

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Analýza podpůrných opatření a poradenských služeb
pro žáka s narušenou komunikační schopností
v základní škole**

Disertační práce

Brno 2012

Školitel:

doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Vypracovala:

PhDr. Pavla Sychrová

Prohlašuji, že jsem závěrečnou disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů, v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně 26. března 2012

.....

Pavla Sychrová

Poděkování

Za cenné rady, vedení při vypracování této disertační práce a osobní podporu děkuji mé vedoucí práce, doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D.

Děkuji rovněž MUDr. Petru Kachlíkovi, Ph.D. za pomoc při statistickém vyhodnocování výzkumného šetření. Dále všem základním školám a jejich pedagogům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, a také všem, kteří mi poskytli osobní podporu a pomoc při mé práci.

Obsah

Úvod.....	6
1 Teoretická východiska	10
1.1 Speciálně pedagogická východiska.....	10
1.2 Terminologická východiska	13
1.3 Historiografická východiska	20
1.4 Osoby s narušenou komunikační schopností	23
1.5 Metodologická východiska	32
2 Žák s narušenou komunikační schopností v základní škole	38
2.1 Priority a klíčové kompetence v základním vzdělávání.....	38
2.2 Speciální vzdělávací potřeby žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole.....	44
2.3 Přístupy k rozvoji komunikačních kompetencí.....	49
2.4 Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností.....	56
2.5 Integrace a inkluze žáků s narušenou komunikační schopností v České republice a německé spolkové zemi Baden-Württemberg.....	60
3 Analýza podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole.....	70
3.1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného projektu	70
3.2 Metodologie výzkumného šetření	72
3.3 Analýza výzkumného šetření	75
3.4 Ověřování stanovených hypotéz	109
3.5 Závěry z výzkumného šetření	122
4 Analýza podpory žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg	128
4.1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného projektu	128
4.2 Metodologie výzkumného šetření	129

4.3 Analýza výzkumného projektu	132
4.4 Ověřování stanovených hypotéz	141
4.5 Závěry z výzkumného šetření	149
 5 Závěry z výzkumných projektů	153
5.1 Závěry z výzkumných projektů.....	153
5.2 Diskuze nad závěry a stanovenými hypotézami	156
5.3 Návrhy a opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	158
 Závěr.....	160
Resumé.....	165
Summary	166
Seznam použité literatury a zdrojů.....	167
Seznam obrázků, tabulek a grafů	183
Seznam příloh.....	185
Přílohy	186

Úvod

Vytváření prostředí uznávajícího hodnoty individuálních rozdílů u jednotlivých žáků je hlavním principem soudobých inkluzivních snah. Jejich cílem je plné začlenění žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním do škol v hlavním vzdělávacím proudu a rovný přístup ke vzdělávání umožňující každému žákovi bez rozdílu plně participovat na edukačním procesu. Žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním mají rozlišné speciální vzdělávací potřeby, které by měly být v průběhu výchovně vzdělávacího procesu respektovány a zohledňovány. Současná speciálně pedagogická podpora a zavádění podpůrných opatření do výuky jsou přístupy, které mají speciální vzdělávací potřeby žáků na zřeteli. Dochází tak ke změnám v uspořádání tříd, k organizačním změnám výuky, zajišťování vhodného materiálního vybavení, zefektivnění odborné přípravy pedagogů, úzké spolupráci s odborníky, poradenskými pracovišti i samotnou rodinou žáka.

Mezi žáky se zdravotním postižením jsou zařazeni také žáci s narušenou komunikační schopností. Tito žáci tvoří nemalou a rozmanitou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o okruh osob s různými druhy i stupni narušení komunikačních kompetencí na základě široké škály etiologických faktorů. Obtíže v komunikaci mohou být samostatnou poruchou, ale narušená komunikační schopnost se může vázat i na jiné druhy zdravotního postižení, takže tito žáci tvoří početně významnou skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, u nichž se objevují nesnáze při rozvoji komunikačních kompetencí, slovní zásoby, gramatické stránky řeči, porozumění řečovému projevu či zvládnutí správné artikulace.

Tito žáci mohou být v hlavním vzdělávacím proudu individuálně integrováni do běžných tříd základních škol, nebo jsou pro ně v rámci skupinové integrace vytvářeny logopedické třídy na základních školách. Integrovaný žák s narušenou komunikační schopností potřebuje s ohledem na typ a stupeň svého narušení speciální podporu ve vyučování, která zohledňuje obtíže v komunikaci a napomáhá rozvoji komunikačních kompetencí. Je u nich proto vhodné zařazovat speciální metody a formy práce při výuce, speciální kompenzační a učební pomůcky, speciální učebnice, poskytovat jim pedagogicko-psychologické služby poradenských

pracovišť, snížení počet žáků ve třídě nebo volit jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby.

Problematika žáků s narušenou komunikační schopností, jejich inkluze či integrace a možnosti jejich podpory při vzdělávání se stávají stále více běžnou součástí edukačního procesu. Stále více pedagogů v běžných třídách se setkává se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnozí z těchto žáků mají také obtíže v komunikaci a vyžadují zajišťování poradenských služeb na poli speciální pedagogiky logopedie, psychologie nebo rodinného poradenství.

V souvislosti s problematikou vzdělávání žáků s narušenou komunikační byl prováděn v předkládané disertační práci výzkum v České republice s hlavním cílem *analyzovat podpůrná opatření a poradenské služby pro žáky s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Tento výzkum byl doplněn druhým výzkumným projektem, který byl uskutečněn v německé spolkové republice Baden-Württemberg. Ten se taktéž věnuje *analýze podpory žáků s narušenou komunikační schopností*.

V rámci prvního i druhého výzkumného šetření směřovaly stanovené parciální cíle zejména k analýze druhu narušené komunikační schopnosti u žáků v běžné základní škole, k analýze spolupráce pedagogů těchto žáků s poradenskými pracovišti a s dalšími odborníky a také k analýze podpůrných opatření a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Teoretická část práce shrnuje na základě monografické procedury, v níž byla využita analýza odborné české i zahraniční literatury a dalších zdrojů, teoretická východiska a možnosti podpory a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v hlavním vzdělávacím proudu.

Kapitola první pojednává o teoretických východiscích, mezi něž řadí východiska speciálně pedagogická, terminologická, historiografická, metodologická a také přiblížení okruhu osob s narušenou komunikační schopností. Speciálně pedagogická východiska se věnují struktuře oboru speciální pedagogiky, jejímu postavení v systému pedagogických věd, jejím cílům a jejímu zaměření i šíři činností speciálního pedagoga. Terminologická východiska přibližují a osvětlují komunikaci, její prvky i její důležitost ve výchovně vzdělávacím procesu a také narušenou komunikační schopnost jakožto jeden z druhů zdravotního postižení. V souvislosti s tím je zde kladen důraz na bio-psycho-sociální model chápání

člověka a na lidská práva. U narušené komunikační schopnosti je také uveden výčet dalších oborů, které s ní úzce souvisí a mohou poskytovat vhodnou intervenci a podporu osobám s narušenou komunikační schopností. Součástí je také sledování cesty od stigmatizace a izolace osob s postižením k soudobým inkluzivním snahám a určité rovnoprávné spravedlnosti pro všechny. Východiska historiografická shrnují pohled na osoby se zdravotním postižením obecně i na osoby s narušenou komunikační schopností v jednotlivých historických obdobích. Přibližují rozvoj logopedie jakožto vědního oboru věnujícího se osobám s narušenou komunikační schopností a vyzdvihují průkopníky tohoto oboru u nás. Metodologická východiska charakterizují výzkumné metody a postupy teoretického i empirického výzkumu v oblasti pedagogiky. První kapitola je pak uzavřena vymezením osob s narušenou komunikační schopností. Jsou zde uvedeny definice narušené komunikační schopnosti z pohledu různých odborníků, oblasti, v nichž se může toto zdravotní postižení projevit, dále i faktory ovlivňující jeho vznik a charakteristika jednotlivých druhů narušení.

Druhá kapitola je zaměřena na proces vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností. Uvedeny jsou zde priority, cíle a klíčové kompetence základního vzdělávání, které mají vést všechny žáky, to znamená i žáky s narušenou komunikační schopností, k učení celoživotnímu. Pojednáno je v této části práce také o speciálních vzdělávacích potřebách žáků s narušenou komunikační schopností a možnostech jejich podpory při rozvoji komunikačních kompetencí i v edukačním procesu. Jedná se zejména o podporu na základě rozvíjení jednotlivých řečových, motorických i smyslových složek osobnosti žáka, podpory poradenskými pracovišti či odborníky a zaváděním podpůrných opatření do vyučovacího procesu. V závěru kapitoly jsou shrnuty možnosti integrace a inkluze žáků s narušenou komunikační schopností u nás a v německé spolkové republice Baden-Württemberg.

Empirická část disertační práce byla postavena na *statistické proceduře*, v jejímž rámci byly realizovány dva výzkumné projekty. V obou případech se jednalo o *kvantitativní metodu* zpracování dat a stěžejní technikou výzkumných projektů byl *dotazník* vlastní konstrukce. V prvním výzkumném projektu, probíhajícím v letech 2011-2012, tvořili analytickou jednotku pedagogové českých základních škol, kteří mají ve své péči integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, v druhém výzkumném projektu, prováděném v druhé polovině roku 2011, byla analytická jednotka sestavena z pedagogů německých škol

(Grundschule), kteří taktéž vyučovali ve svých třídách i žáka s narušenou komunikační schopností.

Třetí kapitola práce se věnuje prvnímu výzkumnému projektu realizovanému v České republice, shrnuje jeho hlavní cíl i dílčí cíle a metodologii výzkumného šetření, charakterizuje podrobněji také hlavní techniku šetření. Dále zde najdeme stanovení výzkumných hypotéz, zpracování výsledků výzkumného projektu a jeho závěry.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na doplňující výzkumné šetření prováděné ve spolkové zemi Baden-Württemberg, které se stalo doplňujícím šetřením k šetření prováděnému u nás. I zde jsou shrnuty cíle šetření, jeho metodologie, stanovení výzkumných hypotéz a zpracování výsledků i závěru z výzkumu.

Oběma výzkumným projektům se věnuje **kapitola pátá**, která popisuje výsledky výzkumných projektů, uvádí diskuzi nad stanovenými hypotézami a nabízí doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

Empirický výzkum je u obou výzkumných projektů postaven na kvantitativní metodě za využití hlavní techniky dotazníkového šetření. Soubor pedagogů v obou případech tvoří pedagogové, kteří mají žáka s narušenou komunikační schopností ve třídě, v níž vyučují. Výsledky z obou uváděných výzkumných projektů jsou zpracovány a vyhodnoceny v tabulkách a grafech, u obou výzkumných projektů došlo také k ověření platnosti stanovených hypotéz na sledovaném výzkumném vzorku a jsou navržena doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

1 Teoretická východiska

1.1 Speciálně pedagogická východiska

Vzdělávání je chápáno jako soustavná a cílená činnost zaměřená na formování osobnosti člověka v různých sférách jeho života. Zkoumáním podstaty, struktury a zákonitostí výchovy a vzdělávání se zabývá pedagogika, jakožto společenská věda (srov. J. Skalková, J. 2007; Dvořák, J. 2007; Edelsberger, L. 2000). V současnosti neexistuje plně jednotné pojetí pedagogiky. Liší se podle jednotlivých autorů, teoretických směrů i podle kulturní orientace charakteristické pro určitou zemi (Průcha, J. 2009 srov. Šimoník, O. 2003). Struktura pedagogických oborů je velice členitá a zahrnuje jak teoretické, tak výzkumné podobory. Jednou z mnoha jednotlivých disciplín pedagogiky je **speciální pedagogika** (v zahraničí označovaná také jako Special Education, Sonderpädagogik), orientovaná na výchovu a vzdělávání osob se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Věnuje se širokému okruhu témat z oblasti výchovy, vzdělávání, osobnostního rozvoje, sociální integrace i pracovního a společenského uplatnění (Slowík, J. 2007).

Tato pedagogická disciplína se však nezaměřuje pouze na *osoby s nejrůznějšími zdravotními postiženími a znevýhodněními*, dotýká se i *jedinců se sociálním znevýhodněním*, a to ve všech věkových kategoriích počínaje od novorozeneckého období přes dospělost až po stáří (Leonhardt, A. 2001 srov. Vágnerová, M. 2008). Obor speciálního vzdělávání může být také charakterizován jako oblast edukačního procesu, při němž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání cestou, která je jejich individuálním rozdílem a potřebám jednoznačně nejbližší (Goodman, L. 1990).

L. Wilmshurst společně s A. W. Brue (2005) vychází při své definici speciálního vzdělávání z odlišnosti tohoto oboru od běžného způsobu vzdělávání. Speciální vzdělávání využívá a zahrnuje individuální vzdělávací plány, speciální přístupy a metody ve výuce, speciální pomůcky a vybavení školy i tříd a také podpůrná opatření a pomoc žákům při výuce a jejich rodinám.

V našich podmínkách se obor speciálního vzdělávání a speciální pedagogiky intenzivněji formuje až od počátku 20. století. Mnoho odborníků z více různých vědních oborů věnujících se práci s dětmi začíná v tomto období zkoumat dětství

a jeho specifika v rámci nově ustaveného vědního oboru zvaného pedologie. Rozvoj tohoto vědního odvětví později směřoval i k rozvoji dalších komplementárních vědních disciplín označovaných jako pedopatologie nebo Herfortova psychopatologie věku dětského či Maueroва nápravná pedagogika, které postupně s rozvojem společnosti začaly reflektovat i nejrůznější znevýhodnění a speciální potřeby (srov. Renotierová, M. 2005; Černá, M. a kol. 2008; Monatová, L. 1998).

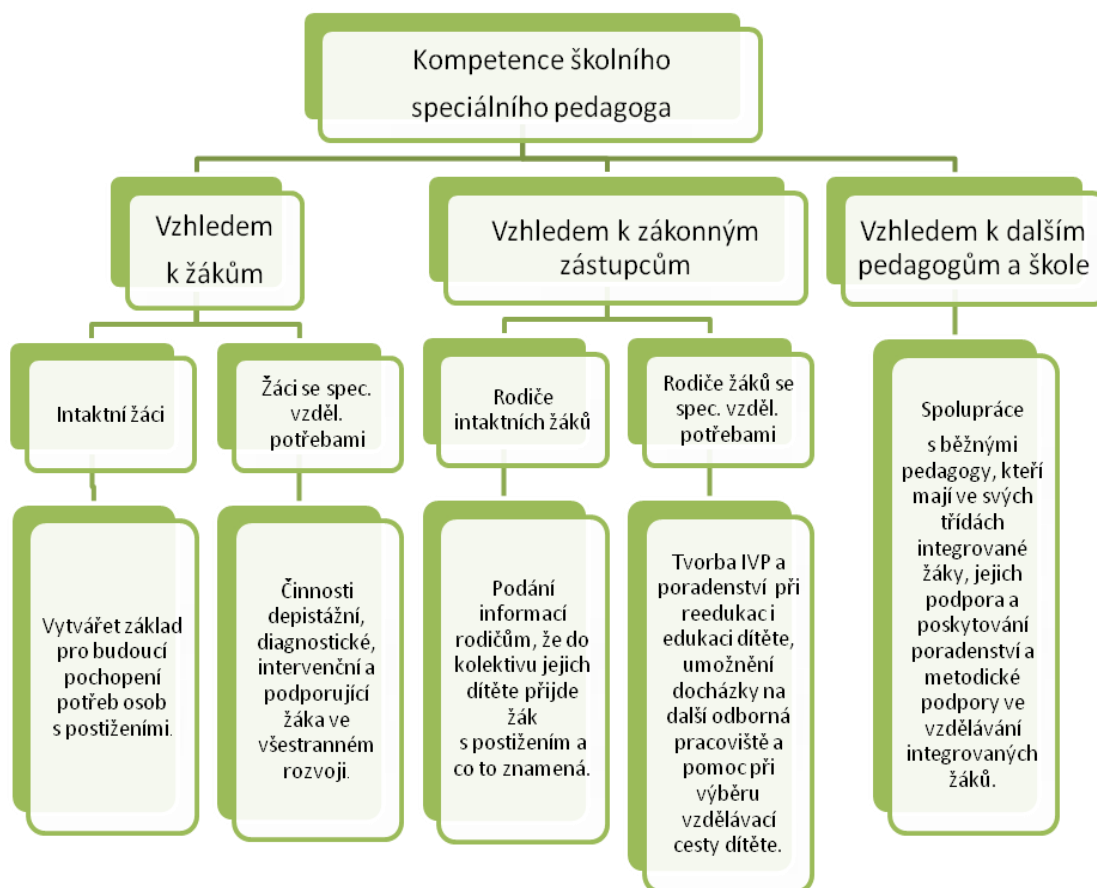
Přímo termín speciální pedagogika použil poprvé B. Popelář v roce 1957, od roku 1973 ho začal používat také významný český speciální pedagog M. Sovák (Pipeková, J. 2006). Terminologie rozvíjejících se vědních oborů zaměřujících se na osoby se zdravotním postižením či sociální znevýhodněním odráží také fakt, že dříve se při označování těchto osob vycházelo z lékařské terminologie. V současnosti se však v naší i světové odborné speciálně pedagogické literatuře stále častěji setkáváme s označením **osoby se speciálně vzdělávacími potřebami**. Tento fakt staví na první místo člověka jako osobnost a také respektuje jeho speciální vzdělávací potřeby (srov. Hamadová, P. 2006; Vítková, M. 2004).

V rámci edukačního a výchovného procesu jsou na základě zákona č. 49/2009 Sb., kterým se pozměňuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání za děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami považovány osoby se *zdravotním postižením* (což je postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, dále narušená komunikační schopnost, souběžné postižení více vadami, autismus a poruchy učení nebo chování), dále osoby se *zdravotním znevýhodněním* (do něhož řadíme zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování), také osoby se *sociálním znevýhodněním* (kam patří osoby z prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, nebo osoby v postavení azylanta) a nakonec i osoby *nadané a mimořádně nadané*. Speciální pedagogika je tedy obor, který se snaží věnovat široké a velmi různorodé skupině osob vyžadující značnou individualizaci přístupu. Je proto žádoucí, aby obor speciální pedagogiky byl dále vnitřně členěn na **podobory**.

Členění oboru speciální pedagogiky u nás vychází zejména z pojetí M. Sováka (1984) a bylo dále rozpracováváno mnohými odborníky. Dílčí obory speciální pedagogiky charakterizují M. Renotierová a L. Ludíková (2003), které uvádějí následující podobory speciální pedagogiky: **psychopedie** - speciálně pedagogická

disciplína zaměřující se na osoby s mentálním postižením, **oftalmopedie** - speciálně pedagogická disciplína zaměřená na osoby s poruchami zraku, **etopedie** - speciálně pedagogická disciplína zaměřená na osoby s poruchami chování a osoby obtížně vychovatelné, **logopedie** - speciálně pedagogická disciplína zaměřující se na osoby s narušenou komunikační schopností, **surdopedie** - speciálně pedagogická disciplína zaměřená na osoby se sluchovým postižením, **somatopedie** - speciálně pedagogická disciplína zaměřená na osoby s poruchami hybnosti, osoby nemocné a zdravotně oslabené, **speciální pedagogika osob se souběžným postižením více vadami** a nakonec **speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky** zaměřená na osoby se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti (srov. Bartoňová, M. 2005; Vítková, M. 2004).

V rámci oboru speciální pedagogiky působí nejčastěji speciální pedagogové, kteří své vzdělání získávají na pedagogických fakultách (bakalářské, navazující magisterské studium) v oblasti preprimárního i primárního vzdělávání a také v pedagogicko-psychologických poradenských službách (*pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogické centrum, střediska výchovné péče*) (srov. Pipeková, J. 2006; Vítková, M. 2004; Klenková, J. 2006). V rámci své činnosti se speciální pedagog věnuje mnoha činnostem, což je dobře patrné např. z projektu *Investice do rozvoje vzdělávání – Náplň práce školního speciálního pedagoga* (projekt OP VK s finanční podporou MŠMT). Jedná se zde přesněji o metodickou a koordinační činnost, diagnostické a intervenční činnosti, osobnostní a sociální výchovu žáků, nápravy, reedukace a práce s třídními kolektivy, práce s pedagogickými pracovníky a také poradenství rodičům a pedagogům. Činnosti školního speciálního pedagoga, jeho kompetence vůči žákům, zákonným zástupcům i dalším pedagogům a šíře jeho působnosti je možné vystihnout následujícím schématem, které je vytvořeno podle projektu podporovaného Evropskou unií a Evropským sociálním fondem a nese název StudiumBezBarrier.eu. V textové verzi je snadno dostupné online (<http://handicap.vsb.cz>) (Švojgrová, P. 2011).



Obr. 1: Kompetence školního speciálního pedagoga

Se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se však díky současné snaze **vytváření inkluzivního prostředí** otevřeného všem budou v hlavním vzdělávacím proudu setkávat čím dál tím více také pedagogové běžní. K. Pančocha (In Bartoňová, M., Vítková, M. 2008) vysvětluje, že inkluze vychází ze sociálního modelu prostředí a **inkluzivní vzdělávání** podporuje co nejširší sociální inkluzi, tj. začlenění do celého společenského systému. Vzdělávání rozhodně nelze z toho systému vyjmout.

1.2 Terminologická východiska

Požadavkem současné společnosti je podle R. Ellise (2009) efektivní a plně rozvinutá **komunikace**, protože taková psaná i mluvená komunikace je jakousi esencí života i dobré kariéry všech lidí ve společnosti. S. Hari (2010) upozorňuje, že velká skupina osob, která v životě něčeho dosáhla, využívala jako základ svého úspěchu právě kvalitní komunikaci.

Schopnost kvalitní komunikace osob tak vstupuje stále více do popředí zájmu naší společnosti. Bez této schopnosti vznikají obtíže ve vzájemném předávání informací, v porozumění, v procesu celoživotního učení i v oblasti uplatnění se na trhu práce a osobním životě. Naopak neschopnost kvalitní komunikace člověka omezuje a snižuje kvalitu jeho života (srov. Montana, P. J., Charnov, B. H. 2008).

Už Aristotelés, filosof vrcholného období řecké filosofie, nejvýznamnější žák Platonův a vychovatel Alexandra Makedonského, vyjádřil myšlenku, že každý člověk je „*anthropos zoon politikon*“ neboli živá bytost společenská, osoba žijící ve společnosti (Störig, H. J. 2000). A každý člověk žijící ve společnosti potřebuje s dalšími lidmi kolem sebe komunikovat, sdílet své myšlenky, emoce a zkušenosti, bez toho by byl od ostatních lidí izolován. Komunikace je tedy jednou ze základních aktivit, kterou člověk potřebuje, aby mohl vytvářet interakce s dalšími členy sociální skupiny (srov. Byatt-Smith, F. 2005; Borchers, T. 1999).

Termín **komunikace** pochází z latinského *communicare*, u něhož Z. Vybíral (2009, s. 25) vysvětluje původní význam jako „*činit něco společným, společně něco sdílet*“. Nejde jen o prosté předávání informace, ale o celkové podílení se na povaze, důsledcích a průběhu komunikačního procesu (srov. Ellis, R. 2009). J. Sokol (2002) uvádí, že v současné moderní společnosti je chápání významu komunikace hlavně jednoduché a povrchní. Významem je většinou jen prostá „**výměna informací**“, i když termín komunikace bývá užíván v nejrůznějších vědních odvětvích a oborech a jeho pojetí může být daleko obsáhlejší. Objevuje se například v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, ale také v nejrůznějších technických oborech. Mimo to je tento pojem hojně užíván i v laické slovní zásobě (srov. Kocurová, M. 2002; Klenková, J. 2006). J. Dvořák. (2007, s. 102) definuje komunikaci jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka*.“ Dále k tomu doplňuje, že je trojí možná realizace komunikace: mluvením, psaním a ukazováním (srov. Fromkin, V. A. 2001). L. Edelsberger a kol. (2000) v Defektologickém slovníku definují komunikaci jednak pomocí pojmů spojování a sdělování, ale také vyzdvihují vztahovou stránku komunikace k jiným lidem, v níž se projevují city, vůle a vyjadřování myšlenek.

Komunikace bývá také někdy chápána jako **dorozumívání**. Tento pojem může být vysvětlen jako sdělování informací, myšlenek, názorů, a pocitů mezi živými bytostmi, lidmi i živočichy, obvykle prostřednictvím společné soustavy symbolů.

Nevztahuje tak možnost vzájemného dorozumění pouze na člověka, ale charakterizuje ho v širším smyslu (srov. Hillix, W. A., Rumbaugh, D. M., Hillix, A. 2004). Širší pojetí je možné také z pohledu neurofyzilogického a biologického. Zde je komunikace chápána jako koordinované chování, spouštěné navzájem členy sociální jednotky a také jako zvláštní druh chování v rámci toho, jak organismy operují v sociálních systémech (Maturana, H. R., Varela, F. J. In Vybíral, Z. 2009).

Komunikace tedy může být v obecné rovině vnímána jako proces výměny informací ve společenském kontaktu. Taková *sociální komunikace* má základ tvořen navzájem se ovlivňujícími prvky, jimiž se zabývají například M. Mc Luhan (1991) nebo J. B. Thomposn (2004). Mezi tyto základní prvky **komunikace** patří: *komunikátor* - odesílatel (transmitter) informace, *komunikant* - příjemce (recipient) informace, *komuniké* - věcný (informační) obsah sdělení, *komunikační kanál* - způsob předání informace. M. Kocurová (2002) taktéž chápe sociální komunikaci procesuálně, protože při ní dochází u účastníků k postupné výměně rolí posluchač - mluvčí a probíhá tak i neustálý proces zpětných vazeb (srov. Dvořák, J. 2007; Fromkin, V. A. 2001; Edelsberger, L. a kol. 2000).

S komunikací úzce souvisí i termín **komunikační kompetence**. Ty tvoří jednu ze složek klíčových kompetencí v předškolním i základním vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (2007) vymezuje pro komunikační kompetence očekávané výstupy.

M. Kocurová (2002) charakterizuje komunikační kompetence jako schopnost užívat jazykové prostředky v reálných podmínkách komunikačního kontextu nebo také pro konkrétní komunikační úkoly. Zdůrazňuje také, že jde o schopnost člověka zvládnout v požadované míře soustavu komunikačních pravidel. J. Průcha (2011) vidí komunikační kompetence jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky.

Jedním ze způsobů sociální komunikace je i komunikace ve školním prostředí. Bývá označována jako **pedagogická komunikace** a pomáhá formovat všechny účastníky pedagogického procesu a dosahovat výchovných a edukačních cílů. Některé koncepty upozorňují, že pedagogické působení probíhá i v rodině nebo také ve školských zařízeních a mimoškolních zařízeních, nejen přímo v klasickém školním prostředí (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995; Šimoník, O. 2003). Využívání pedagogické komunikace optimálním způsobem podporuje příznivé klima edukačního procesu, zlepšuje vztahy mezi vzdělavateli a jejich žáky, formuje

osobnosti všech osob účastnících se procesu vzdělávání a dovoluje vzájemně si naslouchat a poskytovat si zpětnou vazbu (srov. Čáp, J., Mareš, J. 2007).

Každá komunikace probíhající ve společnosti má na zúčastněné osoby určitý komunikační dopad. Okamžitý dopad je většinou charakterizován pochopením hned, přijde-li pochopení po delší době, jedná se potom o komunikační dopad s odkladem. Některé komunikační situace a výsledky komunikace si pamatujeme celý život, jiné jsou pro nás důležité jen v daný moment průběhu komunikačního procesu (srov. Ellis, R. 2009; Mellanová, A., Rozsypalová, M. 2003). Na dopad komunikace má velký vliv její průběh, prostředky a kanály, které jsou při ní využity. Autoři J. Mareš, J. Křivohlavý (1995) vyčleňují v rámci komunikace tři základní **komunikační kanály**: *komunikaci činem* - realizovanou jednáním, aktem, činem, *komunikaci verbální* - realizovanou mluvenou nebo psanou řečí a *komunikaci neverbální* - zahrnující prostředky neslovní (nonverbální) povahy, do nichž řadíme například: výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinetika), postoje těla (posturika), doteky (haptika), vzdálenost komunikujících (proxemika) a úpravu zevnějšku (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995 srov. Klenková, J. 2006).

Komunikačnímu procesu, rozvoji komunikačních kompetencí i narušení komunikačních schopností se věnuje i současná speciální pedagogika. **Narušená komunikační schopnost** je chápána jako jeden z druhů zdravotního postižení. Terminologické vymezení **poruchy či postižení** je však složité a odráží často úroveň rozvoje společnosti (Švojgrová, P. 2010).

Terminologie a vymezení postižení stále není ani v současné době v našich zemích, ani v zahraničí jednotná. Primární stav, kterým se rozumí postižení, je označován různými termíny, jako je *poškození*, *omezení* či *znevýhodnění*, nebo i *handicap* (v anglosaské literatuře například termíny jako *impairment*, *disability*, *handicap* apod.) (srov. Pipeková, J. 2006; Renotierová, M. 2005; Chaloupková, S. 2011).

Při vymezování poruch přechází v současnosti Světová zdravotnická organizace od staršího přístupu medicínského, defektologického, k novému pojetí, které přihlíží k možnosti fungovat samostatně v běžném životě (Hamadová, P. 2006). Klasifikace poruch Světové zdravotnické organizace z roku 2001 se tedy snaží eliminovat podněty pro proces vyřazování z majoritní společnosti a obrátit pozornost osob s poruchami k jejich vlastním pozitivním možnostem. Přechází tak k pohledu na člověka v celé jeho rozmanitosti. Překračuje starší termíny jako

handicap, vada či postižení a přistupuje k pojetí využívajícímu termíny *tělesné funkce, tělesné struktury, aktivnost* nebo také *participace*. Bere zde v potaz novodobý **bio-psycho-sociální model chápání člověka** a přistupuje k němu v kontextu jeho potenciality a možností (Pipeková, M. In Vítková, M. 2004 srov. Hamadová, P. 2006).

V rámci těchto snah přistupovat k osobám se znevýhodněním v kontextu jejich pozitivních možností dochází také k posilování inkluzivních přístupů ke vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Významně k tomu přispěla Organizace spojených národů, když v roce 2006 podpořila ratifikaci *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* (<http://www.nrzp.cz/dokumenty>), která byla přijata roku 2009 také u nás, byl vydán zákon č. 198/2009 Sb. ve znění dalších předpisů o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací - tzv. antidiskriminační zákon (dostupný online např. z: <http://sagit.cz>). Na tomto základě byl vypracován pro období od roku 2010 do roku 2014 *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*, v rámci něhož je řešena i oblast vzdělávání.

Taktéž v oblasti vymezování narušení v oblasti komunikace se terminologie mění a vyvíjí. Od starších degradujících a velice úzkých termínů jako *vady řeči* nebo *poruchy řeči* se tedy přechází k pojmu **narušená komunikační schopnost**, který v sobě zahrnuje člověka jako osobnost v jeho společenském prostředí, které ho přijímá. Je velice důležité vnímat osoby s obtížemi v komunikačním procesu v kontextu celého jejich života, osobnosti, participace na společenském životě, možnosti jejich vzdělávání a uplatnění na trhu práce (Klenková, J. 2006 srov. Lechta, V. 2003).

Narušená komunikační schopnost je hlavním předmětem speciálně pedagogické disciplíny logopedie, ale komunikací a obtížemi v komunikaci se zabývají i další obory speciální pedagogiky nebo oblasti medicíny, jako je foniatrie či psychologie, a také obecná pedagogika nebo lingvistika. **Logopedie** se jako disciplína speciální pedagogiky věnuje logopedické intervenci u osob s narušenou komunikační schopností (srov. Klenková, J. 2006; Dvořák, J. 2007; Lechta, V. 2003; Edelsberger, L. 2000). C. Bowen (2009) vidí logopedii, v anglickém jazyce často označovanou jako *Speech-language therapy* nebo *Speech and language pathology*, jako komplex klinických přístupů k osobám a dětem s protahovaným nebo obtížným rozvíjením řeči a komunikace. J. Muirden (2009) popisuje logopedii jako úzkou práci s dětmi, žáky, teenagery a dospělými, u nichž se objevují nejružnější stupně

řečových, hlasových, jazykových nebo komunikačních obtíží, případně obtíže v polykání. Dodává, že podpůrné programy pro tyto osoby by měly rozvíjet komunikaci na co možná nejvyšší dosažitelnou úroveň (srov. Keilman, A., Brauer, T. 2005). B. Dodd (2005) chápe logopedii jako poskytování detailních intervenčních programů pro jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti a zařazování osob s narušenou komunikační schopností do společnosti (srov. Kersner, M., Wright, J. 2004).

Foniatrie (z řeckého slova *phoniatria*) je lékařským oborem, který se zabývá vyšetřováním sdělovacích funkcí člověka, čímž jsou lidský hlas, řeč a sluch, ale také léčbou jeho poruch a rehabilitací (srov. L. Klimeš, 1998; Dvořák, J. 2007; Edelsberger, L. 2000). Hlas s komunikací úzce souvisí a hraje v komunikaci důležitou úlohu, protože dává mluvním výpovědím srozumitelnost, sílu, osobitost a intonaci.

Do oblasti komunikace zasahuje také **psychologie komunikace**. Z. Vybíral (2009) vysvětluje souvislost komunikace a psychologie na základě vzájemné interakce objektů, která má složité zákonitosti a pravidla, a v případě mezilidské komunikace i velmi jemnou psychologii. Upozorňuje i na vnitřní, skryté druhy komunikace a uvádí soudobé přístupy k porozumění komunikačních výměn i způsoby, jak používáním jazyka a řeči ovlivňujeme myšlení a postoje druhých lidí. Do oblasti komunikace a narušení komunikačních kompetencí zasahuje také **lingvistika**, jazykověda. M. A. K. Halliday, J. Webster (2003) definují lingvistiku jako vědecký obor studující přirozený jazyk, přičemž dochází ke sledování struktury, obsahu, gramatiky i sémantiky jazyka (srov. Fromkin, V. A. 2001).

Osoby s narušenou komunikační schopností vyžadují podporu odborníků z mnoha vědních oblastí, a to nejen v rámci běžné mezilidské komunikace, ale i v rámci edukačního procesu nebo profesního růstu. **Žák s narušenou komunikační schopností** čelí v průběhu vzdělávání mnoha složitým edukačním situacím, v nichž je rozvinutá a efektivní komunikace nutností. V takovýchto obtížných situacích potřebuje on i jeho rodina logopedickou intervenci, intenzivní poradenství a vhodná podpůrná opatření ve výuce, aby nároky na rozvoj a užití komunikačních kompetencí zvládl.

Logopedická intervence je chápána jako cílená dlouhodobá činnost zaměřená na eliminaci či zmírnění narušené komunikační schopnosti (srov. Klenková, J. 2006).

Služby poradenského typu mohou žákovi s narušenou komunikační schopností, jeho rodině i pedagogům zajišťovat zejména pracovníci školských poradenských pracovišť (speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny) či školní speciální pedagog. Do těchto služeb lze řadit například vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj a pro rozvoj jejich osobnosti, naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů, prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, překonávání problémových situací nebo hledání vhodných forem a způsobů výuky integrovaných žáků. Dále také rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních, zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku (Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Podpůrná opatření ve vzdělávání, která jsou vhodná u takového žáka zařadit, se zaměřují na podporu rozvoje komunikačních kompetencí za využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga nebo snížení počtu žáků ve třídě (Sychrová, P. 2011).

Problematika narušené komunikační schopnosti je velice široká a obsáhlá a zasahuje do ní mnoho odborníků z různých vědních oblastí. Podle V. Lechty (2003) se narušení komunikačních schopností může týkat artikulace, zvuku řeči, fluence, grafického projevu, porozumění řeči, neverbální složky řeči i koverbálního chování (srov. Klenková, J. 2006). Je tedy patrné, že zdravotní postižení obecně, a narušení komunikačních schopností zvlášť, je třeba brát komplexně a přihlížet k osobnosti, životu i prostředí dané osoby se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Je nutné provádět přesnou diagnostiku, k níž je třeba přizvat řadu odborníků z mnoha oblastí, a na jejím základě volit optimální podporu a poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností, kteří jsou v průběhu edukačního procesu vystavováni náročným edukačním úkolům vyžadujícím porozumění a efektivní komunikaci. Podstatným aspektem v této podpoře jsou vhodné výukové metody, individuální přístup k žákům, volba vhodných komunikačních metod a logopedické intervence i volba efektivních podpůrných opatření, které povedou

k pozitivnímu sebepojetí a samostatnosti žáků s narušenou komunikační schopností (srov. Bjorklund, D. F., 2005). Také inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu umožňuje rozvoj jejich komunikačních kompetencí a jejich přípravu pro budoucí život (srov. Clausnitzer, V., Clausnitzer, R. 1997; Škodová, E., Jedlička, I. 2003; Lechta, V. 2003).

1.3 Historiografická východiska

Soudobé cíle speciální pedagogiky vycházejí z humanistického přístupu k člověku, kdy je každý člověk brán jako svébytný, a to i taková osobnost, která se od běžné normy nějakým způsobem liší (Renotierová, M., Ludíková, L. 2003). K tomuto stavu však vedla v historii dlouhá cesta, protože jak speciální pedagogika, tak péče nebo podpora osob s postižením a znevýhodněním má svůj vývoj odrážející vztah společnosti k lidem. L. Monatová (1998, s. 7) obsáhle vysvětluje, že již od počátku vývoje lidské společnosti existovali jedinci s tělesnými nedostatky či výraznými poruchami. Názory na jejich životaschopnost se v úzké návaznosti na historické období a v průběhu rozvoje společnosti a humanitního přístupu k jednotlivcům měnily a vyvíjely. Některé prvky péče se dokonce objevovaly sporadicky už ve starověku. Potřeba podpory osobám s různým druhem znevýhodnění či postižení je však vždy úzce spojena s vývojem různých společností, jejich potřeb a požadavků. V určitých zemích byly osoby s postižením odmítány, jinde byly zneužívány, kdežto v dalších jim lidé věnovali péči a pozornost, dokonce je i podle možností vzdělávali (srov. Sovák, M. 1986; Ludvík, F. 1956; Popelář, B. 1955).

C. Ellison (2008) upozorňuje na důležitost sledování cesty od stigmatizace a asimilace k inkluzivním snahám a určité rovnoprávné spravedlnosti. Tím, jak staré ideje a přístupy umíraly, byly přepracovávány, přejmenovávány, znovu zaváděny a zase upravovány, měly své určité vlivy a přinášely třeba i nezamýšlené důsledky. I z těch je i dnes možné čerpat. Významnou osobností věnující se historii přístupů společnosti k osobám se znevýhodněními je B. Titzl (1998), který popisuje archeologické nálezy, dochované dokumenty, písemnosti, zákony, předpisy nebo i mýty týkající se vztahu společnosti k osobám s nejrůznějším znevýhodněním (srov.

Hamadová, P. 2006). Speciální pedagogikou, jejím pojetím i proměnami se zabývá i mnoho dalších současných autorů, mezi něž patří J. Michalík (2005), M. Valenta (2003), M. Vítková (2004) nebo M. Bartoňová (2005).

Stejně tak jako se měnily přístupy k osobám se znevýhodněním obecně, procházely i **přístupy k osobám s narušenou komunikační schopností** mnohými historickými i společenskými proměnami.

M. Sovák (1986) uvádí, že mluvené slovo poutalo myslitele a filosofy již dávno **od starověku**, protože na něm obdivovali jeho magickou moc a velkou sílu, umožňující člověka povzbudit, ale i srazit, ba dokonce ho rozkazem zabít. První výklady řeči byly tedy mytologické nebo náboženské (srov. Monatová, L. 1998). **V antickém Řecku** bylo jedním z nejdůležitějších umění řečnictví, které R. A. Binkley (2004) charakterizuje jako umění užívání jazyka a komunikace co nejefektivněji. Dále upozorňuje, že rétorika se rozvíjela i před svým zlatým obdobím ve starověkém Řecku a v oblastech Mezopotámie, Akádie či Asýrie (srov. Hallo, W. W. 2004; Hoskisson, P. Y., Boswell, G. M. 2004). Z antického období zasáhli do oblasti zkoumání narušené komunikační schopnosti a rozvoje komunikačních kompetencí například zakladatel první lékařské školy *Hippokrates*, který se věnoval problematice hlasu a tvoření řeči, dále slavný rétor *Cicero*, věnující se výchově řečníka, hlasové hygieně nebo osobám s poruchami sluchu, ředitel rétorské školy *Quintilianus*, podávající systematický výklad rétoriky, nebo *Isokrates*, který byl zastáncem tvrzení, že řeč je základem sociálního života a projevem správného myšlení. Jako první také použil výraz „*logón paidea*“ (později logopedie) ve smyslu výchova řeči (srov. Monatová, L. 1998; Klenková J. 2006; Störig, H. J. 2000).

V následujících obdobích se o rozvíjení obsahové stránky řeči a rozumového poznání zasloužil například *Tomáš Akvinský*, o němž píše A. Nichols (2003), že to byl otec přírodní teologie a filosofie, s níž předběhl svou dobu, protože umožňoval a podporoval rozumové uvažování a vyjadřování, pokud nikterak neodporovalo hloubce víry. Také *Jan Ámos Komenský* vyzvedl obsahovou stránku mluveného projevu, zdůrazňoval podporu správného rozvoje řeči a správného mluvního vzoru. Komenského vidí P. F. Drucker (2003) jako prvního člověka hlásajícího univerzální gramotnost (srov. Monatová, L. 1998; Komenský, J. Á. 1948). Také významný lékař *Jan Evangelista Purkyně* se věnoval řeči a zdůrazňoval velký význam řeči mateřské jakožto nepostradatelného prvního základu pro vzdělávání.

I další **odborníci z oblasti medicíny** zasáhli do rozvoje oboru logopedie. Byl to zejména *Pierre Paul Broca* díky svému objevu motorického centra řeči v mozku, dále kolegové *Carl Wernicke* a *Adolph Kussmaul*, kteří potvrdili umístění akustického centra řeči v mozku a nakonec i *Déjerinne* díky objevu optického centra řeči. Do této řady lékařů lze také zařadit otce a syna *Daxovy*, protože na základě jejich dlouhodobého zkoumání centrálních poruch řeči bylo zjištěno, že ztráta řečových dovedností nastává, pokud je narušena levá mozková hemisféra (Monatová, L. 1998 srov. Predmerský, V. 1980).

„Logopedie se stala samostatným vědním oborem v rámci speciální pedagogiky. V něm se učitelé zabývali řečí jako dorozumívacím prostředkem, fyziologií, patologií, zvukovou stránkou, příčinami a formami poruch řeči, nápravnými metodami i otázkami prevence“ (Monatová, L. 1998 s. 32).

Mezi průkopníky oboru **logopedie u nás** patřili: *Karel Malý*, který publikoval řadu statí a studií o koktavosti, *Hubert Synek* díky organizování kurzů logopedické intervence pro pedagogy i žáky, *Otokar Chlup*, představující teoretického zakladatele oboru logopedie u nás, psychiatr *Antonín Haveroch*, zabývající se obtížnými poruchami, jako je například afázie, fonetici *Bohuslav Hála* a *Karel Ohnesorg* nebo například slovenští logopedi *Viliam Gaňo* a *Rudolf Kratochvíl*.

Zakladatelem samostatné **české foniatrie** je *Miroslav Seeman*. Jako první zavedl preventivní péči v oblasti narušené komunikační schopnosti a vyjasnil a jednoznačně rozdělil obor foniatrie od logopedie, když foniatrii prohlásil za oblast klinickou a logopedii za oblast pedagogickou (Lechta, V. In Škodová, E., Jedlička, I. 2003 srov. Klenková, J. 2006). A. Peutelschmiedová (2005) dodává, že za úplně prvního foniatra lze považovat syna ředitele berlínského institutu pro osoby s poruchami sluchu a narušenou komunikační schopností *Hermann Gutzmann*, jehož posledním asistentem ve Vídni se stal právě *Miloslav Seeman*. Ten byl po vzniku Československé republiky pověřen vedením nově ustanovené ambulance pro terapii poruch hlasu, sluchu a řeči. První **Logopedický ústav v Praze** v roce 1946 založil speciální pedagog, logoped a lékař *Miloš Sovák*, který také s kolektivem spolupracujících autorů uveřejnil v roce 1965 učebnici *Logopedie*, která vyšla v mnoha přepracovaných vydáních (Monatová, L. 1998 srov. Bytešníková, I., Horáková, R., Klenková, J. 2007).

J. T. Brauer (2006) mluví o současné logopedii jako o stále novém a stále se rozvíjícím medicínsko - terapeutickém oboru či konceptu, který snižuje obtíže

v rámci mezilidské komunikace, rozvíjí svou teorii, praxi, diagnostiku, terapeutické koncepty, poradenství i výzkum, aby se péče o osoby s narušenou komunikační schopností neustále posunovala vpřed (srov. Wirth, G. 2007; Franke, U. 2008). V. Lechta (2003) uvádí, že logopedie směřuje do medicíny i do oblasti školství.

1.4 Osoby s narušenou komunikační schopností

Okruh osob s narušenou komunikační schopností je značně široký a různorodý. Jednak plní proces komunikování, předávání informací, emocí, postojů a jejich přijímání nejrůznější funkce, které mohou být narušeny, a dále je mnoho oblastí řečového projevu, které mohou být různým způsobem narušeny na základě rozmanité etiologie. Je tedy mnoho osob s nejrůznějšími druhy obtíží v procesu komunikace vznikajícími na podkladě mnoha příčin.

Budeme-li se věnovat funkcím komunikace, můžeme uvést čtyři základní funkce mezilidské komunikace. Patří sem získávání informací, a tím zvětšování sumy svých vědomostí, zlepšování pochopení kontextu situace nebo vztahů, v nichž se nacházíme, pomoc při vytváření a upevňování identity a vlastního image, kterým se chceme prezentovat před okolním světem, a dále vyzdvihování funkce komunikace v naplňování potřeb každého člověka (Brochers, T. 1999). Z. Vybíral (2009) zase zahrnuje mezi hlavní funkce našeho komunikování: funkci *informativní* - ta umožňuje interpretovat, předat zprávu, doplnit informace nebo něco oznámit, funkci *instruktážní* - která dává možnost osoby kolem instruovat, navést, zasvětit, případně něco naučit, funkci *persuasivní* - umožňující přesvědčit, aby adresát změnil názor nebo aby vysílatel získal někoho na svou stranu či ovlivňoval, a funkci *ludickou* neboli zábavní - naplňující potřebu se pobavit, rozveselit, rozptýlit, popovídat si.

Komunikace a naplnění její funkce nemůže obvykle probíhat bez využití řeči a jazyka. Jsou to pojmy, které se s problematikou komunikačního procesu úzce pojí, a nelze je tedy pominout (srov. Halliday, M. A. K., Webster, J. 2003).

Řeč je podle B. Krahulcové (2007, s. 13) „*obecně lidská schopnost vytvářet artikulované zvuky, jež jsou vázány na určité významy, a jimi se dorozumívát ve společnosti.*“ J. Dvořák (2007) charakterizuje řeč jako formu sdělování

a dorozumívání založeném na slovních i neslovních výrazových prostředcích komunikace. Upozorňuje, že se termíny řeč a jazyk často užívají zaměnitelně, i když je jejich význam jednoznačně rozdílný. Řeč se podle něho vztahuje k mechanismu mluvení realizovaného pohyby rtů, jazyka, čelistí, tváří, hrdla a také zahrnuje elementy dýchání a tvoření hlasu. Upřesňuje ještě, že „*řeč je realizace, použití jazyka*“ (Dvořák, J. 2007, s. 176). L. Edelsberger (2000) podtrhuje nutnost chápání řeči jakožto celku, v němž dochází k vnímání řeči, jejímu strukturálnímu zpracování, udržení řeči v paměti a na příslušný podnět opětovnému vybavení si vhodných výrazů (srov. Ellis, R. 2009; Franke, U. 2008; Dodd, B. 2005). Schopnost využívání řeči není člověku vrozená, existují však určité dispozice, které se rozvíjí při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů, ale především mozku a jeho hemisfér (srov. Love, R. J., Webb, W. G. 2009).

Jazyk je termín označující abstraktní systém lexikálních a gramatických znaků (Krahulcová, B. 2007). Společnost jej využívá jako nástroj myšlení a dorozumění. Jedná se o kód používaný při vyjadřování různých sdělení. Tento kód dává smysl jednotlivých hláskám, udává, jaká sestava specifických fonémů, slov, nebo větných celků bude použita pro označení jednotlivých věcí nebo jevů (Dvořák, J. 2007). Jazyk umožňuje vyjádřit veškeré vědomosti a prožitky člověka, je to jev úzce spojený s jednotlivými kulturami a společnostmi, z nich čerpá a v nich se realizuje (srov. Polinsky, M., Comrie, B., Matthews, S. 2003).

Řeč tedy využívá v aktuální situaci jazyk jakožto systém znaků. Každý akt řeči se děje v jazyce, který se jeho uživatel naučil. J. Lyons (1983) psal, že řeč je pouze člověku vlastní účelové jednání, jímž se sdělují a vyžadují myšlenky, pocity a přání, a to prostřednictvím kulturně daných symbolů a pravidel pro jejich řazení. Slova jsou symboly s kulturně daným významem, který slovo nese v nejrůznějších situacích a ani jejich spojování není libovolné, nýbrž vždy se řídí gramatikou daného jazyka (srov. Halliday, M. A. K., Webster, J. 2003). Každá společnost se vyvíjí a spolu s ní *dochází i k vývoji jazyků, komunikačních vzorců, způsobů komunikace a prostředků*, které se pro komunikaci využívají (srov. Polinsky, M., Comrie, B., Matthews, S. 2003). M. L. de Fleur (1997) velice dobře charakterizuje současnou komunikaci jako masovou, která zrychlila život společnosti a přinesla nové objevy jako každodenní tisk, rozhlas, televizi, film nebo počítačovou techniku a s nimi změny životního stylu. Dodává k tomu také, že my všichni jsme byli do masové komunikace vrženi, žijeme v informační společnosti a s ní (srov. McQuail, D. 2010).

Pro každého člena společnosti je žádoucí, aby se jeho kompetence pro správný a společensky přijatelný komunikační projev prohlubovala a rozvíjela po obsahové i formální stránce, ve všech jazykových rovinách i ve všech složkách komunikačního procesu a za využití všech forem komunikace. Chceme-li zároveň podporovat inkluzivní prostředí a začleňování osob s nejrůznějšími zdravotními postiženími či poruchami do majoritní intaktní společnosti, musíme také podporovat rozvoj jejich komunikačních kompetencí a vytvářet vhodné podmínky pro překonávání komunikačních bariér (srov. Klenková, J., Švojgrová, P. 2009).

Doktorka Torontské univerzity J. Johnson (2007) taktéž uvádí dvě základní složky komunikace: jazyk a řeč. Dítě podle ní potřebuje pro efektivní komunikaci mistrně zvládnout nejen mateřský jazyk chápaný jako společností ustanovený konvenční kód pro vyjadřování myšlenek a nápadů, ale i řeč, která představuje motorickou realizaci převádějící myšlenky a nápady na hlasitá slova (srov. Sears, W., Sears, M. 2003). Většina osob si tyto složky komunikace osvojí poměrně snadno, ovšem u některých se mohou objevit obtíže při učení se správné komunikaci nebo při porozumění slyšeného v okolí. J. Johnson (2007) potom předkládá možnost u takovýchto dětí stanovit diagnózu **narušená komunikační schopnost** (srov. Bowen, C. 2009; Klenková, J. 2006; Pipeková, J. 2006).

Definovat termín narušená komunikační schopnost může být poměrně složitou záležitostí a nelze ji zužovat pouze na dětský věk. Je již velice obtížné definovat přesně normalitu a stav, kdy už dochází k abnormalitám, patologiím nebo poruchám, a mnoho autorů, kteří se touto problematikou zabývají, má na narušení komunikačních schopností různé názory a pohledy. V. Lechta (2003, s 17.) užívá pro vymezení narušené komunikační schopnosti následující definici: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.*“

Zjednodušeně lze říci, že narušení jakékoli složky komunikace nebo komunikačního procesu může být označeno za narušenou komunikační schopnost. Odtud plyne základní požadavek zabývat se komunikační schopností a jejím narušením jako celkem. Narušená komunikační schopnost je podle V. Lechty (2003) chápána jako základní kategorie oboru logopedie a je ji třeba zohledňovat řadou **kritérií**, jako je vývojové stadium, fyziologická korektnost řeči, lingvistická norma jazyka, nutnost logopedické intervence a schopnost naplnit svůj komunikační záměr

(srov. Brauer, J. T. 2006; Lejska, M. 2003). Anglicky mluvící země uvádí často termín „*Speech and Language Disorder*“, tedy poruchy řeči a jazyka, i když se začíná prosazovat i termín „*Impaired Communication Ability*“, znamenající narušenou komunikační schopnost. Americká psychiatrická asociace vydala v roce 2004 čtvrtou edici Diagnostického a statistického manuálu nehmotných (duševních) poruch (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 4th Edition), v němž jsou poruchy řeči a jazyka rozčleněny dále na kategorie, podle nichž je možné poruchu diagnostikovat. Možné základní obtíže jsou sestaveny do jednoduché tabulky (obr. 2).

	Receptivní složka řeči	Expresivní složka řeči
Fonologická stránka	Obtíže rozlišovat mezi podobnými zvuky	Artikulační obtíže, hlavně u podobných hlásek
Syntaktická stránka	Obtíže s extrahováním významu z gramaticky složitějších souvětí, zaměňování významů vět.	Gramatická konstrukce působí rušivě vůči záměru, není shodná se zamýšleným smyslem.
Sémantická stránka	Obtíže v chápání smyslu pojmů	Obtíže se srozumitelným předáváním komunikačního obsahu.
Pragmatická stránka	Obtíže v porozumění komunikativního účelu jazyka, obtíže v porozumění ironii, sarkasmu, metaforám apod.	Obtíže s využíváním řeči a jazyka vhodným způsobem vzhledem ke komunikační situaci. Obtíže s tónem hlasu, udržením očního kontaktu nebo tématu hovoru.

Obr. 2: Poruchy řeči dle DSM-IV (<http://www.devdis.com/sld.html>)

Americká asociace řeči, jazyka a sluchu (American Speech-Language-Hearing Association, zkr. ASHA) uvádí na svých webových stránkách popisnou definici poruch řeči a jazyka, v níž se říká, že není-li osoba schopna produkovat zvuky řeči správně nebo plynule, nebo má-li obtíže se svým hlasem, případně objevují-li se také u něj obtíže v porozumění řeči nebo ve sdílení myšlenek, nápadů a pocitů, pak má tato osoba poruchu řeči či jazyka. Takovéto obtíže mohou mít děti i dospělí jedinci (<http://www.asha.org>).

V. Lechta (2003) upozorňuje, že existuje určitý **lingvistický rozdíl** mezi *poruchami řeči a jazyka* a *narušenou komunikační schopností*, protože porucha jazyka označuje spíše obtíže v osvojování souboru znaků než obtíže v dorozumívání jako celku. Termín narušená komunikační schopnost proto pokládá autor za vhodnější, přesnější a zároveň obsáhlejší. Oproti tomu ale například M. Vágnerová

(2008, s. 233) píše: „*Postižení různých řečových a jazykových funkcí negativně ovlivní schopnost přiměřené komunikace.*“ Vnímá poruchy řeči a jazyka jako možnou součást narušení komunikačních schopností anebo jako jejich příčinu.

E. Škodová, I. Jedlička (2003) zase přibližují tzv. paralingvistický přístup k definování narušené komunikační schopnosti, který je charakterizován právě důrazem na komunikační záměr člověka, možnost jeho realizace a naplnění. L. J. Carpenito-Moyet (2008) uvádí jednoduché a stručné pojetí narušené komunikační schopnosti, které jej chápe jako stav, kdy osoba nemůže předat komunikační cestou své myšlenky, nápady a zkušenosti druhým lidem nebo je předává velice obtížně.

Při vymezování termínu narušená komunikační schopnost je vhodné podle V. Lechty (2003) brát v úvahu i narušení některých dalších kritérií, mezi něž řadí narušení jazykových rovin (foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické nebo pragmatické roviny), narušení verbální nebo neverbální formy komunikace, mluvené nebo grafické formy, narušení expresivní nebo receptivní složky, obtíže trvalé nebo přechodné, vrozené nebo získané, narušení dominující nebo symptomatické u jiného postižení, narušení úplné nebo jen částečné, uvědomované nebo neuvědomované.

Definování a vymezování termínu narušená komunikační schopnost je stále ještě nejednotné a značně komplikované pro různější přístupy ke komunikaci a také k pojmání normality a její šíře. Značný vliv na pojetí narušené komunikační schopnosti má také různorodá **etiologie** jednotlivých druhů narušení. Při určování etiologie narušené komunikační schopnosti je třeba postupovat obezřetně a brát v potaz **mnoho faktorů**, které se mohou na vzniku poruchy podílet a vzájemně se i kombinovat (srov. Bowen, C. 2009; Lechta, V. 2003). V mnoha případech je etiologie neznámá, a názory na vznik narušení komunikačních schopností se velice různí a odborníci na něj nemají jednotný názor. Už v roce 1974 byl u nás publikován přehled možných etiologických faktorů M. Sovákem, který mezi ně řadil následující patologie: patologické vlivy výchovného prostředí (jejich nedostatek či nadbytek), patologie dálkových analyzátorů (sluchu a zraku), patologické změny v centrální části reflexního okruhu nebo v motorickém analyzátoru (nevyzrálé motorické dráhy), patologie mluvních orgánů, citových vztahů (nesprávná výchova) nebo sociálních vztahů (např. nesprávný postoj ke komunikaci).

