

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Petra Lípová

**POHLED ŽÁKŮ A STUDENTŮ S KOKTAVOSTÍ NA KOMUNIKACI
VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila v ní jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 2. 5. 2019

Petra Lípová

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi poskytli možnosti k realizaci této práce. Zejména bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Bc. Janě Mironové Tabachové za odborné vedení, připomínky k tvorbě práce a poskytnutí odborných materiálů. Dále patří velký dík mým nejbližším, kteří jsou stále se mnou a jsou mi velkou oporou.

OBSAH

ÚVOD	6
1 CHARAKTERISTIKA KOKTAVOSTI	8
1.1 Koptavost	8
1.2 Příčina koptavosti	9
1.2.1 Orgánové příčiny	9
1.2.2 Faktory sociálního prostředí	9
1.2.3 Psychické procesy	10
1.3 Průběh koptavosti	10
1.3.1 Dysfluence	11
1.3.2 Psychická tenze	11
1.3.3 Nadměrná námaha	12
1.4 Terapie koptavosti	12
1.4.1 Terapeutické techniky	12
1.4.2 Terapeutické programy	15
1.4.3 Integrativní terapie na bázi klinického modelu koptavosti	16
1.5 Diagnostika koptavosti	17
1.5.1 Možnosti diagnostikování psychické tenze	18
1.5.2 Možnosti diagnostikování nadměrné námahy	18
1.5.3 Možnosti diagnostikování dysfluence	18
1.6 Koptavost ve školním prostředí	19
2 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	22
3 POHLED ŽÁKŮ A STUDENTŮ S KOKTAVOSTÍ NA KOMUNIKACI VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	28
3.1 Metodika	28
3.1.1 Vyhodnocení	28
3.2 Cíle a výzkumné otázky	28
3.3 Analýza dotazníků	29

3.4	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	42
3.5	Vyhodnocení hypotéz	44
3.6	Diskuze	45
4	ZÁVĚR.....	47
5	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	49
	PŘÍLOHY	
	ANOTACE	

ÚVOD

Koktavostí neboli balbuties nazýváme řečovou poruchu, u níž je narušena plynulost řeči. Plynulost je narušena například opakováním slabik, částí slov nebo jejich prodlužováním. Během komunikace se u jedince objevují neúmyslné pauzy mezi slovy, kdy v těchto situacích není jedinec schopen ze sebe vydat jedinou hlásku. Je třeba mít na paměti, že tito lidé vědí, co nám chtějí sdělit, jejich věty mají logickou strukturu, avšak i navzdory svému úsilí nejsou schopni v nejtěžších případech plynule hovořit. Jsme toho názoru, že existují osoby, které nemají o fenoménu koktavosti dostatek informací. Tato skutečnost vede k tomu, že zmiňované osoby mnohdy nevědí, jak s jedinci s koktavostí komunikovat. Lidé, kteří nemají takové spektrum potřebných informací mohou být i součástí vzdělávacího systému. Celá tato situace poté vede k zásadnímu problému v komunikaci, která je pro každého člověka základem zdravého osobního rozvoje a úspěšné socializace. Proto tato práce zaměřuje svou pozornost na zjišťování spokojenosti a pocitů jedinců s koktavostí v jejich běžné komunikaci, a to zejména s osobami zainteresovanými ve vzdělávacím systému. Jako výzkumné prostředí jsme zvolili školu, a to z důvodu, že je zde člověk v denním kontaktu s učiteli, spolužáky, tráví tam většinu svého času a je důležité, aby se v takovém prostředí cítil příjemně a hodnotně.

Cílem bakalářské práce je tedy analyzovat a zhodnotit názor žáků základních a středních škol a studentů vysokých školy s koktavostí na komunikaci ve školních zařízeních. Zaměříme se na zjišťování jejich pocitů, názorů a na přístup k nim ze strany učitelů a spolužáků. Přesněji budeme zjišťovat, jestli se v komunikaci se svými učiteli, či vrstevníky cítí příjemně a zda komunikační partneři respektují všechny jejich potřeby a jsou tolerantními. Dále se bakalářská práce bude zabývat technikami komunikace s jedinci s koktavostí, které by měl brát na vědomí nejenom každý pedagog. Oblastí zájmu této bakalářské práce jsou žáci základních, středních škol a studenti škol vysokých, a to z důvodu, že získané informace od obou skupin budeme následně porovnávat.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se budeme orientovat na aspekty koktavosti, a to z pohledu jejího vzniku, příčin, diagnostiky, či účinných technik, které se uplatňují při práci s balbutiky. Zmíníme také vhodné přístupy a techniky komunikace ve školním prostředí, které by měly být u člověka, který je v každodenní komunikační interakci s balbutiky absolutní samozřejmostí. V rámci praktické části si stanovíme hlavní výzkumný cíl společně s dílčími cíli. Tyto dílčí cíle se budou konkrétněji zaměřovat na zjištění pocitů žáků

a studentů během komunikace s učiteli. Tedy zda jsou dodržovány a respektovány zásady komunikace s jedincem s kóktavostí, či jestli se u učitelů během komunikace s balbutiky projevuje nervózní chování. Také se zaměří na nejčastější formy pomoci v komunikaci a zacílí i na třídní kolektiv, tedy na to, zda se jedinci s kóktavostí cítí mezi svými spolužáky komfortně a přijímání. Praktická část bude zpracována na základě dotazníkového šetření, které se bude skládat z vhodně strukturovaných otázek. Dotazník se skládá z osmnácti otázek, které jsou polouzavřeného charakteru a kde budou mít žáci a studenti s kóktavostí možnost doplnit i svou vlastní odpověď. Vyhodnocení odpovědí žáků a studentů bude zpracováno v podobě grafů, které budou srovnávat pohledy mladších žáků s pohledy a názory starších studentů.

1 CHARAKTERISTIKA KOKTAVOSTI

Tato část práce se bude zaměřovat na teoretické aspekty koktavosti, mezi které bude patřit obecná definice, etiologie, charakteristika, druhy koktavosti, možnosti terapie, diagnostika a představíme si specifika přístupu k jedinci s koktavostí na školní půdě. Teoretické informace budou podkladem pro zpracování výzkumného šetření popsaného v praktické části.

1.1 Koltavost

Koltavost řadíme mezi nejzávažnější narušení komunikační schopnosti. Důležitou otázkou zůstává však samotné pojetí koltavosti. Jedná se o vadu, poruchu, či zdravotní postižení? Samotní balbutici většinou hovoří o svém problému jako o poruše, ne o vadě (Peutelschmiedová, 2000). Tudíž slovu vada se budeme vyhýbat. Tato porucha má mimořádný dopad na osobnost člověka, na jeho osobní, školní, pracovní i sociální adaptaci. V dnešní době se problematika koltavosti považuje za vzájemný průnik více oblastí. Co se týká zařazení koltavosti, tak v MKN – 10 ji označujeme kódem F98.5 a řadíme ji mezi jiné poruchy chování a emocí, začínající obvykle v dětství či v adolescenci (ÚZIS, 2017). Existuje mnoho definic, které se snaží koltavost komplexně popsat, pro potřeby naší práce dále uvádíme následující. „Jedná se 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. Je to multifaktoriální, dynamický a variabilní syndrom NKS se složitou symptomatikou, která je často důsledkem několika parciálních, vzájemně se prolínajících, navazujících nebo recipročně i souhrnně reagujících příčin“ (Lechta, 2010, s. 28). Definice se může zdát na první pohled složitá, avšak při podrobnějším rozebrání je lehce uchopitelná. Z definice je zřejmé, že syndrom koltavosti prolíná více faktorů. Tyto faktory můžeme vnímat jako skupinu symptomů. Rozděluje je do tří hlavních kategorií, jsou jimi projev nadměrné námahy při mluvení, dysfluence řeči a psychická tenze během promluvy. S přihlédnutím na definici slovo dynamičnost zde znamená vývoj a proměny vzájemných vztahů mezi již zmiňovanými symptomy jako je dysfluence řeči, nadměrná námaha a psychická tenze. Tyto symptomy působí v průběhu vzniku, fixace i chronizace koltavosti. Pojem variabilnost zde znamená změny projevů koltavosti v závislosti na komunikační situaci, což znamená, že se mluvní projev osoby odvíjí i od jeho momentálního psychického rozpoložení (Lechta, 2010). Koltavost se tedy může projevovat jinak, když je člověk ve společnosti třiceti lidí a jinak, když se bude nacházet v domácím prostředí s rodiči.

1.2 Příčina koktavosti

V historii byla koktavost vymezována jako neuróza řeči, jejíž vznik byl převážně v dětském věku. Později během 20. století byla publikována velká spousta prací související se vznikem koktavosti a jejím orgánovým podkladem, což na druhou stranu popíralo možný neurotický základ. Koktavost tedy není iniciována faktorem jediným, je to záležitost multietiologická (Peutelschmiedová, 2000). Na vzniku koktavosti tedy nemá podíl pouze jeden faktor, ale jedná se o souhrn více příčin. Koktavost studovalo a stále studuje velké množství odborníků a vědců. Nyní máme zpřesněné informace týkající se samotného vzniku a zjistilo se, že za vznik neodpovídají rodiče, či nějaký úlek. Dezort (2017) uvádí, že příčina koktavosti leží v kombinaci faktorů neurologicko-genetických a má na ni vliv také temperament samotného dítěte. V klasické literatuře, jako je například Koktavost od Lechty (2010), však rozdělujeme tři základní skupiny příčin. Těmi jsou příčiny orgánové, psychické procesy a faktory prostředí. Nyní se zaměříme postupně na každý faktor zvlášť.

1.2.1 Orgánové příčiny

Mezi orgánové příčiny koktavosti řadíme dědičnost. Tato příčina je uváděna nejčastěji. Prokázalo se genetické působení, kdy dochází ke změně genetické výbavy jedince. Je tedy možné, že se dědí určité vlohy pro tuto poruchu. Dále se v orgánových příčinách uvádí dyskoordinace mozkových hemisfér, či opožděný vývoj levé hemisféry během intrauterinního vývoje (Lechta, 2009). Uvádí se zde také neurologické faktory, kde řadíme poškození mozku během těhotenství nebo následně během porodu (Peutelschmiedová, 2001).

1.2.2 Faktory sociálního prostředí

Dále existují faktory, které se vztahují k působení sociálního prostředí. Můžeme zde zařadit nevhodné reakce na dysfluence a to, jak už ze strany rodičů, učitelů, tak i spolužáků. V dnešní době se autoři nedomnívají, že nevhodné poznámky komentující dysfluenci koktavost způsobují. Mají však svou neblahou roli, a to během stádia fixace koktavosti, kdy působí jako činitel, který ji výrazně zhoršuje. Nevhodné prostředí v rodině, ve škole, kde působí špatné vztahy, nevhodný výchovný styl (včetně perfekcionistického), kdy se od dítěte očekává příliš či podmiňování negativního charakteru. Rodiče i učitelé by tedy měli být zvlášť opatrní v průběhu výskytu vývojových dysfluencí. Nejenom upozorňování na problém může způsobit, že si dítě začne svých neplnlostí všimnout a upínat na ně svou pozornost, což může vést k fixování dysfluencí (Neubauer, 2018).

1.2.3 Psychické procesy

Poslední z faktorů jsou psychické procesy, které nejsou považovány za primární příčiny, ale svým neblahým působením koktavost fixují (Lechta, 2011).

Za nejčastější období vzniku koktavosti se tedy považuje právě období vývojových dysfluencí, což je období během 3. až 4. roku života dítěte. Tyto neplynulosti v řeči jsou klasifikovány jako dysfluence fyziologické, což znamená, že se během života člověka mohou objevit a je to v pořádku, protože časem samy vymizí (Peutelschmiedová, 2000). Děje se to z toho důvodu, že kolem třetího roku života dítěte dochází k velkému nárůstu slovní zásoby a také dochází k posunu v morfologicko-syntaktické rovině. Dítě začíná skládat náročnější větné konstrukce. Právě kvůli těmto aspektům potřebuje jedinec k promluvě více času, a tak si dopomáhá opravami, opakováním, či zárázkami v řeči. V tomto období se společně s výše uvedenými, objevuje také první období vzdoru, a všechny tyto aspekty dohromady se projevují právě neplynulostí v řeči. Tyto příznaky jsou přítomny během tohoto období u většiny dětí. Pokud však působí rizikové faktory, tak dochází k ohrožení jedince a následně k fixaci koktavosti (Lechta, 2011). Mezi rizikové faktory patří již zmiňované upozorňování na neplynulost, náhlé životní změny, což je například rozvod rodičů, nebo stěhování, koktavost v rodině, či velikost obav rodičů. Je však nutné rozeznat kdy se ještě jedná o obvyklé vývojové dysfluence a kdy už se naopak jedná o vznik koktavosti pravé. Na základě působení rizikových faktorů se dá odhadnout, kdy je návštěva logopeda nutná a kdy postačuje situaci pouze sledovat. Uvádí se, že když dojde k návštěvě logopeda v této době, tak se jedná o logopedickou spolupráci hlavně s rodiči. To z toho důvodu, že je totiž potřeba vytvářet pro dítě správné vnější prostředí a působení (Dezort, 2017).

1.3 Průběh koktavosti

Výše byly vymezeny tři základní kategorie symptomů. Pokud jsou všechny tyto tři symptomy pozorovány v řeči jedince, můžeme mluvit o koktavosti. Nyní víme, jak závažný může být následek upozorňování jedince na neplynulosti během období vývojových dysfluencí. Víme, že když k takovým situacím dochází, většinou se stáváme svědky začínající koktavosti. Tato začínající fáze se nazývá incipientní. V této fázi již není možné koktavosti předejít, v tomto bodě máme už jedince, který se zakoktavává (Lechta, 2011). Rozdíl, který nám odlišuje fyziologické dysfluence od incipientní koktavosti spočívá v tom, že při začínající koktavosti se neobjevují pouze dysfluence, ale začíná zde být přítomna i nadměrná námaha. Nadměrná

námaha se projevuje různými způsoby. Například se může projevit třesem nebo nekontrolovatelnými pohyby rtů či jazyka. Během této fáze dochází u jedince k uvědomování si problému v řeči. Dítě zřetelně vnímá, že začíná ztrácet kontrolu nad svým mluvním projevem. Právě tímto uvědomováním neplynulostí, dochází k fixování koktavosti a nastává přechod do další fáze. Další fáze nese název chronická koktavost. Chronickou koktavostí nazýváme komplexní klinický obraz, kde dochází k průniku všech tří již výše zmiňovaných symptomů (Peutelschiedová, 2000). Peutelschmiedová (2001) dále vypracovala soubor příznaků koktavosti, které by měly všechny zainteresované osoby varovat, že se komplexní porucha zhoršuje. Mezi takovéto signály můžeme zařadit například mnohočetné opakování částí slov, prodlužování hlásek, pozorovatelné napětí na tváři nebo krku, nekontrolovatelný pohyb rtů, změny ve výšce a intenzitě hlasu, vyhýbání se řeči, různé pohyby rukou, nohou nebo dokonce celého těla, či neobvyklý počet pomlk. Tyto varovné signály by měly být určující nejen pro rodiče, ale také pro učitele.

