



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Dítě s podporou alternativní komunikace a jeho nástup do mateřské školy

Vypracovala: Sandra Palečková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám mateřských škol a učitelkám, které mi umožnily provedení rozhovorů a pozorování v prostoru tříd mateřských škol a tím získání cenných informací ke zpracování mé práce.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za její trpělivost v době mého studia.

Abstrakt

Základní téma bakalářské práce sleduje problematiku narušených komunikačních schopností u dětí v mateřských školách. Z mnoha souvisejících příčin, kterými jsou stále narůstající intervence logopedů, speciálních pedagogů, ale i samotných učitelů v mateřských školách, se toto téma ukazuje jako jedno z nejzásadnějších témat současné doby. Spolu s tímto tématem se přirozeně staví do popředí otázka, nakolik jsou dnešní učitelé v mateřských školách připraveni na problematiku narušených komunikačních schopností u dětí, se kterou se setkávají v každodenní praxi? Teoretická část bakalářské práce se v úvodních kapitolách zabývá základními pojmy, jakými jsou komunikace a řeč. Přibližuje základní poznatky o problematice narušených komunikačních schopností u dětí předškolního věku a možnostech využití alternativních a augmentativních forem komunikace. Tyto formy komunikace představují u dětí s narušenými komunikačními schopnostmi přechodnou nebo někdy dokonce trvalou kompenzaci jejich komunikačních schopností. Empirická část bakalářské práce zkoumá metodou kvalitativního výzkumu individuální přístup učitelů mateřských škol k narušeným komunikačním schopnostem u dětí.

Klíčová slova: komunikace, narušené komunikační schopnosti, alternativní a augmentativní komunikace

Abstract

The Bachelor Work covers as its core subject the children's communication ability disturbance problems in the nursery schools. This subject has been indicated as one of the most essential topics of the present time based upon many related causes such as constantly growing interventions of speech therapists, special teachers and nursery teachers themselves too. The question to what extent have the present nursery teachers been prepared for the children's communication ability disturbance problems, which they come across within their everyday praxis, naturally comes to the fore in relation with this topic. The theoretical part of the Bachelor Work deals in its introductory chapters with the basic concepts such as communication and speech. It clarifies the fundamental knowledge about the communication ability disturbance problems of preschool children and the possibilities of using the alternative and augmentative communication forms. These communication forms represent a temporary or sometimes even a permanent compensation of the communication abilities of the children with those communication ability disturbances. The empirical part of the Bachelor Work examines the individual approach of the nursery teachers to the children's communication ability disturbances by the qualitative research method.

Key words: communication, communication ability disturbances, alternative and augmentative communication

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 KOMUNIKACE A ŘEČ	10
1.1 Vývoj řeči dítěte před nástupem do základní školy	11
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	13
2.1 Definice narušené komunikační schopnosti (NKS)	13
2.2 Kategorie narušené komunikační schopnosti	14
3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	19
3.1 Systémy a členění metod alternativní a augmentativní komunikace	20
4 KOMUNIKACE A ŘEČ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
4.1 Inkluze a integrace	25
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 CÍL PRÁCE A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	27
5.1 Cíl výzkumného šetření	27
5.2 Etické aspekty výzkumu	27
5.3 Charakteristika účastníků výzkumu	27
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
6.1 Kvalitativní výzkum	29
6.2 Sběr dat	30
7 VÝSLEDKY	31
7.1 Kategorie – dítě	31
7.2 Kategorie – rodina	35

7.3 Kategorie – systém alternativní a augmentativní komunikace	37
7.4 Kategorie – osobnost učitelky v mateřské škole	40
7.5 Kategorie – inkluze v mateřské škole.	43
8 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ.	48
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

Problematika vzdělávání dětí v předškolním věku, u kterých se objevují narušené komunikační schopnosti, se na poli pedagogiky stala velmi aktuálním tématem. V mateřských školách se v posledních letech stále častěji setkáváme s dětmi, ke kterým je třeba přistupovat s ohledem na jejich narušené komunikační schopnosti a z toho vyplývající specifické potřeby. Tyto specifické potřeby volají nejen po individuálním přístupu z řad učitelů v mateřských školách, ale především si od učitelů žádají specifické znalosti a vědomosti. Z tohoto důvodu jsem se ze své pozice asistenta logopeda a učitelky v mateřské škole rozhodla zaměřit tuto bakalářskou práci na téma, které se zabývá připraveností učitelů mateřských škol na specifické potřeby u dětí s narušenou komunikační schopností (dále NKS), nebo s rizikem jejího vzniku.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké jsou možnosti, zkušenosti a vědomosti učitelů, kteří pracují s dětmi s NKS v mateřských školách. Do jaké míry se učitelé řídí doporučeními, která se k nim dostávají prostřednictvím zprávy z pedagogicko-psychologických poraden. Nakolik jsou učitelé v mateřských školách ochotni pracovat na svém sebevzdělávání a metodice pro zlepšení komunikace u dětí s NKS a jaký je jich pohled na inkluzi dítěte s NKS do třídy mateřské školy běžného typu.

Teoretická část bakalářské práce přibližuje vývoj řeči a proces komunikace. Věnuje se vymezení pojmu NKS a některým jeho kategoriím, se kterými se učitelé z mateřských škol mohou setkat. Zabývá se možnostmi, jak využít alternativní a augmentativní komunikaci, jejími výhodami a nevýhodami a dalšími možnostmi komunikačních systémů. Poslední kapitola je věnována specifikům práce v mateřské škole, otázkám inkluze a integrace, ale i legislativě, která se vztahuje k předškolnímu vzdělávání. Oblast logopedické péče a prevence je velmi široká, teoretická část práce přináší pouze základní informace k této problematice.

Empirická část bakalářské práce se snaží zodpovědět, jak a s jakými informacemi pracují pedagogové při nástupu dítěte s NKS do mateřské školy. Snaží se popsat dítě s NKS z pohledu pedagogů, jak vidí projevy dítěte ve skupině vrstevníků mateřské školy. Práce se nevěnuje pouze dítěti, ale snaží se přiblížit i pohled pedagogů coby komunikačních

partnerů na systémy AAK, na jejich využití, ale i samotné zařazení dítěte s NKS do kolektivu. Praktická část práce má také zjistit, jaké klady a zápory takové zařazení dítěte s NKS do mateřské školy přináší a co jsou pedagogové mateřských škol ochotni udělat pro další posun, ať svůj vlastní, nebo pro proces inkluze jako takový.

TEORETIKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE A ŘEČ

Komunikace je přirozená potřeba každého člověka. Jejím prostřednictvím jsme schopni vyjadřovat naše pocity, vzájemně si předávat zkušenosti a poznatky, identifikovat sami sebe v prostředí společnosti, zkrátka dorozumívat se. Podmínkou lidské komunikace je schopnost ovládat celou řadu jazykových pravidel, která si od raného dětství osvojujeme nejen jako mluvčí, ale také jako posluchači (Petráčková a Kraus, 1995).

Kejklíčková (2016) vysvětluje komunikaci jako určitý druh dorozumívání mezi alespoň dvěma jedinci, kdy jeden informaci předává a další ji přijímá a případně reaguje. Komunikaci ve svém životě nevyužívají pouze lidé, ale příslušníci všech živočišných druhů. Vývojově vyšší druhy využívají především zvukové a optické signály. Nejdokonalejší formou komunikace, která je specifická právě pro člověka, je řeč. Zahrnuje celý mechanismus znaků, kterými člověk vyjadřuje své pocity, přání, potřeby a další, k čemuž mu slouží mluva, písmo, mimika a gestika, neartikulované hlasové projevy.

Nejčastější způsob lidské komunikace je mluva. Aktivní mluvčí předává informace pomocí zvuků, které vytváří pomocí mluvidel a výdechového proudu vzduchu z plic, výjimečně proudem vdechovaného vzduchu. Mluvu lze po zvukové stránce charakterizovat jako „řadu po sobě následujících složitých tónů a šumů, tvořených hlasovým ústrojím a mluvidly.“ (Kejklíčková, 2016, s. 19) Základem mluvené řeči jsou hlásky, které se dělí na samohlásky a souhlásky, z nichž jsou potom složena slova a celé věty. Zatímco samohlásky – vokály (a, e, i, o, u) získávají svůj typický zvuk podle toho, jak se mění tvar a objem v nadhrtanovém prostoru, souhlásky – konsonanty, se tvoří na jednotlivých okrscích v místech od rtů až k hrtanu.

1.1 Vývoj řeči dítěte před nástupem do základní školy

První slova dítěte bývají u rodinných příslušníků zpravidla spjata s velkým očekáváním. Mezi věkově rovnocennými dětmi můžeme často sledovat velké individuální rozdíly. Podle Průchy (2011) byly dříve počátky vyslovování prvních slov, kterým dospělí rozumí, spojovány se začátkem vývoje řeči dítěte. Dnes je prokázáno, že tento vývoj začíná již v prenatálním období, kdy funguje sluchové vnímání.

V novorozeneckém období probíhá podle Vágnerové (2012) především adaptace dítěte na nové prostředí. Dítě má široký rozsah slyšení, umí rozpoznat i vysoké tóny. Podle Průchy (2011) je to nejen období prvního přímého setkání se zvuky lidské řeči, ale také období prvních dotyků doprovázených řečí. Průcha tuto vzájemnou interakci matky a dítěte nazývá jako „počáteční jazykový input“ (Průcha, 2011, s. 37). „Je to komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jemuž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt.“ (Průcha, 2011, s. 93)

V kojeneckém období je podle Vágnerové (2012) důležitá zralost oblastí mozkové kůry, kde se tvoří *Brocovo*¹ a *Wernickeovo*² centrum. Vágnerová (2012) rozděluje vývoj řečových schopností v tomto věku na předřečové stádium, které trvá zhruba do 9. měsíce života dítěte. V tomto období se dítě postupně učí rozlišovat a tvořit základní řečové zvuky (fonémy). Lechta (1990) pojmenovává období, kdy se dítě učí dovednostem a návykům, ze kterých se buduje skutečná řeč, jako přípravné období. Vágnerová (2012) toto stádium dále dělí do jednotlivých subfází: křik, broukání a žvatlání. Další stádium vývoje řeči v kojeneckém období nazývá Vágnerová (2012) jako počátek vývoje jazykových kompetencí, kdy dítě začíná vnímat a rozlišovat znaky řeči,

¹ Brocovo centrum – jedná se o „oblast mozkové kůry obsahující motorické centrum řeči. U praváků je obv. Umístěno v levém frontálním čelním laloku.“ „Při jeho postižení vzniká expresivní afázie tj. s neschopností mluvit při relativně zachované schopnosti rozumět.“ Maxdorf (1998 - 2021). *Velký lékařský slovník online*. <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>.

² Wernickeovo centrum – jedná se o „oblast mozkové kůry, v níž je sensorické centrum řeči, tj. oblast odpovědná za porozumění mluvené řeči.“ Maxdorf (1998 – 2021). *Velký lékařský slovník online*. <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/wernickeovo-centrum>.

keré mají určitý význam. Lechta (1990) toto období nazývá jako začátek vlastního vývoje řeči. Je to období, kdy dítě používá první slova, která zastupují význam celé věty.

V batolecím období dochází podle Vágnerové (2012) k výraznému rozvoji celé dětské osobnosti. Jazyk je nástrojem sociální adaptace, pomáhá vyjádřit pocity, přání a názory jedince. V sémantické složce se děti naučí používat nejprve podstatná jména. Průcha (2011) upozorňuje na genderové rozdíly během osvojování slovní zásoby. V batolecím věku si dítě aktivně osvojuje i gramatiku mateřského jazyka. Vývoj fonologické stránky řeči je závislý na úrovni sluchové percepce a na koordinaci motoriky mluvidel. Podle náročnosti koordinace mluvidel je vývoj jednotlivých hlásek nerovnoměrný.

V předškolním období podle Vágnerové (2012) přetrvává egocentrismus, který se projevuje v uvažování i komunikaci dítěte. Úroveň verbálních schopností odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů a myšlení. V tomto období se řeč stává hlavním zdrojem poznávání, časté jsou otázky typu Proč? a Jak? Při komunikaci si děti osvojují a upřesňují pravidla gramatiky. Významná je v tomto období egocentrická řeč. V tomto období si dítě uvědomuje i odlišnosti mezi komunikací s vrstevníky a komunikací s dospělými, komunikaci se snaží přizpůsobovat komunikačnímu partnerovi v dané situaci.

Lechta (1990) upozorňuje na to, že vývoj řeči souvisí s celkovým vývojem dítěte, ve kterém můžeme najít určité mezníky. V ontogenetickém vývoji řeči však nejsou tyto mezníky mezi jednotlivými stádii výrazné a jsou dobře rozlišitelné z pohledu individuálního vývoje konkrétního dítěte. Ve vývoji řeči může dojít k jeho zrychlení nebo zpomalení, nemůže však dojít k vynechání některé z jeho fází. Kutálková (2005) doplňuje, že se každé dítě vyvíjí přirozeně. K dosažení co nejlepších výsledků, přesto platí obecná pravidla, která podporují přirozený vývoj řeči. Do desatera pravidel podle Kutálkové (2005) patří dostatek přiměřených podnětů, respektování věku dítěte a dosažený stupeň vývoje, oblast zájmů dítěte, pochvala, trpělivost, vhodný výběr podnětů, rozvoj smyslového vnímání a obratnosti. Jako poslední pravidlo uvádí, že dialog vedou dva lidé, kdy využívají nejen jazyk, ale i řeč těla, která má být dítěti jasně čitelná.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

2.1 Definice narušené komunikační schopnosti (NKS)

NKS je závažná diagnóza, která se netýká pouze řeči samotné, ale společenského života dítěte a celé jeho rodiny i blízkého okolí. Proto je vhodné začít při vymezování pojmu optimistickým tvrzením Peutelschmiedové (2001), že výchozí stav není konečný.

Lechta (2003) uvádí, že při vymezení pojmu narušené komunikační schopnosti existují dva pohledy. První vymezení pojmu NKS je spojeno s pohledem na dané jazykové prostředí a odchylky od jeho norem. Díky provázanosti s tímto prostředím by definice neplatila vždy stejně, proto se věnuje hlavně druhému vymezení NKS, které vychází z komunikačního záměru jedince. „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta, 2003, s. 17) Slowík (2016) vysvětluje rovinu foneticko-fonologickou jako výslovnost a zvukovou stránku řeči, lexikálně-sémantickou jako slovní zásobu a porozumění významu slov, morfologicko-syntaktickou jako gramatickou stránku řeči a pragmatickou jako využití řeči v komunikačním prostředí společnosti.