V současné době uvádí J. Klenková (2006) dva pohledy na etiologii narušené komunikační schopnosti. Jeden pohled vychází z časového a druhý z lokalizačního hlediska. **Z časového hlediska** mohou být příčiny: *prenatální* - před narozením (nemoci či zranění matky, škodlivé vlivy znečištěného prostředí v těhotenství), *perinatální* - v průběhu porodu (těžký protahovaný porod nebo asfyxie dítěte) a *postnatální* - po narození (např. úrazy hlavy, nemoci, intoxikace či negativní vlivy prostředí). **Z lokalizačního hlediska** mohou být příčinami různé genové mutace či chromozomální aberace, vývojové odchylky, poškození jednotlivých receptorů nebo efektorů či centrální nervové soustavy, případně nestimulující prostředí a poruchy sociální interakce (Klenková, J. 2006 srov. Murdoch, B. R. 2010).

A. Brice (2001) přistupuje k etiologii narušené komunikační schopnosti **z hlediska změn ve vývoji** a také **z hlediska symptomatických poruch řeči**. Řadí do etiologie změny ve struktuře mozku přítomné již od narození a genetické predispozice, orálně motorické nedostatky nebo rozštěpy rtu a obličejové části, úrazy a traumatická poranění mozku i paralýzy, neurologické deficity, poruchy učení, poruchy pozornosti bez hyperaktivity i spojené s hyperaktivitou, mozkovou obrnu, mentální retardaci i autistické spektrum poruch (srov. Damico, J. S., Muller, N., Ball, M. J. 2010; Murdoch, B. R., Whelan, B. M. 2009).

Ke vzniku narušené komunikační schopnosti mohou vést nejrozličnější **vrozené odchylky a genetické predispozice** vedoucí k *poškození sluchového či zrakového analyzátoru*, případně k poruše *mluvních orgánů* nebo k narušení *centrální nervové soustavy*. Vrozeným deficitem nesoucím obtíže v rozvoji komunikace jsou také *rozštěpové poruchy obličeje* a s nimi spojené mnohé operační zákroky. Orofaciální rozštěpy mají navíc i vliv na psychickou stránku osobnosti, protože i po mnoha plastických operacích může zůstat viditelná esteticky nepřijatelná změna na obličeji, která přitahuje pozornost okolí a snižuje sebevědomí osoby, která rozštěpovou poruchou trpí (Šlapák, I. 1998). Ohroženy mohou být i děti předčasně narozené, se slabou nervovou soustavou, ale i děti s jinými poruchami a postiženími (srov. Damico, J. S., Muller, N., Ball, M. J. 2010; Malek, R. 2001).

Obtíže vznikající při rozvoji komunikace mohou být spojeny i s prostředím, v němž dítě vyrůstá, a s jeho rodinou. **Prostředí nemusí poskytovat dostatek mluvních podnětů**, nestimuluje mluvní apetit dítěte nebo poskytuje *nesprávný mluvní vzor*, který dítě automaticky přejímá. I výchovný styl rodičů může mít na komunikační schopnosti dítěte dopad. Přílišný *perfekcionalismus* vyžadující po dítěti

větší nároky, než je schopno zvládnout, vede k neurotizujícím a stresujícím stavům, které se mohou přenést i na řeč a komunikaci jako celek. Taktéž *hyperprotektivní výchova* nedovolující dítěti samostatnost a stranící dítě před veškerými vlivy společnosti může vést ke vzniku narušené komunikační schopnosti. Příčinou může být dále i *zanedbávání dítěte*, *alkoholismus* rodičů, *stresující situace*, jako je rozvod rodičů nebo i dlouhodobá hospitalizace v nemocnici (srov. Berk, E. L., 2008; Franke, U. 2008; Dodd, B. 2005).

Nejrůznější etiologické faktory a symptomatologie narušení komunikačních schopností napomáhají často ke **klasifikaci narušené komunikační schopnosti** na jednotlivé druhy. Klasifikace nebo členění a systematizování narušené komunikační schopnosti taktéž prošlo v historii a u mnohých autorů četnými změnami, stejně tak jako sám obor logopedie.

Od 90. let minulého století se však nejvíce v logopedické literatuře i praxi objevuje klasifikace postavená právě na symptomatologii jednotlivých poruch, kterou uvádí například V. Lechta (2003). V této systematické klasifikaci uvádí **deset základních kategorií** narušené komunikační schopnosti. Jsou zde vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rhinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení artikulace (dyslalie, dysartrie) narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované poruchy.

Vývojová dysfázie bývá také označována jako *specificky narušený vývoj řeči* a řadí se k poruchám centrálním (Klenková, J. 2006). „*Vývojová dysfázie je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a jež se může projevat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré.*“ (Mikulajová, M., Rafajdusová, I. 1993 In Klenková, J. 2006 s. 68). Je to porucha systémového charakteru, projevuje se v různých jazykových rovinách a často se k ní váží i obtíže v dalších oblastech, jako je paměť, pozornost, motorika či emocionální sféra (srov. Kaufman, S. A., Kaufman, N. L., 2001).

Afázie je porucha způsobená poškozením určitých oblastí mozku. „*Afázii definujeme jako systémové narušení řeči vznikající při organických poškozeních mozku a zasahující různé úrovně organizace řeči. Podstatu afázie charakterizují tyto atributy: 1. jde o získané narušení komunikační schopnosti, 2. týkající se poruch*

symbolických procesů, 3. které vzniká při ložiskových poškozeních mozku, 4. jako důsledek systémového vlivu mozkové léze na vyšší psychické funkce člověka“ (Lechta, V. 2003, s. 203). R. J. Love, W. G. Webb (2009) chápou afázii jako poruchu schopnosti jazykové produkce a percepce projevující se rozmanitými obtížemi v porozumění, v produkování řeči, čtení nebo psaní (srov. Murdoch, B. R. 2010; Damico, J. S., Muller, N., Ball, M. J. 2010; Peutelschmiedová, A. 2005).

Ztráta řeči na základě neurotizujících faktorů bývá označována jako **mutismus**. „*Znamená nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému*“ (Lechta, V. 2003, s. 251). Osoba stížená mutismem by ráda komunikovala, ale nemůže. Mutismus je v současnosti členěn do mnoha typů, z nichž nejznámější a nejčastěji uváděný je **selektivní mutismus**. L. Adelman (2007) vidí selektivní mutismus jako úzkostnou sociální poruchu nebo fobii, v níž je člověk, jinak běžně schopný řečové komunikace, neschopen promluvit v závislosti na dané situaci, ve které se nachází, nebo na osobě, s níž má komunikace proběhnout. CH. A. Kearney (2010) dodává, že dítě nejčastěji odmítá komunikovat ve školním prostředí, s učiteli či lékaři (srov. Říčan, P. 2006).

Rhinolalie je porucha nosní rezonance. „*Je to patologické snížení nebo zvýšení nosovosti (nazality) v mluvené řeči a označuje se jako porucha nosní rezonance, které se manifestuje jako otevřená, zavřená nebo smíšená huhňavost*“ (Lechta, V. 2003, s. 100). K narušení dochází ve zvuku řeči, někdy také v artikulaci. Nejnápadnější obtíže se objevují u nosovek. Obtíže se mohou projevit v usměrňování vydechovaného proudu nebo v jeho úniku do nosní dutiny i u hlásek, které nosové nejsou (srov. Klenková, J. 2006).

V důsledku rozštěpových poruch obličeje vzniká **palatolalie**. Novorozenci narození s orofaciálním rozštěpem mají problémy se základními vrozenými reflexy, jako je sání a polykání, někdy je u nich narušeno i dýchání. Rozvoj řeči je potom narušen po stránce zvukové i artikulační, kdy je artikulační báze posunuta dozadu až za rozštěp. A také mimické svalstvo je oslabeno (srov. Kerekretiová, A. 2008; Malek, R. 2001).

Tumultus sermonis bývá označován také jako *breptavost*. Jedná se o narušení fluence řeči, pro které je charakteristické *extrémně zrychlené tempo* řeči. Jedná se vlastně o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba *neuvědomuje*, má malý rozsah pozornosti, je *narušena percepce, artikulace*

a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování (Tarkowski, Z. In Lechta, V. 2003).

Balbuties má v českém jazyce ekvivalent *koktavost*. Je považována za jednu z nejtěžších forem narušení komunikačních schopností. Nejnápadnějšími příznaky jsou nedobrovolné a nekontrolovatelné dysfluence doprovázené nadměrnou námahou a psychickou tenzí. „*Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení, a tím působícími rušivě na komunikační záměr*“ (Lechta, V. 2004, s. 16-17). Osoby s balbuties se komunikaci často vyhýbají a jejich obtíže mohou vést až k chronickému strachu z komunikace nazývanému též *logofobie* (srov. Trojánková, D. 2008).

Porucha artikulace hlásky nebo skupiny hlásek se nazývá **dyslalie**. Je to nejznámější porucha řeči, která se projevuje nejčastěji v dětském věku, ale může přetrvávat i do adolescence nebo do dospělosti. Hláška může být nesprávně tvořena, vynechávána ve slabikách nebo slovech nebo může být také zaměňována za hlásku jinou. Jedná se tedy o sníženou schopnost využívat nebo tvořit některé hlásky mateřského jazyka podle jazykových norem, i když hlásky jiné zůstávají neporušeny (Krahulcová, B. 2007 srov. Bleile, K. M. 2004).

Dysartrie je narušení artikulace jako celku, je úzce spojena s obtížemi v respiraci, fonaci, rezonanci nebo melodičnosti či prozodii řeči (Lechta, V. 2003). R. J. Love, W. G. Webb (2009, s. 193) k tomu dodávají, že jde o poruchu, „*kteřá vzniká v důsledku ochrnutí, slabosti nebo poruchy koordinace svalstva podílejícího se na tvorbě řeči a je neurologického původu*.“

Poruchy hlasu jsou všechny patologické změny individuální struktury hlasu, které se projeví v akustických kvalitách i ve způsobu tvoření a používání hlasu. E. Škodová, I. Jedlička. (2003) uvádějí, že mohou být *organické poruchy* (záněty či nádory hrtanu, poruchy inervace hrtanu, hormonální poruchy, úrazy nebo anomálie hrtanu), ale i *funkční* (nejčastěji z přemáhání) (srov. Aronson, A. E., Bless, D. M. 2009). **Narušení grafické stránky** řeči může být spojeno s poškozením určitých mozkových center, kdy dochází k částečné nebo úplné ztrátě schopnosti psát. Jedná se tedy o agraphii. Vzniknout může i dysgrafie, která bývá chápána jako jedna

z poruch učení (David, R. B. 2009; Bhatnagar, S. CH. 2002). Narušení komunikační schopnosti se taktéž mohou vázat jako symptom na jiná zdravotní postižení, ať už somatická, mentální, zraková, sluchová, poruchy autistického spektra a bývají potom označovány jako **symptomatické poruchy řeči** (srov. Damico, J. S., Muller, N., Ball, M. J. 2010; Cséfalvay, Z., Košťálová, M., Klimešová, M. 2003).

Kombinované poruchy bývají chápány jako souběh několika poruch či postižení současně. Často je tento pojem spojován s osobami, které jsou v důsledku omezení motorických, duševních a komunikačních schopností, odkázány při svých každodenních úkonech na své okolí (Procházková, L. In Vítková, M. 2004).

Výše uvedená klasifikace je přehledná, u nás často využívaná a umožňuje orientaci v základních příznacích. Může být dále doplněna na základě speciálních diagnostických postupů, a umožnit tak výběr vhodného terapeutického přístupu a také stanovení prognózy pro budoucnost. Klasifikace může sloužit nejen klinickým logopedům, ale i logopedům školským, foniatrům, psychologům, psychiatrům nebo neurologům i jiným odborníkům.

1.5 Metodologická východiska

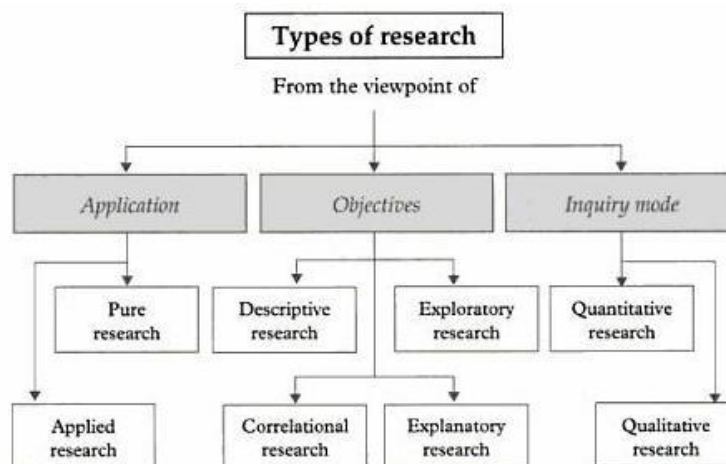
Podle J. Pelikána (1998) je třeba, aby **věda** byla objektivní, což je zajišťováno pomocí výzkumů, které umožňují systematický sběr dat, jejich analýzu a díky ní i vyhledání kauzálních vazeb mezi jednotlivými aspekty (srov. Chráska, M. 2003, 2007). R. Kumar (2010) píše, že **výzkum** je využíván téměř ve všech profesích. Jeho cílem je více než zlepšení dovedností. Je to vlastně způsob myšlení umožňující kriticky hodnotit nejrůznější aspekty denodenních profesních zkušeností, napomáhající pochopit a formulovat průvodní principy pojící se určitými procedurami, rozvíjející a testující nové teorie vedoucí ke zlepšování praxe. M. Chráska (2003) považuje za hlavní předmět vědy a vědeckého výzkumu vytváření teorií poskládaných z elementů plynoucích právě z výzkumů (srov. Gavora, P. 2000). J. Maňák, V. Švec (2004) vysvětlují rozdíly mezi vědeckým a nevědeckým poznáváním, když uvádí, že vědecké je to, co je poznáváno od základu, to poznání, které zná své hranice a nedomnívá se, že ví již vše, také to, co respektuje kritiku a postupuje po malých krocích směrem k jednoznačným závěrům.

Tyto principy by měly být platné také v pedagogice a speciální pedagogice. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003) charakterizují empirický **pedagogický výzkum** jako způsob zkoumání, v němž jsou předmětem výzkumu zejména reálné jevy, procesy, subjekty či obsahy a který směřuje skrze specifické metody ke konkrétním zjištěním. Při výzkumu vycházíme tedy z daných skutečností a známých jevů či poznatků, které pomocí výzkumu zpřesňujeme, ověřujeme, srovnáváme či prohlubujeme o poznatky a aspekty nové, přičemž objevovat nové je možné neustále (srov. Kumar, R. 2010; Průcha, J. 2009; Chráska, M. 2007, 2003).

Pedagogické jevy je možné zkoumat vícero způsoby či přístupy. Vysvětlit pedagogické jevy je možné v teoretické rovině, a to za pomoci tzv. základního **teoretického výzkumu**. Tento výzkum se nezaměřuje přímo na doporučení a řešení využitelná v běžné praxi, a je proto využíván méně často. Dospět ke konkrétním výsledkům za užití aktivní práce s pedagogickými jevy pak umožňuje častější **empirický výzkum**. Zde se využívají vybrané exaktní metody a předmětem zkoumání jsou pedagogičtí pracovníci, žáci či studenti, dokumentace školy, využívané učebnice, nebo i výukové postupy (Šmahelová, B. In Svobodová, J., Šmahelová, B. 2007; Průcha, J. 2000).

Výzkumná šetření lze členit na dva základní typy. První typ výzkumu je **kvantitativní** a druhý **kvalitativní** výzkum. Liší se od sebe cíli i způsobem zpracování výsledků. Výzkum kvantitativní se zaměřuje na množství, frekvenci opakování, rozsah nebo četnost nejrozličnějších zkoumaných jevů a využívá k tomu zejména číselné hodnoty nebo procentuální vyjádření. Oproti tomu se výzkum kvalitativního charakteru snaží vyjadřovat skutečnost popisně na základě vyjádření jednotlivých osob, zkoumání jejich vzájemných interakcí, názorů, emocí, prožitků či zkušeností. Pracuje převážně se slovním vyjadřováním skutečnosti a shromažďováním subjektivních poznatků informantů výzkumu. Subjektivnost je také kvalitativnímu výzkumu nejčastěji vytýkána a bývá nejčastějším terčem jeho kritiky (Gavora, P. 2000).

V současnosti vystupuje do popředí také kombinování kvantitativního a kvalitativního přístupu, které je označováno jako **smíšený výzkum**. J. Hendl (2004, s. 60) ho vidí jako „*obecný přístup, v němž se míchají, kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie.*“ Ke klasifikaci výzkumných šetření je však možné přistupovat i z jiných úhlů pohledu či v širším kontextu.



Obr. 3: Klasifikace výzkumu podle R. Kumara (2010)

Například R. Kumar (2010) shrnuje rozčlenění výzkumu jednoduchým schématem, které bylo uvedeno výše (obr. 3). Podle aplikace člení výzkum na *čistý a aplikovaný*, vzhledem k zaměření výzkumného šetření na *deskriptivní, ověřovací, korelativní a vysvětlující* a podle typu šetření, dotazování či zkoumání na *kvalitativní a kvantitativní*.

J. W. Creswell (2002) zdůrazňuje význam výzkumných otázek, které jsou podle něho s výzkumem vždy úzce spojeny, a osoba provádějící výzkum by je měla zodpovědět, aby mohla být schopna vysvětlit jevy nebo pochopit lépe zkoumaný problém. Dále potom vyzdvihuje, že je vhodné, když základní výzkumné problémy a otázky vystupují z různých, nestejných výchozích základních zdrojů, jako je osobní zkušenost, profesní praxe, jiná probíhající výzkumná šetření, odborné diskuze či vědecká literatura i další (srov. Kumar, R. 2010; Gavora, P. 2000). Zkušenosti z praxe, vzájemné diskuze odborníků i rozvoj speciální pedagogiky jako samostatného oboru vedly také k rozvoji speciálně pedagogického výzkumu, přičemž výzkumné metody musí být přizpůsobeny problémům, které tato oblast pedagogiky řeší (srov. Toulmin, S. 2001; Maňák, J., Švec, V. 2004).

Výzkumy na poli **speciální pedagogiky** se již od 60. let minulého století snažily ověřovat a zefektivňovat úspěšné pokusy začleňování osob s nejrůznějšími zdravotními postiženími a znevýhodněními do majoritní společnosti i do aktivního života nebo pracovního procesu. Mnohá šetření se zabývala ověřováním výukových přístupů a metod napomáhajících zpřístupnění co nejvyššího vzdělání osobám se zdravotním postižením či znevýhodněním (Conrad, F. C., Serlin, R. C. 2006). V současnosti jsou **cíle speciálně pedagogického výzkumu** zaměřeny například na

individuální potřeby jednotlivců se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, na inkluzivní trendy ve vzdělávání, na zjišťování poznatků z praktických aktivit s jednotlivci i se skupinami nebo na způsoby zlepšování života jedinců, aby byl plnohodnotný, samostatný a produktivní, ale i na mnohé další aspekty života a vzdělávání osob se zdravotním postižením či znevýhodněním (srov. Hamadová, P. 2006).

C. R. Kothari (2008) pojímá zkoumání ve vědě jako cestu, jak provádět činnosti lépe a jak zlepšovat organizaci v jednotlivých odvětvích (srov. Creswell, J. W. 2002). Výzkum v pedagogice i ve speciální pedagogice se neustále rozvíjí. Mění svá vědecko-výzkumná zaměření podle současných trendů a potřeb a snaží se naplňovat předpoklady pro naplňování stanovených výzkumných cílů. Výsledky jednotlivých šetření se snaží také přenášet do praxe. F. C. Conrad, R. C. Serlin (2006) připomínají, že je důležité, aby byly závěry z výzkumných šetření, řešení zkoumaných jevů či problémů, nové informace a znalosti problematiky zpřístupněny všem uživatelům těchto výsledků v běžné pedagogické nebo speciálně pedagogické praxi.

Shrnutí

Dlouhá historie speciální pedagogiky i péče o osoby s postižením a nezvýhodněním odráží nejrůznější postoje, které společnost v různých historických obdobích zastávala. Soudobé cíle speciální pedagogiky už však vycházejí z humanistického přístupu k člověku, kdy je každý člověk brán jako svébytný, a to i taková osobnost, která se od běžné normy nějakým způsobem odlišuje. Tato pedagogická disciplína se v moderní době nezaměřuje pouze na osoby s nejrůznějšími zdravotními postiženími a znevýhodněními, ale dotýká se i jedinců se znevýhodněním sociálním. Věnuje se osobám ve všech věkových kategoriích, počínaje od novorozeneckého období přes dospělost až po stáří.

Mezi hlavní cíle soudobé speciální pedagogiky patří plnohodnotná edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami cestou, která je nejbližší jejich individuálním rozdílům a potřebám, v prostředí vyhotovujícím jejich možnostem a dovednostem a v atmosféře plného přijetí a začlenění. Obor speciální pedagogiky se také v rámci svých výzkumných šetření snaží analyzovat speciálně pedagogické jevy, a přispět tak k efektivnější speciálně pedagogické praxi. Výzkum je využíván téměř ve všech speciálně pedagogických disciplínách a jeho cílem je více než zlepšení dovedností. Výzkum je vlastně způsob myšlení a umožňuje kriticky hodnotit nejrůznější aspekty denodenních profesních zkušeností, napomáhá pochopit a formulovat průvodní principy pojící se určitými procedurami, rozvíjí a testuje nové teorie vedoucí ke zlepšování speciálně pedagogické praxe.

Současným celosvětovým trendem v tomto oboru je inkluzivní vzdělávání, které lze charakterizovat jako plné začlenění všech žáků do edukačního procesu a které vytváří prostředí uznávající hodnotu individuálních rozdílů. Dochází k významnému posunu v chápání a konstituování vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi žáky se zdravotním postižením, a tedy i mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou začleňováni i žáci a studenti s narušenou komunikační schopností. Do této skupiny může patřit celá široká škála poruch z oblasti artikulace, zvuku řeči, plynulosti, hlasu, dále poruch vývojových i získaných, nebo i poruch porozumění a zpracování řečového projevu. Každý člověk však potřebuje komunikovat s dalšími lidmi kolem sebe, sdílet své myšlenky, emoce a zkušenosti, bez

toho by byl od ostatních lidí izolován. Komunikace je základní aktivitou, kterou člověk potřebuje, aby mohl vytvářet interakce s dalšími členy sociální skupiny.

Rozvoj komunikačních kompetencí je celoživotní proces, v němž se mohou objevit nejrůznější obtíže a který může být mnoha způsoby narušen. Je tedy vhodné tento proces všestranně podporovat a osobám, u nichž se narušená komunikační schopnost projeví, je třeba věnovat dostatečnou pozornost. Zvláště pak žáci s narušenou komunikační schopností na základní škole potřebují speciálně pedagogickou podporu i intenzivní logopedickou terapii, aby byly naplněny jejich speciální vzdělávací potřeby, docházelo k rozvoji jejich komunikačních kompetencí a prožívali ve vzdělávacím procesu úspěch.

2 Žák s narušenou komunikační schopností v základní škole

2.1 Priority a klíčové kompetence v základním vzdělávání

System základního vzdělávání je proměnlivý historicky, geograficky, politicky, kulturně, eticky, v délce edukace, v cílech i v obsahu učiva. Variabilita je opravdu široká. V našich současných podmínkách je základní vzdělávání tou etapou, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. U nás, stejně jako v mnoha jiných státech, se tedy základní vzdělávání kryje s povinným vzděláváním, s povinnou školní docházkou. Existují však i státy, kde je základní vzdělávání pouze součástí delšího povinného vzdělávání (Průcha, J. 2006 srov. Byrne, K., McGavin, H. 2004). Naše soudobá vzdělávací politika vychází zejména z Rámcového vzdělávacího programu. Ten vymezuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední). Mimo jiné také upřesňuje pojetí a **priority** základního vzdělávání, když uvádí, že je cílem poskytnout žákům spolehlivý **základ všeobecného vzdělání**, orientovat se při výuce zejména **na situace blízké životu** a na praktické jednání a dále utvářet a postupně rozvíjet **klíčové kompetence** (RVP ZV, 2007, <http://www.msmt.cz/>).

S prioritami úzce souvisí pojetí základního vzdělávání, které by mělo naplňování důležitých požadavků podporovat. Naše současné pojetí staví na prostředí, které je podnětné a tvůrčí, stimulující nejschopnější žáky, povzbuzující méně nadané, chránící žáky nejslabší, na výuce přizpůsobené individuálním potřebám, na vhodném a optimálním rozvoji žáka v souladu s jeho vlastními předpoklady, na podmínkách upravených i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přátelské atmosféře, hodnocení postaveném na plnění konkrétních a splnitelných úkolů a na pozitivně laděných hodnotících soudech, tak aby žák zažíval úspěch, nebál se chyby a pracoval s ní (RVP ZV, 2007 srov. Hayes, D. 2006).

V době, kdy se na vzdělávání stále častěji pohlíží jako na probíhající celoživotní proces, který by měl každému člověku umožnit dosáhnout maximálního naplnění svého pracovního, osobního i občanského života, objevuje se naléhavá potřeba, aby kvalitní vzdělávací systémy poskytovaly všem mladým lidem klíčové kompetence potřebné pro pružné přizpůsobování se pracovnímu trhu, další vzdělávání, efektivní

kooperaci a komunikaci s druhými lidmi, pro řešení všech životních obtíží a samozřejmě pro trvalý individuální rozvoj (Rychen, D. S., Tiana, A., Tiana Ferrer, A., 2004).

Klíčové kompetence jsou charakterizovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP ZV, 2007, <http://www.msmt.cz/>). Jsou chápány jako přenosný a multifunkční soubor vědomostí a dovedností, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a budoucí úspěšnou zaměstnatelnost. Základní vzdělávání tedy směřuje k naplnění určitých cílů, které shrnuje D. Hayes (2006), když uvádí nutnost neustálé motivace k učení a logickému uvažování, otevřené komunikace, respektu, spolupráce, uplatňování práv a naplňování povinností a využívání vědomostí, schopností a dovedností v životě (srov. Pitman, S. 2009).

Naše společnost požaduje, aby v následujících letech vzrostl počet lidí, kteří se vzdělávají celoživotně, a aby se naopak snížil počet studentů, kteří nedokončí základní vzdělání. Jde o reakci na vzdělávací výzvy budoucnosti, jejichž rámec stojí právě na kvalitním základním vzdělávání motivujícím žáky pro celoživotní vzdělávání umožňující reagovat na měnící se trh práce a také na nutnost kreativity a spolupráce. K. Y. Choo (2002) vyjadřuje myšlenku, že dnešní trend globalizace a technických změn, jimiž měníme okolní svět, dává jasné podněty k edukačním reformám měnícím vzdělávací systém na systém, který bude pracovat i v novém změněném světě.

Prioritou současného základního vzdělávání je umožňovat edukaci jednotlivých **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** na běžných základních školách formou inkluze. Inkluzivní snahy však vedou k vytváření vhodného prostředí pro všechny žáky, tak aby se i oni mohli stát součástí měnícího se světa kolem nich (Farrell, P. 2000 srov. Halinen, I., Järvinen, R. 2008; Vislie, L. 2003). Identifikace klíčových kompetencí a zajištění jejich integrace do kurikula základního vzdělávání umožňuje zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém. Sekundárně je tak podpořena i validita klíčových kompetencí u širší veřejnosti, což usnadňuje další vzdělávání a lepší zaměstnatelnost občanů (srov. Rychen, D. S., Sagalnik, L. H. 2001). Klíčové

kompetence sice nejsou rozvíjeny pouze v období školní docházky, ale škola se na jejich rozvoji podílí velkou měrou. Je proto vhodné, aby žáci rozvíjeli a využívali kompetence **ve všech vzdělávacích oblastech** a všech vyučovacích předmětech. Klíčové kompetence jsou samy o sobě obsahově neutrální. Z toho důvodu je možné aplikovat je na každý obsah (srov. Rychen, D. S., Sagalnik, L. H. 2001; Pitman, S. 2009; Rychen, D. S., Tiana, A., Tiana Ferrer, A. 2004).

Vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi pro vzdělávání, pro zařazení do společnosti, pro budoucí povolání, ale i pro osobní život je **cílem** základního vzdělávání. Tento proces je dlouhodobý, poměrně složitý a vyžaduje připravenost edukačního prostředí i jednotlivých pedagogů. Není však možné očekávat, že kompetence, jichž dosáhne žák po ukončení základního vzdělávání, jsou finální. Každý člověk je i nadále rozvíjí celý svůj život. Klíčové kompetence získané učením na základní škole jsou ale pro tento celoživotní proces bezpodmínečným základem.

H. Belz. a M. Siegrist (2001) zdůrazňují, že je třeba znát pojmy, umět zařazovat konkrétní pod obecné, naopak obecné vztahovat na konkrétní, vidět i chápat souvislosti mezi různými jevy a umět určovat jejich příčiny či následky, aby mohl člověk účinně jednat.

Disponovat kompetencemi vlastně znamená umět **v praxi aplikovat** a využívat své vědomosti, dovednosti i postoje, a to je hlavním cílem základního vzdělávání. O. P. Dhiman (2008) dodává, že vzdělávání je zacílená aktivita. Je ovlivňovaná oběma stranami, jak pedagogem, tak žákem a důvod edukačního procesu, obstat v společnosti, je také znám. I z tohoto důvodu je třeba vyjasnit v procesu vzdělávání cíle, které budou **reflektovat cíle lidského života**. Pokud by vzdělávání nemělo žádné vytyčené cíle, pedagog by netušil, jak má své žáky vést a jaký by měl být výsledek tohoto jeho vedení, a také by chybělo měřítko umožňující posoudit, zda je žák ve vzdělávání úspěšný. A proto by měla být první úvaha v diskuzi o vzdělávání, zaměřena na stanovení edukačních cílů.

V. R. Taneja (2005) poukazuje na nezbytnost stanovit cíle ještě nějakou dobu před zahájením vzdělávání, protože bez prvotního stanovení cílů edukačního procesu, není možné vytvářet pro žáky vzdělávací kurikula ani vybírat nejvhodnější metody výuky, vždyť právě jasně stanovené cíle udávají vzdělávání jednoznačný směr, a to samozřejmě již od jeho počátku (srov. Pahuja, N. P. 2005; Rather, A. R. 2004).

Základní vzdělávání jako součást celoživotního učení

Současná společnost vyžaduje od svých členů velkou flexibilitu a adaptabilitu, která jim umožní rychle se přizpůsobit probíhajícím společenským, politickým i technickým změnám. Takové kompetence buduje člověk celý život a neustále je potřebuje prohlubovat. Napomáhat by mu v tom měly nejrůznější vzdělávací instituce. Soudobá pedagogika mluví o takzvaném celoživotním vzdělávání, v angličtině označovaném jako Lifelong Learning, v německém jazyce jako Lebenslanges Lernen (Field, J., Leicester, M. 2000 srov. Longworth, N. 2003).

J. Dostál (2007) charakterizuje **celoživotní vzdělávání** jako proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností nad rámec počátečního vzdělávání realizovaných organizovanou formou nebo prostřednictvím individuální zájmové činnosti (srov. Sutherland, P., Crowther, J., 2007). Profesor Stirlingské univerzity J. Field (2005) mluví o celoživotní, v celé šíři života možné, dobrovolné a vnitřně motivované soustavně prováděné vzdělávací činnosti, která vychází buď z osobních, nebo z profesních důvodů. Pro celoživotní vzdělávání bývá také někdy užíván termín **celoživotní učení**, ten má zdůrazňovat aktivní roli učícího se jedince. J. Field (2005) taktéž jednoznačně upozorňuje na úzkou souvislost celoživotního učení a společenského, sociálního či lidského kapitálu. Politolog R. Putnam (1993) zahrnuje do tohoto kapitálu společenskou organizaci, tok informací, společenské sítě a normy i vzájemnou mezilidskou důvěru vedoucí nakonec ke společnému prospěchu. Tím, že se člověk neustále vzdělává a rozšiřuje své kompetence, podporuje a rozvíjí i tento společenský a sociální kapitál (srov. Avis, J., Fisher, R., Thompson, R., 2010).

Celoživotní vzdělávání rozdělují L. Stokačová, J. Kolářová (2007) na dvě základní etapy: **počáteční a další**. Do počátečního zahrnuje veškeré vzdělávání, které probíhá *před vstupem na trh práce*. Patří sem základní vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání. Další vzdělávání je potom jakékoli učení, které probíhá *po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce*. Zahrnují se sem i různé další zájmové vzdělávací aktivity (srov. Aspin, D. N., Chapman, J. D., 2007). Můžeme tedy říci, že celoživotní vzdělávání je kontinuální proces v lidském životě umožňující člověku posilovat sociální začlenění, osobnostně růst, zlepšovat svou konkurenceschopnost, přecházet mezi zaměstnáními, zvyšovat svou kvalifikaci a adaptovat se na nejrůznější změny ve společnosti (srov. Avis, J., Fisher, R., Thompson, R., 2010; Sutherland, P., Crowther, J., 2007; Longworth, N. 2003).

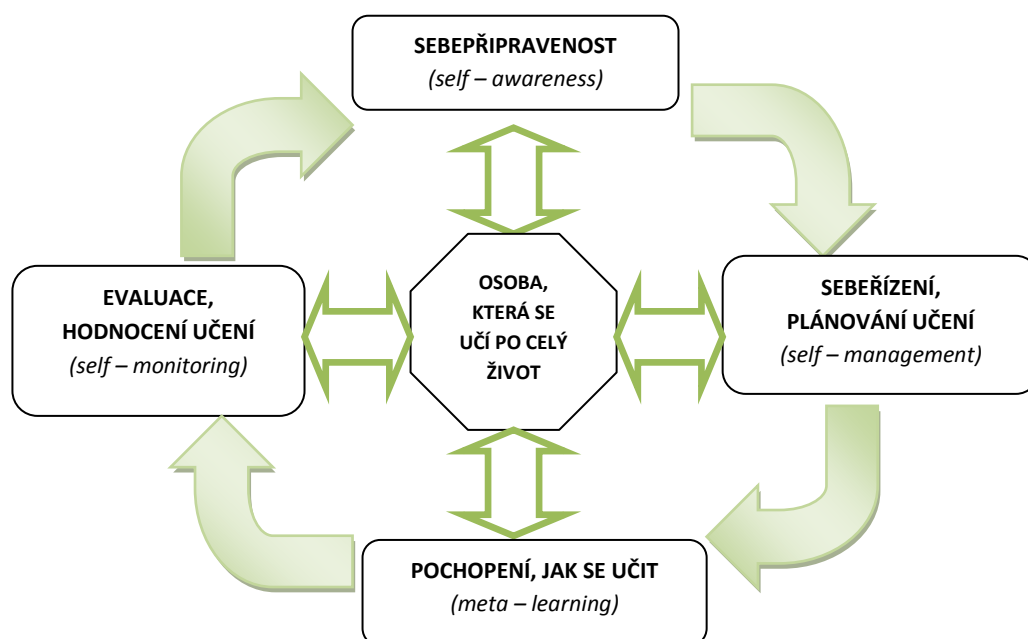
Každý jedinec potřebuje být pro celoživotní vzdělávání motivován a připravován. Formalizovaný vzdělávací systém, zejména **edukace žáků na základní škole**, vytváří pro chápání důležitosti celoživotního učení nezbytný základ. Většina zemí Evropské unie se snaží, aby právě v rámci povinného základního vzdělávání docházelo k **vytváření základů pro celoživotní učení**. Dokazuje to i Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED (*International Standard Classification of Education*), kterou vypracovali experti UNESCO, která byla přijata v roce 1997 členskými zeměmi jako závazná a platí i u nás. Tato norma považuje za jedno z hlavních hledisek základního vzdělávání plné vytváření základních dovedností a základů celoživotního učení (Průcha, J. 2006).

ÚROVEŇ	ČESKY / ANGLICKY	POPIS
ISCED 0	<u>Preprimární vzdělávání</u> <u>Pre –primary education</u>	Tyto programy jsou určeny především pro uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. Po dokončení těchto programů děti pokračují ve svém vzdělávání na úrovni 1. Hlavní hledisko: Výchovný charakter programu a škola nebo jiné zařízení mimo rodinu
ISCED 1	<u>Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání</u> <u>Primary education or first stage of basic education</u>	Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určeno k zahájení základního vzdělávání. Hlavní hledisko: Počátek systematického studia, např. čtení, psaní a matematiky
ISCED 2	<u>Nižší sekundární vzdělávání nebo druhý stupeň základního vzdělávání</u> <u>Lower Secondary or second stage of basic education</u>	Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k dokončení základního vzdělávání, které začalo na úrovni ISCED 1. Hlavní hlediska: - začátek předmětově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli než pro úroveň 1 - plné vytváření základních dovedností a základů pro celoživotní učení

Obr. 4: Výňatek z popisu úrovně Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (Průcha, J. 2006)

B. Stäuble (2005) dokonce uvádí, že osoby, které se v průběhu života neustále vzdělávají, mají silně vybudované sebeřízení, dovedou regulovat své jednání, znají efektivní způsoby učení, umí ho plánovat a jsou schopni správné autoevaluace svého učení. U žáků základních škol je tedy podle ní nutné právě tyto vlastnosti podporovat a průběžně upevňovat, protože tvoří první předpoklad pro úspěšné

a účelné učení v celém budoucím životě. Vzájemnou propojenost těchto předpokladů znázornila B. Stäuble (2005) i graficky (obr. 5).



Obr. 5: Vzájemná propojenost předpokladů pro celoživotní učení (Stäuble, B. 2005)

V rámci základního vzdělávání je u nás kladen velký důraz na klíčovou kompetenci k učení. Jejím cílem je vést žáky, mimo jiné také k hledání vhodných způsobů, metod a strategií efektivního učení, k plánování, organizování a řízení vlastního učení, k vyhledávání, třídění a systematizaci informací. Rozvoj kompetencí k učení se také snaží žáky *motivovat k dalšímu učení* a získávání vědomostí či dovedností v průběhu života (srov. Kasíková, H. 2010; Rychen, D. S., Tiana, A., Tiana Ferrer, A., 2004).

Základní škola hraje tedy velice důležitou roli v posilování kompetencí důležitých pro celoživotní vzdělávání všech svých žáků. Vzhledem k narůstající tendenci integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet jim inkluzivní prostředí by měl být kvalitní systém základního vzdělávání schopen připravit pro celoživotní vzdělávání právě také **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. V tomto směru je nutné jim v rámci vzdělávání poskytnout veškerou speciálně pedagogickou podporu a odborné poradenství, které jim umožní rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence a zažívat v edukačním procesu úspěch, a tím je motivovat pro další sebevzdělávání (srov. Avis, J., Fisher, R., 2010; Sutherland, P., Crowther, J. 2007; Field, J. 2006, 2003; Field, J. Leicester, M., 2000).

2.2 Speciální vzdělávací potřeby žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole

Všechny druhy narušené komunikační schopnosti mohou mít **negativní dopad** na celou osobnost člověka, zejména na jeho *psychiku*. Takový člověk potom velice často u poslouchajících osob naráží například na nepochopení, netrpělivost, výsměch, odsuzování či odmítání, což snižuje jeho sebevědomí.

Vliv má narušení komunikační schopnosti, stejně jako i jiné speciální vzdělávací potřeby, i na *edukační proces*. Žák s narušenou komunikační schopností má své speciální vzdělávací potřeby, které je třeba naplňovat, aby se jeho komunikační kompetence rozvíjely a žák zažil ve vzdělávání úspěch (Klenková, J., Švojgrová, P. In Němec, J., Vítková, M., Vojtová, V. 2009 srov. Salvia, J., Ysseldyke, J., Bolt, S. 2009; Mash, E. J., Wolfe, D. A., 2008).

Speciální potřeby žáka s narušenou komunikační schopností se mohou projevit již v předškolním vzdělávání, při vstupu na základní školu, ale zejména v průběhu povinné školní docházky, kdy se nároky na žáka postupně zvyšují. Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2007) překládá **očekávané výstupy** předškolního vzdělávání ve vzdělávací oblasti jazyk a řeč, ovšem dítě s narušenou komunikační schopností nemusí být schopné tyto výstupy naplnit. Mezi tyto výstupy jsou zařazeny dovednosti, jako je správná výslovnost, ovládání dechu, pojmenovávání předmětů, samostatné vyjadřování, vedení rozhovoru, formulování otázek, porozumění řečenému, vyprávění příběhů, popisování situací, chápání humoru, rozlišování začátečních a koncových slabik slov, recitace básničky, jmenování synonym, antonym a homonym, poznávání některých písmen a číslic, projevování zájmu o knihy či soustředěné poslouchání četby (RVP PV, 2007, <http://www.msmt.cz/vzdelavani>).

Některým žákům s narušenou komunikační schopností je doporučen odklad školní docházky právě proto, že nemají některou z výše uvedených složek nebo několik z nich dostatečně rozvinuty. Potřebují čas, aby mohli, ještě dříve než vstoupí do základní školy, své komunikační kompetence rozvíjet. I žák s narušenou komunikační schopností však může za podpory své rodiny **dosáhnout školní zralosti** a nastoupit na základní školu (srov. Booth, A., Crouter, A. C. 2008). J. Kropáčková (2008) vysvětluje historický původ termínu školní zralost, když píše,

že vychází z německého slova „*Schulreife*“, který se začal užívat už v období 30. let 20. století především v německé psychologické literatuře. J. Klenková a H. Kolbábková (2002, s. 5) potom uvádí: „*Jsou dána určitá kritéria, která musí dítě před vstupem do školy zvládnout. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní i sociální. Školní zralost je ovlivněna úrovní rodiny i možnými zděděnými činiteli, popřípadě některými organickými postiženími dítěte. Školní zralost může posoudit psycholog. Pokud psycholog usoudí, že dítě ještě nebude schopno zvládat požadavky kladené na něho ve škole, doporučí rodičům odklad školní docházky.*“

Dlouhou dobu bylo snahou odborníků pouze *integrovat* žáky s narušenou komunikační schopností do hlavního vzdělávacího proudu - do běžných základních škol, dnes je trendem pro tyto žáky vytvářet na základních školách **inkluzivní prostředí**. Pro takového žáka musí být zajištěn individuální přístup a vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu** (Klenková, J., Švojgrová, P. In Němec, J., Vítková, M., Vojtová, V. 2009). Žák s narušenou komunikační schopností v základní škole potřebuje **speciálně pedagogickou podporu** při svém rozvoji a vzdělávání. Vhodné je pro takového žáka zajištění **logopedické intervence** přímo *na základní škole*, v blízkém *školském poradenském pracovišti* nebo *u klinického logopeda*, který se základní školou spolupracuje. Pro žáky s těžšími typy narušení komunikačních schopností je vhodné, aby byl jejich učitelem přímo speciální pedagog logoped. Logopedická intervence umožňuje žákovi s narušenou komunikační schopností postupně pod odborným vedením rozvíjet komunikační kompetence ve všech jazykových rovinách, odbourávat strach z komunikace a překonávat komunikační bariéry (McAleer H. P. 2010; O'Connell, P. 1997; Klenková, J., Švojgrová, P. In Němec, J., Vítková, M., Vojtová, V. 2009).

Neméně důležitá je **týmová spolupráce** třídního pedagoga, logopeda, rodiny, poradenských pracovišť a případně dalších odborníků, kteří se také na péči o žáka s narušenou komunikační schopností mohou podílet. Poradenská pracoviště se dělí na školská poradenská pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog) a specializovaná poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče), zastřešující úlohu nad nimi pak má Institut pedagogicko-psychologického poradenství (Pipeková, J. et al. 2006 srov. Klenková, J. 2009).

Edukační proces by měl podporovat **socializaci žáka** do společnosti. Narušená komunikační schopnost může proces socializace a interpersonální vztahy ovlivňovat negativně. Obtíže mohou žákovi bránit ve vyjadřování prožitků, pocitů nebo přání a ani okolí jedince nemusí na projev osoby s narušenou komunikační schopností reagovat adekvátně. Osoba je tedy neustále vystavována stresu a její sebevědomí může neúměrně klesat. Žák s obtížemi v komunikaci není schopen naplnit očekávání svého okolí, učitelů nebo své rodiny a jeho výkon bude pravděpodobně i nadále klesat, pokud u něho nebude docházet **k podpoře sebevědomí**. Vlastní sebeúcta hraje hlavní roli v dětském úspěchu či neúspěchu ve škole, v sociální interakci i v dětském vnímání okolního světa (Ramsey, R. D. 2002; Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., English, K. M. 2002).

J. Langmeier, M. Langmeier, D. Krejčířová (2002, s. 82) doporučují u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat pomoc v rozvoji sebecitu, když píší: *„Pro sebecitu a sebehodnocení dítěte a pro zamezení trpkých pocitů méněcennosti je proto nutné poskytnout mu veškerou pomoc a povzbuzení, které potřebuje více, než dítě, kterému jde ve škole všechno samo.“*

Vývoj dítěte je však určován i mimoškolními aktivitami poskytujícími možnost rozvoje herních dovedností, obratnosti či vytváření sociálních vztahů. Zájmy mohou poskytnout i dobrou **kompenzaci menších školních neúspěchů**. Je proto velice vhodné u žáků s narušenou komunikační schopností rozvíjet **zájmové činnosti** a podporovat jejich případné **talenty** a nadání k nejrozličnějším činnostem ve školním i mimoškolním prostředí (srov. Newman, T. M., Sternberg, R. J. 2004; Johnsen, S. K., Kendrick, J. 2005). V edukačním procesu se žáci od počátku učí zlepšovat kvalitu svého mluveného projevu, ovládnout psanou formu svého mateřského jazyka a později ovládnout mluvenou i psanou formu jazyka cizího. J. Langmeier, M. Langmeier, D. Krejčířová (1998, s. 83) také uvádí: *„Předpokládá se, že by na konci první třídy nebo v průběhu druhé třídy mělo dítě zvládnout techniku čtení natolik, že to už pro ně není namáhavá a nepříjemná činnost a začíná si číst pro vlastní potěšení a poučení.“*

Žák s narušenou komunikační schopností potřebuje na zvládnutí některých vzdělávacích oblastí více času a je třeba, aby postupoval **vlastním tempem** a okolí ho v tomto trpělivě přijímalo, akceptovalo a chápalo (srov. Mash, E. J., Wolfe, D. A. 2008). Obtíže ve vzdělávání jsou sice výrazně závislé na druhu a hloubce obtíží v komunikaci, ale žák s těmito obtížemi potřebuje často více času na *zvládnutí*

správné výslovnosti a gramatické stavby vět, na ovládnutí techniky čtení či psaní. Delší čas obvykle potřebují i na *zvládnutí cizího jazyka*, jeho odlišné výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky či praktické užívání cizojazyčných frází. U některých žáků s obtížemi v řeči se mohou objevit nedostatečné zkušenosti se *sluchovou analýzou nebo syntézou* slov a hlásek nebo s *motorickou realizací* vlastní promluvy. Složitá nebo cizí slova je potom obtížné správně vyslovovat i užívat ve slovních spojeních a ve větách (srov. Hanušová, S. 2009).

U žáka s narušenou komunikační schopností je nutné dále také využívat **zpětnou vazbu**, která jednak zjišťuje, zda žák všem pojmům, termínům, zadáním nebo promluvám porozuměl a jednak umožňuje trpělivé vedení, odhalování nezvládnutého učiva a zároveň přináší možnost odměňovat žáka **pochvalou** za učivo dobře zvládnuté (Byatt-Smith, F. 2005 srov. Conrad, F. C., Serlin, R. C. 2006).

K prožitku úspěchu ve vzdělávání i v komunikaci vhodně přispívá využívání speciálních vzdělávacích metod **a vhodných přístupů** ve výuce jednotlivých předmětů. Přispět mohou také moderní vyučovací metody, jako je například projektové vyučování či vizualizace, brainstorming nebo diferenciací výuky (Belz, H., Siegrist, M. 2001)

Pro žáka s obtížemi v komunikačním procesu je důležitá také volba **správné komunikační techniky** a možnost využití i komunikace neverbální, případně systémů alternativní či augmentativní komunikace nebo jejich prvků (Bočková, B., Vítková, M., Klenková, J. 2008).

O. Šimoník (2003) v procesu vzdělávání žáků zdůrazňuje nutnost dobré pedagogické komunikace ze strany pedagoga. Je vhodné, aby pedagog byl pro žáka s narušenou komunikační schopností nejen dobrým pedagogem, ale i **správným mluvním vzorem**, poskytoval žákovi dostatečné množství **kunikačních situací** a nehodnotil žáka za komunikační nedostatky, ale hledal vždy schopnosti a dovednosti, které žák již rozvinul (srov. Newman, T. M., Sternberg, R. J. 2004). V souvislosti s nároky kladenými na pedagogy O. Šimoník (2003, s. 21) ještě připomíná: „*K základní profesní výbavě pedagogického pracovníka patří schopnost kultivovaného slovního projevu a taktního jednání s žáky.*“ Dále také dodává, že dobrý pedagog vytváří pro komunikaci vhodné podmínky a umí naslouchat druhým lidem.

V rámci pedagogického procesu jsou uplatňovány **principy** představující nejobecnější pravidla, jejichž dodržování významně přispívá k dosažení lepších

výsledků ve vyučování (Bennion, A. S. 2008). U žáka s narušenou komunikační schopností je třeba zdůraznit mimo jiné princip **cílevědomosti**, který podporuje kromě získávání vědomostí a dovedností také rozvoj komunikačních kompetencí a princip **názornosti**, u něhož již J. Á. Komenský (1948) upozorňoval, že vše je vhodné předvádět všem smyslům tak, aby věci byly viditelné zraku, slyšitelné sluchu a hmatatelné hmatu. I u žáků s obtížemi v komunikaci je vhodné uplatňovat při rozvoji komunikačních dovedností **multisenzoriální přístup**. Zrakem je vnímána motorická realizace projevu, sluchem jsou rozlišovány jednotlivé složky promluvy a hmatem, tedy držením předmětu, může být podpořeno zapamatování věci, která je právě pojmenována.

O. Šimoník (2003, s. 34) vyjadřuje požadavek „*respektovat ve vyučování podle možností psychické i fyzické zvláštnosti každého žáka*“. Do vyučování tak vnáší další důležitý **princip individuálního přístupu k žákovi** i další didaktické principy, jako je úcta a respekt k žákovi, orientace na pozitivní stránky osobnosti, poskytování pocitu bezpečí a vstřícnosti, vytvořená pozitivní sociální, emocionální a pracovní atmosféra, kooperace a vzájemná pomoc. Společně vedou k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka s narušenou komunikační schopností na základní škole (srov. Kersner, M., Wright, J. 2004).

U žáka s narušenou komunikační schopností mohou vznikat *různé obtíže v jednotlivých předmětech*. Ze strany vyučujících je vhodné dodržovat některé **všeobecné postupy**, které shrnuje J. Kratochvílová (2008), když uvádí, že je vhodné vybrat správně učebnice, případně kompenzační pomůcky, zohledňovat druh, stupeň a míru obtíží při hodnocení výsledků, zkvalitnit svou přípravu na práci s žákem s narušenou komunikační schopností a sebevzdělávat se, tolerantně hodnotit písmo, úpravu sešitu a ostatní grafické projevy a předcházet případnému neprospěchu. Dále ve výuce **čtení, psaní nebo českého jazyka** je s ohledem na stupeň a typ poruchy možné například využívat metodu čtení s okénkem, upřednostňovat čtení s porozuměním, přesvědčovat se průběžně, zda dítě všemu rozumí, preferovat doplňovací cvičení, opisy, přepisy, psát diktáty až po domácí přípravě nebo zadávat kratší rozsah učiva. V rámci **výuky cizích jazyků** je vhodné upřednostňování konverzace, delších časových úseků na učení nové slovní zásoby, ověřování slovíček více písemně, předkládání kontrolních prací v tištěné podobě nebo omezení časté samostatné práce s časovým limitem. Obtíže se mohou u žáka s narušením komunikačních schopností objevit také **v matematice**, kde může být vhodné řešit

slovní úlohy po společném přečtení či za pomoci učitele, neustále kontrolovat, zda žák slovní úlohu rozumí, a klást důraz na výsledek, ne na písemnou úpravu výpočtu. Speciální vzdělávací potřeby žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole s sebou tedy nutně nesou zvýšené požadavky na celý vzdělávací proces i na osobnost pedagoga. Oběma těmito složkám je třeba věnovat značnou pozornost (Kratochvílová, J. 2008 srov. Bennion, A. S. 2008; Westwood, P. S. 2007; Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., English, K. M. 2002; O'Connell, P. 1997).

2.3 Přístupy k rozvoji komunikačních kompetencí

Rozvíjení komunikačních kompetencí je dlouhodobý proces. Začíná již v raném dětství a pokračuje v podstatě po celý život. Jazykový vývoj dětí začíná vytvářením hlásek a slabik, které jsou spojovány a řazeny za sebou bez obsahové souvislosti. Jak dítě roste, slovní zásoba se zvětšuje a jednotlivé pojmy jsou zařazovány do různých jednoduchých vět podle smyslu (srov. Berk, E. L., 2008; Jurafsky, D., Martin, J. H. 2009). R. J. Love. a W. G. Webb (2009, s. 131) vidí řeč jako „jednu z nejsložitějších činností, jichž je lidská bytost schopna“ a dodávají, že tvorba řeči vyžaduje činnost významných mechanismů nervového systému. Tuto činnost je možné stimulovat. Psycholog F. Byatt-Smith (2005) vidí jako hlavní období rozvoje řeči dětský věk, kdy je řeč rozvíjena vzájemnou interakcí dětí a osob v jejich blízkém okolí. Dodává, že takovéto interakční učení řeči je přirozené, a je tedy třeba ho také přirozeně podporovat (srov. Keilmann, A., Brauer, T. 2005; Kersner, M., Wright, J. 2004). Podle M. Lejsky (2003) je schopnost komunikace složitý děj zahrnující vydávání, přijímání i dekodování informace, k němuž máme vrozené instinkty, které se manifestují, když zdravé dítě začíná mluvit.

J. Hladík (1999, s. 13) zdůrazňuje vztah mezi řečí a myšlením: „*Řeč je nástrojem myšlení a formou dorozumívání. U člověka může vzniknout řeč jen tehdy, jestliže si osvojí určitý jazyk.*“ Aby nedocházelo v průběhu rozvoje komunikačních schopností jedince k obtížím, je vhodné podporovat celkový vývoj dítěte a podněcovat jeho komunikační apetit (srov. Feldman, R. S. 2009). Postupný rozvoj řeči, jazykových prostředků, komunikačních vzorců i komunikačních dovedností je velice komplikovaný a ovlivňovaný mnoha faktory. Je zřejmé, že na rozvoj

komunikace má velký vliv neporušené **smyslové vnímání** (hlavně sluch a zrak), dostatečně přesné **motorické dovednosti**, rozvinuté rozumové dovednosti a **myšlení**, zdravý a správný **tělesný rozvoj i prostředí**, v němž se dítě právě nachází. Taktéž je třeba přistupovat ke každému jednotlivému dítěti individuálně a přihlížet k jeho osobitým schopnostem a možnostem, protože neexistují dvě stejné děti, jejichž rozvoj by probíhal naprosto shodně (srov. Klenková, J., Kolbábková, H. 2003). Jednotlivé složky, které je třeba rozvíjet společně s rozvojem komunikačních dovedností, budou charakterizovány v následujícím textu.

Rozvoj sluchového vnímání

Sluchový analyzátor má komplexně ve všech jeho částech jeden hlavní úkol, a to je umožňovat slyšení vnějších akustických signálů, tedy i řeči. Sluch je pro řeč důležitý také proto, že umožňuje zpětnou vazbu vlastní řeči (Klenková, J. 2006). M. Lejska (2003) také hovoří o jedincích, kteří mají poruchu sluchu. Ti se podle něho velice často špatně dorozumívají a bývají ochuzeni o mnohé akustické informace. Sluch tedy umožňuje jednak rozpoznávat jednotlivé **zvuky**, slova, slabiky a hlásky v řeči, ale také kontrolovat, zda jsou **napodobovány a vytvářeny** správným způsobem (Kaga, K. 2009 srov. Roeser, R. J., Valente, M., Hosford-Dunn, H. 2007).

Při podpoře rozvoje sluchového vnímání je dítě nejprve podněcováno, aby *naslouchalo* zvukům z okolí, lokalizovalo je, učilo se je rozlišovat a *napodobovat*. Později přechází od napodobování zvuků z okolí k napodobování řeči nejbližších pečujících osob. Pro správnou výslovnost je důležité, aby dítě postupně diferencovalo **sluchem** jednotlivé **elementy řeči**, jednotlivé hlásky. Pro sluchové rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek jsou vhodná **rytmizační cvičení**, hry podporují cit pro rytmus. Kolem třetího roku se dítě učí poznat **zvuky** z okolí, aniž by se na ně dívalo, rozeznat píseň podle **melodie**, zazpívat si ji nebo vytleskávat **slabiky** ve slově. Po čtvrtém roce života lze podporovat **sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu** jednotlivých slov či slabik. V předškolním věku je dítě schopné určovat **první i poslední slabiku** slova, vyhledává slova na stejnou počáteční hlásku, převypráví slyšený příběh, uvědomuje si **zvukovou figuru a zvukové pozadí**, rozšiřuje svou schopnost sluchové paměti a reprodukce rytmu (Zelinková, O. 2000 srov. Roeser, R. J., Valente, M., Hosford-Dunn, H. 2007; Møller, A. R. 2006; Klenková, J., Kolbábková, H. 2003).

Děti a žáci s narušenou komunikační schopností mohou mít v oblasti sluchové analýzy, syntézy a diferenciací dlouhodobě přetrvávající obtíže, je proto vhodné se na ně i v průběhu základního vzdělávání soustředit.

