Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Vliv odlišných komunikačních schopností na výkon žáka ve škole

(Influence of different communication skills to student performance in school)

Vypracoval: Bc. Ivana Böhmová
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2015

Prohlášení

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

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

Ve Vimperku dne 22.6. 2015

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí diplomové práce Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení, cenné rady a čas, který práci věnovala.

Abstrakt

Práce pojednává o odlišných komunikačních schopnostech u dětí na ZŠ. Stěžejní jsou pojmy narušená komunikační schopnost (NKS) a omezená komunikační schopnost (OKS). Teoretická východiska mapují komunikaci z různých úhlů pohledu, tedy to, jak s pojmem komunikace pracují jednotlivé vědní obory (sociologie, lingvistika, pedagogika a logopedie), jež se úzce dotýkají samotné problematiky odlišných komunikačních schopností. Teoreticky jsou dále vymezeny i pojmy NKS a OKS. Závěr teoretické části patří charakteristice rámcového vzdělávacího programu, jakožto základního pilíře českého školství, a s ním spojenými cíli vzdělávání v podobě naplňování klíčových kompetencí ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně žáků s NKS či OKS) do hlavního vzdělávacího proudu.

V rámci praktické části se pracuje s metodou dotazníkového šetření, kde se zkoumají odlišné komunikační schopnosti z pohledu pedagogů na ZŠ. Cílem je postihnout vztah učitele k žákům s NKS a OKS, tedy to, jak jsou žáci s odlišnými schopnostmi vnímáni pedagogy, jaké jazykové a řečové (komunikační) problémy se u žáků vyskytují a zda tyto nedostatky mají vliv na žákův školní výkon.

Klíčová slova: komunikace, odlišné komunikační schopnosti, narušená a omezená komunikační schopnost, logopedie, integrace

Abstract

The thesis focuses on different communication skills of elementary school children. Fundamental concepts refer to communication disorders; the disturbed and limited communication ability. The theoretical resource defines the communication from different points of view, namely, how the other branches of science (sociology, linguistics, pedagogy and logopedics) deal with the term of communication. Furthermore, the concept of the disturbed and limited communication abilities are closely specified in this part. The conclusion of the theoretical part includes characteristics of Framework Education Programme for Elementary Education, considered to be a pillar of the Czech education system, and its main goals in terms of fulfilling the key competencies in relation to the integration of learners with special educational needs into a mainstream class.

The practical analysis was conducted on the basis of survey questionnaire. The collected data from the pedagogical staff members reflect their experinence with the issue of different communicaton skills. The aim is to describe the relationship between teachers and a pupils with the disturbed or limited communication ability and how they are perceived. In addition, it particularly investigates which language and communication difficulties occur and if they have an impact on learners‘ achievement.

Key words: communications, different communication skills, the disturbed and limited communication ability, logopedics, integration

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST 8
Úvod 8
1 Společnost a komunikace 10
1.1 Komunikace z pohledu sociologie 13
1.1.1 Sociální (společenská) komunikace 13
1.1.1.1 Typy a druhy sociální komunikace 15
1.1.2 Komunikace a socializace 19
1.2 Komunikace z pohledu lingvistiky 21
1.2.1 Verbální komunikace 21
1.2.2 Lingvistika, pohled na jazyk a řeč 22
1.2.3 Sociolingvistika 23
1.2.4 Jazykové kódy 25
1.3 Komunikace z pohledu pedagogiky, speciální pedagogiky 28
1.3.1 Pedagogická komunikace 28
1.3.2 Neverbální komunikace 31
1.3.3 Specifika v pedagogické komunikaci 32
1.4 Komunikace z pohledu logopedie 37
1.4.1 Logopedie - vědní obor 37
1.4.2 Logopedie - profese 39
1.4.3 Logopedie - intervence 42
2 Narušená a omezená komunikační schopnost 46
2.1 NKS (narušená komunikační schopnost) 46
2.1.1 Typy NKS 50
2.1.1.1 Poruchy plynulosti řeči 51
2.1.1.2 Vývojová dysfázie 54
2.1.1.3 Výběrová nemluvnost 55
2.1.1.4 Poruchy artikulace 56
2.2 OKS (omezená komunikační schopnost) 57
2.2.1 Determinace nepodnětným sociokulturním a socioekonomickým prostředím 60
2.2.2 Determinace vlivem odlišného mateřského jazyka 61
2.2.3 Determinace vlivem bilingvní výchovy 63

3 Vzdělávání žáka s NKS či OKS v podmínkách českého školství 64
3.1 Integrace a inkluze 65
3.2 Rámcový vzdělávací program 69
3.2.1 Klíčové kompetence ve vzdělávání 70
3.2.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace 72
3.2.3 Práce s žákem s odlišnou komunikační schopností v rámci ČjL 73
PRAKTICKÁ ČÁST 76
4 Výzkumné šetření 76
4.1 Cíl výzkumu 76
4.2 Metoda sběru dat 76
4.3 Výzkumný soubor 78
4.5 Prezentace výsledků analýzy dat 80
a) P1 - Orientace v problematice odlišných komunikačních schopností 81
b) P2 - Proces integrace/inkluze (aspekt sociální integrace, podpůrných opatření) 89
c) P3 - Vliv odlišných komunikačních schopností na výkon žáka 96
d) P4 - Vliv NKS a OKS na uplatnění jazyka a potíže v předmětu Čjl 99
e) P5 - Vliv NKS a OKS na jazykové roviny a oblasti 102
4.6 Shrnutí výsledků výzkumu, interpretace závěru 105
Závěr 109
Seznam literatury 111
Přílohy 116

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Úroveň komunikační schopnosti žáků je v současné době opakovaně a hojně diskutované téma. Stále častěji se z řad rodičů, psychologů a především pedagogů a logopedů ozývají hlasy, které upozorňují na rostoucí počet případů, kdy dochází k narušení a omezení komunikační schopnosti v důsledku rozličných příčin (např. orgánová či funkční porucha mluvidel, nepříznivé a nepodnětné sociální prostředí a zázemí, etnická odlišnost…). Přitom školní výuka, a nejen ta, je do značné míry na komunikaci a práci s jazykem založena, proto je důležité snažit se u dětí (žáků) o maximální rozvoj této schopnosti již od útlého věku.

V současné době je tak rozvoj komunikační schopnosti jednou ze základních kompetencí, která se v rámci základního vzdělávání má systematicky a cíleně rozvíjet napříč jednotlivými ročníky a dílčími předměty a výchovami. Výstupem by měl být soubor dovedností a schopností, jimiž žák disponuje, a které jej činí způsobilým těchto dovedností a schopností užívat dále v běžném životě a sociálních interakcích, do nichž se přirozeně, jakožto jedinec, který je součástí společnosti, dostává.

V práci se zabýváme především tím, jak narušená komunikační schopnost (dále NKS), případně omezená komunikační schopnost (dále OKS) ovlivňuje žáka a jeho výkon ve škole, jak je ovlivněna interakce s ostatními účastníky vzdělávacího procesu, kam řadíme jak pedagogy, tak i spolužáky, rodiče a ostatní, kteří se na procesu vzdělávání dítěte podílejí. Náš zájem ve výzkumném šetření dále zúžíme na vztah NKS a OKS ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a konkrétně k předmětu Český jazyk a literatura (obsahově vymezeno na základě RVP ZV).

Obecně lze říci, že vzdělávání je neustále se vyvíjející a měnící se proces, který přímo závisí na proměnách společnosti, s čímž souvisí stále se zvyšující nároky na samotné vzdělávání, jeho kvalitu, principy, pojetí apod. Pokud nebudeme uvažovat pouze v obecné rovině a zaměříme se především na souvislost s tématem práce, bude pro nás nejdůležitější, jakým způsobem změny ve vzdělávání, potažmo proměny celé společnosti, ovlivňují přístup k žákům s narušenou či omezenou komunikační schopností. Nejde však jen o pouhý přístup k samotnému žákovi ve škole, jde také o to, jak takovéto děti vzdělávací instituce v podmínkách českého školství dokážou připravit

pro plnohodnotný život v současné společnosti. Jelikož schopnost komunikace je jednou, ne li nejdůležitější, z klíčových kompetencí, kterou by si každý člověk měl osvojit v co největší možné míře.

V této práci nám půjde především o to, nahlížet komunikaci ve vztahu k postavení člověka ve společnosti. Konkrétně se zaměříme na žáka ve školním prostředí a na to, jaký dopad či jak silný vliv má případné narušení (omezení) komunikační schopnosti na užívání jazyka a plnohodnotné působení těchto dětí v podmínkách školy. Zároveň i veškeré teoretické poznatky pak budeme vztahovat ke školnímu prostředí a konkrétně žákům na základní škole.

Práce je tematicky rozdělena do několika okruhů. Obsahuje teoretickou i praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol. První se zabývá komunikací v obecné rovině, jak je komunikace pojímána napříč jednotlivými vědními obory[1], jak s pojmem konkrétní obory pracují. V druhé kapitole se budeme zabývat charakteristikou NKS a OKS, vymezíme jednotlivé pojmy, charakterizujeme typy NKS a faktory ovlivňující vznik OKS. Třetí kapitola bude věnována podmínkám českého školství v kontextu problematiky odlišných komunikačních schopností, možnostem, kterými školy disponují při práci s dětmi s NKS a OKS, vymezíme si i pojmy integrace a inkluze, jež s tématem úzce souvisejí apod.

Praktická část zahrnuje dotazníkové šetření s následným vyhodnocením sebraných dat a potvrzením či naopak vyvrácením vstupních předpokladů.

[1] Zřetel se v diplomové práci klade pouze na vědní obory, které s tématem a problematikou NKS a OKS

1 Společnost a komunikace

Společnost a komunikace představují dvě na sobě závislé entity, jež od sebe nelze oddělit. V samotném úvodu záměrně předkládáme tvrzení, o kterém by bylo možné polemizovat a někteří by jej mohli jistě i vyvrátit. Jelikož to, jak silná je, či není a zda vůbec existuje závislost mezi oběma pojmy a především jejich obsahem a skutečnostmi, které zastupují, je v současné době velice obtížně postihnutelné, zvláště s ohledem na výklad těchto pojmů. Ty nyní zasahují do rozličných vědních oborů, důsledkem čehož dochází k novým interpretacím a přenášení původního významu pojmů. Takto stroze vyřčené tvrzení, musí být v dnešní době podloženo argumentací s odkazem k oboru (oborům), v nichž s pojmy pracujeme.

Jak jsme již naznačili, oba dva termíny jsou natolik obecné, že je skutečně lze interpretovat, vysvětlovat a nahlížet z různých úhlů, ať už odborných, či laických, bez nutnosti uvažovat o nich ve vzájemném vztahu a souvislostech. Samotné vymezení pojmů (společnost, komunikace) tak, aby obsáhlo celou podstatu, je v současnosti opravdu velice problematické, ne-li zcela nemožné.

V našem případě výrok o vzájemné závislosti vychází z obecné platnosti a koncepce fungování jedince ve společnosti. Osvojení si jazyka (především mateřského) a dalších forem komunikace je základem pro úspěšný proces socializace. Čili uvažujeme o pojmech společnost a komunikace v rámci sociologie a lingvistiky. Kde vzájemný vztah mezi oběma pojmy je zřetelný a neoddiskutovatelný. Pro potřeby této práce by bylo velice zavádějící zabývat se problematikou komunikace bez vztahu ke společnosti a opačně. V kontextu a s ohledem na problematiku, kterou chceme postihnout, bude spojení společnost a komunikace stěžejní.

Definice dle Velkého sociologického slovníku zní takto: *„společnost - v nejširším slova smyslu synonymum pro lidstvo jako celek, lidský rod, pro největší společenskou skupinu, k níž jedinec může náležet. (...) v nejužším smyslu soubor osob žijících ve skupinách, jež jsou vzájemně propojeny, na společném, vymezeném a ohraničeném teritoriu kontrolovaném politickou mocí, sdílejících základní společné hodnoty, řídících se týmiž základními normami a chovajících se podle ustálených kulturních vzorů.“* (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1194) Dále se však připouští, že moderní sociologie se při definování společnosti drží zpátky a zcela záměrně je v různých

monografiích, publikacích, statích apod. společnost jako pojem opomíjen, respektive autoři se vyhýbají jednoznačnému vymezení, jelikož jej není zapotřebí. Vždy je důležité termín společnost vztáhnout k problematice, kterou se chceme zabývat. O tom, že pojem společnost je velmi těžce uchopitelný hovoří i Keller, který společnost v kontextu obecné sociologie vnímá jako: *„(…) souhrn individuí jednajících s ohledem na jednání druhých, a to v určitém historickém, prostorovém, kulturním a sociálním kontextu, jehož parametry mohou svým jednáním ovlivňovat jen částečně.“* Uvádí obecně platné oborové skutečnosti, zároveň však vystupuje s tvrzením, že: *„(…) Společnost ve skutečnosti neexistuje,(…) vyskytují se pouze jednotliví lidé se svými zájmy a svým konkrétním jednáním.“* (Keller, 1997, s. 11)

Naše obhajoba vazby mezi komunikací a společností pak vypadá takto. Společnost, pokud ji chápeme jako společenství jedinců provázaných mezilidskými vztahy, by podobu a stav těchto vztahů nemohla naplnit bez použití komunikace v jakékoli její formě, podobě. Komunikace mezi lidmi, neboli lidská komunikace, je předpokladem pro tvoření fungující společnosti. Veškeré dění ve společnosti je na komunikaci založeno, komunikace de facto společnost utváří. Bez schopnosti komunikace, pokud budeme o komunikaci hovořit v jejím nejobecnějším smyslu jako o schopnosti dorozumívání se, by společnost nemohla prakticky vůbec fungovat, rozvíjet se atd.

O komunikaci bylo napsáno nepřeberné množství odborné literatury, zasahuje a provází veškeré lidské počínání, díky tomu se na ni odborníci z různých vědních odvětví dívají různě a vysvětlují ji především s ohledem na diskurs svého oboru. Definice komunikace se přetváří, upravují, doplňují tak, jak si v dané chvíli společnost žádá. Například od dob masivního nástupu nových informačních technologií komunikace dostává zcela jiný, širší rozměr a podat jedinou a jednoznačnou definici komunikace, která by v sobě zahrnovala rozličná hlediska a obsáhla všechny důležité aspekty, jež jsou s tímto pojmem spojeny, je v současnosti již zcela nemožné (podobně jako v případě termínu společnost), navzdory tomu si tuto ambici některé teorie kladou, viz níže teorie společenské komunikace, která přímo vybízí k pojednání o společnosti a komunikaci z různých úhlů pohledu v co největším rozsahu.

Ať už jsou naše záměry při studiu komunikace, potažmo společnosti jakékoli, vždy je důležité dívat se na komunikaci a hovořit o ní v kontextu problematiky, kterou chceme

postihnout, aby nedocházelo například k terminologickým nepřesnostem a dezinterpretacím.

V našem případě pro nás bude stěžejní pojetí komunikace předních sociologů, lingvistů pedagogů, speciálních pedagogů a logopedů, kteří jsou nejčastěji citovanými autory, co se týče problematiky lidské komunikace a jejího vztahu k fungování jedince ve společnosti za předpokladu, že je komunikační schopnost jedince v určité jazykové rovině (rovinách) narušena či omezena.

Svůj pohled tedy v následujících kapitolách zúžíme na poznatky o komunikaci z oblastí lingvistiky, psychologie, pedagogiky, logopedie a do značné míry i sociologie, které přímo ve větší, či menší míře s problematikou NKS a OKS souvisí. Zejména NKS byla vždy vnímána jako problém, který řeší výhradně logopedie, s postupem doby a narůstajícím množstvím případů, kdy narušení ovlivňuje kvalitu života a schopnost jedince ve společnosti plnohodnotně obstát, se tento problém rozšířil na zájem odborníků i z jiných, výše zmíněných oborů.

1.1 Komunikace z pohledu sociologie

Ve Velkém sociologickém slovníku nalezneme termín komunikace definovaný takto: *„(…) v širokém smyslu jakýkoliv přenos informace. Na tomto stupni obecnosti popisujeme komunikaci v kategoriích typu: zdroj - příjemce, komunikační kanál, komunikační kód, komunikační šumy atd. Samotný přenos informace ještě nevytváří mezi účastníky vztah mluvčího a adresáta, který je podstatným rysem komunikace v užším smyslu.“* (Velký sociologický slovník, 1996, s. 507) Právě onen vztah mezi mluvčím a adresátem je tím, co jedince ve společnosti formuje a sociální interakce prostřednictvím komunikace výraznou měrou přispívají k plnohodnotnému rozvoji osobnosti člověka, rozvoji jeho sociální inteligence, k posilování společenských vazeb, mezilidských vztahů atd.

1.1.1 Sociální (společenská) komunikace

Odborná veřejnost si vždy byla vědoma nezastupitelné úlohy komunikace v lidském životě. Proto se napříč staletími, zejména pak ve 20. století, o komunikaci začíná hovořit systematičtěji a vznikají první teorie postavené ryze na vědeckém základě. Vzniká tak teorie komunikace (communication theory). Můžeme ji chápat jako obecný rámec, který zkoumá, analyzuje, hodnotí, objasňuje, pracuje s jednotlivými aspekty komunikace. Mezi nejzkoumanější patří aspekty sociologické, pedagogické, umělecké, lingvistické, zvláště povahy kvalitativní na rozdíl například od teorie informace[2], jež pracuje především s měřitelnými kvantitativními atributy komunikace. Teorie komunikace se ve svém zárodku s teorií informace značně kryje. Dodnes jsou obě teorie provázané a striktně se neoddělují, naopak koexistují a doplňují se, jelikož předmět zájmu obou je značně široký a v jistých ohledech sobě si podobný.[3]

Samotná teorie společenské komunikace[4], která do určité míry z obecné teorie komunikace vychází a zaměřuje se především na sociologické aspekty komunikace, je

[2] Počátky vědeckého zájmu o komunikaci souvisí s tzv. teorií informace. Teorie informace dala vzniknout mnohým dalším, které se od původního matematického šetření a měření přesouvají do oblasti zájmu zmíněné lingvistiky, či sociologie, což sebou nese i změnu metod a přístupů, kterých se při studiu komunikace používá.

[3] srov. KRÁMSKÝ, J. Teorie sdělné promluvy, *Slovo a slovesnost*. 1959

[4] Sociologové s termínem sociální komunikace pracují na dvou úrovních. Je vnímána čistě jako proces, který naplňuje obecný cíl komunikace, tedy přenos informací mezi účastníky komunikace a následné sdílení těchto informací, ale také jako teorie (vědní obor), kdy se komunikace stává předmětem

teorií v užším smyslu. Začala se formovat až od 70. let minulého století. V této době můžeme sledovat první snahy o vymezení společenské komunikace jakožto vědního oboru. V českém prostředí se o její rozvoj nejvíce zasadil Václav Lamser[5], přední český sociolog 2. poloviny 20. století. Lamser uvádí: *„Společenská (sociální) komunikace je sdělování (přenos informací či výměna významů) v rámci společenského (sociálního) kontaktu (doteku).“* (Lamser, 1969, s. 9) Teorie sociální (společenské) komunikace je syntézou poznatků z oblasti sociologie, historie, ekonomie, lingvistiky, psychologie aj. Nesmíme ani opomenout v dnešní době stále sílící potřebu a důležitost informačních technologií v životě člověka, proto i například kybernetika má v této teorii své důležité místo. Díky pohledu na společenskou komunikaci z různých úhlů, které pak společně vytvářejí onu teorii, je možné vidět, že pokud se dnes bavíme o společnosti a komunikaci, nelze se vyhnout mezioborovým přesahům a souvislostem.

Sociální komunikace vypovídá mnohé nejen o významech a záměrech předávaných a sdílených informací, ale také o člověku samém. *„(...) mnohostranně je zkoumána zejména struktura komunikující osobnosti. (...) Jde o okolnosti a předpoklady, kterými je osoba při vstupu do komunikační struktury „vybavena“ po stránce společenské příslušnosti, z hlediska motivů, které ji ke komunikaci vedou, z hlediska informací, se kterými do komunikačního aktu vstupuje, atd.“* (Kořenský, 1971) Případné deficity a narušení v jakékoli z výše uvedených sfér se v komunikaci většinou odrazí negativně (pokud nejsou záměrným ozvláštněním komunikace), znemožňují například mluvčímu naplnit záměr a cíle komunikace, ovlivňují užití jazyka jako takového (zvláště při verbální komunikaci) apod. Velmi důležité je v tomto ohledu již od dětství člověka formovat a učit jej sociální inteligenci. Na druhé straně jde o druh inteligence, který lze rozvíjet po celý život, proto případné nedostatky způsobené například nepodnětným prostředím, či absencí motivace, lze i v pozdějších letech, pokud ne zcela odstranit, alespoň eliminovat.

zkoumání, ustavují se pravidla a struktury, na základě nichž se o sociální komunikaci uvažuje. (srov. Velký sociologický slovník, 1996, s. 510)

[5] Doc. PhDr. Václav Lamser, Csc. - český sociolog, kterého nejvíce proslavily jeho práce z období 2. poloviny 60. let 20. století. V 60. letech působil v Sociologickém ústavu ČSAV, kde se nejvíce věnoval aplikované sociologii a rozpracovával metodologii sociologického výzkumu, zkoumal též nové techniky, které by mohly přispět k vyšší efektivitě sociologických výzkumů.

1.1.1.1 Typy a druhy sociální komunikace[6]

Je velice obtížné jednoznačně vymezit, co je druhem, typem, rovinou či formou komunikace. Každý autor pod pojem typ, druh, forma zahrnuje jinou oblast dané problematiky. Je to dáno tím, že mezi slovy panuje výrazná synonymie, a tudíž i snadná zaměnitelnost jednoho za druhé. Jak jsme již řekli, sociální komunikací a komunikací obecně se zabývají rozličné vědní obory, důsledkem je pak častá terminologická nepřesnost nejen mezi obory, ale též uvnitř jednotlivých vědních odvětví. Je nutné však podotknout, že na obsahovou stránku věci to nemá žádný vliv, podstata se nevytrácí, čili jde o věc ryze formálního charakteru, která je v našem případě, a s ohledem na to, že zde chceme pracovat hlavně s významovým obsahem předkládaných teorií a definic, spíše zanedbatelná. I přes to pokládáme za důležité vymezit, co pod jednotlivými označeními jako je druh, typ, forma komunikace v této práci míníme.

Druhy sociální komunikace

Druhy zde myslíme specifické případy sociální komunikace.[7] V tomto smyslu chápeme sociální komunikaci jako obecný rámec, ve kterém dochází k sociálním interakcím. Teprve v konkrétním prostředí, situaci, s konkrétními účastníky komunikace, kteří jsou v pozicích, kdy zastávají určité sociální role, se pak bavíme například o komunikaci pedagogické, managerské, podnikové, politické aj. Mezi těmito jednotlivými druhy komunikace se pak například hledají různé odlišnosti, nuance, specifika.

To, co je pro všechny druhy shodné, většinou pramení právě z obecného konceptu sociální komunikace. Tedy, u každého se klade důraz na vztah účastníků komunikace, na smysl a míru naplnění sociální interakce v konkrétní situaci, jíž bylo, nebo naopak nebylo, prostřednictvím komunikace dosaženo, hodnotí se schopnost komunikace ve

[6] Práce si neklade za cíl podat úplný výčet jednotlivých druhů, typů či forem komunikace. Není to v rámci rozsahu diplomové práce ani možné, jelikož problematika komunikace je natolik obecné téma, tudíž i při bližší specifikaci je záběr předmětů zkoumání, které se k ní vztahují, stále velice široký. Snahou je zaměřit se pouze na konkrétní typy a druhy, které se přímo dotýkají tématu práce. Pojednání o typech a druzích komunikace, které s prací přímo nesouvisejí, byť je lze klást na stejnou významovou úroveň a nelze jim v obecném konceptu sociální komunikace upřít stejnou důležitost, by v našem případě bylo nadbytečné. Teoretická východiska jsou zde předkládaná v takovém rozsahu a míře, v jaké se poté odráží v části praktické.

[7] O specifických případech sociální komunikace lze hovořit i jako o druzích, ale v mnohých publikacích se setkáme i s označením formy sociální komunikace. Pokud uvažujeme o sociální komunikaci v užším smyslu, jak tomu bude i v našem případě dále například při popisu pedagogické komunikace, je lepší pracovat s pojmem druh, jelikož formou zde budeme označovat možnosti, jak lze komunikovat napříč jednotlivými specifickými případy komunikace. Zjednodušeně lze říci, CO je pro nás druhem komunikace, a JAK (způsoby komunikace) formou.

vztahu k sociální roli, kterou dotyčný v interakci zastává apod. Vše výše zmíněné se vždy zkoumá s ohledem na prostředí, kde se interakce odehrává a na záměr, který interakce má naplnit. Z obecné roviny uvažování o sociální komunikaci tak přecházíme ke konkrétnímu druhu sociální komunikace a odhalujeme principy, na kterých jsou jednotlivé druhy komunikace postaveny.

Často se k jednotlivým druhům sociální komunikace váží pojmy jako je kultura, hierarchie, klima apod. Je to naprosto přirozené a není od věci (pokud detailněji zkoumáme jednotlivé druhy sociální komunikace) nahlížet problém v širším kontextu. Zvláště právě kultura a prostředí, kde se komunikace odehrává, nám o samotné komunikaci mnohé napoví. Čím větší máme o dané kultuře povědomí, známe její pravidla, zvyky, vzorce chování, historii, v ideálním případě jsme její součástí, tím snáze můžeme například některé aspekty objevující se v komunikaci dopředu odhadnout, snáze zanalyzovat, jsme schopni vnímat vývoj komunikace v čase atp.[8]

Stejné je to se znalostí prostředí, v němž ke komunikaci dochází. Jinak se bude jedinec projevovat (ať už verbálně, či neverbálně) ve svém přirozeném prostředí, kterým je často rodina, společenství přátel a blízkých, než v prostředí, které je pro něj nové, neznámé (nepřirozené), v prostředí, kde jsou nastavena například jiná pravidla, jiné zvyky, jiné způsoby chování, než na které je dotyčný zvyklý. Tím, že se jedinec adaptuje na nové podmínky, které vstup do nových prostředí způsobuje, mění se často i způsob vyjadřování, sebeprezentace, dochází k vědomým změnám, které se po čase stávají zcela automatickými. V oblasti komunikace tak člověk má možnost obohatit svůj projev a vytvořit i několik jazykových (komunikačních) rejstříků, které pak v konkrétních situacích používá. Sociálně zdatnému jedinci[9] pak většinou nečiní žádné potíže volit vhodně jednotlivé rejstříky a případně je měnit v závislosti na prostředí, v němž se v danou chvíli nachází.

Z výše zmíněného výčtu různých druhů sociální komunikace nás dále bude zajímat výhradně komunikace pedagogická, které věnujeme samostatnou kapitolu.

[8] V této souvislosti si však můžeme položit i otázku, do jaké míry jsme schopni si případná specifika komunikace v kultuře, jíž jsme součástí plně uvědomovat. Někteří by mohli namítnout, že právě naopak pohled zvenčí může daleko snáze a možná i lépe odhalit případné odlišnosti, chceme-li zvláštnosti a specifika jednotlivých druhů komunikace postihnout. V každém případě, jsou oba dva pohledy důležité a nestojí proti sobě, naopak někdy i subjektivní poznatky a prožitky se s těmi objektivizujícími velice dobře doplňují a celý koncept tak vzájemně obohacují.

[9] Sociálně zdatný jedinec je nadán dovednostmi, které jej činí schopným sociální komunikace, navazovat společenské vztahy, řešit účinně konflikty, spolupracovat apod.

Typ sociální komunikace

Již v úvodu kapitoly jsme hovořili o sociální interakci jakožto jádru veškerého společenského dění a formování společnosti. Komunikace je jedním, nikoli jediným, z prostředků interakce mezi lidmi, jde však o prostředek, jehož význam a důležitost nelze nikterak nahradit, proto se na ni klade velký důraz, ať už se jedná o samotné studium komunikace, či její formování a rozvoj v podobě komunikační výchovy na školách, případně jiných vzdělávacích institucí. Se sociální interakcí pak souvisí i rozdělení sociální komunikace na tři typy (kategorie), kritériem rozdělení je v tomto případě již zmíněný vztah účastníků komunikace:

1. intrapersonální komunikace - zde je vyjádřen vztah člověka vůči sobě samému
2. interpersonální komunikace - jde většinou o tzv. dialog, komunikace postavena na interakci dvou a více lidí
3. veřejná komunikace (Velký sociologický slovník, 1996, s. 510 - 511)

Obecně lze říci, že nejvíce se při sociální interakci klade důraz na interpersonální komunikaci, kde například uvažujeme o možnostech a formách dialogu, analyzujeme promluvy, případně i chování, jednotlivých mluvčích apod. V případě NKS či OKS se v souvislosti s interpersonální komunikací uvažuje nejčastěji například o komunikačních bariérách, které se mezi mluvčím a adresátem zákonitě tvoří. Tyto bariéry si však jedinec může tvořit i sám v sobě, na což se mnohdy zapomíná. Pokud však komunikační schopnost chceme rozvíjet a napomáhat ke zlepšení u jedinců s řečovým postižením[10] (narušením), je intrapersonální komunikace tou, na níž by měl být kladen, pokud ne největší, tak alespoň stejně velký důraz jako na další dva zde zmíněné typy.

Bez ohledu na to, zda člověk trpí určitou formou NKS, či je vlivem například nepodnětného prostředí jeho komunikační schopnost omezena, hraje u intrapersonální komunikace důležitou roli psychika jedince a jeho vnitřní prožívání. Pokud se setkáme s psychicky nevyrovnanou osobností, je velice pravděpodobné, že i jeho komunikace se sebou samým bude těžce čitelná jak pro něho samotného, tak i pro okolí, což se

[10] V současné době je žák s NKS považován za žáka zdravotně postiženého. V mnohých případech je řečové omezení či postižení u žáka navázáno na jiný druh zdravotního či mentálního postižení, není však výjimkou, že NKS je poruchou sama o sobě, respektive je dominujícím onemocněním.

většinou dále a zřetelněji projeví i v komunikaci interpersonální, potažmo veřejné. Pokud tedy chceme odhalit a zkoumat vztah člověka vůči sobě samému ať už obecně, či skrze komunikaci, je důležité mít alespoň základní povědomí a znalosti z oboru psychologie. Na rozdíl od interpersonální komunikace, kde vztah účastníků komunikace je většinou na první pohled patrný a při bližším zkoumání jsme schopni odhalit například i záměr či důvody komunikace a dále i její případné důsledky, je u intrapersonální komunikace důležité s jedincem pracovat delší dobu a postupně odhalovat možné problémy v komunikaci, které mohou pramenit právě i ze špatného vztahu k sobě samému.

Z jiného pohledu jsou za další dva typy považovány verbální a neverbální komunikace, jde o dělení dle užitých prostředků. Zde jsou odborníci veskrze jednotní. Jelikož prostředky, kterých jedinci využívají při komunikaci, jsou v případě jednotlivých druhů totožné, často poté záleží, v jaké míře a poměru se jich v konkrétních případech sociální komunikace používá. Je mnoho publikací, které se zabývají výhradně problematikou verbální a neverbální komunikace[11]. Například Křivohlavý ve své publikaci zevrubně popisuje tyto dva typy a uvádí ještě další, třetí možnost, jak komunikovat. Vedle slovní a mimoslovní komunikace, zdůrazňuje důležitost tzv. komunikace činy. *„Pohledem i tónem hlasu nám druzí lidé říkají mnoho, co doplňuje jejich slovní projev. To nejzávažnější však sdělují tím, co dělají - činy. Přesněji tím, jaký hodnotový dopad má čin na nás. (...) řada činů se obejde beze slov. Tyto činy jsou srozumitelným sdělením často nejzávažnějších rozhodnutí v mezilidském styku. Na druhé straně ale platí, že mnohá naše slovní sdělení mají též svou hodnotovou stránku - jsou činem.“* (Křivohlavý, 1988, str. 18-19) Veškeré své pojednání vztahuje autor k sociálním interakcím a tomu, jak jednotlivé komunikační prostředky ovlivňují sociální styk jedinců neboli aktérů komunikace.

Člověk by se měl naučit ovládat všechny způsoby komunikace a sdělování, osvojit si je, umět je kombinovat a vhodně jich v sociálních interakcích používat. Umět své sdělení přizpůsobit aktuální situaci, ostatním účastníkům komunikace apod. Zde je třeba zmínit

[11] V současnosti se vede mnoho diskusí například o důležitosti jednotlivých prostředků v komunikaci, jedním z výzkumů, ke kterému se široká veřejnost hlásí, jakožto k potvrzení hypotézy o dominantním postavení neverbálního sdělování v komunikaci, je tvz. Mehrabianův model. Studie, které se v této oblasti provádějí, ukazují, že mimoslovní komunikace je ve vyjadřování se často důležitější, než samotný mluvní akt. Výzkumy se v oblasti této problematiky většinou zabývají výhradně zkoumáním slovních a mimoslovních prostředků při interpersonální komunikaci.

fakt, že od sebe nelze striktně jednotlivé způsoby sdělení oddělovat, byť mohou samostatně fungovat. Avšak v případě verbální komunikace, to neplatí bezvýhradně *„Jedním z nejdůležitějších zjištění v oblasti sociální interakce je fakt, že verbální interakce se bez podpory neverbální komunikace prakticky neobejde.“* (Argyle In Černý, 2012, s. 36) Podpora je tím větší, čím větší jsou komunikační omezení v oblasti verbálního vyjadřování. Nejde však o žádné nové zjištění, to, že jsou obě složky vzájemně propojené a ovlivňují se, dokázaly výzkumy již v 2. pol. 20. století.

1.1.2 Komunikace a socializace

Socializace je *„postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování.“* Nakonečný dále uvádí jednotlivé aspekty socializace: *„1. Osvojení základních kulturních návyků, 2. Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci, 3 Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace, 4. Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace, 5. Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví, 6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách, 7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování.“* (Nakonečný, 1997, s. 317-318) Nelze jednoznačně určit, či procentuálně vyjádřit jakou měrou přispívá komunikační schopnost k procesu socializace. Její důležitost je však neoddiskutovatelná a významná. Komunikace je prostředkem, který nás od narození spojuje s okolním světem prostřednictvím neverbálních, verbálních a později i konkrétních řečových projevů. To, co si jedinec osvojí v průběhu primární socializace, je pak umocněno a rozvinuto socializací sekundární (odborná literatura hovoří dále i o socializaci terciární, která se uplatňuje až v dospělosti). V momentě, kdy si člověk osvojí komunikační dovednosti, je na dobré cestě tyto dovednosti v průběhu svého života stále zdokonalovat a adekvátně jich v životě využívat. Stejně, jako je socializace celoživotní proces, tak ani komunikační schopnosti nemají limity a vždy je možné určitou oblast i v tomto směru rozvíjet a pracovat na jejím zdokonalování.

Mnohdy si důležitost komunikace v běžném styku s ostatními lidmi ani neuvědomujeme. Ve většině případů je však komunikace v oblasti sociálních styků tím nejdůležitějším, co lidi spojuje. V případě, že proces socializace je v jakékoli jeho fázi omezen, narušen, či chybí důležité stimulační podněty, které vedou k rozvoji osobnosti

jedince, dochází k narušení kontinuity v samotném jejím vývoji, což se může projevit v jakékoli složce lidské osobnosti, komunikační schopnosti nevyjímaje.

