

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**



**Diplomová práce**

**Martina Málková**

**Využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace  
u žáků s narušenou komunikační schopností na 1. stupni ZŠ**

**Olomouc 2018**

**.....Vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a použila jsem pouze prameny uvedené v Seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 21. 6. 2018

Martina Málková

Tímto bych chtěla upřímně poděkovat mému vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jaromíru Maštalíři, Ph.D. za odborné rady, ochotu, trpělivost a opravdový zájem. Ráda bych mu také poděkovala za inspirativní a obohacující hodiny výuky v průběhu celého studia.

Za velkou pomoc a ochotu děkuji paní Mgr. Haně Matějkové, která mi pomohla s jazykovou korekturou diplomové práce.

Můj dík patří všem pedagogům, kteří věnovali svůj čas a zapojili se do mého výzkumného šetření.

Děkuji také své rodině za neskutečnou trpělivost a podporu během celého studia.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Vzdělávání na 1. stupni zš, podpora žáka ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace</b> .....	<b>8</b>
1.1 Vymezení základních pojmů – výchova, vzdělávání.....	8
1.2 Základní vzdělávání.....	9
1.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace.....	10
<b>2. Žák s narušenou komunikační schopností....</b>	<b>15</b>
2.1 Narušená komunikační schopnost.....	15
2.2 Kategorie narušené komunikační schopnosti.....	15
2.2.1 Vývojová nemluvnost.....	16
2.2.2 Afázie.....	16
2.2.3 Mutismus....	17
2.2.4 Narušení zvuku řeči.....	17
2.2.5 Narušení plynulosti řeči.....	18
2.2.6 Narušení článkování řeči....	18
2.2.7 Narušení grafické stránky řeči....	19
2.2.8 Symptomatické poruchy řeči...20	
2.2.9 Poruchy hlasu....	24
2.2.10 Kombinované vady a poruchy řeči....	24
2.3 Žák s narušenou komunikační schopností jako součást inkluzivního vzdělávání...24	
2.4 Podpůrná opatření z důvodu narušené komunikační schopnosti....	26
<b>3. Alternativní a augmentativní komunikace....</b>	<b>27</b>
3.1 Vymezení pojmu alternativní a augmentativní komunikace...27	
3.2 Výběr vhodného komunikačního systému.....	28
3.3 Vybrané systémy AAK.....	29
3.3.1 Metody bez pomůcek.....	30
3.3.2 Metody s pomůckami- netechnické...30	

3.3.3	Metody s pomůckami-technické...	30
<b>II.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>4.</b>	<b>Cíle výzkumného šetření a stanovení hypotéz</b> ...	<b>32</b>
<b>5.</b>	<b>Metodický rámec</b> ...	<b>34</b>
5.1	Etické aspekty výzkumu.....	34
5.2	Výzkumný soubor.....	35
5.3	Metoda sběru dat .....	36
5.4	Distribuce dotazníků.....	37
5.4	Analýza kvantitativních dat.....	38
<b>6</b>	<b>Výsledky a interpretace získaných dat</b> .....	<b>40</b>
6.1	Návratnost a sociodemografické charakteristiky.....	40
6.2	Informovanost o prostředcích AAK...	42
6.3	Subjektivně vnímaná připravenost učitelů...	46
6.4	Nejčastější typy NKS u žáků ZŠ...	48
6.5	Využívané systémy AAK u dětí s NKS ...	48
	<b>DISKUZE (doporučení pro praxi) .....</b>	<b>54</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM ZDROJŮ.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH... </b>	<b>71</b>

# ÚVOD

Autorka práce se při svém studiu na vysoké škole setkala pro ni s novou a zajímavou oblastí alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). Tento souhrn prostředků a postupů přechodně nebo trvale nahrazuje nebo doplňuje řeč a přímo podporuje potenciál rozvoje komunikačních kompetencí u jedince s narušenou komunikační schopností (Bendová, 2013). Systém AAK je vhodným nástrojem podpory komunikačních kompetencí ve výchovně vzdělávacím procesu, kdy těmto lidem mj. umožňuje komunikovat se svým okolím, vyjadřovat své pocity, přání nebo reagovat na různé podněty (Klenková, 2006).

„Jazykem“ zákona hovoříme o vzdělávání dětí, žáků a studentů (§16 Zákon 561/2004 Sb. dále jen Školský zákon; Vyhláška 27/2016 Sb.) se speciálně vzdělávacími potřebami. V souladu s inkluzivními tendencemi uvádí Školský zákon, že se základní vzdělávání žáků, pokud se nejedná o závažné vady řeči, přednostně uskutečňuje ve školách, třídách, odděleních či studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9. Pokud školské poradenské zařízení doporučí jinak, konečné rozhodnutí stejně učiní jedině zákonní zástupci dítěte.

Výše uvedené bylo pro autorku prvním impulzem směřujícím k volbě tématu diplomové práce. Zkoumala, zda v současné době jsou žáci s narušenou komunikační schopností v tzv. běžných základních školách již vzděláváni a zda je jim poskytována podpora komunikace prostřednictvím některých z metod AAK. Do jaké míry jsou učitelé těchto škol s problematikou AAK seznámeni, jestli vědí, jaké jsou možnosti jejího využití a jakým způsobem mohou jednotlivé metody AAK při výchovně-vzdělávací činnosti u daného žáka/žáků aplikovat. Protože budoucí pedagogové získávají všechny potřebné znalosti na vysoké škole, autorka předpokládá, že informace o dané problematice nabudou právě tam. To bylo také jedním ze záměrů práce.

Při studiu odborné literatury autorka zjistila, že z výzkumů vyplývá významná korelace mezi užíváním systémů AAK a pozitivním vlivem rozvoje komunikačních kompetencí (Šarounová, 2014). Vzhledem k tomu, že komunikovat je jednou ze základních lidských potřeb a tato oblast je také klíčová v rámci vzdělávacího kurikula na základní škole (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace), měla by být této problematice věnována dostatečná pozornost. Žáci základních škol by měli v komunikaci dosáhnout určité úrovně, které jsou v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání přesně definovány. Zde se téma individuálně

koncipované podpory skrze prostředky AAK jeví jako možný způsob rozvoje žáka i s lehčími poruchami řeči v procesu edukace.

Na základě výše uvedeného, autorka definovala cíle diplomové práce ve znění:

- analyzovat a popsat informovanost učitelů 1. stupně ZŠ v problematice AAK;
- zjistit u učitelů subjektivně vnímanou připravenost, aplikovat v edukačním procesu u žáka/žáků s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) některý/některé z prostředků AAK;
- zjistit zastoupení aktuálně vzdělávaných žáků s NKS, identifikovat konkrétní typy NKS včetně jejich poměrových zastoupení;
- zjistit, zda je u žáků s NKS vytvořena podpora za pomoci některého/některých prostředků AAK a jaké konkrétní podoby nabývá.

Diplomová práce se člení na část teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje a popisuje dohledané odborné informace vztahující se k tématu práce. Získané poznatky z různých zdrojů byly analyzovány a následně interpretovány. Autorka pracuje vzhledem k zaměření diplomové práce s domácími zdroji. První kapitola se zabývá pojmy výchova, vzdělávání, základní vzdělávání a poslední podkapitola se zaměřuje na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Druhá kapitola vymezuje pojem narušená komunikační schopnost a dále ho člení do deseti základních kategorií dle autora Lechty, ke každé stručně uvádí charakteristické symptomy. V závěru kapitoly je věnována pozornost inkluzivnímu vzdělávání v kontextu žáka s NKS. Poslední kapitola poskytuje stručný přehled o alternativní a augmentativní komunikaci a jejích metodách.

Empirická část vychází z výše uvedených cílů kvantitativně orientovaného výzkumného šetření. K nim vztahuje celkem dvě hypotézy. Dále dochází k popisu užitého kvantitativního přístupu, metod sběru dat a následné analýze. V části Výsledky a interpretace získaných dat jsou stanovené hypotézy verifikovány/falzifikovány. Zbylé cíle a jiné komplementární údaje jsou podrobeny metodě prostého výčtu. V uvedené kapitole je následně interpretováno, co z výsledků vyplývá. V závěru autorka přináší podněty pro diskuzi a uvádí doporučení do praxe.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vzdělávání na 1. stupni ZŠ, podpora žáka ve vzdělávací v oblasti jazyk a jazyková komunikace

*Autorka v první kapitole vymezuje několik důležitých pojmů přímo souvisejících s realizovaným výzkumným šetřením, popsaném v druhé části diplomové práce (dále jen DP). V úvodu první kapitoly se budeme zabývat oblastí základního vzdělávání na 1. stupni základní školy (dále jen 1. st. ZŠ), kde autorka stručně vymezí legislativní rámec dané oblasti. Dále bude autorka pracovat s pojmem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), důležitým dokumentem, který mimo jiné popisuje klíčové kompetence, jež si má žák během vzdělávání na 1. st. ZŠ osvojit. S ohledem na cíl DP budeme dále rozpracovávat oblasti týkající se přímo podpory komunikačních kompetencí u žáků vzdělávaných na 1. st. ZŠ, respektive se dále zaměří na žáky s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) v prostředí běžného inkluzivně orientovaného vzdělávání. Této oblasti se pak bude věnovat kapitola následující.*

### 1.1 Vymezení základních pojmů – výchova, vzdělávání

Kantorová popisuje výchovu jako celoživotní, nepřetržitě, záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Přizpůsobuje se současným potřebám jedince, individuálním dispozicím a sociálním vztahům a předvídá kvality, které je u osobnosti nutné rozvinout, aby úspěšně obstála ve svém životě. Jedná se o specifickou lidskou činnost. Výchova závisí na míře vychovatelnosti, souvisí s individuálními možnostmi každého jedince a podmíněná je také pohlavím, věkem nebo charakterovými rozdíly jedince (Kantorová, 2008; Pelikán, 1995 In Čábalová, 2011).

S pojmem výchova úzce souvisí i termín vzdělávání. Vzdělávání se vztahuje především k socializaci jedince (Čábalová, 2011). Kantorová tento termín uvádí jako proces získávání a rozvíjení vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti (Kantorová, 2008). Pro efektivní fungování výchovy je nezbytný vztah mezi výchovou a vzděláváním. V některých odborných literaturách se tyto pojmy překrývají. Průcha (1997) u nás zavedl termín edukace, který zahrnuje tyto pojmy oba.

Vzdělávání ve školském zařízení má svá pravidla. Jde o dvoustranný proces, kterého se účastní konkrétní participanti s určitým záměrem. Žák i učitel mají ve vzdělávacím procesu svou roli a podle toho jsou na ně kladeny požadavky a očekávání. Vzdělávání probíhá v omezeném čase,



daném prostoru, za určitých podmínek (Mojšík, 1984, Petty, 1996, Obst, 2002 In Bartoňová, 2013). Cílem vzdělávání je vytvořit vyučovací oblasti, které zajistí rozšíření nebo změnu kompetencí žáka, které jsou potřebné pro život (Valenta, Müller, 2009; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007 In Bartoňová, 2013). Právo na vzdělání je jedno ze základních lidských práv a je současně i ukazatelem vyspělé společnosti (Pastieriková, Regec, 2014). Dnešní školský systém vychází v souladu s Bílou knihou ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon). S tímto zákonem úzce souvisí také tyto vyhlášky – Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Všechny tyto závazné právní dokumenty vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem českého školství je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a k rozvoji jejich individuálních předpokladů (Bartoňová, 2013; Ludíková, 2011).

## **1.2 Základní vzdělávání**

Základní vzdělávání (dále jen ZV) je stejně jako předškolní, střední a vysokoškolské vzdělávání ukotveno ve školském zákoně (§1 Školského zákona). ZV navazuje na vzdělávání předškolní a na výchovu v rodině (RVP ZV, 2017). Absolvovat ZV je jako jediné dle školského zákona povinné, a to po dobu devíti školních roků, nejvýše však do sedmnácti let věku dítěte. Začátek plnění školní docházky bývá ve školním roce, který následuje po dosažení šestého roku dítěte, pokud nemá dítě odklad. Pokud rodič nezvolí jinak, je dítě vzděláváno ve škole zřízené ve školském obvodu, v němž žák bydlí (§36 odst. 3 a 5 Školského zákona).

Hlavním cílem ZV je dosáhnout takové kvality osobnosti, aby byl jedinec schopen vést osobní občanský život, zapojil se na trhu práce, nabyt dovedností a osvojil si strategie učení, které mu umožní vzdělávat se po celý život. Povinná docházka se člení na dva obsahově, organizačně a didakticky na sebe navazující stupně (RVP ZV, 2017). Jedná se o první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem (§46 Školský zákon). V této době by se měly poznat a respektovat individuální potřeby, možnosti dítěte a v souladu s nimi následovat rozvíjení jeho osobnosti po všech stránkách (RVP ZV, 2017).

Dalším důležitým a kurikulárním dokumentem v resortu školství je v úvodu již zmiňovaný RVP ZV. Ten vymezuje představy státu o zaměření, obsahu i výsledcích ZV, a to v souladu s nejnovejšími trendy vzdělávací politiky států Evropské unie (Bartoňová, Vítková In Pipeková,

2010). RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a na něj zase navazuje Rámcově vzdělávací program pro střední vzdělávání (VÚP, 2005 In Bartoňová, 2013).

RVP ZV vymezuje vše, co je nezbytné a společné v ZV. Jsou zde tedy popsány konkrétní cíle, obsah, formy, délka i rozsah výuky (Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2010). Tento dokument výrazně ovlivňuje kvalitu vzdělávání, pedagogickou autonomii škol, kvalitu vzdělávání učitelů, užší propojenost ZV nebo tvorbu školních vzdělávacích programů (Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2010).

Stanovuje také klíčové kompetence, které by žáci na konci ZV měli mít osvojené na jejich dosažitelné úrovni a být připraveni na další vzdělávání a společenský život. Tvoří základ k tomu, aby žáci měli chuť učit se celoživotně a aby vstoupili do života a pracovního procesu. Jsou definovány jako: „*Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2017, s. 10) Kompetence byly vybrány na základě společenských hodnot a představ o tom, které kompetence přispívají nejvíce k úspěšnému vzdělávání a úspěšnému životu ve společnosti. Proces osvojení si kompetencí je dlouhý a složitý. Začíná už v předškolním vzdělávání a pokračuje vzděláváním základním, středním a dotváří se až v průběhu života. V etapě základního vzdělávání jsou kompetence děleny na oblasti: učení, řešení problémů, komunikace, pracovní činnosti a spolupráce. Vzájemně se prolínají a jsou nepředmětové, získají se jako výsledek celkového procesu vzdělávání (RVP ZV, 2017).

### **1.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace**

Jednou ze základních kompetencí je právě komunikace, kompetence nezbytná pro život ve společnosti (RVP ZV, 2017). Komunikovat s ostatními lidmi je pro člověka jednou

z jeho nejdůležitějších životních potřeb. Klenková (In Vítková, 2003) považuje oblast podpory a rozvoje komunikace za jednu z důležitých klíčových kompetencí v povinném vzdělávání. Dítě by se mělo naučit souvisle a výstižně vyjadřovat své myšlenky a názory, a to ať už ústně nebo písemně. Mělo by získat schopnost naslouchat druhým lidem a vést s nimi kultivovanou konverzaci. Během základního vzdělávání by se měly děti naučit i rozumět všem komunikačním prostředkům: gestům, zvukům, textům, obrázkům, záznamům a dokázat tyto komunikační prostředky a technologie s pomocí svých komunikačních dovedností využít ke svému rozvoji,

účinné komunikaci, získání vzájemných vztahů, ke spolupráci s ostatními lidmi a zapojit se tak do společenského dění (RVP ZV, 2017). Komunikace je podle Klenkové nejčastějším typem výměny informací z okolí (In Vítková, 2004). Mluvená řeč tedy sehrává významnou roli při celkovém rozvoji osobnosti jedince (Bendová, 2013). Mukšnáblová (2014) dodává, že děti potřebují komunikovat se svým okolím především pro vzájemný kontakt a pro vyjádření svých potřeb nebo potíží. Obousměrná komunikace je nepostradatelná pro správnou péči o dítě, jeho vzdělání a výchovu.

RVP ZV rozlišuje obecné vzdělávací cíle a vzdělávací cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Na jejich naplňování se podílí devět vzdělávacích oblastí, do kterých je výuka členěna (Bartoňová, 2013). Jednou z nich je oblast Jazyk a jazyková komunikace, která má stěžejní hodnotu ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem oblasti jazykové výchovy je právě především rozvoj komunikačních kompetencí a vybavení žáka jak znalostmi, tak i dovednostmi, které mu umožní správně vnímat a rozumět jazykovým sdělením, vhodně se vyjadřovat a následně tak uplatňovat své získané poznání. Obsah této oblasti se realizuje ve třech oborech: Český jazyk a literatura; Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP ZV, 2017).

Český jazyk a literatura je jedním z nejdůležitějších oborů, který základní i střední školy vyučují. Dle Čechové (1998) jeho důležitost nepřímo ukazuje už fakt, že je mu přisuzováno první místo na vysvědčení nebo také skutečnost, že je vyučován hned od první třídy. Nejdůležitějším faktem, je samozřejmě to, že jde o náš národní jazyk, o jeden ze základních znaků identity našeho národa. Jazyk je také nástrojem našeho myšlení a komunikace (In Polák, 2008). V soustavě vyučovacích předmětů má český jazyk a literatura ústřední postavení také nejen pro dosažení dobré úrovně písemné i mluvené podoby v našem mateřském jazyce, ale i pro osvojování si poznatků z jiných vzdělávacích oblastí (Polák, 2008), pro pochopení jazyka jako nástroje k celoživotnímu vzdělávání a jako prostředku k získávání a předávání informací. Dále vede žáky k tomu, aby získali předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci a znali její pravidla, naučili se při projevu vystupovat sebevědomě a kultivovaně nebo se naučili pozitivně vnímat a prožívat literární díla. Žáci by prostřednictvím oboru Český jazyk a literatura měli dojít i k pochopení společensko-kulturního vývoje naší společnosti (RVP ZV, 2017).

Český jazyk a literatura se dále pro lepší přehlednost dělí do tří složek, které se ale vzájemně prolínají. RVP ZV ke každé složce uvádí konkrétní očekávané výstupy, kterých by měli žáci během povinné školní docházky dosáhnout (tamtéž). Autorka dále uvádí pouze výstupy pro 1. stupeň ZŠ, a to jak v prvním, tak i druhém období očekávaných výstupů.