Nyní rozebereme konkrétněji tři základní kategorie symptomů.

1.3.1 Dysfluence

Kategorii dysfluence rozdělujeme na sedm různých typů, které se od sebe navzájem liší. Prvním z nich je repetice. Repeticí rozumíme opakování celých slov nebo jejich částí. Dalším typem je prolongace. Ta se v komunikaci projevuje prodlužováním hlásek a slabik. Interjekcí naopak chápeme vkládání slabik nebo hlásek do vět, kde nepatří. Existuje také tichá pauza, čímž myslíme velice nápadnou, nesprávně lokalizovanou pomlku v řeči. Z výše zmiňovaných typů jsou pouze některé typické pro koktavost. Těmi jsou výskyty tichých pauz, přerušovaná slova, prolongace a repetice (Lechta, 2010).

1.3.2 Psychická tenze

Objevuje se jako emoční odpověď na dysfluenci. Řadíme zde nepříjemné pocity vznikající během komunikace. Můžou jimi být například strach mluvit, málomluvnost, nespěšlost, depresivita, pocit viny, sklony k frustraci, nebo problémy se zvládnutím stresu (Neubauer, 2018). Zhoršují se společně s neplynulostí a nejčastěji se projevují v náročných komunikačních situacích. Jedinec někdy už dopředu předpokládá, jaké těžkosti mohou v komunikaci nastat a vytváří si neblahé scénáře, které později vedou ještě k větším problémům. Někdy mohou tyto scénáře a nepříjemné životní situace vést až k logofobii. Ta se projevuje tak, že jedinec má strach promluvit, protože se obává vlastního neúspěchu v komunikaci. S psychickou tenzí také

souvisí pojem vyhýbavého chování. Toto chování chápeme jako útek před komunikačními situacemi, kterým by se jedinec s koktavostí chtěl raději vyhnout (Lechta, 2010).

1.3.3 Nadměrná námaha

Nadměrná námaha se u jedince projevuje úporným úsilím při snaze překonat artikulační bloky. Do kategorie nadměrné námahy řadíme projevy narušeného koverbálního chování. Do tohoto chování, které je přítomno během komunikace, můžeme zařadit například neobvyklé pohyby hlavou, třes rtů, tiky, mhouření očí, zhoršené dýchání nebo nervózní dupání nohou. Nadměrná námaha také koresponduje s únikovým chováním. Jedinec chce v momentu blížícího se zakoktání rychle uniknout z nekomfortní situace, a to například fyzickým úsilím nebo zrychlením tempa řeči (Lechta, 2009).

1.4 Terapie koktavosti

Základem každé úspěšné terapie je její včasnost. Tedy pokud se do tří měsíců stav dítěte s obtížemi sám nezlepší je určitě vhodné o návštěvě logopeda uvažovat. Čím dříve se přistoupí k řešení situace, tím je větší šance na její úspěšnost. Během terapií v raném věku se pracuje s tempem řeči, s pauzou v řeči a také s výměnami rolí během komunikace. U dítěte tímto stylem dochází k práci s nepllynulostmi. Bohužel se mnohdy stává, že obavy rodičů o další vývoj jejich dítěte jsou tak veliké, že je pociťuje i ono samotné. I tyto uvědomělé obavy rodičů mohou mít neblahý vliv na to jakým směrem se bude dál koktavost dítěte ubírat (Dezort, 2017). V nynějších přístupech se objevuje ústup od terapií zaměřených pouze na řeč. Stále se aplikují různé techniky v řeči, ale je také snaha o vytvoření zdravého sebevědomí dítěte a snaha pracovat se stresem rodičů, aby tak nedocházelo k přenesení působení obav na dítě. Pracuje se tedy na přijetí dítěte a snižování obav rodičů. Jelikož je tato práce zaměřena na žáky a studenty, tedy mluvíme zde o školním, adolescentním a dospělém věku, budeme se v rámci terapie zaměřovat i na koktavost chronickou. V dnešní době je známo přes 250 metod, které se používají k odstranění koktavosti (Klenková, 2006).

Postupně si představíme různé druhy možných terapií.

1.4.1 Terapeutické techniky

Fonograforytmická metoda

V první řadě se podíváme na fonograforytmickou metodu, která v současné době patří mezi jednu z nejužívanějších metod (Dezort, 2017). Tato metoda byla zpracována Lechtou a jeho

spolupracovníky. V této terapeutické metodě se jedná o vyloučení všech výše popsaných symptomů koktavosti. Tedy nadměrné námahy, psychické tenze a dysfluence. Vychází z předpokladu, že koktavost je založena na asynchronosti pravohemisférového a levohemisférového systému, následného prožitku časového presu v komunikaci a ztráty kontroly nad svým řečovým projevem. Fonograforytmika probíhá v sedmi základních částech (Klenková, 2006). Každá část terapie je specifická a pro postoupení do další části je nutná automatizace té předchozí. První část souvisí s rytmizací, kdy jedinec vyťukává, či vytleskává slova. Postupně následuje další část, a to přiřazení symbolů (obloučků) jako ekvivalent slabiky, v následující části se přechází ke slovům, tedy slovo (úsečka) jako ekvivalent slova. Přes pragmatizaci a imaginaci se dostáváme k předposlední fázi s názvem fixace, kdy jedinec komunikuje bez přítomnosti dysfluencí s terapeutem. Poslední fáze se nazývá transfer, kdy balbutik skrz role procvičuje různé komunikační situace (Lechta in Škodová, 2003).

Experimentální terapie

Fraser (2000) udává, že tento postup je vhodný pro všechny balbutiky. Tato terapie napomáhá k plynulejšímu projevu. Spočívá ve velmi pomalé, protahované řeči. Uvádí se, že by jedinci s koktavostí na začátku slova měli věnovat určitý čas na navození pomalého začátku slova. Poté se pokračuje prodlužováním hlásek, slabik či slov. Tato experimentální terapie je založená na okamžité úlevě a podpoře, která však není stálá. Cílem je tedy říkat určitá slova pomalu, lehce a s pomocí měkkého hlasového začátku, čímž jedinec s koktavostí jemně překlene první hlásku. Následně by mělo docházet k postupnému prodlužování všech hlásek. Tento postup má za následek propojování hlásek. Je dobré, když se tento pomalý hlasový začátek začne aplikovat u všech slov jedince, ne tedy jenom u těch, u kterých předpokládá zakoktání. Doporučuje se nejprve začít tuto terapii aplikovat pouze, když je jedinec o samotě a až později transformovat tuto praktiku do konverzace s okolím. Doporučuje se to z důvodu, že promluva jedince je opravdu pomalá, tak je třeba aby si nejprve zvykl on sám a později může začít takhle komunikovat s ostatními (Fraser, 2006).

Opožděná sluchová zpětná vazba

Tato terapeutická technika se řadí mezi techniky založené na zpětné sluchové vazbě. Většina jedinců s koktavostí promlouvá s pomocí DAF (Delayed Auditory Feedback) bez zadržávání, tedy plynule. Tato terapeutická technika probíhá tak, že osoba promlouvá do mikrofonu a jeho vlastní řeč je mu s určitým nastavitelným opožděním vrácena ve sluchátkách (Lechta, 2010). Bloodstain (1996) to vysvětluje tím, že právě odposlech svého vlastního mluvního projevu nutí balbutiky promlouvat pomaleji. Další vysvětlení, proč tomu tak je tkví v tom, že jedinec s koktavostí se odpoutává od zpětné sluchové vazby a soustředí se pouze na svůj mluvní projev jen na základě kinestetické zpětné vazby. Naopak osoby, které se nezadržávají v řeči, tak pod vlivem DAF mluví s neplynulostmi (Lechta, 2010). Díky působení DAF se tedy nastaví plynulá řeč, která se dále operačním podmiňováním přenáší do denní komunikace. Je však nutné ke snížení recidiv dlouhodobě trénovat (Neubauer, 2018).

Maskující šum

Působení maskujícího šumu je jedna z dalších technik, která u balbutiků navozuje plynulost řeči (Lechta, 2010). Osoby s koktavostí nosili přístroj jako obou ušní naslouchací zařízení, které zapnuli kdykoliv měli blok nebo když ho předvídali (Bloodstein, 1995).

Techniky založené na čtení

Tato technika, kdy má osoba s koktavostí k dispozici zrakovou oporu zlepšuje její plynulou řeč. Základním předpokladem na úspěch je samozřejmě to, že má jedinec zvládnutou techniku čtení s porozuměním. Jednou z používaných technik je unisono čtení, kdy text čte osoba s koktavostí společně s terapeutem. Po určité chvíli terapeut číst přestane a nechá číst klienta samotného. Následuje pak další úsek unisono čtení, poté opět čtení samostatné (Lechta, 2010).

Farmakoterapie

V dnešní době víme, že se koktavost nedá zcela vyléčit, výše zmíněné terapie mají však pozitivní vliv na její zlepšení. Co se týče medikace, existuje lék s názvem haloperidol (Bloodstein, 1993). Tento lék vzbudil v šedesátých letech velké naděje, měl totiž blokovat dopaminové receptory v CNS. V šedesátých a sedmdesátých letech byly prováděny řady výzkumů, které zjistily, že toto antipsychotikum má určitý vliv na snižování koktavosti, avšak jen malý a nebyl přítomen u všech balbutiků. Bohužel však jako mnoho dalších léků má i tento vedlejší účinky. K vedlejším, a zvláště výrazným účinkům tohoto léku řadíme zejména

ospalost. Mnoho probandů se právě z tohoto důvodu rozhodlo terapii ukončit (Lechta, 2010). Byli však i takoví jedinci s koktavostí, kteří s farmakoterapií i přes vedlejší účinky léku, nepřestali a rozhodli se pokračovat v medikaci (Bloodstein, 1993). Jeden z dalších možných léků nese název Cipralex, populární byly také pokusy s tímto lékem. Doposud se však u žádného z existujících léků neobjevil výrazný, a hlavně dlouhodobý účinek na ovlivnění plynulosti bez vážnějších vedlejších účinků (Lechta, 2010).

1.4.2 Terapeutické programy

V těchto programech jsou techniky a jejich kombinace seřazeny do určitého systému. V dnešní době existuje spousta strukturovaných terapeutických systémů na vytvoření plynulé řeči (Lechta, 2010). Volba terapie dle Haselingové (1993) zůstává na každém terapeutovi zvláště a výběr ovlivňují dva faktory. Těmi jsou schopnosti samotného terapeuta a také předpoklady, které si s sebou na terapii přináší balbutik. Klient přichází s určitým očekáváním či hladinou motivace (Lechta, 2004).

Midvas

Tímto názvem je označen program terapie modifikace koktavosti, který se skládá z několika částí. První částí je motivace, která v sobě zahrnuje mentální a emocionální přípravu balbutika na celkovou terapii. V druhé fázi s názvem identifikace jedinec s koktavostí analyzuje své vnější chování a také prožívání svého problému. V další z fází programu, se balbutik zaměřuje na svůj strach a své negativní emoce, tato fáze nese název desenzibilizace (Lechta, 2004). Další fáze s názvem modifikace se věnuje způsobu samotného mluvení. A nakonec stabilizace, kdy je třeba fixovat nový způsob mluvy v běžných komunikačních situacích (Lechta, 2010).

Lidcombský program

Tento program patří v dnešní době mezi jeden z nejpoužívanějších (Dezort, 2017). Pochází z Austrálie a v zahraničí je tedy také velice užívaný. Lidcombský program se zaměřuje na děti ve věku od tří do osmi až devíti let u kterých by se měla koktavost projevovat nejméně šest měsíců (Schneider, 2019). Jedná se o přímý behaviorální program, který využívá operační podmiňování s okamžitou zpětnou reakcí na plynulost či dysfluenci. To znamená, že když jedinec promluví plynule, pochválíme ho, a naopak když dojde k dysfluenci, tak na to upozorníme. Program probíhá ve dvou etapách, kdy v první etapě je cílem hlavně snížení frekvence zakoktavání a ve fázi druhé nám jde o udržení plynulé řeči (Lechta, 2004).

K úspěšnosti tohoto programu je žádoucí spolupráce rodičů. Je třeba aby došlo k jejich závěru, protože je nezbytné poskytovat každodenní terapii i v domácím prostředí. Rodiče budou měřit stupeň fluence mluvního projevu svého dítěte, a tak monitorovat koktavost během terapie (Schneider, 2019). Program je tedy postaven na třech pilířích, a to: operačním podmiňování, měření fluence v terapeutickém i domácím prostředí a udržování nabyté fluence (Lechta, 2004).

KIDS (Kinder dürfen stottern)

Jak už je z překladu patrné v této terapii se dítě smí zakoktavovat, nepodaří-li se koktavost zcela odstranit. V této terapii jde o to, aby se děti zakoktavovaly tzv. lehčím způsobem, snaha o snížení emocionální zátěže na dysfluenci. Terapeut dítěti pomáhá kontrolovat průběh artikulace. Trvání terapie je v rozmezí od šesti měsíců do dvou let a cílem je akceptovatelná koktavost. Dítě se stává aktivním účastníkem terapie a má možnost pracovat s objevujícími se symptomy, což by vedlo k získání jeho větší sebejistoty. Pracuje se zde se zapojením blízkých, kontaktních osob jako koterapeutů, kteří nevedou samotnou terapii, ale přispívají k ní. Modifikace tohoto programu nese název Mini KIDS, která je uzpůsobena pro děti v raném věku (Lechta, 2010).

1.4.3 Integrativní terapie na bázi klinického modelu koktavosti

Tato terapie na konceptu patogeneze a modelu koktavosti vychází z jejich součástí. Tedy terapeutické postupy jsou zaměřeny na dysfluenci, nadměrnou námahu a psychickou tenzi (in ibid).

Terapie psychické tenze

Závažné projevy psychické tenze vyžadují práci psychologa či terapeuta. U chronické koktavosti je snaha o přeměnu destruktivních myšlenek na konstruktivní. Užívá se tzv. stop technika, kdy je cílem dojít k zastavení negativních myšlenek. Terapie psychické tenze může být doplněna prvky jógy. Kdy při zařazení těchto prvků, tedy cvičení, dochází k relaxaci, uvolnění a nácviku správného dýchání. V posledních fázích terapie může být toto relaxační cvičení doplněno také procvičením fonace (Lechta, 2010). Aby mohlo dojít k desenzibilizaci na projevy koktavosti v mluvě, tak se v první řadě je nutné orientovat na snížení frekvence dysfluencí, kdy pak zmírnění dysfluencí půjde ruku v ruce s ustoupením psychické tenze (Neubauer, 2018).

Možnosti terapie nadměrné námahy

Nadměrná námaha dost často souvisí také s vegetativními projevy jedince, pod čímž si můžeme představit například zčervenání při snaze překonat artikulační blok. Zeslabení zmiňovaných vegetativních příznaků lze pomocí relaxace a následnou komunikací v již relaxovaném rozpoložení. Jak jsme již zmínili výše, nadměrná námaha souvisí s narušeným koverbálním chováním. Náprava tohoto chování je spojena s behaviorálním tréninkem. V první řadě je důležitá identifikace narušeného koverbálního chování samotným jedincem s koktavostí, k čemuž lze využít například videozáznam. K odstranění narušeného koverbálního chování je důležité dostat jej pod uvědomělou kontrolu balbutika (Lechta, 2004).