Právě ony stimulační podněty jsou v současnosti často diskutované v souvislosti s dětským a obecně lidským komunikačním projevem[12]. Respektive omezení podnětů se neblaze projevuje v jednotlivých aspektech vývoje dítěte (člověka). Nahrává tomu tzv. věk informačních technologií, a s tím související odcizení se mezi lidmi navzájem. Všichni jsou si vědomi toho, že komunikaci face to face nelze ničím nahradit, stále se však od této podoby komunikace vzdalujeme a nahrazujeme ji kontaktem nepřímým, v současné době nejčastěji prostřednictvím mobilních telefonů, počítačů apod., nejen že tyto informační technologie jsou zcela oproštěny od emocí, které vyjadřujeme a jsou podstatnou součástí komunikačního sdělení, potažmo celého procesu socializace, ale současně se omezuje i verbální projev a jazykový projev obecně, postrádáme schopnosti rétorické, schopnost smysluplné argumentace a vyjádření samotné myšlenky, problém činí i slovní popis nebo hlasitá četba. Tuto skutečnost potvrzuje i Bednář, předseda asociace logopedů ve školství, v rozhovoru pro Učitelské noviny, kde se vyjadřuje k příčinám zhoršené komunikační schopnosti dětí: *„(…) rodiče dost často nevěnují včas dostatečnou pozornost tomu, jak děti mluví, často pozorujeme jejich menší ochotu trpělivě s dětmi komunikovat, je patrné výrazné pracovní zatížení rodičů, kteří mají na své děti stále méně času. Totéž, co jsem říkal na adresu rodičů, ale platí dnes ve velké části i na prarodiče. Žijeme v době, kdy ani prarodiče se nemohou svým vnoučatům věnovat tak, jak bylo dříve zvykem, protože jsou také stále ekonomicky činní. Svůj vliv má bezpochyby i skutečnost, že děti patří do počítačové generace, že komunikace na sociálních sítích a prostřednictvím mobilů výrazně negativně ovlivňuje jejich schopnost hovořit a vyjadřovat se.“* (Bednář In Švancar, 2013) Pokud tento problém není v době primární socializace zcela podchycen a napraven ať už vlastní iniciativou rodičů, později též prostřednictvím pedagogů, případně logopedů, je možné uvažovat o tom, že takto špatně či nedostatečně komunikačně vybavené dítě se ve společnosti nemusí umět prosadit, respektive prosadit se za pomoci verbálních komunikačních prostředků může být výrazně ztížen.

[12] Nejde však jen o komunikační a řečové dovednosti, například i jemná motorika činí dnešním dětem velké potíže, které se v průběhu vývoje těžce napravují a často jsou příčinou dalších problémů, jež se odhalí většinou záhy po nástupu dítěte do základní školy, jelikož rozvoj motoriky přímo souvisí například s rozvojem vnímání.

1.2 Komunikace z pohledu lingvistiky

Pro potřeby práce se v této kapitole zaměříme výhradně na prostředky slovní, jazykové. Bude nás zajímat jazyk a řeč, jejich postavení nejen v rámci sociologie a lingvistiky, ale především v rámci problematiky NKS a OKS. Jelikož komunikace je v lingvistickém pojetí vymezována, spíše nežli sama o sobě, skrze termíny jazyk a řeč a prostředky, pomocí nichž se naplňuje její základní smysl, tedy dorozumívání.

1.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je typem komunikace, v níž se nejvíce odráží její lingvistické pojetí, jelikož prostředkem naplňování komunikačních cílů a aktů je v případě verbální komunikace právě řeč a jazyk. Ačkoli se problém odlišné komunikační schopnosti může pojit i s deficity v jiných oblastech rozvoje osobnosti, je verbální komunikace oblastí, která je zasažena vždy, jelikož v případě NKS i OKS je postižen řečový a jazykový aparát. Je obecně známo, a výše jsme i uvedli, že verbální komunikace je pouze jeden z možných způsobů jak komunikovat, často sama o sobě v rámci komunikačního aktu ani nestojí, je pouze jednou ze složek, jež tvoří celý komplex dorozumívání a sdělování. Aby naše sdělení či příjem informace byl úplný, je zapotřebí i dalších komunikačních prostředků. Šafářová uvádí, že prostřednictvím verbální komunikace lze svěřit (vnímat) pouze *„(…) část informace, která je předávána pomocí slov. Slovní vyjádření má velkou výhodu v tom, že může být předáváno zprostředkovaně a to jak ve zvukové podobě (magnetofonový záznam), tak v podobě psané (kniha).“* (Šafářová In Pavlovská, 2004, s. 6) Nezřídka se proto stává, že pokud se objeví narušení v mluvené řeči, pak i v řeči psané se toto narušení v určité míře projeví.

1.2.2 Lingvistika, pohled na jazyk a řeč

„Lingvistika (jazykověda) - věda o jazyce; vědecké zkoumání jazyka, jeho užívání i vývojových zákonitostí, jeho vztahu k mimojazykové skutečnosti (k myšlení a životu společnosti) i vzájemného poměru jazyků." (Král, 1972, s. 468) Stejně jako každá věda i lingvistika vychází ve svém uvažování o jazyce z určité struktury. O strukturalismu v lingvistice hovoříme od dob jazykovědného bádání F. de Saussurea[13] na počátku 20. století. O systémovém a znakovém charakteru hovoří i Černý a dodává: *„Jazyk je univerzální dorozumívací prostředek celospolečenské povahy, nástroj myšlení a prostředek sloužící k ukládání lidských zkušeností a k rozvíjení národních kulturních tradic."* (Černý, 1996, s. 17) Obě dvě definice dávají do souvislosti jazyk a myšlení, což má své opodstatnění. Vazbami mezi myslí a jazykem se intenzivně začali zabývat vědci od konce 20. století. Avšak již v polovině 20. století zájem o lidskou mysl v odborných kruzích natolik vzrostl, že se postupně začaly profilovat nově tzv. kognitivní vědy[14], které se myšlením zabývají v kontextu rozličných vědních oborů, lingvistika proto v tomto případě nebyla výjimkou, zvláště s ohledem na fakt, že studium kognice se již ve svých počátcích bez jazykovědných teorií neobešlo.

V dalším období, a zvláště na konci století, se pak vyprofilovalo nové odvětví na pomezí kognitivní vědy a lingvistiky, tedy kognitivní lingvistika[15], která se de facto od obecné lingvistiky zcela oddělila a její předmět zkoumání se značně zúžil a změnil ve smyslu nového pohledu na pojetí jazyka. Při studiu kognice ve smyslu lingvistickém je jazyk definován jako: *„(…) specifický výkon lidské mysli a jako mentální systém znalostí integrovaný do celku kognice."* (Schwarzová, 2009, s. 31) Přístup k jazyku z pohledu kognitivní lingvistiky je mnohými označován za „transdisciplinární", snaží se především na základě zkoumání podoby jazyka vyvodit v přímé souvislosti i podobu

[13] Ferdinand de Saussure byl jazykovědcem, zakladatelem strukturalismu v lingvistice. V knize *Kurs obecné lingvistiky* je předložena jeho koncepce jazyka jako systému (langue) a jeho realizace (parole).

[14] Cílem kognitivní vědy je: *„(…) komparativní či zobecňující přístup, pro nějž je přirozené myšlení stejně zajímavé jako umělé „myšlení" (realizované například počítačem). Rovněž jí nejde (či nemělo by jít) jen o kognitivní procesy v užším slova smyslu (vnímání, učení, usuzování), ale i o další komponenty mysli jako je cílené jednání, paměť, komunikace, kreativní činnost, intencionalita, vůle, emoce, vědomí i nevědomí. "* (Havel, 2000)

[15] Kognitivní lingvistika stojí v protikladu ke generativní gramatice, jejímž autorem je Naom Chomsky. Nejde však o teorie, kdy by jedna překonávala druhou, jde spíše o úhel pohledu na jazyk v procesu kognice. Proti sobě tak stojí chápání jazyka a důležitosti jeho formy a významu.
Ačkoli nám kognitivní lingvistika může přijít tématu práce značně vzdálená. Opak je pravdou. Kognitivní přístupy se v posledních letech začínají postupně uplatňovat zejména v rámci logopedické intervence, potažmo i psychoterapií u některých typů NKS.

myšlení, čili jazyk má z pohledu kognitivní lingvistiky výpovědní hodnotu i o samotné mysli. (V této souvislosti by pak bylo možné například zkoumat vztahy mezi omezenými jazykovými kódy u lidí s nízkým sociálním statusem a tím, jak se toto omezení promítá do schopnosti jejich myšlení a naopak). Podobně bychom mohli uvažovat i o řeči, která je s kognitivními procesy taktéž provázána[16]. V této souvislosti se pak mluví i o tzv. řečové činnosti. Teorie řečové činnosti, na rozdíl od jazyka, jakožto systému, jenž lze zkoumat izolovaně, *„(...) nahlíží na komunikační proces jako na celek, v němž zkoumá percepci a produkci řeči a okolnosti komunikačního procesu.“* (Černý, 1996, s. 365)

Pokud se však přidržíme ryze obecného lingvistického pojetí, pak je jazyk: *„systém sloužící především jako základní prostředek lidské komunikace. (...) Jazyk je takto v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv.“* (Čermák, 2011, s. 13) Řeč je pak konkrétní realizací tohoto systému a jako celek ji tedy vnímáme ve smyslu parole. V obecném pojetí bychom mohli i mezi řečí a promluvou udělat pomyslné rovnítko. Z lingvistického hlediska se však na promluvu díváme jako na pouhou jednotku řeči[17], neboli mluvený text.

1.2.3 Sociolingvistika

Sociolingvistiku v této práci vnímáme jako teoretické východisko zvláště s ohledem na problematiku OKS, která do jisté míry odráží vztah společnosti a jazyka. Pokládáme za příhodné proto věnovat této disciplíně samostatnou podkapitolu.

Již samotný název napovídá, že jde o hraniční disciplínu na pomezí sociologie a lingvistiky. Kraus v článku o předmětu sociolingvistiky charakterizuje sociolingvistické zkoumání takto: *„(...) osou sociolingvistiky je vzájemná souvislost struktury jazyka a struktury společnosti a odtud vyplývající obsahová příbuznost jazykovědy a sociologie. Předmět sociolingvistiky se mění podle toho, z kterého pólu vztahu vycházíme.“* (Kraus, 1969).

[16] srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 1976
[17] srov. HRBÁČEK, J. Promluva, *Naše řeč*. 2003

Pokud se vrátíme ještě k zájmu o jazyk z předešlé kapitoly, ze sociologického hlediska lze jazyk definovat takto: *„(...) typický společenský jev, typický normotvorný systém a společenská instituce. Jazyk odráží hodnotové systémy a sám je významnou kulturní hodnotou. (...) mírní sociální tenze.“* (Velký sociologický slovník, 1996 s. 458)

I sociolingvistika bere za předmět svého zkoumání jazyk, sociologické povahy jsou především úhly pohledu, kterými se na jazyk díváme.

Zjednodušeně by se pak dalo říci, že o tom, zda předmětem zkoumání bude spíše jazyk, nebo společnost rozhoduje, zda za původ případných změn (například ve struktuře a povaze jazyka) považujeme změny společnosti, nebo opačně, zda proměny v životě společnosti jsou příčinou následných změn jazykových.[18] Obecně se však sociolingvistika považuje za pomezní disciplínu lingvistiky a předmětem zkoumání je primárně jazyk, který je formován a ovlivněn společenským a kulturním kontextem. Také ve Velkém sociologickém slovníku se setkáme s tím, že autoři sociolingvistiku považují za disciplínu jazykovědnou. *„Sociolingvistika - subdisciplína lingvistiky, která se zabývá zkoumáním soc. vlivů na jazykový systém, resp. funkčním využitím jazyka v sociální komunikaci.* (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1017)

Historie tohoto oboru sahá až do počátku 19. století[19], o rozvoj a systematické zkoumání se však zasloužili až američtí lingvisté a sociologové v 50. - 60. letech 20. století. Někteří tuto dobu považují za mezník pro vznik tzv. moderní sociolingvistiky. Neústupný americké autory však za zakladatele sociolingvistiky v dnešním smyslu nepovažuje, první náznaky vzniku disciplíny vidí již o několik desetiletí dříve, a to zejména v evropském lingvistickém prostředí. *„Jednotlivé komponenty sociolingvistiky jako rétorika, stylistika nebo dialektologie existovaly na okraji lingvistiky předstrukturalistické i strukturalistické. V Pražském lingvistickém kroužku byly tyto komponenty velmi silné a vedly na začátku 30. let k založení časopisu Slovo a Slovesnost*[20]." (Neústupný, 2002, s. 430) Na druhé straně však sociolingvistice, která se formovala od 60. let právě v amerických kruzích, neupírá, že jde o: "*systém*

[18] Z pohledu sociolingvisitky nemusí jít vždy nutně o určité změny, ty jsou zde uvedeny pouze jako příklad, jelikož vývoj jazyka a společnosti je velice dynamický a právě konkrétní změny a jejich příčiny jsou často zkoumaným jevem. Může jít však i o vzájemný vliv jazyka na společnost a opačně, funkci jazyka, kterou v konkrétním společenství plní apod.

[19] Terminologické ukotvení je záležitostí až poloviny 20. století.

[20] *Slovo a slovesnost* - recenzovaný vědecký časopis věnovaný otázkám teorie a kultury jazyka. Jde o časopis lingvistické a sémiotické povahy.

nejobsáhlejší a teoreticky nejpropracovanější" (Neústupný, 2002, s. 430) Při dělení sociolingvistiky pak i Neústupný (2002) z tohoto systému vychází a uvádí několik proudů, které jsou předmětem zájmů sociolingvistů:

1. Sociolingvistika vztahu jazyka a společnosti
2. Sociolingvistika jazykové variantnosti
3. Sociolingvistika mimogramatických komponentů komunikace
4. Sociolingvistika jazykových problémů

O prvním proudu, tedy vztahu jazyka a společnosti, hovoří spíše okrajově, považuje jej sice za počátek, který umožnil rozvoj sociolingvistiky, jakožto odborné disciplíny, svůj potenciál, dle jeho slov, však nedokázal plně rozvinout[21].
O tomto tvrzení by bylo možné polemizovat. Pro potřeby naší práce, je však právě onen primární vztah jazyk - společnost podstatný a jeho teoretický záběr dostačující. Jelikož do této problematiky spadá i tzv. Bernsteinova teorie jazykových kódů, která bude jedním z východisek pro praktickou část práce.

1.2.4 Jazykové kódy

Pokud hovoříme o jazykových kódech, je s nimi již přes půl století neodmyslitelně spjata osoba Basila Bernsteina. Jeho teorie jazykové socializace je založena na tvrzení, že verbální dovednost jednotlivců se liší v závislosti na jejich sociální příslušnosti. Sociální status žáka a s tím spojený jazykový kód, který si osvojí, pak dává do souvislosti například s žákovou školní úspěšností, či hodnotovou orientací a postoji, které zastává.

Ve své knize *Class, Codes and Control*[22] zevrubně rozpracovává teorii jazykových deficitů způsobených vlivem sociokulturního prostředí a do sociolingvistické

[21] Neústupný dále nespecifikuje to, v jakém směru podle něj zůstal onen potenciál nerozvinut. Je možné, že má na mysli širší paletu témat, která by bylo možné zkoumat a v rámci této oblasti postihnout. Jelikož kvalitu a vysokou odbornost jednotlivých teorií, jež do této základní oblasti sociolingvistiky spadají, nepopírá. Zároveň jde o teorie, které jsou často diskutovány a podléhají již po několik desetiletí kritickým analýzám a polemikám.

[22] Spíše nežli jako o knize se o *Class, Codes and Control* hovoří jako o systematické práci, která vyšla postupně ve čtyřech svazcích mezi lety 1971 - 1990. Téměř dvacetiletá práce je tak syntézou teoretických poznatků z oblasti sociologie, lingvistiky a pedagogiky, které Bernstein podrobil praktické analýze. Na toto rozsáhlé pojednání o sociokulturním postavení jedince a vlivu na jazykovou vybavenost,

terminologie přináší pojmy rozvinutý (propracovaný) a omezený jazykový kód neboli elaborated code a restricted code. Navzdory tomu, že se na jeho teorii pohlíží kriticky[23], je podložena empirickými výzkumy, které jeho teorii podporují a obhajují.

Bernstein své sociologicko-lingvistické výzkumy vztahoval ke školnímu prostředí, o což se v této práci budeme snažit také. Jde o prostředí, kde se velice snadno jednotlivé odchylky od normy dají vysledovat. Zejména pak pedagogové, kteří ve své aprobaci mají mateřštinu a její výuku, tyto odchylky mohou do určité míry korigovat a napomáhat ke zlepšení a rozvoji nejen vyjadřovacích schopností u žáků, kteří právě díky nepodnětnému sociokulturnímu zázemí mívají ve škole problémy a jejich omezené (nerozvinuté) jazykové a komunikační kompetence jsou příčinou následného školního neúspěchu a determinují jejich výkony, což se může negativně projevit i v průběhu dalšího života.

Průcha k Bernsteinovým jazykovým kódům uvádí několik hlavních rysů:

Rozvinutý jazykový kód

- gramatická správnost a logické uspořádání výpovědi (adekvátní pořádek slov)
- složité větné konstrukce (četné a rozvinuté věty vedlejší);
- vysoká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy; zejména „já" a užívání hodnotících specifikujících přídavných jmen a příslovcí

Omezený jazykový kód

- krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; méně složité syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby;
- časté užívání spojovacích a nadbytečných výrazů (např. no tak, prostě, teda);
- malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících předmětovou část vět hlavních;
- omezené užívání příslovcí a přídavných jmen. (Průcha, 2002, s. 127)

Jak lze pozorovat, v Průchově výčtu hlavních rysů jazykových kódů se případné omezení může projevit ve všech jazykových rovinách. Omezení se projevuje

navazují dále práce *Social Class, Language And Communication* a *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*.

[23] Nejvýznamnějším kritikem Bernsteinovy teorie se stal W. Labov, představitel americké větve sociolingvistiky.

i v percepci a zpracování informace, kde zejména u dětí staršího školního věku se již neoperuje pouze na podkladě konkrétních operací. Obecně se v tomto období počítá s tím, že dítě bude schopno operací logického, hypotetického a abstraktního charakteru, čili jeho intelektový a osobnostní vývoj bude směřovat k umění abstraktního myšlení. Pokud má žák deficity v oblasti slovní zásoby a lexikálních významů (deficity v pojmové a pragmatické složce), s vysokou mírou pravděpodobnosti bude takto omezena i jeho schopnost abstraktního myšlení.

1.3 Komunikace z pohledu pedagogiky, speciální pedagogiky

V předešlých kapitolách nás zajímalo, co je komunikace, jak je vnímána v diskursech jednotlivých vědních oborů. Následující kapitola nám komunikaci přestaví nikoli jako předmět zájmu, ale více jako prostředek k dosahování předpokládaných cílů a záměrů. Téma NKS a OKS svým rozsahem nejvíce teoreticky i prakticky rozpracovává speciální pedagogika a logopedie, proto oběma věnujeme samostatné kapitoly.

1.3.1 Pedagogická komunikace

Již v první kapitole jsme se o pedagogické komunikaci zmínili jako o jedné z forem sociální komunikace. Pedagogickou komunikaci lze definovat velmi stručně, přesto výstižně. *„Pedagogická komunikace je disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci a možnostech jejího nácviku a zlepšení.“* (Gavora, 2005, s. 30) Do vzdělávacích a výchovných situací se však člověk dostává v průběhu svého života mnohokrát, nejen v rámci vlastní školní docházky, primárně by výchovnou funkci měly plnit vždy rodiny, touto kompetencí společně s funkcí vzdělávací jsou pak dále nadány rozličné vzdělávací instituce, zájmové kroužky apod.

Někteří proto pojem pedagogická komunikace vnímají jako formu komunikace uplatňující se ve všech prostředích či situacích, které svou podstatou vedou k výchovným či vzdělávacím cílům, byť jen okrajově. Rozšiřuje se tím tak oblast, kterou může pedagogická komunikace zasahovat navzdory skutečnosti, že nejde o pedagogickou komunikaci v pravém smyslu slova. V návaznosti na tento fakt přibývá i samotných aktérů takovéto komunikace, jelikož například sociální role vychovatele a vychovávaného, vzdělavatele a vzdělávaného se může uplatnit nejen ve vztahu dítě - rodič, žák - učitel, ale též v rámci pracovních prostředí a jednotlivých profesí na základě školení, rekvalifikací, odborných kurzů, stáží apod. I přes to, že je zachována podstata pedagogické komunikace, tedy komunikace směřující k výchovným či vzdělávacím cílům, je pak velmi diskutabilní, zda se o pedagogickou komunikaci stále ještě skutečně jedná.

Pojímat takto široce pedagogickou komunikaci by bylo v případě této práce spíše zavádějící, náš zájem proto značně zúžíme. Budeme vycházet z definice, kterou lze chápat jako jakési významové obohacení a zkonkretizování předešlé uvedením zásadního principu příznačného výhradně pro pedagogickou komunikaci. *„Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická."* (Svatoš, 2002, s. 57-58)

Za typické rysy vztahující se výhradně k pedagogické komunikaci, dle Svatošovy definice, lze považovat již zmíněné školní, pedagogické prostředí, které samo o sobě je velmi specifické a svým charakterem nezaměnitelné s jinými, jichž jsou lidé součástí (rodinné prostředí zde s ohledem na zaměření práce ponecháváme stranou). S určitými formami (typy) školního (pedagogického) prostředí se během svého života setká každý člověk[24]. V posledních desetiletích se často v souvislosti se školním prostředím hovoří zvláště o školním, třídním klima[25]. Různé studie a výzkumy dokazují, že klima školy (třídy) výrazně ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces, formuje vztahy všech účastníků tohoto procesu. Obecně školy, jakožto vzdělávací instituce, směřují k větší demokratičnosti, otevřenosti vůči svému okolí, různým podnětům ať už z venčí, či v rámci samotné školy. Na druhé straně je však důležité zmínit, že každá škola má velice individuální profil, proto zde nemohou být uplatňovány obecné návody, jak kýženého klima a pozitivního prostředí dosáhnout. V tomto případě se využívá pouze jakýchsi teoretických vodítek, která k pozitivnímu klima napomáhají. V praxi pak zpravidla každá škola při tvorbě prostředí vychází z konceptu a zaměření školy, případně tradic, na něž se navazuje a k nimž se konkrétní škola hlásí. I přes tyto neměnné, pro školu charakteristické skutečnosti se školní prostředí tvoří v čase. Jde o proces dlouhodobý a nutno podotknout proces nikdy nekončící, stále se vyvíjející a měnící se. Všechny případné změny a koncepce zaměření školy se poté odrážejí ať už pozitivně, či negativně v pedagogické komunikaci.

[24] Nebereme zde v úvahu rozvojové státy, kde vzdělání není vůbec samozřejmostí, jako tomu je ve vyspělých zemích světa. Pro nejchudší regiony není ani hlavním cílem a systém vzdělávání v takovýchto zemích buď naprosto chybí, nebo je na velmi nízké úrovni.

[25] Mylně se někdy tyto dva pojmy (školní klima, třídní klima) zaměňují. V praxi není vždy pravidlem, že kvalita školního klima odpovídá tomu, které panuje v jednotlivých třídách dané školy.

Velkým specifikem jsou též aktéři pedagogické komunikace a zvláště sociální role, jež v rámci komunikace zastávají. Zde se liší názory odborníků na to, kteří účastníci výchovně vzdělávacího procesu se skutečně na pedagogické komunikaci podílejí a kde jde již o jinou formu sociální komunikace a interakce. I zde se lze držet Svatošovy definice a za skutečné aktéry považovat výhradně učitele a žáka (žáky). Dokladem velkého zájmu odborníků nejen o komunikaci mezi žákem a učitelem, ale též o sociální vztahy a jejich kombinace, které se prostřednictvím komunikace utvářejí ve třídě mezi učitelem, žákem (žáky), či celou třídou, může být následující výčet a rozlišení, kdy každý vztah je založen na jiných principech a vyžaduje odlišné přístupy. *„1. učitel - žák, 2. učitel - skupina žáků, 3. učitel - třída, 4. žák - žák, 5. žák - skupina žáků, 6. žák - třída, 7. skupina žáků - skupina žáků, 8. skupina žáků - třída"*(Gavora, 2005, s. 26-27)

Na druhé straně je samozřejmě neoddiskutovatelné a musí se brát v potaz silná role rodičů žáků, která má v pedagogické komunikaci také své místo. Velký vliv na podobu komunikace má i vztah samotného učitele a vedení školy.

Pokud zůstaneme u těch nejdůležitějších aktérů, tedy dítěte a dospělého v sociální roli žák a pedagog, pak pedagogická komunikace *„zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti"* (Leontjev In Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25). Vedle výukových cílů[26] stojí formování osobnosti, zvláště ve smyslu sociálního a individuálního rozvoje jedince jako další záměr, ke kterému by měl učitel při své pedagogické činnosti směřovat. Pedagogická komunikace je pak prostředkem k dosažení tohoto záměru. Každý pedagog by se měl snažit o formování žákovy osobnosti pozitivním směrem. Slouží k tomu jak verbální, tak i neverbální komunikace. O verbální komunikaci jsme se zmínili již v kapitole o lingvistickém pojetí komunikace. Neméně důležitá je však i neverbální komunikace v pedagogické praxi.

[26] Výukové cíle dělíme obecně do tří skupin - kognitivní, afektivní a psychomotorické, každá skupina se zaměřuje na jinou oblast osvojování si různých dovedností, postojů, poznatků apod. Všechny však společně vedou k plnohodnotnému rozvoji žáka.

1.3.2 Neverbální komunikace

Mimoslovní komunikace, jak je též nazývána, je nedílnou součástí komunikace verbální, vzájemně se doplňují, nelze v žádném případě tvrdit, že jedna by byla nadřazena druhé, záleží mnohdy především na konkrétní situaci, dle té se pak člověk rozhoduje, v jakém poměru budou oba typy komunikace užity, informační a sdělnou funkci však dokážou plnit stejnou měrou. *„Mimoslovně si sdělujeme: emoce - pocity, nálady, afekty, zájem o sblížení - navázání intimnějšího styku, snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já, snažíme se záměrně ovlivnit postoje partnera, řídíme chod vzájemného styku.“* (Nelešovská, 2005, s. 47) Sebeprezentace či vyjádření emocí pomocí mimiky, haptiky, kinetiky a dalších nonverbálních prostředků je v určitých situacích daleko výstižnější, než vyjádření slovní. Zejména žákům dělá často problém své pocity slovně popsat a obsáhnout jejich podstatu. U učitelů je pak velkým problémem, že si neuvědomují, jak silně může jejich mimoslovní sebeprezentace a vyjadřování určitých postojů na žáka působit. Učitel by měl komunikaci verbální a neverbální udržovat v rovnováze, vyvarovat se přílišné afektovanosti, která, byť například s dobrým úmyslem, může vyznít spíše kontraproduktivně.

Zvláště u žáků s NKS a OKS je neverbální komunikaci potřeba věnovat zvýšenou pozornost, jelikož v určitém okamžiku může žákovi sdělování verbální cestou působit potíže, proto se raději vyjádří za pomoci jiných prostředků, zejména pak neslovní povahy. Proto by i této formě komunikace měla být věnována ve vyučování pozornost a zvláště v jazykových předmětech (např. za pomoci dramatické výchovy) by měla být rozvíjena tak, aby vhodně verbální komunikaci doplňovala, což je v případě žáků s NKS a OKS velmi žádoucí. DeVito charakterizuje komunikaci jako proces, při němž zapojujeme všechny smysly jak při produkci, tak i percepci, důležité je tedy vnímat činnost všech smyslů, jež konkrétní sdělení či naslouchání doprovázejí. *„Při konverzaci probíhající mezi lidmi hovoříte a naslouchá te (hlasový kanál), ale také gestikulujete a zrakem vnímáte gestikulaci druhého (zrakový kanál). Současně také vysíláte a vnímáte pachové signály (čichový kanál) a často se vzájemně dotýkáte, což je rovněž komunikace (hmatový kanál).“* (DeVito, 2001, s. 26) Žáci s odlišnou komunikační schopností jsou ve většině případů daleko senzitivnější na vše, co a jak směrem k nim vyjádříme (bez ohledu na to, kterým kanálem informaci předáme), proto by se učitelovy

projevy (neverbální i verbální podoby) měly vzájemně doplňovat tak, aby pro žáka byly dobře čitelné.

1.3.3 Specifika v pedagogické komunikaci

Pedagogická komunikace na 2. stupni ZŠ

Pedagogickou komunikaci hodnotíme nejen v obecné rovině jako jednu z forem komunikace sociální, ale můžeme vidět i různé nuance v konkrétních případech a situacích samotné pedagogické komunikace. Velké rozdíly spatříme například v komunikaci na 1. stupni a 2. stupni ZŠ. Komunikační prostředky fungující u dětí mladšího školního věku ve většině případů nelze uplatňovat u dětí staršího školního věku. Bere se velký zřetel na mentální vývoj žáků, zvláště v období dospívání musí být komunikace směrem k žákovi vedena velmi citlivě.

O dítěti na 2. stupni ZŠ hovoříme jako o žákovi staršího školního věku. Starší školní věk je charakterizován jako: *„(…) biologický a sociální mezník. Bývá vymezen roky 12 až 15/16 let. Z hlediska biologického dochází k období biologického dospívání. Sociálním mezníkem je ukončení základní školní docházky.“* (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 45) Pokud budeme hovořit o žákovi jako o pubescentovi, pak se s tímto termínem pojí všechny změny fyziologické i psychické, kterými dítě v tomto období prochází. Zejména psychické rozpoložení žáků je velmi vrtkavé a nestálé, osobnost dítěte se začíná více profilovat, nebo je záměrně potlačena na úkor identifikace s jiným člověkem, či konkrétní sociální skupinou. Ve snaze se prosadit se může dítě začít chovat na hraně normy a své jednání a činy dovádět do extrémních situací. Na jedné straně mluvíme například o nepřiměřené a nepřirozené uzavřenosti se před okolním světem, nebo naopak velké revoltě proti společensky uznávaným pravidlům a zvykům, přehnanému exhibicionismu apod. Je však důležité zmínit, že nemalé procento dospívajících tímto obdobím projde bez větších obtíží, bez výrazných výkyvů psychiky a změn ve svém chování. V této souvislosti velmi záleží na mentální vyspělosti dítěte již před nástupem puberty, rodinném zázemí, sociálních vazbách utvářených se svým okolím a stimulech, které na dítě působí a ovlivňují jej. Dospívání je proto, stejně jako každá životní etapa, procesem velmi individuálním. Není omluvou například pro zkratkovité či útočné chování a jednání žáka, na druhé straně je v tomto období důležitá

učitelova zvýšená empatie, pochopení a v neposlední řadě právě i umění komunikace. Z období mladšího školního věku přetrvávají v dospělých, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu, tendence jednat s ním na úrovni konkrétních jednoduchých modelů a názorných demonstrací. Ptáček a Kuželová upozorňují na to, že v období staršího školního věku je dítě již na podstatně vyšší rozumové úrovni: *„Jedinec v období pubescence již vnímá na úrovni dospělého člověka. Posiluje logické myšlení a paměť, abstraktní myšlení. Jedinec již má hypoteticko-deduktivní schopnosti - dokáže vyvodit závěr z hypotéz a nikoli pouze z reálných pozorování.“*(Ptáček, Kuželová, 2013, s. 45) Proto i komunikace dospělých s dítětem by této skutečnosti měla odpovídat.

Samotná řeč pubescenta má také své specifické znaky *„Řeč začíná být typická tím, že se jejím prostřednictvím jedinec snaží odlišit od mladších věkových kategorií. Objevuje se cizí terminologie, zlepšuje se slovní zásoba, obohacuje se aktivní slovník, významně se projevuje vliv referenční sociální skupiny.“*(Ptáček, Kuželová, 2013, s. 45) Učitelé by měli být nápomocni mimo jiné i v této oblasti, tedy v rozvoji žákových řečových a komunikačních schopností a dovedností. V této souvislosti se nejvíce apeluje na učitele vyučující na školách předměty spadající do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, aby žáky vedli ke správným řečovým návykům, kultivaci řečového projevu atd.

Pedagogická komunikace ve speciální pedagogice

V současné době se v podmínkách běžných základních škol stále více setkáváme s dětmi, které jsou tzv. integrované a jejichž vzdělávání podléhá speciálním vzdělávacím potřebám[27]. Integrace jako taková je procesem velmi složitým pro všechny zúčastněné strany, především tedy pro školu, učitele, rodiče a samotné dítě. Aby integrace probíhala bez větších potíží úspěšně a ve svém konečném důsledku byla přínosná a obohatila v různých směrech každou ze zúčastněných stran je zde důležitá *„(…) úroveň (odborná a lidská) členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního*

[27] Dle směrnice MŠMT je za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považován žák *„(…) se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismu, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání.”* (MŠMT, 2004)

dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický - a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol." (Vrbová a kol., 2012, s. 12)

O úskalích, která sebou nese přechod na druhý stupeň, jsme se zmínili v samostatné podkapitole. Zde se chceme dostat zpět k problematice aktérů pedagogické komunikace. Zvláště u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby jednotliví učitelé s dalšími pedagogickými pracovníky, kteří jsou žákovi v hodinách nápomocni, samozřejmě v součinnosti i s vedením školy (dále pak i se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami a jinými odborníky vyjadřujícími se k integraci dítěte do běžné třídy a pracující s tímto dítětem na úrovni lékařské, psychologické, pedagogické…), kooperovali a vzdělávání integrovaných žáků podléhalo přesně definovaným a jasně vymezeným cílům a postupům. Jasně musí být stanoveny organizační podmínky práce s žákem, důležité je zajištění podpůrných materiálů a pomůcek. Co se týče komunikace, je důležité nastavit příznivé sociální klima. Jakákoli disharmonie mezi jednotlivými učiteli a ostatními pedagogickými pracovníky ve škole by se mohla negativně projevit ve školních výsledcích a celkové úspěšnosti žáka dále i v běžném životě.

Tyto všechny zainteresované strany pak doplňují rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Na nich také velkou měrou závisí, aby všechna opatření a kroky vedly k úspěšné integraci. Pokud by mezi rodičem a pedagogem panoval nesoulad, je většinou na vině špatná komunikace. Pedagog i rodič by měli společně vždy jednat v zájmu dítěte, společně konzultovat postupy, jak bude dítě vyučováno, jak bude probíhat domácí příprava apod.

Jako při komunikaci v klasické třídě, tak i ve třídách, kde je integrované dítě, plní pedagogická komunikace stejné cíle. Základem dle Vybírala je tzv. zdravá komunikace, která by měla platit jak mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči žáků, ale též mezi učiteli a ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy navzájem, zkrátka mezi všemi aktéry pedagogické komunikace v širším smyslu. *„Zdravá komunikace je nazývána také komunikací funkční – v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou nebrzděné emoční exploze, dvojvazebné či agresivní promluvy, paušálně zobecňující či*

zatracující výroky, lhaní, simulace nebo disimulace, rezignované a „poraženecké“ projevy aj.“ (Vybíral, 2005, s. 226) Vybíral uvádí několik zásad, které by měly být základem funkční komunikace. Tyto zásady lze vztáhnout jak na konkrétní podmínky školy, ale uplatňují se víceméně při jakékoli sociální interakci v životě.

Pokud zůstaneme u vztahu učitel - žák, pak hlavní pro pedagogickou komunikaci je bezesporu tzv. zájem o druhého - děti obecně mají potřebu cítit ze strany dospělého zájem o svou osobu. Z komunikace by měl žák vycítit učitelovu soustředěnost, zaangažovanost, sdílení žákových postojů, potřeb, pocitů… Pokud učitel naslouchá svým žákům a umí toto projevit následně při komunikaci s nimi, pozitivně tím ovlivňuje i vztah, který s žáky naváže.

Pozitivní komunikace jako taková je další charakteristikou zdravé komunikace. Formulace učitelových stanovisek a hodnocení, zvláště pokud jde o nedostatky a chyby, kterých se žák dopouští, by měly být vždy promyšlené a vyvážené. Pokud bude žák zavalen přemírou výtek negativního charakteru, je velmi pravděpodobné, že k nápravě či odstranění chyb nedojde (stejný problém může nastat při neúměrném chválení a adorování žáka). Naopak pozitivně vyřčená kritika je všeobecně přijímána jako přínosná. I u žáků staršího školního věku, kteří jsou na jakékoli napomenutí velmi citliví, následně vede k daleko efektivnějším řešením problémů a odstraňování nedostatků.