První složkou je Komunikační a slohová výchova, kde se žák učí během 1. stupně ZŠ plynule a s porozuměním číst, rozpoznat podstatné a nepodstatné informace nebo reprodukovat text. Při mezilidské komunikaci získává dovednost vést dialog a naučí se respektovat základní komunikační pravidla, pečlivě vyslovovat, volit vhodné tempo, verbální i nonverbální prostředky a správně dýchat by měl žák po druhém období již dobře zvládat. Při psaní si osvojuje správné hygienické návyky, jak správně psát a spojovat tvary písmen nebo číslic. Píše správně jednoduchá písemná sdělení (tamtéž).

Další složkou je Jazyková výchova, kde žáci získávají vědomosti a dovednosti k osvojení si základní spisovné stránky jazyka. Učí se rozlišovat grafickou a zvukovou podobu slova, porovnávat význam slov, třídit je, poznávat jejich spisovnou i nespisovnou podobu nebo je dělit dle jejich stavby. Během 1. stupně by měli v této oblasti také získat základní vědomosti ke správnému třídění a rozlišování slovních druhů a u těch základních se naučí správně užívat jejich gramatické tvary. Tříděním, porovnáváním a zobecňováním různých jevů žáci si mimo jiné prohlubují i své intelektové dovednosti. Český jazyk se tak stává i předmětem poznání. Na větné úrovni získává schopnost vyhledat základní skladební dvojici, rozlišit větu jednoduchou od souvětí a spojovat věty jednoduché do souvětí s využitím vhodných spojovacích výrazů nebo rozlišit věty podle postoje mluvčího. Učí se rovněž správně psát a odůvodňovat si některé gramatické jevy ve slově či zvládat základní příklady syntaktického pravopisu. Tato složka vede žáky mimo výše zmíněné i k přesnému a logickému myšlení, přehlednému a srozumitelnému vyjadřování.

Poslední složkou je Literární výchova, při které se žáci 1. stupně osvojují dovednost číst (tamtéž). Autorka Řeřichová k této problematice dodává: „*Nezbytnou a rozhodující podmínkou pro naplnění všech cílů základního vzdělávání vymezených v RVP ZV je dostatečná úroveň čtenářské gramotnosti.*“ (In Ludíková a kol., 2010, s. 65) Dalšími dovednostmi, které si děti osvojují, jsou přednášet z paměti, převyprávět text, vyjadřovat své pocity a dojmy z přečteného. „*Právě interpretace literárních děl v hodinách českého jazyka a literatury vede k rozvoji především třetí části klíčové kompetence komunikativní.*“ (Hesová a kol., 2011, s. 10) S tím souvisí i získání schopnosti rozlišit prózu od poezie, umělecké texty od neuměleckých a celkově pracovat s literárním textem a využívat přitom základní literární pojmy. Čtení literárních děl by mělo obohatit duchovní život žáka a pozitivně ovlivnit jejich postoje a životní hodnoty.

Cizí jazyk a další cizí jazyk obohacují zkušenostmi, které přesahují mateřský jazyk. Snižují jazykové bariéry, podporují samostatnost, poskytují možnost komunikovat i v rámci integrované Evropy, celého světa a umožňují poznávat odlišné kulturní tradice. Pro žáky se SVP, kteří

potřebují podpůrná opatření v některé z oblastí vzdělávání, je možné využít upravené očekávané výstupy na minimální očekávanou úroveň (RVP ZV, 2017).

Polák (2008) říká, že k rozvoji komunikačních kompetencí napomáhají i tzv. průřezová témata, která jsou realizována ve všech předmětech. Jako příklad autor uvádí výchovu osobnosti a sociální nebo mediální výchovu. Vzhledem k ústřední myšlence RVP ZV - integrace jednotlivých předmětů pomocí projektového vyučování nebo jiných alternativních metod- je jasné, že na rozvoji komunikačních dovedností se podílí všichni učitelé ve výchovně vzdělávacím procesu.

## 2 Žák s narušenou komunikační schopností

V této kapitole autorka rozpracovává oblast zaměřenou na problematiku žáka vzdělávaného na 1. st. ZŠ s NKS. Nejprve definuje pojem NKS, který dále rozpracovává. V rámci jednotlivých oblastí, které jsou obsahem NKS, zvolila klasifikační model dle symptomu, který je pro určité narušení nejtypičtější. Cílem DP nebylo analyzovat znalost jednotlivých oblastí NKS, ale jejich případnou existenci (výskyt) v rámci vzdělávání žáků s NKS. Autorka dané oblasti (okruhy) NKS představí jen v kontextu jejich projevů.

### 2.1 Narušená komunikační schopnost

Na komunikační schopnosti žáka jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Řeč plní při edukaci nespočet funkcí: komunikační, kognitivní, spolupodílí se na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení. Lze tedy říci, že kvalita komunikačních kompetencí žáka ovlivňuje průběh i kvalitu samotného procesu vzdělávání (Kutálková, 2005 In Bendová, 2011).

NKS se zabývá obor Logopedie a definovat jej není snadné. Nejprve proto autorka upozorní na pojem komunikační schopnost člověka, která je odborně vysvětlována jako schopnost vědomě dle systému a daných pravidel určitého jazyka využívat řeč, a tak dochází k výměně informací mezi vysílajícím a příjemcem (Klenková 2006; Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012; Vrbová, 2012). Každé dítě, které se zdravě vyvíjí, si v průběhu vývoje tuto schopnost osvojí (Love, Webb, 2009). Chceme-li definovat narušení této schopnosti, Klenková zdůrazňuje nutnost vnímat schopnost dorozumět se po všech stránkách jazykového projevu.

NKS Lechta (2003, s. 17) definuje jako: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jazykového projevu (popř. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ V řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny (Klenková, 2006; Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012; Lechta, 2010):

- foneticko-fonologická – zohledňuje zvukovou stránku řeči, správnou intonaci, tempo, hlasitost, výslovnost, rozlišování zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět i slov;
- lexikálně-sémantická – zahrnuje v sobě pasivní a aktivní slovní zásobu, porozumění významů slov;
- morfologicko-syntaktická – zahrnuje uplatňování gramatických pravidel, gramatickou správnost vět, slov, správný slovosled, používání slovních druhů;

- pragmatická – představuje sociální uplatnění komunikační schopnosti, samostatnost při realizaci komunikačních záměrů.

Narušená může být forma slovní, neslovní, mluvení i psaná komunikace (Lechta, 1990, 2011 In Lechta, 2011). NKS může být buď trvalá; příčinou narušení jsou například poškození centrální nervové soustavy, orgánová poškození, genové mutace, vývojové odchylky; nebo přechodná. Například autor Lechta (2003) uvádí dyslalii u dětí jako velice častou poruchu. Projevit se může jako vada vrozená, proběhlo-li poškození dítěte v prenatální, perinatální nebo postnatální fázi, tak i získaná kdykoliv během života. Narušení může být úplné nebo částečné a postižený si své narušení může, ale i nemusí uvědomovat.

Důležité je také zohlednit i jazykové zvláštnosti konkrétního jazyka, místa nebo prostředí, ve kterém se dotyčný pohybuje. Musíme si také uvědomit, že u malých dětí nemůžeme za NKS považovat některé projevy jako například dysgramatizmus nebo dyslalie, které jsou do určitého věku dítěte jevy zcela přirozenými.

## **2.2 Kategorie narušené komunikační schopnosti**

Lechta (1990, 2003) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií (In Klenková, 2006) takto:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie);
- získaná orgánová nemluvnost (afázie);
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus);
- narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie);
- narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis);
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
- narušení grafické stránky řeči;
- symptomatické poruchy řeči;
- poruchy hlasu (dysfonie);
- kombinované vady a poruchy řeči.

### 2.2.1 Vývojová nemluvnost

Lechta (1990) značí všechny skutečné případy narušeného vývoje řeči jako vývojovou nemluvnost. Obvykle nejde o úplnou němotu (Klenková, 2006). O narušeném vývoji jazyka hovoříme, když jazykové schopnosti dítěte výrazně zaostávají v porovnání s očekávanou úrovní dle jeho věku (Smolík, Málková, 2014).

Je-li narušený vývoj řeči dominujícím příznakem, pak hovoříme o vývojové dysfázii, označované také jako specificky narušený vývoj řeči (Mikulajová, 1993 In Lechta, 2003). Současná česká klinická logopedie dnes podle Škodové a Jedličky (2003, s. 106) označuje vývojovou dysfázii jako: „*Vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když jsou podmínky pro rozvoj řeči přiměřené.*“ Nevyskytují se závažné poruchy sluchu, závažné neurologické nálezy, inteligence je přiměřená a prostředí je podmětčné. Velmi často je jako první příznak vývojové dysfázie obvyklé opoždění vývoje jazyka až následně se projevující narušením jazykového systému (Smolík, Málková, 2014). Jsou při ní zasaženy expresivní i receptivní složky řeči v různých jazykových rovinách a v různé míře.

Dle Lejsky (2003 In Klenková, 2006) vážne syntaktické spojování slov do vět, fonetická i fonologická realizace hlásek, gramatika, srozumitelnost projevu, schopnost udržet dějovou linii, rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu, slovní zásoba a další. Setkáváme se i s deficitem v jemné motorice, paměti, grafomotorice nebo pozornosti. Smolíková a Málková (2014) uvádí, že děti s těmito projevy mohou být někdy chybně považovány za pomalé, dyslektické, málomluvné, slabé, protože jazykový vývoj může být postižen i bez většího narušení mluvené řeči (Smolík, Málková, 2014).

### 2.2.2 Afázie

Afázie je získaná porucha tvorby a porozumění řeči. Mluvíme-li o afázii u dětí, jedná se o takzvanou dětskou vývojovou afázii (Klenková, 2006), která u nich nejčastěji vzniká vlivem úrazu hlavy a mozku (Cséfalvay, 2007). Základní rozdíl dětské afázie spatřuje Sovák (1981 In Klenková, 2006) v tom, že jde o postižení řeči, která se ještě vyvíjí, není ukončená. Rozhodující vliv na míru postižení je rozsah, lokalizace, věk, kdy k poškození došlo, a celková rozumová vyspělost (Cséfalvay, 2007, Klenková, 2006). U dětí do šesti let vede až ke ztrátě schopnosti komunikovat. Díky plasticitě dětského mozku se však dětem daleko rychleji a snadněji řeč obnovuje. Do 10–12 let se dokonce mohou řečové mechanismy přesunout na druhou hemisféru. Afázie se u dětí nevyskytuje jako komplexní porucha psychických funkcí, ale spíše se projevuje izolovanými symptomy (Dvořák, 2001, Sovák 1972 In Klenková, 2006). Mezi nejčastější příznaky řadíme špatné porozumění řeči, problém v rychlé odpovědi a nalezení vhodných slov,



špatná abstrakce, formulace a strukturované vyprávění, problémy s krátkodobou sluchovou pamětí (Braunová, 2001 In Klenková, 2006), poruchy fluence, dysgramatizmy, parafrázie, poruchy artikulace. U dětí do šesti let vede až ke ztrátě schopnosti komunikovat. Ve škole se projevuje i problémy se čtením a psaním. Děti po úrazech mozku se také často hůře soustředí, můžeme u nich pozorovat i změny v chování (Klenková, 2006).

### 2.2.3 *Mutismus*

Mutismus se označuje jako mlčení, které nastává po ukončení řečového vývoje, kdy je ale jedinec přitom řeč schopný využívat (Hartmann, Lange, 2008). Tato získaná ztráta řeči není podmíněná organickým poškozením CNS (Tichá In Kerekrétiová, 2009). Rozlišujeme dva druhy mutismu, a to mutismus elektivní, též selektivní, a totální. Selektivní mutismus se projevuje tím, že dítě může mluvit pouze někdy, ale zpravidla o tom sám vlastní vůlí nerozhoduje, rozhoduje o tom situace samotná (Hartmann, Lange, 2008). Tento typ mutismu je většinou vázán na dětský věk, poprvé se objevuje mezi 2.-14. rokem života. Totální mutismus je úplná neschopnost komunikace (Hartmann, Lange, 2008). Tichá uvádí, že jde o vzácnou formu, kdy jedinec nekomunikuje vůbec s nikým za jakékoliv situace (Kerekrétiová, 2009). Děti s mutismem jsou často považovány za autistické nebo zaostalé. Mlčící se stahují do sebe a straní se společnosti. Zajímavé na mutismu je, že tito jedinci často nevydávají žádné zvukové projevy; jako je například kašláni, smích, zvuk dechu. Mimika je strnulá, dítě se vyhýbá očnímu kontaktu. Pokud se jedná o elektivní mutismus, může naproti tomu ve známém prostředí hovořit živě bez jakýchkoliv zábran (Hartmann, Lange, 2008).

### 2.2.4 *Narušení zvuku řeči*

Nosovost je běžným fyziologickým jevem, jejíž využití závisí na správném fungování velofaryngeálního uzávěru. Nefunguje-li správně, vzniká porucha zvuku řeči (Škodová, Jehlička, 2003). Kategorie narušení zvuku řeči zahrnuje huhňavost a palatolalie (Klenková, Bačková, Bytešnicková, 2012).

Huhňavost (rinolalie) znamená, že je narušena zvuková podoba mluvy, hlasu i artikulace, což způsobuje patologicky změněná nosovost (Klenková, Bačková, Bytešnicková, 2012). Jedná se o zvýšenou nebo sníženou nosovost při mluvení, porušen je i zvuk jednotlivých hlásek při jejich výslovnosti (Klenková In Vítková, 2004). Řeč hodnotíme jako huhňavou a špatně srozumitelnou (Škodová, Jehlička 2003). Podle toho zda proniká nebo neproniká výdechový proud vzduchu do nosu, jak by měl, dělí se rinolalie na otevřenou, zavřenou nebo smíšenou (Kejklíčková, 2011).

Palatolalie je Klenkovou označována jako narušení zvuku řeči vzniklého na základě vrozeného orofaciálního rozštěpu (Klenková, Bačková, Bytešníková, 2012). Výskyt palatolalie se dnes velmi snižuje. Vděčíme za to včasným operačním zákrokům, novým chirurgickým technikám a následné logopedické péči (Kerekrétiová, 2009).

#### 2.2.5 *Narušení plynulosti řeči*

Do této skupiny jsou zařazeny komunikační poruchy koktavost a breptavost (Klenková, 2006). Koktavost (balbuties) Lechta (2004, s. 16) vymezuje jako: „*Syndrom komplexního narušení koordinace orgánů účastnících se na mluvení, jehož nejviditelnějším příznakem je nedobrovolná a nekontrolovatelná neplynulost řeči, čímž působí rušivě na komunikační záměr.*“ Příznaky lze vysledovat ve všech čtyřech jazykových rovinách, konkrétně se jedná o specifické druhy pauz v projevu, snaha o tvoření co nejkratších vět, parafrázování, pomalejší tempo řeči. Narušen může být i rytmus či melodie mluvy. Balbutika také často artikulace velmi zmáhá a může dokonce až trpět psychickou tenzí kvůli svému nedokonalému projevu. Dle výzkumů bylo zjištěno, že až 5 % dětí mělo někdy problém s dlouhodobějším zakoktaváním a z toho se u 90 % z nich obtíže objevily do šesti let. Koktání může mít negativní vliv na osobnost člověka, dětí obzvláště, a to především na jeho psychickou stránku. Pro děti s koktavostí tak adaptace na školní prostředí a začlenění se do dětského kolektivu může být náročným úkolem (Lechta, 2004).

Breptavost (tumultus sermonis) se demonstruje rychlým, někdy i nerovnoměrným tempem, nedbalou artikulací, zhoršenou úrovní jazykových formulací a malým rozsahem pozornosti. Projev osoby s breptavostí pak bývá hůře srozumitelný. Při výrazném zrychlení se dokonce mohou objevovat projevy typické pro koktavost, opakování první slabiky ve slově, nebo zvýšený tlak na první hlásku slova (Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy, 2018). Protože je breptavost projevem centrálních poruch řeči, projevuje se na všechny komunikační způsoby tj. čtení, psaní, hudebnost, chování (Weiss, 1964, In Lechta a kol., 2003). Dotyčný si často způsob, jakým hovoří, neuvědomuje, ani okolí většinou nepovažuje breptavost za problém (Lechta a kol., 2011).

#### 2.2.6 *Narušení článkování řeči*

Dyslalie a dysartrie spadají do poruch článkování řeči. Tento typ poruch zahrnuje odchylky a nepřesnosti při tvorbě hlásek, slabik, slov a vět (Kejklíčková, 2016). Dyslalie (patlavost) je tradičně definována jako porucha artikulace, „*Narušení jedné nebo více hlásek v mluvené řeči mateřského jazyka vzhledem k jeho kodifikované výslovnostní normě.*“ (Dvořák, 2007,

Peutelschmiedová, 2005 In Mlčáková, Vitásková, 2013, s. 39) Dítě s dyslalií hlásku nebo několik hlásek buď nevysloví vůbec, nebo místo ní použije jinou, nebo ji tvoří nesprávně či na nesprávném místě, a to i v případě, že hlásku již samostatně umí (Oyer, Crowe, Haas, 2009 In Mlčáková, Vitásková, 2013; Kejklíčková, 2016). Nejčastější narušené hlásky u dětí bývají sykavky a hláska „r“ a „ř“ (Kejklíčková, 2016). Žlab (1988) se zabýval specifickými poruchami výslovnosti, mezi ně řadí specifické asimilace a artikulační neobratnost (Mlčáková, Vítková, 2013). Salamonová tvrdí, že se jedná o nejčastější poruchu komunikačních schopností u dětí vůbec (Škodová, Jehlička, 2003). Půstová (2001) uvádí až 36 % dislalií u dětí prvních tříd základních škol, z čehož je častější výskyt u chlapců (Kejklíčková, 2016).

Neubauer definuje dysartrie jako poruchu motorické realizace řeči způsobenou organickým poškozením nervové soustavy. Porucha je tedy založena na obtížích ve vyslovování a mluvení zapříčiněné obtížnou svalovou kontrolou řečových mechanismů (In Škodová, Jehlička, 2003). Mohou tak vzniknout poruchy rychlosti, rozsahu, síly, přesnosti pohybu, které se na produkci řeči účastní (Duffy, 1995 In Kerekrétiová, 2009). To může ovlivnit v různé míře a variabilitě jakékoliv modality motorické realizace řeči – respirace, fonace a artikulace. Cséfalvay a Marková to označují jako komplexnost-vícekomponentové narušení a říkají, že je to další důležitý rys dysartrie. Při této poruše se mohou vyskytovat i poruchy hlasu, polykání nebo rezonance (Cséfalvay a Marková In Škodová, Jehlička 2003). Velmi těžké poruchy motoriky řeči až úplné ztráty schopnosti artikulovat jsou označovány jako anartrie (Neubauer In Škodová, Jehlička 2003). Pokud vznikla porucha, založená na organickém poškození CNS, na počátku života, mluvíme o vývojové dysartrii. Nejčastější příčinou je syndrom DMO. Lehovský (1989) uvádí, že se až u 70 % dětí s DMO vyskytuje vývojová dysartrie (In Škodová, Jehlička, 2003).