Možnosti terapie dysfluence

K možnosti terapie dysfluence se uplatňuje fonograforitmická technika, kterou Dezort (2017) zmiňuje jako jednu z doposud nejpoužívanějších. Je popsána v kapitole výše.

1.5 Diagnostika koktavosti

Diagnostika koktavosti se řadí k časově náročným, a to z toho důvodu, že koktavost je syndrom komplexní a je třeba projít celým komplexem nezbytných vyšetření. Když pomineme časovou náročnost diagnostiky, tak se stále potýkáme s ještě jedním problémem a tím je chybění norem. To znamená, že není dáno jednotné číslo, které označuje normální počet dysfluencí v řeči (Lechta, 2010). V rámci diagnostiky je důležité brát v potaz věk vyšetřovaného jedince, tedy zdali se jedná o osobu v předškolním věku, školním, či dospělém věku. Sledujeme zde okolnosti vzniku a průběhu koktavosti, probíhá analýza symptomů v řeči, postoje jedince ke komunikaci a zároveň se zjišťují projevy narušeného koverbálního chování. Hlavním zdrojem diagnostiky se stává samotný spontánní řečový projev vyšetřované osoby, který získáme za pomoci řízeného rozhovoru (Klenková, 2006). Doporučuje se pořídit také videonahrávka, která nám zpětně pomůže zachytit mnohé symptomy. U dětí v předškolním věku se používá jako vyšetřovací metoda popis obrázku, u dětí ve školním věku se předkládá upravený text k přečtení. Pro diagnostiku osob v adolescentním a dospělém věku se užívají škály s velkým podílem sebehodnocení a vyhodnocení vlastní motivace (Manning a DiLollo, in Neubauer, 2018). Žádoucí je interdisciplinární diagnostika, při které je potřeba odborná spolupráce foniatra, neurologa, psychologa a logopeda. Využití diferencíální diagnostiky je žádoucí hned z několika důvodů. A to z důvodu odlišení fyziologické neplynulosti od incipientní koktavosti,

dále odlišení balbuties a tumultus sermonies. V neposlední řadě rozlišení neplynulosti na podkladě organického poškození CNS. Jednou z možností, jak určit stupeň balbuties je sestavení balbutiogramu. Balbutiogram obsahuje vyšetření spontánní řeči, šeptané řeči, schopnosti dokončování neúplných vět, projev písničky, básničky, či simultánní řeči. Při jiných diagnostických přístupech se vypočítává frekvence výskytu koktání za minutu. Hodnoty zjišťujeme z monologického projevu, magnetofonové nahrávky nebo čtení a poté zapisujeme procento neplynulých slov. Například počet slov se zakoktáním na 100 slov klasického textu. (Klenková, 2006).

1.5.1 Možnosti diagnostikování psychické tenze

Možnost zjišťování psychické tenze můžeme například pomocí faktorové analýzy. Tato možnost spadá do kompetence speciální psychologické či psychiatrické diagnostiky. (Škrabáková in Lechta, 2008) uvádí, že u zjišťování psychické tenze je nutné posuzovat kontext, tedy například situaci. Poté je třeba se zaměřit na symptomy, tedy na vyhýbavé chování, či vegetativní projevy. A nakonec lze třeba zjišťovat způsob jakým se projevují, což mohou být repeticity v řeči, přerušování zrakového kontaktu, či například pocení. U jedinců dětského věku během zjišťování psychické tenze vycházíme zejména z informací od rodičů nebo pedagogických pracovníků. Naopak u chronických balbutiků lze k diagnostice psychické tenze použít dotazník zaměřený na to, jak on sám subjektivně hodnotí určité komunikační situace (Lechta, 2004).

1.5.2 Možnosti diagnostikování nadměrné námahy

Diagnostikování nadměrné námahy je plně v kompetenci logopeda. Existují určitá vodítka v podobě narušeného koverbálního chování. Prvky nadměrné námahy lze nejlépe vyzorovat a určit z videonahrávky spontánního řečového projevu. K diagnostice se využívá arch, který integruje záznam kvality všech příznaků nadměrné námahy. Díky archu lze zjistit celkový index narušeného koverbálního chování (Lechta, 2010).

1.5.3 Možnosti diagnostikování dysfluence

V dnešní době je diagnostika dysfluencí detailnější než kdy dříve. Diagnostika dysfluencí probíhá jak z kvalitativního, tak kvantitativního hlediska. U kvantitativního hodnocení však existuje jeden zásadní problém a to ten, který už zmiňujeme výše. Jedná se tedy o to, že není udána určitá norma pro tzv. normální počet dysfluencí a tedy těžko odlišit kde leží

hranice. Kvantifikaci u dysfluencí můžeme získat například frekvencí výskytu dysfluencí během jedné minuty. Tento způsob je nejjednodušší, avšak velice povrchní, počet dysfluencí může velmi kolísat. Kvalitativní hodnocení je nutné z toho důvodu, že počet samotných dysfluencí nám nestačí k vytvoření komplexního obrazu. Například proto, že některý typ dysfluencí je závažnější než jiný. Kvalitativní hodnocení probíhá na transkripci vzorku řeči, kde bereme v potaz nejen dysfluence, ale také základní příznaky nadměrné námahy a psychické tenze (Lechta, 2010). U diagnostikování dysfluence komplexně je tedy podstatné soustředit se na frekvenci neplynulostí během minuty, počet zopakovaných slov – zopakování více jak dvou slov za minutu nám už naznačuje koktavost. Delší prodleva než jedna sekunda nám naznačuje koktavost, když se jedná o školní dítě, tak procento dysfluencí čteného textu (Neubauer, 2018).

1.6 Koktavost ve školním prostředí

Je opravdu velice důležité vědět, jak se jedinec může s koktavostí vypořádat právě na školní půdě. Je zřejmé, že člověk zde tráví většinu svého času, socializuje se a zažívá nejrůznější situace. Udává se, že literatura vypracovaná na téma jedinec s koktavostí ve školním prostředí je výrazně chudší než literatura zabývající se jedincem s koktavostí v prostředí domácím. Potíže však v edukačním procesu mohou nastat hned z několika důvodů. V první řadě tyto potíže vznikají velmi malou informovaností a vzdělaností pedagogů v komplexní problematice koktavosti. Naopak, když pedagog je o koktavosti dobře informován může být dokonce ve spolupráci se školním logopedem a monitorovat, jak se dítě zapojuje a různými způsoby může být pro dítě oporou. Existuje také řada brožur, knih či DVD, které jsou upravené speciálně pro učitele a z kterých mohou čerpat. (Schneider, 2019). Další z možných peripetií může nastat i ze strany rodiče, a to tehdy, když neinformuje školu o problémech svého dítěte. A v neposlední řadě se stává, že samotné dítě neinformuje rodiče či pedagoga, o tom, že v kolektivu spolužáků trpí posměchem či šikanou. Nyní se podíváme, v jakých situacích se jedinec s koktavostí během výuky může cítit velmi nekomfortně (Lechta, 2011). Dříve než si tyto situace představíme je třeba doplnit, že žáci či studenti s koktavostí mohou mít nárok na úpravu vyučování. To z toho důvodu, aby se předešlo již zmíněné šikaně či diskriminaci na základě koktavosti (Schneider, 2019).

Vyžádání ústní odpovědi

Často ve třídách dochází k ústní konfrontaci pedagoga s žákem. Mnohdy učitel vyžaduje odpověď rychle a bez zdržování. Jedinec s koktavostí však potřebuje více času na realizaci ústní odpovědi. Pedagog by si měl dát také pozor na dvojitou vazbu. Jsou to situace, kdy jedinec dostává od pedagoga dvojitou zpětnou vazbu. Chápeme to tak, že pedagog sice odpovídá, že je vše v pořádku, ale jeho tón hlasu mluví o opaku. (Lechta, 2011).

Čtení nahlas

Jedna z dalších nepříjemných situací je předčítání nahlas. Pro většinu jedinců s koktavostí jsou tyto situace nepříjemné z hlediska zakoktání v určitých pasážích a následné reakce spolužáků. Objevuje se také frustrace z časové tísně, kterou jedinec pociťuje. Tyto stresové situace vytváří dojem, že musí jedinec rychle reagovat, jinak dojde k pocitu zahanbení a nezvládnutí celé situace. Na toto téma by si měl pedagog promluvit přímo s jedincem, nikoliv tyto situace probírat s rodiči. Samozřejmě je na místě zapojit rodiče do vzdělávacího procesu žáka, ale na tyto situace mohou mít jedinec a jeho rodiče zvlášť odlišný názor (Fraser, 2007). Nicméně je známo, že čtení, kdy je tedy dostupná balbutikoví zraková opora u mnoha jedinců s koktavostí naopak plynulou řeč navozuje (Lechta, 2010). Je to však jedna z metod, která je zmíněna výše a patří tedy do metod terapeutických, kdy je potřeba spolupráce s odborníkem.

Jak jsme již uvedli, role pedagoga ve školním prostředí je opravdu náročnou úlohou. Nakonec je potřeba uvést jakých situací by si měl pedagog všimnout a brát na ně zřetel. Je tedy důležité monitorovat u jedince s koktavostí, kdy dochází ke zlepšení či naopak k zhoršení mluvních dovedností. Je třeba věnovat pozornost vztahu dítěte s ostatními spolužáky, sledovat, jak se jedinec projevuje při skupinových aktivitách. Správný pedagog by měl mít zvýšenou citlivost k situacím, kdy se jedinec nehlásí, protože nezná odpověď, či jestli náhodou nedochází k vyhýbání se řeči. Také je třeba zajímat se, jestli jsou projevy jedince lepší doma nebo naopak ve škole. Nakonec pedagog nesmí zapomínat na individuální přístup, který je nutný směrem k jedinci dodržovat. Je dobré nastavit si pravidla s žákem samotným, o tom, jak si sám přeje, aby pedagog reagoval ve třídě v momentu možného zakoktání a zároveň nedovolit, aby ostatní žáci měli pocit, že jsou znevýhodňováni (Lechta, 2011). Pedagog také může navrhnout jedinci, aby připravil prezentaci o koktavosti, kterou by tak zvýšil povědomí v třídním kolektivu o této problematice (Fraser, 2007). Tato prezentace může také minimalizovat možný výsměch směřovaný k jedinci s koktavostí ze strany spolužáků. Jedinec sám může také přinést rady, jak

na koktavost mohou jeho spolužáci reagovat, s touto osvětou může pomoci logoped či logopedka (Schneider, 2019).

Zásady komunikace s jedinci s koktavostí

1. V komunikaci s jedincem s koktavostí je důležité vyhýbat se upozorňování na neplynulost. Myslíme tím připomínky typu „nadechni se, pak pokračuj“ nebo „řekni to pořádně ještě jednou“.
2. Snažit se nastavit komunikační prostředí ve kterém má jedinec dostatek času k vyjádření, nespěchat na něj s odpovědí.
3. Je také třeba brát v potaz neverbální komunikaci. Tedy je vhodné udržovat přirozený zrakový kontakt, neuhýbat pohledem a podobně.
4. Věnujme komunikaci pozornost, opusťme na chvíli činnost, které se věnujeme a obraťme pozornost směrem k jedinci.
5. Během komunikace se snažíme jedince nepřerušovat, dáváme mu dostatek prostoru pro celkové vyjádření myšlenky.
6. Snažme se mluvit pomalu, uvolněně a bez stresu, není tím však myšleno přehnaně zpomalený mluvní projev.
7. Jak už jsme zmínili je vhodné věnovat pozornost projevu jedince a s tím souvisí aktivní naslouchání komunikačního partnera.
8. Snažíme se jedince nepřehlcovat otázkami a také neopravovat nebo nedoplňovat jeho mluvní projev (Lechta, 2011).

2 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V druhé kapitole si představíme systém vzdělávání v České republice. Zmíníme zde také školní poradenské pracoviště, složení týmu odborníků, který toto pracoviště tvoří, uvedeme problematiku inkluzivního vzdělávání a představíme speciálně pedagogické centrum jako jedno z příkladů školního poradenského zařízení.

Dítě se stává aktivním ve výchovně – vzdělávacím procesu v mateřské škole. Mateřská škola je zpravidla poskytována dětem ve věku od tří do šesti let. Přitom poslední rok mateřské školy je povinný. Vzdělávání v mateřských školách probíhá individuálně a staví na poznání specifík každého dítěte zvlášť a jejich rodinného prostředí, tak aby každé dosahovalo maxima svých možností. Učitelé zde nabízejí a zprostředkovávají dětem podněty na základě jejich zájmu, schopností a možností. Důležitá je podpora dětí v samostatnosti a východiskem k plánování aktivit učitelů směrem k dětem je znalost skupiny a situací ve kterých se děti nalézají. Vzdělávání v mateřské škole využívá převážně aktivizujících metod a děti během dne zabřednou jak do činností řízených, tak do činností spontánních (Syslová, 2013). Na předškolní vzdělávání navazuje vzdělávání základní. Proto aby dítě mohlo úspěšně nastoupit na základní školu musí mít určitou školní zralost. Tento status školní zralosti či připravenosti, tyto dva pojmy jsou mnohdy zaměňovány, vyjadřuje stav určité kvality vývoje dítěte, který by měl zajistit zvládnutí požadavků, které s sebou základní škola přináší. Tato zralost je stejně jak připravenost ovlivnitelná vnějším prostředím, tedy například rodinným zázemím a umožňuje dítěti nacházet se na určité fyzické, psychické a emocionální úrovni. Aby mohlo být dítě na určité úrovni jsou k tomu zapotřebí také vnitřní předpoklady dítěte, čímž je myšlena zralost CNS nebo rozvinuté kognitivní schopnosti, všechny tyto aspekty jsou společné pro termín zralosti i připravenosti (Koťátková, 2008). Pro děti, jímž byl udělen odklad školní docházky mohou být zřizovány přípravné třídy, které odpovídají preprimární úrovni vzdělávání. Základní vzdělávání probíhá devět let, je povinné a zahrnuje i širší výchovné a sociální funkce. Zajišťuje výchovné poradenství, školní stravování a většinou také aktivity nad rámec školní docházky, čímž se myslí různé aktivity ve školních družinách či klubech. Osoby, které se v rámci základního školství vzdělávají, označujeme pojmem žák. Celý systém základního vzdělávání se člení na první stupeň, kde jsou žáci ve věku od šesti do jedenácti let a na druhý stupeň, kde jsou přítomni žáci od jedenácti do patnácti let. Po ukončení prvního stupně mohou žáci, kteří mají zájem a úspěšně projdou přijímacím řízením přestoupit na víceleté gymnázium. Přestup

mohou učinit žáci po absolvování pátého ročníku na osmileté gymnázium, po sedmém ročníku na šestileté či po pátém ročníku je možný přestup na taneční konzervatoř, kde žáci pokračují v plnění studijních povinností. Během prvního stupně je obvykle přítomen pouze jeden učitel na většinu předmětů, naopak na druhém stupni je zpravidla jeden učitel na jeden předmět. Po dokončení základního vzdělávání žák dosahuje stupně s názvem základní vzdělání, naopak když žák absolvuje základní školu speciální, která je určena pro žáky se středně těžkým či těžkým mentálním postižením dosáhl stupně s názvem základy vzdělání. Osoby navštěvující střední školu nesou také označení žáci. Existuje více typů středního vzdělávání. Střední ukončené vzdělání má buď podobu středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. Učitelé se na předměty opět střídají a každý z nich vyučuje jeden či dva určité předměty dle svého zaměření, podobně jako je tomu na druhém stupni základní školy. Kolikrát v týdnu se žáci s vyučujícími setkávají záleží na předmětu, který učitel vyučuje. Po úspěšném absolvování střední školy je možnost pokračovat ve studiu na vyšších odborných školách nebo na školách vysokých. Osoby účastníci se tohoto typu vzdělávání jsou označeni pojmem student. Vysoké školy nabízejí studium v bakalářském programu, magisterském, navazujícím magisterském či doktorském. Zde se studenti setkávají s každým vyučujícím zvlášť převážně jednou v týdnu. Vysoké školy mohou v rámci vzdělávací činnosti bezplatně nebo za úplaty poskytovat programy celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání může být zaměřené buď na výkon povolání nebo na zájmovou činnost. Po absolvování vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání poskytne škola svým účastníkům osvědčení, čímž ale účastníci nezískávají vysokoškolskou kvalifikaci (Eurydice, 2019).