Starší žáci jistě ocení i tzv. reciprocitu při komunikaci neboli vzájemnost. Možnost být učiteli partnerem, nezůstávat v pozici pouhého posluchače, ale vzájemnou komunikaci ovlivňovat a záměrně se podílet na jejím průběhu. Umět vést dialog je důležité pro obě zúčastněné strany. Zvláště žákům participace dává pocit zodpovědnosti za výsledný efekt komunikace. V pedagogické komunikaci tyto zásady považujeme za stěžejní, neméně důležité jsou však i další charakteristiky zdravé komunikace, patří mezi ně dále bezprostřednost reakce, kognitivní přizpůsobování, konzistence interakcí, podpora vývoje a flexibilita aj. (Vybíral, 2005, s. 227 - 231)

Rozdíl v komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je spíše v podobě a prostředcích, jež učitel při komunikaci volí. Vždy by měl jednat s ohledem na konkrétní situaci a v případě odlišné komunikační schopností i na typ NKS, jímž žák trpí. Obecně se dbá na to, aby bylo zohledněno žákovo tempo práce, jeho možnosti atd.

1.4 Komunikace z pohledu logopedie

V oddíle o logopedii, jakožto vědním oboru, profesi i obecně logopedické intervenci se budou naše poznatky o komunikaci překrývat s pojmy řeč, výslovnost, vyjadřování. Logopedie se na komunikaci dívá již zcela jiným úhlem pohledu, než výše zmíněná sociologie či lingvistika, od abstraktních pojmů a práce s nimi se přechází ke konkrétnímu a praktickému zkoumání komunikace (řeči). V případě logopedie především ke zkoumání a odhalování nedostatků v oblasti komunikačních dovedností a řečových schopností a jejich nápravě.

1.4.1 Logopedie - vědní obor

Předmětem zájmu logopedie jsou v nejobecnější rovině komunikační schopnosti jedince. Pozornost logopedů se upíná primárně k lidské řeči (její mluvené podobě), tedy především k verbální podobě jazyka, avšak záběr oboru je samozřejmě mnohem širší. Logopedické poradny pracují s klienty a pacienty nejen s řečovými potížemi, ale taktéž odhalují a léčí (napravují) například poruchy hlasu, problémy v oblasti dýchání, polykání, zaměřují se na všechny složky komunikačního procesu od percepce až po samotnou produkci řeči. Dále jsou logopedickým vyšetřením podrobováni i lidé, a zejména děti, které mají potíže s učením - zvláště dyslektici, dysgrafici, dysortografici.

Mylně se laická veřejnost mnohdy domnívá, že logopedie se zaměřuje pouze a výhradně na verbální projev a komunikaci. Naopak svou pozornost upíná například i k nápravě neverbálních projevům (zejména grafická stránka řeči), jemné motoriky atd. V posledních letech se setkáváme stále častěji s tvrzením, že rozvoj jemné motoriky v útlém dětství je v přímé souvislosti s následným rozvojem komunikační schopnosti. Proto nejen pediatři, ale i učitelé již v mateřských školách velmi apelují zejména na rodiče, aby prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, bylo co možná nejpodnětnější právě s ohledem na rozvoj v oblasti jemné (ale i hrubé) motoriky, to samé však platí také obecně pro rozvoj komunikace v domácím prostředí, jelikož důsledky nepodnětného prostředí se v pozdějším věku negativně odrážejí a způsobují, pokud ne narušení, tak často omezení komunikační schopnosti. Tento fakt a v současnosti již i velký problém společnosti si rodina často neuvědomuje a mnohdy jej i bagatelizuje, nezřídka je možné se setkat i s přenášením odpovědnosti za výchovu a vzdělávání dítěte výhradně na

školy, do značné míry tak delegovat povinnosti rodiče na pedagoga. Argumentem v takovýchto případech bývá mylný názor, že rozvoj všech těchto výše zmíněných dovedností a schopností je primárně v kompetenci vzdělávacích institucí, které ke vzdělávání a výchově slouží. V této souvislosti se však zapomíná na fakt, že tím nejdůležitějším pro plnohodnotný rozvoj dítěte je kooperace a součinnost obou složek, tedy rodiny a školy, ke kterým se v případě potřeby mohou připojit i další podpůrné složky z řad lékařů, psychologů, sociálních pracovníků, ale též i logopedů a jiných.

I obor logopedie stojící na pomezí psychologie, medicíny, a především speciální pedagogiky prošel za dobu své existence, jakožto svébytné disciplíny, řadou změn a pozoruhodným vývojem[28]. To jakým směrem se ubírá, závisí vždy na aktuálních podmínkách a potřebách dané společnosti, což se dále promítá do nároků, které jsou na logopedii kladeny. Stejně tak jako v jiných vědních odvětvích, ani v logopedii neexistuje jednotný přístup, podle kterého by se s pacienty pracovalo, různé jsou metody, kterých je využíváno, liší se například přístup k diagnostice nebo intervenci apod. Do značné míry je tento fakt dán tím, že logopedie a její multidisciplinární přesah přímo vybízí k různým úhlům pohledu a možnostem přístupu. V důsledku toho je pak velice těžké podat jednu, všeobecně platnou definici, která by v sobě zahrnovala vše, co spadá do jejího oboru. Za jednu z nejvýstižnějších lze považovat Lechtovu definici logopedie *„(…) interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. „(…) Logopedie je tedy věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence a prognózy.“* (Lechta In Škodová, Jedlička, 2007, s. 22) Zajímavé je však i pojetí, které předkládá Synek. *„Logopedie jest soubor nauk, které si všímají všech složek lidské řeči a všemi prostředky pečují o její zdokonalení, zušlechtění, zkrátka o její kulturu.“* (Synek In Peutelschmiedová, 2005, s. 7) Zde vzniká prostor pro zájem a studium nejen v oblasti problematiky NKS, což předkládá Lechtova definice, ale právě i studium v oblasti problematiky OKS. Ačkoli Synkova definice pochází již z 30. let 20. století, nelze ji upřít jistou míru stálé aktuálnosti. Upozorňuje totiž na fakt, že kvalita řeči se projevuje nejen její správností co

[28] V českém prostředí se logopedie formovala jako obor, který se primárně věnoval nápravám řeči u dětí. V současné době zahrnuje všechny věkové skupiny, díky holistickému přístupu se při nápravě řeči a odstraňování různých defektů v posledních desetiletích bere v potaz jedinců psychický stav, případně rodinné, sociální zázemí apod. V případě dětských pacientů se spolupracuje nejen s rodinou, ale v současné době i s psychologickými poradnami, školou, kterou dítě navštěvuje, pediatry, foniatry a dalšími.

do artikulace jednotlivých hlásek, přesného kladení přízvuků, správného tempa řeči, obecně pojímané srozumitelnosti apod., ale též co do jazykové a řečové kultury, bohatosti a obohacování slovní zásoby, kultivovaného projevu jak v písemné, tak v mluvené podobě, což je věc, která v současné době dělá problém především mladším generacím. I tato oblast se proto těší nárůstu zájmu nejen z řad lingvistických, ale též pedagogických a logopedických, což je opět dokladem velmi širokého záběru oboru logopedie a jejího vztahu k OKS.

Obecně se celá západní medicína a psychologie ubírá směrem, kdy se klade důraz na řešení příčin, nikoli pouze důsledků a zásadní význam se v tomto ohledu klade též na prevenci a předcházení případným onemocněním, poruchám, vadám atd. Jelikož pouhé zaměření se na důsledky a způsoby jejich odstraňování, jež se řeší mechanicky, operativně, terapeuticky, případně se využívá jiných (někdy i kontroverzních) technik v dnešní době, kdy se snažíme o komplexní (holistický) přístup k jedinci (pacientovi), nejsou dostačující. Holistický přístup se uplatňuje zejména v rámci podpůrných terapií kladoucí důraz na rozvoj, případně stabilitu psychické (duševní) a sociální stránky člověka. Tento přístup je vlastní i logopedii a mnoho logopedických terapií a programů je na principu rozvoje celé osobnosti založeno, stejně tak i na hledání příčin a možnostech prevence jednotlivých narušení, nikoli pouze na následném odstraňování důsledků.

1.4.2 Logopedie - profese

V kapitole o logopedii je důležité se taktéž zmínit o lidech, kteří tuto činnost vykonávají. Profese logopeda je na práci s komunikací a lidskou řečí založena. To samé bychom samozřejmě mohli říci v podstatě o každé profesi, kde lidé přicházejí do vzájemných kontaktů a sociálních interakcí. Z pohledu logopedie jde však o vztah velmi specifický. Logoped je ze své pozice tím, kdo zajišťuje, aby řeč a komunikační dovednosti odpovídaly normám, případně se jim (pokud normy nelze dosáhnout zcela) alespoň v co největší možné míře přiblížily.

O logopedech se uvažuje na dvou úrovních, respektive rozlišujeme dvě pojetí, logopedii a klinickou logopedii, v praxi to znamená, že osoby vykonávající tuto profesi dělíme na logopedy, kteří pracují ve školství a logopedy, kteří svou činnost vykonávají pod

záštitou rezortu zdravotnictví.[29] V současné době je v českém prostředí pravidlem, že logoped, či klinický logoped je též speciálním pedagogem. Jelikož vysokoškolské studium logopedie zajišťují převážně pedagogické fakulty v rámci studia oboru speciální pedagogika.[30] Klinický logoped dále své studium rozšiřuje o tzv. atestaci[31] a svou činnost poté vykonává v soukromé praxi či v některém ze zdravotnických zařízení. Z tohoto pohledu je pak logopedie zahrnuta mezi tzv. nelékařské zdravotnické obory.

V nedávné minulosti se na poli logopedie hovořilo o pozici asistent logopeda, takovéto označení je nesprávné, systém vzdělávání však umožňuje dosáhnout kvalifikace na nižší úrovni, než je odborná kvalifikace a studium logopedie zakončené státní závěrečnou zkouškou, případně atestační zkouškou. Kutálková to velmi výstižně popisuje ve svém článku a uvádí na pravou míru, jaké kompetence přísluší takto kvalifikovaným pedagogům. *„Absolvent/ka vysokoškolského vzdělání (Bc. speciální pedogagiky nebo pedagogické vzdělání doplněné o další vzdělávání zaměřené na speciální pedagogiku, ukončené zpravidla závěrečnou zkouškou) se může starat o děti s tzv. prostou poruchou výslovnosti a individuálně pracovat i s dětmi s jinými poruchami řeči, ale pouze podle pokynů logopeda. Absolvent/ka pedagogického vzdělání doplněného o kurzy logopedické prevence, akreditované MŠMT, se zaměřuje na cílený rozvoj schopností, které bezprostředně ovlivňují rozvoj řeči a na rozvoj komunikačních dovedností.“* (Kutálková, 2013) Tito tedy nejsou dostatečně kompetentní vykonávat komplexní logopedickou intervenci a zvláště odbornou diagnostiku, ale zaměřují svůj zájem pouze na oblast logopedické prevence, případně jisté formy terapie (většinou doplňkové), vždy však na podkladě klinického vyšetření a spolupráce s konkrétním logopedem, který je v jednotlivých případech odpovědný (i právně) za svou činnost i případná pochybení.

[29] Dokladem těchto dvou pojetí jsou i asociace, které logopedy sdružují. Na jedné straně je to Asociace logopedů ve školství o.s., na straně druhé jde o Asociaci klinických logopedů České republiky.

[30] V současné době lze v České republice logopedii studovat oborově (samostatný obor) pouze na Univerzitě Palackého v Olomouci.

[31] Systém vzdělávání školních logopedů atestaci nevyžaduje. Školní logoped, respektive logoped pracující v rezortu školství, je oprávněn na této pozici ve školství fungovat na základě vykonané státní závěrečné zkoušky z logopedie. I přesto však v současné době systém vzdělávání školních logopedů nedosahuje takové úrovně jako systém vzdělávání logopedů klinických, což se do jisté míry v některých případech odráží i v kvalitě samotné diagnostiky a následné logopedické péči, toto tvrzení však nelze uvádět jako fakt (jde ve většině případů o připomínky klinických logopedů), který by platil o všech logopedech ve školství plošně.

Logoped, ať už působící v rámci rezortu školství, či zdravotnictví, obecně dále ve většině případů disponuje znalostmi z oboru psychologie, neurologie, pediatrie, pedagogiky a jeho povědomí o těchto oborech, které jsou s logopedií velmi silně provázané, je na vysoké odborné, teoretické úrovni, podpořené především praktickými zkušenostmi a znalostmi. Příkladem mohou být nejčastěji citovaní autoři knih a monografií s logopedickou tématikou, v posledních desetiletích jsou to především, Miloš Sovák, Viktor Lechta, Jiřina Klenková, Alžběta Pelteuschmiedová aj.

Zvláště v posledních desetiletích se zvyšuje zájem o studium logopedie na vysokých školách, což je do značné míry zapříčiněno i faktem, že logopedické poradny a ordinace hlásí nárůst pacientů nejen z řad dětí, ale též z řad dospělých. Jelikož ve společenském povědomí jsou různé defekty či vady řeči a případná narušení komunikační schopnosti považována za nežádoucí a mohou se stát v určitých situacích společenskou bariérou.

Samotná úroveň logopedické péče je pak dalším problémem, který pramení již ze vzájemného spíše negativního vnímání školních a klinických logopedů, z celkové situace v rezortu školství, kde především ekonomická stránka je determinantem v rozvoji kvalitnější a zejména systematičtější logopedické péče na všech školách. Bohužel situace a poměry v současném školství neumožňují, aby logopedická intervence byla zajištěna v rámci všech škol, zde máme na mysli primárně školy mateřské a základní. Je tudíž velice důležité, aby jednotlivá pracoviště, jakými jsou samotné školy, speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a kliničtí logopedové, efektivně spolupracovala, což se ne vždy a všude daří. O problému kvalitní logopedické péče hovoří i Bednář ve svém článku: *„Pokrytí republiky logopedickou péčí není dostatečné, (…) je nerovnoměrné, odráží se v něm pozornost, kterou oblasti logopedické péče věnují zřizovatelé škol, obce a hlavně kraje. Existují tedy oblasti s propracovanou a velmi kvalitní logopedickou péčí, na druhé straně jsou kraje, kde je možné najít logopedy jen sporadicky.“* (Bednář In Švancar, 2009)

Na druhé straně všechny zainteresované strany jsou si plně vědomé tohoto problému a situaci se snaží v rámci svých možností efektivně řešit. Plošné zaštítění logopedické péče však stále chybí, byť jde o oblast, kterou se v poslední době ministerstvo školství zabývá intenzivněji, než tomu bylo v letech minulých.

1.4.3 Logopedie - intervence

Obecně lze říci, že intervence na logopedických pracovištích, či v podmínkách školních institucí (ponecháváme stranou pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra apod., jež slouží jako instituce podpůrné) probíhá na několika úrovních. Zejména v posledních letech lze vnímat snahu na každou dílčí intervenci klást stejný (podobný) důraz. Prevenci by měly svými kompetencemi nejvíce postihnout právě školy a zejména pak školy mateřské, případně pak i školy základní. Diagnostika by měla být výhradně v kompetenci samotných logopedů, jak již bylo zmíněno. Následná terapie pak prováděna v součinnosti obou. Následující oddíly se týkají jednotlivých složek logopedické intervence v rámci rezortu školství.

Logopedická prevence

Zvláště v posledních letech se upozorňuje na nedostatky v oblasti prevence. Nutno však podotknout, že si toho jsou instituce (často pod záštitou MŠMT) vědomy a v současnosti podporují a činí potřebné kroky ke zkvalitnění nejen logopedické prevence, ale všeobecně celé logopedické intervence. (Na podporu logopedické prevence, především v předškolním vzdělávání, poskytuje MŠMT grantové dotace, kterých školy hojně využívají, což dokazuje jejich zájem o efektivní řešení problému.) Tyto nedostatky pramení již z velmi nepřehledné situace v rámci samotného vzdělávání logopedů a pedagogů, kteří často logopedickou péči poskytují pouze na základě absolvovaných kurzů a certifikovaných programů zaměřených na logopedickou prevenci (o problematice viz výše).

Prevence je dvojího typu - specifická a nespecifická. Jak jsme již zmínili v úvodu, různá řečová narušení či komunikační omezení jsou často důsledkem (mohou však být i příčinou) nesprávného rozvoje či poruch v jiné oblasti psychomotorického vývoje člověka. Specifická prevence je zaměřena konkrétně na odhalení určité poruchy a předcházení jejímu případnému rozvoji. Má individuální charakter, což znamená, že jde o prevenci zaměřenou vždy na konkrétního jedince. S nespecifickou prevencí se v případě logopedie setkáváme dnes již zcela běžně v mateřských školách, kde se formou různých cvičení, aktivit a her klade důraz na rozvoj všech oblastí ve stejné míře u všech dětí současně. Jde již o výše zmíněnou motoriku (jemná i hrubá), koordinaci

pohybů, smyslovost a smyslové vnímání podnětů a v neposlední řadě, pro nás v této práci stěžejní, vyjadřovací schopnosti a obecně komunikaci a řeč. Hygienické a sociální návyky lze v této práci ponechat stranou. Avšak i tyto dovednosti je důležité si osvojit v době před nástupem dítěte do základní školy. Jejich nezvládnutí totiž často determinuje připravenost žáka pro následné vzdělávání.

Prevence je dále trojího stupně. Probíhá buď zcela na obecné úrovni s cílem oslovit co nejširší spektrum populace, kdy slouží jako forma osvěty a uvádí konkrétní problematiku do hlubšího společenského povědomí. S touto formou prevence, kterou nazýváme primární, se můžeme setkat na různých konferencích, v rámci debat a diskusních fór určených pro širokou veřejnost, prostřednictvím médií, která problém reflektují apod., často právě i v mateřských školách či dětských centrech. Sekundární prevence je zaměřena na tu část populace, u které na základě například vrozených, ale i následně získaných predispozic hrozí, že se řečová či komunikační porucha vyskytne. Cílí na lidi, kterých by se určitá forma narušení, či omezení komunikační schopnosti mohla potenciálně týkat. S touto formou prevence se můžeme, ve vztahu k dětem, setkat v již zmíněných mateřských školách, dětských centrech, speciálně pedagogických centrech apod. Terciární prevence někdy může v jistém smyslu odpovídat zároveň druhu logopedické terapie, jelikož se uplatňuje u osob, u kterých je již narušení, omezení, či jiná řečová a hlasová porucha rozvinuta. Tento stupeň prevence má zjednodušeně řečeno zabránit dalšímu prohlubování a zhoršování řečové, či komunikační poruchy, kterému v rámci terciární prevence předcházíme, čímž se zároveň tato forma logopedické intervence liší od logopedické terapie.

Logopedická diagnostika

Ať už se bavíme o komunikačních poruchách či řečových vadách, případně jiných defektech, které ohrožují správný vývoj řeči a vedou k narušení komunikační schopnosti, nebo k jejímu omezení, vždy je velmi důležitá včasná a správná diagnóza. Odborná diagnostika by měla být vždy plně v kompetenci logopeda či klinického logopeda.

„Logopedická diagnostika má specifikovat druh poruchy komunikační schopnosti, příčiny vzniku, průběh postižení, stupeň zvláštnosti a také následky narušené komunikační schopnosti. (...) Na základě logopedické diagnostiky se stanoví logopedická prognóza.“ (Klenková, 2006, s. 57-58)

Velmi významným počinem v oblasti logopedické diagnostiky bylo již na počátku 90. let 20. století sestavení logopedického modelu vyšetření, jehož autorem je profesor Viktor Lechta. Mimo rozdělení typů vyšetření na orientační, základní, speciální, z jejichž názvů si lze udělat rámcovou představu o tom, co je záměrem a cílem jednotlivých vyšetření, se dále zabývá i samotným postupem při vyšetřování, rozebírá jednotlivé diagnostické metody, kde kromě výhradně logopedických využívá i metod speciálně pedagogických apod.

Navzdory tomu, že se jedná o soubor doporučení, tedy model možný, nikoli však závazný, šlo v té době o první ucelený souhrn pravidel logopedické diagnostiky, který se v praxi ukázal jako víceméně nezbytný pro správný postup vyšetření a stanovení diagnózy i s následnou prognózou. Téma logopedické diagnostika je velmi široké, o čemž svědčí i Lechtova kniha *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* postihující a popisující výhradně tuto část logopedické intervence.

Logopedická terapie

Na logopedickou diagnostiku navazuje samotná terapie, která bere v potaz výsledky diagnostického vyšetření a součinností jednotlivých složek, kterými jsou v případě dítěte s NKS či OKS primárně rodina, škola (pedagog), logoped, dále pak například speciální pedagog, psycholog, pediatr, sociální pracovník aj., zahájí kroky potřebné k nápravě, úplnému odstranění, nebo alespoň zamezení dalšímu prohlubování řečové či komunikační poruchy. Většinou se při terapii klade důraz na zapojení všech smyslů, proto mnohé pomůcky využívají současně vnímání zrakové, sluchové i hmatové apod. K terapii se využívá mnoho rozličných pomůcek zaměřených na dechová cvičení, správné postavení mluvidel pro utvoření jednotlivých hlásek apod. (Příklady logopedických pomůcek viz Příloha č. 2) Nejvíce didaktických pomůcek je pak určeno pro děti předškolního a mladšího školního věku ať už jde o logopedická říkadla, logopedické hry. Lechta shrnuje význam terapie takto *„Je to tzv. řízené učení, které probíhá pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení, k osvojování specifických vědomostí, zručností, návyků, chování a osobnostních vlastností především v oblasti komunikace. Může ho případně realizovat i sama osoba s narušenou komunikační schopností (případně s rodiči, příbuznými) podle pokynů logopeda“* (Lechta In Klenková, 2006, s. 60)

Lechta správně upozorňuje na to, že při nápravě či odstraňování jednotlivých řečových či komunikačních poruch je důležité vnímat osobnost člověka jako celek, primárně se zaměřit na samotnou nápravu, reedukaci apod. a sekundárně se snažit o rozvoj a ukotvení si i dalších dovedností a schopností, které člověka pozitivně formují nejen ve vztahu k samotné komunikaci. O možnostech, cílech a různých formách a metodách terapie i nových trendech v logopedické terapii pojednává zevrubně další Lechtova kniha *Terapie narušené komunikační schopnosti.*

2 Narušená a omezená komunikační schopnost

V předchozích kapitolách jsme se snažili nastínit, jak jednotlivé obory a vědy s pojmem komunikace pracují, zaměřili jsme se vždy na předmět jejich zájmu, který koresponduje s tématem práce, a nahlíželi jsme komunikaci z různých úhlů. Cílem bylo mimo jiné ukázat, jak nezbytnou úlohu komunikace v našich životech hraje. V následující části tyto teoretické poznatky vztáhneme z ryze obecné roviny pojednání o komunikaci do roviny konkrétní problematiky.

Hned v úvodu je zásadní definovat a rozdělit pojmy omezená komunikační schopnost (OKS) a narušená komunikační schopnost (NKS). Předmět zájmu není stejný, narušení vnímáme jako problém zdravotního rázu, naopak omezení dáváme do souvislosti s aspekty sociálními, obě dvě však mohou do určité míry determinovat potenciál a výkony (nejen ty školní), kterých by případně mohl žák dosáhnout, pokud by jeho komunikační schopnosti nebyly narušeny (omezeny).

V druhé kapitole se budeme tedy detailněji zabývat pojmy narušená komunikační schopnost (NKS) a omezená komunikační schopnost (OKS), kde je důležité mezi oběma rozlišovat a jejich podstatu nezaměňovat. Představíme si jednotlivé druhy NKS, uvedeme jejich specifika, projevy, ale i doporučení pro práci s žáky s NKS. U OKS vymezíme faktory, které se na vzniku omezení mohou výrazně podílet, a tím i skupiny žáků, jež jsou jazykovým omezením ohroženy nejvíce.

2.1 NKS (narušená komunikační schopnost)

Narušení je synonymem pro určité oslabení, zhoršení, poškození. Světová zdravotnická organizace (WHO) vždy rozlišovala mezi poškozením, omezením a postižením[32]. Postižení se v obecném pojetí významově překrývá s pojmem handicap. Handicap je pak širokou veřejností vnímán jako něco, co limituje jedince při dosahování určitých norem, které jsou vlastní společnosti, jíž je součástí i sám postižený. V tomto smyslu (nikoli však pejorativním) pak i NKS je zdravotním handicapem a je takto ustavena

[32] Od roku 1997 WHO na poli popisu jednotlivých nemocí (počínaje příčinami, konče důsledky a prognózami) operuje s pojmy poškození, aktivita, participace. Poškození se vztahuje k samotnému popisu nemoci, aktivita popisuje možnosti, kterých je jedinec navzdory nemoci schopen dosáhnout, participace je pak možná míra účasti jedince na životě společnosti.

i v rámci školského zákona[33] v §16 v souvislosti s definováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Schopnost komunikovat se v podmínkách lidské řeči a jazyka rozšiřuje. To znamená, že nejde pouze o obsah a prostý přenos informace, byť ve většině případů je právě obsah tím nejpodstatnějším, co chceme sdělit a přenést. V případě člověka má však přenášení informací a sdělování i svou kvalitativní stránku. Tedy vedle obsahu se zajímáme i o formální stránku vyřčeného, napsaného či čteného.

Jazykový projev studujeme jak v projevech mluvených, tak psaných, mezi nimiž jsou významné odlišnosti. Pokud se zaměříme na mluvený projev, vymezujeme zde čtyři jazykové roviny.

- *Pragmatická jazyková rovina* - zde se hovoří o schopnosti užít řeč v praxi, volení takových jazykových prvků úměrných konkrétní situaci, schopnosti volit adekvátně situaci prvky neverbální komunikace apod.
- *Lexikálně-sémantická jazyková rovina* - sleduje se slovní zásoba, schopnost vhodně užívat pojmy, interpretovat je, rozumět jim, chápat slovní význam apod.
- *Morfologicko-syntetická jazyková rovina* - je zaměřena zejména na správné tvoření slov a skladbu vět (slovosled, formulace…)
- *Foneticko-fonologická jazyková rovina* - zahrnuje zvukovou stránku mluvy (Mlčáková, 2013)

„Komunikační schopnost můžeme chápat jako schopnost uplatnit jazyk v jeho podobě mluvené, čtené i psané.“ (Mlčáková, 2013, s. 80) O narušení ve vztahu ke komunikační schopnosti hovoří Lechta: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“* (Lechta, 2003, s. 17)

Stále ještě poměrně často se lze v širší populaci setkat s dezinterpretací NKS jako s něčím, co zahrnuje výhradně vady výslovnosti, neplynulost řeči, nepřiměřené tempo řeči apod. Laická veřejnost za narušení považuje většinou pouze deficity v rovině foneticko-fonologické, na první pohled tedy ty nejmarkantnější. Jak jsme si však uvedli výše, o narušení hovoříme i v souvislosti s dalšími jazykovými rovinami, kde narušení

[33] zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

plyne často z dalších, někdy i blíže nespecifikovaných příčin, než je například orgánové či funkční poškození mluvidel. Nezřídka kdy je NKS důsledkem psychické zátěže, stresové situace, různých posttraumatických šoků apod. Jde o velmi individuální záležitost se specifickými projevy, které však mohou jedinci velmi znepříjemňovat kontakt s okolím a výraznou měrou ovlivnit jeho život, což se negativně projevuje v prožívání, vnímání okolního světa, ale i sebe sama. Jde o bariéru, která se negativně odráží na psychické stránce jedince.

K NKS dochází z rozličných příčin, proto i následné odstraňování či náprava jazykových (řečových) nedostatků je proces velmi individuální. Některé formy narušení lze odstranit bez dalších následků, jako tomu je v případě logopedické terapie v případě poruch artikulace a vad výslovnosti, či u určitých orgánových či funkčních poškození mluvidel, kde lze za pomoci chirurgických zákroků, plastických operací či logopedické intervence dosáhnout stavu, který odpovídá normě. Bohužel je i mnoho druhů či forem narušení, kde ani přes snahu zejména lékařů, psychologů, psychiatrů, logopedů i pedagogů (pokud budeme hovořit o dětech a žácích) k nápravě či úpravě stavu komunikační schopnosti nikdy nedojde. Stejně jako v případě jakéhokoli typu narušení i zde je důležitá včasná a správná diagnóza a následná systematická a efektivní spolupráce všech, kteří se na nápravě konkrétní formy narušení u konkrétního jedince podílejí.

Nejčastěji se o narušené komunikační schopnosti mluví v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy, zde je provedena nejprve orientační logopedická diagnostika, v případě nejmenších dětí, tedy dětí ve věku od 3 do 4 let, se jednotlivé odchylky berou jako noremní a nechává se prostor pro možné přirozené napravení na základě celkového rozvoje osobnosti dítěte. Pokud však narušení přetrvává a výrazný posud směrem k nápravě, nebo alespoň zlepšení stávající situace, není znatelný ani v průběhu dalšího období, přistupuje se k intenzivnější logopedické intervenci. Lze konstatovat, že dětí s NKS, které potřebují systematickou logopedickou péči, neustále přibývá, a to zvláště v tzv. předškolním věku. Bohužel tento stav není výhradním problémem škol mateřských. Řečové a komunikační problémy se řeší dále i na půdě základních škol, kdy samotný přechod do nového prostředí, celkové přizpůsobení se systému vzdělávání a požadavkům, které jsou na žáka kladeny, může být pro dítě stresující a řečové či komunikační narušení se v některých případech může i prohloubit. Je nutné

podotknout, že většina běžných vad a poruch (např. chybná artikulace jednotlivých hlásek), které nově zahrnujeme právě souhrnně pod pojem narušení je však v průběhu prvního školního roku odstraněna a na další rozvoj dítěte vliv nemá. I přes to, jakékoliv narušení či komunikační omezení komplikuje práci nejen samotnému dítěti při školní práci a obecně i interakci s ostatními, ale i pedagogům.

NKS byla vždy předmětem zájmu speciálních pedagogů, v současné době, kdy dochází k integraci, potažmo inkluzi dětí ze speciálních a praktických škol do běžného proudu vzdělávání, jsou i tyto děti vzdělávány a vyučovány na běžných základních školách. Procesy integrace jsou bohužel v podmínkách českých škol stále poměrně problematické, po stránce organizační se je nedaří zvládat tak, aby bylo dosaženo optimálního stavu, tedy aby integrace byla všeobecným přínosem jak pro samotného žáka (o což by mělo jít především), tak pro jeho spolužáky, jeho učitele a v podstatě i pro ostatní účastníky výchovně vzdělávacího procesu. (Více o integraci a inkluzi kapitola 3.)

S ohledem na zvyšující se počty takto postižených dětí jsou granty v oblasti logopedické prevence poskytovány především v rámci předškolního vzdělávání tak, aby se počet dětí trpících řečovou či komunikační poruchou při vstupu na základní školu co možná nejvíce eliminoval. Na toto téma vzniká v současnosti mnoho prací, které se zabývají například četností jednotlivých vad u dětí, logopedickou intervencí, spoluprací školních institucí s logopedickými zařízeními, spoluprací pedagogů s rodiči takto postižených dětí, příčinami špatného vývoje řeči a komunikační schopnosti… Ve většině případů se předmětem zájmu stávají právě žáci 1. stupně ZŠ, tedy děti ve věkovém rozmezí 6 - 11 let. Kde lze, i s ohledem na větší počty dětí s NKS a OKS, problematiku lépe postihnout.

Poněkud jiná je situace u dětí, kde odstranění narušení vyžaduje delší, mnohdy i mnohaletou spolupráci s logopedy, speciálními pedagogy, případně psychology, neurology aj. NKS pak žáka provází po celou dobu školní docházky. Hovoříme zde o dětech staršího školního věku, tedy zhruba od 11 - 18 let (žáci 2. stupně ZŠ, případně studenti nižších ročníků gymnázií apod.). Jde o velice specifickou skupinu dětí, z pohledu lidského zrání jde o náročné období, které je provázeno fyziologickými změnami, psychickou nestálostí, hledání místa v životě, přijímání sebe sama. Pokud je v tomto období dítě určitým způsobem determinováno a je si této determinace vědomo,

může dojít k nesprávnému vývoji především v oblasti psychického zrání a formování osobnosti. V tomto období jakákoliv, byť nepatrná odchylka je z pohledu postiženého vnímána velmi citlivě a mnohdy, ne příliš taktní chování spolužáků problém často jen prohlubuje. Do této skupiny můžeme zařadit v podstatě všechny jedince, u nichž NKS přetrvává několik let a doprovází například různé formy mentálního či fyzického postižení, prognóza tudíž často není příznivá a možnosti úplné nápravy jsou spíše vyloučeny apod. Další skupinou dětí jsou žáci, u nichž se NKS projeví v důsledku fyzického úrazu, po prožití psychického traumatu, v důsledku fyziologických změn v době dospívání apod. Není výjimkou, že tito jedinci pak mají řečové či komunikační poruchy, které přetrvávají i do doby dospělosti.

2.1.1 Typy NKS

Za nejčastěji se vyskytující typy narušení u žáků lze dle Mlčákové považovat koktavost, breptavost, vývojové dysfázie, výběrovou nemluvnost, poruchy artikulace či hlasu a vývojové či získané dysartrie. *„Jednotlivá narušení komunikační schopnosti se mohou u žáků a studentů projevovat ve formě lehké, středně těžké i těžké. Stupeň komunikačních obtíží však nelze podceňovat, neboť i zdánlivě lehké nedostatky v mluvním projevu, ve čtení nebo psaní mohou být konkrétním žákem či studentem vnímány velmi citlivě a jako handicap.“* (Mlčáková, 2013, s. 82) V tomto případě jde o podložení tvrzení, které jsme přednesli v úvodu kapitoly o NKS. Pedagog a všichni, kteří s žákem pracují, by pak kromě ryze objektivního a na základě diagnózy stanoveného stupně narušení měli brát v úvahu i subjektivní vnímání narušení samotným žákem a obě dvě stránky při své práci zohledňovat. Autorka upozorňuje dále i na fakt, že narušení komunikační schopnosti není jen výsadou řeči mluvené, negativně se může projevit i v řeči psané a také v řeči čtené, která se mnohdy ztotožňuje s řečí mluvenou. Avšak na řeč čtenou a psanou je příhodné dívat se spíše jako na jinou podobu (formu), či vyšší stupeň řeči mluvené, jelikož obě mají svá výsadní specifika.

Krátce nyní definujeme výše uvedené typy narušení, aby náš obraz o problematice byl úplný. Práce si však neklade za cíl, jednotlivá narušení detailně popisovat a pracovat s nimi ve smyslu analýzy jednotlivých typů, jejich porovnávání, hodnocení, zkoumání příčin a důsledků narušení pro samotného člověka apod. K zobecnění problematiky

NKS přistupujeme zejména s ohledem na samotné šetření v praktické části práce, kde se s NKS (i s OKS) pracuje v širším slova smyslu a tyto dvě se dále ve vztahu ke zkoumaným aspektům jazyka (jeho podobě, rovinám, oblastem atd.) porovnávají.