### 2.2.7 *Narušení grafické stránky řeči*

Narušení grafické stránky řeči spadá dle MKN- 10 do kategorie Specifické vývojové poruchy školních dovedností, které jsou vysvětlovány jako: „ *Poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“ (WHO, 2016, s. 247) Nejčastější vývojové specifické poruchy školních dovedností jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie. Mimo specifické projevy, podmíněné daným typem SPU, můžeme jmenovat i tzv. nespecifické projevy, které se projevují v různé míře u všech typů. Patří mezi ně špatná pozornost, paměť,

motorika, špatná časová orientace, emoční labilita, obtíže v jazyce a v řeči (Vitásková, 2006 In Smečková).

Dyslexie neboli porucha čtení, nejznámější specifická porucha učení, se projevuje v nevy-  
světelném opoždění ve čtení objevující se u dětí, které není způsobeno mentálním věkem,  
nedostačující výukou nebo špatným zrakem (WHO, 2016). Narušeny mohou být všechny  
aktivity související se čtením; například pochopení čteného slova nebo znalost hlasitého čtení.  
Americká psychiatrická asociace definuje dyslexii takto: „*Čtenářský výkon hodnocený  
z hlediska rychlosti, přesnosti, porozumění a měřený individuálně administrovanými  
standardizovanými testy, je podstatně nižší, než jeho očekávaná úroveň, která je dána  
chronologickým věkem, naměřenou inteligencí a přiměřenou vzdělávací nabídkou.*“ (In Jošt,  
2011, s. 10) Častým prvním signálem této poruchy bývají poruchy řeči. Specifickými projevy  
jsou dle Břicháčkové (2005 In Beníčková, 2011) snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou  
podobu hlásky, špatné rozlišování zvukově si blízkých hlásek, nedodržování správného pořadí  
písmen, jejich vynechávání nebo přidávání ve slově, špatné porozumění přečteného, špatná  
intonace nebo dvojí čtení. Zelinková a Čedík (2013) uvádí jako další projevy: pomalé čtení  
neodpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte, špatná orientace v textu. Porucha čtení je  
tak často doprovázena i poruchou psaní, že je někteří badatelé ani nerozlišují (Matějček, 1987).

Dysgrafií se označuje porucha psaní. Postihuje tedy grafickou stránku projevu, tj. čitelnost i  
úpravu (Zelinková, 2009). Dítě netrpí smyslovou, pohybovou vadou, rovněž netrpí nedostatkem  
inteligence. Přesto ale není schopné naučit se napodobit tvary písmen, číslic, zapomíná je nebo  
zaměňuje. Píše neúhledně, křečovitě (Matějček, 1987). Břicháčková (2005 In Beníčková, 2011)  
uvádí některé další specifické znaky jako je například záměna tiskacího a psacího písma,  
vynechávání slov v textu, nedokončování vět, tiché diktování psaného, pomalé tempo psaní nebo  
neuspořádaný text.

#### 2.2.8 *bSymptomatické poruchy řeči*

Je-li NKS příznakem jiného dominujícího postižení, případně poruchy či onemocnění, pak  
mluvíme o symptomatických poruchách řeči (Lechta, 2011). Mezi nejčastější postižení, které  
symptomatické poruchy v komunikaci doprovázejí, patří dětská mozková obrna, mentální,  
zrakové a sluchové postižení. Dle toho zda jsou tyto poruchy typické pro primární postižení,  
dělíme symptomatické poruchy na specifické a nespecifické. Všeobecně lze dle Lechty říci, že se  
projevují ve všech jazykových rovinách. Sovák (1981) a Lechta (2011) se shodují, že vnější

stránka řeči je narušena spíše u postižení spadajícího do neurologie, naproti tomu narušení obsahové stránky řeči se objevuje spíše u poruch zasahujících do oblasti psychiatrie (In Lechta, 2011). Jde o velice obsáhlou a různorodou kategorii, neboť množství postižení a varianty kombinací příčin a jejich vliv na řeč je obrovské.

**Řeč dětí s DMO** – dětská mozková obrna vzniká poškozením mozku a jeho vývoje v období nejpozději do 1. roku věku dítěte (Klenková, 2006). NKS bývá často těžce narušena. Mezi řečovými poruchami stojí hned v popředí dle Beckerové opožděný vývoj řeči, v těžších případech je vývoj omezený, který úzce souvisí s mírou opoždění hlasové motoriky a poruchou hybnosti (1983 In Lechta, 2011). Narušeny jsou všechny jazykové roviny. Lexikálně-sémantická rovina je negativně ovlivněna omezenou pohyblivostí vzhledem k aktivnímu získávání poznatků z okolí a narušenou formální stránkou řeči, dítě se tak nemůže ptát a pokládat otázky. Gramatická stránka řeči je narušena vlivem celkově narušeného vývoje řeči, nejvíce ve spojení s mentálním postižením. Dítě se vyjadřuje co nejstručněji v jednoslovných nebo holých větách. Výslovnost je motorický akt, proto se na výslovnosti porucha hybnosti samozřejmě projeví. Vzhledem k omezené oromotorice se dítě nemůže souvisle vyjadřovat a naplňovat svůj komunikační záměr (Lechta, 2011). Mezi typické poruchy řeči u dětí s DMO patří: dysartrie, dysprozódie, dysfonie, poruchy respirace, poruchy artikulace, huhňavost a další (Klenková, 2006).

**Řeč dětí se sluchovým postižením** – zásadní vliv na míru narušení jejich komunikačních schopností má věk, ve kterém k postižení došlo; typ a stupeň postižení; věk, kdy se dítěti začala poskytovat speciální péče; individuální jazykové nadání a existují-li nějaká přidružená postižení. Při úplné ztrátě sluchu je sedmý rok života pokládán za klíčový, v tomto období se ukončuje vývoj řeči. Jestliže tedy dojde ke ztrátě sluchu, po tomto období řeč nezaniká. Přijde-li ale dítě o sluch před sedmým rokem, úroveň osvojené řeči se snižuje, kvalita řeči pak závisí i na včasné logopedické péči. U dětí s vrozenou a úplnou ztrátou sluchu je vývoj řeči celkově omezený a zcela odlišný než u dětí slyšících. Rozdíl se projevují v tempu, kvantitě i kvalitě vývoje (Gaži, 1979 in Lechta, 2011). U lehkých a středně těžkých poruch je vývoj řeči relativně méně narušen, podobá se vývoji dětí slyšících (Lechta, 2011). Správná korekce sluchadlem, logopedická péče a odezírání zde mohou zajistit poměrně dobrý rozvoj mluvené řeči. Dítě potřebuje individuální přístup a možnost vybrat si z široké škály kompenzačních možností, které se většinou kombinují (Mukšnáblová, 2014).

**Řeč dětí s mentálním postižením** – řeč a její vývoj bývá u dětí s mentálním postižením obvykle charakteristicky narušená a omezená. Verbální výkony dětí jsou v různé míře snižené, změněné a zpomalené (Böhme, 1976 In Lechta, 2011).

U dětí s diagnózou lehká mentální retardace (dále jen MR) patří schopnost užívat řeč účelně v každodenním životě i přesto, že je vývoj řeči opožděn. Řeč dospívá až na úroveň tzv. druhé signální soustavy – schopnosti zevšeobecnování a abstrahování, ale vážně u nich schopnost usuzování (Müller, 2001 In Bendová, Zikl, 2011). Selhat mohou v nepředvídatelné komunikační situaci, jestliže nemohou použít své naučené fráze (Lechta, 2011).

Vývoj řeči u středně těžké MR je velmi opožděn (Lechta, 2011). Některé děti jsou schopné jednoduché komunikace verbálně nebo formou AAK, jiné stěží vyjadřují své potřeby. Úroveň rozvoje řeči může dosáhnout až úrovně tzv. první signální soustavy (Švarcová, 2006 In Bendová, Zikl, 2011). Známa je jejich schopnost mechanického opakování bez pochopení významu.

Děti s formou těžká až hluboká MR se obvykle mluvit vůbec nenaučí. Řečové projevy zůstávají na pudové úrovni, často se u nich neprojevuje ani přiměřená neverbální komunikace.

Obecně můžeme říci, že slovní zásoba je menší a projevuje se nepoměr mezi pasivní a aktivní slovní zásobou oproti dětem intaktním. Dítě špatně diferencuje a zevšeobecňuje významy slov. Gramatické formy jazyka si zvládne osvojit do určité míry jen dítě s postižením lehčího stupně. Je také zřejmé, že s klesáním úrovně IQ roste množství dětí s nesprávnou výslovností a její vývoj zdaleka nekončí začátkem školního věku, jak je tomu u zdravých dětí (Lechta, 2011). Nejčastějšími poruchami řeči u těchto dětí je dyslalie, huhňavost, dysartrie, breptavost nebo koptavost (Klenková, 2006).

**Řeč dětí se zrakovým postižením** - člověk získává zrakem 70-80% informací, zrakové postižení se tedy zákonitě projeví i v komunikaci. Někteří odborníci jako Volkov (1974) a Graham (1980) tvrdí, že až 76% dětí s postižením zraku má NKS. K narušení dochází již ve fázi percepce, při získávání informace zrakem (In Bendová, 2011). Obecně lze říci, že míra NKS závisí na době, kdy k poškození zraku došlo a zda je k němu přidruženo i jiné postižení (Klenková, 2006 In Bendová, 2011). Z jednotlivých druhů se u těchto dětí vyskytuje nejvíce dyslalie, ale můžeme se setkat i s koptavostí, breptavostí, huhňavostí a poruchami hlasu. U těžce zrakově postižených bývá také často zasaženo koverbální chování, kdy gesta, mimika a postoje neodpovídají dané situaci (Lechta, 2002 In Bendová 2011).

Sovák (1981) i Pavlová - Zahálková a kol. (1976 In Lechta, 2011) říkají, že vývoj řeči je u těchto dětí opožděný, ale v pozdějším období není omezený. S tím, zdá se souhlasí i Litvak, který

uvádí, že narušená je především dynamika vývoje řeči. Znamená to, že v raných stádiích je řeč zpravidla zpomalená, ale s kompenzací zraku užíváním Braillova písma se kolem 3. třídy základní školy zrychluje (Lechta, 2011). Kvůli zpomalenému vývoji řeči, používají děti jen jednoduché věty s agramatizmy až do mladšího školního věku. (Ditrichová, Papoušek, a kol., 2004) však dodávají, že pokud dítě nemá jiné přidružené postižení, dokáže své nedostatky poměrně rychle zkorigovat (In Bendová, 2011). Pro děti i dospělé s postižením zraku je verbalismus, což znamená, že slovům, které používá, nerozumí nebo je používá neadekvátně (Lechta, 2002 in Bendová, 2011).

Osvojování výslovnosti bývá pro děti s nemožností odezírat od mluvních vzorů v okolí rovněž složitější. Správným pohybům se může naučit jen nepřímou, prostřednictvím hmatu a sluchu. Sluchová diferenciací u dětí, které nevidí, je také značně ztížená (Litvak, 1979). Kromě toho Gintautas (1967) zjistil, že i rozvoj motoricky artikulačního aparátu zaostává oproti dětem, které vidí. Chvatzev (1959) říká, že rozhodující na vývoj artikulace je především věk, kdy ke ztrátě zraku došlo. Došlo-li u nich ke strátě zraku před obdobím fixace řeči, rozvoj artikulace to ovlivní negativně (In Lechta, 2011).

***Řeč dětí s poruchami autistického spektra (dále PAS)*** – tyto pervazivní vývojové poruchy se vyznačují triádou typických příznaků. Jimi jsou neschopnost vzájemné sociální interakce, neschopnost komunikace a omezený, stereotypně se opakující soubor zájmů a činností (Opatřilová In Pipeková, 2000; WHO, 2006). Komunikace je narušena zejména u diagnóz: dětský autismus, atypický autismus a Rettův syndrom. U dětí s dětským autismem lze pozorovat odchylky v komunikační oblasti a sociálním chování od raného věku dítěte. Vývoj řeči bývá omezen a opožděn a některé děti dokonce vůbec nemluví (Škodová, 2003 In Bendová, 2011). Jelínková uvádí, že až u 40% dětí se řeč nevyvine bez podpory nějakým alternativním způsobem komunikace (2006). Narušená komunikační schopnost se projevuje ve verbální i neverbální komunikaci. Charakteristickými znaky řeči jsou: echolalie, neologismy, nesprávné užívání zájmen, monotónní řeč bez intonace, nezvyklá hlasitost, výška řeči, stereotypní, zvláštní skladba vět, rozdíly v expresivním a receptivním jazyce, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka. Dítě není schopno běžně konverzovat, neudrží oční kontakt, mimika a veškeré tělesné pohyby nemají komunikační význam. Můžeme říci, že dítě si žije ve vlastním světě a mluvenému i tělesnému kontaktu s lidmi se vyhýbá (Pečeňák In Lechta, 2003; Jelínková, 2006; Škodová, 2003 In Bendová, 2011).

### 2.2.9 Poruchy hlasu

Zdravý hlas, zvukový základ slovní komunikace, je čistý, znělý, tvořen bez námahy. Naopak, porucha hlasu (dysfonie) se projevuje tím, že hlas je zastřený, přeskakující, zhrublý, chraptivý, tvořen s přílišnou námahou a tlakem (Kejklíčková, 2009). Sovák (1978) vymezuje tento termín jako: „*Patologickou změnu v individuální struktuře hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž v hlase se mohou vyskytnout i různé vedlejší zvuky.*“ (Kerekrétiová In Lechta, 2003, s. 142) Dysfonie postihuje lidský organismus v každém věku. Z výzkumů Silvermana a Zimmra (1975) vyplývá, že konkrétně u dětí, se dysfonie vyskytuje v 5–7 %. Ve školském věku množství dětí s poruchou hlasu se zvýšilo na hodnoty 6–23 % , což má za následek především stres, namáhání hlasu a narůstající povinnosti školy (Kerekrétiová, 2009).

### 2.2.10 Kombinované vady a poruchy řeči

Charakteristika kombinovaných vad je dána ministerstvem školství takto: „*Za postižení více vadami se považuje dítě resp. žák postižený současně dvěma nebo více vadami na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu.*“ (Věstník MŠMT ČR, č.8/1997 In Klenková, 2006, s. 181) Pro účely školství se člení kombinované vady do tří skupin. Skupina, kde je jednou z vad mentální postižení. Další skupinu pak tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Poslední skupina je charakteristická tím, že jednou z vad je dítě s autismem. Vančová (2000) uvádí, že kvůli různorodým a měnícím se příznakům je u některých případů těžké zařadit dítě nebo dospělého s kombinovaným postižením do určité kategorie (Klenková, 2006).

## 2.3 Žák s narušenou komunikační schopností jako součást inkluzivního vzdělávání

S moderními trendy demokratického školství ustupuje segregované vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a prohlubuje se snaha po integraci a inkluzi těchto dětí a žáků do škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu (Pastieriková, Regec In Šmelová, Suralová, Petrová, 2017). Integrace a inkluze má mnoho možností výkladů.



Integrace se nejčastěji vysvětluje jako: „*Začlenění osob s nějakým znevýhodněním nebo postižením do společnosti.*“ (Bendová, Zikl, 2011, s.45) V případě školské integrace se dítě integruje do škol nezřízených podle § 16 odst. 9 Školského zákona.

Inkluze je nejčastěji popisována jako vrchol integrace. „*Inkluzivní přístup vede k tomu, že daný žák není ze společnosti vyloučen nikdy a po celý život je její přirozenou součástí.*“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 123) Autoři Lechta (2010) a Regec (2012) se shodují, že integrace zahrnuje přípravu žáků na vstup do běžných škol oproti tomu inkluze různorodost akceptuje (In Šmelová, Suralová, Petrová, 2017). Lechta (2010 In Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 13) dnešní situaci hodnotí takto: „*Vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením nebo znevýhodněním, resp. aplikací principů inkluzivní edukace v ČR a SR lze konstatovat, že tu momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, ...Je však zřejmé, že pokud jde o celkový trend, ČR i SR se zavázali k prosazení inkluzivní edukace dětí s SPV.*“ Bartoňová a Vítková (In Pipeková, 2010) uvádějí, že dnes asi 5–10 % dětí z příslušného populačního ročníku vyžaduje určitou míru podpory. S tímto trendem je také možné na úrovni IVP upravit snížit očekávané výstupy podle RVP takovým způsobem, aby byl nastolen soulad mezi možnostmi žáka a požadavky na vzdělání (RVP ZV, 2017). Jde tak o snahu vytvořit prostředí vzájemného porozumění a vzájemné tolerance mezi lidmi s postižením a bez něj (Bartoňová a Vítková In Pipeková, 2010).

„*Žáci s NKS jsou považováni za žáky se zdravotním postižením.*“ (Klenková In Vítková, 2003, s. 74). Školský zákon a Vyhláška č. 27/2016 označuje takové děti jako žáky se SVP (§ 16, Školský zákon). „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (§16 odst. 1 Školský zákon) V rámci inkluzivních tendencí se jejich vzdělávání přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle §16 odst. 9 Školského zákona, až v případě, že by dítě podpůrná opatření k naplňování vzdělávacích možností nepostačovala, je žákovi doporučeno vzdělávat se ve speciálních školách, speciálních třídách pro děti s vadami řeči (Vyhláška §19 27/2016Sb.; Klenková In Vítková, 2003). Kubíček, Kubíčková (2001) považují za nutný předpoklad integrace přiměřenou sociální adaptabilitu dítěte, dostatečnou míru

jeho volných vlastností, nezbytných k překonávání překážek ve škole i odpovídající rozumové schopnosti. Za nezanedbatelné kritérium je považují i druh a stupeň postižení (Pipeková, 2010).

NKS se vyskytuje u poměrně velkého počtu dětí, které v jejich důsledku mohou mít problémy v edukačním procesu, ale mohou to být problémy i v oblasti psychické a sociální (Klenková In Vítková, 2003). Aby žák s NKS zvládl základní vzdělávání úspěšně, je potřeba na jeho komunikačních dovednostech pracovat prostřednictvím intenzivní logopedické péče. V jazykových předmětech je nutné vzdělávání podle IVP, kde budou uvedena veškerá potřebná podpůrná opatření (Bartoňová, 2013).