V rámci základních a středních škol jsou zřízeny školní poradenské pracoviště, které zřizují školní poradenské služby. Ve školách tyto poradenské služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Když je zřízeno školní poradenské pracoviště, tak to v sobě zahrnuje více zainteresovaných osob. Tým pracovníků je složený z výchovného poradce, školního metodika prevence, může být také přítomen školní psycholog či školní speciální pedagog. V týmu mohou být přítomni také třídní učitelé nebo učitelé výchov, ale to záleží na podmínkách dané školy. Ředitel či jím pověřený pracovník zodpovídá za poskytování těchto služeb. Služby jsou bezplatné a zaměřují se na předcházení školní neúspěšnosti a na eliminaci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství či poradenskou podporu (Knotová, 2014).

Nyní si členy školního poradenského pracoviště představíme blíže.

Výchovný poradce

Výchovný poradce je v první řadě učitelem na příslušné škole, ale také člověkem, jež zprostředkovává poradenské služby. Služby výchovného poradce jsou zaměřeny jak na oblast poradenskou, tak na oblast metodickou či informační. Mezi poradenské činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, depistáž žáků, jejichž vzdělávání vyžaduje zvýšenou pozornost a příprava možných opatření na další bezproblémové vzdělávání těchto žáků. Dále zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků a zajištění intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, předávání aktuálních informací z oblasti kariérového poradenství a mnoho dalšího (Knotová, 2014).

Školní metodik prevence

Metodik prevence se objevil v českých školách v druhé polovině devadesátých let dvacátého století. Pozornost školního metodika prevence se zaměřuje na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Jedná se o zabránění výrazného rozšíření například agrese, závislostního chování, šikany, užívání návykových látek, homofobie, sexuálního rizikového chování a dalších. Metodikem se může stát a může být jmenován kterýkoliv učitel působící na příslušné škole. Metodik prevence má na starost velké spektrum metodické a koordinační činnosti ve které je mimo jiné také kontrola realizace preventivních programů, povinnost kontaktování odborného pracoviště a účast na intervenci u vážného výskytu sociálně patologických jevů, prezentace výsledků preventivní práce školy a mnoho dalšího (Knotová, 2014).

Školní psycholog

Školní psychologové se během posledního desetiletí objevují v českých školách stále častěji a vychází najevo, že jsou opravdu žádoucími posilami pro školní poradenská pracoviště. Školní psycholog by měl vykonávat poradenskou, metodickou, konzultační a diagnostickou činnost. Depistáž a diagnostika probíhá například u zápisu do prvních ročníků, diagnostika se aplikuje při problémech žáků a školní psycholog se zaměřuje také na zjišťování atmosféry v třídním kolektivu. Dále mezi jeho činnosti patří intervenční, konzultační péče, která v sobě zahrnuje péči o integrované žáky, radí se zde však i krizová intervence. Zaopatřuje také metodickou pomoc učitelům a koordinuje poradenské služby a besedy (Knotová, 2014).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog zaměřuje svou pozornost na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, věnuje se jejich rodičům a v neposlední řadě spolupracuje také s pedagogy. S těmi řeší aktuální krizové intervence se žáky. Se žáky následně pracuje během individuálních hodin a komplexními prostředky napomáhá ke zlepšení jejich prospěchu, či k nápravě jejich chování (NÚV, 2011 – 2020). Konkrétněji je odborníkem, který poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením, žákům se zdravotním a sociálním znevýhodněním a také například nadaným žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním. Mezi jeho činnosti patří kromě vedení individuálních hodin také depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, která zahrnuje shromáždění údajů o žákovi, včetně rodinné a osobní anamnézy. Dále mezi jeho činnosti patří určení individuálního plánu podpory v rámci školy i mimo ni a mnoho dalšího (Knotová, 2014).

Inkluzivní pedagogika

Jelikož je naše práce zaměřena na osoby se specifickými potřebami zmíníme zde i tematiku inkluzivní pedagogiky. „*Inkluzivní pedagogiku lze definovat jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO (postižení, narušení, ohrožení) v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí*“ (Lechta, 2016, str. 35). Tato definice nám ukazuje, že do problematiky inkluze řadíme nejen vyučovací proces, ale také neformální edukaci, rodinnou výchovu nebo například vrstevnické skupiny. Je třeba zde zmínit také slovo integrace, které většinou slovo inkluze doprovází. Co vlastně pojem integrace znamená a jak je definována hranice mezi těmito dvěma pojmy nebo je tam vůbec nějaká? Odpovíme si tak, že hranice mezi těmito pojmy je a mnoho odborníků ji jasně vymezilo. Například z pohledu Slowíka (2016) integraci vidíme zároveň jako pojem označující nejvyšší míru socializace člověka, je to tedy přirozený proces začleňování člověka do společnosti a týká se každého jedince. Integraci v oblasti speciální pedagogiky vnímáme jako spolužití jedinců s postižením s intaktními při nízké míře konfliktnosti ve vztazích těchto skupin (Jesenský in Slowík, 2016). Průcha (2009) pojmenovává inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání, které slouží k začleňování všech dětí do běžných škol. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, ne v samotném dítěti. Když se takové bariéry vyskytnou, znamená to, že systém není dostatečně uzpůsobený pro zvládnutí dítěte. Integrované vzdělávání jsou způsoby a prostředky zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných škol. Vyskytuje se v různých formách, a to od speciálních tříd v běžné škole

až po samostatné zařazení žáka do běžné třídy (Průcha, 2009). Lechta (2016) udává, že integrace je cestou, jak dosáhnout inkluze. Inkluzivní vzdělávání v sobě zahrnuje širší populaci než při integrované edukaci. Jako jeden z dalších markantních rozdílů můžeme zmínit to, že integrace obsahuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol. To znamená, že žák se má přizpůsobit škole a neudává se, že by se škola sama měla měnit, aby dokázala pracovat s větší různorodostí žáků. Zatímco u inkluze se pracuje takovým stylem, kdy se edukační systém přizpůsobí všem žákům za účelem respektu k lidské rozmanitosti.

Speciálně pedagogické centrum – SPC

Jelikož se práce zabývá jedinci s kórtavostí ve školním prostředí je potřeba zmínit také tematiku speciálně pedagogických center.

Speciálně pedagogická centra spadají pod ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a jsou zastřešeny zákonem 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. K tomuto zákonu se váže také vyhláška 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění. Dále spolupracuje s vyhláškou 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění (MŠMT, 2013–2020). SPC je jedním ze školských poradenských zařízeních. Tyto speciálně-pedagogická centra poskytují podporu a pomoc v oblasti sociální, speciálně-pedagogické a psychologické. Poskytují školám doporučení týkající se edukace žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou rozdělena dle druhu poskytování podpory. Existují tedy i SPC pro osoby s vadami řeči. Speciálně pedagogická centra pracují zpravidla s žáky ve věku od tří do devatenácti let, poskytují komplexní podklady pro školská zařízení, pomáhají s celkovým a úspěšným začleněním žáka do kolektivu a spolupracují s dalšími školními a školskými poradenskými pracovníky (Národní ústav, 2011-2020). Do činností speciálně pedagogických center patří především ve spolupráci s dalšími pracovníky, lékaři či sociálními pracovníky, depistáž zdravotně postižených dětí v daném regionu. Dále vypracovávají návrh na vhodný a žádoucí způsob vzdělávání dětí a mladistvých s postižením, zpracovávají podklady o rozhodnutí zařazení dítěte nebo žáka do speciálního nebo integrovaného zařízení. Součástí je také zabezpečení komplexní diagnostiky, která napomáhá k definování současného stavu jedince, poskytování odborné pomoci těžce zařaditelným dětem a mladistvým. Není výjimkou ani profesní poradenství, podpora řešení problému rodin s dětmi se zdravotním postižením. V neposlední řadě se SPC podílí také na šíření osvěty pořádáním odborných akcí, které se zaměřují na specifika vzdělávání, integrace a samozřejmě také výchovy jedinců

se zdravotním postižením (Novosad, 2006). V rámci činnosti SPC můžeme nalézt teritoriální problém. V kraji je většinou pro děti a žáky s tělesným postižením, ale také pro děti a žáky se smyslovým postižením, konkrétně zrakovým a sluchovým, zřízeno pouze jedno speciálně pedagogické centrum. To s sebou nese výrazné obtíže v dostupnosti, a tedy z toho vyplývá v některých případech i nedostupnost odborné poradenské péče (Michalík, 2008).

3 POHLED ŽÁKŮ A STUDENTŮ S KOKTAVOSTÍ NA KOMUNIKACI VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

3.1 Metodika

Jako metoda zkoumání pohledu žáků a studentů s koktavostí na komunikaci ve školním prostředí byla zvolena forma dotazníků. Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně uspořádány a na které respondent, tedy dotazovaná osoba odpovídá (Chráska, 2016). V rámci práce byly vytvořeny také hypotézy, jejichž předpoklad můžeme po vyhodnocení dotazníků ověřit. Pro potřeby naší práce byl sestaven dotazník skládající se z 18 otázek, objevují se otázky jak uzavřené, tak polouzavřené a u několika z nich je možnost vybrat z více možností odpovědí (některá z nich jsou také doplněna možností s názvem jiná, kde mohou žáci a studenti doplnit otázku o jinou odpověď). Tento dotazník byl předložen k vyplnění žákům základních a středních škol a studentům vysokých škol. K potřebnému sběru dat byla oslokována školská pracoviště v Novojičínském a Frýdecko – Místeckém kraji, kde autorka práce dříve působila na praxi. Všechny oslovené školy přislíbily pomoc a díky nim se vrátila většina dotazníků. Autorka oslovila také logopedku působící v Kopřivnici, díky které se vrátilo dotazníků hned několik. Dále participanty byla možnost shánět skrz sociální sítě, kde autorka oslovovala facebookové skupiny balbutiků a také díky rodinným kontaktům a skrz pomoc přátel se podařilo participanty oslovit.

3.1.1 Vyhodnocení

Dotazníky jsou vyhodnoceny dle stupně vzdělávání, který participanti s koktavostí aktuálně navštěvují. Tedy budeme vyhodnocovat zvláště žáky a zvláště studenty. Zkoumané skupiny se skládají z 15 žáků základních a středních škol a 15 studentů navštěvujících školu vysokou. Žáci jsou zastoupeni 9 chlapci a 6 děvčaty a studenti jsou zastoupeni 6 muži a 9 ženami.

3.2 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem je analýza pocitů a názorů žáků základních a středních škol a studentů vysokých škol s koktavostí na komunikaci ve vzdělávacím systému. K hlavnímu výzkumnému cíli jsme si stanovili dílčí cíle:

- Zjištění pocitů žáků a studentů s koktavostí v kolektivu spolužáků.
- Určení role pedagoga v oblasti osvěty koktavosti mezi žáky a studenty.
- Rozpoznávání přístupů pedagogů k žákům a studentům s koktavostí.

Výzkumné otázky:

1. Mají učitelé tendenci žákům a studentům pomáhat s komunikací?
2. Působí učitelé nervózně, když čekají na odpověď žáků či studentů?
3. Dávají učitelé žákům a studentům během komunikace tzv. dobré rady a příp. jaké?
4. Cítí se žáci a studenti v kolektivu spolužáků přijímání?
5. Diskutoval někdy učitel s osobou s koktavostí a s jeho spolužáky na téma koktavost?

Hypotézy

H1 Mladší žáci se setkávají s dopomocí učitelů během komunikace častěji než studenti škol vysokých.

H2 Projevy nervózního chování učitelů vnímají ve větším počtu studenti vysokých škol než žáci mladší.

H3 S přednáškou o koktavosti ze strany pedagoga se setkávají spíše žáci základních a středních škol než studenti škol vysokých.

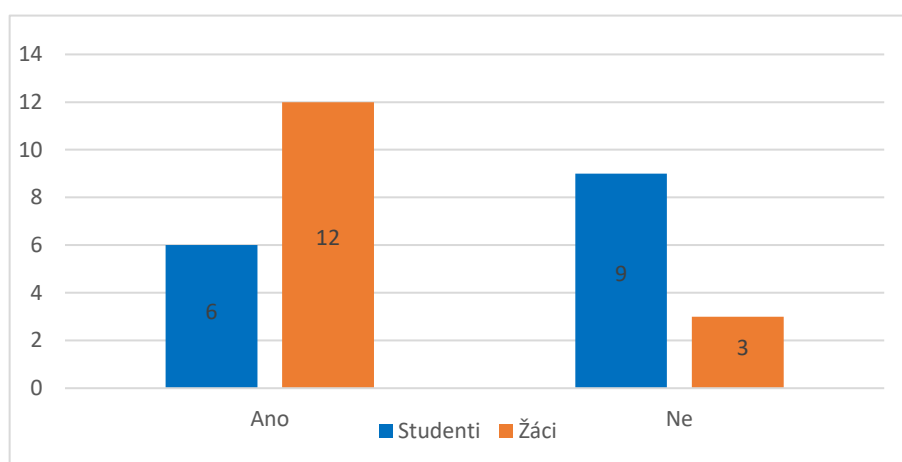
3.3 Analýza dotazníků

V této části budou analyzovány výsledky dotazníkového šetření. V každé oblasti budou porovnány odpovědi žáků základních a středních škol, stejně jako proběhne analýza odpovědí všech studentů vysokých škol. Obě šetřené skupiny budou u každé otázky zvlášť navzájem porovnávány.