V obecné rovině se jednotlivá narušení dělí na základě společného atributu, například na základě příčiny, projevů, či jazykové podoby, kterou narušení postihuje apod., 10 okruhů NKS, jež na základě dominujícího symptomu rozdělil Lechta, nám představuje tabulka č. 1. Jelikož se práce týká dětí na základní škole, předložíme v této části kapitoly i některá specifika a doporučení pro komunikaci s žáky s NKS u vybraných typů narušení.

tabulka č. 1 Typy NKS

Okruhy NKS	**Typy NKS**
Poruchy vývoje řeči - vývojová nemluvnost	Opožděný vývoj řeči, Vývojová dysfázie
Získaná orgánová nemluvnost	Afázie, Syndrom demence, poruchy komunikace
Neurotické poruchy řeči - získaná psychogenní nemluvnost	Mutismus
Poruchy artikulace - narušení článkování řeči	Dyslalie, Dysartrie
Poruchy plynulosti řeči	Breptavost, Koktavost
Poruchy při anomáliích orofaciálního systému - narušení zvuku řeči	Palatolalie, Rinolalie
Poruchy hlasu	Souvislost s těžkými sluchovými vadami
Symptomatické poruchy řeči	Součástí dominujícího onemocnění (zrakové, sluchové, mentální...)
Poruchy grafické podoby řeči	Souvislost s SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)
Kombinované vady a poruchy řeči	Kombinace více onemocnění, kde NKS je dominující postižení

2.1.1.1 Poruchy plynulosti řeči

Koktavost

Koktavost popisuje Lechta jako: *„(...) 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 narušené komunikační schopnosti se složitou symptomatikou, která je často*

důsledkem několika parciálních, vzájemně se prolínajících, navazujících a/nebo recipročně i souhrnně reagujících příčin.“ (Lechta, 2005, s. 16 - 17)

Nejvíce se koktavost projevuje v oblasti respirace, fonace, artikulace. Ať již v oblasti dýchání, či tvoření hlasu jsou pro koktání charakteristické tzv. spasmy, což jsou vůlí neovlivnitelné křeče, které brání plynulosti řeči. V případě artikulace jsou u koktavosti na vině taktéž spasmy. Zde mají dvojí formu, podle toho pak také dělíme koktavost na tonickou (provázenou svalovým napínáním) a klonickou (provázenou svalovými záškuby), dále pak rozlišujeme i formy, jež jsou kombinací obou předchozích, kde je vždy jedna dominující (tonickoklonická, klonickotonická). (Klenková, 2004)

Je stanoveno několik doporučení, která by měl člověk při styku s balbutikem brát na vědomí a snažit se je dodržovat. Zejména pak učitelé ve školách by si měli být specifik v mluvě balbutika vědomi a na základě pedagogické způsobilosti s nimi umět pracovat a na projevy koktavosti adekvátně reagovat.

- Nepřerušujeme žáka v jeho projevu, neopravujeme neplynule vyslovená slova.
- Nedokončujeme věty či slova za žáka.
- Poskytujeme dostatek času na odpověď a komunikaci vůbec.
- Snažíme se redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost (např. časový tlak).
- Udržujeme zrakový kontakt se žákem i v momentě zakoktání. Pokud bychom odvraceli zrak, pro mnohé balbutiky je to negativní signál jejich selhání.
- Ve většině případů je vhodné, aby žáci s koktavostí během horších dní nebyli nuceni odpovídat nahlas před celou třídou. (Lechat In Vrbová a kol., 2012)

Breptavost

Breptavost, neboli tumultus sermonis, je stejně jako koktavost řazena k poruchám plynulosti řeči. Je charakterizována jako: *„ (...) překotné tempo řeči s vynecháváním slabik, deformací slov, polykáním slabik. Řeč se stává postupně úplně nesrozumitelnou. Častým příznakem je kromě zrychleného tempa řeči také opakování a vynechávání slabik, narušená artikulace s poruchami dýchání.“* (Blažková, 2014, s. 39 - 40)

Komunikace s žákem s breptavostí je založena na podobných doporučeních, jako tomu je u koktavosti, jelikož obě jsou poruchami plynulosti řeči, klade se velký důraz na přiměřené tempo a dostatečný čas, který pro promluvu vymezíme.

- Zpomalíme vlastní tempo řeči, vokalizujeme řeč - tempo řeči zpomalíme lehkým prodloužením vokálů, tak aby promluva zněla přirozeně.
- Koncentrujeme se na to, co nám žák říká, necháme ho dokončit promluvu.
- Vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru.
- Snažíme se porozumět řečenému hned napoprvé, případně reprodukujeme sdělené. (Mlčáková In Vrbová a kol., 2012)

Abychom si byli schopni udělat představu o tom, jak se koktavost od breptavosti liší, předkládáme tabulku, kde jsou rozdíly vymezeny. Zajímavé je především to, jak je narušení z pohledu člověka s breptavostí a koktavostí vnímáno odlišně. Breptavý člověk si handicap často neuvědomuje, respektive si jej nepřipouští jako něco, co by jej v určitých ohledech mohlo limitovat. Proto i náprava a terapie je u těchto lidí zprvu často daleko náročnější než u balbutiků.

Tabulka č. 2 Znaky koktavosti a breptavosti

Znak	**Breptavost**	**Koktavost**
vznik poruchy	Postupně	často náhle
Dědičnost	Častá	jen někdy
Dominance	často narušená	někdy narušená
EEG	často abnormální	hraniční, nálezy zřídka
Lee-efekt	obvykle zhoršuje	obvykle zlepšuje
Muzikálnost	obvykle dysmúzie	přiměřená
hlasité čtení neznámého textu	obvykle zlepšení	obvykle zhoršení
poruchy syntaxe	Často	Zřídka
napětí řečových orgánů	většinou chybí	často narůstají
postoj k vlastní řeči	Bezstarostný	úzkostný
Logofobie	Chybí	často narůstá
orientace osobnosti	Extrovert	introvert
strach z neobvyklých situací	Nemá	má často
uvědomění si poruchy	Zřídka	velmi výrazné
rozhovor s nadřízeným	Zlepšení	zhoršení
rozhovor s cizími lidmi	obvykle zlepšení	obvykle zhoršení
koncentrace na svůj mluvní projev	Zlepšení	zhoršení
Gestikulace	často výrazná	obvykle utlumená

Zdroj: Převzato z WWW: http://www.logopedonline.cz/vady-reci/breptavost-tumultus-sermonis.html

2.1.1.2 Vývojová dysfázie

Jak již název napovídá, jde o narušení týkající se vývoje řeči. Je charakterizována jako: *„(…) specificky narušený vývoj řeči, projevující se zatíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“* (Škodová, Jedlička, 2003, s. 106)

Toto narušení, pokud odhlédneme od ostatních obtíží s ním spojených (narušené zrakové i sluchové vnímání, problémy s pamětí, zvládání jemné i hrubé motoriky), se projevuje ve všech jazykových rovinách výraznou měrou, proto i výchova a vzdělávání těchto dětí je velmi komplikované a náročné, jelikož verbální projevy jsou na velmi nízké úrovni a v některých případech i zcela chybí. S vývojovou dysfázií se pojí i celkový nerovnoměrný vývoj osobnosti. Terapie musí být v případě dysfázie velmi komplexní a zaměřena na celkový rozvoj osobnosti.

S dítětem s vývojovou dysfázií je důležité dodržovat také určité komunikační zásady, aby interakce byla úspěšná (vybíráme ty, z našeho pohledu nejpodstatnější).

- Otázky formulujeme tak, aby zpočátku umožňovaly dětem jednoslovné jednoznačné odpovědi nebo jednoznačné neverbální reakce, sledujeme aktuální úroveň porozumění slovům, otázkám, pokynům, spontaneitu neverbálních i verbálních reakci aj.
- Postupně zvyšujeme obtížnost otázek, pokynů. Promluvu dítěte zopakujeme, případně přeformulujeme tak, aby promluva neobsahovala dysgramatismy. Dítěti tak poskytneme zpětnou vazbu.
- Mezi větami, otázkami, které žákovi s vývojovou dysfázií sdělujeme, ponecháme určitý čas. Klient potřebuje mít příležitost a dostatek času, aby mohl zpracovat sdělené informace.
- Efektivní je počkat na odpověď, případně na neverbální reakci dítěte, byť následuje s latencí a není přesná, ale má svou výpovědní hodnotu. (Mlčáková In Vrbová a kol., 2012)

2.1.1.3 Výběrová nemluvnost

Dvořák definuje výběrovou nemluvnost neboli elektivní mutismus, jako *„(z)volený útlum artikulované řeči, který se projevuje jen v kontaktu s určitými lidmi nebo v konkrétním prostředí či situaci (neverbální komunikace může být i v těchto situacích zachována). Tento útlum musí trvat delší dobu (nejméně měsíc), přičemž s jinými lidmi nebo v jiných situacích se dítě verbálně vyjadřuje. U dětí jsou zjevné projevy úzkosti a strachu, jedinci neprojevují snahu komunikovat.“* (Dvořák, 2001, s. 122)

V případě elektivního mutismu je zvláště důležitá spolupráce nejen s logopedem, ale především s psychologem. V rámci léčby se tak vedle logoterapie uplatňují po nejvíce různé formy psychoterapie, jelikož výběrová nemluvnost může být následkem dlouhodobého pocitu úzkosti, psychického traumatu apod.

Doporučení vhodná pro komunikaci s žákem s výběrovou nemluvností[34] dle Tiché

- Respektujeme, pokud s námi žák s elektivním mutismem nemluví, nikdy ho do verbální komunikace nenutíme.
- Pověřujeme žáka úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, ale zároveň umožňují aktivní účast ve skupině (rozdávání sešitů).
- Akceptujeme všechny formy projevu žáka, včetně šepotu. Šepot je považován za mezistupeň k běžné komunikaci. Žák s elektivním mutismem může mít obavy ze zvuku svého hlasu. (Tichá In Vrbová a kol., 2012)

[34] Výběrová nemluvnost je často mylně zaměňována s pojmem mluvní negativismus. V případě mluvního negativismu však jedinec záměrně a cíleně nemluví, navzdory tomu, že může, což je zásadním rozdílem oproti výběrové nemluvnosti.

2.1.1.4 Poruchy artikulace

O poruchách artikulace hovoříme jako o vadách výslovnosti. Mezi poruchy artikulace neřadíme vývojově nesprávnou výslovnost, která je příznačná pro první roky života, tedy v období vlastního vývoje řeči, zhruba do 4. roku věku dítěte, před tzv. intelektualizací řeči, jejíž vývoj může v jistém smyslu probíhat po celý život.

Poruchy artikulace se vztahují k formální stránce řeči. Vadnou výslovnost v tomto smyslu diagnostikujeme již u dětí předškolního věku. V českém prostředí se nejčastěji ve vztahu k artikulačním poruchám setkáme s pojmem dyslalie a dysartrie.

Dyslalie

„Dyslalie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“ (Klenková, 2006, s. 99)

- Připomíná-li učitel dítěti jeho problémy s výslovností a chce po něm, aby slovo zopakovalo, přičemž dítě hlásku ještě nemá vyvozenou, situace k lepší výslovnosti dítěte obvykle nepomůže, naopak může vyvolat nechuť žáka mluvit.
- Vhodnější je, pokud učitel žákem nepřesně vyslovené slovo bez jakýchkoliv komentářů správně zopakuje, čímž dá žákovi zpětnou vazbu o zvukové podobě slova.
- Obvykle příznivě působí pomalejší tempo promluvy, případně rytmizace slova, ale u některých dětí je potřeba uplatnit specifický postup, který by měl řídit logoped za spolupráce rodičů (Vrbová a kol., 2012)

Dysartrie

Dysartrie je *„(...) narušení artikulace jako celku vznikající při organickém poškození centrálního nervového systému. Kromě globální poruchy hláskování jsou v různé míře přítomny i poruchy respirace, fonace, rezonance a prozódie.“* (Cséfalvay In Lechta, 2003, s. 237)

Dysartrie, stejně jako mnoho jiných typů narušení, je dvojího druhu, tedy vývojová a získaná. Vývojová se váže k samotnému vývoji jedince, a to již v období prenatálním, není však výjimkou, že ke vzniku narušení dojde v období perinatálním, či

postnatálním. Vývojová dysartrie se tedy vztahuje k době, kdy řeč ještě není plně ukotvena. Tímto se liší od dysartrie získané, jejíž vznik je spojen převážně s neurologickými nálezy na mozku, v důsledku poranění hlavy, mozkových zánětů, cévních příhod v pozdějším věku.

I v případě dysartrie je důležité žákovi nechat pro promluvu dostatečný čas. Další doporučení jsou více specifická.

- Při dlouhé sdělení se řeč zpravidla zhorší. Podporujeme klienta k užití krátkých formulací.
- Je-li osoba fyzicky schopna psát, využijte i písmo, poskytněte podmínky pro psaní.
- Můžete opakovat rozuměnou část sdělení, otázkou usměrnit další projev (Neubauer In Vrbová a kol., 2012)

2.2 OKS (omezená komunikační schopnost)

Jiná je situace, pokud hovoříme o omezené komunikační schopnosti. S OKS, jakožto termínem, se v odborné literatuře nepracuje. Abychom však zpřehlednili situaci, jíž se v práci zaobíráme, je důležité pojmově komunikační schopnost, která neodpovídá normě a je determinovaná jinými příčinami než těmi, které ve svém výčtu uvádí Lechta, uchopit. Termín OKS tak v našem případě vychází z koncepce jazykových kódů Basila Bernsteina a vlivu sociálního prostředí působícího na jazykový kód jedince (viz výše). Dle Lechtovy definice by i takto způsobené omezení mohlo být bráno jako forma narušení. Jelikož i na základě působení sociálního prostředí a okolí na jedince se u něj v jednotlivých rovinách řečového projevu mohou objevit výrazná omezení. Záměrně však tyto dvě entity (OKS a NKS) chceme oddělit a pracovat s každým z pojmů zvlášť, byť je předmět zkoumání v obou případech totožný.

U OKS je náprava v mnohých ohledech daleko složitější, jelikož deficity v jednotlivých rovinách nemusí být výrazně znatelné nebo se jim nepřikládá v souvislosti s OKS taková důležitost jako v případě narušení v souvislosti s NKS. Omezeným se jazykový kód stává tehdy, není-li v dostatečné míře, zvláště v prvních letech života dítěte,

rozvíjen a formován. I zde, stejně jako u NKS, však lze hovořit o případné jazykové (komunikační) determinaci, kterou omezený jazykový kód může způsobovat.

V případě OKS jde nejčastěji o specifické jazykové poruchy, které jsou někdy mylně diagnostikovány jako dyslexie či dysgrafie, z čehož plynou další potíže, kdy se postiženému jedinci nedostává takové péče (respektive se mu dostává péče na základě chybně stanovené diagnózy), která by vedla ke zlepšení výchozího stavu, případně úplné nápravě. *„Specifická jazyková porucha znamená, že porozumění i používání řeči je pod úrovní běžnou pro daný věk. S tím jsou spojeny problémy nejen v osvojování čtení, ale v osvojování si všeho, co vyžaduje ovládání jazyka.“* (Zelinková, 2009, s. 56) Právě problém špatného si osvojení a ukotvení si jazykových a řečových návyků v raném dětství může v dalším životě způsobovat větší či menší potíže. Zde je bezesporu nejdůležitější a nezastupitelná správná a důsledná jazyková výchova v době, kdy dítě začne navštěvovat vzdělávací instituce (nejběžněji mateřské a základní školy). Na plnohodnotném rozvoji všech jazykových rovin se tak podílejí nejvíce pedagogové (částečně i logopedové), jelikož lze předpokládat, že v drtivé většině případů je na vině omezeného jazykového kódu rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a prostředky primární socializace. Z tohoto důvodu nelze tedy plně počítat s dostatečnou jazykovou výchovou v rodinném prostředí, kde je evidentní, že omezení vzniklo právě v důsledku sociálních vlivů nerozvíjejících plnohodnotně jazyk a v důsledku dlouhodobě nepodnětného prostředí k osvojení si správné podoby jazyka. Jak uvádí Bernstein, jde v drtivé většině případů o děti, které vyrůstají ve zhoršených sociokulturních a socioekonomických podmínkách.

My zde však s ohledem na definici omezeného jazykového kódu chceme rozšířit spektrum příčin, které k tomuto omezení vedou, chceme tedy počítat i s jinými skupinami dětí. Například s těmi, které jsou vzdělávané v podmínkách českých škol, byť jejich mateřským jazykem není český jazyk, tudíž i zde může docházet, a často i dochází, k různým omezením v jednotlivých rovinách, ať už jde například o lexikum, či syntax a morfologii, která je pro každý jazyk velmi specifická a dětem činí nemalé potíže. Nejde však jen o gramatická či lexikální omezení. Jazyková omezení ztěžují zvládnutí komunikační kompetence jako takové, což je v důsledku daleko závažnější problém, než neúplné zvládnutí například výše zmíněné gramatiky.

S ohledem na to, že OKS není jednoznačně definována, ponechali jsme v praktické části a dotazníkovém šetření na samotných pedagozích, jaké děti považují oni sami za ty, jež mají omezené jazykové schopnosti a co považují za příčinu vzniklého omezení v souvislosti s OKS. V dotazníkovém šetření, uvádíme několik příčiny, které považujeme za ty nejčastější, jež mohou mít přímý vliv na neplnohodnotné rozvinutí jazykového kódu u dětí. Je ovšem důležité zdůraznit, že nejde skutečně výhradně jen o tyto předkládané možnosti, příčin může být bezesporu více. Není ani výjimkou, že příčin je v konkrétním případě i několik najednou, například je dítě zároveň jak cizincem, tak pochází i z nepodnětného sociálního prostředí, zvláště u žáka-cizince se ve většině případů setkáme i s odlišnou sociokulturní výbavou, která v některých případech může být pro samotné dítě i jeho okolí přínosem, někdy však může působit nemalou překážku v dosahování potenciálně možných výkonů nejen ve škole, ale i mimo ni.

V následující podkapitole se budeme snažit blíže vymezit již zmíněné možné příčiny OKS a podat argumenty, které budou korespondovat s definicí omezeného jazykového kódu. Jelikož je práce zaměřena na děti školního věku, bude nás zajímat vliv sociálního prostředí na žáky a poznatky budeme vztahovat ke školním výkonům (úspěšnosti)[35]. Nejsou to však zdaleka jediné problémy (školní úspěšnost a výkon), které sebou OKS pro člověka nese. Pokud se nepodaří v průběhu školní docházky jazykový kód alespoň částečně rozvinout na takovou úroveň, která by se přiblížila normě, je pro takovéto lidi těžké rozvíjet svůj potenciál a obecně znesnadněné je i prosazení se v dalším životě a zvládání nároků, které společnost na jedince v současné době klade.

[35] Školní úspěšnost či výkon jsou často vnímány jako pojmy totožné. Přesnější by však bylo vymezení školní úspěšnosti, jakožto obecného rámce, jehož dílčí složkou je zmíněný školní výkon. Školní výkony se vztahují především k zvládání učebních cílů. Úspěšnost naproti tomu zahrnuje veškeré požadavky a očekávání, které škola vůči žákovi vznáší. (Hrabal, 1989)

2.2.1 Determinace nepodnětným sociokulturním a socioekonomickým prostředím

Nepodnětné sociokulturní či socioekonomické prostředí se do značné míry kryje s obecným pojmem nepodnětné sociální prostředí. Zvláště časté je ztotožňování pojmu sociální prostředí a sociokulturní prostředí. Aspekt kulturní či ekonomický chápeme jako ten, který nejčastěji stojí za oním znevýhodněním jedince, jež se dále projevuje v různých sociálních oblastech ve vztahu k normám běžné populace. Faktorů, které se přímo či nepřímo na sociálním znevýhodnění podílejí je samozřejmě více, jde však o záležitost velmi individuální, čili to, co sociálně determinuje jednoho člověka, nemusí nutně znamenat determinaci u jiného apod. Velkým problémem je i fakt, že terminologicky je sousloví nepodnětné sociální prostředí velmi těžce uchopitelné. Neexistují přesně stanovené hranice, jež by jasně vymezovaly, jak sociálně nepodnětné prostředí vypadá, existují různé výčty vymezující rizikové faktory, které se na vzniku nepodnětného sociálního prostředí ve vztahu k bio-psycho-sociálnímu rozvoji dítěte podílejí. Jejich vliv a míru, kterou všestranný rozvoj ovlivňují, však nelze jednoznačně prokázat a určit, jelikož se nejedná o měřitelné veličiny či proměnné. Měřitelný je do značné míry pouze ekonomický status rodiny či její demografické podmínky. Proto je posuzování sociální situace v konkrétním prostředí záležitostí velice nesnadnou a každé sociální šetření má vždy výrazně individuální charakter.

Naproti tomu je dle školského zákona[36] přesně definováno sociální znevýhodnění vedoucí u žáka ke speciálním vzdělávacím potřebám. *„Sociálním znevýhodněním je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.“* V každém z uvedených prostředí je dítě velmi náchylné přebírat návyky, jež následně vedou k problémům v oblasti přijímání sociálních norem a hodnot dané společnosti, s čímž souvisí často i problémové chování takto znevýhodněného jedince, dále se objevují potíže v oblasti navazování pozitivních sociálních vztahů, potíže ve vzdělávání, komunikační obtíže aj.

Jak jsme již v úvodu o OKS naznačili sociálně nepodnětné prostředí je většinou zároveň i jazykově odlišným prostředím. Naši domněnku, že sociálně podmíněná úroveň

[36] zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odst. 4

komunikačních schopností dítěte výrazně ovlivňuje jeho školní úspěšnost a výkon, potvrzuje mnoho předních pedagogů a dětských psychologů. *„Děti, které pocházejí z nepodnětných rodinných prostředí (...), bývají ve škole často neúspěšné právě proto, že se špatně, nedostatečně vyjadřují."* (Knausová, 2006, s. 31) *„Děti ze sociálně nepodnětných, ochuzených prostředí nemají příležitosti ke cvičení, k učení vyjadřovat se, kombinovat a myslet. (...) Takové - handicapované - dítě můžeme definovat nedostatkem především jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci."* (Štěch In Knausová, 2006, s. 32) Tyto děti nemají rozvinuty nejen jazykové dovednosti, ale ve většině případů ani jejich čtenářské dovednosti nedosahují v jednotlivých stádiích vývoje dítěte předpokládané úrovně.

2.2.2 Determinace vlivem odlišného mateřského jazyka

Z předešlého pojednání o sociokulturním aspektu, a s tím souvisejících faktorech majících vliv na jazyk a komunikační schopnosti dítěte, přímo vychází i vliv odlišného mateřského jazyka na komunikaci v jazyce majoritní společnosti. Jazyk je v mnohých publikacích vykládán zejména jako jev sociální, má však také významnou vypovídající hodnotu o kultuře společnosti, která jej užívá. Čili k jazyku, který je nám přirozeně vlastní, tedy jazyku mateřskému, se váží různé kulturní tradice, historie, vypovídá o současném stavu společnosti, jejích normách apod.

Dalo by se tedy říci, že skrze jazyk se obohacuje i naše kulturní a společenské cítění a naopak. Toto obohacení však může být v určité situaci i významnou překážkou a bariérou ve snaze dosahovat vytyčených cílů. Vliv odlišného mateřského jazyka na komunikační schopnosti jedince se bohužel může u dětí negativně projevit i navzdory tomu, že rodina takovéhoto dítěte je tzv. funkční a prostředí a sociální zázemí, ve kterém dítě vyrůstá, mu poskytuje dostatek stimulů k přirozenému rozvoji schopností a dovedností. Zejména pak ve školním prostředí může odlišný mateřský jazyk znamenat nezanedbatelnou překážkou na cestě k úspěchům a výkonům, kterých by byl žák v podmínkách školy schopen potenciálně dosahovat, pokud by byl vyučován ve své mateřštině. Je důležité zmínit, že funkční sociální zázemí velkou měrou přispívá k tomu, aby vliv mateřského jazyka na školní úspěšnost byl co nejméně determinující a žákovu školní úspěšnost ovlivňoval v co nejmenší možné míře. Tito žáci mají oproti těm, kteří

pocházejí z nepodnětného sociálního prostředí, většinou daleko větší možnost osvojit si jazyk, v němž se vyučuje, na takové úrovni, která je předpokladem pro úspěšné zvládání situací v dalším životě, mimo školu. Tedy, omezený jazykový kód jsou tyto děti schopny rozvinout daleko snáze, než děti z prostředí nepodnětného. Toto tvrzení dokládá i tzv. Cumminsova teorie *„(...) je nezbytné odlišovat základní interpersonální komunikační schopnosti od kognitivních a akademických jazykových dovedností. Všichni, kdo se učí nový jazyk, se podle této teorie nejdříve učí základním komunikačním dovednostem, tedy komunikovat v základních situacích tváří v tvář. Až mnohem později doplňují a rozvíjejí tyto schopnosti o kognitivní a akademické dovednosti. Ty jsou ale zároveň nezbytné pro školní úspěšnost. Tato jazyková "nadstavba" se vyvíjí až po pěti až sedmi letech, to znamená, že nelze předpokládat, že žáci budou okamžitě schopni zapojit se do všech školních aktivit.“* (Titěrová, 2011)

Nejhorší variantou, která v souvislosti s touto problematikou může nastat, je, že dítě s odlišným mateřským jazykem navíc pochází z nepodnětného sociálního prostředí. Dále jsou to případy, kdy rodina je tzv. etnicky patriotní, tedy velmi lpí na kultuře a normách svého etnika či komunity a není ochotna z větší části se přizpůsobit sociálním strukturám majoritní společnosti. V té souvislost dochází často k sociálnímu vyloučení, což je *„Komplexně podmíněná nedostatečná účast jednotlivce, skupiny, nebo místního společenství na životě celé společnosti, respektive nedostatečný přístup ke společenským institucím zajišťující vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt.“* (Matoušek, 2008, s. 205)

2.2.3 Determinace vlivem bilingvní výchovy

Pokud jsme zde hovořili o vlivu mateřského jazyka na komunikaci v jazyce majoritní společnosti[37], je důležité se dále zmínit o vlivu bilingvismu[38] na komunikační schopnosti člověka. Dětský bilingvismus dle Průchy: *„označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk."* (Průcha, 2011, s. 164)

Jde o skutečnost, která se v jazykovém kódu neodráží markantním způsobem. Vliv bilingvismu tedy z našeho pohledu jazykový kód determinuje (pokud vůbec) ze tří předložených v nejmenší míře. Bilingvní výchova totiž předpokládá, že si člověk od útlého dětství přirozeně osvojuje jazykové kódy více jazyků (nejčastěji dvou až tří), tudíž i přes to, že by vyučovací jazyk pro něj nebyl jazykem mateřským, jeho znalost a komunikační dovednosti jsou na dostačující úrovni přiměřené věku dítěte. Dítě je schopné většinou zcela automaticky mezi jednotlivými osvojenými kódy tzv. přepínat a vhodně jich užívat s ohledem na konkrétní situace, v nichž se ocitá. Proto spíše nežli o determinaci v souvislosti s bilingvismem hovoříme o pozitivech a možných přínosech, jež sebou bilingvismus u dítěte v rámci školního vzdělávání nese. V tomto ohledu by měl bilingvismus být vnímán, nejen samotným žákem, ale též spolužáky, jako jistá forma obohacení. Zde je opět na samotných učitelích, jak k bilingvnímu žákovi přistoupí. Obecně se má za to, že jej učitelé nevnímají jako handicap, který by žáka v dosahování školních výkonů a jazykových a komunikačních schopnostech a dovednostech omezoval. Na druhé straně lze souhlasit i s tvrzením, které k této problematice uvádí Plischke. *„Ačkoli tento obecný princip učitelé chápou a v obecné rovině obvykle přijímají (...) Pestrost výuky, do níž tito žáci vnášejí vklady ze svých jazykových prostředí (básně, písně), sice hodnotí kladně, nejeví však, že by ji v průběhu výuky výrazně využívali."* (Plischke, 2008, s. 20-21) To samé platí i v případě žáků-cizinců, kteří by mohli taktéž, na základě zejména kulturní či etnické odlišnosti, výuku

[37] I v případě vztahu mateřského jazyka a jazyka, jenž jedinec přebírá na základě žití a fungování v majoritní společnosti, lze hovořit dle některých autorů o bilingvismu (S. Jelínek, T. Skutnabb-Kangas aj.) V takovém případě pak lze dělit bilingvismus přirozený a školní (kulturní), dále pak aditivní a substrakční apod. Podstatou těchto jednotlivých typů (vyjma bilingvismus přirozený) je fakt, že je druhý jazyk osvojován buďto uměle (v podmínkách vzdělávacích institucí), či v rámci žití na území státu, kde se tohoto jazyka užívá.

[38] V práci bilingvismem označujeme pouze formu tzv. bilingvismus přirozeného (dětského)

v rámci některých aktivit zajímavě obohatit, za předpokladu vhodně nastavených podmínek v rámci vyučování[39].

3 Vzdělávání žáka s NKS či OKS v podmínkách českého školství

Stejně jako ve všech vyspělých zemích světa, i v českém školství a systému vzdělávání je možné pozorovat neustálý vývoj a inovace. Změny v podmínkách a možnostech vzdělávání se mění v souvislosti se změnami celé společnosti. Společnost se tím snaží adekvátně, a co možná nejefektivněji reagovat na své aktuální potřeby. Jedná se však o nikdy nekončící proces. Všechny významné změny či kurikulární reformy, které jsou v systému školství jednotlivých zemí prováděny, musí být vždy velmi důsledně zvažovány, samotná realizace významných reforem se pak pohybuje v řádu několika let i desetiletí. Zvláště v podmínkách školství je velmi obtížné pružně reagovat na aktuální společenskou situaci, jelikož všechny změny a nová opatření musí být vždy v souladu s právními normami a zvyky dané země (např. Listina základních práv a svobod), se závaznými úmluvami a listinami společenství, k nimž země náleží, či se k nim smluvně hlásí (např. Evropská úmluva o lidských právech), ale zároveň je důležité problém nazírat i v globálním měřítku a kontextu. Jednotlivé státy většinou přebírají konkrétní koncepce a modely vzdělávání jiných zemí, které spatřují pro podmínky vzdělávání ve svých zemích jako přínosné a hlavně realizovatelné s kýženým efektem. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam žáci s řečovými vadami spadají, bylo uzákoněno Školským zákonem 561/2004 Sb., platným od 1.1. 2005, a dále specifikováno vyhláškou č. 73/2005 Sb. Změny v tomto zákoně přinesla dále novela zákona, tedy zákon č. 49/ 2009 Sb.[40]

[39] Schopnost vyučovat s ohledem na multikulturalismus ve třídě je oblast, se kterou čeští učitelé však stále ještě neumějí efektivně pracovat, proto i v této oblasti vzniká řada projektů na podporu přístupu k těmto dětem a realizují se programy a vzdělávání samotných pedagogů v této oblasti.

[40] Zřetelné a zpřesňující vymezení dříve například blíže nespecifikovaných záležitostí souvisejících se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pak upravuje novela vyhlášky č. 73/2005 Sb. vyhláška č. 147/2011 Sb.

3.1 Integrace a inkluze

Jedním z nově již v praxi realizovaných koncepčních počinů a významných posunů ve vnímání vzdělávání je započatý proces tzv. integrace a inkluze dětí do běžných škol a hlavního proudu vzdělávání, jehož postupnou realizaci sledujeme od 80. - 90. let 20. století, zejména napříč evropskými státy. V našich podmínkách je pak inkluze a integrace pojem, s nímž české školství intenzivně pracuje od počátku 21. století a výrazné množství finančních prostředků je vynakládáno právě na podporu programů zajišťujících integraci a inkluzi žáků.

V současné době jsou tyto programy již velmi propracované, odborně zaštítěné a mohou se již opřít o mnohá výzkumná šetření a data let minulých[41]. Stále je však velké procento těch, kteří k integraci či inkluzi mají velké, dosti možná i oprávněné výhrady, které také dokládají svými výzkumy a přinášejí podnětné argumenty, které je potřeba brát velmi vážně a přihlížet k nim v dalších připravovaných a předkládaných konceptech týkajících se zmíněné problematiky.

Argumenty proti se většinou týkají dopadu integrace, případně inkluze, na tzv. intaktní žáky, tedy na běžné žáky, kteří nejsou nikterak handicapováni, nepodléhají sociálnímu vyloučení či znevýhodnění apod. Zkoumá se dopad na jejich osobnostní rozvoj, ale především na samotný proces vzdělávání. Ten by neměl být příchodem integrovaného žáka (žáků) do třídy nijak narušen ani omezen. V případě rozvoje osobnosti jedince se odborníci shodují na tom, že každodenní kontakt s různě handicapovanými lidmi osobnost ovlivňuje a formuje veskrze pozitivně. Co se týče procesu vzdělávání, jde o snahu zajistit ideální podmínky pro výuku a výchovu, zde se jedná již o možnosti konkrétních škol, v jaké míře jsou schopny jednotlivé vzdělávací instituce žákům poskytnout adekvátní učební či kompenzační pomůcky, materiální vybavení, didaktické materiály či kvalitní pedagogicko-psychologické služby tak, aby negativních dopadů bylo co nejméně, respektive, aby nebyly žádné.

[41] Zatím se však stále jedná pouze o dílčí šetření a sebraná data nemají dostatečnou, všeobecně platnou vypovídající hodnotu s ohledem na krátký časový horizont (několik let), v němž doposud integrace (inkluze) na školách probíhá. Šetření prozatím jasně nevymezují, zda inkluze a integrace, tak jak je nyní praktikována v podmínkách jednotlivých škol, je jednoznačně přínosnou pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Výzkum, který by jednoznačně pozitiva inkluzivního vzdělávání předložil, doposud zatím neexistuje.

Je neoddiskutovatelné, že současné vzdělávání a český vzdělávací systém (nejen ten) reformy a modernizaci potřebuje[42] (v minulosti např. tzv. Bílá kniha) Je důležité systém vzdělávání činit jednodušším a prostupnějším. Poskytnout žákům a studentům bez rozdílu kvalitní a plnohodnotné vzdělání na základě rovného přístupu, bez nežádoucí separace a zbytečných omezení. Právě to je jednou z hlavních priorit inkluzivního vzdělávání.

Integrace (a inkluze) je značně rezonujícím celospolečenským tématem, jelikož se dotýká velmi citlivých společenských oblastí a problémů, jakými jsou sociální vyloučení, práce s handicapovanými, etnická odlišnost aj. V těchto otázkách se více než kde jinde proti sobě staví různá stanoviska, kterým nelze upřít jejich platnost, nikdy však nejde o platnost výlučnou. Diskuse nad těmito tématy a jejich následná řešení v praxi podléhají často kompromisům, které však musí vždy zároveň odrážet vysokou míru individuálního posuzovaní a do značné míry i jistou dávku empatie v jednotlivých případech, jichž se konkrétní problematika týká. Toto samo o sobě je velmi těžce řešitelné, pokud chceme provádět zásadní reformy například na celostátních úrovních. Výsledkem má být zcela objektivní, do určité míry tzv. šablonovité vyhodnocování konkrétních případů, avšak tzv. učebnicové příklady, ne vždy odpovídají skutečnosti, což v praxi vede často spíše ke ztížení situace a různým komplikacím.

V českém prostředí je v případě integrace a inkluze velká potíž i s podmínkami a možnostmi škol, které nejsou na integraci a inkluzi dostatečně připravené, ať už po stránce pedagogické kvalifikace či po stránce zajištění materiálních podmínek a vybavení škol na takové úrovni, která by byla pro pozitivní efekt integrace a inkluze potřebná. Je nutné však podotknout, že se situace výrazně lepší právě díky intenzivnímu zapojení programů, jež jsou významně podporovány ze strany MŠMT v součinnosti s grantovou podporou v podobě finančních prostředků z EU.

Integrace a inkluze jsou pojmy, které jsou někdy považovány za totožné. Svou podstatou se totiž v obecném pojetí snaží o naplnění stejného cíle, tedy začlenění všech žáků do běžných škol. Proto pokud uvažujeme v obecné rovině, lze připustit i záměnu obou termínů pro vyjádření stejné věci.

[42] Vzdělávací politika ČR se opírá o tzv. strategie vzdělávání, jejichž cíle jsou naplňovány vždy v delším časovém horizontu (několika let). V současné době se jedná o *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, kam spadá např. *Akční plán ikluzivního vzdělávání 2016 - 2018* či *Strategie digitálního vzdělávání*.

Z pedagogického hlediska však mezi oběma termíny nacházíme jisté odlišnosti, jak v otázce samotného začleňování a individuálního přístupu k žákovi, tak v pojetí výuky, systému vzdělávání apod. Kocurová ve své knize předkládá tabulku, kde uvádí rozdíly mezi integrací a inkluzí.

tabulka č. 3 Vztah pojmů integrace a inkluze

Integrace	**Inkluze**
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocurová, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. 2001, s.137

Z tabulky je patrné, že integrace při začleňování cílí především na integrovaného žáka (žáky) a snaží se co nejvíce prostředí běžné školy přizpůsobit jeho (jejich) potřebám, naopak inkluze se z tabulky jeví jako přístup, kdy se klade důraz na kooperaci všech, kteří se na inkluzi podílejí a jsou její součástí, dbá se zejména na to, aby začlenění bylo přínosné pro všechny zúčastněné a myslí se ve velké míře i na tzv. intaktní žáky a jejich potřeby a na to, aby jejich vzdělávání v rámci inkluze, která na škole probíhá, nebylo narušeno. Je nutné podotknout, že samotný proces integrace a inkluze má kromě vzdělávacích cílů i několik cílů prosociálních, které jsme již zmínili výše.