Při definování a vymezování pojmu narušené komunikační schopnosti Lechta (2003) upřesňuje i formy interindividuální komunikace, její verbální i neverbální formu. Dále se zaměřuje na expresivní a receptivní složku komunikačního procesu. Současně se věnuje trvalému a přechodnému narušení, které zohledňuje, zda je narušení komunikační schopnosti vrozené či získané a dalším faktorům, na které musíme brát zřetel nejen při diagnóze, ale i při další práci s dítětem. S otázkou, kdy a kde mají rodiče hledat odbornou pomoc, se podle Kutálkové (2005) často obracejí na dětského lékaře, který by měl podat informace o logopedické péči ve zdravotnictví, která je plně hrazena ze zdravotního pojištění a je třeba mít na první návštěvu písemné doporučení lékaře. Dostupná je i logopedická péče ve školství, kam se mohou rodiče ke konzultaci objednat sami. Vhodná je i přítomnost logopedického asistenta v mateřské škole. Kutálková (2005) uvádí jako vhodný věk k návštěvě logopeda okolo tří let, pokud dítě nemluví, mluví nápadně špatně a nesrozumitelně.

2.2 Kategorie narušené komunikační schopnosti

Bendová (2011) používá rozdělení NKS do deseti okruhů. Vrbová (2015) vyjmenovává kategorie narušených komunikačních schopností, které se mohou stát překážkou během výchovně-vzdělávacího procesu a jsou často důvodem k podpurným opatřením, proto se práce zabývá hlavně kategoriemi podle Vrbové.

Opožděný vývoj řeči

Za opožděný vývoj řeči (dále jen OVŘ) považuje Vrbová (2015) skutečnost, kdy dítě po třetím roce ještě nemluví, nebo mluví o poznání méně než jeho vrstevníci. Na vzniku OVŘ se podílí faktory, jako je nepodnětné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost, předčasné narození, nevyzrálость nervové soustavy nebo ADHD. Při dostatečné péči může dítě dohnat svůj handicap a vyrovnat se svým vrstevníkům před nástupem do základní školy. Klenková (2006) upozorňuje na nutnost kontinuální spolupráce rodiče, logopeda a mateřské školy a doplňuje, že v některých případech přetrvávajícího OVŘ se s pomocí dlouhodobého pozorování a dalších vyšetření může stanovit jiná diagnóza, jako např. vývojová dysfázie.

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je podle Vrbové (2015) specifická NKS, která se projevuje ve všech jazykových rovinách, ale také v oblasti paměti, pozornosti, jemné a hrubé motoriky. Obtíže se projevují i ve společenském životě jedince. Kejklíčková (2016) označuje vývojovou dysfázii jako poruchu, která je způsobena postižením mozku, které zahrnuje expresivní i receptivní centrum řeči. Klenková (2006) popisuje vývojovou dysfázii jako typické narušení mluvního projevu, jehož úroveň je nižší než úroveň intelektu. Klenková (2006) a Kejklíčková (2016) doplňují, že příznaky se projevují i v dalších oblastech, jako je narušené zrakové a sluchové vnímání, narušení paměťových funkcí, orientace v čase a prostoru, narušení motorických funkcí, obtíže mohou být i v lateralitě dítěte. Vrbová (2015) vidí důležité včasné zahájení logopedické péče a zařazení dítěte do logopedické mateřské a následně základní školy, nebo vzdělávání jako integrovaného žáka.

Afázie

Afázie je podle Lechty (2003) získaná NKS, která se týká symbolických procesů. Afázie vzniká při ložiskových poškození mozku v důsledku systémového vlivu mozkové léze na vyšší psychické funkce. Klenková (2006) uvádí jako nejčastější příčiny afázie cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory, encefalitidy a meningoencefalitidy, intoxikace a degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy. U dětí se může vyskytnout dětská vývojová afázie, která postihuje ještě nehotovou řeč. Klenková (2006) popisuje projevy afázie v dětském věku jako problémy v porozumění řeči, slovní pohotovosti, problémy se slovní zásobou, strukturou vyprávění a sluchovou pamětí, ale také poruchou plynulosti řeči, poruchou artikulace a později poruchou čtení a psaní.

Mutismus

Mutismus znamená podle Klenkové (2006) oněmění, které není podmíněno organickým poškozením centrálního nervového systému. U dětí předškolního a mladšího školního věku se nejčastěji vyskytuje elektivní mutismus, jehož vznik není pravděpodobně vázán na inteligenci dítěte. Riziko vzniku je ovlivněno osobnostními vlastnostmi, přispět ke vzniku mohou i rodiče a osoby působící na dítě z blízkého okolí. Lechta (2003) vysvětluje elektivní mutismus jako ztrátu řečových schopností pouze za určitých situací, nebo v určitém prostředí. O elektivním mutismu hovoříme při trvání delšího období než čtyři týdny.

Koktavost

Koktavost řadí Klenková (2006) do skupiny narušení fluence řeči. Koktavost není snadné definovat, podle Klenkové (2006) neexistuje jednotná definice, v každé z nich se promítá názor a pojetí daného autora. Lechta (2003, s. 318) pokládá koktavost za „syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“ Lechta (2010) uvádí jako nejnápadnější znaky koktavosti nedobrovolné a nekontrolovatelné dysfluence, tedy nadměrnou námahu a psychickou tenzi během komunikace. Klenková (2006) i Lechta (2010) upozorňují na to, že je obtížné určit přesnou příčinu vzniku, přesto jako potvrzené

faktory vyjmenovávají vliv dědičnosti, poškození centrální nervové soustavy, poruchy vztahů mezi hemisférami mozku a další.

Breptavost

Lechta (2003) i Klenková (2006) upozorňují na obtížnost definice breptavosti. Lechta (2003), Klenková (2006) i Bendová (2011) shodně popisují breptavost jako NKS s typickým zrychleným tempem řeči, při které někdy dochází k vynechávání slabik, přeříkávání a opakování, odbočení od tématu i vynechání informací. Poruchu si osoba neuvědomuje, čímž je narušena i korekce řeči. Lechta (2003) při obtížnosti definice poukazuje na to, že se nejedná o izolovanou poruchu. U breptavosti se mohou kombinovat psychické obtíže (koncentrace pozornosti, chaotičnost myšlení), lingvistické obtíže (neplynulost řeči, dysgramatismy), ale i fyziologické (dýchací) obtíže. Jako příčiny vzniku vidí Klenková (2006) vlivy dědičné, organické, neurotické a polyfaktoriální. Lechta (2003) a Klenková (2006) uvádí, že tato porucha se začíná projevovat v raném dětství a přetrvává do dospělosti. Bendová (2011) tvrdí, že s breptavostí se v předškolním věku setkáme zřídka, příznaky jsou viditelné hlavně v období puberty, adolescence i dospělosti. Klenková (2006) upozorňuje na nutnost odlišit breptavost od koktavosti.

Dyslálie

Dyslálii definují Lechta (2003) a Klenková (2006) téměř shodně jako poruchu artikulace, kdy dochází k narušení jedné hlásky, nebo skupiny hlásek, zatímco ostatní hlásky zůstávají vyslovovány správně. Charakteristické je narušení na fonetické úrovni, kdy dítě špatně vyslovuje, zaměňuje, nahrazuje nebo vynechává určité hlásky. Dále na fonologické úrovni, kdy je narušena plynulost řeči dítěte. Klenková (2006) upozorňuje na nutnost rozlišení vadné výslovnosti (dyslálie) od nesprávné výslovnosti, která se do určitého věku považuje za fyziologickou dyslálii, a která by se měla upravit do sedmi let věku dítěte. Lechta (2003) uvádí jako vnitřní příčiny vzniku neurotické poruchy, kognitivně-lingvistické nedostatky, nedostatečnou diskriminaci zvuku, anatomické variace mluvních orgánů, ale i vnější psychosociální vlivy. Mezi nejčastěji nesprávně vyslovované hlásky patří R, Ř, S, Z, C, Š, Ž, Č.

Dysartrie

Dysartrie je podle Lechty (2003) narušení artikulace, které vzniká při organickém poškození centrálního nervového systému. Vedle poruchy hláskování se objevují i poruchy respirace, fonace, rezonance a prozodie. Nejtěžší forma dysartrie, kdy osoby nejsou schopny vůbec artikulovat, se označuje termínem anartrie. K poškození mozku a následnému vzniku dysartrie může podle Klenkové (2006) dojít v prenatálním období následkem infekčních onemocnění, úrazů matky, krvácení do mozku, aj. Dysartrie může vzniknout i v perinatálním období následkem asfyxie nebo krvácením během porodu. V postnatálním období ohrožují dítě horečnatá onemocnění, meningitidy, encefalitidy a intoxikace během prvních měsíců života.

Rinolálie

Podle Klenkové (2006) jde o snížení nebo zvýšení nazality neboli mluvení nosem. Při řeči dochází k poruše hlásek při artikulaci, která je spojena s činností patrohltanového uzávěru. Pokud se jedná o patologicky sníženou nosní resonanci, nazývá se huhňavost (rinolálie) zavřená. Příčinou je často zduřelá sliznice v dutině nosní a nosohltanové, adenoidní vegetace³, ale i organické změny v dutině nosní, polypy, anatomické změny atd. Sovák (1980) upozorňuje i na další obtíže spojené se zbytněnou nosní mandlí, jež mají vliv na celkové prospívání dítěte – omezení nosního dýchání, hrudník se nerozvinuje, následně dochází ke křivení páteře, časté rýmy i záněty průdušek aj. Patologicky zvýšená nosní resonace je podle Klenkové (2006) otevřená huhňavost, jejíž příčinou bývají funkční poruchy nebo organické změny patrohltanového uzávěru, obrna měkkého patra, úrazy nebo rozštěpy patra. Kombinací zavřené a otevřené huhňavosti vzniká huhňavost smíšená.

Palatolálie

Palatolálie je podle Lechty (2003) druh NKS, který vzniká při rozštěpu patra. Pokud není rozštěp operován nebo se nezdařilo vytvořit funkční patrohltanový uzávěr. Lechta

³ Adenoidní vegetace je pojem označující patologické zbytnění nosohltanové mandle.

(2003) popisuje palatolálii jako vývojovou vadu. Řeč se v tomto případě vyvíjí na vývojově chybném základě. Lechta (2003) uvádí při vymezení pojmu symptomy, kterými jsou změny nosní rezonance, artikulace a srozumitelnost řeči. Také však poukazuje na to, že výčet symptomů se různí podle autorů. Klenková (2006) upozorňuje, že příčiny vzniku rozštěpů nejsou objasněny. Rozděluje je na příčiny vnitřní a vnější. Jako vnitřní působí hlavně dědičnost, zatímco k vnějším příčinám vzniku patří převážně působení škodlivin, nejčastěji v prvním trimestru těhotenství.

Poruchy hlasu

Hlasové poruchy se podle Klenkové (2006) mohou vyskytnout v kterémkoli věku. Lechta (2003), Klenková (2006) a Lejska (2003) definují poruchu hlasu jako patologickou změnu v jeho struktuře, jako změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, kdy se mohou vyskytovat vedlejší zvuky. Lejska (2003) uvádí některé orgánové poruchy – jako například poruchy hlasivek, poruchy výdechového tlaku vzduchu a rezonančních prostor, stavy po odstranění hrtanu a funkční poruchy hlasu jako jsou poruchy z přemáhání a psychogenní poruchy-fobie, deprese.

Symptomatické poruchy řeči

Lechta (2008) definuje symptomatické poruchy řeči jako narušení komunikační schopnosti, které doprovází jiné, dominující postižení, poruchu či onemocnění. Mezi nejčastější symptomatické poruchy řeči uvádí Lechta (2008) narušení komunikační schopnosti u dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením a u dětí s vadou zraku a sluchu.

3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

Při použití alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) jde podle Šarounové (2014) o hledání a nalézání způsobů, které mají podpořit narušenou schopnost dorozumět se řečí. Augmentativní systémy komunikace mají rozšiřovat a podporovat existující systém komunikace, který je však pro užívání v běžném životě nedostačující. Alternativní systémy mají nahradit mluvenou řeč. Bendová (2011, s. 104) uvádí, že „alternativní a augmentativní komunikace (AAK) představuje rozvíjející se multidisciplinární oblast, která se zabývá možnostmi využití doplňkové (augmentativní) a náhradní (alternativní) komunikace u osob s těžkými poruchami expresivní složky řeči“. Šarounová (2014) také upozorňuje na to, že při využívání AAK nesmíme opomenout zapojení komunikačních schopností člověka, jako jsou gesta, mimika i zbytky mluvené řeči. Šarounová (2014) se zabývá také otázkou, kdy je vhodné začít s využíváním metod AAK a nakolik souvisí využití AAK se zpomalením či dokonce zastavením vývoje mluvené řeči. Tyto obavy považuje za neopodstatněné, naopak poukazuje na to, že řada výzkumů prokazuje pozitivní vliv využívání metod AAK na rozvoj řeči. Z tohoto důvodu by měla být AAK i nadále využívána a spojována s logopedickou péčí.

Jako pozitiva AAK vidí Bendová (2014) aktivitu uživatele, ať dítěte či dospělého tam, kde byl zatím jen pasivním posluchačem. Díky systémům AAK dochází k zapojení do vzdělávacích, volnočasových a později i pracovních aktivit, podněcování kognitivních a řečových funkcí, dává dítěti (i dospělému) možnost samostatného rozhodování a vyjadřování. Naopak nevýhodou jsou zvýšené nároky na sociální okolí a jeho osvojení systémů AAK, tím pádem i menší společenskou využitelnost, ale také časovou a finanční náročnost některých systémů AAK a jejich pomůcek.

3.1 Systémy a členění metod alternativní a augmentativní komunikace

Bendová (2014) používá dělení podle Klenkové (2006) na statické a dynamické metody AAK – podle způsobu přenosu informace. Janovcová (2003) v obecném přehledu metod rozděluje AAK podle způsobu používání na metody bez pomůcek, metody s pomůckami a jiné typy – alternativní klávesnice, spínače atd.

Makaton

Makaton je jazykový program, který nabízí pomocné nástroje pro komunikaci, kterými jsou znaky doplněné mluvou a symboly. Těmito nástroji může mluvčí podněcovat rozvoj řeči a současně porozumění pojmům u dětí s NKS. Šarounová (2014) vysvětluje, že pojem Makaton je odvozen z prvních slabik jeho tvůrců Margaret Walker, Katy Johnson a Tony Cornforh. Základem je strukturování do devíti stupňů, kde nalezneme jádro slovní zásoby (častěji užívaná slova v komunikaci) a okrajovou slovní zásobu (v tematických okruzích). Začíná se vždy první stupněm, který umožňuje vyjádřit základní potřeby. Pro menší zatížení paměti je omezená velikost slovníku. Janovcová (2003) doplňuje, že se jedná o systém manuálních znaků a symbolů, který obsahuje 350 slov. Je využíván pro děti a jedince s mentálním postižením, tělesným nebo kombinovaným postižením. Makaton se využívá pro děti s autismem a v předškolním věku často pro děti se sluchovým postižením a problémy v artikulaci.

