. Následně data zpracovala a vyhodnotila.

13 Prezentace získaných dat

V této kapitole se autorka zabývá průběžnou interpretací získaných odpovědí na jednotlivé okruhy, které v průběhu šetření získala. Odpovědi na jednotlivé okruhy slovy vyhodnotí. Okruhy, které se týkají rozhovoru, uvádí níže:

1. Jak probíhala výuka v době DiV?

2. Jak probíhala příprava na online výuku?

3. Jaké činnosti jste v době DiV vykonával(a)? Jaké nejvíce?

4. Jak jste mezi sebou konzultovali? Byly konzultace pravidelné?

5. Jak probíhala komunikace se žáky v době DiV?

6. Jaké bylo z Vašeho pohledu DiV pro žáky? Mělo to nějaké výhody? nevýhody?

7. Jak hodnotíte osobní zkušenost s Div?

Výše uvedené otázky č. 1, č. 2, č. 3 jsou zaměřeny na to, jaká byla pracovní náplň asistenta pedagoga v době distančního vzdělávání. Otázka č. 4 je průzkumnou otázkou k získání odpovědi ohledně spolupráce mezi pracovníky. Otázka č. 5 je autorkou postavena otázka aby získala odpověď na to, jak probíhala komunikace se žáky, ale také s rodiči žáků. Otázka č. 6 zjišťuje vliv distančního vzdělávání na žáky z pohledu pedagogických pracovníků. Poslední otázka č. 7 zjišťuje, jak hodnotí pedagogové ze základní školy logopedické zkušenost s DiV.

Otázka č. 1: Jaké činnosti nejvíce asistent pedagoga v době DiV vykonával? Jaké nejvíce?

Z provedených rozhovorů s respondenty se autorka dozvěděla, že asistent pedagoga se v době distančního vzdělávání zapojoval do online výuky tak, že nejčastěji konzultoval s vyučujícím průběh vyučovací hodiny, vymýšlel různé aktivity, hravé kvízy a pracovní listy, které dostal za úkol k vypracování od vyučujícího, většinou tuto práci pak dostali žáci jako samostatné cvičení na doma. Čtyři asistenti z pěti si pravidelně dvakrát týdně volali s žáky přes server GoogleMeet a hromadně se čtyřmi až šesti žáky opakovali a upevňovaly učivo. Do online hodin, které vyučoval pedagog, se nijak nezapojovali, avšak byli přítomní. Respondent č. 3 v průběhu online hodiny tlumočil žákům, co vyučující řekl. V průběhu online výuky jinak kontrolovali, zda jsou všichni žáci připojení a zda mají zapnuté mikrofony a webkamery. Na základě teoretických poznatků autorka zjistila, že náplň práce pedagoga asistenta v době DiV byla převážně formou nepřímé podpory a to nejvíce formou pomocných prací učiteli v podobě příprav samostatných prací pro žáky, opakování učiva, či individuální výuky se skupinkou žáků. Asistent pedagoga vykonával činnosti, které spadají do jeho náplně práce. Autora však překvapilo, že žádný z respondentů neuvedl komunikaci s rodiči, jako je v teoretické části uvedeno.

Otázka č. 1: Jaké činnosti jste jako pedagog v době Div nejvíce vykonával? Které nejvíce?

Autorka se z rozhovoru s pedagogy dozvěděla, že nejvíce se věnovaly přípravám na online výuku, opravám domácích prací a tvoření různých zajímavých prezentací, cvičení a kvízů, aby připravené materiály žáky zaujaly. Pro pedagogy bylo důležité, aby vybírali témata probírané látky s ohledem na budoucí návaznost učiva, nad tím prý respondent č. 6 strávil mnoho času, protože vybrat v matematice, co je potřeba žáky naučit bylo prý velice obtížné. Činnosti, kterým se pedagogové věnovali, byly také opravy domácích cvičení, komunikace s žáky a rodiči.

Otázka č. 2 Jak probíhala příprava na hodinu?