Pro úplnou přehlednost ještě oba termíny (integrace, inkluze) přesně definujeme.

Inkluze je „*zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. (...) Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, socializaci, enkulturaci i ergotizaci. Opakem inkluze je exkluze. Inkluze se často nepřesně používá jako ekvivalent integrace.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49) Snahy o podporu

inkluze jdou však nad rámec této definice ve smyslu zapojovat do běžného proudu vzdělávání nejen žáky zdravotně postižené, ale všechny žáky, tedy i ty znevýhodněné (ať už sociálně, či zdravotně), ale též mimořádně nadané apod. Inkluze staví na vytváření heterogenních skupin žáků v rámci škol (školních tříd). Základním principem je tedy *„vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny - ač se svými schopnostmi mohou značně lišit - získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.“* (Houška, 2007, s. 8)

Integrace je několikerého typu, v současné době se pojem integrace v českém prostředí spojuje i s otázkami sociálními a především s otázkou začleňování sociálně znevýhodněných osob do majoritní společnosti. Pokud zůstaneme u vymezení integrace v rámci pedagogiky, pak jde o „*úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání.“* (Bürli In Hájková, 2005, s. 27) Dle Jesenského je integrace v pedagogice *„dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situacích.“* (Jesenský, 1998. s. 25)

Úspěšná realizace těchto myšlenek by byla přínosem pro celou společnost a její integritu. Již výše jsme však zmínili některé překážky, které prozatím úspěšnou integraci, případně inkluzi, značně brzdí a limitují, je však nutné podotknout, že se na jedné straně intenzivně pracuje na odstranění bariér a na druhé straně na vytváření příznivých podmínek v cestě za výlučně pozitivními dopady tohoto započatého procesu vzdělávání.

Vrbová (2012) stanovuje několik podmínek v rámci inkluzivního vzdělávání pro žáky s odlišnými komunikačními schopnostmi. Jsou to *organizační, prostorové, materiálové, personální a sociální podmínky*. Dále neopomíná zdůraznit nutnost spolupráce všech, kteří se na integraci žáka podílejí. Pokud některá z podmínek není v dostatečné míře školou zajištěna, většinou se integrace, s ohledem na případné komplikace, nedoporučuje.

3.2 Rámcový vzdělávací program

V systému školství jsou reformy a dílčí modernizace velmi důležité s ohledem na fakt, že vzdělávání je přímým odrazem společenského dění ať už na globální, mezinárodní úrovni, či na úrovni jednotlivých států. Česká republika se podílí na mnohých projektech a výzkumech v rámci mezinárodní spolupráce (např. je členem Výboru pro vzdělávací politiku - EDPC). Na státní úrovni, tedy v rámci českého školství, bylo klíčovou změnou schválení školského zákona č. 564/2004 Sb. a schválení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Šimoník shrnuje podstatu RVP ZV jako *„konkrétní základ pro pedagogickou činnost školy, neboť formuluje cíle vzdělávání, k jejichž naplnění pedagogická činnost směřuje, vymezuje závazný vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu. Vymezuje požadavky na žáka a klíčové kompetence, které jsou základem pro stanovení evaluačních kritérií a nástrojů. Stanovuje, čemu se žáci učí a jaké jsou očekávané vzdělávací výsledky, jichž mají dosáhnout na konci základního vzdělávání.“* (Šimoník, 2003, s. 17) RVP, potažmo ŠVP (Školní vzdělávací program), do jisté míry nahradil dříve používané učební osnovy definující rozsah učiva pro jednotlivé ročníky. Na základě této školské reformy se otevřely možnosti, jak obsah či formu výuky realizovat s ohledem na podmínky a potřeby konkrétních škol. Školy do svých ŠVP mohou promítnout své individuální záměry, cíle i koncepce, vždy však v souladu s RVP a ohledem na své žáky a všechny, kteří se na výchovně-vzdělávacím procesu podílejí, což v podmínkách českého školství vytváří systém, jenž má možnost daleko více a efektivněji reagovat na aktuální potřeby společnosti.

„RVP po učiteli a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.“ (Klíčové kompetence v ZV, 2007, s. 7) K tomuto záměru mají sloužit tzv. klíčové kompetence ve vzdělávání.

3.2.1 Klíčové kompetence ve vzdělávání

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě.“ (Klíčové kompetence v ZV, 2007, s. 7)

Hlavním úkolem pedagogů tak v současné době je vést žáky především k aplikaci nabytých teoretických vědomostí a poznatků v praxi, dávat naučené do souvislostí s žitým, výuka se stává více situační, tedy nemá být odtržena od reality, dbá se na provázanost jednotlivých předmětů a výchov, poznatky z jednoho předmětu aplikovat v rámci jiných apod.

Stanoveno je 6 klíčových kompetencí; *kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.*

V praktické části této práce nás v souvislosti se žáky s NKS a OKS zajímala schopnost naplňovat kompetenci komunikativní a kompetenci sociální a personální, proto zde není naším cílem jednotlivé kompetence vymezovat a definovat. U zmíněných dvou kompetencí krátce pojednáme o případných problémech souvisejících s řečovými či komunikačními odlišnostmi, které mohou takto handicapovaným žákům naplňování jednotlivých cílů kompetencí ztěžovat.

Pro naplnění **kompetence sociální a personální** je nejdůležitější naučit se efektivní spolupráci. Již tento první cíl se pro mnohé žáky s NKS či OKS může stát nedosažitelným. Důvodem může být fakt, že narušení či omezení je tak rozsáhlé, že úspěšná a hlavně přínosná participace na společné práci v týmu není možná. Dále pak u těchto žáků lze pozorovat neochotu zapojovat se do skupinových aktivit, v důsledku nedostatečného osobnostního rozvoje, což se projevuje nízkým sebevědomí, celkově podceňováním se a negativním vnímáním sebe sama. Na vině je v tomto případě i žákovo okolí, v rámci školy tedy spolužáci, kteří se v určitých situacích mohou vůči handicapovanému žákovi začít vymezovat a chovat se nevybíravě, ale též učitelé, kteří by těmto projevům měli být schopni zabránit, nebo by je taktně a přiměřeně vzniklé situaci měli umět řešit. A zvláště pak i v rámci naplnění této kompetence by měli žáky systematicky vést k ohleduplnosti, toleranci, respektu a ochotě si pomáhat. V rámci

personální kompetence pak i rozvoj osobností je zvláště u žáků se SVP (a tedy i u žáků s vadami řeči) důležité podporovat a formovat, tak aby narušení či omezení, nebylo samotným žákem vnímáno jako něco, co jej degraduje. Pokud jde o vady, které nelze zcela odstranit je sebeúcta a sebedůvěra tím nejpodstatnějším, co by mělo být v žákovi pěstováno.

U klíčové **kompetence komunikativní** může být u žáků s odlišnými komunikačními schopnostmi potíž již ze samotné podstaty věci. Pokud je narušena či omezena komunikační schopnost odráží se to negativně i v dílčích aspektech, jež má komunikace naplňovat. Dalo by se říci, že komunikativní kompetence klade důraz na obsahovou složku sdělení více, než na formální (ani ta však není opomenuta). Za důležité se považuje schopnost formulace myšlenek a jejich srozumitelnost, vhodné argumetnace, schopnost analýzy textů a zpracování informací, porozumění atp. Mimo jiné se snaží podněcovat ke všeobecné kultivaci projevu, na což se v současné době často zapomíná. Ukazuje se, že obecně dělá dětem velký problém tyto schopnosti naplňovat a komunikativní dovednosti jim velmi chybí. U žáků s NKS a OKS je pak problém ještě více prohlouben. Zvláště pak u OKS hrozí, že žák může mít potíže nejen se samotným sdělováním myšlenek a názorů, ale též s percepcí a zpracováním informací s ohledem na fakt, že pracuje pouze s omezeným jazykovým kódem, který velmi ztěžuje jakoukoli práci s jazykem, jeho prostředky a způsoby vyjadřování. Neschopnost naplnit tyto cíle se musí učitel snažit co možná nejvíce eliminovat, jelikož mají výrazný dopad na další působení člověka ve společnosti. Pro žáky s NKS je pak v mnohých ohledech velmi problematické samotné navazování a udržení kontaktu, které je taktéž součástí komunikativní kompetence. Naopak oblast, která by většinou žákům s odlišnými komunikačními schopnostmi problém dělat neměla, je naslouchání.

3.2.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Stejně jako RVP ZV vymezuje klíčové kompetence, či průřezová témata, tak jsou vymezeny i vzdělávací oblasti, kterých je v rámci základního vzdělávání ustaveno devět. Teoretickým východiskem pro nás zde bude vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a konkrétně vzdělávací obor Český jazyk a literatura (dále ČjL).

„Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV, 2007, s. 20)

V této jazykové oblasti se více než v kterékoli jiné oblasti pracuje s komunikací a jazykem jak na teoretické, tak i na praktické úrovni. Jde o oblast, která výraznou měrou přispívá k naplňování výše zmíněné komunikativní kompetence. Podněcuje k přemýšlení o jazyce v širším kontextu (historickém, kulturním). Je důležité v žácích prostřednictvím této vzdělávací oblasti vzbudit zájem o jazyk a jeho užívání nejen v rámci běžné komunikace, ale taktéž jako prostředku k naplňování jistých estetických prožitků apod. Jde o to, aby žáci vnímali jazyk jako možnost sebeprezentace, proto se tato oblast zaměřuje i na kultivaci projevu a všeobecně výše prezentované cíle komunikativní kompetence, tedy schopnost vyjádření myšlenky v logickém sledu, schopnost argumentace, prosazení se, schopnost analyzovat texty, rozlišovat mezi podstatnými a méně podstatnými informacemi, umění naslouchat, tázat se apod. (RVP ZV, 2007)

Český jazyk je naším jazykem mateřským, definovaným jako *„vyučovací předmět zařazovaný jako povinný a nejdůležitější v učebních plánech základních a středních škol.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 118)

Český jazyk a literatura je vzdělávacím oborem, který členíme na tři složky:

- Jazyková výchova
- Komunikační a slohová výchova
- Literární výchova

Každá z jednotlivých výchov má v procesu vzdělávání své nezastupitelné místo, zároveň se vzájemně prolínají, částečně můžeme mezi všemi vidět i jistou tematickou návaznost, v závislosti na tom, jaké učební materiály konkrétní škola při vyučování využívá. Postupně se upouští od gramatického pojetí výuky. Zvláště v posledních letech

můžeme vidět jisté proměny ve smyslu kladení důrazu na jiné složky výchov v rámci ČjL, než tomu bylo v minulosti. Jde především o tzv. komunikační pojetí předmětu ČjL a nové učební strategie, jež staví i na jiných vyučovacích metodách (např. metody kritického myšlení), rozvoj komunikačních dovedností, čtenářských strategií apod. Pro nové pojetí výuky ČjL je zásadní *„komunikační zřetel ve vyučování (cíl praktický) a zejména psychologický aspekt ve vztahu k žákovi. (...) gramatické učivo má být prostředkem, nikoli cílem vyučování. (...) Komunikační výchova je chápána zastánci tohoto pojetí mnohem šířeji - má být realizována ve všech předmětech v rámci uplatňování mezipředmětových vztahů. "* (Polák, 2012)
Čechová se pak mezi oběma pojetími snaží najít kompromis a shrnuje *„Cíl kognitivní - ovládnutí jazykového systému - je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným, avšak podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování."* (Čechová, 1998, s. 10)

3.2.3 Práce s žákem s odlišnou komunikační schopností v rámci ČjL

Žáci s NKS, případně s OKS, kromě speciálních vzdělávacích potřeb, které se uplatňují ve výchovně-vzdělávacím procesu jako celku, vyžadují v mnohých případech i speciální přístup v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů.

V rámci ČjL se doporučuje *„vycházet ze specifik druhu narušené komunikační schopnosti a specifik projevů u daného dítěte, přihlížet ke specifickým obtížím vyplývající z diagnózy ovlivňující vyjadřování, porozumění, motoriku apod. (...) maximálně podporovat snahu o komunikaci, nevynechávat děti při společných činnostech vyžadujících komunikaci, ale připravit podmínky, aby se mohly bez obav zapojit do společné komunikace."* (Jehličková In Vrbová a kol., 2012, s. 87)

Ve vztahu k předmětu ČjL je důležité s dětmi pracovat individuálně, brát zřetel na možné výkyvy ve výkonnosti, časté projevy nesoustředěnosti, nestability. Těmto faktům se musí přizpůsobit náplň výuky, její tempo, prostor a čas pro jednotlivé zvládání vzdělávacích cílů. Může se stát, že některé cíle zůstanou, s ohledem na žákův handicap, nenaplněny. V takovém případě pak učitel musí objektivně vyhodnotit žákovy možnosti a individuálně stanovit nižší (či jiné) cíle, jichž v rámci narušení (omezení) může být dosaženo. Ve vztahu k dětem s odlišnými komunikačními schopnosti se dále také

hovoří o užití názorného myšlení, které má nahrazovat, tam kde je to možné, slovní myšlení, celkově by učitel měl využívat tzv. multisenzoriální přístup a na základě řečových her a jazykových aktivit prohlubovat i jazykový cit. (Jehličková In Vrbová a kol., 2012)

Jehličková dále uvádí ve vztahu ke komunikaci a osvojování si gramatiky tato doporučení. *„maximálně podporovat snahu o komunikaci, nevynechávat děti při společných činnostech vyžadujících komunikaci, ale připravit podmínky, aby se mohly bez obav zapojit do společné komunikace; (...) možnost psát diktáty a složitější práce jako doplňovačku; zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu; diktovat pouze to, co žák bezpečně ovládá"* (Jehličková In Vrbová a kol., 2012, s. 88)

V dnešním pojetí Literární výchovy se klade důraz především na rozvoj čtenářských dovedností. Umět číst a především porozumět čtenému, analyzovat texty, reprodukovat přečtené činí v současné době potíže obecně, a to nejen žákům na základních školách. U dětí by učitelé měli podpořit především zájem o četbu. Čtení (zejména beletristické) by mělo děti především bavit, proto by tomu měly být uzpůsobeny i hodiny Literární výchovy. V souvislosti s tím vzniká mnoho projektů, které mají za cíl rozvíjet čtenářskou gramotnost, v rámci výuky jsou oblíbené např. čtenářské dílny. I u žáků s NKS a OKS by mělo být dosaženo prožitku z četby. Proto vzniká mnoho speciálních výukových a didaktických materiálů, jež podporují rozvoj čtenářských dovedností. Pro žáky s odlišnými komunikačními schopnostmi jsou v rámci hodin literatury vhodné i pomůcky primárně určené pro děti s SPU, především pro dyslektiky. Na školách děti pracují např. s tzv. čtenářskými tabulkami (Příloha č. 3)

V rámci Komunikační a slohové výchovy by měl být žák podněcován k upevňování a zdokonalování již nabytých komunikačních dovedností. Navzdory řečovému handicapu, musí být i dítě s NKS či OKS schopno umět se jazykově vyjadřovat a vhodně jednotlivé jazykové prostředky volit. U těchto dětí dbáme proto především na zdokonalování obsahové stránky komunikace. Odchylky ve formálních záležitostech by měly být tolerovány, zároveň ale i v této oblasti by žáci měli být podněcováni ke snaze o zlepšení (pokud je to v rámci narušení objektivně možné). U žáků s OKS komunikační výchova přímo vybízí k tomu, aby žáci aktivně obohacovali svou slovní zásobu, byli schopni formulovat vlastní myšlenky apod. Hlavním cílem by pro žáky mělo být naučit se nebát komunikovat. V tomto ohledu je důležité, aby žáci v hodinách

dostali co možná největší prostor k vyjadřování se, učitel by v rámci těchto hodin měl být spíše moderátorem. Činností a stimulujících aktivit na podporu rozvoje komunikačních dovedností je v současné době velké množství, významnou měrou může přispět i učitelova kreativita.

V případě, že dítě nemluví (např. některá z forem mutismu), či je jeho řeč výrazně nesrozumitelná a užívání jazyka činí velké obtíže, využívají se pro komunikaci s takovýmito žáky často různé počítačové programy (dnes již i mobilní aplikace) speciálně vytvořené pro lidi s NKS (Příloha č. 3).

Jak jsme uvedli výše, v současném pojetí výuky se klade větší důraz na učení se pro život, uvažování v mezipředmětových souvislostech apod. Stejně tak je tomu i v případě ČjL. *„Každá vyučovací hodina mateřského jazyka by měla být zaměřena na dítě, jeho zkušenost s jazykem a se světem, přičemž naslouchání, čtení, mluvení a psaní by měly tvořit její samozřejmou součást bez ohledu na obsah hodiny.“* (Šišková In Vrbová a kol., 2012, s. 106) Cílem tak není ovládnout bezchybně gramatiku a systém jazyka, ve vztahu k literatuře např. faktografické údaje o jednotlivých literárních autorech a v rámci slohu teoreticky vymezit např. slohové postupy a útvary. Těmto všem poznatkům je samozřejmě dobré a žádoucí se naučit. Jde ale především o to, jednotlivé znalosti a dovednosti vztahovat k žité realitě a umění věci vnímat v kontextech a souvislostech. Což je zejména pro žáky s odlišnými komunikačními schopnostmi, kteří mají sami o sobě s komunikací, jazykem a řečí problém, tím nejdůležitějším.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je syntézou teoretických poznatků a samotného výzkumného šetření. Téma práce bylo zvoleno na základě osobní zkušenosti se žáky na základní škole, u kterých NKS či OKS bylo možné pozorovat. Pro hlubší zájem o problematiku NKS (a následně i OKS) byla dále podnětná konzultace s odborníky z řad logopedů a speciálních pedagogů.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit, zda odlišné komunikační schopnosti, které neodpovídají normě, a jež jsou projevem narušení v oblasti řeči a komunikace či omezení jazykového kódu, mají vliv na výkon žáka ve škole, zejména pak ve vyučovací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a konkrétně předmětu Český jazyk a literatura. Cílem je zmapovat, které jazykové roviny, oblasti či podoby jsou narušením (omezením) postiženy. Dále je šetření zaměřeno na schopnost naplňování klíčových kompetencí a schopnost interakce, což jsou oblasti, které mají vysokou vypovídající hodnotu o žákově celkové školní (ne)úspěšnosti.

4.2 Metoda sběru dat

Jak jsme již zmínili v úvodu práce, praktická část se sestává z dotazníkového šetření, které je metodou v diplomových pracích hojně používanou, a to z důvodů, které uvádí Gavora. *„Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. (…) Dotazník má mít promyšlenou strukturu.“* (Gavora, 2000, s. 99) *„Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty.“* (Skalková a kol., 1983, s. 87)

V dotazníku (Příloha č. 1) jsou použity uzavřené a polootevřené otázky. Uzavřené otázky *„(…) nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je zaznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď. Hotové odpovědi si musí výzkumník připravit na základě poznání problematiky prostřednictvím literatury a na základě předvýzkumu.“* (Gavora, 2000, s. 102) Polootevřené otázky nabízejí alternativy, ale požadují či umožňují následné doplnění ve formě otevřené, libovolné odpovědi nebo doplnění již předložené alternativní odpovědi.

I v případě této práce jsme provedli na samém počátku výzkumu zmíněný předvýzkum (pilotáž), kdy byl dotazník předložen několika respondentům z řad pedagogů a ředitelů škol s cílem zjistit, zda jsou otázky formulovány tak, aby měl výzkum zaručenou vypovídající hodnotu, a zda je možné takto koncipovaný dotazník rozeslat širšímu okruhu respondentů (pedagogů). V pilotáži se ukázalo několik slabin dotazníku, které byly následně odstraněny a podněty vzešlé z předvýzkumu byly vzaty v potaz. Ukázalo se, že otevřené otázky často nejsou respondenti schopni adekvátně zodpovědět, respektive, setkali jsme se s neochotou otevřené otázky vyplňovat. V samotném dotazníku byly proto otevřené otázky nahrazeny otázkami s uzavřenými či polootevřenými odpověďmi s možností vlastního komentáře u některých z otázek (viz výše). Dalším problémem bylo množství otázek, které samo o sobě některé respondenty odradilo od vyplňování. Pro samotný výzkum byl jejich počet také upraven, a to na konečných 25. Takovýto počet otázek v dotazníkovém šetření považujeme za průměrný a adekvátní povaze výzkumu. V samotném šetření jsme se však i poté setkali s neochotou dotazník vyplnit, uvedeným důvodem byl právě vysoký počet otázek.

Dotazníky byly rozeslány jak v tištěné, tak v elektronické formě. V elektronické verzi pak zasílány na konkrétní základní školy, vždy konkrétním pedagogům, u kterých bylo prostřednictvím internetových stránek jednotlivých základních škol možné zjistit aprobaci učitele a kontaktní e-mailovou adresu.

Dotazník byl ve své úvodní části opatřen o tzv. vysvětlivky pojmu NKS a OKS. Zde jednoznačně vymezujeme oba dva termíny. Bylo tak učiněno z důvodu, aby nedocházelo k případným záměnám obou pojmů a nesrovnalostem při vyplňování. Chtěli jsme, aby respondenti ještě před samotným vyplňováním dotazníků vzali v potaz, že mezi narušenou komunikační schopností a omezenou komunikační schopností

vnímáme rozdíl, který by nejen v rámci dotazníku, ale i v běžném styku se žáky s odlišnými komunikačními schopnostmi měli vnímat i vyplňující a o každém z pojmů pak uvažovat zvlášť.

4.3 Výzkumný soubor

Na základě dotazníkového průzkumu jsme se snažili zjistit názor a postoje respondentů, v našem případě pedagogických pracovníků ZŠ, v otázce problematiky odlišných komunikačních schopností u žáků na ZŠ. Výzkumný vzorek považujeme za reprezentativní s ohledem na skutečnost, že jsme oslovili pouze ty respondenty, u nichž předpokládáme orientaci ve zkoumané problematice, a tudíž i schopnost kompetentně a erudovaně na otázky odpovědět. S ohledem na fakt, že u podobných typů výzkumů se můžeme často setkat s tím, že respondent odpovídá na základě očekávání okolí a snaží se své odpovědi podávat ve shodě s obecně platnými společenskými normami a názory, ponechali jsme dotazník v anonymní formě, abychom tomuto negativnímu jevu předešli.

Jelikož jsou otázky posledního zmíněného okruhu velmi konkrétní, vyjadřující se převážně k jazykové stránce (rovinám, oblastem, podobě jazyka), byli osloveni učitelé vyučující na 1. stupni ZŠ a dále pak učitelé vyučující na 2. stupni ZŠ předmět Český jazyka a literatura a učitelé mající ve své aprobaci český jazyk, byť předmět například v aktuálním školním roce nevyučují, nebo v současnosti zastávají jiné pedagogické funkce (např. ředitel, zástupce ředitele, metodik prevence aj.). Tyto všechny skupiny respondentů v následující kapitole (kap. 4.5) označujeme s ohledem na lepší přehlednost u jednotlivých položek pod souhrnným názvem pedagogický pracovník či učitel.

Pokládali jsme za vhodné oslovit právě učitele českého jazyka (a ty, jež mají ve své aprobaci český jazyk), kteří jsou dle našeho mínění nejvíce kompetentní k posouzení zkoumané problematiky. Původně bylo zamýšleno oslovit pouze učitele 2. stupně ZŠ. Jelikož v pilotáži byl dotazník vyplněn nízkým počtem těchto učitelů a s vědomím, že na 2. stupni ZŠ učitelé ve větší míře s žáky s NKS do styku nepřicházejí (jejich počet se pohybuje v řádech jednotek), rozhodli jsme se oslovit i učitele 1. stupně ZŠ, jejichž odpovědi pro nás mají stejnou vypovídající hodnotu jako odpovědi učitelů 2. stupně ZŠ. Mnozí z učitelů pak uvedli, že mají zkušenosti s prací s dětmi s odlišnou komunikační schopností v jazykových hodinách na obou stupních ZŠ.

Konečný počet responsí, které jsme vyhodnotili jako validní a data z nich vzešlá jako nosná, byl 192, z toho 122 respondentů vyplnilo dotazník v elektronické verzi, 70 pak ve verzi tištěné. Dalších 234 navrácených dotazníků nemohlo být z důvodu neúplného vyplnění do výzkumu zařazeno.

4.4 Stanovení předpokladů

Koncepčně je výzkum rozdělen do tří okruhů, z nichž vycházejí i naše dílčí předpoklady, které má šetření potvrdit, nebo naopak vyvrátit. V prvním okruhu jsou otázky obecného charakteru týkající se povědomí učitelů o pojmech NKS a OKS a dále otázky týkající se jejich osobních zkušeností s žáky s NKS či OKS na škole, kde vyučují. Další okruh otázek cílí na subjektivní vnímání žáka (žáků) s NKS či OKS na konkrétní škole. Třetí okruh otázek je uzpůsoben hlavnímu záměru práce. Jde nám zde primárně o pohled učitelů na otázky týkající se odlišné komunikační schopnosti, jak NKS či OKS ovlivňuje výkon žáka ve škole, jakou měrou je ovlivněno zvládání klíčových kompetencí a dále, jakou měrou je NKS či OKS pro žáka limitující v předmětu Český jazyk a literatura, které podoby jazyka, jazykové roviny a oblasti jsou v souvislosti s NKS či OKS u žáka nejvíce postiženy atd.

Námi předložené předpoklady pro lepší orientaci označíme velkým písmenem P a dále pořadovým číslem od 1 do 5.

P1 Předpokládáme, že pedagogičtí pracovníci se orientují v problematice žáků s NKS a OKS.

P2 Předpokládáme, že pedagogičtí pracovníci pociťují proces integrace/inkluze v souvislosti s žáky s NKS a OKS jako negativní.

P3 Předpokládáme, že odlišné komunikační schopnosti mají významný dopad a negativní vliv na výkon žáka ve škole.

P4 Předpokládáme, že žáci s NKS mají potíže s uplatněním jiných podob jazyka než žáci s OKS, potíže v předmětu ČjL se u žáků s NKS a OKS projevují ve stejné míře.

P5 Předpokládáme, že žáci s NKS mají potíže v jiných jazykových oblastech a rovinách, než žáci s OKS

4.5 Prezentace výsledků analýzy dat

Prezentace dat je koncipována s ohledem na předpoklady stanovené výše. V této části práce zanalyzujeme každou z položených otázek zvlášť, nechybí zde znázornění výsledných dat pomocí grafů či tabulek. Vyhodnocená data jsou opatřena vždy doplňujícím komentářem (pro přehlednost je každá otázka vždy uvedena před samotnou prezentací grafu a komentáře). Dotazník je rozdělen do několika tematických okruhů, kde se jednotlivé otázky příslušného okruhu vztahují k stanoveným předpokladům. Předpoklad P1 tak odpovídá 1. okruhu otázek, P2 odpovídá 2. okruhu otázek, P3 odpovídá 3. okruhu otázek. P4 a P5 se částečně vztahují k třetímu předpokladu, tedy k P3, kdy jsou součástí dokazování pravdivosti či naopak nepravdivosti této domněnky. Záměrně jsme je však vymezili jako samostatné předpoklady, jelikož mapují a snaží se postihnout rozdíly mezi žáky s NKS a OKS (v rámci předpokladu P1 – P3 se o těchto žácích uvažuje souhrnně jako o žácích s odlišnou komunikační schopností).

Jednotlivé oddíly prezentace výsledků (označené písmeny a – e) budou svými názvy odpovídat výše stanoveným předpokladům. Vyhodnocujeme každou z položených otázek zvlášť, proto pro větší přehlednost, je před každou prezentací dílčích výsledků uvedena a tučně vyznačena otázka, ke které se sebraná data vztahují.

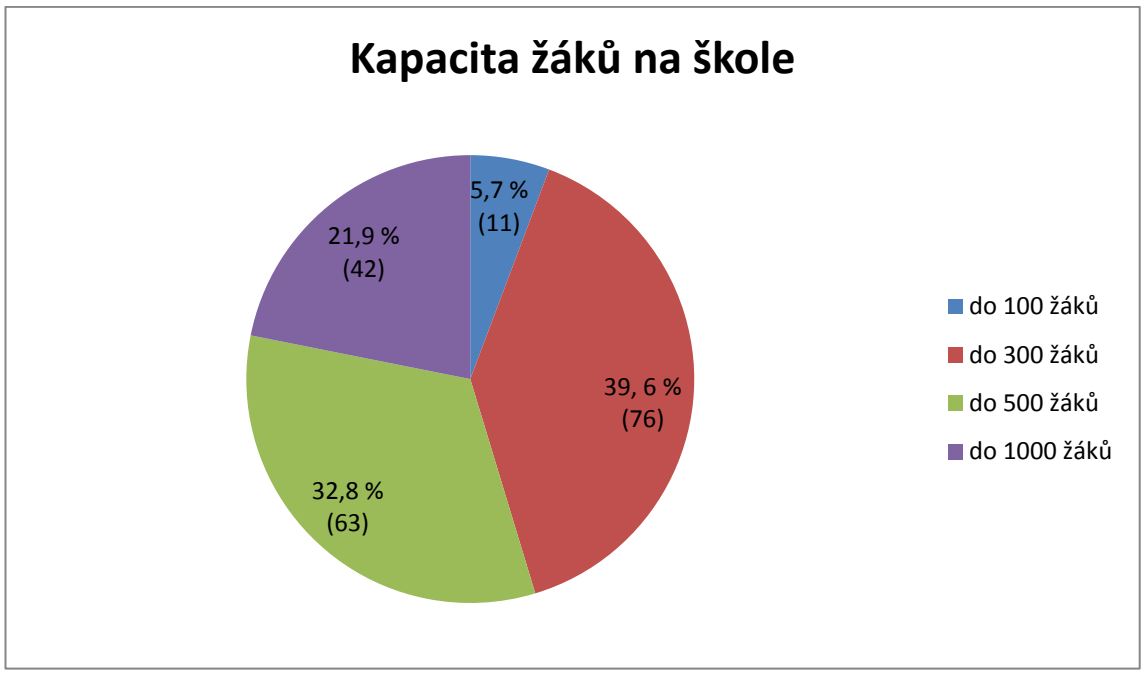
Každý graf (tabulka) je opatřen pořadovým číslem. Sebraná data jsou zanesena do grafu jak v číselné podobě (značí četnost), tak vyjádřena i procentuálně (zaokrouhleno na 1 desetinné místo). Zvoleny byly grafy výsečové a pruhové.

a) P1 - Orientace v problematice odlišných komunikačních schopností

První okruh otázek (ot. č. 1 - č. 9) je pro respondenty koncipován jako obecný vhled do problematiky, mají za cíl ukázat, jaké mají učitelé na základních školách povědomí o problematice NKS a OKS. Otázky jsou zvoleny tak, aby mohly být podpořeny učitelovou konkrétní zkušeností s takovýmito žáky a prací s nimi.

ot. č. 1 Kapacita žáků na škole, kde učíte, je:

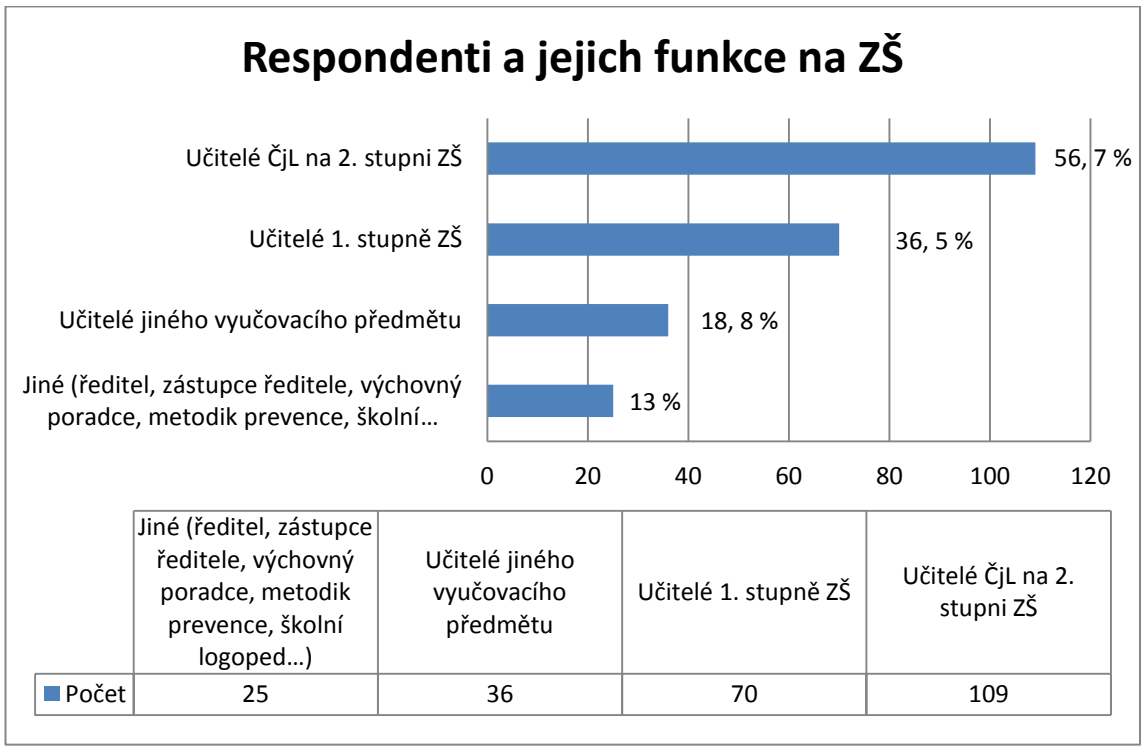
Otázka týkající se počtu žáků na ZŠ, na které respondent působí, byla spíše orientační, z dotazníkového šetření jasně nevyplývá, že by počet žáků na ZŠ výrazně ovlivňoval množství žáků s NKS a OKS na konkrétní škole či by měl přímý vliv na přístup k těmto žákům. Z grafu č. 1 vyplývá, že do výzkumu se zapojily ty školy (učitelé), u nichž je počet žáků na škole v řádech stovek. Označení kapacity školy do 50 žáků a nad 1000 žáků v dotazníkovém šetření neoznačil žádný z respondentů, proto je v grafu neuvádíme.



graf č. 1

ot. č. 2 Na základní škole působíte jako:

Jak jsme již uvedli výše byli primárně osloveni především učitelé s aprobací český jazyk pro 2. stupeň ZŠ, u této otázky byl v pilotáži předpoklad, že většina dotazovaných bude vyučujícími českého jazyka na 2. stupni ZŠ, z obavy o nízkou návratnost dotazníků z řad těchto učitelů, jak jsme již uvedli výše (žáci s NKS se na 2. stupni ZŠ vyskytují spíše sporadicky, tudíž by výzkumný vzorek byl velmi malý), byli dále osloveni i učitelé 1. stupně ZŠ, kteří jsou taktéž kompetentní vyučovat český jazyk a jejich odpovědi pro nás mají stejnou vypovídající hodnotu. V následující tabulce jsou uvedeny počty zastoupení učitelů jednotlivých stupňů, popřípadě aprobací a jiných funkcí, které zastávají na škole (někteří respondenti zastávají i několik funkcí na ZŠ).