Rozvoj zrakového vnímání

Od narození se zrakové vnímání postupně zpřesňuje od rozlišování světla a tmy, přes obrysy předmětů až k přesnému rozlišování tvarů a pohybů. Oko je velice složitý orgán, který vnímá optické signály z okolí a umožňuje tak vnímání především prostorových vztahů (Lejska, M. 2003). J. Farndon (2000, s. 38) popisuje, jak funguje zrakové vnímání: *„Na sítnici vzniká obrácený a pouze několikamilimetrový obraz, ale mozek vnímá jeho skutečnou velikost i polohu. Obě oči poskytují nepatrně odlišný pohled na svět. Mozek oba plošné otisky na sítnici zpracuje v trojrozměrný obraz skutečnosti.“* Zrakem lze při řeči vnímat jednotlivé měnící se **pohyby mluvidel**, jejich postavení při jednotlivých hláskách nebo slabikách, ale také vnímat emoce vyjadřované mimickými svaly a **neverbální formy komunikace**. Zrakové vnímání je v podstatě dynamický proces zahrnující pozorování, vnímání a zpracování i pochopení pozorovaného. Probíhá většinou v interakci i s dalšími smyslovými vjemy a v jejich souvislostech (Kurtz, L. A. 2006).

N. Janotová (1996) doporučuje zaměřovat se při podpoře vývoje zrakového vnímání na jeho jednotlivé složky, mezi něž řadí barvu, velikost, identické dvojice, tvary, rozdíly, celek a části a vnímání prostoru. Dítě se učí poznávat jednotlivé **barvy**, rozlišovat je, později zaznamenává i jejich odstíny, postupně získává přehled **o velikostech**, když rozlišuje malý a velký, menší a větší, řadí předměty podle velikosti a s reálnými předměty manipuluje podle instrukcí. Využívá a poznává nejrůznější **obrázky** a pracuje s nimi, hledá dva stejné anebo je třídí do skupin podle různých vlastností. Také se dítě začne orientovat v základních **geometrických tvarech** a učí se je určovat podle obrysů, vyhledává **rozdíly** na obrázcích a postupně se naučí viděný celek **analyzovat** na části a zároveň **z částí celek** poskládat.

U žáků s narušenou komunikační schopností je vhodné rozvíjet zrakové vnímání také v souvislosti s rozvojem slovní zásoby a se čtením (srov. Goodrich, J. 2004; Bruce, V., Green, P. R., Georgeson, M. A. 2003; Zelinková, O. 2000, Janotová, N. 1996).

Rozvoj motoriky, grafomotoriky a oromotoriky

Z hrubé motoriky celého těla vychází motorika jemná a z ní potom grafomotorika nebo oromotorika (Bednářová, J., Šmardová, V. 2006). Podpora spontánního i rytmického pohybu, sportu, hry, manipulace s hračkami, rozvoj pohybových aktivit na prolézačkách umožňují dítěti vhodný a všestranný správný rozvoj motoriky, který je na dětech dobře viditelný (srov. Piek, J. P. 2006).

Hrubá motorika umožňuje pohyby velkých kloubních skupin, koordinaci pohybů, a tím podporuje celkovou obratnost organismu. J. Dvořák (2007, s. 121) charakterizuje rozvoj hrubé motoriky jako „*získávání schopnosti najít těžiště a udržet nebo cíleně měnit jeho polohu v prostoru*“ (srov. Liddle, T. L., Yorke, L. 2003).

Jemná motorika je J. Dvořákem (2007) charakterizována jako aktivita drobného svalstva. Jde o přesnost a koordinaci jemných, menších pohybů horní končetiny při manipulaci s předměty a vykonávání nejrůznějších úkonů jako je kreslení či psaní. Pohyby ruky se zpřesňují s ohledem na věk, a dítě tak od pohybů vycházejících z loketního kloubu spěje k velice jemné citlivosti konečků prstů a k špetkovému úchopu (srov. Featherstone, S. 2009). O. Zelinková (2000) uvádí, že k rozvoji jemné motoriky přispívá i podpora správného držení psacího náčiní a uvolňovací cviky horní končetiny. J. Bednářová, V. Šmardová (2006) vývojový proces jemné motoriky směřují hlavně k pozdější schopnosti psát. K podpoře psacích dovedností je vhodné využívat grafomotorická cvičení.

Grafomotorika je podle J. Průchy (2009) soubor psychomotorických aktivit konaných při psaní. Jak uvádí M. Lipnická (2007), grafomotorika se rozvíjí etapovitě a velice individuálně, i když podle fyziologických postupů. Dítě se tedy v rámci grafomotorických cvičení naučí vytvářet například rovné čáry, lomené čáry, kruhy, vlnky, horní i spodní oblouky, smyčky, osmičky nebo elipsy (srov. Henderson, A., Pehoski, CH. 2006).

V souvislosti s rozvojem řeči je kladen také velký důraz na motoriku mluvidel. Ta bývá označována jako **logomotorika** nebo **oromotorika** (Dvořák, J. 2007). Aby mohla řeč znít správně a byla srozumitelná, musí dojít k přesnému tvoření, znění a artikulaci hlásek, což je umožněno přesnými vědomými pohyby mluvidel nebo jejich součástí, které se dítě postupně učí. Rozvoj oromotoriky lze podporovat řadou hravých jednoduchých i složitějších cvičení zaměřených na postavení či hybnost jazyka, rtů, tváří, čelisti nebo na rozvoj mimiky (Rosenfeld-Johnson, S. 2001).

Rozvinuté motorické dovednosti jsou úzce spjaty s osvojováním **senzomotorických dovedností**, které J. Čáp a J. Mareš (2007, s. 374) charakterizují jako „*učení získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle.*“ Senzomotorické dovednosti představují souhru smyslových orgánů, respektive jejich vjemů, a tělesného pohybu. Tato souhra se děje u živých organismů.

Zejména jemná motorika a motorika mluvních orgánů bývá u žáků s narušenou komunikační schopností často narušena a obtíže v rozvoji hybnosti mluvidel mohou přetrvávat dlouhodobě. Tato skutečnost s sebou nese také neobratnost a nesprávnou výslovnost menší či větší skupiny hlásek. V průběhu školní docházky, a zvláště na jejím počátku, je vhodné, když se takovýmto žákům dostává intenzivní logopedické intervence (srov. Klenková, J. 2006).

Rozvoj myšlení a paměti

Schopnost myšlení umožňuje poznávat svět kolem nás a orientovat se v něm. Paměť nám pomáhá ukládat, podržet a znovu vybavit pojmy, vztahy, vzorce, vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Myšlení a paměť spolu úzce souvisí a podporují ve vzájemné interakci i rozvoj komunikačních dovedností jedince. Dítě je postaveno do sociálního světa, kterému se učí porozumět a komunikovat s ním (srov. Graf, P. Otha, N. 2002, Bjorklund, D. F. 2005). J. Dvořák (2007, s. 123) charakterizuje myšlení jako „*činnost mozku odrážející vztahy jedince k jeho prostředí v takových objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné bezprostřednímu smyslovému vnímání.*“

Vztah myšlení a řeči je také manifestován na fenoménu zvaném **vnitřní řeč**. Tento termín označuje v psychologii kognitivní útvar chápaný obvykle jako verbální forma myšlení. Ve výboru z díla L. S. Vygotského (2004) je uvedeno, že vnitřní řeč popsal jako kvalitativně jinou, než je řeč vnější, mluvená nahlas. Vnitřní řeč může však být chápána i jako fáze v generování výpovědi, promluvy, která vnější řeč předchází, a tvoří tedy mezistupeň mezi myšlenkou a řečovou výpovědí.

Rozvoj jednotlivých složek řeči

Pro rozvoj komunikačních dovedností u dítěte či žáka je důležité, aby se nacházelo v prostředí, které bude jeho komunikační apetit podporovat a bude mu poskytovat dostatek přiměřených **komunikačních podnětů** v různorodých situacích i s různorodými komunikačními partnery. Lidský způsob komunikace se například

podle J. Kellera (1999) rozvíjí v průběhu kolektivních aktivit. Pro správnou výslovnost je navíc také vhodné, aby mělo dítě **správný řečový vzor**, jímž by se mohlo řídit (Dougherty, P. D. 2005 srov. Ellis, R. 2009; Grohnfeldt, M. 2000).

Je vhodné, aby se dítě nejprve učilo řeči porozumět, tedy aby rozvíjelo **pasivní slovní zásobu**. Je vhodné využívat pro opakující se činnosti nebo jevy stejná slova a doprovázet je výraznou mimikou či gestikulací, aby si je dítě snadněji zapamatovalo (srov. Anglin, J. M. 2000; Acredolo, L., Goodwyn, S., Abrams, D. 2009). Teprve později je možné vytvářet **slovní zásobu aktivní**. J. Vyštejn (1995) zdůrazňuje potřebu navozovat zájem dítěte o mluvení nenásilnou formou, kdy nedochází k nucení do mluvení, ale naopak je dítě motivováno k řeči za využití reálných situací přinášejících mu uspokojení (potrava, mazlení, hraní si apod.). V pozdějším věku lze využít pro rozvoj slovní zásoby soubory obrázků, techniku doplňování slov do vět, zpěv písniček, vysvětlování nových slov, učení se říkankám nebo hádání hádanek (srov. Jurafsky, D., Martin, J. H. 2009; Keilmann, A., Brauer, T. 2005; Klenková, J., Kolbábková, H. 2003).

R. Kurtz (2008) uvádí výčet základních rad, jak podporovat komunikační kompetence dítěte v rodině, a vychází při nich i ze základních chyb, kterých se rodiče často dopouštějí. Doporučuje nenechat dítě trávit každý den příliš času u televize, průběžně neustále na dítě mluvit, a to jednoduše a srozumitelně, zpívat s dítětem písničky (třeba i rapovat), učit se rytmičky básničky, správně u nich dýchat, vzít hračky, které má dítě rádo a mluvit v jejich roli, hrát si s dítětem, složité výpovědi přeformulovat na srozumitelné a jednodušší, komunikovat v nejrůznějších situacích, předčítat dítěti pohádky a příběhy (srov. Poland, C., Chouinard, A. 2008; Westwood, P. S. 2007).

Předčítání a čtení jednoznačně kladně ovlivňuje komunikační kompetence. Také V. Záhme (2005, s. 81) to potvrzuje, když píše: „*Výzkumy z počátku 70. let 20. století prokázaly, že jazykový vývoj dětí, jimž maminka od 13. měsíce několik minut denně předčítala, probíhal rychleji.*“ Čtení a předčítání rozšiřuje bohatství slovní zásoby, tvarů i pravidel jazyka, které se při běžné komunikaci v rodině nevyužívají. Díky předčítání je možné ukázat způsoby líčení různých situací nebo dějů, a tím podněcovat vznik vnitřních obrazů a fantazie (srov. Kleeck, A. V., Stahl, S. A., Bauer, E. B. 2003).

V. Lechta (1990) chápe **obsahovou stránku řeči** jako současné spojení gramatické a lexikální jazykové roviny. Gramatickou složku řeči vhodně podporuje

rozvoj dialogu s dítětem. **Vedení dialogu** vede k posílení komunikačních kompetencí komplexně, protože podporuje správnou výslovnost, stavbu věty i volbu správného tempa řeči a přesnost výrazů. Umožňuje dále kladení otázek, obhajování názorů nebo vyjadřování myšlenek (srov. Plamínek, J. 2008; Šikulová, R. 2007). Využívání dialogu při rozvoji komunikačních kompetencí v rodině i v mateřských a základních školách doporučují i J. Svobodová, J. Kesselová, J. Palenčáková (2002), které vidí dialog jako živé reagování na modelové nebo nečekané situace jako možnost argumentace a protiargumentace a také improvizace.

Teprve po alespoň částečném rozvinutí obsahové stránky řeči je možné se více soustředit **na stránku formální**. Je třeba klást důraz na správnou *výslovnost hlásek*, a předcházet tak možnému vzniku dyslalie. Přispívá k tomu nejen správný mluvní vzor, ale i rozvoj fonematického rozlišování jednotlivých hlásek a trénink motoriky mluvidel (Dolejší, P. 2004). Podle E. Škodové, I. Jedličky (2003) je třeba trénovat **v kratších intervalech**, využívat sluchovou kontrolu a dodržovat individuální přístup.

V rámci rozvoje komunikace je třeba využívat **přirozených situací**, aby se dítě mohlo co nejobsáhleji samostatně vyjadřovat a ztrácet z komunikace strach. Dítě by mělo být podněcováno k samostatnému vypravování a spontánním řečovým projevům nejprve se svými nejbližšími a později se svými vrstevníky, dalšími dětmi nebo některými dospělými osobami, tak aby své **komunikační kompetence** aplikovalo ve společenské interakci, učilo se komunikačním vzorcům a mělo možnost je přenášet na nové komunikační situace. Každý řečový pokus a pokrok dítěte by měl být okolím podporován a chválen (srov. Poland, C., Chouinard, A. 2008; Wood, J. T. 2006; Schaefer, Ch. E., Digeronimo, T. F. 2000).

Výraznou tendencí nynější primární školy je posun k vlastnímu hledání, objevování poznatků žákem. Je zdůrazňována jeho samostatná myšlenková a praktická aktivita (Nelešovská, A., Spáčilová, H. 2005). Proto jsou stále více využívány **aktivizující vyučovací metody**, projektové metody, řešení problémových situací, jsou uplatňovány hry a tvořivé aktivity. Širší uplatnění také nachází skupinové vyučování a samostatná činnost žáků.

U **žáka s narušenou komunikační schopností** v běžné základní škole může pedagog v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáka a druhem jeho narušení využívat nejrůznější další metody práce, které podpoří rozvoj jeho komunikačních kompetencí a umožní lepší komunikaci s okolím. Můžeme sem

zařadit i metody, které využívají manipulaci s reálnými předměty, obrázky či fotografiemi představujícími věci či aktivity, sled událostí nebo postup práce, využití gest a neverbální komunikace, prvků či systémů alternativní nebo augmentativní komunikace, případně také technických nebo digitálních pomůcek.

2.4 Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností

Žáci s narušenou komunikační schopností, kteří navštěvují běžnou základní školu, potřebují specifickou materiální, technickou, didaktickou, speciálně pedagogickou a terapeutickou podporu při rozvoji svých komunikačních kompetencí (Klenková, J., Švojgrová, P. 2009). Služby tohoto typu mohou zajišťovat pracovníci **školských poradenských pracovišť** či **školní speciální pedagog**. Na rozvoji komunikačních dovedností žáka se však mohou podílet i **další odborníci** jako například klinický logoped, psycholog, foniatr nebo otorhinolaryngolog i další (Klenková, J., Švojgrová, P. 2009). Žák s narušenou komunikační schopností potřebuje intenzivní podporu, které se mu může dostat ve speciálně pedagogickém centru zaměřeném na oblast narušené komunikační schopnosti. Centrum poskytuje služby žákům se zdravotním postižením a obvykle zde pracují odborníci z oblasti speciální pedagogiky logopedie, psychologie i sociální práce, a proto může centrum poskytovat komplexní služby žákům, jejich zákonných zástupcům, škole i pedagogům (srov. Opatřilová, D. 2009).

Speciálně pedagogická centra zajišťují individuální nebo kolektivní logopedickou terapii, odborná psychologická a speciálně pedagogická vyšetření či diagnostikování, diferenciální diagnostikování, organizování diagnostických pobytů, zapůjčování speciálních pomůcek i návštěvy v rodinách žáků s narušenou komunikační schopností. Pomáhají rodičům těchto dětí seznámit se s druhem narušené komunikační schopnosti dítěte a možnostmi její terapie, zapůjčují jim odbornou literaturu a pomáhají kontaktovat další odborná pracoviště či specialisty. Speciálně pedagogická centra kooperují také se základními školami, napomáhají integrovat žáky s narušenou komunikační schopností do běžných tříd, doporučují rozsah individuální péče, vypracovávají odborné posudky na integrované žáky

a spolupracují při vytváření individuálních vzdělávacích plánů. Mohou také provádět supervize a metodické vedení logopedických asistentek či asistentů na základních školách. Činnost center legislativně zaštiťuje a vymezuje vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Podporu žáka s narušenou komunikační schopností může zajišťovat i **Pedagogicko-psychologická poradna**. Poradna se nejvíce zaměřuje na zjišťování připravenosti žáků s narušenou komunikační schopností na povinnou školní docházku a vypracovává o ní posudek, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření a doporučuje zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do příslušného typu školy. I dítě, které má narušenou komunikační schopnost, může dostat odklad školní docházky na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Poradna také zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou zřízeny pro žáky se zdravotním postižením, a vypracovává pro tyto školy návrhy na vhodná opatření. Poskytuje také poradenství v případě zvýšené školní neúspěšnosti nebo v oblasti profesní orientace jednotlivých žáků. Činnost poraden také legislativně zaštiťuje a vymezuje vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Žáci, u nichž se projevují také poruchy chování, a jejich rodiny či pečovatelé mohou využívat odborné podpory středisek výchovné péče (srov. Opatřilová, D. 2009).

Žák s narušenou komunikační schopností často potřebuje každodenní podporu při rozvoji svých dovedností. V takových případech jsou vhodná **školská poradenská pracoviště**, která jsou taktéž řazena do poradenských služeb (srov. Michalík, J. 2008). Přímou na základní škole by tak měl být pro podporu žáka s narušenou komunikační schopností i dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přítomen **výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence a školní speciální pedagog**, nejlépe se zaměřením na oblast logopedie.

Integrovaný žák s narušenou komunikační schopností může být speciálním pedagogem přímo vyučován ve vyučovacích hodinách, nebo může speciální pedagog se žákem s narušenou komunikační schopností pracovat individuálně, případně v rámci skupinové terapie v logopedickém kroužku otevřeném na základní škole. Dochází tak k podpoře rozvoje komunikačních kompetencí přímo v průběhu edukačního procesu (Klenková, J., Švojgrová, P. 2009). Žák s narušenou

komunikační schopností však může být i v péči dalších odborníků, pokud to jeho stav vyžaduje. Péče **foniatra** je vhodná v případě, že dochází k obtížím s hlasem nebo se k narušené komunikační schopnosti přidružují poruchy sluchu; podpora ze strany klinického **psychologa** pomáhá, například pokud má žák obtíže komunikovat na veřejnosti, mluvit před spolužáky nebo projevuje z komunikace obecně strach či obavy (srov. Lejska, M. 2003). Vhodná může být i podpora **neurologa, pediatra, dentisty** či dalších odborníků (Klenková, J. 2006). Poradenská činnost je systém aktivit, které účinně pomáhají druhému člověku (Culley, S., Bond, T. 2008). Má-li být zajištěno komplexní poradenství pro žáka s narušenou komunikační schopností, jeho rodině i jeho pedagogům, je třeba zajistit spolupráci školy, rodiny, poradenských pracovišť i dalších odborníků, v jejichž péči takovýto žák je.

Mezi základní podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností lze zařadit například využití speciálních výukových **metod**, postupů práce, **forem** a **prostředků** vzdělávání, využití nejrůznějších kompenzačních, rehabilitačních a učebních **pomůcek**, speciálních učebnic a didaktických materiálů, dále zařazení **předmětů** speciálně pedagogické péče, zajištění služeb **asistenta** pedagoga nebo osobního asistenta pro žáka, vhodné a žádoucí je i **snížení počtu žáků** ve třídě, kam žák s narušenou komunikační schopností dochází. Dále bychom do podpůrných opatření mohli řadit využívání digitální a **počítačové techniky**, úpravu učebních textů, využívání obrázkových materiálů, **úpravu prostředí** třídy nebo upřednostnění písemného zkoušení před ústním, pokud to odpovídá žakovým individuálním vzdělávacím potřebám. Je-li to žádoucí, mohou být ve výuce žáka využívány i **alternativní či augmentativní systémy** komunikace nebo jejich prvky a **hodnocení** žáka může být se souhlasem rodičů slovního charakteru (Feit, D. 2007; Kaufman, S. A., Kaufman, N. L. 2001; Klenková, J., Švojgrová, P. 2011).

Je třeba vhodně přistupovat k rozlišení přístupu k žákům, kteří v hlavním vzdělávacím proudu selhávají z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění. Tito žáci potřebují individualizovaný přístup a speciálně-pedagogické metody vzdělávání. Pokud jim bude zajištěno šetrnější prostředí, potřebná vyrovnávací či podpůrná opatření, je vysoce pravděpodobné, že nároky vzdělávacího programu běžné základní školy zvládnou. Nemůžeme vyžadovat, aby se všichni žáci učili tytéž věci, ve stejnou dobu a stejným způsobem (Lechta, V., 2010).

Postupně se proto integrace rozvíjela více směrem k inkluzi osob s postižením a docházelo ke stále větší podpoře osob se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Těmto žákům je poskytována široká škála podpůrných opatření, která usnadňují inkluzi. Uplatňování speciálně pedagogických metod, alternativních metod a podpůrných opatření umožňuje Rámcový vzdělávací program (Chaloupková, S. 2011).

Pro individuálně integrované žáky se zdravotním postižením je většinou vhodná **úprava tematických plánů**, kdy je učební plán přizpůsobován potřebám žáka. Je třeba volit vhodné metody a pomůcky. Důležité je vytvoření efektivního výukového prostředí, stanovení reálných vzdělávacích cílů, využívání multisenzoriálního přístupu ve výuce i vhodného přístupu v hodnocení. Je vhodné, když jsou tato specifika vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností specifikována v jeho **individuálním vzdělávacím plánu**. Všechny speciální úpravy, pomůcky, asistence a další formy pedagogické podpory by však škola měla zajišťovat tak, aby byly maximálně přizpůsobeny běžnému provozu třídy a školy, aby jejich prostřednictvím nebyl žák stigmatizován (Shotton, G. 2003).

V letech 2010-2011 bylo prováděno **výzkumné šetření** zaměřené na poskytování poradenských služeb pro žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole. Hlavním cílem šetření bylo analyzovat současný stav podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školním speciálním pedagogem na základní škole. Výzkum si v rámci dílčích cílů mimo jiné kladl za cíl zjistit náplň práce školního speciálního pedagoga logopeda s žáky s narušenou komunikační schopností a četnost činností, které vykonává (analýza využívání speciálně pedagogických terapeutických metod, četnost vykonávání depistážní, diagnostické a intervenční činnosti, poradenských služeb a příprav individuálních vzdělávacích plánů a dále analýza způsobů práce se žáky, způsoby zapojení rodičů do logopedické terapie žáka, průběh logopedické intervence a délka přípravy pro práci s žákem s narušenou komunikační schopností). V rámci výzkumného projektu bylo využito dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 21 speciálních pedagogů logopedů pracujících na základních školách a majících v péči integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností. Nejčastěji je jednalo o dyslalii (Švojgrová, P. 2011). Z těchto 21 speciálních pedagogů, kteří mají v péči žáka s narušenou komunikační schopností, spolupracuje většina se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko-psychologickou poradnou a více než polovina z nich také s dalšími odborníky

(Švojgrová, P. 2011). Respondenti výzkumného šetření také označovali libovolný počet nabízených **způsobů práce s žákem**, mezi něž bylo zařazeno vyučování ve vyučovací hodině, individuální práce se žáky, práce se žáky skupinově v rámci kroužků a vzájemné kombinace těchto způsobů práce. Největší skupina respondentů uvedla, že jednak vyučuje tyto žáky ve vyučovacích hodinách, ale zároveň s nimi pracuje individuálně i skupinově v rámci kroužků. Všechny tři varianty uvedla dokonce více než polovina respondentů (Švojgrová, P. 2011).

Téměř polovina respondentů poskytuje **logopedickou intervenci** žákům individuálně několikrát týdně přímo na základní škole. Třetina se snaží zapojovat do logopedické terapie také rodiče formou pokynů pro práci doma. V rámci této opakující se logopedické intervence u integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností využívají speciální pedagogové logopedi **speciální pomůcky**, přičemž nejvíce se podle nich osvědčují víceúčelové pomůcky, didaktické materiály pro procvičování a názorné pomůcky (Švojgrová, P. 2011).

Jako nejdůležitější součást speciálně pedagogické podpory žáka s narušenou komunikační schopností ve výuce označila více než polovina respondentů výzkumného šetření **podpůrná opatření**. Zejména pak zdůrazňovali výuku takového žáka vedenou přímo speciálním pedagogem logopedem a také individuální přístup k tomuto žákovi. Za méně důležitá opatření potom považovali poskytnutí více času na plnění úkolů nebo zkoušení písemnou formou. Výzkumné šetření pro daný zkoumaný vzorek respondentů prokázalo, že je snahou školních speciálních pedagogů logopedů podporovat žáky s narušenou komunikační schopností v jejich edukačním procesu, a to jak poskytováním logopedické intervence, tak hledáním vhodných metod práce a podpůrných opatření pro vzdělávání (Švojgrová, P. 2011).

2.5 Integrace a inkluze žáků s narušenou komunikační schopností v České republice a německé spolkové zemi Baden-Württemberg

Integrace a inkluze

Na základě zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (<http://www.msmt.cz/>) jsou vymezeny strategie vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami, do nichž můžeme zařadit i žáky s narušenou komunikační schopností (Bočková, B., Bytešníková, I., Horáková, R., Klenková, J. In Klenková, J. et al. 2008). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole jednoznačně vyžaduje vytváření inkluzivních přístupů k procesu edukace, protože se v rámci edukačního procesu těchto žáků mohou objevovat obtíže v získávání znalostí, vědomostí či kompetencí (Feit, D. 2007 srov. Grohnfeldt, M., 2000). V nejobecnějším smyslu rozumíme pod pojmem **integrace** sjednocení, ucelení, začlenění, zapojení, splynutí (Kraus, J. 2005). Integrace si klade za cíl poskytnout osobám s postižením stejná práva a podmínky pro život, a to nejen v oblasti vzdělání, ale i v oblastech práce, práva, ekonomiky a v sociální oblasti života (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003). V užším smyslu chápeme integraci jako *začleňování osob se zdravotním postižením či znevýhodněním do majoritní společnosti* a jejich společné soužití. J. Jesenský (2000) upozorňuje, že případný konflikt takového soužití nesmí být překážkou, ale stimulem k dosažení opravdové integrace. H. Daniels, P. Partner (1999) však popisují plnoprávné zařazení osob s postižením do společnosti anglickým pojmem „*full membership*“, pod kterým je zahrnuta i příslušnost k majoritní většině nezávisle na schopnostech. Zdravotní postižení se tak nestává centrálním aspektem života člověka. Tento pojem je v podstatě shodný s termínem **inkluze** a současné vzdělávání k tomuto konceptu jednoznačně směřuje, protože se netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale individuálních potřeb každého jednotlivého žáka na základní škole. Inkluze podle M. Kocurové (2002) zahrnuje občanství, občanská a politická práva a povinnosti, společenské příležitosti a veřejnou angažovanost. Příležitost se týká hlavně přístupu k práci a ke vzdělání. Taktéž žáci s narušenou komunikační schopností potřebují v rámci inkluzivních snah podporu, aby došlo k prožitku jejich úspěchu ve vzdělávání a později k jejich plnému sociálnímu začlenění do společnosti (srov. Johnstone, D. 2009, Robinson, P. In Askonas, P., Stewart, A. 2000).

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v České republice

V současnosti jsou žáci s narušenou komunikační schopností buď **individuálně integrováni** do běžných tříd základních škol, nebo jsou pro ně v rámci **skupinové integrace** vytvářeny logopedické třídy na základních školách.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., *o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, vymezuje podpůrná opatření při speciálním vzdělávání, ustanovuje individuální vzdělávací plány a organizaci speciálního vzdělávání. Do podpůrných opatření se řadí speciální metody, postupy a formy práce s žáky, speciální kompenzační a učební pomůcky, učebnice, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků (vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Žák s narušenou komunikační schopností potřebuje s ohledem na typ a stupeň svého narušení výukové metody, které zohledňují obtíže v komunikaci a napomáhají rozvoji komunikačních kompetencí, dále podporu a poradenství ze strany školního nebo klinického logopeda, výběr vhodných učebních pomůcek a v některých případech například i úpravy hodnocení (Klenková, J., Švojgrová, P. 2009). Také vytvoření individuálního vzdělávacího plánu je u žáka s narušenou komunikační schopností vhodné, je však podle zákona doporučeno pouze u žáků integrovaných (vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb.). Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je také legislativně ošetřeno poskytování poradenských služeb, a to vyhláškou č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Tato vyhláška ustanovuje, že poradenské služby může využít dítě, žák, student, jeho zákonný zástupce i škola a jsou poskytovány buď přímo na škole, nebo ve speciálně pedagogickém centru či v pedagogicko-psychologické poradně.

Integrace žáka s narušenou komunikační schopností je však spjata s některými faktory, které mohou integraci ovlivnit pozitivním směrem, ale i vnést negativní důsledky. E. Smékalová (1998) ve své studii uvádí tři faktory ovlivňující integraci, které považuje za naprosto rovnocenné. Jsou to podle ní postoje k integraci, odborná příprava pedagogů a finanční možnosti či zdroje školy. Integrace však může být ovlivněna i dalšími faktory, jako je osobnost žáka, jeho rodina, podpora poradenských pracovišť, spolužáci nebo vyučující pedagog i dalšími.

Zjednodušeně by se tedy všechny faktory ovlivňující integraci žáka s narušenou komunikační schopností daly vyjádřit následující tabulkou:

Faktory ovlivňující integraci žáka s NKS	Vliv na integraci
Žák	žákova osobnost, jeho vlastnosti, schopnosti, dovednosti, samostatnost, druh a hloubka poruchy
Rodina	ochota rodiny kooperovat s pedagogy, podporovat dítě, pracovat dle individuálního vzdělávacího plánu, flexibilita rodiny
Pedagog	pedagogovo vzdělání v logopedii, příprava na výuku, akceptace speciálních potřeb žáka, odborné zkušenosti, postoj k žákovi, vhodné metody, ochota překonávat případné komunikační bariéry
Škola	finanční možnosti školy, vybavení, zajištění spolupráce s poradenskými pracovišti, klima školy, vhodné podmínky
Poradenský systém	dostupnost poradenských pracovišť nebo odborníků v regionu, srozumitelnost poradenství, odbornost pracovníků poradenských pracovišť, zaměření poradenského pracoviště na narušení komunikačních schopností
Spolužáci	Připravenost třídního kolektivu na přijetí žáka s narušenou komunikační schopností, schopnost přizpůsobení komunikace
Forma integrace	individuální nebo skupinová forma integrace

Obr. 6: Faktory ovlivňující integraci

Pojetí současného vzdělávání ovšem prochází změnami. Od integrace žáků s narušenou komunikační schopností se vzdělávání posunuje ke koncepci **inkluzivního vzdělávání**. To by mělo žákům s narušenou komunikační schopností i jejich rodinám umožnit vhodnou podporu, ohled na různorodost odlišnosti žáka s narušenou komunikační schopností, snahu měnit školy, instituce a organizace podle jeho individuálních komunikačních potřeb, rovnost všech i při rozdílech v komunikačních kompetencích a naplnění potenciálu žáka s narušenou komunikační schopností v rámci edukačního procesu (srov. Kocurová, M. 2002).

Významnou měrou přispěla k nové reorganizaci vzdělávání směrem k inkluzi žáků s narušenou komunikační schopností ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* (<http://www.nrzp.cz/dokumenty>), která byla přijata roku 2009 také u nás. Vznikl zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací - tzv. **antidiskriminační zákon** (dostupný online z: <http://sagit.cz>). Díky těmto změnám byl vypracován pro období od roku 2010 do roku 2014 *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se*

zdravotním postižením, v jehož rámci je řešena i oblast vzdělávání (Vaňurová, H. 2009). Snaha o inkluzivní přístup ke vzdělávání byla podpořena předložením návrhu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy vládě České republiky, který se týká přípravné fáze *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*. Dne 15. 3. 2010 byl tento návrh schválen a přípravná fáze byla rozpracována pro období let 2010-2013. V úvodu dokumentu je zdůrazněno, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá zejména v rámci speciálních škol a je třeba danou situaci zlepšit (NAPIV 2010). Cílem probíhající přípravné fáze je navrhnout konkrétní opatření směřující k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy. Navržená a schválená opatření budou realizována v následné realizační fázi (Chaloupková, S. 2011).

V rámci těchto snah je přistupováno i k osobám a žákům s narušenou komunikačních schopností v kontextu jejich pozitivních možností, protože i osoby s obtížemi v komunikaci je dnes třeba chápat v kontextu celého jejich života, osobnosti, participace na společenském životě, možnosti jejich vzdělávání a uplatnění na trhu práce (Pančocha, K. 2008). V neposlední řadě je integrace a inkluze přínosem také pro pedagogy. Dává jim nové zkušenosti, a tím podněcuje jejich profesionální růst, učí je realizovat rozmanité vzdělávací postupy a strategie, být tolerantnější, nutí je orientovat se na osobnost dětí a atmosféru ve své třídě (Krejčová, V., Kargelová, J., 2003). Cílem inkluzivních snah je tedy překonání speciálních označení a kategorizací. Jednotlivec se už nepřizpůsobuje požadavkům ani systému charakterizovanému tím, co je považováno za normu. Dále už by neměla existovat pevná, pro všechny platná jasná normalita.

Inkluze představuje zahrnutí a začlenění všech osob do společného sociálního systému (Robinson, P., 2000). Inkluzivní snahy se stávají hnací silou způsobující změny chování, postojů a představ lidí v celé společnosti i v různých institucích. Inkluze se nemusí vztahovat pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo na explicitně vybrané skupiny, ale *dotýká se všech osob*, které byly doposud omezovány nebo vylučovány z důvodu své „jinakosti“ v pohlaví, etnickém původu, víře, možnostech či schopnostech (srov. Farrell, P. 2000 Halinen, I. & Järvinen, R. 2008, Vislie, L. 2003). Také V. Lechta (2009) se přiklání na stranu inkluzivní pedagogiky a vidí ji jako možnost optimálního způsobu edukace v běžných školách (srov. Johnstone, D. 2009, Robinson, P. In Askonas, P., Stewart, A. 2000).

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením v oblasti Baden-Württemberg

V různých zemích jsou využívány různé přístupy v podpoře žáků s narušenou komunikační schopností. Na základě vlastní zkušenosti autorky práce ze stáží v německé spolkové republice, které se uskutečnily v rámci dlouhodobé spolupráce katedry speciální pedagogiky Masarykovy univerzity se Státním seminářem ve Stuttgartu v Německu, který umožňuje studovat obor speciální pedagogika (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart), a dlouhodobé dohody o pravidelné výměně studentů, byl pro tuto práci jako příklad zahraničních postupů vybrán přístup využívaný v německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

Vzdělávací systém v německých spolkových zemích je od našeho odlišný. Vzdelávání je zde řízeno jednotlivými spolkovými vládami, a tak se vytváření integračních podmínek škol i výukové programy a osnovy mohou v jednotlivých územních celcích lišit. Edukační procesy na školách spadají pod kompetence zemských orgánů a federální vláda jim vytváří pouze obecný široký základní společný rámec, který musí všechny školy respektovat. Společný rámec například stanovuje, jak dlouhá je povinná školní docházka, jak bude zajištěna návaznost jednotlivých vzdělávacích stupňů nebo jak budou vzdělávací zařízení označována. Společné je také vzájemné uznávání vysvědčení a systém hodnocení žáků.

Baden-Württemberg si jako ostatní spolkové země vytváří vlastní zákonná opatření edukace, která jsou ovšem v souladu s legislativou Spolkové republiky Německo (Walterová, E. 2006).

Od šesti let začíná **povinná školní docházka** a trvá zpravidla 9-10 let. První 4 roky navštěvuje žák základní školu, tzv. *Grundschule*, a po jejím absolvování se musí v deseti letech rozhodnout, kterým směrem se dále vydá. Volit může ze tří směrů vzdělávání. Všeobecné vzdělání pro méně zdatné děti nabízí hlavní škola neboli *Hauptschule*, která představuje 5-6 let studia. Vzdělání připravující na další vzdělávání na středních školách či gymnáziích umožňuje šestiletá reálná škola čili *Realschule*. Třetí možnost představují *gymnázia*, ukončená maturitou. Jsou devítiletá a umožňují vstup na univerzitu. německé země se stejně jako další země snaží pro žáky s postižením vytvářet vhodné podmínky. Žáci, kteří z důvodu přítomnosti určitého druhu zdravotního postižení nemohou být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu, mohou navštěvovat školy speciální, zvané *Sonderschulen*. Školy tohoto typu využívají v edukačním procesu speciálně pedagogické metody a postupy práce vycházející vstříc individuálním speciálním vzdělávacím potřebám

jednotlivých žáků. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče je zde však také možná volba vzdělávací cesty společné s intaktními žáky, která představuje integraci. Nejčastěji se jedná o integrované třídy na úrovni základního vzdělávání – Grundschule (Hricová, L. 2011).

Jednotlivé spolkové země německé spolkové republiky hledají příležitosti pro **společné vzdělávání** žáků intaktních a žáků se zdravotním postižením. Cílem takového vzdělávání je, aby jednotliví žáci byli rovnocennými partnery a aby edukační proces, jehož jsou součástí, bral v úvahu jejich životní perspektivy. Pro pedagogy, kteří mají vyučovat ve třídách, v nichž jsou zařazeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou proto připravována nejrozumnější školení a **odborná příprava** (z <http://www.eduserver.de>).

Speciální vzdělávací potřeby žáka mohou být v hlavním vzdělávacím proudu naplněny **integrací, spoluprací s poradenskými pracovišti** či interakcí s mimoškolní profesní podpůrnou službou nebo dalšími způsoby, které umožňují legislativní rámce jednotlivých spolkových zemí.

Zajištění práva na vzdělání pro všechny bez rozdílu je zde dáno dnes běžně uznávanými mezinárodními dokumenty, jako je Úmluva o právech dítěte nebo Všeobecná deklarace lidských práv (srov. Flegl, V. 1998).

Školský zákon na úrovni spolkové země Baden-Württemberg, (Schulgesetz für Baden-Württemberg, 1983) zdůrazňuje **nutnost individuální podpory** žáků se zdravotním postižením **na všech typech škol** a požaduje při tom spolupráci mezi školami běžného typu a speciálními školami. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením pak upravuje předpis z roku 2008 s názvem *Děti a žáci se speciálními potřebami a zdravotním postižením* (Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen, 2008).

Žáci s narušenou komunikační schopností jsou i v německých spolkových zemích považováni za žáky se zdravotním postižením. Jejich speciální vzdělávací potřeby jsou sledovány a diagnostikovány vhodnými standardizovanými postupy a pro tyto žáky jsou zajišťována vhodná podpůrná opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu. Také pro ně, stejně jako i pro další druhy zdravotního postižení, je současným trendem německého školství vytváření **inkluzivního prostředí** v běžné škole (Biewer, G. N. 2001).

Základními předpoklady integrace žáka s narušenou komunikační schopností nebo i s jiným druhem zdravotního postižení je pozitivní přístup k žákovi,

spolupráce školy, pedagogů, rodiny, podpůrných středisek a poradenských pracovišť. Žák může být vřazen do inkluzivní nebo integrované **třídy**, případně může být také integrován **individuálně**. Škola dále zajistí žákům strukturní či prostorové úpravy prostředí třídy podle jejich individuálních potřeb a získá pro ně speciální pomůcky nebo učebnice. Při integraci žáků se počítá s narůstajícími nároky na jejich pedagoga. Proto, pokud je to v daném případě žádoucí, je při výuce zajištěn **druhý pedagog**. Druhý pedagog může být speciálním pedagogem, který podporuje běžného pedagoga při výuce. Kooperativní či týmové učení je tedy možné. **Spolupráce** s dalšími odborníky z různých oborů je také považována za prioritní a důležitou (Lienhard, P., Joller, K., Mettauer, B. 2011; Biewer, G. N. 2001).

Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve Spolkové republice Německo bere v úvahu rozmanitost jednotlivých žáků, jejich individuální zájmy, schopnosti a tempo v učení a podle toho individualizuje a diferencuje výuku.

Trendem soudobé společnosti je celoživotní vzdělávání, které může mít formu vzdělávání počátečního a dalšího. Do počátečního patří veškeré vzdělávání, které probíhá před vstupem na trh práce. Další vzdělávání je potom jakékoli učení, které probíhá po prvním vstupu na trh práce. Jedná se tedy rozhodně o kontinuální proces v lidském životě umožňující člověku posilovat sociální začlenění, zlepšovat jeho konkurenceschopnost a také zvyšovat jeho kvalifikaci nebo se adaptovat na nejrůznější změny ve společnosti. Pro celoživotní vzdělávání je však nutné většinu jedinců připravovat a motivovat. Formalizovaný vzdělávací systém, zejména edukace žáků na základní škole, vytváří pro chápání důležitosti celoživotního učení nezbytný základ. Kompetence, které každý žák potřebuje pro své celoživotní vzdělávání, získává často právě již v průběhu povinné školní docházky.

Mnoho žáků na základních školách má však speciální vzdělávací potřeby. Zařazování těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu v sobě zahrnuje tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, volbu speciálních přístupů a metod ve výuce, speciální pomůcky a vybavení školy i tříd a také podpůrná opatření a pomoc žákům při výuce a jejich rodinám. To vše se děje na základě integrace nebo inkluze žáka. Integraci chápeme jako začleňování osob se speciálními potřebami či poruchami a handicapu do majoritní společnosti a jejich společné soužití. Inkluze je vnímána v širším pojetí jako příslušnost k majoritní většině nezávisle na schopnostech a zdravotním postižení. Inkluze v podstatě zahrnuje občanská a politická práva a povinnosti, společenské příležitosti a veřejnou angažovanost. Příležitost se týká hlavně přístupu k práci a ke vzdělání.

Taktéž žáci s narušenou komunikační schopností potřebují v rámci inkluzivních snah podporu, aby došlo k prožitku jejich úspěchu ve vzdělávání a později k jejich plnému sociálnímu začlenění do společnosti. Snaha o tento přístup je patrná jak v České republice, tak v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, která byla zvolena na základě vlastní zkušenosti autorky práce ze stáží v německé spolkové republice, které se uskutečnily v rámci dlouhodobé spolupráce katedry speciální pedagogiky Masarykovy univerzity se Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart a dohody o pravidelné výměně studentů.

Speciální vzdělávací potřeby žáků s narušenou komunikační schopností mohou pomoci naplňovat pracovníci školských poradenských pracovišť či školní speciální

pedagog. Na rozvoji komunikačních dovedností žáka se však mohou podílet i další odborníci. Žákovi s narušenou komunikační schopností mohou v edukačním procesu značně pomáhat nejrůznější podpůrná opatření, jako je využití speciálních metod a forem vzdělávání, volba vhodných přístupů ve výuce či využití speciálních učebnic.

3 Analýza podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole

3.1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného projektu

Narůstá počet žáků integrovaných na základních školách. Jde o žáky s nejrůznějšími speciálně vzdělávacími potřebami, a školy se pro ně proto snaží vytvářet inkluzivní prostředí, aby i tito žáci zažívali úspěch při vzdělávání, byli připraveni pro vzdělávání celoživotní i zařazení se do společnosti a prožili plnohodnotný život. Jednou z podmínek takového života je i poskytování veškeré speciálně pedagogické podpory a odborného poradenství žákům, jejich rodinám a pedagogům.

V souladu s kurikulární politikou, požadavky společnosti i trendy v současném vzdělávání by běžné školy měly přizpůsobovat své vnitřní prostředí i edukační programy tak, aby podporovaly inkluzivní vzdělávání a rovnost přístupu ke vzdělání všem. Podle vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., *o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, jsou za žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami považovány osoby se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním. Přitom za zdravotní postižení je považováno postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, komunikačních schopností, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování. Do této skupiny lze tedy podle legislativního vymezení zařazovat i žáky s různými druhy narušené komunikační schopnosti.

Žák s narušenou komunikační schopností, který byl integrován na základní školu, potřebuje, aby při jeho edukaci probíhala vhodná logopedická intervence odpovídající druhu jeho poruchy a její hloubce. V rámci vzdělávání a výchovy takového žáka by měly být zaváděny vhodné výukové metody akceptující žakovu individualitu, jeho schopnosti a možnosti vedoucí k prožitku úspěchu ve výuce i v komunikačním procesu. Důraz by měl být kladen i na metodickou podporu jeho vyučujících a dostupnost poradenských služeb pro dítě i jeho rodinu v místě bydliště nebo základní školy, kterou žák navštěvuje, případně přímo na ní.

V úzké souvislosti s touto problematikou bylo provedeno výzkumné šetření zaměřené na poradenské služby a podpůrná opatření ve výuce žáků s narušenou komunikačními schopnostmi, kteří navštěvují v rámci integrace běžnou základní školu.

Stanovení cílů výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření byla *analýza poradenských služeb a podpůrných opatření pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, který navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu.*

Dále byly vytyčeny **parciální cíle šetření**, které směřují

- k analýze druhu narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků v běžné základní škole,
- k analýze spolupráce pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností s poradenskými pracovišti,
- k analýze spolupráce pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností s dalšími odborníky,
- k analýze podpůrných opatření využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností,
- k analýze metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Vzhledem k vytyčeným cílům výzkumného šetření byly stanoveny následující **hypotézy**:

Hypotéza H1: *Pedagogové s kratší pedagogickou praxí využívají méně podpůrných opatření ve vyučovacím procesu žáka s narušenou komunikační schopností než pedagogové s pedagogickou praxí delší.*

Hypotéza H2: *U integrovaných žáků s vývojovou dysfázií je prostředí třídy upravováno častěji než u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti.*

Hypotéza H3: *Pedagogové účastníci se seminářů nebo celoživotního vzdělávání v oblasti narušené komunikační schopnosti využívají častěji pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí žáků více přístupů.*

Hypotéza H4: *Pedagogové základních škol se vzděláním ve speciální pedagogice využívají častěji ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností speciální učebnice a pracovní listy než pedagogové základních škol, kteří speciálně pedagogické vzdělání nemají.*

3.2 Metodologie výzkumného šetření

Empirická část předkládané práce vznikla na základě **statistické procedury**. V jejím rámci bylo také realizováno výzkumné **šetření kvantitativního charakteru**. Stěžejní technikou kvantitativního sběru dat byl anonymní **dotazník** vytvořený autorkou práce doplněný o studium odborné literatury zaměřené na metodologii výzkumných projektů. Sestavení dotazníku vycházelo zejména z publikací P. Gavory (2000), J. Hendla (2009), M. Chrázky (2007) a R. Kumara (2010).

Výzkumné šetření mělo charakter šetření výběrového. **Analytickou jednotkou** byli pedagogové prvního stupně základní školy, kteří mají ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností.

Charakteristika výzkumného souboru

Na základě oslovení vedení 342 základních škol v pěti krajích České republiky (Pardubický, Královéhradecký, Liberecký, Jihomoravský a Vysočina), které integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, byli vybráni pedagogové prvního stupně těchto škol, kteří mají v péči žáka s narušenou komunikační schopností.

Pedagogové základních škol v pěti vybraných krajích České republiky, kteří mají ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, tvoří základní soubor výzkumného šetření. Z něho byl získán záměrným dostupným výběrem **výběrový soubor N**. Hlavními kritérii pro oslovení pedagogů byla: integrace žáka pro jeden z druhů narušené komunikační schopnosti v jejich třídě,

výuka na prvním stupni základní školy, ochota pedagoga se výzkumného šetření zúčastnit.

Vzhledem ke způsobu volby výběrového souboru nebylo cílem šetření zobecňovat výsledky na soubor základní.

Výběrový soubor výzkumného šetření čítal **114 běžných pedagogů (N1 = 114)** prvního stupně základních škol majících v péči integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností. V rámci tohoto souboru se výzkumného šetření vyplněním dotazníku nakonec zúčastnilo všech 114 pedagogů (N2 = 114), z toho 20 pedagogů z Pardubického kraje, 18 pedagogů z Libereckého kraje, 49 pedagogů z Královéhradeckého kraje, 12 pedagogů z Jihomoravského kraje a 15 pedagogů z kraje Vysočina. Mezi respondenty šetření jsou zastoupeni i pedagogové, kteří si navíc k učitelství prvního stupně doplnili vzdělání ve speciální pedagogice, dále pedagogové s různou délkou pedagogické praxe a také pedagogové z různě velkých obcí.

Harmonogram výzkumného projektu

Výzkumné šetření bylo včetně jeho přípravy provedeno v průběhu kalendářního roku 2011 a dokončeno na počátku kalendářního roku 2012.

Příprava výzkumného projektu v sobě zahrnovala analýzu odborné literatury, tvorbu, spuštění a ověření funkčnosti elektronické verze dotazníku.

Přehledný harmonogram výzkumného projektu je následující:

- 11/2009 - 05/2010 Shromáždění informačních zdrojů a jejich analýza
- 05/2010 - 08/2010 Přípravná fáze výzkumného šetření
- 09/2010 - 12/2010 Zpracování teoretické části práce
- 01/2011 - 03/2011 Navázání kontaktu s vedením vybraných základních škol
- 04/2011 - 05/2011 Oslovení vybraných pedagogů prvního stupně
- 05/2011 - 12/2011 Realizace výzkumného šetření
- 01/2012 - 03/2012 Zpracování a interpretace získaných dat

Průběh výzkumného projektu

Výzkumnému projektu předcházelo vytvoření elektronické verze dotazníku na volně přístupných internetových stránkách <http://www.oursurvey.biz/>, zaměřených na tvorbu a vyhodnocování dotazníkových šetření. Cílem bylo vytvořit dotazník tak,

aby byl snadno dostupný online všem respondentům. Po spuštění a ověření funkčnosti internetového sběru dat byli telefonicky či elektronickou poštou osloveni respondenti výzkumného šetření, aby dotazník vyplnili.

Samotné výzkumné šetření bylo realizováno v druhé polovině kalendářního roku 2011 a na počátku kalendářního roku 2012, přičemž každý respondent obdržel elektronickou poštou přímý odkaz na internetovou adresu, kde byl dotazník zveřejněn. Zároveň s rozesláním odkazu na elektronickou verzi dotazníku byli respondenti informováni o samotném výzkumném projektu a jeho cílech.

Výzkumné šetření bylo realizováno na základě řešení Výzkumného záměru (MSM0021622443) s názvem Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Charakteristika techniky výzkumného projektu – dotazníkového šetření

Dotazník obsahoval celkem 32 položek a byl členěn na **4 základní části** zaměřující se na 4 různé oblasti:

- **Základní informace o pedagogovi**, který má ve své třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností (položky v dotazníku 1-9).
- **Základní informace o integrovaném žákovi** s narušenou komunikační schopností (položky v dotazníku 10-21).
- **Podpůrná opatření** využívaná při výuce žáka s narušenou komunikační schopností (položky v dotazníku 22-28).
- Podpora **rozvoje komunikačních kompetencí** ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností (položky v dotazníku 29-32).

První oblast otázek se zaměřuje na délku pedagogické praxe respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, jejich vzdělání ve speciální pedagogice a na umístění školy, v níž pedagog pracuje. Dále také rozčleňuje respondenty podle kraje a velikosti obce.

Druhá část dotazníku se věnuje druhu narušené komunikační schopnosti žáka, její diagnostice, dále přijetí žáka kolektivem, integraci žáka a péči dalších odborníků, kteří se žákovi věnují.

Třetí část je zacílena na informace týkající se podpůrných opatření aktivně využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností, které čítají

například asistenta, metody práce, speciální učebnice, počítačové výukové programy či úpravy prostředí třídy.

Poslední položky dotazníku jsou zaměřeny na problematiku logopedické intervence a metod rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce.

Dotazník byl nejprve vytvořen **v textové verzi** (ta je přílohou práce) a poté převeden **do elektronické podoby** za využití volně přístupných internetových stránek <http://www.oursurvey.biz/>, zaměřených na tvorbu a vyhodnocování dotazníkových šetření. Dotazník obsahuje tři formy otázek podle formy požadovaných odpovědí. Největší část otázek je z důvodu statistického vyhodnocování uzavřeného typu (30 položek dotazníku), v malé míře byly však využity polouzavřené otázky (1 položka dotazníku) a škálové hodnocení (1 položka dotazníku). Každá jednotlivá položka dotazníku byla analyzována, výsledky zpracovány do přehledných tabulek a posléze znázorněny graficky. Vzhledem k tomu, že internetová verze dotazníku neumožňovala postupovat k další otázce bez vyplnění otázky předchozí, byly u všech 114 respondentů vyplněny vždy všechny položky dotazníku.

Některé položky dotazníku umožňovaly výběr pouze jedné z nabízených variant odpovědí, jiné umožňovaly volit variant více. Možnost výběru více odpovědí je v rámci analýzy dat u těchto otázek vždy zdůrazněna. V rámci analýzy získaných dat byla využita zejména deskriptivní statistika a výsledky byly zpracovány za využití programu Microsoft Office Excel 2007, Microsoft Windows XP Professional, v programu EpiInfo, verze 6.04 en. (1996) CDC Georgia - podprogram StatCalc a dále programem Statistica for Windows verze 7.

3.3 Analýza výzkumného šetření

U všech jednotlivých položek dotazníku byla provedena **univariační analýza** dat. Jedná se o analýzu dat prvního stupně, kdy dochází k testování a hodnocení jedné proměnné. Výsledky jsou shrnuty v podobě frekvenčních tabulek četnosti a také znázorněny graficky. Zaznamenána je zde absolutní četnost i relativní četnost v procentech.

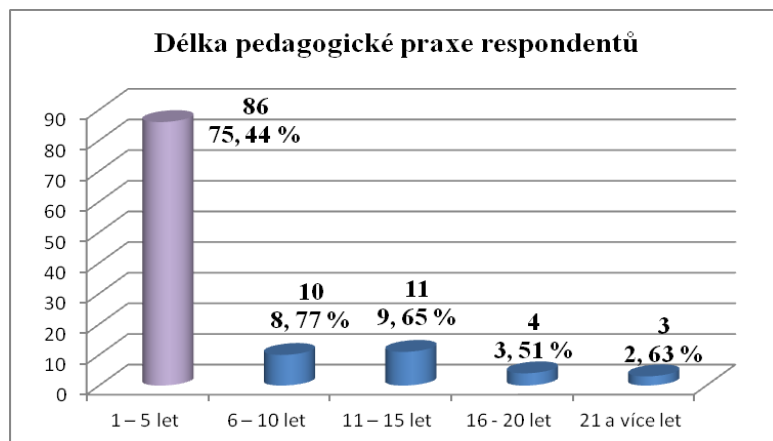
Tato univariační analýza dotazníkového šetření je rozčleněna do čtyř částí podle hlavních oblastí otázek uvedených v dotazníku vytvořeném pro výzkumné šetření.

Vyhodnocení té části dotazníkového šetření dotýkající se základních **informací o pedagogovi**, který má ve své třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, je uvedena jako první. Týká se jednak osobních charakteristik pedagoga a jednak demografických údajů o škole, na níž působí.

Položka dotazníku č. 1: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe respondentů		
	Četnost	Relativní četnost
1-5 let	86	75,44 %
6-10 let	10	8,77 %
11-15 let	11	9,65 %
16-20 let	4	3,51 %
21 a více let	3	2,63 %

Tab. 1: Délka pedagogické praxe respondentů



Graf 1: Délka pedagogické praxe respondentů

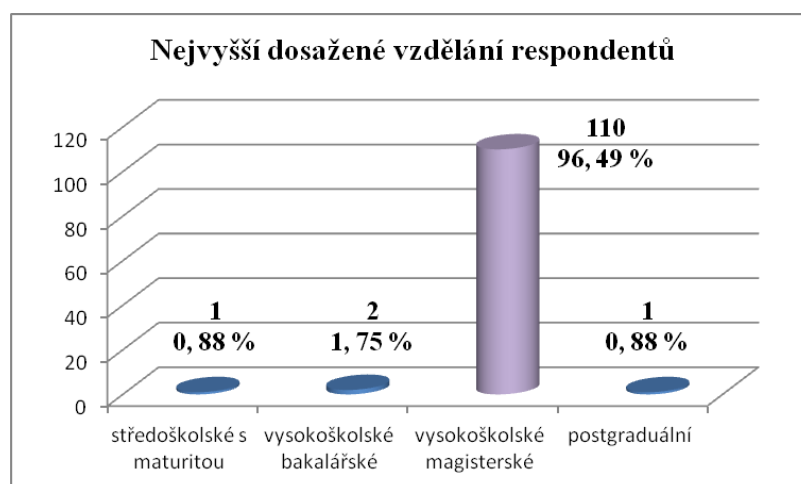
Délka pedagogické praxe respondentů výzkumného šetření je významným faktorem, který může ovlivňovat množství zkušeností v oblasti vzdělávání žáků intaktních i žáků s různými druhy zdravotního postižení. Jde také o faktor, který může dále ovlivňovat výkon pedagogické profese, výběr metod práce a výukových postupů. Z tabulky 1 a grafu 1 je patrné, že výzkumného šetření se zúčastnilo nejvíce respondentů s kratší pedagogickou praxí, a to v délce do 5 let (75,44 %). Tito respondenti tvořili tři čtvrtiny respondentů výzkumného šetření. V menší míře se výzkumného šetření účastnili pedagogové s praxí mezi 6 a 10 lety (8,77 %) a dále s pedagogickou praxí v rozmezí 11 až 15 let (9,65 %), 16 až 20 let (3,51 %) a více

než 20 let (2,63 %). Respondenti s praxí delší než 5 let, u nichž se dá také předpokládat větší množství zkušeností, tvořili pouze jednu čtvrtinu respondentů.