## **2. 4 Podpůrná opatření z důvodu narušené komunikační schopnosti**

Konkrétní podpůrná opatření lze vyhledat v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu NKS, kterou vypracovala Vrbková a kol (2015). Podpůrná opatření jsou rozdělena do deseti oblastí, ve kterých je možné žáka podpořit. Jedná se o oblast: Organizace výuky; Modifikace vyučovacích metod; Intervence; Pomůcky; Úprava obsahu vzdělání; Hodnocení; Příprava na výuku; Podpora sociální a zdravotní; Práce s třídním kolektivem; Úprava prostředí. Žákovi tak může být poskytnut například způsob výuky adekvátní pedagogické situaci, individuální práce s žákem, snížení počtu dětí ve třídě, rozvoj specifických dovedností, posilování sluchové a zrakové percepce nebo rozvoj jazykových kompetencí (Vrbková a kol., 2015).

Závěrem je také důležité zmínit povinnost základní školy zajistit pro žáky, kteří se dorozumívají jinak než mluvenou řečí, vzdělávání v takovém komunikačním systému, který žák používá - český znakový jazyk, prostředky alternativní / augmentativní komunikace (§6 odst. 1, vyhláška č. 27/2016).

Této oblasti možné podpory rozvoje jazykových a komunikačních kompetencí u žáků s NKS vzdělávaných na 1. st. ZŠ, bude věnována následující kapitola.

### 3 Alternativní a augmentativní komunikace

*Tato kapitola si klade za cíl vymezit pojem alternativní a augmentativní komunikace, s nímž se setkáte ve výzkumném šetření. Autorka zde vysvětluje rozdíl mezi významem slova alternativní a augmentativní. Nechybí ani stručný přehled vybraných systémů, na které se autorka dotazovala v rámci výzkumného šetření DP. Snahou je získat základní přehled o této problematice a umožnit tak hlubší pochopení důležitosti těchto metod, které mohou, pokud jsou adekvátně zvoleny a používány, žáka s NKS ve výchovně vzdělávacím procesu efektivně rozvíjet a podporovat.*

#### 3.1 Vymezení pojmu alternativní a augmentativní komunikace

Každý člověk má právo na jazyk, kterému bude rozumět a kterým se domluví. Osoby vlivem výrazně narušené komunikační schopnosti nemusí být schopny řeč zcela využívat, neboť jsou v této oblasti výrazně omezeny. Potřeba dorozumívát se, vyjadřovat své pocity, potřeby, tužby je ale pro aktivní život ve společnosti nezbytná. Neschopnost dorozumět se řečí je velkým znevýhodněním, které ovlivňuje širokou oblast života člověka. Zejména pro dítě to znamená překážku v jeho dalším rozvoji a v socializaci. U dospělých pak hrozí sociální izolace, kde nemají dostatečně podnětné prostředí (Kerekrétiová, 2009). Systémy alternativní a augmentativní komunikace pomáhají lidem s NKS k naplňování jejich komunikačních záměrů (Šarounová a kol., 2014). Ve speciálněpedagogické teorii a praxi se v České republice systémy AAK využívají od 90. let 20. století (Bendová, 2013).

Laudová (In Škodová, 2003, s. 561) definuje pojem AAK jako: „*Oblast klinické praxe, která se pokouší přechodně či trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami.*“ Tím se myslí závažné postižení řeči, tedy jazyka nebo psaní. Cséfalvay a kol.(2002, In Bendová, 2013, s. 10) uvádí AAK jako: „*Multidisciplinárni dynamicky se vyvíjející oblast zabývající se doplňkovou nebo náhradní komunikací u osob s komunikačními poruchami.*“ Můžeme tedy říci, že AAK je obecný pojem vyjadřující určitý přístup, který je možné provést mnoha způsoby a který může trvat po určitou dobu nebo celoživotně k osobám s výrazně narušenou komunikační schopností. Oproti tomu termín systém AAK je vysvětlován jako souhrn všech prostředků (symbolů, pomůcek,..) a postupů (technik, strategií,..), jichž se v rámci podpory, rozvoje nebo náhrady dorozumívacích schopností užívá u konkrétní osoby (Klenková, 2006).

Laudová uvádí rozdíl mezi termíny alternativními a augmentativními systémy takto (In Škodová, 2003):

- augmentativní komunikační systémy by měly doplňovat existující komunikační schopnosti, dovednosti, které jsou ale pro běžné dorozumívání nedostačující;
- alternativní komunikační systémy se užívají jako náhrada mluvené řeči. U osob se sluchovým postižením jsou to metody sloužící jako náhrada znakové řeči.

Cílem je umožnit lidem s výrazně narušenou expresivní složkou řeči aktivně se dorozumívat a naplno tak fungovat v životě a ve společnosti (tamtéž).

### 3.2 Výběr vhodného komunikačního systému

Výběr vhodné komunikační metody nebo jejich kombinací musí vycházet z individuálních potřeb, možností a schopností každého klienta. Základním předpokladem pro správně zvolenou podporu či náhradu řeči je správná diagnostika. Mimo diagnostiku řečových schopností by se mělo podstoupit i vyšetření zrakové, sluchové a psychologické. Poté se rozhodujeme na základě mnoha hledisek. Mezi ně patří například: verbální a fyzické dovednosti; aktuální způsob dorozumívání; míra porozumění řeči, stav smyslových orgánů; věk; podpora rodiny aj. Jedná-li se o dítě, zohledňujeme i jeho vývojovou prognózu. Důležité je také zvážit, do jaké míry by měl být užíván komunikační systém abstraktní, zda pro klienta nabízí dostatečnou slovní zásobu nebo zdali je lepší využít statického nebo dynamického přenosu (Janovcová, 2003 In Klenková, 2006). Ať už zvolíme jakoukoliv metodu AAK, vždy by mělo být samozřejmostí současné zapojení všech dostupných komunikačních schopností tzn. verbální i neverbální projevy ( Millar, Scott, 1998 In Šarounová a kol., 2014). Janovcová (2003) také tvrdí, že je vhodnější využití více komunikačních systémů, pomůcek, což umožňuje multisenzoriální přístup. Důležité je samozřejmě také uvědomit si, zda budeme zvolený systém využívat jako alternativní nebo augmentativní a čeho chceme dosáhnout.

Nejčastěji se systémy AAK efektivně využívají u dospělých a dětí, jak s vrozenými těžkými komunikačními poruchami na základě dětské mozkové obrny, poruchami autistického spektra, smyslovým, mentálním, kombinovaným postižením, centrálními poruchami hybnosti, vývojovými poruchami řeči, tak u získaných poruch na základě cévní mozkové příhody, úrazů mozku, nádorů nebo u degenerativních onemocnění (Janovcová, 2003 In Klenková, 2006).

Je-li u takového člověka narušen jeho nejobvyklejší komunikační kód, přirozený jazyk, ať už v podobě psané nebo mluvené do takové míry, že je komunikace nedostatečná nebo zcela

selhává, je nutné naučit dotyčného dorozumívat se jiným způsobem, tedy využít vhodné metody AAK (Laudová In Škodová 2003).

Jak uvádějí odborníci, metody AAK se nemusí nutně využívat pouze u osob s výrazně NKS či závažných řečových poruch. K tomuto autorka Šarounová a kol. (2014) uvádí, že dle řady výzkumů (Goodwyn, Acredolo, Brown, 2000; Schlosser, Wendt, 2008) byl zjištěn pozitivní vliv metod AAK na rozvoj běžné mluvené řeči. Šarounová a kol. (2014, s. 12) dodává: „*Naopak, podpora mluveného slova prostřednictvím jiných kanálů (zrak, motorika, komunikační výměna) může dítěti poskytnou lepší podmínky pro rozvoj řeči než jednostranné zaměření na oblast, která dítěti dělá obtíže.*“ Launonen (1996 In Šarounová, 2014) říká, že prvky AAK mohou být využívány i jako prevence možného vzniku jazykových obtíží u dětí, kde existuje riziko opoždění vývoje řeči nebo NKS a jazykového vývoje.

S využíváním metod AAK je v případě potřeby nutné začít co nejdříve, aby dítě nepoznalo pocit selhání, rozvíjela se jeho aktivita a mělo potřebu vyjadřovat se, komunikovat. Dítě by mělo být s používaným systémem neustále v kontaktu a měl by se vyvíjet souběžně s rozvojem komunikačních schopností dítěte (Laudová In Škodová 2003).

Cílem je tedy umožnit lidem s výrazně narušenou expresivní složkou řeči aktivně se dorozumívat a usnadnit tak naplno se zapojit do života ve společnosti, vzdělání, volnočasových aktivit, rozvíjení řečových funkcí a k možnosti uživatele se samostatně rozhodovat, vyjadřovat. Největší nevýhodou bývá dle Bendové menší společenská využitelnost (Bendová, 2013).

### **3.3 Vybrané systémy AAK**

Možností, jak lze dělit systémy AAK, existuje několik. Je možné je klasifikovat podle toho, zdali se jedná o systémy otevřené či uzavřené/dynamické či statické aj. (Šarounová a kol. 2014;). Autorka níže popisuje systém AAK Laudové (In Škodová, 2003 srov. Janovcová, 2003, Klenková), která dělí systémy AAK na ty:

- bez pomůcek – komunikace cíleným pohledem, nonverbální prostředky, vizuálně-motorické znaky, držení těla aj.;
- s pomůckami – mohou být dále ještě děleny na;
  - a) netechnické (obrázky, předměty, fotografie);
  - b) b) technické (elektronické pomůcky, počítače, příslušenství pro snadnější ovládání počítače aj.).

### *3.3.1 Metody bez pomůcek*

Mezi metody nevyžadující pomůcky patří všechny systémy, které využívají manuální znaky. Systémů, které se do této skupiny řadí, je mnoho. Nejznámějšími jsou: znak do řeči; Makaton; Český znakový jazyk aj. (Šarounová a kol., 2014; Laudová In Škodová, 2003). Výhodou je možnost rychlého užití bez dlouhého vyhledávání v pomůčkách. Tento způsob je tak bližší mluvené řeči (tamtéž)

### *3.3.2 Metody s pomůckami - netechnické*

Pro lepší přehlednost můžeme rozdělit metody s pomůckami na technické a netechnické. Mezi netechnické pomůcky řadíme například reálné předměty; VOKS; fotografie; zmenšeniny reálných předmětů; piktogramy aj. (Šarounová a kol., 2014; Laudová In Škodová, 2003; Bendová, 2013; Valenta, Müller, 2013; Klenková, 2006). Jak už bylo zmíněno výše, autorka uvádí jen ty systémy, s kterými bylo pracováno v dotazníku.

### *3.3.3 Metody bez pomůcek - technické*

Velice potřebné a široce využívané pro AAK jsou právě technické pomůcky. Základními rysy jsou: možnost hlasového výstupu; zobrazení sdělení; přehrání sdělení přímým stiskem tlačítka, které může být i externí. Největší nevýhodou bývá cena a také jejich rychlé zastarávání, neboť dnešní technika se vyvíjí rychle kupředu. Do skupiny metod, které využívají technických pomůcek, řadíme například elektronické zařízení: počítače a tablety; jiné technické pomůcky – upravené klávesnice, upravené myši; PC programy aj. (Šarounová a kol., 2014; Laudová In Škodová, 2003).

## II EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce obsahuje kvantitativně orientované výzkumné šetření. Je členěna do jednotlivých kapitol a volně navazuje na teoretickou část práce. Výzkumné cíle a stanovené hypotézy jsou uvedeny ve 4. kapitole.

V další kapitole se autorka zaměřuje na metodické zpracování výzkumu. Kapitola obsahuje informace o etických aspektech výzkumu, zvoleném výzkumném souboru, metodě sběru, analýze dat a v další části se zaměří na testování hypotéz, které buď verifikujeme nebo falzifikujeme, a výzkumné cíle. Výsledky budou následně rozebrány a interpretovány.

Posle dní kapitola dává prostor diskusi a doporučením pro praxi.

## 4 Cíle výzkumného šetření a stanovení hypotéz

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku alternativní či augmentativní komunikace (AAK) v kontextu možné podpory u žáků s NKS aktuálně vzdělávaných na 1. stupni tzv. běžných<sup>1</sup> základních škol v okrese Chrudim. Výzkumným souborem byli učitelé/učitelky (dále jen učitel), kteří v tomto školním roce v některé z výše uvedených běžných základních škol (okr. Chrudim) působí.

Při konceptualizaci kvantitativně zaměřeného výzkumného šetření byly stanoveny tyto cíle:

- **analyzovat a popsat informovanost učitelů 1. stupně ZŠ v problematice AAK;**
- **zjistit u učitelů subjektivně vnímanou připravenost aplikovat v edukačním procesu u žáka/žáků s NKS některý/některé z prostředků AAK;**
- **zjistit zastoupení aktuálně vzdělávaných žáků s NKS, identifikovat konkrétní typy NKS včetně jejich poměrových zastoupení;**
- **zjistit, zda je u žáků s NKS vytvořena podpora za pomoci některého/některých prostředků AAK a jaké konkrétní podoby nabývá.**

K cíli č 1. autorka definovala níže uvedenou věcnou hypotézu (H1), která byla pro potřebu statistického testování (verifikace/ falzifikace), následně formulována jako **nulová (H<sub>0</sub>)** a **alternativní (H<sub>A</sub>)**:

**H1:** Předpokládáme, že mezi učiteli, u kterých uplynula kratší doba<sup>2</sup> od absolvování VŠ a učiteli, kteří absolvovali VŠ před více lety<sup>3</sup>, existují rozdíly v informovanosti o systémech AAK.

**H<sub>0</sub>:** Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dobou, která uplynula od dokončení VŠ a informovaností učitelů o systémech AAK.

**H<sub>1A</sub>:** Existuje statisticky významný rozdíl mezi dobou, která uplynula od dokončení VŠ a informovaností učitelů o systémech AAK.

---

<sup>1</sup> Za ZŠ běžného typu považuje autorka takový typ školy, která není zřízena dle §16 odst. 9 Školského zákona.

<sup>2</sup> Za kratší dobu považuje autorka interval 0-10 let – od dokončení VŠ (viz návrh Kariérního řádu pedagogický pracovníků).

<sup>3</sup> Za delší dobu (tj. více let) lze považovat dobu 10let a více – od dokončení VŠ (tamtéž).



K cíli č 2. autorka definovala níže uvedenou věcnou hypotézu (H1), která byla pro potřebu statistického testování (verifikace/ falzifikace), následně formulována jako **nulová (H<sub>0</sub>)** a **alternativní (H<sub>A</sub>)**:

**H2:** Předpokládáme, že v hodnocení získaných informací o systémech AAK mezi učiteli se zkušeností podpory žáka/ů s NKS a učiteli bez zkušeností podpory u žáka/ů s NKS, existují rozdíly.

H2<sub>0</sub>: Mezi učiteli se zkušeností podpory žáků s NKS a učiteli bez zkušeností podpory žáků s NKS v hodnocení získaných informací o systémech AAK neexistuje statisticky významný rozdíl.

H2<sub>A</sub>: Mezi učiteli se zkušeností podpory žáků s NKS a učiteli bez zkušeností podpory žáků s NKS v hodnocení získaných informací o systémech AAK existuje statisticky významný rozdíl.

Cíle výzkumného šetření č. 3 a 4 budou prezentovány pomocí metody prostého výčtu a budou obsahem kapitoly 6 Výsledky a interpretace získaných dat.

## 5 METODICKÝ RÁMEC

S ohledem na stanovené cíle bylo zvoleno kvantitativně orientované výzkumné šetření, které Karlinger (1972 In Chráska, 2016) popisuje jako systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání. Mluvíme-li o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme využít definici autora Chrásky (2016, s. 11), ve znění: „*Záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Švaříček a Šedová (2007); Keith, Punch, (2008) mluví o jasně formulovaných proměnných, které jsou vybrány z reality, ověřují se, měří vztahy mezi nimi, jak jsou mezi sebou závislé a proč. Výzkumník svých cílů dosáhne pomocí statistického šetření a postupuje přitom lineárně. Má tedy jasně stanovený začátek a konec výzkumu a nemůže se libovolně vracet k již znovu získaným poznatkům, měnit je nebo v průběhu vytvářet dílčí i finální závěry (Svoboda, 2012).

Velkou výhodou zvoleného typu výzkumu spatřuje odborná literatura v jeho strukturalizaci, možnosti testování a validizaci teorií, v možnosti oslovení většího množství respondentů k rychlému získání dat, ve větší míře anonymity a objektivitu, nezávislosti a snazším zobecnění dosažených výsledků oproti kvalitativním přístupům. Naopak nejčastěji bývá kritizován za nemožnost podrobné komparace případů, získané údaje mohou být příliš obecné, použité kategorie a teorie nemusí odpovídat místním zvláštnostem. Výzkumník může opomenout mnohem zajímavější jevy, protože se soustředí jen na předem určené hypotézy. Navzdory tomu autorka zvolila kvantitativní přístup především kvůli jeho hypoteticko-deduktivnímu charakteru, který koresponduje s výše uvedenými záměry této diplomové práce (Hendl, 2016).

Nejčastějším nástrojem pro sběr dat bývá u kvantitativního výzkumu dotazník (Švaříček, Šedová, 2007). Tuto metodu pro získání potřebných informací zvolila i autorka. Největší výhodou dotazníkového šetření je možnost získání velkého množství dat shromážděného rychle a bez větší ekonomické náročnosti.

### 5.1 Etické aspekty výzkumu

Při získávání dat je nutné dodržování etických pravidel nejen kvůli ochraně účastníků výzkumného šetření, ale také výzkumníka samotného. Ferjenčík (2000 In Svoboda, 2012) rozděluje oblast etických pravidel do čtyř oblastí: právo na soukromí; právo odstoupit od výzkumu; právo na poskytnutí informací; respekt a ohled vůči všem účastníkům výzkumu.

Při realizaci výzkumného šetření bylo dbáno, aby byla dotazovaným respondentům poskytnuta možnost dobrovolné participace. Výzkumné šetření bylo anonymní a bylo autorkou zajištěno tak, že všichni dotazovaní neuváděli své jméno a ani jiné osobní údaje. Z těchto důvodů bylo před samotným sběrem dat zdůrazněno, že veškeré informace budou zpracovávány a využívány anonymně na základě zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. S ohledem na pracovní vytíženost respondentů byly otázky kladeny stručně, výstižně a jeho vyplnění nezabralo více než pět minut.

V případě zájmu zaslat zpracované výsledky, mohl respondent uvést svou emailovou adresu, kde mu po ukončení výzkumného šetření budou výsledky zaslány.

## 5.2 Výzkumný soubor

S ohledem na výše uvedené výzkumné cíle bylo pro volbu výzkumného vzorku využito záměrného výběru, kdy o výběru výzkumného souboru, nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka (Svoboda, 2012; Chráska, 2016).