Respondenti v rozhovoru uvedli, že přípravu na hodinu prováděli často v době, kdy zrovna měli čas. Online vyučování se žáky nebylo každý den, škola měla vytvořený

speciální rozvrh hodin, vyučovaly se pouze hlavní předměty, jako byla: Matematika, Český jazyk, Anglický Jazyk, Prvouka, Přírodopis a Vlastivěda. Výchovy se učily zábavnou formou prostřednictvím domácích úkolů. Žáci dostávali mnoho samostatné práce na doma, proto měli pedagogové čas na přípravu v době, kdy zrovna nebyli v online přenosu. Autorka se také dozvěděla, že osm respondentů z deseti věnovalo svůj volný čas přípravám na online výuku a poté moc osobního volna v této době neměli. Respondent č. 6 zmínil, že přípravy na hodiny často konzultoval se svým asistentem a ten tvořil zábavné listy a kvízy pro žáky. Všichni respondenti uvádí, že byly v blízkém spojení a pravidelně spolu ohledně výuky komunikovali.

Otázka č. 3: Jak jste mezi s sebou konzultovaly? Byly konzultace pravidelné?

Z rozhovoru s respondenty se autorka dozvěděla, že pedagogové a asistenti pravidelně, nebo podle potřeby spolu průběh vyučovacích hodin konzultovaly, Respondent č.1 uvádí, že vždy po skončení online výuky konzultovali společně další průběh vyučování a to tak, že si telefonicky zavolali, nebo použili ke spojení aplikaci WhatsApp. Respondent č.9. uvedl že využívali aplikace GoogleMeet, vždy si předem domluvili den a čas spojení a provedli konzultaci ohledně průběhu celého týdne. Dle teoretických poznatků, které se autorka v předešlé části textu dozvěděla, kooperace mezi pracovníky je v procesu vzdělávání klíčová. Pedagog a asistent pedagoga spolu musí komunikovat nejen o průběhu vyučování, ale také sdílet své zkušenosti, poznatky a informace ohledně žáků.

Otázka č. 4. Jak probíhala výuka v době DiV?

Autorka empirického výzkumu se dozvěděla od respondentů, že výuka v době distančního vzdělávání probíhala přes server GoogleMeet a Google classroom, výuka byla zkrácená a vyučující neměl možnost odučit předepsaný rozsah látky, proto byl nucen vybíral témata, která budou mít budoucí návaznost na učivo. Respondent č. 7 uvedl, že výuka probíhala za pomoci připravené zajímavé prezentace a ústního výkladu, na závěr prý vyučující vždy uvedl otázky na probranou látku. Respondent č. 8 v rozhovoru autorce sdělil, že se snažil mít hodiny takové, jako při běžném vyučování. Společně se žáky pozdravili, zopakovali si probrané učivo, následně probrali novou látku a na závěr vždy něco zábavného. Předměty, které nebyly hlavními, vyučující prý nahrazovaly individuálními úkoly, které žáci plnili doma samostatně a vypracované úkoly vkládali do serveru Google classroom.

Otázka č. 5. Jak probíhala komunikace se žáky v době DiV?

Respondenti uvedli, že komunikace se žáky probíhala nejčastěji přes server Google classroom, kam vyučující vkládali pro žáky různé pracovní úkoly, listy, cvičení, doplňování a kvízy k samostatnému studiu na doma. Dále respondenti využívali ke společné výuce GoogleMeet, kde byla možnost použití e-tabule, e-učebnic a různých online aplikací. Dále, jak uvedl respondent č. 7, měl se svou skupinou žáků založený WhatsApp komunikační kanál, kam si posílali různé fotografie, videa k úkolům i obrázky jen tak pro radost. Respondent č.10 zmínil komunikaci se žáky přes program

Skype. Respondent č. 9 v rozhovoru uvedl, že důležitá byla také komunikace s rodiči, se kterými komunikoval nejčastěji přes e-mail, nebo telefonicky přes aplikaci WhatsApp.

Otázka č. 6: Jaké bylo z Vašeho pohledu DiV pro žáky? Mělo to nějaké výhody, nevýhody?

Deset respondentů z deseti zhodnotilo, že distanční vzdělávání mělo pro žáky negativní vliv, žáci měli problémy s pochopením látky, postupně ztráceli zájem o vzdělání, plnění úkolů, a dodržování určitých pravidel. Respondenti také uvádí, že žákům chyběl osobní kontakt s vrstevníky. Dle respondenta č.5 byla tato forma vzdělávání nevhodná. Respondent č.1 uvedl že, některým žákům distanční vzdělávání hodně ublížilo a to převážně těm, kteří neměli doma nikoho, kdo by jim s učivem mohl pomoci nebo nevlastnil odpovídající technické vybavení. Tito žáci se prý dle respondenta č. 1 opozdili ve vývoji a museli následné období učivo dohánět. Žáci si prý také zvykli na volný režim bez povinností a to jim dle respondenta také ublížilo. Distanční vzdělávání dle respondenta č.6 mělo pozitivní vliv pouze na jednu žákyni, která byla ve škole velice uzavřená, samostudium ji prý vyhovovalo. Dále respondent zmínil, že se žáci naučili díky DiV lépe s IT technikou.