Položka dotazníku č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů		
	Četnost	Relativní četnost
středoškolské s maturitou	1	0,88 %
vysokoškolské bakalářské	2	1,75 %
vysokoškolské magisterské	110	96,49 %
postgraduální	1	0,88 %

Tab. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



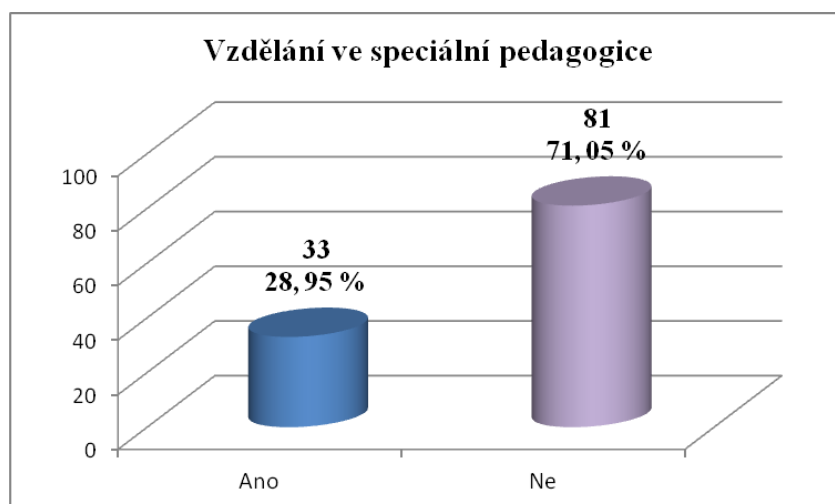
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Pedagogové prvního stupně základní školy, kteří byli respondenty výzkumného šetření, jsou považováni za kvalifikované pedagogické pracovníky. Věnují se při své profesi vzdělávací a výchovné činnosti, vyučují žáky, a vedou je tak k získávání vědomostí, dovedností a návyků. U těchto pedagogů je tedy většinou požadováno dokončené pedagogické vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, případně vzdělání vyšší. Z výzkumného šetření vyplývá, že je tento požadavek v praxi opravdu naplňován, protože téměř všichni respondenti uvedli magisterský stupeň vysokoškolského vzdělání (96,49 %). Pouze jeden respondent uvedl vzdělání vyšší, postgraduální (0,88 %). Dva respondenti uvedli, že mají vysokoškolské vzdělání nižšího bakalářského stupně (1,75 %) a jeden respondent (0,88 %) uvedl vzdělání pouze středoškolské ukončené maturitou. Výsledky jsou patrné z tabulky 2 a grafu 2. Nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci jsou v současnosti vždy vyzýváni k zahájení studia, aby odbornou kvalifikaci postupně získali a mohli ve vykonávání pedagogické činnosti i nadále pokračovat.

Položka dotazníku č. 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice

Vzdělání ve speciální pedagogice		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	33	28,95 %
Ne	81	71,05 %

Tab. 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice



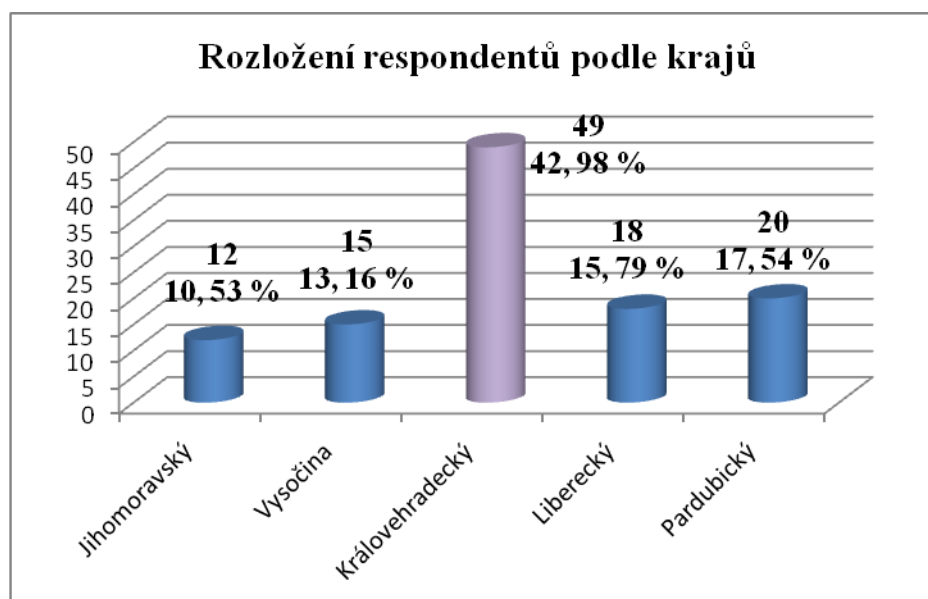
Graf 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice

V rámci výzkumného šetření bylo sledováno, zda mají respondenti vzdělání ve speciální pedagogice. Speciální pedagog provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou a poradenskou činnost, a to zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělání v oblasti speciální pedagogiky je však velice vhodné a přínosné i pro běžné pedagogy, protože počet integrovaných žáků s různými druhy zdravotního postižení či znevýhodnění v běžných třídách roste. Speciálně pedagogické postupy práce mohou dopomoci nejen k tomu, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami zažil v edukačním procesu úspěch, ale mohou napomoci i při spolupráci s rodinou žáka nebo jeho zákonnými zástupci. Výzkumného šetření se účastnili pedagogové, kteří mají ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, což je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vznikajícími na základě zdravotního postižení. Z tabulky 3 a grafu 3 je patrné, že necelá třetina respondentů výzkumného šetření vzdělání v oblasti speciální pedagogiky uvedla (28,95 %) a více než dvě třetiny respondentů toto vzdělání neuvedlo (71,05 %).

Položka dotazníku č. 4: Kraje, v nichž jsou umístěna pracoviště respondentů

Rozložení respondentů podle krajů		
	Četnost	Relativní četnost
Jihomoravský	12	10,53 %
Vysočina	15	13,16 %
Královéhradecký	49	42,98 %
Liberecký	18	15,79 %
Pardubický	20	17,54 %

Tab. 4: Kraje, v nichž jsou umístěna pracoviště respondentů



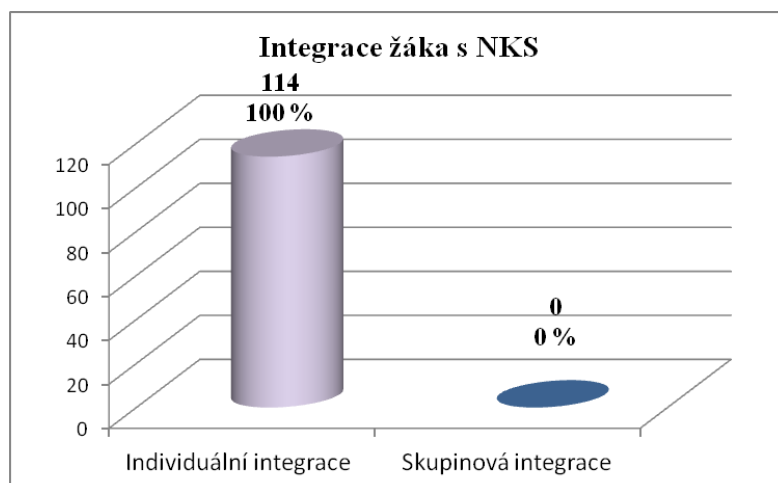
Graf 4: Kraje, v nichž jsou umístěna pracoviště respondentů

Od 1. ledna 2000 jsou v České republice zřízeny vyšší územní samosprávné celky nazývané kraje. Ty ustanovuje ústavní zákon č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků. Kraji se zákonem č. 36/1960 Sb., o územním členění státu, v novelizovaném znění, rozumí územní jednotky jakožto části území republiky. V současnosti existuje u nás 14 krajů. Výzkumného šetření se však zúčastnili pedagogové ze základních škol pouze z pěti vybraných krajů naší republiky. Jak je patrné z tabulky 4 a grafu 4, jednalo se konkrétně o kraje Jihomoravský, Královéhradecký, Pardubický, Liberecký a kraj Vysočina. Nejvíce respondentů výzkumného šetření pracovalo v rámci kraje Královéhradeckého (42,98 %), jednalo se o téměř polovinu všech respondentů. Druhou nejčetnější skupinu tvořili respondenti z kraje Pardubického (17,54 %). V menší míře se výzkumného šetření zúčastnili pedagogové z kraje Libereckého (15,79 %), kraje Vysočina (13,16 %) a Jihomoravského kraje (10,53 %).

Položka dotazníku č. 5: Integrace žáků s narušenou komunikační schopností

Integrace žáků s narušenou komunikační schopností		
	Četnost	Relativní četnost
Individuální integrace	114	100 %
Skupinová integrace	0	0 %

Tab. 5: Integrace žáků s narušenou komunikační schopností



Graf 5: Počet žáků s narušenou komunikační schopností ve třídě

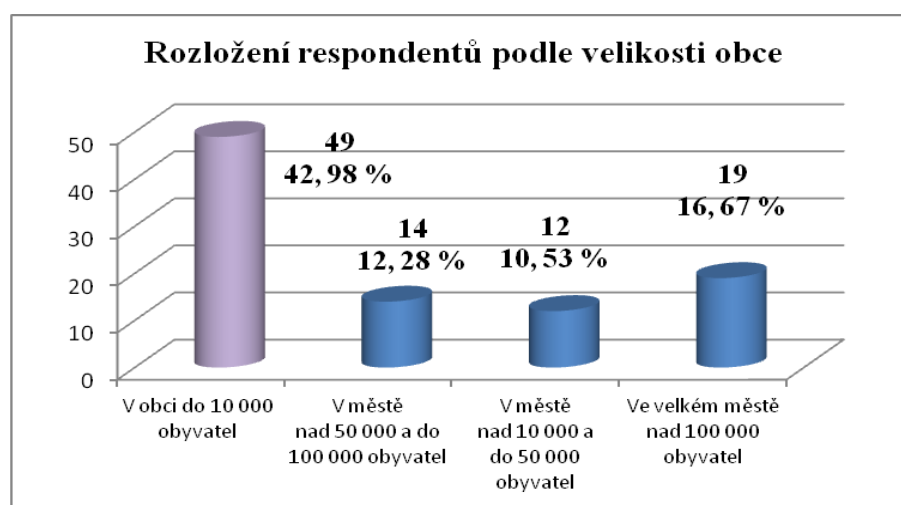
V dotazníkovém šetření byli respondenti tázáni, kolik žáků s narušenou komunikační schopností mají ve své třídě, a zda se tedy jedná o individuální nebo skupinovou integraci žáka s narušenou komunikační schopností. Jedná se o dvě rozdílné formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Individuální integrace je v běžné škole upřednostňována, pokud je škola schopna zajistit vhodné podmínky pro integraci daného žáka. Výhodou integrovaného vzdělávání je přirozenější příprava žáků se speciálními potřebami na dospělý život v běžném prostředí, jejich kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků, společné dospívání vrstevníků, efektivní využívání speciální podpory (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky), rozvoj tolerance a přijímání rozdílnosti, individuální přístup, větší zájem rodičů a naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí. Skupinová integrace většinou probíhá v rámci logopedické třídy při základní škole nebo v základní škole logopedické. Každá integrace je však vždy podmíněna také souhlasem zákonných zástupců žáka. Z tabulky 5 a grafu 5 je zřejmé, že všichni respondenti výzkumného šetření uvedli, že se v jejich případě jedná o individuální integraci žáka s narušenou komunikační schopností (100 %) v běžné třídě základní školy. Žádní pedagogové neměli více než jednoho žáka s narušenou komunikační

schopností ve třídě (0 %), a ve výzkumném šetření se tedy nejednalo o žáky z logopedických tříd.

Položka dotazníku č. 6: Velikost obce, v níž se pracoviště respondentů nachází

Rozložení respondentů podle velikosti obce		
	Četnost	Relativní četnost
V obci do 10 000 obyvatel	49	42,98 %
V městě nad 10 000 a do 50 000 obyvatel	12	10,53 %
V městě nad 50 000 a do 100 000 obyvatel	14	12,28 %
Ve velkém městě nad 100 000 obyvatel	19	16,67 %

Tab. 6: Velikost obce, v níž se nachází pracoviště respondenta



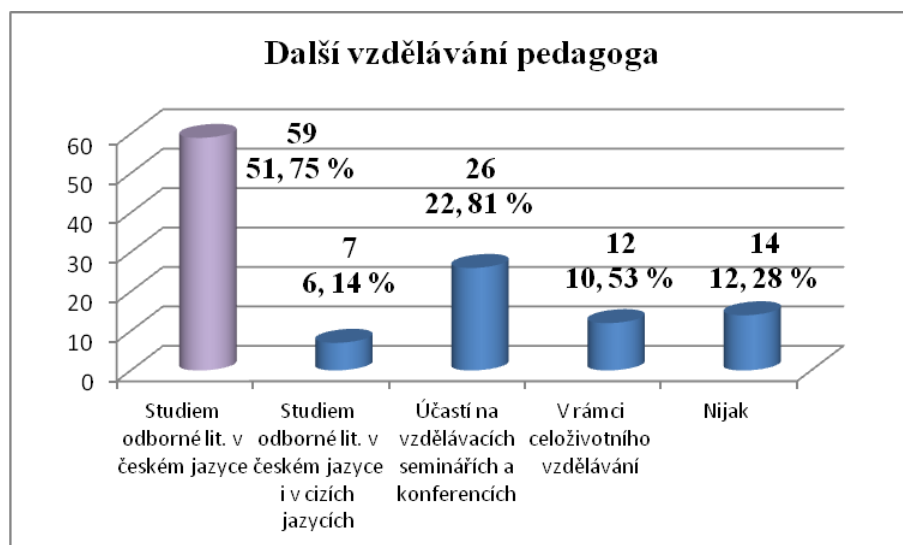
Graf 6: Velikost obce, v níž se nachází pracoviště respondenta

Šestá položka dotazníku zjišťovala velikost obce, v níž se nachází pracoviště respondentů. Z této položky dotazníkového šetření je možné usuzovat, zda respondenti pracují na škole spíše vesnického typu, případně naopak na základních školách na území velkých měst. Větší obce mohou poskytovat lepší dostupnost školských poradenských pracovišť i více možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přesto, že je těžší naplnit kapacitu školy v menší obci a školy jsou zpravidla v populačně větších sídlech s dobrou dostupností, nejvíce respondentů výzkumného šetření uvedlo, že pracuje v základní škole v menších obcích, kde počet obyvatel nepřesahuje 10 000 (42,98 %). Ve výzkumném šetření tvořili tyto pedagogové téměř polovinu respondentů, což je patrné z tabulky 6 a grafu 6. Méně byli ve výzkumném projektu zastoupeni pedagogové pracující na základních školách ve větších městech. V obci mezi 10 000 a 50 000 obyvateli pracovalo 12 pedagogů (10,53 %), ve městech s 50 000 až 100 000 obyvateli pracovalo 14 pedagogů (12,28 %) a ve velkých městech nad 100 000 obyvatel pracovalo 19 pedagogů (16,67 %).

Položka dotazníku č. 7: Další vzdělávání pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností *(Bylo možno označit více odpovědí)*

Další vzdělávání pedagoga		
	Četnost	Relativní četnost
Studiem odborné lit. v českém jazyce	59	51,75 %
Studiem české odborné lit. i v cizích jazycích	7	6,14 %
Účastí na vzdělávacích seminářích a konferencích	26	22,81 %
V rámci celoživotního vzdělávání	12	10,53 %
Nijak	14	12,28 %

Tab. 7: Další vzdělávání pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností



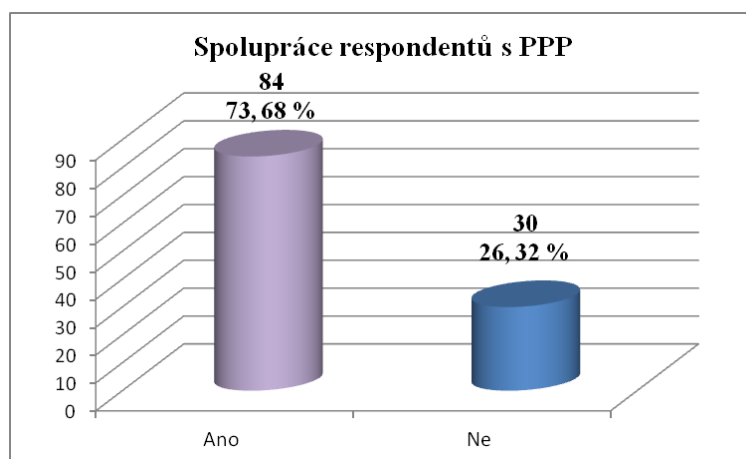
Graf 7: Další vzdělávání pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností

V otázce směřující k dalšímu vzdělávání pedagogů, kteří mají ve třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, měli respondenti možnost označit vícero z nabízených položek odpovědi. Tabulka 7 a graf 7 tedy shrnují četnost označení jednotlivých položek odpovědí. Nejčastějším způsobem dalšího vzdělávání pedagogů majících ve třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností byla četba a studium soudobé odborné literatury v českém jazyce (51,57 %). Druhým nejčastějším způsobem je účast na nejrůznějších vzdělávacích seminářích a konferencích k tematice narušené komunikační schopnosti (22,81 %). Třetí nejčastější odpovědí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů byla možnost, že se v dané oblasti pedagogové dále nijak speciálně nevzdělávají nebo že o další vzdělávání nemají zájem (12,28 %). Malá část respondentů uvedla, že se účastní celoživotního vzdělávání (10,53 %), nebo že studuje českou i zahraniční odbornou literaturu (6,14 %).

Položka dotazníku č. 8: Spolupráce respondentů s PPP

Spolupráce s PPP		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	84	73,68 %
Ne	30	26,32 %

Tab. 8: Spolupráce respondentů s PPP



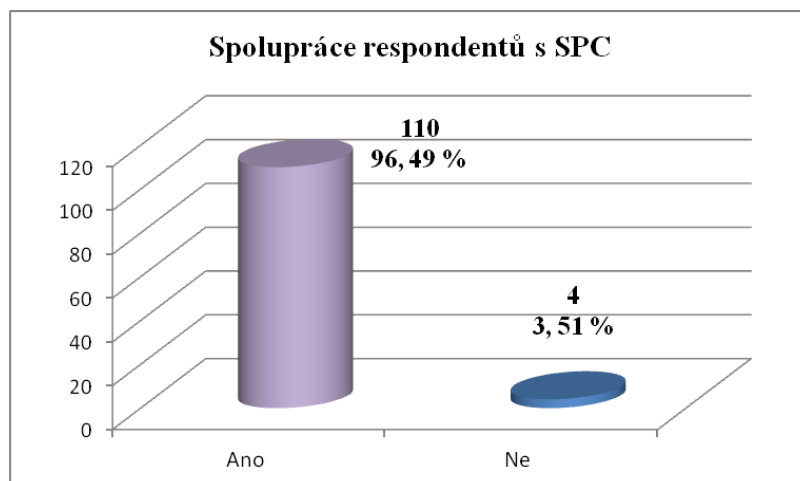
Graf 8: Spolupráce respondentů s PPP

Pedagogicko-psychologická poradna patří mezi školská poradenská zařízení věnující se dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům. Dále také pro školy a školská zařízení zajišťuje informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Spolupráce školy s pedagogicko-psychologickou poradnou se však může týkat všech žáků školy a probíhat po celou dobu jejich studia. Aktivity realizované ve spolupráci s poradnou se mohou zaměřovat také na posilování zdravého sebevědomí, rozvíjení asertivního chování, kritického uvažování a schopnosti čelit tlaku vrstevníků, formování osobní zodpovědnosti apod. Jedná se ječastěji o poradenská zařízení zřizovaná kraji, popř. jinými právníckými nebo fyzickými osobami (poradny církevní a soukromé), přičemž v každém okrese působí nejméně jedno pracoviště. Je-li ve třídě integrován žák s narušenou komunikační schopností, může jeho pedagogovi poradenské pracoviště poskytnout odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Z tabulky 8 a grafu 8 můžeme vidět, že pravidelnou spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou uvedly v dotazníkovém šetření téměř tři čtvrtiny pedagogů majících ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností (73,68 %). Více než jedna čtvrtina respondentů pak v dotazníkovém šetření označila, že pravidelnou a trvající spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou nenavázala (26,32 %).

Položka dotazníku č. 9: Spolupráce respondentů s SPC

Spolupráce s SPC		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	110	96,49 %
Ne	4	3,51 %

Tab. 9: Spolupráce respondentů s SPC



Graf 9: Spolupráce respondentů s SPC

Speciálně pedagogická centra jsou zřizována převážně při speciálních školách a jejich úkolem je poskytovat poradenské služby, podpůrnou péči a odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, jejich zákonným zástupcům a pedagogům, kteří s těmito žáky pracují. Ve třídě, kde je integrován žák s narušenou komunikační schopností, by tedy spolupráce se speciálně pedagogickým centrem byla velice vhodná. Jak potvrzují výsledky šetření uvedené v tabulce 9 a grafu 9, většina pedagogů účastnících se výzkumného šetření podporu speciálně pedagogického centra v praxi opravdu využívá (96,49 %). Pouze velice malá část respondentů s tímto poradenským pracovištěm nespolupracuje (3,51 %).

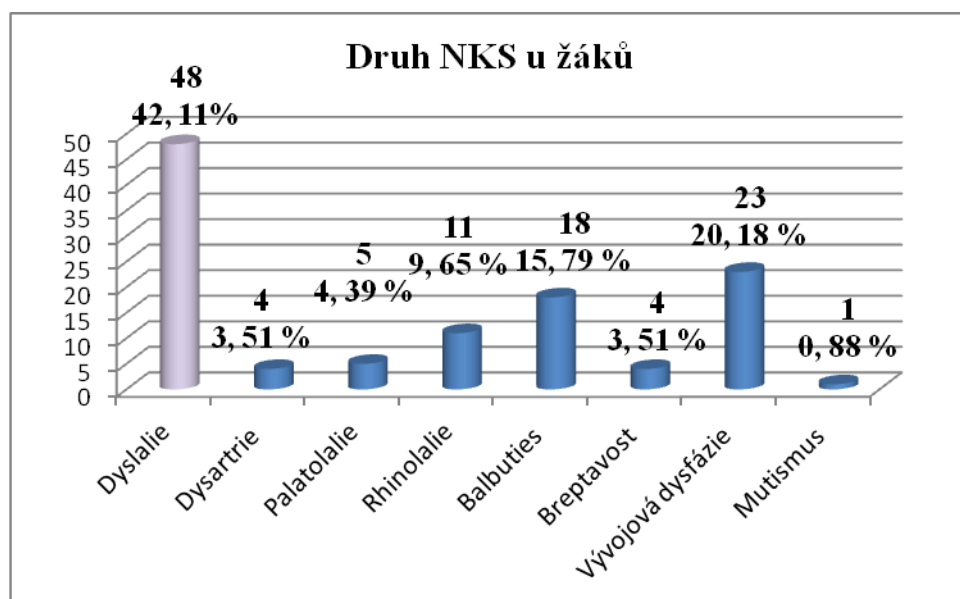
Nyní následuje vyhodnocení druhé části dotazníkového šetření, zaměřené na základní **informace o integrovaném žákovi** s narušenou komunikační schopností.

Položka dotazníku č. 10: Druh narušené komunikační schopnosti

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Druh narušené komunikační schopnosti		
	Četnost	Relativní četnost
Dyslalie	48	42,11 %
Dysartrie	4	3,51 %
Rozštěpová porucha obličeje	5	4,39 %
Rhinolalie	11	9,65 %
Balbuties	18	15,79 %
Breptavost	4	3,51 %
Vývojová dysfázie	23	20,18 %
Mutismus	1	0,88 %

Tab. 10: Druh narušené komunikační schopnosti žáků



Graf 10: Druh narušené komunikační schopnosti žáků

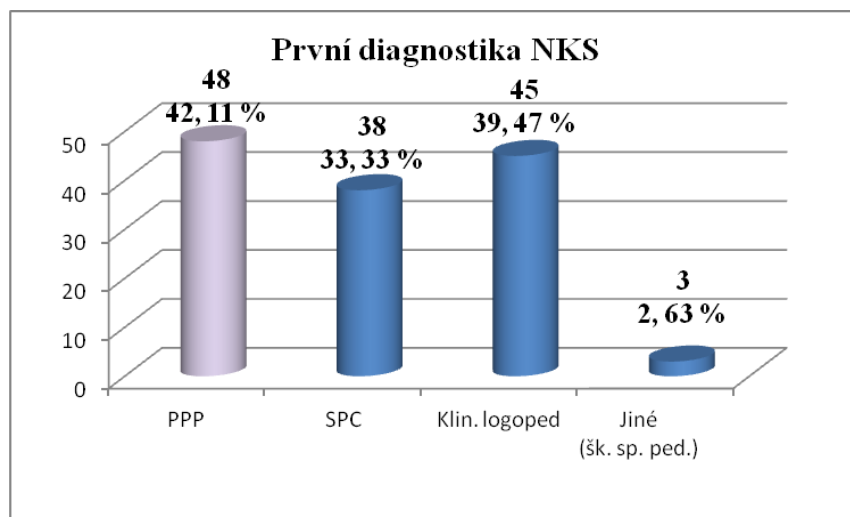
U položky dotazníku číslo 10 uváděli respondenti, který druh narušené komunikační schopnosti mají žáci, kteří jsou integrováni v jejich třídách. Tabulka 10 a graf 10 tedy ukazují přehled četností výskytu jednotlivých diagnostikovaných druhů narušené komunikační schopnosti, nikoli jednotlivé žáky s jejich diagnózami. Nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti je dyslalie (42,11 %), která tvoří téměř polovinu z označovaných diagnóz. Po ní dále pak následuje vývojová dysfázie (20,18 %) a balbuties neboli koktavost (15,79 %). Méně často jsou zastoupeny rhinolalie (9,65 %), rozštěpové poruchy obličeje (4,39 %), dysartrie (3,51 %), tumultus sermonis neboli breptavost (3,51 %) a mutismus (0,88 %).

Položka dotazníku č. 11: Diagnostika narušené komunikační schopnosti

(Bylo možno označit více odpovědí.)

První diagnostika narušené komunikační schopnosti		
	Četnost	Relativní četnost
V pedagogicko-psychologické poradně	48	42,11 %
Ve speciálně pedagogickém centru	38	33,33 %
U klinického logopeda	45	39,47 %
Diagnostikoval někdo jiný (školní speciální pedagog)	3	2,63 %

Tab. 11: Diagnostika narušené komunikační schopnosti



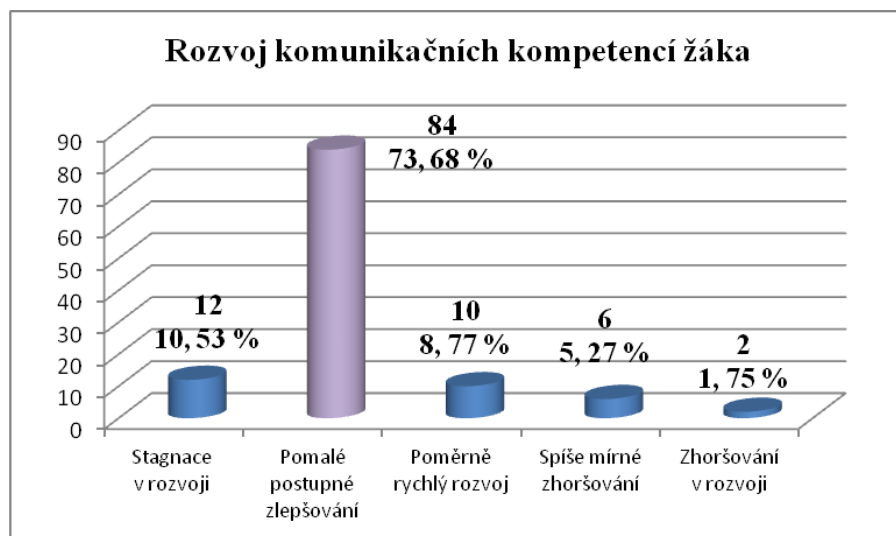
Graf 11: Diagnostika narušené komunikační schopnosti

Otázka týkající se diagnostikování narušené komunikační schopnosti si kladla za cíl zjistit, kde bylo narušení komunikační schopnosti odhaleno a diagnostikováno. Diagnostika je však záležitostí průběžnou a její opakování je velice žádoucí, respondenti tedy mohli u této položky dotazníku označovat více položek odpovědí. I v této otázce se tedy jedná o četnost odpovědí, které jsou patrné z tabulky 11 a grafu 11. Méně než jedna polovina ze všech uvedených odpovědí poukazuje na to, že žák s narušenou komunikační schopností, který je integrovaný ve své třídě, byl diagnostikován v pedagogicko-psychologické poradně (42,11 %). O něco více než jedna třetina ze všech uvedených odpovědí ve výzkumném šetření uvádí, že byl žák diagnostikován u klinického logopeda (39,47 %) a další třetina odpovědí uvedla odhalení a diagnostiku žáka ve speciálně pedagogickém centru (33,33 %). Třikrát byla označena možnost jiné (2,63 %). Ve všech těchto případech bylo potom doplněno, že diagnostiku provedl přímo na základní škole školní speciální pedagog-logoped.

Položka dotazníku č. 12: Rozvoj komunikačních kompetencí v průběhu vyučovacího procesu

Rozvoj komunikačních kompetencí		
	Četnost	Relativní četnost
Stagnace v rozvoji	12	10,53 %
Pomalé postupné zlepšování	84	73,68 %
Poměrně rychlý rozvoj	10	8,77 %
Spíše mírné zhoršování	6	5,27 %
Zhoršování v rozvoji	2	1,75 %

Tab. 12: Rozvoj komunikačních kompetencí v průběhu vyučovacího procesu



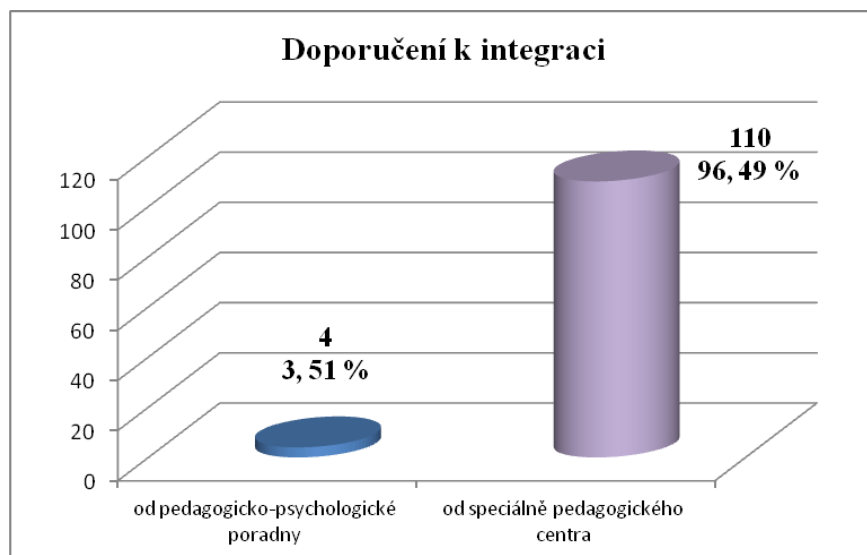
Graf 12: Rozvoj komunikačních kompetencí v průběhu vyučovacího procesu

Pedagogové integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností měli uvádět, zda se komunikační kompetence těchto žáků v současné době dle jejich osobního názoru rozvíjejí, a pokud ano, jakým způsobem. Vybírat mohli na škále od rychlého rozvoje komunikačních kompetencí, přes pomalý postupný rozvoj, dále stagnaci v rozvoji až po zhoršení. Největší procento respondentů (73,68 %) se klonilo v dotazníkovém šetření k tomu, že u jejich integrovaných žáků s narušenou komunikačních schopností dochází k pomalému postupnému pozitivnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Uvedly to téměř tři čtvrtiny oslovených respondentů. Stagnaci v rozvoji komunikačních kompetencí u svých žáků sleduje dle výzkumného šetření necelá desetina dotazovaných (10,53 %). Ještě méně uváděli respondenti rychlý pozitivní rozvoj komunikačních kompetencí (8,77 %) a naopak mírné zhoršení v rozvoji (5,27 %), či dokonce zhoršení v rozvoji komunikačních kompetencí (1,75 %).

Položka dotazníku č. 13: Doporučení k integraci žáka

Doporučení k integraci		
	Četnost	Relativní četnost
Od pedagogicko-psychologické poradny	4	3,51 %
Od speciálně pedagogického centra	110	96,49 %

Tab. 13: Doporučení žáka k integraci



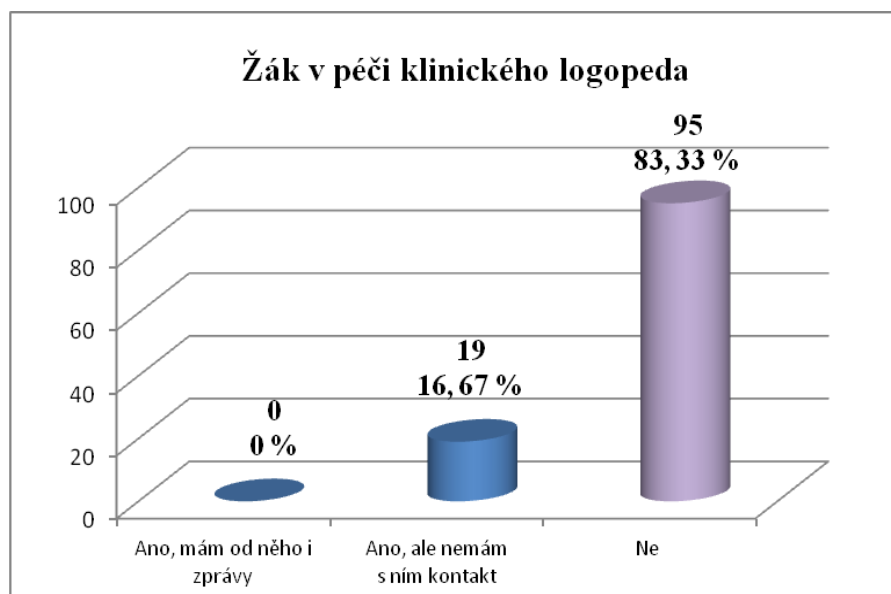
Graf 13: Doporučení žáka k integraci

Tabulka 13 a graf 13 ukazují analýzu výsledků dotazníkové položky, která se dotýkala doporučení k integraci. Poradenské pracoviště obvykle na základě žádosti rodičů nebo zákonných zástupců, případně s jejich souhlasem, provede komplexní vyšetření žáka a poté stanoví diagnózu a vystaví nález, případně doporučení k integraci za využití vhodných metod, přístupů a způsobů zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání, do běžné základní školy. Podle výsledků dotazníkového šetření je patrné, že většina žáků s narušenou komunikační schopností byla integrována na základě doporučení a podpory speciálně pedagogického centra (96,49 %), v náplni jehož činnosti je mimo jiné právě pomoc při individuální a skupinové integraci žáků se zdravotním postižením v mateřských, základních a středních školách a spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích plánů. Čtyři žáci však byli podle svých pedagogů integrováni na doporučení Pedagogicko-psychologické poradny (3,51 %).

Položka dotazníku č. 14: Žák v péči klinického logopeda

Péče klinického logopeda		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, mám od něho i zprávy	0	0 %
Ano, ale nemám s ním kontakt	19	16,67 %
Ne	95	83,33 %

Tab. 14: Žák v péči klinického logopeda



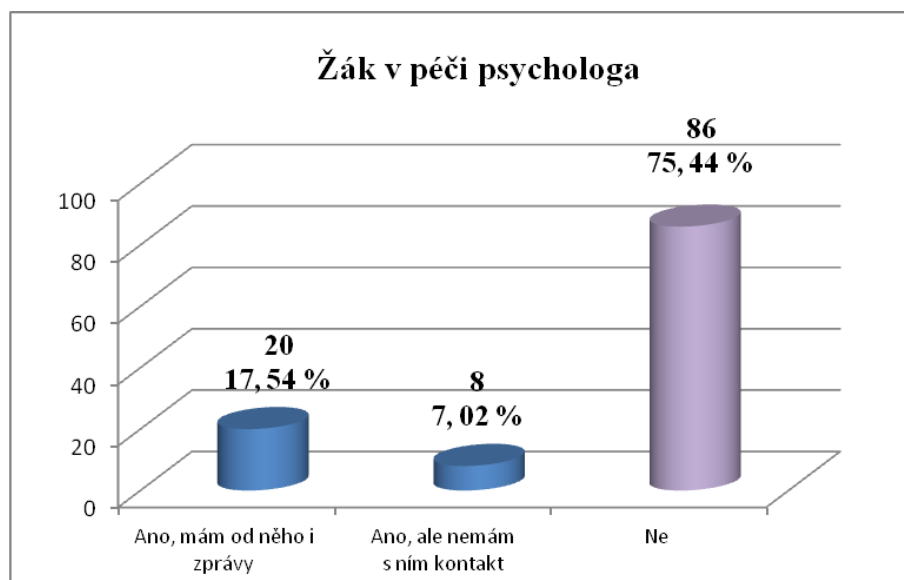
Graf 14: Žák v péči klinického logopeda

Součástí dotazníkového šetření byly také otázky zjišťující, kteří další odborníci, mimo poradenské pracoviště, mají integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností ve své péči. Zároveň bylo v těchto otázkách sledováno, zda mají pedagogové těchto žáků od příslušných odborníků informace z vyšetření či průběžné zprávy nebo zda mezi nimi probíhá spolupráce. Mezioborové vztahy a interdisciplinární spolupráce jsou v přístupu k žákům s narušenou komunikační schopností žádoucí pro jejich všestranný rozvoj. Jak je zřejmé z tabulky 14 a grafu 14, ze všech respondentů výzkumného šetření uvedlo necelých sedmnáct procent (16,67 %), že žák s narušenou komunikační schopností, kterého mají integrovaného ve své třídě, je v péči klinického logopeda. Zároveň však ani jeden z těchto pedagogů nemá s tímto klinickým logopedem kontakt a nezískává od něho informace. Většina pedagogů však uvedla, že žák s narušenou komunikační schopností, který je integrován v jejich třídě, v péči klinického logopeda není (83,33 %).

Položka dotazníku č. 15: Žák v péči psychologa

Péče psychologa		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, mám od něho i zprávy	20	17,54 %
Ano, ale nemám s ním kontakt	8	7,02 %
Ne	86	75,44 %

Tab. 15: Žák v péči psychologa



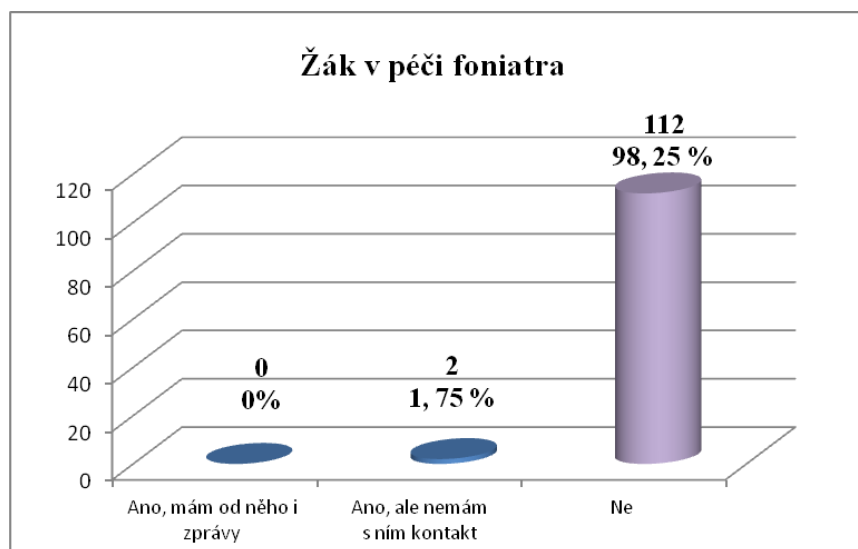
Graf 15: Žák v péči psychologa

Ve výše uvedené tabulce 15 a grafu 15 můžeme vidět, že respondenti výzkumného šetření uváděli, zda je žák s narušenou komunikační schopností integrovaný v jejich třídě také v péči psychologa. V oblasti psychologie je často žákům a jejich rodičům či zákonným zástupcům poskytováno poradenství v situacích, kde hledají řešení různých vývojových, výchovných či školních obtíží žáků, případně je u žáků prováděna psychologická diagnostika. V rámci výzkumného šetření uvedla největší část respondentů, že žáci integrovaní v jejich třídě v péči psychologa nejsou (75,44 %). Necelých dvacet procent respondentů výzkumného šetření (17,54 %) však uvedlo, že žák s narušenou komunikační schopností je v péči psychologa, a zároveň, že mají s tímto odborníkem kontakt, díky němuž získávají o žákovi důležité informace. Dalších osm respondentů (7,02 %) potom uvádí, že integrovaný žák v péči psychologa je, ale kontakt s ním nemají a informace od něho nezískávají.

Položka dotazníku č. 16: Žák v péči foniatra

Péče foniatra		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, mám od něho i zprávy	0	0 %
Ano, ale nemám s ním kontakt	2	1,75 %
Ne	112	98,25 %

Tab. 16: Žák v péči foniatra



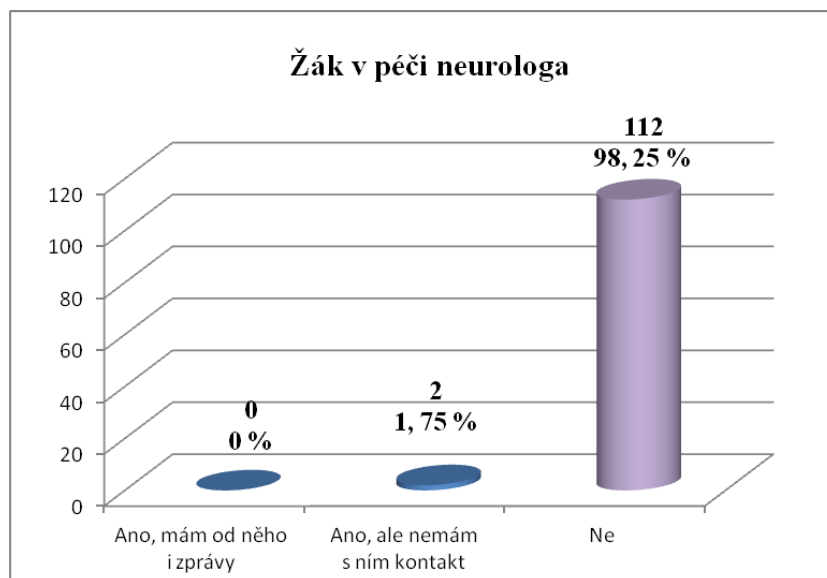
Graf 16: Žák v péči foniatra

Další odborník, na jehož péči se zaměřovalo dotazníkové šetření, byl foniatr. Foniatrie je jedním z oborů medicíny, který se zabývá vyšetřováním a léčbou poruch lidského hlasu, řeči a sluchu. Pozornost je v něm věnována také nejrozličnějším zánětům, úrazům i dalším obtížím, které se mohou projevit i při některých druzích narušené komunikační schopnosti. Žáka s narušenou komunikační schopností, který je v péči foniatra, uvedli ve výzkumném šetření pouze dva respondenti (1,75 %). V obou případech je však zdůrazněno, že s foniatrem nemá pedagog integrovaného žáka kontakt a nezískává od něho o žákovi žádné informace nebo výsledky vyšetření. Stejně tak jako u předcházejících odborníků uvedla většina dotazovaných, že žáci s narušenou komunikační schopností v jejich třídách v péči foniatra nejsou (98,25 %), a to i přesto, že je vždy velmi důležité hledat nejrozličnější příčiny narušené komunikační schopnosti. Je vhodné vyhledat odborníky a nechat žáky vyšetřit. Odborná vyšetření by měla být provedena u foniatra, klinického psychologa, klinického logopeda, popřípadě u neurologa.

Položka dotazníku č. 17: Žák v péči neurologa

Péče neurologa		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, mám od něho i zprávy	0	0 %
Ano, ale nemám s ním kontakt	2	1,75 %
Ne	112	98,25 %

Tab. 17: Žák v péči neurologa



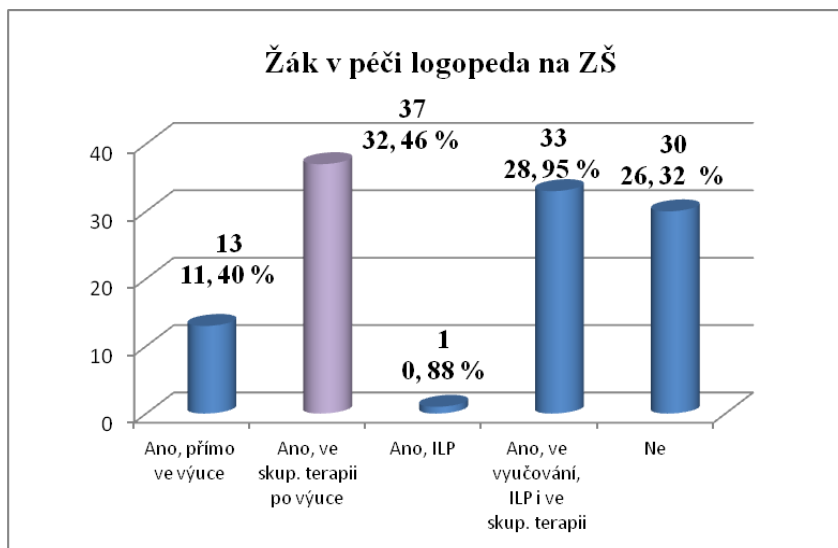
Graf 17: Žák v péči neurologa

Některé druhy narušené komunikační schopnosti mohou být způsobeny narušením určitých částí mozku či narušením centrální nervové soustavy. Sledování žáka neurologem je u žáků s narušenou komunikační schopností vhodné, pokud chceme zjistit druh, etiologii narušení a zvolit vhodný postup intervence. Jak ukazuje tabulka 17 a graf 17, uvedla v dotazníkovém šetření opět jen velmi malá část respondentů, že je žák s narušenou komunikační schopností integrovaný v jejich třídě v lékařské péči neurologa (1,75 %). Uvedli to pouze dva oslovení pedagogové. Ani jeden z těchto dvou pedagogů však výsledky neurologických vyšetření k dispozici neměl a s neurologem žáka neměl žádný kontakt.

Položka dotazníku č. 18: Žák v péči speciálního pedagoga logopeda na ZŠ

Podpora speciálního pedagoga logopeda na základní škole		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, přímo ve výuce	13	11,40 %
Ano, ve skup. terapii mimo vyučování	37	32,46 %
Ano, v ILP	1	0,88 %
Ano, ve vyučování, v ILP i ve skup. terapii	33	28,95 %
Ne	30	26,32 %

Tab. 18: Žák v péči speciálního pedagoga logopeda na základní škole



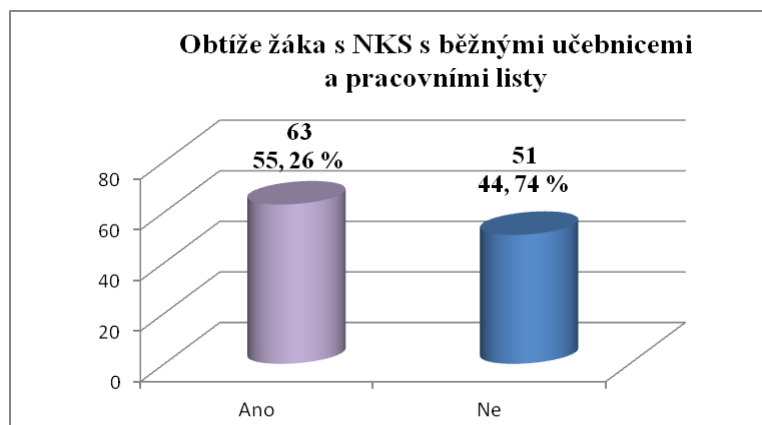
Graf 18: Žák v péči speciálního pedagoga logopeda na základní škole

Tabulka 18 a graf 18 popisují výsledky vyhodnocení dotazníkové položky, která se týkala péče o žáka s narušenou komunikační schopností přímo na základní škole, kam dochází, a to školním speciálním pedagogem logopedem. Školní speciální pedagog logoped dbá o kvalitu logopedické péče na příslušných školách. Mezi jeho hlavní činnost patří vstupní a průběžná diagnostika narušené komunikační schopnosti, budování komunikačních kompetencí žáků a logopedická intervence. Může však také metodicky vést pedagogy na škole, poskytovat konzultace rodičům nebo zákonným zástupcům a podílet se na odborném zpracování individuálních vzdělávacích plánů. Z výsledků je patrné, že tito odborníci na základních školách působí a žákům s narušenou komunikační schopností se věnují. Nejčastěji uváděli respondenti, že je pro žáky na základní škole zřízena skupinová terapie formou logopedického kroužku (32,46 %). Velice často se však školní speciální pedagogové logopedi věnují žákům i individuálně, i přímo ve výuce (28,95 %). V menší míře se žákům věnují jen přímo ve výuce (11,40 %), nebo pouze individuálně (0,88 %). Více než jedna čtvrtina respondentů (26,32 %) uvedla, že pro žáky s narušenou komunikační schopností integrované v jejich třídě školní speciální pedagog logoped na základní škole k dispozici není.

Položka dotazníku č. 19: Obtíže žáků s běžnými učebnicemi či pracovními listy

Obtíže s učebnicemi a pracovními listy		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	63	55,26 %
Ne	51	44,74 %

Tab. 19: Obtíže žáka s běžnými učebnicemi či pracovními listy



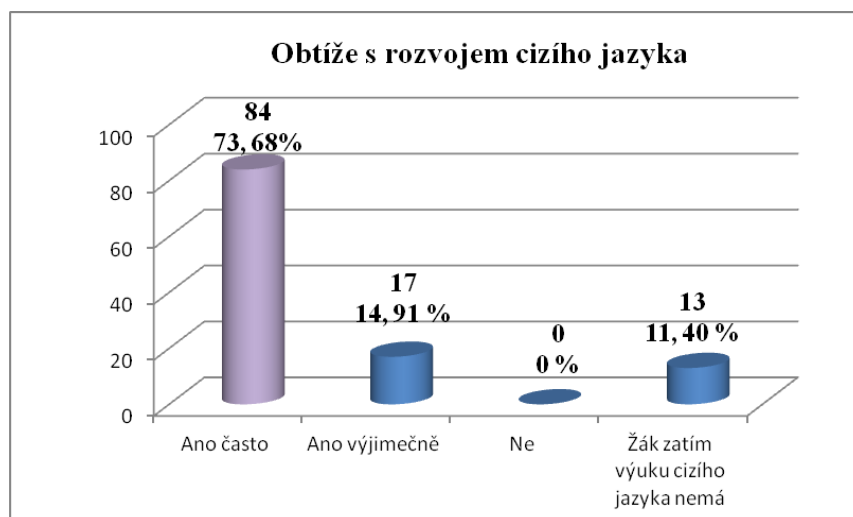
Graf 19: Obtíže žáka s běžnými učebnicemi či pracovními listy

Narušená komunikační schopnost může mít svoje negativní dopady i na proces učení a v jeho rámci i na čtení souvislého textu, zadávání úloh či porozumění obsahu napsaného. Narušená komunikační schopnost se může projevit obtížemi v expresivní i receptivní složce jazyka a složité texty učebnic či rozsáhlá zadání úkolů na běžných pracovních listech mohou být pro žáky nesnadno srozumitelná. Zvláště pracovní listy bývají často postaveny na tichém čtení s porozuměním a na úkolech, kde hravou formou získáme informace právě díky správnému pochopení zadání. Výzkumné šetření kladlo proto respondentům otázku, zda mají integrovaní žáci s narušenou komunikační schopností obtíže s užíváním běžných učebnic nebo běžných pracovních listů. Výsledky této položky dotazníku jsou shrnuty v tabulce 19 a grafu 19. Jak je patrné, u této otázky se dotazovaní rozdělují téměř na poloviny. O něco více než polovina pedagogů (55,26 %) uvádí, že integrovaní žáci s narušenou komunikační schopností obtíže s učebnicemi a pracovními listy mají, a necelá polovina (44,74 %) respondentů potom obtíže neuvádí.

Položka dotazníku č. 20: Obtíže s rozvojem cizího jazyka

Obtíže s rozvojem cizího jazyka		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, často	84	73,68 %
Ano, výjimečně	17	14,91 %
Ne	0	0,00 %
Žák zatím výuku cizího jazyka nemá	13	11,40 %

Tab. 20: Obtíže žáka s rozvojem cizího jazyka



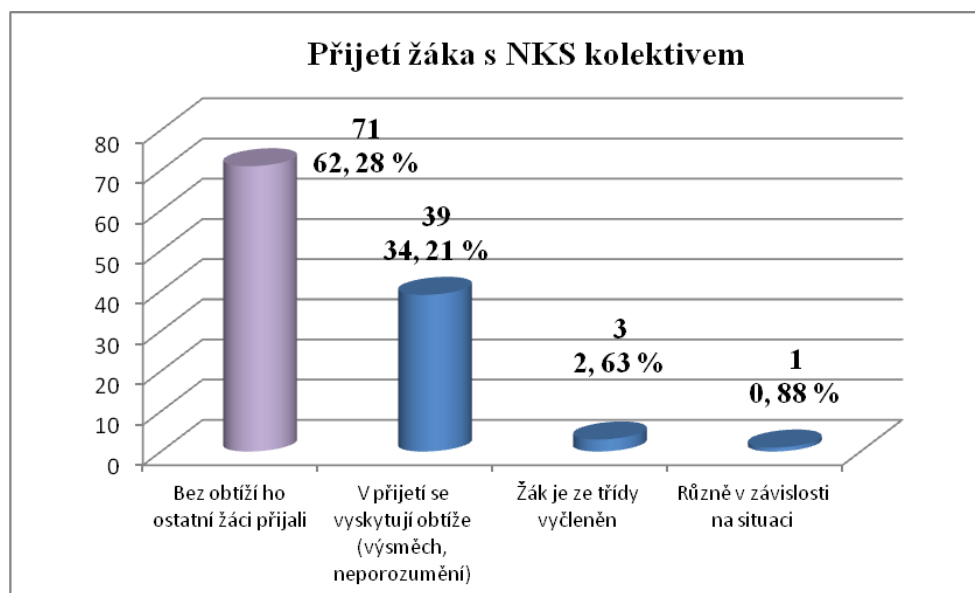
Graf 20: Obtíže žáka s rozvojem cizího jazyka

Tabulka 20 a graf 20 se vztahují k oblasti výuky cizích jazyků u žáků s narušenou komunikační schopností. Objevují-li se u integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností obtíže v rozvoji mateřského jazyka, mohou se objevit i obtíže při rozvoji jazyka cizího. Téměř tři čtvrtiny respondentů (73,68 %) v dotazníkovém šetření potvrzují, že dokonce často sledují u svých žáků s narušenou komunikační schopností určité obtíže v rozvoji cizího jazyka. Dále ještě dalších více než deset procent (14,91 %) respondentů uvedlo, že obtíže sledují alespoň výjimečně. Tedy více než 80 % pedagogů potvrzuje, že žáci s narušenou komunikační schopností integrovaní v jejich třídách na běžných základních školách mívají ve výuce cizího jazyka obtíže. Více než desetina (11,40 %) respondentů se k problematice obtíží s rozvojem cizího jazyka nevyjádřila, protože jejich žáci zatím výuku cizího jazyka na základní škole nezahájili.

Položka dotazníku č. 21: Přijetí žáka kolektivem

Přijetí kolektivem		
	Četnost	Relativní četnost
Bez obtíží ho ostatní žáci přijali	71	62,28 %
V přijetí se vyskytují obtíže (výsměch, nepochopení)	39	34,21 %
Žák je ze třídy vyčleněn	3	2,63 %
Různě v závislosti na situaci	1	0,88 %

Tab. 21: Přijetí žáka kolektivem



Graf 21: Přijetí žáka kolektivem

Žáci s různými druhy zdravotního postižení či znevýhodnění, kteří jsou integrováni do běžných základních škol, mohou zažívat adaptační obtíže nebo nepřijetí kolektivem spolužáků. Výzkumný projekt se problematice přijetí žáka s narušenou komunikační schopností kolektivem třídy věnoval také (tab. 21 a graf 21). Většina respondentů (62,28 %) výzkumného šetření uvedla pozitivní informaci, že byl integrovaný žák s narušenou komunikační schopností kolektivem přijat bez větších obtíží. Přesto však více než jedna třetina pedagogů sledovala, že v začleňování žáka do kolektivu nastaly některé obtíže, jako je výsměch či vzájemné nepochopení (34,21 %), nebo dokonce, že byl žák z třídního kolektivu zcela vyčleněn (2,63 %). Jeden (0,88 %) z oslovených pedagogů uvádí nekonstantní obtíže při začleňování, tedy obtíže v závislosti na určitých situacích.