Výzkum byl proveden celkem na 15 žácích a 15 studentech, dohromady tedy na 30 participantech. Grafy nám pak ukazují relativní hodnoty odpovědí, které se vztahují k celkovému počtu žáků a zvlášť studentů. Odpovědi žáků a studentů jsou pro lepší přehlednost znázorňovány pomocí sloupcového grafu. Můžeme vidět, že hodnota odpovědí žáků je znázorněna barvou oranžovou a u studentů barvou modrou. Žáky základních a středních škol v otázkách nalezneme pouze pod označením žáci, naopak studenty škol vysokých dále nalezneme pod označením studenti.

Na základě zpracování dat z dotazníků byly vytvořeny závěry.

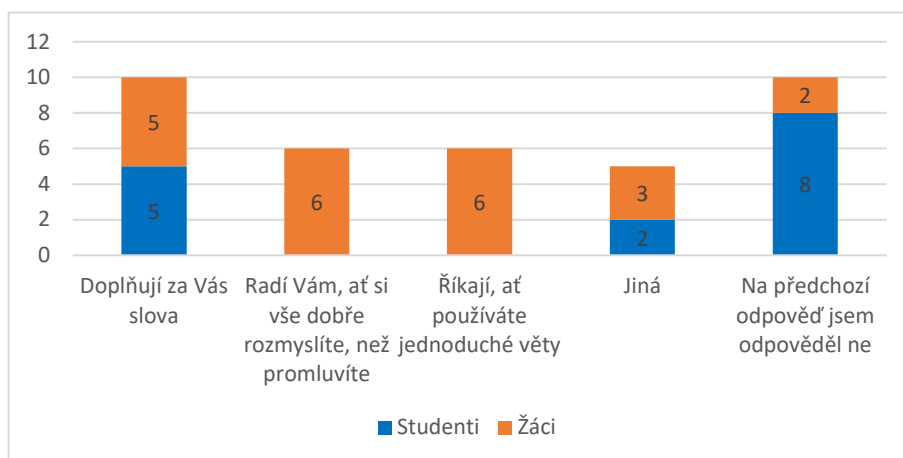
První otázka byla zaměřena na zjištění, zda žákům a studentům s kocktavostí mají učitelé tendenci pomáhat během komunikace. Z grafu č. 1 můžeme vidět, že 9 studentů vysokých škol je toho názoru, že se jim pomoci ze strany učitelů nedostává. Naopak 6 studentů uvedlo, že pomoc během komunikace pocítuje. U mladších žáků můžeme vidět výsledek odlišný. Zde dokonce až 12 žáků základních a středních škol uvedlo, že vnímají pomoc ze strany učitelů během vlastní promluvy. Pouze 3 žáci zde uvedli, že tendenci pomoci ze strany učitelů nevnímají. Je možné, že učitelé u mladších žáků cítí potřebu pomoci více než u jedinců starších. Avšak mnohdy i jedinci mladší by rádi promlouvali čistě sami za sebe bez pomoci druhých. Z grafu nám tedy vyplývá, že mladší žáci oproti starším studentům dvojnásobně pocítují potřebu učitelů pomáhat během jejich mluvního projevu.



Graf č. 1: Tendence učitelů dopomáhat při komunikaci osobám s kocktavostí.

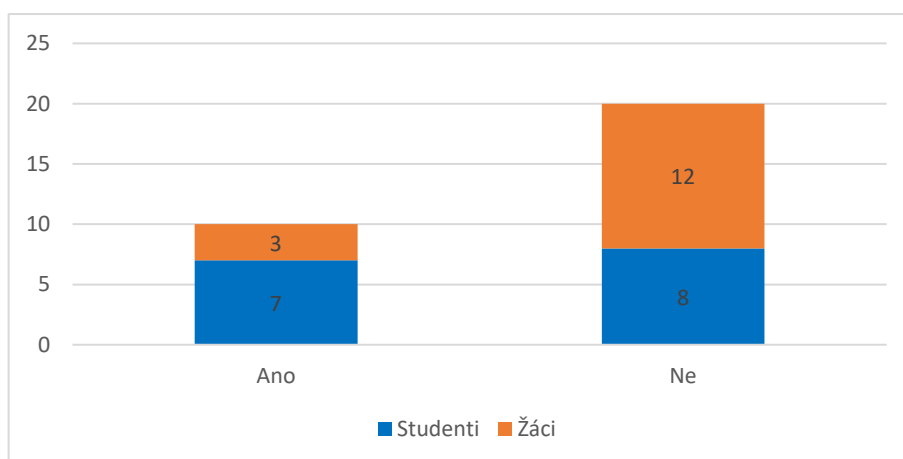
Druhá otázka navazovala na dotaz předchozí a rozvíjela jakým způsobem učitelé během komunikace žákům a studentům pomáhají. Na otázku odpovídali pouze respondenti, jejichž předchozí odpověď byla ano. Byla zde také možnost výběru více odpovědí. Z grafu č. 2 můžeme vyčíst, že nejčastější forma pomoci žákům i studentům během komunikace je doplňování slov. Až 33 % (n=10) z žáků i studentů odpovědělo, že se s tímto druhem dopomoci setkává. Víme, že mnohdy si nemůžeme být jistí tím, co nám chce jedinec s kocktavostí sdělit. Je tedy riskantní pokoušet se za něj slova doplnit. Až 80 % (n=12) žáků odpovědělo, že se objevuje forma pomoci taková, že učitel radí žákovi, buď aby používal jednoduché věty nebo aby si vše dobře rozmyslel, než promluví. U odpovědí jiná dva žáci udávají, že je učitelé napomínají, ať mluví pomaleji. Další z žáků uvádí situaci, kdy promluvu učitel opraví a vysloví ji místo něj bez zadrhávání. Naopak u jednoho ze studentů se objevuje odpověď, že mu učitelé

poskytují delší čas na vyjádření. Další z nich je toho názoru, že studenta s koktavostí by bylo lepší nevyvolávat vůbec.



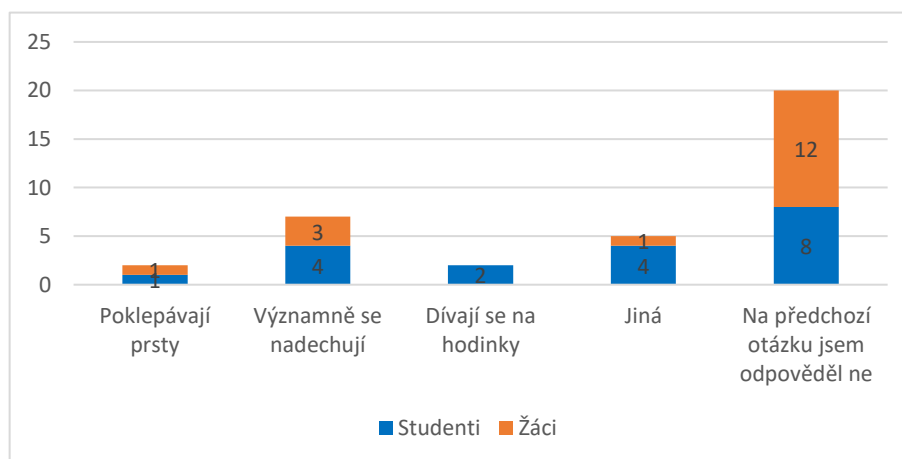
Graf č. 2: Formy pomoci učitelů žákům a studentům během jejich mluvního projevu.

Třetí graf nám znázorňuje postoj žáků a studentů k projevům nervózního chování učitelů během promluvy. Z grafu můžeme vidět, že daleko větší část žáků tento stav nervozity učitelů nezaznamenává. Přesněji 80 % (n=12) žáků se na tuto otázku vyjádřilo odpovědí NE. Pouze tři žáci určité nervózní chování pociťují. Zaměříme-li se na studenty, vidíme, že 47 % (n=7) z nich projevy nervozity ze strany učitelů pociťuje. Je možné, že starší studenti jsou více vnímavější k projevům takového chování než žáci mladšího věku.



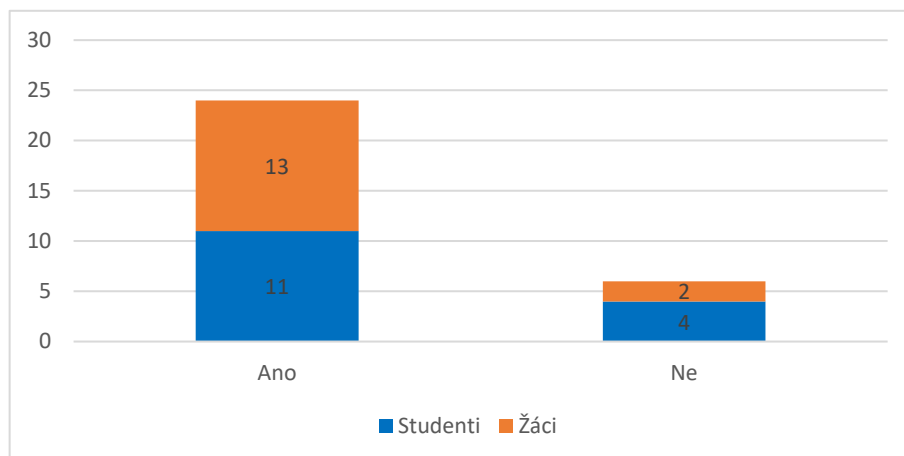
Graf č. 3: Nervozita učitelů během čekání na odpověď.

Graf č. 4 je spojen s předchozí otázkou a to tak, že nám zjišťuje, jakým způsobem se nervózní chování projevuje. Nejméně jsou zastoupeny odpovědi, kdy učitelé poklepávají prsty o lavici, což zažívá jeden žák a jeden student. Dále je to odpověď, kdy učitel během promluvy sleduje čas na hodinkách, s čímž mají zkušenosti dva studenti. Výraznější počet participantů zažívá případy, kdy se učitelé během jejich vyjadřování významně nadechnou. Tuto nepříjemnou situaci zažívá až 27 % (n=4) studentů a také je si jí vědomo 20 % (n=3) žáků. V odpovědích jiná se vyjadřují celkem čtyři studenti a jeden žák. Student udává, že učitelé většinou působí zmateně a rozpačitě a netuší, jak na jeho promluvu reagovat. Žák střední školy dodává, že záleží na pedagogovi, někteří přešlapují a uhýbají pohledem a jiní empaticky čekají, až dokončí větu. Další studentka udává, že učitelé přetáčejí oči v sloup a dívají se velice netrpělivě. Objevují se i odpovědi, že učitelé mají strnulý výraz v obličeji nebo že zrakový kontakt sice udržují, ale je jim to nepříjemné.



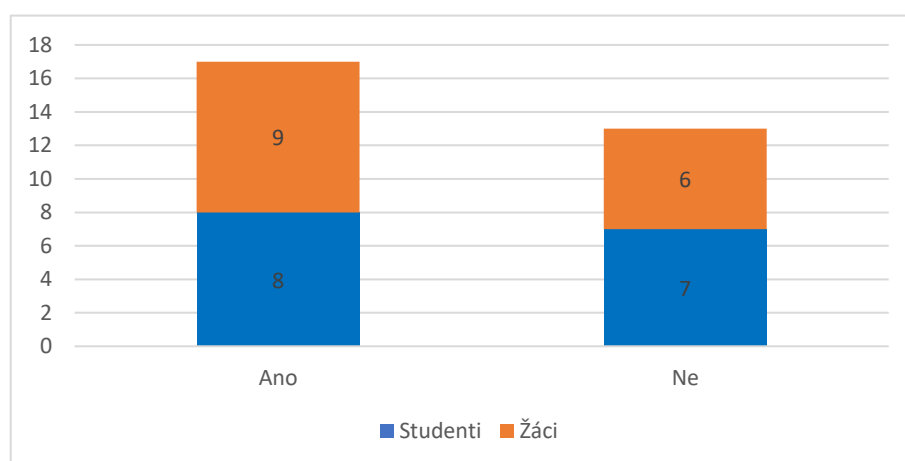
Graf č. 4: Projevy nervózního chování učitelů.

V následující otázce jsme se zaměřili na udržování přirozeného zrakového kontaktu. Tedy z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že výraznější polovina žáků i studentů má za to, že učitelé s nimi přirozený zrakový kontakt udržují. Přesněji tedy 73 % (n=11) studentů a 87 % (n=13) žáků. Výsledek sice působí velmi pozitivně, avšak odpověď NE byla v této otázce také zastoupena, a to právě čtyřmi studenty a dvěma žáky. Tento větší počet studentů zastoupený v odpovědi NE může být opět z důvodu větší vnímavosti starších studentů oproti mladším žákům. Z grafu nám však vyplývá, že přirozený zrakový kontakt během komunikace učitelů s jedinci s kótvostí je z velké názorové většiny přítomný.



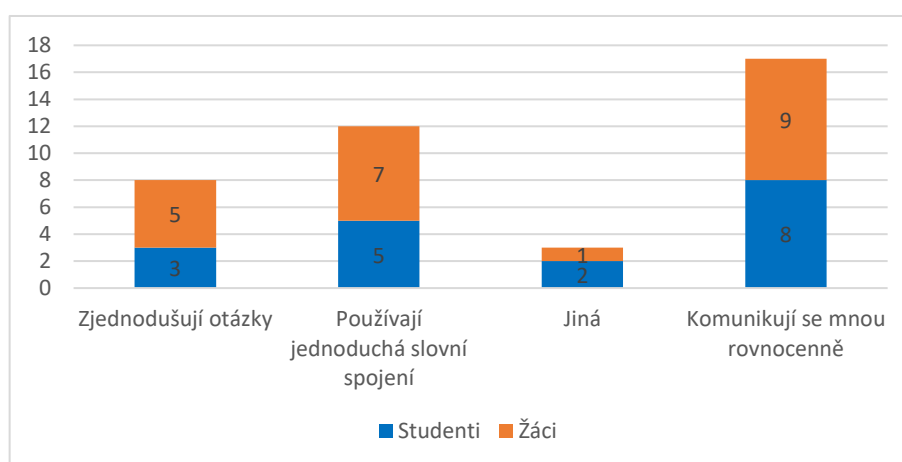
Graf č. 5: Udržování přirozeného zrakového kontaktu učitelů s žáky a studenty s kocktavostí.

Pocit rovnocennosti během komunikace je pro každého jedince důležitý, proto nás zajímal postoj žáků a studentů s kocktavostí k této problematice. Z grafu č. 6 můžeme vidět menší názorový rozdíl mezi studenty a žáky, ačkoliv většina z obou zkoumaných skupin se přiklonila k odpovědi ANO, přesněji 53 % (n=8) studentů a 60 % (n=9) žáků, tedy že s nimi učitelé komunikují rovnocenně. U studentů můžeme vyčíst, že rozdíl participantů je minimální, je tedy pouze o jednoho studenta více u odpovědi ANO než u odpovědi NE. U žáků je rozdíl větší, a to o tři jedince. Z grafu nám vyplývá, že větší počet studentů i žáků dohromady se přiklání ke kladné odpovědi. Celkový počet 13 žáků i studentů, kteří se v komunikaci necítí rovnocenně je číslem vysokým. Pocit rovnocennosti v komunikaci by měl být všudypřítomný a samotná kocktavost by neměla mít podíl na pocitu méněcennosti.