Znak do řeči

Janovcová (2003) vysvětluje znak do řeči jako systém, který využívá přirozená gesta a mimiku, kterými každý člověk doprovází svou komunikaci. Znak do řeči se stává doplňkem řeči pro jedince s narušenou expresivní složkou řeči, nejčastěji pro děti s mentálním postižením a centrálním narušením motoriky. U tohoto systému AAK se na rozdíl od znakové řeči neklade důraz na přesné provedení pohybů. Cílem je doplnění a usnadnění mluvené řeči a jejímu porozumění. Znakují se tzv. klíčová slova.

Piktogramy

Janovcová (2003) popisuje piktogramy jako formu předání instrukcí v jakémkoliv prostředí bez nutnosti použít mluvenou řeč. Bendová (2011) ještě podotýká, že v

některých situacích by bylo slovní vyjádření příliš zdlouhavé a mohlo by se stát překážkou. Jde tedy podle Janovcové (2003) o vnímatelný útvar, který tvoří písmo, kresba, tisk atd. Úspěšně je využívají děti a jedinci s mentální retardací a s autismem. Piktogramy jsou vždy doprovázené mluvenou řečí a často i manuálními znaky. Janovcová (2003) a Bendová (2011) shodně tvrdí, že v České republice je rozšířen systém piktogramů pocházející ze zemí severní Evropy, který obsahuje okolo 700 obrázků, které však nejsou podmíněčně ustálené. Lze s nimi dále pracovat, upravovat, vytvářet pracovní listy a tabulky, doplňovat i pomocí počítačových programů. Tipů piktogramů existuje mnohem více např. Picture Communication Symbols (PCS), Picture Symbols (PICSYMS), Sing Symbols a mnoho dalších.

Janovcová (2003) popisuje při učení piktogramů práci s reálnými předměty, fotografiemi a obrázky, přípravu komunikačních deníků a tabulek, což Šarounová (2014) rozepisuje jako jednotlivé netechnické pomůcky AAK.

System Bliss

Za autora systému Bliss považuje Bendová (2011) rakouského inženýra Charlese K. Blisse, který byl vězněn za 2. světové války v koncentračním táboře, kde si uvědomoval komunikační bariéry mezi národy. Během emigrace v Číně se inspiroval čínským písmem. Bliss vytvořil obrázkovou řeč se systémovou logikou. Podle Janovcové (2003) byla za vytvořením systému snaha o univerzální komunikační prostředek a teprve později se systém využil jako pomoc v komunikaci postiženým jedincům. Je často využíván pro jedince s centrálními poruchami motoriky a současně s poruchami komunikačních schopností v expresivní složce. Postupně se metoda dále rozpracovala i pro jedince mentálně retardované, po mozkových příhodách, autisty a afatiky. System Bliss je ve světě velmi významný, avšak v České republice ještě bohužel nenašel odpovídající využití a zájem.

Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS

Autorkou systému výměnného obrázkového komunikačního systému VOKS pro podmínky českého speciálního školství je Margita Knapcová, která při jeho tvorbě vychází z principů PECS – Picture Exchange Communication System. Knapcová (2011)

vysvětluje, že oba systémy kladou důraz na vysokou motivaci klienta, smysluplnou a účelnou výměnu obrázku za konkrétní věc, podporu iniciativy klienta a jeho nezávislosti uspořádáním lekcí. Komunikace je založena na vlastní aktivitě klienta, otázky typu: Co potřebuješ?, se zařazují až později. Systém VOKS je určen hlavně pro klienty s poruchou autistického spektra, ale je využíván i klienty s jinými diagnózami, např. s Downovým syndromem, afázií, s těžšími formami dysfázie. Bendová (2011) uvádí, že oproti práci s piktogramy děti obrázky neukazují, ale přináší a mění.

Dlaňové komunikační systémy

Podle Bendové (2011) jsou tyto komunikační systémy založené na vpisování písmen abecedy do dlaně.

Globální čtení

Metoda globálního čtení podle Bendové (2011) pochází z Belgie. Lékař Ovide Decroly ji zavedl jako alternativu pro výuku praktického čtení u dětí předškolních a u dětí s mentální retardací. U nás s touto metodou dále pracoval Václav Příhoda. Dítě, čtenář nejprve vnímá celky (slova), postupuje k jejich částem (slabikám) a prvkům (písmenům). Cílem je podpora zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a rozvoj komunikativních dovedností. Tato metoda se využívá hlavně u dětí se sluchovými vadami, mentální retardací, dysfázií nebo se specifickými poruchami učení.

Počítačová technika

Podle Janovcové (2003) jsou počítačové programy výrazným logopedickým doplňkem. Napomáhají při spolupráci s dítětem, motivují a zefektivňují práci logopeda. Jsou vytvořeny programy podle potřeb a věku dětí, pro které jsou určeny. Pro předškolní vzdělávání jsou vhodné například programy: Brebta, Méd'a, Alík, Alíkovi úkoly a mnoho dalších.

Komunikační tabulky

Jako další komunikační systém uvádí Šarounová (2014) využití komunikačních tabulek, které je možné sestavit ze symbolů, obrázků i fotografií. Tabulky je možné vytvořit pro konkrétního uživatele a jeho potřeby, který se může zapojit do samotné přípravy.

Komunikační tabulky nemusí mít vždy formu tabule, ale mohou se skládat do knih, deníků, nebo být součástí oděvu.

Další systémy AAK

Odborná literatura nabízí i další systémy AAK, které se však příliš nevyužívají při práci s dětmi v běžné mateřské škole, proto jsou v práci pouze uvedeny, ale dále nerozváděny. Bendová (2011) uvádí jako jeden z dalších systémů znakový jazyk, Brailovo písmo, metoda sociálního čtení. Janovcová (2003) dále uvádí i systémy facilitované komunikace a ETRAN-N, pomůcky s hlasovým výstupem a další alternativní komunikační systémy pro těžce postižené jedince.

4 KOMUNIKACI A ŘEČ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Průcha (2011) i Sovák (1986) se shodují na tom, že nástup dítěte do mateřské školy má pozitivní vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti, oba ale upozorňují na to, že v oblasti řeči a komunikace není pozitivní vliv prokázán a existují i opačné názory. Průcha (2011) v této souvislosti upozorňuje na nedostatek poznatků a výzkumů ohledně tohoto problému. Upozorňuje na to, že kvalita se různí v jednotlivých mateřských školách, kdy je rozhodující úroveň vzdělávacího systému konkrétních mateřských škol. Předškolní vzdělávání se v České republice řídí od inovace v roce 2004 podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV (2018, s. 5) určuje společný rámec, ale umožňuje školám „vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“

Průcha (2011) poukazuje na význam rozvoje řeči a komunikace v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem jazykové a komunikační výchovy se stalo podle RVP PV vytváření komunikační kompetence, která je vymezena jako dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy, které jsou jasně popsány v RVP PV. Kořátková a Průcha (2013) upozorňují na to, že není zřejmé, jak jsou tyto cíle a záměry realizovány a jaký je stav vývoje řeči a komunikace dítěte na konci předškolního období. Kořátková a Průcha (2013) uvádí poznatky ze současného výzkumu, z něhož plyne, že jsou učitelky mateřské školy omezeny některými podmínkami: vysoké počty dětí ve třídách, věkově heterogenní složení tříd, což je náročnější pro přípravu učitelky. Jako další otázku Kořátková a Průcha (2013) pokládají schopnost učitelek diagnostikovat dítě v oblasti řeči a komunikace.

RVP PV obsahuje také základní pravidla pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami, mezi které patří i děti s NKS. Podle české legislativy jsou děti s NKS považovány za žáky se zdravotním postižením, jejichž diagnostikou se zabývá obor logopedie, stupeň podpůrného opatření určuje školské poradenské zařízení. Rámcové cíle a záměry RVP PV jsou stejné pro všechny děti, ale je nutné je při jejich naplňování přizpůsobovat pro potřeby a možnosti jednotlivých dětí. RVP PV upravuje podmínky vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby byly plně vyhovující.

Další základní podmínky předškolního vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami určují v České republice další zákony a vyhlášky: *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*; *Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

4.1 Inkluze a integrace

Výklady inkluze a integrace nejsou v literatuře naprosto shodné. Někteří autoři odlišují pojem integrace a inkluze, jiní je popisují jako totožný jev. Krahulová a Tannenbergerová (2010) popisují tři pohledy v dostupné literatuře – pohled na shodnost pojmů inkluze a integrace, pohled, kdy inkluze je „vylepšená“ integrace a třetí pohled vidí inkluzi jako úplně odlišný jev, kdy nejsou děti rozlišovány a všechny děti se rozvíjí podle svých možností a dovedností, vlastním tempem. Šturma (2015) pojem inkluze označuje jako poznání odlišnosti jedinců lidské společnosti, díky jejíž různorodosti se stává přínosem pro všechny. Během integrace jde o „zařazení dítěte se speciálními potřebami do prostředí běžné školy, ... jež mu bude nabízet a zajišťovat naplňování všech potřeb dítěte.“ (Šturma, 2015, s. 177) Vrbová (2015) rozepisuje úpravu časových a prostorových podmínek pro děti s narušenou komunikační schopností například jako časové střídání činností, práce v kratších časových úsecích, střídání pracovního místa. Vysvětluje i další opatření, jako je snížený počet žáků ve třídě, volbu metod a forem práce s žákem s NKS, individuální práci s asistentem pedagoga. Všechny podmínky integrace a podpůrná opatření jsou ukotveny ve *Vyhlášce č.27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Vrbová (2015) je rozepisuje přímo pro potřeby dítěte s NKS a dává podle nich jasnou představu o práci s konkrétními dětmi. Přínosy zdařilé integrace vidí Šturma (2015) v lepší kvalitě života dítěte, obohacení ostatních účastníků – spolužáků a vrstevníků, ale i v odborném uspokojení učitelů a dalších, kdo se na procesu podílejí. Naproti tomu nezdařilý proces integrace způsobuje větší psychickou zátěž dítěte, pomalejší je i tempo osvojování nových zkušeností a dovedností. Nezdařilá integrace negativně působí na dítě i na rodiče, vychovatele a pedagogy, kteří na dítě působí.

Předpokladem zdařilé integrace je podle Šturmy (2015) vytvoření podmínek předem, nikoli za pochodu. Naproti tomu Berberichová a Lang (1998) uvádí, že učitelé žáků se speciálními potřebami neměli žádnou příležitost naučit se způsobům výuky a nemají žádné zkušenosti. Myslí si, že toto je starší tvrzení a učitelé jsou s tímto problémem seznamováni a v tomto směru školeni. Zůstává však otázkou, do jaké míry se mohou učitelé mateřských škol opravdu připravit na příchod dítěte, které má (nebo bude mít) specifické vzdělávací potřeby a do jaké míry jsou schopni prostředí předem připravit. Beerberichová a Lang (1998) poukazují i na problém stereotypních učitelů, kteří nechtějí opustit zaběhlé metody, které nevyhovují potřebám žáků, upozorňuje na působení techniky, která se rychle rozvíjí a značnou měrou se promítá i do výchovně vzdělávacího procesu, i v tomto směru se učitelé musí neustále vzdělávat. Těmto faktorům se musí učitel přizpůsobovat, jak trefně podotýká: „Koneckonců, naše činnost je zaměřena na budoucnost.“ (Beerberichová a Lang, 1998, s. 15)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRÁCE A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak pedagogové mateřských škol pracují s dítětem s NKS, jak je možné vzhledem k věku dítěte dopředu připravit prostředí třídy a zapojit funkční komunikační systém, který je často tvořen na míru konkrétního dítěte. Jak v době nástupu do mateřských škol spolupracují rodiče, pedagogové a další odborníci. Na základě těchto cílů jsem si stanovila základní výzkumný problém – Jak probíhá nástup a začlenění dítěte s narušenou komunikační schopností do mateřské školy a jaké jsou možnosti alternativní komunikace? Na tento výzkumný problém se váží následující otázky: Jak probíhá nástup dítěte s narušenou komunikační schopností do mateřské školy?

1. Podle čeho zavádí pedagogové systémy alternativní komunikace?
2. Jak spolupracují rodiče dětí s narušenou komunikační schopností s pedagogy a dalšími odborníky na zavedení funkčního komunikačního systému?
3. Jak vnímají pedagogové mateřských škol inkluzi dětí s podporou alternativního systému komunikace, jak přistupují ke svému dalšímu vzdělávání v tomto směru?

5.2 Etické aspekty výzkumu

Výzkum se zabývá spoluprací s rodinnou, vztahy a postoji pedagogů k dítěti s NKS i k jeho zákonným zástupcům, proto je zachována naprostá anonymita učitelek, jim svěřených dětí a rodin se kterými spolupracují. Jména pedagogů, tříd, názvy mateřských škol i jména dětí jsou změněna z důvodu zachování anonymity. Všichni dotazovaní souhlasí se zveřejněním informací za účelem zpracování údajů výzkumného šetření.

5.3 Charakteristika účastníků výzkumu

Výzkumu se účastnilo osm komunikačních partnerek z mateřských škol, které pracovaly jako učitelky a ve své třídě měly zařazeno dítě s NKS. Výběr byl proveden na základě

osobní známosti a ochoty komunikačních partnerek podělit se o profesní zkušenosti s touto problematikou. Učitelky pracují většinou ve státních mateřských školách, ale v jednom případě šlo o soukromou mateřskou školu.

Pseudonym učitelky	Počet dětí ve třídě	Diagnostika dítěte s NKS	Přítomnost asistenta pedagoga	Věk dítěte	Systém AAK	Délka docházky do MŠ
Eva	24	Vývojová dysfázie	Ano	4. roky	Komunikační tabulky	1,5 roku
Kateřina	12	Neurčeno vzhledem k věku	Ne (Chůva)	3,5	Komunikační karty (nefunkční)	1,5 roku
Dagmar	28	Ne – čeká se na vyjádření PPP	Ano	5 let	Obrázkové karty s pocity	1,5 rok
Uršula	24	Ano (PAS)	Ano	5let	Znaková řeč	1,5 roku
Simona	27	Ano (vývojová dysfázie)	Ano	7 let	Obrázky	3,5 roku
Andrea	23	ANO	Ano	6,7 let	Obrázky, magnetická a kreslicí tabule, obrázky činností MŠ	1,5 roku
Jarmila	24	Neurčeno	Ne	4 roky	Gesta, mimika	0,5 roku
Ivana	24	Vývojová dysfázie	Ano	6 let	Obrázky, kreslicí tabulky	1,5 roku

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

6.1 Kvalitativní výzkum

Metoda sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem doplnila pozorováním ve třídách mateřské školy. Během rozhovorů jsem se souhlasem pořizovala záznamy a psala si poznámky z pozorování ve třídě. Získané informace jsem ukládala, zpětně poslouchala, pročítala a postupně pracovala s kódy, které jsem třídila do vzniklých kategorií. „Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup).“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 13) Polostrukturovaný rozhovor pracuje s připravenými otázkami, na které komunikační partneři odpovídají, ale umožňuje následné položení doplňujících otázek k vyřešení nejasností daného problému. „Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.“ (Hendl, 2008, s. 191) Podle Švaříčka a Šedřové (2007) kombinace rozhovoru a pozorování pomáhá badateli v utvoření komplexního obrazu daného problému a vede k lepšímu pochopení situace.