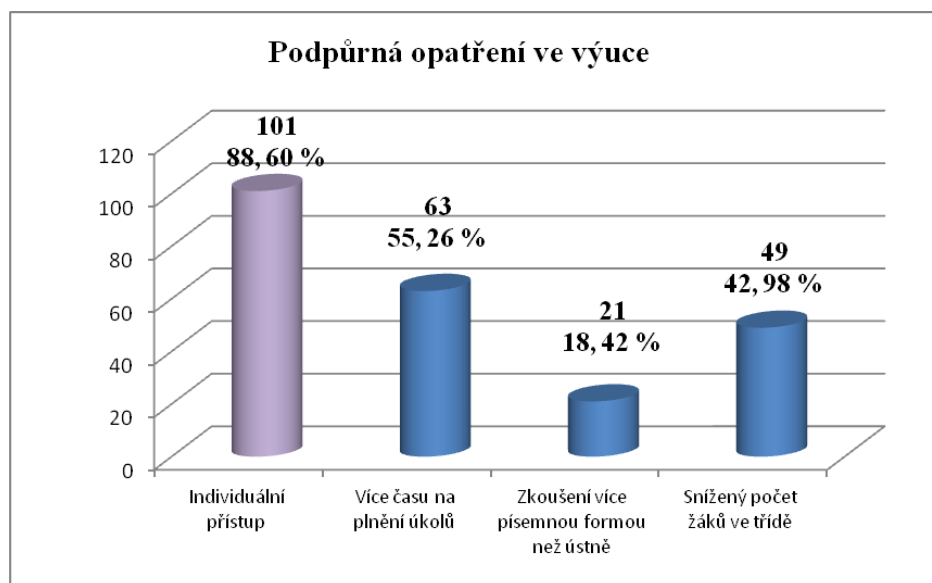
V další části dojde k vyhodnocení třetí části dotazníku. Tato část se věnovala **podpůrným opatřením** využívaným při výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Položka dotazníku č. 22: Podpůrná opatření ve výuce

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Podpůrná opatření ve výuce		
	Četnost	Relativní četnost
Individuální přístup	101	88,60 %
Více času na plnění úkolů	63	55,26 %
Zkoušení více písemnou formou než ústně	21	18,42 %
Snížený počet žáků ve třídě	49	42,98 %

Tab. 22: Podpůrná opatření ve výuce



Graf 22: Podpůrná opatření ve výuce

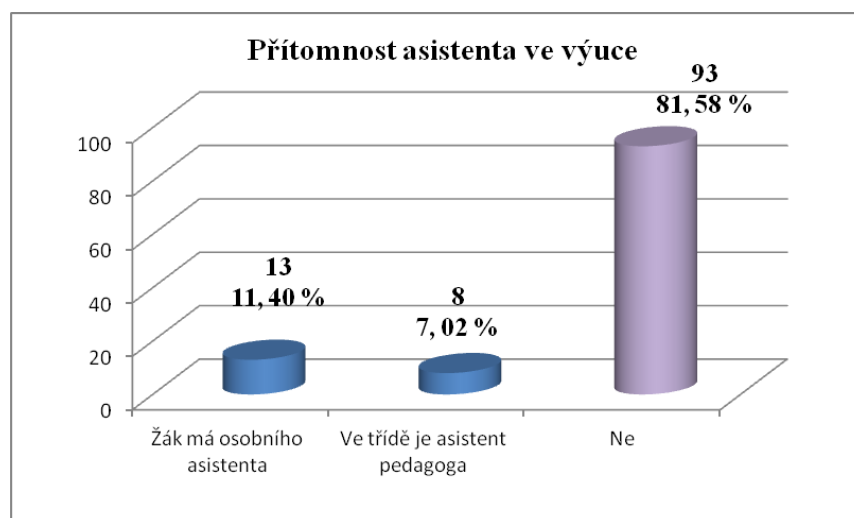
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení speciálních předmětů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě (Průchová, P. 2008). Pedagogové oslovení ve výzkumném šetření uváděli, zda ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností využívají vhodná a efektivní podpůrná opatření. Tabulka 22 a graf 22 uvedená využívaná opatření shrnují. Jedná se zde opět o četnost označení jednotlivých položek, protože respondenti mohli označovat více druhů opatření. Nejčastěji uváděnými podpůrnými opatřeními využívanými ve výuce integrovaných

žáků byl individuální přístup (88,60 %), více času na plnění úkolů (55,26 %) a snížený počet žáků ve třídě (42,98 %). V menší míře bylo upřednostňováno zkoušení písemnou formou než zkoušení ústní (18,42 %).

Položka dotazníku č. 23: Přítomnost asistenta

Asistent ve třídě		
	Četnost	Relativní četnost
Žák má osobního asistenta	13	11,40 %
Ve třídě je asistent pedagoga	8	7,02 %
Ne	93	81,58 %

Tab. 23: Přítomnost asistenta ve výuce



Graf 23: Přítomnost asistenta ve výuce

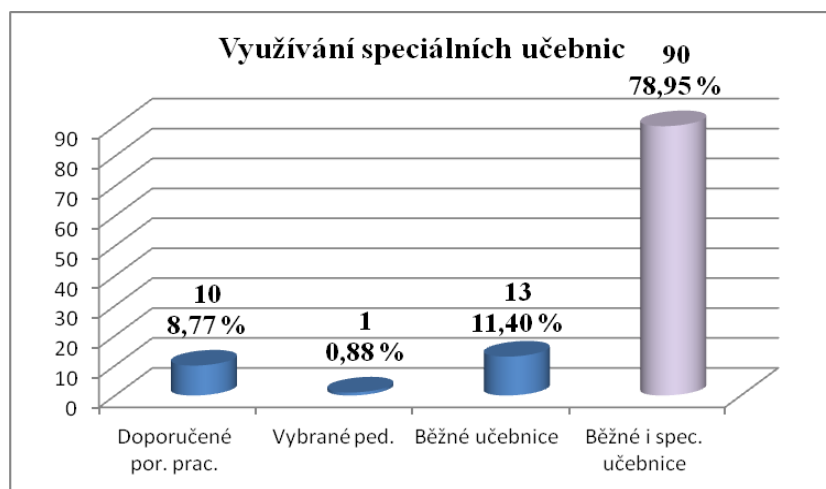
Jedním z mnoha dalších možných podpůrných opatření, které je také možné využít u integrovaných žáků, je přítomnost asistenta ve třídě. Integrovaný žák může mít asistenta osobního, který je chápán jako pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o sebe sama a při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, případně při zprostředkování kontaktu v interpersonálních vztazích. Ve výzkumném šetření byla uvedena přítomnost osobního asistenta u žáka s narušenou komunikační schopností ve třinácti případech (11,40 %). Ve třídě, kde je žák integrován, však může být také přítomen asistent pedagoga, jehož funkci zřizuje ředitel školy. Ten může žákům věnovat podporu v oblasti přizpůsobení se školnímu prostředí, pomáhat při výchovné a vzdělávací činnosti a spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Počet respondentů výzkumného šetření, kteří ve výzkumném šetření označili, že v jejich třídě působí asistent pedagoga (7,02 %), byl nižší než počet asistentů osobních. V nejvyšším procentu případů však respondenti uváděli, že žák asistenta nemá (81,58 %), protože

asistentská podpora bývá nejčastěji zajišťována u žáků, kteří mají kromě narušené komunikační schopnosti ještě další speciálně vzdělávací potřeby.

Položka dotazníku č. 24: Využívání speciálních učebnic

Využívání speciálních učebnic		
	Četnost	Relativní četnost
Ano, doporučené poradenským pracovištěm	10	8,77 %
Ano, vybrané vyučujícím	1	0,88 %
Ne, využívá stejně, běžné jako intaktní žáci	13	11,40 %
Využívá běžné i speciální učebnice	90	78,95 %

Tab. 24: Využívání speciálních učebnic u žáka s NKS



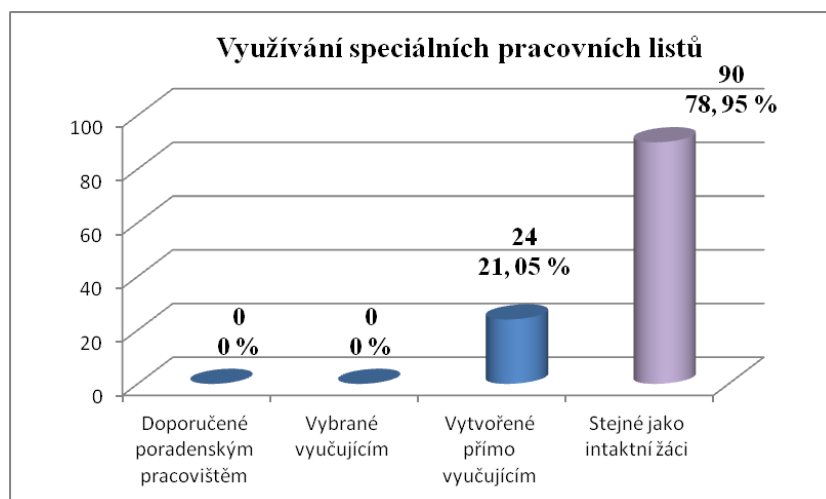
Graf 24: Využívání speciálních učebnic u žáka s NKS

Jak bylo patrné z tabulky 19 a grafu 19 výše, uváděli pedagogové, že žáci s narušenou komunikační schopností mívají obtíže s běžnými učebnicemi a pracovními listy. Zařazování a využívání speciálních pomůcek může těmto integrovaným žákům pomoci porozumět psaným zadáním textů a v plnění úkolů. Speciální pomůcky může doporučit poradenské pracoviště, případně si je vybrat sám pedagog integrovaného žáka a do vyučování je sám zařadit. V rámci výzkumného šetření byli respondenti výzkumného šetření dotazováni, zda využívají pro žáky s narušenou komunikační schopností jiné speciální učebnice, než mají intaktní žáci ve třídě. Výsledky jsou patrné z tabulky 24 a grafu 24. Nejčastěji dotazovaní uváděli, že žáci využívají jak běžné, tak speciální učebnice (78,95 %). Malá část respondentů uváděla využívání jen speciálních učebnic doporučených poradenským pracovištěm (8,77 %), vybraných samotným pedagogem (0,88 %) nebo užívání běžných učebnic (11,40 %). Využívání speciálních pracovních listů je dále popsáno v tabulce 25 a grafu 25 níže.

Položka dotazníku č. 25: Využívání speciálních pracovních listů

Speciální pracovní listy		
	Četnost	Relativní četnost
Doporučené poradenským pracovištěm	0	0,00 %
Vybrané vyučujícím	0	0,00 %
Vytvořené přímo vyučujícím	24	21,05 %
Stejně jako intaktní žáci	90	78,95 %

Tab. 25: Využívání speciálních pracovních listů



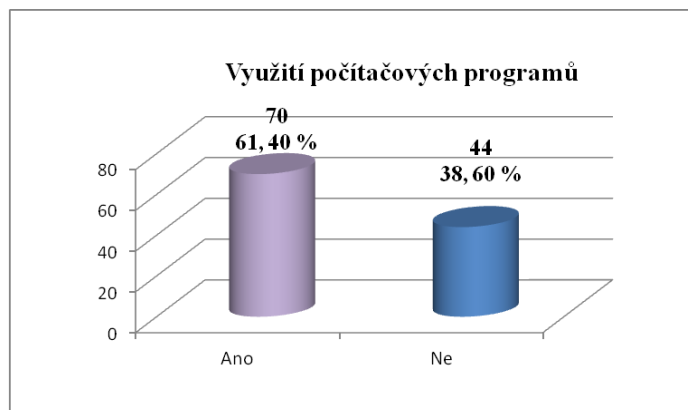
Graf 25: Využívání speciálních pracovních listů

Největší procento respondentů výzkumného šetření (78,95 %) uvádělo, že integrovaní žáci s narušenou komunikační schopností využívají pracovní listy shodné s pracovními listy pro žáky intaktní. V jejich výuce tedy nejsou využívány žádné speciální či upravované pracovní listy. Pouze asi pětina respondentů (21,05 %) uvedla, že si pro své žáky s narušenou komunikační schopností vytváří pracovní listy sama. Tvorba pomůcek včetně pracovních listů je pro pedagogy náročná činnost vyžadující kreativitu a dostatek času. Speciální pracovní listy jsou však jedním ze vhodných způsobů, jak řešit rozdílnost schopností, dovedností a vědomostí mezi jednotlivými žáky. Pracovní listy běžně dostupné na trhu nemusí vždy přesně vyhovovat žákům, které má pedagog ve své třídě, a proto je tvorba vlastních pracovních listů pro žáky vyžadující zvláštní pozornost a individuální přístup vhodným řešením. Ve výuce mohou navíc plnit další důležité funkce, jako rozvíjení práceschopnosti, porozumění a motivace. Využít je lze také pro všechny ostatní žáky jako opakování učiva nebo pro práci ve skupinách.

Položka dotazníku č. 26: Využívání dostupných výukových počítačových programů

Využití počítačových programů		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	70	61,40 %
Ne	44	38,60 %

Tab. 26: Využívání dostupných výukových počítačových programů



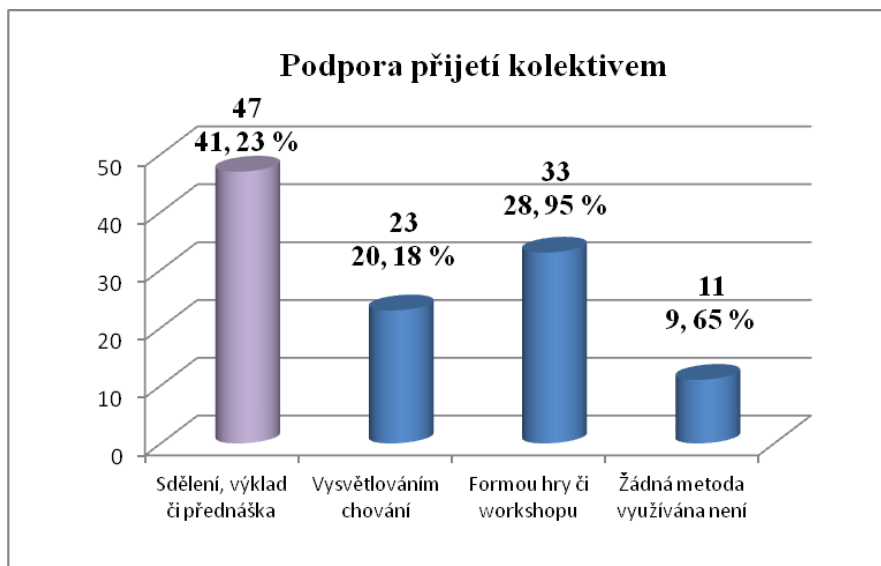
Graf 26: Využívání dostupných výukových počítačových programů

Speciální i běžné učebnice či pracovní listy představují pro svoji přenositelnost, jednoduchost, skladnost a vhodnou expozici učiva pomůcky v praxi dobře využitelné. Aktivizace žáka se však může dít i za využití výpočetní techniky, zejména pak počítačů a výukových počítačových programů. Také sama schopnost ovládat počítač je v dnešní době v podstatě nepostradatelná a práce s počítačem může být také relaxačním a zábavným způsobem jak rozvíjet žákovi kompetence. Počítačové programy mohou být vhodným způsobem podpory vzdělávání také u žáka s narušenou komunikační schopností. Žáci si díky nim nejen doplní a prohloubí probíraná témata, ale budou novým způsobem a zábavnou formou rozvíjet i slovní zásobu, své čtenářské i jiné dovednosti a trénovat řešení problémů. Jak ukazuje tabulka 26 a graf 26, více než jedna polovina (61,40 %) pedagogů dostupné výukové počítačové programy u těchto žáků v praxi využívá.

Položka dotazníku č. 27: Způsoby podpory přijetí žáka kolektivem

Podpora přijetí kolektivem		
	Četnost	Relativní četnost
Sdělení, výklad či přednáška	47	41,23 %
Vysvětlováním chování	23	20,18 %
Formou hry či workshopu	33	28,95 %
Žádná metoda využívána není	11	9,65 %

Tab. 27: Způsoby podpory přijetí žáka kolektivem



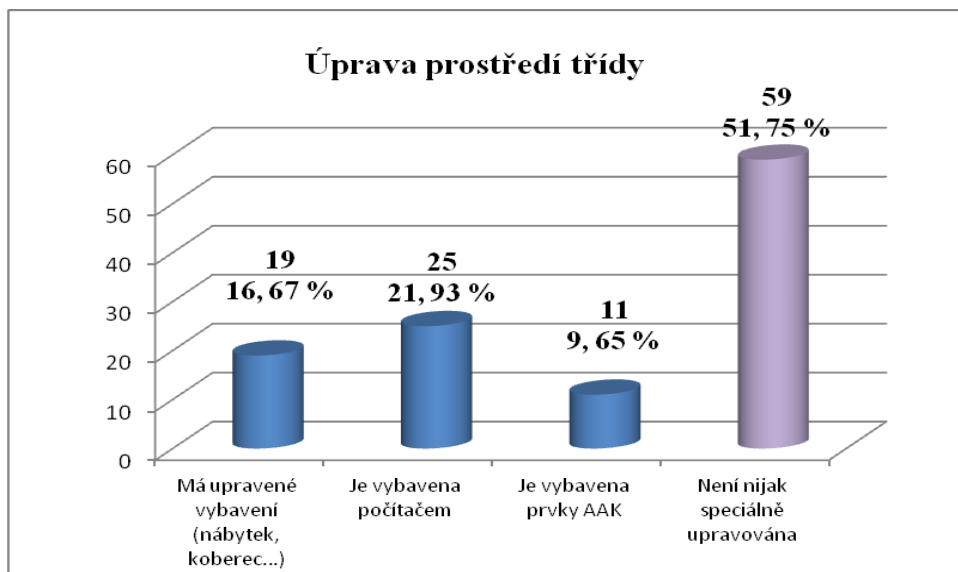
Graf 27: Způsoby podpory přijetí žáka kolektivem

V přijetí žáka s narušenou komunikační schopností kolektivem se mohou objevit obtíže (tab. 21 a graf 21). Snahou pedagogů by mělo být těmto obtížím co možná nejvíce předcházet a za využití nejrozličnějších metod práce s třídním kolektivem dosahovat vytvoření pozitivního třídního klimatu. Žáka integrovaného ani žáky intaktní pak při vzdělávání nic netíží a prožívají příjemné interpersonální vztahy. V ideálním případě je pak třída pro žáky přirozenou sociální skupinou. Předcházení obtíží v začleňování i jejich řešení bylo další položkou dotazníkového šetření (tab. 27 a graf 27). Nejvíce respondentů volí jako prostředek podpory začlenění integrovaných žáků do kolektivu informování třídy formou přednášky či výkladu (41,23 %), kohezi třídy a nepříznivým vztahům dále předchází respondenti také zařazováním různých kolektivních her a workshopů (28,95 %) nebo vysvětlováním a ustanovováním přesných pravidel chování (20,18 %). Jen malá část respondentů ve výzkumném šetření žádnou metodu podpory začlenění žáka s narušenou komunikační schopností neuvedla (9,65 %).

Položka dotazníku č. 28: Úprava prostředí třídy

Úprava prostředí třídy		
	Četnost	Relativní četnost
Má upravené vybavení (nábytek, koberec...)	19	16,67 %
Je vybavena počítačem	25	21,93 %
Je vybavena prvky AAK	11	9,65 %
Není nijak speciálně upravována	59	51,75 %

Tab. 28: Úprava prostředí třídy



Graf 28: Úprava prostředí třídy

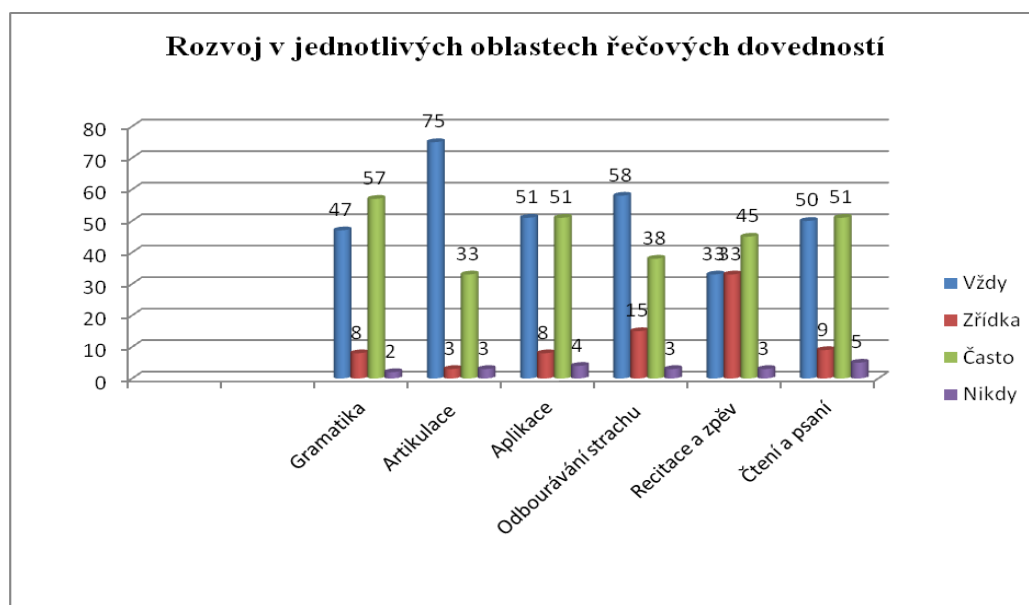
V případě integrace žáků je možné podle jejich individuálních speciálních vzdělávacích potřeb upravovat také prostředí a vybavení třídy, kterou navštěvují. U integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností může být třída vybavena například relaxačním koutkem, pomůckami pro rozvoj komunikačních kompetencí či počítačem. Z výše uvedené tabulky 28 a grafu 28 je zřejmé, že nejčastěji není třída, v níž je integrovaný žák s narušenou komunikační schopností zařazen, nijak upravována (51,75 %). Pětina (21,93 %) respondentů však uvádí, že je třída vybavena počítačem. Dále uváděli respondenti také úpravy vybavení třídy (16,67 %) nebo využití v prostředí třídy také prvků AAK (9,65 %).

Dále následuje vyhodnocení čtvrté, poslední části dotazníku, týkající se podpory **rozvoje komunikačních kompetencí** ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Položka dotazníku č. 29: Četnost rozvoje komunikačních kompetencí v různých oblastech

Rozvoj v jednotlivých oblastech řečových dovedností				
	Vždy	Vždy	Často	Často
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
Gramatická str. řeči, sl. zásoba	47	41,23 %	57	50,00 %
Artikulace a výslovnost	75	65,79 %	33	28,95 %
Aplikace řečových dovedností	51	44,74 %	51	44,74 %
Odbourávání strachu	58	50,88 %	38	33,33 %
Recitace a zpěv	33	28,95 %	45	39,47 %
Čtení a psaní	50	43,86 %	51	44,74 %
	Zřídka	Zřídka	Nikdy	Nikdy
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
Gramatická str. řeči, sl. zásoba	8	7,02 %	2	1,75 %
Artikulace a výslovnost	3	2,63 %	3	2,63 %
Aplikace řečových dovedností	8	7,02 %	4	3,51 %
Odbourávání strachu	15	13,16 %	3	2,63 %
Recitace a zpěv	33	28,95 %	3	2,63 %
Čtení a psaní	9	7,89 %	5	4,39 %

Tab. 29: Četnost rozvoje komunikačních kompetencí v různých oblastech



Graf 29: Četnost rozvoje komunikačních kompetencí v různých oblastech

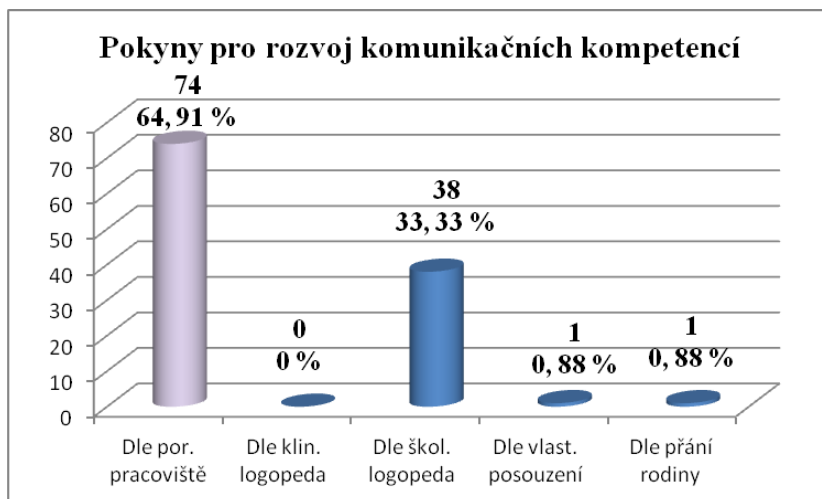
Komunikační kompetence v sobě zahrnují velice širokou škálu dovedností a oblastí, kterým je třeba se v rámci rozvoje věnovat. Jedná se především o schopnosti v jednotlivých jazykových rovinách (foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické) doplněné o školní dovednosti čtení a psaní. Na všech úrovních vzdělávání, a v základní škole zejména, jsou považovány za důležité rozvoj interakčních dovedností, schopnosti získávání informací z komunikačního procesu a dovednost informací vhodně předávat dále. I u žáků intaktních je třeba na rozvoj komunikačních kompetencí dbát. O to více však

potřebují podporovat v rozvoji všech složek komunikačních kompetencí žáci s různými druhy narušené komunikační schopnosti, protože je pro ně jejich rozvoj obtížnější. Výsledky četnosti rozvoje komunikačních kompetencí v jednotlivých oblastech shrnuje tabulka 29 a graf 29. Respondenti u jednotlivých složek komunikačních kompetencí uváděli, zda se jednotlivým oblastem věnují vždy, často, zřídka nebo nikdy. Mezi tyto složky byla zařazena výslovnost či artikulace, gramatická stránka řeči a rozvoj slovní zásoby, aplikace řečových dovedností v praxi, odbourávání strachu z komunikace, recitace, zpěv a také čtení a psaní. Výsledky potvrzují, že se pedagogové těmto oblastem opravdu pečlivě věnují, protože u všech jednotlivých oblastí komunikačních kompetencí převažuje, že se jim respondenti věnují vždy nebo často. Přes 90 % respondentů se u žáků s narušenou komunikační schopností věnuje oblasti správné artikulace a výslovnosti vždy (65,79 %) nebo často (28,95 %) a dále také oblasti rozvoje gramatické stránky řeči a slovní zásoby vždy (41,23 %) nebo často (50 %). Více než tři čtvrtiny respondentů se potom věnují vždy nebo často oblasti aplikace komunikačních dovedností v praxi (vždy 44,74 %, často 44,74 %), odbourávání strachu z komunikace (vždy 50,88 %, často 33,33 %), recitaci a zpěvu (vždy 28,95 %, často 39,47 %) i čtení a psaní (vždy 43,86 %, často 44,74 %). Téměř třetina respondentů (28,95 %) však uvedla, že se oblasti recitace a zpěvu věnuje jen zřídka a také více než desetina (13,16 %) z nich uvádí, že se zřídka věnují i oblasti odbourávání strachu z komunikace. U žádné sledované oblasti nepřesáhl počet respondentů, kteří by se jí nevěnovali 5 %. Důraz na velice časté až každodenní rozvíjení určitých oblastí řečových a komunikačních dovedností je zcela jistě závislý také na druhu narušené komunikační schopnosti integrovaného žáka a na jeho individuálních vzdělávacích potřebách. Přesto je patrné, že se většina pedagogů snaží těmto integrovaným žákům poskytnout podporu při rozvíjení všech složek komunikačních kompetencí.

Položka dotazníku č. 30: Dodržování pokynů pro rozvoj komunikačních kompetencí

Dodržování pokynů pro rozvoj kom. kompetencí		
	Četnost	Relativní četnost
Podle pokynů poradenského pracoviště	74	64,91 %
Podle pokynů klinického logopeda	0	0 %
Podle pokynů školského logopeda	38	33,33 %
Podle vlastního posouzení	1	0,88 %
Podle přání rodiny žáka	1	0,88 %

Tab. 30: Dodržování pokynů pro rozvoj komunikačních kompetencí



Graf 30: Dodržování pokynů pro rozvoj komunikačních kompetencí

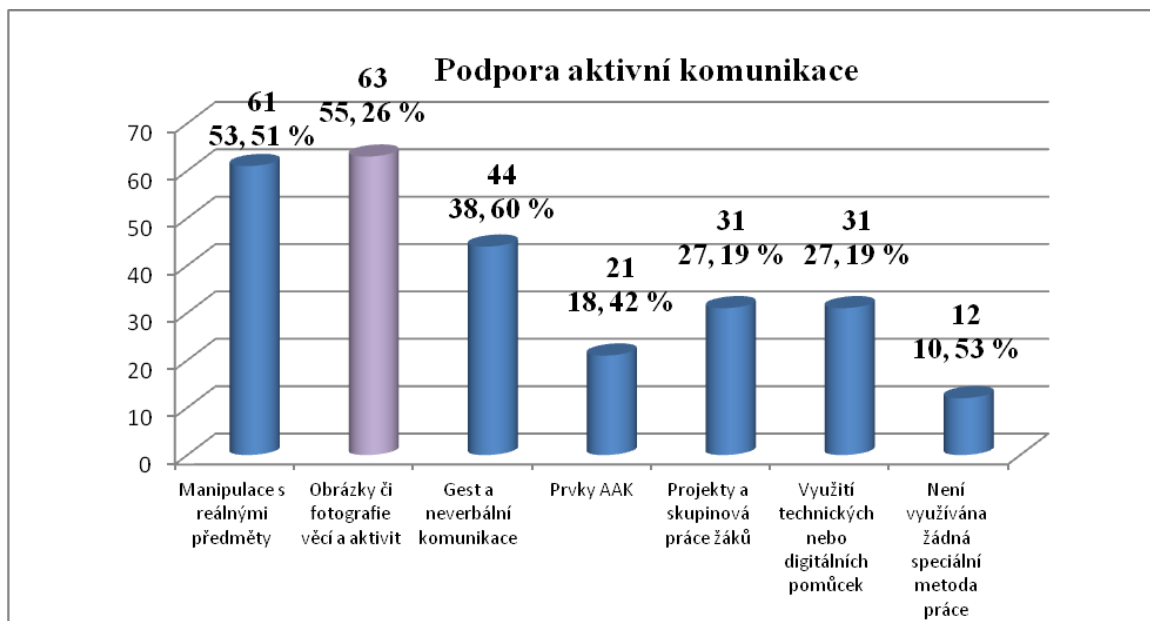
Jak vyplynulo z předešlých výsledků šetření uvedených výše (tabulka 29 a graf 29), je na jednotlivé složky komunikačních kompetencí kladen v rámci vzdělávacího procesu u integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností důraz. Postup při rozvoji komunikačních kompetencí si však mohou pedagogové volit sami nebo mohou pracovat podle doporučení poradenských pracovišť, odborníků či rodiny. K této problematice se vztahovala v dotazníkovém šetření položka číslo 30, v níž měli dotazovaní uvádět, podle koho při rozvoji komunikačních kompetencí postupují. Největší část respondentů (64,91 %) uvedla, že při rozvoji komunikačních kompetencí postupuje podle pokynů poradenského pracoviště. Podle pokynů klinického logopeda nepracoval žádný (0 %) z respondentů výzkumného šetření, což je zřejmé i z toho, že žádný z dotazovaných neuvedl, že by měl od klinického logopeda k dispozici informace, a to i případě, že je žák v jeho péči (tabulka 14, graf 14). Třetina respondentů (33,33 %) pracuje podle doporučení školního speciálního pedagoga.

Položka dotazníku č. 31: Podpora aktivní komunikace

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Podpora aktivní komunikace		
	Četnost	Relativní četnost
Manipulace s reálnými předměty	61	53,51 %
Obrázků či fotografií věcí a aktivit	63	55,26 %
Gest a neverbální komunikace	44	38,60 %
Prvků alternativní nebo augmentativní komunikace	21	18,42 %
Projektů a skupinové práce žáků	31	27,19 %
Využití technických nebo digitálních pomůcek	31	27,19 %
Není využívána žádná speciální metoda práce	12	10,53 %

Tab. 31: Podpora aktivní komunikace



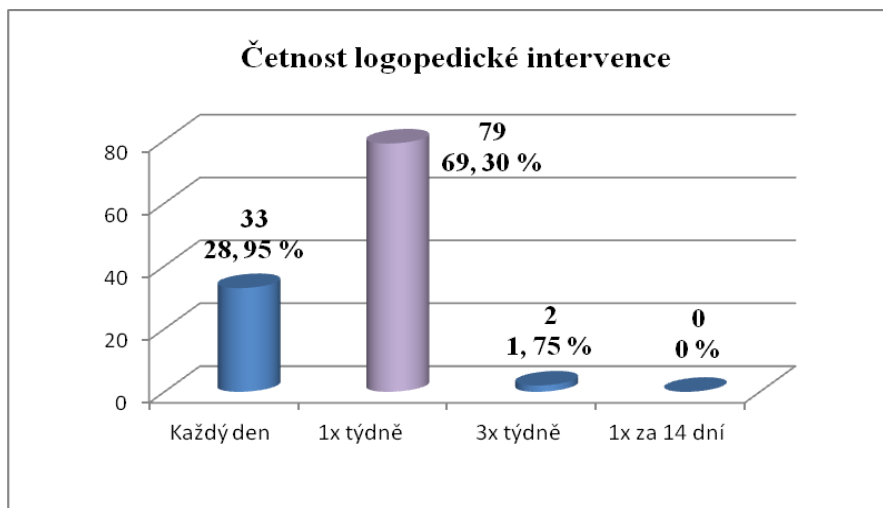
Graf 31: Podpora aktivní komunikace

Četnost využívání nejrozličnějších metod a forem podpory rozvoje komunikačních kompetencí shrnuje tabulka 31 a graf 31. Respondenti zde mohli označit více přístupů využívaných pro podporu receptivní i expresivní stránky komunikačních kompetencí, přičemž volit mohli z využívání reálných předmětů, neverbální komunikace, obrázkových systémů, prvků alternativní či augmentativní komunikace, technických pomůcek nebo z projektových a jiných metod vyučování. Nejčastěji byla v dotazníkovém šetření označena podpora rozvoje komunikačních kompetencí za využití obrázků a fotografií (55,26 %) nebo manipulace s reálnými předměty (53,51 %). Mezi dalšími, často využívanými metodami práce, byly také neverbální komunikace (18,24 %), dále projekty a skupinová práce (27,19 %) i digitální a technické pomůcky (27,19 %).

Položka dotazníku č. 32: Četnost a místo logopedické intervence

Četnost logopedické intervence		
	Četnost	Relativní četnost
Každý den	33	28,95 %
1x týdně	79	69,30 %
3x týdně	2	1,75 %
1x za 14 dní	0	0,00 %

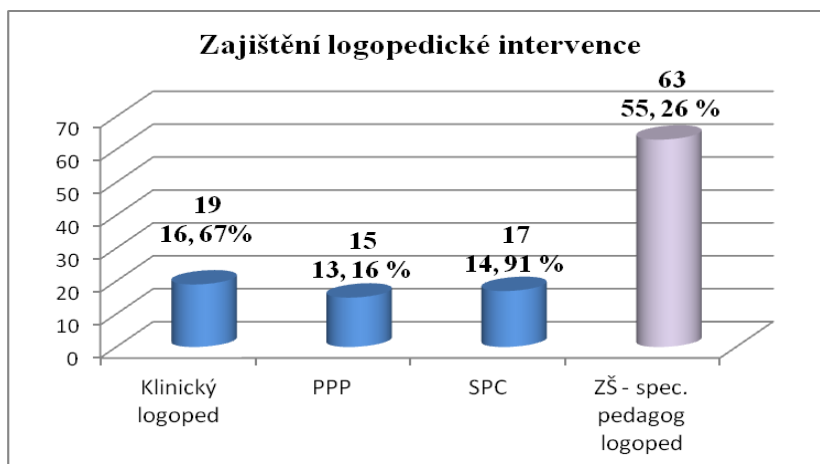
Tab. 32: Četnost logopedické intervence



Graf 32: Četnost logopedické intervence

Zajištění logopedické intervence		
	Četnost	Relativní četnost
Klinický logoped	19	16,67 %
PPP	0	0 %
SPC	2	1,75 %
Přímo na základní škole – školní spec. pedagog logoped	93	81,58 %

Tab. 33: Zajištění logopedické intervence



Graf 33: Zajištění logopedické intervence

V poslední položce dotazníku uváděli respondenti, jak často je u integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, který je umístěn v jejich třídě, věnována pozornost logopedické intervenci a kdo ji zajišťuje. Nejčastěji uváděli oslovení pedagogové, že žáci s narušenou komunikační schopností dochází na individuální logopedickou péči jedenkrát za týden (69,30 %) a nejčastěji se jim věnuje školní speciální pedagog logoped (55,26 %). Necelá třetina respondentů (28,95 %) uvedla, že má integrovaný žák zajištěnu logopedickou intervenci každý den.

3.4 Ověřování stanovených hypotéz

V následující kapitole je prováděno ověřování stanovených hypotéz. Položky týkající se jednotlivých hypotéz jsou zpřehledněny v tabulkách a grafech. Na konci ověřovacího procesu je vždy v rámci závěru uvedeno u každé hypotézy stanovisko k ověření hypotézy. Statistické ověřování analýzy dat bylo provedeno programem EpiInfo, verze 6.04 en. (1996) CDC Georgia - podprogram StatCalc a dále programem Statistica for Windows verze 7.

Hypotéza H1:

Pedagogové s kratší pedagogickou praxí využívají méně podpůrných opatření ve vyučovacím procesu žáka s narušenou komunikační schopností než pedagogové s pedagogickou praxí delší.

K hypotéze H1 se vztahuje položka dotazníku 1, v níž respondenti uváděli délku pedagogické praxe a všechny položky, které se týkají využívání nejrozličnějších podpůrných opatření ve výuce. Do této skupiny byly zařazeny položky 22a, 22b, 22c (individuální přístup, více času na plnění úkolů a přednost písemného zkoušení před ústním), dále položka 23 (podpora asistenta) a položky 24 a 25 (využívání speciálních učenic a pracovních listů) a také i položka 26 (využívání výukových počítačových programů).

Všechny tyto položky byly podrobeny analýze. Následující tabulky 34 a 35 uvádějí přehled počtu respondentů v jednotlivých kategoriích délky pedagogické praxe a počty respondentů, kteří označili využívání jednotlivých podpůrných opatření.

Délka pedagogické praxe pedagogů základních škol majících v péči žáka s NKS			
Celkem odpovědělo	114	1-5 let praxe	86
		6-10 let praxe	10
		11-15 let praxe	11
		16-20 let praxe	4
		21 a více let praxe	3

Tab. 34: Přehledová tabulka pro hypotézu H1

Využívání podpůrných opatření u žáka s narušenou komunikační schopností					
Odpovědělo celkem	114	Nevyužívá podpůrná opatření	1		
		Využívá jedno a více podpůrných opatření	113	Speciální pracovní listy	24
				Speciální učebnice	101
				Přítomnost asistenta	21
				Individuální přístup	18
				Více času na plnění úkolu	63
				Častější písemné zkoušení	21
				Využití PC programů	70

Tab. 35: Přehledová tabulka pro hypotézu H1

U všech respondentů výzkumného šetření, ve všech kategoriích délky pedagogické praxe bylo sečteno, kolik z výše uvedených podpůrných opatření v dotazníkovém šetření označili jako v praxi užívaných. Pro přehlednost byly nejprve výsledky kategorizovány do oblastí: 1-2 využívaná opatření, 3-4 využívaná opatření, 5 a více využívaných opatření (tab. 36).

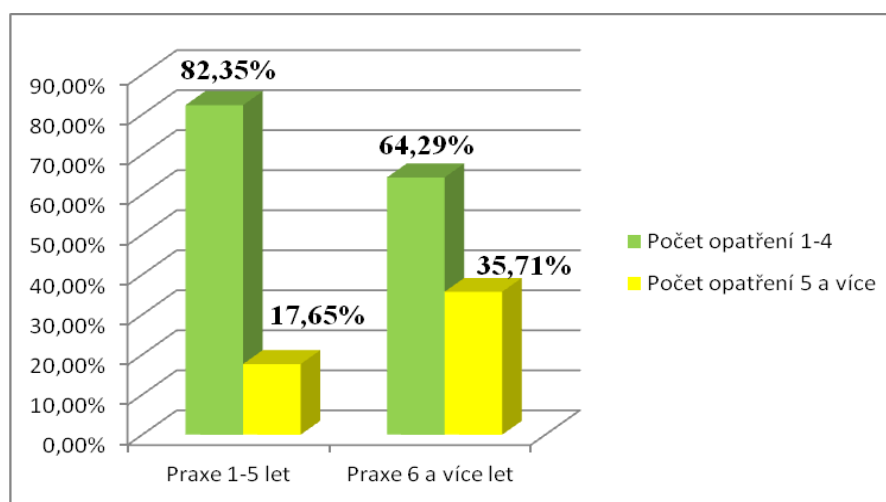
Počet využívaných opatření vzhledem k délce praxe				
	1 nebo 2 využívaná opatření	3 nebo 4 využívaná opatření	5 a více využívaných opatření	Celkem
1 – 5 let praxe	17	53	15	85
6 – 10 let praxe	1	4	5	10
11 – 15 let praxe	0	8	3	11
16 - 20 let praxe	1	2	1	4
21 a více let praxe	0	2	1	3
Celkem	19	69	25	113

Tab. 36: Počet využívaných opatření vzhledem k délce praxe

Pro účely ověřování hypotézy H1 byla následně provedena další **kategorizace** položek. Respondenti s různou délkou pedagogické praxe byli dále rozčleněni na dvě kategorie: s praxí 1-5 let a s praxí 6 a více let a počet využívaných jednotlivých podpůrných opatření v edukačním procesu u integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností byl rozčleněn na: 1-4 podpůrná opatření a 5 a více podpůrných opatření. V rámci ověřování hypotézy H1 jsou tyto kategorie potom srovnávány v **kontingenční tabulce** (tab. 37) a grafu 34.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1			
	Využívá 1-4 podpůrných opatření	Využívá 5 a více podpůrných opatření	Celkem
Praxe 1-5 let	70 (82,35 %)	15 (17,65 %)	85
Praxe 6 a více let	18 (64,29 %)	10 (35,71 %)	28
Celkem	88	25	113

Tab. 37: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1



Graf 34: Ověřování hypotézy H1

Předpokládali jsme, že pedagogové s kratší praxí využívají méně podpůrných opatření a pedagogové s praxí delší využívají ve vyučovacím procesu žáka s narušenou komunikační schopností podpůrných opatření více. Z tabulky 37, uvádějící zjištěnou četnost a relativní četnost (v procentech) označování počtu užívaných podpůrných opatření u respondentů s délkou praxe 1-5 let a 6 a více let, a také z následného grafu 34, který uvádí tyto výsledky jen v relativní četnosti, můžeme sledovat, že pedagogové s praxí 1-5 let využívají 1-4 podpůrná opatření (82,35 %) častěji než 5 a více podpůrných opatření (17,65 %) a pedagogové s praxí 6 a více let taktéž užívají častěji 1-4 podpůrná opatření (64,29 %) než 5 a více podpůrných opatření (35,71 %).

Dále můžeme sledovat, že 5 a více podpůrných opatření využívá v kategorii pedagogů s praxí v rozmezí 1-5 let jen 17,65 % respondentů, kdežto v kategorii pedagogů s praxí 6 a více let je to již 35,71 % respondentů. Pedagogové s delší pedagogickou praxí využívají více podpůrných opatření častěji než pedagogové s praxí kratší. Lze tedy říci, že pedagogové s praxí 1-5 let využívají častěji menší množství podpůrných opatření.

Hypotéza H1 byla dále podrobena dalšímu ověřování proti **nulové hypotéze** H_0 , která vždy tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný rozdíl. Pokud se mezi proměnnými statisticky významný rozdíl prokáže, a to na hladině významnosti 0,05 (5 %) až 0,01 (1 %), pak je místo nulové hypotézy přijímána **alternativní hypotéza** H_A (Chráska, M. 2007).

Pro ověřování hypotézy H1 byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : *Množství podpůrných opatření využívaných pedagogy s kratší praxí a množství podpůrných opatření využívaných pedagogy s praxí delší je stejné.*

H_A : *Množství podpůrných opatření využívaných pedagogy s kratší praxí a množství podpůrných opatření využívaných pedagogy s praxí delší se liší.*

Na základě dalšího statistického testování (obr. 7) bylo poté zjištěno, že mezi pedagogy s délkou pedagogické praxe 1-5 let a pedagogy s pedagogickou praxí 6 a více let **existuje statisticky významný rozdíl** na hladině významnosti 0,05 (5 %).

+ Disease -			
+ 70 15	85	Analysis of Single Table Odds ratio = 2.59 (0.90 <OR< 7.45) Cornfield 95% confidence limits for OR Relative risk = 1.28 (0.96 <RR< 1.72) Taylor Series 95% confidence limits for RR Ignore relative risk if case control study.	
- 18 10	28		
E 88 25	113		
x			
p		Chi-Squares	
o		P-values	
s		-----	
u		Uncorrected :	3.99 0.0457604 □---
r		Mantel-Haenszel:	3.96 0.0467301 □---
e		Yates corrected:	3.01 0.0827192
		F2 More Strata; <Enter> No More Strata; F10 Quit	

Obr. 7: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H2

Závěrem lze tedy konstatovat, že můžeme v tomto případě nulovou hypotézu odmítnout na hladině významnosti 5 % (což představuje velmi malou pravděpodobnost, že nulovou hypotézu odmítáme neoprávněně), a **přijmout hypotézu alternativní**.

Dále můžeme konstatovat, že **na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H1 potvrzena**.

Hypotéza H2:

U integrovaných žáků s vývojovou dysfázií je prostředí třídy upravováno častěji než u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti.

K hypotéze H2 se váží položky dotazníku 10 (druh narušené komunikační schopnosti integrovaného žáka) a položka dotazníku 28 (úprava prostředí třídy pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností). V rámci položky 28 jsou zahrnuty úpravy prostředí, využití prvků alternativní a augmentativní komunikace v prostředí třídy a vybavení třídy počítačem. Tyto položky byly podrobeny analýze. Následující tabulky 38 a 39 uvádějí přehled počtu respondentů, kteří uvádějí úpravu prostředí třídy v dotazníkovém šetření, a také přehled počtu respondentů, kteří uvedli, že žák integrovaný v jejich třídě má diagnostikovanou vývojovou dysfázií, případně jiný druh narušené komunikační schopnosti.

Úprava prostředí pro žáka s narušenou komunikační schopností					
Odpovědělo celkem	114	Prostředí upraveno není	59		
		Prostředí upraveno je	55	Úprava vybavení	19
				Využití AAK prvků	11
				Vybavení počítačem	25

Tab. 38: Přehledová tabulka pro hypotézu H2

Integrace žáka s vývojovou dysfázií					
Odpovědělo celkem	114	Integrace žáka s vývojovou dysfázií	23		
		Integrace žáka s jiným druhem NKS	91	Dyslalie	48
				Dysartrie	4
				Palatolalie	5
				Rhinolalie	11
				Babuties	18
				Breptavost	4
				Mutismus	1

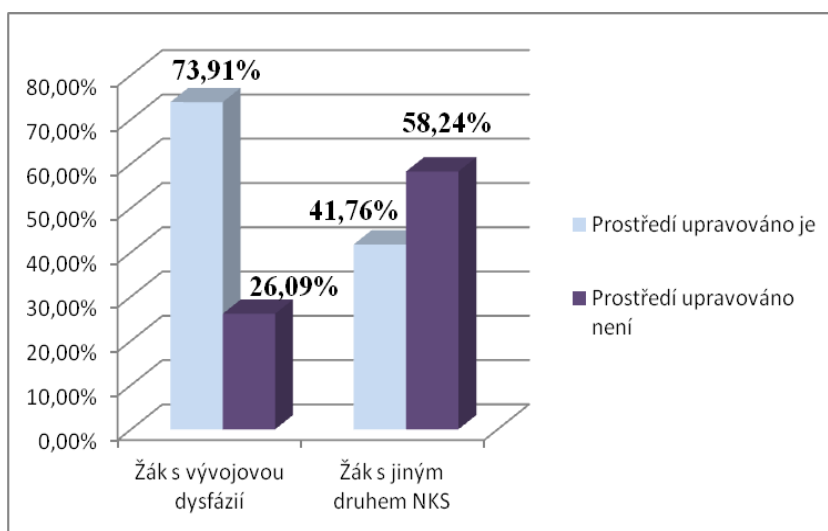
Tab. 39: Přehledová tabulka pro hypotézu H2

Hypotéza H2 se vztahuje k druhu narušené komunikační schopnosti žáka integrovaného v běžné třídě a k úpravám prostředí této třídy, které vzájemně srovnává. Pro účely ověřování hypotézy H2 byla u výše uvedených položek provedena **kategorizace**. V oblasti úpravy prostředí byly vytvořeny kategorie: třída

upravována je a třída upravována není, v oblasti druhu narušené komunikační schopnosti byly vytvořeny kategorie: integrace žáka s vývojovou dysfázií a integrace žáka s jiným druhem narušené komunikační schopnosti (označováno jako jiný druh NKS). V rámci ověřování hypotézy H2 jsou tyto kategorie potom srovnávány **v kontingenční tabulce** (tab. 40) a grafu 35.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2			
	Prostředí je upravováno	Prostředí není upravováno	Celkem
Žák s vývojovou dysfázií	17 (73,91 %)	6 (26,09 %)	23
Žák s jiným druhem NKS	38 (41,76 %)	53 (58,24 %)	91
Celkem	55	59	114

Tab. 40: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2



Graf 35: Ověřování hypotézy H2

Předpokládali jsme, že u žáků s vývojovou dysfázií budou úpravy třídy častější než u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti. Z tabulky 40 a následného grafu 35 je patrné, že u žáků s vývojovou dysfázií dochází k úpravám prostředí třídy v téměř třech čtvrtinách případů (73,91 %), kdežto u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti k tomu dochází pouze v necelé polovině případů (41,76 %).

U žáků s vývojovou dysfázií, kteří byli integrováni do běžných tříd, je úprava prostředí (vybavení třídy, využití prvků alternativní a augmentativní komunikace ve

třídě, vybavení třídy počítačem) častější než u integrovaných žáků, kteří mají jiný druh narušené komunikační schopnosti.

Hypotéza H2 byla dále podrobena dalšímu ověřování proti **nulové hypotéze H_0** , která vždy tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný rozdíl. Pokud se mezi proměnnými statisticky významný rozdíl prokáže, a to na hladině významnosti 0,05 (5 %) až 0,01 (1 %), pak je místo nulové hypotézy přijímána **alternativní hypotéza H_A** (Chráska, M. 2007).

Pro ověřování hypotézy H2 byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : Četnost úpravy prostředí třídy u žáků s vývojovou dysfázií a u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti je stejná.

H_A : Četnost úpravy prostředí třídy u žáků s vývojovou dysfázií a u žáků s jiným druhem narušené komunikační schopnosti se liší.

Na základě dalšího statistického testování (obr. 8) bylo poté zjištěno, že mezi sledovanými skupinami **existuje statisticky významný rozdíl** na hladině významnosti 0,01 (1 %).

+ Disease -			
+	17	6	23
-	38	53	91
E	55	59	114
x			
p			
o			
s			
u			
n			

Analysis of Single Table			
Odds ratio = 3.95 (1.30 <OR< 12.48*)			
Cornfield 95% confidence limits for OR			
*Cornfield not accurate. Exact limits preferred.			
Relative risk = 1.77 (1.26 <RR< 2.49)			
Taylor Series 95% confidence limits for RR			
Ignore relative risk if case control study.			
		Chi-Squares	P-values
		-----	-----
Uncorrected	:	7.60	0.0058290 □---
Mantel-Haenszel	:	7.54	0.0060488 □---

Obr. 8: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H2

Závěrem lze tedy konstatovat, že můžeme v tomto případě nulovou hypotézu odmítnout na hladině významnosti 1 % (což představuje velmi malou pravděpodobnost, že nulovou hypotézu odmítáme neoprávněně), a můžeme **přijmout hypotézu alternativní**.

Dále můžeme konstatovat, že **na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H2 potvrzena**.

Hypotéza H3:

Pedagogové účastníci se seminářů nebo celoživotního vzdělávání v oblasti narušené komunikační schopnosti využívají častěji pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí žáků více přístupů.

K hypotéze H3 se vztahují položky dotazníku 7 a 31. Položkou 7 bylo sledováno další vzdělávání pedagogů žáků s narušenou komunikační schopností. Respondenti uváděli, zda studují odbornou literaturu, zda se účastní některých vzdělávacích kurzů či celoživotního vzdělávání, případně, že se dále v současnosti již nevzdělávají. Položkou 31 byly zjištěny využívané metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí, do nichž byla zařazena manipulace s reálnými předměty, obrázky, využití neverbální komunikace, prvků alternativní či augmentativní komunikace, projektové a skupinové vyučování nebo využití technických a digitálních pomůcek.

Uvedené položky byly podrobeny analýze. Následující tabulky 41 a 42 uvádějí počty respondentů v jednotlivých kategoriích dalšího vzdělávání a počty respondentů využívajících jednotlivé metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí.

Vzdělávání pedagogů v oblasti narušené komunikační schopnosti					
Odpovědělo celkem	114	Účastní se seminářů nebo celoživotního vzdělávání	38	Semináře a konference	26
				CŽV	12
		Neúčastní se seminářů nebo celoživotního vzdělávání	76	Pouze studuje literaturu	66
				Nevzdělává se	14

Tab. 41: Přehledová tabulka pro hypotézu H3

Metody podpory rozvoje komunikace					
Odpovědělo celkem	114	Neprobíhá speciální podpora rozvoje komunikace	12		
		Probíhá speciální podpora rozvoje komunikace	102	Manipulace s reálnými předměty	61
				Obrázků či fotografií věcí a aktivit	63
				Gest a neverbální komunikace	44
				Prvků alternativní nebo augmentativní komunikace	21
				Projektů a skupinové práce žáků	31
				Využití technických nebo digitálních pomůcek	31

Tab. 42: Přehledová tabulka pro hypotézu H3

Hypotéza H3 se vztahuje k dalšímu vzdělávání respondentů a k využívání metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí. V rámci dalšího ověřování hypotézy H3 došlo ke **kategorizaci** oblasti dalšího vzdělávání na kategorie: účastní se vzdělávání a neúčastní se vzdělávání a oblasti využívání metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí na kategorie: žádná metoda, 1-2 metody, 3-4 metody, 5 a více metod (tab. 43).

Ověřování hypotézy H3					
	Žádná metoda	1 nebo 2 metody	3 nebo 4 metody	5 nebo více metod	Celkem
Účastní se vzdělávání	1	14	17	6	38
Neúčastní se vzdělávání	11	42	23	0	76
Celkem	12	56	40	6	114

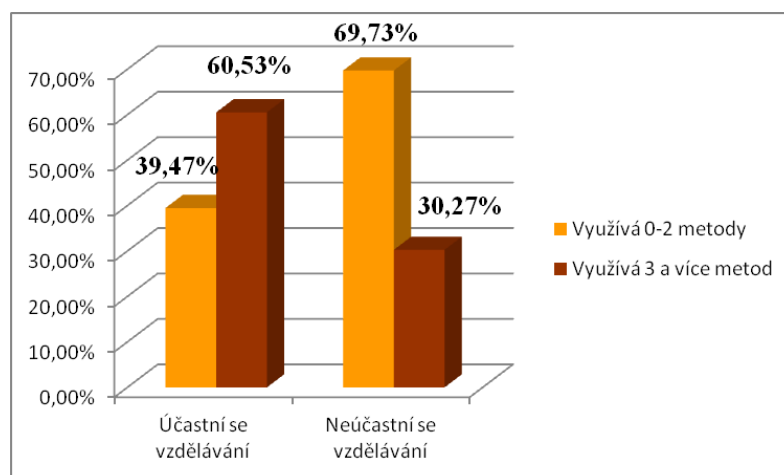
Tab. 43: Ověřování hypotézy H3

Za účelem dalšího statistického zpracování získaných dat byla dále oblast počtu využívaných metod rozčleněna na dvě kategorie: Využívá 0-2 metody a využívá 3 a více metod. Tyto kategorie jsou společně s dvěma kategoriemi dalšího vzdělávání pedagogů uvěřovány v **kontingenční tabulce** (tab. 44) a v grafu 36.

Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti pedagogů, kteří se účastní nebo neúčastní dalšího vzdělávání, využívajících 0 až 2 metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí nebo 3 a více metod.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3			
	Využívá 0-2 metody	Využívá 3 a více metod	Celkem
Účastní se vzdělávání	15 (39,47 %)	23 (60,53 %)	38
Neúčastní se vzdělávání	53 (69,73 %)	23 (30,27 %)	76
Celkem	68	46	114

Tab. 44: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3



Graf 36: Ověřování hypotézy H3

Z tabulky 44 a grafu 36 je patrné, že pedagogové účastníci se dalšího vzdělávání častěji využívají 3 a více metod (60, 53 %) než 0-2 metody (39,47 %).

Téměř dvě třetiny dále se vzdělávajících pedagogů využívá více metod rozvoje komunikačních kompetencí. Dále bylo zjištěno, že pedagogové, kteří se účastní dalšího vzdělávání v oblasti narušené komunikační schopnosti (konference, semináře nebo celoživotní vzdělávání, využívají 3 a více metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí (60,53 %) častěji než pedagogové, kteří se dalšího vzdělávání neúčastní (30,27 %). Pedagogové, kteří se neúčastní dalšího vzdělávání, daleko častěji využívají menší počet metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí.

Hypotéza H3 byla také dále podrobena dalšímu ověřování proti **nulové hypotéze H₀**, která vždy tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný rozdíl. Pokud se mezi proměnnými statisticky významný rozdíl prokáže, a to na hladině významnosti 0,05 (5 %) až 0,01 (1 %), pak je místo nulové hypotézy přijímána **alternativní hypotéza H_A** (Chrásková, M. 2007).

Pro ověřování hypotézy H3 byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H₀: *Množství metod pro rozvoj komunikačních kompetencí je u pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání a u pedagogů neúčastnících se dalšího vzdělávání stejný.*

H_A: *Množství metod pro rozvoj komunikačních kompetencí se u pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání a u pedagogů neúčastnících se dalšího vzdělávání liší.*

Na základě dalšího statistického testování (obr. 9) bylo poté zjištěno, že mezi sledovanými skupinami pedagogů **existuje statisticky významný rozdíl** na hladině významnosti 0,01 (1 %).