Před samotným oslovením konkrétních základních škol autorka za pomoci aktuálně platného (stav k 1. 9. 2018) a dostupného adresáře škol a školských zařízení (Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT, 2018) hledala vybrané základní školy na základě předem určených kritérií:

- okres Chrudim<sup>4</sup>;
- ZŠ, třídy, studijní skupiny či oddělení – vyjma uvedené v §16 odst. 9 Školského zákona;
- pouze 1. stupeň ZŠ;
- učitel splňující odbornou kvalifikaci podle §7 563/2004 Sb. (či si odbornou kvalifikaci aktuálně doplňuje);
- zastoupení alespoň jednoho vyučujícího z dané ZŠ.

---

<sup>4</sup> Zvolenou oblastí pro uskutečnění výzkumného šetření byl autorkou záměrně zvolen okres Chrudim. Motiv výběru byl dán skutečností, že z něho autorka pochází. U některých oslovených škol byla osobní participace autorky a tím byla podpořena saturace návratnosti získaných dat.

### 5.3 Metoda sběru dat

Pro výzkumné účely autorka zvolila dotazník vlastní konstrukce. Chráska (2016) dotazník popisuje jako soubor předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, jejichž pořadí není náhodné. Dotazované osoby pak na něj odpovídají v písemné podobě. Dotazníková metoda sběru dat je v pedagogice, pravděpodobně z důvodu jeho zdánlivě snadné konstrukce, velice často využívána (Travers, 1969 In Chráska, 2016). Abychom získali věrohodné informace od respondentů, musíme dodržovat určité postupy a vyhnout se chybám při samotné konstrukci jednotlivých položek (Svoboda, 2012). Chráska (tamtéž) také upozorňuje, že nevhodně a neoborně sestavené dotazníky mají velmi malou výpovědní hodnotu. Dalším možným úskalím je fakt, že získaná data mají jen podmíněnou platnost a vyžadují výstižnou interpretaci. Pro potřebu získání odpovědí od většího množství dotazovaných byl pro účel práce zvolen způsob získání dat právě formou dotazníku.

Tento (Příloha 2 a 3) byl autorkou konstruován ve spolupráci s vedoucím DP. Jeho rámec a jednotlivé položky byly konstruovány v souladu jak s jednotlivými cíli DP, tak i předem definovanými hypotézami. Takto sestavený dotazník vlastní konstrukce, určený pro učitele 1. stupně ZŠ byl sestaven ve dvou modulech:

- A verze – určena pro učitele se zkušeností s výukou žáka/žáků s NKS;
- B verze – zaměřena na učitele bez zkušeností s výukou žáků s NKS.

Sestavený dotazník obsahoval položky otevřené, polozavřené i uzavřené. Uzavřené položky byly dichotomického charakteru (odpověď ANO/NE). Polytomické položky nabízely více možností odpovědí (např. výběr metod AAK, které učitel využívá u dětí s NKS nejvíce aj.). V dotazníku byly také použity položky škálové, kdy respondent uvádí míru souhlasu/zkušeností v rámci dané položky (stupnice 1–5). Stupeň 1 vyznačoval maximální pozitivitu a 5 zcela opačnou zkušenost/nesouhlas.

Verze dotazníku A obsahovala celkem 15 položek, verze B obsahovala položek 11. Oba dotazníky se shodovaly v položkách (verze A položka č. 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 verze B položka č. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11), které zjišťovaly údaje k hypotéze H1 a H2, zjišťující informovanost o prostředcích AAK, doplňující otázky a sociodemografické údaje. A verze obsahovala navíc otázky (položka č. 1, 2, 3, 4, 5) vztahující se k výzkumným cílům č. 3 a 4, které se zabývají využívanými systémy AAK u žáků s NKS a doplňující otázce týkající se metodické podpory v rámci aplikace prostředků AAK. Verze B (položka č. 4, 5) zjišťovala navíc

informace, které zjišťují subjektivní hodnocení vnímání připravenosti učitelů bez zkušeností s výukou žáků s NKS na případné využívání systémů AAK.

Položky společné u obou verzí dotazníku (verze A položka č. 6, 7, 8, 10, 12, 13, verze B položka č. 1, 2, 3, 6, 8, 9) byly konkrétně zaměřeny na: využívání prostředků AAK u žáků s NKS; informovanost učitelů o systémech AAK; jiné zdroje získaných informací o systémech AAK; absolvované kurzy týkající se problematiky AAK; zjišťování případných bariér ve využívání AAK v praxi.

Závěrečná část obou verzí dotazníku byla zaměřena na zjištění sociodemografických údajů: název školy, kde dotazovaný působí (kritérium, že se výzkumného šetření účastní alespoň jeden pedagog z oslovovaných ZŠ), doba, která uplynula od dokončení studia na VŠ a délka pedagogické praxe. Předposlední položka dávala možnost uvedení emailové adresy a poslední nabízela prostor pro jakékoliv sdělení.

#### **5.4 Distribuce dotazníků**

Před samotnou distribucí byl navržený sběrný nástroj pilotně ověřován. Autorka oslovila sedm učitelů na ZŠ v Hradci Králové s žádostí o jeho vyplnění a připomínkování. Zjišťovala se jak validita obsahová, tak i jeho funkčnost ve virtuálním prostředí (dotazník byl sestaven v rámci on-line prostředí).

Samotný dotazník byl následně distribuován prostřednictvím elektronické korespondence, dle předem zvolených kritérií u vybraných ZŠ. Kontakt na jednotlivé školy byl vyhledáván v adresáři škol a školských zařízení. Součástí dotazníků byl také průvodní dopis (Příloha 1), obsahující informace týkající se zdůvodnění výzkumného šetření a vysvětlení některých klíčových pojmů, které se v dotazníku objevují (operacionalizace některých pojmů: AAK, NKS aj.).

Pod tímto průvodním dopisem byl umístěn odkaz (URL link) umožňující přístup k oběma verzím dotazníků (A verze / B verze). Odkaz pro danou verzi je přesměroval na webovou stránku, kde bylo možné vyplnit dotazník online. K vytvoření online dotazníku využila autorka aplikaci Google Apps for Work.

Jak již bylo zmíněno výše, nejprve oslovila školy prostřednictvím jejich školních emailových adres. S ohledem na kritérium mít ve výzkumném šetření zastoupení alespoň jednoho učitele z každé oslovené ZŠ, po určité době autorka revidovala seznam škol, které reagovaly.

Nereagující školy telefonicky kontaktovala a požádala jejich vedení o součinnost. V poslední fázi v rámci distribuce dotazníků autorka osobně navštívila zbývající ZŠ, které opakovaně nereagovaly. Někde bylo jednáno pouze s řediteli či jedním pedagogem, kteří dále zprostředkovali dotazník v tištěné podobě i ostatním pedagogům. Jinde bylo komunikováno se všemi učiteli 1. stupně, kteří byli ochotni výzkumu se účastnit.

Kombinací opakovaného kontaktování vybraných ZŠ a využitím online dotazníku bylo dosaženo velmi vysokého skóre návratnosti.

## 5.4 Analýza kvantitativních dat

V rámci analýzy kvantitativních dat autorka převedla získané informace do tabulky programu Microsoft Office Excel 2007, což umožňovala již výše zmiňovaná aplikace Google Apps for Work. Získaná data tak byla přehledněji zobrazena s možností vícestupňového třídění.

Po důkladné kontrole všech získaných dat byly autorkou vybrané oblasti (saturovaná data) podrobeny statistickému ověřování (H1, H2). Zbývající data (představena v kapitole Výsledky a interpretace získaných dat) byla zpracována metodou prostého výčtu. Pro statistické zpracování H1 a H2 byl využit Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Hypotéza H2 byla statisticky ověřena U-testem Manna a Whitneyho.

Svoboda (2012) uvádí, že chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku se využívá v případě, že ověřujeme význam rozdílných četností pedagogických jevů, přičemž jevy mezi nimiž vztah ověřujeme, mohou nabývat pouze dvou rozdílných hodnot (Chráška, 2016). Dle Svobody (2012) je test vhodný pro zhodnocení významu odpovědí v dotaznících, kterému předchází tzv. logická analýza dat. Výsledky získané při sběru dat je nejdříve nutné zapsat do čtyřpolní tabulky se dvěma řádky a dvěma sloupci (tamtéž).

Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku byl aplikován v případě hypotézy H1. U H1 se vycházelo z výsledků položek 6 a 13 ve verzi A a položky s číslem 1 a 9 v dotazníkové verzi B.

Zmíněná hypotéza byla uskutečněna pomocí vztahu zjišťujícího hodnotu testového kritéria  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Při testování hypotézy H2 jsme se autorka opírala o položky s číslem 6 dotazníku verze A a 1 v dotazníkové verzi B. Statistické šetření bylo prováděno pomocí **U-testu Manna a Whitneyho**, který se využívá pro zjištění rozdělení četností u dvou na sobě nezávislých souborů dat (Svoboda, 2012).

Výpočet by proveden pomocí vztahu:

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

## 6 Výsledky a interpretace získaných dat

*Zde bude autorka prezentovat a následně interpretovat data získaná z výzkumného šetření. Pro větší přehlednost budou jednotlivé informace v souladu s jednotlivými cíli DP rozděleny a zpracovány do celkem čtyř podkapitol: informovanost o prostředcích AAK; subjektivně vnímaná připravenost učitelů; nejčastější řečové poruchy u žáků ZŠ; využívané systémy AAK u dětí s NKS. K nim se vztahují ty položky dotazníku, které byly předmětem statistického ověření (H1 – H2), položky zpracované metodou prostého výčtu a další tzv. komplementární položky za účelem získání dalších relevantních informací dané problematiky. Ty budou v jednotlivých podkapitolách postupně značeny počátečními písmeny abecedy (A, B, C).*

*Těmto výše uvedeným částem předchází kapitola návratnost a sociodemografické charakteristiky, která blíže seznamuje s návratností a sociodemografickými údaji získanými během výzkumného šetření.*

### 6.1 Návratnost a sociodemografické charakteristiky

#### Distribuce a návratnost

Celková návratnost činí 68 dotazníků. Verzi A určenou pro učitele se zkušeností s řečovými obtížemi vyplnilo 17 učitelů a verzi B určenou pro učitele bez zkušeností vyplnilo 51 učitelů. Minimálně se do výzkumu zapojilo 25 škol. Jejich množství nelze přesně určit, protože někteří učitelé název školy neuvedli. Některé školy byly zastoupeny prostřednictvím více učitelů. Po sběru dat byl odkaz na online dotazník deaktivován.

Delší doba trvání výzkumu byla dána především výše uvedeným kritériem, že se výzkumu účastní alespoň jeden učitel 1. stupně z každé základní školy v okrese Chrudim. Při elektronické formě sběru dat je tomu tak pravděpodobně z důvodu, že respondenti nemusí odpovědět hned. U dotazování v papírové podobě tomu bylo tak z důvodu časové náročnosti, kvůli dopravním možnostem a zdlouhavém sjednávání vhodných termínů pro školu i výzkumníka. Jednotlivé fáze sběru dat sumarizuje Tab. 1.



**Tab.1 Distribuce a návratnost výzkumného šetření**

<i>Fáze</i>	<b>1. fáze</b>	<b>2. fáze</b>	<b>3. fáze</b>	<b>4. fáze</b>
<i>Cílová skupina:</i>	$\Sigma$ 45 škol splňující kritéria	27 ředitelů	učitelé	učitelé
<i>Forma distribuce:</i>	elektronická pošta	telefonický rozhovor	elektronická pošta	osobní návštěva ZŠ
<i>Forma výzkumného materiálu:</i>	online	online	online	papírová
<i>Návratnost:</i>	11	23	8	26

**Sociodemografické údaje**

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 68 učitelů v chrudimském okrese, pracujících na základních školách nezřízených podle §16 Školského zákona. Skupina byla tvořena 24 (35,5 %) učiteli s délkou pedagogického působení 0 - 10 let a 44 (64,7 %) učiteli působících na školách v rozmezí 11 - 40 let (viz Tab. 2).

**Tab.2 Délka pedagogického působení**

Počet odpracovaných let v profesi učitele	n	%
<i>0-10 let</i>	24	35,3
<i>11- 40let</i>	44	64,7
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Dále bylo v rámci sociodemografických údajů zjištěno před kolika lety dokončili učitelé nezbytné pedagogické vysokoškolské vzdělání. Celkem 16 (23,5 %) učitelů uvedlo, že studium ukončili před 0 - 10 lety a zbylých 52 (76,5 %) učitelů ukončilo vzdělání před 10 - 40 lety (viz Tab.3).

**Tab.3 Kolik let uběhlo od ukončení VŠ vzdělání**

Doba od ukončení vzdělání	n	%
<i>0-10 let</i>	16	23,5
<i>11- 40let</i>	52	76,5
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Interpretace sociodemografických údajů**

Do výzkumného šetření se zapojili jak učitelé s kratší, tak s delší dobou pedagogického působení, a to v poměru 6:11. Je tedy patrné, že více respondentů bylo učitelů staršího věku, což může poukazovat na fakt, že v chrudimském okrese působí větší procento učitelů, kteří mají více jak desetiletou praxi. Doba, která uplynula od dokončení vysokoškolského studia, se s dobou délky pedagogické praxe neshodovala. Z celkového počtu dotazovaných 24 učitelů uvedlo délku

pedagogické praxe do 10 let a jen 16 učitelů vystudovalo před méně než 10 lety. Důvodem může být například to, že někteří pedagogové nastupují v brzké době po absolvování vysoké školy na rodičovskou dovolenou, vykonávají nějaký čas jinou profesi nebo vycestují na nějaký čas do zahraničí. Mezi respondenty byli i takoví, kteří mají délku pedagogické praxe delší než dobu, která uplynula od jejich vysokoškolského studia. Daný učitel si pravděpodobně své studium doplňoval při své pedagogické praxi. Vzhledem k předpokladu věkového rozložení učitelů, kdy z výzkumného šetření vyplývá, že převažují učitelé s delší pedadagogickou praxí i s delší dobou, která uplynula od dokončení vysokoškolského studia, můžeme předpokládat, že ne všichni nabyli při studiu na vysoké škole aktuální informace o dané problematice a je nutné jejich doplnění. Pedagogové mohou využít nabídek CCV, NiDV, PPP, SPC a jiných prostřednictvím vzdělávacích kurzů, metodické podpory, samostudiem odborné literatury nebo internetových stránek.

## 6.2 Informovanost o prostředcích AAK

Hypotéza H1, směřována k cíli č. 1 ověřovala rozdíl v informovanosti o systémech AAK mezi učiteli, u kterých uplynula kratší doba<sup>5</sup> od absolvování VŠ a učiteli, kteří absolvovali VŠ před více lety<sup>6</sup>, je statisticky testována níže (Tab. 4).

**H1<sub>0</sub>: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dobou, která uplynula od dokončení VŠ a informovaností učitelů o systémech AAK.**

**H1<sub>A</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl mezi dobou, která uplynula od dokončení VŠ a informovaností učitelů o systémech AAK.**

---

<sup>5</sup> Za kratší dobu považuje autorka interval 0-10 let – od dokončení VŠ (viz návrh Kariérního řádu pedagogický pracovníků).

<sup>6</sup> Za delší dobu (tj. více let) lze považovat dobu 10let a více – od dokončení VŠ (tamtéž).

**Tab. 4 Statistické testování H1**

Pozorovaná četnost P				Očekávaná četnost O			
	Učitelé D <sup>7</sup>	Učitelé K <sup>8</sup>	Σ		Učitelé D	Učitelé K	Σ
Ano	17	11	28	Ano	21,41	6,59	28
Ne	35	5	40	Ne	30,59	9,41	40
Σ	52	16	68	Σ	52	16	68
<i>x<sup>2</sup> – test</i>				Stupeň volnosti		Hladina významnosti	
				1		0,05	
				Kritická hodnota		Hodnota testovaného kritéria	
				3,841		6,562	

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát  $x^2 = 6,562$ . Kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 odpovídá hodnotě **3,841**.

Vzhledem k hodnotám testového kritéria na hladině významnosti ( $p = 0,05$ ) odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní (**H1A**).

**H1A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi dobou, která uplynula od dokončení VŠ a informovaností učitelů o systémech AAK.**

Jak níže sumarizuje Tab. 5, z celkového počtu učitelů ( $n = 52$ ) s delší dobou, která uplynula od dokončení vysokoškolského studia, 17 (33 %) z nich uvedlo, že byli v průběhu svého studia na VŠ o metodách AAK informováni. Neinformovaných učitelů s delší dobou, která uplynula od dokončení jejich studia, bylo celkem 35 (67 %). V kontrastu byly odpovědi učitelů s kratší dobou. Zde jich celkem 11 (69 %) uvedlo ANO a 5 (31 %) NE.

**Tab. 5 Celková informovanost učitelů o systémech AAK na VŠ**

Informovanost učitelů	Učitelé – delší doba		Učitelé – kratší doba		Všichni učitelé	
	n	%	n	%	n	%
Ano	17	33	11	69	28	41
Ne	35	67	5	31	40	59
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

<sup>7</sup> Učitel D – ten, u kterého uplynula od dokončení VŠ vzdělání delší doba (více jak 10 let).

<sup>8</sup> Učitel K – ten, u kterého uplynula od dokončení VŠ vzdělání kratší doba (méně jak 10 let).

## Interpretace získaných dat

U této položky autorka předpokládala, že veškeré potřebné informace vztahující se k vykonávání budoucí profese učitele (včetně jeho specializace), by měli pedagogové získat především na VŠ. České školství prochází v posledních letech „modernizací“, kdy do popředí vstupuje inkluzivní trend ve vzdělávání (Školský zákon a Vyhláška 27/2016 Sb.). Navíc lze oblast podpory AAK ve výuce považovat za poměrně novou a stále ve stádiu zkoumání. To dokládají i slova autorky Bendové (2013, s. 16), která dodává: „V České republice je systémům AAK věnována pozornost přibližně od 90. let 20. století resp. od roku 1989.“ Musíme však podotknout, že od této doby uplynulo více než třicet let.

Výsledky zjištěné ve výzkumném šetření signifikantně potvrzují rozdíl v informovanosti o systémech AAK mezi učiteli, kteří ukončili vysokoškolské vzdělávání před 10 lety či méně a těmi, kteří dokončili VŠ již dříve. V tomto smyslu lze za pozitivní považovat, že se moderním trendům v přípravě budoucích pedagogů přizpůsobují VŠ v samotné náplni studia (vyučované předměty). Nicméně je nutno zdůraznit, že i mezi mladšími pedagogy existují takoví, kteří se o prostředcích AAK vůbec neučili. Co se týká kolegů, kteří absolvovali VŠ dříve, byly zjištěny hodnoty opačné, kde převládala výrazná neinformovanost ze strany VŠ.