Otázka č. 7: Jak hodnotíte zkušenost s Div?

Čtyři respondenti z deseti hodnotí distanční vzdělávání jako velice zajímavou, ale náročnou zkušenost, a to nejen pro ně samotný, ale i pro žáky a rodiče. Devět z deseti respondentů zmínilo, že tuto zkušenost by již nechtěli opakovat, že je lepší učit na živo na škole. Respondent č. 6 uvedl, že online způsob výuky je dobré využít například u delší absence žáka ve škole. Respondent č. 9 uvedl, že přejít na distanční výuku bylo v tu dobu nutné, ale na speciální škole pro děti nepřínosné, bylo to stresující, těžce uchopitelné až zbytečné.

14 Vyhodnocení průzkumných otázek a diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce je shrnout a popsat, jakým způsobem probíhala spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Základní a Mateřské škole logopedické v Liberci. Aby autorka zjistila stanovený hlavní cíl, sestavila průzkumné otázky, které budou vyhodnoceny a diskutovány s názory autorky a následně propojeny s poznatky z teoretické části.

Průzkumná otázka č. 1: Jaká byla pracovní náplň AP na vybrané škole v době DiV?

Z odpovědí respondentů se autorka utvrdila v tom, že v době distančního vzdělávání se asistent pedagoga ve vzdělávání na Základní a Mateřské škole logopedické podílel. Smyslem práce tohoto pedagogického pracovníka je usnadnit práci učitelovi, aby získal více času a prostoru na žáky. Dle teoretických poznatků asistent pedagoga pracuje pod vedením vyučujícího, nezasahuje do jeho kompetencí a respektuje jeho rozhodnutí. V době online výuky asistenti dělali to, co měli zadané od vyučujících. Nejčastěji vykonávali pomocné práce pro učitele v podobě tvorby zábavných listů, kvízu a samostatné práce pro žáky, kterou následně posílali elektronicky vyučujícímu, a ten ji poté žákům zadal. Asistenti také vedli individuální výuku se skupinou žáků, se kterými opakovali a upevňovali probrané učivo. V době online videohovorů celé třídy s pedagogem se asistenti spíše pouze pasivně účastnili a dohlíželi na žáky, zda jsou všichni ve spojení, zda se slyší a vidí, ale samotnou výuku vedli pedagogové daného předmětu. Na základě získaných poznatků z teoretické části se autorce tento postup výuky zdá být správný. Pedagog má být ten, kdo vede výuku a asistent pracuje pod jeho vedením.

Z teoretické části se autorka dozvěděla, že asistent má ve svých kompetencích také komunikaci s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků. Žádný z respondentů v průběhu rozhovoru neuvedl, že by tuto činnost v této době AP vykonával. Což autorku velice překvapilo, ale vzhledem k nové situaci, se kterou se pedagogové a asistenti pedagoga potýkali je z pozice pedagoga v pořádku tuto kompetenci asistentovi nesvěřit a raději s rodiči žáků komunikoval samostatně.

Průzkumná otázka č. 2: Jak probíhala komunikace s rodiči v době DiV?

Autorka práce se z rozhovoru s respondenty dozvěděla, že komunikace s rodiči na Základní a Mateřské škole logopedické probíhala přes elektronickou emailovou poštu nebo přes telefon v aplikaci WhatsApp. S rodiči komunikovali pedagogové pravidelně. Každý žák, měl své přihlašovací údaje do serveru Google classroom, kam dostávali žáci jednotlivé úkoly k plnění od vyučujícího. V případě, že žák neodevzdal včas domácí úkol nebo mu nějaké školní povinnosti scházely, obracel se pedagog převážně telefonicky nebo emailovou zprávou na rodiče žáků. Respondent č. 10 uvedl, že bylo náročné komunikovat s rodiči, kteří nespolupracovali nebo nereagovali na

emaily ani na hovory přes telefon. V tomto případě to bylo pro vyučující velice demotivující.

Průzkumná otázka 3: Jaký mělo podle pedagogů a asistentů vliv DiV na žáky?