E x p o s u r e	+ Disease -			
	+	15	23	38
	-	53	23	76
		68	46	114

HYPOTEZY.TXT			
Analysis of Single Table			
Odds ratio = 0.28 (0.12 <OR< 0.69)			
Cornfield 95% confidence limits for OR			
Relative risk = 0.57 (0.37 <RR< 0.86)			
Taylor Series 95% confidence limits for RR			
Ignore relative risk if case control study.			
		Chi-Squares	P-values
		-----	-----
Uncorrected	:	9.64	0.0019042
Mantel-Haenszel	:	9.56	0.0019939
Yates corrected	:	8.42	0.0037043
F2 More Strata; <Enter> No More Strata; F10 Quit			

Obr. 9: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H3

Závěrem lze tedy konstatovat, že můžeme nulovou hypotézu odmítnout na hladině významnosti 1 % (což představuje velmi malou pravděpodobnost, že nulovou hypotézu odmítáme neoprávněně), a lze tak **přijmout hypotézu alternativní**.

Dále můžeme také konstatovat, že **na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H3 potvrzena**.

Hypotéza H4:

Pedagogové základních škol se vzděláním ve speciální pedagogice využívají častěji ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností speciální učebnice a pracovní listy než pedagogové základních škol, kteří speciálně pedagogické vzdělání nemají.

K hypotéze H4 se vztahují položky dotazníku 3 (vzdělávání respondentů ve speciální pedagogice) a položky dotazníku 24 a 25 (využívání speciálních učebnic a speciálních pracovních listů). Následující tabulky 45 a 46 uvádějí počty respondentů v kategorii speciálně pedagogického vzdělání a také počty respondentů uvádějících, zda využívají vy výuce žáka s narušenou komunikační schopností speciální učebnice či pracovní listy. Uvedené položky byly dále podrobeny následné analýze.

Speciálně pedagogické vzdělání pedagoga majícího v péči žáka s nar. komunikační schopností			
Celkem odpovědělo	114	Nemá speciálně pedagogické vzdělání	81
		Má speciálně pedagogické vzdělání	33

Tab. 45: Přehledová tabulka pro hypotézu H4

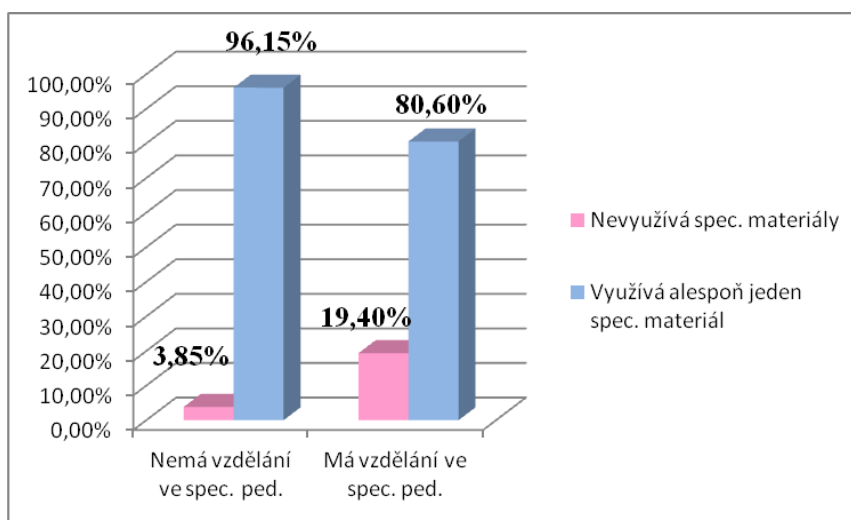
Využívání speciálních učebnic a pracovních listů pro žáka s narušenou komunikační schopností					
Celkem odpovědělo	114	Nevyužívá speciální materiály	10		
		Využívá speciální materiály	104	Využívá jen speciální učebnice	80
				Využívá jen speciální pracovní listy	3
				Využívá speciální učebnice i pracovní listy	21

Tab. 46: Přehledová tabulka pro hypotézu H4

Pro účely ověřování hypotézy H4 byla následně provedena **kategorizace** položek. Respondenti byli rozčleněni na dvě základní skupiny: pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice a pedagogové, kteří vzdělání ve speciální pedagogice nemají. Oblast užívání speciálních učebnic a pracovních listů byla potom taktéž kategorizována na dvě kategorie: Alespoň jeden speciální materiál je užíván a speciální materiály užívány nejsou. V rámci ověřování hypotézy H4 jsou tyto kategorie potom srovnávány **v kontingenční tabulce** (tab. 48) a grafu 37.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H4			
	Využívá alespoň jeden speciální materiál	Nevyužívá speciální materiály	Celkem
Má vzdělání ve spec. ped.	29 (80,60 %)	7 (19,40 %)	36
Nemá vzdělání ve spec. ped.	75 (96,15 %)	3 (3,85 %)	78
Celkem	104	10	114

Tab. 48: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H4



Graf 37: Ověřování hypotézy H4

Předpokládali jsme, že pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice budou speciální materiály, konkrétně učebnice a pracovní listy, využívat častěji než pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání.

Jak je patrné z tabulky 48 a grafu 37, využívají pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice speciální materiály méně (80,60 %) než pedagogové, kteří toto vzdělání nemají (96,15 %). Rozdíl je sice spíše malý, přesto je patrné, že běžní pedagogové bez vzdělání ve speciální pedagogice vyhledávají a využívají speciální učebnice a pracovní listy přece jen častěji. Z grafu 37 také pro daný výzkumný vzorek vyplývá, že v obou sledovaných skupinách pedagogů je jen málo respondentů, kteří žádné speciální materiály nevyužívají.

Také hypotéza H4 byla následně podrobena ověřování proti **nulové hypotéze H_0** , která vždy tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný rozdíl. Pokud se mezi proměnnými statisticky významný rozdíl prokáže, a to na hladině významnosti 0,05 (5 %) až 0,01 (1 %), pak je místo nulové hypotézy přijímána **alternativní hypotéza H_A** (Chráska, M. 2007).

Pro ověřování hypotézy H4 byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : *Využívání speciálních materiálů je u pedagogů se speciálně pedagogickým vzděláním a u pedagogů bez speciálně pedagogického vzdělání stejné.*

H_A : *Využívání speciálních materiálů se u pedagogů se speciálně pedagogickým vzděláním a u pedagogů bez speciálně pedagogického vzdělání liší.*

Na základě dalšího statistického testování (obr. 10) bylo poté zjištěno, že mezi sledovanými kategoriemi pedagogů **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

E x p o s u r e	+ Disease -		
	+	-----+	
	+	3 7	10
	+	-----+	
	-	29 75	104
	-	-----	
	E	32 82	114
	x		
	p		
	o		
	s		
	u		
	r		
	e		

Analysis of Single Table		
Odds ratio = 1.11 (0.21 <OR< 5.25*)		
Cornfield 95% confidence limits for OR		
*Cornfield not accurate. Exact limits preferred.		
Relative risk = 1.08 (0.40 <RR< 2.91)		
Taylor Series 95% confidence limits for RR		
Ignore relative risk if case control study.		
	Chi-Squares	P-values
	-----	-----
Uncorrected :	0.02	0.8869280
Mantel-Haenszel:	0.02	0.8874217
Yates corrected:	0.05	0.8210340
Fisher exact:	1-tailed P-value:	0.5710299
	2-tailed P-value:	1.0000000
An expected cell value is less than 5.		
Fisher exact results recommended.		

Obr. 10: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H3

Můžeme tedy závěrem konstatovat, že v daném případě **přijímáme hypotézu nulovou**, a dále, že **na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření nebyla hypotéza H4 potvrzena**.

3.5 Závěry z výzkumného šetření

Za hlavní cíl výzkumného šetření byla stanovena analýza poradenských služeb a podpůrných opatření pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností. Parciální cíle dále konkrétněji směřovaly k analýze druhu narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků, spolupráce pedagogů žáků s narušenou komunikační schopností s poradenskými pracovišti a dalšími odborníky, k analýze podpůrných opatření využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí využívaných v jeho výuce.

Výzkumné šetření bylo kvantitativního charakteru za využití hlavní techniky dotazníkového šetření, přičemž dotazník byl v elektronické podobě dostupný online na internetu. Šetření probíhalo v období 2011 - 2012 a zúčastnilo se ho 114 pedagogů z běžných tříd na prvním stupni základních škol, kteří měli ve své třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností.

U těchto pedagogů je většinou požadováno dokončené vysokoškolské vzdělání magisterského stupně a v rámci výzkumného šetření mělo tento stupeň vzdělání 96,49 % respondentů. Tři čtvrtiny respondentů byli pedagogové s kratší pedagogickou praxí do 5 let (75,44 %), pedagogové s delší pedagogickou praxí tvořili pouze čtvrtinu respondentů (24,56 %). Necelá jedna třetina respondentů měla také vzdělání ve speciální pedagogice (28,95 %). Téměř čtvrtina (22,81 %) si i nadále prohlubuje vědomosti účastí na nejrozličnějších vzdělávacích seminářích a konferencích k tematice narušené komunikační schopnosti.

Výzkumné šetření bylo realizováno v pěti krajích České republiky. Jednalo se konkrétně o kraje: Jihomoravský, Královéhradecký, Pardubický, Liberecký a kraj Vysočina. Největší procento respondentů pracovalo v rámci kraje Královéhradeckého (42,98 %), naopak nejméně respondentů bylo zaměstnáno ve školách Jihomoravského kraje (10,53 %). Nejvíce škol (42,98 %), jejichž pedagogové se výzkumného šetření zúčastnili, bylo umístěno v menších obcích, kde počet obyvatel nepřesahuje 10 000 obyvatel.

Nejčastěji byli v rámci výzkumného šetření v běžných třídách integrováni žáci s dyslalií (42,11 %), s vývojovou dysfázií (20,18 %) a také s koktavostí (15,79 %). Žáci s ostatními druhy narušené komunikační schopnosti byli integrováni v menší míře. Pedagogové těchto integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností aktivně spolupracují s poradenskými pracovišti, zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou (73,68 %) a speciálně pedagogickým centrem (96,49 %). Spolupráce pedagogů s dalšími vybranými odborníky probíhala jen v malé míře. Přestože někteří žáci byli v péči klinického logopeda (16,67 %), neurologa (1,75 %) či foniatra (1,75 %), ani jeden z jejich pedagogů neměl s těmito odborníky kontakt. S psychologem, který měl v péči žáka s narušenou komunikační schopností, měla kontakt pouze necelá pětina respondentů (17,54 %).

Pedagogové integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností uváděli, zda se komunikační kompetence žáků s narušenou komunikační schopností v současné době dle jejich osobního názoru rozvíjejí. Téměř tři čtvrtiny oslovených respondentů (73,68 %) se klonily v dotazníkovém šetření k tomu, že u jejich integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností dochází k pomalému postupnému pozitivnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Stagnaci v rozvoji komunikačních kompetencí u svých žáků sleduje dle výzkumného šetření necelá desetina dotazovaných (10,53 %).

Pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí je nejčastěji pro žáky zřízena na základní škole skupinová terapie formou logopedického kroužku (32,46 %). V menší míře se žákům věnují speciální pedagogové logopedi pouze ve výuce (11,40 %) nebo pouze individuálně (0,88 %). Více než jedna čtvrtina respondentů (26,32 %) uvedla, že pro žáka s narušenou komunikační schopností integrovaného v jejich třídě školní speciální pedagog logoped na základní škole k dispozici není. I tak mívají individuální logopedickou péči žáci nejčastěji jedenkrát za týden (69,30 %) a nejčastěji se jim věnuje právě školní speciální pedagog logoped (55,26 %).

Více než polovina respondentů (55,26 %) výzkumného šetření uvádí, že jejich integrovaní žáci s narušenou komunikační schopností mají obtíže s porozuměním a užíváním běžných učebnic či pracovních listů. Přesto však více než tři čtvrtiny z nich (78,95 %) využívají u žáků jak běžné, tak speciální učebnice. Malá část respondentů uváděla využívání jen speciálních učebnic doporučených poradenským pracovištěm (8,77 %) či vybraných samotným pedagogem (0,88 %). Také pracovní listy užívají integrovaní žáci nejčastěji shodně s žáky intaktními, uvedly to více než tři čtvrtiny respondentů (78,95 %). Asi pětina respondentů (21,05 %) uvedla, že si pro své žáky s narušenou komunikační schopností vytváří pracovní listy sama.

Kromě obtíží žáků s narušenou komunikační schopností s běžnými učebnicemi a pracovními listy uvedla velká část (88,59 %) respondentů také, že u svých žáků sleduje obtíže při rozvoji cizího jazyka a v jeho výuce.

Velký vliv na vzdělávání všech žáků má také jejich začlenění do kolektivu spolužáků ve třídě. Pozitivním zjištěním z výzkumného šetření je, že většina respondentů (62,28 %) uvedla bezproblémové začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do kolektivu. Přesto však více než jedna třetina pedagogů sledovala v začleňování žáka do kolektivu obtíže, jako je výsměch či vzájemné nepochopení (34,21 %), nebo dokonce, že byl žák z třídního kolektivu zcela vyčleněn (2,63 %). Předcházení obtížím v začleňování žáka do kolektivu řeší nejčastěji respondenti formou přednášky či výkladu (41,23 %) nebo zařazováním různých kolektivních her a workshopů (28,95 %), někteří z nich volí vysvětlování a ustanovování přesných pravidel chování ve třídě (20,18 %).

V oblasti využívaných dalších podpůrných opatření pro žáka s narušenou komunikační schopností, který je integrován v běžné třídě základní školy, byla nejčastěji zdůrazňována nutnost individuálního přístupu k žákovi (88,60 %)

a poskytování více času na plnění úkolů (55,26 %). Také více než jedna polovina pedagogů (61,40 %) majících žáka s narušenou komunikační schopností ve své třídě, využívá v jejich výuce dostupné počítačové programy, aby měl žák výuku pestřejší a zábavnější. Přítomnost osobního asistenta u žáka s narušenou komunikační schopností byla označena ve třinácti případech (11,40 %), asistent pedagoga ve třídě, kde byl integrován žák s narušenou komunikační schopností, byl přítomen v menší míře (7,02 %). Většina integrovaných žáků (81,58 %) však k dispozici asistentskou podporu nemá.

Je-li integrován žák se zdravotním postižením v běžné třídě, je vhodné podle jeho individuálních potřeb prostředí třídy upravovat. V rámci výzkumného šetření uvedla část respondentů (21,93 %), že je přímo jejich třída vybavena počítačem, došlo v ní k jiným úpravám vybavení (16,67 %) nebo bylo ve třídě využito prvků alternativní a augmentativní komunikace (9,65 %).

Žák s narušenou komunikační schopností však v rámci vyučovacího procesu potřebuje zejména podporu při rozvoji svých komunikačních kompetencí. Ve výzkumném šetření uváděli respondenti, zda se jednotlivým oblastem komunikačních kompetencí (artikulace, gramatická stránka řeči, slovní zásoba, aplikace řečových dovedností v praxi, odbourávání strachu z komunikace, recitace, zpěv, čtení, psaní) věnují vždy, často, zřídka nebo nikdy. Z výsledků vyplývá, že všem uvedeným oblastem je věnována ve výuce integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností značná pozornost. Přes 90 % respondentů se u žáků s narušenou komunikační schopností věnuje vždy nebo často oblastem správné artikulace, gramatické stránky řeči a slovní zásoby. Více než tři čtvrtiny respondentů se potom věnují vždy nebo často oblasti aplikace komunikačních dovedností v praxi (89, 48 %), odbourávání strachu z komunikace (84,21 %) i čtení a psaní (88, 60 %). Při rozvoji komunikačních kompetencí přitom nejvíce respondentů (64,91 %) postupuje podle doporučení poradenského pracoviště.

V rámci rozvíjení komunikačních dovedností je využívána řada metod. Nejčastěji byla respondenty uváděna podpora rozvoje komunikačních kompetencí za využití obrázků a fotografií (55,26 %) nebo manipulace s reálnými předměty (53,51 %). Dále jsou často využívanými metodami podpory rozvoje komunikačních schopností i neverbální formy podpory komunikace (18,24 %) a projektová či skupinová práce (27,19 %).

Z uváděného výzkumného šetření vyplývá pro daný výzkumný vzorek, že je ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností využíváno různorodých podpůrných opatření, jako je využívání speciálních materiálů, důraz na individuální přístup v edukačním procesu, více času pro žáka pracujícího pomalejším tempem, podpora osobním asistentem nebo využívání dostupných počítačových výukových programů. Pedagogové těchto žáků intenzivně spolupracují se školskými poradenskými pracovišti, na základě jejichž doporučení s žáky ve výuce pracují. Spolupráce pedagogů s dalšími odborníky pečujícími o žáka s narušenou komunikační schopností je však obtížná. Žákům je poskytována i individuální péče školními speciálními pedagogy na základních školách, kteří dále poskytují žákům i jejich pedagogům poradenské služby.

Shrnutí

V souladu s kurikulární politikou, požadavky společnosti i trendy v současném vzdělávání by běžné školy měly přizpůsobovat své vnitřní prostředí i edukační programy tak, aby podporovaly inkluzivní vzdělávání a rovnost přístupu ke vzdělání všem. Na základě uvedené problematiky byl realizován výzkumný projekt zaměřený na podrobnější analýzu využívání vybraných podpůrných opatření v edukačním procesu a zajišťování poradenských služeb pro integrované žáky s narušenou komunikační schopností, kteří navštěvují běžnou třídu základní školy. Do podpůrných opatření můžeme dle vyhlášky č. 147/2011, kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, řadit speciální metody a formy práce s žáky, speciální kompenzační a učební pomůcky, speciální učebnice, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků.

Jednalo se o kvantitativní výzkum, kterého se zúčastnilo 114 pedagogů z pěti krajů České republiky, v jejichž třídě je takový žák integrován. Hlavní technikou výzkumu byl dotazník přístupný elektronicky online na internetu, přičemž všechny jeho položky byly podrobeny univariační analýze shrnuté do přehledných tabulek a grafů, vybrané položky byly poté podrobeny také bivariační analýze. Na základě analýzy dotazníkového šetření byly ověřeny čtyři stanovené výzkumné hypotézy. Tři z nich byly potvrzeny a jedna potvrzena nebyla.

V rámci výzkumného projektu bylo dále sledováno, který druh narušené komunikační schopnosti mají integrovaní žáci a která podpůrná opatření a metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí jsou u nich využívány.

Výzkumný projekt například ukazuje, v jaké míře je u integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností využíváno podpory osobního asistenta, speciálních učebnic, individuálního přístupu, výukových počítačových programů nebo individuální podpory školním speciálním pedagogem. Výzkum také poukazuje na to, že spolupráce pedagogů s poradenskými pracovišti je na vysoké úrovni oproti spolupráci s individuálními odborníky z oblasti medicíny, v jejichž péči integrovaní žáci bývají.

4 Analýza podpory žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg

4.1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného projektu

Integrace žáků s různým druhem zdravotního postižení je v německých spolkových zemích nejrozšířenější v rámci čtyřletého základního vzdělávání na *Grundschule*. Integrovaný žák má vlastní vzdělávací plán a je k němu přístupováno podle jeho individuálních speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou v plné míře respektovány. V rámci edukačního procesu jsou využívána nejrozličnější podpůrná opatření a metody práce umožňující integrovanému žákovi zažít ve vzdělávání úspěch a motivovat ho k dalšímu vzdělávání.

Výzkumné šetření týkající se poradenských služeb a podpůrných opatření pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností prováděné v letech 2009 až 2012 v České republice vytvořilo základ pro **výzkumné šetření** zaměřené na obdobnou problematiku v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, která byla zvolena na základě vlastní zkušenosti autorky práce ze stáží v německé spolkové republice, které se uskutečnily v rámci dlouhodobé spolupráce Katedry speciální pedagogiky Masarykovy univerzity se Státním seminářem ve Stuttgartu v Německu, který umožňuje studovat obor speciální pedagogika (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart), a dohody o pravidelné výměně studentů. Výzkumné šetření v zahraničí je však pouze **doplňujícím výzkumným šetřením** k výzkumnému šetření prováděnému v našich podmínkách a přináší pouze základní shrnující informace o vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.

Stanovení cílů výzkumného projektu

Hlavním cílem výzkumného šetření byla *analýza vzdělávání integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg*.

Dále byly vymezeny i **parciální cíle šetření**, které směřují:

- k analýze druhu narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků
- k analýze využívaných podpůrných opatření ve vyučovacím procesu
- k analýze zajišťování logopedické intervence u žáků

- k analýze metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce
- k analýze spolupráce pedagogů žáků s poradenskými pracovišti a odborníky

Vzhledem k vytyčeným cílům byly stanoveny následující **hypotézy**:

Hypotéza H1: *Pedagogové s kratší pedagogickou praxí konzultují s poradenskými pracovišti vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností častěji než pedagogové s praxí delší.*

Hypotéza H2: *Pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice využívají více metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí než pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání.*

Hypotéza H3: *Pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice využívají častěji ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností prvků alternativní a augmentativní komunikace než pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání.*

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Předkládané výzkumné šetření zaměřené na analýzu vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg bylo **kvantitativního charakteru**. Jeho stěžejní technikou sběru dat byl anonymní **dotazník**. Dotazník vznikl zkrácením, přizpůsobením, **úpravou a přeložením** dotazníku vytvořeného autorkou práce pro výzkumné šetření prováděné v České republice v letech 2009-2012, které se věnovalo poradenství a podpůrným opatřením pro integrované žáky s narušenou komunikační schopností. Tento dotazník byl pro respondenty šetření dostupný online na internetu v německém jazyce.

Při překládání dotazníkového šetření bylo hlavní snahou překládat vybrané texty a otázky, aniž by to mělo dopad na sledování oblasti podpory žáka s narušenou komunikační schopností, zjišťovaná data nebo jiné aspekty šetření. Překlad dotazníkového šetření byl kontrolován a upravován pedagogem německého jazyka, který má vzdělání také ve speciální pedagogice.

Výzkumné šetření mělo charakter šetření výběrového. **Analytickou jednotkou** byli pedagogové základních škol (Grundschule) v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, kteří mají ve svých třídách žáka s narušenou komunikační schopností.

Charakteristika výzkumného souboru

Na základě zahraničních aktivit Katedry speciální pedagogiky na Masarykově univerzitě byl navázán kontakt se studenty a pedagogy na základních školách ve Stuttgartě - hlavním městě spolkové země Bádensko-Württembersko na jihozápadě Německa - a posléze i v dalších městech této oblasti. Pedagogové základních škol (Grundschule) ve vybrané oblasti, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, tvoří základní soubor výzkumného šetření. Ze základního souboru byl záměrným dostupným výběrem získán **výběrový soubor N**. Hlavními kritérii pro oslovení pedagogů byla: integrace žáka pro jeden z druhů narušené komunikační schopnosti v jejich třídě, výuka v základní škole (Grundschule), ochota pedagoga se výzkumného šetření zúčastnit. Vzhledem ke způsobu volby výběrového souboru nebylo cílem šetření zobecňovat výsledky na soubor základní. Výběrový soubor výzkumného šetření čítal 22 pedagogů ($N_1 = 22$) německých základních škol majících v péči integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností. V rámci tohoto souboru se výzkumného šetření vyplněním dotazníku nakonec **zúčastnilo 17 pedagogů ($N_2 = 17$)**. Celkem 5 z původně oslovených pedagogů se výzkumného šetření nezúčastnilo.

Harmonogram výzkumného projektu

Výzkumné šetření bylo včetně jeho přípravy provedeno v průběhu kalendářního roku 2011. Příprava výzkumného projektu v sobě zahrnovala navázání kontaktů ve spolkové zemi Baden-Württemberg, překlad a úpravu dotazníku, převedení upravené verze dotazníku do elektronické podoby a oslovení vybraných pedagogů.

Přehledný harmonogram výzkumného projektu je následující:

- 07/2011 Přípravná fáze výzkumného šetření
- 08/2011 Úprava a překlad dotazníku
- 09/2011 Oslovení vybraných pedagogů ve spolkové zemi Baden-Württemberg
- 10/ 2011 - 12/2011 Realizace výzkumného šetření

Průběh výzkumného projektu

Výzkumnému projektu předcházela úprava a překlad dotazníkového šetření a posléze umístění elektronické verze dotazníku na volně přístupných internetových stránkách <http://www.oursurvey.biz/>, zaměřených na tvorbu a vyhodnocování dotazníkových šetření. Cílem bylo vytvořit dotazník v německém jazyce tak, aby byl snadno dostupný online všem respondentům. Po spuštění a ověření funkčnosti internetového sběru dat, byli elektronickou poštou osloveni respondenti výzkumného šetření, aby dotazník vyplnili.

Samotné výzkumné šetření bylo realizováno v druhé polovině kalendářního roku 2011, přičemž každý respondent obdržel elektronickou poštou přímý odkaz na internetovou adresu, kde byl dotazník zveřejněn. Zároveň s rozesláním odkazu na elektronickou verzi dotazníku byli respondenti informováni o samotném výzkumném projektu a jeho cílech.

Výzkumné šetření bylo realizováno na základě řešení Výzkumného záměru (MSM0021622443) s názvem Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Charakteristika techniky výzkumného projektu – dotazníkového šetření

Dotazník obsahoval celkem 15 položek a byl členěn na **2 základní části** zaměřující se na 2 různé oblasti:

- **základní informace o integrovaném žákovi** s narušenou komunikační schopností a **jeho pedagogovi** (položky dotazníku 1-8),
- **podpůrná opatření a poradenské služby** pro žáka s narušenou komunikační schopností (položky v dotazníku 9-15).

První oblast otázek se zaměřuje na délku pedagogické praxe respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, vzdělání ve speciální pedagogice, druh narušené komunikační schopnosti žáků a způsob jejich integrace.

Druhá část je zacílena na informace týkající se podpůrných opatření aktivně využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností, na poradenství, na problematiku logopedické intervence a metod rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce.

Dotazník byl nejprve vytvořen **v textové verzi** (ta je přílohou práce) a poté převeden **do elektronické podoby** za využití volně přístupných internetových

stránek <http://www.oursurvey.biz/> zaměřených na tvorbu a vyhodnocování dotazníkových šetření.

Dotazník obsahuje dvě formy otázek podle požadovaných odpovědí. Největší část otázek je z důvodu statistického vyhodnocování uzavřeného typu (11 položek dotazníku), v malé míře byly však využity i polouzavřené otázky (4 položky dotazníku)

Každá jednotlivá položka dotazníku byla analyzována, výsledky byly zpracovány do jednoduchých přehledných tabulek uvádějících četnost a také relativní četnost (v procentech) odpovědí. Vzhledem k tomu, že internetová verze dotazníku vyplňujícím neumožňovala postupovat k další otázce bez vyplnění otázky předchozí, byly u všech 17 zúčastněných respondentů vyplněny vždy všechny položky dotazníku.

Některé položky dotazníku umožňovaly výběr pouze jedné z nabízených variant odpovědí, jiné umožňovaly volit variant více. Možnost výběru více odpovědí je v rámci analýzy dat u těchto otázek vždy zdůrazněna.

V rámci analýzy získaných dat byla využita zejména deskriptivní statistika a výsledky byly zpracovány univariační analýzou.

4.3 Analýza výzkumného projektu

V následující kapitole jsou shrnuty výsledky univariační analýzy dat získaných z jednotlivých položek dotazníkového šetření. Výsledky jsou shrnuty v tabulkách.

Položka dotazníku č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů		
	Četnost	Relativní četnost
Ženské	15	88,24 %
Mužské	2	11,76 %

Tab. 49: Pohlaví respondentů

Jak je patrné z tabulky 49 uvedené výše, zúčastnili se výzkumného šetření v mnohem větší míře ženy (88,24 %) než muži (11,76 %). Výsledek potvrzuje současný stav a trend v oblasti vzdělávání a školství, v němž jednoznačně převažují ženy.

Položka dotazníku č. 2: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe respondentů		
	Četnost	Relativní četnost
Do 1 roku	1	5,88 %
1-5 let	1	5,88 %
6-10	7	41,18 %
11-15	4	23,53 %
16-20	4	23,53 %
21 a více let	0	0 %

Tab. 50: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka praxe v oboru je významným faktorem, který ovlivňuje pedagogovy zkušenosti ve vzdělávání žáků i ve volbě pedagogických postupů. Delší praxe přináší více zkušeností s různými typy žáků. Tabulka 50 popisuje rozložení respondentů z německé spolkové země Baden-Württemberg podle délky praxe. Nejvíce respondentů uvedlo v dotazníkovém šetření, že mají praxi v délce 6-10 let (41,18 %). Shodný počet respondentů uvedl délku praxe v rozmezí 11-15 let (23,53 %) a 16-20 let (23,53 %). Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejméně respondentů s délkou praxe 1-5 let (5,88 %) a s praxí do jednoho roku (5,88 %). Žádný z respondentů neměl pedagogickou praxi delší než 21 let.

Položka dotazníku č. 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice

Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice		
	Četnost	Relativní četnost
Ano	6	35,29 %
Ne	11	64,71 %

Tab. 51: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice

V rámci výzkumného šetření bylo dále sledováno, zda mají respondenti také ukončené vzdělání ve speciální pedagogice. Speciální pedagogika je v Německu nadstavbovým studiem, které následuje po ukončení pedagogického vzdělání zaměřeného na vybraný výukový předmět či obor. Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami mohou speciálně pedagogické postupy, formy a metody dopomoci v edukačním procesu dosahovat lepších výsledků, prožívat ve výuce úspěch a zvyšovat tak jeho sebevědomí. Z tabulky 51 je patrné, že vzdělání ve speciální pedagogice má více než třetina respondentů výzkumného šetření. Větší část respondentů však toto vzdělání neuvedla (64,71 %).

Položka dotazníku č. 4: Počet žáků narušenou komunikační schopností ve třídě

Počet žáků narušenou komunikační schopností ve třídě		
	Četnost	Relativní četnost
Jeden žák	15	88,24 %
Dva žáci	2	11,76 %
Tři žáci	0	0 %
Čtyři a více žáků	0	0 %

Tab. 52: Počet žáků narušenou komunikační schopností ve třídě

Položkou dotazníku číslo 4 bylo zjišťováno, kolik žáků s narušenou komunikační schopností mají pedagogové ve svých třídách. Tabulka 52 ukazuje, že nejčastěji měli respondenti ve třídě jednoho takového žáka (88,24 %). Ve dvou případech (11,76 %) však respondenti uvedli, že v jejich třídě jsou žáci s narušenou komunikační schopností dva. Více takovýchto žáků žádný pedagog neuvedl.

Položka dotazníku č. 5: Další vzdělávání pedagogů

Další vzdělávání pedagogů		
	Četnost	Relativní četnost
Z odborné literatury	4	23,53 %
Semináře a konference	4	23,53 %
Studium	2	11,76 %
Ne	7	41,18 %

Tab. 53: Další vzdělávání pedagogů

V otázce, která analyzovala další vzdělávání pedagogů v oblasti práce se žáky s narušenou komunikační schopností a rozvoji jejich komunikačních kompetencí, měli respondenti označit, jakým nejčastějším způsobem získávají nové informace. Nové metodické a diagnostické dovednosti a také nové formy vzdělávání umožňují pedagogům čelit neustále se měnícím úlohám školy. Celoživotní učení a další vzdělávání pedagogů by proto mělo být nezbytnou součástí profesního růstu a standardem u všech pedagogických pracovníků. Nejčastěji byla v dotazníku překvapivě označována odpověď, že se pedagogové nijak dále speciálně nevzdělávají. Může to však být ukazatelem pouze daného okamžiku, kdy výzkumné šetření probíhalo, v jiném období by tito pedagogové další vzdělávání pravděpodobně absolvovali. Jednat se zde také může ve větší míře o pedagogy na počátku jejich pedagogické praxe, kteří prozatím čerpají zejména ze svého předešlého studia. Shodně po čtyřech respondentech pak uvedlo, že studují odbornou literaturu (23,54 %) a navštěvují různé konference či semináře (23,54 %). Dva

respondenti (11,76 %) označili, že nové informace získávají díky dalšímu studiu (tab. 53).

Položka dotazníku č. 6: Druh narušené komunikační schopnosti u žáků

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Druh narušené komunikační schopnosti u žáků		
	Četnost	Relativní četnost
Dyslalie	17	100 %
Dysartrie	5	29,41 %
Breptavost	1	5,88 %
Koktavost	1	5,88 %
Palatolalie	1	5,88 %
Rhinolalie	1	5,88 %
Dysfázie	7	41,18 %

Tab. 54: Druh narušené komunikační schopnosti u žáků

U žáků s rozdílnými druhy narušené komunikační schopnosti mohou být také rozdílné speciální vzdělávací potřeby. Které druhy narušené komunikační schopnosti se projevují u jejich žáků, pedagogové uváděli v otázce číslo 6. Jednalo se o položku dotazníku, kdy mohli respondenti označovat více možností odpovědí, protože u žáků se obtíže mohou kombinovat. Z tabulky 54, uvedené výše, je patrné, že všichni žáci, které měli respondenti výzkumného šetření ve své péči, měli obtíže s výslovností hlásek, tedy s dyslalií (100 %). Ve větší míře se dále jednalo o žáky s narušeným vývojem řeči neboli vývojovou dysfázií (41,18 %) a žáky s dysartrií (29,41 %). Shodně vždy jedenkrát byly dále označeny poruchy plynulosti řeči - breptavost (5,88 %) a koktavost (5,88 %) i poruchy zvuku řeči - palatolalie (5,88 %) a rhinolalie (5,88 %).

Položka dotazníku č. 7: Výuka žáka s narušenou komunikační schopností

Výuka žáka s narušenou komunikační schopností		
	Četnost	Relativní četnost
Podle individuálního plánu	10	58,82 %
Stejná jako intaktní žáci	7	41,18 %

Tab. 55: Výuka žáka s narušenou komunikační schopností

Tabulka 55 se věnuje problematice individuálních vzdělávacích plánů žáků. Individuální plán respektuje speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho pracovní tempo, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Napomáhá žákovi najít svou vlastní vzdělávací cestu, pracovat s materiály, zkoumat a tvořivě se učit. Cílem je také

s plným respektem k žákově individualitě podpořit rozvoj jeho komunikačních, personálních a sociálních dovedností. Ve výzkumném šetření uvedla více než polovina pedagogů (58,82 %), že žáci s narušenou komunikační schopností pracují podle individuálních vzdělávacích plánů. Menší část (41,18 %) pedagogů uvedla, že jejich žáci naplňují stejné požadavky jako žáci intaktní.

Položka dotazníku č. 8: Integrace žáka s narušenou komunikační schopností

Integrace žáka s narušenou komunikační schopností		
	Četnost	Relativní četnost
Individuální	17	100 %
Skupinová	0	0 %

Tab. 56: Integrace žáka s narušenou komunikační schopností

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všichni respondenti (100 %) výzkumného šetření měli ve své třídě individuálně integrovaného žáka, nejednalo se tedy ani v jednom případě o speciální nebo logopedickou třídu.

Položka dotazníku č. 9: Podpůrná opatření ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností (Bylo možno označit více odpovědí.)

Podpůrná opatření ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností		
	Četnost	Relativní četnost
Redukce učiva	1	5,88 %
Prvky AAK (piktogramy, PECS...)	10	58,82 %
Individuální přístup	17	100 %
Počítačová technika	9	52,94 %
Výuka vedená logopedem	2	11,76 %
Asistent ve třídě	5	29,41 %
Speciální učební materiály	0	0 %
Upřednostnění písemného zkoušení	0	0 %
Úprava prostředí třídy	15	88,24 %
Snížení počtu žáků ve třídě	8	47,06 %

Tab. 57: Podpůrná opatření ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností

V tabulce 57 je shrnut přehled vybraných podpůrných opatření, z nichž vybírali respondenti libovolný počet těch, které využívají u žáka s narušenou komunikační schopností. Tabulka tedy ukazuje četnost označení jednotlivých opatření. Všichni respondenti (100 %) z výzkumného vzorku označili individuální přístup k žákovi a více než tři čtvrtiny (88,24%) respondentů uvedly také úpravu prostředí třídy. Více než polovina respondentů označila v dotazníkovém šetření také využití prvků alternativní a augmentativní komunikace (58,82 %). Poměrně často bylo zastoupeno

využití digitální techniky (52,94 %), snížení počtu žáků ve třídě (47,06 %) a asistent ve třídě (29,41 %). Nejméně potom uváděli respondenti výuku vedenou speciálním pedagogem logopedem (11,76 %). Využití speciálních materiálů nebo důraz na zkoušení žáka spíše písemnou formou, neuvedl ani jeden respondent.

Položka dotazníku č. 10: Kterým oblastem komunikace je věnována pozornost každodenně (*Bylo možno označit více odpovědí.*)

Kterým oblastem komunikace je věnována pozornost každodenně		
	Četnost	Relativní četnost
Výslovnost	17	100 %
Gramatická stránka řeči	17	100 %
Slovní zásoba	17	100 %
Konverzace v praxi	17	100 %
Čtení a psaní	17	100 %
Další: Komunikační hry	3	17,65 %

Tab. 58: Kterým oblastem komunikace je věnována pozornost každodenně

U žáků s narušenou komunikační schopností může docházet k obtížím v jednotlivých jazykových rovinách, které se dotýkají rozvoje artikulace hlásek, jejich správné tvorby, gramatické stránky řeči, pasivní i aktivní slovní zásoby a v neposlední řadě také schopnosti užívat konverzační a komunikační kompetence v rámci sociální interakce se svým společenským okolím. Ve školním věku se komunikační dovednosti rozšiřují dále o schopnost čtení a psaní. Všem těmto oblastem je proto třeba věnovat velkou pozornost. Rozvoj komunikačních kompetencí zaměřený na jejich jednotlivé oblasti byl další položkou dotazníkového šetření. Zajímalo nás, zda se těmto oblastem věnují pedagogové u svých žáků každodenně. Jak ukazuje tabulka 58, všichni respondenti se shodují, že foneticko-fonologické jazykové rovině, lexikálně-sémantické jazykové rovině, morfologicko-syntaktické jazykové rovině, pragmatické jazykové rovině i čtení a psaní se společně s žáky věnují skutečně každý den. Tato dotazníková položka umožňovala také doplnit další aktivity spojené s rozvojem komunikačních kompetencí, na něž se pedagogové každodenně soustředí. Dva respondenti uvedli dále také hry v rolích a jeden respondent jazykové hry. Tyto doplňující položky byly v tabulce shrnuty jako Další: komunikační hry (17,65 %).

Položka dotazníku č. 11: Metody rozvoje komunikačních kompetencí

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Metody rozvoje komunikačních kompetencí		
	Četnost	Relativní četnost
Využití reálných objektů	10	58,82 %
Využití obrázků či fotografií	12	70,59 %
Využití neverbální komunikace	11	64,71 %
Využití prvků AAK (piktogramy, PECS...)	10	58,82 %
Využití technických pomůcek	5	29,41 %
Využití projektů a skupinové práce	5	29,41 %
Není speciálně podporována	0	0 %

Tab. 59: Metody rozvoje komunikačních kompetencí

Jedenáctou položkou dotazníku bylo sledováno, které metody pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí respondenti ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností využívají. Jednalo se opět o položku, v níž bylo respondentům umožněno volit více vhodných odpovědí, takže tabulka 59 uvádí četnost označování jednotlivých metod. V největší míře označovali pedagogové, že je u žáků s narušenou komunikační schopností pro podporu řečové reprodukce i pro rozvoj porozumění řeči využíváno obrázků (70,59 %) a neverbální komunikace (64,71 %). Více než polovina respondentů také uvedla využívání reálných předmětů (58,82 %) a využití prvků alternativní a augmentativní komunikace (58, 82 %). Respondenti, kteří označili využití prvků alternativní a augmentativní komunikace v této položce, týkající se rozvoje komunikace, se shodují s těmi respondenty, kteří tyto prvky označili jako využívané podpůrné opatření ve výuce (tab. 57). Využití technických pomůcek (29,41 %) a také projektové výuky či skupinové práce (29,41 %) uváděli jako metodu rozvoje komunikačních kompetencí žáků respondenti méně často. Z výsledků je dále patrné, že žádný z oslovených pedagogů neoznačil možnost, že komunikační kompetence žáků nejsou nijak speciálně podporovány a rozvíjeny. Využití speciálních metod tedy respondenti vidí jako přínosné a snaží se jich ve výuce pravidelně využívat.

Položka dotazníku č. 12: Pokyny pro výuku žáka s narušenou komunikační schopností

Pokyny pro výuku žáka s narušenou komunikační schopností		
	Četnost	Relativní četnost
Vlastní nekonzultovaný postup	1	5,88 %
Školské poradenské centrum	5	29,41 %
Školní logoped	7	41,18 %
Další: Speciální vzdělávací servis	1	5,88 %
Další: Logopedické poradenské středisko	1	5,88 %
Další: Vedení školy	1	5,88 %
Další: Třídní učitel	1	5,88 %

Tab. 60: Pokyny pro výuku žáka s narušenou komunikační schopností

Práce se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, často vyžaduje, aby jejich pedagog využil konzultace s dalšími odborníky nebo poradenskými pracovišti. V rámci dotazníkového šetření byla proto respondentům kladena otázka, či pokyny jsou ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností respektovány. Největší část respondentů uvedla, že svůj postup práce konzultuje se školním logopedem (41,18 %) nebo se školským poradenským pracovištěm (29,41 %). Jeden respondent uvedl, že pracuje podle svého vlastního uvážení. Čtyři respondenti označili možnost, že postup své práce konzultují s někým jiným, jednalo se zde konkrétně o Speciální vzdělávací servis, Logopedické poradenské středisko, vedení školy a třídního učitele žáka.

Položka dotazníku č. 13: Rozvoj komunikačních kompetencí u žáka

Rozvoj komunikačních kompetencí u žáka		
	Četnost	Relativní četnost
Pozitivní postupný rozvoj	14	82,35 %
Spiše stagnace	3	17,65 %

Tab. 61: Rozvoj komunikačních kompetencí u žáka

Respondenti výzkumného šetření uváděli, že jsou ve výuce žáka využívána nejrozličnější podpůrná opatření (tab. 57) i speciální metody práce pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí žáků (tab. 59). Dále také ve velké míře uváděli, že postup své práce konzultují s dalšími odborníky z poradenských pracovišť (tab. 60). V rámci výzkumného šetření bylo proto další položkou zjišťováno, zda se podle názoru respondentů komunikační kompetence žáků v současné době rozvíjejí a jakým způsobem. Většina respondentů (82,35 %) uvedla, že u svých žáků s narušenou komunikační schopností sleduje postupný pozitivní rozvoj kompetencí

v oblasti řeči a jazyka. Pouze méně jak pětina (17,35 %) respondentů uvedla, že v současné době se jejich žák nachází spíše ve fázi stagnace rozvoje komunikačních kompetencí.

Položka dotazníku č. 14: Četnost individuální logopedické intervence

Četnost individuální logopedické intervence		
	Četnost	Relativní četnost
Každý den	1	5,88 %
1x týdně	10	58,82 %
2x týdně	6	35,29 %
3x týdně	0	0 %
1x za 14 dní	0	0 %

Tab. 62: Četnost individuální logopedické intervence

Žák s narušenou komunikační schopností potřebuje individuální logopedickou intervenci. V rámci dotazníkového šetření v německé spolkové zemi Baden-Württemberg byla zjišťována její četnost u žáků respondentů šetření. Z tabulky 62 vyplývá, že žáci respondentů z výzkumného šetření mají individuální péči nejméně 1x týdně. Tuto možnost uvedla o svých žácích více jak polovina respondentů (58,82 %). Více než třetina (35,29 %) pedagogů uvádí o svých žácích, že mají individuální logopedickou péči častěji, a to 2x týdně (35,29 %). Každodenní individuální péči uvedl u svého žáka pouze jeden respondent (5,88 %).

Položka dotazníku č. 15: Péče specializovaných odborníků a spolupráce s nimi

(Bylo možno označit více odpovědí.)

Péče specializovaných odborníků a spolupráce s nimi		
	Četnost	Relativní četnost
Žák v péči logopeda, se kterým spolupracuji	17	100 %
Žák v péči logopeda, se kterým nespolečně pracuji	0	0 %
Žák v péči psychologa, se kterým spolupracuji	1	5,88 %
Žák v péči psychologa, se kterým nespolečně pracuji	0	0 %
Žák v péči dalšího odborníka, se kterým spolupracuji	0	0 %

Tab. 63: Péče specializovaných odborníků a spolupráce s nimi

Poslední položka dotazníkového šetření byla věnována péči o žáka s narušenou komunikační schopností dalšími odborníky a také spolupráci těchto odborníků s pedagogy žáků. Jak je patrné z tabulky 63, všichni (100 %) pedagogové potvrdili spolupráci s logopedem, v jehož péči jejich žák je. Jeden (5,88 %) pedagog navíc uvedl, že je jeho žák s narušenou komunikační schopností v péči psychologa, s nímž má pedagog také kontakt.

4.4 Ověřování stanovených hypotéz

V následující kapitole jsou podrobeny analýze položky týkající se jednotlivých stanovených výzkumných hypotéz. Položky jsou podrobeny **bivariační analýze**, která umožňuje testování vztahu mezi dvěma proměnnými a také testování jejich vzájemné závislosti. Výsledky jsou zpřehledněny v tabulkách a grafech. Na konci ověřovacího procesu je vždy v rámci závěru uvedeno u každé hypotézy stanovisko k ověření hypotézy. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku a charakteru výzkumného šetření nebyly jednotlivé hypotézy dále podrobeny statistickému ověřování.

Hypotéza H1:

Pedagogové s kratší pedagogickou praxí konzultují s poradenskými pracovišti vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností častěji než pedagogové s praxí delší.

K hypotéze H1 se vztahuje položka dotazníku 2, v níž respondenti uváděli délku pedagogické praxe, a položka dotazníku 12, kterou byla zjišťována konzultace a spolupráce s poradenskými pracovišti a poradenskými odborníky. Obě tyto položky byly podrobeny analýze. Následující tabulky 64 a 65 uvádějí přehled počtu respondentů v jednotlivých kategoriích délky pedagogické praxe a počty respondentů, kteří označili spolupráci a konzultace s některým z poradenských pracovišť či odborníků.

Délka pedagogické praxe pedagogů majících v péči žáka s NKS			
Celkem odpovědělo	17	Do jednoho roku	1
		1 – 5 let praxe	1
		6 – 10 let praxe	7
		11 – 15 let praxe	4
		16 - 20 let praxe	4
		21 a více let praxe	0

Tab. 64: Přehledová tabulka položky 2 pro hypotézu H1

Spolupráce a konzultace s poradenskými pracovišti					
Odpovědělo celkem	17	Spolupráce není navázána	3	Vlastní postupy práce	1
				Konzultace s vedením školy	1
				Konzultace s třídním učitelem	1
		Spolupráce je navázána	14	Školské poradenské centrum	5
				Školní logoped	7
				Speciální vzdělávací servis	1
				Logopedické poradenské středisko	1

Tab. 65: Přehledová tabulka položky 12 pro hypotézu H1

U všech jednotlivých respondentů výzkumného šetření, ve všech kategoriích délky pedagogické praxe bylo dále zjištěno, kteří z nich mají navázanu pravidelnou spolupráci s poradenskými pracovišti či odborníky.

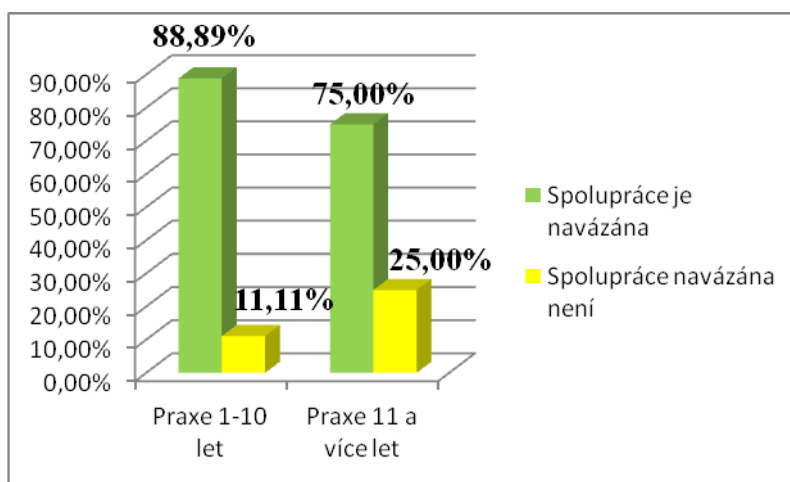
Následně byla pro účely dalšího ověřování hypotézy H1 provedena **kategorizace** položek.

Respondenti s různou délkou pedagogické praxe byli dále rozčleněni na dvě hlavní kategorie - pedagogové s kratší pedagogickou praxí (respondenti s praxí 1-10 let) a pedagogové s delší pedagogickou praxí (11 a více let). Oblast spolupráce respondentů s poradenskými pracovišti a poradenskými odborníky byla taktéž následně rozčleněna na dvě kategorie: Spolupráce navázána je a spolupráce navázána není.

V rámci ověřování hypotézy H1 jsou tyto kategorie potom srovnávány **v kontingenční tabulce** (tab. 66) a grafu 38. Kontingenční tabulka i graf přehledně vizualizují vzájemný vztah délky pedagogické praxe a spolupráce s poradenskými pracovišti a odborníky.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1			
	Spolupráce je navázána	Spolupráce navázána není	Celkem
Praxe 1-10 let	8 (88,89 %)	1 (11,11 %)	9
Praxe 11 a více let	6 (75,00 %)	2 (25,00 %)	8
Celkem	14	3	17

Tab. 66: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1



Graf 38: Ověřování hypotézy H1

Podpora žáka s narušenou komunikační schopností ve výchovně-vzdělávacím procesu je předpokladem jeho úspěšného budoucího začlenění do společnosti. Pedagog s kratší pedagogickou praxí nemusí mít se vzděláváním těchto žáků příliš zkušeností a je pro něj vhodné navázat kontakt s poradenským pracovištěm či odborníkem, který by se žákům s narušenou komunikační schopností intenzivně věnoval.

Předpokládali jsme proto, že pedagogové s kratší praxí budou mít s poradenskými pracovišti a odborníky navázán kontakt a spolupráci častěji než pedagogové s praxí delší.

Z tabulky 66 a grafu 38 lze sledovat, že pedagogové z výzkumného souboru s praxí kratší (do 10 let) navazují spolupráci s poradenskými pracovišti a odborníky v 88,89 % případů, jen asi desetina těchto pedagogů nemá spolupráci s poradenskými pracovišti navázanu. V souboru pedagogů s delší pedagogickou praxí je kontakt navazován v 75 % případů, čtvrtina respondentů kontakt s poradenským pracovištěm a odborníky nenavazuje. Pedagogové s delší pedagogickou praxí tedy mají spolupráci s poradenskými pracovišti navázanu v menší míře než pedagogové s praxí kratší, i když rozdíl mezi těmito kategoriemi respondentů není velký. Přesto lze konstatovat, že pedagogové s kratší praxí (1-10 let) využívají poradenské služby častěji.

Na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H1 potvrzena.

Hypotéza H2:

Pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice využívají více metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí než pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání.

K hypotéze H2 se vztahuje položka dotazníku 3, v níž respondenti uváděli, zda mají vzdělání ve speciální pedagogice, a položka dotazníku 11, kterou byly sledovány využívané metody rozvoje komunikačních kompetencí. U položky 11 měli respondenti možnost označit více odpovědí. Obě tyto položky byly podrobeny analýze. Následující tabulky 67 a 68 uvádějí přehled počtu respondentů v jednotlivých kategoriích: vzdělání ve speciální pedagogice a využívané metody pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí.

Speciálně pedagogické vzdělání respondentů			
Celkem odpovědělo	17	Nemá speciálně pedagogické vzdělání	11
		Má speciálně pedagogické vzdělání	6

Tab. 67: Přehledová tabulka položky 3 pro hypotézu H2

Metody podpory rozvoje komunikace					
Odpovědělo celkem	17	Neprobíhá speciální podpora rozvoje komunikace	0		
		Probíhá speciální podpora rozvoje komunikace	17	Manipulace s reálnými předměty	10
				Obrázků či fotografií věcí a aktivit	12
				Gest a neverbální komunikace	11
				Prvky AAK	10
				Projektů a skupinové práce žáků	5
				Využití technických pomůcek	5

Tab. 68: Přehledová tabulka položky 11 pro hypotézu H2

Hypotéza H2 se vztahuje ke vzdělání pedagogů ve speciální pedagogice a metodám rozvoje komunikačních kompetencí. V rámci dalšího ověřování hypotézy H2 došlo ke **kategorizaci** jednotlivých oblastí. Respondenti byli rozděleni do dvou kategorií: Má vzdělání ve speciální pedagogice a nemá vzdělání ve speciální pedagogice. Oblast využívaných metod práce byla pak kategorizována na: využíváno 1-2 metod, využíváno 3-4 metod a využíváno 5 a více metod.

V kategorii respondentů se vzděláním ve speciální pedagogice bylo sečteno, kolik z nich využívá 1-2 metody, kolik z nich 3-4 metody a kolik z nich 5 a více

metod pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí. Totéž bylo zjištěno v kategorii respondentů bez vzdělání ve speciální pedagogice (tab. 69).

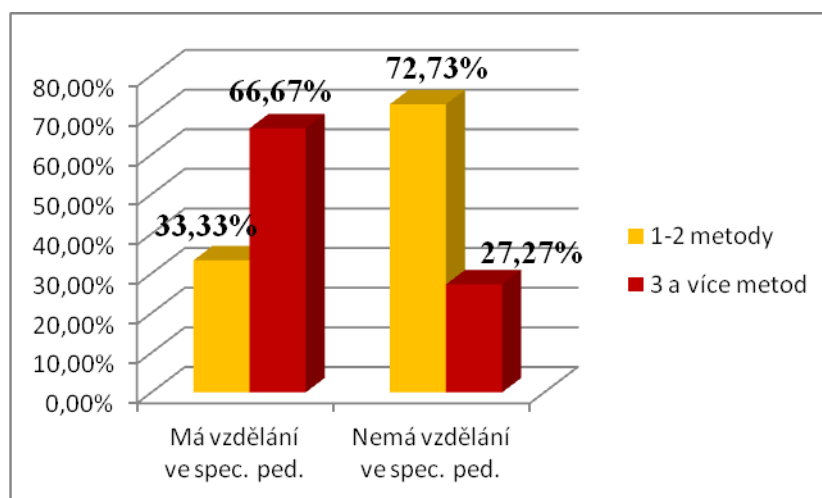
Ověřování hypotézy H2				
	1 nebo 2 metody	3 nebo 4 metody	5 nebo více metod	Celkem
Má vzdělání ve spec. ped.	2 (33,33 %)	3 (50,00 %)	1 (16,67 %)	6
Nemá vzdělání ve spec. ped.	8 (72,73 %)	2 (18,18 %)	1 (9,09 %)	11
Celkem	10	5	2	17

Tab. 69: Ověřování hypotézy H2

Následně byla pro účely dalšího ověřování hypotézy H2 ještě provedena další **kategorizace** položek. Oblast využívání metod pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí byla rozčleněna na dvě kategorie: využívání 1-2 metod a využívání 3 a více metod. V rámci ověřování hypotézy H2 jsou zkoumané kategorie srovnávány v **kontingenční tabulce** (tab. 70) a grafu 39. Kontingenční tabulka i graf přehledně shrnují vzájemný vztah vzdělání respondentů v oblasti speciální pedagogiky a využívání počtu metod pro rozvoj komunikačních kompetencí.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2			
	1-2 metody	3 a více metod	Celkem
Má vzdělání ve spec. ped.	2 (33,33 %)	4 (66,67 %)	6
Nemá vzdělání ve spec. ped.	8 (72,73 %)	3 (27,27 %)	11
Celkem	10	7	17

Tab. 70: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2



Graf 39: Ověřování hypotézy H2

Obtíže v rozvoji komunikačních kompetencí se mohou odrazit v navazování vztahů, v procesu učení i v rozvoji osobnosti žáka. Takový žák má své speciální vzdělávací potřeby a je třeba hledat vzdělávací cestu, která mu pomůže. Vhodnými metodami podpory rozvoje komunikačních kompetencí lze negativním dopadům vhodně předcházet. Takové metody, které podporují rozvoj komunikace u žáků se speciálními vzdělávacími metodami, bývají zejména speciálně pedagogické.

Předpokládali jsme, že pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice budou využívat více metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí než pedagogové bez vzdělání ve speciální pedagogice.

Z tabulky 70 a grafu 39 lze sledovat, že ve skupině respondentů bez speciálně pedagogického vzdělání převažují respondenti využívající 1-2 metody práce. Větší množství metod (3 a více) označilo v dotazníkovém šetření jen 27,27 % respondentů.

V kategorii respondentů se speciálně pedagogickým vzděláním označilo 3 a více užívaných metod 66,67 % respondentů. Pedagogové z výzkumného vzorku, kteří mají vzdělání ve speciální pedagogice, využívají více podpůrných opatření častěji.

Na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H2 potvrzena.

Hypotéza H3:

Pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice využívají častěji ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností prvků alternativní a augmentativní komunikace než pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání.

K hypotéze H3 se vztahuje opět položka dotazníku 3, kterou bylo zjišťováno vzdělání respondentů ve speciální pedagogice, a položky dotazníku 9b a 11d, které se věnují využívání prvků či systémů alternativní a augmentativní komunikace (AAK) jako podpůrného opatření ve výuce nebo jako prostředku rozvoje komunikačních kompetencí žáka.