Přepsané rozhovory jsem následně kódovala. Švaříček a Šedřová (2007) považují otevřené kódování za efektivní způsob, jak začít s analýzou dat. Kódování je proces rozkladu informací a jejich složení jiným způsobem. Získané informace se rozdělí na jednotky, kterým přidělíme nějaké kódy. S kódy se dále pracuje a podle podobností a souvislostí se seskupují do kategorií.

Získané informace jsem ve své práci rozdělila do pěti kategorií. První kategorie se vztahuje přímo k dítěti s NKS, další kategorie informacemi o systémech alternativní a augmentativní komunikace. V následující kategorii jsem uvedla kódy týkající se rodiny. Do předposlední kategorie jsem zařadila informace týkající se osobnosti učitelek z mateřské školy a do poslední jsem zařadila kódy, které mají přiblížit pohled komunikačních partnerek na inkluzi v mateřské škole. Všechny kategorie jsou dále popsány i s přiřazenými kódy podle souvislostí a podobností v kapitole 7 Výsledky.

6.2 Sběr dat

Data jsem sbírala prostřednictvím rozhovorů, které jsem zčásti prováděla osobně, zčásti přes aplikaci Teams, nebo elektronicky emailem. V případě osobních rozhovorů jsem prováděla i pozorování ve třídě mateřské školy. Komunikační partnerky jsem oslovila elektronicky. Před zahájením rozhovoru jsme si ujasnily cíl mého výzkumu, souhlas se zveřejněním a anonymním použitím dat z výzkumu, pro následnou prezentaci i zpracování výsledků. V rozhovoru jsem osmi komunikačním partnerkám položila 19 otázek. Seznam otázek k rozhovoru je uveden v příloze číslo 1. Otázky jsem komunikačním partnerkám položila podle pořadí, ve kterém jsou uvedené. Komunikační partnerky jsem nepřerušovala. Někdy byla jejich výpověď zodpovězena i některá z následujících otázek. Na konci rozhovoru jsem se doptala na drobné nejasnosti podle vlastních poznámek. Následný rozhovor mimo záznam mi pomohl udělat si i jasnější obrázek o osobnosti a praxi komunikačních partnerek. Tvrzení z odpovědí jsem se snažila ověřit i pozorováním přímo v prostředí třídy a nahlížením do vedených deníků.

7 VÝSLEDKY

7.1 Kategorie – dítě

V této kategorii se pokusím představit dítě, které přichází do mateřské školy, nejčastěji ve věku tří let, v jednom případě dokonce ve věku 1,5 roku. Nástup do mateřské školy někteří rodiče považují za velký životní krok jejich dítěte. Celá situace přináší opravdu velikou změnu pro celou rodinu, hlavním aktérem však zůstává dítě. Musí se naučit brzy vstávat a změnit svůj dosavadní životní režim, ale i podřídit se přáním a potřebám někoho jiného a odložit své vlastní. Do této kategorie jsou tedy zařazeny kódy z výpovědí komunikačních partnerek, které se vztahují k samotnému dítěti.

Dominantními kódy v této kategorii jsou: informace o dítěti získané před nástupem do MŠ, řeč, strach a agrese, pozornost

Informace o dítěti, získané před nástupem do MŠ

Z vlastní zkušenosti vím, že dítě přicházející poprvé do kolektivu mateřské školy, je pro všechny zpočátku velkou neznámou. Informace, které se k pedagogům mateřských škol dostávají skrze zápis do mateřské školy, jsou informace reprodukové, nepozorovatelné a často předložené na několika listech papíru, což samo o sobě nemůže představit dítě samotné jako osobnost. Pro následnou spolupráci v kolektivu dětí jsou někdy informace, které nám o dítěti podává jeho okolí, dokonce ke škodě. Pokud je však možnost získat informace, které pomohou dítěti adaptovat se na nové prostředí a toto prostředí připravit jeho potřebám, je důležité jich získat co nejvíce. V době nástupu dětí do mateřské školy se řeč teprve vyvíjí a pedagogové se často setkávají s informacemi, které nemusí vést k nutnosti zařazovat jiný systém komunikace, než jaký je běžný s ostatními dětmi. Komunikační partnerky Andrea, Simona a Jarmila uvedly, že před nástupem do mateřské školy nezískaly žádné informace vedoucí k podezření na NKS. Otázkou zůstává, do jaké míry je možnost dostupných informací ovlivněna momentální situací s omezením osobního kontaktu. Jarmila uvedla: „*Protože zápis probíhal elektronicky, žádné informace jsme nedostali.*“ Komunikační partnerky Dagmar a Eva uvedly, že měly informaci o tom, že dítě nemluví. Ve třídě Evy to rodiče neviděli jako

problém: „*Tak rodiče upozornili, že především neumí mluvit, ale dokáže si říct jiným způsobem.*“ V případě komunikační partnerky Kateřiny byla uvedena informace, že dítě pochází z bilingvní rodiny, což ale vzhledem ke staršímu sourozenci, který mluvil plynule oběma jazyky, nebudilo žádné podezření: „*Chlapec pochází z bilingvní rodiny, matka Češka, otec Angličan, jeden starší sourozenec, v létě se jim narodila sestřička, v rodině mluví anglicky, do školky dán proto, aby přišel do kontaktu s češtinou.*“ Komunikační partnerka Uršula získala bližší informace: „*Rodiče uvedli, že je v péči specializovaného odborníka, nemluví a nevyhledává sociální kontakt.*“ Jiné informace získala komunikační partnerka Ivana, kdy do mateřské školy nastupovalo dítě, jehož rodiče i pedagogové znají diagnózu, ale i tam byly začátky obtížné. Jak uvedla Ivana: „*Rodiče věděli, že chlapec má vývojovou dysfázii, ale maminka tvrdila, že se to časem srovná samo. Nechtěla znovu navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu kvůli přidělení asistenta.*“

Do sedmi tříd komunikačních partnerek nastupovalo dítě, které nebylo diagnostikováno odborníkem. Komunikační partnerky Eva, Andrea, Simona a Uršula uvedly, že dítě bylo diagnostikováno v průběhu prvního roku docházky do mateřské školy. Uršula dokonce uvedla, že: „*Dítě bylo diagnostikováno hned po nástupu do školky, rodiče už navštívili odborníka před zápisem.*“ V případě Kateřiny se odborník nevyjádřil během prvního roku, ale také až během docházky do mateřské školy: „*Čekalo se, až chlapec dovrší tři let, doporučila jsem návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, matka navštívila soukromou psycholožku.*“

Komunikační partnerky Dagmara a Jarmila čekají na vyjádření odborníka. V případě Jarmily ještě probíhá diagnostika a pozorování na úrovni mateřské školy: „*Dítě diagnostikováno nebylo. S rodiči jsme tuto situaci konzultovali, domluvili jsme se na podzimní logopedické depistáži, a aby celou situaci konzultovali s dětským lékařem.*“

Řeč

Ukazatelem, že něco není v pořádku, je porovnání se skupinou stejně starých dětí v mateřské škole. Vývoj řeči je velmi individuální, přesto jsou určité mezníky, kterých by dítě daného věku mělo dosáhnout. Již při adaptaci pozorovaly všechny komunikační partnerky u dětí nedostatky v řečovém projevu. Andrea popisuje: „*Při nástupu chlapce*

do třídy mu nikdo nerozuměl. Jeho řeč připomínala řeč cizince.“ Eva popisuje problém v komunikaci: *„Na začátku byl hlavně především problém naučit se, jak správně s ním komunikovat.“* Simona popisuje řeč dítěte: *„Zpočátku dívka neuměla mluvit, pak začala mluvit takovou svojí řečí.“* U Kateřiny to vypadalo podobně: *„Nemluvil, pouze vydával zvuky.“* Ivana popisuje situaci takto: *„Neuměl si říct, co chce, neustále křičel, a přitom si zacpával uši.“* Jarmila popisuje problémy v řeči podrobněji: *„Dítě nemá slovní zásobu, která by odpovídala věku, neutvoří ani větu, neřekne básničku, nezopakuje slovo, mluví na vše jedním slovem, pokud se to tak dá říct.“* Dagmar a Uršula pozorovaly také problémy s řečí. Dagmar je popsala stručně: *„Řečí se neprojevovalo vůbec.“*

Komunikační partnerky Eva a Ivana mi dovolily nahlédnout do záznamů o dítěti, které si vedou. V případě Evy byl sešit zaveden v pololetí loňského školního roku, u Ivany krátce po nástupu do školy, tedy v říjnu loňského školního roku. V obou sešitech se objevovaly zápisy o zvýšené hlasitosti ve třídě, neadekvátních reakcích křikem. U Evy se objevovaly i záznamy o neustálém vydávání zvuků bez konkrétního významu, které ruší děti. Ivana v sešitě vedla i záznamy o tom, jak s dítětem pracují s konkrétními obrázky předmětů, aby se ujistily, že slovům rozumí a na základě toho pracovaly na rozvoji slovní zásoby, když názvy opakovaly.

Strach a agrese

Začátek docházky do mateřské vyvolává řadu negativních pocitů i u dětí, které disponují běžnými komunikačními dovednostmi. Neschopnost domluvit se, vyjadřovat své pocity, přání a potřeby mohou tyto negativní pocity ještě umocnit. Všechny komunikační partnerky popisovaly chování dítěte po nástupu do mateřské školy spíše negativně. Při výčtu negativních projevů dítěte se opakovaly projevy, které jsem zařadila pod kódem strach a agrese. Komunikační partnerky Dagmar, Eva, Andrea a Ivana popisují chování dětí na začátku docházky, kde jsou patrné projevy agrese. Dagmar uvedla: *„Při konfliktu děti kousalo a jinak jim ubližovalo.“* Podobně to bylo u Evy: *„Reagoval agresí – štípáním, kousáním, křičením a i utíkáním, že nechtěl něco dělat.“* Andrea tyto projevy uvádí v kontextu s komunikační bariérou: *„Chlapci nikdo ve třídě nerozuměl a často tato situace vyprovokovala chlapcovo vznětlivé chování. Často míval konflikty s dětmi – plakal*

nebo se vztekal.“ Ivana popisuje chování dítěte: *„S dětmi si nehrál, spíš jim boural stavby, nebo jim jinak ubližoval, možná to byl pokus o navázání aspoň nějakého kontaktu.“* V případě komunikační partnerky Simony se projevoval více strach z neznámého prostředí: *„Ráno se jí moc nechce do třídy, pořád se tulí k mamince, ale pak si jde hrát. Někdy se jí stýská, když nemá svůj den. Taky prý zpočátku utíkala ze školní zahrady, bylo to prý náročné období.“* Komunikační partnerka Uršula popisuje směs obou pocitů: *„Často plakal, nebo reagoval vztekem.“* Komunikační partnerky Jarmila a Kateřina ve svých výpovědích neuvádí žádné informace ve spojitosti s těmito pocity.

Komunikační partnerky Eva a Ivana popisovaly ve svých denících i agresivní chování dítěte. V případě Ivany byly zápisy o agresivitě v určitých obdobích obsáhlejší. Z vyprávění mimo záznam vyplynulo, že nálady dítěte mají výkyvy, které se střídají v nepravidelných intervalech. Eva v nich popisovala, že se dítě projevovalo často agresivně hlavně vůči učitelce při zadání nějakého úkolu. Často se opakovalo štípání, kousání při požadavku na obutí bačkor. Eva popisovala, že tato situace byla velmi krizová dlouhou dobu, přestože se každý den opakovala téměř stejně.

Pozornost

Ve třídě komunikačních partnerek Kateřiny, Ivany, Andrey děti vyžadovaly stálou pozornost učitelek, opakovaly se nevhodné vzorce chování. Původně jsem tyto informace zahrnula pod kódem nezvladatelnost, ale během opětovného poslouchání nahrávek a pročítání poznámek jsem přiřadila kód pozornost, kterou si svým chováním u komunikačních partnerek vynutily. Kateřina popisovala: *„Několikrát nás vytopil, i když dobře věděl, že vodu pouštět nesmí, druhý den to udělal zase, za trest musel sedět na židli a dívat se na děti, jak si hrají, třetí den to udělal opět, nebyl k uhlídání.“* ... *„na procházce musel chodit se mnou, jinak by utekl, klidně objímal cizí lidi na hřišti.“* Ivana popisuje začátky podobně: *„Musel být neustále pod dohledem, proto jsme měli ve třídě ještě pomocnou paní učitelku.“* I ve třídě Andrey byla nutná zvýšená pozornost na dítě: *„Při nástupu do MŠ se schovával učitelkám ve třídě nebo i venku, kdy byl schopný odejít ze zahrady. Byl tedy nutný individuální přístup, zvýšená pozornost na chlapce, přizpůsobovat mu situaci tak, aby měl klid na jídlo a převlékání.“* Při individuální práci,

kdy se pozornost zaměřila přímo na dítě, popisuje Andrea další posun: „*Chlapec se mnou rád trávil čas a dělala mu dobře má pozornost.*“ O pozornosti se vyjadřuje i komunikační partnerka Eva v souvislosti spolupráce s maminkou: „*Spolupráce probíhá trošku obtížněji, protože maminka má ještě jedno dítě, které je mladší, takže ten svůj čas dělí jak mezi Honzíka tak mezi mladšího sourozence.*“ Komunikační partnerky Dagmar, Jarmila, Simona ani Uršula nepopisují zvýšenou potřebu pozornosti jinak než v souvislosti s osvojováním řeči.

7.2 Kategorie – rodina

Rodiče předávají svým dětem nejen genetickou informaci, ale i způsoby chování, jednání, vystupování a komunikaci s okolím. Navázání pozitivních vztahů mezi mateřskou školou a rodinou je tedy důležité hlavně pro úspěšný vývoj dítěte. Stejně tak jako jsou rozdílné děti stejného věku, tak jsou rozdílné i jejich rodiny a přístupy ve výchově, vzdělávání a jejich ochota spolupracovat. V následující kategorii dominují kódy jako spolupráce, popření, nedůvěra.