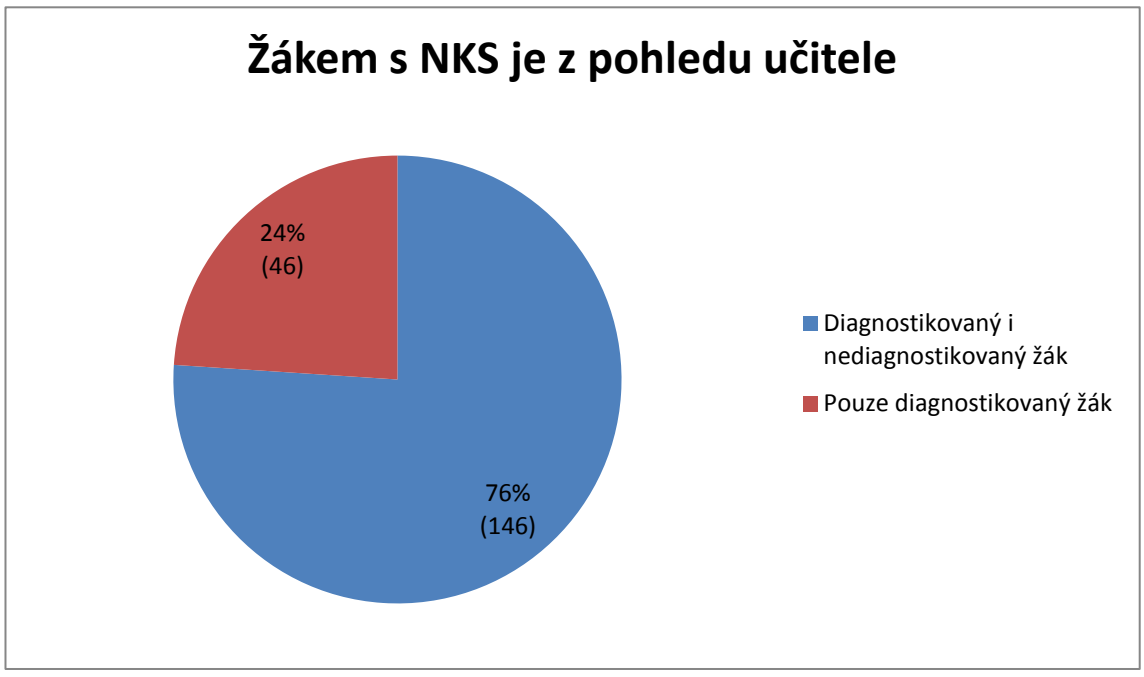


graf č. 2

ot. č. 3 Za žáka (žáky) s NKS považujete:

Ve 3. otázce se výrazně promítá přístup jednotlivých pedagogů k žákům s NKS. Zajímavé je zjištění, že učitelé bez rozdílu, zda vyučují na 1. či 2. stupni ZŠ, v konkrétních případech dávají spíše důraz na subjektivní vnímání žákovy řečové, mluvní či jiné poruchy komunikační schopnosti. Více než tři čtvrtiny dotazovaných, konkrétně 146 respondentů (tj. 76 %), by za žáky s NKS považovalo i takové, u nichž by odborná diagnostika nebyla provedena, známky řečového handicapu by u nich však byly přítomny a učitel by je vnímal, jako omezující či limitující.

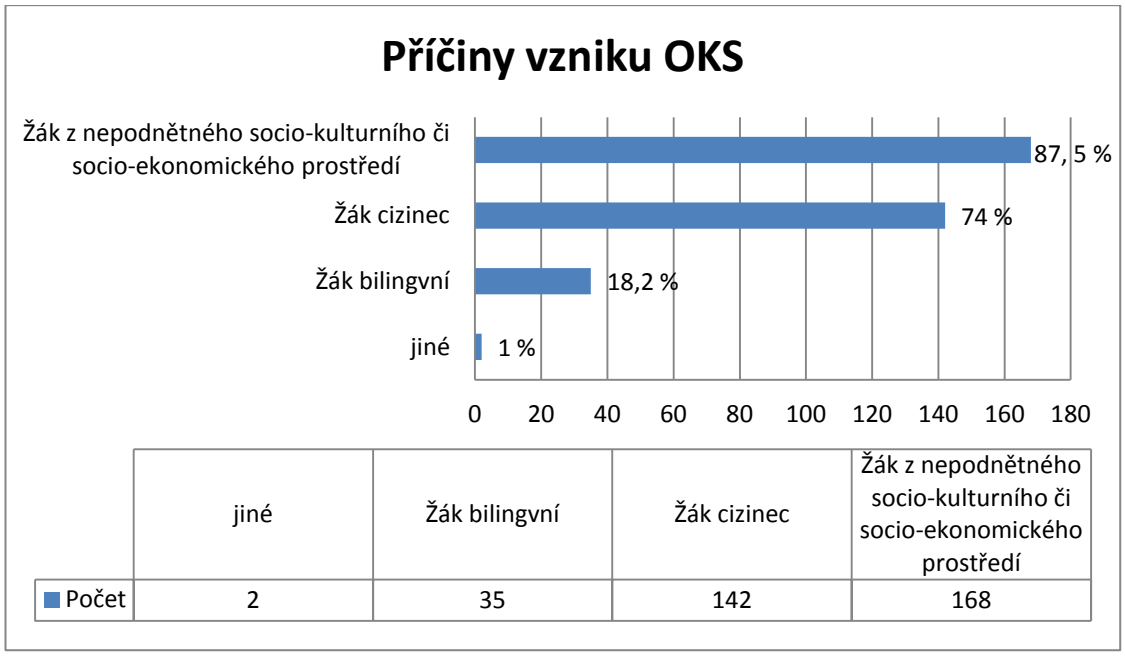
Z našeho pohledu jde o pozitivní zjištění, zároveň je důležité podotknout, v případě, že učitel vadu u dítěte pociťuje, měl by apelovat na zákonné zástupce dítěte, aby jej nechali odborné diagnostice podrobit. Na základě odborné diagnózy se pak může předejít chybám, kterých by se učitelé, ale i ostatní podílející se na výchovně-vzdělávacím procesu u žáka, mohli nesprávným přístupem či například nevhodně volenými metodami ve výuce dopustit a žákův handicap tak ještě prohloubit nebo neúmyslně zamezit jeho možné nápravě.



graf č. 3

ot. č. 4 Za žáka (žáky) s OKS považujete (lze označit více):

Ryze subjektivního charakteru byla i otázka č. 4, kde respondenti měli uvést, jaké skupiny osob považují za ty, které trpí OKS. Již v teoretické části jsme se zmínili o třech možných skupinách námi považovaných za nejvíce odpovídající definici OKS. Tyto skupiny charakteristické rizikovými faktory, jež mohou být příčinou OKS, byly také respondenty v dotazníku označovány nejčastěji. Jiné příčiny vzniku OKS pak byly uváděny v řádech jednotek. Ve výzkumu jde však o zanedbatelné procento respondentů, kteří takto odpověděli, proto se příčinami jiného charakteru, než které jsme uvedli výše, nebudeme podrobněji zabývat, zároveň však další možné příčiny bereme v potaz.



graf č. 4

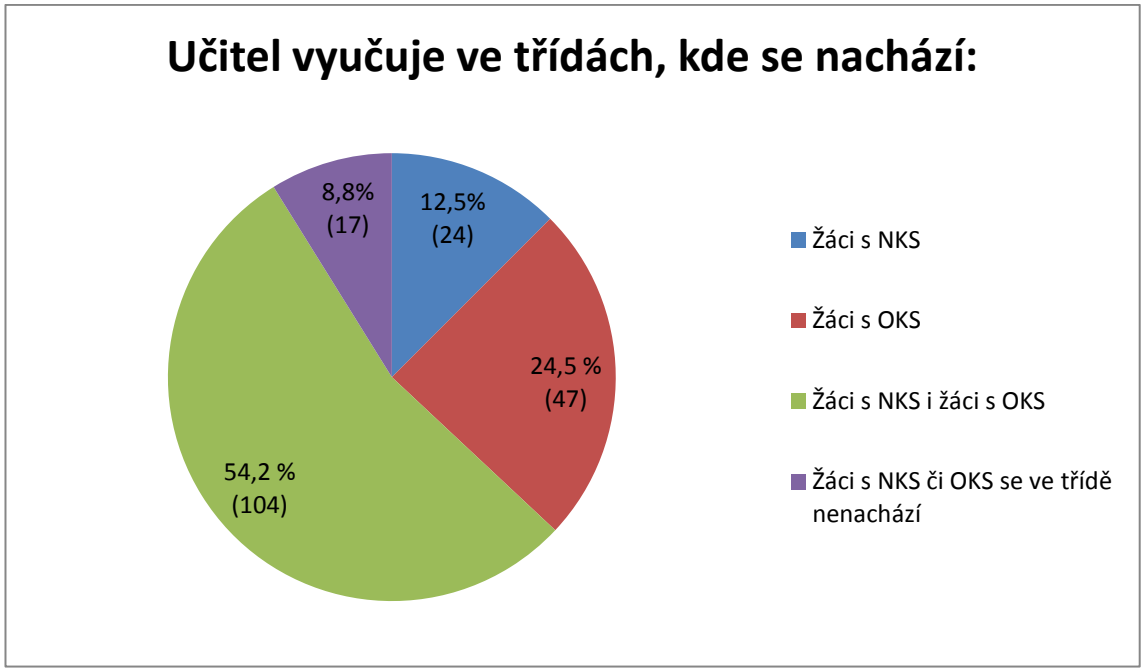
Za nejčastější příčinu vzniku OKS je respondenty považováno nepodnětné sociální prostředí, konkrétně ve 168 případech (tj. 87,5 %), což není překvapivým faktem, naopak to podporuje např. výše zmíněnou Bernsteinovu teorii o omezených jazykových kódech související se sociálním statusem rodiny. Překvapivý není ani počet respondentů označující za příčinu OKS odlišný mateřský jazyk u žáka-cizince, 142 odpovědí (tj. 74 %). Další z uvedených příčin je tzv. bilingvismus. V teoretické části jsme zmínili, že bilingvní děti jsou vznikem OKS ohroženy pouze částečně, což dokládá i předložený graf č. 4, kdy pouhých 35 dotazovaných (tj. 18,2 %) označilo za příčinu právě bilingvismus. V poměru ke dvěma předchozím jde o nízký počet. Ten však odpovídá

námi předloženému argumentu, který nedokazuje přímý vliv bilingvismu na vznik OKS v teoretické části.

Další uváděné příčiny, jakými byly například sluchové postižení, či autismus nelze považovat za příčinu vzniku OKS, nýbrž za příčinu vzniku NKS spadající do oblasti symptomatických poruch řeči, z tohoto důvodu je v grafu neuvádíme, jelikož nejde o vznik poruchy komunikační schopnosti v důsledku působení sociálních vlivů na jedince, což je důležitým specifikem OKS.

ot. č. 5 Ve třídách, ve kterých učíte (učili jste), se setkáváte:

Otázky č. 5 - č. 7 měly podat odpověď, zda a v jaké míře se učitelé s žáky s NKS a OKS ve vyučování setkávají, tedy zda s takovýmito žáky přicházejí, případně měli možnost v minulosti přicházet do styku a vyučovat je. Naším předpokladem byl fakt, že v současné době by se na základě započatého procesu integrace (ať už individuální či skupinové) učitelé na základních školách již běžně měli, alespoň v částečné míře, setkávat s dětmi s řečovými a komunikačními vadami či poruchami, tito žáci jsou, dle školského zákona 561/2004 Sb., považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době je na území ČR několik ryze logopedických základních škol, které fungují například na internátní bázi. Tyto školy však většinou disponují pouze třídami v rozsahu 1. stupně, tedy 1. - 5. ročníkem, dále se ve většině případů předpokládá, že dítě bude po absolvování logopedické základní školy pokračovat ve vzdělávání na běžném typu školy. Pokud to však v možnostech dítěte není ani na základě individuální integrace do hlavního proudu vzdělávání, přichází na řadu varianta školy speciální.



graf č. 5

Naši domněnku o tom, že učitelé na běžných ZŠ se v současné době již s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou stanoveny na základě řečové vady či komunikačního handicapu, je správná. Více než tři čtvrtiny učitelů (175, tj. 91,2 %) již žáka s NKS či OKS vyučovala. Více než polovina dotazovaných (104, tj. 54,2 %) se setkala s oběma skupinami žáků. Poměr mezi učiteli, kteří vyučují (vyučovali) pouze žáka (žáky) s NKS (24, tj. 12,5 %) či OKS (47, tj. 24,5%) je u žáků s OKS vyšší o 12 %. Domníváme se, že tato situace je dána faktem, že v průběhu školní docházky se daří některé řečové vady spadající pod NKS za přispění logopedické intervence a pedagogického přístupu značně eliminovat či úplně odstranit. Proto se na 2. stupni ZŠ učitelé častěji setkávají spíše s dětmi s OKS, u nichž je jazyková náprava mnohdy problematičtější (viz teoretická část, kapitola OKS).

ot. č. 6. Kolik aktuálně vyučujete žáků s NKS:

ot. č. 7. Kolik aktuálně vyučujete žáků s OKS:

Aby naše představa o tom, kolik je v současné době v hlavním proudu vzdělávání vyučováno žáků s NKS a OKS, měla otázka č. 6 a č.7 podat informace o aktuálním počtu těchto žáků na základních školách. Žáci s NKS a OKS se na školách vyskytují, jejich počet je však nejčastěji v řádu jednotek, tedy největší počty odpovědí jsou do deseti žáků na jedné škole jak v případě NKS, tak OKS. Je zde i vysoký počet respondentů, kteří se v současné době s žáky s NKS či OKS na svých školách nesetkávají. Pokud u těchto otázek ještě respondenty rozdělíme na ty, jež vyučují na 1. stupni a ty, kteří vyučují na 2. stupni, nebo s těmito žáky alespoň přicházejí do kontaktu. Na 1. stupni učitelé vyučují více žáků s NKS, než ti na 2. stupni. V případě OKS je poměr mezi oběma stupni podobný. V závorce jsou uvedeny odděleně četnosti učitelů 2. stupně ZŠ + 1. stupně ZŠ.

tabulka č. 4 Aktuální počet žáků s NKS

Žáci s NKS	
Odpovědi respondentů	**Počet respondentů**
0	52 (47 + 5)
1	29 (26 + 3)
2	25 (16 + 9)
3	15 (11 + 4)
4	13 (4 + 9)
5	15 (4 + 11)
6 - 10	20 (6 + 14)
11 - 20	15 (5 + 10)
21 - 30	6 (2 + 4)
31 a více	2 (1 + 1)

tabulka č. 5 Aktuální počet žáků s OKS

Žáci s OKS	
Odpovědi respondentů	**Počet respondentů**
0	41 (30 + 11)
1	32 (24 + 8)
2	28 (22 + 6)
3	22 (15 + 7)
4	14 (8 + 6)
5	21 (7 + 14)
6 - 10	16 (7 + 9)
11 - 20	13 (6 + 7)
21 - 30	4 (2 + 2)
31 a více	1 (1 + 0)

ot. č. 8 U žáka (žáků) s NKS, kterého vyučujete, je diagnostikován tento druh narušení:

ot. č. 9 Ve třídě, ve které vyučujete, je OKS u žáka (žáků) způsobena tímto faktem:

Otázky č. 8 a č. 9 nemusely být povinně vyplněny v případě, že dotazovaný v současné době s žáky s NKS či OKS nepřichází do styku. Zvláště u otázky č. 8 jsme si byli vědomi faktu, že někteří učitelé, byť by však žákovu diagnózu znát měli, nemusejí mít detailní informace o typu narušení, a zároveň jejich znalosti speciální pedagogiky nemusejí být na takové úrovni, aby byli schopni typ narušení, pokud není například odborně diagnostikován, posoudit. Dále není v možnostech tohoto šetření zabývat se konkrétními případy žáků s NKS či OKS, je tedy například možné, a skutečně se to v dotazníkovém šetření i promítlo, že v některých případech je vypozorováno více druhů narušení u jednoho žáka, či má OKS u žáka více příčin. Bylo by jistě zajímavé detailněji se zabývat konkrétními případy jednotlivých žáků. Tedy sestavit tabulku, kde by jednotlivé buňky sloupce tvořili konkrétní žáci s NKS a horní řádek by obsahoval buňky s názvy jednotlivých druhů narušení. Není to však náplní tohoto šetření. Údaje vzešlé z odpovědí u těchto dvou otázek vnímáme spíše jako orientační. Ucelují naši představu o tom, s jakými žáky, respektive s jakými typy narušení, se učitelé v současné době na ZŠ setkávají nejčastěji, to samé platí pro otázku č. 9 a problematiku OKS.

tabulka č. 6 Typy NKS

Poruchy žáků s NKS	
Odpovědi respondentů	**Počet respondentů**
Dyslalie	51 (32 + 19)
Balbuties (koktavost)	36 (23 + 13)
Symptomatické poruchy řeči	42 (24 + 18)
Dysfázie/afázie	29 (18 + 11)
Rhinolalie (huhňavost)	20 (11 + 9)
Dysartrie	12 (7 + 5)
Breptavost	19 (6 + 13)
Rozštěpová porucha	14 (4 + 10)
Mutismus	8 (2 + 6)
Není diagnostikováno	3 (2 + 1)

tabulka č. 7 Rozvoj OKS - faktory

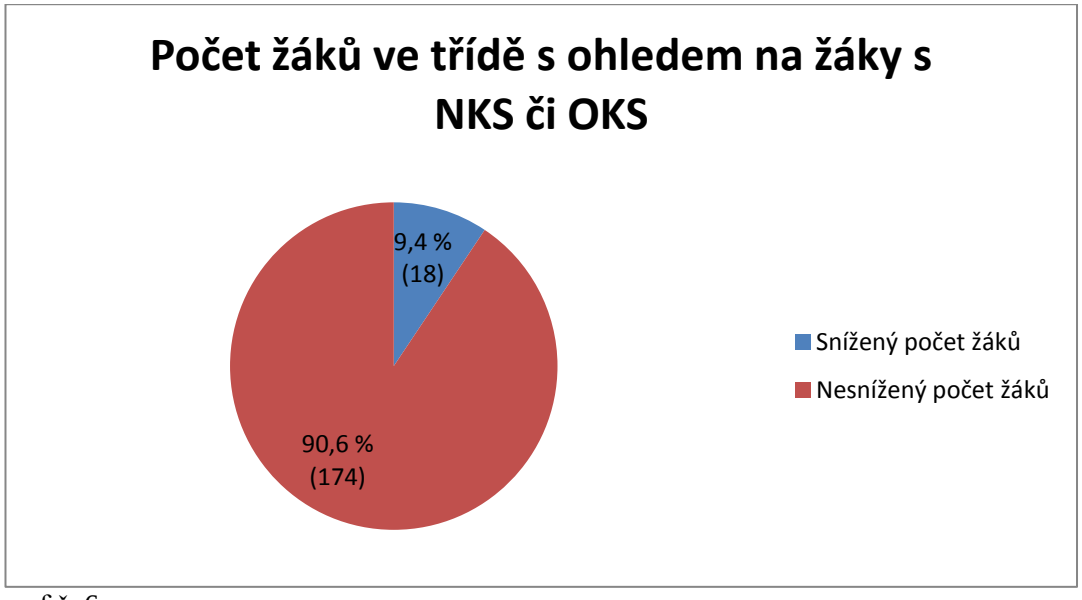
Faktory ovlivňující rozvoj OKS u žáků	
Odpovědi respondentů	**Počet respondentů**
Nepodnětné sociální prostředí	104 (65 + 39)
Žák-cizinec	63 (42 + 21)
Bilingvní žák	10 (8 + 2)
Učitel aktuálně nevyučuje	12 (1 + 11)

b) P2 - Proces integrace/inkluze (aspekt sociální integrace, podpůrných opatření)

V druhé části dotazníku se naše otázky dotýkaly problému integrace, zejména opatření, která školy využívají při integraci, pohledu učitele na integrovaného žáka a vnímání takovéhoto žáka třídním kolektivem. V této části nás zajímá i pohled učitele na hodnocení žáka a jeho školní úspěšnost, zvládání základních klíčových kompetencí a úspěšnost při navazování sociálních kontaktů s ostatními žáky.

ot. č. 10. Snížení počtu žáků ve třídě, ve které se nachází žák (žáci) s NSK či OKS a s ohledem na něj (ně):

Graf ukazuje, zda se proces integrace projevuje snižováním počtu žáků ve třídách. Snížený počet žáků ve třídách, kde se nachází dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, by z našeho pohledu měl být základem integrace a měl by být jednou z podmínek úspěšné inkluze. Počet dětí ve třídě by měl být nižší nejen vzhledem k integrovaným žákům, ale i vzhledem k žákům intaktním.



graf č. 6

Naše domněnka o tom, že v zájmu lepší práce, nejen s dětmi s NKS či OKS, by měl být počet žáků ve třídách snížen, se nepotvrdila. 174 (tj. 90,6 %) respondentů uvádí, že počet žáků ve třídách se s ohledem na takto handicapované děti nesnižuje. Tato zjištěná data dokládají známý fakt a zároveň současný problém českého školství, kdy školy nemají dostatečné kapacity pedagogických pracovníků, potíže mohou činit i nevyhovující či úplně chybějící prostory pro vytvoření dalších tříd, jelikož tím, že by

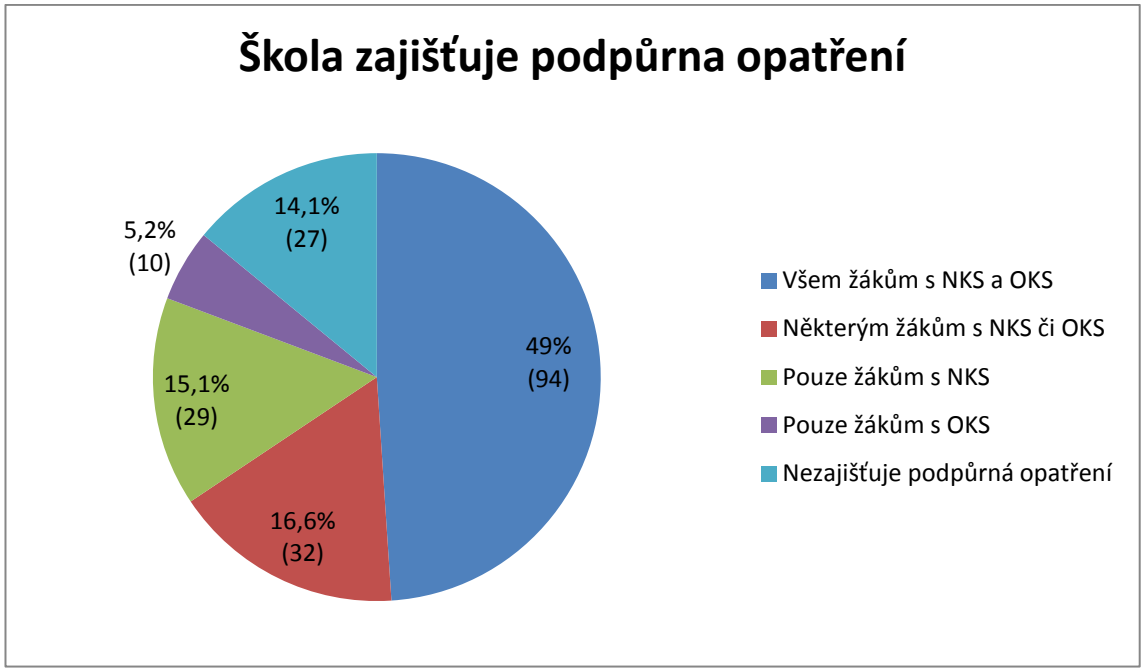
se snižovaly počty žáků ve třídách, musely by být zvyšovány počty tříd a pedagogů, kteří by zde vyučovali. Vzhledem k tomu, že by šlo o ekonomicky velmi vysoké náklady, domníváme se, že právě finanční limity škol jsou tím nejdůležitějším aspektem, který snižování počtu žáků ve třídách, kde se řečově a komunikačně handicapovaní žáci nacházejí, v současné době zcela neumožňuje. Výzkumy v oblasti vlivu počtu dětí ve třídě na jejich školní výkony shrnulo již v minulém roce Národní středisko pro vzdělávací politiku (NEPC), kdy uvádí, že ideálním je počet do 20 žáků ve třídě[43].

ot. č. 11 Zajišťování podpůrných opatření žákovi (žákům) s NKS či OKS ve výuce ze strany školy pro optimální rozvoj:

Co se týče podpůrných opatření a pomůcek, metod a přístupů, které mají být žákům se speciální vzdělávacími potřebami poskytnuty, je dle našeho mínění vždy vhodné tyto doplňky poskytovat žákovi vždy na základě doporučení diagnostického centra, či poradny. To v jaké míře a které pomůcky či podpůrná opatření budou žákům opatřena je dále v rozhodovací kompetenci školy, kde se opět přihlíží k finančním možnostem, či personálnímu obsazení, jímž škola disponuje. Pokud škola nedisponuje dostatečným množstvím podpůrných opatření, závisí dále na zákonném zástupci dítěte, zda i navzdory těmto nedostatečným možnostem dítě v konkrétní škole ponechá, či bude hledat vhodnou alternativu a vzdělávací instituci, která žákovi může poskytnout více podpůrných možností a opatření pro jeho osobnostní a edukační rozvoj. Z následujícího grafu (č. 7) je patrné, v jaké míře a komu, jsou na školách podpůrná opatření poskytována.

U této otázky měli respondenti možnost také uvést, jaká konkrétní podpůrná opatření jsou v souvislosti s výukou žáků s NKS či OKS na škole poskytována. Nejčastěji byl jako podpůrné opatření uváděn individuální vzdělávací plán, osobní asistent, blíže nespecifikované speciální pomůcky či speciální učební materiály.

[43] srov. SCHANZENBACH, D. W. Does class size meter?, *NEPC.* 2014

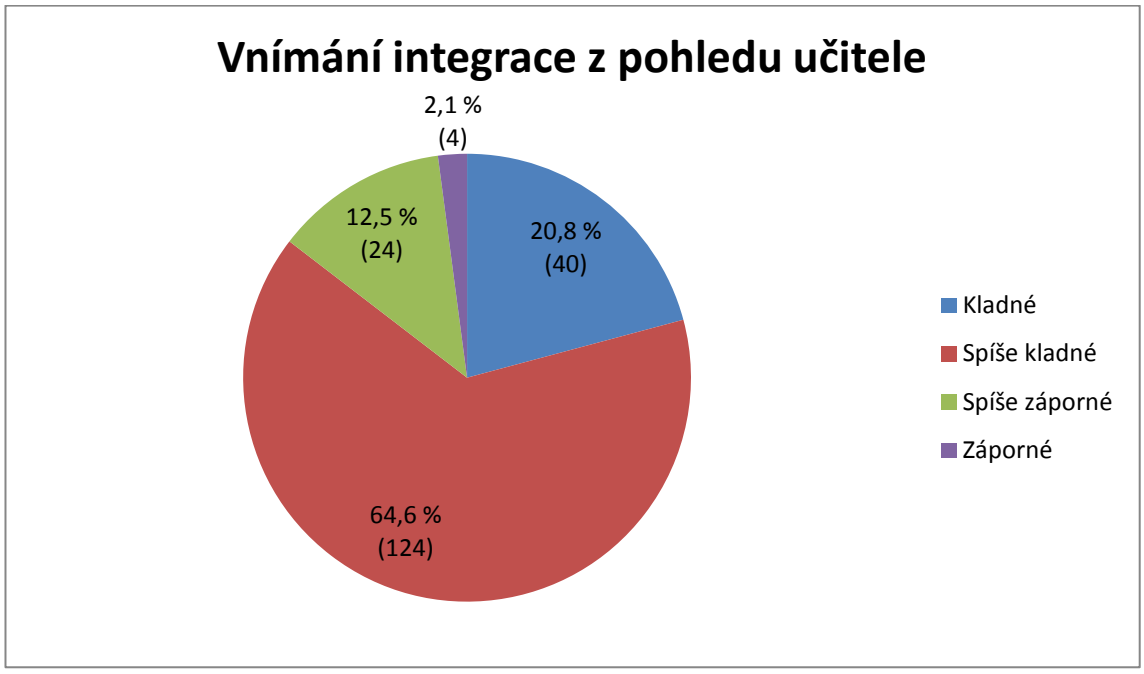


graf č. 7

Pozitivně hodnotíme fakt, že téměř polovina dotazovaných (94, tj. 49 %) na školách poskytuje podpůrná opatření všem žákům s NKS i OKS. K těmto 49 % by se dalo přičíst i 16,6 %, tedy 32 těch, kteří uvedli, že jejich škola poskytuje podpůrná opatření pouze některým žákům s NKS či OKS, tento fakt by neměl být vykládán tak, že škola tzv. protěžuje některé žáky před jinými. Je možné, že někteří žáci, byť trpí určitou řečovou či komunikační poruchou, zkrátka podpůrná opatření nepotřebují, tudíž škola může prostředky vynaložit jinde. Nejčastěji jako podpůrné opatření pro tyto žáky bylo uváděno sestavení individuálního vzdělávacího plánu a spolupráce s asistentem pedagoga a využívání služeb školských poradenských zařízení. Dále pak 29 respondentů (tj. 15,1 %) uvádí, že škola poskytuje podpůrná opatření pouze žákům s NKS. Pouze žákům s OKS podpůrná opatření poskytují školy v 10 případech, tedy 5,2 % případů. Vyšší je číslo u položky, kdy se dotazovaní s podpůrnými opatřeními ve škole nesetkávají, jde o 27 odpovědí (tj 14,1 %).

ot. č. 12 Vnímání integrace žáka (žáků) s NKS či OKS do intaktní třídy z pohledu pedagoga:

Jelikož proces integrace a inkluzivního vzdělávání v českém prostředí stále ještě nemá pevně ukotvenou tradici, a navzdory tomu, že pozorujeme snahy o začleňování různě handicapovaných lidí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému a podmínek běžných škol, které již přináší své pozitivní výsledky, stále jde o věc v českém školství poměrně novou. Vzdělávací instituce a všichni, jež se na vzdělávání žáků podílejí, či jsou určitým způsobem součástí výchovně-vzdělávacího procesu, musí nové koncepce vzdělávání vkomponovávat do svých výukových programů tzv. za pochodu, proto při samotné integraci může docházet k různým chybám a celý proces nemusí být úspěšný. Na základě těchto okolností jsme nabyli dojmu, že učitelé se na proces integrace budou dívat spíše s despektem, což šetření neprokázalo a je tomu dobře. Integrace/inkluze je vnímána veskrze pozitivně, pokud se podaří celý program zaštítit potřebným množstvím finančních prostředků, materiálním vybavením, zajistit kvalitní a hlavně kvalifikovaný personál, potřebné didaktické materiály a efektivní kooperaci všech, kteří se na průběhu výchovně-vzdělávacího procesu podílejí, může se během několika dalších let integrace/inkluze úspěšně zakotvit v českém prostředí a začít být vnímána jako norma a být tak prospěšná jak pro samotné žáky, tak mít i pozitivní celospolečenské dopady.



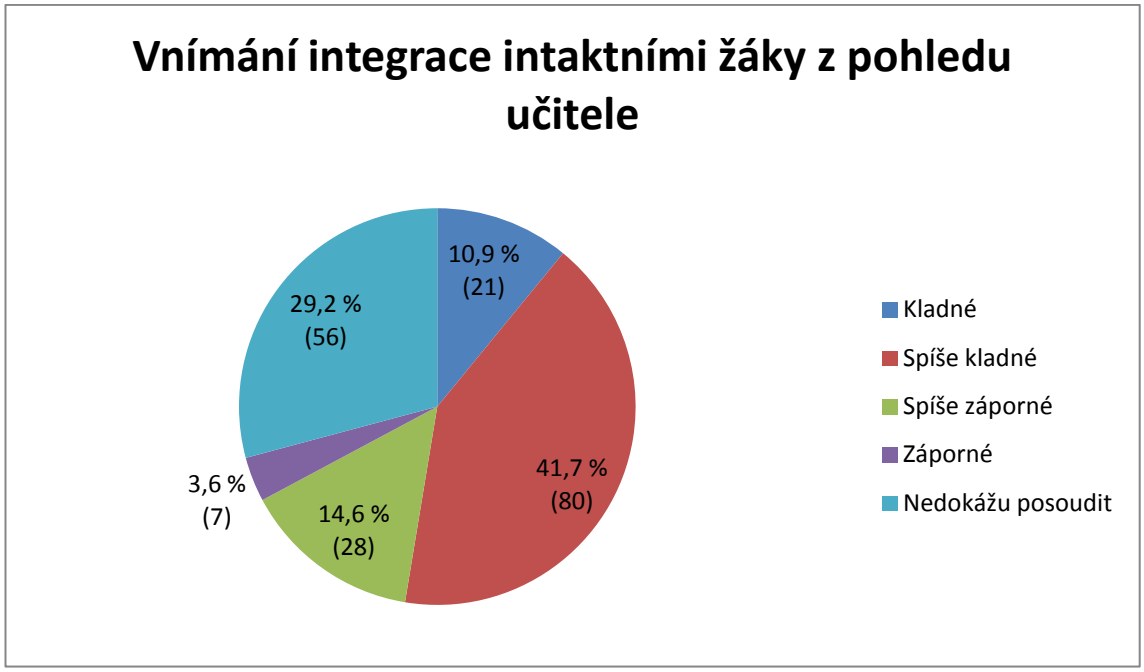
graf č. 8

Pozitivní přístup učitelů k integraci a inkluzivnímu vzdělávání hodnotíme jako velmi důležitý předpoklad pro následné úspěšné začleňování žáků do hlavního proudu vzdělávání. 164 (tj. 85,4 %) respondentů, kteří vyjádřili kladný, nebo spíše kladný postoj k problematice integrace je toho důkazem. 28 respondentů (tj. 14,6 %), tedy výrazně nižší počet, vyjádřilo postoj spíše záporný a záporný.

ot. č. 13 Vnímání integrace žáka (žáků) s NKS či OKS tzv. intaktními žáky z pohledu pedagoga:

Více opatrní jsou učitelé v otázce vnímání integrovaného žáka žáky intaktními. Učitel by měl být na základě času stráveného s žáky ve třídě schopen interpretovat a zhodnotit klima dané třídy, tedy pokud ne zcela, tak alespoň částečně vypozorovat, jaké vztahy mezi jednotlivými žáky panují, zda jsou schopni kooperace apod., často je toto v kompetenci spíše třídních učitelů a učitelů na 1. stupni, kteří s žáky přicházejí do kontaktu častěji než učitelé, kteří ve třídě vyučují pouze svůj předmět, i ti však na základě práce s dětmi o vztazích a jejich kooperaci v jednotlivých třídách určité povědomí mají. V šetření se však objevil i vysoký počet učitelů, kteří nebyli ze své pozice schopni jednoznačně posoudit pohled intaktních žáků na integrační proces.

Právě prostředí školy a práce pedagogů by měla být na tak vysoké úrovni, aby žáci integraci nepociťovali jako něco, co je samotné brzdí či jim brání v dosahování potenciálně možných výkonů. Efektivita vzdělávání by pro tyto žáky měla být zachována na stejné úrovni, jaké by výuka měla dosahovat na základě vzdělávacích programů, bez ohledu na to, zda se ve třídě mimo žáků intaktních vyskytují i ti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé a jejich přístup k integraci je v tomto směru pro žáky (a vnímání integrace jimi samotnými) velmi podstatný. Pokud by se učitel stavěl k integraci negativně, mohlo by se to projevit i v přístupu k žákům ve třídě a jejich vyučování. Pokud však učitel bude s dostatečnou podporou školy mít možnost vytvořit žákům takové prostředí, kde integrace nebude vnímána jako problém a značná přítěž, ale naopak budou se hledat možnosti, jak proces integrace co nejvíce přiblížit standardům výuky a vyzdvihnou se jeho přednosti, neměli by žáci mít s integrací žáka (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami problém, respektive neměli by integraci vůbec vnímat, nebo ji dokonce negativně pocítit.