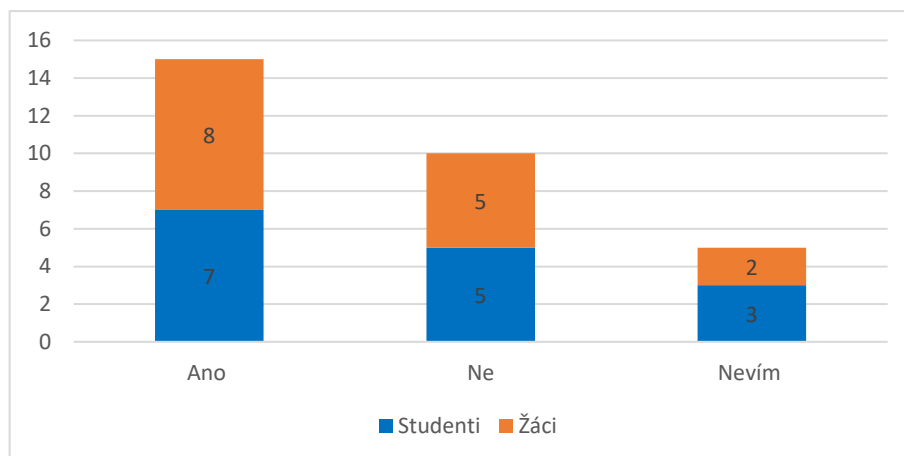
Graf č. 6: Pocit rovnocennosti žáků a studentů s kocktavostí během komunikace s učiteli.

Formy komunikace učitelů s žáky a studenty s kóktavostí jsou znázorněny v grafu č. 7. Můžeme z něj vyčíst, že větší část dotazovaných je toho názoru, že s nimi učitelé komunikují rovnocenně. Až 47 % (n=7) žáků odpovědělo, že nejčastěji s nimi učitelé komunikují v jednoduchých větách. Takto odpovědělo i 33 % (n=5) studentů vysokých škol. Přesně 27 % (n=8) studentů a žáků odpovědělo, že jim učitelé pokládají zjednodušené otázky. V odpovědích jiná žák střední školy udává, že někteří pedagogové komunikují bez rozdílu a jiní pokládají zkrácené věty. Student vysoké školy se vyjadřuje, že s učiteli moc nekomunikoval. Z grafu nám vyplývá, že názory studentů a žáků jsou si blízké, ale vidíme, že mladší žáci se setkávají s více formami zjednodušeného typu komunikace než starší studenti.



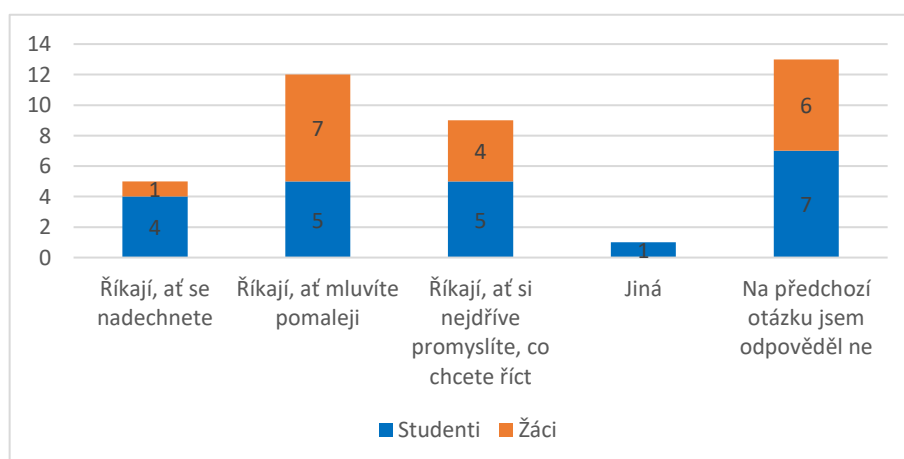
Graf č. 7: Komunikace učitelů s žáky a studenty s kóktavostí.

Na dobře míněné rady ze strany učitelů k žákům a studentům s kóktavostí se zaměříme v grafu č. 8. Zde můžeme vidět, že 50 % (n=15) dotazovaných odpověděla ANO, z toho přesněji 8 žáků a 7 studentů, což znamená že tyto respondenti dostávají od svých učitelů dobře míněné rady. Dále 33 % (n=10) dotazovaných udává, že žádné rady nedostává, jedná se o stejný počet žáků i studentů. Z grafu můžeme tedy vyčíst, že polovině dotazovaných přichází ze strany učitelů tzv. dobré rady a stává se tak ve velkém počtu mladším žákům a stejně tak starším studentům.



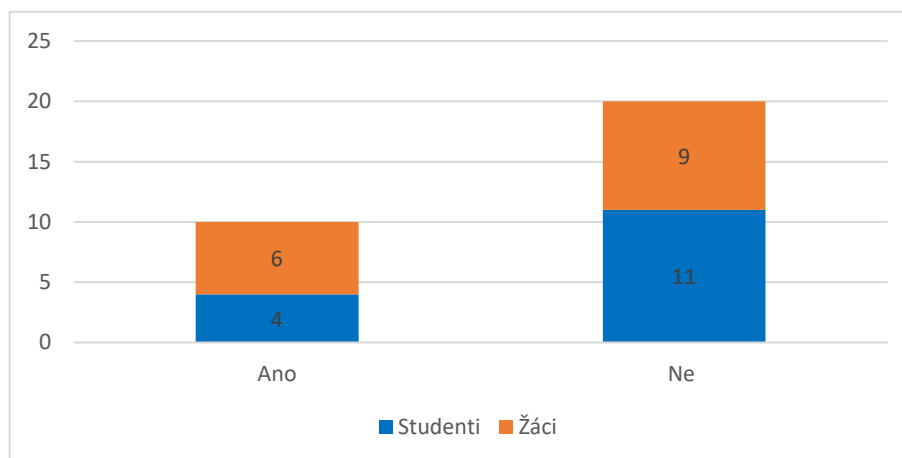
Graf č. 8: Pokládání dobrých rad žákům a studentům s kocktavostí.

Rozvíjením předchozí otázky se zabývá graf s číslem 9. Z grafu můžeme vyčíst, že nejčastější forma dobré rady je taková, že učitelé žákům, přesněji 47 % (n=7) z nich a studentům, 33 % (n=5) z nich říkají, ať mluví pomaleji. Je to nejčastější tzv. dobrá rada ze strany učitelů směrem k žákům. Další z vyskytujících se rad je taková, že si jedinci mají nejprve promyslet, co chtějí sdělit. Tuto formu dobré rady zažívá 5 studentů a 4 žáci. U studentů se často objevuje i taková dobrá rada, že se musí nejdříve nadechnout a až pak promluvit. Zde můžeme vidět nejčastější formy tzv. dobrých rad, které se objevují jak u studentů, tak u žáků. Počtově se sice od sebe odpovědi studentů a žáků liší, avšak jak už jsme zmínili, vyskytují se u obou šetřených skupin.



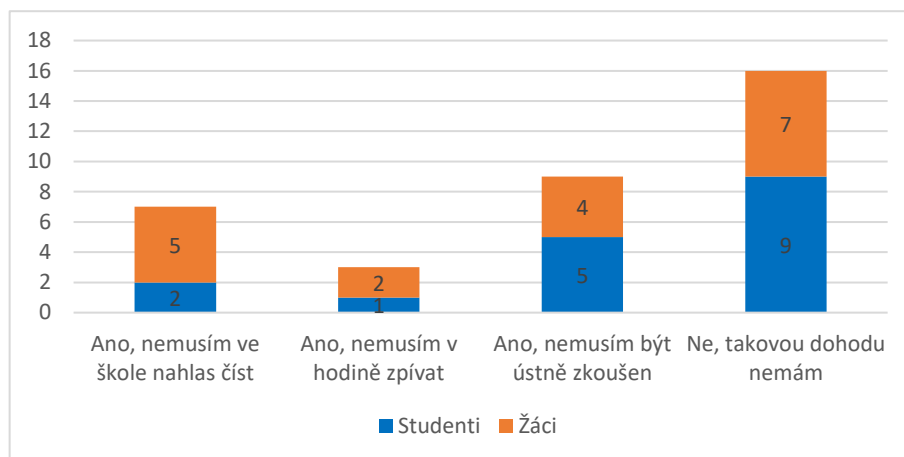
Graf č. 9: Formy dobrých rad.

Z grafu č. 10 můžeme vidět, že 66 % (n=20) z celkového počtu participantů nedostalo od učitele nabídku uspořádání některých aspektů výuky, která by zajistila příjemnější pocity ve školním prostředí. Pouze 33 % (n=10) jedinců s kocktavostí byla tato možnost nabídnuta, z toho je větší počet žáků základních a středních škol. Když se však podíváme na žáky zvlášť, vidíme, že většímu počtu žáků tato možnost nabídnuta nebyla. S neuspořádáním výuky mohou souviset místy velmi nepříjemné situace.



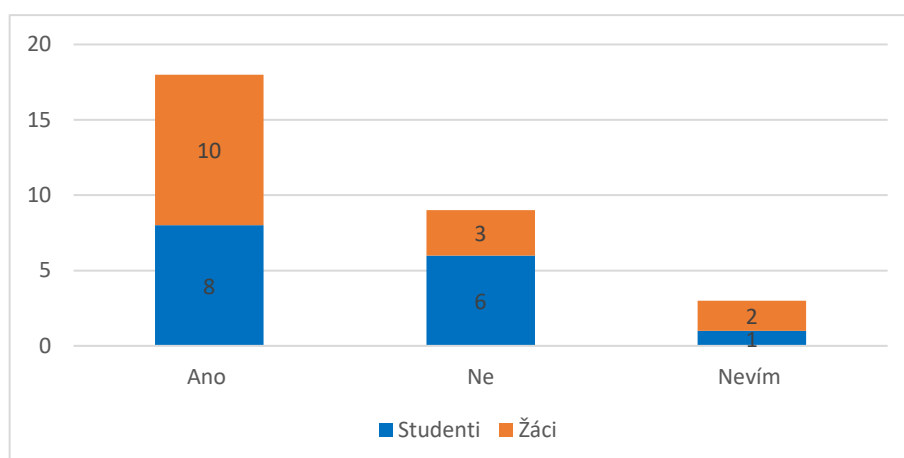
Graf č. 10: Uspořádání aspektů výuky.

Typy možného uspořádání výuky nalezneme v grafu č. 11. Z grafu můžeme vyčíst, že většina studentů, přesněji 9 a 7 žáků žádnou dohodu s učitelem během hodiny nemá, což už nám ale vplynulo z grafu předchozího. Můžeme vidět že 33 % (n=5) žáků má dohodu týkající se hlasitého čtení, studentů s touto dohodou je procentuálně pouze 13 (n=2). Předpokládáme, že žáci základních a středních škol ve třídě čtou častěji než studenti škol vysokých. Naopak u ústního zkoušení můžeme vidět, že zde už se nachází 33 % (n=5) studentů. Ústní zkoušení není na vysoké škole výjimkou a objevuje se jako styl uzavření určitých předmětů. Ovšem i na škole základní a střední se ústní zkoušení vyskytuje poměrně často. Dohodu upravující ústní zkoušení mají i 4 žáci. Dohoda týkající se zpěvu se u studentů objevuje v počtu jednoho a u žáků v počtu dvou, je to sice malý počet, avšak je přítomný. Taková dohoda upravující styl hodiny určitě jedinci přinese komfortnější pocit a pomůže zamezit možným strachům ze školního prostředí.



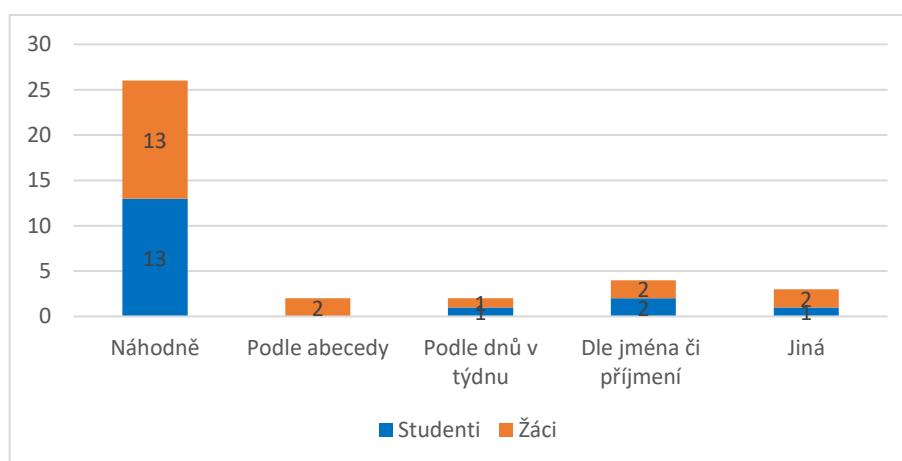
Graf č. 11: Typy uspořádání aspektů výuky.

Atmosféru školního prostředí zpracovává graf č. 12, který se věnuje otázce, jestli je učitel schopen vytvořit takovou atmosféru ve třídě, kde se jedinec cítí komfortně. Z grafu můžeme vyčíst, že většina žáků, tedy přesněji 67 % (n=10) je toho názoru, že prostředí učitel dokáže vytvořit přívětivé. Studenti školy vysokých už nejsou tak optimističtí a pouze 53 % (n=8) z nich si myslí, že toto učitel dokáže. Tyto názory mohou být způsobené tím, že prostředí na školách základních a středních je více rodinnější. Způsobuje to menší počet žáků ve třídách a také to, že učitelé s žáky tráví minimálně hodinu denně, takže je dobře znají. Prostor na vysokých školách už takový prostor většinou nenabízí. To například z toho důvodu, že na přednáškách je vysoký počet studentů a s učitelem studenti tráví většinou kolem jedné hodiny týdně, tedy není tolik prostoru pro vytvoření bližších vztahů. Vyskytuje se nám zde i odpověď nevím, která je zastoupena jak dvěma žáky, tak i jedním studentem.



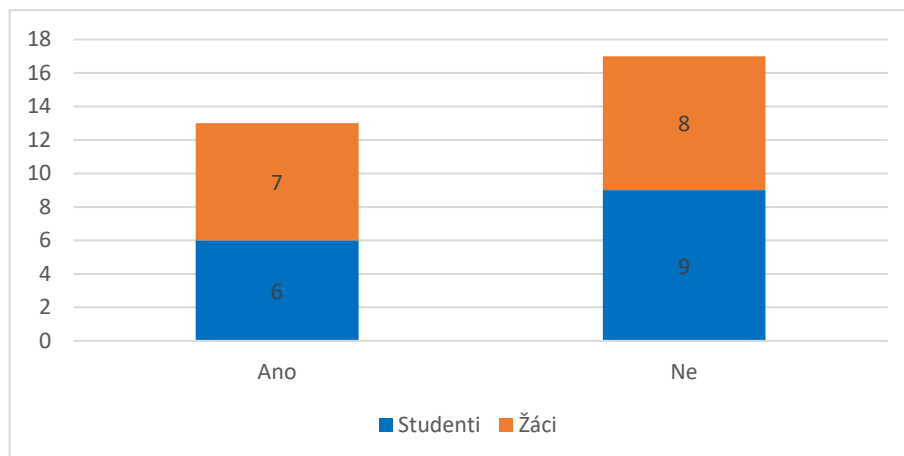
Graf č. 12: Názor žáků a studentů s koftavostí na atmosféru školního prostředí.