Spolupráce

Jak již bylo napsáno výše, spolupráce s rodiči je velmi důležitá oblast předškolního vzdělávání. Pedagogové se musí stát často dobrými diplomaty, aby rodiče byli ke spolupráci nakloněni. Dobrou zkušenost při spolupráci s rodinou mají komunikační partnerky Uršula, Dagmara a Simona. Spolupráci popisuje Uršula velmi stručně: „*Velmi dobře.*“ Dagmar hodnotí spolupráci: „*Rodiče spolupracují dobře, používají také komunikační karty. Jednou týdně se navzájem informujeme, podle potřeby i častěji.*“ Z výpovědi Simony je cítit téměř partnerský vztah: „*Rodina spolupracuje výborně, maminka s dítětem hodně doma trénuje a dochází k vzájemnému předávání informací mezi učitelkami a rodiči ohledně pokroků či neúspěchů dítěte. Hodně komunikujeme s maminkou, a když nějakému slovu nerozumíme, tak si ho napíšeme a pak se zeptáme maminky.*“ U komunikační partnerky Evy bych zařadila její výpověď částečně pod kód spolupráce: „*Tak sdělování probíhá perfektně, vždycky když se něco, jak jsem říkala,*

stane, tak si to hned řekneme.“ Výpovědi komunikačních partnerek Kateřiny, Jarmily a Andrey jsem zařadila pod následující kód.

Popření

Některým rodičům trvá delší dobu, než si připustí, že by s jejich dítětem mohlo být něco v nepořádku. V tomto případě potřebuje pedagog větší dávku empatie a diplomacie. Nechat rodičům čas na přijetí reality. I s těmito rodiči je možné v budoucnu navázat dobrou spolupráci. Kateřina popisuje situace z kontaktu s rodiči takto: *„Babičku chlapcův stav trápil, matka nic nedala znát, doma prý vše v pořádku, ale od bratra vím, že si doma dělá, co chce, hodně křičí. O dva roky starší bratr mluví plyně česky i anglicky, pokus o odstranění plen v létě se nezdařil.“* K přiřazení pod kód popření mě utvrzuje i následující odpověď Kateřiny: *„Docházka byla ukončena ke konci roku, maminka je na mateřské dovolené a chce se chlapci více věnovat, prý začal trochu mluvit (anglicky).“* V případě Jarmily si rodiče problém také ještě nepřipustili: *„Maminka tvrdí, že je jejich dítě líné.“* Andrea dokonce popisuje situaci mezi rodinou a mateřskou školou, kde se projevila i agrese ze strany rodiny: *„Spolupráce s rodinou byla dost komplikovaná. Nechtěli si přiznat, že by bylo něco v nepořádku. Na doporučení návštěvy pedagogicko-psychologické poradny reagovali výhrůzkami vyšších orgánů. Matka jednou navštívila mateřskou školu, aby viděla jednání syna, ale následně už neměla odvahu. Komunikace s rodiči je nutná velmi citlivá, rodiče si přejí informovat o každodenním dění v mateřské škole, ale je třeba předávat především ty pozitivní pokroky nebo situace dne. Matka je hodně úzkostná a situace v mateřské škole velmi zveličuje a nevhodně konzultuje s manželem, který má následně agresivní chování vůči školce.“*

Nedůvěra

Z výpovědí komunikačních partnerek mi zbyly výpovědi Ivany, kde rodina nespadá pod kód spolupracující, ale ani pod kód popření. Nedůvěra se vytvořila po špatné zkušenosti. Přestože pod kódem se skrývá pouze jedna výpověď komunikační partnerky Ivany, považuji za důležitou ji zmínit. *„Spolupráce je dost obtížná, protože maminka na začátku vůbec spolupracovat nechtěla, úplnou náhodou jsme se dozvěděli, že neměli moc dobrou zkušenost v předešlé školce, kam nastoupil ve třech letech, ale docházku velmi brzo*

ukončili. Nyní maminka začíná spolupracovat, ale je vidět velká nedůvěra a možná i strach.“

7.3 Kategorie – systém alternativní a augmentativní komunikace

Volba a zařazení alternativní komunikace je důležitý moment při začleňování dítěte s NKS do kolektivu, pro jeho socializaci, vyjádření svých potřeb a přání, ale také pro pasivní i aktivní rozvoj slovní zásoby. V této kategorii jsou tříděné kódy, které se týkají přímo systému alternativní a augmentativní komunikace. Mezi hlavní kódy jsem zařadila: obrázky, využití, pokroky. Původně jsem do této kategorie zařadila i výběr AAK, ale v závěru mi vypovídal více o osobnosti učitelky mateřské školy.

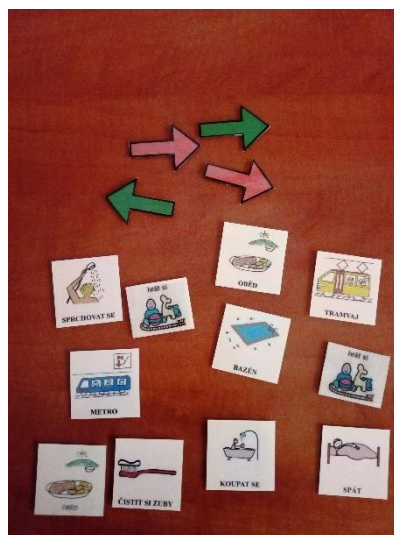
Obrázky

Systém alternativní komunikace je vhodné zařadit co nejdříve, nejen pro společnou domluvu, ale i pro celkový rozvoj dítěte. Komunikační partnerky Andrea, Uršula, Dagmar, Kateřina, Simona, Eva a Ivana začínaly pracovat s obrázky a fotografiemi vyobrazující předměty denní potřeby, činnosti v mateřské škole a postupně k nim přidávaly i další pomůcky, gesta a vzdělávací materiály, se kterými se seznamovaly společně s dítětem s NKS.

Andrea popsala, jak obrázky usnadňovaly komunikaci: *„Využívala jsem hodně obrazového materiálu a dalších názorných pomůcek – po pořízení magnetické tabule na kreslení, začal chlapec kreslit obrázky, přes které částečně i komunikoval, a hlavně rozvíjel svou slovní zásobu – pro porozumění a přehled časové posloupnosti v MŠ, chlapec během dne využíval cyklus obrázků na kole s šipkou, které chlapec nastavoval podle toho, v jaké části dne a činnosti jsme se během dne nacházeli.“* Uršula využívala obrázky jiného typu: *„Používáme sady obrázků pro autisty, fotografie, budeme používat znakovou řeč.“* Dagmar využívala vlastní obrázky: *„Pracujeme s pomocí obrázků – jak ti je, když se ti něco nepovede, když kamarádovi ublížíš ... apod.“* Kateřina doprovázela obrázky anglickými výrazy: *„Před každou činností ukázaná karta, anglické výrazy (např. wash your hands, where is your towel.“* Simona je využívá méně: *„Někdy používáme obrázky, jindy nám dítě samo nějakým zvukem předmět napodobí, třeba sanitku, ale většinou rozumíme*

tomu, co nám chce dítě sdělit.“ Eva je používá pro lepší pochopení situace: „Obrázky, když třeba jdeme malovat, nebo cvičit, tak vlastně má obrázek toho cvičení, nebo malování, ukážu, že vlastně ví, co po něm chci.“

Obr. : Metodické zásobníky MŠ



Zdroj: metodický zásobník MŠ z www.ucimeseradi.cz

Během nenahrávaného pozorování a povídání s komunikační partnerkou Evou mi vysvětlila, jak pracují s obrázky. Dítě si po příchodu nahoru na suchý zip vloží svou fotku a během dne postupně odkládá obrázky činností, které ten den udělali. Zásobu obrázků mají na různé akce i výlety. Eva mi však přiznala, že v této době komunikační tabulku nevyužívají, protože docházka do mateřské školy není pravidelná. Závčik trval dlouho a v době, kdy se zavedla opatření Covid-19 nebyla práce s ní ještě zautomatizovaná.

Ivana pracuje s obrázky podobně jako Eva: „Gesta jsou velmi přirozená a čitelná, tak se snažíme, jak to jde. Kartičky a obrázky máme v krabičce, a když chceme, aby s námi spolupracoval, ukážeme mu kartičku.“ Komunikační partnerka Jarmila zatím obrázky nepoužívá: „Většinou nám ukáže, co chce nebo si to domýšlíme.“

Využití obrázků a piktogramů

Dalším kódem, který se často opakoval ve výpovědích komunikačních partnerek Dagmary, Andrey, Evy, Ivany, Jarmily, Simony a Uršuly bylo využití obrázků a piktogramů

i jiným způsobem než při komunikaci s dítětem s NKS. Dagmar uvedla: „Práci s obrázky jsme využily pro rozvoj komunikačních dovedností všech dětí.“ Andrea přiblížila, jak jim systémy AAK usnadňují práci ve školce: „Alternativní komunikační systémy se v MŠ využívají běžně v různých činnostech, fungování MŠ a lepší orientaci dítěte. Rozhodně napomáhají k lepšímu porozumění a rychlejšímu rozvoji řeči. Stejně jako mně, tak i každému pedagogovi, využívání komunikačních systémů napomáhá v další komunikaci s dětmi najít tak pro každé dítě vhodný způsob komunikace.“ Eva je využívá také k usnadnění své práce: „Tak využíváme ty piktogramy, jak jsem už asi zmínila a je to vlastně velké usnadnění práce učitelky.“ Ivana si jejich používáním nebyla úplně jistá: „Asi ano, ale nevnímáme to jako alternativní komunikační systémy. Myslím, že i směrovky na dveřích jsou alternativní komunikací.“ Podobně se vyjádřila i Jarmila: „Běžně využíváme různé cedule a obrázky, jestli se tedy dají považovat za systém alternativních komunikačních systémů. Fungují při lepší orientaci nových dětí v prostoru třídy.“

Simona je využívá při řízených činnostech: „Obrázky často používáme i při běžných řízených činnostech.“ Uršule pomáhají s opakováním: „Obrázky a fotky využíváme i s ostatními dětmi, třeba při opakováním.“ Jen Kateřina tvrdí, že systémy AAK využívají: „Jen mezi učitelkou a dítětem.“

Pokroky

Systematická péče, snaha o odbourání komunikačních bariér ve spolupráci s vytvořením funkčního komunikačního systému, přináší celkové zklidnění dítěte. Délka docházky do mateřské školy probíhá nejčastěji tři roky. Část této docházky probíhá adaptace dítěte, následně jeho pozorování a diagnostika, spolupráce s dalšími odborníky. Fáze hledání vyhovujícího komunikačního systému vyžaduje také dostatek času. Komunikační partnerky Eva, Andrea, Dagmar, Ivana, Simona, Uršula i Kateřina pozorovaly na dětech jisté pokroky, které hodnotí různě. Eva upozorňuje i na vzniklou situaci, která pokroky brzdí: „Tak protože Honzík chodí teprve rok a půl do školky a teď je ten Covid, takže se to střídá s docházkou a s karanténou, tak pokroky nejsou tak velké, ale určitě jsou. Honzík se naučil správně komunikovat s dětmi i ta skupina těch dětí se naučila komunikovat

s ním.“ Andrea také vidí pokroky: „*Chlapec dělal pozvolné pokroky v řeči již od začátku roku, velké pokroky v řeči zhruba v polovině roku po nástupu do mateřské školy. Výchovné problémy přetrvávali delší dobu – nedokáží přesně stanovit, jakou míru zlepšení měly za příčinu tyto komunikační systémy na změnu jeho chování.*“ Dagmar: „*Pokroky – jistota, podpora sebevědomí, pohoda.*“ Ivana vidí pokroky hlavně ve zmírnění agresivity: „*V jeho chování se umírnily agresivní projevy i křik. Nevím, jestli je to tím, že se snažíme hledat nějaký systém komunikace, nebo tím, že si prostě na režim ve školce zvykl.*“ Simona popsala pokrok v řečovém projevu: „*Postupně se řeč začala rozvíjet, nejdříve to byly jen jednoduché dvojslovné věty a postupně začala přidávat i přídavná jména a zájmena, občas i předložky.*“ Uršula upozorňuje na nedostatek času pro hodnocení: „*Určitě je znát podpora dítěte a jeho lepší sebevědomí, ale tato podpora trvá velmi dlouho a pokrok u dětí není tak brzy vidět.*“ Kateřina je viděla hlavně v motorice dítěte: „*Postupně se hodně zlepšil v motorice, rád běhal, uměl házet i chytat míč.*“ Komunikační partnerka Jarmila pokroky nemohla ještě posoudit.

7.4 Kategorie – osobnost učitelky v mateřské škole

Učitelky mateřských škol musí mít základní povědomí a vývoji řeči dítěte a logopedické péči. S dětmi pracují na rozvoji řeči v tzv. jazykových chvilkách, které mají hlavně preventivní charakter, není v jejich kompetencích řečové vady napravovat. Hlavním cílem je společná domluva, začlenění dítěte do kolektivu a celkový rozvoj jeho osobnosti. Učitelka mateřské školy se nezaměřuje jen na rozvoj řeči, ale na celkový vývoj dítěte. Z jejich výpovědí a z pozorování jsem k osobnosti učitelky v mateřské škole přiřadila tyto kódy: intuice, tvořivost, zkušenosti.

Intuice

Pedagog z mateřské školy by měl být proškolen i v oblasti speciální pedagogiky. V rámci inkluzivního vzdělávání navštěvují mateřské školy stále častěji děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé na to musí reagovat. Pedagogové z mateřských škol musí mít určité základní povědomí o AAK, které jsou popsány v teoretické části práce. Často jsou prvním odborníkem, který s dětmi pracuje nad rámec rodiny. Vytvoření

vhodného komunikačního systému musí proběhnout co nejrychleji. Všechny komunikační partnerky uvedly, že směrodatné při výběru komunikace pro ně bylo pozorování dítěte. Komunikační systém pak tvořily podle jeho reakcí. Ivana ještě hledá: *„Koukali jsme hlavně na jeho reakce, hledali jsme si i na internetu i v literatuře, jsme pořád ve fázi hledání.“* I Dagmar je ve fázi hledání: *„Reagujeme vždy podle situace a nálady dítěte a podle jeho reakcí tvoříme komunikaci na míru.“* Eva komentuje výběr obrázků a piktogramů: *„Tak spíš to bylo intuitivně a po dohodě s pedagogy.“* Stejně tak i Simona: *„Bylo to spíše intuitivní.“* Kateřina: *„Intuitivně slovo česky – slovo anglicky, na doporučení karty.“* Andrea postupovala při výběru téměř stejně: *„Systém komunikace jsem vybírala podle postupného poznávání dítěte a toho, co mu osobně vyhovovalo.“* Intuitivně podle potřeb dítěte vybírá i Uršula, ta využívala i spolupráce s jinými odborníky: *„Vybíráme sami podle potřeb konkrétního dítěte, nabídka je široká. Pokud dítěti školské poradenské zařízení přidá do doporučení i finance na pomůcky, máme širší možnosti vyhovět dítěti a jeho potřebám.“*

Jedná se sice o výběr AAK, ale odpovědi komunikačních partnerek vypovídají více o jejich schopnosti reagovat na potřeby dítěte, pozorovat jeho reakce a tvořit za pochodu.