Autorka textu se utvrdila v tom, že mělo vzdělávání DiV vliv spíše negativní. Žáci často ztráceli schopnost se soustředit na výuku. Jak je uvedeno v teoretické části, žáci díky absenci jakéhokoliv kolektivu s vrstevníky ztratili chuť se vzdělávat a plnit úkoly zadané vyučujícím. Rizikem distančního vzdělávání je volný režim, který si děti nedokáží sami zorganizovat. Žákům chyběl osobní kontakt s ostatními dětmi, zažívali prý často doma nudu, podrážděnost a samotu. Žákům vzdělávání spíše ublížilo a díky tomu musí nyní ve škole učivo dohánět. Respondent č. 6 uvedl, že dobrý vliv měla výuka pouze na jednu žákyni, která byla ve škole velice uzavřená. U ní prý viděl zlepšení, a že jí samostudium vyhovuje, začala být více samostatná a zodpovědná. Ostatním žákům chyběl osobní kontakt nejen s kamarády, ale i pedagogickými pracovníky, na který byli zvyklí. Dle respondentů však distanční vzdělávání jeden velký pozitivní vliv mělo a to ten, že se žáci naučili dovednosti s IT technikou a samostatnosti. Autorka textu se utvrdila v tom, že pro žáky s vadami řeči a sluchu vzdělávání distanční formou spíše neprospělo, naopak jim spíše ublížilo a některé žáky pozastavilo ve vývoji.

Závěr

Bakalářská práce seznamuje čtenáře se zkušeností pedagogických pracovníků s distanční formou vzdělávání a vzájemnou spoluprací mezi pedagogem a asistentem na základní škole u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jak probíhala spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga na Základní a Mateřské škole logopedické u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době distančního vzdělávání.

Distanční vzdělávání na základních školách byla pro Českou republiku nová forma vzdělávání, na kterou musely školy ze dne na den rychle přejít a to z důvodu zamezení šíření nemoci Covid19. Vzhledem k tomu, že se s tímto druhem vzdělávání Základní a Mateřská škola logopedická v Liberci potýkala poprvé, autorka textu je přesvědčená, že se celá škola velice snažila a pedagogičtí pracovníci vynaložili obrovské úsilí, aby pro žáky vytvořili co nejefektivnější, nejpestřejší a nejzajímavější výuku. Distanční výuka na vyučující kladla vysoké nároky, a to převážně v tom, aby zvládli ovládat techniku a naučili se s výukovými servery, a to hlavně se serverem GoogleMeet. Škola neprovedla žádné školení ohledně užívání GoogleMeetu. Většina vyučujících zmínila, že se se serverem seznamovali takzvaně za pochodu, ale i přes to jsou však s tím, co odvedli během online výuky spokojeni a vykonali maximum, které dokázali.

Pedagogičtí pracovníci museli reagovat na danou situaci a improvizovat, neboť měli za úkol nadále vzdělávat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a zároveň do procesu vzdělávání zapojit asistenta pedagoga, kterého ve třídě mají při prezenční výuce. Pracovníci spolu museli spolupracovat a převážně komunikovat, skrze online prostředí. Z rozhovorů se však autorka práce dozvěděla, že spolupráci mezi sebou měli pracovníci velice často dobře rozdělenou. Pedagogové nadále žáky vzdělávali podle zadaných osnov, museli však vybírat, kterou látku budou probrat, protože bylo takřka nemožní probrat všechno, to bylo pro pracovníky velice těžké, neboť věděli, že díky tomu mohou žáci mít mezery ve vzdělání. Při spolupráci mezi pracovníky, bylo důležité, aby asistent pedagoga nezasahoval do kompetencí vyučujícího a nezaměňovali si mezi s sebou role. Z rozhovorů však vyplývá, že asistent pracoval pod vedením pedagoga příslušné třídy. Nejčastěji vykonával pomocné práce vyučujícímu, připravoval různé úkoly, pracovní cvičení, zábavné kvízy nebo samostatně vedl

připravenou výuku od vyučujícího s jednotlivci či skupinou žáků. Pracovníci spolu pravidelně konzultovali průběh hodin a komunikovali společně nejčastěji přes telefonní aplikaci WhatsApp formou hovorů nebo textových zpráv téměř každý den bez ohledu na pracovní dobu. Do náplně práce asistenta pedagoga také patří komunikace s rodiči, kterou tedy v době distančního vzdělávání nevykonával. Komunikaci s rodiči uskutečňoval pouze pedagog, předešli tak případným zmatkům, které mohly nastat, a rodiče věděli, na koho se mají obrátit.