Způsoby zkoušení ve školním prostředí se zabývá graf č. 13. Téměř 50 % žáků i studentů se vyjádřilo tak, že zkoušení ve třídě probíhá čistě náhodně, přesněji se tak vyjádřilo 13 žáků i studentů. Tento způsob zvláště pro jedince s kótvostí shledáváme jako ne zcela vyhovující. Žák ani student nemá nejmenší šanci se na svůj mluvní projev před spolužáky připravit dopředu a negativní pocit či strach ze školního prostředí se i z toho důvodu může mnohonásobně stupňovat. U dvou žáků se dále objevuje odpověď, že zkoušení probíhá podle abecedy. Podle jména či příjmení uvedli dva žáci a dva studenti. Ke zkoušení dle dnů v týdnu se vyjádřil jeden žák a jeden student. I studenti udávají zkoušení dle jména či příjmení nebo podle abecedy, jak už jsme zmínili, avšak zkoušení na vysokých školách není úplně běžným jevem. V odpovědích jiná se vyjadřují dva žáci a jeden student a objevuje se odpověď dle datumu nebo pořadí lavic.



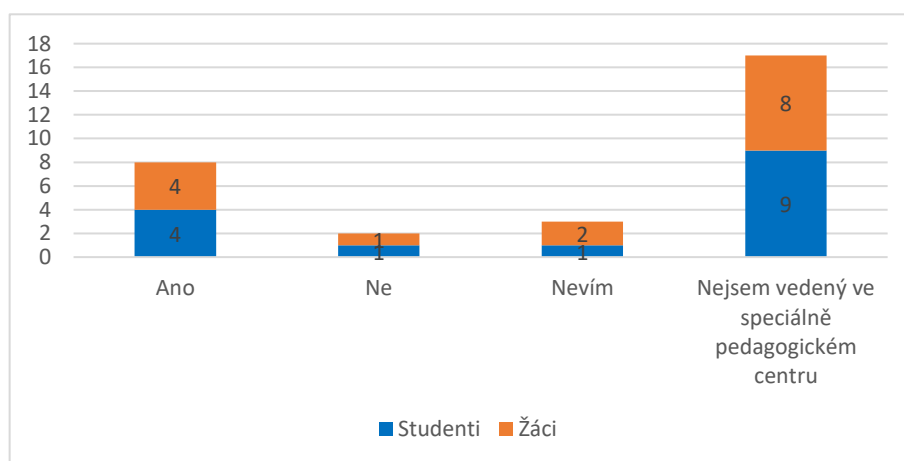
Graf č. 13: Druhy zkoušení.

Graf č. 14 nám udává, kolik žáků a studentů je vedeno a bylo vedeno ve speciálně pedagogickém centru. Vedeno z toho důvodu, že SPC je zpravidla pouze pro žáky do 19 let. Můžeme vidět, že počet žáků i studentů, kteří v SPC vedeni jsou, je menší, než počet žáků a studentů, kteří tam vedeni nejsou. Přesněji je v SPC vedeno a bylo vedeno 7 žáků a 6 studentů. Po absolvování vyšetření z SPC se vydává doporučení, které následně putuje škole a ta by se měla jeho výstupy řídit. Zvláště pro žáky je důležité a žádoucí, aby tyto výstupní opatření učitelé vůči němu dodržovali.



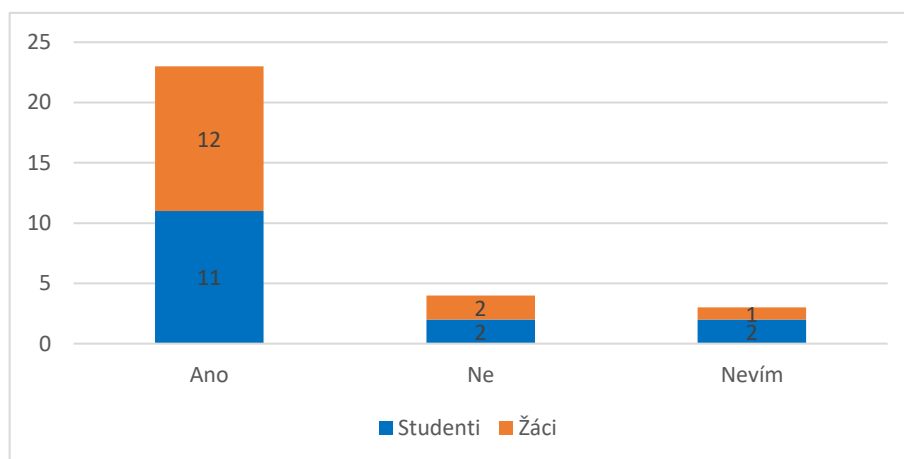
Graf č. 14: Působení ve speciálně pedagogické centrum.

Z grafu č. 15 vyplývá, že většina žáků a studentů, přesněji 4 žáci a 4 studenti, bereme v potaz pouze ty, kteří jsou vedeni a byli vedeni ve speciálně pedagogickém centru, má pocit, že učitelé doporučení vyplývající z SPC dodržují. Avšak studenti pod SPC už nespádají, ale patří pod zařízení dané školy. Jsou tu však přítomni i tací, přesněji tedy jeden žák a jeden student, kteří udávají, že pedagogové nedodržují doporučení, které z tiskopisu z SPC či ze zařízení dané školy vyplývá. Vyjádřili se však i dva žáci a jeden student tak, že nevědí. Z grafu však vyplývá, že většina pedagogů doporučení respektuje a upravuje dle toho své hodiny.



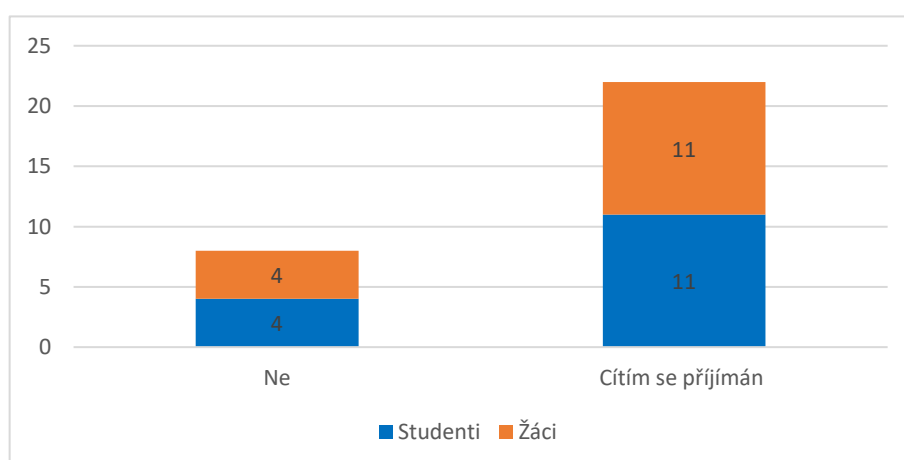
Graf č. 15: Výstupní doporučení ze speciálně pedagogického centra.

Pohled žáků a studentů na kolektiv spolužáků nám znázorňuje graf č. 16. Většina z dotazovaných odpověděla, přesněji 73 % (n=11) studentů a 80 % (n=12) žáků, že se v kolektivu cítí přijímána, a tedy nejsou obětí posmívání, či diskriminace, která bohužel může být postavena i na přítomnosti koktavosti. Zaznamenány byly také tři odpovědi nevím. A objevily se zde však i pocity žáků a studentů, tedy přesněji 4 participantů dohromady, kteří uvedli, že se v kolektivu přijímání necítí. Zvláště na základní škole je důležité, aby žáci měli pocit sounáležitosti a přijetí ze strany vrstevníků.



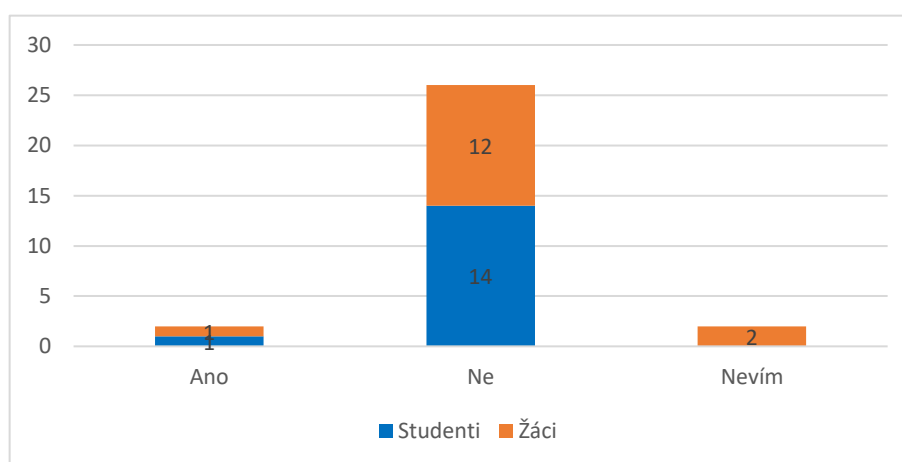
Graf č. 16: Pocity žáků a studentů s koktavostí v kolektivu spolužáků.

Z grafu č. 17 můžeme vyčíst, že nikdo z dotazovaných se se svými pocity související se vztahy se spolužáky učiteli nesvěřil. Většina z dotazovaných, přesněji 73 % (n=11) žáků a 73 % (n=11) studentů se cítí přijímána, a tedy není důvod se pedagogovi svěřovat. Je zde však 27 % (n=4) žáků a 27 % (n=4) studentů, kteří se učiteli nesvěřili, i když by to nejspíše potřebovali. Nastavit ve třídě důvěru, a hlavně v sebe jako pedagoga, není jistě jednoduchý úkol, ale jsme toho názoru, že by měla být tato úloha stejně důležitá jako samotné vzdělávání.



Graf č. 17: Svěření se učiteli.

Zjištěním, jestli žáci a studenti někdy byli svědkem pedagoga projevů o koktavosti se věnuje graf č. 18. Z grafu můžeme vyčíst, že skoro 100 % z dotazovaných studentů, přesněji 93 % (n=14), odpovědělo, že ne. Může to být způsobeno tím, jak už jsme zmínili, že vytvořit rodinnější atmosféru na vysoké škole je opravdu nelehký úkol. Myslíme si však, že když je učitel s nějakou menší skupinou častěji, věříme, že to jde objasnit i zde. Naopak u žáků základních škol by toto vysvětlení mělo být nejednou přítomno. Až 80 % (n=12) žáků uvedlo, že se s diskuzí na téma koktavost, která by byla vedena pedagogem, nesetkalo. Pouze jeden žák a jeden student uvedli, že tohoto vysvětlení se pedagog ujal, další dva žáci uvedli, že nevědí. Toto jsou velice malá čísla a myslíme si, že by měla vést minimálně k zamyšlení.



Graf č. 18: Objasnění specifík koktavosti.

3.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Mají učitelé tendenci žákům a studentům pomáhat s komunikací?

U této otázky dochází k velkému rozdílu mezi pohledem žáků a studentů.

60 % (n=9) z dotazovaných studentů udává, že během promluvy pomoc ze strany učitelů nepocítuje. Naopak drtivá většina, přesněji 80 % (n=12), žáků základních a středních škol uvedla, že se jim pomoci během komunikace dostává. Vyplývá nám, že celkový počet jedinců s koktavostí, kterým se pomoci dostává je velký.

Odpověď na výzkumnou otázku: tendence pedagogů pomáhat během promluvy jedincům s koktavostí je zřejmá u 80 % žáků. U studentů se tendence pedagogů objevuje taktéž, ale pouze ze 40 %.

2. Působí učitelé nervózně, když čekají na odpověď žáků či studentů?

Z odpovědí na tuto otázku můžeme říct, že je opět viditelný velký rozdíl mezi pohledem žáků a studentů. 80 % (n=12) tedy většina žáků nervozitu ze strany pedagoga nepocítuje, jen malá část ji vnímá, přesněji 3 žáci. Naopak odpovědi studentů byly velice vyrovnané, menší polovina, tedy 47 % (n=7) z dotazovaných studentů si nervozity učitelů všímá. Tento názorový rozdíl může být způsoben větší vnímavostí starších studentů vůči těmto neverbálním projevům učitelů.

Odpověď na výzkumnou otázku: většina dotazovaných (67 %), nervozitu ze strany pedagogů nepocítuje.

3. Dávají učitelé žákům a studentům během komunikace tzv. dobré rady a příp. jaké?

Až 50 % (n=15) dotazovaných se shoduje, že během komunikace tzv. dobře míněné rady ze strany učitelů dostává. Přesněji se tak vyjadřuje 8 žáků a 7 studentů. Počet žáků a studentů v této odpovědi je téměř stejně zastoupený. Dále 33 % (n=10) udává, že dobře míněné rady nedostává a 17 % (n=5) z dotazovaných si není vědomo, jestli takové rady dostává či ne. Nejčastější dobrá rada je taková, že mají žáci a studenti mluvit pomaleji, tak uvedlo 7 žáků a 5 studentů. Promyšlení si dopředu, co chtějí sdělit uvedlo 5 studentů a 4 žáci. Nakonec upozornění, že se mají nejdříve nadechnout, než promluví zmínili 4 studenti a jeden žák.

Odpověď na výzkumnou otázku: Až 50 % (n=15) z dotazovaných udává, že od pedagogů dostávají tzv. dobré rady. Nejčastější formy jsou upozornění na zpomalení

řeči, připomínání správného nadechování během komunikace, či poukázání na řádné promyšlení sdělovaného.

4. Cítí se žáci a studenti v kolektivu spolužáků přijímání?

V otázce zaměřené na pocit žáků a studentů v třídním kolektivu se jedinci s koktavostí měli možnost vyjádřit k tomu, jestli se cítí přijímání. 80 % (n=12) žáků a 73 % (n=11) studentů se v kolektivu spolužáků cítí dobře. Jsou tu však i tací, kteří se takto necítí, není jich mnoho, ale jsou zastoupeni jak mezi žáky, tak i studenty. Přesněji se tak cítí dva žáci a dva studenti. Odpověď nevíím byla zastoupena dvěma studenty a jedním žákem. Odpověď je převážně potěšující, avšak jak jsme zmínili jsou zde i odpovědi ne tak veselé, i když v podstatně menším počtu. Pro každého člověka a taky jeho další vývoj je však více než důležité přátelské a příjemné prostředí.

Odpověď na výzkumnou otázku: žáci a studenti se v kolektivu spolužáků ze 77 %, tedy z velké většiny, přijímání cítí, koktavost zde nemá podíl na společenské diskriminaci.