Tvořivost

S předcházejícím kódem souvisí i tento kód. Tvořivost je součástí profesní vzdělanosti pedagog mateřské školy. U komunikačních partnerek Dagmary a Ivany vyplývá z výpovědí rozhovoru, že tvořivost ke své práci potřebují. Dagmar: *„Učitelky si je kreslí samy. Jak se cítíš? Jak se tváříš, když jsi našťvaný?“* Ivana také kreslí: *„Do bloku jsme začali malovat nedávno, chce to trochu umět kreslit, ale líbí se mu i to.“*

Ostatní komunikační partnerky nevedly ve svých odpovědích nic, co by mě vedlo k zařazení pod tento kód. Z pozorování u komunikačních partnerek Evy, Kateřiny a Jarmily je tvořivost poznat při vstupu do třídy, jejím vybavení i z některých pomůcek, které si tvoří podle vlastních nápadů, nebo je někde viděly a líbí se jim jejich využití. Eva tvoří pomůcky pro matematické činnosti s pomocí kartónu a kolíčků na prádlo. Ve třídě Kateřiny je vytvořený obrázkový vlak, jak komunikační partnerka Kateřina popsala – veze dny v týdnu, měsíce i roční období. Díky suchým zipům se s ním dá manipulovat. I ve

třídě Jarmily převládá vyrobená výzdoba. Na stěnách visí obrázky, které znázorňují třídní pravidla. Obrázky si společně Jarmila vytvořila se svojí kolegyní. Komunikační partnerky Andrea, Simona ani Uršula ve svých výpovědích neuvádí nic ve spojitosti s tvořivostí, a protože mi nebylo dovoleno navštívit prostředí jejich třídy, mohu se o jejich tvořivosti pouze domnívat.

Zkušenosti

Stejně tak jako intuice a tvořivost, mají svůj vliv na kvalitu práce učitelky mateřské školy i zkušenosti z předešlé práce, které dále využívají a rozvíjejí. Komunikační partnerka Uršula navazovala na své vlastní zkušenosti: *„Nemáme poprvé dítě s PAS, už jsme pomůcky znali, ale znakovou řeč budeme dělat nově.“* Komunikační partnerka Simona popisuje zkušenosti z rodinného prostředí, které byly přínosem ve školce: *„Myslím, že dítěti hodně pomohla asistentka, protože měla zkušenost s vlastním dítětem a dítěti tak nějak rozuměla.“* Komunikační partnerka Dagmar nemluví o svých zkušenostech, podle výpovědi o vzájemné spolupráci mezi dětmi pravděpodobně již nějaké má: *„Pomalů se učí tak komunikovat i s dětmi – děti jsou přirozenější, jde jim to dobře.“* Komunikační partnerka Kateřina popisuje svou předešlou zkušenost, která jí nebyla příliš nápomocná: *„Zatím jsem se setkala s dívkou s vývojovou dysfázií, která nebyla schopná fungovat v kolektivu dětí. Chlapec z bilingvní rodiny byl pro mne oříšek, snažila jsem se, ale fungovalo jen hraní si s míčem, autíčky, honičky a bublifuk.“*

Během rozhovorů popisovala komunikační partnerka Eva pomůcky, které využívá při své práci v tomto školním roce, ale její zásobník se ukázal během pozorování mnohem širší. Mimo záznam ukázala i materiály pro rozvoj řeči, které získala během studia logopedického asistenta. Používala je ve třídě v předešlém roce s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ale pro dítě s NKS, které má momentálně ve třídě, jsou ještě nesrozumitelné.

Komunikační partnerky Andrea, Ivana ani Jarmila se nevyjádřily, že by navazovaly na dosavadní zkušenosti.

Eva a Simona mají sice méně praxe proti ostatním komunikačním partnerkám, začínaly však jako asistentky pedagoga právě u dětí s NKS, což jim přineslo dostatek zkušeností právě s těmito dětmi.

7.5 Kategorie – inkluze v mateřské škole

Inkluze by měla podle dostupných informací z odborné literatury přinášet hlavně pozitiva pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro skupinu vrstevníků a obohatit pedagogy, kteří jsou ochotní se do procesu inkluze zapojit. Má však i svá rizika, o kterých se v literatuře také dočteme. Kategorie inkluze tedy obsahuje kódy: setkávání, motivace, asistent pedagoga, počty dětí, informace.

Setkávání

Setkávání je důležité samo o sobě pro sociální učení, okoukávání vzorců chování určité skupiny, ale také pro přizpůsobování se podmínkám společného soužití. Setkávání se objevilo u výpovědí komunikačních partnerek Evy, Andrey, Ivany, Simony a Uršuly, které je hodnotily jako výhodu při zařazení dítěte s NKS do třídy běžného typu mateřské školy. Eva popisuje vzájemné působení: *„Honzík se naučil správně komunikovat s dětmi, i ta skupina těch dětí se naučila komunikovat s ním. A jak se Honza přizpůsobil dětem, tak celá ta skupina Honzovi.“* Andrea popisuje i výhodu, když se setkávají jedinci s odlišnostmi v nízkém věku: *„Klady jsou takové, že se děti v mateřské škole mohou setkat s různými typy lidí a lépe tak rozvíjet svou telepatii a porozumění, přijetí lidí s odlišnostmi, kdy ještě v tomto věku nemají děti přílišně předsudky k ostatním.“* Ivana toto setkávání hodnotí také pozitivně: *„Výhodou je, že kolektiv dětí nutí Petra navazovat sociální kontakty, a tak se učí i přijatelným normám chování mezi vrstevníky.“* Navíc si myslí, že by se ze vzájemného setkávání mohli poučit i rodiče: *„Děti také vidí, že nejsme všichni stejní a učí se to přijímat a reagovat na to. Bohužel to neumí někteří rodiče.“* Simona oceňuje i vzájemnou pomoc, ke které dochází při setkávání: *„Zdravé děti se učí, že nejsme všichni stejní a že mezi námi jsou i jedinci, kteří mohou mít v něčem problém a že my jim můžeme v něčem pomoci.“* Uršula podotýká, že i zařazení do skupiny vrstevníků nenastane okamžitě: *„Řekla bych, že se Aleš konečně zadaptoval a hledá si*

své místo ve třídě, děti se snaží s ním vycházet, ale je to běh na dlouhou trať.“ Původní důvod zařazení dítěte do MŠ v případě komunikační partnerky Kateřiny bylo setkávání s česky mluvícími dětmi: *„Do školky dán proto, aby přišel do kontaktu s češtinou.“* Pouze ve výpovědích komunikačních partnerek Dagmary a Jarmily se neobjevilo nic souvisejícího s kódem setkávání.

Motivace

Motivace je důležitá v každé profesi, motivace posouvá dál samotného člověka jako osobnost a výsledky jeho práce. U všech osmi komunikačních partnerek se motivace často objevovala při hodnocení celého procesu inkluze dítěte s NKS. Simona popisuje motivaci samotného dítěte: *„Dítě se snaží vyrovnat vrstevníkům, kteří ho motivují k řeči a řeč používat.“* Celá situace ji však motivovala ke svému profesnímu růstu: *„Přinutilo mě to se o tuto oblast více zajímat a vzdělávat se.“* Motivace k dalšímu vzdělávání se objevuje i ve všech dalších sedmi výpovědích komunikačních partnerek. Uršula má motivaci k získání nových dovedností: *„Těším se na učení znakovému jazyku, je to pro mě nové.“* Kateřina měla také motivaci k dalšímu studiu: *„Začala jsem se zajímat o to, jak jim pomoci, absolvovala jsem kurz (dětí s vývojovou dysfázií).“* Ivany motivace ke vzdělávání je ve fázi příprav: *„Ráda bych se zapsala do kurzu logopedického asistenta.“* Eva má motivaci, která není tolik konkrétní: *„Budu se dál vzdělávat, opravdu si rozšířit obzor, jak s dětmi pracovat, jak jim pomoci.“* Dagmara by ráda motivovala ke vzdělávání i ostatní pedagogy: *„Na místě by bylo proškolení pedagogů v oboru logopedie.“* Jarmila své další vzdělávání popisuje spíše jako nutnost: *„Pravděpodobně si budu muset doplnit některé informace z oblasti logopedie.“* Přesto jsem její výpověď zařadila pod kód motivace, protože ji posune k získávání dalších vědomostí. Výpověď Andrey je podle mě výzvou pro ostatní pedagogy: *„Pro každého pedagoga je setkání s každým novým dítětem získávání zkušeností a motivací, také potřebou se dál vzdělávat.“*

Asistent pedagoga

K podpůrným opatřením ve výchovně vzdělávacím procesu patří i přítomnost asistenta pedagoga, který pracuje ve spolupráci s pedagogy ve třídě. V hodné je jeho spolupodílení na vytváření aktivit pro celou skupinu a jejich následné upravení pro

potřeby konkrétního dítěte. Komunikační partnerky Simona, Eva, Dagmar, Uršula, Andrea a Ivana vítají přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Simona má s paní asistentkou jasná pravidla, jak společně ve třídě pracují: *„Každé ráno v 7.45h si dívku vezme do klidu ke stolečku a má pro ni připravená různá cvičení. Začínají takzvanou rozcvičkou, kdy uvolňují velké klouby celé paže, procvičují jednotlivé prsty, říkají si k tomu říkanky. Pak u stolečku trénují sluchové a zrakové vnímání, oromotoriku, grafomotoriku. V 8.30 se připojí k ostatním dětem na ranní rituály.“* Ve třídě komunikační partnerky Evy reagují podle potřeb dítěte a celé skupiny: *„Hlavní je dohlížení na správné chování k dětem a dodržování pravidel ve třídě a při řízených činnostech ve chvíli, kdy tomu nerozumí, tomu danému tématu, tak asistentka s ním odchází opět ke stolečku něco procvičovat, co zrovna ten den má připraveno anebo co je potřeba.“* Dagmar souhlasí s potřebou podpory asistenta pedagoga a popisuje jeho práci spíše jako vedení a dopomoc: *„Práce asistenta je na místě, učitelka nedokáže plně se věnovat všem dětem a některým individuálně. Věnuje se dítěti ve všech směrech, podporuje ho v samostatnosti, když potřebuje pomoci, dá vědět.“* Uršula spolupracuje s asistentkou podobně, vítá ochotu dalšího vzdělávání asistentky: *„Vede dítě k větší samostatnosti, je mu spíše nápomocna ve chvílích, kdy není schopné vyřešit situaci vhodným chováním. Nyní se bude školit ve znakové řeči, instrukce máme od rodičů.“* Andrea také upozorňuje na důležitou přítomnost asistenta pedagoga ve třídě: *„Pozitivní a přínosní jsou asistenti pedagoga. Individuální přístup byl pro chlapce nezbytný, bylo nutné tolerovat jeho pomalejší pracovní tempo, výkyvy v chování, opakovaně mu vysvětlovat zadání úkolů, posilovat jeho úspěchy a povzbuzovat ho. Pomoc asistenta pedagoga, který byl přidělen k jiným dětem, byl u chlapce nezbytný. Tento rok je práce asistenta také užitečná.“* Dále podotýká: *„Negativní je to, že přidělení asistenta pedagoga, který je k dítěti důležitý, trvá příliš dlouhou dobu.“* Ivana svým tvrzením souhlasí, že je velkou výhodou, pokud je asistent pedagoga ve třídě přítomen. Bez možnosti přidělení asistenta pedagoga museli pomoci v rámci mateřské školy: *„Asistent je ve třídě od letošního září, loni jako pomocná učitelka.“* Důvody nepřidělení asistenta dále upřesňuje: *„Maminka nechtěla znovu navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu kvůli přidělení asistenta.“* Komunikační partnerka Kateřina využívá místo pomoci asistenta pedagoga chůvu: *„Ve třídě jsou dva*

pedagogové a jedna chůva na zkrácený úvazek.“ Jarmila nemá zatím s asistentem pedagoga zkušenosti.

Počty dětí

Ve třídách mateřských škol je často 25 dětí, v případě zařazení dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami se může počet snížit. Pokud je udělena výjimka, může vedení školy třídu naplnit až na počet 28 dětí. V minulosti byl tento počet dokonce vyšší. Komunikační partnerky Jarmila, Dagmara, Ivana ani Kateřina počet dětí ve svých výpovědích neuvádí jako nevýhodu. Pouze Kateřina má ve své třídě méně jak dvacet dětí: *„12 dětí ve věku 1–3 roky.“* Komunikační partnerky Andrea, Eva, Simona a Uršula to však vidí jako problém. Andrea měla možnost srovnat stejné dítě a jeho vývoj i ve skupině s menším počtem dětí: *„Negativitu vidím ve vysokých počtech dětí na třídách, kdy nemají učitelky tolik prostoru se věnovat dítěti s NKS, kde jsou i s velkou pravděpodobností další děti s individuálními zvláštnostmi nebo podpůrnými opatřeními. Musím říci, že velké pokroky chlapec dělal na třídě také z toho důvodu, že počet dětí byl 16.“* Eva si také myslím, že nižší počet dětí by byl více vyhovující: *„Mezi zápory bych zařadila, že je velký počet ve třídách dětí, že to není úplně uzpůsobené.“* Podobný názor má i Simona: *„Jako zápor bych viděla velký počet dětí na třídách.“* Uršula si myslí, že vysoký počet dětí ovlivňuje i klima třídy: *„Jako velkou nevýhodu vidím velký počet dětí ve třídě, který je pro takové děti velmi rušivý a vyvolává spoustu negativních emocí.“*

Informace

Slovo informace se často opakovalo ve výpovědích komunikačních partnerek, stalo se tedy dalším kódem v kategorii inkluze. V dnešní době je možností, jak informace získat mnoho, máme prostředí internetu i dostupné poradenské služby. Překážkou v práci učitelek mateřské školy se může stát nedostatek informací, pokud je jich příliš, mohou se stát také zátěží. Není tedy důležité jen hledat, ale umět i vybrat ty podstatné informace, které musí umět pedagog mateřské školy i předat zákonným zástupcům. Pod tímto kódem již nebudu popisovat, jaké informace měly komunikační partnerky před nástupem dítěte s NKS do mateřské školy, ani to, jak probíhá předávání informací mezi mateřskou školou a zákonnými zástupci. Pokusím se přiblížit kód informace z pohledu

komunikačních partnerek Andrey, Evy, Simony a Ivany. Andrea vidí mateřskou školu jako informační most v dalším vývoji dítěte: „*MŠ může pomoci i rodině, která nemá přehled o vývojových stádiích dítěte.*“ Upozorňuje i na to, že asistenti pedagoga mají málo informací: „*Negativní je to, že přidělení asistenta pedagoga, který je k dítěti důležitý, . . . a dost často jsou v této oblasti málo informovaní, vzdělaní.*“ Eva vidí problém v nedostatku informací na straně pedagogů: „*. . . a popravdě neinformovanost některých pedagogů ve třídách.*“ Simona si také myslí, že informace chybí: „*Jako zápor bych viděla... neinformovanost některých pedagogů o problému a jak s ním pracovat.*“ Ivana popisuje práci s informacemi i v souvislosti s časovou náročností: „*Jako nevýhodu vidím málo informací, sice jsme věděli, s čím chlapec přichází, ale načtené informace pomohly málo, pořád jsme někde něco dohledávali a pořád hledáme, hlavně ve svém volném čase.*“

Komunikační partnerky Uršula, Jarmila, Kateřina a Dagmara nepoužívaly ve svých výpovědích slovo informace. Kód informace se však překrývá s kódem motivace. Všechny komunikační partnerky motivovala práce s dítětem s NKS k získávání nových informací. Jak podotýká Ivana: „*Ráda bych se zapsala do kurzu logopedického asistenta, ale vzhledem k tomu, že Pěta půjde příští rok do školy, nevím, jestli to bude ještě aktuální. Může nám v září přijít někdo s úplně jinými potřebami a my budeme zase na začátku a hledat úplně jiné informace.*“ Je velmi důležité hledat informace podstatné a prospěšné pro práci do budoucna.