Všechny uvedené položky byly podrobeny analýze. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že titíž pedagogové, kteří označili využívání prvků či systémů alternativní a augmentativní komunikace (AAK) jako podpůrného opatření, označili i využití AAK jako způsobu rozvoje komunikačních kompetencí. Položky dotazníku 9b a 11d byly tedy následně sloučeny do jedné položky, označující využití prvků AAK ve výuce.

Následující tabulky 71 a 72 uvádějí přehled počtu respondentů v jednotlivých kategoriích: vzdělání ve speciální pedagogice a využití prvků AAK ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Speciálně pedagogické vzdělání respondentů			
Celkem odpovědělo	17	Nemá speciálně pedagogické vzdělání	11
		Má speciálně pedagogické vzdělání	6

Tab. 71: Přehledová tabulka položky 3 pro hypotézu H3

Využití prvků AAK ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností			
Celkem odpovědělo	17	Nevyužívá prvky AAK	7
		Využívá prvky AAK	10

Tab. 72: Přehledová tabulka položky 9b a 11d pro hypotézu H3

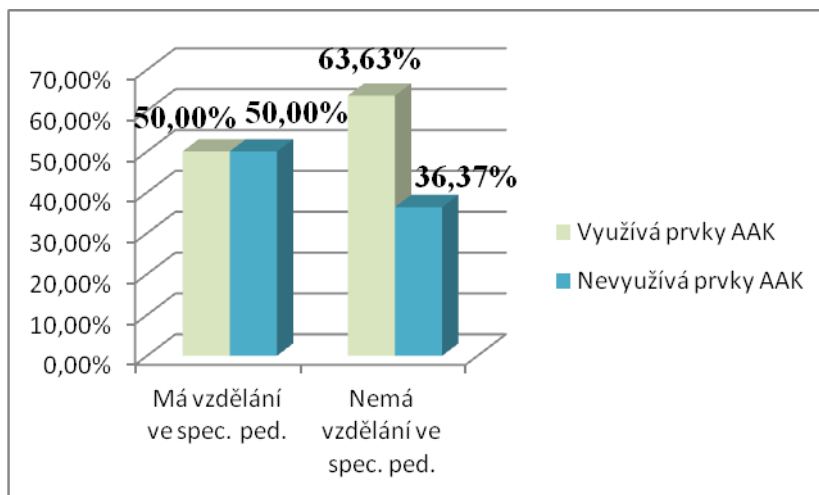
Další kategorizace jednotlivých položek nebyla pro výzkumnou hypotézu H3 prováděna.

V kategorii respondentů se vzděláním ve speciální pedagogice bylo sečteno, kolik z nich využívá prvky či systémy alternativní a augmentativní komunikace. Totéž bylo dále zjištěno také v kategorii respondentů bez vzdělání ve speciální pedagogice.

V rámci ověřování hypotézy H3 byly kategorie týkající se využití prvků AAK ve výuce a kategorie vzdělání ve speciální pedagogice vzájemně srovnávány **v kontingenční tabulce** (tab. 73) a grafu 40. Kontingenční tabulka i graf přehledně vizualizují vzájemný vztah sledovaných kategorií.

Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3			
	Využívá prvky AAK	Nevyužívá prvky AAK	Celkem
Má vzdělání ve spec. ped.	3 (50,00 %)	3 (50,00 %)	6
Nemá vzdělání ve spec. ped.	7 (63,63 %)	4 (36,37 %)	11
Celkem	10	7	17

Tab. 73: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3



Graf 40: Ověřování hypotézy H3

Vzdělání ve speciální pedagogice by mělo umožňovat pedagogům rozšířit rozhled v možnostech podpory rozvoje žáků s narušenou komunikační schopností. Využití systémů alternativní či augmentativní komunikace či jejich prvků ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností může přispět nejen ke zlepšení komunikačních kompetencí, ale také k zefektivnění učení a k podpoře sebepojetí žáka.

Předpokládali jsme, že pedagogové se vzděláním ve speciální pedagogice budou systémy AAK či jejich prvky využívat ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností častěji.

Z tabulky 73 a grafu 40 je však patrné, že využití prvků AAK je v daném výzkumném vzorku častější u pedagogů, kteří speciálně pedagogické vzdělání nemají. Tito respondenti označovali v dotazníkovém šetření užití prvků AAK ve výuce v 63,63 %.

U pedagogů se vzděláním ve speciální pedagogice je prvků AAK využíváno v 50 %.

Přestože rozdíl mezi skupinami respondentů je pouze 13 %, můžeme konstatovat, že ve sledovaném výzkumném vzorku využívají prvky AAK častěji pedagogové bez vzdělání ve speciální pedagogice, a tedy že **na daném výzkumném vzorku v rámci provedeného výzkumného šetření nebyla hypotéza H3 potvrzena.**

4.5 Závěry z výzkumného šetření

Výzkumné šetření si kladlo za hlavní cíl analyzovat podporu žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Toto výzkumné šetření mělo přinést doplňující informace k výzkumnému šetření prováděnému v České republice, které se týkalo podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností navštěvujícího běžnou základní školu.

V rámci zahraničního výzkumného šetření byly stanoveny parciální cíle směřující k analýze druhu narušené komunikační schopnosti u žáků, k analýze využívaných podpůrných opatření ve vyučovacím procesu a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce, dále k analýze zajišťování logopedické intervence u žáků a spolupráce s poradenskými pracovišti. Jednalo se zde o šetření kvantitativního charakteru za využití hlavní techniky dotazníkového šetření. Anonymní dotazník byl v německém jazyce dostupný respondentům v elektronické podobě online na internetu. Šetření probíhalo v druhé polovině roku 2011 a zúčastnilo se ho 17 pedagogů z německých základních škol (Grundschule). Všechna data získaná dotazníkovým šetřením byla zpracována univariační analýzou, některá vybraná data také bivariační analýzou. V rámci výzkumného šetření byly následně vyhodnoceny tři výzkumné hypotézy, z nichž byly na daném výzkumném vzorku dvě potvrzeny a jedna vyvrácena.

Výzkumného šetření se zúčastnili v mnohem větší míře ženy (88,24 %) než muži (11,76 %). Rozložení respondentů podle pohlaví je odrazem současného stavu zájmu o zaměstnání v oblasti vzdělávání ze strany žen a mužů, kdy muži častěji volí povolání v jiných oborech.

Respondenti také uváděli různorodou délku pedagogické praxe. Nejčastěji se jednalo o pedagogy s praxí v délce 6-10 let (41,18 %), menší počet respondentů uváděl délku praxe v rozmezí 11-15 let (23,53 %) a 16-20 let (23,53 %). Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejméně respondentů s délkou praxe 1-5 let (5,88 %) a s praxí do jednoho roku (5,88 %). Pro účely výzkumného šetření byli pedagogové dotazováni, zda mají vzdělání ve speciální pedagogice. Z výzkumného vzorku uvedla toto vzdělání více než třetina respondentů (35,29 %).

V oblasti dalšího vzdělávání a celoživotního vzdělávání zaměřeného na podporu rozvoje komunikačních kompetencí a na práci s žáky s narušenou

komunikační schopností uváděli respondenti nejčastěji, že se v současné době žádného školení či vzdělávání neúčastní (41,18 %). Shodně po čtyřech respondentech však uvedlo, že studují odbornou literaturu (23,54 %) a navštěvují různé konference či semináře (23,54 %). Dva respondenti (11,76 %) označili, že nové informace získávají díky dalšímu studiu.

Z analýzy dat také vyplynulo, že respondenti ze zkoumaného vzorku měli nejčastěji ve své péči jednoho žáka s narušenou komunikační schopností (88,24 %). Pouze dvakrát (11,76 %) měli respondenti ve své třídě žáky s narušenou komunikační schopností dva. Všichni respondenti šetření (100 %) o svých žácích s narušenou komunikační schopností uvedli, že mají obtíže v oblasti výslovnosti hlásek. Dále bylo uvedeno, že se jedná také o žáky s narušeným vývojem řeči (41,18 %), žáky s dysartrií (29,41 %), breptavostí (5,88 %), koktavostí (5,88 %) i poruchami zvuku řeči: palatolalie (5,88 %) a rinolalie (5,88 %). Respektování individuálních vzdělávacích potřeb těchto žáků díky individuálnímu vzdělávacímu plánu uvedla více než polovina pedagogů (58,82 %). Menší část (41,18 %) pak uvedla, že jejich žáci zvládají naplňovat běžné požadavky vyučovacích osnov.

U žáků s narušenou komunikační schopností jsou využívána nejrozličnější podpůrná opatření, která umožňují všestranný rozvoj osobnosti žáků i jejich komunikačních kompetencí. Všichni respondenti (100 %) z výzkumného vzorku uvedli, že je k těmto žákům přistupováno individuálně, a jejich individuální speciální vzdělávací potřeby jsou tak plně respektovány. Více než tři čtvrtiny (88,24 %) respondentů uvedly mezi využívanými opatřeními také úpravu prostředí třídy a více než polovina respondentů (58,82 %) označila v dotazníkovém šetření jako podpůrné opatření ve výuce využití prvků alternativní a augmentativní komunikace. Poměrně často bylo u žáků s narušenou komunikační schopností využíváno také digitální techniky (52,94 %). Nejméně často potom pedagogové uváděli mezi podpůrnými opatřeními přítomnost asistenta ve třídě (29,41 %) a výuku vedenou přímo speciálním pedagogem logopedem (11,76 %).

Obtížím v rozvoji jednotlivých složek komunikačních kompetencí ve všech jazykových rovinách předchází respondenti šetření u svých žáků s narušenou komunikační schopností co nejčastěji. Oblasti nácviku správné výslovnosti, gramatické roviny řeči, slovní zásoby, konverzace, komunikace s okolím i nácviku čtení a psaní byly všemi respondenty (100 %) označeny dokonce jako každodenně

opakované a rozvíjené. Tři respondenti (17,65 %) dále k výše uvedeným oblastem rozvíjeným každodenně uváděli různé komunikační hry.

Rozvoj komunikačních kompetencí žáků s narušenou komunikační schopností na základě speciálních podpůrných metod ve výchovně-vzdělávacím procesu respondenti vidí jako přínosný a snaží se ho ve výuce pravidelně využívat.

Většina respondentů (82,35 %) také uvedla, že u svých žáků s narušenou komunikační schopností sleduje postupný pozitivní rozvoj kompetencí v oblasti řeči a jazyka. Pouze méně než pětina (17,35 %) respondentů sledovala v současné době fázi stagnace rozvoje komunikačních kompetencí svých žáků.

Často je pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí užíváno obrázků či fotografií (70,59 %) a prvků neverbální komunikace (64,71 %). Více než polovina respondentů využívá k lepšímu porozumění zadaných úkolů a k rozvoji vzájemné komunikace reálných předmětů (58,82 %) nebo prvků alternativní a augmentativní komunikace (58,82 %). Ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností jsou využívány technické pomůcky (29,41 %), projektová výuka či skupinová práce (29,41 %).

Poradenské služby žákům a jejich pedagogům zajišťují poradenská pracoviště a poradenští odborníci. Většina pedagogů ve výzkumném šetření s těmito pracovišti a odborníky spolupracuje. Nejčastěji byla uváděna spolupráce se školním logopedem (41,18 %) nebo se školským poradenským pracovištěm (29,41 %). Dále respondenti postup své práce konzultují i se Vzdělávacím servisem nebo Logopedickým poradenským střediskem.

V rámci výzkumného šetření uváděli respondenti, že jejich žáci mají nejrozumnější druhy narušené komunikační schopnosti. Každý takový žák potřebuje individuální logopedickou intervenci. V rámci dotazníkového šetření bylo sledováno, jak často se tato individuální péče žákům dostává. Více než polovina respondentů označila individuální péči u žáků 1x týdně (58,82 %). Více než třetina (35,29 %) pedagogů uvádí o svých žácích, že mají individuální logopedickou péči častěji, a to 2x týdně (35,29 %). Každodenní individuální péči uvedl u svého žáka pouze jeden respondent (5,88 %). Spolupráci s logopedem, v jehož péči jejich žák je, jednoznačně potvrdili všichni pedagogové (100 %).

Výzkumné šetření mezi pedagogy v německé spolkové zemi Baden-Württemberg na daném zkoumaném vzorku ukazuje kvalitní podporu žáků s narušenou komunikační schopností díky využívání podpůrných opatření ve výuce, každodennímu intenzivnímu rozvoji komunikačních kompetencí a také díky spolupráci s poradenskými pracovišti a poradenskými odborníky.

Shrnutí

Výzkumné šetření v německé spolkové zemi Baden-Württemberg bylo doplňujícím výzkumným šetřením k výzkumnému projektu realizovanému v pěti krajích České republiky. Spolková země Baden-Württemberg byla zvolena na základě vlastní zkušenosti autorky práce ze stáží v německé spolkové republice, které se uskutečnily v rámci dlouhodobé spolupráce Katedry speciální pedagogiky Masarykovy univerzity se Státním seminářem ve Stuttgartu, který umožňuje studovat obor speciální pedagogika.

Jednalo se o kvantitativní výzkum zaměřený na základní analýzu podpory žáků s narušenou komunikační schopností na německých základních školách (Grundschule). Tohoto šetření se zúčastnilo 17 respondentů, kteří vyplnili dotazník v německém jazyce dostupný online na internetu. Dotazník vznikl zkrácením, úpravou a přeložením dotazníku vytvořeného pro výzkumné šetření prováděné v České republice. Všechny položky dotazníku byly nejprve podrobeny univariační analýze shrnuté do přehledných tabulek. Vybrané položky byly poté podrobeny také analýze bivariační, která umožnila ověřování stanovených výzkumných hypotéz.

Na základě stanovených dílčích cílů šetření byla prováděna zejména analýza druhů narušené komunikační schopnosti u žáků, využívaných podpůrných opatření a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve vyučovacím procesu, dále analýza zajišťování logopedické intervence u žáků a spolupráce pedagogů těchto žáků s poradenskými pracovišti a odborníky.

Ve výzkumném šetření bylo dále konkrétně sledováno, v jaké míře jsou využívána některá opatření, mezi něž byla zařazena redukce učiva, využití prvků AAK, individuální přístup k žákům, počítačová technika, výuka vedená logopedem, podpora asistentem ve třídě, užívání speciálních učebních materiálů, úprava prostředí třídy či snížení počtu žáků ve třídě. Analýza se týkala také oblastí komunikace v jednotlivých jazykových rovinách, jimž je věnována pozornost každodenně, názorům pedagogů na rozvoj komunikačních kompetencí žáků a četnost individuální logopedické intervence u žáků.

Na daném zkoumaném vzorku byla prokázána kvalitní podpora žáků s narušenou komunikační schopností díky využívání podpůrných opatření ve výuce a spolupráci s poradenskými pracovišti a poradenskými odborníky.

5 Závěry z výzkumných projektů

5.1 Závěry z výzkumných projektů

Výzkumný projekt zaměřený na podporu žáka s narušenou komunikační schopností v pěti vybraných krajích České republiky v běžných základních školách proběhl v období let 2009-2012. V rámci tohoto výzkumu došlo k analýze vybraných podpůrných opatření a poradenských služeb, které jsou žákům poskytovány. Jednalo se o výzkum kvantitativního charakteru, v němž bylo hlavní technikou sběru dat dotazníkové šetření. Dotazník byl respondentům k dispozici online na internetových stránkách. Analytickou jednotkou bylo 114 pedagogů z běžných základních škol, kteří měli ve své péči žáka s narušenou komunikační schopností.

Pedagogové v rámci výzkumného projektu uváděli druh narušené komunikační schopnosti svých žáků, možnosti spolupráce s poradenskými pracovišti a odborníky, podpůrná opatření a metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí využívané ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

Téměř všichni respondenti měli dokončené vysokoškolské vzdělání magisterského stupně. Třemi čtvrtinami respondentů byli pedagogové s kratší pedagogickou praxí do 5 let, pedagogové s delší pedagogickou praxí tvořili pouze čtvrtinu respondentů. Necelá jedna třetina respondentů uvedla vzdělání ve speciální pedagogice a téměř jedna čtvrtina si i nadále prohlubuje vědomosti účastí na nejrůznějších vzdělávacích seminářích a konferencích k tematice narušené komunikační schopnosti.

Nejčastěji byli v rámci výzkumného šetření do běžných tříd **integrováni žáci** s mnohočetnou dyslalií a narušeným vývojem řeči, v menší míře jsou však do běžných tříd zařazováni i žáci s koktavostí či dalšími druhy narušené komunikační schopnosti. Pedagogové integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností aktivně spolupracují s poradenskými pracovišti, zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem, které pomáhá zajišťovat integrační proces. Spolupráce pedagogů s dalšími vybranými odborníky, v jejichž péči žáci jsou, však probíhá jen v malé míře.

Téměř tři čtvrtiny oslovených respondentů v dotazníkovém šetření však jednoznačně potvrzují, že u jejich integrovaných žáků s narušenou komunikační

schopností dochází v průběhu edukačního procesu k postupnému pozitivnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Stagnaci v rozvíjení komunikačních kompetencí u svých žáků sleduje dle výzkumného šetření pouze necelá desetina dotazovaných.

Pro tento pozitivní rozvoj jsou využívána ve výchovně-vzdělávacím procesu různorodá **podpůrná opatření**. Nejčastěji byla respondenty zdůrazňována nutnost individuálního přístupu k žákovi, protože jeho speciální vzdělávací potřeby se liší nejen od intaktních žáků, ale také na základě osobnosti daného žáka s narušenou komunikační schopností. Podle více než poloviny respondentů potřebuje takový žák více času na plnění úkolů, aby mohl pracovat svým individuálním tempem. Žáci mají možnost využívat dostupné počítačové výukové programy. Práci s informačními technologiemi u svých žáků s narušenou komunikační schopností uvedla více než polovina respondentů. Mnozí pedagogové využívají ve výuce těchto žáků speciální učebnice nebo pro ně tvoří vlastní speciální pracovní listy, protože v užití běžných učebnic a běžných pracovních listů shledávají obtíže. Mezi podpůrná opatření ve výuce patří také přítomnost osobního asistenta ve třídě. Většina respondentů však v dotazníkovém šetření uvedla, že jejich žáci s narušenou komunikační schopností k dispozici asistentskou podporu nemají. Asistent ve třídě, kde je žák s narušenou komunikační schopností integrován, byl v dotazníkovém šetření označen jen třináctkrát.

Pro podporu **rozvoje komunikačních kompetencí** u žáků s narušenou komunikační schopností je ve vyučovacím procesu věnována značná pozornost oblastem správné artikulace, gramatické stránky řeči i slovní zásoby. V rámci rozvíjení komunikačních dovedností je využívána řada metod. Mezi nejčastější patří podle respondentů využití obrázků a fotografií, neverbální formy podpory komunikace, využití prvků alternativní a augmentativní komunikace a projektová či skupinová práce.

Žáci s narušenou komunikační schopností potřebují i v průběhu vzdělávacího procesu také **logopedickou intervenci**. Nejčastěji je podle respondentů pro tyto žáky zřízena na základní škole skupinová terapie formou logopedického kroužku, na některých základních školách se žákům věnují školní speciální pedagogové logopedi také i individuálně.

Na základě osobní zkušenosti autorky práce ze stáží v německé spolkové zemi **Baden-Württemberg** zde byl v roce 2011 proveden komplementární výzkumný projekt, který měl přinést doplňující informace k výzkumnému šetření prováděnému

v České republice. Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza podpory žáků s narušenou komunikační schopností v běžné škole. Výzkumného projektu se zúčastnilo 17 pedagogů z běžných škol typu Grundschule mající ve třídě žáka s narušenou komunikační schopností, kteří odpověděli na otázky v dotazníkovém šetření. Dotazník v německém jazyce byl respondentům dostupný online na webových stránkách a vznikl úpravou a přeložením dotazníku využitého v šetření prováděném v České republice. Téměř polovina respondentů měla pedagogickou praxi v rozmezí 6-10 let, taktéž necelá polovina respondentů uvedla pedagogickou praxi v rozmezí 11-20 let. Více než jedna třetina těchto pedagogů měla také vzdělání ve speciální pedagogice.

Všichni respondenti výzkumného projektu o **svých žácích** s narušenou komunikační schopností uvedli, že žáci mají obtíže s výslovností hlásek. Ve větší míře se jednalo o žáky s mnohočetnou dyslalií a s narušeným vývojem řeči neboli vývojovou dysfázií. V menší míře se však pedagogové setkávali v praxi s žáky s dysartrií, poruchami plynulosti řeči a zvuku řeči.

Ve vzdělávacím procesu jsou u žáků s narušenou komunikační schopností využívána nejrůznější **podpůrná opatření**. Všichni respondenti z výzkumného vzorku volí u těchto žáků individuální přístup. Více než tři čtvrtiny pedagogů uvedly navíc, že třída, kam žák dochází, byla upravena. Poměrně často bylo také zastoupeno využití digitálních technologií, snížení počtu žáků ve třídě či přítomnost asistenta ve výuce.

Z výsledků výzkumného projektu také vyplývá, že **komunikační kompetence** žáků s narušenou komunikační schopností jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjeny každodenně. Respondenti se shodují, že se foneticko-fonologické jazykové rovině, lexikálně-sémantické jazykové rovině, morfologicko-syntaktické jazykové rovině, pragmatické jazykové rovině i čtení a psaní společně s žáky věnují skutečně každý den. Respondenti vidí jako přínosné využití speciálních metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí a snaží se jich ve výuce pravidelně využívat. Využívá se didaktických materiálů na bázi obrázkových komunikačních systémů a obrázkových souborů, neverbální komunikace a prvků alternativní a augmentativní komunikace.

Podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťují také **poradenská pracoviště** nebo externí odborníci a velká část respondentů uvedla, že svůj postup práce se žáky s odborníky konzultuje. Nejčastěji jde o školského

logopeda nebo o školské poradenské pracoviště. V malé míře byl však uveden i Vzdělávací servis nebo Logopedické poradenské středisko.

Podpůrná opatření a poradenské služby jsou u žáků využívány efektivně, protože většina respondentů výzkumného projektu sleduje u svých žáků s narušenou komunikační schopností pozitivní rozvoj kompetencí v oblasti řeči a jazyka. Pouze méně jak pětina uvedla, že v současné době se jejich žák nachází spíše ve fázi stagnace rozvoje komunikačních kompetencí.

Žákům je také zajišťována **individuální logopedická intervence**, a to nejméně jedenkrát týdně. Tuto možnost uvedla o svých žácích více než polovina respondentů. Třetina respondentů uvedla dokonce, že je individuální logopedické intervenci věnována pozornost ještě častěji.

5.2 Diskuze nad závěry a stanovenými hypotézami

Do běžných základních škol bude přicházet stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snahy o inkluzivní přístup ke vzdělávání a realizování vlastních školních vzdělávacích programů umožňují připravit pro tyto žáky vhodné podmínky pro úspěšnou participaci na vzdělávacím procesu. Cílem těchto snah je žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu v hlavním vzdělávacím proudu v co největší možné míře a kvalitě podpořit.

U žáků s narušenou komunikační schopností se jedná zejména o zajištění individuální logopedické intervence, podporu rozvoje komunikačních kompetencí za využití nejrůznějších metod verbálních, neverbálních i systémů alternativní a augmentativní komunikace, speciálních výukových materiálů a zajištění poradenských služeb pro žáka samotného, ale i pro jeho rodinu či jeho vyučujícího.

Využívání všech dostupných podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáky s narušenou komunikační schopností ve výuce i mimo ni vyžaduje po pedagozích odborné speciálně pedagogické vzdělání a dlouhodobější pedagogickou praxi přinášející širokou škálu odborných zkušeností. Vzdělání ve speciální pedagogice, respektive u žáků s narušenou komunikační schopností vzdělání v oblasti logopedie, poskytuje pedagogům širší přehled v metodách práce. Tyto

metody mohou podporovat rozvoj komunikačních kompetencí žáků ve všech jazykových rovinách i v rozvoji školních dovedností, jako je například čtení či psaní.

Delší pedagogická praxe umožňuje aktivně využívat ve vzdělávání vlastní zkušenosti, a naplňovat tak lépe potřeby jednotlivých žáků. Na způsob výběru a zavádění podpůrných opatření do vzdělávacího procesu mají však vliv i další faktory. Mezi ně můžeme zařadit například osobnost pedagoga, chápání vzájemné prostupnosti vzdělávacích oblastí, cílů a metod, finanční zázemí školy či efektivní týmová spolupráce pedagogů mezi sebou a pedagogů s dalšími poradenskými pracovníky či odborníky.

Kvalitní vzdělávací program pro žáky s narušenou komunikační schopností je časově náročný na přípravu a vyžaduje nejen respektování individuálních potřeb žáka a jeho osobnosti, ale také respektování druhu a hloubky jeho narušené komunikační schopnosti. Volba komunikačního systému, podpůrných opatření ve výuce, četnost individuální logopedické péče, její zajišťování i délka se u různých typů narušené komunikační schopnosti může lišit. Žák s narušeným vývojem řeči bude mít jiné speciálně vzdělávací potřeby než například žáci s dyslalií nebo s balbuties.

Metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí je mnoho. Můžeme sem zařadit přístupy čistě logopedické zaměřené na správnou výslovnost hlásek, ale také prolínání obecných pedagogických metod s moderními vyučovacími metodami, kam lze řadit například skupinovou práci žáků, umožňující participovat na vzájemné komunikaci s vrstevníky, interakci s pedagogem, aktivní zapojování do diskuze nebo aplikaci komunikace při praktických dovednostech. Volba vhodných metod vychází mimo jiné také z kvalitní diagnostiky žáka, možností a schopností pedagoga. V tomto směru je vhodné, aby pedagogové získávali neustále informace o nových metodách a formách výuky. Nedílnou součástí práce pedagoga by mělo proto být jeho **další vzdělávání**. Edukační proces a vzdělávací potřeby žáků se neustále vyvíjí či proměňují a pedagogové by měli být schopni na tyto změny adekvátně reagovat. Celoživotní vzdělávání na nejrůznějších úrovních umožňuje získávat zkušenosti s novými metodami v rozvoji klíčových kompetencí žáků a přenášet tyto zkušenosti do praxe.

Z výzkumného šetření v pěti vybraných krajích České republiky vyplynulo, že individuální integrace žáků s narušenou komunikační schopností je v běžné základní škole ve velkých i menších obcích upřednostňována. Většina pedagogů těchto žáků

nemá vzdělání ve speciální pedagogice a volí jako nejčastější formu dalšího vzdělávání studium odborné literatury nebo různé formy dalšího vzdělávání v seminářích či na konferencích. Téměř všichni však spolupracují se školskými poradenskými pracovišti a ve spolupráci s nimi hledají pro integrované žáky vhodná podpůrná opatření do výuky. Velká část pedagogů také v praxi sleduje u integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností pozitivní posun v rozvoji komunikačních kompetencí.

Výzkumné šetření s hlavním cílem analyzovat podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností prováděné u nás bylo kvantitativního charakteru. Toto šetření bylo také doplněno rozsahově menším komplementárním šetřením v německé spolkové zemi Baden-Württemberg zaměřeným na podporu integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností ve zdejších podmínkách.

Hlavní výzkumnou technikou byl v obou výzkumných projektech dotazník určený pedagogům. Výsledky těchto šetření však nelze žádným způsobem zobecňovat. Je nutné přihlížet k faktorům, které mohou jejich výsledky zkreslovat. Jedná se především o charakteristiku analytické jednotky, do níž byli zařazeni pouze respondenti, kteří sami chtěli dobrovolně do výzkumného šetření vstoupit, o jejich počet a dále i o rozdílné podmínky a legislativní opatření v České republice a Spolkové republice Německo.

5.3 Návrhy a opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě provedeného výzkumného projektu v pěti vybraných krajích České republiky v období let 2009-2012 byla stanovena doporučení pro speciálně pedagogickou praxi ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností. Tato doporučení vychází z analýzy výsledků, uvedených závěrů a stanovených cílů výzkumného šetření uvedeného v kapitole 3 této práce (Analýza podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole) a částečně také ze závěrů doplňkového výzkumného šetření prováděného v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, které jsou popsány

v kapitole 4 (Analýza podpory žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg).

- Základním školám integrujícím žáky s narušenou komunikační schopností doporučit zajištění speciálního pedagoga logopeda, který by se žákům mohl věnovat individuálně i přímo v rámci vyučovacího procesu.
- Podporovat kooperaci mezi pedagogy integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností a školskými poradenskými zařízeními, zejména se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči.
- Podporovat spolupráci pedagogů žáků s narušenou komunikační schopností s dalšími odborníky z oblasti medicíny či psychologie, v jejichž péči žáci jsou.
- Posilovat v rámci celoživotního vzdělávání pedagogů základních škol jejich kompetence ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.
- Do celoživotního vzdělávání pedagogů zařazovat i oblast rozvoje komunikačních kompetencí žáků.
- Ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků s narušenou komunikační schopností využívat co největší míru podpůrných opatření.
- Zařazovat do vzdělávacího procesu žáků s narušenou komunikační schopností metody, formy a přístupy zaměřené na podporu rozvoje komunikačních kompetencí.
- Využívat ve výuce s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka s narušenou komunikační schopností moderní vyučovací metody, jako je například projektové vyučování či skupinová práce žáků.
- Přistupovat k žákům s narušenou komunikační schopností vždy individuálně s přihlédnutím k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.
- Podporovat začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do kolektivu třídy na běžné základní škole.

Závěr

Rozvoj přístupů ke vzdělávání a podpoře žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním ovlivňoval také přístupy k žákům s narušenou komunikační schopností. V odborné literatuře i pedagogické praxi můžeme z historického pohledu sledovat jejich cestu od stigmatizace, přes asimilaci až k inkluzivním snahám a určité rovnoprávné spravedlnosti v jejich podpoře a vzdělávání. Mnohé historické, společenské a kulturní proměny přinesly také změny v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž je dnes přistupováno v kontextu jejich pozitivních možností. Vývoj se odrazil také i v postupném vymezování termínu označujícího narušenou komunikační schopnost. Od starších degradujících termínů jako vady řeči nebo poruchy řeči se přistoupilo k širšímu termínu narušená komunikační schopnost a osoba s obtížemi v komunikaci je nyní chápána v kontextu společenského prostředí, participace v kulturním životě, možností vzdělávání i uplatnění na trhu práce.

Okruh osob s narušenou komunikační schopností je značně široký a různorodý. Narušení mohou vznikat na podkladě mnoha rozličných příčin v různém věku a mohou se týkat všech čtyř jazykových rovin. Mohou zasáhnout expresivní i receptivní stránku komunikace a odrazit se jak ve verbálním či písemném projevu, tak v neverbální stránce komunikace. Narušená komunikační schopnost může být samostatnou obtíží, ale může se projevovat také jako symptom jiného druhu zdravotního postižení. Nese s sebou však vždy negativní dopad na osobnostní, sociální i emoční rozvoj jedince a na proces jeho vzdělávání.

Rozvoj komunikačních kompetencí po formální i obsahové stránce v průběhu vzdělávacího procesu je pro uplatnění v současné společnosti nezbytný pro každého žáka. O to více je v tomto ohledu třeba podporovat žáky s narušenou komunikační schopností vytvářením vhodných podmínek pro překonávání komunikačních bariér a obtíží. Žák s narušenou komunikační schopností přichází do vzdělávacího procesu se svými speciálními vzdělávacími potřebami, které je třeba naplňovat, aby se jeho komunikační kompetence rozvíjely a žák zažil ve vzdělávání úspěch. Vhodné je ve výuce takového žáka využívat v co největší míře podpůrných opatření a poradenských služeb. Služby tohoto typu mohou žákovi, jeho rodině i jeho pedagogovi zajišťovat pracovníci školských poradenských pracovišť či školní speciální pedagog logoped. Na rozvoji komunikačních dovedností žáka se však

mohou podílet i další externí odborníci. Do podpůrných opatření se pak řadí speciální metody, postupy a formy práce s žáky, speciální kompenzační a učební pomůcky, učebnice, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků.

V našich podmínkách mohou být žáci s narušenou komunikační schopností zařazení do základních škol logopedických, mohou však být také skupinově integrováni v logopedických třídách při běžných základních školách nebo mohou být integrováni individuálně do běžných základních škol. Integrovaní žáci s narušenou komunikační schopností, kteří navštěvují běžnou základní školu, potřebují specifickou materiální, didaktickou, speciálně pedagogickou a logopedickou podporu, aby v rozvoji jejich komunikačních kompetencí docházelo k pozitivním pokrokům.

Disertační práce byla zaměřena na podporu vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole. V rámci disertační práce byl zpracován výzkum zaměřený na analýzu vzdělávání těchto žáků v pěti vybraných krajích České republiky, který byl později doplněn o druhý méně rozsáhlý komplementární výzkum v německé spolkové republice Baden-Württemberg.

Hlavním cílem prvního výzkumného šetření byla analýza poradenských služeb a podpůrných opatření pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností, který navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Stanoveny byly i parciální cíle, které směřovaly k analýze jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků v běžné základní škole, k analýze spolupráce pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností s poradenskými pracovišti a s dalšími odborníky a v neposlední řadě také k analýze podpůrných opatření a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí využívaných ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností.

V druhém doplňujícím výzkumném projektu byla hlavním cílem analýza vzdělávání integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Parciální cíle šetření se zaměřovaly obdobně jako ve výzkumném projektu v České republice na analýzu druhu narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků a dále na analýzu využívaných podpůrných opatření ve vyučovacím procesu, zajišťování logopedické intervence

u žáků, metody podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce a na analýzu spolupráce pedagogů žáků s poradenskými pracovišti a odborníky.

Teoretická část práce shrnuje na základě analýzy odborné české i zahraniční literatury a dalších zdrojů teoretické poznatky z oblasti speciální pedagogiky osob s narušenou komunikační schopností a možnosti jejich podpory a vzdělávání. První kapitola se věnuje teoretickým východiskům, mezi něž byla zařazena východiska speciálně pedagogická, terminologická, historiografická i metodologická. Součástí první kapitoly bylo také přiblížení okruhu osob s narušenou komunikační schopností obsahující definice narušené komunikační schopnosti z pohledu různých odborníků, charakteristiky jednotlivých základních druhů narušené komunikační schopnosti a faktory ovlivňující vznik tohoto zdravotního postižení. Druhá kapitola teoretické části práce byla zaměřena na proces vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností. Uvedeny jsou zde priority a klíčové kompetence základního vzdělávání, které mají vést žáky s narušenou komunikační schopností k celoživotnímu učení. Dále jsou zde shrnuta i specifika podpory těchto žáků ze strany poradenských pracovišť nebo na základě zavádění podpůrných opatření do vyučovacího procesu. V závěru kapitoly byly shrnuty možnosti integrace a inkluze žáků s narušenou komunikační schopností u nás a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, která byla zvolena na základě osobní zkušenosti autorky práce ze zde uskutečněných stáží a díky dlouhodobé spolupráci Katedry speciální pedagogiky Masarykovy univerzity se Státním seminářem ve Stuttgartu v Německu.

V **empirické části** práce jsou zahrnuty dva výzkumné projekty a jejich závěry. Třetí kapitola představuje analýzu podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáky s narušenou komunikační schopností, kteří jsou integrováni v běžné základní škole. Součástí čtvrté kapitoly byl potom doplňkový výzkumný projekt, jehož hlavním cílem byla analýza vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností ve spolkové zemi Baden-Württemberg. Pátá, závěrečná kapitola disertační práce obsahuje především závěry z obou výzkumných projektů a nastiňuje možná doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi.

Empirická část práce byla postavena na *statistické proceduře*, v jejímž rámci byly realizovány **dva výzkumné projekty**. V obou těchto výzkumných projektech byla využita *kvantitativní metoda*, přičemž stěžejní technikou sběru dat byl *anonymní dotazník* vlastní konstrukce autorky práce. Analytickou jednotkou prvního výzkumného projektu, který probíhal v pěti vybraných krajích České republiky, byli

pedagogové běžných základních škol, mající ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností. Analytickou jednotkou druhého doplňkového výzkumného projektu, uskutečněného ve spolkové zemi Baden-Württemberg, byli pedagogové žáků s narušenou komunikační schopností v základních školách typu Grundschule.

Výzkumné projekty přinesly poznatky z oblasti podpory žáků s narušenou komunikační schopností vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu. Zejména se jednalo o poradenské služby poskytované poradenskými pracovišti a externími odborníky a také o využívání podpůrných opatření a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce.

V rámci výzkumného šetření v České republice byli nejčastěji v běžných třídách integrováni žáci s obtížemi v artikulaci a žáci s narušeným vývojem řeči, v menší míře potom žáci s jinými druhy narušené komunikační schopnosti. Jejich pedagogové kooperují ve velké míře se školskými poradenskými pracovišti, zejména se speciálně pedagogickým centrem, které nejčastěji zajišťuje integraci žáků. Spolupráce pedagogů, kteří mají ve své péči žáka s narušenou komunikační schopností, s dalšími odborníky z oblasti medicíny nebo psychologie pečujícími o žáka není však v praxi dostačující. K žákům s narušenou komunikační schopností je přistupováno individuálně a jejich speciální vzdělávací potřeby jsou v edukačním procesu respektovány. Snahou pedagogů je zajišťovat pro žáky speciální učební pomůcky nebo vytvářet speciální pracovní listy nebo umožnit žákům pracovat na počítačích za využití dostupných výukových programů. V menší míře je pak u žáků s narušenou komunikační schopností zajišťován ve třídě asistent nebo dochází k úpravám prostředí třídy, kterou žák každodenně navštěvuje. Podpora rozvoje komunikačních kompetencí se děje za využití nejrůznějších metod a forem. Nejčastěji jde o využití obrázků a fotografií nebo manipulace s reálnými předměty, neverbálních forem komunikace, využití prvků alternativní či augmentativní komunikace či projektové a skupinové práce. Pokud je to na dané škole možné, věnuje se individuální logopedické péči u žáků školní speciální pedagog logoped.

Doplňující výzkumný projekt v německé spolkové republice Baden-Württemberg por daný užší výzkumný vzorek ukazuje, že také zde je největší důraz u žáků s narušenou komunikační schopností kladen na individuální přístup ve vzdělávání. Mimo to se ve výuce těchto žáků uplatňují i další podpůrná opatření, jako je úprava prostředí třídy, využívání digitálních a informačních technologií či

speciálních pomůcek. Každodenní rozvoj komunikačních kompetencí žáků s narušenou komunikační schopností na základě speciálních podpůrných metod ve výchovně-vzdělávacím procesu je zde chápán jako potřebný a ve výuce je mu věnována značná pozornost. Často je pro podporu rozvoje komunikačních kompetencí užíváno obrázků, prvků neverbální komunikace nebo prvků alternativní a augmentativní komunikace. Poradenské služby žákům a jejich pedagogům zajišťují poradenská pracoviště a poradenští odborníci, z nichž byl nejčastěji uváděn školní logoped.

Z uváděných výzkumných projektů je pro dané výzkumné vzorky zřejmé, že je snahou pedagogů ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností využívat různorodých dostupných podpůrných opatření, intenzivně spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními a odborníky a poskytovat žákům individuální péči respektující jejich speciální vzdělávací potřeby.

Resumé

Hlavním tématem předkládané disertační práce je vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v hlavním vzdělávacím proudu. Předmětem hlavního výzkumného šetření uváděného v této práci byla analýza podpůrných opatření a poradenských služeb pro integrované žáky s narušenou komunikační schopností v pěti vybraných krajích České republiky. Výzkumný projekt byl také doplněn o komplementární výzkumné šetření zaměřené na podporu žáků v německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

Teoretická část disertační práce shrnuje teoretická východiska řešení problematiky. Uvedena jsou zde speciálně pedagogická, terminologická, historiografická a metodologická východiska, definice narušené komunikační schopnosti i její etiologie a okruh osob s narušenou komunikační schopností. Dále jsou zde možnosti vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, možnosti jejich integrace a podpory ve výchovně vzdělávacím procesu.

Empirická část práce obsahuje dva výzkumné projekty. Hlavním cílem prvního z nich byla analýza podpůrných opatření a poradenských služeb pro žáky s narušenou komunikační schopností, kteří jsou integrováni v běžné základní škole v našich podmínkách, druhý, doplňkový výzkumný projekt, si kladl za cíl analyzovat vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností ve spolkové zemi Baden-Württemberg. Shrnuty jsou zde závěry z obou výzkumných projektů a jsou nastíněna možná doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi.

Empirická část práce byla postavena na statistické proceduře, v jejímž rámci byla využita kvantitativní metoda, přičemž stěžejní technikou sběru dat byl anonymní dotazník vlastní konstrukce autorky práce. Výsledky výzkumného projektu byly zpracovány do podoby tabulek a grafů. Analytickými jednotkami výzkumných projektů byli pedagogové běžných základních škol, mající ve svých třídách integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností.

Výzkumné projekty přinesly poznatky z oblasti podpory žáků s narušenou komunikační schopností vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu. Zejména se jednalo o poradenské služby poskytované poradenskými pracovišti i externími odborníky a dále o využívání podpůrných opatření a metod podpory rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce.

Summary

The main theme of this dissertation is the education of pupils with impaired communication abilities in mainstream education. The main subject of the research featured in this work was to analyze the support measures and counseling services for integrated pupils with impaired communication abilities in five selected regions of the Czech Republic. This research project was also accompanied by research surveys to support these pupils in the German federal state of Baden-Württemberg.

The theoretical part of the thesis summarizes issue that is solved. There is explained special education system, terminology in special education needs, historiographical and methodological issues, definition of communication disorders and its etiology and a range of people with impaired communication abilities. Further educational opportunities of pupils with impaired communication abilities, opportunities and support their integration in the educational process.

The research includes two research projects. The main objective of the first of these was an analysis of support measures and counseling services for pupils with impaired communication abilities that are integrated in regular elementary school in our conditions, the second supplementary research project aimed to analyze the education of pupils with impaired communication abilities in the Land of Baden-Württemberg. There are also summarized the findings from both research projects and possible recommendations for special-education practice.

The research was based on a statistical procedure, in which the quantitative method was used, the core technology of data collection was anonymous questionnaire design of the author's own work. The results of the research project has been processed into tables and graphs. Analytical units of research projects were mainstream primary school teachers, having in their classrooms pupils with impaired communication abilities.

Research projects have brought knowledge of support for pupils with impaired communication abilities educated in mainstream education. In particular, it was the advisory services provided by school guidance office and outside experts as well as the use of supportive measures and methods to support the development of communication skills.

Seznam použité literatury a zdrojů

- ACREDOLO, L., GOODWYN, S., ABRAMS, D. *Baby Signs: How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*. 3. vyd. New York: McGraw Hill Professional, 2009. 208 s. ISBN 9780071615037
- ADELMAN, L. *Don't Call Me Shy*. 1.vyd. Austin: Langmarc Publishing, 2007. 170 s. ISBN-10: 1880292327
- AINSCOW, M. (2006). *Towards a more inclusive education system, where next for special schools?* In WARNOCK, B., CIGMAN, R. *Included or excluded?* 1. vyd. London: Routhledge, 224. ISBN 978-0415401180
- ANGLIN, J. M. *Vocabulary Development: A Morphological Analysis*. 1. vyd. New York: Wiley-Blackwell, 2000. 189 s. ISBN 9780631224433
- ALLEN, K. E. MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. Vyd. Praha: Portál, 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Corporate Author). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4. vyd. Washintgon: American Psychiatric Association, 2005, 270 s. ISBN 0-89042- 025-4
- ARONSON, A. E., BLESS, D. M. *Clinical voice disorders*. 1.vyd. New York: Thieme, 2009. 301 s. ISBN 9781588906625
- ASPIN, D. N., CHAPMAN, J. D. *Values education and lifelong learning: principles, policies, programmes*. 1. vyd. Dordrecht: Springer, 2007. 446 s. ISBN 9781402061837
- AVIS, J., FISHER, R., THOMPSON, R. *Teaching in Lifelong Learning*.1. vyd. Berkshire: McGraw-Hill International, 2010. 320 s. ISBN 9780335234691
- BARTOŇOVÁ M., PIPEKOVÁ J., VÍTKOVÁ M. *Integrace handicapovaných na trhu práce v mezinárodním kontextu*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2005. 201 s. ISBN 80-86633-31-2
- BAZALOVÁ,B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- BECKER, K. P. *Rehabilitative Spracherziehung*. 2. vyd. Berlin: Ullstein Mosby, 1993. 475 s. ISBN 3-86126-505-2
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1
- BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 9788071784791
- BENNION, A. S. *Principles of Teaching*. 2. vyd. Charleston: BiblioBazaar, LLC, 2008. 200 s. ISBN 9780554355979
- BERK, E. L. *Child Development*. 8.vyd. Boston: Allyn & Bacon, 2008. 800 s. ISBN 978-0205615599
- BIEWER, G. N. *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. 1.vyd. Luchterhand: Books on Demand, 2001, 336 s. ISBN 3-472-04848-4

- BHATNAGAR, S. CH. *Neuroscience for the study of communicative disorders*. 2. vyd. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2002. 440 s. ISBN 9780781723466
- BINKLEY, R. A. *The Rhetoric of Origins and the Other: Reading the Ancient Figure of Enheduanna* in Lipson, C. S., Binkley, R. A. *Rhetoric before and beyond the Greeks*, New York: State University of New York Press, 2004 s. 47–64. ISBN 0791460991
- BJORKLUND, D. F. *Children's thinking: cognitive development and individual differences*. 4. vyd. Michigan: Thomson/Wadsworth, 2005. 610 s. ISBN 9780534622459
- BODY, R., MCALLISTER, L. *Ethics in Speech and Language Therapy*. 2. vyd. John Chichester: Wiley and Sons, 2009. 220 s. ISBN 9780470058886
- BLEILE, K. M. *Manual of articulation and phonological disorders*. 2. vyd. Stamford: Cengage Learning, 2004. 499 s. ISBN 9780769302560
- BOČKOVÁ, B. Možnosti komunikace s dětmi a žáky s vývojovou dysfázií. In KLENKOVÁ, J. - VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků a narušenou komunikační schopností*. Education od pupils with impaired communication ability. 1. vyd. Brno: MU, 2008. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-167-6
- BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. Komunikační kompetence a narušená komunikační schopnost u žáků na 1. stupni základních škol. In KLENKOVÁ, J. ET AL. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 327 s. ISBN 978-80-7315-168-3
- BOOTH, A., CROUTER, A. C. *Disparities in school readiness: how families contribute to transitions into school*. 2. vyd. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. 335 s. ISBN 9780805859812
- BORCHERS, T. *Functions of Interpersonal Communication* [online], 1999, poslední revize 1999 [citováno 13.3.2010].
< <http://www.abacon.com/commstudies/interpersonal/infunctions.html>>
- BOWEN, C. *Children's Speech Sound Disorders*. 1. vyd. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 456 s. ISBN: 978-0-470-72364-7
- BRAUER, J. T. *Logopädie - Was ist das?* 3. vyd. Stuttgart: Schlutz-Kirchner-Verlag, 2006. 96 s. ISBN 978-3-8248-0364-4
- BRICE, A. Children with communication disorders. *ERIC Educational Reports* [online], 2001, poslední revize 2010 [citováno 1.6.2010].
<http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_200111/ai_1459208314/>
- BROŽOVÁ, D. In KLENKOVÁ, J. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7315-168-3
- BRUCE, V., GREEN, P. R., GEORGESON, M. A. *Visual perception: physiology, psychology, & ecology*. 4. vyd. Hove: Psychology Press, 2003. 483 s. ISBN 9781841692388
- BYATT-SMITH, F. *Guidelines to help your child's speech development*. [online], 2005, poslední revize 2006 [citováno 13. 5. 2010].
< http://www.healthvisitors.com/parents/speech_development.htm>

- BYTEŠNÍKOVÁ, I.; HORÁKOVÁ, R.; KLENKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie*. Brno: Paido, 2007. 118 s. ISBN 978-80-7315-136-2.
- BYRNE, K., MCGAVIN, H. *A parent's guide to primary school: how to get the best out of your child's education*. 1. vyd. London: Continuum International Publishing Group, 2004. 158 s. ISBN 9780826473790
- CARPENITO - MOYET, L. *J. Nursing diagnosis*. 12.vyd. USA: Point, 2008. 950.s ISBN 978-0-7817-8121-3
- CLAUSNITZER,V., CLAUSNITZER, R. *Grundlagen der Therapie von Sprachstörungen und Sprechstörungen. Logopädie für Studierende und Praktiker in drei Bänden*. 1.vyd. Stuttgart: Sonntag Verlag, 1997. 390 s., ISBN 3-8304-0119-1
- CONRAD, F. C., SERLIN, R.C. *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. 1. vyd. California: SAGE Publications. 2006. 264 s. ISBN 1-4129-0640-7.
- CRAMER, S. F. *The special educator's guide to collaboration: improving relationships with co-teachers, teams, and families*. 2. vyd. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006. 341 s. ISBN 9781412914918
- CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 2. vyd. London: Sage Publications, Inc, 2002. 246 s. ISBN 978-0761924425
- CRIMMENS, P. *Drama therapy and storymaking in special education*. 2. vyd. London: Kingsley Publishers, 2006. 208 s. ISBN 9781843102915
- CSEFALVAY, Z., KOŠŤÁLOVÁ, M., KLIMEŠOVÁ, M. *Diagnostika a terapie afázie, alexie, agrafie*. 1. vydání. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky, 2003. cca 490 s. ISBN 80-903312-0-3
- CULLEY, S. BOND, T. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-452-6
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČERNÁ, M. (ed.) *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- DAMICO, J. S., MULLER, N., BALL, M. J. *The handbook of language and speech disorders*. 1.vyd. Chichester: John Wiley and Sons, 2010. 672 s. ISBN 978-1-4051-5862-6
- DANIELS, H., GARTNER, P. *Inclusive education. World yearbook of education*. 1.vyd. London: Kogan Page, 1999. 268 s. ISBN 0749422378
- DAVID, R. B. *Clinical Pediatric Neurology*. 3. vyd. Demos Medical Publishing, 2009. 622s. ISBN 9781933864228
- DE FLEUR, M.,L. *Fundamentals of Human Communication*. 2.vyd. Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1997. 466 s. ISBN: 1559346701
- DHIMAN,O. P. *Foundation of Education*. 2.vyd. New Delhi: APH Publishing, 2008. 321 s. ISBN 9788131302224
- DODD, B. *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. 2.vyd UK: Wiley, 2005. 368 s. ISBN: 978-1-86156-482-5

- DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Metodická příručka. 1. Vyd. Humpolec : Jas, 2004. 104 s. ISBN 80-86480-35-6.
- DOSTÁL, J. *Rozvoj celoživotního vzdělávání učitelů v oblasti využívání počítače ve vzdělávání*. In. Technika - informatyka - edukacja. 1.vyd. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, 2007. 220 s. ISBN 978-83-88845-91-8.
- DOUGHERTY, P. D. *Teach Me How to Say It Right: Helping Your Child With Articulation Problems*. 1. vyd. Oakland: New Harbinger Publications, 2005. 198 s. ISBN 978-1572244030
- DRUCKER, P. F. *A Functioning Society*. 2. vyd. New Jersey: Transaction Publishers, 2003. 242 s. ISBN 9780765801593
- DVOŘÁK, J. a kol. *Logopedický slovník*. 3. vyd. Žďár nad Sázavou: Tiskárna Unipress, 2007. 249 s. ISBN 978-80-902536-6-7
- EDELSBERGER, L. a kol. *Defektologický slovník*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5
- ELLIS, R. *Communication Skills*. 2.vyd. Chicago: Intellect Books, 2009. 165 s. ISBN 978 -1-84150-249-6
- ELLIS, L. A. *Balancing Approaches : Revisiting the Educational Psychology Research on Teaching Students with Learning Difficulties*. In Australian Council for Educational Research 48. [online], 2005, poslední revize 2005 [citováno 20.5.2010] <<http://research.acer.edu.au/aer/6/>>
- ELLISON, C. *A History of Special Needs Discourse*. [online], 2008, poslední revize 2008 [citováno 12.7.2010]
< <http://www.coespecialneeds.ca/uploads/docs/ellisonsspecialneedsdiscourse.pdf>>
- ERAZÍMOVÁ, L. KEPRTOVÁ, J. *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí*. 1.Vyd. Praha: Člověk v tísní, 2004. 28 s.
- FARNDON, J. *1000 things you should know about human body*. 1.vyd. Great Bardfield, Essex: Miles Kelly Publishing, 2000. 64 s. ISBN 978-80-7200-520-8
- FARRELL, P. *The impact of research on developments in inclusive education*. In International Journal of Inclusive Education, Volume 4, Issue April, 2000, 153 – 162 s. ISSN 1360-3116
- FEATHERSTONE , S. *Fine Motor Skills*. London: A & C Black, 2009. 64 s. ISBN 9781906029722
- FEIT, D. *The Parents Guide to Speech and Language Problems*. 1. vyd. New York: McGraw-Hill, 2007. 256 s. ISBN 978-0071482455
- FELDMAN, R. S. *Child Development*. 5 vyd. New Jersey: Prentice Hall, 2009. 527 s. ISBN 9780205655021
- FIELD, J. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. 2. vyd. Trentham : Trentham Books, 2006. 210 s. ISBN 1-85856-346-1
- FIELD, J., LEICESTER, M. *Lifelong learning: education across the lifespan*. 1. vyd. London: Routledge, 2000. 321 s. ISBN 9780750709903
- FLEGL, V. *Významné mezinárodní dokumenty k ochraně lidských práv*. Praha: C. H. Beck, 1998. 318 s. ISBN 80-7179-204-7.
- FRANKE, U. *Logopädisches Handlexikon*. 8.vyd. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2008. 275. ISBN 978-3825207717

- FRÖHLICH, A., HEINEN, N., LAMERS, W. *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf 2003.
- FROMKIN, V. A. (ed.) *Linguistics: An Introduction to Linguistic Theory*. 2.vyd. UK: Wiley-Blackwell, 2001. 768 s. ISBN: 978-0-631-19711-9
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GOLDSTEIN, H. KACZMAREK, L. A. ENGLISH, K. M. *Promoting social communication: children with developmental disabilities from birth to adolescence*. 1. vyd. Michigan: H. Brookes Pub. Co., 2002. 401 s. ISBN 9781557665218
- GOODMAN, L. *Time and learning in the special education classroom*. 1. vyd. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1990. 122 s. ISBN 0-7914-0371-8
- GRAF, P. (PhD.), OHTA, N. *Lifespan development of human memory*. 2. vyd. USA: MIT Press, 2002. 299 s. ISBN 9780262072366
- GREEN, J. P., MELLOW, N. *Integration where it counts: a study of racial integration in public and private school lunchrooms*. [online] University of Texas at Austin, 1998, poslední revize 2004 [citováno 1. 7. 2010]
<<http://www.schoolchoices.org/roo/jay1.htm>>
- GOODRICH, J. *How to Improve Your Child's Eyesight Naturally: A Thoughtful Parent's Guide*. 2. vyd. Rochester: Healing Arts Press, 2004. 272 s. ISBN 9780892811304
- GROHNFELDT, M. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. 1.vyd. Berlin: Kohlhammer, 2000. 360 s. ISBN 3-17-016049-4
- GÜNTNER, H. D. *Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Orientierungshilfen. [online]. 1999. [cit. 30.12.2011]. Dostupné z: <<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/allgemeines/schulische/orientierungshilfen.pdf>>
- HALINEN, I., JÄRVINEN, R. *Towards inclusive education: the case of Finland*. [online], *UNESCO Prospects* , 2008. Poslední revize 2008 [citováno 1.8.2010].
< <http://www.springerlink.com/content/h4n4616777127634/>>
- HALLIDAY, M. A. K., WEBSTER, J. *On Language and Linguistics*. 1.vyd. London, New York: Continuu, 2003. 477 s. ISBN 0-8264-8824-2
- HALLO, W. W. *The Birth of Rhetoric* in Lipson , C. S., Binkley, R. A. *Rhetoric before and beyond the Greeks*, New York: State University of New York Press, 2004 s. 25-46. ISBN 0791460991
- HAMADOVÁ, P. *Socioprofesní dimenze edukace žáků se zrakovým postižením*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- HANUŠOVÁ, S. Rozvoj komunikativní kompetence v cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení. In VÍTKOVÁ, M. - VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Education of Socially Disadvantaged Students. 1. vyd. Brno: MU, 2009. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-188-1
- HARI, S. *How to master communication skills and confidence*. [online], 2008, poslední revize 2008 [citováno 1.6.2010]

<<http://www.communication-skills-4confidence.com/>>

HAYES, D. *Primary education: the key concepts*. London: Taylor & Francis, 2006. 208 s. ISBN 9780415354837

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1

HENDERSON, A. PEHOSKI, CH. *Hand function in the child: foundations for remediation*. 2. vyd. St. Louis: Elsevier Health Sciences, 2006. 480 s. ISBN 9780323031868

HILLIX, W. A., RUMBAUGH, D. M., HILLIX, A. *Animal Bodies, Human Minds: Ape, Dolphin, and Parrot Language Skills*. 1. vyd. New York: Plenum Publishers, 2004. 297 s. ISBN 0-306-47739-4

HLADÍK, J. *Společenské vědy*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Fagment, 1999. 108 s. ISBN 80 – 7200- 334-8

HOSKISSON, P.Y., BOSWELL, G. M. *Neo-Assyrian Rhetoric: The Example of the Third Campaign of Sennacherib (704–681 B.C.)* in Lipson, C. S., Binkley, R. A. *Rhetoric before and beyond the Greeks*, New York: State University of New York Press, 2004 s. 65–78. ISBN 0791460991

HRICOVÁ, L. *Komunikační kompetence žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené*. Disertační práce. Brno: MU, 2011.