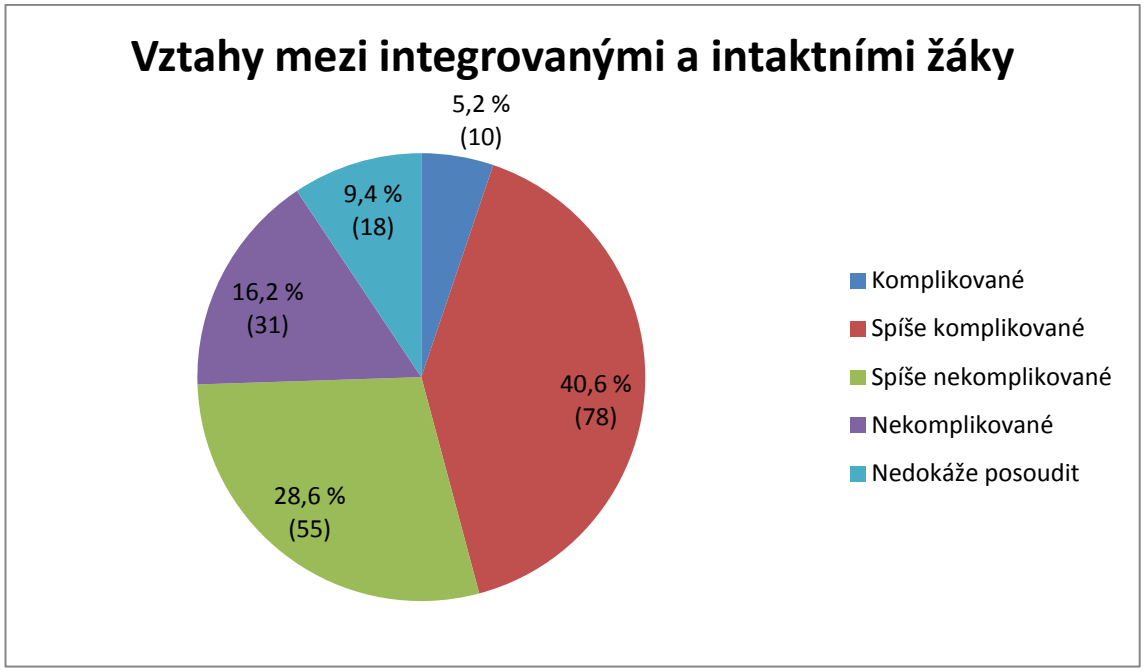


graf č. 9

Více než polovina dotazovaných 101 (tj. 52,6 %) si myslí, že intaktní žáci jsou integraci schopni přijímat veskrze pozitivně. Pouhých 35 (tj. 18,2 %) vidí ve vnímání integrace intaktními žáky jistou potíž. Již jsme uvedli, že zde není překvapivým údajem, že 56 (tj. 29,2 %) respondentů nedokáže (nejsou k tomu kompetenti) posoudit vnímání integrace intaktními žáky.

ot. č. 14 Míra komplikace (ztížení) vytváření pozitivních sociálních vztahů se spolužáky u žáka (žáků) s NKS či OKS:

Na otázku týkající se integrace navazuje i další otázka mapující již konkrétně sociální vztahy mezi spolužáky. Zde jsou učitelé již více konkrétní právě s ohledem na předložený argument u předchozí otázky týkající se učitelova povědomí o klima třídy a vztazích mezi jednotlivými žáky, které může pedagog vypozorovat při každodenním styku s dětmi a jejich práci v rámci hodin i mimo ně, či může být svědkem událostí, jež mu pomáhají si o vztazích ve třídě utvořit představu.



graf č. 10

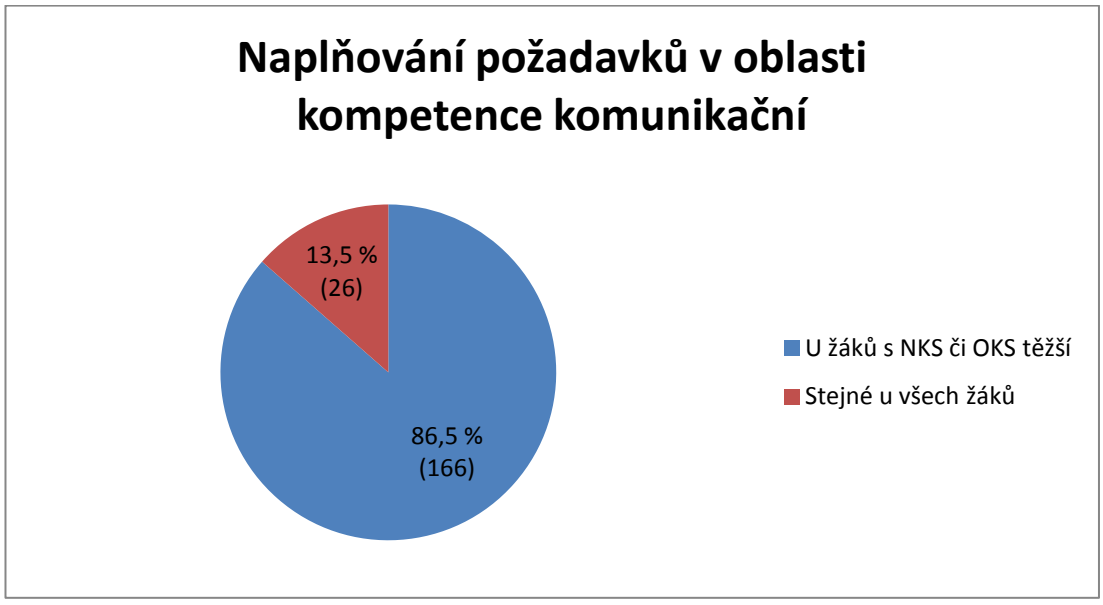
Jde o otázku velmi individuálního charakteru a subjektivního vnímání, proto se více než polovina všech odpovědí kloní k opatrnějšímu hodnocení a jednoznačně se nevymezuje. Učitelé nevnímají vztahy mezi žáky intaktními a integrovanými veskrze pozitivně, ale ani negativně. Kloní se ve většině případů k tomu, že navazování pozitivních vztahů se u těchto žáků neobchází bez obtíží, což dokládá 88 (tj. 45,8 %) odpovědí, zároveň ale bariéry mezi žáky nejsou tak silné, aby pozitivní, nebo alespoň neutrální, vztahy být navázány nemohly, což se odráží ve zbylých 86 (tj. 44,8 %). Pokud proti sobě takto postavíme dvě stanoviska o komplikovanosti a nekomplikovanosti navazování pozitivních sociálních vztahů, vidíme, že přibližně stejný počet respondentů zastává jeden či druhý názor. Je dobré v souvislosti s touto otázkou zmínit, že více komplikací s navazováním pozitivních vztahů pak pociťují učitelé na 1. stupni ZŠ. Dále jen 18 (tj. 9,4 %) respondentů, tuto otázku nedokázalo posoudit, což je oproti 56 (tj. 29,2 %) v předchozí otázce značný rozdíl, který bezpochyby pramení z učitelova zájmu a to, jaké vztahy ve třídách panují a sám se svou činností podílí a přispívá k jejich zkvalitňování.

c) P3 - Vliv odlišných komunikačních schopností na výkon žáka

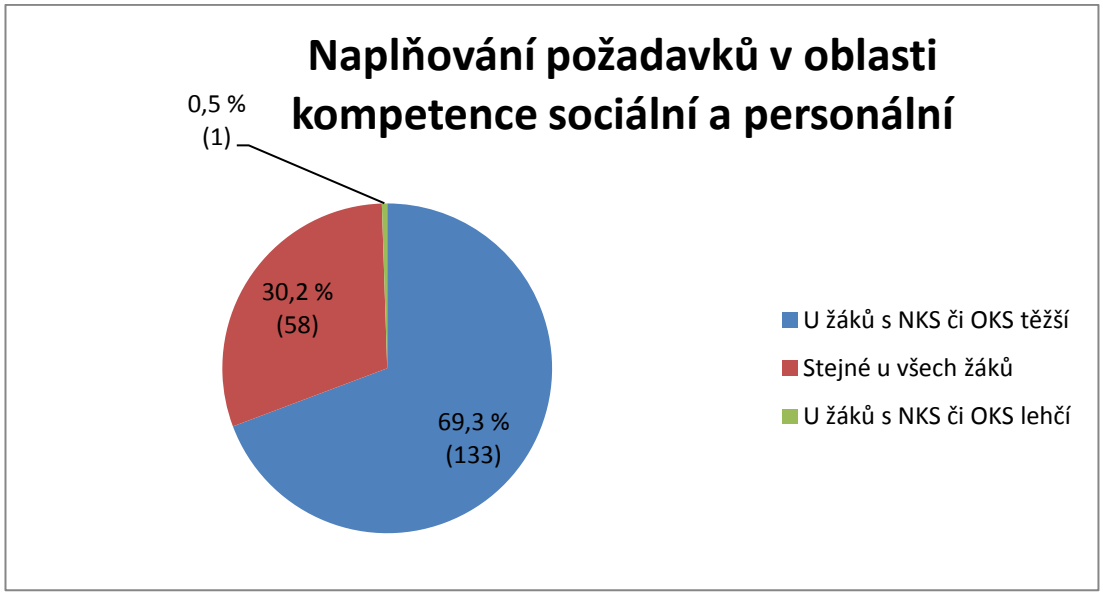
Následující, třetí okruh otázek (otázky č. 15 - č. 25) se zaměřují na školní výkon a úspěšnost žáka s NKS či OKS. Jak obtížné je naplňování klíčových kompetencí, jaké podoby jazyka, jazykové oblasti a roviny narušení a omezení determinuje, jaký je vztah NKS či OKS k vyučovacímu předmětu Český jazyk a literatura apod., to vše opět z pohledu dotazovaných pedagogických pracovníků.

ot. č. 15 Naplňování komunikativní kompetence u žáka (žáků) s NKS či OKS
ot. č. 16 Naplňování sociální a personální kompetence u žáka (žáků) s NKS či OKS

Klíčovými kompetencemi se zabývá otázka č. 15 a č. 16, jelikož nás v práci nejvíce zajímá komunikace a sociální interakce, týkají se tyto dvě otázky naplňování komunikační kompetence a sociální a personální kompetence. Hlavním cílem dotazníkového šetření je objasnit, jakou měrou se řečový či komunikační handicap v podobě NKS či OKS odráží v žákových školních výkonech a jeho úspěšnosti. Naše domněnka je taková, že žáci jsou tímto handicapem výrazně limitováni při dosahování potřebných, lépe řečeno potenciálně možných, výkonů ve škole. Tuto domněnku jednoznačně dokládají i odpovědi respondentů v následujících grafech (č. 11, č. 12), jež se vztahují k otázkám č. 15 a č. 16.



graf č. 11



graf č. 12

Jako v případě komunikační kompetence, tak i v případě kompetence sociální a personální je z pohledu učitelů u dětí s NKS či OKS naplňování těchto kompetencí značně limitováno a zdá se být těžší než u ostatních dětí. Tyto kompetence nemají vliv pouze na školní úspěšnost a výkon, ale výrazně se promítají v dalších životních etapách člověka a ovlivňují jeho následné společenské uplatnění, proto je jejich podpora, rozvoj a zvládnutí již ve školním věku velmi důležité (je důležité mít na paměti, že jde však o proces nekončící a tyto kompetence jsou rozvíjeny v různé míře po celý život).

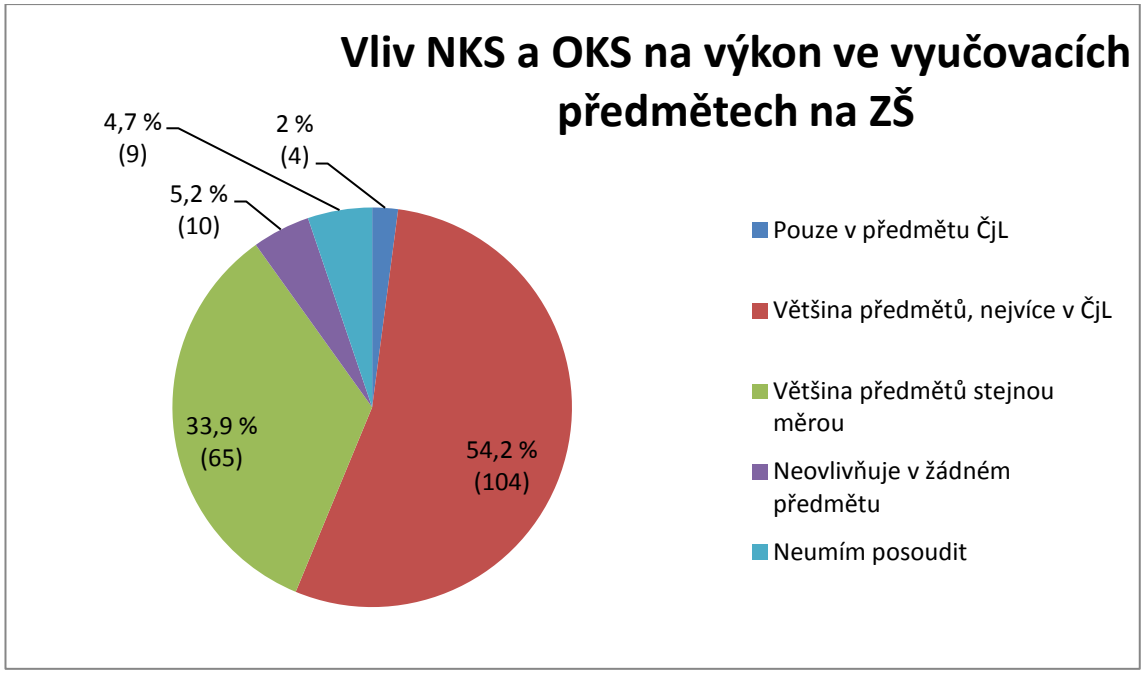
Samozřejmě více markantní je obtížné zvládání kompetence komunikační, která předpokládá jistou úroveň jak verbálního, tak neverbálního vyjadřování. Schopnost naslouchat, argumentovat atd. U kompetence sociální a personální víme, že cílí na ukotvení si jiných dovedností a schopností, které jsou žáci s NKS či OKS schopni zvládat daleko snáze, avšak i zde je naplňování této kompetence těžší než u ostatních žáků, jak dokládají odpovědi respondentů. Je zde však i nemalé procento učitelů, kteří tento druh handicapu nevnímají jako překážku stojící v cestě za osvojením si například základů účinné spolupráce, kooperace s ostatními. V této kompetenci se odráží nejen vnímání okolí, ale též vnímání sama sebe, což může být pro tyto děti problém, proto by se měl učitel mimo jiné starat a posilovat jejich osobnostní rozvoj, rozvoj sebedůvěry, sebeúcty apod.

Pokud bychom hodnoty těchto dvou otázek porovnávali, je naplňování komunikativní kompetence vnímáno jako těžší než u intaktních žáků pro 166 respondentů (tj. 86,5 %),

což je o 33 více než u vnímání naplňování sociální a personální kompetence jako těžší. Za stejně náročné považuje naplňování komunikativní kompetence pouze 26 (tj 13,5 %) dotazovaných, což je naopak o 32 méně než u kompetence sociální a personální, pro stejnou položku.

ot. č. 17 V jakých vyučovacích předmětech je vliv NKS či OKS značný:

Další domněnkou, kterou jsme chtěli podrobit šetření, byl vliv NKS či OKS na výkony ve vyučovacích předmětech, které činí žákovi z učitelova pohledu potíže. Náš odhad byl takový, že nejvíce se NKS či OKS negativně projevuje ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura. Toto tvrzení se však zcela nepotvrdilo.



graf č. 13

Pouze 4 (tj. 2 %) respondenti se kloní k názoru, že NKS či OKS u dětí, které vyučují, ovlivňuje jen předmět Český jazyk a literatura. Více než polovina dotazovaných se však shoduje na tom, že ačkoli NKS či OKS jsou handicapem ve většině vyučovacích předmětů, nejvíce problémů činí právě vzdělávací oblast Jazyk a jazykové komunikace (104, tj. 54,2 %). Více než čtvrtina dotazovaných (65, tj. 33,9 %) pak pociťuje u žáků, že NKS a OKS je překážkou v dosahování požadovaných výkonů ve většině předmětů stejnou měrou. Téměř stejný počet je pak těch, kteří neumí věc posoudit (9, tj. 4,7 %), či

nevnímají NKS či OKS jako překážku k dosahování potenciálních výkonů ve vyučovacích předmětech (10, tj. 5,2 %).

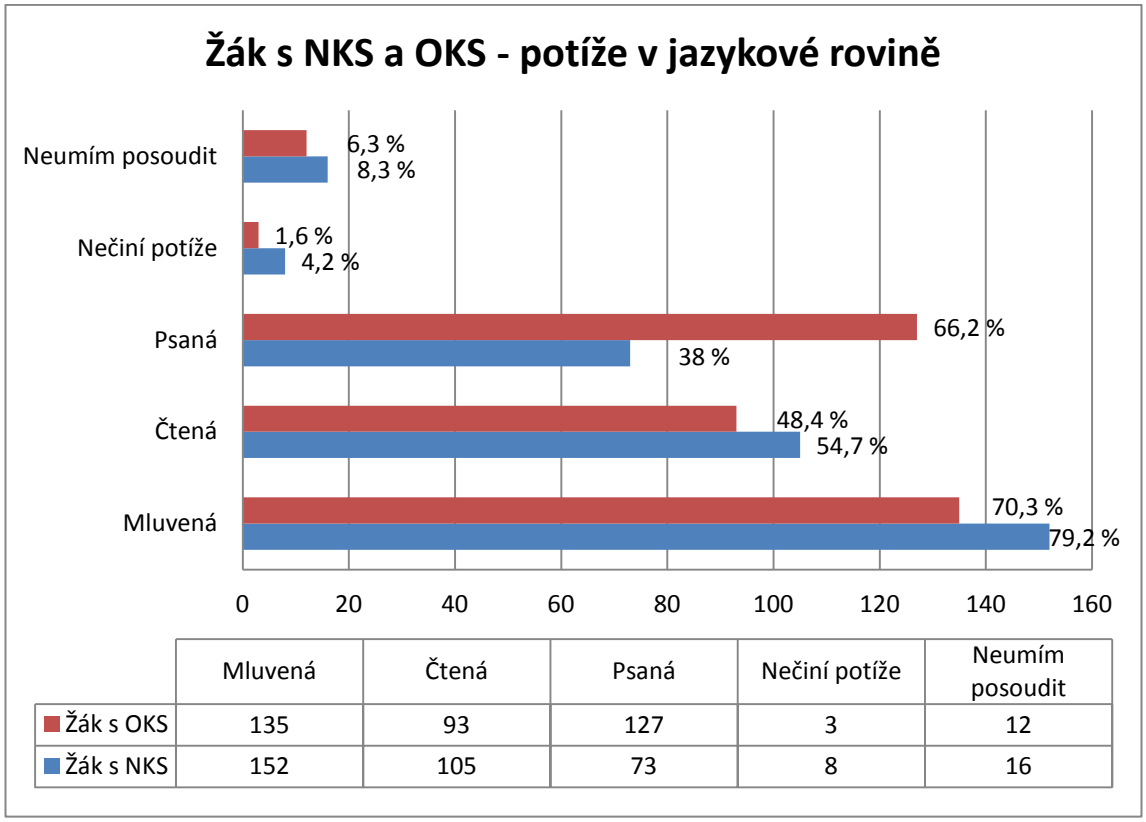
Doposud jsme ve většině otázek hodnotili problematiku týkající se odlišných komunikačních schopností současně jak u žáků s NKS, tak u žáků s OKS. Následující sada otázek, tedy otázky č. 18 - č. 25, jsou vždy tvořeny zvlášť pro posouzení žáků s NKS a žáků s OKS ve stejné věci. Tomu následně odpovídají i naše předpoklady. Budou nás zajímat rozdíly, nebo naopak shody, které lze vypozorovat u dětí s NKS a dětí s OKS a jejich jazykových a řečových schopnostech, nebo naopak potížích. Jelikož předmětem zájmu byla v našem případě výhradně jazyková a komunikační výchova a konkrétně vyučovaný předmět Český jazyk a literatura, jsou i otázky takto tematicky směřované. Respondenti mohli označit i několik odpovědí, proto pro lepší přehlednost volíme prezentaci dat v pruhových grafech.

d) P4 Vliv NKS a OKS na uplatnění jazyka a potíže v předmětu Český jazyk a literatura

ot. č. 18 Žákovi (žákům) s NKS činí potíže uplatnit jazyk v podobě:
ot. č. 19 Žákovi (žákům) s OKS činí potíže uplatnit jazyk v podobě:

Otázka směřovala obecně k odhalení, v jaké podobě činí žákovi problém jazyk používat. Naším předpokladem pro žáky s NKS bylo, že tito budou mít největší problém s mluvenou podobou jazyka, v menší míře se čtenou podobou, a naopak psaná podoba jazyka nebude činit žákům s NKS větší potíže.

U žáků s OKS bylo naším předpokladem, že poměr mezi jednotlivými podobami jazyka, a s tím souvisejícími problémy při jejich užívání, bude podobný, s mírnou převahou potíží v jazyce mluveném a psaném.



	Mluvená	Čtená	Psaná	Nečiní potíže	Neumím posoudit
Žák s OKS	135	93	127	3	12
Žák s NKS	152	105	73	8	16

graf č. 14

Naše předpoklady z úvodu se potvrdily, 152 (tj. 79,2 %) respondentů uvedlo, že žáci s NKS mají v největší míře obtíže právě s mluvenou podobnou jazyka, pokud k tomuto počtu přičteme 8 (tj. 4,2 %), kteří uvedli, že tito žáci nemají potíže v žádné z jazykových rovin a 16 (tj. 8,3 %), kteří situaci neumí posoudit. Zbývá z celkového počtu 192 jen 24 (tj. 12,5 %) těch, kteří u žáků s NKS nepozorují potíže v mluvené podobě jazyka. V tomto případě může jít o žáky trpící např. hlasovými poruchami. U čtené podoby jde o to, jak je vnímána, zda jde o čtení tzv. hlasité, které koreluje s mluvenou podobnou jazyka, či o čtení tiché a například interpretaci přečteného. Psaná podoba činí potíže v menší míře oproti předchozím, konkrétně v 73 případech, což je téměř o polovinu méně, než u mluvené podoby jazyka.

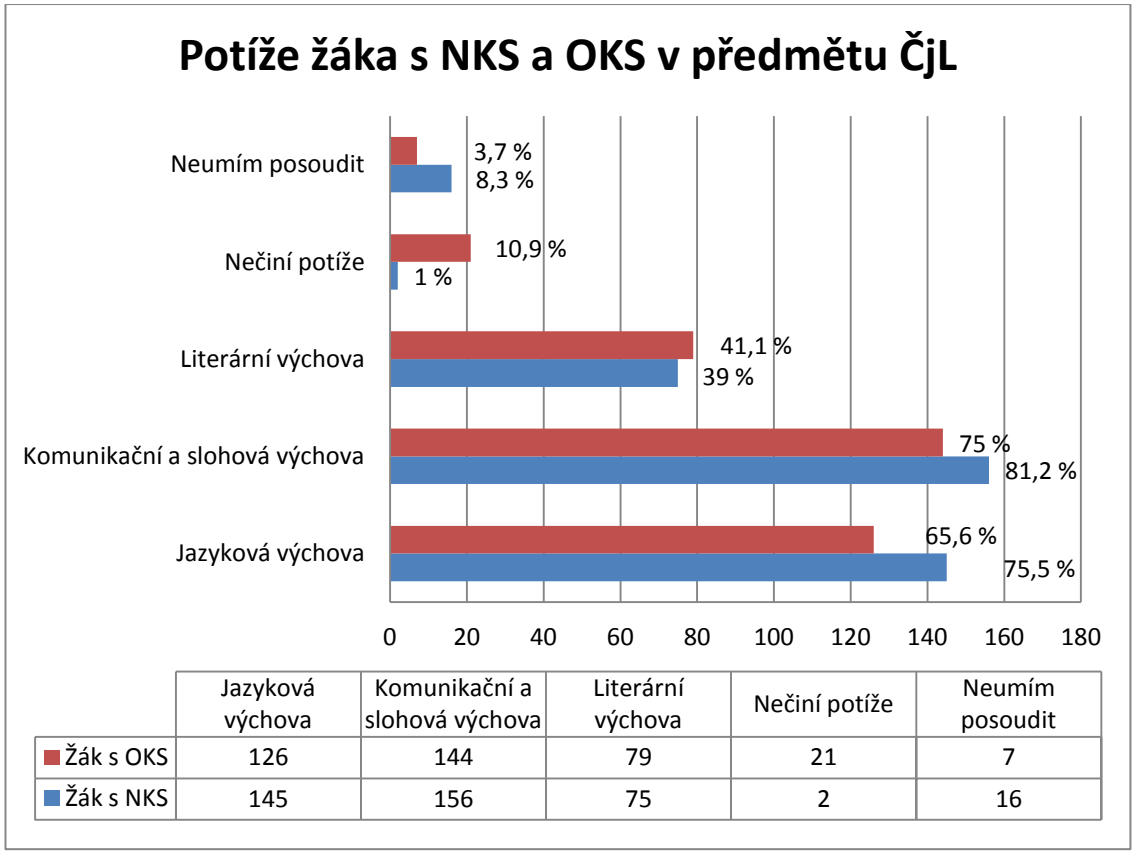
U žáků s OKS se náš předpoklad také potvrdil, mluvená i psaná podoba jazyka činí žákům potíže v podobné míře - 135 (tj. 70,3 %) ku 127 (tj. 66,2 %), rozdíl 8 respondentů. V případě čtené podoby jazyka mají obtíže žáci v 93 případech (tj. 48,4 %).

Potíže můžeme tedy vidět u obou dvou skupin žáků. Kde se (s výjimkou psané podoby u žáků s NKS) dostáváme vždy k padesátiprocentní hranici a výše.

ot. č. 20 Jaké části vyučovacího předmětu ČjL činí žákovi (žákům) s NKS potíže:
ot. č. 21 Jaké části vyučovacího předmětu ČjL činí žákovi (žákům) s OKS potíže:

Konkrétně v předmětu Český jazyk a literatura (ČjL), který se skládá ze tří částí, Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova, nás zajímalo, zda je některá část předmětu díky řečovému či komunikačnímu handicapu pro žáka více problematická než ostatní, či nikoli. Výsledky u obou dvou skupin byly svými poměry téměř totožné.

Největší potíže jsou zaznamenávány v části Komunikační a slohová výchova, ta činí podle dotazovaných problém ve 156 případech (tj. 81,2 %) u NKS a ve 144 případech (tj. 75 %) u OKS. Dále pak 145 (tj. 75,5 %) žáků s NKS a 126 (tj. 65,6 %) žáků s OKS má problémy v Jazykové výchově. Literární výchovu za problémovou označil v obou případech téměř shodný počet respondentů 75 (tj. 39 %) u NKS a 79 (tj. 41,1 %) u OKS. Pokud opět odhlédneme od procenta těch, kteří problematiku neumí posoudit, z grafu č. 15 vyplývá, že všichni žáci (vyjma 2, tj. 1%) s NKS potíže v předmětu ČjL mají, lépe jsou na tom žáci s OKS, kterým předmět ČjL nečiní potíže ve 21 případech (tj. 10,9 %).



	Jazyková výchova	Komunikační a slohová výchova	Literární výchova	Nečiní potíže	Neumím posoudit
Žák s OKS	126	144	79	21	7
Žák s NKS	145	156	75	2	16

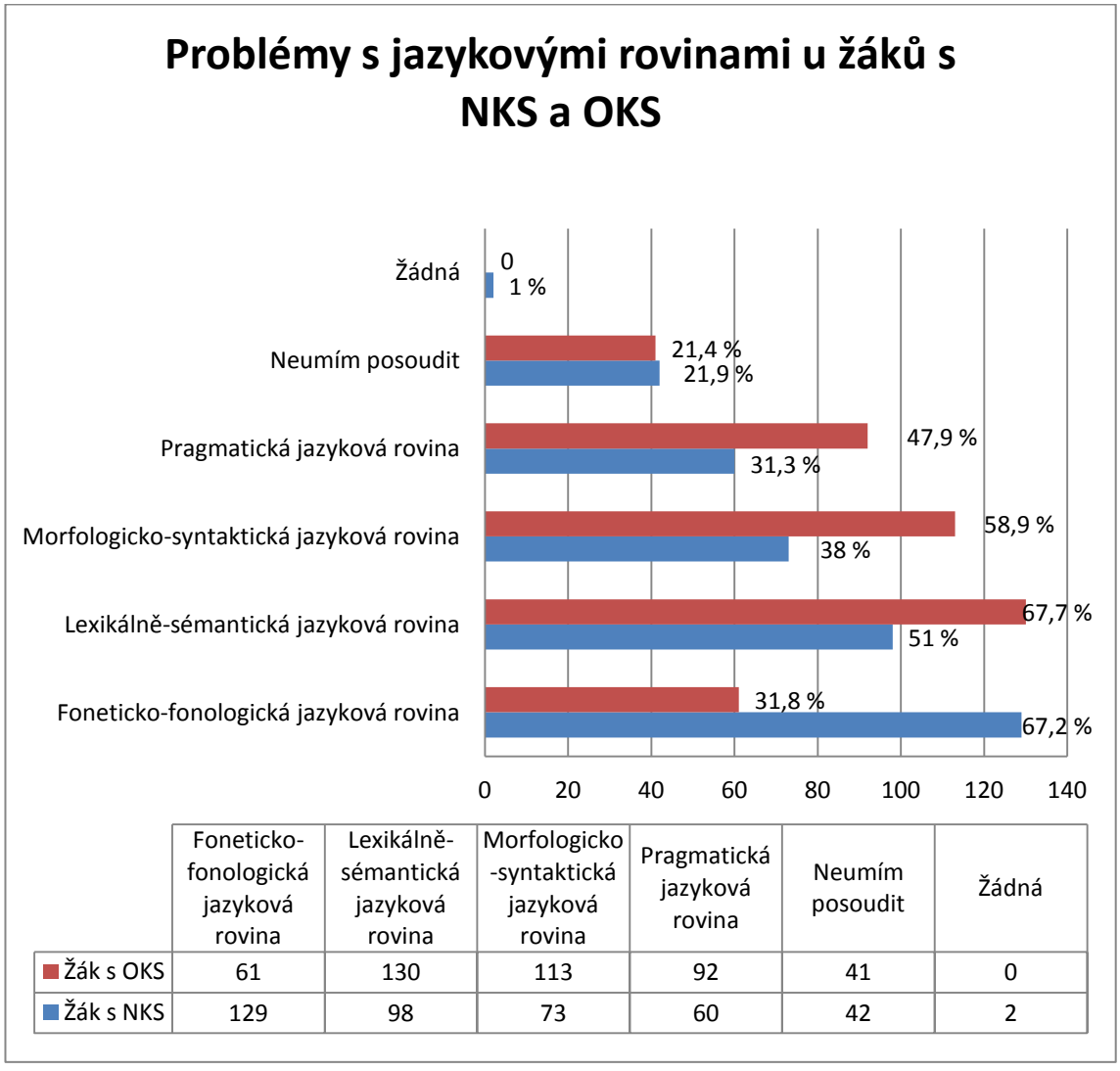
graf č. 15

e) P5 Vliv NKS a OKS na jazykové roviny a oblasti

V našem průzkumu nás také zajímalo, jak NKS či OKS ovlivňuje jednotlivé jazykové roviny a jazykové oblasti.

ot. č. 22 U žáka (žáků) s NKS jsou postiženy tyto jazykové roviny:
ot. č. 23 U žáka (žáků) s OKS jsou postiženy tyto jazykové roviny:

Naším odhadem zde bylo, že u NKS je nejvíce zasažena rovina foneticko-fonologická, což vyplývá ze samotné podstaty poruch, které do oblasti NKS řadíme. U OKS jsme vlivem omezeného jazykového kódu, který s ní spojujeme, předpokládali, že za problematickou u žáků učitelé nejvíce pociťují rovinu lexikálně-sémantickou a morfologicko-syntaktickou.



	Foneticko-fonologická jazyková rovina	Lexikálně-sémantická jazyková rovina	Morfologicko-syntaktická jazyková rovina	Pragmatická jazyková rovina	Neumím posoudit	Žádná
Žák s OKS	61	130	113	92	41	0
Žák s NKS	129	98	73	60	42	2

graf č. 16

Z grafu č. 16 je patrné, že se výrazně liší poměr mezi tím, u jaké skupiny žáků a v jakých jazykových rovinách se z pohledu učitele komunikační narušení či omezení projevuje. Pragmatická rovina je více zasažena u žáků s OKS, v 92 případech (tj. 47,9 %), u NKS je číslo nižší, 60 (tj. 31,3 %). Jde zde obecně o umění a schopnost konverzace, která právě žákům s omezeným jazykovým kódem může činit nemalé potíže. Nejvíce se však odlišnost projevuje v námi předpokládané lexikálně-sémantické jazykové rovině (viz níže), kde vycházíme z předpokladu, že žáci z nepodnětného sociálního prostředí, či žáci-cizinci nemusí disponovat dostatečnou slovní zásobou, mohou mít problém s významovou stránkou pojmů, což může být odrazem právě jiné kultury či mentality, která je žákovi z rodinného prostředí vlastní apod.

U žáků s NKS jsme předpokládali téměř stoprocentní potíže v rovině foneticko-fonologické z celkového počtu 192 respondentů však pouze 129 (tj. 67,2 %) označilo jazykovou rovinu foneticko-fonologickou jako tu, v níž se komunikační schopnost projevuje negativně. Zároveň jde však o jazykovou rovinu, která je dle mínění učitelů oproti ostatním zasažena narušením nejvíce. V případě žáků s OKS je počet poloviční, konkrétně jako problematickou vidí rovinu foneticko-fonologickou 61 dotázaných (tj. 31,8 %).

Vysoké procento respondentů uvádí jako problematickou taktéž rovinu lexikálně-sémantickou 98 (tj. 51 %) v případě žáků s NKS a 130 (tj. 67,7 %) v případě žáků s OKS, což odpovídá našim odhadům. Morfologicko-syntaktická rovina je více zatížena taktéž v případě žáků s OKS 113 (tj. 58,9), u žáků s NKS jde o 73 (tj. 38 %).

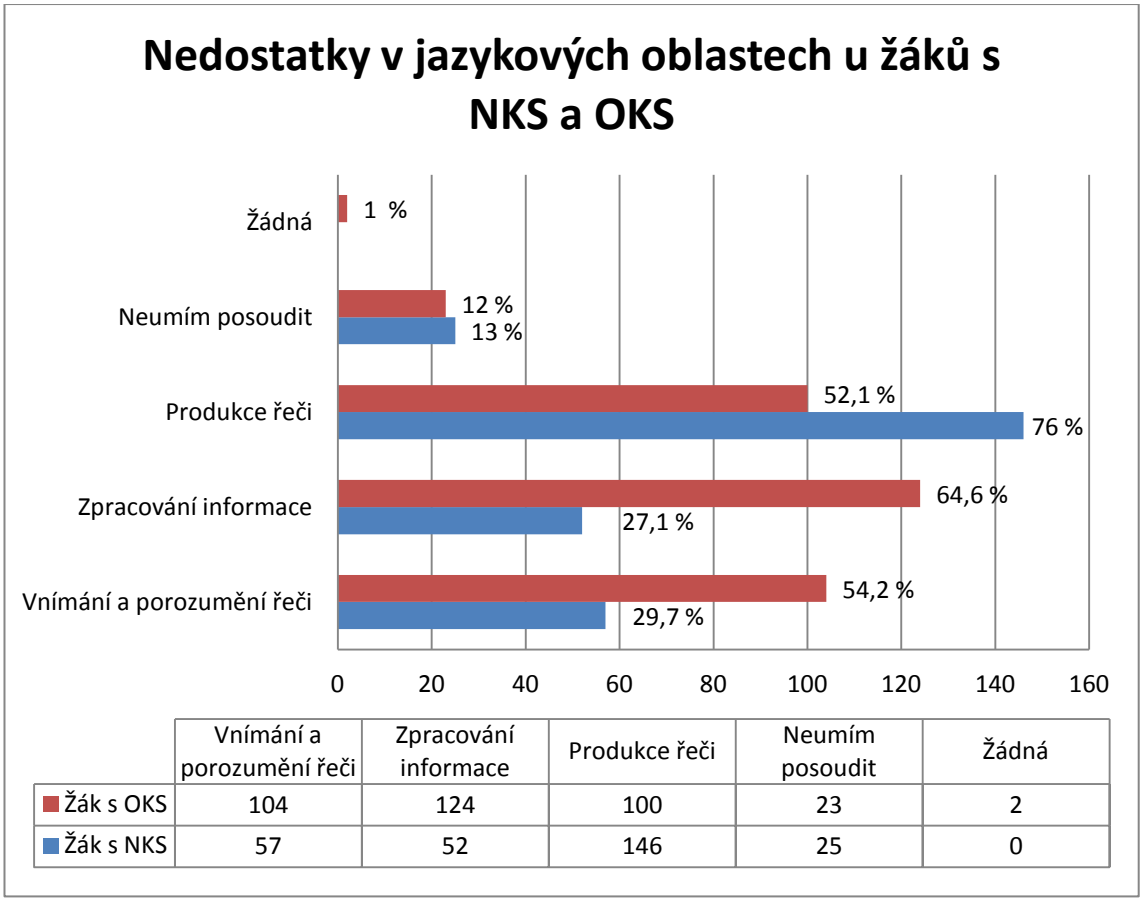
Přes 40 respondentů uvádí, že nedokáže posoudit, jak se OKS a NKS promítá v jednotlivých jazykových rovinách. Je to číslo poměrně vysoké s ohledem na fakt, že byl dotazník zasílán výhradně učitelům ČjL a učitelům 1. stupně, pokud bychom tyto dvě skupiny respondentů dále ještě rozdělili, pak pedagogové na 2. stupni ZŠ nebyli schopni věc posoudit ve 32 případech u OKS a ve 33 případech u NKS, učitelé na 1. stupni ZŠ tuto otázku nebyli schopni posoudit v počtu 9 u obou případů.