8 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

V návaznosti na studium odborné literatury bylo mým hlavním cílem přiblížit okolnosti týkající se dítěte s NKS v mateřské škole. Nebylo mým cílem popisovat pouze dítě, nebo pohled učitelek, ale i zjistit, jaké mají učitelky vědomosti, které jsem prezentovala v teoretické části, jak s nimi pracují a podle čeho postupují. Přestože sama pracuji jako učitelka mateřské školy a mám krátkou zkušenost s dítětem s NKS, musela jsem během výzkumu přehodnotit některé své názory a domněnky.

Cílem této práce bylo odpovědět na tyto otázky:

1. Jak probíhá nástup dítěte s narušenou komunikační schopností do mateřské školy?

Musím souhlasit se Šturmou (2015), že na zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné se dopředu připravit, což určitě platí například při zdravotních postiženích jiného typu, kde je například potřeba upravit bezbariérový vstup a celkově uzpůsobit prostor třídy, což se samozřejmě nemůže dít až v průběhu docházky dítěte do mateřské školy. V době, kdy dítě nastupuje do mateřské školy a jeho řeč se stále vyvíjí, není možné přesně určit, v jaké fázi vývoje se dítě nachází a kdy už se jedná o NKS. Tři komunikační partnerky nedostaly žádnou informaci ohledně problémů s řečí dítěte, tři komunikační partnerky získaly informaci, která je však nenutila na výraznější přípravu při společné práci, pouze dvě komunikační partnerky měly informace, které je mohly vést k předběžnému studiu logopedických materiálů před nástupem dítěte do mateřské školy. Formální nástup dítěte s NKS do mateřské školy se tedy nelišil od nástupu dítěte s běžnými potřebami. Skutečný, fyzický nástup dítěte s NKS byl doprovázen ve třídách mateřských škol různými obtížemi nejen s komunikací, ale i agresivním chováním a zvýšenou pozorností komunikačních partnerek. Ve všech případech však komunikační partnerky začaly děti po nástupu systematicky pozorovat, psát si záznamy a hledat informace.

2. Podle čeho zavádí pedagogové systémy alternativní komunikace?

Vrbová (2015) rozepisuje podmínky vzdělávání dítěte s NKS, logopedickou péčí v mateřských školách vymezuje RVP PV a učitelky mateřských škol se podle nich řídí. Komunikační partnerky však reagovaly hlavně intuitivně a svou práci staví na základě vlastních pocitů a výsledků pozorování. Původně jsem jako důležité pro zavedení AAK považovala diagnózu dítěte, v průběhu výzkumu se mi již nejevila tolik podstatná. Pouze v jednom případě komunikační partnerka věděla přesnou diagnózu dítěte před nástupem do mateřské školy. Jejich další postup se sice opíral o teoretické vědomosti, které měly možnost nastudovat dopředu, ale jejich práce a tvorba komunikačních systémů se začala tvořit až na základě pozorování dítěte. Komunikační partnerky používaly dostupné pomůcky a metody hlavně podle vlastní intuice, zkušeností a po vzájemných poradách mezi kolegyněmi. První snahy o vytvoření AAK pro konkrétní dítě vycházely ve všech případech z prostředí mateřské školy. Po procesu adaptace s vedenou dokumentací odesílaly komunikační partnerky rodiče s dítětem na další poradenská pracoviště.

3. Jak spolupracují rodiče dětí s narušenou komunikační schopností s pedagogy a dalšími odborníky na zavedení funkčního komunikačního systému?

Ve třech případech komunikačních partnerek už rodiče tušili, že je něco v nepořádku a ve spolupráci s mateřskou školou nebyl problém. Krátce po adaptaci dítěte byli ochotni navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Na základě metodického doporučení a možného přidělení asistenta pedagoga se situace rychleji vyvíjela. Ze záznamů z dokumentace v těchto případech po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny navazuje i spolupráce rodiny a logopeda. Ve čtyřech případech nebyli rodiče spolupráci s komunikačními partnerkami nakloněni. Problém si nepřipouštěli a oddalovali návštěvu dalších odborníků. V jednom případě rodiče spolupracovali s klinickým logopedem a dalšími odborníky, ale po špatné zkušenosti v předešlé mateřské škole nechtěli spolupracovat s pedagogy stávající mateřské školy. Nedůvěra a neochota spolupracovat nepramení vždy jen ze strany rodičů, její příčinou se může stát i špatný a netaktní

pedagogický přístup. Jak píše Berberichová a Lang (1998, s. 113) „Rodiče také vyžadují speciální přístup.“ Osobnost pedagoga mateřské školy je zde důležitým faktorem.

4. Jak vnímají pedagogové mateřských škol inkluzi dětí s podporou alternativního systému komunikace, jak přistupují ke svému dalšímu vzdělávání v tomto směru?

Všechny komunikační partnerky vidí výhodu inkluze dítěte v sociálním učení a setkávání dětí s odlišnými potřebami. Přítomnost asistenta pedagoga je podle nich nutnost při práci s dítětem s NKS, některé vnímají negativně dlouhé čekání na jeho přidělení do třídy. Další nevýhodou je pro čtyři komunikační partnerky počet dětí ve třídě mateřské školy. Pro všechny se však situace se začleněním dítěte s NKS stala motivací pro další vzdělávání, některé měly pochybnosti o využitelnosti informací dalšího vzdělávání z oblasti logopedie v dalších letech své praxe. Komunikační partnerky mají o problematiku dítěte s NKS vlastní zájem a podle mého názoru jsou otevřené dalším informacím.

ZÁVĚR

Téma práce bylo zvoleno v souvislosti s uvědoměním si nutnosti včasné diagnostiky a následného začátku společné práce pedagogů, rodičů a dalších specialistů. Při vhodném působení se dítě může stát rovnocenným partnerem ve skupině vrstevníků a se správnou úpravou vzdělávání se navíc podporuje i rozvoj komunikačních dovedností, slovní zásoba a pozitivně se rozvíjí celá osobnost dítěte. Bohužel při nesprávném přístupu může vést až k segregaci dítěte a psychickým obtížím. Včasná a vhodná změna v organizaci, metodách a formách výuky je proto důležitá už v předškolním věku dítěte, což klade vysoké nároky na aktivitu, vzdělanost a pružnost učitele, který má za úkol ukázat pozitiva inkluze a integrace i pro ostatní zúčastněné.

Z důvodu nízkého věku dětí při nástupu do mateřské školy se v šesti případech komunikačních partnerek z osmi stala učitelka mateřské školy prvním odborníkem, který systematicky posuzuje, srovnává a diagnostikuje úroveň řeči dítěte. Doporučuje i následující spolupráci s odborníky a stává se mostem mezi rodinou a specializovanými pracovníky. Znalosti základních informací z oboru logopedie patří k profesní vzdělanosti učitelek mateřské školy. Komunikační partnerky však musely během práce s dítětem s NKS tyto informace prohlubovat a doplňovat.

Teoretická část práce obsahuje základní informace týkající se vývoje řeči, diagnózy NKS, systému AAK a legislativy v České republice. Tento okruh informací je však velice široký a obsáhlý. Teoretická část práce pouze nahlíží do této problematiky, jejím cílem se tak stává přiblížení základních informací týkajících se dítěte s NKS v mateřské škole.

Praktická část bakalářské práce se věnuje kvalitativnímu výzkumnému šetření, ve kterém jsem se na základě tematické analýzy dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s osmi komunikačními partnerkami, pozorováním a nahlížením do dokumentace v prostoru čtyř tříd mateřských školy, snažila přiblížit okolnosti při zařazení dítěte s NKS do mateřské školy. Bohužel, vzhledem k situaci při opatření Covid-19 (omezení sociálních kontaktů i zvýšeným požadavkům na učitelky mateřských škol, na vlastní činnosti a organizační záležitosti uvnitř mateřských škol) mi na mé otázky odpovědělo osm komunikačních partnerek. Původně jsem jich oslovila

více, ale během výzkumného šetření jsem musela hodně improvizovat a oslovovat nové komunikační partnerky.

Tvorba této práce byla obohacující již při tvoření teoretické část, které mi umožnilo pochopení dosavadních informací a jejich vzájemné propojení při četbě odborné literatury. Praktická část přinesla různé pohledy na stejnou situaci v mateřských školách a přinesla mnoho nových informací, ale i částečné zklidnění mých vlastních profesních nedostatků. Situace v mé třídě je podobná u komunikačních partnerek i v jiných mateřských školách. Doufám, že tato práce bude přínosem i pro ostatní učitelky mateřských škol a stane se motivací pro další vzdělávání pedagogů nejen v oboru logopedie. Vnitřní motivace je důležitá v každé profesi. Pohled na inkluzi se různí podle typu speciálních potřeb jedince, podle jeho věku, ale i podle přístupu nejen pedagoga, dítěte a rodičů, ale i všech zúčastněných. Jak píše Berberichová a Lang (1998, s. 122) „S pozitivním přístupem, s otevřeností mysli a připraveností pomoci druhým se lze dívat na rozdíly mezi dětmi jako na příležitosti k růstu a ke spolupráci, a ne jako na problém.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

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

KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový systém – VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-88-9

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

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

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

LECHTA, Viktor a kolektiv. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9

- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0258-0.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, (1986)
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6

Legislativní dokumenty

RVP PV leden 2018. pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 21.3.2021].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Vyhláška č.27/2016 SB. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Kapitola z knihy

ŠTURMA, Jaroslav. Integrace dětí se zdravotním postižením v mateřské škole. IN MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5

Internetové zdroje

Výrazy od a | Velký lékařský slovník On-Line. *Výrazy od a | Velký lékařský slovník On-Line* [online]. Copyright © Maxdorf 1998 [cit.21.3.2021]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz>

Tabule pro denní režim – www.ucimeseradi.cz. Hravé a zábavné učení pro vaše děti [online]. Copyright © [cit.21.3.2021]. Dostupné z: <https://www.ucimeseradi.cz/strukturovane-uceni/tabule-pro-denni-rezim/>

SEZNAM PŘÍLOH

Otázky k rozhovoru – příloha A

Přepis rozhovoru Andrea-Příloha číslo B

Otázky k rozhovoru – příloha A

Otázky k rozhovoru

Téma BP: Dítě s podporou alternativní komunikace a jeho nástup do mateřské školy

1. Jak dlouho chodí do Vaší třídy dítě s projevy narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) nebo přímo s touto diagnózou?
2. Kolik je mu let?
3. S jakými informacemi jste byli seznámeni během zápisu do mateřské školy?
4. Bylo dítě diagnostikováno před nástupem do MŠ, během docházky do MŠ, nebo čekáte na vyjádření z poradny či dalšího odborníka?
5. Jaký počet dětí je ve třídě, kam dítě dochází?
6. Popište krátce projevy dítěte během docházky do MŠ.
7. Je ve třídě přítomen asistent pedagoga? Pokud ano, krátce popište jeho práci.
8. Využíváte jiných komunikačních systémů ke snadnějšímu porozumění potřeb a přání dítěte, než je řeč?
9. Pokud ano, popište prosím krátce, jak systém dorozumívání funguje.
10. Podle čeho jste vybrali stávající systém komunikace?
11. Pokud jste komunikační systém vybrali v průběhu docházky do MŠ, popište krátce, jak se změnilo chování dítěte po zavedení komunikačního systému.
12. Využíváte metody alternativní komunikace ve třídě k dorozumívání mezi učitelkou a dítětem, nebo se tímto způsobem učí dítě komunikovat i s ostatními dětmi?
13. Jak probíhá spolupráce s rodinou?
14. Jak často se navzájem informujete s rodiči o možném postupu a úspěchu?
15. Používá rodina doma stejný komunikační systém jako Vy v MŠ?
16. Jak byste zhodnotili klady a zápory inkluze dítěte s NKS do kolektivu MŠ?

17. Co Vám jako pedagogům přineslo využívání alternativních komunikačních systémů v MŠ? Využíváte je i jiným způsobem, než při práci s dítětem s NKS?

18. Jak ovlivnila práce s dítětem s NKS Vaše další profesní vzdělávání a růst?

19. Krátce zhodnoťte práci a pokroky s dítětem s NKS a celou skupinou od nástupu do MŠ.

Velice děkuji za vaši ochotu

Přepis rozhovoru Andrea-Příloha číslo B

1. Jak dlouho chodí do Vaší třídy dítě s projevy narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) nebo přímo s touto diagnózou?

„1,5 roku.“

2. Kolik je mu let?

„6let a 7 měsíců.“

3. S jakými informacemi jste byli seznámeni během zápisu do mateřské školy?

„Při zápisu do MŠ s žádnými informacemi, které by souvisely s potížemi dítěte.“

4. Bylo dítě diagnostikováno před nástupem do MŠ, během docházky do MŠ, nebo čekáte na vyjádření z poradny či dalšího odborníka?