CHALOUPKOVÁ, S. *Analýza vyučovacího procesu v základních školách praktických v České republice*. Disertační práce. Brno: MU, 2001.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 260 s. ISBN 978-80-247-1369-4

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. 199 s. ISBN 80-244-0765-5

CHOO, K. Y. *Education as Top Priority: The Challenges of Education Reform*. Education Reform.net [online], 2007, poslední revize 2002 [citováno 25.1.2010]. <<http://www.education-reform.net/priority.htm>>

ICON HEALTH PUBLICATIONS. *Speech therapy: a medical dictionary, bibliography, and annotated research guide to Internet references*. 2. vyd. San Diego: ICON Health Publications, 2004. 172 s. ISBN 9780597846328

IDIANE. *National Education Goals Report: Building A Nation Of Learners*. 1. vyd. Indiana: IDIANE Publishing Company, 2004. 174 s. ISBN 9780788126734

JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením, somatopedická a psychologická hlediska*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2001. 158 s. ISBN 80-7254-192-7

JANKOVSKÝ, J., JANKOVSKÁ, B. *Arteterapie jako součást ucelené rehabilitace dětí s tělesným postižením*. Speciální pedagogika, Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001.11, 4, od s. 243-247, 5 s. ISSN 1211-2720.

JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. 1.vyd. Praha: Septima, 1996. 48. s. ISBN 8085- 801-841

JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 198 s. ISBN 80-7041-196-1

- JESENSKÝ, J. (ed.) *Integrace – znamení doby*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071846911.
- JOHNSEN, S. K., KENDRICK, J. *Teaching Gifted Students with Disabilities*. 2. vyd. Waco: Prufrock Press Inc., 2005. 181 s. ISBN 9781593631680
- JOHNSON, J. *Prevalence of Speech and Language Disorders in Children*. [online], 2007, poslední revize 2009 [citováno 1.6.2010].
<<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=24>>
- JOHNSTONE, D. *Vzestup individualismu a exkluzivní občanství: hodnocení vybraných přístupů k inkluzi ve Velké Británii*. In VÍTKOVÁ, M. - VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students*. 1. vyd. Brno: MU, 2009. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-188-1
- JORDAN, R. *Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education*. In *British Journal of Special Education* [online] 2008, poslední revize 2010 [citováno 1.7. 2010]
<<http://www3.interscience.wiley.com/journal/119409379/issue?>>
- JURAFSKY, D., MARTIN, J. H. *Speech and langure processing*. 2.vyd. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2009. 988 s. ISBN 978-0-13-187321-6
- KAGA, K. *Central Auditory Disorder: Perception of Speech, Music, Environmental Sounds*. 1.vyd. Tokyo: Springer, 2009. 146 s. ISBN 9784431266549
- KAUFMAN, S. A., KAUFMAN, N. L. *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents*. 1. vyd. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. 467 s. ISBN 978-0-5216584-09
- KASÍKOVÁ, H. *Hospitační formulář "Výuka podporující rozvoj kompetence k učení"*. Praha: Karlova univerzita, 2010 [online], poslední revize 2010 [citováno 1.8.2010].
<<http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-formular-vyuka-podporujici-rozvoj-kompetence-k>>
- KEARNEY, CH. A. *Helping children with selective mutism and their parents*. 1.vyd. New York: Oxford university press, 2010. 160 s. ISBN 978-0-19-539454-2
- KEILMANN, A. BRAUER, T. *So lernt mein Kind sprechen*. 1. vyd. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2005. 136 s. ISBN 382480378X
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: SLON, 1999. 204 s. ISBN 80 - 85850-25-7
- KEREKRETIOVÁ, A. *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. 203 s. ISBN 9788024722641
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha : Academia, 1972. bez ISBN
- KERSNER, M., WRIGHT, J. *Speech and Language Therapy: The Decision-Making Process When Working with Children*. 2. vyd. London: David Fulton Publishers, 2004. 318 s. ISBN: 1853466689
- KLEECK, A. V., STAHL, S. A., BAUER, E. B. *On reading books to children: parents and teachers*. 1. vyd. New York: Routledge, 2003. 403 s. ISBN 9780805839692

- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I.* vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5
- KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí.* 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 123 s. ISBN 80-85931-91-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie.* 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN: 80-247-1110-9
- KLENKOVÁ, J. *Integrace žáků s narušenou komunikační schopností do logopedických tříd základních škol.* In VÍTKOVÁ, M. - VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students.* 1. vyd. Brno: MU, 2009. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-188-1
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte.* 1.vyd. Brno: MC nakladatelství, 2003. 128 s. ISBN: 85-9404-225-026-1
- KLENKOVÁ, J., ŠVOJGROVÁ, P. (2009) *Poradenství pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole.* In NĚMEC, J., VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students.* 1. vyd. Brno: MU, 2009. 13 s. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-188-1
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov.* 6. vyd. Praha: SPN, 1998. 862 s. ISBN 80-04-26710-6
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.* 1. vyd. Dobrá voda : Aleš Čeněk, 2002. 255 s. ISBN 80-86473-23-6
- KOHOUTEK, R. *Slovní cizích slov Abc.cz. [online], 2006, poslední revize 2010 [citováno 25.5.2010].*
<<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/hypergeneralizace>>
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká.* 2.vyd. Brno: Komenium, 1948
- KOTHARI, C. R. *Research Methodology: Methods And Techniques.* 2. vyd. New Delhi: New Age International, 2008. 418 s. ISBN 9788122415223
- KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie.* 1.vyd. Praha: Beakra, 2007. 188 s. ISBN 978-80-903863-0-3
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.* [online], 2008, poslední revize 2008 [citováno 1.7.2010]
<<http://www.zs-zeravice.cz/prace-s-zaky-se-specialnimi-vzdelavacimi-potreby>>
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž - studentské vydání.* 1.vyd. Praha: Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1415-2
- KREJČOVÁ, V., KARGELOVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka.* 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUMAR, R. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners.* 3. vyd. London: Sage Publications Ltd, 2010. 440 s. ISBN 978-1849203012
- KURTZ, L. A. *Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning disabilities.* 1. vyd. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006. 108 s. ISBN 9781843108269.

- KURTZ, R. Information for parents with questions about speech and language development. [online], 2008, poslední revize 2010 [citováno 1.6.2010].
< <http://www.speech-language-development.com/index.html> >
- LANGMAIER, J., LANGMAIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2.vyd. Praha: H&H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359.s ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA,V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 386 s. ISBN 80-7178-961-5
- LECHTA,V. *Logopedické repetitorium*. 2.vyd. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9
- LECHTA, V. *Koktavost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN: 80-7178-867-8
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA,V. a kol. *Východiská a perspektivy inkluzivnej pedagogiky*. 1. vyd. Martin: Osveta, 2009. 128 s. ISBN 978-80-8063-303-5
- LIENHARD, P., JOLLER, K., METTAUER, B. *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern 2011.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7
- LONGWORTH, N. *Lifelong learning in action: transforming education in the 21st century*. 1. vyd. London: Routledge, 2003. 194 s. ISBN 9780749440138
- LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. 1.vyd. Bratislava: Sapientia, 2001. 248 s. ISBN 80-967180-8-8
- LIDDLE, T. L. YORKE, L. *Why motor skills matter*. 1. vyd. New York: McGraw-Hill Professional, 2003. 206 s. ISBN 9780071408189
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 1. vyd. Praha: portál, 2007. 62 s. ISBN 97-880-736- 7244-7
- LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 376 s. ISBN 978-80-7376-464-9
- LUDVÍK, F. *Dějiny defektologie*. 1.vyd. Praha, 1956.
- LUM, C. *Scientific thinking in speech and language therapy*. 2.vyd. New York: Routledge, 2002. 259 s. ISBN 9780805840292
- LYONS, J. *Die Sprache*. 1. vyd. München: Beck,. 1983. 318 s. ISBN 3-406-09400-7
- MALEK, R. *Cleft lip and palate: lesions, pathophysiology and primary treatment Martin Dunitz*. 2. vyd. London: Taylor & Francis, 2001. 278 s. ISBN 1-85317-491-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. 2004. 80 s. ISBN 80-7315-078-6

- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- MASH, E. J., WOLFE, D. A. *Abnormal Child Psychology*. 4. vyd. Belmont: Cengage Learning, 2008. 557 s. ISBN 9780495506270
- MCALÉER, H. P. *Childhood Speech, Language, and Listening Problems*. 3. vyd. London: John Wiley and Sons, 2010. 320 s. ISBN 9780470532164
- MCALÉER, H. P. *Childhood Speech, Language & Listening Problems: What Every Parent Should Know*. 2. vyd. Hoboken: John Wiley & Sons, 2001. 224 s. ISBN-13: 978-0471387534
- MC LUHAN, M. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1991. 348 s. ISBN 80-207-0296-2
- MCQUAIL, D. *McQuail's Mass Communication Theory*. 6. vyd. Thousand Oaks: Sage, 2010. 552 s. ISBN 978-1-84920-292-3
- MELLANOVÁ, A., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie a pedagogika I*. 1.vyd. Praha: Informatorium, 2003. 186 s. ISBN 80-7333-014-8
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí)* [online] 2008, poslední revize 2009 [citováno 20. 8. 2010].
<http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecifický narušený vývin reči*. 1.vyd. Bratislava: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-900445-0-6
- MILES, S. *Youth lifestyles in a changing world*. 3. vyd. Philadelphia: Open University Press, 2000. 177 s. ISBN 978-0335200986
- MŠMT ČR *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2005, poslední revize 15. 12. 2009 [citováno 25. 5. 2010]
 <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>>
- MŠMT ČR *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2007, poslední revize 2. 4. 2009 [citováno 25. 1. 2010]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- MŠMT ČR *Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2005, poslední revize 21. 1. 2010 [citováno 25. 1 2010]. <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>
- MŠMT ČR *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- [online], 2005, poslední revize 21. 1. 2010 [citováno 25. 1. 2010].
<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>
- MŠMT ČR Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2008, poslední revize 2010 [citováno 1. 7. 2010].
< <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> >
- MŠMT ČR Zákon č. 49/2009 Sb. kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2008, poslední revize 2010 [citováno 1. 7. 2010]. <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>>
- MØLLER, A. R. *Hearing: anatomy, physiology, and disorders of the auditory system*. 2. vyd. Burlington: Academic Press, 2006. 309 s. ISBN 9780123725196
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. vyd. Brno: Paido. 1998. 88 s. ISBN 80-85931-60-5
- MONTANA, P. J., CHARNOV, B. H. *Management*. 4.vyd. New York: Barron's Educational Series, 2008. 333 s. ISBN 0-7641-1276-7
- MUIRDEN, J. *Speech and language therapist*. [online], 2009, poslední revize 2009 [citováno 3. 7. 2010]
<http://ww2.prospects.ac.uk/p/types_of_job/speech_and_language_therapist_job_description.jsp>
- MURDOCH, B. R. *Acquired speech and language disorders*. 2.vyd. Chichester: John Wiley and Sons, 2010. 376 s. ISBN 987-0-470-02567-3
- MURDOCH, B. R, WHELAN, B. M. *Speech and language disorder associated with subcortical pathology*. 2.vyd. Chichester: John Wiley and Sons, 2009. 292 s. ISBN 978-0-470-02573-4
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 256 s. ISBN 80-244-1236-5
- NEUBAUER, K. *Poruchy řečové komunikace u dospělých osob*. Praha: Asociace klinických logopedů ČR, 1997. 52 s.
- NEWMAN, T. M., STERNBERG, R. J. *Students with both gifts and learning disabilities: identification, assessment, and outcomes*. 2. vyd. New York: Springer, 2004. 256 s. ISBN 9780306483790
- NICHOLS, A. *Discovering Aquinas: an introduction to his life*. 2. vyd. Michigan: William B. Eerdmans Pub. Co., 2003. 214 s. ISBN 9780802805140
- NIKOLAI, T. *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. [online] 2008, poslední revize 2009 [citováno 15. 9. 2009].
< <http://www.varianty.cz/new/index.php?id=7> >
- O'CONNELL, P. *Speech, language, and hearing programs in schools*. 2. vyd. Aspen: Aspen Publishers, 1997. 387 s. ISBN 9780834207653
- OPATŘILOVÁ, D. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 322 s. ISBN 978-80-210-5030-3
- PAHUJA, N. P. *Theory & Principles Of Education*. 2. vyd. New Delhi: Anmol Publications Pvt Ltd, 2004. 290 s. ISBN 9788126116591.

- PANČOCHA, K. *Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vymezení pojmů a návrhy výzkumných strategií.* In KLENKOVÁ, J. - VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků a narušenou komunikační schopností.* Education od pupils with impaired communication ability. 1. vyd. Brno: MU, 2008. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-167-6
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Techniky práce s balbutiky.* 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 111 s. ISBN 80-244-1234-9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie v mateřských školách (1)* in Informatorium 10/2005. 3- 5 s. ISSN: 1210-7506
- PIEK, J. P. *Infant motor development.* 1. vyd. Champaign: Human Kinetics, 2006, 323 s. ISBN 9780736002264
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 330 s. ISBN 80-7315-120-0
- PITMAN, S. *Ideals, Aims and Methods in Education.* 1. vyd. Charlwston: BiblioBazaar LLC, 2009. 122 s. ISBN 9781110477951
- PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 176 s. ISBN 9788024727066
- PLUMLEY, K. *Special Needs Education.* American red cross [online], 2010, poslední revize 8.1, 2010 [citováno 25. 1.2010]. <<http://specialneedseducation.suite101.com/>>
- POLAND, C. CHOUINARD, A. *Let's Talk Together - Home Activities for Early Speech & Language Development.* 1.vyd. NYC: Talking Child, 2008. 88 s. ISBN-13: 978-0981783055
- POLINSKY, M., COMRIE, B., MATTHEWS, S. *The atlas of languages: the origin and development of languages throughout the world.* 1. vyd. New York: Facts on File, 2003. ISBN 0-8160-5123-2
- POPELÁŘ, B. *Přehled dějin péče o vadnou mládež.* 1.vyd. Ostrava, 1955
- PREDMERSKÝ, V. *Kapitoly z dějin speciálnej pedagogiky.* Bratislava: SPN, 1980. 131 s.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník – nové, rozšířené a aktualizované vydání,* 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN: 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky.* 3.vyd. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN: 978-80-7367-567-7
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika,* 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN: 80-7367-155-7
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník.* 4.vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHOVÁ, P. *Integrace – inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu.* Přehledová studie. 1.vyd. Praha, UK: 2008
- PUTNAM, R. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* 1. vyd. New York: Simon & Schuster, 2000. 544 s.

- RAMSEY, R. D. *501 Ways to Boost Your Child's Self-Esteem*. 2. vyd. Dubuque: McGraw-Hill Professional, 2002. 240 s. ISBN 9780071409896
- RATHER, A. R. *Theory and Principles of Education*. Discovery Publishing House, 2004. 264 s. ISBN 9788171418176
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Univerzity Palackého, 2003. 290 s. ISBN 80-244-0646-2
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. et al: *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: UP, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7
- ROBINSON, P. *Employment and Social Inclusion* In ASKONAS, P., STEWART, A. *Social Inclusion. Possibilities and Tensions*. 2. vyd. New Yourk: Macmillan Press, 2000. 323 s. ISBN 978-0312231668
- ROSENFELD-JOHNSON, S. *Oral-Motor Exercises for Speech Clarity*. 3. vyd. Tuscon: Ravenhawk Books, 2001. 238 s. ISBN 9781932460001
- ROESER, R. J., VALENTE, M., HOSFORD-DUNN , H. *Audiology: Diagnosis*. 2.vyd. New York: Theime, 2007. 602 s. ISBN 9781588905420
- RYCHEN, D. S., SAGALNIK, L. H. *Defining and selecting key competencies*. 2. vyd. Kalifornská univerzita: Hogrefe & Huber, 2001. 251 s. ISBN 9780889372481
- RYCHEN, D. S., TIANA, A., TIANA FERRER, A. *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. 2. vyd. Michiganská univerzita: International Bureau of Education, 2004. 80 s. ISBN 9789231039454
- ŘÍČAN, P. *Psychologie, Příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha: Portál 2005, 288s. ISBN 80-7178-923-2
- ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Psyché, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8
- SALVIA, J., YSEL DYKE, J., BOLT, S. *Assessment: In Special and Inclusive Education*. 11. vyd. Belmont: Cengage Learning, 2009, 453 s. ISBN 9780547134376.
- SEARS, W. SEARS, M. *The Attachment Parenting Book : A Commonsense Guide to Understanding and Nurturing Your Baby*. 1.vyd. NYC: Little, Brown and Company, 2001. 224 s. ISBN-13: 978-0316778091
- SEARS, W. SEARS, M. *The Baby Book: Everything You Need to Know About Your Baby from Birth to Age Two*. 2. vyd. NYC: Little, Brown and Company, 2003. 769 s. ISBN-13: 978-0316778008
- SHOTTON, G. *Pupil Friendly IEPs: Individual Education Plans for Primary School Children Aged 6 to 16*. 1. vyd. London: Sage Publications Ltd, 2003. 40 s. ISBN-13: 978-1904315049
- SCHAEFER, CH. E., DIGERONIMO, T. F. *Ages and Stages: A Parent's Guide to Normal Childhood Development*. 1.vyd. Hoboken: John Wiley & Sons, 2000. 232 s. ISBN 978-0471370871
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 368 s. ISBN:80-247-1821-9
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3
- SLOWÍK, J. *Využití počítačů lidmi s mentálním a kombinovaným postižením: Specifický vzdělávací program v rámci projektu Sociální integrace klientů Domova pro osoby se zdravotním postižením Stod. Stod : DOZP Stod 2007. ISBN 978-80-254-0263-4*
- SMÉKALOVÁ, E. *Podmínky školské integrace dětí se zdravotním postižením*. In Acta universitatis palackianae olomucensis facultas philosophica. [online] 1998, poslední revize 2005 [citováno 1.7.2010]
<<http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/psychol8/psychol8-9.pdf>>
- SMITH, J. L. *Activities for Gross Motor Skills Development*. 1. vyd. Westminster: Teacher Created Resources, 2003. 240 s. ISBN 9780743936903
- SUTHERLAND, P., CROWTHER, J. *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. 1. vyd. London: Routledge, 2007. 264 s. ISBN 9780415443050
- STÄUBLE, B. *Using concept maps to develop lifelong learning skills*. Curtin University of Technology, Sarawak Campus [online], 2005, poslední revize 28. 1. 2005 [citováno 18.2.2010].
<<http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/stauble.html>>
- SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 224 s. ISBN 80-7178-627-6
- SOVÁK, M. *Logopedie*. 2. vyd. Praha : SPN, 1978.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. 7. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 632 s. ISBN 80-7192-500-4
- STICHWEH, R. *Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft*. Soziale Systeme 3 [online], 1997, poslední revize 10.4. 2005 [citováno 18.2.2010].
<http://www.uni-bielefeld.de/%28en%29/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf>
- STOKAČOVÁ, L., KOLÁŘOVÁ, J. *Celoživotní vzdělávání v kontextu rovných příležitostí* [online], 2007, poslední revize 2007 [citováno 25.1.2010].
<<http://www.rovneprilezitosti.cz/admin/upload/0a348316d1/8277f4a6b1.pdf>>
- SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. 4. Vyd. Praha: IPPP, 2001.
- SVOBODOVÁ, J., KESSELOVÁ, J., PELNČÁKOVÁ, J. *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 40 s. ISBN 80-7042-226-2
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN: 978-80-7178-546-0
- ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 131 s. ISBN 8024715414
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. 1.vyd. Brno: MSD, 2003. 91 s. ISBN 80-86633-04-7
- ŠLAPÁK, J. *Endonazální operace u novorozenců* In Česko-slovenská pediatrie, Praha: ČLS, 1998. 53s. , suppl.1s. 63-63. ISSN 0069-2328.

- ŠVOJGROVÁ, P., KLENKOVÁ, J. *Poradenské služby pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Inclusive Education in Primary School. 1. vydání. Brno: MU, 2010. od s. 291-302. 12 s. ISBN 978-80-7315-202-4
- ŠVOJGROVÁ, P. *Analýza poradenských služeb pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Rigorózní práce. Brno: MU, 2010.
- TANEJA, V. R. *Socio-Philosophical Approach to Education*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, 2005. 312 s. ISBN 9788171561490
- THOMPSON, J. B. *Média a modernita: Sociální teorie médií*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 219 s. ISBN 80-246-0652-6
- TITZL, B., *Postižený člověk ve společnosti – hledání počátků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 120 s. ISBN 86039-30-7
- TROJÁNKOVÁ, D. a kol. *Koktavost v kazuistikách: úspěchy a nezdary terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 9788024724782
- TRÖLTSCH, A. V., POLITZER, A., SCHWARTZE, H. *Archiv für ohrenheilkunde*. Chralestown: Bibliobazaar, 2009. 348 s. ISBN 978-1110041978
- TOULMIN, S., *Case study research*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2001
- VAĎUROVÁ, H. *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání*. In VÍTKOVÁ, M. - VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Education of Socially Disadvantaged Students. 1. vyd. Brno: MU, 2009. Článek je umístěn na CD ROM. ISBN 978-80-7315-188-1
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7376-414-4
- VALENTA, M. A KOL. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 324 s. ISBN 80-244-0698-5
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika (Integrace školní a sociální)*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. 1. vyd. Brno: PF MU, 1998. 140 s. ISBN 80-210-1953-0
- VISLIE, L. *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. In European Journal of Special Needs Education, 18. London: Routledge, 2003. 17-35 s. ISSN: 0885-6257
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči. Výbor z díla*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7
- VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun. Baroko a Fox, 1995. 63 s. ISBN 80-85642-25-5
- WALTEROVÁ, E. *Struktura vzdělávacího systému v Německu* [online]. 2006, 3. 4. 2006 [cit. 30.12.2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/6/510>>.
- WEBER, A. M., HAEN, C. *Clinical applications of drama therapy in child and adolescent treatment*. 1. vyd. London: Routledge, 2005. 290 s. ISBN 9780415948456

- WESTWOOD, P. S. *Commonsense methods for children with special educational needs*. New York: Routledge, 2007. 272 s. ISBN 0-415-41581-0.
- WILMHURST, L., BRUE, A.W. *A Parent's Guide to Special Education*. 1.vyd. New York: AMACOM, 2005. 265 s. ISBN 08-1447-283-4
- WIRTH, G. *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen*, 5. vyd. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag, 2007. 823 s. ISBN 978-3-7691-1137-8
- WIKIPEDIE. *Dorozumívání Otevřená encyklopedie Wikipedie [online]*, 2009, poslední revize 19. 12. 2009 [citováno 13.3.2010].
<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dorozum%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD> >
- WOOD, J. T. *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*. Wadsworth / Thomson Learning. 5. vyd. Florence: Wadsworth Publishing, 2006. 384 s. ISBN: 978-0495006534
- ZÁHME, V. *Co by děti měly znát. 1. vyd. Dobřejovice: Rebo Production CZ, 2005. 202 s. ISBN 80-7234-420-X*
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80- 7178-481-8

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

Obr. 1: Kompetence školního speciálního pedagoga	13
Obr. 2: Poruchy řeči dle DSM-IV (http://www.devdis.com/sld.html).....	26
Obr. 3: Klasifikace výzkumu podle R. Kumara (2010)	34
Obr. 4: Výňatek z popisu úrovně Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (Průcha, J. 2006)	42
Obr. 5: Vzájemná propojenost předpokladů pro celoživotní učení (Stäuble, B. 2005)	43
Obr. 6: Faktory ovlivňující integraci.....	63
Obr. 7: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H2	112
Obr. 8: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H2	115
Obr. 9: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H3	119
Obr. 10: Ověření statistické významnosti pro hypotézu H3	122

Seznam tabulek

Tab. 1: Délka pedagogické praxe respondentů	76
Tab. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	77
Tab. 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice	78
Tab. 4: Kraje, v nichž jsou umístěna pracoviště respondentů.....	79
Tab. 5: Integrace žáků s narušenou komunikační schopností.....	80
Tab. 6: Velikost obce, v níž se nachází pracoviště respondenta	81
Tab. 7: Další vzdělávání pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností	82
Tab. 8: Spolupráce respondentů s PPP.....	83
Tab. 9: Spolupráce respondentů s SPC	84
Tab. 10: Druh narušené komunikační schopnosti žáků	85
Tab. 11: Diagnostika narušené komunikační schopnosti	86
Tab. 12: Rozvoj komunikačních kompetencí v průběhu vyučovacího procesu.....	87
Tab. 13: Doporučení žáka k integraci	88
Tab. 14: Žák v péči klinického logopeda	89
Tab. 15: Žák v péči psychologa	90
Tab. 16: Žák v péči foniatra	91
Tab. 17: Žák v péči neurologa.....	92
Tab. 18: Žák v péči speciálního pedagoga logopeda na základní škole.....	92
Tab. 19: Obtíže žáka s běžnými učebnicemi či pracovními listy.....	94
Tab. 21: Přijetí žáka kolektivem	96
Tab. 22: Podpůrná opatření ve výuce.....	97
Tab. 23: Přítomnost asistenta ve výuce.....	98
Tab. 24: Využívání speciálních učebnic u žáka s NKS	99
Tab. 25: Využívání speciálních pracovních listů	100
Tab. 26: Využívání dostupných výukových počítačových programů.....	101
Tab. 27: Způsoby podpory přijetí žáka kolektivem	101
Tab. 28: Úprava prostředí třídy	102
Tab. 29: Četnost rozvoje komunikačních kompetencí v různých oblastech.....	104
Tab. 30: Dodržování pokynů pro rozvoj komunikačních kompetencí.....	105
Tab. 31: Podpora aktivní komunikace	106

Tab. 32: Četnost logopedické intervence	107
Tab. 33: Zajištění logopedické intervence	108
Tab. 34: Přehledová tabulka pro hypotézu H1	109
Tab. 35: Přehledová tabulka pro hypotézu H1	110
Tab. 36: Počet využívaných opatření vzhledem k délce praxe	110
Tab. 37: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1	111
Tab. 38: Přehledová tabulka pro hypotézu H2	113
Tab. 39: Přehledová tabulka pro hypotézu H2	113
Tab. 40: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2	114
Tab. 41: Přehledová tabulka pro hypotézu H3	116
Tab. 42: Přehledová tabulka pro hypotézu H3	116
Tab. 43: Ověřování hypotézy H3	117
Tab. 44: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3	117
Tab. 45: Přehledová tabulka pro hypotézu H4	120
Tab. 46: Přehledová tabulka pro hypotézu H4	120
Tab. 48: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H4	120
Tab. 49: Pohlaví respondentů	132
Tab. 50: Délka pedagogické praxe respondentů	133
Tab. 51: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice	133
Tab. 52: Počet žáků narušenou komunikační schopností ve třídě	134
Tab. 53: Další vzdělávání pedagogů	134
Tab. 54: Druh narušené komunikační schopnosti u žáků	135
Tab. 55: Výuka žáka s narušenou komunikační schopností	135
Tab. 56: Integrace žáka s narušenou komunikační schopností	136
Tab. 57: Podpůrná opatření ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností ..	136
Tab. 58: Kterým oblastem komunikace je věnována pozornost každodenně	137
Tab. 59: Metody rozvoje komunikačních kompetencí	138
Tab. 60: Pokyny pro výuku žáka s narušenou komunikační schopností	139
Tab. 61: Rozvoj komunikačních kompetencí u žáka	139
Tab. 62: Četnost individuální logopedické intervence	140
Tab. 63: Péče specializovaných odborníků a spolupráce s nimi	140
Tab. 64: Přehledová tabulka položky 2 pro hypotézu H1	141
Tab. 65: Přehledová tabulka položky 12 pro hypotézu H1	142
Tab. 66: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H1	142
Tab. 67: Přehledová tabulka položky 3 pro hypotézu H2	144
Tab. 68: Přehledová tabulka položky 11 pro hypotézu H2	144
Tab. 69: Ověřování hypotézy H2	145
Tab. 70: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H2	145
Tab. 71: Přehledová tabulka položky 3 pro hypotézu H3	147
Tab. 72: Přehledová tabulka položky 9b a 11d pro hypotézu H3	147
Tab. 73: Kontingenční tabulka pro ověřování hypotézy H3	147

Seznam grafů

Graf 1: Délka pedagogické praxe respondentů	76
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	77
Graf 3: Vzdělání respondentů ve speciální pedagogice	78
Graf 4: Kraje, v nichž jsou umístěna pracoviště respondentů	79
Graf 5: Počet žáků s narušenou komunikační schopností ve třídě	80
Graf 6: Velikost obce, v níž se nachází pracoviště respondenta	81

Graf 7: Další vzdělávání pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností.....	82
Graf 8: Spolupráce respondentů s PPP	83
Graf 9: Spolupráce respondentů s SPC	84
Graf 10: Druh narušené komunikační schopnosti žáků	85
Graf 11: Diagnostika narušené komunikační schopnosti.....	86
Graf 12: Rozvoj komunikačních kompetencí v průběhu vyučovacího procesu	87
Graf 13: Doporučení žáka k integraci	88
Graf 14: Žák v péči klinického logopeda.....	89
Graf 15: Žák v péči psychologa	90
Graf 16: Žák v péči foniatra	91
Graf 17: Žák v péči neurologa	92
Graf 18: Žák v péči speciálního pedagoga logopeda na základní škole	93
Graf 19: Obtíže žáka s běžnými učebnicemi či pracovními listy.....	94
Graf 20: Obtíže žáka s rozvojem cizího jazyka	95
Graf 21: Přijetí žáka kolektivem	96
Graf 22: Podpurná opatření ve výuce.....	97
Graf 23: Přítomnost asistenta ve výuce.....	98
Graf 24: Využívání speciálních učebnic u žáka s NKS	99
Graf 25: Využívání speciálních pracovních listů	100
Graf 26: Využívání dostupných výukových počítačových programů.....	101
Graf 27: Způsoby podpory přijetí žáka kolektivem	102
Graf 28: Úprava prostředí třídy.....	103
Graf 29: Četnost rozvoje komunikačních kompetencí v různých oblastech.....	104
Graf 30: Dodržování pokynů pro rozvoj komunikačních kompetencí.....	106
Graf 31: Podpora aktivní komunikace	107
Graf 32: Četnost logopedické intervence.....	108
Graf 33: Zajištění logopedické intervence	108
Graf 34: Ověřování hypotézy H1	111
Graf 35: Ověřování hypotézy H2	114
Graf 36: Ověřování hypotézy H3.....	118
Graf 37: Ověřování hypotézy H4	121
Graf 38: Ověřování hypotézy H1	143
Graf 39: Ověřování hypotézy H2	145
Graf 40: Ověřování hypotézy H3	148

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník – Česká republika

Příloha č. 2: Dotazník pro překlad do německého jazyka

Příloha č. 3: Dotazník v německém jazyce

Příloha č. 4: Výňatek z výsledků výzkumného šetření (Švojgrová, P. 2011)

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník – Česká republika

Výzkumný projekt realizovaný v pěti vybraných krajích České republiky.

*Vážná pedagožko / Vážený pedagogu,
ráda bych Vás požádala o pomoc při svém výzkumném projektu na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně, který se zabývá zajišťováním poradenských služeb a využívání podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností. Byla bych Vám vděčná, kdybyste věnovali několik minut tomuto jednoduchému dotazníku. Všechna data jsou anonymní a nebudou nijak zneužita, budou využita pouze pro účely výzkumného záměru.*

Mnohokrát děkuji, Pavla Sychrová

I. V PRVNÍ ČÁSTI VYPLŇTE, PROSÍM, INFORMACE O VÁS SAMOTNÝCH.

1 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

1 – 5 let

6 – 10 let

11 – 15 let

16 - 20 let

21 a více let

2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

středoškolské s maturitou

vysokoškolské bakalářské

vysokoškolské magisterské

postgraduální

3 Máte vzdělání ve speciální pedagogice?

Ano

Ne

4 Ve kterém kraji je umístěno Vaše pracoviště?

Jihomoravský

Vysočina

Královéhradecký

Liberecký

Pardubický

5 Jaký je počet integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností, s nimiž v současné době pracujete?

1 žák ve třídě (individuální integrace)

2 a více žáků (skupinová integrace)

6 V jak velké obci se nachází Vaše pracoviště?

V obci do 10 000 obyvatel

V městě nad 10 000 a do 50 000 obyvatel

V městě nad 50 000 a do 100 000 obyvatel

Ve velkém městě nad 100 000 obyvatel

7 Jak si doplňujete vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí?

Studiem odborné lit. v českém jazyce

Studiem odborné lit. v českém jazyce i v cizích jazycích

Účastí na vzdělávacích seminářích a konferencích

V rámci celoživotního vzdělávání

Nijak

8 Spolupracujete pravidelně s pedagogicko-psychologickou poradnou?

Ano

Ne

9 Spolupracujete pravidelně se speciálně pedagogickým centrem?

Ano

Ne

.....
II. V DRUHÉ ČÁSTI VYPLŇTE, PROSÍM, INFORMACE O ŽÁKOVÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.

10 Jaký druh narušené komunikační schopnosti byl žákovi diagnostikován?

Dyslalie

Balbuties

Dysartrie

Breptavost

Rozštěpová porucha obličeje

Vývojová dysfázie

Rhinolalie

Mutismus

11 Kde byla u žáka provedena diagnostika druhu narušené komunikační schopnosti?

V pedagogicko-psychologické poradně

Ve speciálně pedagogickém centru

U klinického logopeda

Diagnostikoval někdo jiný, uveďte, prosím, kdo:

12 Jak probíhá rozvoj komunikačních kompetencí žáka v průběhu vyučovacího procesu?

Stagnace v rozvoji

Pomalé postupné zlepšování

Poměrně rychlý rozvoj

Spíše mírné zhoršování

Zhoršování v rozvoji

13 Na čí podnět byl žák s narušenou komunikační schopností integrován?

Pedagogicko-psychologické poradny

Speciálně pedagogického centra

14 Je žák s narušenou komunikační schopností v současné době v péči klinického logopeda?

Ano, ale nemám s ním kontakt

Ano, mám s ním i kontakt

Ne

15 Je žák s narušenou komunikační schopností v současné době v péči psychologa?

Ano, ale nemám s ním kontakt

Ano, mám s ním i kontakt

Ne

16 Je žák s narušenou komunikační schopností v současné době v péči foniatra?

Ano, ale nemám s ním kontakt

Ano, mám s ním i kontakt

Ne

17 Je žák s narušenou komunikační schopností v současné době v péči neurologa?

Ano, ale nemám s ním kontakt

Ano, mám s ním i kontakt

Ne

18 Má žák s narušenou komunikační schopností přímo na Vaší základní škole podporu speciálního pedagoga logopeda?

Ano, přímo ve výuce

Ano, ve skupinové terapii (logopedickém kroužku) mimo vyučování

Ano, v individuální logopedické péči

Ano, ve vyučování, v individuální logopedické péči i ve skupinové terapii

Ne

19 Má žák s narušenou komunikační schopností obtíže s běžnými učebnicemi či pracovními listy?

Ano

Ne

20 Sledujete u žáka s narušenou komunikační schopností obtíže s rozvojem cizího jazyka?

Ano často

Ano, ale výjimečně

Ne

Žák zatím výuku cizího jazyka nemá

21 Jak kolektiv spolužáků přijímá žáka s narušenou komunikační schopností?

Bez obtíží ho ostatní žáci přijali

V přijetí se vyskytují obtíže (výsměch, neporozumění)

Žák s narušenou komunikační schopností je ze třídy vyčleněn

Jiné obtíže, uveďte jaké:

.....

III. VE TŘETÍ ČÁSTI UVEĎTE, PROSÍM, INFORMACE O VYUŽÍVANÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍCH U ŽÁKA S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

22 Jaká opatření z uvedených jsou u žáka s narušenou komunikační schopností využívána ve výuce jednotlivých předmětů? (Lze označit více možností.)

Individuální přístup

Více času na plnění úkolů

Zkoušení více písemnou formou než ústně

Snížený počet žáků ve třídě

23 Je ve třídě přítomen asistent?

Ano, žák s narušenou komunikační schopností má osobního asistenta

Ano, ve třídě je asistent pedagoga

Ne

24 Využívá žák s narušenou komunikační schopností ve výuce speciální učebnice?

Ano, doporučené poradenským pracovištěm

Ano, vybrané vyučujícím

Ne, využívá stejné, běžné jako intaktní žáci

Využívá běžné i speciální učebnice

25 Jaké pracovní listy využívá žák s narušenou komunikační schopností ve výuce?

Doporučené poradenským pracovištěm

Vybrané vyučujícím z dostupných materiálů

Vytvořené přímo vyučujícím

Stejně, běžné, jako intaktní žáci

26 Využívá žák s narušenou komunikační schopností ve výuce dostupné výukové počítačové programy?

Ano

Ne

27 Jakým způsobem je podporováno přijetí žáka s narušenou komunikační schopností kolektivem třídy?

Sdělení, výklad či přednáška

Vysvětlováním správných způsobů chování

Formou hry či workshopu

Žádná metoda využívána není

28 Jak je upraveno prostření třídy, v níž je žák s narušenou komunikační schopností umístěn?

Má upravené vybavení (více nábytku, koberec, speciální lavice...)

Je vybavena počítačem

Je vybavena prvky AAK

Není nijak speciálně upravována

.....

IV. VE ČTVRTÉ ČÁSTI UVEĎTE, PROSÍM, INFORMACE O PODPOŘE ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U ŽÁKA S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

29 Jak často se v rámci výuky věnujete žákům s narušenou komunikační schopností individuálně v následujících oblastech? (Označte vždy jednu z nabízených variant na škále.)

<i>Gramatická stránka řeči</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>
<i>Artikulace a výslovnost</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>
<i>Aplikace řečových dovedností</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>
<i>Odbourávání strachu</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>
<i>Recitace a zpěv</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>
<i>Čtení a psaní</i>	<i>vždy</i>	<i>často</i>	<i>zřídka</i>	<i>nikdy</i>

30 Čí pokyny jsou v rámci rozvoje komunikačních kompetencí v průběhu vyučování dodržovány?

- Pokyny poradenského pracoviště*
- Pokyny klinického logopeda*
- Pokyny školského logopeda*
- Podle vlastního posouzení*
- Pokyny a přání rodiny žáka*

31 Jaké metody jsou využívány v rámci rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností? (Lze označit více možností)

- Manipulace s reálnými předměty*
- Využití obrázků či fotografií věcí a aktivit*
- Využití gest a neverbální komunikace*
- Využití prvků alternativní nebo augmentativní komunikace*
- Využití projektů a skupinové práce žáků*
- Využití technických nebo digitálních pomůcek*
- Není využívána žádná speciální metoda práce*

32 Jak často (vyberte nejbližší časovou jednotku z nabízených) a na kterém místě (označte jedno z nabízených pracovišť) probíhá logopedická intervence u žáka s narušenou komunikační schopností? (Lze vybrat dvě položky.)

- | | |
|---------------------|--|
| <i>Každý den</i> | <i>U klinického logopeda</i> |
| <i>1x týdně</i> | <i>Ve speciálně pedagogickém centru</i> |
| <i>3x týdně</i> | <i>V pedagogicko-psychologické poradně</i> |
| <i>1x za 14 dní</i> | <i>Přímo na základní škole</i> |

Mnohokrát děkuji za Váš čas i spolupráci.

Příloha č. 2: Dotazník pro překlad do německého jazyka

Výzkumný projekt realizovaný v Německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

*Vážná pedagožko / Vážený pedagogu,
ráda bych Vás požádala o pomoc při mém výzkumném projektu na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně, který se zabývá zajišťováním poradenských služeb a využívání podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností. Byla bych Vám vděčná, kdybyste věnovali několik minut tomuto jednoduchému dotazníku. Všechna data jsou anonymní a nebudou nijak zneužita, budou využita pouze pro účely výzkumného záměru.*

Mnohokrát děkuji, Pavla Sychrová

1 Uveďte, prosím, pohlaví:

ženské

mužské

2 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

do 1 roku

1 – 5 let

6 – 10 let

11 – 15 let

16 - 20 let

21 a více let

3 Máte vzdělání ve speciální pedagogice?

Ano

Ne

4 Jaký je počet integrovaných žáků s narušenou komunikační schopností, s nimiž v současné době pracujete?

1 žák ve třídě

3 žáci

2 žáci

4 a více žáků

5 Jak si doplňujete vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí?

Studiem odborné literatury

Účastí na vzdělávacích seminářích a konferencích

Studiem

Nijak

6 Jaký druh narušené komunikační schopnosti byl integrovanému žákovi diagnostikován?

Dyslalie

Balbuties

Dysartrie

Breptavost

Rozštěpová porucha obličeje

Vývojová dysfázie

Rhinolalie

Mutismus

7 Jak probíhá výuka integrovaného žáka?

Podle individuálního plánu

Stejně jako u intaktních dětí

8. Jakým způsobem je žák integrován?

Individuálně

Skupinově

9. Která z následujících opatření jsou ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností využívána? Lze označit více možností.

Redukce učiva

Prvky AAK

Individuální přístup

Počítačová technika

Logoped ve třídě

Asistent ve třídě

Speciální učební materiály

Upřednostnění písem. zkoušení

Úprava prostředí třídy

Snížení počtu žáků ve třídě

10 Kterým z následujících oblastí je u žáka s narušenou komunikační schopností pozornost věnována každodenně? Lze označit více možností.

Výslovnost

Gramatika

Slovní zásoba

Konverzace v praxi

Čtení a psaní

Další: Komunikační hry

11 Jaké metody jsou využívány v rámci rozvoje komunikačních kompetencí ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností? (Lze označit více možností)

Manipulace s reálnými předměty

Využití obrázků či fotografií věcí a aktivit

Využití gest a neverbální komunikace

Využití prvků alternativní nebo augmentativní komunikace

Využití projektů a skupinové práce žáků

Využití technických nebo digitálních pomůcek

Není využívána žádná speciální metoda práce

12 Kdo dává pokyny pro postup výuky žáka s narušenou komunikační schopností?

Mám vlastní nekonzultovaný postup

Školské poradenské centrum

Školní logoped

Někdo jiný, uveďte, kdo

13 Jak vnímáte v průběhu výuky žáka s narušenou komunikační schopností rozvoj jeho komunikačních kompetencí?

Pomalý postupný rozvoj

Spíše stagnace

14 Jak často má žák s narušenou komunikační schopností na individuální logopedickou intervenci?

Každý den

1x týdně

2x týdně

3x týdně

1x za 14 dní

15 V péči odborníků je žák s narušenou komunikační schopností?

Žák v péči logopeda, se kterým spolupracuji

Žák v péči logopeda, se kterým nespolupracuji

Žák v péči psychologa, se kterým spolupracuji

Žák v péči psychologa, se kterým spolupracuji

Žák v péči dalšího odborníka, se kterým spolupracuji. Odborníka, prosím uveďte.

Žák v péči dalšího odborníka, se kterým spolupracuji. Odborníka, prosím uveďte.

Mnohokrát děkuji.

Příloha č. 3: Dotazník v německém jazyce

Výzkumný projekt realizovaný v německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

Sehr geehrte Frau Lehrerin, sehr geehrter Herr Lehrer,

ich erlaube mir, Sie um die Hilfe bei dem Untersuchungsprojekt an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brunn in der Tschechischen Republik zu bitten. Diese Untersuchung wird der Analyse der Beratungsdienstleistungen und Förderungsmaßnahmen für die Schüler mit gestörter Kommunikationsfähigkeit gewidmet. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie ein paar Minuten dem folgenden Fragebogen widmen könnten. Alle Daten sind anonym und sie werden keineswegs missbraucht, sie werden nur für Zwecke der Untersuchungsabsicht genutzt.

*Vielen Dank
Pavla Sychrová*

1. Führen Sie bitte Ihr Geschlecht an:

weiblich

männlich

2. Wie ist die Dauer Ihrer pädagogischen Praxis:

0-1Jahre

11 – 15 Jahre

1-5 Jahre

16 – 20 Jahre

6-10 Jahre

mehr als 20 Jahre

3. Sind Sie in der Sonderpädagogik ausgebildet?

ja

nein

4. Wie ist die Anzahl der integrierten Schüler mit gestörter Kommunikationsfähigkeit, mit denen Sie heutzutage arbeiten?

1 Schüler in der Klasse

3 Schüler

2 Schüler

mehr als 4 Schüler

5. Wie ergänzen Sie sich die Ausbildung im Gebiet der Kommunikationskompetenzen?

Studium von Fachpublikationen

Teilnahme an Ausbildungsseminaren und Konferenzen

Studium

Keineswegs

6. Welche Art der gestörten Kommunikationsfähigkeit wurde dem integrierten Schüler diagnostiziert?

Dyslalia

Balbuties

Dysartria

Tumultus Sermonis

Spalte-Störung des Gesichts

Entwicklungsdysphasia

Rhinolalia

Mutismus

7. Wie verläuft der Unterricht des integrierten Schülers?

laut der individuellen Pläne

gleich wie bei den intakten Schülern

8. Wie ist der Schüler integriert?

Individuelle Integration

Gruppenintegration

9. Welche von folgenden Maßnahmen werden im Unterricht des Schülers mit gestörter Kommunikationsfähigkeit ausgenutzt? (Möglichkeit mehrerer Antworten)

Reduktion des Lehrstoffs

Ausnutzung von Augmentativen und Alternativen Kommunikation

Individueller Zugang

Computer-Technik

Logopäde in der Klasse

Assistent in der Klasse

Sonder-Lehrmaterial

Bevorzugung der schriftlichen Prüfung

Gestaltung der Umgebung der Klasse

Reduktion der Anzahl von Schülern in der Klasse

10. Welchen von folgenden Gebieten wird beim Schüler mit gestörter Kommunikationsfähigkeit tägliche Aufmerksamkeit gewidmet? (Möglichkeit mehrerer Antworten)

Aussprache

Grammatik

Wortschatz

Konversation

Lesen und Schreiben

Weitere: Kommunikationsspiele

11. Welche Methoden werden im Rahmen der Entwicklung von Kommunikationskompetenzen im Unterricht des Schülers mit gestörter Kommunikationsfähigkeit ausgenutzt? (Möglichkeit mehrerer Antworten)

Manipulation mit realen Objekten

Ausnutzung von Bildern oder Fotos von Sachen und Aktivitäten

Ausnutzung von Gesten und nonverbaler Kommunikation

Ausnutzung von Alternativen und Augmentativen Kommunikation

Ausnutzung von Projekten und Gruppenarbeit der Schüler

Ausnutzung von technischen oder digitalin Hilfsmitteln

Es wird keine spezielle Methode der Arbeit

12. Wer gibt Instruktionen zum Verfahren des Unterrichts des Schülers mit gestörter Kommunikationsfähigkeit?

Ich nutze eigenes nicht konsultiertes Verfahren aus

Schulisches Beratungszentrum

Schulische Logopäde

Weitere

13. Wie nehmen Sie im Verlauf des Unterrichts vom Schüler mit gestörter Kommunikationsfähigkeit die Entwicklung von seinen Kommunikationskompetenzen wahr?

lange allmähliche Entwicklung

eher Stagnation

14. Wie oft hat der Schüler mit gestörter Kommunikationsfähigkeit Anspruch auf individuelle logopädische Intervention?

Jeden Tag

1x wöchentlich

2x wöchentlich

3x wöchentlich

1x in 14 Tagen

15. In der Pflege von Spezialisten ist der Schüler mit Kommunikationsfähigkeit?

Schüler in der Pflege vom Logopäden, mit dem ich nicht mitarbeite.

Schüler in der Pflege vom Logopäden, mit dem ich nicht mitarbeite.

Schüler in der Pflege vom Psychologen, mit dem ich mitarbeite.

Schüler in der Pflege vom Psychologen, mit dem ich nicht mitarbeite.

Schüler in der Pflege von weiteren Spezialisten, mit dem ich mitarbeite. Führen Sie bitte den Spezialisten an.

Schüler in der Pflege von weiteren Spezialisten, mit dem ich nicht mitarbeite. Führen Sie bitte den Spezialisten an.

Vielen Dank.

Příloha č. 4: Výňatek z výsledků výzkumného šetření (Švojgrová, P. 2011)

Výzkumné šetření zaměřené na poskytování poradenských služeb pro žáky s narušenou komunikační schopností na základní škole bylo prováděno v letech 2010-2011. Jedním z dílčích cílů šetření bylo zjistit náplň práce školního speciálního pedagoga logopeda s žáky s narušenou komunikační schopností.

V rámci výzkumného projektu bylo využito dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo i 21 speciálních pedagogů logopedů pracujících na základních školách a majících v péči integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností (Švojgrová, P. 2011).

Vybraná část výsledků výzkumného šetření:

Druhy narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků

Druhy NKS	Počet	Procento
Dyslalie	14	67 %
Koktavost	1	5 %
Palatolalie	2	9 %
Vývojová dysfázie	3	14 %
Rhinolalie	1	5 %
	Σ 21	Σ 100 %

Tab. 1: Druhy narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků

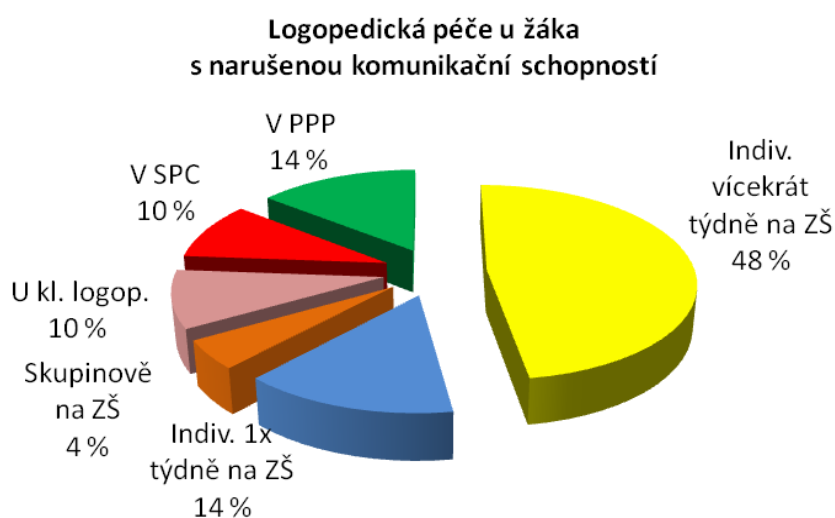


Graf 1: Druhy narušené komunikační schopnosti u integrovaných žáků

Logopedická péče u integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností

Logopedická péče	Počet	Procento
Individuálně několikrát týdně na ZŠ	10	48 %
Individuálně 1x týdně na ZŠ	3	14 %
Skupinově v kroužku na ZŠ	1	4 %
Logopedická terapie u kl.logopeda	2	10 %
Logopedická terapie v SPC	2	10 %
Logopedická terapie v PPP	3	14 %
	Σ 21	Σ 100 %

Tab. 2: Logopedická péče u integrovaného žáka s NKS



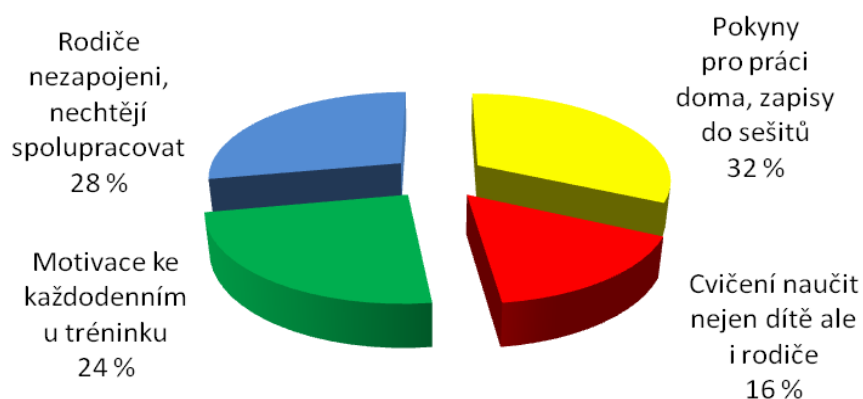
Graf 2: Logopedická péče u integrovaného žáka s NKS

Zapojení rodičů do logopedické intervence žáka s narušenou komunikační schopností

Zapojení rodičů do log. intervence	Počet	Procento
Pokyny a zápisy pro práci doma	8	32 %
Cvičení naučit nejen dítě, ale i rodiče	4	16 %
Motivace ke každodennímu tréninku	6	24 %
Rodiče nezapojení / nespolupracují	7	28 %
	Σ 21	Σ 100 %

Tab. 3: Zapojení rodičů do logopedické intervence

Zapojení rodičů do logopedické intervence žáka s narušenou komunikační schopností



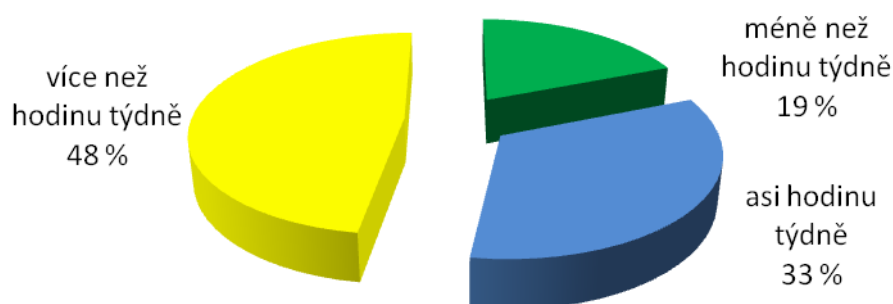
Graf 3: Zapojení rodičů do logopedické intervence

Čas věnovaný přípravě na práci s žákem s narušenou komunikační schopností

Čas věnovaný přípravě	Počet	Procento
Méně než hodinu týdně	4	19 %
Asi hodinu týdně	7	33 %
Více než hodinu týdně	10	48 %
	Σ 21	Σ 100 %

Tab. 4: Čas věnovaný přípravě

Čas věnovaný přípravě na práci s žákem s narušenou komunikační schopností



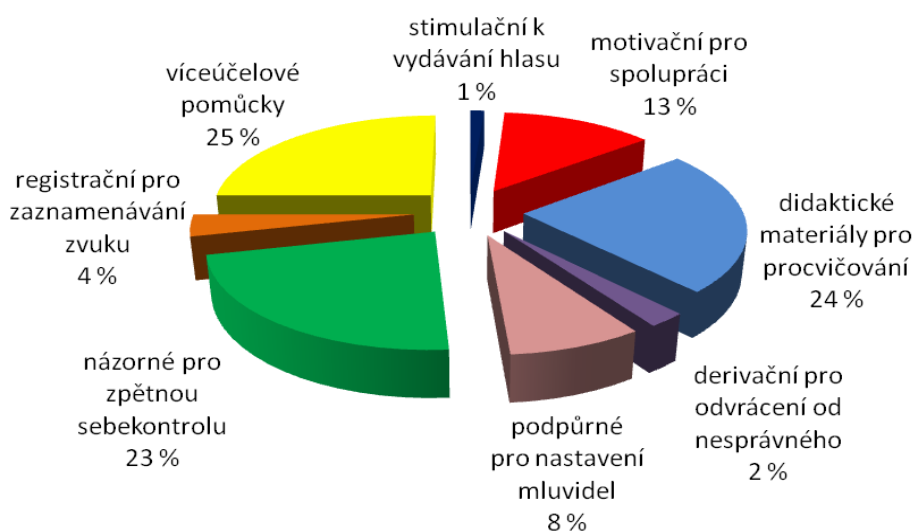
Graf 4: Čas věnovaný přípravě

Využívání speciálních logopedických pomůcek

Oblasti specifických potřeb žáků	Počet označení	Procento označení
Stimulační k vydávání hlasu	1	1 %
Motivační pro spolupráci	11	13 %
Didaktické materiály pro procvičování	20	24 %
Derivační odvrácení od nesprávného	2	2 %
Podpůrné pro nastavení mluvidel	7	8 %
Názorné pro zpětnou sebekontrolu	19	23 %
Registrační pro zaznamenávání zvuku	3	4 %
Víceúčelové pomůcky	21	25 %
	Σ 84	Σ 100 %

Tab. 5: Využívání speciálních logopedických pomůcek

Využívání speciálních logopedických pomůcek



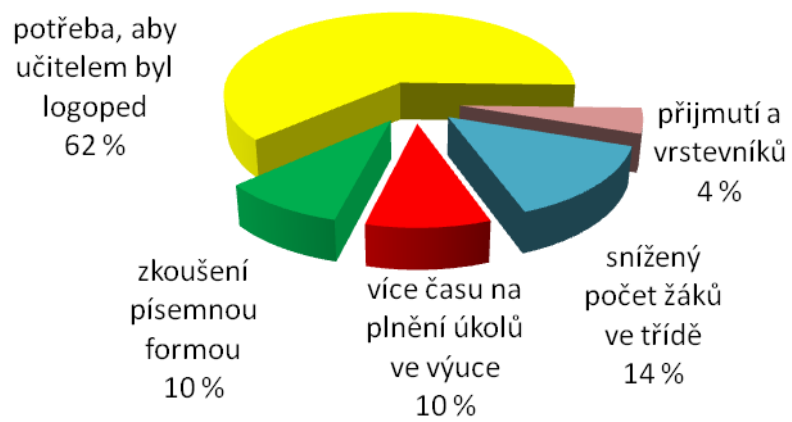
Graf 5: Využívání speciálních logopedických pomůcek

Speciální potřeby žáka s narušenou komunikační schopností ve výuce

Speciální potřeby žáka s NKS	Počet	Procento
Více času na plnění úkolů ve výuce	2	10 %
Zkoušení písemnou formou	2	10 %
Potřeba, aby učitel byl logoped	13	62 %
Přijmutí a pochopení vrstevníků	1	4 %
Snížený počet žáků ve třídě	3	14 %
	Σ 21	Σ 100 %

Tab. 6: Speciální potřeby žáka s NKS

Speciální potřeby žáka s narušenou komunikační schopností ve výuce



Graf 6: Speciální potřeby žáka s NKS