## Jiné zdroje získaných informací o systémech AAK

U obou verzí dotazníku odpovídali respondenti na otázku, z jakých jiných zdrojů se učitelé o metodách AAK dozvěděli. Na výběr měli z více možností. Uvést mohli až 3 nejčastější zdroje. Níže uvedená tabulka (Tab. 6) sumarizuje jejich odpovědi.

**Tab. 6 Jiné informační zdroje o problematice AAK**

Jiné zdroje k získání informací o problematice AAK	n	%
<i>Odborná literatura</i>	33	24
<i>Internet</i>	36	26,3
<i>Kolega/ kolegyně</i>	26	19
<i>Logoped</i>	21	15,3
<i>Pracovník PPP/SPC</i>	13	9,5
<i>Speciální pedagog</i>	4	3
<i>Žádné</i>	2	1,5
<i>Ředitel</i>	1	0,7
<i>Jiné</i>	1	0,7
<b>Celkem</b>	<b>137</b>	<b>100</b>

Z celkového počtu 137 odpovědí označilo internet jako zdroj informací 36 (26,3 %) učitelů. Následně pak byla uváděna odborná literatura v počtu 33 (24 %) učitelů. Zdroj v podobě získaných informací od kolegů uvedlo 26 (19 %) respondentů. Logopeda jako další zdroj informací označilo celkem 21 (15,3 %) učitelů a pracovníka SPC/PPP celkem 13 (9,5 %). Za nízké hodnoty lze považovat uvedení ředitele školy – 1 (0,7 %) respondent. Učitel a speciální pedagog byl zvolen jako zdroj informací pouze 4 učiteli (tj. 3 %).

### Absolvování kurzu zaměřeného na problematiku AAK

Položka zjišťovala počet učitelů, kteří mimo informace získané v rámci VŠ, navíc absolvovali kurz zaměřený na problematiku podpory komunikačních kompetencí pomocí metod AAK. Níže uvedená tabulka sumarizuje jejich odpovědi (Tab. 7).

Z 68 dotazovaných pouze 7 (10,3 %) učitelů uvedlo, že absolvovali kurz o dané problematice. Zbýlých 61 (89,7 %) respondentů se kurzu zaměřeného na téma problematiky podpory komunikace nikdy nezúčastnilo.

**Tab. 7 Kurzy zaměřené na problematiku podpory komunikace pomocí metod AAK**

<b>Absolvování kurzu zaměřeného na problematiku AAK</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Ano</i>	7	10,3
<i>Ne</i>	61	89,7
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

### Interpretace získaných dat komplementární položek A-B

V rámci doplnění si znalostí čerpají učitelé své informace v souvislosti s problematikou AAK nejčastěji z odborné literatury, internetu nebo od svých kolegů/kolegyň či logopedů. Zajímavé je dle autorky zjištění, že pouze 4 učitelé uvedli jako jeden z nejčastějších zdrojů speciální pedagogy, vzhledem k tomu, že jednou z jejich hlavních činností by měla být metodická podpora učitelů. V rámci sebevzdělávání absolvovalo pouze 7 pedagogů kurz zaměřený na problematiku podpory komunikace, i když komunikace je jednou z klíčových kompetencí v základním vzdělávání.

### 6.3 Subjektivně vnímaná připravenost učitelů

Hypotéza H2, směřována k cíli č. 2, ověřovala rozdíl v hodnocení získaných informací o systémech AAK mezi učiteli se zkušeností podpory žáka/ů s NKS a učiteli bez zkušeností podpory u žáka/ů s NKS, je statisticky testována níže (Tab. 9).

**H2o: Mezi učiteli se zkušeností podpory žáků s NKS a učiteli bez zkušeností podpory žáků s NKS v hodnocení získaných informací o systémech AAK neexistuje statisticky významný rozdíl.**

**H2A: Mezi učiteli se zkušeností podpory žáků s NKS a učiteli bez zkušeností podpory žáků s NKS v hodnocení získaných informací o systémech AAK existuje statisticky významný rozdíl.**

Ověřování této hypotézy bylo provedeno **U-testem Manna a Whitneyho**, výsledky statistického ověřování jsou uvedeny níže (Tab. 8., Tab. 9).

**Tab.8 Statistické testování H2**

Hodnocení získaných informací o systémech AAK	Učitelé se Z <sup>9</sup>		Učitelé bez Z <sup>10</sup>		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<i>1 nejvíce pozitivně hodnocené</i>	1	7,1	0	0	1	3,6
2	2	14,3	4	28,6	6	21,4
3	6	42,9	3	21,4	9	32,1
4	3	21,4	5	35,7	8	28,6
<i>5 nejméně pozitivně hodnocené</i>	2	14,3	2	14,3	4	14,3
<b>Celkem</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

**Tab.9 Statistické testování H2**

Učitel D		Učitel K	
Hodnocení	Pořadí	Hodnocení	Pořadí
1	1	2	2,5
2	2,5	2	2,5
2	2,5	2	2,5
3	6,5	2	2,5
3	6,5	3	6
3	6,5	3	6
3	6,5	3	6
3	6,5	4	10
3	6,5	4	10
4	11	4	10
4	11	4	10
4	11	4	10
5	13,5	5	13,5
5	13,5	5	13,5

<sup>9</sup> Za učitele se Z autorka považuje učitele se zkušeností s výukou žáků s NKS.

<sup>10</sup> Za učitele bez Z autorka považuje učitele bez zkušeností s výukou žáků s NKS.

$n_1=14$	$R_1= 116$	$n_2=14$	$R_2= 105$
----------	------------	----------	------------

<i>U-test</i>	Stupeň volnosti	Hladina významnosti
	1	0,05
	Kritická hodnota	Hodnota testovaného kritéria
	55	185

Vzhledem k tomu, že testované kritérium  $U = 185$  na dané hladině významnosti ( $p=0,05$ ) překračuje kritickou hodnotu 55 pro stupeň volnosti 1, přijímáme hypotézu nulovou (**H2<sub>0</sub>**).

**H2<sub>0</sub>: Mezi učiteli se zkušeností podpory žáků s NKS a učiteli bez zkušeností podpory žáků s NKS v hodnocení získaných informací o systémech AAK neexistuje statisticky významný rozdíl.**

### Interpretace získaných dat

Volnou interpretací lze vyjádřit, že hypotéza H2 se zabývá otázkou, jaký je rozdíl v hodnocení získaných informací o metodách podpory komunikace na VŠ mezi učiteli, kteří vyučovali/jí žáků s NKS a učiteli, kteří doposud s žákem s NKS nepracovali. Učitelé se zkušeností mohou míru nabytých informací objektivně zhodnotit. Oproti tomu učitelé, kteří možnost pracovat s žákem s NKS doposud neměli, mohou získané vědomosti hodnotit jen dle svého subjektivního pocitu. Autorka z toho předpokládala, že se jejich názory, tím pádem budou lišit. Testováním se autorčin předpoklad statisticky nepotvrdil, přijala proto hypotézu **H2<sub>0</sub>**, která říká, že neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení získaných informací o metodách podpory komunikace mezi učiteli se zkušeností s výukou žáků s NKS a učiteli bez zkušeností. I přesto autorka považuje za nutné poukázat na čísla, která předkládají data o hodnocení informovanosti na VŠ. Porovnáme-li spíše kladné a spíše záporné odpovědi, vidíme, že převažuje negativní hodnocení. Výzkumné šetření nezjišťovalo konkrétní důvody jejich nespokojenosti, jisté ale je, že učitelé po absolvování vysokoškolského studia nemají pocit dostatečné informovanosti a zároveň tím i připravenosti v dané problematice. Nenastává tak nejlepší stav vzhledem k již výše zmíněným inkluzivním tendencím. To vede autorku k zamyšlení, zda jsou učitelé studující VŠ v dané oblasti dostatečně a správným způsobem vzdělávání. Zajímavé zjištění je pro autorku neutrální hodnocení u téměř poloviny respondentů se zkušeností. Autorka očekávala, že vzhledem k praktickému využívání metod AAK nebo při práci s žáky s NKS, budou mít konkrétnější představy o míře svých nabytých vědomostí.

## 6.4 Nejčastější typy NKS u žáků ZŠ

Podkapitola se zabývá výzkumným cílem č. 3, který zjišťuje zastoupení NKS u žáků na základních školách nezřízených dle § 16 odst. 9 Školského zákona.

V níže uvedené tabulce (Tab.10) se nejčastěji učitelé v chrudimském okrese setkávají s dyslalií, kterou uvedlo celkem 13 (34,2 %) dotazovaných. Druhým nejčastějším typem NKS je dle výsledků dysartrie, kterou zvolilo 6 (15,8 %) učitelů. Dále uváděli učitelé koktavost – 5 (13,2 %), narušení grafické stránky řeči – 4 (10,5 %), rinolalii – 4 (10,5 %). V nejmenším zastoupení se objevovala vývojová dysfázie 3 (7,9 %) a symptomatické poruchy řeči 3 (7,9 %). Každý učitel mohl uvést až 3 nejčastější poruchy řeči, celkem bylo shromážděno 38 odpovědí.

**Tab. 10 Nejčastější typy NKS u žáků ZŠ**

NKS u dětí	Děti s NKS	
	N	%
<i>Dyslalie</i>	13	34,2
<i>Dysartrie</i>	6	15,8
<i>Koktavost</i>	5	13,2
<i>Narušení grafické stránky řeči</i>	4	10,5
<i>Rinolalie</i>	4	10,5
<i>Vývojová dysfázie</i>	3	7,9
<i>Symptomatické poruchy řeči (autismus)</i>	3	7,9
<b>Celkem</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

## Interpretace získaných dat

Výše uvedená tabulka zobrazuje výčet nejčastějších typů NKS vyskytujících se u dětí v základních školách v okrese Chrudim. Dle autorčina předpokladu se objevuje jako nejčastější porucha u dětí dyslalie, což potvrzuje i autorka Salamonová, která dyslalii uvádí jako nejčastěji se vyskytující komunikační poruchu (Škodová, Jehlička, 2003). Překvapivým zjištěním je pro autorku poměrové zastoupení položky narušení grafické stránky řeči, kterou uvedli pouze 4 učitelé. Dle Kerekreťiové (2009) je výskyt specifických poruch řeči až 15%, z tohoto důvodu autorka predikovala častější zastoupení.

## 6.5 Využívané systémy AAK u dětí s NKS

Poslední část kapitoly předkládá výsledky směřující k výzkumnému cíli č. 4, tj. zjištění, zda je u žáků s NKS vytvořena podpora za pomoci některých prostředků AAK a o jaké konkrétní systémy se jedná.



### 6.5.1.1 Podpora komunikace u žáků s NKS ve školním roce 2017/2018

Z celkového počtu 17 učitelů se zkušeností s výukou žáka s NKS 13 (76,5 %) odpovědělo, že v aktuálním školním roce vyučují žáka, který potřebuje některou podporu v běžné komunikaci. Dále 4 (23,5 %) uvedli, že aktuálně systémy AAK k podpoře komunikačních kompetencí nevyužívají nebo žáka s NKS ve své třídě vůbec nemají (Tab. 11).

**Tab.11 .Žáci využívající tento školní rok podporu v běžné komunikaci**

<b>Podpora v komunikaci u žáků s NKS ve školním roce 2017/ 2018</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Ano</i>	13	76,5
<i>Ne</i>	4	23,5
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

## Interpretace získaných dat

Výše získaná data se vztahují k využívání podpory komunikace u dětí s NKS na základních školách. V aktuálním školním roce 2017/2018 je téměř u většiny dětí (76,5 %) s NKS řeč podporována. Je tedy možné, že některé prvky využívané v AAK aplikují, ale pravděpodobně nejde přímo o systémy a metody AAK. Asi je tomu tak proto, že žáci nemají výrazně narušenou komunikační schopnost. Můžeme ale říci, že systémy AAK nebo jejich části jsou v určité podobě využívány u různých typů a v různé míře narušené komunikační schopnosti.

### A. Využívání metodické podpory

Autorku také zajímalo, zda učitelé, kteří vzdělávají žáky s NKS, využívají některou z možných podpor. Z výzkumného šetření vyplývá, že je poskytována metodická podpora celkem 13 (76,5 %) učitelům a 4 učitelé (23,5 %) metodickou podporu nevyužívají. (Tab. 12).

**Tab.12 Využívání metodické podpory u žáků s NKS**

<b>Metodická podpora u žáka s NKS</b>	<b>Žáci s NKS- celkem</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Ano</i>	13	76,5
<i>Ne</i>	4	23,5
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Pro doplnění informací bude autorka následně prezentovat výsledky šetření vztahující se k subjektivně vnímané kvalitě poskytované podpory. Respondenti měli možnost vyjádřit svůj názor na číselné škále 1-5, kdy 1 znamená výrazně kladné postavení a 5 výrazně záporné.

**Tab. 13 Hodnocení kvality metodické podpory**

Hodnocení metodické podpory:	Učitelé	
	n	%
<i>1 nejvíce pozitivně hodnocení</i>	3	23
2	3	23
3	5	30,8
4	2	15,4
<i>5 nejméně pozitivně hodnocení</i>	0	0
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Z celkem 13 respondentů využívajících metodickou podporu zvolili možnost 1 i 2 vždy 3 (23 %) učitelé. Číslem 3 ohodnotilo dostatečnost metodické podpory 5 (30 %) jedinců a hodnocením 4 pouze 2 (15,4 %) dotazovaní. Možnost 5 ne zvolil ani jeden z nich (Tab. 13).

Jak sumarizuje níže uvedená tabulka (Tab. 14) nejčastěji je metodická podpora poskytována logopedem, možnost zvolilo celkem 8 (47,1 %) učitelů. Odpověď SPC/ PPP uvedlo 5 (29,4 %) dotazovaných. Jako nejméně využívaná metodická podpora byla uvedena možnost speciální pedagog, který byl zvolen pouze 4 (23,5 %) respondenty. Celkem odpovídalo 13 dotazovaných, kteří mohli volit i více možností. Dohromady bylo získáno 17 odpovědí.

**Tab.14 Kým je metodická podpora poskytována**

Metodická podpora:	Učitelé	
	n	%
<i>Logoped</i>	8	47,1
<i>SPC/ PPP</i>	5	29,4
<i>Speciální pedagog jako součást mého pracoviště</i>	4	23,5
<i>Jiné</i>	0	0
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

### Interpretace získaných dat

Většina pedagogů vyučujících žáka s NKS využívá v různé míře možnost metodické podpory. Dle autorčina názoru by o možné poradenské pomoci ze strany pracovníků SPC/PPP, logopedů a speciálních pedagogů měl uvažovat každý pedagog, který s žákem s poruchou řeči pracuje. Odborník může zhodnotit situaci, zvážit potřebu využití podpory komunikace, poradit při výběru systému a může doporučit i vhodnou literaturu k doplnění si potřebných znalostí. Z výzkumného šetření také vyplynulo, že 23,5 % učitelů metodickou podporu nevyužívá. Pokud je podpora využívána, její úroveň je pedagogy hodnocena spíše pozitivně. Nejčastěji je využívána pomoc logopedů, kteří se v dané problematice pohybují nejvíce. K diskusi je pak zjištění, že nejméně

využívaná je podpora ze strany speciálních pedagogů, kteří by jako součást pedagogického sboru na dané škole mohli být rychlým zdrojem případné pomoci.

### 6.5.2 Využívané metody AAK u dětí s NKS

Jak je patrné z tabulky 20 u konkrétního učitelem vybraného žáka s NKS používá pouze 5 (29,4 %) učitelů některou z metod podpory komunikace, což je údaj nižší. Zbývajících 12 (70 %) učitelů uvedlo, že s žádnou metodou AAK u konkrétního žáka nepracují.

**Tab.15 Využívání některé metody AAK u jednoho vybraného žáka s NKS**

Využívání metod AAK:	n	%
<i>Ano</i>	5	29,4
<i>Ne</i>	12	70,6
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Tabulka 16 níže sumarizuje výpovědi, u jakého typu NKS je některá z metod AAK využívána. Nejčastější poruchou řeči využívající metody AAK uvádí učitelé patlavost, a to ve 2 (40 %) případech a vývojovou nemluvnost zvolili 2 (40 %) učitelé. Pouze 1 (20 %) učitel uvedl symptomatickou poruchu řeči.

**Tab.16 NKS s použitím metod AAK**

Řečové poruchy u žáka využívajícího některou z metod AAK	Děti s NKS	
	n	%
<i>Dyslalie</i>	2	40
<i>Vývojová dysfázie</i>	2	40
<i>Symptomatické poruchy řeči (autismus)</i>	1	20
<b>Celkem</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Učitelé mohli dále doplnit, zda má žák s NKS také jiné zdravotní postižení. Celkem 4 (80 %) učitelé odpověděli záporně a pouze jeden uvedl odpověď kladnou (20 %) (Tab. 17).

**Tab.17 Jiné zdravotní postižení vyjma NKS**

Jiné zdravotní postižení u vybraných žáků:	n	%
<i>Ano</i>	1	20
<i>Ne</i>	4	80
<b>Celkem</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Konkrétní metody vybírali z předem daného výčtu, kde mohli zvolit až 3 nejčastější metody, které jsou u žáka využívány. Celkem bylo získáno 12 odpovědí, téměř každý žák tedy využívá několik metod současně. Uváděny byly metody s pomůckami technickými i netechnickými. U žáků jsou k podpoře komunikace využívány reálné předměty, fotografie, piktogramy, jiné technické pomůcky a PC programy, které uvedli vždy 2 (16,7 %) učitelé. Zmenšeniny a systém VOKS uvedl v každém případě pouze 1 (8,3 %) učitel (Tab.18).

**Tab.18 Systémy využívané u žáků s NKS**

Systémy AAK:	Děti s NKS	
	n	%
<i>Reálné předměty</i>	2	16,7
<i>Fotografie</i>	2	16,7
<i>Zmenšeniny</i>	1	8,3
<i>Piktogramy</i>	2	16,7
<i>PC programy</i>	2	16,7
<i>VOKS</i>	1	8,3
<i>Jiné technické pomůcky</i>	2	16,7
<i>Znak do řeči</i>	0	0
<i>Český znakový jazyk</i>	0	0
<i>Využití elektronických zařízení (tablety, ipady)</i>	0	0
<i>Makaton</i>	0	0
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>100,2</b>

### Interpretace získaných dat

Jako konkrétního žáka si pro výzkum nejčastěji učitelé volili žáka s dyslalií a vývojovou dysfázií. U zvolených 17 žáků využívá 5 z nich některou z metod, systémů AAK nebo jejich částí. Všichni dotazovaní uvádí statické metody technické a netechnické. Nejvíce jsou dle výsledků využívány fotografie, reálné a zmenšené předměty, piktogramy a počítačové programy. Dle Šarounové (2014) jsou předměty a fotografie nejčastěji první volbou, pokud začínáme pracovat s AAK u malých dětí. Při využívání piktogramů lze jako inspiraci využít metodické a učební příručky od Libuše Kubalové nebo soubory piktogramů volné ke stažení nebo k zakoupení na internetu. Technické pomůcky a počítačové programy jsou oblíbené pravděpodobně proto, že jsou pro děti atraktivní pro svoji interaktivitu.