„Dítě bylo diagnostikováno během prvního roku nástupu do MŠ.“

5. Jaký počet dětí je ve třídě, kam dítě dochází?

„Minulý rok 16, letos 23.“

6. Popište krátce projevy dítěte během docházky do MŠ.

„Při nástupu chlapce do třídy mu nikdo nerozuměl. Jeho řeč připomínala řeč cizince. Od nástupu do MŠ udělal chlapec velké pokroky v řeči, jak ve výslovnosti, tak především ve slovní zásobě. Chlapci nikdo ve třídě nerozuměl a často tato situace vyprovokovala chlapcovo vznětlivé chování. Nicméně měl chlapec problém s výslovností většiny slov při běžném hovoru. Na řeč se při hovoru příliš nesoustředil a slova drmolil. Pokud se chlapec na řeč soustředil, například při opakování slov, měl problémy jen v několika hláskách. Nyní má jen drobné řečové problémy.“ „Chlapec často nespocoval, nezapojoval se do řízených činností, když se mu nechtělo, vyhledával pro hru mladší děti, často míval konflikty s dětmi, plakal nebo se vztekal, nereagoval na pokyny, nechápal zadání, nerozuměl pokynům, upozorňoval na sebe, neudržel pozornost, nevydržel sedět v klidu, nedokázal se soustředit, často si dělal, co chce, je egocentrický a má velmi pomalé pracovní tempo. Tyto potíže stále trvají, jen v menší míře.“

„Při nástupu do MŠ se schovával učitelkám ve třídě nebo i venku, kdy byl schopný odejít ze zahrady. Byl tedy nutný individuální přístup, zvýšená pozornost na chlapce, přizpůsobovat mu situaci tak, aby měl klid na jídlo a převlékání. Důležitá je nutná důslednost a jasná pravidla, zjednodušování zadání úkolů a krátké pokyny. Schovávání se již podražilo odstranit.“

„Většinou nevládal vykonat zadanou práci (např. pracovní list) bez přímého vedení učitelkou. Dříve více nechtěl činnosti v kolektivu dělat, nebo nevěděl, co má dělat, o velké množství činností nejevil zájem. U pracovního listu měl problém vydržet. Vyhovuje mu, když mu učitelka ukáže, kde přesně má pracovat. Chlapec nedodržuje zadání. Při práci neustále vyžadoval dospělou osobu a její spolupráci,

pak byl spokojený. Měl problémy vydržet sedět s dětmi v kruhu nebo pracovat společně se skupinou. Odbíhal, dělal si, co chce. Nebo seděl a nevnímal okolí. Jeho pozornost od činností také strhávali jak spolužáci, tak hračky a věci kolem něj. Většina potíží přetrvává v menší míře.“

„Při nástupu byla grafomotorika i držení tužky u chlapce velmi podprůměrná, stejně tak i kresba. Nyní vše odpovídá jeho věku.“

„Chlapec nebyl zvyklý na společnost dalších dětí. Sice měl sourozence, ale o několik let starší. Celkově všichni trávili hodně času na PC hrách. Chlapci nejvíce vyhovovala hra a spolupráce s učitelkou. Chlapec má stále ještě potřebu řídit všechny kolem, jak učitelky, tak děti. Dětem se to nelíbí a nechtějí se jeho rozkazům podřídit. Chlapec vyhledával hry pro věkově mladší děti, které s ním ostatní příliš nesdíleli nebo hru individuální. Pro hru vyhledává mladší děti, které se mu dokáží přizpůsobit. Chlapec měl potřebu všechno dělat jako první, chtěl být všude první a pokud tomu tak nebylo, reagoval vztekem a pláčem nebo pasivitou někdy i agresivitou. Vadily mu děti, které byly více průbojně a dravější, nesnesl, že by někdo z nich byl první nebo se mu nechtěly přizpůsobit. Měl dny, kdy mu vadilo, že o něj děti jen zavádily a už reagoval neadekvátně. Postupně začal dělat pokroky, kdy jevil zájem o další děti, ale většinou se s nimi stále nedokázal domluvit. Není zvyklý využívat základů slušného chování. Tento rok je chování i sociabilita chlapce mnohem lepší, ale některé jeho způsoby chování přetrvávají, kvůli jeho charakterovým vlastnostem.“

„Chlapec byl po nástupu do MŠ v sebeobsluze méně samostatný. Vyžadoval od učitelek, aby mu nosily pomůcky apod. Většinou se nechtěl sám převlékat, vyžadoval to od učitelek. Jeho tempo bylo drtivě pomalejší než jeho vrstevníků. Nicméně od začátku roku došlo k pokrokům, kdy se chlapec snaží převlékat sám, dříve samostatné převlékání odmítal. Na oblékání a stolování potřebuje hodně času. Z jídelny odchází vždy poslední, mnohdy začíná jíst, když už jsou všichni najedení. Často se bojí, že je jídlo horké. Někdy děti pozoruje nebo se je snaží pobavit a dělá hlouposti s jídlem, otáčí se na ostatní a pošťuchuje je apod. Ted již využívá většinou příbor, který dříve odmítal.“

„Chlapec byl některé dny emocionálně méně stabilní a reagoval vztekem, pláčem nebo vzdorem. Měl problém chápat, že se musíme všichni střídat a dělit. Chlapec měl problémy se přizpůsobit skupině, chtěl ji řídit. Nyní jeho reakce nejsou tak časté a chlapec dokáže lépe spolupracovat se skupinou.“

7. Je ve třídě přítomen asistent pedagoga? Pokud ano krátce popište jeho práci.

„První rok při nástupu do MŠ je přítomen asistent pedagoga k dalším dětem. Od konce minulého roku byl chlapci přidělen vlastní asistent pedagoga a jeho práce trvá po celý tento rok. Minulý rok, celý den pobytu v MŠ chlapec potřeboval individuální přístup. Každou činnost, která v MŠ probíhala, potřeboval zopakovat, protože si nepamatoval, co má dělat (jak má pracovat s pracovním listem, že se má jít oblékat na pobyt venku, jak budeme cvičit). Nebyl doposud zvyklý se někomu přizpůsobovat. Chlapec byl nesamostatný, potřeboval neustálou sociální oporu v podobě dospělé osoby. Individuální přístup byl pro chlapce nezbytný, bylo nutné tolerovat jeho pomalejší pracovní tempo, výkyvy v chování,

opakovaně mu vysvětlovat zadání úkolů, posilovat jeho úspěchy a povzbuzovat ho. Pomoc asistenta pedagoga, který byl přidělen k jiným dětem, byl u chlapce nezbytný. Tento rok je práce asistenta také užitečná, i přes to, že chlapec udělal velké pokroky od následujícího roku. Výkyvy v chování nejsou už tak časté a chlapec začal uznávat některá pravidla v MŠ. Během činností v MŠ ale stále potřebuje dostatečnou oporu dospělého. Komunikační bariéra byla podle mého názoru téměř odstraněna a chlapec již nemá potíže s porozuměním. Ještě stále není příliš samostatný.“

8. Využíváte jiných komunikačních systémů ke snadnějšímu porozumění potřeb a přání dítěte, než je řeč?

„Ano.“

9. Pokud ano popište prosím krátce, jak systém dorozumívání funguje.

„Využívala jsem hodně obrazového materiálu a dalších názorných pomůcek. Na chlapce byly sníženy nároky, oproti ostatním. Po pořízení magnetické tabule na kreslení začal chlapec kreslit obrázky, přes které částečně i komunikoval, a hlavně rozvíjel svou slovní zásobu, především v oblasti počítačových her, které ho zajímaly. Pro porozumění a přehled časové posloupnosti v MŠ, chlapec během dne využíval cyklus obrázků na kole s šipkou, které chlapec nastavoval podle toho, v jaké části dne a činnosti jsme se během dne nacházeli. Chlapec také dobře reagoval na rituály a rituální písničky. U základů slušného chování, na které rodiče nekladli u chlapce přílišný důraz, jsme doplnili gesty. Např. poprosit s doplněním rukou. Komunikační porozumění chlapce nebylo až tak zásadní, a tak nebylo nutné například větší využívání piktogramů nebo nadměrné zařazování pantomimických pohybů.“

10. Podle čeho jste vybrali stávající systém komunikace?

„Systém komunikace jsem vybírala podle postupného poznávání dítěte a toho, co mu osobně vyhovovalo. Momentálně není nutné využívat nad rámec jiných komunikačních systémů. Chlapec rozumí dobře, ale když se mu nechce spolupracovat, tak prostě nespolupracuje. Více využíváme řečových systémů ke komunikaci s dítětem, kdy často potřebuje zopakovat zadání podle postupných kroků a kratších vět.“

11. Pokud jste komunikační systém vybrali v průběhu docházky do MŠ, popište krátce, jak se změnilo chování dítěte po zavedení komunikačního systému.

„Chlapec dělal pozvolné pokroky v řeči již od začátku roku, velké pokroky v řeči zhruba v polovině roku po nástupu do MŠ. Výchovné problémy přetrvávaly delší dobu a pokroky ve zlepšení byly pozvolnější. Vzhledem k tomu, že u chlapce byly velké problémy nejen v řeči, ale především v chování, kdy byl chlapec zvyklý řídit celou svou rodinu, dělat si co chce, a tudíž to vše aplikoval ve školce, nedokáží přesně stanovit, jakou míru zlepšení měly za příčinu tyto komunikační systémy na změnu jeho chování.“

12. Využíváte metody alternativní komunikace ve třídě k dorozumívání mezi učitelkou a dítětem, nebo se tímto způsobem učí dítě komunikovat i s ostatními dětmi?

„Metody jsme využívali především k dorozumívání mezi učitelkou a dítětem. Zároveň děti ve třídě byly dost empatické a chápavé pro individuální zvláštnosti dětí, kterých bylo více ve třídě s různou diagnózou. Děti neměly až tak velký problém s řečovou bariérou dítěte jako s jeho způsobem direktivního jednání.“

13. Jak probíhá spolupráce s rodinou?

„Spolupráce s rodinou byla dost komplikovaná. Nechtěli si přiznat, že by bylo něco v nepořádku. Na doporučení návštěvy pedagogicko-psychologické poradny reagovali výhrůzkami vyšších orgánů. Matka jednou navštívila MŠ, aby viděla jednání syna, ale následně už neměla odvalu. Komunikace s rodiči je nutná velmi citlivá, rodiče si přejí informovat o každodenním dění v MŠ, ale je třeba předávat především ty pozitivní pokroky nebo situace dne. Matka je hodně úzkostná a situace v MŠ velmi zveličuje a nevhodně konzultuje s manželem, který má následně agresivní chování vůči školce.“

14. Jak často se navzájem informujete s rodiči o možném postupu a úspěchu?

„První rok nástupu chlapce jsme si podrobné informace vyměňovali denně. Tento rok přibližně jednou dvakrát v týdnu. Běžné informace podle situace, ale většinou také denně.“

15. Používá rodina doma stejný komunikační systém jako Vy v MŠ?

„Rodina stejné komunikační systémy nevyužívá. Matka neměla problém dítěti porozumět, i když nikdo další mu v řeči nerozuměl. A pravidla v rodině udával sám chlapec a ostatní se mu přizpůsobovali.“

16. Jak byste zhodnotili klady a zápory inkluze dítěte s NKS do kolektivu MŠ?

„Klady jsou takové, že se děti v MŠ mohou setkat s různými typy lidí a lépe tak rozvíjet svou telepatii a porozumění, přijetí lidí s odlišnostmi, kdy ještě v tomto věku nemají děti přílišné předsudky k ostatním. Naučí se lidi s odlišnostmi přijmout, respektovat je, dokáží spolupracovat a pomoci druhému. Děti s NKS se v kolektivu dětí lépe v řeči rozvíjejí, mají více podnětů k rozvoji a lépe se učí v prostředí vrstevníků. MŠ může doplnit komunikaci a výchovu z rodiny nebo i částečně vykompenzovat nevhodné řečové vzory z rodiny. Děti se také lépe rozvíjejí ve slovní zásobě, která může být v rodině omezená. MŠ může pomoci i rodině, která nemá přehled o vývojových stádiích dítěte. Pozitivní a přínosní jsou také asistenti pedagoga.“

„Negativitu vidím ve vysokých počtech dětí na třídách, kdy nemají učitelky tolik prostoru se věnovat dítěti s NKS, kde jsou i s velkou pravděpodobností další děti s individuálními zvláštnostmi nebo podpůrnými opatřeními. Musím říci, že velké pokroky chlapec dělal na třídě také z toho důvodu, že počet dětí byl 16 a já jako učitelka jsem se mu věnovala nad rámec své pracovní doby. Děti s NKS nemají v početnějších třídách tolik prostoru k mluvení a vyjadřování se jako v rodině, kde se dítěti intenzivně

věnují. Negativní je to, že přidělení asistenta pedagoga, který je k dítěti důležitý, trvá příliš dlouhou dobu a dost často jsou v této oblasti málo informovaní, vzdělání.“

17. Co Vám jako pedagogům přineslo využívání alternativních komunikačních systémů v MŠ? Využíváte je i jiným způsobem, než při práci s dítětem s NKS?

„Alternativní komunikační systémy se v MŠ využívají běžně v různých činnostech, fungování MŠ a lepší orientaci dítěte. Nejvíce je zařazují a využívají v komunikaci učitelé u mladších dětí, kde jsou řečové odchylky větší než u nejstarších předškoláků. Využívání těchto systémů je doplněním k lepšímu pochopení, učení, porozumívání, orientaci, rozvoji smyslů a percepce, přechodu z jednotlivých tříd a věkových etap dítěte apod. Rozhodně napomáhají k lepšímu porozumění a rychlejšímu rozvoji řeči. Stejně jako mě, tak i každému pedagogovi, využívání komunikačních systémů napomáhá v další komunikaci s dětmi a najít tak pro každé dítě vhodný způsob komunikace.“

18. Jak ovlivnila práce s dítětem s NKS Vaše další profesní vzdělávání a růst?

„Pro každého pedagoga je setkání s každým novým dítětem získávání zkušeností a motivací, také potřebou se dál vzdělávat.“

19. Krátce zhodnoťte práci a pokroky s dítětem s NKS a celou skupinou od nástupu do MŠ.

„Chlapec dělal velké pokroky hlavně kvůli nízkému počtu dětí na třídě, asistenta pedagoga, navštěvování klinického logopeda, asistenta logopeda v MŠ a každodenní individuální práce s učitelkou v oblasti hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti, orientaci v čase a prostoru, a především v rozvoji slovní zásoby. Chlapec se mnou rád trávil čas a dělala mu dobře má pozornost. Zájem učitelky ho bavil a na činnosti se těšil. S dětmi začal lépe vycházet, což se pak stalo vzájemné. Pro chlapce bylo velmi těžké pochopit druhé děti a odsunout své potřeby. Práce na vzájemné komunikaci, spolupráci a fungování ve skupině bylo velmi náročné. I když je třída, kterou chlapec letos navštěvuje početnější - chlapec, a i ostatní děti dokáží dobře spolupracovat.“

Velice děkuji za vaši ochotu