5. Diskutoval někdy učitel s osobou s koktavostí a s jeho spolužáky na téma koktavost?

Z otázky zabývající se tím, zda učitel někdy vysvětloval pojem koktavost máme skoro jednoznačnou odpověď zastoupenou jak žáky z 80 % (n=12), tak i studenty z 93 % (n=14). Tou odpovědí je NE, tedy že pedagog neobjasňoval nikdy, co to přesně koktavost znamená a co obnáší. Objevila se i odpověď ANO, ale to opravdu v malém počtu, pouze jeden žák a jeden student se takto vyjádřili. Odpověď nevíím uvedli dva žáci. Objasnění specifik koktavosti by určitě přineslo přínos nejen žákovi či studentovi s koktavostí, ale také jeho spolužákům. Dostali by možnost lépe pochopit svého kamaráda a také možnost zmírnění obav i jich samotných.

Odpověď na výzkumnou otázku: žáci i studenti z 87 % uvedli, že nikdy nebyli svědkem výkladu svého pedagoga o koktavosti.

3.5 Vyhodnocení hypotéz

H1 Mladší žáci se setkávají s dopomocí učitelů během komunikace častěji než studenti škol vysokých.

Předpoklad, že se mladší žáci setkávají s dopomocí učitelů častěji, než studenti škol vysokých se naplnil. Hypotézu jsme určili na základě předpokladu, že potřeba pomoci se obecně projevuje spíš směrem k mladším jedincům. Z grafu č. 1, který je zaměřený na tuto otázku jsme mohli vyčíst, že učitelé mají až dvakrát větší tendenci pomáhat mladším žákům než starším studentům. Hypotézu tedy můžeme potvrdit.

H2 Projevy nervózního chování učitelů vnímají ve větším počtu studenti vysokých škol než žáci mladší.

Hypotézu jsme stanovili na základě předpokladu, že starší studenti jsou v komunikaci zkušenější a jsou tedy k těmto projevům nervózního chování pozornější. Máme možnost vyčíst z grafu č. 3, který byl zaměřen na tuto otázku, že je tomu opravdu tak a studenti vnímají nervózní chování ve větším počtu než žáci mladší. Čímž se nám opět předem stanovená hypotéza potvrzuje.

H3 S přednáškou o koktavosti ze strany pedagoga se setkávají spíše žáci základních a středních škol než studenti škol vysokých.

Náš předpoklad, že se s přednáškou ze strany pedagoga o koktavosti setkávají spíše žáci, než studenti se nenaplnil. Hypotéza byla stanovena na základě přesvědčení, že šíření osvěty o koktavosti je věc samozřejmou a měla by se objevovat výrazně hlavně na základních a středních školách. Z grafu č. 18, který se zaměřoval na tuto otázku však můžeme vidět, že se s osvětou setkal pouze jeden žák a jeden student. Nejedná se tedy o větší počet mladších žáků, jak jsme předpokládali, z toho důvodu hypotézu nepotvrzujeme.

3.6 Diskuze

Souhrnem výsledků praktické části můžeme vidět, že učitelé se do promluvy žáků a studentů s koktavostí angažují. Studenti se s dobře míněnými radami setkávají méně než žáci, avšak také se s nimi setkávají. Z uvedených příkladů můžeme usoudit, že nejčastějším typem dopomoci v komunikaci je doplňování slov za jedince s koktavostí. Na tomto se stejnou měrou shodují jak žáci, tak i studenti. Žáci se dále setkávají s radami typu, ať si vše dobře promyslí, než promluví a ať používají jednoduché věty. Záměr učitelů pomoci jedincům s koktavostí v komunikaci je určitě dobrý, bohužel však již zmíněným jedincům není k užítku tak, jak předpokládají. Tyto situace mnohdy dějící se před třídním kolektivem podkopávají sebedůvěru jedince, která je pro jeho budoucí vývoj stěžejní.

Dále můžeme říci v závislosti na pohledu žáků a studentů, že nervózní chování se u pedagogů ve výrazně velkém rozsahu neprojevuje. Avšak neverbální projevy nervozity ze strany učitelů pociťují spíše studenti než žáci. Z odpovědí žáků a studentů, kteří si nervózního chování všimají, můžeme uvést následující příklady: a to poklepávání prstů, významné nadechování, či zmatené, rozpačité pohledy a strnulý výraz v obličeji. Jak už jsme zmínili, spíše studenti, v porovnání se žáky, zažívají ze strany pedagogů projevy nervozity. Tento rozdíl může být způsoben také například větší citlivostí a vnímavostí starších studentů. K tomu, aby pedagogové během komunikace s žáky či studenty s koktavostí nebyli nervózní jsou zapotřebí informace. Informace, které objasní, co přesně koktavost obnáší a veškerá její další specifika.

Vidíme, že právě informovanost na školní půdě chybí, a to ze strany učitelů směrem k třídnímu kolektivu. Myslíme si, že šíření osvěty o koktavosti by měla být věcí samozřejmou a měla by se objevovat výrazně hlavně na základních a středních školách. Samozřejmě by neměla chybět ani na školách vysokých, ale školy základní a střední by opravdu měly být pro informovanost stěžejní. Nešíření osvěty pedagogů může být i z toho důvodu, že ani oni sami nemají tolik informací, a tedy nemají co předávat své třídě. Učitelé by měli být schopni přenášet údaje o koktavosti, zvláště když ve třídě takového jedince mají. Vysvětlovat specifika koktavosti tak přehledně a jasně, jak je vysvětlují někteří autoři jako jsou například Peter Schneider a Anke Kohmäscherová (2019). Ti ve své knize přinášejí obecná specifika koktavosti, ale také malou příručku pro učitele, o tom, jak se hezky vypořádat s tématem koktavosti i na školní půdě.

Pro další výzkum v tomto tématu by se dalo šetření orientovat na samotné pedagogy, zaměřit se na jejich pohled na kóktavost, ale také na jejich informovanost týkající se této problematiky. Vhodné by také bylo přinést výzkum zaměřený zvlášt' na jedince s kóktavostí v logopedické škole a na jedince s kóktavostí integrované a tyto pohledy následně porovnat.

4 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá pohledem žáků a studentů s koktavostí na komunikaci ve vzdělávacím systému. I když žijeme v moderní době 21. století některá témata stále nedostávají tolik prostoru, jak by si zasloužila. Jedním z těchto témat je i koktavost ve školním prostředí. Téma samotné koktavosti již bylo zpracováno mnohými autory ve velkém počtu publikací. Ale položme si otázku, jak je nám k užítku teorie, kterou neumíme aplikovat v praxi? Jeden z důvodů, proč se tato práce zabývá právě žáky a studenty s koktavostí, je ten, že chce zvýšit povědomí o přístupu k nim ze strany učitelů. Cílem této práce tedy bylo zjistit, jaký mají pohled již zmiňovaní jedinci na komunikaci ze strany školských pracovníků. Zda dochází k respektování zásad komunikace a k rovnocennému jednání.

První kapitola práce se zabývá definicí koktavosti a její charakteristikou. Dále se věnujeme příčinám, průběhu a možnostem terapie. V této části uvádíme například fonograforytmickou metodu, která byla zpracována Lechtou a jeho spolupracovníky a která v dnešní době patří mezi nejrozšířenější druhy terapie. Podkapitola zaměřená na diagnostiku přináší způsoby, jakými lze koktavost diagnostikovat. Protože koktavost ve školním prostředí je stěžejním bodem této práce je jí věnována celá jedna podkapitola. Uvádíme zde příklady, které ve školním prostředí nejsou výjimkou a mnohým jedincům s koktavostí pocíty v třídním kolektivu neulehčují. V neposlední řadě zde zmiňujeme systém vzdělávání v České republice, kde uvádíme například speciálně pedagogické centrum či základy inkluzivní pedagogiky. Druhá kapitola popisuje samotné výzkumné šetření a jeho výsledky. Jako druh výzkumného nástroje byl zvolen dotazník. Ten byl elektronicky zaslán vybraným školským pracovištím v Novojičínském a Frýdecko-Místeckém kraji, kde dříve autorka práce působila na praxi. Také logopedce působící v Kopřivnici a následně participantům na které jsme měli kontakt skrze rodinu a přátele. Využili jsme také sociální sítě, jako je například facebook, kde jsme oslovovali vybrané skupiny balbutiků. Odpovědi na výzkumné otázky od žáků a studentů se příliš neliší. Zjistili jsme, že pomoci v komunikaci se dostává jak žákům, tak i studentům, i když žáci zažívají pomoc v drtivé většině, u studentů je to naopak ani ne polovina. Při zkoumání nervozity učitelů jsme zaznamenali rozdíl mezi názorem žáků a studentů. Mnoho žáků nervózní projevy chování učitele nepocítuje, naopak u studentů je číslo podstatně vyšší, i když stále se nejedná o většinu. Důvod může být spojen s vyšší citlivostí starších studentů k těmto neverbálním projevům ze strany učitelů. Jako druhy nervózního chování,

se kterými se žáci a studenti setkávají uvedli sledování hodinek, významné nadechování, či strnulý výraz v obličeji.

Z práce jsme zjistili, že většina žáků a studentů s koktavostí zažívá pomoc v komunikaci, i když žáci ve větším měřítku než studenti. K nejčastější formě pomoci patří doplňování slov namísto jedince, ale nejsou výjimkou ani další druhy podpory. Další druhy pomoci jsou například upozornění, ať si osoby s koktavostí nejdříve rozmyslí, co chtějí sdělit anebo rady, aby hovořili v jednoduchých větách. Žáci i studenti se v kolektivu z velké většiny cítí přijímání. Co však může být velkým problémem je nedostatek zprostředkování povědomí ostatním studentům ohledně specifik koktavosti. Drtivá většina žáků i studentů s koktavostí se s tím ze strany učitele nikdy nesešla. Tato forma osvěty může pomoci nejenom ke stmelení třídního kolektivu, ale také k eliminaci obav vyučujícího. Z toho důvodu jsme vytvořili, jako přílohu této bakalářské práce, letáček pro učitele, který jasně a výstižně shrnuje základní specifika komunikace s jedincem s koktavostí ve školním prostředí.

5 SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BLOODSTEIN, O. (1992). *Stuttering- the search for a cause and cure*. San Diego, CA, USA: pearson, 1992. ISBN 9780205138456.
- FRASER, M. (2000). *Svépomocný program při koktavosti: informace, zásady, postupy: [jak dostat koktání pod svou kontrolu]*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-352-8.
- FRASER, M. (2006). *Svépomocný program při koktavosti: informace, zásady, postupy*. Vyd. 2. Přeložil Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-183-2.
- FRASER, J.; PERKINS., W. H. (2007). *Koktáš? Nezoufej!*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-2330-3.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KNOTOVÁ, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- LACIKOVÁ, H. (2002). Terapie incipientnej zajakavosti: Lidcombe program. *Logopaedica V: zborník Slovenskej asociácie logopédov*. [Bratislava]: LIEČREH GÚTH, 2002, 52-56.
- LECHTA, V. (2016). ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. (2004). *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.
- LECHTA, V. (2010). *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.
- LECHTA, V. (2004). *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-867-8.
- LECHTA, V. (2009). Zajakavosť. In: KEREKRÉTIÓVÁ, A. a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 189–208. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. (2011). *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

- NEUBAUER, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- NOVOSAD, L. (2006). *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. (2000). *Aktuální problémy balbutiologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0050-2.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. (2001). *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0258-0.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J., (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SCHNEIDER, P.; KOHMÄSCHEROVÁ, A. (2019). *Čo môžem robiť, ak sa moja dieťa zajakáva?: Príručka pre rodičov a všetkých, ktorí sa stretávajú s deťmi so zajakavosťou*. Bratislava: Natke Verlag, 2019. ISBN 978-80-973363-0-1.
- SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SYSLOVÁ, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

Internetové zdroje

- Legislativa. *Speciálně pedagogické centrum* [online]. Beroun, c2014 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://www.spcberoun.cz/legislativa/>
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, príležitosti, návrh pojetí): Expertní stanovisko*. Olomouc: Katedra speciální pedagogiky PdF, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>
- MKN-10 *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Praha: ÚZIS ČR, 2017 [cit. 2020-04-04]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246208/9788074721687-V1-cze.pdf?sequence=20&isAllowed=y>

Neplynulá řeč. *Asociace klinických logopedů České republiky* [online]. Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy univerzity, 2020 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--novinky-zajimavosti&aid=1229>

SPC. *RAMPS-VIP III* [online]. Praha, c2011-2020 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spc>

Česká republika: Organizace a struktura vzdělávacího systému. *European commission* [online]. European Union, 2019 [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs

Školní speciální pedagog. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-specialni-pedagog>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Informační letáček pro učitele

Příloha č. 2 Anotace

Koktavost,

koktám a navštěvuji Vaši třídu.

Co teď?

**Vím, co chci
sdělit,
nedoplňujte
za mě slova.**

Snažte se se
mnou udržovat
přirozený
zrakový kontakt.

Jak se mnou komunikovat a
co potřebuji?

Dejte mi dostatek
času na promluvu,
nespěchejte na mě.

Zeptejte se mě před
začátkem školního
roku, jestli bych měl
nějaká přání k
uspořádání výuky.

**Dovolte mi
představit
spolužákům,
co koktavost
znamená.**

**Prosím
nedávejte mi
tzv. dobré
rady během
komunikace.**

Vstřícný a
individuální
přístup.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Lípová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Jana Mironova Tabachová
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Pohled žáků a studentů s koktavostí na komunikaci ve vzdělávacím systému
Název v angličtině:	View of pupils and students with stammer on communication in school system
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce „Pohled žáků a studentů s koktavostí na komunikaci ve vzdělávacím systému“ se zabývala názorem žáků a studentů s koktavostí na přístup učitelů k nim samotným. Věnovala se komunikaci ve školním prostředí a tomu, jak vnímají komunikační interakci žáci a studenti.</p> <p>Část teoretická se věnovala vymezení termínu koktavost, přiblížení specifík tohoto fenoménu a také se zabývala koktavostí z pohledu etiologie, symptomatologie, terapie a diagnostiky.</p> <p>Cílem praktické části bylo zjistit jaký mají žáci a studenti s koktavostí pohled na komunikaci s učiteli. Jestli dle jejich názoru umí pedagog vytvořit místo kde se dokáží cítit příjemně a hodnotně a jaký je názor mladších žáků od pohledu starších studentů, či jestli se shodují. V praktické části jsme zjistili celkový názor u těchto dvou vybraných věkových skupin.</p>
Klíčová slova:	Koktavost, studenti, žáci, terapie, diagnostika, názor, školní prostředí, vzdělávání
Anotace v angličtině:	The thesis „View of pupils and students with stammer on communication in school system describes opinion of pupils and students with stutter on attitude of teachers towards them.

	<p>It focuses on communication in the school environment and how pupils and students perceive communication interaction. Theoretical part was dedicated to the definition of stammering, the specifics of this phenomenon and also it was focused on stammering from the viewpoint of etiology, symptomatology, therapy and diagnostics.</p> <p>The aim of practical part was to find out what point of view have pupils and students who stammer on communication with teachers. If, according to their opinion, the teacher is able to create a place where they can feel comfortable and valuable and what is the opinion of younger pupils from the perspective of older students, or if they agree. In the practical part we found out general opinion among these two selected age groups.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Stammer, students, pupils, therapy, diagnostics, opinion, school environment, education
Přílohy vázané v práci:	Informační letáček pro učitele
Rozsah práce:	55 stran
Jazyk práce:	Český