#### *Limity / překážky/ bariéry spatřované v užívání metod AAK*

Na otázku, jaké překážky spatřují respondenti v užívání systémů AAK, odpovídalo všech 68 dotazovaných v položce č. 10 verze A a v položce č. 6 verze B. 53 (77,9 %) učitelů uvedlo, že

překážky ve využívání těchto metod spatřuje. Pouze 15 (22,1 %) uvedlo opačný názor (Tab. 19). Tabulka 25 rozšiřuje tuto problematiku a uvádí, které konkrétní limity dotazovaní uváděli, mohli zvolit až 3 dle nich největší limity.

**Tab. 19 Vnímané limity ve využívání systémů AAK**

<i>Vnímané limity v systémech AAK:</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Ano</i>	53	77,9
<i>Ne</i>	15	22,1
<b><i>Celkem</i></b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tab. 20 Limity/ překážky ve využívání metod AAK**

<b>Limity/ překážky:</b>	<b>Učitelé</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Nedostatek zkušeností</i>	38	28,4
<i>Nedostatek odborných informací</i>	24	17,9
<i>Časová náročnost</i>	24	17,9
<i>Nedostatek metodických materiálů</i>	22	16,4
<i>Náročnost na výrobu pomůcek</i>	11	8,2
<i>Finanční náročnost</i>	11	8,2
<i>Nedostatek metodické podpory ze strany PPP/SPC</i>	3	2,25
<i>Nedostatek metodické podpory ze strany kolegů/ kolegyně</i>	1	0,75
<i>Nedostatek metodické podpory ze strany vedení školy</i>	0	0
<i>Jiné</i>	0	0
<b><i>Celkem</i></b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Největší překážkou je nedostatek zkušeností, položku zvolilo 38 (28,4 %) učitelů. Často vybranou položkou byly: časová náročnost a nedostatek odborných informací, každou položku zvolilo 24 ( 17,9 %) respondentů. Nedostatek metodických materiálů vybralo 22 (16,4 %) pedagogů. Překážku v náročnosti na výrobu pomůcek vidí 11 (8,2 %) učitelů stejně tak i finanční náročnost. Jen 3 (2,25 %) z nich spatřují překážku v nedostatku metodické podpory ze strany SPC/ PPP a jen 1 (0,75 %) v nedostatku metodické podpory ze stran kolegů.

### **Interpretace získaných dat**

Přesto, že výsledky výše získaných dat přímo nezjišťují stanovené výzkumné cíle, celkový autorčin záměr dotváří. Nejčastější překážkou ve využívání metod AAK je nezkušenost učitelů, což je samozřejmě pochopitelné vzhledem k tomu, že většina z nich se doposud s dětmi s výraznou NKS nesetkala. Vystává však otázka, zda by neexistovala možnost připravovat

studenty vysokých škol pedagogických více prakticky a věnovat větší pozornost jejich pedagogickým praxím. Abychom vyhověli individuálním potřebám žáka, musíme počítat s finanční a časovou náročností. Dnes už se začínají vyrábět různé soubory kartiček, obrázkových nebo komunikačních knih, počítačové programy, které si mohou učitelé zakoupit. Pro příklad uvádí autorka internetové stránky s názvem: Autismus a my; Logopedické pomůcky; Učíme se rádi, Oskola. Velké množství materiálů lze dnes také najít na internetu volně ke stažení. Šarounová (2014) říká, že přes komunikační software Grid 2 je možné si stáhnout i některé systémy už s předem přeloženou verzí slovní zásoby ze zahraničí. Společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci dokonce nabízí možnost si některé finančně náročnější technické pomůcky zapůjčit. Zakoupení potřebných pomůcek ulehčí pedagogovi čas, je však otázkou, jaké má škola finanční možnosti. Časová náročnost na základní škole nezřízené podle § 16 Školského zákona je také větším problémem. Průměrný počet žáků v ČR je 20 dětí ve třídě (Education at a Glance, 2016) a i přes snížení počtu žáků z důvodu dítěte s SVP, bude počet dětí vysoký. Věnování dostatečného času pro nácvik a využívání AAK tak je pro učitele náročné. Největší problém vidí autorka v názoru učitelů, že mají nedostatek odborných informací a metodických materiálů. Dle autorčina názoru množství odborné literatury postupně narůstá, poměrně nově se objevují metodicky orientované publikace popisující postup výběru a nácviku systému AAK v komunikaci. Pravdou ale je, že velký výběr na trhu stále není. Otázkou zůstává, zda učitelé dané tituly znají a do jaké míry jsou jim dostupné. Neexistuje ani žádná ucelená metodická příručka ani výukový materiál pro jednotlivé předměty zaměřující se na výuku s podporou komunikace pomocí systémů AAK, jak pro děti na školách speciálních, tak základních. Učitelé využívající podporu komunikace u žáka s NKS si tak postupy a způsoby musí tvořit sami s využitím metodické podpory ze strany logopedů, speciálních pedagogů, SPC/PPP

## **DISKUZE**

Autorka k této problematice hledala za pomoci elektronické databáze (E-zdroje Univerzity Palackého v Olomouci, vyhledávač Google Scholar, Google) relevantní poznatky. V rámci rešerše dohledala řadu výzkumných šetření, odborných článků vztahujících se k dané problematice, ale konkrétní výzkumy zaměřené přímo na žáky s NKS a možnosti využití AAK ve školách nezřízených podle § 16 odst. 9, nedohledala. Z tohoto důvodu zvolila takto orientované výzkumné šetření (které lze do jisté míry chápat jako iniciační), vztažené na okres Chrudim.

Níže bude autorka diskutovat k zjištěným informacím k jednotlivým cílům DP:

- **Analyzovat a popsat informovanost učitelů 1. stupně ZŠ v problematice AAK.**

Z výzkumného šetření je patrné, že učitelé, kteří ukončili studium před méně než 10 lety se většinou během svého vysokoškolského vzdělání s problematikou AAK setkali, což se nepotvrdilo u pedagogů, kteří absolvovali VŠ již dříve. Autorka předpokládá, že tomu tak je z důvodu postupné modernizace českého školství, kdy do popředí vstupují inkluzivní tendence do prostředí tzv. běžného školství.

Z informací, které měla autorka během přípravy na budoucí profesi učitele možnost získat v předmětech zaměřených na oblast AAK a podporu komunikačních kompetencí žáků, studiem odborné literatury, zjistila, že alternativní a augmentativní komunikace by neměla být jen dominujícím předmětem zájmu budoucích speciálních pedagogů a logopedů, ale s touto problematikou by měli být blíže seznámeni také budoucí učitelé tzv. běžných škol. Ze školského zákona a Vyhlášky 27/2016 Sb. totiž vyplývá, že žáci s narušenou komunikační schopností by měli být přednostně vzděláváni ve školách nezřízených podle § 16 odst. 9, kde jim budou k dosažení jejich vzdělávacích možností poskytnuta podpůrná opatření dle potřeby 1.–5. stupně. Až v případě, že by samotná podpůrná opatření nestačila, je žákovi na základě vyjádření školského poradenského zařízení doporučeno přejít na školu nebo do takové třídy, oddělení, školní skupiny, která je pro ně zřízena. Rozhodnutí ale závisí na žákovi a jeho zákonném zástupci.

Lze tedy s vysokou pravděpodobností předpokládat, že se na tzv. běžné škole žák s určitou potřebou podpory komunikačních kompetencí bude vzdělávat a měla by mu být poskytnuta taková podpůrná opatření, která mu umožní co nejvyšší možný rozvoj jeho kompetencí. Za takový příklad lze uvést kazuistiku žákyně ve věku 9 let se symptomatickou poruchou řeči, která byla na základě přání rodičů integrována do běžné školy (Hájková, Strnadová, 2010). Šarounová (2014) ve své publikaci uvádí výsledky výzkumů, které prokazují pozitivní vliv na rozvoj mluvené řeči. Tyto systémy se mohou využívat preventivně u dětí, kde existuje riziko vzniku NKS. Autorka se tak domnívá, že AAK by se tak mohlo využívat i nejen u závažných poruch řeči.

Z výše uvedených poznatků se proto autorka domnívala, že by měli být učitelé v průběhu svého vysokoškolského vzdělávání s AAK nejenom seznámeni, ale měli by také disponovat základními schopnostmi aplikovat tyto metody do praxe tzn., aby v případě potřeby věděli, jaké možnosti AAK nabízí, jak s nimi pracovat a kdy je vhodné jejich využití.

Nutno je také zmínit, že AKK se v ČR věnuje pozornost teprve krátce a to od 90. let minulého století. A ještě dlouho poté neexistovalo dostatečné množství publikací s danou problematikou. To je nejspíše důvodem, proč mají pedagogové s delší pedagogickou praxí nedostatečně informace.

Znalosti si mohou doplnit v rámci jejich sebevzdělávání. Zde se nabízí možnost absolvovat kurzy, školení, které organizují SPC, PPP, CURATIO, CVV nebo jiná školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že pouze sedm z nich absolvovalo kurz zaměřený na danou problematiku.

Další možností, jak získat relevantní informace, lze zařadit využívání dalších zdrojů. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé nejčastěji jako zdroj informací o AAK využívají internet, dále pak odbornou literaturu či informace od kolegů a logopedů.

V položce dotazníku zjišťující překážky a limity, které při využívání AAK spatřují, uvádějí učitelé jako hlavní problém nedostatek odborných informací a metodických materiálů. Autorka během získávání informací o dané problematice (v rámci zpracování DP) našla poměrně velké množství odborné literatury, článků, internetových stránek, brožur, které se danou problematikou zabývají. V této souvislosti by bylo kupř. vhodné učitele obecně informovat o existujících zdrojích a doporučit spolupráci některého z odborníků (logoped, pracovník SPC).

Nicméně, autorka ve shodě s výsledky výzkumu Beerové (2005) spatřuje významné rezervy v nedostatku metodických materiálů. Autorka však upozorňuje, že situace se od té doby značně zlepšila.

- **Zjistit u učitelů subjektivně vnímanou připravenost aplikovat v edukačním procesu u žáka/žáků s NKS některý/některé z prostředků AAK**

Ve výzkumném šetření byla u učitelů, kteří se během svého studia s problematikou setkali, zjišťována míra jejich spokojenosti se získanými znalostmi. Výsledky jasně ukazují převažující nespokojenost. Z toho vyplývá, že se učitelé nemohou cítit připraveni na případnou aplikaci metod AAK do praxe.

Tato situace by měla vést k zamyšlení vysokých škol nad současným systémem vzdělávání a dostatečně připravovat studenty v souladu s inkluzivními tendencemi. Bylo by vhodné zvážit, zda jsou budoucí učitelé základních škol seznámeni s problematikou, jestli je v osnovách dostatečná časová dotace. Autorka vzhledem k svým zkušenostem se domnívá, že by bylo potřeba zařadit do studia více praktických činností, kde by si mohli nabyté vědomosti vyzkoušet a upevnit. K zajištění by prospěla větší spolupráce s fakultními základními školami, mezi



kterými by se měly objevit jak školy tzv. běžného typu, tak školy zřízené podle § 16 odst. 9, kde by tak měli studenti větší možnost vyzkoušet si práci se žáky s SVP už od prvního ročníku svého studia. Autorce se zamlouvá návrh pana Františka Tomáška (Učitelské noviny, 2013), který mluví o tom, že by praxe ve vyšších ročnících postupně převažovala nad teorií. Jeho návrh roční praxe v základní škole jako asistenta nebo jako párového učitele před zahájením samotného studia by autorka přesunula do posledního ročníku studia nebo by tvořil jakýsi mezistupeň mezi vysokou školou a profesí učitele. Student by si tak mohl získané informace ověřit, vyzkoušet a získat jistotu v budoucím pedagogickém povolání. Aprobovaný fakultní učitel by studenta vedl, poskytoval mu zpětnou vazbu a odpovídal na jeho dotazy. Výše uvedený návrh autorčin návrh by ale znamenal velkou finanční náročnost.

- **Zjistit zastoupení aktuálně vzdělávaných žáků s NKS, identifikovat konkrétní typy NKS včetně jejich poměrových zastoupení.**

Z výzkumu vyplývá, že každý čtvrtý učitel už v minulosti nebo aktuálním školním roce s žákem narušenou komunikační schopností pracuje. Jako nejčastější diagnózu uvedli dyslalii. Množství dětí s diagnózou NKS dle výzkumu, který porovnává počet osob v logopedické péči v ČR v roce 2007 a 2016, roste (Národní zdravotnický informační systém-ambulantní péče: NZIS RESORT, 2017). Logopedka Cudlínová (Česká televize, 2018) se domnívá, že to může být tím, že se rodí více dětí z rizikových těhotenství a jako další důvod uvádí to, že se s dětmi málo komunikuje, což je pravděpodobně způsobeno tím, že děti tráví stále více času u televize, na tabletu či chytrém telefonu (Volfová, 2018). To znamená, že roste i počet dětí s NKS ve školách a problematika AAK se tak stává čím dál více aktuálnější.

V případě, že má učitel ve třídě žáka, kterému byla diagnostikována NKS, by se měl o postupech při práci s žákem poradit s erudovanými odborníky. Z výsledků vyplývá, že tak většina pedagogů činí, i když jsou mezi nimi stále takoví, kteří metodické podpory nevyužívají. Jako nejméně využívanou metodickou podporou jsou dle výsledků výzkumného šetření speciální pedagogové. Autorka se domnívá, že současná situace je taková z důvodu časté absence speciálního pedagoga na ZŠ. Tutéž skutečnost potvrzuje i Beslerová (2015) v Katalogu podpůrných opatření, kde říká, že pozice školního speciálního pedagoga je stále pouze nadstavbovou součástí školního poradenského pracoviště. Přitom dle autorčina mínění, je pozice speciálního pedagoga velice důležitá, slouží totiž jako nejrychlejší zdroj odborné pomoci pro pedagoga, kterému může poskytnout daleko více pozornosti než zaneprázdněná školská poradenská zařízení a logopedické ordinace. Výhodou je i to, že školní pedagog se v prostředí

školy pohybuje, tudíž je velká pravděpodobnost, že zná žáka osobně i jeho podmínky ve vzdělávacím procesu.

- **Zjistit, zda je u žáků s NKS vytvořena podpora za pomoci některého/některých prostředků AAK a jaké konkrétní podoby nabývá.**

Z výzkumného šetření vyplývá, že v aktuálním školním roce 2017/2018 většina učitelů pracujících s žáky s NKS využívá některé z podpor v komunikaci, ale jen v některých případech se jedná o skutečné metody AAK. V chrudimském okrese se u žáků s NKS nejčastěji využívají metody AAK nebo jejich prvky s pomůckami technickými i netechnickými.

Nejvíce se pracuje s konkrétními předměty, fotografiemi, zmenšeninami nebo piktogramy. Pravděpodobně je to proto, že jsou netechnické pomůcky levné a mnohem dostupnější. Na internetu je dnes už poměrně velký výběr souborů symbolů, piktogramů, komunikačních knih, které je možné stáhnout zdarma nebo koupit. Bohužel, ale zatím neexistuje žádný souhrnný systém slovní zásoby, který by zohledňoval specifika českého jazyka a českou gramatiku, tak jádrovou a tematickou slovní zásobu a umožnil k jednotlivým okruhům, co nejrychlejší přístup (Šarounová, 2014). Dostupné jsou pouze slovníky zahraniční, které byly přeloženy do českého jazyka. Jejich největší nevýhodou je asi doba, kterou učitel stráví při výrobě některých pomůcek.

Výhodou technických pomůcek je jejich hlasový výstup a interaktivita. Děti mají počítače rády, proto pro ně může být práce s těmito pomůckami daleko zábavnější. K dispozici je dnes mnoho programů jako: Altík; Méd'a; Boarmarker; Symwriter; Grid 2; Klábosil; Brepta aj. (Šarounová, 2014) Některé technické pomůcky je možné dokonce i zapůjčit v SAAK (Společnosti pro alternativní a augmentativní komunikaci).

U učitelů převládá názor o nedostatku odborné literatury a metodických materiálů. Autorka je toho názoru, že množství odborné literatury postupně narůstá a poměrně nově se objevují metodicky orientované publikace popisující postup výběru a nácviku systému AAK v komunikaci. Pravdou ale je, že velký výběr metodických materiálů na trhu stále není. Otázkou zůstává, zda učitelé dané tituly znají a do jaké míry jsou jim dostupné. Neexistuje ani žádná ucelená metodická příručka ani výukový materiál pro jednotlivé předměty zaměřující se na výuku s podporou komunikace pomocí systémů AAK, jak pro děti na školách speciálních, tak základních. Učitelé využívající podporu komunikace u žáka s NKS si tak postupy a způsoby musí tvořit sami s využitím metodické podpory ze strany logopedů, speciálních pedagogů, SPC/PPP.

V položce dotazníku limity a překážky ve využívání metod AAK uvádějí dotazovaní jako jednu z nejčastějších časovou a finanční náročnost. S tímto tvrzením souhlasí i autorka. Před samotným zahájením využívání konkrétního prostředku, který by měl být vybrán na základě konzultace s SPC/PPP, by si měl učitel pomůcku vyzkoušet a naučit se ji správně používat (Pešková, Slámová in Čadová a kol., 2015). V případě, že si pomůcku vyrábí učitel sám, věnuje přípravě ještě mnohem více času. Samotný nácvik a užívání některé z metod pak vyžaduje čas a individuální pozornost k danému žákovi, což při větším počtu dětí ve třídě není reálné, pokud žák nevyužívá pomoci asistenta pedagoga.

Některé pomůcky, především technické, jsou finančně náročnější. Jejich pořízení v případě, že se nejedná o žáka s těžší NKS, často není vzhledem k finančním možnostem školy možné.

Autorka navrhuje, aby se u dětí se špatným porozuměním řeči, malou slovní zásobou nebo u dětí s autismem zkoušelo využívat při komunikaci znak do řeči. Domnívá se totiž na základě výzkumů o pozitivním vlivu symbolických gest na rozvoj řeči v publikaci od Šarounové (2016), že by byl prospěšný i žákům s lehčími formou NKS.