Doba to byla velice náročná a pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, vadami řeči a sluchu o to více. Žákům obecně chyběl kontakt s vrstevníky, ale také s pedagogy a asistenty, na které byli zvyklí. Pedagogičtí pracovníci zmínili, že žáci byli často unaveni, nebyli schopni se dlouho soustředit, ztráceli motivaci se vzdělávat. I přes to, že se pedagogičtí pracovníci snažili vytvořit zábavné online hodiny, zaznamenali však celkové zhoršení u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v učení, ale i ve vývoji řeči.

Online výuky formou videohovorů s pedagogem, měli žáci nejraději a to z toho důvodu, že se alespoň přes kameru viděli a mohli si sdělit, jak se mají a co nového zažili. Distanční vzdělávání mělo pozitivní přínos pro některé žáky a to takový, že se naučili práci s počítačem, internetem a celkově se zlepšili v samostatnosti. Více než polovina pedagogických pracovníků zmínila, že distanční vzdělávání bylo stresující a leckdy až demotivující. Pro žáky se snažili udělat maximum, ale v konečném výsledku zkušenost s distanční výukou u žáků s poruchou sluchu a vadami řeči na Základní a Mateřské škole logopedické hodnotí jako velice těžko uchopitelné a proveditelné.

V závěru bakalářské práce autorka konstatuje, že cíl bakalářské práce a dílčí průzkumné otázky byly naplněny.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy.* Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-163-1.

BARTOŇOVÁ M, VÍTKOVÁ M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČERNOCHOVÁ M, KOMRSKA T, NOVÁK J. 1998.

HÁJKOVÁ, V. a kol., 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*.

HÁJKOVÁ,V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

HORÁČKOVÁ I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4656-1.

ISBN 978-80-247-3070-7.

KENDÍKOVÁ J., 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KLENKOVÁ J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

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

MORÁVKOVÁ M., VEJROCHOVÁ A KOL. 2015. *Standard práce asistenta pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4769-8.

NĚMEC Z. ŠIMÁČKOVÁ K, HÁJKOVÁ V., 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-712-0.

PODŠKUBKOVÁ J., POSPÍŠIL J., 2006. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1541-0.

Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOCHŮREK J., SLUKOVÁ K., 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. Liberec: TUL Liberec. ISBN 978-80-7372-943-1.

ŠVARCOVÁ, I., 2001. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7552-008-1.

TEPLÁ M, FELCMANOVÁ L, NĚMEC Z., 2019. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Dashöfer. ISBN 978-80-87963-77-7.

UZLOVÁ I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
VAŠUTOVÁ J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
Využití počítače při vyučování: náměty pro práci s dětí s počítačem. Praha: Portál. ISBN 80-7178-272-6.
ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
ZOUNEK, J., ŠEĎOVÁ, K., 2009. *Učitelé a technologie mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4.

Internetové zdroje

Atlas školství: *základní školy v ČR. [online]*. [vid. 19.4. 2024].
Dostupné z: https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?promoter=3%2C4%2C6
BROŽOVÁ K., 2015. *Role asistenta u žáků se sluchovým postižením [online].[vid.19.4.2024]. Dostupné z:* https://theses.cz/id/dm0i0u/27076024).
KOSTOLÁNYOVÁ K., 2013. *Inovace výuky informatických předmětů ve studijních programech ostravské univerzity.*[online].
Dostupné z: https://publi.cz/download/publication/27?*online*=1
Metodický portál RVP*: Metodický portál vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [vid. 19. 4. 2024].
Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10847
MŠMT: *Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. [vid. 19.4.2024]. Dostupné z*: https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi
ŠEVČÍKOVÁ R., 2012. *Využití počítače a didaktické techniky ve výuce.[online]. [vid. 19. 4. 2024]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xmkka/Bc_Romana_Sevcikova.pdf*
ÚŘEDNÍČKOVÁ R., 2013. *Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů základních škol* [online]. [vid. 19. 4. 2024].
Dostupné z: https://theses.cz/id/kagbg1/7604563
ZŠ a MŠ logopedická Liberec: *podmínky pro přijetí žáka* [online]. [Vid 19. 4. 2024].
Dostupné z: https://www.ssplbc.cz/o-skole-podminky-pro-prijeti