Stejně jako u předchozí otázky i zde jen pouhé 1 % respondentů odpovědělo, že NKS nečiní žákovi žádné problémy v jazykových rovinách, v případě OKS, pak nikdo takto neodpověděl.

ot. č. 24 U žáka (žáků) s NKS jsou narušeny tyto jazykové oblasti:

ot. č. 25 U žáka (žáků) s OKS jsou narušeny tyto jazykové oblasti:

Poslední otázka se týká jazykových oblastí, které nemusí být díky NKS či OKS u žáka plně rozvinuty a jsou zde z pohledu učitele patrné jisté nedostatky. Stejně jako u předchozích otázek i zde byl náš předpoklad v otázce žáků s NKS jednoznačný, tedy, že tito žáci budou mít problémy především s produkcí řeči, naopak další dvě jazykové oblasti vlivu NKS nebudou nepodléhat. U OKS jsme pak uvažovali, že největší obtíže se u žáků projeví v oblasti vnímání a porozumění řeči, což má následně dopad i na zpracování informace. Produkce řeči u těchto žáků je, dle našeho mínění, také problematická, ne však v takové míře jako dvě další.



	Vnímání a porozumění řeči	Zpracování informace	Produkce řeči	Neumím posoudit	Žádná
Žák s OKS	104	124	100	23	2
Žák s NKS	57	52	146	25	0

graf č. 17

Naše domněnky se veskrze potvrdily. U žáků s NKS je výrazný poměr mezi vlivem narušení na produkci řeči a vlivem na dvě další oblasti, kde jde o rozdíl v řádu 50 %. Produkce řeči vnímá jako problematickou 146 dotázaných (tj. 76 %). Další dvě oblasti, zpracování informace 52 (tj. 27,1 %) a vnímání řeči 57 (tj. 29,7 %) je, co do vnímání potíží, téměř shodné.

U žáků s OKS jsou naopak tyto poměry mezi jednotlivými oblastmi poměrně malé, vliv OKS se projevuje v jednotlivých oblastech podobnou měrou. Učitelé však na rozdíl od našeho předpokladu uvádějí, že největší problém žákům s OKS činí zpracování informace, toto uvádí 124 respondentů (tj. 64,6 %). O 20 respondentů méně pak dokládá náš předpoklad vlivu OKS na vnímání a porozumění řeči, konkrétně 104 (tj. 54,2 %). Ve stovce případů (tj. 52,1 %) pak učitelé tvrdí, že i produkce řeči je negativně, v souvislosti s OKS, ovlivněna.

I zde se setkáváme s nemalým počtem respondentů, kteří věc neumí posoudit, či zhodnotit. V obou případech jde o více než 10 %. Dále pak 1 % odpovědělo, že žáci s OKS nemají žádné problémy v jazykových oblastech, oproti žákům s NKS, u kterých takto neodpověděl nikdo z dotazovaných.

4.6 Shrnutí výsledků výzkumu, interpretace závěru

Tato kapitola slouží ke shrnutí dosažených výsledků a má být potvrzením, případně vyvrácením, stanovených předpokladů (viz kap. 4.4), před zhodnocením práce v samotném závěru.

Nyní jednotlivé předpoklady opět předneseme a na základě dat vzešlých z výzkumu a prezentovaných v kapitole 4.5 dojdeme k jejich potvrzení (vyvrácení). Ke každé z pěti položek připojíme závěrečný komentář.

P1 Pedagogičtí pracovníci se orientují v problematice žáků s NKS a OKS.

Tento předpoklad se potvrdil s ohledem na fakt, že pedagogičtí pracovníci byli schopni zodpovědět otázky, týkající se obecného vhledu do problematiky a většina odpovídala na základě vlastní zkušenosti s dětmi, které trpí určitým typem NKS, nebo na základě práce s dětmi, jejichž komunikační schopnosti jsou vlivem sociálního působení okolí omezené. Orientaci v problému dokázali taktéž svou schopností pojmenovat, s kterými typy NKS se oni sami setkávají (z toho usuzujeme, že o jednotlivých typech NKS mají povědomí a přicházejí s nimi do styku, tedy musí být schopni s takovýmito žáky pracovat), to samé platí pro OKS, kde se ukázalo, že učitelé vnímají velmi dobře, jaké faktory se na omezení podílejí a jaké se za determinující považovat s ohledem na definici OKS nemohou.

P2 Pedagogičtí pracovníci pociťují proces integrace/inkluze v souvislosti s žáky s NKS a OKS jako negativní.

V případě druhého předpokladu lze hovořit o jeho vyvrácení, což je v kontextu problematiky velmi dobré zjištění. O procesu integrace/inkluze jsme pojednali jak v teoretické, tak v praktické části. Zde jsme se dotkli i problémů, které s touto ideou souvisí a do značné míry brání dosahovat kýžených pozitivních dopadů, které by v ideálním případě integrace/inkluze měla poskytovat nejen samotným integrovaným žákům, ale též žákům intaktním a v neposlední řadě i pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu (potažmo celé široké veřejnost). I s ohledem na všechny překážky a bariéry (v současné době především ty finanční), jež úspěšnému průběhu integrace stále ještě částečně brání. Postoj učitelů k těmto koncepcím je veskrze pozitivní, učitelé jsou si vědomi faktu, že podmínky pro úspěšnou integraci nejsou ideální (viz malé procento těch, kteří na školách, kde působí, snižují počty žáků ve třídách s ohledem na integrované žáky), avšak za pomoci podpůrných opatření, která jsou žákům s NKS či OKS ve většině případů poskytována, lze dosáhnout pozitivních dílčích výsledků. To, že proces integrace je krokem správným směrem, dále dokládá i vnímání integrace intaktními žáky a jejich vztah k těm integrovaným, do nějž se bezpochyby musí promítnout významnou měrou i působení učitele na budování příznivého klima v žákovském kolektivu.

P3 Odlišné komunikační schopnosti mají významný dopad a negativní vliv na výkon žáka ve škole.

Zde se, dle očekávání, naše předpoklady potvrdily. Ačkoli by mohly být řečové a komunikační poruchy a vady v kontextu jiných druhů zdravotního postižení (tělesné, mentální, autismus…), či sociálního a zdravotního znevýhodnění brány za ne příliš vážné, opak je pravdou. Měla by se jim věnovat stejná pozornost, už jen s ohledem na subjektivní prožívání tohoto handicapu samotným postiženým, který svou nemoc může pociťovat jako fatální, což se negativně může promítnout do jeho psychiky apod.

Řečový či komunikační handicap ztěžuje žákům práci ve škole a odráží se i na jejich výkonech, i navzdory podpůrným opatřením, která jsou jim poskytována. Negativní dopad v souvislosti s NKS a OKS tak můžeme sledovat ve všech zkoumaných oblastech.

Jelikož je jazyk a komunikace tím nejvýznamnějším prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu, jakákoliv determinace v této oblasti pak způsobuje problémy. Což dokládá i fakt, že problém v oblasti řeči či komunikace se neprojevuje pouze v rámci hodin ČjL, ale většina respondentů uvedla, že jde o potíž, která se negativně odráží i v jiných vyučovacích předmětech, tudíž ovlivňuje proces vzdělávání jako celek. Těžší je nejen naplňování klíčových kompetencí, ale i práce v jednotlivých vyučovacích předmětech s ohledem na fakt, že jsou postiženy ve větší či menší míře jednotlivé jazykové roviny a oblasti, na čemž se shodli téměř všichni respondenti. Tento předpoklad, ačkoliv bylo počítáno s jeho naplněním, byl tedy v jednotlivých položkách vždy potvrzen někdy až překvapivě výraznou většinou dotazovaných.

P4 Žáci s NKS mají potíže s uplatněním jiných podob jazyka než žáci s OKS, potíže v předmětu ČjL se u žáků s NKS a OKS projevují ve stejné míře.

Výše jsme uvedli, že čtvrtý a pátý předpoklad je zaměřen na porovnání jednotlivých skupin žáků, jde tedy o jiný úhel pohledu na danou problematiku. Z roviny obecné, kde jsme uvažovali o NKS a OKS jako celku, tedy souhrnně jako o odlišných komunikačních schopnostech, se dostáváme k jejich porovnání v rámci jednotlivých otázek, což pokládáme za vhodné, jelikož nejen v teoretické, ale i v praktické části jsme se v určitých momentech snažili operovat s každým z termínů zvlášť. Otázky použité pro potvrzení, či vyvrácení tohoto předpokladu, sloužily též jako otázky pro potvrzení třetího předpokladu, což nijak náš záměr, uvažovat nyní o obou odděleně, neovlivňuje.

Obecně lze konstatovat, že předpoklad se potvrdil. Výzkum dokládá, že žáci s NKS mají největší problém v mluvené podobě jazyka, naproti tomu žákům s OKS činí problém především psaná podoba, což je potvrzením našeho předpokladu, ostatní podoby jazyka jsou však u obou dvou skupin taktéž značně postihnuty vlivem NKS či OKS, tudíž by nebylo správné toto tvrzení považovat za výlučné.

V případě konkrétního vyučovacího předmětu ČjL jsme předpokládali problém ve stejné míře u obou skupin. Tento předpoklad můžeme hodnotit z výzkumných dat jako podložený, jelikož jednotlivé části jsou problematické vždy pro podobné procento žáků s NKS i OKS.

P5 Žáci s NKS mají potíže v jiných jazykových oblastech a rovinách, než žáci s OKS

Poslední předpoklad můžeme taktéž vyhodnotit jako správný. U žáků s NKS se ukázalo výrazné narušení foneticko-fonologické roviny, narušení této roviny u žáků s OKS v tak vysokém počtu označováno nebylo. U ostatních jazykových rovin však vždy učitelé hodnotili OKS jako více problematickou, než NKS. To samé dále platí i o jazykových oblastech, počet respondentů v žádném z předložených případů není shodný, ani podobný, naopak se značně liší. Tedy ty oblasti, které učitelé vnímají jako problémové u dětí s NKS, nejsou stejně problémové pro děti s OKS a naopak.

Zde lze dále konstatovat, že OKS je učiteli vnímána jako odlišnost, která je obecně více problematická a práci žákům ztěžuje podstatně více, než žákům s NKS, dokazují to i počty respondentů, které jsou téměř u každé položky vážící se k OKS vyšší, než v případě NKS.

Závěr

Ačkoli je 21. století označováno za významný mezník, co se pohledu na komunikaci a její proměny týče, zvláště s ohledem na rostoucí vliv nových komunikačních technologií a virtuální komunikace v životě člověka, je komunikace ve smyslu face-to-face (v podmínkách reálného života) stále nezastupitelná a ničím nenahraditelná. Což je důvod, proč jsou komunikační dovednosti pro člověka tak důležité. Na rozvoj komunikační schopnosti se proto klade stále velký důraz a je zde všeobecná snaha, zejména v rámci základního a středního vzdělávání, těmto schopnostem vyučovat a následně je i zdokonalovat (nejen v rámci školní výuky), jelikož si jsou lidé vědomi faktu, že komunikace ovlivňuje navazování mezilidských kontaktů a výraznou měrou přispívá k fungování jedince v rámci společnosti.

Jakékoli odlišnosti, ať už jsou dány narušením, či omezením komunikační schopnosti, jsou v obecné rovině chápány jako bariéra, která v jistých ohledech a situacích může jedince omezovat. Negativním dopadům odlišných komunikačních schopností na život člověka se snaží společnost bránit za pomoci výše zmíněného školního vzdělávání a v případě NKS dále zejména prostřednictvím logopedické intervence často v součinnosti se speciálními pedagogy a pedagogy, případně i psychology, neurology aj.

Cílem diplomové práce bylo zejména postihnout problematiku odlišných komunikačních schopností a dále to, jak jsou tyto odlišnosti vnímány pedagogy na základních školách, zda s jednotlivými pojmy, které jsme v práci vymezili jako klíčové, tedy NKS a OKS, umí pracovat, zda se s žáky s odlišnými komunikačními schopnostmi ve své pedagogické praxi setkávají a zda jsou schopni řečové a komunikační nedostatky, jež by mohly mít přímý vliv na žákovy výkony a úspěšnost, odhalovat a případně je vést k nápravě, nebo alespoň eliminaci nežádoucích projevů a dopadů na život žáka.

Ačkoli jsme se na počátku výzkumného šetření neobešli bez potíží, jelikož v rámci pilotáže bylo sebráno velmi malé množství validních dat. Všechny námi předložené předpoklady se nám ve výzkumné části a samotném dotazníkovém šetření podařilo následně podložit poměrně velkým množstvím sebraných dat a argumentačně jednotlivá tvrzení podpořit. Výsledky ukázaly, že pedagogové jsou si vědomi rostoucího počtu dětí, kteří jistou formou odlišné komunikační schopnosti trpí, musí tedy počítat s tím, že

tyto děti budou vyučovat a těmto skutečnostem přizpůsobit své výukové cíle a záměry tak, aby žákův výkon, jehož by potenciálně mohl dosáhnout, narušení či omezení determinovalo v co možná nejmenší míře. Proto je důležité jazykové a řečové (komunikační) nedostatky u dítěte včas odhalit a pak v součinnosti se všemi, kteří s dítětem přicházejí do styku (rodiče, pedagogové, logopedi, psychologové aj.) nastavit takové podmínky, v nichž dítě bude moci svůj potenciál všestranně rozvinout, bez ohledu na svůj handicap či znevýhodnění. V rámci školního vzdělávání jsou v tomto ohledu k naplňování těchto cílů nejvíce kompetentní učitelé jazykových předmětů, zvláště pak učitelé Českého jazyka a literatury, jelikož tento předmět je na ovládání jazyka ve všech jeho podobách a formách a rozvoji komunikační schopnosti a řečových dovedností založen.

Seznam literatury

BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova, 2014, 64 s. 978-80-7290-646-8.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování. Metodika českého jazyka*. Praha: SPN, 1998, 264 s. ISBN 80-85937-47-6

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 4. vyd., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1996, 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: [neverbální komunikace pro obchodníky i pro běžný život]*. 2. vyd. Brno: Edika, 2012, 296 s. ISBN 978-80-266-0124-1.

DEVITO, Joseph. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník.* 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 123 s. ISBN 80-8685-605-4.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 198 s. ISBN 80-0422-1491

JESENSKÝ, Ján. *Integrace-znamení doby*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. ISBN 80-7184-691-0.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 4., rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti; logopedická prevence, logopedická intervence v ČR; příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KRÁL, Václav a kol. *Malý encyklopedický slovník A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972, 1455 s. ISBN 21-082-72

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, 235 s.

LAMSER, Václav. *Komunikace a společnost: Úvod do teorie společenské komunikace.* 1. vyd. Praha: ACADEMIA, 1969, 298 s.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd., Přeložil Jana Křížová. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup.* 1. vyd. Přeložil Jana Křížová. Praha: Portál, 2005, 231 s. ISBN 80-7178-867-8.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce.* 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008, 272 s. ISBN 978-80-7376-368-0.

MLČÁKOVÁ, Renata, VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Základy logopedie a organizace logopedické péče*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 136 s. ISBN 978-80-244-3722-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie.* 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Komunikace a řešení problémových situací ve škole.* 1. vyd. Brno: MSD Brno, 2004. 144 s. ISBN 80-86633-24-1.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005 s. 89 ISBN 80-244-1233-0.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2013, 64 s. ISBN 978-80-7421-060-0.

SCHWARZOVÁ, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky.* 1. vyd. Praha: Dauphin, 2009, 208 s. ISBN 978-80-7272-155-9.

SKALKOVÁ, Jarmila., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 204 s.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace (ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik)*. 3. vyd. upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 175 s. ISBN 80-7041-604-1.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky.* Brno: MSD, 2003 91 s. ISBN 80-86633-04-7.

ŠKODOVÁ, Eva., JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 616 s. ISBN 80-7178-546-6.

Velký sociologický slovník. 1., A-O. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-164-11.

Velký sociologický slovník. 2., P-Ž. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 1627 s. ISBN 80-7184-310-52.

VRBOVÁ, Renata., a kol. *Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.

VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-7178-998-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Elektronické zdroje

BEDNÁŘ, Alexandr In ŠVANCAR, Radmil. Komunikační schopnosti dětí se zhoršují. *Učitelské noviny* [online]. 2013, č. 13 [cit. 18. 2. 2015]. ISSN 0139-5718. Dostupný z WWW: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7210

HOUŠKA, Tomáš. Inkluzívní vzdělávání. In: *Férová škola* [online]. ©2007 [cit. 13. 3. 2015]. Dostupné v PDF z: http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni_skola_2007web.pdf

HAVEL, Ivan M. Věda o duši. *Vesmír* [online]. 2000, roč. 79, č. 7 [cit. 18. 1. 2015]. Dostupný z WWW: http://casopis.vesmir.cz/clanek/veda-o-dusi

HRBÁČEK, Josef. Promluva. *Naše řeč* [online]. 2003, roč. 86, č. 1 [cit. 14. 11. 2014]. ISSN 0027-8203. Dostupný z WWW: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7705

KNAUSOVÁ, Ivana. Úvahy o vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků na základní škole. *E-PEDAGOGIUM* [online]. 2006, č. 3 [cit. 27. 2. 2014]. ISSN 1213-7499. Dostupný v PDF z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_3-2006.pdf.

KOŘENSKÝ, Jan. Kniha o společenské komunikaci. *Naše řeč* [online]. 1971, roč. 54, č. 1 [cit. 29. 11. 2014]. ISSN 0027-8203. Dostupný z WWW:http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5537

KRAUS, Jiří. Několik poznámek k předmětu sociolingvistiky. *Naše řeč* [online]. 1969, roč. 52, č. 1 [cit. 9. 11. 2014]. ISSN 0027-8203. Dostupný z WWW: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5425

KRÁMSKÝ, Jiří. Teorie sdělné promluvy. *Slovo a slovesnost* [online]. 1959, roč. 20, č. 1 [cit. 29. 11. 2014]. ISSN 0037-7031 Dostupný z WWW: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=977

KUTÁLKOVÁ, Dana. Nejde o papír. *Učitelské noviny* [online]. 2013, č. 25 [cit. 2. 3. 2015]. ISSN 0139-5718. Dostupný z WWW: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7399

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. *MŠMT ČR*[online]. Praha: VÚP, ©2007 [cit. 2. 4. 2015]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *MŠMT ČR*[online]. Praha: VÚP, ©2007 [cit. 2. 4. 2015]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, *MŠMT* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ©2004 [cit. 15. 5. 2015]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni

NEUSTUPNÝ, Jiří V. Sociolingvistika a jazykový management. *Sociologický časopis* [online]. 2002, roč. 38, č. 4, s. 429-442 [cit. 9. 11. 2014]. ISSN 2336-128X. Dostupný v PDF z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d6c260d8aafc53af4b60b89d1ada2c1b2a1c91c8_114_neustupny.pdf

POLÁK, Milan. Didaktika českého jazyka 1. *Katedra českého jazyka a literatury Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*[online]. ©2012 [cit. 3. 4. 2015]. Dostupný v PDF z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf

SCHANZENBACH, Diane W. Does class size meter?, In: *National Education Policy Center*[online]. ©2014 [cit. 8. 5. 2015]. Dostupný v PDF z: http://nepc.colorado.edu/files/pb_-_class_size.pdf

TITĚROVÁ, Kristýna. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. In: *Metodický portál RVP CZ* [online]. Březen 16, 2011 [cit. 2. 3. 2015]. Dostupný z WWW: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11085/zaclenovani-zaku-cizincu-do-ceskych-skol.html/

Webové stránky

Logopedonline [online]. ©2010 [cit. 26. 4. 2015]. Dostupné z WWW: http://www.logopedonline.cz/vady-reci/breptavost-tumultus-sermonis.html

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník

Vážený respondente,
ráda bych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření, které je součástí diplomové práce s názvem Vliv odlišných komunikačních schopností na výkon žáka ve škole. Dotazník je zaměřen na problematiku narušené komunikační schopnosti a omezené komunikační schopnosti u žáků na ZŠ.
Všechna data jsou anonymní a budou využita výhradně pro účely výzkumného záměru.

Za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku předem děkuji.
Ivana Böhmová
(studentka 5. ročníku, Pedagogické fakulty JČU v Českých Budějovicích)

Vysvětlení pojmů, které se v dotazníku objevují:
Narušená komunikační schopnost (v dotazníku dále jen **NKS**) je definována jako: *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů je narušena, nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr. (Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu, nebo o verbální i neverbální mluvenou i gramatickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.)"* (Lechta, 2003, s. 19).

Omezená komunikační schopnost (v dotazníku dále jen **OKS**) vychází ze sociolingvistické koncepce (působení sociálních vlivů na jazykový systém). Komunikační schopnost je omezena tehdy, pokud na jedince při utváření si jazykového systém působí sociální okolí a sociální vlivy takovým způsobem a v takové intenzitě, že v určité rovině (rovinách) dojde k jazykovému (komunikačnímu) deficitu. Stejně jako u NKS může být komunikační schopnost determinována v rovině foneticko-fonologické, syntaktické, morfologické, lexikální, pragmatické, dále i ve formě verbální či neverbální komunikace v její mluvené i gramatické podobě.

1. Kapacita žáků na škole, kde učíte, je:
   - do 50 žáků
   - do 100 žáků
   - do 300 žáků
   - do 500 žáků
   - do 1000 žáků
   - nad 1000 žáků
2. Na základní škole působíte jako (lze označit více):
   - učitel Českého jazyka a literatury
   - učitel jiného vyučovacího předmětu
   - výchovný poradce, metodik prevence
   - školní logoped
   - jiné (uveďte)

3. Za žáka (žáky) s NKS považujete:
   - jen toho, který má diagnostikovaný druh NKS na základě odborného vyšetření (logopedického, psychologického, pedagogicko-psychologického...)
   - toho, který diagnostikovaný druh NKS na základě odborného vyšetření (logopedického, psychologického, pedagogicko-psychologického...), ale i toho, který odborně diagnostikován není, subjektivně u něj však NKS vnímáte

4. Za žáka (žáky) s OKS považujete (lze označit více):
    - žáka-cizince (žák s odlišným mateřským jazykem)
    - bilingvního žáka
    - žáka z nepodnětného socio-kulturního a socio-ekonomického prostředí
    - jiné (uveďte)
5. Ve třídách, ve kterých učíte (učili jste), se setkáváte:
    - se žákem (žáky) s NKS
    - se žákem (žáky) s OKS
    - jak s žákem (žáky) s NKS, tak s žákem (žáky) s OKS
    - neučím ve třídách, kde je žák (žáci) s NKS či OKS
6. Kolik aktuálně vyučujete žáků s NKS (uveďte počet):
7. Kolik aktuálně vyučujete žáků s OKS (uveďte počet):
8. U žáka (žáků) s NKS, kterého vyučujete je diagnostikován tento druh narušení (vyberte z uvedených možností ty, s kterými se u žáka (žáků) setkáváte:
    - dyslalie
    - dysartrie
    - rhinolalie (huhňavost
    - balbuties (koktavost)
    - breptavost
    - dysfázie (afázie)
    - mutismus
    - rozštěpová porucha (palatolálie)
    - symptomatické poruchy řeči
    - jiné (uveďte)
9. Ve třídě, ve které vyučujete, je OKS u žáka (žáků) způsobena tímto faktem (vyberte z možností ty, s kterými se u žáka (žáků) setkáváte:
    - žák je cizinec (žák s odlišným mateřským jazykem
    - žák je bilingvní
    - žák je z nepodnětného socio-kulturního či socio-ekonomického prostředí
    - jiné (uveďte)
10. Počet žáků ve třídě, ve které se nachází žák (žáci) s NKS č OKS a s ohledem na ně (něj):
    - je snížen (možno uvést maximální počet žáků ve třídě)
    - není snížen
11. Škola žákovi (žákům) s NKS či OKS ve výuce pro optimální rozvoj podpůrná opatření:
    - zajišťuje všem žákům s NKS i s OKS
    - zajišťuje některým žákům s NKS a některým žákům s OKS
    - zajišťuje pouze žákům s NKS
    - zajišťuje pouze žákům s OKS
    - nezajišťuje podpůrná opatření

    (Pokud zajišťuje, uveďte konkrétně která (např. osobní asistent, speciální pomůcky, IVP...)

12. Integrace žáka (žáků) s NKS či OKS do tzv. intaktní třídy vnímáte z Vašeho pohledu:
    - kladně
    - spíše kladně
    - spíše záporně
    - záporně
    - nedokážu posoudit

13. Žák (žáci) s NKS či OKS je z Vašeho pohledu ostatními tzv. intaktními žáky ve třídě vnímán:
    - kladně
    - spíše kladně
    - spíše záporně
    - záporně
    - nedokážu posoudit

14. NKS či OKS žákovi (žákům) vytváření pozitivních sociálních vztahů se spolužáky:
    - velmi ztěžuje
    - spíše ztěžuje
    - spíše neztěžuje
    - neztěžuje
    - nedokážu posoudit

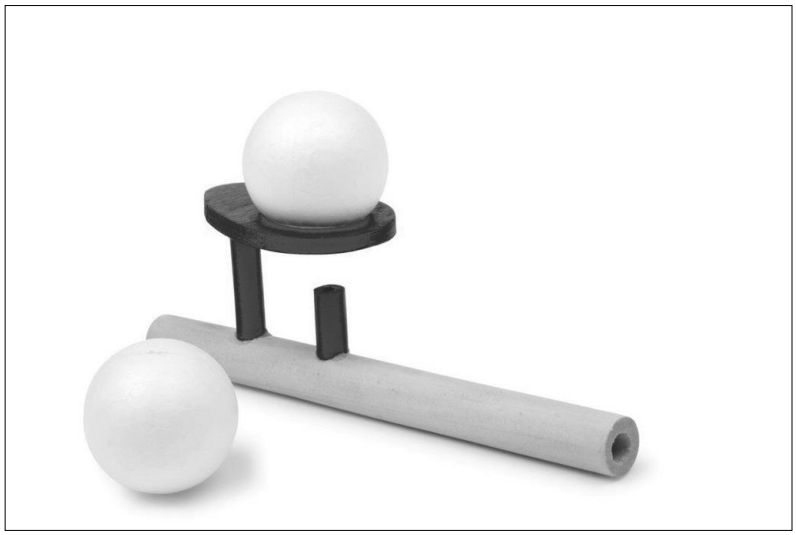
15. U žáka (žáků) s NKS či OKS je naplňování klíčových kompetencí, konkrétně komunikativní kompetence:
    - těžší než u ostatních žáků
    - lehčí než u ostatních žáků
    - stejné jako u ostatních žáků

16. U žáka (žáků) s NKS či OKS je naplňování klíčových kompetencí, konkrétně sociální a personální kompetence:
    - těžší než u ostatních žáků
    - lehčí než u ostatních žáků
    - stejné jako u ostatních žáků

17. NKS či OKS školní výkon žáka (žáků):
    - ovlivňuje ve většině vyučovacích předmětů stejnou (podobnou) měrou
    - ovlivňuje ve většině vyučovacích předmětů, nejvíce však v předmětu ČjL
    - ovlivňuje pouze v předmětu ČjL
    - neovlivňuje v žádném vyučovacím předmětu
    - nedokážu posoudit

18. Žákovi (žákům) s NKS činí potíže uplatnit jazyk v podobě (lze označit více):
    - mluvené
    - čtené
    - psané
    - nečiní potíže
19. Žákovi (žákům) s OKS činí potíže uplatnit jazyk v podobě (lze označit více):
    - mluvené
    - čtené
    - psané
    - nečiní potíže
20. Jaká část ve vyučovacím předmětu ČjL žákovi (žákům) s NKS činí potíže (lze označit více):
    - Jazyková výchova
    - Komunikační a slohová výchova
    - Literární výchova
    - nečiní potíže
21. Jaká část ve vyučovacím předmětu ČjL žákovi (žákům) s OKS činí potíže (lze označit více):
    - Jazyková výchova
    - Komunikační a slohová výchova
    - Literární výchova
    - nečiní potíže
22. U žáka (žáků) s NKS jsou postiženy tyto jazykové roviny (lze označit více):
    - pragmatická jazyková rovina
    - lexikálně-sémantická rovina
    - morfologicko-syntaktická rovina
    - foneticko-fonologická rovina
    - žádná
23. U žáka (žáků) s OKS jsou postiženy tyto jazykové roviny (lze označit více):
    - pragmatická jazyková rovina
    - lexikálně-sémantická rovina
    - morfologicko-syntaktická rovina
    - foneticko-fonologická rovina
    - žádná
24. U žáka (žáků) s NKS jsou narušeny tyto oblasti jazyka (lze označit více):
    - vnímání a porozumění řeči
    - zpracování informace
    - produkce řeči
    - nejsou narušeny
25. U žáka (žáků) s OKS jsou narušeny tyto oblasti jazyka (lze označit více):
    - vnímání a porozumění řeči
    - zpracování informace
    - produkce řeči
    - nejsou narušeny

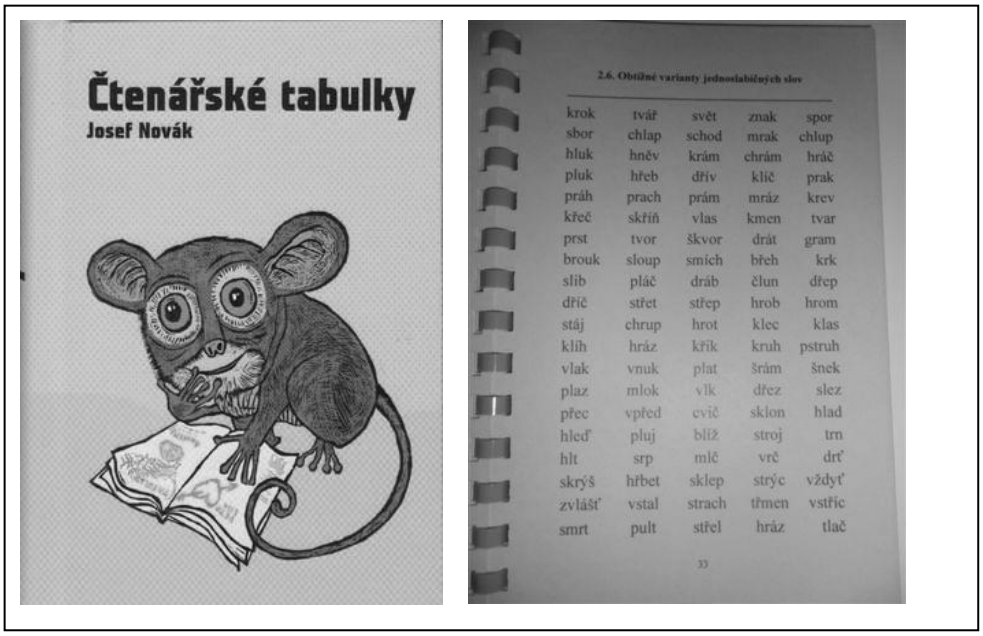
Příloha č. 2 Logopedické pomůcky



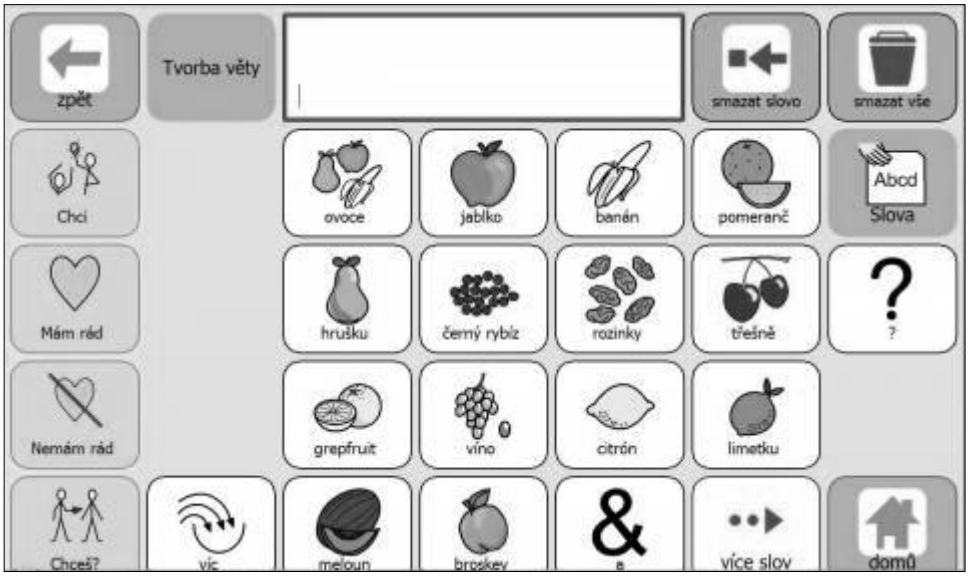
obr. č. 1 Foukadlo

obr. č. 2 Rotavibrátor

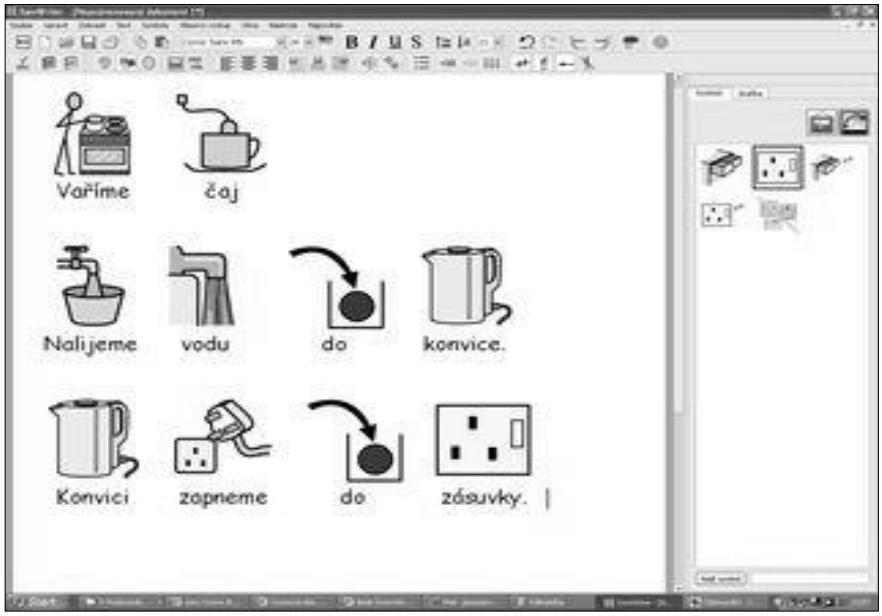
Příloha č. 3 Kompenzační pomůcky



obr. č. 3 Kniha Čtenářské tabulky



Obr. č. 4 Počítačová (mobilní) aplikace Grid Player – slouží jako forma alternativní komunikace



obr. č. 5 Počítačový program SymWriter – slouží jako forma alternativní komunikace

obr. č. 6 Vícevzkazový komunikátor Go Talk – přenosná pomůcka umožňující nahrávání vzkazů, výměnu obrázků v mřížkách