## 7.1 Doporučení pro praxi

Mnohá doporučení byla autorkou zmíněna výše, za nejvýznamnější považuje:

- vytvoření většího množství metodických materiálů;
- doplnění informovanosti o dané problematice;
- zařazení větší časové dotace pro metody AAK u studentů na VŠ;
- navýšení praktické přípravy budoucích učitelů při studiu;
- absolvování kurzů s problematikou AAK;
- využívání metodické podpory (logoped, SPC, PPP);
- přítomnost školního speciálního pedagoga ve škole;
- roční praxe začínajícího pedagoga na základní škole jako asistenta nebo párového učitele;
- využití metod AAK u lehčích forem NKS a jako prevence u rizikových skupin dětí.

Dále by také autorka doporučovala, aby výsledky získané v tomto výzkumném šetření (které lze považovat jako iniciační) a zaměřené na oblast okresu Chrudim byly doplněny a jinými výzkumy rozšířeny, tj. zkoumány v rámci širšího geografického působení, ideálně v rámci celé České republiky.

## 6 ZÁVĚR

Diplomová práce nabízela pohled na problematiku využívání prostředků AAK u žáků s narušenou komunikační schopností na základních školách nezřízených podle § 16 odst. 9 Školského zákona. Dalším velkým cílem bylo zjistit, analyzovat do jaké míry a jakým způsobem jsou učitelé splňující stanovená kritéria výzkumného šetření o dané problematice informováni.

V teoretické části práce došlo k vysvětlení klíčových pojmů, které tvoří terminologický aparát práce.

V empirické části práce byly stanoveny výzkumné cíle, které byly následně podrobeny statistickému šetření. Autorka považuje stanovené cíle za splněné.

Výsledky ukazují, že vzdělávání žáků s NKS na školách tzv. běžného typu je častým jevem. U některých z nich učitelé systémy AAK nebo jejich prvky využívají. Nejčastěji se jedná o využívání technických a netechnických pomůcek. Výzkum se nezaměřuje na to, jakým způsobem a v jaké míře podpora komunikace pomocí metod AAK probíhá. Proto nemůžeme přesně určit, kdy aplikuje učitel pouze prvky využívané v AAK a kdy se jedná o metody jako takové. To by mohlo být námětem navazujícího kvalitativně orientovaného výzkumného šetření.

Vzhledem k množství učitelů, kteří se už s NKS setkali, k faktu, že počet dětí s řečovými problémy stoupá a že někteří učitelé s AAK pracují, považuje autorka za důležité, aby o těchto metodách byli informováni všichni pedagogové. Je totiž velmi pravděpodobné, že se s žákem s NKS ve výuce může brzy setkat každý učitel. Proto by bylo dobré vědět, jaké možnosti pro podporu komunikace existují a jaké možnosti AAK nabízí. Výsledky ukazují, že VŠ už do náplně studia alternativní a augmentativní komunikaci většinou zařazují, ale jejich absolventi vnímají získané informace spíše za nedostatečné. Učitelé, s dobou od dokončení studia vyšší než 11 let, vykazují velkou míru neinformovanosti. V tomto ohledu považuje autorka za nezbytné si informace o problematice doplnit. Možnosti se nabízí v podobě odborné literatury, internetu nebo tematicky zaměřených kurzů.

Při práci s dítětem s NKS by autorka doporučovala všem pedagogům využít metodické podpory erudovaných odborníků. Praktické využívání systémů AAK komplikuje nedostatek metodických materiálů a speciálních učebnic.

Autorka danou prací dokládá, že problematika AAK nepatří jen do oblasti speciální pedagogiky a logopedie. V rámci pro-inkluzivních tendencí by ji měl znát každý pedagog

v oblasti základního vzdělávání. Návrhy na zlepšení situace ohledně informovanosti uvedla autorka v kapitole Diskuze. Autorčíným záměrem bylo také upozornit na širší využití prostředků AAK než se většinou v publikacích uvádí.

# SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

## Literární zdroje

1. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4
2. BENDO VÁ, E. *Alternativní a augmentativní komunikace I*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 104 s. ISBN 978-80-244- 3703-3
3. BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6
4. BENDO VÁ, P., ZIKL, *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3
5. BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7
6. CSÉFALVAY, Z. a kol. *Terapie afázie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1
7. ČADO VÁ, E. a kol. *Katalog podpůrných opatření - dílčí část*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8
8. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
9. ČECHO VÁ, M. *Čeština- řeč a jazyk .2.* přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9
10. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s. ISBN 80-238-2655-7
11. HARTMANN, B., LANGE, M. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. 82s. ISBN 978-80-7387-021-8
12. HÁJKOVÁ, V., STRNADO VÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
13. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4.vyd. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9

14. HESOVÁ, A. a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. 1. vyd. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-87000-72-4
15. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0
16. JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1.vyd. Brno: MU v Brně, 2003. 48 s. ISBN 80-210-3204-9
17. JELÍNKOVÁ, M. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN80-7367-102-6
18. JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. 384s. ISBN 978-80-247-3030-1
19. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1.vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0
20. KEITH, F. PUNCH, *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9
21. KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-7371-1
22. KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-9291-5
23. KEREKRÉTIOVÁ, A a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
24. KLENKOVÁ, J., BAČKOVÁ, B. BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno:Paido, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1
25. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9
26. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5
27. LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 392 s. ISBN 978-80-7367-901-9
28. LECHTA, V. *Koktavost*. 1.vyd. Praha:Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-867-8
29. LOVE, J. R., WEBB, G. W. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 376 s. ISBN 978-80-7367-464-9
30. LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Specifika edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2655-6
31. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 238 s. ISBN 14-319-88

32. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FALCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření – obecná část*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7
33. MLČÁKOVÁ, R., VITÁSKOVÁ, K. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči-vstup do problematiky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7
34. MUKNŠNÁBLOVÁ, M. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. 128 s. ISBN 978-80-2475034-7
35. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0
36. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2
37. POLÁK, M. *Didaktika českého jazyka 1.*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN neuvedeno
38. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7
39. SMEČKOVÁ, G. *Specifické poruchy školních dovedností – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, rok - neuvedeno, ISBN -neuvedeno
40. SMOLÍK, F., MÁLKOVÁ, SEIDLOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku* 1.vyd. Praha: Grada, 2014. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3
41. SVOBODA, P. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3
42. ŠAROUNOVÁ, J., KUNOVÁ, A., LÖRINCZOVÁ, L., SKÁLOVÁ, P. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2014. 152 s. ISBN 978-80-262-0716-0
43. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN 80-7178-546-6
44. ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. a kol. *Společenské aspekty inkluze*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1
45. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7376-313-0
46. ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ AV ČR, *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Pansofia, 1993. ISBN 80-901373-6-9



47. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 5.vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6
48. VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika* 2.vyd. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 80-86633-22-5
49. VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6
50. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7
51. WHO, *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 :desátá revize: aktualizovaná k 1. 1. 2018*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2016. ISBN: 978-80-7472-168-7
52. ZELINKOVÁ, O. ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé*. 1.vyd. Praha: Portál, 2013. 144 s. ISBN 978-80-262-0349-0
53. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11.vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1

### **Elektronické zdroje**

1. CURATIO, 2014 – 2018, *Úvod do alternativní a augmentativní komunikace*[online]. Dostupný z: <http://www.curatio.cz/kurz-71-uvod-do-alternativni-a-augmentativni-komunikace.php> [cit. 2018-06-10].
2. Česká televize, 2018, *Logopedie jsou přetíženy. Děti s vadou řeči přibývá kvůli technologiím i rizikovým těhotenstvím*[online]. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/2427055-logopedie-jsou-pretizene-deti-s-vadou-rci-pribyva-kvuli-technologiim-i-rizikovym>[cit. 2018-05-25].
3. Education at a Glance, 2016, *Velikost tříd a počet žáků na učitele* [online]. Dostupný z:[https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Po%C4%8Det%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20ve%20t%C5%99%C3%ADd%C4%9B%20\(statistika%20\).pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Po%C4%8Det%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20ve%20t%C5%99%C3%ADd%C4%9B%20(statistika%20).pdf) [cit. 2018-06-10].
4. Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy, 2018, *Breptavost* [online]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--breptavost> [cit. 2018-05-10].
5. Logopedické pomůcky, 2009, *Vzdělávací kartičky* [online]. Dostupný z: <http://www.logopedie-pomucky.cz/vzdelavaci-karticky-c38/>[cit. 2018-06-10].

6. Nakladatelství PARTA, 2018, *Čtení* [online]. Dostupný z: [http://parta-sro.cz/OC/index.php?route=product/category&path=35\\_39](http://parta-sro.cz/OC/index.php?route=product/category&path=35_39) [cit. 2018-06-10].
7. PETIT, 2014, *Výukové programy Petit* [online]. Dostupný z: [http://www.petit-os.cz/Meda\\_pocita.php](http://www.petit-os.cz/Meda_pocita.php) [cit. 2018-06-10].
8. SAAK-společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci, o.p.s., 2010/ 2011, *Půjčovna pomůcek* [online]. Dostupný z: <http://www.saak-os.cz/stranka-pujcovna-pomucek-4> [cit. 2018-05-25].
9. Učitelské noviny, 2013, *Fakultním školám chybí právní status* [online]. Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7394> [cit. 2018-06-10].
10. [www.ucimeseradi.cz](http://www.ucimeseradi.cz), 2018, *Neverbální komunikace obrázky* [online]. Dostupný z: <http://www.ucimeseradi.cz/neverbalni-komunikace-obrazky/> [cit. 2018-05-25].
11. Zdravotnický informační systém- ambulanti péče: NSIS REPORT, 2017, *Logopedie* [online] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-statistika/logopedie> [cit. 2018-05-10].

## Legislativa

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017.
2. Sbírka zákonů, *Vyhláška 27/2016 Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
3. Sbírka zákonů, *Zákon č.101/2000 Sb.*, o ochraně osobních údajů.
4. Sbírka zákonů, *Zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
5. Sbírka zákonů, *Zákon č. 563/2004 Sb.*, o pedagogických pracovnících.

## Další použité zdroje:

BEEROVÁ, E. *Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace. Časopis: Speciální pedagogika :časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky* 2/2005 (cit. 2016-04-13).

## **SEZNAM ZKRATEK**

AAK - Alternativní a augmentativní komunikace

CNS - Centrální mozková soustava

CCV - Centrum celoživotního vzdělávání

ČR - Česká republika

DP - Diplomová práce

DMO - Dětská mozková obrna

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. Revize

MR – Mentální retardace

n – Množství

NKS – Narušená komunikační schopnost

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

NiDV – Národní institut dalšího vzdělávání

PAS – Poruchy autistického spektra

PPP – Pedagogicko- psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SAAK – Společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SR – Slovenská republika

SVP – Speciálne vzdelávacie potreby

Školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb., o predškolských, základných, stredných, vyšších odborných a inom vzdelávaní

URL – Uniform Resource Locator

VOKS – Výmenný obrázkový komunikačný systém

VŠ – Vysoká škola

VÚP – Výskumný ústav pedagogický

ZŠ – Základná škola

ZV – základné vzdelávanie

WHO – Svetová zdravotnícka organizácia

## **SEZNAM TABULEK**

Tab.1 Distribuce a návratnost výzkumného šetření

Tab.2 Délka pedagogického působení

Tab.3 Kolik let uběhlo od ukončení VŠ vzdělání

Tab.4 Statistické testování H1

Tab.5 Celková informovanost učitelů o systémech AAK na VŠ

Tab. 6 Jiné informační zdroje o problematice AAK

Tab. 7 Kurzy zaměřené na problematiku podpory komunikace pomocí metod AAK4

Tab. 8 Statistické testování H2

Tab.9 Statistické testování H2

Tab.10 Nejčastější typy NKS u žáků ZŠ

Tab.11 Žáci využívající tento školní rok podporu v běžné komunikaci

Tab.12 Využívání metodické podpory u žáků s NKS

Tab.13 Hodnocení kvality metodické podpory

Tab.14 Kým je metodická podpora poskytována

Tab.15 Využívání některé metody AAK u jednoho vybraného žáka s NKS

Tab. 16 NKS s použitím metod AAK

Tab. 17 Jiné zdravotní postižení vyjma NKS

Tab. 18 Systémy využívané u žáků s NKS

Tab. 19 Vnímané limity ve využívání systémů AAK

Tab. 20 Limity/ překážky ve využívání metod AAK

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha Č. 1. Průvodní dopis

Příloha Č.2. Dotazník verze A

Příloha Č.3. Dotazník verze B

## Příloha č. 1

Vážená paní učitelko, pane učiteli.

Jmenuji se Martina Málková a jsem studentkou posledního ročníku Univerzity Palackého v Olomouci. Ve svém výzkumu se zabývám problematikou možné podpory žáků s řečovými obtížemi. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, určeného pro učitele na 1. Stupni ZŠ „běžného“ typu v Pardubickém kraji.

V dotazníku se setkáte s těmito pojmy:

### **ŘEČOVÉ OBTÍŽE:**

Řečovými obtížemi se rozumí jakékoliv problémy žáka spojené s jeho řečí: narušený vývoj řeči, porucha zvuku řeči (palatolalie-roštěp patra, rinolálie-huhňavost), porucha hlasu, dyslalie-patlavost, afázie, dysfázie, dysartrie-špatná artikulace, mutismu-oněmňenís, dětský autismus, breptavost, porucha čtené a psané řeči, koktavost

### **ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE (dále jen AAK):**

Pojem zastřešující všechny typy komunikační podpory. Pod tento termín spadá například :český znakový jazyk ,piktogramy, VOKS(obrázkový komunikační systém),...

*Získané informace budou zpracovávány a využívány anonymně na základě zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.*

Pokud budete mít zájem o výsledky šetření, prosím uveďte na konci dotazníku svůj mail. Výsledky Vám budou zaslány. Velice děkuji za Váš čas a ochotu

S přáním krásného dne

Martina Málková

### **PODLE ODPOVĚDI NA NÍŽE UVEDENOU OTÁZKU VYPLŇTE PŘÍSLUŠNOU VERZI DOTAZNÍKU:**

- **Máte zkušenost s výukou žáka/ů s řečovými obtížemi?**

**ANO= VERZE A**

**NE=VERZE**



## **Příloha Č.2. Dotazník verze A**

## **Příloha Č.3. Dotazník verze B**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Málková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace u žáků s narušenou komunikační schopností na 1. stupni ZŠ
<b>Název práce v angličtině:</b>	The application of alternative and augmentative communication methods for students with impaired communication abilities in primary schools.
<b>Anotace práce:</b>	<p><b>Úvod:</b> Alternativní a augmentativní komunikace je multidisciplinární dynamicky se vyvíjející oblast zabývající se doplňkovou nebo náhradní komunikací u osob s komunikačními poruchami. V rámci výzkumného šetření se setkáváme s přehledem všech metod AAK, které jsou využívány učiteli základních škol tzv. běžného typu na území okresu Chrudim. Diplomová práce se také zaměřuje na informovanost učitelů v problematice AAK.</p> <p><b>Cíl:</b> Analyzovat a popsat informovanost učitelů 1. stupně ZŠ v problematice AAK. Zjistit učiteli subjektivně vnímanou připravenost aplikovat v edukačním procesu u žáka/žáků s NKS některý/některé z prostředků AAK. Zjistit zastoupení aktuálně vzdělávaných žáků s NKS, identifikovat konkrétní typy NKS včetně jejich poměrových zastoupení. Zjistit, zda je u žáků s NKS vytvořena podpora za pomoci některého/ některých prostředků AAK a jaké konkrétní podoby nabývá.</p> <p><b>Metodika:</b> Pro zpracování autorského výzkumného šetření byl využit kvantitativní přístup. Pro sběr dat byl využit dotazník vlastní konstrukce. Získaná data byla následně identifikována, analyzována a kvantifikována. Výzkumného šetření se zúčastnilo 68 pedagogů, kteří museli splňovat předem stanovená kritéria. Data jsou prezentována metodou prostého výčtu a následně slovně interpretována.</p> <p><b>Výsledky:</b> Autorka považuje cíle výzkumného šetření za splněné. Zvoleny byly celkem 4 výzkumné cíle. Hlavním záměrem bylo zjistit metody AAK, které jsou využívány učiteli základních škol tzv. běžného typu na území okresu Chrudim. Diplomová práce se také zaměřuje na informovanost učitelů v problematice AAK</p> <p><b>Závěr:</b> Získané výsledky lze pro potřeby diplomové práce považovat za dostačující. Autorka si je vědoma možných limitů, které mohly v průběhu šetření ovlivnit výsledky výzkumu.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	okres Chrudim, základní vzdělávání, inkluze, vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, narušená komunikační schopnost, alternativní a augmentativní komunikace
<b>Anotace v angličtině:</b>	<b>Introduction:</b> The Alternative and Augmentative Communication

	<p>is a multidisciplinary, dynamically evolving field of complimentary or alternative communication for people with communication disorders. Within the scope of this research, we come in terms with all forms of AAC that are utilized by teachers on the elementary level of a so called “ordinary type” of education in the location of Chrudim district. This diploma thesis is also focused on the awareness of teachers in the subject of AAC.</p> <p><b>The main objective:</b> To analyze and describe the awareness of primary school teachers in regards to the <i>Alternative and Augmentative Communicaton</i> (here and after “<b>AAC</b>”). To identify the teachers’ subjectively perceived readiness to apply some of the forms of AAC in case of a pupil/pupils with a <b>Communication Disorder</b> (here and after “<b>CD</b>”) during the educational process. Furthermore, to identify the teachers’ level of awareness in the context of future applications of some forms of AAC in case of a pupil/pupils with some form of CD. Also, to find out the representation of pupils with CD currently being educated, to identify specific types of CDs, including their proportional representation. Lastly, to detect whether or not there is an existing AAC support for pupils with CDs and what specific shape it is getting.</p> <p><b>Methodology:</b> A quantitative approach was applied for the processing of the authorial, exploratory research. The data collection was processed by using a self made questionnaire. The collected data was afterwards identified, analyzed and quantified. 68 teachers, who were participating in this survey, had to meet specific criteria. The data is presented in a form of a simple compendium and subsequently verbally interpreted.</p> <p><b>Results:</b> The author considers the objectives of the research survey to be fulfilled. She chose four research objectives for the diploma thesis. The author considers the objectives of the research as fulfilled. This diploma thesis is focused on the most used forms of AAC that are utilized by teachers on the elementary level of a so called “ordinary type” of education in the location of Chrudim district and awareness of teachers in the subject of AAC.</p> <p><b>Conclusion:</b>The collected results can be considered to be sufficient for the purpose of the diploma thesis. The author is aware of possible limitations that could have influenced the survey results.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Chrudim district, basic education, inclusion, educational area language and language communication, impaired communication skill, alternative and augmentative communication
<b>Rozsah práce:</b>	
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk